

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
АКАДЕМІЯ
ВЪ ОЧЕРКАХЪ И МОНОГРАФІЯХЪ
ВОСПИТАНІЕ ВЪ СЕМЬИ И ШКОЛѢ

ПОДЪ ОБЩЕЙ РЕДАКЦІЕЙ ПРОФ.
АЛЕКС. ПЕТР. НЕЧАЕВА

ДУШЕВНАЯ ЖИЗНЬ
ДѢТЕЙ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМІЯ

ВЪ ОЧЕРКАХЪ И МОНОГРАФІЯХЪ.

(ВОСПИТАНІЕ ВЪ СЕМЬѢ И ШКОЛѢ).

Подъ общей редакціей проф. Алекс. Петр. Нечаева.

ДУШЕВНАЯ ЖИЗНЬ ДѢТЕЙ.

ОЧЕРКИ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.

ПОДЪ РЕДАКЦІЕЙ

проф. А. Ф. Лазурскаго и проф. А. П. Нечаева.

Съ 91 рисункомъ въ текстѣ.



Книгоиздательство „ПОЛЬЗА“

В. АНТИКЪ и К^о

Москва

Библиотека
В. Ф.

280212

МОСКВА 1910 г.
Типография Русского Товарищества печати и издательского дела.
государственный институт
гонимые Чистые пруды Мильниковъ пер., с. д. Телеф. 18-35.
С. М. КИРОВА
БИБЛИОТЕКА

В М Е С Т О
В МАТЯС

Отъ редакціи.

Цѣль настоящей книги—дать возможность широкому кругу читателей познакомиться съ положеніемъ основныхъ вопросовъ современной педагогической психологіи. Избѣгая изложенія техническихъ и методическихъ подробностей, авторы предлагаемыхъ очерковъ старались, по возможности, все время оставаться на почвѣ конкретныхъ фактовъ и постоянно имѣть въ виду запросы читателя - педагога.

Въ составленіи этой книги принимали участіе слѣдующія лица: М. А. Александрова („Дѣтскія игры“), С. Г. Попичъ („Развитіе воображенія у дѣтей“), В. В. Рахмановъ („Главные періоды развитія душевной жизни дѣтей“), Н. Е. Румянцевъ („Какъ изучалась и изучается душевная жизнь дѣтей“ и „Характеръ и личность ребенка“), М. М. Штейнгаузъ („Наслѣдственность и среда, какъ факторы воспитанія“), И. В. Эвергетовъ („Развитіе дѣтской рѣчи“) и А. П. Теокистовъ („О памяти“ и „О вниманіи“).

Составители этихъ очерковъ будутъ считать свою задачу исполненной, если ихъ трудъ вызоветъ въ читателяхъ интересъ къ изученію душевной жизни ребенка и стремленіе къ дальнѣйшему знакомству съ обширной областью педагогической психологіи.

ГЛАВА I.

Какъ изучалась и изучается душевная жизнь дѣтей?

Психологія дѣтства и ея значеніе въ дѣлѣ воспитанія. Почему не было раньше психологіи дѣтскаго возраста? Характеристика метафизическаго направленія въ психологіи. Какъ изучали душевную жизнь дѣтей педагоги стараго времени? Какъ возникла психологія дѣтскаго возраста? Какъ изучается душевная жизнь дѣтей въ настоящее время? Психологическіе лабораторіи и кабинеты.

Воспитаніе дѣтей занимаетъ совершенно особое мѣсто среди другихъ отраслей человѣческой дѣятельности. Въ то время, какъ выдающіеся мыслители считаютъ воспитаніе величайшей и труднѣйшей проблемой изъ всѣхъ, данныхъ человѣчеству, и полагаютъ, что въ немъ кроется тайна усовершенствованія человѣческой природы (Кантъ), человѣчество обращаетъ сравнительно мало вниманія на правильную организацію воспитанія. Мы знаемъ, что въ древнемъ мірѣ воспитаніе подросткаго поколѣнія было поручено рабамъ, вольноотпущенникамъ; въ средніе вѣка очень часто учителями въ школахъ были люди, которые не могли найти себѣ другого болѣе выгоднаго заработка, и въ настоящее время большинству людей дѣло воспитанія представляется крайне простымъ и легкимъ. Часто родители поручаютъ воспитаніе дѣтей прислугѣ или берутся за него сами, не позаботившись о предварительной подготовкѣ къ этому дѣлу. Учителя же считаютъ себя достаточно подготовленными къ воспитанію, если овладѣютъ тѣми знаніями, которыя собираются передавать дѣтямъ. Это очень опасный предразсудокъ, который, повидимому, тѣмъ сильнѣе, чѣмъ менѣе культурна нація. Съ развитіемъ общества возрастаетъ интересъ къ будущему, и вмѣстѣ съ тѣмъ увеличиваются заботы о правильной организаціи воспитанія. Характеризуя отношеніе русскаго обще-

ства къ вопросамъ воспитанія, К. Д. Ушинскій совершенно справедливо отмѣчаетъ: „Искусство воспитанія имѣетъ ту особенность, что почти всѣмъ оно кажется дѣломъ знакомымъ и понятнымъ, а инымъ даже дѣломъ легкимъ, и тѣмъ понятнѣе и легче кажется оно, чѣмъ человекъ менѣе съ нимъ знакомъ, теоретически или практически. Почти всѣ признаютъ, что воспитаніе требуетъ терпѣнія; нѣкоторые

думаютъ, что для него нужны врожденныя способности и умѣнье, т.-е. навыкъ; весьма немногіе пришли къ убѣжденію, что, кромѣ терпѣнія, врожденной способности и навыка, необходимы еще спеціальныя знанія, хотя многочисленныя педагогическія заблужденія наши и могли бы всѣхъ убѣдить въ этомъ“.

Какія же спеціальныя знанія нужны для воспитателей?

Едва ли нужно доказывать, что каждое занятіе предпо-



К. Д. Ушинскій.

лагаетъ предварительное изученіе того матеріала, съ которымъ собираются работать. Если садовнику необходимо изучить свойства различныхъ растений, которыя онъ собирается культивировать, и качества разныхъ сортовъ земли; если врачу необходимо познакомиться съ устройствомъ и отправленіями человеческого организма, который онъ собирается лечить; если инженеру необходимо знать свойства всѣхъ матеріаловъ, изъ которыхъ онъ собирается строить,— то тѣмъ болѣе воспитателю необходимо быть знакомымъ съ объектомъ своихъ воспитательныхъ воздѣйствій—ребенкомъ.

Для того, чтобы шить башмаки,—говорит Спенсеръ ¹⁾,—строить здания, управлять кораблемъ или локомотивомъ,—необходимо долго учиться. Такъ неужели же развитіе человѣческаго тѣла и души—такой сравнительно простой процессъ, что за нимъ можно наблюдать и управлять имъ безъ всякой подготовки? Если же онъ не такъ простъ, если этотъ процессъ самый сложный въ природѣ, и обязанность управлять имъ представляетъ непреодолимые трудности, то не безуміе ли, что къ исполненію такой задачи не дѣлается никакихъ подготовокъ? Эта подготовка, по мнѣнію Спенсера, съ которымъ согласны всѣ лучшіе представители педагогической науки, должна заключаться въ изученіи объекта воспитанія—ребенка и законовъ его развитія. Но для пониманія природы ребенка необходимо знакомство съ законами жизни вообще. Поэтому изученіе природы вообще (біологія), природы человѣка (антропологія и психологія) и въ особенности природы ребенка (педологія) должно быть основой педагогическаго образованія.

Особенно важно для родителей и воспитателей знакомство съ психологіей дѣтскаго возраста, съ *душевною жизнью дѣтей* и индивидуальными особенностями ихъ развитія. Эти знанія облегчаютъ воспитателю искусство пониманія душевныхъ переживаній дѣтей, даютъ возможность слѣдить за правильностью развитія ребенка и помогаютъ цѣлесообразно воздѣйствовать на него.

Есть ли что-либо болѣе трогательное,—спрашиваетъ С. Холль,—чѣмъ непонятое дитя? Эта трогательная безпомощность ребенка, обязывающая родителей заботиться о его воспитаніи, требуетъ глубокаго пониманія дѣтской природы, ея нуждъ и потребностей. Ребенокъ рождается на свѣтъ гораздо болѣе неподготовленнымъ къ жизни и безпомощнымъ, чѣмъ другія животныя. Если бы ребенка,—справедливо говоритъ Ушинскій,—предоставить самому себѣ, то онъ умеръ бы раньше, чѣмъ научился сосать.

То же самое справедливо и по отношенію къ духовному развитію ребенка. На послѣднее вліяніе воспитанія, несомнѣнно, очень значительно. Хотя въ настоящее время едва ли кто согласится съ Гельвеціемъ, что воспитаніе—все, но въ то же время нельзя считать справедливою мысль (Шопен-

¹⁾ Спенсеръ. Воспитаніе умственное, нравственное и физическое.

гауэра, Рибо) о врожденности человеческого характера и полномъ безсиліи воспитанія. Современная педагогика склоняется къ убѣжденію, высказанному многими мыслителями (Коменскимъ, Песталоцци, Кантомъ), что человекъ дѣлается человекомъ, благодаря воспитанію. „Ребенокъ ничего не можетъ безъ воспитанія,—говоритъ Компейре ¹⁾, подводя итогъ научнымъ наблюденіемъ надъ развитіемъ дѣтей,—вотъ истина, вытекающая изъ всѣхъ нашихъ наблюденій. Въ противоположность Рибо, мы убѣждены, что вліяніе родителей, вліяніе общества наиболѣе значительно, и имъ болѣе, чѣмъ дѣйствіемъ природы, объясняется различіе умовъ и характеровъ“. Если же вліяніе воспитанія на духовное развитіе ребенка такъ важно, то нравственный долгъ родителей—организовать его правильно, чтобы неправильнымъ или неумѣлымъ воспитаніемъ не затормозитъ духовнаго развитія ребенка или не дать ему ложнаго направленія. Въ этомъ отношеніи для родителей необходимо прежде всего знакомство съ законами психо-физическаго развитія дѣтей. „Какъ бы то ни было,—замѣчаетъ Спенсеръ,—а фактъ неоспоримый, что развитіе дѣтей, духовное и тѣлесное, совершается по извѣстнымъ законамъ, и если съ этими законами совсѣмъ не сообразуются, то неминуемо слѣдуетъ смерть; если же сообразуются лишь отчасти, то происходятъ серьезныя физическія и духовныя поврежденія, и только тогда наступаетъ полное, совершенное развитіе, когда въ точности сообразуются со всѣми этими законами“.

Съ другой стороны, не всѣ дѣти развиваются одинаково; въ ихъ развитіи обнаруживаются иногда тѣ или иныя особенности, обусловленныя индивидуальными качествами дѣтей. Эти индивидуальныя качества видоизмѣняютъ ходъ духовнаго развитія и заставляютъ къ нимъ приноравливать воспитателя, тѣмъ болѣе, что и сами по себѣ они часто оказываются очень цѣнными, такъ какъ въ нихъ проявляются наиболѣе оригинальныя и сильныя стороны личности. „Въ большинствѣ случаевъ,—справедливо говоритъ Локкъ ²⁾,—все, чего мы можемъ достигнуть или къ достиженію чего должны стремиться, это — утилизировать лучшую часть изъ

¹⁾ Компейрэ. Умственное и нравственное развитіе ребенка съ колыбели.

²⁾ Локкъ. Мысли о воспитаніи.

того, что природа дала дѣтямъ, предотвратить пороки и недостатки, къ которымъ склоненъ данный характеръ, и развить въ немъ тѣ выгодныя стороны, къ которымъ онъ способенъ“. Поэтому для воспитателей крайне важно знакомство съ индивидуальными особенностями дѣтей. Особенно важно и необходимо знаніе индивидуальных свойствъ дѣтей и умѣнье ихъ понять для учителей среднихъ школъ, которые имѣютъ дѣло съ дѣтьми того возраста, когда индивидуальные черты личности уже опредѣляются настолько, что игнорированіе ихъ можетъ повести къ задержкѣ и искаженію всего духовнаго развитія.

Нельзя сказать, что мысль о необходимости для воспитателей знакомства съ психо-физическою природою ребенка и законами его развитія всецѣло принадлежитъ нашему времени. Эта мысль имѣетъ весьма почтенную давность и высказывалась уже въ глубокой древности. Какъ теоретики воспитанія, такъ и практики давно обратили вниманіе на то, что успѣхъ воспитательныхъ воздѣйствій на дѣтей зависитъ, главнымъ образомъ, отъ знакомства воспитателя съ законами развитія человѣческой природы, отъ умѣнья правильно понимать душевныя переживанія дѣтей.

Такъ, у самыхъ раннихъ теоретиковъ воспитанія мы встрѣчаемъ указанія на необходимость сообразоваться въ воспитательныхъ воздѣйствіяхъ съ особенностями разныхъ возрастовъ и природными задатками ребенка. Уже Аристотель раздѣляетъ все воспитаніе на три періода сообразно особенностямъ разныхъ возрастовъ (до 7 лѣтъ, до 14 и 21 года). Еще подробнѣе говоритъ объ этомъ Квинтиліанъ въ своихъ „*Правилахъ*“. По его мнѣнію, вездѣ и всегда слѣдуетъ обращать вниманіе на свойства и особенности различныхъ возрастовъ. Онъ считаетъ необходимымъ для учителя знакомство не только съ особенностями возрастовъ, но и съ индивидуальными свойствами ребенка, такъ какъ одни дѣти нуждаются въ подбадриваніи, другія же, наоборотъ, въ сдерживаніи. Существуютъ большія различія и въ умственныхъ склонностяхъ у разныхъ дѣтей. Въ то время, какъ у однихъ обнаруживаются большія склонности къ исторіи, другихъ болѣе интересуеть правовѣдѣніе, третьихъ — краснорѣчіе, нѣкоторые же оказываются наиболѣе способными къ занятіямъ земледѣліемъ.

Къ сожалѣнію, мысли Аристотеля и Квинтиліана въ средневѣковой Европѣ были основательно забыты, такъ какъ для

развитія ихъ не было благопріятной почвы. Психологія отличается отъ всѣхъ другихъ наукъ, главнымъ образомъ, своимъ методомъ. Въ то время, какъ всѣ другія знанія мы получаемъ черезъ посредство внѣшняго опыта, средствомъ изученія душевныхъ явленій является внутренній опытъ или самонаблюденіе. Мы познаемъ душевныя явленія, только переживая ихъ; когда же говоримъ о душевныхъ переживаніяхъ другихъ, то догадываемся о томъ, что происходитъ въ ихъ душѣ, на основаніи сравненія проявленій ихъ переживаній со своими. Поэтому для насъ понятнѣе душевная жизнь тѣхъ людей, которые близки къ намъ по своему психическому складу, по своимъ интересамъ. И, наоборотъ, чѣмъ дальше стоитъ отъ насъ какое-либо существо на біологической и соціальной лѣстницѣ, тѣмъ труднѣе пониманіе его душевной жизни. Мы съ большей вѣроятностью можемъ догадываться о душевныхъ переживаніяхъ другого человѣка, чѣмъ собаки или обезьяны; собаку же или обезьяну въ свою очередь мы скорѣе поймемъ, чѣмъ рыбу или насѣкомое. То же самое вполне примѣнимо и къ психологіи дѣтства. Понимать душевную жизнь дѣтей труднѣе, чѣмъ жизнь взрослыхъ. Психологія дѣтства, поэтому, является главою (одною изъ самыхъ интересныхъ главъ, по опредѣленію Бальдвина) общей психологіи. „Общая психологія,—какъ справедливо отмѣчаетъ Гросъ ¹⁾,—всегда останется центромъ и исходнымъ пунктомъ психологическихъ изслѣдованій, такъ какъ только тутъ объектъ изслѣдованія непосредственно открывается наблюдателю въ формѣ его собственнаго опыта“. Очевидно, что психологія дѣтства не могла возникнуть ранѣе, чѣмъ не была болѣе или менѣе разработана психологія общая. Вотъ одна изъ причинъ, препятствовавшихъ развитію психологіи дѣтства.

Приблизительно до половины 19-го вѣка психологія не была самостоятельной наукой, наукой о фактахъ и явленіяхъ душевной жизни. Какъ философія въ средніе вѣка была служанкой богословія, такъ и психологія была служанкой философіи. Она была одною изъ главъ метафизики, именно главою, трактовавшею о существѣ души, ея происхожденіи и назначеніи. Эти вопросы рѣшались въ связи съ общими философскими взглядами того или

¹⁾ Гросъ. Душевная жизнь дѣтей.

другого философа, и изъ нихъ уже дѣлались выводы относительно тѣхъ или иныхъ проявленій душевной жизни или, какъ тогда говорили, способностей. Факты и явленія душевной жизни сами по себѣ цѣнились очень мало; философъ, истолковывая душевныя переживанія, старался подвести ихъ подъ опредѣленные положенія своей метафизической теоріи. Если такое подведеніе не удавалось или оказывалось затруднительнымъ, то факты отвергались. Такимъ образомъ, не теоріи основывались на фактахъ, а факты насильно втискивались въ прокрустово ложе теорій. При этомъ однѣ теоріи болѣе, другія менѣе оказывались благопріятными для истолкованія душевныхъ явленій. Особенно неблагопріятною для правильнаго пониманія душевной жизни дѣтей являлась раціоналистическая психологія, господствовавшая въ 17—18 вѣкахъ.

Родоначальникъ раціонализма—Декартъ—исходилъ изъ того положенія, что единственно достовѣрнымъ знаніемъ является знаніе психическаго міра. Во всемъ человѣкѣ можетъ сомнѣваться,—несомнѣненъ только самый фактъ сомнѣнія, фактъ мышленія. Но когда мы начинаемъ анализировать наши мысли, то, по мнѣнію Декарта, вынуждены бываемъ признать, что многія изъ нихъ не могутъ быть объяснены на основаніи внѣшняго опыта. Такъ, напримѣръ, откуда у насъ явилась мысль о Богѣ, какъ совершенномъ существѣ? Изъ опыта она не могла явиться, такъ какъ здѣсь мы не встрѣчаемъ ничего совершеннаго, абсолютнаго. Слѣдовательно, эта мысль прирождена намъ, съ нею мы рождаемся на свѣтъ. Это ученіе о врожденныхъ идеяхъ, развитое въ стройную систему Лейбницемъ, несомнѣнно, мало благопріятствовало изученію и пониманію душевной жизни дѣтей. Изъ него естественно напрашивался выводъ: если идеи прирождены, то *ребенокъ не отличается* по своему психическому складу отъ взрослога; это—маленькій взрослый. Такъ, самъ Декартъ, между прочимъ, пишетъ: „Я не утверждаю, что духъ младенца въ утробѣ матери размышляетъ о метафизическихъ вопросахъ. Но у него есть идеи о Богѣ, о себѣ самомъ и о всѣхъ тѣхъ истинахъ, которыя извѣстны сами по себѣ, какъ онѣ есть у взрослыхъ людей, когда они и не думаютъ вовсе объ этихъ истинахъ“. Отсюда ясно, что съ дѣтьми можно обращаться такъ же, какъ обращаются со взрослыми, и нѣтъ нужды въ созданіи особой психологін

дѣтства. Примѣняя идеи Декарта къ рѣшенію вопросовъ о воспитаніи, Мальбраншъ высказываетъ слѣдующія, совершенно парадоксальныя съ точки зрѣнія современной педагогики, мысли, раздѣлявшіяся, впрочемъ, большинствомъ рационалистовъ. По его мнѣнію, наиболѣе доступными дѣтямъ являются отвлеченныя, логическія, метафизическія и математическія знанія. Чѣмъ раньше сообщать дѣтямъ эти знанія, тѣмъ лучше, потому что это—вѣчныя истины, прирожденные дѣтямъ. По мѣрѣ развитія ребенка, усвоеніе этихъ истинъ все болѣе и болѣе затрудняется, такъ какъ съ лѣтами наше сознаніе переполняется истинами случайными (основанными на фактахъ), которыя мѣшаютъ уму усваивать истины вѣчныя. Поэтому чувственный опытъ, служащій источникомъ случайныхъ истинъ (наглядность), является нежелательнымъ элементомъ въ умственномъ воспитаніи. Если бы дѣтей, по мнѣнію Мальбранша, по возможности отвлекать отъ чувственныхъ интересовъ, то, выучившись говорить, читать и писать, они могли бы приступить къ изученію самыхъ отвлеченныхъ вопросовъ.

Такимъ образомъ, *метафизическая* психологія, подгонявшая факты къ ранѣ установленнымъ теоретическимъ положеніямъ, очень мало благопріятствовала объективному изученію душевной жизни вообще и особенно—пониманію душевныхъ переживаній дѣтей. Даже тѣ изъ психологовъ метафизическаго направленія,—какъ на примѣръ Гербартъ,—которыя спеціально занимались изученіемъ вопросовъ воспитанія, очень мало сдѣлали для выясненія особенностей дѣтской природы. Такъ, Гербартъ, хотя и сознаетъ, что „разстояніе, отдѣляющее ребенка отъ взрослога, такъ велико, какъ тотъ просторъ времени, который привелъ насъ съ современному состоянію культуры и испорченности“, однако полагаетъ, что „научная педагогика не можетъ съ самаго же начала руководиться различіями возрастовъ; она должна прежде всего установить цѣль, къ которой она хочетъ приспособить средства“¹⁾. И Гербартъ, такимъ образомъ, стремится факты и явленія подвести подъ основныя положенія своей метафизической психологіи, на которой онъ возводитъ зданіе научной педагогики. Основная точка зрѣнія его психологіи заключается въ томъ, что душа есть

¹⁾ Гербартъ. Избранныя педагогическія сочиненія.

совокупность представлений, жизнь которых проявляется во взаимной борьбе: при этом одни представления (побѣжденные въ борьбѣ) вытѣсняются и спускаются ниже порога сознанія, другія же остаются въ сознаніи, пріобрѣтаютъ особую силу и ясность. Никакихъ способностей нѣтъ; чувства же и желанія есть не что иное, какъ сознаніе борьбы между представленіями. Отсюда ясно, что все воспитаніе должно быть сведено къ опредѣленію круга мыслей воспитанника; даже воспитаніе характера „есть, главнымъ образомъ, образованіе круга представлений“.

О томъ, какъ мало интересовались въ прежнее время ребенкомъ и какъ плохо понимали его природу, можно судить по изображенію жизни дѣтей въ искусствѣ. „Въ теченіе долгаго времени дѣти,—справедливо говоритъ П. Ломброзо¹⁾,— появлялись на картинахъ только въ абстрактной и символической формѣ, подъ видомъ крылатыхъ мальчиковъ, ангеловъ и херувимовъ; потомъ появились портреты маленькихъ членовъ королевскихъ фамилій, маленькихъ принцевъ и принцессъ крови, — миниатюры крошечныхъ мужчинъ и женщинъ по платью и по выраженію лицъ... Позже дѣти стали изображаться на полотнѣ менѣ неподвижными и менѣ величественными, но и на этихъ картинахъ они все еще представлены безъ натуральности и правдивости. Дѣти изображались замаскированными пастушками, савоярами съ суркомъ, или же въ видѣ маленькихъ купидоновъ, каковы дѣти Буше и Фрагонара; и несомнѣнно, это указываетъ на безразличіе и небрежность, съ которой художники относились къ самой личности ребенка... Въ концѣ 18-го столѣтія полотна начинаютъ заселяться настоящими дѣтьми: это дѣти Греза, Шардена, Лауренса и Рейнольдса, еще нѣсколько вылощенные, жеманныя, отчасти сантиментальныя, но все же дѣти, играющія, хотя и въ условной манерѣ, съ собакой, обнимающія мать, кушающія кашу“. И только въ 19-омъ вѣкѣ, когда зародилась наука о дѣтяхъ, когда взрослые приблизились къ ребенку и стали лучше его понимать, подъ кистью художниковъ появился настоящій ребенокъ и сталъ изображаться „въ его милыхъ небрежныхъ позахъ, въ его эластичныхъ, граціозныхъ движеніяхъ и живости“.

1) Ломброзо. Жизнь ребенка.

Помимо метафизическаго направленія психологіи, были и другія причины, задерживавшія развитіе психологіи дѣтства, правильное пониманіе ребенка. Дѣло въ томъ, что до 19-го вѣка не только въ психологіи, но и въ другихъ наукахъ не были еще разработаны точные индуктивные *методы наблюденія*. Между тѣмъ, въ психологіи дѣтства эти методы являются главными. Ребенокъ, естественно, мало способенъ къ наблюденію за своими душевными переживаніями, и изученіе его психики возможно только путемъ планомернаго, систематическаго сравнительнаго наблюденія и изслѣдованія. Если такіе методы не были разработаны и не примѣнялись въ естественныхъ наукахъ, то тѣмъ болѣе не могли они имѣть мѣста въ педагогикѣ. Дѣло изученія ребенка было предоставлено интуиціи педагоговъ-практиковъ. „Ни одинъ изъ великихъ педагоговъ прошлаго не дѣлалъ ребенка объектомъ *точныхъ изслѣдованій* ¹⁾“. Но въ то же время лучшіе педагоги, въ родѣ Коменскаго, Песталоцци, Локка, Фребеля, Руссо и др., понимали, что искусство воспитанія всецѣло основывается на пониманіи души ребенка, и старались приблизиться къ этому пониманію.

Какъ же они изучали душевную жизнь дѣтей? Проф. Мейманъ отмѣчаетъ два пути, которыми шли педагоги стараго времени и которыми идетъ большинство современныхъ воспитателей. „Методъ, при помощи котораго прежніе педагоги,—говоритъ онъ,—пріобрѣтали свои познанія относительно дѣтской натуры, состоялъ либо въ случайныхъ наблюденіяхъ, либо, что особенно ясно видно у Руссо, въ томъ, что, опираясь на собственную фантазію, наблюдатель ставилъ себя на мѣсто ребенка и старался представить себѣ его переживанія; этимъ путемъ съ помощью фантазіи строились предположенія о томъ, какъ приблизительно ребенокъ смотритъ на міръ и какъ понимаетъ его, и на этомъ основаніи устанавливались педагогическія правила“. „Въ этомъ отношеніи,—по мнѣнію Меймана,—идеи Песталоцци и Фребеля называются болѣе жизнеспособными, нежели идеи Гербарта, потому что первые два больше, чѣмъ Гербартъ, черпали изъ жизни ребенка и изъ практики воспитанія и обученія“.

Несомнѣнно, что какъ случайныя наблюденія надъ душевною жизнью дѣтей у однихъ, такъ и фантастическое изоб-

1) Мейманъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ.

раженіе ея у другихъ—не всѣ имѣли одинаковую цѣнность. Эта цѣнность обусловливается талантливостью наблюдателя или живостью его дѣтскихъ впечатлѣній, благодаря которой факты дѣтской психологіи получаютъ правильное истолкованіе. У такихъ выдающихся наблюдателей дѣтства, какъ Коменскій, Локкъ, Руссо, мы встрѣчаемъ замѣчанія о душевной жизни дѣтей, которыя не утратили интереса и до настоящаго времени. Такъ, напримѣръ, Коменскій, отдавшій всю свою жизнь на правильную организацію школы, обладалъ большимъ умѣньемъ заглядывать въ дѣтскую душу, и у него есть чему поучиться и современнымъ педагогамъ. Исходя изъ мысли, что воспитатель—не господинъ природы, а слуга ея, Коменскій настойчиво рекомендуетъ учителямъ принаравливаться къ пониманію каждаго возраста и индивидуальнымъ особенностямъ тѣхъ или иныхъ дѣтей и указываетъ, какія наблюдаются особенности. Какъ различны,—говоритъ онъ¹⁾,—свойства травъ, деревьевъ, звѣрей, при чемъ одно требуетъ одного, другое другого ухода, и не изъ всего можно извлечь одинаковое употребленіе,—такъ бываетъ и со способностями людей. Находятся, конечно, рѣдкіе счастливыя, которымъ все доступно; но много такихъ, которые по отношенію къ нѣкоторымъ предметамъ удивительно какъ слѣпы и тупы. Иной—орелъ для умозрительныхъ наукъ, а для практическихъ занятій пригоденъ столько же, сколько осель для игры на лютнѣ. Другой, способный ко всему, не способенъ къ музыкѣ; то же случается съ инымъ въ математикѣ, поэзіи, логикѣ и т. д. Что же тутъ дѣлать? *Стараться протискать природу туда, куда ее не влечетъ, значитъ хотѣть бороться съ природою, — предприятие напрасное*“. Такія различія замѣчаются, по мнѣнію Коменскаго, не только въ умственныхъ способностяхъ дѣтей, но и въ ихъ характерѣ и интересахъ, съ чѣмъ воспитателю также необходимо считаться, и здѣсь Коменскій обнаруживаетъ большую наблюдательность. „Почти каждый учитель,—говоритъ Коменскій своимъ образнымъ языкомъ,—какимъ найдетъ ученика, за такого и принимается, вытаскиваетъ его, куетъ, расчесываетъ, ткеть, приспособляетъ къ своимъ колодкамъ, желаетъ, чтобы онъ блестѣлъ, какъ отшлифованный, и, если это не удастся по желанію (и какъ это можетъ удался, спрашиваю я), онъ негодуетъ, шумитъ,

1) Коменскій. Великая дидактика.

неистовствуетъ. И мы удивляемся тому, что есть люди, которые уклоняются или бѣгутъ отъ такого образованія? Скорѣе слѣдуетъ удивляться, если кто-нибудь можетъ его выдержать. Но тутъ представляется случай вкратцѣ указать на различіе способностей, именно: нѣкоторыя натуры остры, другія тупы; нѣкоторыя мягки и гибки, другія тверды и упрямы; нѣкоторыя сами по себѣ жадны до наукъ, другія находятъ больше удовольствія въ механической дѣятельности. И изъ этого тройко-двойного рода способностей происходитъ шестикратное смѣшеніе послѣднихъ“. При описаніи шести типовъ дѣтей, Коменскій старается найти способы обращенія съ ними, соотвѣтствующіе ихъ индивидуальнымъ особенностямъ.

Интересныя наблюденія надъ душевною жизнью дѣтей встрѣчаются и у Локка ²⁾.

Послѣдній, хотя и считаетъ вліяніе воспитанія гораздо болѣе сильнымъ, сравнительно съ наслѣдственными предрасположеніями, тѣмъ не менѣе настойчиво рекомендуетъ воспитателямъ изучать природу ребенка и особенности его душевнаго склада. „Стрѣлка характера,—по его мнѣнію,— всегда будетъ склоняться въ ту сторону, въ которую ее изначала направила природа“. Поэтому первою обязанностью воспитателя является изученіе характера ребенка и спеціальныхъ особенностей его душевнаго строя.

„Изучите,—говоритъ Локкъ,—каковы его господствующія влеченія и страсти, пылокъ ли онъ или кротокъ, смѣль или робокъ, сострадательнъ или жестокъ, откровененъ или скрытенъ, и т. п., ибо, сообразно съ различіемъ этихъ свойствъ, вы должны различнымъ образомъ направлять ваше воспитаніе и принимать различныя мѣры въ каждомъ данномъ случаѣ для установленія вашего авторитета; кромѣ того, одни дѣти—въ силу неизмѣнныхъ условій натуры — отважны, другія — боязливы; одни — горды, другія — скромны; одни — мягки, другія — неуживчивы; одни — заботливы, другія — безпечны; одни — живы, другія — апатичны,—однимъ словомъ, между душевными качествами столько же различія, сколько и между наружностью людей и внѣшнимъ строеніемъ ихъ тѣла. Единственная разница въ томъ, что отличительныя черты лица и очертанія тѣла становятся

²⁾ Локкъ. Мысли о воспитаніи.

болѣе замѣтными и явственными съ годами, между тѣмъ какъ особенности душевнаго строя легче всего обнаруживаются въ дѣтскомъ возрастѣ, пока дѣти не научились еще скрывать своихъ недостатковъ и прятать свои дурныя склонности подъ лицемѣрной внѣшностью. Поэтому начинайте какъ можно ранѣе изучать характеръ вашего ребенка и при томъ въ тѣ часы, когда онъ наиболѣе предоставленъ самому себѣ, напр., въ часы его игры, когда онъ меньше всего сдерживаетъ себя и не подозреваетъ, что за нимъ наблюдаютъ“.

Мы привели отрывки изъ наблюдений надъ дѣтьми двухъ наиболѣе выдающихся педагогическихъ писателей стараго времени, чтобы показать, какъ примитивны и общи даже у нихъ эти наблюдения. Нельзя, поэтому, не признать глубоко справедливымъ замѣчаніе Меймана, считающаго судьбу научной педагогики глубоко печальной. „Если бросить взглядъ на исторію нашей науки,—говоритъ онъ,—то нельзя не вынести впечатлѣнія, что судьба научной педагогики поистинѣ была печальна. Великіе представители ея—при всемъ ихъ живомъ, а часто и полномъ энтузіазма интересѣ къ дѣлу практическаго воспитанія—либо были диллетантами и самоучками, которые страдали всѣми недостатками, присущими самоучкамъ и не владѣли научнымъ матеріаломъ даже своего времени, либо—если за педагогику брались такіе люди, какъ Локкъ, Лейбницъ, Кантъ или Фихте,—ограничивались въ своихъ работахъ случайнымъ, большею частію, въ формѣ отдѣльныхъ очерковъ, разсмотрѣніемъ тѣхъ или иныхъ вопросовъ воспитанія.

Болѣе тонкія наблюдения надъ душевною жизнью дѣтей мы встрѣчаемъ у Руссо, Песталоцци, Фребеля. Руссо, какъ извѣстно, выступилъ съ горячей апологіей правъ дѣтства и, несомнѣнно, оказалъ большое вліяніе на воспитаніе, пробудивъ своими страстными рѣчами въ родителяхъ и обществѣ интересъ къ ребенку. По его убѣжденію, высказанному съ громаднымъ энтузіазмомъ въ „Эмилѣ“, воспитаніе должно согласоваться съ законами развитія дѣтей. Руссо, по словамъ Квика¹⁾, первый основываетъ воспитаніе на изученіи природы ребенка: въ этомъ его важнѣйшая заслуга, которая дѣлаетъ его величайшемъ изъ ре-

1) Квикъ. Реформаторы воспитанія.

форматоровъ воспитанія. „Мы не знаемъ дѣтства,—пишетъ Руссо въ своемъ «Эмилѣ»,—и чѣмъ больше основываемъ свои дѣйствія на ложныхъ понятіяхъ, какія имѣемъ о немъ, тѣмъ больше заблуждаемся. Любите дѣтство, будьте внимательны къ его играмъ и забавамъ, къ его милому инстинкту“. Главное наше заблужденіе, по мнѣнію Руссо, заключается въ томъ, что мы видимъ въ ребенкѣ уже готоваго человѣка. Природа хочетъ, чтобы дѣти были дѣтьми, прежде чѣмъ сдѣлаются взрослыми людьми; если мы извратимъ этотъ порядокъ, то взростимъ скороспѣлые, невкусные плоды, которые легко портятся. У насъ будутъ молодые доктора и старыя дѣти. Дѣтству свойственны свои ощущенія, свои чувства, свои мысли; неразумно желать замѣнить ихъ своими. Эти мысли для того времени, къ которому относится сочиненіе Руссо, были цѣлымъ откровеніемъ. Это въ педагогикѣ было своего рода открытіе Галилея, переносившее центръ тяжести изъ одного мѣста въ другое. Не солнце ходитъ вокругъ земли, а земля кругомъ солнца: не ребенокъ долженъ приспособляться къ методамъ и приѣмамъ, выработаннымъ теоретически взрослыми, а эти методы и приѣмы должны приспособляться къ ребенку, сообразоваться съ особенностями его природы. Къ сожалѣнію, если чего и не хватало самому Руссо, такъ это основательнаго изученія дѣтей. Упрекъ въ ложныхъ понятіяхъ о дѣтяхъ вполне примѣнимъ и къ нему. Наряду съ глубокими и тонкими наблюденіями надъ дѣтскою природою, мы встрѣчаемъ у него много фантастическихъ и мало обоснованныхъ сужденій о дѣтяхъ, являющихся результатомъ не спокойныхъ и точныхъ наблюденій надъ дѣтьми и размышленій по поводу ихъ поступковъ, а продиктованныхъ ему или протестомъ противъ современнаго ему положенія воспитанія, или болѣзненными воспоминаніями о годахъ собственнаго дѣтства и юности.

Болѣе объективными, чѣмъ Руссо, наблюдателями и истолкователями явленій душевной жизни дѣтей изъ педагоговъ стараго времени были Песталоцци и Фребель; о нихъ необходимо упомянуть въ исторіи психологіи дѣтскаго возраста. Ихъ заслуга заключается въ томъ, что они не только наблюдали, но и старались отыскивать новые пути воспитанія, сообразнаго съ природою дѣтей; они стремились испытывать способности дѣтей и ихъ проявленія въ усло-

віяхъ школьной жизни. „Все дѣло жизни Песталоцци,—говоритъ Мейманъ,—есть непрерывное эмпирическое выпытываніе наилучшаго метода обученія и исканіе фундамента этого метода въ тѣхъ основахъ нашего познанія, которыя даются непосредственнымъ созерцаніемъ“. Поэтому его можно считать, по мнѣнію этого автора, больше, чѣмъ кого-либо другого, предшественникомъ современной экспериментальной педагогики, такъ какъ онъ постоянно старался, не считаясь съ предразсудками педагогической теоріи, обосновать свои педагогическіе методы путемъ провѣрки ихъ на практикѣ“. Самъ Песталоцци считалъ дѣломъ своей жизни отысканіе средствъ для развитія природныхъ способностей ребенка. Главнѣйшія его мысли можно свести къ двумъ положеніямъ: задача воспитанія — не сообщеніе знаній, а развитіе и укрѣпленіе духовныхъ способностей ребенка; воспитатель долженъ дорожить индивидуальностью ребенка. Но, чтобы знать индивидуальныя особенности дѣтей, онъ долженъ умѣть наблюдать за ними и понимать ихъ. При правильномъ воспитаніи, говоритъ онъ, мать должна умѣть угадывать по малѣйшимъ измѣненіямъ въ лицѣ ребенка то, что происходитъ въ его душѣ. Воспитатель же долженъ имѣть всѣ полномочія отца. Но, чтобы понимать дѣтей, чтобы найти доступъ къ ихъ сердцу, необходимо заставить его раскрыться, снискать довѣріе дѣтей. Поэтому Песталоцци постоянно повторяетъ, что единственно правильный методъ воспитанія—это тотъ, который основанъ на любви къ дѣтямъ. Онъ рассматриваетъ любовь къ дѣтямъ, главнымъ образомъ, какъ средство ихъ изученія и пониманія ¹⁾).



Песталоцци.

¹⁾ Песталоцци. Педагогическ. сочиненія, 3 т.

Еще болѣе ярко мысль о необходимости для воспитателя не только наблюденія за душевною жизнью дѣтей, но и ея изученія, выражена у Фребеля. По его мнѣнію, для изученія дѣтской природы необходимы съ одной стороны—любовь, съ другой—знанія. „Дѣтская душа—говоритъ онъ ¹⁾),—сокровище, замкнутое въ шкатулкѣ; любовь матери—магическій ключъ къ ней. Она владѣетъ тѣмъ зрѣніемъ, которое умѣетъ глубоко заглянуть въ душу ребенка; ея чуткій слухъ разбирается въ однообразномъ для посторонняго крикѣ дитяти. Но извлеченная драгоценность требуетъ разумной обработки, а потому одной любви недостаточно; необходима серьезная подготовка, необходимо знакомство съ дѣтскою природою. Поэтому настоящій воспитатель и учитель не спѣшитъ съ окончательными выводами; онъ заглядываетъ глубоко въ душу ребенка и, на основаніи опыта и знанія, доискивается причинъ его поступковъ. Какъ охранитель и руководитель молодой жизни, онъ уясняетъ себѣ путь и средства дѣйствія, примѣняя ихъ къ живой индивидуальной личности. Всю дѣятельность онъ основываетъ на степени развитія воспитанника въ разные періоды его жизни, даетъ возможность прожить эти періоды полно, послѣдовательно, безъ скачковъ“. Самъ Фребель внимательно изучалъ дѣтей, присматриваясь къ ихъ жизни и стараясь отгадать загадку ихъ духовнаго развитія; ему удалось подмѣтить нѣсколько очень важныхъ съ точки зрѣнія воспитателя явленій въ ихъ душевной жизни, уяснить себѣ значеніе самодѣятельности ребенка, какъ фактора его духовнаго развитія; но ни онъ, ни Песталоцци, несмотря на несомнѣнную ихъ талантливость и глубокую любовь къ дѣтямъ, не смогли дать сколько-нибудь удовлетворительной картины духовнаго развитія ребенка, а тѣмъ болѣе—изобразить типы духовнаго развитія дѣтей. Даже болѣе: при всемъ громадномъ энтузіазмѣ, съ какимъ они отдавались дѣлу воспитанія, при безграничной любви къ дѣтямъ, они допускали такія ошибки, какія были бы невозможны при болѣе глубокомъ пониманіи дѣтской природы, при умѣннѣ учитывать и ясно регистрировать результаты своихъ собственныхъ воспитательныхъ воздѣйствій на ребенка. Если попытка Песталоцци найти новый путь для обученія не удалась,

²⁾ Фребель. Воспитаніе человѣка.

то, — совершенно справедливо говорить Спенсеръ ¹⁾, — это потому, что онъ усвоилъ и провелъ въ жизнь нѣсколько педагогическихъ убѣжденій (наприм. о всемогущемъ значеніи въ воспитаніи метода; о формѣ, числѣ и языкѣ, какъ единственныхъ элементарныхъ средствахъ обученія), совершенно ложныхъ съ психологической точки зрѣнія“.

Для правильнаго пониманія душевной жизни дѣтей Коменскому, Руссо, Песталоцци, Фребелю не хватало, съ одной стороны, извѣстнаго запаса естественно-научныхъ знаній (такія знанія были только до нѣкоторой степени у Фребеля), а съ другой — умѣнья систематически и планомерно наблюдать, не хватало знанія методики изученія душевныхъ явленій.

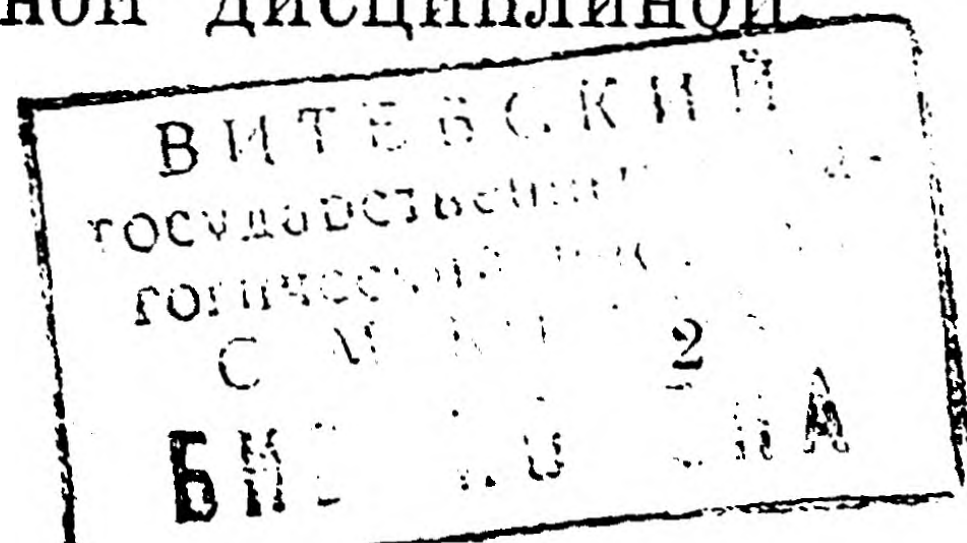
313082

Необходимость для правильнаго пониманія душевной жизни ребенка изученія науки о природѣ, частью которой является ребенокъ, очень настойчиво чувствовалась Фребелемъ. Уже сдѣлавшись учителемъ, онъ снова поступаетъ въ Геттингенскій университетъ, чтобы пополнить свое образованіе, главнымъ образомъ, по естественнымъ наукамъ: на важность же планомерно и систематически наблюдать настойчиво указывалъ Руссо. Онъ понималъ, что изъ случайныхъ, разрозненныхъ наблюденій, производимыхъ безъ всякаго плана и безъ системы, не повторяемыхъ и не контролируемыхъ, трудно сдѣлать выводы относительно духовнаго развитія ребенка, невозможно представить себѣ полную картину этого развитія. „Я бы желалъ, — говоритъ онъ ²⁾, — чтобы какой-нибудь разсудительный человекъ написалъ намъ трактатъ объ искусствѣ наблюдать за дѣтьми. Это искусство очень важно для насъ, между тѣмъ ни наши отцы, ни наши воспитатели, повидимому, не знакомы съ нимъ. Для того, чтобы лучше понять дѣтей, нужно основательно *изучить ихъ*“.

Поэтому въ исторіи развитія психологіи дѣтскаго возраста очень важное значеніе имѣютъ два момента, это: усовершенствованіе естественно-научныхъ знаній о природѣ вообще и о человекѣ въ особенности, и разработка методовъ изученія психическихъ явленій. Благодаря этимъ обстоятельствамъ, въ половинѣ 19-го вѣка психологія дѣтскаго возраста сдѣлалась самостоятельной научной дисциплиной.

1) Спенсеръ. Ор. cit.

2) Руссо. Эмиль.



Собственно говоря, эти моменты можно раздѣлять другъ отъ друга только въ теоріи. На практикѣ же это развитіе совершалось одновременно: вмѣстѣ съ разработкою естественныхъ наукъ совершенствовались методы изслѣдованія вообще, а затѣмъ они были примѣнены къ изученію душевныхъ явленій въ то время, когда психологія освободилась отъ опеки метафизики.

Начало изученія природы было положено, какъ извѣстно, Аристотелемъ еще въ древнее время, но въ Европѣ наука о природѣ въ вѣкъ господства схоластики и католической церкви не находила почвы для своего развитія. Нельзя сказать, чтобы въ средніе вѣка не интересовались изученіемъ природы, но въ то же время несомнѣнно, что интересъ къ природѣ не давалъ осязательныхъ результатовъ, такъ какъ *не умѣли* изучать природы, не были вооружены тѣми могучими средствами для изученія природы, которыя появились позднѣе. На это справедливо указываетъ, характеризуя науку въ 16-омъ столѣтіи, извѣстный историкъ Грановскій. „Отъ Помпонація до Джордано Бруно тянется рядъ смѣлыхъ умовъ, самоотверженныхъ и страстныхъ, посвятившихъ себя исканію истины. Разсматриваемые съ точки зрѣнія нынѣшней науки ихъ опыты и умозрѣнія покажутся недостаточными. Они настолько же поэты, насколько ученые; ихъ любовь къ истинѣ была безгранична, силы велики, но у нихъ не выработались ученые приемы, не было *метода*, безъ котораго невозможно никакое плодотворное изслѣдованіе. Они трудились не одною головою, но и сердцемъ и часто смѣшивали чувство съ мыслию. Послѣдняя часто облекалась у нихъ въ форму мистическаго дифирамба. Многія изслѣдованія того времени написаны стихами. Отсутствіе *научныхъ методовъ* вело къ развитію научнаго суевѣрія: алхимія, астрологія, магія, кабала считались науками“.

Науки о природѣ стали становиться на собственные ноги и мало-по-малу проникать въ тайны мірозданія съ тѣхъ поръ, какъ великій Бэконъ въ концѣ 16-го вѣка провозгласилъ принципъ опытнаго изученія природы. Къ человѣческой мысли, по его мнѣнію, надо привязывать не крылья, а гири, которыя бы сдерживали ея полетъ, такъ какъ ученые должны походять не на пауковъ, вытягивающихъ изъ себя паутину, а на пчель, кропотливо собирающихъ кру-

пинки меду вездѣ, гдѣ можно его найти. Самъ Бэконъ для воспитанія ничего не сдѣлалъ, но, тѣмъ не менѣе, онъ оказалъ большое вліяніе на эту науку. Онъ,—говоритъ историкъ педагогики ¹⁾,—окончательно оторвалъ духъ человѣка отъ прошедшаго и указалъ ему на настоящее, близкое, родное; онъ раскрылъ ему глаза на живую, дѣйствительную природу вещей и сообщилъ толчокъ всей современной реалистической педагогикѣ, представляющей полный контрастъ съ прежнею абстрактно-схоластическою. Развитие естественныхъ наукъ не могло не отразиться прежде всего самымъ плодотворнымъ образомъ на изученіи человѣческаго тѣла и косвеннымъ образомъ на психологіи.

Хотя папа Бонифацій VIII (въ 14 вѣкѣ) объявилъ отлученіе отъ церкви тѣмъ, кто станетъ разсѣкать человѣческіе трупы и вываривать кости, пытливость человѣческаго ума этимъ не была остановлена. Попытка Сваммердама проникнуть въ тайны устройства человѣческаго тѣла находила подражателей, и, послѣ того какъ А. Левенгоукъ изобрѣлъ микроскопъ, изученіе человѣческаго организма и особенно мозга—органа психической жизни—стало быстро подвигаться впередъ. Въ 16-мъ уже вѣкѣ итальянскій ученый Везалій рѣшительно подтвердилъ ученіе, высказанное во 2-мъ вѣкѣ о мозгѣ, какъ органѣ душевной жизни, въ частности, какъ органѣ высшихъ сознательныхъ функцій. Въ концѣ 18-го вѣка была установлена разница между мускульными и нервными функціями, выяснено, что способности ощущеній и движеній связаны съ различными областями мозга; именно: при раздраженіи однѣхъ областей мозга, возникаютъ ощущенія, при раздраженіи другихъ—движенія. Такимъ образомъ къ концу 18-го вѣка накопилось много фактовъ, которые дали возможность встать на ноги анатоміи, фізіологіи, а вмѣстѣ съ ними и медицинѣ. Люди, занимавшіеся разработкою этихъ наукъ, были знакомы болѣе или менѣе съ *научными методами* изученія явленій, и когда они обратили вниманіе на ребенка, то, естественно, и къ изученію его подходили безъ тѣхъ предвзятыхъ мыслей, съ какими подходили къ изученію ребенка философы, и съ тѣми же средствами, какими они пользовались при изученіи взрослога человѣка, видоизмѣняя ихъ сообразно обстоятельствамъ.

¹⁾ Модзалевскій. Очерки по исторіи воспитанія и обученія.

И, дѣйствительно, первыя работы по психологіи дѣтскаго возраста были написаны врачами и фیزیологами: Тидеманомъ, Гейфельдеромъ, Куссмаулемъ, Сигизмундомъ.

Самое первое сочиненіе по дѣтской психологіи принадлежитъ врачу Тидеману. Оно появилось въ самомъ концѣ 18-го столѣтія, именно въ 1787-омъ году, подъ заглавіемъ: „Наблюденія надъ развитіемъ душевныхъ способностей у ребенка“. Это—краткая, но довольно точная біографія двухъ первыхъ годовъ жизни его сына, извѣстнаго потомъ фیزیолога. Дневникъ ведется въ хронологическомъ порядкѣ, причемъ Тидеманъ шагъ за шагомъ отмѣчаетъ тѣ явленія въ душевной жизни, которыя, по его мнѣнію, указываютъ на развитіе способностей ребенка и заслуживаютъ вниманія. Онъ отмѣчаетъ, какъ ребенокъ начинаетъ сосать, какъ у него постепенно развиваются органы чувствъ, когда можно обнаружить первыя проблески ассоціаціи идей, первыя проявленія чувствъ и т. д. Интересно, что Тидеманъ не только наблюдаетъ ребенка непосредственно, въ томъ видѣ, въ какомъ его находитъ,—онъ уже старается создать условія, благопріятныя для наблюденія и, главное, для объясненія наблюдаемыхъ явленій. Такъ, на примѣръ, мы у него читаемъ: на другой день рожденія ребенка нянька приложила къ его губамъ палецъ, онъ началъ сосать, но не постоянно, а только вдыхая; когда же ему положили въ ротъ что-то сладкое, обернутое въ тряпку, то онъ началъ сосать постоянно. Первое усиліе губъ, при вдыханіи, было только машинальнымъ движеніемъ рта, вызваннымъ ощущеніемъ голода и жажды, комбинированнымъ съ возбужденіемъ железъ отъ присутствія посторонняго тѣла. Или: если ребенка, когда онъ плакалъ, клали на бокъ въ то положеніе, въ какомъ онъ сосалъ, или если онъ чувствовалъ мягкую руку на своемъ лицѣ, онъ переставалъ плакать. Выводъ: здѣсь очевидна ассоціація идей, ощущеніе особаго положенія или нѣжной руки пробуждало идею сосать грудь (35 дней послѣ рожденія).

