

R $\frac{197}{618}$

R 197
R 618

R 197
R 618

Проф. А. Ф. Евстигнеев-Беляков

10 5702 /

ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ и ШКОЛЕ

Кооперативное Издательство «МИР»

Москва—1928

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА.

Н. А. Альмединген-Тумим. Дошкольные учреждения и внешний мир (Работа с семьей и населением)	—	р. 60 к.
Бойд. Система Монтессори. Перев. под ред. проф. Н. Д. Виноградова	1	30 "
Н. Д. Виноградов. Педагогика. Основные проблемы и принципы	1	— "
У. Джемс. Беседы с учителями о психологии	—	70 "
Киркпатрик. Основы педологии. 4-е изд. дополн. по нов. амер. изд. Перев. под ред. проф. Н. Д. Виноградова	2	— "
С. И. Пфейфер. Детский клуб, его цель, значение и организация. 2-е изд.	—	70 "
Т. Жонкер. Эксперим. педагогика в детском саду. Пер. под ред. и с пред. проф. А. Готтлоба-Готтлиб	1	— "
Н. В. Чехов. Типы русской школы и их историческом развитии	—	70 "
Ст. Ф. Шацкий. Годы исканий. 2-е изд.	1	25 "
Экскурсии в культуру. Сборник под ред. проф. Гревса	1	60 "
М. В. Муратов. Изучение местного края	1	— "
А. А. Фортунатов. Теория трудовой школы	2	80 "
М. Рубинштейн и В. Игнатъев. Психология педагогика и гигиена юности	2	40 "
М. М. Рубинштейн. Педагогическая психология	3	— "

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ИСКАНИЯ

Под ред. проф. М. М. Рубинштейна.

1 сборник. Первые шаги обучения.	1	р. 50 к.
2 " Методы индивидуализирующего труда	1	— "
3 " Методы коллективного труда	—	70 "
4 " Основные методы дошкольного воспитания	—	45 "
5 " Методы работы в школах крестьян. молод. и в фабзавучах	—	70 "
6 " Исследовательский метод.	1	— "
Н. Горбунов. К методике комплексного преподавания. 2-е изд.	—	85 "

ПРАКТИКА ДОЛТОН-ПЛАНА.

М. Штейнгауз. Из практики лаборат. плана в Англии. Школа для малышей. Элемент. школа. Средний школа (личные впечатления).	1	р. 60 к.
И. А. Желобовский, С. С. Розанов, В. Д. Сперанский. Год занятий по литературе (группы—VI, VII, VIII, IX)—Задания	—	90 "
В. Д. Сперанский. Историко-критические материалы к заданиям по литературе. Горький—„На дне“	—	45 "
Его же. То же. Демьян Белый	—	40 "
" То же. Маяковский—Футуризм	—	60 "
" То же. Маркс, метод. исслед. худож. произв.	—	50 "
В. Н. Домбровский и В. Г. Эрдели. Опыт лаборат. занятий по страноведению. Часть I—Задания по СССР	—	80 "
То же. Часть II.—Задания по европ. и внеевроп. государствам	—	70 "
Рабочая книга по математике. Часть I. Составили: Беркут, Гостев, Гофнер и Попперек. Книга написана по аккордной системе и применительно к Долтон-плану. Материал отвечает курсу первого года рабфаков, курсу 5, 6 и 7 групп семидесят. 1 году нормальных военно-учебн. зав. 12-е изд. Книга допущена ГУС'ом	1	20 "
То же. Часть II. Для 2-го и 3-го г.г. рабфаков, военно-уч. заведений повилл. типа, техникумов и пр. 6-е изд. Допущена ГУС'ом	2	— "
То же. Часть III. Издание 2-е Допущена ГУС'ом	2	— "
Г. А. Попперек. Рычаг знания.—Математика	—	45 "
В. Я. Гебель. Прямолинейная тригонометрия. 5-е изд.	—	80 "
Долтон-план и новейшие течения русской педагогической мысли. Под редакц. Б. В. Игнатъева (статьи А. Г. Бедова, Н. А. Горбунова, Б. Н. Жаворонкова, М. Закожурниковой и Б. В. Игнатъева)	1	20 "

197
618
R 197
R 618

См. 4 (25) 11.53
19-54

Проф. А. Ф. Евстигнеев-Беляков

ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ и ШКОЛЕ



54-2958.

Кооперативное Издательство «МИР»

Москва—1928



2011136524

Типография Л.С.П.О. Ленинград, Лештуков пер., 13.

Ленинградский Областной № 2882.

Зак. № 368.

Тираж 3100.

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ.

„В России почти нет воспитания, но воспитателей находить очень легко“.

Лесков.

Автора давно занимала мысль составить книгу по современной педагогике, рассчитанную не на профессионалов-педагогов, а на широкие круги родителей и воспитателей.

„Искусство воспитания, — говорит известный русский педагог К. Д. Ушинский в предисловии к своему труду „Человек, как предмет воспитания“, — имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким, и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, то есть-навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме [терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще специальные знания, хотя многочисленные педагогические заблуждения наши и могли бы всех убедить в этом“.

Дать минимально необходимые для родителей и воспитателей знания по педагогике — задача настоящих очерков.

Задача эта тем важнее, что страна наша занята сейчас переустройством всего своего уклада, в том числе и дела общественного воспитания и образования. Реорганизация воспитания и образования будет строиться на песке, если в этом важном деле не примут активного участия широкие круги рабочих, крестьян, трудовой интеллигенции. Автор будет счастлив, если ему удастся, познакомив читателя, хотя бы элементарно, с важнейшими проблемами современной педагогики, помочь этому читателю сознательно подойти к тому большому строительству, какое сейчас имеет место у нас в области общественного воспитания и образования.

Автор считал полезным в интересах читателя, на которого рассчитана книга, приводить, при ссылках на того или иного педагога, подлинны е слова его, а не пересказывать их. Этим объясняется „хрестоматийный“ характер некоторых очерков. Также интересами читателя автор руководствовался и вообще при построении книги, придав ей тематическое построение, в виде очерков, посвященных каждой отдельной проблеме, а не в виде *объединенного курса* педагогики.

Еще одно замечание. Книга эта рассчитана на хорошо грамотного, владеющего литературной речью, читателя. Для малограмотных она просто бесполезна.

А. Евстигнев-Беляков.

Москва,
7 августа 1927 г.

Педагогика, как наука.

Слово „педагогика“ составлено из греческих слов: „пэс“—дитя и „агоги“—ведение, водительство.

В древней Греции „педагогиками“ называли рабов, коим поручалось „быть при детях“: водить их в школу и вообще присматривать за ними. В нашей художественной литературе читатель встречал типы русских „педагогиков“: крепостные Савельич в „Капитанской дочке“ Пушкина и Евсейч в „Семейной Хронике“ Аксакова могут служить образчиками подобных типов.

Человек с точки зрения науки о природе является многоклеточным организмом. Жизнь этого организма можно подразделить на два периода: развития и взрослого состояния. Период развития человека также можно разделить на две части: внутриутробный период, в течение которого из яйцеклетки в утробе матери вырастает многоклеточный организм, сходный со взрослым, и период роста, когда явившийся на свет организм растет и достигает состояния взрослого человека.

Период роста у человека заканчивается примерно к двадцати пяти годам.

Таблица № 1.

Название животного организма	Продолж. роста (в годах)	Продолж. жизни (в годах)	Отнош. продолжит. роста к прод. жизни в ‰
Кошка	1	12	8,3
Собака	2	15	13,3
Лошадь	8	40	20,0
Слон	35	120	29,1
Человек	25	75	33,3

Из приведенной таблицы видно, что время роста у человека, в сравнении с другими многоклеточными организмами, относительно самое длинное.

В периоде роста теплокровных животных, в том числе и человека, мы совершенно отчетливо различаем два момента. Естественный рост организма и пестование или воспитание животного.

Не нужно думать, что эти два момента между собою никак не связаны. Напротив: пестование или воспитание может задерживать или помогать естественному росту, а этот последний служит основанием для первого. Но это не мешает отчетливому различию указанных моментов.

Пестует или воспитывает своих детенышей не один только человек: то же мы видим,—понятно в других формах и другой продолжительности,—и у курицы, и у утки, собаки, коровы, слона...

Пестование в конечном счете сводится к приобретению растущим организмом полезных для него привычек, понимая эти последние в самом широком смысле этого слова.

„Поведение всякого человека, — пишет Л. Джемсон, — при данной комбинации обстоятельств в значительной степени зависит от привычки. Это относится не только к привычным способам действия, но в такой же мере к привычным приемам мышления и взглядам... Большая часть наших закоренелых привычек приобретается нами в юности, и воспитание сводится, главным образом, к приобретению или внедрению привычек“.

Джемс говорит: „Привычка есть огромное маховое колесо общества, его наиболее драгоценная консервативная сила. Она одна сдерживает нас всех в рамках порядка и спасает баловней фортуны от мстительного восстания обездоленных. Она одна причина того, что наиболее тяжелые и отталкивающие пути жизни не покидаются теми, кто раз приучен ходить по ним“.

В „Педагогике“ профессора Виноградова читаем: „Высшая ступень активности достигается не сразу, и она естественно опирается на такой примитивный волевой процесс, как привычка. Как бы ни представляли генезис последней, будет ли в основе ее только рефлекс или же она является результатом прежде сознательного действия, ставшего впо-

следствии полусознательным или даже автоматическим,— огромное влияние этой формы нашей активности в общей сумме нашей жизни не может подлежать сомнению. Уже давно выяснена исключительная роль привычки, как фактора, экономизирующего нашу сознательную энергию и дающего возможность при минимуме интеллектуального напряжения совершать в короткое время очень продуктивную работу“¹⁾.

Привычки приобретаются растущим организмом или в результате намеренного воздействия на него пестунов (родителей, педагогов) или ненамеренного воздействия среды, окружающей организм.

Средою для отдельного человека является окружающее человеческое общество и природа.

Намеренное воздействие на человеческий организм пестунов носит название педагогического процесса.

Наука о сущности, законах, организации и методах педагогического процесса называется педагогикой.

В русской речи понятие „педагогический процесс“ передается словами воспитание, образование и даже обучение или преподавание. Все эти слова, несмотря на некоторые различия в своем содержании, по существу говорят об одном и том же, т. е. о педагогическом процессе.

Под наукою обыкновенно понимают ту или иную систему точно проверенных знаний. Научно работать это значит собирать и описывать те или иные явления, классифицировать их, устанавливать между ними различные зависимости.

Педагогика собирает и описывает факты и явления педагогического процесса, систематизирует их, строит научные предположения („гипотезы“), проверяет эти предположения и, наконец, устанавливает закономерность известных явлений и фактов („законы педагогики“).

Не должно смешивать педагогику, как науку, с педагогической работою или педагогическою практикою. В педагогической практике, как во всякой другой практике, имеет

¹⁾ Виноградов. Педагогика. Изд. т-ва „Мир“. Москва, 1922 г., стр. 71—72.

большое значение талантливость или искусство работника. Мы говорим: искусный педагог, искусный врач, искусный слесарь, искусный садовник и т. д. С этой точки зрения педагогику часто называют искусством. Есть авторы, которые даже вообще педагогику считают искусством (из русских К. Д. Ушинский, например). Последнее мнение явно ошибочное, как смешивающее два понятия: теорию и практику.

Педагогика, как и медицина, техника и т. п., является практической наукой, так как преследует прикладные, практические цели.

Педагогика, как практическая наука, связана с целым рядом теоретических наук; в этом отношении она находится в таком же положении, как и другие практические науки. С другой стороны, педагогика имеет связи и с некоторыми практическими науками. Но педагогика давно уже имеет свою определенную область — „педагогический процесс“, на которую никакая иная наука, теоретическая или практическая, не претендует.

Итак, педагогика есть наука о педагогическом процессе. Последний направлен на человека.

Человек, как многоклеточный организм, имеет большие сходства с многоклеточными организмами вообще, но имеет, понятно, и свои особенности, отличающие его, скажем, от коровы, лошади, кошки. Педагогика поэтому должна опираться, связываться с науками, изучающими организмы вообще, и в особенности с той группой биологических наук, которая посвящена человеку. Особая научная дисциплина посвящена изучению человека в период его роста. Эта дисциплина носит название педологии. Вполне естественно, что с педологией педагогика особенно тесно связана.

Но человека нельзя рассматривать только как организм. Человек живет всегда в обществе себе подобных, вне общества человек не мыслим. Это, во-первых. Во-вторых, строя педагогический процесс, пестун (родитель или профессиональный педагог) всегда преследует те или иные цели; цели же воспитания, как мы выясним ниже, всегда связывались и будут связываться со структурой человеческого общества. Отсюда следует сделать вывод, что педагогика не может не

быть связанной с той группой наук, которая посвящена изучению человеческого общества. Эта группа наук носит название социальных или социологических наук.

Теперь мы можем уже точнее формулировать педагогику, как науку.

Педагогикой называется социо-биологическая прикладная наука, изучающая сущность, законы, организацию и методы педагогического процесса.

В педагогике обычно различают такие части:

а) общую педагогику (или просто педагогику), излагающую данные о педагогическом процессе в целом;

б) общую методику (или дидактику), излагающую общие приемы обучения;

в) частные методики (или просто методики), излагающие приемы обучения по тому или иному предмету (методика родного языка, методика математики, методика трудоведения и т. д.);

г) историю педагогики, излагающую генетику (развитие) педагогики, как науки.

Приведенное деление теоретической педагогики на общую педагогику и общую методику является традиционным, которого не все придерживаются. Например, автор настоящей книги в своих систематических курсах рассматривает педагогический процесс, как единый процесс, рекомендуя изучать его с точки зрения педагогической диэтики (условия, способствующие биологическому развитию человеческого организма), педевтики (условия приобретения социально полезных навыков поведения), дидаэтики (общие условия обучения).

Природа и человек.

Человек, как биологическое существо, — продукт природы. Это с одной стороны. С другой — природа (точнее — «внешняя природа») является средой для человеческого общества. Вне природной среды человеческое общество и отдельный человек не мыслимы.

Между природой и человеком устанавливаются самые разнообразные взаимоотношения.

Прежде всего человек использует природную среду, как средство для своего существования. Должно только заметить, что к природе в этом отношении нельзя подходить телеологически: человек-де царь природы, все в природе приспособлено для удовлетворения его потребностей. На самом деле человек ведет с природою самую ожесточенную борьбу. Эта борьба в конечном счете и создала человека, как особый животный тип. Правда, и прочие животные ведут борьбу за свое существование в природной среде, а некоторые из них даже применяют в этой борьбе разные орудия и приспособления. Но в то время, как животное в лучшем случае может только найти в природе готовое орудие, человек на известной стадии развития стал изобретать орудия.

Производством средств производства и начинается превращение человека-зверя в человека; этим он выделяется из остального животного мира и основывает свое собственное царство, развивающееся особым путем, совершенно отличным от пути развития остальной природы и нигде более в ней не встречающимся. Пока животное производит только с помощью своих природных органов и пользуется лишь орудиями, находящимися в природе, силы его ограничены этими средствами, предоставленными в его распоряжение природою. Развитие возможно для него только путем развития его собственного организма, путем преобразования его собственных органов, включая и мозг. Но это—медленный и стихийный процесс, совершающийся под влиянием борьбы за существование, и животное никоим образом не может ускорить его своей сознательной деятельностью. Наоборот, изобретение и производство орудий—понимая это слово в самом широком смысле—означает, что человек сознательно и преднамеренно создает себе новые органы или усиливает и удлиняет свои естественные органы; таким образом, он может лучше или легче производить предметы, которые создавал раньше с помощью одних естественных органов; мало того, может добиваться результатов, ранее для него совершенно недоступных. Но человек не только животное, одаренное руками и высоким интеллектом—этими необходимыми предпосылками для применения и производства орудия, но также, с самого начала,

и общественное животное; поэтому орудие, изобретенное каким-либо особенно выдающимся человеком — Марксом, Кантом или Аристотелем, обитавшим на деревьях девственных тропических лесов—не исчезло с его смертью. Его стая перенимала изобретение и, развивая его, получала перевес в борьбе за существование; потомки и отпрыски этой стаи опережали по благосостоянию другие стаи. Весь запас умственного творчества, которым обладала стая, отныне тратился на усовершенствование изобретения или на новые изобретения. Таким образом, если известная степень интеллекта и развития рук были необходимым условием для изобретения и производства орудий, то общественная природа человека создавала условия для неперменного накопления новых и усовершенствования старых изобретений, т. е. для непрерывного развития техники. С тех пор медленный, стихийный и независимый ход развития организмов путем борьбы за существование, господствующий во всем остальном органическом мире, в человеческом обществе все больше отступал на задний план перед сознательным изменением, приспособлением и усовершенствованием органов; и хотя это развитие на первых порах кажется, по современной мерке, еще бесконечно медленным и незаметным, но, по сравнению с действием естественного отбора, и его темп уже гораздо более быстрый. Технический прогресс отныне ложится в основу всего развития человечества. На нем, а не на какой-то божественной искре покоится различие между человеком и животным“ ¹⁾.

Суммируя сказанное, можно сделать такой вывод: отношение животного к природе, несмотря на борьбу с нею, пассивное, человека же—активное.

На природу отдельного человека влияют и климат, и почва, и флора, и фауна, и т. д.

У известного педагога Лая читаем: „Свойства почвы, климат, вода, воздух, свет и тепло, растения и животные являются постоянными возбудителями, действующими на развитие тела и души воспитанника“ ²⁾.

¹⁾ Карл Каутский. Этика и материалистическое понимание истории 1906 г., стр. 81—83.

²⁾ Лай. Экспериментальная педагогика. 1910, стр. 56.

Человек, родившийся в жарком климате, где вечное лето, где природа предоставляет огромное разнообразие красок и форм предметов, резко отличается от человека, родившегося в странах полярных, с редко греющим солнцем, мертвым видом пейзажа, скованными льдами водами. Житель юга несравненно живее, нежели житель севера, чувствует и живет. Житель полярных стран умирает почти хладнокровно, ибо окружающая обстановка обрекает его лишь на борьбу и страдание. В песнях его вы слышите грусть и тоску.

Возьмите нашу родину. За редким исключением (Кавказ, Урал и пр.) глаз встречает безграничную равнину, поросшую лесом или травой, с большими реками. Ширь, простор нашей равнины отразились в наших песнях, этом зеркале переживания народа.

Природа влияет не только на характер человека, она оказывает могучее влияние и на его физические свойства. Житель юга физически зреет скорее, нежели житель севера. В жарких странах женщина, например, в сорок лет уже старуха, в северных—она полна еще сил и жизни. У жителей степей сильно развиты слух и особенно зрение.

Каждый из нас может на себе поверить влияние природы на настроение. Вспомните свое настроение весной и осенью, в хорошую и дурную погоду и т. д.

Современная педагогика, ставящая себе определенные цели воспитания и учитывающая все конкретные условия, свои отношения к природной среде формулирует так:

а) учитывая влияние природной среды на растущий организм и в зависимости от этого строить и педагогический процесс;

б) при наличии вредных, не соответствующих целям воспитания внешних природных условий, используя все достижения человечества, чтобы парализовать действия этих условий.

Ниже в разных местах этой книги читатель найдет в тех или иных формах приведенные положения.

Человека мы называем продуктом природы. Этим мы хотим сказать не только то, что на человека влияет природная среда, но и то, что он является на свет, как на-

следник предшествующих поколений в лице своих родителей.

Под „наследственностью“ в биологических науках понимается воспроизведение животными и растениями себе подобных, т. е.: кошка производит кошку, а не собаку, последняя собаку, а не корову, и т. д. Но термин „наследственность“ употребляется и в более узком понимании. Этим термином в медицине и в педагогике обозначают не подобие видов, как указано выше, а передачу потомству тех или иных признаков. Наследственность в последнем смысле играет чрезвычайно важную роль в педагогике, почему на ней необходимо несколько остановиться и в этой книге.

Предварительно мы должны сделать, однако, небольшую оговорку. Наукою собран чрезвычайно обильный материал по вопросу о наследственности. Тем не менее вопрос этот так сложен, что много времени еще потребуется для того, чтобы выяснить, какие из гипотез по этому вопросу верны и могут быть названы „законами“ и какие должны отпасть, как ошибочные. Многие педагоги, пишущие о наследственности, этого обстоятельства не учитывают и на „законах о наследственности“ строят целые педагогические системы. Построенная на неподтвердившейся гипотезе система должна, понятно, быть признана в лучшем случае педагогическою системою, недостаточно обоснованною. Приведенную оговорку мы сочли нужным сделать здесь не только для того, чтобы предостеречь читателей от узкого „биологизма“ некоторых педагогов, а также с целью указать родителям и воспитателям, чтобы они не преувеличивали того, что читают и слышат о наследственности, и не приходили, как это имеет место часто, в ненужное отчаяние за своих детей и воспитанников. Мы вспоминаем трагедию одной любящей и отнюдь не безграмотной матери, которая под влиянием модной когда-то теории о наследственности преступности, пришла к выводу, что дети ее, рожденные от преступного отца, непременно будут преступниками, и что долг ее, во имя любви к детям, умертвить их, дабы они не пережили позора суда и ужасов каторги. Только случай спас эту любящую мать от преступления. А что осталось от упомянутой теории? Очень немного. Мы привели реаккий случай

трагедии, вытекающий из неумения одних правильно подходить к научным исканиям и поспешности других скоро-спело и упрощенно строить выводы и обобщения. А как много случаев менее резких трагедий подобного рода, трагедий, заключающихся во внутренних страданиях отцов и матерей, особенно последних...

В шестидесятых годах прошлого столетия ученый Иоганн Мендель опубликовал свой труд относительно своих наблюдений над скрещиванием растений. Выводы Менделя в общем непоколеблены и до сих пор и носят название законов наследственности. Первый закон Менделя сводится к тому, что каждое существо таит в себе двойственную наследственность, идущую частью от матери, частью от отца. Предположим, что скрещиваются два цветка, из коих один с красными цветами, другой с цветами белыми. Получаем розовые цветы. Если красный цвет означить буквою А, а белый—В, то полученную помесь следует означить АВ. Если мы скрестим теперь два растения, означенные нами АВ, то получим не розовые цветы только, а цветы и красные (АА), и белые (ВВ), и розовые (АВ и ВА), при чем красных цветов будет 25%, белых 25% и розовых 50%. Другими словами: в скрещиваемых розовых растениях заключались элементы красных и белых цветов, при получении потомства—одними из них наследовались только элементы красных цветов, другими—только элементы белых цветов и, наконец, третьими—элементы и белых и красных цветов. Еще проще: потомство от розовых цветов наследовало в 25 случаях из ста признаки своего дедушки (красный цвет), в 25 случаях—бабушки (белый цвет) и в 50 случаях—родителей (розовый цвет). Растения, в которых соединились снова однородные свойства (АА и ВВ), называют гомоцитами, те же, в коих соединились разнородные свойства (АВ и ВА), носят название гетероцитов. Второй закон Менделя заключается в том, что иногда свойства одного из родителей имеют наклонность подавлять свойства другого из них. В приведенном выше примере скрещивания красного и белого цветов мы получили розовый цвет. Может, однако, при скрещивании красных растений с белыми получиться растение белого цвета. В таких случаях говорят, что белый цвет покрывает красный, причем

белый цвет, как преобладающий в потомстве, называют доминантным признаком, а красный, который в приведенном примере вытесняется белым, признаком рецессивным.

Вывод Менделя, что в организме потомка заложены признаки обоих родителей, подтверждается и гистологией (так называется особая специальность науки анатомии, рассматривающая микроскопическое строение тканей). Исследования гистологов говорят, что носителями наследственных свойств в клетке являются ядерные нити (хромозомы), одна половина которых происходит от отца, а другая от матери. Каждый из родителей передает первичной клетке зарождающегося организма половину хромозом, заключающихся в клетках его тела. В клетках организма человека двадцать четыре ядерные нити, в зародышевых же клетках только двенадцать. В зародышевой клетке констатируется первоначально тоже двадцать четыре нити: двенадцать от отца и двенадцать от матери; но в периоде созревания количество нитей уменьшается до двенадцати, причем дело случая, сколько отцовских нитей и сколько материнских останется в созревшей клетке. Возможны случаи, когда в созревшей клетке останутся или только материнские хромозомы, или только отцовские. Поэтому чрезвычайно затруднительно предугадать заранее, сколько наследственных признаков перейдут к потомству с материнской стороны и сколько с отцовской.

Приведем пример наследования цвета глаз у человека. Карий цвет обычно доминирует над голубым. Представим себе семью, в которой у отца карие глаза, а у матери голубые. Отец мог наследовать карие глаза или от обоих родителей или только от одного из них. В первом случае у всех детей данной семьи будут карие глаза; во втором — у половины детей возможны карие глаза, а у другой половины — голубые.

Этот пример с цветом глаз можно применить и к наследственной передаче болезней.

Вот перечень некоторых главнейших болезненных предрасположений, болезней и уродств, которые в порядке наследственности могут иметь место у потомства: близорукость, дальновзоркость, астигматизм, дегенерация сетчатки,

прогрессирующая тугоухость, глухонмота, рыба чешуя (ихтиоз), наследственная катаракта (бельмо), многопалость, короткопалость, косопалость, склонность к паховым грыжам, заячья губа, малый размер черепа (микроцефалия), карликовый рост, ослабленная конституция, склонность к туберкулезу легких, базедова болезнь, гемофилия (кровоточивость), сахарная болезнь, подагра, слабоумие, идиотия, эпилепсия, неврастения и пр.¹⁾.

Сильно отражаются на потомстве такие социальные болезни, как сифилис и алкоголизм. „Человек, происходящий от душевно-больных или алкоголиков, обычно (в утешение будь сказано, не всегда) имеет ослабленную нервную систему и в течение своей жизни подвержен нервным или душевным заболеваниям. Многие слабоумные и эпилептические дети обязаны своими страданиями алкоголизму родителей. Иногда люди заболевают душевным расстройством как раз в том же возрасте, что и их мать или отец; часто при этом невозможно бывает установить какие-либо привходящие причины. В общем, нужно подчеркнуть, что наследственность является одной из важнейших причин душевных заболеваний. Поэтому каждый человек при вступлении в брак должен помнить, что на нем лежит обязанность проверить себя, может ли он дать жизнь детям с здоровым предрасположением. Выражение „благородный“ должно в этом смысле иметь совсем другое значение, чем это принято при выражении почтения. Только здоровый человек имеет право на потомство, и он должен выбирать себе здоровую спутницу жизни. Высший смысл брака это не личное удовольствие и удобство, а дарование жизни потомству. Кто же имеет право на любовь и уважение со стороны детей, если он не передал им здоровые нервы? Многие несчастные дети, которые уже рано начинают отставать в школе, а позже избирают в жизни плохие пути, меньше повинны в том, чем их родители, которые наградили их скверной наследственностью. Женщина, готовящаяся стать матерью, а также кормящая женщина не имеет права

¹⁾ Список заимствован из очень полезной для всех воспитателей книги, изд. Нар. Ком. Здравоохранения, под редакцией проф. А. В. Молькова: „Строение тела человека и основы здравоохранения“.

потреблять алкоголь; она тогда в будущем избавится от многих огорчений, которые принесут ей дефективные дети" ¹⁾).

В этой главе уместно будет остановиться еще на одном вопросе—это на так называемом законе Мюллер-Геккеля. Сущность этого закона (вернее гипотезы), выдвинутого Мюллером и развитого знаменитым естествоиспытателем Геккелем, может быть формулирована так: „Развитие зародыша (онтогенез) есть сжатое и сокращенное повторение развития рода (филогенез)“. Позднейшие наблюдения установили довольно много фактов, подтверждающих эту гипотезу: наличие хвоста, жаберных щелей и волосяного покрова у зародыша человека, например. Тем не менее сейчас можно считать установленным, что эта аналогия между развитием вида и развитием рода является далеко не полной. „Поистине это—история, но история, из которой целые главы потеряны, а в сохранившихся многие страницы находятся не на своем месте, иные так замазаны, что их почти невозможно прочитать“ (Маршалль).

Биогенетический закон Мюллер-Геккеля некоторыми педагогами был перенесен в педагогику: они утверждают, что человек в периоде своего внеутробного развития повторяет те же стадии, какие переживало человечество. У американца Стэнли Холла читаем: „Ребенок с восторгом отдается жизни дикаря, и, если бы его стремление к образованию банд, набегам, охоте, рыбной ловле, битвам, бродяжничеству, праздности и играм могли быть удовлетворены какой-нибудь местностью при условиях, которые в наше время—увы—кажутся неосуществимым идеалом, дети, конечно, создали бы такую организацию и управление, которые были бы несравненно ближе к истинной гуманности и свободе, чем все, чего могут достигнуть лучшие из современных школ... Эти наследственные и в большей или меньшей степени вымершие инстинкты можно и должно питать и развивать“. Вудс Гетчинсон, деля историю человеческой культуры на пять периодов,—копая и взрывления земли; охоты, войны и грабежа; разведения скота и постройки жилищ; земледе-

¹⁾ Проф. А. В. Мольков (редакция). Строение тела человека и основы здравоохранения. Изд. Наркомздрава, М., 1925 г., стр. 150—151.

лия; торговли, — полагает, что каждому из этих периодов соответствуют периоды в развитии растущего человеческого организма: копанью и взрыхлению земли — период раннего детства (до пяти лет, но особенно 3 год), когда воспитываются внешние чувства; охоте, войне и грабежу — от 5 до, примерно, 12 лет (особенно 7-ой год); разведению скота и постройке жилищ — от 9 до, примерно, 14 лет (особенно 10-ый год); земледелию — от 12 до 16 лет, и, наконец, торговле от 14 до 40 лет (особенно 18 — 20 лет). Теория Гетчинсона совершенно не выдерживает критики, во-первых, потому, что деление истории культуры человечества на подобные периоды весьма условно, так как здесь не учтены все факты, влияющие на тот или иной вид производственной деятельности отдельных человеческих групп, и, во-вторых, потому, что тем фактам, какие он приводит из детской психики, можно противопоставить ряд фактов противоположных. Кроме того, факты, как бы подтверждающие теорию Гетчинсона, гораздо лучше объясняются влиянием социальной среды на ребенка, нежели биогенетическим принципом. Все это заставляет современную педагогику относиться к биогенетическому принципу в достаточной степени отрицательно. Современный русский психолог К. Н. Корнилов пишет: „Неосомненно, некоторое соответствие между развитием индивида и развитием рода имеется налицо, но делаемый отсюда вывод, что ребенок в своем развитии повторяет последовательно этапы развития человечества, есть не больше, как только умозаключение по аналогии, т. е. по наименее достоверному из всех типов умозаключений. А это говорит нам о том, что если еще теоретически биогенетический принцип и имеет значение, то делать из него практические выводы в применении к воспитанию детей — это было бы большой неосторожностью“. ¹⁾

Социальная среда и ребенок.

Человек — животное общественное. Он постоянно жил и живет в обществе себе подобных. Мы уже отметили в предыдущей главе два чрезвычайно важных момента: первый —

¹⁾ См. сборник: „Детство и юность, их психология и педагогика“. Изд. „Работник Просвещения“.

это активное отношение человека и человеческого общества к природе, второй — производство человеком орудий производства, превратившее его в человека, как отдельный животный тип.

Приведенные обстоятельства не могли не повлиять на биологическую природу человека. „Лапа, схватившая для своей защиты камень и палку и научившаяся их употреблять, а главное — изготавливать, сначала именно как орудие защиты, а затем как орудие производства, эта лапа постепенно превращалась в руку, как орган труда. Пользование для трудовых процессов передними конечностями вывело пра-человека из горизонтального положения в вертикальное и повлекло за собой его прямоходящую походку. Этот последний факт произвел колоссальные изменения в биологических особенностях строения организма, а тем самым и в поведении человека. Прямоходящая походка прежде всего изменила позвоночник животного, значительно изменив его шейные позвонки и особенно форму и вместимость черепа, чем дана была возможность для развития больших полушарий головного мозга. А в связи с этим произошла трансформация вытянутой морды в плоское лицо и образование подбородка, служащего для прикрепления мускулов, управляющих движениями языка, которые вместе с изменениями в строении неба, расположении зубов, а также грудной клетки создали аппарат, удобный для образования членораздельных звуков“¹⁾.

Человеческое общество является, исключая период первобытного коммунизма, классовым обществом. Как только явилась, в силу разных причин, о коих здесь говорить не место, собственность на орудия производства (в широком понимании этого слова), человеческие общезжития стали делиться на бедных и богатых, господ и рабов, хозяев и рабочих и т. д. Понятно, что в разные периоды существования человеческого классового общества, деление его на классы и взаимные отношения последних между собою постоянно менялись. Совершенно справедливо изречение — „история человечества — это борьба классов“. Наиболее развитыми классовыми обществами являются современные нам буржуазные общества.

¹⁾ Проф. К. Н. Корнилов. Учебник психологии. ГИЗ. Ленинград, 1926, стр. 38.

Н. И. Бухарин дает следующее подразделение на классы:

1. Основные классы данной общественной формации (классы в собственном смысле слова). Таких классов бывает два: командующий и монополизирующий средства производства—с одной стороны; класс исполняющий, лишенный средств производства, работающий на первый класс,—с другой стороны. Специфическая (особенная) форма этого отношения хозяйственной эксплуатации и порабощения определяет и форму данного классового общества. Например: если отношение между командующим классом и исполняющим воспроизводится путем покупки рабочей силы на рынке, это есть капитализм; если он воспроизводится путем покупки людей или грабежа, или иными путями, но не покупкой одной рабочей силы, если при этом командующий класс распоряжается не только рабочей силой, но „душой и телом“ эксплуатируемых, это — рабский строй и т. д.

Основные классы, в свою очередь, подразделяются на подклассы, так сказать, на свои различные фракции (напр., в капиталистическом обществе командующая буржуазия разбивается на промышленную буржуазию, торговую буржуазию, банкиров и т. д.; рабочий класс разбивается на квалифицированных и неквалифицированных рабочих).

2. Промежуточные классы. Сюда мы причисляем такие социально-экономические группировки, которые, не будучи остатками старого строя и являясь необходимостью для того строя, в котором они находятся, занимают промежуточное место между командующим классом и классом эксплуатируемым. Такова, наприм., в капиталистическом обществе техническая интеллигенция.

3. Переходные классы. Сюда мы причисляем такие группы, которые перешли из предыдущей формы общества и которые в данной форме его разлагаются, выделяя разные классы с противоположной ролью в производстве. Таковы, например, в капиталистическом обществе ремесленники и крестьяне. Это наследие феодального строя и притом такое, которое выделяет из себя и буржуазию и пролетариат. Возьмем крестьянство. Оно постоянно при капитализме распадается, или, как это называют в экономической науке,

дифференцируется: из середняка выделяется кулачек, из кулачка—какой-нибудь скупщик, потом еще одна ступенька—и вот вам самый настоящий буржуа. А, с другой стороны, отсюда же выделяется и пролетарий через ступеньки: безлошадный крестьянин, потом полубатрак или сезонный рабочий, потом уже чистый пролетарий.

4. Смешанные классовые типы. Сюда мы относим такие группы, которые в одно и то же время по одной линии принадлежат к одному классу, по другой—к другому. Железнодорожный рабочий, который имеет хозяйство и принимает работника, по отношению к железнодорожной компании—рабочий, по отношению к своему работнику—„хозяин“ и т. д.

5. Наконец, следует отметить так наз. деклассированные группы, т. е. категории людей, выбившихся из рамок всякого общественного труда: люмпен-пролетарианские, деклассированная „богема“ и проч.“¹⁾.

Приведенное деление на классы является довольно неубедительным, т. к. в основу деления кладутся разные признаки. Гораздо целесообразнее подходит к этому К. Маркс в своем „Капитале“: „Собственники одной только рабочей силы, собственники капитала и собственники земли, соответственными источниками доходов которых является рабочая плата, прибыль и рента, следовательно наемные рабочие, капиталисты и землевладельцы составляют три обширные класса современного общества, основывающегося на капиталистическом способе производства“²⁾. Само собою понятно, что каждый из этих трех классов подразделяется еще на более мелкие группы (подклассы, по выражению Бухарина).

Классовое общество создает имущественное неравенство в человечестве, культивирует социальные болезни, невежество широких народных масс и т. д. Эти обстоятельства ставят детей неимущих и невежественных слоев населения в совершенно иные условия, нежели те, в коих находятся дети состоятельных и образованных групп.

¹⁾ Н. Бухарин. Теория исторического материализма. Изд. четвертое. Государственное Издательство. 1925 г. Стр. 321—323.

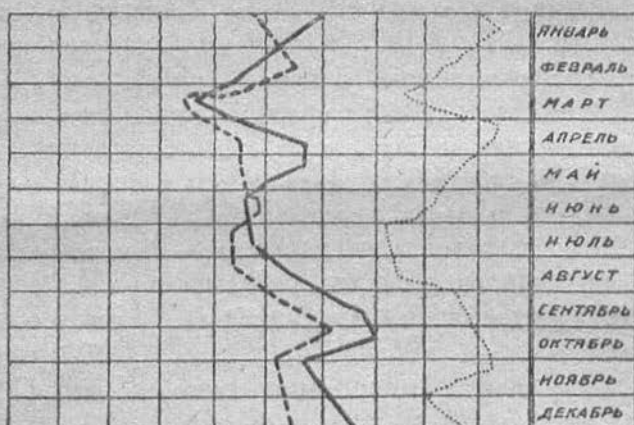
²⁾ Карл Маркс. Капитал. Том третий. С.-Петербург. 1893 г. Стр. 733.

В предшествующей главе мы, говоря о наследственности, вскользь упомянули алкоголизм. Теперь уместно несколько подробнее остановиться на этой социальной болезни.

Читатель помнит, что изменения, явившиеся в организме под влиянием жизненных условий, влияют на потомство. Особенно важное значение имеют для потомства те условия, в коих протекает зачатие и период утробной жизни ребенка. Этим объясняется разрушительное влияние на зарождающийся организм сифилиса и алкоголя.

У нас и за границей производились в достаточном числе, чтобы сделать безошибочные выводы, исследования о времени зачатия. Оказывается, что наибольшее число зачатий падает на месяцы наибольшего пьянства. Вот диаграмма по этому вопросу, характеризующая положение по Европейской России ¹⁾:

Таблица № 2.



Кривая зачатий показывает, что больше всего зачатий приходится на октябрь и ноябрь месяцы, затем январь и, наконец, апрель. Как известно, это у нас месяцы наибольшего пьянства: октябрь и ноябрь после урожая, январь по случаю святок и апрель—празднование пасхи. На эти же

¹⁾ Все данные, приводимые здесь по вопросу об алкоголизме, черпаются нами из материалов „Московского Кружка деятелей по борьбе со школьным алкоголизмом“. Особенно большая работа была проделана по этому Кружку д-ром А. М. Коровиным.

периоды приходится и самое большое количество крестьянских свадеб.

Чрезвычайно показательны также данные относительно потребления алкоголя детьми. В педагогике прочно установилось положение, что потребление детьми алкоголя сильно отражается на их умственном развитии и работоспособности в школе: лучшие успехи в школе оказывают те ученики и ученицы, которые никогда еще не потребляли алкоголя, и наихудшие те, которые его потребляют, хотя бы и не систематически.

Д-р А. М. Коровин в 1903 году произвел обследование в 586 начальных школах Курской губернии, при чем выяснилось, что школы, дети которых пьют водку, составляют 76,8%. Обследование петербургских начальных школ — 4 городских и 3 сельских мужских (306 учеников в возрасте от 8 до 13 лет) и 4 городских и 3 сельских женских (174 ученицы в возрасте от 8 до 16 лет) дало такие результаты: учеников, пьющих водку или пиво, или то и другое — 94%; учениц — 91%; напивались допьяна: мальчиков — 24%, девочек — 5,5%. По данным известного педагога Лая из 200 учеников народной школы только 4 никогда не получали спиртных напитков.

Д-ра А. М. Коровина интересовал вопрос, кто первый раз повлиял на употребление детьми алкоголя. Данные по сельским школам Московской губернии получились следующие: из 9.473 мальчиков, потреблявших алкоголь, первый раз получили его от родителей 68,3%, от родных и знакомых — 26,6%, прочие проявили собственную инициативу или выпили в „товарищеской компании“. Относительно 3.673 школьниц результаты таковы: 72,2% — родители, 23,1% — родные и знакомые, 4,7% — пили сами или в детской компании.

Причину зла следует, понятно, искать в неведении родителей и вообще взрослых о том вреде, какой приносит алкоголь развивающемуся организму. Нередко родители считают пиво или водку „полезным“ для здоровья детей. Часто, даже в достаточных слоях населения, детей поят водкой или пивом потехи ради. Ребенок морщится — над ним смеются. Чтобы показать себя „совсем взрослым“ и избежать насмешек, он пьет, преодолевая отвращение. А по-

том... потом он становится „достойным учеником своих учителей“.

Исследование профессора Бунге, основанное на материале, касающемся 1.600 семей, убедительно доказывает, что „хроническое алкогольное отравление отца есть главная причина неспособности кормить (грудью А. Б.) у дочери“. Вот по этому явлению таблица:

О т ц ы:	Мать и дочь обе способны кормить	Мать способна кормить, а дочь не способна
Не пьют привычно	52,3 ⁰ / ₀	11,1 ⁰ / ₀
Пьют привычно умеренно .	38,1 ⁰ / ₀	11,1 ⁰ / ₀
Пьют привычно неумеренно	6,9 ⁰ / ₀	35,7 ⁰ / ₀
Алкоголики	2,6 ⁰ / ₀	42,2 ⁰ / ₀

В заключение приведем случай, показанный Гюйо: семья Уюке, родоначальником которой был пьяница, дала за 75 лет 200 преступников, 90 проституток, 288 слабоумных.

Материальное неравенство в классовом обществе ставит неимущих в тяжелые жилищные условия. Жилища бедняков в городах обычно помещаются в подвалах, на чердаках или на неблагоустроенных окраинах; в деревнях это часто норы без света и воздуха. „Куда не приходит солнце, туда приходит врач, а за ним могильщик“, говорит Рюле в своей книжке „Пролетарский ребенок“. Тесные, темные, холодные жилища часто усугубляют тяжелое положение растущего организма еще тем, что вблизи них нет условий, где бы ребенок хоть часть дня мог побегать и порезвиться. „Ни сада с цветами, кучками песка, беседками и приспособлениями для игр. Ни лужайки у ручья. Ни леса с его зовущими чудесами и тайнами“...

Кому из жителей больших городов неизвестны такие картины: „Отец на фабрике. Мать на фабрике. Старшие сестры на фабрике. Дома беспорядок, грязь, пустыня. Печь холодна. Хлебный шкаф заперт. Не слышно ласкового слова. Не видно ласковой и нежной руки. Он идет в школу; там нет ни площадки для игр, ни сада. Он идет в народный сад; там нет места для игры,—он должен гулять здесь корректно, ничего не рвать, не ступать на траву или газон, разрешается разве только стоять. Ребенок идет обратно в свой

дом, эту унылую казарму. Там узкие комнаты и темные корридоры. Там висит ничтожный кусочек неба над маленькой открытой площадью, которая называется двором или садом. Там—справа и слева, сверху и снизу люди, которые при малейшем крике ребенка вздрагивают и кричат: „Тише, тише...“ „В этой безотрадности детям остается только улица“.

Улица в современных городах занимает большое место у детей бедняков лет с 7—8, у детей среднего достатка, а часто и богатых, несколько позже. К сожалению, эта „почтенная воспитательница“ буржуазного общежития очень вредно влияет на подрастающие поколения. Улица для детей прежде всего интересна: большие красивые дома, взад-вперед снуют люди, летят трамваи, мчатся авто и красивые экипажи. Но улица не только интересна, она—великая соблазнительница: за зеркальными стеклами в красивых витринах так много красивых и... вкусных вещей. У ребенка от конфет, пирожных текут слюнки и начинает работать головка, как добыть эти вкусные вещи. Так рождается преступление: ребенок или дома берет без спроса деньги, или выпрашивает у „богатых дядей“, которых так много на улице, „копеечку“, или, наконец, находит „хороших товарищей“, которые научат его, где у этих богатых дядей и тетей лежат деньги и как их оттуда взять... За пирожными следуют папиросы, вино, кокаин и проч. Часто к робкой девочке 10—12 лет, которую улица своими диковинками уже захватила, но которая еще „не научилась“, как добывать эти диковины, подходит „добрый и красивый дядя“, от которого „так хорошо пахнет“, и ласково приглашает к себе на квартиру, где „так много вкусных конфет и печений“. Так начинается детская проституция у девочек. Пороки, страсти, преступления и т. д. и т. д. жадно впитываются впечатлительными детьми. Улица воспитывает в подрастающих поколениях особую психологию, особую мораль, особые нравы и обычаи, с коими потом тщетно борются педагоги и родители. Но часто родители сами толкают детей на улицу, чтобы увеличить скудный достаток семьи. Результаты те же, что показаны выше. Грустная картина!..

Большую роль в растущем организме играет семья. Первые впечатления ребенка связаны обычно с семьей,

Какова семья—таков и ребенок. В классовом буржуазном обществе констатируется разрушение семьи в среде пролетариата. И это понятно: отец на фабрике, мать на фабрике.. Но и такая разрушенная семья для ребенка, предоставленного улице, имеет положительное или отрицательное значение в зависимости от качества родителей. В классах богатых внешняя форма семьи налицо, но внутреннего содержания, того, что обычно и создает настоящую семью, и в среде семей богатой буржуазии обычно нет. Отец в такой семье всегда занят „делами“ (биржа, контора, фабрика и т. д.) и развлечениями на стороне (клуб, любовница и проч.). Мать занята модами, выездами, приемами гостей. Дети сдаются прислуге, гувернерам и гувернанткам. Несколько лучше обстоит дело в среде трудовой интеллигенции, где если не отец, то мать часто посвящает себя воспитанию детей. Еще крепче семейный уклад в среде крестьян и мелких фермеров, так как здесь по существу семья—производственно-трудовая ячейка, почему все члены семьи объединены вокруг хозяйства.

Буржуазный брак, говорили мы выше, неразрывно связан с проституцией. Эта социальная болезнь, которая излечится только тогда, когда буржуазный строй заменится строем социальной гармонии, разрушительно действует на семью современного буржуазного общества: к проститутке „идут министры, высшие военные, тайные советники, депутаты, судьи и т. п. наряду с представителями родовой, денежной, торговой и промышленной аристократии, мужи, которые днем и в обществе с достоинством выступают, как представители и охранители „морали, порядка, брака и семьи“ и стоят во главе христианских благотворительных учреждений и обществ для борьбы с проституцией“ ¹⁾. Проституция разрушает не только моральные устои буржуазной семьи. Она отражается на физическом состоянии как старших, так и младших членов семьи. Обычным спутником проституции являются венерические заболевания. Точной статистики этих заболеваний нет, но во всех странах сифилис и гоноррея захватывают все большие и большие круги населения, пе-

¹⁾ А. Вебель. Очерки по женскому вопросу. Женщина и социализм. Москва, 1905 г. Книгоиздательство „Колокол“. Стр. 241.

рейдя уже давно и в деревню. Некоторое представление о распространенности венерических заболеваний дают следующие данные. В столице Дании, Копенгагене, было:

	Населения	Число венер. заб.	В том числе сифилис
1874 г.	196.000	5.509	836
1879 г.	327.000	6.299	934
1885 г.	290.000	9.325	1.866

В Париже, столице Франции, с 1872 г. по 1888 г. в госпиталях du Midi, de Lourcine, de St. Louis лечившихся было 118.223, из коих 6.488 страдали сифилисом и 57.795 другими венерическими заболеваниями ¹⁾. У нас нет под рукою данных новейшей статистики. Но и без них *a priori* можно сказать, что рост этой страшной язвы современного человечества устрашающе велик. Мы знаем, что „сифилитический яд в своем действии самый упорный и удалить его из организма труднее всякого другого яда. Часто много лет после того, как болезнь прошла и выздоровевший думает, что уничтожен ее след, последствия все же проявляются у женщин в браке или у новорожденных. „Грех твой выщется на твоём потомстве до третьего и четвертого колена“, — это изречение библии буквально относится к распутному, венерически больному мужчине, но к сожалению, и к его невинной жене ²⁾.

Корни проституции таятся в общих социальных условиях. Все растущая в буржуазном обществе проституция рекрутирует проституток не только из среды бедных классов, как следовало бы ожидать, но захватывает дочерей и жен и богатых классов. Эти последние делаются проститутками не из-за материальной нужды, а из-за трудностей выйти замуж, а также по причине развращенности. „В ужасе и отчаянии узнает иной почтенный бюргер, иной пастор, учитель, высокопоставленный военный и т. д., что его дочь тайно предается проституции и, если б было возможно назвать этих дочерей, то тогда должна бы произойти или социальная революция, или бы понятие о чести и добродетели сильно бы пострадали в народе“ ³⁾.

¹⁾ Данные взяты из книги Вебеля.

²⁾ Вебель. Очерки по женскому вопросу. Стр. 238—239.

³⁾ Вебель. Очерки по женскому вопросу. Стр. 251.

Каждый воспитатель должен учитывать влияние социальной среды и на этом учете строить свою воспитательную работу.

Нам придется коснуться социальной среды еще там, где мы будем говорить о целях воспитания. Чтобы не повторяться, мы в этом очерке не говорим о религии и государстве.

О целях воспитания.

Педагогика, как и всякая прикладная наука, ставит себе определенные цели. Под целями воспитания в педагогике понимаются те свойства, те качества, которые должны быть привиты человеку в периоде его роста.

Цели воспитания в разные времена и у разных народов были разные. „Так, египтянин идеалом воспитания ставил послушание, перс—телесную силу и справедливость, спартанец—воинственный дух. Среди арийских племен Азии прежде всего индусы достигли богатой культуры, находившейся на разных стадиях развития. Из них наиболее известною оказывается ступень развития, получившая название браманизма. В нем существовало распределение народа на касты. Единичная личность уже по рождению своему была приурочена к известной касте и в ней только и могла вращаться всю свою жизнь. Поэтому задача индийского (нужно „индусского“ А. Б.) воспитания состояла в том, чтобы каждый в точности знал нравы и исполнял обязанности своей касты и проявлял их вне в строгих, затверженных обрядах. Навык был принципом индийского („индусского“ А. Б.) воспитания, а идеалом—человек, исполняющий обряд своей касты. Воспитание индийское („индусское“ А. Б.) поэтому было строго сословное. У классических народов древности индивидуальность впервые получает значение. У греков и римлян не было уже строгого кастового обособления, свободный человек волен был сам избирать себе любой промысел, он мог возвышаться над званием и общественным положением своих предков, и при помощи труда, таланта и личной энергии достигнуть высокого положения в обществе. В Греции прекрасная индивидуальность была средством и целью жизни. Для грека сущность человека

заключалась в красоте—телесной и духовной, совпадавшей у него с добром. Жизнь греков есть культ красоты, и носитель его—свободная индивидуальность. Другая характерная черта грека—любовь к философии, потребность чистого знания. Прочтите Платоновы Телхета и Протагора, и вы увидите тот неослабный энтузиазм, с каким даже очень еще молодые греки стремятся к идеям сквозь тернии и шипы диалектики. Не то мы видим у римлян. Римлянин прежде всего человек дела. Не прекрасное, а целесообразное—вот пружина его деятельности. Римский народ прежде всего трезвый, практический народ. Оттого-то и ценит он больше всего то, что приносит непосредственную пользу военному делу и государственному строению. Оттого, быть может, римлянин и проявляется творчески лишь в законодательстве, бытописании и красноречии. Поэтому и идеал римского воспитания не тот, что греческий. Если для грека необходимо гармоническое развитие, то для римлянина нужны польза и честность. Воспитание римское носит военно-юридический характер. Это и понятно для народа, стремившегося приобрести мировое значение и дать всему миру определенные правовые нормы. Римляне даже риторику изучали для лучшего охранения права, а философию для того, чтобы утешиться ею в житейских невагодах и превратностях судьбы. Школа прежде всего подготавливает отроков к политическим и юридическим наукам, заставляя их изучать законы XII таблиц. Переходя к новому времени, надо отметить, что типическою чертою германского характера, которая до сих пор решала роль Германии в истории и определяла ее роль во всемирном развитии человечества, является склонность к отвлечению и вытекающая отсюда склонность к системе. Немец во всех явлениях жизни ищет гармонии и связи, все возводит в отвлеченную идею и отовсюду ее извлекает. Для него недостаточно понимать вещь: ему непременно нужно определить ее и дать место в системе своих знаний. Без определения для немца и вещь не вещь. Прежде всего видит он в каждом предмете его философскую сторону и всякое свое дело начинает и оканчивает философскою мыслью. Эта [страсть к абстракции и системе создает великих ученых и философов, в роде Канта, Гегеля, Риттера и Гумбольта, но она же создает не

мало и немецких сухих, черствых педантов. Эта же основная черта германского характера наложила особый отпечаток и на их общественное воспитание. Идеал немецкого воспитания—ученость, для которой приносится все в жертву. Немцы с любовью разработали свою педагогику, и у них есть чему научиться. Но вместе с тем надо помнить, что эта педагогика носит на себе все следы немецкого духа: отличается нередко сухостью, излишней номенклатурностью, изобилует множеством делений и подразделений, касается таких вопросов, которые можно без ущерба оставить без внимания. Не то мы видим во Франции. Внешний блеск материальная польза, любовь к общественной жизни—вот главные черты француза. У немца нет никакой светскости, он больше думает, чем говорит, он внутренне сосредоточен; француз весь во вне, и вот почему во Франции общественная жизнь поглощает всего человека. Так как существует весьма тесное соотношение между литературой и характером народа, то это различие должно произвести в Германии и во Франции две совершенно непохожие одна на другую литературы. Француз учится прежде всего для того, чтобы приобрести необходимые технические познания и преуспевать в общественной жизни. Литература в этом отношении ему служит большую службу. Зато как и обработал он свой язык. Всегда умная и ловкая фраза готова у него на всякий случай, на всякую мысль, на всякий оттенок мысли. В богатстве тонких и острых идей ни один язык не может сравниться с французским. Познакомившись с подробными программами французских средних учебных заведений, нельзя не удивиться той тщательности и любви, с какой преподается и разрабатывается там родной язык и литература. Эта любовь и внимание к родному языку и литературе достойны внимания и весьма поучительны для всякого другого народа. Вместе с тем французское воспитание никогда не забывает национального идеала—успеха в общественной жизни, и старается достигать его всеми имеющимися у него средствами. Иную картину представляет воспитание в Англии. При других обстоятельствах сложилась жизнь английского народа. Без сомнения, всякий согласится, что существенную, преобладающую черту в английском характере составляет любовь к деятельности, к все-

стороннему развитию личности, индивидуальности, которая проявляется в борьбе с внешними препятствиями, противопоставляемыми как внешней природою, так и другими людьми. Борьба, свободное соперничество есть жизнь англичанина. Начиная со школы, англичанин ведет эту борьбу, и где жизнь не представляет для нее достаточных элементов, он создает их искусственно. Он бегаёт, плавает, катаётся на лодках взапуски, боксирует. Борьбу вводит англичанин во все свои общественные учреждения. В суде ли, парламенте—везде личное состязание. И английская педагогика есть верное зеркало английского духа. Для английского воспитания наука не цель, но одно из средств для развития характера, привычек, образа мыслей. Для английского воспитания прежде всего важно образовать характер, и все остальное приносится ему в жертву. Вот почему даже высшие учебные заведения Англии скорее воспитательные, чем учебные заведения. Из сказанного видно, что в основе идеалов воспитания у каждого народа лежит особая идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятию народа в известный период развития. Каждый народ, следовательно, имеет свой особый идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях" ¹⁾).

