

Санкт-Петербургская
православная духовная академия
Архив журнала «Христианское чтение»

А.П. Дьяконов

К характеристике новой педагогике

*Опубликовано:
Христианское чтение. 1916. № 2. С. 213-237.*

© Сканирование и создание электронного варианта:
Санкт-Петербургская православная духовная академия
(www.spbda.ru), 2009. Материал распространяется на основе
некоммерческой лицензии [Creative Commons 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/) с указанием
авторства без возможности изменений.



СПБПДА
Санкт-Петербург
2009

Къ характеристикѣ новой педагогики.

«0 третьемъ всероссійскомъ съѣздѣ по экспериментальной педагогикѣ» 2—5 января 1916 г.

АНГЛИЙСКИЙ профессоръ педагогики (въ Шеффилдскомъ университетѣ) Дж. Гринъ, въ 1909 году посѣтившій Россію, вынесъ наблюдение, что въ русскомъ обществѣ обнаруживается „необычайно острый интересъ“ къ вопросамъ воспитанія, и что въ отношеніи „педагогическаго одушевленія“ современная Россія близко напоминаетъ „Германію начала XIX вѣка“¹⁾. То было время, когда І. Г. Фихте, среди тяжелыхъ политическихъ потрясеній, обрушившихся на Германію, призывалъ націю къ созиданію „новой жизни“ при помощи „новаго и самобытнаго національнаго воспитанія, какого до тѣхъ поръ не было еще ни у одного народа“²⁾. Въ настоящей моментъ англійскій профессоръ, очевидно, имѣлъ бы еще болѣе *вѣстныхъ* основаній для своей аналогіи, чѣмъ шесть лѣтъ назадъ. О большомъ интересѣ къ вопросамъ воспитанія, продолжающемъ нарастать въ русскомъ обществѣ, не смотря на всепоглощающіе интересы великой войны, наглядно свидѣтельствовалъ состоявшійся въ Петроградѣ въ первыхъ числахъ января „третій всероссійскій съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ“. Созванный „inter arma“, при самыхъ неблагопріятныхъ внѣшнихъ условіяхъ, съѣздъ привлекъ, однако, весьма большое

¹⁾ Гринъ. Экспериментальное изслѣдованіе педагогическихъ проблемъ въ Россіи. Изъ „Graining College Record“ 1909, XI. „Русская Школа“ 1910, I, 209.

²⁾ „Reden an die deutsche Nation“ (Leipzig 1909) S. 13.

число педагоговъ со всѣхъ концовъ Россіи, не исключая и самыхъ отдаленныхъ, и вообще имѣлъ, какъ говорится, „большой внѣшній успѣхъ“. Другой вопросъ, куда этотъ интересъ направляется, и дѣйствительно ли онъ внутренне связанъ съ великими историческими событіями настоящаго момента. Тотъ же самый профессоръ Гринъ въ своей привѣтственной телеграммѣ съѣзду высказалъ „удивленіе предъ величіемъ русскаго народа“, который въ такой моментъ, какъ настоящій, способенъ заниматься вопросами воспитанія. Эти слова могли бы звучать какъ пророчія, еслибы мы не предполагали въ авторѣ ихъ несомнѣнной увѣренности, что собравшіеся русскіе педагоги живо чувствуютъ глубокую и тѣсную связь вопросовъ воспитанія съ тѣмъ великимъ національнымъ дѣломъ, которое совершается на поляхъ сраженій. Эта связь настолько очевидна, что ее трудно не замѣчать. Въ самомъ дѣлѣ, смыслъ происходящей героической борьбы сводится къ тому, что нація хочетъ и должна закрѣпить за собою прочное мѣсто среди культурныхъ народовъ при непремѣнномъ условіи полной самостоятельности и самобытности. Вмѣстѣ съ тѣмъ въ процессѣ борьбы особенно болѣзненно чувствуются недостатки нашего прошлаго: наша отсталость и наша культурная зависимость. Устраненіе этихъ недостатковъ и вѣрное достиженіе намѣченныхъ цѣлей возможны только при условіи надлежаще поставленнаго воспитанія: оно должно быть столь же методически совершеннымъ, какъ и у другихъ культурныхъ народовъ, и въ то же время должно быть самобытнымъ, соотвѣтствующимъ національнымъ идеаламъ и національному характеру. Если первая задача сознавалась нами всегда болѣе или менѣе ясно, то нельзя этого сказать о второй задачѣ. Какъ въ теоріи, такъ и въ практикѣ воспитанія мы особенно легко поддавались всякимъ чуждымъ вліяніямъ, главнымъ образомъ нѣмецкимъ, и со всѣмъ еще недавно среди русскихъ педагоговъ можно было слышать такое заявленіе, что мы и не нуждаемся въ своей особой теоріи воспитанія, потому что „судьба нашей школы исторически связана съ судьбой школы нѣмецкой“. А между тѣмъ эта вторая задача какъ разъ и оказывается теперь самою важною. Современные событія заставили насъ осязательно почувствовать, что даже усвоеніе чужой культуры, если оно хочетъ быть не внѣшнимъ и механическимъ, а органическимъ, требуетъ національной переработки, націо-

нальнаго творчества. Въ противномъ случаѣ и получается, что мы „дышать не можемъ безъ нѣмцевъ“. Но мы узнали гораздо большее. То совершенно неожиданное и съ точки зрѣнія бывшихъ традицій прямо неправдоподобное обстоятельство, что мы оказались въ роли защитниковъ истинной культуры противъ варварства нашихъ культурныхъ просвѣтителей, должно наконецъ убѣдить насъ, что исторія требуетъ отъ насъ самостоятельнаго культурнаго творчества, что мы въ состояніи внести въ человѣческую культуру свои собственные высокія дѣятели. Это уже не славянофильская „теорія“, а требованіе неумолимой дѣйствительности. И прежде всего мы должны внести свое національное творчество въ постановку воспитанія, отъ котораго зависитъ наше національное будущее. Въ какомъ же отношеніи къ этимъ задачамъ стоитъ наше „педагогическое одушевленіе“? „Германія начала XIX вѣка“, съ которою угодно было сравнить современную Россію англійскому педагогу, имѣла въ педагогикѣ такія имена, какъ Фихте, Гербартъ, Фребель. У насъ есть „экспериментальная педагогика“.

Этому новому педагогическому направленію, которое въ послѣднія два десятилѣтія широкой и шумной волной прокатилось по всей Европѣ и Америкѣ, какъ-то особенно посчастливилось у насъ въ Россіи. Здѣсь мы, вопреки своему обычаю, не слишкомъ отстаемъ отъ границы, а идемъ съ нею почти въ ногу, иногда даже забѣгая впередъ. Достаточно указать, что состоявшійся въ 1910 году въ Петроградѣ первый съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ оказался „первымъ не только для Россіи, но и для Европы“. Нужно еще прибавить, что и предшествующіе два съѣзда „по педагогической психологіи“ (въ 1906 и 1909 гг.) носили въ сущности тотъ же „экспериментальный“ характеръ; поэтому настоящій „третій съѣздъ“ фактически является пятымъ за 10-лѣтіе съѣздомъ по экспериментальной педагогикѣ. Если принять во вниманіе, что за это время у насъ не было другихъ съѣздовъ, посвященныхъ обще-педагогическимъ вопросамъ, то получается впечатаніе, что въ Россіи нѣтъ другой педагогики кромѣ экспериментальной. Этого нельзя сказать даже о Германіи, гдѣ экспериментальная педагогика, повидимому, особенно пришлось по вкусу, потому что тамъ рядомъ съ экспериментализмомъ мы видимъ напимѣръ такое прямо противоположное ему построеніе, какъ философская педагогика Наторпа. У

насъ экспериментальная педагогика не имѣть соперниковъ и явно претендуетъ на руководящую роль въ дѣлѣ воспитанія: ея вліяніе не ограничивается кругомъ педагоговъ, но распространяется, повидимому, и на административныя сферы. Объ этомъ свидѣтельствуетъ напр. прочитанный на сѣздѣ проектъ „школьно-гигиенической лабораторіи при врачебно-санитарной части Министерства народнаго просвѣщенія“,— проектъ, который, судя по нѣкоторымъ подробностямъ, едва ли могъ возникнуть внѣ вліянія со стороны „экспериментальной педагогики“.

Спрашивается: дѣйствительно ли экспериментальная педагогика есть то, что намъ нужно, особенно въ настоящихъ историческихъ условіяхъ? Этотъ вопросъ, вѣроятно, былъ на душѣ у многихъ педагоговъ, собравшихся на третій сѣздъ по экспериментальной педагогикѣ. Колебанія и сомнѣнія здѣсь болѣе, чѣмъ законны. Съ одной стороны, новая педагогика соблазняетъ общаніемъ сдѣлать воспитаніе предметомъ точнаго научнаго знанія, положить конецъ отвлеченнымъ и скучнымъ разсужденіямъ старой „философской“ педагогики и дать воспитателю тѣ психологическіе „законы“, о которыхъ мечтали Песталоцци и Гербартъ. Съ другой стороны, въ этомъ общаніи чувствуется что-то преувеличенное, затрагивающее какія-то дорогія идеи и какъ будто намъ совершенно чуждое. Недаромъ извѣстнѣйшіе психологи и даже вожди экспериментализма въ психологіи (Джемсъ, Вундтъ, Мюнстербергъ, Цигенъ и др.) испугались слишкомъ смѣлыхъ выводовъ, какіе были сдѣланы ихъ послѣдователями въ педагогикѣ, и призывали педагоговъ вернуться отъ одно-сторонняго „психологизма“ къ изученію „идей“, которыми преимущественно занималась старая „философская“ педагогика. Извѣстно, что и у насъ въ Россіи экспериментальная педагогика встрѣтила не только вѣрныхъ послѣдователей, но и скептиковъ и рѣшительныхъ противниковъ: на прежнихъ „экспериментальныхъ“ сѣздахъ основныя положенія новой педагогики не разъ были предметомъ ожесточенныхъ споровъ. На третьемъ сѣздѣ споровъ было значительно меньше, но не потому, что экспериментализмъ оказался побѣдителемъ, а потому, что его противники или просто отсутствовали, или намѣренно уклонялись отъ принципиальныхъ вопросовъ, рѣшивъ извлекать изъ новой педагогики лишь то цѣнное, что она безспорно въ себѣ заключаетъ. Дѣйстви-

тельно наблюдаемое у большинства педагоговъ колебаніе въ отношеніи экспериментализма объясняется не столько недостаточнымъ знакомствомъ съ новой педагогикой ¹⁾, сколько тѣмъ, что самая эта педагогика представляетъ величину не установившуюся, не опредѣлившую достаточно ясно своего содержанія и направленія.

Основной вопросъ сводится къ слѣдующему. Что именно хочетъ представлять собою экспериментальная педагогика: часть педагогики или всю педагогику? Хочетъ ли она быть только ученіемъ о методахъ воспитанія (конечно, въ той части, въ какой эти методы могутъ зависѣть отъ природы воспитанника), или мы имѣемъ здѣсь дѣло съ особой педагогической идеологіей? Въ первомъ случаѣ экспериментальная педагогика не можетъ вызывать принципиальныхъ возраженій, если только она не выходитъ за предѣлы явленій, дѣйствительно доступныхъ „объективному“ изслѣдованію. Напротивъ, нужно съ благодарностью признать, что новая педагогика уже теперь сдѣлала очень много для того, чтобы воспитаніе могло стать болѣе совершеннымъ въ смыслѣ метода. Она дала много новыхъ или заново методически проработанныхъ свѣдѣній о душѣ и тѣлѣ ребенка и ихъ развитіи,— свѣдѣній, съ которыми педагогъ можетъ теперь сообразовать свои приемы и методы и такимъ образомъ вѣрнѣе достигать намѣченныхъ цѣлей. Однако, справедливость требуетъ замѣтить, что эти свѣдѣнія въ сущности вовсе не имѣютъ права называться „экспериментальной педагогикой“. Что эпитетъ „экспериментальная“ присвоенъ новой педагогикѣ условно (ибо она пользуется экспериментомъ не болѣе, чѣмъ и старыми методами эмпирическаго наблюденія и является въ дѣйствительности просто „эмпирическою“),—это

¹⁾ Случаи недостаточнаго знакомства, конечно, не исключаются. Такъ, свящ. Е. О. Сосунцовъ въ своей брошюрѣ „Законъ Божій и экспериментальная педагогика“ (Казань 1914) находитъ, что экспер. педагогика въ общемъ благоприятно относится къ религіозному воспитанію, и потому призываетъ о. о. законоучителей поспѣвать за новымъ педагогическимъ движеніемъ и „не быть въ числѣ отставшихъ“ (стр. 35). Но этотъ выводъ получился послѣ того, какъ о. Сосунцовъ включилъ въ число „призванныхъ дѣятелей“ экспер. педагогики не только авторовъ, не имѣющихъ къ ней никакого отношенія (какъ М. Прево!), но и такого рѣшительнаго и принципиальнаго ея *противника*, какъ П. Наторп! (стр. 4 сл.).

признають и сами вожди новой педагогикѣ ¹⁾: Но здѣсь нѣтъ еще въ сущности и „педагогикѣ“, если подъ педагогикой разумѣть, какъ это было всегда принято, систему правилъ воспитанія. „Экспериментальная педагогика“, какъ она излагается теперь, вовсе не представляетъ собранія правилъ воспитанія. Она просто описываетъ различные процессы физической и душевной жизни ребенка, лишь попутно и далеко не всегда дѣлая изъ нихъ педагогическіе выводы (большею частью весьма неопредѣленнаго характера), и потому является въ сущности *педологіей*, или, какъ предпочитаютъ говорить теперь, „юношествовѣдѣніемъ“ (*Jugendkunde*) ²⁾. Конечно, можно гадать и спорить о будущемъ,—о томъ, осуществима, или нѣтъ система психологически обоснованныхъ методовъ воспитанія. Серьезныя препятствія къ построенію такой системы несомнѣнно имѣются: а) методы воспитанія зависятъ не только отъ психологіи, но и главнымъ образомъ отъ наукъ нормативныхъ (какъ это прекрасно доказано Натторпомъ ³⁾); б) чѣмъ сложнѣе душевныя явленія, тѣмъ менѣе доступны они для „объективнаго“ изслѣдованія, а педагогикѣ болѣе всего приходится имѣть дѣло какъ разъ съ явленіями сложными. Во всякомъ случаѣ такая система пока не осуществлена, и намъ кажется, что много недоразумѣній

¹⁾ Э. Мейманъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ, т. I (3-ье изд. М. 1914), 22.

²⁾ Э. Мейманъ. Очеркъ экспериментальной педагогикѣ (М. 1916), стр. 5. Противъ этого можно сказать, что eksper. педагогика имѣетъ свою особую педагогическую *точку зрѣнія* (*ibid.*). Но это соображеніе имѣло бы значеніе лишь въ томъ случаѣ, еслибы педагогическая точка зрѣнія отражалась на всемъ построеніи новой науки. Такъ, социологія, имѣющая общій предметъ съ социальной исторіей, не имѣла бы права на самостоятельное существованіе, еслибы она стала разсматривать свой предметъ (жизнь человѣческихъ обществъ) напр. въ свойственномъ исторіи хронологическомъ порядкѣ, лишь попутно дѣлая социологическіе выводы. Точно также просто „точки зрѣнія“ не достаточно, чтобы физиологія обратилась въ гигиену или медицину. Съ другой стороны, и „педологія“, имѣя дѣло съ человѣкомъ въ періодъ особеннаго роста, не можетъ считать чуждою себѣ точку зрѣнія „естественнаго развитія“, каковая въ эмпирической педагогикѣ вполне совпадаетъ съ точкою зрѣнія педагогической. Поэтому нѣкоторые дѣйствительно и не дѣлаютъ различія между eksper. педагогикой и педологіей. См. напр. А. Бинэ. Современныя идеи о дѣтяхъ, (М. 1910) стр. 1.

³⁾ Философія, какъ основа педагогикѣ (М. 1910), 36 слѣд., 49 слѣд. и др.

было бы устранено, если бы „экспериментальная педагогика“ называла себя просто педологіей, чѣмъ она и является въ дѣйствительности, если исключить идеологическія притязанія, о которыхъ рѣчь будетъ ниже. Это пожеланіе можно отнести и къ нашимъ сѣздамъ по „экспериментальной педагогикѣ“. Правда, они вводятъ въ свою программу и чисто педагогическіе вопросы, именно вопросы методики отдѣльныхъ предметовъ; но этотъ элементъ обычно оказывается вовсе не связаннымъ съ элементомъ „экспериментальнымъ“ или „педологическимъ“. Третій сѣздъ не представлялъ въ этомъ отношеніи исключенія: то, что было на сѣздѣ чисто педагогическаго (напр., доклады о преподаваніи исторіи и логики), не имѣло никакого отношенія къ экспериментализму, а то, что было „экспериментальнаго“, относилось не столько къ педагогикѣ, сколько къ психологіи, фізіологіи и — въ лучшемъ случаѣ — къ педологіи ¹⁾.

Однако, какъ бы ни называла себя новая педагогика, она не можетъ встрѣчать принципиальныхъ возраженій, пока остается простымъ эмпирическимъ (психологическимъ и фізіологическимъ) обоснованіемъ методовъ воспитанія. Другое дѣло, если рѣчь идетъ о новой педагогической *идеологіи*. Въ такомъ случаѣ самое названіе „экспериментальная педагогика“ звучитъ такъ же странно, какъ еслибы намъ говорили наприимѣръ объ „экспериментальной этикѣ“. Тогда экспериментальная педагогика рѣшительно измѣняетъ свой первоначальный характеръ и становится уже не „наукой о фактахъ“, а философией, защищающей опредѣленныя идеи, въ цѣнности которыхъ для духовной культуры вообще и для нашей національной культуры въ частности можно сомнѣваться. Дѣло касается двухъ принципиальныхъ пунктовъ: а, цѣлей воспитанія и б, объекта воспитанія — души человѣка.

Экспериментально-психологическое обоснованіе методовъ воспитанія, конечно, не обязываетъ къ такому же обоснова-

¹⁾ Здѣсь нужно исключить, конечно, докладъ о преподаваніи «взглядной» или, что то же, экспериментальной психологіи въ средней школѣ (А. П. Нечаева). Этотъ вопросъ особенно охотно обсуждается на всѣхъ сѣздахъ, вѣроятно, потому, что здѣсь дѣйствительно имѣется на лицо связь между „экспериментальнымъ“ и „педагогическимъ“. Но совершенно очевидно, что эта связь чисто случайная и внѣшняя: она рухнетъ, если осуществится предположеніе Министерства объ изыятіи психологін изъ курса средней школы.