Въ концѣ 18-го же вѣка встрѣчаются точныя наблюденія надъ развитіемъ дѣтей и у нѣкоторыхъ фیزیологовъ, въ сочиненіяхъ, не относящихся непосредственно къ изученію природы ребенка. Такъ, у первыхъ представителей фیزیологической психологіи—Биша (*Recherches physiologiques sur la vie et la mort*) и Кабаниса (Отношенія между физической

и нравственной природой человека, русс. пер. 1865 г.)—мы находимъ интересныя наблюденія надъ жизнью новорожденныхъ дѣтей, имѣющія своей задачей опредѣлить, рождаются ли дѣти съ готовыми идеями (какъ думали представители тогдашней психологіи), или представленія приобрѣтаются постепенно, по мѣрѣ развитія органовъ чувствъ и накопленія опыта. Биша думалъ, что чувства, по ихъ беспорядочности, не свидѣтельствуютъ о существованіи у ребенка общихъ идей; глазъ—не то, что чувство зрѣнія, ухо—не то, что чувство слуха; только вкусъ и обоняніе правильно функционируютъ у ребенка съ самаго начала; слышать же и видѣть оно научается постепенно. Жизнь новорожденного представляется Биша жизнью растенія. Кабанисъ въ своемъ знаменитомъ трудѣ: „Объ отношеніи между физическою и нравственною природою человека“ въ 4-омъ мемуарѣ первой части и 10-омъ 2-ой дѣлаетъ попытку охарактеризовать душевную жизнь зародыша и показать измѣненія въ психикѣ съ возрастомъ, подчеркивая особенно въ исторіи духовнаго развитія значеніе двухъ переходныхъ періодовъ: періода прорѣзыванія зубовъ и періода полового созрѣванія. Говоря о психической жизни новорожденного, Кабанисъ дѣлаетъ интересное замѣчаніе: „Подробное и всестороннее изслѣдованіе жизни ребенка не принадлежитъ къ вопросамъ, о которыхъ можно было бы говорить мимоходомъ: оно должно составить предметъ сочиненія, котораго намъ недостаетъ, и приступить къ которому въ настоящее время, быть можетъ, уже не такъ затруднительно“.

Къ сожалѣнію, Кабанисъ ошибался: жизнь показала, что для изученія психологіи дѣтскаго возраста еще не наступило время. Первая половина 19-го вѣка не ознаменовалась появленіемъ такого сочиненія по психологіи дѣтства, о которомъ мечталъ Кабанисъ. Въ это время мы встрѣчаемъ отдѣльныя замѣчанія о душевной жизни дѣтей, главнымъ образомъ, новорожденныхъ, опять въ сочиненіяхъ физиологовъ: Эразма Дарвина, Каруса, Рудольфи, Бурдаха и др. Но специальныхъ сочиненій по дѣтской психологіи не появляется, несомнѣнно потому, что физиологи въ это время были заняты разработкою тѣхъ проблемъ въ области своей науки, которыя возникли благодаря нѣкоторымъ новымъ изысканіямъ. Въ 19-мъ вѣкѣ началась интенсивная разработка ученія о мозгѣ, толчкомъ для которой явились ра-

боты Галля и Шпурцгейма. Хотя френологическая теория Галля нашла столько же сторонниковъ, сколько и противниковъ, и скоро обнаружила свою несостоятельность, она явилась могучимъ толчкомъ для развитія ученія о мозгѣ при помощи новыхъ методовъ, заставивъ обратиться для выясненія вопроса локализациі къ эксперименту. На этотъ путь изслѣдованія всталъ впервые знаменитый физиологъ Флюрансъ (середина 19-го вѣка), сдѣлавшій цѣлый рядъ чрезвычайно цѣнныхъ открытій въ области нервной физиологіи. Благодаря примѣненію экспериментальнаго метода, физиологія быстро пошла впередъ, и скоро появился рядъ работъ (Брока, Гольца, Мейнерта, Мунка и др.), оказавшихъ вліяніе на изученіе природы человѣка вообще и въ частности душевной жизни. „Новѣйшія изслѣдованія физиологовъ,—говоритъ Куссмауль, авторъ одного изъ первыхъ сочиненій по психологіи дѣтства ¹⁾,—проливаютъ болѣе ясный свѣтъ на законы нервно-психической дѣятельности, затемненные спекулятивными изслѣдованіями, и разгоняютъ облака, которыя намъ мѣшаютъ проникнуть въ сокровенныя тайны души“.

19-й вѣкъ ознаменовался еще нѣсколькими явленіями въ научной области, имѣвшими большое значеніе, какъ для разработки психологіи вообще, такъ и для психологіи дѣтскаго возраста.

Такъ, въ первой четверти 19-го вѣка зародилась наука о физическомъ развитіи человѣка съ момента рожденія—эмбриологія (Бэръ). Изслѣдуя постепенное развитіе зародыша, ученые замѣтили, что и мозгъ—органъ душевной жизни—тоже постепенно развивается. Отсюда вполне естественное стремленіе разсматривать и всю душевную жизнь, какъ процессъ развитія (психогенезисъ).

Такому стремленію могучій толчекъ былъ данъ ученіемъ объ эволюціи, которое въ 19-мъ вѣкѣ пріобрѣтаетъ себѣ права гражданства, какъ въ естественныхъ наукахъ (Ламаркъ и Дарвинъ), такъ и въ философіи (Гегель). Жизнью, по мнѣнію Гегеля, управляетъ законъ развитія, законъ эволюціи. Жить—это мыслить, а мыслить значитъ соединять различныя идеи и примирять противорѣчія, переходя отъ одной противоположности къ другой. Въ естественныхъ на-

¹⁾ Kussmaul. Untersuchungen über das Seelenleben des Neugeborenen Menschen, стр. 59.

укахъ мысль о постепенномъ развитіи, высказанная впервые Ламаркомъ и Дарвинымъ, нашла широкое распространеніе. Явилось стремленіе изучать всѣ явленія съ точки зрѣнія ихъ постепеннаго развитія, и въ томъ числѣ—душевные явленія.

„Какъ и для всѣхъ другихъ біологическихъ дисциплинъ,—говоритъ Геккель ¹⁾,—появленіе Дарвина знаменуетъ собою и для психологіи наступленіе новой, плодотворной эры развитія. Онъ примѣнилъ свои теоріи развитія также и къ психологіи и показалъ, что законы «духовной эволюціи» одни и тѣ же для всего органическаго міра“. Геккель считаетъ особенно важнымъ примѣненіе къ изученію душевныхъ явленій генетическаго и сравнительнаго методовъ, благодаря чему психологія вошла въ семью естественныхъ наукъ.

„Изъ всѣхъ психологическихъ методовъ,—говоритъ Геккель,—въ наибольшемъ пренебреженіи оставалась исторія душевной эволюціи. А, между тѣмъ, она вѣрнѣе всего можетъ повести насъ черезъ темный лѣсъ психологическихъ предразсудковъ, догмъ и заблужденій къ пониманію многихъ важныхъ вопросовъ духовной жизни... Громадный прогрессъ психологіи во второй половинѣ 19-го вѣка зиждется, главнымъ образомъ, на теоріи эволюціи, и привелъ эту науку къ признанію психологическаго единства всего органическаго міра. Главной задачей научной психологіи становится нынѣ не субъективное и интроспективное расчлененіе сложной души философа, какъ это было до сихъ поръ, а объективное сравнительное изслѣдованіе постепенной эволюціи человѣческаго духа. Установить отдѣльныя ступени этой психологической лѣстницы и доказать ихъ непрерывную филогенетическую связь—вотъ достойная задача новѣйшей психологіи. За разрѣшеніе ея серьезно взялись въ послѣднія десятилѣтія нашего столѣтія, при чемъ первое мѣсто здѣсь принадлежитъ прекрасному труду Романеса“.

Самъ Геккель высказалъ мысль о томъ, что онтогенезисъ (исторія развитія индивидуума) является краткимъ и быстрымъ повтореніемъ филогенезиса (исторіи развитія вида). Эта мысль также содѣйствовала пробужденію интереса къ изученію исторіи развитія индивидуума въ болѣе широкихъ кругахъ ученыхъ, чѣмъ прежде.

¹⁾ Геккель. Э. Міровыя загадки.

Такимъ образомъ, благодаря введенію въ психологію сравнительнаго и генетическаго метода, прежде всего расширилась область ея изслѣдованій. Наряду съ изученіемъ душевной жизни взрослога нормальнаго человѣка появилась психологія животныхъ, которая ранѣе оставалась въ полномъ пренебреженіи, психологія народовъ (Вайтцъ), психологія больного человѣка (психопатологія) и, наконецъ, психологія ребенка.

Въ 1865-мъ году появилось сочиненіе Сигизмунда: „Дитя и міръ“, въ которомъ авторъ слѣдитъ за развитіемъ своего сына въ теченіе первыхъ двухъ лѣтъ его жизни. Въ предисловіи къ этому сочиненію онъ, между прочимъ, пишетъ: „Для совершеннаго пониманія какого-либо существа необходимо *изученіе его развитія* съ самаго начала. Этотъ основной законъ успѣлъ уже оказать свое плодотворное дѣйствіе“. Съ этого времени сочиненія по дѣтской психологіи начинаютъ появляться періодически. Но и получивъ право на самостоятельное существованіе, психологія дѣтскаго возраста не скоро еще встала на ноги, такъ какъ еще не были выработаны методы наблюденія и изученія душевныхъ проявленій ребенка.

Услугу психологіи дѣтства въ этомъ отношеніи, именно въ разработкѣ методики изученія проявленій духовной жизни ребенка, оказалъ психіатръ Куссмауль¹⁾. Въ 1859-омъ г. вышло его сочиненіе. „Наблюденія надъ душевной жизнью новорожденнаго“, въ которомъ онъ примѣняетъ къ изученію дѣтской психики систематическій экспериментъ — для выясненія законовъ духовнаго развитія. „Пониманіе болѣзней души,—говоритъ онъ,—невозможно безъ основательнаго знанія ея способностей и дѣятельности въ здоровомъ состояніи. Какъ учитель психіатріи, я стремлюсь въ своихъ изслѣдованіяхъ представить исторію развитія человѣческой души, а для этого я долженъ показать элементы душевной жизни, ихъ постепенное развитіе, ихъ взаимную зависимость, постоянную связь съ сознаніемъ и, наконецъ, ихъ выраженіе въ дѣятельности“. Сдѣлавъ обзоръ всего того, что написано до него о развитіи дѣтей, Куссмауль приходитъ къ заключенію, что самостоятельной исторіи дѣтской души до сихъ поръ еще совсѣмъ не появлялось, и онъ стремится положить на-

1) Куссмауль. Op. cit.

чало такой исторіи, примѣняя къ изученію первыхъ проявленій сознанія у дѣтей опытъ. Онъ взялъ 20 человекъ дѣтей доношенныхъ и недоношенныхъ (рожденныхъ на 7 или 8 мѣсяцѣ) и изслѣдовалъ первыя проявленія у нихъ чувства вкуса, осязанія, обонянія, температуры, зрѣнія, слуха, боли и т. д., создавая благопріятную для изслѣдованія обстановку. Такъ, на примѣръ, при изслѣдованіи чувства вкуса Куссмауль вводилъ въ ротъ новорожденнаго съ помощью волосяной трубочки сладкую или горькую (растворъ хинина или сахара) подогрѣтую жидкость и слѣдилъ за характеромъ реакціи ребенка въ томъ и другомъ случаѣ; для изслѣдованія осязанія онъ вводилъ въ ротъ ребенка гладкую, закругленную стеклянную палочку и щекоталъ ею конецъ языка и т. д. Производя опытъ надъ разными дѣтьми, онъ старался ставить ихъ въ одинаковыя по возможности условія. Опыты Куссмауля касались только самыхъ первыхъ проявленій душевной жизни ребенка, и изъ нихъ онъ дѣлаетъ выводъ объ интеллектѣ новорожденнаго. Сочиненіе Куссмауля очень цѣнно, но оно имѣло слишкомъ спеціальныи характеръ и не могло заинтересовать широкіе круги общества и привлечь вниманіе къ изученію дѣтства. Въ этомъ отношеніи громадное значеніе имѣлъ трудъ фізіолога Прейера: „Душа ребенка“, появившійся въ 1882-мъ году, переведенный на всѣ европейскіе языки и вышедшій въ настоящее время въ Германіи уже 8-мъ изданіемъ.

Прейеръ удѣлилъ большую часть своей научной дѣятельности изученію психо-фізическаго развитія ребенка и по справедливости считается основателемъ психологіи дѣтскаго возраста. Въ „Душѣ ребенка“ онъ съ величайшей тщательностью, привычной для ученаго естествовника, пользуясь наблюденіемъ и опытомъ, слѣдитъ за постепеннымъ развитіемъ дитяти, начиная съ его рожденія и до 3-хъ лѣтъ жизни. „Хронологическое изслѣдованіе духовнаго развитія младенца въ первый и второй годы его жизни, — говоритъ Прейеръ въ предисловіи къ 1-му изданію своего сочиненія ¹⁾, — представляетъ большія затрудненія уже вслѣдствіе необходимости ежедневно вносить въ дневникъ результаты опытовъ и наблюденій, которые могутъ быть добыты не иначе, какъ въ дѣтской. Мнѣ удалось, однако, довести такой днев-

¹⁾ Прейеръ. Душа ребенка, пер. Сикорскаго.

никъ съ перваго же дня рожденія моего ребенка до конца третьяго года его жизни. Съ двумя лишь незначительными перерывами я занимался съ ребенкомъ ежедневно, по крайней мѣрѣ, три раза: утромъ, въ полдень и вечеромъ, по возможности ограждая его вмѣстѣ съ тѣмъ отъ дрессировки, которой обыкновенно подвергаютъ малютокъ, а потому каждый день имѣлъ случай занести въ дневникъ какой-нибудь фактъ, относящійся до психогенезиса“.



Прейеръ.

Задачей выясненіе психогенезиса, Прейеръ пользуется для этого и наблюденіемъ и опытомъ. Онъ слѣдитъ за развитіемъ чувствъ и движеній ребенка, развитіемъ дѣтской рѣчи, разсудка, сознанія, личности и прилагаетъ въ концѣ книги дневникъ психическаго развитія, въ которомъ по мѣсяцамъ отмѣчаетъ, когда впервые проявлялась та или другая способность у ребенка. Прейеръ ясно сознавалъ всѣ трудности изученія первыхъ проявленій душевной жизни и старался избѣжать подводныхъ камней (хотя это ему и не

всегда удавалось) точно въ наблюденіяхъ и критическимъ отношеніемъ къ даннымъ непосредственнаго опыта. Нелегко,—замѣчаетъ онъ,—разобрать и прочесть іероглифъ души ребенка. Своей задачей онъ и ставитъ, главнымъ образомъ, отысканіе ключа къ этимъ іероглифамъ. И дѣйствительно, книга Прейера потому и имѣла такое важное значеніе въ развитіи науки о дѣтяхъ, что наглядно показала, какъ надо изучать дѣтскую душу и какихъ интересныхъ результатовъ можно достигнуть при умѣломъ наблюденіи надъ нею. Свою книгу Прейеръ предназначаетъ не для педагоговъ, а для психологовъ и фізіологовъ, хотя и полага-

еть, что безъ изученія духовнаго развитія маленькаго ребенка нельзя обосновать на твердой почвѣ воспитаніе и обученіе.

Сочиненіе Прейера дало могучій толчекъ изученію психологіи дѣтскаго возраста. Съ этого времени работы по психологіи дѣтства появляются все чаще и чаще. Но первые изслѣдователи дѣтства интересуются всего болѣе маленькимъ ребенкомъ; ими руководить чисто научный интересъ, именно, стремленіе проникнуть въ тайны духовнаго развитія, и о практическихъ выводахъ изъ своихъ наблюденій, о примѣненіи ихъ къ воспитанію они думаютъ очень мало. Поэтому проходитъ еще нѣкоторое время, пока область дѣтской психологіи мало-по-малу расширяется, когда она охватываетъ весь періодъ духовнаго развитія ребенка, начиная отъ рожденія и кончая выходомъ изъ школы.

Психологія школьнаго возраста зарождается только въ послѣдней четверти 19-го столѣтія. Аментъ, дѣлая обзоръ „науки о дѣтяхъ“ за послѣдніе годы ¹⁾, дѣлитъ ея исторію на два періода: первый, когда изученіемъ дѣтства занимались, главнымъ образомъ, фізіологи, мало знакомые съ методами психологическихъ изслѣдованій и интересовавшіеся прежде всего развитіемъ органовъ чувствъ съ момента рожденія,—и второй, когда за изслѣдованія принялись сначала психологи, а потомъ и педагоги.

Послѣдніе выступили позднѣе на сцену потому, что для изученія психологіи дѣтей болѣе старшаго возраста необходимо примѣнять и болѣе сложные методы изслѣдованія; между тѣмъ разработка методовъ научно-психологическихъ изслѣдованій началась только во второй половинѣ 19-го вѣка, когда возникла *экспериментальная психологія*, являющаяся, по справедливому замѣчанію проф. Меймана, матерью эмпирически изслѣдующей педагогики.

Отцомъ эмпирической психологіи считается, обыкновенно, Локкъ, но мысль о возможности примѣнять къ изученію душевныхъ явленій точные естественно-научные методы принадлежитъ 19-му столѣтію. Впервые она была высказана философомъ Гербартомъ. Убѣжденный въ томъ, что „закономѣрность душевной жизни вполне похожа на зако-

¹⁾ Аментъ. Успѣхи педологіи за послѣднія 8 лѣтъ. Перев. Н. Е. Румянцева въ Кн. Педаг. психологіи.

номѣрность звѣзднаго неба“, Гербартъ рѣшилъ пользоваться при изученіи душевныхъ явленій измѣреніемъ, математикой. „Если математика,—говоритъ онъ ¹⁾,—является столь превосходнымъ орудіемъ изслѣдованій, то почему же вы не рѣшаетесь примѣнить ее къ тому, что является для насъ самымъ важнымъ и самымъ нужнымъ, къ изученію душевныхъ явленій?“ По его мнѣнію, примѣненіе математики къ психологіи не только возможно, но и необходимо. Основаніе этой необходимости заключается въ томъ, что „иначе нельзя достигъ того, чего въ концѣ концовъ доискивается всякое умозрѣніе, т.-е. убѣжденія“. Самъ Гербартъ былъ метафизикомъ, свои вычисленія онъ начиналъ съ болѣе или менѣе произвольныхъ предположеній, и ему не удалось доказать возможности измѣренія душевныхъ явленій. Тѣмъ не менѣе мысль его оказалась плодотворною и получила дальнѣйшее развитіе въ трудахъ Вебера и Фехнера — основателей психо-физики, примѣнившихъ къ изученію душевныхъ явленій впервые дѣйствительно точные экспериментальные методы.

Изслѣдованіе ощущеній — процессовъ, стоящихъ на границѣ между физической и духовною природою человека — положило начало научной разработкѣ психологіи. Первые работы въ этомъ направленіи принадлежали знаменитымъ физиологамъ: І. Мюллеру, Гельмгольцу, Веберу и Фехнеру. Изучая физическую сторону ощущеній, они создали точные методы, которые навели на мысль пользоваться такими же приемами и при изученіи психической природы сначала ощущеній, а потомъ и другихъ, болѣе сложныхъ процессовъ. „Когда Э. Веберъ,—говоритъ Эббинггаузъ,—проявилъ въ 1829 году какъ будто мелочное любопытство и захотѣлъ узнать, съ какой отчетливостью два отдѣльныхъ прикосновенія къ кожѣ въ разныхъ мѣстахъ познаются именно раздѣльно; когда онъ далѣе задавался вопросомъ, съ какой точностью мы въ состояніи различать вѣсъ двухъ положенныхъ на руку гирь, или когда онъ раздумывалъ, какъ бы ему при поднятіи тяжестей изслѣдовать получаемое черезъ посредство мускуловъ воспріятіе отдѣльно отъ воспріятія, получаемого черезъ кожу, то во всѣхъ случаяхъ психологія выигрывала больше, чѣмъ отъ всѣхъ различеній, опредѣленій и клас-

¹⁾ Гербартъ. Психологія, пер. А. П. Нечаева.

сификацій, сдѣланныхъ со времени Аристотеля до Гоббса, вмѣстѣ взятыхъ“¹⁾).

Гельмгольцъ, Веберъ и Фехнеръ примѣняли точные методы, экспериментъ къ изученію, главнымъ образомъ, ощущеній; расширилъ же сферу примѣненія опыта въ психологіи В. Вундтъ, котораго можно считать отцомъ экспериментальной психологіи. Онъ основалъ въ 1879 году первую въ Европѣ психологическую лабораторію, гдѣ стали пользоваться для изученія психическихъ явленій специально придуманными аппаратами. По мнѣнію Вундта, экспериментъ усовершенствуется самонаблюденіемъ. „Такъ какъ психологія имѣетъ своимъ предметомъ,—говоритъ онъ²⁾,—не какое-либо специфическое содержаніе опыта, но весь опытъ въ его непосредственныхъ свойствахъ, то она и не можетъ пользоваться никакими другими методами, кромѣ тѣхъ же, которые употребляются опытными науками вообще какъ для установленія фактовъ, такъ и для ихъ анализа и для открытія причинной связи“. Такими методами являются: наблюденіе и экспериментъ; при этомъ наблюденіемъ обыкновенно пользуются въ тѣхъ наукахъ, гдѣ имѣютъ дѣло съ предметами (напр. минералогія, ботаника, зоологія, анатомія, географія и др.), экспериментъ же примѣняется тамъ, гдѣ имѣются процессы или явленія (физика, химія, фізіологія и др.). Поэтому индивидуальная психологія, которая имѣетъ дѣло съ душевными процессами, должна пользоваться преимуще-



Фехнеръ.

1) Эббинггаузъ. Очеркъ психологіи.

2) Вундтъ. Очеркъ психологіи.

ственно экспериментомъ; психологія же народовъ, психологія языка, творчества, имѣющая дѣло съ продуктами чело-вѣческаго духа, можетъ пользоваться наблюденіемъ. „Въ психологіи точное наблюденіе возможно только въ формѣ *экспериментальнаго* наблюденія“. Значеніе Вундта въ психологіи громадно: онъ оживилъ эту науку и вызвалъ къ ней небывалый до тѣхъ поръ интересъ. „Старое, мѣстами, каза-



Вундтъ.

лось, уже засохшее дерево получило притокъ свѣжихъ силъ стало вновь расти и пустило много новыхъ корней¹⁾. По образцу Лейпцигской психологической лабораторіи стали открываться другія, въ разныхъ городахъ появились спеціальныя психологическія журналы. Самъ Вундтъ и первые его ученики занимались вопросами теоретической психологіи и, главнымъ образомъ, разработкой методики психологическихъ изслѣдованій; но скоро тѣ же методы

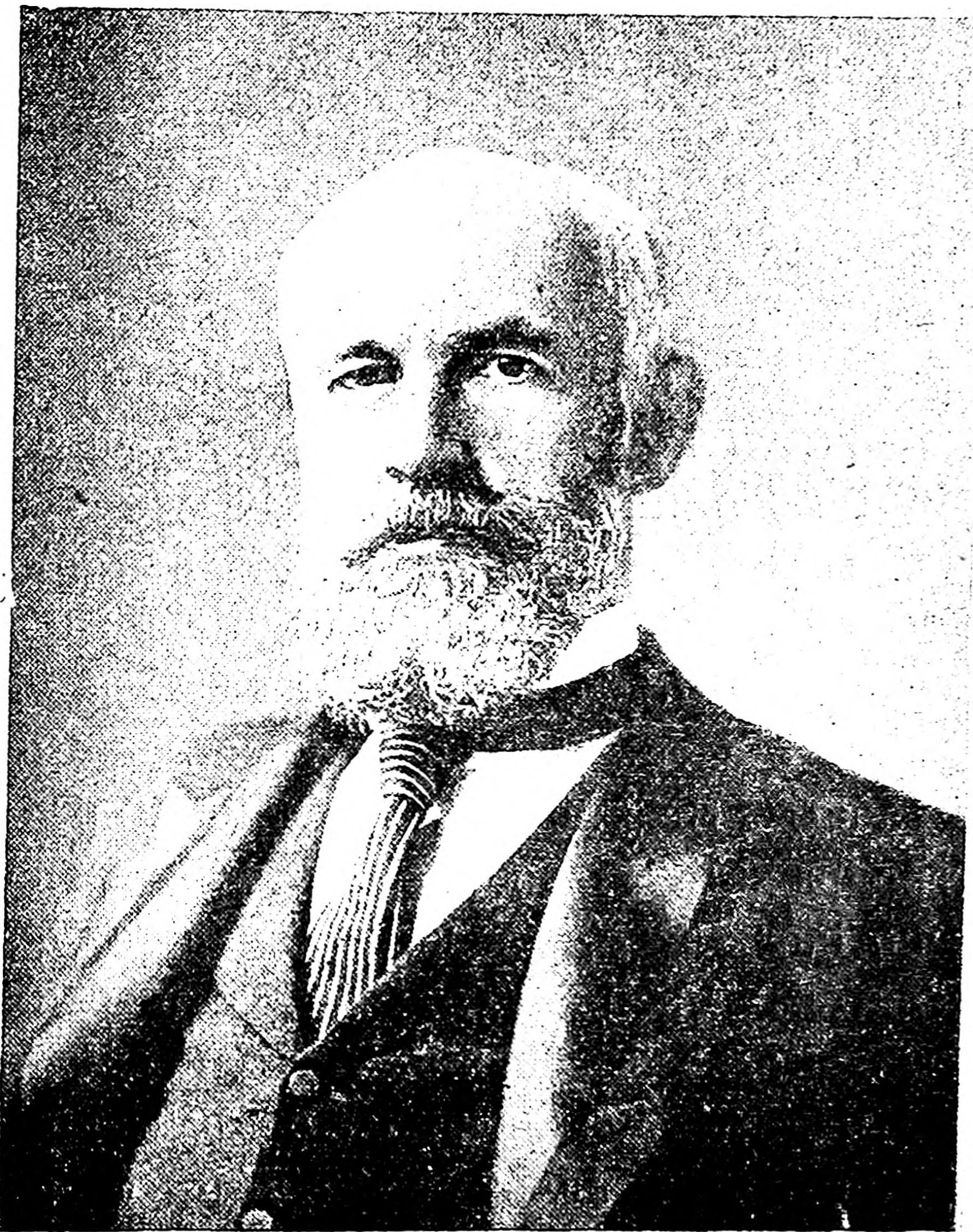
стали примѣняться и въ прикладной психологіи, именно: при изученіи душевныхъ болѣзней — въ психопатологіи, и при изученіи души ребенка и, главнымъ образомъ, школьника — въ педагогической психологіи. Къ изученію душевныхъ болѣзней точныя методы стали впервые примѣнять Крѣпелинъ, Бинэ, Шарко и друг.; заслуга же использованія эксперимента въ цѣляхъ изслѣдованія психической жизни дѣтей принадлежитъ ученику Вундта, американскому ученому Стенли Холлу.

¹⁾ Эббинггаузъ. *Op. cit.*

С. Холль, будучи уже профессоромъ Говардскаго университета по исторіи философіи, познакомился съ лекціями Вундта по фізіологической психологіи и пріѣхалъ въ Европу къ нему учиться. Здѣсь, кромѣ Вундта, онъ слушалъ лекціи Гельмгольца, Дю-Буа-Реймона, Кольбе и другихъ естествоиспытателей, которые оказали громадное вліяніе на его міровоззрѣніе. По возвращеніи въ Америку въ 1881 году, онъ всецѣло отдался раз-

работкѣ педагогической психологіи, при помощи точныхъ естественно-научныхъ методовъ, съ которыми онъ познакомился въ лабораторіи Вундта. По его убѣжденію, педагогическая психологія до самаго послѣдняго времени оставалась въ мерзости запустѣнія потому, что при разработкѣ ея примѣнялись схоластическіе и апріорные методы изслѣдованія. Главнымъ недостаткомъ современнаго строя воспитанія, по мнѣнію С. Холла, является его

слишкомъ большая схолюцентричность, между тѣмъ какъ, по самому существу дѣла, онъ долженъ быть „педоцентричнымъ“. Надо помнить, что *не дѣти существуютъ для школы, а школа — для дѣтей*. Поэтому требованія школьныхъ программъ и методовъ обученія должны принаравливаться къ душевному развитію учащихся, а не силы учащихся — къ методамъ и программамъ. Но для того, чтобы школа могла дѣйствительно стать выраженіемъ „педоцентрическаго“ взгляда на воспитаніе, необходимо прежде всего хорошенько изучить психо-фізическую природу учащихся, особенности



Холль.

ихъ развитія. Поэтому педагогика должна быть основана на изслѣдованіи учащихся. Она должна найти ключъ къ тайнамъ душевной жизни. С. Холль открылъ при Клеркскомъ университетѣ первую лабораторію экспериментальной педагогической психологіи, по образцу которой стали открываться лабораторіи въ другихъ городахъ Америки и въ Европѣ, и широко организовалъ изслѣдованія надъ учащимися дѣтьми, пользуясь, главнымъ образомъ, методомъ опроса (анкеты), результаты котораго онъ подвергалъ статистической обработкѣ въ своей лабораторіи. Педагогическое движеніе, созданное С. Холломъ, широко распространилось въ Америкѣ и оказало самое благотворное вліяніе на организациі школъ. Въ послѣдней четверти 19-го вѣка это движеніе отозвалось и въ Европѣ. Здѣсь также обнаружилось стремленіе обосновать педагогику на тщательномъ изученіи психо-физическаго развитія дѣтей, къ изслѣдованію которыхъ стали примѣняться точные методы.

Одной изъ первыхъ работъ въ этомъ направленіи принадлежитъ русскому ученому-психіатру проф. Сикорскому, который еще въ 1878 году произвелъ въ школѣ опыты съ цѣлью выяснитъ степень утомленія учениковъ подъ вліяніемъ классной работы. Но эта была случайная работа, которая не имѣла подражателей до тѣхъ поръ, пока не открылись въ Европѣ, по образцу Клеркской, лабораторіи экспериментальной педагогической психологіи, гдѣ занялись разработкою методовъ изслѣдованія. Тогда и работа Сикорскаго по изученію дѣтей нашла отголосокъ за границей, и тамъ скоро появилось нѣсколько работъ въ этомъ направленіи, произведенныхъ, главнымъ образомъ, врачами-гигіенистами.

Первыя психологическія изслѣдованія въ школѣ касались прежде всего изученія условій умственной работы учащихся. Они имѣли въ виду выясненіе вопросовъ о степени утомленія учениковъ въ классѣ, о признакахъ утомленія, о вліяніи работы на физическій и духовный организмъ ребенка. Начатыя врачами-гигіенистами, имѣвшими свои цѣли, эти изслѣдованія скоро заинтересовали учителей, родителей и, главное, способствовали разработкѣ методики психологическихъ изслѣдованій. Они очень скоро обнаружили, что духовная работа школьника, на изученіи которой должна опираться вся методика преподаванія, отличается громадной сложностью, что она является результатомъ цѣ-

лаго ряда разнообразныхъ вліяній, для выясненія которыхъ необходимо пользоваться утонченными методами изслѣдованія. Изслѣдованія умственного утомленія показали, что на работу ученика оказываетъ вліяніе не только тотъ или иной предметъ обученія, но и методъ преподаванія, время года, время дня, личность учителя, возрастъ ученика, его индивидуальныя особенности. Такимъ образомъ, съ перваго взгляда очень ограниченнымъ вопросомъ выдвинуто было много широкихъ, чисто педагогическихъ проблемъ.

Кромѣ врачей-гигіенистовъ на разработку психологіи учащихся имѣли вліяніе врачи-психіатры. Они внесли вкладъ въ методику изученія душевныхъ явленій, стремясь найти научно-правильные способы для діагностическаго изслѣдованія слабоумныхъ, умственно отсталыхъ и душевно-больныхъ дѣтей.

Наконецъ, позднѣе другихъ за изученіе дѣтской психики, въ условіяхъ школьной обстановки, при помощи точныхъ мето-

довъ, взялись психологи и педагоги, выдвинувшіе цѣлый рядъ новыхъ, спеціально педагогическихъ проблемъ.

Въ 1896 году вышло сочиненіе О. Хризмана „Педологія“, въ которомъ авторъ, подводя итоги изслѣдованіямъ, относящимся къ изученію дѣтей, насчитываетъ уже болѣе 500 работъ по дѣтской психологіи.

Въ 1896 г. завѣдующій психологической лабораторіей въ Сорбоннѣ, профессоръ А. Бинэ, основываетъ журналъ „L'année psychologique“, а въ 1897 г. Ціэнъ, въ сотрудничествѣ сначала съ Шиллеромъ, а потомъ съ Циглеромъ, начи-



Бинэ.

наеть издавать серію сочиненій, посвященныхъ вопросамъ педагогической психологіи.

Еще болѣе интенсивно пошла работа по изученію дѣтей съ тѣхъ поръ, какъ въ Европѣ стали открываться спеціальныя лабораторіи экспериментальной педагогической психологіи. Первая такая лабораторія была основана въ 1900 году Антверпенскимъ городскимъ общественнымъ управленіемъ,



Ціэнъ.

по предложенію тепершняго завѣдующаго ею проф. Брюссельскаго университета Скойтена; въ слѣдующемъ году была открыта лабораторія въ Петербургѣ при музеѣ военно-учебныхъ заведеній Нечаевымъ; затѣмъ въ Будапештѣ—Раншбургомъ, въ Миланѣ—Пиццолли, въ Парижѣ—Бинэ, въ Лейпцигѣ—Браномъ, въ Женевѣ—Клапаредомъ, въ Бреславѣ—Штерномъ, въ Берлинѣ и другихъ городахъ. Лабораторіи экспериментальной педагогической лабораторіи, которыя съ 1900 г. быстро стали распространяться за грани-

цею, сдѣлались центрами для изученія психологіи дѣтей и школьниковъ. Въ нихъ разрабатывались, при условіяхъ строго научной обстановки, методы, которыми потомъ пользовались въ школахъ. Результаты изслѣдованій въ школахъ возвращались для обработки въ лабораторіи. При нихъ же скоро стали организовываться курсы для подготовки экспериментаторовъ и издаваться спеціальныя журналы по психологіи дѣтскаго возраста и экспериментальной педагогикѣ.

Въ послѣднее время такія педагогическія лабораторіи стали организовываться не только при ученыхъ учрежденіяхъ,

но и при школахъ. Такъ, въ Италиі, благодаря стараніямъ Пиццоли, организованы лабораторіи для изученія дѣтей при многихъ городскихъ школахъ; педагогическія лабораторіи существуютъ во многихъ городахъ Бельгіи при учительскихъ семинаріяхъ, благодаря стараніямъ Скойтена, и, наконецъ, въ самое послѣднее время, по инициативѣ проф. Нечаева, завѣдующаго Петербургской лабораторіей, возникаютъ небольшія педагогическія лабораторіи (школьные педагогическіе кабинеты) при многихъ учительскихъ семинаріяхъ, среднихъ школахъ и даже земствахъ. Интересно отмѣтить, что за границей педагогическія лабораторіи учреждаются не только Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія, но очень часто по инициативѣ городскихъ общественныхъ самоуправленій, понимающихъ значеніе подобныхъ учрежденій для подготовки учителей и правильной организациі школьнаго дѣла.



Скойтенъ.

Роль психологическихъ лабораторій прекрасно выясняетъ Лай ¹⁾. „Потребность въ такихъ учрежденіяхъ, — говоритъ онъ, — будетъ все больше и больше ощущаться, и ихъ необходимо осуществить въ скромныхъ размѣрахъ при учительскихъ семинаріяхъ, а въ болѣе обширныхъ размѣрахъ—при народныхъ школахъ въ большихъ городахъ, при университетахъ и, наконецъ, какъ самостоятельныя учрежденія для отдѣльныхъ областей или провинцій“. Задачи этихъ лабораторій онъ опредѣляетъ такимъ образомъ: лабораторія должна за-

¹⁾ Лай. Экспериментальная педагогика.

ботиться о педагогикѣ съ научной стороны, о ея самостоятельномъ развитіи и о примѣненіи экспериментальнаго метода... На обязанности лабораторіи лежитъ въ особенности разработка современныхъ вопросовъ касательно преподаванія и воспитанія въ родной странѣ, посредствомъ всесторонняго наблюденія, статистики, экспериментовъ, обнародованія собственныхъ изслѣдованій и результатовъ иностранныхъ изслѣдованій. Педагогическая лабораторія есть своего рода справочное мѣсто, представитель котораго могъ бы дать совѣтъ въ затруднительныхъ вопросахъ, касающихся воспитанія отсталыхъ дѣтей, на основаніи особенныхъ экспериментальныхъ опытовъ и на основаніи имѣющейся экспериментально-педагогической литературы. Педагогическая лабораторія есть самое подходящее учрежденіе, гдѣ учителя могли бы быть ознакомлены съ педологіей и экспериментальной педагогикой, и гдѣ можно было бы основать дополнительные педагогическіе курсы, которые дали бы возможность учителямъ ознакомиться съ экспериментальной педагогикой и важнѣйшими приемами изслѣдованій. Небольшія лабораторіи при учительскихъ семинаріяхъ имѣютъ ближайшей цѣлью ознакомить учениковъ съ психологіей и педагогикой посредствомъ экспериментальныхъ изслѣдованій. Семинаристъ, какъ будущій учитель, долженъ научиться психологически наблюдать, а для этого ему необходимо познакомиться съ всестороннимъ, статистическимъ и экспериментальнымъ наблюдениемъ и упражняться въ самонаблюденіи, которое, въ свою очередь, основывается на экспериментальномъ наблюденіи и можетъ быть проконтролировано при помощи эксперимента. Онъ долженъ путемъ того же эксперимента изучить и рассмотреть на самомъ себѣ и на другихъ типы представленія, воспріятія, вниманія, памяти, психо-физической энергіи и т. п. Наконецъ, столь частыя разногласія по поводу тѣхъ или иныхъ педагогическихъ вопросовъ, по мнѣнію Лая, могли бы рѣшаться въ педагогическихъ лабораторіяхъ при помощи правильно организованныхъ наблюдений или опытовъ. Къ этому можно только добавить наблюденіе проф. Меймана, который замѣтилъ, что учителя, работавшіе въ педагогическихъ лабораторіяхъ, совсѣмъ другими глазами начинаютъ смотрѣть на учениковъ: начинаютъ глубже понимать всю сложность душевныхъ переживаній и приобрѣтаютъ привычку, очень важную для педагога, рассматри-

вать всё явленія школьной жизни съ психологической точки зрѣнія.

Такъ какъ работа въ лабораторіяхъ требуетъ естественно сотрудничества многихъ силъ, то при педагогическихъ лабораторіяхъ стали возникать *общества для изученія дѣтей*. Сначала такія общества организовались во многихъ городахъ Америки, а затѣмъ возникли и въ Европѣ; такъ, существуютъ такія общества въ Германіи (нѣсколько), во Франціи, Бельгіи и др. Въ 1909 году такое же общество (Общество экспериментальной педагогики), по инициативѣ проф. Нечаева, зародилось и въ Россіи. Оно ставитъ своей задачей: „всестороннее изученіе психо-физической природы дѣтей и условій ея развитія и воспитанія при помощи точныхъ естественно научныхъ методовъ и распространеніе научныхъ свѣдѣній о дѣтской природѣ и психологическихъ основахъ воспитанія и обученія“ (§ 1 устава). Аналогичными цѣлями задается и основанное въ 1910 году Московское Общество экспериментальной психологіи.

Съ тѣхъ поръ, какъ къ изученію душевной жизни дѣтей стали привлекаться учителя и спеціалисты-профессора психологіи и педагогики, кругъ вопросовъ, затрагиваемыхъ ею, снова нѣсколько измѣнился. Психологія дѣтства стала сближаться со школою и жизнью, на первый планъ выступили вопросы педагогической практики. Въ то время какъ прежде изъ сочиненій по психологіи дѣтства дѣлались выводы практическаго характера, теперь въ педагогическихъ лабораторіяхъ ставятся чисто педагогическія проблемы (напр., о заучиваніи, о развитіи памяти, о методѣ преподаванія того или иного предмета), которыя рѣшаются при помощи психологическихъ наблюденій надъ дѣтьми въ условіяхъ школьной обстановки или спеціальныхъ опытовъ. Психологія дѣтства сдѣлалась основой научной педагогики. Возникла экспериментальная педагогика. Убѣжденіе въ томъ, что психологія дѣтства является фундаментомъ научной педагогики, окончательно сформировалось только уже въ нашемъ столѣтіи, хотя и до сихъ поръ оно встрѣчаетъ противниковъ среди лицъ, выросшихъ въ другой обстановкѣ и воспитавшихся на метафизической психологіи. Впрочемъ, число такихъ лицъ, не вѣрящихъ возможности научнаго обоснованія вопросовъ воспитанія на почвѣ систематическаго изученія природы дѣтей, съ каждымъ днемъ все уменьшается. „Если

психологія,—справедливо замѣчаетъ проф. Гросъ въ своихъ лекціяхъ о душевной жизни дѣтей ¹⁾),—должна представлять собою фундаментъ педагогики, то изъ всѣхъ ея отраслей наиболее важной въ данномъ случаѣ является именно психологія дѣтства. Это выясняется все болѣе и болѣе по мѣрѣ того, какъ къ изученію дѣтской природы начинаютъ прилагать утонченные методы, и одною изъ главныхъ педагогическихъ тенденцій, выходящихъ за предѣлы герbartіанской педагогики, является убѣжденіе, что при помощи психологіи дѣтства должна создаться новая наука о воспитаніи“. Ту же мысль высказываетъ психологъ Гаупъ въ лекціяхъ по психологіи ребенка для учителей ²⁾). „Во всякомъ случаѣ,—говоритъ онъ,—школѣ придется помириться съ тѣмъ, что ростъ психологическаго пониманія повлечетъ за собою переворотъ въ школьномъ дѣлѣ, какъ бы ни была велика до сихъ поръ непріязнь нѣкоторыхъ учителей стараго закала къ новой экспериментальной психологіи“.

Насколько къ началу 20-го вѣка разрослись изслѣдованія, посвященныя изученію природы дѣтей, получившихъ названіе „педологическихъ“, видно изъ того, что въ нашемъ столѣтіи уже состоялся специальный международный педологическій конгрессъ, на которомъ всѣ доклады были посвящены вопросамъ психо-физическаго развитія дѣтей.

Такимъ образомъ, эволюція въ наукѣ о дѣтяхъ выразилась въ томъ, что въ первое время ученые изслѣдователи дѣтства больше всего интересовались психологією новорожденнаго; это были, главнымъ образомъ, физиологи и врачи, которые изучали развитіе чувствъ у дѣтей; затѣмъ, по мѣрѣ разработки методовъ изслѣдованія высшихъ душевныхъ процессовъ, область изслѣдованія душевной жизни стала расширяться. Врачи-гигиенисты выдвинули на первый планъ изслѣдованіе вопросовъ, связанныхъ съ утомленіемъ при школьныхъ занятіяхъ, съ изученіемъ работоспособности дѣтей, съ изслѣдованіями дѣтей отсталыхъ и малоуспѣвающихъ. Когда къ участию въ изученіи дѣтей были привлечены психологи и педагоги, на первый планъ выступило изученіе дѣтей школьнаго возраста и выясненіе вопросовъ,

1) Гросъ. *Op. cit.*

2) Гаупъ. Психологія ребенка.

связанных съ условіями развитія дѣтей; вниманіе изслѣдователей дѣтства стали привлекать вопросы о періодахъ духовнаго развитія, о колебаніяхъ въ развитіи, объ отношеніи духовнаго развитія къ физическому, о развитіи отдѣльных способностей у дѣтей и объ отличіи ихъ отъ духовныхъ проявленій взрослыхъ и т. п. Педагоги, въ свою очередь, выдвинули на первый планъ вопросы объ усвоеніи дѣтьми тѣхъ или другихъ предметовъ школьнаго преподаванія и объ индивидуальныхъ особенностяхъ дѣтей. Изученіе индивидуальныхъ особенностей въ развитіи дѣтей является наиболѣе молодою отраслью науки о дѣтяхъ, такъ какъ разработка индивидуальной психологіи вообще только еще начинается.

Какъ же изучается душевная жизнь дѣтей въ настоящее время?

Изъ краткаго обзора исторіи науки о дѣтяхъ мы видѣли, что лучшіе представители педагогики всегда считали необходимымъ изученіе душевной жизни дѣтей для правильнаго пониманія ея развитія и рѣшенія вопросовъ воспитанія, и вся исторія этой науки, какъ и многихъ другихъ, есть не что иное, какъ усовершенствованіе методики изученія душевной жизни дѣтей. Въ то время, какъ прежде душевную жизнь изучали случайно, несистематически, непланомѣрно, теперь стремятся сдѣлать эти наблюденія болѣе закономѣрными, правильными, пользуясь сравнительнымъ методомъ, статистикой и экспериментомъ. Такимъ образомъ, современное экспериментальное изученіе дѣтей не создаетъ ничего новаго, оно только усовершенствуетъ и уточняетъ наблюденія старыхъ педагоговъ и ставитъ новыя проблемы. Оно стремится подвести прочный фундаментъ подъ зданіе научной педагогики и научить учителей быть самостоятельными, умѣть разбираться въ сложныхъ проявленіяхъ душевной жизни дѣтей и правильно понимать ихъ. Жалкое состояніе, въ какомъ до сихъ поръ находятся педагогика и дидактика, несмотря на свою длинную исторію, лучше всего доказываетъ несостоятельность прежняго метода разработки этихъ наукъ, предпосылокъ теоретической психологіи и личнаго опыта учителей. Эту мысль прекрасно выражаетъ извѣстный и русскимъ читателямъ нѣмецкій педагогъ Лай ¹⁾,

¹⁾ Лай. Экспериментальная дидактика.

много поработавшій надъ изученіемъ дѣтской психики при помощи точныхъ методовъ.

„Мы должны, — говоритъ онъ, — углубить дидактическія требованія Коменскаго и Песталоцци. Что является естественнымъ въ отдѣльномъ, конкретномъ случаѣ преподаванія? Что наглядно при воспріятіи опредѣланнаго объекта или процесса тѣмъ или другимъ ребенкомъ при такихъ-то усло-



Лай.

віяхъ? При возникновеніи этихъ вопросовъ слѣдуетъ думать объ умственныхъ ступеняхъ развитія, о типахъ воспріятія, о работоспособности и т. д.“ Поэтому-то Лай считаетъ необходимымъ „дидактику, построенную на зыбкомъ основаніи голаго эмпиризма, слѣпой догматики, празднои спекуляціи, неосновательнаго обобщенія, спорной діалектики перенести на плодородную почву научнаго экспериментальнаго метода изслѣдованія“.

Психологія дѣтства, такимъ образомъ, только въ томъ случаѣ можетъ быть полезной для науки о вос-

питаніи, если душевная жизнь дѣтей будетъ изучаться при помощи планомѣрнаго наблюденія или опыта. *Какъ же производятся психологическіе опыты и возможны ли они?*

Психологическій опытъ, какъ и всякій другой опытъ, есть не что иное, какъ отыскиваніе причинной связи между явленіями. Въ этомъ коренная разница между опытомъ и простымъ наблюденіемъ. Каждая мать производитъ наблюденія надъ своими дѣтьми, но только очень немногія оказываются способными изучать ихъ. Вѣдь ученый наблюдатель не только смотритъ, но и отыскиваетъ такіе факты, которые доказывали бы или опровергали существующія у него *предположенія* относительно какихъ-либо явленій. Поэтому научное наблюденіе — это такое наблюденіе, которое ставитъ

для себя известную *цѣль*, руководится опредѣленнымъ *планомъ*. Такъ какъ ученый изслѣдователь въ какой бы то ни было области дѣлаетъ свои выводы изъ отдѣльныхъ фактовъ, то, естественно, цѣнность его выводовъ повышается въ зависимости отъ числа произведенныхъ наблюдений при соблюденіи *однихъ и тѣхъ же внѣшнихъ условій*. Отсюда второе условіе научнаго наблюденія — созданіе *внѣшней обстановки*, благопріятной для повторенія наблюденія. Наконецъ, ученый наблюдатель, чтобы не внести по возможности субъективнаго элемента въ изслѣдуемые факты, стремится результаты своихъ наблюдений перевести на языкъ безстрастныхъ цифръ, выразить ихъ при помощи числового коэффициента. Такъ, положимъ, ботаникъ для опредѣленія отношенія между температурой и жизнью растенія, подвергаетъ растеніе вліянію различныхъ температуръ, стремится сохранить при всѣхъ опытахъ однородныя условія и, наконецъ, результаты своихъ наблюдений выражаетъ числомъ, діаграммой и т. п. То же самое происходитъ и при всякомъ психологическомъ опытѣ. Если мать наблюдаетъ за тѣмъ, какъ ребенокъ радуется при видѣ своей нѣкоторое время отсутствовавшей няни, то она только наблюдаетъ и не имѣетъ основанія дѣлать изъ своихъ наблюдений выводовъ относительно памяти ребенка. Если же она задается цѣлью опредѣлить, на примѣръ, въ какой мѣрѣ ребенокъ известнаго возраста обнаруживаетъ способность узнаванія, и для этого заставляетъ няню входить въ комнату ребенка то въ одномъ привычномъ для него костюмѣ, то въ другомъ; заставляетъ входить то молча, то съ обычной пѣсенкою; заставляетъ говорить изъ другой комнаты, повторяетъ все это нѣсколько разъ, заботится о томъ, чтобы каждый разъ процессъ узнаванія совершался при одинаковыхъ условіяхъ, т.-е. при одномъ настроеніи ребенка, при одинаковой степени его утомленія, всегда до или послѣ ѣды и т. д., — то она производитъ психологическій опытъ.

Психологическіе опыты можно раздѣлить на два класса: на опыты въ широкомъ смыслѣ слова, или при естественныхъ условіяхъ, и опыты въ узкомъ смыслѣ слова, или спеціально психологическіе опыты. Подъ первыми мы подразумеваемъ тѣ условія для которыхъ создаются самою природою. Такъ, на примѣръ, изучая слѣпыхъ или глухонѣмыхъ дѣтей, мы выясняемъ вліяніе на духовное развитіе органовъ

зрѣнія или слуха и отношеніе зрительныхъ или слуховыхъ воспріятій къ другимъ душевнымъ переживаніямъ. При изученіи дѣтей разныхъ странъ или дѣтей культурныхъ и некультурныхъ народовъ, мы имѣемъ благопріятныя условія для выясненія вліянія природы страны или извѣстной общественной среды на духовное развитіе ребенка и т. д. Такія изслѣдованія и дѣйствительно производятся въ настоящее время. Такъ какъ характеръ духовныхъ переживаній ребенка можетъ измѣняться не только отъ принадлежности его къ той или другой расѣ или отъ различной среды, но и отъ другихъ факторовъ, то при этихъ изслѣдованіяхъ необходимо, чтобы наблюденій было очень большое количество. При очень большомъ количествѣ наблюденій надъ дѣтьми, положимъ, культурныхъ и некультурныхъ народовъ, можно надѣяться, что вліаніе культуры на развитіе ребенка обнаружится достаточно ясно, тогда какъ другіе факторы затеряются, такъ сказать, въ массѣ однороднаго въ извѣстномъ отношеніи матеріала. Поэтому предположеніе, сдѣланное на основаніи фактовъ о вліаніи культуры на духовное развитіе ребенка, будетъ обладать, если и не полною достовѣрностью, то большою степенью *вѣроятности*. Обыкновенно, матеріалы, получаемые при изслѣдованіяхъ подобнаго рода, подвергаются *статистической* обработкѣ при помощи математическихъ формулъ теоріи вѣроятностей.

Такого рода психологическія изслѣдованія по дѣтской психологіи имѣютъ въ виду, главнымъ образомъ, выясненіе отношенія между внѣшними явленіями и ходомъ духовнаго развитія ребенка. Они даютъ болѣе или менѣе грубые результаты. Для анализа душевныхъ переживаній ребенка, для выясненія отношеній между различными его способностями, отличія способностей ребенка отъ духовныхъ переживаній взрослого и т. п., необходимо пользоваться психологическимъ опытомъ въ узкомъ смыслѣ этого слова.

Психологическій опытъ въ собственномъ смыслѣ слова можно рассматривать, какъ расширенное и утонченное *самонаблюденіе*. Какъ и всякій научный опытъ, оно стремится къ отыскиванію причинной связи между явленіями, совершается по извѣстному заранѣе выработанному плану, при сохраненіи извѣстныхъ условій, которыя дали бы возможность нѣсколько разъ повторить его, сравнить и выразить результаты какой-либо болѣе или менѣе точной мѣркою.

