

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Н.Н. Мехтиханова

**История отечественной психологии
конца XIX – начала XX в.
(развитие психолого-
педагогических знаний)**

Текст лекций

*Рекомендовано
Научно-методическим советом университета для студентов,
обучающихся по специальности Психология*

Ярославль 2007

УДК 159.9(075.8)
ББК Ю 91я73
М 55

*Рекомендовано
Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного издания. План 2007 года*

Рецензенты:

В.Н. Белкина, доктор психол. наук, профессор;
кафедра педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Мехтиханова, Н.Н. История отечественной психологии конца XIX – начала XX в. (развитие психолого-педагогических знаний) : текст лекций / Н.Н. Мехтиханова; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль : ЯрГУ, 2007. – 166 с.
ISBN 978-5-8397-0584-5

В тексте лекций излагается история сложного и продуктивного периода российской психологии – периода становления психологической науки как самостоятельной. Работа является вторым шагом в цикле изданий по истории отечественной психологии и посвящена анализу психолого-педагогического наследия выдающихся ученых, как хорошо известных читателю, так и незаслуженно забытых в силу различных, главным образом идеологических причин.

Текст лекций предназначен для студентов, обучающихся по специальности 030301 Психология (консультационная психология) (дисциплина «Психология менеджмента», блок ДС), очной и очно-заочной форм обучения, а также для специалистов-психологов, педагогов, работников социальных служб.

УДК 159.9(075.8)
ББК Ю 91я73

ISBN 978-5-8397-0584-5

© Ярославский государственный
университет, 2007
© Н.Н. Мехтиханова, 2007

Введение

Интерес к истории отечественной психологии возрастает с каждым годом: появляются новые имена, намеренно забытые официальной наукой, издаются ранее запрещенные работы. Вместе с тем, исторические материалы оказываются труднодоступными для студентов, их изложение бывает односторонним, некоторые ученые остаются в тени.

Характеристика основных направлений в отечественной психологии в конце XIX – начале XX столетий представлена в работах В.В. Аншаковой, Е.А. Будиловой, В.В. Большаковой, А.Н. Ждан, В.А. Кольцовой, Т.Д. Марцинковской, Е.В. Левченко, Н.А. Логиновой, А.А. Никольской, А.В. Петровского, В.А. Якунина и других исследователей. На материалы указанных авторов мы опирались при подготовке данной работы, которая представляет собой очередной шаг в цикле изданий, посвященных отечественной науке периода ее становления [14]. Для наилучшего понимания и усвоения огромного фактического материала по предмету нами был выбран принцип персоналистического описания в рамках определенного исторического периода. Его эффективность доказана в ходе многолетнего преподавания курса «История психологии», хотя он, безусловно, является простейшим, начальным вариантом анализа исторических процессов. В предлагаемой работе немалое внимание уделяется личным биографиям великих ученых, что, на наш взгляд, имеет не только познавательное, но и огромное воспитательное значение.

Данное издание посвящено описанию психологического наследия ученых – как педагогов, так и представителей других специальностей, сыгравших значительную роль в становлении и оформлении общих методологических, теоретических вопросов и формировании отдельных практических направлений педагогической психологии. Безусловно, удалось представить научное наследие не всех ученых, внесших вклад в развитие педагогических знаний: наряду с известными именами хотелось познакомить читателей с теми, кто был незаслуженно забыт, но плодотворно работал на благо психологической науки.

Лекция 1. К.Д. Ушинский

Биографический очерк

Константин Дмитриевич Ушинский родился в 1824 г. в семье небогатого дворянина. Успешно закончил Новгород-Северскую гимназию (Черниговская губерния) и поступил в 1840 г. в Московский университет на юридический факультет. В 1844 г. К.Д. Ушинский с отличием оканчивает университет, а в 1846 г. назначается исполняющим обязанности профессора Ярославского Демидовского лицея. Он читает курсы по государственному праву, энциклопедии законоведения и финансам. Его лекции отличаются глубиной, научностью, эмоциональностью. «Увлечение Ушинского передается слушателям, и они не слышат звонка, не замечают, что уже настал конец лекции», – вспоминал один из его учеников. В местной газете статьей «Волга» начинается публицистическая деятельность Ушинского. Однако в 1849 г. молодой профессор, любимец студентов, был негласно уволен за свои прогрессивные убеждения. Ушинский был обвинен в неблагонадежности, ушел в отставку и служил в канцелярии департамента иностранных дел (1850 – 1854). Одновременно сотрудничал в журнале «Современник» (1852 – 1854) и «Библиотеке для чтения» (1854 – 1855). В 1854 г. возвращается к преподавательской деятельности в Гатчинском сиротском институте, в 1855 – 1859 гг. заведует учебной частью института. В 1859 г. был назначен инспектором Смольного института благородных девиц, где реформировал учебный процесс. Он произвел существенные преобразования в этом полумонастырском учебном заведении. Был введен новый учебный план, согласно которому большое место отводилось изучению русского языка, литературы, проводились предметные уроки и опыты по естественнонаучным дисциплинам. В обучении широко использовались наглядность, методы преподавания, развивающие познавательную активность девочек. Большое место отводилось самостоятельной работе. Был введен двухлетний педагогический класс (после окончания семи обще-

образовательных). Сам Ушинский преподавал в старших классах педагогику. Во второй половине 50-х гг. он публикует ряд статей («О народности в общественном воспитании», «Три элемента школы»), которые сделали его известным.

Ушинскому удалось собрать группу блестящих педагогов-единомышленников: В.И. Водовозова, Д.Д. Семенова, М.И. Семевского. В 1860 – 1861 гг. он редактировал «Журнал Министерства народного просвещения», где поместил ряд своих программных статей: «Труд в его психическом и воспитательном значении», «Родное слово», «Проект учительской семинарии».

На основании доносов, обвинявших инспектора в безбожии, свободомыслии и политической неблагонадежности, его уволили из Смольного института летом 1862 г. Для того чтобы как-то замаскировать отставку выдающегося педагога, правительство командировало его за границу для изучения постановки женского образования. До 1867 г. К.Д. Ушинский жил за границей, в основном в Швейцарии. За пять лет, проведенных в европейских странах, он не только изучил состояние женского образования, но и написал главный труд своей жизни – «Человек как предмет воспитания», а также книгу для чтения «Родное слово» и методическое руководство к ней.

После возвращения в Россию (1867) он прожил всего три года. В 1870 г. на 47 году жизни Ушинского не стало. Он прожил короткую жизнь (Песталоцци в пятьдесят лет только начинал свой педагогический подвиг), но сделал очень много. Его личность, статьи и книги оказали огромное влияние на современников, они актуальны и сегодня. Педагогические взгляды Ушинского глубоко гуманистичны, они проникнуты действенной любовью к детям, к простым людям, к своей родине.

Основные научные и методические труды

В обширном научном наследии К.Д. Ушинского важнейшее место занимает капитальный труд «Человек как предмет воспитания» с подзаголовком «Опыт педагогической антропологии», законченный лишь на две трети. Последний, третий том этого труда не был написан, хотя автор подготовил необходимые материалы для его написания, определил задачу и структуру работы.

Основная идея книги сформулирована автором в предисловии: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях». В круг антропологических наук Ушинский включал анатомию, физиологию, психологию, историю, статистику, географию и т.д., т.е. сеть наук, позволяющих обнаружить свойство предмета воспитания – человека. Сам автор в предисловии определил содержание «Опыта педагогической антропологии». В первом томе даны физиологические основы процесса «сознания», начиная «с первичных ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса». Во втором томе излагаются процессы душевных чувств и духовные особенности человека. В третьем, к сожалению, незавершенном томе Ушинский предполагал изложить в системе педагогические методы воспитания.

Ушинский составил две учебные книги: «Родное слово» и «Детский мир». Первая предназначалась для начального обучения. Главное внимание здесь обращено на русский язык в связи с развитием мышления и расширением запаса знаний об окружающей жизни. «Детский мир» предназначен для учащихся 3 – 4-х классов и содержит сведения о естествознании, географии. Кроме тщательно подобранных стихотворений, басен, сказок, Ушинский включил в учебники свои статьи о деревьях, животных, реках, городах и небольшие рассказы нравственного содержания. Особенностью учебных книг являются богатство материала, прекрасный язык, сочетание образовательного и воспитательного элементов, разнообразие и богатство упражнений. Искренность, доброта Ушинского, его понимание детской души сочетаются в его книгах с большой любовью к родине, ее народу. По книгам Ушинского училось несколько поколений, первая часть «Родного слова» выдержала около 150 изданий. Уже современники высоко оценивали учебные книги К.Д. Ушинского. Так, например, известный методист К.Е. Ельницкий писал, что если бы Ушинский не оставил ничего более, кроме «Родного слова» и «Детского мира», то и этого было бы достаточно, чтобы имя его стало известно в каждой школе и каждому учителю.

Проблемы развития и воспитания личности

В педагогической теории Ушинского основополагающей была идея народности, свободная от национальной ограниченности. Воспитание он рассматривал как «создание истории». Вместе с тем, решая проблему возникновения и развития высших чувств человека, педагог исходил из идеи единства органического мира и стремился выявить преемственные пути в развитии психики животных и человека. Предметом воспитания является человек, что, по Ушинскому, означало изучение его физических и психических особенностей, т.е. использование антропологического подхода. По Ушинскому, в человеке можно выделить два аспекта: душевный и материальный, о чем свидетельствует психологический анализ любого психического процесса. С его точки зрения, материалистические воззрения на душу так же неосновательны, как и идеалистические. Широкое распространение вульгарно-материалистического подхода к объяснению высших психических процессов вызвало у Ушинского открытое несогласие. Он стремился раскрыть сложные психологические механизмы образования высших чувств и других психических явлений.

Определяя предмет психологии как науки, К.Д. Ушинский выделял три группы явлений, которые необходимо изучать: процессы, происходящие в организме (физиология), душевные явления, присущие человеку и животным, и явления духовные, свойственные только человеку. На этих последних он и сосредоточил свое внимание. Характеризуя деятельность нервной системы и органов чувств, ученый рассматривает их участие в актах воображения, памяти, в волевых и эмоциональных процессах. В сознании он находил свойство, которое не может быть сведено ни к чему материальному, поскольку в сознании, чувстве и воле присутствует какой-то новый агент, который не поддается физиологическому наблюдению.

Ушинский разработал систему идей, направленную на всестороннее развитие и совершенствование целостной личности на основе воспитывающего обучения. Целью воспитания он считал подготовку детей к труду, к жизни, к выполнению гражданских обязанностей. Идея воспитания в человеке, прежде всего, Человека обуславливала внимание к проблемам нравственного фор-

мирования личности, признание их примата над проблемами обучения. Человек в результате воспитания должен осознать свою высокую нравственную миссию, внести лепту в укрепление общественной нравственности, понять себя как частицу духовного развития человечества. Новое понимание задач воспитания с неизбежностью влекло за собой новый подход к трактовке сущности воспитания, новый взгляд на факторы воспитания и средства педагогического воздействия. К.Д. Ушинский дал свою трактовку сложнейших и всегда актуальных вопросов о психологической природе воспитания, о пределах и возможностях его, о соотношении воспитания и развития, о сочетании внешних воспитательных воздействий и процесса самовоспитания.

В основу своей теории воспитания К.Д. Ушинский положил два главных понятия – "организм" и "развитие". Из этого следовало, что воспитанника надо рассматривать как единое психобиологическое существо, в котором природные данные и духовная организация, формирующиеся в ходе жизни, неразрывно связаны и влияют друг на друга. Отсюда он выводил необходимость гармонического сочетания умственного, нравственного и физического воспитания.

Понятие развития требует рассматривать ребенка как существо непрерывно изменяющееся. Детское развитие идет по определенным имманентным законам. Человеческой психике, по убеждению К.Д. Ушинского, свойственны два важнейших природных свойства – стремление к деятельности и стремление к совершенству. Каково будет содержание этой деятельности, на что она будет нацелена, к какому совершенству, к какому идеалу будет стремиться человек, – все это зависит от общественных ценностей и общественных условий развития.

Потребность в деятельности есть основа всех человеческих стремлений и действий. Врожденным стремлением к совершенству можно объяснить свойственные человеку особенности отношения и поведения, например отношение к похвале и порицанию (почему приятна первая и неприятно второе), желание украшать себя и т.п. Использование этих двух мощных, данных природой рычагов и должно лежать в основе процесса воспита-

ния как целенаправленного организованного воздействия на личность воспитуемого.

Признавая значение природных предпосылок в развитии человека, К.Д. Ушинский возлагал огромные надежды на возможности воспитания. Он разделял популярную в те годы точку зрения о совершенствовании каждого отдельного человека как средства совершенствования общества в целом. Результаты воспитания достижимы в том случае, когда воспитание соответствует природе человека и его истинным потребностям.

Отсюда он выводил как общие задачи воспитания в целом, так и задачи, стоящие перед каждым воспитателем в отдельности. Чтобы выполнить свою ответственную миссию, воспитатель должен постоянно накапливать всестороннюю информацию о человеке, стремиться к познанию причин поведения и мотивов его деятельности в различных жизненных условиях и ситуациях. При этом воспитатель должен ориентироваться не на абстрактные схемы, а на реальный жизненный процесс.

Задача каждого конкретного воспитателя, согласно концепции К.Д. Ушинского, определяется тем, что, с одной стороны, человек подчиняется общим законам развития, но, с другой стороны, он представляет собой индивидуальность. Поэтому воспитатель должен быть гибким, должен чутко прислушиваться к индивидуальным особенностям воспитанника и характеру обстоятельств, чтобы найти меру, применимую и действенную именно для данного воспитанника и для данных обстоятельств. Единственно надежным компасом в этом море индивидуальностей может быть лишь знание закономерностей детского развития и условий жизни ребенка, основанное по возможности на собственном опыте. Воспитателю необходимо развивать наблюдательность, накапливать свой опыт, учиться прилагать общие сведения к особенностям конкретного ребенка. Поэтому он считал бесполезной всякую педагогическую рецептуру, пустой тратой времени называл механическое заучивание учебников педагогики и всевозможных правил. Решающую роль в воспитательном процессе играет личность учителя.

Подчеркивая сложность процесса воспитания, К.Д. Ушинский различал воспитание в широком и узком смысле слова, в зависи-

мости от факторов, влияющих на результат воспитательных воздействий. Он впервые привлек внимание к проблеме единства различных воспитывающих факторов. В частности, не должно быть расхождений между общественным мнением о целях и задачах воспитания и организацией учебно-воспитательного процесса. Школа – мощный фактор духовного развития ребенка, но школа может выполнять свою функцию только в том случае, если три основных ее элемента – административный, учебный и воспитательный – соединены воедино, подчинены одним и тем же целям.

Значительное внимание уделял Ушинский вопросу соотношения наследственного, врожденного и приобретенного в развитии человека. С его точки зрения, мотивы душевной деятельности основаны на врожденных потребностях души и тела. К врожденным он относил не только органические потребности, но и все желания, в основе которых лежит стремление души к деятельности, а также стремление к счастью и свободе. В характере человека далеко не все предопределено врожденным. Многое приобретается в итоге опыта удовлетворения и неудовлетворения потребностей. Характер формирует природа человека и условия жизни.

Базальным для всех стремлений Ушинский признавал стремление жить, различая в нем две формы – телесную и душевную, развивающиеся в единстве и взаимосвязи: основная задача воспитания – привести в должное равновесие телесные и душевные стремления, а потом до того развить душевные, чтобы они собственной своей силой взяли перевес над телесными.

Для реализации этой задачи ученый рекомендует как отрицательные, так и положительные средства. К положительным средствам он относит необходимость создавать условия для развития душевной деятельности ребенка, потребность в которой проявляется с первых дней жизни. Постепенное усиление этой деятельности обеспечит ее перевес над телесными стремлениями.

Среди ошибок, допускаемых при формировании духовных потребностей ребенка, Ушинский называет завышенные требования воспитателя, не учитывающие возрастных возможностей ребенка. Нельзя свой собственный духовный мир взрослого принимать за мерило и требовать от ребенка господства душевных стремлений над телесными.

Подчеркивая исключительную важность воспитания у детей стремления к душевной, сознательной деятельности, Ушинский делает вывод, что по стремлению ребенка к деятельности воспитатель может судить о природной силе его души. Однако воспитатели часто допускают ошибку, не обратив внимания на сильную душевную деятельность ребенка в какой-либо сфере, но видя его слабость и пассивность в сферах деятельности, ему предложенных. Порой ребенок, прославившийся бездарным в семье и школе, впоследствии раскрывает дарование, о котором никто не подозревал. Это результат большой внутренней работы вне пределов деятельности, рекомендованной воспитателями. Если школа не отвечает внутренним духовным потребностям ребенка, он будет ленивейшим учеником при всей своей даровитости.

Домашняя и школьная жизнь должны многосторонне удовлетворять потребности детей в деятельности. Нельзя оставлять без внимания так называемых лентяев. У испорченных детей и малолетних преступников перевоспитание должно не просто пресекать их дурные наклонности, но, главное, вовлечь их в полезную производительную деятельность, например в разнообразный сельскохозяйственный труд в сочетании с обучением.

Ушинский советовал постоянно обновлять душевную деятельность воспитанников, развивая ее прогрессивно в одном направлении, так как отсутствие новизны превращает деятельность в привычку, она теряет свои духовные качества и оставляет силы души свободными от деятельности. Вредно и чрезмерное разнообразие душевной деятельности, это растрчивает ее силы.

Проблема деятельности

Поскольку потребность в деятельности есть коренное свойство души человека, он обращается к анализу различных видов деятельности, среди которых ставит на первое место труд. В отношении человека к труду как основной и необходимой для развития его сил деятельности он находил противоречие. С одной стороны, человек стремится к труду, а с другой – он не любит его трудностей, стремится их избежать. Способностью разрешить это противоречие обладает лишь тот, кто увлечен какой-либо идеей, которая побуждает к труду и заставляет забыть о его трудности.

Цель жизни, по Ушинскому, вечно расширяющаяся деятельность, чтобы каждый в своей сфере мог сделать самое лучшее, и в этом находил свое высшее счастье или блаженство.

Решение вечного вопроса о смысле жизни К.Д. Ушинский связал со своим представлением о врожденном стремлении человеческой психики к деятельности. Он подверг критике распространенное понимание смысла жизни как достижения счастья, выражающегося в удовлетворении всех желаний. Не безграничный рост желаний, а стремление дать здоровую пищу потребности в деятельности, найти приложение развивающим духовным силам, определить "труд жизни" составляет мощный двигатель нравственного развития. Так понимал ученый суть нравственного развития. Поэтому он отождествлял понятия "цель жизни" и "труд жизни".

Для нравственного развития личности важно, чтобы неутолимое стремление к деятельности было заполнено самостоятельным целенаправленным трудом. Вся воспитательная система должна быть направлена на то, чтобы помочь каждому человеку осознать свою роль на земле, найти свое место в жизни, выбрать деятельность по душе. Если человек нашел любимое дело, он будет отдавать ему все свои творческие силы, приобретать необходимые познания для своего профессионального совершенствования, обретет твердую жизненную позицию и душевное равновесие.

Однако сам по себе труд не гарантирует нравственности. Воспитательную роль играет лишь свободный труд. Работа из-под палки приносит мало пользы и не делает человека более нравственным. Необходимо, чтобы у человека сформировалась потребность в труде. К.Д. Ушинский отчетливо осознавал, что формирование потребности в труде, поиски своего призвания в жизни – дело чрезвычайно трудное, порой мучительное и не всегда удачное. Задача воспитателей – помочь человеку выявить и раскрыть свои потенции. А для этого нужно воспитать привычку к умственному труду, к серьезной душевной работе. Последнее необходимо не только для интеллектуального, но и для физического развития. К.Д. Ушинский обратил внимание на то, что люди, привыкшие к умственному труду, часто оказываются более

стойкими по отношению к неблагоприятным внешним факторам (недостаток пищи, перемена климата и т.п.), чем люди, у которых сильно развиты мускулы, но слабо и вяло действует нервная система. Это обусловлено тем важным значением, которое имеет нервная система в деятельности всех остальных систем человеческого организма. Необходимо только избегать чрезмерного труда (как умственного, так и физического), разрушающего организм, стремиться к гармоничному сочетанию труда умственного и физического. Для здорового человека отдых должен состоять в чередовании труда умственного с физическим, а не в ничегонеделании. Это обеспечит как физическое здоровье человека, так и нравственное.

Привычка к умственному труду играет важную роль и в развитии стремления к самопознанию, к серьезному душевному труду, к осмыслению себя и окружающей действительности, обеспечивающему человеку самостоятельность мнений и суждений, твердую жизненную позицию и умение найти свою дорогу в жизни. Человек, не привыкший к серьезным размышлениям, обычно не знает, чем себя занять, и стремится к внешним развлечениям и удовольствиям. Но психологически закономерно, что всякое удовольствие должно уравниваться трудом, иначе оно быстро надоедает, становясь привычным и неинтересным.

Ушинский считал необходимым более строго отделить движения, вызванные потребностями души, от движений, связанных с пищевыми стремлениями или отражающих реакцию нервной системы. Он находил, что двигательная деятельность ребенка в первые дни его жизни не столь бесцельна, как кажется. Если дети больше стремятся к движениям, чем взрослые, то прежде всего оттого, что для них движение, шалость, игра есть единственная практическая деятельность души. Учитывая все это, Ушинский предлагает ряд правил для удовлетворения потребностей детей в движении:

а) полное удовлетворение потребностей в движении. Не следует бояться избытка движений, так как сама усталость положит им предел. Чем меньше ребенок, тем больше свободы движений нужно ему предоставлять;

б) в стремлении ребенка к движению нужно видеть и душевное стремление. Нужно вовлекать ребенка в целесообразные занятия: садовые или полевые работы, поделки, требующие соображения, навыки самообслуживания, что способствует воспитанию чувства независимости, уверенности в себе;

в) в отношении к детям, мало подвижным от природы, нужно соблюдать осторожность и постепенность в вовлечении их в двигательную деятельность. Отсутствие подвижности у ребенка указывает на какие-то важные физические причины, и нужно посоветоваться с врачом. Часто неподвижность ребенка имеет душевную причину: он сосредоточен на пищевых наслаждениях (сидячие обжоры) или же наслаждениях воображения;

г) одностороннее увлечение телесной деятельностью ведет к умственной бедности, неумению сосредоточить внимание;

д) к чрезмерным телесным движениям детей часто побуждает соревнование со старшими, что может повредить ребенку, так как он при этом выходит за пределы своих возрастных возможностей и естественной потребности в движениях.

Сравнивая игру как свободную деятельность ребенка с его обучением в первые годы, Ушинский отдает предпочтение игре как деятельности, формирующей все стороны души: ум, сердце и волю. Непосредственно к игре примыкают детские неучебные занятия, которые он называет игрой-работой, где присутствуют свобода деятельности и интерес. Это копанье грядок, посадка цветов, плетение корзин, шитье платья кукле. Убежденный в необходимости трудовой деятельности детей, педагог высоко оценивал фребелевские занятия, однако считал, что их ценность снижается искусственными фантазиями автора.

Школьное обучение Ушинский рассматривал как специфическую и весьма одностороннюю деятельность детей, которая не может решить всех задач развития личности. Во-первых, книжное учение – это лишь один умственный труд, который не в состоянии удовлетворить всех потребностей душевной деятельности ребенка. Во-вторых, учебная деятельность предопределяет будущую деятельность ребенка, который живет настоящим и не может предвидеть будущего.

Наряду со свободной детской деятельностью ученый признавал необходимость деятельности принудительной, обязательной, каковой являются учебные занятия и труд по самообслуживанию. Дети многое выполняют не потому, что это нравится, а потому, что нужно повиноваться воспитателю. С точки зрения Ушинского, основа истинной свободы состоит в умении ограничить себя, принудить себя, и человек, который не умеет принудить себя делать то, чего не хочет, никогда не достигнет того, чего хочет. Принуждение не должно превышать сил детской воли над своим душевным миром. Силы эти невелики, поэтому наставник должен призвать на помощь интерес ребенка, не превращая работу в забаву.

Помимо игры, работы и учения ребенка, Ушинский называет еще один вид деятельности – его отношение к воспитателям и товарищам, которые должны проникаться по мере развития ребенка все более серьезными интересами, незаметно включая его в широкую самостоятельную жизнь. В отношениях с людьми ребенок неизменно осуществляет подражание.

Ученый различал подражание внешнее и внутреннее. Подражание действиям взрослых, которое вызвано чувствами, стремлениями и наклонностями, доступными только взрослым, есть не более как обезьянничество, это внешнее подражание. Внутреннее подражание чаще вызывается влиянием детей на детей, поскольку ребенок перенимает сильнее то, что находит его внутренний эмоциональный отклик, соответствует его стремлениям и наклонностям. Ушинский называет это симпатической передачей чувствований. На этой же основе формируется и детское соревнование, которое может развиваться без всякой мысли о превосходстве. Соревнование чисто нервного свойства может служить хорошей цели, оно безвредно. Но соревнование сознательное нужно использовать осторожно. Зависть, злорадство и злоба рождаются от неосторожного возбуждения чувства соревнования. Поэтому Ушинский считал наиболее рациональным соревнование с самим собой.

В подражательной деятельности детей Ушинский находил и отрицательный момент: подражание легко переходит в умственную лень. Поэтому необходимо сочетать детскую подражатель-

ность с самостоятельной деятельностью в игре и занятиях. Для детской самодеятельности убийственны насмешки. Важны одобрение, сопутствующие советы и указания.

Поскольку труд осуществляется в обществе по принципу его общественного разделения, Ушинский придавал большое значение воспитанию у детей "стремления к обществу". В общении с другими людьми человек ищет или среду для своей душевной деятельности, или пополнение ее недостатка. В первом случае он вносит свою самостоятельную мысль, во втором – развлекается. По Ушинскому, наиболее ценным и верным является тот путь общения, на котором человек вносит в общество свою самостоятельную мысль.

Проблема воспитания высших чувств

Не сводя воспитание лишь к умственному развитию, Ушинский считал гораздо более важной задачей воспитание "чувства общности", т.е. воспитание нравственное, развитие характера и воли, формирование навыков и привычек, руководство развитием потребностей и склонностей – словом, формирование личности в целом. К.Д. Ушинский предпринял попытку объяснить психологические механизмы формирования нравственного мира ребенка, дать психологическое обоснование этому явлению. При этом он основывался на своих представлениях об общих механизмах психического развития. Нравственные нормы формируются у детей в общении как со взрослыми, так и с товарищами, а также в деятельности. Собственные действия ребенка и действия других развивают те или иные нравственные качества. А содержание моральных норм формирует общество, руководствуясь нуждами своего существования и преуспевания. Ушинский не мыслил изучения человека вне общества, вне его взаимосвязей с другими людьми. В работах педагога проблема личности и ее формирования получает еще один аспект – социально-психологический.

Среди духовных стремлений Ушинский выделял стремление к самостоятельности и свободе, проявляющееся с первых дней жизни ребенка. Он формулирует два правила воспитания этого стремления: 1) свобода воспитывается не отсутствием стеснений, а их

преодолением. Ребенок должен сам преодолевать их, а не с помощью других. Нужно создавать условия для соответствующего опыта ребенка, но помнить, что непреодолимые препятствия развивают страх, а не стремление к свободе; 2) нужно отличать истинное стремление к свободе от ложного. Последнее представляет собой не стремление свободно заниматься любимым делом, а стремление к свободе как таковой, без всякого содержания. Становясь наклонностью, такое стремление развивается в упрямство.

С его точки зрения, упрямство есть не более как извращенное стремление к свободе. Присущее каждой душе с рождения стремление к самостоятельной деятельности, сила которой при встрече с препятствиями выражается в настойчивости их преодоления, может под влиянием внешних обстоятельств извратиться в упрямство. Сила правильного стремления и сила извращенного выражаются одинаково в настойчивости желаний и действий, направленных к одной цели. Но превращение нормальной силы стремления к предмету в упрямство начинается тогда, когда человека менее увлекает уже самый предмет, чем преодоление препятствий, закрывающих его собою. Сколь драгоценна в характере нормальная настойчивость, столь же может быть вредна настойчивость извращенная. К причинам извращения нормальной настойчивости он относил раздутое самолюбие, ложный стыд, чувство недоверия, нелюбви и даже ненависти к тому, кому ребенок должен уступить. Последнее чувство ведет к упорству, легко переходящему в злобу. Часто скрытой причиной упрямства бывает врожденное чувство равноправности, сопровождаемое ложным или верным представлением.

В структуру личности у Ушинского включены чувствования, в которых он видел первую причину человеческой деятельности. Чувства высшего порядка, чувства духовные – нравственные и эстетические – находятся в тесной связи с самосознанием, присущим только человеку. Педагог усматривает источник моральных переживаний в отношениях человека к миру. В основе нравственных чувств, по Ушинскому, лежит стремление к лучшему вообще, а не только по отношению к нашим личным интересам, к лучшему нашему чувству и тем, кого мы любим. Это стремление к благу, к совершенству, к прогрессу также врожденно у челове-

ка. От воспитания зависит, заглохнет ли это стремление или превратится оно в страсть, перед которой умолкнет голос личного интереса. Именно так он понимал единство личного и общественного интереса.

Ушинский обратился к анализу содержания нравственных чувств, считая их высшим этапом развития человека как личности. В основу появления первых нравственных чувств он кладет идею совершенства, которую находит в идее Бога.

В основе религиозного чувства он находил всеобщую чисто человеческую потребность, которую нужно не только удовлетворять, но и изучать, выясняя ее психологические основы. Ушинский отмечал в этом чувстве наличие любви, благоговения, подчеркивая сложность этого переживания. С его точки зрения, человек не может прожить только знаниями, вера для него – дополнение к знаниям.

К духовным чувствованиям он относил душевное сострадание, в основе которого – идея общности человеческой природы, чувство раскаяния, гнев, месть, радость.

Ученый утверждает, что совесть развивается с опытом. Врожденным у человека является только стремление к совершенству, а идеал совершенства развивается с развитием человека.

По Ушинскому, чувство права основано на врожденном у человека чувстве полного равенства его собственной личности с другим человеком и на присущем человеку от рождения стремлении быть правым перед самим собою. Вот почему гуманные отношения к окружающим нас людям есть именно та сфера, в которой воспитывается в ребенке чувство правды и справедливости. К средствам воспитания у ребенка чувства справедливости Ушинский относил приучение вникать в душевное состояние других людей, ставить себя на место обиженного.

Сложным личностным чувством Ушинский считал месть – чувство, не имеющее ничего общего с мстительностью животных, так как в чувстве мести у человека существует элемент права: психологическое основание мести – стремление отстоять равноправие с оскорбившим "мою" личность.

Из единого основания – стремления к совершенству – выводил ученый как лучшие, так и худшие человеческие чувства. Все

зависит от того, что вкладывается в содержание идеала совершенства, какова цель, к которой стремится человек. Поэтому, чтобы сформировалась высоконравственная личность, надо научить воспитанника отличать истинные ценности от ложных, развить стремление к высоким благородным целям, выработать активную позицию в борьбе со злом. Он прослеживает развитие злого чувства, самолюбия, зависти, злорадства, содержание которых формируется в зависимости от направленности стремления к совершенству.

К.Д. Ушинский формулирует проблему правильного воспитания потребностей. Для нравственного здоровья как отдельного человека, так и общества в целом, указывал он, необходимо, чтобы параллельно с экономическим развитием общества шел рост духовных потребностей человека. Одностороннее развитие и удовлетворение материальных потребностей обедняет человека умственно и нравственно, сужает круг его интересов, ведет к формированию низменных черт личности (зависть, тщеславие и т.п.). Поэтому правильное воспитание потребностей – первостепенная задача воспитания.

Ушинский анализирует понятия "счастье" и "наслаждение". Счастье – это свободная, бесконечная и прогрессивная деятельность, соответствующая истинным потребностям души, а наслаждение – это побочное явление, которое может сопровождать или не сопровождать эту деятельность. По Ушинскому, человек должен испытывать наслаждение лишь во время необходимого отдыха. Ребенок не тогда счастлив, когда хохочет и глаза его блещут восторгом, а когда он серьезно погружен в игру или другое детское дело. Ушинский считал базальным душевным состоянием ребенка внимательное занятие; радость или печаль только сопутствуют этой деятельности. Нужно добиваться, чтобы ребенок находил счастье в деятельности, а не стремился только к наслаждениям.

Процесс нравственного развития личности неразрывно связан с совершенствованием умственной сферы. Сила воли и характера – сокровище незаменимое. Но всякая сила слепа. Она одинаково готова разрушать и творить, смотря по направлению, которое ей дано. Все решается наклонностями человека и теми

убеждениями, которые приобрели в нем силу наклонностей. Неверные нравственные убеждения, ложные нравственные оценки могут быть следствием недостатка умственного образования, когда человек не в состоянии понять, а поэтому и правильно оценить достоинства и недостатки предмета.

Каковы же пути нравственного воздействия на ребенка? Ученый пришел к выводу, что нравственные влияния приложимы, прежде всего, в эмоциональной и волевой сфере. Эмоциональная сфера, чувства – наиболее точные индикаторы нравственной сущности человека, своеобразный барометр его нравственного развития. Поэтому воспитатель должен знать происхождение и механизм образования чувств, а также возникающих на их основе желаний, наклонностей, страстей, что позволит ему формировать нравственный вкус, облагораживающий природу человека, воспитывать хорошие наклонности и препятствовать развитию дурных.

К.Д. Ушинский показал огромные воспитательные возможности художественного творчества, в первую очередь литературы. Эстетическое и нравственное начало в человеке очень близки, имеют один и тот же корень, поэтому стремление к изящному есть только ветвь стремления к совершенству. Задача воспитания состоит в том, чтобы с начальной стадии перевести воспитание на более высокие ступени, где эстетическое неразрывно связано с нравственным. Надо подвести воспитанника к пониманию красоты нравственного. Соединение эстетического и нравственного элементов в художественном произведении обеспечивает ему огромную воспитательную силу, определяет его социальную значимость, его непреходящую ценность.

Воспитание чувств – процесс чрезвычайно деликатный, требующий тонкого чутья, осторожности, такта. Воспитательные воздействия в этой области К.Д. Ушинский поставил в теснейшую зависимость от уровня детского развития, особенностей детского восприятия и эмоциональных реакций. Особенности развития эмоциональной сферы обуславливают необходимость организации собственного опыта ребенка в выработке правильных оценок, последнее и выступает основным средством нравственного воспитания. Надо ставить детей в такие жизненные си-

туации, в которых они могли бы почувствовать истинное достоинство вещей.

Решающее влияние на нравственный облик ребенка оказывает также нравственная атмосфера, в которой он живет, нравственный облик окружающих людей, особенно воспитателей, их действия и поступки. Соответствие слов и дел – обязательное условие нравственного воспитания. Важнейшую роль отводил К.Д. Ушинский правильно организованной жизни школы, здоровой нравственной атмосфере.

Проблема самовоспитания

Большое значение К.Д. Ушинский придавал проблеме соотношения внешних воспитательных воздействий и самовоспитания. Он считал цель воспитания достигнутой в том случае, когда у воспитанника сформировалась потребность в самопознании и самосовершенствовании.

Под этим углом зрения он рассматривал диалектику соотношения различных воспитательных средств. Так, отводя большую роль примеру на определенных этапах воспитания, он не считал его универсальным средством для всех случаев жизни. К.Д. Ушинский называл воспитание близоруким, если оно ограничивается только силой примера, не содействует самостоятельной деятельности воспитанника, если все его время поглощается подражательными и привычными действиями и времени для самостоятельной жизни не остается.

Отталкиваясь от примера, воспитанник должен самостоятельно переосмысливать то, что он воспринимает, делать достоянием своего внутреннего мира усвоенное извне и находить на этой основе свою линию поведения. Ребенок должен иметь время и место для внутренней духовной работы. Ему, как и взрослому, нужно уединение и свободное время. Даже шумное общество детей, если ребенок находится в нем с утра до вечера, действует на него вредно. Вот почему воспитатель по временам должен отступать от ребенка и предоставлять его самому себе.

Проблема самовоспитания у Ушинского связывается с воспитанием у ребенка власти над своим телом. Педагог верил в неисчерпаемые возможности человека управлять собой, руководить

своим организмом, лечить его. Процесс самовоспитания, борьба с собой начинается у ребенка, когда у него есть душевные интересы, на которые можно опереться в борьбе со стремлениями телесными. В этом случае, замечает Ушинский, воспитателю уже не нужно заставлять ребенка, принуждать его: он сам будет делать то, к чему он более всего стремится, нужно только предоставить ему возможность для этой борьбы. Более всего надо заботиться о том, чтобы ребенок за неимением душевной деятельности не стал искать душевных наслаждений в удовлетворении потребностей тела. Подобное случается, когда эти потребности развились искусственно и стали столь разнообразными, что ребенок уже может жить в них мысленно долгие часы и дни. Так, обжора вырастает как в условиях хронического недоедания, так и в условиях разнообразного и утонченного стола. Обширная сфера деятельности в мире пищевых стремлений углубляет мир телесных стремлений вообще, подготавливает чрезмерное развитие половых потребностей.