нію цѣлей воспитанія. Эмпиризмъ методологической не обзываетъ къ эмпиризму телеологическому или принципіальному. Такъ, Песталоцци, Гербартъ и Фребель, которые стремились къ психологическому обоснованію методовъ воспитанія, цѣли воспитанія выводили изъ религіозной или философской этики. И они были правы, потому что изъ фактовъ,—изъ того, что есть, нельзя дѣлать никакихъ выводовъ относительно того, что должно быть. Позиція новой педагогики въ этомъ вопросѣ остается не вполне опредѣленной, но во всякомъ случаѣ она не совпадаетъ съ точкой зрѣнія названныхъ представителей старой „психологической“ школы. Не ясно, въ какой мѣрѣ новая педагогика терпитъ рядомъ съ собой философскую педагогику, занимающуюся особымъ этическимъ обоснованіемъ цѣлей ¹⁾. Но не подлежитъ сомнѣнію, что она хочетъ дать эмпирическое обоснованіе не для методологіи только, но для „всей педагогики“ и требуетъ себѣ „рѣшающаго голоса“ въ постановкѣ цѣлей воспитанія на томъ основаніи, что эти цѣли должны быть „приспособлены“ къ естественному процессу развитію ребенка, изучаемому экспериментальнымъ способомъ ²⁾. Это „приспособленіе“ можетъ имѣть двойкій смыслъ. Можно понимать дѣло такъ, что раньше принципіально оправданныя цѣли должны быть приспособлены къ развитію ребенка и къ его индивидуальнымъ способностямъ. Въ такомъ случаѣ „приспособленіе“ будетъ

¹⁾ Въ этомъ отношеніи любопытно сравнить 1-е изданіе „Лекцій“ Меймана (русск. перев. М. 1909) съ выше цитированнымъ 3-мъ изданіемъ. Въ 1-мъ изданіи нѣтъ особой рѣчи о „философской педагогикѣ“: цѣли воспитанія опредѣляются „фактическими условіями“, которыя нужно „просто принять, какъ данныя“ (стр. 43). Въ 3-мъ изданіи, очевидно, подъ натискомъ разрушительной критики Наторпа (ср. особенно прим. на стр. 64—65), „опредѣленіе общихъ цѣлей воспитанія“ считается уже „въ значительной мѣрѣ дѣломъ философской педагогики“ (стр. 60—61). То же самое можно читать въ „Очеркѣ эксперим. педагогики“ (М. 1916, стр. 41 и др.) и въ статьѣ „Къ вопросу о цѣли воспитанія“ (русск. перев. въ „Ежегодникѣ эксперим. педагогики“ 1914 VII, стр. 81 слѣд.). Но эта уступка не приведена въ согласіе съ прежними взглядами: по прежнему остается, что „всякаго рода педагогической апріоризмъ ведетъ только къ догматическому произволу“ (Очеркъ, стр. 3), что только „фактическія условія“ могутъ служить основой педагогическихъ нормъ (Лекція, изд. 3, стр. 21), и что философская педагогика при опредѣленіи цѣлей попадаетъ въ тупикъ, изъ котораго ее можетъ вывести только психологія („Къ вопросу о цѣляхъ“ стр. 89).

²⁾ Э. Мейманъ. Очеркъ, стр. 44, 11. Лекція 3-е изд., стр. 61 и др.

относиться не столько къ телеологiи, сколько къ методологiи воспитанiя. При выборѣ специальныхъ, или, какъ говорилъ Гербартъ, „возможныхъ“ цѣлей, конечно, можетъ имѣть значенiе психологiя, но лишь въ томъ случаѣ, если эти цѣли заранѣе признаны равноцѣнными съ точки зрѣнiя „необходимыхъ“, или нравственныхъ цѣлей. Сама по себѣ психологiя можетъ сказать только, какая изъ специальныхъ цѣлей въ данномъ случаѣ легче всего можетъ быть достигнута. Но „рѣшающаго“ значенiя эта справка имѣть не можетъ. Если одна цѣль достигается легко, а другая съ трудомъ, это не значитъ, что первая должна быть поставлена, а вторая отвергнута ¹⁾. Напротивъ, высшiя и слѣдовательно наиболѣе безспорныя цѣли жизни и воспитанiя являются въ то же время и труднѣе всего достигаемыми. Другой, уже телеологическiй, смыслъ приведенной формулы будетъ заключаться въ слѣдующемъ: воспитанiе должно оставить всякiя „заранѣе поставленныя“ цѣли и просто слѣдовать за естественнымъ процессомъ развитiя ребенка. Нужно просто развивать природныя „способности“ или „силы“ (какъ то активность, устойчивость воли, воспримчивость и т. п.), о которыхъ мы знаемъ изъ экспериментальнаго изслѣдованiя. Последнее даетъ намъ возможность даже распознавать сравнительную „важность“ этихъ „силъ:“ оно можетъ указать, что въ нихъ является „наиболѣе существеннымъ, опредѣляющимъ“ для данной личности ²⁾. Правда, такое чисто психологическое опредѣленiе цѣлей страдаетъ формализмомъ: оно не говоритъ, въ какомъ именно направленiи нужно развивать способности, и мы подвергаемся опасности воспитать напр. „активнаго преступника“. Очевидно, „развитiю“ необходимо дать какое-либо качественное содержанiе. Опять и въ этомъ отношенiи существенную помощь оказываетъ психологiя, которая изучаетъ личность не только въ индивидуальныхъ, но и въ социальныхъ ея проявленiяхъ. Эта психологiя „социальныхъ проявленiй“ личности (а если не психологiя, то вообще биологiя, часть которой составляетъ психологiя) показываетъ съ несомнѣнностью, что развитiе индивидуума опредѣляется его отношенiемъ къ социальной средѣ, и только приспособленiе

¹⁾ Ср. *Münsterberg*. Grundzüge der Psychologie, B. I (Leipzig 1900), S. 194.

²⁾ Э. Мейманъ. Къ вопросу о цѣляхъ, стр. 89.

къ этой средѣ обезпечиваетъ личности нормальное развитіе и счастье. Слѣдовательно развитіе способностей должно направляться къ социально-полезнымъ цѣлямъ. При такой постановкѣ вопроса нѣтъ особенной нужды входить въ обсужденіе этихъ цѣлей, достаточно ихъ знать, а это знаніе „мы почерпаемъ только изъ данныхъ эмпирическаго изслѣдованія реальной жизни“¹⁾). Такимъ образомъ получается, повидимому, чисто эмпирическое—„психологическое“ обоснованіе цѣлей воспитанія, но только „повидимому“. На самомъ дѣлѣ эти цѣли вытекаютъ вовсе не изъ фактовъ воспитанія, а изъ двухъ принятыхъ заранѣе „цѣнностей“: „развитія“ и „общественной среды“. Предполагается, что „развитіе“ идетъ къ лучшему, и что „общественная среда“ стѣитъ того, чтобы къ ней приспособляться. Эти цѣнности составляютъ характерный признакъ эволюціонно-позитивистической или, какъ ее принято называть, „естественно-научной“ педагогики, систематическое изложеніе которой можно видѣть у Спенсера. Такимъ образомъ за „психологизмомъ“ новой педагогики, если онъ проводится послѣдовательно, стоить эволюціонизмъ. Во всякомъ случаѣ это уже не факты, а теорія и притомъ такая теорія, которая едва ли можетъ принести пользу педагогикѣ. Устраняя идеальныя цѣнности въ пользу реальныхъ требованій среды, она принижаетъ задачи воспитанія и вмѣстѣ съ тѣмъ принижаетъ личность, отрицая въ ней все самоцѣнное, что опредѣляется ея непосредственнымъ отношеніемъ къ идеалу, и дѣлая ее простымъ орудіемъ среды.

Другой пунктъ, въ которомъ „экспериментальная педагогика“ затрагиваетъ принципиальную сторону воспитанія, касается пониманія объекта воспитанія—души ребенка. Опять и здѣсь нужно сказать, что „эмпирическое обоснованіе методовъ воспитанія“ вовсе не обязываетъ къ такому или иному рѣшенію философскаго вопроса о томъ, что такое душа. Оно можетъ одинаково легко мириться съ какою угодно теоріей, будетъ ли то дуализмъ, или монизмъ, спиритуализмъ, или матеріализмъ. Однако увлеченіе „точностью“ экспериментальнаго метода и желаніе распространить его примѣненіе на всѣ душевныя явленія заставляютъ новую педагогику склоняться именно къ опредѣленной метафизической предпосылкѣ. Вполнѣ понятно, что точному, въ собственномъ смыслѣ

¹⁾ Ср. Э. Мейманъ. Очеркъ. эксп. педаг. 10.

экспериментальному методу легче всего поддаются низшіе процессы, относящіеся къ области физиологіи и психо-физики; напротивъ, чѣмъ дальше мы углубляемся въ область чисто душевныхъ и особенно высшихъ процессовъ, тѣмъ менѣе точны становятся наши изслѣдованія, и тѣмъ болѣе мы вынуждаемся отказываться отъ эксперимента въ пользу простого методическаго наблюденія и главнымъ образомъ „самонаблюденія“. Это обстоятельство можно объяснять двоякимъ образомъ. Можно предполагать, что мы имѣемъ дѣло съ двумя качественно различными рядами процессовъ, изъ которыхъ одинъ рядъ поддается экспериментальному изслѣдованію, а другой доступенъ только простому наблюденію и самонаблюденію. Но можно представлять дѣло и такъ, что различіе между этими двумя рядами процессовъ только количественное, что такъ называемые высшіе процессы отличаются отъ низшихъ только болѣею сложностью, и что если они пока не поддаются эксперименту, то это лишь временное затрудненіе, которое съ усовершенствованіемъ экспериментальнаго метода будетъ устранено. Преклоненіе предъ экспериментальнымъ методомъ заставляетъ представителей новой педагогикѣ склоняться къ послѣднему объясненію: многіе изъ нихъ полагаютъ, что „мостъ“ отъ низшихъ процессовъ къ высшимъ уже переброшенъ, и что экспериментальное изслѣдованіе побѣдоносно шествуетъ чрезъ этотъ мостъ отъ простыхъ явленій къ все болѣе и болѣе сложнымъ. Такъ изъ-за метода образуется тенденція къ матеріалистически-монистическому воззрѣнію на душу. Правда, здѣсь возможны колебанія въ зависимости отъ того, гдѣ мы будемъ проводить границу между названными двумя рядами процессовъ, а это въ свою очередь зависитъ отъ того, какъ мы будемъ понимать терминъ „экспериментъ“. Это понятіе въ новой педагогикѣ отличается поразительною неустойчивостью: начиная отъ строгаго естественно-научнаго пониманія эксперимента (со включеніемъ признака „изоляция“ изслѣдуемыхъ явленій), идетъ цѣлая градація оттѣнковъ до такого широкаго пониманія, въ которомъ стирается всякое различіе между экспериментомъ и простымъ методическимъ наблюденіемъ. Все зависитъ отъ того, какими явленіями,—простыми, или болѣе сложными,—тотъ или другой экспериментаторъ занимается. Понятно, что чѣмъ болѣе строго понимается экспериментъ, тѣмъ опредѣленнѣе сказывается склоненъ

къ „физиологизму“. Напротивъ, при изслѣдованіи сложныхъ явленій, когда поневолѣ приходится расширять понятіе эксперимента, повидимому, нѣтъ никакой необходимости сводить душевную жизнь къ физиологіи. Болѣе того: и свойства изслѣдуемыхъ явленій, и тѣ существенныя измѣненія, которыя приходится производить въ методѣ, должны бы, повидимому, убѣждать, что здѣсь мы имѣемъ дѣло съ явленіями не похожими на физиологическія. Но здѣсь выступаетъ на сцену безотчетная увѣренность экспериментаторовъ, изучающихъ сложные душевные процессы, что они работаютъ тѣмъ же самымъ точнымъ экспериментальнымъ методомъ, что и физиологи, и что поэтому, если не теперь, то въ будущемъ, психологія сложныхъ явленій сможетъ протянуть руку „точной“ физиологіи. Кажется, роковую роль здѣсь играетъ слово „экспериментъ“, которымъ обозначаются совершенно разные понятія, и которое тѣмъ не менѣе выставляется какъ общее знамя новой педагогикѣ. Что касается экспериментаторовъ, изучающихъ низшіе процессы, то они часто (какъ можно было убѣдиться и на съѣздѣ) не видятъ въ душевной жизни ничего кромѣ неврологіи и всѣ данныя самонаблюденія считаютъ „субъективнымъ примышленіемъ“ къ тѣмъ несомнѣннымъ „фактамъ“, о которыхъ говоритъ „объективное“ экспериментальное изслѣдованіе. Нужно принять во вниманіе, что въ экспериментальной педагогикѣ руководящую, или во всякомъ случаѣ очень большую роль играютъ физиологи и врачи. Послѣ этого понятно, почему вопросъ о границахъ экспериментальнаго метода и его отношеніи къ самонаблюденію и на съѣздахъ, и въ печати вызывалъ такіе страстные споры. Конечно, ихъ не было бы, еслибы вопросъ былъ только техническимъ, а не принципиальнымъ, еслибы за экспериментализмомъ не скрывался наклонъ новой педагогикѣ къ „физиологизму“, или къ матеріалистическому мнѣнію. Излишне говорить, что это воззрѣніе вовсе не вытекаетъ изъ „фактовъ“ объективнаго изслѣдованія, а „фактамъ“ самонаблюденія прямо противорѣчитъ и является поэтому построеніемъ чисто метафизическимъ. Въ теоріи о немъ можно много спорить, но въ педагогикѣ оно отражается безспорно отрицательными результатами. Эти результаты выражаются въ двухъ характерныхъ тенденціяхъ новой педагогикѣ. Во-первыхъ физиологическимъ, психо-физическимъ и вообще низшимъ душевнымъ функціямъ въ новой педа-

гогикѣ придается несоответственно высокое значеніе сравнительно съ высшими функціями, для эксперимента недоступными. Такъ, физическое развитіе часто считается опредѣляющимъ факторомъ духовнаго развитія ¹⁾; „одаренность“ опредѣляется такими свойствами, какъ „острота воспріятія“, „память чувствъ“ и въ лучшемъ случаѣ вообще память ²⁾; физическая активность считается равноцѣннымъ средствомъ воспитанія воли, какъ и активность духовная ³⁾ и т. п. Вторыхъ новая педагогика вноситъ свойственную матеріализму механическую точку зрѣнія на душевные процессы и ихъ развитіе. Основная особенность душевной жизни заключается въ ея органической цѣльности, опредѣляемой единствомъ присутствующаго въ каждомъ отдѣльномъ переживаніи внутренняго агента, то есть всей души въ ея нераздѣльности, вслѣдствіе чего каждое явленіе включаетъ въ себя элементы разныхъ „силъ“ и „способностей“ и въ то же время, является единственнымъ и неповторимымъ. Такъ какъ этотъ внутренній агентъ доступенъ только самонаблюденію, то экспериментальная педагогика своимъ методомъ вынуждается всегда держаться на периферіи душевной жизни и игнорировать ея центръ. Но при этомъ отдѣльныя части этой периферіи,—будемъ ли мы называть ихъ „силами“ и „способностями“, или просто отдѣльными „группами“ душевныхъ процессовъ,—оказываются внутренне не связанными между собою. Въ результатѣ душевная жизнь разсматривается какъ совокупность отдѣльныхъ „способностей“ или „функцій“, изъ различной комбинаціи которыхъ чисто механически „складывается“ личность. Съ этой точки зрѣнія и воспитаніе не можетъ заключаться въ чемъ либо иномъ, какъ только въ формальномъ упражненіи отдѣльныхъ силъ. Здѣсь мы имѣемъ дѣло съ возвращеніемъ къ старой (до-Гербатіанской) психологіи „способностей“, на что и было указано педагогамъ-экспериментаторамъ самимъ Вундтомъ ⁴⁾.

Такова идеологія экспериментализма, раздѣляемая въ большей или меньшей степени тѣми представителями новой педагогики, которые хотятъ построить на экспериментѣ всю

¹⁾ Э. Мейманъ. Лекціи I (М. 1914), 98 слѣд., II (М. 1911), 80 слѣд.

²⁾ Ibid. II, 88, 93, 89.

³⁾ Ibid. I (М. 1909), 279 слѣд.

⁴⁾ Wundt. Ueber reine und angewandte Psychologie. Psychologische Studien 1909, B. V, H. 1—2 S. 45.

педагогике, а не ограничиваются просто эмпирическимъ обоснованіемъ нѣкоторыхъ методовъ воспитанія. Очевидно, подобная идеологія могла возникнуть и имѣть успѣхъ только „въ нефилософское время 1)“,—въ эпоху безраздѣльнаго господства позитивизма и матеріализма. Но для настоящаго момента, когда идеалистическія воззрѣнія уже не составляютъ удѣла только присяжныхъ „философовъ“, когда замѣчается нѣкоторое „разочарованіе“ въ позитивизмъ 2), эта идеологія можетъ представляться, пожалуй, нѣсколько устарѣвшей или во всякомъ случаѣ достаточно тривіальной.

Однако, можетъ быть, она отвѣчаетъ запросамъ нашего національнаго воспитанія? Какъ ни странно подобное предположеніе, оно высказывается иногда совершенно серьезно. Именно, реалистическій характеръ новой педагогики, соединяемый съ наклономъ къ волюнтаризму, противопоставляется нашей старой классической и интеллектуалистической школой, которая считается характерною именно для нѣмцевъ 3). Сюда же заодно пристегивается иногда и наша „семинарская философія“, будто бы ведущая свое начало также отъ нѣмцевъ 4). Оказывается, такимъ образомъ, что въ новой педагогикѣ мы имѣемъ радикальное средство противъ „нѣмецкаго засилья“. Трудно себѣ представить что-либо болѣе ошибочное. Мы продолжаемъ говорить о нѣмецкомъ идеализмѣ, интеллектуализмѣ и классицизмѣ, какъ будто живемъ въ началѣ XIX в., какъ будто современная „Германія 70-го года“ имѣетъ что-нибудь общее съ мечтаніями новогуманистовъ о воспитаніи „человѣка“ въ истинномъ значеніи этого слова, о греческой „калокагаѳіи“, о „studia humanitatis“, исключаящихъ всякія утилитарно-практическія цѣли и т. д. Въ основѣ современной германской культуры лежитъ вовсе не классическая школа, паденіе которой мы проглядѣли, а новая такъ называемая „рабочая школа“ (Arbeitschule), — по идеѣ „соціальная“, но на нѣмецкой почвѣ получившая характеръ государственной профессиональной школы. Эта школа основывается какъ разъ на противоположныхъ классицизму реальныхъ и практическихъ началахъ. Весьма не сложную

1) *Münsterberg*. Grundzüge der Psychologie, B. I, S. VI.