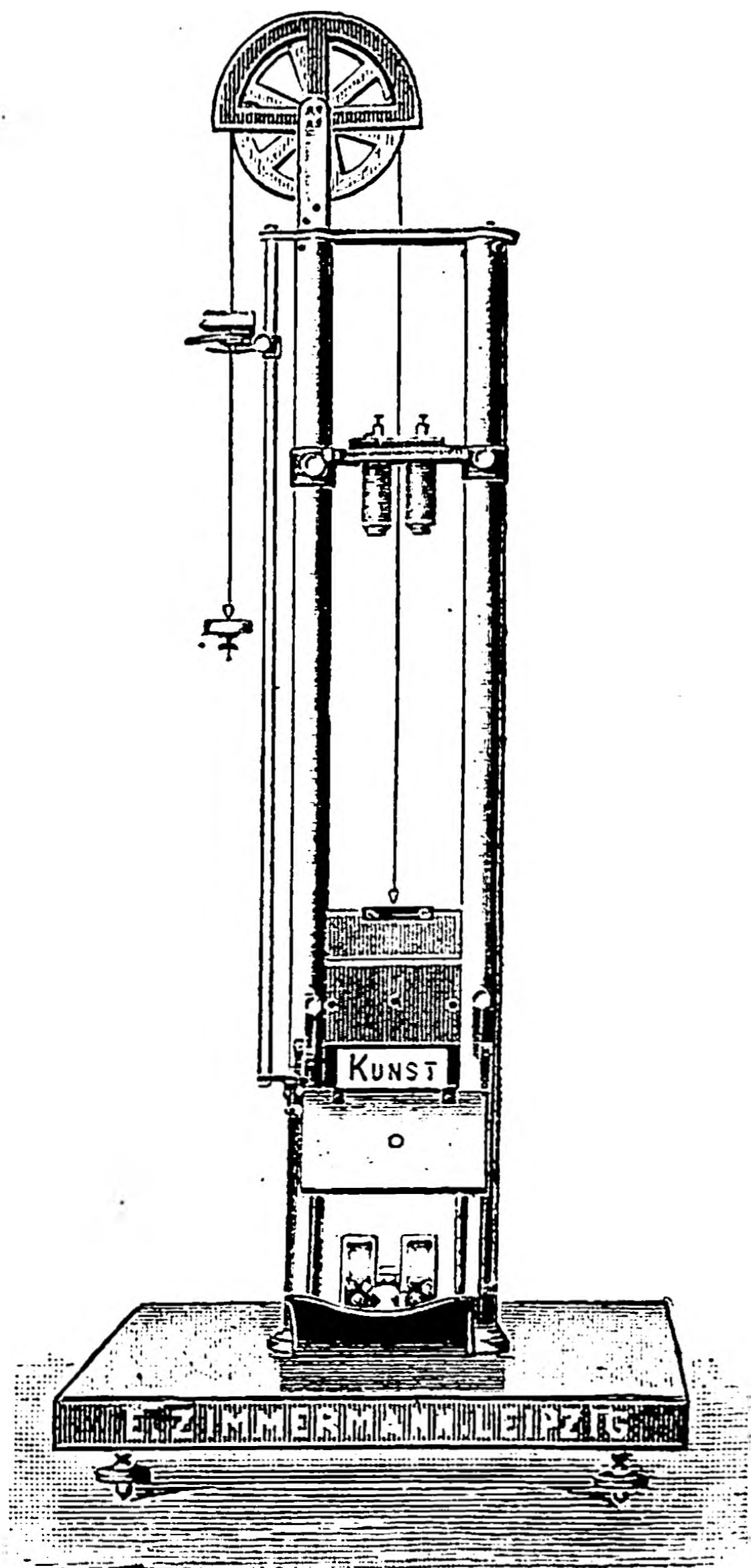
Возможно ли такое самонаблюдение? Хотя и высказываются иногда сомнѣнія въ возможности такого самонаблюдения, но несомнѣнно, что имъ обусловливается существованіе науки о душѣ. Дѣло въ томъ, что самонаблюдение въ томъ видѣ, какъ его понимали раньше, не могло быть *средствомъ* изученія душевныхъ явленій: философъ, наблюдавшій свои душевныя переживанія, имѣлъ право только констатировать ихъ существованіе; но понять, т.-е. установить ихъ взаимную связь и отношеніе другъ къ другу, онъ могъ только въ томъ случаѣ, если переживалъ одни и тѣ же явленія много разъ, слѣдилъ за измѣняющейся обстановкой переживаній и устанавливалъ какіе-нибудь внѣшніе критеріи для ихъ объективнаго измѣренія и сравненія, т.-е. если производилъ надъ собою научное наблюдение или *опытъ*. Ясно, что всѣ занимавшіеся самонаблюдениемъ съ научною цѣлью, наблюдали за собою именно такимъ образомъ, хотя и не давали себѣ яснаго отчета въ этомъ процессѣ, а потому и не говорили о психологическомъ опытѣ. И заслуга перваго психолога-экспериментатора заключается не въ томъ, что онъ выдумалъ что-то совершенно новое, чего раньше не знали и не дѣлали, но въ томъ, что онъ созналъ и уяснилъ значеніе научнаго наблюдения въ психологіи. Впрочемъ, Вундтъ не только выяснилъ значеніе психологическаго эксперимента, какъ средства анализа душевныхъ явленій, но и разработалъ методику психологическаго эксперимента. Всѣмъ извѣстно, какъ трудно самонаблюдение. Кромѣ того, что оно заставляетъ раздвоиться человѣка (наблюдатель и предметъ наблюденія), оно обладаетъ еще однимъ очень крупнымъ недостаткомъ: въ самонаблюдении мы имѣемъ дѣло съ результатами часто очень сложныхъ процессовъ, происходящихъ въ подсознательной сферѣ; наблюдая свои душевныя переживанія или непосредственно, или чаще всего при помощи воспоминаванія, мы получаемъ продукты прежнихъ душевныхъ переживаній, которые трудно анализировать въ виду ихъ сложности или быстроты протеканія.

Представьте себѣ, наприимѣръ, что вы хотѣли проанализировать при помощи самонаблюдения процессъ воспріятія, т.-е. разложить его на составныя элементы и опредѣлить, какъ вы воспринимаете: быстро или медленно, насколько точно, подробно и т. д. Несомнѣнно, что вамъ пришлось бы создавать для этого подходящую обстановку: подбирать впе-

чатлѣнія, измѣнять темпъ ихъ полученія, по возможности точно ихъ регистрировать и сравнивать съ тѣмъ, какъ при такихъ же условіяхъ воспринимаютъ другіе. При этомъ вы скоро убѣдились бы, что нельзя для опредѣленія быстроты воспріятія брать какія-нибудь сложныя впечатлѣнія, напримѣръ, читать какую-нибудь книгу въ теченіе опредѣленнаго времени, такъ какъ текстъ книги можетъ оказаться для одного лица болѣе знакомымъ, чѣмъ для другого, съ кѣмъ онъ себя будетъ сравнивать въ отношеніи къ быстротѣ воспріятій. Необходимо брать простыя, мало знакомыя или, наоборотъ, одинаково хорошо знакомыя всѣмъ впечатлѣнія, напримѣръ, отдѣльныя буквы или какія-нибудь фигуры. Такъ какъ буквы или фигуры, при помощи которыхъ можно изслѣдовать скорость воспріятія, должны быть заранѣе неизвѣстны тому, кто ихъ будетъ воспринимать, то необходимо второе лицо, обязанность котораго приготовить объектъ воспріятія. Это лицо въ психологическихъ лабораторіяхъ и называется *экспериментаторомъ*. Далѣе, чтобы выяснить, съ какою скоростью воспринимаются разными лицами извѣстныя впечатлѣнія, нужно измѣрять время экспозиціи. Можно сдѣлать такимъ образомъ, что воспринимаемое слово будетъ восприниматься испытуемымъ въ темной комнатѣ во время освѣщенія его на извѣстную, строго опредѣленную долю секунды электрическою искрою. По количеству искръ, при которыхъ испытуемому удастся прочесть буквы или узнать воспринимаемый предметъ, и можно опредѣлить быстроту его воспріятія, сравнивая его съ другими, воспринимающими при тѣхъ же условіяхъ.

Вмѣсто того, чтобы измѣрять время воспріятія числомъ электрическихъ искръ, можно создать болѣе простыя условія для опредѣленія времени. Вундтъ, напримѣръ, придумалъ аппаратъ, при помощи котораго испытуемому можно дать извѣстныя впечатлѣнія въ строго опредѣленные промежутки времени. Этотъ аппаратъ — *тахистоскопъ* для изслѣдованія скорости воспріятій и анализа ихъ. Устройство его крайне несложно. Онъ состоитъ, какъ видно на рисункѣ, изъ металлической ширмы, укрѣпленной на деревянной подставкѣ. Вверху электромагниты, къ которымъ притягивается металлическая пластинка съ раздвигающимся отверстіемъ по срединѣ; внизу, на уровнѣ головы испытуемаго, другая пластинка, позади которой укрѣпленъ объектъ воспріятія (слово,

рисунокъ, буквы и т. п.). Предъ началомъ опыта объектъ закрыть отъ испытуемаго нижней пластинкою, точку на которой испытуемаго просятъ фиксировать; когда начинается опытъ, то экспериментаторъ прерываетъ электрической токъ, верхняя пластинка отдѣляется отъ электромагнитовъ и падаетъ; падая, она задѣваетъ и сшибаетъ нижнюю пластинку, закрывающую отъ испытуемаго воспринимаемый предметъ; во время пролета верхней пластинки сквозь отверстие въ ней испытуемый воспринимаетъ предметъ (слово или рисунокъ), находившійся за пластинкою и снова закрытый ею. Такимъ образомъ, объектъ воспріятія остается открытымъ только въ моментъ пролета верхней пластинки, скорость паденія которой можетъ измѣняться и очень точно измѣряться при помощи хроноскопа (Гиппа). Отсюда ясно, что психологическій аппаратъ ничего новаго не вноситъ въ процессъ самонаблюденія, а только создаетъ для него благопріятныя условія, помогающія расчленивъ этотъ процессъ на его составныя части, проанализировать его и результаты его точно опредѣлить. Если при помощи подобнаго аппарата мы будемъ давать испытуемому для воспріятія въ теченіе одинаковаго времени слова разнаго значенія, разной величины, различной ясности (напечатанныя жирнымъ или блѣднымъ шрифтомъ), то замѣтимъ, что для разныхъ испытуемыхъ воспріятіе тѣхъ или другихъ словъ будетъ не одинаково трудно; одни слова будутъ восприниматься скорѣе, другія медленнѣе; при этомъ можно будетъ замѣтить, что взрослымъ, интеллигентнымъ испытуемымъ легче воспринимать слова, хотя и напечатанныя не особенно ясно, но болѣе или менѣе знакомыя по содержанію; дѣтямъ же часто бываетъ легче воспринять слово, хотя и не имѣющее смысла или мало знакомое, но напечатанное жирнымъ



Тачистоскопъ.

шрифтомъ. Такимъ образомъ, выясняется, какую роль въ процессъ воспріятія словъ взрослыми и дѣтьми играютъ ассоціаціонные процессы, осмысливающіе воспринимаемое впечатлѣніе. Если даже вы безъ тахистоскопа предложите кому-нибудь прочесть слѣдующую фразу: „просить громко не разгоривать“, нарочно вывѣшанную на стѣнѣ въ Петербургской лабораторіи экспериментальной педагогической психологіи (въ Солянномъ городкѣ), то увидите, какой большой процентъ будетъ читать ее неправильно, дополняя воображеніемъ недостающія буквы—разговаривать.

Мы привели одинъ примѣръ изъ практики лабораторно-психологическаго изслѣдованія, чтобы показать, что это изслѣдованіе есть не что иное, какъ усовершенствованное *самонаблюденіе*; вся же лабораторная обстановка существуетъ только для того, чтобы создать условія, благопріятныя или для изученія душевныхъ переживаній, именно для выдѣленія какого-либо процесса изъ среды другихъ, или для болѣе точной регистраціи его результатовъ, или, наконецъ, для измѣренія фізіологическихъ перемѣнъ, сопровождающихъ душевный процессъ. „Какія громадныя преимущества, — говоритъ проф. Э. Мейманъ ¹⁾, — имѣетъ психологическій экспериментъ передъ практиковавшимся до сихъ поръ методомъ случайныхъ наблюденій, видно изъ слѣдующаго: 1. Экспериментъ принуждаетъ насъ систематически *отыскивать* фактъ, именно потому, что экспериментъ не дожидается, подобно наблюденію, появленія тѣхъ процессовъ, которые подлежатъ изслѣдованію. 2. Экспериментъ даетъ намъ возможность *повторять* наблюденія неограниченное число разъ потому что мы самымъ точнымъ образомъ провѣряемъ внутреннія и внѣшнія условія каждаго наблюденія. 3. Благодаря эксперименту, результаты, полученные однимъ изслѣдователемъ, могутъ быть *провѣрены* другимъ, такъ какъ каждый изъ нихъ можетъ повторить опытъ другого, пользуясь точнымъ указаніемъ тѣхъ условій, при которыхъ опытъ производился. Такимъ путемъ достигается ббольшая объективность результатовъ и независимость отъ личныхъ особенностей и предвзятыхъ взглядовъ отдѣльныхъ изслѣдователей. 4. Экспериментъ побуждаетъ различныхъ изслѣдователей къ *совмѣстной* работѣ, для которой точно опре-

¹⁾ Мейманъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ.

дѣляется назначеніе того или иного опыта, и устанавливаются методы и средства изслѣдованія. Поэтому, всюду, гдѣ какая-либо наука получаетъ экспериментальный характеръ, начинается общая работа, и каждый изслѣдователь можетъ продолжать строить, опираясь на результаты, добытые другими.

Несомнѣнно, что научное психологическое самонаблюденіе очень не легко, гораздо труднѣе, чѣмъ изученіе какихъ-либо физическихъ явленій. Главная трудность заключается въ необходимости сохраненія неизмѣнными всѣхъ побочныхъ явленій, сопровождающихъ психологическій опытъ. Можно сохранить внѣшнюю обстановку опыта, но трудно достигнуть того, чтобы человѣкъ приходилъ въ лабораторію всегда въ одномъ и томъ же настроеніи, съ одинаковой степенью утомленія, въ одинаковой мѣрѣ владея своимъ вниманіемъ и т. д.; даже самыя занятія въ лабораторіи вліяютъ на характеръ душевныхъ переживаній человѣка, дѣлаютъ его болѣе опытнымъ въ той работѣ, какую предлагаетъ ему экспериментаторъ.

Все это можетъ повести къ *ошибкамъ*, которыя неизбежны во всякомъ индуктивномъ изслѣдованіи. Но такъ какъ *источники ошибокъ* (утомленіе, упражненіе, настроеніе и т. д.) заранѣе извѣстны экспериментатору, то онѣ могутъ быть до извѣстной степени или предупреждены правильной организаціей изслѣдованія или парализованы статистической обработкой полученнаго матеріала. Для предупрежденія ошибокъ экспериментаторъ передъ каждымъ опытомъ составляетъ *протоколъ*, въ которомъ тщательно отмѣчаетъ показанія испытуемаго относительно его здоровья, настроенія передъ опытомъ и во время его, степени утомленія и т. д. и повторяетъ опыты много разъ, по возможности при совершенно одинаковыхъ условіяхъ (одинаковомъ настроеніи, степени усталости и т. д.). Если каждый разъ будутъ получаться совершенно одинаковые результаты, то можно сказать, что опытъ поставленъ идеально; но, обыкновенно, такъ никогда не бываетъ. Въ большинствѣ случаевъ въ результатахъ опытовъ, поставленныхъ при одинаковыхъ, повидимому, условіяхъ, все-таки замѣчаются нѣкоторыя *колебанія*. Такъ, на примѣръ, воспринимая слова при помощи тахистоскопа, испытуемый будетъ воспринимать ихъ то съ большею, то съ меньшею скоростью. Очевидно, это явленіе надо поставить въ

связь съ неуловимыми психологическими обстоятельствами, которыя отражаются на результатахъ воспріятія въ разное время; очевидно, въ результаты отдѣльныхъ показаній тахистоскопа вкралась ошибка. Какая ошибка? Если бы эту ошибку нельзя было совершенно опредѣлить, то результаты изслѣдованія имѣли бы небольшую цѣнность. Между тѣмъ, обрабатывая результаты психологическаго опыта при помощи теоріи вѣроятностей, мы можемъ опредѣлить величину этой ошибки и тѣмъ самымъ установить большую или меньшую достовѣрность нашего изслѣдованія. Не пускаясь въ подробности относительно способа вычисленія вѣроятной ошибки, достаточно указать, что результатъ психологическаго изслѣдованія будетъ тѣмъ достовѣрнѣе, чѣмъ менѣе колебаній въ результатахъ отдѣльныхъ опытовъ, чѣмъ меньше такъ называемыя среднія *отклоненія*. Лучшимъ критеріемъ правильности постановки психологическихъ опытовъ является *закономѣрность* получаемыхъ результатовъ. Если изслѣдователи въ разныхъ странахъ, производя работу по опредѣленному методу, получаютъ сходные результаты, то это является самымъ надежнымъ указаніемъ на то, что опытъ былъ организованъ вполне правильно, и къ результатамъ его можно относиться съ довѣріемъ.

Мы потому сравнительно долго останавливались на характеристикѣ условій психологическихъ наблюденій надъ взрослыми, что соблюденіе этихъ же условій необходимо и при изслѣдованіи *дѣтей*. Но психологическія наблюденія надъ дѣтьми являются еще болѣе трудными, чѣмъ наблюденія надъ взрослыми. На это обращаютъ вниманіе почти всѣ авторы, писавшіе о дѣтяхъ. „Въ душу ребенка, — говоритъ Д. Селли ¹⁾, — совсѣмъ не такъ легко проникнуть, какъ часто полагаютъ“. Его все приводитъ въ смущеніе: „онъ чувствуетъ, что не умѣетъ пользоваться нашимъ труднымъ языкомъ; онъ скоро замѣчаетъ, что его мысли не сходны съ нашими, что онѣ часто вызываютъ нашъ смѣхъ. И какъ тщательно, обыкновенно, скрываетъ дитя отъ нашихъ взоровъ свой невозвѣрный страхъ, физическій и нравственный“. Вообще, до тѣхъ поръ, пока ребенокъ не овладѣлъ рѣчью, т.-е. не научился выражать свои мысли, мы не можемъ быть увѣрены, что правильно истолковываемъ его душевныя пережи-

1) Д. Селли. Очерки по психологіи дѣтства.

ванія; когда же онъ немного подрастетъ, то крайне мѣшаетъ наблюденію за нимъ его крайняя подражательность, его черезчуръ сильная способность поддаваться внушенію. „Что касается внушаемости дѣтей, — замѣчаетъ Мейманъ, — то она, дѣйствительно, больше, чѣмъ можно было предполагать до производства психологическихъ экспериментовъ надъ дѣтьми. Случается, что даже дѣти 6 или 7 лѣтъ каждый вопросъ экспериментатора понимаютъ, какъ приглашеніе отвѣтить въ томъ смыслѣ, какой подсказывается вопросомъ“. Но эту трудность онъ не считаетъ непреодолимой: ее можно обойти путемъ правильнаго обращенія съ дѣтьми, а кромѣ того, посредствомъ простыхъ опытовъ мы можемъ выяснитъ степень внушаемости у отдѣльныхъ дѣтей. Съ другой стороны, и самъ Мейманъ и другіе изслѣватели отмѣчаютъ преимущества экспериментированія надъ дѣтьми, благодаря сравнительной простотѣ ихъ душевныхъ переживаній. На эту сторону обращаетъ особенное вниманіе американскій психологъ Бальдвинъ. ¹⁾ „Факты дѣтскаго сознанія, по его мнѣнію, крайне просты, потому что мы имѣемъ дѣло тутъ съ самими ощущеніями или воспоминаніями ребенка, а не съ его собственными наблюденіями ихъ. Каждый изъ взрослыхъ окутанъ сотканной имъ самимъ паутиной всевозможныхъ условностей и предразсудковъ. Мы не только усваиваемъ правила общежитія и приличія, принятыя въ нашей средѣ, и, такимъ образомъ, теряемъ отличительную непосредственность дѣтскаго возраста, но и создаемъ каждый для себя свой собственный мірокъ обособленности и формализма. Мы поклоняемся, какъ сказалъ Бэконъ, не только идоламъ форума, но и идоламъ своей берлоги. Ребенокъ, напротивъ того, еще не имѣетъ понятія о важности своей персоны, о своей родословной, о своей наружности, о мѣстѣ, занимаемомъ имъ въ обществѣ, о своемъ вѣроисповѣданіи; онъ еще не наблюдалъ себя черезъ всѣ безчисленныя очки времени, мѣста и обязательствъ. Онъ еще не сотворилъ себѣ кумира и не превратилъ міръ въ свой храмъ; и мы можемъ изучать его независимо отъ тѣхъ сложныхъ наростовъ, которые являются позднѣйшимъ отложеніемъ его самосознанія“. То, что душа ребенка отличается сравнительной простотой, открываетъ поле для пло-

¹⁾ Д. Бальдвинъ. Введеніе въ психологію.

дотворнаго экспериментированія. Но и самъ Бальдвинъ сознаетъ трудности изученія ребенка. Онъ обращаетъ вниманіе на то, что простота, повидимому, столь характерная для жизни ребенка, часто бываетъ обманчивой и иногда оказывается двусмысленной. Два дѣйствія ребенка могутъ казаться одинаково простыми; но одно изъ нихъ можетъ быть результатомъ приспособленія: ребенокъ научился ему съ большимъ трудомъ, и оно въ сущности очень сложно,—тогда какъ другое дѣйствіе, быть можетъ, не зависитъ отъ приспособленія, и оно на самомъ дѣлѣ просто. Дѣти, подъ вліяніемъ закона наслѣдственности, замѣтно отличаются другъ отъ друга даже въ простѣйшихъ проявленіяхъ ихъ сознательной жизни. Всегда бываетъ очень рискованно заявить, безъ дальнѣйшихъ оговорокъ: „этотъ ребенокъ сдѣлалъ то-то, слѣдовательно, всѣ дѣти это *должны* дѣлать“. Самое большее, на что даетъ намъ право наблюденія надъ отдѣльными дѣтьми, это сказать: „этотъ ребенокъ сдѣлалъ, слѣдовательно, другой ребенокъ *можетъ* это сдѣлать“.

Если дѣло изученія психо-физической природы дѣтей—дѣло сложное и трудное,—ясно, что оно не можетъ быть предоставлено людямъ, къ этому неподготовленнымъ. *Подготовка къ изученію дѣтской природы* предполагаетъ знакомство съ уже существующими наблюденіями и изслѣдованіями дѣтей и обладаніе пріемами изслѣдованія, знаніе техники его. Правда, любая мать, какъ на это справедливо обращаетъ вниманіе С. Холль, можетъ оказать услугу наукѣ о дѣтяхъ собираніемъ сырого матеріала по дѣтской психологіи по плану, выработанному и предложенному другими. „Почти каждая разумная мать,—говоритъ онъ,—можетъ сказать мнѣ, любитъ ли ея дитя собирать пуговицы, пузырьки, почтовые марки, окружаютъ ли его вымышленные товарищи, какія оно чаще всего дѣлаегь ошибки въ сложеніяхъ, какими куклами оно играетъ, когда у него прорѣзались первые зубы, какими болѣзнями оно страдало, какая его любимая забава или игра. Болѣе наблюдательная мать можетъ дать свѣдѣнія относительно сильныхъ и хроническихъ испуговъ, выраженій гнѣва, подражанія, произвольныхъ движеній, можетъ собирать числовыя данныя, можетъ мѣрить или взвѣшивать, а также давать отвѣты о дѣтскомъ смѣхѣ и слезахъ, о ползаніи, о развитіи органовъ чувствъ, способности движенія, развитіи рѣчи и многихъ другихъ пред-

метахъ“. Но всѣ эти наблюденія будутъ только черновымъ матеріаломъ, изъ котораго психологически образованный изслѣдователь сможетъ сдѣлать выводы о законахъ развитія ребенка и условіяхъ его воспитанія. Психологически необразованной матери не только будетъ не доставать умѣнья отличить важное отъ неважнаго въ психическихъ переживаніяхъ ребенка, но и главное—умѣнья правильно ихъ понять и истолковать. Бальдвинъ ¹⁾ такъ опредѣляетъ разницу между средней матерью и хорошимъ психологомъ: „у нея—нѣтъ теорій, у него—онѣ есть; она—заинтересованное лицо, у него—нѣтъ непосредственнаго интереса. Она можетъ воспитать дюжину дѣтей и не сдѣлать ни одного наблюденія достовѣрнаго, онъ изъ одного звука годовалаго ребенка можетъ вывести подтвержденіе теорій невролога и педагога, которыя получаютъ важное значеніе для будущаго воспитанія и благосостоянія ребенка“.

Такимъ образомъ, *первое* условіе систематическаго и планомѣрнаго изученія дѣтской природы—это обладаніе извѣстными знаніями изъ фізіологіи, психологіи и психопатологіи, которыя дали бы возможность изслѣдователю составить планъ наблюденія, помогли бы отличить главное отъ второстепеннаго, важное отъ неважнаго и дали бы возможность разобраться въ матеріалахъ наблюденій или опытовъ. *Второе* условіе—умѣнье наблюдать или экспериментировать. Это условіе имѣетъ очень большое значеніе. Изученіе психической жизни при помощи опытовъ есть не что иное, какъ примѣненіе методовъ индуктивнаго изслѣдованія, созданіе благопріятной обстановки для самонаблюденія, для выясненія зависимости психическихъ переживаній другъ отъ друга, ихъ закономерности. Поэтому правильная постановка изслѣдованія—лучшая гарантія успѣшности наблюденій. И если простое наблюденіе можетъ быть съ успѣхомъ проведено простою матерью, то право производить психологическіе опыты должно принадлежать только психологамъ или лицамъ, психологически образованнымъ и знакомымъ съ ихъ техникою.

Что касается *техники* наблюденія за дѣтскою психическою жизнью, то она видоизмѣняется въ зависимости отъ тѣхъ задачъ, какія ставитъ себѣ экспериментаторъ. Бываетъ

1) Бальдвинъ. Op. cit.

и такъ, что природа создаетъ сама условія, благопріятныя для наблюденія. Она производитъ иногда надъ дѣтьми жестокіе опыты, благодаря которымъ получается возможность выяснитъ значеніе тѣхъ или иныхъ явленій въ процессахъ психической жизни. Такъ, дѣти рождаются лишенными зрѣнія, слуха или сразу слѣпыми и глухонѣмыми. Систематическое, продолжительное наблюденіе надъ такими дѣтьми можетъ оказаться очень полезнымъ для изученія тѣхъ или другихъ органовъ и ихъ вліянія на весь ходъ духовнаго развитія дитяти, если сравнивать ихъ съ дѣтьми, развивающимися при нормальныхъ условіяхъ ¹⁾. *Продолжительныя наблюденія* надъ послѣдними также могутъ быть очень полезными для опредѣленія періодовъ духовнаго развитія вообще, задержекъ въ развитіи и періодичности въ развитіи тѣхъ или другихъ способностей. Если же мы поставимъ своей цѣлью обнаруженіе психическихъ особенностей мальчиковъ и дѣвочекъ, особенностей разныхъ возрастовъ, опредѣленіе отношеній между физическимъ и духовнымъ развитіемъ дѣтей, выясненіе связи ихъ различныхъ способностей, то здѣсь необходимы *сравнительныя наблюденія* надъ многими дѣтьми, поставленными или въ одинаковыя условія или очень рѣзко другъ отъ друга отличающимися (дѣти народовъ цивилизованныхъ и нецивилизованныхъ, людей богатыхъ и бѣдныхъ и т. д.) Такимъ образомъ, методомъ изслѣдованія можетъ быть или продолжительное изслѣдованіе надъ однимъ ребенкомъ (Прейеръ, Шинъ и др.) или сравнительное, но не очень продолжительное изученіе многихъ дѣтей (Скрипчуръ, Нечаевъ, Лобзинъ и др.). Какъ то, такъ и другое изслѣдованіе можетъ принимать различныя формы: сравнительное изслѣдованіе дѣтей можетъ быть произведено при помощи анкеты (методъ опроса), коллективныхъ наблюденій или опытовъ и индивидуальныхъ опытовъ; изученіе одного ребенка также можетъ быть организовано какъ при помощи наблюденія, такъ и при помощи опытовъ (Бинэ).

Наиболѣе простымъ методомъ изслѣдованія является методъ *опроса*. Онъ состоитъ въ томъ, что обращаются къ самонаблюденію дѣтей или непосредственно, или черезъ посредство родителей и воспитателей. Такъ, на примѣръ, дѣтей спрашиваютъ, какъ имъ легче учить уроки: вслухъ или про

¹⁾ Рогозина. Исторія одной души (Елена Келлеръ).

себя? по книгѣ или съ чужихъ словъ? припоминаютъ ли они шрифтъ учебника и страницу, на которой напечатанъ урокъ, когда его отвѣчаютъ? и т. д. ¹⁾ Опросный листъ можетъ быть обращенъ и къ родителямъ или воспитателямъ, которыхъ просятъ, напримѣръ, отвѣтить, въ какихъ формахъ проявляется у дѣтей чувство страха, чего они больше всего боятся, чѣмъ страхъ излечивается и т. д. ²⁾ Этотъ методъ изслѣдованія можетъ примѣняться при изученіи дѣтей въ очень широкихъ размѣрахъ; можно съ помощью опросника, обращеннаго къ воспитателямъ, собрать самыя разнообразныя свѣдѣнія относительно унаслѣдованныхъ реакцій дѣтей, ихъ интересовъ въ разныхъ возрастахъ, развитія у нихъ тѣхъ или иныхъ чувствъ, развитія движеній, проявленій воли и т. д.,—вообще, относительно многихъ такихъ проявленій дѣтской жизни, какія не поддаются болѣе точному психологическому изслѣдованію. Правда, свѣдѣнія, собранныя при помощи этого метода, не могутъ отличаться особою точностью и достовѣрностью, такъ какъ не всегда бываетъ достаточная гарантія въ томъ, что сами дѣти или воспитатели поняли адресованные къ нимъ вопросы именно въ томъ смыслѣ, какой вкладывался въ нихъ изслѣдователемъ. Поэтому результаты анкеты считаются обыкновенно тѣмъ болѣе цѣнными, чѣмъ опрошено большее количество лицъ, съ одной стороны, и съ другой—чѣмъ яснѣе и точнѣе были поставлены вопросы, чѣмъ менѣе они допускали перетолкованій, и, наконецъ, чѣмъ большей психологической подготовкой обладали лица, собиравшія свѣдѣнія при помощи опросныхъ листовъ.

Этотъ методъ очень широко примѣнялся въ Америкѣ С. Холломъ, гдѣ вызвалъ противъ себя рѣзкія возраженія со стороны многихъ психологовъ, считающихъ результаты его крайне проблематичными и не рекомендующихъ учителямъ заниматься собираніемъ матеріала по дѣтской психологіи такимъ образомъ. Нужно, однако, признать, что этотъ методъ, хотя и имѣетъ недостатки, можетъ оказаться очень полезнымъ: намѣчая въ довольно грубыхъ формахъ тѣ или другія переживанія дѣтей, онъ прокладываетъ путь

1) А. П. Нечаевъ. Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей.

2) А. Аври. Современное состояніе экспериментальной педагогики, ея методы и задачи.

для болѣе тщательныхъ изслѣдованій. „Преимущество этого метода, — говоритъ психологъ Гросъ, — заключается съ одной стороны въ раскрытіи типическихъ различій, съ другой — въ возможности при помощи среднихъ цѣнностей найти извѣстную норму“.

Близко къ методу, только что описанному, приближается по своему характеру статистическій методъ, состоящій въ томъ, что изслѣдователь подсчитываетъ или количество какихъ-либо явленій у одного ребенка (напримѣръ, словъ въ извѣстномъ возрастѣ) или у многихъ дѣтей. При пользованіи какъ тѣмъ, такъ и другимъ методомъ, цѣнность результатовъ пропорціональна психологической подготовкѣ изслѣдователя, такъ какъ отъ него требуется умѣнье правильно истолковывать и классифицировать наблюдаемыя переживанія дѣтей.

Гораздо болѣе значенія для изученія дѣтской души имѣютъ *психологическіе опыты*, какъ коллективные, такъ и индивидуальныя, и продолжительное систематическое наблюденіе за развитіемъ одного или нѣсколькихъ дѣтей.

„Продолжительный опытъ, — говоритъ Гаупъ ¹⁾, — опирающійся при изслѣдованіи маленькаго ребенка на методы физиологіи, а по отношенію къ старшимъ дѣтямъ, работающій при помощи методовъ экспериментальной психологіи, приобретаетъ все болѣе и болѣе значенія, и въ настоящее время мы обязаны ему знаніемъ такихъ фактовъ изъ психологіи развитія, которыхъ безъ него нельзя было получить“.

Техника психологическихъ опытовъ можетъ быть крайне разнообразна въ зависимости отъ тѣхъ цѣлей, какія ставитъ себѣ экспериментаторъ. Но есть и *общія условія*, которыя должны соблюдаться при всякаго рода изслѣдованіяхъ. Эти условія имѣютъ въ виду обезопасить изслѣдованіе отъ возможныхъ ошибокъ или, по крайней мѣрѣ, по возможности ихъ парализовать и относятся какъ къ экспериментатору, такъ и къ испытуемому, и къ методамъ изслѣдованія.

Что касается *экспериментатора*, то крайне важно, чтобы онъ былъ какъ можно болѣе *объективнымъ*; чѣмъ менѣе его личность играетъ извѣстную роль въ опытѣ, чѣмъ менѣе онъ внушаетъ своимъ видомъ, голосомъ и т. д. испытуемому что-либо, тѣмъ лучше. Онъ — регистраторъ душевныхъ пе-

¹⁾ Гаупъ. Op. cit.

реживаній испытуемаго; одно изъ условій опыта и условіе очень важное, это умѣнье экспериментатора своимъ видомъ, голосомъ и движеніями ничего не внушать испытуемому, кромѣ серьезнаго отношенія къ предлагаемой ему работѣ. „Отъ психолога-экспериментатора требуется психологическое образованіе, опытность, находчивость и соблюденіе цѣлаго ряда предосторожностей, которыя гарантировали бы успѣхъ опыта. Повторяя одинъ и тотъ же опытъ надъ однимъ испытуемымъ или продѣлывая его надъ разными дѣтьми, экспериментаторъ долженъ держать себя всегда одинаково и точно такъ же производить опытъ. Онъ всегда говоритъ одно и то же, заранѣе обдуманное и приготовленное, и не только одно и то же, но и съ одинаковой скоростью, и одинаковымъ тономъ“¹⁾.

Что касается *испытуемаго*, то, прежде всего, необходимо, чтобы онъ относился съ полнымъ довѣріемъ къ экспериментатору. Далѣе, важно, чтобы въ самой постановкѣ опыта ничего не было бы такого, что вносило бы существенныя измѣненія въ психическую жизнь испытуемаго, что могло бы исказить чистоту той психологической картины, которую собирается наблюдать экспериментаторъ. Поэтому необходимо позаботиться, чтобы не произошло какихъ-нибудь рѣзкихъ измѣненій въ настроеніи испытуемаго, чтобы во время опыта онъ чувствовалъ себя такъ, какъ чувствуетъ всегда. Здѣсь возможны два случая. Во-1-хъ, испытуемый не знаетъ, что надъ нимъ производится опытъ, во-2-хъ, онъ заранѣе предупрежденъ объ опытѣ. Такъ какъ предупрежденіе объ опытѣ можетъ вызвать у испытуемаго чувство смущенія и беспокойства, то очень выгодно для экспериментатора, если испытуемый и не знаетъ, что надъ нимъ производится опытъ. Психологъ Гросъ считаетъ такой случай, когда испытуемый даже и не замѣчаетъ, что является предметомъ экспериментальнаго изслѣдованія, идеальнымъ. „Такое незнаніе и вытекающая отсюда непринужденность, разумѣется, всегда налицо у дѣтей въ первое время ихъ жизни. Но и позднѣе можно часто добиться этого условія“. Гросъ, напримѣръ, рассказываетъ, какъ онъ изслѣдовалъ множество дѣтей въ возрастѣ 5 — 6 лѣтъ со стороны ихъ эстетической реакціи по отношенію къ простымъ, правильнымъ и неправильнымъ

1) Методы эксперимент. изслѣдов. личности. Сотрудн. псих. петерб. лабораторіи.

фигурамъ, равно какъ и со стороны ихъ мотивировки для одобренія или неодобренія. Для этой цѣли онъ заявилъ, что у него есть нѣсколько рисунковъ, красивѣйшіе изъ которыхъ онъ желалъ бы оставить себѣ, а остальные выбросить, и просилъ у дѣтей совѣта. Дѣти разсматривали рисунки, высказывали свои мнѣнія о нихъ, нисколько не подозрѣвая, что тутъ происходитъ экспериментъ.

Такія изслѣдованія, когда дѣти и не подозрѣваютъ, что надъ ними производится опытъ, могутъ быть продѣланы и въ классѣ, если работа всѣхъ учениковъ поставлена въ одинаковыя условія, и есть возможность подвергнуть ее количественному анализу. Экспериментъ, по справедливому замѣчанію Лая, можетъ совпасть съ практическимъ преподаваніемъ, въ которомъ точно, въ числахъ, опредѣляются задача и рѣшеніе въ качественномъ и количественномъ отношеніи, а рѣшеніе, кромѣ того, и въ отношеніи времени. Примѣромъ такого рода изслѣдованій могутъ служить опыты Сикорскаго, Гепфнера, Бургерштейна и др., изучавшихъ умственное утомленіе школьниковъ при помощи метода диктовокъ или простыхъ ариѳметическихъ дѣйствій.

Если ученикъ *знаетъ*, что надъ нимъ производятся изслѣдованія,—а это бываетъ, когда въ школу является психологъ-экспериментаторъ, или если ребенокъ приходитъ въ лабораторію,—то нужно позаботиться, чтобы онъ сохранилъ ровное и спокойное *настроеніе*. Это можетъ быть достигнуто разными средствами. Прежде всего, можно постараться заинтересовать ребенка самимъ изслѣдованіемъ. Очень многіе опыты, которые продѣлывалъ Лай въ учительской семинаріи, производились при горячемъ сочувствіи дѣтей и ихъ помощи. Ученики старшихъ классовъ подъ руководствомъ Лая и при помощи выработанныхъ имъ методовъ дѣлали продолжительныя наблюденія надъ собою, тщательно записывая результаты. Такъ, на примѣръ, онъ изучалъ колебанія психической энергіи въ разные часы дня и года по методу выстукиванія пальцами такта въ наиболѣе удобномъ для даннаго момента темпѣ. При этомъ опытъ ученики сами производили наблюденія и сами записывали результаты. Можно заинтересовать, безъ сомнѣнія, опытами, какъ показываетъ практика ¹⁾, и весь классъ, указавъ особенно на

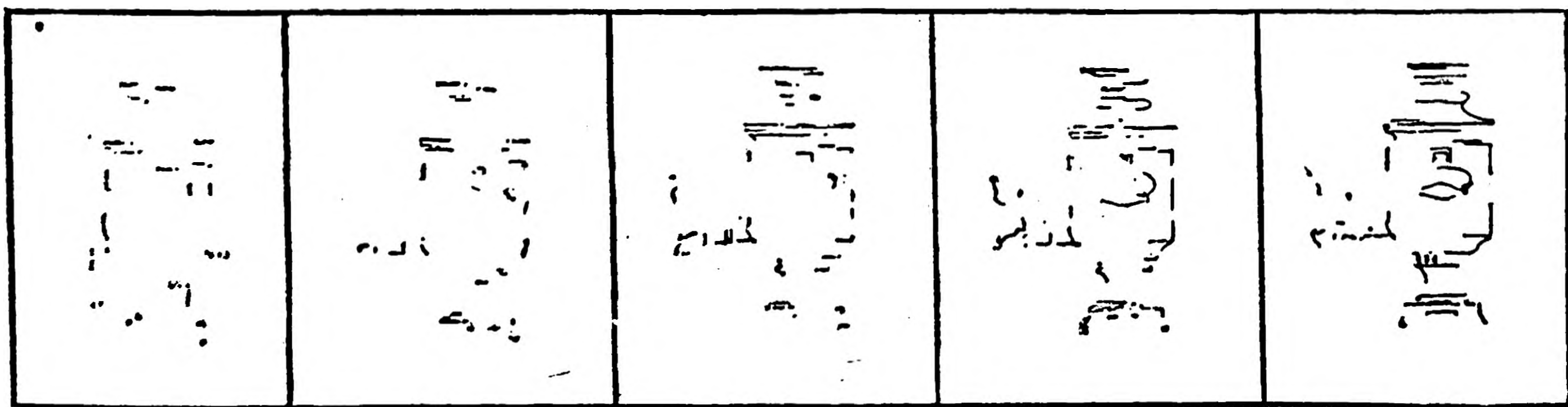
¹⁾ Техника школьныхъ психологическихъ опытовъ. См. Книжки по Пед. Психологіи, 9.

то, что они имѣютъ научную цѣль и не отразятся на оцѣнкѣ ихъ успѣховъ въ школѣ. При этомъ бываетъ очень полезно предложить принимать участіе въ опытѣ только желающимъ и чувствующимъ себя совершенно здоровыми; тѣмъ же, кто чувствуетъ смущеніе или неловкость, разрѣшить уйти изъ класса. Если опыты производятся въ психологическомъ кабинетѣ или лабораторіи и особенно надъ такими дѣтьми, которыя никогда не подвергались врачебно-санитарнымъ изслѣдованіямъ въ докторскомъ кабинетѣ, то лучше всего ихъ постепенно приучать къ условіямъ лабораторной обстановки и не придавать значенія наблюденіямъ, произведеннымъ надъ ними до тѣхъ поръ, пока они не освоятся вполне съ обстановкой лабораторіи и не привыкнутъ къ ней. Наконецъ, какъ при коллективныхъ, такъ и при индивидуальныхъ опытахъ, необходимо производить опросъ испытуемыхъ относительно состоянія ихъ здоровья, ихъ самочувствія (настроенія) во время опыта, степени усталости до опыта и во время занятій и т. д.

Къ методамъ изслѣдованія тоже могутъ быть предъявлены извѣстныя требованія. Такъ, прежде всего, задачи, предлагаемыя испытуемому, должны быть по возможности просты, доступны дѣтямъ, сообразованы съ ихъ возрастомъ, степенью развитія и привычны. При этомъ, однако, надо принять во вниманіе, чтобы простота и легкость методовъ не спускались ниже извѣстнаго предѣла. Если задачи будутъ трудны и малодоступны, онѣ не заинтересуютъ учениковъ и могутъ обнаружить только выдающіяся способности; если же, наоборотъ, онѣ слишкомъ легки, то по ихъ результатамъ нельзя будетъ судить о способностяхъ учениковъ. Поэтому необходимо, чтобы задачи были просты, доступны, но средней трудности. Такъ, на примѣръ, если бы мы имѣли въ виду изслѣдовать силу памяти на слова и числа у дѣтей средняго возраста, то было бы нераціонально давать имъ для запоминанія сразу рядъ въ 20 чиселъ или словъ,—но также было бы бесполезно предлагать имъ по два или по три слова или числа; всего лучше дать для запоминанія рядъ въ десять или двѣнадцать чиселъ или словъ. Такой рядъ не испугаетъ испытуемыхъ и въ то же время дастъ возможность обнаружить у разныхъ испытуемыхъ индивидуальныя различія въ силѣ памяти.

Наконецъ, методъ изслѣдованія тѣмъ цѣннѣе, чѣмъ онъ даетъ болѣе средствъ выдвинуть на первый планъ изучае-

мое душевное переживаніе, его оттѣнить или до нѣкоторой степени изолировать, такъ какъ полная изоляція душевныхъ явленій невозможна. Извѣстный фізіологъ Гольдшейдеръ, чтобы доказать, что ощущеніе движеній получается не отъ кожи и мышцъ, а отъ сухожилій и поверхности сочлененій, при помощи индукціоннаго тока, лишалъ чувствительности послѣдовательно кожу, мышцы, сухожилія и сочленія, исключая то одно, то другое явленіе изъ серіи предполагаемыхъ причинъ ощущеній движенія. Къ тому же стремится психологъ. Такъ, для выясненія преобладающаго типа памяти, онъ предлагаетъ испытуемому заучивать то исключительно зрительнымъ способомъ, то слуховымъ, или даетъ такія впечатлѣнія, которыя могутъ быть восприняты только при помощи зрительныхъ впечатлѣній. Для анализа психическихъ переживаній можно пользоваться и *измѣреніемъ* психическихъ процессовъ. Сравнивая время возникновенія ассоціацій разнаго рода, можно выяснить сравнительную легкость ихъ появленія въ зависимости отъ ихъ содержанія и характера. Воспріятіе въ темной комнатѣ въ моментъ освѣщенія объекта электрической искрой, или воспріятіе сквозь щель тахистоскопа даетъ возможность расчленить сложный процессъ и выдѣлить изъ него составныя части. То же самое до нѣкоторой степени можно сдѣлать и безъ аппарата, если мы разложимъ цѣлое впечатлѣніе на рядъ болѣе простыхъ и будемъ предлагать ихъ воспринимать испытуемому въ постепенно возрастающей сложности. Такимъ методомъ пользовался для анализа процессовъ воспріятія у дѣтей Торренъ, когда онъ предлагалъ дѣтямъ разсматривать простыя изображенія, сначала нарисованныя только нѣсколькими штрихами, потомъ все съ большимъ и большимъ количествомъ деталей. (См. рисунокъ).



(Рис. взятъ у В. М. Бехтерева: Методы объект. распозн. душ. бол.).

Къ методамъ изслѣдованія, примѣняемымъ въ школѣ, должно быть предъявлено еще одно требованіе, именно:

нельзя являться въ школу съ не вполне разработаннымъ методомъ. Прежде чѣмъ ставить наблюденія надъ дѣтьми, необходимо тщательно выработать методъ изслѣдованія въ лабораторіи, чтобы не отнимать у занятій бесполезное время и не тратить напрасно дѣтскихъ силъ,—хотя нельзя не согласиться съ мыслью, высказываемою по этому поводу американскимъ психологомъ Бальдвиномъ. „Надъ дѣтьми,—говоритъ онъ,—продѣлывается такое множество и такихъ неразумныхъ опытовъ, что, можетъ быть, немного *преднамереннаго* экспериментированія, руководимаго дѣйствительнымъ знаніемъ и психологическими свѣдѣніями, принесетъ имъ только пользу“. Но *предварительная* разработка метода изслѣдованія въ лабораторіи можетъ значительно экономизировать работу въ школѣ. Такъ, на примѣръ, примѣненіе остроумнаго метода изслѣдованія утомленія въ школѣ съ помощью выясненія степени оригинальности ассоціацій сдѣлалось возможнымъ только послѣ экспериментальнаго изученія природы ассоціацій въ лабораторіи.

Изслѣдованія дѣтей имѣютъ неодинаковую цѣнность въ зависимости отъ того, производятся ли они надъ *отдѣльными* дѣтьми или сразу надъ *цѣлымъ классомъ*. Матеріалы, полученные при помощи наблюденій и опытовъ надъ отдѣльными дѣтьми, въ условіяхъ лабораторной обстановки, вообще говоря, цѣннѣе результатовъ коллективныхъ опытовъ. Впрочемъ, и тѣ и другія имѣютъ свои достоинства и свои недостатки. Коллективные опыты грубѣе, и результаты ихъ менѣе цѣнны, но въ то же время они имѣютъ нѣкоторыя преимущества надъ лабораторнымъ методомъ. „Классный экспериментъ,—справедливо замѣчаетъ Гаупъ,—мало благопріятный для тонкихъ и сложныхъ методовъ, однако, имѣетъ то преимущество передъ первымъ, что по своимъ общимъ условіямъ онъ приближается къ обычной работѣ ученика“. Кромѣ того, классный экспериментъ даетъ возможность изслѣдовать въ сравнительно небольшое время много дѣтей и собрать обширный матеріалъ по дѣтской психологіи. Наконецъ, для изученія нѣкоторыхъ переживаній дѣтей школьнаго возраста, обусловленныхъ особенностями ихъ работъ, необходимо изслѣдовать ихъ, какъ коллективную единицу въ условіяхъ школьной обстановки. Такъ, на примѣръ, изученіе умственнаго утомленія послѣ школьной работы лучше всего производить при помощи коллектив-

ныхъ опытовъ; индивидуальное изслѣдованіе въ данномъ случаѣ не дастъ возможности поставить всѣхъ испытуемыхъ въ совершенно одинаковыя условія.

Въ тѣхъ же случаяхъ, когда мы имѣемъ въ виду выясненіе индивидуальных особенностей учащихъ или взаимоотношенія между различными психическими переживаніями, всѣ преимущества на сторонѣ *индивидуальныхъ* изслѣдованій. Послѣдняго рода изслѣдованія имѣютъ не только научную цѣнность—выясненіе законовъ духовнаго развитія ребенка, но и практически педагогическое значеніе. „Для педагогики,—замѣчаетъ Мейманъ,—научное объясненіе индивидуальных различій между дѣтьми имѣетъ очень большое значеніе. Когда мы знаемъ, изъ какихъ конечныхъ элементовъ, которые возможно еще эмпирически прослѣдить, состоитъ дѣтская индивидуальность, мы научаемся *понимать* индивидуальность дѣтей, и въ то же время получаемъ единственную надежную точку опоры для сужденія о томъ, какъ слѣдуетъ *обращаться* съ дѣтьми при ихъ обученіи и воспитаніи. Если бы въ каждый данный моментъ мы знали, почему ребенокъ именно такимъ, а не другимъ образомъ заучиваетъ, говоритъ заученное, считаетъ, рисуетъ, пишетъ и т. д.; если бы мы видѣли, что опредѣленныя стороны его элементарныхъ задатковъ заставляютъ заучивать именно такъ, какъ онъ заучиваетъ,—мы *понимали* бы ребенка въ каждый моментъ его дѣятельности и вмѣстѣ съ тѣмъ знали бы точно, гдѣ, собственно, должно начинаться наше вмѣшательство для устраненія его недостатковъ и слабостей, гдѣ мы можемъ положительнымъ путемъ совершенствовать и упражнять его способности“. Особенно такое изученіе личности ребенка важно въ томъ случаѣ, если мы имѣемъ дѣло съ ученикомъ отстающимъ и малоуспѣвающимъ, подвинуть впередъ котораго можно только при умѣнїи найти причину его отсталости.

Индивидуальное изслѣдованіе можетъ принимать различную форму въ зависимости отъ того, имѣетъ ли въ виду экспериментаторъ изучить одну какую-либо функцію, напри- мѣръ: вниманіе, память, податливость, внушеніе и т. д., или цѣлый рядъ психическихъ переживаній, характеризующихъ всю личность ученика. Послѣдняго рода изслѣдованіе получило у англичанъ названіе *mental test* (испытаніе души) и имѣетъ своей цѣлью изслѣдованіе индивидуальных осо-

бенностей личности при помощи цѣлой серіи опытовъ. Въ настоящее время мы имѣемъ цѣлую серію весьма разнообразныхъ *тестовъ*, предложенныхъ разными психологами для *диагностики* психическихъ и, главнымъ образомъ, умственныхъ переживаній дѣтей. Эти тесты различаются другъ отъ друга въ зависимости отъ того, какія психическія переживанія тотъ или иной психологъ считаетъ наиболее важными для характеристики личности. Такія серіи методовъ для изслѣдованія личности предложены Мюнстербергомъ, Крѣпелиномъ, Эббинггаузомъ, Пиццоли, Ціэномъ, Тулузомъ, Бинэ, Берншейномъ, Лазурскимъ и нѣкоторыми другими. Сущность этихъ методовъ, по опредѣленію Меймана, заключается въ томъ, что отдѣльные изолированные виды дѣятельности подвергаются точному сравнительному измѣренію у группы избранныхъ дѣтей, а затѣмъ, на основаніи этихъ измѣреній, составляется заключеніе о степени одаренности каждаго испытуемаго лица. Всѣ эти методы испытаній можно раздѣлить на двѣ группы: въ однихъ производится испытаніе при помощи разныхъ методовъ, не стоящихъ въ извѣстномъ отношеніи другъ къ другу, — въ другой же подбираются ряды систематическихъ опытовъ, съ постепенно возрастающей трудностью. Примѣромъ такихъ методовъ могутъ служить тесты Бинэ и Симона и Санте де Санктисъ, выработанные съ цѣлю опредѣленія разныхъ степеней умственной отсталости.

Наконецъ, необходимо упомянуть еще объ одномъ средствѣ изученія дѣтской души, которое, не представляя само по себѣ большой научной цѣнности, можетъ однако служить дополненіемъ и освѣщеніемъ тѣхъ данныхъ, которыя получены при помощи болѣе точныхъ методовъ. Это — воспоминанія взрослыхъ о своемъ дѣтствѣ и художественныя изображенія жизни дѣтей выдающимися поэтами. Воспоминанія взрослыхъ о своемъ дѣтствѣ, впрочемъ, рѣдко отличаются точностью и достовѣрностью, какъ это отмѣтилъ Гете въ своей автобіографіи, назвавъ свои воспоминанія: „Правда и поэзія моей жизни“. Гораздо болѣе значенія имѣютъ художественныя изображенія жизни дѣтей талантливыми писателями, способными иногда съ удивительною ясностью воспроизвести переживанія дѣтей того или иного возраста. Такъ, напримѣръ, въ русской литературѣ прекрасныя странички по психологіи дѣтства можно встрѣтить у

Л. Н. Толстого, Чехова, Достоевскаго и др. „Неизмѣримое значеніе такихъ произведеній,—говоритъ Гросъ,—главнымъ образомъ заключается въ передачу эмоцій, настроеній ребенка“.

Такъ какъ систематическое изученіе дѣтей при помощи точныхъ методовъ началось сравнительно недавно, неудивительно, что психологія дѣтства, какъ особая наука, нахо-



Л. Н. Толстой.

дится въ настоящее время еще въ періодѣ формировація. Она занимается, главнымъ образомъ, разработкою методовъ изслѣдованія, собираніемъ, группировкою и проверкою матеріаловъ; но нельзя сказать, чтобы до сихъ поръ изслѣдованія дѣтей не дали никакихъ положительныхъ результатовъ. Психологіи дѣтства удалось, какъ это читатели увидятъ изъ послѣдующихъ очерковъ, установить нѣкоторые законы въ развитіи дѣтей, болѣе отчетливо намѣтить и охарактеризовать періоды развитія дѣтской жизни, подмѣтить индивидуаль-

ныя особенности въ развитіи дѣтей и выяснить ихъ типы, установить особенности ихъ переживаній въ разныхъ возрастахъ и отличіе ихъ отъ переживаній взрослога, наконецъ, установить нѣкоторыя точки опоры для сужденій о характерѣ духовной работы дѣтей въ школѣ при усвоеніи тѣхъ или иныхъ предметовъ преподаванія.

Интенсивнѣе всего изученіе дѣтской природы при помощи точныхъ методовъ въ настоящее время ведется въ Америкѣ, гдѣ во главѣ педологическаго движенія стоитъ уже много лѣтъ С. Холль. Тамъ издается цѣлый рядъ журналовъ, посвященныхъ изученію дѣтей, и накопилась довольно большая литература. Среди этой литературы, кромѣ

работъ самого Холла, необходимо отмѣтить сочиненія Д. Селли (Очерки по психологіи дѣтства), Д. Бальвина (Духовное развитіе индивидуума и рода, Духовное развитіе съ соціологической и этической точки зрѣнія), А. Чемберлена (Дитя), М. Шинъ (Записки о развитіи ребенка), Монрое (О развитіи соціальнаго сознанія у ребенка), Треси (Психологія перваго дѣтства), Макъ-Дональда, Мора и др. Всѣ они имѣютъ своеобразный колоритъ. Большая часть ихъ основана или на данныхъ анкеты, или на изслѣдованіи большого количества учениковъ при помощи школьныхъ опытовъ.

