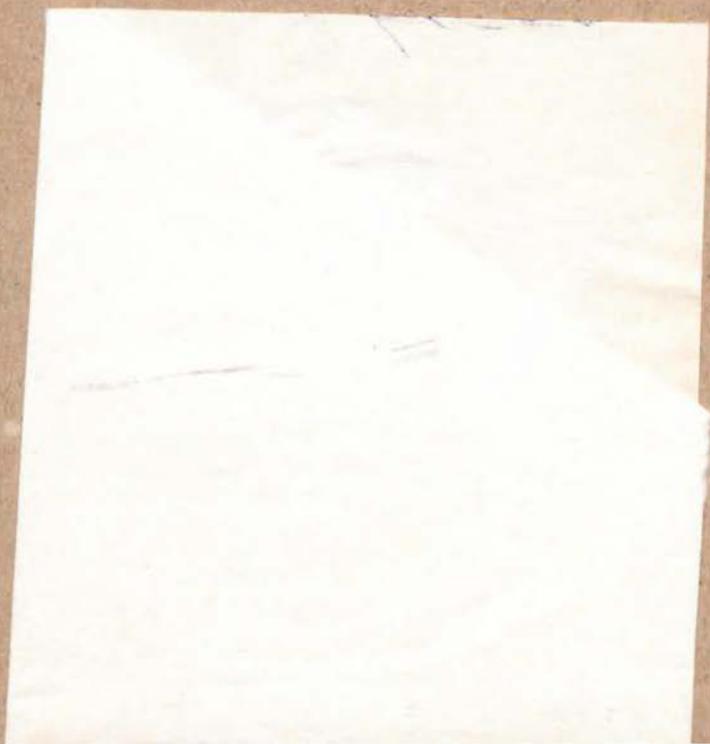


W  $\frac{213}{489}$

vv 489

W 213  
489

176







---

С. МОЛОЖАВЫЙ и Е. ШИМКЕВИЧ

---

213  
489

# ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ

## В МАРКСИСТСКОМ ОСВЕЩЕНИИ

ДОПУЩЕНО Научно-Педагогической секцией  
Государственного Ученого Совета

---

ИЗДАТЕЛЬСТВО  
„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“  
МОСКВА—1924

# Издательство „РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“

при ЦК Союза работников просвещения СССР.

Москва, Леонтьевский, 4. Тел. 1-27-25.

МАГАЗИН: Моховая, 24. „Работник Просвещения“.

## I. Общие вопросы просвещения.

Р. К.

Блонский, П. Азбука труда. 3-е изд. . . . .	— 35
„ Педагогика. 3-е изд. . . . .	1 25
Долинский, С., и Бергман, С. Массовая работа в клубе . . . . .	— —
Иорданский, Н. Н. Основы и практика социального воспитания. 2-е изд. . . . .	1 25
Карельский, А. А. Через деревенскую школу к организации крестьянского хозяйства. . . . .	— 70
Корнилов, К. Н., и Рыбников, Н. А. Детство и юность, их психология и педагогика . . . . .	— 50
Крупская, Н. К. Политико-просветительная работа. Сборник . . . . .	— 75
„ Заветы Ленина в области народного просвещения . . . . .	— 20
Ленин, Н. (В. Ульянов). Социалистическая революция и задачи просвещения. (Статьи и речи). . . . .	— 40
Луначарский, А. В. Наши текущие задачи. . . . .	— —
„ Проблемы народного образования . . . . .	2 25
„ Просвещение в Советской России . . . . .	— 25
Львов, К. И. Иллюстративные вечера . . . . .	1 50
„ Производственное просвещение в клубах . . . . .	1 50
„ Школьные праздники (печ.) . . . . .	— —
Монтессори, М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе . . . . .	2 —
Морозов, А. В. Школа и сельское хозяйство . . . . .	— 65
Пинкевич, А. П. Педагогика. Т. I. Теория воспитания. . . . .	2 50
Пистрак, М. М. (ред.). Школа - коммуна Наркомпроса. Сборник педагогического коллектива школы. С предисл. Н. К. Крупской . . . . .	2 50
Современная практика социального воспитания. Сборник статей с предисловием Н. К. Крупской . . . . .	2 —
Шульгин, В. Н. Маркс и Энгельс в их педагогических высказываниях . . . . .	— 20

## II. Дошкольное воспитание.

Веселовская, К. П., д-р. Педологический практикум . . . . .	2 75
Кричевская, Е. Практическ. руководство по воспитанию детей в первые три года их жизни. . . . .	— 40
Рыбников, Н. А. Детские игрушки и их выбор. 2-е изд. . . . .	— 40

## III. Методическая литература.

Афанасьев, П. О. Родной язык в трудовой школе . . . . .	— 25
Диомидов, И. М. Советский строй. Методическое пособие для изучения советского строя в трудовой школе . . . . .	— 80
Жаворонков, Б. Н. История и обществоведение в школе. 2-е изд. . . . .	— —
„ Как работать по обществоведению . . . . .	— —
„ От мотыги к трактору. 3-е изд. . . . .	— 50
„ (ред.). Примерные занятия по обществоведению. Лабораторно-трудовой метод в работе по обществоведению с подростками. (Сборник). . . . .	— —
Крупская, Н. К. (ред.). Экскурсии по обществоведению. Сборник (печ.) . . . . .	— —
Лай, В. А. Первый год обучения арифметике . . . . .	— 35
Ланков, А. В. Математика в трудовой школе. 2-е изд. . . . .	1 25
„ Устный счет. . . . .	— 25
Львов, К. И. Основы организации просветительной работы. . . . .	1 75
Методические письма Научно-Педаг. секции ГУС'а. Письмо I. О комплексном преподавании . . . . .	— 20
Под'япольский, Н. Н. Огород в школе с сел.-хоз. уклоном . . . . .	— 30
Ребельский, И. В. 46 <sup>0/0</sup> . Сборник статей по методам агитации и пропаганды ликвидации неграмотности. . . . .	— —
Скородумов, И. Методика обучения рисованию и лепке в школе и семье. . . . .	— 40
Шаррельман, Г. Творческая геометрия. . . . .	1 —
Ягодновский, Н. П. О преподавании естествознания (печ.) . . . . .	— —

213  
489  
С. МОЛОЖАВЫЙ и Е. ШИМКЕВИЧ.

ПРОБЛЕМЫ  
ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ  
В МАРКСИСТСКОМ ОСВЕЩЕНИИ



ИЗДАТЕЛЬСТВО  
„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“  
МОСКВА—1924



2007079048

Славлит № 19.704.

Москва.

Тираж 5.000 экз.

Типография „Гудок“, ул. Станкевича, д. 7.

Книга „Проблемы трудовой школы“ С. Моложавого и Е. Шимкевич представляет собою попытку дать обоснование трудовой школе с точки зрения философской и психологической. Она является очень оригинальным и продуманным с точки зрения марксизма трудом и заслуживает самого большого внимания.

(Из отзыва Н. К. Крупской.)

## ВВЕДЕНИЕ.

Предлагаемый вниманию товарищей-педагогов ряд статей является результатом нашей не только теоретической, но и практической работы как в дореволюционной школе, так и в школе трудовой. Продолжительная работа в средних учебных заведениях старой школы на непосредственном опыте вскрыла перед нами все дефекты и ложные предпосылки прежней школьной системы и ее методов, побудила нас к исканию новых путей и новых принципов педагогики. Советизация школы открыла для нас возможность на деле проверить наши теоретические построения и выводы, подвести новые педагогические идеи и стремления ближе к конкретным условиям школьной жизни, поставить их в рамки реальной жизненной обстановки и наблюдать за их осуществлением.

Ставший у власти пролетариат всюду рушит старые формы жизни, сковывавшие ее естественный рост. И в технике производства, и в области людских отношений, и в сфере мысли, и в области творчества все, что давило, стесняло, отжило, но продолжало жить по традиции, все, что служило умирающим богам, вынуждено уступать место новому, жизне-способному; нерациональные пути и методы работы всюду сменяются рациональными, целесообразными; сила традиции сменяется силой творчества. Вряд ли какая-либо другая область общественной жизни обросла такой массой вековых

осадков и пережитков, вряд ли какая-либо область культуры так усердно служила старым идолам, как школа. Это и понятно: ставя своей целью усвоение подрастающим поколением пройденных уже человечеством путей и достижений, школа по природе своей обнаруживает пристрастие к прошлому, к старым ценностям, к проторенным путям работы. Схоластицизм, логизм, эстетизм, бесконечные упражнения, учеба, авторитет, внушение, внешняя дисциплина — все это сковывало движения педагогической мысли и практики и превращало школу в ту печальную сферу нашей действительности, которая тщательнее всего оберегалась от реальных запросов жизни и требований критической мысли. Направляющая роль школы для будущего, ее непосредственное значение в творчестве новых форм культуры отступали перед задачей углубления и закрепления уже достигнутого. Служение классу, который более всего был заинтересован в этом достигнутом, усиливало консерватизм школы, и школа твердо стояла на страже былого. Только пролетарская революция, которая целиком порвала с прошлым, которая в традициях этого прошлого видит опасность для своих коренных целей, могла снять и сняла со школы печать прошлого, одухотворила ее служением будущему, пронизала идеалами, тенденциями этого будущего. Масса новых идей, самых смелых и широких, множество новых точек зрения, радикально меняющих подход к работе и ее методам, взрыв творчества и исканий хлынули в школу, и школа стала орудием создания новой культуры и новой психологии. Она стала трудовой школой, так как сломала все искусственные преграды и подошла вплотную к жизни и ее основным биологическим законам, рассматривая всю духовную деятельность, как цельный жизненный процесс. Она стала трудовой школой, потому что стала согласоваться с законами социальной жизни, в которой труд и его функции определяют все содержание культуры, все сферы общественной деятельности человека, как материальной, так и духовной, дают ключ к пониманию и осознанию как самых совершенных принципов и методов науки, так и самых утонченных форм искусства. Она стала трудовой школой, потому что она стала близко к условиям и законам роста индивидуальной психологии, так как личность со всем своим содержанием и со всеми своими навыками, вплоть до так называемых способностей, нарастает и форми-

руется в условиях окружающей ее трудовой обстановки, и в трудовом, точнее, производственном опыте личности слагаются ее интересы, стремления, оценки, ценности, подход к явлениям, направление чувств и волевых импульсов. Она стала трудовой школой, потому что стала в уровень с пролетарской революцией, чтобы закрепить громадный общественный сдвиг, чтобы работать над созданием нового общества, чтобы ввести подрастающее поколение в понимание условий и отношений труда, в переживания и психологию трудящихся, зажечь, одушевить его началами коллективизма, воспитать к коммунизму. Советская власть не может поэтому отказаться от идеи трудовой школы. Нищая, голодная, технически слабая, малограмотная Россия стремится к школе, которая не по средствам даже индустриально развитой и культурно-просвещенной Америке. Но нам нужна прежде всего не американизация школы, а ее советизация. Нам важнее изменить душу школы, чем технически ее оборудовать. Провалиться из-за материальных условий наша школа не может, как не провалилась из-за этих условий и наша революция. Опаснее то, что нетрудовая интеллигенция с трудом проникается настроением и мировоззрением пролетариата, началами и принципами марксизма, что она в момент классовой борьбы мечтает о нейтральной педагогике. Однако, поскольку тенденции общественного развития яснее вырисовываются и получают реальное выражение, расслоение интеллигенции начинает интенсивнее пополнять ряды работников трудовой школы соответствующим контингентом до тех пор, пока рабочий класс не будет в состоянии взять школу непосредственно в свои руки. Среди всех этих затруднений и трудно преодолимых препятствий наша школа может идти по этому и только по этому пути, ибо и она призвана творить великое дело революции одновременно с другими сторонами общественной деятельности.

Естественно, что в такой работе каждый шаг должен быть обоснован, определен не случайными мотивами момента и не соображениями субъективного характера, а началами объективными, лежащими в основах нашего научного мировоззрения и в принципах нашей новой культуры. В настоящем нашем труде мы и стремились, исходя из конкретных проблем школьной работы, вплотную подойти к принципам марксизма и началам пролетарской культуры. В этих целях мы считали воз-

можным использовать наличные мысли и положения как нашей педагогической литературы, так и иностранной, в особенности Дьюи. На нашу работу мы смотрим, как на первый шаг в этом важном и дорогом для нас деле.

В заключение выражаем глубокую признательность Надежде Константиновне Крупской, которая своим вниманием к нашей работе содействовала выходу ее в свет.

## Иллюстративная школа и школа трудовая.

Всякая культура имеет свою педагогическую систему: в нее вкладывает она свой веками накопленный опыт, свои навыки работы и мысли, в ней воплощает она свои идеалы, свои устремления, оценку своих путей и достижений. Анализ той или иной педагогической системы сразу вскрывает поэтому все движущие силы, все внутренние импульсы и основные мотивы, всю своеобразную природу породившей ее культуры и эпохи. Всмотритесь внимательно в жизнь школы эпохи Перикла, и перед вами во весь рост встанет своеобразная промышленная и торговая культура Греции, сознавшая свое превосходство перед архаическими формами Востока, лихорадочно раскрывающая все стороны жизни на определенной производственной основе, чтобы закрепить достигнутое в борьбе за существование положение. Школы Китая, наоборот, вскрывают неподвижную, застывшую в своих формах культуру, которая не в силах выбиться из сковавших ее наличных экономических условий. Содержание, методы и организация американской школы вплотную подводят нас к культуре американского буржуа с его максимальным использованием науки и техники, с его пониманием общественной жизни, с его отношением к людям. Дополнительные школы Кершенштейнера дают нам конкретный ответ на вопрос, каким должен быть идеальный рабочий во всесторонне развитом и технически совершенном капиталистическом обществе. Все рассуждения о человеке, «как предмете воспитания» (Ушинский), скрывают за собой не человека вообще, а человека определенной общественной среды, определенных общественных отношений. Всякий уклон общественного развития, всякое более или менее значительное изменение условий и форм социальной жизни необходимо изменяют поэтому как практику, так и идеологию школы. Так, раз-

рушение феодальных отношений и победа новых форм экономической жизни потребовали формирования новых людей с новой психологией, и жизнерадостный, гордый своими успехами Ренессанс создает свою педагогику. Так, рост промышленного капитала, надломивший в эпоху так называемых освободительных реформ устарелые способы нашего хозяйствования и закоснелые формы нашей культуры, дал нам Пирогова и Ушинского с их радикально-новыми педагогическими взглядами.

Чтобы сейчас, при исключительном историческом повороте жизни и мысли, сознательно приняться за строительство новой школы, необходимо ясно осознать основные начала отживающей культуры и выявить движущие силы и идейные основы культуры нарождающейся. Глубина переживаемого социального переворота требует глубокого проникновения в социально-экономические и идейно-психологические корни как прошлого, от которого он отрывается, так и будущего, к которому он стремится. С идейно-психологической стороны отживающая культура неразрывно связана с тем моментом, когда образ предмета в сознании человека отделился от самого предмета и через слово и другие выразительные движения получил некоторую, довольно значительную, самостоятельность. Первобытный человек психологически не делал разницы между действительным камнем и образом камня, всплывавшим в его воспоминании наяву или во сне. Только осложнившиеся в условиях социальной борьбы за существование отношения человека к вещам и людям обособили для его сознания представление о предмете от самого предмета. Потребность самосохранения не всегда стала требовать со стороны человека непосредственной реакции на воздействие предмета. Все чаще в интересах самосохранения приходилось прибегать к прежнему опыту, оперируя не с вещами, а со следами, оставшимися от прежнего опыта в форме представлений. Особенно, когда организаторская деятельность отделилась от самого процесса труда, она специально требовала оперирования прежним опытом и сильно содействовала обособлению представлений от вещей. Разрыв единого по существу жизненного процесса в сфере психики привел к подмене явлений образами и представлениями, перенес для сознания центр тяжести в область последних.

В эту область перенесены были все моменты действия — затруднения, искания, борьба мотивов, оценка целей и средств, принятие решения и даже его проверка, и только при наличии соответствующих условий моменты эти из сферы сознания возвращались к своему подлинному источнику, к живой действительности с ее реальными импульсами и отношениями. Соотношение и борьба между представлениями в конце-концов настолько оторвались от цельного жизненного процесса, настолько фетишизировались, что затушевывали самую действительность и стали признаваться источником и основой всей душевной жизни, например, у Гербарта. Для этой культуры, выросшей на основе дуализма, оказалось невозможным найти обратный путь от представления к «вещи в себе» (Кант), и философствующая мысль бессильно билась в тисках чистого идеализма в явной или скрытой форме.

Итак, обработка представлений, анализ и комбинирование их, различные операции над мыслями и в мыслях, — вот что составляло основу и движущую силу старой культуры, резко дифференцировавшей единый жизненный процесс на две самостоятельные области и служившей преимущественно одной из них. Вызвать в сознании образ и представление и научить оперировать с ним значило ввести в самую сущность этой культуры, воспитать и сформировать личность для предстоящей деятельности, в ее условиях. Для прежней педагогики весь вопрос поэтому заключался в том, какими средствами легче всего вызвать в сознании соответствующий образ и какими методами целесообразнее всего научить оперировать с ним. Раз сфера представлений — это самостоятельная сфера, раз образы предметов — это обособленные психические продукты, то нужно только найти соответствующий ключ к ним, чтоб овладеть ими и направлять их по-своему, а через них держать в своих руках всю психику и даже деятельность человека. Вначале слово, а потом предмет считались вполне достаточными для того, чтобы вызвать в сознании необходимый образ или осознать связь явлений, как бы напомнить их, по философии Сократа и Платона, или начертать на чистой доске, по Локку, или хотя бы дать импульс к их образованию по определенным раз навсегда категориям, по Канту. Образ предмета — это или простое отображение предмета или его функция, всецело определяемая его свойствами, которые в свою очередь являются чем-то данным,

законченным, застывшим, независимым от познающего, особенно же от действующего человека.

Человек более или менее пассивно воспринимает в себя образы вещей и путем простого усилия, через посредство одной только внутренней активности претворяет их в действительность. Оба конца этого единого жизненного пути, на которых собственно и лежит основная педагогическая проблема,—возникновение образа и переход его к действительности,—проходили мимо внимания дуалистически мыслящего педагога. Существующие представления формы, объема, цвета казались для него настолько определенными, образы деревьев, цветов, облаков, гор настолько непосредственными, что он не предполагал возможности и важности вопроса о том, каким путем получили они эту определенность и эту реальность. Упущалась из виду сложная внутренняя работа при восприятии образа и при переходе его в действие, оказывающая громадное влияние на весь последующий процесс мысли и поведение человека. Путь от слова к образу, впрочем, не всегда оказывался успешным; в качестве изначального момента для создания образа и возбуждения работы мысли слово часто являлось недостаточным, зато вполне достаточным для этой цели казался самый предмет, вещь, явление или процесс. Когда поэтому словесный подход к психике, к представлениям и образам, к работе над ними оказался несостоятельным, когда основанная на этом подходе схоластическая система педагогики потерпела жизненное и психологическое банкротство, естественный путь к знанию и психике оставался через предмет или же изображение предмета. Подвести вплотную к предмету, чтобы сразу же вызвать образ его, как исходный момент дальнейшего его изучения,—вот наиболее целесообразный педагогический метод с точки зрения существа старой культуры. Наглядность обучения и иллюстративный принцип—это крайняя точка ее педагогических достижений.

Как только поэтому воспитание вышло из рамок рутинной и привычки и педагогическая мысль прошлого стала задумываться над целесообразными методами обучения, тотчас же стали применять наглядный способ работы с детьми в самых разнообразных формах, прибегая к рисункам, моделям, гербариям, демонстрации живых предметов, аквариумам, террариумам, естественно-научным кабинетам, кабинетам физическим

и т. д. В основной принцип педагогики возводит наглядность уже Амос Коменский. Для изучения он требует давать самые предметы, а не тени их, и всеми силами вооружается против словесного метода, настаивая, чтобы при обучении не мы говорили ученикам, но самые вещи. Если под руками нет самых вещей, то можно употреблять замену их, т. е. модели, копии и картины. Начало познания должно всегда исходить от внешних чувств, потому что в нашем уме нет ничего, чего прежде не было бы в чувственном восприятии. Дальнейший процесс—это постепенное восхождение от наглядных представлений к ясным понятиям. На свидетельстве внешних чувств основывается и истинная достоверность знания. Внешнее чувство есть также надежнейший руководитель памяти: кто хоть раз видел верблюда или слышал соловья, у того эти образы крепко засидут в памяти. Песталоцци додумал до конца принцип наглядности, он признал воззрение за абсолютный фундамент всякого познания, фундамент наиболее естественный и допускающий строгую последовательность при переходе от одной ступени к другой. Фребель расширил принцип наглядности, распространил его не только на образование представлений и понятий, но и на выражение умственных процессов вовне. Этим старая педагогика сказала свое последнее слово в смысле принципиальном, так как она не могла выйти за предпосылки породившей ее культуры. На основании принципа наглядности она разработала самые методы обучения, всюду подчеркивая переход от конкретного к абстрактному, от элементов к системе. По принципу наглядности строились как общие дидактические приемы, так и прорабатывались отдельные предметы преподавания. Начиная с готового образа, иллюстративная школа все свое внимание, естественно, сосредоточивала на том психологическом пути, который ведет от этого образа к конечному знанию. В анализ этого пути, в его исследование, в приемы и способы его облегчения и улучшения, в условия его запоминания, в приемы обобщения и синтеза она внесла много ценного. Она подчеркнула значение яркости, наглядности, конкретности в процессе переработки образа, прибегая к различного рода иллюстрациям для облегчения этого процесса. Мало того, она углубилась в естественный ход этого процесса и все приемы и методы познания стремилась сообразовать с естественными законами нарастания знаний (учение Гербарта о 4-х ступенях

обучения). Строгая последовательность и постепенность в переходе от более конкретного к менее конкретному, почти неуловимые прыжки в область отвлеченных понятий и в операции над ними,—эти достижения иллюстративной школы навсегда сохраняют свое значение; каков бы ни был подход к обучению.

Однако иллюстративная школа прошла мимо психологии первоначального роста умственной жизни, она упустила из виду ее действительные движущие силы, а потому даже и на своем пути не могла достигнуть максимальных результатов, не могла дать полного простора творческим силам личности, пробудить в ней действительные искания, вложить в нее прочные жизненные знания. Подойдя к жизни в ее настоящем, к действительности в ее сложившихся формах, к психике в ее уже установившихся путях, иллюстративная школа не проникла в действительные корни этой психики, не проследила генезиса основных ее образований. Для нее предмет со своими свойствами и отношениями—нечто раз навсегда данное, заключающее в себе свой собственный смысл и значение, между тем как свойства предмета выявляются и приобретают значение лишь в связи с ответной реакцией человека, с той ролью, какую приобретает та или иная сторона предмета в самосохранении человека. Дети, например, наблюдают в школьном саду черепаху, и воспринятые через органы внешних чувств впечатления сами собой отливаются в ряд свойств, которые дают детям понимание черепахи, в особенности при дальнейшей обработке этих свойств, хотя бы в отсутствие и без непосредственного обращения с черепахой. Но такое предположение исходит из сложившейся психологии взрослого с накопленным жизненным опытом, с готовыми оценками и ценностями. Для ребенка окружающая среда не заключает в себе данных для выделения, отбора и оформления в образах вещей и их свойств, эти данные могут вытекать только из потребностей жизнеобеспечения, определяемых как наличными биологическими условиями, так и прошлым опытом, индивидуальным и коллективным. Не только свое значение и смысл, но и свои свойства вещи черпают из жизненного процесса как человечества в целом, так и каждого человека в отдельности. При простом, биологически обусловленном подходе к предмету он в состоянии вызвать лишь ряд физиологических раздражений, настолько слабых, что они не вызовут заметной реакции в организме, не получают для него

никакого значения, не отойдут в ряд определенных свойств. Достигающие нашего глаза эфирные волны от уличного фонаря превратятся для нас в светящийся фонарь только тогда, когда вызванная ими реакция приведет хотя бы к движению глаз и повороту головы по направлению к фонарю. Ряд кинестетических ощущений, связанных с этим поворотом, и создает то первоначальное значение, которое выражается в свойствах фонаря и которое при дальнейшем обращении с ним расширяется, углубляется, обрастая новыми двигательными моментами. Что мы берем от предмета не только в смысле практическом, но и в смысле теоретическом, всецело зависит от нашего жизненного отношения к предмету, от нашей биологической установки на предмет, и если мы подходим к предмету ни с чем, то и уйдем от него ни с чем же. По словам Дьюи <sup>1)</sup>, наши ощущения действуют всегда как указание, как помощь, как стимул, направляя деятельность к тому, что должно быть сделано; они не являются целью сами по себе, и только воздействие на среду и есть исходный момент интеллектуальной работы, а не конкретность, как бы ярка она ни была. Между тем иллюстративная школа ставила ребенка перед средой, ее предметами и явлениями, как чем-то безразличным, не возбуждала в нем никаких импульсов по отношению к этим предметам и явлениям, кроме разве одного—приобрести знание. Но, взятый сам по себе, импульс приобретения знаний не возбуждал в ребенке активности по отношению к предмету, не затрагивал его само-сохранения, не вызывал действительной реакции, не создавал затруднений в ориентировке, в приспособлении. Преподаватель приходит в класс и ставит детям задание—ознакомиться с поверхностью Кавказа. Такое задание не включает в себе никаких мотивов к выделению свойств этой поверхности, к их осознанию, осмысливанию, пониманию их жизненной роли и того способа реагирования, который является необходимым для человека в условиях этой поверхности и который один только придает этим свойствам ясность, отчетливость, смысл и значение. Даже в тех случаях, когда иллюстративная школа прибегала к лабораторному способу обработки материала, она не давала детям глубоких стимулов для его анализа, систематизации и осмысливания, поскольку обработка эта не была связана для учащихся с их жизненными запросами, поскольку лаборатория не вытекала для них из жизни и не возвращалась

1) „Школа и ребенок“, стр. 38.

в нее. Предлагаемый детям материал и даже производимые детьми опыты еще не гарантируют выявления и оценки свойств этого материала и получения соответствующих выводов, еще не гарантируют активности в процессе интеллектуальной работы; гарантию эту могут дать только биологические и биосоциальные корни интеллектуального процесса. Простое констатирование факта: это закат солнца, содержит в себе мало активных моментов, оно получает их лишь от прежнего жизненного опыта через воспоминания, эмоции и двигательные импульсы или же из отношения к факту в настоящем, отношения опять-таки жизненного. Еще Пирогов в «Дневнике старого врача» сетовал, что опыт не оправдал розовых надежд, возлагавшихся на наглядность в смысле развития активности и подлинной самостоятельности. Мало того, игнорируя биологический момент в начале интеллектуального процесса, иллюстративная школа не могла ввести его органически и в конец этого процесса, не могла выработать средств применения знаний к реальным условиям, не могла развить навыков для овладения конкретной действительностью. Имевшие место приемы и способы проверки и выражения знаний в действиях и через действия не давали в этом отношении ощутительных результатов, оставляли в большинстве случаев учащегося на произвол судьбы при столкновении с всамделишными явлениями. ✓

Жизненность, активность, трудовое начало были только заплатами в иллюстративной школе, не связанными органически с ее принципами и методами, так как приобретение знаний исходило из образа, который возбуждался или словом, или предметом, или его изображениями. Под этим углом зрения школа действия в понимании Лая не выходит по существу из границ иллюстративной школы. Идя по пути, проложенному Фребелем, Лай углубил принцип наглядности до самых основ образовательного психологического процесса, и в биологическом единстве трех его основных моментов (восприятие, переработка и выражение) Лай полагает принцип новой школы действия. С перенесением центра тяжести в образовательной работе на момент переработки и выражения воспринятого принцип наглядности превращается в могучее средство развития активности, самостоятельности и творчества, но от этого он не становится трудовым принципом. В школе действия преобладают воззрительные элементы, и начальный момент познавательного

акта — восприятие явлений, возникновение представлений и образов — остается у Лая неприкосновенным, обособленным психологическим процессом, почему и трудовое начало в школе Лая получает характер надстройки над знанием, в качестве простого выражения вовне приобретенных знаний, а не в качестве их истинного двигателя. Чтобы школа Лая близко подошла к началам трудовой школы, она должна и в содержание своей работы и в развиваемые ею навыки внести элементы трудового воспитания, а это значит коренным образом изменить подход к самому восприятию явлений.

Не ставя ребенка ни в какое отношение к предметам и явлениям, иллюстративная школа не вводила детей в их понимание, в их оценку, не давала знания так называемого существа вещей. В этом смысле Зейдель говорит, что наглядность дает много, но не все, она основана на изучении внешности предмета, обучение же труду проникает в глубь его. Только человеческая деятельность в целом может дать полное понимание предмета, и только собственная деятельность ребенка может ввести его в это полное понимание. Без глубокого проникновения в существо и смысл вещей знание превращалось для ребенка в простое восприятие, звуковое или зрительное; оно не пускало глубоких корней в его эмоциональную и двигательную сферу, оно не являлось для него источником действий и планом будущих действий, оно не создавало в нем определенной установки психики. Иллюстративная школа не могла поэтому иметь воспитывающего характера, воспитывающие элементы в ней приходилось в известной мере искусственно связывать с ее содержанием и с ее методами, приходилось извне навязывать в форме разного рода предписаний, регламентов, сентенций, вносить путем искусственного подбора и освещения материала или же приходилось оставлять на произвол судьбы учащегося в этом важнейшем отношении, не думая о том, где, когда и для каких целей применит он сообщаемые знания и развиваемые навыки. Для школы, которая имела целью воспитать в массе безличных, пассивных исполнителей воли правящего буржуазного класса, такой подход к знанию был целесообразным, но он не мог внести ясности, четкости, системы в поведение человека. Ясность мысли ценна постольку, поскольку она ведет к отчетливости в решениях и поступках, но такая ясность мысли отнюдь не обуславливается той чув-

ственной наглядностью, теми воззрительными элементами, которые возводила в свой основной принцип иллюстративная школа.

Итак, дальние готового образа и в лучшем случае внешних выражений, передающих этот образ, иллюстративная школа не шла в своем психологическом анализе и в своих педагогических достижениях. Нарождающаяся культура смотрит на всю психику человека, как на результат культурно-психологического роста в живой коллективной борьбе за существование, как на результат коллективной работы в условиях действительности. Образ предмета, который стремится вызвать в сознании иллюстративная школа, как исходный пункт приобретения знаний, не является таковым, изначальным моментом, он есть осадок продолжительной работы человека над предметом и результат отношения к нему, установившегося в процессе долгой эволюции, есть расчленение первоначальной реакции человека в отношении к объекту, осложнение, вызванное условиями коллективной работы. Выделение предмета из сплошной среды действительности, выделение свойств предмета, установление соотношения между ними—все это результат установившегося в процессе самосохранения взаимодействия между человеком и окружающими его явлениями.

По словам Дьюи <sup>1)</sup>, не путем внешних чувств, но благодаря ответной реакции и ее проверке выделяется впечатление и приобретает характер, особый от других свойств, вызывающих другие реакции.

Самое внимание, которое является необходимым условием возникновения образа предмета, есть активное состояние, возбужденное самосохранением в настоящем или подсказанное прошлым опытом. Для ребенка лежащий на столе нож первоначально есть нераздельная часть окружающей его среды. Только блеск ножа, возбудивший внимание ребенка, вызвавший движение по направлению к нему, связанное с этим движением отделение ножа от остальной среды, игра с ним создают у ребенка ряд психических состояний, которые объединяются, закрепляются и получают смысл в образе ножа. Относительность образа, генетический характер его согласуется с диалектическим пониманием действительности, с научным методом мышления, по которому в физике действительность превратилась в процесс, или неизменные виды животного царства

<sup>1)</sup> „Психол. и пед. мышления“, стр. 108.

растаяли под тонким анализом Дарвина, или жизнь человека превратилась в поток в понимании Гегеля. Нет застывших вещей, которые отображались бы в сознании в форме законченных образов, есть реальная среда, которую своей работой человек превращает в мир для себя как в смысле практическом, так и теоретическом. Образ предмета — только этап на пути этой работы, орудие, средство в процессе самой работы, след того воздействия, которое та или иная часть среды оказала на человека, той реакции, которую она в нем вызвала.

Генетический процесс образа объясняет и определяет импульсы его дальнейшей обработки. Если брать образ сам по себе, не как заключительный, а как изначальный момент, то он содержит в себе мало импульсов к сравнению, обобщению и научной обработке. Его свойства могут вызвать сравнение с другими образами, его связь и соотношение с другими образами могут возбудить индуктивные процессы мысли. В результате могут получиться научные понятия и законы, но их истинный смысл и жизненное, биологическое значение останутся вне осознания, а потому и самая обработка их получает искусственный, не достаточно мотивированный, не достаточно интенсивный характер.

Трудовая школа старается проникнуть в лабораторию, где вырабатываются самые образы, стремится понять действительные импульсы образования представлений и других интеллектуальных построений, и на этих импульсах она старается обосновать приемы и методы воспитания и образования ребенка. То или иное восприятие предмета, то или иное представление о нем есть результат нашего отношения к нему, нашей реакции на его воздействие, первоначально очень смутной и неопределенной и дифференцирующей лишь впоследствии путем долгого процесса взаимообщения с предметами, осознанной и осмысленной в общении с другими людьми. И не только то, что есть объективного в отдельном явлении, выступает для нас лишь при непосредственном столкновении с явлением, но также и необходимая объективная связь между явлениями, их законы, есть в сущности связь, выступающая для нас при столкновении с ними, при работе над ними. Закон — это последовательность наших актов, выраженная теоретически. В этом интеллектуальном процессе основной мотив все тот же — это

определяющая роль нашего отношения к предмету, воздействия на него, работы над ним. Умственная проработка — анализ, синтез, обобщение, даже самое воспоминание импульсируется этим основным мотивом, творческая деятельность сильно повышается, пробуждается искание, находчивость, комбинационная деятельность. Творчество не есть самопроизвольная деятельность фантазии или простое сцепление образов по ассоциации. В основе всякого творчества также лежит связь действий. Если эта связь устанавливается между самими действиями—это творчество практики, жизни. Если она устанавливается между значением действий, их пониманием—это творчество мысли. Если она устанавливается между образным выражением значений—это творчество фантазии. Если она устанавливается между словесным выражением значений—это творчество языка. Если она устанавливается между значениями через посредство красок, линий и звуков—это творчество живописи, скульптуры, архитектуры, музыки, пластики и т. д.

