

М. С. ГРИГОРЕВСКІЙ.

ЛЕКЦІИ  
ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПСИХОЛОГИИ,

ЧИТАННЫЯ НАРОДНЫМЪ УЧИТЕЛЯМЪ.

Съ 16 рисунками въ текстѣ.

Изданіе Нижегородскаго Губернскаго Земства.

Нижній-Новгородъ.

1914.

М. С. ГРИГОРЕВСКИЙ.

ЛЕКЦІИ  
ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПСИХОЛОГИИ,

ЧИТАННЫЯ НАРОДНЫМЪ УЧИТЕЛЯМЪ.

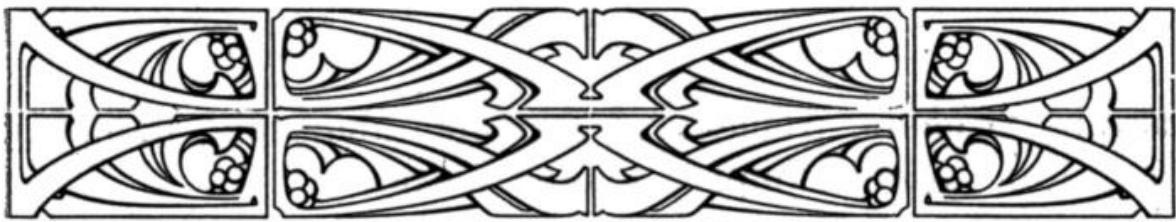
Издание Нижегородскаго Губернскаго Земства.

Нижній-Новгородъ.

1914.



Электро-Типографія  
Г. ИСКОЛЬДСКАГО.  
Нижній-Новгородъ.



## ГЛАВА ПЕРВАЯ.

### 1.

#### Психологическія основы воспитанія.

У извѣстнаго эмпирика философа Д. С. Милля въ его „Системѣ логики“ мы находимъ прекрасное замѣчаніе, что духъ есть таинственное нѣчто, которое чувствуетъ и думаетъ... Есть *нѣчто*, что я называю моимъ я, или, выражаясь иначе, моимъ духомъ, и что я признаю отличнымъ отъ этихъ ощущеній, мыслей, нѣчто, что я признаю не мыслями, а существомъ, обладающимъ этими мыслями, и что я могу себѣ представить существующимъ вѣчно въ состояніи покоя, безъ всякихъ мыслей. Духъ можно признать ощущающимъ субъектомъ всѣхъ чувствъ, тѣмъ, что имѣетъ эти чувства и ихъ испытываетъ“. Невозможность мыслить о душевныхъ явленіяхъ (представленіяхъ, чувствованіяхъ, желаніяхъ) безъ того, чтобы не представлять себѣ *субъекта*, переживающаго ихъ, даетъ основаніе для признанія души, какъ основы душевныхъ явленій.

Единая недѣлимая сущность души открывается въ весьма разнообразныхъ и многочисленныхъ проявленіяхъ или формахъ. Психологія и житейскій смыслъ, руководясь началомъ сходства и различія проявленій душевной жизни, дѣлятъ сознательныя явленія на три класса: умственно-познавательныя, чувствованія и волевыя. Такія проявленія душевной дѣятельности, какъ воспроизведеніе прошлаго памятью или силою воображенія, различные процессы воспріятія, относятся къ разряду познавательныхъ. Пріятныя и непріятныя душевныя состоянія (ощущеніе боли, радость, страхъ, гнѣвъ, любовь и др.) называются чувствованіями. Примѣромъ волевыхъ явленій могутъ служить всѣ наши произвольныя

дѣйствія, хотѣнія, рѣшенія и вообще движенія, направленные къ достиженію опредѣленной цѣли.

Эти три вида душевныхъ явленій, несмотря на ихъ различіе, въ дѣйствительности такъ тѣсно связаны другъ съ другомъ, что совпадаютъ въ каждомъ актѣ нашей сознательной жизни. Душа не есть матеріальный, дѣлимый предметъ, а недѣлимое органическое цѣлое. Состоянія познанія обыкновенно сопровождаются пріятными или непріятными чувствованіями и вызываютъ волевое усиліе въ видѣ сосредоточенія души. Каждое чувствованіе предполагаетъ остановку вниманія на вызвавшемъ его предметѣ, т. е. требуетъ извѣстнаго напряженія ума и воли. Наконецъ, и воля связана съ чувствованіями и представленіями. Такія дѣйствія, какъ прогулка, чтеніе книги, рѣшеніе математической задачи и др., предполагаютъ наличность интеллектуальной, эмоциональной и волевой сторонъ нашей души. Въ самой спокойной нашей умственной работѣ всегда заключается элементъ пріятнаго и непріятнаго чувства, чувства удачи, трудности, досады, недоумѣнія и вмѣстѣ съ этимъ наличность волевыхъ движеній въ видѣ сосредоточенія вниманія на нашихъ мысляхъ и старанія привести ихъ въ большую ясность.

Тѣсная и неразрывная связь между явленіями душевной жизни имѣетъ для воспитателя весьма важное значеніе и выдвигаетъ въ воспитаніи основной принципъ: правильное воспитаніе обусловливается развитіемъ основныхъ сторонъ человѣческой души—ума, чувства и воли. Одно развитіе ума „дѣлаетъ человѣка софистомъ, даетъ ему мефистофельскую тонкость, жесткость, холодность, шаблонность, способность формулировать умственные фикціи и въ то же время не видѣть истины, не чуютъ правды“ (проф. Сикорскій).

Къ такому выводу привели психологовъ и педагоговъ печальныя явленія въ жизни молодыхъ поколѣній второй половины XIX вѣка.

Въ это время въ Западной Европѣ и въ Россіи получили широкое распространеніе психологическія и педагогическія воззрѣнія Гербарта съ его ученіемъ о значеніи представленій. Кругъ наличныхъ представленій, по его мнѣнію, заключаетъ въ себѣ всю „совокупность того, что по ступе-

нямъ интереса, можетъ подняться до желанія..., до хотѣнія... Въ немъ находятся элементы познанія и разсудительности. Въ кругѣ представленій пребываетъ *вся внутренняя дѣятельность, первоначальная жизнь, первая энергія, въ немъ встѣ движенія должны происходить легко*<sup>1)</sup>. Отсюда опредѣленіе круга мыслей воспитанника, это—все для воспитателя, такъ какъ „изъ идей образуются ощущенія, а отсюда принципы и поступки“. Исходя изъ ученія Гербарта о воспріятіи, его послѣдователи—гербартианцы (Циллеръ, Рейнъ) конечную цѣль воспитанія видѣли въ выработкѣ точныхъ представленій, которыя и даютъ направленіе душевной жизни. Сообразно такому взгляду, въ среднихъ нѣмецкихъ школахъ, а затѣмъ и въ нашихъ русскихъ, въ основу школьной организациі была положена мысль, что школа должна только учить, обогащать и развивать умъ учениковъ знаніями; воспитаніе—дѣло семьи; въ школѣ оно замѣняется дисциплиной. Наиболѣе сознательно работавшіе учителя „важнѣйшими вещами“, по словамъ Гильдебранта, „считали въ ученьи ясность пониманія, ясный разсудокъ, а въ области нравственной—чувство долга, или, вѣрнѣе, понятіе о долгѣ, ибо чувство вообще не пользовалось у нихъ особымъ довѣріемъ, какъ нѣчто смутное, сбивчивое, стоящее въ слишкомъ близкомъ родствѣ съ опасной фантазіей, такъ что даже въ вопросахъ нравственной жизни они считали желательнымъ замѣнять его сознательными принципами“<sup>2)</sup>.

Но развитіе одной разсудочной стороны въ дѣтяхъ (интеллектуализмъ) показало на живыхъ образцахъ, что исключительное слѣдованіе разсудку и проникновеніе научнымъ духомъ, научными методами атрофируетъ другія свойства человѣческой природы, творческіе и волевые импульсы, и часто даже то, что составляетъ сущность жизни, чѣмъ люди живы, ведетъ къ разладу между мыслию и жизнью, къ сильному распространенію міровой тоски.

---

1) Главнѣйшія педагогическія сочиненія Гербарта въ системат. изложеніи. „Общая педагогика, выведенная изъ цѣли воспитанія“. Пер. съ нѣм. Адольфа. Изд. Тихомирова, стр. 214—215.

2) „О преподаваніи родного языка въ школѣ и о національномъ воспитаніи и образованіи вообще“. Пер. съ нѣм. Якушкина. Москва, 1902, стр. 7.

„Знаніе“, по выраженію знаменитаго психіатра Маудслея, „само по себѣ не является, по необходимости, всегда добромъ; оно конечно, представляетъ собою силу, но сила эта можетъ быть употреблена въ одинаковой степени и на добро и на зло“<sup>1)</sup>. По взгляду Kretzer'a, „великая ложь нашего времени“, заключается въ стремленіи „ставить образованіе ума выше образованія сердца“.

Наблюденія психологовъ и писателей надъ жизнью говорятъ, что жизнь обновляется не одною лишь работою мысли, но и другими силами, въ ряду которыхъ видное мѣсто должно быть отведено чувству. Дѣйствиємъ порывовъ чувства обусловливается полнота духовнаго существованія человѣка и идейная, нравственная жизнь. „Въ чувствѣ, а не въ разумѣ вырастаетъ душа и развивается личное „я“. Чувство—питательная основа личной жизни, которая обусловливаетъ величіе, цѣнность и счастье человѣка. Приобрѣтенное чувствомъ становится такимъ образомъ нитями души, жизнью души“ (Линде).

Изъ наблюденія и опыта извѣстно, что только та идея, которою мы интересуемся, способна возбудить въ насъ постоянное вниманіе. Та же, которая не сопровождается никакимъ движеніемъ чувства, похожа на источники свѣта, которые свѣтятъ и не грѣютъ; она можетъ показать намъ цѣль, которой нужно достигнуть, но лишь слабо подвигаетъ насъ къ ея осуществленію. Поэтому такъ много мыслей проходитъ чрезъ нашъ умъ, не оставляя въ немъ прочныхъ слѣдовъ, какъ „временные постояльцы“, которыхъ мы не стараемся удержать.

Неотъемлемое свойство чувствованія то, что оно ускоряетъ умственную работу, приводитъ къ торжеству преобладающей идеи. Изъ сердца исходятъ какъ великія мысли, такъ и дѣйствія. Поэтому становится вполне понятнымъ утвержденіе Спенсера, что не идея, какъ говорилъ Бэконъ, но чувство двигаетъ міромъ. Истина состоитъ въ томъ, что міръ идетъ къ цѣли, указываемой ему идеями, при поддержкѣ

---

<sup>1)</sup> „Основы воспитанія съ первыхъ лѣтъ жизни и до полного окончанія университетскаго курса“. М. Манасеиной. Выпускъ IV. СПБ. 1898, стр. 39.

и содѣйствиі рѣшающей силы чувства. Въ поступкахъ чело-  
вѣка, замѣчаетъ Гербертъ Спенсеръ, движущею силою ни-  
когда не бываетъ знаніе, но всегда чувство, которое идетъ  
рядомъ съ знаніемъ или возбуждается имъ<sup>1)</sup>.

Громадное значеніе чувства въ жизни чело-  
вѣка указываетъ, что воспитаніе его должно быть первостепеннымъ  
жизненнымъ требованіемъ. Если мы развиваемъ умъ дѣтей  
для „интересовъ знанія, то чувство должны воспитывать по  
глубокому запросу нашего духа“ (проф. Сикорскій).<sup>2)</sup>

Работа ума, не вдохновляемая чувствомъ, ведетъ къ  
страданію, къ безцвѣтному существованію. Слишкомъ раз-  
витая способность рефлексій у Гамлета лишила его способ-  
ности дѣйствовать. По словамъ поэта (Полежаева),

„Безъ чувства жизни, безъ желаній,  
Какъ отвратительная тѣнь  
Влачу я цѣпь моихъ страданій  
И умираю ночь и день“.

Вредное вліяніе развитія одной разсудочности указано  
поэтомъ Огаревымъ:

„Мысль, мысль! Какъ страшно мнѣ теперь твое движеніе,  
Страшна твоя тяжелая борьба!  
Грознѣе небесныхъ бурь несешь ты разрушеніе,  
Неумолима, какъ сама судьба.  
Ты міръ невинности давно во мнѣ сломала,  
Меня на вѣкъ въ броженіе вовлекла...  
Предъ мнимой истиной покой исчезъ, исчезла вѣра въ Бога.  
И гордость личная, и сны любви.  
И впереди лежитъ пустынная дорога  
Да тщетный жаръ еще горитъ въ крови“.

Наши писатели прекрасно отмѣтили то банкротство въ  
жизни, къ которому приводитъ вѣра въ могущество одного  
ума и въ всеобъемлемость науки. Старый профессоръ въ  
„Скучной исторіи“, глубоко вѣрившій, что „наука самое важ-  
ное, самое прекрасное и нужное въ жизни чело-  
вѣка, что она всегда была и будетъ высшимъ проявленіемъ любви,  
что только ею одною чело-  
вѣкъ побѣдитъ природу и себя“,

---

1) См. „Общепользные психологическіе этюды“. В. Кандинскаго.  
Москва. 1881, стр. 168.

2) „Психологическія основы воспитанія и обученія“. Изд. 3-е. Ки-  
евъ. 1909 г., стр. 9.



чувствуетъ себя банкротомъ въ тотъ роковой моментъ, когда подводятся итоги жизни, когда нужно напрячь всѣ силы, чтобы, съ одной стороны, мужественно встрѣтить приближающуюся смерть, а съ другой вдохновить къ живому дѣлу томящуюся отсутствіемъ руководящаго начала жизни его воспитанницу Катю. Онъ сознаетъ, что въ его желаніяхъ нѣтъ чего-то главнаго, чего-то очень важнаго, нѣтъ того, что называется общей идеей или Богомъ живого человѣка. Эту идею нельзя извлечь изъ науки, она должна исходить изъ самаго человѣка, и чтобы получить ее, надо было дать волю инымъ душевнымъ свойствамъ. Проф. Николай Степановичъ это окончательно понялъ лишь тогда, когда на настойчивыя просьбы Кати сказать ей, „хоть одно слово, что мнѣ дѣлать“, онъ могъ ей отвѣтить: „не знаю, меня скоро не станетъ, Катя“...

Жизнь, лишенная бодрящаго вліянія чувствъ и идеаловъ и направляемая однимъ разсудкомъ, „интеллектомъ“, не даетъ, по свидѣтельству писателей, людямъ счастья и жизнерадостности.

Подъ вліяніемъ упадка чувствъ прежде всего понижается интересъ къ жизни и въ юныхъ поколѣніяхъ и у людей даже въ зрѣломъ возрастѣ. „Тошно“, „скучно“, „весь воздухъ застылъ отъ скуки“—вотъ выраженіе основного настроенія, переживаемаго героями и героинями Чехова, Горькаго, Андреева. Отъ этого „скучно“ люди сходятъ съ ума и кончаютъ съ собою. „Нехорошій, жалкій и ничтожный я человѣкъ“, признается самъ себѣ наединѣ Ивановъ. „Съ тяжелой головой, съ лѣнливой душой, утомленный, надломленный, надорванный, безъ вѣры, безъ любви, безъ цѣли, какъ тѣнь, слоняюсь я среди людей и не знаю: кто я, зачѣмъ я живу, чего я хочу. Мнѣ ужъ кажется, что любовь—вздоръ, ласки приторны, что въ трудѣ нѣтъ смысла, что горячія рѣчи пошлы и стары. И всюду я вношу съ собою тоску, холодную скуку, недовольство, отвращеніе къ жизни“.

Испытывая скуку, люди ничего не дѣлаютъ, чтобы избавиться отъ нея; они ведутъ зоологическое существованіе. Одинъ умъ, о развитіи котораго заботились родители и школа, безсиленъ помочь человѣку. Юристъ, послѣ пятнадцатилѣтняго изученія жизни, въ запискѣ говоритъ людямъ: „Ва-

ши книги дали мнѣ мудрость... Я знаю, что я умнѣе всѣхъ. И я презираю ваши книги, презираю всѣ блага жизни и мудрость. Все ничтожно, призрачно, обманчиво, какъ миражъ („Пари“ Чехова).

Пренебреженіе воспитаніемъ чувства, порождая тоску, ведетъ къ упадку въ жизни среди подростяющихъ поколѣній идеальныхъ стремленій. „Человѣкъ хочетъ жить прямо какъ свинья, и вы слышите, онъ уже нахально смѣется, когда при немъ произносятся слово „идеаль“ (Горькій).

Упадокъ идеаловъ, насмѣшка надъ самимъ собой доводятъ людей до послѣдней черты зоологическаго существованія, до полнаго равнодушія къ чужимъ страданіямъ и развиваютъ до крайнихъ предѣловъ только узкій и грубый эгоизмъ, пробуждаютъ возмутительную силу человѣка—звѣря, топчущаго въ бездну самыя хорошія, самыя святыя человѣческія чувства (герои Арцыбашева). И писатели скорбятъ о такомъ страшномъ паденіи человѣка. Этой скорбью за падшее и несчастное человѣчество дышетъ, кажется, и напоенная людскою жизнью природа, сама по себѣ холодная и безстрастная (Андреевъ, Вересаевъ).

Правильно развитыя чувства вносятъ свѣтъ и радость въ жизнь человѣка, и изгоняютъ скуку—слѣдствіе одного интеллектуальнаго развитія, заставляють человѣка откликаться на все, что проситъ у сердца отвѣтъ; „ярко пылать“, „горѣть“. „Большая чувствительность“, замѣчаетъ Милль, „есть оружіе и необходимое условіе, съ помощью котораго мы можемъ пріобрѣтать огромную власть надъ собою; но для этого наша чувствительность должна быть культивирована. Разъ она получила такую подготовку, она создаетъ героевъ сознательной, владѣющей собой воли“. Исторія и опытъ показываютъ, что самыя страстные характеры обнаруживаютъ наибольшее постоянство и стойкость въ чувствѣ долга, коль скоро ихъ страсти были направлены въ эту сторону. Такое значеніе чувствованій дѣлаетъ справедливымъ утвержденіе, что „изъ всѣхъ трудностей, какія представляетъ воспитаніе, ни одна не сравняется съ трудностью воспитывать ребенка, лишеннаго чувствительности; у такого ребенка всѣ мысли скользятъ по поверхности; онъ *все выслушиваетъ, но ничего не чувствуетъ*“ (Пэйю).

Чувство оказываетъ вліяніе и на нашу волю.

Когда чувство, говоритъ Пэйю, начало идти на прибыль въ нашемъ сознаніи, мы должны, не теряя времени, „спускать на воду нашу ладью“. „Чтобы принимать плодотворныя рѣшенія, надо, по словамъ Лейбница, пользоваться добрыми движеніями сердца, ибо это голосъ Божій, который насъ зоветъ“<sup>1)</sup>.

Чувства не только важные факторы индивидуальной жизни, но и самыя могущественныя силы, какія мы только знаемъ. Каждая страница исторіи народовъ свидѣтельствуешь объ ихъ непреодолимой власти. „Бури страстей“, по образному выраженію Ланге, „погубили болѣе жизней и разрушили болѣе странъ, чѣмъ ураганы; ихъ потоки потопили больше городовъ, чѣмъ наводненія. Поэтому нельзя не находить страннымъ, что онѣ не вызвали большаго рвенія для изученія ихъ природы и сущности. Тогда какъ съ необыкновеннымъ упорствомъ старались понять причины всѣхъ великихъ силъ природы, чтобы выяснить способъ ихъ дѣйствія и затѣмъ овладѣть ими, въ то же время изученіемъ болѣе важныхъ силъ, тѣхъ, которыя касаются близко нашей внутренней и личной жизни,—совершенно пренебрегаютъ“<sup>2)</sup>.

Съ развитіемъ интеллекта и чувствованій должно быть тѣсно связано и воспитаніе воли. Воспитателямъ не удавалось часто развить высшій типъ воли и характера, вслѣдствіе непониманія зависимости того и другого отъ извѣстной степени развитія интеллекта и чувствованій. Безъ надлежащаго развитія воли нѣтъ жизнѣдѣтельности; вмѣсто бодрой жизни наступаетъ „царство нытья и полнаго безсилія въ борьбѣ со зломъ“.

На воспитаніе воли въ нашей школѣ должно быть обращено особенно серьезное вниманіе потому, что слабость воли—нашъ національный недугъ. Нытиками полно наше общество, вся интеллигенція.

„Слабые мы, дряхлые мы“, говоритъ д-ръ Андрей Ефимовичъ въ „Палатѣ № 6-й“. Г-жа N также подтверждаетъ,

---

1) „Воспитаніе воли“. Жюля Пэйю. Пер. съ француз. Шишмаревой. 5-е изд. СПБ. 1907 г., стр. 45.

2) Эмоціи. Психофизиологическій этюдъ. Москва. 1896, стр. 16.

что „герои современного романа слишком робки, вялы, лѣнивы и мнительны и слишком скоро мирятся съ мыслью о томъ, что они—неудачники, что личная жизнь обманула ихъ; вмѣсто того, чтобы бороться, они лишь критикуютъ, называя свѣтъ пошлымъ и забывая, что сама ихъ критика мало-по-малу переходитъ въ пошлость“ (Разсказъ Г-жи N).

Вся душевная жизнь человѣка и жизненный опытъ краснорѣчиво свидѣтельствуютъ о необходимости выдержанной и сильной воли, являющейся основнымъ созидателемъ человѣческой жизни. Съ развитіемъ воли связываются или прямо или косвенно всѣ наши лучшія надежды и ожиданія. На этомъ же пути обрѣтается та внутренняя свобода, безъ которой нѣтъ личности, такъ какъ только наша сознательная воля въ тѣсномъ союзѣ съ мыслью и чувствомъ можетъ вырвать насъ изъ власти грубаго случая, произвола, и мы можемъ перестать быть игрушкой простого психическаго механизма.

Поэтому съ житейской точки зрѣнія задача воспитать выдержанную волю, направленную къ достиженію нравственныхъ цѣлей, требуетъ самаго серьезнаго вниманія.

Вопросъ о воспитаніи воли въ настоящее время выдвинутъ въ педагогической теоріи на первый планъ сторонниками т. н. *волюнтаризма*. Еще въ 1800 году Фихте писалъ: „не для празднаго самосозерцанія или размышленія надъ собственными чувствами, нѣтъ, для дѣятельности существуешь ты; твои поступки и только твои поступки опредѣляютъ твою цѣнность“. Фихте считаетъ нравственную силу воли—„благодатью“, „сущностью міра“<sup>1)</sup>. Извѣстные въ психологіи изслѣдователи: Вундтъ въ Германіи, Рибо во Франціи, Селли въ Англии, Джемсъ и Стэнли Холлъ въ Сѣв. Америкѣ держатся воззрѣнія, что не представленіе, а инстинктъ, не интеллектъ, а воля является первой основой, дающей направленіе душевной жизни.

Съ точки зрѣнія волюнтаристической психологіи „ни удовольствіе, ни чувственное или эстетическое наслажденіе,

---

<sup>1)</sup> В. А. Лай „Экспериментальная дидактика“ (съ подробнымъ изложеніемъ ученія о мускульномъ чувствѣ и волѣ). Пер. подъ ред. А. Нечаева. СПб. 1905, стр. 9—14.

ни пассивное созерцаніе не даютъ высшаго счастья, высшаго блага,—оно достигается посредствомъ опредѣленныхъ дѣйствій жизни,—посредствомъ энергіи и поступковъ“.

Герbartіанская педагогика въ этомъ случаѣ погрѣшала тѣмъ, что сводила всю душевную дѣятельность къ дѣятельности представленій и даже образованіе воли выводила изъ „переработки умственной сферы“, устраняя совершенно прямое и непосредственное воздѣйствіе на образованіе воли. Подъ ея вліяніемъ школьное обученіе и до настоящаго времени уже въ самомъ младшемъ возрастѣ, какъ справедливо замѣчаетъ Мейманъ, „обращается почти исключительно къ внутреннему хотѣнію ребенка: отъ шестилѣтнихъ дѣтей, какъ отъ взрослыхъ людей, имѣющихъ высшіе духовные интересы, ожидаютъ, что они тотчасъ же будутъ проявлять много вниманія въ чисто-интеллектуальномъ направленіи, и изъ-за этого отодвигаютъ на второй планъ развитіе психическаго хотѣнія посредствомъ игръ и ручныхъ работъ“<sup>1)</sup>.

## 2.

### **Необходимость для учителей изученія психологіи.**

„Воспитаніе—великое дѣло: имъ рѣшается участь человека. Молодая поколѣнія суть гости настоящаго времени и хозяева будущаго. Каждое новое поколѣніе есть новая идея, которая смѣнитъ старую идею. На этомъ основанъ ходъ и прогрессъ человечества“ (Бѣлинскій). Обусловливаемое введеніемъ въ жизнь молодого поколѣнія развитіе человечества совершается медленно, шагъ за шагомъ, требуя отъ людей траты массы энергіи и силъ и тяжелыхъ заботъ. Эти заботы и беретъ на себя воспитаніе. Путемъ воспитанія старшее поколѣніе передаетъ младшему умственный и нравственный опытъ, накопленный вѣками. Воспитаніе, по выраженію Тойшера, составляетъ вѣчную задачу человечества. Неудивительно, что вопросы о воспитаніи дѣтей являются неистощимымъ предметомъ, о которомъ въ разное время было высказано много глубокихъ и прекрасныхъ мыслей. Эти вопросы въ настоящее время приобрѣ-

---

<sup>1)</sup> „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ“. Пер. съ нѣмец., подъ ред. А. Виноградова. Ч. I. Москва. 1909 г., стр. 283.

таютъ особенно острый интересъ, какъ на Западѣ, такъ и въ Россіи, въ виду замѣтно проявившагося стремленія къ преобразованію и обновленію устарѣвшихъ жизненныхъ формъ. Они тревожатъ и родителей и все болѣе и болѣе широкой волною захватываютъ педагоговъ. Если среди первыхъ встрѣчается еще не мало лицъ, къ которымъ можно вполне примѣнить остроумное и злое замѣчаніе Спенсера, что, ежедневно посѣщая конюшни и слѣдя за дрессировкой своихъ лошадей и породистыхъ собакъ, они рѣдко заглядываютъ въ дѣтскую и не интересуются воспитаніемъ своихъ дѣтей, то послѣдніе въ силу своей профессіи невольно должны ежедневно сталкиваться съ тѣми или другими вопросами воспитанія и обученія, которые необходимо такъ или иначе разрѣшить.

Воспитаніе есть искусство, но развитіе этого искусства можетъ идти безъ всякаго плана, механически и съ ошибками. Поэтому искусство воспитанія нуждается въ руководствѣ со стороны научнаго знанія. Поскольку учитель, воспитатель имѣетъ въ виду умственное и нравственное развитіе ввѣренныхъ его попеченію дѣтей, онъ долженъ опираться на науку о человѣческой душѣ—психологію. Вопросъ о важности и необходимости психологическихъ знаній для педагога въ настоящее время не подлежитъ никакому сомнѣнію. „Педагогъ“, говоритъ Штрюмпель, „не можетъ понять ни одного факта въ душевной жизни ребенка, если только онъ напередъ не уяснилъ себѣ, насколько и въ какомъ смыслѣ можно вообще говорить о пониманіи психическихъ явленій“<sup>1)</sup>.

Психологія указываетъ воспитателю законы постепеннаго роста духовныхъ способностей ребенка и даетъ ему ключъ къ разгадкѣ его личности. Только при свѣтѣ психологическихъ данныхъ можно составить болѣе или менѣе правильный планъ воспитательнаго воздѣйствія примѣнительно къ растущимъ духовнымъ силамъ живого дѣтскаго организма. „Если мы будемъ“, замѣчаетъ Анри, „вполнѣ хорошо знать, какимъ законамъ подчинена физическая и пси-

---

<sup>1)</sup> „Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія“. А. П. Нечаева. СПБ. 1901 г., стр. 1.

хическая жизнь ребенка, если мы будемъ знать, какъ отражаются различныя внѣшнія условія на тѣлѣ и душѣ ребенка, то намъ нетрудно будетъ вывести тѣ методы, которые мы должны прилагать при воспитаніи дѣтей.

Необходима психологія и для того, чтобы продумать до конца ходъ обученія дѣтей. Одинъ остроумный американскій писатель замѣтилъ: „въ то время какъ ученикъ думаетъ о разсматриваемомъ предметѣ, учитель думаетъ о процессѣ его мышленія о предметѣ“.

По словамъ К. Д. Ушинскаго, педагога—„единственный классъ людей, для практической дѣятельности которыхъ изученіе духовной стороны человѣка является такимъ же необходимымъ, какъ для медика изученіе тѣлесной“. Если педагогика хочетъ воспитать человѣка во всѣхъ отношеніяхъ, то она должна прежде узнать его тоже во всѣхъ отношеніяхъ.

Спросите преподавателя, замѣчаетъ баронъ Корфъ, который не думалъ надъ человѣкомъ и не изучалъ его, а изучалъ только методы обученія, для чего онъ ставитъ наводящіе вопросы, вмѣсто того, чтобы рассказывать, и онъ Вамъ не отвѣтитъ. Чуть же явится въ школѣ новое обстоятельство, не предвидѣнное книгой, побудившее этого мастера обученія замѣнить кремневое ружье скорострѣльнымъ, и этотъ учитель не попадаетъ въ цѣль, смутится и станетъ въ тупикъ. Я хочу сказать, что только тотъ изъ насъ, педагоговъ, способенъ къ совершенствованію, къ вполне основательному обученію, кто не довольствуется изученіемъ методики, а смотритъ глубже. Методика—результатъ; это ручей чистой воды; добраться же нужно до самаго ключа, который въ физиологіи и психологіи, въ антропологіи и педагогіи, въ исторіи нашей жизни... Школа, въ которой нѣтъ непрерывнаго творчества,—мертвый организмъ; только преподаватель, работающій надъ собою, въ состояніи вдохнуть въ него жизнь... Пока вы будете работать надъ собой, школа ваша будетъ расти, и ростъ этотъ не прекратится до тѣхъ поръ, пока вы сами не перестанете учиться (письмо къ Алчевской).

Изученіе человѣческой природы въ ея вѣчныхъ основахъ, въ ея современномъ состояніи и въ ея историческомъ

развитіи составляетъ главную основу педагогики или искусства воспитанія (Ушинскій).

Это изученіе требуетъ отъ учителя большого труда и самоотверженія. Но трудность изученія психологіи вознаграждается тѣми результатами, которые оно приноситъ учителю: педагогическій кругозоръ его расширяется, и изъ-за учебныхъ руководствъ, расписаній и экзаменовъ онъ яснѣе увидитъ ребенка; представленія объ окружающемъ дѣлаются яснѣе, является большая вѣра въ себя и въ тоже время развивается критическое отношеніе къ дѣлу, способное оказать сильное вліяніе на его тактъ, терпѣніе и гуманное обращеніе съ дѣтьми. Независимо отъ этихъ практическихъ цѣнностей, занятія психологическими изслѣдованіями оставляютъ благотворный слѣдъ въ душѣ педагога, такъ какъ „все пережитое оказываетъ вліяніе на образованіе нашего характера и на развитіе въ насъ склонности судить и поступать опредѣленнымъ образомъ“ (Джемсъ). Чѣмъ лучше педагогъ будетъ понимать факты, относящіеся къ психологіи и воспитанію, тѣмъ сильнѣе онъ почувствуетъ, что ему необходимо углубить свое образованіе. Поэтому нельзя не согласиться съ замѣчаніемъ проф. Мюнстенберга, что наиболѣе желательно, чтобы „учитель имѣлъ познанія по психологіи и понималъ принципы воспитанія, и чтобы онъ въ тоже время достигалъ возможно болѣе высокаго уровня умственнаго развитія, чтобы ему не приходилось ночью наспѣхъ начиняться тѣмъ, что онъ будетъ преподавать на слѣдующее утро“<sup>1)</sup>.

Но необходимыя для cadaго учителя психологическія познанія не должны обязательно быть очень обширны. По справедливому мнѣнію извѣстнаго психолога Джемса, при занятіяхъ психологіей съ народными учителями слѣдуетъ ограничиться конкретными данными, имѣющими практическое примѣненіе. Курсъ долженъ давать минимумъ того, что считается научнымъ въ психологіи, и быть „въ высшей степени популярнымъ; тѣ, кто чувствуетъ влеченіе къ предмету, могутъ пойти дальше, насколько пожелаютъ“. Въ своихъ лек-

---

<sup>1)</sup> „Психологія и учитель“. Перев. съ англ. А. А. Громбаха. Изд. Т-ва „Міръ“. Москва, стр. 87.



ціяхъ, читаннихъ англійскимъ народнымъ учителямъ Джемсъ даєть имъ такой совѣтъ: „Въ качествѣ учителей вы меньше всего должны относить къ своимъ обязанностямъ разработку отдѣльныхъ психологическихъ вопросовъ или методическое, отвѣтственное собраніе психологическихъ наблюденій. Но ради самого неба оставимъ въ покоѣ большинство учителей, если они того желаютъ, и освободимъ ихъ отъ обязанности участвовать въ этой работѣ. Не станемъ провозглашать изученіе дѣтской природы непремѣнной обязанностью учителей и взваливать на тѣхъ, для кого она явится тяжелымъ бременемъ и кто не чувствуетъ самъ влеченія къ нему. Отношеніе учителя къ ребенку прямо противоположно отношенію психолога-наблюдателя, ибо первый имѣетъ дѣло съ практически этической задачей, между тѣмъ какъ цѣль второго—теорія и анализъ“ („Бесѣды съ учителями о психологіи“).

Мысль о необходимости возможно лучшей психологической подготовки для учителя не должна затѣнять и тѣхъ трудностей, которыя встрѣтитъ каждый педагогъ на пути пракческаго примѣненія психологіи къ вопросамъ воспитанія. Эти трудности, не умаляя значенія психологіи, подтверждаютъ лишь общеизвѣстное положеніе, что знать факты изъ области психологіи въ той формѣ, въ какой они излагаются въ руководствахъ, и примѣнять ихъ по отношенію къ опредѣленнымъ мальчикамъ и дѣвочкамъ въ школѣ—это двѣ совершенно различныя вещи. Душевная жизнь крайне сложна, а между тѣмъ психологическіе законы относятся къ отдѣльнымъ элементамъ, на которые надо разложить душу, чтобы стало возможно приложеніе этихъ законовъ. Здѣсь отъ педагога требуется умѣнье анализировать душевныя явленія, дарованіе и тактъ, которые имѣютъ мало общаго съ теоретическими знаніями. Въ этомъ случаѣ, конечно, одного знанія психологіи недостаточно для педагога: ему необходима практика, значеніе которой никто не станетъ отрицать.

Многіе, преувеличивая значеніе практики, думаютъ, что только опытъ можетъ создать хорошаго педагога и дать ему необходимое умѣнье.

Другіе полагаютъ, что достаточно одного педагогиче-

скаго такта, чтобы оцѣнить истину тѣхъ и другихъ педагогическихъ мѣръ и правилъ.

Придающіе большое значеніе опыту забываютъ, что онъ пріобрѣтается въ теченіе долгаго времени и иногда дорогою цѣною ошибокъ и непоправимаго вреда для молодыхъ поколѣній, довѣрчиво вручаемыхъ педагогамъ родителями. Ошибки же въ воспитаніи менѣе заслуживаютъ снисхожденія, чѣмъ какія бы то ни было: онѣ оставляютъ неизгладимый слѣдъ на всю послѣдующую жизнь (Локкъ). Поэтому нужно сокращать услуги ненужныхъ опытовъ изученіемъ психологической и основанной на ней педагогической теоріи.

Къ тому же возлагающіе всѣ надежды на педагогическую опытность, противопологаемую въ данномъ случаѣ психологическому образованію, забываютъ, что она сама является результатомъ „безсознательныхъ психологическихъ наблюденій“<sup>1)</sup>.

Въ основѣ второго мнѣнія лежитъ очевидное недоразумѣніе. Педагогическій тактъ, которымъ думаютъ замѣнить психологію, есть только особое приложеніе такта психологическаго, который есть ничто иное, какъ „болѣе или менѣе темное и полусознательное собраніе воспоминаній разнообразныхъ психическихъ актовъ, пережитыхъ нами самими“. Психологическій тактъ формируется въ душѣ постепенно, по мѣрѣ того, какъ человѣкъ живетъ и наблюдаетъ надъ собственной душевною жизнью. Чѣмъ больше будетъ этихъ наблюденій, тѣмъ полнѣе и стройнѣе разовьется этотъ тактъ. Изъ этого вытекаетъ уже само собою, что „занятіе психологіей и чтеніе психологическихъ сочиненій, направляя мысль человѣка на процессъ его собственной души, можетъ сильно содѣйствовать развитію въ немъ психологическаго такта“<sup>2)</sup>, а вмѣстѣ съ тѣмъ и педагогическаго.

Считая рѣшеннымъ вопросъ о важности для педагоговъ изученія психологіи вообще, мы не можемъ не указать и на необходимость знакомства съ экспериментальной психологіей, сдѣлавшей за послѣднее время большіе успѣхи и

<sup>1)</sup> Цитов. соч. А. П. Нечаева, стр. 2.

<sup>2)</sup> К. Д. Ушинскій. „Человѣкъ какъ предметъ воспитанія“. Опытъ педагогической антропологіи. Изд. 3, т. I. СПб. 1873 г., стр. XXXII, XXX и др.

являющейся, по замѣчанію Меймана, „матерью эмпирически изслѣдующей педагогики“. Значеніе экспериментальной психологіи для педагога прекрасно выяснено проф. Нечаевымъ.

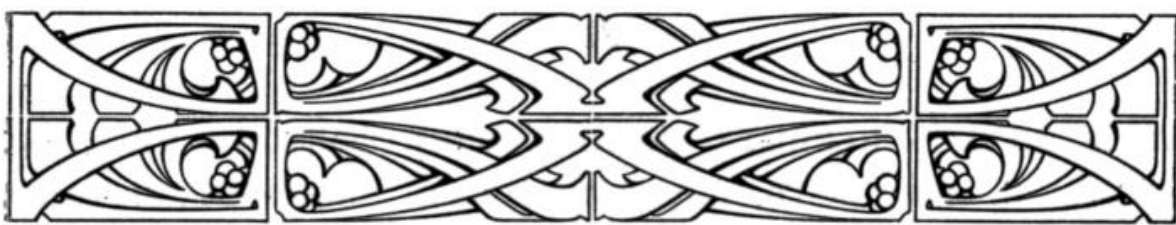
„Экспериментальные приемы изслѣдованія“, замѣчаетъ онъ, „имѣютъ своей цѣлью, прежде всего, облегчить анализъ душевныхъ явленій, проникнуть въ тайны котораго такъ необходимо всякому мыслящему педагогу. Во вторыхъ, экспериментальная психологія создаетъ средства ближе и точнѣе, чѣмъ прежде, изслѣдовать индивидуальныя особенности душевной жизни и, такимъ образомъ, можетъ способствовать выработкѣ болѣе совершенныхъ способовъ опредѣленія и оцѣнки личности воспитанника. Въ третьихъ, строя всѣ свои положенія на строго опредѣленныхъ фактахъ, она можетъ служить прекрасной школой для критическаго отношенія къ современной педагогической литературѣ, такъ часто страдающей пустословіемъ, и прочнымъ фундаментомъ для новой фактически обоснованной педагогики“<sup>1)</sup>.

Если противъ экспериментальной психологіи возражаютъ, что она стремится вытѣснить психологію, основанную на самонаблюденіи, то это возраженіе основано на недоразумѣніи. При помощи экспериментальнаго метода устраняется только „мнимое“ самонаблюденіе, которымъ пользуются для установленія тѣхъ или иныхъ психологическихъ явленій, и дѣлается возможнымъ настоящее самонаблюденіе; для этого экспериментъ ставитъ сознаніе въ точно контролируемыя объективныя условія.



---

<sup>1)</sup> Цит. соч., стр. 5—7.



## ГЛАВА ВТОРАЯ.

### Опредѣленіе и предметъ психологіи.

#### МЕТОДЫ ПСИХОЛОГІИ.

Психологія—наука о душѣ; это самое краткое опредѣленіе, но недостаточно ясное и точное. Душа сама по себѣ неизвѣстна намъ непосредственно. Въ своемъ внутреннемъ опытѣ мы наблюдаемъ душу только въ формѣ явленій своеобразной природы: мыслей, воспоминаній, чувствованій, желаній и рѣшеній. Поэтому въ настоящее время опредѣленіе психологіи, какъ науки о душѣ, принятое еще въ XVI вѣкѣ, признается неправильнымъ.

Психологія должна изслѣдовать изучаемыя ею явленія, какъ находящіяся во взаимной связи и имѣющія между собой нѣчто общее. Это общее есть сознание. Вниманіе, представленіе, мысли, чувства, рѣшенія могутъ быть названы формами, состояніями сознания, при чемъ сознающими являемся мы сами: *мы* выполняемъ различныя дѣйствія, *мы* мыслимъ, *мы* чувствуемъ. Это личное сознающее начало, дѣйствительно присутствующее во всѣхъ этихъ различныхъ формахъ, мы можемъ назвать „душою“, а самыя состоянія и явленія—„душевыми“. Вмѣстѣ взятыя, они могутъ быть названы жизнью нашего сознающаго себя духа.

Все сказанное можетъ быть объединено въ такомъ опредѣленіи: *психологія есть наука, изучающая явленія или состоянія сознания, а слѣдовательно и жизнь того сознающаго эти состоянія субъекта, который называется духомъ, или человѣческимъ „я“* (Лэддъ). Задачей психологіи является не простое описаніе явленій душевной жизни, съ указаніемъ сходныхъ и различныхъ признаковъ ихъ, но объясненіе и опредѣленіе вызывающихъ ихъ условій, веденіе при помощи

анализа болѣе сложныхъ психическихъ фактовъ къ элементарнымъ и, наконецъ, изученіе тѣхъ законовъ, которыми управляется душевная жизнь.

Какъ наука, изслѣдующая психическія явленія въ томъ видѣ, какъ ихъ переживаетъ каждый въ ихъ связи и какъ они даны, слѣдовательно, въ опытѣ чловѣка, психологія является опытною (эмпирическою) наукою, пользующеюся тѣми же методами, которые оправдали себя въ естествознаніи при изслѣдованіи природы. Но слѣдуя по своему методу за естественными науками, психологія по своему предмету образуетъ основу всѣхъ духовныхъ наукъ (проф. Ерузалемъ). Изучивъ законы, управляющіе явленіями сознанія, психологія можетъ перейти къ вопросу о сущности сознанія и сдѣлаться наукой о душѣ и ея природѣ (раціональная или метафизическая психологія). Душевные явленія, переживаемыя каждымъ изъ насъ, отличаются по своей природѣ отъ физическихъ явленій.

Первое коренное различіе между ними состоитъ въ томъ, что нѣтъ ни одного матеріальнаго процесса, ни одной матеріальной вещи, къ которымъ такъ или иначе не примѣнялись бы категоріи протяженности, т. е. все матеріальное имѣетъ извѣстную толщину, высоту, длину, или имѣетъ опредѣленную форму, или совершается въ пространствѣ, или занимаетъ мѣсто. Напротивъ, ни къ одному изъ явленій психическаго міра ни одна изъ категорій пространственной протяженности не можетъ быть примѣнена. Думать, напр., что мысль можетъ имѣть объемъ, двигаться въ пространствѣ, такъ же несообразно, какъ полагать, что эстетическое чувство можетъ быть толстымъ, узкимъ, круглымъ, четырехугольнымъ или что рѣшеніе изучить фотографическое искусство или астрономію можетъ имѣть ширину и высоту.

Всѣ попытки матеріалистовъ доказать, что „мысль есть свойство матеріи“, что мысль есть ничто иное какъ „функція мозга“ (Бюхнеръ, Молешоттъ) до настоящаго времени остаются напрасными. „Сознаніе“, говоритъ знаменитый нѣмецкій фізіологъ Дю-Буа-Реймонъ, „не только при теперешнемъ состояніи нашего познанія не можетъ быть объяснено изъ его матеріальныхъ условій, но что оно по самой природѣ вещей изъ этихъ условій никогда не будетъ объяснено...

Никакимъ мыслимымъ расположеніемъ или движеніемъ матеріальныхъ частицъ мы не можемъ перебросить моста въ область сознанія<sup>1)</sup>).

Характернымъ признакомъ физическихъ явленій служитъ то, что они доступны для нашего чувственного воспріятія и поэтому мы познаемъ ихъ при помощи внѣшнихъ органовъ чувствъ. Психическія явленія, мои мысли, моя радость, горе, рѣшенія, доступны только непосредственному внутреннему чувству того лица, который ихъ переживаетъ. Они сознательны.

Каждая наука нуждается въ извѣстныхъ приѣмахъ и способахъ изслѣдованія, которые могутъ быть примѣнены различными изслѣдователями при различныхъ условіяхъ. У химика есть кислоты, реактивы, которыми онъ и пользуется, придерживаясь точно установленнаго метода. Физиологъ имѣетъ къ своимъ услугамъ микроскопъ, средства для раздраженія тканей тѣла и т. д.

Психологъ также имѣетъ возможность изслѣдовать душевныя явленія, пользуясь для этого тройкимъ методомъ, выработаннымъ исторіей психологіи: наблюденіемъ душевныхъ явленій, психологическимъ анализомъ ихъ для опредѣленія ихъ законовъ и экспериментомъ.

Первымъ и самымъ важнымъ методомъ изученія душевныхъ явленій является самонаблюденіе („интроспекція—смотрѣніе внутрь себя“). Оно заключается въ наблюденіи надъ своей собственной душевной жизнью и всѣми переменными, происходящими въ ней, каковы, напр., эмоціи, воспоминанія, ассоціаціи различныхъ происшествій и т. п., а равно и въ описаніи всего, что совершается въ ней. Различаютъ два вида самонаблюденія: *непосредственное*, когда душевное состояніе наблюдается въ моментъ его переживанія (радость, гнѣвъ) и *посредственное*, когда душевныя переживанія вспоминаются памятью и оживляются силою воображенія (автобіографіи, мемуары).

Самонаблюденіе должно служить основой и предпосылкой всѣхъ психологическихъ методовъ, такъ какъ тутъ

---

<sup>1)</sup> Проф. Г. Челпановъ. Мозгъ и душа. Критика матеріализма и очеркъ современныхъ ученій о душѣ. Кіевъ. 1905 г., стр. 131.

наблюдателю непосредственно дается объект его изслѣдованій. Великое значеніе его постигли уже мудрецы глубокой древности еще до Сократа. „Познай себя самого“, начертанное золотыми буквами на храмѣ Дельфійскаго Аполлона, было положено въ основу практической сократовской философіи.

Но самонаблюденіе имѣетъ свои трудности. Душевные явленія (горе, радость, гнѣвъ) бываютъ настолько сильными, что исключаютъ самую возможность ихъ изученія въ моментъ переживанія. Къ тому же, становясь предметомъ изученія, душевные переживанія и даже такія простыя душевные явленія, какъ ощущенія, теряютъ сразу въ значительной степени интенсивность и могутъ измѣнить свой первоначальный видъ. „Мнѣ невозможно знать въ точности“, замѣчаетъ Балдуинъ, „что я ощущаю, такъ какъ, стараясь при помощи вниманія уловить свое ощущеніе, я тѣмъ самымъ измѣняю его характеръ“. Вотъ почему нѣкоторые психологи относились отрицательно къ возможности наблюдать собственные душевные процессы во время ихъ теченія. „Мыслящій субъектъ“, замѣчаетъ Контъ, „не можетъ раздѣлиться на два „я“, изъ которыхъ одно размышляло бы, а другое въ это же время наблюдало бы первое“. Того же мнѣнія держится и Вундтъ<sup>1)</sup>. Главный же недостатокъ самонаблюденія коренится въ индивидуальныхъ свойствахъ человѣческой личности. Дѣлая какіе либо выводы на основаніи самонаблюденія, человѣкъ никогда не можетъ быть увѣреннымъ въ томъ, представляютъ ли наблюденія особенность его „личнаго сознанія“, или „всеобщее свойство человѣческаго сознанія“.

---

1) „Въ то время“, по словамъ Вундта, „какъ при объективномъ наблюденіи вниманіе непрерывно сопровождаетъ процессъ, при субъективномъ оно большею частью можетъ только слѣдовать за нимъ; при этомъ направленное въ извѣстную сторону вниманіе останавливаетъ естественное теченіе процесса, и наблюденіе одной части сложнаго процесса исключаетъ одновременное наблюденіе другихъ его частей“. „Основы фізіологической психологіи“ (пер. подъ ред. Крогіуса и др.). О тѣлесныхъ основахъ душевной жизни. Вып. VII, стр. 30. Вообще Вундтъ въ оцѣнкѣ значенія самонаблюденія придерживается взгляда Ланге („Исторія матеріализма“), рѣшительно заявившаго, что „тщетны были бы старанія даже путемъ премій отыскать въ психологіи основанный на т. н. самонаблюденіи хотя бы *одинъ* несомнѣнный фактъ“. Цит. соч., стр. 7.

Въ виду этого, самонаблюдение дополняется *наблюдениемъ надъ другими людьми*. Известно, что наши чувства, стремления и даже мысли сопровождаются и выражаются тѣлесными измѣненіями. Съ помощью чувствительныхъ приборовъ можетъ быть обнаружено даже ничтожное движеніе мысли, благодаря двигательнымъ импульсамъ, которые посылаются къ мускуламъ со стороны мозга. Современная физиологическая психологія считаетъ, что всякій „психическій процессъ непосредственно сопровождается въ высшихъ мозговыхъ центрахъ опредѣленными нервными процессами“ (Джемсъ Селли). Эта связь между тѣлесными и душевными процессами и даетъ возможность наблюдать душевную жизнь другихъ людей, переводя явленія ея на языкъ собственныхъ психическихъ переживаній. Слѣдовательно, при наблюденіяхъ надъ другими людьми главную роль играетъ самонаблюдение, являясь „единственнымъ масштабомъ“. Но несмотря на это, наблюдение надъ другими людьми служитъ однимъ изъ важныхъ источниковъ психологическаго изслѣдованія, такъ какъ оно „побуждаетъ насъ провѣрять самихъ себя, ставить себѣ вопросы о своей душевной жизни“. Самонаблюдение и наблюдение надъ другими людьми идутъ рука объ руку. „Это“, говоритъ проф. Ерузалемъ, „не два различныхъ метода, это—одинъ и тотъ же интроспективный методъ, который лучше всего характеризуется извѣстнымъ двистишіемъ Шиллера:

„Хочешь себя изучить—посмотри на людей и дѣла ихъ, хочешь людей изучить—въ сердце къ себѣ загляни“<sup>1)</sup>.

Въ сферу внѣшняго наблюденія надъ другими людьми входятъ: 1) нормальныя душевныя состоянія людей; 2) психическія аномаліи и душевныя болѣзни; 3) психическая жизнь дѣтей и животныхъ и 4) отраженіе индивидуальной и коллективной жизни въ исторіи, языкѣ и литературѣ.

1. Психологическія наблюденія надъ другими людьми тѣмъ цѣннѣе, чѣмъ они многочисленнѣе. Отсюда возникаетъ необходимость примѣненія т. н. метода опросовъ, составляющаго основу психологической статистики. Этотъ методъ со-

<sup>1)</sup> „Учебникъ психологіи“. Перев. съ 4 нѣм. изд. подъ ред. проф. Н. Ланге. Москва. 1911 г., стр. 21.



стоитъ въ томъ, что многимъ родителямъ, учителямъ и учащимся разсылаются „опросные“ листки, съ просьбою вернуть ихъ заполненными. Это даетъ возможность получить сразу массу свѣдѣній относительно изучаемаго явленія. Этимъ методомъ съ успѣхомъ пользовался американскій психологъ Стэнли Холль, издавшій цѣлый рядъ вопросниковъ (о страхѣ, о чувствѣ чести и т. д.).

Хотя методъ опросовъ подвергается критикѣ главнымъ образомъ за то, что въ немъ нѣтъ возможности контролировать правдивость отвѣчающихъ и что многіе, не понимая вопросовъ, даютъ на нихъ крайне запутанные отвѣты, тѣмъ не менѣе, благодаря этому методу, получаютъ такія указанія, которыхъ иначе нельзя получить<sup>1)</sup>.

Пользоваться методомъ опросовъ слѣдуетъ съ большою осторожностью.

Въ послѣднее время обществами изученія психологій ребенка вводится приближающійся къ методу опросовъ новый „методъ рабочихъ комиссій“. Онъ состоитъ въ томъ, что нѣсколько учителей производятъ одновременно по заранее составленной программѣ одни и тѣ же изслѣдованія, каждый въ своемъ классѣ. Результаты этихъ совмѣстныхъ наблюдений оказываются и болѣе многочисленными, чѣмъ наблюдения отдѣльныхъ лицъ, и болѣе точными. Берлинскій

---

<sup>1)</sup> Интересно отмѣтить примѣненіе „опроснаго метода“ въ Америкѣ для изслѣдованія вопроса о страхѣ. Опросные листки были разосланы въ 1895 году 748 лицамъ, съ просьбой прочесть тщательно, слово за словомъ, содержаніе этихъ листовъ и записать въ наиболее легкой и простой формѣ то, что вспоминается читателямъ изъ „собственныхъ дѣтскихъ страховъ“. Родители должны были прибавить тѣ наблюдения, которыя они сдѣлали надъ своими дѣтьми; учителя должны были прочесть опросный листъ своимъ ученикамъ, написать его на классной доскѣ или дать отдѣльнымъ ученикамъ и предложить имъ написать отчетъ, какъ упражненіе въ составленіи сочиненій, объ ихъ собственныхъ переживаемыхъ страхахъ; преподавателю психологій рекомендовалось связать отвѣтъ на опросный листъ съ классной работой по изученію чувствъ или эмоцій. Заслуживаетъ вниманія таблица, составленная на основаніи обработки полученнаго матеріала, показывающая зависимость страха отъ пола: 1. грома и молніи боятся 230 жен. пола и 155 муж. пола; 2. пресмыкающихся—180 жен. п. и 123 муж. п.; 3. темноты—171 ж. п. и 130 м. п.; 4. смерти—102 ж. п. и 74 м. п.;

„Союзъ изученія дѣтской психологіи“ образоваль подобную комиссію для изслѣдованія дѣтской лжи. Этотъ методъ тѣмъ цѣненъ, что даетъ возможность педагогамъ работать сообща.

2. Между здоровыми и больными людьми мы замѣчаемъ въ проявленіяхъ душевной жизни рѣзкое различіе. Какъ различныя формы тѣлесныхъ недостатковъ даютъ намъ много полезныхъ свѣдѣній относительно тѣла, его функцій, наслѣдственности, такъ и изъ душевныхъ болѣзней мы узнаемъ многое относительно нормальнаго духа. Такъ путемъ изученія врачебныхъ данныхъ о болѣзненныхъ расстройствахъ психической дѣятельности и о случаяхъ остановки въ душевномъ развитіи пріобрѣтаются свѣдѣнія о простыхъ психическихъ переживаніяхъ. Тщательное изученіе лицъ, слѣпыхъ отъ рожденія, пролило свѣтъ на вопросъ о томъ, какимъ образомъ нормальные люди научаются видѣть предметы въ пространствѣ, а равно дало возможность опредѣлить психологическіе элементы воспріятія пространства. Наблюденія надъ глухонѣмыми уясняютъ вопросъ объ отношеніи мысли и языка. Подробное описаніе духовнаго развитія двухъ замѣчательныхъ американскихъ женщинъ—Лауры Бриджмэнъ и Елены Келлеръ представляютъ изъ себя, по замѣчанію Дж. Селли, не только „разсказъ о неутомимомъ филантропическомъ подвигѣ, но и настоящій вкладъ въ науку“. Явленія идиотизма, слабоумія и др. ненормальностей освѣщаютъ условія умственнаго и нравственнаго

---

5. крысъ и мышей—75 ж. п. и 13 м. п.; 6. насѣкомыхъ—74 ж. п. и 52 м. п.; 7. привидѣній—72 ж. п. и 44 м. п.; 8. конца міра—53 ж. п. и 11 м. п.; 9. воды—53 ж. п. и 62 м. п.; 10. высоты—40 ж. п. и 43 м. п.; 11. одиночества—15 ж. п. и 4 м. п. и т. д. Страхъ у мальчиковъ увеличивается между 7 и 15 годомъ, а затѣмъ уменьшается, тогда какъ страхъ у дѣвочекъ правильно возрастаетъ между 4 и 18 годами. Съ увеличеніемъ возраста слѣдующіе предметы и явленія все болѣе и болѣе теряютъ свою устрашающую силу: метеоры, облака, кровь, гибель міра, и др.; и, наоборотъ, съ возрастомъ усиливается устрашающее вліяніе молніи и грома, пресмыкающихся, разбойниковъ и т. д. Болѣе сильное, но затѣмъ блѣднѣющее впечатлѣніе производятъ въ годы половой зрѣлости: вѣтеръ, темнота, насѣкомыя, привидѣнія, смерть и болѣзни. Вліяніе возраста—важный факторъ, но оно пока не поддается точному опредѣленію. См. „Изслѣдованіе о страхѣ“ въ „Собраніи статей по педологіи и педагогикѣ“ Стэнли Холла, пер. съ англ. Москва. 1912, стр. 294—301 и дал.

развитія, уясняютъ законы наслѣдственности и т. д. Все это новая сфера знаній, которая называется „психопатологіей“.

3. Но для насъ интересно знать, какъ развивается наша собственная душа. А такъ какъ опытъ первыхъ лѣтъ для насъ недоступенъ, какъ бы ни была длинна цѣпь воспоминаній, то необходимо изучать жизнь дѣтей. Наблюденія надъ душевною жизнью дѣтей помогаютъ психологу открыть тѣ элементы, изъ которыхъ слагается душевный міръ взрослого человѣка.

Изученіе дѣтей—дѣло трудное, такъ какъ оно требуетъ любви къ дѣтямъ и, кромѣ того, наблюдающій ребенка долженъ быть всегда „насторожѣ“, такъ какъ человѣку свойственна склонность находить въ чужихъ душахъ свои собственные душевные навыки. Исходя изъ знанія души взрослыхъ и истолковывая всѣ наблюденія при свѣтѣ этихъ данныхъ, изучающій дѣтей долженъ въ тоже время видѣть „фактическую глубокую разницу между своей собственной развитой душой и той незрѣлой душой, которую онъ изучаетъ<sup>1)</sup>).

Изученіе жизни животныхъ даетъ возможность изслѣдовать простѣйшія формы психическихъ явленій (наприм., инстинктъ) и уяснить различіе человѣка отъ животныхъ.

4. Большую пользу принесетъ психологу изученіе исторіи, языка и литературы, откуда онъ можетъ почерпнуть знаніе душевной жизни великихъ людей и типическихъ особенностей различныхъ народовъ (исторія), законовъ мысли, для которой языкъ служитъ выраженіемъ (языкъ), и гдѣ можетъ найти готовые анализы различныхъ душевныхъ состояній (литература).

Наконецъ, не могутъ не представлять большого интереса для изучающаго душевную жизнь людей и изслѣдованія ихъ дѣйствій, когда они собраны въ толпу, т. е. данныя психологіи толпы („соціальная психологія“). Ея задача—рѣшеніе вопроса, какіе новые фазисы обнаруживаются въ

---

<sup>1)</sup> Джемсъ Селли. Педагогическая психологія. Пер. съ 5 анг. изд. подъ ред. А. Громбаха, Москва. 1912 г., стр. 8.

жизни души, когда индивидуумы соединяются для совместнаго дѣйствія<sup>1)</sup>).

Путемъ интроспективнаго метода получается матеріаль, который долженъ быть использованъ для цѣлей изслѣдованія или вывода общихъ положеній. Такъ какъ психическія явленія при ближайшемъ разсмотрѣніи ихъ оказываются по большей части сложными, то для опредѣленія ихъ природы необходимо разложить ихъ на составныя части, что достигается путемъ анализа. Для анализа психологія прибѣгаетъ нерѣдко къ разсмотрѣнію происхожденія (генезиса) того или другого психическаго явленія. Такъ, напр., разсмотрѣніе генезиса воспріятія разстоянія показываетъ, что это воспріятіе отличается сложнымъ характеромъ и отсутствуетъ у ребенка на извѣстной стадіи его развитія и что, далѣе, воспріятіе разстоянія совершается съ помощью не одного только зрѣнія, но и мускульныхъ и осязательныхъ ощущеній.

Данныя, добытыя анализомъ и уясненныя генезисомъ изучаемаго явленія, требуютъ еще тщательной провѣрки и доказательства на опытѣ. Сдѣлать такую провѣрку и даетъ возможность *экспериментъ* или искусственное воспроизведеніе изучаемаго явленія. Для этого экспериментаторъ создаетъ благопріятныя для наблюденія изучаемаго душевнаго явленія условія и видоизмѣняетъ ихъ, изслѣдуя, какая разница получается при устраненіи какого нибудь условія. Само собой разумѣется, что необходимыми условіями всякаго эксперимента является величайшая точность, правдивость и осторожность въ выводахъ.

Методъ изслѣдованія душевныхъ явленій при помощи эксперимента называется экспериментальнымъ методомъ. Мысль о возможности примѣнять къ изученію психическихъ явленій точные естественно-научные методы впервые была высказана Гербартомъ, который былъ убѣжденъ въ томъ, что „закономѣрность душевной жизни вполне похожа на

<sup>1)</sup> См. „Элементы психологіи“. Проф. Ж. Фонсегрива. Перев. подъ ред. Соколова. 3-е изд. Сергіевъ Посадъ. 1906 г., стр. 25—27. „Педагогическая психологія“. Дж. Селли. Пер. съ 5 анг. изд. А. Громбаха. Москва. 1912 г., стр. 7—8. См. и Бальвина: „Введеніе въ психологію“, гл. I и др.

закономѣрность звѣзднаго неба“ и что, посему, къ психологiи не только возможно, но и необходимо приложенiе математики. Его мысль получила практическое осуществленiе въ трудахъ Вебера и Фехнера,—основателей психо-физики, которые при изслѣдованiи ощущенiй первые воспользовались точными экспериментальными методами. „Когда Веберъ“, замѣчаетъ Эббингаузъ, „въ 1829 году проявилъ какъ будто мелочное любопытство и захотѣлъ узнать, съ какою отчетливостью два отдѣльныхъ прикосновенiя къ кожѣ въ разныхъ мѣстахъ познаются именно раздѣльно, когда онъ, далѣе, задавался вопросомъ, съ какой точностью мы въ состоянiи различать вѣсъ двухъ положенныхъ на руку гирь, или когда онъ раздумывалъ, какъ бы ему при поднятiи тяжестей изслѣдовать получаемое чрезъ посредство мускуловъ воспрiятiе отдѣльно отъ воспрiятiя, получаемаго чрезъ кожу, то во всѣхъ случаяхъ психологiя выигрывала больше, чѣмъ отъ всѣхъ различенiй, опредѣленiй и классификацiй, сдѣланныхъ со времени Аристотеля до Гоббса, вмѣстѣ взятыхъ“. <sup>1)</sup>

Примѣненiе опыта въ психологiи расширилъ Вундтъ, „отецъ экспериментальной психологiи“, основавшiй въ 1879 году первый въ Европѣ кабинетъ экспериментальной психологiи и проводившiй въ своихъ трудахъ послѣдовательно свое убѣжденiе, что „въ психологiи точное наблюденiе возможно только въ формѣ экспериментальнаго наблюденiя“. Труды Вундта вызвали громадный интересъ къ психологiи. „Старое, мѣстами, казалось, засохшее дерево“, замѣчаетъ Эббингаузъ, „получило притокъ свѣжихъ силъ, стало, вновь расти и пустило много новыхъ корней“. Къ изученiю душевныхъ болѣзней точные методы стали примѣняться во Францiи—Шарко, обнародовавшимъ свои изслѣдованiя о гипнозѣ у истеричныхъ, а затѣмъ Бинэ, Крепелиномъ и др. Изслѣдованiя о влiянiи усталости на учащихся вслѣдствiе умственной работы, обнародованныя русскимъ психiатромъ проф. Сикорскимъ, явились въ Россiи первыми экспериментально-педагогическими изслѣдованiями. Изслѣдованiя Вебера и Фехнера, Эббингауза, Бургерштейна, Бинэ, Шар-

<sup>1)</sup> „Душевная жизнь дѣтей“. Очерки по педагогической психологiи. Подъ ред. проф. Лазурскаго и Н. Нечаева. Педагогическая Академiя въ очеркахъ и монографiяхъ, стр. 28—29.

ко, Стэнли Холла, Меймана, Пиццоли, проф. Нечаева, Лазурскаго, Румянцева и др. дали плодотворные результаты примѣненія эксперимента къ изученію психическихъ явленій<sup>1)</sup>. Примѣненіе этого метода въ психологіи въ настоящее время самое широкое, особенно въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ „самая проблема“, по выраженію Вундта, „непосредственно сосредоточиваетъ вниманіе на подлежащихъ наблюденію психическихъ содержаніяхъ и гдѣ возможно произвольное измѣненіе этихъ содержаній путемъ внѣшняго воздѣйствія“<sup>2)</sup>. Эти случаи принадлежатъ главнымъ образомъ психологіи ощущенія и образованія представленій. Здѣсь имѣетъ мѣсто непосредственное объективированіе психическаго содержанія, что дѣлаетъ ощущенія и представленія, подобно внѣшнимъ объектамъ, доступными нашему произвольному воздѣйствію.

Для производства психологическихъ опытовъ придумано много остроумныхъ аппаратовъ, помогающихъ намъ наблюдать процессы вниманія и памяти, изучать впечатлительность людей, скорость теченія мысли и т. д. Остроумный, напр., аппаратъ—стереоскопъ даетъ намъ возможность доказать, что простой, повидимому, процессъ зрительнаго воспріятія какого-нибудь тѣла, на самомъ дѣлѣ сложенъ и слагается изъ сочетанія двухъ, не вполне сходныхъ впечатлѣній, получаемыхъ сѣтчатой оболочкой обоихъ глазъ. Для измѣренія скорости зрительныхъ воспріятій употребляется аппаратъ, извѣстный подъ именемъ тахистоскопа (рис. 1). Устройство его несложно. При началѣ опыта пластинка 1, съ придѣланнымъ внизу ея отверстіемъ 2, притягивается электромагнитомъ 3. Предъ началомъ опыта экспериментируемое лицо становится предъ аппаратомъ и смотритъ въ точку 4, находящуюся посреди ширмы 5. Эта ширма при началѣ опыта находится между точками 6 и 7 и закрываетъ собою карточку съ изображеннымъ на ней словомъ или рисункомъ. Во время перерыва экспериментаторомъ тока, проходящаго чрезъ электромагнитъ 3, пластинка падаетъ внизъ. При паденіи она

1) См. Бинэ, Анри, Куртье, Филиппъ. „Введеніе въ экспериментальную психологію“. Индивидуальная психологія. 2-е изд. перев. съ франц. подъ ред. проф. А. Введенскаго. СПБ. 1903 г., стр. 89 и дал.

2) Цит. соч. В. Вундта, стр. 30.

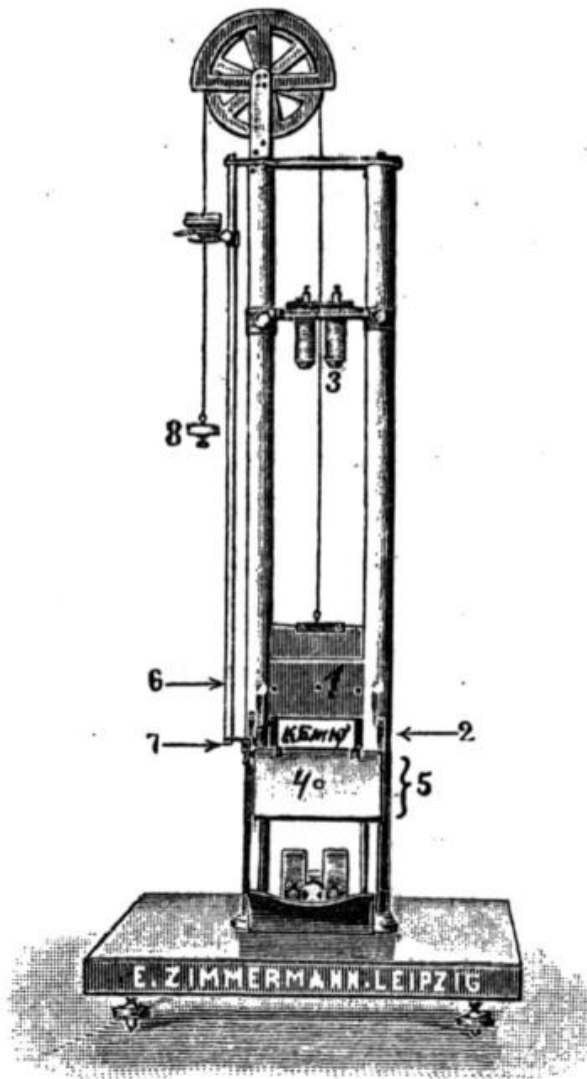


Рис. 1. Тахистоскопъ.

сшибаетъ ширму 4 и т. о. даетъ возможность испытуемому видѣть въ находящееся внизу ея отверстіе 2 карточку съ рисункомъ или словомъ. Эта карточка остается открытой предъ глазами испытуемаго только во время пролета предъ ней отверстія 2. Чѣмъ скорѣе падаетъ пластинка 1, тѣмъ менѣе время воспріятія. Скорость паденія пластинки, а слѣдовательно и продолжительность времени, можетъ измѣняться въ зависимости отъ измѣненія груза 8 и при помощи измѣненія высоты пластинки 1. Тахистоскопическія изслѣдованія даютъ возможность убѣдиться, что быстрота воспріятій зависитъ отъ причинъ, какъ лежащихъ внѣ субъекта, такъ и отъ причинъ, скрытыхъ въ немъ самомъ. Къ первымъ мож-

но отнести *силу* и *яркость* раздраженій, ко вторымъ—предварительное знакомство съ предметомъ, хотя бы субъектъ уже забылъ объ этомъ знакомствѣ. Послѣднее условіе облегчаетъ задачу узнаванія. При помощи тахистоскопа можно узнать наглядно, что процессъ воспріятія отличается сложностью и что въ составъ его входятъ воспроизведеніе, узнаваніе и сознаніе.

Пневмографъ Маррея, записывающій съ точностью измѣненія дыханія, даетъ возможность экспериментаторамъ выяснить, какія измѣненія въ дыханіи соотвѣтствуютъ основнымъ формамъ чувствъ. Этотъ аппаратъ (рис. 2) состоитъ изъ пластинки *p*, которая при помощи четырехъ шнурковъ (*b*, *b*, *b'*, *b'*) прикрѣпляется къ грудной клѣткѣ испытуемаго. При дыханіи пластинка *p* начинаетъ двигаться, подымаясь и опускаясь вмѣстѣ съ грудной клѣткой. Отъ

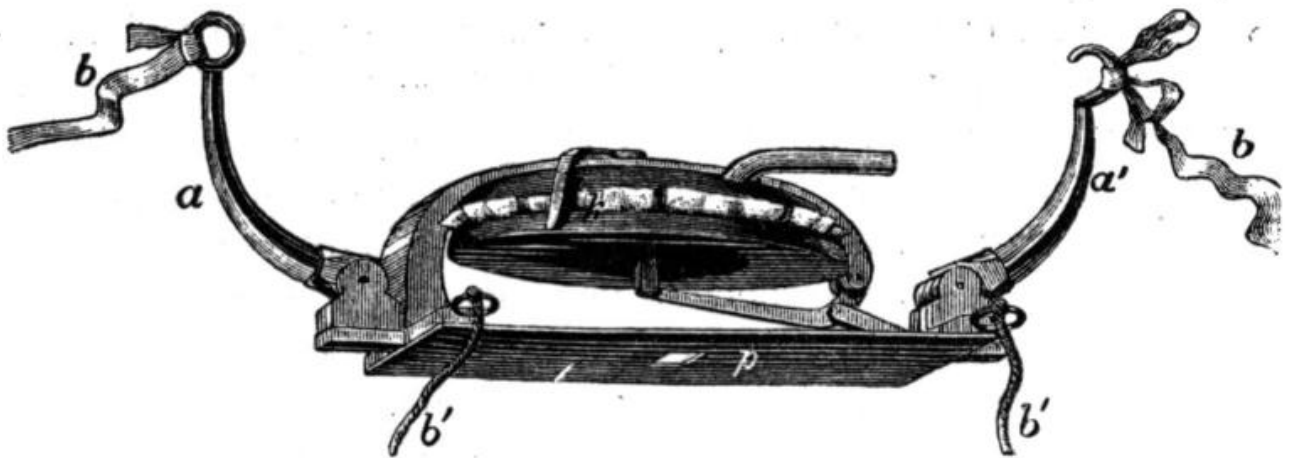


Рис. 2. Пневмографъ.

этого приходятъ въ движеніе рычагъ и пластинка р съ барабанчикомъ к. Рычагъ колеблетъ внутреннюю перепонку воздушнаго барабанчика и такимъ образомъ разрѣжаетъ и сжимаетъ заключенный въ немъ воздухъ. Движеніе воздуха, заключеннаго въ воздушномъ барабанѣ пневмографа, по трубкѣ передается другому небольшому воздушному барабанчику съ прикрѣпленнымъ къ нему перомъ (рис. 3). При помощи

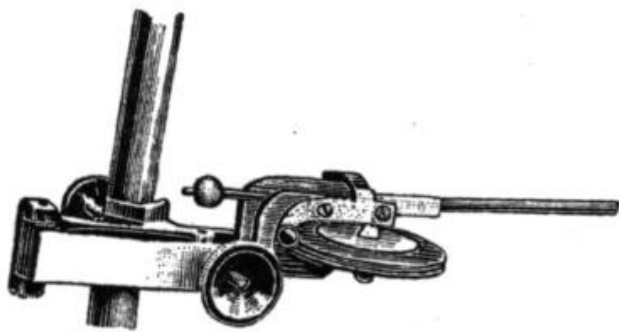


Рис. 3. Воздушн. бараб. съ перомъ.

пневмографа, слѣдовательно, каждое движеніе грудной клѣтки испытуемаго можетъ быть передано перу и затѣмъ записано на вращающемся цилиндрѣ. При глубокихъ дыханіяхъ перо пневмографа сдѣлаетъ большіе взмахи, при рѣдкомъ дыханіи получатся широкія волны<sup>1)</sup>. Экспериментъ внесъ въ область психологіи и идею измѣренія состояній сознанія (психометрія). Если раньше о быстротѣ мысли у людей было неопредѣленное представленіе („блеснула мысль съ быстротой молніи“), то въ настоящее время, благодаря хронографу Маррея, хроноскопу Гиппа и хронометру Арсонаваля, мы имѣемъ возможность болѣе или менѣе точно узнавать время, протекшее отъ полученія раздраженія до наступ-

<sup>1)</sup> Рисунки взяты у проф. А. Нечаева: „Учебникъ психологіи“, стр. 65, 127, 128. (СПБ. 1906).



пленія реакціи и слагающеся изъ моментовъ: 1. проведенія раздраженія отъ органа чувствъ къ головному мозгу; 2. времени, необходимаго для воспріятія; 3. времени образованія импульса воли и 4. проведенія этого импульса по нерву до мышцы и нарастанія энергіи въ послѣдней. Время реакціи въ среднемъ выражается  $\frac{1}{8}$ — $\frac{1}{5}$  секунды. При помощи опытовъ установлено интересное явленіе, что для рефлекса достаточно времени  $\frac{1}{30}$ — $\frac{1}{40}$  секунды, т. е. реакція для психическихъ актовъ продолжительнѣе. Время реакціи сокращается упражненіемъ. Душевные волненія замедляютъ реакцію. Въ зимніе мѣсяцы время реакціи короче, чѣмъ въ лѣтніе<sup>1)</sup>.

Въ психологіи различается два вида эксперимента: *субъективный*, опытъ надъ самимъ собою, путемъ усилій воли и воображенія субъекта (напр., изслѣдованіе вліянія перерыва на ходъ умственныхъ занятій, вліянія значенія словъ, числа повтореній и времени на запоминаніе и т. д.), и *объективный*, направленный на другихъ людей, съ цѣлью изслѣдованія особенностей памяти, воображенія и т. д. Примѣромъ послѣдняго могутъ служить многочисленныя опыты А. П. Нечаева и Лазурскаго съ цѣлью узнаванія силы вниманія (чрезъ зачеркиваніе въ 10 строкахъ буквъ а и о), или изслѣдованія вліянія усталости на запоминаніе, опыты Анри для установленія типовъ воспріятія путемъ записи 40 учениками прослушаннаго ими небольшого разсказа и много друг. Благодаря многократному повторенію опытовъ, экспериментальная психологія получаетъ богатый матеріаль, поддающійся статистической обработкѣ. вмѣстѣ съ этимъ она имѣетъ возможность сравнительно простымъ явленія сознанія, доступныя ея изслѣдованію, изучать съ точностью и достовѣрностью, которыхъ не хватаетъ простому наблюденію.

Предѣль для примѣненія эксперимента ставятъ тѣ сложныя и очень живыя проявленія сознанія, которыя не могутъ быть вызваны искусственно. Такъ, нельзя экспериментальнымъ путемъ вызвать сильное проявленіе высоко-развитаго чувства (напр., совѣсти). При явленіяхъ такого рода всегда приходится довольствоваться самонаблюденіемъ,

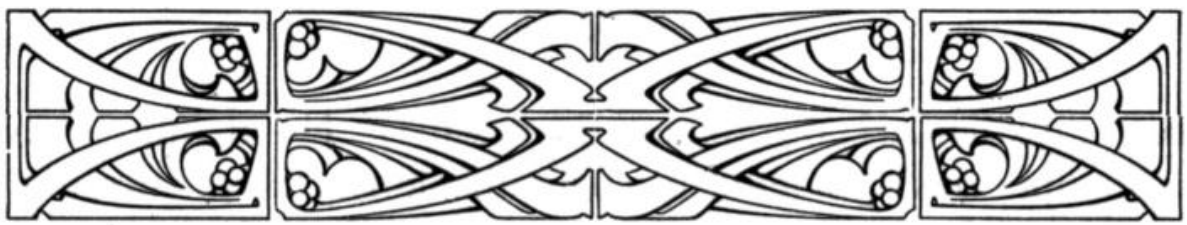
<sup>1)</sup> „Всеобщая психологія съ фізіогномикой“. Проф. Сикорскаго. Кіевъ. 1912, стр. 306—308.

этимъ „духовнымъ ботанизированиємъ<sup>1</sup>“). Но и при относительно простыхъ явленіяхъ сознанія, когда приходится толковать результаты эксперимента, слѣдуетъ быть осторожнымъ: „органичность“ души, недѣлимость и единство душевныхъ способностей ослабляютъ практическое значеніе экспериментальныхъ выводовъ (колебаніе способности запоминанія, напр., обусловливается свойствомъ запоминаемаго матеріала, типомъ памяти субъекта, интересомъ, господствующимъ въ душѣ его, настроеніемъ и мн. др.). Кромѣ того, не слѣдуетъ забывать, что способность, психологическаго истолкованія явленій, изучаемыхъ экспериментальнымъ путемъ, пріобрѣтается только при помощи самонаблюденія, которое становится тѣмъ совершеннѣе, чѣмъ болѣе оно обостряется, благодаря эксперименту.

Наконецъ, нельзя, не предостеречь и противъ того ошибочнаго воззрѣнія, будто всякое воздѣйствіе на сознаніе является психологическимъ экспериментомъ. Эта ошибка, по замѣчанію Вундта, играла несомнѣнную роль при изученіи наиболѣе сложныхъ психологическихъ проблемъ, оставшихся до сихъ поръ недоступными для прямого экспериментальнаго изслѣдованія. Въ цѣляхъ изслѣдованія функцій мышленія ставили, напр., слѣдующіе опыты: экспериментаторъ задаетъ испытуемому вопросъ, на который тотъ долженъ отвѣтить да или нѣтъ. Въ то же время его просятъ наблюдать за тѣмъ, что происходитъ въ его сознаніи при обдумываніи отвѣта. Такіе и подобные опыты представляютъ не экспериментъ въ научномъ смыслѣ этого слова, а самонаблюденіе при неблагоприятныхъ обстоятельствахъ. Испытуемый ставитъ себѣ невозможную задачу наблюдать свое собственное сознаніе въ то время, какъ оно совершенно отвлечено независимымъ отъ даннаго самонаблюденія процессомъ. То обстоятельство, что при этомъ экспериментаторъ ставитъ вопросы, а помощникъ, ведущій протоколъ, записываетъ отвѣты, является лишь внѣшнимъ усложненіемъ, которое едва-ли можетъ увеличить точность этого мнимаго самонаблюденія<sup>2</sup>).

<sup>1</sup>) Проф. Гефдингъ. Очерки психологій, основанной на опытѣ. Пер. съ нѣм. подъ ред. Я. Колубовскаго. 4-е рус. изд. Спб. 1904, стр. 25.

<sup>2</sup>) Вундтъ. Цитов. соч. „Основы физиологической психологій“, т. I, вып. VII, стр. 49.