Въ Европѣ первое мѣсто по изученію дѣтскаго возраста безспорно принадлежитъ Германіи. Здѣсь со времени Прейера накопилась громадная литература по психологіи дѣтскаго возраста. Выходитъ нѣсколько періодическихъ изданій по психологіи дѣтскаго и школьнаго возраста. Среди другихъ выдѣляются своими трудами по психологіи дѣтства—Э. Мейманъ, Штернъ, Лай. Мейману принадлежитъ большой трудъ: „Введеніе въ экспериментальную педагогику“, гдѣ онъ дѣлаетъ попытку изложить психологію дѣтей школьнаго возраста и разобратъ въ педагогическихъ вопросахъ съ точки зрѣнія этой психологіи; кромѣ того, изъ его сочиненій необходимо отмѣтить изслѣдованіе объ экономикѣ и техникѣ заучиванія и о школьной и домашней работѣ. Отличительными чертами работъ Меймана являются ихъ солидная научная обоснованность, стремленіе сблизить психологію съ вопросами и нуждами школьной практики и, наконецъ, умѣлая и осторожная постановка экспериментально-психологическихъ изслѣдованій дѣтей. Изъ работъ Штерна, отличающихся большой вдумчивостью и обстоятельностью, надо отмѣтить: О психологіи индивидуальныхъ различій, Причины и факты душевнаго развитія дѣтей, монографіи о духовномъ развитіи дѣтей и др. Лай приобрѣлъ извѣстность благодаря своей „Экспериментальной дидактикѣ“, въ которой онъ съ большой страстностью доказываетъ необходимость рѣшенія всѣхъ вопросовъ воспитанія и преподаванія на почвѣ экспериментальнаго изслѣдованія дѣтей и показываетъ на практикѣ, какимъ незамѣнимымъ средствомъ въ рукахъ опытнаго учителя является психологическій экспериментъ, какъ средство анализа душевныхъ переживаній учениковъ и рѣшенія спорныхъ вопросовъ методики преподаванія. Кромѣ того, заслуживаетъ вниманія интересующихся психологіею дѣт-

ства: К. Гросъ (Душевная жизнь дѣтей, Игры у человѣка и животныхъ), Циэнъ (Ассоціаціи у дѣтей), Гартманъ, Ланге (О родѣ реальныхъ представленій у дѣтей), Аментъ (О развитіи языка и мысли у дѣтей, Душа ребенка, Успѣхи педологии), Лобзинъ (Идеалы дѣтей), Уферъ (Нравственное развитіе дѣтей), Грисбахъ (Изслѣдованіе умственного утомленія у школьниковъ), Фридрихъ (О духовной работѣ дѣтей, Идеалы дѣтей), и др.

Во Франціи среди изслѣдователей по психологіи дѣтства надо отмѣтить Перэ (Первые три года жизни ребенка, Ребенокъ отъ трехъ до семи лѣтъ, Умственное развитіе ребенка съ колыбели, Нравственное развитіе ребенка съ колыбели, Искусство и поэзія у дѣтей, Характеръ ребенка), Компейрэ (Умственное и нравственное развитіе ребенка, Отрочество), Кейра (Логика ребенка, Воображеніе и игры у дѣтей, Воображеніе и память), А. Бинэ. Последнему принадлежитъ цѣлый рядъ экспериментальныхъ изслѣдованій дѣтей школьнаго возраста. Имъ придумано много остроумныхъ методовъ для изслѣдованія интеллекта нормальныхъ и умственноотсталыхъ дѣтей. Болѣе крупныя изъ его сочиненій: Объ умственномъ утомленіи, О внушаемости, Мысли о дѣтяхъ.

Въ другихъ странахъ крупныя вклады въ науку о дѣтяхъ сдѣлали — Ломброзо (Италія): Жизнь ребенка, Пиццоли (Италія): Экспериментальное изслѣдованіе школьниковъ, Скойтенъ (Голландія): О воспитаніи женщины, Клапаредъ, Чада и друг.

Въ Россіи, въ виду отсутствія самостоятельныхъ психологическихъ кафедръ при университетахъ и недостатка опытныхъ руководителей психологическихъ лабораторій, наука о дѣтяхъ только еще зарождается. Пріютъ себѣ въ Россіи она нашла въ стѣнахъ Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній въ Петербургѣ, гдѣ съ 1901 г. проф. А. П. Нечаевымъ организована первая въ Росіи лабораторія Экспериментальной педагогической психологіи. Въ 1910 г. въ Москвѣ была основана (А. Н. Бернштейномъ) психологическая лабораторія при Педагогическомъ Собраніи.

Оригинальныя изслѣдованія на русскомъ языкѣ по психологіи дѣтства принадлежатъ: Сикорскому (Душа ребенка, Воспитаніе въ возрастѣ перваго дѣтства, Умственное и нравственное развитіе ребенка), Лазурскому (Школьныя ха-

рактики), Каптереву (О дѣтской природѣ и др.), П. Ф. Лесгафту (Семейное воспитаніе и его значеніе, Дѣтскіе типы), А. П. Нечаеву (Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія, Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей, Очерки по психологіи дѣтства).



Педагогическая Академія въ СПБ. въ годъ ея открытія.

ГЛАВА II.

Наслѣдственность и среда, какъ факторы воспитанія.

Наслѣдственность. Пониманіе ея въ древности. Научное обоснованіе законовъ наслѣдственности со временъ Ламарка и Дарвина. Психологическій параллелизмъ. Унаслѣдованныя наклонности. Передача по наслѣдству физическихъ и психическихъ особенностей. Среда. Вліяніе естественныхъ факторовъ на развитіе организма (почва, климатъ). Соціальныя факторы воспитанія: семья, общество и школа.

Вопросъ о наслѣдственности съ давнихъ поръ интересовалъ и волновалъ человѣчество. Уже въ глубокой древности люди понимали ея значеніе, знали, что съ ней должны считаться всѣ ревнители общественнаго блага и прогресса, всѣ заинтересованные въ сохраненіи и совершенствованіи какъ отдѣльнаго индивидуума, такъ и всего народа. Указанія на это встрѣчаются въ древнѣйшихъ памятникахъ человѣческой культуры. Такъ, уже въ законодательствѣ Моисея обнаруживается ясное стремленіе способствовать продленію рода, его физическому и умственному развитію, регулируя половыя сношенія и всѣ условія жизни, совокупность которыхъ и можетъ создать здоровую наслѣдственность.

Характерныя указанія мы встрѣчаемъ у различныхъ народовъ также по вопросу о кровномъ родствѣ родителей. Что кровное родство является одной изъ причинъ физической и умственной отсталости дѣтей, съ несомнѣнностью показали новѣйшія изслѣдованія и наблюденія. Но это обстоятельство смутно сознавалось и раньше: законы, запрещающіе браки между близкими родственниками, мы встрѣчаемъ и у первобытныхъ народовъ. Очевидно, что пониманіе законовъ наслѣдственности въ тѣ времена не было результатомъ тщательнаго научнаго изслѣдованія и статистическихъ данныхъ: оно вытекало изъ жизненнаго

опыта; сама жизнь создавала увѣренность въ томъ, что законы эти существуютъ. И чѣмъ дальше, тѣмъ эта увѣренность все больше и больше крѣпнеть въ людяхъ. Развивается человѣческая мысль, развиваются науки, способность видѣть и наблюдать, и пытливый умъ уже не ограничивается простымъ констатированіемъ факта. Если сама природа указываетъ на эти законы, если отъ нихъ зависитъ благо отдѣльнаго индивидуума, общества, государства и, наконецъ, всего человѣчества, то ихъ необходимо изучить и, насколько возможно, направить на пользу будущихъ поколѣній.

Но уже первыя попытки, направленные на воспитаніе дѣтей и юношества, показали, какое значеніе, на ряду съ врожденными особенностями, имѣютъ для развитія ребенка окружающія его условія. Однимъ изъ первыхъ понялъ это Платонъ. По его мнѣнію, физическая и духовная природа человѣка зависитъ всецѣло 1) отъ унаслѣдованной тѣлесной организаціи и 2) отъ воспитанія. Самое же воспитаніе Платонъ понималъ, какъ результатъ вліянія среды. Онъ вѣрилъ, что физическія и душевныя свойства передаются по наслѣдству, вѣрилъ въ совершенствованіе рода путемъ искусственнаго подбора родителей, строилъ на этомъ свою соціально-педагогическую реформу и твердо былъ убѣжденъ, что она осуществима. Признавая три сословія въ государствѣ необходимыми (сословіе ремесленниковъ, воиновъ и правителей), онъ намѣчаетъ характеръ воспитанія для каждаго особо. Для того, чтобы лица высшаго сословія обладали соотвѣтствующей ихъ назначенію физической и духовной организаціей, онъ требуетъ, чтобы браки совершались по выбору и усмотрѣнію самого государства. Это необходимо въ видахъ улучшенія будущаго поколѣнія. Но для развитія человѣка и гражданина важна не только счастливая при ро ж д е н н а я физическая организація, но и воспитаніе съ момента рожденія его. Поэтому мать и отецъ лишаются своихъ родительскихъ правъ. Тотчасъ по рожденіи ребенокъ отбирается у матери, и государство беретъ на себя дальнѣйшія заботы о его воспитаніи. Только при такихъ условіяхъ —искусственномъ подборѣ родителей, съ одной стороны, созданіи среды и обстановки, соотвѣтствующихъ цѣлямъ воспитанія, съ другой—человѣческой идеаль и идеаль государства достижимы.

Такимъ образомъ, мы видимъ, что уже Платонъ вѣрилъ въ передачу физическихъ и психическихъ свойствъ по наслѣдству и въ возможность усовершенствованія народа путемъ подбора родителей.

Лишь много вѣковъ спустя, благодаря, главнымъ образомъ, изслѣдованіямъ Ламарка и Дарвина, которыхъ по справедливости можно считать родоначальниками біологическихъ наукъ, то, что было предметомъ непосредственной вѣры Платона, стало объектомъ научнаго знанія. Ламаркъ первый заговорилъ о послѣдовательномъ и постепенномъ развитіи всего живущаго на землѣ подъ вліяніемъ окружающей среды, основывая свои выводы на многочисленныхъ фактахъ.

Теорія развитія Ламарка не была оцѣнена современнымъ ему обществомъ: для воспріятія его идеи почва еще не была достаточно подготовлена. И только пятьдесятъ лѣтъ спустя, въ 1859 г., когда появилось сочиненіе Чарльза Дарвина, трактовавшее „о происхожденіи видовъ“, эта идея пріобрѣла право гражданства въ наукѣ, а затѣмъ и въ публикѣ. Происхожденіе видовъ Дарвинъ объясняетъ „естественнымъ подборомъ“ и сохраненіемъ усовершенствованныхъ формъ „въ борьбѣ за существованіе“. Организмы, приспособленные къ жизни, т.-е. къ условіямъ окружающей среды, выживаютъ, — неприспособленные же вымираютъ, уступая мѣсто болѣе совершеннымъ особямъ. Послѣднія передаютъ свои усовершенствованныя формы потомству.

Эти біологическіе законы легли въ основаніе всѣхъ современныхъ наукъ и науки о дѣтяхъ въ частности. Однако роль наслѣдственности и среды въ дѣлѣ развитія и воспитанія ребенка въ наукѣ мало еще изслѣдована, и только за послѣдніе годы, съ развитіемъ экспериментальной психологіи и педагогики, сдѣланы первыя попытки поставить этотъ вопросъ на почву научнаго экспериментальнаго изслѣдованія. Такъ, всѣ наши свѣдѣнія, касающіяся передачи по наслѣдству способностей (вопросъ, которому удѣлено теперь мѣсто и въ экспериментальной педагогикѣ), до недавняго времени ограничивались субъективными наблюденіями и мало провѣренными фактами. Одни указываютъ на отдѣльные примѣры, изъ которыхъ видно, что художественный талантъ, математическія и другія способности переда-

ются по наслѣдству,—другіе же въ проявленіи той или иной способности видятъ лишь вліяніе среды, семьи и воспитанія.

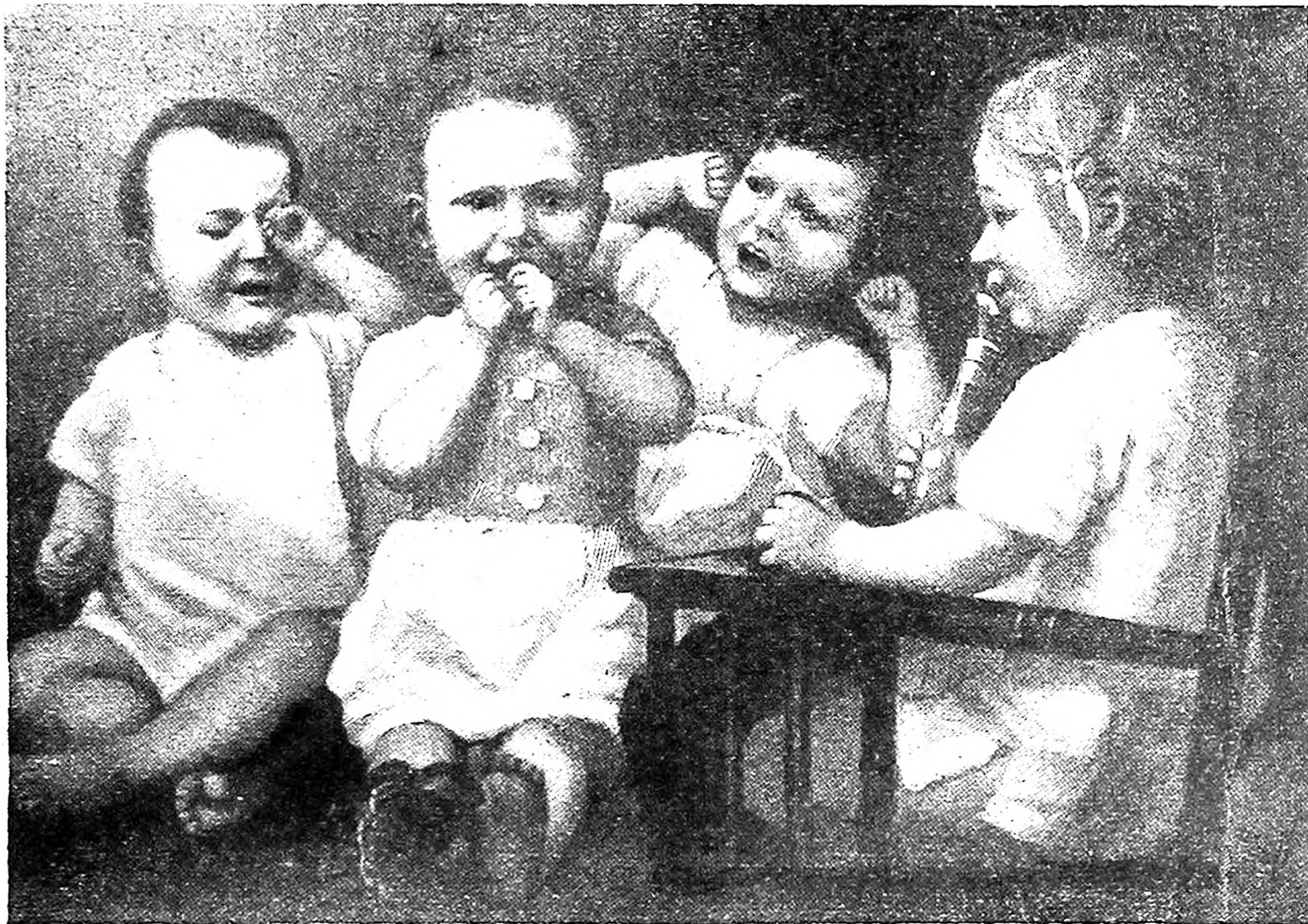
Сторонники второго взгляда въ подтвержденіе его обыкновенно указываютъ на такіе факты, какъ одичаніе дѣтей, выросшихъ въ лѣсу и совершенно лишенныхъ общества людей (дѣвочка изъ Краненбурга, литовскій мальчикъ и др.). Такіе случаи, очевидно, показываютъ, какое значеніе имѣютъ воспитаніе и среда на развитіе умственныхъ способностей, но само существованіе природныхъ врожденныхъ способностей или задатковъ они не опровергаютъ. Врядъ ли воспитаніе можетъ задаться цѣлью создать несуществующія наклонности,—его задача можетъ лишь заключаться въ томъ, чтобы пробудить дремлющія способности и дать имъ возможность развиться.

Но, съ другой стороны, ясно также, что развитіе врожденныхъ и унаслѣдованныхъ особенностей не должно идти по разъ навсегда предначертанному пути: какъ физическая, такъ и психическая природа ребенка въ значительной степени зависятъ отъ вліянія окружающей среды, т. е. тѣхъ естественныхъ и соціальныхъ факторовъ, среди которыхъ ребенокъ растетъ и воспитывается.

Взаимоотношеніе между психическими и физическими явленіями и передачу индивидуальныхъ особенностей по наслѣдству смутно сознавали уже древніе ученые и философы. Свое пониманіе сложныхъ душевныхъ и тѣлесныхъ явленій каждая эпоха выражала иначе, оставляя слѣдъ своего міросозерцанія въ болѣе или менѣе оригинальномъ „ученіи о темпераментахъ“¹⁾. Родоначальникъ этого ученія, Гиппократъ, опредѣлялъ темпераментъ по количеству содержащихся въ организмѣ четырехъ жидкостей: крови, флегмы, черной желчи и желтой желчи. Преобладаніе той или иной жидкости обуславливало сангвиническій, холерическій, меланхолическій и флегматическій темпераменты. Болѣе крупныя видоизмѣненія въ это ученіе внесъ Аристотель, который объяснялъ особенности темперамента составомъ крови — преобладаніемъ въ ней твердыхъ или жидкихъ частицъ. Въ средніе вѣка пытались объяснить темпераментъ относительнымъ содержаніемъ въ тѣлѣ такихъ элементовъ, какъ соль, сѣра, эфиръ, ртуть и др. Въ

¹⁾ А. Ф. Лазурскій. Очеркъ науки о характерѣ.

эпоху Возрожденія, съ развитіемъ естественныхъ наукъ, ученіе о темпераментахъ сдѣлало значительный шагъ впередъ. Образованіе различныхъ темпераментовъ уже ставится въ зависимость не только отъ свойствъ крови, но и отъ преобладанія той или иной ткани, а также и отъ ширины просвѣта въ сосудахъ. Послѣдній взглядъ въ значительной степени приближается къ современной точкѣ зрѣнія науки. Въ нѣсколько измѣненномъ видѣ мы встрѣчаемся

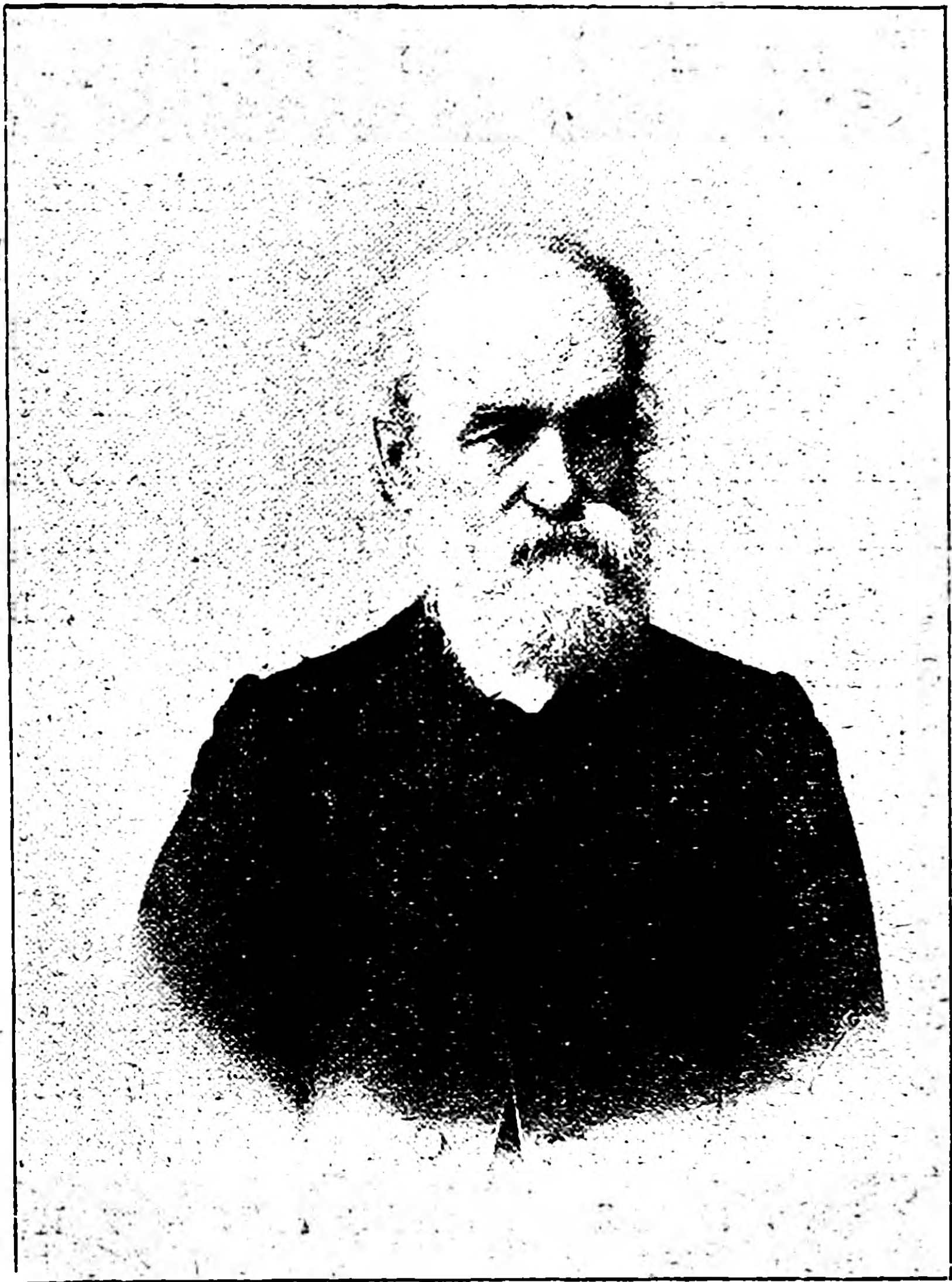


Четыре темперамента. Картина Циргеса.

съ нимъ въ ученіи Лесгафта. Признавая наслѣдственность темперамента, онъ главную роль въ образованіи его приписываетъ величинѣ просвѣта въ сосудахъ и толщинѣ ихъ стѣнокъ. Отъ величины просвѣта зависитъ быстрота теченія крови (большой просвѣтъ—медленное теченіе, малый просвѣтъ—быстрое теченіе); отъ толщины стѣнокъ зависитъ сила ея теченія: чѣмъ толще мышечныя стѣнки, тѣмъ съ большей силой будетъ проталкиваться кровь въ сосуды. Въ зависимости отъ этихъ явленій мы наблюдаемъ, по мнѣнію Лесгафта, различную силу и быстроту дѣйствій, чувствованій и желаній. Эти унаслѣдованныя фізіологическія особенности и создаютъ четыре основныхъ темперамента: холерическій, сангвиническій, меланхолическій и флегматическій. Съ развитіемъ фізіологіи различія въ тем-

пераментахъ стали объяснять сравнительной величиной мозга и толщиной нервовъ (Врисбергъ). Генле говорить о „тонусѣ“ нервной и мышечной системъ; Фулье преобладающее значеніе придаетъ обмѣну веществъ въ организмѣ—отношенію процесса распаденія къ процессу восстановления и т. д.

Въ настоящее время господствующимъ въ наукѣ является мнѣніе, что всѣ наши способности и душевныя качества зависятъ отъ строенія головного мозга и особенностей нервной системы, и что каждому физиологическому процессу въ мозгу соотвѣтствуетъ опредѣленный психическій актъ. На этой точкѣ зрѣнія психофизиологическаго параллелизма построена вся современная психологія. Стоя на этой почвѣ и признавая темпераментъ физиологической



П. Ф. Лесгафтъ.

и унаслѣдованой основой характера, необходимо признать и врожденность психическихъ особенностей.

Обратимся прежде всего къ фактическому матеріалу по вопросу о передачѣ по наслѣдству физическихъ особенностей. Физиологическія изслѣдованія новорожденныхъ (Кусмауль, Прейеръ, Штернь и др.) нарисовали намъ довольно опредѣленную и ясную картину послѣдовательнаго и закономернаго развитія душевныхъ и физическихъ свойствъ ребенка. Индивидуальныя особенности, совокупность которыхъ и образуетъ его темпераментъ, проявляются очень рано. „При посѣщеніи большихъ воспитательныхъ домовъ,—говоритъ Лесгафтъ,—и при сравненіи здѣсь новорожденныхъ между собою, легко убѣдиться, что всѣ они различаются между собой не столько чертами лица, сколько силой и

быстротой своихъ жизненныхъ проявленій... Главныя замѣчаемыя въ нихъ различія—это голосъ, большая или меньшая подвижность, вялость или усиленная раздражительность. Здѣсь, слѣдовательно, темпераментъ новорожденнаго, которымъ они, главнымъ образомъ, и различаются, проявляется въ болѣе или менѣе чистомъ видѣ¹⁾.

Однако, и здѣсь, какъ и при образованіи зародыша и всей утробной жизни ребенка, огромное значеніе имѣютъ окружающія его жизненныя условія, въ видѣ различныхъ внѣшнихъ и внутреннихъ возбудителей. Какое вліяніе эти возбудители имѣютъ на развитіе организма вообще, показали многочисленныя опыты надъ животными, вскормленными на различной пищѣ, при неодинаковыхъ условіяхъ тепла, свѣта и воздуха, и обнаружившими въ зависимости отъ этого различія въ ростѣ, вѣсѣ, быстротѣ движенія и т. д.

Вопросъ о наследственности пріобрѣтаетъ для педагога и воспитателя особенно важное значеніе, когда онъ имѣетъ дѣло съ дѣтьми отстающими и умственно отсталыми. Нерѣдко внезапное отклоненіе отъ нормы раньше успѣвавшаго ученика заставляетъ учителя недоумѣвать. Нельзя поэтому не согласиться съ Лаемъ²⁾, требующимъ, чтобы школа вела характеристики своихъ учениковъ, „въ которыхъ, на ряду со способностями, недостатками и описаніемъ семейныхъ отношеній, было бы удѣлено мѣсто соціальной средѣ и наследственности“. Въ „Экспериментальной педагогикѣ“ Лай³⁾ предлагаетъ довольно подробную таблицу для веденія „личнаго листа“ ученика (ученикъ, какъ отдѣльное лицо и какъ членъ той среды, въ которой онъ живетъ).

Чтобы выяснитъ себѣ вопросъ, насколько физическая природа родителей передается дѣтямъ, и насколько послѣднія являются отвѣтственными за грѣхи родителей, обратимся къ статистическимъ даннымъ. Въ послѣднее время въ Германіи произведены изслѣдованія въ 36 вспомогательныхъ школахъ для отстающихъ дѣтей. Оказалось, что 60% изслѣдованныхъ дѣтей отягчены наследственностью. (Лай).

Д-ръ Кассель, производившій изслѣдованія надъ умственно отсталыми дѣтьми въ Берлинѣ, нашелъ, что причиною

1) П. Лесгафтъ. „Семейное воспитаніе“, стр. 144.

2) Лай. „Экспериментальная дидактика“, стр. 304.

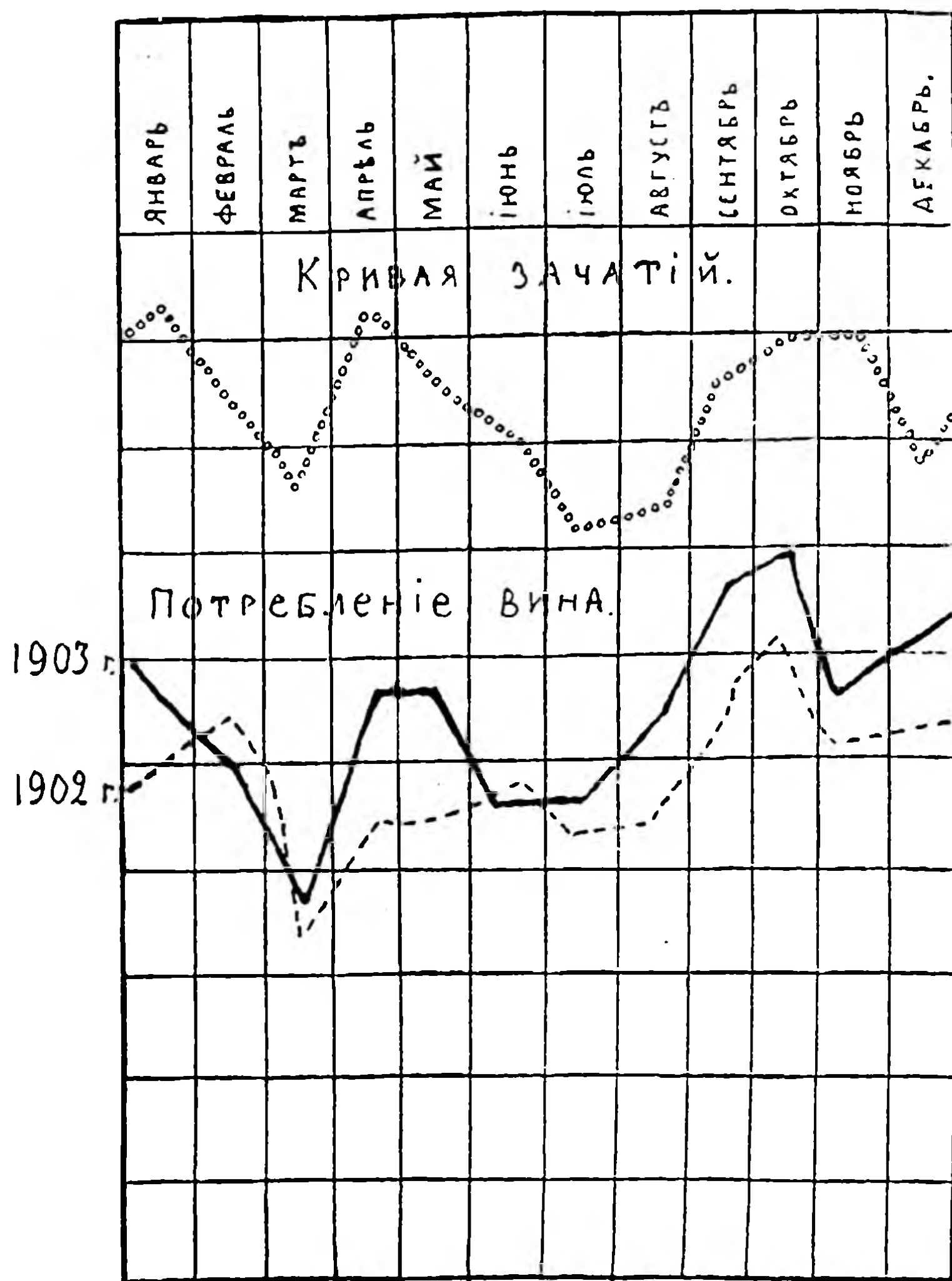
3) Лай. „Экспериментальная педагогика“, стр. 26.

ихъ отсталости являются—наслѣдственная первная неуравновѣшенность, пьянство родителей, сифились, рахить и „судороги“ (въ первые годы жизни) (Лай). Къ перечисленнымъ общимъ причинамъ нужно отнести еще туберкулезъ, вліяющій на сложеніе ребенка и ослабляющій силу противодѣйствія его различнымъ болѣзнямъ, а также кровное родство родителей.

Выше было указано, что измѣненія, происшедшія въ организмѣ подвліяніемъ жизненныхъ условій, передаются по наслѣдству, и что особенное значеніе эти уклоненія имѣютъ въ моментъ зачатія и въ періодъ утробной жизни ребенка. Понятно поэтому, почему сифились и алкоголь, разрушающе дѣйствующіе на организмъ чловѣка и измѣняющіе свойство зародышной клѣтки, отзываются и на потомствѣ.

Очень интересны въ этомъ отношеніи изслѣдованія, произведенныя какъ за границей, такъ и у насъ, въ Россіи. Всѣ они показываютъ, что наибольшее количество зачатій падаетъ на мѣсяцы наибольшаго пьянства. Въ прямой зависимости отъ момента зачатія находится и количество рождаемыхъ на свѣтъ хилыхъ и слабоумныхъ дѣтей.

При медицинскомъ освидѣтельствваніи больныхъ—алкоголиковъ, хроническихъ алкоголиковъ и пьющихъ запоемъ,—оказывается, что огромный процентъ ихъ—отъ 60% до 90%—отягченъ невропатической алкогольной наслѣдственностью. При этомъ прямая невропатическая наслѣдственность особенно отмѣчается у страдающихъ запоемъ. (Изслѣдованія д-ра А. М. Мендельсона, завѣдующаго амбулаторіей С.-ПБ.



Изъ коллекціи — А. М. Коровина.

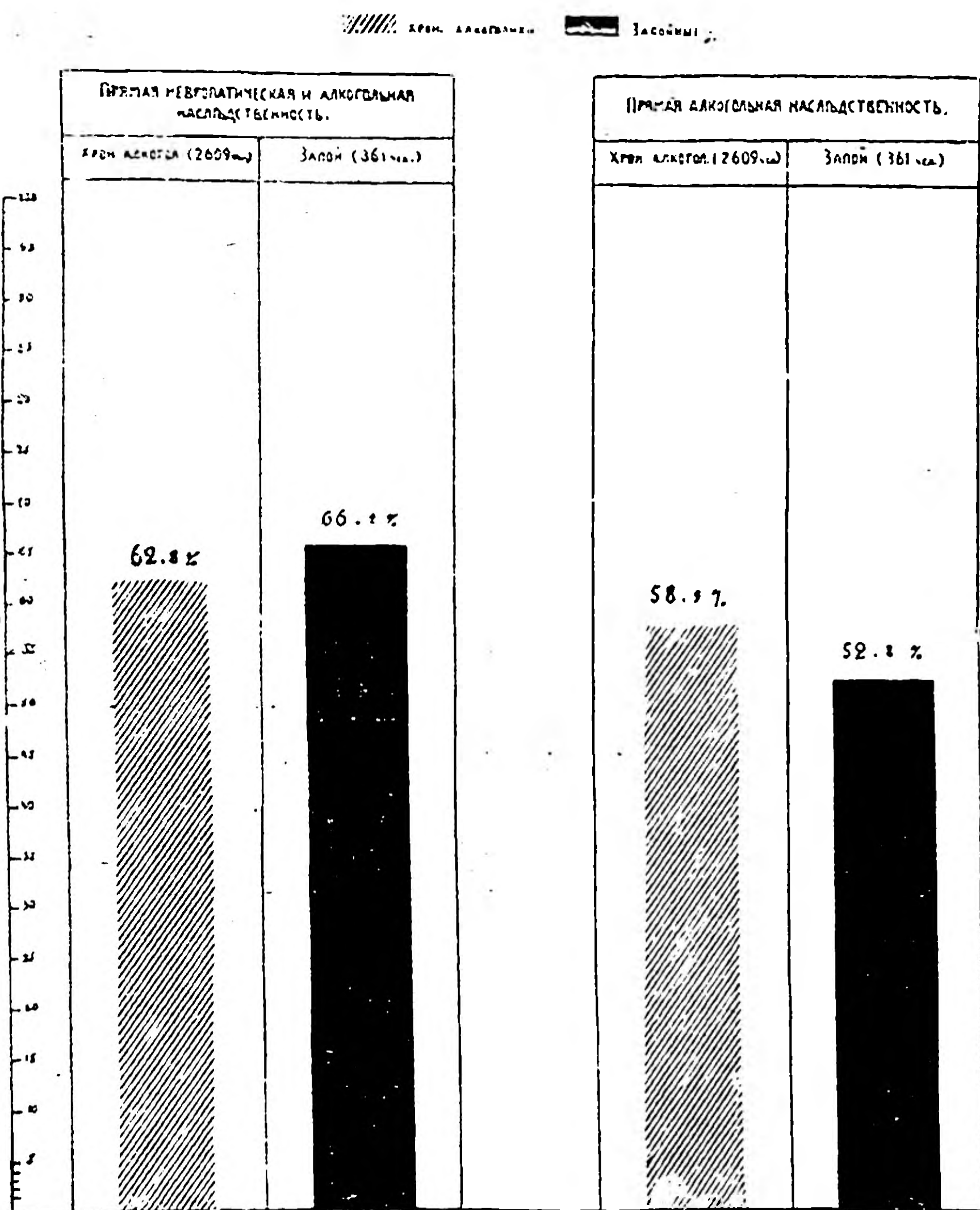
Зачатіе и потребленіе вина по мѣсяцамъ въ Европейской Россіи.

гор. попечительства о народной трезвости, д-ра Е. Б. Рига и др.).

Статистическія данныя, собранныя профессоромъ Г. Бунге („Алкоголизмъ и вырожденіе“) относительно 1600 семей, показываютъ, что „хроническое алкогольное отравленіе отца есть главная причина неспособности кормить у дочери“. Это ясно показываетъ слѣдующая таблица его:

Потребленіе алкоголя отцами въ семействахъ, гдѣ

Отцы.	1) мать и дочь объ способны кормить:	2) мать способна кормить, а дочь неспособна:
не пьютъ привычно	52,3%	11,1%
пьютъ привычно умѣренно.	38,1%	11,1%
пьютъ привычно неумѣренно.	6,9%	35,7%
алкоголики.	2,6%	42,2%



Процентъ наследственности (невропатической и алкогольной) среди 2970 больныхъ. (Изъ доклада д-ра А. М. Мендельсона).

Однимъ, изъ наиболее характерныхъ фактовъ постепеннаго вырожденія, благодаря тяжелой наследственности, усугубленной жизненными условіями, является случай, рассказанный Гюйо: семья Уюке, родоначальникомъ которой былъ пьяница, дала за 75 лѣтъ 200 преступниковъ, 90 проститутокъ и 288 слабоумныхъ. Въ послѣднее время изслѣдованія широко ведутся въ этомъ направленіи какъ за границей, такъ и у насъ, въ Россіи.

На выставкѣ 1910 года по борьбѣ съ пьянствомъ въ Петербургѣ имѣется по этому вопросу богатый статистическій матеріаль, собранный различными авторами. Здѣсь мы находимъ изслѣдованія д-ра Сажина, прослѣдившаго судьбу

дѣтей изъ семей алкоголиковъ на ряду съ судьбами дѣтей изъ семей умѣренно пьющихъ, д-ра Рига, Коровина и другихъ.

Несмотря, однако, на многочисленныя изслѣдованія и наблюденія, проблема родовыхъ признаковъ еще далеко не разрѣшена. Совмѣстная работа педагоговъ и врачей въ этой области могла бы дать много новыхъ и цѣнныхъ указаній.

Психическія особенности ребенка и его природныя склонности выгоднѣе всего наблюдать въ первые годы его жизни. Въ раннемъ возрастѣ душевныя проявленія, сила и быстрота физической и психической реакціи, не контролируемой еще сознаниемъ и волей, проявляются особенно ярко и рѣзко. Нивеллирующее вліяніе школы, дающей одну и ту же духовную пищу и предъявляющей всѣмъ безъ различія одинаковыя требованія, еще не сказалось здѣсь. Къ сожалѣнію, въ области изслѣдованія дѣтей домашняго возраста экспериментальная педагогика собрала еще мало практическаго матеріала. Мы имѣемъ довольно многочисленныя данныя, касающіяся вопроса о запасѣ реальныхъ представленій у дѣтей, поступающихъ въ школу, но они выясняютъ преимущественно вліяніе среды на развитіе рѣчи, богатство представленій и т. д. Что же касается особенностей, создающихъ индивидуальныя различія, каковы—характеръ воспріятій, типъ вниманія и памяти, наблюдательность, то онѣ въ возрастѣ до 6—7 лѣтъ очень мало изслѣдованы. Наблюденія и экспериментальныя изслѣдованія надъ дѣтьми, воспитывающимися дома, въ широкихъ размѣрахъ производить, конечно, нельзя. Но въ дѣтскихъ садахъ, народныхъ и т. наз. интеллигентныхъ, куда поступаютъ дѣти въ возрастѣ 4—6 лѣтъ, мы видимъ благодарную и непочатую почву для экспериментальныхъ изслѣдованій. Если считать идеаломъ воспитанія индивидуализацію его, то нужно изучать индивидуальность ребенка какъ можно раньше и именно въ дошкольный періодъ его жизни, когда наслоенія и искусственныя насажденія еще не успѣли затемнить ее.

Гораздо большее количество матеріала дали изслѣдованія дѣтей школьнаго возраста. Ученіе о врожденныхъ типахъ памяти, вниманія, воспріятія, работоспособности, характерѣ колебаній и измѣненій психическихъ явленій въ

зависимости отъ возраста — зиждется на прочномъ научномъ фундаментѣ. На основаніи опредѣленныхъ данныхъ „ученіе о способностяхъ“ старается выяснитъ и отчасти уже выяснило причину зарожденія индивидуальныхъ особенностей, причину возникновенія различныхъ дарованій. Путемъ тщательныхъ экспериментовъ (лабораторныхъ и школьныхъ) оно стремится разложить сложныя душевныя проявленія и психическіе процессы на элементарныя. Ея задача — выяснитъ взаимоотношеніе различныхъ способностей и зависимость ихъ отъ того или иного фізіологическаго явленія. Преимущество эксперимента передъ простымъ наблюденіемъ въ данномъ случаѣ очевидно. Экспериментъ указываетъ индивидуальныя особенности даже тамъ, — говоритъ Мейманъ ¹⁾, — гдѣ простое наблюденіе ихъ можетъ и не замѣтитъ. Достаточно вспомнитъ тѣ характерныя результаты, какіе даютъ, на примѣръ, тахистоскопическія изслѣдованія воспріятій, процесса чтенія, измѣренія времени реакціи (слуховыхъ или зрительныхъ) при помощи хроноскопа и т. д. Самыя тонкія индивидуальныя отличія обнаруживаются въ этихъ опытахъ, требующихъ отъ экспериментатора большой точности и тщательности. Не менѣе интересныя данныя получены по вопросу о быстротѣ и оригинальности ассоціацій у дѣтей разнаго возраста, о типѣ умственной работоспособности, быстротѣ приспособляемости, воспримчивости, степени отвлекаемости и утомленія. Во всѣхъ этихъ изслѣдованіяхъ обнаружена постоянная и законмѣрная связь между психическими и фізическими проявленіями человека. Возьмемъ хотя бы слѣдующій примѣръ, наглядно рисующій взаимоотношеніе между душевными явленіями и состояніями нервной системы. Извѣстно, что энергія нервной системы подвержена опредѣленнымъ колебаніямъ какъ въ теченіе года, такъ и въ продолженіе мѣсяца и дня. Изслѣдованія работоспособности въ различные часы дня и измѣренія чуткости сна въ продолженіе всей ночи дали кривыя, характерныя, какъ показатели дневныхъ и ночныхъ колебаній психофізіологической энергіи. Эти колебанія психофізіологической энергіи различны какъ для каждаго индивидуума, такъ и для каждаго возраста. Въ зависимости отъ этихъ индивидуаль-

¹⁾ Мейманъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ.

ныхъ колебаній, Крепелинъ отличаетъ типъ людей съ наилучшей работоспособностью по утрамъ и типъ людей, отдающихъ предпочтеніе вечерней работѣ.

Въ области сужденія экспериментъ далъ также любопытные результаты. И здѣсь мы имѣемъ дѣло съ значительными индивидуальными уклоненіями и колебаніями, которыя выражаются въ рѣшительности и точности сужденія и въ степени внушаемости.

Всѣ эти изслѣдованія отдѣльныхъ способностей представляютъ, несомнѣнно, большой интересъ. Но они даютъ намъ понятія лишь объ элементарныхъ различіяхъ въ психикѣ людей. Выяснить взаимоотношенія этихъ проявленій, ихъ отношеніе къ сложнымъ процессамъ нашей духовной дѣятельности, отъ которыхъ, главнымъ образомъ, и зависитъ индивидуальность человѣка, современная наука еще не можетъ въ полной степени.

До сихъ поръ мы рассматривали преимущественно тѣ психическія и физическія свойства, которыя унаслѣдованы ребенкомъ отъ родителей. Эти наклонности, представляющія, какъ говоритъ Гюйо, „не что иное, какъ слѣдъ, оставленный прошлой дѣятельностью“, играютъ, какъ мы видѣли, важную роль въ жизни человѣка и въ воспитаніи ребенка въ частности.

Но, съ другой стороны, нельзя отрицать и того огромнаго значенія, какое приобрѣтаютъ въ вопросѣ о воспитаніи разнообразныя, какъ естественныя, такъ и социальныя, факторы. Даже унаслѣдованный нами темпераментъ не можетъ быть признанъ чѣмъ-то неизмѣннымъ и стойкимъ отъ начала до конца нашихъ дней.

Извѣстно, на примѣръ, что уклоненія въ нормальной дѣятельности какого-нибудь органа могутъ видоизмѣнить и самый темпераментъ. Такъ, болѣзнь сердца, съ сопровождающими ее измѣненіями въ кровеносной системѣ, страданія сосудистой и нервной системы въ значительной степени вліяютъ на темпераменты и могутъ человѣка отъ природы холерическаго или сангвиническаго превратить въ меланхолика или флегматика. То же мы часто наблюдаемъ въ старческомъ возрастѣ: старики-сангвиники встрѣчаются относительно рѣдко. И оно понятно, такъ какъ сила и быстрота дѣйствій и чувствованій мѣняются въ зависимости отъ большей или меньшей интенсивности жизненныхъ процессовъ (Лесгафтъ).

Измѣненія, имѣющія мѣсто въ теченіе индивидуальной жизни человѣка, слѣдуетъ поэтому приписывать какъ наследственному предрасположенію, такъ и вліянію окружающихъ жизненныхъ условій. Иногда послѣднія рѣзко и быстро оказываютъ свое дѣйствіе на организмъ. Такъ, горе можетъ быть причиной нервнаго заболѣванія, болѣзни сердца; нездоровая мѣстность можетъ благопріятствовать развитію болѣзненныхъ явленій и даже вызывать ихъ. Но на ряду съ этими явными видоизмѣненіями климатическія и почвенныя условія производятъ медленныя, постоянныя и періодическія измѣненія въ человѣческомъ организмѣ.

Многочисленные опыты надъ животными свидѣтельствуютъ о значеніи свѣта, воздуха, теплоты, движенія, цвѣтныхъ лучей и, наконецъ, пищи на развитіе зародыша и молодого животнаго. Обратимся прежде всего къ этимъ даннѣмъ.

Уже опыты надъ развитіемъ куринаго зародыша (Кохъ, Герлахъ, Дарестъ и др.) показали, что дѣятельность сердца и движенія конечностей зародыша становятся энергичнѣе, если температура искусственно повышается. Постоянно поддерживаемая высокая температура, можно ускорить развитіе зародыша. Но такое искусственное повышение температуры, ускоряя ростъ, приводитъ къ образованію карликовъ и различныхъ уродливостей.

По отношенію къ воздуху замѣтили слѣдующее: чѣмъ большее количество его будетъ притекать къ какой-либо части зародыша, тѣмъ энергичнѣе будетъ развиваться эта часть. Искусственно уменьшая доступъ воздуха Даресту удалось вызвать малокровіе у куринаго зародыша. Выяснилось также, что механическія повторныя сотрясенія яйца могутъ либо совсѣмъ пріостановить развитіе зародыша, либо способствовать образованію уродливыхъ формъ.

Наблюденія надъ животными, произведенныя подъ руководствомъ П. Ф. Лесгафта и приведенныя имъ въ „Семейномъ воспитаніи“, выяснили значеніе различной пищи, свѣта, теплоты, воздуха, цвѣтныхъ лучей и движенія на развитіе и ростъ молодого организма. Такъ, щенята (опытъ Рудкова), вскормленные одной лишь растительной пищей, были вялы и апатичны; они отличались худобой, слабостью ногъ, большимъ животомъ и др. болѣзненными явленіями. Питавшіеся молочной пищей развивались нормально. Они были

веселы и бодры, движенія ихъ были свободны, ловки и смѣлы. Вскормленные исключительно мясной пищей отличались круглыми формами, общимъ нормальнымъ развитіемъ, но были злѣе и трусливѣе выросшихъ на молочной пищѣ. При дѣйствіи на животныхъ цвѣтныхъ лучей (Горбачевичъ), оказалось, что они различно вліяютъ на ихъ ростъ, вѣсъ, подвижность и жизнерадостность, и что лучи спектра дѣйствуютъ пропорціонально ихъ яркости. Красные и оранжевые лучи дали наибольшую прибавку въ вѣсѣ; щенята, выросшіе подъ ихъ дѣйствіемъ, отличались большей силой, были тяжелы, солидны, упрямы и часто грызлись между собою. Выросшіе въ синемъ и фіолетовомъ цвѣтѣ были апатичны и вялы. Наибольшей рѣзвостью и игривостью отличались щенки, выросшіе въ зеленомъ цвѣтѣ. При меньшей прибавкѣ въ вѣсѣ они обнаружили лучшей ростъ. Средними по своимъ качествамъ между зелеными и синими являлись выросшіе въ бѣломъ цвѣтѣ.

Такимъ образомъ, развитіе и ростъ организма, интенсивность его жизненныхъ проявленій, зависятъ въ значительной степени отъ количества и качества пищи, отъ свѣта, воздуха и тепла. Въ этомъ отношеніи между животнымъ и растительнымъ міромъ существуетъ полная аналогія. Съ увеличеніемъ тепла движеніе протоплазмы въ клѣткахъ становится быстрѣе, ростъ растенія ускоряется. И тутъ и тамъ ускореніе жизненныхъ процессовъ связано съ извѣстнымъ *optimum*'омъ температуры, послѣ котораго движеніе замедляется и даже совершенно прекращается. Такую же аналогію можно наблюдать въ вліяніи свѣта на растенія и животныхъ. Растенія, выросшія въ темнотѣ, теряютъ зеленую окраску листьевъ; листья, растущіе въ тѣни, имѣютъ меньше хлорофила. Лишая животного свѣта и достаточнаго доступа воздуха, удается вызвать въ нихъ малокровіе и т. д.

Ясно, что развитіе человѣческаго организма и всей духовной жизни его подвержено вліянію тѣхъ же естественныхъ факторовъ. Въ рѣзкихъ и крайнихъ своихъ проявленіяхъ это вліяніе было извѣстно съ давнихъ поръ. Дѣйствительно, стоитъ только вспомнить жителей веселаго юга и суроваго, хмураго сѣвера, чтобы понять, какое дѣйствіе могутъ оказать климатъ, почва и вся окружающая природа на складъ жизни, на физическія и психическія особенности

какъ отдѣльнаго индивидуума, такъ и цѣлаго народа. Что сдѣлало обитателя крайняго сѣвера низкорослымъ, малоподвижнымъ, угрюмымъ, неразговорчивымъ и умственно малоразвитымъ, если не окружающія его жизненные условия? И, наоборотъ, южане съ ихъ подвижностью, горячностью, живостью ума,—чему обязаны они этими качествами, если не богатству природы, обилію и разнообразію впечатлѣній? Особенности, свойственныя итальянцу, англичанину, русскому или эскимосу, мы считаемъ національными. Но, несомнѣнно, что эти черты, характеризующія обитателя той или иной мѣстности, стали „національными“ не сразу, а путемъ долгаго и постояннаго вліянія окружающей среды и такимъ же путемъ могутъ быть утеряны.

Мѣстность обуславливаетъ физическую природу человека, родъ его занятій, его интеллектуальныя особенности и его роль въ исторіи человѣчества. „Дайте мнѣ карту какой угодно страны,—говоритъ Cousin,—съ ея устройствомъ поверхности, климатомъ, орошеніемъ, вѣтрами, ея природными богатствами, флорой и фауной, и я скажу вамъ, каковъ долженъ быть человекъ, ее обитающій, и какое мѣсто эта страна займетъ въ исторіи“.

По вопросу о вліяніи климата и почвы на ростъ и развитіе представителей разныхъ народностей мы имѣемъ довольно многочисленныя и интересныя данныя. Наиболѣе рѣзкое вліяніе климата сказывается на обитателяхъ крайняго сѣвера или жаркихъ странъ. И тѣ и другіе низкорослы. Еще Аристотель, Плиній и Геродотъ упоминали о неграхъ-карликахъ, которыхъ они называли пигмеями. Одно время ихъ совершенно потеряли изъ виду. Но въ 19 в. африканскіе путешественники (Стенли, Вольфъ, Швейнфуртъ и др.) попали на ихъ слѣдъ. Племя это, называемое одними Акка-Акка, другими Тикки-Тикки, живетъ почти у самаго экватора (5° ю. ш.). Ростъ Акка въ среднемъ колеблется между 90—140 см., а вѣсъ его равенъ приблизительно 40 клг. Чѣмъ дальше отъ экватора, тѣмъ выше ростъ негровъ. Въ холодныхъ странахъ ростъ человека достигаетъ 155—160 см. (эскимосы, лапландцы) ¹⁾.

Изученіе роста различныхъ европейскихъ народностей

¹⁾ Fröhlich. Die menschliche Körperlänge. Allgem. Medic. Centr. Zeitung. 1896. № 5.