Полагая в основу знания отношение к предмету, воздействие на него, трудовая школа этим самым предопределяет дальнейшее поведение ребенка, устанавливает оценку явлений и способ действия в известных условиях; отсюда ее громадное воспитывающее значение. Она никогда не исходит из безразличного отношения к среде и не основывается на знании ради самого знания. В педагогическом отношении громадная разница, будем ли мы подводить детей к предметам так, как они сложились у нас и какими они нам представляются, или же дадим возможность детям самим выработать себе (а не усвоить) представление о предмете, приспособляясь к окружающей среде. В последнем случае открывается возможность обработать педагогически ребенка, определить его отношение к среде через умственный мир. Трудовая школа есть поэтому орудие выработки нового человека и новой культуры, культуры пролетариата, основанной непосредственно на условиях общественного труда, как главной функции самосохранения человека, из которой вырастают все остальные функции. Кто думает о коренном общественном повороте, не может от нее отказаться.

Трудовая школа требует прежде всего коренного изменения в отношении содержания школьной работы. Она требует

трудового подхода к знанию со стороны преподавателя, требует переработки содержания программного материала с точки зрения трудовых начал, установления связи этого материала с наиболее естественными трудовыми процессами. Преподавателю в известной мере необходимо познакомиться с историей своей науки, с ее жизненными трудовыми корнями, с жизненными условиями, двигавшими вперед ее развитие и выдвигавшими необходимость новых построений в ней, новых обобщений, законов, точек зрения. Вместе с тем преподавателю необходимо ознакомиться с методологией своей науки, так как те пути, которыми наука идет к своим построениям и выводам, вскрывают ее действительную, жизненную функцию. Когда и почему описательная история сменилась прагматической, а эта последняя—социологической, какими приемами и способами историческая наука восстанавливает факты прошлого, а затем производит их научную обработку, устанавливая законы исторических явлений, какова реальная значимость этих законов, — ответ на эти вопросы даст возможность преподавателю непосредственно подойти к жизненному значению своей науки, установить ее подлинную роль в культурном росте и приспособлении человечества. Каким образом физика от нескольких фантастических построений древности постепенно приближалась к реальным отношениям явлений, как из нее шаг за шагом изгонялся элемент анимизма и факты говорили сами за себя, как под влиянием критической работы мысли растаяла неподвижная вещь и восторжествовал принцип функциональной зависимости, какими методами физика получает свои выводы, строит свои теории, — ответы на эти вопросы облегчат преподавателю возможность подойти вплотную к трудовому началу своей науки, правильно оценить ее образовательное значение, влить ее теоретическое содержание естественным путем в жизнь и работу школы. Углубление в методологию науки ведет к единству в понимании роли знания, к единому научному методу, который проникает в самую действительность явления, в его подлинный жизненный смысл. Это единство научного метода сглаживает разрозненность, раздробленность, вносимую отдельными предметами преподавания. Раздробленность эта затушевывает истинный смысл явления, подменяет отношения людей к вещам отношением вещей друг к другу. Уменьше охватить всю область знания в целом,

уменье хотя бы почувствовать биосоциальную роль знания, бросить не только ретроспективный взгляд на его историко-культурные корни, но и проникнуть в движущие мотивы и тенденции его дальнейшего развития—это все возможно лишь на основе марксизма, на его философском и историологическом фундаменте. Марксизм, как уклон мысли, как установка психики, сразу же дает общие точки зрения и принципы для понимания генезиса, психологии и теории познания в целом и в частных проявлениях той или иной науки, того или иного предмета преподавания. История, география, физика, природоведение, математика, различные виды искусства выступают в сознании учащегося не как обособленные учебные предметы, в себе самих почерпающие свой смысл и значение, но как нераздельные функции одного жизненного процесса, как лучи одного источника знания, проясняющего пути и формы жизни. Жизненность, активность не являются в трудовой школе случайным придатком, они составляют самое существо, основу ее содержания.

Взяв те или иные знания в их естественной жизненной функции, преподаватель должен затем найти таковую в условиях окружающей детей среды. Если эта среда не включает в себе необходимых данных, преподаватель должен создать соответствующую обстановку, натолкнуть на задание, выполнение которого привело бы к стоящим на очереди знаниям. Задание подводит ребенка к предмету, как части среды, в которой ему нужно ориентироваться в целях приспособления не безразлично, а с известными целями, которые выдвигают и осмысливают те или другие его стороны, сообщают восприятию предмета определенное значение. Значение это выясняется, проверяется в процессе работы над предметом, оправдывается результатами работы. Подлинный критерий истины стоит в самой тесной связи с направленным к определенной цели действием, и никакая наглядность не в силах установить этот критерий, — она всегда дает простор произвольным мнениям, субъективным соображениям, ошибкам, а осмысленный труд исправляет их в самом своем процессе. Работа над материалом, который не находится ни в каком отношении к затруднениям и запросам непосредственного опыта учащегося, нагромождает в психике бесполезные обрывки, являющиеся часто преградой, а не поддержкой при возникновении действительной, жизнен-

ной проблемы. Когда материал отделен от непосредственного жизненного значения для учащегося, он становится для него мертвым и скучным. Наблюдения особенностей формы, величины, цвета и расположения частей не могут происходить сами по себе и не должны происходить для целей обучения; они должны выступать в качестве фактора при разрешении возникших затруднений и при осуществлении поставленных целей. Когда учащийся заинтересуется процессом кровообращения в связи с вопросом о повышении жизнедеятельности организма, он может тщательно и настойчиво изучать строение сердца и расположение кровеносных сосудов, но, рассматриваемые просто как особенности анатомического строения организма, они не возбуждают энергию его мысли и творческую работу его психики в целом. Определяемый жизненной целью, процесс работы вызывает состояние искания, которое одно только и может явиться источником активного знания. Процесс этот наталкивает на ряд рабочих гипотез относительно материала, орудий, соотношения их друг к другу и к цели работы, общего значения их в ряду других вещей и в деятельности человека. Будучи проверены в процессе работы, эти гипотезы превращаются в знания или положения, пригодные для всех последующих однородных случаев. Такие знания будут обладать высшей степенью ясности не только потому, что всякий труд предполагает и включает в себя чувственную наглядность, но главным образом потому, что они вносят полную отчетливость и систематизированность в мысли, эмоции, импульсы, решения и поступки. Такие знания будут обладать и высшей степенью активности, так как во всяком поступке идеи ближе к действию, а образы ближе к чувствам и стимулам, чем в простом наблюдении над явлениями и чужими действиями.

Итак, знание, основанное во всех своих моментах на труде и естественно вырастающее из труда, знание, как естественная функция трудового процесса, знание, как закрепление трудовых реакций человека и предопределение его будущего поведения, — вот истинная сущность трудовой школы. Это не значит, что вся работа в такой школе построена на физическом труде. Важен принцип, подлинная душа школы, важно дать почувствовать знание, как биологический процесс, важно на трудовом процессе выработать основные представления, по-

приятия, навыки мысли, расширение же знаний в том же направлении может быть произведено и иллюстративным путем и словесным путем. Если П. Блонский говорит, что пет перехода от иллюстративной школы к трудовой, то это относится к принципам, но не к методам. Необходимо проработать содержание каждой науки с точки зрения тех приемов мысли, тех трудовых навыков и того трудового значения, какое оно для нас имеет, и если мы дали уже ребенку разрез культуры и действительности под углом зрения жизненно-трудовым, то не так уж важен способ, которым мы расширяем и осмысливаем опыт учащегося за узкие рамки его собственного чувственного восприятия и моторной активности. Мы без вреда можем пользоваться в том же направлении и готовыми образами и словесными символами. Мы можем даже оставить в этом отношении ребенка без нашей опеки—у него уже есть необходимые для дальнейшей ориентировки навыки в подходе к ним. В этом аспекте вполне уместны слова Зейделя, что книга и труд—не противоположности, но что они одинаково — носители культуры: сначала труд, затем книга; сначала практика, затем теория; сначала предмет, затем слово. Мы только не должны, по выражению Дьюи, массой сообщаемого материала потопить собственный живой, хотя бы и узкий, опыт ученика. На этом опыте мы должны строить расширение и формирование его личности. Не будем забывать, что наша задача не в передаче того или иного материала, а введение в непрерывную работу культурного творчества, в живой творческий процесс, в котором все готовое является лишь переходным моментом.

Если мы имеем в виду вызвать в сознании учащегося ряд представлений, дать ему ряд понятий, не пустых, беспочвенных, а жизненных, если мы хотим облегчить ему ориентировку в явлениях и активный подход к ним, если мы стремимся развить навыки, постоянно считаясь с мыслью, где, когда и при каких условиях они будут применены, если мы пробуждаем переживания и эмоции не ради самоуслаждения, а ради направления будущей деятельности, мы таким образом можем опираться только на деятельность учащегося, на труд, как единственное орудие в борьбе за существование. Отсюда вытекают и те требования, которые трудовая школа ставит в отношении методов школьной работы. Процесс той или иной отрасли производительного труда, как органический элемент

человеческой культуры, как психотворческое начало, формирующее личность для существования и роста в условиях этой культуры, — такой процесс должен лечь в основу непосредственной работы в школе. Все опасения относительно сужения личности, ее принижения до степени утилитарно-практического механизма основываются на недостаточно глубоком проникновении в психологическую природу и культурную роль труда, на пережитках самодовлеющих эстетических и всяких других ценностей. То обстоятельство, что далеко еще не все явления культуры, особенно утонченные ее продукты интеллектуального и эстетического характера, нашли для себя объяснение в условиях и отношениях труда, лежит в основе всех этих опасений за разносторонность и богатство личности, всех этих предположений об узости и пустоте психики при таком подходе к воспитанию. Мы не зовем к упрощенству, против чего предостерегал еще Энгельс в письме к И. Блоху 21/IX 1890 г., мы только думаем, что марксистски мыслящий и творчески работающий педагог от труда всегда найдет пути не к простому ремесленничеству и технической выучке, а к формированию личности со всем богатством и содержательностью ее переживаний, со всей глубиной и разносторонностью ее знаний и устремлений. Он найдет естественные способы сочетания производственного труда различных областей промышленности с теоретическими построениями науки и задачами общего образования. Более развитые формы труда, его индустриальный характер, требуя углубленного подхода к явлениям природы, более сложной организации и соотношений в работе, открывают в этом отношении широкие возможности. Идея же политехницизма, охватывающего наиболее общие точки зрения, навыки мысли, приемы работы во всех областях человеческой деятельности, намечает в этом направлении реальные пути, предохраняя от преждевременного техницизма и профессионализма.

Через трудовые процессы можно, конечно, идти к школам различного типа и характера: можно воплощать в жизнь и школы архибуржуазные и школы пролетарские. Дело не в самих трудовых процессах, а в их постановке, в отношении к ним, в их роли для понимания труда, его социально-психологического и культурно-исторического значения. В трудовой процесс мы можем вкладывать точки зрения, оценки, критерии

нетрудовых классов, тогда мы будем воспитывать пренебрежительное, высокомерное отношение к труду, представление о труде, как о печальной необходимости, как о низшей ступени жизни, от которой лучше поскорее избавиться и перейти к утонченным подлинным цветкам жизни, будем воспитывать понятие о труде, как о грубой форме проявления инстинкта самосохранения, обостряющей взаимную борьбу за существование, раз'единяющей, индивидуализирующей. Мы можем вкладывать в труд и отношения, оценки, критерии трудовых классов, в частности пролетариата, можем исходить из мысли, что труд — творческое начало жизни, культуры и психики, что он дает право на свободное существование отдельной личности и целому обществу, что он не печальный придаток жизни, а подлинная основа и реальное содержание всех высших ее продуктов, что он возможен только в условиях коллективности, что он начало объединяющее, неизбежно ведущее к коллективизму, как к своему естественному завершению. В этом последнем случае мы будем воспитывать ненависть к условиям угнетения труда, будить любовь к труду свободному, вызывать сознание единства труда организаторского и исполнительного, пробуждать понимание несправедливости всех социальных преимуществ первого и всей глубины социального прищипления последнего, вызывать радость общей работы и негодование к нетрудовым способам существования. Правильно понятая трудовая школа есть поэтому классовая школа, так как только пролетариат может взглянуть на труд открытыми глазами, так как только из условий и отношений пролетариата открывается широкая и подлинная перспектива на жизненную, культурную и социальную роль труда в настоящем и будущем. Где взять таких педагогов — это вопрос другой, но он не должен вызывать вопли о том, что трудовая школа провалилась, он не должен затуманивать те пути, по которым необходимо идти, чтобы школа была органической частью советского строительства, чтобы она на деле участвовала в творчестве новой культуры и новой жизни.

---



## Групповой метод работы, как средство развития коллективной психологии и коллективных навыков.

Под словом метод мы, педагоги, привыкли понимать способ и приемы передачи знаний учащимся, полагая в этом преимущественно центр тяжести своей работы. Какими путями внедрить в сознание детей ту или иную сумму знаний, какими средствами прочнее закрепить их в памяти,— вот что нас до сих пор главным образом интересовало. Теперь, когда с коренным изменением наших педагогических точек зрения внимание наше перенесено с теоретического содержания сообщаемых знаний на их жизненную роль и формирование личности для будущего поведения, теперь вопрос о самом процессе работы с детьми, о формах его организации встает перед нами во весь свой рост. Дидактические методы обучения — путем простой передачи знания (акроматический метод), путем нахождения знаний учителем совместно с детьми при посредстве вопросов (эротематический метод) или путем отыскания знаний самими детьми под руководством учителя (метод эвристический) — теперь уже не вмещают в себе всех тех задач, которые мы предъявляем к образовательному процессу. Нам необходимо теперь в самом процессе работы детей создать условия, которые пробуждали бы самостоятельность ребенка, дали бы импульсы его творчеству, внедрили бы в него навыки для предстоящей работы в обстановке как внешней, так и социальной среды, направили бы их по пути наших общественных и педагогических идеалов, при чем достигли бы всего этого с наименьшей затратой времени и энергии, не нарушая постепенного хода самой детской жизни и детского развития. Если в области экономической теории труда тщательно анализируют, взвешивают и проверяют психологическими законами самую организацию труда в целях повышения его производительности, то тем настоятельнее необходимо нам в целях педагогических продумать и пересмотреть формы труда, способы организации детской работы, проверить их законами биосоциальной психологии, чтобы с наименьшей затратой сил получить максимум педагогических результатов. Тогда возможно установить формы и способы организации работы детей, которые обеспечили бы

и наиболее полное раскрытие психики ребенка, и оформление ее в направлении наших идей и стремлений.

Школа, как организация совместной воспитательной и образовательной подготовки детей, казалось бы, с первых же шагов должна была использовать все организационные начала и психологические преимущества коллективной работы. Если мы и находим это в прежней школе, то только в очень немногие моменты ее развития, например, в школе древней Греции. Общественные условия прошлого не заключали в себе данных для развития коллективизма в школе, для внесения в ее работу, в ее организацию социальных начал. Одновременное совместное обучение сразу многих детей подсказывалось лишь практическими интересами — экономией труда, времени и обстановки, подобно тому как крестьянские девушки в России собираются в одну избу прясть пряжу, или предприниматель в целях лучшей эксплуатации труда кустарей собирает их в одно помещение, — каждый из них при этом выполняет свою работу самостоятельно, в процессе работы они не связаны друг с другом, не заинтересованы в результатах работы друг друга. Тем же путем шла прежде и школа: она собирала детей вместе в одно помещение, давала им одну и ту же работу, уроки были коллективные, но коллективизма в них было мало. Даже более, преподаватель, преподавая учащимся одни и те же знания, давая общую работу сразу всему классу, заинтересован был с точки зрения своих педагогических принципов в том, чтобы воздействовать непосредственно на каждого ребенка в отдельности. Он прилагал все усилия к тому, чтобы ребенок проделывал свою работу независимо от других, чтобы никто из товарищей не повлиял на процесс и результаты его работы. Налагая свою тяжелую руку на психику ребенка, преподаватель стремился стать лицом к лицу, один на один в отношении ребенка, остальные должны были быть лишь немymi свидетелями этого неравного боя. Полная тишина в классе и внешняя дисциплина — необходимые для этого условия, они и были идеалом для педагога и достигались подавляющей силой авторитета и другими мерами, иногда очень далекими от целей педагогики. Внешняя дисциплина и внушение выступали здесь как противообщественный фактор. Если что-либо из начал коллективной работы и было использовано в старой школе, то это соревнование, да и то в таких формах, которые скорей

разрушали истинный коллективизм. Если же подлинный коллективизм и играл реальную роль в жизни прежней школы, то это имело место тогда, когда учащиеся пользовались им против учителя, как средством самозащиты, дружно отстаивая свои особые детские интересы, но отнюдь не тогда, когда учитель вел работу с детьми, у него большею частью не возникало и мысли использовать коллективизм в интересах детей, в целях повышения продуктивности работы и ценности ее педагогических результатов.

Однако остановиться на этом школа не могла: с одной стороны, роль коллективного начала в жизни росла с ростом новых форм в хозяйственной деятельности, она давила в этом же направлении и на школу, а, с другой стороны, повседневная практика школы выдвигала значение коллективизма в качестве мощного орудия для раскрытия, оформления психики ребенка, для осмысливания, осознания окружающей действительности и жизни, для воспитания социальных навыков, создания социального человека. Мысль о самораскрытии живого существа по заложенным в него наследственным или извечным законам все более уступала место биосоциальной точке зрения, развитие человека вне общественной среды стало признаваться невозможным, немислимым. Коллектив, как могучий импульс к проявлению личности, с одной стороны, и как формирующее личность начало, с другой, стал вступать в свои права и в школьной практике. Обособленный в работе, замкнутый в себе ребенок даже в теоретической области шел вяло и медленно; наоборот, действительное сотрудничество, взаимозависимость и в умственной сфере вела к большей осмысленности в работе, осознанности изучаемых явлений, проверке их общими теоретическими положениями, выработке цельного, отчетливого мировоззрения. Развитие навыков, как необходимого орудия приспособления в условиях социальной среды, в свою очередь обнаруживало большую продуктивность в тесной связи с коллективно-организованной работой. И как навыки плавания человек приобретает только в процессе плавания, точно так же и навыки к существованию в условиях социальной среды — а таковы по природе своей почти все наши навыки — могут быть приобретены только в коллективной работе. Чем яснее выступала роль коллективного начала в раскрытии и оформлении личности,

тем чаще практические работники школы прибегали к нему в воспитательных и образовательных целях. Они начинали считаться с классом, как с единым целым, прибегать иногда к его содействию в своей педагогической работе, принимать его в расчет в своих планах и предположениях. Однако прежняя в корне индивидуалистическая культура не могла полностью использовать в школе принцип коллективизма, и высшим педагогическим ее достижением явился Дальтон-план, возводящий индивидуальную работу учащихся в метод. Сейчас, когда мы идем к строительству всех сторон жизни на началах коллективизма, необходимо все эти разрозненные начинания объединить, углубить, ввести коллективизм в самый метод работы, найти наиболее целесообразные формы и приемы такой работы, чтобы извлечь из начал коллективизма максимум педагогических результатов.

Принцип коллективизма требует прежде всего объединения детей общностью задания, единством волевого устремления, которое одно только может создать единство психологии, взаимозависимость идей, солидарность переживаний, согласованность усилий, — только в таком случае группа перестает быть суммой отдельных индивидуумов, простой мозаикой элементов. Пока цель работы, в классе ли, во время ли экскурсии и т. д., остается в тайниках души преподавателя, хотя бы она и была общей, она не может оказывать объединяющего воздействия на детей, учитель будет вести детей, быть может, даже очень искусно к общей цели — разобрать сообща прочитанное произведение, найти тот или иной физический закон, установить особенности растения, но каждый ребенок будет идти к этой цели в одиночку, не чувствуя своей связи с другими. Общая цель работы (это не значит одинаковая цель) должна претвориться в сознании детей в общую задачу, должна стать для них единым заданием, тогда она сплотит детей в единый коллектив, в чувстве этого единства, в одинаковой направленности сознания, во взаимозависимости актов психики дети будут почерпнуть импульсы и энергию в работе и искать путей общей работы. Д-р Möde, исследуя параллельно работу отдельных детей и работу детей в группе, приходит к тому заключению, что, какую бы сторону душевной жизни мы ни изучали экспериментально — память, ассоциацию или волю, — мы постоянно находим, что группа создает новые и своеобразные душевные

условия, выражающиеся в специфических изменениях отдельных душевных функций детей.

Но этого мало. Коллективизм должен проникать и одухотворять самый процесс работы, ее приемы и методы, ее организацию. Здесь возможны два пути, в условиях которых и вырабатывался, рос и развивался коллективизм,—путь сотрудничества и путь разделения труда. Путь сотрудничества состоит в выполнении общего задания совместными усилиями, при чем каждый участник проделывает более или менее однородный процесс работы. Общность результата достигается здесь простым сложением или сцеплением сил. Так, рабочие общими усилиями сдвигают с места тяжелый камень или передают друг через друга по ступенькам лестницы кирпичи на вершину строящегося дома. Точно так же преподаватель может решать математическую задачу целым классом или с классом разбирать прочитанное литературное произведение или проработывать исторический памятник, или же общими силами устанавливать законы роста растений, находить законы действия света и т. д. Каждый ребенок при этом должен охватить всю задачу целиком, пройти весь более или менее одинаковый путь к ее достижению, внести свою долю в общую работу. Составление коллективных дневников, выполнение коллективных картин и других работ часто идет по пути простого сотрудничества. Заинтересованные в общем результате работы, дети действительно объединяются психически в самом ее процессе. Педагогические преимущества такого способа работы для нас ясны, когда мы смотрим на оживленно работающий класс: лица возбуждены, внимание сосредоточено, энергия повышена, дети вместе думают, вместе чувствуют, заражают друг друга своим настроением, своим творчеством, импульс к работе растет, энергия не ослабевает и не в силу соперничества, а в силу общей устремленности, в силу удовлетворения сопереживанием. Выражение сочувствия или возглас удовлетворения, а не зависти, когда товарищ найдет ответ или удачно выполнит тот или иной момент в работе, как будто сам в этом участвовал. Образуется общая психологическая атмосфера, являющаяся могучим рычагом для выявления и роста психики отдельного ребенка. Сопереживать, сострадать, сорадоваться — это основная, формирующая в социальном направлении сила, сглаживающая углы, образуемые чрезмерным развитием инстинкта

самосохранения. Вначале ребенок просто тяготится одиночеством, он ищет общества, но лишь для того, чтобы при его посредстве удовлетворить свои эгоистические стремления, он чувствует себя надежнее, прочнее, увереннее в общественной среде и с этой точки зрения дорожит ею. Этот грубый инстинкт стадности, это одностороннее социальное чувство переходит на следующую ступень социализации индивидуума; когда ребенок начинает испытывать чувство симпатии, первоначально в форме пассивного сопереживания, он улыбается, смеется, грустит, когда это делают окружающие. Однако это пока простая чувствительность, не мешающая ребенку часто оставаться резко эгоистической натурой. Чувство симпатии должно перейти на высшую ступень, ступень активной симпатии. Мало заражаться чужими эмоциями, надо их пережить, перечувствовать, как свои собственные, тогда это вызовет полную активность личности по отношению к обстоятельствам, возбудившим эти переживания. Наиболее благоприятные условия для развития такой симпатии—это однородное сопереживание в процессе общей работы. Сотрудничество в общей работе делает взаимными настроения, эмоции и импульсы участников работы, вызывает приспособление к социальной среде не только ради достижения своих целей, делает ценности и интересы коллектива ценностями для каждого, так как чужие оценки переживаются, как свои собственные. Социальное одобрение в условиях самой работы дает правильный исход чувству собственного достоинства и направляет эгоистические инстинкты по общественному руслу. Только общая цель работы и действительные взаимодействия в процессе работы создают общую установку психики, как необходимую основу для развития коллективизма, — этого не в силах сделать ни простое наблюдение над чужими эмоциями, ни случайный обмен ими, ни внушения, ни правоучения и сентенции.

Однако все эти общие переживания и импульсы в процессе сотрудничества не выходят из сферы эмоций. Коллективизм здесь переживается, а не осознается, ребенок привыкает настраивать свою психику согласно психике других, но он не чувствует необходимости этого, не сознает своей зависимости от других. Растворяясь в общем потоке мысли волевых импульсов и эмоций, дети не переживают при этом взаимозависимости, не чувствуют ответственности за свою долю работы;

если данный ребенок этого не сделает, сделают другие. Здесь импульс к работе в чувстве, в интересе, если же ребенок им не заражен, не охвачен, он может оставаться пассивным, не принимать участия в общей работе. Там более, что общее для всех задание не может быть сообразовано с индивидуальными склонностями каждого, оно может захватить одних и оставаться безразличным для других; как часто с досадой мы отмечаем, что во время, казалось бы, самой интересной работы класса некоторые дети заняты чем-либо посторонним. Вероятно, этими специфическими особенностями сотрудничества объясняются сделанные Майером наблюдения, что совместность труда благоприятно влияет в отношении низших форм интеллектуальной деятельности (упражнение памяти, диктовки и т. д.), в отношении же к высшим проявлениям интеллектуальных способностей совместность работы не всегда является условием, благоприятствующим ее продуктивности.

Кроме того, как коллектив довольно значительный, класс по своему составу может быть очень разнохарактерным: в нем могут быть и даровитые и недаровитые дети, и дети с быстрым темпом работы и с медленным, с значительным запасом наблюдений и навыков в известном направлении и с ничтожным. При условиях общей работы даровитые могут подавлять других, навязывать им результаты, упреждать их работу, искания, а с педагогической точки зрения искание, усилие весьма ценны. Когда есть большое несоответствие в классе, мы часто замечаем, как некоторые дети хиреют умственно, механически усваивая результаты чужого труда. Организатором общей работы в классе при этом является учитель. Дети в самой организации не участвуют, учитель приходит в класс с готовым планом или творит его тут же. Это ограничивает самостоятельность детей, а главное—ставит между ними и заданием личность руководителя, дети привыкают почерпнуть импульс к работе не в задании, а в личности учителя, в идущих от него возбуждениях, привыкают в известной мере идти на помочах. При таком способе коллективной работы наиболее обычным методом преподавания является вопросо-ответный метод, который суживает самостоятельность учащихся, ведет их за преподавателем, пришедшим в класс в полном вооружении, с планом, с материалом, у учащихся же процессе искания сводится к ответу на поставленный вопрос, заключающий в себе нередко и подсказ

или же вызывающий процесс отгадывания, но не умственной работы.

Другой путь коллективного выполнения задания — это путь разделения труда. Задание дробится при этом на ряд моментов или сторон, соответственно характеру задания и количеству детей в классе. Каждый участник работы выполняет только свою долю работы, у каждого свой процесс работы, требующий своих приемов мысли и вызывающий свои переживания, в момент работы нет прямого мостика от психики одного ребенка к психике другого, взаимозависимость здесь в ответственности, а не в общем переживании. Единая мысль и воля класса на время дробится на ряд обособленных ручейков, которые в заключение только сольются в общий психологический поток. Преподаватель, например, в связи с текущей работой по обществоведению приносит в класс ряд картинок, рисующих с разных сторон ту или иную историческую эпоху, ставит перед детьми определенное задание и раздает каждому ребенку по картинке. Дети рассматривают их в отдельности, а затем сообща восстанавливают жизнь этой эпохи, при чем каждый вносит такие черты, которые он добыл из своей картинки. Таким же образом на основании розданных детям книжек восстанавливаются, например, природа и жизнь американцев. Точно так же при выполнении коллективной картины или при коллективных работах с аппликациями каждому ребенку может быть поручена коллективом определенная доля работы. Дети знают, что каждый из них отвечает за часть своей работы, что от ее выполнения зависит общий результат. Импульс к работе ребенок в этом случае почерпает не только из интереса к ней, но и из социальной зависимости, из осознания начал коллективизма. Сознательность в процессе работы растет, она вообще имеет свои корни в противополжности своей оценке оценке других. «Я так думаю», «я считаю это важным», «я признаю это правильным», «это сделал я» — все эти психические установки возникают, поддерживаются и обостряются только наличием или возможностью реально представленной оценки со стороны других. В процессе индивидуальной работы импульсов к рефлексии над работой очень мало; их совсем нет, если и процесс работы и ее результаты не выходят за границы индивидуального состояния. Но в таком процессе работы нет эмоционального и волевого единства.

каждый переживает свой особый психологический процесс мысли, творчества, непосредственного возбуждения друг другом нет; не чувство, а мысль руководит работой. Вместе с тем дробность, ограниченность задания суживает сферу творческих сил ребенка, суживает круг приобретаемых им знаний и навыков. Углубившись в свою работу, не проделав сам работы других, ребенок не может легко и быстро схватить и заинтересоваться ее результатами при подведении общих итогов. При сведении в одно целое результатов отдельных индивидуальных работ, при их обсуждении и оценке некоторые дети пассивны, пока дело не коснулось их работы, пока очередь не дошла непосредственно до них. Его личная работа, индивидуальное задание легко может затемнить в сознании ребенка идею целого, особенно, если он захвачен своей долей работы. Необходимо поэтому, чтобы общее задание было захватывающее; увлекло и заинтересовало всех. Затем трудно разбить задание на необходимое число частей или моментов, да еще соответственно индивидуальным свойствам каждого. Зато во время самой работы между ребенком и ею нет учителя; предоставленный себе, он—хозяин в отведенной ему, хотя и узкой области, он должен сам предусмотреть реальные условия своей работы, найти средства и пути к ее выполнению, рассчитать имеющееся в его распоряжении время, соразмерить свои силы. Он не может рассчитывать на других, он должен сам искать, творить. Эвристический метод преподавания естествен при таком способе организации работы. Чувствуя ответственность за свою часть работы, ребенок стремится сделать ее сознательно, давать себе в ней отчет, ибо ему придется давать отчет другим. Отчет этот побуждает учащегося искать необходимых, независимых от его личных переживаний условий и моментов опыта, устанавливать его так называемую объективную природу; которая одна только может совпасть с результатами опыта других, может быть ими понята и одинаковым образом оценена, т.е. вызвать в них ту же жизненно-психологическую реакцию. Здесь подлинный путь ко всякой теории, к ее проверке, к ее систематическому построению. Регулирование мыслительного процесса ребенка происходит не из индивидуальных его условий, а из условий группы, коллектива, социальной среды, из обязательности его построений для всякого индивидуального сознания, неизменности их во все мо-

менты. Если импульс к знанию может иметь биологические корни в индивидуальном жизненном затруднении, то его полное раскрытие, осознание, оформление в теорию предполагает непременно социальный момент, вызывается необходимостью согласования с другими, отчета и ответственности перед другими, что имеет место при работе по принципу разделения труда.

Итак, оба пути коллективного выполнения задания, оба способа организации коллективной работы учащихся имеют с педагогической точки зрения и свои преимущества и свои недостатки. Первый путь создает единую атмосферу в классе, растворяет личность ребенка в общей работе, непосредственно социализирует ее через эмоции, заражая детей общими переживаниями, общими импульсами, общим творчеством, но путь этот не ведет к осознанию начал коллективизма, к пониманию взаимозависимости, к осмысливанию социальных отношений и норм. Второй путь идет к той же цели через сознание зависимости, через чувство ответственности, не растворяя личности, а, наоборот, напрягая ее индивидуальные свойства; путь этот направляет личность ребенка в общее русло и социализирует ее через сознание, но он индивидуализирует настроение, дробит переживания. В воспитательных и образовательных целях весьма важно сохранить преимущества того и другого метода и ослабить их недостатки, и входящий сейчас в педагогическую практику групповой метод работы представляет целесообразное сочетание обоих этих путей коллективной работы.

♦ При групповом методе работы классу в целом ставится общее задание, чем создается единство волевых импульсов, общность устремлений. Но затем это единое задание дробится на небольшое число моментов или сторон, дробится не механически, а органически, так, чтобы моменты взаимно обуславливали друг друга в своем выполнении. Соответственно этому делится и класс на группы, опять таки не по внешним признакам (колонны, ряды скамеек, пол, возраст), а по моментам психическим (развитие, индивидуальные наклонности и интересы). Каждой группе поручается выполнение того или иного момента или определенной стороны задания. Группа сообща обсуждает вынавшую на ее долю часть задания, делает свои выводы, выбирает из своей среды докладчика, который и со-

общает результаты работы своей группы классу для коллективного обсуждения и сводки всей работы. Детям дано было, например, задание инсценировать сказку Оскара Уайльда «Счастливый принц». Дети разбились на группы, и каждая группа взяла на себя отдельный момент сказки—обсудить, обдумать этот момент, выявить его типы, создать обстановку, костюмы, подобрать соответствующие монологи и диалоги. Отдельная группа, сознавая свою ответственность, хорошо понимая, что от успешности ее работы будет зависеть удача всей инсценировки, оживленно принялась за обсуждение, дети высказывались свободно, возбуждая друг друга, стимулируя процесс искания творчества, обостряя находчивость и силу мысли, утончая эмоции и переживания, сглаживая чисто-субъективные моменты и отношение к произведению. Присутствующий преподаватель изредка принимал участие в работе той или иной группы, когда дети обращались к нему с вопросом. Не было молчащих, все работали, не мешая друг другу. Когда работа по группам была закончена, каждая группа выдвинула докладчика и затем началось обсуждение инсценировки в целом всем классным коллективом.

В другом случае преподаватель выдвинул перед классом задание выяснить, как живут и борются за существование зимой люди и животные. Детям розданы были картины зимнего пейзажа: безлюдная деревня зимой, заброшенный хуторок, лес зимой, зимняя дорога, часовенка, лунная зимняя ночь, волк на-стороже. Дети разделились на группы и должны были населить эти картинки. При живом обмене мнений высказывалось много метких наблюдений, остроумных соображений, выявлялся смелый полет фантазии и умения подойти правильно к явлениям действительности в их жизненном значении и бытовой обстановке. Затем через докладчиков дети ознакомились с результатами работ друг друга, обсудили их вместе с преподавателем, сделали выводы. Еще пример: преподаватель поставил детям следующее задание—восстановить жизнь греков эпохи Троянской войны через чтение статей из «Книги для чтения по древней истории», изд. О. Р. Т. З. Перед чтением дети разбиты были на группы по интересам и каждой предложено было следить за одной стороной жизни греков: жизнь царя, занятия жителей, положение женщины, отношения классов. Членами каждой группы во время чтения дела-

лись заметки, потом они обменялись мнением, обсудили, представили коллективу свои выводы в окончательной форме, и в результате картина жизни из греческого быта была коллективно нарисована детьми. При разработке в классе вопроса о значении раскопок одна группа детей работала над вопросом, что дают вещественные памятники для знакомства с жизнью первобытных людей, другая—чего они не дают и дать не могут для такого знакомства. Выводы каждой группы были здесь взаимно обусловлены, а потому обсуждение результатов работы было очень строгое. Построение плана классной комнаты, школьного здания и двора, прилегающих улиц, города, наблюдения за растениями и животными и уход за ними, приготовление грядок к посеву, постановка шарад—все это может быть проработано групповым методом при инициативе, находчивости и склонности преподавателя отступить от рутинных форм классной работы. Быть может, не так уж много найдется случаев, где или характер самого материала или соображения педагогического характера заставят прибегнуть к индивидуальной работе или к работе целым коллективом.