Мы нарочно сделали очень длинную выписку из книги Демкова, как очень распространенной среди русских читателей. Автор устанавливает здесь наличие разных целей (или идеалов, как он говорит) воспитания у разных народов и в разное время. Многие из этих целей подмечены автором довольно правильно. Но те обобщения, какие делаются автором, просто не верны.

Человек — чрезвычайно сложный организм. Поэтому нельзя говорить об одной какой-либо цели воспитания и думать, что эта цель покрывает всего человека. Нужно цели разбить на известные группы и выяснить, на основании чего и как устанавливается та или иная цель.

Мы уже выше говорили, что человек относится к природе активно, что для борьбы с природою, для использо-

¹⁾ М. И. Демков. Курс педагогики. Изд. 5-ое, т-ва „В. В. Думнов, Наследники Вр. Салаевых. 1918 г. Часть 2-ая, стр. 47—51.

вания ее для своих нужд он изобретает орудия производства. Эти последние в широком понимании можно назвать техникой. Поколения, сменяющие старые, должны овладевать всеми достигнутыми предыдущими поколениями успехами техники. Цель эта формулируется в педагогике, как подготовка подрастающих поколений к профессиям („профессиональное образование“). Вот эта цель прямо, непосредственно связана с организацией хозяйства в стране. И если вы хотите правильно наметить цели воспитания в области подготовки к профессиям, вы должны самым тщательным образом изучить и изучать экономику страны. Здесь связь экономического базиса с педагогикой бросается в глаза всякому, ибо, повторяем, она здесь непосредственная. Пока техника была настолько примитивна, что усвоение ее происходило путем простого подражания работе взрослых, в школе никакой надобности не было, и цель подготовки к профессиям выполнялась старшими семьи. По мере усложнения техники, по мере усложнения ее усвоения начали выделяться наиболее искусные работники, которым стали отдаваться в выучку дети и подростки. Так цель подготовки к профессиям стала отходить от семьи и переходить сначала к отдельным лицам (зародышам школы), а затем к особым учреждениям, получившим название школы. Наша страна с точки зрения техники труда представляет собою живой музей, и человек, которого заинтересовал бы вопрос, как организована работа по подготовке подрастающих поколений к профессиям, мог бы видеть у нас буквально все этапы развития этого дела. Здесь уместно будет привести следующую справку: „Средняя школа в том виде, в каком она существовала у нас перед революцией (речь идет относительно общеобразовательной школы—гимназии. А. Б.) и существует по настоящее время, в более или менее подобном виде, в других странах, ведет свое начало от римской гимназии и получила свои окончательные, дошедшие до нас, формы в эпоху Ренессанса. Тогда ее цели были ясны и определены: она готовила писцов, секретарей, канцлеров (речь идет о крупных канцелярских работниках А. Б.), она готовила латинистов для господствующей церкви, переводчиков для купеческого класса, который стал образовываться

в силу начинающегося международного товарного обмена. Средняя школа той эпохи, которая ее породила, была школой профессиональной, готовившей к определенным профессиям, необходимым для этого общества¹⁾.

Вторую группу целей можно формулировать, как задачу воспитания вырастить здоровый организм (т. н. „телесное“ или „физическое“ воспитание). Цель эта как будто всегда стояла перед старшими поколениями, ибо вырастить здоровый организм свойственно не только человеку, но и животным. Однако, самое понимание „здоровый организм“ не всегда было одинаково, как это ни покажется странным читателю. Китайцы, как известно, к здоровому организму относили, например, женщину, снабженную непременно маленькой ножкой, и, чтобы добиться такой ножки, делали систематический нажим на ногу, чтобы ей не давать развиваться; европейцы во имя тонкой талии у женщин ввели корсеты, сдавливающие грудь, и т. п. Таким образом на содержание понятия „здоровый организм“ имеют влияние какие-то взгляды людей на красоту, этику и т. д., происхождение которых будет выяснено ниже.

Третья группа целей это свойства человека, коим он должен удовлетворять, как участник в общественном труде. Например: нужно ли развивать в человеке творчество, инициативу, свободу исканий или, наоборот, нужно укреплять привычку к традициям, неинициативность, подчинение и проч. Мы на протяжении человеческого существования должны констатировать культивирование тех свойств, которые являются противоположными свободе исканий, инициативе и творчеству. Мы уже выше сказали, что история человечества это есть непрерывная борьба классов. Тот класс, который на данной стадии экономического развития общества является классом, организующим производство, стремится к тому, чтобы классы, им эксплуатируемые, соответствовали тем условиям, какие необходимы для данной стадии организации хозяйства. Для феодального общества, например, нужны были одни качества у крестьян, ремесленников, торговцев; в обществе

¹⁾ А. Г. Калашников. Наука и школа для труда. ГИЗ 1921 г. стр. 14.

буржуазном, после победы буржуазного класса, к тем же группам населения стали предъявляться другие требования. Таким образом, хозяйственные качества, если можно так выразиться, подрастающих поколений определяются данной классовой общественной структурой.

Четвертая группа людей — это качества этического порядка, нравственные качества. Обычно думают, что нравственные качества определяются религией. Это не совсем так, хотя бы потому, что мораль, нравственность явились раньше религии. „Нравственность возникает раньше, чем начинается процесс сращения относящихся к ней представлений с верой в существование богов. Религия не создает нравственности. Она только освящает ее правила, вырастающие на почве данного общественного строя“ ¹⁾. Это обстоятельство чрезвычайно важно запомнить, т. к. современная борьба во всех культурных человеческих общежитиях за отделение школы от церкви обыкновенно осложняется уверенностью широких народных масс, что с изгнанием „закона божия“ из школы рухнет и нравственное воспитание. Что следует понимать под нравственностью? Нравственностью в широком смысле этого понятия нужно называть взаимные обязанности членов человеческого общежития. Обязанности эти в классовом обществе устанавливаются господствующим классом и закрепляются или в порядке так называемого обычного права („обычай“) или письменного права („закон“). Обыкновенно положения нравственности, к коим народ привык в течение столетий, долго еще держатся и после того, как соотношение классов в обществе изменилось.

На известной ступени человеческого общежития (обычно когда организуется государство) нравственность берется под покровительство религией и как бы освящается авторитетом последней.

Что такое религия и влияет ли она на цели воспитания, помимо этических целей? „Религию можно определить, как более или менее стройную систему представлений, настроений и действий. Представления образуют мифологический элемент религии;

¹⁾ Г. В. Плеханов. От обороны к нападению.

настроения относятся к области религиозного чувства, а действия—к области религиозного поклонения или, как говорят иначе, культа. Мы должны прежде всего и больше всего остановиться на мифологическом элементе религии. Греческое слово „миф“ значит—рассказ. Человека поражает известное—все равно: действительное или мнимое—явление. Он старается объяснить себе, как оно произошло. Так возникают мифы. Пример: древние греки верили в существование богини Афины (Минервы). Как произошла эта богиня? У Зевса болела голова и, должно быть, болела очень уж сильно, потому что он решился обратиться к помощи хирургин. Роль хирурга выпала на долю Гефеста (Вулкан), который вооружился секирой и так сильно хватил царя богов по голове, что она раскололась, и из нее выскочила богиня Афина. Другой пример: древний еврей спрашивал себя, откуда произошел мир. На этот вопрос ему отвечал рассказ о шести днях творения и о создании человека из праха земного. Третий пример: современный австралиец племени Эрента хочет знать, откуда взялась луна. Это его любопытство удовлетворяется рассказом о том, как в старину, когда еще не было луны на небе, умер и похоронен был один человек—Опоссум. Скоро этот человек воскрес и вышел из могилы в виде мальчика. Его сородичи перепугались и пустились бежать, а он стал преследовать их, крича: „Не бойтесь, не бегите, а не то вы совсем умрете. Я же, хотя умру, но воскресну на небе“. И вот он вырос, состарился, потом умер, но затем появился в виде луны, и с тех пор он периодически умирает и воскресает. Так объясняется не только происхождение луны, но и ее периодические исчезновения и появления“... „Один из самых выдающихся немецких этнологов нашего времени говорит: „Миф есть выражение первобытного мирозерцания“ (Mythus ist der Ausdruck primitiver Weltanschauung). И это в самом деле так“... В чем же состоит главная отличительная черта этого мирозерцания? Она состоит в том, что человек, его держащий, олицетворяет явления природы. Все эти явления представляются первобытному человеку действиями особых существ, имеющих, подобно ему, сознание, потребности, страсти, желание и волю. Уже на очень ранней

ступени развития эти существа, будто бы вызывающие своими действиями известные явления природы, приобретают в представлении первобытного человека характер духов и, таким образом, складывается то, что Тайлор назвал анимизмом. „Принимают,—говорит этот исследователь,—что духовные существа управляют явлениями материального мира и жизнью человека или влияют на них здесь и за гробом; так как, далее, думают, что они сообщаются с людьми, что поступки последних доставляют им радость или неудовольствие, то, рано или поздно, вера в их существование должна привести естественно и, можно даже сказать, неизбежно к действительному почитанию их или желанию их умиловить. Таким образом, анимизм, в его полном развитии, обнимает собою верования в управляющие божества и подчиненных им духов, в душу и в будущую жизнь—верования, которые переходят на практике в действительное поклонение“¹⁾.

Из сказанного о сущности религии следует, что она должна к педагогике предъявлять требования относительно формирования миросозерцания. И действительно, так оно есть и на самом деле. Во все времена и во всех человеческих общежитиях педагогика ставила себе целью формирование религиозного миросозерцания, ибо даже тогда, когда педагогика строилась на том или ином философском мировоззрении, элементы религиозного миросозерцания (но не религия) всегда в ней имели место. В классовом обществе, в котором обычно господствующие массы призывают к себе на помощь религию, последняя оказывала подавляющее влияние на формирование миросозерцания. Оно и понятно. Возьмите, например, известное религиозное положение: „претерпевший до конца (имеется в виду „сей свет“. А. Б.), той спасен будет“. Идеалом человека явились: нищета, страдание, смирение и т. п. Ясно, что такой идеал как нельзя лучше устраивал представителей тех классов, задачей коих было „стричь шерсть“ с безответных овец“.

¹⁾ Г. В. Плеханов. От обороны к нападению. Склад изд. Друтман. Год не показан. Стр. 187—189.

Наконец последняя группа целей—это воспитание чувства. Это группа целей обычно гармонирует с целями по воспитанию миросозерцания и целями по воспитанию нравственных качеств. Зависят эти цели от тех же причин, какие вызывают и те цели, с коими цели воспитания чувства связаны.

Современные нам человеческие общежития—мы имеем в виду максимально развитые человеческие общества—определенно намечают переустройство человеческого общежития на условиях полной социальной гармонии. Классом строителем этого Царства Социальной Гармонии является современный пролетариат. Совершенно естественно поэтому, говоря в настоящей книжке о современных педагогических исканиях, хотя бы бегло наметить те цели воспитания, какие вытекают из идеологии пролетарского класса.

Социалистическому обществу необходимы во всех отношениях крепкие человеческие организмы. Отсюда первая цель—правильно организованное телесное воспитание.

Социалистическое общество не упадет с неба в виде моисеевой манны, за него долго и много придется бороться. Да и тогда, когда социализм будет иметь место, борьба не прекращается: она только переносится в другую область—в область максимального поборения природы. Ибо задача социалистического общества создать рай не где-то там в „заоблачных высях“, а здесь—вот на этой „грешной земле“. Для этой борьбы нужны люди с твердой и крепкой волей. Поэтому вторую цель можно было бы формулировать, как воспитание воли.

В борьбе за „рай на земле“ человеку необходимо пользоваться не мускулами только, но и другим чрезвычайно важным орудием—умом. Отсюда третья цель—воспитание мышления.

Строитель социалистического общества не должен в своем строительстве и в своих исканиях быть стесняем предрассудками, препятствиями „духовного порядка“. Отсюда следующая важнейшая цель—формирование современного научного мировоззрения, не имеющего ничего общего с религией, с верой, хотя бы и „без бога“, как некоторые предлагают, ибо религия „без бога“—все

равно религия. Современное научное мировоззрение строго материалистично и несовместимо с религией. Таково же должно быть и мирозерцание строителя социализма.

Научные искания бесконечны. На научных открытиях строятся те или иные прикладные выводы. Наука связана с техникой, техника связана с наукой — девиз социалистического общества. Вполне понятно, что социалистическое воспитание требует воспитать не мыслителя только, не человека, усваивающего лишь опыт предыдущих поколений, а человека-творца. Воспитать творчески-действенную человеческую личность — следующая цель.

Социализм изгонит из человеческого общежития угнетение слабого сильным, господство мужчины над женщиной, борьбу человека с человеком за хлеб, за кров и т. д. и т. д. В социалистическом обществе установится действительное братство, фактическое товарищество; в борьбе за счастье на земле, за освобождение от ужасов труда девиз „один за всех и все за одного“ станет фактом. Совершенно необходимо поэтому воспитание характера в духе настоящего коллективизма, в самом совершенном его понимании, с вытекающими отсюда выводами.

Социалистическое общество это не узко утилитарное общество, все интересы коего будут сводиться к простой „сытости“. Гармония человеческого общежития уже совершенная красота, которой лишены современные человеческие общества. Но подрастающие поколения социалистического общества будут ценить не социальную гармонию, не общественную красоту только, но и гармонию звуков, гармонию красок. Отсюда — эмоциональное воспитание на основе гармонии, красоты.

Наконец в области подготовки к профессиям социалистическое общество всегда будет на высоте последних исканий науки и техники. Технический прогресс — девиз как социалистического общества, так и воспитания, в части подготовки к профессиям подрастающих поколений.

Суммируя сказанное, можно цели воспитания в социалистическом обществе формулировать так: идеалом современной педагогики является подготовка борцов за социализм.

Те воспитатели, которые стремятся к указанному идеалу, добиваясь целей воспитания, кои мы выше наметили, — эти воспитатели ведут подрастающие поколения к прогрессу, те же из них, которые хотя бы в одной области, в одной цели, повторяют указания отживающих классов, толкают подрастающие поколения назад. Каждая мать, каждый отец, каждый педагог должен глубоко вдумываться в цели воспитания, чтобы в результате своей работы сказать: „и я свой вклад в прогрессивное движение человечества сделал“...

Педагогический процесс.

Мы уже определили вкратце сущность того, что носит название педагогического процесса. Мы свое определение формулировали так: „Намеренное воздействие на человеческий организм пестунов носит название педагогического процесса“. Эта формулировка нуждается здесь в некоторых уточнениях.

Прежде всего мы должны помнить, что под „намеренным воздействием“ нужно понимать то, что мы назвали целями воспитания. Каждый воспитатель тогда только может целесообразно строить свою работу, когда он четко представляет себе ту цель, к которой стремится.

Далее нужно иметь в виду, что случайные, краткие воздействия на растущий человеческий организм не могут быть отнесены к понятию „педагогический процесс“. Воздействие планомерное должно быть длительным; длительным настолько, насколько это требуется для достижения тех или иных целей воспитания.

Сделав приведенные добавления, мы можем педагогический процесс определить так:

Педагогическим процессом называется планомерное длительное воздействие одного человека (или одних людей) на другого (или на других) с целью развития прирожденных, биологически или социально полезных, свойств последнего (последних).

Теоретическая педагогика тщательно разрабатывала и разрабатывает положения педагогического процесса. Если до сих пор еще научная педагогика не может указать то ч-

ных приемов для получения того или иного воспитательного результата, на том или ином конкретном человеческом индивидууме, то это не значит, что ею не выработаны общие положения, на основах которых должны строиться конкретные педагогические приемы. В этом отношении педагогика разделяет судьбу другой практической науки — медицины. Современная научная медицина настойчиво указывает на то, что те или иные медицинские средства (лекарства, хирургические приемы и т. д.) должны применяться в зависимости от всех условий каждого конкретного больного. То лекарство, которое полезно одному человеческому организму, может принести вред другому, хотя прямые действия его на организм могут быть одни и те же. В нашей стране сейчас установилось у многих пренебрежительное отношение к выработанным теоретической педагогикой положениям; некоторые даже совсем отрицают педагогику, как таковую. Такое явление нужно считать ненормальным и преходящим. Анархизм в педагогике так же вреден, как и во всех остальных науках, и свидетельствует только о том, что у анархических настроенных авторов отсутствует научная перспектива.

Первое положение педагогического процесса можно сформулировать так:

Все силы растущего человеческого организма подлежат развитию сообразно индивидуальным его особенностям („природосообразно“). ¹⁾

Об этом положении основоположник современной педагогики Ян-Амос Коменский говорит так: „ничто не может быть внесено в человека извне; но то, что он заключает в себе в зародыше, именно это должно развиваться, раскрываться и каждое определяться тем, что оно есть“ ²⁾.

Мы из этого положения должны прежде всего сделать такой вывод: педагогический процесс не может строиться одинаково на всех возрастах воспитания; формы его должны дифференцироваться

¹⁾ Многие авторы приводимые нами положения по построению педагогического процесса называют „педагогическими законами“.

²⁾ Ян-Амос Коменский. Великая Дидактика, глава V.

в зависимости от возрастных особенностей растущего организма.

На основании изменений, происходящих в растущем человеческом организме, период роста человеческого организма (имеется, понятно, в виду внеутробный период) может быть разбит так:

- 1) период младенчества и раннего детства — примерно до трех лет;
- 2) период первого детства — примерно от 3 до 7 лет;
- 3) „ второго детства — „ „ 7 „ 12 „
- 4) „ отрочества — примерно от 12 до 15 лет;
- 5) „ юности — примерно от 15 до 20—21 года.

Каждый человек, посвящающий себя педагогической профессии, должен прекрасно знать тот возраст, с которым он предполагает работать, и сообразно психофизиологическим особенностям того или иного возраста строить в соответственных формах и педагогический процесс. Здесь в особенно трудном положении находятся отцы и матери: им приходится воспитывать своих детей на разных возрастах. Но эта трудность не освобождает родителей от обязанности знать психофизиологические особенности своих детей на разных возрастах. Если бы родители прониклись убеждением, что их задача — не только родить ребенка, но и воспитать его, и что для воспитания нужны соответственные знания, как много трагедий не имело бы места в наших семьях! Большинство родителей думает, что единственно верный педагогический прием — это запрещение. Ребенок целый день слышит: этого нельзя, того не делай, туда не ходи и т. д. Если бы родители знали, что на известных возрастах те или иные явления со стороны детей вполне естественны, тогда педагогика запрещения стала бы постепенно изживаться и „права детей“ были бы восстановлены. У Эллен Кей читаем: „Родители, например, не хотят понять, что никогда во всей жизни не бывает так сильна, как именно в детские годы, потребность во внутреннем покое среди всего окружающего его внешнего шума и движения. У ребенка есть свой собственный обширный мир, с которым он должен освоиться, который должен завоевать и научиться постепенно понимать, а вместо этого что только не заставляют его переносить и испытывать: препятствия, нескром-



ные вторжения, выговоры, наставления, и это—в продолжение целого дня. Ребенок вечно должен что-нибудь не делать или же делать что-нибудь другое, а не то, что делает в данную минуту или что хочет делать. Ребенка всегда побуждают идти по другому направлению, а не по тому, в котором его направляют его собственные чувства и влечения. Часто все это делают из слишком большой к нему нежности, бдительности, внимательности, из желания исправить, советовать, руководить, помогать, из стремления вылепить из комочка мягкого, как воск, человеческого материала совершенный экземпляр той образцовой серии детей, которые известны под названием: „Musterkinder“. Я слышала, как бранили и называли „дурной“ трехлетнюю девочку за то, что она хотела пойти гулять в лес, тогда как нянька непременно желала тащить ее с собой в город. Другая девочка, шестилетняя, получила даже погон за то, что была „дурной“ по отношению к своей товарке, т. е. она назвала ее поросенком, очень метким и воспитательно действующим выражением, в виду действительной нечистоплотности этой самой товарки. Вот два типичных примера того, как стараются притупить у ребенка его здоровые инстинкты. Нет ничего более искреннего, как внезапно вырвавшиеся из глубины детского сердца слова: один маленький мальчик, выслушав от матери странное описание всех прятностей рая для послушных и хороших мальчиков, спросил ее: как она думает, позволят ли ему, после того, как он целую неделю будет вести себя хорошо на небе, в субботу вечером спуститься в ад поиграть с нехорошим мальчиком. Ребенок, в глубине своего внутреннего „я“, чувствует, что он имеет право быть и „нехорошим“, право, которым взрослые пользуются беспрестанно. И не только пользоваться правом быть „нехорошим“, но и быть спокойно предоставленным всем опасностям и радостям, которые влечет за собой подобного рода настроение¹⁾.

Следующее правило, которое мы должны вывести из первого основного положения педагогического процесса, таково: только те цели воспитания достижимы,

¹⁾ Эллис Кей. Век ребенка. Изд. В. М. Саблина. Изд. 2-е. 1910 г. Стр. 90—91.

которые вытекают из задатков, хотя бы и зачаточных, заложенных в человеческий организм природой. Это правило обязывает педагогiku отрешиться от фантастических целей воспитания, какие часто ставились, а иногда ставятся и сейчас, спуститься на землю и трезво подходить к постановке целей воспитания.

И, наконец, последнее правило, на котором мы остановим внимание читателей, в развитие первого основного положения педагогического процесса, и против которого так часто грешат родители, это: выбирай ту профессию для ребенка, к которой наилучшим образом приспособлены его способности. Не делайте из мальчика без музыкального слуха музыканта, из девочки без хороших способностей—танцовщицу, из юноши, не выносящего вида крови и страданий, врача и т. д. и т. д. Если будете следовать этому правилу, как сильно уменьшится число людей, не любящих своей профессии и не удовлетворенных поэтому жизнью!..

Второе положение педагогического процесса формулируется так:

„Для полного развития всех сил растущего организма необходимы упражнения“.

Это положение педагогического процесса так очевидно, что в особых доказательствах не нуждается. Должно, однако, заметить, что для широких народных масс оно, особенно в применении к младенческому возрасту, не всегда очевидно. Слова Руссо по поводу „Закона упражнений“ еще рано сдавать в историю. Вот что мы читаем в его „Эмиле“.

„Вся наша житейская мудрость заключается в раблепных предрассудках; все наши обычаи не что иное, как повиновение, стеснение и насилдование. Человек рождается, живет и умирает в рабстве: при рождении его затачивают свивальниками; после смерти заколачивают в гроб; до тех пор, пока он сохраняет человеческий образ, он скован нашими учреждениями. Едва только ребенок рождается и едва получает свободу двигать членами, как на него налагают оковы. Его спеленывают, кладут с неподвижною головою, вытянутыми ногами и руками. Он завернут в разного рода пеленки и свивальники, которые не позволяют ему переменить положение. Счастлив он, если его не затачивают до того, чтобы

прекратить возможность дышать! Новорожденному ребенку необходимо протягивать члены и двигать ими, чтобы вывести их из онемения, в котором они находились так долго, оставаясь согнутыми. Их протягивают, правда, но мешают им двигаться; голову даже окутывают чепчиком: подумаешь, люди боятся, как бы ребенок не подал признака жизни. Таким образом, полагается непреодолимая преграда движениям тела, стремящегося к росту. Ребенок непрерывно делает бесполезные усилия, истощающие его силы и задерживающие их рост. Бездействие, принужденное состояние, в котором оставляют члены ребенка, только стесняют обращение крови, мешают ребенку укрепляться, расти и уродуют его телосложение. В тех местностях, где не принимают таких сумасбродных предосторожностей, люди все высоки, сильны, хорошо сложены. Страны, где целенаправленно детей, кишат горбатыми, хромыми, кривоногими, страдающими английскою болезнью и изуродованными различным образом. Из боязни, чтобы тело не повредилось от свободных движений, спешат изуродовать его, укладывая в тиски. Может ли такое жестокое принуждение не действовать на нрав так же, как и на темперамент? Первое ощущение детей — ощущение боли, страдания: все необходимые движения встречают одни только препятствия. Скованные хуже преступника, дети делают напрасные усилия, раздражаются, кричат. Вы говорите, что первый звук, издаваемый ими, плач? Да, имея свободным один только голос, как же не воспользоваться им для жалоб? Они кричат от страдания, которое вы им причиняете: скомканные таким образом, вы бы кричали громче их. Откуда явился такой безрассудный обычай? От неестественности жизни ¹⁾. С той поры, как матери, пренебрегая своей первой обязанностью, не захотели больше кормить детей, сделалось необходимым поручать их наемным женщинам, которые, очутившись, таким образом, матерями чужих детей, заботятся лишь об облегчении себе труда. За ребенком, оставленным на свободе, нужен непрерывный надзор; но когда ребенок крепко связан, его можно кинуть в угол, не обращая внимания на его крик. Не было бы

¹⁾ Здесь Руссо имеет в виду достаточные классы современного ему общества.

только улик в небрежности кормилицы, не сдомал бы только себе питомец ни рук, ни ног, а то велика, в самом деле, важность, что он останется уродом на всю жизнь! Между тем милые матери, которые, избавившись от своих детей, всецело предаются городским развлечениям, не знают, какому обращению подвергается ребенок у кормилицы.

Говорят, что дети, оставленные на свободе, могут принять неловкое положение и делать движения, могущие повредить правильному развитию членов. Это—пустое умствование, которого опыт никогда не подтверждал. Между множеством детей, выкармливаемых у народов более рассудительных, чем мы, при полной свободе двигать членами, не замечается ни одного, который ранил или искалечил себя. Дети не в состоянии придать своим движениям силы, которая могла бы сделать эти движения опасными, а если ребенок принимает неестественное положение, то боль тотчас же заставляет его переменить такое положение. Мы еще не пеленаем щенят и котят, а заметно ли, чтобы они испытывали какое-нибудь неудобство от этой небрежности? Ребенок тяжелее, согласен: но зато он и слабее. Он едва может двигаться; каким же образом искалечит он себя? Если его положить на спину, он умрет в таком положении, как черепаха, не будучи никогда в состоянии повернуться¹⁾.

Третье основное положение педагогического процесса:

„Упражнению подлежат по преимуществу органы движения и органы чувств, а затем и все другие органы“.

Приведенное основное положение развивает предыдущее, указывая, с одной стороны, последовательность по возрастам построения упражнений (сначала органы движения, затем органы чувств, наконец органы высшей нервной системы), с другой—количественную сторону упражнений (больше—органы движения, меньше—органы чувств, еще меньше—органы высшей нервной системы).

„Потребность в движении есть чувство органическое и настоящее. Если эта потребность не удовлетворена, является чувство общего беспокойства, раздражения и нерв-

¹⁾ Жан-Жак Руссо: „Эмиль“ или „О воспитании“. Книга первая.

ного возбуждения, которое может быть успокоено только движением. Одно из величайших наказаний для человека — лишить его вовсе движения. Предоставленный своим естественным побуждениям, ребенок движется непрерывно: он прыгает, бежит, лазает. Для правильного развития ребенка, движение так же необходимо, как воздух и свет. Движением усиливается кровообращение и дыхание, усиление же их в детском возрасте необходимо, больше чем во всяком другом, не только для того, чтобы удалять накапливающиеся в теле в обильном количестве остатки обмена веществ, но и потому, что детский организм нуждается гораздо в большем, сравнительно, притоке питательных веществ и в гораздо более энергической их переработке, чтобы стать материалом для быстро растущего тела. Сидячий образ жизни приводит прежде всего к ослаблению потребности в дыхании, затем влечет медленное кровообращение, в свою очередь обуславливающее недостаточное питание тела, а все это, вместе взятое, предрасполагает к серьезным легочным заболеваниям (чахотке)¹⁾.

„Ребенок с удовольствием ощущает все предметы, которые находятся у него под руками, тербит себя за уши, за нос; сначала внимание его останавливается на крупных предметах, позднее он тянется и к более мелким, подбирает крошки хлеба, бисер и т. д. Стенли Холл утверждает, что ощупывание часто сопровождается верными признаками любознательности. Старшие дети с удовольствием бросаются в кучу сена, чтобы погрузиться в мягкую массу. Ощупывая, ребенок проводит по предмету своими органами осязания — руками, губами и т. д. Осязательные ощущения связаны следовательно с ощущением движений. Этих данных достаточно, чтобы показать, что в ребенке есть инстинктивное стремление к удовлетворению чувства осязания“²⁾.

„Из темных чувственных впечатлений ребенка в утробе матери первыми появляются вкусовые ощущения. Строение органа вкуса очень несложно и при рождении является уже вполне законченным: он состоит из языка с его слюнными железами и нервными разветвлениями. То же можно

¹⁾ М. И. Демков. Курс педагогики. Ч. I-ая Изд. 1915 г., стр. 135.

²⁾ В. А. Лай. Экспериментальная дидактика. СПб. 1905 г., стр. 40.

сказать и о чувстве обоняния. Оба органа расположены один возле другого и действуют одновременно. Вкус и обоняние занимают в жизни животных первенствующее место. То же можно сказать и о новорожденном ребенке: он чувствует вкус и запах материнского молока. Уже с первых дней жизни он инстинктивно узнает вкус молока и предпочитает его всему другому. С первых же дней жизни ребенок отличает коровье молоко от материнского. Известно, что ко всякому новому кушанью ребенок относится с неудовольствием. Каждое неизвестное вкусовое ощущение чувствуется ребенком сильнее, чем новое зрительное или слуховое ощущение. Здесь несомненно большую роль играет привычка: многие взрослые любят такие запахи и вкусы, которые у других взрослых вызывают чувство тошноты.

Уже в первые дни жизни новорожденного, как только носовые отверстия освободятся от околоплодной жидкости, появляются первые обонятельные ощущения. Определенные и ясные обонятельные восприятия появляются позднее; сын Прейера начал ясно обонять на 18 месяце. У большинства взрослых не наблюдается определенной границы между обонятельными и вкусовыми ощущениями. Культурный ребенок вырастает без особого воспитания чувства вкуса; у первобытных народов о таком воспитании заботится сама природа. Нельзя, однако, согласиться с Компейре в том, что обонятельные ощущения безусловно ненужны человеку. Напротив, они необходимы для определения чистоты воздуха, доброкачественности, для опрятности.

Ребенок родится глухим, но иногда уже на второй или третий день выражает удовольствие при слуховых ощущениях. Свист, хлопанье бичем, вообще резкие звуки, шум доставляют детям большое удовольствие, но большее удовлетворение дают им приятные чувственные раздражения. Звуковые ощущения сливаются с ощущением движений, которые сопровождают восприятие звуков. Мускул, напрягающий барабанную перепонку, и сама барабанная перепонка обладают всегда соответствующей напряженностью; под влиянием различных звуков получают различные напряжения барабанной перепонки. Heinrich доказал, что каждому напряжению барабанной перепонки соответствует

только один единственный тон, на который она реагирует; все остальные тоны меньшей высоты на нее не влияют.

К концу второго или к началу третьего месяца у ребенка замечается стремление к движению глоточных, ротовых и язычных мускулов. В крике слышатся тогда гортанные, небные и губные звуки. Таким путем ребенок, играя, заучивает различные звуки и научается владеть своим голосом. Пере рассказывает, что одна маленькая девочка с полным удовольствием повторяла в течение двух недель слова *то, то, то* и *гарарі, гарарі, гарарі*, наслаждаясь их ритмом. Дети охотно заучивают разные трудные скороговорки. Интерес этой забавы заключается в преодолении известной трудности, иными совами—здесь сказывается уже инстинкт борьбы. Ребенок с величайшим удовольствием барахтается в теплой воде, мнет бумагу, громко ударяет по предметам; он никогда не устает шуметь, звенеть, греметь. Гремушки и хлопучки употребляются, как игрушки, уже в течение многих веков.

О первых зрительных ощущениях Прейер говорит следующее: „Световая чувствительность моего пятимесячного ребенка, поднесенного в сумерки к окну, была очень незначительна“. Ребенок в первые дни жизни отворачивается от яркого дневного света, от резкого света лампы. У ребенка Прейера световая восприимчивость увеличивалась при просыпании и в темноте. Ребенок в этих случаях щурился. Такой изменчивостью восприимчивости объясняется разногласие, которое встречается в показаниях некоторых первоклассных исследователей. Так Тидеман говорит: „Известно, что дети с самого начала охотно смотрят на свет; очевидно, что свет доставляет приятное ощущение“. С этим согласны Прейер, Дарвин и Рибо. Рибо утверждает, что через несколько часов после рождения ребенок уже следит за свечей; Компейре отрицает это, опираясь на показания Espinas Cuignit. Надо помнить еще, что время полного развития органов у нормальных детей зависит от их общего здоровья и силы. Далее Прейер говорит: „Ребенок постоянно поворачивает головку к окну; я заключаю из этого, что умеренный дневной свет ему приятен; в первый раз ребенок повернул голову к окну на шестой день, на седьмой день он несколько раз повторял это движение, и

всякий раз, когда он видел окно, на лице его появлялось выражение удовольствия". — „Блестящие предметы вызывают иногда шумную радость уже со второго месяца: ярко окрашенные предметы привлекают внимание младенца. На десятом месяце ребенок радуется, когда зажигают лампу, смеется и тянется к огню". Грос говорит: „Потребность света уже на втором месяце так сильна, что ребенок испускает громкие крики радости при виде горящей лампы, блестящего зеркала, сияющей рождественской елки". Эта потребность света сохраняется и впоследствии. Дикарь отдает значительную часть своего имущества за блестящий кусочек стекла, знатная женщина приобретает блестящее бриллиантовое ожерелье. Огонь и небесные светила становятся предметом религиозного поклонения. Юный Гете приветствовал восходящее солнце жертвоприношениями. Глухонемой американец Bellard уже восьми лет предавался метафизическим и религиозным размышлениям и преклонялся перед солнцем и луной. Мой шестилетний сын молился Месiacу, который заглядывал в окно его детской.

Радость при виде ярких красок доказывает, что ребенок, кроме различных тонов света (белый, серый, черный), довольно рано научается отличать и качество некоторых красок. Без обстоятельного исследования трудно определить, какие краски различаются ребенком. Говорящие дети затрудняются часто в названии красок, а не в их узнавании. Бине, Прейер и Балдвин обстоятельно исследовали развитие цветовых восприятий у ребенка. Балдвин полагает, что 9-месячный ребенок уже способен к некоторым цветовым восприятиям, при чем цвета по своей притягательной силе располагаются в следующем порядке: синий, красный, белый, зеленый, коричневый. Прейер думает, что прежде всего воспринимается желтый цвет, а Бине на первое место ставит красный цвет. Мои наблюдения подтверждают в большинстве случаев мнение Бине. Привожу один пример: 14-месячной девочке одновременно показали черные, белые, зеленые, желтые, коричневые и красные башмачки. Она схватила красные башмачки. Когда ей затем последовательно предлагали надеть башмачки другого цвета, то она их отталкивала и требовала непременно, чтобы ей надели крас-

ные. Способность отличать цвета появляется таким образом довольно рано, но у некоторых детей она оказывается еще не вполне развитой даже к началу школьного возраста. Школа должна заботиться о дальнейшем развитии способности восприятия и различия цветовых ощущений.

В каком состоянии находится у ребенка поле зрения, сила зрения и восприятие форм?

Если отодвинуть свечу, на которую направлен взгляд новорожденного, на несколько сантиметров вверх или вниз, направо или налево, то взор его начинает неуверенно блуждать. Он теряет свечу из виду. Поле зрения, следовательно, еще очень мало. Если свеча стоит на расстоянии двух-трех метров, то 20-дневный ребенок устремляет к ней свой взор; если отодвинуть свечу дальше на 4 или 5 метров, то взор ребенка начинает неуверенно блуждать, он теряет свечу из виду. Сила зрения, следовательно, тоже не велика.

Потребность постоянного движения глаз ведет к постепенному развитию органа, к расширению поля и к укреплению силы зрения. В первые дни жизни на свет реагируют только центральные части сетчатки, остальные части бездействуют. Кроме того, дети вначале не умеют держать и поворачивать головы и не могут поэтому свободно двигать глазным яблоком. Мы должны уделить особое внимание движениям глазного яблока и отдельных частей зрительного аппарата; зрительные восприятия состоят не из одного пассивного восприятия световых лучей, как думают учителя, пренебрегающие движениями глаза. Зрительные восприятия сопровождаются определенными движениями, определенной работой мускулов. Психологи и философы, интересующиеся возникновением пространственных восприятий, давно изучают движения глаза. Движениями глазного яблока руководят шесть глазных мускулов—четыре прямых (внутри, снаружи, наверху и внизу) и два косых. Мускул радужной оболочки, который расширяет и суживает зрачок, цилиарный или аккомодационный мускул, который регулирует выпуклость хрусталика, и внутренний прямой глазной мускул, который руководит конвергенцией глаз, приводятся в движение глазным двигательным нервом. Этот нерв соединяется рефлекторной дугой с зрительным

нервом еще до рождения, так как при освещении глаза непосредственно после рождения зрачок его суживается. Зрительный нерв вызывает поэтому при приближении свечи к глазу младенца чисто рефлекторным путем конвергенцию глаз, суживание зрачка и выпуклость хрусталика. Иногда эти три процесса вначале сочетаются не вполне правильно, движение головы часто не соответствует движению глаз или движение одного глаза совершается независимо от движения другого глаза. Развитие механизма достигается упражнением. Когда в поле зрения ребенка попадает достаточное число предметов, которые он рассматривает, то соответствующие двигательные ощущения запоминаются и служат впоследствии опорой для сознательного и целесообразного пользования зрением. Таким образом дается первый толчок развитию зрения; но этим еще не обуславливается отчетливое изображение на сетчатке, не обуславливается также и восприятие форм и движений. Это видно на слабоумных детях и на идиотах, у которых часто при вполне нормальном органе зрения взгляд или постоянно блуждает или неподвижно устремлен в одну точку; они не в состоянии следить глазами за предметом, не могут его фиксировать. Для этого необходимо некоторое развитие душевной жизни, необходимо внимание и умение владеть мускулами. Учась хватать или ходить, ребенок постепенно отбрасывает беспорядочные, бессмысленные движения, выбирает и удерживает только правильные, целесообразные движения, которые при наименьшей затрате сил дают лучшие результаты. То же можно сказать и о мускульных движениях глаза. Сначала внимание останавливается на умеренно скорых движениях. Я наблюдал, как пятимесячный мальчик следил глазами за движением табачного дыма, за движением мух на его кровати, за полетом ласточек. Но он не обращал внимания на более медленное движение тяжело нагруженного воза. Аккомодация глаз к умеренно быстрым движениям происходит повидимому бессознательно. С седьмого или восьмого месяца ребенок смотрит только вслед падающей игрушки, мускульный аппарат развит еще недостаточно и аккомодация не совершается еще с достаточной быстротой. Опыт школьной практики выяснил, что фиксирование предметов и восприя-

тие движений и в школьном возрасте требует упражнения и правильного развития¹⁾.

Четвертое основное положение педагогического процесса:

„Естественные упражнения должны всегда предпочитаться искусственным“.

Под естественными упражнениями понимаются те упражнения, какие вытекают из природы человека, а также те действия, какие имеют место вообще в жизни человека, в особенности же в трудовой деятельности его. Лучшее поймет ребенок тот или иной физический закон, когда он видит его проявление или применение в жизни, а не на искусственно созданном приборе; способность творчества правильно развивается и не обращается в болезненную фантазию, когда эта способность воспитывается на жизненных примерах, на жизненном материале; орган зрения лучше развивается, когда вы его упражняете в естественной природной обстановке, а не в искусственно созданных условиях; большинство болезней излечивается средствами природы (солнцем, воздухом, водою), а не искусственными лекарствами.

Положение о предпочтительности естественных упражнений искусственным чрезвычайно важно при любой части педагогического процесса, не исключая и обучения. Школе предстоит еще большая работа, чтобы сделать свое бытие для ребенка естественным.

Не следует, однако, понимать это положение в том смысле, что искусственные упражнения совсем исключаются из педагогического процесса. Вовсе нет. Как в медицине для достижения того или иного конкретного явления приходится прибегать к искусственным лекарствам, так и в педагогике приходится иногда пользоваться искусственными упражнениями. Но как в медицине главными средствами, поддерживающими и укрепляющими здоровье человека, являются пища, питье, воздух, свет, тепло и т. п. естественные средства, а средства искусственные, лекарства, имеют вспомогательные значения, так и в педагогике есте-

¹⁾ В. А. Лай. Экспериментальная Дидактика. СПб. 1905 г., стр. 41—45.

ственные упражнения главенствуют, а искусственные—занимают подчиненное положение.

Пятое основное положение педагогического процесса гласит:

„Упражнения должны строиться так, чтобы в развитии всех сил и способностей растущего организма достигалась гармония“.

Закон гармонического воспитания человеческого организма давно уже установился в педагогике. Еще древние говорили: „Mens sana in corpore sano“ (в здоровом теле здоровый дух). В самом деле, если бы мы стали упражнять и развивать только то, что принято называть физической природой человека, и не обращали бы внимания на т. н. психическое развитие, мы получили бы, может быть, очень крепкое, очень здоровое, очень сильное существо, но существо это называлось бы человеком только потому, что „оно на двух ногах ходит“. Или наоборот: если бы мы все усилия направили на развитие т. н. духовной стороны, мы могли бы получить очень нравственное существо, существо с сильно развитым умственным аппаратом, но существо хилое, слабое, болезненное, совершенно неприспособленное к жизни.

„Во всем процессе гармонии нет другой цели, кроме единства. Чтобы до него подняться, воспитание должно быть цельно-сложным (интегрально-сложным); сложным, формирующим одновременно тело и душу; цельным, интегральным, т. е. охватывающим все подробности тела и души, распространяющим совершенство везде, на всех пунктах“¹⁾.

Не должно, однако, думать, что, строя педагогический процесс, нужно одновременно уделять одинаковое внимание и одинаковое время на все цели воспитания. Педагогический процесс должен строиться так, чтобы та гармоническая личность, которая обрисована нами выше в целях воспитания, всегда была перед глазами педагога, чтобы при упражнении, имеющим ту или иную социальную цель (воспитание тела, воспитание воли, воспитание

¹⁾ Фурье (цитируем по „Марксистской педагогической хрестоматии“ А. П. Пинкевича, ч. 1, стр. 80).

характера и т. д.), не упускались совсем из виду остальные цели. Как из отдельных тонов составляется стройная музыкальная пьеса, так из отдельных частей педагогического процесса составляется единый процесс.

Педагог, обучающий, скажем, ребенка математике, не только упражняет его мышление (это главная цель), но и развивает волю, характер, старается „не вредить здоровью“ (телесное воспитание) и т. д. Односторонность педагогического процесса подобна лечению желудка без обращения внимания на состояние остальных органов человеческого организма: можно излечить желудок, но расстроить нервную систему, повредить сердцу. Без познания и применения закона гармонии—воспитатель жалкий ремесленник, коему не следует вверять формирование человеческого организма.

Читатель должен помнить, что то, что мы на последующих страницах этой книги будем говорить о телесном воспитании, о воспитании воли, мышления, миросозерцания, творчества, характера, чувства красоты — все это отдельные звенья единого педагогического процесса.

Изучать эти звенья можно и должно отдельно, но претворять их в жизнь, использовать на практике необходимо в виде единой цепи, в которой невозможно отличить, где кончается одно звено и начинается другое.

Педагогический процесс, в смысле получения результатов, был бы беспечен, если бы в природе развивающегося человеческого организма не было свойств, которые дают возможность добиваться тех или иных результатов. То, что мы знаем о человеке, говорит о наличии этих свойств, а следовательно и о целерезультатности педагогического процесса. Правда, нам теперь известно, что ребенок совсем не „мягкий воск“, из которого воспитатель может „слепить“ какую угодно форму. Тяжелая наследственность, влияние природной и особенно социальной среды—это такие факторы, которые или облегчают или—что чаще—затрудняют работу педагога. Тем не менее воспитательное воздействие родителей и педагогов на подрастающие поколения огромно—и нужно уметь его использовать.

Прежде всего мы констатируем в ребенке инстинкты приспособления. „Выживание достаточного числа

детей до взрослого состояния происходит лишь при соблюдении известных условий: 1) защищенное состояние ребенка на первых стадиях его развития; 2) снабжение его пищей; 3) ускоренное развитие его на первых стадиях, пока он очень слаб. В периоде внутриутробного формирования ребенка эти условия осуществляются вполне естественно, без особого вмешательства воспитателя. В периоде же внеутробного роста вмешательство воспитателя необходимо: ребенок опекается взрослыми, которые защищают его от губительных влияний окружающей живой и неживой среды, обеспечивают ему питание и содействуют ускоренному развитию его собственных сил. Охрана, питание и развитие собственных сил ребенка—три самых основных, первоочередных задачи воспитания" ¹⁾.

К инстинктам приспособления тесно примыкают интерес и внимание.

„Роль интереса в педагогическом процессе чрезвычайно велика, почему педагогу необходимо тщательно анализировать тот материал, который предлагается детям. Если материал этот не возбуждает прирожденного интереса, необходимо создать интерес искусственный, который, однако, должен опираться на интерес прирожденный" ²⁾.

„Всякий предмет,—читаем мы у Джемса,—неинтересный сам по себе, может сделаться интересным, если связать его с другим предметом, который уже представляет интерес. Оба связанных предмета как бы срастаются друг с другом: интересная часть распространяет свое влияние на целое, и таким образом вещи, неинтересные сами по себе, заимствуют от других это свойство, которое затем становится так же неотделимо от них, как и от предметов, возбуждающих прирожденный интерес" ³⁾.

Педагоги-практики, применяющие известное дидактическое правило: „переходи от близкого к более дальнему, от известного к неизвестному“, иногда указывают, что явления и предметы, часто наблюдаемые детьми, не вызывают

¹⁾ П. Блонский. Педагогика. 4-е издание. Изд. „Раб. Просвещения“. Стр. 25.

²⁾ А. П. Пинкевич. Педагогика. Том первый. Изд. 3, изд. „Раб. Просвещения“, стр. 54.

³⁾ Джемс. Беседы с учителями по психологии.

в них интереса. Это верно постольку, поскольку педагог держит детей в круге тех сторон или качеств предмета или явления, которые детям уже прекрасно известны; но стоит только обратить внимание на стороны или качества „известного“ детям предмета или явления, которые им не приходили в голову и, таким образом, являются неизвестными, как интерес сразу приходит. Пример: дети видели и часто пользовались, как приманкой при ужении, дождевым червяком; учитель избрал дождевого червя, как предмет для своей беседы с детьми; последние обыкновенно реагируют на это или скукой, если учитель строг, или криками: „знаем, неинтересно“, если учитель мягок; но стоит заговорить о значении дождевого червя в земледелии, скуку и „знаем“ как рукой сняло.

„Начинай с таких предметов (явлений, сторон или качеств А. Б.), которые возбуждают в ребенке прирожденный интерес, а затем переходи к тому, что стоит с этими предметами в непосредственной связи. Далее, шаг за шагом, связывай с этими первыми предметами и опытами следующие предметы и представления, которые ты хочешь сообщить. Соединяй новое со старым каким-нибудь естественным и легко понятным способом так, чтобы интерес, распространяясь с одного пункта на другой, в конце концов охватил всю совокупность объектов мысли“ ¹⁾.

Обыкновенно различают две формы внимания: непроизвольное или пассивное и произвольное или активное. Пассивное внимание прямо вытекает из интереса: мы делаемся внимательными к тому, что нас заинтересовало. Вот почему пассивное внимание имеет такое большое значение на младших возрастах воспитания растущего организма. „Чем более мы пользуемся пассивным вниманием, облекая для этого излагаемый предмет всегда в интересную форму, и чем менее мы рассчитываем на внимание, требующее усилия, тем более гладко и приятно проходят классные занятия“ ²⁾.

Но пассивного внимания совершенно недостаточно. „В позднейшей жизни нам большею частью приходится наме-

¹⁾ Джемс. Беседы с учителями по психологии.

²⁾ Та же книга.

ренно быть внимательными, и мы не всегда можем дожидаться, пока предмет наших занятий возбудит в нас интерес" ¹⁾. Совершенно естественно поэтому воспитание, особенно на старших возрастах, активного внимания.

Всем известна еще одна особенность человека—это способность подчиняться так называемому внушению. „Под внушением следует понимать внедрение в психику субъекта какого-либо образа или идеи, принимаемого им безотчетно и имеющего действительное значение“ ²⁾.

Различают две формы внушения: прямую и косвенную. „Сделай то-то“—прямое внушение; „не делай этого“—косвенное внушение. Интересна действительность прямой и косвенной форм внушения по возрастам: в детстве—максимально действительна форма прямого внушения, в периоде отрочества и начала юности—косвенная, в юности и позже—обе формы.

Мы уже писали выше о привычках. Привычка является главной гарантией целесорезультатности педагогического процесса. „Чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки. Дитя усваивает привычку гораздо быстрее и вернее, чем старик. Младенец, жизнь которого считается днями, привыкает к какому-нибудь действию после двух-трех раз его повторения, так что матери, например, которые откладывают приучать ребенка к правильному кормлению грудью, пока он окрепнет, через несколько же дней бывают принуждены бороться с укоренившейся уже привычкой. Пеленка свернутая, подушка, положенная так или иначе два-три раза еряду, уже устанавливают в младенце привычку, противодействие которой сопровождается криком. Вот почему у беспорядочных матерей и дети беспокойны, тогда как у матери с определенным образом действий дети не кричат понапрасну. Нервы человека, так сказать, жаждут навыка и привычки, и первые привычки и навыки усваиваются, быть может, с первого же разу; но чем более накапливается привычек и навыков у человека, тем труднее вкореняются новые, встречая сопротивление в старых: дитя приучается в несколько месяцев так говорить на иностранном языке, как не

¹⁾ Мейман. Лекции по экспериментальной педагогике.

²⁾ С. В. Кравков. Внушение. 1924 г., стр. 6.