## ГЛАВА ТРЕТЬЯ.

### **Душа и тѣло. Связь между явленіями психическими и физиологическими. Нервная система. Локалізація умственныхъ способностей. Сущность нервнаго возбужденія. Педагогическіе выводы.**

Хотя физиологическія и психическія явленія по своей природѣ строго разграничены и противоположны, но эти противоположности духа и тѣла объединяются въ человѣкѣ, какъ въ одной живой личности. Въ этомъ убѣждаютъ насъ наблюденія повседневной жизни. Испытывая чувство стыда (явленіе психическое), человѣкѣ краснѣетъ (физиологическое явленіе). Малокровіе мозга производитъ разстройство душевной жизни и вызываетъ потерю сознанія. Извѣстно, что люди, теряющіе тотъ или другой изъ органовъ внѣшнихъ чувствъ, вмѣстѣ съ этимъ лишаются и тѣхъ представленій, которыя образуются при помощи этого органа. Опытъ показываетъ, что чрезмѣрная умственная дѣятельность, особенно неправильная, ведетъ къ убыли сѣраго вещества головного мозга: на мѣстѣ уничтоженныхъ частицъ этого вещества появляется водянистая жидкость. Съ исчезновеніемъ же сѣраго вещества ослабляются умственные способности: вмѣсто прежняго полета духа является душевная слабость, неясность мысли, тупоуміе, идиотизмъ (примѣры: поэтъ Ленау, музыкантъ Шуманъ). Изъ этихъ фактовъ съ очевидностью слѣдуетъ, что когда въ нашемъ организмѣ совершаются тѣ или другіе физиологическіе процессы, то въ это время въ нашемъ сознаніи могутъ быть тѣ или другіе опредѣленные психологическіе процессы, и наоборотъ (проф. Челпановъ).<sup>1)</sup> „Я ду-

<sup>1)</sup> Проф Г. Челпановъ. Мозгъ и душа. Критика матеріализма и очеркъ современныхъ ученій о душѣ (Публичныя лекціи, чит. въ Кіевѣ): 3-е изданіе. Кіевъ. 1906, стр. 159.

маю“, говоритъ знаменитый физикъ Тиндаль, „что всѣ великіе мыслители, которые изучали этотъ предметъ, готовы принять слѣдующую гипотезу: каждый актъ сознанія, происходитъ ли онъ въ области ощущенія, мысли, или чувства, соотвѣтствуетъ извѣстному опредѣленному молекулярному состоянію мозга; что это отношеніе физическаго акта къ сознанію остается неизмѣннымъ, такъ что, какъ скоро дано состояніе мозга, изъ него можно вывести соотвѣтствующее состояніе мысли и чувства, или какъ скоро дана мысль или чувство, изъ него можно вывести состояніе мозга“<sup>1)</sup>.

Приведенные взгляды проф. Челпанова и Тиндаля, не давая рѣшенія проблемы объ отношеніи тѣла и души, представляютъ лишь „эмпирическую формулу“, основывающуюся на непосредственно данныхъ явленіяхъ, научно констатированныхъ.

Связь между явленіями психическими и фізіологическими подтверждается и данными анатоміи и фізіологіи.

Изслѣдованія мозга показали существованіе зависимости между вѣсомъ мозга, по сравненію съ вѣсомъ тѣла, его строеніемъ, химическимъ составомъ и интеллектуальными способностями. Человѣческой мозгъ долженъ обладать извѣстнымъ минимумомъ объема и вѣса. Малоголовые (микроцефалы) обнаруживаютъ неправильную психическую дѣятельность и пониженное нравственное чувство. Взвѣшиваніе мозга выдающихся ученыхъ, писателей и обыкновенныхъ людей показываетъ, что средній вѣсъ мозга обыкновенныхъ людей 1380 граммовъ (болѣе 3 фунтовъ). Абсолютный вѣсъ мозга мужчины больше вѣса мозга женщины на 30 граммовъ приблизительно, но относительный вѣсъ (т. е. по сравненію съ массой тѣла) у женщины больше, чѣмъ у мужчины. Такимъ образомъ весьма вѣроятно, замѣчаетъ проф. Сикорскій, что „абсолютный перевѣсъ мозга мужчинъ вполне компенсируется относительнымъ перевѣсомъ мозга женщины.“<sup>2)</sup>

Слѣдующая таблица показываетъ вѣсъ мозга великихъ людей:

<sup>1)</sup> Изъ рѣчи „О силахъ физическихъ и мысли“. См. „Педагогическая психологія“. П. Каптерева. СПб. 1876, стр. 7.

<sup>2)</sup> Проф. И. А. Сикорскій. Всеобщая Психологія съ фізіогномикой въ иллюстрированномъ изложеніи. Кіевъ, 1904, стр. 118.

Шиллеръ (нѣм. поэтъ) . . . . .	1785	граммовъ.
Кювье (изв. естеств., 63 лѣтъ) . . . . .	1829	„
Тургеневъ . . . . .	2012	„
Кромвель (госуд. челов.) . . . . .	2231	„
Байронъ . . . . .	2238 <sup>1)</sup>	„

Вмѣстимость череповъ у высшихъ расъ больше, чѣмъ у низшихъ.

Та или иная степень умственныхъ способностей обусловливается и отношеніемъ величины большихъ полушарій къ остальнымъ частямъ мозга. У человѣка большія полушарія вполнѣ прикрываютъ собою и мозжечекъ.

Мозгъ человѣка превосходитъ мозгъ животныхъ не столько величиной, сколько сложностью своего строенія. Неодинаковою сложностью строенія мозга объясняются такія явленія, какъ одинаковая умственная даровитость у людей, имѣющихъ неодинаковый объемъ и вѣсъ мозга. Преимущество большей массы мозга въ одномъ случаѣ компенсируется высшей организаціей его въ другомъ (проф. Сикорскій). Этимъ же разрѣшается вопросъ о *церебральной гипермегаліи*, т. е. о крупномъ мозгѣ, который встрѣчается у людей обыкновенныхъ дарованій.

Сильно вліяютъ на психическую дѣятельность извилины сѣраго вещества мозга. Чѣмъ больше этихъ извилинъ и чѣмъ разнообразнѣе онѣ, тѣмъ выше умственная жизнь. У рыбы, лягушки, кролика и др. извилинъ не много; у собаки и слона число извилинъ и бороздокъ весьма значительное. Мозгъ человѣка развитого въ умственномъ отношеніи (напр., математика Гауса), по сравненію съ мозгомъ человѣка, не занимающагося умственнымъ трудомъ, покрытъ глубокими и многочисленными бороздками и извилинами. Очевидно, что эти бороздки увеличиваютъ поверхность сѣраго мозгового вещества.

Наконецъ, не безразличенъ для душевной дѣятельности и химическій составъ мозга, а именно—присутствіе въ немъ въ извѣстномъ количествѣ жира, которое не уменьшается даже въ томъ случаѣ, если человѣкъ, вслѣдствіе болѣзни, сильно худѣетъ. Составъ мозга у нормальнаго человѣка

<sup>1)</sup> Тамъ же.

такой: 16<sup>0</sup>/<sub>0</sub> жира, 74 воды и до 10<sup>0</sup>/<sub>0</sub> другихъ веществъ. Въ старости количество жира становится меньше. Наблюденія показываютъ, что даже такая высокая форма психической жизни, какъ художественное творчество, имѣетъ неразрывную связь съ нѣкоторыми физиологическими процессами. О Шиллерѣ рассказываютъ, что онъ могъ успѣшно работать только тогда, когда чувствовалъ запахъ испорченныхъ яблокъ. Байронъ работалъ цѣлыя ночи, оставаясь голоднымъ, поддерживая себя куреньемъ, жеваньемъ табаку и зеленымъ чаемъ. Для размышлений Канта, при свѣтѣ сумерекъ, необходимо было, чтобы предъ его глазами была какая-либо старая башня. Если тополи закрывали ее, онъ чувствовалъ себя неспособнымъ думать, пока не срубали деревья.<sup>1)</sup>

Ученые приводятъ еще группу интересныхъ фактовъ, доказывающихъ связь между физическими и психическими явлениями. Такъ, когда мозгъ находится въ дѣятельномъ состояніи, то въ немъ происходятъ химическія измѣненія. Для доказательства этого французскій ученый Брока прибѣгъ къ такому опыту: онъ прикладывалъ съ особыми предосторожностями термометръ къ головѣ тѣхъ лицъ, надъ которыми производились опыты, и заставлялъ ихъ дѣлать въ умѣ сложныя вычисленія. Оказывалось, что послѣ 10 минутъ рѣшенія задачъ температура мозга поднималась съ 33,82 до 34,23.<sup>2)</sup>

Итальянскій физиологъ Моссо экспериментально доказалъ, что во время мозговой дѣятельности кровь приливаетъ къ мозгу. Его опытъ заключался въ слѣдующемъ. Представимъ себѣ стеклянный сосудъ, наполненный водою до краевъ; въ немъ устанавливается вертикально тонкая стеклянная трубочка. Въ этотъ сосудъ съ водою субъектъ,

<sup>1)</sup> Цитов. соч. Каптерева, стр. 15—17.

<sup>2)</sup> Первая тщательная работа въ этомъ направленіи была сдѣлана еще въ 1867 г. д-ромъ Ломбардомъ. Онъ отмѣчалъ на очень чувствительныхъ термометрахъ, помѣщенныхъ возлѣ черепа живыхъ людей, измѣненія, и нашель, что любое умственное усиліе, напр., вычисленіе, чтеніе стиховъ, сочиненіе, въ особенности эмоціональное возбужденіе, напр., пароксизмъ гнѣва, вызывали общее повышеніе температуры, приблизительно на 1<sup>0</sup>.

надъ которымъ производится опытъ, погружаетъ руку, сжатую въ кулакъ, и послѣ этого сосудъ завязываютъ плотно каучуковой перепонкой. Вода поднимается и останавливается на извѣстномъ уровнѣ вертикальной трубочки (рука во время опыта д. б. совершенно неподвижной). Послѣ совершения вышесказаннаго, мы начинаемъ задавать испытуемому лицу различные сложные вопросы, напр., просимъ его умножить одно число на другое. При этомъ происходитъ замѣчательное явленіе. Какъ только субъектъ начинаетъ усиленно мыслить, вода въ трубкѣ начинаетъ понижаться. Это объясняется тѣмъ, что во время процесса мышленія кровь приливаетъ къ мозгу, отливая отъ всѣхъ частей организма, между прочимъ и отъ руки, а потому объемъ руки уменьшается и вода въ сосудѣ понижается. Но какъ только субъектъ перестаетъ усиленно мыслить, вода въ сосудѣ поднимается. Это служитъ знакомъ того, что объемъ руки сдѣлался больше, что кровь отлила отъ мозга и прилила къ рукѣ. Въ этомъ экспериментѣ мы, замѣчаетъ проф. Челпановъ, имѣемъ лишнее доказательство того, что психическіе процессы стоятъ въ опредѣленной зависимости отъ физиологическихъ<sup>1)</sup>.

Въ виду такой тѣсной связи психическихъ и физиологическихъ явленій, психологи не могутъ изучать душевную жизнь человѣка отдѣльно отъ физической его природы. Но такъ какъ физиологическія явленія вліяютъ на психическія только посредствомъ нервной системы, то необходимо остановиться на разсмотрѣніи строенія и отправленій этой системы, не выходя изъ предѣловъ психологическихъ задачъ. Нервная система состоитъ изъ нервныхъ клѣтокъ, нервныхъ волоконъ и нервныхъ центровъ головного и спинного мозга. Нервные клѣтки, если разсматривать ихъ въ микроскопъ, представляютъ изъ себя небольшія тѣльца звѣздообразной формы, въ которыхъ различаютъ ядра, ядрышки и зерна (см. рис. 4). До послѣдняго времени думали, что нервныя клѣточки построены однообразно, но въ настоящее время, благодаря усовершенствованнымъ приѣмамъ изслѣдованія, выяснилось, что нервныя клѣточки представляютъ множество

---

1) Цит. соч. „Мозгъ и душа“, стр. 71.

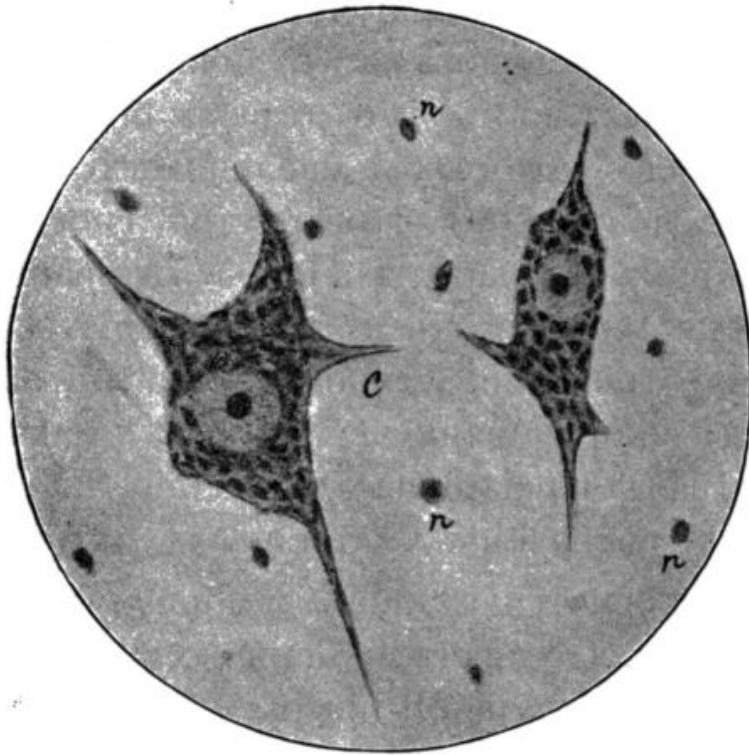


Рис. 4. Нервные клѣтки (изъ Блуменау).

Нервные волокна представляютъ изъ себя нечто вродѣ тончайшей трубочки<sup>1)</sup>, наполненной особымъ веществомъ, т. н. „осевымъ цилиндромъ“, въ дѣятельности котораго заключается дѣятельность нерва и, кромѣ того, имѣютъ особую оболочку изъ вещества, богатаго жиромъ и называемаго миелиномъ; такія волокна называются миелиновыми волокнами. Въ пучкѣ волоконъ въ одинъ дюймъ въ діаметрѣ содержится 10—100 милліоновъ нервныхъ нитей. Новѣйшими изслѣдованіями анатомовъ установлено, что нервная система состоитъ изъ особыхъ отдѣльныхъ единицъ—нейроновъ, представляющихъ соединеніе нервной клѣтки съ нервными волокнами или отростками (протоплазматическіе—короткіе отростки, и осевоцилиндрическіе—длинные). Нейроны соединяются другъ съ другомъ такъ: длинный отростокъ одного нейрона соединяется съ короткимъ отросткомъ другого (рис. 5); короткіе отростки, называемые дендритами, сильно развѣтвлены и не одѣты

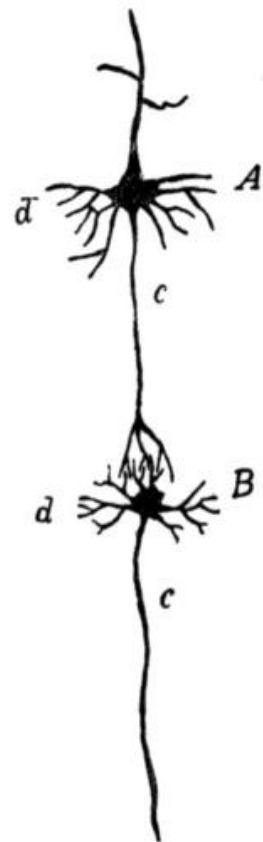


Рис. 5. Схема соединенія двухъ нейроновъ.

<sup>1)</sup> Въ поперечномъ разрѣзѣ нервныя волокна бываютъ отъ  $\frac{1}{500}$  до  $\frac{1}{40}$  миллиметра.



міелиномъ; концы ихъ распадаются на пучки тончайшихъ волоконецъ. Нервные клѣточки человѣка отличаются отъ нервныхъ клѣточекъ животныхъ тѣмъ, что имѣютъ большее количество дендритовъ, число которыхъ увеличивается съ возрастомъ. Количественно дендритовъ измѣряется способность клѣточки къ варіаціямъ ея работы. По изслѣдованію Demoor'a, дендриты могутъ вытягиваться и укорачиваться. Подъ вліяніемъ ядовъ, при слабоуміи и прогрессивномъ параличѣ также происходитъ укорачиваніе дендритовъ и измѣненіе ихъ формы, вслѣдствіе чего нарушается ассоціативная работа и даже возникаетъ распаденіе умственныхъ актовъ.

Нервные клѣтки размѣщаются главнымъ образомъ въ головномъ и спинномъ мозгу. Количество нервныхъ клѣточекъ въ мозгу достигаетъ колоссальной цифры 92000000000. Еще болѣе поражается умъ человѣческой при мысли о громадномъ количествѣ проводящихъ путей мозга, связывающихъ между собой отдѣльныя нервныя клѣточки и центры<sup>1)</sup>.

Головной мозгъ состоитъ изъ трехъ основныхъ частей: большого мозга, мозжечка и продолговатаго мозга. (Рис. 6). Большой мозгъ занимаетъ большую часть полости черепа. Бороздой онъ дѣлится на два полушарія—правое и лѣвое, которыя соединяются между собой мозолистымъ тѣломъ, или большой мозговой спайкой. Поверхность большого мозга покрыта корою сѣроватаго вещества, толщиной около 3 мил., которое снаружи изборозжено многочисленными извилинами, отдѣленными другъ отъ друга бороздами. Поверхность коры большого мозга, собранная въ большое количество складокъ и бороздокъ, опредѣляется въ 1600 кв. сантиметровъ. Главныя борозды слѣдующія. Большая продольная борозда, соотвѣтствующая на черепѣ линіи, проведенной отъ основанія носа къ затылку. Сильвіева борозда отдѣляетъ лобную долю отъ височной; отъ темянной же доли лобная отдѣляется Роландовой бороздой. Долей мозга съ ихъ извилинами четыре: лобная, темянная, затылочная и

---

<sup>1)</sup> „Душа ребенка съ краткимъ описаніемъ души животныхъ и души взрослого человѣка“. Проф. Сикорскаго. Кіевъ. 1909, стр. 22. Общая длина проводящихъ путей превышаетъ десятки тысячъ километровъ (Флексигъ). Если бы всѣ эти нити соединить въ одну общую нить, то ею можно было-бы опоясать земной шаръ по экватору.

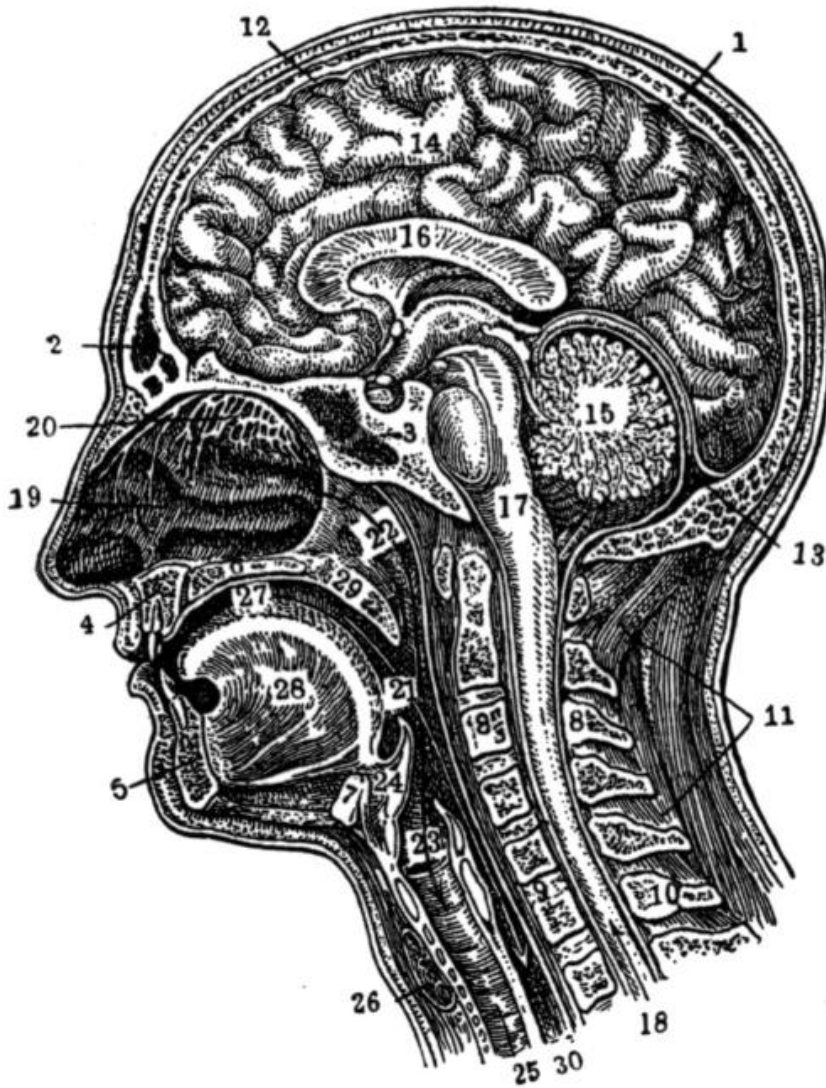


Рис. 6. Разрѣзъ головы человѣка (сверху вниз). 1—черепная кость, 2—лобныя пазухи, 3—полость клиновидной кости, 4—11 другія кости черепа, 12—14 извилины большого мозга, 15—малый мозгъ, 16—мозолистое тѣло, 17—продолговатый мозгъ, 18—спинной мозгъ.

собственного черепа. За небольшую сумму онъ „позволялъ подавить на его мозгъ и, если это исполнялось, терялъ сознание и какъ будто впадалъ въ глубокий сонъ. Когда же давленіе прекращалось, къ нему возвращалось сознание и онъ просыпался отъ своего сна“<sup>1)</sup>. Всѣмъ извѣстно дѣйствіе алкоголя, опиума и др., которые производятъ временное усиленіе мозговой дѣятельности, а потомъ вызываютъ безпорядочныя сновидѣнія.

Кора большого мозга служитъ органомъ мускульныхъ движеній, сопровождающихъ психическіе процессы (движеній языка, рукъ, ногъ, глазъ и т. д.). Въ затылкѣ находится

височная. Полушарія большого мозга вмѣстѣ съ покрывающею ихъ корою сѣраго мозгового вещества служатъ органомъ всѣхъ высшихъ психическихъ актовъ душевной жизни: сознанія, памяти мышленія, воли и чувствованій. Объ этомъ можно говорить съ увѣренностью на основаніи множества общеизвѣстныхъ фактовъ. Д-ръ Леонардъ Хилль сообщаетъ о челювѣкѣ, просившемъ милостыню на улицахъ Парижа, держа въ рукахъ кусокъ

<sup>1)</sup> Цит. соч., Дж. Селли, стр. 22.

малый мозгъ или мозжечекъ. Большой мозгъ относится къ малому, какъ 8:1. Извилины мозжечка болѣе параллельны, чѣмъ извилины большого мозга. Подобно большому мозгу, малый мозгъ состоитъ изъ полушарій, раздѣляемыхъ бороздкой и соединяемыхъ Варолиевымъ мостомъ. Сѣрое вещество лежитъ снаружи, а бѣлое, называемое „деревомъ жизни“, (плоскость сѣченія мозжечка сходна съ зубчатыми листьями т. н. дерева жизни), находится внутри.

Мозжечекъ признается органомъ, управляющимъ равновѣсіемъ тѣла и тѣми тѣлесными движеніями, которыми сопровождаются осязательныя, зрительныя и звуковыя ощущенія.

Позади Варолиева моста, между полушаріями мозжечка въ продольной бороздѣ, лежитъ продолговатый мозгъ, служащій какъ бы связующимъ звеномъ между головнымъ и спиннымъ мозгомъ. Онъ представляетъ собою непарный конусъ изъ бѣлаго мозгового вещества, переходящій чрезъ затылочную дыру въ спинной мозгъ, отъ котораго онъ заимствуетъ свой видъ и строеніе. Неглубокими продольными бороздками онъ дѣлится на нѣсколько пучковъ. Его длина у взрослого человѣка равняется приблизительно 3 сантиметрамъ, а ширина около  $2\frac{1}{2}$  с. въ верхней части и около  $1\frac{1}{2}$  сант. въ нижней. Продолговатый мозгъ является центромъ сложныхъ рефлексивныхъ движеній, какъ, напр., движенія, выдыханія и вдыханія, кашля, чиханія, рвоты и т. д.

Изъ головного мозга выходятъ 12 паръ нервовъ, которые развѣтвляются въ соотвѣтствующихъ органахъ чувствъ, почему и называются чувствительными.

Спинной мозгъ представляетъ собою столбъ мягкаго вещества, идущій изъ головного мозга внизъ вдоль позвоночнаго канала; у человѣка онъ доходитъ до уровня второго поясничнаго позвонка. Длина его у человѣка средняго роста около 18 дюймовъ, а поперечникъ около  $1\frac{1}{2}$  дюйма. Если сдѣлать разрѣзъ спинного мозга, то можно видѣть, что онъ состоитъ изъ бѣлаго вещества, лежащаго по окружности, и сѣраго—въ центральномъ отдѣлѣ. Сѣрое вещество имѣетъ видъ молодого полумѣсяца съ рогами („передніе и задніе рога“ сѣраго вещества). Въ эти рога входятъ ко-

решки нервныхъ нитей. Въ переднихъ рогахъ спинного мозга находятся, между прочимъ, тѣ нервномозговья клѣтки, изъ которыхъ непосредственно и выходятъ т. н. двигательныя нервныя волокна, образующія собою двигательныя корешки нервовъ. Это, слѣдовательно, и есть *ближайшіе центры двигательныхъ периферическихъ нервовъ*; въ заднихъ рогахъ имѣются нервно-мозговья клѣтки, стоящія въ непосредственной связи съ входящими въ спинной мозгъ чувствующими волокнами, образующими собой чувствующіе корешки нервовъ; эти нервномозговья клѣтки, слѣдовательно, и представляютъ собою ближайшіе къ периферіи *чувствующіе спинномозговые центры*. По всей длинѣ спинного мозга, чрезъ извѣстные промежутки, отходятъ спинно-мозговые нервы (31 пара): шейные, грудные, поясные и др. Назначеніе спинного мозга состоитъ въ томъ, чтобы управлять непроизвольно-автоматическими движеніями, а также приводить въ исполненіе и произвольныя движенія души.

*Локалізація умственныхъ способностей.* Указывая функціи нервныхъ центровъ—головного и спинного мозга, необходимо отмѣтить, что многіе думаютъ, что въ физиологіи въ настоящее время доказано, что психическія явленія совершаются въ опредѣленныхъ частяхъ мозга, что такая, напр., способность, какъ „память на слова“ находится въ одной части мозга, а „математическія способности“ въ какихъ-нибудь другихъ частяхъ его. Такой взглядъ получилъ крайнее развитіе еще у нѣмецкаго физиолога Галля, въ его „теоріи способностей“, которыхъ онъ насчитывалъ до 27. Совершенно противоположный взглядъ высказанъ Флурансомъ, доказывавшимъ, что „мозгъ во всѣхъ своихъ частяхъ имѣетъ однородную функцію“.

Въ виду этого слѣдуетъ установить правильное пониманіе термина „локалізація умственныхъ способностей“. Функціи мозга изслѣдованы различными методами: экстирпаціей, электризаціей, изслѣдованіемъ больныхъ афазіей, аграфіей, алексіей, и эмбриологическимъ способомъ.

Экстирпація состоитъ въ удаленіи отдѣльныхъ частей корки мозга и въ обусловленномъ этимъ измѣненіи или потерѣ психическаго процесса. Такъ, удаленіе у собаки затылочной доли вызывало наступленіе полной слѣпоты, хотя

глазъ, сѣтчатка и нервъ находились у нея въ сохранности. Вырѣзываніе у голубя обоихъ полушарій лишаетъ его способности движенія и соображенія. Онъ можетъ клевать зерна, когда ихъ кладутъ въ клювъ.

Электризація состоитъ въ возбужденіи посредствомъ электрическаго тока той или иной части мозга, вслѣдствіе чего приводится въ движеніе та или иная часть тѣла. При помощи электризаціи можно наблюдать зависимость движеній головы, рукъ, ногъ и др. отъ тѣхъ или иныхъ нервныхъ мозговыхъ центровъ.

Но самые цѣнные результаты получились при изслѣдованіяхъ болѣзней мозга: афазіи—потери дара рѣчи, аграфіи—потери способности писать, алексіи—лишеніе способности читать. Психіатры послѣ наблюденій при жизни больного надъ указанными болѣзненными проявленіями, послѣ его смерти дѣлаютъ вскрытіе, чтобы установить, съ пораженіемъ какихъ частей мозга связана та или иная болѣзнь.

Благодаря многочисленнымъ наблюденіямъ, фізіологи и психологи признали существованіе четырехъ центровъ: центръ слуховыхъ образовъ словъ, центръ зрительныхъ образовъ, центръ двигательныхъ образовъ пишущей руки и центръ двигательныхъ образовъ голосового аппарата. Флексигъ примѣнилъ новый методъ изслѣдованія мозга—эмбриологическій (изслѣдованіе строенія мозга на различныхъ стадіяхъ его развитія, начиная съ зародышеваго его строенія). Этимъ способомъ онъ подтвердилъ существованіе центровъ: зрительнаго, слухового, осязательно—двигательнаго, обонятельнаго, ассоціативнаго (рис. 7). Благодаря указаннымъ методамъ, есть основаніе сказать, что умственные способности находятся въ опредѣленной части мозга, *локализуются*. Но такое пониманіе локализации не будетъ точнымъ. Единственно вѣрнымъ пониманіемъ локализации будетъ такое: тотъ или иной психическій процессъ связанъ съ дѣятельностью извѣстной части мозга, при чемъ нельзя допустить, что для извѣстныхъ психическихъ процессовъ нужны только тѣ или другіе мозговые центры (для слуха только слуховой центръ, для зрѣнія—зрительный). Въ дѣйствительности процессъ, напр., зрѣнія осуществляется благо-

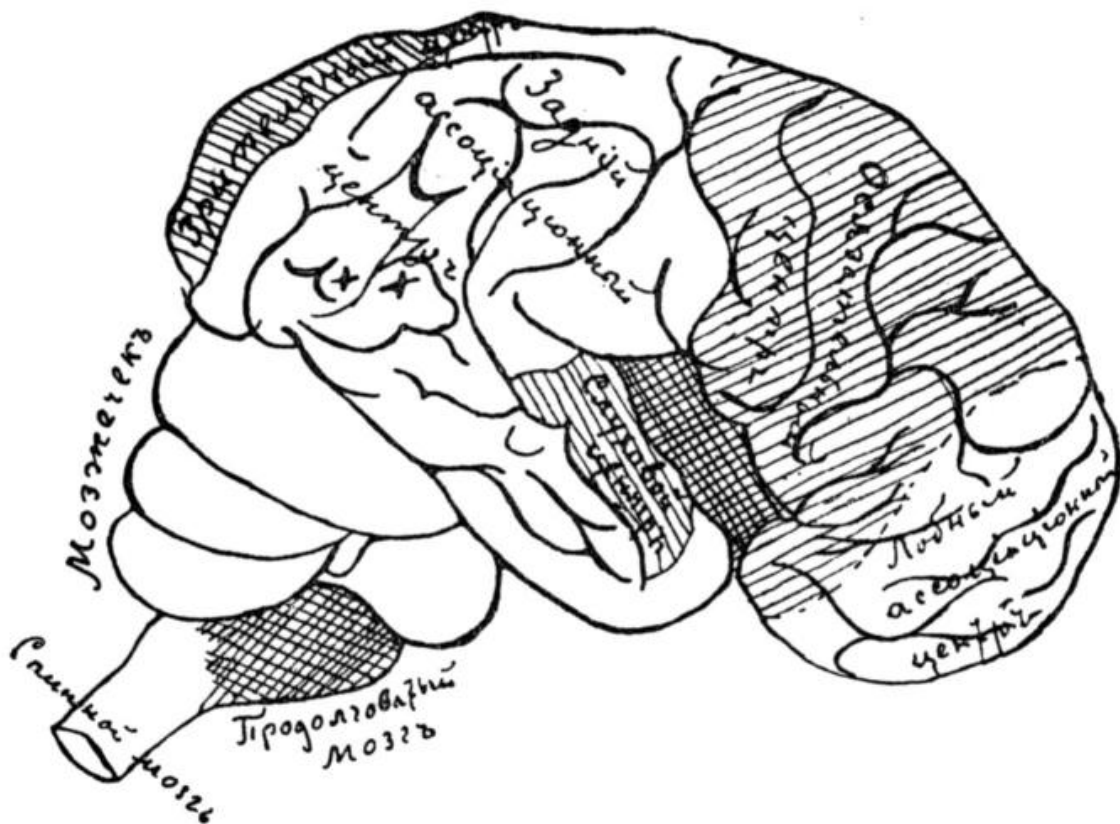


Рис. 7. (Изъ псих. Нечаева).

даря дѣятельности множества центровъ, но между ними, можетъ быть, первенствующая роль принадлежитъ зрительному нерву (проф. Челпановъ)<sup>1)</sup>.

При всякой психической дѣятельности въ головномъ мозгу происходитъ возбужденіе. По взгляду проф. Бехтерева, при всякомъ возбужденіи нервной клѣтки совершается поглощеніе энергіи во всемъ нейронѣ до мельчайшихъ развѣтвленій цилиндра. Каждый нейронъ производитъ возбужденіе въ другомъ нейронѣ. Возбужденіе представляетъ собою химическій процессъ, именно: нервныя клѣточки разлагаются, а затѣмъ снова возстанавливаются, благодаря постоянному кровообращенію. Кровь приноситъ съ собою кислородъ и питательныя вещества и уноситъ

<sup>1)</sup> Представители различныхъ направленій, напр., Гольцъ, Мункъ и Вундтъ согласны въ томъ, что проявленія душевной жизни не связаны съ опредѣленными участками головного мозга. Кромѣ того, физиологическія наблюденія показали, что нѣтъ ни одной части мозга, которая была бы необходимой и незамѣнимой для душевной жизни. При извѣстныхъ обстоятельствахъ переносится безъ значительнаго ущерба для психической жизни даже вырожденіе цѣлаго полушарія. Паульсенъ. Введеніе въ философію. См. у І. Гобчанскаго. Опытная психологія въ двухъ частяхъ, 4-е изд. СПБ. 1908 г., стр. 43.

ядовитые продукты разложенія. Въ умираніи и оживленіи клѣточекъ и заключается сущность нервнаго возбужденія. Сохраненіе равновѣсія между положительной и отрицательной молекулярной работой, между тратой и накопленіемъ, является, повидимому, особенностью нервнаго вещества, зависящей отъ его химическаго строенія. Въ этомъ отношеніи нервное вещество превосходитъ всѣ другія ткани, которыя обладаютъ этимъ свойствомъ лишь въ незначительной степени.

## ПЕДАГОГИЧЕСКІЕ ВЫВОДЫ.

Изъ сказаннаго о нервной системѣ и о связи психическихъ явленій и физиологическихъ слѣдуютъ, какъ прямые выводы, педагогическія правила для воспитателей.

Первое. Такъ какъ при каждой умственной работѣ наши нервы употребляютъ кислородъ и выдѣляютъ углекислоту, то для продуктивности работы необходимо работать въ хорошо провѣтреной комнатѣ, или пробывать нѣкоторое время на свѣжемъ воздухѣ.

Второе. Для продолжительной умственной работы необходимо постоянное возстановленіе силъ нервной системы путемъ правильнаго питанія, движеній на свѣжемъ воздухѣ и др. Безъ такого возстановленія наступаетъ нервное утомленіе, которое не ограничивается опредѣленнымъ мѣстомъ, но стремится распространиться по всей системѣ. Утомленіе, вызванное умственной работой, не только не устраняется физическими упражненіями, но даже увеличивается ими. Отсюда гимнастика при утомленіи вредна.

Третье. Необходима правильная смѣна между дѣятельностью и отдыхомъ. Чрезмѣрная умственная дѣятельность, вызывая утомленіе,<sup>1)</sup> влечетъ за собою убыль сѣраго вещества. Непосильные же труды совершенно разстраиваютъ нервную систему. Особенно вредно отягощеніе нервной системы дѣтей преждевременнымъ обученіемъ. Умственный непосильный трудъ лишаетъ дѣтей живости, дѣлая ихъ малень-

---

<sup>1)</sup> По образному выраженію Forster'a, „утомленіе вызывается не столько самымъ расходомъ капитала, сколько тѣмъ, что капиталъ израсходованъ въ слишкомъ короткій срокъ,—скорѣе, чѣмъ можно его возмѣстить“. (Д. Селли, цит. соч., стр. 33).

кими старичками. На этомъ основаніи не рекомендуется во время обученія задавать маленькимъ дѣтямъ домашнія работы для вечерняго исполненія.

Четвертое. Для правильнаго душевнаго развитія необходимы упражненія. Отсутствіе дѣятельности также вредно, какъ и чрезмѣрная работа. Мозгъ требуетъ, какъ и всякій другой органъ,<sup>1)</sup> упражненія. Скука, испытываемая дѣтьми, есть выраженіе этой склонности мозга къ выполненію свойственной ему дѣятельности (Дж. Селли). Отъ достаточной работы при хорошемъ питаніи мозгъ даже увеличивается въ своемъ объемѣ. „Постоянная смѣна покоя и дѣятельности“, по словамъ физиолога Мюллера, „вотъ что укрѣпляетъ наши органы и дѣлаетъ ихъ болѣе способными къ отправленію ихъ дѣятельности; тогда какъ мускулы и нервы, рѣдко участвующіе въ напряженіи нервнаго принципа, какъ, напр., ушные мускулы теряютъ часть своей способности къ движенію“. Но говоря о смѣнѣ отдыха и дѣятельности, или о перерывѣ въ работѣ, мы должны помнить, что идеальный перерывъ по своему характеру и продолжительности долженъ сочетать максимальный отдыхъ съ минимальной потерей „готовности къ работѣ“.

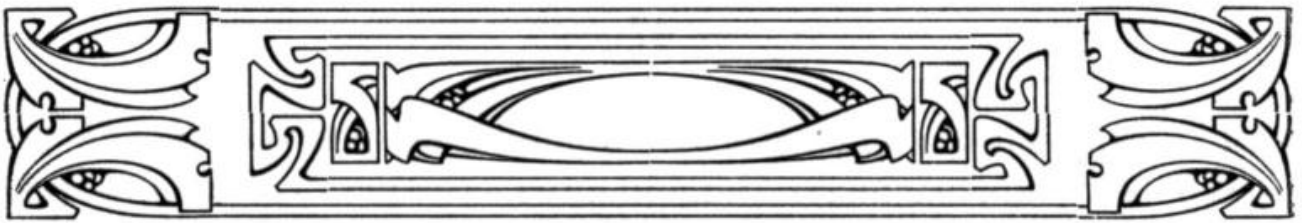
Пятое. Въ упражненіяхъ должна соблюдаться строгая постепенность отъ простаго къ сложному и при томъ безъ торопливости. Особенно это правило должны имѣть въ виду учителя народной школы, имѣющіе дѣло съ дѣтьми съ слабой подготовкой. Нервная система сельскихъ дѣтей не привыкла къ такого рода дѣятельности, которая требуется отъ нихъ сразу же на урокахъ. Поэтому долгое время имъ нельзя давать трудныхъ и сложныхъ задачъ.



---

<sup>1)</sup> Одинъ изслѣдователь нашель, что его указательный палець могъ поднимать грузъ сначала только въ 800 граммъ, а послѣ нѣсколькихъ попытокъ онъ поднималъ уже 1075.





## ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ.

**Классификація душевнихъ явленій. Психологія познанія. Ощущенія. Свойства ощущеній. Ощущенія органовъ внѣшнихъ чувствъ. Перцепція. Апперцепція. Иллюзіи. Галлюцинаціи. Педагогическіе выводы.**

Со времени Канта психологами принято дѣленіе душевныхъ явленій на три главныя группы: явленія познанія, чувствованія и желанія.

Признавая три способности души, мы не должны отдѣлять ихъ отъ самой души, какъ нѣчто совершенно отъ нея отличное. Душевная способность есть та же самая душа, только дѣйствующая въ томъ или другомъ направленіи. Различныя способности или дѣятельности предмета, по замѣчанію К. Д. Ушинскаго, не должны вести къ раздѣленію, самага предмета; но и, наоборотъ единство предмета не должно вести къ смѣшенію его различныхъ и разнообразныхъ дѣятельностей. „Наука не выиграетъ, а проиграетъ только, если мы, чувствуя въ себѣ единство души, будемъ стараться посредствомъ разныхъ насильственныхъ и ничѣмъ не оправдываемыхъ гипотезъ выводить всѣ различные виды душевныхъ явленій изъ одного какого-либо вида, напр., изъ представленій, какъ Герbartъ, или изъ воли, какъ Шопенгауеръ<sup>1)</sup>).

Какъ выраженія единаго начала душевной жизни, способности души дѣйствуютъ всѣ вмѣстѣ и производятъ сложныя явленія, которыя мы приписываемъ одной изъ нихъ, преобладающей въ данномъ случаѣ. Процессы разсудочной

---

<sup>1)</sup> „Человѣкъ какъ предметъ воспитанія. Опытъ педагогической антропологіи“. Т. II. СПб. 1881, стр. 228.

дѣятельности, какъ было уже замѣчено выше, (напр., рѣшеніе математической задачи), заключаютъ сторону эмоціональную—удовольствіе или неудовольствіе, сопутствующее самому рѣшенію задачи, и волевою—напряженіе извѣстной силы. Но мы одни явленія называемъ познавательными, другія—чувствованіями, третьи—волевыми въ зависимости отъ того, какая сторона душевной жизни въ нихъ преобладаетъ.

Для удобства мы и будемъ разсматривать психическія явленія отдѣльно по группамъ: 1. явленія познанія; 2. чувствованія и 3. воля.

Способность познанія обнаруживается въ ощущеніяхъ, представленіяхъ, вниманіи, памяти, воображеніи и мышленіи.

Самымъ простымъ и первоначальнымъ актомъ нашего сознанія является *ощущеніе*. Его нельзя разложить на болѣе простые акты или получить его путемъ соединенія таковыхъ. Будучи простою формою психической дѣятельности, ощущеніе служитъ въ то же время основою многихъ сложныхъ формъ душевной жизни: представленіе, понятіе, идеи, художественное творчество имѣютъ своимъ послѣднимъ основаніемъ ощущеніе (Каптеревъ).

Что же называется ощущеніемъ? Ощущенія—состоянія нашего сознанія, имѣющія ближайшею причиною возбужденіе нервной системы впечатлѣніями, получаемыми изъ окружающаго насъ внѣшняго міра или со стороны органическихъ процессовъ нашего тѣла. Возбужденіе нервной системы можетъ имѣть своимъ источникомъ и болѣзненное состояніе ея самой (галлюцинаціи).

Въ ощущеніи различаютъ двѣ стороны: фізіологическую и психическую.

Къ фізіологической сторонѣ ощущенія прежде всего относится внѣшнее раздраженіе, какъ, напр., ударъ, теплота, электричество (общія чувственныя раздраженія), свѣтотыя и звуковыя волны, химическіе процессы, порождающіе запахъ и вкусъ (специфическія чувственныя раздраженія). Ощущенія, вызываемыя внѣшнимъ раздраженіемъ, называются *ощущеніями внѣшнихъ органовъ чувствъ* (зрѣніе, слухъ, осязаніе, обоняніе и вкусъ).

Есть и внутреннія раздраженія, источникомъ которыхъ являются наше тѣло и процессы, совершающіеся въ немъ: дыханіе, пищевареніе, выдѣленіе и т. д. Вызываемыя этими процессами ощущенія называются *органическими, системными, или ощущеніями жизни*, такъ какъ они отражаютъ въ нашемъ сознаніи общее состояніе нашего организма. Мало вліяя на умственную жизнь, они играютъ большую роль въ образованіи характера человѣка. Для того, кто чувствуетъ себя пришибленнымъ, усталымъ, замѣчаетъ проф. Ерузалемъ, „солнце свѣтитъ менѣе ярко, цвѣты не такъ пахнутъ, онъ съ трудомъ припоминаетъ, не можетъ ни на что рѣшиться“. Къ органическимъ ощущеніямъ относятся: а) ощущенія здороваго состоянія каждой ткани и всего организма; б) бодрости мускульной и нервной и в) ощущенія противоположныя: боли, утомленія, усталости, бездѣятельности и др.; г) ощущенія легкости дыханія и трудности, свѣжести и испорченности воздуха, удушья; д) ощущенія, связанныя съ поступленіемъ въ организмъ пищи, наркотическихъ веществъ и др. (голодь, жажда, хорошее и дурное пищевареніе; е) ощущенія, связанныя съ процессомъ кровообращенія (хорошее кровообращеніе и застой крови); сердечныя ощущенія—сжатія и расширенія сердца и ж) органическія ощущенія температуры (термическія), не зависящей отъ внѣшней температуры; выдѣленія потовыхъ железъ, сухость кожи и др.

Есть еще одинъ разрядъ ощущеній—двигательныхъ, значеніе которыхъ оцѣнено въ послѣднее время. Этого рода ощущенія представляютъ часть всѣхъ воспріятій осязанія и зрѣнія. Они имѣютъ большое значеніе при развитіи представленія о пространствѣ. Черезъ нихъ же мы узнаемъ о положеніи нашего тѣла, о быстротѣ движенія. Значеніе двигательныхъ ощущеній подтверждается и наблюденіями надъ дѣтьми: дѣти болѣе подвижныя отличаются бойкостью, смѣлостью. Извѣстно, что нѣкоторые мыслители могли размышлять только во время движенія. Гете говорилъ, что лучшія его мысли посѣщали его, когда онъ ходилъ. Аристотель преподавалъ свое философское ученіе, прогуливаясь. Чтобы понять важное значеніе мускульнаго чувства въ психическихъ актахъ и оцѣнить, насколько результаты, доставляемые имъ, участвуютъ въ матеріалахъ, изъ которыхъ мы строимъ

наши представленія, нужно припомнить, что почти все человеческое тѣло состоитъ изъ безчисленнаго множества мускуловъ, составляющихъ какъ будто одну его массу. Можетъ быть, болѣе половины всѣхъ ощущеній, изъ которыхъ строятся наши обыденныя представленія и понятія, дается чувствомъ мускульныхъ движеній (Каптеревъ, стр. 87).

Вторымъ моментомъ въ физиологической сторонѣ ощущеній является раздраженіе тѣхъ органовъ, которые покрываютъ нервъ. Волны, напр., свѣтового ээира или воздушныя волны не могутъ вызвать свѣтовыхъ или слуховыхъ ощущеній, если онѣ дѣйствуютъ непосредственно на зрительный или слуховой нервъ; онѣ должны пройти сначала чрезъ органы зрѣнія и слуха.

Полученное внѣшними органами чувствъ раздраженіе передается нерву, достигнувъ котораго, оно измѣняется, становясь изъ внѣшняго движенія внутреннимъ. Нервы переносятъ полученное раздраженіе въ нервныя мозговые центры. Экспериментальными изслѣдованіями установлено, что время, проходящее между перенесеніемъ раздраженія въ центръ нервной системы и сознаніемъ этого раздраженія, равняется  $\frac{1}{10}$  секунды. Для того же, чтобы раздраженіе дошло отъ периферій къ центру, напр., отъ пальца до мозга, требуется  $\frac{1}{60}$  секунды (Гельмгольцъ).

Въ ощущеніи, какъ душевномъ состояніи (психическая сторона ощущеній), мы различаемъ: *качества* ощущенія (содержаніе), *силу* ощущенія (интенсивность) и *тонъ* ощущенія.

Качество ощущеній является самымъ важнымъ ихъ свойствомъ, такъ какъ только вслѣдствіе качественной определенности ощущеній, различаются ощущенія зрѣнія, слуха, обонянія, осязанія, вкуса. Качество ощущенія, не разложимое на дальнѣйшіе элементы, выражаетъ простоту ощущенія, какъ психическаго акта.

Другое свойство ощущеній—интенсивность.

Каждое раздраженіе можетъ быть и сильнымъ и слабымъ. Отъ его силы зависитъ и сила ощущеній. Ощущеніе можетъ быть только при наличности раздраженія; но не всякое раздраженіе вызываетъ ощущеніе. Пылинка на на-

шемъ лицѣ, рукахъ, имѣющая опредѣленный вѣсъ, не замѣчается нами. Поэтому для всякаго раздраженія существуетъ *минимальная* величина, за предѣлами которой не получается ощущеній, и *максимальная*, какъ высшій предѣлъ, за которымъ специальное качество ощущеній исчезаетъ и внѣшнее раздраженіе можетъ вызвать уже ощущеніе боли. Минимальная величина раздраженія называется *нижнимъ порогомъ раздраженія*; высшая степень раздраженія—*верхнимъ порогомъ раздраженія*. Сила ощущенія, слѣдовательно, колеблется между нижнимъ и верхнимъ порогомъ раздраженія. Увеличеніе раздраженія не всегда вызываетъ увеличеніе ощущенія. Если человекъ поднимаетъ тяжесть въ 10 фунтовъ, то прибавленіе къ этой тяжести  $\frac{1}{4}$  фун. не будетъ замѣчено имъ; нужно прибавить по крайней мѣрѣ 1 фунтъ, чтобы увеличеніе ощущенія стало замѣтнымъ.

Вопросъ о приростѣ раздраженія, которое необходимо для измененія силы ощущенія, былъ впервые изслѣдованъ Веберомъ (1878 г.). Этотъ ученый установилъ, что для возрастанія ощущенія на едва замѣтную величину раздраженіе должно измениться на величину, находящуюся въ опредѣленномъ отношеніи къ данной величинѣ раздраженія. Это опредѣленіе взаимнаго отношенія ощущеній и раздраженій извѣстно подъ именемъ закона Вебера. Числа, выражающія по закону Вебера отношеніе между силою первоначальнаго раздраженія и того раздраженія, которому соотвѣтствуетъ замѣтное измененіе въ ощущеніи, для различныхъ чувствъ неодинаковы. Наибольшей чувствительностью отличается зрѣніе: при увеличеніи силы свѣта на  $\frac{1}{100}$  замѣтно усиливается ощущеніе. Мускульное чувство замѣчаетъ разницу  $\frac{1}{17}$  (при поднятіи тяжести двумя руками) и  $\frac{1}{40}$  (при послѣдовательномъ поднятіи тяжестей одною и тою же рукою). Слухъ воспринимаетъ разницу  $\frac{1}{8}$ . Но, конечно, чувствительность къ разностямъ силы неодинакова у разныхъ людей. Путемъ упражненія мускульное чувство можетъ быть доведено до того, что оно будетъ впечатлительно къ разницѣ  $\frac{1}{40}$ .

Закону Вебера объ отношеніи между раздраженіемъ и ощущеніемъ Фехнеръ придалъ видъ математической фор-

мулы: „раздраженіе должно возрастать въ геометрической прогрессіи, чтобы ощущеніе возрастало въ арифметической“.

Отношеніе прироста раздраженія, необходимаго для того, чтобы вызвать едва замѣтную разницу въ ощущеніи, къ величинѣ предшествующаго раздраженія, Фехнеръ называетъ *относительнымъ разностнымъ порогомъ* раздраженія.

Но не всякое раздраженіе въ предѣлахъ минимума и максимума сопровождается ощущеніемъ. Для полученія ощущенія, при наличности даже сильнаго внѣшняго раздраженія, необходимо еще свободное сознаніе, которое привлекается сильнѣйшими ощущеніями. Такъ, солдатъ въ пылу битвы не чувствуетъ полученной раны. Мать, спасающая своего ребенка изъ пламени, не чувствуетъ ожоговъ. Архимедъ, какъ извѣстно, поглощенный геометрическими построеніями, не слышалъ шума битвъ и не замѣтилъ вторженія толпы воиновъ въ его домъ. О французскомъ ученомъ Паскалѣ рассказываютъ, что во время зубной боли онъ углублялся въ рѣшеніе математическихъ задачъ, чѣмъ и отвлекалъ вниманіе отъ зубной боли.

Третьимъ свойствомъ ощущенія является тонъ. Содержаніе и интенсивность ощущеній—свойства объективныя, которыя даютъ намъ познаніе внѣшнихъ предметовъ; тонъ—свойство субъективное, выражающее отношеніе ощущенія къ нашему благосостоянію. Ощущеніе бываетъ пріятнымъ или непріятнымъ, смотря по тому, благопріятствуетъ ли оно нашему благу, или противодѣйствуетъ. Сильный яркій свѣтъ намъ непріятенъ, а мягкій пріятенъ; рѣзкіе звуки дѣйствуютъ непріятно, умѣренные же и чистые тоны пріятны.

Внѣшнихъ чувствъ у человѣка пять: зрѣніе, слухъ, осязаніе, вкусъ и обоняніе.

По значенію для психической жизни первое мѣсто занимаютъ *зрительныя* ощущенія. По мнѣнію психологовъ,  $\frac{9}{10}$  всѣхъ нашихъ представленій относятся къ органу зрѣнія. „Зрительныя ощущенія“, по замѣчанію Каптерева, „суть символы, значки всѣхъ другихъ; они какъ бы вытѣсняють изъ сознанія всѣ другіе, занимаютъ ихъ мѣсто, какъ алгебраическіе знаки и формулы заступаютъ въ умѣ алгебраиче-

ское мѣсто дѣйствительныхъ количествъ“. Въ сновидѣніяхъ, въ мечтахъ фантазіи, въ болѣзненномъ бреду, въ обыкновенномъ разговорѣ и поэтическомъ языкѣ—всюду массы зрительныхъ представленій.<sup>1)</sup> Свѣтъ, краски, ландшафтъ, форма предметовъ—въ воспріятіи всего этого участвуетъ зрѣніе.<sup>2)</sup> Благодаря зрѣнію, человекъ можетъ наслаждаться произведеніями искусства: живописи, скульптуры, архитектуры и др. Вслѣдствіе своей ясности, зрительныя ощущенія помнятся дольше другихъ и воспоминаются легче, чѣмъ другія ощущенія.

Разсматривая съ психологической стороны зрительныя ощущенія, мы можемъ замѣтить, что зрѣнію обязаны своимъ существованіемъ ощущенія свѣта и цвѣтовъ и воспріятіе объектовъ. Эти группы психическихъ явленій на дѣлѣ нераздѣльны, такъ какъ всякое свѣтовое и цвѣтовое ощущеніе связано съ пространственными воспріятіями и, наоборотъ, каждое воспріятіе предполагаетъ свѣтовые и цвѣтовые ощущенія.

Въ основаніи физическихъ явленій свѣта лежатъ свѣтовые волны особаго вещества, называемаго эфиромъ. Длина свѣтовыхъ волнъ различная. Красные лучи, напр., порождаются волнами болѣе длинными, чѣмъ фіолетовые. Число волнъ или колебаній, вызывающихъ тѣ или иные лучи, громадно. Лучи краснаго цвѣта совершаютъ 395 билліоновъ колебаній, а фіолетоваго—729 бил.

Свѣтовые волны, попадая въ глазъ и проходя чрезъ оболочки—роговую, сосудистую и радужную, производятъ раздраженіе сѣтчатки; это раздраженіе зрительный нервъ

---

1) Цит. соч., стр. 116—117. „Блестящая мысль, темная рѣчь, возвышенный характеръ, низкій человекъ, наглядное обученіе, выяснить, освѣтить, раскрыть тайныя пружины, сорвать съ него маску и мн. др.—все это зрительныя представленія“.

2) Для изслѣдованія остроты и тонкости зрительныхъ воспріятій, способности къ различенію самыхъ слабыхъ оттѣнковъ цвѣтовъ приготавливаютъ нѣсколько совершенно одинаковыхъ полосъ какого либо цвѣта, напр., краснаго, начиная отъ блѣдно-розоваго до ярко краснаго. Полосы должны быть нарисованы въ двухъ совершенно одинаковыхъ экземплярахъ. Испытуемому даютъ въ руки одну изъ таблицъ и просятъ его найти такую же въ другомъ экземплярѣ. Испытуемому можно

передаетъ зрительному центру головного мозга. При аномаліяхъ въ проводящемъ нервѣ съ его развѣтвлѣніями получается неправильное ощущеніе. Въ психологіи извѣстно явленіе „дальтонизма“ (цвѣтовой слѣпоты), состоящее въ томъ, что нѣкоторые неспособны отличить краснаго цвѣта отъ зеленаго (это наблюдалось у физика Дальтона).

Видоизмѣненія, происходящія въ глазу подѣ вліяніемъ свѣтовыхъ волнъ, и возбужденіе нерва и нервнаго центра составляютъ фізіологическую сторону зрительныхъ ощущеній.

Наряду съ зрительнымъ ощущеніемъ, „высшимъ чувствомъ“, должны быть поставлены *слуховыя* ощущенія. Область звуковъ обширна и разнообразна. Благодаря слуху, мы познаемъ свойства неодушевленныхъ предметовъ (металлы, стекло и др.). Все живое въ природѣ (пѣніе птицъ, голоса животныхъ) открывается намъ въ звукахъ. Черезъ звуки же открывается внутренняя жизнь людей, такъ какъ языкъ жестовъ никогда не можетъ замѣнить членораздѣльной рѣчи. „Заговори, чтобы я тебя видѣлъ“, сказалъ Сократъ. Вотъ почему при отсутствіи зрѣнія слуховыя ощущенія занимаютъ ихъ мѣсто въ мышленіи (слѣпые опредѣляютъ величину комнаты по звуку своихъ шаговъ, по палкѣ). Звуки служатъ для насъ и источникомъ эстетическихъ наслажденій (музыка). Сочетаясь по законамъ гармоніи и мелодіи, звуки заставляютъ насъ переживать различныя волненія, уносятъ насъ отъ жизненныхъ заботъ въ царство вѣчной красоты, въ гармоническій міръ прекраснаго (Каптеревъ).

Въ виду важнаго значенія слуха, можно сказать что

---

предложить найти показанный ему цвѣтъ по памяти среди другихъ. Для изслѣдованія зрительныхъ воспріятій можно пользоваться опытомъ опредѣленія глазомѣра, гдѣ обнаруживается способность различать форму и величину предметовъ. Испытуемому даютъ таблицу съ 35 линіями разной величины, расположенными одна подѣ другой, среди которыхъ есть нѣсколько почти одинаковыхъ по величинѣ. Нахожденіе одинаковыхъ линій требуетъ довольно высокой степени глазомѣра, такъ какъ разница между линіями очень мала. См. „Методы экспериментальнаго изслѣдованія личности“. Сост. сотруду. СПб. лабораторіи эксперим. педагогической психологіи. СПб. 1908, стр. 13—14.



зрѣніе и слухъ дополняютъ другъ друга и являются необходимыми для правильнаго развитія душевной жизни.<sup>1)</sup>

Въ слуховыхъ ощущеніяхъ психологически мы различаемъ два класса явленій: ощущенія слуха (музыкальныя пьесы, гласные звуки) и шумы (плескъ воды, журчаніе ручейка, шелестъ листьевъ, шуршаніе платья, завываніе бури, а равно и согласныя). Для душевной жизни человѣка имѣютъ значеніе музыкальные тоны и способность различать ихъ. Это психологія слуха.

Физическимъ раздраженіемъ при слуховыхъ ощущеніяхъ являются колебанія внѣшнихъ тѣлъ, проводимыя къ уху чрезъ воздухъ. Количество волнъ въ секунду различно. Звуковыя ощущенія возбуждаются колебаніями, которыя слѣдуютъ со скоростью отъ 16—38000 въ секунду и отличаются одинаковою формою и продолжительностью. Неодинаковыя по формѣ и порывистыя волны вызываютъ шумы. Чѣмъ меньше колебаній, тѣмъ звукъ ниже, и чѣмъ больше, тѣмъ звукъ выше. При 16—40 колебаніяхъ въ секунду воспринимается самый низкій тонъ; при 38—40 тыс.—самый высокій. Длина волнъ, различна: длина волны, которая производится „до“ контръ-октавы, равняется 35 футамъ, а длина волны, которая создается самой высокой нотой рояли, равняется 3 дюймамъ.

Звуки одинаковой высоты различаются „тембромъ“ (качествомъ).

Физиологическимъ условіемъ образованія слуховыхъ ощущеній являются раздраженія, которыя вызываются воздушными волнами и передаются ушному каналу, средней части уха, жидкости лабиринта и основной перепонкѣ, съ окончаніями волоконъ слухового нерва; послѣдній передаетъ раздраженіе головному мозгу.

---

<sup>1)</sup> Для изслѣдованія тонкости слуховыхъ воспріятій пользуются карманнымъ *тонъ-вариаторомъ*, при помощи котораго даютъ тоны въ предѣлахъ октавы и измѣняютъ высоту звука съ точностью до  $\frac{1}{4}$  тона. Можно пользоваться также скрипкой или другимъ инструментомъ. Испытуемому дается тонъ извѣстной высоты, а потомъ чрезъ нѣкоторый промежутокъ другой тонъ, а затѣмъ предлагаютъ опредѣлить, былъ ли второй звукъ выше, ниже, или одинаковый съ первымъ высоты. Тамъ же, стр. 15.

Третье мѣсто принадлежитъ *осязанію*. Оно вмѣстѣ съ первыми двумя ощущеніями доставляетъ намъ матеріаль для познанія внѣшняго міра, способствуя образованію представленій о формѣ, величинѣ и положеніи предметовъ. Кромѣ того, осязаніе является и источникомъ удовольствія (прикосновеніе къ гладкому или мягкому предмету). Органомъ осязанія служитъ кожа, въ которой находится много сосочковъ съ тѣльцами внутри; въ тѣльцахъ лежатъ окончанія волоконъ осязательныхъ нервовъ. Основными свойствами осязательныхъ ощущеній являются: прикосновеніе, теплота и холодъ. При помощи осязательнаго органа мы ощущаемъ также твердость, мягкость, шероховатость и т. д. Но эти ощущенія отличаются сложнымъ характеромъ, такъ какъ въ нихъ къ осязательнымъ ощущеніямъ присоединяются т. н. мускульныя или двигательныя ощущенія.

Послѣднее мѣсто въ интеллектуальномъ отношеніи занимаютъ вкусъ и обоняніе. Эти ощущенія считаются „стражами нашего здоровья“.

Основныя качества вкусовыхъ ощущеній: сладкій, кислый, горькій, соленый вкусы. Органомъ ихъ служитъ поверхность языка.

Органомъ обонянія является слизистая оболочка носа. Основныя качества обонятельныхъ ощущеній: благовонные и зловонные запахи.

Заканчивая рѣчь объ ощущеніяхъ, мы должны замѣтить, что ощущенія въ чистомъ видѣ испытываются въ самые ранніе дни сознательной жизни. Для взрослыхъ же, съ развитою памятью и значительнымъ запасомъ ассоціацій, они невозможны. Все, что воздѣйствуетъ на органы чувствъ взрослыхъ, возбуждаетъ въ мозговыхъ полушаріяхъ процессы, которые вызываютъ въ ихъ сознаніи представленіе предмета, въ которому относится данное ощущеніе. Ощущеніе, отнесенное къ опредѣленному предмету и сознаваемое какъ свойство этого предмета, называется *воспріятіемъ* (перцепціей).

Въ Германіи, со времени Гербарта (1776—1841 г.), въ психологіи отводится значительное мѣсто особому процессу, называемому *апперцепціей*. Подъ апперцепціей можно разу-

мѣтъ всю совокупность испытанныхъ уже ощущеній и другихъ психическихъ переживаній и условій, нашъ характеръ, память, воспоминанія предшествующихъ опытовъ и наше настроеніе въ данную минуту. Психическій складъ человѣка и опытъ, а равно состояніе, предшествующее данному ощущенію, вліяютъ на характеръ послѣдняго. Опреѣленная температура комнаты вызываетъ у разныхъ лицъ различныя ощущенія въ зависимости отъ температуры предыдущихъ мѣстъ, гдѣ находились эти лица. Съ явленіемъ апперцепціи мы встрѣчаемся въ жизни на каждомъ шагу. Различія въ оцѣнкѣ произведеній изящной литературы и искусствъ, во взглядахъ на дѣятельность и поступки людей и др. обусловливаются характеромъ апперцепирующей массы у каждого человѣка.

Для изслѣдованія точности воспріятій формъ и наблюдательности дѣтей пользуются обыкновенно двумя таблицами съ контурными картинками, на которыхъ изображены оди-

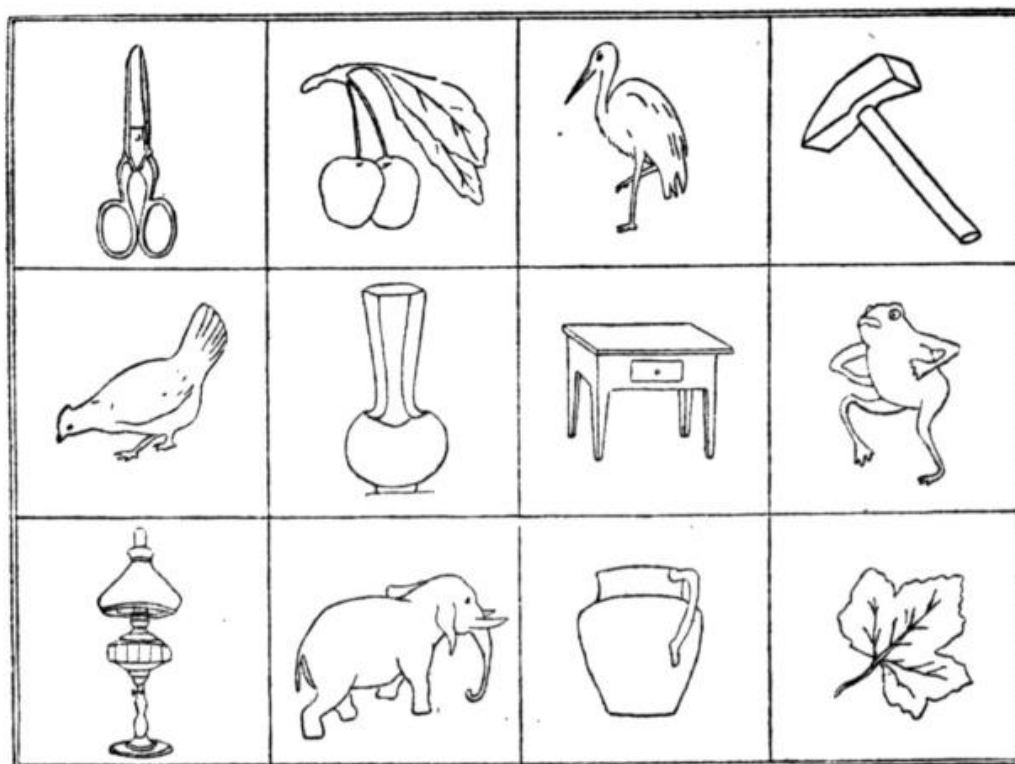


Рис. 8. (Изъ книги „Методы эксперим. изслѣдов.“).

наковые предметы, но съ различіями въ ихъ положеніи (столь съ однимъ ящикомъ и съ двумя, слонъ съ опущеннымъ и поднятымъ хоботомъ и т. д.). Испытуемому показываютъ первую таблицу (рис. 8) и предлагаютъ разсматривать предметъ на ней въ теченіе 30 секундъ, а затѣмъ просятъ ука-

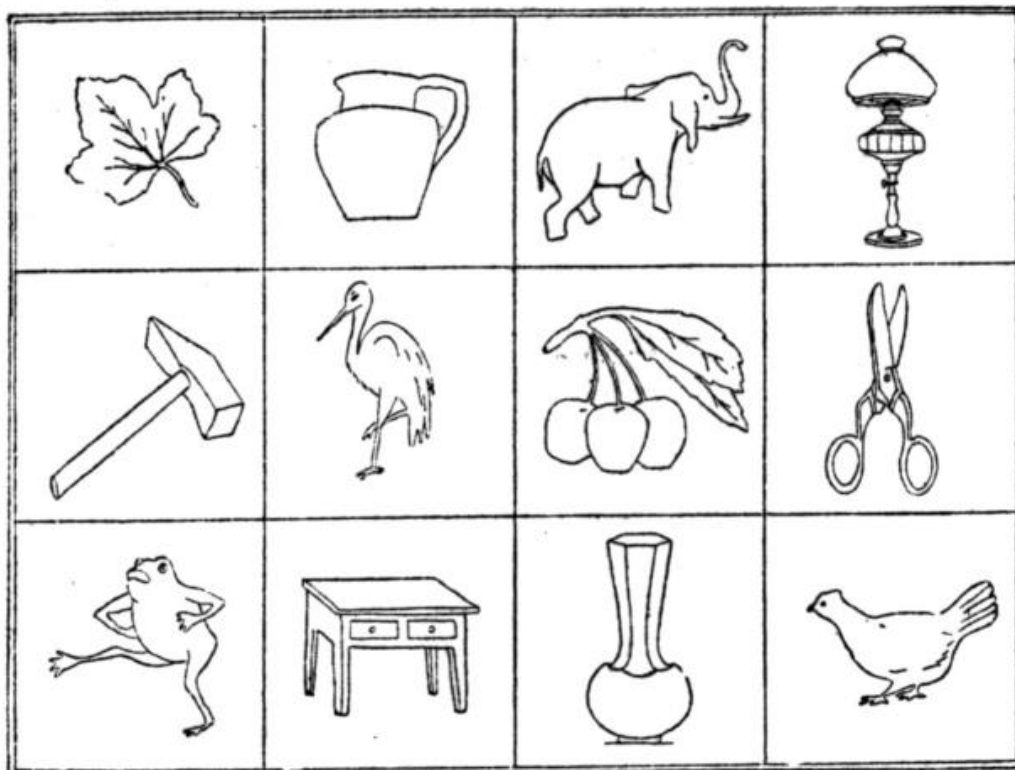


Рис. 9. (Изъ книги „Методы эксперим. изслѣдов.“).

затѣ также предметы на другой таблицы (рис. 9), на томъ ли мѣстѣ они находятся, имѣють ли сходство и т. д.

*Иллюзи и галлюцинаци.* Ненормальная дѣятельность способности ощущеній проявляется въ образованіи иллюзій и галлюцинацій.

Иллюзіями называются такія ощущенія, благодаря которымъ мы приписываемъ предмету ложное значеніе и познаемъ его не такимъ, каковъ онъ въ дѣйствительности. Причины такихъ ошибокъ различны: а) недостаточная сила ощущеній (издали одного человѣка принимаемъ за другого); б) торопливость въ обсужденіи впечатлѣній и наше преобладающее настроеніе. Наболѣе же благопріятной почвой для возникновеній иллюзій служатъ всѣ вообще аффекты, въ особенности же аффекты страха, ожиданія и надежды. „Пуганная ворона куста боится“, говоритъ пословица. Въ темнотѣ, въ незнакомыхъ мѣстахъ, подъ вліяніемъ страха, мы часто подвергаемся иллюзіямъ: кустъ принимаемъ за человѣка, шелестъ листьевъ, трескъ отъ падающей сухой вѣтки за шаги звѣря и т. д. Преступнику, подъ вліяніемъ угрызенія совѣсти, кажется, что на него всѣ смотрять подозрительно.

Вліяніе настроенія на происхождение иллюзіи прекрасно изображено Сервантесомъ въ *Донъ-Кихотъ*.

Въ стихотвореніи Шиллера „Ожиданіе“ также ясно отмѣчено вліяніе настроенія на возникновеніе иллюзіи. Возлюбленный ждетъ на свиданіе свою милую; въ каждомъ звукѣ и въ каждомъ предметѣ онъ слышитъ и видитъ свою милую.

Чу! Скрипнули дверцей садовой.

Чу! Брякнула ручка замка.

Нѣтъ, то въ тополи махровой

Слышенъ лепеть вѣтерка.

Но что тамъ во мракѣ мелькаетъ

Не платье ли милой моей?

Нѣтъ, то бѣлый столбъ сверкаетъ

Въ темной зелени вѣтвей.

(Переводъ Мея).

Что же здѣсь происходитъ? Нормально возникшія ощущенія—шелестъ листьевъ тополя, бѣлая колонна среди живой изгороди—являются внѣшними раздраженіями, вызывающими ощущенія, которыя затѣмъ видоизмѣняются; ожидающему при шумѣ листьевъ кажется, что будто отворяется дверь; бѣлый столбъ принимаетъ форму женскаго платья. Это видоизмѣненіе происходитъ подъ вліяніемъ дѣйствительныхъ представленій, которыя добавляют нѣчто отъ себя къ ощущеніямъ и превращаютъ ихъ въ иллюзіи. Необходимо замѣтить, что сужденіе при этомъ не имѣетъ безусловно ложнаго характера. Шумъ древесной листвы воспринимается не совсѣмъ ошибочно, онъ только измѣняется въ качественномъ отношеніи и звучитъ несоотвѣтственно раздраженію.<sup>1)</sup>

*Галлюцинаціи*—это обманы чувствъ, въ которыхъ субъективные чувственные образы, вымыслы фантазіи, принимаются за дѣйствительность. Въ галлюцинаціяхъ душа становится въ неправильныя отношенія къ внѣшнему міру, подчиняясь вымысламъ фантазіи, которыя налагаютъ субъективную окраску на впечатлѣнія внѣшняго міра.

Вундтъ („Основы фізіологической психологіи“) указываетъ двѣ группы галлюцинацій: а) галлюцинаціи, въ кото-

<sup>1)</sup> См. „Фізіологическая психологія“ въ 15 лекціяхъ. Проф. Цигена. Перев. съ нѣм., стр. 207.

рыхъ фізіологическое возбужденіе предшествуетъ психическому, и б) галлюцинаціи, при которыхъ психическое возбужденіе предшествуетъ фізіологическому.

Причинами галлюцинацій перваго рода служатъ: а) истощеніе организма болѣзнями (наприм., послѣ холеры одинъ джентльменъ увидѣлъ множество лиллипутовъ, танцевавшихъ у него на столѣ); б) параличъ какой либо части тѣла (нѣкоторые думаютъ, что у нихъ стеклянныя или соломенные ноги); в) нарушеніе обычнаго образа жизни, въ связи съ дурнымъ настроеніемъ (такова галлюцинація книгопродавца и академика Николаи, не сдѣлавшаго себѣ обычнаго кровопусканія и увидѣвшаго мужскія и женскія фигуры мертвецовъ); г) употребленіе наркотическихъ веществъ (опіума, алкоголя); д) сильное утомленіе или болѣзнь отдѣльныхъ органовъ (работающіе съ микроскопомъ нерѣдко видятъ, спустя нѣсколько дней, изслѣдуемый предметъ); е) потеря чувствительности кожи и др.

Галлюцинаціи поражаютъ то одно, то нѣсколько чувствъ и встрѣчаются въ области ощущеній всѣхъ органовъ чувствъ. При разстройствахъ зрѣнія галлюцинирующіе субъекты видятъ предметы вдвойнѣ; инымъ они кажутся плоскими, и человѣкъ представляется имъ въ видѣ вырѣзанной фигуры, безъ рельефа. Многимъ предметы являются въ уменьшенномъ видѣ и до безконечности отдаленными. Слуховыя разстройства имѣютъ тотъ же характеръ: больной не узнаетъ своего собственнаго голоса; ему кажется, что произносимые имъ звуки исходятъ откуда-то издалека. Одну женщину, рассказываетъ Рибо, преслѣдовалъ внутренній голосъ, который она „слышала только въ своемъ ухѣ“, и который возставалъ противъ всего, чего она желала. Голосъ всегда хотѣлъ зла, когда больная хотѣла добра. Другую истерическую женщину посѣщали странныя мысли и она произносила слова, которыхъ не имѣла намѣренія произносить, но которыя вскорѣ начинала говорить голосомъ, не похожимъ на ея обыкновенный голосъ.

Бываютъ одновременно галлюцинаціи слуха и зрѣнія. Балль приводитъ случай съ однимъ американцемъ, который подвергся солнечному удару и лежалъ цѣлый мѣсяць

безъ сознанія. Придя въ себя, онъ вскорѣ услышалъ голосъ, спрашивавшій у него: „Какъ вы себя чувствуете?“ Больной отвѣчалъ, и у нихъ завязывался разговоръ. Черезъ нѣсколько времени больной не только сталъ слышать своего собесѣдника, но и видѣть<sup>1)</sup>.

Нерѣдко встрѣчаются галлюцинаціи и въ сферѣ осязанія. Многіе теряютъ точное чувство сопротивленія и не могутъ болѣе узнавать съ помощью одного осязанія форму предметовъ. Имъ кажется, будто они отдѣлены отъ всего міра; ихъ тѣло точно окружено какъ бы какой то изолирующей средой, которая становится между ними и внѣшнимъ міромъ. „Вокругъ меня“, говоритъ одинъ изъ галлюцинирующихъ, „какъ бы распространялась атмосфера тьмы. Я однако хорошо видѣлъ, что кругомъ меня былъ свѣтлый день; слово „тьма“ не точно передаетъ мою мысль. Для этого слѣдовало бы употребить нѣмецкое слово *dunpf*, которое вмѣстѣ означаетъ и нѣчто тяжелое, пустое, мутное, угасшее. Ощущеніе это было не только зрительное, но и кожное. Атмосфера *dunpf* меня окружала со всѣхъ сторонъ, я ее видѣлъ, я ее чувствовалъ; то былъ словно какой-то дурной проводникъ, отдѣлявшій меня отъ внѣшняго міра. Я не могу передать, насколько глубоко проникало меня это ощущеніе. Мнѣ казалось, что я перешелъ куда-то очень далеко отъ здѣшняго міра, и я машинально вслухъ произносилъ слѣдующія слова: „Я гдѣ-то далеко, очень далеко“. Однако я отлично зналъ, что никуда не былъ перенесенъ и отчетливо помнилъ все со мною случившееся<sup>2)</sup>.

Самыми интересными галлюцинаціями являются т. н. „двухстороннія“: одно ухо осаждается угрозами, бранью, дурными совѣтами, другое утѣшается добрыми словами; одинъ глазъ видитъ печальные предметы, другой цвѣтушіе сады.

Очевидно, что у подверженныхъ галлюцинаціямъ то соотношеніе, которое существуетъ между группой состояній, относящихся къ умственной области, и другой группой состояній, составляющихъ внѣшній міръ (Спенсеръ), разру-

<sup>1)</sup> См. у Т. Рибо „Болѣзни личности“. Пер. съ франц. СПб. 1886, стр. 151, 159—61.

<sup>2)</sup> Тамъ же, стр. 149—150.

шается. Здѣсь, по словамъ Рибо, встрѣчаются всѣ элементы для образованія новаго я, которое здѣсь часто и формируется: „я утратилъ сознание моего бытія; я болѣе не я“. Этотъ процессъ формации изслѣдованъ Тэномъ, который говорилъ, что состояніе больного ни съ чѣмъ нельзя лучше сравнить, какъ съ состояніемъ гусеницы, которая, сохраняя всѣ свои понятія и воспоминанія гусеницы, вдругъ превратилась бы въ бабочку съ чувствами и ощущеніями бабочки. Между прежнимъ состояніемъ и новымъ, между первымъ я, я гусеницы,—и вторымъ я, бабочки, глубокій разладъ, совершенный разрывъ. Новыя ощущенія не находятъ больше предшествующихъ рядовъ, къ которымъ могли бы примкнуть; больной не можетъ больше ни ихъ объяснить, ни ими пользоваться; онъ ихъ больше не узнаетъ; они для него чужія. Отсюда два странныя заключенія. Первое: „Меня нѣтъ“; второе, являющееся нѣсколько позднѣе: „Я—другой“ (Рибо, стр. 151—152).

Въ исторіи можно найти не мало примѣровъ и „коллективныхъ“ галлюцинацій; особенно богаты ими эпохи крестовыхъ походовъ. Путешественники, переходящіе безводныя пустыни, будучи истомлены усталостью, жаромъ и жаждой, видятъ вдали рѣки, озера, съ берегами, покрытыми цвѣтущею растительностью. Путешественникъ Эскайракъ разсказываетъ о томъ, что онъ и его спутникъ подвергались различнымъ галлюцинаціямъ: то они видѣли предъ собой стѣну, раступающуюся, чтобы дать имъ проходъ, то имъ казалось, что вмѣсто гладкой равнины они находятся на днѣ кратера, то они видѣли караваны верблюдовъ, стада различныхъ животныхъ.

Причиною коллективныхъ галлюцинацій является ненормальное психическое возбужденіе, сопровождающееся истощеніемъ отъ умственной или физической дѣятельности. Достаточно заявить субъекту, отличающемуся наибольшею нервною раздражительностью, что онъ видитъ предметъ, которымъ поглощены мысли присутствующихъ, и всѣ заражаются галлюцинаціей. Строго говоря въ данномъ случаѣ заразительна не самая галлюцинація, а то душевное состояніе, естественнымъ послѣдствіемъ котораго являются галлюцинаціи (Общеп. психол. этюды, стр. 196).



Галлюцинации второго рода (въ собственномъ смыслѣ слова) возникаютъ вслѣдствіе душевныхъ потрясеній, сильныхъ чувствованій (печаль о потерѣ любимаго человѣка). Извѣстная мысль, чувство достигаютъ такой силы и яркости, что вызываютъ возбужденіе нервной системы, какое происходитъ въ обыкновенныхъ ощущеніяхъ при наличности внѣшняго или внутренняго раздраженія.

## ПЕДАГОГИЧЕСКІЕ ВЫВОДЫ.

I. Важное значеніе внѣшнихъ чувствъ для душевной жизни налагаетъ на родителей и воспитателей серьезную обязанность позаботиться о надлежащемъ уходѣ за этими чувствами. Этотъ уходъ долженъ выразиться въ развитіи у дѣтей силы и крѣпости органовъ внѣшнихъ чувствъ и въ предохраненіи ихъ отъ вредныхъ вліяній. Въ частности, по отношенію къ зрѣнію, слѣдуетъ устранять всѣ тѣ условія, которыя развиваютъ близорукость—этотъ „существенный порокъ наблюдательности“, какъ, напр., чтеніе книгъ при плохомъ освѣщеніи, лежаніе въ постели, приближеніе предметовъ къ глазамъ, вслѣдствіе чего хрусталикъ дѣлается болѣе выпуклымъ, неправильная посадка при письмѣ въ школахъ и т. д. Органъ слуха также требуетъ внимательнаго гигиеническаго ухода. Особенно слѣдуетъ опасаться гнойныхъ воспаленій средней части уха, такъ какъ гнойные процессы могутъ проникнуть во внутреннюю часть уха и поразить слуховой нервъ. Эти процессы вызываются катаральнымъ состояніемъ носа и горла, при „аденоидныхъ разраженіяхъ“.