Из данных конкретных примеров ясно, что групповой метод организации работы, опираясь в основе своей на коллективные начала, совмещает в себе оба пути их проведения—и сотрудничество и разделение труда—и извлекает из них все педагогически ценное. Разделение работы по группам обостряет чувство зависимости в работе, развивает сознание ответственности, побуждает к сознательности, осмысливанию плана, условий работы, к теоретизированию, обоснованию, общими положениями. При разделении работы между группами является возможность считаться с индивидуальными наклонностями и интересами детей, а также при распределении детей по группам. Небольшое количество групп не требует излишнего дробления задания, дает возможность делить его органически по числу моментов и сторон—группы может образоваться как раз столько, сколько органических моментов или сторон в самом задании, а в таких условиях сознание и творчество детей не слишком суживаются, не слишком ограничивается количество и характер приобретаемых навыков, зависимость между группами в процессе работы теснее, больше понимания при подведении итогов и сведении в одно целое результатов работы. Во время же работы в группах, при со-

вместной разработке определенной части задания, происходит обмен мнений и опыта, усиливаются и оформляются переживания, создается коллективность настроения. Далее вырабатываются навыки непосредственной, совместной работы, умение считаться с чужим мнением, признавать его преимущества, умение не мешать другим в процессе работы. В процессе коллективной работы закладываются основы подлинной дисциплины, не внешней, которая при этом может сильно хромать, так как обсуждение по группам вызывает в классе некоторый шум и движение, а дисциплины, вытекающей из осознания взаимозависимости и навыка организовать себя для других, задерживать непосредственные проявления своих импульсов. Вместе с тем у детей развивается навык самоорганизации, вкореняется привычка работать по плану, по системе, самостоятельно ставить себе цели и решать их, не идти на помочах у учителя. При подытоживании работы отдельных групп, при сведении ее к единству производится естественный учет работы, учет наиболее понятный и осязаемый для ребенка, непосредственно проверяемый целесобразностью работы, ее согласованностью с общим результатом. Таким образом здесь осуществляется органическое единство трех основных моментов всякого труда — организаторского, исполнительского и учетно-контрольного, необходимость чего в целях социально-педагогических подчеркивает П. Блонский. Кроме того, группа — коллектив небольшой и может быть более однородным при умелом подборе, меньше имеет место подавление слабых сильными, больше непринужденности и необходимости каждому принять участие в работе, пассивных почти не бывает. Наконец, при групповом методе работы класс, из бесформенной социальной среды превращается в строго организованный, четко дифференцированный коллектив, оказывающий стройное, глубокое и разностороннее воздействие на психику ребенка.

Коллектив всегда был истинным творцом жизни, действительным ее двигателем, условием раскрытия человеческой личности и человеческой культуры. Буржуазная культура старалась всячески затупевать подлинную роль коллектива, но даже индивидуалистически настроенная буржуазная наука не могла не признать личность, устами, например, Лапшова-Данилевского или де-Роберти, лишь простым событием, цен-

тром пересечения социальных сил. Теперь, когда сняты все покровы с действительных, жизненных отношений, мы должны вопрос о значении коллектива, как фактора, формирующего и организующего детскую психику, развернуть во всю ширь. Нам нужно сейчас выработать человека коллективно настроенного, умеющего проникаться общими мотивами, одушевляться общими стремлениями, объединяться в общем волевом импульсе, подчинять свои интересы интересам целого. Нам нужно воспитать человека коллективно мыслящего, умеющего всюду выявлять общественный момент и через него охватить смысл и значение явлений. Нам нужно подготовить человека коллективно действующего, умеющего соразмерять свои поступки с поступками других, заражать массу своими стремлениями, воздействовать на каждого в отдельности и всех в целом, организовать в общей работе. Подготовка такого человека не может быть выполнена теоретическими рассуждениями и моральными наставлениями, ибо все такие средства развития и возбуждения альтруистических чувств и социальных навыков путем, например, литературы, сцены, бесед и дискуссий могут иметь значение лишь тогда, когда основываются на почве реальных условий и жизненных отношений коллективного характера, осознавая и углубляя их. Подготовка такого человека не может произойти и сама собой, на основе врожденных инстинктов и предрасположений, ибо ребенок по своей наследственной психической организации — асоциальное существо, если не считать инстинкта стадности, подчеркиваемого некоторыми исследователями; у него нет готовых предрасположений, которые непосредственно вели бы его к социализации психики; имеющиеся у ребенка инстинкты нужно направить так, чтобы образовать комплекс мыслей, эмоций и навыков, необходимых для социального существования, нужно направить несоциальные инстинкты ребенка к социальным целям. Непосредственно окружающая ребенка социальная среда сделать этого не может, она распылчата, неопределенна, не едина по своим устремлениям, не стоит в одинаковом отношении к ребенку, различные элементы этой среды, те или другие товарищи и взрослые, с которыми ребенок сталкивается, скорее раздробляют, чем координируют психику ребенка, скорее индивидуализируют, чем социализируют ее,

вызывают скорее противопоставление и самозащиту, чем сличение и солидаризацию. У взрослых есть стержень, который организует не только их психику, но и их общественные отношения; это—их занятия, их жизненная профессия, которая ставит их в определенные отношения к социальным группам, сплачивает их единством интересов, обрабатывает их чувства, стремления и мысли в направлении коллективных начал. Лишенные такого могучего жизненного стержня дети свободны в своих отношениях к социальной среде, не заинтересованы кровно в соразнесении с ней, не имеют импульсов к самоограничению в пользу среды. Иное дело коллектив, в жизни и работе которого ребенок принимает участие. Коллектив тоже социальная среда, но особая, организованная, единая по своим устремлениям, охватывающая ребенка полностью, концентрирующая его психику, социализирующая его. Он не дробит сознание ребенка на отдельные фокусы, как бесформенная социальная среда, он не создает в нем различия в основных интересах, эмоциях, импульсах, мотивах; он вносит координацию в переживания, действия и движения ребенка. Психический рост ребенка в детском коллективе имеет активный, творческий характер. Внешняя среда и среда взрослых чаще просто давят на личность ребенка, раздробляют его сознание, раз'единяют его функции; ребенок пассивно к ним приспособляется разными сторонами своей психики. Детский коллектив для ребенка, наоборот, среда близкая, понятная ему, доступная его воздействию, а не воздействующая на него лишь односторонне, так как в детском коллективе не простое механическое сложение сил, а их функциональная зависимость, где каждая сила активно влияет на целое. Конечно, даже тогда, когда ребенок старается настоять на своем или взять калризом в повседневной жизни, мы имеем налицо некоторое перевоплощение, нарастание психики в социальном направлении, здесь уже есть необходимость стать на точку зрения, войти в переживания другого, хотя бы и бессознательно и лишь для того, чтобы использовать его в своих интересах. Однако если это имеет место по отношению к отдельному товарищу или взрослому, весь процесс принимает индивидуальный характер, мало социализирует, так как противодействие отдельного лица часто лишь обостряет эгоизм, вызывает раздражение, него-

дование, потому что и противоположная точка зрения расценивается, как индивидуально-эгоистическая. Если же это имеет место в отношении к коллективу, процесс принимает социальную окраску, ребенку приходится учитывать, хотя бы и бессознательно, общую линию коллектива, противодействие здесь расценивается, как сверхиндивидуальное, групповое, и желание преодолеть его требует противопоставления данной коллективной точки зрения иной, но опять-таки такой, которая может найти успех в группе. Ребенок, например, подошел к играющим товарищам и резко вмешался в ход игры, за что и был немедленно устранен. Он отошел в сторону, занялся своим делом, но в то же время зорко следил за играющими, вошел в смысл и понимание игры, стал на точку зрения товарищей, вновь подошел к ним, предложил лишь некоторые целесообразные изменения в процессе игры и мирно вступил в среду играющих. Протекший при этом в психике ребенка процесс весьма характерен для социальной обработки в условиях детского коллектива. Это процесс постепенного преодоления непосредственных импульсов и эгоистических мотивов, постепенного впитывания социальных ценностей и оценок. Общеизвестен житейский факт, что капризный в сношениях с отдельными товарищами или взрослыми ребенок редко бывает капризным в детском коллективе. В коллективе ребенок шаг за шагом приучается мотивировать свои поступки; не своим настроением и не желанием определенного товарища в нем вырабатывается сверхиндивидуальный подход к явлениям и поступкам. Психика ребенка становится составной частью социального целого в основных своих импульсах и мотивах, наполняется социальным содержанием, в нее вносятся объективные моменты. Первоначально всякое переживание ребенка, мысль, эмоция есть только выражение субъективного процесса реакции, никакого стремления согласовать это переживание с чем-либо иным, кроме самой реакции, нет, нет никакого другого подхода к нему, кроме целесообразности самой реакции. Образ предмета из субъективного следа прежнего опыта превращается для ребенка в отпечаток самого предмета только тогда, когда он указывает на условия опыта не только для себя, но и для других. Изображение предмета в рисунке перестает быть субъективным переживанием только тогда, когда рисунок

воспринимается, как способ передать другим свое психическое состояние или проникнуть в чужое состояние. Комплекс звуков, как часть непосредственного акта выразительного движения, только в условиях социальной среды, обособляясь и обективируясь, создает язык, противопоставляемый индивидуальному сочетанию звуков. Мысль из орудия собственной реакции становится средством реагирования вообще, получает общее для всех значение, выступает, как нечто обязательное, обективное только при условии совместного реагирования и взаимодействия в процессе реакции. Действительность таким образом становится природой с ее принудительными отношениями, не в условиях индивидуального самосохранения, а при коллективном отношении к ней. И как обективные свойства вещей выступают для детей лишь при коллективном подходе к ним, точно так же только коллектив сглаживает индивидуальные установки детской психики в отношении к вещам и людям, вырабатывает социальные оценки и ценности. Ребенок формируется по линии социальных отношений, лежащих в основе культуры, ибо культура наша по природе своей социальна и идет в направлении коллективизма. Она не только предполагает согласование с общими свойствами и отношениями вещей, она предполагает и общее отношение к вещам. Приспособление к этим общим оценкам и общим подходам, обуславливающим взаимоотношения людей, и может совершаться только в коллективе. Вся задача образовательного процесса сводится к тому, чтобы научить на индивидуальное воздействие реагировать через общие принципы, ценности и точки зрения, ибо в этом состоит и сама культура—в накоплении общего и в проиявлении им единичного.

Формирующая роль коллектива для ребенка тем значительнее, что вообще борьба за существование воспринимается ребенком преимущественно со стороны социальной среды. Внешняя природа еще очень мало трогает ребенка при отсутствии для него необходимости самому добывать себе средства к существованию, да она и мало поддается воздействию ребенка при слабости его физических сил. Подойти к явлению не подавляя в себе чувства силы и уверенности, но вместе с тем с необходимостью напряжения всех психических сил для приспособления, преодоления, овладения средой, ребенок мо-



жет только внутри детского коллектива. Коллектив выступает для ребенка то как биологический пособник, облегчающий ему удовлетворение его стремлений, выполнение его функций, расширяющий его силы, его жизнедеятельность, то как биологический враг, стоящий на пути его импульсов и целей, но посильный для преодоления, — и в том и в другом случае личность ребенка растет, обогащается, осложняется. Внешняя природа со своими однообразными воздействиями способна вызвать у ребенка однородные реакции, слишком мало разнообразящие пути психического процесса, социальные же отношения так мало поддаются учету, особенно вначале, так резко варьируются для каждого ребенка, что они пролагают в его психике все новые ряды биологических путей. Здесь возникает опасность противоположения детского коллектива остальной социальной среде, так как всякое сложение сил, действующих в одном направлении, увеличивает их интенсивность и сопротивляемость. Для биологической силы это еще удваивается вследствие восприятия результатов и их оценки, воздействующей на чувства, импульсы, образы. Отсюда возможность развития через коллектив группового эгоизма, узкой замкнутости и исключительности. Дети часто начинают сознательно противопоставлять свой коллектив остальным социальным элементам, стоящим выше и ниже их в возрастном отношении, они ревниво оберегают свой мир, свои тайны от взора посторонних, особенно взрослых. Необходимо поэтому зорко следить, как бы не укоротились пальцы, которыми втягивает в себя окружающую среду детский коллектив, как бы не атрофировались те органы, которыми он впитывает в себя действительность в ее жизненном значении. Коллективы взрослых основаны на интересах самосохранения, отличающихся постоянством и прочностью, детские же коллективы — на своих особых задачах, которые отличаются непостоянством, текучестью, изменчивостью и не совпадают с основными мотивами самосохранения взрослых. Но как вся воспитательная работа должна организовываться для ребенка жизнь, ведущую его к дверям жизни взрослых, так и детские коллективы должны вести к началам истинного коллективизма. Социализирующая роль коллектива не всегда приходит для детей сама собой. Для этого необходима

организация всей жизни и работы детского коллектива на коллективных началах сотрудничества и разделения труда.

Итак, выражаясь абстрактно, детский коллектив представляет для ребенка наиболее целесообразное сочетание свободы и необходимости, способствующее его психическому росту и округляющее его функции в направлении социальных ценностей и социальных навыков.

Однако как через трудовой процесс с его теоретическим осознанием не всегда можно дать трудовое воспитание, воспитание в духе трудовых классов, так и через коллективный характер работы, через детские организации не всегда еще дается общественно-политическое воспитание, особенно классовое. Роль коллектива для буржуазии совершенно иная, чем для рабочего класса. Вложить в коллектив тот смысл, то жизненное значение, которое имеет коллектив в классовой ситуации пролетариата—это вопрос общественно-политического воспитания для нас. Для нас коллектив не суррогат общественности, служащей для заполнения жизни, создающей атмосферу соревнования, удовлетворяющей инстинкты честолюбия и тщеславия, а могучий рычаг жизни и борьбы за интересы. Для нас коллектив не средство угнетения, а орудие восстановления справедливости, победы общего блага и счастья. Для нас коллектив не способ организации одной стороны жизни, например, политической, а все организующая сила—и жизнь, и работу, и психику.

---

### Развитие навыков в трудовой школе.

В ряду средств активного приспособления живого существа к среде в целях его самосохранения важное место занимают навыки. Всякий акт живого существа оставляет в нем след как физиологический, так и так наз. психический. След этот облегчает повторение акта, особенно, если последний был целесообразен и требует для него в дальнейшем меньшей затраты энергии, меньшего участия всего живого существа с его сознанием и волей. Ряд актов, многократно повторенный в определенной последовательности, в свою очередь создает внутреннюю биологическую связь между ними. Эта связь также облегчает и ускоряет их последующее совместное вос-

произведение. Воспроизведение это происходит без участия сознания и воли; процесс приобретает автоматический характер, становится навыком. Навык является поэтому орудием не внешним, а внутренним, которое вырабатывает себе организм в процессе своего жизненного опыта в целях более быстрой ориентировки и более легкого приспособления к окружающей среде. Биологическое приспособление к среде принимает таким образом постоянный характер, и чем однообразнее среда, чем однороднее ее воздействие, тем прочнее навыки. Если бы внешняя среда была однообразна, всегда одинаковым образом воздействовала на живой организм и требовала с его стороны одних и тех же реакций, то вся внутренняя жизнь животного постепенно механизировалась бы, превратилась бы в комплекс привычных, целесообразных процессов, в ряд навыков. Простейшие животные в силу элементарности своих жизненных реакций и однообразия их жизненной среды действительно представляют собою почти механизм, организованный из живой материи, реагирующий всегда одинаковым, привычным способом.

Внешняя природа со своими однообразными воздействиями на организм вырабатывает в нем целый ряд однородных способов реакции, которые заложены в организме то в виде простых рефлексов, то в виде передаваемых по наследству инстинктов. Социальная среда, наоборот, более подвижная и изменчивая, требует приспособления к себе индивида в процессе самой его жизни и деятельности; приспособление это принимает, по выражению П. Блонского <sup>1)</sup>, динамический, а не статический характер. Однако принцип экономии сил требует некоторой механизации и этого индивидуального приспособления, поскольку в социальной среде есть постоянные и однообразные элементы. Ряд действий, связанных, например, с одеванием по утрам, с принятием пищи, ряд актов, необходимых для чтения, письма и рисования, ряд функций, привычно выполняемых при наблюдениях и изысканиях, ряд установок, возникающих в обычном направлении психики, могут и должны как можно меньше поглощать энергии и сознания, оставляя и то и другое для новых творческих актов живого существа. Разнообразие условий социальной среды и вытекающее отсюда разнообразие возможностей для реак-

<sup>1)</sup> „Педагогика“, стр. 35.

ций человека в целях самосохранения оставляет всегда значительную область для творчества индивида. Акт творчества требует максимального напряжения сил живого существа, максимального проявления его сознания, его «я»; с внутренней, психологической стороны акт этот представляется поэтому центром жизни и деятельности живого существа, с внешней, объективной—он включает в себя все механические приспособления животного, сообщает им смысл и ценность. Однако в сумме жизненных процессов в обеспечении жизни живого существа весьма важным слагаемым являются механизированные пути воздействия на среду, почему в планомерной подготовке подрастающих поколений к жизни необходимо естественно большое внимание уделить развитию навыков. Ребенок, которого мы должны приспособить к жизни, должен, конечно, выйти из наших рук творческим существом; мы ведь не можем предвидеть всех тех условий, в которых ему придется творить жизнь, не отставая в своем жизненном процессе от развивающихся и изменяющихся в своем развитии условий среды. Но те пути, которые являются постоянными в условиях окружающей как внешней, так и социальной среды, те средства, которые уже зафиксировались в достижениях нашей культуры, не должны быть каждый раз актом творчества для нашего питомца, не должны требовать от него в жизни большой затраты сил, должны стать механическими, привычными в его психическом обиходе. В этом смысле Дьюи говорит, что развитие детей означает выработку в них полезных привычек, тогда как развитие взрослых означает изменение ими окружающих условий, стимулирующее в свою очередь дальнейшее развитие их способностей (Дьюи. «Введение в философию педагогики», стр. 13).

Еще так недавно, когда сферы жизни и деятельности заранее были поделены между людьми по условиям их рождения, когда заранее можно было предрекать характер и условия деятельности питомца, почти все содержание воспитания сводилось к развитию соответствующих навыков; развитие же творчества при таких условиях таило в себе опасность для сложившихся, отвердевших форм и отношений жизни. Шаблон жизни порождал шаблон в воспитании, и все усилия направлялись к быстрейшей и прочнейшей выработке и закреплению этого шаблона. Механизация личности, особенно в

эпоху мануфактур, когда условия работы даны были раз навсегда в неизменном виде, доходила до того, что человек уже совсем не зависел от своего «сознания», от своих «волевых импульсов». Педагогике оставалось лишь предусмотреть тщательно все условия предстоящей работы и приспособить к автоматическому ее выполнению психо-физиологическую организацию будущего работника. Теперь, когда мы готовим творцов новой жизни, жизни без искусственных преград, с открывающимися для каждого бесконечными возможностями, для нас развитие творческих способностей ребенка—важнейшая задача. Но это не должно затушевывать огромной роли развития навыков в процессе воспитания и в настоящих условиях: без наличия навыков творчество всегда будет элементарным, не выйдет за пределы простейших актов, которые будут поглощать всю энергию личности. Необходимо в этом отношении освободить личность, чтобы открыть широкий простор сознанию для решения выдвигаемых жизнью более сложных проблем. Уклон в сторону творчества сейчас, когда жизнь перестраивается, подсказывается школе ходом самой жизни. В настоящее время нередко в процессе школьной работы возникает трагизм, когда творчески развитой ребенок не в силах вызвать и осуществить своего творчества за отсутствием соответствующих навыков. В особенности это имеет место в тех случаях, когда понимание творчества суживается до понятия творческого воображения и когда ребенок разросшийся в ширь и в глубь образы своей фантазии часто не может даже отлить в словесные символы, в линии, в краски. Проблема развития навыков остается поэтому проблемой и для нашей педагогики, но подход к ее решению должен быть совсем иной: приемы и способы развития навыков не должны подавлять творчества ребенка, приобретение их должно идти рука об руку с творчеством, развивая и поддерживая его, открывая ему более широкий простор. Центр тяжести этой проблемы в том, чтобы, развивая навыки, удержать все их преимущества в качестве удобных орудий приспособления и способов сбережения энергии живого существа, но в то же время не ограничить необходимых для того же приспособления творческих способностей личности.

Когда приобретение навыков являлось главной целью воспитания, то способы их развития не имели ничего общего

с творческим процессом; они были позаимствованы из свойств самого навыка, как такового. Навык рассматривался не как часть жизненного процесса, он искусственно из него вырывался и вне этой естественной связи обрабатывался. В основу этой обработки полагался тот очевидный для всех факт, что повторное переживание ряда психических явлений способствует установлению между ними внутренней связи, и чем чаще они в той же последовательности переживались, тем с большей правильностью и уверенностью они воспроизводятся и тем легче становится воспроизведение их на будущее время. Упражнение во всех видах, притом самое бесцельное и безрезультатное в моменты своего совершения, упражнение ради навыка, жизненное значение которого оставалось для ребенка далеко не осязательным, было душой прежней педагогики. Ребенок вытверживал азбуку на бессмысленных, ничего не говорящих его уму и сердцу словах и фразах, выучивал склонение, спряжение и грамматические правила на примерах, которые измышлялись специально для этой цели и вне таковой не имели никакого смысла, приобретал навык в арифметических вычислениях на задачах, которые в жизни не могли иметь места, он до одури выводил линии, углы, спирали в разных комбинациях, далеких от действительности; для того, чтобы изображать эту самую действительность, он механически усваивал различные схемы, которые наполнял любым содержанием, безразлично каким (трафаретные схемы по географии, по природоведению, по истории).

Однако прежняя педагогика упускала из виду, что приобретение навыков путем специальных упражнений, без непосредственного смысла в момент их выполнения, прежде всего понижает психическую энергию, ослабляя внимание и интерес, а между тем для установления ассоциационных путей энергия необходима так же, как и для всякой иной психо-физиологической функции. Если в период раннего детства ребенок шутя заучивает стихотворение без понимания его смысла, то это только потому, что в это время звуковые впечатления вполне достаточны, чтобы возбудить полностью энергию и внимание ребенка. Когда же ребенок переходит на ступень смысловых переживаний, вначале самых элементарных, все, что стоит вне этих переживаний, не может сосредоточить на себе сознание и волевые усилия ребенка, хотя

бы и было рассчитано на отдаленные цели. Отсутствие непосредственной цели, интереса и внимания в момент упражнения делает выполняемую функцию безразличной, расплывчатой, далекой от какого-либо совершенства, которая может быть куплена лишь дорогой ценою бесконечного числа повторений. Никакой экономии во времени упражнение поэтому не создает, и если бы можно было точно подсчитать время, потраченное на упражнение в целях выработки того или иного навыка, мы были бы огорчены столь непроизводительной его растратой. Вряд ли, например, приобретаемые нами навыки математической ориентировки в действительности окупают все проделанные на школьной скамье бесчисленные ряды арифметических, алгебраических и геометрических примеров и задач.

Затем приобретенный через упражнение навык является слишком неподвижным, неэластичным, утрачивает свой действительный смысл, свою связь с реальными процессами, для которых только навык и существует. Вырывая функцию навыка из живой конкретной связи, сосредоточивая искусственно внимание на второстепенном, лишенном в себе самом смысла моменте жизненного процесса, упражнение придает ему самостоятельное значение и этим извращает его подлинную ценность. Навыки в этом случае превращаются для психики в мертвый капитал или же получают применение в роде гоголевского Петрушки. При наиболее благоприятных условиях через специальные упражнения навыки могут достигнуть высокой степени быстроты, легкости и точности выполнения, но они не в состоянии будут служить различным целям и при различных условиях они могут повести к опасным столкновениям и непродуктивному расходованию энергии при изменившихся обстоятельствах среды и жизни. Только гармоническое соотношение между функцией навыка и соответствующим жизненным, активно творческим процессом может обеспечить целесообразные способы развития навыков.

Принцип трудового воспитания кладет смысловой подход в основу всей школьной работы, в том числе и в основу развития навыков. Естественный путь к этому открывается тем, что всякий навык первоначально является сознательным и произвольным актом в том или ином жизненном процессе,

и только повторение функций постепенно лишает его характера произвольности. Навык это не рефлекс и не инстинкт, заложенный в самую природу организма путем наследственной передачи, навык—результат личного опыта, закрепляемый путем повторения однородных актов. Жизненный акт закладывает основу навыка, повторение лишь создает проторенные пути, уменьшая необходимые для него сознательность и произвольность, понижая количество необходимой для него энергии, освобождая эту последнюю для других жизненных целей. Повторный жизненный процесс постепенно становится автоматическим орудием в борьбе за существование и в подходе к действительности. Отсюда для развития навыка решающее значение имеет первый опыт, первое выполнение соответствующей функции, с одной стороны, а с другой—те условия, при которых происходит закрепление этой функции путем повторений.

Первый опыт всегда играет громадную роль для психики, для всей последующей установки сознания, и чем активнее, сознательнее этот опыт, чем сильнее и глубже задевает он личность, чем интенсивнее возбуждает ее энергию и творческие силы, тем выше его последующее жизненно-психологическое значение. Момент творчества—это момент наибольшего подъема психики, устремление всех ее сил в направлении к определенной цели, смысловой концентрированности сознания на основе всего его содержания, и все, что входит в психику в такой момент, органически влетает в нее, неразрывно связывается с ее наличным содержанием и приобретенными путями работы, становится сразу готовым орудием для дальнейшей деятельности личности. Если мы хотим сохранить за первым опытом максимум значения в деле развития навыка, мы должны подвести ребенка к соответствующей функции не извне, не путем навязывания тех или иных действий, а изнутри, от его собственных переживаний, от раскрытия его творческих способностей. Найденный в процессе творчества путь к действию или способ выражения переживаний может даже сразу же стать привычным и не нуждаться в дальнейших повторениях. Все наши усилия навязать ребенку произношение звука «р» остаются тщетными, пока ребенок в процессе жизненных функций не натолкнется сам на ряд соответствующих двигательных комби-

наций,—раз это случилось, дальнейшее автоматическое произношение звука «р» гарантировано. Аналогия здесь неполная, но все-таки очень поучительная. Если ребенок сам доискивается до выражений своих переживаний путем слова или рисунка, если он открывает соотношение между звуковым и смысловым значением слов, если он сам находит приемы счета и способы решения задач, то это, повышая интерес, обеспечивает максимум сознания и воли, обеспечивает глубину и действенность оставляемого в психике следа, открывает кратчайшую дорогу к соответствующим навыкам. На практике мы часто поступаем, как раз наоборот. Приступая к развитию в ребенке навыков чтения или письма, мы совсем не считаемся с переживаниями ребенка, насильственно вводим в его психику что-то чуждое или очень слабо связанное с его действительными импульсами, рассчитывая лишь на его память и ассоциацию. Мы насильственно втискиваем в живое, конкретное содержание детской психики те или иные приемы устной и письменной речи, те или иные математические действия, когда этого требует программа наших занятий. А между тем именно в эти начальные моменты в наших руках находится ключ к продуктивности всей последующей работы в смысле выработки необходимых навыков.

Экспериментальная психология уже давно выдвигает ряд данных, обосновывающих разрыв здесь положение. Она отмечает ту решающую роль, какую имеет первое чтение даже ряда несвязанных друг с другом по смыслу слов для их непосредственного воспроизведения. По Эббингаузу после первого чтения воспроизводится гораздо большее число слов (из пятнадцати, например, шесть), чем то количество, которое прибавляется после дальнейших чтений (одно, два). Тем более это имеет место тогда, когда ряд впечатлений доходит до сознания не как комплекс несвязанных друг с другом моментов, но как части одного целого, имеющего определенный смысл и возбуждающего интерес. Опыты Бинэ и Анри показали, насколько связность и осмысленность впечатлений важны для быстроты и прочности их запоминания. Реакция на осмысленное слово по данным психометрий требует меньше времени и энергии, чем реакция на отдельный звук. Та же экспериментальная психология подтверждает, что осмыс-

ленные переживания гораздо медленнее поддаются забыванию. При этом, чем важнее для психики смысл запечатлеваемого, тем прочнее запечатление. Не будем забывать, что смысл навык получает лишь в целом жизненном ряде, имеющем биосоциальное значение, и нам станет ясна та осторожность, с которой мы должны подходить к начальным моментам в развитии навыков. Крайне непедагогично с этой точки зрения выделение элементарной функции из целого жизненного ряда, чтобы с нее начать развитие навыка. Мы имеем в виду здесь не элементарное в генетическом смысле, не простейшие психические образования, из которых естественным путем, органически развиваются более сложные явления душевной жизни,—этот путь работы навсегда останется неприкосновенным для педагогики. Речь идет здесь об элементах, получаемых в известном смысле искусственно, в результате умышленного анализа и специального обособления, растворяющего их жизненный смысл. Будучи изолирован от целого, элемент становится для ребенка безразличным, затрата времени и энергии для овладения им кажется ребенку непроизводительной, скучной, досадной, отвлекающей от более интересных и осмысленных занятий. Наоборот, будучи схвачен в своем жизненном значении, будучи предварительно хоть раз пережит ребенком в целом жизненном процессе, элемент может вызвать в ребенке настойчивость и энергию, которые будут поддерживаться до тех пор, пока не будет психологически изжита связь элементов с целым. Преведняя школа в большинстве случаев начинала с элементов: учителя арифметики начинали с элементарных действий над числами, учителя рисования начинали с линий и других элементов рисунка, учителя пения сначала разучивали гаммы и элементы той или другой мелодии; близкое, понятное, интересное детям отодвигалось при этом так далеко вперед, что, когда дети подходили к нему, у них уже не было ни свежести и остроты переживаний, ни здоровой заинтересованности. Нередки пока случаи, когда и трудовая школа, вопреки своим основным принципам, идет тем же путем, когда даже руководители трудовых процессов начинают с отдельных манипуляций с различными инструментами, преподнося детям труд, по выражению П. Блонского, в засушенном виде.

От жизни к навыкам—вот педагогически целесообразный путь развития этих последних. Это отнюдь не значит, что тот или иной жизненный процесс целиком должен перейти в навык, тогда личность механизировалась бы, чего еще боялся Аристотель. Жизнь никогда не повторяет сложных комплексов действий, а потому и навык не должен стеснять разнообразия в реакциях организма, не должен ограничивать творчества личности, он должен быть гибким, эластичным, незначительным по величине, по объему своих функций. Если при выработке механизма чтения ребенок приобрел навык связывать с графическим изображением слова определенное звуковое сочетание, а с этим последним—определенный образ или понятие, то такой навык будет иметь жизненную ценность при разнообразных сочетаниях устной и письменной речи. Если же ребенок привык воспринимать звуковое и смысловое значение слов в определенных сочетаниях целых фраз, ценность такого навыка распространяется на немногочисленные жизненные случаи. Если ребенок имеет навык в математических операциях общего характера, то он может его использовать при разнообразных условиях своей работы. Если же ребенок имеет навык в решении задач определенного типа, он может им воспользоваться при немногочисленных комбинациях и функциях работы. Раз навык обнимает значительный жизненный процесс при изменившихся условиях обстановки и деятельности, ребенку придется разрывать установившиеся связи, диссоциировать закрепившиеся функции, придется переучиваться, что требует от личности больших жертв, иногда даже является невыполнимым, как невозможно было рабочим в период мануфактур приспособиться к новым условиям работы. Сама жизнь и работа, повторяя лишь наиболее общие условия, дает ребенку импульс к выделению и обособлению незначительных по объему функций и ведет к общим навыкам мысли и действия. Необходимо только, чтобы ребенок, идя за жизнью и работой, сумел бы сам выделить из целого жизненного ряда наиболее общие элементы и приступил бы к их обработке, не теряя ни на минуту из виду их связи с целым; в таком случае самый процесс выработки навыка будет для ребенка осмысленным жизненным актом, заключающим в себе все психологические свойства этого последнего.

Здесь выступает второй фактор развития навыков—характер и условия необходимых для них повторений. Встает вопрос о том, как, при каких условиях и для какой цели происходят эти повторения, раз без них соответствующая жизненная функция не может механизироваться. Повторение ни в каком случае не должно выступать для ребенка в качестве средства развития навыка вообще, тогда оно все равно примет автоматический характер и лишится содействия всех необходимых психических сил—внимания, интереса, волевых импульсов. Повторение должно выступать для ребенка в качестве средства для достижения определенной цели, чтобы ребенку приходилось проделывать одну и ту же функцию для преодоления возникшего в процессе работы и жизни затруднения или же в поисках за более совершенными способами и формами выполнения поставленной жизненной задачи. Совершенно различны психические процессы, учится ли ребенок чтению для того, чтобы вообще научиться читать, или же приобретает этот навык путем чтения заинтересовавших ребенка подписей под картинками, названий детских книг, плакатов, хотя бы в этом последнем случае ребенку пришлось повторять одни и те же функции значительное число раз. При близости и чуткости к запросам детской жизни и работы всегда можно подобрать последовательный ряд случаев, имеющих для детей жизненный смысл и интерес, в которых есть однородные процессы, чтобы превратить их в соответствующие навыки. Ребенок может много раз рисовать одни и те же линии, чтобы как можно лучше схватить контуры инструмента, который ему нужно сделать, или же чтобы путем рисунка осознать, закрепить и выразить те или иные свои переживания. Ребенок может много раз писать одно и то же слово, чтобы обозначить сделанную им модель животного. Ребенок может много раз производить одни и те же операции над числами, чтобы вычислить правильно процент взросших на школьной грядке семян. Все опасения в том, что без специальных упражнений ребенок не выучится читать, писать, считать, рисовать, опровергаются практикой детских садов; в них руководительница, не прибегая к специальным упражнениям, а приходя лишь на помощь детям в их запросах и интересах, нередко бывает к концу года при-

ятно удивлена тем, что у детей налицо довольно значительные навыки чтения и письма. В Фергюпской школе миссис Дженсон оказалось вполне мыслимым создать для детей такую же естественную жизнь, какой они живут вне школы, и без всяких упражнений, принуждений, наград и наказаний, экзаменов и классов, параллельно с общим развитием, дать детям все технические элементы обучения: чтение, письмо, математические навыки. В школе проф. Мариам в Миссури, при естественной широко поставленной работе с детьми, вполне достаточно поводов для чтения, письма, счета и воспитания речи; чтение, письмо, арифметика выступают здесь на сцену, как естественная подмога к другой работе, и тем не менее воспитанники школы при поступлении в университет легче справляются с формальной работой, чем другие школьники. Игра, жизнь и работа в школе создают условия для естественного развития навыков не только низшего порядка, но и для навыков высшего порядка — интеллектуальных и социальных, при чем это одинаково имеет место как в отношении детей даровитых, так и недаровитых.