может приучиться взрослый человек и в несколько лет. Если же у старика привычки выступают яснее, чем у молодого человека, то это потому, что часто старик так же устает держать на стороже свое сознание и волю, как и поддерживать свое тело в прямом положении; такой старик опускается в привычку, как опускается в покойное кресло. Но мы не совсем согласны с теми, которые, как-например, Бэкон, думают, что привычки детства труднее искореняются. Это справедливо только в том отношении, что, чем старше привычка, тем она крепче, так как она укореняется именно повторением. Но если дитя, например, скоро выучивается иностранному языку, то оно точно также скоро и забывает его, если перестает в нем упражняться. Словом, чем моложе человек, тем скорее в нем укореняется привычка и тем скорее искореняется; и чем старше сами привычки, тем труднее их искоренить“ ¹⁾.

„Задача воспитания—содействовать образованию различных целесообразных, с точки зрения субъекта воспитания (см. главу о целях воспитания. АБ), привычек у объекта. Человек обладает рядом унаследованных инстинктов, которые воспитателем могут быть развиты и вообще использованы. Ряд инстинктивных склонностей, однако, должен быть задержан в своем развитии или даже почти уничтожен путем воспитания соответствующих привычек. Отсюда следует сделать тот вывод, что воспитание привычек—важнейшая сторона педагогического процесса. Необходимо стремиться к тому, чтобы „в возможно раннем возрасте сделать привычным и автоматичным возможно большее количество полезных действий“ и бороться с привычками дурными“ ²⁾.

Наши строки о педагогическом процессе нельзя закончить, не остановившись еще на одном чрезвычайно актуальном в деле воспитания вопросе—вопросе о наказаниях.

Прежде всего нужно условиться, что следует понимать под наказаниями. Педагогика уже давно установила деление наказаний на естественные и искусственные.

¹⁾ К. Ушинский. Человек, как предмет воспитания. Изд. 13. СПб. 1913 г. Стр. 19.

²⁾ А. П. Пиякевич. Педагогика. Том I. Изд. 3. Стр. 66.

Под естественными наказаниями понимаются такие, которые имеют связь с самим поведением и как бы сами собою вытекают из него в качестве вывода. Вот что мы читаем у Руссо: „Положим, что ваш ребенок портит все, до чего ни прикасается: не сердитесь; удаляйте от его рук все, что он может испортить. Он ломает свою мебель—не спешите заменять ее новою: дайте ему почувствовать неприятность лишений. Он бьет окна своей комнаты, пусть ветер дует на него день и ночь; не бойтесь простуды, потому что пусть ребенок будет лучше с насморком, нежели безумным. Никогда не жалуйтесь на неудобства, которые он вам причиняет, но сделайте так, чтобы он первый почувствовал их“.

Эллен Кей пишет: „Не следует, например, позволять маленьким детям постоянно кричать. Когда убеждаются, что крик этот не вызван болью или неприятными ощущениями другого рода, против которых у ребенка единственное орудие защиты—крик, то, обыкновенно, чтобы заставить ребенка замолчать, прибегают к шлепкам. Но подобный маневр не побеждает алой воли ребенка и не вызывает в душе его иного понятия, кроме вывода, что большие бьют маленьких, когда те кричат, а это далеко не этическое понятие. Если же раскричавшегося ребенка немедленно изолировать, объяснив ему, что доставляющий неприятности окружающим не имеет права оставаться среди них, когда это изолирование будет применяться последовательно и бесжалостно всякий раз, когда ребенок кричит, то этим будет заложен прочный фундамент основному на опыте ребенка понятию, что тот, кто доставляет неприятности другим, должен оставаться в одиночестве. В обоих случаях (побой или изолирование) неприятное чувство заставит ребенка замолчать. Но в первом случае неприятное есть действие, насилующее его волю, во втором неприятное вызывает постепенное самоопределение воли под влиянием действительно хорошего мотива. Первое растит в ребенке низменное чувство страха, второе регулирует волю таким способом, который преподает ребенку известное правило путем жизненного опыта. Первое наказание низводит ребенка на степень животного, второе запечатлевает в нем главный закон человеческой общественной жизни, а именно: когда наши удовольствия причиняют

неудовольствия другим, то эти другие препятствуют нам предаваться этим удовольствиям или же просто устраняются от этих проявлений злой воли.

Маленькие дети, например, должны привыкнуть вести себя хорошо за столом, да и в других случаях. И если каждый раз, когда повторится какая-нибудь проказа или неприличная выходка, ребенка тотчас же выведут из-за стола и оставят одного, потому что тот, кто причиняет неприятность другим, должен оставаться в одиночестве, то, таким образом, на правильном основании будет преподан правильный образ поведения. Маленькие дети должны научиться не трогать и оставлять в покое вещи других людей. Если каждый раз, когда ребенок возьмет без позволения какую-либо чужую вещь, его лишат тем или другим способом свободы движения, то он весьма скоро поймет, что первое условие свободы—это не причинять вреда другим.

Если дело идет о какой-нибудь опасности, от которой хотят оградить ребенка внушением ему некоторого страха перед ней, то следует предоставить самой вещи действовать устрашающим или неприятным образом на ребенка. Так, если мать, например, бьет ребенка за то, что он трогает горящую свечу, нет сомнения, что в отсутствии матери он непременно опять будет трогать ее; если же ему предоставить раз обжечься о свечу, то можно быть уверенным, что он ее оставит навсегда в покое. Мальчики в старшем возрасте, злоупотребляющие ножами, ружьями и тому подобными предметами, должны быть наказаны лишением этих предметов. Большинство мальчиков охотнее согласились бы перенести порядочные побои, чем лишиться любимого предмета, однако, только лишение будет действительным воспитательным опытом, опытом непоколебимости хода жизни, а это такой опыт, который следует непременно и глубоко запечатлеть в душе ребенка.

К искусственным наказаниям относятся те, которые налагаются воспитателем вне связи с поступком, по личному его усмотрению. К искусственным наказаниям относятся: лишение пищи („без сладкого“, „без обеда“, „без ужина“ и т. п.), побои (розги, удары линейкой, трепанье за уши и т. п.), физически неприятные меры (стояние „столбом“, на коленях, в углу и т. п.), принудительные работы и т. д.

Прежде всего нужно самым категорическим образом установить, что наказания типа „физических возмездий“ (лишение пищи, побои, стоянье на коленях) погрешают против основного правила педагогики: „Primo non nocere“ (прежде всего не вреди), и, как таковые, должны быть самым тщательным образом изгнаны из педагогического обихода как в семье, так и в школе. Кроме того, они не достигают цели и вредно влияют как на воспитателя, так и на воспитанника. „Применение побоев деморализует и притупляет воспитателя, потому что этот метод усиливает его недомыслие и необдуманность, а не его терпение, развивает его грубость, а не его ум“. Вместо того, чтобы вдумчиво изучать природу ребенка, чтобы понимать его поступки и вообще поведение, чтобы создавать условия, при помощи которых ребенок освобождается от своих порочных наклонностей, вместо всего этого, требующего большого развития, большой наблюдательности, большого терпения, большой любви к делу, большого искусства в своем ремесле, постоянного совершенствования, педагог, употребляющий побои, постепенно обращается в дикаря от педагогики. „У одного ученого есть по поводу телесного наказания очень удачное сравнение: он сравнивает воспитателя, прибегающего к таким средствам, с музыкантом, который начнет обрабатывать кулаками свой расстроенный инструмент вместо того, чтобы начать его настраивать при помощи слуха и пальцев“. Физические наказания, деморализующе действуя на воспитателей, деморализуют и детей. У Эдлен Кей приведен очень интересный случай:

„Одного маленького четырехлетнего мальчика, которого я с радостью причисляю к своим друзьям, наказали в первый и, к счастью, в последний раз. Когда его няня напомнила ему вечером, чтобы он перед сном помолился, он ответил: «да, сегодня мне действительно нужно кой о чем попросить бога». И затем он с серьезным видом произнес следующую молитву: „Милый боже, прошу тебя, оторви маме руки, чтобы она не могла меня больше бить“.

Если вы хотите воспитать лжеца, лицемера, грубого, жестокого человека, лучшее средство для этого—физические наказания...

Какие же выводы можно сделать из того, что нами сказано о наказаниях?

1. Создавай такие условия, чтобы исключить возможность дурных поступков со стороны детей.

2. При наличии дурного поступка исследуй причину этого, и тогда окажется, что ребенка нужно или лечить (случай тяжелой наследственности), или просто устранить причину, вызывающую дурной поступок, и он не повторится, или же постепенно воспитать привычку, уничтожающую привычку к данному дурному поступку („сублимация“ — перевод внимания на другое).

3. Используй, но используй вдумчиво, и то только в безусловно нужных случаях, естественные наказания.

4. Никогда не прибегай к искусственным наказаниям, особенно физическим, являющимся наследием варварства.

5. Никогда не забывай, что „самое действительное средство поддержания разумной жизни и уничтожения всевозможных уклонов от нее состоит в предупреждении в детях и юношах развития дурных склонностей, а не в уничтожении их, особенно в ту пору, когда они уже успели укорениться“.

Наши выводы о наказаниях закончим словами Руссо: „Молодые наставники! Помните, что всюду уроки ваши должны заключаться больше в поступках, чем в речах, потому что дети скоро забывают и свои и чужие слова, но не забывают ни своих ни чужих поступков“.

Телесное воспитание.

Прежде чем перейти к изложению темы настоящего очерка, мы должны сделать необходимую оговорку.

В старых книгах по педагогике обычно воспитание тела, физическое воспитание, противопоставлялось воспитанию души, психическому воспитанию. Делалось такое сопоставление потому, что человек рассматривался, как двойственное существо: существо, состоящее из материи—тела и нематериальной части—души. Как установился такой взгляд, мы уже выше говорили.

Современная наука с совершенной несомненностью установила, что и так называемые душевные явления человека — часть физиологического, т. е. материального, происхождения. Таким образом деление человека на душу и на тело, а следовательно и противопоставление телесного воспитания духовному отпадают.

„В основе современного философского эмпиризма лежат два положения. Во-первых, познание неразрывно связано с функциями человеческого организма, оно есть приспособление человечества к условиям коллективной борьбы за жизнь, а не автономная деятельность какого-то „чистого“ духа. Второе положение, непосредственно вытекающее отсюда, сводится к отрицанию принципиальной пропасти между физическим и психическим: физическое и психическое включают в себя известное общее содержание, известные общие элементы и характеризуются различными типами сочетания этих элементов“.

Правда, еще далеко не все явления душевной жизни наука может физиологически удовлетворительно объяснить. Но из этого только следует, что науке предстоит еще долгий путь исканий. Но самый путь, путь материалистического монизма, не подвергается никаким сомнениям.

Под влиянием указанных научных исканий многие авторы вместо того, чтобы работать над удовлетворительным объяснением того или иного „бывшего духовного процесса“, занялись более легким делом: они объявили войну терминологии, т. е. названиям тех или иных процессов, которые прежде считались процессами духа, явлениями психическими. Такое явление нужно признать явлением совершенно несерьезного порядка: от перемены названия ничего не изменится, непонятное не станет понятным. Мало того. Указанные авторы упускают из виду одно чрезвычайно важное обстоятельство. Наука уже давно стала интернациональной; для науки уже давно не существует ни государственных, ни национальных границ. Интернационализм науки требует осторожного отношения к принятой в науке терминологии, требует того, чтобы без сугубой надобности научных названий не менять. Непродуманное обращение с научной терминологией может даже серьезную работу оторвать от мировых научных исканий.

В силу указанных причин, а также в виду того, что широкие круги читателей лучше знакомы с установившейся уже терминологией, мы будем в настоящей книжке держаться общепринятых названий.

Мы уже знаем, что педагогический процесс—это единый процесс, как единая природа человека. Следовательно, телесное воспитание рассматривается, как одно из звеньев педагогического процесса. Раздельное рассмотрение каждого звена педагогического процесса необходимо в интересах полноты и обстоятельности.

Биологические особенности растущего организма.

Человеческий организм можно рассматривать, как машину: он, как и всякая машина, представляет собою сочетание рычагов, точек опоры и приложения силы. Но если в мертвой машине эти части являются величинами более или менее постоянными (изнашиваются только от употребления), то в живой человеческой машине в период роста все части представляют весьма переменную величину.

Рост и связанные с ним изменения прежде всего бросаются в глаза. В течение первого года жизни длина тела ребенка с 50 сантиметров (понятно, примерно, в среднем) достигает 75 сантиметров, а вес почти утраивается. К концу 5 года рост удваивается, а вес увеличивается в 5 раз. Интересно соотношение длины головы к длине всего тела на разных возрастах:

Таблица № 3.

В О З Р А С Т	Длина головы укладывается в длине всего человека
Новорожденные	4 раза
3 лет	5 $\frac{1}{4}$ "
6 лет	6 "
12 лет	7 "
15 лет	7 $\frac{1}{2}$ "
18 лет	8 "

Кости черепа и лица находятся в известном соотношении. Если провести линию, проходящую через середину зрачков левого и правого глаза, то голова разделится на две части. Соотношение этих частей у новорожденного, как 2 к 3, при чем 2—это части лица, 3—части черепа, т. е. черепная крышка больше лицевой части; череп в дальнейшем растет мало, а кости лица довольно интенсивно—и, наконец, устанавливается соотношение между лицевой и черепной частями, как 3 к 3.

Сильно в процессе роста меняется крестец, позвоночный столб и тазовый пояс. Но больше всего изменяется грудная клетка. Как известно, в полости грудной клетки заключены важнейшие органы—легкие и сердце. Поэтому размер грудной клетки и является чрезвычайно важным показателем правильности течения жизненных процессов в периоде роста. В раннем возрасте окружность груди больше полуроста, затем длина окружности груди начинает приближаться к длине полуроста, а к 18—20 годам она делается равной полуросту, иногда же, при хорошей упитанности, даже превышает таковой. Короткая и широкая грудная полость новорожденного постепенно становится узкою и длинною в конце дошкольного возраста и в возрасте, подготовительном к периоду полового созревания.

Большие изменения происходят, понятно, и в состоянии внутренних органов. Вот данные относительно роста сердца и окружности аорты у самого сердца¹⁾.

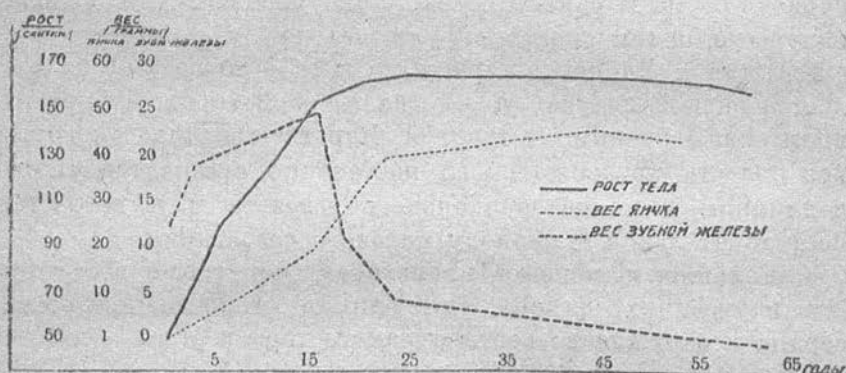
Таблица № 4.

В О З Р А С Т	Длина тела в сантиметрах	Объем сердца в кубич. сантиметрах	Окруж. аорты у самого сердца в миллим.
Новорожденный	49—52	20—25	20
Конец 1-го года	68—72	40—45	32
„ 3 лет	89—90	56—62	36
„ 7 „	112	86—94	43
„ 13—14 „	140—150	120—140	50
„ 17—19 „	167—175	215—290	61,5
Зрелый возраст	167—175	260—310	68

¹⁾ По Бенке.

Особенно большие изменения претерпевает растущий организм в области половой сферы: однополое вначале существо уже на пятой неделе своего утробного существования начинает развивать признаки определенного пола, при чем эти признаки проходят через целый ряд изменений, влияющих не только на образование половой сферы, но и на все остальные стороны растущего организма, как физические, так и психические. К сожалению, цель и размеры этой книги не позволяют нам подробно остановиться на развитии половой сферы организма, но чтобы дать читателю хотя бы некоторое представление о зависимостях между половой сферой и другими сторонами изменения организма, мы приводим следующую таблицу ¹⁾:

Таблица № 5.



Питание.

Человеческий организм, сказали мы выше, можно рассматривать, как сложную машину. Машина эта должна получать пужное ей количество энергии, чтобы она могла хорошо работать. Кроме того, некоторые части машины изнашиваются, нужен поэтому материал, из которого строятся изнашиваемые части. Указанную энергию и указанные материалы и доставляются человеческому организму питанием.

¹⁾ „Психология, педагогика и гигиена юности“ М. М. Рубинштейна и В. Е. Ипатьева. Изд. т-ва „Мир“. Стр. 48.

С момента зачатия и до рождения человеческий организм, находясь в утробе матери, получает прямо из материнской крови нужные ему питательные вещества. На счет этих веществ плод растет и развивается.

Но с рождения ребенок становится самостоятельной величиной. Задача сохранения и продолжения жизни переходит к самому ребенку. Пока он мал и несамостоятелен, воспитатели должны целесообразно организовать питание.

Питание, сказали мы, должно дать: 1) материалы, которые давали бы тепловую энергию; 2) материалы, из которых будут строиться новые клеточки. Так называемые углеводы (овощи, сахар, хлеб, фрукты, растительные и животные жиры) идут на выработку тепловой энергии; белки, находящиеся в мясе, молоке, яйцах, крупе и проч., идут на постройку клеток.

В первые месяцы своей внеутробной жизни дитя не имеет зубов, жевательные мышцы у него слабы, желудок и полость рта малы и т. д., — в виду этого, лучшей пищей для него является молоко. Всего лучше, если сама мать кормит своего ребенка: материнское молоко само приспособляется к потребностям ребенка, изменяясь в своем составе сообразно его росту. Кормление необходимо в строго фиксированные сроки: в течение первого месяца примерно через каждые 2—3 часа днем и 3—4 часа ночью; в последующие месяцы до четырех—кормление днем происходит не чаще, как через три часа, а ночью—4; после четырех месяцев до полугода днем можно кормить через каждые четыре часа, а ночью—не более одного раза; свыше полугода, когда начинается так называемое прикармливание, о чем ниже, сроки кормления грудью днем еще увеличиваются, ночью же не следует совсем кормить. Ребенок очень быстро привыкает к срокам и не беспокоится; наоборот, беспорядочное кормление делает ребенка беспокойным и, кроме того, вредно отражается на желудке. Сосет ребенок минут 10—20. После кормления мать-кормилица должна посредством особого прибора проверить, не осталось ли молока у нее в груди. Если молоко осталось, его нужно выкачать с помощью того же прибора, иначе могут появляться различные заболевания в груди.

Ротик ребенка после сосания непременно нужно вымыть. Делается это так: на указательный палец или на мизинец наворачивается нетолстым слоем вата, смачивается в чистой кипяченой воде (лучше всего в борной: на стакан кипятку чайная ложечка борной кислоты), и затем, вводя палец в ротик, тщательно протереть десны, небо и прочие части рта. Несоблюдение этого правила ведет к различным заболеваниям полости рта ребенка („ротик зацветает“). Материнская грудь (собственно—сосцы) перед кормлением и после кормления также протираются. Изредка нужно сосцы смазывать каким-нибудь чистым жиром (напр., вазелином). Период кормления ребенка матерью продолжается обыкновенно до конца первого или начала второго года. Прекращать кормление не следует в момент прорезывания зубов, привития оспы, а также в большие жары летом.

Во многих семьях кормят детей грудью гораздо дольше, чем мы указывали. Объясняют это тем, что в период кормления обычно не бывает нового зачатия. Должно заметить, что иногда это действительно наблюдается, но часто и кормление не предохраняет от зачатия. В последнем случае молоко прекращается, и ребенка приходится переводить на искусственное вскармливание, что крайне нежелательно. Целесообразнее всего было бы, в период кормления, матери воздерживаться от половой жизни.

Бывают случаи, когда кормление ребенка грудью матери вредно как для ребенка, так и для самой матери. Вот наиболее типичные случаи, когда матери кормить нельзя: туберкулез, сильное малокровие, истерия, падучая, некоторые хронические болезни и т. д. Лучше всего, понятно, посоветоваться с врачом, можно ли матери кормить ребенка.

Если матери кормить ребенка нельзя, то лучшим выходом следует считать передачу ребенка на кормление посторонней женщине, у которой роды были приблизительно тогда же, как и у матери. Но приглашение кормилиц семьям трудящихся обычно недоступно. Кроме того, институт кормилиц, за редким исключением, социально вреден, так как кормилица, поступая в семью кормить чужого ребенка, бросает своего. В силу указанных причин, в большинстве

случаев, когда мать кормить сама ребенка не может, приходится прибегать к искусственному вскармливанию.

При искусственном питании ребенка, наиболее подходящим, по своим составным частям, является молоко ослицы, а затем козье. То и другое часто совершенно невозможно достать, поэтому употребляется обыкновенное коровье молоко. Но так как в последнем сравнительно много белковины и жира, сахару же недостаточно, то при употреблении его в пищу ребенком приходится молоко разжижать и подслащивать. Разжижают молоко обыкновенной водой (кипяченой) в таком примерно соотношении:

Первый месяц — 1 часть молока и 3 части воды.

2—3 месяцы — 1 " " " 2 " "

3—6 " — 1 " " " 1 " "

6—9 " — 2 " " " 1 " "

после 9 месяцев — цельное молоко.

Следует, однако, заметить, что вовсе необязательно твердо придерживаться приведенной таблицы, — должно применяться к желудку ребенка. Если ребенок и раньше 9 месяцев хорошо переносит цельное молоко, нет смысла держать его на смеси.

Смесь нужно готовить только на один раз, так как подогретое и успевшее остыть молоко изменяется в своем составе. Температура смеси перед кормлением должна равняться 35 — 37° Цельсия. Для подслащивания необходимо брать обыкновенный сахар (на стакан молока кладется обыкновенная чайная ложка сахара).

Молоко для искусственного вскармливания лучше всего брать от одной коровы, безусловно здоровой и содержащейся в безукоризненной чистоте. В городах трудно получать молоко от одной коровы, почему врачи в таких случаях советуют смешанное молоко от разных коров, так как дурные качества одного молока уравниваются хорошим качеством другого. Молоко должно перед употреблением как следует прокипятить.

Кормить лучше всего ребенка с ложечки, а затем прямо из чашки или стакана. Если же прибегать к рожкам или соскам, то необходимо самым тщательным образом следить

за их чистотой, что гораздо труднее, чем содержание в чистоте ложечек и стаканов. Ни в коем случае не следует приучать ребенка сосать пустую соску.

Около 6 месяцев начинается обыкновенно так называемое прикармливание (когда ребенок питается материнским молоком или молоком кормилицы). Можно начинать с коровьего молока, а затем вводить в меню ребенка бульон, кашку, яйца и т. д. Дозы даваемого зависят от индивидуальных особенностей ребенка.

После году пища ребенка приближается к пище типа для взрослых. Прежде чем говорить об этой пище, нужно сделать некоторые объяснения.

Количество тепла, которое нужно затратить, чтобы нагреть на один градус один килограмм воды, носит название калории. Если хотят указать, сколько энергии скрыто в том или ином продукте, то выражают это в калориях. Так говорят: в 100 граммах сала содержится 886 калорий, в 100 граммах сахара—390, в 100 граммах капусты—48 и т. д.

Человеку нужно вводить с пищей столько энергии, чтобы ему ее хватило для поддержания определенной температуры тела (37° Ц.) и для работы внутренней и внешней. При умеренном физическом труде взрослому человеку для этого нужно около 3.000 калорий в сутки. Ребенок гораздо подвижнее взрослого; он, обладая относительно большей поверхностью тела, отдает и больше тепла окружающему воздуху; внутренняя работа по постройке клеток у него так же сильнее, чем у взрослого. Приведенные обстоятельства должны нас убедить в том, что ребенку требуется пищи относительно (не абсолютно) больше, чем взрослому. Если на один килограмм весу взрослому требуется: при умеренной работе—30-40 калорий, а при усиленной—55-56, то ребенку от 3 до 5 лет необходимо на тот же вес около 80 калорий.

Материалом для постройки новых клеток, как уже указывалось нами, служат белки, являющиеся необходимой составной частью клеточек нашего организма. Заменить белок жиром или углеводом нельзя. Взрослому человеку нужно в сутки около 100 грамм белков, дитяти 3—5 лет от 30 до 40 грамм. Перекармливание белками приносит не пользу, а вред: излишний белок в организме разложится

и вызовет отравление, в результате чего получается вялость кишечника, запоры, а иногда, наоборот, сильные поносы. Белки делят на полноценные, содержащиеся в мясе, молоке, яйцах, а также в меньшем количестве в бобах и пшенице, и неполноценные—в растительных продуктах. Полноценные белки содержат наиболее важные части, нужные для постройки клеточек. Недостаточное введение в организм полноценных белков приводит к задержке роста. Этим объясняется отставание детей в росте в семьях, не имеющих возможности питать их белым хлебом, молоком яйцами, мясом.

Жиры служат не только источником энергии. Часть их, заключающаяся в мозгах, яичном желтке, икре, — так называемые полноценные жиры,—тоже принимают участие в строении клеток.

Углеводы (сахар, овощи, зерновые продукты) служат главным топливным материалом и должны вводиться в организм в зависимости от легкости их переваривания и усвоения.

Кроме белков, жиров и углеводов, в состав пищи должны входить также вода и минеральные соли. Последних особенно много в овощах и фруктах.

Наукою в различных видах пищи открыты вещества, получившие название витаминов ¹⁾.

Различают следующие витамины: противорахитический витамин или витамин А, содержащийся в рыбьем жире, яичном желтке, сливочном масле, томатах, молоке, нетопленном сале, мясе, рыбе, картофеле, орехах (отсутствие этого витамина в пище вызывает у детей рахит, иначе называемый английской болезнью; рахит, впрочем, м. б. вызван и другими причинами: сыростью, скученностью, дурным воздухом в помещении); витамин роста или витамин В, находящийся в дрожжах, в оболочках зерен, в печени, в мясе (этот витамин улучшает аппетит, способствует росту); антицинготный витамин или витамин С, содержащийся в сырых фруктах, ягодах, томатах, свежей капусте, моркови, картофеле, клюкве, молоке (отсутствие этого витамина вызывает цингу).

¹⁾ От латинского слова *вита*—жизнь.

Из сказанного следует, что организовать правильно питание для детей совсем не так просто, как многие думают.

1. Пища должна содержать в себе нужное количество белков, жиров, углеводов и витаминов.

2. Пища должна быть разнообразна и вкусна („аппетит—лучший повар“).

3. Пища должна приниматься в определенные сроки, чтобы дать возможность пищеварительному аппарату справиться с ней.

4. В пище для детей нужно избегать острых приправ (перец, уксус, горчица).

5. В пищу не должны вводиться спиртные напитки совсем, а чай, кофе, какао, шоколад в больших количествах.

Для образца приводим наиболее целесообразный „пищевой режим“ для детей.

А. От 1 году до 3—4 лет.

Первая еда : молоко с сухарем или белым хлебом.

Вторая „ : фруктовое пюре или муссы с бисквитами.

Третья „ : 1-ое блюдо—супы, по преимуществу мясные (из меню совсем маленьких детей можно выбросить); 2-ое блюдо — картофельно-овощные пюре с телячьей печенкой, мозгами, мясом (пища должна размельчаться); 3-е блюдо — кисели, фрукты.

Четвертая „ : молоко

Пятая „ : каша или каша с фруктами и сухари или белый хлеб.

П а е к: молока 500—350 грамм, мяса 15—50 грамм, масла 25—40 грамм, яиц 1—2 в неделю; кроме того, хлеб, крупа, картофель, овощи, фрукты.

Б. От 4—5 лет до 8—9 лет.

Первая еда : 1 стакан молока или чаю, кофе с молоком и хлеб с маслом, сыром.

Вторая „ : фрукты или фруктовые соки или овощные пюре, бутерброды с паштетом и проч., хлеб с маслом.

Третья еда : 1-ое блюдо—разные супы; 2-ое—рыба или мясо с овощами, салатом; 3-е—компоты, кисели, фрукты.

Четвертая „ : то же, что и 1-ая.

Пятая „ : одно блюдо (каша, картофель, творог, молоко и проч).

П а е к: белый хлеб—100 грамм, черный хлеб—200, молоко—300, мясо—100, коровье масло—24, картофель—100, крупы—40, свежие овощи—50, сахар—24, одно яйцо, яблоко или груша и т. п.—в день.

После 9—10 лет дети питаются обычно со взрослыми. Но указания о составе пищи, сделанные выше, нужно и здесь иметь в виду.

Купанье и умывание.

Купанье и умывание необходимо для освобождения кожи от выделяемых ею веществ.

Купать детей следует:

в первые 9 дней после рождения— 2 раза в день
до 6 недель — 1 раз в день;
после 6 недель и до 6 месяцев — через день (не реже);
от 6 месяцев до 1 году — два-три раза в неделю;
от 1 году до 3 лет — не реже 1 раза в неделю;
свыше 3 лет — не реже 1 раза в 2 нед.

Температура воды по Р.:

первые два месяца. . . . 29°
до 1 года. 28°

следующие годы—26°, 25° и ниже, доводя до 22°.

Лучшее время для купанья—перед сном и во всяком случае до принятия пищи.

Температура в комнате, в которой купают ребенка, 17—18° по Р.

Самое купание маленьких детей производится так: уложив тюфячек и подушечку в ванну, заворачивают ребенка в простынку и осторожно погружают в воду; затем, слегка

поддерживая ребенка левой рукой, правой легонько обмывают губкой все тело ребенка; лицо и глазки обмывают водой из особой кружки (лучше всего стеклянной) и особой губкой; затем, вынув ребенка из воды, накрывают его нагретой сухой простынкой и, слегка прижимая последнюю к тельцу, вытирают его. Посуда и губки тщательно вымываются и просушиваются. После купания тщательно осматривают все тельце, особенно в тех частях, где имеются складки (сгибы членов, шейка, под пазушками), и слегка присыпают рисовой пудрой. Процесс купанья подростков детей не требует описания.

С того времени, когда ребенок купается не ежедневно, необходимо организовать умывание, при чем по мере своего роста ребенок все больше и больше должен обходиться без помощи старших. Умываться обязательно два раза: утром и вечером. Необходимо во время проявить достаточную настойчивость, чтобы умывание обратилось в привычку. Если во-время не обратить на это внимания, у детей может образоваться нелюбовь к умыванию, при чем последнее сопровождается часто т. н. капризами. Совершенно ясно, что в этих „капризах“ виноваты старшие.

Самый процесс умывания производится так: ребенок оголяется до пояса, с мылом моет сначала руки до самых плеч, затем чистит зубы (специальной щеткой и размельченным чистым мелом), с мылом обмывает лицо, уши, шею и, наконец, обмывает тело до пояса; в заключение тщательно утирается полотенцем и быстро одевается. Вечером, кроме того, перед самым отходом ко сну, нужно мыть ноги, для чего предназначается особый тазик.

Перед принятием и после принятия пищи необходимо мыть руки.

Матери должны с самого раннего детства приучать детей аккуратно и во-время умываться и мыть руки. Этого требует не чистоплотность только, но и интересы здоровья.

Школы нашей страны должны организовать у себя хотя бы простые умывальники, чтобы школьники имели возможность мыть руки, а иногда и умываться, если дома их к этому не приучили. Пусть наши учителя и учительницы не считают это мелочью.

Одежда и обувь.

Человеческому организму необходимо охранять себя от вредных влияний атмосферы, пыли, холода, ветра, дождя. Кроме того, человек—машина теряет путем охлаждения и лучеиспускания значительную часть тепловой энергии. Дабы уменьшить потерю тепловой энергии, а также для ограждения организма от вредных влияний атмосферы, необходима одежда.

Одежду для детей нужно готовить из мягкой, легкой и удобно прилегающей к телу материи.

Наиболее употребительные виды одежды для самых маленьких детей:

1) Рубашечка (для новорожденных и в первые месяцы т. н. распашенка, представляющая коротенькую, покрывающую только животик, рубашечку, разрезанную сзади до подola, при чем одна половина свободно заходит за другую с коротенькими рукавчиками).

2) Кофточка, надеваемая сверх рубашки, из фланели или бумазеи (для новорожденных формы распашенки).

3) Пеленки: одна, покрывающая ребенка, из мягкой, теплой материи, а другая, наружная, из фланели или бумазеи.

4) Одеяльце.

5) Подстилка (кладется под детский задик).

6) Клееночка (кладется под подстилку).

Вместо одеяльца рекомендуется так называемый конвертик. Свивальники ни в коем случае не допускаются.

Когда ребенок начинает стоять и ходить, то на нижнюю часть тела надевают особой формы панталончики на пуговицах, на ножки надевают чулочки и мягкие (лучше всего вязанные) башмачки, кофточку заменяют платищем (коротким, чтобы не мешать движению ножек).

Относительно одежды для детей свыше 3 лет трудно рекомендовать какую-либо определенную форму. Нужно исполнять лишь следующее требование гигиены: шить одежду такой формы, чтобы верхняя и нижняя части одежды всю свою тяжесть опирались на плечи, не стесняя живота и груди. Не следует совсем употреблять подвязок обыкновенной формы, так как они мешают крово-

обращению и задерживают развитие мускулатуры ног. Что касается, так называемых, боковых подвязок, укрепляемых одним концом к поясу, а другим к верхнему краю чулка, то они менее вредны, чем подвязки обычной формы, но все-таки вредны, так как способствуют развитию обращенных внутрь („подкошенных“) колен. Категорически изгоняются тугие лифы и корсеты, употребляемые для получения „хорошей талии“; употребление этих вещей затрудняет правильное отправление грудной клетки, а также печени, селезенки и желудка, и делает детей восприимчивыми ко всякого рода заболеваниям органов дыхания и пищеварения.

Обувь должна быть всегда по ноге и не на высоких каблуках (при высоком каблуке тяжесть тела падает не на пятку, как следовало бы, а на свод подошвы, что развивает целый ряд болезненных явлений).

„Выбирай для детей одежду и обувь так, чтобы они были полезны и удобны, и никогда не следуй людской глупости, называемой модой“.

Помещение.

Если, говоря о питании и об одежде ребенка, можно быть уверенным, что указания этой книги будут полезны внимательным родителям и воспитателям, то такой уверенности совсем нет, когда заговоришь о жилищных условиях. Вот что мы читаем у П. П. Блонского: „В действительности дети человеческих масс обычно развиваются в помещениях с спертым воздухом, в которых скучено много населения, отсутствует проветривание и царит нечистота. В результате ребенок вянет все больше и больше. Особенно туберкулез развивается при отсутствии чистого воздуха. Так, например в Мангейме в 1906 году на 1.000 жителей умирало от туберкулеза живущих в 6 комнатах—10 чел. в 4—5—22, в 3—23 (когда в них жило 1—2 человека), 34 (при 2—3 чел.) и 42 (более 3 чел.). Туберкулез—главная причина вырождения человеческих масс (непосредственно от него умирает одна шестая человечества, но так как почти нет взрослых людей, не пораженных туберкулезом, то именно он—косвенная причина слабости и смертей от

многих других причин), и именно бедняков. Но он же не щадит детей. Landeuzzi нашел, при 67.300 вскрытиях парижских детей до 1 года, туберкулез в 17⁰/₀, а у детей в возрасте 7—10 лет туберкулез обнаруживается в 63⁰/₀ (Hamburger). Так называемая золотуха есть разновидность детского туберкулеза. Вообще говоря, возможно думать, что туберкулез, от которого слабеет и вымирает взрослое человечество, приобретает им обыкновенно в детстве“.

Какие же, однако, минимальные требования необходимо предъявлять к детскому жилищу?

Детская комната должна быть:

- 1) безусловно сухой;
- 2) достаточно светлой (окнами на юг, юго-восток или юго-запад);
- 3) достаточно просторной (площадь не менее 20 кв. арш. на одного ребенка);
- 4) с крашеными деревянными полами (паркет, натертый воском, не рекомендуется, так же, как и пол, составленный из метлахских плиток);
- 5) со стенами, выбеленными клеевой краской или известью (масляная окраска не рекомендуется, так как лишает стены пористости; не рекомендуются и обои, которые трудно содержать в чистоте);
- 6) с хорошей вентиляцией;
- 7) не холодной (около 14° R).

Полы в детской комнате должно ежедневно протирать, а стены хоть раз в неделю обметать. В комнате не должно храниться грязное белье и не должно производиться купанье.

Самый важный предмет в обстановке детской комнаты—это постель, в которой в первые недели ребенок проводит все свое время. Самыми удобными являются железные кровати, которые легче, нежели деревянные, содержать в опрятности. Кровать снабжается боковыми сетками, предохраняющими детей от падения. Кровать ставится на достаточном расстоянии от стены (около 1 арш.) и головой обращена к окнам. На дно кровати кладется матрацик, набитый конским волосом, морской травой, сеном или мягкой рубленой соломой. На матрацик кладется клеенка, а на нее легкий стеганый ватный тюфячок, покры-

вающийся чистой простынькой. Тюфячок нужно как можно чаще прополаскивать и проветривать (обычно нужно иметь 3—4 тюфячка). Подушечки для детей делаются небольшие, набитые конским волосом или морской травой (пуховые не рекомендуются, т. к. на них головка ребенка сильно потеет). Сверху ребенок одевается шерстяным, байковым или бумажным одеялом, в зависимости от времени года.

Совершенно не рекомендуются, как вредные для ребенка:

- а) колыбели для укачивания;
- б) полог при постельках;
- в) пуховики и перины.

Цель укачивания — усыпить ребенка. Но укачивание вызывает изменения в распределении крови в организме, вызывает головокружение, создает беспокойный сон. Вредно укачивать не только в колыбели, но и на руках. В нем нет никакой надобности, если ребенок сразу приучен засыпать на кровати.

Полог вреден потому, что воздух под ним застаивается и нагревается; полог, не пропускающий света, вреднее всего, так как, кроме того, лишает ребенка и благотворного влияния света.

Непригодность для детских постелей пуховиков и перин объясняется тем, что они допускают лежание в искривленном положении и вызывают ненужное изнеживание организма.

Кроме постели, в детской комнате должен быть стол, несколько стульев, шкаф для игрушек и т. п. Стол и стулья должны быть прочны, легки (чтобы ребенок мог свободно передвигать их) и соответствовать росту детей. Загромождать комнату мебелью не рекомендуется.

Когда ребенок подрастает, он попадает в школу. Каким же условиям должно удовлетворять школьное помещение? Об этом мы в другом месте писали так:

„Что такое школа с точки зрения организации образовательной работы? Это — рабочий кабинет учащегося.

Первое условие, которое должно быть предъявлено к этому рабочему кабинету — это минимально необходимые гигиенические условия: помещение должно быть достаточной величины, не грязно и не пыльно, достаточно, но не чрезмерно тепло, целесообразно освещено.

Допустимым минимумом относительно величины рабочих комнат для учащихся является: для подростков—7—8 куб. м. на ученика, для детей второго детства—5—6 куб. м. Действительность нашей русской школы чрезвычайно далеко отстает от указанных минимумов. Мы, к сожалению, не располагаем данными о санитарном состоянии школ за последние годы, но предполагаем, что вряд ли санитарная часть далеко ушла в сравнении с до-революционным положением. Есть показатели, что дело даже ухудшилось. Поэтому в тех местах, где нам понадобятся примеры из жизни, мы будем предлагать вниманию читателя дореволюционные данные. Доктор Жбанков, обработавший материал о санитарном состоянии народных школ в Смоленской губ., нашел, что 70% министерских училищ, 73,9% церковно-приходских и 83% сельско-земских отступают от нормы, при чем в некоторых школах на одного ученика приходится менее одного куб. метра. „Гробоное количество воздуха“—так определяет это положение указанный нами автор. Результатом скученности детей в тесных помещениях является порча воздуха и понижение работоспособности учащихся. Критерием доброкачественности воздуха принято считать находящееся в нем количество углекислоты. Воздух, содержащий более одной части углекислоты на 1000 частей воздуха, является, по мнению гигиенистов, испорченным и негодным к употреблению. У профессора Эрисмана мы находим такие данные, касающиеся одной московской школы, располагающей достаточно хорошим помещением:

Таблица № 6

Содержание углекислоты в промиллях ¹⁾.

Утром до уроков	1,46
В конце первого урока	3,84
„ „ второго урока	3,37
„ „ большой перемены (форточка открыта)	1,69
„ „ третьего урока	3,71
„ „ четвертого урока	3,99
„ „ пятого урока	4,12

¹⁾ 1/1000 часть.

Предлагаем читателю самому сделать вывод, сколько частей углекислоты будет на тысячу частей воздуха к концу пятого урока в тех школах, которые располагают „гробовым количеством воздуха“ ¹⁾.

Некоторым паллиативом,—но паллиативом очень слабым,—уменьшающим зло скученности в школьных помещениях, является вентиляция. „Наши примитивные условия влекут за собою, как правило, и примитивную вентиляцию: форточки, топка печей и т. п. Нужно уметь пользоваться этими примитивами вентиляции. Форточку, например, нужно устраивать в верхней, а не в средней или нижней части окна, так как, открывая нижние части окна, мы не освежаем верхних слоев воздуха, находящихся под потолком, и, наоборот, чем выше форточка тем сильнее освежается воздух во всех частях помещения; топку печей после того, как печь истоплена для отопления помещения, нужно при небольшом количестве топлива продолжать все время занятий. Каждый педагог должен найти наиболее целесообразные выходы из самых трудных условий.

Страшным злом многих школьных зданий является пыль. Как известно, пыль раздражает дыхательные пути и вызывает катарральные заболевания. Не последнее место занимает школа, с ее спертым и пыльным воздухом, в культивировании страшного бича современного человечества—туберкулеза... „Борьба с пылью—непременная обязанность всякой школы. Лучшим средством для этого является протирание полов мокрой тряпкой и натирка их маслом“ (наиболее подходящим является особое масло—флюрит)“ ²⁾.

Рабочий кабинет школьника должен быть обставлен соответственной мебелью. Наиболее распространенной школьной мебелью является парта. Современная педагогика самым решительным образом высказывается против парты, даже самых усовершенствованных систем (Эрисмана, Ростовцева и др.). „Существуют и особые приемы,—читаем мы у Монтессори,—установленные так называемой наукой

¹⁾ А. Евстигнеев-Беляков. Очерки по организации педагогической работы. Изд. Московского Акционерного Издательства, 1927 г.

²⁾ А. Евстигнеев-Беляков. Очерки по организации педагогической работы. Изд. Московского Акционерного изд. 1927 г.

для исправления позвоночника у школьников. Точно определяется положение, которое должен занимать ребенок во время работы. Ноги ребенка должны упираться в подножку, руки спускаться параллельно телу и т. п. Для соблюдения всех правил необходимо, чтобы парта была точно приспособлена к ребенку. Все части парты должны соответствовать строению тела ученика; даются точные размеры, высота, ширина и т. п. Так пытаются избавить детей от искривления позвоночника. Одно только трудно: удержать 40—50 детей в течение часа в полной неподвижности, в позах, удовлетворяющих всем правилам гигиены, и еще труднее найти парты, которые всегда точно подходили бы к изменениям растущего организма. Все эти рецепты на деле оказываются не особенно практичными; число детей с искривлениями не уменьшается¹⁾.

Мы лично лучшей школьной мебелью для современной школы, не требующей непрерывного сидения, а широко применяющей экскурсию, работу на воздухе, в мастерских и т. д., считаем подобранные по росту столы и легкие креслица типа т. н. венской мебели. При этой мебели учащийся придает организму такое положение, какое условиями данной работы требуется; при утомлении он свободно меняет положение; никого не беспокоя, он может встать, чтобы проделать несколько движений корректирующего порядка.

Зрение.

Из всех органов внешних чувств, с помощью которых человек знакомится со всем тем, что его окружает, наиболее важным несомненно является орган зрения—глаз. Родители и воспитатели должны принимать все меры, во-первых, по защите глаз от порчи, и, во-вторых, по их правильному развитию.

Природа дала глазу целый ряд защитных приспособлений. К ним относятся: веки, ресницы, брови, слезная железа.

¹⁾ Монтессори. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Издание „Работника Просвещения“. Москва 1923 г., стр. 30—31

Веки состоят из соединительно-тканной пластинки, покрытой снаружи кожей, а изнутри соединительной оболочкой. На свободном крае век находятся ресницы, предохраняющие, вместе с веками, глаз от проникновения пыли и посторонних тел. Внутри век находятся железы, выделяющие особый жир, которым смазаны края век, почему слезы не могут выливаться через край. Другой задачей век является увлажнение роговой оболочки глаза: постоянно двигаясь, веки равномерно распределяют слезы по всей поверхности роговицы. Слезная железа вырабатывает слезы. Слезы не только увлажняют роговую оболочку, но и промывают мешок соединительно-тканной оболочки, удаляя из него посторонние частицы. Удаляются слезы по особым канальцам через нос. При насморке глаза слезятся: это происходит от того, что слезные каналы закупориваются, и слезы переливаются через край. Брови предохраняют глаза от пота, стекающего со лба.

Прежде всего необходимо приучить детей бережно относиться к глазам. Нужно познакомить детей с теми последствиями, какие могут быть, если в глаз попадет: негашеная известь (обычно потеря глаза), огненная искра (игры с патронами, пугачами), неумение зажигать спички (к себе, а не от себя), сиденье близко от устья печи и т. п., соринки (при молотье, например, соринки от злаков часто влекут за собой воспаление роговицы) и т. д. Но дети должны знать не только те последствия, какие могут быть от проникновения постороннего тела в глаз, они должны приучиться не скрывать таких случаев от родителей и воспитателей, чтобы последние могли обратиться за советом к врачу. Воспитатели не должны успокаивать себя тем, что „глаз не болит“, и что поэтому можно и не обращаться к врачу. Характерная особенность болезни глаз — отсутствие очень часто болезненного чувства, даже внешних признаков болезни (например — покраснения), только ухудшение работы глаза говорит о том, что глаз начал болеть. Разобраться в этом может только врач.

Далее, дети очень рано должны уже знать, что глазные болезни заразительны, почему необходимо: а) иметь свое отдельное полотенце, не утираться чужим и

не давать своего другим; б) не тереть глаз рукой после рукопожатия с тем, у кого глаза больные.

Нужно так же детям знать, что прикосновение рукою к спине, а затем к глазу, может вызвать болезнь глаза.

Больше всего губят зрение трахома, оспа, а также воспаление глаз от гоноррейного («триппер») гноя. Строгое исполнение в случаях таких болезней предписаний врача — единственная гарантия.

Воспитатели должны правильно организовать работу глаз.

Прежде всего они должны позаботиться об освещении при работе:

1) Свет на книгу должен падать слева (отсюда — правильная установка рабочих столов для детей и дома и в школе).

2) Свет должен быть достаточной силы, но не ослепителен (отсюда: защита окон шторами, свободно пропускающими свет, но ослабляющими яркие солнечные лучи; запрещение работать в сумерках; защита ламп колпаками).

3) Свет должен быть ровный (отсюда: запрещение читать на ходу, под деревьями и т. д.).

Следующая забота по организации работы глаз должна заключаться в целесообразно подбираемом материале для работы;

1) книги должны быть напечатаны ясным и крупным шрифтом;

2) бумага не должна просвечивать и отсвечивать («глянцевитая» бумага);

3) строчки не должны быть ни слишком длинны, ни слишком коротки;

4) орудия письма должны подбираться так, чтобы контраст между цветом материала, на котором пишут, и цветом изображения, получаемого от того, чем пишут, был достаточно четкий (лучше всего белая бумага и черные чернила, хуже бумага и карандаш, совсем недопустимы грифельная доска и грифель);

5) рукодельные работы не должны быть очень мелки.

Несоблюдение приведенных указаний требует от глаз большого напряжения, что обычно ведет к порче аппарата зрения.

Самую работу глаз нужно организовать так:

1) расстояние книги от глаза должно быть не меньше $\frac{1}{2}$ метра;

2) при чтении и письме время от времени глазам дается отдых (ребенок оставляет работу и смотрит некоторое время в даль);

3) работа зрительного аппарата не должна быть чрезвычайно долгой („дозировка“ зависит от индивидуальных особенностей, но нужно соблюдать правило: работай лишь до утомления).

Ухо, нос и горло.

Ухо—орган слуха. Слух может быть нарушен при двух условиях: при нарушении проводимости звука ко внутреннему уху и при расстройствах звуко-воспринимающего аппарата. Первое условие может иметь место при больших скоплениях ушной серы в наружном слуховом проходе, при катаррах и нагноениях среднего уха и при некоторых других случаях; второе — под влиянием длительных сильных шумов, при сотрясении мозга, при свинке, тифе, от действия некоторых лекарств (хинина, например) и вкусовых веществ (неумеренное потребление табаку), а также в связи с заболеваниями среднего уха. Указанные расстройства слуха выражаются в формах тугоухости („хуже слышит“) и шумов в ушах. Эти формы нарушения правильности слуха часто служат предвестниками серьезного ушного заболевания, почему при наличии их необходимо как можно скорее обратиться к врачу.

Часто, особенно в детском возрасте, заболевания уха тесно связаны с болезнями носа. Полип носоглотки обычно вызывает тугоухость, и дети, страдающие от полипов, часто заболевают катаррами и воспалениями среднего уха. Совершенно безопасное удаление носоглоточных полипов освобождает ребенка как от расстройства носовой полости, так и от нарушения правильности слуха.

Уши нужно стараться держать в чистоте. Это достигается ежедневным обмыванием наружного уха, а также протиранием время от времени начала слухового прохода влажной чистой тряпочкой, надетой на указательный палец. Не следует ковырять в ушах, особенно острыми

предметами: булавками, шпильками, спичками и т. п. Совершенно недопустимо впрыскивание и вкапывание каких бы то ни было жидкостей в ухо без указания врача.

Ухо не следует изнеживать. Не нужно поэтому без совета врача закладывать уши ватой, даже в сырую и холодную погоду. В некоторых, однако, случаях затыкание ушей полезно (например, при нырянии). В последнем случае вату смазывают вазелином.

Ухо необходимо предохранять от резких раздражений извне. Нельзя целовать в ухо, что любят делать некоторые матери, нельзя бить по уху, при громких звуках (выстрелы из пушки, взрывы) полезно затыкать уши ватой или хотя бы открывать рот.

В школе детей с плохим слухом нужно сажать впереди¹⁾.

Носовой аппарат выполняет следующие функции:

а) при дыхании согревает, увлажняет и отчасти фильтрует вдыхаемый воздух;

б) воспринимает запахи;

в) влияет на тембр голоса и служит при образовании некоторых звуков.

У животных обоняние играет огромную роль в поисках добычи и ориентировке в опасностях.

Нарушается или все или частично указанные функции носа при разного рода заболеваниях, почему необходимо всемерно стремиться к правильной гигиене носа.

Нос следует содержать в чистоте. Прочищать ноздри нужно не одновременно, а по одной. Носовой платок—необходимая принадлежность ребенка. Не следует втягивать воду в нос. Нужно избегать резких и раздражающих запахов. Не следует нюхать табак, лучше не курить табак совсем, а при курении—не пускать через ноздри. Детей приучайте всегда дышать носом. Младенцам, в этих целях, приходится иногда во время сна подвязывать подбородок, чтобы закрыть ротик.

В этой книге необходимо остановиться только на одной части глотки—т. н. гортани.

¹⁾ Педагогам автор рекомендует соответствующую главу из своей книги: „Очерки по организации педагогической работы“. Изд. Моск. Акад. Издательства. 1927 г.

Гортань служит для дыхания и образования голоса. В последнем случае гортань можно сравнить с дудкой, в которой звучат два язычка: чтобы получился звук, тесно соприкасающиеся язычки должны быть приведены в движение струей воздуха. Струя эта выталкивается из легких, которые сдавливаются эластичной грудной клеткой и которые в этом отношении можно сравнить с кузнечными мехами. Носоглотка и рот служат резонатором и упором, в котором тон, образованный в гортани, усиливается и приобретает звучность.

Заболевания гортани, наиболее встречающиеся, можно свести к:

а) катаррам, при которых голосовые связки теряют способность колебаться или не могут плотно прилегать друг к другу, резко меняют голос, становящийся хриплым, шипящим, а иногда и вовсе беззвучным;

б) опухолям („полипы“) голосовых связок, приглушающим голос;

в) параличам, при которых голосовая щель закрывается, исключая возможность звукообразования.

Советы:

1) не изнеживать горла, поэтому избегать шарфов, шейных платков и т. п.;

2) дыши носом (см. выше);

3) не переутомляй голоса при речи и пении;

4) пой свойственным тебе голосом (дети в школе должны немедленно заявлять педагогу, руководящему пением, если им тяжело петь в той голосовой партии (сопрано, альт, меццо-сопрано и т. д.), к которой они причислены;

5) пой стоя (при сидении грудная клетка и нижняя часть живота сдавлены);

6) щади голос при так называемом „переломе“, а также при охриплости.