Кромѣ физиологическаго ухода за органами внѣшнихъ чувствъ, слѣдуетъ заботиться еще и о томъ, чтобы внѣшніе органы не переутомлялись (напр., при продолжительномъ чтеніи), такъ какъ ихъ утомленіе вызываетъ и нервное утомленіе. Поэтому при занятіяхъ съ дѣтьми необходимо мѣнять занятія чаще: чтеніе замѣнять бесѣдой, бесѣду письмомъ и т. д.

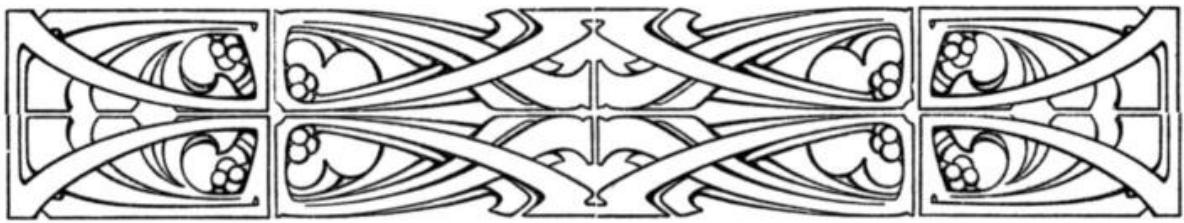
Но этимъ не исчерпывается задача родителей и воспитателей: необходимо еще равномерное развитіе всѣхъ органовъ упражненіями,—это уходъ интеллектуальный. „Возможность совершенствованія cadaго изъ нашихъ чувствъ“, по словамъ Друммонда, „такъ велика, что можно безъ преуве-

личенія сказать, что для человѣка физически невозможно развить всѣ свои чувства до такого полнаго совершенства, на какое они способны“. Поэтому необходимо пользоваться всѣми средствами для обогащенія дѣтей впечатлѣніями: пусть дѣти разсматриваютъ картинки, рисуютъ, играютъ цвѣтными мячиками, поютъ, обучаются музыкѣ, занимаются лѣпкой, плетутъ корзиночки, вырѣзываютъ фигурки изъ бумаги и т. д.

II. Такъ какъ экспериментальными изслѣдованіями установлено, что у дѣтей между раздраженіемъ и ощущеніемъ (т. н. время реакціи) проходитъ  $\frac{1}{2}$  секунды, а при утомленіи еще больше, (у взрослыхъ же  $\frac{1}{10}$  секунды), то, поэтому, учитель, занимаясь съ дѣтьми, долженъ вооружиться терпѣніемъ и не спѣша читать, не спѣша спрашивать, не спѣша объяснять урокъ.

III. Съ развитіемъ внѣшнихъ чувствъ должно соединяться и умственное развитіе дѣтей, развитіе у нихъ способности управлять сознаніемъ; безъ участія сознанія самыя сильныя раздраженія не могутъ вызвать ощущенія. Для этого уже въ дѣтскомъ возрастѣ необходимо развивать у дѣтей способность задерживать сознаніе на предметахъ, чему способствуетъ вниманіе.





## ГЛАВА ПЯТАЯ.

### Представленія.

#### **Законы ассоціаціи представлений. Физиологическая сторона ассоціацій. Методы изслѣдованія ассоціацій представлений.**

Первоначальною и низшею формою душевной жизни являются ощущенія. Если бы наша душевная жизнь выражалась только въ однихъ ощущеніяхъ, которыя исчезаютъ съ прекращеніемъ внѣшнихъ раздраженій, то мы тогда уподоблялись бы зеркалу, на которомъ не остается никакихъ слѣдовъ отъ предметовъ, отражавшихся на его поверхности. Но всякому извѣстно по собственному опыту, что впечатлѣнія отъ воспринятыхъ нами предметовъ не пропадаютъ для насъ *безслѣдно* послѣ того, какъ самые предметы перестанутъ на насъ дѣйствовать. Лица нашихъ отсутствующихъ знакомыхъ, видѣнныя нами мѣстности долго помнятся нами, остаются въ сознаніи, хотя въ дѣйствительности мы ихъ не видимъ. Тоже самое можно сказать и о звукахъ. Прекрасная мелодія, слышанная нами случайно, много лѣтъ хранится въ нашей душѣ. Эти „умственные“ образы предметовъ, остающіеся въ нашей душѣ послѣ того, какъ самые предметы перестали на нее дѣйствовать, называются *представленіями*. По содержанию представленія и ощущенія сходны между собою: ощущая цвѣтъ, звукъ, запахъ и т. д., мы и представляемъ цвѣты, звуки и запахи.

Но при этомъ сходствѣ между ними есть и различія.

1) По времени своего возникновенія ощущенія *первичныя* состоянія, представленія же *вторичныя*.

2) Ощущенія отличаются бѣльшею степенью живости, чѣмъ представленія. Представленіе грозы и перенесенной нами тяжелой болѣзни далеко не похоже на ощущеніе гро-

зы и болевые ощущенія. Когда представленіе достигаетъ живости ощущенія, оно становится галлюцинаціей.

3) Ощущеніе вызывается раздраженіемъ, съ прекращеніемъ котораго оно само прекращается. Представленіе же остается „вѣчнымъ достояніемъ нашей души, нашимъ постояннымъ капиталомъ“. Безъ представленій мы жили бы однимъ настоящимъ и, слѣдовательно, наука и культура были бы невозможны. „Какъ буквы, алфавитъ, письменность увѣковѣчиваютъ слова и мысли, предохраняютъ ихъ отъ губельнаго дѣйствія времени и людской забывчивости, такъ и представленіе увѣковѣчиваетъ ощущеніе, сохраняетъ его намъ навсегда“ (Каптеревъ).

Представленія, сохраняясь въ нашей душѣ, соединяются между собой въ самыхъ разнообразныхъ формахъ и воспроизводятся въ извѣстной связи. Этотъ фактъ былъ подмѣченъ еще въ древности. Психологи же новаго времени давно обратили вниманіе на то, что нѣкоторыя наши мысли находятся какъ бы въ дружбѣ („въ ассоціаціи“, по выраженію Локка) и что это содружество является весьма важнымъ закономъ душевной жизни, такъ какъ оно объединяетъ весь душевный міръ.

„Ассоціаціи и ассоціативные пути—это“, по образному выраженію проф. Сикорскаго, „привычные, проторенные маршруты, не всегда идеально точные, но зато правильные, всегда освѣжаемые и обновляемые непрерывнымъ передвиженіемъ транспортовъ отъ внѣшнихъ органовъ чувствъ къ центрамъ; они являются тѣмъ живымъ орудіемъ, посредствомъ котораго необъятный видимый міръ собирается и концентрируется въ крошечномъ маломъ мірѣ человѣческой мысли“. Открытіе этихъ соединительныхъ путей принадлежитъ Флексигу, который назвалъ ихъ *ассоціативными центрами*. Въ настоящее время различаютъ три такихъ центра: *затылочно-височный* (связываетъ центръ зрѣнія, слуха и осязанія), *средній* (между центрами осязанія, слуха и обонянія) и *лобный* (соединяющій центръ осязанія и обонянія). Особенностью ассоціативныхъ центровъ, какъ видно изъ рисунка (стр. 45), является, во первыхъ, ихъ промежуточное положеніе между чувственными областями, вслѣдствіе

чего возможно единовременное возбужденіе ихъ съ двухъ точекъ (чувственныхъ центровъ) и, во вторыхъ, ассоціативные центры, за немногими исключеніями, не соединены непосредственно съ органами чувствъ и потому къ нимъ ничто не можетъ непосредственно приходить изъ внѣшняго міра (Флексигъ).

Благодаря ассоціативнымъ центрамъ, представленія связываются между собой, образуя сложныя группы, и соединяются въ ряды психическихъ актовъ. Примѣромъ такой ассоціативной цѣпи можетъ служить свободно льющаяся рѣчь оратора. Если бы такому оратору предложить вопросъ, какой словесный образъ (представленіе) былъ въ его рѣчи за десять словъ назадъ или какой будетъ чрезъ десять впередъ, то онъ затруднился бы отвѣтить. Между тѣмъ свободный потокъ словъ указываетъ на взаимную прочную связь представленій и на свободный вызовъ послѣдующихъ изъ ряда ихъ предыдущими <sup>1)</sup>.

Связь представленій опредѣляется *законами ассоціацій*; ихъ три: *по смежности, сходству и контрастности*. Законъ смежности формулируется такимъ образомъ: „*движенія, ощущенія, мысли, состоянія чувства и воли, возбуждаемая въ душѣ одновременными физическими явленіями, или возникающія въ тѣсномъ преемствѣ, стремятся и возникаютъ вмѣстѣ, такъ что, когда въ послѣдствіи является въ умѣ одно изъ нихъ, то готовы бываютъ возстановиться и другія*“ (Бэнъ). Изъ этого опредѣленія закона смежности видно, что въ немъ различаются состоянія двухъ родовъ: а) состоянія сознанія, получаемыя отъ одновременнаго дѣйствія на него нѣсколькихъ впечатлѣній (смежность въ пространствѣ, законъ сосуществованія) и б) состоянія души, происходящія въ тѣсномъ преемствѣ (смежность во времени, законъ послѣдовательности).

По закону смежности или сосуществованія группы впечатлѣній отъ предметовъ, размѣщенныхъ въ пространствѣ одинъ подлѣ другого, въ такомъ же порядкѣ и воспроизводятся. Такъ какъ вся вселенная представляетъ массу предметовъ, существующихъ одинъ подлѣ другого, то неизмѣн-

<sup>1)</sup> Цит. соч., стр. 228—229.

ная сторона бытія воспринимается нами по закону сосуществованія. Представляя извѣстное зданіе (гимназію, музей), мы представляемъ и ту улицу, гдѣ выстроено это зданіе. Ассоціаціи представленій, основанныя на единствѣ мѣста, особенно сильны бываютъ у людей съ тонко развитымъ органомъ зрѣнія (у художниковъ). У дѣтей преимущественно развивается память зрѣнія, и уроки удерживаются въ дѣтской памяти больше всего ассоціаціями мѣста. Поэтому весьма полезно печатать въ учебникахъ собственныя имена крупными буквами и подчеркивать въ тетрадяхъ тѣ слова, которыя должны быть замѣчены.

Значеніе закона сосуществованія проявляется въ ботаникѣ, зоологіи, анатоміи и особенно въ географіи, представляющей ряды смежныхъ ассоціацій. Изученіе географіи можно признать основательнымъ лишь тогда, когда ученикъ, отъ котораго требуется, напр., описаніе Волги, можетъ немедленно представить въ своей зрительной памяти всю эту рѣку, какъ она изображается на картѣ, съ ея извилинами, городами, притоками и т. д.

На основаніи этого же закона можно признать весьма полезнымъ изученіе историческихъ событій, имѣя предъ собою карту мѣстности, гдѣ эти событія совершались, черченіе родословныхъ таблицъ, изображеніе въ чертежахъ постепеннаго расширенія какого-либо государства и т. д.

Законъ ассоціацій по сосуществованію является основой многихъ предразсудковъ и суевѣрій. То, что существуетъ одно подлѣ другого, неразвитый умъ иногда ставитъ въ причинное соотношеніе. Кровопролитная война, неурожай и въ то же время появленіе кометы на небѣ—все это суевѣрнымъ умомъ связывается вмѣстѣ; поэтому комета считается предвѣстницей бѣдъ.

Другой видъ ассоціацій по смежности есть законъ *последовательности*. По закону сосуществованія нами усваивается неизмѣнная сторона бытія; по закону же последовательности—измѣнчивая, переходящая изъ одного состоянія въ другое.

Сущность ассоціацій по смежности можетъ быть выражена такъ: *представленія, усвоенныя нами въ извѣстной вре-*

менной послѣдовательности, въ томъ же самомъ порядкѣ и воспроизводятся. Поэтому этого рода ассоціаціи являются основою историческихъ знаній. Изучая исторію, мы усвояемъ рядъ послѣдовательныхъ событій и фактовъ, поставляя ихъ въ послѣдовательную связь между собою.

Всякое механическое заучиваніе урока состоитъ въ послѣдовательномъ произношеніи словъ до тѣхъ поръ, пока эти слова не залягутъ прочно въ памяти и языкъ не привыкнетъ произносить ихъ въ извѣстномъ порядкѣ. Такія послѣдовательныя ассоціаціи мы имѣемъ при воспроизведеніи заученныхъ на память рядовъ словъ, молитвъ, стихотвореній, названій буквъ въ алфавитномъ порядкѣ, нумераціи и т. д. Этимъ объясняется, что при затрудненіи дѣтей вспомнить какое либо стихотвореніе, достаточно сказать одно слово, и дѣти сразу же вспомнятъ дальнѣйшія фразы. Достаточно произнести: „Скажи мнѣ вѣтка“... какъ большинство вспомнить—„Палестины, гдѣ ты была“. На законѣ послѣдовательности основывается не мало суевѣрій, вслѣдствіе того, что послѣдовательность явленій, чисто случайная, принимается за причинную: умъ поражается однимъ-двумя случаями преемства фактовъ, не замѣчая многихъ другихъ случаевъ, когда такого преемства между этими фактами не было (вѣра въ гаданья, встрѣчи разнаго рода, какъ вѣстники несчастья, поговорка: „дуракамъ счастье“ и др. основаны на неправильномъ пониманіи послѣдовательныхъ ассоціацій).

Другой законъ ассоціаціи представляетъ законъ сходства. Бэнъ формулируетъ этотъ законъ такъ: „*дѣйствія, ощущенія, мысли или волненія настоящія стремятся оживлять сходныя съ ними впечатлѣнія или состоянія прошлыя*“. Видъ, напр., плачущаго человѣка напоминаетъ намъ о собственномъ горѣ; прочитанное нами произведеніе вызываетъ въ памяти другое, сходное съ нимъ по замыслу, по основной идеѣ; у Гоголя представленіе о Собакевичѣ вызвало представленіе „медвѣдя средней величины“. По закону сходства мы, возвышаясь надъ механическою связью явленій, воспроизводимъ представленія о предметахъ, раздѣленныхъ большимъ промежуткомъ времени, или обширнымъ простран-

ствомъ, руководствуясь сходствомъ ихъ въ извѣстныхъ признакахъ. Принятіе христіанства на Руси вызываетъ у насъ мысль о распространеніи христіанства въ Германіи, во Франціи; нашествіе гунновъ напоминаетъ нашествіе монголовъ; кончина Маріи Стюартъ—кончину Маріи Антуанеты и мн. др.

Способность находить сходство между извѣстными предметами можетъ быть у нѣкоторыхъ людей выдающеюся, и въ этомъ случаѣ она можетъ вести къ разнаго рода открытіямъ и изобрѣтеніямъ. Умъ Франклина отождествилъ величественное явленіе грома съ незначительнымъ трескомъ, производимымъ электрической машиной, и явленіе молніи—съ искрой, извлекаемой изъ той же машины.

Геніальный умъ Ньютона нашелъ сходство въ двухъ группахъ фактовъ, совершенно различныхъ: въ ничтожныхъ фактахъ земного притяженія и грандіозныхъ фактахъ небеснаго притяженія.

Устройство многихъ научныхъ приборовъ и предметовъ обыденныхъ явилось результатомъ примѣненія разсматриваемаго закона. Первые приборы для летанія по воздуху были подражаніемъ крыльямъ птицъ; первый духовой инструментъ былъ подражаніемъ тростнику; первый локомотивъ имѣлъ двѣ ноги, которыя попеременно опускались.

Употребленіе метафоръ, сравненій, образовъ основывается также на ассоціаціяхъ по сходству, такъ какъ въ этомъ случаѣ мы психическіе процессы и состоянія выражаемъ чертами физическихъ явленій, сходныхъ съ ними. Такъ, если поэтъ подмѣчаетъ въ шумѣ моря сходство со стопами человѣка, въ блескѣ глазъ видитъ блескъ молніи, въ шумѣ лѣса слышитъ жалобы, въ прекрасномъ оживленіи ландшафта видитъ улыбку, то въ сущности это не болѣе, какъ ассоціаціи по сходству, но только это сходство открывается не разсудкомъ, а поэтическимъ чувствомъ человека<sup>1)</sup>. Такими ассоціаціями исполненъ языкъ народа

<sup>1)</sup> Примѣромъ такой ассоціаціи можетъ служить стихотвореніе Пушкина:

„Буря мглою небо кроетъ  
Вихри снѣжные крутя:  
То, какъ звѣрь, она завоетъ,  
То заплачетъ, какъ дитя“...



(завываніе вѣтра, стонъ моря, бѣлая лебедушка). Эти ассоціаціи „усыпають метафорами, какъ цвѣтами, языкъ народа и придають языку жизнь и красоту“ (Ушинскій).

Въ силу закона ассоціацій по сходству новыя факты, новыя представленія, входя въ память, тѣмъ легче и прочнѣе улегаются въ ней, чѣмъ больше образуются ассоціаціи съ прежними представленіями и фактами. Занимающійся ботаникой легче всего усвоитъ ботаническія свѣдѣнія; историкъ скорѣе всего усвоитъ историческія событія. Очевидно, у ботаника есть уже твердо укоренившіяся представленія множества растений; у историка—ясныя представленія историческихъ событій, которыя и облегчаютъ запоминанія новыхъ свѣдѣній по специальности. Тотъ же ботаникъ, занявшись исторіей, можетъ оказаться безпамятнымъ. Знаменитый Линней, обладавшій необъятною ботаническою памятью, былъ безпамятенъ въ отношеніи изученія языковъ.

Одни представленія вызываютъ въ нашемъ сознаніи другія и въ томъ случаѣ, когда между ними есть противоположное. При видѣ великана мы вспоминаемъ карлика; шумъ большого города напоминаетъ намъ о сельской тишинѣ; роскошь и богатство вызываетъ представленіе о бѣдности. Подобныя же ассоціаціи мы встрѣчаемъ въ поэ-

---

Когда мы видимъ красивую улыбающуюся дѣвушку, то говоримъ, что она похожа на весну. „Дѣвушка“ и „весна“... Гдѣ тутъ, спрашиваетъ проф. Нечаевъ, психическій элементъ, обуславливающий сходство? Очевидно въ нашихъ чувствахъ, въ томъ настроеніи, которое мы переживаемъ, сознавая самыя представленія: улыбка дѣвушки пробуждаетъ въ насъ тѣ же свѣжія чувства, какъ и весенняя природа. Одинъ изъ героевъ извѣстной поэмы Майкова—„Три смерти“, умирая, сравниваетъ свои недоконченныя думы съ неотдѣланнымъ мраморомъ:

„Теперь стою я, какъ ваятель,  
Въ своей великой мастерской.  
Передо мной—какъ исполины—  
Недовершенныя мечты!  
Какъ мраморъ, ждуть онѣ единой  
Для жизни творческой черты“...

Здѣсь тождественнымъ психическимъ элементомъ обоихъ сходныхъ представленій („недовершенныя мечты“ и „неотдѣланный мраморъ“) также является чувство неудовлетворенности, сопровождающее каждую любимую „поневолю не оконченную работу“. „Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей“. Спб. 1908, стр. 82—83.

тических произведеніяхъ: „Я царь, я рабъ, я червь“ (Державинъ), или: „Что ты былъ и что сталъ“... (Кольцовъ). Въ поэмѣ Лермонтова „Демонъ“ мы читаемъ:

„Клянусь я *первымъ* днемъ творенья,  
Клянусь его *последнимъ* днемъ,  
Клянусь *позоромъ* преступленья  
И вѣчной правды *торжествомъ*;  
Клянусь *паденья* горькой мукой,  
*Побѣды* краткою мечтой,  
Клянусь *свиданіемъ* съ тобой,  
И вновь грозящею *разлукой*.

Слѣдуетъ обратить вниманіе, что въ представленіяхъ, возникающихъ у насъ по противоположности, есть нѣчто общее. Въ представленіи „тишина“ и „шумъ“ связующимъ является „звукъ“; въ представленіи „богатство“ и „бѣдность“ общимъ является наличность или отсутствіе средствъ къ жизни; великанъ и карликъ объединяются понятіемъ роста. Поэтому не безъ основанія нѣкоторые психологи ассоціацію по контрасту не считаютъ особымъ закономъ, а только видоизмѣненіемъ закона ассоціацій по сходству <sup>1)</sup>.

*Физиологическая сторона ассоціацій.* Нашъ мозгъ представляетъ соединеніе безчисленнаго множества нервныхъ клѣточекъ. Вслѣдствіе тѣсной связи нервныхъ элементовъ, возбужденіе, появившееся въ зрительномъ центрѣ, можетъ передаться слуховому центру и вызвать соотвѣтствующее слуховое представленіе (примѣромъ можетъ служить возбужденіе въ зрительномъ центрѣ при блескѣ молніи и въ слуховомъ при звукѣ грома; когда мы видимъ молнію, то ожидаемъ громового удара). Но естественно спросить, по-

---

<sup>1)</sup> Ассоціаціи по контрасту могутъ быть отчасти объяснены свойствомъ нервной системы, по которому утомленіе, порождаемое тѣмъ или инымъ впечатлѣніемъ, вызываетъ у насъ склонность къ переживанію противоположныхъ ощущеній. Проф. Нечаевъ, для объясненія большинства случаевъ ассоціацій по контрасту, допускаетъ, во первыхъ, что многія представленія, первоначально находящіяся другъ съ другомъ въ ассоціаціи по контрасту, впоследствии ассоціируются другъ съ другомъ и по смежности, и, во вторыхъ, что въ окружающемъ насъ опытѣ противоположныя явленія другъ съ другомъ ассоціируются по смежности (свѣтъ и тѣни, горы и долины). „Очеркъ психологій“, стр. 84—85.

чему же въ данномъ случаѣ зрительный образъ вызываетъ въ насъ представленіе звука, воспринятаго въ послѣдовательной связи, а не вызываетъ въ памяти какого-либо вкусового ощущенія? Для объясненія этого явленія проф. Нечаевъ приводитъ такой примѣръ: „Сложимъ гладкій листъ бумаги въ нѣсколько рядовъ и затѣмъ немного разгладимъ его. Если мы вторично захотимъ сложить эту бумагу, то вслѣдъ за первой складкой непременно образуются по старымъ слѣдамъ и остальные. Приблизительно тоже самое происходитъ съ нашимъ мозгомъ. Мы переживаемъ одновременно множество впечатлѣній, при чемъ у насъ раздражается нѣсколько нервныхъ центровъ. Отъ этого въ мозгу образуются какъ бы слѣды, которые дѣлаютъ его способнымъ скорѣе всего возбуждаться въ прежнемъ направленіи. Когда отъ ливня образуются ручьи, которые, пересохнувъ оставляютъ борозды въ землѣ, то при новомъ дождѣ вода потечетъ по старому руслу. Такъ же и мозгъ нашъ, для котораго ни одно впечатлѣніе не проходитъ даромъ, переживъ рядъ возбужденій, становится болѣе возбудимымъ въ извѣстномъ направленіи. Другими словами—*возбужденіе легче передается тѣми путями, которыми оно шло уже раньше*“<sup>1)</sup>.

*Методы изслѣдованія ассоціацій представленій.* Ассоціаціи представленій различныхъ индивидуумовъ имѣютъ неодинаковый характеръ, какъ въ количественномъ, такъ и въ качественномъ отношеніи. У однихъ мы наблюдаемъ неисчерпаемый запасъ темъ для разговора и большое количество самыхъ разнообразныхъ свѣдѣній; каждое впечатлѣніе вызываетъ цѣлый рядъ мыслей, воспоминаній и образовъ. У другихъ кругъ представленій очень узокъ и ограниченъ; воспоминанія немногосложны. Обиліе ассоціацій обуславливается быстротой ихъ возникновенія. По изслѣдованіямъ Королькова, произведеннымъ при помощи хроноскопа Гиппа<sup>2)</sup>, средняя скорость ассоціацій у разныхъ лицъ колеблется между 0,86—4,97 сек. На быстроту возникновенія представленій вліяютъ: индивидуальныя свойства испытуемаго, характеръ возбудителя ассоціаціи (произноси-

<sup>1)</sup> „Очеркъ психологіи“, стр. 80—81.

<sup>2)</sup> „Экспериментальныя данныя къ вопросу объ ассоціаціяхъ“. Вѣстн. психологін. 1904, стр. 333.

мое слово) и характеръ самой ассоціаціи. Въ качественномъ отношеніи различаютъ ассоціаціи: зрительныя, слуховыя, вкусовыя, обонятельныя, осязательныя, термическія, эмоціональныя. При этомъ у нѣкоторыхъ замѣчается развитіе *внѣшнихъ ассоціацій* (разсказъ о событіяхъ подрядъ, безъ внутренней связи, преобладаніе поверхностныхъ аналогій, заучиваніе уроковъ чисто механическое, а не по смыслу) и *внутреннихъ* (указаніе на внутреннюю связь явленій). Для изслѣдованія характера ассоціацій Бинэ прибѣгалъ къ такому опыту. Испытуемый записываетъ, по просьбѣ экспериментатора, 20 какихъ угодно словъ. Время, потраченное на записываніе, точно отмѣчается. Прочитывая вслухъ и подрядъ написанныя слова, экспериментаторъ проситъ испытуемаго дать объясненіе записаннаго слова. Этимъ способомъ Бинэ хотѣлъ узнать, соединялъ ли испытуемый данное слово съ какимъ либо представленіемъ, или же оно написано имъ машинально.

Въ результатѣ этихъ опытовъ получилась такая, весьма интересная, группировка словъ:

1. слова, оставшіяся безъ объясненій;
2. слова, обозначающія названія окружающихъ предметовъ или относящіяся къ внѣшнимъ проявленіямъ собственной личности.
3. слова, обозначающія воспоминанія событій собственной жизни.
4. слова, указывающія на дѣятельность воображенія и
5. слова, обозначающія отвлеченныя понятія.

Способность къ словеснымъ ассоціаціямъ изслѣдуется такими методами, какъ писаніе испытуемымъ словъ, начинающихся опредѣленной буквой, или же подборъ словъ на данную тему, или же подборъ окончанія словъ къ написаннымъ ранѣе первымъ слогамъ (са—по—).

Болѣе сложныя изслѣдованія характера ассоціаціи производятся при помощи метода, предложеннаго Эббингаузомъ и извѣстнаго подъ названіемъ „Заполненіе пробѣловъ“. Испытуемый долженъ заполнить въ написанномъ или напечатанномъ текстѣ часть пропущенныхъ словъ.

Примѣры:

Надъ городомъ низко повисли снѣговья—

Холодный вѣтеръ выль, какъ—, дикій—

На концѣ пустынной и глухой—вдругъ показалась  
какая-то дѣвочка <sup>1)</sup>).

## ПЕДАГОГИЧЕСКІЕ ВЫВОДЫ.

Ассоціаціи имѣютъ большое значеніе въ психической жизни людей, особенно въ дѣтскомъ возрастѣ. „Смежность и сходство—это два рычага, которыми приводится въ движеніе нашъ познавательный механизмъ; они альфа и омега нашего мышленія“ (Каптеревъ). Ассоціаціи являются первымъ базисомъ обученія. Такъ, условное письмо или печатное обозначеніе буквъ ассоціируется съ ихъ произношеніемъ, цифры съ числами и т. д. Въ этой возможности безграничнаго разнообразія ассоціацій лежитъ залогъ дальнѣйшаго развитія человѣческой мысли, потому что, какъ бы ни былъ богатъ нашъ матеріаль, но безъ способности соединенія и разъединенія духъ нашъ былъ бы бѣденъ въ сравненіи съ тѣмъ богатствомъ, которое дается ассоціаціями. „Чтобы умственная жизнь была богата“, говоритъ Мюнстенбергъ, для этого гораздо важнѣе способность легко соединять представленія, чѣмъ обширность запаса представленій. Двадцати двухъ буквъ англійскаго алфавита достаточно для того, чтобы изъ нихъ слагались всѣ драмы Шекспира („Психологія и учитель“).

Въ виду этого умственное развитіе дѣтей должно совершаться въ указанныхъ двухъ направленіяхъ: ассоціаціи по смежности обогащаютъ умъ ребенка фактами; ассоціаціи по сходству приводятъ его въ связь и порядокъ. Старая школа строила обученіе главнымъ образомъ на ассоціаціяхъ по закону смежности, мало заботясь о сходныхъ, чѣмъ и объясняется господство въ ней механизации обученія. Новая школа должна дать при обученіи дѣтей предпочтеніе ассоціаціямъ по сходству и все дѣло развитія ихъ вести такъ,

---

<sup>1)</sup> См. „Методы экспериментальнаго изслѣдованія личности“. Спб. 1908, стр. 33.

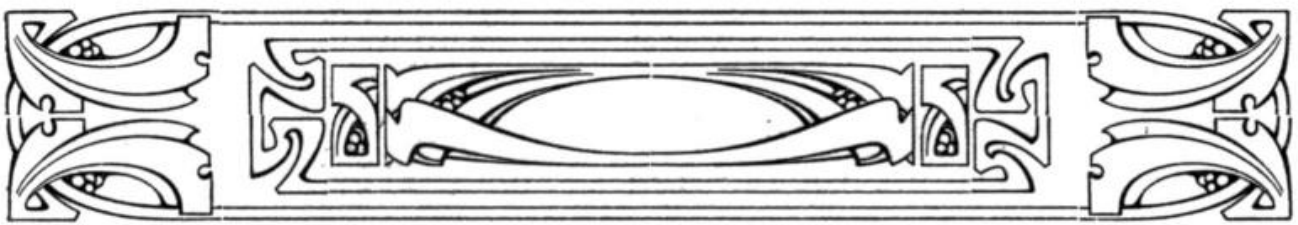
чтобы они научились отыскивать различіе и сходство между разсматриваемыми предметами и составлять самостоятельныя сужденія. Самымъ лучшимъ средствомъ, направляющимъ умъ ребенка къ указанной цѣли, является эвристическая форма обученія, которая при умѣломъ примѣненіи является рядомъ упражненій учениковъ въ сходныхъ ассоціаціяхъ и накопленіемъ знаній, практически связанныхъ между собой и сознательно усвоенныхъ дѣтьми.

Кромѣ того, для правильной постановки преподаванія необходимо учителю соблюдать строгую послѣдовательность и обращать вниманіе не на количество усвоенныхъ знаній, а на ихъ основательность, на приведеніе новаго въ тѣсную связь со старымъ, уже узнаннымъ дѣтьми. „Привязывать къ старому, уже твердо укоренившемуся, все изучаемое вновь“, справедливо замѣчаетъ К. Д. Ушинскій, „это такое педагогическое правило, отъ котораго, главнымъ образомъ, зависитъ успѣхъ всякаго учителя. Хорошая школа, кажется, только и дѣлаетъ, что повторяетъ, а между тѣмъ знанія учениковъ быстро растутъ; дурная школа только и дѣлаетъ, что все учитъ вновь или повторяетъ забытое, а между тѣмъ знанія мало прибавляются“ <sup>1)</sup>.



---

<sup>1)</sup> „Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія“, т. I, стр. 227—8.



## ГЛАВА ШЕСТАЯ.

**Вниманіе и его виды. Физическая и психическая сторона вниманія. Условія, благопріятствующія вниманію. Разсѣянность. Экспериментальныя данныя. Педагогическіе выводы.**

Въ каждый данный моментъ мы испытываемъ множество чувственныхъ раздраженій. Читая книгу, мы воспринимаемъ слова, которыя вызываютъ у насъ соотвѣтствующія представленія; въ тоже время слышится пѣніе въ сосѣдней комнатѣ, или игра на рояли; въ открытое окно комнаты доносится шумъ уличнаго движенія, вмѣстѣ съ этимъ мы можемъ переживать неприятное органическое состояніе вслѣдствіе, напр., неправильнаго пищеваренія, сердцебіенія и т. д. Однако отмѣченныя раздраженія, идущія отъ внѣ и отъ самаго организма, не всѣ замѣчаются нами, а только тѣ, которыя важны въ данный моментъ для практическихъ цѣлей человѣка. Слѣдовательно, происходитъ своего рода „психическій отборъ“, дающій возможность, по остроумному выраженію Селли, „выслушать одного изъ массы одновременныхъ просителей“. Иначе говоря, въ каждый моментъ нашей жизни одни представленія завладѣваютъ нашимъ *вниманіемъ*, ясно сознаются, а другія остаются безъ вниманія, слабо сознаются. Вниманіе есть умственная дѣятельность, благодаря которой мы изъ ряда впечатлѣній, дѣйствующихъ на наше сознаніе, только нѣкоторыя мыслимъ ясно и отчетливо <sup>1)</sup>. Дѣятельность вниманія характеризуется тѣмъ, что

<sup>1)</sup> По словамъ Крепелина, состояніе вниманія есть „временное повышеніе психическихъ процессовъ въ точности и силѣ—взамѣнъ нѣкоторой средней нормы“. Укажемъ, что нѣкоторые психологи пытаются разсматривать вниманіе съ біологической точки зрѣнія, какъ „средство къ тѣлесной борьбѣ за существованіе“, такъ что вниманіе является въ его первоначальной формѣ „инстинктомъ подстерганія“, а главное явленіе его составляетъ „ожиданіе грядущаго“. Рибо, основываясь на томъ, что акты вниманія вызываются въ значительной сте-

вмѣсто неопредѣленности получается ясность свойствъ ощущеній, воспріятій и представленій. „Поразительно вліяніе вниманія“, по словамъ Миллера, „на различеніе слабыхъ звуковъ; слабые шумы, сопровождающіе звуки струнъ и другихъ инструментовъ, проходятъ обыкновенно не замѣченными; но вниманіе можетъ сдѣлать ихъ столь ясными, что они насъ поражаютъ“. Безъ участія вниманія не бываетъ ни отчетливаго мышленія, ни живого чувства, ни обдуманнаго и энергичнаго дѣйствія.

По дѣятельности вниманіе обыкновенно дѣлать на *непроизвольное* или *пассивное* и *произвольное* или *активное*. Сосредоточеніе вниманія на какомъ либо ощущеніи или представленіи происходитъ иногда безъ всякихъ усилій съ нашей стороны. Это *пассивное* вниманіе. Поводомъ для непроизвольнаго вниманія, направленнаго на чувственный предметъ, является или чувственное впечатлѣніе, очень сильное, внезапное или инстинктивное побужденіе, или воспріятіе. Непроизвольное вниманіе вполнѣ естественное и не требуетъ никакихъ усилій. При видѣ процессіи ученикъ забываетъ, что ему нужно спѣшить въ школу и съ разинутымъ ртомъ онъ стоитъ, пока длится шествіе. Непроизвольное вниманіе чаще всего наблюдается у дѣтей. Тотъ, кто учитъ ребенка читать, знаетъ, какъ мало способно къ вниманію это маленькое существо, безпокойное и постоянно двигающееся. Но тѣ или иныя ощущенія и мысли овладѣваютъ вниманіемъ и взрослыхъ безъ ихъ воли. Безъ всякаго предварительнаго намѣренія мы начинаемъ разсматривать попавшійся на глаза предметъ или прислушиваться къ красивой мелодіи.

---

пени внѣшнимъ чувственнымъ путемъ, смотритъ на вниманіе, какъ на двигательное явленіе, утверждая, что оно составляется изъ т. н. выразительныхъ движеній. Вундтъ, отмѣчая во вниманіи чувство дѣятельности, которое сопровождается замѣтнымъ чувствомъ напряженія, опредѣляетъ вниманіе, какъ „совокупность субъективныхъ процессовъ, связанныхъ съ дѣятельнымъ урегулированнымъ усвоеніемъ, съ апперцепированіемъ представленій. Въ каждомъ актѣ вниманія, по его взгляду, заключается волевой элементъ (См. М. Рубинштейнъ. „Очеркъ педагогической психологіи въ связи съ общей педагогикой“. Москва, 1913, стр. 239—240).



Въ другихъ случаяхъ сосредоточеніе вниманія на известномъ предметѣ вызывается нашими намѣреніями, желаніями. Мы по собственному желанію слушаемъ какую-либо пьесу, разсматриваемъ картину, внимательно присматриваемся къ новому знакомому. Это *произвольное, активное* вниманіе, которое характеризуется опредѣленнымъ усиліемъ. Въ области чувственной возникаетъ произвольное вниманіе, когда стараемся уловить едва примѣтное впечатлѣніе (зрительное, слуховое и т. д.), или когда мы силимся выдѣлить какое-нибудь ощущеніе, затерянное въ массѣ другихъ. Въ области умственной этого рода вниманіе возникаетъ при аналогичныхъ условіяхъ: когда мы, напр., стремимся рѣзко и отчетливо представить себѣ идею, смутно сознаваемую нами, или когда стараемся уяснить себѣ отличіе даннаго понятія отъ родственныхъ ему. Такъ какъ вниманіе, представленное самому себѣ, имѣетъ естественное стремленіе переходить къ каждому новому предмету, то, поэтому, „если мы хотимъ сосредоточить вниманіе на одномъ предметѣ, необходимо, постоянно отыскивать въ немъ что-либо новое, особенно же, если иныя сильныя впечатлѣнія отвлекаютъ насъ отъ этого предмета“ (Гельмгольцъ).

Признаки произвольнаго вниманія особенно ясно выступаютъ въ тѣхъ случаяхъ, когда причина, вызывающая вниманіе, кроется не въ самомъ объектѣ.

Перэ рассказываетъ, что его шестилѣтній, обыкновенно разсѣянный ребенокъ, однажды, по своей волѣ болѣе часа просидѣлъ за роялю, разучивая какую-то мелодію, исключительно потому, что это доставляло удовольствіе его матери. Тотъ же ребенокъ, будучи семи лѣтъ отъ роду, написалъ старательно цѣлую страницу, чтобы сдѣлать матери пріятный сюрпризъ. Въ этихъ случаяхъ интересъ, вызывающій вниманіе, вытекаетъ изъ эгоистическаго или симпатическаго возбужденія и является какъ бы заимствованнымъ, а не непосредственнымъ, какъ при произвольномъ вниманіи.

Отличительными признаками активнаго и пассивнаго вниманія являются: *ясность* тѣхъ душевныхъ состояній, на которыхъ сосредоточивается наше *вниманіе*, и ихъ *напряженность*.

*Физическая и психическая сторона вниманія.* Въ актѣ вниманія различаютъ двѣ стороны: физическую и психическую.

Съ физической стороны состоянія вниманія впервые опредѣлены Дюшеномъ, положившимъ начало физиономическому изслѣдованію вниманія. Сравнивая искусственно получаемыя экспрессіи съ картинами художниковъ и съ показаніемъ драматическихъ артистовъ, которые служили для него живыми моделями, воспроизводя на своей физиономіи тѣ экспрессіи, какія они чувствовали въ своей душѣ, Дюшенъ тѣмъ самымъ давалъ возможность наблюдателю видѣть наглядно внѣшнюю сторону психическихъ переживаній <sup>1)</sup>.

На основаніи многочисленныхъ изслѣдованій и опытовъ можно утверждать, что при напряженномъ вниманіи вся мускульная дѣятельность тѣла оказывается въ полномъ соотвѣтствіи съ даннымъ переживаніемъ. Путемъ приспособленія соотвѣтствующаго мускульнаго аппарата тотъ или другой органъ нашихъ чувствъ долженъ примѣниться къ исполнѣ ясному воспріятію предмета. Нѣкоторые изслѣдователи (В. Джемсъ, Моссо) предполагаютъ, что въ состояніи вниманія къ соотвѣтствующему центру въ корковомъ веществѣ мозга происходитъ нѣкоторый приливъ крови.

Приспособленіе органовъ внѣшнихъ чувствъ происходитъ не только въ томъ случаѣ, когда вниманіе направлено на чувственное впечатлѣніе, но и при вниманіи умственномъ.

Первое, т. е. приспособленіе при направленіи вниманія на чувственные предметы; очевидно само по себѣ.

Если мы присматриваемся къ чему-либо, то поворачиваемъ голову и туловище въ сторону разсматриваемаго предмета и устремляемъ на него взоръ; вся мускулатура тѣла при этомъ напрягается, сообщая ему нѣкоторую неподвижность. Наблюденія Прейера показываютъ, что разнообразныя движенія глазъ при зрительномъ воспріятіи возникаютъ не сразу, а постепенно. „На 11 днѣ жизни“, рассказываетъ онъ о своемъ ребенкѣ, „ребенокъ въ теченіе

---

<sup>1)</sup> Проф. Сикорскій, стр. 148.

болѣе чѣмъ одной минуты неподвижно смотрѣлъ прямо мнѣ въ лицо, потомъ повернулъ голову по направленію къ лампѣ, которую внесли въ его поле зрѣнія“... „На пятой недѣлѣ ребенокъ съ удовольствіемъ смотрѣлъ на „рождественскую елку“, сіяющую огнями, на седьмой недѣлѣ слѣ-



Рис. 10. „Устный счетъ“. Карт. Богданова-Бѣльскаго.

дилъ за лампой, которую проносили мимо, слѣдилъ за движеніемъ золотой цѣпочки, слѣдилъ, наконецъ, за движеніями головы матери... При продолжительномъ взглядѣ на лицо, находящееся совсѣмъ близко, ротъ ребенка характерно сжи-

мался, принималъ очертаніе, похожее на то, которое часто замѣчается и у взрослыхъ при сильномъ напряженіи вниманія“. Первымъ приспособительнымъ движеніемъ вниманія является, такимъ образомъ, движеніе головы; движеніе же глазъ и сжиманіе рта принадлежатъ уже къ болѣе утонченнымъ движеніямъ, сопровождающимъ вниманіе. Сознательное фиксированіе движущагося предмета наблюдается въ концѣ третьяго мѣсяца. Одновременно съ этимъ развивается и высшая форма движеній, сопровождающихъ вниманіе, а именно аккомодационныя движенія глаза. Напряженное вниманіе (дума) характеризуется неподвижностью тѣла, взоромъ, опущеннымъ внизъ, или неопредѣленно устремленнымъ вдаль. Эти внѣшніе признаки отчетливо можно видѣть на картинѣ художника Богданова-Бѣльскаго: „Устный счетъ“ (рис. 10).

Такія внѣшнія проявленія зрительнаго вниманія наблюдаются у нормальныхъ людей. Идіоты же и слабоумные имѣютъ блуждающій и неопредѣленный взглядъ; глаза ихъ очень неподвижны, какъ у маленькихъ дѣтей. Это отсутствіе точности взгляда должно быть приписано, по мнѣнію нѣкоторыхъ, расширенію зрачковъ, чѣмъ дается слишкомъ большое поле зрѣнія.

Въ процессѣ слушанія также наблюдаются соответствующія движенія, которыя можно замѣтить уже у дѣтей въ ранній періодъ жизни. Прейеръ пишетъ о своемъ ребенкѣ, что „бой часовъ, который раньше не производилъ никакого впечатлѣнія на ребенка, въ первый разъ обратилъ на себя его вниманіе на девятой недѣлѣ“. Поворотъ головы наблюдался на одиннадцатой недѣлѣ. „Я постучалъ за спиною ребенка въ зеркало“, говоритъ Прейеръ, „и онъ немедленно повернулъ голову къ источнику звука. Вообще въ этомъ возрастѣ звуки отдѣльные или соединенные въ аккорды удивительно легко привлекаютъ вниманіе младенца; онъ сразу успокаивается и съ выраженіемъ напряженія прислушивается къ этимъ звукамъ“. Слуховое вниманіе болѣе всего характеризуется неподвижностью туловища, съ пріостановкой большей части движеній въ организмъ, обусловливаемой, по замѣчанію проф. Сикорскаго, энергическимъ сокращеніемъ произвольныхъ мышцъ, въ соединеніи съ активной остановкой вни-

манія (рис. 11). „Дыханіе измѣняется такимъ образомъ, что объ дыхательныя фазы—вдыханіе и выдыханіе становятся активными; движенія совершаются медленно, по временамъ дыханіе совершенно останавливается,—что соотвѣтствуетъ усиленію слухового вниманія“. Подробности слухового вниманія точно опредѣлены у Лермонтова:

„Едва дыша, безъ слезъ, безъ думъ, безъ словъ  
Она стоитъ, безчувственно внимая,  
Какъ будто этотъ дальній звукъ подковъ  
Всю будущность унесъ съ собою“<sup>1)</sup>.

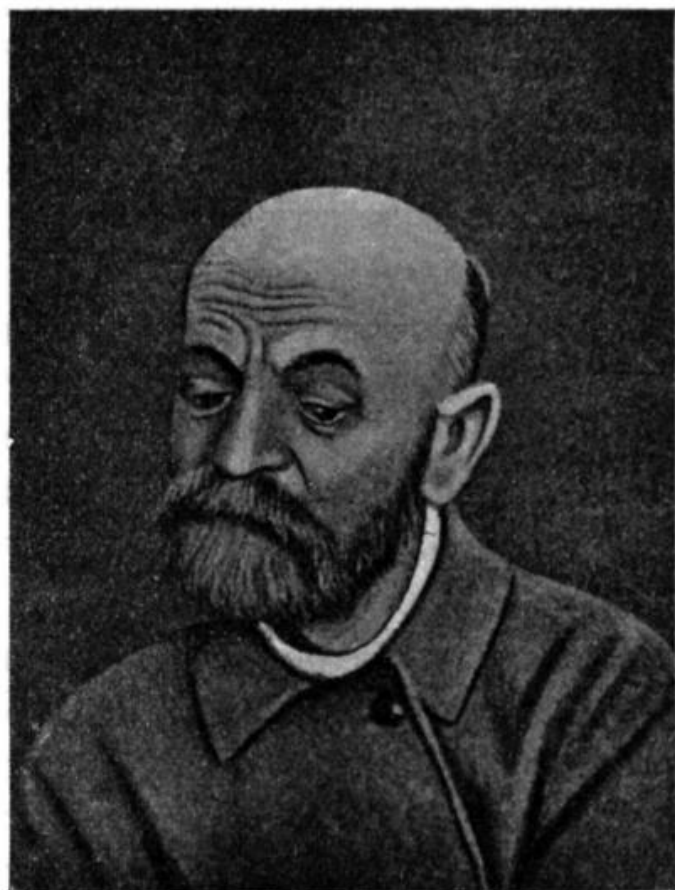


Рис. 11. Слуховое вниманіе.

Приостановка дыханія при наиболѣе напряженномъ вниманіи, нарушающая правильнѣйшій ритмъ дыханія, ведетъ за собою глубокой вздохъ, а иногда и зѣвоту. Зѣвота и глубокия дыханія, похожія на вздохи, нерѣдко сопровождающія продолжительное вниманіе, способствуютъ болѣе усиленному притоку воздуха и болѣе энергичной работѣ легкихъ. „Вздохъ“, по выраженію Рибо, „составляетъ принадлежность вниманія...; роль его состоитъ въ окисленіи крови, нар-

котизованной произвольной или непроизвольной приостановкой дыханія“.

Характерными являются движенія и при осязательномъ вниманіи, особенно въ тѣхъ случаяхъ, когда человѣкъ лишень зрѣнія. У слѣпыхъ, проявляющихъ этого рода вниманіе, весьма замѣтно напрягаются всѣ мышцы туловища, въ особенности затылочныя и спинныя, что придаетъ неподвижность всему тѣлу и головѣ.

<sup>1)</sup> Тамъ же, стр. 155.

Вкусовое и обонятельное вниманіе характеризуются лишь небольшимъ числомъ движеній.

Приспособленіе органовъ внѣшнихъ чувствъ происходитъ и при умственномъ или внутреннемъ вниманіи, которое является психофизическимъ актомъ. Напряженная дума, какъ извѣстно, сопровождается *неподвижностью тѣла*, такъ какъ сосредоточеніе сознанія не можетъ быть безъ сосредоточенія движеній и, наоборотъ, разсѣянность мыслей сопровождается разбросанностью движеній. Интересны выводы Гальтона, наблюдавшаго 56 человекъ, слушавшихъ скучную лекцію, и отмѣчавшаго всѣ движенія ихъ. На каждую минуту пришлось около сорока пяти движеній. Число движеній уменьшалось почти на половину, когда вниманіе слушателей снова возбуждалось, причемъ самыя движенія становились короче и быстрее.<sup>1)</sup>

Существеннымъ признакомъ умственной работы (внутренняго вниманія) является и отклоненіе взора отъ видимыхъ предметовъ и опущеніе его внизъ (хотя и не всегда), а равно и особое положеніе глазныхъ осей и состояніе зрачковъ: дума сопровождается полнымъ прекращеніемъ аккомодаци, сведенія глазныхъ осей и расширеніемъ зрачковъ (см. рис. „Устный счет“).<sup>2)</sup>

Разсматриваемый съ психической точки зрѣнія процессъ вниманія обуславливается различными причинами.

Однимъ изъ условій вниманія является *контрастность и новизна впечатлѣній*. Продолжительное впечатлѣніе, какъ бы ни было оно сильнымъ, перестаетъ дѣйствовать на нашу душу. Непрерывный шумъ мельницы и водопада совершенно не замѣчается тѣми, кто живетъ по близости отъ нихъ. Преподаватель, объясняющій громко урокъ въ классѣ, теряетъ выгоду, доставляемую рѣдкимъ повышеніемъ голоса. Съ другой стороны, внезапная переменна впечатлѣній привлекаетъ сразу же наше вниманіе (выстрѣлъ, сильный свѣтъ, раскаты грома), равно какъ и контрасты: яркія и темныя краски, тихіе и громкіе музыкальные звуки. Новизна впечатлѣній, представляющая могущественную силу въ дѣтствѣ,

<sup>1)</sup> Лай, стр. 102.

<sup>2)</sup> Проф. Сикорскій, стр. 165—166.

оказываетъ на насъ вліяніе и въ теченіе всей жизни. Всякій предметъ привлекаетъ наше вниманіе, поскольку онъ представляется новымъ по сравненію съ привычною обстановкою и обычнымъ опытомъ. Новая реклама обращаетъ на себя наше вниманіе потому, что напечатана крупнымъ (необычнымъ) шрифтомъ, буквами, не похожими на обычные, разными красками и т. д.

Среди новыхъ впечатлѣній наше вниманіе останавливается больше на тѣхъ, которыя намъ *интересны*, т. е. соотвѣтствуютъ нашимъ склонностямъ, влеченіямъ. „Какъ человекъ, такъ и животное“, замѣчаетъ Рибо, „непроизвольно обращаетъ вниманіе только на то, что его касается, что его интересуетъ, что вызываетъ въ немъ состояніе пріятное, непріятное или смѣшанное („Психологія вниманія“, стр. 8). Интересъ же возбуждается у различныхъ людей или въ тѣхъ случаяхъ, когда предметъ самъ по себѣ вызываетъ непосредственное удовольствіе (свѣтовые эффекты), или ассоціируется съ пріятными или тягостными для насъ ощущеніями (приготовление ванны, пищи вызываетъ у ребенка вниманіе; бесѣды объ охотѣ приковываютъ вниманіе охотника, вызывая у него пріятныя волненія), или, наконецъ, вызываетъ любопытство. Любопытство рождается изъ чувства удивленія предъ тѣмъ, что ново, въ особенности если это новое кажется необыкновеннымъ и таинственнымъ (ребенокъ, напр., видитъ въ первый разъ посѣтителя въ очкахъ). Въ любопытствѣ проявляется уже интеллектуальный интересъ; то или иное направленіе его обусловливается апперцепціей. Новизна впечатлѣній, представляя могущественный стимулъ вниманія, однако не всегда можетъ вызвать его и рѣдко бываетъ достаточною для того, чтобы удержать вниманіе на предметѣ долгое время. Все непонятное для дѣтскаго духа (не апперцепированное) принимается дѣтьми равнодушно; то же самое замѣчается и у взрослыхъ людей. На выставкахъ картинъ морскіе виды мало интересуютъ того посѣтителя, который никогда не видѣлъ моря. Наоборотъ, жители поморья придутъ въ восторгъ отъ этихъ картинъ. Рассказываютъ, что эскимосы, пріѣхавшіе въ Лондонъ, не обнаруживали никакого интереса къ совершенно непривычнымъ и чуждымъ для нихъ лондонскимъ видамъ. По той же при-

чинѣ докторъ замѣтитъ характерныя черты неврастеника на лицѣ человѣка, въ которомъ мы не замѣтимъ ничего особеннаго, а богатый запасъ ботаническихъ свѣдѣній заставляетъ ботаника остановить свое вниманіе на тѣхъ сторонахъ цвѣтка, которыя останутся нами незамѣченными.

Самымъ благопріятнымъ условіемъ вниманія является *настроеніе ожиданія*. Это настроеніе является причиною того, что представленіе достигаетъ наивысшей ясности. Въ этомъ убѣждаютъ школьные опыты Бинэ и Гильберта. Бинэ давалъ испытуемымъ нюхать пустые флаконы, напередъ сказавъ, что въ нихъ содержится слабый запахъ фіалки, одеколона и т. д. Подъ вліяніемъ этого внушенія, многіе, нюхая чистые флаконы, ощущали разные запахи.<sup>1)</sup> Ожиданіе, слѣдовательно, является существеннымъ признакомъ произвольнаго вниманія. Та форма вниманія, которая предугадываетъ впечатлѣніе какого нибудь событія, называется *выжидательнымъ вниманіемъ* (Лай). Педагогическое значеніе его велико. „Желая создать въ классѣ настроеніе“, говоритъ Нечаевъ, „наиболѣе благопріятное для вниманія, учителю слѣдуетъ возбуждать въ ученикахъ ожиданіе того, что онъ скажетъ... Съ этой точки зрѣнія наиболѣе цѣлесообразнымъ является такой способъ изложенія урока, при которомъ ученикамъ напередъ выяснялся бы его планъ“.<sup>2)</sup>

По словамъ Лая, упражненія, требующія существеннаго участія выжидательнаго вниманія, совершенствуютъ у дѣтей пониманіе причинности, а въ тѣхъ случаяхъ, когда при этомъ пользуются музыкальнымъ или поэтическимъ ритмомъ, такія упражненія имѣютъ большое вліяніе и на развитіе эстетическаго интереса... Захватывающее дѣйствіе рассказа или драмы заключается не столько въ неожиданности событій, сколько въ предугадываніи извѣстнаго развитія дѣйствія, которое ожидается съ напряженнымъ вниманіемъ<sup>3)</sup>.

Отмѣчая благопріятныя условія вниманія, мы должны сказать, что наше вниманіе не можетъ долгое время быть напряженнымъ; оно подвержено колебаніямъ.

---

1) Нечаевъ. „Очеркъ психологій“, стр. 122 и „Современная экспериментальная психологія“, стр. 111.

2) Цит. соч., стр. 108.

3) Цит. соч. Лая, стр. 108.



Вопросъ о продолжительности состоянія наибольшей ясности воспріятія былъ подвергнутъ экспериментальному изслѣдованію Урбанчикомъ. Заставляя испытуемаго слушать заразъ обоими ушами тиканье часовъ, онъ нашель, что данное ощущеніе воспринимается то въ одномъ правомъ ухѣ, то въ лѣвомъ, то въ головѣ, то совсѣмъ пропадаетъ. При этомъ въ теченіе нѣсколькихъ секундъ ясность впечатлѣній (тиканья) не остается одинаковою: то повышается, то понижается<sup>1)</sup>.

Отмѣченныя колебанія вниманія, подтвержденныя и другими изслѣдователями, находятся въ зависимости отъ общаго состоянія работоспособности, опредѣляемаго вліяніемъ на человѣка усталости и упражненія.

Вниманіе, какъ и всякая дѣятельность сознанія, зависитъ и отъ фізіологическихъ причинъ: растительныхъ процессовъ, питанія, здоровья, правильнаго дыханія, кровообращенія и усталости.

Растительные процессы нашего организма неблагопріятны для развитія вниманія (пищевареніе, усиленный ростъ въ періодъ полового созрѣванія). Организмъ, обезсиленный плохимъ питаніемъ или болѣзью, дѣлаеть человѣка неспособнымъ къ психическому сосредоточенію вниманія. Но и избытокъ физической энергіи не благопріятствуетъ вниманію.

Ослабѣваетъ сила вниманія и при затрудненіяхъ, испытываемыхъ дыхательными функціями нашего организма; въ душной комнатѣ вниманіе слабѣетъ. Мускульное утомленіе (послѣ продолжительной физической работы, долгой прогулки) и нервное (послѣ пережитаго чувства страха, гнѣва и др.), дѣлаеть человѣка неспособнымъ къ самопринужденію. Ограниченное по времени вниманіе ограничено и по объему, т. е. по количеству одновременно воспринимаемыхъ объектовъ. Ученикъ, напр., часто не можетъ усвоить разсказа, богатаго содержаніемъ, и сложнаго правила; новичекъ теряется въ классѣ отъ массы сразу нахлынувшихъ на него впечатлѣній. Преподающіе въ школѣ знаютъ, какъ трудно при

<sup>1)</sup> Цит. соч. Нечаева, стр. 112 и его же: „Какъ преподавать психологію?“ Методическія указанія для учителей среднихъ учебныхъ заведеній. СПб. 1911, стр. 57.

диктовкѣ достигнуть чистоты, аккуратности и красоты почерка, потому что вниманіе пишущаго раздѣляется между орфографической правильностью и красотой почерка.

Чтобы узнать, сколько простых впечатлѣній можно воспринять сразу, дѣлають такой опытъ: испытуемому предлагаютъ, не считая, сказать, сколько, положимъ, ударовъ метронома произведено предъ нимъ, или сколько буквъ, линій, точекъ было на быстро показанной ему табличкѣ (опытъ производится съ помощью тахистоскопа). Вундтъ нашель, что человекъ можетъ обнять вниманіемъ 4—6 простыхъ впечатлѣній сразу. Въ этой узости сознанія кроется и залогъ успѣха человека. Предъ нами растилается и внутренно и внѣшне безконечно разнообразный міръ, текучій и временно смѣняющійся. Мысль человека, останавливаясь на немъ, встрѣтилась бы съ совершенно непреодолимыми препятствіями, если бы природа не надѣлила насъ способностью выдѣлить изъ безконечности немногое и освѣтить его яркимъ свѣтомъ полного сознанія. Ученый, раздумывая надъ своими проблемами и сосредоточивая вниманіе на интересующемъ его предметѣ, закрываетъ доступъ въ свое сознаніе другимъ впечатлѣніямъ и достигаетъ такимъ путемъ сосредоточенія и ясности сознанія и мысли на извѣстномъ вопросѣ.

Вниманію въ разговорномъ языкѣ противопоставляется состояніе „разсѣянности“, которая, по выраженію Рибо, является „антиподомъ вниманія“. Разсѣянность—постоянное состояніе разбросанности, когда умъ неспособенъ сосредоточиться прочно на чемъ-либо, а переходитъ съ одной мысли къ другой, подъ вліяніемъ измѣненій въ состояніи духа или же самыхъ незначительныхъ внѣшнихъ событій. Причиною разсѣянности является, прежде всего, господство одного состоянія, которое становится постояннымъ и не можетъ исчезнуть изъ сознанія; это состояніе дѣлается „силою разрушительною, тиранническою“, допускающею „образование идей только въ одномъ опредѣленномъ направленіи“, заключающею теченіе сознанія „въ узкое русло, изъ котораго оно не можетъ выдти“ (гипертрофія вниманія). Замѣчается недостатокъ вниманія и у слабоумныхъ. „Слабоумные и идіоты“, говоритъ Эскироль, лишены способности ко вни-

манію; поэтому они не восприимчивы къ воспитанію“<sup>1)</sup>.

Отъ разсѣянности слѣдуетъ отличать одностороннюю концентрацію вниманія,—когда человекъ сосредоточивается на опредѣленномъ узкомъ кругѣ представленій, причемъ все лежащее за предѣлами этого круга выпадаетъ изъ поля сознанія. „Разсѣянный ученый или философъ“, справедливо замѣчаетъ Гауппъ, „котораго юмористическіе листки сдѣлали постояннымъ объектомъ шутокъ и потѣхъ, по существу не только не разсѣянъ, но, наоборотъ, вниманіе его достигаетъ незаурядной силы напряженія. Разсѣянность обрекаетъ насъ на безплодіе, а способность концентраціи является нерѣдко однимъ изъ необходимыхъ условій для завоеваній, совершаемыхъ человекомъ въ различныхъ областяхъ знанія.

Новѣйшія изслѣдованія подтверждаютъ давно установленный фактъ, что духовная слабость идіотовъ и слабоумныхъ является непосредственнымъ результатомъ ихъ неспособности къ вниманію. Разумъ у человека проявляется въ интенсивной сосредоточенности мысли въ тотъ или иной моментъ, или въ его легкой подвижности. Въ самой высокой степени владѣютъ вниманіемъ геніальные люди (Наполеонъ), сознаніе которыхъ одновременно можетъ охватывать нѣсколько предметовъ. У такихъ умовъ „мысли пускаютъ“, по выраженію Джемса, „новые ростки и пышно расцвѣтаютъ; въ любое мгновеніе они плодятъ новые выводы и приковываютъ къ нимъ снова свое вниманіе“. Наоборотъ, умъ, бѣдный матеріаломъ, неподвижный, неоригинальный, неспособенъ подолгу останавливаться на одномъ предметѣ. Ему достаточно одного взгляда, чтобы исчерпать способность интересоваться. Геніи отличаются отъ заурядныхъ людей не столько характеромъ вниманія, сколько характеромъ предметовъ, на которыхъ ихъ вниманіе останавливается поочередно. У геніевъ эти предметы связываются въ непрерывную цѣпь и по опредѣленнымъ раціональнымъ законамъ; размышленія надъ однимъ предметомъ подстрекаютъ къ размышленіямъ надъ другимъ. У человека же зауряднаго ряды мыслей безсвязны, объекты не имѣютъ раціональной связи, и потому самое вниманіе ихъ неустойчивое.“<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Д-ръ Т. Рибо. „Психологія вниманія“. Перев. съ 3 французск. изд. Кіевъ 1897, стр. 119.

<sup>2)</sup> „Научныя основы психологін“, стр. 77—78.

Для изслѣдованія способности вниманія у различныхъ людей обыкновенно пользуются слѣдующимъ экспериментомъ: берутъ кругъ, раздѣленный на пять секторовъ, въ которыхъ разбросаны въ беспорядкѣ кружки съ такимъ расчетомъ, что въ каждой послѣдующей части круга число кружковъ увеличивается въ  $1\frac{1}{2}$  раза по сравненію съ предыдущей. Такимъ образомъ, въ первомъ отрѣзкѣ имѣется 12 кружковъ, во II—18, въ III—28, въ IV—42 и въ V—63. (Рис. 12). Испытуемаго просятъ считать вслухъ безъ помощи

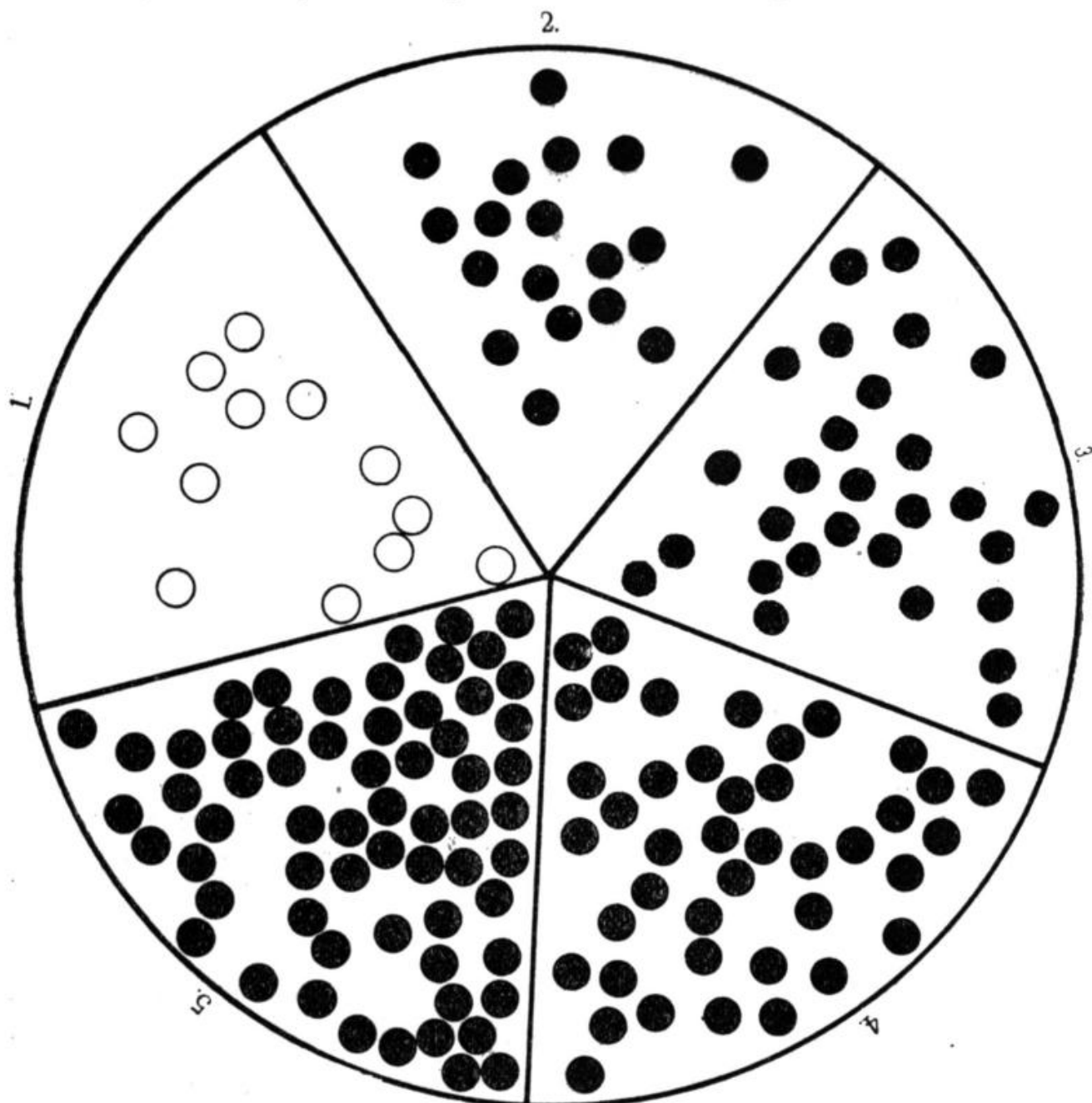


Рис. 12. (Изъ атласа О. Рыбакова).

пальца число кружковъ сначала въ первомъ отрѣзкѣ, потомъ во второмъ и т. д. При подсчетѣ результатовъ опыта обращаютъ вниманіе: 1) на то, сколько времени испытуемому потребовалось для счета кружковъ въ каждомъ отрѣзкѣ; 2)

насколько правильно происходилъ самый счетъ и 3) до котораго отрѣзка счетъ совершался безъ ошибки. Номеръ отрѣзка, до котораго счетъ кружковъ доведенъ безошибочно, и будетъ служить показателемъ степени напряженности вниманія у даннаго субъекта. Установлено, что большинство нормальныхъ людей ведетъ правильно счетъ до четвертаго отрѣзка (включительно); лица же съ разстроеннымъ вниманіемъ (душевно-больные) путаются уже при счетѣ перваго отрѣзка.<sup>1)</sup>

Для изслѣдованія способности вниманія къ раздвоенію дѣлается такой экспериментъ. На таблицѣ въ безпорядкѣ располагаются по горизонтальной линіи крестъ и кружки такъ, чтобы въ каждой строчкѣ было 7 кружковъ и 5 крестовъ; всего въ шести строкахъ имѣется 42 кружка и 30 крестовъ. Испытуемый долженъ вслухъ, безъ помощи пальцевъ, ровнымъ голосомъ считать число кружковъ и крестовъ, постепенно переходя отъ одной строчки къ другой. Какъ для кружковъ, такъ и для крестовъ онъ долженъ вести особый счетъ. Такъ какъ при этомъ вниманіе испытуемаго постоянно раздваивается, то, чтобы безошибочно довести весь счетъ до конца, требуется большое напряженіе. Тотъ моментъ, когда испытуемый начинаетъ дѣлать ошибки, и будетъ служить показателемъ способности его къ раздвоенію вниманія.<sup>2)</sup>

### ПЕДАГОГИЧЕСКІЕ ВЫВОДЫ.

Важное значеніе вниманія въ душевной жизни человека требуетъ, чтобы при воспитаніи и обученіи дѣтей были созданы благопріятныя условія для его развитія, неблагопріятныя же устранены.

1. Необходимо въ семьѣ и школѣ цѣлесообразными приѣмами выработать въ дѣтяхъ способность умственнаго *самопринужденія*, предоставляя дѣтямъ больше дѣлать самостоятельно и приучая ихъ пользоваться чужою помощью въ

<sup>1)</sup> См. „Атласъ для экспериментально-психологическаго изслѣдованія личности съ подробнымъ описаніемъ и объясненіемъ таблицъ“ О. Е. Рыбакова, IX таблица и объясненіе къ ней, стр. 8—9.

<sup>2)</sup> Тамъ же (XII таблица).

исключительныхъ случаяхъ. Какъ изнѣживающее воспитаніе, такъ и изнѣживающее обученіе вредно вліяетъ на дѣтей.

2. Для того, чтобы долѣше задержать вниманіе дѣтей на извѣстномъ явленіи, предметѣ, необходимо имѣть въ виду правило: „предметъ долженъ быть излагаемъ такъ, чтобы обнаруживались все новыя стороны его, чтобы онъ вызывалъ все новыя вопросы,—словомъ такъ, чтобы онъ былъ разнообразенъ“ (Джемсъ).<sup>1)</sup> Отъ предмета, который не представляетъ разнообразія, вниманіе неизбѣжно уклоняется въ сторону. Поэтому въ числѣ пріемовъ, при помощи которыхъ можно время отъ времени возбуждать произвольное вниманіе дѣтей, педагогами рекомендуются: повторенія, поясненія, примѣры, новое расположеніе частей, но прежде всего, самъ учитель долженъ быть живымъ и подвижнымъ, чтобы заражать учениковъ собственнымъ примѣромъ. Если тема преподаванія не вызываетъ въ ребенкѣ произвольнаго вниманія, то слѣдуетъ заимствовать интересъ изъ чего-либо другого. Преподавая дѣтямъ въ классѣ, мы должны стараться сообщаемыя новыя свѣдѣнія связывать рациональными звеньями съ предметами, о которыхъ дѣти уже имѣютъ представленія. Старое и знакомое безъ труда усваивается вниманіемъ и помогаетъ привлекать новыя понятія, образуя для нихъ „апперцепціонную массу“ (Гербартъ). Этимъ пріемомъ можетъ быть устранено то „блужданіе мыслей“ дѣтей, которое въ болѣе позднемъ возрастѣ служитъ большою помѣхою при чтеніи, слушаніи лекцій, рѣчей и т. д.

3. Такъ какъ объемъ вниманія у дѣтей не отличается широтою, то учитель, показывая въ классѣ наглядныя пособія, долженъ выставять предъ глазами учащихся только тѣ изъ нихъ, которыя необходимы; не относящіяся же къ даннымъ объясненіямъ должны быть убраны, чтобы не рассеивать вниманіе учениковъ.

4. Къ отрицательнымъ условіямъ вниманія относится утомленіе. Поэтому слѣдуетъ бороться съ утомленіемъ путемъ правильнаго распредѣленія занятій во время уроковъ и паузъ между ними.

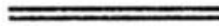
---

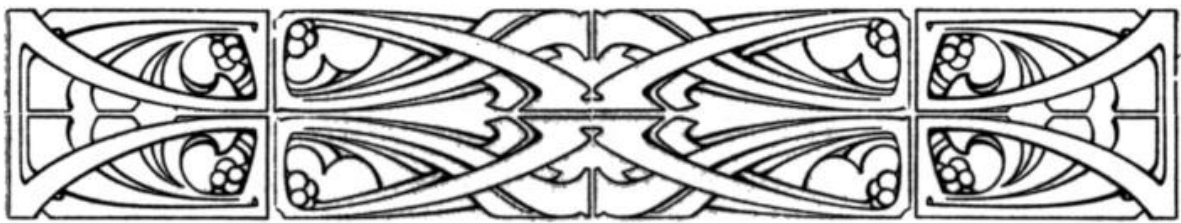
<sup>1)</sup> „Бесѣды съ учителями о психологій“, перев. съ англ. А. Громбаха. Изд. 3, 1910, Москва, стр. 71.

5. Гимнастическія упражненія не слѣдуетъ назначать въ срединѣ урочныхъ часовъ, считая эти упражненія отдыхомъ отъ занятій, такъ какъ гимнастика вызываетъ мускульное утомленіе, не благопріятствующее вниманію.

6. Въ періодъ полового созрѣванія (14—17 л.) наблюдается у учащихся пониженіе вниманія и прилежанія. Поэтому воспитателю слѣдуетъ быть особенно осторожнымъ въ оцѣнкѣ этого явленія и въ выясненіи его причинъ.

7. Связь вниманія съ дыханіемъ и питаніемъ указываетъ на необходимость провѣтриванія классныхъ помѣщеній, а также и хорошаго питанія учащихся. Дурное питаніе и испорченный воздухъ вызываютъ органическую слабость, которая также понижаетъ вниманіе.





## ГЛАВА СЕДЬМАЯ.

### Память.

**Типы памяти. Условія хорошаго запоминанія. Свойства памяти. Мнемоника. Педагогическіе выводы.**

Представленія, образовавшіяся въ нашей душѣ, сохраняются въ продолженіи всей нашей жизни. Всякая мысль, прошедшая чрезъ наше сознаніе, можетъ быть воспроизведена чрезъ продолжительный промежутокъ времени. Даже, повидимому, совсѣмъ исчезнувшія изъ сознанія мысли воспроизводятся, вслѣдствіе той связи, какая существуетъ между ними. Замѣчательные примѣры того, какъ воспоминанія, которыя повидимому исчезли, могутъ вдругъ всплывать опять, мы имѣемъ при сильныхъ движеніяхъ чувства, при непривычныхъ положеніяхъ, при видѣ вновь нѣкоторыхъ картинъ природы. Объ одной маленькой дѣвочкѣ, которая выросла, не помня матери, рассказываютъ, что уже въ зрѣломъ возрастѣ ей пришлось попасть въ ту комнату, гдѣ нѣкогда лежала ея больная мать. Только по обстановкѣ комнаты она могла припомнить, что она когда-то была въ ней и видѣла больную женщину, которая обнимала ее и плакала; эта женщина была ея мать. Фактъ храненія представленій въ нашей душѣ не подлежитъ сомнѣнію. Но вопросъ о способахъ храненія ихъ является однимъ изъ трудныхъ психологическихъ вопросовъ. Можно предположить, что каждое представленіе производитъ особое измѣненіе въ организаціи души. Вслѣдствіе этого душа получаетъ расположеніе къ переживанію явленій, аналогичныхъ пережитымъ раньше. Притомъ, чѣмъ больше измѣненіе, тѣмъ значительнѣе и расположеніе къ переживанію явленій<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> I. Гобчанскій. „Опытная психологія“. 4-е изд. СПБ. 1908, стр. 88—89.



Способность хранить и воспроизводить образовавшіяся въ нашей душѣ представленія называется *памятью*.

Память имѣетъ большое значеніе въ развитіи нашей душевной жизни. Вся умственно-познавательная дѣятельность нуждается въ элементахъ прошлаго, а слѣдовательно и въ памяти. Только то, что мы удерживаемъ внутри насъ, говоритъ психологъ Бенеке, мы можемъ перерабатывать далѣе: развивать въ высшія духовныя формы и прилагать къ жизни. „Память“, по выраженію Геринга, „это изначальная способность, представляющая источникъ и вмѣстѣ съ тѣмъ связующее начало всей нашей жизни“. Разсудокъ, способность сужденій и умозаключеній, короче—всѣ духовныя силы, въ тѣсномъ смыслѣ этого слова, зависятъ отъ совершенства памяти. Творческая дѣятельность воображенія также нуждается въ памяти, которая хранитъ образы пережитаго, необходимые для дѣятельности воображенія.

Значеніе памяти велико и въ исторіи развитія человѣчества, въ созданіи его культуры. Вся культурная работа, всякій успѣхъ культуры, по словамъ того же психолога (Бенеке), основывается на томъ, что каждому уже въ самомъ раннемъ дѣтствѣ сообщаются безчисленныя комбинаціи..., которыя накопились безчисленными поколѣніями человѣчества, въ продолженіи тысячелѣтій, и всѣми народами земли. Усваивая эти комбинаціи, человѣкъ пріобрѣтаетъ умственное, эстетическое и моральное наслѣдство милліоновъ и пользуется для своего образованія плодами трудовъ возвышеннѣйшихъ геніевъ, какихъ только производила человѣческая природа“.<sup>1)</sup> Хорошая память, надолго запоминающая и быстро воспроизводящая количество тѣхъ представленій, которыми располагаетъ человѣкъ каждую данную минуту, считается однимъ изъ главныхъ признаковъ духовнаго дарованія дѣтей, мѣриломъ человѣческаго ума.<sup>2)</sup> Очень сильная и обшир-

<sup>1)</sup> К. Д. Ушинскій „Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія“, т. I, стр. 267.

<sup>2)</sup> На количество представленій указываетъ то количество словъ, которое употребляетъ человѣкъ въ своей ежедневной жизни. По исчисленію знаменитаго санскритолога Макса Мюллера, въ Англии образованный человѣкъ рѣдко употребляетъ болѣе 3—4 тысячъ словъ; словесный запасъ газетъ и журналовъ простирается до 6 тысячъ словъ. Въ Ветхомъ Завѣтѣ насчитали 5642 слова. У Мильтона 8000 словъ; у

ная память, превосходящая интеллектъ челоѣка, вредна. „Память“, по остроумному сравненію Бинэ, „есть поле, подлежащее обработкѣ, а интеллектъ—капиталь, вкладываемый въ эту обработку; если память черезчуръ обширна по сравненію съ интеллектомъ, это все равно, какъ если бы кто нибудь былъ собственникомъ весьма обширнаго участка земли, но не имѣлъ бы достаточно денегъ для приведенія его въ хорошее состояніе<sup>1)</sup>).

Уже давно установленъ тотъ фактъ, что не всѣ люди съ одинаковою точностью и легкостью удерживаютъ разнаго рода впечатлѣнія: одни хорошо запоминаютъ все окружающее, хорошо помнятъ лица своихъ знакомыхъ, но забываютъ скоро ихъ имена; другіе легко запоминаютъ всевозможныя мелодіи (примѣръ сильной музыкальной памяти Моцартъ). Третьи запоминаютъ идеи, разсужденія, теоріи и т. д. Эти факты даютъ основаніе утверждать, что у разныхъ

---

Шиллера—10000, у Гете—12000, у Державина—10518, у Добролюбова—до 12000, у Пушкина—больше 14000, у Шекспира, самаго богатаго словами,—15000 (Вундтъ. „Душа челоѣка и животныхъ“. См. у Каптерева, стр. 207; Манасейна. „Основы воспитанія съ первыхъ лѣтъ жизни“. Вып. III, СПБ. 1897, стр. 163). „Чѣмъ глубже мыслитель“, замѣчаетъ Я. Гриммъ, „тѣмъ онъ лучше владѣетъ языкомъ“ („Über den Ursprung der Sprache“, см. у Манасейной „О воспитаніи дѣтей въ первые годы жизни“. 2 изд. СПБ. 1874, стр. 250). Изъ представленной таблицы видно, что писатели, являясь представителями роднаго языка и иллюстраторами всѣхъ скрытыхъ въ немъ красотъ, обладаютъ большимъ запасомъ словъ, чѣмъ люди, призванные пассивно воспринимать эти красоты; для нихъ достаточно знанія такого запаса словъ, при которомъ обозначено бываетъ достаточное знакомство съ духомъ языка, чтобы по корню и характеру его слова чувствовать его значеніе.

Англійскій поденщикъ довольствуется 300 словъ. Но, несмотря на это, англійскій поденщикъ, какъ и русскій крестьянинъ захолустья, обходящійся тѣмъ же количествомъ словъ, обладаютъ вполне выраженнымъ знаніемъ духа своего языка. Это, конечно, объясняется тѣмъ, что у каждаго челоѣка имѣется „скрытое или пассивное языкознаніе“, которое можетъ значительно превосходить по численности своихъ элементовъ „расхожіи“ запасы словъ. Убѣдиться въ справедливости этого легко: стоить только начать читать челоѣку съ ограниченнымъ запасомъ словъ. Въ виду этого можно сказать, что для надлежащаго условія духа языка вовсе не требуется знанія многихъ тысячъ словъ. „Основы воспитанія“, Манасейной, стр. 166.

<sup>1)</sup> Альфредъ Бинэ. Современныя идеи о дѣтяхъ. Перев. съ франц. подъ ред. Шпетта, Москва. 1910, стр. 103.

лицъ память развивается неравномѣрно. Исторія сохранила имена лицъ, обладавшихъ замѣчательною словесною памятью. Ѳемистоклъ, напр., зналъ имена аѳинскихъ гражданъ, число которыхъ доходило до 20000; Киръ зналъ по имени солдатъ своей арміи; о Паскалѣ и Гроціусѣ сообщаютъ, что они ничего не забывали изъ прочитаннаго; о Лейбницѣ извѣстно, что онъ зналъ наизусть всю Энеиду. Объ аббатѣ Лонгерю передаютъ что онъ написалъ исторію Франціи, т. е. каждой провинціи, города, дворянскаго имѣнія, не справляясь ни съ чѣмъ и имѣя предъ собою только одну карту.

Вслѣдствіе преобладанія того или другого вида памяти, жизнь для каждаго человѣка является по преимуществу въ формѣ тѣхъ или иныхъ представленій: для художника—„міръ полонъ красокъ“, для композитора—„вся жизнь есть музыка“, для оратора—„слово—это все“.