Итак, жизненный и трудовой подход к развитию навыков вовсе не исключает повторных актов: с одной стороны, сама жизнь и работа, несмотря на все свое разнообразие, вынуждают нас часто идти одинаковыми путями для достижения наших целей, а с другой — не всегда задание может быть целесообразно выполнено сразу, посредством единичного усилия, без повторных действий. Разнообразие условий, при которых повторяется ряд актов, переходящих в навык, способствует тому, что он глубже проникает в сознание, теснее связывается с его содержанием, труднее поддается исчезновению из психики. Навыки в иностранной речи приобретаются тем легче, чем многостороннее связываются они с особенностями определяемых своеобразной классовой структурой национальных переживаний, со способом восприятий, с образом мыслей и чувств. Лежащая в основе всякой механизации действия, в основе выработки навыка ассоциация по смежности не устанавливается простой смежностью, она нуждается в содействии многих психических состояний и тенденций. Быстрота и прочность ассоциации гарантируются повышенной психической жизнедеятельностью, которая при повторении предполагает наличность жизненной цели, так же

как и при первой функции, ведущей к навыку. Общеизвестный факт, как мало внимания и энергии отдает ребенок повторениям, в которых он непосредственно не заинтересован, и к каким искусственным, иногда очень сильным мерам приходится прибегать, чтобы поддержать его энергию в таких случаях. Пассивно навязываемые события и функции могут переживаться и выполняться сотни раз, а точная связь их не удерживается в памяти, тогда как нашедшие творческий отклик в психике переживания и действия запечатлеваются в сознании после незначительного ряда повторений.

Вместе с тем в действительных жизненных условиях вся психика личности устремлена в направлении к конечной цели, промежуточные моменты на пути к этой цели отступают в сознании на задний план и легко получают автоматический характер. Это особенно имеет место тогда, когда прежний опыт уже проложил пути к цели, когда действие лишь повторяется в новых условиях жизненной обстановки, в новом сочетании жизненных задач; тогда оно требует для себя все меньше сознания и волевых импульсов и легко переходит в сферу механического. Повторение без непосредственных жизненных целей, концентрирующих на себе сознание и волю, наоборот, или совершенно рассеивает внимание, или привлекает сознание и волю к самому процессу повторения, к различным моментам повторяемого акта, затрудняя переход его в область бессознательного, замедляя его превращение в навык. Смысловая сосредоточенность в работе есть не только условие ее сознательности, но, как это ни странно с первого взгляда, и условие механизации ее однообразных функций. Ребенок, делающий громадные усилия, чтобы схватить значение написанного слова, не замечает тех промежуточных актов слияния звуков и слогов, которые он при этом выполняет и которые непосредственно переходят в навыки, тогда как звуковой метод обучения грамоте, фиксируя сознание ребенка на этих актах, задерживает быструю их механизацию. Входящие в обиход школьной работы естественные учебные пособия, отвлекая внимание ребенка в сторону обычных жизненных действий, которым они служат, в свою очередь облегчают переход связанных с их использованием функций в разряд навыков.

Затем жизненная цель ряда функций, переходящих в навык, сообщает то внутреннее единство, которое в свою очередь необходимо для быстроты и прочности ассоциационных связей. Наличие целей и жизненного смысла совершаемого акта делает это единство органическим, и чем теснее связь между внешними процессами и внутренним смыслом, тем прочнее фундамент для навыка. Заучивая стихотворение, чтобы выполнить заданный урок, учащиеся часто делят его на части, насильственно разрывая единство его содержания, разучивают каждую часть в отдельности и только в заключение сливают их в одно целое. То же стихотворение, заучиваемое ребенком, чтобы осознать, оформить, расширить и углубить собственные подлинные переживания, выступает для него в процессе работы, как органическое целое, и это смысловое единство стихотворения облегчает установление необходимых ассоциаций. При жизненности акта, ведущего к навыку, естественным путем устраняются всякие побочные, привходящие цели, затупевывающие единство всего акта, создающие затруднения на пути ассоциации и в развитии навыков.

Далее, необходимые для развития навыков ассоциационные связи растут по мере соответствия того или иного ряда актов основным свойствам всякого жизненного и трудового процесса. Наивысшая целесообразность, наибольшая экономия сил, ритмичность в ходе работы облегчают пути ассоциации, а следовательно и навыка. Ритмичность создает биологическое единство во множестве для последовательного ряда функций, так как функции эти следуют друг за другом во времени с точно определенными промежутками, как вообще все движения организма. Ассоциирующая сила ритма хорошо известна из повседневной работы и жизни, она подтверждена научно опытами Мюллера и Шумана. Ритм создает равномерное распределение жизненной энергии, вызывает правильное функционирование органов и связанное с ним чувство удовольствия, но, главное, он сочетает отдельные члены ряда в большие или меньшие единства, в такты и группы тактов. В то же время ритм, делая функцию беспрепятственной, усыпляет внимание в отношении к ней, придает ей автоматический характер, в особенности, если размер ритма соответствует требованиям организма и условиям работы. При

повторных актах ритм меняется в направлении постепенно возрастающей скорости, так как всякое повторение акта сокращает необходимую для него энергию и время, а в противном случае излишняя энергия будет растрачиваться непроизводительно и вызывать напряжение и скуку.

Наконец, момент удовольствия, как непосредственной органической оценки всякого жизненного акта, является чрезвычайно важным в процессе усвоения и сохранения организмом той или иной функции. Экспериментальная психология подчеркивает гораздо большую ассоциирующую силу удовольствия, чем неудовольствия, так как, поскольку организм имеет возможность выбора, хотя бы в относительном смысле, он отдает всю свою активность и жизнедеятельность первому пути и избегает последнего. Необходимо только, чтобы удовольствие не было внешним, приходящим моментом, но чтобы оно стояло в непосредственной связи с естественной функцией развиваемого навыка и вызывалось бы приспособленностью акта к цели, экономией сил при достижении цели, жизненностью, и близостью самой цели. Все это опять-таки возможно при обработке навыка в прямой связи с их жизненным значением. Только в этом последнем случае может быть также широко проведено распределение повторений, так как ассоциациям непосредственно вслед за их образованием необходимо предоставить известный промежуток времени, чтобы они установились и улеглись в наличном содержании психики.

Таким образом трудовая школа в своей работе не допускает искусственного выделения и специальной обработки навыков, подрывающей жизненную ценность, психологическое единство и воспитывающий характер всей школьной работы. Навыки—это только средство для работы и жизни, а не их содержание, смысл и цель; такими были они в своем генезисе в тысячелетней истории человечества, такими должны они явиться в сознании, жизни и работе детей.

---

## Воспитание мышления в трудовой школе.

Умственное развитие — вот кумир, которому в течение веков и даже тысячелетий приносились в жертву и интересы детей, и вся область их эмоциональной жизни, и даже сфера их физиологического роста и развития. Этот кумир поглотил не одно поколение с его реальными запросами, заглушил в нем подлинные жизненные стремления, затушевал действительные жизненные отношения, он поддерживал и углублял пропасть между социальными группами, он давал обществу непригодных, безвольных, лишних людей. Прошедший у нас глубокий сдвиг в понимании и оценке всех наших исторически сложившихся образований и наслоений не мог не коснуться этого векового устоя нашей социальной культуры. Центр тяжести в социальном смысле теперь перенесен в толщу трудящихся классов с их психологической структурой, определяемой условиями их производственной деятельности. В жизни, а затем и в сознании перевес стал склоняться на сторону действия, а не размышления, осуществления, а не подготовки к нему, решимости, а не колебаний и сомнений, активности и творчества, а не пассивного подражания и усвоения готовых схем. Мыслительный процесс с его задерживающими функциями, с его утончающими и углубляющими путями к действию, с его предваряющими всякое поведение бесконечными классификациями и точками зрения оказался отодвинутым на задний план. Этим же путем естественно пошла и школа: она тоже стала оставлять в тени прежде безраздельно господствовавший в ней принцип формального развития ума, она стала больше интересоваться моментами действия, процессом творческой работы, процессом осуществления, воплощения вопреки переживаний, импульсов, стремлений и целей.

Однако жизненная роль мышления несколько не подрывается материалистическим, марксистским подходом к нему, оно только ставится на реальную почву действительных отношений бытия и сознания. Если мышление есть хотя бы изгиб в кривой, идущей от материальных условий и потребностей к способу и факту их удовлетворения, то от характера, величины и формы этого изгиба меняется и самая кривая. Конечно, сам по себе изгиб этот не есть нечто самостоятельное, он в свою очередь есть в почечном счете результат прежних способов и

путей материального процесса самосохранения, есть определяемый реальными условиями выход из наличного состояния живого существа, но поскольку он определяет настоящее прошлым, поскольку он предназначает пути поведения линиями предшествующего опыта, он не может быть игнорируемым в сумме жизненных слагаемых. В целях самосохранения мы всячески стараемся использовать прошлый жизненный и технический опыт; мышление есть только средство использовать этот опыт наиболее систематически, организовано и целесообразно; мы поэтому должны старательно оберегать и воспитывать пути и навыки такого использования опыта путем мышления. Проблема воспитания мышления поэтому для нас и в трудовой школе не теряет своего значения, наоборот, она требует к себе особенно внимания, чтобы быть поставленной на почву реальных фактов, чтобы быть перевернутой с «головой на ноги».

Всякое действие человека, если оно не остается рефлексивным, предполагает некоторую задержку, некоторый предварительный момент, биологическим и психологическим содержанием которого является искание пути к действию на основании предшествующего опыта. Если этого опыта нет, не будет никакой задержки к действию, не будет и искания. Ребенок, никогда не имевший дела с огнем и не получивший от обращения с ним моторных и эмоциональных следов, автоматически тянется к нему ручонкой. Однако не всегда прежний опыт вызывает задержку и пробуждает искание, — для этого он не должен быть тождественным с возникшим импульсом и наличными условиями, необходимыми для его осуществления. Ребенок, который раз утолил свой голод, достав пищу из буфета, в другой раз сделает то же автоматически, при отсутствии каких-либо привходящих, осложняющих и отклоняющих процесс действия моментов. Только разнородность опыта как по его биологическому значению, так и по способу его выполнения создает условия для выбора, оценки и сравнения путей, ведущих к действию, для противопоставления их друг другу, для их группировки и систематизации, словом того, что мы называем размышлением. В процессе размышления прошлый опыт выступает, как полный, законченный акт, приведший к определенным биологическим результатам и открывающий возможность предвидения и предварительной оценки. Это предвидение и оценка не могут оставаться безраз-

личными для органического существа, не могут не оказывать воздействия на его поведение действительное или только возможное. Вот почему различие в условиях и путях опыта возбуждает в организме искания, требует их согласования и систематизации, приведения их к единству для возможности дальнейшего действия. Организм тем и отличается от простого агрегата ничем не связанных частиц, что в момент своей жизнедеятельности он организует всю свою наличность в одном фокусе, в одном направлении, точно так же как и машина в момент своей работы предполагает преодоление сопротивления остальных ее частей, направленных иначе. Весь процесс этой внутренней обработки опыта для предстоящего действия и есть мыслительный процесс, при чем его функции необычайно расширяются включением в него не только собственно опыта, но и опыта чужого. Самые сложные интеллектуальные приемы и методы, самые тонкие умственные построения и продукты получают свое полное объяснение и свой смысл в этом биологическом аспекте при осложняющем привхождении социального момента. Это не есть сужение сферы мыслительной деятельности; принижение высших ее проявлений,—это полное генетическое ее понимание, которое одно только и может лежать в основе воспитания мысли, т. е. регулирования ее генетического развития. Фактически эти мыслительные моменты могут стоять то ближе к действию, то дальше от него, иногда удаляясь настолько, что связь эта становится неуловимой. Мыслительный процесс обособляется и как будто бы получает самостоятельное значение. Но подрежьте эти корни мыслительного процесса, хотя бы в самых высших и тонких его образованиях, и мы очутимся среди хаоса логических построений и произвольных методов мысли, без определенного критерия оценки как ее продуктов, так и ее путей. В области теории познания еще можно позволить себе такую роскошь — уйти в беспредельную даль от биосоциальных корней мыслительного процесса в целях отыскания новых путей мысли и правильной оценки старых, но мы, практические работники культуры, можем рассматривать мыслительный процесс только в действительных условиях его возникновения как в психике отдельного человека, так и в целом нашей культуры.

Итак, импульс, непосредственная ответная реакция, — вот простой жизненный ряд рефлексивного или инстинктивного

характера. Импульс, оживание прежнего опыта в связи с ним, предвидение результатов на основании этого опыта, биологическая оценка этих результатов, совпадение их с характером импульса, совпадение наличных условий с путями прежнего опыта, — вот жизненный ряд, в котором еще нет размышления, а лишь ассоциационные пути; они могут протекать автоматически или могут быть осознаны, что по существу безразлично для характера процесса. Импульс, оживание прежнего опыта, разнородность этого опыта, не совпадающего по своим условиям и результатам с импульсом, предвидение различных возможностей и их биологическая оценка, сравнение, различение и систематизация этих возможностей, выражение этой систематизации в особых умственных образованиях, сведение к единству всего процесса путем преодоления противоположностей для возможности действия, выполнение соответствующих функций, — вот жизненный ряд, в котором имеет свои корни вся умственная работа и в котором вырабатываются все пути и навыки этой работы. Вся интеллектуальная организация развилась как усложнение, уточнение и усовершенствование процесса действия, и мозг со всем его сложным аппаратом лишь организует поведение живого существа в зависимости от его предшествующего поведения и в направлении к общим биосоциальным целям. Поэтому задача систематизации и использования прошлого опыта в новых условиях предстоящего или возможного поведения определяет и структуру мыслительного аппарата, его функции, его пути, приемы и методы (сравнение, обобщение, анализ, синтез) и его процессы (суждение, умозаключение, систематическое построение науки) и его образования (понятия, идеи, классификации, гипотезы, положения, законы). Подойти к явлению со стороны мысли — это значит подойти к нему со стороны предшествующего опыта для большей целесообразности будущих действий; понять явление — это значит предвидеть его отношение и роль в условиях возможного поведения; установить законы явлений — это значит предопределить способы воздействия на них в более или менее широких и разнообразных условиях; открыть принципы, точки зрения, теории — это значит найти наиболее общие подходы к целому ряду действительных явлений и жизненных отношений. Различие между практическим и научным мышлением, между мышлением конкретным и аб-

страктным заключается не в особенностях путей, приемов и методов того и другого, а в характере и широте их применения. в том, пользуемся ли мы мышлением для какой-либо непосредственной или более или менее определенной цели или же для целей возможных, приобретающих характер самостоятельных, теоретических задач. Пора окончательно отрешиться от взгляда, что теоретические предметы преподавания, в особенности наиболее совершенные по своей логической структуре, являются единственным или хотя бы преимущественным средством воспитания мышления. Пора перестать думать, что мышление может быть развиваемым само по себе, на каком угодно, даже на совершенно безразличном, материале, не вызывающем никакой оценки и реакции со стороны воспитываемого. Воспитание мышления требует лишь условий для систематизации опыта в целях возможного поведения, систематизация же эта в первоначальных своих стадиях наиболее естественно, органически происходит в процессе самого поведения и им стимулируется. Работа ребенка, самая естественная и жизненная, но планомерно подобранная и организованная, а не специальные упражнения в специальном материале, воспитывает навыки мышления, пролагает его пути, устанавливает приемы умственной работы, создает необходимые вспомогательные средства, сообщает им силу и действенность. Стать на правильный путь умственного воспитания ребенка можно только через направление, систематизацию и организацию его непосредственного личного опыта, его непосредственной работы и жизни.

У взрослого в большинстве случаев его практическое дело, его жизненная профессия образует тот рычаг, который организует всю его психику и весь его опыт. Занятие, обеспечивающее существование взрослому, составляет для него тот стержень, около которого группируются и наслаиваются наблюдения, образы, суждения, около которого нарастают мотивы, эмоции, навыки. Развернувшийся и определившийся стимул самосохранения является для взрослого и стимулом мышления. Все, что стоит на пути этого оформившегося самосохранения, не проходит мимо внимания и психики взрослого, оно не нагромождается в ней беспорядочно, а приводится в систему в согласии с прежним опытом, обрабатывается настолько, чтобы можно было им в дальнейшем воспользоваться.

Организирующая роль производства и профессии для психики человека настолько ясна и бесспорна, что она чаще вызывает в нас опасения и досаду на сужение богатства душевной жизни, чем какие-либо сомнения. У детей нет такой жизненной оси, которая вносила бы порядок в их опыт и побуждала к его систематизации и организации. Мы своими заботами освобождаем детей от непосредственной борьбы за существование, ослабляем в них стимул самосохранения и этим вносим в их психику некоторую широту, но вместе с тем известную расплывчатость, разбросанность. Тем более необходимо создать для детей такую жизнь, которая требовала бы единства, связности, внутренней последовательности в их действиях и поступках и побуждала бы их связывать разрозненные элементы своего опыта, проверять одни другими, судить, размышлять, оценивать, строить догадки и предположения, испытывать их пригодность, составлять понятие, устанавливая классификацию, общее положение. Если беспорядочность жизни взрослого не содействует порядку в его мыслях, то с этим можно мириться, — очевидно, условия его жизни позволяют ему такую роскошь. Но беспорядочность школьной жизни, ее бессистемность, отсутствие в ней плана, руководящих идей и мотивов не только оставляет разрозненным наличный опыт ребенка, поддерживает в нем хаос, но, что гораздо важнее, не вырабатывает навыков умственной обработки опыта, не пролагает путей мыслительной работы. Жизнь школы только тогда будет давать стимулы к такой интеллектуальной работе, когда она будет для детей настоящей жизнью, а не учебой, результаты которой скрываются для них за завесой далекого будущего. Жизнь эта должна вызывать в детях подлинное, целостное переживание, должна вызывать законченный жизненный ряд, в котором идеи выступают в непосредственной связи с действиями, а образы с чувствами и переживаниями, выступают не обособленно, а организовано, как в действительности. Жизнь эта должна быть жизнью самих детей, пробуждать в них инициативу, самостоятельность, творчество, искания, усилие, преодоление, достижение, в котором нарастают и навыки мысли и навыки действия, как две стороны одного и того же процесса. Все, что делается в школе, весь ее внутренний распорядок, взаимоотношение детей, каждый поступок, вопрос учителя вызывают в психике ребенка ответную реакцию,

которая оказывает воздействие на навыки мысли ребенка. Однако только живая деятельность самого ребенка, деятельность плановая, организованная заключает в себе наиболее сильные импульсы к этому, ибо такая деятельность формирует и регулирует все стороны психической жизни, в особенности же организующую силу мысли. Широко, планомерно, методически построенная работа детей в школьном саду по истечении определенного промежутка времени делает их осторожными, осмотрительными, находчивыми, остроумными не только в суждениях повседневной жизни, но и в вопросах чисто-теоретических не хуже, чем специальные упражнения по схемам логики или грамматики. Осмысленный труд ребенка таким образом не только сообщает жизненность, активность и прочность его знаниям, но и является лучшим орудием для развития и роста его умственного аппарата. Чужой опыт, его пути и мотивы приобретают в свою очередь громадное значение в интеллектуальном росте ребенка, но только на основе его непосредственного, личного опыта, поэтому и генетически и педагогически мы обязаны выдвигать на первый план собственный опыт ребенка, опыт не как нечто косное, привычное, чуждое сознательных, творческих моментов, а как живой, цельный, законченный биологический ряд, из которого в условиях социальной среды органически вырастают и все сложные психические процессы (субъективный момент) и все достижения культуры (момент объективный).

Итак, жизнь и работа, действие и поступок, не как развернутый, повторный или подражательный акт, а как акт развертывающийся, устремляющий активность, искание и творчество ребенка в известном направлении, возбуждающий в его сознании детерминирующие тенденции, организующий его психику в общем фокусе для предстоящей функции, — вот педагогически целесообразный и психологически правильный путь воспитания мысли, развития ее навыков, усовершенствования ее методов. В этом воспитании первым моментом является затруднение и задержка в действии. Если такой задержки нет, весь процесс реакции живого существа получает автоматический, рефлексивный или импульсивный характер, в нем нет места никакой умственной работе. Только наличие такой задержки избавляет ребенка от тиранической власти непосредственных возбуждений, как внешних, так и внутренних.

и кладет начало интеллектуальному процессу с его комбинационными моментами. Задерживать инстинктивное или привычное действие ребенка не могут никакие рассуждения, никакие увещания, никакая ссылка на чужой опыт, ни даже личный пример, если действие по своим реальным условиям является беспрепятственным или если на пути этого действия не стоит пережитый опыт ребенка. Только воздействие вещей и отношения людей, только нарушение самосохранения и испытанное в связи с ним неудовольствие, только запечатлевшиеся в психике следы прежних положительных достижений в силах остановить свободный поток жизнедеятельности и направить его по углубленному руслу интеллектуальных исканий. Для воспитания задержки необходимо поэтому в школьной жизни и работе создавать условия, не отвечающие прямо импульсам ребенка, но усиленные для его психо-физиологической организации. Не надо устранять также возможностей для ребенка на непосредственном опыте убедиться в нецелесообразности тех или иных импульсивных действий, пережить все их нежелательные последствия — страдания, неудовольствие окружающих и т. д. Всякий опыт ребенка должен быть доведен до его жизненно-логического конца, результаты того или иного действия должны быть проверены ребенком непосредственно, ребенок должен почувствовать как несоответствие достигнутых результатов поставленной цели, так и совпадение их с жизненными задачами, конечно, в понимании ребенка. Законченный опыт оставляет в психике ребенка оценки более действенные для будущего поведения ребенка, чем предупреждение взрослых, чем запрещение и угрозы, которые притом же не возбуждают исканий и самостоятельности, не возбуждают умственных процессов. Затрудняющее влияние товарищей и детского коллектива, заключаая в себе прямо противоположные жизненные оценки тех или иных действий и поступков, часто является для ребенка исходным пунктом интеллектуальной работы. С этой точки зрения как слишком легкие и привычные игры и занятия, так и практика свободного воспитания — злейшие враги умственного роста ребенка.

Психическим эквивалентом такой задержки является задание, и вопрос о приемах и методах правильной постановки задания приобретает громадное значение для педагогики мысли. Мыслительный процесс разворачивается по диалектиче-

скому пути, и начальный момент на этом пути—это антитеза. Момент этот требует от воспитателя не заглушивать коллизии, не сглаживать противоречия в личном опыте ребенка, а наоборот, выдвигать их резко, выпукло, отчетливо, всюду подчеркивать различные пути и подходы к одним и тем же явлениям, противоположные точки зрения и оценки. В процессе детской игры и работы всегда можно поставить ребенка в положение, при котором он ясно почувствовал бы противоречия между наличными условиями опыта и путями прежнего опыта, между существующими у него оценками и ценностями и вновь открывающимися возможностями. Новизна материала и условий работы еще не гарантирует наличия антитезы, для этого необходима связь нового со старым, но не по принципу тождества, а по принципу противоречия. В нашей образовательной работе мы слишком привыкли исходить из системы предмета, мы забываем, что система той или иной науки, в которой все так согласовано, прилажено друг к другу, последовательно друг из друга развивается, является лишь заключительным актом в процессе исканий, столкновения противоположных догадок, исключаящих друг друга мнений и точек зрения и что только в этом процессе растут и крепнут навыки мысли. Как в сфере действительности за эволюцией скрывается борьба и противоположности, так и в области познания за системой скрывается диалектический ход мысли. Для образовательной роли задания чрезвычайно важное значение также имеет его жизненность и широта. Чем глубже возникшее для ребенка в процессе работы затруднение, чем реальнее и интенсивнее он его переживает, чем большее количество инстинктов, эмоций и интересов ребенка в отношении к вещам и людям оно задевает, тем настойчивее будут искания ребенка, тем сильнее всколыхнется весь его прежний опыт, тем глубже пойдет его обработка и систематизация. Прежняя педагогика в свою очередь не могла пройти мимо роли задания в процессе обучения, но она преподносила детям задание в готовом виде и корни для него искала в самой умственной работе, в приспособлении мыслей к мыслям, а не мыслей к вещам и действиям, между тем как затруднения без непосредственной связи с практикой ребенка его не трогают и не могут послужить импульсом к умственной работе.

Однако наличие действительного жизненного затруднения, постановка реального задания—это еще не все для вос-

питания мысли. Возникшее затруднение может быть устранено принятием первого, наиболее ярко выступившего из запаса прошлого опыта пути к действию, принятием первой пришедшей на ум мысли без всякого предварительного размышления. Как бы ни был мал ребенок, у него всегда уже есть запас опыта собственного и чужого, и принцип экономии сил побуждает его просто, без особенной затраты энергии, использовать имеющийся опыт, установившиеся ассоциационные пути, сложившиеся точки зрения, хотя бы самые примитивные, чтобы облегчить подход к данным жизненным явлениям, их понимание и овладение ими. Необходимо поэтому удлинить интеллектуальный путь к действию ребенка, удлинить, конечно, не во времени. Это может быть достигнуто постепенным усложнением жизненных проблем ребенка и условий его работы, с одной стороны, а с другой — богатством и разнообразием путей прежнего опыта в том же направлении. Уход за животными сложнее, чем уход за куклой, работа в саду сложнее, чем уборка классного помещения; здесь средства все более отдаляются от цели, открывается больше возможностей, больше отклоняющих условий, здесь требуется больше предвидения, больше комбинационных функций, проверочных фактов. Чем труднее для ребенка найти готовый реальный выход при наличных условиях, чем больше разнообразных осадков прежнего опыта при этом оживает, тем шире и многостороннее его творческая работа вообще и в частности творческая работа мысли, формирующая его мыслительный аппарат. Никакие специальные приемы и искусственные методы воспитания ума не в силах возместить тот вред, который приносят ребенку в этом отношении скудость, однообразие, несложность и монотонность школьной жизни и работы. Раз навыки мысли не вырастают сами собой, не раскрываются органически из готовых задатков, а складываются в самом процессе умственной работы, то вся наша задача в том, чтобы пробудить, расширить, усложнить и усилить эту работу ума, и богатство и разнообразие детского опыта приходят нам здесь прежде всего на помощь.

Это богатство и разнообразие путей прежнего опыта, не совсем чуждых новым условиям и вновь возникшему затруднению, прежде всего выделяет в явлении отдельные моменты и стороны, цельное явление дробится, происходит его анализ.

Каждый из прежних путей опыта подходит к возникшему затруднению лишь частично, не совпадая с ним полностью, принимает на себя часть возбуждения от явления или предмета, предупреждая о том, что произойдет, когда действие направится по этому пути. В центре сознания становится то тот, то другой момент проблемы, на мгновение он овладевает всей психикой, привлекает к себе всю ее энергию и внимание. Выделить, подчеркнуть в явлении ту или другую сторону можно только тогда, когда явление затрагивает нас этой именно своей стороной, когда оно в этом отношении находит отклик в нашем прежнем опыте. Воспитать в ребенке способность анализа, как необходимую составную функцию всякого умственного процесса, это значит развить в нем умение подходить к предмету или явлению с разных сторон на основе имеющегося у него запаса опыта, расчленять его на отдельные части для самостоятельной их обработки в связи с прежними опытами в этом направлении. Все надежды на анализирующую силу грамматических упражнений, в особенности, например, древних языков, покоятся на нереальной психологической основе. Повседневная игра и работа ребенка, хотя бы стройка игрушечного домика, необходимость подойти к этому заданию с отдельных сторон, привлечь для этого отдельные моменты детского опыта, закладывает прочный фундамент для всякого анализа и даже чисто-теоретического. Задание обследовать жизнь рабочих на соседней фабрике оживляет в психике ребенка многое из пережитого им самим, привлекает для своего решения все прежние наблюдения ребенка, что концентрирует его внимание на отдельных сторонах этой жизни и обостряет анализирующую силу мысли. Навыки анализа не есть поэтому нечто пустое, бессодержательное, простая форма бесконкретного содержания или орудие, пригодное для деятельности в самых различных условиях. Искусленный в тонкостях математического анализа ученый может оказаться беспомощным при анализе, например, обыкновенного биологического процесса в мире растительном или животном. Воспитание анализирующей способности ребенка не может и не должно стоять вне конкретного материала детской работы и подлинного содержания детской жизни. Оно только требует известного единства в этом материале при его разнообразии, требует постепенности в переходе от элементарного в жизненно-психологическом смысле к более слож-

ному, будет ли это уход за цветком, а затем за грядкой, подготовка к простой прогулке, а затем организация сложной экскурсии исследовательского характера.

В процессе умственной работы анализ — это только промежуточный момент к выполнению задания, это только дробление возникшей проблемы в целях овладения ею, это перенесение центра тяжести на ряд более узких проблем для облегчения подхода к действию. Каждая из этих проблем для своего решения в свою очередь группирует около себя прежний опыт, систематизирует и организует его в известном направлении, при этом выступают противоположные тенденции со всеми их приводящими моментами, вступают друг с другом в борьбу, ищут себе сторонников, которые действуют дружнее, цепляясь друг за друга и усиливая друг друга. Здесь также важен диалектический подход к каждой частичной проблеме, важна резкость, яркость, выпуклость в постановке вопроса, открывающая самые широкие интеллектуальные возможности и эмоциональные оценки. Необходимость во всеоружии решить спор между самыми противоположными возможностями равносильна необходимости самой глубокой организации всего наличного опыта через объединение однородных путей и самое строгое разграничение путей различных, их проверку и оценку. Происходит обобщающая работа мысли с ее приемами отождествления и различения, согласования разнородного и сближения противоположностей, установления связи между явлениями, выведения суждений и нахождения принципов, обуславливающих возможность решения, ведущего к действию. Этот синтезирующий момент в диалектическом процессе мысли есть наиболее характерный и творческий момент в умственной работе: он не только решает поставленные проблемы, он открывает, подготавливает и облегчает пути для последующего поведения, избавляя от необходимости в будущем обращаться к единичным случаям и вновь проделывать всю организующую работу. Объединение в одно целое данных прежнего опыта, чтобы как целое же использовать их в будущих аналогичных случаях, освобождение опыта от временных, случайных моментов, чтобы сделать его ценным в разнообразных условиях и разнообразной обстановке, — вот основа всякого отождествления, обобщения, абстракции и других интеллектуальных процессов вплоть до построения суждений, умозаключений, при-

ципов и систем науки. Все интеллектуальные продукты, как понятия, идеи, классификации, теории, получают свое происхождение и смысл в расчленении, систематизации и дополнении опыта, в целях регулирования настоящего и будущего поведения. В непосредственной близости к поведению и можно только найти действительные импульсы к этой внутренней творческой работе мысли. Притязания прежней дидактики в большинстве случаев не простирались в глубь этой интеллектуальной работы; она, эта дидактика, складывала свое оружие перед творчеством мысли, как чем-то непосредственным интуитивным, просмотрев жизненные мотивы этого процесса. Организация детской жизни и всего детского опыта может дать нам ключ и к этой сокровенной области психики ребенка. Весь процесс мысли стимулируется только жизненными мотивами, ими дисциплинируется и в них получает свое естественное завершение.

Решение и следующее за ним действие, хотя бы только возможное, но оцениваемое с точки зрения реальных жизненных условий, придает поэтому мысли силу не только в смысле практическом, но и в смысле теоретическом, как принятое на основании систематизации и обработки сложного материала решение суда становится нормой и входит в обиход дальнейшей судебной практики. Через этот свой естественный заключительный акт интеллектуальный процесс подходит к концу своего диалектического пути, к тому моменту, который называется тезой, который устанавливает положение, как определенное утверждение, обязывающее идейно, психологически и практически, превращающееся в основание при последующих доказательствах и в пути или норму при последующих поступках.

Акт мышления в процессе действия есть полный, законченный акт: он заключает в себе и прямой, и обратный путь, и путь от действия, его условий и обстановки к работе мысли и ее продуктам, и путь от умственных образований к действию. Каждый из этих путей по природе своей не отделим от другого, но в условиях нашей резко дифференцировавшейся культуры они значительно обособились и осознаны, как особые виды умственной работы, как самостоятельные методы мышления. Один, как индуктивный метод, как путь от единичных и конкретных явлений и фактов к общим точкам зрения.

к обобщающим принципам, при посредстве которых открывается возможность охватить и подчинить действительность в ее бесконечном разнообразии. Другой, как метод дедуктивный, как путь от готовых обобщений и точек зрения к единичным фактам, чтобы осмыслить их, ориентировать в них сознание, определить к ним отношение. В жизни и работе являлась возможность оперировать одним методом мышления. Одни стали брать готовые общие положения то в виде гипотез, теорий и принципов, из которых делают выводы более частного и конкретного характера, то в виде моральных, юридических и всяких других норм, посредством которых производится оценка и определяются поступки. Другие, наоборот, сами находят общие положения и устанавливают принципы, не делая из них непосредственного жизненного применения. Между тем действующий человек в процессе работы осуществляет в известной мере оба пути, он взбирается от действительности к мысли и спускается обратно. Уход за растениями и животными, копанье грядки, собиранье коллекций и т. д. требуют, с одной стороны, восприятия единичных фактов, согласования их с прежним опытом, установления общих положений, а с другой—применения их тут же, в процессе работы, в отношении к данному единичному случаю. Даже так называемые интуитивные суждения имеют за собой продолжительное сосредоточение психики на определенных конкретных условиях, глубокое проникновение в ряд непосредственных опытов. Даже грубый эмпиризм таит в себе в той или иной степени обобщающую силу мысли. Только исходя от действительности и возвращаясь к ней через мускульно-двигательные токи, мышление выполняет свою жизненную роль.