Родители и воспитатели должны следить, чтобы дети ясно и отчетливо произносили слова во время речи. Так как речь усваивается детьми путем подражания, то чрезвычайно важно всегда при детях говорить правильно. Привычка матерей и нянек коверкать речь, чтобы сделать ее понятней ребенку, цели не достигает: от порчи речи последняя понятней не делается, а ребенок приучается

неправильно говорить. Пока ребенок хорошо не усвоит речи (говора), нельзя поручать его воспитателям, говорящим с отступлениями от данного вида речи. Поэтому воспитательные учреждения для детей примерно до 10—12 лет не должны обслуживаться лицами, владеющими неправильным говором (акцент, исковерканные обороты речи, картавость и т. п.). Когда дети научатся читать, нельзя им давать в руки книги, написанные неправильным или некрасивым языком.

У Максима Горького читаем:

„Мне не нравилось, как все они говорят; воспитанный на красивом языке бабушки и деда, я вначале не понимал такие соединения несоединимых слов, как „ужасно смешно“, „до смерти хочу есть“, „страшно весело“; мне казалось, что смешное не может быть ужасным, веселое не страшно, и все люди едят вплоть до дня смерти.

Я спрашивал их:

— Разве можно так говорить?

Они ругались:

— Какой учитель, скажите. Вот—нарвать уши...

Но и „нарвать уши“ казалось мне неправильным: нарвать можно травы, цветов, орехов.

Они пытались доказать мне, что уши тоже можно рвать, но это не убеждало меня, и я с торжеством говорил:

— А, все-таки, уши-то не оторваны¹⁾.

Как известно, над гортанью скрещиваются пути пищи в пищевод и воздуха в легкие. При глотании гортань закрывается: сдвигаются голосовые связки и надгортанник закрывает вход в гортань. Иногда частицы пищи все-таки проникают в гортань. Тогда чувствительная слизистая оболочка гортани и трахеи немедленно раздражается прикосновением постороннего тела и рефлекторно возбуждает кашлевой толчок, которым посторонний предмет немедленно удаляется из гортани. Во избежание несчастных случаев, приучайте детей есть молча; особенно вредно говорить при жевании и глотании пищи. Посмотрите, как обедают в выдержанной русской крестьянской семье: никаких разговоров, все как будто священнодействуют...

¹⁾ „В людях.“ Изд. „Парус“ Пзд. 1918, стр. 65.

З у б ы.

Ребенок рождается беззубым. Прорезывание зубов составляет очень важный факт в жизни детей. Первый зуб пробивается из десны обыкновенно около 6—8 месяцев. Десны обильно снабжены нервами и кровеносными сосудами. Вполне естественно поэтому, что прорезывание зубов вызывает некоторую боль и делает ребенка нетерпеливым и раздражительным. Иногда у детей, особенно слабых, появляется даже лихорадочное состояние. Тепловатые ванны и свежий воздух обычно оказывают очень хорошее влияние на детей в таких случаях.

Родители не должны относить „за счет зубов“ те заболевания, какие часто имеют место независимо от прорезывания зубов: простуда, болезнь желудка и т. п. Прорезывание зубов является процессом вполне естественным и никаких опасностей не представляет. Если же у детей появляются в периоде прорезывания указанные выше болезни, то следует безотлагательно обращаться за советом к врачу.

При правильном процессе прорезывания, зубы появляются группами в таком, примерно, порядке. Примерность нужно понимать в смысле индивидуальных отклонений, которые бывают часто.

1-я группа—резцы, числом 8, прорезываются между 5 и 12 месяцами. Чаще всего первыми показываются два средних резца в нижней челюсти.

2-я группа—первые коренные зубы, тоже числом 8, прорезываются между 12 и 16 месяцами. Они являются большею частью по два. Появление этих зубов наиболее болезненно.

3-я группа—клыки (в общежитии их часто называют глазными зубами), 4 числом, прорезываются между 17 и 20 месяцами.

4-я, последняя, группа—вторые коренные зубы, тоже числом 4, прорезываются между 20 и 24 месяцами.

Таким образом, к концу второго года у нормального ребенка должны быть все молочные зубы (двадцать четыре).

Смена молочных зубов постоянными начинается около седьмого года жизни. Появление постоянных зубов проис-

ходит в таком же приблизительно порядке, как и прорезывание молочных. Смена тянется около 4 лет, т. е. происходит между седьмым и одиннадцатым годами. На двенадцатом году появляется четыре новых коренных зуба, а около 20—25 лет—еще 4, так называемые зубы мудрости.

Зубы имеют огромное значение в жизни человеческого организма. Необходимо поэтому создать у детей привычку правильно ходить за зубами. Чистить зубы необходимо утром и вечером, а полоскать после всякого приема пищи. Привычка в уходе за зубами избавит в будущем человека от многих страданий в виде невыносимой зубной боли и расстройств пищеварительного аппарата.

Моторное воспитание.

Человеческий организм—это живая машина. Одна из задач воспитания—создать хорошо работающую машину, т. е.: прочную, сильную, быструю, производительную, выгодную. В педагогике приемы по воспитанию указанных качеств в человеческом организме получили название моторного воспитания.

В разных местах этой главы мы указывали, как оберечь подрастающий организм от разрушительных влияний природы. Здесь нам нужно вкратце охарактеризовать те приемы, к коим прибегает современная педагогика, чтобы воспитать ловкий и выносливый организм.

Прежде всего здесь следует назвать физический труд. Старая педагогика все свое внимание отдавала воспитанию интеллектуальных способностей. И это вполне понятно. До появления теперешних фабрик и заводов, когда имело место домашнее производство в различных его формах (сельское хозяйство, ремесло), дети уже с раннего возраста принимали участие в этом хозяйстве, и школа, таким образом, являлась дополнением к той образовательной и воспитательной работе, какую они получали, участвуя в домашнем производстве.

„Позади системы мануфактурного хозяйства—читаем мы у Дьюи—лежит система домашнего и соседского хозяйства. Всем нам, присутствующим здесь, достаточно отодвинуться на одно, два и—самое большее—на три поколения.

чтобы найти время, когда домашнее хозяйство было фактически центром, где практиковались или около которого группировались все типические формы производственных занятий. Свое платье изготовлялось по большей части дома; члены домашнего хозяйства обычно были знакомы и со стрижкой овец, и с чесаньем и прядением шерсти, и с работой на ткацком станке. Вместо того, чтобы повернуть выключатель и залить электрическим светом жилище, освещение дома достигалось путем длительного и утомительного процесса: нужно было сначала убить животное, вытопить сало, а затем устроить фитили и мокать свечи. Снабжение мукой, естественными припасами, деревянными поделками, строительными материалами, домашней утварью, даже металлическими изделиями, как-то—гвоздями, дверными петлями, молотками и т. д., производилось в непосредственном соседстве, в мастерских, которые были открыты постоянно для обозрения товаров и которые часто служили центрами, где собирались жители округа.

Весь процесс производства—от создания сырого материала на фермах до выработки законченного, готового к употреблению предмета—происходил у всех на глазах. Не только один какой-нибудь, но фактически все члены домашнего хозяйства имели свою долю участия в производстве. Дети, как только достигали известной степени силы и умственного развития, постепенно посвящались в тайны отдельных процессов. Все производилось при непосредственном личном участии каждого, даже до фактического распределения.

Мы не можем не отметить того, что этот род жизни способствовал созданию дисциплины и выработке твердых характеров: люди тренировались в привычке к порядку и к прилежанию, воспитывались на идее ответственности и обязательстве что-нибудь делать, что-нибудь производить в этом мире. Здесь всегда было что делать; была реальная необходимость, чтобы каждый член домашнего хозяйства добросовестно исполнял свою собственную часть работы в сотрудничестве с другими. Здесь вырабатывались деятельные, способные к работе личности, которые воспитывались и испытывались на самой работе. Снова мы не можем не отметить, какое громадное значение для образовательных

целей имело то обстоятельство, что в этих условиях люди вплотную и непосредственно соприкасались с природой и получали из первых рук знакомство с подлинными вещами и материалами, с фактическим процессом изготовления предметов собственными руками, с пониманием их социальной необходимости и полезности. Все это непрерывно способствовало развитию наблюдательности, изобретательности, росту творческого воображения, логичности мышления и чувству реальности, приобретаемому из непосредственного соприкосновения с действительностью. Образовательное значение работ в условиях домашнего хозяйства: за прялкой, за ткацким станком, за пилкой дров, на мукомольной мельнице, при бондарных работах, на кузнице, было непрерывно действенным¹⁾.

Русский читатель, знакомый с жизнью нашего трудового крестьянства, прекрасно знает, какое участие в крестьянском хозяйстве принимают крестьянские дети. На этой работе, работе самой разнообразной, в домашнем хозяйстве и происходило то, что педагогика называет моторным воспитанием, т. е. упражнялись мускулы, воспитывалась ловкость, неутомимость, выносливость.

Когда задымилась фабрики и заводы, когда человек стал „придатком машины“, когда дети до известного возраста стали вне хозяйственного процесса, а с известного возраста разделили судьбу взрослых рабочих, сделавшись, в свою очередь, также машинными придатками, с однообразным, оупляющим, изнурительным трудом—с этого времени педагогика не могла не начать исканий в области введения физического труда в школу. Так появилась в зачаточной форме идея школы труда, школы ручного труда, трудовой школы. Ниже читатель увидит, что современное понимание трудовой школы вовсе не ограничивается введением в обиход школы „работы рук“. Но генетически идею трудовой школы нужно начать с момента указания педагогики на необходимость физического труда в школе.

„Физический труд является одной из форм естественных физических упражнений, так же, как и игры, бег,

¹⁾ Джон Дьюи. Школа и Общество. Изд. „Работник Просвещения“. Москва—1925 г., стр. 8—9.

ходьба и т. п. В этой естественности его большое преимущество“.

„Вводя физический труд в школу, нужно, однако, все время помнить, что этот труд вводится в целях воспитательных, а потому недопустимо всякое переобременение ребенка, нагрузка его работой непосильной, работой не по возрасту, работой неинтересной и непонятной по своей цели“¹⁾.

Современной педагогикой выработан целый ряд систем „работы рук“, и перед социалистической педагогикой стоит проблема—учтя весь опыт исканий педагогики в этой области, создать свою систему физического труда в школе.

За физическим трудом в деле организации моторного воспитания непосредственно нужно назвать игры, особенно т. н. подвижные.

Всем известно, как дети любят играть. За игрой ребенок часто забывает про еду и сон.

Целый ряд педагогов пытались разрешить вопрос, почему ребенок играет. Исследования в этой области можно свести к трем гипотезам.

Гипотеза о свободной энергии, развитая Спенсером и позднее Колодца, объясняет игры у детей тем, что ребенок играет в силу необходимости использовать накопившуюся в нем свободную энергию. Генетическая теория Стенли Холла видит в игре ребенка повторение жизни человеческого рода. Наконец, теория Гросса объясняет игры, как подготовку, в целях самосохранения организма, к будущей самостоятельной жизни.

Мы уже вскользь говорили о применении био-генетического принципа в педагогике (см. страницу 16). Нам кажется, что наиболее убедительной является именно теория Гросса. В самом деле, детеныш животного или человека, играя, развивает в себе именно те качества, которые ему наиболее полезны в его взрослости.

Педагогика тщательно изучает игры всех времен и народов и создает целые системы подвижных игр. Воспитателям нужно быть знакомыми с разнообразными детскими играми и уметь применять их к тому или иному возрасту.

¹⁾ Пинкович. Педагогика. Том первый. Изд. „Раб. Просв.“ Москва—1924 г., стр. 135.

Подвижные игры, наиболее важные для целей моторного воспитания, дают работу всем органам тела: сердцу, легким, различным группам мышц.

Третье место в интересах моторного воспитания мы отводим т. п. физическим упражнениям (гимнастика, спорт).

Существует целый ряд систем физических упражнений. Из них главнейшие: немецкая (Фит, Гутс-Мутс, Фридрих-Ян), шведская (Петр-Генрих Линг и его сын Яльмар Линг), сокольская (Мирослав Тырша), ритмическая (Жак Далькроза), русская (П. Ф. Лесгафт), французская (Дементи).

Мы не можем здесь характеризовать каждую из указанных систем. Поэтому мы ограничимся указанием на общие принципы физических упражнений, сформулированные Ж. Дементи и, как нам кажется, достаточно полно передающие подход к этой проблеме современной педагогики.

„I. — Придавать движениям с самого начала естественную форму и полезное направление, приготовляя их методически ко всякому труду без специализации и автоматизма и выполняя их так, как они будут совершаться при различных применениях.

II. — Приобретать одновременно силу и ловкость с независимостью мускульных сокращений, избегая сокращений бесполезных и научаясь к стати разгибаться и сокращаться.

III. — Искать во всяком труде экономной ассоциации мускульных сокращений, т. е. гармонического участия всего тела даже в локализованном действии, так как всякое усилие есть результат частичных действий, вполне определяемых его целью, т. е. родом подлежащего выполнению труда.

IV. — Искать наилучшего ритма труда, т. е. позволяющего во время отдыха вполне восстановить силы.

V. — Обратит внимание на дыхание, которое должно быть во время труда глубоким и вполне ритмичным, без остановок при вдыхании и выдыхании, так как амплитуда движения ребер и диафрагмы соотносительна с потребностью в дыхании, создаваемой трудом.

VI. — Избегать статических усилий и внезапных остановок; напротив, выполнять движения при невозможном большом размахе во всех направлениях и по непрерывным

траекториям различных форм—симметричным и асимметричным.

VII. — Ничего не предоставлять случаю, всегда возбуждать внимание разнообразной формой движения и более совершенным выполнением. Никогда не отделять средств, служащих для развития мускулов, от наилучшего применения их труда. Так приобретает господство над собой и самообладание.

VIII. — Развивать чувства в ориентировании в пространстве и чутье равновесия посредством упражнений все более сложных и трудных, но соединяя при этом всегда энергию, гибкость, грацию, легкость и красоту с пользой движений¹⁾.

В заключение этих строк о моторном воспитании нам необходимо несколько слов сказать о движениях в самом раннем детстве.

Новорожденный не в состоянии еще ни держать прямо своей головки, ни принимать сколько-нибудь устойчивое положение, он может только лежать. Но и в этом состоянии ребенок шевелит ножками, размахивает ручками. Правда, движения его совершенно бессознательны, рефлексивны, и лишь значительно позднее, около 3—5 месяцев, у ребенка появляются стремления хватать находящиеся около него предметы и играть ими. Хорошо держать головку ребенок начинает обычно не раньше 4 месяцев, свободно сидеть—не раньше 6—8 месяцев. Когда организм окрепнет, ребенок сам, без помощи, пытается приподняться, чтобы придать ему сидячее положение. Не следует поэтому преждевременно сажать ребенка, носить его на руках в сидячем положении, возить в таком же положении в повозочках, так как это может повести к искривлению позвоночника.

Ползать и затем ходить или иногда прямо ходить дети обычно начинают между 9—16 месяцами, в зависимости от общего сложения и крепости. Чрезвычайно интересен первый шаг ребенка:

„Первая попытка ходить представляет любопытное и занимательное зрелище, так что невольно сдерживаешь

¹⁾ Проф. Ж. Демени. Воспитание усилия. Петроград*. 1915 г. Стр. 82.

дыхание. В лице спокойно стоящего ребенка выражается какое-то серьезное намерение, как будто он замысливает какой-нибудь гениальный план, но его что-то удерживает: малютка как будто сначала не решается, колеблется. Вдруг одна ножка выдвигается вперед, рученка протягивается, и ребенок начинает балансировать, покачиваться. Иногда первая попытка ограничивается этим, и малютка падает. Иногда же он разом быстро делает несколько частых шагов, особенно когда недалеко от него стоит какой-нибудь предмет, за который он может ухватиться¹⁾.

Ни в коем случае не следует искусственно учить ребенка ходить. Полезнее даже на некоторое время задерживать порыв детей к хождению. Замечено, что дети, позднее выучившиеся ходить, сравнительно мало падают, а если и падают, то обыкновенно вперед, на руки; при раннем хождении дети менее осторожны, часто падают и притом самым тяжким образом — назад, часто затылком.

Можно устраивать, в целях приучения ребенка к самостоятельному, без помощи взрослых, хождению, так называемые „Школы для ходьбы“. Это обыкновенный ящик (лучше разборный) довольно большой величины, дно которого покрывается ковром, а внутренние боковые стороны обиваются мягкой обшивкой. В такой „школе“ ребенок вполне безопасно может ползать, становиться на ноги и ходить. Само собою понятно, что „школы для ходьбы“ начинают применяться только тогда, когда ребенок уже устойчиво и свободно сидит.

Сенсорное воспитание.

Мы познаем мир посредством наших внешних чувств. Все педагоги, начиная от Амоса Коменского, воспитанию внешних чувств придавали огромное значение. Амос Коменский в своей „Великой Дидактике“ говорит: „обучение юношества пойдет легко, если все будет преподаваемо при посредстве внешних чувств“¹⁾.

¹⁾ „Великая Дидактика“, глава XVII.

Воспитание человека к восприятию ощущений носит в педагогике название сенсорного воспитания или сенсорной культуры.

Но придавая большое значение сенсорному воспитанию, педагогика до самого последнего времени очень мало сделала по разработке методов этого воспитания. Нашей современнице, итальянскому врачу-педагогу Монтессори, удалось сделать крупный вклад в методику сенсорной культуры.

«Я не буду утверждать,—пишет Монтессори,—что мне удалось довести до совершенства метод воспитания чувств у детей 3—7 лет. Я думаю только, что этот метод откроет новые пути психологического исследования и в будущем даст ценные результаты. До сих пор экспериментальная психология занималась усовершенствованием приборов для измерения ощущений, но не стремилась методически подготовить индивидуум к восприятию ощущений. Я убеждена, что развитие психометрии выиграет гораздо больше от тщательной подготовки личности, чем от усовершенствования инструментов для измерения ощущений. Но, оставляя в стороне эту чисто-научную сторону вопроса, я считаю, что воспитание чувств имеет огромное педагогическое значение. В воспитании вообще мы преследуем две цели: 1) биологическую и 2) социальную¹⁾. По отношению к первой мы стремимся облегчить естественное развитие личности, по отношению ко второй стараемся подготовить личность к жизни в окружающей ее среде (профессиональная техника воспитания чувств дает возможность индивиду шире использовать окружающую его обстановку, следовательно, относится к социальному воспитанию). Таким образом воспитание чувств чрезвычайно важно и с биологической, и с социальной точки зрения. Оно предшествует развитию высшей духовной деятельности и имеет особенное значение для детей 3—7-летнего возраста, когда у них формируется весь организм. Мы, следовательно, стремимся облегчить развитие чувств именно в этот период. Мы можем приспособ-

* ¹⁾ Напомним читателю, что все цели воспитания, которые мы формулировали выше, должно рассматривать, как единую и неразрывную био-социальную цель.

соблюдать и распределять стимулы совершенно так же, как стараемся помочь ребенку научиться говорить" ¹⁾).

Из приведенной выдержки мы можем сделать несколько выводов.

Первый вывод это тот, что воспитание внешних чувств имеет огромное значение. Как читатель уже видел, этот вывод не нов: о нем говорил ряд педагогов и до Монтессори. Правда, у Монтессори есть по этому поводу ряд убедительных примеров, взятых прямо из жизненной практики, и мы не можем не привести их.

Мы требуем, чтобы кухарка варила только свежую рыбу. Она понимает нашу мысль и старается осуществить ее. Если кухарка не привыкла зрением и обонянием узнавать признаки свежей рыбы, она не сумеет исполнить наше требование. Такое неумение будет еще очевиднее, когда ей надо будет приготовить какое-нибудь кушанье. Она может очень хорошо понять поваренную книгу, заучить все рецепты в ней, она может в точности исполнить все необходимое, чтобы кушанье было какого-нибудь определенного вида и пр., и пр., но она непременно ошибется, если ей придется решать по запаху кушанья, действительно ли оно сварилось, и на ощупь или на вкус определять, когда нужно положить ту или иную приправу. Ошибется же она потому, что чувства ее не получили достаточной подготовки. Эту подготовку она может получить только путем долгой практики, а такая практика будет ничем иным, как запоздалым воспитанием ее чувств,—воспитанием, которое взрослому человеку не дается вполне. Вот почему так трудно найти хорошую кухарку.

Приблизительно то же можно сказать и про врача.

Студент медицинского факультета, теоретически изучает характер пульса, но, сидя у постели больного, одушевленный желанием измерить пульс, он не может этого сделать, так как пальцы его не умеют распознавать ощущений, и, следовательно, вся наука его пропадает даром. Для того, чтобы быть доктором, ему надо приобрести способность различать чувственные стимулы. То же можно

¹⁾ Д-р мед. Мария Монтессори. Метод научной педагогики. Изд. 3-ье „Задруга“, Москва, 1918 г., стр. 197.

сказать и о биениях сердца, которые следует изучать теоретически, а ухо привыкает различать только на практике, и о более тонких движениях, вибрациях, которые часто не улавливает рука врача. Термометр тем более необходим врачу, чем менее приспособлены его органы чувств к собиранию тепловых стимулов, чем менее развито его термическое чувство. Всякому известно, что очень образованный в своей специальности врач не всегда бывает хорошим практиком; последнее достигается только продолжительным опытом. В действительности же этот опыт есть ни что иное, как запоздалое и часто бесплодное упражнение чувств. Блестяще изучив теорию медицины, врач часто чувствует, что ему нужно еще заняться неприятным ему делом семиотики, т. е. нужно записывать симптомы болезни, обнаруживаемые его наблюдениями, чтобы иметь возможность применить на практике свои теоретические познания. Начинающий врач методически ощупывает, выстукивает, выслушивает больного, чтобы распознать биение сердца, шум легких, тон дыхания, которые только и дают возможность поставить диагноз. В этом причина глубокого и тяжелого разочарования молодых врачей, часто даром потерявших долгие годы учения. Если человек неуверен и не искусен в определении симптомов, то он не должен браться за ответственное дело врача. Все медицинское искусство основано на воспитании чувств, школа же готовит врачей путем изучения классиков. Самый образованный врач бессилен, если его чувствительность недостаточно развита.¹⁾

Второй вывод, который необходимо твердо усвоить, это—что воспитание чувств должно происходить, когда растет и формируется организм. „Для взрослых, говорит Монтессори, воспитание чувств часто бывает весьма затруднительным, совершенно так же, как трудно, например, взрослому научиться играть на рояли. Необходимо начинать воспитание чувств в самом раннем возрасте, когда еще только формируется детский организм, если мы хотим совершенствовать это воспитание. Поэтому воспитание

¹⁾ М. Монтессори. Метод научной педагогики. Изд. 3-ье „Задруга“ Москва, 1918, стр. 199—201.

чувств мы должны вести методически и продолжать его во все учебные годы, подготовляющие ребенка к практической жизни, к жизни в обществе" ¹⁾).

Здесь, наконец, уместно будет еще одно общее замечание.

В то время, как педолог изучает природу ребенка и делает из этого изучения определенные педологические выводы, педагог изучает пути и методы для построения педагогического процесса в целях достижения того или иного воспитательного эффекта и делает из этого педагогические выводы. Педагог опирается в своей работе на педологию, а педолог многое получает от педагога. Таким образом, у педолога и педагога разные цели и разные методы, что не мешает, однако, этим двум наукам взаимно обмениваться своими исканиями. Подмена педологией педагогики, что замечается у некоторых авторов современности, совершенно недопустимое явление, основанное на дурном знании как педологии, так и педагогики. Другая причина этого прискорбного явления, это—желание многих авторов во что бы то ни стало отмежеваться от буржуазной педагогики. Отмежевание—хорошая вещь, но, как мы уже указывали, отмежевание должно идти по линии формулировки целей воспитания, которые у разных общественных классов разные и в которых пути пролетарской и буржуазной педагогики часто не сходятся. Но что касается средств воспитания, то буржуазной педагогией накоплен богатейший опыт исканий, и было бы просто неэкономно махнуть рукой на этот опыт и „во имя пролетарской культуры“ на тысячелетнем опыте педагогики поставить крест. Толкающие нас на этот путь авторы являются злыми недругами пролетариата, и им почаще нужно вспоминать, что по этому поводу говорил В. И. Ленин, которого во всяком случае нельзя заподозрить в отсутствии преданности интересам рабочего класса.

„Пролетарская культура не является выскочившей неизвестно откуда, не является выдумкой людей, которые называют себя специалистами по пролетарской культуре. Это все сплошной вздор. Пролетарская культура должна явиться

¹⁾ Та же книга, стр. 201—202.

закономерным развитием тех запасов знания, которые человечество выработало под гнетом капиталистического общества, помещичьего общества, чиновничьего общества" ¹⁾).

Монтессори для воспитания органов чувств рекомендует специально подобранный дидактический материал в виде ряда предметов, упражняясь на которых ребенок и воспитывает свои органы. Подобран материал так, что ребенок все время может самого себя контролировать. Этому самоконтролю Монтессори придает большое значение.

Воспитание общей чувствительности состоит из упражнений для развития тактильного (осязание), термического (различение теплоты), барического (различение тяжести) и стереогностического (развитие пространственных представлений) чувств.

„Воспитание тактильного и термического чувства идет рука об руку, ибо теплые ванны и вообще теплота обостряют чувство осзания. Чтобы упражнять тактильное чувство, необходимо касаться предметов, поэтому мытье рук в теплой воде имеет еще то преимущество, что внушает детям начало опрятности: они научаются трогать предметы только чистыми руками.

Я соединяю общие понятия практической жизни— мытье рук, чистку ногтей и т. д.—с упражнениями, подготовляющими к различению тактильных стимулов.

Ограничение упражнений тактильного чувства кончиками пальцев, так назыв. подушечками пальцев, обусловлено практикой жизни, и эти упражнения должны стать необходимой фазой воспитания, поскольку они подготовляют человека к жизни в обществе, где он упражняет и утилизирует тактильное чувство посредством пальцев. Я заставляю ребенка тщательно мыть руки с мылом в одном тазике, а в другом тазике полоскать их в тепловатой воде; затем учу его, как лучше вытирать руки, показываю, как трогать, ощупывать поверхности. Для этого нужно взять пальцы ребенка и возможно легче проводить ими по поверхности предмета; другая особенность техники воспитания тактильного чувства в том, чтобы ребенок старался ощупывать предметы с закрытыми глазами; мы говорим ему, что так

¹⁾ Из речи В. И. Ленина на III съезде РКСМ.

он легче почувствует разницу поверхностей и сумеет, не глядя, определить ее. Ребенок быстро усваивает это, и видно, что ему очень нравится подобное упражнение. Часто после таких упражнений дети прибегают к нам и, закрыв глаза, осторожно дотрагиваются до ладоней рук, стараясь ощупью найти место, где кожа мягче, или же ощупывают материю наших платьев, в особенности шелковую или бархатную отделку и проч. Они действительно упражняют тактильное чувство; им никогда не надоедает и всегда одинаково приятно касаться какой-нибудь нежной поверхности, например, атласной материи и проч. Они очень тонко распознают различия в шероховатости разных сортов наждачной бумаги¹⁾.

Дидактический материал, предлагаемый Монтессори для развития тактильного чувства, следующий:

а) длинная прямоугольная деревянная дощечка, одна половина которой покрыта очень тонким гладким картоном, другая — полировальной бумагой;

б) дощечка, аналогичная предыдущей, покрытая попеременно полосками гладкого картона и полировальной бумаги;

в) дощечка, на которой в постепенном порядке расположены полоски бумаги полировальной и наждачной;

г) дощечка с полосками разной гладкости от пергамента до гладкого картона;

д) набор гладких карточек;

е) набор наждачных карточек;

ж) набор материй (бархат, атлас, шелк, шерстяные, хлопчатые и бумажные ткани).

Дидактический материал для развития термического чувства состоит из набора металлических кружек, наполняемых водой разной температуры. Холодная, тепловатая и теплая вода различается, как путем ощупывания кружки, так и путем опускания руки в воду.

Для воспитания барического чувства пользуются деревянными дощечками, размером 6—8 см., при $\frac{1}{2}$ см. в толщину, изготовляемыми из трех сортов дерева: акации, ореха и ели. Вес дощечки равен 24, 18 и 12 граммам. Дощечки должны быть очень гладкие, хорошо отполиро-

¹⁾ Монтессори. Метод научной педагогики. Стр. 156—158.

ванные, без малейшей шероховатости, но с сохранением естественного цвета дерева. „Ребенок, исследуя цвет дощечек, знает, что они разного цвета, и это дает ему возможность самому контролировать упражнение. Он берет две таких дощечки, кладет их на ладонь у основания вытянутых пальцев и слегка подбрасывает их, чтобы определить вес; это движение постепенно должно стать совсем незаметным. Мы советуем ребенку закрывать при этом глаза, чтобы он узнавал различие в веса без помощи цветных впечатлений, и он с огромным интересом сам „угадывает“ это различие“ ¹⁾.

„Воспитание стереогностического чувства заключается в том, что дети приучаются распознавать предметы путем ощупывания, т. е. путем одновременного участия тактильного и мускульного чувств“.

„Первое учебное пособие, первый дидактический материал, которым мы пользовались, состоял из фребелевских кубиков и кирпичиков. Обратив внимание ребенка на форму этих двух геометрических тел, мы давали ему тщательно ощупывать их с открытыми глазами, делая при этом несколько замечаний, сосредоточивающих его внимание на особенностях фигур. После этого мы просим ребенка ощупывать их уже с закрытыми глазами и откладывать кубики направо, кирпичики налево. Наконец, мы повторяем это упражнение, завязав ребенку глаза. Все дети очень быстро осваивались с этим упражнением и почти не делали ошибок. Кубиков и кирпичиков было у нас двадцать четыре, и дети могли подолгу забавляться этой своеобразной игрой. Интерес же к игре неизмеримо повышался, если ребенка окружала группа товарищей, живо увлеченных игрой“ ²⁾.

Подобные упражнения могут вестись на самом разнообразном материале. Монтессори пишет: „Они (дети—А. Б.) могут ощупывать и солдатиков, и шарики, и особенно монеты. Они учатся различать мелкие и родственные формы, как, например, просо и рис“.

Для воспитания чувства обоняния Монтессори предлагает детям нюхать цветы и по запаху распознавать

¹⁾ Монтессори. Та же книга, стр. 159.

²⁾ Та же книга, стр. 160.

их. Смесь хинина, сахара и соли служит для упражнений по развитию чувства вкуса. Однако, у Монтессори эти два раздела работы наиболее слабо разработаны, о чем она и говорит сама.— „Но эта часть воспитания,—замечает Монтессори о чувстве обоняния,—как и воспитание чувства вкуса, я думаю, может успешно упражняться во время еды, когда ребенок непосредственно обоняет разные запахи: свежего хлеба, сливочного масла, уксуса, разных приправ, кофе, и эти запахи, вместе с запахом цветов в саду, дают полезное упражнение чувству обоняния. Для распознавания неприятных запахов можно брать испорченные продукты: прокисшее, пригорелое молоко и т. д.“.

Особенно подробно разработаны у Монтессори приемы по воспитанию чувства зрения.

Для воспитания зрительно-различительных восприятий она пользуется:

а) геометрическими вкладными телами (набор состоит из трех деревянных брусков; в каждом бруске по десяти круглых отверстий, в которые вставляются деревянные цилиндрики; в первом бруске все цилиндрики одинаковой высоты, но различаются диаметрами, при чем рядом находящиеся цилиндрики различаются в $\frac{1}{2}$ см.; во втором бруске все цилиндрики одинакового диаметра, но различаются высотой; наконец, в третьем бруске цилиндрики различаются и диаметрами и высотой; с помощью этого набора ребенок сам приучается различать предметы по их толщине, высоте и объему);

б) большими брусками постепенно изменяющихся размеров (для различия толщины предметов рекомендуется десять четырехгранных призм; для отличия длины предметов служат десять четырехгранных палочек; для распознавания объема предметов набор состоит из десяти деревянных кубов);

в) плоскими геометрическими вкладками;

г) карточками с наклеенными на них геометрическими фигурами.

Материал для воспитания хроматического чувства зрительно-различительных восприятий состоит из:

а) различно окрашенных тканей: гладких, в полоску, в клетку, цветочками, точечками, горошками и т. д.; б) матер-

чатых „пемецких кукол“ с волосами из пестрой шерсти; в) шерстяных мячей яркой окраски.

Как пользоваться указанным богатым материалом— в общих чертах уже ясно из описания материала; за подробностями следует обращаться к книге Монтессори.

Большое значение придает Монтессори и воспитанию чувства слуха. „Очень важно,—пишет она,—приучить ухо ребенка ко всякого рода шумам, так, чтобы оно могло отличать самый легкий шум и сравнить его со звуком, чтобы оно стало чувствительным к грубым и нестройным шумам. Такое воспитание чувства слуха преследует еще и другую цель; оно развивает эстетическое чувство и очень помогает при выработке практической дисциплины“¹⁾.

Дидактическим материалом для распознавания оттенков, звуков и шумов служат специально подобранные свистки, камертоны, колокольчики, барабан, коробочки, наполненные мелкими вещами (от песка до гальки), и т. д. Упражнения происходят при полной тишине.

„Мне кажется, что дети, очарованные тишиной, начинают чутко прислушиваться то к густым и мягким, то к резким и веселым звукам хорошо подобранных колокольчиков. И когда не только слухом, но и всем существом своим они почувствуют эти звуки, когда они инстинктом поймут, что такое покой каждого нерва, тогда они перестанут любить резкие звуки и сделаются чувствительными к грубому шуму“.

Монтессори отводит большое место „урокам тишины“. Вот как она описывает один из таких уроков:

„Я хочу рассказать об одном уроке, который дал детям представление о полной тишине, какой только можно достигнуть. Однажды я входила в один из „Домов Ребенка“; во дворе мне встретилась женщина с 4 месячным ребенком на руках. Ребенок был туго завернут, как это обычно до сих пор принято в Раме (грудного так спеленутого ребенка итальянцы называют „пупа“). Ребенок лежал толстенький, спокойный и казался воплощением мира. Я взяла его на руки, он все продолжал лежать так же тихо, спокойно. С ребенком на руках я вошла в дом. Дети, как всегда,

¹⁾ Монтессори. Метод научной педагогики. Стр. 187.

бросились мне навстречу, окружили меня со всех сторон, немилосердно цеплялись за мое платье, почти валя меня с ног. Я улыбнулась им и показала „пупу“. Они поняли и стали прыгать вокруг с блестящими от удовольствия глазами, но они уже не трогали меня, боясь сделать больно ребенку. Я вошла в класс, окруженная детьми. Мы все уселись, при чем я поместилась на большом стуле вместо того, чтобы сесть, как обыкновенно, на один из маленьких стульев; другими словами, я уселась торжественно. Дети посматривали на малютку со смесью нежности и восторга, все молчали. „Я принесла вам маленькую учительницу,“ — сказала я. В ответ послышались смех, восклицания, изумленные взгляды. „Да, маленькую учительницу, потому что никто из вас не умеет быть таким спокойным, как она“. Все дети сейчас же переменили свои позы и уселись спокойнее. „Но все-таки никто из вас не держит так смирно рук и ног, как она“. Все дети спокойно поставили ноги и аккуратно сложили руки. Я с улыбкой смотрела на них. „Да, но у вас руки никогда не будут лежать так смирно как у нее. Вы хоть немножко, а шевелите ими, а она совсем ими не шевелит. Никто из вас не может быть так спокоен, как она“... Дети становятся серьезными, — кажется, будто они сознают превосходство своей маленькой учительницы. Некоторые улыбаются и как бы говорят глазами о том, что тут все дело в пеленках. „Никто из вас не может быть так спокоен, как она“... Всеобщее молчание. „Трудно лежать так тихо, как она, потому что... вы слышите, как она дышит, как она тихо дышит. Подойдите к ней на цыпочках“. Несколько детей встали, тихо-тихо, на цыпочках подошли к ребенку и, прислушиваясь, склонились над ним. Молчание продолжалось. „Никто из вас не умеет так бесшумно дышать, как она“. Дети изумленно переглядываются, они никогда не думали о том, что, даже сидя спокойно, они все-таки производят некоторый шум, и что часто совсем маленькие дети умеют лучше молчать, чем большие. Они почти совсем перестают дышать. Я встаю. „Я ухожу тихо-тихо (я иду на цыпочках, стараясь совсем не шуметь), хотя все-таки слышно, как я иду. Девочка со мной и не шумит, она уходит молча“. Дети улыбаются, они взволнованы, но они понимают правду и шутку моих слов.

Я передаю „пуцу“ матери в открытое окно. Кажется, что присутствие ребенка наполнило тихим очарованием души детей. В природе нет ничего трогательнее спокойного дыхания новорожденного младенца. Сколько величия в этом покое маленького новорожденного человека. По сравнению с ним бледнеет и кажется слабым Вордсвортово описание: „Какой покой, какая тишина. Единственный звук—капля, падающая с весла“ ¹⁾. Дети чувствуют эту правду и красоту мирно рождающейся человеческой школы“ ²⁾.

Система Монтессори не является вполне оригинальной: у нее был ряд предшественников. Нельзя не отметить в ее системе и очень крупного дефекта: ее исключительную искусственность. Современная педагогика, однако, не отвергает методы Монтессори по воспитанию внешних чувств, а рекомендует использовать эти методы, но не ограничиваться приемами Монтессори. Введение в школу ручного труда, участие детей современных школ в общественно-полезном труде, использование природы—вот то поле, на котором, в добавление к искусственному дидактическому материалу Монтессори, воспитываются внешние чувства растущего организма. Таким образом, целесообразный синтез дидактического материала, труда и упражнений в природе,—синтез, формы коего устанавливаются в зависимости от психо-физиологических условий того или иного возраста,—путь и средства современной педагогики для воспитания внешних чувств. Игнорирование сенсорной культуры—большой грех перед современной педагогикой.

Жизненный режим.

Чтобы человеческая машина работала хорошо, необходим определенный порядок смены работы отдыхом, питанием и уходом за организмом. Порядок этот можно назвать режимом жизни.

Население, близко стоящее к природе, обычно правильнее строит свой жизненный режим, нежели люди, стоящие

¹⁾ Вордсворт Вильям—английский поэт (1770—1850).

²⁾ Монтессори. Метод научной педагогики. Изд. 3-го „Вадруга“. Москва—1918 г., стр. 104—106.

далеко от природы, как, например, жители городов. Между тем ничто так не вредно для растущего организма, как отсутствие правильного режима.

Вот для примера распорядок жизни для детей второго детства.

7 ³⁰ — 8	ч.	подъем от сна, вентиляция спального помещения и постели, утренняя гимнастика, омовение, чистка зубов, одевание и уборка комнаты;
8 — 8 ³⁰	„	утренний завтрак;
8 ³⁰ — 9	„	ходьба в школу;
9 — 14	„	занятия в школе; в 12 ч.—завтрак;
14 — 15 ³⁰	„	игры на свежем воздухе;
15 ³⁰ — 16	„	ходьба домой и отдых перед обедом;
16 — 16 ³⁰	„	обед;
16 ³⁰ — 17	„	отдых после обеда;
17 — 18 ³⁰	„	работа;
18 ³⁰ — 19	„	ужин;
19 — 20 ³⁰	„	домашнее чтение, нетрудная работа рук и проч.;
20 ³⁰ — 21	„	умывание, чистка зубов, вентиляция спальной комнаты;
21 — 8	„	сон.

Каждая мать, посоветовавшись с врачом, должна установить жизненный режим для детей того или иного возраста.

Чрезвычайно большое значение современная педагогика придает правильной организации сна. Вот что мы по этому поводу читаем у Клапареда:

„Что такое сон? Здесь не место говорить о теориях, пытающихся дать отчет об явлении, физиология которого еще очень темна. Мне кажется, что он, подобно утомлению, является функцией самозащиты и имеет целью, приводя животное в инертное состояние, помешать ему дойти до полного истощения. Во время сна токсины почти не образуются, так как двигательная и психическая деятельности приостановлены. Таким образом, исчезновение токсинов идет быстрее их образования, и вскоре кровь совершенно очищается от них. С другой стороны, благодаря тому, что

функции восприятия и внимания прекращаются, энергия резервуара не расходуется, и он снова наполняется (возможно, впрочем, что небольшая часть этой энергии расходуется во время сна на работу восстановления тканей, изношенных работой).

Значение сна, как функции восстановления сил, очень хорошо доказано Вейгандом. Он заставлял испытуемого производить поздно вечером определенную работу (напр., сложение), затем давал ему уснуть и через некоторое время, например, через полчаса, час и т. д., будил его и опять заставлял делать новую работу. Результаты получились чрезвычайно любопытные. Оказывается, что влияние сна на восстановление сил неодинаково после разного рода работы. Так, утомление от сложения проходит после получасового сна, тогда как утомление от заучивания наизусть исчезает лишь после 5—6 часов сна. Запоминание является, таким образом, одним из самых утомительных умственных процессов, хотя и не кажется таковым.

Итак, детям необходимо спать. Сколько же времени следует уделять сну? Об этом вопросе говорится очень и очень много.

*Sex horas dormire sat est juvenique senique,
Septem do pigris, nulli concedimus octo—,*

учила Салернская школа. Шесть часов сна, семь часов для ленивых и никогда восемь. Надо признать, однако, что врачи доброго старого времени были немножко скуповаты, да и жизнь тогда, конечно, протекала более спокойно. Теперь работающим людям нужен сон более продолжительный. Из 65 математиков, ответивших на опросные листы, о которых мы уже упоминали, 45 спят 8 часов или более в сутки и только для 11 достаточно шести или семи часов. И это взрослые люди. Детям же нужно спать гораздо больше. Врачи (настоящего времени!) устанавливают следующие цифры:

Дети от	5—8 лет	11—12 час.
" "	9—10 "	10—11 "
" "	11—13 "	9—10 "
" "	14—15 "	8½—9 "

Здесь даны, разумеется, только средние цифры. Некоторые, несомненно, нуждаются и в более продолжительном сне. Вероятно, есть такие, которые могут довольствоваться меньшим количеством сна (конечно, было бы интересно иметь по этому вопросу наблюдения педагогов и родителей). Напомним еще, что ребенку, как и взрослому, нужно больше сна зимой, чем летом¹⁾.

Матерям и воспитателям полезно заметить следующие „правила сна“:

1. Не спи лицом к свету.
2. Спальное помещение устраивай подальше от шумной улицы.
3. Матрац и простыня не должны иметь беспокоящих складок.
4. Одеяло должно быть лишь настолько теплым, чтобы не зябнуть.
5. Не ложись спать голодным, а через 2—3 часа после ужина.
6. Спальное помещение должно быть просторным, ибо в нем мы проводим треть нашей жизни.
7. Заботься о доступе свежего воздуха: ложись спать летом при открытых окнах, а зимой вентилируй спальное помещение перед сном и после него.
8. Днем солнце должно освещать твою спальную комнату: оно очищает воздух.
9. Один раз в неделю выноси постель на солнце и на свежий воздух.
10. Перед тем, как ложиться спать, сменяй дневное белье на ночную рубашу.
11. Привыкай ложиться спать в одно и то же время. Лучший сон до полуночи.
12. Не раздражай себя перед отходом ко сну ни возбуждающим чтением, ни разговорами, ни кофе или чаем²⁾.

¹⁾ Эд. Клапаред. Психология ребенка и экспериментальная педагогика, СПб., изд. О. Богдановой, 1911 г., стр. 163—164.

²⁾ Приведенные „правила сна“, а также режим школьника I ступени взяты нами из книги: „Проф. А. В. Мольков (редакция). Санитарное просвещение в школе и через школу“. Издательство Наркомздрава. Москва—1925 г.

Воспитание характера.

Мы уже не раз подчеркивали в этой книге, что педагогический процесс — это единый, целостный процесс. Достаточно четко указывали мы также и на то, что воспитатель, ставя перед собою те или иные частные цели воспитания, не должен упускать из виду прочие цели, т. е., другими словами, что при организации педагогического процесса всегда должна иметься в виду единая, по природе своей сложная, конечная цель. Если хоть на минуту забыть об этом синтезе частных целей, педагогический процесс выльется в одностороннюю форму, и, как односторонность, форму по существу вредную.

В ряду частных целей, после телесного воспитания следует поставить воспитание характера.

Под характером в современной педагогике понимается поведение человека, в самом широком значении этого слова.

Еще в глубокой древности возникло учение о темпераментах, т. е. о тех врожденных физиологических особенностях человека, которые обуславливают его поведение.

„В Греции в основу различия темпераментов клали преобладание одной из следующих 4-х жидкостей в организме: преобладание крови обуславливало сангвинический темперамент; преобладание флегмы, т. е. слизи, создавало флегматический темперамент; преобладание черной желчи обуславливало меланхолический темперамент, и, наконец, преобладание желтой желчи создавало холерический темперамент. Любопытно, что и это деление на 4 темперамента и эти названия сохранились до настоящего времени. В средние века, с открытием химии, эти темпераменты ставились в связь с наличием тех или иных химических веществ в организме. В новое время многие авторы темпераменты ставили в зависимость от самых разнообразных физиологических особенностей организма: от строения нервной системы, от диаметра и толщины стенок кровеносных сосудов, от возбудимости нервной и мускулистой системы, от обмена веществ, от желез внутренней секреции, пока, наконец, объединивши все эти анатомо-

физиологические особенности воедино, в наше время стали объяснять зависимость того или иного темперамента от конституции человека¹⁾.

Под конституцией человека нужно понимать совокупность всех биологических особенностей человеческого организма: роста, веса, объема черепа, груди, цвета волос и т. д., включительно до предрасположения к тем или иным заболеваниям. Конституционные различия некоторые авторы сводят к различиям реакции человека на внешние раздражения. Отсюда деление людей по темпераментам на 4 типа:

а) моторно-активный, реагирующий быстро и сильно;

б) моторно-пассивный, реагирующий быстро, но слабо;

в) сенсорно-активный, реагирующий медленно и сильно;

г) сенсорно-пассивный, реагирующий медленно и слабо.

Конституции людей определяют лишь одну сторону поведения человека. В своем месте мы уже говорили о влиянии социальной среды на человека, а также указывали на способность человека усваивать, приобретать те или иные свойства и качества под влиянием этой среды. С этой точки зрения совершенно прав Песталоцци, характеризовавший в конечном счете воспитание, как воздействие на подрастающие поколения „народных масс“, но мы уже знаем, что „народные массы“—это не однородная масса, что с момента появления собственности на средства производства народные массы разделяются на общественные классы, что между этими классами происходит постоянная борьба, что борются между собою классы не только в прямом смысле, но и идеологически, что идеологии, разделяемые теми или иными классами, не всегда вытекают из классовой сущности, а являются заимствованными от других классов и т. д. Перед педагогикой стоит, таким образом, вопрос, свойства поведения какого класса прививать развиваю-

¹⁾ Проф. К. Корнилов. Учебник психологии. ГИЗ. Ленинград—1926 г. стр. 157.

щимся человеческим организмам. Практически этот вопрос в классовом обществе разрешается чрезвычайно просто—свойства, необходимые для господствующего класса. Но теоретическая педагогика работает не для сегодняшнего дня, она ищет путей для будущего человечества, и когда перед ней ставятся подобные вопросы, она с точки зрения этого будущего и должна их разрешать.

Мы уже говорили, что из всех классов современных нам человеческих обществ, классом во истину прогрессивным, т. е. ищущим путей для реформирования человеческих обществ, является класс пролетарский. Подчеркивали мы также, что интересы пролетарского класса совпадают с интересами, правильно понимаемыми, всего человечества, что, таким образом, пролетариат стремится реформировать человеческие общества не в своих узко-классовых интересах, но в интересах всего человечества. Совершенно естественно поэтому, что современная педагогика, говоря о воспитании характера, указывает на необходимость прививать растущим человеческим организмам свойства класса-борца за счастье всего человечества, т. е. пролетарского класса.

Но воспитание характера пошло бы по неправильному пути, если бы оно разбилось на ряд мелких задач, забыв о синтезе этих последних. Здесь мы подходим к чрезвычайно важному в педагогике вопросу.

„Характер есть единство — концентрация — сознание цели. С этой сущностью характера находится в диаметральной противоречии все наше образовательное дело. Мы видим хаотическое разнообразие предложений и указаний, все более осязаемое отсутствие ясных и всеобщих идеалов.

Это положение вещей тесно связано с сущностью современной цивилизации: мы замечаем огромное и, конечно, многообещающее в будущем распространение сил, но никакой концентрации, никакого единства в разнообразии. Современный человек раздробился на громадное множество интересов и при этом утратил всякую связь с великими животворящими истинами,—истинами, которые приводят всякую множественность к единству и относят к одному

великому духовному центру всякую жизнь и всякое стремление. Благодаря этому, он не только утратил могущественнейшие вдохновляющие мотивы всей своей жизненной энергии, но, кроме того, во всех его отдельных стремлениях отсутствует единственное здоровое сохраняющее мерило, сознательное подчинение тому единому, которое только и сообщает надлежащий смысл и содержание всякому человеческому стремлению.

Великие религиозные педагоги прошлого всегда имели в виду, какое фундаментальное значение имеет для всей педагогической работы концентрирующий жизненный идеал. Они знали, что многосторонность представляет опасность для характера, если тенденция к раздроблению не находит противовеса в сильном принципе единства.

Так, Коменский написал книгу: „Лабиринт мира“ — в ней он изображает все запутывающее разнообразие человеческих стремлений. Он написал и другую книгу „Unum est necessarium“ — в ней он указывает душе спасение от множества. Ему было ясно, что педагог должен быть духовным организатором, который избавляет человека от губящего характер раздробления, ставя в центре наиважнейшее, отводя надлежащее место побочному, устраняя излишнее и заставляя все временное служить вечному благу души. В этом смысле можно сказать: истинное образование есть способность различать в жизни главное и побочное, характер есть сила, могущая давать выражение этому различию в самой жизнедеятельности“ ¹⁾.

Ставя перед собой цели культивировать в растущих человеческих организмах свойства класса-борца за счастье человечества, современный воспитатель должен четко осознать „концентрирующий жизненный идеал“ современного пролетариата, ибо „только целесознательный воспитатель может образовать целесознательные характеры“ ²⁾.

¹⁾ Ф. В. Ферстер. Школа и характер. Петроград — 1916 г. стр. 21—22.

²⁾ Та же книга, стр. 24.

Идеалом современного пролетариата является социалистически-организованное человеческое общежитие.

Социализм—вот концентрирующий жизненный идеал современной педагогики.

Чтобы социализм, как концентрирующий жизненный идеал, стал действительным в общественном воспитании, предварительным условием для этого является соответственное изменение экономических и общественных условий в данном человеческом общежитии. Такое именно положение мы наблюдаем в наши дни в нашей стране, когда после Октябрьской Революции в б. царской России установилась Диктатура Пролетарата, ведущая нас к бесклассовому социалистическому общежитию. Указанная зависимость между реформой общественной и реформой педагогической твердо была устанавливаема уже французскими „просветителями“ XVIII века, и об этом никогда не должны забывать ни педагоги-теоретики, ни педагоги практики.

Практическая педагогика современных нам буржуазных человеческих общежитий в части воспитания характера все еще живет идеалами христианской педагогики. В этом ее сила и в этом ее слабость.

Сила христианской педагогики заключается в том, что за многие века своего существования она создала огромнейшие богатства средств воздействия на подрастающие поколения. Богатейшая апологетическая литература, огромнейшая и сильно действующая агиографическая литература, интереснейшие апокрифы, вошедшие в самую толщу народных масс—народное словесное творчество, религиозная музыка и живопись, торжественные богослужения и т. д., и т. д. вплоть до изящной литературы, носящей на себе следы влияния христианства. Не недооценивать этих средств воздействия христианской педагогики современный воспитатель не может. Указанные средства воздействия гораздо жизненнее и гораздо сильнее, чем многие думают. Слабость же христианской педагогики—это отсутствие у нее будущего. Сильный враг христианской педагогики—современный рационализм. Но этот последний создает, за редким исключением, лишь отрицание христианского идеала, современный нигилизм. Педагогике, ставящей себе цели

воспитания характера, нигилизм—хороший союзник, но далеко не достаточный. Чтобы педагогика, концентрирующим жизненным идеалом считающая социализм, стала действенной, чтобы теория фактически превратилась в практику, ей, даже при общественных условиях, указанных выше, нужно создать не менее богатый, нежели у христианской педагогики, комплекс средств воздействия. В этой области у современной социалистической педагогики колоссальная работа впереди. Место христианского идеала должен занять социалистический идеал ¹⁾.

Чтобы социализм стал идеалом ²⁾ подрастающих поколений, чтобы отроки и юноши стали считать социализм той путеводной звездой, которая будет свести им всю их жизнь, для этого нужна долгая и напряженная работа воспитателя.