дало слѣдующую характерную таблицу (на основаніи изслѣдованій различн. авторовъ):

(Ростъ обозначенъ въ сантиметрахъ):

французы	165	англичане и ирландцы.	169
испанцы.	165,8	шведы.	170
итальянцы	166,8	шотландцы	170,8
нѣмцы	168	америк. Соед. Шт..	171,4
датчане	168,5	норвежцы.	172,8

Ростъ русскихъ колеблется въ зависимости отъ мѣстности и народности. Наименьшимъ ростомъ отличаются обитатели западнаго края (164,15), финскія и татарскія племена востока, среднимъ—великороссы и наибольшимъ ростомъ жители остзейскихъ губерній и малороссы.

Замѣчено также, что на высокихъ горахъ съ суровымъ климатомъ человѣческой организмъ развивается медленнѣе и не достигаетъ такого роста, какъ въ мѣстностяхъ, ниже лежащихъ. Съ другой стороны, установлено, что у горныхъ жителей грудная клѣтка шире, что обусловливается интенсивностью дыханія на высокихъ горахъ (Виллерме).

Худощавость и сильную мускулатуру степныхъ обитателей многіе склонны приписать преимущественно вліянію почвы—сухости ея и отсутствію воды.

Дѣйствіе свѣта на психическое и физическое здоровье человѣка очевидно. Достаточно взглянуть на дѣтей, живущихъ въ подвалахъ и подземельяхъ и недѣлями не выходящихъ на улицу, и сравнить ихъ съ краснощеками ребятами болѣе зажиточныхъ родителей, пользующимися въ достаточной мѣрѣ и воздухомъ и солнечнымъ свѣтомъ. То же мы можемъ наблюдать на рудокопахъ или на людяхъ, томящихся въ мрачныхъ тюрьмахъ и лишенныхъ свѣта и прогулокъ. Въ своемъ докладѣ о дѣйствиіи свѣтовой энергіи на организмъ человѣка Dudley d'A. Wirght указываетъ между прочимъ на характерныя статистическія данныя, собранныя въ Пенсильванской тюрьмѣ. Въ старой Пенсильванской тюрьмѣ смертность была очень велика, при чемъ 50% умирало отъ чахотки. Когда же тюрьма была перестроена и увеличенъ доступъ свѣта въ камеры, и когда, наконецъ, осужденнымъ были разрѣшены ежедневныя прогулки, общая смертность уменьшилась вдвое, а число умирающихъ отъ чахотки—втрое.

Вопросъ о вліяніи почвы и климата на развитіе чело-вѣческаго организма въ теченіе его индивидуальной жизни мало еще изслѣдованъ. Между тѣмъ, уже первые шаги въ этомъ направленіи дали весьма цѣнныя указанія для воспитателя.

Совершенно случайно, наблюдая вліяніе измѣненной пищи на учениковъ въ школѣ для глухо-нѣмыхъ (взвѣшивая и измѣряя ихъ для этой цѣли), Malling-Hansen обратилъ вниманіе на періодическія колебанія въ ростъ и вѣсѣ тѣла въ зависимости отъ времени года. Изслѣдованія Malling-Hansen'a и его выводы были затѣмъ провѣрены и дополнены наблюденіями врача Schmidt-Monnard'a въ нѣмецкихъ народныхъ школахъ. Полученные результаты прежде всего показали, что періоды усиленнаго роста не совпадаютъ съ періодами наибольшей прибавки въ вѣсѣ. Благопріятнымъ для развитія роста является время съ февраля по августъ, замедленіе въ ростъ замѣчается съ сентября по январь. Увеличеніе тѣла въ вѣсѣ, въ связи съ накопленіемъ мышечной силы, наблюдалось съ іюля по январь, задержка — съ февраля по іюнь. Скойтенъ въ Антверпенѣ и Лобзинъ въ Килѣ нѣсколько расширили эти наблюденія, изслѣдуя годовыя колебанія роста и мышечной силы на ряду съ колебаніями въ умственномъ развитіи. Критеріемъ умственнаго развитія для Скойтена служила степень концентраціи вниманія, для Лобзина — сила памяти. Результаты обоихъ изслѣдователей совпали и обнаружили четыре характерныхъ періода развитія мышечной силы: 1) значительный приростъ — съ октября по январь, 2) уменьшенія ея — съ января по мартъ, 3) повышеніе — съ апрѣля по іюнь (особенно въ лѣтніе мѣсяцы) и 4) паденіе — съ іюля по сентябрь. Усиленіе и ослабленіе умственной работы то совпадаютъ съ повышеніемъ и пониженіемъ мышечной силы, то, наоборотъ, расходятся съ ней. Такъ, съ октября по январь умственная работа усиливается наравнѣ съ мышечной силой, съ января по мартъ она ослабѣваетъ вмѣстѣ съ ней. Иное мы видимъ въ теченіе лѣтнихъ мѣсяцевъ: они оказались болѣе выгодными для мышечной работы, нежели для умственной. Послѣднее явленіе станетъ болѣе понятнымъ, если принять во вниманіе также періоды усиленнаго роста, падающіе, главнымъ образомъ, на весенніе мѣсяцы и отчасти на лѣтніе. Наиболѣе

интенсивное развитие организма — увеличение роста и мышечной силы в течение летних месяцев — совершается очевидно „за счет умственного развития“ (Мейманъ).

Изследуя дыхание детей, Smith замѣтилъ, что оно, подобно росту, увеличивается къ веснѣ и падаетъ ко осени; Finsen, задавшійся цѣлью изслѣдовать количество гемоглобина в крови в различные времена года, нашелъ, что накопление его в крови постепенно увеличивается съ весны до конца лета. Очевидно, и здѣсь усиление солнечнаго свѣта и повышение температуры воздуха вліяютъ на количество образующагося в крови гемоглобина. Недостаточное количество свѣта и тепла влечетъ за собой задержку в развитии мышечной силы. Увеличивающаяся сила свѣта в то же время благоприятствуетъ духовному развитію (повышение способности сосредоточивать вниманіе — в опытахъ Скойтена, сила памяти — в опытахъ Лобзина). Что же касается тепла, то оно благотворно дѣйствуетъ лишь до извѣстнаго предѣла: в жаркіе летніе мѣсяцы умственная работа ослабѣваетъ.

Всѣ эти изслѣдованія являются цѣнными показателями вліянія погоды на развитие духовныхъ и физическихъ силъ ребенка. Полученныя годовыя колебанія могутъ, конечно, видоизмѣняться в зависимости отъ мѣстности и климата. Это обстоятельство, какъ справедливо замѣчаетъ Лай, должна имѣть в виду каждая школа при разработкѣ плана учебныхъ занятій, распредѣленіи каникулъ и экзаменовъ.

Не меньшее значеніе для развитія человѣка имѣютъ среда и общество, среди которыхъ онъ живетъ и воспитывается. Какъ среда вліяетъ на характеръ человѣка, какъ она порой „заѣдаетъ“ его, дѣлаетъ безпомощной, слѣпой игрушкой в рукахъ судьбы, художественно и ярко изображено в беллетристическихъ произведеніяхъ лучшихъ нашихъ писателей. Вспомнимъ „Обломова“, „Героя нашего времени“, нѣкоторые типы Горькаго и др. Большой интересъ представляютъ также талантливыя и научныя характеристики великихъ людей, героевъ исторіи, показывающія вліяніе социальныхъ условій на развитие личности. Но эти интуитивныя описанія, хотя и являются часто психологически вѣрными, жизненными и типичными для извѣстнаго времени, мѣста и среды людей, но почти исключительно занимаютъ этической стороной вопроса. Авторовъ этихъ описаній интересуютъ нравственные поступки и міросозерцаніе человѣка, и они стара-

ются выяснить связь и зависимость ихъ отъ социальныхъ условий.

Однако, для болѣе обширнаго изслѣдованія дѣтей даже въ этомъ направленіи сдѣлано еще очень мало. Одной изъ наиболѣе удачныхъ попытокъ дать классификацію „школьныхъ типовъ“, основанную на нравственныхъ проявленіяхъ дѣтей, нужно считать классификацію Лесгафта. Его „Школьные типы“ жизненными и яркими красками рисуютъ вліяніе семейнаго воспитанія на образованіе въ дѣтяхъ нравственныхъ устоевъ. „Типы дѣтей могутъ быть различаемы между собою только по умственному и нравственному ихъ развитію. Поэтому всего удобнѣе, повидимому, различать: типъ опытно-рефлекторный или лицемѣрный—отсутствіе правды; типъ разсудочный, знающій или честолюбивый, возбуждаемый опредѣленными сильно развитыми чувствованіями и условно-правдивый; типъ разумный, понимающій или добродушный, правдивый, но съ несоотвѣтствующимъ умственному физическимъ развитіемъ. Угнетенные типы: мало-сознательный и мало-правдивый или мягко-забитый; болѣе сознательный и условно-правдивый злобно-забитый, угнетенный произволомъ и несправедливымъ отношеніемъ; сознательный и правдивый или угнетенный типъ — физическій трудъ превышаетъ умственный, мало отвлеченія. Нормальный типъ—разумный и идеально-правдивый: умственное и физическое развитіе въ полной гармоніи между собою“.¹⁾ Въ зависимости отъ того, какъ обращаются съ ребенкомъ дома и въ какомъ обществѣ онъ растетъ, онъ явится въ школу „лицемѣрнымъ“, „честолюбивымъ“, „добродушнымъ“, „мягко-забитымъ“, „злобно-забитымъ“ или „угнетеннымъ“. И если школѣ не удастся видоизмѣнить его задатки, то характеръ его неизбежно сложится на основаніи тѣхъ данныхъ, которыя заложила въ немъ семья.

Въ своей статьѣ „Духовное наслѣдіе со стороны отца и матери“ д-ръ Отто Бодштейнъ²⁾ подвергаетъ тщательному анализу біографіи и автобіографіи великихъ людей (Гете, Гейне, Шопенгауера, Ницше, знам. арт. Герингъ, Линецъ и др.). На основаніи этихъ субъективныхъ данныхъ, онъ пытается-

1) П. Лесгафтъ. Семейное воспитаніе и его значеніе.

2) Otto Boodstein. Der Kinder geistiges Erbe von Vater-oder Mutterseite. (Zeitschrit für Experim. Pädag. 1910. X Bd. Heft 1.

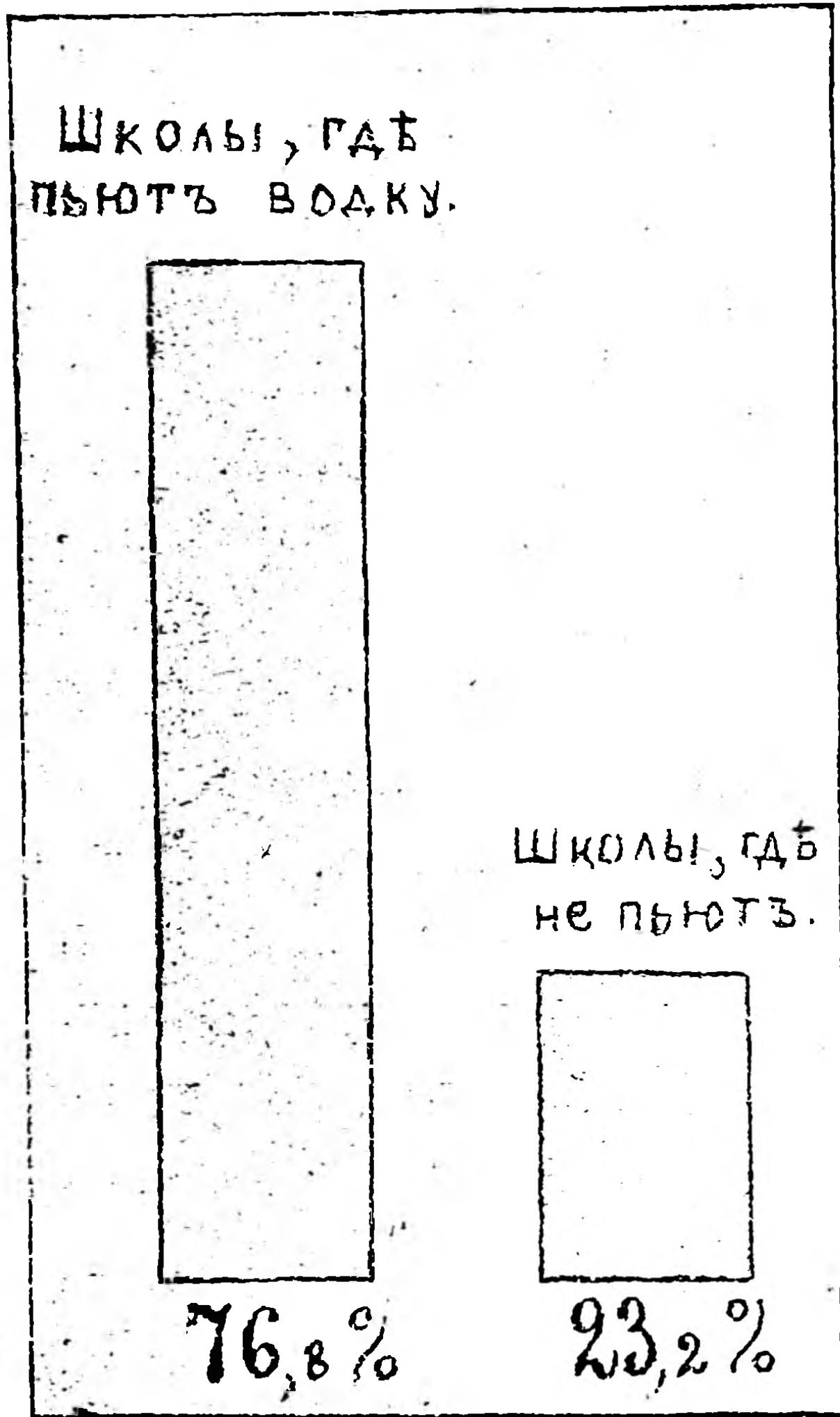
ся установить, что въ томъ или иномъ художникѣ, поэтѣ или философѣ является унаслѣдованнымъ отъ родителей (отъ матери или отца), и какъ эти отдѣльныя унаслѣдованныя черты, комбинируясь, создали опредѣленный душевный складъ. Такія сопоставленія новы и интересны, но научную цѣнность они приобрѣтутъ лишь тогда, когда явятся дополненіемъ къ объективному экспериментальному изслѣдованію и наблюденію. Въ этомъ направленіи работаетъ въ настоящее время Юнгъ.

Экспериментальная педагогика стремится выяснить вліяніе семьи и ея общественнаго положенія на физическое состояніе ребенка, на развитіе умственныхъ способностей его, развитіе рѣчи, богатство представленій, способъ мышленія, образование религіозныхъ и этическихъ понятій и т. д.

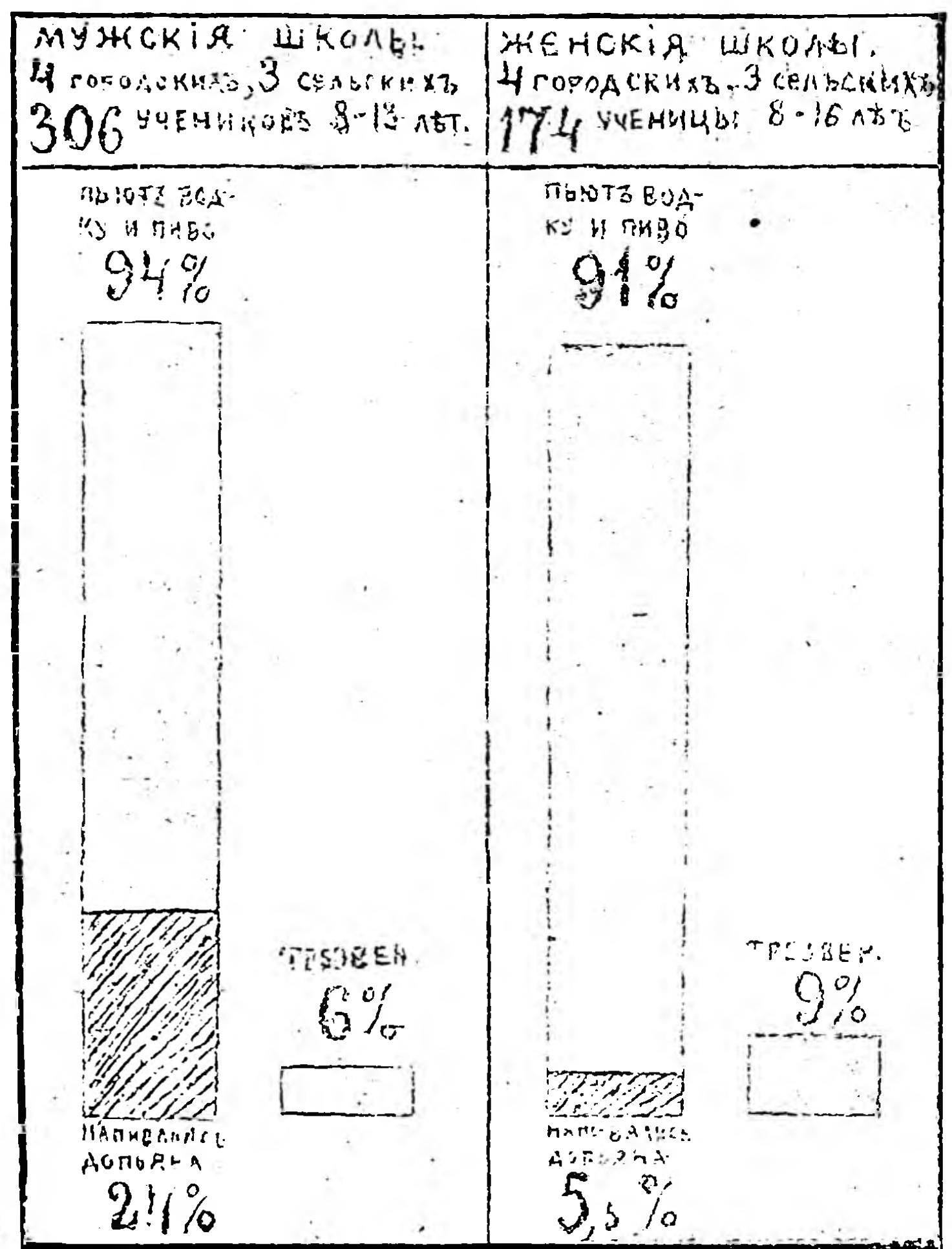
Научныя изслѣдованія, предпринятыя въ Америкѣ, Россіи, Германіи, Италіи и др. странахъ, прежде всего обнаружили вліяніе соціальнаго и имущественнаго положенія родителей на физическое развитіе ребенка. По мнѣнію г-жи Hösch-Ernst, разница въ общественномъ положеніи семьи, возможность родителей дать своимъ дѣтямъ достаточную и здоровую пищу, создаютъ большія отличія среди дѣтей, нежели принадлежность ихъ къ той или иной національности. Чѣмъ больше достатокъ въ семьѣ, тѣмъ здоровѣе дѣти. При хорошемъ питаніи физическое развитіе дѣтей идетъ быстро, при плохомъ оно значительно замедляется (Pagliani). У дѣтей зажиточныхъ родителей наблюденія Скойтена обнаружили большую мышечную силу, нежели у дѣтей бѣдныхъ родителей. То же относится и къ росту. Если мы вспомнимъ результатъ многочисленныхъ опытовъ, показавшихъ, что физически здоровыя дѣти въ среднемъ являются и болѣе развитыми въ умственномъ отношеніи, то значеніе соціальнаго положенія родителей въ дѣлѣ духовнаго развитія ребенка станетъ яснымъ.

Но причиной физической отсталости дѣтей и различныхъ заболѣваній является часто не столько бѣдность родителей, сколько невѣжество ихъ. Извѣстно, на примѣръ, какое значеніе для здоровья ребенка имѣетъ нормальная продолжительность сна, этого лучшаго возстановителя силъ. Между тѣмъ, изслѣдованія Bernhard'a въ Берлинѣ показали, что сонъ дѣтей всѣхъ возрастовъ на 1 ч. 40 м. меньше нор-

мальнаго. Причиной подобнаго систематическаго недосыпанія является здѣсь не бессонница и не обремененіе школьными занятіями, а непониманіе родителей. Тому же невѣжеству нужно приписать употребленіе алкоголя и злоупотребленіе имъ въ дѣтскомъ возрастѣ. Изъ наблюденій Веуер'а въ Вѣнѣ и др. изслѣдователей видно, какое дѣйствіе алкоголь оказываетъ на умственное развитіе дѣтей: лучшіе успѣхи въ школѣ оказывали тѣ ученики и ученицы, кото-



Потребленіе водки школьниками обоюго пола въ 586 сельск. школахъ Курской губ. въ 1903 г. (Изъ коллекціи А. М. Коровина).



Потребленіе водки петербургскими школьниками. (Изъ коллекціи А. М. Коровина).

рые никогда еще не получали спиртныхъ напитковъ, и наилучшіе—тѣ, которые получали пиво три раза въ день.

Изслѣдованія д-ра Коровина, произведенныя имъ въ 586 школахъ Курской губерніи въ 1903 году, показали, что школы, гдѣ дѣти пьютъ водку, составляютъ 76,8%. Обслѣдованіе петербургскихъ начальныхъ школъ—мужскихъ и женскихъ—дало еще болѣе внушительныя цифры: въ 4 городскихъ и 3 сельскихъ мужскихъ школахъ количество пьющихъ въ возрастѣ отъ 8—13 л. водку и пиво составляетъ 94%, неьющихъ 6%; въ женскихъ школахъ пьющія со-

ставляютъ 91%, непьющія 9%; напивались до пьяна мальчиковъ 24%, дѣвочекъ 5,5%.

Наблюденія Kelsebitter'a въ Берлинѣ и Лая въ Карлсруэ дали такія же ужасающія цифры. По даннымъ Лая, изъ 200 учениковъ народной школы только 4 никогда не получали спиртныхъ напитковъ. И приучаютъ дѣтей къ употребленію алкоголя въ большинствѣ случаевъ сами родители. Въ своей діаграммѣ: „Кто поить сельскихъ школьниковъ Московск. губ.“ д-ръ А. М. Коровинъ показываетъ, что изъ 9473 пьющихъ мальчиковъ 68,3% получали алкоголь отъ самихъ родителей, 26,6% отъ знакомыхъ и родныхъ, остальные 8,1% напивались сами или въ дѣтской компаніи. То же относительно дѣвочекъ: изъ 3673 дѣвочекъ 72,2% получали спиртные напитки отъ родителей, 23,1% отъ родныхъ и знакомыхъ, остальные 4,7% пили сами или въ дѣтской компаніи.

Причину зла слѣдуетъ въ большинствѣ случаевъ искать не въ умысленномъ злоупотребленіи алкоголемъ, а въ абсолютномъ непониманіи того вреда, какой онъ наноситъ дѣтскому организму. Наоборотъ, родители нерѣдко видятъ въ винѣ и пивѣ одно изъ средствъ для укрѣпленія силъ ребенка, и чѣмъ невѣжественнѣе среда, тѣмъ крѣпче держится въ ней этотъ предрасудокъ. Очень распространена также привычка какъ среди достаточнаго класса, такъ и въ народныхъ массахъ, давать дѣтямъ крѣпкіе напитки по тѣхъ и ради. Ребенокъ морщится—надъ нимъ смѣются. Чтобы показать себя молодцомъ и „совсѣмъ взрослымъ“, онъ преодолеваетъ отвращеніе и... проситъ еще. Вскорѣ онъ дѣйствительно становится молодцомъ и достойнымъ ученикомъ своихъ учителей.

Вліяніе среды на умственное развитіе лучше всего, конечно, изслѣдовать въ самые ранніе годы жизни ребенка, когда онъ еще находится во власти семьи. опыты, произведенные до настоящаго времени въ дѣтскихъ садахъ, имѣли цѣлью ознакомить главнымъ образомъ съ запасомъ реальныхъ представленій у поступающихъ въ школу. Они показали, что по количеству и качеству представленій, по развитію рѣчи и наблюдательности дѣти интеллигентныхъ и невѣжественныхъ родителей, богатыхъ и бѣдныхъ значительно отличаются другъ отъ друга. Съ другой стороны, большое вліяніе на запасъ и характеръ свѣдѣній, приноси-

мыхъ дѣтьми въ школу, имѣеть жизнь въ городѣ или деревнѣ. Необходимо поэтому, — говоритъ Стенли Холль, — каждому педагогу ознакомиться съ „умственнымъ багажомъ“ вновь поступающаго ученика. Учитель не въ правѣ пренебрегать тѣми свѣдѣніями и представленіями, которыя ученикъ приноситъ съ собой въ школу. Онъ не въ правѣ предполагать, что такія-то знанія уже существуютъ у ученика, и безъ провѣрки строить на нихъ все свое дальнѣйшее обученіе. Стенли Холль обращаетъ вниманіе на нецѣлесообразность нашихъ букварей, предлагающихъ городскимъ дѣтямъ на первыхъ же порахъ чуждые имъ образы изъ сельской жизни.

Воспринимается лучше то, что ближе ребенку. Деревенскія дѣти, какъ замѣчено, съ большей любовью относятся къ естественнымъ наукамъ, нежели городскія. Они любятъ и понимаютъ природу и наблюдательны. Городской ребенокъ воспринимаетъ по преимуществу движущіеся, быстро исчезающіе объекты, почему и представленія о нихъ не отличаются точностью. Деревенскій ребенокъ наблюдаетъ покоющіеся предметы, что даетъ ему возможность подолгу останавливаться на нихъ. Городскія дѣти любятъ деревню, мечтаютъ о ней, считаютъ ее тѣмъ раемъ, куда послѣ смерти попадаютъ лишь праведники (опросъ дѣтей въ Бостонѣ). Практика показала, что лучшимъ образовательнымъ средствомъ является хотя бы кратковременное пребываніе городскихъ дѣтей въ деревнѣ. Тамъ они крѣпнутъ умственно и физически; тамъ они пріобрѣтаютъ не только новыя свѣдѣнія, но — что еще важнѣе — они развиваютъ свою наблюдательность, научаются видѣть и понимать природу.

По отношенію къ дѣвочкамъ изслѣдованія еще больше подчеркнули вліяніе среды и семейнаго воспитанія на развитіе, богатство и оригинальность представленій.

Важно отмѣтить, что очень часто данныя, характеризующія психику мальчиковъ и дѣвочекъ, можно объяснить какъ врожденными и унаслѣдованными особенностями, такъ и вліяніемъ среды. Изслѣдованія, произведенныя въ этой области, малочисленны и несовершенны и не могутъ еще указать намъ, какія изъ отмѣченныхъ особенностей пріобрѣтаются подъ вліяніемъ семьи, общества, воспитанія или школы и что является результатомъ большей врожденной дифференціаціи ума.

Что касается реальныхъ представленийъ, приносимыхъ дѣвочками въ школу (знанія предметовъ домашняго обихода, религіозныхъ понятій и т. д.), то характеръ ихъ можно приписать тому особому положенію, какое дѣвочка занимаетъ дома. Въ силу вѣками сложившихся въ семьѣ традицій, разнообразныя впечатлѣнія улицы и окружающей природы, общеніе съ людьми разнаго соціальнаго положенія, дѣвочкѣ гораздо менѣе доступны, нежели мальчику. Особенно это обстоятельство нужно имѣть въ виду, когда учитываешь результаты наблюденій въ заграничныхъ школахъ. То же относится къ изслѣдованію въ нашихъ народныхъ школахъ и народныхъ дѣтскихъ садахъ. Не слѣдуетъ забывать, что въ бѣдныхъ семьяхъ дѣвочки привязаны къ дому, исполняютъ съ раннихъ лѣтъ обязанности няни, прислуги и т. д., и что это обстоятельство надолго кладетъ печать на всю ихъ психику.

Какъ быстро дѣти, поступающія со скуднымъ запасомъ знаній, пріобрѣтаютъ его, видно изъ опытовъ, поставленныхъ въ дѣтскихъ садахъ. Такъ, Стенли Холль, Барталомей, Нечаевъ и др. нашли, что дѣти, обучающіяся въ дѣтскихъ садахъ, значительно превосходятъ другихъ по количеству реальныхъ представленийъ и по точности воспріятія.

Казалось бы, что школа, правильно поставленная, всегда должна благотворно вліять какъ на умственное, такъ и на физическое развитіе ребенка. Изслѣдованія, однако, показали другое. Поскольку это вина школы вообще—покажетъ будущее. При настоящей своей организаціи она даетъ довольно печальные результаты.

На дѣтей, рано поступающихъ въ школу, а именно на пятилѣтнихъ, послѣдняя оказываетъ наиболѣе вредное вліяніе (Engelsperger и Ziegler). То же замѣчается относительно дѣтей со слабымъ здоровьемъ, и только совершенно здоровыя сравнительно хорошо переносятъ школьный режимъ въ первые годы обученія. Количество заболѣваній (малокровіе, головныя боли и т. д.) съ перваго года обученія до конца послѣдняго года удваиваются (Axel Key, Schmidt-Monnard, Quirsfeld). Дѣти 7-лѣтняго возраста, посѣщающія школу, по изслѣдованіямъ Schmidt-Monnard'a, обнаруживаютъ меньшую прибавку въ вѣсѣ, нежели тѣ, которыя въ школѣ не обучаются. Дѣти народныхъ школъ болѣютъ въ среднемъ больше, нежели воспитанники того же возраста въ средней

школъ. Количество заболѣваній въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ становится особенно велико въ старшихъ классахъ, когда требованія школы повышаются. Такъ, число страдающихъ головными болями въ старшемъ классѣ доходитъ до 60%. Количество близорукихъ, составлявшихъ въ возрастѣ до 11 лѣтъ (въ средн. мужск. гимн.)—4,2%, въ старшемъ классѣ возросло до 43%.

По изслѣдованіямъ Uffelmann'a и другихъ, число нервныхъ дѣтей растетъ съ каждымъ классомъ. Причиной тому является все возрастающее переутомленіе отъ непосильныхъ школьныхъ занятій. „Пріемъ въ школу дѣтей слишкомъ ранняго возраста, — говоритъ Бургерштейнъ, ¹⁾ слишкомъ обширныя учебныя программы въ старшихъ классахъ, слишкомъ большая продолжительность уроковъ или ежедневныхъ занятій, нецѣлесообразное распредѣленіе времени, непрактичный планъ занятій, неудачные методы преподаванія, обиліе задаваемыхъ уроковъ, откладываніе занятій на послѣднія недѣли передъ экзаменами и т. д.—это факторы, которые должны повлечь за собой чрезмѣрное напряженіе мозга съ его послѣдствіями“. „Въ современной школѣ, — говоритъ онъ дальше, —слишкомъ большое значеніе придаютъ „многознаиству“—обилію фактическихъ свѣдѣній и обременяютъ память масой маловажныхъ знаній, не находящихъ въ жизни никакого примѣненія. Ученіе въ школѣ въ настоящее время—болѣе дѣло памяти, чѣмъ ума“...

Особенно вредное вліяніе школа оказываетъ на дѣвочекъ. Оно простирается, по мнѣнію Hertel'я, на всѣ учебныя годы. Особенная опасность со стороны школы грозитъ дѣвочкамъ въ возрастѣ отъ 13—14 лѣтъ. На этотъ періодъ падаетъ наибольшая смертность ихъ. Въ то время какъ мальчики увеличиваются въ вѣсѣ въ теченіе всего учебнаго года, у дѣвочки прибавка замѣчается лишь во время каникулъ (Pirring).

Всѣ эти изслѣдованія раскрываютъ передъ нами дефектъ современной школы, въ корнѣ подрывающей здоровье дѣтей. По мнѣнію Лая, главное зло нашей школы—это пассивный характеръ школьнаго обученія. „Преподаваніе“, говоритъ онъ ²⁾, „должно быть преобразовано, согласно основ-

¹⁾ Л. Бургерштейнъ. Руководство по школьной гигиенѣ. Томъ II Стр. 437—38.

²⁾ В. Лай. Эксперим. пед., стр. 78.

ному педагогическому принципу, въ *активное обученіе*, основанное на наблюденіи и конкретныхъ представленіяхъ“.

Экспериментальной педагогикѣ предстоитъ въ будущемъ трудная и сложная задача. Она должна углубить и расширить изслѣдованія и наблюденія надъ дѣтьми школьнаго и дошкольнаго возраста, всесторонне освѣтитъ вліяніе среды на развитіе дѣтей, значеніе окружающихъ условій, наслѣдственности и, наконецъ, воспитанія. Только выяснивъ вліяніе этихъ многочисленныхъ и разнородныхъ факторовъ на тѣло и душу ребенка, можно будетъ построить новую школу на болѣе рациональныхъ началахъ, школу, являющуюся разсадникомъ здоровыхъ элементовъ общества.

ГЛАВА III.

О ПАМЯТИ.

Сущность памяти; воспріятіе, асоцірованіе, воспроизведеніе. Запоминаніе черезъ наблюденіе. Заучиваніе; измѣненіе памяти съ возрастомъ; о развитіи памяти.

Упрощенное фізіологическое пониманіе видитъ сущность памяти въ томъ, что внѣшнее впечатлѣніе оставляетъ слѣдъ въ мозговыхъ центрахъ въ видѣ какихъ-то измѣненій въ структурѣ и дѣятельности мозговыхъ клѣтокъ, отъ чего создается предрасположеніе къ повторенію подобной же дѣятельности воспріятія и представленія. Аналогію памяти видятъ въ томъ, на примѣръ, что бумага легче сгибается тамъ, гдѣ разъ уже была согнута, или въ томъ, что надрѣзъ на деревѣ оставляетъ на всю его жизнь неизгладимый слѣдъ. Мозгъ живого организма является какъ бы чувствительной пластинкой фотографическаго аппарата, на которой предметъ оставляетъ свое изображеніе химическимъ дѣйствіемъ исходящихъ отъ него лучей.

Психологу явленіе запоминанія представляется гораздо болѣе сложнымъ. Онъ ничего не знаетъ о томъ, какимъ способомъ сохраняется въ человѣческой психикѣ впечатлѣніе, и предоставляетъ фізіологамъ дѣлать объ этомъ догадки; онъ знаетъ только начало явленія и конецъ его: знаетъ фактъ воспріятія и асоцірованія объектовъ мысли и фактъ воспроизведенія. Но ему хорошо извѣстно, что воспроизведенный образъ далеко не есть фотографія соотвѣтствующаго ему внѣшняго впечатлѣнія; ученикъ, на примѣръ, хорошо помнитъ внѣшній видъ своего учителя,—но если онъ попробуетъ представить себѣ его лицо и фигуру, то они какъ-то весьма туманно будутъ колебаться въ его воображеніи: не смѣющійся или печальный, не сидящій или идущій, не говорящій

или молчащій—множество разновременнo воспринятыхъ впечатлѣній фигуры учителя въ разныхъ видахъ слились въ неотчетливую туманность; мало того, эта туманность вызываетъ нѣкоторый страхъ, уваженіе, или же кажется свѣтлой, солнечной, теплой: это—несознаваемое дѣйствіе ассоціированныхъ съ нею представлений то страшной отмѣтки, то веселыхъ и радостныхъ уроковъ, занимательныхъ экскурсій, душевныхъ бесѣдъ; и эти представленія, не доходя до яснаго сознанія, составляютъ какъ бы ореоль представляемой личности (этотъ ореоль особенно замѣтенъ въ сходныхъ по звуковому составу словахъ, какъ, на примѣръ, матрона и Матрена: разница въ одномъ только звукѣ, а соответственныя представленія разительно несходны—классическая величавость въ одномъ и грубая мужицкая простота въ другомъ). Даже образъ впечатлѣнія, воспринятаго только сейчасъ, уже успѣлъ потерять нѣкоторые элементы, незамѣтно присвоить кое-что отъ другихъ, прежнихъ впечатлѣній, усилить одно, затушевать другое: мы знаемъ, на примѣръ, какъ несходны рассказы очевидцевъ о только что видѣнномъ, при чемъ всѣ они увѣрены въ точности своей передачи. Воспринятое нами впечатлѣніе, не сохранившись, далѣе, въ памяти цѣликомъ, можетъ сохраниться въ видѣ множества разрозненныхъ элементовъ, его составлявшихъ: прочитанная книга забыта—но впечатлѣніе отъ нея, распавшись, вступило въ ассоціацію съ другими, дѣятельными элементами сознанія, придавая имъ новую окраску, дѣлая ихъ полнѣе и основательнѣй. Многочисленные разрозненные элементы великаго множества разнообразныхъ жизненныхъ впечатлѣній входятъ, какъ составныя части, въ творимый фантазіей образъ,—и этотъ образъ, сплошь состоящій изъ стараго матеріала, сбереженнаго памятью, кажется автору его совершенно новымъ. Едва ли, конечно, можно эти разбредшіеся и потерявшіе всякую связь съ первоначальнымъ впечатлѣніемъ элементы назвать его фотографіей.

Фотографія дѣйствуетъ съ механической точностью,— иначе обстоитъ дѣло съ памятью. Ассоціационисты думали, что достаточно впечатлѣнію повториться нѣсколько разъ, чтобы оно запечатлѣлось въ памяти, чтобы установилась связь его частей между собою, ассоціирующихся по принципу одновременности или послѣдовательности, смежныхъ во времени или пространствѣ. Но спросимъ себя, помнимъ ли мы, напри-

мѣръ, въ точности всѣ мелкія подробности зданій и деревьевъ по дорогѣ, гдѣ мы проходимъ каждый день; мы не сумѣемъ подробно и точно описать даже свою комнату, даже свои пять пальцевъ, отмѣнная извѣстность которыхъ вошла въ поговорку, описать ихъ съ формой ногтей, отношеніемъ частей, величиной и направлениемъ складокъ кожи (попробуйте нарисовать ихъ по памяти)—и это несмотря на то, что мы видимъ ихъ уже нѣсколько тысячъ дней подъ рядъ: пора бы запомнить. Ясно, что для запечатлѣнія въ памяти и установленія ассоціативной связи не достаточно повтореній, не достаточно обыкновенной смежности во времени или пространствѣ: необходимъ еще внутренній факторъ—воля къ запоминанію, т.-е., сосредоточеніе вниманія съ цѣлью запомнить наблюдаемое, ассоціировать воспріятія; ученикъ иной разъ часами сидитъ за книгой, безъ конца повторяетъ одно и то же—и не запоминаетъ ничего. Воля приспособитъ психику, напряжетъ вниманіе,—и усиленное черезъ то впечатлѣніе твердо закрѣпится въ памяти; а повторенія только увеличатъ прочность усвоенія учимаго матеріала. Если запоминаемый предметъ возбуждаетъ еще и интересъ, то это способствуетъ сосредоточенію вниманія и закрѣпленію въ памяти воспринимаемаго впечатлѣнія.—При этомъ надо замѣтить, что смежность не играетъ такой рѣшающей роли, какую приписываютъ ей ассоціационисты: нѣкоторыя звенья впечатлѣнія могутъ исчезнуть, что, однако, не воспрепятствуетъ воспроизведенію остальныхъ звеньевъ: изъ ряда чиселъ, на примѣръ, запоминаются обычно первыя и послѣднія, а смежныя съ ними и соединяющія ихъ между собою среднія выпадаютъ; значитъ, запечатлѣлось, ассоціировалось между собою то, на что было направлено вниманіе. Точно такъ же мы помнимъ отдѣльныя явленія изъ какого-нибудь событія, забывъ другія, вставленныя между ними.

Ассоціационисты полагаютъ, что представленіе появится въ полѣ сознанія только тогда, когда оно будетъ вызвано другимъ, съ нимъ ассоціированнымъ,—и, въ свою очередь, вызоветъ новое. Портретъ запомнить изображеннаго на немъ, лошадь—ея владѣльца; а запомнить б. Но, вѣдь, извѣстно, что мы иногда смотримъ задумчиво на портретъ, точно не замѣчая его, т.-е. онъ не вызываетъ представленія оригинала; смотримъ на челоуѣка, не узнавая его. А съ другой стороны, иногда въ умѣ появляется представленіе, явно не

стоящее ни въ какой связи съ наличнымъ содержаніемъ сознанія (нѣмецкіе ученые назвали это явленіе персевераціей). Допустимъ, что мы тяжело разсорились съ пріятелемъ и еще не вполне успокоились, когда принимаемся за работу,—и тутъ-то въ потокъ нашей серьезно настраивающейся мысли то и дѣло врывается представленіе только что пережитой ссоры, которое противъ нашей воли, къ нашему негодованію, появляется при всякомъ малѣйшемъ перерывѣ нашей работы. Такъ же иногда навязчиво тѣснится въ голову отрывокъ стиха, музыкальный мотивъ и т. д.; здѣсь затруднительно указать предшествовавшее представленіе, явившееся ассоціативнымъ толчкомъ для даннаго. Значить, исключительно законами ассоціаціи нельзя объяснить всѣхъ фактовъ воспроизведенія.

Ассоціативныя связи образуютъ богатый и многообразный матеріалъ, которымъ пользуется воля. Психологи уже давно задавались вопросомъ, почему изъ большого числа ассоціированныхъ съ даннымъ представленіемъ элементовъ всплываетъ тотъ, а не иные. Указываютъ на содѣйствіе другихъ представлений, благопріятствующихъ данному и задерживающихъ остальные: такъ, мы принимаемъ за существо или за глаголъ слово *плач* (т.-е. ассоціируемъ съ нимъ то или другое грамматическое понятіе и представленіе той или иной реальной картины) „по смыслу“, т.-е. подъ вліяніемъ комплекса предшествовавшихъ представлений, подготовившихъ возникновеніе именно этого представленія и подавившихъ другіе. — Далѣе, ассоціація направляется представленіемъ цѣли, подавляющимъ, напри- мѣръ, въ сознаніи ученика ассоціированныя съ представленіемъ воды представленія лодки, купанья, зеленаго бережка, — и направляющимъ ассоціацію въ сторону физическихъ или химическихъ свойствъ воды. Такъ же вліяетъ воля, дѣйствующая, конечно, на основаніи тѣхъ или иныхъ мотивовъ; вліяютъ индивидуальныя особенности (привычки, склонности), возбудимость нервныхъ центровъ, общее состояніе организма и т. д. Всю эту массу прочихъ причинъ психологъ долженъ учитывать, наблюдая воспроизведеніе, — и воспоминаніе далеко уже не представится ему такимъ простымъ явленіемъ, какъ буквальное повтореніе мозговой клѣточкой произведенной ею разъ работы.

Ф о р м ы з а п о м и н а н і я. Различаютъ запоминаніе черезъ однократное наблюденіе объекта и заучиваніе. Учитель естест-

венной исторіи показываетъ ученику цвѣтокъ; ученикъ видитъ корни, листья, цвѣты и потомъ передаетъ видѣнное; все вниманіе его направлено на внѣшнее впечатлѣніе, какъ сразу данный, цѣльный объектъ воспріятія,—и потомъ на воспроизведеніе возможно точнаго образа его. При этомъ не важенъ порядокъ: сначала корень, потомъ стволъ, потомъ листья, или же сначала листья, потомъ корни, потомъ цвѣты и т. д. Такъ идетъ запечатлѣніе черезъ наблюденіе. Иное дѣло, когда ученикъ учитъ, на примѣръ, рассказъ изъ исторіи; прочитавъ, онъ возобновитъ въ головѣ воспріятыя мысли въ данной системѣ; потомъ прочтетъ еще и еще разъ, чтобы пополнить пробѣлы,—и все вниманіе его будетъ направлено на связный ходъ мысли и на запечатлѣніе этой связи, закрѣпляемое повтореніемъ. Такъ же учатся иностранныя слова, при чемъ вниманіе сосредоточивается на связи иностраннаго слова съ русскимъ. Такъ ведется заучиваніе.

Различаютъ далѣе запоминаніе съ цѣлью непосредственнаго воспроизведенія и съ цѣлью закрѣпленія надолго. Мы взглядываемъ на часы, чтобы сказать, сколько времени,—и, за ненадобностью, сейчасъ же забываемъ зрительное впечатлѣніе извѣстнымъ образомъ расположенныхъ часовыхъ стрѣлокъ; ученикъ взглядываетъ, на какой страницѣ напечатана басня, чтобы сказать учителю и тотчасъ забыть. Въ такихъ случаяхъ человѣкъ какъ бы пользуется непосреднымъ слѣдомъ впечатлѣнія, очень быстро исчезающимъ, подобно зеленому пятну, видимому на сѣромъ фонѣ секунды черезъ двѣ послѣ прекращенія напряженнаго созерцанія краснаго пятна и быстро и безслѣдно исчезающему. Такъ ловитъ ученикъ отзвукъ послѣднихъ словъ учителя, не понимая даже ихъ смысла и тотчасъ забывая. Есть запечатлѣніе на короткій, но все же болѣе продолжительный срокъ, какъ запоминаніе подготовляемаго возраженія на ученомъ собраніи. Наконецъ, есть запоминаніе съ ясно сознаваемой цѣлью удержать заученное въ памяти возможно долгое время; такъ учитъ ученикъ, имѣющій въ виду не только завтрашній день, но и отдаленное время экзаменовъ.

Кромѣ того, различаютъ виды запоминанія по запоминаемымъ предметамъ. Иногда мы запоминаемъ просто ощущенія, скажемъ, краснаго цвѣта, чтобы потомъ узнать его среди другихъ подобныхъ или сравнить по памяти съ по-

казаннымъ сейчасъ же послѣ. Иные особенно памятливы на мѣста,—какъ въ полѣ, въ городѣ, такъ и въ книгахъ или на таблицахъ; другіе сильны въ запоминаніи фигуръ, сочетаній линій, или же послѣдовательности событій, связи ихъ между собой; есть памятливые на объекты внѣшняго міра или на явленія своей внутренней жизни; есть предпочитающіе запоминаніе отвлеченныхъ символовъ, словъ, чиселъ.

Запоминаніе черезъ наблюденіе. На урокъ естествовѣдѣнія ученикъ разсматриваетъ картину, на которой изображена лиса; онъ не случайно обратилъ взоръ на эту картину, а идетъ къ достиженію намѣченной себѣ цѣли—подробно ознакомиться съ изучаемымъ животнымъ; это представленіе цѣли заставляетъ отвлечься отъ массы окружающихъ впечатлѣній: шума товарищей, движеній учителя, жизни за окномъ и т. д.; оно подавляетъ всѣ всплывающіе въ головѣ образы, которые не имѣютъ отношенія къ созерцаемому объекту,—и выдѣляетъ, такимъ образомъ, только узкій кружокъ зрительныхъ впечатлѣній—картину лисы. Сосредоточеніе вниманія на этой небольшой группѣ элементовъ ощущенія какъ бы подчеркиваетъ ихъ, усиливаетъ, дѣлаетъ яснѣе, направляетъ на нихъ волю къ запоминанію. Но представленіе лисы не остается въ умѣ одинокимъ: лиса узнана, т.-е. съ даннымъ впечатлѣніемъ слилось множество образовъ лисы, наблюдавшихся за весь предшествующій жизненный опытъ, живыхъ и нарисованныхъ или описанныхъ; лиса окружена ореоломъ хитрости, ласковой вкрадчивости и т. д., т.-е. данное впечатлѣніе вызываетъ въ полусознательную сферу весь громадный сказочный міръ, съ многочисленными приключеніями лисы, со свойственнымъ ему пониманіемъ ея характера; можетъ быть, тутъ будутъ и несознаваемые образы людей съ соотвѣтственными чертами. Въ сферѣ сознательной воспринимаемый образъ будутъ сопровождать воспоминанія мыслей учебника о лисѣ или словъ учителя, которыя заставятъ подробно остановиться на нѣкоторыхъ деталяхъ рисунка, оцѣнить ихъ вѣрность (анализировать впечатлѣніе), подмѣтить недостатки рисунка, вообразить желательныя дополненія—словомъ, переработать и оживить молчаливо предстоящее впечатлѣніе. Мы видимъ, „что наблюденіе есть внимательное, методичное, планомѣрное, производимое съ опредѣленной точки зрѣнія чувственное воспріятіе“ (Мейманъ).

Какъ всякое воспріятіе, наблюденіе имѣетъ внутреннюю и внѣшнюю стороны. Наилучшія внѣшнія условія воспріятія—достаточная сила раздражителя, доступность его для наблюденія и чуткость воспринимающаго органа, его способность быстро и вѣрно приноровиться къ даннымъ условіямъ воспріятія. Изъ внутреннихъ условій на первомъ мѣстѣ стоитъ ясно сознанное представленіе цѣли, отличающее произвольное наблюденіе отъ непроизвольнаго; непривычный наблюдатель теряетъ одно представленіе цѣли, невольно переходитъ къ другому (отъ изученія лисы къ охотѣ на нее, къ достоинствамъ лисьей шубы и т. д.), отчего наблюденіе перестаетъ быть планомѣрнымъ. Но съ другой стороны, если воспріятію даннаго впечатлѣнія предшествуетъ въ умѣ подробный и отчетливый образъ, то онъ можетъ стать причиной иллюзіи: ученикъ, незамѣтно для себя, дополнитъ данную картину элементами своего предшествующаго опыта—увидитъ въ ней и то, чего тамъ нѣтъ.—Второе важное внутреннее условіе наблюденія—вниманіе; умѣлое, привычное сосредоточеніе его на одномъ предметѣ, безъ перескакиванія на другой, какъ мы видѣли, выдѣляетъ нужное и поддерживаетъ его, окружая другими пополняющими и уясняющими его представленіями. Наконецъ, воля, привычная къ власти надъ ходомъ мысли, сдѣлаетъ наблюденіе напряженнымъ и продолжительнымъ, что обусловитъ полноту, всесторонность и основательность анализа воспринимаемаго объекта.

Для педагога почти не имѣютъ значенія такіе виды наблюденія, какъ наблюденіе непроизвольное, наблюденіе мгновеннаго впечатлѣнія или движущагося объекта, почему и позволительно обойти ихъ здѣсь молчаніемъ.

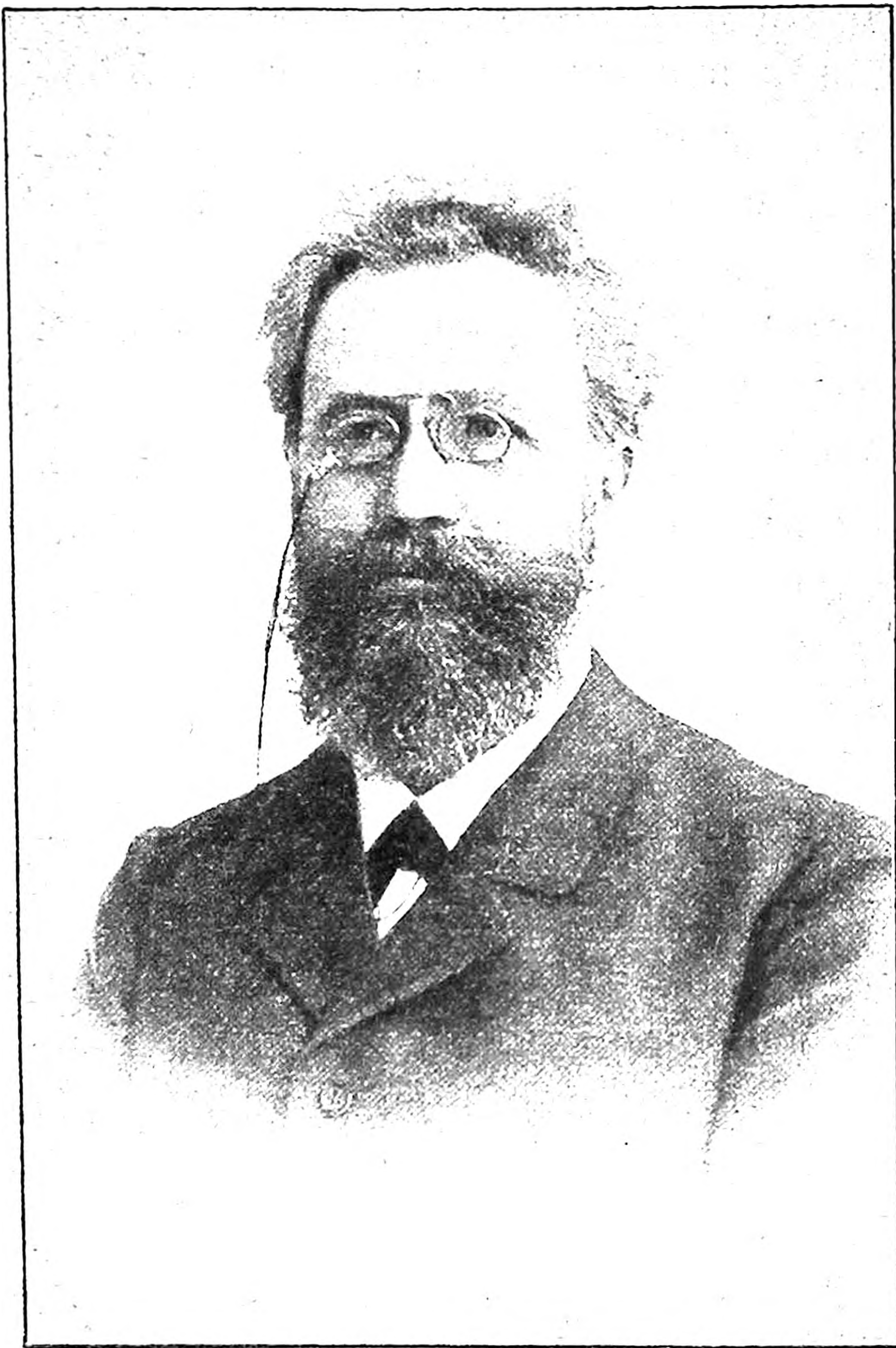
Экспериментаторы, изучавшіе наблюденіе, обращали вниманіе на величину или сложность объекта, доступную для наблюденія, на прочность запечатлѣнія, на вліяніе мѣшающихъ работъ постороннихъ раздражителей и т. д.