Важнейшая задача воспитания – научить ребенка подчинять свой нервный организм ясному сознанию и воле, чтобы максимально развить свои задатки и потенциальные способности. К волевым процессам Ушинский относил желания человека, которые представляют собой главный элемент всякой склонности и страсти и вытекают из потребностей, разрастающихся в течение жизни несоизмеримо больше, чем потребности животных.

Сильный деятельный характер складывается в практической жизни ребенка, когда активно проявляются его чувства и воля. Нельзя всю жизнь ребенка подвергать абсолютному регламентированию, надо оставлять разумный простор для самостоятельности. Отстаивая необходимость свободы и самостоятельности для эмоционально-волевого развития, для нравственного становления личности, Ушинский вместе с тем подчеркивал недопустимость произвола в проявлении любых чувств и действий, любых капризов и прихотей, нравственно губящих человека. Предоставляя свободу, надо в то же время дать здоровую пищу для ума и сердца, помочь человеку найти разумное применение своих сил, отыскать сферу полезной деятельности, привить любовь и привычку к творческому труду.

Таким образом, Ушинский сформулировал принцип единства обучения и воспитания. Большое внимание он уделял развитию психики в различные возрастные периоды, соотнося специфические характеристики этого развития с решением проблем дидактики, построения учебного процесса и организации воспитательных воздействий на ребенка в единстве физических, нравственных и умственных «параметров» его жизнедеятельности. Ведущую роль в этом он отводил учителю, а в формировании его личности большую роль отводил литературе и системе специальной подготовки учителей [1, 3, 5, 9, 15, 20].

Лекция 2. А.Ф. Лазурский

Биографический очерк

Александр Федорович Лазурский родился 12 апреля 1874 г. в городе Переяславле Полтавской губернии в небогатой семье. Он окончил Лубянскую гимназию с золотой медалью и поступил в Военно-медицинскую академию, где активно занимался психологией. Под руководством Владимира Михайловича Бехтерева А.Ф. Лазурский изучал психические и нервные болезни, получил отличную нейроанатомическую и нейрофизиологическую подготовку, провел целый ряд самостоятельных исследований.

С 1895 г. Лазурский работал в психиатрической лаборатории, где изучал проблемы экспериментальной психологии и клинической психофизиологии. Параллельно он изучал теории характера и темперамента, а также провел анализ попыток их классификации. В итоге он пришел к выводу о недостаточной разработанности этого раздела психологии человека. В 1897 г. Лазурский окончил академию и был оставлен в клинике Бехтерева, где заведовал лабораторией и проводил лечебную практику. Через два года он был избран действительным членом Петербургского общества психиатров. К этому времени он уже сдал более 20 экзаменов на степень доктора медицины. Диссертацию, посвященную влиянию мышечных движений на мозговое кровообращение, он защитил 30 ноября 1900 г. Все необходимые исследования для нее были выполнены в анатомо-физиологической лаборатории Бехтерева.

В 1901 г. он отправился в командировку за границу, где провел 2 года. Первые полгода Лазурский жил в Лейпциге, где занимался в Психологическом институте Вильгельма Вундта. Затем он жил в Гейдельберге и работал в лаборатории экспериментальной психологии при психиатрической клинике Гейдельбергского университета. Этой лабораторией в то время заведовал Эмиль Крепелин, один из основателей экспериментальной психиатрии, который первым стал применять методы современной экспериментальной психологии клинически. Еще около полугода Лазур-

ский провел в Берлине, где слушал лекции К. Штумпфа по психологии, учился у крупнейших неврологов того времени.

В 1903 г. А.Ф. Лазурский возвратился в Петербург и был избран приват-доцентом Военно-медицинской академии «по душевным и нервным болезням», где в дальнейшем читал курс общей психологии. Члены Русского общества нормальной и патологической психологии избрали его своим ученым секретарем. Занимая эту должность, он сыграл значительную роль в создании Психоневрологического института и возглавил его кафедру общей психологии.

С 1904 г. А.Ф. Лазурский сотрудничал с А.П. Нечаевым в его лаборатории экспериментальной педагогической психологии, руководил специальной комиссией этой лаборатории по разработке экспериментальных методов психологии. Там же он начал проводить конкретные характерологические исследования. Со временем на основе лаборатории возникли курсы, а затем – Педагогическая академия, где Лазурский читал лекции по характерологии.

В 1906 г. вышла его работа «Очерк науки о характерах». Ученый подчеркивал необходимость создания характерологии как важного шага на пути к решению проблем общей психологии.

Книга «Школьные характеристики», выпущенная в 1908 г., представляет собой результат применения этой теории на практике. Лазурский экспериментально изучал характеры учащихся одной из закрытых школ. В эту книгу были включены характеристики детей от 10 до 15 лет, дополненные данными экспериментальных психологических исследований. Кроме того, в ней был проведен подробный психологический анализ некоторых сложных проявлений личности.

В своей научной деятельности Лазурский не только занимался прикладными характерологическими исследованиями, но и разрабатывал общепсихологические проблемы. Анализируя возможности, достоинства и недостатки каждого метода, ученый пришел в 1910 г. к созданию нового метода – «естественного эксперимента», сочетавшего в себе достоинства систематического наблюдения и лабораторного эксперимента.

В 1912 г. Лазурский выпустил книгу «Психология общая и экспериментальная», в которой в общих чертах изложил свое понимание психологии.

В 1916 г. вышла в свет еще одна книга – «К учению о психической активности». В ней были обобщены результаты более чем 6 лет исследований, приведены способы изучения внутренних механизмов личности объективными методами.

Этот труд стал для него итоговым. 26 марта 1917 г. Александр Федорович Лазурский умер. В предисловии к книге А.Ф. Лазурского "Психология общая и экспериментальная" Л.С. Выготский писал, что ее автор относится к тем исследователям, которые были на пути превращения психологии эмпирической в научную. А.Ф. Лазурский разрабатывал главным образом вопросы индивидуальной и педагогической психологии, но идеи из этих отраслей переносились и в патопсихологию. Его вклад в индивидуальную психологию огромен. Попытка Лазурского создать основательную классификацию личностей была, по сути, первой в России. Кроме прикладных исследований, он занимался также проблемами метода и предмета характерологии. Результаты его разработок в этой области используются психологами и по сей день.

Вопросы общей психологии

Созданная А.Ф. Лазурским психологическая лаборатория в Психоневрологическом институте, основанном В.М. Бехтеревым, превратилась в один из важнейших центров русской научной психологии.

По убеждению А.Ф. Лазурского, психология должна так же, как и естественные науки, все свои выводы основывать на изучении конкретных фактов. Он рассматривал психические феномены как реально существующие, а психику считал закономерным этапом эволюции. По его мнению, психологическое и физиологическое – это две стороны единого биологического процесса. Местом, где разворачивается этот процесс, Лазурский считал кору головного мозга. В результате у ученого сложилось собственное понимание психологии. Основу его системы психологии состави-

ла биологически обусловленная активность психики, а также принцип рефлекса как способ существования психического.

Много внимания А.Ф. Лазурский уделял проблеме метода в психологии. Изначально ученый признавал наличие трех возможных методов: эксперимента, наблюдения и самонаблюдения. Для решения общепсихологических задач он признавал полезность метода самонаблюдения, а в характерологии предлагал использовать наблюдение и эксперимент, которые являются более объективными. Особое значение для этого метода имеет «изучение условий» и такая их организация, чтобы в этих условиях проявлялись именно те наклонности изучаемых людей, которые интересны наблюдателю.

А.Ф. Лазурский предложил систему экспериментальных приемов, которые были названы "естественным экспериментом". Метод "естественного эксперимента" занимает как бы промежуточное место между наблюдением и экспериментом. Вначале эти приемы применялись к детям, а потом были перенесены в психиатрическую клинику.

Существенным условием "естественного эксперимента", отличающим его от лабораторного, является то, что испытуемый не должен подозревать, что над ним проводятся опыты. Благодаря этому отпадает преднамеренность ответов, которая мешает определению индивидуальности при условии лабораторного эксперимента.

При естественном эксперименте, как и во всяком эксперименте, можно поставить испытуемого в известные, заранее изученные условия, которые вызовут тот или иной процесс, ту или иную реакцию с его стороны. Вот эта возможность по произволу вызывать психические процессы и направлять их в ту или другую сторону и представляет большой шаг вперед по сравнению с простым наблюдением.

В исследовании методом естественного эксперимента воздействию подвергаются условия, в которых протекает исследуемая деятельность, сама же деятельность испытуемого наблюдается в ее естественном протекании. Например, предварительно устанавливается, в какой игре особенно ярко проявляется та или другая черта характера ребенка. Затем в целях исследования про-

явления черты у различных детей последние вовлекаются в подобную игру. Во время игры исследователь наблюдал за проявлением именно этой черты характера у детей. Путь исследования шел от простого наблюдения – через выделение характерных сторон и индивидуальных проявлений, через их психологический анализ – к созданию экспериментальной ситуации – экспериментального урока или игры.

Таким образом, в экспериментально-методической области А.Ф. Лазурский был новатором: он раздвинул границы эксперимента в психологии, применяя его в обычных условиях повседневной жизни, и сделал предметом экспериментального исследования конкретные формы деятельности и сложные проявления личности.

Характерология

Основное внимание в своих исследованиях А.Ф. Лазурский сосредоточил на психологическом анализе личности, поскольку физиологические аспекты разработаны, по его мнению, были уже достаточно детально. Физиологические данные он привлекал лишь постольку, поскольку состояние здоровья, особенности телосложения и темперамента отражаются на психическом складе личности.

В основание своих исследований А.Ф. Лазурский положил убеждение в возможности сознательного научного изучения человеческих характеров. "Личность, характер, – писал он, – в течение долгого времени рассматривались как нечто до того интимное и неуловимое, что только непосредственное чутье и художественная интуиция могут будто бы осветить до некоторой степени эту загадочную область. Работы последних десятилетий заставляют сильно усомниться в справедливости этого взгляда. Соединенными усилиями полагается начало новой науке – индивидуальной психологии или научной характерологии" [11. С. 8].

А.Ф. Лазурский сформулировал задачи и предмет характерологии как науки. Задачу характерологии он видел в том, чтобы изучить наклонности, которыми люди отличаются друг от друга, исследовать соотношения между наклонностями, образующими в своей совокупности цельную человеческую личность, и, в конеч-

ном счете, разработать возможно полную классификацию характеров. Это поможет понять особенности поведения человека и выбрать правильный путь влияния на него.

Решение этой задачи А.Ф. Лазурский связывал с признанием характерологии самостоятельной научной отраслью, имеющей свой предмет исследования. Специфику характерологии в отличие от общей психологии он видел в том, что общая психология при изучении психических процессов делает акцент на том общем, что свойственно всем людям, а характерология ставит целью изучение психологических особенностей, свойственных отдельной личности. Общая психология стремится выявить психологическую сущность той или иной наклонности, а характерология – показать бесконечное разнообразие сочетаний этих наклонностей, обуславливающее индивидуальность каждой личности. Характерология, работающая в тесной связи с общей психологией, по убеждению А.Ф. Лазурского, способна не только описать, но и объяснить поведение личности, дать прогноз ее действий и поступков.

Итак, предметом характерологии как науки, по его мнению, являются индивидуальные особенности составляющих психической организации людей и способы их сочетаний, которые обуславливают разнообразие характеров. Основой его формирования он считал возможность неоднократного повторения у человека какой-либо стороны того или иного психического процесса.

В качестве стержневого понятия характера он выдвинул понятие наклонности. Важной стороной взглядов А.Ф. Лазурского было убеждение в том, что все присущие человеку наклонности существуют не каждая сама по себе, а объединены единым началом, свойственным нервно-психологической организации данного человека. Наклонности образуют систему взаимосвязанных сил, деятельность которых строго закономерна и обуславливается рядом определенных стимулов. К числу этих стимулов он относил наличие или отсутствие внешних и внутренних возбудителей, общее состояние нервно-психологической организации человека и взаимоотношения между отдельными психическими склонностями. Ученый признавал, что с помощью современных методов

анализа невозможно объяснить факторы, обуславливающие существование наклонностей.

Нервно-психическую организацию А.Ф. Лазурский считал фундаментом характера. При этом он подчеркивал, что имеет в виду не анатомическую, а исключительно функциональную сторону этой организации, которой свойственна чрезвычайная подвижность, изменчивость, зависимость от разнообразных воздействий. Отсюда он делал вывод о том, что наклонности (и характер в целом) не есть нечто статичное, раз навсегда данное. При известных обстоятельствах, в известный период времени характер человека, даже самые основные черты его могут коренным образом измениться.

Делая этот важный, особенно в педагогическом плане, вывод, А.Ф. Лазурский указал на необходимость различать действительные (длительные) и кажущиеся (временные) изменения характера. Постоянное, неуклонное воздействие каких-либо условий или резкая перемена обстоятельств жизни, болезнь, большое несчастье могут круто изменить характер даже взрослого человека. Система воспитания оказывает значительное влияние на ход развития детских наклонностей, а сильно действующие факторы (например, полная перемена условий жизни) иногда делают ребенка неузнаваемым.

Подчеркивая пластичность детской натуры, А.Ф. Лазурский указал на необходимость принимать в расчет кажущиеся изменения характера, т.е. те случаи, когда какая-нибудь наклонность не проявляется только потому, что отсутствуют условия (внешние или внутренние), нужные для ее проявления. В связи с этим он дал анализ причин, вызывающих временное бездействие той или иной наклонности, подразделив их на три группы: истощение наклонности вследствие продолжительной или хотя и кратковременной, но необычайно напряженной деятельности (психическое утомление); влияние на данную наклонность со стороны душевных качеств, так или иначе связанных с ней (это влияние может быть как стимулирующим, так и задерживающим); разнообразные влияния внешних обстоятельств, окружающей среды и т.п.

Лазурскому принадлежат фундаментальные труды в области характерологии (1913, 1917). Он подробно рассмотрел предмет,

задачи, методы науки о характерах на основе широкого исторического подхода, дал детальный анализ наклонностей, относящихся к области внимания, чувств, движений и волевых процессов, разработал программу исследования личности, составил классификацию детских типов, провел характерологический анализ некоторых сложных проявлений личности у детей, показал принципы и образцы составления характеристик, способы ведения наблюдений за детьми (дневники детского развития).

Мысль о возможности целенаправленного воздействия на формирование характера отвечала генеральной линии развития русской педагогической психологии и тесно координировалась с задачами нравственного воспитания.

Проблема классификации личности

А.Ф. Лазурский писал, что любая наука, которая имеет дело с разнообразными и сложными объектами исследования, начинается, прежде всего, с классификации этих объектов. Только после того, как сходные явления будут соединены в общую группу, можно приступить к более детальному исследованию отдельных групп и взаимоотношений между ними. Это относится и к индивидуальной психологии. Идеальной классификацией должна считаться такая, которая в каждом из своих типов давала бы не только субъективные особенности данного человека, но и его мировоззрение и социальную «физиономию», другими словами, классификация личности должна быть не только психологической, но психосоциальной в широком смысле этого слова.

Прежде всего, Лазурский останавливается на вопросе о составе личности, о тех элементах, из которых она складывается. В 1916 г. он ввел понятия «эндопсихика» и «экзопсихика». Эндопсихика больше связана с нервными процессами и особенностями темперамента человека. Экзопсихика зависит в первую очередь от условий жизни, воспитания.

Эндопсихика – это внутренние механизмы личности, объединяющие характер, умственную одаренность и темперамент, это совокупность основных психических функций и способностей, таких как память, внимание, мышление и воображение, аффективная возбудимость, воля, быстрота, обилие, сила движений,

обдуманность или импульсивность в поступках. Эндопсихика – ядро личности, ее основа.

Экзопсихика – это отношения личности ко внешним объектам и среде в целом. В понятие среды здесь входят природа, люди, различные социальные группы, наука, искусство, а также внутренняя жизнь индивида.

Деление на эндо- и экзопсихику, разумеется, условно. Не все эндочерты генетически обусловлены, не все экзочерты являются отпечатком, который накладывают на человека среда и воспитание. Бывает так, что среда и воспитание способствуют развитию эндочерты или, наоборот, препятствуют ее развитию. Лазурский считает, что психическое развитие человека завершается к 25 – 30 годам. В дальнейшем человеку предстоит, быть может, еще развить крайне интенсивную и разнообразную деятельность, но это будут лишь обнаружения уже сформировавшейся личности, сводящиеся преимущественно к ее экзопроявлениям.

На основании накопленных в огромном количестве эмпирических данных Лазурский предпринял попытку создания собственной классификации личностей. При этом он подчеркивал необходимость создания не чисто психологической, а «психосоциальной» классификации. Важную роль в этой классификации Лазурский уделял соотношению экзо- и эндопсихики на всех уровнях, которое определяет «чистоту» типа. К «чистому» типу ученый относил тех, чьи интересы, приобретенные знания и навыки, профессиональная деятельность соответствуют природным особенностям их нервно-психологической организации. Экзопсихика и эндопсихика здесь находятся в гармоничном единении. Есть также и «комбинированные», «переходные» типы, в которых нарушено исходное равновесие эндо- и экзопсихики.

В основе классификации лежит принцип активного приспособления личности к среде. Применение этого принципа приводит к двум важнейшим подразделениям:

- разделение людей по психическому уровню на три последовательно повышающихся уровня и
- по психическому содержанию – на целый ряд различных типов и их разновидностей.

По первому основанию критерием деления на уровни служила степень активности приспособления личности к окружающей среде, основанная на развитии нервно-психологической организации личности. Под этим Лазурский понимал интенсивность, сложность, координированность и сознательность ее проявлений. Определялась эта степень унаследованными способностями и условиями жизни.

Психический уровень человека отличается у разных людей большим разнообразием. Психический уровень в первую очередь зависит от прирожденной одаренности человека. Одаренность, как считает Лазурский, сводится к общему потенциальному запасу нервно-психической энергии. Признаки, говорящие о психическом уровне человека, следующие:

1. Объем интересов. Под этим термином Лазурский подразумевает «общее количество психической продукции, проявляющееся вовне обилием, разнообразием и сложностью (или, наоборот, бедностью, однообразием и примитивностью) отдельных психических проявлений». Не менее важен «уровень развития или дифференцированности интереса», т.е. оттенки интереса.

2. Сила, интенсивность отдельных психических проявлений. Нет смысла судить о человеке, исследуя не преобладающие в нем психические функции, а все остальное. Как писал Лазурский, Дарвин обладал огромной способностью к анализу и индукции, но был мало восприимчив к эстетическим впечатлениям, и тот, кто захотел бы о психическом уровне Дарвина судить по его эстетическим проявлениям, впал бы в самую грубую ошибку.

3. Сознательность и идейность психических проявлений. Чем выше духовная организация человека, тем лучше он ориентируется среди явлений окружающего мира и легче и четче определяет свое отношение к тем или иным событиям.

Можно ли повысить свой психический уровень и как происходит это повышение? Сначала человек ставит себе задачи по материальному обеспечению своего «я». Потом в круг забот включаются другие люди, появляется бескорыстный интерес к природе, искусству, эстетическим ценностям. Наконец, на высших ступенях, как писал А.Ф. Лазурский, дело доходит до того, что человек, увлекшись какой-нибудь идеей, готов пожертвовать для

нее не только своими чувственными влечениями, своими материальными выгодами и удобствами, но и своим отношением к людям и даже жизнью. Это не отказ от собственных потребностей, а наиболее яркие проявления личности.

Личности низшего уровня подчиняются влияниям среды и с большим трудом приспосабливаются к ее требованиям. Этот уровень в классификации Лазурского был назван «неприспособленные». К среднему уровню относятся люди, основной характеристикой которых является способность к получению образования, а в дальнейшем – к ведению успешной деятельности в условиях любой среды. Этих людей ученый назвал «приспособленными». Высший уровень людей получил название «приспособляющие». Эти люди способны приспосабливать среду к своим запросам, которые обычно превышают круг запросов представителей низших уровней и имеют большое социальное значение.

Лазурский считает, что на низшем уровне развития личности среда подчиняет себе человека.

У людей, которые принадлежат к среднему психическому уровню, больше шансов найти в среде свое место и использовать ее для своих целей. Более сознательные, обладающие большей работоспособностью и инициативой, они выбирают себе род занятий, соответствующий их склонности и задаткам, работают продуктивно и с интересом и, в конце концов, будучи полезны обществу, успевают в то же время и себе обеспечить не только материальное благосостояние, но и некоторый комфорт, физический и духовный. Их можно назвать поэтому приспособившимися.

Что же касается высшего уровня развития личности, то у таких людей, конечно, еще больше возможностей приспособиться к среде. Но интенсивность душевной жизни заставляет человека переделывать эту самую окружающую среду – людей, вещи, культуру, мировоззрение. Другими словами, здесь мы всегда встречаемся с более или менее ярко выраженным процессом творчества, в какой бы области оно ни проявлялось – в духовной или материальной, в области науки, искусства или практической жизни. Не так важно, считает Лазурский, сколько талантов и в какой мере отпущено человеку, важнее, стремится он к самосовершенствованию или нет. «И этот именно "священный огонь",

это стремление к возможно более полному и всестороннему развитию и проявлению своих духовных сил мы считаем одинаково ценными, будет ли оно проявляться в яркой и разнообразной психике богато одаренного человека, одаренного человека или же в бедной, примитивной душе индивидуума, принадлежащего к низшему психическому уровню».

Второе основание для классификации – деление личности по психическому содержанию на группы и типы – пути и способы, какими человек воздействует на окружающую жизнь, среду, стремясь приспособиться к ней.

Наиболее яркие "чистые" типы получаются в тех случаях, когда экзо- и эндопсихика соответствуют друг другу, т.е. когда интересы и профессиональная деятельность человека, развитие его знаний и навыков, его взглядов и мирозерцания происходят именно в том направлении, какое диктуется природными особенностями его нервно-психической организации. В этих случаях наиболее характерные субъективные и объективные черты данной личности сливаются в один цельный, отчетливо выраженный "психосоциальный комплекс", достаточно устойчивый и обыкновенно очень типичный.

Что же касается типов высшего уровня, то здесь на первый план выступает уже идейная сторона психосоциальных комплексов, их общий смысл и значение как для человека, так и для всей вообще окружающей жизни, поэтому классификация личностей превращается на этом уровне в классификацию человеческих идеалов и их психологических (характерологических) разновидностей.

В результате получается следующее подразделение чистых типов:

I. Низший уровень. Деление по преобладанию тех или иных основных психофизиологических функций.

1. Рассудочные. Несмотря на слабую общую одаренность, значительно развита рассудочность поступков, склонность обсуждать (хотя бы и несовершенно) их мотивы и последствия.

2. Аффективные. Смотря по преобладанию тех или иных сторон аффективного процесса, можно различать следующие разновидности:

а) подвижные или живые, близко напоминающие по своему общему складу так называемый сангвинический темперамент;

б) чувственные, со значительным развитием чувственных, органических влечений и потребностей;

в) мечтатели, у которых благодаря преобладанию репродуктивного воображения (к творческому они не способны) интересы сосредоточены преимущественно на внутреннем мире.

3. Активные, которые в зависимости от большего или меньшего развития отдельных сторон волевого процесса также делятся на несколько разновидностей:

а) энергичные низшего порядка, характеризующиеся импульсивностью и беспорядочностью своих действий, а также преобладанием внешних волевых актов над внутренними;

б) покорно-деятельные, у которых мотивами действия являются не столько собственные желания и влечения, сколько внушения и директивы, получаемые ими извне;

в) упрямые, отличающиеся значительной устойчивостью раз принятых решений.

II. Средний уровень. Деление по психосоциальным комплексам, объединяющим в себе взаимно соответствующие эндо- и экзосоособенности. Кроме того, все чистые типы среднего уровня можно разбить на две большие группы, смотря по преобладанию в них отвлеченно-идеалистических или практико-реалистических тенденций.

1. Непрактичные, теоретики-идеалисты:

а) ученые: значительное развитие спокойного, ясного, последовательного мышления, способствующего научным занятиям и научным интересам;

б) художники, т.е. люди, посвятившие себя занятию каким бы то ни было искусством, наиболее характерная эндочерта — значительно развитое воображение, воспроизводящее и отчасти творческое;

в) религиозные созерцатели, также характеризующиеся развитым воображением, но направленным в сторону совершенно других объектов и представлений.

2. Практики-реалисты:

г) человеколюбцы (альтруисты): значительно развитое чувство симпатии (способность сочувствия), обусловленное повышенной аффективной возбудимостью, а также силой, глубиной и устойчивостью отдельных чувствований;

д) общественники: со стороны эндопсихики могут быть охарактеризованы как аффективно-деятельные, что способствует их общительности и предприимчивости в общественных делах и начинаниях;

е) властные: характерная эндочерта – твердая воля, руководимая определенными целями и дающая этим людям возможность влиять на окружающих. Разновидность этого типа составляют люди, у которых значительно развитая волевая энергия направлена на борьбу с внешней природой;

ж) хозяйственные: свойственные этому типу расчетливость, склонность к многократному обсуждению своих действий, направленных преимущественно на практические цели, делает этих людей способными к ведению более или менее сложных дел и предприятий материального характера.

III. Высший уровень. Благодаря значительному богатству, сознательности и координированности душевных переживаний экзопсихическая сторона личности в ее высших идеальных проявлениях достигает здесь необычайного развития; эндопсихика, находящаяся с ней в полном согласии, составляет лишь естественную ее подоснову. Таким образом, деление производится здесь по экзопсихическим категориям, именно по важнейшим общечеловеческим идеалам и их характерологическим разновидностям. При этом во всяком отдельном типе выдвигаются на первый план уже не конкретные, более или менее случайные экзопроявления, зависящие от эпохи, местных условий и т.п. (как это бывает обычно на среднем уровне), а более глубокие основные черты, логически между собой связанные и сохраняющие свое значение для всех времен и народов.

Так как герои и идеалы вырастают на почве обычных, естественных человеческих отношений, составляя лишь результат дальнейшего, более высокого их развития, то и типы-идеалы высшего уровня по своему содержанию соответствуют в значи-

тельной степени психосоциальным комплексам среднего уровня. В частности, важнейшими из них являются следующие: альтруизм, знание (индуктивное и дедуктивное), красота, религия, общество, государство, внешняя деятельность, инициатива, система, организация, власть, борьба.

Классификация А.Ф. Лазурского очень интересна и обширна, в рамках данной работы не представляется возможным изложить ее всю [1, 2, 5, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 19].

Лекция 3. П.Ф. Каптерев

Биографический очерк

Имя Петра Федоровича Каптерева, известного педагога, психолога и общественного деятеля России конца XIX – начала XX в., научно-педагогическая деятельность которого получила высокую оценку и признание крупных ученых-современников, оказалось незаслуженно забытым в советский период.

П.Ф. Каптерев родился 7 июля 1849 г. в Подольском уезде Московской губернии, закончил полный курс Московской духовной академии по отделению философских учений (психологии, дидактики, педагогики). Уже в годы учебы изучал философию позитивизма, ассоциативную и эмпирическую психологию, а также труды по педагогической антропологии К.Д. Ушинского (оказавшего на молодого ученого наибольшее влияние). Оставив педагогическую деятельность в духовной академии, Каптерев начал преподавание психологии и педагогики в средних и высших учебных заведениях Санкт-Петербурга. Наряду с преподавательской деятельностью он участвовал в Совете Петербургского Фребелевского общества, а с 1874 г. – начал активно публиковать свои научные работы.

В 70-е гг. XIX в. П.Ф. Каптерев предпринимает попытки выяснить закономерности развития психики в раннем возрасте на основе обобщения эмпирических данных, а также изучает проблемы развития умственных способностей в детском возрасте и влияния на этот процесс эмоционально-волевой сферы и целенаправленного обучения. В эти годы он также исследует роль игры в детском психическом развитии, специфику воображения, речи и памяти у детей. Каптерев стремился найти пути решения общественно значимых педагогических проблем, опираясь на достижения передовой психологической мысли – как зарубежной, так и отечественной. Все это было реализовано в его многочисленных работах, опубликованных в журналах «Воспитание и обучение», «Образование», «Русская школа», «Педагогический сбор-

ник», «Северный вестник», в докладах на собраниях Родительского кружка при Педагогическом музее военно-учебных заведений, на Всероссийских съездах по семейному воспитанию, экспериментальной педагогике и педагогической психологии.

Концепция Каптерева явилась обобщением многочисленных отечественных и европейских исследований конца XIX – начала XX в., с которыми он был деятельно знаком как автор рецензий на работы выдающихся европейских ученых и как переводчик книг В. Прейера «Духовное развитие в первом детстве с указаниями для родителей о его наблюдении» и «Душа ребенка».

Преподавая педагогику и психологию в средних и высших учебных заведениях Санкт-Петербурга, он не ограничился использованием зарубежных и отечественных источников, а создал свой труд «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц», который в 1877 г. вышел отдельной книгой, переизданной затем в 1883 и 1914 гг. В ней Каптерев обобщил результаты собственных исследований и дал обоснование с позиций новейших достижений психологии процессу обучения и воспитания. С этой книгой в русский научный обиход вошло понятие «педагогическая психология».

В предисловии к третьему изданию книги автор определил основные элементы этой дисциплины: 1) данные общей психологии, необходимые для педагога, излагаемые с точки зрения развития психических процессов и в связи с педагогическими выводами; 2) данные из психологии детства; 3) учение о типах душевной жизни вообще и типах отдельных душевных процессов в частности.

С 1898 г. он руководил изданием первой в России «Энциклопедии семейного воспитания и обучения», в которой публиковались статьи А.Н. Острогорского, И.А. Сикорского, П.Ф. Лесгафта, П.И. Ковалевского, А.Ф. Кони и др. по вопросам психического развития детей и роли наследственности, детской отсталости (ее причины и факторы); умственного и нравственного развития; детских игр; развития положительных и отрицательных черт характера.

Эта «Энциклопедия» получила международное признание, будучи удостоена особой награды на выставке работ родитель-

ских кружков Франции, Англии, Германии, Бельгии, проходившей в бельгийском Льеже в 1906 г.

Результаты 30-летнего психолого-педагогического творчества Каптерева обобщены в его крупной работе «Педагогический процесс» (1904 – 1905).

В 1912 г. П.Ф. Каптерев получил звание профессора Петербургского женского педагогического института. В эти годы он разработал принципы психологически обоснованного воспитания и обучения, вопросы организации и реформы средней школы, истории образования.

Осмысление общественных преобразований в России после Февральской революции побудило Каптерева выступить с программой демократического обновления школы, системы гражданского воспитания, построенного на развитии критического мышления школьника.

В конце 1918 г. Каптерев переехал в Воронеж, где старался сочетать практическую организаторскую работу по созданию системы учебно-воспитательных учреждений для подготовки народного учителя с научной деятельностью. Интересуясь ходом строительства новой советской школы, он выступил с рядом критических замечаний в адрес единой трудовой школы, будучи убежден в том, что основой образования должны быть общечеловеческие ценности, естественнонаучная и психологическая теория, а не политический заказ.

Научное наследие П.Ф. Каптерева чрезвычайно обширно (порядка 40 монографий и 200 журнальных статей) и включает такие произведения, как «Педагогическая психология» и «Педагогический процесс». Психологические сочинения ученого труднодоступны, поскольку представлены преимущественно в дореволюционных периодических изданиях, литографиях. Отчасти это объясняется тем, что отношения Каптерева с официальной идеологией во все периоды его жизни складывались неудачно. Так, переработав "Педагогическую психологию" (1914), Каптерев усилил материалистический характер объяснения происхождения человеческого сознания, отвергая врожденные идеи. Об этих взглядах ученого донесли властям. Экспертная комиссия, рассмотрев его лекции, обратила внимание на толкование вопроса о

соответствии нервных явлений психическим и обвинила Каптерева в материализме, безбожии, подрыве христианской нравственности. Он был отстранен от преподавания.

В первые годы советской власти П.Ф. Каптерев выступил с рядом публикаций, посвященных проблемам единой всеобщей трудовой школы, взаимоотношения образования и политики: «Новая школа новой России» (1917), «Л.Н. Толстой и современное преобразование школы» (1919), «Педагогика и политика» (1921). Его суждения о социальных переменах в целом, о преобразовании системы воспитания нового поколения, подчас разрушительном, вызвали критическое отношение Н.К. Крупской, вследствие чего уже в 30-е гг. XX в. научные идеи Каптерева были объявлены реакционными и лишенными научной новизны, а его взгляды на закономерности развития психики, цели и задачи образовательного процесса – носящими отпечаток идеологически чуждой социалистическому строительству либеральности.

П.Ф. Каптерев умер в 1922 г., оставив обширное научное наследие, подвергнутое забвению на долгие годы.

Проблема развития когнитивных процессов

Каптерев рассматривает наблюдательность как одну из форм активной интеллектуальной деятельности, которая предполагает способность и желание ставить цели, оценивать и объединять ощущения. Если ребенку не помочь организовать внимание и выбрать объект для наблюдения, он будет пассивно воспринимать впечатления, и его психический опыт будет невелик. Развивая в ребенке наблюдательность, родители помогают ему подняться на новую ступень интеллектуального развития. Каптерев относил упражнение в наблюдательности к средствам овладения важнейшими мыслительными операциями – анализом и синтезом. Он выделил возрастные ступени в развитии наблюдательности.

Важной задачей интеллектуального развития ребенка ученый считал воспитание детской памяти. Он различал два типа запоминания: 1) органическое, 2) культурное: профессиональное, разумно-волевое, личное, или эгоистическое (преобладание внимания к своей личности и полное равнодушие к другим). Он не считал возможным рассматривать память изолированно от других

психических процессов и воспринимать ее как нечто, данное раз и навсегда, и не считал период детства временем наибольшего расцвета и энергии памяти.

К наблюдению и запоминанию Каптерев прибавляет третий вид деятельности ума, не менее важный, – понимание виденного, воспринятого и заученного. Осмысливание – основа творческой деятельности личности, поэтому важно воспитывать у детей осмысливание окружающей действительности, которое строится двумя путями: образным и отвлеченным мышлением. У маленьких детей мал запас представлений, а имеющиеся недостаточно систематизированы, поэтому ребенок мало способен к переработке полученных ощущений. К недостаткам детского мышления ученый относил неполное развитие важнейших представлений и понятий, требующихся в каждом акте мышления: представлений о времени, пространстве, понятий о причинной связи явлений, о закономерности событий внешней и внутренней природы.

Образное мышление, по Каптереву, создает два различных, но родственных понимания явлений: мифологическое и художественное. Сущность первого заключается в антропоморфизации Вселенной, которая основана на уподоблении всего окружающего мира себе. Большое значение ученый придавал аналогии в развитии детского мышления.

По Каптереву, художественное мышление – продолжение мифологического, у него та же природа – образная, та же задача – осмыслить окружающий мир и человеческую жизнь.

Каптерев указывает причины возникновения и развития творческих процессов у ребенка. Нередки заблуждения в оценке творческих способностей детей. Широко распространено мнение о чрезвычайно развитом детском воображении. Детей называют поэтами, великими фантазерами. По Каптереву, воображение детей не может быть чрезвычайно развитым, ибо у них еще слабо развиты другие психические процессы, тесно связанные с этим. Причину могущественного влияния сказок на детей Каптерев видит не в богато развитом воображении, а в скудости знаний, слабости интеллекта, неумении отличать возможное от невозможного.

Ученый отмечал утилитарный характер детского мышления: ребенок рассматривает вещи не сами по себе, какие они есть, а с

точки зрения их удобства, полезности. Он видит всюду интересы человека, а к миру самому по себе он слеп и глух, у него еще нет незаинтересованного знания вещей, отсутствует стремление познать истину.

В отвлеченном мышлении как деятельности по преимуществу аналитической и критической Каптерев различал две ступени: 1) познание отдельных предметов и явлений, 2) познание отвлеченных и обобщенных свойств предметов, явлений. Для него идеал человеческого ума – это единство образного и отвлеченного мышления. На уровне преимущественно отвлеченного мышления мир страшно беднеет. Процесс обобщения, по Каптереву, дает начало классификации. За обобщением и классификацией следует отвлечение.