Первым этапом в этой работе должно быть воспитание в подрастающем поколении убеждения, что человек не отдельная единица, ничем не связанная с другими людьми, а что он—член комплекса, именуемого обществом. Здесь должны быть умело использованы те социальные инстинкты, какие имеются в детях. Взаимоотношения членов семьи, деревни, района, губернии, государства и, наконец, всего человечества—вот те стадии, изучая и осознавая которые, подрастающие поколения привыкнут смотреть на себя, как на членов человеческого коллектива. Воспитание коллективизма заключается вовсе не в том, чтобы убедить ребенка, что всегда нужно работать скопом, а в том, что человечество—это единый трудовой коллектив, и что человек—это отдельное звено трудового коллектива, неразрывно тысячею нитей с ним связанное. Когда воспитатель добьется того, что привыкшему ребенку привычку отождествлять свои личные интересы, свои действия и желания с интересами всего человеческого общежития, тогда только можно сказать, что

¹⁾ То, что мы здесь говорили о христианской педагогике, в равной мере применимо к тем педагогическим течениям, которые питались идеалами других религий. Здесь уместно подчеркнуть важность в нашей стране в наши дни антирелигиозной пропаганды среди населения.

²⁾ Читатель должен помнить, что нравственный идеализм и философский—это понятия разные. Материализму свойственно иметь нравственные идеалы, как и идеализму.

социальные инстинкты, таящиеся в ребенке в виде элементарных стадных инстинктов, получили правильное направление. Но поднять на такую высоту коллективопонимание ребенка может только педагог, в коем нет и следов индивидуального мещанства и который отчетливо понимает значение человеческого коллектива не только в создании материальных, но и духовных ценностей.

„Народ не только сила, создающая все материальные ценности, он—единственный и неиссякаемый источник ценностей духовных, первый по времени, красоте и гениальности творчества философ и поэт, создавший все великие поэмы, все трагедии земли и величайшую из них—историю всемирной культуры. Во дни своего детства, руководимый инстинктом самосохранения, голыми руками борясь с природой, в страхе, удивлении и восторге перед нею, он творит мифы—религию, которая была его поэзией и заключала в себе всю сумму его знаний о силах природы, весь опыт, полученный им в столкновениях с враждебными энергиями вне его. Первые победы над природой вызвали в нем ощущение своей устойчивости, гордости собою, желание новых побед и побудили к созданию героического эпоса, который стал вместилищем знаний народа о себе и требований к себе самому. Затем, миф и эпос сливались воедино, ибо народ, создавая эпическую личность, наделял ее всей мощью коллективной психики и ставил против богов или рядом с ними. В мифе и эпосе,—как и в языке, главном деятеле эпохи,—определенно сказывается коллективное творчество всего народа, а не личное мышление одного человека. „Язык“,—говорит Ф. Буслаев,—„был существенной составной частью той нераздельной деятельности, в которой каждое лицо хотя и принимает живое участие, но не выступает еще из сплоченной массы целого народа“. Что образование и построение языка—процесс коллективный, это неопровержимо установлено и лингвистикой и историей культуры. Только гигантской силой коллектива возможно объяснить непревзойденную и по сей день глубокую красоту мифа и эпоса, основанную на совершенной гармонии идеи с формой. Гармония эта, в свою очередь, вызвана к жизни целостностью коллективного мышления, в процессе коего внешняя форма была существенной частью эпической

мысли, слово всегда являлось символом, т. е. речение возбуждало в фантазии народа ряд живых образов и представлений, в которые он облакал свои понятия. Примером первобытного сочетания впечатлений является крылатый образ ветра: невидимое движение воздуха олицетворено видимой быстротой полета птицы; далее легко было сказать: „Реют стрели яко птицы“. Ветер у славян Стри, бог ветра—Стри-бог, от этого корня стрела, стрежень (главное и наиболее быстрое течение реки) и все слова, означающие движение: встреча, струг, рыба, сринуть, рыскать и т. д. Только при условии сплошного мышления всего народа возможно создать столь широкие обобщения, гениальные символы, каковы Прометей, Сатана, Геракл, Святогор, Илья, Микула и сотни других гигантских обобщений жизненного опыта народа. Мощь коллективного творчества всего ярче доказывается тем, что на протяжении сотен веков индивидуальное творчество не создало ничего равного Илиаде или Кадевале, и что индивидуальный гений не дал ни одного обобщения, в корне коего не лежало бы народное творчество, ни одного мирового типа, который не существовал бы ранее в народных сказках и легендах¹⁾.

Поучительный пример значения осознания себя, как члена человеческого коллектива, являют многие старые русские писатели.

„В России каждый писатель был воистину и резко индивидуален, но всех объединяло одно упорное стремление—понять, почувствовать, догадаться о будущем страны, о судьбе ее народа, об ее роли на земле. Как человек, как личность, писатель русский доселе стоял освещенный ярким светом беззаветной и страстной любви к великому делу жизни, литературе, к усталому в труде народу грустной своей земли. Это был честный боец, великомученик правды ради, богатырь в труде и дитя в отношении к людям, с душою прозрачной, как слеза, и яркой, как звезда бледных небес России. Всю жизнь свою, все силы сердца он тратил на жаркую проповедь общечеловеческой правды, будил внимание к народу своему, но не отделял его от

¹⁾ „Очерки философии коллективизма“. Изд. Т-ва „Жизнь“. СПб, 1909, стр. 353—354.

мира, как Френсен отделяет немцев, Кипплинг—англичан, как начинает отделять итальянцев д'Аннувио. Сердце русского писателя было колоколом любви, и вещей и могучий звон его слышали все живые сердца страны"...— „Что говорил, чему учил старый писатель?—Верь в свой народ, создавший могучий русский язык, верь в его творческие силы. Помогай ему подвигаться с колен, иди к нему, иди с ним. Уважай подругу твою, прекрасную русскую женщину, учись любить в ней человека, товарища твоего в трудной работе строительства русской земли“¹⁾.

Но стоило русскому писателю перестать сознавать себя, как члена народного коллектива, и вот—„На Руси великой народился новый тип писателя: это общественный шут, забавник жадного до развлечений мещанства; он служит публике, а не родине, и служит, не как судья и свидетель жизни, а как нищий приживал-богачу. Он публично издевается сам над самим собой, как это видно по „Календарю писателя“,—видимо, смех и ласка публики дороже для него, чем уважение ее. Его готовность рассказывать хозяину своему похабные анекдоты должна вызывать у мещанина чувство презрения к своему слуге“²⁾.

Значение коллективного сознания у человека проявляется во всех областях интеллектуальной работы. Возьмите великих ученых, философов, изобретателей и т. д., и т. д. В чем их величие, и что служило стимулом для их работы, часто аскетической жизни и даже мученичества? Служение народу, благо человечества. Отбросьте этот великий социальный стимул—и вам совершенно непонятны будут ни Бруно, ни Галилей, ни Песталоцци, ни Коменский...

Второй этап в выработке социалистического идеала—это воспитание в подрастающих поколениях чувства „святой ненависти“ к социальной дисгармонии. Опять шаг за шагом ребенок прослеживает, как нарушаются в разных человеческих общностях и в разное время принципы общности интересов: как одни освобождают себя совсем от бремени труда и заваливают свою ношу на плечи

¹⁾ „Очерки философии коллективизма“. Изд. Т-ва „Жизнь“. СПб. 1909, стр. 391.

²⁾ Та же книга, стр. 393.

других; как другие продукцию, выработанную руками своего ближнего, присваивают себе; как третьи своим лицемерием и лукавством освящают эту социальную дисгармонию и т. д., и т. д. „Святая ненависть“ к угнетателям и поработителям своих близких и горячее сочувствие к „униженным и оскорбленным“ явится богатым стимулом для борьбы с указанной социальной дисгармонией, сделает ребенка искренним союзником пролетариата, борющегося за гармонию в человеческой общественности.

Наконец, третий этап—это раскрытие перед юными, жаждущими „правды“ сердцами, выхода из темного царства униженных и оскорбленных, именуемого современными человеческими общежитиями, в царство социальной гармонии—социалистический строй.

Перед современной педагогикой стоит сейчас большая и благодарная задача разработать дидактику воспитания коллективиста (а не индивидуалиста) и социалиста. К сожалению, к разработке этой проблемы еще даже не приступали. Полагаем, читателю понятно, почему это так.

Воспитанный на привычке смотреть на мир, как на „мастерскую“, на человечество, как на „великую армию труда“, а на себя, как на „верного солдата“ этой армии, ребенок подготовлен к усвоению социальной социалистической этики.

Воспитание характера совершенно не мыслимо без социальной этики. Доказательством этого положения является хулиган в широком понимании этого слова, начиная от мелких и кончая крупными, от физических и кончая интеллектуальными. Ибо кто такой хулиган?

— „Хулиган—существо, лишенное социальных чувств (курсив наш А. Б.), он не ощущает никакой связи с миром, не сознает вокруг себя присутствия каких-либо ценностей и даже постепенно утрачивает инстинкт самосохранения—теряет сознание ценности личной своей жизни. Он не способен к связанному мышлению, с трудом ассоциирует идеи, мысль вспыхивает в нем искрами и, едва осветив призрачным, больным сиянием какой-либо ничтожный кусочек внешнего мира, бесплодно угасает. Впечатлительность его болезненно повышена, но поле зрения узко, и способность к синтезу ничтожна: вероятно, этим и об'яс-

няется характерная парадоксальность его мысли, склонность к софизмам. „Не время создает человека, но человек время“, говорит он, сам себе не веря. „Важны не красивые действия, но красивые слова“, утверждает он далее, подчеркивая этим ощущение своего бессилия. Он обнаруживает склонность к быстрым переменам своих теоретических и социальных позиций, что еще раз указывает на зыбкость и шаткость его разрушенной психики. Это личность, не только разрушенная, но еще и хронически раздвоенная,—сознательное и инстинктивное почти никогда не сливается у нее в одно „я“. Ничтожное количество его личного опыта и слабость организаторских способностей разума вызывают в этом существе преобладание опыта унаследованного, и оно находится в непрерывной, но вялой, безрезультатной борьбе с тенью своего деда. Его, как Эринии, окружают темные и мстительные призраки прошлого, держат в плену истерической возбудимости и вызывают из глубины инстинкта атавистические склонности животного. Его чувственная сфера расшатана, тупа, она настойчиво требует острых и сильных раздражений,—отсюда склонность хулигана к половой извращенности, к сладострастию, к садизму. Ощущая свое бессилие, это существо, по мере того, как жизнь повышает свои запросы к нему, вынуждено все более резко отрицать ее запросы, откуда и вытекает социальный аморализм, нигилизм и озлобление, типичное для хулигана. Этот человек всю жизнь колеблется на границе безумия, и социально он более вреден, чем бактерии заразных болезней, ибо, представляя собой психически заразное начало, не устраним теми приемами борьбы, какими мы уничтожаем враждебные нам микроорганизмы. Основной импульс его бессвязного мышления, странных и часто отвратительных деяний—вражда к миру и людям, инстинктивная, но бессильная вражда и тоска больного; он плохо видит, плохо слышит и потому плетется, шатаясь, далеко сзади жизни, где-то в стороне от нее, без дороги и без сил найти дорогу. Он кричит там, но крики его звучат слабо, фразы разорваны, слова тусклы, и никто не понимает его вопля, вокруг него только свои, такие же бессильные и полубезумные, как он, и они не могут, не умеют, не хотят помочь. На все они злобно, как сам он, плюют во след ушедшим вперед, кле-

вещут на то, чего понять не могут, смеются над тем, что им враждебно, а им враждебно все, что активно, все, что проникнуто духом творчества, украшает землю славой подвигов своих и горит в огне веры в будущее: „огнь же есть божество пополаяй... страсти тленные, просвещая душу чистую“, как сказано в стихе Софии Премудрости“¹⁾.

Социальная этика изменяется вместе с обществом. Став привычками, правила нравственности признаются, как таковые, без дальнейших рассуждений, и так укореняются в общественном сознании, что долго живут еще и тогда, когда общественные отношения, их вызвавшие, уже изменились. До тех пор, пока мораль находится в полном соответствии с общественными отношениями, она помогает укреплению последних; с того момента, когда те или иные положения морали перестают соответствовать общественным отношениям, эти правила перестают служить элементом общественного прогресса.

Социалистическая этика—это правила поведения, вытекающие из исторической роли современного пролетариата, стремящегося к установлению социалистической общности.

Социалистическое общество потребует от всех членов своих неперемennого участия в общественно-полезном труде. Отсюда взгляд на человеческий труд, как на общественный долг. Христианская мораль трактовала труд, как средство „для достижения той или другой истинно-человеческой цели в жизни“²⁾. По адресу труда составлено было много возвышенных гимнов и книг. Вот образчик последних.

„Взгляните на крестьянина в серых лохмотьях, грязной рукой оттирающего пот со своего утомленного лица: давно уже носит он под дождем тяжелую соху и с самого раннего утра толчет своими лаптями измокшее поле; он промок до костей; горячий пот на лице его смешивается с холодными каплями осеннего дождя; руки его падают от усталости; он черен, угрюм, лицо его изрыто морщинами, которые скорее похожи на борозды, проводимые по полю его тяжелой сохой,

¹⁾ „Очерки философии коллективизма“. Изд. т-ва „Жизнь“. СПб. 1909, стр. 364-366.

²⁾ К. Д. Ушинский. Труд в его психическом и воспитательном значении.

чем на легкие черточки времени, весь он запачкан грязью и облит потом. Но всмотритесь в его физиономию, в его усталые, задумчивые глаза и вы найдете в них выражение человеческого достоинства, которого напрасно стали бы искать на белом, гладком, румянном, как крымское яблоко, и лоснящемся, как атлас, лице сидельца в енотовой шубе, похаживающего около своей лавки. От нечего делать этот сочный господин заигрывает со своим таким же разбухшим соседом.. Морда толстого кота, выглядывающего в окно той же лавки, глядит разумнее.

Но как ни беден крестьянин, одною сохою выбивающий себе насущный кусок хлеба; как ни тяжел труд его и как ни скудно вознаграждение, но когда после долгого рабочего дня он возвращается домой, то труд, как закатывающееся солнышко трудового летнего дня, облекает пурпуром и золотом самые скудные, самые грубые предметы, встречающие его дома. Немного сложна и духовная жизнь крестьянина; но она все же есть, и в ней много истинно-человеческого достоинства; он любит семью, в воскресный день радостно затепливает свечу перед образом, и, встречая нищего, ломает пополам свою краюху хлеба или вытаскивает из-за голенища свой грязный кошелек, где лежат три медные копейки, добытые тяжелым трудом.

Но вам кажется, что бедняк стоит лучшей участи? Бросьте же ему горсть золота, которая бы разом избавила его от необходимости свободного труда, и полюбуйтесь превращением.

Видите ли вы этого расплывшегося негодяя? Его сальное и бессмысленное лицо, маленькие зашвырнутые глаза, исполненные хитрости, наглости и, вместе с тем, низкого раболепства перед вашей высокой особой, напоминают вам и вашего приказчика, и целовальника в красной рубахе, и знакомого вам содержателя постоянного двора, и разбухшего купца-миллионера, которого вы помните еще за прилавком питейного дома, а, может быть, и кого-нибудь из ваших друзей. Это тот же самый крестьянин: он похитрил и в то же время поглупел, сделался жаден и жесток, обирает и обкрадывает народ и от всей души презирает своего бывшего собрата. Он сильно сколачивает копейку, хотя уже много серебряных рублей лежит в его окованном сундуке,

на котором он примостил себе перину и дрыхнет в ожидании кондрашки. Он весь предается тому сорочьему инстинкту, который медицина должна была бы причислить к самому неизлечимому роду сумасшествия. Прощай человек, остался толстый мешок, наполненный жиром и имеющий одно свойство—всасывать деньги¹⁾.

Христианский моралист из подобных картин делал вывод: трудись, ибо в писании сказано: „в поте лица своего снеси хлеб свой“. Социалист делает совершенно иной вывод: нужно так реорганизовать общество, чтобы тяготы труда разложить на всех трудоспособных членов человеческого общежития и, таким образом, уменьшить ношу, которую теперь несет крестьянин. На самый труд социалист смотрит не как на средство для воспитания нравственного человека, а как на общественную необходимость. Социалист стремится, чтобы облегчить эту общественную повинность не только в порядке привлечения к общественно-полезному труду всех трудоспособных особей, но и путем самого широкого применения сберегающих труд машин и способов производства. Социалист не поет труду гимнов, не ставит труд на высокий пьедестал человеческих идеалов, а говорит: да, труд—это тягота, но без этой тяготы не может жить человеческое общежитие, а потому все члены последнего должны трудиться и искать таких технических средств, чтобы эту тяготу облегчить (значение науки и техники).

Из сказанного ясны задачи социалистической педагогики труда:

а) труд, как средство для моторного и сенсорного воспитания человека-машины;

б) труд, как общественно-необходимая функция.

С этой целью в воспитание подрастающих поколений вводятся те элементы труда, которые способствуют моторному и сенсорному воспитанию, о чем мы говорили в своем месте („педагогический рабочий труд“), а также те виды общественно-полезного труда, которые воспитывают характер человека, как члена человеческого коллектива. Само собой понятно, что задача педагогики вовсе не сво-

¹⁾ К. Д. Ушинский. Труд в его психическом и воспитательном значении.

дится к тому, чтобы указанные две области труда в воспитании подрастающих поколений резко разграничить: синтез и здесь совершенно необходим. Но последний не всегда возможен, а поэтому и не всегда целесообразен.

Воспитание характера в области труда необходимо начинать с раннего детства. Как только ребенок подрос, разумная мать приучает его исполнять те виды труда, которые ему посильны: убирать свою постельку, чистить свое платье и т. д. По мере роста ребенка, участие его в семейном труде делается все большим и большим. Когда ребенок перешел в школу, там он принимает участие в том общественно-полезном труде, который школою организуется. Таким образом общественно-полезный труд подрастающих поколений все увеличивается и увеличивается по мере их роста и укрепления сил как физических, так и интеллектуальных. Современная педагогика должна серьезно начать работать по выработке дидактики трудового воспитания характера. К сожалению, пока в этой области мы не можем констатировать особых успехов.

Правильно организованное трудовое воспитание характера разовьет в ребенке и истинную гуманность: ребенок поймет, что общественно-полезный труд должен разлагаться между людьми сообразно их силам, что нельзя требовать труда от больных и старых, что физическая природа женщины требует освобождения последней от некоторых видов труда и т. д., и т. д. Словом, социалистически-воспитанный характер поднимет на высоту социалистического понимания тот прекрасный лозунг, который часто понимается грубо—зоологически: „не трудящийся да не ест“...

Второе положение, которое нужно иметь в виду при воспитании характера, это отношение к собственности.

„Если, например, сравнить между собою, — пишет К. Каутский, — христианство, французскую революцию и современную социал-демократию, то окажется, что, в зависимости от их отношения к собственности и производству, свобода и равенство в устах каждой из них имеет совершенно особый смысл. Первобытное христианство требовало равенства в собственности, настаивая на разделе ее поровну между всеми в целях потребления. Под свободой оно понимало свободу от всякого труда, подобно полевым лилиям,

которые не сеют и не жнут и все же ведут безмятежное существование.

Французская революция под равенством понимала равное для всех право собственности. Самую частную собственность она объявила священной. Под истинной свободой она разумела свободу каждого распоряжаться в хозяйственной жизни своего собственного наиболее выгодным для себя способом.

Наконец, социал-демократия не преклоняется перед частною собственностью, но и не требует ее раздела. Она требует ее обобществления; а равенство, которого она добивается, есть равное право всех на продукт общественного труда⁴⁾.

Из сказанного ясно, в каком направлении должно идти социалистическое воспитание характера относительно пресловутой собственности: ребенок должен понимать, что та или иная вещь и его и не его. Поскольку она „его“, он ею пользуется, не посягая на вещи других, поскольку она „не его“—он ко всякой вещи относится бережно. Этапами в таком понимании собственности в педагогическом процессе будут: семейная коллективная собственность, школьная коллективная собственность и, наконец, общественная коллективная собственность. Воспитать чувство уважения к коллективной собственности чрезвычайно важно и совершенно необходимо. Перед педагогикой и в этом отношении стоит большая задача—выработать дидактику воспитания указанной черты характера.

Человек—носитель общественных функций. Чем больше работоспособных членов человеческого общежития, тем легче бороться с природою и создавать человеческое благосостояние. На этом покоится воспитание характера относительно ценности человеческой жизни. Библейская заповедь „не убий“ основывалась на том, что человек — „образ и подобие божие“; социалистическое „не убий“ покоится на другом основании, но от этого указанная заповедь не делается менее убедительной.

⁴⁾ Карл Каутский. Этика и материалистическое понимание истории. Книгоиздательство „Новый Мир“. СПб. 1906, стр. 130—131.

„Нет никаких оснований думать — читаем мы у Каутского — что первобытный человек был существом воинственным. Стаи людей-обезьян, сталкивающихся на древесных ветвях в местах, обильных кормом, могли вступать в драку и прогонять друг друга. Судя по примеру нынешних обезьян, трудно допустить чтобы при этих драках дело доходило до убийства противников.

Правда, о самцах-гориллах говорят, будто они так яростно нападают друг на друга, что дело доходит до убийства, но это случается в борьбе за самок, а не за корм.

Иное дело, когда человек стал охотником, вооруженным смертоносным оружием и привыкшим проливать кровь, лишать жизни. Сюда присоединяется еще одно обстоятельство, на которое указал Энгельс для объяснения людоедства, часто встречающегося на этой ступени развития: это — необеспеченность источников пищи. Растительная пища имеется в изобилии в тропических лесах. В травянистых же равнинах плоды и корни можно найти не везде, а удача в охоте — в значительной мере дело случая. Поэтому хищные звери и выработали в себе способность обходиться невероятно долго без пищи. Человеческий желудок не так вынослив. Нужда легко толкает одно племя диких на борьбу за жизнь и на смерть с другим соседним племенем, занявшим хорошую территорию для охоты; яростная борьба и мучительный голод доводят его, в конце концов, не только до убийства, но до пожирания врага.

Таким образом технический прогресс вызывает к жизни борьбу, совершенно не известную человеку-обезьяне, борьбу не с другими видами животных, а со своими же родичами, нередко еще более кровавую, чем с леопардами и тиграми, от которых по крайней мере крупные обезьяны умеют очень хорошо отбиваться, соединившись в большие стаи.

Крайне ошибочен взгляд, будто под'ем культуры и развитие знаний необходимо влекут за собой и повышение гуманности. Скорее можно сказать, что обезьяна более гуманна, т. е. более человечна, чем человек. Убийство сородичей ради экономических целей — продукт культуры, техники вооружения. А до сих пор усовершенствованию ее посвящена значительная доля умственной работы человечества.

Только при особых условиях, и то лишь в некоторых классах, возникает с дальнейшим ходом культуры то, что зовется смягчением нравов. Процесс разделения труда делает из убийства животных и людей — охоты, бойни, казней, войны — профессию особых классов, которые в качестве профессионалов или спортсменов являются посреди цивилизации представителями грубой силы и жестокости. Остальные классы совершенно освобождаются от необходимости проливать кровь, а часто лишаются и возможности делать это, как, например, крестьяне-вегетарианцы в речных долинах Индии: природа мешает им содержать большие стада, и рогатый скот имеет для них слишком большую ценность, как рабочий или молочный скот, чтобы резать его. Большинство городских жителей в европейских государствах со времени упадка городских республик и возникновения наемного войска и профессии резников также избавлено от необходимости убивать живые существа. В особенности же интеллигенция за целый ряд веков стала так далека от всякого кровопролития, что в конце концов оно начало вызывать в ней по большей части чувство отвращения, и она приписывала это своей более высокой интеллигентности, пробуждающей в ней более мягкие чувства. Но с шестидесятых годов последнего века всеобщая воинская повинность снова стала нормальным учреждением в большинстве европейских государств, и войны снова стали народными войнами, вместе с тем наступил конец и смягчению нравов нашей интеллигенции. За последние годы нравы эти значительно огрубели; смертная казнь, вызывавшая еще в пятидесятых годах XIX века всеобщее осуждение, теперь не встречает уже никакого противодействия в среде интеллигенции; зверства героев колониальных войн, которые пятьдесят лет тому назад сделали бы этих господ совершенно нетерпимыми в обществе, по крайней мере в Германии, теперь оправдываются, а нередко даже и возвеличиваются интеллигенцией.

Во всяком случае у современных народов война не играет уже той роли, как некогда у кочевых охотничьих и пастушеских племен. Вызывая жестокость и кровожадность по отношению к врагу, война, с другой стороны, служит могучим средством для укрепления внутренней связи племени

или общества. Чем больше опасность, угрожающая отдельному человеку со стороны врага, тем сильнее ощущает он свою связь с обществом, с племенем, с родом, которые одни только могут защитить его своими объединенными силами. Тем выше стоит в общественном мнении и самопожертвование, мужество людей, готовых рисковать своей жизнью для блага общества. Чем более кровава война между группами, тем сильнее действует среди них и закон отбора, тем скорее выживают группы, имеющие в своей среде не только наиболее сильных, но и наиболее умных, храбрых, готовых к самопожертвованию и дисциплинированных членов. Таким образом в эти первобытные времена война самыми различными путями содействовала усилению общественных инстинктов человека.

Но с ходом общественного развития изменяются и способы ведения войны и причины их возникновения.

Первоначальная причина войн — необеспеченность источников пищи — исчезает с развитием земледелия и скотоводства. Но ее место занимает новая причина — владение богатствами; владение не частных лиц, а целого племени. Рядом с племенами, населяющими богатую местность, встречаются племена, живущие в местностях бесплодных; бок о бок с бедными кочевыми пастушескими племенами, искусно владеющими оружием, живут оседлые крестьяне, отвыкшие от оружия, а между тем их хозяйство дает значительные излишки. Война сводится тогда к грабежу и обороне от грабежа, и такой характер она сохранила по существу и до сих пор.

Пока собственность внутри племени имеет преимущественно общественный характер, и такого рода войны еще усиливают социальные инстинкты. Но такое влияние войн все больше исчезает по мере того, как общество раскалывается на классы с противоречивыми интересами и специфическим видом собственности, а войны начинают вестись исключительно в интересах господствующих классов, желающих расширить область своей эксплуатации или занять место другого господствующего класса в какой-либо соседней стране. Для классов поработанных в подобных войнах дело часто идет уже не о жизненных вопросах, иногда даже не об улучшении или ухудшении их положения, а только

о том, кому быть над ними господами. С другой стороны и войско отныне превращается или в аристократическую армию без участия народной массы или—при ее участии—в войско, в котором служат по найму или в виде повинности; таким войском командует господствующий класс, и масса должна жертвовать своею жизнью не для защиты своей собственности, своих жен и детей, а для борьбы за чуждые, часто враждебные ей интересы. Такие войска держатся не социальными инстинктами, а страхом перед беспощадно суровым наказанием. Ненависть масс к вождям, равнодушное отношение, и даже недоверие вождей к подчиненным вносят разложение в такую армию.

На этой ступени развития война перестает быть школой социальных чувств для народных масс. Для господствующих, воинственных классов она становится школой высокомерного пренебрежения к классам поработленным; она учит их обращаться с поработленными массами так же, как с рядовыми солдатами в войске, смотреть на них, как на рабов, лишенных собственной воли и безусловно подчиняющихся приказанию, распоряжаться без всякого стеснения их силами и даже самою жизнью" ¹⁾.

Изложенная в приведенной выдержке эволюция войны должна быть полностью учтена воспитателем. Подрастающие поколения должны быть приучены относиться совершенно отрицательно к современному милитаризму и современным войнам империалистического порядка. И обратно: войны освободительные должны вызывать в молодых поколениях всяческое сочувствие. Но это еще далеко не все. В современных обществах единственный класс, стремящийся к реформированию человеческого общества на началах социальной гармонии, когда вопрос о войне будет окончательно разрешен, когда орудия войны будут перекованы в орудия мирного труда, класс современного пролетариата должен вести постоянную борьбу за указанную социальную гармонию со своими угнетателями и поработителями. Борьба этого класса, выливающаяся иногда

¹⁾ К. Каутский, *Этика и материалистическое понимание истории*. Изд. „Новый Мир“. СПб. 1906, стр. 96—100.

в форму вооруженной борьбы, в форму войны, должна быть не только оправдана в глазах подрастающих поколений, но эти последние должны быть всячески подготовлены к активному участию в борьбе пролетариата за счастье свое и всего человечества. Война пролетариата ведется не наемными, не солдатами по повинности, не во имя чужих интересов, а ведется классом - освободителем всего человечества во имя кровных интересов собственного класса и всего угнетенного человечества. Эта война более, чем какая-либо иная, воспитывает наилучшие социальные инстинкты. Пройти мимо проблемы подготовить воина, борца за интересы современного рабочего класса—педагогика не в праве.

Воспитывая социальные инстинкты подрастающих поколений в направлении подготовки активных борцов за социализм, педагогика должна выработать:

- а) истинное уважение к человеческой личности;
- б) истинную мужественность.

Воспитание уважения к человеческой личности требует от воспитателя прежде всего уважения к личности ребенка.

Старая педагогика подходила к ребенку, как к низшему существу, из которого можно все низменные стороны человеческого характера „принуждением и наказанием“ изгнать и теми же средствами привить возвышенные качества. Современная педагогика берет ребенка таким, каким создала его природа и социальная среда, и рекомендует так строить педагогический процесс, чтобы все имеющиеся в ребенке полезные для него, как биологического существа, и необходимые для общества свойства могли максимально развиваться, и, наоборот, свойствам вредным—этих благоприятных для развития условий не предоставляет.

Уважение к личности ребенка со стороны взрослых прежде всего и заключается в том, чтобы взрослые поняли природу ребенка и дали последнему возможность вести себя так, как это свойственно его природе.

„Кто не слышал, как мать угрожающе кричит на плачущего ребенка: „замолчи, замолчи“. И в результате испуганный ребенок удваивает крики.

Это—первая борьба существа, только что вступившего в мир. Он должен бороться со своими родителями, с теми, кто дал ему жизнь. Это происходит потому, что жизнь ребенка „отлична“ от жизни его родителей: ребенок должен складываться в то время, когда его родители—уже сложившиеся люди. Ребенок должен много двигаться, чтобы научиться координировать свои еще не упорядочившиеся движения. У родителей, наоборот, волевые движения организованы, и они могут управлять своими движениями; часто они, быть может, утомлены от работы. У ребенка органы внешних чувств еще не вполне развиты. Способность ребенка приспособляться к окружающей среде еще слаба, и он должен помогать себе осязанием, прикосновением, чтобы освоиться с предметами и пространством: руки служат ему коррективом для его глаз. У родителей внешние чувства достигли полного развития, координация движений полная, мозговая деятельность направляет внешние чувства для получения правильных представлений о внешнем мире,—им нет необходимости ощущивать предметы. Детям страстно хочется познаться с внешним миром, родители уже его достаточно знают.

Поэтому родители и дети не понимают друг друга.

Родители хотели бы, чтобы дети были такие же, как они, и все то, чем они отличаются от родителей, называется „испорченностью“¹⁾.

Остается пожалеть, что современная педагогика, правильно наметив проблему „прав ребенка“, не дала до сих пор нашим родителям и воспитателям толково составленной небольшой книжки по этому вопросу.

Уважение к личности ребенка налагает на педагога, кроме обязанности познать природу ребенка для понимания его поведения, еще одно обязательство: объективно и внимательно относиться ко всем заявлениям детей. Из этого, понятно, не следует, что все желания детские должны безусловно исполняться. Вовсе нет. Но ребенок должен понять, почему то или иное желание

¹⁾ М. Монтессори. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Изд. „Работ. Просвещ.“, 1923 г., стр. 172—173 (курсив наш).

его исполнено быть не может. В этом отношении родители и воспитатели должны выработать в себе привычку относиться к детям так, как относятся взрослые друг к другу. Совершенно естественно из этого педагогического правила вытекает требование привлекать детей к организации педагогического процесса, как такового. Современная педагогика настойчиво говорит, что педагогический процесс не должен педагогом строиться авторитарно. Принцип сотрудничества, кооперации, должен быть положен в основу организации педагогического процесса. В частности, на этом положении строится в современных школах то, что носит название детского самоуправления и что правильнее было бы называть „организацией среды учащихся“¹⁾.

Уважение к личности ребенка создает естественный стимул для воспитания в характере ребенка уважения к личности своих товарищей и затем вообще человека. Педагогу придется только не мешать развитию этой совершенно необходимой черты характера, если ему удастся правильно организовать в своем поведении и своей педагогической работе уважение к личности ребенка.

Правильно понимаемый коллективизм вызывает еще одну чрезвычайно важную педагогическую задачу в проблеме воспитания характера: это — воспитание мужественности.

Ставя перед собою задачу воспитать борца за идеалы рабочего класса, педагог сделает большое упущение, не обратив внимания на воспитание мужественности в подрастающих поколениях.

О педагогических приемах воспитания мужественности Ферстер пишет так:

„Два метода воспитательных воздействий имеются здесь в распоряжении учителя: индивидуально-педагогический метод, который добивается укрепления индивидуальной самостоятельности против стадных инстинктов, и социально-педагогический метод, который

¹⁾ Подробнее об этом смотри в книге: А. Евстигнеев-Беляков. Очерки по организации педагогической работы. Изд. т-ва „Московский Акц. Изд.“. Ленинград—Москва, 1927 г.

стремится превратить социальные инстинкты юношества в педагогические факторы, т. е. обратить к добру также силу коллективного влияния. Этого достигают тем, что, так сказать, легализируют кружковую жизнь юношества, вверяют ей положительные задачи порядка, попечения и управления, — отчего эти грубые коллективные образования достигают не только высшей социальной организации, но и сознания воспитательной ответственности.

Что касается, прежде всего, индивидуально-педагогического метода, то учитель должен сообразить, нельзя ли его связать с известными тенденциями самого юношества, чтобы побуждать индивидуум к стойкости по отношению к массе. Без сомнения, такие тенденции существуют. Нужно только апеллировать к инстинкту самоутверждения, стремлению к стойкости, храбрости и независимости и показывать молодым людям, как противоречит человеческому достоинству угодливое подчинение массе. Нужно изображать как „недостаток самостоятельности“ то, что они остаются правдивыми, чистыми, терпеливыми, честными лишь до тех пор, пока такими остаются другие, — нужно указывать им на эмансипацию от всякого примера ближних, как на первое условие всякой „самостоятельности“. Хорошие качества и привычки, которые зависят от милости других и потому длятся лишь до тех пор, пока окружающая среда одобряет или разделяет их, вообще ничего не стоят: слово *virtus* уже показывает, что в добродетели должно быть нечто мужское, твердость и верность, без которых она просто бессильное настроение или ненадежное волнение чувств.

Нужно привлекать на сторону этого рода самостоятельности стремление юношества к свободе, восхваляя, например, эмансипацию от насмешек товарищей, как первое торжество истинной независимости и личной зрелости. В прислушивании к тому, что болтают о наших действиях другие, заключается худшее „порабощение“ и самое унижительное повиновение. Арнольд бичевал в своих воскресных проповедях в своем учебном заведении именно этот „бледный“ страх мальчиков перед приговором товарищей: это истинная школа боязни людей, которая ведет ко всему скверному. По поводу, так называемого, ложного стыда также можно сказать в этой связи много полезного: нужно

только побуждать высказываться самих учеников, чтобы они сами отстаивали более высокую точку зрения.

При таких беседах все опирается на наглядное представление действительной жизни: надо вполне конкретно обнаруживать часто бессознательную зависимость отдельного лица от коллективного внушения и тем самым будить стремление к освобождению, указывать, как при пожарной тревоге паника заражает и превращает людей в безголовое стадо баранов, и сколько тут может сделать отдельное лицо, если оно воспитано и не поддается массовому настроению; как заражает зевота; как суждение другого, его сплетни, определяют наше отношение к ближним, какие опасности для слабых характеров несет с собою дружба, как управляет нами сочувствие или недовольство других и т. п.

Сюда относится также указание на то, что ложь, преувеличение и другая фальшь в высказывании часто вытекают только из неочищенных и неконтролируемых социальных побуждений. Обращают внимание на то, что при рассказе о каких-либо переживаниях можно ясно заметить на себе самом, в какой мере желание произвести впечатление, прослыть хорошим собеседником и вызвать благодарный смех нарушает объективность собственного изложения, и как легко наблюдать именно в подобных случаях тайную тиранию общества над личной совестью. Такие разборы приводят молодых людей к пониманию того, что такое собственно свобода¹⁾.

Воспитатель-социалист должен всегда помнить, что пролетариат нуждается в таких людях, у которых принципы социальной гармонии тверды, как скала. Но он должен знать также и то, что воспитание мужественности не достигнет цели, если в педагогическом процессе не будет постоянно иметь место уважение к личности ребенка, о чем мы выше говорили. Если воспитатели и воспитываемые будут представлять два постоянно враждебных между собою лагеря. Истинная кооперация, сотрудничество—вот ключ к успешности методов по воспитанию мужественности, со всеми вытекающими

¹⁾ Ф. В. Ферстер. Школа и характер. Петроград—1915, стр. 94—95.

на нее последствиями (правдивость, внимание к старшим и т. п.).

Необычайно сложной педагогической проблемой в воспитании характера является половое воспитание. Несмотря на то, что этой проблемой педагогика занимается за все время своего существования, от разрешения ее мы необычайно далеки. Сложность проблемы полового воспитания зависит от того, что в проблеме пола сталкиваются два начала: инстинкт индивидуума к воспроизведению себе подобных в целях продолжения рода и социальные условия. Чем сложнее последние, тем сложнее делается и педагогическая проблема пола. Тем не менее в педагогике есть уже ряд выводов, с которыми, хотя бы вкратце, необходимо познакомить читателя.

Прежде всего встает вопрос, нужно ли культивировать половой инстинкт или, наоборот, его всячески следует подавлять. Современная педагогика на этот вопрос отвечает определенно, что полное подавление полового инстинкта совершенно невозможно, — так он силен; кроме того, оно и нецелесообразно, и не только потому, что человечество заинтересовано в продолжении своего рода, а также потому, что половое чувство является могучим стимулом для творческой деятельности каждого отдельного человека. Убейте в человеке половое чувство, если его только можно убить ¹⁾, — и вы получите неполного человека.

Второй вопрос, на который каждый воспитатель должен получить определенный ответ, это — половая жизнь — частное ли дело человеческого индивидуума или же в этой жизни заинтересовано и общество. На этот вопрос вы получаете самые разноречивые ответы. Когда крайние индивидуалисты, отрицающие вообще социальную природу человека и являющиеся по своим взглядам асоциально настроенными элементами, говорят, что половая жизнь — частное дело каждого человека, — это вполне понятно: они другого и говорить не могут. Но когда вы слышите такие утверждения со стороны общественников, даже со стороны

¹⁾ Наука нам говорит, что даже кастрирование не уничтожает полового чувства.

социалистов ¹⁾,—тогда это делается уже совершенно непонятным, и вот почему. Прежде всего половая жизнь, как таковая, социальна по природе своей. В акте половой жизни заинтересованными сторонами являются не одно, а целых три субъекта: мужчина, его партнер—женщина и, наконец, могущий явиться, как результат акта, ребенок. Уже это одно должно бы нас убедить в том, что положение „половая жизнь во всех ее формах представляет вполне частное дело каждого отдельного лица“ нуждается в очень существенных оговорках. Но если вы постараетесь ответить себе на такие вопросы, как:

1) заинтересовано ли человеческое общество в продолжении своего рода.

2) может ли оно относиться безразлично к здоровью вновь рождающихся поколений;

3) в интересах ли общества беспорядочная половая жизнь;

4) в интересах ли общества расстройств в здоровье, связанные с беспорядочною половую жизнью,—ответы на эти вопросы, которые можно бы продолжить, дадут вам вполне определенный ответ, что половая жизнь—далеко не частное дело человеческого индивидуума. Из этого, понятно, нельзя делать таких прямолинейных выводов, с какими иногда приходится встречаться, что раз половая жизнь не частное дело, то она должна быть „планирована и введена в рамки социальной необходимости“. Из истории нам известно, к чему приводит такое „планирование“. Вспомните хотя бы аракчеевские военные поселения с их браком „по распоряжению начальства“ в смысле подбора брачующихся, сроков брака и т. д. Научный социализм вполне определенно указывает нам путь в этом сложном вопросе: половая жизнь человека должна выливаться в целесообразный синтез прав человеческого индивидуума и прав человеческого общества. Социалистическая педагогика этот синтез и должна положить в основу полового воспитания подрастающих поколений.

Когда человечество перестроит свой уклад на началах социальной гармонии, тогда, вне всякого сомнения, найдены

¹⁾ См., например, книгу, изд. Госиздатом: „Половой вопрос, государство и культура“.

будут целесообразные формы синтеза прав человеческого индивидуума и человеческого общества. Тогда и педагогике не трудно будет найти те дидактические пути, по которым должно будет строить половое воспитание. Теоретически эти пути педагогика должна уже искать. Но в современных агармоничных человеческих общежитиях найти эти пути необычайно трудно. Здесь мы должны просить нашего читателя вспомнить то, что мы говорили в главе о социальной среде. Когда человеческое общество устроено так, что среда влияет на подрастающие поколения в сторону постоянного отвлечения в области половой жизни от „синтеза прав человека и человеческого общества“, тогда педагогика может говорить только о смягчении этого влияния, о паллиативах против этого зла, и только. Этим мы хотим сказать, что педагогическая проблема полового воспитания будет разрешена полностью тогда лишь, когда полностью разрешится социальная проблема, стоящая перед современным пролетариатом.

Здесь же, говоря о современности, „наша мысль переходит к взрослым и их поведению в каждом пункте не только потому, что в воспитании путь подражания основной, но и в смысле всей атмосферы, которой дышат дети. Куда должны быть направлены особенно энергичные просветительные натиски, это — среда взрослых. Именно они должны не только перестать разрушать — хотя бы и невольно — то, что удастся сделать педагогическому воздействию, но они должны поддержать его, иначе мы будем часто носить воду в решете. Когда находятся родители — отцы, отвечающие на жалобу на скабрезное приставание к девочкам его 13-летнего сына: „Ничего, не полиняют“, то ясно, что многие из наших мероприятий будут не только бесполезны, но иногда вредны. Именно им — то, взрослым, надо особенно пояснять, что гоноррея это не „насморк“, что многие распутники вскоре получают свое воздаяние в разных формах, в том числе в лице детей — идиотов, уродов, рано умирающих и т. д. Именно перед ними разврат должен предстать, как социальное преступление. Надо их научить, чтобы они пошли с детьми подходящий язык в речах о деторождении. Они должны знать, что значит отец или мать пьяница, что значит зарождать детей в пья-

ном состоянии, что обозначают повторные аборт у молодой женщины, каких детей она может дать, и много других сведений. Отсюда придет отражение многого хорошего в среду детей, ибо их в значительной мере отравляют взрослые.

Мы не думаем сказать, что этот путь — единственный, но для просвещения здесь действительно открывается еще не распаханное поле. И здесь особенное внимание надо обратить на женщин.

Но это не все,—необходимо пойти дальше. Чтобы определить эти дальнейшие шаги, достаточно взять пару примеров из широкой общественной жизни. Стоит только вспомнить разноголосый и распутный вопль городских плакатов, афиш, уснащенных нередко снимками со сцен убийства, удушения, попыток изнасилования, об'ятий, любовных поцелуев, измен, обмана и т. д. Остановитесь в большом городе перед плакатами и посмотрите, сколько юных людей будут сопутствовать вам в этом просмотре. Вот кричит со стены афиша о лекции „Проституция в Америке“, а в программе перечисляется ряд наиболее сочных мест, предназначенных привлечь слушателей. А вот рядом „Ад'ютант Франца-Иосифа“, и на плакате усатый военный держит в своих об'ятиях молодую женщину, очевидно впавшую в любовный экстаз; дальше на афише рядом обещают весьма остроумно и весело показать „Национализацию женщин“ и т. д. в том же духе без конца.

Трудно коротко обозреть все формы развращающего влияния широкой взрослой среды, особенно городской, во всем культурном мире. Для примера укажем еще на характер культурных тавцев, понемногу вторгающихся в широкие массы. Изобразительность и наслаждение ритмом почти целиком ушли в сферу подчеркнутых половых имитаций, часто совершенно недвусмысленного свойства и скотской грубости. Обратная сторона культурной жизни создает повышенную изощренность и в этой сфере. И часто эротизм и сексуальность умеют использовать в своих интересах даже само целомудрие и скромность по их внешнему виду. Форель правильно отмечает, что эротизм, играющий в прятки, действует всего интенсивнее. Но в орбиту его влияния во-

влечены дети, потому что он, на беду, обращен ко всем без разбора" ¹⁾.

Если к сказанному добавить социальные болезни, как алкоголизм и проституцию, неуравновешенное половое поведение старших, особенно крупных общественных авторитетов, влияние уже испорченных товарищей и т. д.,—читателю станет ясно, какие трудности встают перед воспитателем в области полового воспитания в современных социальных условиях. И тем не менее воспитатель и в этой области должен сделать все, к чему обязывает его педагогический долг.

Дидактические средства полового воспитания могут быть сведены к следующим моментам:

- а) мероприятия гигиенического порядка;
- б) так называемое половое просвещение;
- в) мероприятия порядка сублимации;
- г) мероприятия общественного порядка.

Каждая мать и каждый воспитатель должны отчетливо и твердо усвоить положение, что воздержание от половой жизни совершенно безвредно для организма.

Практикою это положение уже давно установлено. Читателю этих строк, вероятно, известно, как христианские моралисты пытались упорядочить половую жизнь путем запрещения половых сношений в дни так называемых постов, а также накануне так называемых праздников. Считите число постных дней и канунов праздников у православных и католиков и вы получите около 200 — 250 дней в году, когда половые сношения церковью осуждались. И нет оснований думать, что такое отношение церкви к гигиене брака было всегда только красивым жестом. Кто хорошо, например, знаком с великорусской деревней, сохранившей, в виду отсталости своей экономики, старый быт, тот знает, как не представители культа только, но все общественное мнение деревни ополчалось на нарушителей этого гигиенического

¹⁾ Проф. М. М. Рубинштейн. Половое воспитание с точки зрения интересов культуры. Московское Акц. Изд. О-во. Москва — Ленинград 1926 г., стр. 120—121.

правила¹⁾. Если прибавить к указанным дням те недели какие приходятся на менструальный период жен, то получится очень крупная цифра числа дней в году, когда „правовверный семьянин“ избегал половых сношений. И это вошло у населения в привычку и никаких расстройств в здоровья не производило. В настоящее время и научная медицина определенно говорит о безвредности полового воздержания. Мало того, современная наука доказывает, что момент полового созревания наступает гораздо раньше момента полного созревания человеческого организма, причем именно последний момент и является показателем безвредности половой жизни. Известный немецкий ученый Блох пишет: „Возможно для каждого здорового человека — и это является повелительным требованием индивидуальной и социальной гигиены — провести совершенное воздержание от полового общения, по крайней мере, до 20-летнего возраста“²⁾. В другой современной книге по этому же вопросу читаем:

„У мальчиков в десять - двенадцать, у девочек в девять - десять лет начинают проявляться еще неясные и неоформленные половые стремления. Дети привязываются к соученикам и даже преподавателям противоположного, а иногда и своего пола. Здесь нельзя еще говорить о чувственности, однако последняя может проснуться под влиянием соответствующей литературы и картин. Многие дети в этом возрасте относятся определенно отрицательно к противоположному полу: так, например, мальчики дразнят и относятся презрительно к девочкам, находящимся в их обществе. С приближением половой зрелости все эти ощущения оформляются в склонность к определенному лицу противоположного пола. В этом возрасте начинают образовываться телесные и физические различия между мужчиной и женщиной. Развиваются половые органы, начинается рост голоса на теле. У юноши появляется борода, меняется голос и появляются истечения из мочеиспускательного канала (поллюции), уже через короткое время содержащие семя

¹⁾ См. об этом, например, у Глеба Успенского.

²⁾ Блох. Половая жизнь нашего времени.

У девушек устанавливаются месячные очищения (кровотечения из слизистой оболочки матки). Последние возникают при созревании яйца в яичнике и выталкивании его по трубам в матку. Здоровые сильные девушки переносят эти месячные очищения довольно легко, но все же они оказывают сильное влияние на их тело и психику, в особенности же на чувства. Так дети к 14-16 годам превращаются в юношей и девушек. Они способны к половой жизни, но не должны начинать ее, так как организм их далеко еще не закончил своего развития и роста заканчивающегося к 21 и даже к 23 годам¹⁾.

Переходя к мероприятиям гигиенического порядка, мы должны предварительно указать, что жизнь детей и подростков в семье и в школе вообще должна быть так организована, чтобы не было поводов к развитию интереса к половой стороне человека. Если дети все время заняты интересной работой или играют с увлечением, воспитатель уже много сделал в части полового воспитания. Гигиенические мероприятия должны иметь место и в семье и в школе. Прежде всего нужно обратить внимание на условия сна: нельзя ложиться спать с переполненным желудком (об этом мы уже говорили); комната перед сном должна быть тщательно освежена; постель не должна быть мягкой, с излишними складками; одеяло должно быть не слишком жарким; нельзя спать ничком; руки должно держать поверх одеяла; следует во время ложиться вечером, а утром, как проснешься сейчас же вставать. Далее, не безразличны для полового воспитания условия питания: следует избегать возбуждающей и пряной пищи. Днем в семье и в школе нужно установить правильное пользование уборной: нельзя в ней долго сидеть, особенно в компании товарищей или товарок; девочкам безусловно нельзя притрагиваться руками к своим половым органам; мальчики после мочеиспускания не должны долго держать и мять руками своих половых частей,

¹⁾ Проф. А. В. Мольков (редакция). Строение тела человека и основы здравоохранения. Изд. Наркомздрава. Москва, 1925 г., стр. 33. Курсив ваш.

и т. д. Тело вообще нужно содержать в чистоте. Совершенно необходимо, чтобы установилось такое доверие между воспитателем и детьми, чтобы последние при всяких расстройствax половой сферы свободно обращались за советом.

Современная педагогика отводит в половом воспитании большое место так называемому половому просвещению. В этом отношении рекомендуемые современной практической педагогикой приемы являются полною антитезою приемам старой педагогики: в то время, как старые педагоги всячески избегали даже намеков на половую жизнь, современные педагоги настаивают на возможно раннем сообщении подрастающим поколениям сведений о половой жизни человека. Целый ряд книг и наглядных пособий уже имеет место по этому вопросу в наших школах. К сожалению, приходится отметить, что те формы полового просвещения, какие сейчас практикуются в школах нашей страны и которые рекомендуются разными авторами, являются от начала до конца антипедагогическими и потому не достигающими цели, вернее—достигающими обратной цели. Один автор-педагог о подобных приемах пишет так: „До какой нелепости это может дойти (речь идет о прямом половом просвещении, организованном с помощью наглядных таблиц А. Б.), это видно из одной книжечки, дающей пробу такого прямого просвещения детей,—рекорд, побитый педагогическим сентиментализмом. Автор—женщина-врач, описав растения и животных в половом отношении, дальше описывает женский половой орган и в теплых выражениях восхваляет тепло и уют, устроенный для ребенка природой в этом ее создании, и отмечает, что в органе есть даже свой отдельный „ходик“. Очевидно, эта сентиментальная нелепость рассчитана на то, чтобы дети расчувствовались и прониклись уважением... перед чем? Перед женщиной? Но обосновывать уважение к женщине таким путем и неправильно, и приведет к совершенно неожиданным результатам, а главное: расчувствованность эта психически есть плод сентиментального взрослого, а для детей эта подробность или нуль, или явно губительна, потому что она немедленно возбудит вопрос о прямом половом акте и требование ответа на вопросы о таких подробностях, перед кото-

рыми отступят—надо думать—даже самые смелые и самые сентиментальные авторы“⁴⁾).

Авторы, рекомендующие нам путь прямого полового просвещения, стоят на той позиции, что если человек о чем-то узнал, то тем самым вступление его „на путь добродетели“ обеспечено. Кроме того, все они, по всем данным, совершенно незнакомы с исканиями современной педагогики. Прежде всего необходимо отметить, что в аспекте усвоения подрастающими поколениями естественно-научных знаний нет никакой необходимости выделять в отдельный вопрос данные по размножению растений и животных. Это выделение и психологически неправильно, так как фиксирует особое внимание детей и подростков на вопросах пола и тем создает искусственно-односторонний, а потому и нездоровый, интерес к половой жизни, и ненаучно, так как при изучении анатомии и физиологии растений и животных ребенок должен получить целостное биологическое представление о том или другом представителе живой природы,—выбросьте вы из жизни, скажем, животного половую сферу, и вы получите неполное представление об этом животном. Вопрос тут нужно ставить не в порядке выделения в естествознании полового вопроса, а в порядке дополнения к прежнему школьному естествознанию того, что в нем обычно выпадало. Следовательно, нужно говорить о естественно-научном просвещении и отказаться даже от термина „половое просвещение“ в комплексе естественно-научных знаний, прорабатываемых школою.