2) *Ibid.* S. VII.

3) См. напр. Церковный Вѣстникъ 1915 № 2, ст. „Къ судьбамъ русской школы“.

4) Новое Время 1916, № 14311.

теорію „рабочей школы“ можно читать напр. въ широко распространенныхъ и у насъ брошюрахъ Г. Кершенштейнера ¹⁾, едва ли не самага популярнаго педагога современной Германіи. Воспитаніе есть развитіе личности. Но личность — ничто внѣ социальной среды, а социальная среда—это національное государство: внѣ государства для человѣка невозможны ни нравственность, ни счастье; государство есть для него „высшее внѣшнее благо“. Поэтому единственная цѣль воспитанія—приспособленіе личности къ государству. Конкретно оно должно заключаться въ подготовленіи къ определенной профессіи, въ которой человѣкъ выполняетъ провиденціальное свое назначеніе. Такъ какъ государство (по крайней мѣрѣ въ настоящей стадіи развитія) нуждается больше всего въ матеріальныхъ цѣнностяхъ, да и „дарованія большинства гражданъ лежатъ въ области матеріальной работы“, то въ школѣ, по крайней мѣрѣ народной, словесное знаніе должно быть замѣнено „ручнымъ трудомъ“. Последній важенъ и съ той стороны, что имъ воспитываются въ гражданинѣ „активность и дисциплина“, въ которыхъ особенно нуждается государство для достиженія своихъ цѣлей. Что касается „идеологій“, то она большинству гражданъ не доступна, да и не нужна: если человѣкъ, исполняя свою профессиональную работу, будетъ знать и помнить, что онъ дѣлаетъ это для блага государства, то его работа тѣмъ самымъ уже получитъ „сверхличный“, т. е. нравственный характеръ. Поэтому идеологію можно предоставить развѣ лишь ученому классу. — Не нужно разъяснять, насколько характерны подобныя разсужденія для современнаго германизма. Но развѣ есть въ нихъ что-либо общее съ интеллектуализмомъ и классицизмомъ? Наоборотъ, теорія Кершенштейнера, очевидно, имѣетъ тѣ же эволюціонистическія предпосылки, что и экспериментальная педагогика. Оригинальность заключается только въ крайне узкомъ пониманіи общности въ смыслѣ специфически нѣмецкаго государства. Впрочемъ самъ Кершенштейнеръ, какъ и многіе другіе представители „трудовой школы“, является въ то же время и ревностнымъ экспериментаторомъ.

Изъ этого сопоставленія слѣдуетъ, что приведенная выше „экспериментальная идеологія“ воспитанія вовсе не спасаетъ

¹⁾ См. напр. его «Основные вопросы школьной организаціи», Спб. 1911, „Трудовая школа“, М. 1910 и др.

насъ отъ „нѣмецкаго засилья“, а скорѣе какъ разъ наоборотъ направляетъ по проторенной дорожкѣ вслѣдъ за новѣйшимъ нѣмецкимъ образцомъ. Какой изъ двухъ образцовъ,—новѣйшій, или старый „классическій“ болѣе соответствуетъ подлинному духу нѣмецкой націи,—это для настоящаго момента довольно безразлично, хотя нельзя не замѣтить, что идеализмъ и интеллектуализмъ нѣмцевъ у насъ прежде преувеличивались¹⁾. Зато не подлежитъ сомнѣнію, что для русскаго національнаго характера новѣйшій образецъ является еще болѣе чуждымъ, чѣмъ старый. Въ самомъ дѣлѣ, намъ чужда была нѣмецкая „вербалистическая“ форма классицизма. Но едва ли это можно сказать о самомъ классицизмѣ. Классицизмъ былъ явленіемъ обще-европейскимъ и притомъ первоначально болѣе восточно-европейскимъ, чѣмъ западнымъ: онъ былъ преданіемъ святоотеческой и византійской педагогики. Слѣдовательно классицизмъ самъ по себѣ во всякомъ случаѣ ни съ какой стороны не противорѣчилъ нашимъ культурнымъ традиціямъ. Что же касается того, какой „характеръ“,—интеллектуалистическій, или практическій,—въ русской натурѣ является преобладающимъ, то объ этомъ можно много спорить, особенно если смѣшивать формальное развитіе воли съ нравственными идеями, какъ это часто бываетъ. Однако исторія и жизнь даютъ основаніе предполагать, что русскій народъ едва ли удовлетворится школою, лишенною всякихъ нравственныхъ идей и направленною исключительно на утилитарныя цѣли. Весьма знаменательно, что всѣ извѣстнѣйшіе русскіе педагоги,

¹⁾ Въ исторіи педагогическихъ идей можно указать не мало примѣровъ того, какъ на нѣмецкой почвѣ меркли и погибали, приобрѣтая узкій утилитарно-практическій характеръ, широкія идеалистическія построенія не-нѣмецкаго происхожденія, и какъ быстро размѣнивался на мелкую монету идеализмъ лучшихъ нѣмецкихъ педагоговъ, вдохновлявшихся преимущественно отъ греческой античной традиціи. Сопоставьте напр. педагогику раннихъ итальянскихъ гуманистовъ и нѣмецкое „цицероніанство“ и даже педагогическіе взгляды Эразма. Посмотрите, во что обратилась утопическая, но широкая по замыслу теорія „свободнаго воспитанія“ Руссо у Базедова съ его раздѣленіемъ учениковъ на сословія, съ его „педагогистами“ и „фамулянтами“, съ его мелочной дисциплиной. Идеинный классицизмъ Гердера уже у Вольфа началъ приобрѣтать свой позднѣйшій формально-словесный характеръ. Наконецъ, Платоновскій идеализмъ „соціальной педагогики“ Наторпа на нашихъ глазахъ вырождается въ узкій практицизмъ Кершенштейнера.

какъ Пироговъ, Ушинскій, Толстой, Рачинскій, сходились между собою въ томъ, что согласно подчеркивали особенно важное значеніе нравственнаго и особенно религіозно-нравственнаго элемента въ воспитаніи. Такимъ образомъ нѣмецкая утилитарная школа, школа безъ всякой идеологіи, едва ли можетъ служить для насъ образцомъ. Впрочемъ, утверждать противное значило бы зачеркивать высокій идейный смыслъ происходящей героической борьбы.

Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что „идеологія“ экспериментализма не можетъ составлять для насъ особеннаго пріобрѣтенія съ точки зрѣнія національной самозащиты. Спрашивается: какъ относится къ ней современная русская экспериментальная педагогика? Вотъ вопросъ, съ которымъ въ современной исторической обстановкѣ всего естественнѣе было подходить къ „третьему съѣзду по экспериментальной педагогикѣ“. Нужно замѣтить, что идеологическія притязанія свойственны далеко не всѣмъ представителямъ новой педагогики. Въ этомъ отношеніи французскіе эксперименталисты выгодно отличаются отъ нѣмецкихъ. Напримѣръ, глава французскихъ эксперименталистовъ А. Бинэ рѣшительно ограничиваетъ компетенцію экспериментальной педагогики изученіемъ природы ребенка, отождествляя ее съ педологіей¹⁾, и вмѣстѣ съ тѣмъ устраняетъ необходимость всякихъ предвзятыхъ сужденій о природѣ души, принимая въ качествѣ основного психологическаго метода самонаблюденіе и понимая экспериментъ въ самомъ широкомъ смыслѣ²⁾.

На съѣздѣ мы слышали, между прочимъ, одинокое и ничѣмъ не аргументированное заявленіе, что споръ между старой „философской“ и новой „экспериментальной“ педагогикой окончательно разрѣшенъ, и нѣтъ нужды къ нему возвращаться. Значитъ ли это, что экспериментальная педагогика признала философскую педагогику, отказавшись отъ всякой идеологіи, или наоборотъ философская педагогика признала идеологическія притязанія эксперименталистовъ,—это осталось тайной. Однако въ работахъ съѣзда нельзя было замѣтить ни того, ни другого. Последняго нельзя было замѣтить по той простой причинѣ, что заинтересованная сторона—философія вовсе отсутствовала на съѣздѣ, или

¹⁾ Современные идеи о дѣтяхъ (М. 1910), стр. 2—4.

²⁾ Введеніе въ эксперим. психологію (Спб. 1895), 22 слѣд.

во всякомъ случаѣ о себѣ не заявляла. Что отсутствіе философіи не было случайнымъ, — это было подчеркнuto въ самомъ началѣ, въ одномъ изъ привѣтствій съѣзду. Представитель Академіи Наукъ (М. М. Ковалевскій) сказалъ между прочимъ, что „въ Академіи нѣтъ кресла для спеціалиста по философіи, то есть метафизикѣ“, и что „этимъ именно и нужно объяснить (по его мнѣнію) особый интересъ и сочувствіе, съ которыми Академія относится къ экспериментальной психологіи и педагогикѣ“. Дѣйствительно, идеологическая сторона новой педагогики представлена была на съѣздѣ довольно ярко.

Вопросъ о цѣляхъ затронуть былъ въ двухъ докладахъ проф. А. Э. Лазурскаго, извѣстнаго своими работами по индивидуальной психологіи, на темы: „Личность и воспитаніе“ и „Классификація личностей“, а также отчасти въ докладѣ его ученицы Коварской на тему: „Сравнительное психопедагогическое значеніе разныхъ учебныхъ предметовъ“. Отношеніе экспериментальной педагогики къ опредѣленію цѣлей воспитанія представлено было здѣсь въ такомъ видѣ. — Въ современной педагогической телеологіи, какъ извѣстно, имѣются два противоположныя теченія — индивидуалистическое и коллективистическое: одно имѣетъ въ виду интересы личности, а другое — общества. Необходимо избрать средній путь: „нужно развивать личность, но приспособительно къ условіямъ общественной среды и чрезъ эту среду“. „Это положеніе можно обосновать при помощи экспериментальнаго изслѣдованія“ (!). Какимъ же образомъ? „Говорятъ, что цѣли воспитанія опредѣляются философіей (этикой) и социальными науками. Это не вѣрно, — говоритъ г. Лазурскій, — вѣрный путь, какимъ нужно идти въ воспитаніи, можетъ указать психологія“. Это — психологія индивидуальная, или ученіе о характерахъ, которое въ послѣднее время достигло особенно плодотворныхъ результатовъ (въ работахъ г. Лазурскаго и его учениковъ) путемъ примѣненія къ психологическому изслѣдованію школьниковъ „естественнаго эксперимента“. (Что такое „естественный экспериментъ“, объ этомъ послѣ). Примѣненіе новаго метода дало возможность изслѣдователямъ „проникнуть въ самую глубину личности“. Прежде всего, удалось установить различіе между „эндопсихикой“, т. е. природными чертами личности, и „экзопсихикой“, т. е. чертами, приобретаемыми въ результатѣ

соприкосновенія личности съ окружающею средою. Оказалось, что эндопсихикѣ принадлежитъ рѣшающая роль въ развитіи личности: „изъ первоначальной психологической структуры личности вытекаютъ всѣ самыя сложныя ея проявленія“ включительно до характерныхъ особенностей міросозерцанія. Въ эндопсихикѣ лежитъ главное основаніе всѣхъ различій между индивидуальностями. Эти различія отчасти количественныя, отчасти качественные. Основу количественныхъ различій съ біологической точки зрѣнія можно опредѣлять предположительно какъ сравнительное количество или „запасъ нервно-психической энергіи“. Этотъ „запасъ энергіи“ выражается въ сравнительномъ развитіи слѣдующихъ пяти формальныхъ признаковъ: „дифференціація“, т. е. разнообразія и богатства индивидуальныхъ дарованій, „интеграція“, т. е. ихъ согласованности и цѣльности, „сознательности“, „опредѣленности“ или „законченности міросозерцанія“ и наконецъ „интенсивности, яркости и силы проявленій“ личности. Съ точки зрѣнія отношеній къ средѣ „запасъ нервно-психической энергіи“ выражается „въ активномъ приспособленіи индивидуума къ средѣ“. Здѣсь мы имѣемъ дѣло также съ неумолимымъ біологическимъ закономъ: чѣмъ совершеннѣе личность, тѣмъ успѣшнѣе происходитъ приспособленіе къ средѣ. Въ этомъ отношеніи всѣ индивидуумы могутъ быть раздѣлены на три типа: слабый типъ — не умѣющій приспособиться къ средѣ, средній типъ — приспособляющійся къ средѣ, и сильный типъ — „приспособляющій“ среду къ себѣ (талантъ или гений). Качественныя различія индивидуальностей опредѣляются преобладающею или наиболѣе сильною стороною эндопсихики: одни напр. обнаруживаютъ сильное мышленіе, другіе — воображеніе, третьи — практическую разсудительность, четвертые — волевою энергію и т. д. — Что же слѣдуетъ изъ этихъ психологическихъ наблюденій относительно цѣлей воспитанія? Изъ количественныхъ различій вытекаетъ общая для всѣхъ цѣль воспитанія: нужно просто развивать „нервно-психическую энергію“ въ направленіи пяти указанныхъ выше формальныхъ принциповъ. При этомъ не нужно ничего „привносить извнѣ“, а нужно просто помогать природѣ, такъ какъ въ эндопсихикѣ даны уже основанія и для „разнообразія“, и для „единства“ личности. Указанная формальная цѣль достигается путемъ формальнаго упражненія способностей соотвѣтственно

установленному Ламаркомъ біологическому закону, по которому развитіе органовъ зависитъ отъ ихъ употребленія, или неупотребленія (Коварская). Однако, такъ какъ личность развивается только въ общественной средѣ, и въ приспособленіи къ этой средѣ выражается самый ростъ „нервно-психической энергіи“, то естественно, чтобы описанное формальное развитіе совершалось „на общественно-полезномъ матеріалѣ“. Такая точка зрѣнія помогаетъ удержаться между педагогическимъ матеріализмомъ (накопленіемъ знаній) и крайнимъ формализмомъ, какой мы имѣли напр. въ „Толстовско-Деляновской“ школѣ, которая хотѣла развивать личность „на общественно-бездельномъ матеріалѣ“. Изъ качественныхъ различій вытекаютъ индивидуальныя цѣли воспитанія. Эти различія настолько ярки, что о каждомъ ребенкѣ при внимательномъ экспериментальномъ его изслѣдованіи можно заранее сказать: это типъ ученаго, или художника, или хозяйственнаго дѣятеля, или администратора и т. д. Такимъ образомъ, благодаря „естественному эксперименту“,—полагаетъ г. Лазурскій, — „мы можемъ заранее безошибочно опредѣлять, къ какой общественной и даже профессиональной дѣятельности данная личность годится“. Въ доказательство возможности подобныхъ опредѣленій г. Лазурскій ссылается на психологовъ Мюнстерберга и Г. И. Челпанова, которые проектировали учрежденіе при школахъ особыхъ „психологическихъ бюро“ или „психологовъ-консультантовъ“, а также на нѣмецкій (кажется) опытъ эксперим. изслѣдованія солдатъ и, въ заключеніе, на попытку одного американскаго фабриканта изслѣдовать путемъ эксперимента трудовую производительность своихъ рабочихъ для болѣе цѣлесообразнаго распределенія между ними труда и заработной платы. Правда, эта попытка вызвала бунтъ рабочихъ, который заставилъ фабриканта прекратить экспериментацію. Поэтому и г. Лазурскій считаетъ нужнымъ оговориться, что онъ отнюдь не одобряетъ подобныхъ опытовъ, потому что они обращаютъ человека въ машину и угрожаютъ той „механизаціей“ культуры, какую мы видимъ сейчасъ у нѣмцевъ.

Однако, эта послѣдняя оговорка какъ разъ и показываетъ, что вся попытка построить телеологию воспитанія на психологии и биологии оканчивается катастрофически. Проекты Мюнстерберга и Челпанова привлечены здѣсь совершенно

напрасно, потому что къ телеологіи они отношенія не имѣютъ: психологи-консультанты проектируются не для того, чтобы ставить воспитанію цѣли, а для того, чтобы указывать психологически обоснованныя средства; особенно въ такъ называемыхъ „трудныхъ случаяхъ“¹⁾. Напротивъ, точка зрѣнія фабриканта экспериментатора вполне совпадаетъ съ точкой зрѣнія г. Лазурскаго и даетъ ключъ для критики не только ученія объ индивидуальныхъ цѣляхъ, но и всего телеологическаго построения г. Лазурскаго. Если бы разспросить рабочихъ о причинахъ ихъ недовольства, то они, вѣроятно, объяснили бы слѣдующее. Человѣкъ есть прежде всего существо нравственное и требуетъ нравственнаго къ себѣ отношенія. Цѣнность человѣка, да и самая продуктивность его работы, опредѣляется не только количествомъ соответствующихъ „силъ“ (какъ въ машинѣ), но еще и доброй волей человѣка, его нравственнымъ характеромъ, который не можетъ быть опредѣляемъ экспериментальнымъ способомъ. Съ другой стороны, человѣкъ, какъ существо нравственное, требуетъ, чтобы и то примѣненіе, какое дается его силамъ, имѣло какое-нибудь отношеніе къ нравственнымъ цѣностямъ, или по крайней мѣрѣ не противорѣчило имъ. Вопреки этому фабрикантъ разсматривалъ рабочихъ какъ машины и старался возможно интенсивнѣе эксплуатировать ихъ въ цѣляхъ наживы, т. е. въ цѣляхъ не нравственныхъ. Изъ отсутствія нравственнаго элемента и получилась та „механизация“, которую констатировалъ г. Лазурскій. Но нравственный элементъ отсутствуетъ и въ построении самого г. Лазурскаго, а отсюда между этимъ построениемъ и проектомъ фабриканта получается полная параллель. Въ самомъ дѣлѣ, тамъ личность рабочаго разсматривается какъ совокупность формальныхъ „силъ“, независимо отъ всякаго нравственнаго содержанія; и здѣсь личность воспитанника разсматривается, какъ совокупность силъ, развивающихся согласно формальнымъ принципамъ дифференціаціи, интеграціи и т. д., независимо отъ направленія этого развитія. Напр. говорится объ „опредѣленности“ міросозерцанія, но каково должно быть міросозерцаніе по содержанію, это для оцѣнки индивидуума не принимается въ расчетъ. Тамъ личность „приспособляется“ къ эко-

¹⁾ См. докладъ Г. И. Челпанова въ „Трудахъ II съѣзда по экспериментальной педагогикѣ“ (Спб. 1914), стр. 258. Мюнстербергъ. Психологія и учитель (М. 1911), 89. Ср. Psychologie I, 198.