Въ 1886 г. Вольфе изслѣдовалъ запоминаніе тоновъ и нашелъ, что наиболѣе благопріятнымъ для узнаванія запомненнаго ощущенія промежуткомъ времени между воспріятіемъ запоминаемаго и воспріятіемъ сравниваемаго ощущенія оказался перерывъ въ 2 секунды. Потомъ производились опыты съ запоминаніемъ цвѣтовыхъ ощущеній, линій, разстояній между точками, фигуръ, промежутковъ времени. Относительно послѣднихъ оказалось, что непосредственно

запоминаются только промежутки до 2 секундъ, особенно же хорошо—0,5 секунды; меньшіе промежутки кажутся дольше, чѣмъ они есть, а большіе—короче. Если при этомъ дается сигналъ, предупреждающій, что сейчасъ появится впечатлѣніе, то дѣйствіе его наиболѣе благопріятно при опредѣленномъ промежуткѣ времени между нимъ и впечатлѣніемъ, необходимомъ и достаточномъ для установки вниманія и для приспособленія воспринимающаго органа. Забываніе, какъ показалъ опытъ, начинается съ того момента, когда вниманіе отклонено отъ ощущенія; оно идетъ сначала очень быстро, потомъ медленно; при этомъ наблюдается колебаніе твердости запечатлѣнія: въ нѣкоторые моменты воспоминаніе оказывается ярче, въ другіе слабѣе. Финчи предлагалъ наблюдать буквы, числа, слоги, и нашелъ—что большое число объектовъ затрудняетъ воспріятіе (вниманіе не охватываетъ ихъ), но не вліяетъ на прочность запечатлѣнія того, что воспринято (Мейманъ). Числа въ большемъ количествѣ охватываются вниманіемъ, но хуже запоминаются, буквы всего удобнѣе воспринимаются въ слогахъ. Еще болѣе сложное впечатлѣніе представляетъ собою картина, которую показываютъ испытуемому около $\frac{1}{2}$ мин., и потомъ самъ испытуемый рассказываетъ, что видѣлъ, или его спрашиваютъ, причемъ вопросы могутъ быть не наводящаго и наводящаго характера. Раншбургъ (усложнившій опытъ большимъ разнообразіемъ предлагаемыхъ объектовъ) находитъ, что, при сложныхъ впечатлѣніяхъ, чѣмъ разнообразнѣе составляющіе его элементы, тѣмъ легче и вѣрнѣе запоминаніе; разноцвѣтныя цифры, напр., лучше запоминаются, чѣмъ если среди нихъ есть нѣсколько одноцвѣтныхъ. Штернъ находитъ, что лица запоминаются лучше вещей, вещи—лучше свойствъ и отношеній, пространственныя отношенія—лучше цвѣтовъ.

Во время работы наблюденія вводили препятствія того или другого вида. Тиченеръ говоритъ, что эти помѣхи могутъ совсѣмъ не ослаблять, а еще усиливать работу наблюденія: повышенная напряженность вниманія возмѣщаетъ ущербъ, наносимый отвлеченіемъ его; но можетъ оказаться, что требуется слишкомъ сильное, т.-е. почти непосильное напряженіе, чтобы удержать вниманіе на воспринимаемомъ объектѣ; наконецъ, побочный раздражитель можетъ пересилить стремленіе отвлечься отъ него,—и вниманіе обращается на него, ослабляя работу запечатлѣнія черезъ наблюденіе.

Нѣкоторые, напр., могутъ считать въ умѣ, не обращая вниманія на чтеніе около, другіе воспринимаютъ его полусознательно, иные то и дѣло прерываютъ счетъ, отвлекаемые чтеніемъ. Фохтъ утверждаетъ, что внѣшнее воспріятіе меньше страдаетъ отъ помѣхъ, чѣмъ внутренніе процессы; вліяніе помѣхи, отмѣчаетъ онъ, ослабляется по мѣрѣ того, какъ она становится автоматической; такъ, процессъ писанія мѣшается сосредоточиться на орфографіи до тѣхъ поръ, пока не станетъ автоматическимъ.



Эббинггаузъ.

Въ упомянутыхъ опытахъ Финчи оказалось, что сильнѣе всего отвлекающее вліяніе того, что ближе всего походитъ на запоминаемое впечатлѣніе (при слуховомъ воспріятіи— звуковая помѣха, при зрительномъ — свѣтовая и т. д.) и соотвѣтствуетъ способу запоминанія у даннаго индивидуума (у лицъ со слуховою памятью— звуковая помѣха и т. д.).

Заучиваніе. Ученикъ учитъ рассказъ изъ Священной Исторіи; теперь все вниманіе его направлено не на внѣшнее впечатлѣніе, т.-е. не на буквы,

составляющія слова, а на смыслъ читаемаго; и на смыслъ не отдѣльныхъ словъ, а рассказа, какъ цѣлаго; отдѣльныя слова не успѣваютъ вызвать во всей полнотѣ соотвѣтствующихъ имъ образовъ (напр., при словахъ: „онъ пошелъ“ ученикъ не представляетъ себѣ подробной картины хода), а мелькаютъ только тѣ элементы, которые необходимы для пополненія смысла цѣлаго, которыми это слово связано съ прочими. Точно такъ же при заучиваніи иностранныхъ словъ важенъ не зрительный образъ слова, не звукъ его, а смыслъ,

т.-е. обозначаемое имъ представленіе, которому соотвѣтствуетъ слово родного языка.

Для изслѣдованія законовъ механическаго запоминанія съ успѣхомъ пользуются заучиваніемъ безсмысленныхъ слоговъ или не связанныхъ между собою смысломъ словъ. Заучиваніемъ безсмысленныхъ слоговъ началъ въ 1885 году экспериментальное изученіе памяти проф. Эббинггаузъ; его методъ значительно усовершенствовалъ проф. Мюллеръ, сто-

ящій во главѣ одной изъ самыхъ значительныхъ психологическихъ лабораторій—въ Геттингенѣ. Мейманъ говоритъ, что изъ 7 словъ, не связанныхъ по смыслу, испытуемый запоминалъ 5, а изъ 38 словъ, соединенныхъ въ 17 логически связанныхъ группъ, онъ запомнилъ 15; потомъ, изъ 74, соединенныхъ въ 24 логически связанныхъ группы, запомнилось 18. Значительно лучше результаты даетъ запоминаніе осмысленнаго матеріала не только въ количественномъ отношеніи, но и въ проч-



Мюллеръ.

ности запечатлѣнія: у Эббинггауза 12 безсмысленныхъ слоговъ для возобновленія въ памяти потребовали черезъ 6 дней еще 31 повтореніе; а 6 строфъ Байроновскаго Донъ-Жуана черезъ 4 дня (у Меймана) помнились еще вполне твердо. Можно считать, что заучиваніе осмысленнаго текста въ 10 разъ плодотворнѣе, чѣмъ заучиваніе безсмысленнаго (Бинэ и Анри находятъ, что у дѣтей первое въ 25 разъ успешнѣе второго).

Изслѣдователи заучиванія обращаютъ вниманіе на быстроту его, на вѣрность и продолжительность удерживанія

въ памяти заученнаго. Испытуемый Z у Меймана могъ запомнить 12 безсмысленныхъ слоговъ самое меньшее послѣ 56 повтореній, а испытуемый P—послѣ 18. Послѣ четырехнедѣльнаго упражненія Z запоминалъ такой же рядъ съ 25 повтореній, а P—съ 6, такъ что и сбереженіе работы подѣ влияніемъ привычки къ работѣ у лица, быстро заучивающаго, оказывается больше, чѣмъ у лица, медленно заучивающаго ($56 - 25 = 31$, что составляетъ 55% отъ 56; $18 - 6 = 12$, т.-е. 68%). Лишь годичное упражненіе нѣсколько подравниваетъ ихъ. Медленно работающій заучиваетъ медленно не только слоги, но и слова, и стихи, и пр. Быстро работающій заучиваетъ безпокойно, воспроизводитъ спѣша, точно ловя оставшійся слѣдъ впечатлѣнія, напр., послѣдніе отзвуки словъ. Медленный воспроизводитъ спокойнѣе и увѣреннѣе, говоритъ не тотчасъ, выражаетъ желаніе закрѣпить въ памяти заученное. Если быстрый пропуститъ слогъ, то уже не можетъ возстановить его, онъ пропалъ окончательно; быстрый не можетъ также воспроизводить слоги съ конца къ началу, онъ можетъ говорить только съ начала. Медленный легко возстановляетъ пропущенное и измѣняетъ порядокъ слоговъ. Быстрый принимается за работу охотнѣе, для медленнаго эта непривычная и безсмысленная работа кажется досадной. У быстраго вниманіе легко отклоняется всякими помѣхами; медленный къ нимъ менѣе чувствителенъ. Быстрый и забываетъ быстрѣе: для возстановленія въ памяти заученнаго съ 56 повтореній ряда слоговъ у Z потребовалось 19 повтореній, а у P. заучившаго сначала съ 18 повт., теперь потребовалось 8, т.-е. у медленнаго количество повтореній уменьшилась на 66%, а у быстраго—только на 55%. Мейманъ думаетъ, что существенной причиной разницы между быстрымъ и медленнымъ типами заучиванія является способность быстро направлять вниманіе и принаравливать къ работѣ. У медленнаго первое прочтеніе ряда слоговъ почти пропадаетъ безъ пользы, потому что уходитъ на приспособленіе, такъ сказать, на установку (Einstellung) своей психико-физической организаціи (какъ устанавливаютъ, скажемъ, бинокль для наилучшаго воспріятія предмета, выдѣленнаго изъ всего, что его окружаетъ). Но эта установка у медленнаго прочнѣе, продолжительнѣе напряженность вниманія, сохраннѣе готовность къ продолженію такой же работы, полнѣе и тверже невнима-

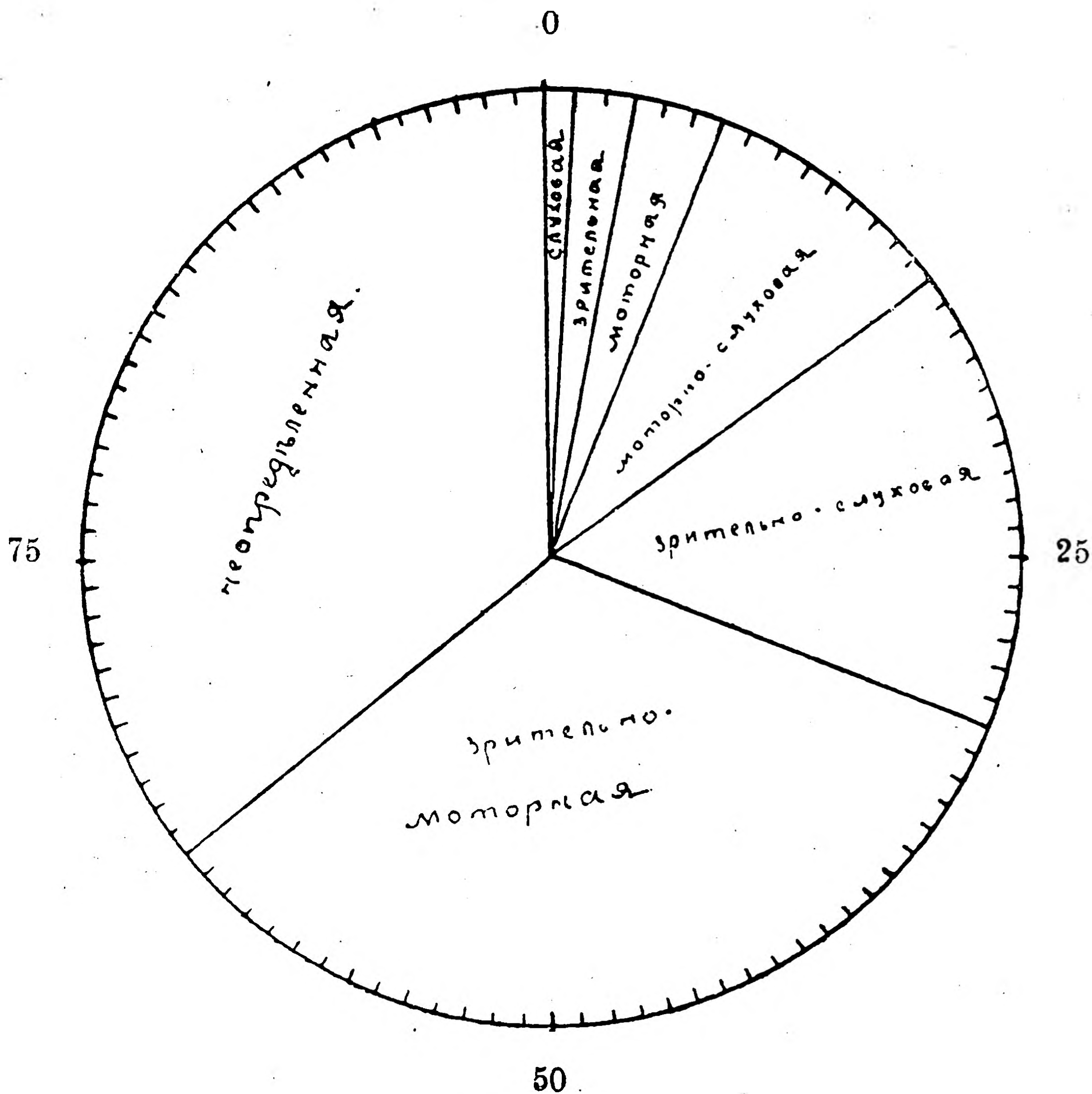
ніе къ остальному. Человѣкъ съ развитою волей, способный управлять своимъ вниманіемъ, сосредоточенный будетъ медленно запоминающимъ и прочнѣе запечатлѣвающимъ типомъ. Мейманъ считаетъ, что упражненіемъ можно, приучая къ концентраціи вниманія, приблизить успѣшность работы быстрого типа къ успѣшности работы медленнаго. Конечно, цѣнность того и другого типа опредѣляется потребностями жизни даннаго индивидуума.

Опыты Меймана и Финчи показали, что сравнительной медленностью въ работѣ заучиванія отличаются лица, легче и охотнѣе всего запоминающія зрительныя впечатлѣнія; ихъ запоминаніе прочнѣе, чѣмъ у другихъ, а при воспроизведеніи они дѣлаютъ меньше ошибокъ. Быстрыми оказываются тѣ, для кого легче запоминаніе слуховыхъ впечатлѣній. Уже здѣсь намѣчаются два различныхъ типа памяти: память зрительная и слуховая. Человѣкъ зрительнаго типа, вспоминая разговоръ съ пріятелемъ, представляетъ себѣ его фигуру, мимику, жесты; человѣкъ слухового типа будто слышитъ звуки рѣчи пріятеля, со всѣми интонаціями. Ученые указываютъ еще двигательный, или моторный, типъ памяти. Соединеніе двухъ изъ указанныхъ типовъ въ одномъ лицѣ даетъ еще типы зрительно-слуховой, зрительно-моторной и моторно-слуховой. Наконецъ, очень часто встрѣчаются лица, которыхъ нельзя причислить ни къ одному изъ указанныхъ 6 типовъ; это — типъ смѣшанный, или неопредѣленный. Семь типовъ памяти, установленные А. П. Нечаевымъ, признаются далеко не всѣми учеными; многіе психологи принимаютъ только 4—5 типовъ; но мы будемъ держаться здѣсь классификаціи А. П. Нечаева. Чтобы узнать, какіе типы памяти чаще и какіе рѣже встрѣчаются въ нашихъ школахъ, А. П. Нечаевъ опросилъ 683 ученика двухъ кадетскихъ корпусовъ въ Петербургѣ; оказалось, что 2% опрошенныхъ въ первомъ корпусѣ относятся къ зрительному типу привычнаго заучиванія, 1% — къ слуховому, 3% — къ моторному, 16% — къ зрительно-слуховому, 33% — къ зрительно-моторному, 9% — къ моторно-слуховому, 36% — къ неопредѣленному. Аналогичные результаты получены и во второмъ корпусѣ. Эти числовыя данныя А. П. Нечаевъ наглядно представляетъ въ діаграммахъ № 1 и 2. (Подробности — въ „Очеркѣ психологіи“ А. П. Нечаева, стр. 122 и сл.).

„Всѣ учащіеся должны были дать письменные отвѣты на слѣдующіе вопросы:

1) Какъ вамъ легче учить ваши уроки — вслухъ или про себя?

2) Какъ вамъ легче учить ваши уроки — по книгѣ или съ чужихъ словъ?



Діаграмма № 1. %-ное отношеніе числа учениковъ, принадлежащихъ къ разнымъ группамъ по способу привычнаго заучиванія.
1-й кадетскій корпусъ.

3) Когда вы учите уроки по книгѣ, то какъ вамъ легче учить — молча, слѣдя только одними глазами, или повторяя слова про себя?

4) Когда вы отвѣчаете урокъ, то припоминаете ли страницу, на которой онъ напечатанъ? Вспоминаете ли, напримеръ, что урокъ напечатанъ на лѣвой или на правой страницѣ?

5) Когда вы отвѣчаете урокъ, то припоминаете ли шрифтъ учебника?

6) Какой учебный предметъ для васъ самый легкій?

Къ зрительному типу привычнаго заучиванія относились тѣ, которые заявляли, что имъ легче всего учить уроки молча, слѣдя глазами по книгѣ, и что во время отвѣта они обыкновенно припоминаютъ страницу и шрифтъ учебника. Къ слуховому типу привычнаго заучиванія

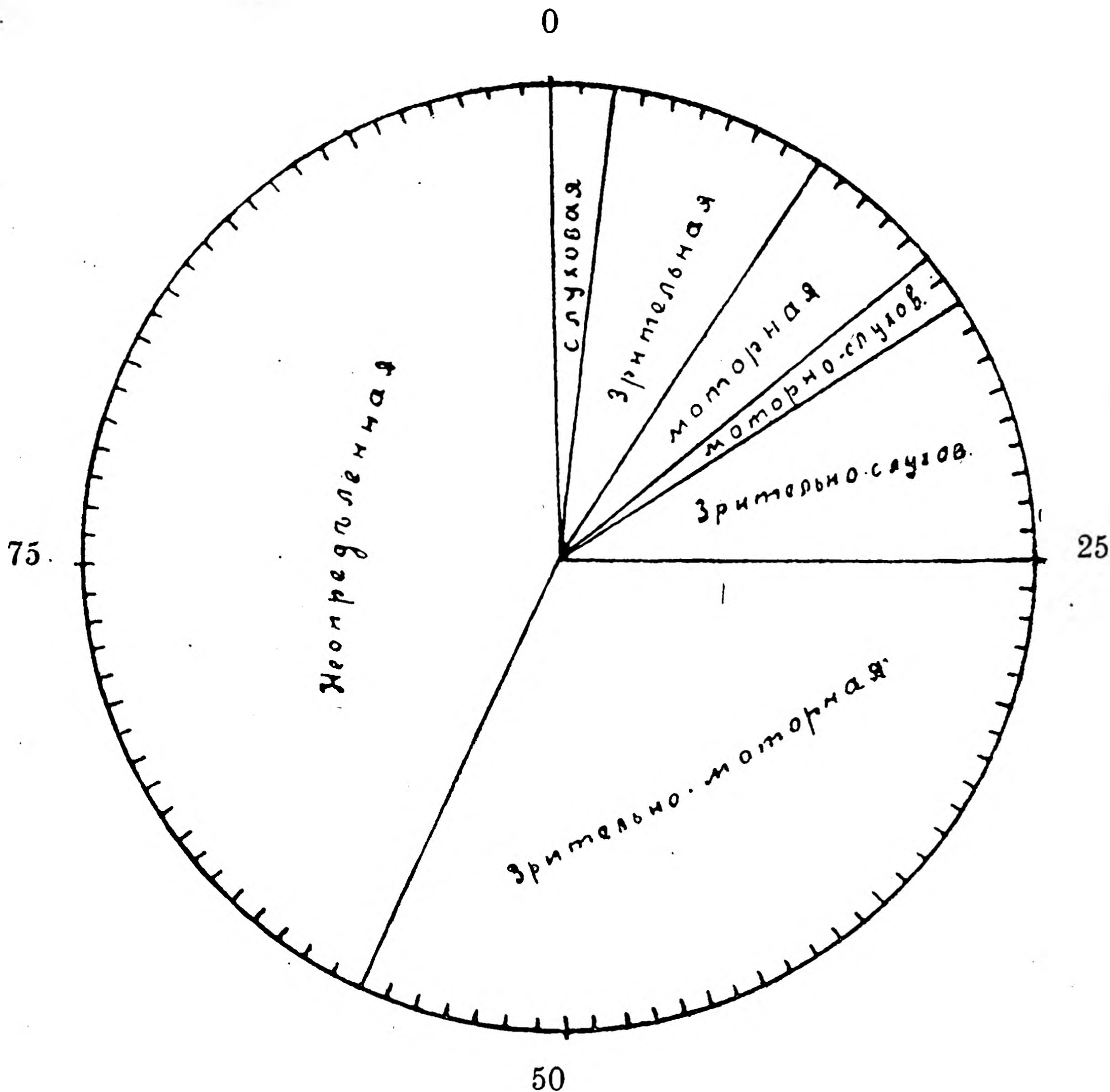
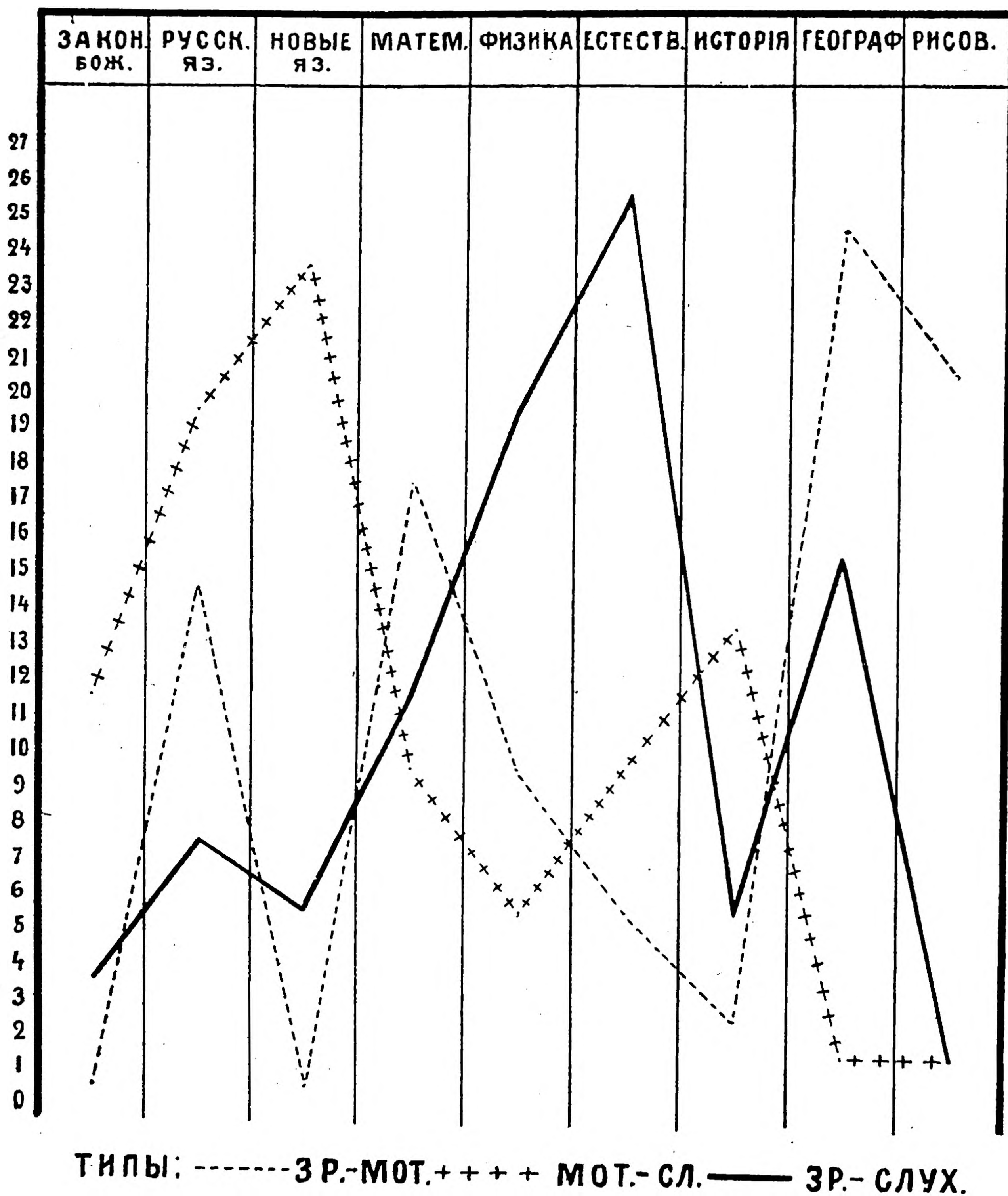


Диаграмма № 2. %-ное отношеніе числа учениковъ, принадлежащихъ къ разнымъ группамъ по способу привычнаго заучиванія. Александровскій кадетскій корпусъ.

относились тѣ, которые заявляли, что имъ легче всего учить уроки съ чужихъ-словъ, не повторяя ихъ про себя, и что во время отвѣта они не припоминаютъ страницы и шрифта учебника. Къ моторному типу привычнаго заучиванія относились тѣ, которые заявляли, что имъ всегда легче учить уроки, не слушая чужую рѣчь, а повторяя слова про себя. Къ смѣшаннымъ типамъ привычнаго заучиванія относились ученики, обнаружившіе въ своихъ отвѣтахъ характерныя свойства двухъ какихъ-нибудь изъ указанныхъ одностороннихъ типовъ. Остальные ученики были отнесены нами къ неопредѣленной группѣ“.

Особенное вниманіе было обращено на зрительно-моторную, зрительно-слуховую и моторно-слуховую группы. Ученики, принадлежавшіе къ этимъ группамъ, сообщили потомъ, какой учебный предметъ считаютъ они для себя наиболѣе легкимъ. Получилась весьма поучительная діаграмма.



Діаграмма № 3.

ма № 3. Если внимательно всмотримся въ нее, то увидимъ, что мот.-слух. и зрит.-мот. типы, давая почти параллельныя кривыя въ рубрикахъ: Законъ Божій, русскій языкъ, математика, физика, естествовѣдѣніе, оказались почти противоположными въ отношеніяхъ своихъ къ географіи, исторіи, новымъ языкамъ и рисованію: усваиваемыя преимущественно въ классѣ, со словъ учителя, исторія и новые языки

легки и пріятны ученикамъ слухового типа; а требуюція развитого зрѣнія рисованіе и твердаго знакомства со сложными зрительными образами картъ географія симпатична ученикамъ зрительнаго типа. Почти срединное положеніе между ними занимаетъ кривая зрительно-слухового типа; только физика и вообще естественныя науки пользуются особенной любовью этихъ, повидимому, людей практики и реального опыта. Отмѣтимъ еще, что зрительно-моторные типы оказались согласнѣе въ своихъ симпатіяхъ и антипатіяхъ, чѣмъ прочіе: если подѣлимъ всѣ предметы на три группы—указанныхъ чаще всего, указанныхъ рѣже всего и среднихъ,—то выйдетъ, что изъ зрительно-моторной группы за первые три предмета высказалось 64%, за послѣдніе три—только—5%; между тѣмъ, въ моторно-слух. группѣ первые три предмета собрали 56% голосовъ, послѣдніе—10%, т.-е. у первыхъ имѣемъ отношеніе почти 13 : 1, у вторыхъ 5½ : 1; почти то же въ группѣ зрительно-слуховой: 62% и 12%, т.-е. почти 5 : 1.

Въ опытахъ, произведенныхъ въ 1899 г., А. П. Нечаевъ изъ 350 учениковъ и ученицъ выдѣлилъ 18, несомнѣнно принадлежавшихъ къ зрительному типу, 17—къ моторному и 6—къ слуховому, и сравнилъ память этихъ, такъ сказать, основныхъ типовъ. Испытуемымъ предлагали запоминать предметы, звуки, числа, слова (обозначавшія зрительныя представленія, какъ „памятникъ“, слуховыя, какъ „свистанье“, осязательныя, какъ „шершавый“, эмоціональныя, какъ „страданье“, и отвлеченныя, какъ „бытіе“). Выведены были среднія цифры для всѣхъ учащихся cadaго возраста, а потомъ въ отдѣльности—для cadaго изъ трехъ указанныхъ основныхъ типовъ. Въ среднемъ, изъ всѣхъ предложенныхъ для запоминанія объектовъ всѣ учащіеся запомнили по 54, лица слухового типа дали въ среднемъ 45, зрительнаго и моторнаго—по 56, т.-е. слуховые ниже средняго на 9, зрит. и моторные выше средняго на 2. Цифры удержанныхъ въ памяти отдѣльныхъ видовъ объектовъ запоминанія показываютъ, что представители всѣхъ типовъ согласно запоминаютъ лучше предметы, чѣмъ звуки, а звуки лучше, чѣмъ числа; потомъ, всѣ три типа почти согласны въ лучшемъ запоминаніи словъ, обозначающихъ зрительныя впечатлѣнія, хуже запоминаются слуховыя впечатлѣнія, еще хуже осязательныя, эмоціональныя и отвлеченныя. Вліяніе различія

въ значеніи словъ болѣе всего замѣтно у лицъ зрительнаго типа, меньше всего—у лицъ слухового типа.

Въ опытахъ Лобзина, который ввелъ упрощенія въ методъ Нечаева, въ опытахъ Лая, Фукса и Гаггенмюллера, имѣвшихъ цѣлью освѣтить вопросъ обученія орфографіи, у Френкеля, производившаго опыты по методу Нечаева съ чрезвычайной тщательностью, получились въ общемъ сходные результаты. Между прочимъ, повсюду наблюдалось, что въ извѣстномъ—правда, ограниченномъ числѣ случаевъ—результаты опроса и эксперимента не совпадали (на что настоятельно указалъ Пфейферъ): ученикъ зрительнаго типа при опросѣ о способѣ заучиванія оказывался, на примѣръ, типичнымъ моторикомъ. По этому поводу А. П. Нечаевъ думаетъ („Совр. exper. психол.“ стр. 331), что надо различать типъ памяти и типъ привычнаго заучиванія; послѣдній опредѣляется не только типомъ памяти, но и обычнымъ способомъ воспринимать данный предметъ (со словъ учителя или репетитора, по книгѣ или еще какъ) и невольнымъ приноравливаніемъ ученика къ требуемой отъ него формѣ воспроизведенія (ученикъ, уча, имѣетъ въ виду свой отвѣтъ вслухъ у каѣдры учителя, примѣненіе своихъ знаній къ писанію сочиненья и т. д.).

Но является вопросъ, не можетъ ли „типъ привычнаго заучиванія“ обратиться отъ постоянной практики въ „типъ памяти“; иначе говоря, есть ли типъ памяти врожденная особенность индивидуума, или онъ вырабатывается практикой жизни. За первое говоритъ всѣмъ извѣстный фактъ врожденности типа памяти: дѣти музыкантовъ памятливы на мелодіи, дѣти художниковъ отличаются въ рисованіи; преимущественное развитіе зрительной памяти у женщинъ также говоритъ за врожденность типа памяти. За выработку типа памяти въ теченіе индивидуальной жизни говорятъ наблюденія Пфейфера, что по лѣтамъ типъ памяти измѣняется: въ низшихъ классахъ дѣти лучше всего запоминаютъ при слуховомъ способѣ воспріятія, хуже всего—при слух.-зрит.—моторномъ, а въ старшихъ классахъ—наоборотъ. Надо согласиться съ Мейманомъ, что и долговременно упражняшіе свою память люди въ большинствѣ принадлежатъ къ смѣшанному типу и пользуются разными способами заучиванія—въ зависимости отъ случайныхъ обстоятельствъ, даже отъ того, надолго или нѣтъ они заучиваютъ. Тѣ же,

кому нѣсколько легче запоминать впечатлѣнія опредѣленнаго типа, пользуются преимущественно этой сферой ощущенія, но по желанію могутъ запоминать любымъ способомъ; при этомъ, повышенная напряженность вниманія усиливаетъ менѣе яркій у нихъ видъ ощущеній. Значитъ, всякій можетъ заучивать—съ большимъ или меньшимъ успѣхомъ—какимъ угодно способомъ. А путемъ постояннаго направленія вниманія на одинъ видъ ощущеній у человѣка (опредѣленнаго или неопредѣленнаго типа памяти по природѣ) создается привычка, изощрается соотвѣтствующій органъ—какъ въ периферической, такъ и въ центральной своей части—и нѣтъ основаній предполагать, что на этомъ естественномъ пути созданія опредѣленнаго типа памяти природа индивидуума поставитъ ему непреодолимые препятствія.

Способы заучиванія. Знаменитые опыты г-жи Стеффенсъ, много поработавшей въ лабораторіи Мюллера, поставили на очередь теоретически интересный и практически важный вопросъ о сравнительной продуктивности заучиванія предложеннаго матеріала цѣликомъ или отрывками. Для заучиванія очень важно, объединенъ ли запоминаемый матеріалъ въ одно цѣлое или, по крайней мѣрѣ, въ нѣсколько группъ, или же онъ представляетъ собою безпорядочную массу ничѣмъ не связанныхъ элементовъ. Отдѣльныхъ буквъ можно запомнить съ одного раза до 13, а трехбуквенныхъ слоговъ — отъ 7 до 9, т.-е. отъ 21 до 27 буквъ; не связанныхъ по смыслу словъ можно запомнить до 10, — а въ нихъ будетъ уже отъ 50 до 60 буквъ; если же слова связаны общимъ смысломъ, то запоминается около 20 словъ въ стихахъ и до 24 въ прозѣ, т.-е. отъ 120 до 144 буквъ — въ 10 разъ больше, чѣмъ буквъ, не соединенныхъ въ группы. Такимъ образомъ, мы всегда имѣемъ дѣло съ „единицами запоминанія“, а не съ громаднымъ числомъ составляющихъ ихъ элементовъ: буквы соединяются въ слово, которое становится единицей запоминанія, слова — во фразы, фразы — въ сочиненіе, являющееся, такъ сказать, сложнѣйшей единицей запоминанія. Понятно, что нѣтъ смысла при заучиваніи разбивать его на составныя части. А это—обычный на практикѣ пріемъ. Ученикъ прочелъ 3—4 стиха — и зазубрилъ, прибавилъ еще 2—3 и еще зазубрилъ; потомъ все вмѣстѣ; потомъ еще прибавилъ и т. д.

Испытуемые Стеффенсъ заучивали стихотворную строфу цѣликомъ въ среднемъ въ 2 м. 47 с., а по частямъ--въ 3 м. 3 с. Испытуемый Меймана въ теченіе 10 дней заучивалъ по двѣ строфы изъ шиллеровой Дидоны; въ 1, 3, 5 и т. д. дни онъ заучивалъ ихъ частями, во 2, 4, 6 и т. д. дни—цѣликомъ; заучиваніе цѣликомъ отняло у него въ общемъ на 14½ минутъ меньше, чѣмъ заучиваніе такого же количества стиховъ частями. Но сбереженіе времени при заучиваніи цѣликомъ не такъ велико, какъ уменьшеніе количества повтореній. Испытуемый Меймана заучивалъ частями двѣ строфы съ 33 повтореній, а цѣликомъ—съ 14,—другой, заучивая по частямъ, запомнилъ 5 строфъ по 8 стиховъ съ 45 повтореній, а заучивая цѣликомъ—съ 12 разъ, но сбереженія времени у него почти не оказалось: при заучиваніи цѣликомъ каждое повтореніе отнимало у него вчетверо больше времени. Заученное цѣликомъ тверже запечатлѣвается въ памяти, не такъ скоро забывается и для возобновленія требуетъ гораздо меньше труда, чѣмъ заученное частями.

Причину большей продуктивности заучиванія цѣликомъ надо видѣть, во-1-хъ, въ томъ, что образуются ассоціативныя связи одинаковой прочности между отдѣльными частями заучиваемаго, между тѣмъ какъ при заучиваніи частями связь между концомъ первой выдѣленной части и началомъ второй слабѣе, чѣмъ между словами и предложеніями внутри этихъ частей; во-2-хъ, въ томъ, что ассоціативныя связи будутъ итти въ одномъ направленіи, т.-е. отъ начала къ концу, между тѣмъ какъ при заучиваніи частями появляются и связи, идущія отъ послѣдующаго къ предыдущему или же черезъ одну-двѣ части; въ-3-хъ, въ томъ, что каждая фраза закрѣпляется еще ассоціаціей съ мѣстомъ, гдѣ она расположена; въ-4-хъ, общей логической связью съ остальными мыслями этого отрывка; наконецъ, въ-5-хъ, вниманіе съ одинаковой напряженностью проходитъ черезъ все, что заучивается, а при заучиваніи частями оно особенно подчеркиваетъ одно (особенно начало и конецъ) и обходитъ другое. Эти соображенія позволяютъ думать, что даже при матеріалѣ, части котораго не связаны общимъ смысломъ, есть основаніе ожидать лучшихъ результатовъ отъ заучиванія цѣликомъ. Хотя П. О. Ефрусси нашла, что при бессмысленномъ матеріалѣ плодотворнѣе заучиваніе частями,

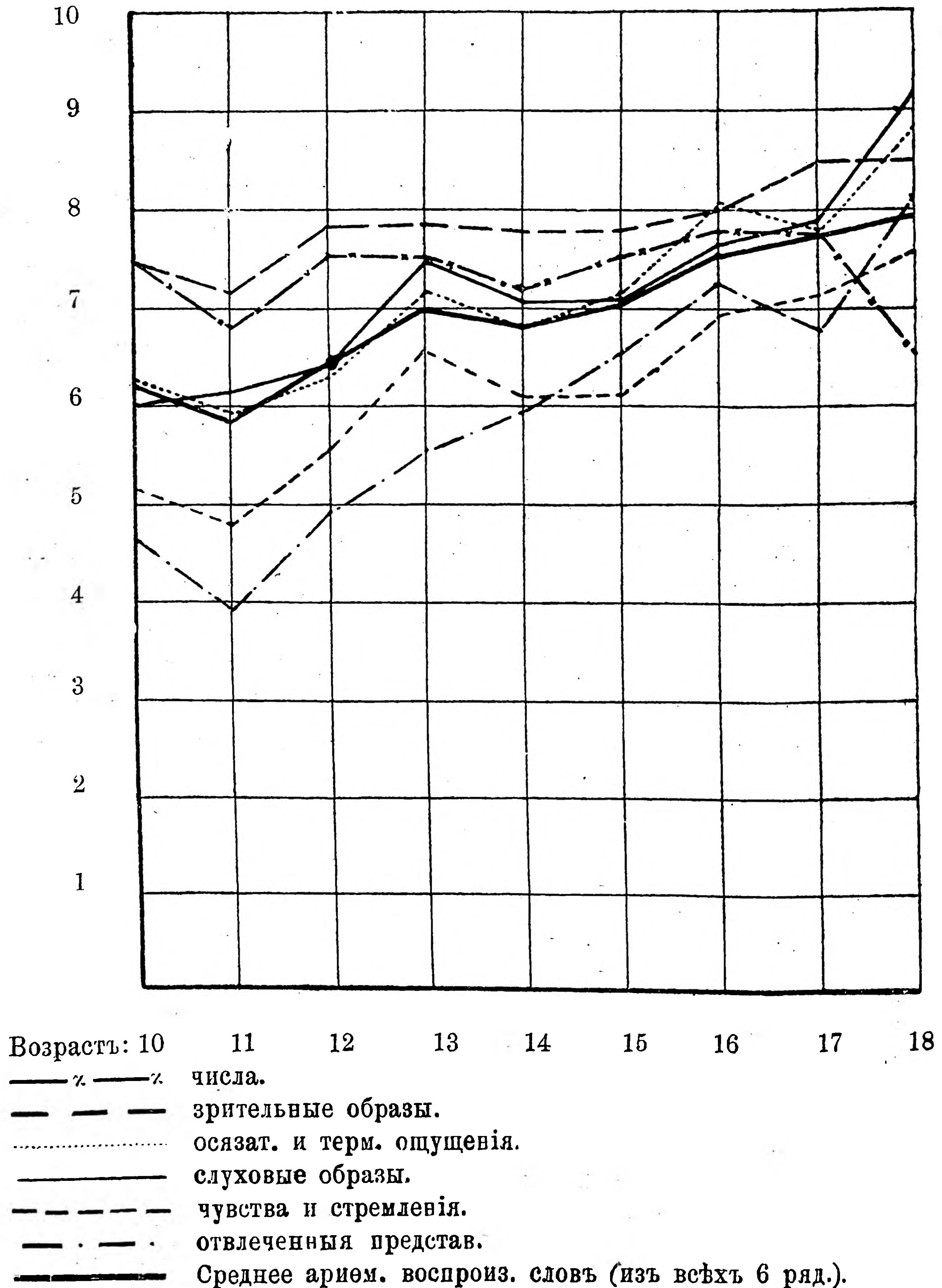
однако работы другихъ изслѣдователей доказываютъ иное.

Почему же, спрашивается, благодѣтельный инстинктъ, наводящій всегда на самое удобное и легкое, въ этомъ случаѣ почти никого не натолкнулъ на такой цѣлесообразный методъ заучиванія? Почему почти всѣ учатъ частями?— Потому же, почему лучше каждому подниматься на гору зигзагами косогоромъ, чѣмъ лѣзть прямо вверхъ. Потому же, почему какъ-то лучше платить деньги въ рассрочку, чѣмъ цѣликомъ. Мы прекрасно знаемъ, что въ первомъ случаѣ на окольныхъ путяхъ затратимъ въ суммѣ больше силы, чѣмъ на прямомъ; знаемъ, что выгоднѣе деньги заплатить сразу. Но въ каждый взятый моментъ мы чувствуемъ себя на окольномъ пути легче,—и какое намъ дѣло до суммы усилий! Такъ и ученикъ съ большой легкостью заучиваетъ одинъ-два стиха, между тѣмъ какъ, прочитавъ все стихотвореніе, онъ чувствуетъ только какой-то сумбуръ въ головѣ; у него не хватаетъ терпѣнія дождаться результатовъ, которое такъ медленно выявляются на фонѣ этого сумбура; а заучивая одинъ-два стиха, онъ сразу получаетъ радующіе результаты. Привычка къ ученію частями такъ велика, что даже образованные люди, хорошо знакомые со всѣмъ изложеннымъ, полагали—а нѣкоторые, какъ Штэсснеръ, и полагаютъ,—что учить цѣликомъ можно только ограниченной величины отрывки. Способъ заучиванія цѣликомъ особенно непріятенъ для дѣтей съ ихъ живымъ темпераментомъ, нетерпѣливостью; однако, если заставить ребенка учить цѣликомъ, то результаты, какъ и у взрослыхъ, получаются прекрасные: восьмилѣтній ребенокъ у Меймана заучивалъ строфу изъ „Лѣсного царя“ по частямъ съ 17 повтореній, слѣдующую цѣликомъ—съ 11; дальше раздѣлилъ на двѣ части—и заучилъ съ 15 разъ; послѣднюю цѣликомъ—съ 10.

Измѣненіе памяти съ возрастомъ. Экспериментъ уже доказалъ ошибочность ходячаго мнѣнія, что у дѣтей память лучше, чѣмъ у взрослыхъ. А. П. Нечаевъ произвелъ опыты, давая заучивать ряды словъ, которыя обозначаютъ осязательныя и термическія ощущенія, числа, чувства и стремленія, зрительныя, слуховыя и отвлеченныя представленія. Были взяты испытуемые отъ 10 до 18 лѣтъ; получились результаты, наглядно представленныя на діаграммѣ № 4. Мы видимъ, что „съ возрастомъ увеличивается среднее количество правильно воспроизведенныхъ словъ, при чемъ въ раз-

ныхъ возрастахъ не съ одинаковой легкостью запоминаются слова разнаго значенія, и что въ періодѣ, непосредственно предшествующемъ наступленію половой зрѣлости, происходитъ нѣкоторая задержка въ развитіи памяти“. Работы Бель-

Число правильно
воспроизв. словъ.



Діаграмма № 4. Запоминаніе словъ.

тона, Бинэ и Анри, Джэкобса, Лобзина и Кемзиса, Меймана подтверждают, что съ возрастомъ увеличивается способность челоуѣка правильно воспроизводить полученныя впечатлѣнія. Въ жизни каждаго челоуѣка наступаетъ періодъ, когда количество забываемаго сравнивается съ количествомъ воспринимаемаго, а потомъ и превосходитъ его: подъ старость челоуѣкъ забываетъ больше, чѣмъ пріобрѣтаетъ.

Мейманъ говоритъ, что дѣти въ заучиваніи оказываются слабѣе взрослыхъ, зато сильнѣе ихъ въ удерживаніи въ памяти заученнаго; можетъ быть, только самыя маленькія дѣти—до 5 или 6 лѣтъ—и въ этомъ отношеніи уступаютъ взрослымъ. Иногда, правда, кажется, будто ребенокъ и заучиваетъ быстрѣе взрослога: онъ выучиваетъ наизусть доказательство геометрической теоремы, тогда какъ для насъ это—почти непосильный трудъ. Тутъ, по справедливому замѣчанію Меймана, сказывается разница въ привычкѣ къ опредѣленному способу заучиванія: мальчикъ не надѣется на свою способность понять и удержать смыслъ теоремы—и прибѣгаетъ къ простѣйшему способу заучиванія, тогда какъ взрослый челоуѣкъ привыкъ усваивать и передавать чужую мысль, а не слова; но, путемъ упражненія въ механическомъ заучиваніи, онъ можетъ быстро догнать и перегнать ребенка.

Итакъ, память развивается съ возрастомъ. У педагога долженъ возникнуть вопросъ, возможно ли и должно ли вмѣшиваться въ этотъ естественный ходъ развитія памяти съ цѣлью усилить ее или устранить въ ней односторонность. (Мы говоримъ, конечно, не о наивныхъ фокусахъ съ памятью, широко рекламировавшихся „профессорами мнемоники“, а о разумныхъ педагогическихъ мѣрахъ). Опытъ показаль, что упражненіемъ достигается большая продуктивность работы памяти надъ опредѣленнымъ матеріаломъ. У непривычныхъ къ заучиванію бессмысленныхъ слоговъ, напр., количество повтореній, необходимыхъ для правильнаго воспроизведенія, ненормально громадно. Мы видѣли, что въ опытахъ Меймана испытуемые Z и P запомнили рядъ въ 12 слоговъ сначала съ 56 и 18 повтореній, а черезъ 4 недѣли упражненія—съ 25 и 6, т.-е. вдвое меньше у одного и втрое у другого. Мейманъ полагаетъ развитіе памяти въ нарастаніи умѣнья приложить къ дѣлу свои природныя способности. Прежде всего ученика надо научить точно и старательно воспринимать то, что предла-

гается для запоминанія, послѣдовательно и настойчиво направлять вниманіе на заучиваемый объектъ, добиваться общаго смысла въ немъ и выяснять себѣ зависимость отдѣльныхъ мыслей отъ этого общаго смысла. Такимъ образомъ, прежде всего нужна культура вниманія, которая отберетъ и подчеркнетъ нужное, устранивъ препятствія или же своей напряженностью возмѣститъ причиненный ими ущербъ. Неторопливое и осмысленное заучиваніе объекта цѣликомъ, скупость на повторенія (прочитай, припомни и замѣти, что уже забылось, что, слѣдовательно, труднѣе и требуетъ особеннаго вниманія, а тогда уже еще прочитай) и подновленіе заученнаго, какъ только оно начинаетъ изглаживаться изъ памяти,—вотъ совѣты, которые можно дать ученику, научивши, конечно, его выполнять ихъ. Что же касается устраненія односторонности памяти, то мы видѣли, что типъ памяти можетъ вырабатываться практикой; поэтому, если согласимся, что желательно всестороннее развитіе памяти, т.-е. выработка неопредѣленнаго типа, который бы могъ приспособиться къ любымъ требованіямъ, которыя предъявить къ нему жизнь, то надо въ преподаваніи всѣхъ учебныхъ предметовъ примѣнять такіе методы, которые требовали бы работы по возможности всѣхъ органовъ чувствъ и создавали бы соотвѣтственно-разнообразные типы представленій въ умѣ воспитанника.

ГЛАВА IV.

О В Н И М А Н И И.

Сущность вниманія, измѣненія его съ возрастомъ и въ зависимости отъ окружающихъ условій; утомленіе, дѣтскіе интересы.

I. Актъ вниманія.

На картинѣ Перова: „Птицеловы“ мальчикъ, затаивъ дыханіе, вглядывается въ движенія птички, которую приманиваетъ старикъ. Ребенокъ застылъ въ одномъ положеніи, подавилъ всѣ движенія и напряженно устремилъ взоръ на птичку (физическая сторона); онъ забылъ все кругомъ, въ его головѣ—ни одной мысли, ничто не мѣшаетъ царящему тамъ воспріятію птички (психическая сторона). Этотъ захватывающій образъ объединилъ, направилъ къ одной цѣли всю физическую дѣятельность организма, свелъ къ одному представленію всю психическую жизнь. Такая концентрація психофизической дѣятельности человѣка и составляетъ существенную черту акта вниманія ¹⁾. Въ составъ его входятъ,

¹⁾ Вопросъ о вниманіи, кромѣ общихъ курсовъ по психологін, трактуется въ популярно написанной монографіи Р и б о: Психологія вниманія. Пер. Цомакіона. СПБ. 1897; въ глубоко научномъ трудѣ перваго піонера экспериментальной психологін въ Россіи Н. Н. Ланге: Психологическія изслѣдованія. Одесса 1893; въ диссертациі П о в а р н и н а: Вниманіе и его роль въ простѣйшихъ психическихъ процессахъ. СПБ. 1903. Не переведены на русскій языкъ: N a u r a s. Physiologie et psychologie de l'attention. Paris 1907. R o e r i c h. L'attention spontanée et volontaire. Paris. 1907. (Roerich стремится сдѣлать изъ теоріи вниманія практическіе выводы для педагога). D ü r r. Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Прекрасный историческій обзоръ ученій о вниманіи сдѣланъ въ упомянутомъ трудѣ Н. Н. Ланге. На иностранныхъ языкахъ: Braunschweiger. Die Lehre von der Aufmerksamkeit in der Psychologie des XVIII Jahrh. Leipzig. L. Lemon. Attention, a historical summary. 1890. Журнальныя статьи о вниманіи будутъ указаны дальше въ примѣчаніяхъ.

какъ видимъ, явленія физическія и психическія. Начнемъ съ первыхъ.

А. Физическая сторона.

1. Мальчикъ на картинѣ Перова присѣлъ для удобства на колѣни, слегка наклонилъ туловище и голову, чтобы лучше видѣть, оперся одной рукой на клѣтку, другой на траву—и замеръ въ этомъ приспособленномъ для наилучшаго воспріятія движеній птички положеніи, т.-е. мускулатура всего тѣла напряглась у него въ неподвижности (а это



Перовъ „Птицеловы“.

удерживаніе тѣла въ неподвижности есть тоже работа, и она ведетъ къ утомленію); всѣ же ненужныя движенія у него задержаны. Необходимыми оказываются только легкія движенія головы и глазъ, чтобы слѣдить глазами за безпокойнымъ объектомъ.

Приспособленіе идетъ дальше. Посмотрите, какъ онъ на-двинулъ брови и напряженно (совмѣстными усиліями глазныхъ мускуловъ) направилъ и тотъ и другой глазъ въ одну точку, такъ что изображеніе птички падаетъ въ обоихъ глазахъ какъ разъ на самое чувствительное мѣсто ретины—на желтое пятно; далѣе, мы, если не видимъ, то знаемъ, что его радужная оболочка сузила зрачекъ, инстинктивно примѣняясь къ освѣщенію (на подобіе діафрагмы въ фотографическомъ аппаратѣ); хрусталикъ установилъ свой радиусъ на такой величинѣ, чтобы получилось наиболѣе ясное изображеніе наблюдаемаго предмета на ретинѣ.

Подобно приспособленію (аккомодаци) въ данномъ случаѣ глаза, приспособляется въ другихъ случаяхъ ухо, осязающій палецъ, языкъ и т. д. для наилучшаго воспріятія впечатлѣній слуховыхъ, осязательныхъ, вкусовыхъ и т. д.

Такимъ образомъ, при напряженномъ вниманіи вся мускульная дѣятельность тѣла оказывается строго согласованной и направленной къ одной цѣли.