Далее, современная педагогика все время настойчиво говорит, чтобы детям давать образовательный материал, который им, по их развитию, посилен и вытекает из их интересов. Если прежние педагоги, старавшиеся как можно раньше сообщить детям, что „земля вертится“, вызывали совершенно заслуженные насмешки (см., напр., об этом в педагогических писаниях Л. Н. Толстого), то не менее

⁴⁾ Проф. М. М. Рубянский. Половое воспитание с точки зрения интересов культуры. Московское Акционерное Издательское Общество, Москва-Ленинград 1926 г., стр. 78.

смешны и теперешние педагоги, старающиеся как можно раньше „просветить детей в половом отношении“. Есть, однако, в этой „смешной“ стороне педагогической практики разных поколений педагогов и разница, явно не в пользу „половых просветителей“: ребенок, слушая о том, что „земля вертится“, выносит решение, что „учитель врет“, без дальнейших вредных для него, ребенка, последствий; слушая теперешнего „просветителя по половой части“, ребенок раньше, чем нужно, получает интерес к половой стороне жизни человека, и это служит стимулом для многих извращений как в характере, так и в развивающемся организме. Отсюда мы должны сделать такой вывод: целостное естественно-научное просвещение, включающее в себе и проблему половой жизни, должно даваться подрастающим поколениям тогда лишь, когда они по своему психологическому укладу способны воспринять и отчетливо осознать эту сложную отрасль человеческих знаний. Давно пора отказаться от вредного взгляда, что ребенок—это такое существо, которое способно все понять и все воспринять, стоит только толково изложить ему это „все“. Вредна недооценка способностей и сил ребенка, но сугубо вредна переоценка этих способностей.

„Но,— скажет нам современный „половой просветитель“,—как быть, если ребенок задает вам вопросы, касающиеся половой жизни?“—Нужно ответить на вопросы детей, ответим мы. И здесь мы подходим к очень интересному в педагогике вопросу: какие стороны половой жизни в разные возрасты интересуют подрастающие поколения. Примерно, до 9—11 лет, по нашим наблюдениям, дети интересуются не физиологической стороной половой жизни, а социальной: почему у такого-то кривые ножки, почему он дурно себя ведет, почему мать бьет ребенка, почему отец обижает мать, почему родители вообще ссорятся, почему отец пьянствует и т. д. Понятно, и в этом возрасте могут у детей явиться половые вопросы физиологического порядка. Но эти вопросы являются как результат или влияния более старших товарищей, или нескромности родителей, или, наконец, влияния „половых просветителей“. Без этих

словий интереса к физиологической стороне половой жизни у детей нет. Единственный вопрос, который задают часто даже дети 4—5 лет и который может быть отнесен к вопросам физиологического порядка, — это: „где я раньше был“. На этот вопрос русские крестьянки-матери дают вполне резонный ответ: „я тебя во чреве своем носила“, который обычно удовлетворяет детей. Вопросы физиологического порядка начинают интересовать детей около времени полового созревания. Мальчик или девочка чувствуют, что в их организме совершается что-то беспокоящее их, выводящее их из равновесия. Совершенно естественно являются в этом периоде вопросы, как устранить это беспокойство, не причинит ли это новое какого-либо вреда организму. Как видит читатель, эти физиологические вопросы имеют чисто гигиеническое значение. Наконец, в 15—18 лет юноши и девушки начинают проявлять прямой интерес и к узко физиологической части половой жизни.

Поэтому мы лично, придавая большое значение так называемому половому просвещению, рекомендовали бы родителям и воспитателям этот вид педагогической работы располагать во времени так:

а) до 10 лет, примерно, ограничиваться только ответами на детские вопросы и фиксацией их внимания в области проблемы пола на социальной стороне таковой;

б) после 10 лет, около времени полового созревания, организовывать с мальчиками и с девочками, отдельно, беседы гигиенического порядка, подготовляющими их: девочек — к наступлению менструаций, мальчиков — к эрекции и тому, что носит название поллюций;

в) после 15—16 лет — систематическое знакомство, в связи с анатомией и физиологией животных и человека (отнюдь не отдельно), с анатомо-физиологической стороной размножения человека, как животного вида; одновременно организовываются отдельные для юношей и отдельные для девушек беседы по анатомии, физиологии и гигиене половой жизни, как таковой, их пола.

При такой организации „полового просвещения“ необходим очень большой такт как в умении отвечать на во-

просы, так и в выборе времени для специально „половых“ бесед. Лучше всего если бы эти последние, для возраста до 15 лет, проводились матерями и отцами, а не чужими людьми, хотя бы эти „чужие“ и были прекрасными педагогами: внимательный отец или вдумчивая мать всегда уловят тот момент, когда беседа на подобную тему будет кстати; чужому человеку этот удобный момент уловить гораздо труднее. Отсюда мы должны сделать такой вывод, что для организации полового просвещения детей и подростков нужно „просветить“ не прямо их, а их родителей. Само собою понятно, что если подросток обратится к педагогу, заслужившему его полное доверие, с вопросом, касающимся половой жизни, педагог поступил бы неправильно, отказавшись отвечать на этот вопрос. Он должен только помнить, что его ответ должен быть так построен, чтобы искусственно не фиксировать внимания ребенка и подростка на том, что выходит за круг его половых интересов и о чем мы говорили выше.

У одного автора мы читаем: „в одном отношении естественное функционирование половых органов и инстинктов подобно пищеварению: чтобы быть наиболее естественными и здоровыми, они должны привлекать к себе мало внимания“. Нельзя не согласиться с приведенным мнением, из которого мы должны сделать два вывода:

а) не заострять в педагогическом процессе того, что носит название полового просвещения и о чем мы посильно уже сказали;

б) так организовать жизнь подрастающих поколений, чтобы она их отвлекала от вопросов половой жизни.

Этот последний педагогический прием носит название сублимирования или сублимации ¹⁾. „Этика давно оценила значение сублимирования, провозгласив заповедь целомудрия. Негосподствующее в сознании половое влечение влияет благотворно на духовное творчество. Это влияние исключительно вытесненной в подсознательную область

¹⁾ Sub — под, limen — порог.

сексуальности. Вытесненная из бласти сознания, она, именно в качестве вытесненной, возбуждает самым могучим образом духовное творчество человека. Вот почему половое воспитание подростка должно состоять в сублимировании его сексуальности посредством заместителя ее — творческой деятельности. Труд, деятельность, особенно такая деятельность, которая захватывает данную личность, в которой проявляется творчество высших духовных сил, вот могучее средство полового воспитания" ¹⁾.

Половое воспитание можно считать проведенным целесообразно, если юноша или девушка в своем поведении будут твердо держаться следующих положений:

1. Эгическим идеалом половой жизни является единобрачие.

2. Беспорядочная половая жизнь является источником многочисленных социальных бедствий, каковы венерические болезни, с их последствиями в смысле урона общественного здоровья и трудовой мощи современников и потомства и массовый аборт, наносящий колоссальный вред женщине.

3. Половое воздержание до полного созревания организма безвредно; преждевременная (до созревания) половая жизнь не должна иметь места, так как мешает правильному развитию организма; потомство при этом менее жизнеспособно.

4. Необходимо такое переустройство быта, которое отвечало бы возможности всем вступать в брак по наступлении созревания организма и во всяком случае не слишком поздно.

5. Вступающие в брак должны отдавать себе ясный отчет и откровенно осведомлять друг друга о состоянии своего здоровья, так как рождение наследственно отягченных детей есть социальное зло.

6. Преступно пользоваться проституцией.

¹⁾ П. Влоцкий. Педагогика. 4 изд. „Раб. Просвещ.". Москва—1924 стр. 85.

7. Преступна передача половых заразных болезней при половом акте.

8. Преступно невыполнение обязанностей отца (и матери А. Б.) по отношению к ребенку¹⁾.

В заключение мы хотим сделать еще одно замечание относительно родителей и воспитателей. Как бы дидактически правильно ни было организовано половое воспитание, родители и воспитатели должны знать, что своим примером в области половой жизни они могут свести на нет все ожидаемые результаты, ибо являются в глазах детей авторитетами более сильными, нежели улица и „чужие люди“. Кто хорошо знает жизнь детей, тот тысячами примеров может подтвердить нижеследующую картину из жизни маленьких детей: „Это была его маленькая жена, и они вдвоем играли в потаенных уголках в любовь, подражая взрослым, за которыми они подсматривали дома в дверные щели и во время свиданий их в поле или где-нибудь под забором. Они называли это играть „в папу и маму“, и когда он звал ее играть, она всегда весело бежала за ним, увлекаясь животным инстинктом, хотя и сердилась часто, что их игры не доставляют ей никакого удовольствия“²⁾.

Воспитывая характер, нельзя не прививать ребенку привычек внешней культуры.

Русское городское общество, и в частности русская интеллигенция, на эту сторону человеческого поведения обращает чрезвычайно мало внимания. Мало того. „Нигилизм“ к так называемым „правилам приличия“ считается этим слоем русского народа даже признаком „передового человека“. Вот перед вами молодец с всклокоченной шевелюрой, нечесанной бородой, в русской грязной рубашке, в нечищенных сапогах, не уступающий детям и женщинам места в трамвае или железнодорожном вагоне, громко говорящий, не стесняющийся в выражениях, толкающийся и т. д., — и никто из нас не посмеет сказать, что его наруж-

¹⁾ А. В. Мольков (ред.). Санитарное просвещение в школе и через школу. Выпуск 2, Изд. Наркомздрава. Москва—1925 г. стр. 39—40.

²⁾ Золя. Углекопы.

ность и манеры нас стесняют: ведь это, по всем данным, прогрессист до последней косточки... Совершенно иное мы наблюдаем в крестьянском быту, не испорченном „парикмахерской цивилизацией“, по выражению Решетникова, города. Правда, внешняя культура здесь отстала от форм внешней культуры передовых народов Запада, но это все-таки культура, основанная на подлинном уважении к человеческой личности. Родители и воспитатели должны с самого раннего детства приучать подрастающие поколения: следить за чистотой и изящной красотой своей одежды и обуви, всячески воспитывая в них отвращение к моде, забывающей часто человеческое здоровье (корсеты, обувь на высоких каблуках и проч.); держать свою комнату в порядке и чистоте; не кричать и не толкаться на улицах; быть вежливыми с другими; оказывать помощь слабым, и т. д., и т. д.

Современный педагог должен знать, что внешняя культура в воспитании характера—далеко не мелочь, ибо если на эту сторону не будет во-время обращено должное внимание, из такой „мелочи“ может вырасти хулиган, характеристику которого мы выше дали. В воспитании подрастающих поколений мелочей вообще нет. Педагог, увлекшийся при построении педагогического процесса чем-либо одним, по его мнению очень важным, и забывший, таким образом, о единстве и целостности педагогического процесса, рискует не добиться ни одной цели, какой бы важной он ее ни считал. Само собою понятно, что привитие привычек внешней культуры должно вестись на фоне того коллективизма, о коем мы в этой главе уже говорили.

Воспитание воли.

В воспитании подрастающих поколений огромное значение имеет воспитание воли. Педагогический процесс, построенный без учета этого значения воли, не приведет к тем результатам, на которые рассчитывает воспитатель. Всякому ясно, какой недостаток представляет собой слабость воли, отсутствие воли.

О происхождении воли существует огромнейшая литература.

С нашей точки зрения, удовлетворительнее всего природа воли объясняется Лаем.

„Чем большее внимание при рассмотрении нравственного этика уделяла мотивам поступка, оставляя в стороне его результаты, тем более отступала на задний план волевая деятельность в собственном смысле слова. Моралисты и педагоги обыкновенно признают само собой понятным, что при произвольном поступке движение совершается тотчас, как только было поставлено решение, или же они утешаются тем, что возникающий из их точки зрения вопрос:—„как может мысль двинуть рукой“—неразрешим. Мы должны прежде всего исследовать содержание явлений сознания при волевых актах, вопрос, которым, к большому ущербу для педагогики, до сих пор часто пренебрегали. Пока мы оставим в стороне гносеологическое и метафизическое понятие воли.

Если мы сначала не будем обращать внимания на задержку движений в физио-психологическом волевом процессе, т. е. на нехотение, то внешним явлением воли окажется произвольное действие, как сокращение мускулов. Но мускульное сокращение есть ничто иное, как изменение положения известных материальных частей, которое в свою очередь обусловлено, в силу закона сохранения энергии, физическими процессами. Поэтому естественные науки, специально физиология, в полном праве понимать волю со своей точки зрения, т. е. искать причину физических движений в сочетании материальных условий. Ни один физиолог не может более сомневаться в возможности естественно-научно объяснить произвольное движение, т. е. мускульные движения, происходящие вследствие раздражения мозговой коры. Физиологическая психология встала на этот путь, понимая волевой акт, как процесс, совершающийся в сенсорно-моторном аппарате, и стараясь объяснить его тем же способом, как объясняет деятельность дыхательного, кровеносного и пищеварительного аппаратов. Она пришла к результатам, очень важным и для воспитательного обучения. Мы должны обратиться теперь к этим результатам и к основным фактам, на которые она опирается.

По Прейеру, сознательное движение хватания наступает на 19 неделе, произвольный подъем верхней части туловища—

на 22 неделе. Мы можем поэтому признать, что произвольные движения возникают во второй половине первого года жизни. Когда ребенок в первый раз произвольно схватывает яблоко, то он при этом применяет приобретенное при помощи рефлексов и инстинктов движение хватания и представление этого движения. Комплекс воспоминаний, оставленный за собой прежним наслаждением, полученным от яблока, и пробужденный зрительным восприятием, устанавливает ассоциацию с заученным уже движением хватания.

Голодный ребенок испытывает постепенно возрастающее чувство неудовольствия; он запикивает кулачки в рот и сосет их, делает гримасы и кричит, дергается и катается. Все эти инстинктивные движения продолжаются, пока пища не попадет ему в рот, пока причина неудовольствия не устранена, пока няня не придет с рожком, вызванная криком и движениями. Таким образом инстинктивные движения служат целям сохранения и питания. Когда ребенок становится старше, память его крепче, а ход действий повторялся уже достаточное число раз, то процесс делается сложнее. К ощущению голода и инстинктивным движениям присоединяется представление рожка, при помощи которого он утоляет голод, представление движений хватания и сосания, одним словом—воспоминание о прежнем опыте, как бы смутно оно ни было в подробностях. Если ребенок, привлеченный уличным шумом, захочет взглянуть в окно, то он в раздумьи остановится перед окном, и если ребенок захочет сегодня нарисовать птицу, которую он вчера рисовал по реальной модели, то образ этой птицы в более или менее совершенном виде существует у него в представлении как модель; будущий успех здесь предвосхищается. Во всех этих случаях мы можем говорить о волевом действии. Оно представляет собой ассоциацию, которая содержит ощущения и чувства, сенсорные и моторные представления, в особенности же предвидящее, предвосхищающее, служащее примером представление, и переходит в движение. Стремление к экспериментированию, инстинкт питания, любопытство, инстинкт борьбы, стремление к подражанию вызывают ощущения, чувства, представления и движения, и волю можно охарактеризовать как инстинкт, ставший предвидящим. Если мы представление предвосхищенного

результата будем рассматривать как образец, то вместе с Болдуином можно признать, что путь к хотению идет через подражание. Между тем как при рефлекторном движении раздражение непосредственно переходит в движение, за впечатлением непосредственно следует выражение, при инстинктивном движении между раздражением и движением возникает одно, а при произвольном движении—два или более представлений. Представления направляют движение к определенной цели при инстинктивном неизменно и непреодолимо, при волевых действиях—произвольно и не без возможности задержки. Физиологически волевой акт есть ничто иное, как рефлекс, который в отличие от спинно-мозгового может быть назван мозговым рефлексом.¹⁾ Мы подробно изучили на типичном примере движения хватания историю развития произвольного движения с его переходом от рефлекторного движения через инстинктивное и далее—от не вполне координированного механизма до совершенно гармонического движения. Мы доказали тоже, что рефлекторные и инстинктивные движения представляют собой материал, который существует до произвольного движения, и которым последнее пользуется в измененном или неизменном осложненном виде. Если мы берем книгу со стула с тем, чтобы переложить ее на стол, то мы замечаем двигательные представления, которые руководят движениями, которые необходимы, чтобы отнести книгу на стол, т. е. чтобы достигнуть преднамеренной цели. Соответствующее двигательное представление ассоциируется с представлением, что книга должна быть на столе. При этом мы наблюдаем, что между представлением эффекта и его восприятием, т. е. между двигательным ощущением, вызванным движением, и предшествующим ему воспроизведенным моторным представлением, не возникает никакого психического явления, так что Прейер с полным правом мог утверждать, что „если курок ружья спущен, выстрел происходит всегда по одному и тому же способу“.

Если я наблюдаю за собой и сгибаю руку, чтобы с кем-нибудь раскланяться, или поднимаю ногу, чтобы встать на

¹⁾ Курсив наш.

подножку экипажа, или же привожу в движение мой орган речи, чтобы сказать что-нибудь какому-нибудь лицу, или начинаю двигать пальцами, чтобы написать несколько слов,— я всегда замечаю более или менее ясное представление цели и двигательные представления и непосредственно за этим я чувствую цель, как что-то уже достигнутое.

Очень поучительны для учения о воле болезненные случаи абулии. Так, английский врач Беннет рассказывает об одном мужчине, который часто не мог произвести самых обычных произвольных движений. Часто он пробовал раздеваться и оставался два часа в одном и том же состоянии, не будучи в состоянии снять свой сюртук. Все его душевные способности, за исключением воли, были совершенно нормальны. Однажды он попросил стакан воды. Ему принесли требуемое на подносе; но он не мог его взять, хотя и желал. Лакей стоял перед ним полчаса, пока он не преодолел это состояние. Ему казалось, что какая-то посторонняя личность овладела его волей. Абулия обнаруживает следующие признаки: органы движения мускульной системы нормальны; автоматические функции совершаются ненарушимо; интеллект совершенно адеват; цель и даже средства действия сознаются вполне; больной хочет и делает усилия, но оказывается неспособным произвести движение. Приходится признать, что при этой болезни воли мы имеем дело с нарушением двигательных представлений или координации движений, с ослаблением двигательных импульсов, задержкой моторных центров. Патология показывает, что, когда в коре головного мозга повреждаются или разрушаются центры движений, речи или письма и вместе с тем уничтожаются параллельно этим мозговым процессам представления движений, речи и письма, то наступают явления афазии и аграфии, больные не могут при всем желании ни говорить, ни писать, несмотря на то, что могут совершенно нормально выполнять все действия речи и вообще все другие умственные функции.

Таким образом мы на основании этих фактов должны признать вместе с Вундтом, ПреЙером, Болдуином, Кюльпе и др., что каждое действие совершается в зависимости от двигательного представления. „Всякое волевое движение, рассматриваемое как явление сознания, состоит в аппер-

цепции двигательного представления". „Желание движения есть только желание импульса“, и мы уже признали и доказали, что нам прирождена только коренящаяся в нашей организации способность совершать движение в определенной форме в ответ на известные внешние впечатления, но представление этих движений возникает только вследствие их выполнения. Мы могли далее убедиться, что двигательные представления ясно выступают на первый план только в тех случаях, когда возникает вопрос о сравнительной ценности движений, служащих для достижения одного и того же результата, или когда движение мало знакомо и трудно, так что необходимо предварительное упражнение отдельных его приемов,—случаи, играющие главную роль в воспитании и обучении. Как мы уже видели, разум, чувства, инстинкты могут действовать совершенно нормально, между тем как воля и произвольное действие оказываются парализованными¹⁾.

Каждый представляет себе сущность воли прежде всего как чувство внутренней активности, в котором так часто и легко усматривали присутствие единой и своеобразной центральной воли, господствующей как самостоятельное, высшее существо.

Наблюдение, однако же, показывает, что двигательное побуждение этой центральной воли, этого „*fiat*“ или „*je veux*“, носит всегда окраску какого-нибудь специального движения и зависит всегда от приобретенного путем опыта двигательного образа. Мы не можем хотеть движений, которых мы никогда еще не совершали и о которых не имеем никакого моторного представления. То, что обыкновенно обозначают как волевой толчок или импульс, как внутреннюю активность или самопроизвольность, и что Герbart изображает как столкновение различных состояний сознания, мы должны рассматривать как моторные процессы с их задержками и толчками, которые содержатся в представлениях движений и связанных с ними представлениях цели.

Мы видели, что чем сильнее становится ощущение голода у ребенка, тем живее и энергичнее делаются его движения, которые приводят к насыщению. Каждый из нас

¹⁾ Пропуск в тексте сделан нами.

переживал часы изнеможения и подавленности, в которые все внутренние и внешние возбуждения, чувственные впечатления и представления, даже такие, которые способны вызывать эмоции, оставляют нас равнодушными и не приводят ни к какой деятельности. В таких случаях мы бездействуем потому, что ощущения и чувства не обладают той степенью интенсивности и живости, какие необходимы при настоящем душевном состоянии, и это может происходить вследствие продолжительной подавленности или недостатка физической силы. Если бы такое преходящее состояние стало хроническим, мы заболели бы абულიей, как та молодая итальянка, о которой рассказывает Рибо. Она получила превосходное воспитание, но заболела вследствие любовной тоски и впала по выздоровлении в глубокую апатию по отношению ко всему на свете. „Она высказывала здравые суждения обо всем, но не имела уже настоящей воли, или силы желать, ни мужества, ни сознания того, что с ней происходило, что она чувствовала или делала. Она уверяла, что находится в состоянии лица, которое ни живо, ни умерло, которое живет в непрерывном сне, в таком состоянии, в котором все предметы кажутся как бы покрытыми облаком, в котором все лица движутся, как тени, а слова долетают откуда-то издалека, точно из другого мира“. Но если наступало очень интенсивное и неожиданное возбуждение, обнаруживающее все признаки силы, оно оказывалось в состоянии преодолеть расслабление воли. Лицо, лишенное чувства осязания и мускульного чувства, роняет все, когда закрывает глаза. Не хватает раздражения, отсутствует и движение держания. Поэтому раздражение должно рассматривать как источник мускульного сокращения. Если бы душа обладала особой двигательной волей, одаренной активной силой, — которая, как мы видели, является только переживанием представлений, — такое явление не могло бы иметь места, так как эта воля была бы налицо и способствовала бы держанию предмета. Больной, страдающий абულიей, сделался однажды свидетелем того, как лошади, запряженные в его коляску, опрокинули и переехали женщину. Это интенсивное явление вернуло ему энергию: не ожидая, чтобы коляска остановилась, он сбросил свой плащ, отворил дверцу, выпрыгнул из экипажа и первый подал помощь пострадавшей.

Если мы, далее, вспомним, каким сильным волевым раздражением является реальный наличный образ, то мы признаем, что раздражение, а не центральная воля, представляет собой настоящую причину движений. Интенсивные и живые восприятия способны таким образом вызвать сильный волевой импульс.... Из сказанного следует, что между так называемым внешним волевым действием, произвольным движением и поступком и так называемой внутренней волевой деятельностью, к которой следует отнести внимание и мышление, физиологически и психологически не существует никакой существенной разницы¹⁾.

Социалистическому обществу нужны люди с сильными чувствами и сильными страстями, над которыми должна властвовать железная воля.

Современная педагогика воспитанию воли отводит достаточное место, чего нельзя сказать о практической педагогике: родители и воспитатели все еще полагают, что воспитывать это значит подавлять ребенка своим авторитетом. В результате такой педагогической работы получают люди без воли, без чувства, без страсти.

Мы в предшествующей главе уже говорили „о праве ребенка иметь свой кодекс поведения“, отличный от кодекса поведения взрослого. Отчетливое представление поведения ребенка в том или ином возрасте и узаконение в педагогическом процессе этого „детского кодекса поведения“—первый этап в воспитании воли. Самодеятельность ребенка—вот лозунг этого этапа.

Характерной особенностью проявления воли у детей являются:

- а) быстрота перехода желаний в действие;
- б) неустойчивость желаний;
- в) отсутствие необходимой для достижения той или иной цели физической силы или технических навыков.

Не стесняя воли детей в пределах „кодекса поведения“ того или иного возраста, необходимо соблюдение целого ряда дидактических приемов по воспитанию воли.

¹⁾ В. А. Л а в. Экспериментальная дидактика. СПб. 1905 г. стр. 288—295.

Уже в самом раннем возрасте воспитатель приучает детей к самообладанию. Воспитание самообладания покоится на культивировании так называемой „задержки“ в переходе желаний в действия. Примером сильно развитой задерживающей воли могут служить стойки древнего мира с их девизом: „воздерживайся и терпи“. Методы воспитания самообладания сводятся к особым искусственным приемам и к приучению детей к мотивированию своих желаний.

У швейцарского педагога Геппа мы находим целый ряд искусственных приемов по воспитанию самообладания; он называет эти упражнения „гимнастикой воли“. Некоторые из упражнений, рекомендуемые Геппом, походят на упражнения, рекомендуемые Монтессори по сенсорному воспитанию, о чем мы в своем месте уже говорили. Вот несколько примеров „гимнастики воли“ из книги Геппа. В классе водворяется тишина. Дети предупреждаются, чтобы никто из них не откликнулся, когда кого-либо внезапно назовут по имени. Затем то же требование предъявляется к детям уже без предупреждения. Целый ряд подобных упражнений приводит к тому, что дети привыкают откликаться, когда их позовут, тогда лишь и при таких условиях, когда откликаться следует. Аналогично строятся упражнения со стуком в двери класса („не откликаться, когда постучат в двери“), с входением и выходением кого-либо из класса („не оглядывайся, когда отворяются и затворяются двери класса“) с различными движениями за окном классной комнаты и т. п.¹⁾ Многие педагоги смотрят на упражнения Геппа как „на мелочь“, и напрасно. Понятно, нет смысла целиком применять приемы Геппа по „гимнастике воли“, но самая идея этой гимнастики безусловно верна, и конкретизация ее в виде системы для школ той или иной страны была бы крайне полезна.

Приучать детей мотивировать свои желания также необходимо с самого раннего детства. Особенно удачно это „мотивирование“ проходит, когда оно ведется в плоскости интересов своих близких (братьев, сестер, родителей—сначала, затем граждан данного города или деревни и, нако-

¹⁾ Hepp. Die Selbstregierung und Selbstverwaltung der Schüler. Zurich—1914.

нец, человеческого общества). Когда нашей дочери было около трех лет, она забралась в кресло перед нашим письменным столом и решила написать „красное письмо няне“, уехавшей на несколько дней в деревню. Сказано-сделано. В результате заготовленная рукопись оказалась испещренной самыми причудливыми иероглифами красного цвета. Мы скрыли свою досаду и, посадив девочку на колени, стали объяснять, что письмо писать дело хорошее, но что это нужно делать на бумаге, не заполненной черными буквами, а чистой, и что вот-де теперь папе придется второй раз много и долго писать, а это-де не так легко и т. д. Понятно, начали мы не сразу с этого объяснения, а подошли к нему как-бы невзначай. Результат получился хороший: „красные письма“ писались и дальше, но не на.. отцовских рукописях. Вот перед вами четырехлетний мальчик, играющий в саду; вдруг ему захотелось начать „воевать“,—он берет палку, заменяющую ему саблю, и начинает сбивать цветы с клумб. Вы можете остановить его, прикрикнув на него, пригрозив ему чем-нибудь, и в результате ребенок будет делать то же самое, только „когда папа не видит“. Но вы можете поступить иначе: позовите ребенка к себе, заинтересуйте его чем-либо, что заставило бы его забыть о „войне“, и поговорите с ним спокойно о „нарушении прав“ его близких, о необходимости вновь сажать цветы, о трудах, положенных по уходу за цветочной клумбой и т. д.; результат будет совсем другой: мальчик свои воинские упражнения перенесет на бурьян, растущий под забором сада.

Воспитание „мотивирования“ своих желаний в детях требует от воспитателей большого искусства вести беседы с детьми, ровного характера, а главное „единства норм“: если нельзя сбивать цветы с клумбы сегодня, то нельзя делать этого и завтра; если нельзя этого делать „по мнению папы“, то не должно этого делать и „по мнению мамы“. Здесь всегда полезно воспитателям помнить педагогически верную русскую поговорку: „у семи нянек ребенок без глаз“.

Если „гимнастика воли“ дает целесообразные результаты на ранних возрастах (первое и второе детство), когда она поэтому и должна применяться, то воспитание „мотивирования“ желаний, начинаясь в раннем детстве, должно

иметь место на всех возрастах воспитания, меняя, понятно, форму и углубляя содержание в смысле объектов желаний. Мы имеем в истории человечества целый ряд людей с „железной волей“. И все эти люди, наметив себе определенную цель, прежде чем перейти желанию в действие, тщательно вдумываются в положения „за“ и „против“ этих желаний; когда мотивы „за“ перевешивают мотивы „против“, тогда желание переходит в действие, которое и проводится с железною настойчивостью. На старших возрастах должно широко культивировать и мотивы порядка „долга“. Мне не хочется этого делать, но я знаю, что сделать это мой общественный долг, и я берусь за орудие своей работы и выполняю ее. Как много мы имеем прекрасных образцов сильной воли на чувстве долга среди представителей того класса, педагогические идеалы которого мы здесь посильно освещаем!

Выше мы сказали, что воспитание в детях „мотивирования“ своих желаний требует от воспитателя большого искусства. Мы должны еще добавить, что вообще воспитание в детях самообладания требует от педагога и определенных личных качеств, ибо пример окружающих ребенка лиц и в воспитании воли может оказать положительное или отрицательное влияние.

Вот что по этому поводу мы находим у Ферстера: „*Patience is a great preserver of order*“, ¹⁾ говорит американский педагог Гюн и справедливо утверждает, что утрата самообладания есть всегда вернейший путь к утрате власти над другими. Спокойное отношение, вытекающее не из флегмы, а из самообуздания, в самом деле оказывает прямо таки обуздывающее, внушающее действие на неустойчивых и незрелых людей. Старинное индийское ²⁾ изречение гласит:

Победи сначала себя, чтоб побеждать других;

Как можешь ты покорить их своей воле иначе, чем собственной силой?

Сварливый и вспыльчивый учитель не выполняет главной задачи именно своего представительного призвания: он

¹⁾ Терпение есть великий охранитель порядка.

²⁾ Нужно „индусское“.

не воплощает достоинства авторитета, спокойного равновесия всякого истинного порядка, которого добивается. Соответственно тому, несмотря на всю его дисциплинарную деятельность, он не оказывает никакого упорядочивающего влияния. Лишенные достоинства учителя величайшие губители характера юношества. Поэтому, одним из главных аргументов против битья в школе является также то обстоятельство, что оно уменьшает самообладание учителя и отнимает у него спокойную манеру держать себя. Решающее значение этого спокойствия для обуздания молодых людей с незапамятных времен признавали все великие педагоги. Вот что сообщают о самообладании Витторино да Фельтре:

„Когда он сердился, это можно было заметить по тому, что он сильнее выпрямлялся и лицо его краснело. Но он тотчас овладевал собой и никогда не позволял себе выругать кого-нибудь, даже сказать хоть слово“. А Фенелон даже советует воспитателю откладывать выговор на несколько дней, чтобы в голосе не чувствовалось ни малейшего личного раздражения. Надо показывать ребенку, что постоянно остаешься господином над самим собою. Эти принципы так истинны и важны, что теперь снова признаны в обращении с ненормальными детьми за основные условия лечебной педагогики. Воспитывать без раздражения считается здесь первым правилом — и это имеет глубокий смысл, так как говорит нам, что большой и выведенный из равновесия дух может быть исцелен и успокоен только совершенно здоровым и просветительным духом. Но это имеет силу для всякого рода воспитания. Фундаментальнейшая ошибка нашего воспитания та, что мы в большинстве случаев желаем воспитывать именно тогда, когда сами выведены из равновесия проступком другого. Только когда я сам совершенно „свободен“ от недостатка другого, я могу попытаться освободить его от этого недостатка. Поэтому учитель, которому приходится бороться с „буйными годами“ молодых людей, должен прежде всего поставить себе вопрос: насколько я сам нахожусь еще в периоде „буйных годов“, далеко ли сам ушел в господстве духа над телесными нарушениями равновесия?

К этой спокойной и сдержанной манере учителя относится также отказ от частых выговоров и дисциплинарных

напоминаний. Помимо того, что эта привычка разрывает связь симпатии между учителем и учеником, она раздробляет духовную силу учителя и порождает гораздо больше, чем устраняет, невнимательности. Кто не может всей своей манерой, властным взглядом и сосредоточенной волей обуздать класс и кто не способен оплодотворить волю к порядку спокойными беседами—тот пусть создает себе почет безмолвными, но решительными наказаниями, но откажется от вечных выговоров, внушений и придирок¹⁾. Так же неправильно, как частые выговоры, манера некоторых учителей прекращать шум в классе ударами кулака по столу, резкими окриками и громовым голосом. Эти средства скоро перестают действовать, они не соответствуют достоинству учителя, так как делают его так сказать конкурентом по учинению шума и тем самым ставят на уровень детей, которых его крики под конец начинают не столько пугать, сколько забавлять. Напротив, учитель должен говорить тем тише, чем больше беспорядок. Истинно „индивидуализирующее“ обращение в здоровом смысле требует, чтобы учитель ради одного нарушения тишины не отвлекал от работы целый класс: подойдя к виновному, он бросает на него индивидуальный взгляд и в случае надобности задерживает его после урока на коротенькое объяснение, вместо того, чтобы постоянно обращаться к нему с выговорами. Вообще же не следует забывать, что истинный, глубоко обоснованный авторитет есть функция не только воли, но и искренней любви: „Кто хочет, чтобы его боялись, тот пусть позаботится о том, чтобы его любили“.

Из вышесказанного следует: величайшая дисциплинирующая сила учителя не есть искусство голосовых средств или какой-либо другой внешней методики—это искусство концентрации воли и ее непроизвольного выражения в осанке, выражении лица и глаз. Здесь вознаграждается всякая работа и внутреннее достижение человека в смысле строгого самовоспитания,—здесь неумолимо, наказывается всякое пренебрежение собственным характером. Во всяком случае, в молодые годы никогда не поздно работать над

¹⁾ Тому, прибавим мы от себя, лучше совсем отказаться от педагогической профессии.

самовоспитанием. Начинаящий учитель, замечая, что ему не удастся овладеть классом, должен обратиться не к палке, а к книге Пейо: „Воспитание воли“ ¹⁾ и предпринять серьезные упражнения в подчинении своей воле своих телесных состояний. Мы воспитываем всего успешнее не тем, что запрещаем другим, а тем, что запрещаем самим себе. Справедливо говорят: „воспитывает только пример,— собственное самовоспитание есть сильнейший пример, даже когда оно остается, повидимому, незаметным: дети чувствуют с первого дня наше спокойствие, нашу сосредоточенную волю, наш точный язык“ ²⁾.

Должно заметить, что примером для подрастающих поколений служат не только лица, непосредственно окружающие их (мать, отец, учитель), но также и те лица, о коих им приходится слышать или читать. Вот почему так важно умело выбирать из бесчисленного числа выдающихся лиц истории человечества тех деятелей, которые посвящали себя высшему долгу на земле—исканию истины и борьбе за счастье „униженных и оскорбленных“.

Лучшим средством для воспитания воли, как таковой, педагогика считает работу. Но чтобы последняя действительно воспитывала волю, необходимо соответственным образом организовать ее.

Воспитаннику должна быть ясна цель всякой предлагаемой ему работы.

Сильно погрешают те воспитатели, которые, предлагая детям те или иные работы, не обращают их внимания на цель работы. Возьмите самую несложную работу, например, раскрашивание картинок: когда ребенку просто предлагают раскрашивать картинки, он сначала может быть и охотно возьмется за работу, но скоро охладевает к ней; совершенно иное получается, когда вы ему, допустим, скажете, что если ты—де хорошо раскрасишь вот этого петушка, мы его повесим над твоей кроваткой, чтобы украсить „картинкой“ стенку,—посмотрите сколько старания вкладывает ребенок в свою работу и как он огорчается, если работа ему не дается.

¹⁾ Есть русский перевод в изд. Ф. Ф. Павленкова.

²⁾ Ф. В. Ферстер. Школа и характер. Петроград, 1905 г., стр. 272—274.

Работа, предлагаемая воспитаннику, должна быть интересна.

Против этого педагогического правила чаще всего погрешают воспитатели: одни потому, что они совсем не считаются с интересами детей, другие потому, что они неправильно понимают слово „интерес“, почему выбрасывают из педагогического процесса все то, что по их мнению „не интересно“ для детей. Жизнь—не сплошь игра, жизнь—это неустанный труд. Поэтому, задача педагога приучать своего воспитанника преодолевать трудности. Ребенка или подростка трудности не пугают, если он отчетливо осознает необходимость того, во имя чего эти трудности должны быть преодолены. С этой точки зрения интерес предопределяется целью работы. Когда воспитанник понимает, что вот это нужно непременно сделать во имя определенной и нужной цели,—работа покажется ему интересной и, наоборот, работа занимательная, но бесцельная, скоро надоедает ребенку и делается неинтересной.

Работа по своему содержанию и по времени выполнения должна соответствовать природе воспитанника.

Прежде всего о времени. Чем меньше воспитанник, тем короче должно быть время для выполнения работы в смысле достижения определенной цели. У маленьких детей перспективы времени еще или совсем нет, или же она очень невелика. Если вы дадите ему такую работу, результат которой он увидит нескоро, работа не захватит его, покажется ему неинтересной и он может не выполнить ее. Обратно, нет никакой надобности давать подростку такую работу, результат которой он непременно увидит через час или день: у подростка есть уже опыт, есть перспектива во времени. Отсюда необычайная важность при воспитании воли умелая целевая установка во времени соответственно психологии воспитанника. Что касается содержания работы, то первое требование, с которым должен считаться воспитатель, это посильность работы: работа, которой воспитанник не может выполнить при всем напряжении своих сил, никакого педагогического смысла не имеет; мало смысла имеет и работа, не дооценивающая сил воспитанника. Затем нужно иметь в виду

характер работы: работы интеллектуального порядка свойственны старшим возрастам, работы физического порядка захватывают младшие возрасты. Этим объясняется то значение ручного труда, которое придается ему современной педагогикой с точки зрения воспитания воли.

Здесь уместно будет в самых общих чертах сказать о трудовом воспитании или, что то же, о трудовой школе.

Социалистическая педагогика, говорящая о воспитании подрастающих поколений для социалистически-организованного общества, свою школьную систему иной, как трудовая, не мыслит. Те учреждения школьной системы, которые подготавливают молодежь к той или иной профессии, т. е. к выполнению определенного вида труда, уже по природе своей являются трудовыми школами. Но социалистическая педагогика трудовой школой называет и те части школьной системы, которые не подготавливают к профессиям, а дают, так называемое, общее образование. Сюда относятся как дошкольные, так и школьные учреждения. Другими словами, социалистическое общественное воспитание, от самого раннего возраста до полного формирования организма, трудовое.

К идее трудового воспитания научная педагогика пришла не сразу. Здесь не место излагать историю идеи трудового воспитания. Но читатель должен знать, что идея эта, развиваясь исторически, у тех или иных авторов выливается в разные формы и что поэтому в понятие „трудовая школа“ вкладывается разное содержание. Надеемся, читателю ясно, почему это так. Напомним ему только, что здесь не одна генетика (историческое развитие) идеи трудового воспитания имеет значение. Имеют значение также и те обстоятельства, кои мы излагали, когда говорили о целях воспитания: автор, ставящий перед педагогикой цели воспитания, вытекающие из идеологии того или иного общественного класса, в идею трудового воспитания будет вкладывать и соответствующее содержание. Здесь повторяется вечная истина: когда двое говорят одно и то же, это не значит, что они говорят одно и то же, проще: педагог—социалист в идею трудовой школы вкладывает не то содержание, какое вкладывается педагогом—не социалистом.

Социалистическая педагогика:

а) вводит в практику воспитательных учреждений ручной труд, как педагогическое средство в целях телесного воспитания, воспитания воли и так называемого творческого воспитания (см. об этом в соответствующих главах настоящей книги);

б) вводит подрастающие поколения в участие в общественно-полезном труде человеческого общества, как могучее этическое средство (см. главу о воспитании характера);

в) использует как педагогический ручной труд, так и общественно-полезный труд подрастающих поколений, как методическое средство (высшая методическая форма восприятия см. об этом в главе о воспитании мышления);

г) изучает трудовую деятельность людей, как основу человеческого общежития, в целях формирования в подрастающих поколениях социалистического мировоззрения (см. соответствующую главу книги).

Приводимые здесь моменты „трудовизма“ социалистической педагогики охватывают, как видит читатель, все частные цели воспитания социалистической педагогики, объединяясь (синтезируясь) в едином педагогическом процессе. Само собою понятно, что формы указанного синтезирования будут при построении педагогического процесса разные для разных возрастов и при достижении тех или иных частных целей воспитания. Если читатель обратится к авторам различных сочинений о трудовой школе, то у одних он найдет только моменты, означенные здесь литерой „в“ (и то лишь, заметим в скобках, в части ручного труда), у других—лит. „а“ и „в“ и т. д. Лишь последовательные социалисты-педагоги приводят обычно все моменты, почему, между прочим, социалистическую педагогику можно было бы с полным правом назвать трудовой педагогией, если бы в этом была надобность. Трудовую систему общего образования полезно сравнить с классической или гуманитарной системой и системой реальной. Классическая система общего

образования формирует миросозерцание юного человека на материале, уже ставшем историей; реальная система то же делает на материале естественно-научном; трудовая система формирует миросозерцание на познание природы (т. н. точные науки), на познании социальных закономерностей (т. н. гуманитарные науки), на познании взаимоотношений активного воздействия социальной среды на природную среду („трудовая деятельность людей“; техника в широком смысле). Т. о. наша трудовая система общего образования действительно может создать образованного человека в современном понимании „образования“.

Мы в своем месте говорили, что особенностью проявления воли у детей является, наряду с быстротой перехода желаний в действие и неустойчивостью желаний, также отсутствие необходимой для достижения той или иной цели физической силы или технических навыков. Многие педагоги недооценивают значения этих последних. Результатом этого является разрыв между желанием выполнить ту или иную работу и возможностью ее выполнения. Допустим, ребенок поставил себе целью составить несложный рассказ. Материал у него есть, воображение работает правильно, слова льются свободно; берется он за перо и ничего у него не выходит, потому что он не владеет техникой письменной речи. Читателю ясно, какое отрицательное значение для воспитания воли будет иметь в данном примере недостаточное владение техникой. Не только во всяком виде физического труда, но и во всех видах интеллектуального труда, во всех школьных учебных предметах и во всех научных дисциплинах есть такие моменты, которые должны быть механизированы, часто до степени автоматизма. Если этого не делается, затрудняется вообще работа. Поэтому современная педагогика, восставая против механизации всего, что изучается в школе и что так характерно для старой педагогики, рекомендует в каждом виде работы подрастающего поколения выделять те моменты, которые должны быть доведены до степени твердого навыка, и путем упражнений, часто длительных, добиваться того или иного навыка.

„Значение навыка в учении,—говорит К. Д. Ушинский,—слишком ясно, чтобы о нем нужно было распростра-

няться. Во всяком умении—в умении ходить, говорить, читать, писать, считать, рисовать и т. д.—навык играет главную роль. В самой сознательной из наук, математике, навык занимает не последнее место, и если бы нам всякий раз должно было думать, что $2 \times 7 = 14$, то это сильно бы задерживало нас в математических вычислениях, но за словами дважды семь язык наш механически произносит, а рука пишет—четырнадцать. В каждом слове, которое мы произносим, в каждом движении руки при письме, во всяком мастерстве есть непременно своя доля навыка, доля рефлекса, более или менее укоренившегося. Если б человек не имел способности к навыку, то он не мог бы подвинуться ни на одну степень в своем развитии, задерживаемый беспрестанно бесчисленными трудностями, которые можно преодолеть только навыком, освободив ум и волю для новых работ и для новых побед. Вот почему то воспитание, которое выпустило бы из виду сообщение воспитаннику полезных навыков и заботилось единственно об их умственном развитии, лишило бы это самое развитие его сильнейшей опоры, а именно эта ошибка, заметная отчасти и в германском воспитании, много вредила нам и вредит до сих пор. Но об этом, впрочем, мы скажем подробнее в нашей педагогике¹⁾. Здесь мы заметим только, что навык во многом делает человека свободным и прокладывает путь к дальнейшему прогрессу. Если б человек при ходьбе каждую минуту должен был с таким же усилием преодолевать трудности этого сложного действия, с каким преодолевал их в младенчестве, то как бы связан был он, как бы далеко не ушел. Только благодаря тому, что ходьба превратилась у человека в навык, т. е. в его рефлекс, ходит он потом и сам того не замечая, не замечая всех трудностей этого акта, а он так труден, что его едва ли могли бы одолеть животные, если бы, в противоположность человеку, не обладали этой способностью от рождения²⁾.

¹⁾ К. Д. Ушинский не успел написать этой книги.

²⁾ К. Д. Ушинский. Человек, как предмет воспитания. Изд. 12. СПб. 1913 г., стр. 34—35.

Воспитание мышления.

Человека часто в общежитии называют, в отличие от прочих животных, мыслящим существом. Нет, однако, никаких оснований для того, чтобы утверждать, что у животных отсутствует мышление. Вся суть в том, какое содержание вкладывается в понятие „мышление“. Проф. Д. Дьюи говорит по этому поводу так:

1. В самом широком смысле мышление обозначает все, что, как говорится, „придет нам в голову“ или „взбредет на ум“. Тот, кто предлагает „грош за ваши мысли“, не думает сделать большое дело. Называя предмет своего спроса мыслями, он не думает им приписывать величие, последовательность или истинность. Всякая смутная мысль, простое воспоминание или промелькнувшее впечатление удовлетворяет его требование. Мечтание, постройка воздушных замков, свободный поток случайного и разрушенного материала, стремящийся через наш ум в моменты отдыха, все это в этом неопределенном смысле является мышлением. Часть нашего бодрствования, большая, чем мы хотели бы сознаться даже себе, проводится в этом бесплодном занятии смутными мыслями и беспредметными мечтаниями.

В таком понимании термина мыслят тупые и глупые люди. Рассказывают об одном человеке, у которого была плохая репутация в смысле ума и который, желая быть выборным в своем городе, в Новой Англии, обратился к группе своих соседей следующим образом: „я слышал, что вы сомневаетесь, чтобы я знал достаточно для исполнения должности. Я прошу вас понять, что я большую часть времени провожу в размышлении над тем или другим“. Что касается рефлексивного мышления, то оно похоже на этот случайный поток мыслей в уме тем, что тоже состоит в последовательности предметов мысли, но оно отличается тем, что для него недостаточно случайного появления случайных „того или другого“. Рефлексия подразумевает не простой ряд идей, но их последовательность, такой последовательный порядок, чтобы каждая определяла последующую, как свое следствие, и в то же время основывалась на предыдущей. Последовательные части рефлексивного мыш-

ления вырастают друг из друга и поддерживают друг друга: они приходят и уходят, не смешиваясь. Каждая часть является ступенью от одного к другому, выражаясь технически—это член мысли. Каждый член делает вклад, которым пользуются в следующем члене. Поток или течение превращается в связь, в цепь, в нить.

2. Даже когда мышление употребляется в широком смысле, оно обыкновенно ограничивается вещами, не данными непосредственно: тем, чего мы не видим, не обоняем, не слышим и не осязаем. Мы спрашиваем человека, который нам что-нибудь рассказывает, видел ли он, как произошло это событие, и он может ответить: „Нет, я его выдумал“. Тут присутствует оттенок вымысла, отличный от достоверного отчета в наблюдении. Самым важным в этом отделе является последовательность вымышленных случаев и эпизодов, которые, находясь в известной связи, завися на известное время друг от друга, лежат между калейдоскопической сменой мыслей и рассуждениями, свободно употребляемыми для выводов. Вымышленные истории, изобретаемые детьми, обладают разными степенями внутренней последовательности: одни разрозненны, другие—ясны. Когда они связаны, то симулирует рефлексивное мышление; действительно, они возникают по большей части в умах, обладающих логической способностью. Эта работа фантазии часто предшествует связному мышлению и подготавливает ему путь. Но она не стремится к знанию, к уверенности в вещах или истинах и тем отличается от рефлексивного мышления, даже когда больше всего его напоминает. Те, кто высказывает подобные мысли, не ожидают доверия, но скорее—признания хорошо построенного замысла или стройного развития. Они создают хорошие рассказы, а не знание, если не считать случайностей.* Подобные мысли являются эманацией чувства: их цель—усилить настроение или чувство; последовательность эмоций связует их.

3. В теснейшем смысле мысль означает уверенность, покоящуюся на каком-нибудь основании, т. е. действительное или предполагаемое знание, выходящее за пределы того, что непосредственно дано. Оно обозначается, как признание или непризнание чего-либо, как разум-

но возможного или невозможного. Эта степень мысли включает однако два настолько различных типа уверенности, что хотя их различие только в степени, а не в роде, но практически необходимо рассматривать их отдельно. Иногда уверенность возникает без того, чтобы были рассмотрены основания для нее, в других случаях она возникает потому, что исследуются основания.

Когда мы говорим: „люди думали, что земля плоская“, или „я думал, что вы прошли мимо дома“, мы выражаем уверенность: нечто призвается, мы с чем-то соглашаемся, что-то утверждаем. Но подобные мысли могут означать предположение, признанное независимо от его действительных оснований. Последние могут быть достаточными или нет, но их значение для обоснования мнения не исследовалось.

Подобные мысли возникают бессознательно, безотносительно к достижению правильного мнения. Они приобретаются мы не знаем как. Из темных источников, неизведанными путями они достигают признания и бессознательно становятся частью нашего духовного багажа. Традиция, воспитание, подражание—все то, от чего зависит авторитет во всех его формах или что вызывает к нашему личному благополучию, или удовлетворяет сильной страсти—все это вызывает их. Подобные мысли являются предрассудками, т. е. предвзятыми суждениями, а не рассуждениями, основанными на рассмотрении очевидного.

4. Мысли, приводящие к уверенности, имеют особое значение, которое ведет к рефлексивному мышлению, к добросовестному исследованию природы, условий и вида уверенности. Думать о воздушных китах и верблюдах в облаках значит заниматься мыслями, которые по желанию можно бросить и которые не приводят ни к какой уверенности в частности. Но мыслить землю плоской значит приписывать качество реальной вещи, как ее реальное свойство. Это заключение указывает на связь между вещами и поэтому не может, подобно образам фантазии, изменяться по нашему желанию. Уверенность в плоскости земли составляет того, кто ее придерживается, мыслить определенным образом и о других предметах, как—о небесных телах, антиподах, о возможности мореплавания. Она предписывает ему поступки соответственно его понятию об этих предметах.

Значение одной уверенности для других и для поведения может быть настолько важным, что людям приходится рассматривать основания или причины их уверенности и ее логические следствия. Это уже означает рефлексивное мышление—мышление в самом лучшем и ярком смысле.

Люди мыслили землю плоской до тех пор, пока Колумб не стал мыслить ее шарообразной. Прежняя мысль была мнением, долго державшимся потому, что у людей не хватало энергии и храбрости спрашивать о том, что признавали и чему учили люди, стоящие выше их, а особенно потому, что оно было вызвано и подтверждалось очевидными известными фактами. Мысль Колумба была выводом из рассуждения. Она обозначала вывод из изучения фактов, из исследования и пересмотра очевидного, из работы над сплетением разных гипотез и из сравнения этих теоретических заключений друг с другом и с известными фактами. Вследствие того, что он сомневался и исследовал, он и дошел до своей мысли. Относясь скептически к тому, что, благодаря долгой привычке, казалось наиболее достоверным, и доверяя тому, что казалось невозможным, он продолжал мыслить, пока не мог с очевидностью доказать как свою уверенность, так и свое сомнение. Если бы даже его заключение под конец оказалось ложным, оно все же представляло бы иного сорта мнение, чем то, с которым оно спорило, так как оно было достигнуто иным методом. Активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит, и образует рефлексивное мышление¹⁾.

Полагаем, читателю не нужно доказывать, что педагогика, ставя себе цель воспитать мышление, имеет в виду тот тип мышления, который Дьюи называет рефлексивным, и который мы назвали бы исследовательским, научным. Средства, с помощью которых воспитывается мышление, сводятся в конечном счете к той части педагогиче-

¹⁾ Проф. Д. Дьюи. Психология и педагогика мышления. Изд. т-ва „Мир“. Москва, 1919 г., стр. 2—6.