номическимъ разсчетамъ фабриканта; здѣсь личность „приспособляется“ къ требованіямъ общественной среды. Но извѣстно, что эта „среда“, какъ она существуетъ теперь, руководится чаще всего именно экономическими и въ лучшемъ случаѣ правовыми нормами, во всякомъ случаѣ больше всего разсчетами пользы: нравственная общность скорѣе предметъ исканія, чѣмъ реальная дѣйствительность. Такимъ образомъ „приспособленіе“ къ существующей „средѣ“, въ качествѣ единственной цѣли воспитанія, рѣшительно отстраняетъ личность отъ нравственныхъ идеаловъ и направляетъ на исключительное служеніе низшимъ утилитарнымъ цѣнностямъ. Въ результатѣ получается близкое совпаденіе съ германской теоріей Кершенштейнера, въ которой личность также разсматривается только какъ часть государственнаго механизма и оцѣнивается съ утилитарно-профессіональной точки зрѣнія. То замѣчаніе, что приспособленіе должно быть „активнымъ“, мало поправляетъ положеніе, потому что активность понимается здѣсь, очевидно, въ смыслѣ просто „дѣятельности“, а не „произвольности“: тамъ, гдѣ рѣчь идетъ о „приспособленіи“, притомъ совершающемся по неумолимому біологическому закону, трудно говорить о свободѣ. Правда, на третьей ступени индивидуумъ оказывается уже „приспособляющимъ“ къ себѣ среду. Но здѣсь мы встрѣчаемся съ положеніемъ, разрушающимъ все построеніе. Къ чему же именно индивидуумъ будетъ „приспособлять“ среду, если самъ онъ представляетъ пустую форму, которая свое содержаніе получаетъ именно отъ среды? Дѣйствительное средство отмежеваться отъ „механизаціи“ и оправдать свою оговорку г. Лазурскій имѣлъ бы единственно въ томъ случаѣ, если бы онъ дополнилъ свои понятія „личности“ и „среды“ нравственными опредѣленіями: если бы онъ имѣлъ въ виду не „общество, какъ оно есть“, а общество, какимъ оно *должно* быть, и личность, „надѣленную всѣми цѣнностями воспитанія“ ¹⁾, а не простую совокупность формальныхъ сихъ. Но въ такомъ случаѣ пришлось бы неизбежно выйти изъ границъ психологіи и біологіи и обратиться къ этикѣ.

Впрочемъ, г. Лазурскій все равно не избѣжалъ философіи. Совершенно ясно, что всѣ его разсужденія о цѣляхъ ни

¹⁾ Э. Мейманъ. Къ вопросу о цѣляхъ, стр. 90.

въ какомъ случаѣ не вытекаютъ изъ „фактовъ“ біологіи и психологіи. Для опредѣленія цѣли недостаточно установить фактъ „развитія“ личности, а нужно показать, что развитіе идетъ „къ лучшему“. Но это оцѣночное сужденіе не принадлежитъ ни біологіи, ни психологіи, а вытекаетъ изъ этической предпосылки, что культура личности „лучше“ некультурности. Однако же есть люди, которые думаютъ обратное, нисколько не отрицая самаго факта развитія. Тѣмъ менѣе біологическій фактъ „приспособленія къ средѣ“ можетъ обязывать къ чему-нибудь въ смыслѣ цѣли. Для этого потребна особая философія, которая разсматриваетъ данную среду, хотя бы и несовершенную, какъ необходимое звено въ общемъ развитіи человѣчества, и учитъ, что индивидуумъ долженъ этому развитію содѣйствовать для достиженія собственнаго блага и блага среды, которая въ конечномъ счетѣ совпадаютъ и т. д. Всѣ эти философскія предпосылки, которыя преподносятся подъ именемъ „фактовъ“, взяты изъ эволюціонистической философіи и ближе всего напоминаютъ теорію Спенсера. Отсюда заимствовано все біологическое обоснованіе „экспериментальной“ телеологіи: и „приспособленіе къ средѣ“, и формальные принципы развитія „дифференціація, интеграція и опредѣленность“ (нѣкоторыя измѣненія, вносимыя здѣсь г. Лаазурскимъ, только лишаютъ теорію стройности), и утилитарно-эвдемонистическая тенденція, и особенное подчеркиваніе прирожденной организаціи, и даже, пожалуй, раздѣленіе „эндопсихики и экзопсихики“, которое напоминаетъ Спенсерово „приспособленіе внутреннихъ отношеній къ вѣшнимъ“. Только, вырванное изъ широкой перспективы „міровой эволюціи“, какаѣ предносилась Спенсеру, біологическое построеніе г. Лаазурскаго оказывается болѣе узкимъ и ограниченнымъ, чѣмъ его первоисточникъ: оно требуетъ, напр., приспособленія къ обществу, безъ соображенія того, что и само общество можетъ уклоняться отъ нормальнаго пути эволюціи и тѣмъ обрекать себя на „вымираніе“. Я не буду говорить о деталяхъ теоріи г. Лаазурскаго, которыя способны вызвать не одно недоумѣніе. Цѣль этихъ строкъ—не критиковать теорію, а показать ея характеръ и происхожденіе и прежде всего показать то, что она основывается вовсе не на фактахъ, какъ обѣщаетъ, а на своеобразной философіи. Г. Лаазурскій настолько вѣренъ этой философіи, что идетъ даже *противъ* фактовъ, когда увѣряетъ, что

приспособленіе къ средѣ совершается тѣмъ успѣшнѣе, чѣмъ выше одаренность личности. Въ дѣйствительности, какъ мы хорошо знаемъ, очень часто самые ограниченные (ниже средняго) индивидуумы легко уживаются со средою, а самые одаренные, наоборотъ, только въ рѣдкихъ случаяхъ не чувствуютъ себя чуждыми данной средѣ: въ большинствѣ случаевъ они не „приспособляются“ и не „приспособляютъ“, а получаютъ общественное признаніе только въ позднѣйшихъ поколѣніяхъ. Этотъ фактъ былъ поставленъ на видъ докладчику А. П. Нечаевымъ. Но тутъ же мы должны были убѣдиться, что подобные факты не способны поколебать въ представителяхъ новой педагогики ихъ преклоненія предъ „реальной дѣйствительностью“ и полного равнодушія къ идеальнымъ цѣностямъ, ради которыхъ великіе люди расходились со средою. А. П. Нечаевъ объяснилъ дѣло такъ, что тѣ „личности съ глубокимъ содержаніемъ“, вліяніе которыхъ на среду сказывается слишкомъ поздно, просто не обладаютъ достаточною „быстротою реакціи“. Комментарій излишни.

Послѣ всего сказаннаго, пожалуй, не нужно прибавлять, что „экспериментальнаго обоснованія“ цѣлей воспитанія, которое было обѣщано въ самомъ началѣ, мы здѣсь не видимъ и слѣда. Въ дѣйствительности всѣ разсужденія основываются на предположеніяхъ и въ лучшемъ случаѣ на наблюденіяхъ, частью субъективныхъ. Напримѣръ, что можетъ сказать экспериментъ о различіи между „эндопсихикой“ и „экзопсихикой“, если послѣдняя врывается въ личность ребенка съ первымъ лучомъ сознанія, и далѣе эти двѣ стороны души являются абсолютно нераздѣлимыми? Только путемъ долгаго знакомства съ человекомъ мы начинаемъ отличать наиболѣе постоянныя черты его личности и считаемъ ихъ прирожденными. Но и въ этомъ случаѣ никогда нельзя сказать съ увѣренностью, были бы эти черты или нѣтъ, если бы чловѣкъ съ рожденія жилъ въ иныхъ условіяхъ. Кстати, старое раздѣленіе одаренности на „прирожденную“ и „одаренность въ широкомъ смыслѣ“¹⁾ едва ли не правильнѣе новаго раздѣленія на „эндопсихику“ и „экзопсихику“: вѣдь, послѣдняя есть въ сущности *поп-сепс*, нѣчто и теоретически невысказанное безъ эндопсихики, если не держаться механическаго взгляда на жизнь души... Не „экспериментально“, конечно,

¹⁾ Э. Мейманъ. Лекція, т. II (М. 1910), 37 слѣд.

установлено и то, что счастье достигается путем приспособленія къ средѣ, или что талантъ и геній „приспосаблиють“ среду и т. п.

Такимъ образомъ ясно, что подъ именемъ „экспериментальныхъ данныхъ“ намъ предлагаютъ теорію, выведенную изъ иного источника. Здѣсь мы имѣемъ дѣло съ приѣмомъ, который жестоко, но едва ли не заслуженно, заклеилъ Мюнстербергъ какъ разъ по поводу попытки новой педагогики выводить цѣли воспитанія изъ „науки о фактахъ“—психологіи. „Такого рода логическій развратъ,—говоритъ онъ,—наблюдается повсюду въ наше время, и слишкомъ часто онъ остается незамѣченнымъ; но никогда не бываетъ, чтобы онъ не угрожалъ духовной жизни нашей эпохи“¹⁾. Дѣйствительно, когда намъ предлагаютъ „естественно-научную“ или позитивистическую педагогику открыто, мы знаемъ, какъ къ ней отнестись; но когда то же самое предлагаютъ подъ видомъ экспериментальной педагогики, основывающейся на точномъ изслѣдованіи фактовъ и слѣдовательно для всѣхъ обязательной, тогда мы подвергаемся серьезной опасности принять за точную науку старую, многими отвергнутую теорію. Между тѣмъ эта теорія явно принижаетъ воспитательные идеалы, замѣняя идеальныя цѣнности утилитарными, и въ то же время удаляетъ насъ отъ національныхъ традицій, по которымъ, вопреки „механической культурѣ“ современныхъ германцевъ, у насъ всегда цѣнилось религіозное и нравственное воспитаніе личности. Утилитарныя задачи необходимы, но для того, чтобы человекъ не обращался въ машину, необходимо, чтобы онъ свѣтился отраженнымъ свѣтомъ высшихъ духовныхъ цѣнностей*).

А. Дьяконовъ.

¹⁾ Мюнстербергъ. Психологія и учитель (М. 1911), стр. 32.

^{*)} Окончаніе слѣдуетъ.



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ ДУХОВНАЯ АКАДЕМИЯ

Санкт-Петербургская православная духовная академия — высшее учебное заведение Русской Православной Церкви, готовящее священнослужителей, преподавателей духовных учебных заведений, специалистов в области богословских и церковных наук. Учебные подразделения: академия, семинария, регентское отделение, иконописное отделение и факультет иностранных студентов.

Проект по созданию электронного архива журнала «Христианское чтение»

Проект осуществляется в рамках компьютеризации Санкт-Петербургской православной духовной академии. В подготовке электронных вариантов номеров журнала принимают участие студенты академии и семинарии. Руководитель проекта — ректор академии епископ Гатчинский **Амвросий** (Ермаков). Куратор проекта — проректор по научно-богословской работе священник Димитрий Юревич. Материалы журнала готовятся в формате pdf, распространяются на DVD-дисках и размещаются на академическом интернет-сайте.

На сайте академии
www.spbda.ru

- события в жизни академии
- сведения о структуре и подразделениях академии
- информация об учебном процессе и научной работе
- библиотека электронных книг для свободной загрузки

Санкт-Петербургская
православная духовная академия
Архив журнала «Христианское чтение»

А.П. Дьяконов

К характеристике новой педагогике

*Опубликовано:
Христианское чтение. 1916. № 3. С. 309-338.*

© Сканирование и создание электронного варианта:
Санкт-Петербургская православная духовная академия
(www.spbda.ru), 2009. Материал распространяется на основе
некоммерческой лицензии [Creative Commons 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/) с указанием
авторства без возможности изменений.



СПБПДА
Санкт-Петербург
2009

Къ характеристикѣ новой педагогики.

О „третьемъ всероссійскомъ съѣздѣ по экспериментальной педагогикѣ“ 2—5 января 1916 г. *)

ФИЗИОЛОГИЧЕСКІЯ тенденціи новой педагогики, по которымъ душевныя явленія сводятся къ простѣйшимъ нервнымъ процессамъ, доступнымъ строгому эксперименту, кажется, ни на одномъ изъ прежнихъ съѣздовъ не были демонстрированы такъ ярко, какъ на третьемъ съѣздѣ. Правда, рядомъ съ этимъ здѣсь имѣло большой успѣхъ новое теченіе, выступающее подъ флагомъ „естественнаго эксперимента“, т. е. болѣе широкаго метода, приспособленнаго къ изученію сложныхъ душевныхъ явленій. Но нѣкоторое расхожденіе въ методѣ пока не привело къ расхожденію принципиальному, и представители новаго теченія на съѣздѣ восторженно привѣтствовали „физиологовъ“. Физиологизмъ былъ ярко представленъ въ докладахъ академиковъ И. П. Павлова („Рефлексъ цѣли“) и В. М. Бехтерева („Вопросы эволюціи нервно-психической дѣятельности въ педагогикѣ“): первый докладъ имѣлъ отношеніе къ воспитанію воли, а второй—главнымъ образомъ къ вопросамъ обученія.

Изучая „простѣйшія нервныя дѣятельности животныхъ“—инстинкты и рефлексy, представляющіе собою „простую реакцію на внѣшнія раздраженія“, И. П. Павловъ пришелъ къ убѣжденію, что къ общеизвѣстнымъ рефлексамъ (какъ пищевой и половой) „нужно прибавить еще одинъ рефлексъ—рефлексъ цѣли“, направленный къ обладанію раздражающимъ объектомъ независимо отъ его цѣнности или полезности. Въ человѣческой жизни, которая „полна цѣлей“, мы часто на-

*) Окончаніе. См. февраль.

блюдаемъ явное несоотвѣтствіе между затрачиваемою человекомъ энергіей и содержаніемъ или цѣлностью цѣли, на которую она направлена. Отсюда слѣдуетъ, что нужно отличать „механизмъ цѣлевого рефлекса“ отъ смысла, или содержанія цѣли: „рефлексъ цѣли“ существуетъ независимо отъ содержанія цѣли. Удобнымъ примѣромъ такого рефлекса можетъ служить „коллекціонерская страсть“, въ которой ничтожество цѣли (ибо коллекционировать можно что угодно) соединяется съ крайнимъ напряженіемъ энергіи, приводящимъ иногда къ преступленіямъ. Что мы имѣемъ здѣсь дѣло съ простою или основною дѣятельностью, за это говоритъ то, что коллекціонерство свойственно животнымъ и особенно развито у дѣтей. О происхожденіи рефлекса цѣли и его отношеній къ другимъ рефлексамъ пока возможны только предположенія. Вся жизнь имѣетъ одну цѣль и одинъ соответствующій ей рефлексъ — „охраненіе жизни“. Этотъ „общій рефлексъ“ распадается на массу отдѣльныхъ рефлексовъ, огромное большинство которыхъ направлено на *захватываніе* внѣшняго міра. Таковъ пищевой рефлексъ, заставляющій ребенка тащить къ себѣ въ ротъ, что ни попало; таковъ „ориентировочный“ рефлексъ, заставляющій человека схватывать раздражающій объектъ всѣми органами чувствъ, напр. брать его въ руки и т. д. Таковъ и рефлексъ коллекціонерства. Докладчикъ отказывается рѣшить, есть ли это „обобщенный“ захватывающій рефлексъ, или особенный, обусловленный „особыми ассоціаціями“. Во всякомъ случаѣ рефлексъ цѣли есть „основной рефлексъ, основа нашей жизненной энергіи, или сама жизненная энергія“. „Жизнь красна и сильна лишь у того, у кого есть инстинктъ цѣли“, и — наоборотъ — „парализъ инстинкта цѣли“ ведетъ къ самоубійству. Для педагогики важно знать, какимъ колебаніямъ и измѣненіямъ подлежитъ рефлексъ цѣли. Въ этомъ отношеніи онъ представляетъ полную аналогію пищевому рефлексу. И тамъ, и здѣсь для правильнаго функціонированья рефлекса требуется соблюденіе извѣстнаго „ритма“: въ пищевомъ рефлексѣ — правильное чередованіе насыщенія и воздержанія, въ коллекціонерствѣ — раздѣленіе собирательной работы на части. При нарушеніи этого „ритма“, въ ту или другую сторону, неизбежно наступаетъ разстройство рефлекса. Пищевой рефлексъ разстраивается какъ при излишнемъ питаніи (напр. при „перекормливаніи“ ребенка), такъ и при излишнемъ воздержаніи: извѣстно, что голодь силенъ только въ первые дни голоданія. То же можно сказать и объ инстинктѣ цѣли. „Англосаксы, лучшее олицетвореніе инстинкта цѣли“, говорятъ, что вѣрное средство для достиженія цѣли — это существованіе препятствій. Но, съ другой стороны, можно и „заморить“ рефлексъ цѣли отъ неупотребленія: „въ Китаѣ, говорятъ, можно нанять за себя человека на смертную казнь“. Подобное „угасаніе“ инстинкта цѣли, какъ слѣдствіе крѣпостного

права, докладчикъ констатируетъ и въ русскомъ человѣкѣ, въ его лѣни и косности. Отсюда слѣдуетъ, что всѣ усилія нашей педагогики должны быть направлены къ воспитанію въ насъ „инстинкта цѣли“.—Но, можетъ быть значеніе „рефлекса цѣли“ ограничивается такими сравнительно элементарными и во всякомъ случаѣ не важными для жизни явленіями воли, какъ коллекціонированье? Въ послѣдовавшихъ за докладомъ преніяхъ,—въ отвѣтъ на замѣчаніе одного оппонента, что высшія цѣли „не могутъ быть сведены къ захватыванью“,—докладчикъ объяснилъ, что понятіе коллекціонированья „нужно расширить“, ибо „можно коллекціонировать научныя истины, творимое добро и т. п.“

Съ какой точки зрѣнія слѣдовало разсматривать эти мысли извѣстнаго физиолога о высшихъ проявленіяхъ духа на съѣздѣ по экспериментальной педагогикѣ,—это мы узнали изъ торжественныхъ заявленій, сдѣланныхъ по поводу доклада педологами. А. Θ. Лазурскій объявилъ, что въ докладѣ съ очевидностью доказано единство физиологіи и психологіи, составляющихъ одну біологію, и что теперь рушатся всѣ возраженія „философовъ“, утверждающихъ, что психологія не можетъ основываться на физиологіи, на томъ основаніи, что послѣдняя, будто бы, имѣетъ дѣло съ инертной матеріей: теперь мы видимъ, что сама физиологія выдвигаетъ „принципъ активности“. А. П. Нечаевъ заявилъ, что „тѣмъ болѣе рушатся теперь всѣ возраженія противъ экспериментальной педагогики“, для которой докладъ открываетъ „возможности самыя неограниченныя“. Въ самомъ дѣлѣ, физиологъ, „оставаясь на почвѣ строгаго эксперимента“ и начиная съ установленія простѣйшихъ явленій, переходитъ къ явленіямъ все болѣе и болѣе сложнымъ включительно до т. н. высшихъ: „отъ слюнныхъ железъ собакъ“ (спеціальность докладчика) переходитъ къ „явленіямъ воли, къ фактамъ соціальнаго и историческаго значенія!“