Совокупность индивидуальныхъ отличій, характеризующихъ память того или иного человѣка, называется *типомъ* памяти. Различаютъ слѣдующіе типы памяти:

I) *Зрительный*. Люди, принадлежащіе къ этому типу, лучше всего запоминаютъ при помощи зрительныхъ ощущеній. Дѣти обыкновенно запоминаютъ при заучиваніи стихотворенія страницу книги, шрифтъ печати. Въ своихъ воспоминаніяхъ они пользуются преимущественно зрительными образами (вспоминая о человѣкѣ, воспроизводятъ его внѣшній видъ, одежду и т. д.).

II) *Слуховой*. Сюда относятся тѣ лица, которыя при запоминаніи пользуются слуховыми ощущеніями. Дѣти этого типа памяти при заучиваніи стихотвореній стараются произносить стихи, слушать *умственно*. Въ воспоминаніяхъ главную роль играютъ также слуховые образы (вспоминаются тембръ и особенности голоса человѣка).

III) *Двигательный* (моторный). Лица, принадлежащія къ этому типу, въ процессѣ запоминанія и воспроизведенія прибѣгаютъ къ двигательнымъ ощущеніямъ и пользуются двигательными образами. Значеніе этихъ образовъ особенно ясно видно на примѣрѣ слѣпыхъ, которые, благодаря двигательному чувству, опредѣляютъ величину и положеніе предметовъ.

IV) *Слѣшанный* или безразличный. Лица этого типа хорошо запоминаютъ при помощи зрительныхъ, слуховыхъ и двигательныхъ ощущеній и также хорошо воспроизводятъ, пользуясь безразлично слуховыми и зрительными образами. Они хорошо представляютъ лицо человѣка, его голосъ, движенія и т. д.

Опыты, рекомендованные психологами-экспериментаторами для опредѣленія типовъ памяти, весьма многочисленны.

Мюллеръ и Шуманъ, производя опыты надъ запоминаніемъ слоговъ, замѣтили, что лица, участвовавшія въ этихъ опытахъ, отдавали преимущество разнымъ формамъ заучиванія: одни обращали вниманіе на *зрительный* образъ данныхъ слоговъ, но при воспроизведеніи ихъ не представляли соотвѣтствующихъ буквъ; другіе, воспроизводя данные слоги, сначала мысленно видѣли ихъ предъ собой, а при послѣдующихъ повтореніяхъ воспроизводили ихъ по слуху; третьи при заучиваніи не пользовались зрительными образами.

Эти особенности въ процессѣ механическаго заучиванія были экспериментально изслѣдованы Кономъ. Вотъ его таблицы:

I.

Т.	П.	А.	Щ.
Н.	В.	О.	М.
Б.	У.	Ю.	С.

II.

Ш.	С.	Т.	Р.
Л.	П.	Н.	Ч.
В.	Ц.	З.	К.

III.

Т.	Ц.	С.	Н.
Ш.	Д.	Г.	Л.
В.	Щ.	Ч.	Б.

IV.

А.	П.	К.	Р.
Г.	Ц.	И.	Э.
Ж.	Ф.	Н.	Д.

Первая таблица запоминается при помощи глазъ, причемъ испытуемые должны не шевелить пальцами и закусить кончикъ языка зубами. Здѣсь получается только зрительное ощущеніе.

Вторая таблица не показывается. Учитель ровнымъ голосомъ читаетъ буквы, а ученики заучиваютъ, слушая; кончикъ языка нужно закусить (слуховое ощущение).

Третья таблица заучивается по слуху же, но съ повтореніемъ про себя (моторное ощущение).

Четвертая таблица заучивается при помощи глазъ и съ повтореніемъ вслухъ (зрительное, слуховое, моторное ощущение).

Во время показыванія испытуемому какой-либо таблицы другія необходимо прикрывать картономъ. Изслѣдованная такимъ способомъ лица по ихъ склонности къ той или другой опредѣленной формѣ механическаго заучиванія были отнесены Кономъ къ типамъ: зрительному, слуховому, моторному и неопредѣленному.

Желая разъяснить вопросъ о томъ, насколько учащіеся отдають преимущество той или другой формѣ механическаго заучиванія, А. П. Нечаевъ произвелъ перекрестный опросъ 683 учениковъ (въ возрастѣ 10—18 л.) въ двухъ петербургскихъ кадетскихъ корпусахъ.

Учащимся было предложено дать письменные отвѣты на вопросы: „какъ вамъ легче учить ваши уроки“—„вслухъ или про себя“,—„по книгѣ или съ чужихъ словъ“,—„молча или повторяя слова про себя“. „Припоминается ли страница урока, лѣвая или правая, шрифтъ учебника“?

Результаты опроса въ одномъ корпусѣ получились такіе: 2<sup>0</sup>/<sub>0</sub> относятся къ зрительному типу привычнаго заучиванія, 1<sup>0</sup>/<sub>0</sub>—къ слуховому, 3<sup>0</sup>/<sub>0</sub>—къ моторному, 16<sup>0</sup>/<sub>0</sub>—къ зрительно-слуховому, 33<sup>0</sup>/<sub>0</sub>—къ зрительно-моторному, 9<sup>0</sup>/<sub>0</sub>—къ зрительно-слуховому и 36<sup>0</sup>/<sub>0</sub>—къ неопредѣленному.

У большинства учащихся, по замѣчанію Нечаева, обнаруживается склонность пользоваться *зрительными* образами, чѣмъ подтверждается необходимость при всякомъ удобномъ случаѣ пользоваться въ обученіи наглядными пособіями.<sup>1)</sup>

---

<sup>1)</sup> Цит. „Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей“, стр. 94—95.

Для изслѣдованія зрительной памяти можно пользоваться таблицами изъ ломанныхъ линій (По Атласу Рыбакова, т. III—IV).

Ученику предлагаютъ смотрѣть сначала на отдѣльныя таблицы (рис. 13) въ теченіе  $\frac{1}{2}$  минуты, а затѣмъ просить узнать на большой таблицѣ (рис. 14), какія онъ наблюдалъ фигуры. Число узнанныхъ фигуръ является показателемъ

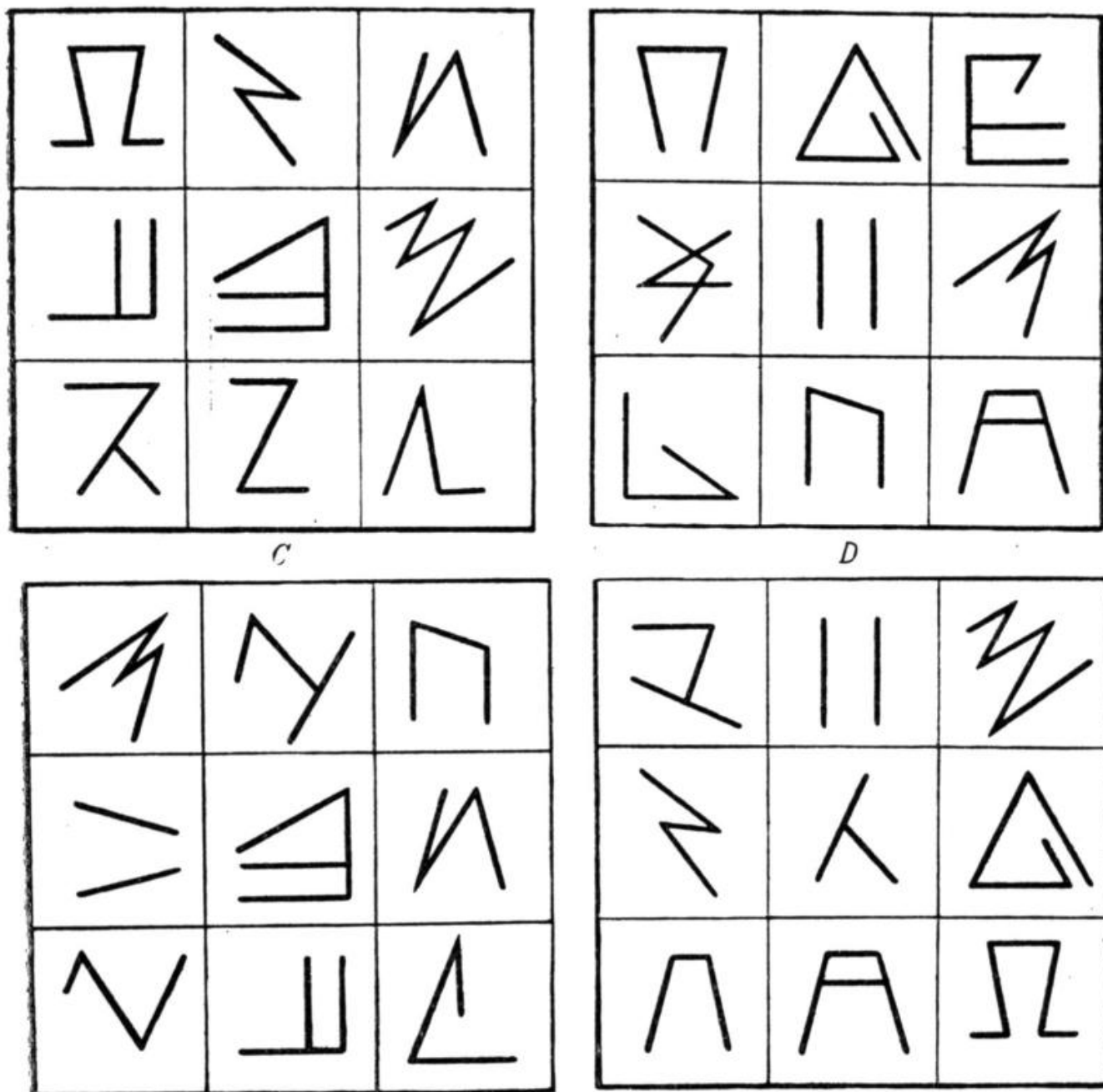


Рис. 13. (Изъ атласа О. Рыбакова).

памяти. При показываніи второй таблицы ученику предлагается смотрѣть, обводя фигуры въ теченіе  $\frac{1}{2}$  минуты руками. Видѣнныя фигуры дѣти могутъ воспроизвести по памяти и у себя на бумажкѣ.

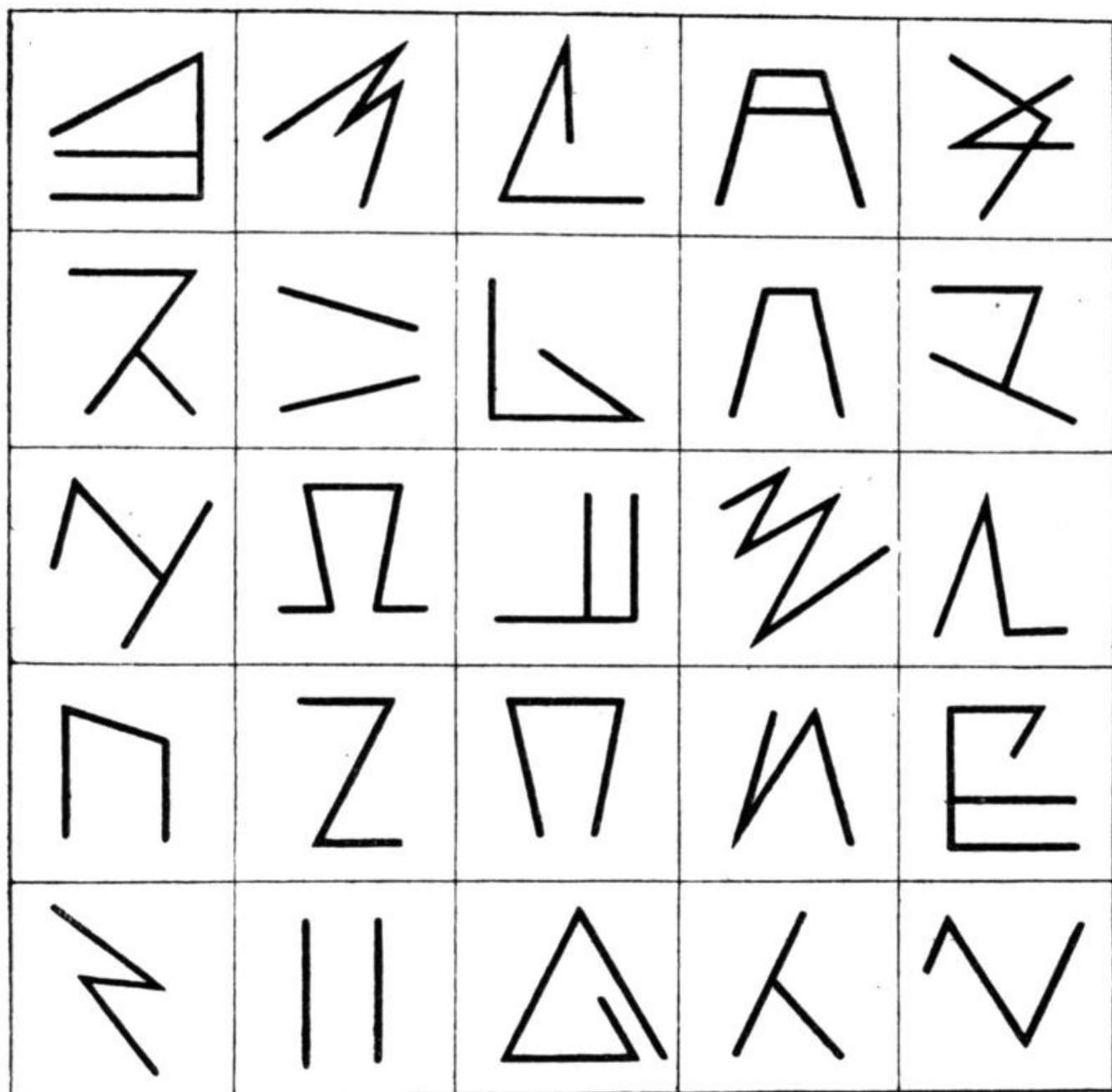


Рис. 14. (Изъ атласа Э. Рыбакова).

Для изслѣдованія чисто механической памяти могутъ служить таблицы съ бессмысленными слогами и двухсложными словами.

1.	2.	3.	4.
дил	лив	решкир	раналк
лец	нуч	госпал	горват
ост	кер	вернот	понкус
тиз	цис	вангоги	граван
кет	бун	гирвос	скавар
лаг	гис	малунт	вѣрлет
сун	рел	лознат	старах
шом	зук	заблод	жердан
жун	тал	сердак	пошкар

При опредѣленіи способности къ чисто-механическому заучиванію обращаютъ вниманіе: на потраченное время и

на число повтореній до полного заучиванія. При подведеніи результатовъ опыта важно опредѣлить силу механической памяти отдѣльно для бессмысленныхъ слоговъ (1-2 столбцы) и для бессмысленныхъ словъ (3-4 столбцы).

Смысль словъ оказываетъ большое вліяніе на запоминаніе. Для изслѣдованія этого явленія учащимся даются шесть категорій словъ: а) слова, выражающія зрительные образы (вѣнокъ, лошадь, утка); б) слова, выражающія слуховые образы (выстрѣлъ, говоръ, рокоть); в) слова съ осязательными термическими значеніями (гладкій, теплый, холодъ); г) слова, выражающія двигательные образы (бросать, прыгать); д) слова съ отвлеченнымъ понятіемъ (правда, вѣчность) и слова, служащія для выраженія чувствъ (восторгъ, зависть).

Слова раздѣлены на шесть столбцевъ, по 12 словъ въ каждомъ. Передъ испытуемымъ произносятся вслухъ 12—словъ перваго столбца чрезъ каждая пять секундъ, потомъ просятъ его воспроизвести. Далѣе прочитываются слова втораго столбца и т. д. По окончаніи опыта высчитывается, какой категоріи слова запоминаются легче.<sup>1)</sup>

Такимъ образомъ можно изслѣдовать способность къ запоминанію чиселъ, мышленіе, способность къ абстракціи и др.

Память и воспоминаніе у одного и того же человѣка обнаруживаются не съ одинаковымъ совершенствомъ. Представленія въ одно время легко запоминаются и воспроизводятся, а въ другое время съ большимъ трудомъ. На силу запоминанія вліяетъ органическое состояніе человѣка. Чѣмъ большей энергіей располагаетъ организмъ, а особенно нервная система, тѣмъ лучше дѣйствуетъ память. Въ старости, когда процессы фізіологической жизни совершаются вяло и медленно, усвоеніе новаго матеріала труднѣе, чѣмъ въ дѣтствѣ и въ пору юности. „Мозговому процессу старика недостаетъ энергіи для сохраненія новыхъ впечатлѣній“.

При разстройствахъ органовъ пищеваренія образы смѣняются слабо и медленно. Лихорадочныя состоянія дѣйствуютъ возбуждающимъ образомъ на воспоминаніе. Аномаліи въ устройствѣ и отправленіяхъ мозга всегда соединяются

<sup>1)</sup> См. таблицы у Рыбакова (XVI-XXVII).



съ недостатками памяти. Причиною умственной тупости (идіотизмъ, кретинизмъ), характеризуемой слабой памятью, является, какъ установлено въ настоящее время, недоразвитость нѣкоторыхъ частей мозга.

Изъ психическихъ условій хорошей памяти, прежде всего, можно указать на *силу впечатлѣній*. Отчетливый образъ предмета предполагаетъ извѣстную степень совершенства самага впечатлѣнія. Яркій, отчетливо видимый предметъ запоминается лучше, чѣмъ темный, смутно видимый нами. Каждый изъ насъ припоминаетъ видъ мѣстности, которую пришлось намъ увидѣть лучше, чѣмъ видъ мѣстности, которую намъ описывали другіе. Чертежъ мѣломъ на классной доскѣ скорѣе можетъ быть воспроизведенъ, чѣмъ словесное описаніе этого чертежа учителемъ.

Прочность запоминанія зависитъ не только отъ характера и силы впечатлѣнія, но и отъ состоянія нашей души по отношенію къ нему, отъ нашего *вниманія*. Только то дѣлается прочнымъ достояніемъ нашей памяти, на чемъ мы сосредоточиваемъ наше вниманіе.<sup>1)</sup> Отъ содержанія книги, разсѣянно просмотрѣнной, остаются въ памяти читавшаго слабые слѣды. Вниманіе имѣетъ большое значеніе и при воспоминаніи. Поэтому сохраненію и воспроизведенію представленій содѣйствуетъ все то, что возбуждаетъ и усиливаетъ вниманіе,—*интересъ къ предмету, новизна впечатлѣній*. Всякое сильное чувство придаетъ впечатлѣніямъ особенное постоянство, возбуждая исключительную степень интереса. Ребенокъ отчетливо запоминаетъ, когда слушаетъ занимательный разсказъ. Напряженность чувства, обезпечивая сильный интересъ и пристальное вниманіе, ведетъ за собою живое впечатлѣніе и ясное различеніе предмета, какъ въ отдѣльныхъ его частяхъ или подробностяхъ, такъ и въ цѣломъ. Тонкость процесса различенія есть одно изъ самыхъ рѣшающихъ условій задерживанія впечатлѣній<sup>2)</sup>. Чувство удовольствія,

1) „Мнѣ“ говоритъ Наполеонъ, „приписывали въ Бриенскомъ училищѣ какія то особенныя дарованія, по которымъ я перегонялъ моихъ товарищей, но я былъ только *внимательнѣе* другихъ“ (Чистяковъ).

2) Дж. Селли. „Основы общедоступной психологіи въ ея примѣненіи къ воспитанію“. Перев. съ англ. подъ ред. Оболенскаго. СПб. 1908, стр. 104.

вытекающее изъ самаго воспріятія, является лучшимъ условіемъ пристальнаго вниманія и тонкаго различенія. Событія, вызывающія у насъ сильныя чувства (удивленія, страха, восторга), помнятся очень долго. Странная картина пожара залегаетъ прочно въ нашей памяти и для ея воспроизведенія требуется немного усилій. „Мать, которая даетъ плюху своему ребенку за то, что тотъ забылъ, что она ему сказала, и которая прибавляетъ: „теперь ты это будешь помнить“, признаетъ, сама того не зная, этотъ психологическій принципъ. Плюха связываетъ съ идеей чувство болѣе сильное, которое дѣлаетъ умственное впечатлѣніе болѣе энергичнымъ, слѣдовательно, болѣе продолжительнымъ“<sup>1)</sup>.

Связываніе настоящаго впечатлѣнія съ прежде воспріятыми однородными впечатлѣніями также благопріятствуетъ запоминанію. Чѣмъ съ большимъ количествомъ фактовъ мы ассоціировали данный фактъ, тѣмъ болѣе прочно онъ задержанъ нашею памятью. „Каждый изъ элементовъ ассоціаціи“, по образному выраженію Джемса, „есть крючекъ, на которомъ фактъ виситъ, и съ помощью котораго его можно выудить, когда онъ, такъ сказать опустится на дно... Тайна хорошей памяти есть такимъ образомъ искусство образовывать многочисленныя и разнообразныя ассоціаціи со всякимъ фактомъ, который мы желаемъ удержать въ памяти. Но что такое представляетъ это образование ассоціацій съ даннымъ фактомъ, какъ не упорное размышленіе объ этомъ фактѣ? Изъ двухъ лицъ съ тѣмъ же внѣшнимъ опытомъ и съ тою же степенью прирожденной воспріимчивости, то, которое болѣе размышляетъ надъ своими впечатлѣніями и ставитъ ихъ въ систематическую связь между собою, будетъ обладателемъ лучшей памяти<sup>2)</sup>. Примѣры этому можно видѣть на каждомъ шагу. Купецъ помнитъ цѣны товаровъ, политическій дѣятель рѣчи и результаты голосованія своихъ коллегъ. Школьникъ, тупой въ учебныхъ занятіяхъ, можетъ поразить знаніемъ фактовъ, относящихся къ дѣятельности атлетовъ.

К. Д. Ушинскій указываетъ новое условіе хорошаго запоминанія: „чѣмъ болѣе органовъ нашихъ чувствъ прини-

<sup>1)</sup> Мори. „Сонъ и сновидѣніе“. У. Каптерева, цит. соч. стр. 212

<sup>2)</sup> У. Джемсъ. Психологія. Перев. Лапшина. 5-е изд. СПб. 1905, стр. 248.

маеть участіе въ воспріятіи какого либо впечатлѣнія или группы впечатлѣній, тѣмъ прочнѣе ложатся эти впечатлѣнія въ нашу память, вѣрнѣе сохраняются ею и легче потомъ вспоминаются“.

Наконецъ въ запоминаніи играетъ роль и повтореніе. Чѣмъ больше было количество повтореній впечатлѣнія, тѣмъ прочнѣе будетъ храниться образъ предмета. Большинство событий нашей жизни забывается именно потому, что никогда не повторяется въ совершенно одинаковой формѣ. „Главнѣйшее, можно сказать, единственное средство припоминанія“, говоритъ Вайцъ, „это повтореніе“. Повторенія должны быть частыми, такъ какъ впечатлѣнія имѣють стремленіе быстро исчезать изъ нашего сознанія. Указывая на необходимость частыхъ повтореній, Дж. Селли замѣчаетъ, что этотъ процессъ можно уподобить процессу запруживанія потока камнями. Бросая въ ручей камня съ достаточной быстротой, мы можемъ образовать плотину. Но если сегодня мы бросимъ одинъ камень, а завтра другой, то сила потока уничтожитъ дѣйствіе перваго камня прежде, чѣмъ онъ успѣетъ получить подкрѣпляющее дѣйствіе втораго.<sup>1)</sup>

При разсмотрѣніи памяти психологи указываютъ слѣдующія свойства памяти. Со стороны *объема* различаютъ память общую, разностороннюю, которая хранитъ самыя разнообразныя впечатлѣнія, и *спеціальную* (память чиселъ, словъ, событий, лицъ). Можно имѣть хорошую спеціальную память и слабую общую. „Память моя“, говоритъ о себѣ Вальтеръ Скоттъ, „ненадежный мой союзникъ. Я отлично помню лучшія мѣста изъ поэтовъ, пѣсню изъ трагедіи или драмы, особенно баллады, но имена, числа и все что принадлежитъ къ точной исторіи, не по моей части“.

Кромѣ этого, свойствами памяти являются: *точность, продолжительность и быстрота запоминанія*.

Различаютъ еще память разсудочную, сознательную и механическую, нервную. Въ первой принимаетъ участіе разсудочная дѣятельность, во второй играетъ роль ассоціація по смежности. Механическое запоминаніе свойственно по преимуществу дѣтскому возрасту.

<sup>1)</sup> Цит. соч., стр. 105.

*Забываніе.* Каждый по собственному опыту знаетъ, что вмѣстѣ съ запоминаніемъ и накопленіемъ новыхъ знаній происходитъ забываніе пріобрѣтеннаго. Для практическихъ цѣлей забываніе такъ же важно, какъ и запоминаніе. Еслибы мы припоминали рѣшительно все, то во многихъ случаяхъ мы были бы такъ же безпомощны, какъ и въ томъ случаѣ, если бы мы не помнили ровно ничего. При такихъ условіяхъ наше мышленіе не могло бы подвинуться впередъ. На помощь человѣку является забываніе множества мелкихъ фактовъ. Такимъ образомъ, какъ справедливо замѣчаетъ Рибо, „мы приходимъ къ парадоксальному результату, что одно изъ условій воспоминанія состоитъ въ забываніи“. Безъ совершеннаго забыванія огромнаго множества состояній сознанія и безъ временнаго забыванія также огромнаго числа ихъ, мы не могли бы вспоминать вовсе. Забываніе, за исключеніемъ нѣкоторыхъ случаевъ, есть „не болѣзнь памяти, а условія въ здоровьи и ея жизни“. <sup>1)</sup>

Кромѣ того, въ нашей жизни бываютъ такія событія и психическія переживанія, которыя мѣшаютъ намъ сосредоточиться на обычныхъ занятіяхъ и всецѣло держать насъ во власти прошлаго. Ихъ полезно забыть, такъ какъ жизнь идетъ впередъ и ставитъ намъ все новыя и новыя требованія. И въ этомъ случаѣ забвеніе непріятнаго является дезинфекторомъ, оздоравливающимъ нашу психическую жизнь“. „Не будь этого фактора“, говоритъ Рубинштейнъ, „мы легко примемъ въ нашихъ переживаніяхъ муху за слона и общія, дѣйствительно крупныя связи, составляющія цѣлое, останутся недоступными. Это и имѣетъ въ виду изреченіе Θεμιστοκλα въ отвѣтъ на предложеніе научить запоминать: „научи меня лучше забывать“.

Особенно важно разобратъ воспитателю въ вопросѣ, когда забываніе является его врагомъ, а когда помощникомъ. Забвеніе—зло для воспитателя и воспитываемаго, когда оно „подтачиваетъ основныя существенныя нити предмета“, но оно является благомъ, когда забываются частности, которыми задерживается устремленіе къ цѣлому. Для воспитателя нерѣдко возстаетъ дилемма: „или мелочи и

<sup>1)</sup> Джемсъ, стр. 237.

тогда отсутствіе пониманія цѣлаго, или пониманіе цѣлаго, но тогда отсутствіе знанія частныхъ“.1)

## ПЕДАГОГИЧЕСКІЕ ВЫВОДЫ.

Важное значеніе памяти въ духовномъ развитіи чело-вѣка указываетъ воспитателю на необходимость упражненія и совершенствованія ея. Въ древности придавали большое значеніе различнымъ средствамъ облегченія работы памяти; эти средства были извѣстны подъ именемъ *мнемоники*. И въ настоящее время очень распространено мнѣніе, что можно при помощи искусственныхъ приѣмовъ улучшить память, но оно совершенно невѣрно: *естественная память неизмѣнна; ея нельзя улучшить*. Та сѣть случайныхъ ассоціацій, къ которой обыкновенно прибѣгаютъ „профессора мнемоники“, требуетъ для усвоенія иногда бѣльшихъ усилій, чѣмъ на за-поминанія самаго матеріала. Къ тому же не слѣдуетъ забы-вать, что какъ только начинаютъ преобладать въ нашей умственной жизни случайныя ассоціаціи, то наша психика можетъ превратиться въ „тягостный, путанный лабиринтъ, разрозненный и чуждый логики и смысла“. Поэтому изъ обихода воспитанія необходимо исключить мнемоническіе приѣмы, похожіе на „бредъ“ (Бартъ). Можно лишь указать педагогическіе приѣмы для лучшаго за-поминанія.

1) Принимая во вниманіе связь памяти съ здоровымъ состояніемъ организма, мы должны сказать, что для за-поминанія не безразлично время дня. День, взятый въ цѣломъ, предполагаетъ наличность непрерывной умственной работы—то напряженной, то слабой; проистекающее отсюда утомле-ніе къ концу дня увеличивается. Пользуясь методомъ дик-товки и ариѳметическихъ упражненій, а также и методомъ измѣренія кожной чувствительности, изслѣдователи нашли, что въ теченіе утреннихъ часовъ ученики дѣлаютъ въ об-щемъ меньше орѳографическихъ ошибокъ, вычисляютъ бы-стрѣе, обнаруживаютъ наибольшую чувствительность осяза-нія. Отсюда выводъ: *первые утренніе часы—наибольше благо-приятное время для заучиванія наизусть*.

1) Цит. соч. Рубинштейна, стр. 212—213.

2) Запоминаніе укрѣпляется повтореніемъ. Но при одномъ и томъ же числѣ повтореній прочность запоминанія увеличивается, если повторенія даются не всѣ подрядъ, но по группамъ, съ извѣстными промежутками. Лучше запоминается то, что повторяется 10 разъ съ перерывами (пять разъ повтореній, перерывъ и опять пять повтореній), чѣмъ безъ перерывовъ. Очевидно, однообразіе впечатлѣній въ послѣднемъ случаѣ понижаетъ вниманіе. Ясно, что тотъ способъ подготовки къ экзаменамъ, когда факты закрѣпляются въ продолженіе немногихъ часовъ или дней путемъ усиленнаго напряженія мозга, не даетъ прочныхъ знаній. Наоборотъ, умственный матеріалъ, набираемый памятью постепенно, днемъ за днемъ, связанный ассоціаціями съ другими внѣшними событіями, образуетъ прочную систему знаній.

Есть, говоритъ Бинэ, два способа повторенія заучиваемаго: *отрывочный*, когда мы читаемъ, напр., первые, два стиха, затѣмъ повторяемъ ихъ, пока не будемъ увѣрены, что знаемъ („Попрыгунья стрекоза лѣто красное пропѣла, оглянуться не успѣла, какъ зима катитъ въ глаза“.—Попрыгунья стрекоза...) и *совокупный*, состоящій въ прочитываніи разучиваемаго стихотворенія до конца, при чемъ стараются запомнить его, какъ цѣлое.

„Совокупный методъ“, по замѣчанію А. Бинэ, „противорѣчитъ нашему инстинкту, но экспериментъ учитъ, что онъ превосходитъ первый въ смыслѣ сохраняемости впечатлѣній и представляетъ ручательство болѣе продолжительнаго и вѣрнаго сохраненія.<sup>1)</sup> Въ этомъ отношеніи весьма поучительны опыты г-жи Стеффенсъ, поставленные съ цѣлью выяснитъ вопросъ о сравнительной продуктивности заучиванія матеріала цѣликомъ или отрывками. Для заучиванія очень важно, объединенъ ли матеріалъ въ одно цѣлое или же онъ представляетъ массу ничѣмъ не связанныхъ элементовъ. Результаты опытовъ получились такіе: отдѣльныхъ буквъ можно запомнить съ одного раза до 13, словъ въ три буквы отъ 7—9, т. е., отъ 21—27 буквъ; словъ, не связанныхъ по смыслу, можно запомнить до 10, въ нихъ будетъ отъ 50—

<sup>1)</sup> „Современныя идеи о дѣтяхъ“, цит. соч., стр. 136.

60 буквъ; если же слова связаны общимъ смысломъ, то запоминается до 20 словъ въ стихахъ и до 24 въ прозѣ, т. е. 120—144 буквы. На основаніи опытовъ можно сказать, что мы имѣемъ всегда дѣло съ единицами запоминанія“, а не съ громаднымъ числомъ составляющихъ ихъ элементовъ, что всякаго рода связи и соединительныя нити, объединяющія различныя представленія и мысли, создаютъ цѣлое. Тѣ же опыты убѣждаютъ насъ, что осмысленныя выраженія запоминаются скорѣе, чѣмъ безсложныя: въ этомъ сказывается мощь логической связи и смысла.

Испытуемые г. Стеффенсъ стихотворную строфу цѣликомъ заучивали 2 м. 47 с., а по частямъ—3 м. 3 с. Восемилѣтній ребенокъ у Меймана заучивалъ строфу отъ „Лѣснаго царя“ по частямъ съ 17 повтореній, слѣдующую цѣликомъ съ 11; дальше раздѣлялъ на двѣ части и заучивалъ съ 15 разъ; послѣднюю цѣликомъ—съ 10.<sup>1)</sup>

Причинами большей успѣшности заучиванія *цѣликомъ* является, во первыхъ, образованіе ассоціативныхъ связей одинаковой прочности между отдѣльными частями заучиваемаго, между тѣмъ какъ при заучиваніи частями связь между концомъ первой выдѣленной части и началомъ второй слабѣе, чѣмъ между словами и предложеніями внутри этихъ частей; во вторыхъ, ассоціативныя связи будутъ идти въ одномъ направленіи, отъ начала къ концу; въ третьихъ, общая логическая связь съ остальными частями отрывка и, въ четвертыхъ, одинакая степень вниманія, проходящаго чрезъ все заучиваемое.

Если заучиваніе цѣликомъ легче, если на этотъ способъ заучиванія наталкиваетъ благодѣтельный инстинктъ, то само собою возникаетъ вопросъ, почему въ школахъ обыкновенно учатъ частями? „Потому же“, отвѣчаетъ Теокистовъ, „почему лучше каждому подниматься на гору зигзагами косогоромъ, чѣмъ лѣзть прямо вверхъ. Потому же, почему какъ-то лучше платить деньги въ разсрочку, чѣмъ цѣликомъ. Мы прекрасно знаемъ, что въ первомъ случаѣ на окольныхъ путяхъ затратимъ въ суммѣ больше силы,

<sup>1)</sup> Цит. „Душевная жизнь дѣтей“, стр. 109—110.

чѣмъ на прямомъ; знаемъ, что выгоднѣе деньги заплатить сразу... Такъ и ученикъ съ большею легкостью заучиваетъ одинъ—два стиха, между тѣмъ какъ прочитавъ все стихотвореніе, онъ чувствуетъ только какой-то сумбуръ въ головѣ; у него не хватаетъ терпѣнья дождаться результатовъ, которые такъ медленно выявляются на фонѣ этого сумбура; заучивая же одинъ—два стиха онъ сразу получаетъ радующіе результаты. <sup>1)</sup>

3) Не безразличенъ и темпъ усвоенія. Эббингаузъ полагаетъ, что лучше всего при заучиваніи прибѣгать къ быстрому чтенію. Другіе же (Кюльпе, Огденъ) находятъ болѣе цѣлесообразнымъ медленный темпъ. Быстрый темпъ вредитъ логическому запоминанію; при медленномъ темпѣ цѣлое легко можетъ распасться на всѣ части. Истина, очевидно, по срединѣ: необходимо заучивать ровнымъ разговорнымъ темпомъ.

4) Учитель долженъ ясно усвоить особенности памяти учащихся и въ приѣмахъ своего преподаванія имѣть въ виду различныя типы памяти. Такъ, разучивая стихотвореніе, онъ долженъ прочитать его самъ вслухъ, заставить учениковъ прочитать тоже въ слухъ и молча глазами и, наконецъ, дать списать стихотвореніе въ тетрадку. При такомъ обученіи онъ воспользуется зрительными, слуховыми и моторными впечатлѣніями учащихся. Такое разнообразіе приѣмовъ будетъ вполне соответствовать и психологическому наблюденію: множественность ощущеній (одновременно—зрительныхъ, слуховыхъ и двигательныхъ) благопріятствуетъ запоминанію.

5) Такъ какъ интересъ и обусловливаемое имъ вниманіе благопріятствуетъ прочности запоминанія, то при обученіи необходимо: а) сообщать ученикамъ новыя свѣдѣнія и связывать ихъ въ прочныя ассоціаціи съ прежними знаніями; б) живое отношеніе учителя къ дѣлу обученія, такъ какъ и новыя свѣдѣнія, переданныя вяло, не заинтересуютъ дѣтей и не привлекутъ ихъ вниманія и в) умѣнье говорить ясно, просто.

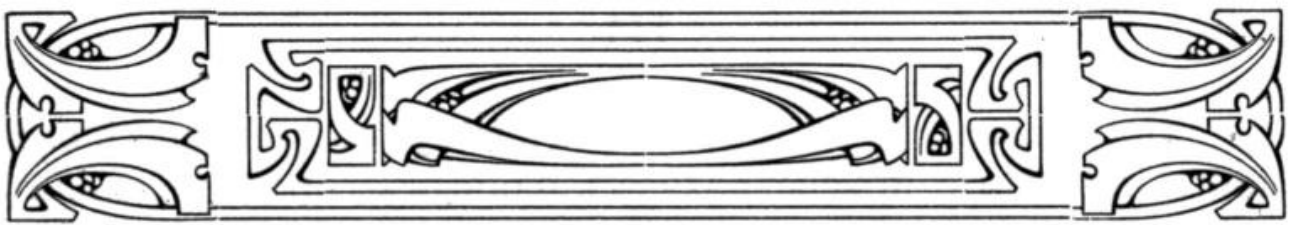
---

<sup>1)</sup> Тамъ же, стр. 111.



6) Для упражненія памяти не слѣдуетъ пренебрегать буквальнымъ заучиваніемъ: такое заучиваніе пріучаетъ мысль ребенка къ строгости и точности и ведетъ къ сосредоточенію вниманія на изучаемомъ. Кромѣ того, буквальное заучиваніе стихотвореній и отрывковъ изъ нашихъ отечественныхъ писателей можетъ обогатить рѣчь ребенка прекрасными оборотами и ввести его въ духъ языка. Заучиваніе, конечно, должно сопровождаться пониманіемъ заучиваемаго.





## ГЛАВА ВОСЬМАЯ.

### Воображеніе.

Посредствомъ памяти мы хранимъ и воспроизводимъ образы прошлыхъ переживаній и впечатлѣній въ томъ видѣ, въ какомъ получили ихъ. Вѣрность и точность воспроизведенія—достоинство памяти. Но наша душа способна не только хранить и воспроизводить представленія въ ихъ точномъ соотвѣтствіи предметамъ и ихъ свойствамъ, но и свободно пользоваться ими, видоизмѣнять ихъ и слагать въ новыя комбинаціи. *Способность построенія новыхъ образовъ путемъ свободнаго сопоставленія имѣющихся у насъ конкретныхъ представленій и ихъ элементовъ называется воображеніемъ.* Но воображеніе не можетъ создать чего-либо совершенно новаго. „Власть человѣка въ маленькомъ мірѣ его пониманія“, говоритъ Локкъ, „такова же, какова и въ большемъ мірѣ видимыхъ вещей, гдѣ человѣкъ можетъ творить только изъ даннаго уже ему природою матеріала, но не можетъ ни разрушать, ни создавать ни одного атома“. Воображеніе египтянъ сфантазировало и выразило въ гранитѣ не существующаго въ природѣ сфинкса, но каждая черта въ этомъ фантастическомъ животномъ взята изъ природы. Воображенію человѣка принадлежитъ только соединеніе этихъ чертъ.

Дѣятельность воображенія состоитъ въ *отвлеченіи, видоизмѣненіи* и въ *сочетаніи* образовъ въ одно цѣлое. Приемомъ отвлеченія мы пользуемся въ тѣхъ случаяхъ, когда изолируемъ воспроизводимые силою воображенія предметы отъ ихъ пространственныхъ и временныхъ отношеній и представляемъ предметы внѣ ихъ обычной обстановки. Такъ, корабль мы обыкновенно представляемъ на водѣ, но мы можемъ представить корабль и безъ воды, на воздухѣ („Воздушный корабль“).

Воображеніе, во вторыхъ, дѣйствуетъ видоизмѣняющимъ образомъ, присоединяя къ даннымъ представленіямъ какія-либо новыя. Этимъ пріемомъ воображенія пользуются ученые, строящіе цѣлыя гипотезы на основаніи разрозненныхъ данныхъ, поэты при художественномъ изображеніи историческихъ личностей. Этимъ свойствомъ воображенія можно объяснить происхожденіе сплетенъ, нелѣпыхъ слуховъ и т. д. Дѣятельность воображенія проявляется и въ свободномъ сочетаніи существующихъ уже образовъ въ одно цѣлое, нѣчто новое. Этимъ путемъ образуются дѣтскія и народныя сказки о молочныхъ рѣкахъ съ кисельными берегами, о поющихъ деревьяхъ, говорящихъ животныхъ, русалкахъ, золотыхъ яблокахъ и мн. др. Поэтъ, чтобы изобразить типъ скупца, соединяетъ въ одинъ гармоническій образъ тѣ черты, которыя онъ наблюдалъ въ дѣйствительной жизни.

Въ нашемъ сознаніи воображеніе проявляется въ двухъ отличныхъ другъ отъ друга формахъ: *воображеніе воспроизводящее и творческое*. Воспроизводящее воображеніе стремится воспроизвести тѣ образы, которые были восприняты въ дѣйствительности (видѣнный ландшафтъ, памятники искусства). Характернымъ признакомъ творческаго воображенія является новизна: въ его построеніяхъ мы имѣемъ нѣчто такое, чего мы прямо не испытали. Когда мы рисуемъ себѣ какое-нибудь новое переживаніе при мысли о предполагаемомъ путешествіи, или представляемъ себѣ дѣйствія историческаго лица, то вызываемые при этомъ образы являются по способу группировки результатомъ творческаго воображенія. Творецъ или сочинитель сказки, комбинируя имѣющіеся у него образы въ новыя картины, сочиняя новыя событія и приключенія, которыхъ нѣтъ въ дѣйствительности, пользуется силою строительнаго (творческаго) воображенія.

Различаютъ также воображеніе *пассивное и активное*. Каждое представленіе связано со множествомъ другихъ представленій. Эти связывающіе общіе слѣды и являются, по выраженію Ушинскаго, тѣми звеньями, по которымъ отъ одного какого либо представленія, напр., дерева или цвѣтка, мечта наша можетъ уйти на самыя разнообразныя дороги. Положимъ, въ моемъ сознаніи почему-либо возникаетъ пред-

ставленіе розы. Это одно представленіе можетъ увлечь мою мечту по самымъ различнымъ путямъ (можно вспомнить о цвѣтѣ платья, перейти къ лицу, которое его носило, отъ этого лица перейти къ годамъ юности и т. д.). Въ этомъ случаѣ образы возникаютъ собственнымъ сцѣпленіемъ. Это пассивное воображеніе.

Активное воображеніе характеризуется возникновеніемъ тѣхъ или иныхъ образовъ въ направленіи, указываемомъ разсудкомъ и волею человѣка. Кто старается заниматься какою нибудь наукою, когда его безпрестанно развлекаютъ взволнованныя въ немъ чувства или страсти, кто хотѣлъ, помня требованія правды, думать безъ гнѣва о человѣкѣ, почему либо ненавистномъ, или, не обманываясь любовью, разсмотрѣть любимыи предметъ, тотъ знаетъ хорошо, что такое борьба воображенія активнаго и пассивнаго (Ушинскій)<sup>1)</sup>.

Высшая степень воображенія называется *фантазіей*. Участіе фантазіи предполагается и въ ученюмъ и художественномъ творествѣ. Лучше, полнѣе и энергичнѣе творческій процессъ или фантазія проявляется въ сферѣ построения пластическихъ образовъ и картинъ, когда онъ совершается произвольно, какъ бы самъ собою, чѣмъ и объясняется возникновеніе ученія о божественномъ вдохновеніи въ процессѣ творчества и подчиненіи въ немъ человѣка внѣшней, посторонней для него силѣ<sup>2)</sup>. Гете говоритъ о страданіяхъ

<sup>1)</sup> Цит. соч., т. I, стр. 283. Нѣкоторые указываютъ еще виды воображенія: живое и вялое, плодовитое и скудное, самобытное и подражательное, возвышенное и низменное (Гобчанскій, стр. 104, 105. Л. Соколовъ въ „Общей педагогикѣ“. Кіевъ 1913), но такая классификація совершенно произвольная.

<sup>2)</sup> Процессъ поэтическаго творчества описывается Пушкинымъ въ стихотвореніи „Осень“.

„И забываю міръ и въ сладкой тишинѣ  
Я сладко усыпленъ моимъ воображеніемъ  
И пробуждается поэзія во мнѣ:  
Душа стѣсняется лирическимъ волненіемъ,  
Трепещеть и звучитъ, и ищетъ, какъ во снѣ,  
Излиться, наконецъ, свободнымъ проявленіемъ.  
И тутъ ко мнѣ идетъ незримый рой гостей,  
Знакомцы давніе, плоды мечты моей“.

Вертера: „такъ какъ я написалъ эту книгу точно лунатикъ, почти безсознательно, то самъ удивился, прочтя ее“. Могучая фантазія требуется не только при художественномъ творчествѣ, но и при научныхъ занятіяхъ. „Общепринятое мнѣніе“, говоритъ Спенсеръ, „будто наука и поэзія противоположны другъдругу—чистое заблужденіе. Несправедливо, чтобы факты науки были не поэтичны, или чтобы занятіе наукою было непріязненно упражненію воображенія, или любви къ прекрасному. Напротивъ, наука открываетъ цѣлыя царства поэзіи тамъ, гдѣ для ненаучнаго ума все пусто. Тѣ, кто занимаются научными изслѣдованіями, постоянно показываютъ намъ, какъ они живо осуществляютъ поэзіи своего предмета. Не слѣпа ли и не святотатственна ли мысль, что чѣмъ больше изучаетъ человѣкъ природу, тѣмъ меньше онъ предъ нею благоговѣетъ“. Воображеніе необходимо историку, желающему по историческимъ документамъ и вещественнымъ памятникамъ воскресить прошлую жизнь народа.

Поэзія въ обширномъ смыслѣ слова, по словамъ Гербарта, составляетъ сущность cadaго изобрѣтенія. „Для самостоятельнаго мышленія въ наукѣ нужно не менѣе фантазіи, какъ и для поэтическаго творчества, и еще вопросъ, у кого было больше фантазіи, у Шекспира или у Ньютона“.

Схемы, чертежи, рисунки, модели предполагаютъ дѣятельность строящаго воображенія, потому что „они даютъ намъ, по сравненію съ самимъ предметомъ, только блѣдные его очерки, изображаютъ его въ отвлеченной безжизненной формѣ, которую мы должны оживить, дополнить конкретными чертами при помощи памяти и воображенія“<sup>1)</sup>.

Наравнѣ съ учеными и художниками фантазіей обладаютъ и дѣти. Живое воображеніе бываетъ у нихъ причиною т. н. „фантастической лжи“ (Стэнли Холль), которая обнимаетъ собою частые случаи самообмана и игры воображенія, наблюдаемые, напр., въ дѣтскихъ играхъ, когда ребенокъ вѣритъ, что онъ медвѣдь или солдатъ. Дѣтская ложь, подчасъ расцвѣченная во всѣ цвѣта милаго красиваго лепета, становится впоследствии источникомъ многихъ ненужныхъ явленій въ процессѣ формировапія личности. Между дѣт-

<sup>1)</sup> Цит. соч. Каптерева, стр. 229.

ской фантазіей въ періодъ отъ 3—4 лѣтъ и дѣтской ложью иной разъ трудно провести грань. Когда ребенокъ лжетъ, чтобы потомъ посмѣяться надъ легковѣрнымъ товарищемъ, чтобы поставить его въ неловкое положеніе, когда онъ путемъ преувеличенія старается выдвинуть свои личныя достоинства, то для этого уже требуется работа воображенія. Работа творческаго воображенія яснѣе всего видна въ тѣхъ случаяхъ, когда ребенокъ болтаетъ безъ всякой опредѣленной цѣли, когда онъ просто играетъ словами. Такіе невинные вымыслы нерѣдко подходятъ къ чисто художественному творчеству, и только присущая имъ маленькая доля шаловливости или лукавства придаетъ имъ оттѣнокъ преднамѣреннаго обмана.

Одинъ изъ моихъ племянниковъ, рассказываетъ Гроссъ, былъ особенно искусенъ въ подобныхъ милыхъ выдумкахъ. Въ три съ половиною года онъ сочинялъ премилыя маленькіе рассказы. Мѣстомъ дѣйствій онъ избиралъ „Сѣверный Берлинъ“. „Тамъ, въ Сѣверномъ Берлинѣ“, рассказывалъ мальчикъ, „я видѣлъ рыбу, похожую на кита, но съ ногами, обутыми въ сапоги“. Другой рассказъ: „въ Сѣверномъ Берлинѣ собаки и зайцы; они влѣзаютъ туда по лѣсенкамъ. Когда они добѣгутъ до телефона,—знаешь, такая длинная веревка,—то по ней они прибѣгаютъ въ Штутгартъ. Вотъ потому-то они и есть у насъ“.

Безпорядочная дѣятельность дѣтской фантазіи, создающая нелѣпые образы, является отчасти слѣдствіемъ недостатка у дѣтей болѣе полнаго опыта и болѣе зрѣлаго сужденія.

Въ развитіи дѣтскаго воображенія Рибо отмѣчаетъ слѣдующія четыре стадіи. Первая стадія состоитъ въ переходѣ отъ пассивнаго воображенія къ творческому.

Вторая стадія характеризуется появленіемъ творческаго воображенія; когда дѣти не только узнаютъ животныхъ и извѣстные имъ предметы, но вкладываютъ въ бессодержательныя фигуры извѣстное значеніе: четырехъугольникъ принимается за конфетку, кругъ—за тарелку; картонка превращается ребенкомъ въ шкафъ, домъ, коляску и т. д. Къ этой стадіи развитія дѣтскаго воображенія примѣнимы слова

Гете: „Дѣти умѣютъ изъ всего все сдѣлать“. Предметъ въ глазахъ дѣтей покрывается „туманомъ“ и волшебствомъ фантазіи превращается въ другой. Одна дѣвочка 2—3 лѣтъ чувствовала, какъ скучно камнямъ неподвижно лежать на проѣзжей дорогѣ и видѣть только то, что ихъ непосредственно окружаетъ. Она иногда поднимала одинъ, два камня и уносила ихъ. <sup>1)</sup>

Въ третьей стадіи сказывается склонность къ игрѣ и творческой и изобразительной дѣятельности (игры). Ребенокъ, не ограничиваясь подражаніемъ, стремится проявить свою самостоятельность. Въ возрастѣ 6—7 лѣтъ, на *четвертой* стадіи, появляется *романическая* изобрѣтательность. Въ этотъ періодъ дѣти окончательно переходятъ къ активному воображенію; рассказываютъ, мечтаютъ, изобрѣтаютъ. Одинъ мальчикъ, найдя просверленный камень, создалъ фантастическій сюжетъ для сказки, гдѣ отверстіе явилось замкомъ съ таинственными обитателями. <sup>2)</sup>

По словамъ Компейре, „способность воображенія (въ ея низшей формѣ), больше чѣмъ другія способности, соответствуетъ природѣ существа, лишеннаго разума и опыта“.

При изслѣдованіи воображенія весьма полезно пользоваться экспериментами.

Такъ, для изслѣдованія творческаго воображенія испытуемому предлагается написать сочиненіе или на заданныя два—три слова („Вѣнокъ-стрѣла“, „письмо-сказка“) или на заданную тему: „Злая собака“, „Судебная ошибка“, „Вѣрный слуга“ и т. д.

Время для составленія предложеній или сочиненій должно быть строго ограничено. По характеру составленныхъ предложеній, по богатству содержанія, ясности основной мысли судятъ о живости и силѣ творческой способности даннаго лица (45—46 табл. у Рыбакова).

Иногда дѣтямъ даютъ начало сказки или рассказа и предлагаютъ имъ самимъ придумать конецъ или развязку. Нѣкоторые же (напр. д-ръ Фишеръ) особенно рекомендуютъ

<sup>1)</sup> Лай, стр. 191—193.

<sup>2)</sup> „Душевная жизнь дѣтей“, стр. 151—152.

т. н. методъ *параллелей*: дѣтямъ рассказываютъ сказку, читаютъ рассказъ, и они должны по данному образцу сочинить новую сказку или рассказъ. „Материалъ, доставляемый методомъ параллелей“, по словамъ Фишера, „даетъ точку опоры для дальнѣйшаго изслѣдованія процессовъ фантазіи; на этомъ материалѣ мы можемъ наблюдать подвижность и богатство фантазіи, ясность ея, способность къ комбинированію, къ варіированію“.<sup>1)</sup>

Для изслѣдованія словеснаго воображенія проф. Эббингаузъ предложилъ методъ „заполненія пробѣловъ“ въ печатномъ текстѣ, состоящей въ томъ, что испытуемому предлагаютъ какой либо болѣе или менѣе понятный текстъ, на которомъ пропущены нѣкоторыя слова; онъ долженъ догадаться, что пропущено и вставить слова такимъ образомъ, чтобы возстановился смыслъ цѣлаго.

Результаты испытаній по этому методу показываютъ, что съ возрастомъ работа дѣтей улучшается.

Для изслѣдованія художественнаго воображенія, можно воспользоваться рядомъ недоконченныхъ рисунковъ слона, собаки и др., а также неполными и полными изображеніями различныхъ рисунковъ (методъ Бинэ). По тому, насколько испытуемый живо разбирается въ недоконченныхъ рисункахъ, поскольку легко и быстро онъ дополняетъ ихъ своимъ воображеніемъ, можно судить о живости его художественнаго воображенія.

---

<sup>1)</sup> Д-ръ Фишеръ сообщаетъ и результатъ работъ по такому методу. „Дѣтямъ 3 класса народной школы (возрастъ 8—9 л.) была рассказана исторія о жадномъ пуделѣ, который кинулся отнять кусокъ мяса у своего же отраженія въ водѣ и потерялъ свой кусокъ. Рассказъ былъ разобранъ, мораль разъяснена, и, по мнѣнію учителя, не осталось никакихъ возможныхъ недоразумѣній и непониманія. Результаты получились слѣдующіе: изъ 50 дѣтей 11 дали рассказы, въ которыхъ была схвачена основная мысль. Но эти рассказы были слабы, являясь продуктомъ механическаго подражанія; 16 дѣтей удержали изъ рассказа лишь мотивъ жадности; 16 учениковъ написали исторіи, которыя не имѣли ничего общаго съ заданіемъ; 12 учениковъ просто воспроизвели слышанные или выученные рассказы“.

Тотъ же авторъ рекомендуетъ методъ *нахожденія*, придумыванія отвѣта на такую задачу, рѣшеніе которой невозможно безъ способности комбинировать. Для иллюстраціи этого метода онъ предлагаетъ слѣ-



Предлагають для изслѣдованія фантазіи таблицы, на которыхъ помѣщено нѣсколько рисунковъ или вѣрнѣе пятенъ неправильной формы (рис. 15). Показывая эти рисунки, экспе-

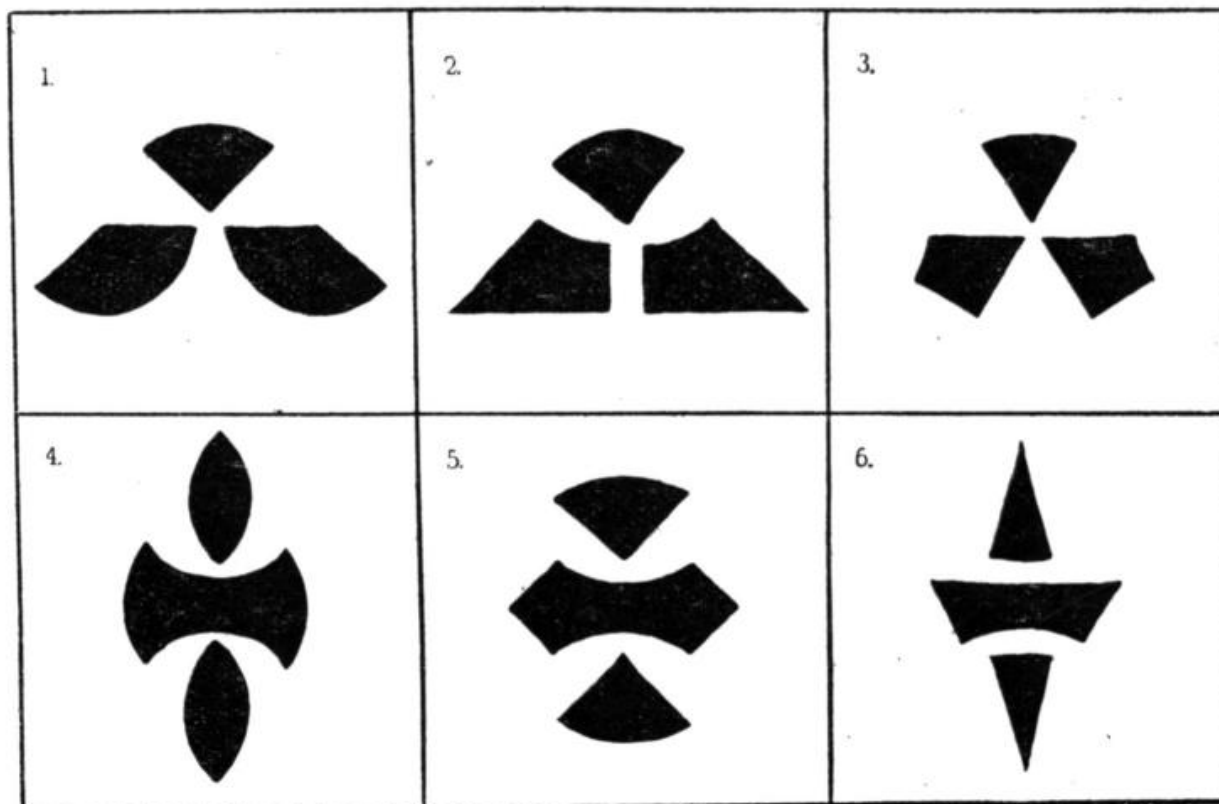


Рис. 15. (Изъ атласа Э. Рыбакова).

риментаторъ просить испытуемаго указать, что онъ видитъ въ нихъ. Для лицъ съ бѣдной фантазіей эти рисунки пока-

дующій примѣръ: Учитель ставитъ дѣтямъ задачу, рѣшеніе которой сводится къ выясненію понятія пугала: „крестьянинъ жалуется на потерю вишенъ и ломаетъ себѣ голову, какъ бы подальше удержать птицъ отъ деревьевъ, не оставаясь смотрѣть постоянно въ саду“. Завязывается живой споръ по поводу предложенной задачи, въ результатѣ котораго придумывается 18 рѣшеній; большинство изъ нихъ неудовлетворительны, такъ какъ или придуманныя средства вредятъ вишнямъ, или требуютъ постояннаго присутствія хозяина, напр.: страсти вишни еще незрѣлыми, построить домъ поближе къ деревьямъ, пугать птицъ шумомъ выстрѣла, отравить нѣкоторыя вишни и т. д. Только немногіе придумали цѣлесообразныя средства. На основаніи подобныхъ опытовъ нѣкоторые дѣлаютъ выводъ, что дѣтское воображеніе не такъ богато, какъ принято думать. Но такое заключеніе не будетъ вѣрнымъ, такъ какъ произведенныя изслѣдованія имѣютъ въ виду изученіе высшихъ функций воображенія, способности дѣтей къ активной творческой работѣ, обусловливаемой развитіемъ вниманія, устойчивыми чувствами, волею, чего, конечно, нельзя предполагать у дѣтей. См. „Творческое воспитаніе и развитіе у дѣтей воображенія“. Н. Румянцевъ. („Пед. Обозр.“ 1914, № 2, стр. 23—25.

жуются безформенной массой чернилъ; лица же съ богатой фантазіей (какъ, напр., Леонардъ да-Винчи) могутъ найти въ нихъ фигуры головы людей, животныхъ и др. предметовъ (50—51 табл. у Рыбакова).<sup>1)</sup>

Можно изслѣдовать силу воображенія посредствомъ художественныхъ открытокъ, съ изображеніемъ, напр., картинки: „Большой секретъ“, „Порванные струны“, и др. На первой картинкѣ „Большой секретъ“ одинъ мальчикъ говоритъ что-то другому. Что онъ говоритъ? На этотъ вопросъ могутъ получиться разнообразныя отвѣты. Интересенъ отвѣтъ лично мнѣ извѣстнаго мальчика 13 лѣтъ, довольно развитого, съ живымъ воображеніемъ, рассматривавшаго въ теченіе 1½ минутъ открытку: „Порванные струны“: на балконѣ ждетъ кого-то, но вдругъ струны порвались, и она смотритъ вдаль... задумалась“... Немного помолчавъ, онъ прибавилъ: „онъ куда-то уѣхалъ; струны порвались и счастье порвалось“... Таже цѣль можетъ быть достигнута при чтеніи дѣтямъ интереснаго разсказа, при чемъ этотъ разсказъ не оканчивается; окончаніе разсказа должны записать или сказать испытуемые.

На основаніи многочисленныхъ экспериментовъ изслѣдователи отмѣчаютъ три типа, на которые могутъ быть разделены люди по ихъ индивидуальнымъ особенностямъ: *эмоціональный*, характеризуемый вліяніемъ чувства на созданіе образовъ, *интеллектуальный*, у котораго воображеніе управляется умомъ, и смѣшанный—*интеллектуально-эмоціональный*.

Кромѣ того, на характеръ воображенія оказываетъ сильное вліяніе и преобладаніе у людей того или иного типа памяти. У тѣхъ, кто одаренъ зрительною памятью, воображеніе достигаетъ удивительной степени развитія. Поэты, скульпторы, художники, которыхъ „коснулся своимъ крыломъ геній“, замѣчаютъ предъ собою послѣ продолжитель-

---

<sup>1)</sup> По словамъ одного изслѣдователя (Кирпатрика), „дѣти помолже, повидимому, ничуть не сомнѣвались, что пятно есть изображеніе того предмета, который они называли, тогда какъ дѣти постарше просто говорили: оно нѣсколько похоже на собаку, на облако... Это превосходство маленькихъ дѣтей поразительно, если принять во вниманіе, что они располагаютъ меньшимъ числомъ образовъ, чѣмъ дѣти старшаго возраста“.

ныхъ размышленій идеальную форму, какую они замѣтили въ мечтахъ. Исторія ихъ жизни доказываетъ, что форма эта была доступна *зрѣнію ихъ духовныхъ очей* (Шекспиръ). Рафаэль видѣлъ предъ собою картину Преображенія въ тотъ моментъ, когда писалъ ее. Микель-Анджелло цѣлые дни проводилъ устремивъ свой взоръ въ пространство, гдѣ онъ видѣлъ отраженіе образа своего гигантскаго купола. О знаменитомъ англійскомъ художникѣ Мартэнѣ рассказываютъ, что онъ видѣлъ напередъ картины, планъ которыхъ онъ еще обдумывалъ. Когда однажды кто-то очутился между нимъ и той точкой пространства, гдѣ рисовалось ему видѣніе, онъ попросилъ это лицо посторониться, потому что оно закрывало часть картины, воспроизведеніемъ которой онъ былъ занятъ.

У музыкантовъ мы замѣчаемъ наличность громаднаго *слухового* воображенія. Бетховенъ сочинялъ, прохаживаясь и никогда не записывая ни одной ноты, пока пьеса, планъ которой былъ составленъ въ его головѣ, не была закончена вся цѣликомъ. „Когда я пишу“, говоритъ Легувэ Скрибу, „я слышу, а вы видите; при каждой написанной мною фразѣ голосъ дѣйствующаго лица раздается у меня въ ушахъ“.<sup>1)</sup>

Изъ сказаннаго о воображеніи и его дѣятельности можно заключить, что воображеніе имѣетъ большое значеніе въ духовной и тѣлесной жизни человѣка. Воображеніе облегчаетъ пониманіе и усвоеніе отвлеченныхъ понятій, подставляя къ нимъ конкретные образы. Поэтому явленіе, опытно нами никогда не познанное, можетъ сильно запечатлѣться въ памяти, если мы силою воображенія живо представимъ его себѣ. Такъ, пустыню, тайгу, смерчъ, океанъ, море и т. д. мы можемъ никогда не видѣть и тѣмъ не менѣе ясно представлять себѣ силою воображенія, увеличивая знакомыя намъ явленія. Безъ воображенія немыслима никакая серьезная умственная жизнь въ наивысшемъ творческомъ проявленіи, потому что только при помощи воображенія человѣческому духу удастся находить новыя очертанія, новыя заключенія, удастся открывать новыя истины и новыя ум-

<sup>1)</sup> Ф. Кейра. „Воображеніе и различныя формы его у ребенка“, СПБ. 1912, стр. 33—34, 42—43.

ственные горизонты. Одаренный могучимъ воображеніемъ Гете могъ, такъ сказать, мимоходомъ дѣлать цѣнныя научныя открытія и въ то же время создавать свои бессмертныя поэтическіе образы. Благодаря дополняющей дѣятельности воображенія, археологъ по остаткамъ домашней утвари, найденнымъ при раскопкахъ, возстановливаетъ домашній бытъ древнихъ народовъ; съ помощью того же воображенія историкъ по нѣсколькимъ лѣтописнымъ штрихамъ создаетъ образъ историческаго дѣятеля; безъ воображенія врачъ не могъ бы лечить успѣшно больного.<sup>1)</sup> „Воображеніе строить гипотезы, чрезъ которыя обыкновенно проходитъ, напрягая мысль, прежде, чѣмъ ей удастся своими средствами осилить тайну, скрывающую отъ насъ пониманіе того или иного явленія. Галилей прямо говорилъ, что онъ сначала открылъ законъ, а затѣмъ уже принялся провѣрять его посредствомъ опытовъ; тѣмъ же путемъ отъ гипотезы, созданной воображеніемъ, къ провѣркѣ опытами и наблюденіями слѣдовалъ и Кеплеръ въ своихъ бессмертныхъ открытіяхъ. Если Ньютонъ, какъ говоритъ Тиндаль, перешагнулъ пространство, отдѣляющее паденіе яблока отъ хо-

---

<sup>1)</sup> Для иллюстраціи послѣдней мысли мы приведемъ интересный рассказъ объ одномъ субъектѣ, который, никогда не изслѣдовавъ ни здоровыхъ, ни больныхъ людей, вынужденъ былъ особыми условіями жизни очень много переводить статей по внутренней медицинѣ и при этомъ постоянно видѣлъ предъ собою описываемыхъ больныхъ, слышалъ всѣ хрипы, акценты и шумы, которые описывались у нихъ и т. д. По прошествіи лѣтъ трехъ подобной работы, субъектъ этотъ предложилъ подвергнуть его способность къ распознаванію болѣзней опытной провѣркѣ въ клиникѣ, потому что его самого, въ качествѣ психолога, интересовалъ вопросъ, можетъ ли воображеніе замѣнить практическое изученіе дѣла и если можетъ, то въ какой именно степени. Съ этою цѣлью въ клиникѣ проф. Бессера были сняты въ двухъ палатахъ всѣ дощечки съ обозначеніемъ болѣзней и оставлены только исторіи болѣзней, указывавшія послѣдовательный ходъ болѣзненныхъ припадковъ и ничего болѣе. Приступая къ изслѣдованію перваго больного въ палатѣ, субъектъ взялъ въ руки молотокъ, плессиметръ и стетоскопъ и тѣмъ не менѣе на основаніи знаній, доставленныхъ ему его могучимъ воображеніемъ, подъ руководствомъ медицинской литературы, онъ опредѣлилъ безошибочно какъ присутствіе, такъ и величину и точную локализацию кавернъ въ легкихъ; онъ распозналъ тяжелое страданіе почекъ у другого больного; опредѣлилъ воспаленіе праваго легкаго у третьяго и т. д. (Манасейна М. „Основы воспитанія“ СПб. 1897, стр. 387—388).

да планеты, то это было только чуднымъ полетомъ воображенія.<sup>1)</sup>

Воображеніе сильно вліяетъ и на емоціональную сторону душевной жизни. Вызываемые имъ образы, дѣйствуя такъ или иначе на нашу душу, способны возбуждать различныя волненія. „Оно удлиняетъ наше счастье, давая возможность вкушать его задолго до его наступленія; оно облегчаетъ наше горе, рисуя мрачными красками еще худшія бѣдствія, которыя насъ миновали. Но нерѣдко оно преувеличиваетъ нашъ страхъ, обостряетъ чувство обиды“<sup>2)</sup>

Силою создаваемыхъ воображеніемъ образовъ поддерживаются какъ низшія стремленія (половое влеченіе, корыстолюбіе, честолюбіе), такъ и возвышенныя нравственныя чувствованія: состраданіе, отзывчивость къ человѣческому горю и даже самопожертвованіе. „Постоянно говорятъ“, замѣчаетъ Джонъ Рескинъ, „что человѣческая природа безсердечна. Не вѣрьте этому. Люди такъ же охотно заботились бы о другихъ, какъ и о себѣ, если бы они могли такъ же живо и ясно воображать другихъ, какъ себя“ („Чтенія объ искусствѣ“, § 94).

Въ религіозной жизни также замѣтно проявляется вліяніе воображенія. Область религіи—невидимое и непостижимое чувствами. Поэтому только при участіи воображенія можно вызвать образы, питающіе религіозное чувство. „Если понимать“, по словамъ Рескина, „подъ воображеніемъ силу, открывающую и постигающую умомъ то, чего мы не можемъ постичь чувствами, то первое и благороднѣйшее его назначеніе сдѣлать доступными нашему взору вещи, о которыхъ повѣствуютъ, какъ объ относящихся къ будущему нашему состоянію или невидимо окружающихъ насъ въ этомъ мірѣ. Оно дано намъ, чтобы мы могли вообразить великое множество свидѣтелей на небѣ, на землѣ и на морѣ..., чтобы мы имѣли возможность ясно видѣть служеніе ангеловъ-хранителей и, помимо всего, этого, чтобы мы могли вызвать сцены и факты, въ которые намъ заповѣдано вѣрить, и

1) Гобчанскій, цит. соч., стр. 106.

2) Шербюлье. Искусство и природа, стр. 65—66. Цит. соч. Гобчанскаго, стр. 107.

представить себѣ, какъ бы воочію, всѣ записанныя событія земной жизни Спасителя“ („Сельскіе листья“). Не будутъ поэтому преувеличеніемъ слова того же англійскаго писателя, что человѣкъ, лишенный воображенія, не способенъ ни къ благоговѣнію, ни къ добротѣ. Дѣйствія, имѣющія высокую нравственную цѣну, совершаются человѣкомъ подъ значительнымъ вліяніемъ воображенія, которое участвуетъ въ созданіи жизненныхъ идеаловъ, обусловливающихъ безкорыстную человѣческую дѣятельность.

Наконецъ, воображеніе имѣетъ большое значеніе и въ тѣлесной жизни человѣка, такъ какъ образы воображенія могутъ раздражать не только чувствительные, но и двигательные нервы и тѣмъ вызывать извѣстныя ощущенія и движенія. Живое представленіе лакомаго блюда нерѣдко вызываетъ пріятное вкусовое ощущеніе, сопровождающееся выдѣленіемъ слюны. Представленіе боли можетъ вызвать дѣйствительную боль. Многіе, подвергающіеся хирургическимъ операціямъ, заранѣе уже чувствуютъ боль, которая должна слѣдовать за первымъ надрѣзомъ.

## ПЕДАГОГИЧЕСКІЕ ВЫВОДЫ.

То великое значеніе, которое имѣетъ воображеніе въ духовной и тѣлесной жизни человѣка, должно побудить и родителей и воспитателей обратить серьезное вниманіе на развитіе его.

I. Необходимо съ раннихъ лѣтъ сдерживать у дѣтей воображеніе, такъ какъ оно, какъ и огонь, является „хорошимъ слугою и плохимъ хозяиномъ“ (миссъ Эджуортъ). Это достигается обереганіемъ маленькихъ дѣтей отъ слишкомъ возбуждающихъ рассказовъ о чемъ-либо страшномъ. Но было бы грубою ошибкой думать, что дѣтей полезно совсемъ не допускать въ область вымысла.—„Можно сказать“, замѣчаетъ Дж. Селли, „что создаваніе сверхчувственнаго міра, свѣтлаго царства фей является естественнымъ подходящимъ для дѣтскаго возраста. Это—источникъ и многихъ чистыхъ наслажденій“. <sup>1)</sup> Поэтому полезно для развитія воображенія дѣтямъ рассказывать сказки, особенно изъ міра

<sup>1)</sup> „Педагогическая психологія“ стр. 278—279.

животныхъ. Нельзя согласиться съ мнѣніемъ о сказкахъ Вольтера, замѣтившаго, что „въ волшебныхъ сказкахъ больше фантазіи, чѣмъ въ басняхъ Эзопа“, и что эти фантастическіе образы, лишены системы и здраваго смысла, не имѣютъ никакихъ достоинствъ: ихъ читаютъ по слабости, но разумъ осуждаетъ ихъ. Этотъ отзывъ приводится и другими въ преувеличенномъ видѣ. Утвержденіе, что сказки вредны, такъ какъ приучаютъ дѣтей группировать имѣющіяся у нихъ представленія не по ихъ сходству, а безъ всякой связи, развиваютъ болѣзненное и ненормальное воображеніе, нарушаютъ опредѣленность представленій и тѣмъ самымъ вредятъ умственному развитію ребенка и, наконецъ, наполняя дѣтскую душу небывальми, ложными образами, приучаютъ дѣтей къ беспорядочной дикой игрѣ представленіями, чѣмъ предрасполагаютъ къ сумашествію, <sup>1)</sup> приложимо только къ волшебнымъ сказкамъ, въ которыхъ „все вертится на чертовщинѣ“. Но оно непримѣнимо къ сказкамъ, въ которыхъ „герои—животныя, лисица, прожорливый волкъ, простодушный пѣтушокъ, котъ-Васька и т. п., такъ какъ въ нихъ чертами, близкими къ дѣйствительности, изображается характеръ животнаго <sup>2)</sup> Вотъ прекрасныя слова одного современнаго писателя, требующаго, чтобы у дѣтей не отнимали ихъ „сверхъестественныхъ друзей, этихъ прекрасныхъ защитниковъ угнетенныхъ, представленіе о которыхъ внушаетъ имъ такое божественное чувство безопас-

---

<sup>1)</sup> Манасеина. „О воспитаніи дѣтей въ первые годы жизни. СПб. 1874, стр. 256—7.

<sup>2)</sup> Цит. соч. Каптерева, стр. 235. „До какой степени поверхности и „легкомыслія“, пишетъ Рубинштейнъ,“ доходятъ нѣкоторые авторы въ своемъ стремленіи такъ или иначе изъять сказки изъ круга дѣтскаго чтенія и интересовъ показываетъ одинъ характерный образчикъ. Одинъ авторъ въ „Ежегодникѣ“ экспериментальной педагогики“ за 1911 годъ пришелъ опроснымъ путемъ къ такимъ выводамъ: за сказку высказывались 55<sup>0</sup>/<sub>0</sub> отвѣтовъ, на рассказы падаетъ—92<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ихъ, за стихи—74<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, путешествія собрали—94<sup>0</sup>/<sub>0</sub> отвѣтовъ и книжки съ научнымъ содержаніемъ—65<sup>0</sup>/<sub>0</sub>. Судьба сказокъ оказалась печальной. Но эти показанія не могутъ имѣть большого значенія, такъ какъ опросу подвергались дѣти 10—16 лѣтъ. „Остается“, продолжаетъ Рубинштейнъ, „только одно: расширить еще сферу опроса и узнать интересуется ли нѣтъ сказка нашу студенческую молодежь“... Цит. соч. 313.

ности“. Ребенокъ любитъ населять міръ могущественными существами, среди которыхъ есть не только злые волки и старыя вѣдьмы, но и добрыя феи, и умныя и хитрыя животныя, выступающія въ роли судей. Ребенокъ рано замѣчаетъ, что жизнь и люди несправедливы. Онъ успокаивается, довѣрчиво надѣясь на удары волшебной палочки, спасающей невинныхъ и наказывающей злыхъ. По мѣрѣ того, какъ пробуждается его разумъ и его потребность къ справедливости, дѣтскія наклонности его къ чудесному превращаются въ религіозное чувство. Онъ уже пересталъ вѣрить въ волшебныя палочки. <sup>1)</sup>

II. Необходимо позаботиться и о томъ, чтобы обогатить душу дѣтей впечатлѣніями и различными образами, которые давали бы матеріаль для дѣятельности воображенія. Дѣтскій возрастъ отличается впечатлительностью, восприимчивостью и любознательностью. Весь окружающій міръ полонъ для ребенка новизны, неудержимо влечетъ къ себѣ и полонъ неистощимаго интереса. Имѣя въ виду это свойство дѣтской природы, воспитателю необходимо ставить жизнь дѣтей ближе къ природѣ и ея явленіямъ. „Большія прогулки и маленькія путешествія“ (Фребель), наглядное знакомство съ предметами окружающей природы во время экскурсій доставляютъ дѣтямъ притокъ новыхъ впечатлѣній, вмѣстѣ съ тѣмъ благотѣльно вліяютъ и на развитіе дѣтскаго воображенія. Замѣчено, что, воображеніе дѣтей, которые вырастаютъ въ большихъ городахъ, гдѣ предъ глазами только улицы, ряды домовъ, камень, желѣзо и мѣдь, вообще очень бѣдно, сухо, черство.

Умѣнью комбинировать накопившіяся въ душѣ ребенка запасъ знаній и впечатлѣній, создавать изъ него новые образы и картины содѣйствуютъ и искусства: рисованіе, музыка, лѣпка. Пользуясь бумагой и карандашемъ, ребенокъ съ помощью линій создаетъ самые разнообразныя рисунки, испытывая при этомъ большое удовольствіе. Силою воображенія нѣсколько палочекъ превращаются въ солдатиковъ, штрихи въ садъ и т. д. Дѣятельность воображенія поддерживается и развивается и музыкой. Герой „Дѣтства

<sup>1)</sup> См. соч. Феликса Тома: „Внушеніе и его роль въ дѣлѣ воспитанія“. Москва. 1911 г. стр. 104—105.



и отрочества“ Л. Н. Толстого вспоминаетъ, какъ его мама играла второй концертъ Фильда, своего учителя. „Я дремалъ и въ моемъ воображеніи возникали какія-то легкія, свѣтлыя и прозрачныя воспоминанія. Она заиграла патетическую сонату Бетховена, и я вспоминалъ что-то грустное, тяжелое и мрачное“.

III. Выраженіемъ дѣтскаго творчества служатъ *игры*. Онѣ вырастаютъ изъ естественной потребности человѣческаго организма къ активности и доставляютъ дѣтямъ чистую радость, которая просвѣтляетъ и уясняетъ чувства и мысли и дѣлаетъ дѣтей общительными. Въ жизни дѣтей и въ развитіи дѣтскаго творчества игры имѣютъ большое значеніе. Стремясь основать всѣ свои мѣры къ усовершенствованію дитяти на его естественномъ влеченіи, Фребель считаетъ дѣтскія игры самымъ вѣрнымъ средствомъ, которое указываетъ самъ ребенокъ. „Игра“, говоритъ онъ, „не пустое дѣло; она въ такой же мѣрѣ высоко серьезна, какъ глубоко ея значеніе. Лелѣй, питай ее, мать! Охраняй, оберегай ее, отецъ! Игры дѣтскаго возраста—сердцевина всей будущей жизни, ибо весь человѣкъ развивается и проявляется тогда въ своихъ самыхъ раннихъ задаткахъ, въ своей самой глубокой сущности“. Игры никогда не надоедаютъ ему и не утрачиваютъ своей неистощимой прелести. Въ своихъ играхъ, которыя дѣти сами изобрѣтаютъ, они находятъ и развлеченіе и занятіе.—Игры—это міръ, гдѣ дѣтство живетъ всѣмъ своимъ существомъ. Поэтому чѣмъ живѣе душевныя силы ребенка, тѣмъ оживленнѣе его игры и тѣмъ сильнѣе онѣ способны увлекать своего изобрѣтателя. Фантазія, чувство чудеснаго, которыми такъ богато дѣтство, даютъ возможность ребенку, при помощи самыхъ элементарныхъ средствъ, вродѣ спичекъ, обрѣзковъ бумаги, прекрасно поэтизировать свои игры. „Златыя игры первыхъ лѣтъ“, по прекрасному выраженію Жуковскаго, „вотъ міръ нашихъ дѣтей, ихъ жизнь, ихъ работа, цѣлый калейдоскопъ мыслей, образовъ, разнообразныхъ душевныхъ переживаній, огромная наука познаванія внѣшняго міра и внутренняго познаванія того, что не „я“ и того, что составляетъ „мою сущность“, „мою личность“. Чѣмъ слабѣе развитъ у ребенка полетъ фантазій, тѣмъ меньшею изобрѣтательностью

отличается ребенокъ въ своихъ забавахъ, уподобляясь птицѣ, лишенной крыльевъ. Къ сожалѣнію, дѣтскимъ играмъ и до настоящаго времени многіе не придають серьезнаго значенія въ дѣлѣ воспитанія. Это, конечно, грубая педагогическая ошибка. Карлъ Гроссъ, которому принадлежитъ подробное и наиболѣе основательное изслѣдованіе о сущности дѣтскихъ игръ, высказываетъ мысль, что игры являются внѣшнимъ обнаруженіемъ тѣхъ влеченій, которыя вложены въ природу новаго существа и которыя необходимы для поддержанія жизни его вида. У большинства животныхъ мы видимъ врожденные влеченія въ видѣ выработанныхъ рефлексовъ и инстинктовъ, которые или совсѣмъ не нуждаются въ упражненіи или требуютъ только незначительнаго упражненія, чтобы исполнить свою цѣль. У людей природныхъ инстинктовъ меньше, чѣмъ у животныхъ и посему періодъ беспомощности длится дольше. Чтобы сдѣлаться способнымъ къ жизни, постепенно приспособить природные инстинкты къ различнымъ жизненнымъ отношеніямъ и развить высшія умственныя способности до извѣстной степени зрѣлости, каждый человекъ долженъ пережить особый періодъ дѣтства. Достиженію этой цѣли, по мнѣнію Гросса, и содѣйствуютъ дѣтскія игры. Для игры въ ребенкѣ есть какое-то внутреннее побужденіе. По мнѣнію Спенсера, источникомъ игры у дѣтей является излишекъ энергіи, избытокъ силъ, не истраченныхъ на удовлетвореніе насущныхъ потребностей. Накопившаяся энергія требуетъ выхода дѣятельности. Но такъ какъ у дѣтей не можетъ быть серьезной дѣятельности, то возникаетъ игра, въ которой дѣти подражаютъ тому, что дѣлаютъ взрослые. Однако изъ этого нельзя дѣлать вывода, что игра есть подражаніе. Игра по выраженію Гросса, „не есть подражаніе, а какъ разъ нѣчто совершенно обратное, именно *предвареніе, предчувствіе, предварительное упражненіе*“. Игры существуютъ для того, чтобы „юное существо заранее упражнялось и подготовлялось къ будущей дѣятельности“.