Знаковое мышление, по Каптереву, – новая ступень в деятельности сознания, на которой в сознание вводится отрицание. Образное мышление не знает отрицания, там один образ замещается другим. Именно поэтому дети довольно долго не понимают логического отрицания. По Каптереву, всесторонний ум с педагогической точки зрения нежелателен, а с психологической – невозможен, ибо настоящая всесторонность неизбежно ведет к элементарности и поверхностности.

У каждого человека есть врожденные умственные предрасположения и склонности, которые неизбежно увлекают его на определенный путь, заставляют предпочитать одни занятия другим, обуславливают успех в одной сфере деятельности и неуспех другой. Поэтому опасно стремление равномерно развивать у детей все деятельности, так как появляется риск ослабить сильные способности и ничего не сделать из слабых. Педагогический идеал – создание разностороннего интереса сообразно возрасту, но при главенстве одного, более сильного и плодотворного стремления, преобладающей способности.

В обучении на первом плане у Каптерева – задача вооружения детей разносторонними элементарными знаниями. Развитие умственных способностей будет заключаться в умении пользоваться прежними знаниями материала и приемами его обработки при новых работах. Ученый признавал возможным перенос приемов умственной работы с одного предмета на другой. Посте-

пенно у учащихся будут возникать и укрепляться такие свойства интеллектуального труда, как глубина и основательность проработки вопросов, всесторонность их рассмотрения, осторожность в суждениях, воздержание от личных пристрастий, неторопливость в выводах, стремление к точной формулировке выводов. Поскольку индуктивный метод преобладает в естественных науках, лучшая практика для упражнения ума в индуктивных заключениях – это основательное изучение нескольких естественных наук. Точно так же математика прекрасно выражает сущность дедуктивного метода.

Обязательным и необходимым Каптерев считал воспитание умственной самостоятельности ребенка. Первое условие развития самостоятельного мышления – наличие досуга, который дает возможность сосредоточиться, размышлять. Однако сам по себе досуг как возможность для развития не всегда используется человеком. Нужны мотивы, побуждающие ребенка тратить досуг в определенных видах деятельности, в частности в размышлениях. Побуждением к самостоятельным размышлениям может быть чтение, обмен мыслями, споры о прочитанном и продуманном.

Осмысливая взаимосвязь мышления и речи в процессе развития ребенка, Каптерев отмечал, что дети имеют некоторые представления (не идеи) прежде, чем начинают говорить. Настоящее мышление понятиями возможно только с помощью членораздельной речи, иначе сходные представления воспроизводятся целиком со всеми признаками; выделения черт не бывает.

Язык нечленораздельных звуков, мимики и жестов есть первый язык ребенка для выражения его душевных состояний, ему не обучают. Печаль и радость, гнев и страх, боль и наслаждение у всех людей выражаются одинаково. Каптерев подчеркивает важность этого языка на протяжении всей жизни человека. Из наблюдений над развитием членораздельной речи он делает вывод о наличии двух периодов в развитии речи: 1) развитие понимания речи других, 2) собственное говорение. Возможность понимания слов без умения произносить их обусловливается следующим: а) одновременной ассоциацией предмета и его названия, б) помощью языка мимики и жестов, который постоянно сопровождает членораздельную речь взрослых. Этим вторым путем

ребенок усваивает смысл глаголов, обозначающих желания и сложные действия.

Каптерев наблюдал в конце четвертого месяца жизни ребенка проблески понимания слов. С этого времени идет быстрое увеличение числа понимаемых слов. Понимание выражается движениями поиска названного лица или предмета. Речевая деятельность подготавливается долго и первоначально состоит в произнесении разнообразных звуков в бодрственном состоянии. Ребенок занимается гимнастикой голосового аппарата. В дальнейшем, начав говорить, ребенок, во-первых, сокращает длинные слова, произнося в них лишь один-два слога, во-вторых, часто опускает в речи трудные согласные или заменяет их более легкими. Детские слова первоначально имеют большей частью весьма обширное значение и не имеют того частного, определенного смысла, который придаем им мы, взрослые.

Ученый отмечал важность гармонического развития мысли и речи. Когда стремятся развить и обогатить речь ребенка вне параллельного развития его мысли, он использует массу неизвестных и непонятных ему слов, сам выдумывая их значение. Одной из причин такого недостатка может быть раннее и чрезмерное чтение книг. Более полезным было бы развивать у детей представления и наблюдательность в процессе общения с ним, использовать рассказы-импровизации. Нужно терпеливо слушать болтовню ребенка, следить за его выражениями, помогать правильному и связному выговариванию. Другая причина механического использования ребенком заученных непонятных слов — чрезмерное общение ребенка со взрослыми при дефиците детского общения. Каптерев подчеркивает, что мысль и речь взрослого намного степеней выше и сложнее мысли и речи ребенка. Поэтому общение ребенка с ровесниками в игре и других занятиях гораздо больше содействует развитию речи ребенка, чем солидные беседы взрослых.

Еще одну причину дисгармонии в развитии мышления и речи детей Каптерев видел в широко известной практике одновременного изучения ребенком иностранных языков. Когда на каждое понятие нужно усвоить три слова, память загромождается словами, и это тормозит работу мысли. Существует и противополож-

ный недостаток в развитии ребенка, когда внутренняя сторона мышления развита достаточно, а фонетическая скудна. К счастью, живость и впечатлительность детской природы мешают появиться этому недостатку. Но в некоторых условиях он появляется: если есть физический недостаток органа речи ребенка, если ребенок забит, пуглив, застенчив, слаб здоровьем. Успешному усвоению ребенком фонетической стороны мышления способствует внятная и отчетливая речь взрослых.

Развитие эмоционально-чувственной сферы

Эгоистические чувства. Определяя чувствования как собственные отзвуки личности на ощущения и мысли, Каптерев полагал, что чувства больше и лучше характеризуют личность, чем мысль: мысли и знания довольно легко приобретаются и теряются, а чувства – это нераздельное достояние личности. Между элементарными чувствованиями он выделял две группы самых важных:

а) чувствования, выражающие силу человека и влияние его общественного положения,

б) чувствования, выражающие бессилие человека и скромность его общественного положения.

К первой группе он относил чувства удовольствия, радости, физической и духовной силы, чести, гордости, честолюбие, властолюбие, гнев. Ко второй группе – скромность, застенчивость, страх, зависть. Как видно из перечисления, Каптерев объединяет чувства как низшие, физиологические, так и высшие, социальные, относя их все к эгоистическим не в нравственном, а в психологическом смысле, поскольку их предмет – сама личность, ее благосостояние, но не положение других людей. Он рассматривает чувства с точки зрения необходимости развития и укрепления наиболее ценных из них.

Одно из эгоистических стремлений человеческой природы, по Каптереву, стремление к наслаждению. Дети – величайшие эгоисты, для них весь мир есть средство наслаждения. Первоначально это неосознанный эгоизм, позднее – более сознательный: дети стремятся к наслаждению, посягая при этом на удовольствия других. Воспитание и соответственная практика отношений ре-

бенка корректируют его потребность в наслаждении, он получает точное представление о законных размерах своих потребностей и о необходимости согласовывать их с потребностями других лиц.

Еще одна форма детского эгоизма, названная Каптеревым, – это сознание своей силы и наслаждение ею. Ребенку приятно, когда что-либо уступает его силе. В юношеском возрасте мальчик начинает презирать грубую физическую силу и мечтает о силе нравственной, хочет побеждать других умом и знаниями.

Каптерев прослеживает зарождение самолюбия, чувства гордости, тщеславия и хвастовства, властолюбия и честолюбия. Сознание в себе внутренней силы может найти выражение как в действиях социально ценных, например в защите и покровительстве угнетенных и слабых, так и в безнравственных действиях, в причинении страданий другим, в их унижении. Каптерев обращает внимание на необходимость видеть направленность чувства силы в личности, поскольку именно это определяет ее социальную ценность и значимость.

Чувство силы находится в неразрывной связи с чувством смелости, мужества, свободы. Смелость как чувство уверенности в своих силах Каптерев советовал постоянно поддерживать в ребенке, поскольку она есть одно из лучших качеств человеческой души. Столь же тесно с чувством силы связано чувство гнева, для возникновения которого необходимы сознание своей силы, достоинства и сознание препятствия или оскорбления. Чувство гнева в своем развитии проходит несколько стадий: раздражение, гнев в собственном смысле, ярость, ненависть, месть, злобу, аффект.

Эгоистические чувствования бессилия: застенчивость, страх в его различных формах – Каптерев связывает с угнетением нашего "я", с его ограничением другими личностями. Особое место занимает скромность – самочувствие, в состоянии которого человек держится просто и спокойно, но без унижения и заискиваний. Каптерев связывает чувство скромности с адекватной самооценкой, а застенчивость рассматривает как состояние тревожности в ситуации ожидаемой оценки.

Рассматривая страх как предчувствие будущего страдания, его ожидание, Каптерев относит его к органически присущим животному и человеку, поскольку окружающая среда создает си-

туации непрерывной опасности для жизни. Сильный страх парализует физиологические отправления человека. Каптерев вскрывает разлагающее влияние сильного страха на духовные ценности личности. Он находит в чувстве страха преобладающий элемент подавления деятельности и считает неоправданным обращение воспитателей к страху как возбудителю деятельности ребенка. Страх понижает общую жизнеспособность и энергию человека, всю деятельность организма, поэтому нельзя к нему прибегать, когда нужно задержать какие-то отдельные действия ребенка.

Каптерев называет два источника нежелательных действий детей: 1) обилие силы и ее неправильное направление, 2) неблагоприятные влияния окружающей среды. Недостатки первой категории: жестокость, драчливость, сентиментальность, слезливость, торопливость в суждениях и действиях, слишком страстное отношение к мелочным фактам. Недостатки второй категории: лицемерие, лживость, хвастовство, воровство. Единственное хорошее свойство, которое может прививать страх, – это осмотрительность. Впрочем, это положительное свойство часто превращается в нерешительность, недоверие к своим силам. Положительные личностные свойства развиваются у ребенка не устрашением, а системой соответствующих упражнений.

К чувствам, выражающим бессилие человека, ученый относит зависть, при которой человек осознает в себе какие-то недостатки, слабости, несмотря на усилия устранить их, и обнаруживает соответствующие силы, талант в другом человеке.

К особому виду эгоистических чувствований Каптерев относил чувствования, связанные с познавательным процессом, включая сюда чувства умственного напряжения и легкости, усталости и отдыха, успеха и неуспеха, разнообразия и монотонности, скуки и ожидания. Каптерев называет несколько причин, порождающих чувство скуки: материал, предлагаемый уму, выше наших способностей; он значительно ниже наших возможностей; мысль не успевает следить за сменой явлений; мысль опережает явления.

Каптерев констатировал противоречивость развития эмоциональной сферы ребенка: положительные эмоциональные свойства, перейдя надлежащие границы, могут превратиться в свою

противоположность. Чувство силы и уверенности в себе может стать стремлением командовать, властолюбием, гневливостью. И это явление должно быть предупреждено в ребенке соответствующими мерами. Бессилие и сила, мужество и страх, по Каптереву, не просто антиподы, а качества на различных концах своего развития. Нужно последовательно и постепенно увеличивать трудности в деятельности ребенка, вырабатывая у него чувство силы и уверенности в себе, держа под контролем это чувство и не давая ему переходить в презрение к другим, в высокомерное отношение к ним.

Эстетические чувства. К числу эгоистических Каптерев относил также эстетическое чувство, которое служит источником личного удовольствия для человека, не имея само по себе никаких нравственных элементов. Это особая сфера волнений, которая может согласовываться с нравственными чувствами или противоречить им. Нравственное чувство предполагает борьбу с самим собой, раздвоение личности, нередко тяжкие внутренние муки. Ученый включает эстетические и нравственные чувства в группу общественных чувств. Эстетическое чувство косвенно содействует развитию нравственного чувства. Основные особенности эстетических удовольствий Каптерев сводит к следующему:

- они много сложнее обыкновенных чувственных удовольствий. Для эстетического впечатления необходим сложный материал: звуки, краски, движение, формы, слова – в определенных сочетаниях по законам отдельных искусств;
- они не связаны с самосохранением организма, который может жить и развиваться без них;
- они могут сближать людей, доставляя наслаждение одновременно многим; могут помочь вступить в контакт, установить некую общность, содействовать развитию общественных чувств;
- эстетические удовольствия от произведений искусств, имеющих определенное идейное содержание, обогащаются этим содержанием;
- эстетические удовольствия, доставляемые окружающей природой, не богаты содержанием; поражают сочетания света, звуков, форм. Но внутренний мир человека, его мысли, чувства,

соприкасаясь со зрелищем природы, создают эффект богатого внутреннего содержания всего окружающего.

Каптерев относил эстетические переживания к сложным эмоциональным состояниям, которые не могут быть достоянием ребенка в раннем детстве, когда он только еще учится смотреть, слышать, осязать. Одним из главнейших мотивов первоначальных детских восторгов является чувство новизны. Первые ростки эстетических чувств можно увидеть у ребенка в его радостном отношении к новым платьям, обуви. Дальнейшая ступень развития эстетического чувства заключается в расширении эстетического кругозора, в понимании более сложных и тонких прекрасных предметов в их сравнении и оценке.

Каптерев считал необходимым условием для возникновения эстетических впечатлений способность отрешаться от эгоистических чувствований и соображений. Для того чтобы воспринять в произведении искусства не только форму, но и ее глубинный смысл, необходимо умственное развитие. Прямая связь эстетических чувств с нравственными возможна, если предметом произведения искусства служит нравственная идея. Каптерев считал, что возникновению эстетического чувства предшествует удовлетворение главнейших материальных потребностей.

Нравственные чувства. Хотя для возникновения многих эгоистических чувствований необходимо общество (чувство гордости, тщеславие, месть доставляют наслаждение в условиях общения с людьми), тем не менее они, по утверждению Каптерева, обособляют людей.

Эстетические чувства при всей их эгоистичности являются первым шагом к объединению и сближению людей. Дальнейшее социальное развитие личности предполагает развитие собственно общественных чувствований, среди которых на первом плане стоят нравственные чувства. По образному выражению Каптерева, нравственное чувство воюет против безусловного эгоизма человека, делая обязательными доброжелательные отношения к другим.

Поскольку симпатия обнаруживается очень рано в жизни человека, Каптерев относит ее к наследственным свойствам человеческой природы. Симпатия вовсе не отождествляет свое "я" с

другим "я", различие всегда остается в сознании того, кто сочувствует другому. Она дает человеку способность живо вообразить себя на месте другого, причем без какого-либо расчета, выгоды для себя. К основным условиям возникновения симпатических чувств Каптерев относит собственный опыт человека в различных обстоятельствах, умение правильно толковать проявления эмоциональных состояний другого лица, способность представить себе положение другого, воспроизвести для себя его состояние. Трудно воспроизвести физическое состояние боли, поэтому мы меньше сочувствуем физическим страданиям; глубже сострадание к нравственным обидам, так как это легче воспроизвести в своем сознании.

Развитию симпатии могут препятствовать деятельный темперамент, не оставляющий достаточно места чувствам; преданность чувственным наслаждениям, суживающая умственный кругозор и развивающая эгоизм, скупость, гнев, стремление к славе. Впрочем, не все эгоистические чувства – прямые враги симпатии. Вполне совместимы с чувством симпатии чувства мужества, силы, гордости, славы.

Каптерев считал ребенка первых лет жизни существом вне-нравственным, так как ему почти незнакомы общественные интересы и общественные требования. Ребенок долгое время живет чисто личной жизнью, довольствуясь обществом матери, семьи. Порядок и дисциплина, к которым приучают его, вводят его в сферу общественных отношений. В товариществе, в игровой организации детские взаимоотношения выступают как первые общественные отношения, где пробуждаются и укрепляются нравственные чувства. Религиозные чувствования Каптерев рассматривал как разновидность общественных чувств.

Развитие воли

Интересуясь волевыми проявлениями, Каптерев обращается к анализу тех феноменов, которые традиционно относят к волевому акту, как-то: движения, желания, инстинкты и т.д. Само по себе движение, с его точки зрения, есть акт анатомо-физиологический и не содержит ничего психического. Движение может представлять психологический интерес не со стороны его меха-

низма, а со стороны тех явлений, которые предшествуют движению, сопровождают его и следуют за ним. Движению предшествуют, прежде всего, представления и желания. Анализируя «желание – нежелание», ученый старается вскрыть их психическое содержание, рассмотреть в них те новые элементы, которые не встречаются ни в умственных процессах, ни в чувствах.

В инстинктах, по Каптереву, нет каких-либо волевых элементов. Он обращается к элементам, свойственным только воле: влечениям, позывам, стремлениям, – и указывает на их самостоятельное возникновение из потребностей данного организма, а не из внешних побуждений.

Подчеркивая синтетический характер волевой деятельности, Каптерев определяет волю как двигательную реакцию на идеи и чувствования, в которой сочетаются умственные и сердечные процессы. Он отмечает противоречивый характер волевой деятельности при наличии стремления к единству и гармонии. Воля на некоторое время подавляет, изгоняет из сознания известные движения, чувствования, идеи, а другие – выдвигает на первый план. Таким образом, наша воля – это сила, не только производящая движения, но и задерживающая их. Задержка дается человеку с бо́льшим трудом, чем прямая способность разумных движений.

По Каптереву, в первые месяцы жизни ребенка воля всецело отсутствует, так как все психические явления этого времени элементарны и лишены взаимосвязей. Каптерев рекомендует действовать в трех направлениях, чтобы помочь ребенку в естественном развитии воли: 1) непосредственно развивать способность к движениям, сами движения; 2) развивать способность к задержке движений; 3) развивать внимание ребенка. Первая из этих задач решается системой упражнений ребенка в овладении движениями. Далее Каптерев рекомендует обратить внимание на постепенность движений. Даже у самых маленьких детей имеет место запрос на свободу и самостоятельность, поэтому необходимо предоставлять ребенку соответствующую его возрасту свободу движений, чтобы развивать его двигательные способности. Когда ребенок говорит: "Я сам", необходимо поддерживать его стремление к самостоятельности.

Второе направление в развитии воли у ребенка противоположно первому, но тесно с ним связано. Это создание способности задержки движений. Каптерев предполагает, что в основе возникновения и развития задерживающей деятельности лежит анатомо-физиологическая способность определенных клеток центральной нервной системы задерживать или ослаблять энергию, развиваемую другими клетками. Задерживающие центры развиваются гораздо позже периферических нервов: когда периферические нервы вызывают движения, центр еще не в состоянии их задерживать и умерять. Среди причин задержки движений Каптерев называет болезнь ребенка, вынужденного лежать, сильное утомление, напряженную деятельность одного органа, ослабляющую деятельность другого, психические причины в виде некоторых чувствований: страха, удивления, грусти, сомнения и др.

Каптерев рекомендовал развивать у детей естественную способность задержки движений. Для этого можно использовать:

а) отвлечение внимания на какой-либо другой предмет. Однако это действует безошибочно только в первые годы жизни ребенка, а затем его сила ослабляется живым интересом и ярким припоминанием тех предметов, на которых прежде было сосредоточено внимание;

б) в присутствии ребенка нужно анализировать его волнения, переживания и, обращаясь к разуму ребенка, убеждать его в неправомерности поведения;

в) ребенок должен испытать на себе все неудобства отсутствия у него сдерживающих начал через систему «естественных наказаний»;

г) нужно упражнять ребенка в совершении действий, противоположных желаемым.

Согласно третьему направлению в развитии воли ребенка необходимо сочетать положительное действие и задержку действия. Здесь видное место принадлежит вниманию ребенка. В сосредоточенном внимании всегда присутствует задержка движений. Организуя внимание ребенка, нужно устранить, задержать движения, мысли и чувства, не соответствующие предмету внимания. По наблюдениям Каптерева, внимание ребенка проходит в своем развитии несколько уровней.

Ученый рассматривал условия развития воли и к наиболее важным относил доминирующие у личности в деятельности чувства: 1) чувства, препятствующие развитию деятельности: страх, печаль, отчаяние, смущение, застенчивость, изумление, сомнение, разочарование и др. Все эти чувства связаны с понижением жизненной энергии, с задержкой движений. Продолжительное господство чувств этой категории неизбежно влечет за собой дряблость воли, отсутствие решительности, предприимчивости, расслабляет человека физически и душевно; 2) чувства, слабо возбуждающие деятельность. Это неопределенные и расплывчатые чувствования и настроения, свойственные мечтательным натурам. Сюда же относится и эстетическое чувство, которое служит источником наслаждения, но оставляет человека созерцателем, не побуждая его к напряженной деятельности, а также чувство благодарности, часто остающееся на уровне слов и обещаний; 3) чувства, возбуждающие энергичную деятельность: радость, самоуверенность, мужество, гнев, чувство соперничества, симпатии и т.д. Радостное настроение повышает энергию умственных процессов. Кроме названных чувств, Каптерев к этой группе относил: религиозное чувство, нравственные волнения. Страсти, как благородные, так и неблагородные, всегда сильно возбуждают деятельность, поскольку концентрируют силу на одном предмете.

В интересах правильного развития воли ребенка нужно позаботиться об укреплении чувствований третьей группы и не давать развития чувствам двух первых групп, для чего необходимо: 1) заботиться о здоровье тела, с этого начиная развитие воли; 2) достаточно много трудиться, после чего достаточно хорошо отдыхать. Каптерев дает несколько советов по управлению отдельными чувствами, используя самовнушение. Если возникли чувства, задерживающие деятельность, надо постараться устранить их из сознания путем сосредоточения внимания на фактах противоположного, ободряющего значения. Если же в нашем сознании господствует чувство, возбуждающее деятельность, надо позаботиться о его поддержке, для чего нужно сосредоточиться на данном чувстве, обратить внимание на все обстоятельства, с

ним связанные, на те благотворные последствия, которые оно будет иметь для нашей деятельности.

Каптерев объясняет отсутствие воли, настойчивости у детей в осуществлении задуманного, нежелание бороться с трудностями, отказ от намеченной цели тем, что в деятельности взрослого видную роль играет борьба мотивов, оценка различных интересов, обдумывание и обсуждение побуждений, а у ребенка любой мотив сразу переходит в действие при отсутствии борьбы мотивов.

Помимо этого, Каптерев усматривает причину недостаточной воли у ребенка в недостаточном овладении моторикой действий. В различной деятельности дети испытывают технические затруднения, поэтому часто при наличии большой энергии мотивов деятельность оказывается слабой и недостаточной, и ребенок бросает дело. Дети производят массу ненужных движений и действуют неуклюже не только из-за несовершенства двигательного аппарата, но из желания совершить действие правильно. Волевой акт переходит из сферы мотивов в сферу движений и парализует их. Методику снятия этого парадоксального явления "зажима" впоследствии успешно применил в практике обучения К.С. Станиславский.

Каптерев отмечал особенно слабую волевую деятельность у раздражительных, капризных детей. У них легко возбудимая нервная система, быстрая утомляемость, истощение нервной энергии, повышенный тон чувствований и энергичное выражение страданий. Они не способны бороться с препятствиями, минимально способны к самоуправлению и контролю, поэтому в их деятельности успех кратковременен.

Среди недостатков в развитии волевой сферы детей Каптерев называет безволие и упрямство (видимая противоположность безволия). Полную неспособность ребенка к самостоятельности, отсутствие воли он считал очень серьезным дефектом воспитания. Родители часто бывают довольны послушным ребенком. Но ведь это человек шаблона, у него нет ничего своего, не сформирована личность ребенка, его собственная деятельность.

Каптерев показывает, что система подавления личности ребенка логично приводит к противоположному недостатку в развитии детской воли – к упрямству, т.е. настойчивому стремлению

выполнить свои несправедливые желания. Упрямство всегда сознательно. Дети протестуют упрямством против непоследовательности со стороны воспитателей и против их несправедливости, которую те считают справедливостью. В большинстве случаев то, что называется упрямством, есть твердость воли ребенка. Поэтому опасно в борьбе с мнимым упрямством повредить стойкость характера. Таким образом, Каптерев рассматривает упрямство детей как некую ступень в развитии воли.

Настаивая на необходимости развития волевой стороны личности, П.Ф. Каптерев провел психологический анализ детского страха, его причин, условий сильного или слабого действия устрашающих предметов, особо выделив педагогическую сторону отношения к детскому страху.

В связи с задачей волевого развития личности подробную психологическую интерпретацию лени дал П.Ф. Каптерев. Он показал, что нельзя отождествлять лень с безволием, как это нередко делается. Безволие может соединяться с ленью, но может быть и волевой лентяй. Нельзя признать правильным и бытующее представление о лени только как о продукте воспитания. Лени представляет собой сложное явление, источники которого очень многообразны.

Развитие различных форм деятельности ребенка

Каптерев следовал распространенному во второй половине XIX в. подходу к деятельности индивида как проявлению его свободной активности, диктуемой внутренними законами индивидуального развития, однако подчеркивал, что человека к деятельности побуждают внешние впечатления. Человеческому организму в его постоянном взаимодействии с окружающей средой свойственны самодеятельность, саморазвитие.

Ученый называет два источника деятельности человека: 1) естественно-органические запросы и потребности, 2) социально-культурные запросы и потребности. Естественные запросы организма в деятельности удовлетворяются сравнительно легко. Но человек не только природное, но и социальное су-

щество, его социально-культурные потребности более сложны по своему содержанию и структуре. Деятельность, вызванная естественными причинами, приносит человеку удовольствие в результате удовлетворения потребности в этой деятельности. А деятельность для удовлетворения социально-культурных потребностей не всегда приятна, даже порой тяжела, ибо предполагает действия обдуманые, целесообразные. Нередко удовольствие, полученное от достигнутой цели, так отстраняется во времени и пространстве, что человек уже не испытывает его.

Анализируя индивидуальную деятельность человека в контексте общественных связей и отношений, Каптерев рассматривает ее как процесс социализации личности. Основным свойством детства он считает неутолимую, постоянно возобновляющуюся у детей жажду разнообразной деятельности. Воспитатель должен найти средства ее удовлетворять, разумно организуя детскую деятельность, обеспечивая постоянное укрепление и развитие положительных свойств личности ребенка. В человеке как деятельном существе Каптерев отмечает противоположные свойства: активность и пассивность, способность влиять на других и воспринимать влияния других, способность к самостоятельности и творчеству и потребление творчества других. То и другое в их неразрывной связи он относил к деятельности, но качественно различной. Пассивная или активная сторона человеческой природы могут преобладать одна над другой, а это имеет важные последствия для развития личности в целом. Пассивная деятельность человека никогда не исчезает, но с возрастом она становится тоньше и сложнее. Это, прежде всего, развлекательная деятельность: чтение книг, посещение театра, выставок. Эта деятельность остается на уровне восприятия, ничего творчески активного здесь нет, хотя, замечает Каптерев, потребность даже в этой деятельности требует активности, чтобы ее удовлетворить.

Ученый изучал развитие двигательной активности ребенка с рождения и до четырех лет. По его наблюдениям, в первые шесть месяцев жизни главным движением ребенка является движение сосания. Процесс сосания обеспечивает как физический рост и развитие ребенка, так и развитие основных психических процессов. Ребенок-сосунок губами исследует окружающий мир. С

дальнейшим развитием ребенка на первый план выступает рука и осязание как орудие познания внешнего мира. Каптерев называет ребенка с шести месяцев до года хватуном, отмечая, что в то же время развивается деятельность и других органов внешних чувств: зрения, слуха, обоняния. Он выделяет осязательно-мускульное чувство как преобладающее. Ребенок испытывает осязательный голод, что вынуждает его к немедленному удовлетворению этой потребности. Вследствие перевеса руки над другими органами, ум дитяти наполнен преимущественно осязательными ощущениями и представлениями, это ум рук, ног, туловища. Следовательно, для понимания общего хода психического развития детей важно иметь в виду превалирование мускульно-осязательного чувства ребенка и помнить, что это первичный орган в эмбриологическом отношении, он прежде всего дает главные понятия об окружающем нас мире: о материи, о телах твердых, жидких, газообразных, о формах и движении, о сопротивлении.

В двигательной деятельности ребенка на втором году жизни Каптерев считает самым замечательным явлением приобретение искусства самостоятельно ходить. Хождение вносит много нового в психическую жизнь ребенка. Рождаются новые мускульно-осязательные ощущения, большое количество новых психических состояний. Процесс хождения может стать как могучим средством всестороннего развития ребенка, так и тормозом на пути его физического и психического развития. При неудачах в попытках ходить зарождается робость, подавленное настроение. Поэтому нужно помогать ребенку овладевать движениями, вселять в него уверенность. Овладение ходьбой обеспечивает ребенку подъем на новую ступень развития: все больше и определеннее выявляется детская личность. Если грудной ребенок всецело зависел от окружающих в удовлетворении его потребностей, то ребенок, умеющий ходить, получает возможность самостоятельно удовлетворить свои природные предрасположения, склонности, мимолетные желания. Быстро крепнет память и становится более самостоятельной. Грудной ребенок вспоминает о предметах преимущественно тогда, когда они перед глазами. Стоит их убрать, как он забывает о них. А ребенок-ходунок вступает в более

тесные и разносторонние отношения с предметами, отчетливо запоминает их. Если ему показать предмет, а затем убрать с глаз, ребенок потребует его, сохраняя его образ в памяти.

С развитием движений и памяти у детей на втором году жизни значительно усиливается и собственно умственная деятельность, богаче становятся чувства. Каптерев отмечает, что дети к этому времени научаются внимательно слушать. Они смотрят в лицо рассказчику, заглядывают в глаза и рот, а если заметят неточность в рассказе, то поправят. В этот период детское мышление механистично: ребенок готов много раз выслушивать один и тот же рассказ, это его несколько не утомляет. В это время можно заметить у детей сильную склонность рассуждать по аналогии.

Из чувств, наиболее отчетливо выступающих у ребенка на втором году жизни, Каптерев выделяет смелость и чувство собственности. Если ребенок до шести месяцев боится всех новых лиц, то на втором году он любопытен по отношению к новым лицам. Свободно расхаживая по комнатам, он запоминает, кому какая вещь принадлежит. Он как бы соединяет вещь с личностью, считая ее составной частью личности.

Трехлетний ребенок по сравнению с двухлетним отличается свободой движений. Он не просто умеет ходить, а бегает, прыгает, лазает, он хорошо владеет речью, не только слушает других, но и сам рассказывает. Каптерев отмечает искренность и правдивость трехлетних детей. Они еще не понимают сущности лжи и допускают неправду как игру и шутку, не извлекая из нее выгоды. Лишь позднее они используют неправду для достижения своих эгоистических целей и маскируют свою ложь.

В трехлетнем ребенке Каптерев отмечает первые серьезные проблески самостоятельной личности: слова «хочу», «сам». Самостоятельность обнаруживается, прежде всего, в сфере движений. Ребенок отвергает постороннюю помощь. Обнаруживается самостоятельность и творчество в играх. Ребенок уже может не только смотреть, как играют другие, но играет сам. Из пассивного развлекаемого человека он превращается в активного игрока. Это психическое состояние активности в игре Каптерев характеризует как ценное, важное. Игры трехлетних детей относятся не к творческой, а к воспроизводящей деятельности.

Владение трехлетнего ребенка речью – огромное приобретение личности, благодаря которому ребенок вступает в тесные разумные отношения со взрослыми. Он свободно расскажет о том, что ему нужно, что он чувствует, что у него болит. Если двухлетний ребенок живет сегодняшним днем и не знает будущего, так как не имеет представления о времени, то трехлетний ребенок обнаруживает начала нравственного сознания, нравственных чувств, потому что начинает нарушать требования родителей и помнит, что в будущем может понести за это наказание. Рождается чувство вины, содержание которого еще очень поверхностно. Детская просьба простить – это действие, мотивированное главным образом желанием избежать недовольства родителей и вместе с тем предупредить появление собственных неприятных чувствований как отзвука настроения родителей.

К числу слабых сторон волевой сферы трехлетнего ребенка Каптерев относит малую способность самообладания. Ребенка трудно в чем-либо убедить, и основная причина этой трудности в том, что у него слабо выработаны представления о времени, пространстве, величине и объеме предметов. Он еще путает «сегодня» и «завтра», хотя уже активно употребляет эти слова. Трехлетнего ребенка Каптерев называет «говорунком».

Деятельность четырехлетнего ребенка ученый характеризует как разнообразную и разностороннюю. Укрепляется самостоятельность, формируются его собственные интересы и желания, подчас противоречащие интересам и желаниям взрослых. Порой ребенок затаивает свои сокровенные намерения, хитрит, а иногда и прямо лжет, уже владея собой, поскольку свободно говорит, много знает, понимает, какие средства обеспечивают достижение цели. Продолжается становление личности с ее особыми интересами, с первыми сознательными столкновениями со взрослыми.

Четырехлетний ребенок много и охотно играет, при этом обнаруживает большую склонность к разным ручным занятиям и работам. Каптерев советует предоставлять самостоятельность ребенку в выборе занятий, отмечая, что сосредоточенность внимания в занятии по собственному желанию выше, чем в занятии рекомендованном, а то и прямо навязанном.

Важной элементарной формой детской деятельности Каптерев считает подражательность, вне которой не способны развиваться ни человек, ни общество. В собственно психологическом смысле слова подражание, по его мнению, это воспроизведение действий, поступков, намерений, мыслей, чувствований, различных сложных форм деятельности, сейчас наблюдаемой или только припоминаемой, о которой мы имеем более или менее ясное знание. Каптерев считал подражательность сложным явлением, охватывающим всю психическую жизнь человека. Процессом подражания обеспечивается усвоение знаний, умений и навыков. Кроме того, подражание всегда присутствует в образовании различных чувств, в частности симпатических.

К причинам подражательной деятельности Каптерев относит, во-первых, одинаковость человеческой организации, во-вторых, заразительность душевных явлений. В подражании Каптерев усматривал отражательный процесс, в котором участвуют два деятеля: 1) производитель деятельности, переживая внутренне какие-либо психические процессы, проявляет их внешне; 2) подражатель усваивает внешние проявления психической жизни первого и внутренне воспроизводит его психическое состояние. Подражатель не теоретически понимает душевное состояние другого, а переживает его материально, чувственно: у него изменяется дыхание, кровообращение, и разгадка заразительности психических состояний заключается в деятельном, двигательном характере этих состояний. Каптерев различал три разновидности подражательности: 1) реальная подражательность тому, что сейчас наблюдается (рефлексивная подражательность), 2) идейная подражательность тому, что только вспоминается, о чем мы слышали или прочитали, 3) смешанный вид подражаний – реально-идеальное подражание. Последнее он считал огромной формирующей и направляющей силой в воспитании детей. Ребенка можно вырастить дружелюбным, веселым, если он будет окружен людьми доброжелательными и веселыми. Подражательность одинаково простирается на хорошее и плохое.

По мере укрепления детской памяти у ребенка возникает сложный процесс воспроизведения соответствующей части пережитого опыта. Он сопоставляет прежнее с настоящим. Между

фактом, которому он подражал, и самим актом подражания проходит известное время, и процесс подражания может откладываться на некоторое время. Итак, подражание образцу, сохранившемуся в памяти, есть идейное подражание, в котором Каптерев выделил три ступени:

а) подражание образцам событий и лиц, действительно бывших и наблюдавшихся, – детский возраст;

б) подражание книжным героям и произведениям художественного творчества в отрочестве. Это внешнее подражание героическим поступкам без осмысления глубинного содержания образца. Причины подражательности в отрочестве различны. Образцы имеют как теоретическое, так и деятельное, двигательное значение;

в) подражание идеям, усвоенным из книг, со слов других, – в юношеском возрасте. Это высший вид идейного подражания. Тесно связанная с различными сторонами психической жизни идейная подражательность непосредственно граничит с творчеством.

Итак, подражательность, по Каптереву, это, во-первых, необходимое свойство человеческой природы, результат двигательного стремления, присущего всем психическим состояниям человека, во-вторых, это не инстинкт; подражательность нужно формировать и направлять, помогая ребенку подражать главному, а не мелочам, стремиться подражать идейному, а не внешнему.

Каптерев определял игру как выражение самостоятельной деятельности организма. Она сама себе цель и никаких отдаленных задач не преследует. Самые ранние и простые игры – физические, подвижные, главное содержание которых составляют движения. Их ученый делит на две группы: 1) игры, совершаемые с помощью одних органов тела без всяких орудий (беганье, прыганье, скаканье, танцы), 2) игры, совершаемые с помощью разнообразных орудий (бросание в цель, попытки рисовать и др.).