Однако, что же произошло въ дѣйствительности? Была сдѣлана попытка сблизить нервныя процессы—рефлексы съ психическими явленіями воли при посредствѣ явленія коллекціонированья. Но эта попытка основывалась не на физиологическомъ и даже не на экспериментально-психологическомъ изслѣдованіи, а на простомъ психологическомъ наблюденіи нѣкоторыхъ душевныхъ явленій (коллекціонированья, усиленія и ослабленія волевой энергіи при извѣстныхъ внѣшнихъ условіяхъ). Вопреки сообщенію А. Θ. Лазурскаго, что докладчикъ обычно намѣренно устраняетъ при

своихъ фізіологическихъ изысканіяхъ всякія психологическія опредѣленія, на этотъ разъ онъ рѣшительно вышелъ изъ границъ своей фізіологіи и почти все время вращался въ области старой опытной психологіи. Фізіологическое изслѣдованіе рефлексовъ послужило лишь поводомъ для ученаго фізіолога высказать свои психологическія наблюденія. Такимъ образомъ съ методической стороны докладъ всего меньше могъ иллюстрировать примѣненіе „эксперимента“ къ явленіямъ воли. Но, конечно, при этомъ онъ не можетъ не вызывать возраженій и по существу. Изъ субъективнаго опыта мы прекрасно знаемъ разницу между рефлексами, какъ движеніями неумышленными и произвольными, и актами воли—всегда умышленными и произвольными,—знаемъ настолько твердо, что „умыселъ“ считаемъ безспорнымъ критеріемъ для сужденія о поступкахъ людей, имѣя въ виду, что только съ „умысломъ“ и приходитъ въ дѣйствія человѣка тотъ духовный (волящій и мыслящій) агентъ, котораго мы хотимъ судить. Зачеркнуть эту разницу однимъ выраженіемъ „рефлексъ цѣли“, въ которомъ внѣшнимъ образомъ съ понятіемъ рефлекса соединяется понятіе умысла (цѣли), очевидно, невозможно: понимаемое въ буквальномъ смыслѣ это выраженіе есть *contradictio in adjecto*. Но въ докладѣ оно и не понимается буквально: подъ „рефлексомъ цѣли“ разумѣется рефлексъ именно безцѣльнаго, неумышленнаго „хватанія“. Если здѣсь и можетъ быть рѣчь объ „активности“, то лишь въ смыслѣ „движенія“, а не произвольности. Такимъ образомъ рефлексъ остается рефлексомъ. Значить, все дѣло въ пониманіи средняго между рефлексами и волевыми актами термина—„коллекціонированья“. Что оно принадлежитъ къ волевымъ актамъ, это безспорно; но что оно вмѣстѣ съ тѣмъ можетъ быть причислено и къ рефлексамъ, это ни откуда не слѣдуетъ. Въ коллекціонерствѣ мы видимъ не безразборное „хватаніе“, а опредѣленный подборъ объектовъ, при чемъ этотъ подборъ опредѣляется не внѣшнимъ раздраженіемъ со стороны послѣднихъ (сила ихъ вліянія на внѣшнія чувства остается безразличною), а нашимъ сужденіемъ о нихъ. Умыселъ или цѣлеполаганіе здѣсь всегда бываетъ на лицо: не говоря уже о такихъ видахъ коллекціонированья, какъ собираніе старинныхъ монетъ или картинъ въ цѣляхъ научныхъ и художественныхъ, и въ случаяхъ безцѣльнаго, повидимому, коллекціонированья (какъ

собираніе марокъ) на самомъ дѣлѣ имѣется на лицо опредѣленная (по крайней мѣрѣ „ближайшая“) цѣль: собираются предметы въ томъ или другомъ смыслѣ (хотя бы въ данномъ сочетаніи, или количествѣ) *рядкіе*.—Чтобы сблизить коллекціонированье съ рефлексомъ, указываютъ примѣры подобнаго явленія у животныхъ. Но нужно еще доказать, что коллекціонированье у людей и „коллекціонированье“ у животныхъ суть явленія однородныя. Последнее не было предметомъ „ислѣдованія“, а „наблюденія“ дають основаніе думать, что это явленіе есть простая реакція на сильныя внѣшнія раздраженія: такъ напр. сорска собираетъ блестящія вещи. Общее названіе „коллекціонированья“, конечно, ничего не доказываетъ, потому что о животныхъ мы часто выражаемся „метафорически“, перенося на нихъ собственные душевныя переживанія ¹⁾. Такимъ образомъ „переходъ“ отъ секреторныхъ рефлексовъ въ слюнныхъ железахъ собаки къ явленіямъ воли остается по прежнему не доказанною метафизическою предпосылкою.

Поэтому и устанавливаемая докладчикомъ постоянныя измѣненія въ рефлексѣ цѣли могутъ имѣть значеніе лишь физиологической *аналогіи* для психического процесса восптанія воли (въ родѣ тѣхъ „имитаций“, которыми пользовался Коменскій), однако—нужно прибавить—аналогіи далеко не полной. Эта анологія прекрасно иллюстрируетъ извѣстныя намъ изъ субъективнаго опыта истины, что психическая активность сама по себѣ болѣе способствуетъ самосохраненію и развитію души, чѣмъ бездѣятельность, и что преодолѣ-

¹⁾ Примѣръ такого словоупотребленія, способнаго приводить къ недоразумѣніямъ, можно было наблюдать при обсужденіи того же доклада. Акад. М. М. Ковалевскій благодарилъ докладчика отъ имени социологіи за то, что онъ помогъ выяснитъ вопросъ о происхожденіи *собственности*. Этнографическія и археологическія данныя показали, что у первобытнаго человѣка, какъ и у дикаря, собственность начинается не съ полезныхъ предметовъ, какъ земля и осѣдность, а съ ненужныхъ бездѣлушекъ. Теперь это объясняется просто: источникъ собственности есть просто захватывающій рефлексъ. Нѣсколько минутъ спустя, докладчикъ,—отвѣчая на замѣчаніе одного оппонента, что коллекционеръ—это собственникъ, а собственности у животныхъ нѣтъ,—заявилъ, что „собственность у животныхъ есть: напр. птица отстаиваетъ свое гнѣздо“. Выходило такимъ образомъ, что собственность на полезныя вещи, имѣющаяся уже у животныхъ, отсутствуетъ у первобытнаго человѣка. Очевидно, слово „собственность“ въ отношеніи къ животнымъ употребляется въ особомъ смыслѣ.

мыя препятствія столь же благопріятны для развитія психической энергіи, насколько неблагопріятны для нея препятствія непреодолимыя. Но эта аналогія вовсе не затрагиваетъ важнѣйшей стороны волевой дѣятельности—ея цѣлей, безъ которыхъ невозможно ни самосохраненіе, ни развитіе души. Если „рефлексъ хватанія“, о которомъ говорилъ докладчикъ, является индифферентнымъ въ отношеніи „содержанія“ захватываемаго объекта, то это возможно лишь потому, что здѣсь объекты захватываются лишь *механически* и не усваиваются организмомъ. Иначе данный рефлексъ противорѣчилъ бы „общему“ инстинкту самохраненія, такъ какъ многіе захватываемые объекты оказались бы губительны для организма. Но психическая жизнь такого механическаго захватыванія вовсе не знаетъ: „захваченные“ душою объекты усваиваются ею (въ той или другой степени) органически и всегда бываютъ или полезны, или вредны для нея. Въ этомъ отношеніи болѣе близкую аналогію для психической дѣятельности представлялъ бы пищевой рефлексъ. Слѣдовательно, законъ самосохраненія въ отношеніи души долженъ требовать, чтобы ея волевая дѣятельность направлялась на опредѣленные полезные для нея объекты. А такими объектами являются тѣ духовныя „цѣнности“, которыя отвѣчаютъ требованіямъ подлинной природы души (по Песталоцци „истинной человѣчности“). — Односторонняя аналогія, затрагивающая волевою дѣятельность только съ формальной ея стороны, роковымъ образомъ приводитъ докладчика къ механическому взгляду на душу, какъ на аппаратъ, „коллекціонирующій“ какіе угодно объекты и оцѣниваемый именно со стороны своей коллекціонерской работоспособности независимо отъ ея примѣненія. Излишне говорить, что „коллекціонированье“ само по себѣ, независимо отъ цѣлей, не можетъ служить показателемъ „жизненной энергіи“ и высокаго развитія „воли“. Много ли выиграла бы Россія, еслибы, вмѣсто наблюдаемой докладчикомъ косности, всѣ занялись напр. собираніемъ почтовыхъ марокъ? Подобная активность мало отличается отъ косности и способна развиваться на почвѣ тѣхъ самыхъ социальныхъ фактовъ, о которыхъ упоминалъ докладчикъ: о китайцахъ до послѣдняго времени было принято говорить, что они „великіе мастера на маленькія дѣла“. Но и въ отношеніи высокыхъ цѣнностей, каковы истина и добро, имѣеть смыслъ, конечно, не „коллекціонированье“ ихъ, а органическая

и творческая работа надъ ними. Интересно, что указанные взгляды докладчика на процессы волевой дѣятельности по своей механической тенденціи вполнѣ совпадаютъ съ тѣми сужденіями о цѣляхъ этой дѣятельности, которыя были отмѣчены выше въ телеологическомъ построеніи А. Э. Лазурскаго.

Безъ сомнѣнія, не всѣ присутствовавшіе на сѣздѣ эксперименталисты цѣликомъ раздѣляли фізіологическую точку зрѣнія докладчика; но такъ какъ она благопріятствовала экспериментальному методу, то и не встрѣтила съ ихъ стороны возраженій. Такъ или иначе, единственное принципиальное возраженіе противъ доклада мы услышали не отъ педагога и не отъ психолога, а отъ врача—психопатолога (имя котораго мнѣ осталось неизвѣстнымъ). По его справедливому замѣчанію, „соблазнительная перспектива перейти отъ наблюденія животныхъ къ психологическимъ обобщеніямъ всегда оказывалась обманчивою“, и въ данномъ случаѣ явленіе коллекціонированья у животныхъ привлечено для этой цѣли неосновательно, потому что это явленіе совершенно не похоже на одноименное явленіе у людей.

Аналогичный докладъ акад. *В. М. Бехтерева* (названный выше) представлялъ собою попытку примѣнить къ воспитанію вообще и главнымъ образомъ къ „обученію“ законы развитія т. е. „сочетательно-двигательныхъ рефлексовъ“.

„Обученіе,—по мнѣнію докладчика,—есть развитіе нервно-психической дѣятельности, и потому „въ основу педагогики должны быть положены законы этой дѣятельности“. Пока психологія была наукою „субъективною“, о такихъ законахъ мы ничего не знали, потому что для самонаблюденія, которымъ пользовалась эта психологія, доступно немногое (о психологій другихъ людей и въ частности дѣтей самонаблюденіе не знаетъ ничего, да и въ собственныхъ переживаніяхъ изъ самонаблюденія мы знаемъ только начало и конецъ каждаго психическаго процесса, а все, что лежитъ между ними, остается неизвѣстнымъ). Только благодаря возникшей недавно „объективной психологіи“, пользующейся точнымъ экспериментальнымъ методомъ, „теперь можно установить опредѣленные формулы или законы развитія нервно-психической дѣятельности“. Здѣсь нужно замѣтить, что подъ „объективной психологіей“ докладчикъ разумѣетъ нѣчто отличное какъ отъ фізіологій, такъ и отъ экспериментальной психологій. Тогда какъ послѣдняя, по его мнѣнію, изучаетъ все же „субъективныя“ переживанія, а первая изучаетъ явленія чисто нервной дѣятельности, объективная психологія

имѣть дѣло съ явленіями нервно-психической дѣятельности. Разница между нервными и нервно-психическими процессами заключается въ томъ, что первые представляютъ простой механической отвѣтъ на внѣшнія раздраженія (=простые рефлексы), а вторые являются отвѣтомъ, „основаннымъ на прошломъ опытѣ“,—иначе говоря, отвѣтомъ, въ которомъ „большую роль играютъ слѣды отъ бывшихъ ранѣе раздраженій“. Это „сочетательные рефлексы“ (по терминологіи И. П. Павлова „условные“) ¹⁾. Отсюда понятно, почему въ данномъ случаѣ вмѣсто „объективной психологіи“ докладчикъ говорилъ о „рефлексологіи“. Рефлексологія, по его словамъ, рассматриваетъ всю душевную жизнь какъ рядъ „сочетательно-двигательныхъ“ рефлексовъ („секреторные“ рефлексы непримѣнимы къ душевной жизни, которая вся проходитъ въ движеніи). Сущность этихъ рефлексовъ можно объяснить на слѣдующемъ примѣрѣ. Если собакѣ причинить уколъ въ лапу (напр. электрическимъ токомъ), то она подниметъ лапу, и въ то же время обнаружится измѣненіе въ процессѣ дыханія. Если же къ названному раздраженію мы присоединимъ одновременно другое раздраженіе, напр. свѣтовое (посредствомъ внезапно вспыхивающей лампочки) или звуковое, то рефлексъ поднятія лапы „сочетается“ и съ этимъ другимъ раздраженіемъ, и потомъ собака будетъ поднимать лапу отъ одного свѣтового или звукового раздраженія, при отсутствіи болевого раздраженія. Тотъ же опытъ съ одинаковымъ успѣхомъ можно продѣлать и на человѣкѣ. Подобнымъ образомъ развиваются всѣ высшіе сочетательные рефлексы, изъ которыхъ состоитъ нервно-психическая жизнь. Обжегшись разъ огнемъ, мы потомъ отстраняемся при одномъ его видѣ; ознакомившись съ вкусомъ змѣи, мы отскакиваемъ прочь при одномъ ея шипѣніи. „Выражаясь языкомъ субъективной психологіи, это акты волевые; но въ дѣйствительности это тотъ же сочетательный рефлексъ, который мы наблюдали у собаки“. Разъ вся „нервно-психическая“ жизнь сведена къ такимъ простымъ явленіямъ, то установить законы ея развитія не трудно. Для этого производится описанный выше экспериментъ надъ собакой, при чемъ посредствомъ особыхъ механическихъ приспособленій записываются двигательная и дыхательная реакціи въ видѣ „кривыхъ“, которыя и даютъ ясную картину того, „какъ развивается и воспитывается сочетательно-двигательный рефлексъ“. Въ результатѣ устанавливается цѣлый рядъ „законовъ“ этого развитія, которые могутъ быть примѣнены и къ „обученію“ (resp. воспитанію), такъ какъ

¹⁾ Объ этомъ можно читать въ многочисленныхъ статьяхъ В. М. Бехтерева, посвященныхъ „объективной психологіи“, напр. въ „Вѣстн. Психологіи“ 1904, вып. 9—10, 1907, вып. 1 и 3; „Обозр. Психіатріи“ 1907 и 1908; „Новое Слово“ 1909. № 2; „Вопросы филос. и психол.“ кн. 99 и др.

послѣднее есть то же развитіе нервно-психической дѣятельности. Назовемъ важнѣйшіе изъ этихъ законовъ. „Законъ навыка“ состоитъ въ томъ, что сочетательный рефлексъ закрѣпляется путемъ упражненія; этотъ законъ „устанавливаетъ всю педагогику“, что не требуетъ разъясненій. „Законъ тормажения и растормаживанія“ состоитъ въ томъ, что сочетательный рефлексъ „вслѣдствіе тормазовъ внутренняго характера“ имѣетъ тенденцію постепенно угасать, но это угасаніе непрочно, и рефлексъ легко поддержать новымъ стороннимъ раздраженіемъ; въ отношеніи къ обученію этотъ законъ требуетъ „смѣны впечатлѣній или разнообразія занятій“. „Законъ относительности вліянія стороннихъ раздраженій на сочетательный рефлексъ“ состоитъ въ томъ, что стороннее раздраженіе, напр. свѣтъ при звукѣ, можетъ способствовать угасанію рефлекса, но оно же, при другихъ внутреннихъ условіяхъ, можетъ и „растормажить“ угасшій рефлексъ; въ отношеніи къ обученію это значитъ, что стороннее впечатлѣніе, врываясь въ учебныя занятія, можетъ помѣшать этимъ занятіямъ, но при утомленіи оно можетъ и возбудить работоспособность: извѣстенъ разсказъ объ афинскомъ ораторѣ, который поднялъ интересъ утомленныхъ слушателей къ своей политической рѣчи, вставивъ въ нее „анекдотъ объ ослѣ“. „Законъ дифференцировки“ состоитъ въ томъ, что при соединеніи напр. болевого раздраженія со звукомъ на первыхъ порахъ всякій звукъ вызываетъ сочетательный рефлексъ, но если при повтореніяхъ опыта дается всегда звукъ опредѣленной высоты, то за нимъ и закрѣпляется сочетательный рефлексъ, а остальные звуки „дифференцируются“; это значитъ, что обученіе должно начинаться съ общихъ положеній и потомъ переходить къ деталямъ. „Законъ анализа и синтеза“ состоитъ въ томъ, что, если воспитывать рефлексъ одновременно на свѣтъ и звукъ, то на первыхъ порахъ рефлексъ получается и на отдѣльное свѣтовое или звуковое раздраженіе, но при продолжительномъ повтореніи двойного раздраженія рефлексъ будетъ получаться только на двойное раздраженіе; это значитъ, что обученіе, начинаясь съ общихъ положеній, не должно на нихъ останавливаться долго, иначе интересъ къ частностямъ отпадетъ. „Законъ стенической и астенической реакціи“ состоитъ въ томъ, что сочетательный рефлексъ сопровождается извѣстнымъ вліяніемъ на дыханіе и сердце, — „бодрящимъ или угнетающимъ“; это значитъ, что обученіе должно не только воспитывать спеціальныи интересъ къ знанію, но и оказывать „общее вліяніе на всю нервно-психическую сферу“. „Законъ индивидуальности“ состоитъ въ томъ, что не всѣ индивидуумы одинаково легко и скоро поддаются воспитанію сочетательныхъ рефлексовъ; этотъ законъ требуетъ „индивидуализаціи обученія“. — Докладчикъ признаетъ, что для педагога всѣ эти законы не представляютъ ничего новаго, но только теперь они

получаютъ научно-объективное обоснованіе. Только „объективное знаніе“ можетъ считаться вполнѣ достовѣрнымъ, и педагогика, чтобы избѣжать ошибокъ, „должна стать наукою объективною“.