Естественное, согласное с генетическим процессом и жизненными функциями воспитание мышления есть поэтому воспитание полного акта мышления, включающего в себя оба мыслительных пути. Между тем сила мысли особенно наглядно проявляется в дедуктивном процессе, и мыслительный акт, как акт самостоятельный, выступает преимущественно на пути от общих положений к другим общим же или частным или единичным положениям. Кроме того, та социальная роль, которую играли наука и мысль в условиях прежней культуры, в свою очередь выдвигала на первый план дедуктивный процесс мышления. Старая школа поэтому под

воспитанием мышления разумела преимущественно воспитание дедукции с ее способностью умозаключений, сложных теоретических выводов, схематических доказательств классификаций и т. д. Оперируя на вершинах мысли и спускаясь с них вниз в сравнительно редких случаях, педагоги старой школы забывали о том пути, который привел на эти интеллектуальные высоты, забывали о той неизмеримой черновой работе многих тысяч как обыденных наблюдателей, так и специалистов ученых, забывали о бесконечном жизненном опыте бесчисленных поколений, который один только открывал возможность начинать с готовых продуктов мысли, избавляя от необходимости предварительной работы, подобно тому, как тысячи мастеровых избавляют нас от работы материальной, давая возможность пользоваться готовыми вещами. Если, однако, пользование готовыми материальными продуктами без всякого участия в их производстве не отражается особенно неблагоприятно на самом их использовании, то пользование готовыми духовными продуктами требует для себя или участия в их возникновении, или по крайней мере знания об условиях и способах этого возникновения. Безошибочно скользить по высотам мысли и от них спускаться к явлениям действительности мы можем только тогда, когда предварительно проделаем прямой путь вверх, от действительности к мысли. Кто ни разу не вывел из фактов закон Архимеда, а взял его в готовом виде, тот не сумеет приложить его на практике, он останется у него мертвым капиталом, у него не будет необходимых для применения этого закона навыков, не будет тех корней, которыми этот закон врезывается в самую действительность. Вместе с тем оторванная от действительности мысль течет и развивается независимо, как будто она имеет смысл и цель сама по себе, возвышаясь над действительностью. При таких условиях создается преувеличенное представление о жизненной роли мысли, воспитывается склонность к рефлексии, к самообсасыванию, по выражению А. Залкинда. Пристрастное отношение к дедукции нередко мотивируют тем, что в дедуктивном процессе проявляется действительное творчество мысли, но этот мотив нельзя признать психологически обоснованным. Дедукция есть выражение уже законченного творческого процесса, подготовленного и осуществленного предшествующим процессом, поэтому воспитывать творчество

мысли посредством дедукции—это значит начинать с конца. В педагогическом отношении все преимущества за индуктивным процессом мысли, ибо в нем коренятся все импульсы и вся последующая творческая работа ума. Индуктивный процесс имеет за собой психологический примат и заключает в себе жизненный смысл и истинную ценность интеллектуальной работы вообще. Все продукты и достижения теоретической мысли, в форме ли приобретений социальной культуры или запаса индивидуального сознания, получают свое реальное существование и действительное значение через индуктивные методы обработки конкретного материала. В индукции осязательнее всего выступают жизненно-психологическая роль мысли, условия ее действительности, сфера ее приложения, ее инструментальный характер. В индукции находит более полное осуществление правильный подход к действительности, функциональное ее понимание, разрушающее телеологические навыки мысли и психики. В индукции знание не отрывается искусственно от своих биологических корней, в этом процессе мысли принимает непосредственное участие вся психо-физиологическая организация человека,—и органы чувств, и нервные пути и центры, и мускульно-двигательный аппарат. Кроме того, индуктивный процесс заключает в себе навыки дедуктивного процесса, ибо восхождение вверх уже заключает подготовку к обратному пути, дает необходимый для этого опыт и навыки. Если мы закон Бойля-Мариотта вывели из конкретных фактов, то мы легко сможем вывести из него частные случаи, сделать частное, конкретное, единичное приложение. Исследовательский метод работы в трудовой школе, требующий не давать детям готовых знаний, но ставить их каждый раз в положение самостоятельных исследователей, подсказывается не только наиболее целесообразным использованием этих знаний в будущем, но и задачами наиболее правильного воспитания мышления. Приобретаемые при таком методе работы навыки вполне вознаграждают ту, быть может, несколько большую затрату времени, которая при этом требуется для овладения тем или иным знанием. Эти навыки являются орудием, посредством которого ребенок впоследствии может овладеть всяким знанием, когда обстановка жизни от него этого требует.

Конечно, все это не значит, что воспитание мышления должно всецело ограничиваться индуктивным процессом умственной работы и всячески избегать пользования дедукцией. Одна индукция в свою очередь может привести к некоторым интеллектуальным уклонам и крайностям, нежелательным для цели умственного воспитания. Нередко воспитанные на индуктивном методе люди в практической жизни забывают о пути от мысли к действию, руководствуются непосредственным воздействием среды и внутренним импульсом, для них сила фактов часто становится неотразимой. Отсюда часто излишнее недоверие к мысли, пренебрежение к ее значению, даже в самых скромных притязаниях, затушевывание ее творческого значения. Являясь основным методом в деле воспитания мышления, индукция сама получает смысл лишь тогда, когда она ведет к практическому применению найденных ею общих положений и точек зрения, когда она выступает лишь как момент в законченном жизненном ряде, в поведении человека, и все навыки мышления, все логические приемы получают свое объяснение в условиях мотивировки поступков, понимаются в условиях реакции живого существа, определяются ее процессом.

Итак, развитие мышления не есть процесс, совершающийся сам собой путем раскрытия заложенных в организме готовых задатков. Если даже физический орган растет, формируется, получает определенную структуру в процессе своих функций, то умственный аппарат целиком вырастает из соответствующих функций в процессе самосохранения живого существа, как ряд особых специальных навыков. Раз мы бережливо и сознательно относимся к развитию технических навыков чтения, письма, счета и т. д., то тем более внимания и сосредоточенных забот должны мы уделить развитию навыков мысли, направляющих в известной мере процесс поведения человека. И только через этот процесс поведения, через процесс работы и жизни мы можем правильно подойти к выработке служащего для целей жизни мыслительного аппарата.

---

## Художественный образ, как средство воспитания и обучения в трудовой школе.

Вопрос о действительной роли и значении художественного творчества в жизни—еще далеко не решенный вопрос. Самые противоположные, исключаящие друг друга точки зрения на индивидуальную и социальную ценность художественного творчества находят для себя убежденных сторонников и защитников. Одни видят в нем проявление наиболее глубокой стороны психики человека, заполняющее жизнь подлинным идейным содержанием, и придают ему громадное значение, формирующее и возвышающее личность, способное перевоспитать не только детей, но и взрослых. Другие, наоборот, не находят в художественном творчестве прямой и непосредственной связи с основными мотивами человеческого существования, с его реальными жизненными запросами и интересами, они все еще относятся подозрительно к художественному творчеству, особенно в его утонченных формах, как к продукту культуры нетрудовых классов, и склонны придавать ему характер развлечения и отдыха, возлагая все надежды в общественном педагогическом отношении на прояснение мысли. Идейные колебания и противоречия в жизни порождают колебания и противоречия в школе, и здесь чистый эстетизм и чистый реализм нередко становились определяющими принципами образовательной и воспитательной работы. Чтобы сейчас, когда мы пересматриваем и углубляем основы нашей педагогической работы, нащупать правильный путь в вопросе о действительной роли художественного творчества, необходимо несколько углубиться в индивидуально-психологический и социально-культурный анализ художественного образа, как продукта художественного творческого процесса.

В подходе к окружающей среде в целях наилучшего овладения ею через посредство прошлого опыта есть два основных пути: путь мысли и путь художественного восприятия. Мысль подводит нас к окружающим явлениям через их расчленение, раз'единение и группировку по общим признакам, она стирает, сглаживает из наших конкретных единичных опытов все своеобразное, непосредственно жизненное. Продукты мысли—обобщения, понятия, принципы, законы—дают нам ключ сразу к целому ряду явлений, они открывают возможность глубоких

и широких изменений в окружающей среде, но именно только одну голую возможность. Путь мысли поэтому бесстрастный, холодный, лишающий яркую, живую действительность плоти и крови, а наш конкретный опыт—его действительных импульсов, эмоциональных переживаний, двигательных возбуждений. Чем выше взбираемся мы на высоты мысли, тем шире открывающийся кругозор и обусловленные им возможности, но тем меньше для нас импульсов, тем спокойнее наше сердце, тем безразличнее индивидуальное возбуждение. Мы, например, взбираемся по узкой тропинке на гору, покрытую лесом, при ярком солнечном закате. У нас одна цель—изучить данные горные напластования. Мы привлекаем для этого весь наш прежний опыт в том же направлении, систематизируем, обобщаем, делаем выводы, но при этом старательно отвлекаемся от специальных возбуждений окружающей обстановки, от особых световых сочетаний, от своеобразного расположения растительности, от специфических нюансов рельефа, от сопровождающих все это эмоциональных переживаний и двигательных импульсов; все богатство нашей психо-физиологической установки уходит, расплывается, рассеивается в утонченных мыслительных процессах, и мы остаемся в сфере холодной абстракции.

Вырастая на почве прежнего опыта и организуя его для будущего поведения, являясь осадком прошлых действий и установкой психики для действий предстоящих, мысль слишком отрывается от особенностей жизненной реакции в каждом отдельном случае и далеко уходит от реального отношения к конкретному явлению. Вопрос о том, как реагировать в целом ряде однородных явлений, становится далеким от действительного реагирования, со всеми сопровождающими его моментами—эмоциональными, двигательными, образными, сценочными. Психологический переход от мысли к действию не может быть совершен изнутри самого познавательного момента, на помощь к нему должны притти импульсы извне, от действительного жизненного опыта, тогда только жизненный ряд (затруднение—мысль—действие) может быть восстановлен полностью. Чтобы восстановить мост между этими обособившимися психическими моментами, необходим целый ряд приемов и методов, которые и стремится провести воспитывающее обучение, но оно, конечно, не претендует на изменения

самой природы мысли. Действенным, актуальным может быть только цельный опыт, а не познание само по себе, почему только познание, связанное так или иначе с личным опытом, может быть воспитывающим, предрасполагающим к будущему поведению, обросшим стимулами, стремлениями, эмоциями. Познание поэтому не расширяет личности в смысле актуальных возможностей, не обогащает ее подлинными переживаниями, особенно если оно вырастает не из собственного жизненного опыта, а из опыта чужого, или же является в результате специальных исследований и экспериментов, не преследующих никакой жизненной цели. Закон Архимеда, будет ли он усвоен, как готовый продукт мысли, или хотя бы найден учащимся в результате нарочитых экспериментов, остается для сознания голой формулой, скользящей в верхних слоях психики, не задевающей ее актуально.

Совсем не то художественное восприятие: оно тоже сразу определяет подход к целому ряду жизненных фактов, осознает, осмысливает явление действительности, но оно не лишает их жизненной силы со всей ее возбуждающей волю и чувство энергией. Вырастая также на почве прежнего опыта и организуя его для предстоящего поведения, художественное восприятие достигает этого иным путем, оно не отвлекается от единичной установки психики по отношению к явлению, наоборот, в особенностях этой установки оно находит средство подойти к целому ряду явлений, выдвигая в них наиболее яркие, своеобразные черты. Оно осмысливает явление непосредственно, воспринимая его реальные воздействия, оно подходит к объекту через его жизненное значение, через его оценку и связанные с нею эмоции, оценку не для данного единичного жизненного случая, а для ряда соответствующих жизненных позиций. Художественность предполагает наиболее интенсивное проявление своеобразности в подходе к явлениям, однако такой своеобразности, которая в силу ли своей особой согласованности с целями, стремлениями и принципом экономии сил живого существа, в силу ли особой близости к пройденным путям и тенденциям развития человека, той или иной группы или всего общества заключает под собою все однородные явления и факты жизни. С внутренней, субъективной стороны художественный процесс предполагает полноту переживаний, предполагает эмоции, импульсы; оцен-

ку, освоение, как бы слияние с явлением, т. е. осуществленный процесс нашей реакции на явление, хотя бы не приведший к действию. Процесс этот поэтому, будет ли он первичным, самостоятельным или вторичным, повторным переживанием чужого творческого процесса, это безразлично, расширяет личность, обогащает ее новыми возможностями, предрасполагает к законченной реакции на явление, т. е. к поведению, имеет по природе своей воспитывающее значение. Стоя ближе к полному жизненному ряду со всеми его моментами—импульсами, эмоциями, стремлениями, образами, мотивами и решениями, художественное восприятие ближе к осуществлению, к переходу в действие, оно требует внешнего выражения, формы, — оно стремится вылиться вовне, завершиться в ряде выразительных движений, мимических и пантомимических, ритмических (танцы), звуковых (пение), оно стремится к закреплению через выделение и подчеркивание своеобразных моментов путем слова (поэзия), сочетанием линий и красок (живопись), сочетанием форм (пластика). Внешняя форма есть неотъемлемая часть художественного процесса, который охватывает всю психику в ее единстве с внешними проявлениями. Произведения искусства, как органическое завершение внутреннего, творческого, художественного акта, заключают в себе все особенности этого последнего. Слово «типичный» поэтому в отношении к произведениям искусства неприменимо, если под типом разумеется нечто среднее, получающееся в результате полного устранения своеобразных свойств. С внешней, объективной стороны художественное восприятие предполагает выделение, подчеркивание индивидуальных свойств явления в их своеобразном, осмысливающим сочетании, предполагает их единство, гармонию, их значимость для сознания и психики, все равно в силу ли реальных свойств или в качестве символа. Стиль в искусстве, как и стиль бытовой, есть лишь внешнее воплощение того психологического единства, которое представляет собою действующий или осмысливающий свои действия человек. Взгляните на картину Рериха «За морями земли великие». Это уходящее в безграничную даль море, эти безнадежно гладкие валуны, этот ничего не обещающий берег, эта девушка, вся устремленная вперед, — разве все это не создает определенную установку психики, цельную, законченную во всех своих моментах, установку не

для данного конкретного случая, а для целого ряда жизненных явлений, разве все это не осмысливает состояния скопленной условиями среды личности, не вводит в понимание неудовлетворенности постоянно сменяющегося индивидуального сознания, в понимание вечного порыва жизни, вечного стремления к новому, неведомому, разве все эти переживания не ставят нас в самую тесную связь с биологическими основами жизни и подлинными условиями существования человека по крайней мере для очень продолжительной эпохи? Вспомните портрет Г. Л. Гиршман Серова. Каждая черточка в обстановке — мебель карельской березы, и роскошный фарфор, и туалетное зеркало, и небрежно брошенный на стуле газ, и парик на шарике туалета, и сама Гиршман—изящная: в бархате, в бриллиантах, с горностаем, с уверенным, удовлетворенным лицом—это сама жизнь в ее индивидуальных проявлениях, но жизнь выдержанная, стильная, вскрывающая определенную буржуазную психологию со всеми ее проявлениями и обстановкой, дающая ей оценку, вызывающая соответствующее отношение, возбуждающая соответствующие эмоции.

Астров в «Дяде Ване» Чехова, умный, проникнутый чувством долга, сжатый в тиски не отвечающей его запросам средой, мягкий по натуре и внешне грубоватый, способный не на борьбу, а реагирующий лишь чудачествами, заглушающий в себе все живые импульсы работой, водкой, анализом себя и окружающих, подводит вплотную к переживаниям целой социальной группы, освещает, осмысливает эти переживания обстановкой и взаимоотношениями, будит ненависть к давящим условиям социальной среды, осознание невозможности такого существования.

Образ рабочего в новелле Гастева «Сильнее слов», живой, близкий, всем нам знакомый, этот молчаливый старик с геркулесовыми костями, но высохшими мускулами, — вот он идет через толпу рабочих, он выше всех на целую голову: своим замогильным видом, своим надорванным кашлем он пробуждает активное, действенное состояние, определенные импульсы и эмоции как в окружающей его рабочей массе, так и у всех нас, читателей, по отношению к бесконечному ряду жизненных фактов тяжелого прошлого и соответственно этому определяет наше настоящее поведение.

Итак, художественность не в факте или вещи, а в подходе к ней сознания, в способности вещи по своим индивидуальным свойствам вызвать наиболее полный и целесообразный жизненный акт, наиболее соответствующую психическую установку, которая сразу осветила бы весь относящийся сюда опыт и бросила бы луч на будущий опыт. Простое, не художественное восприятие действительности задевает за живое, вызывает реакцию, но не осмысливает, не обобщает явление. оно волнует чувство, трогает фантазию, но не проясняет чувства, не вводит явление в связь и соотношение с другими, оно остается для нас изолированным, и мы один на один вступаем с ним во взаимодействие; прежний опыт, прежние отношения к действительности остаются здесь неиспользованным. Художественное восприятие в свой образ вкладывает опыт жизни, смысл и ценности человека, определяет и обосновывает отношение к нему сознания, но дает это, не лишая его индивидуальных свойств, а, наоборот, выделяя, подчеркивая и своеобразно сочетая их, в противоположность мысли, которая спешит скорее от них избавиться. Потебня не прав, трактуя художественный образ, как сгусток мысли—и мысль и образ есть сгусток установки сознания по отношению к явлению или же установка психики, которая вытекла из целого ряда позиций, имеющих подготовительное значение для данной позиции. Разница в том, что художественный образ ближе к действительной позиции психики, почему заместителем этой позиции может быть единичный, конкретный образ, а не отдаленное от нее слово. В действительности, конечно, есть тесная, неразрывная связь поэтического мышления с научно-философским. И при теоретической работе мы пользуемся конкретными образами и индивидуальными явлениями, но только для того, чтобы поскорей лишить их плоти и крови, придать им бесплотный, отвлеченный характер. И при работе над художественным образом мы постепенно переходим в сферу мысли, восходим к более или менее осознаным общим положениям, но только тогда, когда мы взяли уже от образа всю его осмысливающую силу и его эмоциональный характер. Но это не дает нам права смешивать, сливать оба эти биологические пути, оба эти психологические процесса на том, например, неопределенном основании, что и мысль и художественный образ есть акт творчества; наоборот, необходимо

выявить все их своеобразие, чтобы взять от каждого из них все полностью. В конкретности художественного образа, обусловленного своеобразием ведущего к нему жизненно-психологического пути,—его громадная сила, зажигающая чувство, возбуждающая волю, повышающая энергию, предрасполагающая и подготовляющая к действию. Художественный образ, быть может, не открывает таких широких реальных возможностей и не проникает в глубины объективной действительности в смысле ее преодоления, как мысль, но он имеет громадную устанавливающую для сознания силу, обусловленную непосредственной жизненностью его единичных условий и отношений. Установка сознания через образ более непосредственная и близкая к осуществлению, и мост между обобщающей, осмысливающей и обосновывающей стороной и стороной стимулирующей и влекущей к действию в художественном восприятии не разрушен, как в мысли. И чем ярче художественный образ, чем конкретнее его черты при прочих равных условиях, тем действеннее он для сознания, тем импульсивнее он для воли. Ясна громадная воспитывающая роль искусства во всех его проявлениях. Это—средство формирования личности, обогащения ее актуальными возможностями, направления ее психики, предопределения ее поступков, это—орудие психологического обоснования, мотивировки идей, принципов, взглядов, снабжения их жизненными корнями, орудие тонкое и могучее, но чем острее оружие, тем осторожнее с ним надо обращаться, тем больше пользы, но и вреда оно может нам принести.

Этим решается вопрос о действительной роли искусства в трудовой школе. Трудовая школа прежде всего и стремится восстановить мост между всеми сторонами психической жизни, восстановить полноту жизненного ряда, подойти ближе к действию человека, к его поведению настоящему и будущему, определить и направить это поведение. Голая мысль, чистое познание бессильны сделать это. Только выступая, как момент жизненного ряда, они получают актуальную силу, только в полной психической установке они приобретают подлинную ценность. Но в этой же установке имеет свои корни и художественное восприятие. Оно рождается во всяком жизненном процессе и прежде всего в процессе трудовом. Труд не противопоставляется искусству—это социальное наслоение в понятии

труда—труд возвышается до искусства, осмысливается, переживается в нем в своих совершеннейших формах, как высшая ценность для психики и сознания. Все моменты и вся обстановка труда могут стать предметом художественных переживаний, если они вызовут наивысшую установку сознания, которая осмыслит, осветит целый ряд явлений и даст их оценку в эмоциях и переживаниях. Чем больше художественных переживаний связано с самым трудовым процессом, тем большую ценность имеет он для психики, тем полнее и глубже захватывает он ее, тем решительнее предопределяет ее направление и последующую жизнь. Трудовой подход к искусству мы должны понимать не только в смысле его служения трудовой жизни, но и в смысле происхождения художественных ценностей из трудовой жизни. Это все возможно тогда, когда трудовые процессы в нашей школе будут органически вытекать из заданий и интересов детской жизни, когда они будут стоять в теснейшей связи с прошлым опытом детей, будут привлекать к себе массу их переживаний, прежних образов, когда будут вскрывать для детей заключающуюся в них ценность не только для данного случая, но для утверждения жизни и завоевания культуры. Привходящие моменты трудового процесса должны гармонически сливаться с ним в одно целое, не нарушая единства в психическом подходе и в переживаниях и не суживая его до одного мускульно-двигательного и интеллектуального процесса. Если подлинное художественное творчество и здоровые художественные ценности вырастают на основе непосредственного действия, на основе непосредственной жизненной оценки, то все моменты жизни и работы в трудовой школе необходимо одухотворить художественным подходом, не впадая, конечно, в преувеличение, не притягивая эстетизм за волосы туда, где ему нечего делать. Наличие рисования, лепки, музыки в работе школы еще не гарантирует наличия художественного творчества; все это лишь внешнее проявление, внешняя форма, завершающая творческий процесс.

Центр тяжести в художественном воспитании детей надо перенести на те условия, посредством которых можно возбудить в ребенке художественное отношение к фактам и явлениям, выработать в нем умение охватить единичное явление с общей жизненно-смысловой точки зрения, окутать его по-

кровом индивидуальных переживаний, из своеобразия и единства которых открывался бы для сознания широкий горизонт. Метод Лая, требующий единства и слияния в школьной работе трех основных моментов полного жизненного процесса—восприятия, переработки и выражения, закладывает в известной мере основу для художественного подхода к работе в школе, но Лай и здесь, как и в вопросе о познании, проглядел сущность дела: кладя в основу всего процесса восприятие, безразличное, неактуальное, безоценочное, Лай прошел мимо действительных, жизненно-психологических корней всякого художественного акта.

Однако не только в процессе школьной работы и в ходе школьной жизни необходимо всячески вылуцивать здоровые зерна художественности, вызывая в детях первичные процессы художественного восприятия и художественного творчества, надо также подводить детей к готовым художественным ценностям, передавать им через искусство готовые художественные образы, заключающие в себе определенный подход к жизни и ее явлениям, определенное осмысливание и оценку действительности. Через художественное восприятие произведения литературы, живописи, скульптуры, музыки мы можем проникнуть в глубь детской психики, создать в ней установку по отношению к целому ряду жизненных явлений. Надо только, чтоб установка эта была нашей установкой, а не установкой наших противников. В каждом произведении искусства целое мировоззрение, а в мировоззрении—определенный производственный опыт, определенные социальные отношения, социальная психология, классовые переживания и стремления. Старые художественные ценности могут часто оказаться для нас непригодными, но это не должно вызывать у нас вопля о гибели искусства, о его принижении, об огрубении жизни. Мы берем из художественной сокровищницы прошлого в воспитательных целях те произведения искусства, в которых точка зрения автора-творца совпадает с точкой зрения борющегося пролетариата, которые осмысливают явления, пробуждают чувства, создают предрасположения в направлении новой коллективистической культуры. Для нас необходимы такие художественные образы, которые не только говорили бы психике ребенка, его жизненным стремлениям, чувствам и интересам, но го-

ворили бы именно то и именно так, как нужно нам в наших общественно-педагогических целях, пробуждали бы переживания, импульсы и настроения в желательном для нас направлении. Нам важно не только то, что мы даем ребенку, но также то, под каким углом зрения мы даем художественные образы, какой отзвук они найдут в психике ребенка, какую оценку получают в его сознании, как и в каком направлении воздействуют на его чувство, на его волю. Этот угол зрения, этот способ восприятия художественного образа, правильный подход к нему, его правильная оценка определяются пониманием социальной среды, социальных условий и отношений, на основе которых данный художественный образ вырос. Всякий художественный образ имеет социальное содержание и социальное значение. Индивидуально-психологический подход к произведению искусства не может ввести в полное понимание художественного образа, наоборот, такой подход часто извращает его истинный смысл. Вместе с тем простое отношение к художественному образу с точки зрения личных переживаний ничего не дает для осознания как себя самого, так и среды, оно не воспитывает, не изменяет личность, а только волнует, занимает ее, но не создает надлежащего подхода к изображаемым в художественном произведении явлениям. Сочувственное отношение к образу Промтова в «Проходимце» Горького, к его ловкости, находчивости может иметь место до тех пор, пока мы рассматриваем этот образ, как индивидуальное явление, вне социальной среды, но раз мы вскрыем породившие его социальные условия и отношения, положение этого образа в сознании, его оценка, его влияние на эмоцию и волю будут совсем иные. Чем полнее понимание социальной среды, тем полнее и действительнее восприятие художественного образа. В этом отношении интимная лирика, унося нас в утонченные индивидуальные положения и настроения, имеет для нас мало ценности.

Происшедший социальный переворот, выдвинувший новые ценности, требует нового отношения к явлениям, нового эмоционального и актуального подхода к ним. Осмысливание явлений через художественный образ совершается теперь на основе иных тенденций и точек зрения, на основе иной оценки жизни, которые мы берем из условий и отношений проле-

тариата. Это сразу отодвигает нас от богатства прошлых художественных ценностей, сохраняя по отношению к ним исторический, но не воспитательный подход. Мы с увлечением будем читать «Евгения Онегина» Пушкина, будем отдавать должную дань художественным достоинствам этого произведения, будем восхищаться единством, цельностью, яркостью, осмысленностью обрисованной в нем картины, выдержанностью отдельных персонажей, но создавая всю эту картину и все эти образы жизнь—для нас уже минувшее прошлое, мы можем подойти к ней только через специальное изучение социальной среды и обстановки соответствующей эпохи,—через эти образы, через эти картины мы не будем воспитывать нашу молодежь для предстоящей ей жизни. Мы не можем и не должны жить смыслом прошлого, не должны на его основе строить оценку фактов, организовывать и систематизировать наши чувства. Вопешие в обиход наших школ исторические постановки могут поэтому иметь воспитательное значение лишь для детей, которые их подготовили и проработали соответствующую историческую эпоху, но для остальных детей-зрителей, не знакомых с социальными условиями среды, в которой происходит действие, постановки эти или не будут иметь никакого художественного значения, привлекая лишь внешней красочностью и эпизодичностью, или даже могут оказать отрицательное воспитательное воздействие. Мы все еще слишком пристрастны к внешней стороне художественного акта, к его внешнему выражению в слове, в линиях, в красках, в звуках, мы склонны затушевывать внутренний художественный процесс и растворять его во внешней форме, мы склонны видеть в произведении искусства ценности сами по себе, между тем как ценность их создается психологическим процессом, как тем, который лежал в основе их возникновения, так и тем, который ими вызывается.

Мы подошли здесь к другому чрезвычайно важному моменту в вопросе о воспитании через художественный образ,— к вопросу о действенности на психику того или иного художественного образа, о необходимости подготовки сознания к его восприятию. Предварительная установка сознания имеет решительное значение для воспитания вообще, а в особенности через искусство, ибо здесь функциональное отно-

шение между явлениями, и с изменением одной переменной изменяется и другая. Для нас всегда есть опасность не найти отавука в психике ребенка или пробудить в ней подход к явлению, как к единичному факту, и тогда оно не вызовет в ребенке художественного впечатления, не облегчит ему осознания действительности, не внесет ясности, осмысленности в его переживания, не преобразует его мыслей, чувств, стремлений. Наоборот, чем глубже затронем мы психику ребенка через художественный образ, тем глубже врежется он в эмоциональную и действенную область психики ребенка. Но это возможно только тогда, когда художественный образ вырастет изнутри, из психики самого ребенка, путем творческого акта, как воплощение и выражение его собственной психической установки, и не только в тех случаях, когда ребенок сам создает в себе эстетическое переживание, но и тогда, когда воспринимает чужие художественные образы. Вызываемый художественным произведением образ не есть нечто данное, застывшее, он не возникает путем простого перенесения через слово, краски или звуки из сознания автора, он возникает в процессе переживания, в котором участвуют и личность учащегося и восприятие чужого образа. Понимание поэтического произведения, по словам Харцьева, есть своего рода воссоздание его по-своему, из запаса своих собственных впечатлений, есть создание каждый раз нового поэтического образа. Отсюда понимание художественного произведения есть повторение первоначального процесса художественного творчества. В нашей педагогической литературе вопрос о психологической подготовке к восприятию художественного образа широко разработан в применении к литературе в связи с методом творческого чтения. Необходимо вопрос этот распространить и на все другие виды и формы искусства, имеющие место в работе и жизни школы, чтобы художественные ценности не навязывались детям насильственно и не прививались им искусственными мерами, а органически вырастали из условий и обстановки их жизни и работы. У ребенка свой мир, свое восприятие действительности, свое отношение к явлениям, свои эмоциональные переживания и импульсы. Мы, конечно, должны постепенно подводить ребенка к своим ценностям, которые будут ценностями и его последующей жизни, да об этом заботится и сама жизнь, втягивая ребенка

в свои самые сложные задачи, но делать это мы можем только постепенно через мир переживаний самого ребенка. Проникнуть в этот мир поможет нам близкое, простое, непосредственное, внимательное соприкосновение с детьми во все моменты детской жизни и работы, а также изучение проявлений детского художественного творчества в рисунках, в языке, в различных импровизациях, инсценировках, в пении, музыке и т. д.

Перенося центр тяжести в вопросе о воспитании через художественный образ на предварительную психологическую подготовку к его восприятию, мы не думаем отрицать значения тех приемов и методов, которыми этот образ вводится в сознание и психику детей. Методы эти всецело определяются природой и внешней формой того или иного искусства, но если преподаватель подойдет к ним с точки зрения психологической сущности художественного творчества, с точки зрения подлинной образовательной роли художественного образа, он всегда сумеет найти правильные пути в этой работе.

---

### **Слитность в работе трудовой школы.**

Принцип слитности в работе школы выдвигался и прежней педагогикой, хотя она и учила не жизни, а отдельным предметам, думала не столько о поведении воспитываемых, сколько об их памяти и интеллекте. Слишком резко бросались в глаза преимущества согласованности работы в школе, чтобы можно было пройти мимо нее. Запоминание повышалось в своих качествах и прочности вследствие однородности и близости сообщаемых знаний. Развитие мыслительных навыков шло гораздо успешнее, когда в построении отдельных предметов было известное единство. Решение тех или иных вопросов, хотя бы и только теоретическое, требовало всякий раз приведения к общей точке, к одному фокусу разнообразных знаний из различных областей. Поэтому в особенности там, где обучение по каким-либо причинам получало воспитывающий характер, потребность концентрации учебно-воспитательной работы в той или иной форме выступала сама собой. Такие культурно-рево-

люционные эпохи, как, например, эпоха Возрождения, когда надо было создавать новую психологию, творить нового человека, в основу своей педагогической работы клали единое содержание и единый метод, в данном случае классический, воплощавший в себе начала новой жизни и основы нового мировоззрения. Около этого содержания группировали они весь материал своей работы, из него брали свои основные точки зрения, в системе его построения, в методах его обработки искали средства преодоления действительности и культуры в направлении своих идеалов. Даже тогда, когда школа выступала в качестве средства задержать новые ростки жизни, заглушить бурный поток новых явлений, прорывающийся сквозь заградительные плотины старых условий, она старалась всецело собрать в одно целое все свои силы, базироваться во всей своей работе на основах своего мировоззрения, например, на китах православия, самодержавия и народности.

Для нас, строителей новой жизни, школа прежде всего одно из орудий этого строительства. Мы прежде всего претендуем на будущее поведение наших питомцев, на направление их мысли, чувств и устремлений, на характер, приемы и способы их деятельности. Нам важен прежде всего человек, действующий, оценивающий, исходящий из общего фокуса своего сознания, преодолевающий в момент поступка обособленные сферы своей психики, человек, подходящий ко всему с точки зрения значимости, смысла, ценности, не заоблачной, а реальной, подлинной. Мало того, мы исходим из той психологически обоснованной мысли, что только такое понимание жизни сознания соответствует естественным условиям его роста и требованиям наиболее правильной и целесообразной его деятельности. Психология поведения для нас тот стержень, около которого фактически вращается вся сфера психики живого существа, к которому она не пристегивается внешним образом, механически, а из которого она органически вырастает и к нему же возвращается. Самые утонченные области мысли, наиболее дифференцировавшиеся и оторвавшиеся от своего жизненного источника сферы знания получают свой смысл, оправдание и подлинную ценность лишь на пути к этому источнику, лишь у его основы. Каждый момент сознания, будет ли он заполнен теоретическим содержанием или содержанием эмоциональным, есть только и только момент в общей уста-

новке психики, лежащей на пути действующего человека. Всякий разрыв этих связей этого пути будет искусственным, болезненным процессом, нарушающим естественный рост психики. Наконец, данные педологии подчеркивают рассеянность детской психики, разбросанность детского сознания, обусловленную отсутствием у ребенка основного жизненного мотива, концентрирующего его мысли, стремления и переживания. Ребенок, как губка, впитывает в себя все из окружающей атмосферы как вне школы, так и в школе, но ни условия его развития, ни условия его самосохранения, ни условия среды сами по себе не требуют сведения к единству бесконечного разнообразия всех этих возбуждений импульсов, эмоций, образов, а без такого единства немислимо формирование психики, выработка активной сознательной личности. Вот почему для нас и по нашим практическим заданиям и по принципам нашего научного мировоззрения вопрос о слитности нашей педагогической работы в школе получает особый смысл. Мы не можем остановиться в этом вопросе на полдороге, мы должны додумать его до конца, довести его до основ нашего мировоззрения и понимания задач педагогики. Наоборот, рассматривая этот вопрос обособленно, в его внешних проявлениях, а не во внутреннем педагогическом процессе, с одной стороны, а с другой — ставя его вне связи с нашим мировоззрением, можно прийти к некоторой расплывчатости, стирающей всякие грани в этом вопросе, как это имеет место в очень ценной в других отношениях работе К. Соколова «Методы комплексного преподавания».