Съ этой точки зрѣнія уже ранній лепетъ въ младенчествѣ является своего рода игрой, которая ведетъ къ предварительному упражненію столь характерныхъ для человека голосовыхъ органовъ.

Если мы внимательно присмотримся къ дѣтскимъ играмъ, то замѣтимъ, что имъ присуще удовольствіе, получаемое отъ естественнаго упражненія въ дѣятельности. Это удовольствіе усиливается еще отъ сознанія себя *творцомъ*, причиною того или иного явленія. „Радость быть причиною“ есть, по выраженію Кейра, „радость успѣха побѣды“. Для дѣтей наслажденіемъ является открытіе въ самомъ себѣ прежде невѣдомыхъ силъ. „Прислушайтесь къ ребенку“, замѣчаетъ Тома, „когда онъ утромъ лежитъ одинъ въ своемъ тепломъ гнѣздышкѣ. Его собственный лепетъ доставляетъ ему удовольствіе“... „Его щебетанье, его болтовня есть также игра въ своемъ родѣ: ребенокъ забавляется своей непонятной болтовней. Его особенно развлекаютъ разные звуки: звукъ бубенчика, гремушки, свистокъ—все доставляетъ ему удовольствіе и побуждаетъ его къ радостнымъ крикамъ“ (Компейрэ).

Итакъ дѣтская игра по своему существу есть *пріятная дѣятельность, основывающаяся у дѣтей на внутренней необходимости и не выходящая за предѣлы дѣтскихъ силъ*. Въ этомъ главное педагогическое значеніе дѣтскихъ игръ.<sup>1)</sup>

Родители и воспитатели, помня, что игры радость и утѣха дѣтства, должны приложить заботы къ правильной постановкѣ дѣтскихъ игръ, предоставляя однако дѣтямъ свободу и не стѣсняя ихъ творчества. Лучшій матеріаль для игръ не готовыя игрушки, законченные предметы, а тѣ, которые даютъ неограниченную возможность разнообразныхъ изобрѣтеній въ строительствѣ (Жанъ Поль Рихтеръ). Занятія, практикующіяся въ „Дѣтскихъ садахъ“, даютъ много цѣннаго для развитія дѣтскаго самостоятельнаго творчества.

IV. Необходимо *упражненіе* воображенія и при преподаваніи. Пользуясь простыми формами біографіи и путеше-

---

<sup>1)</sup> „Игра должна быть въ дѣтскомъ возрастѣ источникомъ удовольствія и поученія: она должна изощрять органы ощущеній и совершенствовать искусство рукъ, развивать тѣлесную и душевную дѣятельность, увеличивать познанія и силы и служить средствомъ образованія и отдыха; она должна укрѣплять память и направлять вниманіе, руководить чувствованіями и давать просторъ фантазій и волѣ... и закладывать первый фундаментъ для теоріи и практики жизни“. (Колоцца, „Дѣтскія игры“).

ствій и преподавая элементарную исторію и географію, учитель долженъ руководить движеніями воображенія, такъ какъ большая часть устнаго преподаванія, поскольку оно касается конкретныхъ фактовъ, обращается къ воображенію ребенка. Поэтому со стороны формы всякій рассказъ учителя долженъ отличаться простотою, выразительностью и живостью, что достигается умѣлымъ употребленіемъ метафоръ. Въ связи съ этимъ учитель долженъ возвращать умъ ребенка къ его собственнымъ прежнимъ переживаніямъ, которыя могутъ помочь уразумѣнію новыхъ фактовъ.

При преподаваніи дѣтямъ слѣдуетъ мертвому перечисленію частей какого-либо предмета (напр., описаніе Везувія по высотѣ, измѣняющейся растительности, по мѣрѣ удаленія отъ подошвы горы и т. д.) придавать живой характеръ разсказа (описаніе Везувія можетъ превратиться на урокахъ въ повѣствованіе восхожденія на эту гору). Превращеніе вещей въ дѣйствія, по замѣчанію проф. Ройса, вноситъ важный драматическій элементъ, любовь къ дѣйствію, которая составляетъ основу нашего интереса къ драмѣ.

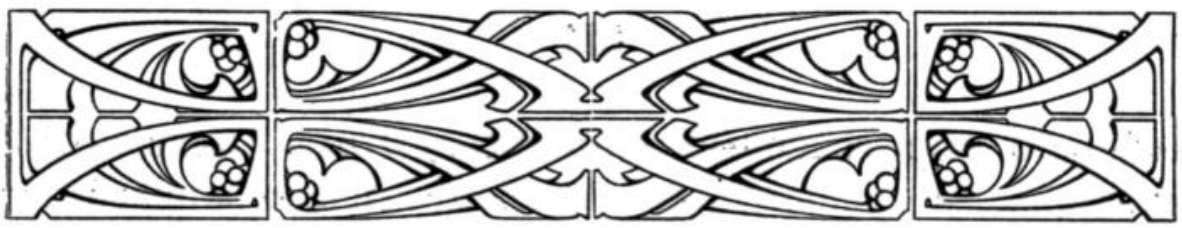
Школа должна помнить, что воображеніе живетъ чувствованіемъ. Поэтому при преподаваніи такого предмета какъ географія, слѣдуетъ использовать любовь ребенка къ приключеніямъ, соединяя описаніе съ повѣствованіемъ.

Широкое примѣненіе наглядности открываетъ путь дѣтскому воображенію.

V. Еще со временъ Руссо воспитатели признали желательнымъ предоставлять дѣтямъ время отъ времени открывать что-либо самостоятельно. При преподаваніи естественной исторіи, географіи, исторіи представляется много случаевъ къ тому, чтобы поощрять дѣтей рисовать и придумывать результаты того, что они знаютъ. Здѣсь, безъ сомнѣнія, мы имѣемъ дѣло съ процессомъ мышленія, т. е. съ умозаключеніемъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, которое возникаетъ изъ дѣятельности воображенія. Такъ, дѣти, которымъ случалось рыть канавки на морскомъ берегу или на берегу рѣки, съ помощью наводящихъ вопросовъ могутъ

сказать, что долины образуются благодаря дѣйствию горныхъ потоковъ. Воспитатель, по словамъ Дж. Селли, „не можетъ оказать большей услуги ребенку, чѣмъ развивая эту способность къ быстрымъ открытіямъ при помощи воображенія“ (стр. 285).





## ГЛАВА ДЕВЯТАЯ.

### Мышленіе и языкъ.

Познавательная способность на первых ступеняхъ своего развитія проявляется пассивно, какъ это мы видѣли въ ощущеніяхъ, и отчасти активно въ представленіяхъ. Но наши представленія о предметахъ носятъ случайный и отрывочный характеръ. Поэтому познаніе, ограниченное одними представленіями, какъ это наблюдается у дѣтей, не отличалось бы точностью и основательностью. Болѣе совершенное свое выраженіе познаніе находитъ въ процессахъ мышленія, какъ способности ориентироваться въ новыхъ для насъ данныхъ опыта, хотя, строго говоря, даже такой сравнительно простой актъ, какъ воспріятіе дѣйствительности, не протекаетъ у человѣка безъ дѣятельности мышленія. „Мышленіе“, говоритъ Риль, „дополняетъ воспріятіе. Мы постоянно предполагаемъ значительно болѣе широкую связь, чѣмъ та, которая дана намъ въ простыхъ фактахъ“. Способность мышленія называется разсудкомъ или умомъ въ собственномъ смыслѣ слова. Дѣятельность разсудка, возникающая изъ того матеріала, который хранится памятью, отличается единствомъ основной идеи и цѣльностью. Изъ образовъ при размышленіи мы выбираемъ не случайные, а только такіе, которые имѣютъ близкое отношеніе къ предмету нашего размышленія. Степенью сосредоточенія вниманія на этихъ образахъ обусловливаются глубина и плодотворность нашего мышленія.

Мышленіе заключаетъ въ себѣ анализъ и отвлеченіе. Въ то время какъ грубый эмпирикъ, по выраженію Джемса, созерцаетъ фактъ во всей его цѣльности, оставаясь предъ нимъ беспомощнымъ и сбитымъ съ толку, если этотъ фактъ не вызываетъ въ его умѣ ничего сходнаго или смежнаго, мыслитель расчленяетъ данное явленіе и отличаетъ въ немъ

какой-либо определенный признакъ. Этотъ признакъ онъ принимаетъ за существенную сторону цѣлаго даннаго явленія, усматриваетъ въ немъ свойства и выводитъ изъ него слѣдствія, съ которыми дотолѣ въ его глазахъ данный фактъ не находился ни въ какой связи. Иначе сказать, мышленіе совершается при помощи понятій, въ которыхъ выражается мысль о сущности и существенныхъ свойствахъ предмета. Этимъ мышленіе отличается отъ дѣятельности воображенія, въ которомъ мы имѣемъ дѣло съ единичными представленіями. Мы, напр., представляемъ себѣ единичную лошадь, сознавая въ тоже время, что это представленіе не совпадаетъ съ нашимъ понятіемъ о лошади. Когда же думаемъ о лошади, то сокращаемъ признаки нашихъ представленій и отбрасываемъ все несущественное. Разсудочная дѣятельность отличается отъ ассоціаціи представленій еще и тѣмъ, что въ ней всегда замѣтно участіе воли. Простая смѣна представленій совершается у насъ непрерывно, но думаемъ мы лишь тогда, когда ставимъ себѣ определенную задачу—теоретическую или практическую. Мышленіе, по словамъ К. Д. Ушинскаго, это остановившееся воображеніе. Въ процессѣ воображенія одно представленіе смѣняется другимъ; въ процессѣ мышленія нѣсколько представленій одновременно остаются въ ясномъ полѣ нашего сознанія, что и даетъ намъ возможность дѣлать сравненія, составлять понятія, сужденія и т. д. Легко видѣть, что безъ процесса воображенія процессъ мышленія невозможенъ; труднѣе подмѣтитъ, что безъ процесса мышленія невозможенъ процессъ воображенія, но въ дѣйствительности это такъ. Мы не можемъ воображать отдѣльныхъ признаковъ, и воображаемъ только ассоціацію этихъ признаковъ, для составленія которой мы должны были подумать. Когда мы мечтаемъ, то въ нашемъ сознаніи проходятъ не одни представленія, но и понятія.<sup>1)</sup> Изъ сказаннаго видно, что мышленіе не является для насъ понятіемъ строго определеннымъ и живымъ. Этимъ объясняется и то различіе, которое замѣчается у психологовъ, при определеніи мышленія. Одни изъ нихъ видятъ въ немъ апперцептивную дѣятельность, характеризуемую вниманіемъ (Вундтъ); другіе разсматриваютъ его какъ дѣятельность связующую,

<sup>1)</sup> Ушинскій, т. I, стр. 308—309.

разлагающую и выбирающую. (Эйслеръ); третьи склонны видѣть въ мышленіи только болѣе сложную ассоціативную дѣятельность (Цигенъ). Нѣкоторые не безъоснованія подчеркиваютъ значеніе для процесса мышленія и чувства, такъ какъ „продуманное“, по выраженію Вильмана, „становится полною собственностью человѣка и факторомъ его внутренней жизни только тогда, когда доходитъ до чувства“. Очевидно, что живой мыслительный процессъ представляетъ собою сложное явленіе, охватывающее почти всѣ виды душевной жизни человѣка въ большей или меньшей степени.

Предметами разсудочной дѣятельности является, прежде всего, образованіе общихъ идей, общихъ *понятій*: „тѣло“, „вѣсъ“. Далѣе идетъ комбинированіе двухъ понятій въ форму утвержденія или положенія, когда мы говоримъ: тѣла имѣютъ вѣсъ. Такое соотношеніе двухъ понятій называется *сужденіемъ*. Наконецъ, идетъ процессъ, посредствомъ котораго мы переходимъ отъ опредѣленныхъ сужденій къ другимъ опредѣленнымъ. Такъ отъ утвержденія: „тѣла имѣютъ вѣсъ“, „газы суть тѣла“ мы переходимъ къ утверженію: „газы имѣютъ вѣсъ“. Этотъ процессъ называется *умозаключеніемъ*.

Развитіе разсудка совершается постепенно, начиная съ дѣтства и не прекращаясь въ старости. Качество разсудка— остроуміе, проницательность и глубокомысліе зависятъ прежде всего, отъ свойствъ полученныхъ въ дѣтствѣ ощущеній и представленій. Изъ неясныхъ ощущеній и несовершенныхъ представленій нельзя образовать отчетливыхъ понятій. Такъ какъ разсудокъ черпаетъ матеріалъ изъ того, что хранится памятью, то при слабости послѣдней человѣкъ рѣдко приходитъ къ яснымъ понятіямъ, правильнымъ сужденіямъ и умозаключеніямъ, потому что его память „не въ состояніи ни въ точности сохранить, ни въ надлежащее время пробудить представленія для ихъ осмотра, обсужденія и связыванія“.

Направленіе разсудочнаго процесса въ значительной степени обусловливается вліяніемъ на него чувства, измѣняющаго иногда теченіе нашей мысли (вліяніе гнѣва, настроенія), и воли, которая начинаетъ и прекращаетъ мыслительные процессы.



Процессы мышленія у различныхъ людей неодинаковы и носятъ отпечатокъ индивидуальности. Различаютъ типы: *образный*, состоящій въ томъ, что лица, принадлежащія къ этому типу, воплощаютъ мышленіе въ образы тѣхъ предметовъ, о которыхъ мыслятъ, и *словесный*; мышленіе лицъ, этого типа воплощается въ образы словъ, которыми называются мыслимые предметы.

Французскій психологъ Рибо, на основаніи опроса болѣе 100 лицъ, какъ они мыслятъ такія названія, какъ: собака, цвѣтъ, доброта, красота, число, форма, время, безконечность и т. д., дѣлитъ людей по процессу мышленія на три типа: *конкретный, слуховой и зрительно-типографическій*.

Лица перваго типа мыслятъ отвлеченныя понятія въ видѣ образовъ предметовъ (доброту представляютъ въ образѣ извѣстной личности); принадлежащіе ко второму типу мыслятъ общія названія въ видѣ словъ; лица послѣдняго типа мыслятъ слова какъ бы написанными или напечатанными.

Такое дѣленіе подтверждается и другими изслѣдователями. „Нѣкоторыя лица“, по словамъ Гальтона, „видятъ мысленно, какъ бы напечатаннымъ, каждое слово, которое они произносятъ. И, произнося слова, они читаютъ ихъ, какъ будто они напечатаны на той длинной полоскѣ бумаги, которая служитъ для передачи телеграфныхъ депешъ“. <sup>1)</sup> Такая особенность въ процессѣ мышленія объясняетъ намъ способность нѣкоторыхъ шахматистовъ разыгрывать между собою шахматныя партіи безъ доски, прогуливаясь по набережнымъ и улицамъ. Зато другіе, дѣлая въ умѣ сложене, мысленно повторяютъ себѣ названія цифръ и складываютъ, такъ сказать, звуки, не имѣя о нихъ графическаго представленія. „Я имѣлъ случай замѣтить“, говоритъ Рибо, „что многіе счетчики не видятъ ни цифръ, надъ которыми они оперируютъ, ни хода вычисленій, но они слышатъ все“.

*Мышленіе у дѣтей.* Мышленіе развивается у людей постепенно. Чтобы подняться на высоту зрѣлой мысли, человеку приходится пройти длинный и долгій путь развитія, начиная отъ элементарныхъ едва замѣтныхъ реакцій, въ ко-

<sup>1)</sup> Кейра, цит. соч., стр. 36.

торыхъ трудно рѣшить, гдѣ кончается чисто физиологическій процессъ и гдѣ загорается заря хотя и элементарной, но все-таки духовной жизни. Явившееся на свѣтъ дитя лишено почти всякой способности мысли, не имѣетъ никакихъ представленій и даже не способенъ ихъ имѣть.<sup>1)</sup>

Наблюденіе надъ дѣтьми въ семьѣ, изученіе дѣтской рѣчи, рассказовъ, рисунковъ и т. д. ясно говоритъ намъ о слабой и неустойчивой дѣтской мысли, рѣзко отличающейся отъ мысли взрослыхъ. Элементарная форма мышленія проявляется у дѣтей раньше, чѣмъ они начнутъ говорить<sup>2)</sup>. Ихъ мысль отличается конкретнымъ характеромъ; представленія индивидуальны; сужденія относятся къ отдѣльнымъ фактамъ и не имѣютъ общаго характера; ребенокъ беспомощенъ въ актахъ представленія и воспроизведенія<sup>3)</sup>. Такой характеръ мышленія у дѣтей ярко проявляется въ томъ общеизвѣстномъ фактѣ, что для полнаго пониманія и успокоенія дѣтской пытливости имъ необходимо показать то, о чемъ идетъ рѣчь (наглядность); всѣ указанія отвлеченнаго характера исчезаютъ у нихъ безслѣдно. Тотъ же конкретный характеръ мышленія сказывается и въ дѣтскомъ поведеніи: указаніе родителей на будущее благо никогда не въ состояніи заставить ребенка отказаться отъ блага настоящаго, которое находится предъ его глазами.

<sup>1)</sup> См. „Душа ребенка съ краткимъ описаніемъ души животныхъ и души взрослого человѣка“. Проф. Сикорскаго. Кіевъ. 1909, стр. 2 и дал. и Ланге:—„Душа ребенка въ первые годы жизни.“ СПб. 1892, стр. 38—40 и д.

<sup>2)</sup> Гауптъ рассказываетъ о своемъ ребенкѣ, что онъ водилъ его за руку и ребенокъ привелъ отца къ кусту съ малиной, требуя мимикой ягодъ. Когда отецъ не исполнилъ его желанія, ребенокъ привелъ къ тому же мѣсту мать, требуя того же и отъ нея. Очевидно, у него уже была мысль, что, потерпѣвъ неудачу у отца, можно попытать счастья у матери. См. у Рубинштейна, стр. 334.

<sup>3)</sup> Мой сынъ, пишетъ проф. Сикорскій, мальчикъ около четырехъ лѣтъ, увидѣлъ меня однажды купающимся въ ваннѣ, впалъ въ изумленіе и, всплеснуль руками, произнесъ: „Боже мой, у него плечи есть“. На мой вопросъ, развѣ онъ воображалъ меня лишеннымъ шеи, онъ отвѣтилъ: „я думалъ, что у тебя—шея, а тамъ сейчасъ—ноги“. Очевидно, ребенокъ неясно представлялъ фигуру человѣка, несмотря на то, что онъ ясно видѣлъ и себя и меньшаго брата въ ваннѣ. Цит. соч. стр. 104.

На основаніи экспериментальныхъ изслѣдованій Меймана, Цигена и др. можно сказать, что въ возрастѣ 6—13 лѣтъ лучше одаренныя дѣти мыслятъ индивидуальными представленіями; преобладаніе же болѣе отвлеченнаго мышленія замѣчается у менѣе одаренныхъ. Постепенное развитіе дѣтскаго мышленія и вызрѣваніе дѣтской психики налагаетъ на воспитателей обязанность не ускорять искусственно этого развитія и держаться принципа Руссо: „природа хочетъ, чтобы дѣти были дѣтьми“.

Конкретный характеръ дѣтскаго мышленія обусловливаетъ и другую его особенность—медленность, малую подвижность, проявляющуюся въ воспроизведеніи и въ реакціи на разнообразныя раздраженія. Дѣти переходятъ съ значительнымъ напряженіемъ отъ одного представленія къ другому; синтезъ и анализъ совершаются въ ихъ сознаніи медленно. Отсюда нецѣлесообразность требованія быстрыхъ отвѣтовъ отъ дѣтей.

Дѣтское пониманіе отличается поверхностнымъ характеромъ и преобладаніемъ въ немъ чувственныхъ мотивовъ. Узко-эгоистическій характеръ дѣтскаго мышленія—явленіе общеизвѣстное: коровушки существуютъ для того, чтобы кормить дѣтей молочкомъ; курочки, чтобы нести имъ яички. Совершенно справедливо замѣчаніе Бинэ, что дѣти въ своихъ опредѣленіяхъ выдвигаютъ на первый планъ служебное значеніе предметовъ: „ножъ это то, чѣмъ рѣжутъ“; лошадь—это, „чтобы вывести телѣжку“. Дѣти плохо отдають отчетъ въ своихъ словахъ и дѣйствіяхъ, такъ какъ ихъ „умъ такъ же неискусенъ, какъ и ихъ руки“. Дѣтская податливость ко всякаго рода внушеніямъ является естественнымъ слѣдствіемъ замѣчаемой у дѣтей слабости обсужденія. Такою слабостью отличается у дѣтей и способность умозаключенія.

На основаніи опытовъ Мейманъ утверждаетъ, что у дѣтей отсутствуетъ способность умозаключенія, развивающаяся лишь послѣ десяти лѣтъ. Но эти выводы далеко не всѣми раздѣляются, такъ какъ имъ противопоставляются жизненные факты. Дѣти 6—7 лѣтъ рѣшаютъ несложныя задачи, съ которыми они могутъ справиться не иначе, какъ при помощи умозаключеній. Друммондъ сообщаетъ объ

одномъ мальчикѣ, что онъ, отдавъ свою долю сладкаго другому мальчику, принялся ходить по комнатѣ и затѣмъ произнесъ: „хорошій, хорошій, добрый мальчикъ“! Оцѣнка поступка, очевидно, основывалась у него на мысли, что такія явленія похвальны. Прейеръ сообщаетъ о своемъ сынѣ, что онъ на 319 днѣ своей жизни, покончивъ съ содержимымъ тарелки, занялся тѣмъ, что стучалъ по ней ложкой; прикоснувшись къ ней свободной рукой, онъ замѣтилъ, что звукъ перемѣнилъ свой характеръ; вслѣдъ за этимъ онъ началъ повторять съ видимымъ удовольствіемъ свой опытъ, то отнимая руку, то прикладывая ее. Здѣсь замѣтно уже, хотя и слабое, разпознаваніе причинной связи. Основываясь на такого рода фактахъ и на ежедневномъ общеніи съ дѣтьми, нѣкоторые и приходятъ не безъ основанія, къ выводу, что умозаключеніями пользуются и дѣти младшаго возраста, „Полная вѣроятность этого вывода“ замѣчаетъ Рубинштейнъ, „подтверждается еще и тѣмъ, что мышленіе, какъ сложное явленіе, охватываетъ цѣлый рядъ другихъ психическихъ функцій, которыхъ мы за дѣтьми не отрицаемъ, а признаемъ ихъ извѣстную слабость. То же нужно сказать и объ умозаключеніяхъ. И тутъ психическая природа оставила намъ извѣстный просторъ, въ предѣлахъ котораго вопросъ рѣшается воспитателями, средой, навыкомъ и упражненіемъ“.<sup>1)</sup>

*Языкъ.* Процессъ мышленія закрѣпляется словомъ. Только въ словѣ и идеѣ понятіе совершенно отвлекается отъ частныхъ признаковъ тѣхъ представленій, изъ которыхъ оно выдѣлилось, получаетъ печать духа и дѣлается его полною собственностью. Слова человѣческой рѣчи являются главнымъ, если не единственнымъ средствомъ къ упорядоченію всего психическаго содержанія, общенія людей другъ съ другомъ и ежеминутной провѣрки данныхъ личнаго сознанія каждаго отдѣльнаго человѣка данными сознанія всѣхъ остальныхъ; они служатъ отпечаткомъ душевной жизни человѣка (Морицъ). Каждое слово, по выраженію Ушинскаго, есть для насъ тоже, что номеръ въ библіотекѣ; подъ этимъ номеромъ скрывается цѣлое твореніе, стоившее намъ продолжительнаго труда въ свое время.<sup>2)</sup> „Слово—это какъ бы

1) Цит. соч., стр. 341, 343.

2) Т. I, стр. 309.

воля вещи, и если нѣсколько вещей сходны между собой, то онѣ обозначаются однимъ и тѣмъ же именемъ, ибо ихъ,— такъ намъ кажется,—одушевляетъ одна и та же воля, въ нихъ дѣйствуетъ одна и та же сила“. <sup>1)</sup>

Вопросъ о происхожденіи рѣчи сложный, спорный и запутанный. „Изученіе дѣтскаго языка“, говоритъ Штернъ, „есть эмпирическая наука и не можетъ быть обосновано одними литературными матеріалами“. <sup>2)</sup> Не вдаваясь поэтому въ разсмотрѣніе теорій о происхожденіи языка, мы лишь отмѣтимъ, что въ настоящее время отмежевались два направленія: по одному, старому, языкъ есть „продуктъ первоначальной творческой силы, которая наследуется однимъ поколѣніемъ отъ другого“ (нативизмъ); другое направленіе, эмпирическое, смотритъ на языкъ, какъ на „продуктъ подражанія“, потому что дѣти не измышляютъ свой языкъ, а научаются ему путемъ подражанія. Представители средняго направленія, примирительнаго, начало языка полагаютъ въ природной одаренности къ рѣчи, дальнѣйшее развитіе которой совершается уже эмпирическимъ путемъ. Такъ какъ въ ряду живыхъ существъ только одинъ человѣкъ обладаетъ способностью рѣчи, то вполне естественно предположить природную одаренность къ слову.

Слово развивается у человѣка благодаря дару языка, подъ которымъ разумѣются всѣ способы какъ невольнаго внѣшняго выраженія, такъ и намѣреннаго сообщенія о своихъ внутреннихъ состояніяхъ другимъ. Сюда относятся: мимика (измѣненіе мускуловъ лица), жесты (измѣненіе мускуловъ рукъ), и тѣлодвиженія (измѣненія въ мускулахъ другихъ частей тѣла). Мимическій языкъ употребляется у всѣхъ народовъ въ одномъ и томъ же значеніи, такъ какъ единственнымъ наставникомъ при образованіи его является природа человѣка.

Но мимика недостаточна для выраженія сложныхъ душевныхъ состояній и въ частности умственно-познавательныхъ, такъ какъ пока понятіе не соединено съ названіемъ,

---

<sup>1)</sup> Проф. Ерузалемъ, цит. соч., стр. 149.

<sup>2)</sup> Душевная жизнь дѣтей. Очерки по педагогической психологiи. Подъ ред. А. Лазурскаго и А. Нечаева. Москва. 1910, стр. 202.

пока сужденіе не получило словесной формулы предложенія, до тѣхъ поръ они не поддаются анализу.

Въ виду этого задачею воспитанія является содѣйствіе развитію дара рѣчи.

Это развитіе обусловливается фізіологическими и психическими причинами.

Фізіологическимъ условіемъ является соотвѣтствующее устройство голосового аппарата, способнаго произносить члено-раздѣльные звуки.

Кромѣ этого, необходимо обладать слухомъ. Если глухія дѣти не говорятъ отъ природы, какъ нормальныя дѣти, то это объясняется тѣмъ, что они не слышатъ, что человѣческой голосъ и звуки природы не производятъ на ихъ органы слуха никакого впечатлѣнія.

Но одного органа рѣчи и смысла недостаточно для того, чтобы научиться говорить, такъ какъ попугай, сорока, нѣкоторыя породы обезьянъ обладаютъ такимъ же голосовымъ аппаратомъ. Образование языка, очевидно, зависитъ отъ другого психическаго условія, какого не имѣется у животныхъ,—отъ ума, какъ способности образовывать и мыслить понятія. По мѣрѣ раскрытія душевныхъ силъ человека, развивается и даръ рѣчи. Въ развитіи рѣчи можно различать три періода: а) періодъ изученія звуковъ (подготовительный періодъ), б) уразумѣніе словъ и в) произнесеніе словъ.

Первые звуки у дѣтей появляются на первомъ году ихъ жизни. Всѣ изслѣдователи развитія дѣтской рѣчи, замѣчаютъ проф. Нечаевъ, указываетъ на необыкновенную трудность записыванія рѣчи новорожденнаго. Въ его крикѣ рѣдко можно уловить чистыя гласныя: обыкновенно слышится нѣчто неопредѣленное, среднее между *a* и *o*, *a* и *e*, *e* и *и*. Но уже въ первую четверть года начинается дѣтскій лепетъ. Начало дѣтскаго лепета можно отнести къ концу второго мѣсяца. (Прейеръ отмѣчаетъ начало лепета у своего сына на 6 недѣль, Штернъ у своей дочери на 7 недѣль<sup>1)</sup> и т. д.). Сначала дѣти произносятъ гласныя, а потомъ согласныя, изъ которыхъ *ж*, *з*, *ш* проявляются позже (по наблюденію Нечаева на второмъ году).

<sup>1)</sup> Цит. соч. „Душевная жизнь дѣтей“, стр. 206.

Подъ вліяніемъ различныхъ чувствованій у ребенка появляются сочетанія звуковъ: ата, ава, вава и т. д. „Спустя нѣкоторое время послѣ рожденія“, говоритъ Дарвинъ, „характеръ крика различенъ въ зависимости отъ того, вызывается ли онъ голодомъ или страданіемъ. Но, кромѣ того, извѣстно, что дѣтскій голосъ имѣетъ свои излюбленные, такъ сказать, привилегированные членораздѣльные звуки“. Начиная съ сорокъ второй недѣли, замѣчаетъ Прейеръ, слоги: ма, паппа, аппапа, бабба, тата „произносятся очень часто“. Такіе звуки, какъ „таіі, атаіі“ несомнѣнно произвольные. Начиная со второго года жизни дѣтей, большое вліяніе оказываетъ на развитіе рѣчи подражаніе звукамъ животныхъ <sup>1)</sup> и членораздѣльной рѣчи взрослыхъ. <sup>2)</sup> „Ребенокъ“, говоритъ Вундтъ, „подражаетъ взрослому, а взрослый ребенку. Обыкновенно сначала подражаетъ взрослый: онъ воспроизводитъ произвольные артикуляціонные звуки, издаваемые ребенкомъ, которымъ онъ придаетъ въ тоже время опредѣленное значеніе, какъ, напр., „папа“ для обозначенія отца, „ма“—„ма“—матери, „да“—для обозначенія всевозможныхъ указательныхъ словъ. Только послѣ того, какъ ребенокъ научится посредствомъ сознательнаго подражанія употреблять подобные звуки въ опре-

<sup>1)</sup> Подражая крикамъ животныхъ, ребенокъ создаетъ звукоподражаемыя слова, которыя непосредственно становятся для него названіями животныхъ. Въ этомъ случаѣ представленіе и слово одновременно возникаютъ въ его умѣ и на его губахъ. Слово вау-вау, обозначающее собаку, заимствуется, чаще всего отъ няньки, которая считаетъ своей обязанностью научить его не только общеупотребительному языку, но также и діалекту, свойственному дѣтямъ. Но можно допустить, что это слово часто изобрѣтается и самимъ ребенкомъ, если ему приходится слышать постоянно лай собаки. Прейеръ приводитъ примѣры инстинктивнаго звукоподражанія: ку-ку, кукуреку, пипъ-пипъ (птица), тикъ-такъ (часы), хютъ (свистокъ локомотива).

<sup>2)</sup> Въ подражаніи обыкновенно за возбужденіемъ непосредственно слѣдуетъ реакція. Но есть другая форма подражанія, при которой между возбужденіемъ и реакціей проходитъ извѣстный промежутокъ времени. Въ книгѣ Аменты: „Душа ребенка“ разсказывается такой случай. Одна дама напѣвала своему трехъ—четыреохъ мѣсячному крестнику дѣтскую пѣсенку: „А, Бе, У,—котъ въ снѣгу“. Она уѣхала послѣ того какъ ребенку минуло 4 мѣсяца. Когда ребенокъ чрезъ  $\frac{3}{4}$  года началъ говорить, то между прочимъ онъ сказалъ: „А, Бе, У—отъ въ сну“. Между тѣмъ, со дня отъѣзда крестной ему никто не напѣвалъ этой пѣсенки.

дѣленномъ смыслѣ, онъ начинаетъ подражать и другимъ словамъ рѣчи взрослога.<sup>1)</sup> Особенно важнымъ въ развитіи рѣчи является моментъ, когда ребенокъ узнаетъ, что каждая вещь имѣетъ свое имя, что слова только знаки вещей, и начинаетъ задавать вопросъ,—что это такое? Съ наступленіемъ періода вопросовъ слова ребенка теряютъ субъективно—эмоціональный или волевой характеръ, и ясно дифференцируется ихъ объективно—предметное значеніе. Междометія идутъ на убыль, получаютъ преобладаніе имена предметовъ. По мѣрѣ развитія болѣе точнаго воспріятія предмета выдѣляется понятія дѣйствія (глаголь); затѣмъ образуется навыкъ къ различенію качества и отношенія предмета (имя прилагательное, нарѣчіе, мѣстоименіе, числительное и т. д.).

Интересно распредѣленіе по категоріямъ словеснаго матеріала, которое приведено Штерномъ („Душевная жизнь дѣтей“, стр. 218), какъ результатъ его наблюденія надъ мальчикомъ (Гюнтеромъ) и дѣвочкой (Гильдою).

*Мальчикъ.*

Возрастъ.	Существ.	Глаголь.	Другія части рѣчи (безъ междом.)
1, 2	100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—	—
1, 11	69 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	18 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	12 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
2, 4	65 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	16 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	19 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

*Дѣвочка.*

1, 3	100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—	—
1, 6	85 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	15 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—
1, 8	78 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	22 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—
1, 11	63 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	23 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	14 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

На третьемъ—четвертомъ году дѣти достигаютъ той стадіи, когда у нихъ появляется способность подмѣчать недостатки собственнаго произношенія и стремленіе такъ или иначе избавиться отъ нихъ. Весь процессъ рѣчи опредѣляется такимъ образомъ психическимъ взаимодействіемъ между ребенкомъ и разговоромъ окружающихъ его лицъ; на долю ребенка выпадаетъ первоначально въ этомъ взаимодействіи исключительно образованіе звуковъ, а на долю

<sup>1)</sup> В. Вундтъ. Очеркъ психологій. Пер. подъ ред. проф. Грота, Москва. 1897, стр. 341.



окружающихъ лицъ—приноровленіе этихъ звуковъ къ словамъ рѣчи. Въ дальнѣйшемъ дѣтскій языкъ теряетъ свой индивидуальный характеръ и ассимилируется съ языкомъ общеупотребительнымъ.

### ПЕДАГОГИЧЕСКІЕ ВЫВОДЫ:

1. Развитие разсудочной дѣятельности—одна изъ важныхъ задачъ воспитанія. Достиженію этой задачи содѣйствуютъ правильные методы обученія, въ примѣненіи которыхъ необходимо соблюдать правило: на каждой данной стадіи развитія дѣтямъ надо предлагать такой матеріаль, къ которому они подготовлены по своему возрасту, по имѣющимся у нихъ знаніямъ, умственному развитію и апперципирующей массѣ. Развитію дѣтскаго мышленія содѣйствуетъ также проникновеніе въ логическую связь чужихъ мыслей (при чтеніи стихотвореній, статьи) и упражненіе въ логическомъ связываніи собственныхъ мыслей (описаніе предметовъ и явленій).

2. Конкретный характеръ дѣтскаго мышленія требуетъ отъ воспитателей, чтобы въ дѣтскую пору въ полной мѣрѣ примѣнялась наглядность при обогащеніи дѣтей представленіями. Но не слѣдуетъ впадать въ крайность, которая замѣчается въ наше время: увлеченіе наглядностью. Истинное развитіе мышленія требуетъ нормальнаго сочетанія двухъ сторонъ: наглядности и способности отвлеченія. Надо помнить, что способность отвлеченія дала возможность человѣку освободиться отъ власти непосредственныхъ фактовъ и стать на почвѣ образованія понятій.

3. Развивая умъ, воспитатель долженъ распознавать особенности умственныхъ способностей дѣтей, чтобы помочь имъ направить ихъ по тому пути, на который толкаетъ ихъ природа. Идеаломъ правильнаго интеллектуальнаго воспитанія является умъ, въ которомъ всѣ способности занимаютъ мѣсто, пропорціональное ихъ цѣнности и значенію, такъ же, какъ идеаломъ правильнаго физическаго воспитанія должно быть тѣло, всѣ органы котораго гармонически развиты и всѣ функціи правильно содѣйствуютъ другъ другу въ поддержаніи жизни. „Равновѣсіе способностей въ умѣ человѣ-

ческомъ является тѣмъ же, чѣмъ въ мірѣ физическомъ—равновѣсіе силъ: оно поддерживаетъ порядокъ, не стѣсняя движеній“. Надо съ недовѣрчивостью относиться къ умамъ, замѣчаетъ Компейрэ, гдѣ извѣстныя интеллектуальныя расположенія имѣютъ господство надъ прочими и душатъ ихъ. Когда нѣкоторыя способности нарушаютъ равновѣсіе, то благодаря этому, правда, расцвѣтаетъ геній; но чаще всего результатомъ неуравновѣшеннаго воспитанія бываетъ безсвязность, беспорядокъ, беспомощность.

4. Такъ какъ языкъ, являясь органомъ мышленія, въ то же время служитъ и средствомъ для внѣшняго выраженія всего психическаго содержанія, то необходимо заботиться о томъ, чтобы не ускорялось искусственно развитіе дѣтской рѣчи чрезъ обогащеніе ея словами. Заботы о томъ, чтобы ребенокъ больше зналъ словъ вредна для него. Слѣдуетъ помнить, справедливо замѣчаетъ Сѣченовъ, что слово должно служить лишь знакомъ, выраженіемъ извѣстнаго представленія, и потому учить ребенка однимъ словамъ, не давая ему въ то же время соответствующихъ представленій, значило бы впасть въ опасную крайность и приучать ребенка довольствоваться пустымъ, ничего незначащимъ звукомъ. („Рефлексы“. СПб. 1866, стр. 104 и 105). Ребенокъ, привыкшій употреблять въ разъ заученной формѣ слова, для которыхъ у него нѣтъ никакого опредѣленнаго представленія, никогда не можетъ быть умнымъ, мыслящимъ человекомъ. „Мнѣ кажется“, замѣчаетъ извѣстный психологъ Перэ, „что чѣмъ умнѣе ребенокъ отъ природы, тѣмъ меньше онъ способенъ машинально усваивать слова и тѣмъ больше обнаруживаетъ онъ стремленіе произносить только то, что представляетъ для него какой-либо смыслъ. Поэтому онъ заучиваетъ слова лишь по мѣрѣ того, какъ у него складываются понятія объ означаемыхъ ими предметахъ“. Очевидно, что въ заботахъ о развитіи у дѣтей наблюдательности, способности у нихъ пониманія общихъ обозначеній—понятій и ихъ сочетаній въ сужденіяхъ и умозаключеніяхъ всегда нужно имѣть въ виду: „не слишкомъ ли рано“, „не слишкомъ ли много“. Къ быстрой дѣтской воспримчивости слѣдуетъ относиться съ большою осторожностью и не спѣшить на основаніи ея дѣлать выводы о дѣт-

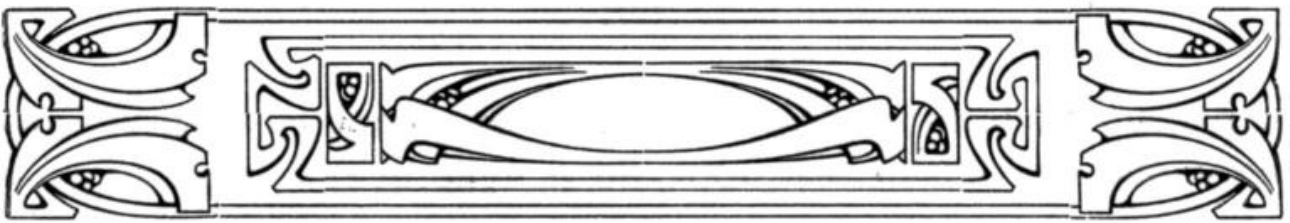
скихъ дарованіяхъ, такъ какъ „умъ живой и скороспѣлый, большая понятливость, очень часто указываютъ на наследственное невропатологическое предрасположеніе ребенка“. (Комбъ). Къ сожалѣнію, воспитаніе въ настоящее время, особенно въ большихъ городахъ, грѣшитъ именно въ томъ отношеніи, что даетъ одни слова безъ представленій.

5. Въ теченіе всей школьной жизни надо воспитывать у дѣтей умѣнье формулировать свои мысли, слѣдить за ихъ отвѣтами, не преувеличивая значенія формы, но и не пренебрегая ею. Въ этомъ отношеніи воспитателямъ приходится бороться съ вредными навыками дѣтской рѣчи, образовавшимися въ семьѣ, а также и съ вліяніемъ забитости и страха, сковывающаго рѣчь у дѣтей.

6. Имѣя въ виду, что рѣчь у дѣтей развивается чрезъ подражаніе взрослымъ и они научаются такой рѣчи, какую слышатъ отъ окружающихъ ихъ лицъ, слѣдуетъ обращать вниманіе и на то, чтобы окружающіе говорили чистымъ и благозвучнымъ языкомъ. На это указывалъ еще въ древности Квинтиліанъ, замѣтившій, что если рѣчь няни и окружающихъ неправильна и неблагозвучна, то такова будетъ рѣчь и ребенка. У древнихъ грековъ, какъ извѣстно, обученіе мысли и обученіе рѣчи было возведено на истинно художественную высоту.

---

---



## ГЛАВА ДЕСЯТАЯ.

### Чувствованія.

#### Пріятныя и непріятныя чувствованія и вліяніе ихъ на человѣка. Воплощеніе чувствованій.

Человѣкъ не есть, какъ полагалъ Лейбницъ, простой зритель среди окружающихъ его силъ. Воспринимая ежеминутно болѣе или менѣе глубокія воздѣйствія, душа человѣка на одни изъ нихъ отвѣчаетъ удовольствіемъ, на другія неудовольствіемъ. Этой способности реагировать на внѣшнія впечатлѣнія, быть пріятно или непріятно затронутымъ ими, испытывать наслажденіе или страданіе отъ этихъ различныхъ состояній и стремиться къ наиболѣе полной жизни и дается названіе *чувствованія*.

По взгляду Канта, чувствованія—болѣзни души. „Душа“, замѣчаетъ этотъ великій мыслитель въ одномъ мѣстѣ своей „Антропологии“, „постольку здрава, поскольку она находится подъ абсолютною и неоспоримою властью разума; все, что можетъ поколебать авторитетъ послѣдняго, является вреднымъ и противоестественнымъ“.<sup>1)</sup> Но психологія, желающая знать не отвлеченнаго и идеальнаго человѣка, а людей такими, какими они есть, не можетъ считать правильною мысль, что горе и радость, гордость и скромность и т. д. ничто иное, какъ болѣзненные состоянія, которыя долженъ презирать философъ, стремящійся постигнуть истинную сущность нашей природы. Согласиться съ этимъ мнѣніемъ, не значитъ ли лишать богатства нашу психическую жизнь, дѣлая больно-го изъ человѣка, восхищающагося красотою, трогающагося страданіемъ, и считая нормальнымъ и здоровымъ лишь без-

<sup>1)</sup> Ланге. „Эмоціи“. Психофизическій этюдъ. Москва. 1896, стр. 15.

страстно дѣйствующаго. Человѣкъ въ полномъ смыслѣ этого слова не только мыслить, но и чувствуетъ.

Чувствованія входятъ во всѣ душевные акты и находятся въ неразрывной связи съ ощущеніями и представленіями. По выраженію Милля, чувствованія—это отзвы души на ея же собственныя ощущенія. Взаимная ихъ связь доказывается тѣмъ, что чувствованіе нельзя припомнить въ отдѣльности отъ ощущеній и представленій, которыя, становясь въ извѣстное отношеніе къ тѣлеснымъ и душевнымъ потребностямъ, являются ихъ источникомъ. И наша обыденная рѣчь признаетъ эту связь. Мы говоримъ о пріятности какого либо цвѣта, о восхитительномъ запахѣ, а психологи имѣютъ обыкновеніе говорить объ эмоціональной окраскѣ какого-нибудь ощущенія.

Но чувствованія нельзя отождествлять съ ощущеніями; они представляютъ новый классъ явленій, самостоятельную область психической жизни. Если бы чувствованія совершенно не отличались отъ ощущеній, то между ними существовало бы постоянное согласіе: эмоціональный элементъ ощущенія помогаль бы познавательному и наоборотъ. Въ дѣйствительности же этого нѣтъ. Извѣстно, что ощущенія, доставляющія намъ удовольствіе, вслѣдствіе частаго повторенія, лишаются этого качества и доставляютъ неудовольствіе (одни и тѣже звуки, цвѣта, кушанья) и, наоборотъ, непріятныя ощущенія чрезъ повтореніе дѣлаются пріятными (курение табаку, употребленіе алкоголя и т. д.). Вмѣстѣ съ этимъ такія состоянія, гдѣ мысль настолько овладѣваетъ сознаниемъ, что чувство едва замѣтно, и такія, гдѣ сильныя чувства подавляютъ связное мышленіе и обдуманное дѣйствіе, находятся очевидно, въ отношеніи полной противоположности.

Съ другой стороны, нельзя признать правильнымъ и утвержденіе нѣкоторыхъ психологовъ, что „въ чувствованіяхъ выражается только форма взаимныхъ отношеній одного представленія къ другимъ и напряженность ихъ взаимнаго гнета“ (Вайцъ). Иное дѣло представлять, а иное чувствовать; представлять опасность и бояться ея—это два психическихъ акта. „Сознаніе предмета, представленіе о немъ можетъ

оставаться одинаковымъ, неизмѣннымъ, а между тѣмъ чувство, съ нимъ связанное, можетъ увеличиваться, уменьшаться, прекращаться и вновь возникать, принимать самыя различныя формы. Оно имѣетъ свой путь, свою собственную форму выраженія, требуетъ извѣстнаго времени для своего возникновенія, развитія и прекращенія“.<sup>1)</sup>

Итакъ, чувствованія являются самостоятельною душевною способностью: душа не только познаетъ, желаетъ, но чувствуетъ и волнуется.

Съ эмоціональной стороны чувствованія различаются, какъ пріятныя и непріятныя, какъ удовольствіе и страданіе.

Пріятныя чувствованія имѣютъ непосредственное соотношеніе къ тѣмъ дѣйствіямъ, которыя ведутъ ко благу или сохраненію личности. Удовольствіе сопровождаетъ, по словамъ Спенсера, дѣятельность нормальнаго характера. Опытъ показываетъ, что въ области чувствъ только ощущенія умѣренной силы сопровождаются удовольствіемъ. По мнѣнію Вундта, „гамма удовольствія“ менѣе богата и менѣе продолжительна, чѣмъ „гамма страданія“, и доказательства этому онъ находитъ въ томъ лексиконѣ, который передаетъ накопленный всеобщій опытъ. „Языкъ“, говоритъ онъ, „создалъ многочисленныя выраженія для чувствъ, эмоцій, наклонностей тягостнаго характера, между тѣмъ какъ пріятныя настроенія души обозначаются очень кратко. Это явленіе обуславливается не столько тѣмъ, что человѣкъ заботливо присматривается къ непріятнымъ и тягостнымъ состояніямъ, сколько тѣмъ, что чувство удовольствія въ дѣйствительности болѣе однообразнаго характера. Страданіе имѣетъ не только различныя степени энергіи, но даже, сообразно со своей локализацией, всевозможные оттѣнки“<sup>2)</sup>.

Пріятныя чувствованія оказываютъ благотворное вліяніе на человѣка. Подъ вліяніемъ ихъ кровообращеніе усиливается, особенно въ мозгу, что выражается различными явленіями, преимущественно блескомъ въ глазахъ. Опыты, произведенныя нѣкоторыми изслѣдователями (напр., Леман-

<sup>1)</sup> Каптеревъ, стр. 264.

<sup>2)</sup> Проф. Т. Рибо. „Психологія чувствъ“. Перев. съ франц. Кіевъ. 1897, стр. 53.

номъ), показываютъ, что физическое, какъ и эстетическое удовольствіе, сопровождается расширеніемъ сосудовъ и увеличеніемъ сердечныхъ сокращеній. Дыханіе становится энергичнѣе, вслѣдствіе чего температура тѣла повышается, обменъ питательныхъ веществъ совершается быстрѣе и вызываетъ болѣе обильное питаніе органовъ и тканей. При радости всѣ части тѣла выигрываютъ („Добрая вѣсть утучняетъ кости“, по замѣчанію Соломона) и дольше сохраняются; человѣкъ довольный, хорошо настроенный, бываетъ хорошо упитанъ и остается дольше молодымъ. Лицо становится красивѣе даже у дурнушекъ, волосы нерѣдко начинаютъ расти обильнѣе („съ радости, веселья кудри вьются“, — пѣсня Кольцова о лихачѣ-кудрявичѣ) и дѣлаются болѣе пигментированными.<sup>1)</sup>

Совершенно противоположное дѣйствіе оказываютъ страданія. Въ книгѣ Притчей мы находимъ интересное замѣчаніе премудраго Соломона: „унылый духъ сушитъ кости“. Страданія замедляютъ сердечныя движенія. Если вы хотите знать, не притворно ли какое-либо страданіе, изслѣдуйте пульсъ. Замѣчается пониженіе въ организмѣ температуры (до 2 градусовъ Цельсія, по словамъ Мантегацца), сокращеніе кровеносныхъ сосудовъ, блѣдность лица и др. Пищеварительныя функціи разстраиваются: аппетитъ уменьшается, появляется несвареніе и т. д. Подъ вліяніемъ же сильнаго страданія появляются складки на кожѣ („озабоченный лобъ“), обезцвѣчивается растительность; волосы лишаются питательныхъ соковъ, худѣютъ и наполняются воздухомъ; извѣстно много примѣровъ посѣдѣнія волосъ въ теченіе короткаго

---

<sup>1)</sup> Всѣмъ извѣстна истина, что хорошо чувствующіе люди являются вмѣстѣ съ тѣмъ и довольными (и обратно), поэтому Шекспировскій подозрительный тиранъ Юлій Цезарь совершенно основательно желаетъ, чтобы его окружали тучные люди; они не опасны.

Юлій Цезарь (1-е дѣйствіе, 2 сцена) говоритъ:

„Я бь хотѣлъ имѣть  
Вокругъ себя людей безпечныхъ, тучныхъ,  
Которые бы спали ночью; Кассій  
Такъ худощавъ и голоденъ на видъ!  
Онъ слишкомъ много думаетъ... опасны  
Такіе люди“.

Д-ръ Ланге, цит. соч., 32 стр.

времени при сильномъ горѣ<sup>1)</sup>. Изсякають слезы, или же онѣ становятся горькими, вслѣдствіе разжиженія и увеличенія въ ихъ составѣ соляныхъ частей.<sup>2)</sup> Прекращается и выдѣленіе пота до того, что жидкость, не имѣя выхода на поверхность кожи, скопляется въ глубинѣ тканей и обусловливаетъ общую водянку кожныхъ покрововъ.

Пріятныя и непріятныя чувствованія, удовольствія и страданія имѣють въ нашей душевной жизни большое значеніе, показывая намъ, что полезно для насъ и что вредно. Природа поставила удовольствіе, по замѣчанію Тома, на нашемъ пути, чтобы помѣшать истощенію силъ и дать возможность забыть усталость, потому что оно побуждаетъ насъ дѣйствовать, вслѣдствіе прелести, которую вноситъ въ извѣстное дѣйствіе. „Если бы стезя добродѣтели была усѣяна одними терніями, какъ насъ увѣряють, у кого хватило бы мужества пройти ее до конца?“<sup>3)</sup>

Пріятныя чувствованія поднимають психическую энергію, ускоряють умственные процессы, а вторыя замедляють ходъ ассоціацій, ограничивають ихъ число, нанося вредъ дѣятельности лица, которое испытываетъ часто непріятныя чувствованія. Гамлетъ, по словамъ Полонія, „предался грусти, вслѣдъ затѣмъ посту, потомъ безсонницѣ, потомъ впалъ въ слабость, потомъ въ разсѣянность и шагъ за шагомъ дошелъ къ безумію, и насъ повергъ въ печаль“. Овладевъ человекомъ, печальныя чувствованія закрываютъ для него одинъ изъ могущественныхъ источниковъ умственнаго развитія—внѣшнія впечатлѣнія, вслѣдствіе чего ассоціаціи, теченіе которыхъ совершалось свободно, плавно и безпрепятственно, задерживаются, точно замирають, появляются „насилъственныя угнетающія мысли“, о которыхъ замѣчено прекрасно Байрономъ.

„Есть мысли—ихъ никто не сгонить,  
Есть рѣчи—нѣтъ для нихъ конца“.

(Манфредъ)

1) Цит. соч. Рибо, стр. 55 и 35.

2) Выраженіе „горькая печаль“ обыкновенно понимается какъ метафора, которая можетъ имѣть въ основѣ нерѣдко наблюдаемое появленіе горькаго вкуса у лицъ, переживающихъ чувство печали.

3) Ф. Тома. „Воспитаніе чувства“. Перев. съ франц. Изд. Павленкова. СПб. 1900, стр. 34.



Страданіе—прекрасный предохранитель отъ угрожающихъ бѣдъ. Физическія страданія не только предупреждаютъ о нарушеніи правильности въ отправленіяхъ организма, но еще побуждаютъ удаляться отъ враговъ здоровья—лѣни, пороковъ и т. д. Умственныя страданія: безпокойство, сомнѣніе и заботы побуждаютъ насъ къ поискамъ за истиною, противодѣйствуя апатіи и незнанію.

Нравственныя страданія учатъ насъ болѣе правильно судить о предметахъ, къ которымъ, мы въ теченіе жизни сильно привязываемся. <sup>1)</sup>

Кромѣ пріятныхъ и непріятныхъ чувствованій, есть еще безразличныя. Нѣкоторыя воспріятія и представленія, безпрестанно повторяясь, не вызываютъ у насъ ни удовольствія, ни неудовольствія. Видъ разставленной въ обычномъ порядкѣ мебели не доставляетъ человѣку ни удовольствія, ни неудовольствія. Если же эти чувствованія существуютъ какъ безконечно малыя величины, то психологіи, по справедливому замѣчанію Бэна, нечего съ ними считаться. Чувство безразличія является такимъ образомъ не первоначальнымъ, а притупившимся (Фуллье).

Нѣкоторые психологи различаютъ еще смѣшанныя чувствованія; „это двулицыя Янусы въ сферѣ чувства; въ нихъ совмѣщаются эмоціональные контрасты, они въ одно и тоже время и пріятны и непріятны“. Таково чувство Андромахи, испытавшей при прощаніи съ Гекторомъ радость, довольство и гордость при мысли, что она жена славнаго мужа среди троянъ, а съ другой стороны, страхъ, безпокойство, какъ бы ея любимый Гекторъ не былъ убитъ быстроногимъ Ахилломъ.

Взбирающійся на гору человѣкъ одновременно испытываетъ усталость, боязнь пропастей, красоту пейзажа и удовольствіе отъ преодоленія трудностей. При анализѣ смѣшанныхъ чувствъ можно видѣть, что эти чувства представляютъ рядъ пріятныхъ и непріятныхъ чувствованій, быстро смѣняющихся другъ друга.

---

<sup>1)</sup> Ф. Тома, стр. 35—36.

Какъ внутреннія, чисто субъективныя переживанія, чувствованія, кромѣ тона, отличаются еще другъ отъ друга качествомъ и силою.

Качествомъ или содержаніемъ называется то, чѣмъ данное чувство отличается отъ другого: интеллектуальное чувство далеко не похоже на эстетическое.

Одна и таже причина не всегда вызываетъ одинаковое чувство. Мы говоримъ о сильной радости, о страшномъ горѣ, объ ужасномъ гнѣвѣ, о легкой грусти, слабой надеждѣ, нетерпѣливомъ ожиданіи и т. д., выражая въ этихъ словахъ различную степень интенсивности чувствъ. Сильное чувство не можетъ длиться долго, безъ перерывовъ; оно проявляется приступами. Чувство, достигшее высшей степени напряженія, называется *аффектомъ*. Въ состояніи аффекта умственная дѣятельность человѣка парализуется: охваченный этимъ чувствомъ, субъектъ ничего не соображаетъ и ничего не понимаетъ. Аффекты оказываютъ опредѣленное вліяніе на общее состояніе организма. Кантъ въ этомъ отношеніи дѣлилъ аффекты на *стеническіе* или возбуждающіе и *астеническіе* или подавляющіе. Возбуждающіе аффекты (радость, гнѣвъ, восторгъ, воодушевленіе и т. д.) усиливаютъ дѣятельность сердца, улучшаютъ питаніе, расширяютъ кровеносные сосуды, дѣлаютъ дыханіе легкимъ и свободнымъ. Подъ вліяніемъ астеническихъ же аффектовъ произвольная мускулатура расслабляется, кровеносные сосуды суживаются, ослабляется сердце и замедляется его ритмъ, уменьшается дѣятельность выдѣлительныхъ органовъ (сухость во рту въ страхѣ, потеря молока у женщины въ печали), питаніе разстраивается, дыханіе бываетъ подавленнымъ и т. д.

Хотя чувствованія по своей природѣ являются внутренними, душевными движеніями, но они нераздѣльно соединены съ физическою стороною, съ воплощеніемъ ихъ. Какъ ощущеніе немислимо безъ раздраженія, такъ невозможно чувствованіе безъ возбужденія нервной системы и безъ соотвѣтствующаго воплощенія, которое въ свою очередь поддерживаетъ чувство, усиливаетъ его. „Свободное выраженіе какого либо чувства внѣшними знаками“, говоритъ Дарвинъ, „усиливаетъ его; задержаніе же, насколько это

возможно, всякихъ внѣшнихъ проявленій умѣряетъ наше внутреннее волненіе. Тотъ, кто даетъ волю гнѣвнымъ движеніямъ, усиливаетъ свою ярость; тотъ, кто не сдерживаетъ проявленій страха, будетъ чувствовать страхъ въ усиленной степени, а тотъ, кто остается пассивнымъ подъ вліяніемъ гнетущаго горя, теряетъ лучшіе шансы снова найти бодрость духа“.<sup>1)</sup>

Шекспиръ, который вслѣдствіе глубокаго знанія чело-вѣческаго сердца долженъ быть хорошимъ судьей, говоритъ:

„Не диво ли: актеръ при тѣни страсти,  
При вымыслѣ пустомъ, былъ въ состояніи  
Своимъ мечтамъ всю душу покорить;  
Его лицо отъ силы ихъ блѣднѣетъ,  
Въ глазахъ слеза, дрожитъ и млѣетъ голосъ.  
Въ чертахъ лица отчаянье и ужасъ  
И весь составъ его покорень мысли“.

(Гамлетъ, д. 2, явл. 2).<sup>2)</sup>

На возможность задержать развитіе какого-либо чувствованія чрезъ задержку органическаго движенія указывалъ еще Кантъ, замѣтившій, что если разсердившагося чело-вѣка усадить, то уже, благодаря этому, гнѣвъ его уменьшится.

Чувствованія, вызывая сердцебіеніе, измѣненія въ дыха-ніи, замѣтно выражаются въ сокращеніи мускуловъ, осо-бенно тѣхъ, которые легче всего приходятъ въ движеніе (напр., лицевые). „Мускулы массивные, тяжелые останутся въ покоѣ; въ нихъ нельзя будетъ замѣтить ни одного знака возбужденія; между тѣмъ какъ маленькіе мускулы, которые можно привести въ движеніе, не преодо-лѣвая большихъ препятствій, явно будутъ отвѣчать на возбужденіе слабой нервной волны“ (Спенсеръ).

Это положеніе подтверждается многими примѣрами изъ міра животныхъ. У кошекъ и собакъ и у многихъ птицъ чувствованія выражаются въ движеніи хвоста; у лошадей— въ движеніи ушей и ногъ. У чело-вѣка показателемъ раз-

<sup>1)</sup> Дарвинъ. „О выраженіи ощущеній у чело-вѣка и животныхъ“. Гл. XIV. Психологическая хрестоматія Городенскаго (Тифлисъ, 1909), стр. 584.

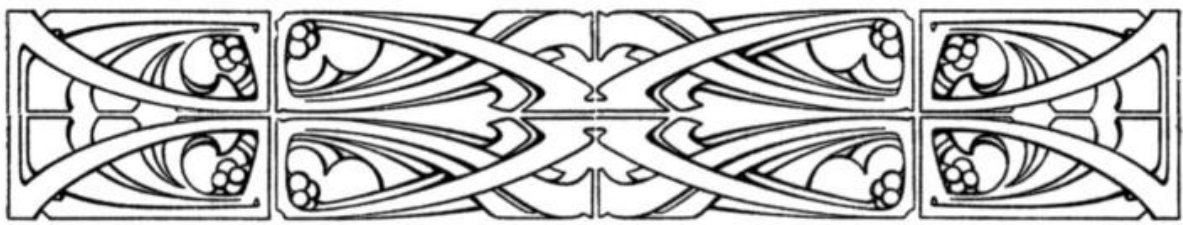
<sup>2)</sup> Тамъ же, стр. 585.

личныхъ чувствованій служатъ мускулы лица, нахмуриваніе бровей, наморщиваніе лба и т. д.

Но воплощеніе чувствованій можетъ ослабляться и задерживаться различными причинами, какъ, напр., слабымъ нервнымъ возбужденіемъ, характеромъ воспитанія, самообладаніемъ, дающимъ возможность усиленіемъ воли подавлять проявленіе во внѣ переживаній и т. д.

*Классификація чувствованій.* Имѣя въ виду отношеніе впечатлѣній, вызывающихъ душевное волненіе, къ интересамъ нашей жизни, чувствованія можно раздѣлить на *физическія*, связанная съ ощущеніями, *формальныя* (репрезентативныя), возникающія подъ вліяніемъ мыслей и представленій предмета, и *идейныя*. Последнія возникаютъ въ томъ случаѣ, если предметы представляются сознанію человѣка воплощающими идеи истины, добра и красоты.

---



## ГЛАВА ОДИННАДЦАТАЯ.

### 1.

#### **Физическія чувствованія.**

Физическія чувствованія—это низшія чувствованія, въ которыхъ можно различать пріятное или непріятное свойство, бодрость, усталость и др. Умѣренное свѣтовое возбужденіе, напр., мягкій лунный свѣтъ, доставляетъ удовольствіе. Рѣзкіе звуки доставляютъ страданія. Цвѣта также вызываютъ разнообразныя чувствованія: бѣлый иначе дѣйствуетъ на человѣка, чѣмъ пурпуровый; оранжевый вызываетъ иное чувство, чѣмъ голубой. Съ нѣкоторыми цвѣтами мы соединяемъ постоянно опредѣленныя чувствованія. Такъ, бѣлый цвѣтъ есть цвѣтъ невинности, черный—печали, пурпуровый—величія и т. д. <sup>1)</sup>

Физическія чувствованія, связываемыя съ ощущеніями, происходящими отъ дѣятельности внутреннихъ органовъ: сердца, легкихъ, пищеварительнаго аппарата и т. д., доходятъ до нашего сознанія въ видѣ извѣстной суммы или равнодѣйствующей, и эта сумма называется чувствомъ жизни.

---

<sup>1)</sup> Заслуживаютъ упоминанія тѣ физиологическіе эксперименты надъ настроеніемъ человѣка, которые производилъ д-ръ Ronza. Помѣщая мрачнаго, отказывавшагося отъ пищи меланхолика въ комнату съ красными оконными стеклами и окрашенными въ тотъ же цвѣтъ стѣнами, Ronza уже чрезъ три часа находилъ своего пациента, къ немалому своему изумленію, веселымъ, выражающимъ желаніе покурить. Наоборотъ, комната съ голубыми стеклами и стѣнами успокаивала въ короткое время какого либо маниака. Фиолетовый цвѣтъ дѣйствуетъ угнетающимъ образомъ. Подобное дѣйствіе цвѣтовъ практически было извѣстно давно; не даромъ красный цвѣтъ служилъ для раздраженія быковъ, а фиолетовый—троннымъ цвѣтомъ королевскихъ одеждъ. Опыты надъ животными показали, что у выращавшихъ подъ вліяніемъ зеленыхъ, синихъ и фиолетовыхъ лучей средней вѣсь костей увеличивается всего болѣе. „Ученіе о личности, какъ нервно-психическомъ организмѣ“. Вып. I-й. П. Викторова. Москва. 1887, стр. 117—118.

## 2.

**Формальныя (репрезентативныя) чувствованія.**

Къ числу формальныхъ чувствованій можно отнести слѣдующія чувствованія: *стыдъ, страхъ, гнѣвъ, ожиданіе, чувство новизны, знакомаго* и др.

Стыдъ есть „чувство печали, сопровождаемое идеею какого-либо нашего дѣйствія, которое мы считаемъ предметомъ осужденія со стороны другихъ“ (Спиноза). Чувство стыда признается такимъ чувствомъ, которое соотвѣтствуетъ стремленію человѣка къ общежитію. Стыдъ, ощущаемый нами въ присутствіи другихъ людей, какъ разъ соразмѣряется съ тѣмъ уваженіемъ, которое мы имѣемъ къ ихъ мнѣнію. Известно, что римляне и римлянки мало стыдились своихъ рабовъ. Уничтожая личность въ рабахъ, они вмѣстѣ съ тѣмъ теряли въ отношеніи къ нимъ всякое чувство стыда.

Отмѣчая многообразіе предметовъ стыда (одинъ стыдится женственности въ характерѣ, другой самодовольно выставляетъ ее напоказъ, иной стыдится бездѣятельности, другой—труда), нѣкоторые мыслители признаютъ его не за „самостоятельное, прирожденное человѣку чувство“, а за какое-то „искусственное произведеніе человѣческой жизни“, полагая, что чувство стыда образуется оттого, что человѣка стыдятъ тѣмъ, что признано постыднымъ въ томъ или другомъ кругу людей“. <sup>1)</sup>

Но съ этимъ взглядомъ согласиться нельзя. Разнообразіе въ формахъ проявленія стыда зависитъ отъ нашихъ взглядовъ на свое личное достоинство, которые, конечно, у людей не могутъ быть одинаковыми, такъ какъ отъ природы физическіе и нравственные задатки у каждаго различны. Важно отмѣтить, что, стыдясь не одного и того же, *люди чего нибудь стыдятся*. Слѣдовательно, *чувство стыда дано человѣку самой природой*, предметы же стыда даются человѣку исторіей и воспитаніемъ. Самыя понятія о предметѣ стыда могутъ быть извращены, но стыдъ останется.

<sup>1)</sup> Ушинскій, т. II, стр. 166.

На прирожденность чувства стыда указывает и характеристическое воплощеніе этого чувства, которое обнаруживается въ какомъ-то неуловимомъ физическомъ чувствѣ, испытываемомъ при стыдѣ.

Главнѣйшія же видимыя движенія стыда проявляются въ желаніи спрятать лицо, закрывъ руками, въ желаніи спрятаться цѣликомъ, „провалиться сквозь землю“, спрятаться за непроницаемыми предметами (за стѣною, застѣнчивость), въ потупленіи глазъ и усиленномъ миганіи ихъ („стыдъ живетъ въ глазахъ“, „безстыжіе глаза“), въ умолканіи, доходящемъ до невозможности открыть уста (войско царя Давида, убившее сына его Авессалома, „входило въ городъ украдкою, какъ крадутся люди стыдящіеся“). Самый же характерный знакъ стыда—краска, появляющаяся на лицѣ, на лбу, ушахъ и шеѣ. Краска стыда—явленіе общеизвѣстное. Поэтическое описаніе мы находимъ въ словахъ Лермонтова:

„И ласкалъ онъ меня, цѣловалъ меня;  
На щекахъ моихъ и теперь горять,  
Живымъ пламенемъ разливаются  
Поцѣлуй его окаянныя“.

(Пѣсня про Царя Ивана Васильевича).

Изъ сказаннаго видно, что чувство стыда можно назвать чувствомъ общественности; оно играетъ очень важную роль во всѣхъ общественныхъ отношеніяхъ. Существуетъ условная степень проявленія стыда и уваженія, которое долженъ каждый обнаруживать въ отношеніи другого лица. Эта минимальная доза называется *приличіемъ*, т. е. такимъ свойствомъ или чувствомъ, которое обязательно въ присутствіи другого лица (проф. Сикорскій).

Разнообразіе проявленія стыда должно объяснить воспитателямъ и учителямъ, что выговоры и замѣчанія, какъ воспитательныя мѣры, весьма часто не достигаютъ своей цѣли именно потому, что направлены бываютъ противъ такихъ поступковъ, которые не считаются съ точки зрѣнія учениковъ постыдными. Примѣненіе же воспитательныхъ мѣръ, основанныхъ на чувствѣ стыда, требуетъ большой осторожности. Насмѣшки, напр., надъ личностью ученика по справедливости исключаются педагогическою теоріею изъ

числа воспитательныхъ мѣръ. Путемъ насмѣшки можно убить въ воспитанникѣ чувство стыда, и тогда онъ не будетъ заботиться о сохраненіи своей чести: никакое постыдное дѣйствіе не заставитъ его покраснѣть. И, наоборотъ, можно какимъ-либо не осторожнымъ замѣчаніемъ или дѣйствіемъ такъ поразить самолюбіе учащагося, что онъ сочтетъ за лучшее разстаться съ жизнью, чѣмъ терпѣливо переносить униженія своей личности.

*Страхъ.* Чувство страха вызывается воспріятіемъ приближающагося несчастья. Это чувство такое типическое и знакомое каждому, что какъ только оно зарождается въ душѣ, каждый сразу же признаетъ его за страхъ. Отъ этого состоянія не свободенъ вполнѣ ни одинъ человекъ; это „постоянное блюдо на жизненномъ пиру“ (Бэнъ).

Чувство страха имѣетъ различныя степени развитія, начиная отъ легкаго безпокойства и до высшей степени своего напряженія. Ожиданіе отдаленныхъ бѣдствій есть боязнь, опасеніе. Острое опасеніе или боязнь обыкновенно называется тревогою. Внезапный страхъ называется испугомъ. Внезапный взрывъ страха, поражающій сразу цѣлую толпу и доходящій до высшей степени подъ вліяніемъ симпатіи, зараженія, называется *паникой*. Паника уничтожила много армій, которыя близки были къ побѣдѣ; она лишаетъ толпу всякаго разумнаго дѣйствія въ критическую минуту. Высшая степень страха, когда мы сознаемъ неизбежность опасности и ея непредѣльность въ отношеніи всѣхъ нашихъ жизненныхъ стремленій, называется *ужасомъ*.

Страхъ, какъ и всякое непріятное чувство, вызываетъ параличъ двигательнаго аппарата произвольныхъ движеній, съ тѣмъ различіемъ, что этотъ признакъ при страхѣ выражается сильнѣе и рѣзче, какъ это можно видѣть и въ формахъ обычнаго разговорнаго языка: *парализованъ страхомъ, окаменѣлъ отъ ужаса, прикованъ къ землѣ, кровь стынетъ въ жилахъ, морозъ пробѣгаетъ по кожѣ.*<sup>1)</sup> Воплощеніе

<sup>1)</sup> „Возьми румянъ,  
Замажь свой страхъ...  
Ты только годець  
Пугать другихъ“

(„Макбетъ“. Шекспиръ, 5 актъ, 3 сцена).



страха Дарвинъ описываетъ слѣдующими чертами: сердце при страхѣ бьется быстро и сильно, почти ударяясь въ ребра. Мускульная сфера расслабляется; напр., расслабляются мускулы, поддерживающіе нижнюю челюсть; дрожатъ руки, ноги, губы и др.; выдѣленіе слюны и желудочнаго сока прекращается; вслѣдствіе прекращенія выдѣленія слюны и высыхания рта, голосъ становится хриплымъ, неяснымъ. Подъ вліяніемъ внезапной анеміи кожи, волосы быстро сѣдѣютъ и даже выпадаютъ.<sup>1)</sup> Поверхность кожи холодѣетъ, выступаетъ холодный потъ, между тѣмъ какъ въ нормальномъ состояніи дѣятельность потовыхъ железъ возбуждается теплотою. Пушкинъ, описывая испугъ Бориса Годунова, совершенно правдоподобно поступилъ въ психологическомъ отношеніи, сказавъ о царѣ, что онъ, услышавъ въ присутствіи бояръ совѣтъ патриарха о перенесеніи мощей царевича Дмитрія въ Москву, поблѣднѣлъ и крупный потъ съ лица его закапалъ.

Чувство страха, напр., у Лермонтова описано слѣдующимъ образомъ:

„И услышавъ то, Кирибѣевичъ	
Поблѣднѣлъ въ лицѣ, какъ осенній снѣгъ;	{ Спазмъ кровяныхъ сосудовъ и слабость сердца отъ страха.
Бойки очи его затуманились,	{ Отсутствие блеска глазъ, вызванное уменьшеніемъ отдѣленія слезной влаги.
Между сильныхъ плечъ пробѣжалъ морозъ,	{ Судорожное сокращеніе гладкой мускулатуры кожи вмѣстѣ со спазмомъ кровяныхъ сосудовъ.
На раскрытыхъ устахъ слово замерло“...	{ Ослабленіе или параличъ воли и произвольныхъ движеній. <sup>2)</sup>

Не менѣе вредное вліяніе оказываетъ страхъ и на психическую природу человѣка. Останавливая дѣятельность

<sup>1)</sup> Итальянскій физиологъ Мантегацца рассказываетъ, что знаменитый нѣкогда укротитель звѣрей Файмоли потерялъ въ одну ночь волосы послѣ борьбы на сценѣ, которую ему пришлось выдержать въ клѣткѣ со львомъ.—Одна молодая дѣвушка потеряла волосы на головѣ, рѣсницы, брови послѣ того какъ, при паденіи дома, спаслась, уцѣпившись за оконную раму. Цит. сч. Ланге, стр. 86.

<sup>2)</sup> Проф. И. А. Сикорскій. Всеобщая психологія съ физиогномикой въ иллюстрированномъ изложеніи. Кіевъ. 1904, стр. 231.

души, сосредоточивая вниманіе на какомъ либо предметѣ, страхъ придаетъ большую силу навязчивымъ идеямъ, т. е. постоянному присутствію въ умѣ того или другого образа. Когда люди вѣрятъ, напр., что въ томъ или другомъ домѣ есть „духи“, они трепетно прислушиваются ко всякому звуку, и всякое дуновение вѣтерка истолковываютъ въ смыслѣ приближенія страшнаго духа.

Въ состояніи страха воля человѣка парализуется; по мѣткому выраженію народной психологіи, человѣкъ „ни живъ, ни мертвъ“. „Мы не живемъ, потому что дѣятельность нашей души остановлена, а дѣятельность есть жизнь души; мы не умерли еще потому, что чувствуемъ во всей силѣ эту страшно мучительную остановку жизни“ (К. Д. Ушинскій).

Въ виду такого дѣйствія страха на физическую и психическую жизнь человѣка, мы можемъ вполне согласиться съ замѣчаніемъ Ушинскаго, что „педагогическое дѣйствіе страха очень сомнительно: и если можно имъ пользоваться, то очень осторожно, всегда имѣя въ виду, что смѣлость есть жизненная энергія души. Библейское выраженіе; „Страхъ Божій есть начало премудрости“, столь любимое воспитателями и наставниками—охотниками до дешеваго средства внушать страхъ,—имѣетъ глубокой смыслъ, рѣдко понимаемый тѣми, кто часто употребляетъ это выраженіе. Они не думаютъ о томъ, что здѣсь не говорится, что всякій страхъ есть начало премудрости, а только страхъ Божій. Если человѣкъ достигнетъ до той нравственной высоты, что боится только одного Бога, то значить онъ боится одной своей собственной совѣсти и больше ничего въ мірѣ не боится... Но какъ жалко злоупотребляютъ этимъ глубокимъ библейскимъ изреченіемъ различные любители задать страху дѣтямъ. Они прикрываютъ имъ свое неумѣніе сдерживать гнѣвъ,... и внушаютъ дѣтямъ не страхъ Божій, а страхъ учительскій, изъ котораго рождаются ложь, притворство, хитрость, трусость, рабство, слабость, ничтожество души, а не премудрость“.<sup>1)</sup>

Такое дѣйствіе страха при воспитаніи дѣтей вполне естественно, если мы примемъ во вниманіе, что у дѣтей

<sup>1)</sup> Т. II, стр. 158—159.

нервная система въ высшей степени воспріимчива къ неожиданнымъ толчкамъ и они особенно подвержены дѣйствию страха.

Въ противоположность страху у дѣтей нужно воспитывать смѣлость, которая является однимъ изъ величайшихъ качествъ души человѣческой, безъ котораго невозможны „ни благородная дѣятельность, ни порядочный образъ мыслей, ни самостоятельность характера“. (Бэнъ).

Откуда происходитъ страхъ? Страхъ вызывается отчетливымъ представленіемъ тѣхъ опасностей, которыя угрожаютъ человѣку. Угроза ребенку тѣмъ наказаніемъ, котораго онъ не испытывалъ, слабо дѣйствуетъ на него. Ничтожное облачко, заставляющее трепетать опытныхъ моряковъ, видящихъ въ немъ вѣстника бури, не нарушаетъ спокойствія простыхъ пассажировъ. На развитіе чувства страха оказываетъ большое вліяніе физическая и психическая чувствительность организма къ разнаго рода впечатлѣніямъ. Человѣкъ, чувствительный къ холоду, испытываетъ постоянно боязнь простуды; скупой испытываетъ страхъ предъ разнаго рода издержками тамъ, гдѣ нѣтъ никакого повода для этого. Въ болѣзненномъ состояніи чувствительность къ страху усиливается.

Неопредѣленность опасности увеличиваетъ чувство страха. Ничто такъ не унижаетъ и не портитъ человѣка, справедливо замѣчаетъ Бэнъ, какъ „рабскій страхъ именно оттого, что рабъ не знаетъ предѣловъ власти своего господина, который можетъ съ нимъ сдѣлать все, тогда какъ гражданинъ страны, управляемой законами, а не произволомъ, всегда знаетъ, что его ждетъ“.

Источникомъ страха является и самое положеніе наше во вселенной. Великія силы природы играютъ нашею жизнью и счастьемъ съ непреодолимой, страшной силой. Незнаніе этихъ силъ, невѣжество тѣсно связано со страхомъ, который испытываетъ суевѣрный человѣкъ.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Одна женщина сообщаетъ о себѣ, что долгое время боялась небесныхъ тѣлъ, п. ч. „потрясающимъ образомъ становилась мнѣ ясна моя собственная ничтожность и всемогущество Бога; я хотѣла молиться, чтобы стать лучше, но считала себя слишкомъ незначительной; созерцаніе звѣздъ вліяло благотворно на мое поведеніе. Особенно сильно

Наконецъ, человѣкъ бываетъ подверженъ страху при всякихъ непривычныхъ положеніяхъ, при началѣ новаго дѣла. Такой страхъ—одно изъ несчастій дѣтскаго возраста. Одною изъ формъ этого страха является смущеніе предъ незнакомымъ человѣкомъ, предъ толпой, вытекающее изъ склонности считать всякаго врагомъ, пока не откроетъ въ немъ друга<sup>1)</sup>).

Въ психологіи страха различаютъ два различныхъ момента, подлежащихъ изученію. Существуетъ боязнь первичная, инстинктивная, бессознательная, предшествующая всякому опыту, и боязнь вторичная, сознательная, являющаяся продуктомъ опыта. На существованіе прирожденной боязни, не связанной съ индивидуальнымъ опытомъ, указываютъ многочисленныя наблюденія. Прейеръ допускаетъ существованіе у дѣтей наследственной боязни, исходя изъ того, что у нихъ существуетъ много случаевъ не мотивированнаго страха. Нѣкоторые дѣти боятся собакъ и кошекъ,

---

развито у многихъ чувство страха предъ грозой, раскатами грома. Одинъ мальчикъ пишетъ, что во время грозы онъ вскакиваетъ и молится, чтобы Богъ предохранилъ его отъ опасности быть убитымъ (семи лѣтъ). „Объясненіе электричества лишило меня страха“ (Мальчикъ 14 лѣтъ). Одна дѣвушка освободилась отъ долго мучившаго ее страха, когда представила себѣ, что Богъ посылаетъ грозу на ростъ и пользу всему живому“. См. у Ст. Холла, цит. соч., гл. XI, стр. 329 и 368.

<sup>1)</sup> Одна дѣвочка пишетъ, что она „никогда не могла успокоиться и чувствовать себя хорошо съ тѣми, въ чьемъ расположеніи она не была увѣрена; готова была скорѣе принести все въ жертву, чѣмъ снести порицаніе“. См. гл. XVII: „Особая боязнь людей“ (Стэнли Холль), стр. 393. На основаніи опроснаго метода, примѣннаго въ Америкѣ, установлены слѣдующіе виды страха: страхъ силы тяготѣнія (боязнь высокихъ мѣстъ и паденія), боязнь заблудиться, боязнь замкнутости, боязнь воды, вѣтра, страхъ предъ явленіями на небѣ, огня, темноты, сновъ, грома, животныхъ, глазъ (оммафобія), зубовъ, мѣха, перьевъ, людей, одиночества, страхъ смерти, моральные и религіозные страхи, боязнь привидѣній, конца свѣта, болѣзненные страхи и школьные страхи. Интересны данныя опросныхъ листовъ о школьныхъ страхахъ. Въ школьной хрестоматіи, пишетъ дѣвочка 7 лѣтъ, прочла; „и всегда вблизи насъ безсмертные духи“, съ тѣхъ поръ боялась оставаться одна. „Узнавъ о шарообразности земли“, пишетъ другая, „начала страдать хроническимъ страхомъ упасть съ земли“. Проходя физиологію, стала вдругъ обнаруживать упорную боязнь, что проглотитъ свой языкъ и не будетъ въ состояніи говорить“. Тамъ же, стр. 422—23.