Если акад. Павловъ пытался истолковать въ фیزیологическомъ смыслѣ явленіе психическое (коллекціонированье), то акад. Бехтеревъ хочетъ представить психическимъ или—точнѣе—„нервно-психическимъ“ явленіе фیزیологическое. Въ самомъ дѣлѣ, чтò даетъ право отдѣлять сочетательные рефлексы отъ простыхъ рефлексовъ, которые самъ докладчикъ называетъ „машинообразными“ нервными (только нервными) дѣятельностями? ¹⁾ „Машинообразность“ и здѣсь остается полная, и нѣтъ никакихъ указаній на то, чтобы въ „сочетательныхъ“ рефлексахъ помимо нервной системы приходилъ еще и факторъ психическій. Вся разница, по признанію самого докладчика, заключается въ томъ, что въ одномъ случаѣ связь между раздраженіемъ и рефлексомъ „прирожденная“ или „наслѣдственная“ ²⁾, а въ другомъ случаѣ она образуется вслѣдствіе оставляемаго предшествующими раздраженіями „фیزیологическаго слѣда“ ³⁾. Этотъ слѣдъ, очевидно, играетъ роль приводнаго ремня, какимъ связываются отдѣльные колеса машины. Но и „наслѣдственная связь“ съ эволюціонной точки зрѣнія (которую раздѣляетъ докладчикъ) не есть нѣчто изначальное, а есть результатъ приспособленія (опыта) предшествующихъ поколѣній, и слѣдовательно съ этой точки зрѣнія понятіе сочетательнаго рефлекса должно прямо совпадать съ понятіемъ рефлекса простого. Такимъ образомъ „объективная психологія“, если она занимается сочетательными рефлексами, остается въ сущности фیزیологіей нервной системы и не дѣлаетъ ровно ничего для того, чтобы „перекинуть мостъ“ отъ фیزیологическаго къ психическому. Отношеніе докладчика къ „явленіямъ сознанія“ и „субъективной психологіи“ не вполнѣ ясно. Во всякомъ случаѣ, если нервно-психическая дѣятельность и имѣетъ свою „субъективную“ сторону, то эта сторона для „объективной науки“ не существуетъ. „Показанія самонаблюденія,—говорилъ докладчикъ,—для меня не убѣдительны, если переживанія, о которыхъ оно говоритъ, не обнаруживаются въ процессахъ фیزیологическихъ; да и едва ли можно утверж-

¹⁾ Вопросы философіи и психол. кн. 99, стр. 692—693.

²⁾ Ibid., стр. 696. ³⁾ Ibid., стр. 699.

дать, что есть процессы помимо физических проявленій: о духѣ внѣ мозга мы говоримъ только фигурально,—дѣло идетъ о нервномъ токѣ“. Отсюда ясно, что подлинно „научная“ педагогика должна обходиться безъ „субъективной“ психологii и безъ „явленій сознанія“, по крайней мѣрѣ личнаго (ибо докладчикъ допускаетъ еще и „безличное сознаніе“) ¹⁾, и строиться всецѣло на „рефлексологii“.

Конечно, такая педагогика можетъ быть только „машинообразною“. Прямой педагогическій выводъ изъ рефлексологii, о которомъ докладчикъ не упомянулъ прямо, долженъ бы заключаться въ томъ, что воспитаніе ничѣмъ не отличается отъ дрессировки животныхъ. Последняя, вѣдь, какъ разъ и основывается всецѣло на „сочетательно-двигательныхъ“ рефлексахъ: сначала приказаніе сопровождается ударомъ бича, а потомъ и одно приказаніе, или одинъ звукъ бича производитъ желательный эффектъ. Механической характеръ такого метода былъ нарочито подчеркнутъ во время преній однимъ изъ собесѣдниковъ, который сдѣлалъ попытку примѣнить законы сочетательнаго рефлекса къ явленіямъ мертвой природы, именно къ т. н. „Хладниевымъ фигурамъ“, въ которыя располагаются песчинки на стеклянной пластинкѣ, если по краю пластинки водить смычкомъ, или если водить смычкомъ по струнѣ скрипки, настроенной въ одинъ тонъ съ пластинкой. Справедливо было сказано, что такая „явная механизация воспитанія убійственна для самой теорii“ (А. П. Болтуновъ). Но надо полагать, что и самъ докладчикъ, обращаясь къ педагогикѣ, понималъ свои „законы сочетательнаго рефлекса“ не въ смыслѣ законовъ, а въ смыслѣ полезныхъ *аналогій* или сравненій, которыми можно иллюстрировать нѣкоторыя заранѣе другимъ путемъ установленныя дидактическія положенія. Такой именно характеръ и носятъ всѣ педагогическіе выводы докладчика. Однако и въ качествѣ *аналогій* „законы сочетательнаго рефлекса“ не вездѣ оказываются вполне подходящими. Возьмемъ напр. „законъ дифференцировки“, устанавливающій педагогическое правило „переходить отъ общаго къ частному“: звукъ, вызывающій рефлексъ сначала какъ звукъ вообще, затѣмъ вызываетъ рефлексъ какъ звукъ определенной высоты. Здѣсь „переходъ

¹⁾ См. В. М. Бехтеревъ. О личномъ и общемъ сознаніи. „Вѣстникъ психол.“ 1904, в. 9, стр. 631.

отъ общаго къ частному“ происходитъ окончательно, и когда онъ совершился, никакое звуковое раздраженіе не способно заставить организмъ опять реагировать на звукъ вообще. Но обученію, вѣдь, предстоитъ отъ частнаго снова переходить къ общему, и въ этомъ его основная задача. Въ рефлексахъ для такого синтеза нѣтъ мѣста, потому что въ нихъ нѣтъ центральнаго активнаго и сознательнаго агента—души. Неудивительно, что нѣкоторыя педагогическія правила докладчика вызвали энергичныя возраженія со стороны присутствовавшихъ педагоговъ: напр. правило „наводящихъ вопросовъ“, выводимое изъ „закона сигнала“,—по которому сопутствующее раздраженіе (напр. свѣтовое) вызываетъ сочетательный рефлексъ и въ томъ случаѣ, если оно производится нѣсколько ранѣе основнаго (болевого) раздраженія,—или правило оживленія урока „анекдотами“. Дѣйствительно, подобные приемы допустимы развѣ лишь въ исключительныхъ случаяхъ, а никакъ не въ видѣ постоянныхъ правилъ. Но ясно, что, если бы въ процессѣ обученія мы имѣли дѣло съ „сочетательными рефлексами“, то законы этихъ послѣднихъ должны бы имѣть безусловное и неоспоримое значеніе для всякаго обученія.

Единственное принципиальное возраженіе противъ доклада было сдѣлано Московскимъ психологомъ А. П. Болтуновымъ, который рѣшительно протестовалъ противъ „незаконнаго вмѣшательства“ фізіологіи въ психологію и высказалъ нѣсколько основательныхъ соображеній въ пользу „самонаблюденія“. Помимо этого единичнаго заявленія, докладъ не обсуждался по существу. Что далеко не всѣ эксперименталисты раздѣляютъ мнѣнія акад. Бехтерева о „явленіяхъ сознанія“, это не подлежитъ сомнѣнію. Но, повидимому, принципиальный вопросъ представлялся не такъ важнымъ, какъ ярко выраженное докладчикомъ предпочтеніе „объективному“ экспериментальному методу.

Къ теоретическимъ докладамъ ученыхъ фізіологовъ тѣсно примыкали доклады практическаго характера, предложенные нѣкоторыми врачами. Здѣсь на практикѣ всего удобнѣе было провѣрить, въ какой мѣрѣ приложима фізіологія въ педагогикѣ. Когда рѣчь шла о физическомъ воспитаніи и о школьной гигиенѣ, тогда можно было видѣть, что вмѣшательство фізіологіи въ педагогику успѣло уже принести самые благопріятные результаты. Таковы были доклады д-ра *Гориневскаго* („Анатомо-фізіологическія и психологическія осно-

ванія для распредѣленія разнаго рода физическихъ упражненій по возрасту“) и д-ра *Груздева* („Объективная оцѣнка упитанности дѣтей“). Но всякая попытка распространить компетенцію физиологій на всю область воспитанія неизбежно приводитъ къ неприемлемымъ педагогическимъ выводамъ. Это мы видѣли въ докладѣ д-ра *Оршанскаго* „Практическія задачи психопатологій въ нормальной школѣ“. Отмѣтивъ большую распространенность въ нашихъ школахъ разнаго рода нервныхъ заболѣваній, докладчикъ указываетъ двѣ причины этого явленія: „колебанія въ настроеніи“ школьниковъ вслѣдствіе неравномѣрнаго распредѣленія работы и „состояніе угнетенія“, въ которомъ, будто бы, чуть не всегда пребываетъ нашъ школьникъ вслѣдствіе дисциплины, отлѣтокъ и т. п. Отсюда дѣлается выводъ, что въ школу долженъ быть допущенъ кромѣ педагога психопатологъ. Это тѣмъ болѣе естественно, что въ настоящее время „все новое вносится въ педагогику не педагогами, а врачами“. Психопатологъ не только долженъ слѣдить за состояніемъ нервной системы школьника, но долженъ „имѣть рѣшающій голосъ“ и въ вопросахъ учебныхъ (особенно о малоуспѣшныхъ дѣтяхъ) и—главное—въ вопросахъ дисциплинарныхъ. Всѣ поводы для дисциплинарныхъ взысканій докладчикъ рассматриваетъ какъ „конфликты между учащимися и учащими, зависящіе отъ психоза съ той и другой стороны“. Сами педагоги, какъ „сторона“, въ разрѣшеніи этихъ конфликтовъ не компетентны. Что же касается наказаній, то это „бессмыслица, не дающая никакихъ результатовъ“.—Совершенно вѣрно, что заботиться о нервной системѣ дѣтей необходимо, и что для этой цѣли присутствіе особаго врача въ школѣ было бы желательно. Но нельзя забывать, что кромѣ нервной системы у школьника есть душа, у которой тоже есть свои потребности и свои цѣли, и эти духовныя потребности и цѣли должны господствовать въ школѣ. Конечно, ихъ необходимо согласовать съ интересами физического здоровья, но взять послѣднее за главное и чуть ли не единственное основаніе для пересмотра всей системы духовнаго воспитанія значить придавать физиологій совершенно несоотвѣтствующее значеніе. Въ такомъ случаѣ воспитаніе у насъ неизбежно обратится въ гигиѣну ¹⁾, а школа въ больницу или санаторію для нервно-больныхъ, въ которой больше всего боятся, какъ бы

¹⁾ Ср. *Münsterberg*. Psychologie. I, S. 198.

не обезпokoить чѣмъ нибудь пациентовъ. Такое „потакающее“ или „поддакивающее“ воспитаніе ¹⁾ (едва ли полезное и для нервной системы—нормальной конечно, которая укрѣпляется въ борьбѣ и исполненіи долга) въ послѣднее время, кажется, начинаетъ прививаться и у насъ въ Россіи, и важнѣйшей причиною этого явленія нужно считать именно развивающееся „засилье фیزیологіи“ въ области воспитанія духа. Изъ одной крайности мы, повидимому, переходимъ въ другую. Поэтому педагогическія предположенія д-ра Оршанскаго встрѣтили вполне понятную оппозицію со стороны нѣкоторыхъ членовъ съѣзда изъ педагоговъ.

Описанная гигиеническая точка зрѣнія на воспитаніе нашла нѣкоторое отраженіе и въ предложенномъ проф. *Е. А. Незнамовымъ* проектѣ „школьно-гигиенической лабораторіи при врачебной части Министерства народнаго просвѣщенія“. Лабораторія, „при содѣйствіи педагоговъ и врачей“, должна „разрабатывать простѣйшіе методы изслѣдованія фیزیческаго и психическаго развитія учащихся“, а затѣмъ, когда въ учебныхъ заведеніяхъ будутъ произведены по этимъ методамъ изслѣдованія, „систематизировать“ ихъ и примѣнять „къ рѣшенію цѣлаго ряда педагогическихъ задачъ“. На первомъ планѣ имѣется въ виду, конечно, правильная „постановка фیزیческаго воспитанія и охрана нервно-психическаго здоровья учащихся“; но вмѣстѣ съ этимъ затрагиваются и вопросы учебнаго характера, напр. вопросъ объ „успѣшности въ наукахъ“ въ связи съ фیزیческимъ развитіемъ, о „затрудненіяхъ при изученіи нѣкоторыхъ предметовъ въ зависимости отъ индивидуальныхъ особенностей дѣтей“, о распредѣленіи учебныхъ занятій и т. п.—Этотъ проектъ, вполне рациональный съ точки зрѣнія фیزیческаго воспитанія, можетъ вызывать сомнѣнія въ двухъ отношеніяхъ. Во-первыхъ не ясно, насколько гигиеническая точка зрѣнія не будетъ вытѣснять собою другихъ болѣе важныхъ точекъ зрѣнія при „рѣшеніи цѣлаго ряда педагогическихъ задачъ“. Во-вторыхъ весьма сомнительно, чтобы психологическія изслѣдованія при помощи „простѣйшихъ методовъ“, произведенныя не-спеціалистами, могли привести къ какимъ-либо цѣннымъ результатамъ ²⁾.

¹⁾ *Мюнстербергъ*. Психологія и учитель, стр. 17, 199 и др.

²⁾ См. *Г. И. Челпановъ*. Что нужно знать педагогу изъ психологіи. „Вопр. фил. и псих.“ кн. 106, стр. 67.

Если погоня за точностью метода роковымъ образомъ направляетъ экспериментальную педагогику къ элементарнымъ, чисто нервнымъ процессамъ въ родѣ рефлексовъ, то педагогическая дѣйствительность, какъ разъ наоборотъ, заставляетъ все время обращаться къ самымъ сложнымъ психическимъ явлениямъ. Чтобы выйти изъ затрудненія, представители новой педагогики, изучающіе сложные процессы, прибѣгаютъ къ расширенію понятія „эксперимента“, при чемъ стирается всякая граница между экспериментомъ и наблюдениемъ; но вмѣстѣ съ тѣмъ, желая сохранить за своими изслѣдованіями всѣ преимущества точности и объективности (хотя бы *in spe*), они настаиваютъ, что этотъ расширенный методъ существенно не отличается отъ того точнаго метода, которымъ изучаются рефлексы. Тѣмъ самымъ предполагается, что точка зрѣнія на душевную жизнь остается здѣсь приблизительно та же, что и въ „рефлексологіи“. Такую позицію занимаетъ новое въ exper. педагогикѣ теченіе „естественнаго эксперимента“. Принципы новаго метода были провозглашены еще на 1-мъ „экспериментальномъ съѣздѣ“ А. О. Лазурскимъ. Теперь мы узнали подробно объ опытахъ примѣненія этого метода и ихъ результатахъ изъ докладовъ того же А. О. Лазурскаго („Естественно-экспериментальные схемы личности“) и его учениковъ, работающихъ, какъ уже было сказано, въ области индивидуальной психологіи, т. е. въ области самыхъ сложныхъ психическихъ явленій.

Особенность „естественнаго эксперимента“, по словамъ г. Лазурскаго, состоитъ въ томъ, что онъ производится не въ лабораторіи, и не при помощи приборовъ, а въ обычной жизненной (въ данномъ случаѣ школьной) обстановкѣ при помощи обычныхъ школьныхъ дѣятельностей, при чемъ фактъ изслѣдованія остается неизвѣстнымъ для дѣтей. Подобный экспериментъ былъ испробованъ докладчикомъ и его учениками въ низшей и средней школѣ, при чемъ преслѣдовались двѣ задачи: 1) произвести „психолого-характерологическіе анализы личностей“ школьниковъ съ цѣлью опредѣленія ихъ типовъ, 2) опредѣлить значеніе разныхъ учебныхъ предметовъ для развитія отдѣльныхъ сторонъ психики, или способностей. Последней задачѣ докладчикъ придаетъ огромное значеніе въ виду перегруженности современныхъ школьныхъ программъ: точное знаніе „психопедагогической“ компетенціи каждаго учебнаго предмета поможетъ правильному „раздѣленію труда“ между предметами и приведетъ къ „экономіи силъ“. Ни отзывы специалистовъ, которые склонны преувеличивать значеніе своихъ предметовъ, ни „ло-

гическое обдумываніе“ связи между наукой и развиваемыми ею способностями, если оно не провѣрено на опытѣ, этого вопроса рѣшить не могутъ; единственное средство—„естественный экспериментъ“.—Постановка „естественнаго эксперимента“ можетъ быть двойкая. Можно вести изслѣдованія во время обычныхъ школьныхъ занятій, не нарушая ихъ теченія. Такой методъ пока достаточно не испробованъ; но выяснилась полная возможность для экспериментатора совмѣстно съ педагогомъ выработать „экспериментальный урокъ“, напр. по естествознанію. Это просто рядовой урокъ, только расположенный по особой программѣ, въ которой послѣдовательно вызываются къ дѣятельности разныя психическія функціи, начиная съ простыхъ и кончая сложными. Напр. изучая бабочку и гусеницу и заставляя учениковъ ихъ описать, потомъ сравнить, потомъ объяснить (напр. со стороны ихъ приспособительной окраски), мы можемъ наблюдать, какъ функционируютъ у учениковъ способности воспріятія, представленія, мышленія и т. д. Докладчикъ полагаетъ, что подобныя программы можно согласовать съ полною свободою учителя, который долженъ быть „творцомъ на урокѣ“. Но пока экспериментаторы находятъ болѣе удобнымъ примѣнять другой методъ: берутъ 3—5 школьниковъ и продѣлываютъ съ ними „экспериментальный день“ въ видѣ особыхъ уроковъ, согласованныхъ, однако, по содержанію и плану съ текущими занятіями. Въ теченіе 3½ часовъ дѣтямъ даются самыя разнообразныя занятія, въ которыхъ они могли бы проявить различныя психическія и физическія функціи (заучиванье стихотворенія, сочиненіе „на три слова“, описание картинки, арифметическая задача, рисованіе статуетки, чтеніе разсказа съ „соціально-моральнымъ“ содержаніемъ, гимнастика и ручной трудъ). Экспериментаторы наблюдаютъ дѣтей и записываютъ свои наблюденія по заранѣе выработанному плану: напр. наблюдаютъ манеру заучиванья наизусть (съ движеніями или безъ движеній) и опредѣляютъ моторный, или неподвижный типъ; отмѣчаютъ количество пропущенныхъ при повтореніи (послѣ 10-минутнаго заучиванья) словъ и т. п. На основаніи этихъ наблюденій составляются характеристики, которыя изображаются графически въ особыхъ „схемахъ“. Графическая „схема личности“, выработанная докладчикомъ, состоитъ изъ трехъ концентрическихъ круговъ, раздѣленныхъ радіусами на рядъ секторовъ. Три круга должны обозначать три ступени одаренности (слабый или бѣдный, средній и сильный или богатый типы) и характеризовать личность съ количественной стороны. Радіусы (секторы) должны обозначать отдѣльныя функціи личности (вниманіе, память, мышленіе и т. д.), которыя и обозначены на окружности, и такимъ образомъ должны характеризовать личность съ качественной стороны. Если теперь мы отмѣтимъ сравнительную высоту каждой функціи изслѣдуемаго индивиду-