Вопрос этот для нас распадается на две части: во-первых, какими мерами, не половинчатыми, а строго последовательными, слитность эта может быть осуществлена и доведена до ее логического конца, вернее, до конца психологического, т. е. до действующего, оценивающего, осмысливающего жизнь и мир человека, и в каких конкретных формах школьной работы она может выразиться; во-вторых, в какой мере слитность эта должна согласоваться с обособленностью отдельных знаний, чтобы не нарушить и не подавить всего того ценного, что в них заключается, чтобы не разрушить системы и последовательности знания, поскольку она имеет действительное, психологическое и жизненное значение, не затушевывать своеобразия методов работы, поскольку они необходимы для подхода к дей-

ствительности, не сузить богатства содержания, поскольку без него невозможна творческая ориентировка, хотя бы и элементарная, в окружающих явлениях. Мы оставляем при этом в стороне вопрос о единстве психологического пути и метода работы, которым некоторые теоретики думают заменить вопрос о слитности в школьной работе. Лай, например, стремится установить единство в педагогической работе через формальные признаки и моменты образовательного процесса, через их жизненно-психологическую связь (восприятие, переработка, выражение). В вопросе слитности для нас дело идет скорей о содержании работы, чем о методах, поскольку эти две стороны одного и того же процесса можно рассматривать обособленно друг от друга. Особенности метода определяются заданием и жизненным содержанием работы, поэтому не в методе, а в задании надо искать действительного ключа к единству работы.

Первый самый элементарный, но в то же время убедительный способ слитной работы—это группировка материала из различных областей знания около одного какого-либо реального предмета или факта (школьный сад, огород, животные, разводимые в школе) или же около какого-либо явления или события (затмение, наводнение, неурожай, землетрясение, экскурсия, революционные праздники). Исходя из целостного жизненного явления, этот так называемый комплексный метод работы требует для осознания и осмысливания отдельных сторон этого явления перехода в область различных сфер науки, искусства и техники, не теряя ни на момент органической связи с самым явлением. Живая, конкретная действительность не представляет из себя обособленных, разрозненных областей, и если мы исходим от нее, мы исходим от единства и вносим это единство в самый процесс нашей работы. Конечно, такое единство получится только при условии внутренней связи сообщаемых знаний с разбираемым явлением, а не при простом нагромождении их, при условии необходимости этих знаний для понимания явления, для его осмысливания. Необходимость эта должна сознаваться и чувствоваться учащимся, а не преподавателем только, тогда она будет определять психологически комплекс знаний, а не логически, будет прямо и непосредственно готовить психику к действию в отношении данного предмета. Однако только действие, в особенности непосредственное, активное, связанное со смыслом, с пониманием жизненного значения,

завершает принцип единства, вносимый в различные сферы знания и культурной работы. Предмет, явление, даже трудовой процесс сами по себе еще не определяют психологического единства, а только определенное жизненное отношение к ним, определенный целостный подход к ним, целостная установка сознания. Одновременная и естественно-научная, и математическая, и культурно-историческая, и литературно-художественная обработка одного и того же явления еще не гарантирует психологического единства, оно вносится только общей устремленностью психики в настоящем или в предполагаемом будущем, т. е. задачами настоящего поведения ребенка или общим трудовым смыслом и значением явления. Каждый предмет преподавания даст при этом только то, что он может дать для понимания и осмысливания данного факта или явления, но этот последний не должен играть роль кнопки, которая приводила бы в движение всю систему того или другого предмета преподавания, нарушая соразмерность сообщаемых из различных областей знаний. Приготовление грядки в школьном саду делает для ребенка психологически необходимым и знакомство с геометрическими формами и математическими соотношениями при разбивке грядки, и знакомство с качеством и составом почвы, с попадающими в почву червями, могущими повредить ее плодородности, и знакомство со способами удобрения и с техническими приемами работы, для освещения чего целесообразно привлечь историко-культурный материал, оно ищет и выражения связанных с этой работой переживаний то в образах собственного творчества, то творчества литературного, и зафиксирования условий и моментов работы то в форме дневника, то статистических данных и диаграмм, оно требует добывания семян, побуждающего к ознакомлению с разными учреждениями, и т. д.

Здесь все знания не только стоят на пути к действию, объединяющему и осмысливающему их, они непосредственно участвуют в самом процессе действия, в работе, как ее органические моменты. Здесь не простая группировка материала около одного факта, не простое написание его на общий стержень; здесь в этом единстве привлекаемый материал получает психологический смысловой плюс, который сообщает ему высшую педагогическую ценность. Плюс этот не только изменяет подход к материалу и делает его активным, действенным

для психики, он изменяет самый психологический процесс, усвоение материала, и в этом смысле дает право говорить об особом методе работы.

Однако такой способ слитной работы может легко принять эпизодический и даже спорадический характер, не внося цельности и последовательности в отдельные моменты работы: огород может смениться революционным праздником, этот последний—уходом за школьными животными и т. д. Кроме того, такой предметный комплекс естественным образом выполним при наличии одного преподавателя в группе или же при условии полного, фактического слияния в работе нескольких преподавателей при совместном ведении ими уроков, при единстве подхода, общности мировоззрения. Вместе с тем такой комплекс естественен на первых шагах образовательной работы, когда еще мало дифференцированы и не сложны пути обработки конкретных данных. Отсюда необходимость переходить от предметного комплекса к комплексу цикловому и идейному. Цикл для слитной работы всех преподавателей может быть взят из жизни природы (осень, зима) или из жизни школы (приведение в порядок здания, устройство школьного музея), или же из жизни общественной (помощь детям улицы, подготовка к общественным праздникам). И здесь комплекс, чтобы не быть простым нагромождением различных знаний, должен быть смысловым комплексом, должен связываться с деятельностью человека и настраивать сознание ребенка по пути к этой деятельности. Только биосоциальная точка зрения может дать единство жизненному явлению и сделать это последнее основой комплексного преподавания, сделать органическим синтез группирующихся около него знаний. Не жизнь, как думает Дьюи, а принцип жизни, не действие, а устремление, тенденция, осуществляющаяся в действии, может объединить знание. Дьюи не довел до конца анализа этого вопроса, жизнь представляется ему равноценной, он проходит мимо социального, классового момента, заключающегося в каждом факте жизни и акте деятельности, для него поэтому всякий жизненный факт сам по себе достаточен для концентрации всех видов работы. Между тем интегрирующая роль здесь не за фактом самим по себе, а за точкой зрения, подходом к нему, оценкой его, как момента в истории человеческого труда и борьбы за существование. Мы, взрослые, непосред-

ственно, сразу же вкладываем в явление его оценку благодаря накопившемуся у нас жизненному опыту и известной направленности нашей психики, почему явление сразу же выступает для нас, как единое целое. Чтобы оно стало таковым для ребенка, надо, чтобы ребенок осмыслил его, как единство в условиях своего собственного самосохранения и самосохранения социального. Это произойдет лишь тогда, когда ребенок воспримет явление, как объект собственного действия или как объект труда человека в определенной социальной среде. Иначе жизненное явление в переживаниях ребенка может явиться лишь основой для доскутного нагромождения случайно соприкасающихся фактов, для простого напизывания их друг на друга (мельница, мука, элеватор и т. д.). Зимний сезон поэтому получает в сознании ребенка свое единство лишь через приемы и способы самосохранения, которыми живое существо, преимущественно же человек, реагирует на явления зимней природы. Летняя природа оживает в руках приспособляющегося к ней человека лишь в процессе летних работ. Осязательный смысл приведения в порядок школьного помещения или устройства школьного музея, подлинные переживания, связанные с подлинной помощью детям улицы, понимание жизненной роли тех событий, которые отмечаются в тот или иной общественный праздник,—все это дает действительный психологический фокус, в котором преломляются лучи отдельных, привлекаемых сюда предметов преподавания. Такие идейные задания, как, например, знакомство с Востоком, его культурой настоящей и прошлой, его географическими условиями, миром растений и животных, живущих в его условиях, с социальными образованиями, возникшими на его территории, или как, например, восстановление той или иной эпохи в жизни человечества со всеми ее природными и общественными условиями, должны быть в свою очередь вплотную подведены к осмысливающей их деятельности человека, к условиям и способам его ориентировки и воздействия на окружающую действительность в целях наилучшего обеспечения своего существования. Психика ребенка в таком случае ставится на рельсы в отношении к целому ряду предметов или явлений, предопределяется подход к ним как теоретический, так и практический, закладывается подлинная основа как детского мировоззрения, так и будущего поведения, не стесняя, конеч-

но, творчества детей. Воспитательный, в широком смысле слова, характер слитности в педагогической работе подсказывается поэтому как последовательным проведением этого принципа, так и правильным пониманием генезиса роста и действительным соотношением всех сторон психики ребенка. Бить в одну точку для наиболее быстрого и плодотворного достижения поставленной цели так же необходимо в сфере сознания, как и в области внешней природы. Такой точкой для психики является поведение, и удар, не направленный к нему, никаким образом не может достигнуть центра сознания, остается обособленным, несмотря ни на какие внешние зацепки, бесследно рассеется в верхних областях личности. Наиболее естественной и целесообразной была бы поэтому система слитности, построенная на основных моментах и формах деятельности человека, к которым приурочены были бы и необходимые для них знания, и развиваемые в их условиях навыки, и связанные с ними переживания и интересы. Анализ истории труда под этим углом зрения, труда не только как траты мускульно-двигательной и нервной энергии и даже не только как совокупности технических приемов приспособления, но как сложного органически спаянного социально-психологического процесса, в единстве которого получают свой смысл все вторичные психические образования, такой анализ—дело будущего, но для нас это маяк, направляющий наши пути. Марксистский подход к знанию со стороны преподавателя есть поэтому условие проведения до конца принципа слитности,—понимание единого практического корня всякой науки, понимание единого метода науки, организующего наш жизненный опыт для будущего поведения в определенном социальном соотношении, может дать действительную основу слияния предметов.

Итак, исходной точкой всей воспитательной работы должно быть единство ценности, ведущей к единому подходу к явлениям действительности и жизни, осмысливающее все разнообразие сообщаемых знаний, мешающее ему превратиться в хаос психических процессов. Вопрос в том, как избежать при этом некоторой узости и однообразия в содержании и методах работы, связанной с конкретностью и единичностью разрешаемого в каждом отдельном случае задания, как сохранить все преимущества систематичности сообщаемых знаний по тому или другому предмету? Система

знаний, отрывая их совершенно от конкретных условий, открывает возможность самого широкого их использования при самых разнообразных условиях, устанавливает между ними внутреннюю связь и функциональную зависимость, гарантирует их полноту и законченность. Схематизм, абстрактность знаний в системе делает их удобным орудием при всяком творческом акте жизни, при непредвиденной по новизне реальной обстановке. Взаимная обусловленность звеньев в системе знания позволяет переходить от одного к другому, от другого к третьему, не прибегая в каждом отдельном случае к специальным исследованиям, ведет от факта к самым отдаленным его последствиям, не требуя наблюдения над конкретной зависимостью вещей. Наука прежде всего тем и отличается от житейского опыта с его бессвязным накоплением разнородного материала, что она группирует опыт по определенным принципам, вводит последовательность в развитие положений, охватывающих целые роды явлений, обуславливает взаимную поддержку, проверку этих положений, дает возможность в каждом отдельном случае привлечь колоссальный опыт прошлого, не упустить никаких достижений в данном направлении. Всякая система показывает, что человек уже имел дело с данными явлениями, сталкивался с ними при осуществлении своих интересов, что он понимает их роль для себя и имеет навыки в обращении с ними. Система—это сгусток жизни, она заключает в себе поэтому и подход к явлениям со стороны не отдельного человека и не отдельных случаев жизни, а со стороны всего человечества и всего жизненного процесса, процесса человеческой культуры, она представляет разрез действительности для известной цели, но эта последняя в ней слишком затушевана, так что для индивидуального сознания она почти неуловима. Система мысли—это оторвавшаяся от условий действительности, замкнутая в себе схема, она облегчает изучение действительности и вызывает интерес, поскольку совпадает с направлением развития данного организма в целях наилучшего приспособления.

В нашей педагогической работе мы должны поэтому использовать все выгоды систематичных, взаимно обусловленных знаний, чтобы через единство теоретических построений еще ближе подойти к единству психологическому, чтобы че-

рез большую организованность прошлого опыта внести больше организации в последующее поведение. Однако мы не должны ни на минуту забывать, что система всякой науки, стремясь охватить явления в их самой общей связи и последовательности, вытраивает из них все живое, конкретное, пространственное, временное, все, что подводит их близко к психологии и ценностям живущего и действующего человека. Если наша цель — выработать ученого, который свободно плавал бы в сферах абстракции от одного звена к другому, мы в нашей работе можем исходить из системы и заключающегося в ней логического единства. Но пока мы стремимся формировать личность для будущего поведения, пока мы через знание и навыки воспитываем для предстоящей жизни, мы должны прежде всего думать о психологическом единстве и не можем исходить в нашей работе из системы науки или предмета прежде всего. Не жизнь для системы, а система для жизни, жизнь выдвигает потребность в тех или иных знаниях, независимо от того, какое место в системе той или иной науки они занимают. Система не учит нас спускаться с высот мысли к запросам жизни и деятельности, но она все-таки облегчает нам ориентировку этой деятельности, облегчает как усвоение, так и запоминание сообщаемых знаний, облегчает использование этих знаний в конкретных случаях.

В тесной связи с системой науки стоит программа предмета. Программа предмета составляется, правда, исходя из положения, что нужно взять из системы науки для жизни и воспитания, но составляется она большей частью безотносительно к жизни и условиям, не отвлеченным, а конкретным условиям детской жизни и предстоящей им деятельности. Авторы учебных программ часто оперируют своими соображениями и данными о жизни, о применении к ней науки, но в конце-концов цепляются за полноту и систему науки. Профессиональное пристрастие усиливает такой подход к программе, заставляет любовно относиться ко всем отделам и положениям своей науки и заботиться о том, чтобы все их пересадить в сознание детей хотя бы в урезанном виде. Программа предмета ценна до тех пор, пока она не противопоставляется жизни в сознании и переживании ребенка, пока она воспринимается им как орудие и средство понимания окружающих конкретных явлений, как способ облегчить себе

ориентировку и поведение в наличных условиях. В программе предмета поэтому система науки и жизнь с ее реальными запросами не должны противопоставляться друг другу, не должны обособляться друг от друга, а должны получить органический синтез. Жизнь и действительность, их задание, их запросы—это те клубки, которые должны развертываться в ряд теоретических построений, ведущих в различные области знания. Важно, чтобы нити этих клубков вылетались в связную сеть знаний той или иной науки, попадали бы каждый раз в ту ее точку, которая подсказывается здоровыми, психологически обоснованными требованиями системы, облегчающими как процесс умственной работы, так и процесс запоминания. При инициативе и находчивости со стороны преподавателя, при широко и разносторонне организованной детской жизни, при элементарности сообщаемых на первых порах знаний всегда можно найти пути от жизни к системе, сочетать их органически. В осенние месяцы, когда Закавказье так богато виноградом, одна из школ, например, в основу своих занятий положила его обработку. Дети сами закупили виноград, ознакомившись предварительно с различными его сортами, идущими на еду, на выделку вина, на кишмиш и изюм. Началась обработка винограда в специально приспособленной для этого посуде и сосудах (марани), причем дети, родом из Кахетии, воспроизводили бытовые сцены, пели грузинские песни, связанные с этим моментом, создавались живые картинки, яркие по переживаниям, полные активности, характерные по приемам работы, пропитанные трудовым настроением. Заготовленное вино разливалось по бурдючкам, из жмыхов отбирались косточки для приготовления кофе, а из остатков гнали водку. В этой близкой, захватившей детей, вполне жизненной для них работе, вызвавшей у них определенную установку всей психики, нашли для себя место знания и навыки из различных областей школьной работы, не нарушая ни на минуту системы этих последних. Химические реакции, происходящие при брожении вина, при гонке водки, образование винного камня и др., дали импульсы и материал для проработки как раз тех вопросов, которые стояли на очереди по программе естествознания и физики. Вопрос о месторождении различных сортов винограда привел

естественным образом к стоящим на очереди проблемам родиноведения. Всплывшие в процессе работы различные способы обработки вина, подвели детей к Франции, к ее благоприятным для произрастания винограда климатическим условиям, к моментам техническим, экономическим, этнографическим, словом, дали соответствующий программе материал для географии. Сцены на французском языке, изображающие обработку вина во французской деревне, в созданных самими детьми бытовых костюмах, с пением, музыкой, танцами ответили на текущие программные требования преподавателя французского языка. Бог вина и веселья—Вахх, связанные с этим мифы и сказания, комедии и трагедии в своем генезисе и отрывках в связи с художественным рассказыванием и параллелями из родной литературы открыли преподавателям путь для занятий по истории и родному языку. Различные вычисления, математические выкладки, схемы, диаграммы в связи с закупкой, производством, фиксированием его моментов, подведением его итогов, проверкой, сравнением послужили основой и содержанием занятий по арифметике. Зарисовка, моделирование, приготовление костюмов, разучивание песен вели в область искусств и ручного труда. Вся эта работа завершилась осенним праздником труда, единым по идее, цельным по замыслу, согласованным в своих моментах, который еще раз осветил и углубил в сознании и переживаниях детей жизненно-психологическое единство их работы в течение всего довольно значительного цикла, разбиравшейся в своем процессе моментами по отдельным руслам, но все-таки никогда не уходившей от своего истока.

В заключение еще несколько слов об одном способе установления слитности в работе школы. Ведя работу обособленно, в границах своего предмета, преподаватель нередко рассчитывает на особые моменты в жизни школы, подводящие итоги всей школьной работе за определенный период,— отчетные дни, полурабочие дни, школьные праздники и т. д. Однако переносить принцип слитности на эти исключительные моменты не целесообразно, это значило бы переносить на конец то, с чего надо начинать и на чем надо строить весь процесс работы, это значило бы дать детям почувствовать жизненный смысл сообщаемых знаний лишь через далекий промежуток времени, в

процессе же самой работы держать их в неведении относительно того, куда ведет их работа и как вести себя по отношению к затрагиваемым при обучении вещам, как реагировать полностью, всей психикой на затрагиваемые явления.

---

## Детские интересы, как основа педагогической работы.

Обыденная речь под словом интерес разумеет весьма различное содержание. Под этим словом понимают то личную заинтересованность в каком-нибудь предмете (говорят, например: это в моих интересах, это нарушает мои интересы), то бескорыстное увлечение каким-нибудь делом или занятием (говорят: он бескорыстно интересуется наукой); им выражают то активное состояние психики, устремленное в известном направлении (говорят, например: он всю жизнь посвятил интересам своего народа), то мгновенно возбужденное внимание (ребенок с интересом следит за порханием бабочки); им обозначают то предвидимые результаты работы, то самый процесс работы (например, во время работы в школьном огороде некоторых детей интересуют результаты их работы, других—самый процесс копанья грядок, посев, поливка).

Однако, все эти в некотором отношении различные значения, придаваемые слову интерес, имеют с психологической точки зрения общие черты, сближающие их друг с другом. Это прежде всего большая или меньшая близость к психике того или иного предмета, явления или процесса, близость к прошлому опыту или к наличным импульсам, стремлениям и переживаниям. Факт, который не стоит ни в какой связи с нашей психикой, который не имеет корней в ее содержании и переживаниях, пройдет для нее незамеченным, оставит ее равнодушной к себе. Даже возбуждившее мгновенный интерес причудливое облачко на небе имеет корни в нашем прежнем опыте, затрагивая его своеобразными очертаниями или будя в нем те или другие неосознанные воспоминания. Вторая психологическая черта—это способность легко вызывать активное состояние психики—сосредоточенность внимания, волевое усилие, ряд двигательных процессов. Интерес, вызванный в ребенке светом лампы, приводит его в состояние активности, ребенок

весь устремляется к нему, тянется ручонкой. Даже необычайно пассивные натуры под влиянием интереса как бы преобразуются и становятся неузнаваемыми. Жизнь и литература дают нам в этом отношении богатый материал. Третья черта— это повышение эмоциональных переживаний в отношении к предметам, явлениям и процессам, вызвавшим к себе интерес. Интенсивность чувств весьма различна, например, в зависимости от того, слушает ли музыкальную пьесу интересующийся музыкой человек или человек более или менее безразлично относящийся к музыке.

Из этих психологических особенностей, связанных с состоянием заинтересованности, вытекает громадное значение, которое имеет интерес для воспитательной и образовательной работы в школе. Прежде всего он облегчает проникновение в сознание тех или иных фактов или системы знаний, облегчает освоение их психикой ребенка, их осознание, осмысливание. Общеизвестный факт, что ребенок легко усваивает то, что его интересует, и, наоборот, для заучивания скучного и неинтересного требуется большая затрата энергии и времени. Затем повышение внимания при интересе придает особенную ясность, отчетливость восприятиям, облегчает анализ явлений, но особенно обостряет комбинационные способности, деятельность творческого воображения, мыслительную деятельность. Под влиянием заинтересованности в сознании оживают прежние сходные впечатления и переживания, устанавливается однородность, новое влетает в систему прежнего опыта, обосновывается. Заинтересовавший и привлечший внимание ребенка жучок будит в его сознании образы других насекомых, выдвигает черты сходства между ними, ребенок не успокаивается, пока не определит места жучка в ряду известных ему насекомых, пока не включит его в свой прежний опыт, не дополнит воображением того, чего не дают факты. Далее интерес вызывает самодеятельность, так как, основываясь на имеющемся уже содержании психики, он находит отклик в психике ребенка и вызывает в ней соответствующую реакцию. Впечатление, которое навязывается ребенку, пассивно укладывается в его сознание или скользит по поверхности его психики. Наоборот, заинтересовавший ребенка предмет или явление настолько глубоко проникает в его психику, что влечет за собой соответствующее выразительное движение мимическое, пантомимиче-

ское, звуковое, ищет выражения вовне посредством изображения в рисунке, игре или в подражательных действиях. Всякий, кто инсценировал с детьми, знает, как легко появляются у детей соответствующие движения, интонации, позы, если дети заинтересованы инсценируемым произведением, и как трудно бывает добиться результатов, когда вещь детям чужда и далека. Наконец, заинтересовавшее ребенка явление тотчас же получает оценку в его сознании, определяет отношение к нему ребенка в настоящем и будущем: заинтересовавшись птичкой в клетке, ребенок весь отдается заботам о ней, птичка получает особое значение в его переживаниях, занимает особое место в его поведении. Если мы хотим не только научить, но и воспитать ребенка, т. е. подействовать на его чувства и будущее поведение, мы должны подходить к ребенку через интерес.

Если таково громадное педагогическое значение интереса, если нам необходимо всю нашу работу строить на детских интересах, то весьма важно знать заранее хотя бы в общих чертах, какие интересы свойственны тому или другому детскому возрасту. Детальное ознакомление с интересами детей той или иной определенной группы возможно только при непосредственной работе с ними, но чрезвычайно важно было бы, приступая к работе, иметь в руках общий критерий, масштаб, который облегчил бы подход к обследованию детских интересов. Здесь выступает вопрос о так называемых возрастных интересах детей,—вопрос, далеко еще не решенный современной педагогической литературой и привлекающий к себе так много внимания как теоретиков, так и практиков школы. Слишком заманчиво заранее установить преобладающий круг интересов для каждого возраста—это сильно облегчило бы и упростило бы педагогическую работу с детьми. Исходя из выдвигаемого Геккелем положения, что развитие индивида (онтогенезис) в основных чертах повторяет стадии развития вида (филогенезис), биогенетическая теория считает, что ребенок в своем развитии проходит основные этапы развития человечества, чем и определяются интересы ребенка в соответствующий период его развития. Собрание корней, рыболовство, охота, скотоводство, земледелие, промышленная деятельность,—вот основные стадии в культурном развитии человечества; эти стадии проходит ребенок, интересуясь соответствующими предметами, явлениями и отношениями, стремясь к развитию соответ-

ствующих навыков. Ребенок, по этой теории, постепенно бывает то маленьким дикарем, рыскающим по окрестностям и собирающим камни, растения и т. д., то охотником, бродящим по лесу, разоряющим птичьи гнезда и ищущим всяких приключений, то строителем примитивных жилищ и хозяином-собственником, то механиком, строящим свои собственные велосипеды и всякого рода механизмы, то маленьким кушцом, выменивающим одни предметы на другие, и т. д. Однако биогенетическая теория, с одной стороны, слишком упрощает развитие ребенка, отчасти упрощает и развитие человечества, а с другой—представляет себе развитие личности, как раскрытие заложенных в нее в готовом виде задатков, подобно раскрытию почки в цветок или зерна в росток, игнорируя роль среды в развитии индивидуума и давая слишком широкий простор теории и практике свободного воспитания. Она упрощает психологическое развитие ребенка потому, что предполагает в психическом развитии такое единство, при котором ни одна сторона, ни один навык не может уйти вперед, например, творчество языка, навыки мысли, эстетическое чувство. Раз мы хотим в понятие стадии развития вложить реальный смысл и действительное значение, оно должно охватывать все стороны психики, объединять их закономерной связью, а между тем отдельные стороны психической жизни далеко не подчиняются дирижерской палочке и идут в известной мере своим темпом. Она упрощает культурное развитие человечества потому, что и в развитии человечества стадии внешней особенно культуры чередовались в порядке, последовательности и темпе далеко не всегда одинаковым образом, иногда резко вариировались в зависимости от условий окружающей среды и отношений к соседям. Финикияне, например, не проходили многих из указанных стадий культурного роста, у некоторых народов земледелие предшествовало скотоводству, другие переходили прямо от охоты к торговле и т. д. По словам К. Корнилова<sup>1)</sup>, объяснить развитие ребенка развитием человечества—это значит объяснить одно неизвестное другим неизвестным. В распоряжении истории культуры, с одной стороны, и педологии, с другой, не имеется достаточного количества строго научного материала для того, чтобы устанавливать твердые параллели между поведением человеческого

<sup>1)</sup> „Детство и юность“. „Биогенетический принцип“, стр. 12.

общества в том или ином периоде и поведением ребенка в те или иные годы. Всемирно-историческая точка зрения с определенной последовательностью одних и тех же ступеней наукой давно оставлена, стадия развития—это есть конкретная задача, которая в каждом отдельном случае может быть решена из совокупности всех условий реальной обстановки, включающей в себя и наличное состояние человеческого организма, и отношение социальной среды, и данные внешней природы. Ступени развития—это не конкретно-историческое понятие, а логическое обобщение. Поскольку речь идет о живой, конкретной психологии ребенка, мы не можем отделяться через абстракцию. К живой, богатой, разнообразной личности ребенка, к сложному процессу ее развития биогенетическая теория подходит через схемы и теории, представляющие для него Прокрустово ложе. Слишком неосторожно поэтому на нерешенном уравнении с двумя неизвестными строить практические выводы, заставляя детей переживать целые робинзонады, искусственно задерживать и удлиннять их рост и препарировать соответствующим образом учебные планы и программы школы. Мы вполне признаем старые положения Дистервега.—воспитывай согласно с природой и воспитывай согласно с культурой, но для нас и природа и культура есть процесс, притом процесс не гармонически развивающийся изнутри, но определяемый основными тенденциями борющихся жизненных элементов. Мы можем согласовать основные воспитательные линии только с определенными тенденциями культурного процесса, а не безразлично со всем наличным его содержанием, хотя бы сгруппированным по определенным стадиям и фазам развития. Мы не должны забывать ни на минуту, что молодое поколение должно закрепить, углубить, расширить завоевания наших дней, нашей мысли и воли, которые резко порывают с основным уклоном прежнего общественного развития, с прежними традициями мыслей, направлением эмоций и стремлений. Мы ни в каком случае не можем отдать школу на эксперимент безраздельных сторонников саморазвития, так как исходить из наличных стремлений и интересов ребенка, хотя бы они и были определены процессом культуры,— это значит пассивно подчиняться фактам, отказаться от всякой власти над ним, разделить все недостатки простой фактичности, случайностей физического строения, окружающей среды и эпохи.

Как в развитии человечества, так и в развитии ребенка этапы его психо-физического роста определяются не столько заложенными в него и передаваемыми по наследству факторами (предпосылка теории свободного воспитания), сколько условиями окружающей его среды и необходимостью приспособления к ней. В основе жизни и деятельности всякого живого существа лежит реакция самосохранения и приспособления к условиям окружающей среды. Этим определяется все содержание его переживаний, определяется то направление, в котором устремляется его внимание, возбуждается интерес. Интерес и внимание—это обратная сторона позиции живого существа в борьбе за существование. Только поставив явление в связь с самосохранением живого существа, можно вызвать к нему интерес со стороны последнего. Чтобы интерес к явлению был более или менее прочный и продолжительный, надо, чтобы связь эта была органическая, но она может не быть непосредственной—явление должно находиться по пути к самосохранению, но путь этот может быть различной длины. Он осложняется предшествующей эволюцией вида, характером и содержанием предшествующего опыта индивида, совокупностью условий окружающей среды, социальными взаимоотношениями, иногда настолько ослабляющими и затемняющими биологические моменты, что интерес кажется ничем не связанным с самосохранением живого существа. Если знание поэтому приобретает, например, в процессах производительного труда, то непосредственно чувствуется и осознается его связь с самосохранением, а это в свою очередь гарантирует наличие интереса. Однако даже наблюдение чужих трудовых процессов, где эти знания осуществляются и получают жизненный смысл, может также служить той же цели. Иногда даже теоретическое выяснение жизненной роли знания приводит к тем же результатам. Важно только, чтобы человек почувствовал живую, естественную связь факта с задачами самосохранения, чтобы он индивидуально пережил ее, как определенную позицию в борьбе за существование, иначе, чтобы возбудить какую бы то ни было, хотя бы самую пассивную, деятельность живого существа, нам придется прибегать к искусственным мерам возбуждения, самосохранения, к мерам побочным, не вытекающим из жизненной роли самого факта. (Внешний блеск, яркий рисунок, художественная

форма, награды, наказания, любовь к учителю и т. д.) Чувство удовольствия, неотъемлемая сторона интереса, в свою очередь определяется позицией организма в борьбе за существование, установкой для этой цели всего организма и в особенности его внутренних органов и получаемыми отсюда органическими ощущениями. Это — оценка благоприятного или неблагоприятного для самосохранения организма положения, выражающегося в повышении всех жизненных функций (дыхание, кровообращение и т. д.). В поисках за интересами человека мы не должны исходить из удовольствия, это значило бы начинать с конца. Интерес заключает в себе положительную эмоциональную оценку для живого существа того или иного переживания, но он не исчерпывается этой оценкой, он не есть простой психический факт, это — совокупность чувств, волевых импульсов, представлений и образов. Чтобы выяснить его причину, надо распутать сложный узел всех этих психических слагаемых, довести его до основного биологического корня, а таким корнем, как сказано, является приспособление живого существа к условиям среды. Если, с одной стороны, организм со всем наличным содержанием, с заложенными в него функциями определяет задачи самосохранения в тот или иной момент, то, с другой стороны, среда заключает в себе все те условия, которые стимулируют и направляют деятельность организма. Для установления интереса мы не можем исходить из одного момента — организма или среды, так как самый интерес есть взаимодействие этих обоих моментов.

Конечно, реакция жизнесохранения в детях в известной мере ослаблена, так как забота о поддержании существования лежит не на них, а на родителях, однако это не избавляет ребенка от необходимости вообще приспособляться к среде, овладевать ею, осваивать ее, облегчать себе подход к ней, делать ее безопасной, извлекать из нее максимум удовлетворения и делать все это не ради будущего, а ради настоящего. Будущее для психики ребенка — это пустой звук, это теоретические выкладки в уме педагога, если оно не вырастает для ребенка органически из настоящего. Уже Фребель указывает, что поскольку ребенок в полном объеме своих сил и своей природы приобщается к окружающей его жизни, постольку обеспечено развитие его в настоящем. Для Фребеля, правда, центр тяжести в едином внутреннем процессе развития духа,

для нас же — самый дух, эти отложившиеся пути приспособления в условиях окружающей, особенно социальной среды. Это освоение среды, знакомство с ее предметами и навыки в обращении с нею совершаются не сразу, а пропорционально их близости к реакции самосохранения и развитию физических сил ребенка. Унаследованные и уже приобретенные навыки и способы реакции на возбуждение среды в свою очередь определяют те задачи самосохранения, которые стоят перед ребенком в данный момент. Домашняя обстановка естественно возбуждает внимание ребенка раньше, чем отдаленные предметы вне дома. Домашние животные и обращение с ними — прежде, чем охота и связанные с нею переживания, простые процессы земледельческого и ручного труда, прежде чем сложные процессы техники с ее машинами. Анализ способов реакции человека на среду в смысле их постепенной эволюции, анализ среды в смысле постепенности воздействия на человека, могут только дать истинный критерий для определения возрастных интересов, для установления не их содержания и внешнего выражения, которое может быть чрезвычайно разнообразным и в известной мере случайным, а для проникновения в их психологические корни. В процессе самосохранения стадии могут быть определены лишь техникой производства, которая определяет структуру общества и психологию как общественную, так и индивидуальную. Но даже эти ступени ребенок не должен пройти непременно в одной и той же последовательности, они не так резко разделяют психологические свойства и интересы людей, чтобы по ним сразу, заранее можно было определить все содержание личности. Это биосоциальная точка зрения, она требует внимания к конкретным условиям среды и не увлекается широкими теоретическими построениями. Эволюция человечества помогает проникновению в стадии культурно-психологического роста личности, но она не должна служить моделью для внешнего копирования. Прошлый опыт человечества можно и даже должно привлекать, можно, например, стремление ребенка овладеть техникой разведения растений осветить первобытными способами земледелия, но нельзя полагать центр тяжести в прожитых стадиях культуры и на них основывать интерес ребенка. Эти интересы в настоящем, а прошлое должно привлекаться постольку, поскольку оно облегчает приспособление к настоящему. По

словам Доппи, задача ребенка, размалывающего зерно, в многих отношениях похожа на задачу первых поселенцев, и методы работы будут, вероятно, те же самые, не потому, что дети снова переживают этот период, но потому, что характер задачи в обоих случаях одинаков, так же как и имеющиеся для ее решения средства. Не надо искусственно культивировать прошлые стадии культуры, как не надо поддерживать отросток слепой кишки, получится педагогический аппендицит. Психологическое копание в прошлом нередко имеет место лишь для того, чтобы избежать неминуемого будущего. Для нас важны условия, которые сейчас, в настоящий момент возбуждают самосохранение и требуют деятельности организма, которая в свою очередь поддерживает и вызывает интерес. Интерес создается работой, повторным действием, повторным впечатлением в условиях среды, а не голый наследственностью. Установить в детских интересах одинаковую для всех последовательность и однородную смену невозможно, это значит игнорировать всю громадную силу среды. Можно указать только некоторую приблизительную последовательность в смене детских интересов в зависимости от постепенно расширяющегося в пространстве и времени приспособления ребенка к среде и от последовательности в росте его навыков, как физических, так и психических.