С развитием психической жизни в детскую игру входят новые элементы: от простых приятных движений ребенок переходит к движениям разнообразного психического содержания. Воспроизводятся предметы, лица, события из окружающей ребенка жизни. Это подражательная игра. Затем в игре начинает просту-

пать самостоятельное начало, она становится все более творческой, и в ней обнаруживается психическая природа человека: особенности склада его ума и чувствований, обстановка личного развития. Каптерев предполагает возможность предугадать в играх ребенка будущего деятеля, его склонности и вкусы.

Успешной была попытка Каптерева определить психолого-педагогическую ценность отдельных групп игр и развлечений. В этом же аспекте решался вопрос о значении игры в умственном развитии, о соотношении игры и систематического обучения. Школьное обучение, ориентированное на всестороннее развитие ребенка, должно учитывать, что игра составляет существенную сторону детского развития. В работах «О детских играх» (1875), «Психология детской игры» (1893), «Педагогическая психология» (1914) Каптерев одним из первых в России определил выдающееся значение игры как общечеловеческой социальной деятельности, служащей развитию познания и творчества, слова и дела, ума и характера, теории и практики, наилучшим образом соответствующей потребностям личностного развития.

Идея соответствия различных форм игр формам психической деятельности, доминирующим на различных возрастных стадиях, позволила Каптереву предположить, что именно игровая деятельность есть исторически и социально обусловленное средство саморазвития, прообраз художественно-поэтического и практического социального творчества.

Игра привлекает внимание ребенка к результату, а потом и к цели деятельности, достижение которой в той или иной степени отсрочено, служит его становлению как субъекта все более дифференцирующейся деятельности с изменяющейся по мере повышения степени социализации мотивацией. Каптерев выделил несколько видов игр соответственно их развивающему назначению, он дал оригинальную классификацию детской деятельности, окружающей ребенка предметной среды и эпох детства по мере изменения субъект-объектных отношений (взаимодействия активности и пассивности в психической жизни) в разных видах деятельности и прохождения этапов личностного становления. Он подчеркивал, что источник любой деятельности – во внутреннем плане, а внешнее воздействие может осуществляться лишь кос-

венными способами, иначе процесс включения ребенка в социальную среду примет формальный характер. Игра, по оценке П.Ф. Каптерева, основание семейного и общественного воспитания, первичная форма самообразования. Опираясь на работы Д. Локка, И.Б. Базедова, он отстаивал убеждение, что соединение учения с играми способно принести существенную пользу, поскольку это будет сильной деятельностью, имеющей действенную мотивацию, связанную с чувствами.

П.Ф. Каптерев подчеркивал, что игры представляют серьезную школу для развивающегося мышления детей; особенно важна и полезна игровая школа для детей «недалеких, тугих и рассеянных». Для них игра является первоочередным средством познания и раскрытия потенциальных возможностей.

Самовоспитание как фактор развития личности

Самовоспитание, работа над собой в меру сил и способностей рассматривалась как основа воспитания, формирования личности. Процесс воспитания может быть успешным, если у воспитанника сформировано сознательное стремление к совершенствованию. Воспитатель должен заложить фундамент, на почве которого складывается самостоятельное отношение человека к самым разнообразным влияниям. Это требует тщательного изучения свойств человека, построения системы воспитания, отвечающей потребностям развивающейся личности. Воспитание, основанное на насилии и наказаниях, всегда в конечном счете оказывается малопродуктивным. Исходя из этого, П.Ф. Каптерев в основу педагогического процесса положил саморазвитие и самообразование, полагая, что посторонняя помощь ничтожна по сравнению с тем, что ребенок делает сам. Педагог должен привлекать духовные и физические силы саморазвивающейся личности к систематическим упражнениям, опираясь на внутренне присущее ей стремление к развитию, самостоятельности.

С этих позиций Каптерев рассматривал значение изучения речи как средства саморазвития ребенка, роли игровой и учебной деятельности, нравственного и волевого становления в процессе

саморазвития. Он называет самовоспитание одним из важнейших явлений в культуре целых народов и отдельных лиц, исходящих из потребности во взаимодействии с объектами внешнего мира и являющихся индивидуально и исторически обусловленной формой реагирования на внешнее влияние. Поэтому главная задача общественного образования – это создание предпосылок для наиболее полного развертывания процесса самообразования.

Семья как фактор воспитания

П.Ф. Каптерев разрабатывал как общие, так и частные задачи семьи и семейного воспитания, принимая деятельное участие в работе Родительского кружка при Педагогическом музее военно-учебных заведений, он на протяжении многих лет регулярно выступал с докладами по различным проблемам детского развития и воспитания ребенка в семье. С 1898 г. под его редакцией стала выходить серия брошюр «Энциклопедии по семейному воспитанию и обучению». Педагог обращал внимание на значение всей семейной атмосферы, окружающей ребенка, сила влияния которой основывается на склонности ребенка к подражанию, на роли ассоциативной деятельности мозга в формировании психической деятельности. Всякое внешнее впечатление оставляет след, который при постоянном повторении неминуемо закрепится в сознании. Поэтому понятно, насколько важна для психического развития ребенка ежедневная будничная обстановка, которая его окружает.

У многих родителей есть желание как можно скорее ввести детей в умственную жизнь современного общества, поскорее духовно сравнять их с собой. В этом случае прилив впечатлений так велик, смена их так быстра, восприятие так поверхностно, что духовные силы ребенка ослабевают, ум ничего, кроме приятного разнообразия, знать не хочет. Внимание ребенка рассеивается, он становится неспособным к длительному сосредоточению, без которого невозможно правильное психическое развитие, обеспечивающее жизненную стойкость, «внутреннюю упругость», способность противостоять неблагоприятным внешним обстоятельствам. Во многих семьях слишком рано начинают заботиться о будущей карьере ребенка, думают не о его развитии, а о его общественном

успехе, лишают ребенка возможности спокойно учиться, держат его в постоянном напряжении. Эти тенденции усиливает и система школьного обучения. А чрезмерное истощение органических сил, чрезмерное напряжение нервной системы в ранние годы оказывается губительным для дальнейшего развития, отражается слабостью, недостатком сил в зрелые годы, притуплением интереса, холодным равнодушием ко всему, ранней духовной смертью. Поэтому, подчеркивал П.Ф. Каптерев, «чтобы сохранить упругость и самобытную энергию детей, необходимо, прежде всего, дать детям возможность вполне выживать каждый свой возраст, не стремясь поспешно перевести их в другой, старший».

Ученый анализировал трудности семейного воспитания и истоки его недостатков, ориентировал родителей на познание ребенка с помощью систематических наблюдений, предлагал программу таких наблюдений. Он останавливался на таких вопросах, как причины возникновения детской лени, упрямства и других недостатков. П.Ф. Каптерев отмечал, что в семье, как правило, требуют от детей большего повиновения, чем необходимо и полезно для их развития и для осуществления правильно поставленных задач воспитания. Подавление воли обычно вызывает у детей реакцию непослушания, которую взрослые стремятся во что бы то ни стало подавить, что приводит к очень печальным последствиям.

Взаимоотношения ребенка и взрослого в процессе воспитания, считал П.Ф. Каптерев, должны основываться на принципе зависимости, а не беспрекословного подчинения. Зависимость, подчеркивал он, необходима, естественна, а повиновение искусственно, в большинстве случаев излишне. Ребенок живет в человеческом обществе и должен подчиняться общественным законам. Как психобиологическое существо он подчиняется законам природы. Закон, а не личный произвол должен определять развитие ребенка. Естественна, что в процессе воспитания чрезвычайно важна роль личного авторитета взрослого, превосходство ума, знаний, душевных качеств. Но свой авторитет взрослый должен использовать не для подавления ребенка, а для стимуляции его сил в направлении совершенствования личности.

Литература как фактор воспитания

Детской психике свойственна подражательность. У ребенка нет еще твердо установленных мнений и взглядов, поэтому ему нужен образец для подражания. И таким образом нередко становятся книжные герои, влияние которых может быть не менее сильным, чем влияние действительно существующих людей. В связи с этим, естественно, встал вопрос о качестве детского чтения, о разработке требований к детской литературе.

Анализируя состояние детской литературы 70-х гг. XIX в., он с сожалением констатировал, что русская детская литература в значительной части своих произведений чужда педагогических задач и целей. Знание особенностей психологии ребенка, стремление развить его умственные и нравственные силы, привить эстетический вкус должны лечь в основу произведений для детей. Такие задачи, считал П.Ф. Каптерев, очень сложны и доступны недюжинному таланту, встречающемуся не часто. Поэтому надо умело использовать произведения крупных художественных талантов, интуитивно, на основе жизненного опыта и художественного чутья понимающих особенности детской психики и ее потребности.

Педагог привлек внимание и к другому важному качеству подлинно художественной литературы. Она может выступать средством познания детской психики. В качестве такого же источника познания он рассматривал психологический анализ хода развития и обстоятельств формирования личности отдельных людей на основе их автобиографических записок или записей наблюдений других лиц, близко знавших данного человека. Примером подобного анализа служат созданные им психолого-педагогические этюды о детских годах С.Т. Аксакова (на основе его биографических произведений), о детстве и юности Жорж Санд, формировании двух русских талантов – поэта С.Д. Дрожжина и художника В.В. Верещагина.

Такой анализ, считал П.Ф. Каптерев, «представляет большой интерес для психолога и педагога, разъясняя им, каковы бывают детские типы и как они складываются». Серию статей он посвятил творчеству Ф.М. Достоевского, детские типы в произведениях которого обрисованы очень рельефно и живо. Психолого-

педагогический этюд посвятил он детству И.И. Обломова. Этому жанру психологической литературы стали уделять внимание и другие авторы. В дальнейшем такой способ изучения детской психологии получил значительное развитие.

Образование как фактор развития личности

Современную ему педагогическую теорию Каптерев критиковал с психологических позиций: все внимание эта наука уделяла процессу обучения, методическим вопросам, совершенно пренебрегая развитием личности ребенка. Между тем долг школы – совершенствовать слабую память, развивать воображение, воспитывать характер, развивать чувства, эстетические способности, специально заниматься воспитанием трудных, малоспособных и медленно развивающихся детей.

Главная задача образования, по Каптереву, развитие учащихся. Ученый выступал в защиту детских садов, последовательно доказывая, что человек, как существо общественное, лишь в обществе сполна раскрывает свою природу и что общественная направленность личности выражается в нравственности человека, в его труде для других. Хотя в органическом отношении человек является самостоятельным и обособленным целым, он проявляет и развивает свои органические и индивидуальные свойства лишь в связи с обществом и внешней природой. Большая часть человеческого существа – общественного происхождения: 9/10 общественных элементов и лишь 1/10 чисто личного начала. Именно исходя из этого, Каптерев считал воспитание общественного духа у детей делом чрезвычайной важности.

Свою систему требований к школе педагог сформулировал так: 1) закладывать основы стройного мировоззрения, 2) пробуждать самодеятельность и энергию человека, 3) развивать прочные умственные стремления и склонности, 4) формировать потребности служить развитию культуры, осуществлению идеалов человечества. Если образование не решает этих задач, то не выполняет своего назначения, не затрагивает детский ум и чувства, способствуя развитию в обществе лени и апатии. В то же время, анализируя перемены, произошедшие в отечественной системе образования в первые десятилетия XX в., П.Ф. Каптерев предос-

терегал от абсолютизации детской любознательности и самостоятельности при построении учебных планов и выборе учебных занятий, которая не менее опасна, чем идея отмирания школы. Образование, по его мнению, есть научно осмысленное применение к детям принципов самовоспитания и самообразования в условиях семьи и школы, которые в разные возрастные эпохи реализуются по-разному, затрагивая различные пласты активности. Сознательным самообразование становится лишь в послеотроческий период, до этого совершаясь как удовлетворение органической потребности и нуждаясь в разумной и бережной воспитательно-образовательной поддержке.

Необходимость всестороннего, комплексного изучения ребенка с целью глубокого исследования познавательной деятельности и ее возрастного развития, решение основных вопросов дидактики обусловили выдвижение на передний план самого обучаемого, а не учителя и не методов обучения. Учителем и применяемые им методы при всем их значении являются лишь средствами формирования развивающейся личности. Поэтому дидактика должна прочно опираться на изучение ребенка, прежде всего на психологию. Четко и разносторонне эта идея была выражена в «Дидактических очерках» П.Ф. Каптерева (1885), удостоенных в 1892 г. Золотой медали Петербургского комитета грамотности.

Проблема содержания образования

Накопление данных о ходе развития ребенка привело исследователей к выводу, что как для физической, так и для психической жизни существуют свои законы спонтанного развития. Внешние воздействия могут ускорить или замедлить их действие, но не могут их изменить. Поэтому в процессе обучения следует различать две стороны – внешнюю и внутреннюю. Внешняя сторона заключается в передаче культурного наследия (знаний, навыков и др.) от старших поколений к младшим. Внутреннюю сторону, выражающую самую сущность образовательного процесса, составляет стимулирование развития заложенных природой предпосылок. Успешным может быть лишь то обучение, которое опирается на саморазвитие ребенка. Каждая личность, как

и каждый организм, представляет собой индивидуальность. Поэтому, ставя образовательные задачи, необходимо выяснить индивидуальные возможности личности, представить ее интеллектуальный потенциал. На этой основе можно составить прогноз будущего развития. Для правильного «педагогического диагноза» необходимо знакомство с развитием и образованием родителей; знакомство со средой, в которой выросло дитя; знакомство с историей развития ребенка (когда начал ходить, говорить, читать и т.п.); определение ступени познания в настоящий момент (количество знаний, развитие памяти и т.п.). Такая постановка вопроса была значительным шагом вперед по сравнению с практикой использования вступительных экзаменов для диагностики интеллектуального потенциала. Новый подход требовал серьезного изучения психологии и использования научных данных.

Анализируя основные проблемы теории образования, П.Ф. Каптерев во главу угла ставил развитие умственной самостоятельности образуемых, а важнейший стимул к этому видел в развитии интересов. Он провел обстоятельный анализ различных теоретических подходов к проблеме интереса и дал свою классификацию интересов: физические, умственные, эстетические, социальные, волевые. В развитии каждой из этих групп интересов он выделил два главных периода – фактический и теоретический. Например, развитие ума начинается с преобладания интереса к разрозненным фактам, которые постепенно систематизируются, обобщаются, в результате чего интерес к фактическому знанию понемногу превращается в интерес к пониманию и объяснению фактов, в интерес теоретический. Из этого он сделал практический дидактический вывод: школа во всей своей организации должна иметь цель помогать развитию всесторонних физических и теоретических интересов и для выполнения этой задачи делиться на два вида: для младших возрастов с преобладанием строго фактических упражнений в указанном выше смысле и для старших возрастов с преобладанием теоретических упражнений.

Изучение психического развития ребенка доказало тесную связь всех психических явлений между собой. Процесс обучения оказывает влияние не только на развитие умственной стороны личности, но в той или иной мере и на ее нравственное формиро-

вание. Однако, предостерегали передовые деятели науки, из этого вовсе не следует, что высокое умственное развитие механически влечет за собой развитие высоконравственного уровня личности. Многое зависит от того, какая цель ставится перед умственным образованием. Если эта цель заключается в простом собирании и накоплении разнообразных знаний, в поглощении большого фактического материала без их теоретического осмысления, толкающего к развитию умственной пытливости и привычки к умственному труду, то такое обучение не окажется воспитывающим в строгом смысле слова, не будет способствовать формированию высоконравственного мировоззрения. Чтобы обучение выполнило свое назначение, нужно цель воспитания ума видеть в возбуждении разнообразных умственных процессов, любознательности, в заложении прочного фундамента широкого и светлого мировоззрения. Из школы человек должен выносить более или менее ясный взгляд, что такое он сам, что такое жизнь вокруг него, каковы задачи его деятельности; основы его убеждений и мировоззрения, миропонимания и жизнепонимания должны быть заложены.

Преодоление жизненных трудностей – один из аспектов нравственного воспитания, который П.Ф. Каптерев назвал нравственным закаливанием. Это понятие он трактовал широко, связывал его с формированием высокого духовного потенциала вообще. Под нравственным закаливанием он понимал развитие значительной душевной энергии и стойкости при самых неблагоприятных обстоятельствах, способность отказаться от разных более или менее значительных удовольствий для достижения поставленной цели. В системе нравственного закалывания он выделил две стороны – пассивную и активную.

Пассивная сторона – это знакомство ребенка с неприятными ощущениями, что необходимо как для физического, так и для духовного развития. Исключение каких-либо возбуждений, пусть даже отрицательных, ведет к незаконченному одностороннему физическому развитию и деятельности. Для духовного развития знакомство с неприятными ощущениями необходимо потому, что это очень обширная область жизненных явлений, с которыми человеку неизбежно приходится сталкиваться. И к этому надо под-

готовить ребенка; на повседневных примерах научить его переживать страдание, переносить неприятности. Также необходимо знакомить детей (с учетом возраста, постепенно и осторожно) с заботами и горестями взрослых. Конечно, при этом не нужно преждевременно делать из ребенка взрослого, лишая его радостей детства.

В нравственном закаливании нельзя ограничиться одной пассивной работой. Ребенок должен вырасти бодрым и энергичным, способным бороться со злом. Развитие духовной силы и энергии может совершаться лишь при достаточном упражнении. Отсюда необходимо приучать ребенка к умственному и нравственному труду. П.Ф. Каптерев много внимания уделял правильной организации детского труда и, прежде всего, занятий, которые соотносятся со свойствами детской природы вообще и индивидуальными особенностями ребенка в частности. Занятия нужно организовывать так, чтобы пробудить собственные силы ребенка, желание работать, чтобы он не был «на положении сосуда, постепенно наполняемого посторонним лицом». П.Ф. Каптерев писал, что система душевного закалывания имеет в виду воспитание воли, стремится сделать людей энергичными, бодрыми и мужественными, не легко падающими духом, стойко переживающими удары судьбы и разные неприятности.

Каким должен быть состав учебных предметов, обеспечивающих умственное и нравственное развитие ребенка? Какие условия и факторы должны учитываться при определении содержания образования? Эти вопросы вызывали как теоретический, так и практический интерес. В ходе их решения сторонники естественнонаучного обоснования педагогического процесса развивали и конкретизировали идею основополагающей роли общего образования в формировании всесторонне гармонически развитой личности. В борьбе с противниками общего образования, считавшими его отвлеченным, удаленным от интереса жизни и даже бесполезным, они подчеркивали, что без общего образования, включавшего основы разных наук и направленного на развитие умственных и нравственных способностей, не может быть основательным и специальное обучение. П.Ф. Каптерев замечал по этому поводу, что общее образование может быть признано бес-

полезным лишь в том случае, если признаются бесполезными здравый рассудок, хорошая память, умение толково выражать свои мысли, светлый взгляд на мир. Кто ценит все эти свойства, тот должен ценить и общее образование, к развитию которого оно стремится. Критическая мысль, творчество, самостоятельность, умение делать широкие обобщения необходимы для движения вперед в избранной специальности. Эти качества формируются не в процессе специального образования, дающего специфические знания и навыки, а в результате общего образования. Поэтому, как подчеркивал П.Ф. Каптерев, чем шире и разнообразнее общее образование, тем лучше и тверже будет специальная деятельность. Лица, расширяющие специальное техническое образование во всевозможных его видах за счет общего образования, принижающие и сокращающие последнее, сознательно или бессознательно стремятся понизить умственный уровень страны, сузить и придавить ее теоретические интересы; стремясь возвысить специальные и технические знания, они, в конце концов, служат во вред им, лишая их естественной и единственно твердой почвы – общего образования. Практика без теории, специальность без общих оснований ничтожны, бессильны. Такой подход отнюдь не отрицал значения специальных знаний и искусной техники, важность которых очевидна; он лишь подчеркивал, что основную задачу школы, когда умственная восприимчивость учащихся наиболее разносторонняя и энергична, должно составлять общее образование.

Состав общеобразовательного курса должен быть тщательно продуман и согласован с общим ходом развития личности и правильным пониманием ее возрастных особенностей. Нужно знать главнейшие силы и потребности человека, его насущные интересы и стремления. Человек имеет силы, интересы и стремления двух видов: личные и общественные. К личным нужно отнести физические свойства и силы, для которых необходимо физическое образование; умственные силы и потребности, эстетическую потребность и энергию воли, умение и силу бороться с встречающимися трудностями, которые требуют духовного образования в различных направлениях. К общественным свойствам и потребностям человека нужно отнести стремление жить и действовать в общест-

ве живых существ, понимать их жизнь, смысл своего участия в общественной жизни, а равно и смысл этой последней.

Соответственно в качестве средства развития физических сил были предложены игры, гимнастические упражнения и производительный физический труд, подчиненные общеобразовательным целям. Развитию умственных сил человека служат упражнения в основных видах познавательной деятельности – индуктивном и дедуктивном рассуждениях. Совершенствованию индуктивного метода способствует изучение природы, естественные науки; для развития дедуктивного мышления особенно полезна математика. Поэтому в состав общеобразовательного курса должен входить цикл естественно-математических дисциплин. Эстетическому развитию человека служат созерцательные средства (созерцание красоты в природе и искусстве) и деятельные (занятие рисованием, лепкой, музыкой, рукоделием). Деятельные средства предпочтительнее созерцательных, поскольку делают человека активным творцом красоты. Используя в школьной практике эти средства, важно поставить эстетическое развитие в тесную связь с нравственным и с общим ходом духовного развития воспитуемого.

Для раскрытия общественных свойств человека необходимо как теоретическое образование, так и практика социальной жизни. Теоретическое образование достигается преподаванием предметов гуманитарного цикла. Особенно велика роль родного языка и литературы (при правильном отборе их содержания и способа преподавания). Одновременно эти предметы служат источником нравственного воспитания. Это воздействие обуславливается наличием в произведениях художественной литературы сильного эстетического элемента, а пробуждение эстетического чувства облагораживает личность. Этой же цели служат занятия музыкой, пением, рисованием.

Психологическая природа языка обуславливает благотворное влияние не только на умственное развитие, но и на формирование личности в целом; в языке воплощается мировоззрение народа, поэтому, постигая родной язык, ребенок приобщается к культуре народа, его взглядам, традициям. Изучение иностранного языка позволяет расширить рамки национального мировоззрения, открывает доступ к познанию мировой культуры. Целью практиче-

ского социального воспитания является пробуждение у ребенка симпатии к другим людям, приобретение навыка жить в обществе, сочувствовать горю и радости других людей, учиться работать совместно с ними. Эта цель достигается путем общения с товарищами, участием в школьной жизни, в работе различных кружков; большое значение в этом плане имеет весь стиль школьной жизни.

Эстетическое чувство, как и нравственное, относится к категории общественных чувств и является важным качеством всесторонне развитой личности. Поэтому ученые стали уделять специальное внимание эстетическому развитию и воспитанию. Причем они рассматривали эти два направления не изолированно, а в тесной связи с умственным и нравственным развитием как необходимую составную часть формирования всесторонне развитой личности. Но было бы ошибкой, как писал П.Ф. Каптерев, стремиться поставить воспитание эстетического чувства обособленно от других сторон развития человека, ввести занятия каким-либо искусством или двумя и затем думать, что для воспитания эстетического чувства сделано все. Эстетическое чувство может правильно развиваться только в связи с общим ходом душевной жизни, именно с органами внешних чувств, нравственным и умственным образованием. Эстетическое чувство не является врожденным и требует для своего развития определенных условий и времени, главным из которых является совершенствование органов внешних чувств. Однако развитие органов чувств необходимое, но недостаточное условие для эстетического восприятия действительности. Чтобы понять и оценить прекрасное произведение природы и искусства, уловить не только его внешнюю форму, но и его содержание, идею, постигнуть его смысл в целом, необходима достаточная степень умственного развития. И здесь важна связь эстетического развития с нравственным. Подлинное эстетическое наслаждение требует определенной доли бескорыстия, возвышения над грубыми чувственными побуждениями, свободы от эгоистических вожделений и поползновений. Нравственный человек относится к прекрасному глубже, наслаждается им более цельно и интенсивно.

Указывая на зависимость эстетического развития от умственного и нравственного, П.Ф. Каптерев привлек внимание и к

обратному процессу – влиянию эстетического отношения к действительности на другие стороны личности. Эстетическое наслаждение прекрасным – чувство общественное. Оно способствует объединению людей, установлению контактов между ними, что необходимо для улучшения нравственной атмосферы общества. Если предметом произведения искусства служит какая-либо нравственная идея, нравственный сюжет, эстетическое чувство может вступить в прямую связь с нравственным. Развитие эстетических чувств побуждает к творчеству, мобилизует умственные и физические силы человека, стимулирует к совершенствованию в избранной области деятельности.

Отличая важность эстетического чувства в структуре личности, П.Ф. Каптерев особое место отвел его анализу и возможностям развития. Он показал, что материал эстетических впечатлений очень разнообразен и может доставляться всеми органами внешних чувств; также весьма разнообразны и сочетания этого материала. Содержание произведений искусства имеет разную психологическую сложность и требует различной подготовки. Поэтому существуют большие различия между людьми по степени развития эстетического чувства. Для своего возникновения оно требует определенной подготовки и обеспечения главных материальных потребностей. Воспитывать эстетические чувства необходимо с раннего возраста, учитывая при этом принцип постепенности детского развития. Нельзя требовать от детей сразу значительного эстетического совершенства; эстетическое развитие идет крайне медленно и достигает совершенных форм мало-помалу.

Психологический подход к определению содержания общеобразовательного курса снимал противоречия между классическим и реальным образованием, между формальной и материальной теорией образования, показывал бесплодность их спора.

Методические аспекты образования

Наряду с вопросом о содержании образования важную сторону дидактики составляет вопрос о способах преподавания. Необходимо знать не только то, чему учить, но и как учить. Неумелое преподавание может свести на нет самое прекрасное содержание. Ключ к решению этого вопроса виделся также в

психологическом подходе, в ориентации на мобилизацию познавательных сил и стремлений учащихся, на пробуждение самостоятельного интереса к познанию. Под этим углом зрения проводился анализ научных основ педагогического метода, разработка методик отдельных учебных предметов, рассматривались условия рационального применения учебника и др.

Характеризуя общие принципы педагогического метода, П.Ф. Каптерев отмечал, что при обсуждении способов преподавания весьма большое значение имеет принцип развития. Целесообразным методом преподавания, очевидно, должен быть признан такой, который ведет к прочному и быстрому усвоению знаний, к основательному и разностороннему развитию. А такие качества метода преподавания предполагают, что при преподавании постоянно имеются в виду воспитываемые личности, степень и ход их развития, их потребности и особенности.

Выдвигая на первый план возрастные особенности ребенка при выборе метода преподавания, П.Ф. Каптерев обосновал также значение сообразности метода содержанию и характеру изучаемой науки. Без основательного знания изучаемого предмета нельзя выработать рациональный метод преподавания. Плодотворность метода возможна только при сочетании этих двух основ, соединенных воедино. На практике, как отмечал Каптерев, мы видим нередко, что методолог – специалист по известному предмету – основательно изучил его, но не владеет достаточными сведениями о психологической жизни детей. Возможна и противоположная ошибка, когда психолог, недостаточно изучив какой-либо предмет, принялся бы составлять метод для преподавания этого предмета, рассчитывая на свое знание детей. И в том, и в другом случае неизбежны большие или меньшие промахи.

Каптерев считал, что в основу обучения должны быть положены стремление ребенка к деятельности, потребность с самого раннего детства в ощущениях, необходимость дать работу органам чувств. Представления о качествах предметов являются первоначальными представлениями ребенка. Постепенно к ним присоединяются словесные представления. При этом словесные представления должны быть тесно связаны с предметными, должны опираться на них; в противном случае они будут подоб-

ны пустому ореху без ядра. Преподавание должно считаться с этой связью, только в таком случае оно и может идти естественным путем, согласным с природой человека, для чего физиологическое и психологическое единство должно перейти в дидактическое и методическое единство. Оно должно использоваться и на последующих ступенях обучения. Как правильно организовать и применить наглядное обучение к различным учебным предметам – вопрос специфический, требующий анализа конкретных условий применения.

Следует отметить, что понятие наглядности трактовалось учеными этого периода широко. Оно не сводилось к прямой иллюстративности, прямому воздействию на органы чувств. Основой наглядности выступает внешняя деятельность ребенка, поскольку ощущение и движение образуют одно целое; каждое чувственное впечатление влечет за собой известное ощущение движения. Чувствительные и двигательные центры мозга должны развиваться одновременно, чтобы обеспечить правильное духовное и физическое развитие.

Такое понимание давало основание для определения соотношения умственного и физического труда в процессе образования. Для русских ученых было характерно стремление избежать утилитаризма трудовой школы в решении этого вопроса. Они подчеркивали, что нельзя противопоставлять образовательную силу физического и ремесленного труда чисто теоретическим умственным процессам, как это делалось сторонниками трудовой школы. Нельзя превращать школы в мастерские. Задача школы – дать образование, подготовить молодежь к самому широкому пользованию благами культуры. А для этого необходимо развитие мыслительных процессов, составляющих центральное звено в образовательном процессе. Ремесленный труд ценен, но умственный ценен еще более; мертвая книжность в школе вредна, но грубый утилитаризм еще вреднее. Трудовое начало имеет полную педагогическую образующую силу только в связи с центральным звеном образования.

Правильно организованная работа учителя во многом определяет успех образования. Но все же основное значение имеют личностные качества. П.Ф. Каптерев провел анализ результатов дея-

тельности учителя с точки зрения влияния специальных учительских свойств и общечеловеческих качеств и выделил в этом комплексе свойств объективные и субъективные. Объективными являются: развитый интеллект, знание преподаваемого предмета, владение методами преподавания, знание особенностей детского развития, свойств детской натуры. Однако всего этого еще недостаточно для успешной педагогической деятельности. Многие зависят от субъективных качеств – личного педагогического таланта и творческого подхода к делу, особенностей характера, поведения, нравственных качеств, которые имеют огромное влияние на детей младшего возраста. К личным, творческим элементам педагогической деятельности Каптерев относил способность педагога видеть в каждом методе главное и второстепенное, умение видоизменять способы воздействия применительно к собственной личности и особенностям детей, что и обуславливает мотивацию учебной деятельности, направленность на эту деятельность, развитие детских интересов. Важным нравственным свойством учителя, оказывающим непосредственное влияние на учеников, является отношение к своему делу, к исполнению своих обязанностей. Существенное значение имеют выдержка и настойчивость в осуществлении своих требований и в проведении своих взглядов, а также любовь к детям, которая создает благоприятную атмосферу, способствующую учебно-воспитательному процессу.

Помимо объективных и субъективных свойств педагогической деятельности П.Ф. Каптерев отметил еще одно качество, необходимое педагогу, – постоянное самосовершенствование, работу над собственным развитием. Объединение научных знаний и личного творчества педагога он рассматривал как единственный путь достижения всех возможных воспитательно-учебных целей, в том числе и его самореализации.

Требования, предъявляемые к деятельности педагога, должны быть учтены при подготовке учителя. Ему необходимо дать достаточное общее и специальное образование, включающее теоретический и практический курс. Возрастная и педагогическая психология рассматривались как необходимый компонент педагогического образования [2, 3, 5, 8, 9, 15].

Лекция 4. И.А. Сикорский

Биографический очерк

Иван Алексеевич Сикорский родился 13 мая 1842 г. в селе Антоново Сквирского уезда Киевской губернии в семье священника. После успешного окончания Киевской духовной семинарии поступает в Киевский университет. За отличные успехи в учебе он был освобожден от оплаты обучения. В 1869 г. И.А. Сикорский заканчивает медицинский факультет университета св. Владимира и как способный студент остается там для подготовки к ученому званию. В 1872 г. он защищает докторскую диссертацию «О лимфатических сосудах легких». С целью специализации в области психических и нервных болезней молодой ученый переезжает в Петербург, где работает в больницах для душевнобольных. За это время он стал опытным клиницистом, занял должность приват-доцента Медико-хирургической академии, опубликовал 17 работ. Его избрали членом научных обществ не только в России, но и в Бельгии и Франции. И.А. Сикорский мечтал возвратиться в Киев, и 1 января 1885 г. его мечта сбывается: его назначают заведующим кафедрой нервных и психических болезней медицинского факультета Киевского университета. В 1886 г. энергичный ученый основал журнал «Вопросы нервно-психической медицины и психологии». Он успешно работает в Попечительском комитете по делам осужденных, киевском психиатрическом обществе, Юго-Западном обществе трезвости. Особое внимание уделялось им реализации проекта организации Фребелевского общества и его учреждений, воплощавших на практике преимущества идеи коллективного воспитания детей.

По своим политическим убеждениям Иван Алексеевич был монархистом, он искренне поддерживал существовавшую политическую власть и пропагандировал идею российской государственности. Особенно негативно на имидж ученого повлияло его участие в «деле Бейлиса». Умер И.А. Сикорский в 1919 г. в Киеве. После смерти Сикорского вместе в его именем стали забывать

и научное наследие известного психиатра. Между тем проблемы, которыми он в свое время занимался, актуальны и сегодня.

Общая характеристика психологических взглядов

С конца 70-х гг. XIX в. печати появляются научно-психологические публикации Ивана Алексеевича Сикорского: "Воспитание в возрасте раннего детства. О психическом развитии ребенка» и "Душа ребенка". Последняя из этих книг получила большое признание и дважды была издана в Германии как учебное пособие для педагогических учебных заведений.

Психологическое наследие И.А. Сикорского до сих пор остается малоизученным, несмотря на то, что он был видным русским ученым в области психиатрии, детской и педагогической психологии, внесшим большой вклад в развитие отечественной психологической мысли.

Именно И.А. Сикорский первым в мировой практике экспериментально исследовал проблему умственного утомления учащихся. Его работа привлекла внимание ряда зарубежных издательств и послужила толчком для организации исследований Э. Крепелина и др.

Сикорский накопил огромный материал в области изучения психологии личности в норме и патологии, опираясь на свой большой опыт практикующего психиатра. Он анализировал как чисто биологические факты наблюдений, так и данные антропологического и клинического характера. Огромное значение имело его стремление теоретически осмыслить и обобщить фактические данные, выявить закономерности детского развития, обратить их на пользу педагогической практики. Исследования И.А. Сикорского охватывали все стороны психического развития ребенка: эмоциональную жизнь, развитие интеллекта, формирование волевой сферы и др.

Изучение психических процессов

Память. И.А. Сикорский трактовал проблемы памяти в контексте общих закономерностей умственного развития. В памяти,

а именно в процессах восприятия, сохранения и воспроизведения впечатлений действительности, он видел основу умственной деятельности. На основе анализа данных эволюционного и индивидуального развития этих процессов он показал, что их развитие совершается постепенно, характеризуется своеобразными чертами в различные возрастные периоды и накладывает отпечаток на умственную деятельность в целом. В основе качественного отличия ума человека от ума животных, по мнению И.А. Сикорского, лежит факт чрезвычайно широкого развития у человека ассоциативных зон головного мозга. Благодаря этому становится возможным установление бесконечно разнообразных связей между впечатлениями разного рода.

Ученый предложил свою классификацию видов памяти и сформулировал соответствующие им правила умственной работы. Для детей младших возрастных периодов характерна нерасчлененность восприятия различных сторон сложного впечатления, запоминание впечатлений в том виде, как они восприняты. Такого рода память И.А. Сикорский назвал предметной памятью, которая может быть зрительной, слуховой, мышечно-осязательной. Он также называл эту память фотографической, потому что она отражает самый характер восприятия и отличается чрезвычайной точностью. Примером пользования этим типом памяти может служить простое заучивание наизусть. При воспроизведении заученного таким путем материала воспоминание какой-либо одной части воспринятого влечет воспоминание всего впечатления и в таком виде, как оно воспринималось. Иная постановка вопроса при этом может затруднить (или даже сделать невозможным) припоминание. Этот вид памяти, свойственный незрелой человеческой психике и животным, И.А. Сикорский трактовал как низшую форму памяти, мало обеспечивающую успех умственного развития.

Более совершенным видом памяти, по классификации ученого, является память аналитическая. Она формируется в результате того, что развитие воли и произвольного внимания позволяют человеку приводить воспринимаемые впечатления в определенный порядок, связывать их в систему, подчинять определенной идее, плану. Вследствие этого предметная память начинает играть под-

чиненную роль, заменяется более плодотворным, высоким типом памяти, обусловленным волей и сознанием. Этот тип памяти характерен для среднего школьного возраста.