ума точками на соответствующихъ радиусахъ и затѣмъ соединимъ всѣ точки линиями, то мы получимъ замкнутую кривую, при чемъ окруженная ею площадь будетъ обозначать сравнительное богатство данной личности, а ея углы будутъ обозначать характерныя особенности данной личности со стороны отдѣльныхъ психическихъ функций. Такимъ образомъ у слабо одареннаго кривая будетъ колебаться въ предѣлахъ малаго круга, а у сильнаго—въ предѣлахъ большаго круга, и чѣмъ ближе будетъ кривая подходить къ правильному кругу, тѣмъ ближе будетъ данная личность къ нормѣ данной ступени. Докладчикъ признаетъ, что не всѣ функции могутъ быть занесены на эту схему. Напримѣръ, моральная сфера „пока“ можетъ быть изучаема только путемъ простаго наблюденія: посредствомъ разсказа съ моральнымъ содержаніемъ экспериментаторы пытались изслѣдовать нравственное чувство, но оказалось, что они могли получить только нравственныя сужденія. Точно также плохо поддается эксперименту эстетическое чувство. Далѣе, докладчикъ подчеркиваетъ, что съ подобными схемами нужно обращаться осторожно и какъ можно основательнѣе ихъ провѣрять. Такъ „естественный экспериментъ“ разрѣшаетъ свою первую задачу.—Опытъ разрѣшенія второй задачи былъ данъ въ докладѣ *Л. А. Новарской* („Сравнительное психопедагогическое значеніе разныхъ учебныхъ предметовъ“). Но здѣсь мы узнали немного: послѣ многообѣщавшаго предисловія о необходимости радикально реформировать школьныя программы на основаніи естественно-экспериментальныхъ изслѣдованій мы услышали самыя шаблонныя соображенія о значеніи 8-ми избранныхъ докладчицей предметовъ, основанныя, повидимому, не столько на экспериментѣ, сколько на „логическомъ обдумываніи“ (не всегда достаточно глубокомъ),—въ родѣ того напр., что на урокахъ русскаго языка можно развивать память, и что для этого нужно „возможно чаще давать заучивать наизусть“. Никакого фактическаго обоснованія не было дано, да и сомнительно, чтобы такая широкая задача, какъ разсматриваемая, могла быть выполнена новою экспериментальною школою въ такой короткій срокъ. Эту задачу, такимъ образомъ, можно оставить въ сторонѣ.

Строгіе послѣдователи экспериментализма, какъ и его критики, съ самаго начала констатировали въ теоріи „естественнаго эксперимента“ шагъ назадъ къ методу простаго наблюденія¹⁾. Подобный взглядъ былъ высказанъ и теперь по поводу доклада Лазурскаго А. П. Нечаевымъ. Болѣе „либеральныя“ эксперименталисты, напротивъ, отказывались

¹⁾ См. отчетъ о первомъ эксперим. съѣздѣ въ „Русск. Шк.“ 1911 № 2, стр. 184. Ср. ст. *Г. И. Челпанова* въ Вопрос. филос. и псих., № 106, стр. 48.

признать въ методѣ Лазурскаго что-либо новое въ сравненіи съ прежнимъ экспериментомъ, указывая на аналогичные опыты Винэ, Штерна и др. (А. П. Болтуновъ). Мы не видѣли, чтобы докладчику въ теоріи удалось отмежеваться отъ простаго методическаго наблюденія. Онъ указывалъ на то, что „естественный экспериментъ“ требуетъ основательной подготовки и тщательной обработки результатовъ. Но это требованіе обязательно и для „методическаго“ наблюденія¹⁾: достаточно указать на подготовку и обработку астрономическихъ наблюденій, которыя никто не назоветъ экспериментомъ. Другое высказанное докладчикомъ соображеніе, что наблюдатель, въ отличіе отъ экспериментатора, вынужденъ пассивно ожидать возникновенія наблюдаемаго явленія и пользоваться имъ, какъ оно дано, безъ измѣненій, въ сущности непримѣнимо къ наблюденію педагога, который всегда активенъ и всегда нѣчто вызываетъ въ воспитанникѣ. Все дѣло въ томъ, какую цѣль онъ при этомъ имѣетъ въ виду,—педагогическую, или психологическую: слѣдовательно въ наблюденіи онъ связанъ своей же собственной педагогической точкою зрѣнія. Но эта связанность остается и въ методикѣ Лазурскаго, — не только въ „эксперим. урокъ“, главная цѣль котораго остается, очевидно, педагогическая, но и въ „эксперим. днѣ“, гдѣ психологическая цѣль въ интересахъ естественности приспособляется къ педагогическому плану и методу. Если понимать дѣло такъ, то педагогика всегда была экспериментальною, и „экспериментальные дни“ были извѣстны еще древне-греческимъ философскимъ и древне-христіанскимъ высшимъ школамъ, въ которыхъ практиковались долговременныя испытанія учениковъ путемъ пробныхъ занятій прежде занятій систематическихъ. Правда, здѣсь большую роль игралъ уже субъективный элементъ.—Но принципъ „естественности“ едва ли не обязываетъ къ принятію и этого элемента, если рѣчь идетъ о высшихъ процессахъ и въ особенности „о личности“. Чѣмъ менѣе обнаруживается психическій процессъ въ видимыхъ для насъ физиологическихъ измѣненіяхъ (а таковы всѣ высшіе процессы), тѣмъ болѣе при изученіи ихъ мы обязываемся пользоваться самонаблюденіемъ, при чемъ мы только догадываемся по весьма отдаленнымъ внѣшнимъ признакамъ о переживаніи наблюдаемаго

¹⁾ Ср. *Мейманъ*. Лекціи 3 изд., стр. 23 слѣд.

лица и возстановляемъ картину процесса по собственнымъ аналогичнымъ переживаніямъ. Что касается собственно „личности“, то извѣстно, что въ личности указывается „предѣль объективнаго знанія“¹⁾. Все „личное“ (если исключить общія „типическія“ черты, которыя могутъ быть характерны для личности, но не составляютъ личности) является безусловно цѣльнымъ и неповторимымъ, а потому не можетъ подлежать ни анализу, ни обобщенію (абстракціи) и можетъ быть постигаемо или путемъ интуиціи, „вчувствованія“, или путемъ сведенія (не къ общимъ понятіямъ), а къ общимъ „дѣйностямъ“²⁾. Всякое другое постиженіе личности справедливо считается именно „искусственнымъ“³⁾. Поэтому Наторпъ, который, кажется, впервые употребилъ выраженіе „естественный экспериментъ“, примѣняетъ это названіе не къ объективному изслѣдованію, а именно къ интуитивному проникновенію въ личность воспитанника, которое называется педагогическимъ чутьемъ или тактомъ⁴⁾, и которое обычно соединяется съ педагогическимъ наблюденіемъ. Такимъ образомъ понятіе эксперимента оказывается шире понятія объективнаго наблюденія, и подлинно „естественнымъ“ методомъ въ отношеніи къ личности является методъ субъективный. Если отождествлять все научное съ естественно-научнымъ, то этотъ методъ придется назвать „экспериментальнымъ искусствомъ“⁵⁾. Отъ этого субъективнаго элемента едва ли удалось вполне отрѣшиться и г. Лазурскому. Напр., чтобы опредѣлить относительное „богатство“ воображенія по сочиненію „на три слова“ или по рисунку, конечно, не достаточно сосчитать количество образовъ, а требуется художественная ихъ оцѣнка, не имѣющая ничего общаго съ „объективнымъ“ методомъ.—Но, съ другой стороны несомнѣнно и то, что при изслѣдованіи болѣе элементарныхъ процессовъ г. Лазурскій пользуется методомъ искусственнымъ, мало отличающимся отъ лабораторнаго эксперимента. Напр., когда заставляють учениковъ въ теченіе 10 минутъ

1) Съ этимъ согласны и нѣкоторые эксперименталисты. См. *Мейманъ*. Лекціи, т. II, стр. 3.

2) См. напр. *Dessoir*. Seelenkunst und Psychognosis. „Archiv f. System. Philosophie“, III, S. 374 ff. *Г. Рижертъ*. Границы естественно-научнаго образованія понятій (Спб. 1904), стр. 307 слѣд.

3) *Мюнстербергъ*. Психологія и учитель, стр. 31.

4) *П. Наторпъ*. Философія какъ основа педагогика (М. 1910), стр. 53.

5) *Ср. Ришаръ*. Экспериментальная педагогика (М. 1914), стр. 6.

заучивать стихотвореніе и затѣмъ дѣлають подсчетъ воспроизведенныхъ словъ, тогда мы находимся, очевидно, не въ классѣ, а въ лабораторіи. Такимъ образомъ „естественный экспериментъ“ оказывается методомъ весьма разнообразнымъ (какъ разнообразна жизнь, которую онъ хочетъ объять), или—вѣрнѣе — соединеніемъ разныхъ методовъ, хотя преобладающимъ методомъ является, повидимому, „методическое наблюденіе“.—Что касается ссылокъ на прецеденты (въ родѣ опытовъ Бинэ и Штерна), то они показываютъ только то, что и прежде въ эксперим. педагогикѣ было теченіе, тяготѣвшее къ методу простого наблюденія. Но послѣдовательные эксперименталисты (даже умѣренные, какъ Мейманъ) относились къ этому теченію отрицательно ¹⁾.

Такимъ образомъ въ движеніи „естественнаго эксперимента“ нельзя не видѣть нѣкотораго разочарованія въ строгомъ лабораторномъ экспериментѣ и выступленія извѣстной части экспериментальной школы на болѣе широкую методическую дорогу. Самъ докладчикъ, отвѣчая на недоумѣнія А. П. Нечаева, объявилъ, что „дѣло (экспериментализма) расчленяется“, что въ эксперим. педагогикѣ „опредѣляются разновидности“, и объяснилъ это именно выяснившееся недостаточностью лабораторнаго эксперимента для изученія такихъ сложныхъ явленій, какъ личность. Но это расхожденіе пока остается только методическимъ. Несмотря на ясно сознаваемое „расчлененіе“, представители новаго теченія упорно называютъ свой методъ „экспериментальнымъ“ (разумѣется въ „объективномъ“ смыслѣ),—конечно, не изъ приверженности къ старой модѣ ²⁾, а потому, что они дѣйствительно не видятъ существенной разницы между новымъ и старымъ методами и вѣрятъ, что впослѣдствіи „естественный экспериментъ“ будетъ такимъ же точнымъ методомъ, какъ

¹⁾ Когда Лай выступилъ съ требованіемъ, чтобы т. н. „дидактический экспериментъ“ производился прямо на урокахъ (= „эксперим. урокъ“ г. Лазурскаго), или во всякомъ случаѣ былъ точною копіей урока (= „эксперим. день“), то Мейманъ усмотрѣлъ въ этомъ „ложный взглядъ какъ на преподаваніе, такъ и на дидактический экспериментъ“ и заявилъ, что для эксперимента допустимо лишь „нѣкоторое приближеніе къ тому, что происходитъ въ школѣ“, и то лишь „въ нѣкоторыхъ опытахъ“, ибо „самой природой эксперимента обусловлено то обстоятельство, что здѣсь всегда создаются и существенныя условія для дѣятельности ребенка“. Мейманъ. Лекція, ч. III, стр. 8, 10, 11.

²⁾ Ср. Г. И. Челпановъ. Вопросы филос. и психол., кн. 106, стр. 48.

лабораторный, и что онъ дастъ возможность включить въ сферу экспериментальнаго изслѣдованія даже такія „сложныя“ явленія, какъ нравственныя проявленія личности. Въ основѣ этого вѣрованія лежитъ убѣжденіе, что явленія „нервно-психической сферы“ отличаются между собою только большею или меньшею „сложностью“, въ которой нужно лишь разобраться. Потому-то мы и видѣли, что представитель „естественнаго эксперимента“ привѣтствовалъ „физиологическую“ точку зрѣнія акад. Павлова. Старая точка зрѣнія на душевную жизнь сказывается соотвѣтствующимъ образомъ и на тѣхъ результатахъ „естественно-экспериментальныхъ“ изслѣдованій, которыя даны въ „схемѣ личности“ г. Лазурскаго.

Въ основѣ этой „схемы“ лежитъ взглядъ на личность, какъ на механическое соединеніе отдѣльныхъ способностей или функцій, для котораго не мыслится особаго реального центра, кромѣ связи этихъ способностей съ данною нервной системой¹⁾. Отсюда и получается, что стоитъ только изучить и измѣрить эти способности въ отдѣльности, и мы будемъ имѣть полную картину личности. Такое разрѣшеніе сложной проблемы личности не можетъ не прельщать своей простотой, и „схема“ г. Лазурскаго на сѣздѣ имѣла большой успѣхъ. Нѣкоторые педагоги совѣтовали ввести ее въ школьную практику вмѣсто балловой системы. Самъ докладчикъ склоненъ былъ, повидимому, придавать своей схемѣ сакраментальное значеніе и только настаивалъ на необходимости ее „провѣрять и провѣрять“, чтобы не депрессировать ребенка рѣшительнымъ приговоромъ. Однако педагогическое значеніе „схемы“ г. Лазурскаго, какъ и другихъ подобныхъ „схемъ“ и „профилей“, весьма сомнительно. Прежде всего, здѣсь представлена, конечно, не личность, которая въ своей индивидуальности неповторима и несравнима, а лишь ея „типическія“ или общія разнымъ индивидуумамъ черты. Это положеніе, признаваемое и эксперименталистами²⁾, должно быть особенно подчеркнуто для педагогики. То чисто индивидуальное („individuum“ по Риккерт³⁾), мимо чего про-

1) Ср. А. О. Лазурскій. Очеркъ науки о характерахъ, изд. 2-ое, стр. 54. Ср. Вопросы филос. и псих., кн. 100, стр. 735.

2) Мейманъ. Лекціи II, стр. 3.

3) Г. Риккертъ. Границы естественно-научнаго образованія понятій, стр. 319.

ходить психологія со своей естественно-научной точкой зрѣнія, для педагога есть цѣнность, которая не можетъ быть игнорирована, хотя бы общія или типическія особенности личности были ему исчерпывающимъ образомъ извѣстны. Но и со стороны „типическихъ“ особенностей личности „схема“ Лазурскаго далеко не отвѣчаетъ своему назначенію. Что она не исчерпываетъ всѣхъ „функцій“, это признаетъ и самъ докладчикъ. Допустимъ, что эта неполнота временная; но только при механическомъ взглядѣ на личность можно воображать, что мы имѣемъ все-таки „схему личности“, ничего не зная о нравственной ея сторонѣ. Далѣе, въ „схемѣ“ совершенно не указывается внутренняя связь между отдѣльными функціями, которая для опѣнки личности имѣетъ не меньшее значеніе, чѣмъ сравнительная высота каждой функціи. Эта связь едва ли можетъ быть опредѣлена помимо „субъективнаго метода“. Для качественного опредѣленія „функцій, которое должно бы, повидимому, составлять центръ тяжести въ „схемѣ“, на самомъ дѣлѣ отведено слишкомъ мало мѣста. Конечно, для опредѣленія напр. мышленія мало указать сравнительную силу этой функціи, а нужно указать, какой типъ мышленія (научный, или практической, аналитической, или синтетической и т. д.) имѣется въ виду. Въ „схемѣ“ для этой цѣли каждый секторъ, отвѣчающій отдѣльной функціи, имѣетъ подраздѣленія, но совершенно очевидно, что въ эти подраздѣленія не можетъ уложиться все разнообразіе типовъ и ихъ комбинацій, и — главное — типы отдѣльныхъ функцій не намѣчены, и опредѣленіе ихъ, повидимому, предоставляется изслѣдователю. Этотъ недостатокъ обнаруживаетъ истинное значеніе „схемы:“ она можетъ служить формою для собиранія „индивидуальнаго“ матеріала съ цѣлью выясненія разныхъ типовъ отдѣльныхъ психическихъ процессовъ (задача, еще не разрѣшенная индивидуальной психологіей¹⁾), а отнюдь не для педагогическаго „психогносиса“. Что касается количественныхъ опредѣленій, отмѣчаемыхъ высотой радіуса, то они не могутъ имѣть особенной цѣнности, потому что производятся безъ всякаго объективнаго критерія, „на глазъ“, какъ справедливо замѣтилъ А. П. Нечаевъ. Къ этому нужно прибавить, что всѣ опредѣленія „схемы“ могутъ имѣть лишь относительное значеніе для дан-

¹⁾ Ришаръ. Экспериментальная педагогика, стр. 26.

наго момента и для даннаго ограниченнаго круга предметовъ. На основаніи „экспериментальнаго дня“ и даже многихъ такихъ „дней“ нельзя сказать навѣрное, что подмѣченныя типическія особенности ребенка суть постоянныя, а не временныя и наносныя (самъ докладчикъ говорилъ, что его „естественный“ методъ рассчитанъ главнымъ образомъ на экзопсихику, которая не поддается лабораторному эксперименту); нельзя ручаться и за то, что напр. на урокъ Закона Божія, который не включенъ въ „эксперим. день“, ребенокъ не обнаружилъ бы другихъ весьма важныхъ типическихъ особенностей. Въ качествѣ эквивалента балловой системы „схема“ Лаурурскаго близко напоминаетъ бы принятую въ нѣкоторыхъ школахъ систему отдѣльныхъ отмѣтокъ по „поведенію, вниманію, прилежанію и знанію“. Но послѣдняя менѣе претенціозна, — она характеризуетъ школьника только со стороны его отношенія именно къ даннымъ урокамъ. Едва ли можно желать, чтобы педагогъ ставилъ отмѣтки по „мышленію, памяти, воображенію“ и т. д. Живую личность можно описать только въ свободной характеристикѣ.