не будучи никогда ими укушены<sup>1)</sup>); пугаются также и грома. Мысль объ унаслѣдованномъ предрасположеніи къ нѣкоторымъ формамъ боязни раздѣляется и Рибо.

Основаніемъ боязни сознательной служитъ память чувствованій. Бояться извлеченія зуба можно только тогда, когда воспроизводится воспоминаніе предшествующей операціи, хотя бы въ слабой степени.

Въ происхожденіи боязни у дѣтей виноваты часто бываютъ и лица, окружающія дѣтей (няни, родители), которыя пугаютъ темною комнатою, трубочистомъ, дѣдомъ и т. д.

Лучшее средство противъ страха—это вообще увеличеніе физическихъ умственныхъ и нравственныхъ силъ, начиная съ дѣтскаго возраста. Страхъ парализуется, замѣчаетъ Бэнъ, противоположными ему моментами,—источниками мужества. Таковы: 1) физическая сила организма, противодѣйствующая отливу крови отъ органовъ растительной жизни; 2) активный энергическій темпераментъ; 3) обиліе эмоциональной силы, проявляющейся въ бодрости духа и общительности; 4) сила воли, обусловленная обиліемъ мотивовъ, заставляющихъ дѣйствовать хладнокровно; 5) сильный умъ, не поддающийся навязчивой идеѣ объекта страха и 6) знаніе, поскольку страхъ основывается на невѣжествѣ. Побѣды новаго времени надъ невѣжествомъ были обусловлены болѣе точнымъ знакомствомъ съ природой. Периклъ, учившійся у Анаксагора астрономіи, спасъ свое войско отъ паники предъ солнечнымъ затменіемъ тѣмъ, что объяснилъ войнамъ общедоступнымъ образомъ причину этого явленія.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Въ возрастѣ трехъ или четырехъ лѣтъ, пишетъ одна женщина, больше всего боялась кошачьяго хвоста, который двигался, когда кошка спала; она думала, что хвостъ можетъ укусить.

<sup>2)</sup> Бэнъ. Психологія. Пер. съ англ. Вл. Ивановскаго. Т. II Москва, 1906, стр. 32. Ст. Холлъ, высказывая общія сужденія о страхѣ, замѣчаетъ, что „педагогическая проблема состоитъ не въ устраненіи страха, а въ томъ, чтобы ввести его въ границы способности къ надлежащимъ реакціямъ. Страхи, парализующіе мозги однихъ людей, для другихъ прекрасные возбудители. Они нужны всегда въ той или другой формѣ и степени. Трудность заключается въ томъ, чтобы приспособить страхъ къ большому разнообразію индивидуальностей и весьма различнымъ ступенямъ развитія.... Въ страхахъ заложены корни многихъ изъ сильнѣйшихъ интеллектуальныхъ интересовъ“... Цит. соч. Стэнли Холла, стр. 433—434.

*Чувство гнѣва.* Встрѣчаясь съ препятствіями къ удовлетворенію своихъ стремленій, душа наша собираетъ тѣлесныя и душевныя силы къ преодолѣнію этихъ препятствій. Это „извлеченіе силъ для того, чтобы стать въ уровень съ препятствіемъ, и выражается тѣмъ характеристическимъ чувствомъ, которое мы называемъ гнѣвомъ“ (Ушинскій). Объектами гнѣва являются личности, причинившія намъ страданіе или допустившія несправедливость. По отношенію же къ неодушевленнымъ предметамъ мы не можемъ чувствовать гнѣва въ собственномъ смыслѣ, если только не представимъ ихъ себѣ подъ формой личности. Чувство гнѣва выражается въ различныхъ формахъ. Самая элементарная форма гнѣва—*раздраженіе*, возникающее въ томъ случаѣ, когда для устраненія препятствій требуется нѣкоторое съ нашей стороны напряженіе силъ, борьба. Если препятствіе слишкомъ ничтожно по сравненію съ нашими силами, то мы испытываемъ чувство *презрѣнія*.

Гнѣвъ, достигшій высшей степени развитія, становится аффектомъ, яростью и производитъ потрясающе впечатлѣніе на человѣка. Прекрасное изображеніе ярости мы находимъ у Шекспира, въ монологѣ Лира въ дикой степи, въ бурю, когда онъ, въ гнѣвѣ на неблагодарность своихъ дочерей, молитъ небо погубить весь міръ: „Громъ небесный, все потрясающій, разбей природу всю, расплюсни толстый шаръ земли и разбросай по вѣтру сѣмена, родящія людей неблагодарныхъ“.

Гнѣвъ обыкновенно проходитъ быстро. Длительный, хроническій гнѣвъ, но выраженный въ болѣе слабой степени, переходитъ въ ненависть, соединяющуюся съ чувствомъ мести, которое сопровождается удовольствіемъ при видѣ страданія нашего врага.

Ненависть направляется на личности. Когда же гнѣвъ направленъ на неодобрительные поступки и дѣйствія другого лица, то онъ является уже *негодованіемъ*. Негодованіе, слѣдовательно, въ этическомъ отношеніи стоитъ выше ненависти. Къ негодованію примыкаетъ праведный гнѣвъ, который является „регуляторомъ и нормой допустимаго враждебнаго отношенія человѣка къ ближнему“. Въ порывѣ

праведнаго гнѣва Спаситель взялъ бичъ и изгналъ торгующихъ изъ храма.

Къ проявленіямъ гнѣва можно еще отнести: споръ, (гнѣвный обмѣнъ мыслей), угрозу (преднамѣренное показаніе гнѣва), драку (реализированный гнѣвъ), досаду (внутреннее состояніе, соединенное съ непріятнымъ чувствомъ) и др. Воплощеніе чувства гнѣва характеризуется слѣдующими чертами. Подъ вліяніемъ гнѣва дѣятельность сердца и краска въ лицѣ усиливаются, а глаза становятся блестящими; раздраженный человѣкъ *пылаетъ гнѣвомъ, кровь бросается ему въ голову*. Дыханіе нѣсколько ускорено, жилы на лицѣ раздуваются, ноздри расширены, чтобы дать болѣе свободный доступъ вдыхаемому воздуху. Ротъ бываетъ плотно сомкнутъ, лобъ всегда нахмуренъ. Негодующій человѣкъ, замѣчаетъ Дарвинъ, безсознательно принимаетъ позу, выражающую готовность напасть на противника или ударить его.<sup>1)</sup> Способность легко раздражаться обуславливается нервною возбудимостью, слабостью организма, превеличеніемъ своихъ силъ, частыми столкновеніями съ значительными препятствіями и т. д.

Дѣти, имѣя быстро возбудимую нервную систему, легко подвергаются гнѣву. Эту особенность дѣтской природы слѣдуетъ имѣть въ виду и воспитателю. Тамъ, гдѣ въ учебно-воспитательной практикѣ встрѣчаются шалости дѣтей, какъ слѣдствіе неумѣнія сдерживать своихъ импульсовъ, а не злой воли, какія-либо строгія дисциплинарныя взысканія неумѣстны. Къ тому же, при оцѣнкѣ того или иного поступка, воспитателю слѣдуетъ обращать серьезное вниманіе на

---

<sup>1)</sup> Стремленіе разсерженнаго человѣка пустить въ ходъ свою силу, представляя непосредственное проявленіе избытка мышечной силы, проявляется въ беспорядочныхъ движеніяхъ, которыя при томъ же производятся шумно и бурно; размахивать руками или стучать ногами недостаточно для удовлетворенія его желанія; онъ хочетъ чувствовать и слышать свои движенія. Поэтому разгнѣванный человѣкъ стучитъ по столу, топаетъ ногами, хлопаетъ дверью, бьетъ стекла и хрупкія вещи, производящія при паденіи большой шумъ, не боясь себя поранить, кусаетъ губы до крови, рветъ волосы на головѣ и т. д. Потребность въ ненормальныхъ и сильныхъ ощущеніяхъ вызывается ненормальной слабостью воспріятія, уменьшеніемъ осязательной, слуховой чувствительности (Ланге).

то, въ какомъ состояніи сдѣланъ проступокъ, въ спокойномъ или раздраженномъ. Знаніе индивидуальныхъ особенностей дѣтей; умѣнье отличать самолюбивыхъ дѣтей и легко раздражающихся отъ спокойныхъ поможетъ воспитателю и учителю съ тактомъ примѣнять тѣ или иныя воспитательныя мѣры и пріобрѣсти авторитетъ среди учащихся, столь необходимый въ педагогическомъ дѣлѣ.

Къ чувствованіямъ репрезентативнымъ относятся чувства *новизны, знакомого, неожиданности*. Чувство новизны—пріятное чувство, такъ какъ въ немъ наша душа находитъ удовлетвореніе своей потребности въ свѣжихъ впечатлѣніяхъ для поднятія жизнедѣятельности. При постоянномъ притока новыхъ впечатлѣній наша душа утомляется. На знакомыхъ предметахъ, явленіяхъ и впечатлѣніяхъ душа отдыхаетъ. На этомъ психологическомъ законѣ основано педагогическое правило, требующее, чтобы при обученіи педагоги сообщали новое и не забывали стараго: „новое въ старомъ и старое въ новомъ“. Если въ наше сознаніе входитъ представленіе такого событія, котораго мы не ожидали, то возникаетъ чувство неожиданности, которое бываетъ пріятнымъ или непріятнымъ въ зависимости отъ того, пользу или вредъ доставляетъ намъ событіе, вызывающее чувство неожиданности. Въ нашей умственно-познавательной жизни существуетъ параллелизмъ между мыслями и явленіями. Если наша мысль опережаетъ теченіе событій и поэтому мы вынуждены останавливаться, чтобы наступило теченіе событій, то у насъ возникаетъ *чувство ожиданія*. Мы ожидаемъ пріѣзда родныхъ, прихода гостей; въ театрѣ публика ожидаетъ поднятія занавѣса; астрономъ ожидаетъ появленія на небѣ кометы и т. д.

Въ ожиданіи различаютъ двѣ фазы: состояніе напряженія и разрѣшеніе напряженія; послѣднее является въ формахъ удовлетворенія ожиданія, обмана, неожиданности.

Напряженное ожиданіе обыкновенно бываетъ нетерпѣливымъ. Нетерпѣливое ожиданіе обусловливается продолжительностью ожиданія, важностью ожидаемаго событія, бѣдностью умственной жизни даннаго лица и неспособностью занять время ожиданія какимъ-либо предметомъ и узостью интересовъ. Этимъ объясняется, почему дѣти и малообразо-



ванные люди ждуть чего-либо нетерпѣливо. Дѣти, когда ждуть чего-либо интереснаго, бѣгають, капризничаютъ, суетятся, кричатъ. Люди съ сильною волею и развитіемъ, испытывая глубоко чувство ожиданія, имѣють возможность сократить минуты ожиданія, сдѣлать ихъ незамѣтными, отрывая свое вниманіе отъ предмета ожиданія и перенося его на что-либо другое.

Человѣку свойственно инстинктивное стремленіе къ дѣятельности, которая доставляетъ ему внутренне удовлетвореніе. Дѣятельности противоположна скука. Чувство скуки, возникаетъ, повидимому, отъ двухъ противоположныхъ причинъ: отъ однообразія и отъ слишкомъ большого разнообразія. Пробѣгая быстро большую картинную галерею, мы ясно ощущаемъ скуку. Ызда по желѣзной дорогѣ тоже нагоняетъ скуку быстрой смѣной ландшафтовъ. Вслѣдствіе быстрой смѣны впечатлѣній, мы не успѣваемъ справиться съ ними и ассоціировать ихъ съ готовыми уже представленіями. Отсюда чувство скуки. То же чувство мы испытываемъ и въ томъ случаѣ, когда матеріаль превышаетъ наши способности или же значительно ниже ихъ. Книга, лекція, превышающая наше развитіе, вызываетъ скуку. Пустая книга, пустой разговоръ (о погодѣ) тяготитъ серьезнаго человѣка. Фаустъ испытывалъ скуку отъ бесѣдъ съ Вагнеромъ. Фаустъ—смѣлый, глубокій умъ, стремящійся „непонятное понять, недоступныхъ, сокровенныхъ ощущеній испытать“. Вагнеръ—самодовольный педантъ, у котораго только и на умѣ что греческая трагедія. Естественно, что Фаустъ испытывалъ въ бесѣдѣ съ нимъ только скуку. Заслышавъ приближеніе Вагнера, онъ говоритъ: „О, Боже! это онъ идетъ, сотрудникъ моего пустого размышленія. Сухой ползунъ! онъ оторветъ меня отъ дивнаго видѣнья“.

Высшая форма скуки—апатія и тоска. Такое состояніе возникаетъ вслѣдствіе сознанія ничтожности и безцѣльности всего того, что дѣлалъ человѣкъ. Англійскій сплинъ, доведшій многихъ до самоубійства, есть не что иное, какъ скука, достигшая высшей степени своего напряженія.

Бороться со скукой можно лишь серьезной умственной работой, сильной для человѣка и доставляющей матеріаль

для душевной дѣятельности. Всякаго рода развлеченія, рекомендуемая для разсѣянія скуки, являются только палліативными средствами. „Евгеній Онѣгинъ“ Пушкина, не умѣвшій взяться за умственный трудъ и проводившій пустую свѣтскую жизнь, представляет олицетвореніе скуки, русской хандры.

Изъ сказаннаго слѣдуетъ педагогическое правило: такъ какъ школьная жизнь представляет много благопріятныхъ условій для развитія скуки, то необходимо, какъ противодѣйствіе скукѣ, пріученіе учащихся къ серьезной умственной работѣ и вмѣстѣ съ этимъ разумное пользованіе школьными праздниками и развлеченіями, какъ средствомъ поддержать бодрое и свѣтлое настроеніе ихъ души. Интересъ въ ученіи—врагъ скуки. Поэтому поддержаніе этого интереса на урокахъ—прямая задача каждаго педагога, любящаго дѣтей и свое дѣло.

### 3.

#### **Идейныя чувствованія:**

**интеллектуальныя, нравственныя, религіозныя и эстетическія.**

*Интеллектуальныя чувствованія.* Идейныя чувствованія дѣлятся на интеллектуальныя, нравственныя, религіозныя и эстетическія.

Интеллектуальными чувствованіями называются пріятныя или непріятныя состоянія, которыми сопровождается разсудочная дѣятельность. Интеллектуальное чувство можетъ быть связано съ воспріятіями, представленіями, идеями, логическимъ теченіемъ мысли, словомъ, со всѣми формами сознанія. Понятія, сужденія и умозаключенія, согласныя съ логическими законами, вызываютъ пріятное чувство услажденія истиною. Усмотрѣніе сходства между явленіями и предметами, бывшими прежде далекими, производитъ яркое и пріятное чувство радостной неожиданности. Греки, завоевавшіе съ Александромъ Македонскимъ Индію, были пріятно удивлены, когда открыли въ этой далекой странѣ слова, родственныя ихъ языку.

Великія практическія открытія, обогащая человѣка знаніями, доставляютъ ему удовольствіе и отъ сознанія роста его могущества. Такого рода изобрѣтенія, какъ паровая машина, уменьшающая трудъ человѣка и увеличивающая его продуктивность, возбуждаютъ какъ чувство приращенія силы, такъ и сознаніе умноженія всѣхъ создаваемыхъ машиной полезныхъ и пріятныхъ вещей (Бэнъ).

Пріятное чувство внутренняго удовлетворенія, доставляемое исканіемъ истины, не подлежитъ сомнѣнію. Искатели истины вполне соглашаются съ извѣстнымъ изреченіемъ Лессинга: „если бы мнѣ предложили выбрать между истинной, уже открытой, и удовольствіемъ исканія, то я выбралъ бы второе“. Но чистыя идеи для большинства среднихъ людей представляютъ мало привлекательнаго. Исканію истины посвящаютъ всю жизнь такія исключительныя личности, какъ Кеплеръ, Кантъ и др.

На пути къ достиженію знанія человѣкъ можетъ испытывать чувство сомнѣнія въ томъ случаѣ, когда въ нашей душѣ, вслѣдствіе опытовъ, „образовались противоположныя ряды представленій, проникнутыхъ различными и часто противоположными чувствами“ (Ушинскій). Въ состояніи сомнѣнія, вызывается ли оно теоретическимъ мышленіемъ, вопросами жизни, личными и общественными дѣлами, мысль человѣка не можетъ остановиться на чемъ-либо опредѣленномъ, такъ какъ человѣкъ предполагаетъ нѣсколько исходовъ изъ данныхъ явленій. Поэтому сомнѣніе относится къ числу непріятныхъ чувствованій, ослабляющихъ нашу волю, парализующихъ нашу энергію и лишаящихъ насъ покоя. Подъ вліяніемъ пытки сомнѣнія Отелло восклицаетъ: „Прости покой, прости мое довольство... Все, все прости! Свершился путь Отелло... Клянусь, вполне обманутымъ быть лучше, чѣмъ мало знать“.

Характеръ чувства сомнѣнія и его неблагопріятное вліяніе на человѣка указываетъ на необходимость для воспитателей и родителей развивать въ дѣтяхъ опредѣленныя нравственныя наклонности, которыя въ тѣхъ случаяхъ, когда самый разумъ колеблется, выносили бы человѣка на хорошую дорогу и которыя, наконецъ, были бы довольно

прочны, чтобы выдержать необходимую пору борьбы сомнѣній. „Юноша, которому неблагоразумные воспитатели не давали никакихъ добрыхъ наклонностей..., кинется съ увлеченіемъ“, справедливо замѣчаетъ Ушинскій, „въ первую подвернувшуюся ему теорію, одну изъ тѣхъ, которыя появляются и лопаются, какъ мыльные пузыри“. Сомнѣніе, предоставленное самому себѣ, „быстро опустошаетъ душу и лишаетъ характеръ всякой энергіи“<sup>1)</sup>.

Когда нашъ разсудокъ затрудняется уяснить новую мысль, или же когда полученные при какой-либо умственной работѣ выводы находятся въ противорѣчій съ общепринятыми взглядами, сужденіями, въ такомъ случаѣ возникаетъ *чувство недоумѣнія* (положеніе, что земля есть шаръ, вызываетъ недоумѣніе у необразованнаго человѣка).

Правильное знаніе настолько цѣнно для человѣческой жизни, что даетъ знать о себѣ человѣку раньше разсудочнаго достиженія его. Это предчувствіе истины называется *чутьемъ истины*.

*Нравственныя чувствованія.* Человѣкъ, какъ существо дѣятельное, становится въ извѣстныя отношенія къ самому себѣ, къ другимъ людямъ и къ Богу. Тѣ чувствованія, которыя возникаютъ при осуществленіи нравственныхъ нормъ, и которыми сопровождается оцѣнка нашей нравственно-практической жизни, называются нравственными чувствованіями.

Самыми простыми нравственными чувствованіями, въ которыхъ выражается инстинктивная потребность единенія съ ближними, являются *симпатическія* чувствованія. Симпатія состоитъ въ томъ, что „человѣкъ входитъ въ чувствованія другого и дѣйствуетъ подъ ихъ вліяніемъ такъ, какъ будто бы они были его собственными чувствами“ (Бэнъ).

Симпатическія чувствованія предполагаютъ воспроизведеніе удовольствій и страданій въ личномъ опытѣ симпатизирующаго. Сочувствовать радости и горю людей можетъ только тотъ, кто самъ пережилъ эти чувства. Сухой и черствый эгоистъ не пойметъ никогда горя своего ближняго;

---

<sup>1)</sup> Т. II, стр. 211.

холодная натура не пойметъ мукъ страстной любви; мать легко сочувствуетъ матери. Чувство симпатіи крѣпнетъ подъ вліяніемъ одинаковыхъ интересовъ, взглядовъ и т. д.

Чувствованія выражаются вовнѣ. Улыбка, смѣхъ, радостный порывъ, связанные въ нашемъ собственномъ опытѣ съ чувствомъ восхищенія, показываютъ намъ, когда мы ихъ видимъ въ какомъ-либо другомъ, что и этотъ другой переживаетъ тоже, что переживали мы. Поэтому для возбужденія симпатическихъ чувствованій необходимо, чтобы эти чувствованія отличались во внѣшнемъ выраженіи силою и чтобы наблюдатель умѣлъ вѣрно ихъ понимать.

Живая фантазія, дающая возможность стать въ положеніе другого человѣка, общая впечатлительность организма, его чуткость ко всякаго рода впечатлѣніямъ и др.— все это условія, благопріятствующія развитію симпатическихъ чувствованій.

Симпатическія чувствованія проявляются въ состраданіи, сорадованіи, уваженіи и благоговѣніи. Сорадованіе и состраданіе вызываются временнымъ успѣхомъ или бѣдствіемъ нашихъ ближнихъ. Уваженіе же есть болѣе постоянное чувство; уваженіе, достигшее высшей степени развитія, мы называемъ благоговѣніемъ.

Въ нравственномъ отношеніи сорадованіе выше состраданія, такъ какъ сочувствіе счастьемъ и успѣху другихъ требуетъ отрѣшенія отъ эгоизма, что удается не каждому. „Для сочувствія“, прекрасно замѣтилъ Жанъ Поль-Рихтеръ, „достаточно человѣка; для сорадованія же нуженъ ангелъ“. На почвѣ симпатіи возникаютъ нѣжныя чувствованія: привязанность, дружба, любовь между лицами разнаго пола и родительская любовь.

Между привязанностью и дружбою, возникающими изъ сочувствія, существуетъ значительное различіе: привязанность можетъ быть безъ взаимности, такъ какъ ея объектомъ могутъ быть лица совершенно различныхъ съ нами взглядовъ, умственного развитія, общественнаго положенія; дружба же предполагаетъ общность интересовъ, стремленій, взаимныя услуги и т. д.

Любовь между лицами разнаго рода представляет весьма сложное чувство. Въ ней проявляется органическая потребность чувственной любви, поклоненіе красотѣ, уваженіе высокихъ качествъ характера и воли, силы ума. Восхищеніе любимую личностью, съ ея идеализаціей, составляетъ отличительную особенность любви, при сравненіи ея съ привязанностью и дружбою. Чувству любви присуще влеченіе къ любимому человѣку, стремленіе къ обладанію предметомъ любви. Болѣе совершенное выраженіе половая любовь находитъ въ супружескомъ союзѣ.

Помимо инстинктивнаго стремленія къ осуществленію нормы добра, человѣкъ усиліями собственной воли, совершенно сознательно, заставляетъ себя дѣлать добро, уклоняться отъ зла, независимо отъ того, полезны ли эти дѣйствія для него или вредны. Такое стремленіе обусловливается чувствомъ нравственнаго долга, служащаго выраженіемъ присущей человѣческому духу идеи добра. Нравственный долгъ—это высшій принципъ человѣческой дѣятельности, основаніемъ котораго являются велѣнія нравственнаго закона. Только подъ руководствомъ идеи долга воля становится въ собственномъ смыслѣ нравственною, свободною; она возвышается и господствуетъ надъ чувственно-эгоистическими влеченіями во имя высшихъ разумно-нравственныхъ потребностей духа, сообщая всей жизнедѣятельности нравственно-идеальное направленіе. Лишь на этой ступени нравственные принципы дѣятельности становятся всеобщими и обязательными и неисполненіе ихъ сознается какъ нравственное зло.

Внутреннее чувство, свидѣтельствующее о согласіи или несогласіи совершаемыхъ человѣкомъ поступковъ съ требованіями его нравственной природы, называется *совѣстью*. Во всѣхъ случаяхъ, когда нашъ духъ приступаетъ къ дѣятельности, голосъ совѣсти повелѣваетъ: „поступай такъ, чтобы въ твоей дѣятельности не унижалась, а возвышалась твоя духовная природа“. Будучи независимою отъ личнаго произвола, являясь въ своихъ велѣніяхъ безусловно обязательною для человѣка, совѣсть свидѣлствуетъ, что нравственная организація человѣческаго духа установлена

не самимъ человекомъ. „Голосъ совѣсти—голосъ Божій“— это изреченіе народной мудрости имѣеть глубокой психологической смыслъ.

Развитіе нравственныхъ чувствованій должно составлять одну изъ самыхъ важныхъ сторонъ воспитанія, начиная съ самаго ранняго возраста, хотя охраненіе ихъ зависитъ прежде всего отъ семьи. Подъ руководствомъ матери залагается начало симпатіи, состраданія и любви. „Безграничное состраданіе“, по словамъ Шопенгауэра, „ко всѣмъ живущимъ существамъ есть самое твердое и вѣрное ручательство за нравственный образъ дѣйствій и не нуждается ни въ какой казуистикѣ. Тотъ, кто исполненъ этимъ чувствомъ, уже навѣрное никогда не обидитъ, никому не причинитъ страданій, но всѣ его дѣйствія будутъ неизбѣжно носить печать правды и милости“.

Школа съ своей стороны можетъ многое сдѣлать для возвышенія чувствованій посредствомъ примѣра и личнаго вліянія педагоговъ, подбора свѣдѣній и фактовъ нравственнаго характера. Уроками въ школѣ учитель долженъ пользоваться не только для обогащенія учениковъ знаніями, но и для выработки нравственныхъ убѣжденій.

Эти цѣли, прежде всего, могутъ быть достигнуты на урокахъ *чтенія*. Если то, что дѣти читаютъ въ классѣ, содержитъ интересныя для нихъ свѣдѣнія, а также „умныя и простыя правила поведенія, еслибы каждая страница давала ученикамъ новое удовлетвореніе, то такое чтеніе пробуждаетъ умъ ребенка и будетъ способствовать формированію его сужденія“.

Орудіемъ воспитанія можетъ быть даже упражненіе въ *письмѣ*. Въ этомъ отношеніи, по мнѣнію нѣкоторыхъ, заслуживаютъ вниманія даже старыя прописи съ ихъ правилами: „Ложь—самый презрѣнный порокъ“; „Трудъ прогоняетъ скуку, порокъ и нужду“; „Колосья, которые выше поднимаютъ голову—самые пустыя“.

Польза списыванія такихъ правилъ, говорятъ, незамѣнима, такъ какъ психологія внушенія утверждаетъ, что „безсознательное повтореніе какого-нибудь правила измѣняетъ нашу душу въ его направленіи“.

На этомъ принципѣ основываются введенные въ Англии, Америкѣ, Франціи и др. т. н. уроки морали. По отзывамъ французскихъ училищнаго инспекторовъ, результатомъ этихъ уроковъ является „улучшеніе школьной дисциплины, сознательное отношеніе учениковъ къ исполненію всѣхъ обязанностей; въ нихъ возбуждается чувство чести и чувство собственного достоинства“.<sup>1)</sup>

Въ качествѣ подкрѣпляющаго мотива для введенія уроковъ морали выставляется указаніе на преподаваніе религіи, которая по существу чужда разсудочности и тѣмъ не менѣе является предметомъ обученія. У противниковъ религіознаго обученія, горячо защищающихъ необходимость уроковъ нравственности, несомнѣнно скрывается мысль, что ученіе о нравственности, какъ школьный предметъ, вытѣснить преподаваніе Закона Божьяго. На существованіе такихъ скрытыхъ мотивовъ указываетъ и та острая борьба, которая возникла во Франціи вокругъ идеи введенія въ школы, какъ необходимаго предмета, ученія о нравственности.

Но теоретическія соображенія и жизненные наблюденія не позволяютъ возлагать большихъ надеждъ на уроки нравственности, какъ на средство развитія нравственныхъ чувствованій. Истиннымъ источникомъ нравственности, какъ извѣстно, является не наше сознаніе, а воля и чувство. Чтобы быть нравственнымъ, недостаточно *знать*, надо твердо *хотѣть* быть нравственнымъ, надо сдѣлать добро объектомъ своей воли. Въ нравственное сознаніе по существу нравственности можетъ войти только то, что окрасилось всею теплотой и близостью нашего душевнаго переживанія, что выношено личностью, какъ ея плоть и кровь. „Внѣшняго доступа къ нравственному самосознанію быть не можетъ, а между тѣмъ уроки морали будутъ говорить именно такимъ чужимъ голосомъ, оставляя холодной душу и совѣсть дѣтей... Для того, чтобы мораль ожила она должна быть одухотворена дѣломъ, нравственнымъ духомъ во всей школьной обстановкѣ“.<sup>2)</sup>

---

<sup>1)</sup> А. Глаголевъ. „Начальная школа на Западѣ по экспонатамъ Парижской всемірной выставки въ 1908 г“, стр. 79.

<sup>2)</sup> Цит. соч. Рубинштейна, стр. 459.



Что же касается указаний на благіе результаты преподаванія морали, то имъ нельзя придавать большое значеніе въ виду другихъ авторитетныхъ свидѣтельствъ противоположнаго характера, отмѣчающихъ полную безуспѣшность современной моральной педагогики во Франціи.

Поэтому уроки морали не должны имѣть мѣста въ школѣ. Но не отказываясь отъ направленія воспитанія въ строго нравственномъ духѣ, школа должна открыть учащимся возможность подъ руководствомъ опытнаго педагога, внушающаго довѣріе, подумать и побесѣдовать на интересующія ихъ нравственныя темы.

Современная педагогика придаетъ большое значеніе *внушенію*, какъ средству нравственнаго воспитанія. Внушеніе—это внесеніе со стороны въ чужую психику какого-либо вѣрованія, истинныхъ мотивовъ котораго мы не знаемъ, и которое съ большей или меньшей силой стремится реализоваться (Ф. Тома, Гюйо).

Эспериментальными изслѣдованіями установлено, что чѣмъ меньше дѣти, тѣмъ труднѣе убѣдить ихъ въ чемъ-либо разумными доводами, такъ какъ ихъ умъ еще мало способенъ къ отвлеченному мышленію, и тѣмъ легче они поддаются внушенію. Дѣтямъ, напр., даютъ, какъ замѣчено было всѣми, совершенно чистые пузырьки и просятъ ихъ опредѣлить, гдѣ былъ керосинъ, гдѣ розовое масло, гдѣ духи и т. д.; оказывается, что большинство дѣтей обоняетъ тѣ или другіе запахи, хотя флаконы совершенно чистые. Дѣтямъ предлагаютъ попробовать воду, замѣчая, что въ нее прибавлено нѣсколько растворовъ сахару, хинина, и они находятъ ее или сладкой или горькой. <sup>1)</sup>

На громадную роль внушенія въ дѣтствѣ было обращено вниманіе сначала врачами, а потомъ педагогами. „Добрая часть педагогики“, по мнѣнію Фореля, „покоится на правильно понятомъ и выполненномъ внушеніи“. Особенно придавалъ большое значеніе внушенію въ воспитаніи Гюйо: „жизнь“, говоритъ онъ, „есть ничто иное, какъ вѣч-

---

<sup>1)</sup> См. опыты въ соч. проф. Нечаева: „Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія“.

ное балансированіе взаимныхъ внушеній, а воспитаніе—это совокупность координированныхъ и обоснованныхъ внушеній“. И съ этимъ нельзя не согласиться. Внушающее вліяніе обстановки и духа класса гораздо сильнѣе всякихъ хорошихъ и добрыхъ словъ воспитателя. Секретъ школьнаго воспитанія въ рукахъ того, кто владѣетъ искусствомъ внушать классу, понимаетъ психологію класса. Это подтверждается общеизвѣстнымъ фактомъ: дѣти мѣняютъ свое поведеніе въ классѣ при переходѣ отъ одного учителя къ другому въ зависимости отъ личности учителя.

Поэтому-то воспитаніе должно быть проникнуто вѣрой въ силы, способности и хорошіе задатки учениковъ. Педагогика, по замѣчанію Меймана, построенная на приниженіи, поврежденіи самосознанія или не развивающая самодѣятельности дѣтей,—преступленіе противъ дѣтской души. Ея мѣсто должна занять педагогика, основанная на довѣрїи, на чувствованіи ступени ихъ развитія, и на углубленномъ пониманіи всѣхъ дѣтскихъ особенностей.

Отсюда становится понятнымъ значеніе внушенія, какъ фактора развитія у дѣтей и нравственныхъ чувствованій, а равно и могущественное, иногда неотразимое вліяніе семьи и школы на всю послѣдующую жизнь дѣтей.

Представляется также важнымъ и необходимымъ, чтобы юноши жили въ сферѣ идеальныхъ стремленій, чтобы въ нихъ воспиталась твердая вѣра въ идеально разумное начало міровой жизни. Развитію нравственныхъ чувствованій въ періодъ дѣтства и юношества способствуетъ изящная литература съ художественнымъ изображеніемъ сценъ печали и радости, и поэзія. Будутъ ли эти сцены взяты изъ дѣйствительной жизни или же будутъ имѣть сказочный характеръ, онѣ способны затронуть сердце дитяти. „Хорошая поэзія есть самый вѣрный руководитель молодежи чрезъ лабиринтъ ея собственнаго сердца, самый надежный компасъ среди ея бурныхъ стремленій. Направляя мысль къ возвышенному, благородному, она предохраняетъ юношескій возрастъ отъ многихъ опасностей и искушеній, надѣляетъ его цѣлымъ богатствомъ духовныхъ наслажденій, даетъ ему

возможность благородно проводить свободное отъ обязательныхъ занятій время“ (Струве) <sup>1)</sup>.

Къ той же цѣли—выработкѣ нравственныхъ чувствованій приводитъ и правильное руководство умственными и нравственными запросами юношества, соотвѣтствующее разъясненіе историческихъ событій, умѣлое пользованіе біографіями великихъ людей, какъ дополненіемъ къ урокамъ исторіи и, наконецъ, воспитаніе религіозныхъ чувствованій.

*Религіозныя чувствованія.* Важность религіознаго воспитанія требуетъ, чтобы мы остановились на немъ нѣсколько подробнѣе, особенно въ виду того, что въ настоящее время образуются замѣтныя теченія въ сторону „безрелигіозной“ гражданской морали, находящей на западѣ горячихъ защитниковъ.

Религія составляетъ неискоренимую потребность человѣческой души. Религіозныя переживанія родились вмѣстѣ съ человѣчествомъ, прошли чрезъ тысячелѣтія и сколько имъ не подписывалъ смертнѣй приговоръ „абсолютировавшій себя разумъ“, они не исчезли. Наивное объясненіе возникновенія религіозныхъ вѣрованій темнотой и невѣжествомъ является малоубѣдительнымъ, такъ какъ многіе лучшіе умы человѣчества были проникнуты глубокою религіозностью.

Особенно живої интересъ и наиболѣе острые споры вызываетъ вопросъ, есть ли у дѣтей потребность въ религіозныхъ переживаніяхъ. Хотя многіе на этотъ вопросъ отвѣчаютъ отрицательно, но мы признаемъ справедливымъ и отвѣчающимъ дѣйствительности то воззрѣніе, что религіозная потребность у дѣтей не только навѣвается изнѣ, но что она возникаетъ необходимо естественнымъ

---

<sup>1)</sup> О томъ вліяніи, которое можетъ оказать хорошіи подборъ книгъ, мы находимъ прекрасныя слова у Ришпена, въ стих. „Да будетъ благословенъ сѣятель, широкимъ жестомъ по вѣтру случайности, бросившій мнѣ дары, эти цѣнныя сѣмена, очищенные отъ ядовитыхъ плевелъ!..: Ахъ эти дорогія книги! Всѣмъ, что во мнѣ есть хорошаго и благороднаго, всѣмъ, чего я стою, если я стою чего-нибудь, всѣмъ этимъ я обязанъ вамъ“. Цит. соч. Ф. Тома, стр. 107, прим.

путемъ. „Дѣти“, справедливо замѣчаетъ Рубинштейнъ, „не могутъ въ томъ потокѣ вопросовъ, который у нихъ обнаруживается, какъ только они начинаютъ владѣть словомъ, не задаваться вопросомъ о Богѣ, потому что, помимо людей, весь мiръ приковывающій ихъ вниманіе, необходимымъ образомъ возбуждаетъ этотъ вопросъ. Родители утверждающіе, что ихъ ребенокъ относится индифферентно, безразлично къ вопросу о Богѣ, или даже чуждъ его, обманываютъ себя словами: они думаютъ, что если ребенокъ не знаетъ этого слова, то ему чуждо и его содержаніе... Интеллигентъ успокаивающій себя указаниемъ на естественно-научные элементы, грубо заблуждается, потому что ребенокъ такихъ рѣчей понять не можетъ“ (Рубинштейнъ, стр. 545—546).

Если бы религіозный интересъ отсутствовалъ у дѣтей, то становился бы необъяснимымъ и страннымъ фактъ, почему дѣти изъ множества вопросовъ, навѣваемыхъ дѣйствительностью, такъ настойчиво останавливаются на религіозныхъ вопросахъ и даже въ тѣхъ случаяхъ, когда вся домашняя среда и отношеніе взрослыхъ къ этимъ вопросамъ должны бы, кажется, отклонять ихъ отъ подобныхъ думъ. Чѣмъ нормальнѣе ребенокъ, тѣмъ скорѣе возникаютъ у него эти вопросы.

Вотъ почему мы вполне присоединяемся къ прекраснымъ словамъ Песталоцци, что „вѣра въ Бога должна быть раннею и первою основою человѣческаго образованія: она является источникомъ всякаго чистаго отеческаго и братскаго чувства въ человѣчествѣ, источникомъ всякой справедливости. Народная вѣра въ Божество есть источникъ всякой національной добродѣтели, всякаго народнаго благословенія и всякой народной силы“ (Вечерніе часы Отшельника“).

Такое жизненное значеніе вѣры налагаетъ на родителей и воспитателей обязанность заботиться и о развитіи религіозныхъ чувствованій.

Но возможно ли религіозное воспитаніе дѣтей? На этотъ вопросъ мы отвѣчаемъ рѣшительно: да, возможно.

Всѣ разсужденія о томъ, что дѣтямъ не слѣдуетъ до извѣстнаго времени сообщать никакихъ религіозныхъ понятій, въ виду недоступности для нихъ религіи, слѣдуетъ признать ошибочными (Руссо, Бенеке, Жанъ-Поль-Рихтеръ и др.). <sup>1)</sup>

Ребенокъ, совершенно справедливо замѣчаютъ противники религіознаго воспитанія, представляетъ себѣ откровенныя истины въ чувственной формѣ, а Бога—антропоморфически. Но вѣдь въ такой же чувственной формѣ онъ представляетъ себѣ и научныя истины (число, пространство въ ихъ отвлеченномъ значеніи); однако же никто не отлагаетъ научнаго развитія ребенка до той поры, когда онъ въ состояніи будетъ понимать отвлеченности. Усвоеніе ребенкомъ религіозныхъ истинъ можно сравнить съ усвоеніемъ роднаго языка: въ томъ и другомъ случаѣ подражаніе играетъ важную роль; ребенокъ слышитъ новыя слова и начинаетъ произносить ихъ самъ, но сознательно употребляетъ ихъ научается лишь тогда, когда начинаетъ соединять съ ними какое-либо представленіе. Подобное замѣчается въ дѣлѣ усвоенія религіозныхъ истинъ: ребенокъ видитъ, какъ молятся его отецъ и мать, и самъ начинаетъ молиться, не понимая значенія поклоновъ, крестнаго знаменія и молитвы; <sup>2)</sup> но по мѣрѣ развитія душевныхъ силъ онъ начинаетъ сознательно относиться къ молитвамъ.

---

<sup>1)</sup> Руссо въ своей педагогической утопіи писалъ, что "его Эмиль вырастаетъ до 16 лѣтъ вдали отъ религіозной жизни и только послѣ 16 л. онъ творитъ самъ себѣ свою религію.

<sup>2)</sup> Ихъ смиреніе и благоговѣніе, ихъ возвышенное настроеніе, ихъ довѣріе къ Богу и религіозное мужество возбуждаетъ соответственныя чувства и представленія въ душѣ ребенка. Потребность ребенка въ собственной молитвѣ пробуждается и удовлетворяется тѣмъ, что мать молится вмѣстѣ съ нимъ, учитъ его молиться, учитъ простымъ и маленькимъ молитвамъ, основаннымъ на понятномъ для ребенка отношеніи между отцомъ и дитятей и пробуждающимъ живыя представленія и чувства. „По нашему психологическому пониманію происхожденія и сущности религіи“, замѣчаетъ Лай, „не подлежитъ никакому сомнѣнію, что религіозная потребность и религія имѣется уже у ребенка, что его религіозныя чувства могутъ быть пробуждены усилены, очищены и должны быть воспитаны“. (434 стр.).

По вопросу о воспитаніи религиозныхъ чувствованій мы находимъ у Достоевскаго („Дневникъ писателя“, 1876 года. Май. гл. 2 § 1) слѣдующія прекрасныя слова: „Пяти—шестилѣтній ребенокъ знаетъ иногда о Богѣ, или о добрѣ и злѣ такія удивительныя вещи и такой неожиданной глубины, что поневолѣ приходится заключить, что этому младенцу даны природою какія-то другія средства пріобрѣтенія знаній, не только намъ неизвѣстныя, но, которыя мы даже, на основаніи педагогики, должны были бы отвергнуть. О, безъ сомнѣнія онъ не знаетъ фактовъ о Богѣ и если тонкій юристъ начнетъ пробовать шестилѣтняго на счетъ зла и добра, то только расхохочется. Но вы будьте только немножко терпѣливѣе..., добейтесь сущности пониманія, и вы вдругъ увидите, что онъ знаетъ о Богѣ, можетъ быть, уже столько же, сколько и вы, а о добрѣ и злѣ, и о томъ, что стыдно, и что похвально, можетъ и гораздо болѣе васъ“. „Божественное ученіе Іисуса Христа“, замѣчаетъ одинъ извѣстный богословъ, „имѣетъ между прочимъ, то чудное свойство, что оно равно доступно для умовъ младенческихъ, какъ неисчерпаемо и для умовъ самыхъ глубокихъ мыслителей“ (Прот. Мальцевъ). Въ подтвержденіе этой мысли мы можемъ привести рассказъ объ одной дѣвчкѣ, которая осаждала отца вопросами о Богѣ. Не находя исхода, отецъ однажды при настойчивыхъ вопросахъ своей дочери взялъ біблію въ русскомъ переводѣ, положилъ предъ ней, раскрылъ первую страницу, указалъ на начало и сказалъ: „прочти вотъ эти строки и ты найдешь отвѣтъ“. Онъ не ошибся: дѣвочка просіяла и ея всѣмъ вопросамъ и сомнѣніямъ былъ положенъ конецъ<sup>1)</sup>.

Прекрасной иллюстраціей высказанной мысли о необходимости воспитывать дѣтей въ духѣ Христовой вѣры служитъ „Исторія дѣтской души“,—книжка представляющая переводъ сочиненія англійской писательницы Маріи Корелли (Москва. 1898).

Въ этомъ сочиненіи рассказывается печальная и въ высшей степени трогательная исторія даровитаго и симпатичнаго мальчика Ліонеля, который воспитывался отцемъ Велискуртомъ безъ вѣры въ Бога и загробную жизнь. Для

<sup>1)</sup> Рубинштейнъ, стр. 559.

мальчика былъ составленъ даже особый конспектъ, въ которомъ исторія вѣрованій раздѣлялась на 12 группъ, при чемъ 11 и 12 озаглавливались такъ: „Христось и постепенное развитіе христіанскаго міѡа на обломкахъ греческаго и римскаго язычества“ и „Позитивный и чистый разумъ съ доказательствами, что всѣ эти вѣрованія никакихъ положительныхъ основъ не имѣютъ, а только тормозятъ ходъ интеллектуальнаго развитія человѣчества“. <sup>1)</sup> Никто не научилъ Ліонеля молиться, а ему лишь было объяснено, что есть люди, которые молятся, но что этотъ обычай соблюдается только ради народа. Разъ извѣстно, что законы природы непоколебимы, то нельзя думать, что молитва можетъ измѣнить въ нихъ что-нибудь; нельзя предполагать, что глухія силы природы могутъ примѣчать страданія и исполнять прошенія человѣка, когда человѣкъ въ сравненіи со вселенной то же, что былинка въ лучѣ солнечномъ. <sup>2)</sup> Когда же несчастный мальчикъ рѣшалъ мучительный для него вопросъ о причинѣ всего существующаго и обращался за разрѣшеніемъ его къ близкимъ ему лицамъ, онъ услышалъ отвѣтъ, что есть только „Атомъ, для котораго безразлично все—и слезы, и грѣхъ, и горе“..... Но съ такимъ отвѣтомъ Ліонель не могъ помириться, чувствуя смутно, что въ немъ кроется ложь. Но переносить онъ и созданной специально для него системы воспитанія, подсказанной холоднымъ разсудкомъ взрослого человѣка, не понимающаго дѣтской природы и ея запросовъ. У него созрѣваетъ страшная мысль о самоубійствѣ. И вотъ въ это время у него вырываются невольно такія слова: „О милый Атомъ! Если въ концѣ концовъ откроется, что ты вовсе не Атомъ, а Богъ, Богъ живой, добрый, любящій, сострадательный ко всѣмъ бѣднымъ людямъ, которыхъ Онъ сотворилъ, Ты и меня пожалѣешь.... Ты поймешь, отчего я иду искать Тебя...., вѣдь я не виновенъ въ томъ, что мнѣ здѣсь жить такъ страшно, что я такъ хочу знать, есть ли что лучше этого міра. О, если ты Богъ, я знаю Тебѣ будетъ жаль меня. Я всегда хотѣлъ вѣрить въ Тебя, какъ въ Бога“. <sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Тамъ же, стр. 56.

<sup>2)</sup> Тамъ же, стр. 92—93.

<sup>3)</sup> Тамъ же, стр. 219.

Мальчика не стало. Въ своемъ послѣднемъ трогательномъ письмѣ онъ проситъ своего профессора учить маленькихъ дѣтей вѣровать въ Бога, Который въ свое время откроетъ тайну Своего творенія“.<sup>1)</sup>

„Исторія“ дѣтской души, такъ рано погибшей, вслѣдствіе неправильнаго воспитанія, производитъ сильное впечатлѣніе своею художественностью и мастерскимъ изображеніемъ страданій Ліонеля. Пусть называютъ ее тенденціозной; допустимъ, что въ ней есть спорныя положенія... Для насъ важна основная идея этой книги: необходимость для правильнаго развитія дѣтей воспитывать ихъ въ христіанской вѣрѣ, учить ихъ понимать красоту Божьяго міра, а равно и то, что „добро жить, добро любить, что чудны всѣ дѣла Господни“.<sup>2)</sup>

Религіозныя впечатлѣнія дѣтства оставляютъ неизгладимый слѣдъ въ душѣ человѣка.

Моцартъ, будучи 23-хъ лѣтъ, съ восторгомъ вспоминалъ свои дѣтскіе годы: „мнѣ казалось“, говоритъ, „что въ тихомъ настроеніи воскресныхъ дней на меня спускались съ неба поцѣлуи; звуки колоколовъ наполняли мою душу невыразимою сладостью, молитва доводила меня до восторга“.

Само собой понятно, что высокія религіозныя истины слѣдуетъ сообщать дѣтямъ не въ отвлеченной, а въ наглядной формѣ. Первые уроки религіозности почерпаются въ семьѣ отъ любящей матери, а затѣмъ въ школахъ обязанность законоучителей продолжить дѣло религіознаго воспитанія дѣтей живыми пастырскими бесѣдами съ ними на урокахъ Закона Божія.

---

<sup>1)</sup> Тамъ же стр. 233.

<sup>2)</sup> У Рубинштейна мы находимъ разсказъ объ одномъ типичномъ случаѣ. „Мальчикъ Шура 5 лѣтъ съ необыкновенною настойчивостью добивался отвѣта на вопросъ о Богѣ и не находилъ успокоенія, такъ какъ взрослые пытались вести его въ внѣрелигіозномъ духѣ. Но вотъ однажды онъ вернулся съ прогулки сіяющій и счастливый, что онъ теперь знаетъ, что Богъ есть, что молиться нужно вотъ такъ (и перекрестился) и что Бога любить нужно больше всѣхъ. Въмѣсто лукаво мудрствовавшихъ родителей, отвѣтъ далъ мальчику дворникъ. Стр. 547.



На воспитаніе релігійозныхъ чувствованій оказывають вліяніе посѣщеніе общественнаго богослуженія, такъ какъ релігійозныя чувствованія, какъ и другія, имѣють свое внѣшнее выраженіе, „воплощеніе“ (Снѣгиревъ). Присутствіе въ церкви вмѣстѣ съ другими, сліяніе съ другими въ релігійозно-идеальныхъ порывахъ, прошеніяхъ и моленіяхъ, должны невольнo связывать человѣческія сердца узами братства и любви. <sup>1)</sup>

Возбудителемъ релігійозныхъ чувствованій служитъ любовь къ природѣ и ея явленіямъ. Красота Божьяго міра невольнo возводитъ нашъ взоръ къ идеалу гармоніи. Недаромъ природу называютъ великою книгою, доводящею человѣка до Бога. Въ подтвержденіе релігійознаго значенія эстетическихъ чувствъ нельзя не привести одного характернаго сообщенія изъ педагогическаго дневника одной ученицы. „Часто Мери (дѣвочка младшихъ классовъ) рассуждала со мною о цвѣтахъ: я не понимаю говорила она, „какъ это растеть цвѣтокъ и получаетъ вдругъ такой дивный запахъ. Вѣрно Богъ очень умный если все могъ такъ устроить; я бы хотѣла иногда помолиться Богу“. <sup>2)</sup>

*Эстетическія чувствованія.* Эстетическія чувствованія по своей природѣ и характеру отличаются отъ другихъ чувствованій тѣмъ, что вызывающая ихъ дѣятельность имѣеть своею цѣлью не только отправленіе жизненной или соціальной функціи, но удовольствіе отъ упражненія въ этомъ. Они возникаютъ у насъ по поводу воспріятій красоты въ природѣ и въ искусствѣ. Въ основѣ эстетическихъ чувствованій лежитъ прирожденная человѣку идея красоты. Но что мы называемъ красивымъ? При анализѣ понятія *красота*, оказывается, что этимъ понятіемъ обнимаются самыя разнообразныя явленія. Мы знаемъ, что бездонная лазурь неба производитъ эстетическое впечатлѣніе. „Прекрасна тихая ласкающая лазурь, но прекрасна и небесная гроза. Прекрасно нѣжное, нашептывающее море, но оно прекрасно гнѣвное и бурное“.

<sup>1)</sup> П. А. Соколовъ. Педагогическая психологія. Екатеринославъ 1909, стр. 208—209.

<sup>2)</sup> Тамъ же, стр. 208.

Въ поэзіи намъ нравятся изображенія идеальныхъ типовъ, и изображенія закоренѣлыхъ разбойниковъ, и романическія повѣствованія и изображенія самой обыденной жизни. Все зависитъ отъ того, насколько въ сюжетахъ отпечатлѣлась любовь къ изображаемымъ лицамъ. Изъ людей мы считаемъ красивѣе тѣхъ, кто болѣе всего намъ нравится. Любимый человекъ для каждаго самый красивый: кто кого любитъ, тотъ для него и красивъ. Для ребенка нѣтъ никого красивѣе его мамы. <sup>1)</sup> Въ искусствѣ, напр., въ музыкѣ, эстетическое впечатлѣніе порождается самыми разнообразными явленіями: цѣлый аккордъ, цѣлая гармонія звуковъ производитъ ясно выраженное эстетическое впечатлѣніе.

Общее, что объединяетъ указанные явленія, есть „любовь, какъ начало жизни, воплощеніе котораго въ той или иной степени всѣ они представляютъ“. Поэтому красоту опредѣляютъ, какъ воплощеніе любви. „Искусство и любовь одно“ (Гюйо). „Нервъ искусства есть страстная любовь художника къ своему предмету (Гольцевъ). <sup>2)</sup> Произведенія Достоевскаго глубоко художественны, потому что мы видимъ въ нихъ воплощеніе любви писателя ко всему въ мірѣ, къ пропойцамъ и мошенникамъ, „какъ капитанъ Лебединъ“, къ тварямъ, какъ противный паукъ. Участвуя въ созданіи художественныхъ произведеній и красоты человѣческой, любовь участвуетъ и въ красотѣ природы. Красота природы увеличивается для насъ по мѣрѣ увеличенія въ насъ любви къ природѣ. Старецъ Зосима прекрасно понималъ, что природа откроетъ свою красоту, когда человекъ полюбитъ ее: „будешь любить всякую вещь“, говоритъ онъ, „и тайну Божію постигнешь въ вещахъ“. Красивыя вещи вы-

<sup>1)</sup> Мольеръ справедливо замѣтилъ, что если любимая особа

„Черна, какъ смертный грѣхъ,  
Зоветь ее смуглянкой страстной,  
Блѣдна, какъ смерть,  
То—лиліей прекрасной.

Влюбленъ онъ въ карлицу—она въ его глазахъ—  
Вся прелесть женская въ размѣрѣ уменьшенномъ,  
А женщина—гигантъ, внушающая страхъ,  
Богиніей кажется глазамъ его влюбленнымъ“.

<sup>2)</sup> См. „Въ поискахъ правды жизни“ П. А. Соколова. Екатеринославъ. 1906, стр 329—347.

зываютъ въ насъ пріятное восхищеніе. Но чуткость къ красотѣ въ лицахъ и явленіяхъ доставляетъ тому, кто обладаетъ этой чуткостью, много непріятныхъ переживаній (напр., при видѣ безобразнаго, уродливаго).

Одною изъ особенностей эстетическихъ чувствованій является ихъ спокойный характеръ, обусловливаемый особымъ строемъ эстетическаго наслажденія. „Когда мы смотримъ на какую-нибудь картину или слушаемъ читаемое стихотвореніе“, говоритъ Дж. Селли, „намъ надо отрѣшиться отъ всѣхъ мѣшающихъ страстей, какъ и отъ всѣхъ надѣдающихъ практическихъ соображеній и сдѣлаться чистыми созерцателями. Хотя это созерцаніе и можетъ быть сопряжено съ энергичною умственною дѣятельностью того или иного рода, однако оно не отражаетъ никакой настоящей потребности въ приобрѣтеніи знаній.<sup>1)</sup>“

Спокойное эстетическое созерцаніе доставляется человеку зрѣніемъ, (ландшафтъ, произведенія искусства), слухомъ (мелодія, звуки), а иногда и воображеніемъ, съ помощью котораго мы при чтеніи какого-либо произведенія представляемъ описываемыя сцены и дѣйствія.

Помимо безкорыстнаго характера, эстетическія чувствованія, развиваясь на образцахъ нравственнаго характера, являются подспорьемъ для нравственнаго воспитанія. Ребенокъ, который научился спокойно созерцать и цѣнить прекрасныя вещи, уже въ извѣстной мѣрѣ подготовленъ и къ другому рода спокойной оцѣнкѣ, къ правильной оцѣнкѣ хорошихъ поступковъ. Въ душѣ того, кто сильно чувствуетъ красоту и кто любитъ ее безкорыстно, врядъ ли могутъ найтись мѣсто низменныя чувства. „Прекрасное“, замѣчаетъ Кантъ, „подготавливаетъ въ насъ любовь къ данному предмету. Оно позволяетъ намъ перейти безъ черезчуръ рѣзкаго скачка отъ чувственно-привлекательнаго къ привычному нравственному интересу, приучая насъ находить въ самыхъ объектахъ нашихъ чувствъ удовлетвореніе, свободное отъ всякой чувственной привлекательности“. „Искусство“, по словамъ другого изслѣдователя, „связываетъ насъ чувствомъ симпатіи со

---

<sup>1)</sup> Цит. соч. („Педагогическая психологія“), стр. 466.

всею жизнью человечества въ ея цѣломъ и ставитъ насъ въ братскія отношенія со всѣми людьми“.<sup>1)</sup>

Эстетическія чувствованія помогаютъ человѣку въ борьбѣ съ дурными привычками (напр. пьянствомъ, неряшливостью и т. д.) и въ выработкѣ привычки къ чистотѣ и опрятности,<sup>2)</sup> къ порядку, къ вѣжливости и хорошимъ манерамъ. „Все это такія вещи“, по замѣчанію Дж. Селли, „которыя, съ одной стороны, принадлежатъ къ числу мелкихъ обязанностей, а съ другой—эстетически пріятны“. Даже въ болѣе серьезныхъ вопросахъ нравственности не слѣдуетъ пренебрегать добавочными элементами—прелестью изящества и законченностью формы. Напр., какую-нибудь любезность можно сдѣлать неловко или изящно и очаровательно. Это изящество манеръ тоже занимаетъ свое огромное мѣсто и имѣетъ свою скромную цѣнность среди красотъ нашего міра“.<sup>3)</sup>

Созерцаніе высшей нравственной красоты или прекраснаго въ жизни, въ искусствѣ и природѣ, возвышая духъ человѣка, открывая ему болѣе широкій взглядъ на всю человѣческую жизнь и на міръ, не можетъ не возбуждать и религіознаго чувства, давая возможность умиротворенной душѣ, по словамъ поэта, въ небесахъ видѣть Бога. Такое вліяніе прекраснаго на человѣческую душу было отмѣчено уже древними философами. „При видѣ предмета, освѣщеннаго лучемъ красоты“, говоритъ Платонъ въ „Федрѣ“, „душа сперва содрагается, затѣмъ она созерцаетъ этотъ пріятный предметъ и почитаетъ его наравнѣ съ Божествомъ, и если бы душа не боялась, что ея энтузіазмъ будетъ принятъ за безуміе, она бы приносила любимому предмету жертвы, подобно тому какъ они приносятъ ихъ самому Богу“.

Важное значеніе эстетическихъ чувствованій требуетъ, чтобы родители и воспитатели научили дѣтей, „не быть слѣпыми при видѣ живописныхъ красотъ внѣшняго міра“,

1) Цит. соч. Тома, стр. 52.

2) Красота, утверждали греки, вліяетъ не только на движеніе души, но и на „движеніе тѣла, и дѣлаетъ ихъ болѣе совершенными“.

3) Цит. соч., стр. 479.

(Руссо), и позаботились о развитіи въ нихъ этихъ чувствованій.

Такъ какъ окружающая среда и примѣръ старшихъ имѣютъ большое вліяніе на дѣтей, то первую заботой родителей и воспитателей должно быть созданіе красивой, со вкусомъ устроенной обстановки дома и въ школѣ. Еще Платонъ признавалъ важное вліяніе красивой обстановки въ первые годы жизни и поэтому совѣтовалъ, чтобы дѣтей окружали самыми красивыми предметами. „Эти произведенія“, говорилъ онъ, „всегда доставляютъ то нашимъ ушамъ, то нашимъ глазамъ впечатлѣніе чего-то нравственно чистаго,—подобно вѣтру, дующему изъ здоровой мѣстности и приносящему съ собой здоровье“.

Далѣе, въ воспитаніи эстетическихъ чувствованій играетъ большую роль развитіе въ дѣтяхъ любви къ природѣ. Такъ какъ чувство красоты родилось изъ повседневнаго соприкосновенія съ природой, съ растеніями, животными, то любовь къ природѣ—„настоящій порогъ любви къ искусству“. Въ этомъ случаѣ мать или воспитатель должны направлять вниманіе ребенка на то, что красиво въ окружающей его обстановкѣ, дать почувствовать ему красоту природы, иначе эта красота можетъ остаться незамѣченной. Жоржъ Зандъ рассказываетъ, что, когда она путешествовала въ Испаніи съ своей матерью, то послѣдняя при каждомъ новомъ видѣ обыкновенно говорила: „Смотри какъ красиво“. „И тѣ же предметы“, прибавляла она, „которыхъ я сама не замѣтила бы, тотчасъ же открывали передъ мною свою красоту“. Весьма полезно приучать дѣтей съ ранняго возраста, что бы они цѣнили простыя произведенія искусства—простыя мелодіи и картинки. Въ дошкольномъ возрастѣ, замѣчаетъ Лай, эстетическое воспитаніе совпадаетъ съ разглядываніемъ книги съ картинками, съ раскрашиваніемъ, съ возведеніемъ разнаго рода построекъ и т. д. Преподаваніе же въ школѣ должно изображать переходъ къ систематическому методу. Выборъ предлагаемыхъ для ознакомленія произведеній искусства, ваянія, живописи, музыки долженъ идти въ школѣ рука объ руку съ уроками естественнаго препода-

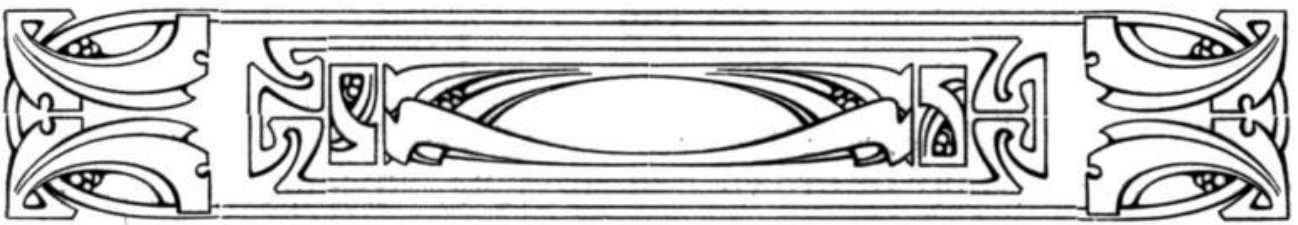
ванія реальныхъ предметовъ. <sup>1)</sup> Рисуя карандашемъ или красками какой либо цвѣтокъ или другую красивую фигуру, ребенокъ пріобрѣтаетъ то интимное знакомство съ даннымъ предметомъ, которое необходимо, чтобы вполне оцѣнить его привлекательность.

Развитію эстетическихъ чувствованій можетъ содѣйствовать чтеніе поэтическихъ произведеній и изученіе ихъ въ школѣ, подъ руководствомъ опытныхъ педагоговъ, на урокахъ объяснительнаго чтенія. „Своимъ чарующимъ ритмомъ“, замѣчаетъ Тома, „богатствомъ; образовъ, возвышенностью идей, отражающимся въ ней идеаломъ, поэзія то убаюкиваетъ, то пробуждаетъ душу, то возбуждаетъ, то успокаиваетъ ее, воплощаетъ ея мечты въ реальные образы, разсѣиваетъ навязчивыя мысли, наконецъ, неустанно поддерживааетъ и облагораживаетъ чувства прекраснаго, всегда сопровождающееся добрымъ чувствомъ“.

Наконецъ, нельзя забывать и эстетическаго значенія музыки и пѣнія, оказывающихъ неотразимое вліяніе на людей. Трудно сказать, насколько достовѣрна легенда о томъ, что Тиртей своими пѣснями примирялъ распри лакедемонянъ и толкалъ ихъ на побѣду, но несомнѣнно, что при звукахъ пѣсенъ и музыки даже наименѣе храбрые изъ солдатъ пріободряются. Такое же благотворное дѣйствіе оказываетъ пѣсня и музыка и на дѣтей. Вотъ почему пѣніе должно занимать въ школѣ почетное мѣсто. Пусть дѣтей научатъ тамъ нашимъ народнымъ пѣснямъ, пусть выучатъ пѣть и лучшія изъ нашихъ патріотическихъ пѣсенъ и многочисленныя пѣсни нашихъ композиторовъ. Тогда они проникнутся отвращеніемъ къ тѣмъ глупымъ романсамъ и частушкамъ, которые распѣваются съ такимъ удовольствіемъ нашей молодежью по выходѣ изъ школы. Въ поэтическихъ произведеніяхъ природа какъ бы одухотворяется, ея явленія сближаются съ явленіями человѣческой природы. Это олицетвореніе природы можетъ вызвать дѣтское восхищеніе и любовь къ природѣ (чтеніе напр. стих. Некрасова: „Рубка лѣса“ или Кольцова „Лѣсъ“).

---

<sup>1)</sup> Цит. соч., стр. 423.



## ГЛАВА ДВѢНАДЦАТАЯ.

### В о л я .

Вопросъ о томъ, что такое воля и гдѣ ея источники, представляется и въ настоящее время спорнымъ и труднымъ для рѣшенія.

По взгляду Вундта, воля въ значительной степени рождается изъ эмоціональнаго источника. Мы не можемъ хотѣть чего-нибудь безъ существованія для этого известнаго побужденія, такъ называемаго мотива. Но мотивовъ, не связанныхъ съ чувствомъ, нѣтъ. Поэтому даже Кантъ, замѣчаетъ онъ, видѣвшій всю цѣнность волевого акта въ томъ, что онъ совершается безъ всякаго побужденія со стороны чувства удовольствія или неудовольствія, изъ одного повиновенія нравственному закону, принужденъ былъ позднѣе конструировать специфическое моральное чувство.<sup>1)</sup>

Связь хотѣній съ чувствами подтверждается многочисленными психологическими наблюденіями волевыхъ процессовъ, являются ли они въ простомъ видѣ или въ сложномъ, выражаются ли они во внѣшнемъ дѣйствіи или протекаютъ какъ чисто внутренніе процессы. „Въ человѣкѣ, желающемъ припомнить имя, позабытое имъ въ данное мгновеніе, возникаютъ большею частью сейчасъ же сильныя чувства напряженія, сопровождаемыя мимическими ощущеніями напряженія. Сюда же можетъ присоединиться и возрастающее чувство неудовольствія и болѣе или менѣе интенсивное возбужденіе, пока, наконецъ, въ случаѣ дости-

<sup>1)</sup> „Волевые процессы“ („Основы физиологической психологін“). Вып. IX, т. III, стр. 283.

женія желаемого результата, всѣ эти чувства на одинъ моментъ не переходятъ въ противоположныя имъ чувства.<sup>1)</sup>

Существеннымъ признакомъ воли является напряженіе произвольной мускулатуры тѣла, весьма замѣтное при первомъ взглядѣ на человѣка, обладающаго энергіей и силой воли. Поэтому нѣкоторые психологи опредѣляютъ волю, какъ „двигательную сторону души или сознанія“ (проф. Сикорскій). Воля выражается или въ движеніи или въ организаци и заготовленіи движенія, или, наконецъ, въ готовомъ двигательномъ напряженіи, и то проявляется движеніемъ, то остается направленіемъ, желаніемъ, стремленіемъ, хотѣніемъ.<sup>2)</sup> Волевой процессъ, слѣдовательно, съ фізіологической стороны отличается довольно сложнымъ характеромъ. Онъ начинается съ раздраженія чувствующихъ нервовъ (сенсорныхъ), проходитъ черезъ центры головного мозга и вызываетъ работу двигательныхъ нервовъ, слѣдствіемъ чего и является мускульное движеніе. Такъ бываетъ при такихъ простыхъ дѣйствіяхъ, какъ схватываніе пищи голоднымъ ребенкомъ, и при такихъ сложныхъ поступкахъ, какъ рѣшеніе взяться за составленіе научнаго труда подъ вліяніемъ прочитаннаго въ какомъ-либо обществѣ доклада, сообщенія и т. д. И въ первомъ и во второмъ случаѣ раздражителемъ является органъ зрѣнія, передающій черезъ проводящій нервъ раздраженіе въ головной мозгъ, откуда возбужденіе передается центру движенія, вызывая соотвѣтствующее дѣйствіе.

Чѣмъ интенсивнѣе и живѣе воспріятія, представленія, идеи и чувства, тѣмъ сильнѣе тѣ моторные импульсы или задержки, которые они ведутъ за собой. Въ состояніи подавленности и изнеможенія мы бездѣйствуемъ, потому что ощущенія и чувства не обладаютъ той степенью силы, какая необходима при настоящемъ душевномъ состояніи.

Фізіологическая сторона волевого процесса можетъ быть нѣсколько измѣнена явленіемъ, такъ называемой, „задержки“, когда, задумавъ что-либо сдѣлать, мы не приводимъ задуманное въ исполненіе. Ребенокъ кричитъ, къ нему об-

1) Тамъ же, стр. 284.

2) „Всеобщая психологія“ проф. Сикорскаго, стр. 414.



рашаються съ рѣчью, и онъ перестаєть кричать. Ученикъ направляется въ театръ, не получивъ разрѣшенія отъ воспитателя; на пути онъ встрѣчаетъ случайно воспитателя и сейчасъ же подавляєть свои движенія. Въ этихъ случаяхъ чувственное впечатлѣніе производитъ непроизвольную задержку.

Исслѣдованія и наблюденія ученыхъ (Шарко, Флекси-га) даютъ основаніе говорить о локализациі волевыхъ процессовъ, которые совершаются въ лобныхъ доляхъ головного мозга. При пораженіи этихъ долей мозга не только приходятъ въ разстройство умственныя способности, но ярко обнаруживается слабость воли (абулія). Абулія можетъ проявиться и на ряду съ нормальными душевными способностями. Англійскій врачъ Беннетъ рассказываетъ объ одномъ мужчинѣ, что онъ не могъ произвести самыхъ обычныхъ произвольныхъ движеній: онъ не могъ въ теченіе двухъ часовъ снять свой сюртукъ, не могъ взять съ подноса стаканъ воды, принесенный ему лакеемъ. Ему казалось, что посторонняя личность овладѣла его волей. Въ состояніи абуліи органы движенія мускульной системы нормальны; цѣль и средства дѣйствія сознаются вполне; больной дѣлаетъ усилія, но оказывается неспособнымъ произвести движеніе потому, очевидно, что двигательные импульсы нарушены.

*Виды волевого процесса.* Воля настолько связана съ внѣшними движеніями, что нѣкоторые психологи и опредѣляли ее, какъ „стремленіе къ движенію“ (Ерузалемъ), или какъ „совокупность отчасти сознательныхъ и связанныхъ съ ожиданіемъ успѣха условій движенія“ (Махъ). Но не всякое движеніе можно признать проявленіемъ воли. Въ ряду движеній, происходящихъ въ человѣческомъ организмѣ, есть такія, источникомъ которыхъ является не наше хотѣніе, а внѣшнее раздраженіе, напр., слезотеченіе при засореніи глаза, расширеніе зрачка подъ вліяніемъ яркаго свѣта, глотаніе, чиханіе, рвота, взрывъ смѣха и др. Если раздражать подошву маленькаго ребенка перомъ онъ отвернетъ ногу. Если внезапно навести на его глазъ яркій свѣтъ, вѣки закрываются. Если положить палецъ или погре-

мушку въ ручку ребенка, ручка механически сжимается подобно тому, какъ съеживаются при прикосновеніи листья мимозы. Хватанье этого рода, играющее такую важную роль въ человѣческой ловкости, Тидеманъ наблюдалъ уже первую недѣлю жизни (Лай). Такія *непроизвольныя* движенія называются *рефлективными*, *рефлексами*. Главнымъ органомъ рефлексовъ является спинной мозгъ. Задніе корешки спинного мозга соединены съ чувствительными нервами, а передніе съ двигательными. Возбужденіе, возникающее въ чувствительныхъ нервахъ, сейчасъ же передается нервамъ двигательнымъ, слѣдствіемъ чего является движеніе. Если сѣсть на стуль, перекинувъ одну ногу на другую, и ударить пальцами подъ колѣнную чашечку перекинутой ноги, то нога сейчасъ же сама собой подпрыгнетъ. Это движеніе будетъ непредвидѣннымъ, непроизвольнымъ рефлексомъ.

Рефлексы имѣютъ мало отношенія къ психической жизни; они обслуживаютъ разнообразныя потребности жизни, гдѣ требуется движеніе или извѣстное дѣйствіе. При помощи же усложненныхъ рефлексовъ (суммы рефлексовъ) въ организмъ, по замѣчанію проф. Сикорскаго, совершаются чудеса механики; напр., автоматическое сохраненіе равновѣсія тѣла, достигаемое при посредствѣ мозжечка, безъ участія сознанія и воли. На первый взглядъ кажется, что тонкія и замысловатыя движенія—плодъ ума и воли, но въ дѣйствительности все это сложное устройство имѣетъ чисто механическія свойства рефлекса, какъ это наблюдается при глотаніи, кашлѣ.<sup>1)</sup>

Рефлексъ—„самый быстродействующій живой приборъ“ (совершается въ теченіе  $\frac{1}{25}$  секунды, считая отъ начала раздраженія до наступленія движенія). Это незамѣнимый „идеально точный механизмъ“ для спѣшныхъ надобностей движенія и химизма.

Болѣе важное психологическое значеніе имѣютъ *психорефлексы*. Положеніе организма въ отношеніи къ внѣшнему міру не должно быть случайнымъ и беспорядочнымъ. „Ставить организмъ лицомъ къ лицу съ внѣшнимъ міромъ, осу-

<sup>1)</sup> Цит. соч., стр. 438—39.

ществлять встрѣчу и соприкосновеніе“—это главная роль психорефлексовъ. Они такимъ образомъ занимаютъ позицію какъ бы на границѣ двухъ міровъ—внѣшняго и внутренняго, устанавливаютъ эту „пограничную черту и обезпечиваютъ ее, а самые результаты своей работы они вливаютъ, какъ готовую струю, въ общій психологическій потокъ воспріятія“. По изслѣдованію психологовъ, психорефлексы играютъ большую роль въ осуществленіи *воспріятія*: при воспріятіи свѣта, звука и вообще внѣшнихъ впечатлѣній происходитъ масса психо-рефлекторныхъ актовъ, которые приспособляютъ органъ къ воспріятію.

Наблюденія надъ развитіемъ дѣтей показываютъ, что установленіе психо-рефлекторной дѣятельности идетъ впереди развитія процессовъ воспріятія и созданія психическихъ образовъ. Первые три мѣсяца жизни ребенка являются періодомъ организациі психо-рефлексовъ. Съ 4-го мѣсяца психо-рефлексы уже вполнѣ готовы фактъ, а съ 6—7 они обращаются въ сознательно-волевые акты (проф. Сикорскій).

Наиболѣе организованными въ психологическомъ отношеніи являются *инстинкты*. Инстинктъ опредѣляется обыкновенно, какъ „*способность дѣйствовать такимъ способомъ, который достигалъ бы извѣстныхъ цѣлей безъ предвидѣнія этихъ цѣлей и безъ предварительнаго приученія (или воспитанія) къ ихъ выполненію* (Джемсъ)<sup>1)</sup>

Инстинктивная дѣятельность совершается въ аппаратахъ, анатомически готовыхъ, и поэтому она не требуетъ ни размышленія, ни обученія: съ существованіемъ какого-либо органа идетъ, такъ сказать, почти врожденная его приспособленность для его употребленія. Инстинктъ, по выраженію Спенсера, „организованный разумъ“, но эта кажущаяся разумность совершается часто механически.

Всѣ инстинктивныя дѣйствія совершаются сообразно общему типу рефлекса; они вызываются опредѣленными чувственными стимулами, происходящими или при соприкосновеніи съ самимъ тѣломъ животнаго, или на нѣкоторомъ

<sup>1)</sup> „Научныя основы психологіи“. Пер. съ англ. С.П.Б. 1902, стр. 309.

разстояніи отъ него. Такъ, кошка бѣжитъ за мышью, но убѣгаетъ отъ собаки или обороняется отъ нея, боится воды, огня и т. д., не потому, конечно, чтобы у нея, какъ замѣчаетъ Джемсъ, было какое-нибудь понятіе о жизни и смерти, а потому, что она устроена такъ, что когда какая-нибудь убѣгающая вещь, напоминающая мышь, появляется въ ея полѣ зрѣнія, то она должна ее преслѣдовать. Когда же она встрѣчается съ лающимъ, шумнымъ существомъ, напоминающимъ собаку, то должна убѣгать, или оцетиниться и выпускать когти. Голодный левъ также ищетъ добычу, вслѣдствіе пробужденія въ его воображеніи образа добычи, который заставляетъ его искать ее; онъ начинаетъ выслѣживать добычу, когда его глазъ, ухо, ноздри даютъ ему знать о присутствіи дичи на извѣстномъ разстояніи, затѣмъ преслѣдуетъ ее и, наконецъ, вонзаетъ зубы, когда испытываетъ ощущеніе прикосновенія къ ней своихъ челюстей.

У людей исходной точкой вступленія инстинктовъ въ дѣйствіе являются ощущенія, воспріятія и идеи. Признавая, что „каждый инстинктъ есть побужденіе“, Джемсъ вполне раздѣляетъ взглядъ д-ра Шнейдера<sup>1)</sup>, что побужденіе, заставляющее насъ ежиться отъ холода, представляетъ побужденіе, исходящее изъ ощущенія; стремленіе при видѣ бѣгущей толпы повернуть и бѣжать за нею—это побужденіе воспріятія; стремленіе найти себѣ убѣжище отъ дождя или вѣтра есть побужденіе, идущее отъ воображенія (или идеи).

Инстинктъ не всегда слѣпъ и неизмѣненъ. Благодаря памяти и способности размышленія, каждое изъ инстинктивныхъ побужденій послѣ того какъ человѣкъ выполнилъ ихъ и узналъ опытно ихъ результаты, связывается для него съ предвидѣніемъ этихъ результатовъ. Слѣдовательно, разумъ, хотя самъ по себѣ и не можетъ остановить импульса, однако можетъ сдѣлать выводъ, который возбудитъ образъ, способный измѣнить путь импульса. Въ этомъ случаѣ инстинктъ становится чѣмъ-то близкимъ къ разуму,

<sup>1)</sup> Взглядъ изложенъ въ соч. „О волѣ животныхъ“. Цит. соч. „Научныя основы психологій“, стр. 310.

такъ какъ онъ связывается съ сужденіемъ, предусмотрѣніемъ, а не только съ простымъ механическимъ сплетеніемъ чувствительно-двигательныхъ актовъ; вокругъ слѣпыхъ актовъ и предчувствій начинаетъ ютиться робкая неясная мысль, подкрѣпляемая и освѣщаемая начинающимися эмоціями и напряженіями воли. Инстинкты, хотя прирождены, но развиваются и крѣпнутъ подъ вліяніемъ опыта. Извѣстно, что новорожденный щенокъ, брошенный въ воду, можетъ утонуть, болѣе же взрослый не тонетъ. Съ другой стороны, инстинкты могутъ быть переходящи. Такъ, инстинктъ сосанія уже при рожденіи дѣтей является готовымъ и ведетъ къ привычкѣ сосать грудь матери, но если ребенокъ вскармливается съ первыхъ же дней его жизни искусственно, то его потомъ уже трудно заставить сосать.

Инстинкты дѣлятся на три группы: а) органическіе, имѣющіе источникомъ тѣлесную природу человѣка; къ нимъ относятся инстинктъ самосохраненія (стремленіе къ питанію и сну) и инстинктъ приобрѣтенія (забота о матеріальныхъ благахъ); б) душевныя инстинктивныя стремленія, къ которымъ можно отнести инстинктъ подражанія, проявляющійся въ дѣтскихъ играхъ (подражаніе взрослымъ), половое стремленіе, влеченіе къ обществу и в) духовныя и инстинктивныя стремленія — стремленіе къ знанію, добру (природное расположеніе человѣка ко всему честному) и къ прекрасному (природное влеченіе къ украшенію тѣла, жилища, наслажденію предметами природы и искусства).

Рефлексы и инстинктивныя движенія являются первичными продуктами нашего организма; вторичными же должны быть волевые. Первымъ условіемъ волевой жизни является накопленіе идей о различныхъ движеніяхъ, оставленныхъ въ памяти опытами ихъ произвольнаго совершенія. Волевыми, произвольными актами являются желаніе и хотѣніе, которыя развиваются у человѣка на основаніи опытовъ удовлетворенія инстинктивныхъ влеченій. Желаніе и хотѣніе — сознательныя стремленія къ какому-либо дѣйствію. Желаніе является сложнымъ душевнымъ состояніемъ; оно заключаетъ въ себѣ стремленіе, хотя

и не всегда ясно выраженное, представлєніе предмета, къ которому стремится человекъ, и воспоминаніе испытаннаго нами чувствованія. Предметомъ желанія можетъ служить недостижимое. Поэтому желанію приписываютъ „созерцательный характеръ“. Желаніе, сопровождающееся ясно выраженнымъ стремленіемъ къ его достиженію, знаніемъ ведущихъ къ этому средствъ, и убѣжденіемъ въ его достижимости, переходитъ въ хотѣніе. „Кто говоритъ“, замѣчаетъ Герbartъ, „я хочу“, тотъ въ своихъ мысляхъ уже овладѣлъ будущимъ. Онъ уже видитъ себя выполняющимъ. Покажите ему, что онъ не можетъ, и онъ уже не хочетъ болѣе если васъ понимаетъ. Желаніе, можетъ быть, останется. Между желаніемъ и хотѣніемъ есть рѣзкое различіе, доходящее до полной противоположности между ними: въ желаніи преобладаетъ воображеніе; въ хотѣніи—разсудокъ. Мы можемъ желать того, чего не позволяемъ себѣ хотѣть и, наоборотъ, по рѣшенію своей воли можемъ поступить въ разрѣзъ съ своими желаніями“.<sup>1)</sup>

Актъ воли, при помощи котораго образуется хотѣніе отличается сложнымъ характеромъ. Возьмемъ такой примѣръ. Допустимъ, что ребенокъ остается одинъ въ комнатѣ. На столѣ стоитъ сахарница съ сахаромъ. Видъ, сахара вызываетъ у ребенка пріятныя воспоминанія о его вкусѣ, которыя могутъ возбудить у него стремленіе взять кусокъ сахара. Но въ этотъ моментъ ребенокъ вспоминаетъ запрещеніе матери; это воспоминаніе, а равно и непріятное представлєніе наказанія останавливаетъ его движеніе. Появляется мысль, что въ комнатѣ никого нѣтъ, и если взять кусокъ сахара, то никто не замѣтитъ. Вкусовые воспоминанія, чувство удовольствія достигаютъ высшей степени напряженія. Такимъ образомъ хватательному движенію, какъ внѣшней части поступка, предшествуетъ множество представленийъ, какъ основанія для движенія или мотивовъ. Происходитъ обсужденіе, борьба мотивовъ: ребенокъ или беретъ сахаръ, или отказывается отъ этого дѣйствія. Здѣсь

---

<sup>1)</sup> Нѣкоторые психологи (Джемсъ) придаютъ словамъ „желаніе“ „хотѣніе“ обратное значеніе: если желаніе соединено съ недостижимостью желаемаго, мы просто *хотимъ*; но если мы увѣрены, что желаемыя цѣли зависятъ отъ насъ, то мы *желаемъ*. Цит. соч., стр. 328.