Третьим, еще более высоким типом памяти И.А. Сикорский считал память ассимилирующую, под которой подразумевал память, соединенную с размышлением. При посредстве этого типа памяти человек старается привести все новые впечатления в связь с предшествующими, что не только обеспечивает интенсивную работу памяти, но и облегчает воспоминание впечатлений при самых различных условиях и поводах. Запоминание в этом случае происходит медленнее, чем при пользовании другими типами памяти, но зато его результаты в чрезвычайной степени способствуют общему умственному прогрессу и дают возможность во всякую минуту беспрепятственно привлекать предшествующий опыт и плоды предыдущего умственного развития. Чем выше стоит человек по своему умственному развитию, тем больше он пользуется этим видом памяти.

Развитие памяти от низших форм к высшим И.А. Сикорский рассматривал как одно из необходимых условий правильного умственного развития. Недостаточный навык пользования высшими приемами запоминания, привычку прибегать к предметной (механической) памяти даже там, где требуется высшая форма памяти, где необходимо размышление и рассуждение, он считал свидетельством нарушения нормального хода умственного развития, возникающего в результате неправильного или недостаточного руководства мыслительной деятельностью.

Чувства и эмоции. Сикорский придавал огромное значение чувству в душевной жизни человека. Чувства выполняют различные функции в жизни человека. Это, прежде всего, прогнозирующая функция. Сравнивая чувство и познание, он указывает, что познание как ясное и более конкретное предвидение событий значительно уступает чувству, которое хотя и является неясным, общим предчувствием, но зато обладает большей непогрешимостью и задолго – гораздо раньше, чем познание, – открывает нам грядущее. Сикорский подчеркивал регулятивную функцию чувства, отмечая в нем предупредительность: чувство или поддерживает ум и волю, или предостерегает от них и мешает им.

Отмечая влияние чувства на мысль и волю на личностном уровне, он прежде всего подчеркивает стимулирующее воздействие чувств: человек мыслит под воздействием чувства более оригинально, тонко, технически четко. Эстетическое чувство может значительно улучшить приемы мышления; интеллектуальное чувство раскрывает тончайшие признаки истины, нравственное чувство помогает решить сложные вопросы долга, чувство свободы стимулирует волевые поступки.

Сикорский проанализировал сложные душевные состояния, примыкающие к чувству: удивление, страх, боязнь, опасение, печаль, отвращение, привязанность, стыд, совесть, гнев, веру, надежду, любовь и дружбу.

К существенным признакам чувства Сикорский относил жизненное отношение, на котором основано разделение чувств на приятные, содействующие жизни, и неприятные, вредные для жизни. Весь комплекс человеческих чувств он разделил на: 1) физические, или низшие, 2) эстетические, 3) интеллектуальные, 4) нравственные, или возвышенные. По Сикорскому, сложные физические чувства в большей мере, чем познание, обеспечивают сохранение и продолжение жизни, поскольку они приурочены к главнейшим функциям организма, они существенная составная часть инстинктов.

В эстетических, интеллектуальных и нравственных чувствах Сикорский находит общие точки соприкосновения: все они основаны на психологическом синтезе и объединены с представлениями, которые их могут освещать и отчасти вызывать. Эстетические и интеллектуальные чувства ближе стоят к физическим чувствам: эстетическое чувство связано с восприятиями, интеллектуальное – с воспроизведениями, их переработкой. Поэтому в интеллектуальном чувстве менее чувствуется физическое и физический мир, а в эстетическом больше. Секрет эстетического воздействия прекрасного на человека Сикорский находил в определенной организации восприятия: гармония и ритм обеспечивают легкость или объемность слуховых восприятий, правильная пространственная форма более удобна для измерения глазом. Смысл эстетической красоты в единстве и целостности восприятия в сочетании с разнообразием. Развиваясь из элементарных

форм, эстетическое чувство обогащается присоединением к нему представлений и умственного анализа.

Интеллектуальное чувство Сикорский определяет как чутье истины, которое влечет нас к познанию и делает неприятным незнание. Это чувство побуждает к умственному труду, к систематизации знаний, возбуждает перспективой новых открытий.

Нравственное чувство Сикорский оценивает значительно выше, чем чувства эстетические и интеллектуальные, подчеркивая его социальное содержание. Если в эстетическом и интеллектуальном чувстве личность выступает носителем индивидуального, личного начала, то в чувстве нравственном она предстает носителем расового и общечеловеческого начала.

Анализ художественно-словесного описания чувств подвел Сикорского к выводу, что оно тесно связано с инструментальным изображением чувств. Субъективный язык человеческой речи показывает нам те самые факты, какие с наглядностью демонстрируются объективным физиологическим инструментом, — оба метода исследования дополняют друг друга. Исходя из этого, можно воспользоваться для углубления анализа чувств художественными и поэтическими изображениями, в особенности по вопросу о связи и соотношении психического с физическим.

На основании наблюдений за психическим развитием ребенка Сикорским были сделаны уточнения в вопросе о мозговой локализации чувств, о физиологических основах действия чувства, к которым Сикорский относил изменения кровообращения, изменения дыхания и колебания в обмене веществ.

По Сикорскому, чувство эволюционирует в прогрессивном направлении. Восходя к инстинктам, чувства в процессе жизни человека подвергаются сложной переработке при участии познания и воли, все более и более становясь самостоятельными актами. В чувствах очеловеченных, удалившихся от своего филогенетического корня, Сикорский усматривает их важнейший прогресс в акте присоединения к чувству элементов умственного синтеза. Характерно, что сознание, мысль и воля не исчезают среди чувств, но чем сильнее чувство, тем мысль и воля менее выражены или подавлены чувством.

Сикорского интересовала проблема преобразования чувств, что в высшей степени важно как для нравственного развития личности, так и для здоровья человека. Многие чувства, разрушительные для здоровья человека в силу своей интенсивности, могут быть преобразованы в иные, более благородные. Так, страх из своей элементарной полуживотной формы может перейти в боязнь, т.е. в опасение и предусмотрение зла. Плодотворной считал Сикорский задержку чувств усилиями воли, что ведет к возникновению мыслей, которые, присоединяясь к чувству, сообщают ему интеллектуальный характер, содействуют переходу в высшие, сложнейшие и благородные психические состояния. История развития чувства стыда, неизвестного животным, ведет к формированию совести.

По предположению Сикорского, в основе смены чувств и переходов к противоположным чувствам лежат в большей мере условия физиологические, чем психологические. Вероятно, дело объясняется физическим истощением чувствующего органа и угасанием функции в зависимости от такого истощения. Сикорский проводит параллель с невралгиями, при которых наблюдается периодическое исчезновение боли при сохранении воспалительного процесса. Утомление одним чувством может дать доступ другим чувствам. Внезапное сильное чувство вызывает своего рода шок – остановку психических процессов.

И.А. Сикорский, развивая идею всестороннего развития ребенка, указывал в первую очередь на значение правильного развития чувств, поскольку в онтогенезе они появляются раньше рассудка и воли и накладывают заметный отпечаток на их развитие. Чувство, по убеждению ученого, может содействовать умственному прогрессу, но может и задержать его. В дальнейшем своем развитии чувства становятся наиболее сложной стороной психической жизни, наиболее ранимой, наиболее предрасположенной к болезненным расстройствам, оказывая серьезное влияние на нервно-психическое состояние человеческого организма, особенно детского. Астенические чувства сильно вредят здоровью, стенические – оказывают противоположное действие.

И.А. Сикорский сформулировал общий принцип руководства эмоциональным развитием. Суть этого принципа – в подавлении

аффектов и поощрении здоровых сильных чувств. Организация воспитания чувств должна носить продуманный характер.

Эмоциональные состояния по силе и характеру делятся на аффекты (страсти), чувства и настроения. В соответствии с этим делением линия воспитания чувств, по мнению И.А. Сикорского, должна быть такова: сдерживание, подавление, обуздание страстей, перевод их в чувства медленные с интеллектуальным оттенком; преобразование простейших и низших чувств в более сложные, тонкие, возвышенные; выработка умения не поддаваться непосредственным порывам чувства, владеть собой. Такой путь развития чувств полезен как для нравственного развития, так и для сохранения здоровья. Но призыв к сдерживанию чувств как средству их воспитания вовсе не означал для И.А. Сикорского призыва к их ослаблению или уничтожению. Под понятием «сдержанность» он подразумевал лишь ограничение и замедление чувств, которое помогает развиваться слабым чувствам, обеспечивает высокий динамический темп чувств. Этим поддерживается и общее высокое напряжение всех нервно-психологических актов. Слабые же чувства делают жизнь вялой и односторонней. Богатство и разнообразие чувств он рассматривал как необходимое звено в духовном облике личности, обеспечивающее устойчивый характер, способный противостоять разрушительно действующим влияниям.

Значительную роль в формировании всесторонне развитой личности Сикорский отводил развитию высших чувств – интеллектуальных, нравственных, эстетических. На большом фактическом материале он показал тесную связь эмоционального и интеллектуального развития, зависимость совершенствования интеллекта от развития чувств. Недоразвитие или ослабление интеллектуальных чувств, по его мнению, пагубным образом отражается на качестве школьного образования. В свою очередь, умственное развитие является мощным фактором совершенствования чувств. Облагораживающее влияние науки и искусства имеет самое существенное значение для развития высших чувств.

Наибольшее значение И.А. Сикорский (как и другие деятели русской науки) придавал развитию нравственных чувств. Их упадок ведет к дискредитации высоких нравственных идеалов и

стремлений, к росту количества преступлений. В совершенствовании нравственных чувств он видел залог нравственного здоровья общества, успех воспитательного влияния старших поколений на младшие.

Воля. Изучая волевую сферу, И.А. Сикорский показал начальные моменты проявления воли, дал классификацию волевых действий, отметил необходимость начинать упражнение волевых действий как можно раньше, так как это исходная точка в воспитании привычки к труду. Воспитывать волю нужно начинать с использования крайне слабой воли маленького ребенка для того, чтобы внушить ему определенный план действий, научить сдерживать аффекты и реализовывать посредством подражания собственные волевые акты. И.А. Сикорский определяет волю как двигательную сторону души или сознания. Он находит ее выражение в движении, в организации и заготовлении движения или, наконец, в готовом двигательном напряжении, остающемся в потенциальном состоянии ожидания сигнального толчка.

Следуя за И.М. Сеченовым, Сикорский обратился к анализу рефлекса и осмыслил его как прототип воли. Различие инстинктивного и произвольного акта он видел не в самом его составе, а в том обстоятельстве, что инстинктивный акт представляет собой комбинацию, закрепленную давней филогенетической традицией, следовательно, шаблонную, между тем акт произвольный возникает *ex tempore* и подлежит бесконечным вариациям. Кроме того, в инстинкте начало и конец акта, т.е. узнавание впечатления и двигательная ответная реакция, носят характер высокой заученности, происходят легко и безошибочно; что же касается срединного пункта, т.е. мыслительного акта, то он слабо развит; отсюда машинообразность действий в инстинкте. Произвольный акт между началом и концом имеет более или менее обширную мыслительную вставку, что поднимает акт на ступень разума, снимает шаблонность и неизменность его исполнения.

С точки зрения Сикорского, в хотении и влечении главную роль играет заготовленное двигательное напряжение, остающееся в потенциальной фазе до момента перехода в кинетическое состояние. Пребывая в такой фазе, оно не остается без движения, а подвергается бессознательной переработке.

Сикорский рассматривал чувство и познание по отношению к воле как акты предшествующие, подготовительные, иногда это ближайшие сигналы к действию. Чувство и мысль имеют дело с внешним миром, они получают воздействия, перерабатывают их, и окончательный продукт этой переработки поступает в аппараты воли к исполнению, в этой подчиненной роли воля остается только на первых ступенях своего развития в животном царстве или у дитяти в самые первые месяцы жизни. В дальнейшем воля приобретает самостоятельное значение и становится важнейшей, окончательной, господствующей силой души, распоряжающейся колоссальным запасом энергии как простой – физической, так и сложнейшей – душевной.

Сикорский выделяет три формы проявления воли у детей и взрослых: 1) как двигательное начало, 2) как сдерживающее начало, 3) как внимание. В первые годы воля особенно ярко выступает у детей в своей первой роли, затем со второго года жизни сказывается воля как внимание, и только позже, именно в 5 лет, начинает приобретать значение воля сдерживающая.

Понимая внимание как акт воли, Сикорский отмечает его субъективный признак – наличие особенного чувства напряженности, напряжение и давление на голове и в черепе, напряжение мускулов всего тела.

В характеристике внутреннего внимания Сикорский останавливается на двух моментах. Во-первых, внутреннее внимание состоит в вызове путем воспоминания какого-либо образа или акта и в мобилизации тех движений, какие необходимы или какие имели место при восприятии. Во-вторых, происходит подавление (физиологическая задержка) всех приспособлений для каких-либо иных восприятий данного момента. Высшее проявление воли Сикорский находил в произвольном управлении человека ходом мысли и течением чувства. Этой возможности человек достигает путем долгих и систематических упражнений; но и у детей уже очень рано замечаются ясные следы этого высшего органического процесса, который необходимо развить и укрепить при помощи воспитания.

Сложными душевными состояниями, примыкающими к воле, Сикорский считал долг, самообладание, смирение, кротость, лю-

бовь и дружбу. Он определял долг как сумму сложного содержания действий или стремлений по отношению к задачам нравственности, по отношению к самому себе, к своему положению и к другим. Долг есть нравственная формула и программа человеческой воли, вытекающая из всего содержания души. Частный вид долга в отношении к самому себе состоит в достижении свободы и самообладания.

Относя любовь к волевой группе сложных душевных процессов, Сикорский отмечает в ней наличие своеобразного познавательного анализа, посредством которого это чувство закрывает глаза на недостатки любимого лица (путем отвлечения и забывания), но с особым вниманием разыскивает и разбирает достоинства. Дружба представляет собой частный случай любви.

Мышление. Развитие и дифференциацию мышления Сикорский представляет в следующей последовательности: 1) объединенные ощущения дают представления; 2) два или более связанных между собою представления составляют мысль; 3) течение, или «последование» мыслей, и является мышлением, которое выражается в следующих формах: мышление конкретное (предметное), мышление абстрактное (отвлеченное), мышление внечувственное (символическое), мышление высшее, или трансцендентальное.

Абстрактный уровень мышления, по Сикорскому, доступен человеку лишь на личностном уровне его развития. Процесс отвлечения в значительной степени зависит и от самого субъекта, от его настроения, от направления его внимания на ту или иную сторону воспринимаемого объекта и пр. – словом, от личности. В деле абстракции Сикорский отмечает важную роль самого направления внимания, посредством которого мы останавливаемся на одних признаках и игнорируем другие. В этом процессе забвения сущность процесса отвлечения. Развитой ум хорошо владеет способностью забвения или игнорирования, и, наоборот, невозможность забыть дает патологическое явление упорных или навязчивых идей.

Внечувственным мышлением Сикорский называл крайнее развитие абстрактного мышления, оперирующего общими знака-

ми для множества предметов. Здесь естественным шагом к определенному выражению абстрактного становится речь.

Развитие разума Сикорский соотносил с возникновением определенных структур мозга в филогенезе. Способность мозга воспроизводить психические процессы сделала возможным обращать инстинктивные акты в разумные. Сикорский прослеживает развитие мыслительного процесса от эпизодических этюдов к формированию саморазвивающейся и самоуправляемой (саморегулируемой) системы, в которой нашла выражение дальнейшая специализация и кооперация всех функциональных подструктур. Так, память, внося в психические акты весь минувший опыт (индивидуальный и расовый) человека, придавала всем умственным актам универсальность. Развитие долгой, прочной памяти дало возможность перенести все реакции внешнего мира внутрь души, как бы сконцентрировав весь необъятный мир внутри человека.

Большое значение в исследованиях умственного развития имела разработка проблем сущности умственного труда, оптимальных условий его организации. В этих вопросах смыкались интересы гигиены и дидактики.

Характеризуя особенности умственного труда, И.А. Сикорский выделил три его фазы – состояние упражнения, состояние увлечения и состояние утомления. В состоянии упражнения работоспособность постепенно повышается в течение полутора-двух часов, а затем начинает понижаться, что указывает на развитие утомления. Признаком значительного утомления является не только замедление умственной работы, но и глубокое изменение самих ее свойств – серьезный умственный труд превращается в поверхностный. Наивысшая успешность работы достигается в состоянии увлечения, полного погружения в работу. Оно является результатом правильно организованной неустойчивой работы изо дня в день. Систематичность, регулярность вызывают прочный интерес к работе и увлекают ею, обеспечивая прогресс умственного развития. Регулярная работа является также средством совершенствования мозговых механизмов умственной деятельности.

Развитие мышления и речи. Согласно воззрениям И.А. Сикорского, умственное развитие состоит не только в приобретении

знаний, но и в установлении путем упражнения многочисленных связей между представлениями и в самом ускорении психофизических процессов посредством практики и повторения.

Среди условий развития интеллекта ученый выделил роль моторики на первых этапах умственного развития. Ребенок постоянно стремится к деятельности, к своего рода экспериментированию. Это стремление проявляется в игровой деятельности, в ходе которой приобретаются и конкретизируются знания о внешнем мире и развивается чувство самосознания.

Успех обучения во многом зависит от характера умственных упражнений. И.А. Сикорский подразделил их на две крупные группы: наглядно-мыслительные и словесно-мыслительные. Первую группу представляют упражнения для мышления, связанные с наблюдением; вторая группа охватывает гораздо более широкий круг и распространяется на все умственные процессы. Объектом первого рода упражнений служит познание природы, объектом второго рода – изучение родной речи как субстрата мысли во всех ее видах. К речевым упражнениям примыкает математика как форма наиболее точного и краткого выражения мысли.

Эти категории упражнений И.А. Сикорский не обособлял друг от друга, а, напротив, подчеркивал их органическое единство, вытекающее из тесной взаимозависимости изучения природы и языка: ознакомление с природой дает в реальности те самые впечатления, образами или понятиями которых пользуется человеческий язык, из которых черпает свое содержание.

Важную познавательную сторону наглядно-мыслительных упражнений ученый видел в том, что они приучают к исследованию предмета всеми органами чувств и таким образом обеспечивают процедуру совместной или ассоциативной работы многих мозговых центров.

Словесно-мыслительные упражнения он подразделил на простейшие и более сложные: к первым отнес чтение, письмо и рисование, ко вторым – пересказ прослушанного, пересказ прочитанного, письменное изложение прослушанного, письменное изложение прочитанного. Значение всех этих приемов он видел в том, что они, по своей сущности, представляют не что иное, как обучение мышлению в его различных формах. Каждый из этих

видов упражнений одинаково важен, и пренебрежение одним из них способно нанести существенный урон конечному результату, т.е. обучению мышлению и логике.

В процессе чтения И.А. Сикорский выделил два момента – узнавание слова как некоего звукового целого и уразумение смысла и значения слова. На основе психофизиологических данных он показал тесную зависимость их совершенствования от ассоциативной работы мозга. Беглое чтение основывается на быстром узнавании слова по немногим признакам. Это становится возможно лишь при упрочившихся и ставших свободными словесных ассоциациях. Пока ассоциации не окрепли, узнавание впечатлений по намекам идет медленно и с ошибками. Беглость в чтении служит наглядным признаком законченного развития словесных ассоциаций и наоборот. Уразумение смысла слов также представляет собой сложный ассоциативный процесс, требующий определенного времени, необходимого для того, чтобы с восприятием слова соединились воспоминания о разнообразных свойствах предмета, придающие слову осмысленность. Если чтение происходит слишком быстро, то к словам не успевает присоединиться смысл, и чтение превращается в механическую процедуру.

Базируясь на этих данных, ученый подчеркнул благотворное влияние на умственное развитие устного преподавания в детском и отроческом возрасте, а также значение громкого и медленного чтения. Пока беглое чтение не освоено, книга не может оставлять в уме столь глубоких следов, как живое слышимое слово, которому человек обучается раньше, чем письму, и которое раньше письма становится материальной подкладкой мысли. Поэтому устное преподавание наиболее эффективно и менее утомительно в первый период обучения. Если беглое чтение дается ребенку с трудом, необходимо упражнять его в слушании и устной передаче прослушанного.

Опираясь на опыт классической древности, И.А. Сикорский изучил значение громкого и медленного чтения. Развитие дара слова, совершенствование дикции, соблюдение ритма, выразительность речи древнегреческие педагоги и врачи связывали не только с психическим, но и с физическим развитием и здоровьем. Психофизиологические эксперименты в современной науке дока-

зали, что звук не только возбуждает слуховые центры в мозгу, но изменяет чувствительность и других центров, особенно зрительных. Отсюда ясно, что при громком чтении у человека возникают яркие звуковые образы и повышается восприимчивость к другим впечатлениям. Вследствие этого прочитанное прочно запечатлевается в памяти, становится духовным достоянием человека.

Не менее важное значение имеет медленное чтение. У взрослого звуки речи и значение слова следуют непосредственно друг за другом, соединяются в единый процесс. Но у детей, у которых ассоциации идут медленно, далеко не всегда происходит их своевременное слияние, и слова не передают их логического значения. Вследствие этого следуют пробелы в понимании смысла некоторых слышимых слов, а самая речь обращается в простое словоизвержение, лишенное характера мыслительного процесса. Воспитание должно всячески предупреждать подобную перспективу вырождения слова в пустой звук. Медленная выразительная речь имеет еще одну важную сторону: она сильно влияет на чувства. Благодаря этому все психические процессы, вызываемые словом, идут высоким темпом и получают возвышенный отпечаток. При быстрой речи все это исчезает, речь становится шаблонной, ничтожной в душевном смысле.

Рассматривая упражнения в письме и скорописи, И.А. Сикорский показал, что, как и в обучении устной речью, главное здесь не в начертании слова, а в объединении начертания слова с его значением, т.е. в ассоциации словесного образа со многими другими (слуховыми, осязательными). Такую же роль образного выражения мыслей играет рисование, которое должно быть включено в число простых словесно-мыслительных упражнений.

Высшим словесно-мыслительным упражнениям (пересказу прослушанного и прочитанного, письменному изложению прослушанного и прочитанного) И.А. Сикорский отводил гораздо более важную роль, чем чтению, письму и рисованию. Эти упражнения направлены на установление и закрепление связи между словесным мышлением и всеми другими видами мыслительной деятельности. С их помощью все виды мышления объединяются, обобщаются и связываются в единое целое — человеческую логику. Пересказ прослушанного и прочитанного имеет важное

значение для образования навыка составления умственных планов, обеспечивают человеку возможность развивать свою речь последовательно и цельно, не теряясь в подробностях, с соблюдением перспективы развития. Письменное изложение прослушанного и прочитанного обучает искусству перевода устной речи в письменную и, требуя интенсивной работы и упражнения многих мозговых центров, создает условия для наибольшего напряжения ума, заставляет человека "рыться в голове", активизирует все его умственные способности.

Указанные словесно-мыслительные упражнения, отмечал И.А. Сикорский, практикуются в школах. Но часто это делается несистематично, а главное – остаются невыясненными их психологические основы и значение, вследствие чего и самое их применение становится неправильным и не дает должного эффекта. Суть дела заключается в том, чтобы были использованы все виды мыслительных упражнений в правильной последовательности и в должной мере. Первым шагом в улучшении постановки преподавания родной речи, по убеждению И.А. Сикорского, должно быть систематическое введение всех процедур развития мысли, как бы они ни казались незначительными и второстепенными: главная сила их заключается не в каждой из них в отдельности, но более всего в их сумме и их совместном действии.

Словесно-мыслительные упражнения высшего порядка являются той высшей школой, в которой развивается и крепнет самостоятельное и самобытное применение к делу ума и воли. Поэтому овладение речью, всем богатством родного языка должно быть поставлено в центр всего школьного обучения.

Изучая особенности умственной деятельности школьников, И.А. Сикорский показал, что способность воспринимать преподаваемое развивается с возрастом и претерпевает существенные изменения. Особенно большое значение имеет правильное развитие памяти и правильное направление мыслительной деятельности. Наблюдения убедили его в том, что умственная работа учащихся зачастую неправильна, они не обучены надлежащим приемам мышления и умственного труда. В числе наиболее часто встречающихся недостатков он выделил умственную спутанность и мыслительное недоразвитие.

Умственная спутанность означает неумение отделить одну мысль от другой, перейти от одной умственной операции к следующей.

Умственная спутанность, по наблюдениям И.А. Сикорского, развивается постепенно у тех детей, которые во время работы страдают и волнуются (от страха, стыда и т.п.), или у тех, кто не научился в должной мере напрягать внимание и не умеет переходить к нужной работе, отвлекшись от всего другого, не имеющего к ней отношения. Шаткость внимания приводит к спутанности мыслей при всякой попытке начать техническую умственную работу. Этот недостаток может наблюдаться у трудолюбивых, добрых, послушных и часто чрезвычайно прилежных и усидчивых детей, которых иногда принимают за бездарных. Но в большинстве случаев дело не в бездарности, а в своего рода школьной болезни, вызванной или нервностью натуры ребенка, или, главным образом, неправильным первоначальным обучением. Там, где учитель следит за ходом мысли ребенка, направляет работу ребенка, отучая от неправильных приемов, там спутанности не наблюдается.

Мыслительное недоразвитие, по мнению И.А. Сикорского, проявляется в недостаточном навыке пользования высшими приемами памяти и усвоения, а также в рутинной привычке прибегать к механическому запоминанию там, где требуется мышление и рассуждение.

Называя речь орудием или субстратом мысли, Сикорский анализирует данные патологии речи, проливающие свет как на механизм слова, так и на синтез мысли. Он попытался сгруппировать существующий научный материал и собственные наблюдения по вопросу об афазиях, агнозиях и апраксиях. Как в афазиях, так и в агнозиях имеют место явления выпадения функции. По своему существу эти явления противоположны явлениям возбуждения.

Сознание и самосознание личности. В структуре личности Сикорский выделял сознание, самосознание, чувства и волю. Обращение Сикорского к всеобщему в личности, одинаково присутствующему всем людям, вполне закономерно и отражает возросший

уровень знаний о человеке, большие достижения в развитии естественнонаучного знания в конце XIX – начале XX в.

Особая заслуга эволюционной гипотезы для психологии, по Сикорскому, состоит в том, что она доказала единство всех психических явлений при существовании лишь количественных различий. Ученый ищет иной разграничительный признак для градаций в психической сфере. Таким признаком может служить только сложность психических явлений. Он находит в личном опыте каждого человека одновременное и смежное существование сознательного, полусознательного и бессознательного, которые переходят незаметно одно в другое. С его точки зрения, в сознании совершается разграничение того, что происходит вне и внутри нас, и как бы отделение и противопоставление "всего" нашему сознающему началу. Это древнее определение содержит указание на две группы восприятий, входящих в состав сознания: восприятий от внешнего мира и восприятий от самого себя. В этом состоит деятельность сознания и его содержание.

В самом наименовании сознания Сикорский усматривает сложное знание или познание. Само понятие "я" очень сложно структурно. И.А. Сикорский определял самосознание как частный случай сознания, когда объектом сознательного восприятия является не внешний мир, а внутренний мир, или иначе – когда субъект, оставаясь субъектом, становится сверх того объектом для самого себя и познает себя как нечто внешнее. Сикорский отмечает двойственный характер отражательной деятельности сознания: глазом, ухом человек видит себя, слышит свой голос и т.д., и вообще воспринимает себя объективно, в то же время осязанием и общим чувством он чувствует себя субъективно.

Особенно подробно Сикорский останавливается на изучении осязания и приходит к выводу, что "я", т.е. сознание, оказалось связанным с этой именно сферой более интимно, чем с другими, так как эта сфера ведаёт, кроме того, и функциями самосохранения (дыханием, кровообращением, движением, питанием и пр.). Другие сферы имеют своей задачей познание и цели более отдалённые в жизни.

В нормальном функционировании ассоциативных центров человеческого мозга Сикорский отмечает феномен системности,

который обеспечивает свободное владение всеми сферами восприятия, всеми областями представления, поставляющими мысли все необходимые образы во всем их богатстве. Таков интеллект талантливого человека.

Оценивая влияние ума и сознания на чувства и волю, Сикорский констатирует, что с развитием ассоциативных процессов акты чувства развиваются, усложняются за счет присоединения к ним элементов сознания. Именно этим отличается чувство человека от чувства животных.

И.А. Сикорский дал обстоятельный психологический анализ содержания сложных душевных состояний, примыкающих к познанию, относя к ним "напряжение мысли", "размышление", "глубокую думу", "экстаз", "невнимательность", "рассеянность", "скуку", "мечту". Он выделил также группу душевных состояний, которая может быть отнесена как к состояниям чувства, так и к познанию. Это недоумение, которое, соприкасаясь с сомнением, в то же время стоит на границе умственного оцепенения, мыслительной остановки, или ступора, говоря медицинским языком. Сюда же относится сомнение как состояние, мучительное для души, поскольку занимает среднюю неподвижную мертвую точку между движением мысли в ту или другую сторону. В отдельную группу выделил Сикорский такие противоречивые и сложные состояния, как притворство, скрывание, лицемерие.

Проблема развития психики

И.А. Сикорский явился одним из пионеров изучения ребенка раннего возраста. Он провел тщательные наблюдения за развитием собственных детей, за развитием детей Петербургского воспитательного дома, за новорожденными в Надеждинском родо-вспомогательном заведении. Свои данные он сопоставил с результатами ведущих зарубежных ученых, в первую очередь с выводами В. Прейера, представленными в его знаменитой "Душе ребенка" (первым русским переводчиком которого он явился). Результатом этой работы стала монография "Воспитание в возрасте первого детства" (1884). И.А. Сикорский наметил целостную картину нормального хода нервно-психического развития ребенка.

Ученый решает проблему зарождения психики с позиций естественнонаучного материализма, исходя из признания возникновения психики из раздражимости, свойственной всей живой материи, и дает очерк истории развития детской психики, кратко характеризуя дальнейшую возрастную психическую эволюцию. Он сопоставляет деятельность мозга новорожденного ребенка и животного.

Сикорский считал важным для психологии основной биогенетический закон, сформулированный Е. Геккелем, согласно которому онтогенез представляет собой укороченное повторение филогенеза. В силу этого, замечает Сикорский, необходим очерк зоопсихологии, чтобы понять развитие детской психики. Данные сравнительной психологии помогают представить весь сложный путь развития нервной системы, начиная с низших форм и кончая человеческой психикой. Сикорский вовсе не стирает граней между психикой животных и человека, он никогда не забывал об особенностях человеческой психики, считая зоопсихологию частью сравнительной психологии, науки о закономерностях происхождения и развития психики животных и человека, помня об общности происхождения тех и других.

Сикорский прослеживает развитие психической жизни человека с рождения. У новорожденного развиты низшие нервные центры, т.е. продолговатый мозг с прилегающими частями и органы чувств; из центров же памяти и разума (большой и передний мозг) развиты только обонятельный и вкусовой центры, а остальные (зрительный и слуховой центры) еще не готовы к деятельности; высшие же центры (центр душевной или ассоциативной жизни) находятся в зачаточном развитии. Сикорский отмечает у новорожденного три типа явлений: явления нервного характера без психического содержания, явления, несущие печать психического, и промежуточные явления. К явлениям психического характера он относит способность вкусового и обонятельного восприятия, которое считает возможным даже назвать вкусовым и обонятельным познанием.

И.А. Сикорский показывает, что новорожденный способен в отношении этих восприятий проявлять внимание, т.е. придавать этим восприятиям и этому познанию по временам высшую ост-

роту и силу. (Поразительный пример Прейера о различении трехдневным ребенком коровьего и материнского молока.)

Исходя из гипотезы г. Спенсера о существовании во всем сложном процессе развития животного мира теснейшего соотношения между телесной организацией, физиологическими отправлениями и психическими функциями, Сикорский делает вывод, что совместное изучение трех указанных сторон жизни может пролить свет на самую идею жизни и на ее важнейшую сторону – душевный принцип. Именно этот постулат он положил в основу своего подхода к проблеме формирования личности. По его убеждению, все тело новорожденного до известной степени рисует перспективу его души. Если тело ребенка сформировано нормально и на нем не замечено никаких уродливостей, то все это предвещает нормальный ход психического развития. Впрочем, по Сикорскому, дети с некоторыми физическими недостатками не всегда лишены возможности нормального душевного развития. Независимо от наглядных и явных признаков болезненной наследственности существует еще так называемая скрытая болезненная наследственность, которая также может затруднить психическое развитие дитяти. Это различные функциональные расстройства: особая возбудимость сосудистых нервов, идиосинкразии и т.п.

Опираясь на достижения в области общей биологии, физиологии, психиатрии и детской психологии, Сикорский дал объективную картину не только общего психического развития ребенка, но и его первых личностных образований. Факторами, определяющими развитие личности, Сикорский считал наследственность и разнообразные воздействия внешнего мира в их неразрывной связи. Формирование личности – процесс сложный, напряженный.

Проблема содержания образования

Во взглядах И.А. Сикорского на сущность умственной деятельности и организацию обучения наиболее ярко отразилась характерная тенденция, сложившаяся к концу XIX в., основанная на убеждении, что для правильной постановки дела среднего образования необходимо руководствоваться не только педагогиче-

скими соображениями, но и в не меньшей степени данными психологии и психической гигиены.

Ученые разных специальностей стремились объединить усилия, чтобы дать полное знание о ребенке и обеспечить на этой основе новый подход к воспитанию и обучению. Изучение души ребенка совместным трудом психологов, педагогов, психиатров и педиатров, как считал И.А. Сикорский, является новым научным отделом и новым практическим долгом человеческих обществ. В результате такого изучения, по его мнению, открываются новые широкие перспективы для педагогического усовершенствования людей. Деятельность на новом поприще предстоит в равной мере и психологу, и врачу, и педагогу. Эти три специальности сблизятся на новой ниве знакомства с душой ребенка и с психологией детства. В современной дружной работе многих специалистов душа дитяти с ее нормами и отклонениями, с физиологическими и патологическими вариантами станет предметом возникающего нового воспитания юных поколений. Такой подход, был убежден И.А. Сикорский, даст не только научные и практические знания о ребенке, но и явится связующим звеном между семьей и школой как важнейшими факторами воспитания, и тогда соединятся между собой три основных фактора истинного воспитания: школа, психологическая медицина и семья.

Для того чтобы правильно организовать воспитание юношества, необходимо правильно определить содержание и характер школьного образования. Этому вопросу большое внимание уделял И.А. Сикорский. Он показал, что для формирования личности чрезвычайно важно обрисовать старшеклассникам горизонты человеческого знания. Преподаваемые учебные курсы должны иметь широкий обобщающий характер. Если это требование не будет соблюдено, а программы гуманитарных предметов (литературы, истории) будут сужены, то возможны нежелательные последствия: в частности, юноши могут страдать узостью, односторонностью развития и даже впасть в состояние умственного старчества, когда утрачивается пытливость, наступает нравственное охлаждение, жизнь подчиняется рутине и грубому практицизму, отсутствуют идеалы.

Пропагандируя принцип высокого гуманизма в отношении ребенка, уважения к детской личности, ученый вместе с тем подчеркивал, что нельзя трактовать этот принцип как вседозволенность для ребенка, бесконтрольный рост его требований и притязаний.

И.А. Сикорский обосновал положение о том, что и содержание образования надо согласовывать как с общим ходом психического развития, так и с особенностями функционирования нервного механизма психической деятельности. Он подчеркнул важное значение в работе головного мозга трех областей сосредоточения высших нервных центров – затылочно-теменной (с ней связана переработка и сохранение впечатлений внешнего мира, развитие наблюдательности, точности, внимательности), лобной (здесь происходит переработка впечатлений от внутренних органов и развитие чувств, воли, вообще формирование личности) и речевой (она объединяет деятельность первых двух областей, служит передаточным звеном, с помощью которого работа одних частей мозга связывается с работой других). Руководствуясь этим, И.А. Сикорский сформулировал задачу общего образования: из массы знаний избрать то, что наилучшим образом содействует упражнению этих трех областей нервной деятельности и связанной с ними психической деятельности. При этом важно стремиться вовлечь в работу все части мозга, обеспечить его разностороннюю работу.

И.А. Сикорский показал бесплодность и необоснованность попыток прежних теоретиков образования найти единственное и универсальное средство наилучшего развития умственных способностей (одни видели это средство в древних языках и математике, другие – в естествознании, третьи – в гуманитарных науках). Данные психофизиологии, отмечал он, свидетельствуют о том, что для каждой стороны умственной деятельности (соответственно и для каждой области мозга) должны использоваться свои специфические области знания и приемы умственного развития. Для познания внешнего мира (и деятельности теменно-затылочной области) лучшим средством являются естественные науки; для развития личности (и лобной области) – науки гуманитарные; для речевого центра – языки. И.А. Сикорский считал,

что идеалом общеобразовательной школы должна стать такая система знаний, в которую бы входило естествознание, языки и науки гуманитарные как совершенно самостоятельные равноправные части одного целого, притом взятые в известном сочетании, рассчитанном на гармоническое развитие основных психических деятельностей. В числе основных областей знания он выделил математику, поскольку считал, что она, как и язык, относится к той стороне умственной деятельности, которая входит во все психические акты.