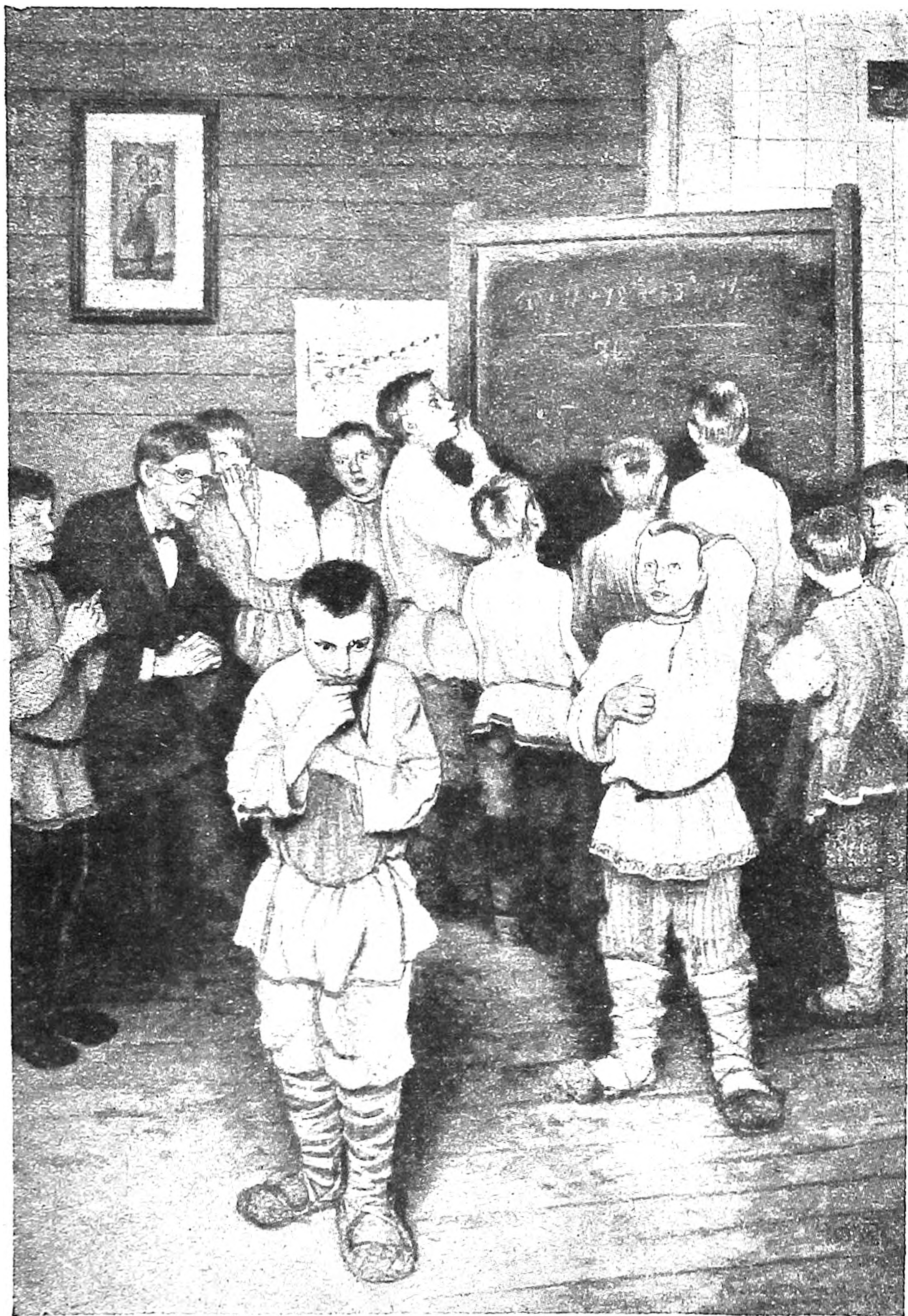
Нельзя не отмѣтить здѣсь нѣкоторыя, по видимому, ненужныя мускульныя явленія при вниманіи, придающія физиономіи напряженный видъ. Исслѣдователи внѣшнихъ проявленій вниманія установили, что мимика внутренняго вниманія и внѣшняго (къ внѣшнему объекту) не одинакова. Вотъ на картинѣ Платонова, „Пай Митя“ дѣвочка беззаботно засмотрѣлась на что-то; брови ея приподняты (сокращеніемъ лобнаго мускула), глаза свободно открыты, губы, не напрягаемыя соответствующими мускулами, тоже пріоткрыты.

Совсѣмъ иное видимъ на картинѣ Богданова - Бѣльскаго: „Устный счетъ“. Стоящій на первомъ планѣ мальчикъ съ упорнымъ вниманіемъ производитъ въ умѣ ариѳметическія дѣйствія. Его глаза, хотя смотрятъ, но, очевидно, мало видятъ: глазныя оси находятся въ состояніи расхожденія; брови опустились и сблизились (напряженіе верхнихъ орбикулярныхъ мышцъ); ротъ энергично закрытъ. Сблизеніе бровей часто образуетъ вертикальную складку между ними, тогда какъ поднятіе (при внѣшнемъ вниманіи) даетъ



Платоновъ „Пай Митя“.

складки на лбу въ горизонтальномъ направленіи ¹⁾. Надо, впрочемъ, сказать, что не только мимическія движенія сопровождаютъ внутреннее вниманіе: его сопровождаютъ и движенія приспособленія или ихъ зачатки, по аналогіи съ



Богдановъ-Бѣльскій „Устный счетъ“.

вниманіемъ внѣшнимъ. Достаточно, закрывши глаза, представить себѣ облака на небѣ, какъ мы замѣтимъ, что глаза невольно направились кверху. Кромѣ того, при самоуглуб-

¹⁾ О мимикѣ вниманія—Сикорскій: Душа ребенка. Кіевъ, 1909.

ленномъ размышленіи надъ отвлеченными представленіями, человекъ совершаетъ едва замѣтныя движенія рѣчи.

Иногда задержка тѣлесныхъ движеній при внимательномъ размышленіи замѣняется опредѣленными движеніями: ритмическими колебаніями туловища, ходьбой, постукиваніемъ пальцами. Здѣсь организмъ, инстинктивно приспособляясь къ самому себѣ, ощупью отыскиваетъ наиболее благоприятное для вниманія состояніе. Сюда же относятся извѣстныя странности: нѣкоторые могутъ работать только вечеромъ, или при низкой температурѣ, или съ папиромъ въ зубахъ и т. д. ¹⁾.

2. Задержка тѣлесныхъ движеній простирается даже на такія необходимыя и проходящія безъ участія воли функціи организма, какъ дыханіе и кровообращеніе. Импульсъ задержки распространяется, повидимому, на мускулы всего тѣла, въ томъ числѣ и на тѣ, которые производятъ сжатіе грудной клѣтки; а можетъ быть, шумъ дыханія оказывается препятствіемъ, которое инстинктивно и устраняется. Во всякомъ случаѣ, дыханіе учащается и становится менѣе глубокимъ ²⁾, а при наибольшемъ вниманіи— и совсѣмъ приостанавливается. Это нарушеніе правильнаго ритма дыханія ведетъ за собою глубокій вздохъ, а иногда и зѣвоту послѣ напряженной работы вниманія. „Вздохъ,—говоритъ Рибо,—составляетъ принадлежность вниманія...: роль его состоитъ въ окисленіи крови, наркотизованной произвольной или непроизвольной приостановкой дыханія“ (стр. 15).

Въ тѣсной связи съ нарушеніемъ нормальнаго хода дыханія стоитъ измѣненіе въ явленіяхъ сосудодвигательныхъ. Возбужденіе мозговой коры (мѣстное) вліяетъ, по словамъ Мейнерта ³⁾, задерживающимъ образомъ на субкортикальные центры, производящіе суженіе артерій, которыя питаютъ кору; вслѣдствіе этого, артеріи свободно расширяются въ возбужденной части коры, повышаютъ питаніе ея и возбуждимость.

Это явленіе центробѣжно можетъ направиться къ периферіи и произвести тутъ фізіологическія перемѣны: нѣкоторые могутъ вызывать болѣзненные явленія на какихъ-

1) Подробно у Ribot: *Essay sur l'imagination créatrice*. Paris. 1900.

2) Oswald Külpe. *Grundriss der Psychologie*. Leipzig. 1893.

3) Ланге. *Психологическія изслѣдованія*. Стр. 124.

нибудь мѣстахъ тѣла, направляя на нихъ вниманіе. Рибо предлагаетъ сосредоточить свое вниманіе на мизинцѣ; у нѣкоторыхъ при этомъ не будетъ въ немъ никакого ощущенія у другихъ скоро появятся мурашки, какъ бы слабыя движенія, біеніе артерій, боль. Тотъ, кто прислушивается къ болѣзненнымъ явленіямъ въ своемъ тѣлѣ, можетъ этимъ именно усилить ихъ, а иногда и вызвать, если ихъ не было.

Итакъ, остановившись на физической сторонѣ акта вниманія, мы нашли два вида явленій: 1) мускульная аккомодация и 2) измѣненія въ дыханіи и кровообращеніи.

В. Психическая сторона.

1. Интеллектуальная область. Объектомъ вниманія можетъ быть какъ внѣшнее впечатлѣніе, такъ и воспроизведенный образъ. Мы уже видѣли, что въ первомъ случаѣ вниманіе называется внѣшнимъ, во второмъ—внутреннимъ. А такъ какъ внѣшнія впечатлѣнія дѣлятся на зрительныя, слуховыя, осязательныя, мускульныя, обонятельныя и вкусовыя, то на столько же видовъ можно подѣлить и акты внѣшняго вниманія. Кажется, чаще всего намъ приходится обращать вниманіе на впечатлѣнія зрительныя и слуховыя; зрѣніе и слухъ почти исключительно служатъ намъ при обученіи, въ перипетіяхъ житейской борьбы; мы и сны „видимъ“ и, надо бы добавить, слышимъ, потому что сновидѣніе складывается изъ представленій зрительныхъ и слуховыхъ. Совсѣмъ второстепенную роль играютъ въ дѣлѣ привлеченія вниманія ощущенія осязательныя; мы не замѣчаемъ, оставляемъ безъ вниманія давленіе и мягкость платья, давленіе на стуль, на которомъ сидимъ, на полъ, по которому ходимъ. И только экстраординарности въ этой области обращаютъ на себя вниманіе: грубость бѣлья, тѣсная обувь, узкая одежда. Чаще сосредоточиваемъ мы вниманіе на температурѣ и боли. Рѣдко сознательно направляемъ мы вниманіе на свои мускульныя ощущенія: приподнимая въ рукѣ, стараемся опредѣлить вѣсъ предмета; жалуемся на усталость послѣ долгаго бѣга или гимнастики. Вниманіе къ вкусовымъ и обонятельнымъ объектамъ очень часто соединены между собой и со вниманіемъ къ зрительному впечатлѣнію отъ вкусового или обонятельнаго раздражителя; мы любимъ нѣжнымъ, румянымъ яблокомъ, его вкусомъ и ароматомъ;

въ случаѣ насморка, когда человѣкъ теряетъ обоняніе, многія вкусовыя вещества какъ бы теряютъ и свой вкусъ: такъ тѣсно сливаемъ мы въ актѣ вниманія вкусовыя и обонятельныя ощущенія. Но обонятельныя ощущенія могутъ стать объектомъ вниманія безъ всякой примѣси вкусовыхъ: запахъ свѣжаго сѣна, розы, испорченнаго комнатнаго воздуха самъ по себѣ сосредоточиваетъ наше вниманіе. Нѣтъ сомнѣнія, что постоянное сосредоточиваніе вниманія на самыхъ важныхъ въ борьбѣ за существованіе зрительныхъ и слуховыхъ ощущеніяхъ было причиной наибольшаго развитія глаза и уха, сравнительно съ органами остальныхъ чувствъ.

Внѣшнее впечатлѣніе иногда какъ бы насильно завладѣваетъ нашимъ вниманіемъ—въ силу своей особенно большой интенсивности (неожиданный рѣзкій стукъ, молнія). Но одной интенсивности недостаточно для привлеченія вниманія: иногда человѣкъ не замѣчаетъ очень интенсивнаго ощущенія; на примѣръ, солдатъ не замѣчаетъ боли отъ раны въ разгарѣ боя; а съ другой стороны, иногда мы замѣтимъ очень слабый звукъ или свѣтъ, на примѣръ, голосъ хорошаго знакомаго въ толпѣ или его лицо. Кромѣ того, сильное вниманіе можно направить на слабое ощущеніе и слабое вниманіе на сильное ощущеніе. Значитъ, дѣло здѣсь не только въ воспринимаемомъ объектѣ, но и въ воспринимающемъ субъектѣ.

Допустимъ, что дѣвочка ищетъ въ лѣсу ягодъ. Почему тысячи разнообразныхъ травъ и цвѣтовъ только смутно мелькаютъ въ ея умѣ, а красная ягодка земляники такъ ясно блеснетъ подъ зеленью и повлечетъ къ себѣ?—Потому, что у дѣвочки все время держится въ умѣ образъ ягоды и, сливаясь съ появившимся дѣйствительнымъ впечатлѣніемъ предмета, усиливаетъ его. Это вліяніе предварительнаго образа особенно ясно въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ внѣшній объектъ можетъ быть понятъ и такъ и иначе. Рис. 1 (стр. 122) представляетъ схему, въ которой по желанію можно увидѣть и контуръ карниза (Рис. 2) и контуръ лѣстницы (Рис. 3). Тотъ же предварительный образъ въ умѣ позволяетъ намъ, на примѣръ, издалика ясно читать вывѣску, раньше прочитанную, тогда какъ не знающіе ея должны подойти значительно ближе, чтобъ прочитать; мы ясно слышимъ тихо читаемую хорошо знакомую молитву, а слова незнакомої при такой

же громкости сливаются въ хаосъ; мы разбираемъ тихую лекцію, когда вслушались, т.-е. когда представляемъ себѣ, что должно быть сказано дальше. На этой же почвѣ возни-

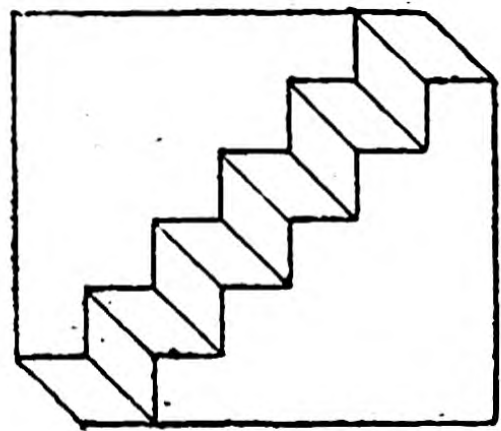


Рис. 1.

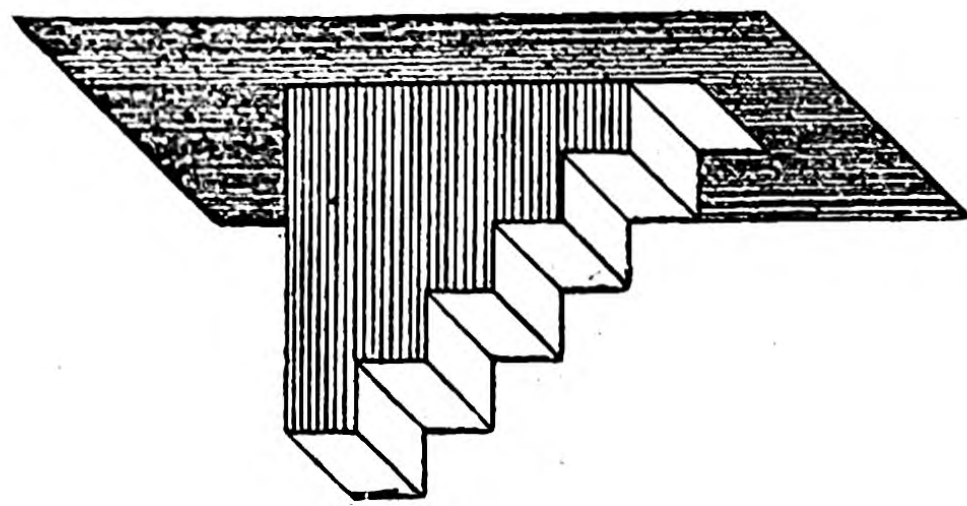


Рис. 2

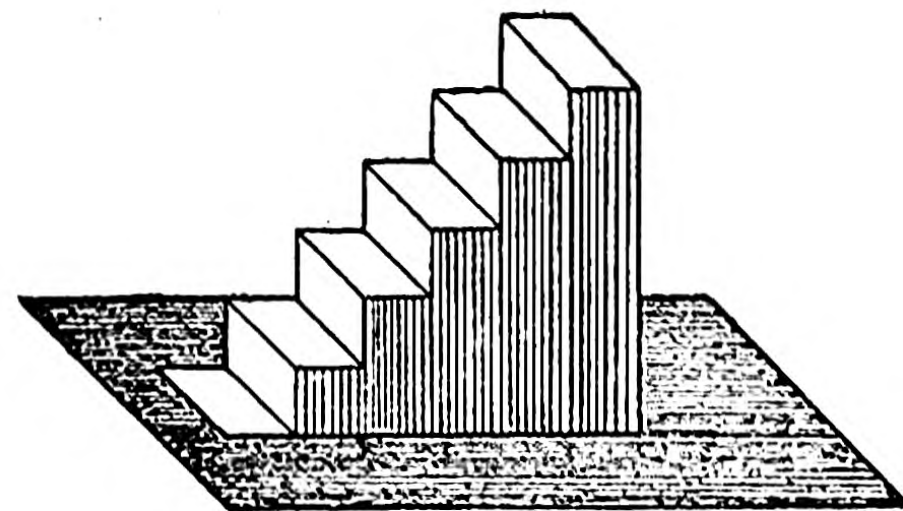


Рис. 3

каютъ иллюзіи: больной мальчикъ принялъ „ветлы сѣдня“ за лѣснаго царя, а шумъ вѣтра за голоса. Итакъ, предварительный образъ привлекаетъ вниманіе къ объекту, принимаемому за искомый.

Но впечатлѣніе встрѣчается въ сознаніи не только съ однимъ равнымъ ему образомъ, а съ цѣлой массой подобныхъ. Мы не особенно замѣчаемъ на улицѣ мелочи въ костюмахъ гуляющихъ; но гимназисты ясно замѣтятъ, напр., прямой воротъ на блузѣ новичка, потому что ихъ глазъ привыкъ видѣть косою воротъ: масса образовъ блузъ-косоворотокъ явилась причиной вниманія къ прямому вороту. Мы любимся массой цвѣтовъ на лугу, а ботаникъ остановится на одномъ, представляющемъ научный интересъ: его богатый запасъ ботаническихъ свѣдѣній остановилъ его вниманіе на незамѣченномъ нами. По той же причинѣ докторъ замѣтитъ характерныя черты неврастеника на лицѣ чело-вѣка, въ которомъ мы не замѣтимъ ничего особеннаго. Такое поглощеніе новаго впечатлѣнія аналогичными ему старыми представленіями Гербартъ назвалъ апперцепціей.

Внѣшнее впечатлѣніе, такимъ образомъ, всегда соединяется съ воспроизведеннымъ образомъ, даже тогда, когда оно внезапно, какъ трескъ лопнушаго стекла на лампѣ: воспроизведенный образъ сейчасъ же является и истолковываетъ впечатлѣніе (мы узнаемъ его: „это лопнуло стекло“). Воспроизведенное впечатлѣніе и само можетъ быть объектомъ вниманія — внутренняго: мы складываемъ числа, обдумываемъ планъ урока на завтра, мечтаемъ о лѣтнихъ каникулахъ. Конечно, и здѣсь преобладаютъ зрительные и слуховые образы, но какъ часто оттѣняются они полусознаваемыми образами — осязательными, вкусовыми, обонятель-

ными: мы думаемъ о жесткомъ характерѣ директора, о сладкомъ отдыхѣ, о душистомъ снѣ. И здѣсь одни представленія настойчиво вступаютъ въ сознаніе, на другихъ приходится съ усиліемъ удерживать мысль. И точно такъ же, какъ внѣшнее впечатлѣніе, воспроизведенный образъ окруженъ массой другихъ, придающихъ ему смыслъ и дѣлающихъ его яркимъ: это—не туманное яблоко вообще, это—антоновка, въ своемъ саду, на своей дачѣ, какъ живая, представляется воображенію.

Но вниманіе ограничено по времени: нельзя быть слишкомъ долго внимательнымъ къ одному и тому же объекту; онъ только нѣсколько секундъ (Джемсъ) продержится въ центрѣ вниманія. Если это воспроизведенный образъ, то онъ исчезаетъ, и его замѣняютъ другіе; нужно усиліе, чтобы вернуться къ нему; нужна привычка взрослому человѣку, поработавшаго головой, чтобы продолжительное время повторять эти усилія; ребенокъ въ этомъ отношеніи безсиленъ; въ усилии поддержать въ умѣ мыслимый образъ ребенокъ инстинктивно прибѣгаетъ къ помощи внѣшнихъ органовъ чувствъ. Если вниманіе остановлено на внѣшнемъ впечатлѣніи, то оно скоро утомляетъ и вызываетъ непріятное чувство (если впечатлѣніе, конечно, простое—скажемъ, свѣтлая точка на обояхъ; если же оно составное, какъ цвѣтокъ, книга, то вниманіе перебѣгаетъ съ одной части на другую). Если впечатлѣніе едва замѣтно, то происходитъ явленіе, извѣстное подъ именемъ колебаній вниманія. Мы прислушиваемся, положимъ, къ едва слышному тиканью часовъ: звукъ то будто бы исчезаетъ, то снова появляется.

Первымъ изслѣдовалъ это явленіе Урбанчичъ въ 1875 году, а черезъ 13 лѣтъ—Н. Н. Ланге; съ тѣхъ поръ многіе изслѣдователи работали надъ изученіемъ этого явленія, но и до сей поры причина его не выяснена окончательно. Казалось бы, его легко объяснить утомленіемъ воспринимающаго органа, какъ думали Урбанчичъ и послѣ Мюнстербергъ ¹⁾. Но Ланге справедливо указываетъ, что утомленный органъ не можетъ возстановить своей работоспособности въ то самое время, когда раздраженіе не перестаетъ на него дѣйствовать. Кромѣ того, колебанія наблюдаются при очень слабыхъ раздраженіяхъ; съ усиленіемъ раздраженія періоды ощущенія удлиняются, періоды неощущенія укорачиваются ²⁾; наконецъ, раздраженіе достигаетъ той силы, при которой колебанія исчезаютъ; ме-

¹⁾ Wundt. Grundzüge der physiologischen Psychologie. V. Aufl., B. III. S. 371.

²⁾ Такъ наблюдать Wiersma: Roerich. L'attention spontanée. P. 29-31.

жду тѣмъ, именно сильное-то раздраженіе и должно бы особенно утомлять чувствующій аппаратъ. Леманъ ¹⁾ изслѣдовалъ колебанія при кожныхъ ощущеніяхъ и нашель, что ритмичность ихъ совпадаетъ съ ритмичностью дыханія, Но во-первыхъ, при другихъ ощущеніяхъ не удалось найти такого соотвѣтствія; во-вторыхъ, оно прямо невѣроятно: при минимальной долготѣ періода колебанія (въ 5 секундъ), на минуту придется $60'' : 5'' = 12$ колебаній; такой частоты дыханіе нормально; при максимальной же долготѣ (24'') получимъ $60'' : 24'' = 2\frac{1}{2}$ колебанія въ минуту; столь рѣдкое дыханіе на встрѣчается. Можно думать, что посторонніе раздражители отвлекаютъ вниманіе, оказываясь какъ бы въ борьбѣ съ основнымъ. Хотя экспериментаторы всячески устраняютъ ихъ (опыты со зрѣніемъ производятъ въ полной темнотѣ, со слухомъ—въ ночной тишинѣ), но все же остаются раздражители въ видѣ шума дыханія, незамѣтныхъ движеній собственнаго тѣла, разныхъ органическихъ процессовъ, которые особенно замѣтны въ тишинѣ и темнотѣ. Рэрихъ (стр. 51) полагаетъ, что у насъ есть всегда одно основное ощущеніе — сложное ощущеніе жизни нашего организма (это ощущеніе, говоритъ отъ, не покидаетъ насъ даже во снѣ: какія-то измѣненія въ немъ дѣлаютъ, напр., возможнымъ для многихъ просыпаться въ назначенный часъ). Другія привходящія впечатлѣнія должны пересилить его, чтобы стать замѣтными; будучи же приблизительно равными по силѣ, они будутъ попеременно побѣждать другъ друга. Но Экснеръ ²⁾ и Лавъ доказали, что, если два ощущенія принадлежатъ къ одной области чувствъ, то замѣчается колебаніе въ томъ, на которое направлено вниманіе, другое же воспринимается, какъ непрерывное, а искусственные перерывы въ раздраженіи замѣчаются. Если же ощущенія принадлежатъ къ разнымъ чувственнымъ областямъ, то, при вниманіи къ обоимъ сразу, оба подвержены колебаніямъ съ равными періодами, чередуясь другъ съ другомъ, но оставляя промежутки—между 1-мъ и 2-мъ, но не между 2-мъ и 1-мъ—когда не воспринимается ни одно. Если бы одно ощущеніе вытѣснялось періодически пересиливающимъ другимъ, то этихъ пустыхъ промежутковъ не было бы. Далѣе, если обращать вниманіе и на минимумъ ощущенія и на максимумъ его и отмѣчать то и другое на регистрирующемъ аппаратѣ, то періоды оказываются почти вдвое длиннѣе, чѣмъ если отмѣчать только максимумы ³⁾. Всѣ эти данныя позволяютъ думать, что причина колебаній вниманія—не въ периферическихъ явленіяхъ, а въ самомъ актѣ вниманія—центральномъ актѣ, имѣющемъ, конечно, сущность психофизическую.

Ограниченное по времени вниманіе ограничено и по объему, т. е. по количеству одновременно воспринимаемыхъ объектовъ. Новичекъ въ школѣ теряетъ отъ массы сразу нахлынувшихъ новыхъ впечатлѣній; ученикъ не усваиваетъ сразу богатаго содержаніемъ разсказа, сложнаго правила.

1) D-r Ernst Lehmann. Die Seelenthätigkeit in ihrem Verhältniss in Blutumlaut und Athmung. Philosophische Studien. B. V, S. 622-623.

2) Wundt. Grundzüge. B. III, S. 371.

3) Bind. I. c. S. 367.

Центръ вниманія занимаетъ обычно одно представленіе. Но иногда два и больше представленій не только не препятствуютъ сосредоточенію вниманія, но и помогаютъ: ученикъ во всѣ глаза смотритъ на васъ, когда вы говорите,— и это зрительное впечатлѣніе помогаетъ слушанію; слушая оперу, мы слѣдимъ за развитіемъ дѣйствія, видимъ игру актеровъ и декораціи, слышимъ музыку— всѣ эти три впечатлѣнія относятся къ одному объекту и содѣйствуютъ полнотѣ его изображенія. Если же впечатлѣнія относятся къ разнымъ объектамъ, и надо быть къ нимъ внимательнымъ, то мы не сумѣемъ схватить всѣхъ объектовъ, а тѣ, которые схватимъ, будемъ воспринимать съ меньшимъ напряженіемъ; ученикъ, напр., пишущій диктовку, долженъ раздѣлять свое вниманіе между орфографической правильностью, красотой почерка и аккуратностью. Чтобы узнать, сколько простыхъ впечатлѣній можно воспринять сразу, предложимъ испытуемому, не считая, сказать, сколько, положимъ, ударовъ метронома (извѣстной частоты) мы произвели передъ нимъ; или сколько буквъ, линій, точекъ было на кратковременно показанной (около 0,1 секунды) ему табличкѣ; этотъ опытъ производится съ помощью тахистоскопа; Вундтъ нашель, что человекъ можетъ объять вниманіемъ отъ 4 до 6 простыхъ впечатлѣній за разъ.

Пониженіе напряженности вниманія къ одному впечатлѣнію, вызванное одновременнымъ воздѣйствіемъ ряда впечатлѣній, называютъ разсѣянностью. На практикѣ мы называемъ разсѣяннымъ ученика, который не можетъ отдѣлаться отъ впечатлѣній жизни за окномъ, нарѣзокъ на партѣ, фізіономіи товарища и многихъ лѣзущихъ въ голову мыслей и намѣреній, чтобы сосредоточить вниманіе на словахъ учителя, на задачѣ. Для такого сосредоточенія на одномъ представленіи, путемъ задержки всѣхъ остальныхъ, нужна окрѣпшая въ долгой практикѣ воля. Но обычное словоупотребленіе называетъ разсѣянностью и совершенно обратное явленіе: стала ходячимъ анекдотомъ разсѣянность ученаго, который, сосредоточившись на своей ученой задачѣ, забываетъ надѣть галстукъ, взять платокъ и т. д. Таковую „разсѣянность“ вѣрнѣе было бы называть высшей степенью сосредоточенія вниманія, при которой задержаны всѣ представленія, кромѣ одного. Такимъ образомъ, процессъ задержки простирается не только на фізическія явленія, но и на психическія.

Ощущеніе, привлекшее къ себѣ вниманіе, не только производитъ эту своеобразную остановку на себѣ теченія мысли, но и само подвергается измѣненію: прежде всего, оно дѣлается яснѣе. Сила раздражителя обусловливаетъ интенсивность ощущенія, сосредоточеніе вниманія есть причина ясности его.

Интенсивность помогаетъ ясности воспріятія; а яснымъ мы называемъ то достаточно интенсивное ощущеніе, на которомъ сосредоточено напряженное вниманіе ¹⁾. Облокотившись на столъ, мы не замѣчаемъ, что воспринимаемъ локтями и н т е н с и в н о е ощущеніе твердаго стола; если же обратимъ вниманіе на это ощущеніе, то ясно замѣтимъ его. Вниманіе, значить, что-то вноситъ въ ощущеніе, усиливаетъ его. Уже выдѣленіе одного представленія путемъ задержки другихъ увеличиваетъ его ясность. Представимъ теперь себѣ, что мы, напр., ищемъ свою шапку; образъ ея держится въ нашемъ сознаніи, и въ моментъ, когда шапка найдена, онъ сливается съ воспринимаемымъ теперь реальнымъ впечатлѣніемъ шапки и, конечно, усиливаетъ его. По этой же причинѣ намъ легче выдѣлить вниманіемъ обергонъ, если передъ этимъ мы выслушали одной съ нимъ высоты звукъ. Наконецъ, возможно лучшая аккомодация воспринимающаго органа, казалось бы, можетъ увеличить даже интенсивность ощущенія. Но это едва ли мыслимо по слѣдующимъ соображеніямъ. Сосредоточеніе вниманія должно было бы тогда измѣнять абсолютный порогъ раздраженія: едва замѣтный при самомъ напряженномъ вниманіи, скажемъ, звукъ долженъ бы стать совсѣмъ незамѣтнымъ, когда центръ вниманія перенесенъ на что-нибудь другое, напр., на производимыя въ умѣ ариеметическія дѣйствія; надо было бы увеличить силу раздражителя, чтобы звукъ сталъ слышенъ. На самомъ дѣлѣ этого нѣтъ: звукъ слышенъ, и объективное прекращеніе его ясно замѣчается. Во-вторыхъ, при внимательномъ слушаніи двухъ послѣдовательныхъ звуковъ, второй признается громче перваго, если ихъ интенсивности находятся (въ среднемъ) въ отношеніи 4:3; если же, опять-таки, отвлечемъ вниманіе отъ звука, то для признанія различія звуковъ надо бы увеличить отношеніе ихъ интенсивностей—чего тоже не приходится дѣлать въ дѣйствительности. Наконецъ спросимъ себя, кажется ли намъ слабый звукъ, воспринимаемый съ величайшимъ вниманіемъ, равнымъ по силѣ сильному звуку, воспринимаемому безъ вниманія? Ихъ силы никто не сравнивалъ, да и сравнивать невозможно ²⁾. Въ сомнѣнія, что отъ сосредоточиванія вниманія въ ощущенія прибавилась не интенсивность, прибавилось что-то новое; ясность ощущенія.

Вниманіе проясняетъ представленіе; оно, далѣе, ускоряетъ его. Опытъ показалъ, что вниманіе укорачиваетъ время реакціи; при этомъ, измѣненіе времени различно въ зависи-

¹⁾ Wund. I. с. S. 337.

²⁾ О. Кюльпе—противъ англійскихъ психологовъ, видящихъ сущность вниманія въ повышенной интенсивности. Стр. 458.

мости отъ того, будетъ ли испытуемый сосредоточивать вниманіе на ощущеніи-возбудителѣ или на своемъ регистрирующемъ движеніи ¹⁾).

Итакъ, въ области интеллектуальной процессъ вниманія проявляется въ томъ, что отдается на короткое время предпочтеніе одному достаточно интенсивному представленію, которое и оказывается въ данный моментъ какъ бы фокусомъ, собирающимъ въ себѣ лучи психической жизни.

2. Эмоціональная область. Но почему именно это, а не какое-нибудь другое представленіе стало объектомъ вниманія? Мотивомъ для того служитъ соединенный съ нимъ чувственный тонъ. „Какъ человѣкъ, такъ и животное непроизвольно обращаетъ свое вниманіе только на то, что его касается, что его интересуетъ, что вызываетъ въ немъ состояніе пріятное, непріятное или смѣшанное“ ²⁾. Сильное чувство выражаетъ лицо мальчика на картинѣ



Рѣпинъ. „Мальчикъ передъ часовымъ магазиномъ“.

Рѣпина: „Мальчикъ передъ часовымъ магазиномъ“; оно заставило его забыть про тяжелую корзину, про злого хозяина—и впиться глазами въ дорогія диковинки. Если бы нашелся человѣкъ или животное, неспособное чувствовать удовольствіе или страданіе, то оно оказалось бы неспособнымъ и къ вниманію (Рибо). Рэрихъ (стр. 21) повторяетъ общепринятое въ широкой публикѣ мнѣніе, что сильное чувство

¹⁾ Н. Н. Лавге. Психологическія изслѣдованія. Стр. 124.

²⁾ Рибо. Психологія вниманія. Стр. 8.

препятствуетъ вниманію; но это, конечно, надо понимать въ томъ только смыслѣ, что сильное чувство могущественно удерживаетъ вниманіе на одномъ представленіи, задерживая всѣ другія: нашъ мальчикъ у окна, правда, невнимателенъ къ своей корзинѣ и всему прочему, но за то онъ слишкомъ внимателенъ къ выставкѣ у часовщика.

Чувственный тонъ, дѣлающій данное представленіе для насъ наиболѣе интереснымъ въ данный моментъ, выдвигаетъ его, преимущественно передъ другими, на поле сознанія (выраженіе аналогичное „полю зрѣнія“ — Blickfeld у Вундта), предлагая его, такъ сказать, нашему вниманію. Но это еще не значитъ, что мы непременно сосредоточимъ на немъ свое вниманіе, введемъ его—продолжая ту же аналогію—въ наиболѣе ясную, фиксируемую точку сознанія (Blickpunkt): мы можемъ, оставивъ его въ сторонѣ, фиксировать вниманіемъ какое-нибудь иное представленіе: мальчикъ могъ, скрѣпя сердце, и не остановиться у окна.

Итакъ, чувственный тонъ подготавливаетъ объективный матеріалъ для вниманія. Наступающій актъ вниманія сопровождается чувствомъ дѣятельности, совершенно подобнымъ тому, которое мы испытываемъ при всякомъ волевомъ актѣ; это—непосредственно всякому извѣстное чувство, ближе не опредѣлимое. Къ нему, съ развитіемъ акта вниманія, присоединяется рядъ другихъ чувствованій, сливающихся въ одно сложное. Всмотримся въ картину В. Е. Маковского: „Игра въ бабки“. Что чувствуетъ второй слѣва мальчикъ, упирающійся руками въ колѣни?—Онъ чувствуетъ, прежде всего, какую-то напряженность, усиліе (отъ мускульнаго напряженія); потомъ своеобразное безпокойное чувство отъ неопредѣленнаго, летучаго представленія того, что сейчасъ произойдетъ; товарищеское сочувствіе, зависть и т. д.—цѣлую гамму чувствъ, составляющихъ чувство ожиданія. Ожиданіе станетъ тягостнымъ, если бросанье бабкой замедлится, Но бабка—пусть такъ—брошена, попала въ цѣль, и чувство ожиданія смѣнится вторымъ моментомъ—чувствомъ исполненія, разрѣшенія напряженности, чувствомъ отъ сравненія того, что вышло, съ тѣмъ, что ожидалъ, чувствомъ признанія факта удачи (узнаванія), отличенія ея отъ неудачи. Если же представимъ себѣ, что нацѣлившійся мальчикъ вдругъ возьметъ, да и отброситъ свою бабку въ сторону, т.-е. произойдетъ то, чего совсѣмъ

не ожидалъ нашъ наблюдатель, то чувство ожиданія смѣнится чувствомъ удивленія, неожиданности, которое сопровождается всякія случайныя, неожиданныя впечатлѣнія ¹⁾. Такова эмоціональная сторона акта вниманія.



В. Е. Маковскій. „Игра въ бабки“.

3. Волюнтарная сторона. Интенсивность ощущенія, сопровождающій представленіе чувственный тонъ служатъ, какъ сказано, причиной вступленія въ сознаніе психическихъ элементовъ, долженствующихъ стать объектомъ вниманія; они—пока въ „зрительномъ полѣ“ сознанія; они перципируются; вступленіе ихъ въ „зрительную точку“ сознанія Вундтъ называетъ апперципированіемъ ²⁾. Значитъ, въ этомъ актѣ мы имѣемъ, во-первыхъ, сопровождаемое чувственнымъ тономъ (*gefühlstarke*) представленіе; во-вторыхъ, сопровождающее наступленіе дѣйствія чувство дѣятельности,

¹⁾ Wundt. I. c. S. 347.

²⁾ Понятіе и терминъ апперцепціи имѣетъ свою исторію; она изложена въ статьѣ Otto Stande: *Der Begriff der Apperception in der neuen Psychologie. Philos. Stud. B. I. S. 149.* Объ этой статьѣ Вундтъ далъ самый лестный отзывъ въ статьѣ: *Zur Lehre vom Willen. Phil. St. B. I. S. 341.* Потомъ—К. Lange: *Ueber Apperception. Leipzig. 1909*—популярно написанная книга челоуѣка, близко стоящаго къ педагогическому дѣлу. Вундтъ посвятилъ исторіи апперцепціи двѣ странички въ своихъ *Grundzüge. S. 348.* Въ пониманіи апперцепціи одни идутъ за Гербартомъ, другіе за Вундтомъ.

въ-третьихъ, перемеѣну въ содержаніи сознанія (кажущуюся просто слѣдствіемъ чувственнаго тона апперципируемаго представленія, какъ мотива): прирость ясности представленія, на которомъ какъ бы остановилось въ данную минуту теченіе нашихъ представлений. Эти три элемента составляютъ отличительныя черты волевого акта. „Апперцепція,—говоритъ Вундтъ,—есть элементарный волевой актъ и необходимая составная часть всякаго волевого процесса“¹⁾.

Еще въ XVIII вѣкѣ психологи различали произвольное вниманіе и произвольное. Всякій, напримѣръ, какъ-то независимо отъ себя всматривается въ свѣтлую точку, появившуюся передъ нимъ въ темнотѣ. Актъ вниманія оказывается здѣсь какъ бы простой реакціей организма на данное впечатлѣніе, имѣетъ характеръ унаслѣдованнаго отъ длиннаго ряда предковъ, заложеннаго въ организацію челоуѣка инстинкта: это—цѣлесообразное дѣйствіе безъ сознательнаго предвидѣнія цѣли и безъ предварительной выучки²⁾; и Гефдингъ прямо называетъ такой актъ инстинктивнымъ вниманіемъ³⁾. Нѣтъ ничего удивительнаго, поэтому, что вниманіе въ такой формѣ проявляется у ребенка въ первые же дни его жизни⁴⁾.

По ученію Вундта, субъектъ имѣетъ въ такомъ актѣ одно только представленіе въ полѣ сознанія, на которое и направляется воля: оно апперципируется. Но представимъ себѣ, что ребенку видны два свѣтящіеся предмета; онъ долженъ тогда сдѣлать выборъ, на которомъ остановить взоръ. При нѣсколькихъ впечатлѣніяхъ, предоставленныхъ нашему выбору, вниманіе останавливается на одномъ, въ силу какихъ-нибудь мотивовъ. Преьеръ замѣтилъ, что на 23 день жизни его ребенокъ остановилъ свое вниманіе на занавѣсѣ, цвѣтъ котораго ему понравился (стр. 23). На 81 день ребенокъ уже искалъ глазами интересующій его предметъ. Мы имѣемъ здѣсь уже сложный психическій актъ: здѣсь ребенокъ имѣетъ воспроизведенное представленіе предмета, благодаря чему его исканіе получаетъ опредѣленную цѣль; а эти черты—наличность антиципаціи цѣли, выбора предмета

1) Wundt. Grundzüge. S. 342.

2) Джемсъ. Психологія. СПб. 1905. Стр. 336.

3) Гефдингъ. Очерки психологіи. СПб. 1908. Стр. 302.

4) Преьеръ. Душа ребенка. СПб. 1891. Стр. 51.

и усилія организма въ исканіи его—отличаютъ такъ называемое произвольное вниманіе. Отъ произвольнаго, такимъ образомъ, оно отличается только тѣмъ, что здѣсь въ полѣ сознанія дано нѣсколько представленій, на одно изъ которыхъ должна воздѣйствовать воля. Вундтъ говоритъ, что нѣтъ акта вниманія, который не былъ бы актомъ волевымъ; но одинъ происходитъ подъ дѣйствіемъ одного только мотива, при другомъ чувствуется, что есть и другіе мотивы апперцепированія ¹⁾; первый будетъ пассивной апперцепціей, второй — активной (*eindeutig bestimmte—mehrdeutig bestimmte = passive—active Apperception*). Патологическіе случаи позволяютъ даже предположить въ мозговыхъ полушаріяхъ апперцептивный центръ въ лобныхъ доляхъ ²⁾.

Такова волюнтарная сторона процесса вниманія.

Такимъ образомъ, актъ вниманія состоитъ изъ явленій: 1) физическихъ: *a.* мускульнаго напряженія и *b.* измѣненій въ дѣятельности дыханія и кровообращенія; 2) психическихъ: *a.* въ сферѣ интеллектуальной, *b.* въ сферѣ эмоціональной и *c.* въ сферѣ волюнтарной. Получаемъ такую схему:

1. Физическія явл.	2. Психическія явл.
<i>a.</i> мускульныя.	<i>a.</i> интеллектуальныя.
<i>b.</i> дыхательныя и сосудодвигательныя.	<i>b.</i> эмоціональныя.
	<i>c.</i> волевыя.

Возникшія до сихъ поръ теоріи вниманія различаются между собою тѣмъ, какому изъ этихъ составляющихъ актъ вниманія явленій авторъ приписываетъ первенствующее значеніе. Пяти группамъ явленій соотвѣтствуетъ пять основныхъ теорій.

1. Физиологическія теоріи.

A. Повышеніе „впечатлительности нервныхъ волоконъ“ отъ усиленнаго притока питанія къ нимъ, дѣлающее ихъ какъ бы бодрствующими въ отличіе отъ спящихъ остальныхъ, считали сутью акта вниманія (съ малыми различіями) Ш. Бонне, Фехнеръ, Ферьеръ, Мейнертъ, Леманъ ³⁾.

¹⁾ Wundt. I. c. S. 345—6.

²⁾ O. Külpe. Grundriss der Psychologie S. 461.

³⁾ Но при этомъ, конечно, является вопросъ о причинахъ повышенія питанія именно этихъ, а не другихъ нервныхъ волоконъ.

В. Мускульная адаптация признается важнейшей составной частью в теориях Мэнъ-де-Бирана, Рибо ¹⁾.

2. Психологическія теоріи.

А. Узость сознанія, заставляющую сосредоточиваться на одномъ представленіи, выдающемся или по своей интенсивности, или благодаря поддержкѣ со стороны другихъ представлений, считали причиной вниманія Гербартъ, Ляцарусъ, Кондильякъ (только интенсивность), Марилье ²⁾.

В. Другіе объясняютъ преобладаніе одного представленія въ данный моментъ надъ всѣми другими соединеннымъ съ нимъ чувствомъ: Броунъ (интенсивность и чувственный токъ), Джемсъ Милль, В. Гамильтонъ, Бэнъ (признающій, впрочемъ, существенное значеніе и за мускульнымъ элементомъ), Рибо (также), Льюисъ, Горвицъ ³⁾.

С. Наконецъ, волю считаютъ двигателемъ вниманія Ридъ, Дегальдъ, Стюартъ, Ларомигьеръ, Г. Э. Мюллеръ, Вундтъ.

2. Вниманіе въ зависимости отъ жизненныхъ условій.

Взглянемъ еще на одну картину Богданова-Бѣльскаго: „Воскресное чтеніе“: передъ нами десятка три лицъ, внимательно слушающихъ чтеніе; всѣ внимательны, но всѣ по-разному: иной какъ бы по долгу, иной съ удовольствіемъ; иной больше слушаетъ занятныя слова, другой ловитъ смѣшное, или трогательное, или божественное; тотъ уже усталъ, другой только втягивается въ пониманіе. И понятно: здѣсь и люди разные—молодые и старые, сильные и слабые, умные и простоватые, мужчины и женщины. Актъ вниманія, сохраняя свои существенныя черты, разнообразится въ чертахъ второстепенныхъ въ зависимости отъ разныхъ причинъ. Одна изъ важнейшихъ—возрастъ.

¹⁾ Но чѣмъ же вызывается адаптация? Присутствіемъ раздражителя? Но если отъ него отвлечь вниманіе (скажемъ, глядя на лицо человѣка, рѣшать въ умѣ задачу), то, какъ показали опыты Гейнриха (Roerich, P. 133), ослабляется или пропадаетъ даже аккомодация воспринимающаго органа; снова обратимъ вниманіе на раздражителя—снова появляется аккомодация. Едва ли можетъ быть сомнѣніе, что она—не причина, а слѣдствіе.

²⁾ О роли интенсивности—въ 1-мъ отд. части В.

³⁾ Объ этихъ ученыхъ Кюльпе (стр. 461) говоритъ, что причину вступленія въ поле сознанія, т.-е. основанія ассоціаціи, они принимаютъ за причину вступленія въ точку сознанія.

А. Вліяніе возраста.

Всестороннее совершенствованіе организма, увеличеніе психическаго запаса (представленій, чувствъ), пріобрѣтеніе навыковъ съ возрастомъ не могутъ не вліять на вниманіе. Физиологи указываютъ на постепенное развитіе съ возрастомъ задерживающей дѣятельности. Если сравнимъ фотографіи дѣтей изъ альбома Сикорскаго, то увидимъ, что уже на шестомъ, а тѣмъ болѣе на 12-мъ мѣсяцѣ, ребенокъ научается владѣть своими мускулами; но ему еще трудно сдер-



Богдановъ-Бѣльскій. „Воскресное чтеніе“.

живать смѣхъ, слезы и управлять мочевымъ пузыремъ ¹⁾; только со второго года „ярко сказывается воля, какъ вниманіе“ (Сикорскій). Но эта воля еще слишкомъ слаба, непривычна, и вниманіе то и дѣло перескакиваетъ съ объекта на объектъ, легко отклоняется въ сторону, проявляетъ крайне малую сопротивляемость — словомъ, вниманіе проявляется въ блуждающей формѣ ²⁾. Конечно, индивидуальныя особенности могутъ въ этомъ отношеніи иного взрослога поставить ниже ребенка. Блуждающая форма у ребенка преобладаетъ; но Мейманъ, при помощи тахистоскопа, уже у 6—7-лѣтнихъ дѣтей наблюдалъ и фиксирующее вниманіе. Объектомъ вниманія въ дѣтскомъ возрастѣ оказы-

1) Сикорскій. Душа ребенка. Стр. 127.

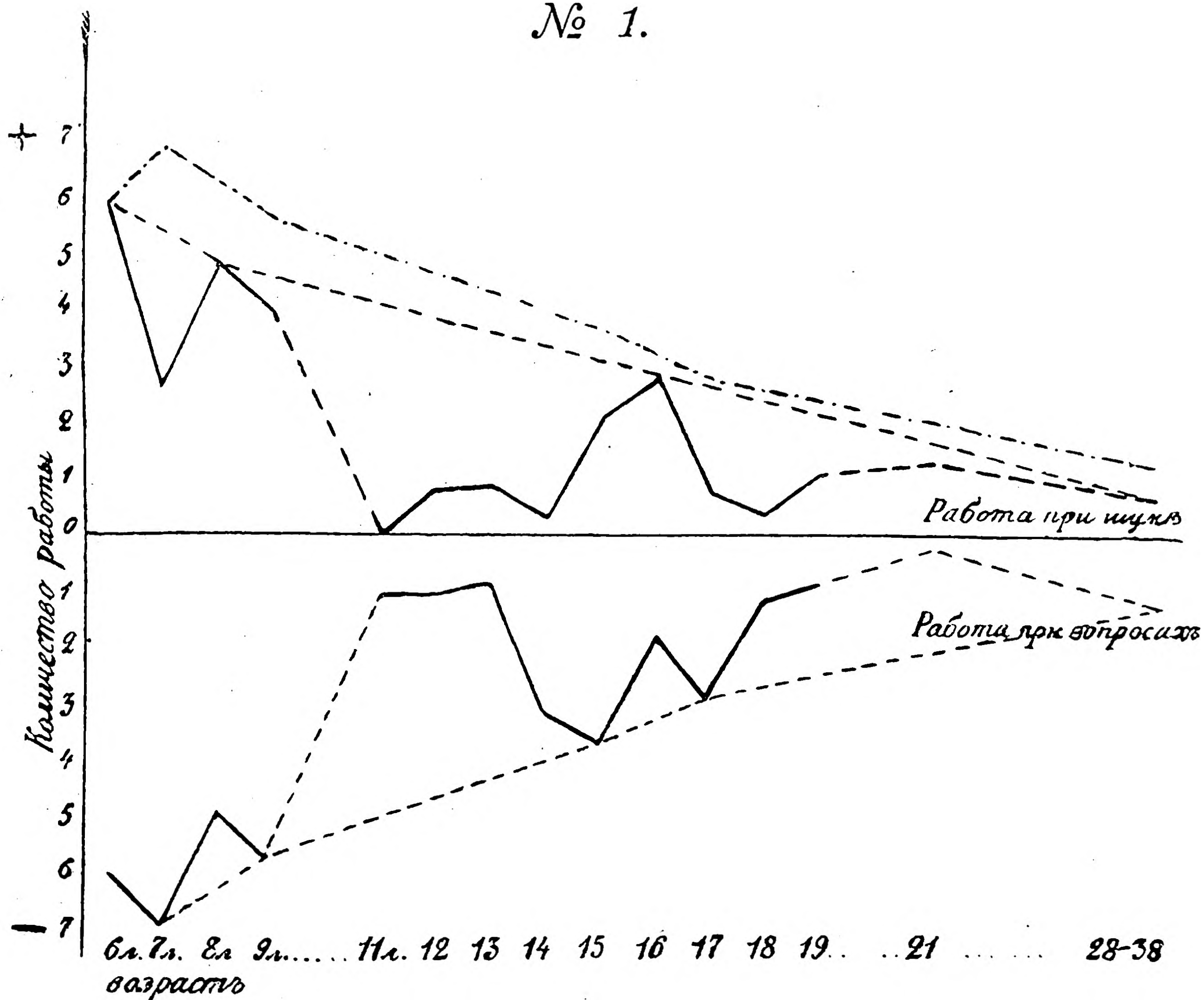
2) Мейманъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. М. 1909. Стр. 80.

ваются по преимуществу впечатлѣнія внѣшняго міра. Уже съ первыхъ дней жизни ребенокъ приспособляетъ свой организмъ для наибудобнѣйшаго воспріятія осязательныхъ ощущеній (тепла, давленія, боли), потомъ зрительныхъ, слуховыхъ, вкусовыхъ, обонятельныхъ. А такъ какъ внѣшнія впечатлѣнія вызываютъ обычно пассивное вниманіе, то оно-то и царитъ почти исключительно въ психикѣ ребенка, что, повидимому, является причиной преобладанія у ребенка блуждающей формы вниманія. Произвольная апперцепція внутренняго образа, безъ периферической поддержки со стороны органовъ внѣшнихъ чувствъ, при слабой поддержкѣ почти еще несорганизованной массы малаго психическаго запаса, почти непосильна для ребенка, и онъ, конечно, не сможетъ въ силу одного опредѣленнаго рѣшенія (антиципація цѣли) удерживать долго свое вниманіе на одномъ объектѣ, особенно на внутреннемъ образѣ. А ненужныя движенія все еще непокорныхъ рукъ, ногъ, туловища, головы, вмѣсто поддержки, тоже мѣшаютъ сосредоточенію.

Есть движенія, которыя, повидимому, помогаютъ сосредоточенію: ребенокъ морщитъ лобъ, шевелитъ губами, помогаетъ головой, напряженно поднимаетъ на носокъ ногу, скривляетъ губы и т. д. Мейманъ настаиваетъ, что этотъ „избытокъ мускульнаго напряженія“ вреденъ для духовной работы. Надо сдерживать эти движенія,—говоритъ онъ,—особенно у рѣзвыхъ дѣтей, приучать къ задержкѣ; а у вялыхъ лучше ихъ поощрять, потому что они могутъ оказать нѣкоторое благопріятное дѣйствіе (стр. 88). Важнѣе всего развивать навыкъ къ произвольному вниманію, наиболѣе важному въ предстоящей ребенку жизни. Съ этой точки зрѣнія, надо относиться съ большой осторожностью къ методистамъ, которые, вслѣдъ за Гербартомъ, совѣтуютъ непременно дѣлать работу интересной и черезъ то легкой, т.-е. приучаютъ къ вниманію произвольному: въ жизни вѣдь не менѣе важно умѣть самостоятельно приобрѣтать знанія и орудовать ими, чѣмъ знать; и школа должна не только, улыбаясь, дать знанія, но и приучить къ серьезной работѣ произвольнаго вниманія. Умѣстно здѣсь вспомнить замѣчаніе Рэриха (р. 94), что педагоги обыкновенно забываютъ, что у ребенка еще нѣтъ воли, руководимой разумомъ, что ее надо еще создать: нельзя жать, чего не посѣялъ.