происходить вполнѣ сознательное, произвольное движеніе, волевое дѣйствіе.

Въ этомъ процессѣ можно указать слѣдующіе главные моменты:

а) видъ сахара, вызываетъ рядъ представленій и чувствъ, которыя вызываютъ соотвѣтствующее возбужденіе въ чувственныхъ центрахъ головного мозга;

б) съ представленіями и чувствами соединяются стремленія къ извѣстнымъ движеніямъ; въ это время первое возбужденіе переходитъ изъ чувственныхъ центровъ въ двигательные;

в) стремленія отличаются не одинаковой силой; поэтому между ними происходитъ борьба, которой соотвѣтствуетъ усиленіе и ослабленіе возбужденій, возникающихъ въ разныхъ двигательныхъ центрахъ;

г) одно изъ стремленій, какъ болѣе соотвѣтствующее господствующимъ въ сознаніи представленіямъ, беретъ рѣшительный перевѣсъ надъ другими. *Я рѣшаюсь* совершить извѣстное дѣйствіе. Этому рѣшенію съ физиологической стороны соотвѣтствуетъ усиленіе возбужденія въ двигательныхъ центрахъ въ одномъ совершенно опредѣленномъ направленіи и

д) рѣшеніе осуществляется. Въ этотъ моментъ нервное возбужденіе изъ двигательныхъ центровъ распространяется по двигательнымъ нервамъ, вызывая сокращеніе мускуловъ.

Изъ сказаннаго видно, что въ волевомъ дѣйствіи имѣетъ большое значеніе процессъ обсужденія. Въ каждый его моментъ наше сознаніе представляетъ собой цѣлую „коллекцію“ мотивовъ и ихъ столкновеній. Обсужденіе можетъ длиться долгое время. Мотивы, казавшіеся вчера яркими, полными жизни и значенія, сегодня представляются блѣдными и слабыми.

Мотивы—это тѣ представленія и чувства, которыя являются исходнымъ пунктомъ дѣйствія. Выборъ мотивовъ или наше рѣшеніе обуславливается причинами внѣшняго или внутренняго характера (сильный раздражитель, повтореніе, отношеніе даннаго представленія къ настроенію человѣка).

Дѣйствіе, вызванное мотивами внѣшняго характера, получаетъ названіе *внушеннаго*; обусловленное же мотивами внутренняго характера, міровоззрѣніемъ чловѣка, его интересами, оно можетъ быть разсматриваемо, какъ проявленіе извѣстнаго рода убѣжденій.

Внушеніе представляетъ собой непосредственное прививаніе тѣхъ или другихъ психическихъ состояній отъ одного вида къ другому при посредствѣ словъ, мимики или жестовъ, при чемъ это прививаніе происходитъ иногда безъ яснаго сознанія со стороны воспринимающаго лица. Мы, напр., поддаемся внушенію, подражая обычаямъ окружающаго насъ общества, повторяя въ разговорѣ и въ спорахъ мысли и мнѣнія, слышанныя нами ранѣе отъ другихъ, или вычитанныя изъ книгъ, газетъ и т. д. Въ этомъ опредѣленіи содержится существенное отличіе внушенія, какъ способа непосредственнаго психическаго воздѣйствія одного лица на другое, отъ убѣжденія, производимаго при посредствѣ активнаго вниманія и логическаго мышленія. Убѣжденный чловѣкъ поступаетъ и дѣйствуетъ, исходя изъ опредѣленныхъ взглядовъ на жизнь, людей, почерпаемыхъ изъ его міровоззрѣнія.

Существенное свойство воли—ея свобода, чувство которой присуще всѣмъ моментамъ волевого процесса. Но свободу воли нельзя понимать, какъ ничѣмъ неограниченный произволь. Ея ограниченіями являются: идея блага, сознаваемая нами, при правильномъ духовномъ развитіи, въ видѣ нравственнаго закона, жизнь въ обществѣ, поставляющая извѣстные предѣлы проявленію свободы ради правъ и интересовъ другихъ лицъ, и физическій міръ съ его неизмѣнными законами.

Дѣйствія людей, опредѣляемые ихъ убѣжденіями и соотвѣтствующія ихъ духовнымъ интересамъ, ихъ нравственному міропониманію, или совѣсти, называются *нравственно свободными*. Нравственной свободой обладаютъ люди съ нормально развитой психикой; за свои дѣйствія они нравственно отвѣтственны; идіоты, слабоумные, съ разстроенной психической жизнью нравственно невмѣняемы.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Современная научная психологія, или правильнѣе „физиологическая психологія“, ограничиваясь изслѣдованіемъ вопроса о возможно-



Сильная и устойчивая нравственная воля—одно изъ самыхъ цѣнныхъ пріобрѣтеній человѣка. Значеніе ея въ различныхъ сферахъ духовной жизни и въ созиданіи личнаго счастія каждаго человѣка выдвигаетъ, какъ основную задачу педагогики, воспитаніе сильной, дисциплинированной воли, способной подчиняться нравственно разумнымъ мотивамъ, какъ твердымъ основамъ поведенія.

Въ важности этой задачи въ настоящее время никто не сомнѣвается; вызываетъ лишь сомнѣніе цѣлесообразность тѣхъ путей къ ея осуществленію, которые рекомендуются въ современной педагогії. Здѣсь, въ противоположность старой педагогії, проводившей въ жизнь теорію безусловнаго послушанія, провозглашается другой принципъ—свобода дѣтей, вѣрнѣе, ихъ деспотизмъ, въ твердой увѣренности, что на этомъ пути можетъ вырасти свободная, сильная личность. Но дѣйствительность не оправдываетъ ожиданій, такъ какъ дѣти, вырастая въ атмосферѣ, гдѣ они являются центромъ вниманія и полными властителями, естественно поддаются роковому самообману относительно своихъ силъ ума и воли и вступаютъ въ жизнь неспособными къ продолжительнымъ волевымъ усиліямъ. Получается полное несоотвѣтствіе между желаніями и средствами къ ихъ удовлетворенію, тотъ разладъ, противъ котораго предо-

---

сти чисто эмпирически выяснить сущность параллелизма между фізіологическими матеріальными процессами въ мозгу и психическими явленіями, отрицаетъ существованіе свободной воли, указывая, что вопросъ о свободной волѣ долженъ быть предоставленъ „метафизикамъ“. Метафизикъ, конечно, можетъ, по замѣчанію проф. Цигена, придти къ теоретической гипотезѣ субъекта ощущеній, представленій и поступковъ и назвать его нашимъ „я“, но фізіологическая психологія не въ правѣ прибѣгать къ такой гипотезѣ“. См. „Фізіологическая психологія“ въ 15 лекціяхъ. Перев. съ нѣм. Москва. 1909, стр. 241, ср. у Джемса; стр. 312.

Съ точки зрѣнія фізіологической психології, утверждающей, что наши поступки всегда вынуждены и составляютъ послѣдствіе нашихъ ощущеній и образовъ воспоминаній, не можетъ быть, конечно, и рѣчи объ отвѣтственности людей за ихъ поступки. „Та же сила“, говоритъ Махъ, „которая образуетъ тѣло, производитъ и тѣ особыя формы согласнаго дѣйствія частей тѣла, которыя мы называемъ „волею“, „вниманіемъ“... См. „Познаніе и заблужденіе“. Очерки по психології изслѣдованія. Перев. съ нѣм. подъ ред. проф. Ланге. Москва. 1909 г. стр. 71.

стерегалъ еще Руссо. Деспотизмъ и полный произволъ, откуда бы онъ не исходилъ, вырождается въ насиліе порабощеніе.

Развитію сильной воли не могутъ благопріятствовать и слишкомъ облегченные пути обученія въ современной школѣ, а равно и стремленіе освободить дѣтей отъ всякой самостоятельной домашней работы. Слишкомъ легкое обученіе вмѣстѣ съ тѣмъ и скучное, по крайней мѣрѣ, для здоровыхъ и нормальныхъ дѣтей (Гербартъ).

Единственнымъ правильнымъ путемъ, ведущимъ къ развитію сильной воли, является воспитаніе ея въ условіяхъ, требующихъ ея *напряженія и упражненія* подъ разумнымъ руководствомъ старшихъ, которые постепенно должны выводить дѣтей изъ подконтрольнаго состоянія на просторъ свободы. На этомъ пути дѣти должны твердо усвоить себѣ, что свобода—величайшее благо, какимъ можетъ обладать человѣкъ, но для нея нужна выдержанная воля: подарить свободу человѣку никто не можетъ. Поэтому какъ семейная, такъ и школьная атмосфера должна быть полна духа свободы, безъ котораго нельзя воспитать цѣльную человѣческую личность, но она въ то же время должна быть атмосферой твердо выдержанной дисциплинированности, иначе можетъ создаться духъ полного дѣтскаго произвола.

Что волевое *усиліе*—могущественный факторъ развитія воли, это подтверждается лабораторно-психологическими изслѣдованіями проф. Крепелина, Аха и друг. Эти изслѣдованія выяснили, что скорость работы и ея психологическое достоинство нарастаетъ постепенно путемъ упражненія. При продолжительности работы упражненіе вознаграждается ускореніемъ работы, а затѣмъ становится фізіологическимъ и духовнымъ качествомъ, или даромъ, которому Крепелинъ далъ названіе привычки. Какъ привычка, такъ и упражненіе должны быть *постепенно подкрѣпляемы* и освѣжаемы работой, иначе они утратятся, и для возвращенія ихъ потребуются новыя усилія и новая трата времени.

Проф. Ахъ, указывая, что для развитія воли дѣтей недостаточно предоставить ихъ самимъ себѣ, на основаніи экспериментальныхъ данныхъ приходитъ къ выводу, что

„энергичный волевой актъ выявляется тамъ, гдѣ противопоставляются препятствія, а именно: онъ тѣмъ энергичнѣе, чѣмъ интенсивнѣе эти препятствія“.

„Трудность дѣятельности“, говоритъ Гильгруберъ, работавшій подъ руководствомъ Аха, „является мотивомъ для болѣе сильнаго волевого напряженія, въ соотвѣтствующемъ случаѣ для болѣе сильной концентрации вниманія въ томъ смыслѣ, что съ *повышеніемъ трудности естественно растетъ волевое напряженіе*“. Но ростъ энергіи, въ соотвѣтствіи съ возрастаніемъ трудности, имѣетъ свои предѣлы, съ нарушеніемъ которыхъ у человѣка можетъ появиться недовѣріе къ своимъ силамъ.

Интересно и поучительно въ педагогическомъ отношеніи утвержденіе Аха, что чѣмъ выше волевое напряженіе и интенсивность препятствій, тѣмъ сильнѣе эффектъ *удовольствія*, когда дѣйствіе осуществляется, т. е. въ результатѣ нормальнаго и цѣлесообразнаго напряженія воли получается не подавленность, а *большой подъемъ и радость*.

Для роста сильной воли, кромѣ повышенія ея интенсивности, необходимы также „ограничивающія“ или „задерживающія“ идеи. Это условіе особенно цѣнно, если мы вспомнимъ, что и взрослые, а дѣти въ особенности, склонны легко подчиняться своимъ желаніямъ безъ критическаго разбора ихъ цѣлесообразности.<sup>1)</sup>

Итакъ мы приходимъ къ слѣдующимъ выводамъ: а) духовная жизнь человѣка нарастаетъ и усовершенствуется въ количественномъ и качественномъ отношеніи усиленіемъ и напряженіемъ воли и б) питомникомъ сильной дѣтской воли должна явиться выдержанная и стойкая воля родителей и воспитателей, и ихъ разумное руководительство въ духѣ свободы, а не свободное воспитаніе, чуждое всякаго внѣшняго воздѣйствія.

Отрицаніе такого руководства и представленіе ребенку самому пройти „науку причинъ и слѣдствій“ въ формѣ возмездій со стороны природы за нарушеніе ея за-

<sup>1)</sup> См. „Очеркъ педагогической психологіи въ связи съ общей педагогикой“ М. М. Рубинштейна. Педагогическая бібліотека. Москва, 1913 стр. 438—440.

коновъ, —это, по справедливому замѣчанію Селли, слишкомъ опасный опытъ въ глазахъ тѣхъ, кто дѣйствительно заботится о дѣтяхъ. При самомъ оптимистическомъ взглядѣ на дѣтскую природу, все же необходимо признать, что у дѣтей существуютъ естественные импульсы, которые необходимо сдерживать. Съ другой стороны, нельзя также съ увѣренностью утверждать, чтобы въ первые годы жизни естественныя послѣдствія дурныхъ поступковъ, напр., потеря родительскаго довѣрія, могли удержатъ дѣтей отъ дурныхъ поступковъ; такое явленіе можетъ быть въ видѣ исключенія у дѣтей съ хорошими наклонностями. Однихъ естественныхъ послѣдствій поступковъ никогда не было бы достаточно, чтобы могло развиться сознаніе обязательности долга.

Дѣйственность систематическаго воспитательнаго воздѣйствія на дѣтскую волю обусловливается слѣдующими чертами.

1. Правильное руководство должно дѣйствовать путемъ обращенія къ разумной волѣ, а не чрезъ простое физическое принужденіе. Когда нянька, говоритъ Селли, тащить за собой ребенка и считаетъ, что ведетъ его гулять, то это дѣйствіе не представляетъ собою руководства въ сколько-нибудь разумномъ смыслѣ слова.

Нельзя также признать разумнымъ и тотъ способъ сдерживать дѣйствія дѣтей въ первые годы ихъ жизни, который заключается въ отдѣльныхъ приказаніяхъ и запрещеніяхъ: „Сейчасъ сдѣлай это!“—„Перестань!“

Съ того момента, когда начинаетъ развиваться дѣтскій умъ, запрещеніе вліяетъ раздражающимъ образомъ, такъ какъ оно задерживаетъ свойственное дѣтямъ стремленіе къ дѣятельности. „Для дѣтской нѣтъ хуже правила, когда то и дѣло произносить надоѣдливое „нельзя“! и вызывать духъ протеста противъ авторитета.

2. Приказанія лучше дѣйствуютъ на волю дѣтей въ томъ случаѣ, если они даются въ общей формѣ и если объясняютъ ихъ. Разница между выраженіями: „сдѣлай такъ“! и „веди себя, какъ слѣдуетъ!“ состоитъ въ томъ, что въ послѣднемъ случаѣ авторитетное лицо вводитъ общее пра-

вило поведенія и этимъ благотворно воздѣйствуетъ на первоначальный хаосъ причудливыхъ импульсовъ, внося въ поведеніе извѣстный порядокъ въ родѣ системы“ (Д. Селли).

3. При воспитаніи дѣтской воли слѣдуетъ отдавать предпочтеніе положительному элементу предъ отрицательнымъ и запретительнымъ: первый оказываетъ развивающее вліяніе, давая направленіе для нравственныхъ дѣйствій; второй лишь сдерживаетъ. Кромѣ того, слѣдуетъ помнить, что какъ приказаніе, такъ и запрещеніе дѣйствуютъ на дѣтскую душу путемъ *внушенія*. Въ то время какъ приказаніемъ ясно внушается определенное, желательное дѣйствіе, запрещеніемъ внушается недозволенное дѣйствіе.<sup>1)</sup>

4. Однимъ изъ наиболѣе дѣйствительныхъ средствъ укротить волю и дать ей надлежащее направленіе является развитіе *вѣры въ свои силы*. Ребенокъ не можетъ окончить начатаго рисунка, не достроилъ изъ кирпичиковъ дома, не можетъ заучить басни,—объясните ему въ живой формѣ, чего онъ не понимаетъ, убѣдите его, что, поработавъ немного, онъ достигнетъ желаемого, и вы этимъ поднимите его энергію, и онъ окончитъ начатое.

Тѣми же приѣмами должны руководиться воспитатели и въ сферѣ нравственной. Ребенка считаютъ лѣнивымъ,—и онъ старается избѣгать работы, злымъ,—и онъ проявляетъ себя часто въ злыхъ выходкахъ и т. д. „Мнѣ приходилось“, пишетъ Водовозова, „нѣсколько разъ заниматься съ дѣтьми, которыя считались отпѣтыми лѣнтями и неспособными“. „Видишь какъ ты скоро и хорошо понимаешь“, замѣтила я однажды десятилѣтней дѣвчкѣ, которая прекрасно повторила прочитанный и объясненный ей рассказъ. „Неправда!... я дура... мама говоритъ“... и дѣвочка зарыдала“.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Рассказываютъ объ одномъ остроумномъ способѣ публикаціи: человекъ несъ на себѣ два большихъ плаката, одинъ на груди, другой на спинѣ; на переднемъ плакатѣ было напечатано: „не смотрите на мою спину!“ Конечно, всѣ смотрѣли только на спину, гдѣ и находилось объявленіе, на которое и нужно было обратить вниманіе проходящихъ.

<sup>2)</sup> „Умственное и нравственное воспитаніе дѣтей отъ перваго проявленія сознанія до школьнаго возраста“. Книга для воспитателей. 6 изд. С. П.-Б. 1907, стр. 214.

Заслуживаютъ вниманія слѣдующія слова Гюйо: „Воспитывая ребенка, всегда слѣдуетъ помнить правило—предполагать въ немъ хорошія качества и добрую волю. Всякое заключеніе о нравственности ребенка, высказанное ему въ лицо, немедленно становится внушеніемъ. „Какъ онъ золъ или лѣнивъ! Ему ни за что не сдѣлать того или другого!“ Сколько пороковъ получили свое начало вовсе не отъ наслѣдственнаго предрасположенія, а изъ такихъ вотъ фразъ,—вообще изъ неумѣлаго воспитанія. Поэтому, когда ребенокъ сдѣлалъ что-нибудь нехорошее, не слѣдуетъ преувеличивать въ его глазахъ дурное значеніе его проступка. Дѣти вообще живутъ слишкомъ безсознательной жизнью для того, чтобы сдѣлать зло преднамѣренно; навязывая имъ предвзятая намѣренія, злую волю, воспитатели не только ошибаются, но даже часто внушаютъ имъ эту волю: *предполагать пороки значитъ иногда создать его*“ („Воспитаніе и наслѣдственность“).

5. Степень успѣха въ нравственномъ руководствѣ въ значительной мѣрѣ зависитъ отъ характера внушаемыхъ правилъ поведенія, ихъ количества, способа примѣненія и т. д. Правила должны быть выражены воспитателями ясно и опредѣленно; въ примѣненіи ихъ должны соблюдаться послѣдовательность и полное безпристрастіе. Лучше меньше правилъ, такъ какъ количество ихъ, по выраженію Локка, легко довести до вредныхъ размѣровъ.

6. При развитіи и направленіи нравственной воли обычно примѣняются награды и наказанія. Воспитательная цѣнность награды можетъ быть признана въ томъ случаѣ, если она дается за проявленіе продолжительныхъ или исключительныхъ усилій воли въ какомъ-либо хорошемъ направленіи, если на нее не рассчитываютъ и она не составляетъ конечной цѣли и, наконецъ, если соблюдено при назначеніи награды чувство мѣры.

Что же касается наказаній, то примѣненіе ихъ можетъ быть допущено только въ тѣхъ исключительныхъ случаяхъ, когда проявляется ясно склонность не признавать установленныхъ правилъ, когда исчерпаны всѣ другія средства воспитательнаго воздѣйствія на дѣтей и когда у воспитателя есть основанія предвидѣть, что примѣненіе наказанія

благоотворно повліяєть на дѣтскую волю. Примѣненіе наказанія требуетъ отъ воспитателя серьезной вдумчивости, обширныхъ свѣдѣній о дѣтской природѣ, знакомства съ индивидуальными чертами даннаго ребенка и умѣнья соразмѣрять наказаніе съ проступкомъ.

7. При разсмотрѣніи фізіологической стороны волевыхъ процессовъ мы видѣли, что каждое дѣйствіе совершается въ зависимости отъ двигательныхъ представленій. Исходя изъ этого положенія, мы вправѣ сказать, что цѣли нравственнаго воспитанія не могутъ быть достигнуты путемъ только выработки умственного кругозора и прививки разносторонняго интереса, какъ думалъ Гербартъ и его послѣдователи. Обученіе и воспитаніе должны ставить своею задачею способствовать переходу въ движенія представленій, насколько такой переходъ допустимъ съ моральной точки зрѣнія, и гармоническому развитію не только сенсорныхъ, но и моторныхъ процессовъ. Но моторные процессы и двигательныя представленія развиваются только при помощи активныхъ поступковъ и движеній.

Отсюда цѣлесообразныя дѣйствія должны стать психологической основой ученія о воспитаніи; съ этой же точки зрѣнія должны быть оцѣнены и дѣтскія игры, гимнастика, ручной трудъ.

8. Въ отношеніи къ рефлексамъ и инстинктамъ задача воспитанія должна сводиться къ тому, чтобы подчинить ихъ разуму и волѣ. По мѣрѣ того какъ у человѣка развивается и повышается духовная сторона, инстинктивное и рефлективное вліяніе тѣлесной природы ограничивается и уменьшается. Это особенно замѣтно у дѣтей, которыя подъ вліяніемъ воспитанія, приучаются сдерживать свои произвольныя дѣйствія.

9. На характеръ поведенія и на весь строй жизни человѣка оказываютъ сильное вліяніе *привычки*.

Привычками называются произвольныя дѣйствія, которыя вслѣдствіе частаго повторенія обратились изъ сознательныхъ въ механическія. Отъ количества повтореній дѣйствія зависитъ сила привычекъ. Образование привычекъ вслѣдствіе повторенія зависитъ отъ двухъ условій: фізіоло-

гического и психического. Расположеніе къ повторенію дѣйствій дается благодаря сохраненію слѣда въ нашей мускульной системѣ и способности нервовъ и мускуловъ, участвующихъ въ извѣстномъ дѣйствіи, приспособляться къ этому дѣйствію; въ этомъ заключается фізіологическая сторона привычекъ. Психическимъ же условіемъ ихъ является свойство души, по которому она, требуя постоянной дѣятельности, предпочитаетъ дѣятельность, болѣе часто повторяющуюся, какъ болѣе легкую.

Привычки особенно легко пріобрѣтаются въ дѣтскомъ возрастѣ, благодаря впечатлительности нервной системы у дѣтей и отсутствію сложныхъ ассоціацій душевныхъ состояній въ ихъ памяти. Въ этомъ же возрастѣ онѣ легче, чѣмъ у взрослыхъ, и искореняются. Въ періодъ юности и зрѣлаго возраста для пріобрѣтенія привычки требуется болѣе обширный процессъ: болѣе интенсивное первоначальное усиліе и большее число повтореній для того, чтобы укрѣпить извѣстное дѣйствіе въ опредѣленномъ направленіи; кромѣ того, образованіе привычекъ затрудняется вслѣдствіе упорства уже ранѣе образовавшихся привычекъ. Такъ, напр., если ребенкомъ усвоены привычки некрасиво сидѣть при письмѣ, или какія-либо безпорядочныя движенія, дурныя манеры, то для воспитателя возникаютъ особенныя трудности, чтобы разрушить организованная сочетанія. Привычки поддерживаются вліяніемъ примѣра, подражаніемъ другимъ и собственнымъ желаніемъ.

Значеніе привычекъ въ жизни человѣка чрезвычайно велико. Наша обыденная жизнь протекаетъ подъ властью закона привычекъ. Всѣ дѣйствія, съ помощью которыхъ мы удовлетворяемъ потребности тѣла, подчинены этому закону. Посредствомъ привычекъ можно развить множество хорошихъ качествъ какъ въ нравственной, такъ и въ интеллектуальной области и въ практической жизни.

Разбирая взаимныя отношенія Аѳанасія Ивановича и Пульхеріи Ивановны, Бѣлинскій спрашиваетъ: знаете ли вы, что такое привычка, это странное чувство, о которомъ Пушкинъ сказалъ:

„Привычка съ неба намъ дана,  
Замѣна счастья она“.



Привычка—великая психологическая задача, великое таинство души человѣческой. Холодному сыну земли, сыну заботъ и помысловъ житейскихъ, замѣняетъ она чувства человѣческія, которыхъ лишила его природа или обстоятельства жизни. Для него привычка—истинное блаженство, истинный даръ Провидѣнія, единственный источникъ его радостей и (дивное дѣло!) радостей человѣческихъ“.

Не мало высоконравственныхъ качествъ, замѣчательныхъ человѣческихъ достоинствъ начинается съ привычекъ; онѣ могутъ укрѣпить или ослабить волю человѣка. Лейбницъ справедливо замѣтилъ, что „три четверти всего того, что дѣлаетъ человѣкъ въ жизни, онъ дѣлаетъ по привычкѣ“. Въ умственно-познавательной дѣятельности привычка облегчаетъ совершеніе познавательнаго процесса (напр., пользование таблицей умноженія при рѣшеніи ариѳметическихъ задачъ).

Хорошія привычки нравственно возвышаютъ человѣка, дурныя же унижаютъ его. Шекспиръ хорошую привычку называетъ „ангеломъ-хранителемъ, а дурную—чудовищемъ, пожирающимъ человѣческія чувства“. Но при образованіи хорошихъ привычекъ, воспитателямъ слѣдуетъ въ то же время помнить, что привычки не должны простираться дальше, чѣмъ это требуется единообразными обстоятельствами человѣческой жизни. Распространить это начало за эту черту, значить дойти, по выраженію Селли (стр. 522), „до узкаго и деревяннаго поведенія, лишеннаго всякой гибкости“. Привычка можетъ безъ надобности сузить даже такое механическое дѣйствіе, какъ письмо и сдѣлать его стереотипнымъ; вслѣдствіе этого мальчикъ, напр., иногда не можетъ написать письма, если сядетъ неудобно за столъ. Точно также и выраженіе мыслей можетъ быть узко ограниченнымъ, если оно приурочено только къ одному органу выраженія.<sup>1)</sup> Поэтому

<sup>1)</sup> Это „напрасное суженіе“ мы находимъ въ другой формѣ въ механическихъ какъ бы маріонеточныхъ „хорошихъ манерахъ“, чопорныхъ поклонахъ и т. д. Хорошія манеры, конечно, должны войти въ привычку, но онѣ должны оставаться привычкой, допускающей перемѣны, чтобы наше обращеніе, жесты и т. д. приспособлялись къ обстоятельствамъ данной минуты и къ лицу, съ которымъ имѣемъ дѣло. См. Дж. Селли, стр. 530.

хотя образованіе привычекъ и входитъ въ то, что мы называемъ умственнымъ и нравственнымъ развитіемъ, но во многихъ случаяхъ привычки, или неизмѣнность въ извѣстномъ опредѣленномъ направленіи не должна исключать пластичности и измѣнчивости въ другихъ, иначе абсолютная власть привычки поведетъ къ остановкѣ развитія (Акакій Акакіевичъ). Въ дѣйствительно полезныхъ привычкахъ содержится разумный элементъ въ видѣ *различія подходящихъ положеній*. Привычка, напр., къ отпиранію двери своимъ ключемъ окажется безцѣльной, когда по разсѣянности отпирають тѣмъ же ключемъ чужую дверь

Несовершенство привычки, такимъ образомъ, можетъ выражаться въ излишнемъ суженіи или расширеніи ея объема. Отсюда естественное педагогическое требованіе, чтобы наряду съ привычками у дѣтей развивалась и противоположная имъ тенденція въ видѣ склонности измѣнять поведение при соотвѣтствующихъ обстоятельствахъ, или инициатива въ дѣйствіяхъ.

По замѣчанію В. Джемса, привычка представляется огромнымъ общественнымъ „маховымъ колесомъ“, наиболѣе цѣннымъ „охранительнымъ агентомъ“ общества. Она одна держитъ насъ всѣхъ въ установленныхъ границахъ; она одна спасаетъ счастливыхъ, обладающихъ богатствомъ, отъ завистливыхъ возстаній бѣдняка. Она одна препятствуетъ тому, что самыя трудныя и отталкивающія работы не покидаются людьми, которые привыкли имѣть съ ними дѣло. Она держитъ зимою рыбака и матроса въ морѣ; она удерживаетъ рудокопа въ его темной шахтѣ и прикрѣпляетъ земледѣльца къ его хижинѣ или пустынной фермѣ въ теченіе всѣхъ снѣжныхъ мѣсяцевъ.<sup>1)</sup>

Значеніе привычекъ усиливается еще болѣе оттого, что онѣ передаются по наслѣдственности.

Въ виду этого задачею всякаго воспитанія является развитіе, какъ можно болѣе, полезныхъ для человѣка дѣйствій и охраненіе себя отъ проникновенія въ нашъ образъ жизни всего вреднаго для насъ. Чѣмъ больше мы передадимъ ох-

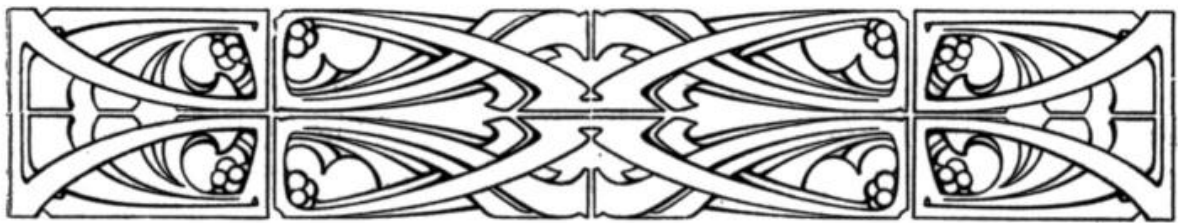
1) Цит. „Научныя основы психологій“, стр. 109.

ранѣ автоматизма деталей нашей повседневной жизни, тѣмъ болѣе высшія способности сознанія будутъ свободны для особой дѣятельности. У проф. Бэна мы находимъ замѣчаніе, что въ приобрѣтеніи новыхъ привычекъ или при оставленіи старыхъ мы должны стараться вооружиться *возможно сильной и рѣшительной инициативой*, накоплять всевозможныя обстоятельства, которыя подкрѣпляли бы правильные мотивы, наложить на себя обязательства, несовмѣстимыя съ прежнимъ направлениемъ, и, далѣе, не надо никогда, даже въ видѣ исключенія, допускать нарушеніе той привычки, которую мы желаемъ въ себѣ образовать, пока эта новая привычка прочно не вкоренится въ нашу жизнь. Непрерывность воспитанія привычки является „великимъ средствомъ для того, чтобы сдѣлать дѣйствіе нервной системы непогрѣшимо правильнымъ“.<sup>1)</sup>



---

<sup>1)</sup> „Особенность моральныхъ привычекъ“, говоритъ Бэнъ, „противопологающая ихъ умственнымъ приобрѣтеніямъ, заключается въ присутствіи двухъ враждебныхъ силъ, изъ которыхъ одна постепенно приобрѣтаетъ вліяніе надъ другой. Въ подобномъ положеніи необходимо прежде всего не проиграть сраженія. Каждая побѣда неправой стороны разрушаетъ результатъ многихъ завоеваній правой. Поэтому существенной предосторожностью должно быть здѣсь такое регулированіе обѣихъ противоположныхъ силъ, чтобы одна могла имѣть рядъ непрерывныхъ успѣховъ до тѣхъ поръ, пока повтореніе не укрѣпитъ ея на столько, что она будетъ въ состояніи бороться съ противной стороной при всякихъ обстоятельствахъ. Такойъ путь является теоретически лучшей средой духовнаго прогресса“. Тотъ, кто приходитъ ежедневно къ новому рѣшенію, похожъ на человѣка, который, придя къ краю рва, чрезъ который онъ долженъ перескочить, останавливается и начинаетъ снова то же путешествіе. Безъ *непрестаннаго* движенія впередъ не возможна такая вещь, какъ накопленіе нравственныхъ силъ. Джемсъ, стр. 110—111.



## ГЛАВА ТРИНАДЦАТАЯ.

### **Характеръ и темпераментъ.**

Всякая сознательная жизнь индивидуальна. Ощущенія, представленія, мышленіе, чувствованія, влеченія и рѣшенія проявляются въ дѣйствительности въ безконечно разнообразныхъ сочетаніяхъ и оттѣнкахъ. Каждому человѣку свойственно особымъ способомъ чувствовать и дѣйствовать. Такой особый способъ чувствовать и дѣйствовать, возникающій на почвѣ пріобрѣтенныхъ привычекъ и природныхъ особенностей (темперамента), называется характеромъ.<sup>1)</sup>

Характеръ въ теченіе долгаго времени рассматривался какъ нѣчто до того интимное и неуловимое, что, какъ нѣкоторые полагали, только непосредственное чутье и художественная интуиція могутъ до нѣкоторой степени освѣтить эту область. Но въ настоящее время дѣлаются уже попытки указать основы классификаціи характеровъ; работами психологовъ и педагоговъ послѣдняго десятилѣтія положено начало индивидуальной психологіи или научной характерологіи. Она возникла, по словамъ Штерна, благодаря экспериментальной психологіи, которая обнаружила безконечное разнообразіе проявленій однѣхъ и тѣхъ же способностей у разныхъ лицъ. Попытки, сдѣланныя различными учеными, составить классификацію дѣтскихъ характеровъ нельзя признать имѣющими большое значеніе.

Самое слово „характеръ“ (по переводу съ греческаго— черта, особенность) одни отождествляютъ съ волей, другіе съ темпераментомъ. Говорятъ, напр., это человѣкъ съ

---

<sup>1)</sup> По образному выраженію Кейра, „характеръ представляетъ кристаллизацию привычекъ вокругъ зерна, которымъ является темпераментъ“.

характеромъ, разумѣя извѣстную послѣдовательность въ поступкахъ въ виду опредѣленной цѣли. Нерѣдко встрѣчается выраженіе „дурной характеръ“, въ которомъ смѣшивается понятіе „характеръ“ съ понятіемъ, передаваемымъ русскимъ словомъ „нравъ“. Смѣшеніе „характера“ съ „темпераментомъ“ мы находимъ у Рибо, который различаетъ три рода характеровъ: чувствительный, дѣятельный, апатичный. Фуллье раздѣляетъ характеры на чувствительные, умственные и волевые, въ зависимости отъ преобладанія въ личности особенностей или чувства, или ума, или воли. Того же принципа при классификаціи характеровъ держится и Кейра. Дѣтскія характеристики, составленныя Перэ, Бинэ и Лесгафтомъ, хотя и отличаются живостью, но страдаютъ слабостью психологическаго анализа или же искусственностью положеннаго въ основу ихъ принципа дѣленія. Такова классификація, сдѣланная Перэ, который дѣлитъ дѣтей по особенностямъ, проявляющимся въ ихъ двигательной сферѣ, на быстрыхъ, медленныхъ, энергичныхъ, быстрыхъ—энергичныхъ, медленныхъ—энергичныхъ и уравновѣшенныхъ.

Лосскій въ своемъ трудѣ „Основныя ученія психологіи съ точки зрѣнія волюнтаризма“<sup>1)</sup>, на основаніи повседневныхъ наблюденій, признаетъ, что у однихъ людей тонъ всей душевной жизни даютъ физическія стремленія, у другихъ—личныя, а у третьихъ—сверхличныя. Характеры первого типа можно назвать *чувственными*, характеры второго типа—*эгоцентрическими*, а характеры третьяго типа—*сверхличными*. „Эти три группы“, по его словамъ, „образуютъ первое основное подраздѣленіе въ классификаціи характеровъ, такъ какъ онѣ объединяютъ характеры, наиболее сходные другъ съ другомъ и глубоко отличающіеся отъ характеровъ другихъ группъ“.

Къ первой группѣ относятся тѣ люди, интересы которыхъ сосредоточены на своемъ тѣлѣ и которые не возвысились еще до интереса къ своему я, какъ личности.

Люди второй группы интересуются, прежде всего, своимъ „я“, его мѣстомъ въ міровомъ цѣломъ, его совершен-

<sup>1)</sup> СПб. 1903, стр. 271.

ствованіемъ и, слѣдовательно, развитіемъ всевозможныхъ „моихъ“ дѣятельностей. Они ведутъ *личное* существованіе.

Третьи выходятъ за предѣлы своего тѣла и своего „я“, съ большою живостью схватываютъ страданія и радости другихъ людей, соціальныя теченія, гармонію или дисгармонію внѣшняго міра. Эти люди ведутъ сверхличное существованіе.

Къ первой группѣ относится сѣрая масса человѣчества, для которой всѣ интересы жизни сводятся къ тому, чтобы плотно поѣсть, поспать, отдохнуть и т. д.

Ко второй—ученые, собиратели коллекцій, піонеры, библиографы, путешественники, пользующіеся чаще всего плодами чужихъ изслѣдователей, художники и поэты, которые, никогда не чувствуя вдохновенія, работаютъ по опредѣленному плану. Таковъ беллетристъ Тригоринъ въ „Чайкѣ“ Чехова.

Къ третьей группѣ могутъ быть отнесены безкорыстные самоотверженные дѣятели на благо человѣчества, подвижники благочестія (Ѳеодосій Печерскій, Серафимъ Саровскій и др.)

Сверхличная дѣятельность не исчерпывается областью моральнаго и религіознаго подвижничества. И въ познавательной дѣятельности, и въ эстетическомъ творествѣ, и въ соціальной дѣятельности и др. не трудно подмѣтить сверхличные элементы. Рибо въ своемъ сочиненіи „Творческое воображеніе“ приводитъ слѣдующія слова Якова Беме изъ его „Авроры“: „Заявляю предъ лицомъ Божіимъ, что и самъ не знаю, какимъ образомъ все это происходитъ во мнѣ помимо собственной моей воли. Я предварительно не знаю даже, что именно долженъ писать. Я пишу лишь потому, что меня вдохновляетъ духъ, сообщающій мнѣ великое и дивное знаніе<sup>1)</sup>).

Но, отмѣчая три группы характеровъ, необходимо сдѣлать оговорку, что ни одна классификація не можетъ дать такихъ рубрикъ, между которыми вполнѣ разпредѣлилась бы дѣйствительность. Въ жизни встрѣчаются всегда переходные типы, стоящіе посрединѣ между двумя намѣченными группами. Такъ, существуютъ характеры въ такой же мѣ-

<sup>1)</sup> Тамъ, же стр. 290—291.

рѣ чувственные, какъ и эгоцентрическіе, а равно и такіе, гдѣ личныя черты переплетаются съ сверхличными (таковъ Каренинъ въ „Аннѣ Карениной“ Л. Толстого).

Характеръ человѣка измѣняется, какъ могутъ измѣняться и привычки<sup>1)</sup>. Но во всякомъ характерѣ есть нѣчто относительно неизмѣнное—это первоначальный темпераментъ, который зависитъ отъ психо-физиологической организациі индивидуума. Темпераментомъ называется прирожденная различная степень отзывчивости на впечатлѣнія чувствомъ и дѣйствіемъ. Темпераментъ—основа характера.

Ученіе о темпераментахъ восходитъ къ древнимъ временамъ. Его начало лежитъ въ древне-греческой медицинѣ. Рѣшая вопросъ, почему одни люди болѣе склонны къ заблѣванію, а другіе менѣе, древне-греческіе медики (Гиппократъ) указывали, что въ тѣлѣ человѣка неодинаковое количество четырехъ жидкостей: крови, лимфы, черной желчи и желтой желчи. Преобладаніе крови въ тѣлѣ даетъ сангвиническій темпераментъ, лимфы—флегматическій, черной желчи—меланхолическій, желтой желчи—холерическій. Хотя основанія для различія темпераментовъ были указаны ложныя, но въ общемъ характеристика, данная въ древности обладателямъ темпераментовъ, вѣрная. „Древнее дѣленіе на четыре темперамента“, по замѣчанію Вундта, „было результатомъ очень тонкаго наблюденія“. Галенъ раздѣлилъ характеры людей по четыремъ темпераментамъ на сангвиническіе, холерическіе, меланхолическіе и флегматическіе.

Сангвиническій темпераментъ характеризуется слѣдующими чертами: быстрая и поверхностная возбудимость, неустойчивость въ дѣйствіяхъ, измѣнчивость въ чувствованіяхъ.

Быстрая, но глубокая возбудимость, рѣшительность, твердость, неустанная дѣятельность свойственны холерикамъ. Холерикъ—„человѣкъ исторіи“. Здѣсь онъ можетъ

---

<sup>1)</sup> Мнѣніе Шопенгауэра о томъ, что люди рождаются съ различными устойчивыми характерами, которыхъ невозможно перемѣнить, развѣ придавъ другую форму, не можетъ быть принято. Характеры воспитываются и перевоспитываются подъ вліяніемъ внутреннихъ переживаній и внѣшнихъ обстоятельствъ (примѣры: некрасовскій Власъ, прекрасный образъ покаявшейся Маріи Египетской, Маріи Магдалины и друг.).



Рис. 16. Четыре темперамента.

явиться разрушителемъ стараго и вмѣстѣ съ тѣмъ основателемъ новаго періода въ жизни народовъ; онъ опустошаетъ, очищаетъ, освѣжаетъ (Петръ Великій, Лютеръ, Колумбъ).

Меланхолики—люди глубокихъ чувствованій и стремленій. Они боязливы, нерѣшительны, недовѣрчивы; жизненные препятствія и невзгоды лишаютъ ихъ энергіи. Желанія меланхолика носятъ грустный оттѣнокъ; къ обидамъ весьма чувствителенъ. Вся мысль меланхолика направлена внутрь, вдаль; меланхоликъ блѣденъ.<sup>1)</sup> Меланхолики—это поэты, художники, мыслители.

Флегматикъ медленно и слабо возбуждается. Отъ него нельзя ожидать такихъ рѣшеній, которыя исходятъ отъ глубокихъ и живыхъ чувствованій, но зато отъ него можно ожидать того, что можетъ быть достигнуто терпѣніемъ

<sup>1)</sup> Татьяна Пушкина

„Ни красотой сестры своей,  
Ни *свѣжестью ея румяной*  
Не привлекла бь она очей.  
Дика, печальна, молчалива,  
Какъ лань лѣсная боязлива“.



и настойчивостью. Перенося терпѣливо собственные страданія, онъ мало отзывчивъ къ страданіямъ другихъ. Чтобы сохранить хладнокровіе, флегматику не требуется ни физическихъ, ни нравственныхъ усилій. Это „фанатикъ“ покоя; всякое движеніе впередъ для него мученіе. Люди этого темперамента не знаютъ сильной любви и жгучей ненависти, живого веселья и глубокой печали (см. рис. 16). Для болѣе яснаго разграниченія названныхъ темпераментовъ мы приведемъ въ высшей степени характерную сцену, описанную Симоновичъ въ „Практическихъ замѣткахъ объ индивидуальномъ и общественномъ воспитаніи дѣтей“.

„Въ комнатѣ толпа дѣтей; на дворѣ кто-то хлопнулъ скатертью, отряхивая ее. Сейчасъ ребенокъ-сангвиникъ закричалъ: „давайте дѣлать хлопушки!“ Дѣти обрадовались этой мысли и каждый сталъ приводить свое желаніе въ исполненіе, но какъ различно. Вотъ одинъ изъ нихъ бѣжитъ за бумагой къ отцу.

Папа, дай мнѣ бумаги, я хочу сдѣлать хлопушку.

— Нѣтъ у меня бумаги, говоритъ отецъ.

— Я знаю, что у тебя въ шкафу есть много бумаги.

— Ключей у меня нѣтъ.

— Я ихъ сейчасъ найду. Вотъ они. Отперли шкафъ.

— Видишь, тутъ нѣтъ бумаги, какую я могъ бы тебѣ дать“.

— Ну дай отсюда одинъ листъ (показывая на кипу нужныхъ бумагъ).

— Эти бумаги я не могу дать тебѣ; онѣ мнѣ нужны; видишь, онѣ всѣ исписаны.

— А вотъ этотъ листъ не исписанъ...

— Этого нельзя вырвать.

— Ну что за важность вырвать полълиста, вѣдь на немъ ничего не написано, вѣдь онъ не нуженъ.

— Вѣдь вся тетрадь изорвется.

„Нѣтъ, я его такъ вырву, что тетрадь останется цѣла“.

Наконецъ у отца лопнуло терпѣніе и онъ крикнулъ на ребенка: „убирайся, вѣдь говорятъ тебѣ, что нельзя“. Но мальчикъ этимъ не смутился: ястребинымъ взглядомъ онъ снова оглянулъ комнату, гдѣ бы можно было найти

старую бумажку, и подъ конецъ онъ таки добился бумаги. Это былъ холерикъ. Флегматикъ же все это время ждалъ въ залѣ и сталъ дѣлать хлопушку изъ бумаги, принесенной холерикомъ. А сангвиникъ въ это время увлекся разными играми и о хлопушкѣ уже позабылъ... Что же касается меланхолика, то онъ, занятый внутреннимъ міромъ, вовсе не ощущалъ особенной надобности заботиться тотчасъ же о хлопушкѣ и, быть можетъ, онъ не воспользовался бы ею, если бы даже она лежала подлѣ него.<sup>1)</sup>

Отмѣченные четыре темперамента съ ихъ характерными чертами, по замѣчанію Бенекке, „скорѣе простыя картины извѣстныхъ въ жизни встрѣчающихся характеровъ, нежели точное генетическое описаніе ихъ“. Въ жизни эти темпераменты не встрѣчаются въ отдѣльности, но черты одного перемѣшаны съ чертами другого.

Живымъ примѣромъ и яркимъ носителемъ чертъ всѣхъ четырехъ темпераментовъ можетъ служить Руссо. „Онъ увлекается удовольствіемъ, какъ сангвиникъ; бѣжитъ отъ общества, какъ меланхоликъ; скоръ на дружбу и не надеженъ въ ней опять же какъ сангвиникъ. Трудно назвать его флегматикомъ, а между тѣмъ онъ медленно и терпѣливо вырабатываетъ свои сочиненія... Недовѣрчивый и подозрительный до смѣшного, онъ даже можетъ быть названъ ипохондрикомъ... Онъ снисходителенъ къ своимъ недостаткамъ, какъ истинный сангвиникъ, но не снисходителенъ къ недостаткамъ другихъ, какъ человѣкъ крайне жолчнаго характера. Его привязанности измѣнчивы, и въ тоже время мы видимъ, что до глубокой старости дожили въ немъ привязанности и ненависти дѣтства<sup>2)</sup>).

На необходимость считаться съ особенностями темпераментовъ воспитываемыхъ уже давно указывали мыслители и педагоги.

Джонъ Локкъ говоритъ: „наблюдайте за темпераментомъ вашего сына во время игры, когда онъ мнитъ себя

<sup>1)</sup> „Практическія замѣтки объ индивидуальномъ и общественномъ воспитаніи малолѣтнихъ дѣтей“. А. и Я. Симоновичъ. Т. I. СПБ. 1874, стр. 21—22.

<sup>2)</sup> К. Д. Ушинскій, т. II., стр. 328.

виѣ всякаго надзора. Замѣтьте, какія его главныя страсти и склонности. Смотри по различію наклонностей, должно примѣнять соотвѣтствующій способъ воздѣйствія.

Д-ръ Виреніусъ совѣтуетъ дѣйствовать отрезвляющимъ образомъ на сангвиника, согрѣвающимъ на меланхолика и одушевляющимъ на флегматика. Холерическому же ребенку годится въ воспитатели, по выраженію проф. Олесницкаго, „не Моисей съ мечомъ подъ одеждою, не Илія съ поядающимъ пламенемъ, а мирный евангелистъ, знающій, какого духа, т. е. темперамента, его питомецъ“.

Народная мудрость давно уже отмѣтила аналогію между темпераментомъ и поведеніемъ, хотя, по выраженію Фульье, всѣ темпераменты хороши и могутъ доставить апостоловъ или, по крайней мѣрѣ, честныхъ людей. Одинъ англійскій проповѣдникъ, комментируя ту главу евангелія отъ Луки (гл. IX), гдѣ говорится, какъ Іисусъ Христосъ, направляясь въ Іерусалимъ, собираетъ на пути своемъ учениковъ, нашель между послѣдними представителей четырехъ темпераментовъ. Когда въ одномъ селеніи Христу отказали въ гостепріимствѣ, двое изъ учениковъ сказали: „Господи! хочешь ли, мы скажемъ, чтобы огонь сошелъ съ неба и истребилъ ихъ, какъ Илія сдѣлалъ. Онъ запретилъ имъ и сказалъ: „Не знаете, какого вы духа“. Конечно, это были представители холерическаго темперамента. Другой, полный энтузіазма и вѣры въ себя, высказываетъ рѣшеніе слѣдовать за учителемъ, куда бы Онъ не пошелъ. Это сангвиникъ, который говоритъ раньше, чѣмъ подумаетъ. Христосъ, чтобы ослабить пылъ его, говоритъ ему, что и лисицы имѣютъ норы и птицы небесныя гнѣзда, а Сынъ Человѣческой не имѣетъ, гдѣ приклонить голову. „Слѣдуй за Мною“, сказалъ Онъ другому. Тотъ проситъ позволенія похоронить отца своего. Это нѣжный меланхоликъ, желающій оплакивать тѣхъ, кого онъ потерялъ. Наконецъ, одинъ изъ послѣднихъ сказалъ: „Я пойду за Тобой, Господи, но прежде позволь мнѣ проститься съ домашними моими“. Это флегматикъ, который не любитъ торопиться и преданъ своимъ привычкамъ <sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Альфредъ Фульье. Темпераментъ и характеръ. Пер. Линда. Москва. 1896, стр. 86.

Существенными признаками истинного характера являются его устойчивость и единство, т. е. одинаковый и постоянный способ дѣйствія. Лишенный единства и устойчивости, характеръ склоняется къ разнымъ движеніямъ, нерѣдко противоположнымъ; получается непостоянный характеръ, *безхарактерность*. Безхарактерность бываетъ результатомъ недостатка энергіи воли. Нерѣдко человекъ, теоретически развитый, обладающій вполне вѣрнымъ взглядомъ на жизнь, постоянно колеблется. Отсюда разладъ между умомъ, сердцемъ и убѣжденіями<sup>1)</sup>.

Кромѣ темперамента, на образованіе характера вліяютъ наслѣдственность, семейная и школьная среда, національность, внѣшняя природа и т. д. Особенно интереснымъ и важнымъ съ педагогической точки зрѣнія является вопросъ объ отношеніи воспитанія къ наслѣдственности.

Наслѣдственность обычно опредѣляется, какъ „свойство организма передавать свою природу потомству, т. е. физическія, нравственныя и умственныя особенности“. Въ прежнее время педагоги и психологи полагали, что путемъ воспитанія можно совершенно ослабить и даже уничтожить тѣ или инныя наслѣдственныя черты „Я утверждаю“, говоритъ Локкъ, „что изъ окружающихъ насъ людей 90% дѣлаются такими, какими они есть, хорошими или дурными, полезными или негодными, только благодаря полученному ими воспитанію“.

Въ настоящее время проблема наслѣдственности стала предметомъ научныхъ изслѣдованій, подъ вліяніемъ которыхъ выяснилось громадное значеніе наслѣдственности въ психической жизни.

Основные формы наслѣдственности могутъ быть формулированы въ слѣдующихъ положеніяхъ:

1. *Прямая наслѣдственность* — передача потомству свойствъ родителей.

---

<sup>1)</sup> Для болѣе близкаго знакомства съ разновидностями дѣтскихъ характеровъ, а равно и съ программами изслѣдованія личности и примѣрными характеристиками, мы рекомендуемъ родителямъ, воспитателямъ и учителямъ:

1) „Семейное воспитаніе ребенка и его значеніе“. П. Лесгафта. Ч. I. Школьные типы. ч. II. Основные проявленія ребенка. СПб. 1910 г.

и 2) „Очеркъ науки о характерахъ“ А. Лазурскаго. СПб. 1908.

2. *Непрямая наследственность*, когда передается не типъ и не качество родителей, а типъ и свойства родныхъ по боковой линіи (дядей, тетокъ и др.).

3. *Возвратная наследственность*, когда свойства передаются чрезъ одно поколѣніе (т. е. отъ дяди или бабки къ внучатамъ); наследственная передача отъ болѣе отдаленныхъ предковъ называется *атавизмомъ*.

4. *Наследственность путемъ вліянія* состоитъ въ появленіи у потомковъ даннаго вида физическихъ и нравственныхъ свойствъ перваго супружества (у вдовы, вышедшей замужъ, могутъ быть дѣти отъ втораго супруга съ внѣшними чертами и съ характеромъ перваго мужа).

На основаніи научныхъ изслѣдованій, можно съ рѣшительностью утверждать, что наследственность выражается съ особенною силою во внѣшнемъ строеніи организма и внѣшнихъ признакахъ (Назоны—носатые, Капитоны—головастые).<sup>1)</sup>

Путемъ наследственности, нерѣдко въ формѣ атавизма, передаются физическія и душевныя болѣзни, а равно и порочныя склонности, безнравственные инстинкты (къ разврату, воровству, проституціи и т. д.).

Профессоръ Демме изслѣдовалъ 10 семействъ, богатыхъ дѣтьми, у которыхъ отецъ, а отчасти и болѣе отдаленные предки были пьяницами, а также и потомство 10 другихъ богатыхъ дѣтьми семей, родоначальники которыхъ, не отличаясь аскетизмомъ, все же вели трезвую жизнь. При этомъ изслѣдованіи оказалось слѣдующее:

	I. Группа пьяницъ:	II. Группа трезвыхъ:
Имѣли дѣтей . . . . .	57	61
Развивались нормально . . . . .	9	50
Умерло отъ слабости послѣ рожденія . . . . .	12	5
Имѣли физическіе недостатки	8	2

<sup>1)</sup> Въ Испаніи существовало семейство, въ которомъ наследственная передача шести пальцевъ на рукахъ замѣчалась у сорока чело-вѣкъ. Въ Лондонѣ у нѣкоего Ламберта все тѣло было покрыто чешуе-образной корой; шесть его дѣтей унаслѣдовали аномалію своего отца.

Страдали судорогами, эпилеп-

сіей, пляской св. Витта

и др. . . . . 20 2

Идіоты . . . . . 8 2

Въ 36 вспомогательныхъ школахъ Германіи 60% учениковъ оказались отягченными наслѣдственностью.<sup>1)</sup>

Міромъ наукъ и искусствъ также управляетъ наслѣдственность. Семейство Баховъ представляетъ въ этомъ отношеніи особенно убѣдительный примѣръ, такъ какъ изъ него вышло 29 замѣчательныхъ музыкантовъ, во главѣ съ геніальнымъ Себастьяномъ. Математикъ Бернулли принадлежалъ къ семьѣ, которая въ продолженіе двухъ столѣтій дала 10 выдающихся математиковъ.

Съ педагогической точки зрѣнія очень важно отмѣтить, что по наслѣдству передаются не цѣлые характеры, а только склонности къ извѣстнымъ душевнымъ переживаніямъ и что простые навыки наслѣдуются чаще, чѣмъ сложные таланты.

Несмотря на то, что основные законы наслѣдственности непреложны и вполне доказаны, воспитаніе все же можетъ оказать большое вліяніе на развитіе желательныхъ качествъ ума и сердца. Если нельзя согласиться съ Гельвеціемъ, что „воспитаніе—все“, то, съ другой стороны, нельзя признать и справедливою мысль Шопенгауэра о врожденности человѣческаго характера и полномъ безсиліи воспитанія. Если бы ребенка, справедливо замѣчаетъ Ушинскій, предоставить самому себѣ, то онъ умеръ бы раньше, чѣмъ научился сосать.

Ребенокъ, по словамъ Компейре, не можетъ правильно развиваться безъ воспитанія. Даже Рибо, придававшій большое значеніе наслѣдственности и сильно ограничивавшій вліяніе воспитанія, замѣчаетъ слѣдующее: „отъ наслѣдственности зависитъ возникновеніе болѣе или менѣе сильной склонности къ добру или ко злу и, слѣдовательно, также большей или меньшей способности къ проступкамъ, но пороки и добродѣтели не зависятъ отъ наслѣдственности, они не существуютъ сами по себѣ...., они зависятъ отъ совмѣстнаго дѣй-

<sup>1)</sup> См. у Лая, цит. соч., стр. 300—301.

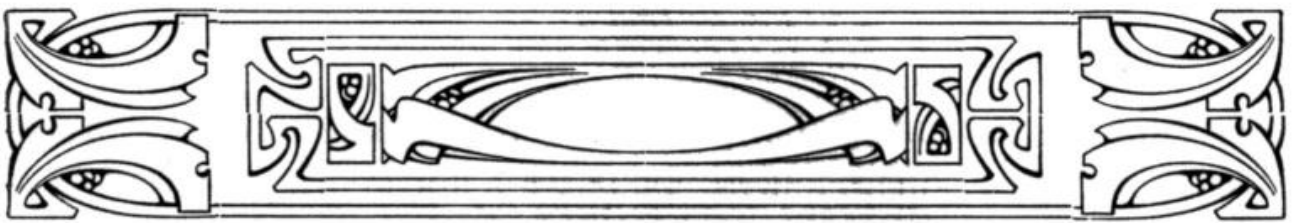
ствія умственной и практической сторонъ воли... Воспитаніе представляетъ собою нравственную среду, которая создаетъ въ насъ мало-по-малу привычку. Можно даже сказать, что эта нравственная среда еще сложнѣе, еще разнороднѣе и непостояннѣе, чѣмъ всякая физическая среда.

Нѣкоторые полагають, что воспитаніе менѣе всего можетъ оказать вліяніе на лицъ, одаренныхъ отъ природы противоположными свойствами, т. е. на идіотовъ и геніевъ. Это справедливо, но только отчасти. Никакое, самое превосходное, воспитаніе не создастъ, конечно, генія, если природа не надѣлила имъ челоуѣка, но зато и геній не проявитъ своей геніальности въ полной мѣрѣ безъ усидчиваго труда и упражненія своихъ способностей, что дается путемъ воспитанія. Воспитаніе, по выраженію Гюйо, обладаетъ чарами, достаточно сильными, чтобы „усмирять юныхъ львовъ“.

Съ другой стороны, и у дѣтей съ дурной наслѣдственностью—отсталыхъ, полуидіотовъ, кретиновъ и т. д. правильное воспитаніе можетъ развитъ способность мыслить, понимать и говорить. Успѣхи, достигаемые въ воспитательныхъ учрежденіяхъ для ненормальныхъ дѣтей, краснорѣчиво говорятъ, какихъ благотворныхъ результатовъ можно достигнуть путемъ правильнаго воспитанія въ борьбѣ съ наслѣдственными дефектами.

---

---



## ГЛАВА ЧЕТЫРНАДЦАТАЯ.

### **ДѢТСКАЯ ПСИХОЛОГІЯ.**

Потребность понять дѣтскую природу и глубже изучить законы ея развитія чувствовалась уже давно лучшими педагогами и мыслителями. Они какъ бы инстинктивно сознавали, что между душевною жизнью взрослого человѣка и формирующеюся жизнью дѣтей есть большое различіе. Поэтому уже Джонъ Локкъ (XVII в.) и Руссо (XVIII в.) указывали на необходимость для воспитателей изучать природу дѣтей и внимательно относиться къ ихъ играмъ и забавамъ.<sup>1)</sup> Слова Руссо: „мы не знаемъ дѣтей“, не потеряли своего значенія и въ первой половинѣ XIX вѣка, когда въ психологіи центральное мѣсто занимали проблемы о сущности души. Но во второй половинѣ XIX вѣка все настойчивѣе стали раздаваться голоса о необходимости изученія психологіи дѣтства. По мнѣнію Фребеля, для изученія дѣтской природы необходимы любовь къ дѣтямъ и знаніе особенностей ихъ жизни. „Дѣтская душа“, по его словамъ, „сокровище, замкнутое въ шкатулкѣ; любовь матери—магическій ключъ къ ней... Настоящій воспитатель глубоко заглядываетъ въ душу ребенка и „на основаніи опыта и знанія доискивается причинъ его поступковъ“. „Развитіе дѣтей, духовное и тѣлесное“, говоритъ Спенсеръ, „совершается по извѣстнымъ законамъ, и если съ этими законами совсѣмъ не сообразуются, отсюда неминуемо слѣдуетъ смерть; если же сообразуются лишь отчасти, то происходятъ серьезныя фи-

<sup>1)</sup> „Кто беретъ на себя заботу о воспитаніи дѣтей, тотъ долженъ изучить ихъ натуру и способности, испытывать, въ какую сторону они легче всего склоняются и что наиболѣе соотвѣтствуетъ ихъ внутреннимъ свойствамъ“ („Мысли о воспитаніи“).



зическія и духовныя поврежденія, и только тогда наступаетъ полное, совершенное развитіе, когда въ точности сообразуются со всѣми этими законами“.

„Есть ли что-либо болѣе трогательное“, спрашиваетъ Стэнли Холль, „чѣмъ непонятое дитя? Эта трогательная безпомощность ребенка, обязывающая родителей заботиться о его воспитаніи, требуетъ глубокаго пониманія дѣтской природы, ея нуждъ и потребностей. Ребенокъ рождается на свѣтъ гораздо болѣе неподготовленнымъ къ жизни и безпомощнымъ, чѣмъ другія животныя“.

По мнѣнію Бинэ, серьезное изученіе индивидуальныхъ способностей дѣтей ведетъ къ уменьшенію числа „недовольныхъ и отверженныхъ“ и является однимъ изъ естественныхъ и рациональныхъ средствъ разрѣшить, по крайней мѣрѣ отчасти, нѣкоторые мучительные соціальные вопросы, которые беспокоятъ столько умовъ и угрожаютъ будущности современнаго общества“.

Въ русской педагогической литературѣ смѣло раздавался тотъ же призывъ со стороны Н. И. Пирогова. „Должны ли мы“, спрашиваетъ онъ, „оставаться хладнокровными къ душевному міру дѣтей и не изучать его во всѣхъ возможныхъ направленіяхъ? Скажите, что можетъ быть поучительнѣе, что выше, что святѣе духовнаго сближенія съ этимъ Божьимъ чуднымъ дѣтскимъ міромъ? Кому не занимательно слѣдить за всѣми его обнаруженіями, за всѣми проявленіями во времени и пространствѣ? О если бы всѣ родители и педагоги по призванію вошли въ этотъ таинственно-священный храмъ еще дѣвственной души человѣка! Сколько новаго и неразгаданнаго еще узнали бы они!“ <sup>1)</sup>

Къ этому же времени относятся и попытки изученія душевной жизни дѣтей, сдѣланныя Ч. Дарвиномъ и д-ромъ Сигизмундомъ. Но начало систематическаго изученія дѣтской природы было положено сочиненіемъ Прейера: „Душа ребенка“, появившимся въ Германіи въ 1882 году. <sup>2)</sup> Въ этомъ трудѣ Прейеръ изложилъ со всею тщательностью нѣмец-

<sup>1)</sup> „Быть и казаться“. Соч. Н. И. Пирогова. Т. I. Кіевъ. 1910, стр. 90.

<sup>2)</sup> Перев. на русскій яз. подъ ред. проф. Сикорскаго, СПБ. 1891.

каго ученаго свои наблюденія надъ проявленіемъ психической жизни у своихъ дѣтей, которыя записывались имъ въ теченіе трехъ лѣтъ. Съ этого времени въ разработкѣ вопросовъ по дѣтской психологіи начали принимать участіе фізіологи, врачи, психологи и широкіе педагогическіе круги. Исслѣдователи стали интересоваться различіями способностей и наклонностей у дѣтей, типами созерцанія, памяти, характерологіей. „Если“, заявляетъ проф. Гроссъ, „есть наука, заслуживающая предъ всѣми другими названіе „любезной“, то это—психологія дѣтства, т.-е. наука о самомъ дорогомъ, любимомъ и привлекательномъ, что мы имѣемъ въ жизни, о чемъ заботимся и что мы именно потому должны изучать и понимать“. <sup>1)</sup>

Въ послѣдніе годы изученіе дѣтства производится съ такою энергіей, что въ настоящее время его можно разсматривать какъ всемірное движеніе. Количество матеріала по вопросамъ *педологии* (изученіе жизни дѣтей) настолько огромно, что исслѣдователи дѣтской природы соединяются для болѣе плодотворной работы въ общества, выпускающія періодическія изданія, посвященныя исключительно дѣтямъ. Таковы общества въ Англіи—„Британская Ассоціація для изученія дѣтства“ (основ. въ 1894 г.), „Общество дѣтства“, „Національный родительскій педагогическій союзъ“ и др. Педологическое движеніе изъ Европы перешло и въ Америку, гдѣ общепризнаннымъ его вождемъ является Стэнли Холль. Въ 1881 г. онъ прочелъ въ Бостонѣ нѣсколько лекцій, въ которыхъ доказывалъ, что, прежде чѣмъ создавать различныя системы воспитанія, необходимо взяться за психо-фізическое изученіе ребенка, такъ какъ только одно это изученіе можетъ дать необходимый матеріалъ для построенія правильной педагогіи. 15 лѣтъ Стэнли Холль трудился неутомимо въ области дѣтской психологіи, собравъ вокругъ себя массу послѣдователей во всѣхъ европейскихъ странахъ. По словамъ Стэнли Холла, „нѣтъ другой путеводной звѣзды чрезъ сумятицу современной культуры и

---

<sup>1)</sup> „Душевная жизнь дѣтей“. Избранныя лекціи. Перев. О. Нечаевой и А. Соколовой. „Педагогическая бібліотека“ подъ ред. А. Нечаева. СПб. 1906, стр. 2.

хаосъ развлеченій современной жизни, кромѣ познанія истинной природы и потребностей дѣтства и отрочества“<sup>1)</sup>).

О распространеніи педагогическаго движенія въ Америкѣ свидѣтельствуешь обиліе періодическихъ изданій, посвященныхъ вопросамъ дѣтской психологіи, и лабораторій по изслѣдованію дѣтской личности (болѣе 100).

Возвратившись изъ Америки опять въ Европу, педагогическое движеніе поставило здѣсь главною своею задачею выработку научныхъ основъ педагогики. Во многихъ европейскихъ университетахъ лабораторные методы примѣняются теперь въ самыхъ широкихъ размѣрахъ для изученія какъ физическихъ, такъ и душевныхъ свойствъ дѣтской природы.

Существованіе педологіи, какъ науки, специализировавшейся на изученіи ребенка, стало совершившимся фактомъ. Подъ знаменемъ этой науки соединились и ученые и практическіе дѣятели разнообразныхъ специальностей, интересы которыхъ скрещиваются на ребенкѣ. Въ августѣ 1911 года въ Брюсселѣ происходилъ грандіозный международный конгрессъ, на который явилось до 500 лицъ изъ 26 государствъ Европы и Америки. Этимъ конгрессомъ, обсудившимъ до 100 докладовъ, санкціонировалось научное положеніе новой отрасли знанія—педологіи, столь много обѣщающей для успѣховъ воспитательнаго дѣла.

Насколько въ настоящее время богата педологическая литература, объ этомъ достаточно говорятъ изслѣдованія такихъ ученыхъ, какъ Перэ, Компейре, Кейра, Бинэ, Анри и др.—во Франціи; Ч. Дарвина, Селли, Балдвина и др.—въ Англіи; Аменты, Эббингауза, Грисбаха, Меймана, Лая и др.—въ Германіи.

Медленнѣе, чѣмъ въ другихъ странахъ, педологическое движеніе распространялось въ Россіи, что объясняется недостаткомъ подготовленныхъ людей для изслѣдованій дѣтской природы. Первые работы, посвященные дѣтской пси-

---

<sup>1)</sup> *Ст. Холль*. Собраніе статей по педологіи и педагогикѣ. Перев. съ англ. Москва. 1912. (Библи. педагогической психологіи подъ ред. Виноградова), стран. 23.

хологіи, принадлежать у насъ проф. Сикорскому, написавшему сочиненіе: „*Душа ребенка, съ краткимъ описаніемъ души животныхъ и души взрослога челоуька*“. Дальнѣйшія сочиненія по изслѣдованію дѣтской жизни до 1901 года носили случайный характеръ.

Возбужденію въ русскомъ обществѣ интереса къ экспериментальной педагогикѣ не мало способствовали статьи Анри, печатавшіяся въ „Вѣстникѣ Воспитанія“ въ 1889 г. подъ заглавіемъ: „Современное состояніе экспериментальной педагогики, ея методы и задачи“.

Въ 1901 году появилось сочиненіе А. П. Нечаева: „Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія“ (79 табл. въ текстѣ. СПб.). Въ этомъ же году была основана первая въ Россіи лабораторія экспериментальной педагогической психологіи при педагогическихъ курсахъ военно-учебнаго вѣдомства (при содѣйствіи директора Педагогическаго музея А. Н. Макарова). Въ этой лабораторіи подъ руководствомъ А. П. Нечаева былъ произведенъ цѣлый рядъ изслѣдованій по вопросамъ объ умственной усталости, о скорости умственной работы въ разныхъ возрастахъ, о степени податливости дѣтей внушенію и т. д. Въ 1904 году при лабораторіи были открыты первые въ Россіи педологическіе курсы, которые ставили своею прямою задачей изученіе челоуька, какъ предмета воспитанія, чѣмъ, разумѣется, пробудили живой интересъ къ вопросамъ педологіи. Сотрудниками Нечаева явились Крогіусъ, Лазурскій, Щегловъ, Тархановъ и др. Съ цѣлью изученія дѣтства въ Петербургѣ въ 1908 году организованы академикомъ Бехтеревымъ *педологическій и психоневрологическій институты*: первый своею задачей ставитъ изученіе развитія ребенка при помощи научныхъ методовъ, а второй—подготовку психологически образованныхъ педагоговъ. А. П. Нечаевымъ была открыта *педагогическая академія*, развившаяся изъ педологическихъ курсовъ.

Благодаря дѣятельности названныхъ лицъ, интересъ къ дѣтской психологіи сталъ проникать въ среду педагоговъ и въ общество, а равно и въ педагогическую литературу. Вопросамъ дѣтской жизни стали удѣлять вниманіе „Русская

школа“, въ которой съ 1908 года отведенъ особый отдѣлъ педологіи, и „Вѣстникъ Воспитанія“. Этимъ же вопросамъ были посвящены „Книжки педагогической психологіи“, подъ редакціей А. П. Нечаева, и „Ежегодникъ экспериментальной педагогики“.

Въ 1904 году сталъ выходить журналъ подъ ред. акад. Бехтерева „Вѣстникъ Психологіи“, въ которомъ видное мѣсто отведено педологіи<sup>1)</sup>.

Въ 1906 году собирается „Первый всероссійскій съѣздъ по педагогической психологіи“, а въ 1909—„Второй“. Въ Спб. возникаетъ „Общество экспериментальной педагогики“.

Въ Москвѣ, по инициативѣ И. П. Балталона, Россолимо и др., устраивается рядъ лекцій по педологіи при Московскомъ педагогическомъ собраніи и при немъ же въ 1908 г. открывается психологическая лабораторія.

Благодаря отмѣченнымъ педологическимъ изслѣдованіямъ, въ настоящее время психологи и педологи приблизились къ пониманію процессовъ вниманія, пониманія, запоминанія, забвенія, заучиванія, а равно и задачъ синтеза и анализа въ школѣ.

Конечно, многое еще требуетъ здѣсь выясненія и дальнѣйшихъ изслѣдованій, такъ какъ „явленія духовной жизни ребенка“, по выраженію Д. Селли, „даже съ ея физической стороны, такъ нѣжны и неуловимы, что только тонкое и живое наблюденіе можетъ съ ними сравниться... Дѣло становится еще труднѣе, когда мы пытаемся набросить свой научный арканъ на увертливый умъ ребенка четырехъ или шести лѣтъ и стараемся уловить точный смыслъ его быстро смѣняющихся движеній“<sup>2)</sup>.

1) Для болѣе подробнаго ознакомленія съ педагогическимъ движеніемъ рекомендуемъ: 1) „Педологія, ея возникновеніе, развитіе и отношеніе къ педагогикѣ“. Н. Е. Румянцевъ. Спб., 1910 г. стран. 1—28; 2) Э. Клапередъ. „Психологія ребенка и экспериментальная педагогика“. Спб. 1911 г.; 3) Лай. Экспериментальная дидактика. Спб. 1905, стран. 464—467; 4) „Душевная жизнь дѣтей“. Очерки по педагогической психологіи (Педагог. Академія). Подъ ред. А. Лазурскаго и проф. Нечаева. Москва. 1910 г. (См. гл. I: „Какъ изучалась и изучается душевная жизнь дѣтей? Н. Румянцева, стр. 1—65).

2) „Очерки по психологіи дѣтства“, стран. 17.

Исслѣдованія и наблюденія надъ дѣтьми указываютъ намъ, что между дѣтскимъ организмомъ и организмомъ взрослога челоуѣка существуютъ и въ анатомическомъ и въ физиологическомъ отношеніи большія качественныя различія.

Извѣстно, что въ жизненныхъ процессахъ современная физиологія различаетъ функціи обмѣна веществъ, обмѣна силъ и обмѣна формъ. Къ первой функціи относятся: кровообращеніе, дыханіе, питаніе и выдѣленіе. Центральнымъ органомъ кровообращенія, въ зависимости отъ котораго находятся всѣ жизненные процессы, является сердце.

Физиологія говоритъ, что у дѣтей сердце работаетъ несравненно энергичнѣе, чѣмъ въ другіе періоды жизни. У здороваго новорожденнаго ребенка количество ударовъ доходитъ до 150 въ минуту; у взрослога же число ударовъ въ среднемъ около 70. Эта усиленная пульсація, свойственная дѣтскому и отроческому возрасту, стоитъ въ связи съ другою особенностью дѣтскаго организма—широкой сосудистой системой: діаметръ кровеносныхъ сосудовъ у дѣтей больше, чѣмъ у взрослыхъ. Благодаря болѣе частой пульсаціи и бѣльшему объему кровеносныхъ сосудовъ, кровообращеніе у дѣтей совершается гораздо быстрѣе. Выталкиваемый изъ сердца съ большой энергіей и не задерживаемый узостью кровеносныхъ сосудовъ, токъ крови быстро проносится по всему дѣтскому организму (14—18 секундъ), омывая и питая не только центральные районы, но и самые отдаленные его уголки. Вслѣдствіе этого процессы питанія тканей и выдѣленія у дѣтей болѣе интенсивны. Количество крови и красныхъ кровяныхъ шариковъ у дѣтей гораздо больше, чѣмъ у взрослыхъ (6 мил. въ одномъ кубич. м.м.).

Свойствами дѣтскаго сердца, въ связи съ слабостью мускулатуры, объясняется и то, что ребенокъ утомляется гораздо легче взрослога при всякой работѣ, но вмѣстѣ съ тѣмъ и возстановляетъ быстрѣе свои силы отдыхомъ.

Весьма энергично у дѣтей работаетъ и другой органъ—легкія, такъ какъ грудная клѣтка у нихъ весьма эластична, легочные же капилляры сравнительно съ взрослыми шире. Поэтому частота дыханія у дѣтей выше, чѣмъ у взрослыхъ.

Такъ, новорожденный дышетъ въ три раза скорѣе взрослога; у 5-лѣтнихъ дѣтей число дыханій въ среднемъ 26 въ минуту; въ возрастѣ 15—20 лѣтъ—20, а затѣмъ падаетъ до 12. Поступая въ дѣтскія легкія въ значительномъ количествѣ, кислородъ наполняетъ легочные пузырьки и чрезъ тончайшія стѣнки ихъ входитъ въ соприкосновеніе съ волнами крови и въ химическое соединеніе. Такъ какъ кровь дѣтей содержитъ большое количество красныхъ шариковъ, питающихся кислородомъ воздуха, то ясно, что процессъ поглощенія кислорода происходитъ въ дѣтскомъ организмѣ живѣе, чѣмъ у взрослыхъ. Энергичное поглощеніе кислорода и менѣе дѣятельное образованіе углекислоты содѣйствуетъ усиленному росту тканей, благодаря чему всѣ члены тѣла у дѣтей быстро растутъ, особенно скелетъ и мускульная система. Ростъ головного мозга, главнѣйшаго центра жизненной энергіи, совершается энергичнѣе, учетверясь къ концу 7-го года—времени начала ученія.

На ряду съ отмѣченными особенностями у дѣтей особенно сильно развивается зрѣніе. Ростомъ всѣхъ тканей зрительнаго органа и параллельно совершающимся накопленіемъ нервной энергіи объясняется, почему ребенокъ въ этомъ мірѣ „блуждаетъ своимъ удивленнымъ и восхищеннымъ взоромъ“ (Компейрэ). На основаніи опыта можно говорить о сильномъ развитіи у дѣтей вкусовыхъ ощущеній. Герой „Дѣтства, отрочества и юности“, описывая свое состояніе предъ обѣдомъ, замѣчаетъ: „чувствуя, какъ по спинѣ пробѣгаетъ какой-то холодъ—предвѣстникъ аппетита..., сѣдаешь корочку хлѣба и съ нетерпѣливой и радостной жадностью, потирая подъ столомъ руки, поглядываешь на дымящіяся тарелки супа“.

Примѣняемая для изслѣдованія физическаго развитія ребенка антропометрическіе методы (измѣреніе тѣла, головы и лица, емкости легкихъ, выносливости мускуловъ, остроты зрѣнія и т. д.) показываютъ, что на физическое развитіе дѣтей замѣтно влияетъ социальное положеніе родителей, которое даетъ возможность создать такія или иныя жизненныя условія для дѣтей. Знаніе этого фактора подтверждается изслѣдованіями и наблюденіями, указывающими, что физическое развитіе хорошо питающихся дѣтей ускоряется; у

дѣтей же бѣдныхъ родителей, плохо питающихся, оно замедляется. Физически же отсталый ребенокъ въ среднемъ оказывается и духовно болѣе слабымъ (Мейманъ).

Антропометрическія данныя указываютъ, что развитіе ребенка подвергается періодическимъ колебаніямъ, особенно замѣтнымъ при поступленіи его въ школу, обусловливающимъ перемѣну условій его жизни, и во время наступленія половой зрѣлости (14—17 л. у мальчиковъ и 13—14 л. у дѣвочекъ). Половое созрѣваніе, сопровождающееся остановкой и уклоненіями въ ходѣ физическаго развитія, требуетъ особеннаго вниманія къ дѣтямъ и, главное, къ тому, чтобы они не переутомлялись непрерывною умственной работой. Интересны съ педагогической точки зрѣнія годовыя колебанія, наблюдаемыя въ тѣлесномъ развитіи дѣтей. „Физическая жизнь ребенка болѣе интенсивна осенью и зимой; съ октября по январь развитіе тѣлесныхъ силъ ребенка, его ростъ и питаніе организма идутъ благопріятно и все увеличиваясь. Затѣмъ въ мартѣ и апрѣлѣ замѣчается ослабленіе, послѣ котораго снова наступаетъ періодъ усиленной жизнедѣятельности, продолжающейся до іюля“<sup>1)</sup>.

Небезразличнымъ оказывается и мѣсто, гдѣ живетъ ребенокъ. На основаніи изслѣдованій установлено, что ученики сельскихъ школъ въ физическомъ отношеніи развиваются лучше и быстрѣе и имѣютъ болѣе вѣсъ тѣла, чѣмъ ученики городскихъ.

Подобно физическому развитію, періодически совершается и духовное развитіе дѣтей. Въ этомъ отношеніи дѣти мало похожи на взрослыхъ. Проф. Мейманъ указываетъ слѣдующія отличія дѣтей отъ взрослыхъ. Воспріятія ребенка болѣе субъективны, чѣмъ воспріятія взрослого, вслѣдствіе чего онъ мало отдаетъ себѣ отчета, что онъ собственно воспринимаетъ и что присочиняетъ отъ себя.

Дѣти мыслятъ наглядными представленіями о вещахъ; мышленіе словами, свойственное взрослымъ, занимаетъ у нихъ второстепенное мѣсто. Этимъ объясняется, что дѣти въ возрастѣ отъ 6—14 лѣтъ мало способны къ отвлечен-

<sup>1)</sup> Проф. Мейманъ. „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ“. Перев. съ нѣм. подъ ред. Виноградова. Ч. I. Москва, 1909, стр. 60.



ному мышленію. Эта особенность дѣтскаго мышленія отражается и въ волевыхъ дѣйствіяхъ ребенка, которыя опредѣляются единичными конкретными цѣлями, въ противоположность взрослымъ, руководящимся въ своихъ поступкахъ общими рѣшеніями.

Элементарные духовные процессы съ качественной стороны не одинаковы у дѣтей и взрослыхъ: ощущенія по качеству и интенсивности у первыхъ слабѣе. Установлено, что ребенокъ 6—7 лѣтъ различаетъ меньше цвѣтовъ и ихъ оттѣнковъ, чѣмъ взрослый; несовершенствомъ отличается и воспріятіе очень малыхъ промежутковъ времени и пониманіе болѣе сложныхъ условій пространства. У дѣтей до 12 лѣтъ замѣчается отсутствіе способности объединять, синтезировать отдѣльные воспріятія въ общія впечатлѣнія. При разсматриваніи картинъ шестилѣтній ребенокъ обыкновенно не обращаетъ вниманія на ея смыслъ, отмѣчая лишь частности. Тоже наблюдается и при рисованіи. Рисуя по памяти, дѣти воспроизводятъ совершенно разрозненно однѣ частности, не заботясь о согласованіи ихъ съ рисункомъ. Поэтому каждый предметъ на рисункѣ имѣетъ свой отдѣльный размѣръ, не соотвѣтствующій дѣйствительности. Рисуя, напр., домъ съ замочною скважиной, дѣти выдвигаютъ на первый планъ эту скважину; то же самое наблюдается и когда рисуютъ человѣка съ пуговицей, домъ съ лѣстницей и т. д.

И съ количественной стороны способности ребенка уступаютъ способностямъ взрослыхъ. Внѣшнимъ показателемъ этого служитъ быстрое наступленіе у дѣтей утомленія, проявляющагося тѣмъ скорѣе, чѣмъ моложе ребенокъ<sup>1)</sup>.