Особенно большое значение для воспитания и для правильного умственного развития в целом И.А. Сикорский придавал правильной организации начального обучения. Он настаивал на необходимости сосредоточения центра обучения в первые годы на классной работе. Преждевременный переход к книжному способу изучения предмета он считал вредным для умственного развития. Без личного участия учителя переход от низших форм умственной деятельности к высшим может запоздать или вовсе не произойти. Ученик, предоставленный самому себе, гораздо чаще пользуется низшими приемами запоминания и усвоения, особенно при недостатке времени или просто по неопытности. Прежде чем предоставить ученику самостоятельность, надо научить его учиться. Еще один вопрос, на котором останавливался И.А. Сикорский, – оптимальные сроки при организации систематической работы по развитию умственных сил ребенка. Нельзя начинать эту работу слишком рано, но нельзя и опаздывать, так как отсутствие заботы об умственном развитии может отозваться отупляющим образом на умственных способностях ребенка.

Период юности – наиболее благоприятное время для самовоспитания – это период достаточно высокого уровня интеллектуальной, эмоциональной и (главное) волевой зрелости, период решения вопроса о призвании, выбора дальнейшего жизненного пути. Как показали результаты научных наблюдений, именно в этот период умственное и нравственное напряжение находится на очень высоком уровне, поэтому достижимо самое полное развитие и усовершенствование духовных сил. За пределами этого возраста для громадного большинства людей заканчивается лучшая пора духовного развития. Нередко юноши думают, что в бу-

душем смогут наверстать упущенное сегодня. К сожалению, это не так. То, что потеряно в юности, потеряно зачастую безвозвратно. Сохранить духовную энергию, как бы продлить юность в зрелом возрасте можно только в том случае, если юность проходит в высоком духовном напряжении. Тогда не только высокоталантливым, но и вполне обычным людям становится доступным непрерывное духовное совершенствование.

Сикорский дал классификацию типичных ошибок воспитания – воспитание изнеживающее или расслабляющее; воспитание жестокое; "воспитание пренебреженное". Он выявил также 5 типов детей, трудных в воспитательном отношении. Одна из главных причин их «испорченности» относилась к компетентности педагога, к его небрежному воспитанию, дурному влиянию и т.д. Фактически впервые в педагогике поднималась проблема детских неврозов, возникающих по вине учителей, т.е. так называемого дидактогенного невроза. Без преувеличения можно утверждать, что И.А. Сикорский способствовал тому, что специалисты в области педагогической психологии уже на рубеже XIX – XX вв. начали различать природную отсталость детей и их «педагогическую запущенность».

Роль учителя в воспитании и образовании

И.А. Сикорский был одним из первых ученых, анализировавших деятельность учителя, его личность. Воспитатель всегда должен быть чуток и внимателен к ребенку, а воспитательное влияние взрослых должно основываться на уважении к личности воспитанника. Доброта, искренность, убежденность и другие высшие нравственные качества имеют влияние на всякую, но особенно на юную душу, как отмечал И.А. Сикорский. Психологические особенности обуславливают особую чувствительность юношей к искренности слов и поступков воспитателя. Юноша не всегда в состоянии оценить ум человека, но чувства и нравственные качества, искренность отношения он распознает безошибочно. Эту особенность надо использовать в воспитании. Проводя свою линию в воспитании, надо проявлять терпение, доброжелательность, не допускать ни злобы, ни раздражения, ни тем более мщения, действовать не силой, не грубым нажимом, а убеждени-

ем. Необходимо верить в воспитанника, в развитие у него добрых чувств и стремлений.

Анализируя психологическую суть деятельности учителя в сравнении с воздействием книги, И.А. Сикорский акцентировал внимание на том, что в устной речи воспринимаются не просто слова, но живые, т.е. слова со всеми скрытыми оттенками их смысла и значения. В оттенках речи, в ускорении или замедлении ее темпа, в ударениях, паузах и других особенностях открывается бесконечный мир чувств. В мимике и пантомимике преподавателя проявляются новые впечатления, действующие на учащегося. Поэтому живое воздействие учителя закрепляется тысячами ассоциативных связей и регистрируется в памяти со всей своей сложностью. Эти связи служат потом такими же исходными точками для воспоминания. В сравнении с этим книжное восприятие не дает почти ничего, кроме пространственных отношений страниц. Богатство и значение зрительной памяти, играющей в умственном развитии огромную роль, в книге суживается пределами книжной страницы, не отражая бесконечного разнообразия внешнего мира. Поэтому психологическое значение усвоенного книжным путем до чрезвычайной степени теряет в сравнении с усвоенным на уроке для юного ума.

Руководя умственным развитием, учитель как бы идет рядом с мыслью своего ученика, видит его затруднения, поддерживает его в момент колебаний, исправляет его мысль и, главное, следит за всеми перипетиями его работы и помогает выполнить свое высокое назначение. Если так велико значение учителя, как подчеркивал И.А. Сикорский, то понятно, какое высокое нравственное положение необходимо дать такому деятелю. Всякое принижение учителя, его подначальное положение, всякое ограничение его самостоятельности со стороны начальства и со стороны программ представляют собою начало, гибельное для успехов воспитания.

Анализируя условия, приводящие к деградации учителя, сводящие на нет его творческий потенциал, И.А. Сикорский показал пагубность утомления учителя. Последнее возможно при обилии уроков, при плохо оплачиваемом труде, когда учитель вынужден искать заработки на стороне. Умственно утомленный человек не может быть ни вдумчивым, ни оригинальным. Утомленный учи-

тель становится шаблонным, не способен следить за мыслью ученика. Сикорский писал, что учитель, обремененный уроками, поставленный в необходимость проводить весь день в погоне за заработком, теряет большую часть своей педагогической ценности и является для ученика нежелательным и даже опасным образцом умственной работы, опасным примером дряблой воли. Высокая оценка роли учителя закономерно ставила вопрос о совершенствовании подготовки педагогических кадров, о расширении возможностей для их самосовершенствования. Это побуждало ученых организовывать различные педагогические курсы, съезды, объединения, библиотеки.

Изучение алкоголизма как фактора регрессивного развития личности

Как психиатру, Сикорскому приходилось наблюдать не только развитие личности в прогрессивном направлении, по восходящей, но и духовную деградацию человека. Это тоже развитие, но по нисходящей, считал ученый. В ряде работ он раскрыл разлагающее влияние алкоголя на психическую сферу личности и проследил процесс ее деградации.

Опираясь на данные физиогномики, Сикорский раскрыл влияние алкоголя на мыслительные акты и чувства человека. Он дал обстоятельный анализ обширной коллекции фотографий алкоголиков и отчасти трезвых лиц, случайно находившихся в состоянии опьянения и в этом состоянии сфотографированных.

Расслабление мышц лица под влиянием алкоголя разительно меняет картину выражения чувств. Одни и те же чувства – радость, печаль, гнев, досада, нежность – становятся иными у пьяницы. Высшие и сложнейшие чувства, более развитые и тонкие, заменяются простыми и грубыми, отчего лицо становится лишенным достоинства, пошлым, по выражению Сикорского.

Сопоставляя фотографии лиц опьяненных и утомленных, Сикорский обнаружил чрезвычайно сходные мимические изменения: резко ослабляется верхняя, а в особенности нижняя орбитальная мышца, ослабляются мышцы, управляемые нижней ветвью лицевого нерва. На основании этого он делает вывод, что

явления утомления и явления алкогольного отравления выражаются одними и теми же физиогномическими чертами. Этот факт подтверждает, что алкоголь есть яд паралитический, поражающий высшие психические отправления.

Наблюдения Сикорского над заболеваемостью инфекционными болезнями во время эпидемии сыпного тифа зимой 1897 – 1898 гг. в среде киевских рабочих показали, что наибольшая заболеваемость была среди тех рабочих, которые плохо питались и пили спиртное больше других. Заболеваемость среди этих рабочих почти в четыре раза превысила заболеваемость трезвых. Психологический анализ поведения этих рабочих, в сущности, не пьяниц, а только выпивавших, показал, что они под влиянием легкого алкогольного наркоза неумеренно напрягали свои силы и, разгоряченные работой и вином, не замечали холода и сырости, работая на воздухе, и менее других сопротивлялись действию инфекции. Таким образом, можно утверждать, что алкоголь понижает инстинкт самосохранения человека.

Работу по изучению изменений характера личности под влиянием алкоголя Сикорский продолжил в клинике, исследуя слабоумие алкогольного происхождения. Прежде всего, он констатировал у хронических алкоголиков нервно-психическое или нравственное усыпление. Здесь он вновь анализирует состояние мимики, отражающей содержание психической жизни человека. Так, полное расслабление круговой мышцы рта, верхней орбитальной мышцы, расхождение в стороны глазных осей свидетельствуют о качественных изменениях в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах.

Сикорский выделил три периода в изменении характера личности при алкогольном слабоумии. В первом периоде самая выдающаяся черта – дряблость воли и произвольного внимания. Блуждание и неустойчивость глазных яблок указывают на отсутствие или выпадение неподвижной установки глаз, необходимой для видения, а остановка видения есть знак бессознательного или полного невнимания. Ясные признаки ослабления воли – лень, избегание работы, самое плохое исполнение необходимых или неизбежных домашних работ. Пьяницы пребывают в полном бездействии, предаваясь сну или занимаясь легкими разговорами.

Второй период в изменении характера личности при алкогольном слабоумии Сикорский определил как период "нравственной огрубелости и фанатизма". На этом уровне у человека понижаются и затем утрачиваются высшие чувства, носящие название совести и стыда. В этой стадии субъекты раздражительны, крайне грубы, обидчивы, страстны. Они склонны внезапно впадать в состояние страсти и переходить к неудержимому насилию. Сикорский отмечает у алкоголиков этого уровня наличие "зрительного и злобного внимания". Здесь имеет место не широкое всестороннее внимание, которое является интеллектуальным и волевым актом, но его иная разновидность, которая вызывается злобной страстью и движется в пределах этой страсти. Здесь налицо истинное перерождение характера, выражающееся в утрате высших сторон воли и чувства.

Взамен чувства чести и собственного достоинства у алкоголиков появляется типичная "гордость". Сикорский сопоставляет содержание тех и других чувств и дает психологически верную их характеристику. Под влиянием вина человек обращается в горделивое, напыщенное, строптивное существо, начинает гордиться и услаждаться не только своими душевными качествами, но и принадлежащими ему вещами и предметами, как будто они составляют часть его личности.

Сикорский установил, что стыд в алкогольном слабоумии утрачивается раньше и полнее, чем в каком-нибудь другом состоянии. Чувство стыда в своих высших формах возбуждается мыслью о том, что какие-то наши нравственные недостатки стали предметом постороннего наблюдения. Алкоголик лишен этого нравственного осознания. Утратив стыд, он подчас отдается кокетству, старается привлечь на себя особое внимание зрителя, позирует, чтобы дать наблюдателю не только случай, но и время заметить и видеть себя. Пьяное кокетство – это самоуверенное, требовательное, не допускающее сомнений и критики нахальство. Недостаток ожидаемого внимания, а в особенности какая-либо ирония или критика способны возбудить целую бурю в уязвленном самолюбии алкоголика. Сикорский подчеркивал социальную опасность таких типов.

Наконец, третий период алкогольного слабоумия – это распад личности, упадок всех сторон психической жизни.

Как гражданина и ученого, Сикорского беспокоило губительное влияние спиртных напитков на степень физического и нравственного самосохранения населения. Данные статистики, приведенные им, свидетельствовали, что алкоголь убивает в человеке способность к самосохранению.

Обобщив ряд отечественных и зарубежных исследований по проблеме алкоголизма, Сикорский показал прямую зависимость ядовитости спиртных напитков от уровня их концентрации (крепости). Он сравнивал статистические данные об алкогольной смертности в России и Франции и пришел к печальному выводу: вследствие более сурового климата употребление спиртных напитков в России гораздо более опасно, нежели в других странах... Понижение средней температуры страны на 5% увеличивает в 10 раз (т.е. на 100 %) опасное действие алкоголя на человеческий организм. Широко распространенное мнение о "согревающем" свойстве спиртных напитков – предрассудок, который разбивают в пух и прах экспериментальные исследования, проведенные на животных. Наблюдения И.М. Сеченова показали, что понижение внутренней температуры тела наступает тем быстрее, чем выше концентрация и больше количество введенного алкоголя. Эти выводы Сикорский применил к объяснению явлений алкогольной смерти. Алкоголь производит разрушительные изменения в нервных клетках (в ядре и протоплазме), причем алкоголь гораздо больше поражает клетки мозговой коры, чем подкорковых частей.

И.А. Сикорский высказал гипотезу о неуничтожаемости токсической силы спиртных напитков на организм и доказал это данными отчетов 13 психиатрических заведений за 10-летний период. Он назвал алкоголь "токсином XIX века", усматривая его вредное влияние как на живущие, так и последующие поколения людей. Уже в то время, как отмечал ученый, имеют место двойные алкогольные последствия – непосредственные и унаследованные. Эту двойную форму алкогольного вреда он называл алкоголизацией населения.

Сикорский нашел особую опасность алкоголя в том, что он обладает чрезвычайной наследственной передаваемостью. Уже

одно зачатие в состоянии опьянения может послужить источником опасной наследственности. Алкоголь оказывает вредное влияние на процессы, находящиеся в состоянии наиболее длительной эволюции, каковыми является нравственная жизнь людей.

Сикорский проследил три различных направления, в которых выражаются последствия алкогольной дегенерации: 1) возрастает число душевных болезней, 2) в обществе растет количество преступлений, 3) понижается работоспособность населения. В понижении нормальной трудоспособности населения ученый видел реальную угрозу экономическому благосостоянию страны. Он экспериментально доказал, что алкоголь значительно снижает умственную и физическую работоспособность, хотя и появляется иллюзия быстроты и успешности труда. Ежедневные выпивки и прогульные дни, соединенные с выпивкой, становясь хроническим явлением, препятствуют естественному усовершенствованию трудовых умений и навыков и держат работника в состоянии рутины, мешая здоровому физиологическому прогрессу нервных механизмов. Сикорский высказал серьезное опасение, что "на международном рынке, всемирной арене трудового состязания народов русский работник, все равно – интеллигент и простой рабочий, обнаружат меньшие рабочие достоинства – в зависимости от алкоголизации, сделавшейся наследственным и упрочившимся злом в стране... На весах исторических судеб учитывается каждый утраченный атом души! Всякое понижение народного труда и энергии, хотя бы и кратковременное, опаснее голода, опаснее всяких экономических и финансовых кризисов. Эти кризисы кратковременны, неурожаи поправляются будущими жатвами, а нервно-психические беды длительны и коварны".

Лекция 5. А.П. Нечаев

Биографический очерк

Александр Петрович Нечаев родился 24 октября 1870 г. в Петербурге, в семье инспектора духовной семинарии. Среднее образование получил в духовной семинарии, где у него возник интерес к философии. В 1890 г. он поступил на философское отделение историко-филологического факультета Петербургского университета. В 1897 г. А.П. Нечаев получил степень магистра философии и был зачислен в состав приват-доцентов Петербургского университета. Свою педагогическую деятельность он начал чтением лекций по истории немецкой психологии первой половины XIX в. В 1898 г. он был направлен на стажировку в Германию. А.П. Нечаев работал в лаборатории В. Вундта в Лейпциге, в лаборатории Г.Э. Мюллера в Геттингене, в лаборатории Э. Крепелина в Гейдельберге, знакомился с работой лаборатории Э. Меймана в Цюрихе, с лабораторией А. Бине в Париже.

Период стажировки определил направление исследовательской деятельности А.П. Нечаева. Он твердо решил посвятить себя экспериментальному изучению детского развития, внедрению эксперимента в педагогическую психологию. Это решение привело его к конфликту с А.И. Введенским. А.П. Нечаев покинул Петербургский университет и развернул разнообразную научную деятельность в Педагогическом музее военно-учебных заведений в Соляном городке (в Петербурге).

Осенью 1899 г. в ряде петербургских учебных заведений он организовал изучение особенностей развития памяти в школьном возрасте. Результаты этого исследования были доложены им на Четвертом международном психологическом конгрессе в Париже в августе 1900 г., а затем опубликованы в том же году в «Журнале психологии и физиологии органов чувств», издававшемся Г. Эббингаузом. Доклад А.П. Нечаева вызвал большой интерес, дал толчок ряду исследований в этом направлении. Взаимоотношение психологии и педагогики, задачи психологического изучения

школьников, особенности умственной работы учащихся, рациональная организация учебного дня, гигиенические требования к учебному процессу – эти и подобные вопросы стали предметом пристального внимания А.П. Нечаева. Для их решения он начал создавать первую в России лабораторию экспериментальной педагогической психологии при Педагогическом музее. 24 октября 1901 г. лаборатория была открыта, и в том же году вышла его книга "Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения". Так было ознаменовано появление экспериментального направления в русской педагогической психологии.

Лаборатория стала не только научно-исследовательским учреждением, но и научно-организационным центром. Здесь изучались процессы ассоциации и их характер в различные возрастные периоды, особенности внимания и памяти учащихся, развитие их интересов, скорость умственной работы и т.д. В 1904 г. при лаборатории были открыты первые в России педологические курсы, провозгласившие своей целью девиз К.Д. Ушинского об изучении человека как предмета воспитания. На курсах читались многочисленные циклы лекций, охватывающие разные стороны детской жизнедеятельности (анатомия, физиология, антропология, общая психология, психология ребенка, учение о характерах и др.), проводились занятия по технике психологического эксперимента и основам статистических методов. Для слушателей были организованы практические занятия. Доступ в лабораторию был открыт для всех желающих. Заведовал курсами А.П. Нечаев, а руководителями практических занятий были А.Ф. Лазурский, И.Р. Тарханов, А.А. Крогиус, А.Л. Щеглов и другие видные ученые.

Активные усилия прилагал А.П. Нечаев к тому, чтобы сделать результаты исследования доступными читающей публике, в том числе и иностранной. Его статьи регулярно появлялись в ведущих педагогических журналах: «Вестник воспитания», «Русская школа», «Русский народный учитель». В «Вестнике психологии» он редактировал отдел педагогической психологии, который в 1905 г. выделился в самостоятельный журнал «Книжки педагогической психологии» под его редакцией. В 1908 г. под редакцией А.П. Нечаева и Н.Е. Румянцева стал издаваться «Еже-

годник экспериментальной педагогики». Многие статьи А.П. Нечаева публиковались в зарубежных журналах. Для основанного в 1903 г. Э. Мейманом журнала «Архив общей психологии» он давал ежегодный обзор российских исследований по психологии. Он явился инициатором перевода на русский язык (а также в ряде случаев переводчиком и редактором) многих книг зарубежных ученых.

В 1904 г. в Гессене состоялся первый конгресс по экспериментальной психологии. А.П. Нечаев принимал участие в его работе и дал о нем подробную информацию в «Вестнике психологии» (1904. № 6). Принимал он участие и в последующих конгрессах – во Франкфурте-на-Майне (1908), Инсбруке (1910), Берлине (1912), Сиднее (1914). А.П. Нечаев был деятельным участником многих российских съездов, где обсуждались вопросы изучения и воспитания детей. Он же явился инициатором созыва всероссийских съездов по педагогической психологии. Приглашения были разосланы и зарубежным ученым. Первый такой съезд состоялся в 1906 г. в Петербурге. Здесь же в 1909 г. состоялся второй. Нечаев был одним из организаторов съездов по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), выпустил ряд учебных пособий, был членом редколлегии «Вестника психологии», «Русской школы», «Журнала психологии, неврологии и психиатрии», редактировал «Книжки педагогической психологии», «Ежегодник экспериментальной педагогики».

Широкая и разнообразная научная и организационная деятельность А.П. Нечаева принесла ему заслуженную популярность в России и за рубежом. Его труды переводятся на многие иностранные языки (немецкий, английский, польский, французский, чешский, венгерский, финский, литовский). Он был избран почетным членом ряда русских и иностранных научных обществ и учреждений, в частности Института имени Ж.-Ж. Руссо в Женеве (1914), Венгерского педологического общества (1912), Педологического отдела Антверпенского городского управления (1901) и др. По приглашению Британской ассоциации содействия научному прогрессу в 1914 г. А.П. Нечаев посетил Австралию и сделал в Сиднейском университете доклад об основах организации педагогической лаборатории, опираясь на свой опыт. Со многими

деятелями мировой психологической науки (В. Вундт, Г. Эббингауз, Э. Мейман, В. Штерн и другие) А.П. Нечаев поддерживал личные контакты. Научное и общественное движение за необходимость всестороннего изучения ребенка и построение учебно-воспитательного процесса на основе этого изучения возымело действие и на официальные круги.

В 1916 г. при врачебно-санитарной части Министерства народного просвещения были открыты Школьно-гигиеническая лаборатория и постоянное совещание, главной задачей которых ставилось содействие научному разрешению педагогических вопросов путем точного исследования физического и психического развития учащихся. Предусматривалась работа по трем направлениям: физиологическому, психологическому и психопатологическому. Руководителем психологического отделения был назначен А.П. Нечаев. Выполняя огромную научно-организационную работу, он вел и систематические научные исследования. Его научные интересы в дореволюционный период концентрировались на познании различных сторон психического развития ребенка. Оценивая в целом этап дореволюционной научной и организационной деятельности А.П. Нечаева, можно сказать, что он занимал достойное место в ряду наиболее значительных ученых, теоретическая и исследовательская деятельность которых позволила создать научные основы теории воспитания и обучения и убедить широкие круги педагогов в том, что познание законов детского развития является базой правильного построения системы образования.

В 1917 г. А.П. Нечаев стал директором Самарского педагогического института. С преобразованием его в 1918 г. в университет он дважды избирался его ректором (в 1918 и 1921 гг.). В 1921 г. он был избран профессором Московского государственного психоневрологического института, а в 1922 г. – его директором. На этом посту он оставался до 1925 г. В 1922 г. А.П. Нечаев был приглашен к больному В.И. Ленину для психологического обследования по собственным методикам. До 1935 г. жизнь и деятельность ученого была связана с Москвой. В послереволюционный период круг его научных интересов несколько изменяется. Он меньше занимается непосредственно психолого-педаго-

гическими исследованиями. В первые послереволюционные годы ученый продолжает экспериментальные исследования психологических основ обучения чтению (психологические причины разных типов чтения у детей, зависимость от особенностей воображения и памяти, как надо учить детей грамоте и т.д.), создает руководство по экспериментально-психологическому исследованию детей дошкольного и школьного возраста.

Однако после 1923 г. Нечаев все больше переключается на другие области исследования. Основное место в них занимают психофизиологические аспекты. Он участвует в наблюдениях за психологическими особенностями учащихся военных учебных заведений, умственным развитием красноармейцев и организацией библиотечного дела в армии, участвует в разработке психологической стороны спасательной службы в шахтах, ведет экспериментально-психологические исследования летчиков и т.п. Много внимания ученый уделяет психологии труда, в частности исследованию проблем профессионального отбора и психического утомления. Используя опыт своего предыдущего изучения проблем психического утомления, он организовал разностороннее исследование утомляемости работников разных видов труда (педагогов, финансистов, статистиков и др.). Его собственные интересы в этой области были направлены на изучение творческого труда, результатом чего явились психологический анализ побед и поражений в шахматной игре и психология технического изобретательства.

До конца 20-х гг. А.П. Нечаев продолжал поддерживать связи с зарубежными коллегами, публиковал некоторые статьи в иностранных журналах («Журнал прикладной психологии», «Архив общей психологии»). Среди многочисленных поздравлений, полученных А.П. Нечаевым в связи с 25-летием основания им лаборатории педагогической психологии, были телеграммы и от зарубежных коллег.

В 1926 г. А.П. Нечаеву была назначена персональная пенсия. Но он продолжал трудиться. Преподавал психологию в Медико-педагогическом институте, Институте дефективного ребенка. С 1931 по 1935 г. он заведовал психотехническим сектором Центрального автоэксплуатационного научно-исследовательского

института, был профессором-консультантом в Институте по изучению труда и отдыха при Наркомтруде.

2 апреля 1935 г. постановлением особого совещания НКВД по статье 58(10) А.П. Нечаев был присужден к ссылке в Казахстан за контрреволюционную агитацию. Для него это было тяжелым ударом. Отбывал ссылку ученый в Семипалатинске. Здесь он занимался проблемами физиотерапии, невропатологии, психиатрии. С 1935 по 1944 г. он был научным руководителем Института физических методов лечения, консультантом психиатрической больницы и детской амбулатории. В этот период им была написана монография «Система психофизиологических синдромов» (рукопись). Высокий авторитет А.П. Нечаева как ученого сохранился. В 1944 г. по ходатайству Ученого совета Тбилисского университета он был утвержден в ученой степени доктора педагогических наук (без защиты диссертации). Он был награжден медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне». С 1944 г. он становится заведующим кафедрой педагогики и психологии Семипалатинского педагогического института. В 1946 г. Ученым советом института его кандидатура была выдвинута в действительные члены АПН РСФСР по отделению психологии (выборы не состоялись). 6 сентября 1948 г. он умер.

Сложный и трудный жизненный и творческий путь, пройденный А.П. Нечаевым, свидетельствует о нем как о неординарной личности, заслуживающей глубокого уважения, памяти потомков и изучения его наследия. Все его труды являют пример продуманного подхода к самой постановке исследования, тщательной методической подготовки, тонкого анализа полученных результатов.

Методические вопросы педагогической психологии

Начало XX в. характеризовалось повышенным интересом к изучению ребенка. Необходимость соединения психологии и педагогики в обучении и воспитании детей не вызывала сомнений и получила признание не только среди ученых, но и практиков. Однако весь вопрос состоял в том, какая психология нужна школе и

каковы возможности эксперимента в познании ребенка. Эти проблемы стали основными на съездах по педагогической психологии. При их обсуждении разгорелась горячая дискуссия, разделившая российских психологов на долгие годы на два лагеря. Сторонники традиционной психологии (прежде всего Г.И. Челпанов) утверждали, что школе необходима, прежде всего, общая психология, знакомящая с законами психической деятельности, направленная на формирование мировоззренческих позиций. Они утверждали, что экспериментальная психология еще слишком несовершенна, что эксперимент в школе пока еще может служить лишь иллюстрацией какого-нибудь общего положения, но нет никакой необходимости возводить преподавание экспериментальной психологии в принцип, делать его обязательным. Сторонники экспериментальной психологии (и в первую очередь А.П. Нечаев) настаивали на признании подлинно научной только экспериментальной психологии, основывающейся на объективных методах, сближающих психологию с естественными науками.

В этих разногласиях проявились различные точки зрения на принципиально важные вопросы о путях дальнейшего развития психологической науки, о ее предмете и методах, о взаимоотношении с другими отраслями знания. Важность внедрения эксперимента в психологию признавалось всеми. Но в решении вопроса о границах применения эксперимента, об областях исследования, доступных эксперименту, о гарантиях научности выводов единодушия не было. Г.И. Челпанов настаивал на первостепенном значении общей, теоретической психологии, сводящей в систему отдельные фактические знания и ставящей те проблемы, на разрешение которых должны быть направлены усилия исследователей. Нельзя, по его мнению, теоретическую психологию противопоставлять экспериментальной. Последняя внесла бесспорное усовершенствование в психологическую науку, но не сняла с повестки дня ни одну из существующих проблем. Поэтому теоретическая психология должна предшествовать экспериментальной. Развиваться они должны в тесном контакте, иначе экспериментальная психология может выродиться просто в ремесленную технику. Сторонники экспериментального развития психологии во главу угла ставили накопление научно достоверных фактов,

полученных с помощью объективных методов, в первую очередь эксперимента. Усилия ученых, считали они, должны быть сосредоточены на решении практических задач, а старая психология, ориентированная на решение философских проблем, основанная на самонаблюдении, носящая метафизический характер, должна стать достоянием истории.

В полемике противники утрировали спорные моменты, не замечая точек соприкосновения и разумных доводов в каждом из направлений. Сторонники экспериментального направления были более многочисленны и популярны. Они много сделали для организации разностороннего изучения ребенка и психологического обоснования педагогических проблем. Но недооценка значения теоретического обоснования при разработке практических проблем, тщательного анализа методов исследования и оценки их возможностей таила в себе опасность отхода от истины, что справедливо подчеркивалось сторонниками теоретического направления. Еще более остро стоял вопрос о том, кто должен и может осуществлять экспериментальную работу по изучению детей. Г.И. Челпанов полагал, что ее должны осуществлять специалисты. Привлечение учителей к экспериментальной работе с детьми он считал недопустимым, поскольку она требует специальных знаний и высокой методической квалификации, которой у учителей нет. А.П. Нечаев и его многочисленные сторонники, напротив, приветствовали создание при школах психологических кабинетов и лабораторий, ставивших не только учебные, но и исследовательские цели, и поддерживали вовлечение в эту работу учителей. В этой связи большую дискуссию вызывал вопрос о методах исследования, в частности об использовании тестов в школьной практике. Относительная простота процедуры, возможность обойтись без сложной аппаратуры, быстрое получение статистически значимого материала, удобство математической обработки и некоторые другие достоинства сулили этому методу большое будущее, вселяя надежду на эффективное решение насущных практических задач. Такая оценка метода тестов вызывала протест со стороны «теоретиков», подчеркивавших мнимую легкость экспериментальной работы в области психологии, сугубо научное значение тестов. Широчайшее применение тестов в

20-е – начале 30-х гг. без должного подхода к их содержанию и процедуре использования, без тщательного сопоставления с результатами других способов исследования показало обоснованность опасений «теоретиков», привело к печальным последствиям. Однако лично к А.П. Нечаеву это не относится.

Большое внимание он, как и другие сторонники естественно-научного, экспериментального направления развития психологической науки (В.М. Бехтерев, В.А. Вагнер, А.Ф. Лазурский, Н.Е. Румянцев и другие), уделял пропаганде психологических знаний среди учителей и других лиц, связанных с воспитанием и обучением. Издавалась многочисленная литература, организовывались летние педагогические курсы, общества по изучению детей и ознакомлению с методами экспериментальной работы. В 1907 г. в Петербурге при деятельном участии А.П. Нечаева была создана Педагогическая академия, ставившая целью подготовку высококвалифицированных педагогов, организаторов внешкольного просвещения, директоров учебных заведений, школьных врачей. Учебный курс включал педагогическую психологию, анатомию, физиологию, школьную гигиену и много других серьезных дисциплин. К преподаванию в академии А.П. Нечаев привлекал крупнейших ученых, в частности И.П. Павлова, И.А. Бодуэна-де-Куртене, В.А. Вагнера и других. При Педагогической академии он создал экспериментальную школу (коммерческое училище).

Энергичные усилия А.П. Нечаева и других сторонников экспериментального направления развития психологии получили широкий отклик как среди ученых разных специальностей, так и среди педагогов. Это выразилось, в частности, в том, что термин «педагогическая психология» был вытеснен термином «экспериментальная педагогика». Съезды ученых, связанных с проблематикой изучения детей, организации их воспитания и обучения, разработкой методов психологического исследования и тому подобных вопросов, стали называться съездами по экспериментальной педагогике. Таких съездов состоялось в дореволюционной России три – в 1910, 1913 и 1916 гг. в Петербурге. В 1910 г. в Петербурге по инициативе А.П. Нечаева было создано Общество экспериментальной педагогики, ставившее задачей организацию

всестороннего изучения психофизиологической природы детей, условий детского развития и воспитания при помощи естественных методов, а также распространение сведений о закономерностях развития ребенка и психологических основах воспитания и обучения.

Пропагандируя идеи экспериментального изучения школьников, Нечаев предлагал учителям несложные экспериментальные методы, тесты, опросы, анкеты, чем способствовал организации психологических кабинетов и лабораторий в учебных заведениях не только Москвы и Петербурга, но и Нижнего Новгорода, Одессы, Оренбурга, Тифлиса, Екатеринослава и других городов. Однократные исследования больших групп школьников на основе указанных методик были доступны практически каждому учителю и в известной мере позволяли судить о динамике возрастного развития многих психических образований, будучи удобными для математической обработки большого количественного материала. Нечаевское движение, обратившись к эксперименту в школе, сыграло большую роль в сближении психологии с педагогической практикой. Помимо многочисленных публикаций в журналах, отражавших результаты его наблюдений и исследований, А.П. Нечаев написал «Очерк психологии для воспитателей и учителей», методические указания для учителей средних учебных заведений, желающих преподавать психологию, учебник психологии для средних учебных заведений и самообразования, разработал набор простейших приборов для преподавателей психологии. Некоторые из его приборов демонстрировались на психологических выставках в России и за рубежом и были удостоены премий.

В первые годы XX в., приступив к экспериментальной деятельности, Нечаев обратился к объективным методам исследования не только отдельных психических процессов, но и сложных личностных образований, что открывало перспективы развития психологии личности и педагогической психологии. Исходной позицией А.П. Нечаева в исследовательской деятельности было стремление к целостному познанию развивающейся личности.

Изучение различных аспектов личности

Память. Активную экспериментальную работу по изучению памяти развернул А.П. Нечаев в организованной им лаборатории экспериментальной педагогической психологии в Петербурге. Первоначально он поставил задачу проследить развитие разных видов памяти в школьном возрасте, а также определить влияние значения слов на их запоминание. В результате исследования он пришел к выводам: память совершенствуется в ходе возрастного развития; этот процесс временно задерживается лишь перед наступлением половой зрелости; значение слов имеет большое влияние на легкость запоминания; объем разных видов памяти различен – наиболее развита у школьников память на предметы и слова, обозначающие эмоциональные представления, и менее развита память на числа. Были выявлены некоторые различия в памяти учеников и учениц: у учеников обнаружилась более сильная память на реальные впечатления, предметы, звуки, а у учениц – на числа и слова. Обнаружилась также определенная зависимость между развитием памяти на реальные впечатления и общим физическим развитием – мускульной силой, емкостью легких. В опытах с запоминанием слов проявились качественные различия в памяти испытуемых младшего и старшего школьного возраста.

Исследование зрительной памяти А.П. Нечаев проводил совместно с М.Л. Кауфман и Н.Н. Тычино (1903) над детьми дошкольного возраста и младшими школьниками (3 – 10 лет). Оно показало явную тенденцию к росту точности памяти с возрастом.

Предметом исследования А.П. Нечаева стал также вопрос о различии типов механической памяти (зрительной, слуховой, моторной) и типов привычного заучивания. Результаты экспериментов убедили в том, что такие различия существуют и оказывают влияние на усвоение некоторых учебных предметов (особенно это касается языков и рисования). Анализ собственных исследований, а также аналогичных работ других ученых привел А.П. Нечаева к выводу, что необходимо различать два понятия – "тип памяти" и "форма привычного заучивания". В большинстве случаев форма привычного заучивания соответствует типу памя-

ти данного лица. Но значителен и процент их несовпадения, нередко связанный с тем, что форма воспроизведения находится в зависимости от формы получения знаний данным лицом. Например, если знания первоначально были получены в слуховой форме, то они легче воспроизводятся в той же форме даже лицами с преобладанием зрительного типа памяти. На основании этих фактов А.П. Нечаев сделал практические педагогические выводы об организации обучения различным учебным предметам, в частности, специально рассмотрел вопрос о дидактическом значении формы заучивания в ходе применения разных методов преподавания иностранных языков.

Экспериментально исследуя взаимосвязь внушаемости с памятью и вниманием в процессе умственного развития ребенка, Нечаев обнаружил, что по мере роста устойчивости внимания и укрепления памяти возрастает способность человека сопротивляться внушению. В оценках окружающих впечатлений все менее сказывается подчинение чужим намекам, советам, приказаниям. Чтобы выяснить зависимость силы внушения от его формы, Нечаев провел специальные опыты. После разбора полученных результатов оказалось, что учащиеся обнаружили разную степень податливости внушению. Во всех возрастах воспитанники обнаружили гораздо большую склонность поддаваться внушению на цифры, чем на фразы. По заключению Нечаева они оказались наиболее стойкими при тех формах внушения, при которых больше вызываются к действительности их воображение и рассудок.