ского процесса, которая носит название образования. Понятно, образование преследует и другие цели. Например, так называемое профессиональное образование имеет в виду передать учащемуся известную сумму знаний и навыков, которые необходимы для занятия той или иной профессией. Но даже профессиональное образование сделало бы большую ошибку, если бы все дело свело к механическому усвоению профессиональных знаний и умений, совершенно несомненно, что и в профессиональном образовании должно быть уделено большое внимание на воспитание мышления. В том же образовании, которое носит название общего и которое, как указано будет дальше, в настоящее время имеет целью воспитать современное миросозерцание, воспитание мышления играет особенно важную роль. Именно в этом смысле целый ряд крупных педагогов (Герbart и др.) и называет обучение воспитывающим. Теоретическая педагогика давно уже отказалась от того положения, что получить образование это значит заучить известную сумму фактов и явлений наизусть, усвоить ряд книг так, чтобы постоянно их „носить на устах“¹⁾. В современной педагогике способность мышления заняла то место, которое в старой педагогике принадлежало памяти.

Должно, однако, и здесь всегда помнить, что для правильной работы мысли необходим целый ряд твердо и прочно усвоенных фактов, о чем мы уже говорили в этой книге.

Проблема образовательного процесса является чрезвычайно важной и чрезвычайно сложной. Последнее обстоятельство не позволяет нам, в виду цели и размеров этой книги, а также в виду того, что подробно эта проблема излагается в особой части педагогики—дидактике, подробно развить проблему образования на настоящих страницах. Но мы поступили бы совершенно неправильно, если бы здесь, на страницах, посвященных общей педагогике, не указали основных положений образовательного процесса. Мы уже не раз говорили, что педагогический процесс—это единый процесс. Следовательно, проблема образования — это одна из частей проблемы педагогического процесса

¹⁾ О. Вильман. Дидактика. Том I. Москва, 1904 г., стр. 145.

вообще: учить это не значит только учить, но и воспитывать, и обратно: воспитывать это значит и учить.

Старая педагогическая практика (а иногда и теория, заметим в скобках) в круге образовательной работы с детьми и подростками различала такие „предметы“ или „дисциплины“, которые служили развитию мышления, и такие виды работы, которые этого значения не имели. Часто и сейчас еще вы встречаете педагогов, которые уверены, что математика, например, это действительно „мыслительная“ наука, а вот изящная словесность ни в коей мере развитию мышления не способствует. Такой подход к образовательной работе давно уже отвергнут педагогикой. Вот что мы по этому поводу читаем у Вилльмана.

„Круг представлений составляет основу, преддверие, мастерскую мышления, которое является функцией высшей способности, и познавательная деятельность в форме мышления перерабатывает круг представлений в круг мыслей. Как порождение мыслительной деятельности все науки, а равно и теоретическая сторона искусств, возбуждают и упражняют мышление. В каждой из них представляются случаи пускать в ход логические операции, производить анализы и синтезы, составление понятий, суждения и умозаключения, определения, разделения и аргументации и т. д., но значение отдельных дисциплин в деле образования различно, смотря по их материалу и методу“¹⁾.

Первый организационный вопрос, который возникает при построении образовательного процесса, это—как классифицировать, т. е. как располагать, как строить образовательный материал.

Перед педагогом две великие книги, откуда он берет образовательный материал:

- а) книга жизни,
- б) книга науки.

Если педагог черпает образовательный материал из первой книги, получается система классификации, система расположения образовательного материала, которая в совре-

¹⁾ О. Вилльман. Дидактика, как теория образования. Том II. Москва, 1908 г., стр. 80.

менной педагогике получила название комплексной системы, целостной системы; если же образовательный материал берется из второй книги, книги науки, представляющей собою концентрированный опыт человечества о жизни, получается система, называемая в педагогике системой учебных предметов или просто предметною системою.

Мы знаем, что младшим возрастам юных людей свойственно т. н. эмпирическое мышление, возрастам старшим—логическое¹⁾. Отсюда и следует, в силу закона о природосообразности педагогического процесса, что для младших возрастов наиболее целесообразной системой классификации образовательного материала является комплексная система, для возрастов старших—система предметная. Мы должны, однако, прибавить, что на всех возрастах эти две системы целесообразно синтезируются, почему наше указание о целесообразности той или иной системы для того или иного возраста нужно понимать не прямо, а в смысле приоритета, преобладания в синтезе.

Несколько слов о комплексной системе.

„Комплекс (латинское *Complexus*, французское *Complexe*) это то, что охватывает известную связность, сплетение, соединение вещей, признаков, свойств, представлений и т. д. 2)“.

„Понятие „жизненное сообщество“, что равнозначуще „жизненному комплексу“ в широком понимании,— писали мы в другом месте,—впервые появляется в естествознании. И это вполне понятно. Дарвин и его последователи совершенно разрушили ту твердую классификацию, какая была установлена до них. Из естествознания метод изучения живых существ по принципу сообществ заимствован был педагогикой. Фр. Юнге в 1885 году выпустил книгу „Сельский пруд, как жизненный комплекс“, в которой доказывает, что выбор и группировка учебного материала по изучению природы должны производиться не по научной системе (т. е. не исходя от научных дисциплин), а по жизненным комплексам, т. е. конкретным, встречающимся в природе „кускам жизни“. Несколько позже эта мысль Юнге была рас-

¹⁾ См. об этом у Дьюи в его книге „Психология и педагогика мышления“.

²⁾ М. М. Рубинштейн. Жизненные комплексы в трудовой школе, ГИЗ. Москва, 1924 г., стр. 51.

пространена на образовательный процесс вообще. Кенигбауер, директор учительской семинарии в Баварии, высказывает мысль о необходимости изучения явлений не по отдельным учебным предметам, а в их конкретных жизненных сплетениях. Весь дидактический материал Кенигбауер делит на целый ряд „категорий“: 1) пища, 2) одежда, 3) жилище, 4) отопление и освещение, 5) занятие людей и т. д.¹⁾.

Основой человеческого общежития является труд. Трудовая деятельность людей направлена на борьбу с природой; трудовая деятельность людей служит основой и для организации человеческих общежитий. Совершенно естественно поэтому, что социалистическая педагогика „категории“ для комплексной системы берет из трудовой деятельности людей, являющейся естественным синтезом природы и человеческого общества.

„Человечество своей трудовой деятельностью создает ценности, необходимые для жизни. Но материал для создания ценностей оно берет из природы, а потому эту последнюю нужно хорошо знать. Но познавать природу следует не во имя природы, не ради природы (отвлеченный подход к естествознанию), а во имя, ради и под углом зрения использования ее богатств, ее свойств для создания ценностей (трудовой подход к естественным наукам). Человечество для создания ценностей, в своей трудовой деятельности, организуется в общества, как бы эти последние ни назывались; отсюда ясно, что, изучая трудовую деятельность людей, вы не можете не изучать законы и средства человеческой общественности. Но последняя делается понятной, знание ее законов и средств становится нужным только при свете трудовой деятельности: история общественности и современная общественность не ради общественности (схоластический подход к общественным наукам), а ради и во имя трудовой деятельности человечества (трудовой подход к этим наукам)“²⁾.

¹⁾ А. Евстигнеев-Беляков. Очерки по организации педагогической работы. Издание Московского Акционерного Издательского Общества. Ленинград—Москва, 1927 г.

²⁾ А. Ф. Евстигнеев-Беляков — „Сел.-хоз. и индустриал. городской уклон в трудовой школе“ (сборник под редакцией М. М. Рубинштейна: „Трудовая школа в свете истории и современности“). Изд. 2-ое. Книгоиздат. „Сеятель“. Ленинград.

Переходим теперь к предметной системе.

Комплексная система классификации образовательного материала должна применяться на младших возрастах обучения. С того времени, когда у подрастающего человека явится способность абстрагирования, логического мышления, система классификации образовательного материала должна облекаться в форму учебных предметов, материал для которых берется из науки. Школьные предметы это не научные дисциплины, но по своему содержанию они всегда должны стоять на высоте современных исканий науки. Иначе они бесплодны и даже вредны. Школьные учебные предметы должны быть шире для младших возрастов и уже для возрастов старших, сливаясь в конечном счете с научными дисциплинами. Это требование современной педагогики о широких и узких учебных предметах можно назвать педологизацией науки во имя того положения педагогического процесса, который говорит о природосообразности.

Как бы ни классифицировался образовательный материал, всегда нужно иметь в виду, что всякое явление, которое мы изучаем, не должно пониматься подрастающим поколением, как явление изолированное, ни с чем не связанное. Но целостность, комплексность в этом смысле относится к проблеме воспитания мирозерцания, и в своем месте к так понимаемой комплексности мы еще вернемся ¹⁾.

Второй вопрос, который должен поставить перед собой педагог при построении образовательного процесса, это — в какой последовательности подбирать материал для изучения. Из первого основного положения педагогического процесса о природосообразности вытекает известное дидактическое правило: переходи от близкого к далекому, от простого к сложному.

Отсюда на младших возрастах обучения вытекает огромное значение краеведения.

У Гансберга мы по этому поводу читаем:

„Мы, взрослые, ведь без внимания проходим мимо ты-

¹⁾ Многие авторы смешивают комплексную систему классификации образовательного материала с комплексным методом философского познания.

сачи мелких происшествий, которые можно увидеть на прогулке, занятые своими мыслями, не имеющими ничего общего с тем, что происходит вокруг нас. Для ребенка же самая скучная улица полна сенсаций. Ребенок еще переживает ту счастливую пору, когда человек всюду творит свой собственный маленький мир: на балконе, за пуховиками, разложенными матерью для проветривания, на темном и узком заднем дворе, где нагромождены ящики и сундуки и развешано на веревках белье; даже под отцовским письменным столом, в сорной корзине для ненужных бумаг и конвертов—всюду он найдет для себя что-нибудь интересное. Им еще всецело управляют минута и случай. Сегодня ему показались наилучшим местом для игры ступеньки лестницы, ведущей в подвал, и он расставил на них попеременно кукол, и кухонную посуду, так что идущие мимо вынуждены осторожно обходить их; завтра он играет у выступа стены на тротуаре, где составленные вместе скамейки и козлы образовали нечто вроде комнаты. И к мелким происшествиям уличной жизни ребенок не остается безучастным. Для него всякий пустяк—сенсация. Счастливая пора, когда проезд фургончика со льдом—целое переживание, а за каждым жестом человека, управляющего бочкой, из которой поливают мостовую, следишь с сосредоточенным вниманием, словно за опытами Рамзая или Тиндаля. Здоровый любознательный ребенок никогда не рассматривает уличную жизнь систематически, как это рекомендуют учебники: „В окне магазина выставлено много различных игрушек“... и пр. Подобные общие замечания и констатирования ребенку совершенно чужды. Его внимание приковано еще к деталям; каждая мелочь радует его, и он не может оторваться от нее для общего обзора. Какой-нибудь предмет в витрине, какая-нибудь безделушка может так заинтересовать его, что идя в школу и обратно, он каждый раз будет останавливаться перед нею, разглядывать ее снова и снова, запоминая цвет и форму, и на всю дорогу она даст ему богатейший материал для грез и сказок, которые он рассказывает самому себе. Так воспринимают жизнь умные, способные дети. У них не разбегаются глаза на каждое новое зрелище: они видят немного, но на этом немногом сосредоточивают все свое внимание. И как раз это длительное, одухотворяющее

видение мы убиваем своим поверхностным, систематическим, исключительно констатирующим факт, способом наблюдения. Повсюду мы спешим к ребенку с преждевременными обобщениями и выводами, не успев утолить свойственной ему жажды жизненных деталей: на уроках наглядного обучения, общими, сухими, абстрактными описаниями конкретных вещей; в родиноведении—описаниями частей города, областей страны, систем рек, времен года и проч.; в географии—красивыми, но бессодержательными общими фразами касательно отдельных стран; в истории—описаниями, красиво звучащими, но далеко выходящими за пределы кругозора учеников. Мы хотим привести ученика к конечным выводам, к понятию о родине, об отечестве, о народной истории, и забываем, что путь, ведущий в мир ребенка, идет как раз в противоположном направлении. Оттого нам и не удастся заинтересовать его. Оттого и результаты наших усилий получаются такие ничтожные, скоропреходящие. Повторяю, мы должны снова научиться видеть, как видят дети¹⁾.

Наш читатель, ознакомившись с приведенной нами выдержкой, сделал, вероятно, недоумевающие глаза: где же мол здесь краеведение? Мы намеренно, однако, привели эту выдержку, чтобы указать читателю, что современная педагогика, говоря о важности краеведения в построении образовательного процесса, четко различает детское краеведение и краеведение взрослых: строя образовательный процесс с маленькими детьми, нужно именно и начинать с детского краеведения, чтобы постепенно, с ростом ребенка, подойти и к краеведению взрослых. Семья, школа, улица, деревня, квартал, волость, город, уезд, губерния, край, страна—вот этапы использования краеведческого материала. Отбросьте эти этапы, начните сразу с того, что вы, взрослые, понимаете под краеведением, получится мертвечина, не имеющая никакой педагогической ценности.

Еще одно замечание. Часто правило „переходи от простого к сложному“ понимают грубо, прямолинейно, а потому и неправильно. Простое и сложное должно пониматься с точки зрения простого и сложного для вос-

¹⁾ Ф. Гансберг. Педагогика. Издание 2-е. Петербург. Государственное Издательство.—1921 г., стр. 77—78.

приятия и осознания детьми, а не с точки зрения состава: геометрическая точка или линия понятия более простые, нежели поверхность или тело, но ребенку легче понять тело или поверхность, чем линию или точку.

Третий организационный вопрос при построении образовательного процесса для целой группы детей (в школе, например) — это система классификации учащихся. Под этим понимаются два положения: как организовать систему образовательных и воспитательных учреждений, чтобы в том или ином учреждении были собираемы учащиеся с примерно однородными свойствами и признаками (развитие, здоровье и т. д.); как классифицировать учащихся в определенном учреждении.

Прежде всего нужно иметь в виду, что дети слепые, глухонемые, одержимые теми или иными хроническими болезнями должны помещаться для получения образования в особо для них предназначенные учреждения, т. к. при построении образовательного процесса нужно учитывать особенные условия их восприятия, осознания и т. д.

Наукой установлены для тех или иных возрастов растущего человеческого организма определенные нормы физического и интеллектуального развития. Часто встречаются дети, которые, в силу разных причин, главным образом по причинам тяжелой наследственности, отстают от норм своего возраста. Такие отстающие дети также обучаются в особых вспомогательных школах до тех пор, пока не догонят, хотя бы примерно, своих сверстников.

Дети переносят те или иные болезни. Ослабленный болезнью организм необходимо на некоторое время поместить в особые условия. Так создаются санаторные детские учреждения.

Наконец, встречаются дети и подростки, которые под влиянием тех или иных условий социальной среды (особенно, когда неблагоприятные социальные условия падают на подрастающие поколения с тяжелой наследственностью), приобретают привычки, нетерпимые в обществе. Такие асоциально настроенные дети и подростки требуют особых воспитательных приемов. Поэтому для них создаются учреждения типа реформаториев.

Указанные учреждения строятся в известном соотношении с учреждениями для нормально развивающихся детей и подростков. Старая педагогика не знала этих учреждений; медленно развивающийся ребенок, требующий особых приемов воспитания и обучения, трактовался ею просто как глупый ребенок. Современная педагогика, опирающаяся на изучение природы ребенка, поставила слепых, глухонемых, отсталых в развитии, асоциальных, больных детей и подростков в особенные условия и тем создает и из них полезных для общества граждан.

Теперь перейдем к системе классификации учащихся. Школы глубокой древности учили каждого ученика отдельно. От этого времени сохранилась пословица: „сколько голов, столько толков (умов)“. Позже установилась, взамен указанной индивидуальной системы классификации учащихся, система твердых групп (классы, отделения, группы). При этой системе ученик должен был в течение года усвоить известную сумму знаний, и в конце года „успевающие“ переводились в следующую группу, а „не успевающие“ оставались в прежней группе „на повторительный курс“. Современная педагогика считает систему твердых групп и неэкономной и непедagogичной: неэкономной потому, что ученик из-за невыполнения иногда небольшой части курса принужден бывает терять, оставаясь в той же группе, целый год; непедagogичной—потому, что при этой системе совершенно упускаются из вида индивидуальные особенности ученика, т. е. нарушается закон о „природосообразности“. На этом основании педагогика наших дней настаивает на синтетической системе классификации учащихся, в которой целесообразно сочетаются хорошие стороны индивидуальной системы и системы твердых групп. Конкретные формы синтетической системы классификации учащихся: Долтон-план, Горвард-план и др.

При образовательном процессе, как воздействию педагога на учащегося, работа может проводиться самыми разнообразными способами. В педагогике эти способы, или формы образовательного процесса, принято называть методами.

Методы обучения, рекомендуемые современной педагогикой, исходят от приемов, с помощью которых иные

люди вообще обогащаются опытом, подготавливают себя к взрослости. Вглядитесь вот в этого мальчика, как он „учится“ (в широком смысле): 1) постоянные вопросы старшим в целях получения надлежащих разъяснений; 2) жадное слушание рассказов старших (устное или письменное—безразлично); 3) частое подражание старшим в целях усвоения тех или иных навыков; 4) собственная действенность.

Эти свойства юных людей подмечены педагогикой и разработаны в целые системы, называемые методами.

Вопрошения юных людей послужили основой для хрo-тематического (вопросно-ответного, катехизического, сократического) метода; слушание дало начало методу ахрoаматическому (рассказ, лекция и т. д.); способность подражания породила целую серию подражательных методов (в ручном труде, музыке, драматизации и т. д.); наконец собственная действенность юного человека породила лабораторный метод (многими авторами этот метод называется исследовательским, трудовым и т. д.).

При работе тем или иным методом самостоятельные искания учащихся имеют то большее, то меньшее место. Это послужило основанием для разделения методических систем на догматические и эвристические.

Педагог не может целесообразно строить педагогического процесса, исключительно пользуясь одним каким-нибудь методом: плюрализм, а не монизм методов—лозунг современной педагогики. Выбор и порядок сочетания тех или иных методов зависят от конкретных условий: возраста и развития юных людей, целей данного типа школы, характера образовательного материала и т. д.

С помощью каких бы методов образовательный процесс ни строился, он должен всегда распадаться на следующие моменты:

- а) эмпирический момент—восприятие;
- б) момент рационализации—осознание (понимание);
- в) момент творчества—самостоятельное искание;
- г) технический момент—применение.

О моменте творчества мы будем говорить в следующей главе. Здесь же нам необходимо остановиться преимущественно на первых двух моментах.

Чтобы момент рационализации, осознания, понимания, имеющий главное значение в воспитании мышления, мог быть надлежаще поставлен, для этого совершенно необходимо, чтобы первый момент—восприятие—был достаточно глубок.

Уже с древнейших времен педагоги и педагогика искали приемы для сильных и прочных восприятий. Старой педагогике искание этих приемов было особенно важно, так как она при построении образовательного процесса оперировала исключительно словесным материалом. Чтобы облегчить восприятие слова, этого звукового символа тех или иных понятий, изобретено было так называемое наглядное обучение; в помощь слову давалось изображение того понятия или тех понятий, какие нужно было воспринять. Приемы наглядного обучения постепенно совершенствовались и вызвали в хозяйственной деятельности человечества даже целую отрасль промышленности по изданию так называемых наглядных пособий: картин, карт, моделей, глобусов и т. д. Но уже Амос Коменский в своей „Великой Дидактике“ писал:

„Природа выводит все из корня, а не из чего-либо другого. Ибо на дереве древесина, кора, листья, цветы и плоды не имеют другого источника, кроме корня, и хотя дождь сверху падает, а садовник поливает снизу, но всегда влага должна быть воспринята корнями и потом уже разнесена через ствол, сучья, ветви до листьев и плодов. От корня дерево получает все, и не имеет надобности, чтобы садовник брал откуда-нибудь ветви и листья и прикреплял их к нему.

Из этого правила очевидно, что надлежащее воспитание юношества заключается не в том, чтобы наполнять головы юношей собранными из разных писателей словами, оборотами, изречениями и мнениями, но в том, чтобы раскрывать ему разумение вещей, и притом так, чтобы все вытекало и развивалось из одного начала, как из древесных почек распускаются листья, цветы и плоды, причем в следующем году из новой почки образуется новая ветка, с листьями, цветами и плодами.

Школы же до сих пор не заботились о том, чтобы умы учеников, подобно молодым деревьям, развивали свою жизнь

из собственного корня; они учили навешивать на себя собранные с разных деревьев ветки и таким образом, подобно Эзоповой вороне, украшать себя чужими перьями. Это значит: школы объясняли не самые вещи, каковы они сами по себе, но лишь то, что о том или другом предмете думает и пишет первый, второй, третий, десятый,—лишь бы иметь вид большой учености, знать о многом разноречивые мнения многих. Отсюда получался тот результат, что большая часть учителей занимались только тем, что, перелистывая и перевертывая своих писателей, выдергивали из них мнения и набирали массу оборотов, фраз, взглядов, составляя таким образом „науку“, как халат из лоскутьев. К ним-то обращается Гораций, говоря: — „О, подражатели, рабочий скот“. Подлинно скот, привыкший носить только чужие тяжести!

Люди должны быть настолько учены, чтобы быть в состоянии, по возможности, почерпнуть свои дальнейшие познания не из книг, но из неба и земли, из дубов и буков; т.-е. все должны учиться познавать и исследовать самые вещи, а не только изучать чужие наблюдения и свидетельства о вещах. И когда все будут почерпнуть познания не из какого другого источника, как из оригиналов, из самых вещей,—тогда только все пойдут по следам древних мудрецов. Итак, следует считать законом правила:

I. Все должно выводиться из незыблемых начал вещей.

II. Ничему не должно учить на основании только авторитета, но все должно сообщать путем чувственного восприятия, при критике разума.

III. Ни в каком предмете не должна быть применяема исключительно аналитическая метода, но скорее повсюду следует применять методу синтетическую¹⁾.

Наука нашего времени, изучая законы восприятия детьми и подростками, твердо установила, насколько был прав в своем указании Коменский: самые сильные восприятия получаются от предметов, более слабые—от их изображения, и самые слабые—от их словесного символа. Педагогика, стоявшая при организации образовательного процесса вверх

¹⁾ Ян-Амос Коменский. Великая Дидактика. Гл. XVIII.

ногами, в наше время поставлена на ноги. Строй восприятия в такой последовательности, параллельно с ростом ребенка: жизнь, как она есть, во всем ее многообразии, и лишь на старших возрастах переходит к восприятию концентрированного опыта человечества, заключающегося в книгах, но и здесь не забывая обращаться к жизни в целях проверки этого опыта и в целях новых открытий, новых исканий. Жизнь—это великая книга, которую ребенок воспринимает с жадностью, и задача педагога помочь ребенку читать эту книгу.

Воспринятое учеником подлежит обработке в целях понимания и осознания. Эти последние нужно понимать в смысле получения в результате изучения воспринятого тех или иных обобщений. Обобщения даются в порядке дедукций или индукций. Дедукция—это умозрительный вывод из оснований, принимаемых за непреложные. Обратное: индукция—способ исследования или рассуждения характеризующийся переходом от частного к общему, от отдельных фактов и явлений к общим выводам, законам и гипотезам. Само собою понятно, что младшим возрастам преимущественно свойствен индуктивный метод мышления, дедукция здесь применяться может очень редко; на старших возрастах должны иметь место и индукция и дедукция. Накопление простых фактических данных без дальнейшей их обработки путем обобщения никакой воспитательной ценности для мышления не имеет. Обобщения должны, понятно, располагаться в порядке трудности. Прекрасный образец упражнений мысли в обобщениях дал для русских школ известный педагог К. Д. Ушинский в своих книгах „Родное слово“ и „Мир божий“. Многое в этих хороших для своего времени детских книгах уже устарело. Но очень жаль, что новейшие авторы детских книг не знают этих образцов и не дают упражнений по обобщениям. Воспитание мышления детей и подростков или сознательно или бессознательно выброшено из их книг. Дети или подросток набиваются фактами и уподобляются первобытным людям, которые прекрасно знают фактическую сторону своей территории, но неспособны на те обобщения, к коим пришло цивилизованное человечество.

При воспитании мышления нужно иметь в виду индивидуальные особенности представителей подрастающих поколений. Эти особенности мышления могут быть сведены к двум типам: практическое мышление и теоретическое мышление. Если мышление направляется для достижения тех или иных целей поведения и деятельности, такое мышление можно назвать практическим. Врач, инженер, юрист, купец и т. д.—вот представители мышления практического; философ, исследователь, ученый—представители мышления теоретического. „Целью воспитания должно быть достижение уравновешенного взаимодействия обоих умственных типов“, В ребенке имеются задатки того и другого способов мышления, и, сделавшись взрослым, он будет полезнее обществу, если в нем эти оба типа мышления будут достаточно развиты. „Лицо, владеющее по желанию обоими типами мышления, выше, чем то, которое владеет только одним. Методы, которые, развивая абстрактные интеллектуальные способности, ослабляют привычку практического или конкретного мышления, так же далеки от воспитательного идеала, как те методы, которые, развивая способности проектировать, приобретать, устраивать, предусматривать, не доставляют наслаждения от мышления—независимо от практических целей“¹⁾.

С мыслью очень тесно связана речь, слово. Необходимо поэтому сказать несколько слов в этой главе о воспитании речи. „Однако, когда говорят, что мышление невозможно без языка, мы должны помнить, что язык включает в себе гораздо больше, чем устную и письменную речь. Жесты, картины, монументы, зрительные образы, движения пальцев—все это сознательно употребляется как знак, логически является языком. Сказать, что язык необходим для мышления—значит сказать, что необходимы знаки. Мысль имеет дело не с голыми вещами, но с их понятиями или значениями (meaning), их представлениями, а понятия, чтобы быть воспринятыми, должны воплотиться в ощущаемые отдельные существования. Без понятия вещи являются ничем иным, как слепыми стимулами или случайными источниками удовольствия и страдания; и если понятия не являются сами осязаемыми вещами, они должны

1) Дьюи. Психология и педагогика мышления. Стр. 127.

утверждаться, связываясь с каким-либо физическим существованием. Существования, специально отобранные для установления и передачи понятий, являются знаками или символами. Если человек движется к другому, чтобы вытолкнуть его из комнаты, то его движение не есть знак. Если же человек указывает рукой на дверь или издает звук: „иди“, то его движение сводится к передаче понятия: это знак или символ. По отношению к знакам мы интересуемся не тем, что они представляют сами по себе, но тем, что они обозначают и представляют: *Canis, hund, chien, dog* — все „собака“ — безразлично, какое это иностранное слово, — поскольку понятие представлено“¹⁾.

Джон Локк различает двойное употребление слова: гражданское и философское. „Под гражданским употреблением — говорит он, — я разумею такую передачу мыслей и идей словами, которая может служить для поддержания разговора и сообщений относительно обычных дел и обычаев гражданской жизни... Под философским употреблением слов я разумею такое их употребление, которое может служить для сообщения точных понятий о предметах и для выражения в общих предложениях достоверных и несомненных истин“. Исходя из этого, Джон Дьюи так формулирует задачу речевого воспитания: „Эта задача состоит в том, чтобы руководить устной и письменной речью учеников, употребляемой первоначально для практических и социальных целей, так, чтобы она постепенно превращалась в сознательное орудие передачи знаний и помощи мысли“²⁾.

Речевое воспитание достигается:

- а) увеличением запаса слов учащегося;
- б) привычкой употреблять слова, наиболее точно и ясно передающие те или иные понятия;
- в) образованием привычек последовательного рассуждения.

Увеличение запаса слов учащегося происходит путем общения со взрослыми, обладающими более богатым словарем, а также путем целесообразно поставленного пользования книгами.

¹⁾ Д. Дьюи. Психология и педагогика мышления. Москва — 1919 г. Стр. 152.

²⁾ Та же книга, стр. 160.

Привычка употреблять слова, наиболее точно и ясно передающие те или иные понятия, приобретает путем постоянных и длительных упражнений. Здесь особенно важна роль школы. Какую бы работу педагог в школе с детьми ни вел, он всегда должен следить за тем, чтобы дети выбирали при передаче своих мыслей наиболее подходящие слова. Большую ошибку делают те педагоги, которые в целях упрощения своего изложения избегают специальных терминов. Им кажется, что, если заменить слово „сложить“ словом „прибавить“, от этого мысль станет понятнее. На самом деле ничего подобного: раз ребенок поймет идею сложения, термин „сложение“ только закрепит эту идею.

Образование привычек последовательного рассуждения достигается нестеснением детей в формах изложения своих мыслей, а также специальными упражнениями. О последних мы уже говорили. Что касается нестеснения детей в формах изложения своих мыслей, то вот что по этому поводу мы читаем у Дьюи: „Старание избежать ошибки¹⁾ вместо того, чтобы развить способность, приводит также к перерыву в последовательности рассуждения и мысли. Дети, у которых вначале есть что сказать и есть умственное рвение высказаться, приводятся иногда к тому, что настолько сознают мелкие ошибки в содержании и форме, что энергия, которая должна бы идти на конструктивное мышление, отвлекается опасением сделать ошибки и даже в крайних случаях превращается в пассивный покой, как лучший метод уменьшения ошибок до минимума. Эта склонность особенно проявляется при писании сочинений, очерков или работ на определенную тему. Даже серьезно советовали, чтобы маленькие дети всегда писали на простые темы и короткими фразами, так как таким образом они меньше рискуют сделать ошибки, между тем как обучение письменному выражению своих мыслей у учащегося средней школы и колледжа обыкновенно сводится к технике обнаружения и указания ошибок. Вытекающее отсюда самосознание и напряжение представляют только часть того зла, которое происходит от отрицательного идеала“²⁾.

¹⁾ В построении формы речи или отдельных словах. А. В.

²⁾ Д. Дьюи. Психология и педагогика мышления. Стр. 166.

Воспитание творчества.

Часто мы употребляем такое выражение: „дети наша смена“. Что это значит? Являются ли дети нашей сменой, как узко биологические существа, или же в это выражение вкладывается какой-то еще другой смысл?

В соответственных главах этой книги мы в общих чертах уже наметили ответ на эти вопросы. Говоря о наследственности, мы сказали, как должно в биологическом смысле понимать эту смену. Поэтому нет никаких оснований вновь возвращаться к этому вопросу в настоящей главе. Но человек — существо не биологическое только, но и социальное. Человек объединяется в общества, как бы эти последние ни назывались, для борьбы с природою, для создания новых ценностей. У человечества в этой области своего бытия есть огромный опыт. Совершенно естественно этот опыт передать своей смене. Это одна сторона вопроса. Но ограничиться только передачей своего опыта новым поколениям будет недостаточно, ибо новым поколениям придется жить всегда в других условиях, нежели жили поколения предыдущие. Это изменение условий сводится к двум моментам: к росту человеческого общежития и его потребностей и к уменьшению тех благ, откуда черпались материалы для создания ценностей. Количественный рост человеческих особей ясен и без всяких объяснений. Рост потребностей человеческих общежитий зависит не только от количественного увеличения человеческих существ, но также и от стремления тех общественных классов, которые лишены были многих благ материальной и духовной культуры, этими благами пользоваться. Борьба классов вовсе не сводится к тому, чтобы какому-либо подчиненному классу механически занять место класса господствующего, а к тому, чтобы иначе организовать хозяйственный процесс как в области создания новых ценностей, так и в области распределения этих ценностей. Напомним, что острые моменты в борьбе классов наступают именно тогда, когда формы общественности, политические формы, не соответствуют новым хозяйственным формам. Класс — организатор новых хозяйственных форм об'являет

борьбу тому классу, который, как организатор хозяйства, себя изжил и является поэтому тормозом в развитии человеческого общежития. Новые формы хозяйства являются результатом двух стимулов: недостаточности тех благ природы, которые являлись объектом при создании ценностей для удовлетворения потребностей того или иного человеческого общества, и борьба человеческих обществ друг с другом за свое существование. Второе явление обычно вытекает из первого. В ходе своего развития человечество подходит к тому моменту, когда оно составит единое мировое хозяйство. Все данные для этого уже налицо. Естественно, что первый стимул—недостаточность природных благ для удовлетворения человеческих потребностей—начинает играть все большую и большую роль в создании новых форм хозяйства. Природа таит в себе неисчислимые богатства. Но эти богатства нужно знать и нужно уметь ими пользоваться. Человечество вырывает у природы одну тайну за другой и обращает эти свои открытия на пользу себе. Если бы в один прекрасный день человечество потеряло способность искания тайн природы и способность творчества в области использования благ природы, день этот обратился бы в закат человечества, и вряд ли последнее назвало бы его прекрасным.

Воспитание творцов того, чего еще нет,—вот смысл понятия „дети—наша смена“ в социальном значении.

Современная педагогика эту цель воспитания формулирует как создание активной личности, воспитание самостоятельности в ребенке и т. п.

У Монтессори читаем: „Когда наблюдаешь малышей за работой, сосредоточенных, медлительных в каждом движении еще не сложившихся органов, медленных в походке, потому что ноги у них короткие, — начинаешь понимать, что дети творят свою жизнь, разворачиваются, как бабочки из куколок. Мешать их занятиям — значило бы совершать насилие над их жизнью“¹⁾.

Хильсдорф, в своей книге: „Считать ли изобразительное преподавание педагогическим принципом или учебным

¹⁾ М. Монтессори. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Изд. „Раб. Просвещ.“. Москва, 1923, стр. 12.

предметом", говорит: "Я назову наилучшею не ту школу, которая даст детям больше знаний, а ту, в которой они выработают себе образование путем самостоятельности. Человек владеет лишь тем, что он сам себе добыл. Только то имеет для него прочность и значение, чего он добился путем самостоятельности, т. е. напряжением и упражнением своих сил".

Воспитание самостоятельности нельзя всецело возложить на школу. Часто школа, даже вступившая на путь творческого воспитания, бессильна что-либо сделать, если активность ребенка задавлена в семье. Совершенно естественно поэтому требование современной педагогики творчески воспитывать детей и в семье и в школе.

"Если бы меня спросили: "когда должно начинать воспитание самостоятельности", то мне пришлось бы ответить: с первого дня жизни". Разумеется, в первое время нет иного способа, как по возможности оставлять ребенка в покое. Маленькому ребенку всего полезнее лежать спокойно. Тогда он постепенно научается пользоваться своими глазами и руками и делает такую массу открытий, что совсем не успевает соскучиться. Вскоре окружающие заметят, с какою точностью предоставляемый самому себе младенец приспособился к окружающей обстановке, как он замечает в ней каждую малейшую перемену и даже ощущает ее как нечто неприятное. Ребенку столько дела с этим изучением, что совершенно не нужно постоянно таскать его на руках, качать и проделывать перед ним разные штуки. Этим дитя только приучается, чтобы его развлекали другие, вместо того, чтобы развиваться самому, — и своею вечною неудовлетворенностью оно становится в тягость и самому себе и родителям. Разумеется, я не хочу сказать, что родные должны были совершенно не заниматься ребенком; но необходимо предостеречь их от чрезмерного усердия в этом отношении.

Первою игрушкою ребенку служат собственные ручки. Позднее, когда он научится хватать, его очень забавляет маленькая погремушка. Как скоро дитя начало приподниматься, нельзя уже требовать, чтобы оно спокойно лежало в кроватке. Тогда его можно положить на ковер, где оно скоро начнет ползать. Если же это окажется опас-

ным для скатертей, гардин и т. д., то можно поместить ребенка в обитое чем-нибудь мягким „стойло“ (смотри в ответственном месте книги о „школе ходьбы“ А. Б.), ¹⁾ дно которого тоже покрыто ковром. Здесь он скоро начнет стараться встать на ножки, хотя бы его никто не побуждал к тому. Здесь ребенка можно целыми часами предоставлять самому себе без малейшей опасности.

Дитя будет чувствовать себя превосходно, если ему дадут несколько игрушек. Но и в этом необходима осторожность. Нет ничего хуже многочисленных и сложных игрушек. Наилучшими игрушками будут самые простые: самые простые куклы (и для мальчиков), деревянные кирпичики для постройки и т. п. гораздо ценнее для ребенка, чем все дорогие, сложные и даже механические игрушки. Кирпичики, например, то употребляются вместо кукол, то из них строится дом, то железная дорога и т. д.

Дитя в своих играх всегда хочет простора для своей творческой фантазии. Его стремление к самостоятельности и нелюбовь к постоянной опеке доказываются всего лучше его отношением к механическим, сложным игрушкам, которые, после первой, скоропреходящей, вспышки восторга, лишь тогда становятся ему приятными, когда они совершенно разломаны, так что каждой их части можно дать любое назначение. Это должно служить для нас указанием при выборе детских забав.

Одним из лучших и дешевых материалов является в этом отношении бумага. Еще совсем маленькие дети, едва научившись владеть рученками, не знают лучшего удовольствия, как комкать бумагу и разрывать ее на мельчайшие кусочки. Они способны надолго увлекаться этим занятием. Позднее не следует бояться дать вместе с бумагой и ножницы, хотя бы с закругленными концами. Нечего бояться, что дитя поранит себя ножницами. Гораздо менее

¹⁾ Тут говорится о пребывании в комнате, но дитя как можно более должно находиться на воздухе, а там нет ничего более занимательного, как песчаная куча. Городские управления необходимо должны позаботиться об устройстве многочисленных мест для игры с песком. У кого есть в распоряжении садик, тот пусть отведет ребенку хоть крошечный участок, который ребенок мог бы обрабатывать своими руками.

опасно, чтобы дитя спокойно играло ножницами, которые ему даны, чем чтобы оно боязливо хватало их и резало ими потихонечку, за спиною у матери. При игре ребенок уже сам заметит, что эти ножницы могут „кусать“ и будет тем осторожнее.

Просто удивительно, какие работы может производить крошечное дитя при помощи бумаги и ножниц: например, из газетного листа получается дом с отворяющимися окнами и дверями и т. п. А затем пусть сообразят, какая громадная умственная работа производится при этом ребенком и какую массу опытов дает ему подобная игра.

Потом детям должна быть дана возможность принять участие в хозяйстве. Все они имеют стремление помогать матери в домашних делах. Пусть им будет дана работа, доступная их слабым силам. Радость по поводу исполнения такой самостоятельной работы станет для них истинным источником наслаждения и доверия к собственным силам. Если же почему-либо детей нельзя допустить к участию в настоящей работе, то можно призвать на помощь их фантазию. Пусть, играя, они подражают работе: они и тем будут довольны. Их воображение создает при помощи чашечки и песка прекрасное, вкуснейшее пирожное.

Воспитанный таким образом ребенок никогда не задаст постыдного вопроса: „мама, во что мне теперь играть?“ Он всегда будет знать, во что ему играть, и мать скоро заметит, что дети, привыкшие забавлять себя сами, не имеют времени на шалости. Так называемые проказы детей в большинстве случаев происходят лишь от неудовлетворенной жажды деятельности.

И другими путями нужно стремиться развить в детях доверие к собственным силам. Когда они уже настолько умеют ходить, чтобы сопровождать родителей по улицам, их следует водить за руку разве только в самых опасных местах, а большую часть пути нужно предоставить им идти одним. Точно также, когда они приходят за помощью, им нечего оказывать ее тотчас же, а надо еще посмотреть, не могут ли дети сами исполнить желаемое, и побудить их к тому, дав соответствующее указание или поддержку.

Получая от детей столь обычный ответ: „я этого не могу“, надо непременно возражать: „не надо говорить „не

могу“, а надо сказать: „я сейчас попробую“. Какое славное указание дает нам Шиллер в „Вильгельме Телле“. Маленький Вальтер приходит к отцу с жалобой и просьбой. „У меня поломалась тетива. Почини ее, отец“. Но тот отвечает: „Я не стану. Настоящий стрелок поможет себе сам“. Так должны бы мыслить и поступать все родители. Тогда дети скорей становились бы в жизни на свои ноги“¹⁾.

Организация работы школы в целях воспитания творческой активной личности сводится к двум положениям:

- а) организации среды учащихся и
- б) методам работы.

В главе о воспитании характера мы уже упоминали о принципе современной педагогики, на котором строится организация среды учащихся. Здесь этому принципу необходимо уделить несколько большее место.

Следует прежде всего со всею определенностью подчеркнуть, что вопрос об организации среды учащихся—это не отдельный, самостоятельный вопрос, как некоторые думают,—это один из частных вопросов той или иной системы школы. В школе творческого воспитания, каковой является социалистическая трудовая школа, организация среды учащихся имеет преобладающее значение не в воспитании характера, как в буржуазной школе, а именно в воспитании творческой личности. Если американская школа, а вслед за нею и европейская, вводят в своих школах так называемое „самоуправление учащихся“ в целях гражданского (политического) воспитания, то социалистическая трудовая школа организует среду учащихся, чтобы из последних получились „умелые строители коммунистического общества“. Главное качество этого „строителя“ отказ от шаблонов, искание новых форм, изобретение новых средств в борьбе с природой и т. д., т. е. сумма тех свойств, которые дают понятие „творчества“. Официальная педагогика нашей страны, старающаяся не отставать от исканий современной теоретической педагогики, по этому поводу говорит так: „Самоуправление в наших школах является

¹⁾ Веткеамп. Самодеятельность и творчество в воспитании и преподавании. Москва—1910, стр. 8—10.

не простым средством управления детьми, не методом изучения на практике существующей государственной конституции, а средством научиться разумно жить и работать¹⁾ Рассматривая школу как трудовое содружество, как „трудовой коллектив“, социалистическая педагогика в вопросе организации среды учащихся отмечает принципы автократии и анархии и настаивает на принципах кооперации, о чем мы в своем месте сказали. Школьная среда—без разделения на педагогов и учащихся—организуется для совместной работы. Первый и самый главный момент в этой работе—это будет планирование работы. Педагоги не просто предлагают учащимся выполнить ту или иную работу, а совместно с учащимися выясняют цели и необходимость работы, те трудности, какие будут в работе, те пути, средства и стадии, через которые должна пройти работа, и т. д. Принимая самое активное участие в организации своей школьной работы, ученик и развивает в себе те качества организатора, творца своей жизни, которые необходимы „умелому строителю коммунистического общества“. Педагог, который не отрешится от старого взгляда, что ребенок—это какое-то низшее существо, которым нужно руководить сверху, который не сумеет сделать ребенка активным участником в организации работы школы, такой педагог необычайно далеко стоит от требований современной педагогики. Уже несколько десятков лет по этому поводу писалось: „Желая создать в классе настроение, наиболее благоприятное для внимания, учитель должен стараться возбуждать в учениках ожидание того, что он скажет. Это ожидание не должно быть ожиданием чего-нибудь, но ожиданием чего-нибудь определенного. С этой точки зрения наиболее целесообразным является такой способ изложения урока, при котором ученикам наперед выяснился бы его план. Если ученик имеет всегда перед собой определенный вопрос, на который ожидается ответ со стороны учителя, то это лучший залог его внимания“²⁾. За планированием следует самое выполнение работы. Здесь функций работы

¹⁾ См. „Тезисы Научно-Пед. Секции ГУС о самоуправлении“.

²⁾ А. Нечаев. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. СПб.,—1901 г. стр. 111.

членов школьного содружества уже разделяются: ученики выполняют работу, учитель руководит работой и корректирует ее. Когда работа выполнена, опять школьная среда обращается в единое трудовое содружество: выясняются результаты работы, обсуждаются трудности, какие имели место в работе, выявляются ошибки, чтобы избежать их в будущем, и т. д. Так, строя и строя школьную жизнь, ученик учится быть творцом и строителем жизни вообще. При организации среды учащихся на принципе кооперации, нельзя заранее и раз навсегда установить определенные формы этой организации: формы эти всегда будут органически вырастать из самой работы. Кроме того, вполне понятно, что формы эти для разных возрастов будут разные. Тот педагог, который привык работать „по программам и инструкциям“, данным сверху, никогда не сможет так организовать среду учащихся, но он никогда не сможет и вообще подойти к воспитанию творческой личности. Чеховский „человек в футляре“ поэтому решительно выбрасывается за борт современной педагогикой. Напоминаем читателю, что принципы кооперации при организации среды учащихся в школе сводится к двум моментам: 1) трудовое содружество педагогов и учеников в обязательной школьной работе и 2) самоорганизация учащихся для так называемых свободных занятий.

В задачу этой книги не входит подробная характеристика методов работы в школе, этого второго средства воспитания творческой личности. Здесь мы должны только указать те общие свойства, коим должны удовлетворять все так называемые методы, чтобы воспитать активно-творческую человеческую личность.

Приглядитесь к ребенку, как он учится тем или иным приемам работы или ухода за собою. Вот перед вами на высоком креслице перед столом маленькая девочка, которая совсем еще недавно не умела сидеть; теперь она держит в руках ложечку и старается научиться есть ею: неловко, с большим трудом захватывает она из стоящей на століке тарелочки кусочек каши и подносит ложечку ко рту; ложка, несмотря на старания девочки, не сразу попадает в рот, а задевает щечки, носик, иногда глазки; девочка измаралась кашкой, в рот попала только часть ее.... Но в конце концов

наш ребенок научился пользоваться ложкой, чего не было бы, если бы любвеобильная мать все время сама кормила бы нашу девочку. А вот на берегу реки стоит семилетний мальчик и пристально смотрит, как в реке плавают взрослые и дети. Вдруг он раздевается, с решимостью вступает в прозрачные воды, доходит до глубокого места и.... пытается поплыть. Попытка заканчивается тем, что он наглотается воды, испытает целый ряд неприятных моментов, но в течение 5-10 секунд как-то продержится на воде. Второй раз дело пошло лучше, третий раз еще лучше, а там, смотришь, наш мальчуган уже плавает так, как плавали те, которых он наблюдал раньше. Представим себе, что мальчик не попробовал бы сам плавать, а ограничился бы только наблюдением, как другие плавают, и рассказами других, как надо плавать. Научился бы он при таких условиях плавать? Понятно, нет.

Отсюда мы устанавливаем такое общее методическое правило.

Растущий человеческий организм учится на собственных реакциях, на собственных ответах, на собственном поведении и на своем отношении к предметам и явлениям.

Если так,—скажут нам некоторые педагоги,—то отсюда нужно сделать такой вывод: ученик должен быть предоставлен самому себе и учитель ему совсем не нужен. Вовсе нет,—скажем мы: учитель, зная, что ученика воспитывает его собственная самостоятельность, будет создавать такие условия, будет так действовать при построении образовательного процесса, чтобы вызвать в ученике надлежащий ответ. Другими словами: учитель не „вложит готовое в рот ученику, чтобы ему осталось только проглотить“, а поставит дело так, что из того материала, который выбран будет учителем, ученик сам готовится себе пищу, сам положит ее себе в рот и сам проглотит ее.

„Контраст между деятельностью учителя и самостоятельностью учеников часто служит основой для критики и оценки уроков; часто учитель знает все о своем предмете, и может доказать это тем, что он много говорит за уроком, но в то же время его преподавание нельзя высоко ценить, так как детям мало представляется возможности со своей

стороны отвечать или откликаться на преподавание учителя. Поэтому нельзя одобрить продолжительные лекции со стороны учителя, а также многочисленные и пространные вопросы с его стороны с краткими и односложными ответами со стороны детей.

Другой пример чрезмерной деятельности со стороны учителя, убивающей самостоятельность учеников, представляет нетерпение учителя, когда дети стараются продумать ответ на ту или другую проблему. Самостоятельность в этом случае сопряжена с обдумыванием детьми связанных с этой проблемой идей и попытками припомнить те идеи, которыми можно воспользоваться при ее разрешении. Этот процесс требует известного времени. Опытный учитель может спокойно простоять перед классом в течение пятнадцати секунд, пока ученики обдумывают заданный им вопрос. Это может случиться не раз в течение полчасового урока истории или географии в средних классах школы. Между тем нервный, неискусный учитель не сумеет отдать себе отчет в том умственном усилии, которое должен сделать в подобном случае ученик; он озабочен лишь тем, чтобы достигнуть объективного результата, чтобы добиться ответа. Поэтому он все время будет подталкивать, теребить, наводить учеников, задавать им десять вопросов там, где достаточно одного. Такой учитель обычно создает подобное же положение в отношении дисциплинарных мер, постоянно одергивая, браня, страдая своих учеников. Дело кончается тем, что дисциплина поддерживается лишь его деятельностью вместо того, чтобы опираться на сдерживающее начало в самих учениках, которое является одной из высших форм самостоятельности¹⁾.

Об этой последней Торндайк замечает: „Классная комната пятой группы, в которой ученики сидят смирно за чтением или двигаются спокойно, с деловым видом, может свидетельствовать о более подлинной деятельности, чем класс, в котором дети машут руками, все время делают замечания, задают тысячи вопросов“²⁾. Напомним читателю,

¹⁾ Паркер. Общие методы обучения в начальных школах. Изд. „Раб. Просв.“. Москва, 1926 г., стр. 103.

²⁾ Цитируем по той же книге. Стр. 104.

что создание класса первого типа достигается организацией среды учащихся по принципу кооперации, о чем мы выше говорили.

Второе общее методическое правило мы бы формулировали так:

Эксперименты растущего человека — часто с несовершенными результатами — обязательные ступени к самоисправлению.

Мы все знаем жизненное правило: „на ошибках учимся“. Этого обучения на собственных ошибках ученика мы не должны бояться и в школе. Но допуская эксперименты мысли и эксперименты работы с ошибками, мы должны быть очень бдительны, чтобы ошибка не обратилась в привычку, когда борьба часто безнадежна. Поэтому, допуская в работе ученика ошибки, мы должны внушить ученикам желание самоисправления. Делается это разными путями. Вот ученик написал какое-то слово с ошибкою. Учитель обращает внимание ученика на текст, в котором имеется это слово в правильном написании, — у ученика возникает вопрос, почему это слово написано иначе, чем у него; разъясняя, учитель дает ответ на вопрос, и ученик может сразу же усвоить правильную транскрипцию слова. А вот другой ученик неправильно произнес какое-то слово. Отвечая ученику, учитель произнес с подчеркиванием то же слово правильно, и это крепко запечатлелось в сознании ученика.

Строй объяснения, формулируй задания и давай указания, опираясь на внутренние ответы, мысли и чувства ученика.

Чтобы правильно строить образовательный процесс, нужно прекрасно знать своих учеников, нужно часто интуитивно догадываться о том, что происходит в „душе“ ученика, нужно разбираться в том, соответствуют ли слова ученика его мыслям, его пониманию. Мы вспоминаем из своей практики такой случай. Нам как-то пришлось быть в одной школе, в которой учились дети местного украинского населения. Учительница, по всем данным очень опытная, но плохо знавшая местную украинскую речь, предложила детям показать уши (шел урок обучения чтению). Рученки всех детей потянулись к тому месту, где у чело-

века растет орган слуха. Учительница удовлетворилась этим. Но нам, стороннему зрителю, бросилась в глаза одна мелочь: ни одна рученка не тянулась в ухо, а все протянули куда-то немного дальше уха. Выяснилось, что по местному „уши“—это те блондины, которые часто обитают в волосяной части человеческой головы; на них то и показывали дети. В современной педагогике имеется целый ряд работ, указывающих, что дети, употребляя те или иные слова, или совсем их не понимают, или вкладывают в них совершенно другое содержание.

Вот маленькая выдержка из книги Стэнли Холла: „Что содержится в сознании детей, поступающих в школу“. „Процент учеников 1-го класса бостонских школ, не знающих ничего о нижепоименованных предметах: улей—80, ворона—77, воробей—57, курица—19, дуб—87, клен—83, роса—78, треугольник—92“ и т. д.

Особенно часто неправильно понимаются детьми слова, выражающие отвлеченные понятия. Мак Мерей пишет: „Ребенок, прочитавший фразу „эмигранты искали приюта в Голландии“ и пересказывающий ее словами: „эмигранты попали в Голландию в приют“, нуждается в том, чтобы понятие приюта, которое у него сложилось, было исследовано и исправлено. Автор, который пишет в своей книге, предназначенной для учеников пятого класса, что „норвежцы славятся твердостью воли“, пишет языком, недоступным пониманию своих читателей. Даже такое простое утверждение, как: „горы в Японии слишком близко расположены к морскому берегу, так что они не допускают больших рек“, может вызвать недоразумение и неправильное толкование, ибо для детей слово допускать может значить дозвлять пройти“¹⁾.

Таковы в самых общих чертах свойства методов работы в части, касающейся творческого воспитания личностей.

Изучая в социалистической школе трудовую деятельность людей и активно участвуя в этой деятельности, дети не могут не изучать одной стороны этой трудовой деятельности—так называемую технику. „Стоит заговорить о технике,—писали мы в другом месте,—сейчас же мысль наша

¹⁾ Цитируем по указанной выше книге Паркера.