Изъ доклада *К. И. Поварнина* („Къ вопросу объ экспериментально-психологическомъ изслѣдованіи дѣтей въ дошкольномъ возрастѣ“) мы узнали, что „естественный экспериментъ“, т. е. методическое наблюденіе съ особеннымъ успѣхомъ примѣняется къ изслѣдованію дѣтей младшаго возраста въ Педологическомъ институтѣ при Психо-неврологическомъ институтѣ. — Вообще „естественный экспериментъ“ былъ доминирующимъ мотивомъ третьяго сѣзда. Въ сравненіи съ нимъ лабораторный психологическій экспериментъ представленъ былъ на этотъ разъ довольно слабо. Сюда относились: докладъ *О. Р. Шредеръ* „Къ вопросу объ изслѣдованіи утомленія по методу колебанія вниманія“ и демонстрація *А. П. Нечаевымъ* извѣстнаго уже по 2-му сѣзду „метода единого процесса“ для изслѣдованія интеллекта. Оба доклада относились къ психологійи взрослыхъ и для педагогики прямого интереса не представляли.

Отмѣченная своеобразная особенность 3-го сѣзда даетъ нѣкоторое основаніе надѣяться, что изученіе „сложныхъ“ явленій болѣе широкимъ методомъ въ дальнѣйшемъ приведетъ новую педагогику къ болѣе „естественному“ пониманію природы душевной жизни и ея цѣлей и къ освобожденію отъ узкихъ рамокъ „психологизма“ въ телеологійи вос-

питанія и „физиологизма“ въ методологiи. Эта надежда поддерживается и тѣмъ наблюдениемъ, что „экспериментальная педагогика“ чувствуетъ себя далеко не вполне свободно, когда она хочетъ быть подлинной педагогикой, а не педологiей только. Ея стихiя—психологическая лабораторiя; напротивъ, атмосфера школы, въ которой, какъ бы она ни была плоха, витаютъ незримыя для глаза традиции идеализма и духовности, оказывается не вполне благопрiятною для рефлексологiи и всякаго рода механизации. Поэтому, когда эксперим. педагогика хочетъ прямо отвѣчать на запросы школы, она вынуждена или временно забывать о своихъ принципиальныхъ предпосылкахъ, или терпѣть явную неудачу въ попыткахъ примирить непримиримое. Примѣръ перваго рода можно было наблюдать въ появленiи на сѣздѣ доклада *П. П. Лебедева* „О логикѣ, какъ предметѣ обученiя въ средней школѣ“. Главная мысль доклада сводилась къ требованiю расширить философское образованiе въ гимназiи присоединениемъ къ проходимому здѣсь курсу логики и психологiи „введенiя въ философию“. Вполнѣ понятно, что докладчикъ (не эксперименталистъ), хорошо знающiй по преподавательскому опыту въ семинарiи образовательное значенiе философскихъ предметовъ, могъ защищать подобный проектъ. Но по какой ассоциации могъ возникнуть такой докладъ на экспериментальномъ сѣздѣ, если не по ассоциации контраста? Тѣмъ не менѣе докладъ былъ принятъ сочувственно присутствовавшими педагогами, и это едва ли горѣрило о полномъ ихъ сочувствiи принципамъ экспериментализма.—Примѣръ втораго рода можно было видѣть въ докладѣ *А. П. Нечаева* „О преподаванiи психологiи въ средней школѣ“. Поводомъ къ новому обсужденiю этого вопроса послужилъ возникшiй въ Министерствѣ проектъ устранить психологiю изъ средней школы. Докладчикъ энергично защищалъ свою науку, при чемъ привлечены были слѣдующiе аргументы принципиальнаго характера. Психологiя, съ одной стороны, отвѣчаетъ прямымъ запросамъ „юношества старшихъ классовъ гимназiй“. Въ этомъ возрастѣ „самъ собою возникаетъ интересъ къ вопросамъ душевной (духовной?) жизни: къ вопросамъ совѣсти, этики, религiи, поэтическаго вдохновенiя,—значить, юноша по природѣ психологъ“. Съ другой стороны, психологiя отвѣчаетъ основнымъ задачамъ школы. Во-1-хъ, главная цѣль воспитанiя — нравственно-

цѣльная личность; но развѣ можно представить себѣ таковую безъ необходимаго для личности синтеза? Преподаваніе психологіи является въ этомъ отношеніи „незамѣнимымъ средствомъ“: оно „содѣйствуетъ выработкѣ міросозерцанія и формированію личности“. Во-2-хъ, теперь признано, что въ средней школѣ должно господствовать изученіе природы. Но человѣкъ есть вѣнецъ природы, и если необходимы физика и зоологія, то какъ можно выбросить психологію? Можно сослаться на то, что о „душевной“ жизни говорятъ на урокахъ русскаго языка, Закона Божія, исторіи и т. д.; но эти разбросанныя и несогласованныя свѣдѣнія не могутъ же сами объединиться въ цѣльное знаніе. Ссылаются на многопредметность, но единственнымъ рациональнымъ средствомъ борьбы съ многопредметностью является возможное объединеніе преподаванія. Такимъ образомъ мы опять приходимъ къ необходимости объединяющей науки, какою и должна быть психологія.—Все это прекрасно. Но рѣчь идетъ, вѣдь, не о старой философской или теоретической психологіи, а о новой экспериментальной, которая разсматриваетъ себя какъ часть біологіи и рѣшительно отмежевывается отъ всякой философіи. Можно понять, что такая психологія должна быть изучаема, какъ знаніе о природѣ, подобно физиологіи. Но какое отношеніе она можетъ имѣть къ синтезу знаній и тѣмъ болѣе къ формированію нравственно-цѣльной личности? Если психологія „даетъ поводъ касаться многого, о чемъ говорятъ другіе предметы“, то это еще не синтезъ; да и число такихъ „поводовъ“ не слишкомъ велико, такъ какъ гуманитарныя науки, о которыхъ упоминаетъ докладчикъ, говорятъ о душѣ совсѣмъ не то, что говоритъ экспериментальная психологія въ качествѣ естественной науки: онѣ подходятъ къ душѣ съ точкою зрѣнія „цѣнности“ и интересуются живою личностью въ ея нераздѣльности. Тѣмъ труднѣе понять, какъ могъ бы юноша найти удовлетвореніе своимъ религіознымъ или нравственнымъ запросамъ въ наукѣ біологической? Можетъ быть, онъ найдетъ это въ построенной на основѣ біологіи философіи, но въ самой біологіи, а слѣдовательно и въ эксперим. психологіи онъ найдетъ только знаніе реальныхъ фактовъ. Поэтому т. н. юношескій „идеализмъ“, въ которомъ интересъ къ „должному“, къ идеямъ имѣетъ рѣшительный перевѣсъ надъ интересомъ къ

реальной действительности ¹⁾, очень мало имѣеть общаго съ эксперим. психологіей. По поводу доклада кѣмъ то было высказано соображеніе, что психологія можетъ научить человѣка бережнѣе относиться къ душѣ своего ближняго: еслибы напр. инженеръ былъ знакомъ съ психологіей, то онъ „не смотрѣлъ бы на рабочаго какъ на попату“. Но какъ можно ждать этого отъ той психологіи, которая сама склонна разсматривать человѣка какъ машину, какъ „захватывающій“ механизмъ?—Конечно, все это отнюдь не говоритъ за то, что психологія должна быть устранена изъ курса средней школы. Но ясно, что вся аргументація докладчика говорила не въ пользу экспериментальной психологіи, а въ пользу философіи и старой теоретической психологіи. Такъ, очевидно, и поняли дѣло присутствовавшіе на съѣздѣ педагоги, дружно поддержавшіе докладчика соотвѣтствующей „резолюціей“. Ихъ точка зрѣнія на преподаваніе психологіи въ средней школѣ выразилась достаточно ясно въ настойчивомъ требованіи пользоваться для психологическихъ иллюстрацій не экспериментомъ, а литературно-художественными типами. Такимъ образомъ послѣдніе два доклада показали, что практическая педагогика требуетъ усиленія въ образовательной программѣ того самого философскаго элемента, съ которымъ экспериментальная педагогика ведетъ войну въ качествѣ точной науки.

Конечно, это расхожденіе принято объяснять тѣмъ, что практическая педагогика недостаточно еще прониклась „научнымъ“ духомъ новой педагогики. Но и о подлинной „наукѣ“ нельзя сказать, чтобы она находилась въ полномъ контактѣ съ экспериментальной педагогикой. Съ этой стороны интересно отношеніе между новой педагогикой и университетской наукой, которое обсуждалось на съѣздѣ по поводу доклада В. В. Успенскаго „Педагогика въ высшей школѣ“. Сообразно своимъ задачамъ мы беремъ настоящій докладъ именно какъ „поводъ для обсуждения“ вопроса, потому что докладчикъ не эксперименталистъ, и кромѣ того онъ оставилъ въ сторонѣ всю предшествующую исторію вопроса, которая весьма характерна и не лишена нѣкотораго трагизма... Указывая на то, что у насъ въ послѣднее время нарастаетъ интересъ къ педагогикѣ, можно сказать, „педагогическій

¹⁾ *Наторпъ*. Соціальная педагогика (Спб. 1911), 268 слѣд.

голодь“ (особенно въ виду выдвигаемой историческими событіями проблемы національнаго воспитанія), и что для удовлетворенія этого „голода“ въ Россіи дѣлается очень мало и меньше всего университетами, докладчикъ высказываетъ убѣжденіе, что именно университетъ долженъ взяться за это дѣло, потому что рѣчь идетъ не о чемъ иномъ, какъ о „созданіи науки педагогики“. Переживаемый сейчасъ педагогическій кризисъ въ видѣ конфликта между философскою педагогикою и экспериментальною показываетъ, что „науки педагогики пока нѣтъ“, а „создать науку можетъ только университетъ“. Возможность университетской педагогики показываетъ примѣръ американскихъ университетовъ, напр., Чикагскаго, гдѣ ежегодно читается большое количество курсовъ, относящихся къ педагогикѣ. Практически докладчикъ представляетъ университетскую педагогику въ видѣ „междуфакультетской“ кафедрой съ рядомъ приватдоцентуръ по всѣмъ вспомогательнымъ наукамъ.—Нужно замѣтить, что на первыхъ порахъ педагоги экспериментальной школы, въ глубокомъ убѣжденіи, что только теперь педагогика стала подлинной наукой, потребовали для нея мѣста въ университетѣ сначала въ видѣ одной кафедры, а потомъ въ видѣ цѣлаго факультета. Въ 1905 г. подробный проектъ педагогическаго факультета съ 2-годовалнымъ курсомъ былъ разработанъ на медицинскомъ факультетѣ Московскаго университета ¹⁾, но не встрѣтилъ сочувствія въ Совѣтѣ, который ограничился открытіемъ курса по исторіи педагогики. На первомъ съѣздѣ по педагогической психологіи, гдѣ особенно подробно обсуждался этотъ вопросъ, уже намѣтилось колебаніе между факультетомъ и совершенно особымъ „научно-учебнымъ“ учрежденіемъ ²⁾, и фактически жизнь сложилась въ пользу послѣдняго: новая педагогика нашла себѣ пріютъ въ частныхъ учрежденіяхъ. Какъ относится къ этому вопросу эксперим. педагогика въ настоящее время, мы узнали изъ заявленія, сдѣланнаго по поводу доклада В. В. Успенскаго А. П. Нечаевымъ. По его мнѣнію, кафедра педагогики, по крайней мѣрѣ при существующихъ университетскихъ условіяхъ, не только бесполезна, но, пожалуй, и не желательна. Давно существующія въ нѣкоторыхъ нашихъ

¹⁾ Напечатанъ въ „Научномъ Словѣ“ 1905 г. Кн. 5, стр. 109—116.

²⁾ Труды перваго съѣзда по педаг. психологіи (Спб. 1906), стр. 255, ср. 46, 229 слѣд.

высшихъ школахъ (напр. въ духовныхъ академіяхъ и ист.-филолог. институтахъ) кафедръ педагогики были, по мнѣнію А. П. Нечаева, бесплодны; а знаменитая кафедра В. Рейна въ Іенѣ (напротивъ, особенно продуктивная) „гнетомъ своего авторитета подавляетъ“ свободное творчество и заставляетъ „живыя силы“ прибѣгать къ организациі параллельныхъ частныхъ учреждений. „Для профессора педагогики нужна такая обстановка, которая не позволяла бы ему обратиться въ кабинетнаго ученаго“. Подобная обстановка имѣется только въ американскихъ и нѣкоторыхъ англійскихъ университетахъ, поддерживающихъ связь съ другими учреждениями и вообще съ жизнью, напр. въ Шеффилдскомъ университетѣ, гдѣ профессоръ педагогики имѣетъ въ своемъ распоряженіи семь учебныхъ заведеній разнаго типа, приглашается для обсуждения мѣропріятій по народному образованію въ министерство и т. п. Такимъ образомъ въ настоящее время экспериментальная педагогика сама отгораживается отъ университетской науки во имя жизни. Позволительно, однако, сомнѣваться, что она отъ этого много выиграетъ. Конечно, методическая сторона требуетъ постояннаго соприкосновенія теории со школьной практикой (и эта связь не исключается университетской постановкой науки, какъ это видно хотя бы изъ опыта Рейна), хотя и здѣсь далеко не все опредѣляется „жизнью“: сама экспериментальная педагогика для „точного“ изученія природы ребенка уходитъ отъ жизни въ лабораторію. Но въ настоящемъ случаѣ имѣется въ виду и осуждается „теоретизмъ“ не столько методическій, сколько принципиальный: заранѣе предрекаемая мертвенность предполагаемой университетской педагогики. Здѣсь отражается уже извѣстная намъ принципиальная особенность экспериментализма: своеобразный взглядъ на отношеніе между идеями и „реальной дѣйствительностью“. Однако „жизненность“ опредѣляется не преклоненіемъ предъ реальной дѣйствительностью, которое скорѣе ведетъ къ механизациі и рутинѣ, а именно творческими идеями. Философія — самая теоретичная, но въ то же время и самая жизненная наука. Такимъ образомъ, перемѣщая центръ тяжести изъ сферы науки въ сферу практической жизни, педагогика едва ли выиграетъ въ отношеніи жизненности, но она рискуетъ много потерять въ смыслѣ научной глубины и самостоятельности. Интересная въ этомъ отношеніи справка приведена

была однимъ участникомъ съѣзда. Оказывается, что широкая практическая постановка педагогики въ американскихъ университетахъ, на которую указывалъ какъ на образецъ докладчикъ, рѣшительно не удовлетворяетъ даже американцевъ: они „тоскуютъ по глубинѣ“ европейской науки. Что касается указанія А. П. Нечаева, на видимую бесплодность академическихъ кафедръ педагогики, то оно, пожалуй, справедливо, если имѣть въ виду экспериментальную педагогику, или педологию. Что современная педология не могла найти благоприятной почвы въ духовныхъ академіяхъ, это понятно: ея стихія—медицинскій факультетъ. Зато бдльшая часть того, что сдѣлано у насъ для исторіи педагогики и для педагогики философской, такъ или иначе связана съ академіями) хотя, нужно прибавить, до самаго недавняго времени педагогика существовала здѣсь не въ видѣ отдѣльной кафедры, а соединена была съ другой, богословской наукой, которая по особымъ условіямъ требовала главнаго къ себѣ вниманія со стороны профессора).—Какъ же должна сложиться дальнѣйшая судьба научной педагогики? Съ возникновеніемъ педологии намѣтилась такая дифференціація нашей науки, которая исключаетъ всякую возможность совмѣщенія ея въ одной кафедрѣ. Теперь сюда входятъ элементы столь разныхъ наукъ, какъ физиологія и философія, эксперим. психологія и исторія. А мы уже видѣли, какіе получаются результаты, когда физиологія врывается въ психологию, а психологія въ этику. Сказать, кто именно будетъ читать проектируемую въ университетѣ педагогику—значить намѣтить цѣлую программу. Въ упомянутомъ проектѣ Московскаго университета кафедры педагогики предоставляется „дру одной изъ біологическихъ или медицинскихъ наукъ“. То же сказано и о педагогической психологіи... Такимъ образомъ будущее педагогики можетъ мыслиться только въ видѣ факультета или спеціального учебнаго заведенія. Только при этомъ условіи возможно будетъ и для „экспериментальной педагогики“ не расширять своей компетенціи, а оставаться тѣмъ, чѣмъ она только и можетъ быть, т. е. эмпирическимъ обоснованіемъ методовъ воспитанія.

Соотвѣтственно этому и относительно будущихъ педагогическихъ съѣздовъ можно всецѣло присоединиться къ высказывавшемуся уже ранѣе пожеланію, чтобы эти съѣзды были просто педагогическими, а не экспериментально-педа-

гогическими ¹⁾, и чтобы экспериментальная педагогика или педология представлена была на нихъ какъ одна изъ секцій. Тогда наши педагоги получили бы возможность обмѣниваться мнѣніями по всѣмъ вопросамъ воспитанія въ болѣе широкой и „естественной“ постановкѣ и, можетъ быть, получили бы наконецъ поводъ поговорить и о „проблемѣ національнаго воспитанія“, которая настойчиво выдвигается настоящимъ историческимъ моментомъ. Во всякомъ же случаѣ тогда не получалось бы ложнаго впечатлѣнія, что экспериментальная педагогика представляетъ собою всю педагогику, и что въ нашъ вѣкъ научнаго прогресса не можетъ и не должно быть иной педагогики кромѣ экспериментальной.

А. Дьяконовъ.

¹⁾ Г. И. Челпановъ. Что нужно знать педагогу изъ психологій „Вопр. фил. и псих.“ кв. 106, стр. 68.



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ ДУХОВНАЯ АКАДЕМИЯ

Санкт-Петербургская православная духовная академия — высшее учебное заведение Русской Православной Церкви, готовящее священнослужителей, преподавателей духовных учебных заведений, специалистов в области богословских и церковных наук. Учебные подразделения: академия, семинария, регентское отделение, иконописное отделение и факультет иностранных студентов.

Проект по созданию электронного архива журнала «Христианское чтение»

Проект осуществляется в рамках компьютеризации Санкт-Петербургской православной духовной академии. В подготовке электронных вариантов номеров журнала принимают участие студенты академии и семинарии. Руководитель проекта — ректор академии епископ Гатчинский **Амвросий** (Ермаков). Куратор проекта — проректор по научно-богословской работе священник Димитрий Юревич. Материалы журнала готовятся в формате pdf, распространяются на DVD-дисках и размещаются на академическом интернет-сайте.

На сайте академии
www.spbda.ru

- события в жизни академии
- сведения о структуре и подразделениях академии
- информация об учебном процессе и научной работе
- библиотека электронных книг для свободной загрузки