В своей книге «Трудовые процессы в начальном образовании» Доппи набрасывает некоторую схему последовательности детских интересов в связи с анализом различных видов деятельности в их естественной эволюции и в связи с отношением ребенка к среде. Первые усилия ребенка относятся к ближайшему окружающему его миру. Интерес ребенка сосредоточивается на непосредственных единичных впечатлениях — свет, звук, ощущения, связанные с питанием. В своей ориентировочной деятельности ребенок на первых порах ограничен еще тем, что должен помогать руками при передвижении. Двигательная сила доставляется пока только его собственными мускулами, вмешательство его во внешнюю среду ничтожно, предметы, с которыми он приходит в соприкосновение, незначительны, в процессе реакции есть процесс непосредственного освоения или отвержения элементов среды. Достижения первого периода младенчества: быстрый ответ на чувственные импульсы, координация рефлексов и принятие вертикального

положения, освобождающего руки. Благодаря освободившимся рукам сразу же расширяется сфера предметов, с которыми ребенок сталкивается, и усложняются отношения с ними, что в свою очередь усложняет процесс реакции на них. В это время (от 2½ до 8 л.) расширяется и ориентировочная деятельность ребенка, ребенок исследует дом, школу, окружающую местность, старается приспособиться ко всему. Приспособление это, не связанное непосредственно с самосохранением, принимает свободный характер игры, которая, приспособляя ребенка к среде в настоящем, вместе с тем оказывается средством приспособления ребенка к условиям будущей деятельности в окружающей обстановке. Играя, ребенок живет и учится жить, т.е. ориентироваться в окружающей среде и занимать по отношению к ней то или иное положение. Различные явления, связанные с временами года, в этот период имеют значение для ребенка, поскольку они открывают возможность приспособления к новым условиям, преимущественно путем игры. Зима, снег, падающие снежинки вызывают интерес ребенка, который связывается с новым опытом в области зрения и осязания и с предвкушением удовольствия от игры в снежки, катанья на санках и т. д. Естественно, что интересы, связанные с питанием, возникают раньше, как более близкие и непосредственные, чем интересы, связанные с одеждой и жилищем, тем более, что одежда и жилище даются ребенку в готовом виде окружающими и на продолжительное время. Наиболее сильная потребность в питании устремляет активную деятельность ребенка на растительный мир. Деревом ребенок интересуется или ради плодов, или ради деятельности: качелей, которые можно устроить на дереве, ради лазанья, ради таинственного дупла. Животные, с которыми сталкивается ребенок (птички в клетках, кролики, котята), возбуждают его жизнедеятельность и вызывают активное отношение ребенка в уходе за ними. Внимание ребенка таким образом уже останавливается на предметах, взятых в целом, но последние все еще интересуют ребенка не по своим объективным качествам, а исключительно по своим отношениям к возможности действия, по своим отношениям к нему самому. Кусок дерева, еловая шишка интересуют ребенка не в качестве дерева или плода, а потому, что ими можно играть, куча соломы — потому, что в ней можно кувиркаться (субъективный интерес).

Роль учителя в этом случае—воспользоваться этими интересами ребенка, направить их к полезным целям, обогатить узкий личный опыт опытом группы, дополнить то и другое рассказами о животных и людях, деятельность которых протекает в условиях, о которых идет речь. Песок, глина, трава и клей представляют в это время лучший материал для участия всего детского организма в целях приспособления к среде. Эти первые работы ребенка требуют контакта руки и материала без посредства инструментов. У ребенка еще не настолько координировались движения и накопились навыки, чтобы он мог орудовать инструментами. Количество и разнообразие явлений, которые теперь вторгаются в психику ребенка, задевают его биологические функции и накапливают постепенно его опыт, удлиняют процесс реакции ребенка, они обуславливают необходимость выбора, предпочтения, оценки, соотношения явлений друг к другу на пути детского самосохранения, что вызывает расположение их в порядке средств и целей, это в свою очередь требует, чтобы ребенок считался с реальными свойствами и отношениями вещей, и коренным образом меняет характер его психической жизни. У ребенка начинает пробуждаться интерес не только к результатам реакции, к их жизненному значению для него, но и к самому процессу реагирования с приходящими в него интеллектуальными моментами— процесс наблюдения, подсчета, соображения, совпадения, проверки. Этому объективированию детских интересов и переживаний содействует коллективный характер его занятий и игр, которые в свою очередь осложняют интерес ребенка, входя как необходимый элемент в процесс всякой реакции. Наступает к 8-ми годам пора детства, когда ребенок быстрыми шагами приближается к условиям современной культуры человечества, момент, открывающий возможность дальнейшего ускоренного формирования ребенка. Первоначальная, простая реакция ребенка на среду уже значительно осложнилась промежуточными моментами. Опыт, хотя бы и самый элементарный, уже ослабил сферу непосредственных рефлексов, уже приобретены элементарные навыки ориентировки в ближайших явлениях, круг действительности, с которым сталкивается ребенок, становится шире с ростом его физических сил, внешняя среда уже не давит на ребенка, ребенок начинает подходить к предметам и явлениям иначе,

считаясь более с их реальными свойствами и отношениями. Непосредственно прилегающая к ребенку среда уже не ставит для него никаких заданий, не будит в нем импульсов самосохранения, хотя бы в смысле предоставления необходимой для жизни органов деятельности, в ребенке пробуждается стремление к более отдаленному, неведомому, и мы, пользуясь культурно-историческими терминами, называем его маленьким бродягой. Стремление овладеть предметами, до которых нельзя достать рукой и овладение которыми требует новых функций организма, еще не налаженных, не ищущих упражнения, делает ребенка в это время маленьким охотником. Однородные задачи самосохранения вызывают однородные импульсы, однородные эмоциональные переживания, однородные внешние проявления, но это отнюдь не значит, что ребенка этого возраста надо насильственно подгонять к психологии и жизни первобытного охотника, надо, наоборот, связать эти импульсы теснее с условиями настоящей обстановки и будущей деятельности ребенка, осветить лишь, где можно, опытом прошлого, соответствующими достижениями первобытных людей. Пробудившуюся у детей склонность к бродяжничеству можно, например, использовать для исследования прилегающей местности, для собирания геологического и растительного материала, для ориентировки в новой среде, для преодоления неожиданных затруднений и препятствий, развития уверенности в себе, в своих силах и т. д. Охотничьи развлечения детей в свою очередь можно использовать в целях выработки навыков и приобретения знаний, необходимых для предстоящей жизни и работы ребенка, развивая, например, в нем наблюдательность, находчивость, умение ставить цели и намечать план действий, технические приемы обработки дерева (лук, стрелы), камней (разные орудия), знакомство с миром животных, образом их жизни и борьбы за существование. Задачи самосохранения ребенка в настоящем в момент игры, развлечений, занятий необходимо связывать с задачами самосохранения в будущем, направлять их по общей линии, рассматривая и то и другое, как один непрерывный, органически связанный процесс.

Затем у ребенка в этом возрасте уже налицо некоторая координированность движений, координация органов тела к этому времени уже сделала значительные успехи; это делает

возможным переход от руки к инструментам, применение орудий для воздействия на окружающую природу. Это в свою очередь, с одной стороны, расширяет и усложняет подход ребенка к окружающим явлениям, углубляет их жизненное значение для ребенка, их использование для удовлетворения потребностей, а с другой—пробуждает интерес к самым орудиям и работе с ними (молотки, ножи, пилы и т. д.). Опыт первобытных людей и знакомство с первобытными орудиями могут здесь оказать некоторую услугу ребенку в виду одинаковой биологической приспособленности и ребенка и дикаря, но и здесь наш взор должен быть обращен не назад, а вперед—к навыкам и знаниям развивающейся науки и техники.

Значительное расширение круга явлений, выступающих то в качестве пособников, то в качестве противников ребенка в его борьбе за существование, с одной стороны, а с другой—удлинение процесса реакции на эти явления, усложнение этого процесса техническими приемами, интеллектуальными моментами, оценкой других усиливает у ребенка объективные интересы, выдвигает на первый план взаимоотношение самих явлений, отдаляет средства от цели, обособляет удовлетворение от пути к нему, придает характер труда, работы начальным стадиям процесса реакции ребенка. Отношение вещей к потребностям ребенка постепенно отступает в его переживаниях на задний план перед отношением вещей друг к другу, перед их значением для жизни вообще, перед их так называемой объективной ценностью, отсюда возрастающий интерес ребенка к самым явлениям, к их причинной связи, к их осмысливанию, классификации, их теоретической обработке. Однако это не значит, что здесь порывается всякая связь с жизненными импульсами и задачами самосохранения ребенка, что эти так называемые объективные интересы приобретают самодовлеющее значение, что на них только можно основывать педагогическую работу. Стать на эту точку зрения—значит уклониться на путь прежней школы, которая считала, что все знания одинаково должны быть интересны ребенку, если он не лентяй. Интерес к объективным моментам процесса реакции, к взаимозависимости самих вещей, к числовым отношениям, связям мыслей, общим принципам и критериям получает свою силу только от основных жизненных интересов и условий самосохранения, но сам по себе этот интерес производный, и если

мы на нем стали бы строить воспитательную и образовательную работу, мы искусственно изолировали бы вторичные психические образования, а главное — в конце-концов очутились бы вне психики ребенка, так как первичные жизненные корни взяли бы свое. Для проникновения в эти корни надо углубиться в наличные условия физического роста ребенка и в условия окружающей среды — внешней и социальной, надо выявить жизненные цели и задачи данного детского организма и психики. Совершенно обособившийся от жизненной цели процесс работы становится безразличным, неинтересным, скучным, теряет в значительной степени свой воспитывающий и образовательный характер. Процесс выполнения задания со всеми своими вторичными моментами получает свой смысл и интерес от своей связи с той или иной жизненной целью, отсутствие такой связи нельзя заместить никакими внешними приемами и методами внешней заинтересованности. Интерес — это та реальная жизненная сила, которая движет человека на пути к цели; в этой последней процесс всякой работы может черпать свою активность, и это имеет значение даже в отношениях к процессу мысли, который тоже приобретает действительный интерес в его естественной, жизненной функции. Порыв к жизни есть самое действительное условие развития внимания, восприимчивости, наблюдательности, навыков как физических, так и психических.

Если процесс работы черпает свой интерес от цели работы, то эта последняя получает силу от теснейшей, органической связи с самосохранением ребенка в наличных условиях его роста и среды. Нельзя, конечно, вопрос упрощать, связывая, например, интересы ребенка всецело с занятием родителей. Влияние этих занятий бесспорно, однако производственный опыт родителей не есть еще производственный опыт для их детей; для последних часто это только наблюдение, как и над деятельностью других людей, имеющее все психологические последствия простого наблюдения, а не собственной деятельности, неразрывно связанной с самосохранением. Для детей крестьян и рабочих, впрочем, эта связь больше, так как они рано втягиваются в жизненное значение родительских занятий и для них производственный опыт родителей становится близким, оказывающим влияние на все стороны их психики. Но даже для них вряд ли можно оправдать построение всей педа-

гогической работы на интересах, связанных с работой родителей. Резкое разграничение детей крестьян и рабочих, имеющее место хотя бы в виде опыта в наших начинаниях, должно иметь свои границы при построении плана работы с ними. Надо главным образом, чтобы ребенок, учась, не чувствовал, что он учится, — это для него скучно и утомительно, — надо, чтобы, учась, он жил, решал для себя те или иные жизненные вопросы, осмысливал их теоретически, переживал их в условиях общест-венности. Жизневедение в широком смысле — вот термин, который должен обнимать в школе всякое знание и всякую теорию, составлять их внутреннюю природу, тогда всякое знание связывается с биологической основой, вызывает действительный интерес. Не мысли определяют психику и поступки ребенка, а те глубокие жизненные источники этих мыслей, те импульсы, которыми они вызваны. Нельзя через мысль на место одних мотивов поставить другие, борьба идет не между рядами мыслей, а между вызвавшими их психическими корнями, будь то простые или сложные импульсы к самосохранению. Поэтому, чтобы вызвать интерес к тому или иному ряду мыслей, нам надо стать на точку зрения ребенка, сделать оценку мотивов под углом зрения самого учащегося, в аспекте объективных задач его самосохранения, а не субъективных эмоциональных переживаний и только на таких мотивах развивать соответствующий ряд мыслей. Исторический процесс возникновения знаний может иметь значение для его осмысливания, но процесс приобретения знаний с ним не должен обязательно совпадать. Последний должен основываться на роли того или другого знания в настоящем, жизненном, трудовом процессе, а не в прошлом. Подобно тому, как процесс приготовления машины делает более сознательным обращение с ней, но не является необходимым для такого обращения, точно так же обстоит дело с продуктами культуры. То обобщение или тот навык, который сейчас играет другую жизненную роль, чем раньше, не должен непременно преподноситься под соусом прошлого. То же можно сказать и об интересах. Искусственно взращивать прежние интересы, если они не имеют значений в настоящем, нет смысла. Еще более все это приложимо к трудовому процессу, который по природе своей получает смысл и интерес лишь, как орудие самосохранения. Поэтому всякий труд в школе должен восприниматься и чувствоваться детьми, как труд осмыслен-

ный, целесообразный и производительный. Поставить трудовой процесс в связь с основными функциями самосохранения — это значит обеспечить его педагогическое значение и вскрыть заключающиеся в нем образовательные, эмоциональные и интеллектуальные моменты. Мимолетные функции самосохранения, например, любопытство, никогда не могут дать прочного фундамента для обработки, которая предопределяла бы его будущее поведение.

Затем, чтобы процесс работы — умственной или физической, безразлично — вплотную подводил к жизненной цели работы, необходимо, чтобы процесс этот давал не только знания, но и умения, развивал бы навыки, так как только эти последние дают возможность полностью пережить, пере-чувствовать жизненную роль того или иного процесса работы, ставят организм по отношению к явлениям в активное положение, вызывают в психике все последствия такого положения — чувство силы, безопасности, уверенности, власти над явлениями, близости к его свойствам. Жизненность позиции в отношении к явлениям, непосредственное овладение ими в процессе работы в свою очередь повышает интерес ребенка.

Далее в целях повышения интереса важно, чтобы процесс работы был построен по принципу экономии сил, в таком случае процесс работы совпадает с основной тенденцией организма, вызывает в нем наиболее целесообразные и совершенные функции, организм реагирует на них положительно, в результате чувство удовлетворения, рост интереса. Роль планомерности, рассчитанности и целесообразности в работе не только техническая, но и глубоко психологическая. Вообще чувство удовольствия, опирающееся на согласование с основными функциями и тенденциями организма и с условиями его предшествующего роста, является верным биологическим показателем интереса, критерием органической оценки той или иной ее функции, ее жизненного значения для главнейших отправлений организма, так как всякая оценка ставит явление в известное отношение ко всему наличному состоянию организма и психики. Конечно, было бы несколько неосмотрительно основывать педагогическую работу на наличных субъективных переживаниях удовольствия или неудовольствия без всякого анализа их биологической и социально-психологической основы. Это значило бы основывать работу на оставленном

уже психологией гедонистическом понимании жизненного акта (Мак-Даугол) и сводить все понимание интереса к одной эмоциональной стороне, стороне вторичной. Анкетный материал в большинстве случаев дает только этот субъективный показатель интереса, поэтому данные анкеты не могут служить исходным пунктом педагогической работы, а лишь работы социально-психологической. Неосторожно поступают некоторые товарищи, в своем исследовательском рвении размножающие до бесконечности различного рода анкеты и считающие достаточным для педагогических выводов простой их систематизации. Роль удовольствия в развитии организма и психики отрицать, конечно, нельзя, но нельзя также отрицать и относительности субъективного показателя удовольствия, полагая в нем основу всякого интереса. Систематичность, последовательность моментов, правильная смена, разнообразие (неутомленность), связь нового со старым, ритмичность в функциях — все это в свою очередь содействует интересам, поскольку оно подсказывается основными тенденциями организма и стоит на пути его правильного развития. Гармонический отклик, который находит в психике всякое новое впечатление, всякий новый процесс, также способствует повышению удовольствия и интересу. Эти вспомогательные тенденции организма, однако, лишь усиливают интерес, но не решают вопроса о направлении и содержании детских интересов, как не решает этого вопроса и внешнее проявление деятельности ребенка. Всякая деятельность, как таковая, может являться выражением различных интересов ребенка в зависимости от его успехов в приспособлении к окружающей среде. В связи с этими успехами внешний факт коллекционирования получает, например, весьма различный характер. Вначале это просто влечение к действию, интерес к самому процессу коллекционирования; затем выступает предметный интерес более или менее постоянного характера, — коллекционирование, как способ разобратся во множестве и разнообразии предметов, освоиться с ними; далее, когда инстинкт самосохранения вызывает в ребенке противопоставление себя всему окружающему, в коллекционировании проявляются собственнические инстинкты, впоследствии в него вносятся социальные элементы.

Постепенный ход развития детских интересов таким образом не может быть приведен к общему знаменателю. Интересы

ребенка не могут быть приурочены к тому или другому возрасту. Все попытки в этом направлении носят очень неопределенный и относительный характер и могут лишь в некоторой степени помочь нам разобраться в действительных интересах той группы детей, с которой мы в настоящий момент имеем дело. Даже наиболее разработанные и фактически обоснованные теории не избегают этой участи. Мы не должны поэтому строить воспитательную и образовательную работу в школе на каких-либо готовых теориях и схемах возрастных интересов детей, в подходе к детским интересам мы должны исходить от степени физиологического развития ребенка, от приобретенной им координированности движений, от ориентированности его в тех или иных явлениях, от той среды, от физической, бытовой, социальной и культурной атмосферы, в которой растет ребенок. Вместе с тем мы ни на минуту не должны забывать, что наша задача не в том, чтобы всю нашу педагогическую работу строить на существующих в той или иной группе детей интересах, а в том, чтобы, не насилуя ребенка, а идя вместе с ним, с его основными жизненными функциями, возбудить в нем интересы, наиболее соответствующие условиям его роста и самосохранения в настоящем и задачам социального существования в будущем.

### **Игра, как метод работы в трудовой школе.**

Игра и труд — понятия, исключаящие друг друга в их обычном словоупотреблении, и явления, ими обозначаемые, несовместимы друг с другом в их житейском понимании. «Брось играть, возьми что-нибудь поделай!» — вот обычный возглас матери по отношению к ребенку, особенно подростку. Такое противоположение игры и работы основано не столько на внутренней психологической природе этих явлений, сколько на различии жизненного значения этих процессов. Как реакция живого существа на среду и ее условия — действительные или признанные за таковые, это безразлично для характера процесса, — и игра и труд — явления одного и того же психологического порядка. Играющий ребенок переживает то же, что и живущий и действующий при соответствующих условиях взрослый. Он также воспринимает предметы и явления,

как импульсы к действиям и объекты для воздействия, он переживает чувства и эмоции, вызванные процессом взаимодействия с окружающими явлениями, он ищет выхода из возникших в этом процессе затруднений, он творит, пролагает новые пути для достижения своих целей, он проверяет их пригодность, их правильность тут же на реальном для него опыте, он приспособляет свои движения, свою мускульную организацию для достижения цели, он рассчитывает, организует, он устанавливает психологическое и физиологическое отношение к явлениям действительности, ориентируется в них, овладевает ими. Это и естественно, так как биологические корни игры и труда те же. Карл Гросс выдвигает то значение, которое игра имеет для живого существа в качестве стадии, подготовительной к борьбе за существование. Котята играют с мышкой, которую поймала кошка, и те приемы, какими они при этом пользуются, развивая свою ловкость, обеспечивают успех в последующей борьбе за существование. Когда щенок шаловливо схватывает руку своего хозяина, угрожая ее укусить, он развивает движения, полезные ему в будущем. Ребенок по часам, молча и сосредоточенно ставит себе задания и решает их не менее жизненно, чем в случаях будущей деятельности. Однако для понимания внутреннего, психологического процесса игры ее подготовительное значение не может ничего дать. Представление о цели игры, о роли ее для будущего самосохранения ребенка может быть налицо у родителей, воспитателей, может так или иначе влиять на их отношение к игре, на ее регулирование, но для самих участников в процессе игры оно не является импульсом или фактором, воздействующим на самую игру. Какое дело играющему ребенку до того, что развиваемые в игре функции его органов пригодятся впоследствии в реальных условиях суровой борьбы за существование или что приобретаемые им коллективные навыки облегчат ему возможность жить и действовать в условиях социальной среды.

Непосредственная борьба за существование для ребенка непосильна. Предоставленные самим себе в этой борьбе, дети вымерли бы, так как физическое и психологическое оборудование, с которым рождается ребенок, недостаточно в условиях окружающей среды, последнее требует еще продолжительного индивидуального приспособления. Это приспособление совершается непрерывно и постепенно, оно принимает форму игры

только потому, что окружающие обеспечивают ребенку существование, избавляют его от необходимости суровой борьбы за жизнь, открывают ему возможность приспособления к среде и деятельности, не вызываемой непосредственно самосохранением. Это последнее обстоятельство не лишает, однако, игру характера приспособления со всеми его биологическими и психологическими последствиями; играющий ребенок также ориентируется в окружающей среде, воздействует на нее, овладевает ею при наличии готовых средств к существованию, как трудящийся взрослый при отсутствии и для приобретения таковых. Производительный характер труда, отсутствующий в игре, ничего не меняет в психологическом процессе игры, пока ее условия сохраняют для ребенка реальное значение. С этой точки зрения праздным является вопрос о том, игра ли предшествует труду или труд вырос из игры, самая наличие таких споров доказывает жизненную связь и средство этих явлений. Пропась между ними была проложена социальными отношениями всей предшествующей культуры. Эта культура поставила труд в условия, при которых он получил принудительный характер, несоответствие с внутренними запросами, тяжесть, изнурительность, а с другой стороны, игру сделала забавой детей и занятием лишь непроизводительных классов. Изменяющиеся условия труда и значение игры в связи с новой социальной обстановкой идут нам на помощь в уничтожении этой пропасти. При социально-психологическом подходе к этим явлениям—а для нас, педагогов, это преимущественный подход—они получают в определенных условиях одинаковое воспитательное и образовательное значение. Для нас игра—планомерная и строго рассчитанная работа, мы должны приложить все усилия к тому, чтобы для ребенка она не стала противоположностью работе. Как это ни странно с первого взгляда, игра поэтому в трудовой школе не только имеет право на существование, но и является в известной мере естественным методом воспитания и обучения, средством воспитания в трудовом духе и подготовке к трудовой жизни. Если бы мы вместе со Спенсером и Колоцца думали, что игра—только исход накопившейся в организме энергии, находящей выход в доставляющей удовольствие активности, хотя бы стоящей на известной качественной высоте, тогда мы были бы в праве в трудовой школе искать много трудового приложения этой энергии для

детей. Но раз в игре ребенок ставится или сам ставит себя в известное положение к тем или иным явлениям действительности, чтобы установить к ним свое отношение—психологическое (образы, эмоции, импульсы) и физиологическое (мышечное движение и изменение во внешней среде), процесс игры не может быть безразличным для процесса труда, для подготовки к нему. Необходимы только соответствующие условия, которые ближе подвели бы игру к трудовому воспитанию и образованию.

Чтобы найти эти условия, нужно углубиться не только в однородность психологического процесса игры и труда, но также ясно представить себе все то, что дает право отличать эти явления друг от друга. Различие коренится в тех условиях и факторах, которыми эти процессы определяются и направляются. При труде это предметы с их реальными свойствами и действительными взаимоотношениями, с одной стороны, а с другой—реальные результаты со всеми их жизненными практическими последствиями. Труд — главное орудие жизненного процесса самосохранения в условиях среды, поэтому реальные свойства среды и интересы самосохранения — импульсы и детерминативы трудового процесса. Дерево, над которым работает столяр, и вещь, которую он делает, ее полезные свойства и качества направляют ассоциацию его представлений, ход его мыслей, характер его чувств, форму его движений во время работы. Наоборот, в игре ребенок освобожден от непосредственной борьбы за существование и в результате игры жизненно не заинтересован. Это открывает широкую возможность творчества, т.е. свободного сочетания и сопоставления элементов действительности и свободного к ним отношения, так как над ребенком не висит Дамоклов меч реальных вещей и их жизненного значения. Свобода в игре заключается в независимости от материальных потребностей, непосредственно связанных с самосохранением в данный момент. Однако это не значит, что игра совершенно не связана с самосохранением организма. Для этого самосохранения необходим не только процесс потребления, освоения внешней среды, но необходим также процесс ответной реакции и воздействия на среду. Нефункционалирующий орган отмирает, как бы обильно ни было его питание. Ребенок — это комплекс функциональных возможностей, заложенных в него длинной эволюцией организма и историей

человеческого вида. В целях самосохранения организма ребенка эти возможности стремятся проявиться в условиях окружающей среды. Среда непрерывно действует на ребенка, возбуждает заложенные в нем функции, будит в нем отзвуки, как колебание воздуха в детонаторе. «Сиди спокойно, тебя никто не трогает», говорим мы часто ребенку; нет, ребенка все трогает, все вызывает в нем соответствующий полный биологический процесс, который заканчивается двигательной реакцией. Жизненная энергия взрослого, а отсюда все содержание его психики сосредоточено на определенных процессах борьбы за существование, и только то, что стоит в органической связи с этими процессами, вызывает в нем полный жизненный ряд, приводя в движение весь аппарат самосохранения, направляя по известному руслу, суживая и ограничивая его деятельность. У ребенка такой устремленности психики еще нет, его биологические функции рассеяны, пути реакции определены лишь предками вплоть до клетки да свободным отношением к среде самого ребенка.

Всякое восприятие предмета, даже самое мимолетное и безразличное с нашей точки зрения, способно вызвать в ребенке законченный жизненный акт. Не только предметы, но и их образы, представления о них—для ребенка реальные импульсы к двигательным процессам и эмоциональным переживаниям. Как и конкретные вещи, они создают у ребенка определенную установку психики, настолько полную, что ребенок переживает эмоции, мыслит, творит, действует, вообще ведет себя, как и в отношении к подлинным вещам. Железная рука действительности настолько для ребенка ослаблена снятием с него забот о существовании, что для него открывается широкая возможность свободного распоряжения в среде как реальной, так и признаваемой за таковую условно или в силу действительности воображения, открывается возможность свободного сочетания элементов среды, индивидуального комбинирования их, возможность своеобразия в активном подходе к ним без риска жестоко поплатиться за это своеобразие. В жизненном процессе труда каждый шаг работника скован реальным значением, творчество в нем имеет очень ограниченную среду применения или даже является опасным, как не проверенная в своих результатах новинка. В процессе игры для творчества широкий простор, но и для него есть свои

границы. В каждый данный момент среда ставит ребенку свои требования, предъявляет ему определенные задания, на которые он реагирует в зависимости от наличного состояния всего своего психо-физиологического аппарата, от заложенных в него наследственных функций, от запаса своего индивидуального опыта, от приобретенных в предшествующей обстановке навыков, эмоций и т. д. Для формирующейся личности ребенка, для его физических и духовных сил всегда стоит на очереди освоение того или другого круга явлений, которые и для его детского существования выступают в качестве пособников или противников в борьбе за самосохранение, будь то пища, одежда, жилище, животные, растения или мертвая природа в нетронутых руками человека виде. Этим определяется с субъективной стороны круг интересов ребенка, а с объективной—круг явлений в сфере действительности, которую ребенок овладевает в тот или иной момент. Отсюда игра, сохраняя все преимущества творческой деятельности, является физиологическим и психическим приспособлением к среде, к ее условиям, к работе в ней, к выработке необходимых навыков для этой работы, к ознакомлению с ее свойствами и отношениями. Образовательная роль игры под этим углом зрения очевидна, но, чтобы иметь такое значение, она должна: 1) вызывать у ребенка естественные функции, как физиологические, так и психические, и вырабатывать соответствующие навыки, необходимые для правильной и более целесообразной ориентировки в окружающей среде, внешней и социальной; мы должны подходить к этой стороне игры не только с той точки зрения, что всякая функция органа поддерживает его существование, нам важно, чтобы она формировала, усовершенствовала и предопределяла его последующую деятельность в согласии хотя бы с общими условиями этой последней; 2) приближать ребенка к среде, чтобы в игре все более и более выступали реальные вещи и сами говорили за себя, направляя мысль, чувства и действия играющего, определяя запас его наблюдений, знаний, переживаний, координации его движений и характер его поведения; 3) игра должна приближаться к труду, как к основной функции самосохранения, постепенным вылетением в игру жизненной цели и жизненных результатов; переживаясь, как ответ на запросы детского существования, и давая полный простор творческим силам ребенка, игра должна сливаться

с жизнью, направляясь по руслу человеческой культуры с ее основными импульсами и факторами; даже тогда, когда ребенок, играя, сознает, что он играет, и тогда он должен чувствовать близость своей игры к подлинной жизни, впитывать из нее ценности, оценки, аспекты, интеллектуальные и эмоциональные тенденции для поведения; 4) игра должна социализировать личность ребенка, выдвигая эту задачу особняком из ряда предыдущих в виду доминирующего ранее игнорирования роли социальной среды, с одной стороны, а с другой — в виду слабой социальной приспособленности всякого биологического индивида, требующей для своего развития ряда специальных мер.

Под этим углом зрения обычное деление игр на свободные, имитационные, творческие, индивидуальные, социальные и т. д. не может принести нам большой пользы для педагогических целей, не может дать нам ключ для определения образовательной ценности той или иной игры и для установления наиболее целесообразных методов ее проведения. Деление это основано на переплетающихся признаках. Подражательные игры, например, — часто только наиболее легкий путь творчества, часто это средство, облегчающее выход из своего собственного, индивидуального затруднения, способ оформить собственные настроения, переживания, искания. Социальный момент в той или иной форме в свою очередь есть неотъемлемый момент в психологическом процессе всякой игры, а не только так называемых социальных игр. Но главное — всякая классификация игр принимает во внимание скорее внешние проявления игры, внешнее поведение ребенка во время игры, чем его психологическое состояние, внутренний психический процесс, ближайшим образом определяющий педагогическое значение игры и методы ее проведения. В выборе игр, как и в методах их проведения, мы можем не связывать себя никакой установленной группировкой игр, раз для нас имеют значение не ее внешние формы и даже не преобладающий элемент в ней. Воспитательный и образовательный моменты игры коренятся в ее психологическом процессе, взятом в обстановке социальной среды, и только в анализе этого процесса мы можем искать критерий и для выбора игр в каждом отдельном случае, в отношении к тому или другому возрасту, и для наилучших способов их проведения. К какой бы категории игра ни причислялась по

той или иной схеме, для педагогических целей важно прежде всего то, воспитывает ли она в ребенке какие-либо функции, развивает ли навыки, как физиологические, так и психологические, и какие именно. Ребенок приносит с собой в мир ряд врожденных реакций и инстинктивных предрасположений, унаследованных им от предков. Необходимо не только давать пищу, проявление и выражение назревающим в организме и психике ребенка функциям, необходимо не только поддерживать и сохранять их путем подходящей деятельности,—задача в том, чтобы развивать эти врожденные функции, вырабатывать на их основе новые, более полезные и совершенные, более целесообразные в условиях настоящей среды, координации и навыки действия как с мускульно-двигательной стороны, так и со стороны психической. В детском возрасте игра для этого главный и почти единственный фактор; ее роль не в простом возбуждении деятельности ребенка и не в занятии его досуга, мы не должны становиться на точку зрения матери, которая заинтересована только в том, чтобы занять ребенка, мы не должны давать ребенку одни и те же игры, искусственно задерживая его на одних и тех же движениях и приемах действия, мы каждый раз должны спрашивать себя, что может дать ребенку данная игра в смысле усовершенствования функций его организма и развития навыков его психики. Приспособленность движений, их быстрота и ловкость, такие серьезные психические навыки, как выдержка, сосредоточенность, осмотрительность, решимость, такие важные в условиях социального поведения навыки, как навыки коллективные,—все это постепенно нарастает и крепнет в условиях детской игры. Для игры необходимо ставить такие же задания в смысле так называемого формального развития ребенка, как и для всякого иного урока. Ребенок привыкает к играм, он нередко готов играть в одну и ту же игру до утомления, играть неделями, месяцами; в каждой школе бывают свои излюбленные игры; мы не в праве идти за детьми в этом отношении, держать их на тех же функциях, переживаниях и эмоциях, как бы ни было это для них самих интересно. Для правильного подбора игр в каждом отдельном случае необходимо ясное представление о моменте в процессе физического и психического развития ребенка или группы детей, о задачах этого момента, о целях ближайшего развития ребенка. Мы, конечно, не должны

искусственно ускорять процесс роста детей, мы должны найти как раз соответствующие мотивы и задания, тогда они получают полное выражение, вызовут подъем психической энергии и творческих сил ребенка, обострят его внимание. В игре нет главных и второстепенных моментов, здесь нет конечной цели. подавляющей и обесценивающей самый процесс игры, как мы видим это в труде, каждый акт в игре привлекает к себе всю психическую энергию ребенка, всякое движение будет творчеством, создает благоприятную почву не только для закрепления, но и для дальнейшего формирования организма и психики ребенка. Повышенное сознание личности, возбуждение от собственных переживаний, непрерывная полнота чувств формируют ребенка легче, чем все искусственно применяемые меры. Из периода игры ребенок должен выйти с готовым аппаратом и физических, и психических функций, необходимых для реагирования в будущих сложных положениях природы и жизни, с прочным фундаментом для его будущего поведения.