Известно, что человек, весьма самостоятельный в своих действиях, нередко уступает чужому влиянию в том, что считает для себя несущественным. С точки зрения Нечаева, в понимании разной ценности внушаемых мотивов лежит граница между упрямством и твердостью воли. Результаты проведенных им опытов показали, что понимание этой разницы становится минимальным в переходном возрасте. Неподатливость внушению здесь носит характер скорее упрямства, чем истинной самостоятельности. Напротив, в старшем школьном возрасте эта разница в степени податливости внушению разных форм становится максимальной: легко поддаваясь формам внушения, почти не возбуждающим деятельность их воображения и рассудка, воспитанники этого

возраста в громадном большинстве (70%) не обнаруживают podatливости внушению в опытах, затронувших их интеллектуальную жизнь. Описанные опыты обнаружили возрастающую с годами склонность поддаваться больше косвенному внушению, чем прямому, что особенно резко обнаруживается с наступлением периода полового созревания.

А.П. Нечаев обобщил накопленный к тому времени опыт изучения мнемических процессов в мировой науке и изложил его в сжатой и доступной форме. Любому человеку, имеющему отношение к интеллектуальной работе, она дает представление о процессах памяти и путях ее совершенствования.

Эмоции и чувства. Памятуя о единстве психической жизни личности, А.П. Нечаев серьезное внимание уделил эмоциональной сфере. Он обосновал необходимость повседневной заботы педагога об эмоциональном состоянии воспитанников. Даже если ставится задача простого сообщения знаний, педагог не может пренебрегать эмоциональной стороной педагогического процесса, поскольку чувства, отражая качественные особенности внутреннего мира человека, являются надежным средством проникновения в этот внутренний мир, а без этого воспитательный процесс может оказаться бесплодным.

Нечаев провел одновременный опыт в четырех петербургских учебных заведениях о 485 учащимися в возрасте от 9 до 20 лет. Ученики писали сочинение на тему "Нева". Анализ сочинений показал, что подобные исследования могут дать много ценного материала для выяснения общего умственного склада учащихся разного возраста. Результаты исследования показали, что в младшем возрасте (до 12 – 13 лет) и у девочек, и у мальчиков замечается большая склонность к чистому описанию, в старшем возрасте – к выражению своих личных чувств и рассуждений. У младших школьников характер выражаемых чувств почти исключительно сводится к эстетическому чувству, в старшем возрасте заметно возрастает количество оттенков различных чувств. Кроме того, вместе с развитием эмоциональной сферы, сопровождающим процесс полового созревания, усиливается деятельность внутреннего внимания в различных направлениях. Возрастает склонность не только воспроизводить, но и оцени-

вать данные внешнего и внутреннего опыта. Это обнаруживается в стремлении к морализированию и умозаключениям. Таким образом, Нечаев определенно выявил взаимосвязь между развитием эмоциональной и интеллектуальной сфер. Во втором периоде полового созревания особенно сильно заявляет о себе стремление объединить и упорядочить все содержание своего психического мира. Проведенный опыт обнаружил типично-возрастные черты личности старшего школьника.

Особое внимание А.П. Нечаев уделял нравственным чувствам, их формированию и воспитанию. В психологической природе нравственных чувств он подчеркивал их связь с интеллектуальными процессами. Нравственному человеку, отмечал он, свойственны все признаки, характеризующие чувство как таковое (приятное – неприятное и т.д.). Единство нравственного переживания и интеллекта находит выражение в понятии «совесть», рассматриваемом как осознание человеком своего нравственного долга. Другими словами, можно утверждать, что всякое чувство приобретает характер нравственного, если оно сопровождается проявлением совести. В обыденной жизни степень нравственности поступка рассматривается с различных точек зрения: социальной, этической, логической и т.д. Бывает, что основные положения, устанавливаемые с этих разных точек зрения, вступают во взаимное противоречие. Тогда начинается борьба чувств. Когда человек в порыве инстинкта самосохранения отказывается от тех вопросов, настроений и мыслей, которые беспощадно смущают его совесть, происходит духовное самоубийство – гибнут ценные нравственные представления и чувства. Но борьба совести может закончиться и иначе: душевное равновесие обретается мужественным сопоставлением разных точек зрения, мучительным передумыванием определяющих их вопросов, упорным анализом фактов. В результате такого труда получается широкое нравственное мировоззрение. Именно такой исход "борьбы страстей" Нечаев считал ценным для психического развития, полагая, что в процессе воспитания нужно формировать гармоническое соотношение эгоистических и общественных наклонностей.

Исходя из такого понимания природы нравственного чувства, А.П. Нечаев сделал два принципиально важных вывода. По-

сколькx нравственное чувство представляет собой одно из проявлений эмоциональной жизни, то для его развития и воспитания необходимо стимулировать переживание самых разнообразных оттенков чувств. Но воспитание нравственных чувств не может этим ограничиться. Формирование нравственного достоинства предполагает также способность человека к более или менее широким обобщениям, к оценке окружающего с нравственной точки зрения, к суждению о своих и чужих поступках, т.е. требует активной умственной деятельности. Отсюда следует, что воспитание нравственного чувства требует и интеллектуального развития. Однако это должно быть не формальное развитие рассудочной деятельности, а умение координировать одни переживания с другими, способность понимать соотношение различных впечатлений, оценивать их с точки зрения общей цели человеческой жизни. Формирование нравственных чувств начинается в раннем детстве и во многом зависит от нравственной атмосферы в семье, но для подлинного становления личности наиболее значительна работа самого человека над собой, сознательный выбор нравственных идеалов, характерный для юношеского возраста. Ранний юношеский возраст является наиболее важным периодом для воспитания нравственных чувств. Мощным стимулом для образований настроений нравственного характера в этом возрасте служит товарищеская среда.

Нечаев понимал важность изучения нравственного идеала школьника для организации целенаправленного и планомерного формирования его личности. С его точки зрения, опросы, прямо направленные на выяснение нравственных идеалов учащихся, лишь отчасти характеризуют содержание и направленность идеалов. Поэтому Нечаев полагал целесообразным организовать такие эксперименты, которые, не внушая ученику мысли о том, что в данный момент исследуются его интересы, тем не менее, вызывали в его сознании определенные процессы, существенно связанные с этими интересами. Сравнивая процентное отношение ассоциаций внешнего и внутреннего характера у мальчиков и девочек младшего школьного возраста, Нечаев заметил, что у последних больше обнаруживается склонность к ассоциациям внутреннего характера. При сравнении ответов по группам у мальчи-

ков замечается большая любовь к движениям (скакать, бегать, кричать), тогда как у девочек, по-видимому, больше развита склонность к умственной работе и особенно чувство нравственного удовлетворения (приятно учиться, читать, люблю маму, бабушку, люблю делать подарки и т.д.). Обобщая результаты этих опытов с учениками кадетских корпусов, Нечаев выяснил, что после переходного возраста обнаруживается сильное увеличение количества ассоциаций внутреннего характера, показывающих, что внимание учеников все больше привлекают эстетические и нравственные вопросы. Особенно благоприятным является в этом отношении, как было установлено, возраст 17 – 18 лет.

Руководствуясь принципом целостности личности, А.П. Нечаев определил и роль эстетических чувств как необходимого компонента высших человеческих чувств. Координация интеллектуальных и эмоциональных компонентов, по его мнению, легко может быть достигнута на почве эстетических впечатлений, поскольку между искусством и наукой существует психологическое родство. Произведение искусства, отмечал он, заключает в себе две стороны: оно является средством достижения эстетического наслаждения и вместе с тем имеет интеллектуальную сторону, обуславливающую большую или меньшую цельность и гармоничность отношения всех частей художественного произведения. Каждый художник в своем произведении непременно (сознательно или бессознательно) выражает какую-нибудь мысль или настроение, облеченное в художественную форму. Именно эта интеллектуальная сторона художественного произведения, с точки зрения А.П. Нечаева, имеет наибольшую педагогическую ценность. Она позволяет сделать эстетическое чувство средством не только эмоционального, но и общего психического развития, соединить эмоциональное и интеллектуальное совершенствование. Умственное образование, по его убеждению, только тогда достигает цели, когда дает возможность человеку свести свои мысли в стройную систему, понять окружающий мир в целом. Художественная форма, воздействуя на чувство и мысль одновременно, помогает схватить общие черты в частных явлениях. И в этом заключается важнейшая воспитательная роль искусства.

Воля. Раскрытие психологического механизма развития воли позволило поставить на научную почву вопрос о воспитании воли. Считая характерным признаком волевых процессов хотение, А.П. Нечаев выделил два момента в этом процессе: сознание наличия какого-нибудь стремления и одобрение этого стремления, соответствие его тем представлениям и чувствам, которые господствуют в данный момент в сознании человека. Из зависимости волевых действий от интеллектуального опыта и эмоционального состояния вытекала необходимость тесной координации воспитания воли с развитием интеллектуальных процессов и с особенностями эмоциональных компонентов психики.

Все волевые действия можно подразделить на действия по внушению и действия по убеждению. В связи с этим встает вопрос: каково должно быть главное направление в воспитании воли? Следует ли стремиться сделать ребенка легко поддающимся внушению или воспитывать способность руководствоваться только своими убеждениями? Казалось бы, безусловно, правильным является второе. Однако, как показал А.П. Нечаев, дело обстоит гораздо сложнее. Между внушением и убеждением существует сложная взаимосвязь, позволяющая поставить вопрос, не является ли убеждение результатом целого ряда предшествующих внушений. Поэтому нельзя строить воспитание только на принципах чистого убеждения, не прибегая к внушению. Весь вопрос в том, каково должно быть соотношение этих элементов.

А.П. Нечаев считал правомерным провести аналогию между механическим и логическим запоминанием и воспитанием воли. Научные данные и житейская практика, отмечал он, свидетельствуют о том, что не может быть целесообразным только механическое или только логическое запоминание. Рациональное запоминание основывается на установлении логической связи между старым, закрепленным в памяти с помощью повторений, и новым. Аналогично этому должен строиться и процесс волевого воспитания, где внушение уподобляется механическому заучиванию, а убеждение – логическому запоминанию. Как при правильно поставленном обучении, так и при правильно организованном воспитании воли главным, по убеждению А.П. Нечаева, должна

быть выработка у воспитанника стремления понять окружающий мир и самого себя.

Интересы и мотивы. Стремясь к усовершенствованию учебного процесса на основе знания психологии ребенка, А.П. Нечаев уделил внимание процессам умственной жизни школьника. Путь к познанию интеллектуальной сферы школьника (да и всей его духовной жизни) он видел в изучении интересов ребенка. Интерес рассматривался и как средство познания внутренней сущности человека, и как средство влияния на него путем развития соответствующих интересов. Если коренным образом изменяются интересы, то вместе с этим изменяется и личность. Если сравнить определения мотива и интереса, данные Нечаевым, то видно, что тот и другой у него являются исходным пунктом действия. Но если мотивом, с его точки зрения, является всякое чувство или представление, побуждающее к деятельности, то интересом является устойчивое чувство или представление. Нечаев подчеркивает константный характер интереса. Он предположил, что интерес нужно искать среди тех явлений, которые называются активной психической работой (внимание, мышление, воображение), причем характерными признаками интереса являются чувство удовольствия и сравнительная легкость, сопровождающие связанную с ним психическую работу.

А.П. Нечаев организовал экспериментальное изучение интересов в школьном возрасте, хотя и понимал всю трудность, сложность изучения такого сложного явления экспериментальным путем. В этих целях он использовал наблюдения над характером преобладающих ассоциаций у учащихся 11 – 18 лет, провел опрос учащихся о любимом чтении. На основании полученных данных он сделал выводы о некоторых возрастных особенностях развития интересов: в 13 – 14 лет интересы имеют преимущественно внешний характер (к движениям, зрительным образам и т.п.), а с 14 лет все более начинает преобладать интерес к явлениям внутреннего порядка (интеллектуального и нравственного характера). Эти выводы ученый координировал с представлением о преимущественной направленности внимания в ходе обучения.

Нечаев обнаружил, что исследование интересов, соответствующих способностям учащихся, – очень сложная работа, распадающаяся на целый ряд более специальных изысканий: о господствующих настроениях и наличном круге представлений, обусловливающих привычную точку зрения учащегося, о характере привычных ассоциаций и т.д. Как один из приемов изучения интересов учащихся, он избрал исследование характера представлений, возникающих в их сознании. Исходя из этого был предпринят ряд классных опытов с инструкцией: "Пишите как можно скорее все, что знаете приятного". При этом экспериментатор нарочно старался обратить все внимание ученика на скорость письма, чтобы он меньше подвергал обдумыванию и выбору возникающие у него представления. Обычно опыт длился около одной минуты. В большинстве классов замечалось сильное оживление, старание написать как можно больше слов о приятном. Экспериментатору необходимо было заботиться о том, чтобы опыт не потерял форму свободного состязания в скорости мыслей и письма. После этого опыта были проведены еще три, аналогичные по форме: как можно скорее написать, что ученики знают 1) неприятного, 2) удивительного, 3) смешного. Испытанию было подвергнуто 300 учеников в возрасте от 11 до 18 лет. Анализ материала дал возможность определить содержательные возрастные характеристики ведущих интересов школьников переходного и юношеского возраста.

А.П. Нечаев обратился и к изучению мотивационной сферы детей. Всякое произвольное действие предполагает сознание мотива. При всяком обдуманном поступке предполагается существование нескольких мотивов и суждение об их ценности. По Нечаеву, всякий мотив приобретает особенную силу в нашем сознании под влиянием, во-первых, причин внешнего характера – сила внешнего впечатления или повторение; во-вторых, причин внутреннего характера – отношение данного представления или чувства к интересам и настроениям действующего лица. Действия, обусловленные мотивами внешнего характера, Нечаев называл внушенными, а действия, обусловленные мотивами внутреннего характера, его господствующими настроениями и интересами, – действиями по убеждению, т.е. мировоззрением человека.

Интересные результаты получил Нечаев в экспериментальном исследовании мотивов деятельности, поведения школьников и системы оценок ими нравственного поведения других людей. Опыты по выявлению мотивов такого сложного личностного образования, как ложь, состояли в том, что учащимся прочитали (одновременно во всех классах) рассказ с описанием случая детской лжи. После этого ученики должны были письменно ответить на ряд вопросов.

Всего предлагалось 6 рассказов, в которых описывались различные виды лжи. С наибольшей строгостью отнеслись ученики всех возрастов к случаям лжи из озорства и самосохранения, а наиболее снисходительно – ко лжи альтруистической. По отношению к первым видам лжи большинство учеников считало справедливым применение наказаний (часто телесных). Альтруистическая же ложь чаще всего признавалась простительной, а иногда и даже похвальной. Решая вопрос, как следовало бы поступить по справедливости с солгавшим ребенком, ученики старшего возраста (когда начинает особенно проявляться деятельность внутреннего внимания) гораздо больше придают значения разным мерам словесного воздействия, чем ученики младшего возраста, которые (в особенности в первую стадию переходного возраста, около 13 лет) с большей готовностью высказываются за справедливое применение наказаний.

Сопоставляя ответы учащихся разного возраста по поводу рассказов № 2 (ложь из самосохранения с неприятными внешними последствиями) и № 5 (ложь из самосохранения без неприятных внешних последствий), Нечаев заметил, что ученики младшего возраста (до второй стадии так называемого переходного периода) придают гораздо больше значения внешним последствиям поступка, чем ученики более старшего возраста, обращающие внимание преимущественно на внутренние мотивы, руководившие солгавшим лицом. Обработка материалов этого опыта дала возможность увидеть возрастные особенности и динамику развития нравственных чувств и убеждений школьников 10–16 лет, что могло помочь школе скорректировать воспитательные задачи.

Проблемы воспитания личности

А.Л. Нечаев выступал против абстрактных формулировок целей воспитания личности: высшая цель воспитания – не просто личность, а личность нравственно-ценная.

Нечаев также выдвигал задачу индивидуализации целей воспитания. Для ее реализации он составил программу наблюдений учителя над индивидуальными особенностями школьника. Сюда он относил в первую очередь характеристику физического развития ребенка, его нервной системы, перенесенных болезней, которые ослабляют умственную работоспособность; сведения о росте, весе, цвете лица, окраски слизистой оболочки век и губ, о мускульной силе. Он считал необходимым выяснить, не было ли в семье ребенка случаев душевных и нервных болезней, алкоголизма, чахотки. Затем предлагалось определить:

1) богатство реальных представлений ребенка в связи с запасом соединяемых с ними названий (необходимо изучить предварительный опыт учеников и запас их слов);

2) память, ее виды, качества;

3) тип работоспособности. Методы его определения: наблюдения за проявлением известных признаков утомления, опыты с запоминанием чисел или слов (под конец дня у разных учеников работа памяти изменяется различно);

4) внимание. Нужно определить, замечается ли слабость внимания ученика при всякого рода работах или же его внимание оказывается слабым только при работе учебного рода;

5) податливость внушению (насколько и в каких формах);

6) господствующие настроения человека (подавленность, страх, возбуждаемость, раздраженность, беспокойство, обидчивость);

7) связность и целостность душевной жизни.

Лишь зная индивидуальные особенности развития ребенка, уровень его знаний, запросов, нравственного развития, можно опираться и на общие законы душевного развития человека.

Для Нечаева личность, с одной стороны, цель воспитания, а с другой – результат психического развития человека. Нельзя рассчитывать на стихийное формирование нравственно-ценной личности у каждого ребенка. Наряду с влиянием наследственности

на развитие психической жизни ребенка Нечаев отмечает и влияние социальной среды, к одному из проявлений которой он относил силу внушения.

Стремясь выяснить пути всестороннего развития личности, А.П. Нечаев много думал и о средствах этого развития. Важнейшее средство духовного развития он видел в родной речи. Поэтому он был внимателен к психологическим механизмам овладения речью, методам и средствам речевого развития. Как важнейшую педагогическую задачу он выдвинул научение детей осмысленному чтению, а не просто овладению техникой чтения. При этом он подчеркнул важность правильного овладения чтением с самого начала, так как переучивать ребенка гораздо труднее, чем научить. Необходимо, чтобы первая же буква, усваиваемая ребенком, была предложена ему при таких обстоятельствах, которые заставили бы его обратить внимание на значение буквы как символа звука, входящего в состав определенного слова. Следующая ступень – помочь ребенку овладеть восприятием группы букв как символа целого слова. Психологический анализ процесса чтения убедил А.П. Нечаева в том, что в осмысленном чтении большую роль играет догадка. Поэтому и обучение чтению должно основываться на упражнениях по угадыванию, вызывающих процесс внутреннего внимания, стимулирующих ассоциативные связи. Этим самым устанавливается прямая зависимость успеха обучения от общего развития ребенка.

При таком понимании задачи обучения грамоте, указывал он, учитель должен постоянно считаться с кругом представлений ребенка, господствующими у него интересами и запасом известных ему слов. Поэтому и руководства по обучению грамоте должны учитывать особенности детского контингента и быть приспособленными для различных детских групп (например, городских и сельских школ). Но общий путь к достижению намеченной цели всюду будет один. Принципы овладения грамотой, предложенные А.П. Нечаевым, сохраняют свою значимость до сих пор.

Постоянно внимание А.П. Нечаева привлекала взаимосвязь духовной и физической деятельности человека, в частности влияние физических упражнений на функционирование психических процессов (восприятия, памяти, воображения и т.д.), на на-

строения и чувства человека, на становление его характера и др. Систематические наблюдения за влиянием физической культуры на психическую жизнь, организованные и проведенные А.П. Нечаевым с большой тщательностью и скрупулезностью, имеют не только научную, но и практическую значимость для любого культурного человека.

К числу могучих средств развития нравственно-ценной личности Нечаев относил правильно поставленную гимнастику, спорт, игры, хорошо организованный ручной труд, выработку эстетических чувств, важное влияние на формирование волевой сферы оказывает педагогически организованное общение. Задача воспитателя – создать вокруг ребенка атмосферу добрых обычаев, которые могли бы внушающим образом на него воздействовать. С этой точки зрения громадное влияние имеет то, что называется общим духом школы, т.е. весь ее строй, общий характер ее порядков, тон отношений учителя к детям и т.п.

Психология труда

А.П. Нечаев был сторонником активного внедрения психологических методов исследования на производстве. Он считал, что роль психологов заключается в профессиональном отборе кандидатов на те или иные должности и установлении степени соответствия их психического уровня профессиональным требованиям работы. Еще одной задачей психологов на производстве является улучшение технических условий труда работников. Для решения поставленных задач необходимо провести экспериментальное исследование творчества технических работников, в том числе инженеров.

Анализируя проделанную в психологии работу по решению этих задач, А.П. Нечаев констатирует, что, несмотря на то, что были получены схемы творческого процесса, они носили скорее общий характер и не освещали особенностей технического творчества. Экспериментальное исследование технического изобретательства проводилось ученым в начале 1928 г. совместно с группой членов Всесоюзной ассоциации инженеров.

Исследуя процессы технического изобретательства, А.П. Нечаев искал ответы на вопросы: что следует называть тех-

нической изобретательностью? Какими качествами отличается изобретатель? Какие условия способствуют выработке этих качеств? Возможно ли их воспитать?

Рассматривая деятельность изобретателя, А.П. Нечаев разделял позицию инженера П.К. Энгельмейера, который рассматривал три акта в процессе изобретения: создание идеи, выработку схемы или плана и осуществление вещи на деле. Он считал, что в этой схеме содержится попытка наметить предмет исследования, выяснить психологическое сходство технического творчества с творчеством другого вида и указать возможность проявления индивидуальных различий в течение творческого процесса.

Опираясь на эту схему, А.П. Нечаев выделял внешнюю и внутреннюю сторону технического изобретательства. Под внешней стороной он понимал сам предмет изобретения, его новизну, пользу и степень осуществимости, под внутренней стороной – творческий процесс, который был пережит изобретателем.

На этой основе А.П. Нечаев выдвигает предположение, что способность к техническому изобретательству гораздо теснее связана с известными особенностями природной организации, чем со специальной выучкой.

Рассматривая вопрос о воспитании технического изобретательства, А.П. Нечаев приходит к заключению, что он сводится к двум коренным задачам: к планомерному отбору лиц, обнаруживающих природные задатки к техническому творчеству, и к целесообразной постановке технического образования. Техническое образование будет успешно только в том случае, если каждый преподаватель в этой области будет знаком с основами педагогики. Он отмечает, что в процессе обучения техническим знаниям большое значение имеет не только материал обучения, но и самая форма, в которой этот материал дается учащимся. Процесс обучения должен всячески содействовать развитию личности учащихся, будить в них процессы суждения, давать повод для свободного проявления работы воображения и оценки результатов этой работы с точки зрения той или другой реальной обстановки.

Итак, один из основоположников русской экспериментальной психологии А.П. Нечаев перенес свои эксперименты из лаборатории в школьный класс, максимально приблизив эксперимент

к естественным условиям. Он обратился к проблемам психологии воспитания, к изучению сложных личностных качеств школьников, как-то: мотивов деятельности, господствующих интересов, убеждений, оценки поступков и деятельности других, динамики развития эмоциональной, интеллектуальной и волевой сфер психики, т.е. обратился к экспериментальным исследованиям личности, что стало крупным шагом вперед в решении психологической проблемы личности и в развитии русской психологической мысли в целом [3, 9, 15].

Лекция 6. М.М. Рубинштейн

Биографический очерк

Моисей Матвеевич Рубинштейн родился в 1878 г. Закончил философское отделение Фрайбургского университета (Германия, 1905). Вернувшись в Россию, преподавал психологию и философию в университете Шанявского (с 1908), на московских Высших женских педагогических курсах (с 1909). После сдачи магистерского экзамена при Московском университете работал там приват-доцентом (1912), а с 1918 г. – профессором. Был организатором и первым ректором Восточно-Сибирского университета в Иркутске (1918 – 1920). С 1923 по 1941 г. преподавал в вузах Москвы. В 1941 – 1943 гг. заведовал кафедрой педагогики и психологии в Красноярском педагогическом институте. В 1943 – 1951 гг. – профессор кафедры психологии в МГПИ имени В.И. Ленина. В 1953 г. М.М. Рубинштейн умер. Основные труды: «Идея личности как основа мировоззрения. Критико-философский очерк» (1909); «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» (1913, 1920); «История педагогических идей в ее основных чертах» (1916); и др.

Профессиональная научная деятельность Рубинштейна была связана с теоретическими проблемами воспитания и обучения, проблемами возрастного развития, особенностями формирования отдельных сторон развивающейся личности.

О предмете педагогической психологии

М.М. Рубинштейн внес существенные уточнения в определение предмета педагогической психологии. По его определению, педагогическая психология это – наука, изучающая психическую жизнь и развитие детей с точки зрения воздействия на них в интересах целесообразного воспитания и обучения. В ее задачи входит исследование хода развития детей до школы, в школе, после нее, изучение особенностей влияния различных условий на

функции детской психики, установление периодов колебаний в детском развитии и т.д.

Эти же вопросы интересовали детскую психологию и психологическую науку вообще. Они ставили целью познание законов психической деятельности. Поэтому он подчеркивал специфические для педагогической психологии моменты – наличие педагогической цели и исследование детской психики в определенных реальных условиях жизни. М.М. Рубинштейн считал, что психология интересуется простейшими процессами или искусственно изолированными процессами, между тем как педагогическая психология должна брать психику в конкретных живых условиях ее функционирования, в школе, дома и вне их. Неразрывная связь педагогической психологии с целями воспитания делает ее неотъемлемой частью общей педагогики, позволяя создать цельную, полную теорию воспитания и обучения. Но для этого она должна оплодотвориться философскими идеями. Какая философия более плодотворна для педагогики, отмечал он, это уже вопрос системы педагогики и об этом можно спорить, но то, что без философского фундамента нельзя обойтись, бесспорно.

В утверждениях некоторых крайних представителей педагогической психологии звучала идея, что педагогики собственно нет, что она вполне заменяется педагогической психологией. М.М. Рубинштейн выступал против расширения задач педагогической психологии до крайних пределов и ее претензий на абсолютное господство в области педагогики.

Проблемы развития личности

В решении теоретических проблем воспитания М.М. Рубинштейн опирался на исторический опыт развития педагогических идей. Главной целью воспитания он считал формирование цельной, гармонически развитой личности. Для достижения этой цели необходимо изучать психологические особенности детей. Важное значение Рубинштейн придавал дошкольному периоду детства, анализировал проблемы дошкольного воспитания. Большой материал собран и обобщен им по психологии юношеского возраста, показаны типические черты этого возрастного периода, выделены и сформулированы соответствующие принципы педагоги-

ческого воздействия. М.М. Рубинштейн исследовал процессы формирования отдельных сторон и качеств личности в различные возрастные периоды: процессы нравственного и эстетического развития, полового воспитания, трудового обучения, формирования социально-правовых представлений, развития читательских интересов и др.

Возрастное развитие рассматривалось М.М. Рубинштейном как единый процесс, все звенья которого закономерно связаны. Развитие личности он связывал с процессом развития человеческой культуры, подчеркивал необходимость воспитания «творца культуры». Исходя из этого, обосновывал необходимость создания единой цельной системы образования, охватывающей все возрастные группы, начиная с дошкольного возраста. Целесообразным завершением ее должна быть просветительная работа среди взрослых.

Большое внимание ученый уделил анализу понятия личности в связи с целями воспитания, он особо подчеркнул значение социальной стороны жизни личности. Однако это не означает нивелировки личности, подавления ее индивидуальных качеств. Требование тождества однородных личностей свойственно примитивному обществу, а общество, вступившее на путь культурного развития, предлагает единство (а не тождество) индивидуальных личностей. Следовательно, и педагогика должна ставить задачу взрастить единство многообразных цельных личностей.

Социальный характер личности, связь развития личности и культуры М.М. Рубинштейн считал ключевыми моментами в трактовке понятия личности. Личность, подчеркивал ученый, это продукт не естественного, природного развития, а исторического, культурного. Интересы развитого общества, отмечал он, требуют развития тех сторон личности, которых требует творчество культуры в широком смысле слова.

М.М. Рубинштейн считал, что полноценное развитие личности невозможно без активизации самостоятельного начала, без сознательного стремления человека к построению своей личности.

Ученый высказывается против односторонности в воспитании личности, абсолютизации какой-либо одной ее стороны. Так, он отмечал, что, когда физическое развитие отрывается от облагора-

живающей и контролирующей власти идеальных мотивов истины, добра и красоты, оно легко может привести нас к обоготворению "здорового кулака" и "конской силы", способных при случае стереть с лица земли и красоту, и добро, и правду. В опасность обращается исключительно эстетическое воспитание, потому что оно может уничтожить добро, вскормит непроходимый эгоизм и себялюбие и т.д. Исключительно нравственное воспитание слишком обедняет жизнь человека и суживает сферу добра. Односторонность присуща и исключительно религиозному воспитанию. Особенно ошибочно развитие и культивирование интеллекта в отрыве от других элементов личности, так как в нем самом нет гарантий «за направление на добро». Сливаясь в цельной личности в гармоничное целое, развиваясь в детской душе в тесном соприкосновении, они обеспечивают друг другу целесообразный рост и максимальную силу.

Развивая мысль о возможности изменения характера в течение жизни, М.М. Рубинштейн отмечал, что природа твердо определила в характере только возможности, а какая из них и в какой степени будет осуществлена в действительности, это уже решает ход дальнейшего развития, свойства материала, на котором обнаруживается и зреет характер и наличность сознательной силы, воздействующей на раскрытие характера в определенном направлении.

Среди воздействий, определяющих направленность развития характера, М.М. Рубинштейн особо выделял влияние культуры, значение нравственных принципов, которыми руководствуется человек. Сформированность нравственных элементов характера он рассматривал как свидетельство подлинной зрелости личности. Поэтому выработку нравственного характера ученый считал одной из самых существенных задач воспитания в целом. При этом он делал акцент на признании свободы личности, на сознательном подчинении определенным нравственным нормам. Он отмечал, что нравственный закон – это внутренний закон; центр тяжести нравственной личности – в ней самой, в ее самосознании и самооценке. Такая личность чужда принуждению, но также не мирится и с произволом.

Ориентация на пробуждение собственных нравственных сил личности не означала отрицания внешних воспитательных воздей-

ствий. Исходным принципом нравственного воспитания М.М. Рубинштейн считал тесную, неразрывную связь личного и социального в человеке, ибо человек живет в обществе и воспитывается для совместной жизни с другими людьми. Поэтому быть нравственным – значит деятельно проводить в жизнь нравственные принципы в качестве члена определенного общества. Из этого ученый выводил и основные направления развития нравственного характера. Во-первых, подчеркивал он, необходимо развивать деятельную, волевою сторону личности, ибо характер проявляется в поступках. Во-вторых, нравственный характер мыслим только на почве признания существования других личностей и деятельного общения с ними. Следовательно, нравственный характер воспитывается в ходе жизни в обществе, и средства воспитания характера должны иметь широкую ориентацию.

Воспитание нравственного характера М.М. Рубинштейн считал невозможным без знания особенностей детских представлений о нравственности, без учета специфики интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка и сложности пути к достижению психической и нравственной зрелости. Это побудило его дать анализ проявлений нравственной сферы у ребенка и психологических средств воздействия на нее. В ходе этого анализа он показал недопустимость смешения нравственного поведения и нравственного сознания, внутренние противоречия в обучении этике. Центр тяжести в нравственном формировании личности лежит, по убеждению М.М. Рубинштейна, не в обучении и не в теоретическом просвещении, а в деле, в воспитании на действительных поступках, с помощью примера и организации соответствующей обстановки. С особой силой он подчеркивал значение здоровой нравственной атмосферы, направленности на трудовую созидательную жизнь. Ученый считал, что для воспитания нравственного характера детей важно подчеркивать ценность труда и трудовой жизни и ограждать их от влияния «хищнической атмосферы». Подытоживая факторы, в результате действия которых складывается нравственный мир человека, он писал, что лучший путь воспитания нравственного характера – это создание вокруг детей чистой атмосферы труда, жизни, человеческих отношений и интересов.

Руководствуясь названными принципами, М.М. Рубинштейн видел задачу педагогики в том, чтобы указать средства и пути к воспитанию человека как телесно и духовно, всесторонне индивидуально развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самодетельной, культурно-нравственной силы.

Проблема умственного развития ребенка

М.М. Рубинштейн обстоятельно рассмотрел значение сформированности абстрактного мышления для полноценного умственного развития. Умственное развитие, развитие мышления, как отмечал он, должно заключаться не только в знакомстве с конкретными фактами, с данной деятельностью, но и в том, что еще более важно, чтобы человеческий ум взрастил в себе способность господствовать над ними, обобщая и углубляя индивидуальную деятельность. Конкретное мышление всегда более примитивно, если оно не дополняется этими сторонами культурной мысли. Вместе с тем, М.М. Рубинштейн настойчиво подчеркивал необходимость рассматривать развитие абстрактного и конкретного мышления в диалектическом единстве, указывал на пагубность их разрыва.

Столь же большое значение он придавал развитию творческой, действенной стороны мышления. Воспитывать ум, как считал Рубинштейн, – это значит вести его в сторону все более деятельного, активного отношения к действительности.

Указывая на важность логического мышления, ученые отчетливо сознавали, что понять его сущность можно, лишь проследив процесс формирования в ходе жизнедеятельности. Такой подход стимулировал организацию наблюдений за ходом развития детского мышления, обобщение и анализ полученных данных, направленных на определение типологии мышления, выявление ошибок, свойственных мышлению ребенка, и поиски способов ликвидации недостатков детского ума.

В тесной связи с проблемами развития детского мышления исследовались проблемы одаренности. Проблема одаренности вызвала горячее обсуждение в среде ученых, дискуссии, различные, порой диаметрально противоположные точки зрения. В это же время появилась перспектива экспериментального исследова-

ния одаренности. Последнее послужило основанием для некоторых энтузиастов считать проблему решенной, вселяло, по выражению М.М. Рубинштейна, "головокружительные надежды". Однако значительная часть видных ученых (Г.И. Челпанов, М.М. Рубинштейн, Н.Е. Румянцев и др.) указывали на чрезвычайную сложность проблемы, ее малую изученность, необходимость соблюдать крайнюю осторожность в практических выводах и действиях. Необходимо понять и определить сущность категории «одаренность» и факторов, ее определяющих, разработать адекватные методы исследования.

Для определения одаренности нужно предварительно решить проблему соотношения способностей. Так же не прост и вопрос о развитии отдельных способностей, связанный с вопросом об общем уровне психического развития. В связи с этим М.М. Рубинштейн обращал внимание на то, что, изучая проблемы одаренности, необходимо учитывать закономерность неравномерного развития у ребенка. Развитие детей протекает не непрерывно и проходит через целый ряд весьма значительных колебаний, способных на время исказить духовный облик ребенка. Соответственно, отмечал он, одаренность часто лежит в нашем духе как богатое семя, которое может дать могучие ростки в благоприятной обстановке и остаться сокрытым для нас в отрицательных условиях. Она может проявиться или очень рано, или очень поздно. И во всех случаях должны быть даны достаточные побудители к обнаружению и развитию способностей.

Указывая на ошибочность предположения, что дарование детей проявляется в раннем возрасте или, во всяком случае, с начала обучения, М.М. Рубинштейн выступал против культивирования какой-либо одной способности, против ранней специализации. На самом деле в центре внимания должна стоять общая культура, без которой и максимальные дарования становятся немислимыми, подчеркивал он. Вместе с тем, он считал целесообразным выделение детей умственно отсталых, что отвечает интересам как нормальных детей, так и детей, отстающих в развитии и страдающих от сознания своей неполноценности среди нормальных детей.

Большую практическую педагогическую значимость имело исследование вопроса о соотношении умственной одаренности и школьной успеваемости. Анализ результатов свидетельствовал о том, что эти показатели далеко не всегда совпадают. Школьная успеваемость зависит от многих факторов, а умственная одаренность есть только одно из условий, определяющих школьную успешность. Степень умственного развития и успехи школьного обучения зависят от множества причин, учесть влияние которых невозможно. Поэтому, подчеркивал М.М. Рубинштейн, в таких сложных общественных условиях, где школьная жизнь, работа и поведение детей определяются тысячами всяких причин, идущих из глубины экономической, правовой, духовной жизни общества, так что, в конце концов, возможно учесть только меньшую часть их, педагогу необходимо быть особенно осторожным в оценке способностей и поведения детей. Вызывал интерес также вопрос о высокой общей или специальной одаренности, о природе и характере таланта, о факторах, его определяющих, в частности о влиянии наследственности. Под этим углом зрения анализу подвергались биографии выдающихся людей и литературные произведения. Результаты показали чрезвычайную сложность проблемы, неоднозначность ее решения, но вместе с тем ее значимость для понимания истории культуры, в частности истории умственной эволюции человечества [9, 15, 16].