переносится на фабрику, на завод, железную дорогу: мы привыкли искать технику только там, где пар, дым и лязг железа. Между тем мы без техники шагу не ступим и в нашей повседневной жизни". „Технике, таким образом, мы обязаны всей обстановкой нашей жизни, средствами общения, обороны, орудиями научного исследования, художественного творчества и т. д. вплоть до совершения обрядов,— словом: техника дает нам всю материальную нашу культуру" ¹⁾.

В социалистическом обществе материальная культура должна подняться на небывалую доселе высоту. Совершенно естественно поэтому введение во все школы, не исключая и общеобразовательных, изучения элементов техники (об этом подробнее мы будем говорить в главе о воспитании мирозерцания) и воспитание творческой способности не на художественном слове, изучении природы и т. д. только, но и на элементах техники. Должно заметить, что техника вообще живо интересуется детей. Даже с этой точки зрения, она не может быть выброшена из числа тех объектов, над коими работает творческая детская мысль.

„Создание новой машины или вообще нового приспособления предполагает, прежде всего, что условия задачи ясно сознаны. Но этого, конечно, мало. Можно все знать и ничего нового не придумать. Для этого необходимо, чтобы в душе совершился творческий акт (курсив наш. В.). Вот в нем, и только в нем, кроется все неуловимое, все капризное в изобретении. Вы сегодня тщетно ломаете себе голову над задачей, а завтра решение приходит само собою. Вы не знаете, откуда и как решение появилось в вашем уме, но оно до такой степени ясно и необходимо, просто и полезно, что вы не понимаете, как это вы раньше этого не понимали, и как другие не поняли раньше вас" ²⁾.

Изучая технику, педагог постоянно ставит перед учащимися те или иные вопросы, касающиеся открытий человеческой мысли в этой области, а не просто разъясняет те или

¹⁾ См. сборник под редакцией М. М. Рубинштейна: „Современные методические искания". Вып. II, Изд. Т-ва „Мир", Москва, 1915 г.

²⁾ П. К. Энгельмейер. Творческая личность и среда в области технических изобретений. СПб., 1911 г., стр. 10.

инные орудия или технические приспособления. Допустим, в порядке работы школы стоит изучение аэроплана. Можно эту работу провести так: совершив ряд экскурсий на аэродром, рассмотреть детально аэроплан, изучить все части этой летательной машины, зарисовать их, законами физики и механики объяснить устройство аэроплана. Но можно тот же аэроплан изучить в ином, творческом, порядке. Вот перед учащимися хорошо им знакомый бумажный змей. Задача: каковы должны быть поверхности машины, подобной змею, способные выдержать вес человека? Начинается искание ответа. Следующий вопрос какой силы и какого веса нужно дать летательной машине? мотор, чтобы можно было развить ту или иную скорость? Опять следует работа по разрешению задачи. Как организовать управление моторной летательной машиной? и т. д. В заключение ряд экскурсий на аэродром, чтобы на настоящем аэроплане проверить то, что самостоятельно было найдено. В первом случае просто констатировалось определенное устройство машины и искали объяснений, почему она так устроена; во втором случае—машину изучали творчески, путем, каким шли изобретатели этого нового вида передвижения.

Вводя изучение трудовой деятельности людей вообще и технику в частности в школу, а также организуя участие детей в общественно-полезном труде, современная педагогика чрезвычайно обогатила тот образовательный материал, на котором воспитывается творческая личность.

Организуя творческую работу в школе в целях воспитания творческой личности, мы достигаем, кроме основной цели, целого ряда частных весьма ценных результатов.

Творческая работа вырабатывает в ученике уверенность в себе и в своих силах. Она способствует развитию выдержки, терпения, усидчивости, привычек к точности, аккуратности, систематичности и порядку. Работая творчески, ребенок привыкает ценить свою личность и личность других, привыкает правильно расценивать то значение, какое человеческая личность может иметь в социальной жизни. Преодолевая в самостоятельной работе те или иные трудности, подчас очень большие, ребенок привыкает уважать свою и чужую работу. И, наконец, творческая работа облегчает подрастающим поколениям возможно раньше открыть в себе

то, что мы называем призванием, и что так важно при выборе профессии.

Современная педагогика сплошь проникнута призывами к организации творческой работы с детьми. Но „педагоги слишком часто портят превосходное орудие, заключающее все будущее для человека, давая ему ложное направление, не умея пользоваться его замечательными свойствами“ ¹⁾. Творческое воспитание—это одно из главнейших звеньев педагогического процесса в социалистической трудовой школе. Выбросить его—это значит вынуть „душу живую“ из школы, организуемой пролетариатом.

Эмоциональное воспитание.

„Эмоция“ буквально обозначает чувство. Эмоциональное воспитание—это воспитание чувства.

Происхождение эмоций можно объяснить так. Между живым организмом и средой устанавливаются различные взаимоотношения, которые могут быть сведены к трем положениям. Первое положение: между организмом и средой нет конфликта, т. е. имеет место то, что можно назвать равновесием. Второе положение: между организмом и средой создается конфликт, при чем имеются налицо данные, что организм выйдет победителем из этого конфликта. Третье положение: между средой и организмом создается конфликт, при чем нет определенных данных, что организм останется в этом конфликте победителем.

В первом случае—случае равновесия—нет места для возбуждения, волнения, т. е. того, что мы называем эмоцией; во втором и третьем случаях—все данные за то, что организм выходит из равновесия и реагирует на нарушение равновесия или в порядке под'ема (второй случай) или в порядке падения (третий случай) жизнедеятельности организма.

У К. Н. Корнилова читаем: „при страхе в большинстве случаев мы видим уменьшение всего объема тела, как будто организм стремится стать менее заметным для опас-

¹⁾ С. А. Лезав. Первое знакомство с математикой (цитируем по „Своб. воспит.“ за 1907—1908 г. № 4, стр. 42).

ности; движения в первое время парализуются или сопровождаются дрожанием, позже интенсивно выражаются в бегстве; вся кровь отливает от поверхности тела; волосы становятся дыбом; глаза выходят из орбит, а зрачки интенсивно расширяются; голос становится хриплым и надтреснутым; во рту становится сухо; дыхание приостанавливается; кровеносные сосуды сжимаются; по коже бегают мурашки; холодный пот выступает на всем теле и т. д. "Все это можно объяснить только биологически, как полезные признаки, выработавшиеся в процессе борьбы за существование. В самом деле, паралич всяких движений у животного при страхе, у некоторых даже с явлениями мнимой смерти, полезен для животного, ибо это делает его менее заметным в момент опасности; наоборот, резкость движений при гневѣ является полезным стимулом при устрашении врага. Точно так же широко раскрытые глаза при страхе нужны для наилучшего фиксирования предмета опасности, а покраснение поверхности тела при гневѣ способствует наибольшему напряжению мускулов тела в борьбе с противником и т. д." ¹⁾.

Эмоции, в зависимости от инстинктов, от которых они происходят, можно свести к определенному числу типов. К. Н. Корнилов об этом говорит так: „Все эти инстинктивные реакции можно свести к четырем основным рубрикам: инстинкту питания, инстинкту самосохранения, стадному или социальному инстинкту и инстинкту размножения" ²⁾. Мы, однако, рассмотрим, имея в виду интересы читателя, на которого рассчитана книга, различные стороны эмоциональной жизни детей в ином, практически жизненном, порядке ³⁾.

а) Грустный ребенок.

Нормальным для детей является ясное, веселое и жизнерадостное настроение. Грусть или печаль, вызванные внешними условиями, обычно быстро исчезают.

¹⁾ К. Корнилов. Учебник психологии. ГИЗ. Ленинград—1926 г., стр. 121—122.

²⁾ Та же книга—стр. 123.

³⁾ См. книгу: Фридрих Шольц—Недостатки характера в детском возрасте. СПб, 1914 г.

Но вот вы замечаете резкое падение жизнерадостности у ребенка. Внешнее поведение его делается замкнутым и тихим. Голос тих и заглушен. На вопросы ребенок отвечает нерешительно и медленно, а иногда и совсем не отвечает. Взгляд устремлен вдаль или уходит в себя, черты лица опустились, вид плохой.

Ярко выраженные грусть и печаль в ребенке—всегда признак болезни. Родители дома и педагоги в школе должны с чрезвычайной внимательностью относиться к таким случаям. Горе тем воспитателям, которые проглядят случаи резко выраженной печали, и выговорами или какими-либо другими мерами воздействия будут реагировать на эти печальные явления. Обращение к врачу и соответственное лечение или же резкое изменение в лучшую сторону жизненного режима—чаще всего требуются в подобных случаях.

б) Чрезмерно-чувствительный ребенок.

Приподнятая общая чувствительность у детей может выражаться в двух формах: 1) обидчивости и 2) сентиментальности.

В первом случае ребенок очень легко огорчается от малейшего замечания, преувеличивает оказанную ему якобы несправедливость, жалуется товарищам на родителей и учителей, а родителям и учителям на товарищей и т. д. Обидчивость часто выливается в резко выраженные формы преувеличения, недоброжелательства, зависти, ревности. Иногда в семье вы наблюдаете детей, которые не выносят внимания и ласк, оказываемых матерью их братьям и сестрам, а в школе—товарищам со стороны педагога. Часто подобные дети рисуют своих родителей или учителей злейшими своими врагами, безо всякого к тому повода.

Во втором случае ребенок часто плачет при чтении трогательных рассказов или пении сентиментальных песен; уходя в школу, прощается с родителями так, как будто бы расстается с ними навеки и т. д.

Воспитатели сделали бы большую ошибку, если бы стали лечить такого рода ненормальности насмешками, суровостью, наказаниями. Ровное, спокойное и всегда доброжелательное отношение родителей и учителей, с необ-

ходимыми объяснениями иногда,—вот что должно иметь место в таких случаях. Организация работы, отвлекающей детей от объектов, вызывающих обидчивость или сентиментальность,—вот второе средство. Наконец, соответственное инструктирование товарищей, что подобные дети являются больными детьми,—третье необходимое воспитательное средство. Иногда приходится прибегать и к лечению в целях укрепления нервной системы.

в) Ребенок капризный.

Мы в своем месте уже указывали, что „кодекс поведения“ у ребенка совсем иной, нежели у взрослых. Но часто мы наблюдаем, что ребенок резко отклоняется и от свойственного ему „кодекса поведения“. Вот перед вами ребенок, который на небольшом промежутке времени то требователен—то уступчив, то деспотичен—то скромен, то весел—то грустен, то прекрасно играет с товарищами—то вдруг расстроит всю игру и т. д. Когда вы видите такого ребенка, вы не ошибетесь, назвав его капризным ребенком. Капризные дети добиваются исполнения своих быстро меняющихся желаний разными путями. „Есть капризные дети, которые проявляют свои желания в бурной и деспотической форме, а когда это не помогает, то криком и шумом. Это—излюбленная манера мальчиков. Другие дети ласкаются, льстят, или стараются добиться своего, забившись куда-нибудь в угол, надувшись“.

Мы в своем месте уже указывали, как часто виноваты бывают родители в культивировании капризов у детей. Невыдержанность жизненного режима, непоследовательность в нормах требований к поведению, неуместно и нецелесообразно проявляемая уступчивость,—вот обычно причины, почему дети становятся капризными. Воспитательные приемы обратного указанным сейчас приемам порядка, также приучение ребенка „к постоянству в мышлении, игре и работе“—лучшие средства перевоспитания капризных детей.

г) Ребенок боится.

У детей различают два вида боязни и страха: естественный, достаточно обоснованный страх, и страх не обоснованный. Если ребенок, например, боится упасть с высоты

или на улице испугался пьяного человека или большой собаки, такой страх понятен и скоро проходит. Но вот ребенок боится темноты, боится уйти даже в освещенную комнату, отходя ко сну. Такой страх ничем не обоснован. Симптомы страха проявляются в таких случаях или открыто, или замаскированно. Масками, за которыми ребенок скрывает свой страх, бывают: „наружно веселое пение и свист, вообще шум всякого рода, шалость или, наоборот, необыкновенная нежность к другим, особенно к матери“.

Страх второго порядка, не обоснованный, является результатом двух причин: или болезненного состояния или же неправильно поставленного воспитания. При наличии первой причины воспитатель уступает место врачу. Результаты неправильно поставленного воспитания исправляются только воспитанием.

Если вы с самого раннего детства не приучили ребенка спать в темной комнате, не удивляйтесь, что он боится темноты; если вы пугаете ребенка „букой, которая сидит в углу и возьмет тебя“, не удивляйтесь, что он боится этого угла; если вы пугаете детей „большим дядей, который возьмет тебя в мешок“, не удивляйтесь, что ребенок боится и мешка и дяди. Все по собственному опыту знают, какое влияние в детстве оказывают „страшные“ рассказы, сказки и истории. Все эти „страхи“ должны быть тщательно изгнаны из воспитания ребенка. Если тем не менее ребенок, под влиянием товарищей или посторонних, станет бояться темноты, кладбища и т. д., не насмешками над его трусостью и строгостью можно излечить эту болезнь. Здесь могут помочь только терпение, спокойное и нежное увещание, введение в среду более сильных сверстников и мероприятия предупредительного порядка. Мы вспоминаем случай, когда к нам обратилась воспитательница одного детского дома с жалобой на детей, что они „ночью загаживают крыльцо“. Простое знакомство с топографией дома, где находились спальни, а также с условиями освещения помещения, указало нам, что здесь имеет место „ночной страх“. Фонарь, поставленный во дворе, и введение ночных дежурств со стороны воспитателей очень быстро ликвидировали то ненормальное явление, какое долгие месяцы имело место в указанном учреждении.

д) Застенчивый ребенок.

Вот перед вами трех или четырехлетний „мужчина“ со склоненной на бок головой, поднятым кверху робким взглядом, гримасничающей улыбкой и большим пальцем во рту. А вот шестилетняя девочка с упрямым и страдающим выражением лица, сидящая в кухне и не желающая пройти в комнату, куда только что явилась „чужая тетя“. Вот студентка, пришедшая в канцелярию своего факультета за какой-то невинной справкой и стоящая в нерешительности перед дверью, которую она так и не решается открыть. Вот, наконец, клиент какого-то учреждения, раз двадцать прошедший мимо подъезда этого учреждения, прежде чем войти в него. Все это разные случаи застенчивости.

„Застенчивость—это ненормальное душевное состояние, при котором представление, как и при сильном испуге, приковывается к одному пункту. Последствием этого является остановка или замедление в ходе представлений и мышления, как бы вынужденные движения членов, как топанье, шарканье ногами, верчение рук и т. д.“.

Полною противоположностью застенчивым детям являются, так называемые, „уличные дети“ с их девизом „nī admirari“ (ничему не удивляйся, ничем не смущайся), и дети—идиоты.

Правильно организованное воспитание должно поставить себе целью в этом отношении то, что называется самообладанием, уважением к своей личности и уважением к личности другого. Чтобы не развилась в ребенке застенчивость, нужно с раннего детства приучать его к разным впечатлениям. Пребывание в среде сверстников—также хорошее средство против застенчивости в детстве. Вспомним, что больны застенчивостью чаще всего дети—одиночки, растущие без сверстников. Если застенчивость имеется у школьника, педагог поступит совершенно неправильно, если станет прогонять ее бранью, окриками, холодной строгостью. Первым шагом педагога в таком случае должно быть старание приобрести доверие робкого и смущающегося ребенка. Неустаянная кротость, мягкость, любовь, настойчивость и терпение—лучшие средства в руках педагога для перевоспитания застенчивого ученика.

е) Ребенок лжет.

Ложь — необычайно распространенный порок между взрослыми. Неудивительно, что этот порок часто встречается и у детей, так как дети — это мы сами.

Типы лживости у детей чрезвычайно разнообразны: ребенок лжет, фантазируя; ребенок лжет, в целях самовосхваления; ребенок лжет, желая избежать наказания или приобрести известную выгоду и т. д.

Мальчик уверяет вас совершенно серьезно, что игрушечная лошадка лягнула его задними ногами и сильно при этом зарядала; девочка убежденно рассказывает, как ее „Маня“ (кукла) больно ущипнула „Катю“ (другую куклу), от чего последняя громко заплакала. Подросток рассказывает своим сверстникам, как он в отсутствие своих родителей забрался в домашнюю кассу, взял оттуда „целый рубль“, чтобы закупить сластей и угостить своих товарищей, тогда как на самом деле сласти получены им были вполне легально. Ученик, опоздав в школу, уверяет учителя, что ему пришлось бегать за доктором к своей больной матери, тогда как мать была совершенно здорова и в докторе никакой нужды не было. Школьник, получив дурной отзыв о своей работе, тщательно исправляет этот отзыв на хороший в своей книжке и т. д. и т. д. Вот немногие образчики лжи детей.

Наилучшим воспитательным средством против детской лжи является соответственное поведение взрослых. В этом отношении взрослые должны быть очень требовательны к себе, если не хотят, чтобы их собственные дети стали лжецами в порядке подражания.

Далее, совершенно неуместны такие приемы воспитания, какие вы часто встретите в семьях и какие мы объясним следующими примерами. Девочка разбила стакан и заплакала. Мать, вместо того, чтобы спокойно посоветовать ребенку впредь быть осторожной, начинает утешать девочку, уверяя ее, что стакан „разбила собачка“, которую за это следует побить; последнее тут же приводится в исполнение. Мальчик, играя в саду, упал и разорвал себе штанишки. Мать, чтобы избавить его от гнева отсутствующего из дому отца, старается починить из'ян в costume, чтобы отец не заметил. Поведение матери, любящей своего сыночка, вполне понятно.

но непонятно поведение отца, который, очевидно, основательно забыл уже, как сам в детстве неоднократно виновен был в том же. Все, приучающее ребенка скрывать от старших, чтобы не нести ответственности за свои поступки, совершенно естественно приучает ребенка ко лжи.

Больше всего заставляют детей лгать строгость, суровость и жестокие наказания со стороны родителей и педагогов. Вот почему мы в соответственном месте этой книги так резко высказываемся против так называемых искусственных наказаний. Родитель, воспитывающий ребенка „страхом и наказанием“, может быть вполне уверен, что воспитает лжеца.

Когда родитель или педагог констатирует в поведении ребенка наличие лжи, он прежде всего должен установить причины этой болезни, чтобы целесообразно лечить ее. Ребенок лжет от чрезмерно работающей фантазии — спокойно и во-время охлаждайте полеты последней; мальчик лжет в целях выделения себя в среде сверстников — направьте его поведение по пути истинной чести и гордости; школьник лжет из боязни наказания — измените свой строгий режим. Во всех случаях лживости детей искусно проверяйте верность их заявлений; это заставляет лгущего ребенка быть требовательным к своему поведению и сдерживать себя от лжи. Но остерегайтесь сделать ребенку несправедливый упрек во лжи: не во-время и неуместно вызванное представление о пороке оскорбит его, во-первых, и может породить самый порок, во-вторых.

ж) Гневный ребенок.

„Гнев — это страсть, которая выступает наружу, когда какие-нибудь противоречия так быстро и неудержимо заполняют душу, что она требует немедленного разряда. Сосудистая система сильно возбуждена, сердце бурно работает, кожа и глаза краснеют, сменяя собой бледность волнения, „гневные жилы“ вздуваются на лбу, а также на руках и шее. И двигательная система также принимает участие в возбуждении. Члены беспорядочно двигаются, аффект старается разрядиться посредством беспечельных и насильственных действий. В гнев человек злится на окружающее,

разрушает находящиеся под рукой предметы и нападает на людей, при чем часто теряет власть над своими мышцами. В сильнейших степенях аффекта затуманивается даже сознание, и наступает состояние бессмысленной ярости“.

Если гнев вызывается каким-либо неблагородным поступком, если мы приходим в состояние гнева, например, когда сильный мужчина бьет слабую женщину или клеветник бесчестит благородного общественного деятеля, — в таких случаях гнев достаточно обоснован и справедлив. Но когда гнев наступает без достаточных мотивов, когда он не обоснован и выражается в слишком резких формах, — тогда гнев — порок, и с ним нужно бороться.

Вы запретили вашему сыну отправиться с товарищами в рощу, так как он должен выполнить обязательную работу. И вот он начинает кричать, топтать ногами, бросается на землю, царапает себе лицо, кусает пальцы и т. д. Ясно, что гнев в такой форме и по такому поводу — болезнь, которую нужно излечить воспитанием.

Воспитание в таких случаях имеет две цели: бороться с припадком гнева и предупреждать его в будущем. Припадок проходит обычно быстро. Воспитатель должен сохранить полное самообладание и только следить за тем, чтобы ребенок в гневе не нанес себе или другому большого вреда. Предупреждение приступов гнева заключается в том, чтобы пересмотреть причины, вызывающие гнев, с целью устранения из обихода тех, которые можно отнести к категории несправедливых требований. Перевод внимания ребенка на другое, отвлекающее его от причины гнева, также является прекрасным воспитывающим средством. Вообще же правильный жизненный режим, выдержанность и последовательность требований, предъявляемых к ребенку, воспитание в нем чувства долга, — вот что обычно предупреждает гнев в его болезненной форме.

Мы в разных местах этой книги неоднократно указывали на социальную природу человека. Многие авторы стараются объяснить инстинкт стадности в человеке половым и родительским инстинктами. Тяготение к представителю другого пола в целях воспроизведения себе подобных, а затем любовь и мероприятия по охране своих детей как

будто бы в самом деле создают те свойства в человеке из которых потом вырастают социальные инстинкты в широком смысле этого слова. Мы, однако, полагаем, что нельзя смешивать инстинктов семейного и социального: первый вырос из полового инстинкта, второй — явился результатом взаимопомощи и сотрудничества как средств борьбы за существование. „Что стадный инстинкт в основе своей имеет самосохранение, видно из того, что стадами живут только те животные, которым в их борьбе за существование это выгодно; таковы объединения многих насекомых, рыб, птиц, млекопитающих. В то же время другие из представителей животных никогда не объединяются в стаи и стада, ибо в их борьбе за существование это им принесло бы прямой вред“¹⁾. Мы несколько не погрешим против природы социального инстинкта у человека, если назовем его „чувством коллективизма“. Воспитатель поступил бы совершенно не правильно, если бы не дал развиться у подрастающих поколений этому чувству, чтобы затем перевести его на ту степень коллективизма, о которой мы говорили в главе о воспитании характера. Совместные игры, совместная работа, истинный альтруизм — вот те первичные средства, подготавливающие с раннего детства того коллективиста, который нам нужен и о котором мы уже говорили.

Уже в раннем детстве мы наблюдаем чувство удовольствия от того, что носит название красоты (гармония звуков, гармония цветов, гармония движений). Прейер в своей работе „Душа ребенка“, на которую мы неоднократно ссылались в этой книге, говорит, что уже на седьмой неделе ребенок восприимчив к музыкальным звукам, и дает яркое описание радости ребенка при пении и музыке в середине первого года жизни. Такие же показания мы находим и у многих других авторов.

В эстетическом воспитании следует различать две стороны: наслаждение красотой и понимание красоты. Первое предшествует второму.

Детству понимание красоты („эстетическое суждение“) не по силам. Поэтому в задачу эстетического воспитания

¹⁾ К. Корнилов—Учебник психологии. ГИЗ—1926 г. Стр. 134.

детства входит приучение ребенка любить красоту („воспитание чувства красоты“).

Для достижения указанной цели необходимо жизнь ребенка и в семье и в школе обставить с внешней стороны просто, но изящно. Два-три цветка на окнах, несколько картин соответствующего содержания на стенах, время от времени красивая музыкальная мелодия, всегда правильная и красивая речь—вот то, что посылно каждой семье и каждой школе. Вторым, и самым важным, воспитательным средством в детстве является художественное творчество детей, о котором мы, хотя и в самых общих чертах уже писали. Виды этого творчества: игры, хоророры, танцы, ритмическая гимнастика, лепка и рисование, ручные занятия, музыка и пение, словесная поэзия.

Воспитание эстетического суждения начинается обычно с отроческого возраста и захватывает юность. „В каждом эстетическом произведении есть некоторое внутреннее содержание, придающее ему единство и цельность. В произведениях искусства эта черта особенно ясна: в постройке, в музыкальной пьесе, в картине всегда есть нечто идейное. Оно может увеличиваться и уменьшаться, проникать произведение больше или меньше, но оно не может отсутствовать, так как художник не так творит, как поет птица. В природе нет внутреннего содержания: прекрасная сторона природы прекрасна просто сочетаниями и формой. Но зато в природу мы сами вкладываем душу, свои мысли и чувства, а потом обратно как бы вычитываем и воспринимаем их в себя из природы. Поэтому связь между эстетическим и умственным развитием ¹⁾ понятна. Душу красоты и искусства составляет гармония, стройность, расчет в сочетании частей в целое. Кому эта сторона мало дается в явлениях вообще, для того искусство и красота будут темны, тот будет проходить мимо красоты, не подозревая ее существования. Чем значительнее, крупнее произведение, чем оно оригинальнее, тем более ума и развития требуется для его усвоения. Очень многие художественные произведения остаются не вполне доступными очень многим вследствие того, что умственное развитие большинства слишком

¹⁾ Курсив наш.

ничтожно, недостаточно для восприятия сложного и полного эстетического впечатления от таких произведений, как „Фауст“ Гёте, поэмы Байрона, драмы Шекспира и т. п.“¹⁾.

Воспитание эстетического суждения происходит посредством специальных упражнений в школах отрочества и юности, а также посредством посещения театров, музеев и т. п. Вот описание одного вида упражнения по воспитанию эстетического суждения: „Начальные уроки (в первой половине средней школы) эстетического созерцания картин известны под названием „Bilderbetrachtung“. Шаблон этих уроков приблизительно таков: сперва сообщается тема картины и ставятся вопросы (в связи с пробным рисованием) о наиболее подходящей композиции картины, о способах нарисования ее, о подборе красок; затем предъявляется картина и дается пауза для эстетического переживания; наконец, идет обсуждение, насколько художнику удалась она в отношении темы, композиции, рисунка, красок и т. п. Аналогичен и урок эстетического восприятия музыкального произведения: читается текст (если он есть), затем ставятся вопросы, например, о том, где петь хором, а где соло, где брать какой темп и какие аккорды; после того, как класс подготовлен к восприятию мелодии, учитель исполняет пьесу, после чего делается пауза; наконец, идет обсуждение по установленным вопросам“²⁾.

Воспитание эстетического суждения завершается изучением специальных курсов теории и истории искусств.

Воспитание миросозерцания.

В результате правильно поставленного воспитания человек, ко времени наступления взрослости, должен получить, помимо прочих свойств, указанных нами в разных главах этой книги, стройное современное миросозерцание.

Воспитание миросозерцания должно начинаться с самого раннего детства. Ребенок, едва только начав гово-

¹⁾ П. Ф. Каптерев — Дидактические очерки. Петроград — 1915 г., стр. 142.

²⁾ П. Влоцкий — Педагогика. Изд. „Раб. Просвещ.“ Москва — 1924 г., стр. 142.

ритель, засыпает взрослых на каждом шагу целым рядом вопросов обо всем, что он видит и что слышит. Вначале его интересует все с точки зрения „что это?“ Затем начинаются бесконечные детские, хорошо известные всем, кому с детьми приходится иметь дело: „почему?“ „отчего?“ „зачем?“. Правильно построенные ответы на вопросы детей—это самый элементарный прием в раннем детстве по воспитанию мирозерцания. Взрослым, при ответах детям на их постоянные и самые разнообразные вопросы, нужно строго следить за собой, чтобы в их ответах не было того, что не соответствует современным научным исканиям. Илья, едущий в колеснице по небу и тем производящий гром; бог, сотворивший из ничего мир в шесть дней; диавол, строящий постоянные козни против человека, чтобы погубить его; ангелы, представленные к каждому [человеку] в качестве хранителей и т. д.—все это, как устаревшее на сотни и тысячи лет и не соответствующее современным человеческим знаниям,—все это должно быть самым тщательным образом изгнано из ответов детям родителей и воспитателей. Современные культурные народы изгоняют из своих школ религиозное воспитание вовсе не потому, как многие думают, что они „против нравственности“, а именно потому, что религии—христианская, иудейская, магометанская и др.—представляют собою для наших дней „организованное суеверие“, т. е. проповедают такие взгляды и такие положения о природе и ее законах, о человеке, о человеческом обществе, которые уже сотни лет тому назад отвергнуты научными исканиями¹⁾. Что касается нравственности, то таковая, как в своем месте мы уже указывали, вовсе не отрицается, но в нее влагается новое содержание и рекомендуются новые средства по воспитанию характера.

Мы в своем месте уже указывали на большую живучесть того, что носит название „организованного суеверия“. Из этого должно следовать, что родители наши не смогут, за редким исключением, выполнить того элементарного требования по воспитанию мирозерцания, о котором мы только

¹⁾ Отсюда вытекает огромнейшая важность т. п. антирелигиозной пропаганды, в виде популяризации современных научных данных.

что говорили. Тем самым в этой воспитательной проблеме увеличивается значение школы.

Должно, однако, заметить, что и школа не сразу освобождается от привычки строить свою работу на началах „организованного суеверия“. Вот что по этому поводу говорит М. Н. Покровский: „Марксизм, основу которого составляет, как охарактеризовал Владимир Ильич в одной статье, „воинствующий материализм“, есть цельное мировоззрение, во всех пунктах противоположное тому мировоззрению, которое до сих пор господствовало в нашей школе и которое можно охарактеризовать, как религиозное мировоззрение. Оно было действительно религиозным, ибо культивировало во всех направлениях слепую веру и душило анализ, и не только в области религии. Поэтому борьба с религией, антирелигиозная пропаганда, составляет только часть общей системы. Ведь монархизм держался только на вере, вере в помазанничество, и тут его связь с религией, на вере, что известное лицо, или для целой страны известная группа лиц, имеет прирожденные права управлять и т. д. На этом духе, духе покорности и религиозной веры, держалось все мировоззрение старой школы, и мы знаем, что по кусочкам оно продолжает до сих пор сохраняться в нашей теперешней школе. Разве не курьез, что перепечатаются „избранные“ стихотворения Пушкина, и в них вы не находите „Вольности“, не находите „Деревни“, не находите „Кинжала“, а находите „Клеветникам России“. Эта книжка вышла в 22 или 21 году; кажется, и эта книжка пошла в школу. Вот образец того, как старое, мертвое до сих пор захватывает живое, и мы до сих пор принуждены бороться в своей работе с этим старым мирозерцанием, основанным на рабстве, на покорности, на слепой вере“¹⁾.

Современное научное мировоззрение с большим трудом завоевывает свое положение, ибо оно вредно тем классам, которые боятся „социальной гармонии“, за которую борются во всех странах миллионы трудящихся. „Никогда, ни в какие времена государство не покоилось на грубом насилии только. Главным средством подавления низших классов

¹⁾ Цитируем по „Марксистской Педагогической Хрестоматии“ А. П. Пипкевича, стр. 343, ГИЗ — 1926 г.

являлся меч, грубое насилие, но рядом с этим шли методы отравления сознания низов общества. Во-первых, не надо давать низам знания, надо, чтобы массы оставались невежественными; во-вторых, на почве этого невежества надо привить им такие взгляды, такое настроение, чтобы раб считал, что создавшееся положение законно, — чтобы он считал, что это справедливый порядок; надо извратить его здравый смысл и заставить добровольно подчиниться тем условиям, в которых он живет. У наших писателей отразился тип крепостного или дворового человека, который, как собака, ухаживает за своим баринном, который убежден, что бог велел душу свою положить за своего барина. Вспомните, как твердо солдат был уверен, что положить жизнь за царя — величайший подвиг. Видите, как приучили людей. Их приучили так, что они до мозга костей становились рабами и благословляли свое рабство. Это делалось при помощи религиозного разврата через священников. С малых лет начинали иногда накачивать в мозги подчиненных, что мир не есть настоящий мир, а есть еще другая загробная жизнь, в которой все иначе и которую нужно знать, чтобы понять, как нужно вести себя здесь. Самая хитрая религия учит, что мир так построен, что бедняк покорно влачит здесь злосчастную жизнь, чтобы на том свете получить величайшую награду, что, наоборот, если будете в какой-нибудь мере бунтовать против судьбы, на том свете будете мучиться в страшных пытках. Эти идеи вдалбливали и в головы крестьянина рядом с целой массой других предрассудков, и таким образом крестьянство, низы, проникались этой идеей. В мире есть великий монарх, против которого ничего не поделаешь, бог, — которому повинуются урожаи и неурожаи; судьбы человечества, — жизнь и смерть, болезнь, удача и убыток — все от него зависит. Это не то, что царь земной, который может посадить в тюрьму; от него зависит судьба, не только пока человек живет, но и судьба вечной души. А что такое кратковременная жизнь человека на земле перед этой вечной душой? И этот-то царь установил на земле существующий порядок. Христианство говорит, что бог любит именно бедняка, что он на его стороне. Еще неизвестно, может быть, богачу на том свете очень трудно придется, и вот нужно этот краткий иску-

выдержать и повиноваться на этом свете богачу. Богачу это учение, конечно, выгодно, а бедняк по невежеству своему верит и поддерживает всю эту хитрую концепцию. И в Западной Европе мы видим то же самое, мы видим, что громадные суммы денег расходуются государством, а там, где государство отделено от церкви, обществом на то, чтобы содержать эту армию омрачителей, отравителей человеческого сознания, попов всякого рода" ¹⁾.

Школа, которая строится пролетариатом, не может, понятно, выступать в роли „отравителя человеческого сознания“ и должна поэтому максимально выполнить свою задачу по воспитанию современного мирозерцания.

Кроме правильно построенных ответов на вопросы детей, школа младших возрастов должна:

а) приучить детей самих отыскивать истину, не доверяясь авторитетам;

б) в круге доступных детям понятий приучить их отыскивать закономерность тех или иных явлений и взаимные связи между последними.

Первая цель достигается правильно построенным педагогическим процессом с точки зрения применения так называемых методов работы, о коих мы в своем месте уже говорили. Меньше веры—больше исканий,—вот лозунг работы школы, желающей вспахать почву для посева ростков современного мирозерцания.

Что касается приучения детей к открытию закономерности и взаимной связи между явлениями, то наилучшим средством для этого служит воспитание кругозора детей на том жизненном материале, который их окружает и который им психологически посилен.

В зависимости от психики детей, устанавливается круг жизни, в пределах которого будут изучаться все жизненные явления; круг этот разбивается, по трудности, на ряд категорий, и категория за категорией тщательно анализируется детьми и из анализа делаются собственные обобщения. Такая манера педагогической работы по воспитанию мирозерцания нами уже характеризовалась выше, когда

¹⁾ Из лекции А. В. Луначарского (цитируем по „Марксистской Педагогической Хрестоматии“, стр. 305).

мы говорили о комплексной системе классификации образовательного материала, почему мы не считаем возможным здесь входить в подробности по разъяснению этой системы.

Возрасты младенческий, первого и второго детства—это такие возрасты, когда воспитатель может, в области воспитания современного миросозерцания, ставить перед собою только цели предварительной работы, цели пропедевтики. Настоящее воспитание современного миросозерцания падает на отроческий и в особенности юношеский возрасты.

У Энгельса читаем: „Сознание полной несостоятельности прежнего идеализма неизбежно привело к материализму, но, разумеется, не к чисто метафизическому, исключительно механическому материализму XVIII века. Вместо наивно-революционного простого отрицания всей прежней истории, современный материализм видит в истории процесс развития человечества и открытие законов этого развития является его задачей. Вместо господствовавшего, как у французов XVIII века, так и у Гегеля, представления о природе, как об остающемся себе равным, движущемся в тесных пределах целом, с вечными мировыми телами, как у Ньютона, и неизменными видами органических существ, как у Линнея,—материализм объединяет успехи современного естествознания, согласно которому природа также имеет свою историю во времени, и мировые тела так же, как и те виды организмов, которые населяют их при благоприятных условиях, возникают и исчезают, а сферы круговращений, поскольку представление о них вообще допустимо, принимают бесконечно большие размеры. В обоих случаях материализм по существу диалектичен и более не нуждается ни в какой философии, стоящей над прочими науками“.

Приведенное мнение основоположника научного социализма дает нам ключ к тому, как нужно строить современное миросозерцание, представляющее собой то, что можно назвать научным материалистическим монизмом. Противопоставляя современный философский материализм философскому идеализму и действенный коллективизм действительному индивидуализму, читатель легко поймет разницу между педагогикой пролетариата и педагогикой буржуазных классов.

Школа, ставящая перед собою целью воспитать у отроков и юношей современное мировоззрение, должна ввести в круг своего образовательного материала:

- а) естественные науки,
- б) общественные науки.

Мы не должны, однако, забывать, что современное человечество не только познает законы мира, но и использует эти законы в интересах человечества. В частности, законы естественных наук используются человечеством для создания материальных ценностей (техника). И мы сделали бы большую ошибку, если бы при формировании современного мировоззрения упустили из виду эту созидательную работу человечества, ограничившись одной познавательной. „Под „общим“ или „гуманитарным“ образованием надо понимать введение человека в правильное понимание мира и своего положения в нем. Мы хотели бы воспитать в наших школах таких людей, которые окажутся в состоянии следить с интересом и пониманием за современностью, точно определяя свою позицию в ней. Но о каком понимании современности можно говорить в такую эпоху, когда решительно вся жизнь основывается на достижениях и успехах техники, если в понятие „общего образования“ не будет включено также сообщение некоторого технического кругозора?“ ¹⁾ Об этом же у Маркса читаем: „Под образованием мы понимаем три вещи: во-первых, духовное образование; во-вторых, телесное развитие, которое дают гимнастические школы и военные упражнения; в третьих, политехническое воспитание, которое должно познакомить с общими научными основами всех производственных процессов и в то же время научить ребенка и подростка практическому употреблению и применению элементарных инструментов всех производств“ ²⁾. На этом основании школа современного мировоззрения должна ввести, наряду с естественными и общественными науками, еще один раздел современной науки—технику.

¹⁾ Проф. Г. Ханфштенгель.— Общедоступное введение в технику ГИЗ, год не показан, стр. 227.

²⁾ Цитируем по „Марксистской Педагогической Хрестоматии“, стр. 117.

В задачу настоящих страниц не входит подробное указание, как в школе, формирующей миросозерцание, следует дидактически располагать указанный нами образовательный материал. Тем не менее, мы к сказанному должны сделать еще несколько добавлений.

Мы поступили бы совершенно неправильно, если бы в школе подростков и юношей приступили сразу к изучению естественных наук: до этого нужна большая работа пропедевтического порядка в области математики.

Математика всегда, несмотря на всевозможные усовершенствования в методе ее преподавания, остается для учащегося трудной работой. Но это не должно нас пугать. Систематическое изучение математики рекомендуется нами в школе подростков и юношей, которой предшествует детская школа с правильно организованным математическим воспитанием на жизненных категориях. Это первое. Вторых же, нам вообще не должно бояться трудности в школе, ибо одна из важнейших задач современной школы заключается в том, чтобы приучить учащихся к серьезному и упорному труду. Если же мы серьезно подходим к проблеме формирования современного миросозерцания, если мы действительно хотим изучить естественные науки настолько, насколько это необходимо для современного миросозерцания, мы непременно должны начинать работу с математики и изучение ее ставить в гораздо большем объеме, нежели мы делали это в прошлом и делаем сейчас: математика, эта „царица наук“, есть единственное возможное введение в изучение природы.

Характерной особенностью наук о природе является их логическая последовательность: без геометрии и алгебры — невозможно изучение механики; без геометрии, алгебры, механики — невозможно изучение астрономии; без геометрии, алгебры, механики и астрономии нельзя изучать физику и физическую географию; физика совершенно необходима для изучения химии; достаточное знание физики и химии дает возможность изучать физиологию животных и растений и т. д. Строя пролетарскую школу по формированию современного миросозерцания, нельзя не учитывать эту особенность современных научных знаний.

Проработка математических и естественных наук должна все время тесно связываться с техникой и технологией.

Когда круг математических, естественно-научных и технических знаний проработан, настанет очередь наук общественных, ибо задача последних „согласовать науку об обществе с материалистическим основанием“, которое дается естественно-научными знаниями. Обойтись без общественных наук в формировании современного мирозерцания совершенно невозможно, так как, по словам Энгельса— „мы живем не только в природе, но и в человеческом обществе, а последнее так же, как и природа, имеет свою историю развития и свою науку“.

Завершается работа изучением диалектического материализма, дающего нужный нам „научный монизм“.

Юноша, воспитавший в себе современное научное мирозерцание, не будет считать себя оторванным, замкнутым в себе кусочком природы, а будет чувствовать себя клеткой великого организма, пережившего тысячелетия в борьбе и побеждающего могучие стихии. И с этим чувством он вольется в армию разрушителей старого и созидателей нового мира—мира социализма, этой путеводной звезды трудящегося и страдающего человечества!..

Родители же и воспитатели, формируя мирозерцание у подрастающих поколений, всегда должны помнить, что „просвещение есть основа свободы, а невежество есть основа рабства“. (К. Маркс).

Приложение.

Воспитательные и образовательные учреждения для подрастающих поколений РСФСР в настоящее время (система).

I. Для детей в возрасте, примерно, до 3¹/₂ лет: ясли (состоят в ведении органов Народного Комиссариата Здравоохранения).

II. Для детей в возрасте, примерно, от 3¹/₂ лет до 8 лет: дошкольные учреждения (детский сад, детский очаг, дошкольный детский дом).

III. Для детей в возрасте, примерно, от 8—12 лет: трудовая школа 1-й ступени (трудовая школа без интерната, трудовая школа с интернатом, детский дом, школа-коммуна).

IV. Для подростков в возрасте, примерно, от 12 до 15 лет: первый концентр трудовой школы 2-й ступени (или как часть школы второй ступени, или как часть школы семилетки, или наконец, в виде сильно агрономизированной особой школы—школы крестьянской молодежи).

V. Для юношества в возрасте, примерно, от 15 до 17 лет: 2-й концентр трудовой школы 2-й ступени (или как часть школы 2-й ступени, или в виде, так называемых, специальных курсов).

VI. С 14 лет подростки могут уже получать профессиональное образование:

а) со знаниями по программе трудовой школы первой ступени (временно):

1) в профессиональной школе (всех специальностей, кроме педагогической и медицинской; продолжительность обучения в среднем 3 года);

2) в школах ученичества (подростки, принимаемые: на фабрики и заводы—в школах Фабрично-Заводского Ученичества, в торговые предприятия—в школах Кон-

торского Ученичества, в сельские хозяйства—Сельско-Хозяйственного Ученичества и т. д.).

б) со знаниями по программе первого концентрa трудовой школы второй ступени („школы-семилетки“) —в техникумах всех специальностей (продолжительность обучения не свыше четырех лет; кроме окончивших школы—семилетки, могут приниматься и окончившие профшколы, а также школы-ученичества);

в) со знаниями по программе второго концентрa трудовой школы второй ступени („полной девятилетки“) —в Высших Учебных Заведениях (в виде факультетов разных специальностей Государственных университетов, или же в виде институтов разных специальностей; кроме окончивших школы девятилетки, могут приниматься и окончившие техникумы; для подготовки в ВУЗ взрослой рабочей и крестьянской молодежи организованы рабочие факультеты или при самих ВУЗ, или же отдельно; продолжительность обучения в ВУЗ—четыре или пять лет).

О Г Л А В Л Е Н И Е.

	Стр.
Вместо предисловия	3
1. Педагогика, как наука	5
2. Природа и человек	9
3. Социальная среда и ребенок	18
4. О целях воспитания	28
5. Педагогический процесс	39
6. Телесное воспитание	62
7. Воспитание характера	110
8. Воспитание воли	149
9. Воспитание мышления	168
10. Воспитание творчества	188
11. Эмоциональное воспитание	202
12. Воспитание мирозерцания	213
Приложение:	
Система воспитательных и образовательных учреждений в РСФСР	222

На путях к педагогич. самообразованию. Под ред. проф. М. М. Рубинштейна (Опыт применения долтоновского принципа).	2 р. 20 к.
То же. Вып. II. На путях математики	1 „ 20 „
То же. Вып. III. На путях краеведения	1 „ 40 „
Лабораторная (студ.) система и комплекс в обществовед. Сборник статей под редакцией Б. Жаворонкова	2 „ — „
С. Н. Дзюбинский. Практика обществоведа № 1—Планирование .	— „ 25 „
Его же. То же № 2—Рынок	— „ 25 „
Его же. То же № 3 и 4—„От ремесла к фабрике“	— „ 40 „
Его же. То же № 5—Деревня	— „ 45 „
Его же. Завод, как объект школьного изучения	— „ 90 „
И. Р. Палей. От станка к книге.—Год лабор. работы по родному языку	— „ 75 „
Его же. Родной язык в занятиях со взрослыми. 2-ое изд.	— „ 60 „
В. Павлов-Шишкин. Практик. руководство к расстановке знаков препинания. 10-е изд.	— „ 60 „
Р. Хубларова и П. Шендяпин. Крестьянское хозяйство и быт деревни в школьн. изучении	— „ 60 „
О. Лейтнеккер и Д. Розенталь. История классовой борьбы.—Материалы для заданий по Долтоп-плану	1 „ — „
Борьба за обществоведение и школьная практика последних лет. Сборн. под ред. С. Дзюбинского и Б. Жаворонкова	1 „ 20 „
Практика работы по программе ГУС'а. Рабочая книга для учителей I ступени. Сборник статей и материалов под ред. М. Закожурниковой, Е. Литвиенко и А. Янковской-Вайдиной. Часть I. Первый и второй годы обучения	1 „ 25 „
То же. Часть II. Третий и четвертый годы обучения	1 „ 60 „
П. О. Афанасьев, Н. Л. Бродский, Н. П. Сидоров. Родной язык во II ступени. V группа. Рабочая хрестоматия. 5-е изд.	1 „ 60 „
Кабинет обществоведения. М. Шагина. Под ред. Б. Жаворонкова	— „ 80 „

РАБОЧИЙ И КРЕСТЬЯНИН

В социально-экономических очерках, художественных произведениях, мемуарах, диаграммах и картах.	
Составили Н. Л. Бродский, С. Н. Дзюбинский, Л. С. Мирский, В. П. Цветаев. Текстильщик. Текстильная промышленность в прошлом и настоящем. Условия труда и быт рабочих. Борьба за освобождение труда	2 р. 50 к.
„Металлист“ (История, быт, борьба)	2 „ 50 „
„Горняк“ (История, быт, борьба)	2 „ 40 „
Книги для чтения дома и в школе.	

ИСТОРИЯ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЕ

Проф. И. М. Кулишер. История русск. народн. хозяйства Т. I. Его же. То же, т. II	1 р. 70 к.
В. Львов-Рогачевский. Новейшая русская литература. 7-ое изд.	3 „ 60 „
Проф. П. Н. Сакулин. Социологический метод в литературоведении.	3 „ — „
Его же. Синтетическое построение истории литературы	2 „ 60 „
	1 „ 30 „

ФИЛОСОФИЯ, ИСКУССТВО И ЛИТЕРАТУРА В МАРКСИСТСКОМ ОСВЕЩЕНИИ.

Статьи и отрывки из произведений Маркса, Энгельса, Плеханова, Каутского, Ленина, Лафарга, Деборина, Аксельрод, Меринга, Луначарского, Троцкого, Бухарина, Гаусенштейна, Воронского, Кунова и др. Составили Б. Г. Столпнер и П. С. Юшкевич.	
История философии в марксистском освещении. Ч. I	2 р. 70 к.
„ „ „ „ „ „ Ч. II	3 „ — „
Искусство и литература в марксистском освещении. Ч. I. Общ. проблемы	2 „ 75 „
„ „ „ „ „ „ Ч. II	3 „ 80 „
„ „ „ „ „ „ Ч. III	4 „ — „
Истории материализма. т. I. (до XVIII в.). Ч. I	2 „ 70 „
„ „ „ „ „ „ Ч. II	3 „ 20 „

Цена 2 р.

12280

Кооперативное изд. «МИР». Москва, Арбат, Плотников пер., 10.

Ф. И. МЕРИАКРИ. Физика применительно к новым программам ГУС'а и МОНО, курс V года. Допущено ГУС'ом. 3 изд. Ц. 60 к.

И. Р. ПАЛЕЙ. Учись читать, писать и говорить! Допущено ГУС'ом. 2 изд. Ц. 1 р. 10 к.

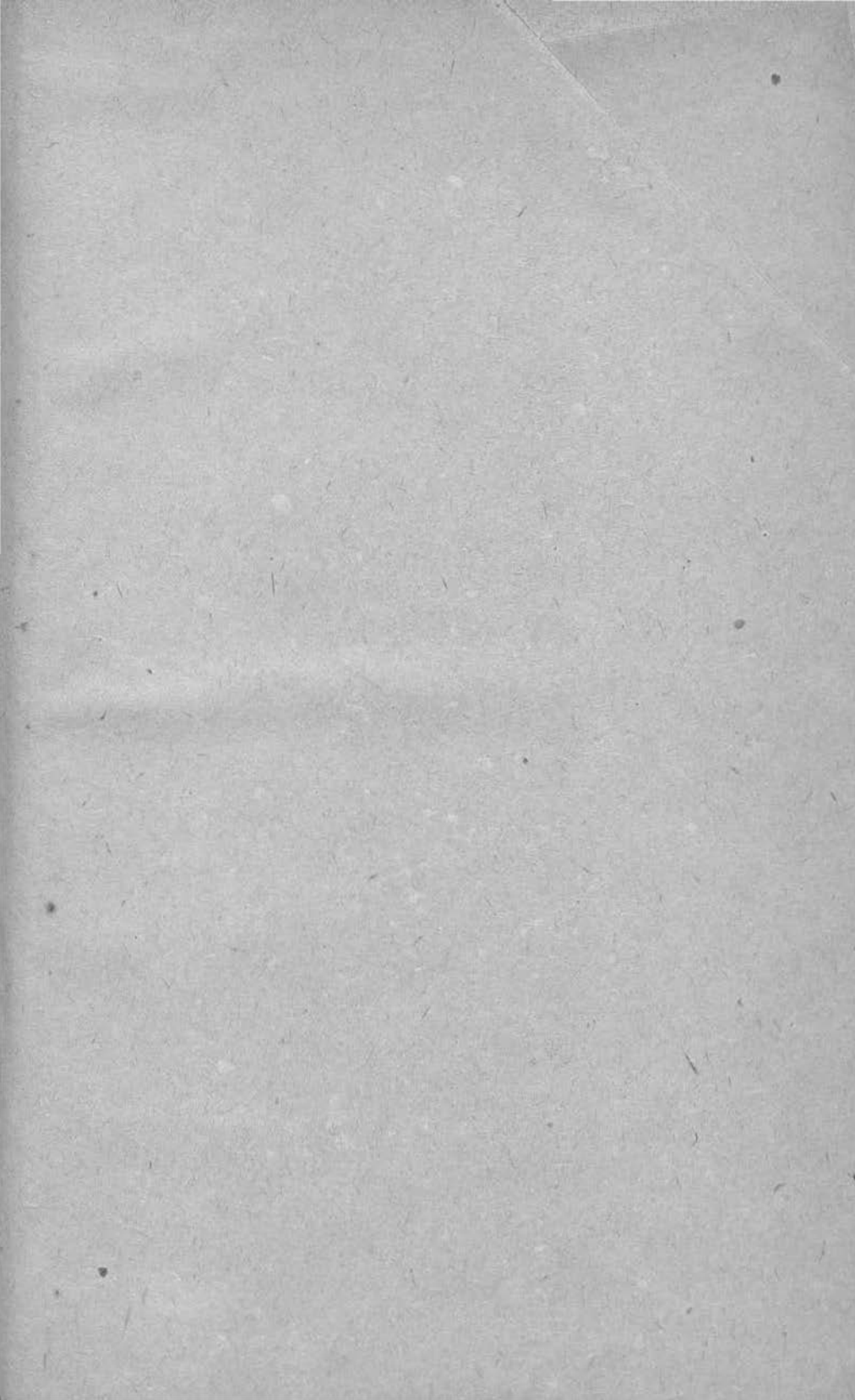
М. А. РЫБНИКОВА. Русская литература в вопросах, темах и заданиях. 2 изд. Ц. 1 р. 25 к.

А. КРАСИЛЬНИКОВ и И. МАРТЫНЕНКО. Комплекс и навыки. 2 изд. Ц. 1 р. 20 к.

М. М. РУБИНШТЕЙН. Основы общей методики. Ц. 1 р. 90 к.

А. КРАСИЛЬНИКОВ. Что такое хороший урок (педагогическое мастерство на основе рефлексологии и педологии). Ц. 1 р. 40 к.

А. Ф. ЕВСТИГНЕЕВ-БЕЛЯКОВ. Воспитание в семье и школе. Ц. 2 р.





2011136524