Другой образовательный момент игры—это приближение ребенка к реальной действительности, к вещам, их свойствам, их отношениям, к жизненным положениям с их затруднениями, столкновением интересов, с разнообразными соотношениями людей и людских групп. Конечно, принуждающая сила реальных условий действительности в игре сильно ослаблена вследствие ослабления требований самосохранения, однако и в процессе игры действительность заявляет свои права, ставит затруднения, возбуждает искания, определяет своими реальными условиями ход, направление, положения и моменты игры. Связь с принуждающими условиями действительности здесь не порывается полностью, чистая игра не существует, она непременно заключает в себе в той или иной мере приспособление и ориентировку в среде. Вопрос в степени, в которой должна выступать в процессе игры эта реальная среда, чтобы с одной стороны, не создать в детях психологическую расплывчатость, не питать искусственно их фантазию, не возбуждать спеление образов лишь по ассоциации, а с другой—не сузить, не ограничить творчество детей суровыми рамками действительности. Действительное творчество предполагает реальные моменты, переживания в реальных условиях, искания в реальной обстановке, оно ценно тогда, когда оно создает реальную установку сознания, приспособляет психику к среде, дает вы-

ход поведению и переживанию живого существа в конкретных условиях. Творчество в игре должно подводить ребенка к реальным условиям природы и жизни, и если мы, оберегая пресловутую свободу творчества, предоставляем детям полную свободу в выборе и осуществлении игр, мы грешим против истинной природы самого творчества. Из игр так называемые условные игры центр внимания переносят на искусственно поставленные условия игры. Эти условия могут иметь мало общего с действительными отношениями в природе и жизни. Сами предметы и сама подлинная действительность принимают мало участия в этих играх, они поэтому способствуют больше развитию навыков и усовершенствованию функций организма и психики, чем знакомству со средой. Особенно эти игры ценны для развития социальных навыков, так как исходным моментом в них является момент социальный, который и придает реальную психологическую силу условиям игры. («Ты будешь разбойником, а мы проезжими, кто кого поймает» и т.д.)

Ближе к этой цели подходят игры имитационные и драматические, в них сама действительность выступает в качестве момента, определяющего детские переживания и детскую психику. Одевание сестры, наблюдавшееся ребенком в действительности, дает ему импульс повторить этот процесс над куклой со всеми деталями и манипуляциями, свойственными этому реальному процессу; верховая езда, как реальный факт, возбуждает в ребенке ряд соответствующих действий над палочкой; поступки отца, матери, знакомых часто дают выход назревающим импульсам и эмоциям ребенка в полном согласии с данными окружающей среды. Чем прямее и непосредственнее при этом действительные явления и факты воздействуют на ребенка, чем ближе ребенок становится к ним лицом к лицу, тем выше образовательная ценность подражательных игр; навязанная в готовом виде имитационная игра теряет всякий смысл, не создает реальной установки психики, не вызывает действительных переживаний. Не всегда, конечно, можно поставить ребенка в непосредственное отношение к реальным фактам. Нельзя, например, показать ребенку волка, особенно в момент выявления его специфических свойств. Если ребенку приходится во время игры изображать волка, ему остается комбинировать имеющиеся у него из сказок и рассказов представления о волке, творить образ волка в про-

цессе самой игры в создаваемых ею ситуациях или же пользоваться опытом старших. Однако, поскольку для ребенка представление не есть нечто обособленное, поскольку оно для него есть подлинная установка психики, оно тоже приближает его к подлинной реальной действительности. Отношение, в которое ребенок становится к своим представлениям, тоже формирует его психику для ориентировки в действительной среде, необходимо только, чтобы эти представления вплотную подходили к действительности, к подлинным ее свойствам, отношениям, связям, никаким образом не затрудняли бы, а облегчали бы переход к ней. Стройка кукольного дома со всей его обстановкой может близко подвести ребенка к реальному дому, его структуре, его оборудованию. Независимо от того, имеет ли ребенок в процессе игры дело с самыми вещами или с представлениями о них, важно то, что ребенок занимает по отношению к ним физиологическое и психологическое положение. Формирующая роль представления особенно усиливается наличием социального момента. Деревянная фигурка, которая является зайчиком для товарища, получает для мальчика еще большую реальность. Эта психическая сила социального момента настолько велика, что она может вести к чисто-условным играм, уклоняясь далеко от действительности, почему и требуется здесь постоянное регулирование. Тем не менее мы не должны забывать, что наша задача—перевести ребенка от представлений к вещам с их многообразными действительными отношениями. По словам Дьюи<sup>1)</sup>, для того, чтобы в дальнейшем склонность к игре не повела к произвольной мечтательности и к построению мира фантазии на ряду с миром действительных вещей, необходимо, чтобы состояние игры постепенно перешло в состояние работы. Принуждающая сила вещей и жизненных отношений должна все более и более вылетаться в процесс игры; в игру надо постепенно вдвигать побольше реальных предметов, побольше действительных положений и затруднений, направлять искание и творчество ребенка по руслу действительности. Не надо в свою очередь и ускорять переход от принудительной силы представлений к принудительной силе вещей, различие между ними выступает у ребенка постепенно. Если мы заметим, что образы сами по себе уже не затрогивают детей, мы должны переходить к стимулирующему воздействию

<sup>1)</sup> „Психология и педагогика“, стр. 145.

самой действительности, иначе мы будем развивать в детях привычку определять свои поступки одними представлениями и образами, в них находить мотивы к действию. Мы не должны поддаваться соблазну держать долго и много детей на играх, для нас это легко и для детей приятно, но с педагогической точки зрения это требует внимательного и осторожного отношения к содержанию игры и условиям ее проведения. Это требует от нас каждый раз ответа на вопрос, с какими реальными явлениями и отношениями действительности ребенок в данной игре сталкивается, научается ли он ориентироваться в них, осваивается ли с ними физиологически и психологически, расширяя свое сознание и свои переживания в их сторону. В этом отношении драматические элементы в игре приобретают особую педагогическую ценность. Они требуют не простого внешнего действия в тех или иных условиях игры, они требуют от ребенка полного психического акта, полного переживания со всеми соответствующими эмоциями и с наиболее гармоничным внешним выражением этих переживаний. Та психическая установка, которая создается в драматической игре, не может быть ничем возмещена в смысле глубины действительности образовательного значения. При внесении драматического элемента в игру не лишним было бы для руководителей игр некоторое знакомство с основными принципами Дельсарта и Далькроза, хотя они и полагают центр тяжести в гармоническом совпадении выражения с переживанием, оставляя в тени более важный момент связи действия с переживанием.

Мы подошли здесь к 3-му образовательному моменту игры, к тому углу зрения, под которым игра подводит ребенка к окружающей действительности и среде. Игра не может создавать в ребенке безразличного отношения к явлениям, с которыми она его знакомит, просто констатируя их, она их осмысливает, вкладывает в них значение, определяет к ним отношение. Она выступает в качестве средства осмысливания реальных отношений в природе и осознания отношений жизненных. В этом отношении прежде всего важны не единичные явления сами по себе, а явления типичные в природе и жизни, общие в смысле жизненной ценности. Важно вообще, как строят дом, а не то, как строят данный дом, который наблюдал ребенок. Важны типичные черты животного в условиях борьбы за существование. Важны общие условия в поведении бандита,

а не полная своеобразных приключений жизнь данного бандита. Затем важно осмысливание этого типичного с точки зрения жизненных целей, понимание или хотя бы прочувствование его жизненной ценности в условиях борьбы за существование и трудовой жизни человека. Педагогический подход к игре может быть только трудовым подходом. Угол зрения борьбы за существование и трудовой жизни человека должен освещать для ребенка содержание и моменты его игры, хотя в момент самой игры ребенок и его психика освобождены от обостренной борьбы за существование. Искусственное высвобождение детей из-под гнета материальных потребностей, благодаря заботам взрослых, не должно создавать в ребенке беспочвенного отношения к вещам и людям. Мы не можем утешать себя тем, что суровая жизнь все равно сумеет научить ребенка в этом отношении, что ребенок еще успеет познакомиться с суровыми сторонами действительности. Мы часто говорим: дайте ребенку вдоволь поиграть и повеселиться, а жизнь его потом сама научит. Наша задача именно в том, чтобы облегчить, сделать незаметным для ребенка переход к этой жизни, к ее действительным условиям, основным мотивам, подлинным ценностям. Мы не можем бросить в жизнь ребенка с широкими, но беспочвенными импульсами, с эстетическими, но не реальными ценностями, жизнь все равно должна будет его переломить или же психика его раздвоится между полными широкими порывов и внутреннего самоудовлетворения заоблачными сферами и грубой, проникнутой животными инстинктами и потребностями действительностью, не в силах будучи перекинуть мост между ними, оздоровить, осмыслить, одухотворить одну другим. Все наши педагогические приемы и методы, все содержание образовательной и воспитательной работы должно вырабатывать в ребенке понимание явлений, создавать оценку явлений, вызывать переживания, ведущие к подлинной жизни, ее интересам, поэтому и игра не должна создавать и углублять пропасть между трудовым отношением к действительности и отношением свободным, не связанным материальными потребностями. В игру поэтому необходимо вносить элемент труда, необходим постепенный переход от игры к труду и трудовым отношениям и положениям, необходимо в самые методы игры внести момент жизненного осмысливания явлений, не впадая, конечно, в искусственную тенденциозность. В таком внутре-

нем, органическом взаимодействии труда и игры—выигрыш для обеих сторон. Игра превращается в могучую социальную силу, а труд теряет свой грубый материальный подход, сливается со всеми высшими проявлениями психики, одухотворяется, лишается угнетающих личность тягостных моментов. В личности вырабатывается один жизненный центр, от которого идут нити в область свободной творческой работы и в сферу производственной материальной деятельности, не вызывая борьбы между ними, не вызывая различных оценок по отношению к одному и тому же явлению. Процесс труда в его основных моментах не должен поэтому являться специфическим процессом, процесс игры, построение ее должно психически приближаться к трудовому процессу. Задание, искание в области мысли, в направлении чувств, в их выражении, в координировании движений должны наполнять игру, как наполняют трудовой процесс, и все это в направлении жизненных целей, непосредственных или только возможных.

Жизненное осмысливание явления не может быть полным, трудовой подход к нему не может быть законченным без наличия социального момента. Этот момент, нарождающиеся около него эмоции, вытекающие из него оценки лежат в основе роста всей детской психики, как и всякой другой. В игре ребенок впервые вступает в коллектив. Семья для него не есть коллектив, она для него скорее внешняя среда, имеющая принудительный характер, в которой его активная роль в большинстве случаев сводится к нулю и взаимодействие с которой не строится на началах обусловленности. Взрослые члены семьи внушают, предписывают, подавляют ребенка, и та социальная мораль, которую ребенок выносит из семьи, носит авторитарный характер, те коллективные навыки, которые он в ней приобретает, носят односторонний характер самозащиты. Детский коллектив, в который вступает ребенок в процессе игры, как активная сила, живущая, действующая и творящая, становится для ребенка могучим, психологически образующим фактором: в нем ребенок не только воспринимает воздействия организованной социальной среды, вырабатывающей у него социальные навыки, но и сам воздействует опять-таки на организованную социальную среду, т.е. в направлении социальных ценностей, стремлений и настроений. Конечно, почти все игры детей включают в себя социальные моменты,

но наша задача—расширить, углубить и направить их так, чтобы они подготовляли коллективно-настроенного и коллективно-мыслящего человека, о чем мы говорили раньше.

Итак, психологический процесс игры и психологический процесс труда при наличии соответствующих условий не противопоставляются друг другу, а совпадают в своих основных моментах, почему и педагогическое значение их может быть равноценно.

---

### **Беседа, как метод работы в трудовой школе.**

Трудовой принцип в школе все далее и далее отодвигает словесный подход к внутреннему миру и в частности к интеллекту ребенка. Однако как наиболее тонкое и совершенное орудие психического взаимодействия, с одной стороны, а с другой, как естественное завершение всякого осознанного, в особенности умственного процесса, слово не может и не должно совершенно ступешаться в ходе образовательной работы. Вырастая из цельного жизненно-психологического акта, как часть сопровождающих его выразительных движений, слово не порывает своей связи с актуальной стороной психики при нормальном росте последней, оно всегда может явиться средством проникновения в нее, ее возбуждения, хотя бы и не прямого, к действию, к работе, к росту. Мы, конечно, стремимся прежде всего к тому, чтобы всякое знание выросло естественным путем, органически снизу из соответствующих импульсов и заданий, чтобы всякое умственное достижение и эмоциональное возбуждение было результатом творчества ребенка из его личных переживаний, а не было бы перенесено в его сознание сверху через посредство слова, но вместе с тем мы не можем не пользоваться словом для стимулирования, направления, выявления и осознания этого внутреннего процесса работы и творчества, протекающего в психике ребенка. Конечно, не лекции, как нечто принудительно врезающееся в сознание ребенка и навязывающее ему чужой, готовый процесс мыслей и переживаний, но беседа в различных видах должна переплетаться с трудовыми процессами в школе, входить как неотъемлемая часть ее трудового метода. Как живая речь, беседа облагает слово всей силой непосредственного психического воз-

действия, она делает его установкой индивидуального сознания, определенной реальной величиной, с которой необходимо так или иначе считаться. Но вместе с тем беседа не связывает психологически, предполагает известную непринужденность в переживаниях, свободу в исканиях, равноправие всех участников, ничем не стесняемое столкновение различных переживаний, нарастание чувств, мыслей, борьбу их за свои права. Это не значит, что беседа не предполагает известной направленности сознания, установки психики на задание, притом установки не индивидуальной, а коллективной. Беседа — это слово обывательское, покрывающее целый ряд разнообразных психических и умственных процессов. Сюда относятся и такие элементарные психологические факты, как коллективное сопереживание каких-нибудь чувств и настроений, как взаимный обмен продуктами воображения, текущими по ассоциации, как обмен ассоциациями воспоминаний, но, конечно, такие пассивные процессы не могут иметь образовательного значения, и не такая беседа должна иметь место в школьной работе, как один из ее методов. Беседа сама должна быть в некотором смысле работой, она должна заключать в себе все моменты последней — задание, искание, борьбу противоположных возможностей, осуществление и проверку добытых результатов. Мы можем оживленно беседовать с детьми на общую тему, каждый может с воодушевлением приводить личные воспоминания по затронутому вопросу, но если нет умственной проработки материала, то нет и организующей силы мысли, нет и образовательного процесса, беседа превратится в пассивное восприятие знаний через слово, учителя или другого ребенка — безразлично, знания не будут выступать в их жизненно-психологической роли, задерживающей или направляющей процесс психической реакции по путям, проложенным прежним опытом.

Необходимо дать себе ясный отчет не только в общем характере беседы, как метода работы в школе, но и наметить ее основные формы или типы в зависимости от целей или назначения беседы в том или ином моменте образовательной работы. Условия работы в трудовой школе, отношение ее к психике детей, к ее активности и самостоятельности, цели и задачи работы в каждом отдельном случае чрезвычайно разнообразны, почему и беседа должна отличаться гибкостью и

изменять свой характер в зависимости от наличных условий. Можно установить следующие виды бесед, наиболее резко выдвигаемые обычной обстановкой школьной работы: 1) беседа предварительная, вводящая в какую-либо работу или сложный комплекс переживаний и актов (исследование растений, наблюдение за погодой, за животными, инсценировка, чтение художественных произведений и т. д.), 2) беседа, сопровождающая работу (занятия в огороде, лабораторное исследование свойств металлов при нагревании, вычерчивание диаграмм, решение задач и т. д.), 3) беседа, заключающая работу, подводная итоги наблюдениям отдельных детей или различных групп детей во время работы в мастерских, в саду, на экскурсиях или самостоятельной работе детей над литературными и письменными материалами, 4) беседа исследовательская, заменяющая самый процесс работы; когда последний не осуществим, она сама должна стать трудовым процессом не физическим, а умственным, процессом искания и работы мысли.

Вступительная беседа главной своей целью имеет, с одной стороны, проложить мост от прежнего опыта учащихся, от их наблюдений, знаний, интересов, стремлений и переживаний к новым заданиям, натолкнуть на самые задания, вызвать их или как результат затруднений в предшествующей работе, или как необходимость систематизации и согласования имеющихся уже наблюдений и мыслей, или же как необходимость осознания, осмысливания имеющихся переживаний, настроений, стремлений, а с другой—имеет целью ввести в понимание условий и обстановки предстоящей работы, подготовить ее план, стимулировать ее процесс, усиливая интерес к ней, возбудить энергию, внимание и творчество. Беседа эта должна таким образом собрать в один фокус все сознание учащегося, призвать на помощь все предшествующее содержание его психики и все приобретенные навыки, создать направленность психики, установку сознания на данное задание. Характер предшествующего опыта и характер предстоящего задания конкретнее определяют методы вступительной беседы. Надо, например, проработать с детьми Индию, ее экономическое, бытовое и колониальное положение. У детей уже есть некоторый запас опыта в этом направлении: одни пережили сказочные моменты, связанные с Индией, которые никак не укладываются в рамки окружающей реальной действительности; другие помнят об

участии индусов в мировой войне и никак не могут примирить этот факт с интересами самих индусов; третьи слышали о восстании в Индии, об английской колониальной политике, но еще не разобрались в этих вопросах; четвертых поражает несоответствие между численностью индусского народа и его культурно-исторической ролью; пятые знают о политике Советской власти по отношению к угнетенным народам, об участии индусов в Третьем Интернационале и т. д. Вступительная беседа и должна обострить все эти углы, подчеркнуть все эти проблемы, вызвать у детей сознание необходимости осмыслить и разрешить их через более полное и глубокое ознакомление со страной, жизнью и культурой индусов, наметить пути и способы такого ознакомления; выдвинутся при этом различные по своим интересам и направлению внимания группы детей, между которыми и могут быть распределены важнейшие моменты и частичные задания для проработки. Важно только, чтобы пробужден был в детях живой и органический интерес, сосредоточено было их внимание на определенных вопросах, намечен и осознан план работы. В одной школе дети заинтересовались проросшим в школьном саду хлопком, стали рассматривать строение его лепестков, чашечек, тычинок, пестика, плода и волосков или волокон и были поражены мыслью о том, что из этих тоненьких, хрупких волокон получается одежда, которую они носят. Это никак не укладывалось в детском сознании, не согласовалось с данными их ограниченного опыта, и из этой коллизии само собой выросло задание— проследить и осмыслить процесс превращения хлопка в ткань. В беседе преподаватель постарался расширить и углубить возникшую проблему, привлекая к ней возможно более имеющегося уже у детей опыта. Одни дети рассказали о том, что они видели разбросанный хлопок около соседнего очистительного завода, другие передали рассказы своих родных, работавших на хлопковых плантациях, третьи вспомнили места добычи хлопка в Закавказьи, Туркестане, в Америке и были поражены громадным количеством ежегодной его добычи, рассматривали карты, рисовали диаграммы и т. д. В результате беседы наметился план дальнейшей работы в связи с посещением хлопкоочистительного завода, а также бумагопрядильной и ткацкой фабрик. В зависимости от того, где и при каких условиях возник ряд вопросов по природоведению—на экскур-

сии, во время работ в огороде или в саду или выдвинут в связи с программой, каждый раз подход к работе будет здесь различный, и инициативе, находчивости, такту преподавателя открывается возможность, не насилуя психику детей, ввести в сознание детей эти проблемы, возбудить искания, энергию и наметить пути к их разрешению. Слово здесь—искра, которая, будучи брошена в психику ребенка, должна расшевелить, подчеркнуть, обострить те или иные переживания, мысли, импульсы, выявить их несогласованность друг с другом, незавершенность, необоснованность, возбудить творческий процесс. Вступительная беседа должна поэтому строиться на том моменте диалектического процесса мысли, который называется антитезой, и слово выступает в ней преимущественно в своем социальном значении, в роли орудия психического взаимодействия.

Сопровождающая работу беседа имеет целью повысить сознательное отношение к работе, осмыслить процесс и условия работы, побудить к творчеству, к выводам, к обобщениям путем привлечения и оживления в сознании прежнего опыта, поддерживать в сознании детей связь с конечной целью, не отвлекаясь в стороны привходящими моментами, поддерживать активность, внимание и интерес в процессе работы. Опадения К. Корнилова, что процесс физической работы понижает интеллектуальную работоспособность, основаны на далеко еще не окончательных данных, хотя, конечно, сложные теоретические построения и математические выкладки вряд ли могут иметь место в этих условиях. Нет никаких оснований искусственно отделять от процесса работы интеллектуальную сторону и относить ее к специальным моментам. Правильно поставленный процесс работы включает в себе столько импульсов к исканиям мысли, так сильно стимулирует все функции психики, что было бы педагогически нецелесообразно игнорировать его значение в этом отношении. Во время летних работ в поле вместе со своим руководителем группа детей, например, приобрела к концу лета чрезвычайно большие для своего возраста систематические познания по геологии, почвоведению, ботанике, зоологии, технике и экономике сельского хозяйства, и все это не на специальных уроках, а тут же, в ходе самых работ, путем оживленного обмена мнений, путем совместных исканий, коллективных обсуждений и горячих

споров. Во время экскурсии, предпринятой школой с целью выяснить причины происшедшего накануне наводнения, у детей возник целый ряд догадок, предположений, соображений, стремящихся примирить наличный опыт детей с наблюдаемыми данными. Эти догадки отливались в словесную форму, искали поддержки, проверки, согласования с опытом у других, завязалась оживленная беседа, в которой преподаватель, не подавляя творческого акта детей, лишь направлял и стимулировал его. Сущность этого вида беседы — в том моменте диалектического процесса мысли, который называется синтезом и приводит разнообразие к единству, несогласованность к гармонии, разрозненность к связи путем осмысливающего, творческого акта. Здесь слово выступает преимущественно в своем психологическом значении, как средство формирования и завершения внутреннего психического процесса, как орудие творчества.

Заключительная беседа имеет целью подытожить, осознать, проверить и закрепить результаты работы, сделать их достоянием всего коллектива, ввести органически в систему наличных знаний и освоить, как часть целого мировоззрения. Дети при этом будут делиться результатами своей работы, своими наблюдениями, выводами, будут обсуждать их сообща, приведут их в систему, закрепят в своем сознании. После посещения, например, спиртового завода дети принесли с собой большой запас разнообразных наблюдений, массу материалов, относящихся ко всем моментам процесса приготовления спирта, много чертежей и рисунков машин, различные вычисления и статистические данные о приготовлении спирта, о положении рабочих и т. д. На последующих уроках все это было обработано, систематизировано, сведено к основным химическим, биологическим и экономическим законам, включено органически в систему работ детей по различным предметам, вплоть до литературы, путем ряда соответствующих бесед. Этот вид беседы имеет свои корни в том моменте диалектического процесса мысли, который называется тезой, т. е. установлением положения, как определенного утверждения, обязывающего как в теоретическом, так и в практическом смысле, превращающегося в основание для последующих доказательств и норму или путь для последующих поступков. Слово здесь выступает преимущественно в своем логическом значении, как

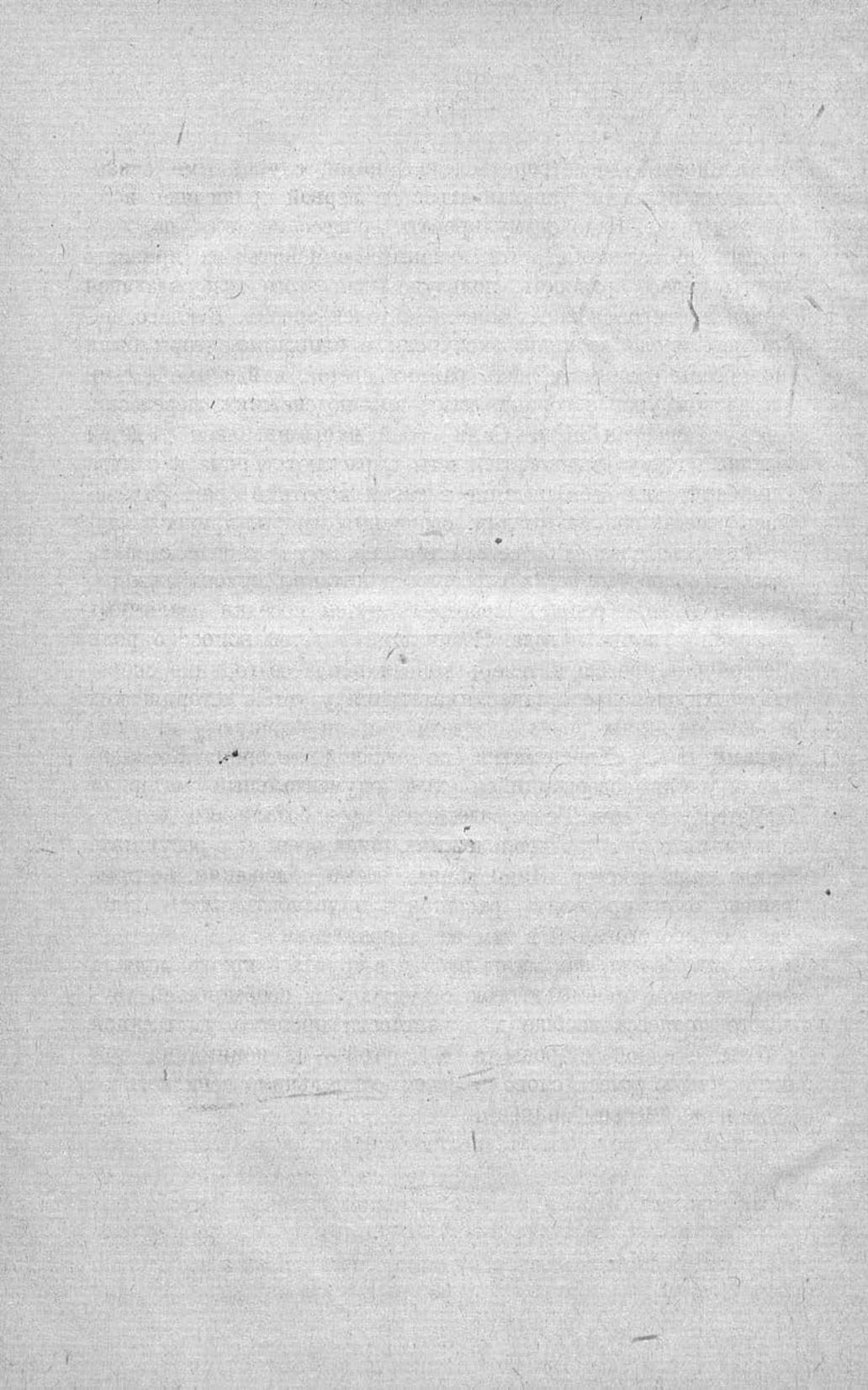
орудие разграничения, систематизации, классификации, как звено в последовательном, взаимно обусловленном ряде мыслей, или же в своем эстетическом значении, как средство путем заключающихся под ним единичных признаков определить смысловой подход к целому ряду явлений.

Если мы ни на одну минуту не будем упускать из виду целей вступительной, сопровождающей или заключительной беседы, нам не трудно будет ее провести планомерно и продуктивно. Иначе обстоит дело с наиболее ответственной беседой, исследовательской. Здесь беспорядочность всегда будет граничить с навязыванием детям своих мыслей, выводов и способов работы. Перед нами по психике различные дети, процессы в их сознании будут не одни и те же, и беседа, как выражение этой внутренней работы, будет растекаться; каждый ребенок выдвинет различную сторону вопроса соответственно своим интересам, пойдет по другому пути ассоциаций и исканий. Если преподаватель будет настойчив, творческий процесс детей будет подавляться; если преподаватель совершенно опустит вожжи, не будет организационной работы мысли. Здесь прежде всего близость задания, мотивированность его для сознания детей обуславливают устремленность их интересов, психическую установку. Тогда индивидуальные различия сглаживаются настолько, что не мешают, а, наоборот, содействуют общей системе беседы. Преподавателю остается своими репликами возбуждать искания, направлять мысль. Если беседа не вяжется, она не подготовлена или по интересу или по доступности и связи с навыками. Метод, которым ведется беседа, обуславливается умением учителя определять психическое состояние учеников и создавать условия для активной ответственной работы. Для коллективной работы в процессе беседы надо создать общность настроений и единство устремлений, надо дать детям в руки определенный материал в виде ли отдельных данных (предметы, явления и их соотношения) или взяв их из запаса прежнего опыта детей (наблюдения на экскурсиях, в процессе работы и т. д.), надо обострить задание, наметить пути к его решению, отыскать для этого необходимые средства, приспособить их к цели, извлечь вывод, проверить и систематизировать его, главное же—надо уметь поставить в исследовательские условия самих учащихся. Конкретность мышления детей, его некритичность создает в детях

наклонность удовлетворяться внешними, случайными связываниями явлений, успокаиваться на первой пришедшей в голову догадке. Надо стимулировать процесс искания, надо доводить до сознания пути искания, выяснять их правильность, целесообразность, пользуясь для этого возбуждающей силой противоположных мнений и точек зрения. В класс, например, после весенней экскурсии в ближайшие горы были принесены различные виды ранних цветов, найденные детьми на разном уровне горных склонов, — подснежник, перелески, крокус, шафран и др. Сама собой напрашивалась у детей мысль, почему именно эти цветы вырастают первые и откуда они берут для себя питание в такой короткий срок. Завязалась беседа, пошла догадки, сравнения, споры, принесли луковичу и обследовали ее всесторонне, в результате сделали выводы об особенностях строения и питания луковичных растений, выводы решили проверить путем посадки различных лукович в почву и воде. Возникший у детей вопрос о роли Петербурга прежде и теперь вызвал в классе горячие споры, всколыхнувшие весь запас имеющихся у детей исторических и экономических познаний; дети достали бывшую у них под руками II ч. «Хрестоматии по русской истории» Коваленского, взяли содержащийся там документальный материал о Петербурге при Петре, здесь же проработали его для обоснования своих противоположных точек зрения; в результате беседа дала некоторые признанные всеми положения, которые решено было проверить, расширить и углубить путем дальнейших исследований в том же направлении.

Итак, беседа, как метод работы в трудовой школе, должна черпать свои приемы и свою структуру из особенностей трудового процесса вообще и в частности процесса умственной работы, с одной стороны, а с другой — из понимания той роли, какую имеет слово в своем социальном, психологическом и логическом значении.

---



## СОДЕРЖАНИЕ.

	<i>Стр.</i>
Введение . . . . .	3
Иллюстративная школа и школа трудовая . . . . .	7
Групповой метод работы, как средство развития коллективной психологии и коллективных навыков . . . . .	25
Развитие навыков в трудовой школе . . . . .	43
Воспитание мышления в трудовой школе . . . . .	58
Художественный образ, как средство воспитания и обучения в трудовой школе . . . . .	75
Слитность в работе трудовой школы . . . . .	87
Детские интересы, как основа педагогической работы . . . . .	99
Игра, как метод работы в трудовой школе . . . . .	116
Беседа, как метод работы в трудовой школе . . . . .	130

---

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

PHYSICS DEPARTMENT

PHYSICS 311

LECTURE 1

1.1

1.2

1.3

1.4

1.5

1.6

1.7

1.8

1.9

1.10

1.11

1.12

1.13

1.14

1.15

1.16

1.17

1.18

1.19

1.20

1.21

1.22

1.23

1.24

1.25

1.26

1.27

1.28

#### IV. Трудовая школа.

Р. К.

Григорьевский, М. С. В помощь учителю трудовой школы. Школоведение. . . . .	— 60
Допи, Е. Трудовые процессы в начальном образовании. . . . .	— 80
Дыси, Дж. Школа и общество. 2-е изд. . . . .	— 30
Иорданский, Н. Массовая трудовая школа. 2-е изд. . . . .	— 25
Юлсжавь, С., и Шимиевич, Е. Проблемы трудовой школы (печ.) . . . . .	1 —
Дарреллман, Г. Трудовая школа. 2-е изд. . . . .	1 —
Щацкий, С. Т. (ред.). Этапы новой школы. Сборник . . . . .	1 25

#### V. Профессиональная литература.

Плетин, М. Этапы и формы просвещенского союзного движения за 1917—1922 гг. . . . .	— 30
Од рабсты. Отчет Ц. К. Всер. Союза раб. просвещения 1921—1922 г. . . . .	— 60
Став Союза работников просвещения . . . . .	— 05

#### VI. Учебники.

Иппер, Р. Ю. История Западной Европы в средние века . . . . .	2 —
Четыре века европейской истории (1500—1923) . . . . .	2 50
Фремин, А., и Кочетов, С. И. Красный сказ. Книга для чтения. 3-е изд. . . . .	2 25
Фремин, А., Игнатъев, Б., и Кочетов, С. Серп и молот. Книга для чтения. Ч. I. 1-й год II ступени (печ.) . . . . .	— —
Поляков, В. Г. Солнышко. Букварь . . . . .	— 40
Фельцер, С., и Элькина, Д. Книга для чтения и бесед в школах взрослых . . . . .	— 50
Ланков, А. В. Арифметический задачник на основе обществоведения, в. I, II, III и IV. За вып. . . . .	— 90
Арифметический задачник на основе обществоведения для взрослых . . . . .	— —
Миницкий, Л. Д. Краткий курс экономич. географии . . . . .	— —
Мурдов, К., и Ивановский, А. Учебник географии СССР . . . . .	2 50
Рояковский, И. И. Курс природоведения. Ч. I, II и III (печ.) . . . . .	— —
Ридлэнд, Ф., и Шалыт, Е. Практическая грамматика русского языка для школ I ступени. Часть I: Звуки, ритм, интонация. Часть II: Элементы морфологии и синтаксиса. Ч. I—50 к. Ч. II—1 р. . . . .	— —

#### VII. Искусство.

Горичевский, Е. Мир искусства в образах поэзии . . . . .	2 50
Абанеев, Л. Л. Клод Дебюсси . . . . .	— 30
А. Н. Скрябин . . . . .	— 30
История русской музыки . . . . .	1 —
Музыка речи . . . . .	3 —
Арабукин, Н. От мольберта к машине . . . . .	— 50

#### VIII. Наука и публицистика.

Ирдин, Ил. Советская печать . . . . .	— —
Иппер, Р. Ю. Возникновение христианства . . . . .	— 75
Алкинд, А. Б. Очерки культуры революционного времени. . . . .	2 —
Анучарский, А. В. Ленин как ученый и публицист . . . . .	— 15
Против идеализма (этюды полемические) . . . . .	— —
Абушков, В. Очерк советской экономической политики. 3-е изд. . . . .	1 25

#### IX. Библиотечка советского учителя.

Шульгин, В. М. Основные вопросы социального воспитания . . . . .	— 60
Лучицарский, А. В. Основы просветительной политики Советской власти . . . . .	— 20
Славская, В. И. (ред.). О художественном воспитании в дошкольных учреждениях и школах I и II ступени. Сборник . . . . .	— 30
Ивановский, П. Физическая культура в школе . . . . .	— 15

#### X. Справочники.

Иорданский, Н. Н., и Кларисов, Ф. В. Библиотека сельского учителя. Краткий каталог, литература . . . . .	— 15
Кларисов, Ф. В. Библиотека современного читателя. Примерный каталог . . . . .	— 25

#### XI. Журналы.

«Народный Учитель» . . . . .	— 80
«Работник Просвещения» . . . . .	— 35
«На путях к новой школе» . . . . .	1 90

Ц. 1 р.





10

10

10

part  
no. 10





2007079048