Лекция 7. В.В. Зеньковский

Биографический очерк

Имя Василия Васильевича Зеньковского – известного русского философа и религиозного деятеля, педагога и психолога, видного деятеля общественно-педагогического движения российской эмиграции, ученого, мыслителя и человека, волею судьбы оказавшегося за пределами родной страны, – в наши дни становится одним из символов педагогического плюрализма современной России. Зеньковский прожил большую, полную драматизма жизнь и прошел сложный и мучительный путь нравственных, философских, педагогических и религиозных исканий. Его наследие сегодня по праву возвращено Отечеству, и оно дает серьезный повод для размышлений о судьбах и путях развития российской педагогики и психологии.

В.В. Зеньковский родился 4 июля 1881 г. в г. Троекурове Подольской губернии (ныне г. Хмельницкий в Украине). Дед его был священником, отец – смотрителем городского двухклассного училища, мать – учительницей. В 1900 г. юноша окончил классическую гимназию с золотой медалью.

Юношеские годы были сложными для становления мировоззренческих позиций молодого человека. В годы учения, еще в пятом классе, он пережил духовный кризис веры. Будучи по семейному воспитанию религиозным мальчиком, в гимназии он увлекся Белинским и Писаревым. Как он писал, прежнее религиозное миропонимание как бы стушеввалось, без боя сдало все свои позиции. Всепоглощающая вера в естественные науки привела Зеньковского на естественный факультет, о чем он впоследствии сожалел. Но здесь он благодаря Г.И. Челпанову и книге датского психолога Х. Гёффдинга «Очерки психологии» увлекся психологией, в нем пробудился вкус к исследованию. Другим увлечением молодого Зеньковского, которое пронизало всю его жизнь, было увлечение философской поэзией, русской литературой: Ф.М. Достоевским, Л.Н. Толстым, Н.В. Гоголем. Изучение Канта

и философов-неокантианцев и особенно русских философов Вл. Соловьева и Л.М. Лопатина привели юношу к мысли, что религия и наука, находясь «в разных планах духовной жизни», не противоречат друг другу. Все это постепенно позволяет ему преодолеть духовный кризис и возвращает его в лоно религии. Будущее человечества Зеньковский, как и Вл. Соловьев, связывал с синтезом религии, науки, философии и искусства.

В 1904 г. Зеньковский переходит на историко-филологический факультет, где увлеченно занимается наукой, особенно литературой, философией и психологией.

Важным этапом в его жизни стала работа во Фребелевском женском педагогическом институте, где готовились высококвалифицированные работники дошкольного воспитания. В 1911 г. Зеньковский был избран директором института. Ему принадлежала инициатива организации экспериментальной работы по социальной педагогике, психологии детства, по другим проблемам, в частности по формированию привычек у детей.

По завершении магистратуры в 1912 г. Зеньковский избирается приват-доцентом Киевского университета, возглавляет Психологический семинарий. В 1913 – 1914 гг. состоялась его научная поездка по университетам Германии, Австрии, Италии, обогатившая знакомством с разными направлениями западной психологии и педагогики.

Ведущее место в научных интересах молодого Зеньковского заняла проблема личности и становления ее психики. Это обусловило и тему его магистерской диссертации «Проблема психической причинности», которую он защитил в апреле 1915 г. В 1916 г. Зеньковский назначается исполняющим обязанности экстраординарного профессора по кафедре философии Киевского университета им. Св. Владимира.

В этот период началась и активная общественно-педагогическая деятельность Зеньковского. Он возглавил Киевское Фребелевское общество, которое проводило большую работу по организации дошкольных учреждений нового типа. В разгар Первой мировой войны вместе с другими членами общества он провел социально-педагогическое и психологическое исследование «Дети и война». Пацифистский пафос исследования и за-

мысел опубликованного сборника был в стремлении «до конца взглянуть в жуткую бездну детского горя», приносимого войной, и защитить подрастающее поколение от деформирующего воздействия войны на детскую психику.

С 1905 г., со студенческих лет, Зеньковский активно участвует в общественно-религиозном движении, в создании Киевского религиозно-философского общества им. Вл. Соловьева. Революционные события в России и на Украине обозначили резкую грань в жизни, судьбе и научной биографии ученого.

После Февральской революции 1917 г. Зеньковский был вовлечен в большую политику, ценой чему стала утрата Родины и семьи. Первый период его вынужденной эмиграции связан с Югославией (1919 – 1923). В Белграде он вошел в круг видных деятелей эмиграции. Несмотря на занятость, в эти годы ему удалось продолжить свои эксперименты по детской психологии и подготовить к печати книгу «Психология детства», вышедшую позднее (1924) в Лейпциге.

Затем Зеньковский принял приглашение занять кафедру педагогической психологии и экспериментальной педагогики в Русском Высшем педагогическом институте им. Я.А. Коменского и переехал в Прагу. Зеньковский вел весь блок психологических дисциплин: общую психологию, психологию детства и школьного возраста, педагогическую психологию, психологию детства, психотехнику в школе. Он подготовил к изданию обширную программу и лекционный курс по общей психологии. Под его руководством студентами и преподавателями института и русских гимназий было проведено крупное социально-педагогическое исследование, в которое было вовлечено 2 400 детей эмиграции разного возраста. Публикация его результатов в книге «Дети эмиграции» (Прага, 1925) вызвала резонанс во всем мире. «Детская душа в наши дни» – так назвал Зеньковский свой анализ детских горьких сочинений-воспоминаний о России, революции, гражданской войне, эмиграции.

Благодаря научному и общественному авторитету в 1923 г. Зеньковский на Первом педагогическом съезде российской эмиграции был избран председателем Педагогического Бюро по делам

низшей и средней русской школы за границей, своеобразного Министерства просвещения зарубежной России.

Зеньковский сыграл важную роль в деятельности ряда журналов: «Русская школа за рубежом», «Бюллетень» Педагогического Бюро и др.

Любимым детищем ученого было Русское студенческое христианское движение (РСХД), которое он возглавлял почти 40 лет, до конца своей жизни.

В 1926 г. Зеньковский совершил научную поездку в США для изучения организации внешкольного религиозного воспитания и образования.

Самым длительным для Зеньковского стал парижский период его жизни, а Франция – второй родиной. Сюда он переселился в 1926 г. Ученый принял активное участие в основании Православного богословского института им. Сергия Радонежского. Он в разное время возглавлял кафедры философии, психологии, педагогики, вел философские дисциплины, психологию, апологетику, историю религий и до конца своих дней был профессором института, работал с виднейшими представителями русской христианской эмиграции.

Помимо множества статей на темы педагогики, психологии, богословия, этики, истории литературы Зеньковский в этот период написал ряд важных работ, характеризовавших эволюцию его педагогических воззрений. Это книги «Русские мыслители и Европа» (1926), «Беседы с юношеством по проблемам пола» (1929), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934), «Русская педагогика в XX веке» (1933), статьи «О национальном воспитании» (1929 – 1931), «Коренная проблема современной педагогики» (1935) и др. Он был организатором психолого-педагогических съездов эмиграции, редактировал научные журналы.

В 1939 г., за день до объявления войны, французские власти арестовали Зеньковского. 14 месяцев пребывания в заключении резко изменили духовную жизнь и судьбу мыслителя. По выходе из заключения он принял решение о священничестве, и в марте 1942 г. был рукоположен митрополитом Евлогием в сан протоиерея.

В послевоенный период Зеньковский углубленно занимается вопросами истории русской философской мысли. Созданный им двухтомный труд «История русской философии» принес автору международное признание, стал после перевода на английский язык (1953) самым авторитетным источником изучения истории русской философии. За эту книгу в 1948 г. ему была присуждена степень доктора философии.

В эти годы отец Василий Зеньковский все более отдается пасторской деятельности в домовая церковь РСХД (Парижской Введенской церкви) и проблемам православия и богословского образования. В послевоенные годы были написаны богословские труды, циклы статей по вопросам религиозной педагогики и истории русской педагогики.

Свое духовное состояние и разочарование, отношение к вопросам культуры, просвещения, науки, политики Зеньковский наиболее полно выразил в этюде «Наша эпоха», который посвящен противоречиям и конфликтам послевоенного развития мира и их воздействию на развитие человечества и духовной жизни личности. Неустроенность личности, по мнению Зеньковского, является результатом односторонности в ее развитии, разрыва между интеллектуальной, духовной и социальной жизнью личности. В воззрениях Зеньковского органично соединились русская и западноевропейская культуры, философские и психологические взгляды с православной религиозной мыслью.

Умер Зеньковский после продолжительной болезни 5 августа 1962 г. в Париже.

Общая характеристика научного наследия

Василий Васильевич Зеньковский – оригинальный и многогранный в своем творчестве русский мыслитель XX в. Он, один из немногих современников, смог предложить свою философско-педагогическую систему, стоящую на стыке гуманитарных наук его времени – философии, педагогики, психологии, богословия, культурологии и литературы. В его взглядах нашли выражение сплав русской и западноевропейской культуры и образованности, его соединение с православием. Зеньковский входит в число зачинателей многих инновационных для своего времени отраслей и

ветвей отечественного педагогического и психологического знания, основанных на идеях гуманизма и уважения к юности ребенка, – религиозной педагогики, социальной педагогики, педагогической психологии, психологии детства.

Своеобразие и оригинальность педагогической концепции Зеньковского в том сложном переплетении факторов и источников, ее питавших, и их самобытной интерпретации в контексте его философских, психологических и религиозно-педагогических воззрений, хотя на разных этапах жизни мыслителя действовали различные доминанты: одни факторы и источники становились более значимыми, роль других ослабевала или сходила на нет. Существенное место в наследии ученого занимают его оригинальные работы по психологии личности, детства, пола, педагогической и религиозной психологии и истории психологических учений.

Зеньковский заявил о себе и в России, и в российском зарубежье как оригинальный мыслитель, отличающийся многогранностью научных интересов. Его можно смело назвать одним из самых плодотворных и плодовитых педагогических писателей эмиграции. Однако он, как и другие деятели российской эмиграции, надолго был «закрыт» для отечественного читателя, оставаясь неизвестным для России. Это еще более подтверждается таким прецедентом, как издание в 1956 г. в Москве его «Истории русской философии» с грифом «для служебного пользования», т.е. как произведения «вредного», но крайне необходимого для определенного круга доверенных лиц. В традиционной марксистской критике идеи Зеньковского рассматривались как «религиозно-мистические», фальсифицирующие философскую мысль России, а сам мыслитель расценивался как «идейный противник марксизма-ленинизма». Исчерпывающий и достойный ответ своим «критикам» Зеньковский дал в статье «Кто фальсифицирует историю русской философии?». В истории советской педагогики и психологии XX в. научному анализу его идей вообще не оказалось места.

С 90-х гг. XX в. произведения Зеньковского постепенно возвращаются в российское научное, религиозное и социокультурное пространство, ознаменовав начало эпохи подлинного плюра-

лизма. Изданы его наиболее крупные философско-религиозные, психологические и педагогические труды.

Первым из педагогов Зеньковский дал очерк русской истории педагогики XX в., соединив и связав в нем Россию, российское зарубежье и советский период.

Он считал вполне правомерным – при общности исходных позиций – наличие различных направлений в ее развитии, связанных с философско-психологическими установками их авторов. В то же время общими чертами педагогики XX в. Зеньковский считал идущие от русской философии идеи антропоцентризма, гуманизма, религиозности, социальности и целостности личности, уважения к личности ребенка и свободе его развития. Идеи свободы, целостности личности и примата воспитания, по убеждению Зеньковского, становятся определяющими в русской педагогике XX в.

Будучи религиозным философом и ученым, Зеньковский не видел противоречия между наукой и религией. В одной из рецензий он писал, что наука не должна приспособливаться к религии, но и религия не должна приспособливаться к науке. Верно то, что религия и наука учат об одном и том же. Понимание Зеньковским роли религии в развитии и воспитании личности значительно изменялось на протяжении жизни. Им были сформулированы принципы православной педагогики, в которой сочетаются религиозно-нравственные идеалы и общечеловеческие ценности. Зеньковский занимался также вопросами истории философии, психологии и педагогики. Со временем его педагогические идеи приобрели ярко выраженную религиозную направленность.

В одной из лучших его работ – в книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», впервые изданной в Париже и спустя более полувека в России, – изложены основы христианского учения о человеке, описаны особенности развития детской души и духовной жизни в различные периоды детства, основные проблемы и принципы православной педагогики.

В творчестве В.В. Зеньковского проблемам педагогической психологии посвящены работы: «Принцип индивидуальности в психологии и педагогике» (1911), «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918), «О педагогическом интеллектуализме»

(1923), «Психология детства» (1924), «Педагогика и психология» (1925), «О психологии современной молодежи» (1927), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934) и многие другие. Главным в педагогической концепции В.В. Зеньковского были любовь и уважение к ребенку, признание в нем личности, потенций его духовных возможностей и интеллекта, а также требование бережного отношения к делу «воспитания человека в ребенке».

Одной из самых сложных страниц развития педагогической науки в российском зарубежье явилась разработка Зеньковским и его единомышленниками целостной религиозно-педагогической концепции воспитания, основанной на христианской антропологии и идеях православия. В российском зарубежье возникло целое направление русской православной педагогики, которое можно назвать инновационным для своего времени. Построение концепции прошло ряд этапов, отражавших ступени погружения Зеньковского в проблемы религии и церкви. Примечательно, что в предреволюционный период он оставался в педагогике на позициях светскости. В эмиграции его воззрения начинают претерпевать изменения: религия и церковь в эмигрантской среде выступают как важные факторы сохранения национального самосознания.

Идеи христианского гуманизма как основы воспитания становятся доминирующими в его научных и духовных исканиях. В книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», в других работах конца 20-х – начала 30-х гг. был осуществлен его замысел «построить основные понятия педагогической системы в свете православия». Цель педагогики определяется Зеньковским в духе идей Я.А. Коменского – раскрытие образа Божия в детях путем подготовки их к настоящей и будущей жизни. При этом у Зеньковского проявилось стремление не только сохранить православную христианскую религиозную традицию в образовании и воспитании детей, но и освободить ее от традиционализма, ортодоксального клерикализма и догматизма, связать с современными исследованиями в области психологии, философии, педагогики и жизненными потребностями русской эмиграции, особенностями русского религиозного сознания и русской беженской школы.

Слабость современной педагогики Зеньковский видел в ее отрыве от целостного восприятия человека и мира. Однако он был далек от идеологии ортодоксально-религиозного направления, утверждавшего теологию руководящим началом педагогики, а Евангелие – ее этическим кодексом. Для Зеньковского у педагогики три основания – антропология, философия, религия. Для него педагогика – боговдохновенное искусство. Анализируя советскую педагогику, ученый отмечал ее философскую противоречивость, утопизм и прагматизм, моноидеологизм, который превращает ее в разновидность своеобразной «религиозной» ортодоксии.

Рассматривая православие как явление национальной культуры и этики, Зеньковский выдвигает не лишнюю утопическую идею «оцерковления жизни», а вместе с ней и школы, которая имела в виду активное духовно-нравственное и интеллектуальное воздействие церкви на все стороны жизни, культуры, образования, социальной жизни в целом, приобщение к христианским ценностям.

Отстаивая необходимость введения в учебные планы русских зарубежных школ Закона Божия, Зеньковский говорил об опасностях, связанных с этим иллюзий. Он считал, что само по себе введение такого обязательного учебного предмета не исчерпывает сложных проблем религиозного воспитания в детстве и юности. Главным условием формирования религиозного сознания и самосознания молодежи является создание соответствующей среды, в которой религия обретала бы статус мощного фактора духовного возрождения личности. Большие возможности он видел во внешкольном религиозном образовании и воспитании, организации приходской жизни детей, которые, как ему казалось, способны компенсировать трудности воспитания в семьях эмиграции и сиротство.

Зеньковский полагал, что православная педагогика как мировоззренческая строится на ненасилии и христианском понимании свободы и в этом смысле носит общечеловеческий характер. И этим она отличается от других педагогических парадигм и систем образования, опирающихся на ту или иную идеологию, и, прежде всего, от советской педагогики.

Проблемы развития личности

Определяющим, пронизывающим все научные и религиозные искания Зеньковского было понятие личности и связанные с ним долгие размышления о ее природе, предпосылках возникновения ее сознания, ее индивидуальности, связях личности и общества, личности и религии, личности и свободы.

Первоначально изучение личности у Зеньковского тесно связано с анализом психофизиологической проблемы, которая была весьма актуальна в начале XX в. Ей он посвятил одну из ранних своих работ «Современное состояние психофизической проблемы» (1905), где вслед за своим учителем Г.И. Челпановым выступал «против гипотезы психофизического параллелизма» В. Вундта. С точки зрения Зеньковского, психофизиологическая теория Вундта «слишком узка», а ассоциативная теория, которая рассматривает личность как простую сумму психических процессов, «глубоко ошибочна». Зеньковский был противником экспериментальной психологии и педагогики, идей А.П. Нечаева, игнорирующих, с его точки зрения, общую теорию души.

Личность может быть понята только во всей своей целостности – таковым было кредо Зеньковского. Во многих работах он повторяет одну и ту же мысль: личность и ее индивидуальность «не только дана, но она задана» («Принцип индивидуальности в педагогике и психологии», «Психология детства» и др.). Особенно это касается детской личности. Целостность личности Зеньковский видел в единстве интеллектуализма и эмоционализма, рационализма и иррационализма человеческой души, единства воспитания и образования (при примате первого), в обращении к «глубинной» психологии личности. Однако он считал, что надо отказаться от идеала «гармонического развития личности», который дает идиллическую и нереальную картину параллельного развития всех сил и способностей ребенка.

Зеньковский отрицал возможность «гармонического» развития личности, поскольку психические процессы формируются и протекают неравномерно: ум, чувства и волю по их значению в ряду психических явлений ни в коем случае нельзя ставить рядом. Все психические процессы – память, внимание, мышление –

зависят от эмоциональной энергии. Именно она играет ведущую роль в творческой силе и ритме всей жизни человека.

Зеньковский не отрицал, что обучение – важная задача школы, что оно имеет воспитывающее значение. Но одной из главных задач школы он считал охрану эмоционального здоровья и содействие нормальному раскрытию и расцвету в людях эмоциональной жизни, развитию личности. Это не должно исключать задачи помогать росту интеллекта и воли, но в связи с решением основной задачи.

Принцип личностной ориентации становится одним из основополагающих для педагога, обуславливая не только направленность педагогического процесса, но и организацию его в различные периоды детства, отбор содержания воспитания и обучения, а также выбор средств и форм педагогического воздействия и взаимодействия. Личность для Зеньковского неповторима своим бытием, обусловленным метафизическим ядром, не выводимым из психики, а лишь объективирующимся через нее. Развивая свою концепцию образования личности, Зеньковский подходил к личности как к феномену, имеющему свою собственную логику развития, относительную независимость и самостоятельность по отношению к внешней среде и отличающемуся способностью к саморазвитию, самодвижению и самотворчеству.

Наряду с личностным принципом Зеньковский провозглашает как главнейший принцип индивидуальности. Принцип индивидуальности личности Зеньковский рассматривал как коренной принцип воспитания и образования, отстаивая, однако, примирение «правды индивидуализма» с «правдой универсализма», имея в виду связь индивидуального и коллективного начал в личности, опасность эгоцентризма.

По его убеждению, единого идеала для всех не существует; для каждой индивидуальности открывается свой путь развития, в конце которого светит свой, индивидуальный идеал. Воспитание индивидуальности и есть подлинная цель педагогического воздействия. Каков же характер этого воздействия?

Для педагога нет ничего более важного, чем проникнуть в конкретную, неповторимую личность, душу ребенка, приобщиться к ней, помочь ей. И есть только один путь приближения к тай-

не души человека – путь любви к нему. Здесь рациональное, дискурсивное сливаются с переживаниями, интуицией, т.е. с «трансрациональным». Необходимо, считает В.В. Зеньковский, расширение психического зрения педагога, которое связано с любовью и открывает нам не действительную, а лишь возможную индивидуальность. Перед тайнами индивидуальности, подмечает В.В. Зеньковский, замолкает умозрительный анализ. Дискурсивное, логическое познание лишь подходит к этой тайне, но не в силах ее разгадать. Наше общение с душой ребенка лишь тогда выходит педагогически плодотворным, когда оно регулируется любовью к нему, верой в него. Само чувство его индивидуальности не есть только рациональность. Тайна детской души постигается лишь мистически; лишь отдаваясь чутью и вдохновению.

В.В. Зеньковский подчеркивал: уважение к детской индивидуальности, признание права ребенка идти своим путем, иметь свои вкусы и интересы, изгнание того, чему внутренняя динамика души противится – всякому принуждению – все это укрепляет идею свободы в современной педагогике. Вне свободы, убежден он, нет воспитания: оно превращается в дрессировку.

Но одной свободы недостаточно – необходимо обеспечить связь свободы и добра. Православное сознание исходит в понимании человека из глубокого чувства его ценности. Мы должны видеть, считает В.В. Зеньковский, примат духовного начала в человеке. Во взглядах и психолого-педагогических построениях Зеньковского одной из самых важных является проблема свободы, глубокое убеждение в праве человека на свободу. По Зеньковскому, система воспитания к свободе есть система приобщения к истине. Усвоение дара свободы проходит в человеке через христианскую жизнь. Зеньковский полагал, что необходима постепенная подготовка ребенка с помощью воспитания к постоянному совершенствованию и нравственной жизни, в первую очередь, для того, чтобы подвести его к свободе. К сожалению, как писал ученый, та свобода, которой дорожит современная педагогика, оказывается свободой лишь на периферии души – свободой поведения, внешнего творчества, периферических движений души, а не свободой внутреннего мира. Эта точка зрения была направлена против теории «свободного воспитания» и против авто-

ритарного формирования породы «новых людей», лишенных индивидуальности.

Проблема социализации личности

Человек и общество, растущая личность и социум – проблемы, которые волновали Зеньковского как педагога и психолога. Ученый утверждал, что человек не может быть понят вне его социальных связей, а социальное воспитание призвано стать могучим фактором прогресса, развития потребности в солидарности, активности человека. Социум в конечном счете выступает как основная форма воздействия на личность, а личность ребенка может нормально развиваться лишь в социальных условиях. Задача воспитателя заключается в том, чтобы эти условия не подавляли, а питали личность, позволяли личности проявлять себя не в грубом самоутверждении, а в сотрудничестве с другими людьми. В развитии солидарности, не подавляющей личность, а связывающей ее с другими, в тесном сотрудничестве с социальной средой заключается лучшее средство создания нормальных условий созревания детской души. Ученый предостерегал как от привнесения в школу элементов партийности, классового подхода и национализма, так и от антисоциальности. Основными факторами социализации личности он рассматривал институты социализации (семья, школа), традиции, науку, искусство и религию.

Зеньковский дает глубокий анализ воздействия различных факторов социальной среды на развивающуюся личность ребенка. Ведущим фактором социализации личности он считал семью, затем дошкольные учреждения, школу и формы «внепедагогического социального общения» (самоуправление, трудовая организация школы, библиотеки, музеи, экскурсии, праздники, школьные журналы, детские клубы, летние площадки и трудовые колонии). В них он видит, прежде всего, формы, обеспечивающие проявление солидарности и сотрудничества.

В.В. Зеньковский разделяет концепцию, согласно которой не «я», а «мы» образует исходную основу индивидуального социального развития. Нельзя не принять высоконравственного положения ученого: «... подлинно индивидуальное в нас так глубоко сплетается с социальным, что следование одному индивидуаль-

ному в себе является уже разрушением целостности в человеке и усилением в нем противостояния добру». Согласовать идею личности с социальной средой возможно, по убеждению Зеньковско-го, только через соборность – не только естественную, что означает возникновение коллективного духовного начала, но главным образом через благодатную соборность, которой является цер-ковь.

Зеньковский вводит актуальное сегодня понятие «педагогическое взаимодействие», рассматривая его как частный вид меж-личностного взаимодействия, из которого складывается вся социаль-ная жизнь. При этом ученого волнует проблема «самости», пре-одоления давления социальной среды, и он приходит к выводу, что личность может вырваться из-под влияния социальной среды, лишь имея идеал, стоящий выше личности и общества; при этом огромное значение имеет количество «социальных кругов» и со-циальных связей личности. Только живой социальный опыт, его богатство и многообразие делают людей способными к ориента-ции в социуме и адекватному пониманию других людей.

Периодизация детского возраста

Главную задачу развития личности Зеньковский видел в об-ретении человеком самого себя, в обретении духовных сил – ра-зума и свободы, творчества и саморегуляции. В ее решении мо-лодым должны помочь взрослые. В основу своей периодизации детства ученый положил идею «иерархической конституции» – структуры человеческой личности, в которой выделял три части: тело – душа – дух.

Каждая из частей личности доминирует на определенном этапе психического развития ребенка и, как подчеркивал Зеньковский, необходимо учитывать эти ступени духовного со-вершенствования при выборе задач и средств воспитания (от ро-ждения до 6 лет, от 7 до 12 лет, от 13 до 15 лет и от 16 до 18 лет). Он считает, что деление детства на различные периоды связано с различной установкой в душе ребенка.

«Довзрослый» период разделяется на раннее детство, так назы-ваемое второе детство, отрочество и юность. В раннем детстве дитя вживается в весь безграничный мир смыслов, в природу, в челове-

ческие отношения. Главные черты «второго детства» – стремление приспособиться к миру и людям, к порядкам природы и социальной жизни. Для отрочества характерны мечтательность, ирреализм, нежелание считаться с реальностью, уверенность в праве жить своим миром. От отрочества в юность приходит могучая сила пола, укрощенная и просветленная развитием эроса. Юность является периодом внутреннего единства и творческой цельности, периодом увлечения, вдохновения, доверчивого отношения к миру и людям; все это пронизывает религиозная вера в Бога.

Проблема национального воспитания

К числу остросоциальных педагогических проблем Зеньковский относил проблему национального воспитания, которую он понимал широко и многогранно. Как социальный психолог, он исследовал сущность национального чувства, утверждая, что национальное чувство, достигшее своего подлинного раскрытия, свободное от соблазнов тщеславия и гордости, является одним из ценнейших и продуктивнейших проявлений духовной жизни в человеке. Он признает и значение «национального эроса», т.е. энтузиазма и воодушевления, которые в своем источнике восходят к чистой любви к Родине. Смысл национального воспитания в том, что оно должно осуществляться не через сосредоточение на нем, а путем просветления и углубления его связи со всей духовной жизнью, уяснения религиозного смысла чувства Родины, развития потребности жертвенного служения ей.

Но он видел на пути национального воспитания в условиях эмиграции целый ряд опасностей. Первая – это опасность денационализации молодежи, которая вовсе не ограничивается сферой языка, а связана с образом жизни, общения и т.п. Он был противником воспитания юношества в духе космополитизма. Другая – это сентиментальное поклонение России и ее культуре, т.е. развитие национального романтизма, пассивное любование и ностальгия, не связанные с посвящением всех сил служению Родине. Третья – воспитание «национального эроса», пробуждение национальных чувств через развитие презрения к другим народам. Этот путь, по убеждению Зеньковского, направит огонь национального чувства в сферу разрушения личности, отвлечет от

созидательного и творческого действия. Национальное чувство может легко перерасти в шовинизм. Четвертая – использование национальных чувств в политических целях, для разжигания национального экстремизма, что стало актуальным в конце 30-х гг. с угрозой фашизма и весьма значимо в наши дни.

Проблема пола

Важной составляющей иерархической структуры личности Зеньковский считал гармонию тела и пола, жизни пола и половой жизни, соотношения, выражаясь современным языком, гендерного и сексуального начал. В этой связи для него были значимы вопросы детской сексуальности и полового воспитания как проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи. Не случайно этому он посвятил свои беседы с юношеством по проблемам пола. Вместо «сексуального просвещения», которое может нанести непоправимый вред психике, телу и духу, Зеньковский предпочитал вести прямой разговор с юношеством, полагая, что только так можно каждому молодому человеку показать возможности и условия «наилучшего и гармонического раскрытия» личности, помочь сгладить дурную наследственность и самому укрепить слабые стороны души.

Справедливо полагая, что «жизнь пола в человеке является самой трудной и неустроенной стороной в нас», В.В. Зеньковский считает важной задачу его «устроения, ибо ни отвержение пола, ни беззаботное следование всем его движениям не дают ... правильной жизни». Он последовательно анализирует проявления этой сферы на различных возрастных этапах, искушения и опасности, подстерегающие подростка или юношу, соотношение влияний сексуальности и эроса (влюбленности, духовной стороны любви). Самой трудной фазой раскрытия пола он считал школьный период, когда от школы и учителя требуется понимание и учет этой «смутной», но вместе с тем светлой стороны детской психики. Необходимо научить ребенка преодолевать искушение пола. Главный путь – это дать «исход жизненной энергии в других направлениях», в раскрытии индивидуальных дарований и вовлечении детей и подростков в активный творческий процесс.

В.В. Зеньковский убежден, что энергия пола, переходя в половую энергию (ее телесное выражение), имеет и свое психическое выражение – потребность в любви. По его убеждению, это одно из самых глубоких и творческих движений в нас, и суть его – в глубокой потребности выйти за пределы своей личности и достигнуть всецелого и глубокого соединения с любимым существом. Потребность в любви, отмечает он, есть отказ от себя, стремление отдать себя другому, любимому существу, слиться с ним. Удовлетворение же сексуальных желаний без любви есть, по его словам, извращение и искажение закона целостности, заложенного в нашей душе. Он твердо уверен в том, что только брачные отношения способны разрешить все запросы и стремления, связанные с полом.

Как психолог, Зеньковский считал заслуживающими внимания идеи З. Фрейда, Б. Адлера, К. Юнга и др. по вопросам подсознания, но в то же время видел основную ошибку фрейдизма в том, что в нем не проведены различия между эмпирическим и метафизическим полом, не указано, что пол глубже, существеннее эмпирической сферы, что он имеет метафизические корни и интимно связан со всем подлинно индивидуальным, своеобразным, единственным в личности. Между тем он считал, что различие и индивидуальность пола находит свое выражение во всех психических функциях. В самой глубине пола скрыта глубокая социализирующая сила, и если метафизическому полу принадлежит вся творческая энергия, то обязанность педагога – вести ребенка по этому пути творчества [6, 7, 9].

Научное наследие В.В. Зеньковского еще только открывается перед отечественными исследователями. Интересные перспективы видны при изучении его психологических аспектов. Но самое главное, что в настоящее время мы имеем возможность познакомиться с трудами Василия Васильевича Зеньковского, человека и ученого, чье творчество представляет собой неисчерпаемый источник, мыслителя, давшего целостную философско-педагогическую систему, выстроенную на пересечении многих гуманитарных наук. И ныне многие его идеи звучат как напутствие в столь сложное время, помогая осмысливать волнующие нас проблемы воспитания и образования.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков / Б.Г. Ананьев. – М., 1947.
2. Аншакова, В.В. Проблемы личности в экспериментальной и эмпирической психологии (Россия, конец XIX – начало XX в.) / В.В. Аншакова. – Астрахань, 2003.
3. Большакова, В.В. Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX вв.). Ч. 1: Проблема формирования личности / В.В. Большакова. – Нижний Новгород, 1994.
4. Братусь, Б.С. Русская, советская, российская психология: конспективное рассмотрение / Б.С. Братусь. – М., 2000.
5. Будилова, Е.А. Социально-психологические проблемы в русской науке / Е.А. Будилова. – М., 1983.
6. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М., 1996.
7. Зеньковский, В.В. Педагогические сочинения / В.В. Зеньковский / сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. – Саранск, 2003.
8. История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России / под ред. Б.Ф. Ломова и др. – М., 1990.
9. История психологии в лицах. Персоналии / под ред. Л.А. Карпенко. – М. 2005.
10. Кольцова, В.А. Теоретико-методологические основы истории психологии / В.А. Кольцова. – М., 2004.
11. Лазурский, А.Ф. Очерк науки о характерах. / А.Ф. Лазурский. – 3-е изд. – Пг., 1917.
12. Марцинковская, Т.Д. История психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская. – М., 2004.
13. Марцинковская, Т.Д., 100 выдающихся психологов мира / Т.Д. Марцинковская, М.Г. Ярошевский. – Воронеж, 1996.
14. Мехтиханова, Н.Н. История отечественной психологии конца XIX – начала XX века (вклад врачей-физиологов и психи-

атров в становление психологической науки): текст лекций / Н.Н. Мехтиханова. – Ярославль, 2006.

15. Никольская, А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России / А.А. Никольская. – Дубна, 1995.

16. Петровский, А.В. История психологии: учеб. пособие для высшей школы / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М., 1994.

17. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. – М., 1997.

18. Степанов, С.С. Психология в лицах / С.С. Степанов. – М., 2001.

19. 100 великих психологов. – М., 2004.

20. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М., 1990.

Содержание

Введение	3
Лекция 1. К.Д. Ушинский.....	4
<i>Биографический очерк.....</i>	<i>4</i>
<i>Основные научные и методические труды</i>	<i>5</i>
<i>Проблемы развития и воспитания личности.....</i>	<i>7</i>
<i>Проблема деятельности.....</i>	<i>11</i>
<i>Проблема воспитания высших чувств</i>	<i>16</i>
<i>Проблема самовоспитания.....</i>	<i>21</i>
Лекция 2. А.Ф. Лазурский	24
<i>Биографический очерк.....</i>	<i>24</i>
<i>Вопросы общей психологии.....</i>	<i>26</i>
<i>Характерология</i>	<i>28</i>
<i>Проблема классификации личности</i>	<i>31</i>
Лекция 3. П.Ф. Каптерев	39
<i>Биографический очерк.....</i>	<i>39</i>
<i>Проблема развития когнитивных процессов</i>	<i>42</i>
<i>Развитие эмоционально-чувственной сферы.....</i>	<i>47</i>
<i>Развитие воли</i>	<i>52</i>
<i>Развитие различных форм деятельности ребенка</i>	<i>57</i>
<i>Самовоспитание как фактор развития личности.....</i>	<i>65</i>
<i>Семья как фактор воспитания.....</i>	<i>66</i>
<i>Литература как фактор воспитания</i>	<i>68</i>
<i>Образование как фактор развития личности</i>	<i>69</i>
<i>Проблема содержания образования.....</i>	<i>70</i>
<i>Методические аспекты образования.....</i>	<i>77</i>
Лекция 4. И.А. Сикорский	81
<i>Биографический очерк.....</i>	<i>81</i>
<i>Общая характеристика психологических взглядов</i>	<i>82</i>

<i>Изучение психических процессов.....</i>	<i>82</i>
<i>Проблема развития психики.....</i>	<i>99</i>
<i>Проблема содержания образования.....</i>	<i>101</i>
<i>Роль учителя в воспитании и образовании.....</i>	<i>105</i>
<i>Изучение алкоголизма как фактора регрессивного развития личности.....</i>	<i>107</i>
Лекция 5. А.П. Нечаев.....	112
<i>Биографический очерк.....</i>	<i>112</i>
<i>Методические вопросы педагогической психологии</i>	<i>117</i>
<i>Изучение различных аспектов личности</i>	<i>122</i>
<i>Проблемы воспитания личности.....</i>	<i>132</i>
<i>Психология труда</i>	<i>134</i>
Лекция 6. М.М. Рубинштейн.....	137
<i>Биографический очерк.....</i>	<i>137</i>
<i>О предмете педагогической психологии</i>	<i>137</i>
<i>Проблемы развития личности</i>	<i>138</i>
<i>Проблема умственного развития ребенка.....</i>	<i>142</i>
Лекция 7. В.В. Зеньковский	145
<i>Биографический очерк.....</i>	<i>145</i>
<i>Общая характеристика научного наследия.....</i>	<i>149</i>
<i>Проблемы развития личности</i>	<i>154</i>
<i>Проблема социализации личности.....</i>	<i>157</i>
<i>Периодизация детского возраста</i>	<i>158</i>
<i>Проблема национального воспитания.....</i>	<i>159</i>
<i>Проблема пола.....</i>	<i>160</i>
Литература	162

Учебное издание

Мехтиханова Наталья Николаевна

**История отечественной психологии
конца XIX – начала XX в.
(развитие психолого-педагогических знаний)**

Текст лекций

Редактор, корректор В.Н. Чулкова
Компьютерная верстка И.Н. Ивановой

Подписано в печать 21.11.2007. Формат 60х84/16. Бумага тип.
Усл. печ. л. 9,76. Уч.-изд. л. 8,1. Тираж 100 экз. Заказ

Оригинал-макет подготовлен
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ.

Ярославский государственный университет
150000 Ярославль, ул. Советская, 14

Отпечатано
ООО «Ремдер» ЛР ИД № 06151 от 26.10.2001.
г. Ярославль, пр. Октября, 94, оф. 37
тел. (4852) 73-35-03, 58-03-48, факс 58-03-49.