Отмѣчая общія различія дѣтей отъ взрослыхъ, мы остановимся нѣсколько подробнѣе на отдѣльныхъ сторонахъ духовной природы дѣтей школьнаго возраста, въ виду того интереса, который представляетъ этотъ возрастъ для педагоговъ.

У 7—8-лѣтняго ребенка позади лежитъ уже долгій путь духовнаго роста: его органы чувствъ стали острѣе,

1) Цит. „Лекціи“ проф. Меймана, ч. I, стр. 63—69.

подражаніе и личный опытъ обогатили его впечатлѣніями. Благодаря рѣчи, онъ воспринялъ цѣлую массу духовныхъ цѣнностей и отчасти уже научился ихъ понимать. Мозгъ семилѣтняго ребенка достигъ уже почти своей предѣльной величины; остается только обогатить его знаніями, какія даетъ школа. Самою трудною задачей искусства воспитанія и является умѣнье поставить „воспитаніе и дарованіе въ правильное отношеніе другъ къ другу“ (Матіасъ).

Психолога и педагога должны интересовать, прежде всего, особенности чувственныхъ воспріятій у дѣтей, такъ какъ усвоеніе воспріятій—это „самая основная работа дѣтскаго ума, посредствомъ которой онъ пріобрѣтаетъ весь сырой матеріаль для своихъ позднѣйшихъ представленій и понятій“<sup>1)</sup>; къ тому же вопросъ о характерѣ дѣтскихъ воспріятій имѣетъ большое значеніе и для уясненія принципа наглядности.

Во всякомъ актѣ воспріятія мы различаемъ: перцепцію, апперцепцію и ассимиляцію. Перцепція—это все то, что мы воспринимаемъ пассивно въ силу внѣшнихъ раздраженій (ощущенія и ихъ пространственныя и временныя условія). Апперцепція обнимаетъ всѣ представленія, которыя мы присоединяемъ изъ запаса нашихъ прежнихъ познаній и опыта. Сюда же относятся и всѣ чувства и волевыя движенія, которыя ассоціируются съ созерцаніемъ вещей и благодаря этому созерцанію вновь пробуждаются въ насъ.

Представленія, которыя мы присоединяемъ изъ своего прежняго опыта къ пассивно воспріятому матеріалу, а также и ассоціированныя съ этими представленіями эмоціональныя и волевыя движенія, сливаются съ пассивно воспріятыми ощущеніями, ассимилируются съ ними.

Для педагога весьма важно обслѣдованіе тонкости различенія дѣтьми разныхъ возрастовъ цвѣтовъ, звуковъ, осязательныхъ, двигательныхъ и др. ощущеній. Способность къ различенію цвѣтовъ узнается обыкновенно посредствомъ карточекъ, покрытыхъ матовою краской, главныхъ цвѣтовъ спектра, съ примѣненіемъ *метода называнія* (ребенокъ назы-

1) Тамъ же, стр. 92.

ваетъ цвѣта карточекъ, разложенныхъ въ определенномъ порядкѣ), и *метода покрыванія* (ребенокъ долженъ сложить вмѣстѣ одинаковыя цвѣтныя карточки). Тонкость различенія тоновъ изслѣдуется посредствомъ камертона. Тонкость ощущеній пространственныхъ изслѣдуется специальнымъ циркулемъ, ножками котораго прикасаются къ кожѣ въ разныхъ мѣстахъ... Наименьшее распознаваемое разстояніе между ножками циркуля служитъ показателемъ тонкости пространственныхъ ощущеній въ предѣлахъ даннаго участка кожи. Изслѣдованіемъ установлено, что дѣти 6—7 лѣтъ не умѣютъ правильно назвать главныхъ цвѣтовъ спектра—красный, желтый, зеленый, голубой и др.; дѣтямъ лучше всего знакомъ бѣлый и черный цвѣта. Кромѣ того, уже въ дошкольный періодъ замѣчается у дѣтей предпочтеніе цвѣту лиловому—пурпуроваго и темно-синяго; менѣе нравятся оттѣнки сѣраго и коричневаго цвѣтовъ.

О распознаваніи дѣтьми звуковъ имѣется немного свѣдѣній. Дѣти, поступающія въ школу, слабо сохраняютъ въ памяти простые ряды звуковъ и мало распознаютъ различіе между тонами.

Общее представленіе о пространствѣ развито довольно хорошо, особенно если дѣти имѣли въ этомъ отношеніи жизненный опытъ, если они совершали экскурсіи, поѣздки, путешествія. Дѣтямъ доступны и понятны лишь тѣ разстоянія, которыя они измѣрили тѣмъ или инымъ способомъ. Извѣстно, что слѣпорожжденные не представляютъ высоты комнаты и домовъ, такъ какъ они представляютъ пространство постольку, поскольку измѣряютъ его своими шагами. Пониманіе фигуръ и формъ развивается у дѣтей послѣ ознакомленія съ основными геометрическими формами. На основаніи статистическихъ данныхъ можно сказать, что наиболее знакомыми формами для ребенка является не треугольникъ, какъ полагалъ Герbartъ, а кругъ, шаръ, четырехугольникъ.

Перспективныя изображенія у дѣтей также развиты слабо.

Представленіе о промежуткахъ времени у дѣтей появляется позже, чѣмъ пониманіе пространственныхъ отно-

шений. Съ помощью изслѣдованій психіатръ Цигенъ установилъ, что дѣти въ возрастѣ 6—8 лѣтъ знаютъ такіе промежутки времени, съ которыми познакомились въ силу требованій повседневной жизни. Термины „четверть года“, „полгода“ для нихъ непонятны. Обѣщаніе подарить что-либо черезъ двѣ недѣли, два мѣсяца и т. д. для дѣтей будетъ имѣть значеніе неопредѣленнаго времени. Эти изслѣдованія должны показать педагогамъ, что данныя хронологическаго характера при преподаваніи, напр., исторіи имѣютъ для дѣтей мало значенія, такъ какъ выходятъ за предѣлы дѣтскаго пониманія.

Что касается апперцепцій у дѣтей, то Штернъ, на основаніи изслѣдованій, указываетъ четыре стадіи ихъ развитія. Первая стадія—*предметная*: дѣти различаютъ отдѣльные предметы или отдѣльныя лица; вторая стадія—*дѣятельности* (на 8-мъ году), когда наблюдаются поступки и виды дѣятельности людей; третья стадія—*отношеній* (9—10 л.), когда наблюдаются пространственныя, временныя и причинныя отношенія, и четвертая—*качественная стадія*, когда дѣти анализируютъ вещи со стороны ихъ свойствъ. Интересны отрывки изъ протокола Штерна. Семилѣтняя дѣвочка описываетъ на память лежавшую предъ нею картину такимъ образомъ: „человѣкъ, женщина, колыбелька, кровать, крестъ, миска, картина“. А вотъ описаніе 14-лѣтняго мальчика: „я вижу комнату, потолокъ въ ней обшитъ деревомъ, вѣроятно, дубовымъ, на стѣнѣ виситъ картина въ золотой рамѣ, на ней изображены маленькіе дома и деревья, на другой картинѣ находится ландшафтъ съ колодцемъ, въ комнатѣ есть окно со шторой, штора поднята не до верху, она виситъ криво и на ней нарисована картина<sup>1)</sup>).

Въ то время какъ въ первомъ описаніи указаны только предметы безъ всякой связи, во второмъ описаніи отмѣчаются свойства предметовъ и ихъ соотношеніе.

Въ апперцепціяхъ ребенка преобладаютъ фантазія и чувствованія. Они носятъ характеръ „вчувствованія и олицетворенія“, что особенно проявляется въ играхъ. Игры дѣ-

<sup>1)</sup> Тамъ же, стр. 109—110.

тей— „это проявленіе серьезной дѣятельности, но въ самой легкой воздушной формѣ“. Ребенокъ одухотворяетъ кубики, куклы, лошадки, надѣляя ихъ личными свойствами. Здѣсь происходитъ ассимилированіе собственной внутренней жизни съ окружающимъ міромъ.

Такъ какъ ребенокъ не можетъ оставаться при „наивной апперцепціи“, одухотворяющей вещи, то задача воспитателя состоитъ въ томъ, чтобы постепенно перевести дѣтей къ теоретически-анализирующимъ воспріятіямъ взрослыхъ людей.

При наблюденіяхъ надъ воспріятіями дѣтей ясно сказываются различія въ ихъ индивидуальныхъ природныхъ свойствахъ. На этомъ основаніи принято говорить о типахъ воспріятія. Бинэ отмѣчаетъ существованіе зависимости между врожденными свойствами и различнымъ восприниманіемъ и переработкой внѣшнихъ впечатлѣній. На основаніи эксперимента, произведеннаго съ 175 учениками (8—14 л.), которымъ онъ давалъ разсматривать въ теченіи двухъ минутъ иллюстрацію къ баснѣ Лафонтена („Земледѣлецъ и три сына“), онъ устанавливаетъ четыре типа: *описательный*, *наблюдательный*, *эмоціональный* и *ученый*. Дѣти перваго типа даютъ сухое перечисленіе видѣннаго, дѣловое описаніе, не прибавляя ничего своего; принадлежащіе ко второму типу тоже не прибавляютъ ничего своего, заботясь лишь о передачѣ внутренняго содержанія, изображеннаго на картинѣ; представители ученаго типа стремятся передать не столько то, что изображено на картинѣ, сколько все извѣстное имъ о содержаніи картины. Совершенно иное отношеніе къ картинѣ замѣчается у дѣтей эмоціональнаго типа: они описываютъ прежде всего чувство, вызванное въ нихъ содержаніемъ картины <sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> 1. Весьма интересны описанія картины представителями разныхъ типовъ. 1. Описательный типъ. „На этой картинѣ изображено: старикъ въ постели, рядомъ съ нимъ находятся три юноши, кресло, маленькій мальчикъ, мать, держащая въ рукахъ ребенка; позади нея стоитъ дѣвочка лѣтъ 9-ти. По направленію къ двери находится женщина съ собакой, на полу маленькая коляска изъ дерева и чашка“.

2. Наблюдательный типъ. „Старикъ почувствовалъ, что скоро умретъ, и позвалъ къ себѣ дѣтей своихъ. Ихъ было четверо...; млад-

Такое распределение дѣтей по типамъ воспріятыя даетъ весьма цѣнные указанія относительно природныхъ свойствъ ребенка и дальнѣйшаго ихъ развитія въ школѣ, тѣмъ болѣе, что опыты въ такомъ же родѣ могутъ быть произведены и каждымъ педагогомъ, любящимъ дѣтей и свое дѣло.

Для опредѣленія степени развитія и природныхъ способностей дѣтей въ настоящее время существуетъ нѣсколько методовъ („система тестовъ“, „испытанія“ Бине и Симона“), изъ которыхъ заслуживаетъ особеннаго вниманія методъ Меймана: ребенку даютъ нѣсколько словъ, которыя допускаютъ различныя логическія сочетанія; его задача состоитъ въ томъ, чтобы введеніемъ одного или нѣсколькихъ словъ установить одно изъ возможныхъ сочетаній. Такая работа является чисто разсудочною и можетъ служить показателемъ, мыслить ли ребенокъ логически или же нѣтъ.

Вотъ примѣръ такой работы, произведенной въ Лейпцигѣ въ 1910 году.

1. Тема состояла изъ словъ: „солдаты“ и „отечество“. Менѣе развитые писали: „солдаты идутъ въ отечество“, „сол-

---

шій ребенокъ сидѣлъ на колѣняхъ у матери, другой прислонился къ креслу и слушалъ старика, который сказалъ: „дѣти мои! не продавайте участка земли, наслѣдованнаго отъ моего отца; на немъ зарытъ кладъ. Перекопайте землю, ройте ее, и вы найдете кладъ. Въ то время, какъ онъ говорилъ, служанка принесла вино изъ шкапа, а собака слѣдила за ея движеніями. Старикъ сказалъ: не продавайте земли, и глаза его закрылись“.

3. Ученый типъ. „Крестьянинъ, чувствуя приближеніе смерти, позвалъ къ себѣ всѣхъ сыновей и маленькихъ дѣтей. Когда всѣ собрались, онъ имъ заявилъ, что на ихъ полѣ зарытъ кладъ и что при нѣкоторомъ усердіи его можно найти. „Слушайте, сказалъ онъ имъ, будьте мужественны и вы его найдете“. Дѣти перерыли поле, но не нашли клада, а на слѣдующій годъ поле дало двойной доходъ.

4. Эмоціональный типъ. „Эта печальная сцена разыгралась въ бѣдной хижинѣ. На своей очень жалкой постели лежалъ бѣдный крестьянинъ въ предсмертной агоніи. Едва внятнымъ голосомъ онъ сказалъ своимъ сыновьямъ: „Дѣти мои! хорошенько переройте землю, не оставляйте нетронутымъ ни одного мѣстечка, пройдите всюду нѣсколько разъ лопатой“. Около смертнаго одра стояла мать, держа ребенка въ рукахъ, другой ребенокъ у постели отца вслушивается въ его мудрыя слова. Въ домѣ царствовала печаль“.

даты живутъ въ отечествѣ“. Болѣе же развитые давали такіе отвѣты: „солдаты сражаются за отечество“, „солдаты умираютъ за отечество“.

2. Тема—„солнце“ и „полдень“. Слабые пишутъ: „солнце свѣтитъ въ полдень“, „солнце движется въ полдень“; развитые: „солнце въ полдень грѣетъ все сильнѣе“, „солнце въ полдень стоитъ надъ головой“ и т. д.

3. Тема—„сосна“ и „зима“. Отвѣтъ малоспособныхъ: „сосна стоитъ зимой“; способныхъ: „сосна зимой зелена“.

4. Тема усложнена указаніемъ противоположныхъ понятій: „зеленый цвѣтъ“ и кислый вкусъ“. Слабымъ ученикамъ она оказалась непосильною, и они писали такъ: „зеленый цвѣтъ имѣетъ кислый вкусъ“. Болѣе развитые пишутъ: „когда огурецъ имѣетъ зеленый цвѣтъ, то бываетъ кислаго вкуса“.

5. Еще болѣе сложная тема. Даны три слова: „лѣто“, „жара“ и „скоть“. Для дѣтей ниже 10-лѣтняго возраста тема оказалась вообще непосильной. Лучшіе отвѣты: „лѣтомъ скоть часто страдаетъ отъ большой жары“; „лѣтомъ въ сильную жару скоть выгоняютъ на пастбище“.

6. Тема, составляющая конспектъ цѣлаго разсказа: „пожаръ; одинокій ребенокъ, умная обезьяна, благодарные родители, награда“. Подобнаго рода темы, по мнѣнію Меймана, могутъ быть даваемы дѣтямъ младшаго возраста при томъ условіи, чтобы имъ вполнѣ было выяснено, что ожидается отъ ихъ работы.

На основаніи опытовъ съ простыми сочетаніями 2—3 словъ Мейманъ устанавливаетъ слѣдующія ступени логическаго развитія ребенка:

- а) полное безсиліе въ умѣньи связывать понятія;
- б) попытки связывать понятія вставкой между ними вспомогательнаго глагола;
- в) объединеніе понятій путемъ постройки грамматически правильной, но не соответствующей существу дѣла, фразы.
- г) логически правильное, но чуждое ясности и определенности, объединеніе понятій;

д) логически правильное и вполне ясное объединение.

Испытание на сложных задачах привело Меймана к установлению 8 типов „интеллигентности ребенка“, из которых 4 он считает низшими и 4 высшими.

В первой группе Мейман различает следующие ступени:

а) объединение материала или вовсе лишенное смысла или кажущееся, чисто внешнее;

б) внешнее объединение сложных предложений, без отношения к целому;

в) изложение, указывающее на попытку обнять содержание задачи, как нечто целое,

г) связанное, но неверное представление целого.

Ко второй группе, характеризуемой умением правильно объединить материал, Мейман относит следующие типы „интеллигентности“:

а) фантазирующей;

б) чисто разсудочной;

в) фантастично-эмоциональной, характеризуемой влиянием воображения и чувства, и

г) фантастично разсудочной<sup>1)</sup>.

Предложенный способ исследования умственной развитости ребенка дает возможность педагогу осветить то направление, в котором работает мысль детей, так как одни из них ищут материала для выполнения данной им темы в области представлений, другие—в области отвлеченных идей, третьи же—в области реальных образов.

С точки зрения педагогики, как и с точки зрения детской психологии, настоящей, но вместе с тем и трудной задачей является основательное ознакомление с психическими задатками и способностями поступающих в

---

<sup>1)</sup> „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik“. Н. 3. 13 Jahrg. См. „Из жизни и опыта иноземной школы“ В. Фармаковского. „Журн. Мин. Нар. Просв“. 1913, июль, стр. 5—7.



школу дѣтей или, какъ говорятъ, съ „кругомъ представленій ребенка“. Ни одинъ учитель, по мнѣнію Стэнли Холла, „не долженъ принимать новый классъ, а тѣмъ болѣе новую школу, не разобравшись въ томъ, каковъ кругъ представленій у поручаемыхъ ему дѣтей“ <sup>1)</sup>.

Попытки опредѣлить кругъ представленій дѣтей до ихъ поступленія въ школу дѣлались уже давно (съ 1870 г.). Посредствомъ цѣлаго ряда вопросовъ и показанныхъ картинъ изслѣдователями установлено, что знакомство съ природой у городскихъ дѣтей слабѣе, чѣмъ у деревенскихъ, такъ какъ первыя проводятъ больше времени въ закрытыхъ помѣщеніяхъ и рѣдко наблюдаютъ природу. Кромѣ того, экспериментальныя изслѣдованія привели Стэнли Холла къ слѣдующимъ интереснымъ для педагоговъ выводамъ. 1. „Нѣтъ такихъ познаній, наличность которыхъ учитель могъ бы съ увѣренностью предполагать у дѣтей въ началѣ школьнаго обученія. Каждое представленіе всегда оказывается незнакомымъ тому или иному ребенку. Отсюда вытекаетъ необходимость нагляднаго и предметнаго преподаванія и опасность книгъ и словеснаго хлама. 2. Лучшая подготовка, какую могутъ дать родители своимъ дѣтямъ для успѣшности школьнаго обученія, состоитъ въ томъ, чтобы знакомить ихъ съ объектами природы и посылать ихъ въ „дѣтскіе сады“. 3. Послѣдовательность, съ какою дѣти знакомятся съ понятіями, различна въ различныхъ мѣстахъ. 4. Сельская жизнь считается важнымъ образовательнымъ средствомъ: въ этомъ возрастѣ уровень пониманія у ребенка можетъ больше повыситься отъ пребыванія въ деревнѣ въ теченіе нѣсколькихъ дней, чѣмъ отъ школьнаго обученія въ теченіе нѣсколькихъ мѣсяцевъ“ <sup>2)</sup>. Эту же мысль прекрасно выразилъ и К. Д. Ушинскій, вынесшій изъ своей жизни глубокое убѣжденіе, что „день, проведенный ребенкомъ среди рощъ и полей, когда его головой овладѣваетъ какой-то упоительный туманъ....., стоитъ многихъ недѣль, проведенныхъ на учебной скамьѣ“. На основаніи экспериментальныхъ изслѣдованій можно утверждать, что

<sup>1)</sup> Мейманъ, ч. 1, стран. 121.

<sup>2)</sup> Тамъ же, стран. 128—129.

дѣти болѣе правильно называютъ объекты воспріятій, чѣмъ изображенія на картинахъ. Бросается въ глаза еще одна особенность: встрѣчаясь съ незнакомыми предметами, дѣти пользуются подставными представленіями, т. е. даютъ названіе по аналогіи съ извѣстными („оконная задвижка“—„за что берутся“—„открыватель“), восполняя своею фантазіей пробѣлы въ знаніяхъ. Преобладаніе у дѣтей фантастически-субъективныхъ представленій рѣшительно не позволяетъ, по мнѣнію проф. Меймана, пользоваться сказками въ качествѣ собственнаго учебнаго матеріала. Дѣтямъ настоятельно необходимо сообщеніе реальныхъ знаній путемъ нагляднаго обученія.

Основаніемъ для ассоціацій представленій чаще всего бываетъ смежность, при чемъ на образованіе ассоціацій большое вліяніе оказываетъ чувство. Быстрота ассоціацій у дѣтей, хотя и возрастаетъ постепенно, но она значительно меньше, чѣмъ у взрослыхъ; время реакціи (отвѣта на полученныя впечатлѣнія) достигаютъ у нихъ 5—6 секундъ.

Условіемъ развитія всѣхъ высшихъ душевныхъ способностей человѣка является *вниманіе*. Оно же необходимо для успѣшнаго обученія. У нормальнаго ребенка вниманіе растетъ постепенно съ той особенностью, что оно склонно болѣе заниматься значительнымъ числомъ предметовъ, чѣмъ сосредоточиваться на одномъ, что объясняется непостоянствомъ и быстрой смѣной дѣтскаго вниманія. Дѣтское вниманіе болѣе пассивное, при чемъ сосредоточенность его можетъ быть весьма значительная (напр., во время игры), и привлекается болѣе наглядными предметами. Ко всякой новой работѣ вниманіе дѣтей приспособляется медленно, чѣмъ у взрослыхъ. Поэтому при занятіяхъ съ дѣтьми педагогъ долженъ постоянно имѣть въ виду недостатокъ у дѣтей устойчивости и равномерности вниманія, его расплывающійся характеръ, утомляемость дѣтей и быстрое возстановленіе силъ.

Въ виду важнаго значенія вниманія измѣреніе его объема и силы у дѣтей пріобрѣтаетъ особенное значеніе, такъ какъ дѣти по степени вниманія отличаются другъ отъ друга. Напряженность вниманія бываетъ тѣмъ сильнѣе, чѣмъ слабѣе

у человека его умственная отвлекаемость. Съ цѣлью изслѣдованія силы вниманія, испытываемому даютъ какую-либо работу (сложеніе однозначныхъ чиселъ, подсчетъ буквъ въ текстѣ) и время отъ времени мѣшаютъ этой работѣ, читая что-либо вслухъ. Показатель степени отвлекаемости можетъ быть выраженъ въ цифрахъ, полученныхъ до того момента, когда испытываемаго отвлекли, и послѣ.

Опыты Бинэ съ степенью отвлекаемости показываютъ, что измѣнчивость дѣтскаго вниманія обуславливается индивидуальными природными свойствами дѣтей, возрастомъ, поломъ, состояніемъ здоровья, временемъ дня и др. Высокая степень невниманія встрѣчается у маленькихъ дѣтей и у слабоумныхъ.

Однимъ изъ важныхъ свойствъ души человека является *память*. Всѣ воспитатели знаютъ, что память есть даръ, которымъ природа не въ одинаковой степени надѣлила различныхъ учениковъ. Одни запоминаютъ легко, другіе трудно. Учителя, по словамъ Бинэ, имѣютъ много чрезвычайно важныхъ причинъ стараться узнать возможно точнѣе объемъ памяти ихъ учениковъ. Обыкновенно число строчекъ, которое должно быть заучено, опредѣляется для всего класса безъ различія, въ родѣ незыблемаго законоположенія, не считающагося съ индивидуальностью<sup>1)</sup>. Отъ этого страдаютъ тѣ дѣти, которыхъ природа надѣлила неблагоприятною памятью. Элементарная справедливость требуетъ, чтобы учитель разслѣдовалъ, дѣйствительно ли „юный преступникъ не обнаружилъ достаточнаго прилежанія“. Для этого необходимо быть знакомымъ съ различными видами работы памяти. Обыкновенно различаютъ: I. чувственно-наглядную память (на цвѣта, звуки, память на вкусовые, осязательныя, двигательныя и др. ощущенія); память на пространственныя и временныя впечатлѣнія; память на наглядные предметы, на вещи и событія цѣлаго міра; II. память на ненаглядные знаки, числа, отвлеченныя значенія словъ; III. память на продукты нашихъ представленій; IV. память на чувствованія (эмоціональная память)<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> „Современныя идеи о дѣтяхъ“. Пер. съ франц. подъ ред. Шпетта. Москва 1910, стран. 107—108.

<sup>2)</sup> Проф. Мейманъ, стран. 157—158.

На основаніи изслѣдованій, произведенныхъ Нечаевымъ надъ учащимися въ возрастѣ 9—18 лѣтъ, проф. Мейманъ устанавливаетъ такую послѣдовательность въ развитіи различныхъ видовъ памяти. У мальчиковъ въ началѣ лучше всего развивается память на предметы, затѣмъ слѣдуетъ память на слова съ зрительнымъ содержаніемъ, далѣе память на слова съ слуховымъ содержаніемъ, затѣмъ память на звуки или тона, память на осязательныя и двигательныя представленія, память на числа и отвлеченныя понятія и, наконецъ, послѣднею развивается память на эмоціональныя состоянія<sup>1)</sup>. У дѣвочекъ прежде всего развивается память на слова съ зрительнымъ содержаніемъ, а потомъ на предметы. Наибольшее различіе между памятью мальчиковъ и дѣвочекъ падаетъ на 11—14 лѣтъ; въ это время память у дѣвочекъ развивается быстрее, чѣмъ у мальчиковъ, которые догоняютъ ихъ къ 14-ти годамъ. Благодаря строю своей памяти, мальчики болѣе склонны къ отвлеченному мышленію; дѣвочки же—къ чувственно-нагляднымъ представленіямъ.

Благодаря цѣлому ряду изслѣдованій, произведенныхъ Бинэ и Анри—во Франціи, Болтономъ—въ Америкѣ и др., можно съ рѣшительностью утверждать, что у дѣтей способность воспроизводить полученныя впечатлѣнія (слова, картины, звуки) увеличивается съ прогрессивнымъ развитіемъ мозга. Поэтому мнѣніе, будто въ раннемъ дѣтствѣ память отличается особенною силой, слѣдуетъ признать „предразсудкомъ“. До сихъ поръ, говоритъ А. Нечаевъ, „ни одному психологу не удалось найти метода, при помощи котораго можно было бы научнымъ образомъ убѣдиться въ особенной силѣ дѣтской памяти въ какомъ бы то ни было отношеніи“<sup>2)</sup>.

Экспериментальныя изслѣдованія и измѣренія емкости легкихъ и затѣмъ мышечной силы посредствомъ динамометра показываютъ, что физически здоровыя дѣти обладаютъ и лучшими условіями для развитія памяти, чѣмъ слабыя.

При изученіи дѣтской жизни весьма важно отмѣтить и особенности дѣтскаго воображенія. „Полная и наивная

<sup>1)</sup> Тамъ же, стран. 161.

<sup>2)</sup> „Очеркъ психологій для воспитателей и учителей“. Часть первая. Процессы умственной жизни. С.-Иб. 1904, стран. 68—71.

готовность“, по словам Вундта, „наполнять всѣ предметы окружающей его обстановки воображаемымъ содержаніемъ является особымъ признакомъ работы дѣтской фантазіи“. Этимъ объясняется, что дѣти олицетворяютъ игрушки, что „вчувствованіе“ у нихъ отличается особенною живостью и что они наполняютъ наивнымъ содержаніемъ все окружающее. Предъ ребенкомъ, по словамъ поэта, „цѣлый сказочный міръ“ развернулся:

„Вотъ на птицѣ стрѣлою онъ мчится,  
Вотъ подъ нимъ перекинулась волкомъ сѣдымъ,  
И по лѣсу несетъ его птица.  
Вотъ онъ входитъ на звѣздный, ночной небосводъ  
И въ коралловый замокъ русалки идетъ“....

(Надсонъ).

Прекрасной иллюстраціей свойственныхъ дѣтямъ процессовъ олицетворенія и „вчувствованія“ можетъ служить „Парадоксъ“ Короленко. Мальчики (братья),—разсказываетъ авторъ,—одинъ десяти лѣтъ, а другой восьми, въ глубокомъ молчаніи, подъ тѣнью развѣсистаго серебристаго тополя, около недѣли сидѣли на заборѣ, надъ бадьей, съ опущенными въ нее крючками и ждали, что въ этой бадьѣ и на эти удочки клюнетъ настоящая живая рыба... По временамъ они уединялись туда, гдѣ валялся старый кузовъ какого-то фантастическаго рыдвана, и тогда „начинались здѣсь чудеснѣйшія приключенія, какія только могутъ постигнуть людей, пускающихся въ невѣдомый путь, далекій и опасный, въ такой чудесной и фантастической каретѣ... Мы могли молча, почти не двигаясь и сохраняя созерцательный видъ, просидѣть на своихъ мѣстахъ отъ утренняго чая до самаго обѣда. И въ этотъ промежутокъ отъ завтрака до обѣда вмѣщались для насъ цѣлыя недѣли путешествій, съ остановками въ одинокихъ гостиницахъ, съ ночлегами въ полѣ..., съ нападеніями свирѣпыхъ бандитовъ, съ туманными женскими фигурами“. Въ чрезмѣрномъ развитіи у дѣтей фантазіи кроется и источникъ „дѣтской лжи“, которая въ иныхъ случаяхъ является слѣдствіемъ неспособности дѣтей разграничить продукты собственной фантазіи отъ воспоминаній.

Особенности дѣтской фантазіи указываютъ на необходимость въ раннемъ возрастѣ полагать въ основу дѣтскаго

воображенія объективное воспріятіе и созерцаніе и приучить дѣтей при показаніяхъ подчиняться строго воспоминаніямъ.

Правильное развитіе воображенія имѣетъ большое значеніе для пробужденія умственной дѣятельности ребенка.

Какъ развивается отвлеченное мышленіе у дѣтей, съ опредѣленностью сказать нельзя, за неимѣніемъ данныхъ. Вундтъ и проф. Мейманъ предполагаютъ, что мышленіе развивается медленно. Учебные планы всѣхъ школъ построены на „молчаливыхъ предположеніяхъ о постепенно увеличивающейся способности дѣтей къ отвлеченному мышленію“ (Мейманъ). Съ увѣренностью можно сказать, что логическія умозаключенія въ той формѣ, въ какой пользуются учебники, становятся доступными дѣтямъ лишь на 14-мъ году ихъ жизни; до этого же времени умозаключеніе замѣняется „ассоціаціонною цѣпью.“

Интересны у дѣтей и проявленія чувствованій. На основаніи изслѣдованій Юста можно сказать, что „религіозное чувство уже рано появляется у ребенка. Оно вырастаетъ изъ чувствъ привязанности, преданности и довѣрія къ родителямъ, а также изъ сознанія человѣческой беспомощности... Наибольшее религіозное вліяніе идетъ отъ матери“. Возникновеніе религіознаго интереса психологія дѣтства въ настоящее время еще не можетъ объяснить. Поэтому мы остановимся лишь на проявленіи этого чувства.

Религіозное сознаніе у дѣтей иное, чѣмъ у взрослыхъ. Богъ для нихъ представляется „Отцомъ небеснымъ“, къ которому они и обращаются съ наивною молитвой, какъ маленькій Иртеньевъ, чтобъ Онъ далъ „счастье всѣмъ, чтобы всѣ были довольны и чтобы завтра была хорошая погода для гулянья“. Богъ у дѣтей на первыхъ порахъ—это обладающій всемогуществомъ отецъ, награждающій и порицающій личный властитель міра, такъ какъ имъ бросается, прежде всего, въ семьѣ распоряжающійся въ главѣ, отецъ. Въ этомъ кроется причины близости дѣтямъ библейскаго Бога.

Многимъ дѣтямъ Богъ рисуется богатымъ, знатнымъ, всемогущимъ. Одна дѣвочка-нѣмка, въ возрастѣ 7 лѣтъ, обращаясь къ Богу, въ порывѣ дѣтскаго благоговѣнія говорила: „Я прошу Васъ“. Другая, потерявъ дѣдушку, моли-

лась: „Я прошу тебя, Господи, мой дѣдушка теперь у тебя, пожалуйста хорошенько заботься о немъ. Пожалуйста смотри, чтобы дверь всегда запиралась, вѣдь онъ не переносить сквозняка“<sup>1)</sup>).

Молитва даетъ дѣтямъ счастье. „Послѣ молитвы“, говоритъ Толстой устами Иртеньева, „завернешься, бывало, въ одѣяльце, на душѣ легко, свѣтло и отрадно; однѣ мечты гонять другія,—но о чемъ онѣ? Онѣ неуловимы, но исполнены чистою любовью и надеждами на свѣтлое счастье“. Вернутся ли когда нибудь“, спрашиваетъ онъ, „та свѣжесть, беззаботность, потребность любви и силы вѣры, которыми обладаешь въ дѣтствѣ?“

Дѣти любятъ молиться. „Богъ все проститъ, вѣрятъ они, если только по утрамъ и ложась спать молиться Ему или подавать нищимъ по бублику, да слушаться родителей“. „Богъ живетъ въ церкви, тамъ же находятся Богородица и Св. Николай угодникъ; ночью они ходятъ: тупъ, тупъ, тупъ“... (Чеховъ).

Когда-то будетъ свѣтопреставленіе. „Богъ на небѣ спроситъ тѣхъ мальчишекъ, которые присѣли позади пролетки извозчика: „зачѣмъ вы обманывали бѣднаго извозчика?“ А церкви тогда унесутся на небо съ колоколами: добрые пойдутъ въ рай, а сердитые будутъ горѣть въ огнѣ вѣчно и неугасимо; кто скромное ѣлъ, тоже—въ огонь“ (Чеховъ).

Путемъ опроса взрослыхъ лицъ, который произведенъ былъ въ Америкѣ, подтвердилась мысль, высказанная Юстомъ, что религиозное сознаніе дѣтей вполнѣ находится подъ вліяніемъ родителей и воспитателей и что, далѣе, догматическое обученіе вызываетъ у дѣтей большую спутанность.

Отсюда вполнѣ естественный выводъ для воспитателя, что элементарное преподаваніе Закона Божія болѣе всего дѣйствуетъ на дѣтей не раскрытіемъ догматическихъ истинъ, а при помощи указаній на примѣры святыхъ и великихъ

---

<sup>1)</sup> См. у В. А. Лая, „Экспериментальная дидактика“, подъ ред. А. П. Нечаева. СПБ. 1905, стр. 426—427.

личностей. А самое главное: педагогика никогда не должна допускать удаленія религіознаго обученія изъ школъ, такъ какъ „религіозное міровоззрѣніе приводитъ человѣческіе интересы къ единенію, даетъ покой душѣ, порождаетъ жизнерадостность, нравственное мужество и нравственную активную силу“.<sup>1)</sup>

Развиваются у дѣтей и нравственныя чувствованія, въ ряду которыхъ любовь къ матери занимаетъ первое мѣсто, вслѣдствіе физиологической, прежде всего, связи между матерью и дѣтьми, а затѣмъ и ея заботъ о дѣтяхъ, начиная съ колыбели.

„Я любилъ мою мать“,—говоритъ авторъ „Изъ дѣтскихъ лѣтъ“,—„какою-то особенною благоговѣйною любовью, какъ потомъ никогда уже не любилъ. Не было у меня въ дѣтствѣ такого горя, которое бы не утѣшилось и не смирилось, когда она обнимала меня“ (П. В. Засодимскій).

„Помню я до сихъ поръ“,—говоритъ другой писатель,—„какъ въ темные зимніе вечера, когда я, бывало, окончивъ уроки, усну на своей постелькѣ, мать все еще сидитъ и шьетъ; спокойная, безмятежная... Какъ я любилъ ея кроткое, худенькое личико, какъ тихъ былъ ея поцѣлуй, когда она, сложивъ работу и уходя спать, на цыпочкахъ подходила ко мнѣ, крестила меня и тихо, осторожно прижимала свои горячія губы къ моей дѣтской головкѣ“ („Гнилыя болота“ А. К. Шеллера). Ярко отмѣчена любовь дѣтей къ матери и къ художественной сценѣ въ „Дѣтствѣ“ Толстого, когда мать будитъ спящаго въ гостиной Николеньку. „Ея ласки, ея голосъ..., все это“,—говоритъ онъ,—„заставляетъ меня вскочить, обвить руками ея шею, прижать голову къ ея груди и, задыхаясь, сказать: „Ахъ милая, милая мамаша, какъ я тебя люблю“! Она улыбнется своей грустной, очаровательной улыбкой“.

Если нѣтъ матери, любовь ребенка изливается на близкихъ ему лицъ—отца, братьевъ, сестеръ.

Что касается нравственныхъ сужденій, то они неустойчивы; очевидно, что на развитіе ихъ вліяетъ умственный

<sup>1)</sup> Тамъ же, стран. 439.



рость ребенка и жизненный опыт. Слабоумныя дѣти замѣтно отличаются и меньшимъ нравственнымъ развитіемъ.

Изъ другихъ чувствованій дѣтей болѣе изслѣдованы эстетическія. Такъ какъ индивидуальныя различія людей ни въ какомъ другомъ отношеніи не сказываются такъ сильно, какъ въ отношеніи способности художественнаго творчества, то и отыскиваніе общихъ законовъ психическаго развитія представляетъ большія трудности. Здѣсь играетъ большую роль природное дарованіе. Опыты надъ дѣтьми, произведенныя Гроссомъ, Кершенштейнеромъ и др., показываютъ, какъ дѣти реагируютъ на цвѣта. Гроссъ показывалъ дѣтямъ 5—6 лѣтъ правильныя и неправильныя фигуры и множество рисунковъ и при этомъ, чтобы вызвать у нихъ непосредственное отношеніе къ эксперименту, говорилъ имъ, что онъ желаетъ отобрать изъ нихъ самыя красивыя себѣ и просить ихъ помочь ему въ этомъ. Опыты показали, что дѣвочкамъ больше нравились цвѣты, мальчикамъ—формы. Болѣе важнымъ для дѣтей является самое содержаніе картинъ, а не художественное ихъ выполненіе.

Поэтому можно сказать, что большая часть настоящаго міра искусства для дѣтей еще не существуетъ, такъ какъ дѣти испытываютъ отъ картинъ „предметное, а не чисто эстетическое воздѣйствіе на ихъ чувство“ (Шульце). „Если эстетическое чувство“,—говоритъ Компере,—„есть чувство красоты, вкусъ и способность различать прекрасное, то кажется бесполезнымъ вообще ставить этотъ вопросъ (о развитіи эстетическаго чувства у дѣтей). Безъ сомнѣнія, ребенокъ любитъ цвѣта, тона... Чувство гармоніи, мѣры, порядка—все это настолько тонко, что является недоступнымъ ребенку, онъ остается равнодушнымъ къ красотѣ природы. Картины интересуютъ его лишь постольку, поскольку онѣ изображаютъ реальныя сцены, знакомые предметы, напр., собакъ, солдатъ, сраженіе“.<sup>1)</sup>

Кершенштейнеръ, на основаніи своихъ изслѣдованій надъ 300.000 рисунковъ учащихся въ Мюнхенскихъ шко-

<sup>1)</sup> *Габріель Компере*. „Умственное и нравственное развитіе ребенка“. Перев. съ франц. Владимирскаго. Москва. 1912, стран. 192.

лахъ, приходитъ къ слѣдующимъ выводамъ, изъ которыхъ мы укажемъ главнѣйшіе.

1. Даръ графическаго изображенія зрительныхъ образовъ у мальчиковъ гораздо значительнѣе, чѣмъ у дѣвочекъ, вслѣдствіе ихъ большей способности быстро и полно усвоить все явленіе цѣликомъ. Поэтому всякій родъ преподаванія, развивающій способность схватывать общую форму, помогаетъ развитію въ то же время и способности къ рисованію.

2. Сознательное воспріятіе предметовъ въ перспективѣ появляется у мальчиковъ на седьмомъ, у дѣвочекъ—на девятомъ году.

3. Первоначальными особенностями дѣтскихъ рисунковъ является отсутствіе перспективы и изображеніе всего въ одной плоскости.

4. Способности къ графическому изображенію различныхъ дѣтей обоего пола до восьмилѣтняго возраста мало бываютъ дифференцированы; но, начиная съ 14-лѣтняго возраста, дифференцированіе это быстро идетъ впередъ.

5. Выдающіяся способности дѣтей къ графическому изображенію бываютъ всегда связаны съ хорошими умственными способностями, но не наоборотъ.

6. Такъ какъ для графическаго изображенія имѣетъ большое значеніе подражаніе, то способность рисованія ребенка развивается всегда въ рамкахъ искусства своего времени и своей расы. Но схематическія изображенія чело-вѣка исполняются всѣми дѣтьми на свѣтѣ одинаково <sup>1)</sup>).

На основаніи добытыхъ экспериментами результатовъ можно съ рѣшительностью сказать, что рисованіе (а по мнѣнію Лая и Лѣпка) имѣетъ громадное педагогическое и психологическое значеніе: оно упражняетъ глазъ, пріучаетъ дѣтей къ болѣе внимательному воспріятію формъ и красокъ, къ болѣе продолжительному сосредоточенію на нихъ вниманія, а слѣдовательно, и къ болѣе основательному

---

<sup>1)</sup> „Вопросы педагогической психологіи“. Вып. IV. „Психологія ребенка“. Р. Гауппа. Перев. Щубертъ, подъ ред. Бернштейна. Москва. 1911, стран. 225—227.

ознакомленію съ внѣшнимъ міромъ и его болѣе глубокому и отчетливому запечатлѣнію въ памяти.<sup>1)</sup>

Въ умственномъ ростѣ ребенка большое значеніе имѣетъ и воля. Первыя проявленія воли слѣдуетъ искать въ играхъ ребенка, такъ какъ координація движеній и приспособленіе ихъ къ выполняемымъ дѣйствіямъ возможны для ребенка только благодаря дѣятельности воли. „Игра“, по выраженію Гюйо, „это первая работа маленькихъ дѣтей; она позволяетъ судить объ ихъ характерѣ и развитіи ихъ настойчивость и силу воли“. Одни дѣти обнаруживаютъ уже во время игры силу воли и удивительную энергію, другія—мягкость, слабость воли.

Отличительными особенностями дѣтской воли являются: неустойчивость ея и отсюда *задержки* въ развитіи воли, которыя, говоритъ Мейманъ, играютъ гибельную роль какъ въ школьной жизни, такъ и въ домашнемъ воспитаніи. Задержки, какъ показываютъ наблюденія надъ дѣтьми въ Цюрихской психологической лабораторіи, происходятъ отъ различныхъ причинъ: сознаніе трудности умственной работы и невозможности справиться съ нею, пріостановка вниманія, обезкураживающее замѣчаніе учителя относительно занятій ученика и т. д. „Отсутствіе довѣрія ученика къ самому себѣ и отсутствіе взаимнаго довѣрія между нимъ и воспитателемъ создаютъ роковое взаимодействіе, и ребенокъ, вслѣдствіе такой задержки въ его вольной жизни, можетъ погибнуть или понести на всю жизнь ущербъ“. Какъ примѣръ, проф. Мейманъ указываетъ на занятія по ариѳметикѣ. Вслѣдствіе ошибочнаго отношенія къ этому предмету со стороны родителей или учителя, вслѣдствіе собственныхъ неудачъ или вліянія другихъ учениковъ, ученикъ вдругъ перестаетъ заниматься; въ первое время успѣшность понижается только по этому предмету, но затѣмъ измѣняются отношенія между нимъ и учителемъ этого предмета; оба теряютъ довѣріе другъ къ другу, а ребенокъ теряетъ довѣріе къ себѣ самому; скоро онъ регрессируетъ и во всѣхъ школьныхъ занятіяхъ<sup>2)</sup>. Въ связи съ задержками воли находятся и явленія внушае-

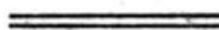
<sup>1)</sup> Тамъ же, стр. 237.

<sup>2)</sup> Проф. Мейманъ, 266.

мости дѣтской воли. Вліяніе внушенія на дѣтей, особенно до 12-тилѣтняго возраста, было убѣдительно доказано д-ромъ Багинскимъ на Берлинскомъ конгрессѣ для изученія дѣтей. Оказывается, что желаніе ребенка и его работа опредѣляются какъ внѣшними условіями его жизни, такъ и людьми, намѣренно или ненамѣренно вліяющими на него, и отдѣльными воздѣйствіями, вопросомъ, взглядомъ. Дѣвочки воспріимчивѣе къ внушеніямъ, чѣмъ мальчики.

Отсюда для родителей и воспитателей должно быть яснымъ, что школьная среда можетъ или благотѣтельно вліять на дѣтей или же самымъ нежелательнымъ образомъ. „*Безконечно важное значеніе имѣетъ личность учителя, въ рукахъ котораго иногда судьба всей послѣдующей жизни дѣтей*“....

Такимъ образомъ, слѣдуетъ постоянно имѣть въ виду, что всякаго рода дѣятельность ребенка въ школѣ и дома и упражненія даютъ поводъ для выработки воли и ея качествъ, при чемъ къ усовершенствованію внутренней воли ведетъ выработка вниманія, а равно игры и ручныя работы, которыя, по словамъ Кершенштейнера, содѣйствуютъ воспитанію въ дѣтяхъ „точности, тщательности, добросовѣстности, настойчивости и послѣдовательности“<sup>1)</sup>.



---

<sup>1)</sup> Говоря о двигательной сторонѣ воли, проф. Мейманъ предостерегаетъ противъ переоцѣнки двигательныхъ волевыхъ явленій, подъ вліяніемъ Мюнстерберговой теоріи дѣйствія, такъ какъ не всякое развитіе внѣшней двигательной энергіи и ловкости движеній способствуетъ и общему развитію воли (примѣръ: атлеты и акробаты съ слабою волей и люди съ большой духовной энергіей и слабыми мускулами). Тамъ же, стран. 278.

Желающимъ ближе и подробнѣе познакомиться съ дѣтскою психологіей мы можемъ указать слѣдующія сочиненія:

1. *Аментъ, В.*, д-ръ. Душа ребенка. Перев. съ нѣм. СПб. 1908, стран. 115. Ц. 1 руб.

2. *Бикэ, Альфредъ.* Современныя идеи о дѣтяхъ. Перев. съ франц. подъ ред. Шпетта. Москва, 1910, стран. 214. Ц. 1 руб. 50 коп.

3. *Гауптъ, Робертъ*, проф. Тюбингенскаго университета. Психологія ребенка. Перев. А. Шубертъ, подъ ред. Бернштейна. „Вопросы педагогической психологіи“. Вып. IV. Москва, 1911, стран. 267.

4. *Гроссъ, Карлъ*, проф. Гиссенскаго университета. Душевная жизнь дѣтей. Избранныя лекціи. Перев. Нечаевой и Соколовой. СПБ. 1906. („Педагогическая библіотека“. Вып. IV), стран. 302. Ц. 1 руб.

5. *Гундобинъ*, проф. Жизнь ребенка. СПБ. 1901, стран. 111. (Ц. не обозн.).

6. *Друммондъ, У.* Введеніе въ изученіе ребенка. Перев. съ англійскаго. (Душевная жизнь дѣтей. „Библіотека педагог. психологіи“ подъ ред. Виноградова и Громбаха). Москва, 1910, стран. 385. Ц. 1 руб. 50 коп.

7. *Компере, Габріель.* Умственное и нравственное развитіе ребенка. Перев. съ фран. д-ра Владимирскаго. Москва, 1912, стран. 448.

8. *Книга о ребенкѣ.* Коллективный трудъ специалистовъ по вопросамъ воспитанія дѣтей и ухода за ними. Ч. 1-я: Душа и тѣло ребенка. Ч. 2-я: Воспитаніе ребенка. Москва, 1912, стран. 360+575. Ц. за обѣ части 5 руб.

9. *Лотцкій, Г.* Душа твоего ребенка. Перев. съ нѣм. СПБ. 1910, стран. 175.

10. *Мейманъ, Э.*, проф. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. Перев. съ нѣм. Подъ ред. Виноградова. Ч. 1. Москва, 1909, стран. 302.

11. *Останинъ, Н.* Факторы дѣтскаго счастья. Педагогическіе очерки. Одесса, 1901.

12. *Перэ, Б.* Нравственное воспитаніе, начиная съ колыбели. Перев. съ франц. (Душевная жизнь дѣтей. „Библ. педагог. психологіи“.) Москва, 1910, стран. 343. Ц. 1 руб. 50 коп.

13. *Прейеръ, В.*, проф. Душа ребенка. Наблюденія надъ духовнымъ развитіемъ челоуѣка въ первые годы жизни. Перев. съ нѣм., ред. и предисловіе проф. А. И. Сикорскаго. СПБ. 1891.

14. *Рудевичъ, Л. и О.* Дѣтская душа. Сборникъ художественныхъ отрывковъ изъ произведеній русскихъ писателей, обрисовывающихъ психологію дѣтей. Москва, 1907, стран. 456. Ц. 2 руб. 50 коп.

15. *Тоже.* Книга вторая, стран. 622. Ц. 3 руб.

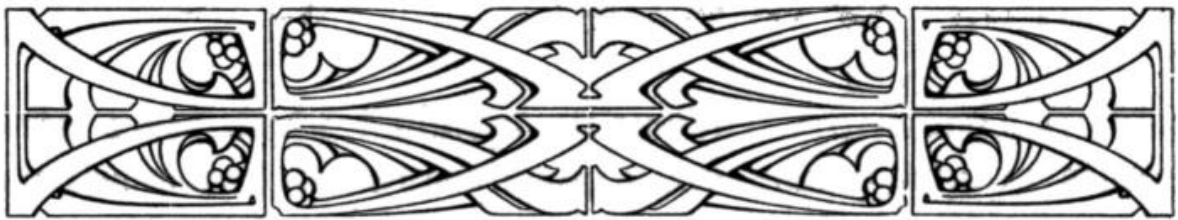
16. *Румянцевъ, Н. Е.* Обзоръ литературы по психологіи дѣтства. СПБ. 1910 г., стран. 44. Ц. 30 коп.

17. *Румянцевъ, Н. Е.* Педологія (наука о дѣтяхъ). СПБ. 1910. стран. 81.

18. *Стэнли Холлъ.* Собраніе статей по педологіи и педагогикѣ. Перев. съ англійскаго. Москва, 1912.

19. *Чемберленъ, А. Ф.*, проф. Дитя. Очерки по эволюціи челоуѣка. Ч. 1-я. Перев. съ англ. (Душевная жизнь дѣтей. „Библіотека педагогической психологіи“). 303 стран. (Годъ и мѣсто изданія не обозначены). Ц. 1 руб. 50 коп. и друг.





## ГЛАВА ПЯТНАДЦАТАЯ.

### **Педагогическая психопатологія.**

Вопросъ объ отсталыхъ, нервно-больныхъ и психически ненормальныхъ дѣтяхъ въ настоящее время пріобрѣтаетъ для педагоговъ и общества живой интересъ, такъ какъ, съ увеличеніемъ числа среднихъ и начальныхъ школъ, съ каждымъ годомъ замѣчается все бѣльшее и бѣльшее число дѣтей, не укладывающихся въ рамки школьнаго режима. Такія дѣти чувствуютъ себя въ школѣ плохо, такъ какъ наша школа приспособлена только для нормальныхъ дѣтей, здоровыхъ физически и духовно. Своимъ пребываніемъ въ школѣ они вредятъ общей работѣ класса, оказываютъ иногда плохое вліяніе на своихъ товарищей и доставляютъ много огорченій воспитателямъ и учителямъ. Психическая дѣятельность такихъ дѣтей не настолько разстроена, чтобы требовать помѣщенія ихъ въ спеціальныя убѣжища. Физически они не настолько больны, чтобы помѣщать ихъ въ больницы. Поэтому педагоги ограничиваются безплодными жалобами на то, какъ трудно приспособить такихъ учениковъ къ школьной системѣ преподаванія.

О печальныхъ послѣдствіяхъ для дѣтей психическихъ дефектовъ лучше всего могутъ судить врачи, но когда родители и воспитатели обращаются къ нимъ за помощью, то и они оказываются безсильными какъ и педагоги.

Между тѣмъ, факты повседневной жизни, указывая на ту опасность, какой подвергается общество и раса отъ распространенія аномалій, настойчиво требуютъ, чтобы вопросъ о ненормальныхъ дѣтяхъ былъ выведенъ, „изъ теоретическихъ и практическихъ потемокъ“ и чтобы дана была воз-

можность спасти отъ гибели по крайней мѣрѣ тѣхъ дѣтей, которыя стоятъ ближе къ нормальнымъ и, слѣдовательно, могутъ легче поддаваться леченію.

Изученіе дѣтской психопатологіи весьма важно и для психологовъ и воспитателей, такъ какъ даетъ имъ возможность лучше разобраться въ сложныхъ душевныхъ явленіяхъ нормальныхъ дѣтей.

„Нѣтъ надобности“, говоритъ акад. Бехтеревъ, „много останавливаться надъ тѣмъ, что патологическія проявленія душевной жизни представляютъ собою въ сущности не что иное, какъ отклоненія и видоизмѣненія нормальныхъ проявленій душевной дѣятельности, подчиняющіяся тѣмъ же основнымъ законамъ, какъ и послѣднія. Но, благодаря болѣе выпуклой картинѣ патологическихъ проявленій душевной дѣятельности, нерѣдко соотношенія между отдѣльными составными элементами сложныхъ психическихъ процессовъ выступаютъ много ярче и рельефнѣе, нежели въ нормальномъ состояніи. Въ виду этого понятно, что современные психологи довольно часто обращаются къ психопатологіи за разъясненіемъ многихъ серьезныхъ вопросовъ“<sup>1)</sup>.

Различныя формы ненормальностей дѣтской психики могутъ быть подраздѣлены на слѣдующія группы:

1. Слабоумныя отъ рожденія (идіоты, тупоумныя).
2. Ненормальныя дѣти, страдающія нервнымъ расстройствомъ (эпилепсія, болѣзнь мозга, пляска св. Витта).
3. Ненормальныя дѣти, вслѣдствіе недостатка одного изъ основныхъ чувствъ (глухія, слѣпая).
4. Дѣти трудныя въ воспитательномъ отношеніи.
5. Отсталыя дѣти.

*Идіоты.* Подъ именемъ идіотіи разумѣется задержка развитія умственного, нравственного и физическаго, обусловленная или расстройствомъ, происшедшимъ во время ут-

<sup>1)</sup> Предисловіе къ соч. „Психопатологія въ примѣненіи къ психологіи“ (С.П.Б. 1903 г.) Штерринга.

робной жизни ребенка, или въ моментъ рожденія, или же болѣзненными уклоненіями въ раннемъ дѣтствѣ <sup>1)</sup>.

Жизненная энергія идіотовъ прямо пропорціональна степени ихъ духовной и физической организаціи и значительно ниже жизнеспособности нормальныхъ дѣтей (часто умирають 10—15 л.). Причинами идіотизма являются: наследственность, чрезъ которую передается патологическое состояніе родителей (пьянство, разнаго рода болѣзни, поражающія организмъ, туберкулезъ), испугъ матери во время беременности, волненія, ушибы, кокаинизація, пьянство кормилицъ и др. Нѣкоторые изслѣдователи (Jreland) въ числѣ причинъ указываютъ также и на современное стремленіе женщины къ равноправности съ мужчиною и къ захвату части мужского труда. Взваливая на себя обязанности мужчины, женщина изнуряетъ непомѣрно свою нервную систему, что отражается гибельно на здоровьѣ дѣтей.

Между идіотами различаютъ такихъ, которые совершенно не поддаются вліянію воспитанія, и поддающихся въ извѣстной степени. Съ психической же точки зрѣнія болѣе важнымъ является подраздѣленіе идіотовъ на тупыхъ (апатичныхъ) и легко возбудимыхъ. Общая чувствительность у первыхъ притуплена, чѣмъ и объясняется ихъ безразличіе къ боли, холоду и теплу. Активное вниманіе у нихъ совершенно отсутствуетъ. Безъ мысли, безъ словъ, безъ движеній, идіоты этой категоріи являются въ своемъ родѣ „растительными“ существами. Неизлѣчимое слабоуміе и неспособность говорить являются слѣдствіемъ недоразвитости мозга.

Такого рода идіотія неизлѣчима. Тѣмъ не менѣе въ настоящее время въ Швейцаріи, Англии, Германіи и др. для идіотовъ открыты отдѣльныя школы, гдѣ особыми приѣмами и методами стараются вызвать у нихъ чувство товарищества и приучить ихъ къ хозяйственнымъ работамъ въ саду, огородѣ.

<sup>1)</sup> Проф. П. И. Ковалевскій. „Отсталыя и ненормальныя дѣти (идіоты, тупоумныя, отсталыя и неуравновышенныя). Ихъ леченіе и воспитаніе“. Москва, стр. 8.



Въ воспитаніи этихъ дѣтей должны принимать участіе: врачъ, учитель и няня. Общее правило при воспитаніи: „нужно добиваться искусственно того, въ чемъ отказала ребенку природа“ (проф. Ковалевскій). Въ воспитаніи идіотовъ важную роль играетъ подражательность. Поэтому воспитывать ихъ въ одиночку вредно <sup>1)</sup>).

Отъ идіотовъ слѣдуетъ отличать тупоумныхъ—„имбециликовъ“, которые научаются говорить. У имбециликовъ умственныя способности имѣются, но въ очень слабой степени. Медленное теченіе всѣхъ психическихъ процессовъ, крайне слабое вниманіе, малодѣятельная и малонадежная память, слабая воля, ограниченное количество мыслей, слѣпое слѣдованіе извращеннымъ инстинктамъ, ложь, лѣнность, упрямство—вотъ характерные признаки имбециликовъ. Подобнаго рода слабоумные заполняютъ тюрьмы, исправительныя заведенія, даютъ большое число нищихъ, бродягъ и т. д. Среди имбециликовъ нерѣдко встрѣчаются выдающіяся способности къ музыкѣ, рисованію, умственному счету.

Справедливость требуетъ выдѣлить имбециликовъ изъ категоріи идіотовъ и, „не подпуская ихъ къ порогу обыкновенной школы“, воспитывать въ особыхъ учрежденіяхъ, гдѣ они могутъ обучиться ремесламъ, хозяйственнымъ занятіямъ, а нѣкоторые чтенію и письму.

*Нервно-больныя дѣти.* Къ числу нервныхъ заболѣваній дѣтскаго возраста, неблагоприятно вліяющихъ на умственныя способности и эмоціональную сторону, относятся эпилепсія, истерія и пляска св. Витта.

Эпилепсія не всегда распознается въ школахъ; поэтому дѣтей—эпилептиковъ иногда считаютъ лѣнливыми, недисциплинированными, съ недостаточнымъ вниманіемъ. Только медицинское изслѣдованіе можетъ установить признаки эпилепсіи. Эпилепсія, появляющаяся въ дѣтскомъ возрастѣ, нерѣдко сопровождается роковыми послѣдствіями для психическаго развитія, приводя къ постепенному умственному и нравственному отупѣнію. Она проявляется или въ слабой

---

<sup>1)</sup> Цит. соч. Ковалевскаго, стр. 122--127 и дал.

судорогъ, въ легкомъ сокращеніи чертъ лица и раскачиванія туловища, или въ болѣе рѣзкой формѣ: у дѣтей кружится голова, они блѣднѣютъ, чувствуютъ себя какъ бы оглушенными; взглядъ затуманенный. Послѣ припадка ребенокъ имѣетъ видъ только что проснувшася; память его становится „лѣнивой“, вниманіе притуплено и общая понятливость ослаблена. У нѣкоторыхъ дѣтей приступы эпилепсіи сопровождаются вспышками гнѣва и ярости, измѣненіемъ характера въ дурную сторону, мрачнымъ настроеніемъ, безцѣльными движеніями и т. д. Такія явленія нерѣдко объясняютъ въ школѣ „плохою нравственностью“ ученика, дурными его привычками и т. д., потому что родители имѣютъ обыкновение скрывать даже отъ врачей причину ненормальностей своего ребенка. Этимъ они приносятъ ему большой вредъ, такъ какъ своевременное и серьезное леченіе эпилептика уменьшаетъ число припадковъ и даетъ возможность бороться съ умственнымъ упадкомъ, наступающимъ послѣ пароксизма эпилепсіи.

Подобно эпилепсіи, истерія проявляется у дѣтей въ разнообразныхъ формахъ. Непостоянство, измѣнчивость настроенія, смѣхъ и плачъ безъ достаточнаго повода, болѣзненное самолюбіе, стремленіе рисоваться и обманывать—таковы признаки этой болѣзни. Учителя и родители должны съ неусыпнымъ вниманіемъ наблюдать за описанными проявленіями у дѣтей, такъ какъ ихъ усиліями, съ помощью врача, могутъ быть предотвращены опасныя послѣдствія для маленькаго истерика въ будущемъ: „истерія у ребенка“, по словамъ Шарко, „недолговѣчна“.

Слѣдуетъ ли истерикамъ посѣщать школы? Дать категорическій отвѣтъ на этотъ вопросъ трудно. „Все дѣло здѣсь въ тактѣ и въ чувствѣ мѣры.... Разумнѣе всего въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ рѣшать, не лучше ли въ интересахъ маленькаго истерика или его товарищей по классу удалить его изъ класса и дать ему спеціальное воспитаніе“<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Ж. Филиппъ и П. Бонкуръ. „Психическія аномаліи среди учащихся“. Москва. 1911, стр. 64.

Врачамъ и педагогамъ извѣстенъ случай эпидеміи истерической дрожи въ 1896 году въ одной школѣ въ Цюрихѣ, гдѣ она проявилась изъ 133 учащихся у 26 послѣ того, какъ сюда поступила изъ Берна, гдѣ была подобная эпидемія, девятилѣтняя дѣвочка <sup>1)</sup>. Такимъ образомъ интересы нормальныхъ учениковъ требуютъ, чтобы въ нѣкоторыхъ случаяхъ истерическіе ученики изолировались. Въ какой мѣрѣ проявленія невроза могутъ вліять на психику товарищей больного ребенка, объ этомъ можетъ судить лучше всего врачъ и воспитатель.

*Глухонѣмые и слѣпые дѣти.* Рѣчь является важнѣйшимъ факторомъ духовнаго развитія человѣка. Лишенный этого дара, глухо-нѣмой ребенокъ съ перваго дня своей жизни вступаетъ въ міръ молчанія. „Онъ никогда не испытаетъ чувства наслажденія, которое возбуждаетъ въ насъ родной языкъ, родные звуки; міръ звуковъ, выражающихся въ пѣніи и рѣчи и такъ обогащающихъ нашу душевную жизнь, закрытъ для него, и упоеніе дивной міровой симфоніей всегда будетъ чуждо его душѣ“. Очевидно, что глухонѣмые нуждаются въ спеціальному обученіи, которое должно дать имъ возможность пользоваться логическою рѣчью и понимать тѣ книги, изъ которыхъ они могутъ почерпнуть необходимыя для нихъ знанія.

Не менѣе несчастными являются и слѣпые дѣти, которымъ недоступенъ „ни одинъ лучъ изъ моря свѣта, окружающаго ихъ“. При воспитаніи слѣпыхъ дѣтей необходимо рационально развивать умъ, способности и волю ихъ и направлять воспріимчивость ихъ такъ, чтобы она не перешла въ сантиментальность. Слепые дѣти должны получать образованіе въ хорошо устроенномъ спеціальному заведеніи, такъ какъ никакое самое заботливое преподаваніе, домашнее и школьное, не можетъ замѣнить того благотворнаго вліянія, которое достигается спеціальною организаціей обученія слѣпыхъ и совмѣстной ихъ жизни съ товарищами по несчастью.

Слѣпой ребенокъ никогда не долженъ чувствовать себя одинокимъ. Въ настоящее время, когда психологическія

---

<sup>1)</sup> Тамъ же, стр. 65.

основы педагогики для слѣпыхъ создали методы и учебныя пособія, которыя открыли путь во всѣ области знанія людямъ, лишеннымъ зрѣнія, слѣпой ребенокъ можетъ получить вполне законченное образованіе и даже достигъ ученыхъ степеней. Особенно большой интересъ представляютъ описанія психическаго развитія глухонѣмыхъ слѣпцовъ, достигшихъ, благодаря упорному прилежанію и искусному обученію, высокаго умственнаго развитія.

Нельзя не удивляться, читая описаніе судьбы Лауры Бриджмэнъ и Элленъ Келлеръ. Э. Келлеръ, у которой весь кругъ ощущеній былъ ограниченъ почти однимъ осязаніемъ, получила прекрасное образованіе. „При посредствѣ осязанія она познакомилась съ языкомъ разговорной рѣчи; ея воспріимчивая душа усвоивала все, что сообщала ей о мірѣ наукъ и искусствъ ея удивительная учительница Энни Селливанъ, пользовавшаяся азбукой слѣпыхъ; съ страстной энергіей принялась она за книги беллетристическаго и историческаго содержанія, углублялась въ Гомера, Шекспира и Шиллера; ея поразительная сила воли помогла ей преодолѣть всѣ трудности ученія“ (Гауппъ).

Образованіе глухонѣмыхъ и слѣпыхъ—дѣло человѣколюбія. Въ настоящее время повсемѣстное открытіе специальныхъ учебно-воспитательныхъ учреждений на Западѣ и у насъ, въ Россіи, („Попечительство Императрицы Маріи Александровны о слѣпыхъ“) даетъ возможность облегчить положеніе этихъ несчастныхъ дѣтей и представить для нихъ міръ полнымъ жизни, родственной ему самому и согрѣтой дыханіемъ Божіимъ.

*Дѣти трудныя въ воспитательномъ отношеніи.* По своему нервно-психическому состоянію эти дѣти могутъ быть раздѣлены на пять типовъ.<sup>1)</sup>

1. *Дѣти и юноши съ легко-возбудимымъ нервно-психическимъ строемъ.* Отличительная ихъ черта—нравственная неустойчивость: добро легко смѣняется у нихъ зломъ; они

<sup>1)</sup> „О дѣтяхъ, трудныхъ въ воспитательномъ отношеніи“ (Докладъ на IV конгрессѣ по гигиенѣ въ Женевѣ). См. Сборн. научно-литер. статей, проф. Сикорскаго, книга 2, Кіевъ. 1870, стр. 169—181.

способны на самые дурные поступки и въ общемъ кажутся испорченными дѣтьми, хотя въ глубинѣ души не являются такими. Они способны испытывать раскаяніе, но по временамъ приходятъ въ состояніе нравственной тупости. Число такихъ дѣтей достигаетъ 50—60% общаго числа трудныхъ въ воспитательномъ отношеніи дѣтей.

2. *Дѣти и юноши, у которыхъ нарушено нормальное отношеніе между ростомъ тѣла и психическимъ развитіемъ.* Поэтому одни изъ нихъ являются великорослыми, другіе—малорослыми. Оба типа отмѣчаются нравственною неустойчивостью. Первые болѣе склонны къ грубости и ребяческому поведенію; вторые раздражительны и расположены къ тайному пороку. Нравственное исправленіе ихъ наступаетъ быстро. Дѣтей и юношей этого типа около 15%.

3. *Дѣти и юноши съ возвышеннымъ самочувствіемъ* характеризуются излишнею увѣренностью въ своихъ силахъ, самонадѣятельностью, склонностью къ неразборчивой дѣятельности, духомъ своеволия и противорѣчія. Воспитаніе ихъ представляетъ большія трудности, но изъ этого типа юношей вырабатываются стойкіе, рѣшительные характеры.

4. *Подвижно-безпокойные.* Эти дѣти отличаются разсѣянностью, малоустойчивостью, безцѣльностью своихъ дѣйствій; въ школѣ они совершаютъ массу шалостей, которыми раздражаютъ и воспитателей и товарищей; часто плачутъ; склонны къ ночному недержанію мочи.

5. *Дѣти и юноши съ упорными, вѣроятно, врожденными неправильностями характера.* Въ умственномъ отношеніи они хорошо одарены, но отличаются склонностью ко лжи, цинизму, згоизму, жестокости. У  $\frac{4}{5}$  этихъ дѣтей можно было доказать, что они принадлежатъ къ семействамъ, въ которыхъ уже проявлялись случаи душевныхъ болѣзней и алкоголизма.

*Отсталыя дѣти.* Понятіе объ умственно отсталыхъ дѣтяхъ возникло, по словамъ проф. Ковалевскаго, очень недавно. Ихъ всѣ считали здоровыми и поэтому отдавали въ обычныя нормальныя школы, гдѣ они учились плохо и ихъ выгоняли изъ заведеній, а въ концѣ концовъ они оста-

вались на улигъ безъ знаній, безъ дѣла и диплома. Это были прекрасные кадры для поступленія въ ряды преступности. Въ ихъ бѣдѣ обвиняли ихъ лѣнь, нежеланіе, злую волю и все, что угодно, только не немощь. Это было въ Европѣ не болѣе 15—20 лѣтъ назадъ, а теперь—это „отсталыя дѣти“, обладающія умственными и душевными способностями, но ограниченными, почему они и не могутъ успѣвать наравнѣ съ нормальными учениками.

Отмѣченныя особенности ненормальныхъ дѣтей разныхъ типовъ даютъ полное основаніе требовать, чтобы, въ интересахъ школы и правильнаго развитія нормальныхъ дѣтей, эти дѣти были выдѣлены изъ общихъ учебныхъ заведеній, и помѣщены въ спеціально приспособленныя для нихъ школы, которыя должны быть прежде всего „медико-педагогическими заведеніями“. Главнѣйшими методами лечебной педагогики дефективныхъ дѣтей должны быть: индивидуализація и возможная наглядность преподаванія, мягкость, ровность и настойчивость воспитательныхъ воздѣйствій.

Идея открытія вспомогательныхъ классовъ для отсталыхъ дѣтей возникла въ Германіи въ 60-хъ годахъ прошлаго вѣка; въ 1906 году въ одномъ Берлинѣ насчитывалось уже 125 вспомогательныхъ классовъ. Процедура отбора кандидатовъ въ вспомогательную школу продѣлывается въ нормальной школѣ и заканчивается въ училищномъ совѣтѣ

Техника обученія отсталыхъ дѣтей особенно сильно развилась въ Швейцаріи, этой „странѣ идіотовъ по преимуществу“, въ силу климатическихъ, геологическихъ и др. условій (проф. Ковалевскій).

Дѣло организаціи вспомогательныхъ школъ въ настоящее время прочно поставлено въ Англіи, Франціи, Австріи и др.; тамъ имѣются особыя заведенія для идіотовъ, эпилептиковъ, школы—интернаты для отсталыхъ и трудныхъ въ воспитательномъ отношеніи дѣтей. Въ Венгріи имѣется единственный въ Европѣ спеціальнй институтъ для подготовки врачей и педагоговъ для воспитанія и обученія дефективныхъ дѣтей.

Въ Россіи потребность въ спеціальныхъ классахъ для отсталыхъ дѣтей ощущалась уже давно, и слабыя попытки въ этомъ направленіи были уже сдѣланы. Такъ, еще въ

70-хъ годахъ XIX в. отстающіе ученики изъ разныхъ военныхъ учебныхъ заведеній переводились въ одно, въ г. Вольскъ; при Николаевскомъ институтѣ было открыто отдѣленіе для отсталыхъ институтокъ. Въ 1898 г. Братствомъ во имя Царицы Небесной въ С.-Петербургѣ была открыта школа для отсталыхъ и припадочныхъ дѣтей. Въ 1906 г. тамъ же былъ открытъ пріютъ для малоуспѣшныхъ дѣтей. Но настоящіе вспомогательные классы начали открываться только въ Москвѣ, гдѣ въ 1911—12 уч. году функционировало уже 17 классовъ съ 250 учащихся. Въ Москвѣ на очереди стоитъ вопросъ объ организаци пріюта для идиотовъ и эпилептиковъ.

Дальнѣйшее развитіе школъ для ненормальныхъ дѣтей должно сдѣлаться одною изъ серьезныхъ задачъ и государства и общества, такъ какъ извѣстно, что при легкихъ даже формахъ слабоумія почти всегда наблюдаются симптомы „этической малоцѣнности“ (Цигенъ). Поэтому дѣти послѣ изгнанія изъ школъ и мастерскихъ превращаются въ преступниковъ, бродягъ и душевно-больныхъ. Вспомогательныя школы должны дать дѣтямъ умѣнье справиться съ жизненными задачами, пріучить ихъ къ труду и подготовить къ подходящей профессіи. Но еще большее значеніе этихъ школъ въ томъ, что онѣ освобождаютъ нормальныя школы отъ опаснаго элемента. Наконецъ, эти школы являются своего рода клиниками, гдѣ будутъ на опытѣ учиться и педагоги и врачи, нужда въ которыхъ окажется въ недалекомъ будущемъ, когда наша школьная организаци станетъ болѣе законченной. Для педагоговъ же нормальныхъ школъ занятія, хотя бы временныя, въ вспомогательныхъ классахъ могутъ оказаться и весьма полезными и интересными.



## Краткій указатель литературы.<sup>1)</sup>

### Литература по дѣтской психопатологіи.

1. **Бернштейнъ, А.** Экспериментально - психологическая методика распознаванія душевныхъ болѣзней. Москва. 1908. Ц. 35 к.
2. **Демооръ.** Ненормальныя дѣти. Воспитаніе ихъ дома и въ школѣ. Москва. 1909. Ц. 1 р.
3. Дефективныя дѣти и школа. Сборн. статей подъ редакціей д-ра В. П. Кащенко. Москва. 1912, стр. 278 стр. Ц. 1 р. 50 к.
4. **Ковалевскій, П. И.,** проф. Отсталыя и ненормальныя дѣти (идіоты, тупоумныя, отсталыя, неуравновѣшенныя и проч.). Ихъ леченіе и воспитаніе. Изд. т-ва М. О. Вольфъ, 173 стр. Ц. 1 р.
5. **Мэннэль.** Школы для умственно-отсталыхъ дѣтей. Перев. врача Владимірскаго СПБ. 1911. 212+IV стр. ц. 1 р. 25 к.
6. **Сикорскій, И.** проф. О лѣченіи, воспитаніи и призрѣніи слабоумныхъ и отсталыхъ дѣтей. Сборникъ статей.
7. **Фельдманъ.** Вспомогательныя школы для психически отсталыхъ дѣтей. Психо-терапевтическая библіотека. Вып. IV. Москва 1912. 100 стр. ц. 50 коп.
8. **Филипъ Ж. и П. Бонкуръ.** Психическія аномаліи среди учащихся. Перев. 2 фр. изд. Москва. 1911. стр. 112+XII стр. Ц. 65 к. Здѣсь же указана подробно литература по психопатологіи (I—IX стр.).
9. **Штёррингъ.** Психопатологія въ примѣненіи къ психологіи. Пер. А. Крогюса. СПБ. 1903. Ц. 1 р. 50 к.
10. **Сегенъ.** Воспитаніе, гигиена и нравственное лѣченіе ненормальныхъ дѣтей. Перев. М. Лебедева. СПБ. 1903. Ц. 2 р.
11. **Босма.** Нервныя дѣти. Пер. съ нѣм. Кашина. Москва. 1908. Ц. 50 к.
12. **Оппенгеймъ.** Нервныя болѣзни и воспитаніе. Перев. съ нѣм. СПБ. 1908. Ц. 50 к.
13. — Воспитаніе и нервныя страданія дѣтей. Москва. 1908. Ц. 30 к.
14. **Эммингаузъ.** Психическое растройство въ дѣтскомъ возрастѣ. Пер. съ нѣм. СПБ. 1890. Ц. 2 р.

---

<sup>1)</sup> Настоящій указатель не имѣетъ въ виду дать въ исчерпывающей полнотѣ списокъ книгъ по психологіи и педагогикѣ, а отмѣчаетъ лишь наиболѣе цѣнныя и доступныя для учащихся руководства. Желающихъ же познакомиться подробно съ литературой по вопросамъ педагогической и экспериментальной психологіи мы отсылаемъ къ „Приложенію“ въ соч. Ф. Тома—„Внушеніе и его роль въ дѣлѣ воспитанія“ (Москва. 1911. Ц. 70 к.), стр. 125—140, и къ „Чтеніямъ по педагогической психологіи“ П. А. Соколова. Екатеринославъ. Ц. 1 р. 20 к.



## Литература по общей психологии, педагогической психологии и педагогикѣ.

1. **Джемсъ, У.** Психология. Перев. И. Лапшина. Съ прилож. указателя по психологии, педагогикѣ и др. Изд. Риккера. СПБ. 1905. Ц. 2 р.
  2. **Гефдингъ.** Очеркъ психологии, основанной на опытѣ. Пер. съ нѣм. Я. Колубовскаго. Изд. 5. 1908. Ц. 1 р. 50 к.
  3. **Ерузалемъ.** Учебникъ психологии. Перев. съ нѣм. подъ ред. Ланге. Москва. 1911.
  4. **Дж. Селли.** Педагогическая психология. Пер. съ 5 англ. изд. А. Громбаха. Москва. 1912.
  5. **Нечаевъ, А.** Очеркъ психологии для воспитателей и учителей. СПБ. 1909. Ц. 1 р. 80 к. (Ч. I—II).
  6. **Тархановъ.** Душа и тѣло. Изд. Брокгауза и Евфрона. СПБ. 1904. Ц. 75 к.
  7. **Бинэ.** Душа и тѣло. Москва. 1910. Ц. 1 р. 25 к.
  8. **Гобчанскій.** Опытная психология. Въ двухъ частяхъ, 4 изд. СПБ. 1908.
  9. **Ушинскій.** Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія. Опытъ педагогической антропологии (есть изданія въ двухъ томахъ и въ одномъ).
  10. **Каптеревъ.** Педагогическая психология. Изд. 3. СПБ. 1914. Ц. 3 р.
  11. **Джемсъ.** Психология и учитель. Пер. съ англ. А. А. Громбаха. Москва. Изд. Т-ва „Миръ“.
  12. **Рубинштейнъ.** Очерки по педагогической психологии въ связи съ общей педагогикой. Москва. 1913. Ц. 3 р.
  13. **Грунскій.** Лекціи по педагогикѣ. Юрьевъ. 1908. Ц. 2 р. 50 к.
  14. **Мейманъ.** Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. 3 т. Москва. 1909—1910. Ц. 1 р. 50 к.+1 р. 25 к.+1 р. 25 к.
  15. **Нечаевъ.** Современная экспериментальная психология въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія. СПБ. 1909. Ц. 1 р. 30 к.
  16. **Румянцевъ.** Лекціи по педагогической психологии.
- По соціальной педагогикѣ: П. Наторнъ. „Соціальная педагогика“. Перев. А. Громбаха. СПБ. 1911. Ц. 2 р. 50 к. Его же (въ болѣе доступномъ изложеніи). „Культура народа и культура личности“. Шесть лекцій. СПБ. 1912. Ц. 60 к.
-

# ОГЛАВЛЕНІЕ.

	Стр.
ГЛАВА ПЕРВАЯ. Психологическія основы воспитанія. Необходимость для учителей изученія психологін . . . . .	3— 18
ГЛАВА ВТОРАЯ. Определѣніе и предметъ психологін. Методы психологін . . . . .	19— 33
ГЛАВА ТРЕТЬЯ. Душа и тѣло. Связь между явленіями психическими и физиологическими. Нервная система. Локалізація умственныхъ способностей. Сущность нервного возбужденія. Педагогическіе выводы . . . . .	34— 47
ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ. Классификація душевныхъ явленій. Психологія познанія. Ощущенія. Свойства ощущений. Ощущенія органовъ внѣшнихъ чувствъ. Перцепція. Апперцепція. Иллюзіи. Галлюцинаціи. Педагогическіе выводы . . . . .	48— 65
ГЛАВА ПЯТАЯ. Представленія. Законы ассоціацій представлений. Физиологическая сторона ассоціацій. Методы изслѣдованія ассоціацій представлений . . . . .	66— 77
ГЛАВА ШЕСТАЯ. Вниманіе и его виды. Физическая и психическая сторона вниманія. Условія, благопріятствующія вниманію. Разсѣянность. Экспериментальныя данныя. Педагогическіе выводы . . . . .	78— 94
ГЛАВА СЕДЬМАЯ. Память. Типы памяти. Условія хорошаго запоминанія. Свойства памяти. Мнемоника. Педагогическіе выводы . . . . .	95—112
ГЛАВА ВОСЬМАЯ. Вображеніе. Педагогическіе выводы . . . . .	113—132
ГЛАВА ДЕВЯТАЯ. Мышленіе и языкъ. Педагогическіе выводы . . . . .	133—146
ГЛАВА ДЕСЯТАЯ. Чувствованія. Пріятныя и непріятныя чувствованія и вліяніе ихъ на человѣка. Воплощеніе чувствованій . . . . .	147—155
ГЛАВА ОДИННАДЦАТАЯ. Классификація чувствованій. Физическія, формальныя (репрезентативныя) и идейныя чувствованія: интеллектуальныя, религіозныя и эстетическія . . . . .	156—189
ГЛАВА ДВѢНАДЦАТАЯ. Воля . . . . .	190—260
ГЛАВА ТРИНАДЦАТАЯ. Характеръ и темпераментъ . . . . .	211—222
ГЛАВА ЧЕТЫРНАДЦАТАЯ. Дѣтская психологія . . . . .	223—252
ГЛАВА ПЯТНАДЦАТАЯ. Дѣтская психопатологія . . . . .	253—262
Краткій указатель литературы . . . . .	263—264

## Замѣченныя опечатки.

### Напечатано:

### Слѣдуетъ читать:

Стр. 19, 1-я строка снизу:—ведение	сведение
„ 33, 15-я строка сверху:—нельзя, не предостеречь	нельзя не предостеречь
„ 48, 2-я строка сверху:—явленія познанія	явленія познанія,
„ 76, 6-я строка снизу:—его	ихъ
„ 121, 13-я строка сверху:—открытку: „Порванные струны“:	открытку—„Порванные струны“:
„ 135, 1-я строка сверху:—выбирающую.	выбирающую
„ 152, 9-я строка сверху:—о предметахъ, къ которымъ, мы	о предметахъ, къ которымъ мы
„ 161, 9-я строка сверху:—Библейское выраженіе; „Страхъ	Библейское выраженіе: „Страхъ
„ 175, 3-я строка сверху:—училищнаго инспекторовъ	училищныхъ инспекторовъ
„ 176, 2—3-я строка сверху:—большое значеніе	большого значенія
„ 181, 10-я строка сверху:—О, безъ сомнѣнія	О, безъ сомнѣнія,
„ 185, 1-е примѣчаніе:—Богиніей	Богиней
„ 186, 11-я строка сверху:—направленіемъ	напряженіемъ