Устойчивость вниманія, умѣнье сосредоточить его на одномъ объектѣ, сознательно пренебрегая другими, въ общемъ, растетъ съ возрастомъ. Интересные количественные результаты получены въ 1903 году Колліандеромъ ¹⁾. Испытуемымъ, въ возрастѣ отъ 6 до 30 лѣтъ, предлагали какъ можно скорѣе ставить точки въ середину каждой клѣточки на листѣ, гдѣ горизонтальныя параллельныя линіи всѣ равно отстоятъ другъ отъ друга, а вертикальныя — параллельныя — не равно, такъ что клѣточки выходятъ разной ширины; работа велась сначала въ тишинѣ, потомъ при хлопаньи въ ладоши, потомъ при вопросахъ, требовавшихъ отвѣта; опытъ повторялся 3 раза. Результаты опыта выражены въ слѣдующей діаграммѣ № 1 (взяты 3 среднихъ ариѳметическихъ правиль-

№ 1.



но поставленныхъ точекъ: 1 при тишинѣ, 2 при шумѣ, 3 при вопросахъ; вычислены ихъ процентныя отношенія къ ихъ суммѣ; потомъ взять процентъ работы въ тишинѣ и вычтенъ изъ процента работы при шумѣ и процента при вопро-

1) А. П. Нечаевъ. Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго сбученія. СПБ. 1909. Стр. 71.

сахъ; получимъ двѣ разности: для шума и для вопросовъ; если разность получилась съ плюсомъ, напр., $36 - 32 = +4$, значитъ, работа шла успешнѣе, чѣмъ въ тишинѣ; если съ минусомъ, напр., $32 - 36 = -4$, значитъ, работа шла хуже).

Мы видимъ, что умѣнье пренебрегать ненужными впечатлѣніями растетъ съ возрастомъ: *возбуждающее* вліяніе шума падаетъ, *угнетающее* вліяніе вопросовъ уменьшается отъ -7 до $-0,2$; при этомъ, изъ дѣтей школьнаго возраста (11—19 лѣтъ) наименьшую устойчивость вниманія показали дѣти переходнаго возраста, т.-е. 13-ти—16-ти лѣтъ.

Понятно, почему рекомендуютъ устранять всѣ побочныя впечатлѣнія въ классѣ, оставляя только необходимое, предоставляя неокрѣпшему вниманію ученика по мѣрѣ возможности только одно впечатлѣніе.

Измѣняется съ возрастомъ и міръ чувства; возникаютъ новыя чувства, растутъ или ослабляются старыя; измѣняется чувственный тонъ, свойственный каждому представленію и составляющій, какъ мы видѣли, основаніе для появленія представленія въ полѣ сознанія и мотивъ для его произвольнаго апперципированія. И у ребенка являются новыя мысли, новыя мечты; иныя впечатлѣнія внѣшняго міра начинаютъ его интересовать. „Направленіе произвольнаго вниманія даннаго лица,—говоритъ Рибо (стр. 8),—обличаетъ его характеръ или, по меньшей мѣрѣ, его стремленіе. Основываясь на этомъ признакѣ, мы можемъ вывести заключеніе относительно даннаго лица, что это—человѣкъ легкомысленный, банальный, ограниченный, чистосердечный или глубокій“. Добавимъ, что на то, на что обычно у даннаго лица обращается произвольное вниманіе, легче и чаще обращается у него вниманіе и произвольное.

Изученіе „дѣтскихъ интересовъ“, или „идеаловъ“, ведется обычно путемъ опроса ¹⁾. Испытуемымъ предлагаютъ на-

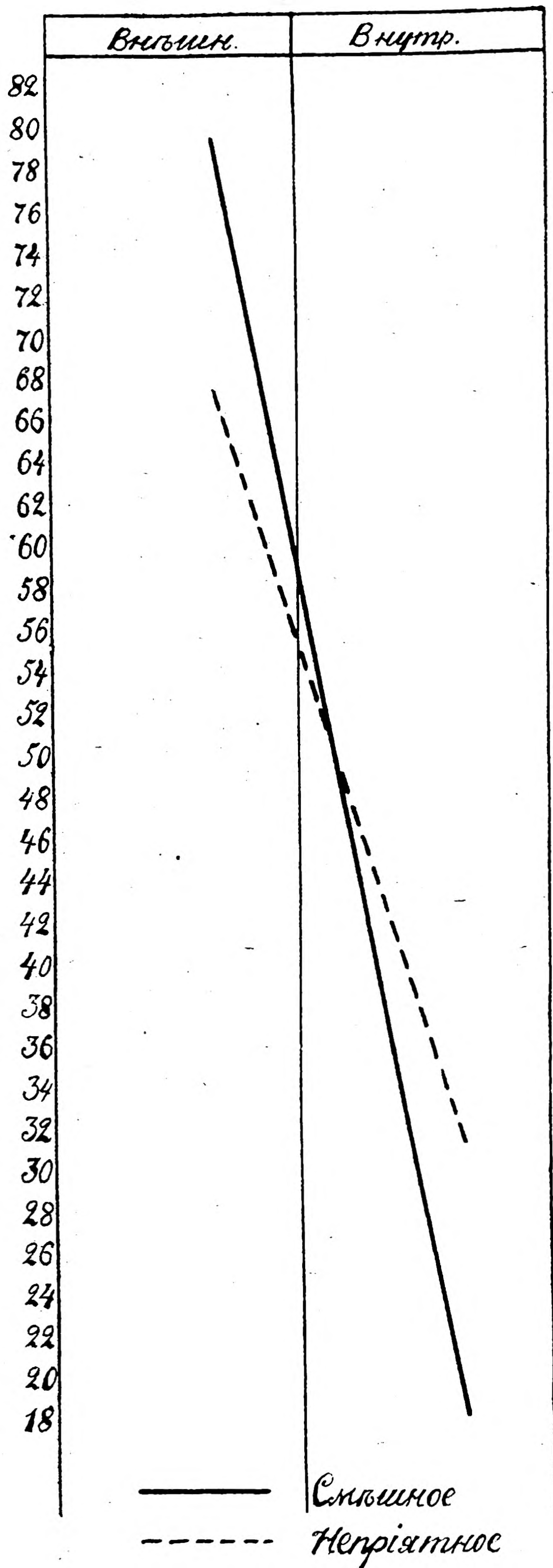
¹⁾ Этому вопросу посвящено много работъ во всѣхъ культурныхъ странахъ. Въ Россіи—А. П. Нечаевъ. Совр. эксп. псих. Стр. 234 и далѣе. Въ Германіи—Marx Lobsien. Kinderideale. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1903. 3—5. Henry Herbert Goddard. Die Ideale der Kinder. Zeitschr. für experim. Pädagogik. 1907. V. V. H. 3—4. Friedrich. Die Ideale der Kinder. Zeitschr. f. päd. Psych. 1901. III. Во Франціи—Varendonc. Les idéales d'enfants. Archiv de Psychol. 1908. T. VI. Въ Америкѣ—Barnes, Thurber, Kline и др.; ихъ работы суммированы у St. Hall. Adolescence, London. 1905. V. II, 387 ff.

писать, кѣмъ они хотѣли бы сдѣлаться, кто имъ особенно нравится и почему, на кого они хотѣли бы походить, что имъ особенно пріятно и т. д. Конечно, на отвѣты вліяютъ не только особенности, свойственныя данному возрасту, но и другія ближайшія условія: домашняя обстановка, недавно прочитанная книга, разговоръ и т. д. ²⁾ Мало того, есть надуманный, логическій идеаль, и есть, такъ сказать, идеаль инстинкта, иной разъ неожиданно для самого субъекта сказывающійся въ инстинктивномъ выборѣ друга, книги и т. д. Въ письменныхъ отвѣтахъ, съ фамиліей въ заголовкѣ, дитя даетъ свой логическій идеаль, можетъ быть, сейчасъ только надуманный, примѣнительно къ предполагаемому нраву испытующаго, стыдясь выразить задушевное или еще не осознавъ его. Можетъ быть, въ значительной мѣрѣ можно бы уяснить себѣ дѣтскіе идеалы подробной характеристикой школьныхъ любимцевъ-товарищей и книгъ, на которыя падаютъ наибольшія цифры спроса въ статистикѣ публичныхъ библіотекъ. А. П. Нечаевъ стремится избѣжать невинной неправды въ дѣтскихъ отвѣтахъ, устраивая между дѣтьми состязаніе: кто скорѣе и больше напишетъ того, что пріятно, непріятно, смѣшно, удивительно. Во всякомъ случаѣ, каковы бы ни были недостатки этихъ методовъ, опытъ далъ по всѣмъ странамъ въ общемъ сходные результаты, давшіе почти параллельныя кривыя на сравнительныхъ діаграммахъ Годдарда,—и это согласіе не можетъ не быть признано доказательствомъ того, что изслѣдователи стоятъ на надежномъ пути.

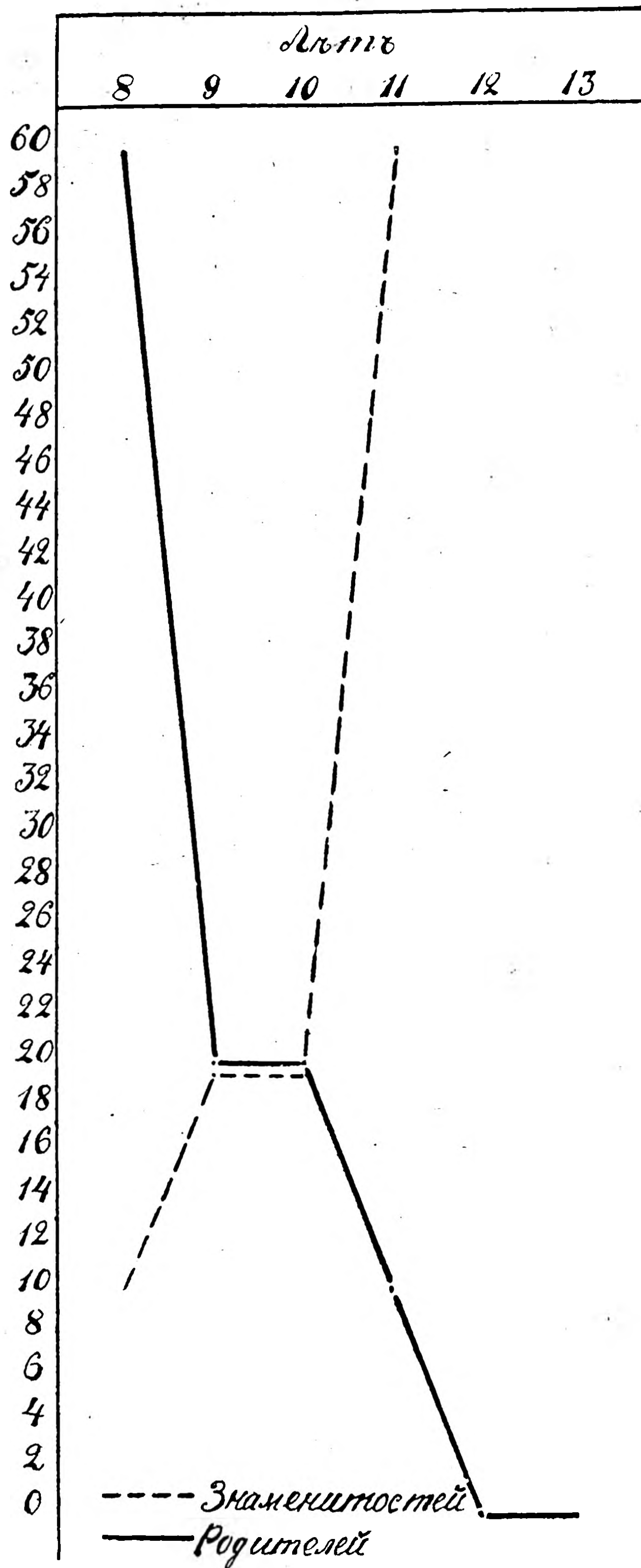
Чѣмъ меньше ребенокъ, тѣмъ уже сфера его знакомства, и его идеалы реально существуютъ въ окружающемъ его міркѣ. А. П. Нечаевъ насчитываетъ у мальчиковъ 6, 7, 8 лѣтъ 68% внѣшнихъ ассоціацій на слово „непріятное“ (горчица, холодъ, заноза и т. д.), 32% внутреннихъ („когда бранятъ“, „когда везутъ покойника“); 80½% внѣшнихъ ассоціацій на слово „смѣшное“ („когда щекочутъ“, „дядя хромаетъ“) и 19½% внутреннихъ (смѣшныя загадки, стишки). (См. діагр. № 2). У Варандонка на вопросъ, на кого хотѣли бы походить, назвали родителей: дѣти 8 лѣтъ—60%, 9—10 лѣтъ—20%, 11 л.—10%, 13 л.—0 (См. діагр. № 3). Съ возрастомъ

²⁾ Это не скрываютъ отъ себя изслѣдователи: Varendone, P. 379. M. Lobsien. S. и др.

№ 2



№ 3

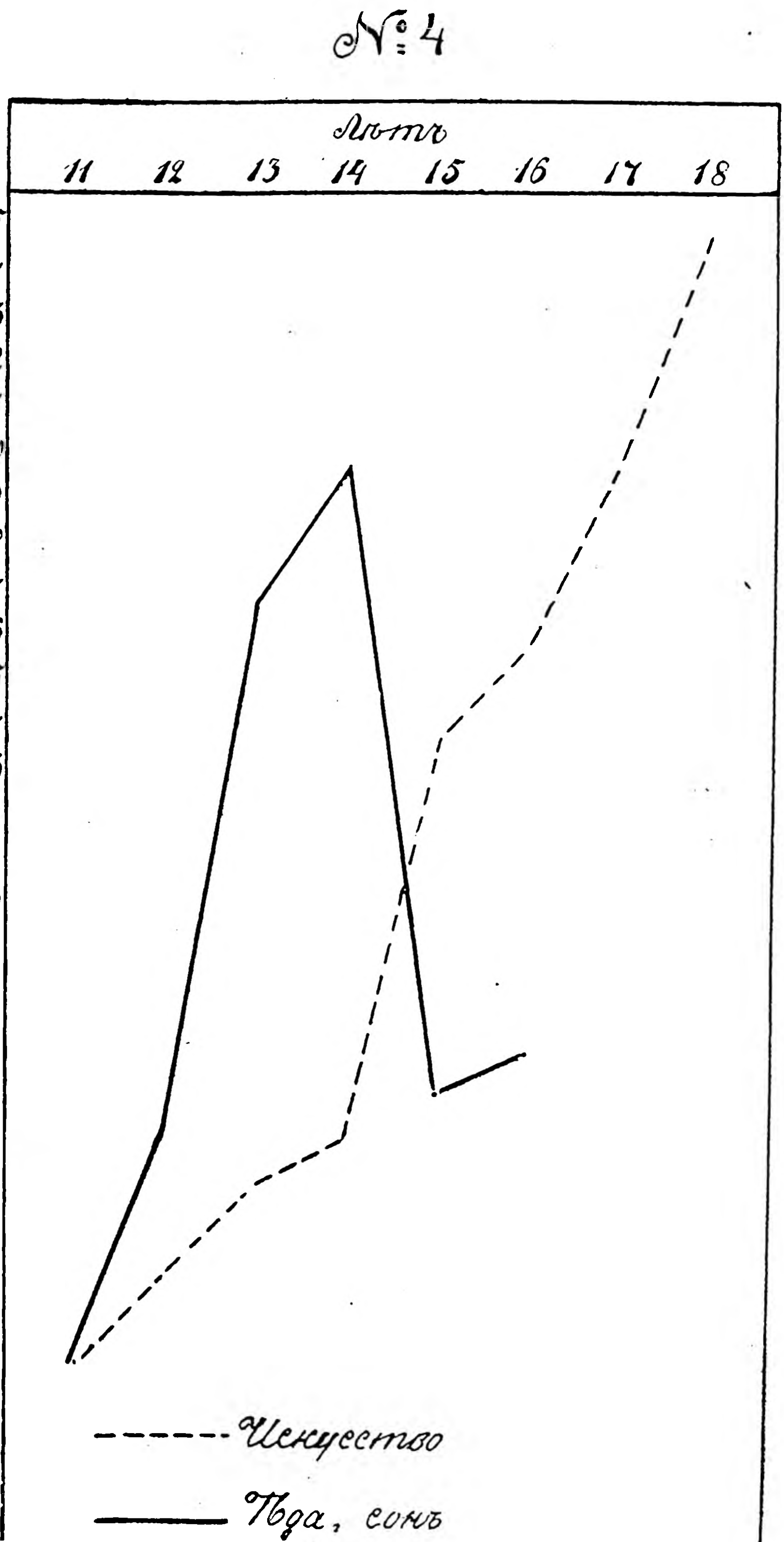


кругозоръ расширяется; у того же автора знаменитыхъ людей назвали: изъ 8-лѣтнихъ дѣтей 10, 9 л.—20, 11 л.—60 и т. д. уже съ малымъ приростомъ. Совершенно аналогичные результаты получилъ Годдардъ въ Геттингенѣ.

Періодъ полового созрѣванія оказывается замѣтной гранью, гдѣ кончается преобладаніе интересовъ внѣшняго

характера и начинается перевѣсъ внутреннихъ. „Вмѣстѣ съ развитіемъ жизни чувства,—заключаетъ А. П. Нечаевъ изъ своихъ опытовъ,—сопровождающимъ процессъ полового созрѣванія ученицъ, поднимается (отъ 15 лѣтъ) дѣятельность внутренняго вниманія во всѣхъ направленіяхъ и возрастаетъ склонность не только воспроизводить, но и оцѣнивать данныя внѣшняго и внутренняго опыта“

(стр. 237). Ученики 13 лѣтъ, т.-е. при началѣ полового созрѣванія, особенно часто упоминають ѣду и сонъ, явленій же нравственнаго порядка они не называли совсѣмъ въ опытахъ А. П. Нечаева. Вотъ процентное количество ассоціаций, касающихся ѣды и сна: въ 11 л.—0; 12 л.—5; 13 л.—17; 14 л.—19,5; 15 л.—5,5; 16 л.—7. А вотъ, напр., указанія на искусство: 11 л.—0; 13 л.—4; 14 л.—5; 15 л.—14; 16 л.—16, 18 л.—25. (См. діагр. № 4). Въ опытахъ Thurber'a число дѣвочекъ, мечтающихъ зара-



батывать хлѣбъ шитьемъ, службой, работой стенографистки, достигаетъ maximum'a къ 13 годамъ—и потомъ падаетъ; деньги, богатство особенно привлекають у него вниманіе мальчиковъ 12—13 лѣтъ. Съ 14 лѣтъ у мальчиковъ Thurber'a появляется желаніе принести добро міру, сознаніе

его несовершенство¹⁾. Такъ вниманіе постепенно переходитъ извнѣ внутрь, изъ узкаго, близкаго круга въ болѣе и болѣе широкій. То же видимъ и въ обоснованіи идеализаціи: ребенокъ начинаетъ съ того, что цѣнитъ выше всего доброе къ себѣ отношеніе: добрый и кроткій—вотъ любимое качество дѣтей²⁾; потомъ—богатый; потомъ—могучій, храбрый; наконецъ—духовно развитой, талантливый.

Говоря о дѣтскихъ идеалахъ, умѣстно будетъ здѣсь же упомянуть, что измѣненія въ направленіи вниманія, въ общемъ аналогичныя у дѣвочекъ и мальчиковъ, различны въ частностяхъ. Маленькія дѣвочки въ опытахъ А. П. Нечаева оказываются какъ бы интеллигентнѣе мальчиковъ: онѣ чаще показываютъ ассоціаціи внутренняго типа. Кляйнъ находитъ³⁾, что дѣвочки имѣютъ идеалы болѣе консервативныя, но и болѣе обоснованныя. У Лобзина въ играхъ мальчики любятъ бѣготню, шумъ; дѣвочки—порядокъ и осторожность; въ зданіяхъ мальчики ищутъ большого, поражающаго; дѣвочки въ большинствѣ случаевъ называютъ церковь; любимыми животными мальчиковъ оказываются лошадь и собака; у дѣвочекъ — „собачка“ и кошка⁴⁾. Выборъ идеаловъ изъ среды сверстниковъ падаетъ у мальчиковъ къ переходному возрасту, у дѣвочекъ же продолжаетъ расти. Число знаменитыхъ людей въ отвѣтахъ мальчиковъ (у Варандонка) все растетъ, уже къ 11 годамъ достигаетъ 60, тогда какъ у дѣвочекъ это увеличеніе останавливается съ 11 лѣтъ на 20—25. Учителя взяли себѣ за идеаль 7% дѣвочекъ и только 2% мальчиковъ. Наконецъ, появляющіеся альтруистическіе идеалы носятъ неопредѣленный характеръ у дѣвочекъ и объединяются на идеѣ служенія согражданамъ у мальчиковъ. Въ общемъ, вниманіе дѣвочекъ направлено на тихое счастье замкнутой жизни въ небольшомъ кругу знакомыхъ; мальчики рвутся къ большому дѣлу, кипучей жизни, видному положенію.

В. Вліяніе утомленія.

Склонность психики утомляться или, наоборотъ, втягиваться въ работу сказывается прежде всего на вниманіи. Ской-

1) St. Hall. Adolescence. S. 388.

2) Goddard. S. 169.

3) St. Hall. l. c. S. 390.

4) Marx Lobsien.

тень нашель ¹⁾, что утомленіе ослабляетъ вниманіе отъ 8¹/₂ час. утра къ 11 час. дня и отъ 2 час. (послѣ отдыха) къ 4 час. вечера. Въ 11 час. дня оно слабѣе, чѣмъ въ 2 часа, но въ 2 час., хотя и послѣ отдыха, оно слабѣе, чѣмъ при началѣ работы—въ 8¹/₂ час. утра. Лобзинъ, ведя изслѣдованіе памяти, пришелъ къ тѣмъ же заключеніямъ.

Бургерштейнъ ²⁾ задался цѣлью изслѣдовать ходъ утомленія въ теченіе школьнаго дня; онъ давалъ дѣлать по 20 сложений и умноженій. Число вѣрно произведенныхъ дѣйствій возросло отъ перваго урока ко второму на 14,8%; отъ перваго къ третьему на 25,3%; отъ перваго къ четвертому на 39,5%, благодаря втягиванію въ работу, или, какъ говорится, упражненію; но сказалось и утомленіе (ослабленіе вниманія): числа ошибокъ возросли соотвѣтственно на 51,5%—136,3%—177,3%. Число поправокъ тоже увеличивалось: 58,2%—162,8%—194%. Гепфнеръ давалъ двухчасовую диктовку и нашель, что кривая ошибокъ сначала падала, потомъ сильно поднималась. На основаніи этихъ опытовъ нѣкоторые ученые заключили, что школьный часъ долготъ, что сокращеніе его создало бы болѣе благопріятныя условія для школьной работы. На это возражали Рихтеръ и Юганъ Фолькельтъ, которые указали, что школьная работа разнообразна, затрагиваетъ то ту, то другую сторону психофизической натуры человѣка, между тѣмъ какъ опытъ томительно однообразенъ и можетъ быть названъ карикатурой на обученіе ³⁾.

Надо было наблюдать утомленіе при нормальной школьной работѣ; значить, прежде всего надо было найти способъ измѣрять утомленіе. Показателемъ утомленія Грисбахъ призналъ пониженіе кожной чувствительности, сказывающееся въ томъ, что испытуемый отличаетъ прикосновеніе двухъ ножекъ циркуля Вебера отъ прикосновенія одной при большемъ, сравнительно съ неутомленнымъ состояніемъ, раздвигѣ ихъ. Такимъ способомъ онъ нашель, что къ концу третьяго часа раздвигъ утраивался. Работая тѣмъ же методомъ, Людвигъ Вагнеръ опредѣлилъ сравнительную уто-

¹⁾ Kinderideale. Ament. Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895 — 1903. Leipzig. 1906. S. 39.

²⁾ Barth. Die Elemente der Erziehungs-und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart. Leipzig. 1906. S. 138.

³⁾ Barth. I. c. S. 139.

мительность разныхъ предметовъ; на первомъ мѣстѣ у него стала математика, потомъ латинскій языкъ, греческій, гимнастика, исторія, географія, французскій языкъ, нѣмецкій (родной), естествовѣдѣніе, рисованіе, Законъ Божій. Впрочемъ, онъ долженъ былъ признать, что личность учителя и практикуемый имъ методъ важнѣе самаго предмета. Кемзисъ примѣнилъ для измѣренія утомленія эргографъ Моссо, измѣряющій, собственно, мускульное утомленіе, и нашель, что дѣти 10—12 лѣтъ могутъ успѣшно работать 4 часа въ день, 12—14 лѣтъ—5 часовъ. Понятно, что при его способѣ измѣренія утомленія первое мѣсто по трудности заняла гимнастика; остальные предметы расположились, почти какъ у Вагнера. Лейба повторилъ опыты съ циркулемъ Вебера въ строго-научной обстановкѣ; изслѣдованія велись въ дни работы и въ дни покоя; кривая каждой чувствительности въ обоихъ случаяхъ получилась одинаковая. Къ тѣмъ же результатамъ пришли Tawney и Bolton ¹⁾; оказалось, что на измѣненіе каждой чувствительности другіе моменты вліяютъ несравненно сильнѣе, чѣмъ умственная работа. По поводу опытовъ Кемзиса, Робертъ Мюллеръ и Болтонъ произвели аналогичные опыты съ эргографомъ, и также нашли, что умственная работа не вызываетъ пропорціального себѣ мускульнаго утомленія. Такимъ образомъ, найденные методы измѣренія утомленія вниманія оказались неудовлетворительными. Эбинггаузъ предложилъ измѣрять утомленіе, прося испытуемаго написать по памяти только что прочитанныя вслухъ экспериментаторомъ числа; или же дать простыя сложенія - умноженія въ теченіе короткаго времени; или же пополнить недостающіе слоги въ предложенномъ спеціально заготовленномъ текстѣ. А. П. Нечаевъ въ 1901 году произвелъ подобные опыты.

Онъ предлагалъ въ концѣ cadaго урока написать по памяти прочитанныя вслухъ экспериментаторомъ 12 двузначныхъ чиселъ. Въ началѣ перваго урока было воспроизведено (въ среднемъ) 78,2 числа, потомъ—въ концѣ: перваго урока—82,8; втораго—73,2; третьяго—72,7; четвертаго—75,3; пятаго—67,3. Ходъ утомленія здѣсь виденъ наглядно на слѣдующей діаграммѣ № 5.

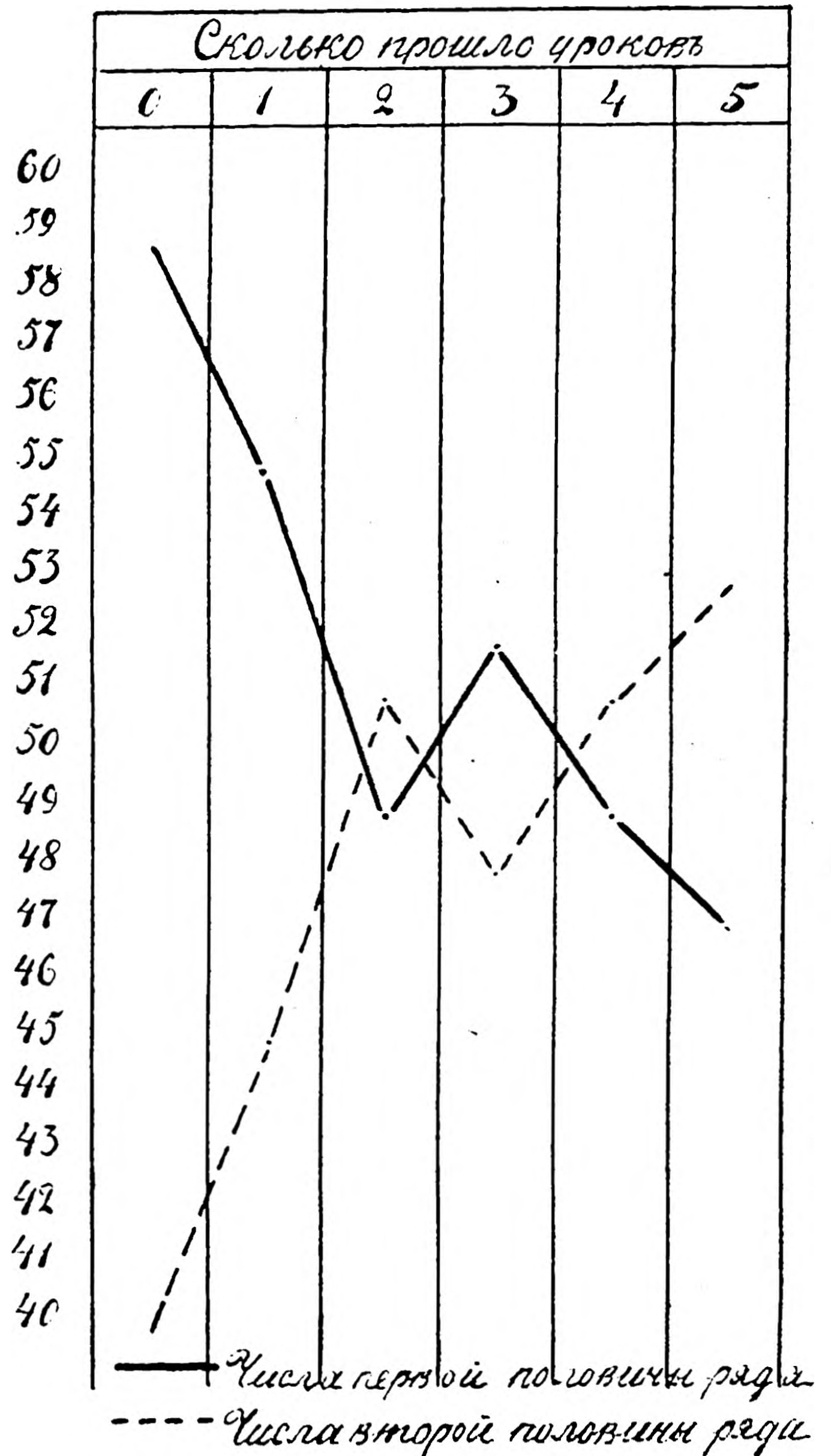
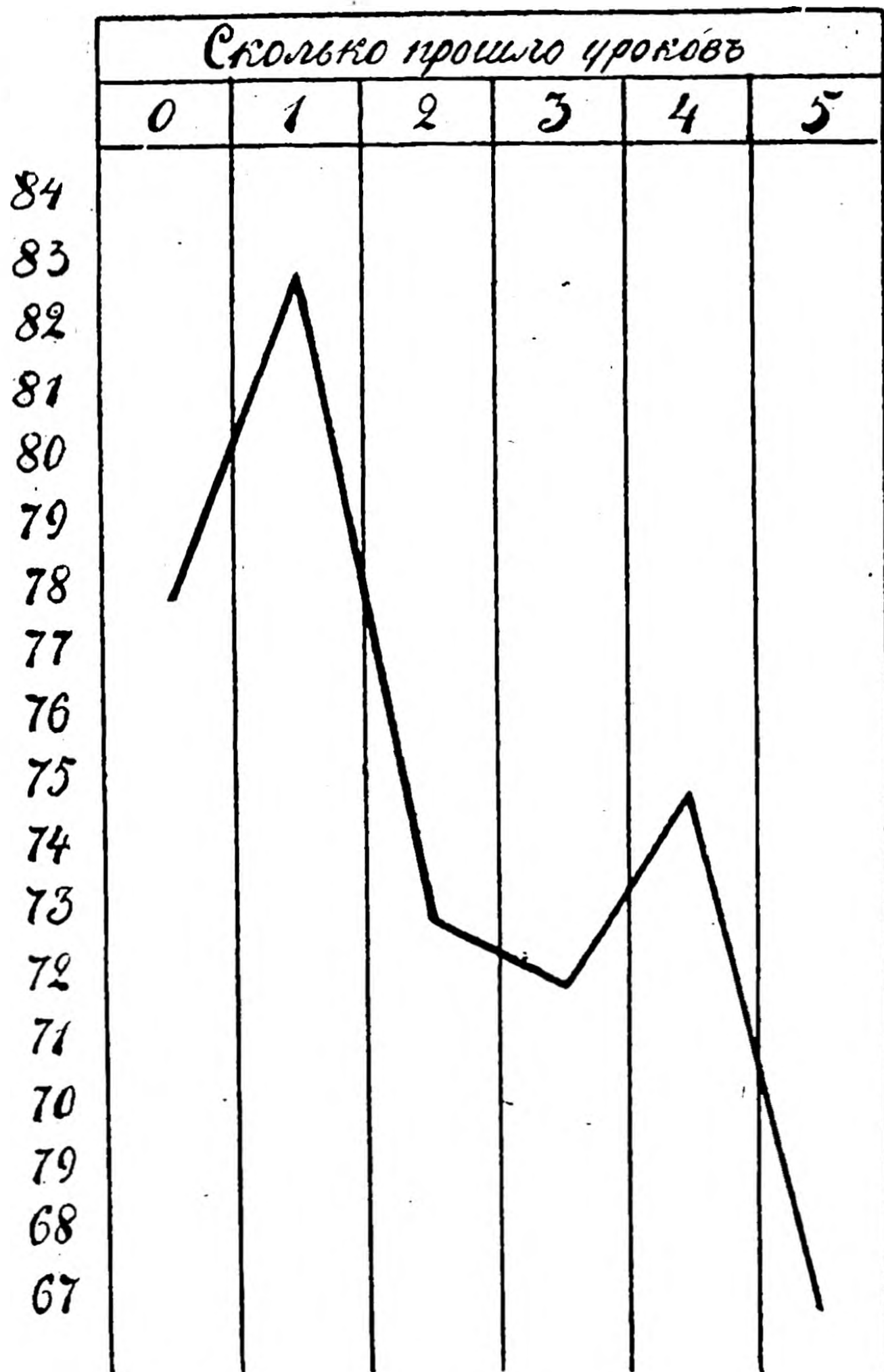
Если теперь мы вычислимъ въ процентахъ (къ обще-

¹⁾ Barth. l. c. S. 144.

му числу правильно воспроизведенныхъ чиселъ всѣхъ рядовъ), сколько разъ воспроизведены числа первой половины ряда и сколько числа второй половины, то получимъ такую диаграмму № 6, которая показываетъ, что съ развитіемъ утомленія, къ концу учебнаго дня, растетъ тенденція сосредоточивать вниманіе на второй половинѣ и постепенно ослабляется вниманіе къ первой половинѣ. Вычисляя

№ 6

№ 5



потомъ, какъ часто запоминаются самыя первыя числа ряда и самыя послѣднія, А. П. Нечаевъ нашель, что подъ вліяніемъ утомленія вниманіе падаетъ все больше на послѣднія числа. Въ согласіи съ этимъ оказалось, что подъ вліяніемъ утомленія растетъ склонность воспроизводить числа въ обратномъ порядкѣ. Обычно, въ началѣ учебнаго дня учащіеся воспроизводятъ непремѣнно два первыя числа, въ концѣ—два послѣднія. Подобныя же результаты получилъ докторъ Щегловъ ¹⁾, который предлагалъ запоминать

¹⁾ А. П. Нечаевъ. Совр. эксп. пс. Стр. 137.

слова. Пенчевъ ¹⁾ предлагалъ запоминать ряды по 12 трехбуквенныхъ слоговъ и также наблюдалъ при этомъ, на какой части ряда сосредоточивается вниманіе; онъ получилъ совершенно аналогичныя кривыя. Къ такимъ же результатамъ пришла Лещина, дававшая 10 однородныхъ зрительныхъ впечатлѣній.

С. Вліяніе другихъ условій обыденной жизни.

Ничтожныя, казалось бы, вліянія температуры, пищи, воздуха и т. д. также оказываютъ замѣтное дѣйствіе на процессъ вниманія. Скойтень ²⁾ нашель, что вниманіе въ извѣстныхъ границахъ обратно пропорціонально температурѣ; зимой оно лучше, чѣмъ лѣтомъ. Крѣпелинъ изслѣдовалъ вліяніе возбуждающихъ веществъ. Чай, по его мнѣнію, явно облегчаетъ не только воспріятіе внѣшнихъ впечатлѣній, но и соединеніе ихъ, въ то время какъ онъ не влечетъ замѣтнаго ускоренія движеній; отсюда косвенно можно заключить, что, повышая возбудимость центральнаго органа къ ощущеніямъ и ихъ соединенію и не препятствуя задержкѣ движеній, чай благопріятствуетъ вниманію ³⁾. Наоборотъ, алкоголь, ускоряющій и облегчающій движенія, тѣмъ самымъ вредитъ внутреннему сосредоточенію. Такимъ образомъ,—заключаетъ Крѣпелинъ,—чай способствуетъ поступать обдуманно, осторожно; алкоголь же полезенъ, когда надо дѣйствовать рѣшительно, быстро и не задумываясь. Наиболѣе же вреднымъ для умственной работы оказался испорченный воздухъ въ комнатѣ: онъ быстро понижаетъ работоспособность и пагубно вліяетъ на вниманіе. Конечно, много есть другихъ житейскихъ мелочей, благотворное или пагубное вліяніе которыхъ до сихъ поръ не удалось точно опредѣлить и измѣрить изслѣдователямъ вниманія. Кромѣ того, мы оставляемъ здѣсь въ сторонѣ и вліяніе здоровья, особенно психическаго. Болѣзни вниманія—предметъ въ высшей степени важный и интересный, это область психопатологіи; и намъ, говоря о вниманіи дѣтей, остается пожелать, чтобъ изъ общей психопатологіи выдѣлился, по примѣру педагогической психологіи, отдѣлъ педагогической психопатологіи и со своимъ вѣскимъ словомъ пришелъ изучать и лѣчить нашу школу.

¹⁾ Тамъ же. Стр. 147.

²⁾ Ament. I. c. S. 39.

³⁾ Barth. I. c. S. 134.

ГЛАВА V.

Развитіе воображенія у дѣтей.

Ступени развитія воображенія. Особенности дѣтскаго воображенія. Изслѣдованіе дѣтскихъ рисунковъ. Воспитаніе воображенія.

Изслѣдованіе работы фантазіи у ребенка должно сослужить большую службу педагогу для изученія всего умственнаго развитія ребенка. Между тѣмъ многіе педагоги обращали вниманіе лишь на бросающійся въ глаза избытокъ фантазіи у дѣтей ¹⁾ и потому склонны были видѣть въ дѣятельности воображенія скорѣе вредное вліяніе, чѣмъ полезное, въ процессѣ формированія личности человѣка.

Какъ извѣстно, фантазія играетъ въ жизни дѣтей чрезвычайно важную роль, и роль эта можетъ быть какъ благо-творною, такъ и вредною. Фантазія, по словамъ Меймана ²⁾, является первой формой дѣятельности, посредствомъ которой сознаніе ребенка перерабатываетъ усвоенный матеріалъ наглядныхъ представленій и превращаетъ этотъ матеріалъ въ его настоящее духовное достояніе. Работа фантазіи состоитъ въ томъ, что данныя сочетанія представленій расчленяются на части и изъ нихъ образуются новыя комбинаціи; фантазія оживляетъ игры ребенка, наполняетъ всѣ окружающіе его предметы, всѣхъ людей и ихъ дѣйствія свойственными ребенку процессами олицетворенія; она при-мѣшивается также къ его воспоминаніямъ и показаніямъ о пережитомъ и становится, благодаря этому, роковымъ источникомъ его заблужденій, источникомъ столь поражающей „дѣтской лжи“.

¹⁾ Лай. Экспериментальная Дидактика, изд. 2, ст. 181.

²⁾ Мейманъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ, ч. 1, стр. 213.

Намъ кажется поэтому крайне важнымъ для общей картины душевной жизни ребенка показать, какое огромное значеніе имѣетъ фантазія для интеллектуальной, нравственной и эстетической стороны жизни дитяти въ періодъ перваго и втораго дѣтства, т.-е. до и послѣ семи лѣтъ.

Въ общей психологіи подѣ дѣятельностью фантазіи или воображенія понимаютъ ¹⁾ ту игру нашихъ воспроизведенныхъ представленій, которая, съ одной стороны, не служитъ цѣлямъ припоминанія и воспризнанія объектовъ воспріятія, но освободилась отъ связи съ прежними воспріятіями и кажется потому самостоятельнымъ возбужденіемъ нашихъ представленій, и которая, съ другой стороны, не носитъ характера мышленія, выясняющаго отношеніе между предметами.

Обычно различаютъ два рода воображенія: пассивное и активное. При пассивномъ воображеніи, безъ всякаго активнаго вниманія съ нашей стороны или безъ всякаго усилія воли, передъ нашимъ сознаніемъ протекаютъ отдѣльныя представленія, образы и идеи, общія представленія и сложныя ассоціативныя картины, располагаясь въ фантастической послѣдовательности. Яркимъ примѣромъ такого рода дѣятельности нашего воспроизводящаго воображенія могутъ служить сны, а также возобновленіе въ нашей памяти въ часы бодрствованія разныхъ почти изгладившихся образовъ по законамъ ассоціаціи,—и у ребенка одной изъ самыхъ важныхъ формъ пассивнаго воображенія являются сны ²⁾. Относительно дѣтей, неумѣющихъ говорить, очень трудно опредѣлить, когда они начинаютъ видѣть сны. Однако изслѣдователи ссылаются на фактъ сосательныхъ движеній во время сна, продѣлываемыхъ ребенкомъ, какъ на возможную работу пассивнаго воображенія. Образъ груди матери долженъ глубоко запечатлѣться въ памяти грудного ребенка, которому едва исполнится мѣсяць, и, по словамъ Перэ ³⁾, такой ребенокъ способенъ воспроизвести въ своемъ воображеніи грудь матери. Такой ребенокъ на очень близкомъ разстояніи уже узнаетъ грудь и своимъ сильнымъ желаніемъ получить ее обнаруживаетъ, что въ его сознаніи остался слѣдъ, который можетъ быть воспроизведеннымъ.

¹⁾ Мейманъ, стр. 213.

²⁾ Трэнн. Психологія перваго дѣтства, стр. 68.

³⁾ Перэ. Первые три года жизни ребенка.

Еще примѣръ пассивнаго воображенія у дѣтей, связаннаго всегда съ впечатлѣніемъ отъ матери: когда дѣтей, научившихся произносить слово „мама“, оставляютъ однихъ, они постоянно повторяютъ это слово, показывая этимъ, что изъ ихъ воображенія не уходитъ образъ матери.

Дѣятельнымъ, активнымъ или творческимъ воображеніемъ—въ отличіе отъ воспроизводящаго, пассивнаго—принято называть такое, при которомъ мы нѣкоторымъ усиленіемъ воли и вниманія придаемъ новыя формы имѣющемуся у насъ запасу накопленныхъ образовъ, представленій; неодушевленнымъ образамъ придаемъ жизнь и индивидуальность, отвлекаемъ представленія о вещахъ отъ обычной, свойственной имъ обстановки, присоединяемъ одни образы къ другимъ, комбинируемъ ихъ, ставя въ разнообразнѣйшія положенія другъ къ другу.

Попытаемся въ общихъ чертахъ прослѣдить переходъ отъ чистаго и простаго воспроизведенія у дѣтей къ самостоятельному созданію новыхъ образовъ. Если воспроизводящее воображеніе есть, въ сущности, повтореніе полученныхъ ощущеній, то для нашей задачи оно не представляетъ интереса, такъ какъ въ главѣ о памяти этотъ вопросъ былъ уже освѣщенъ. Творческое воображеніе характеризуется новизной образовъ,—это существенный и исключительно ему свойственный признакъ.

Въ какомъ возрастѣ, въ какомъ видѣ и при какихъ обстоятельствахъ возникаетъ въ первый разъ творческое воображеніе? Пока ребенокъ не говоритъ, очень трудно искать у него зачатки воображенія. Чтобы сумѣть проникнуть въ душу ребенка,—справедливо говоритъ Рибо¹⁾,—нужно самому стать ребенкомъ, а исходя изъ самонаблюденія при опредѣленіи дѣтей, мы постоянно рискуемъ приписать дѣтямъ то, что имъ несвойственно.

„Представленіе, память, воображеніе — вотъ три точки три послѣдовательные и соотносительные моменты умственнаго развитія. Ребенокъ помнитъ только въ предѣлахъ познаннымъ имъ, для дѣйствія способности памяти нужно, чтобы способность пониманія приобрѣла нѣкоторую силу. Воображеніе въ свою очередь предполагаетъ память, чтобы образы могли выйти изъ точныхъ и ясныхъ воспоминаній“²⁾.

¹⁾ Рибо. Творческое воображеніе, стр. 30.

²⁾ Компейрэ. Умственное и нравственное развитіе ребенка, стр. 125.

Между тѣмъ память у ребенка возникаетъ по органическимъ причинамъ сравнительно поздно. У новорожденнаго ребенка головной мозгъ представляетъ аморфное вещество, его психическая жизнь сосредоточивается почти исключительно въ центрахъ спинного мозга. Физиологи отмѣчаютъ въ немъ слабое развитіе даже рефлекторной жизни, а корковое вещество, завѣдующее движеніями, пребываетъ въ самомъ зачаточномъ состояніи. Что касается чувственныхъ центровъ, то они не имѣютъ еще специальныхъ отправленій, и системы ассоціацій остаются изолированными долгое время послѣ рожденія.

Моментъ возникновенія воображенія связанъ съ возникновеніемъ специальныхъ чувствъ, инстинктовъ, специально направленныхъ къ защитѣ и раздраженію, когда скоро должна создаться сложная память со сложными движеніями и зачатками воли. Эта эпоха дѣтства представляетъ необходимыя и достаточныя условія для того, чтобы воображеніе могло возникнуть и, развившись, возвыситься болѣе, чѣмъ до простаго воспроизведенія (Рибо, стр. 80). И этотъ періодъ отличается отъ послѣдующаго періода второго дѣтства, послѣ 7 лѣтъ, тѣмъ, что въ теченіе его продолжается анатомическое развитіе мозга, заканчивающееся къ 7 годамъ, и ребенку теперь ужъ предстоитъ задача упражнять этотъ органъ соотвѣтственно его работѣ и дѣятельности, такъ какъ онъ уже обладаетъ основными душевными способностями: чувствами, вниманіемъ, способностью произвольнаго вниманія, различными видами воли и памятью. И сложный механизмъ воображенія, состоящій въ воспріятіи, сохраненіи и воспроизведеніи впечатлѣній, уже доступенъ ребенку, хотя не въ той точности, системѣ и порядкѣ, какъ у взрослого ¹⁾).

Если теперь попытаться прослѣдить въ общихъ чертахъ ступени развитія дѣтскаго воображенія, то можно будетъ затѣмъ сдѣлать выводы о его природѣ.

Рибо (стр. 82) отмѣчаетъ четыре слѣдующихъ стадій.

Первая стадія состоитъ въ переходѣ отъ пассивнаго воображенія къ воображенію творческому. Между актомъ воспріятія, имѣющимъ дѣло съ дѣйствительностью, и воображеніемъ существуетъ, повидимому, коренная противоположность. Однако допускаютъ, что для того, чтобы элементар-

¹⁾ Сикорскій. Душа ребенка, стр. 90, 140.

ныя ощущенія, доставляемыя намъ раздраженіемъ органовъ чувствъ, скомбинировались и дали бы намъ матерьялъ, характеризующій воспріятіе, необходимъ синтезъ образовъ; нужно чувствовать, чтобы воспринимать, сначала плохо — потомъ хорошо. Въ этой дѣятельности сознанія, которая называется воспріятіемъ, часть воспринимаемаго предмета просто лишь представляется, воображается нами. Однако, процессъ воспріятія не переходитъ рамокъ воображенія, по преимуществу пассивнаго. Скоро сюда привходитъ нѣкоторый обманъ чувствъ, иллюзія. Работа духа преобразуетъ, преувеличиваетъ матерьялъ, доставляемый внутренними и внѣшними ощущеніями. Иллюзіи состоятъ изъ построеній, сдѣланныхъ по воспоминаніямъ, не будучи въ строгомъ смыслѣ сознаніемъ. П. Ломброзо ¹⁾ рассказываетъ о двухлѣтнемъ мальчикѣ, боявшемся деревьевъ на аллеѣ: онъ смотрѣлъ на нихъ изъ-подлобья, боясь подойти къ нимъ, такъ какъ думалъ, что они могутъ упасть: онъ, вѣдь, ничего не знаетъ о корняхъ, а столбики въ его дѣтской падаютъ отъ малѣйшаго сотрясенія. Дѣвочка боялась, что звѣзды обожгутъ ее, т.-е. смѣшивала ихъ съ огненными искрами. Полотенце, висящее въ углу комнаты, принимается за человѣка, шумъ мышей — за работу вора и проч.

Творческое воображеніе со свойственными ему отличительными чертами является только во второй стадіи подъ видомъ одушевленія окружающей природы и предметовъ (Рибо, стр. 84). Отношеніе ребенка къ своимъ кукламъ достаточно хорошо иллюстрируетъ этотъ періодъ. Дѣтямъ этого періода свойственно вкладывать извѣстное значеніе въ безсодержательные фигуры и предметы, — по словамъ Гете: „дѣти умѣютъ изъ всего сдѣлать все“. Воспріятія пока слишкомъ неточны, нѣтъ возможности уловить связь вещей ²⁾, ребенокъ не знаетъ причинныхъ отношеній, вытекающихъ изъ жизни людей и природы, и поэтому одушевляетъ природу, чтобы объяснить непонятное. Стулъ спитъ; уголъ стола, причиняющій такъ много боли, злой, его нужно побить въ наказаніе; карандашъ усталъ; буквы алфавита — живыя существа. Ребенокъ получаетъ особенную способность переносить себя въ положеніе другого живого существа.

¹⁾ П. Ломброзо. Жизнь ребенка, стр. 113.

²⁾ Гауппъ. Психологія ребенка, стр. 51.

Гложа молодыя листья съ кустовъ, онъ воображаетъ себя лошадью (Лай, стр. 184). Достаточно, чтобы вещь двигалась, и ребенокъ уже считаетъ ее живою. Для ребенка не можетъ существовать этихъ тонкихъ различій между царствомъ растительнымъ и животнымъ,—онъ судитъ на основаніи единственнаго источника опыта: самого себя и собственныхъ непосредственныхъ ощущеній. По мнѣнію дѣтей одной лондонской школы, вода и огонь—живые, какъ и въ глазахъ дикарей (Ломброзо, стр. 119).

Въ этомъ странномъ умственномъ состояніи необходимо также отмѣтить нѣкоторый родъ самовнушенія. Преобладающая идея, группа образовъ овладѣваетъ сознаниемъ и исключаетъ изъ него все остальное. И самая способность созданія зависитъ отъ степени вѣры въ олицетвореніе, т.-е. отъ чисто субъективныхъ условій. „Можно вполне признать, что безъ этого психическаго состоянія начальный періодъ дѣятельности воображенія нельзя понять. Природа фантазіи безъ элемента вѣры остается не разъясненной“ (Рибо, стр. 86). Такъ создается на ряду съ природной реальностью еще другая реальность, имѣющая происхожденіе субъективное.

Дѣвочка 2—3 лѣтъ, по словамъ Селли¹⁾, чувствовала, какъ скучно камнямъ неподвижно лежать на проѣзжей дорогѣ и видѣть только то, что ихъ непосредственно окружаетъ. Она иногда подымала одинъ - два камня и переносила ихъ на другое мѣсто. Въ этомъ свойствѣ переноситься въ состояніе ближняго предмета нельзя не видѣть драгоценнаго для педагога свойства дѣтскаго воображенія—нравственнаго направленія. Всѣ наблюдатели дѣтей знаютъ, какъ дѣти живо воображаютъ себя на мѣстѣ, напримѣръ, калѣки, жалѣя его и выражая сочувствіе.

Въ этомъ свойствѣ дѣтской души, говоритъ Лай (стр. 185), „предметъ какъ бы покрывается туманомъ и волшебствомъ фантазіи превращается въ другой“.

И въ сказкѣ для ребенка чудесное царство въ самомъ дѣлѣ живетъ и дышитъ. Трехлѣтній мальчикъ, которому сказали, что мѣсяць пошелъ спать, необходимо долженъ былъ спросить о его, мѣсяца, нянѣ. Танцующія деревья, поющіе камни, мотивы сказокъ, старыхъ, какъ міръ, съ чудесными превращеніями, наши русскія народныя сказки —

¹⁾ Селли. Очерки по психологіи дѣтства.

всѣ эти странныя, необыкновенныя вещи составляютъ ихъ излюбленный багажъ для мысли, въ нихъ выражаются ихъ понятія и идеи.

Ломброзо говоритъ (стр. 181): „Сверхъестественный мiръ этотъ не имѣетъ для нихъ ничего магическаго и невѣроятнаго, но, наоборотъ, совершенно простъ и естествененъ, и ихъ личный опытъ таковъ, что наиболѣе чудесныя сказки кажутся имъ немногимъ чудеснѣе окружающихъ его вещей и фактовъ“.

Чѣмъ далѣе уходитъ пассивная работа фантазіи, и чѣмъ болѣе ребенокъ обогащается чувственнымъ опытомъ, тѣмъ болѣе воображеніе направляется къ извѣстнымъ цѣлямъ, и тѣмъ замѣтнѣй оно принимаетъ характеръ комбинаціи, построенія, изобрѣтательности и творчества, и тѣмъ больше пользы приноситъ оно интеллектуальной, моральной и эстетической сферѣ ребенка ¹⁾.

Кромѣ указанныхъ нами элементовъ — подражательнаго, олицетворенія и одушевленія и нравственнаго — въ дѣтскомъ воображеніи необходимо отмѣтить наличность активности.

По Мейману (стр. 218), дѣтская фантазія обладаетъ той низшей активностью, которая обозначается, какъ стремленіе къ дѣятельности. „Дѣятельность фантазіи, вызываемая какими-либо поступками, всегда предполагаетъ движенія, или чувство дѣятельности, или только расположеніе дѣйствовать. Чѣмъ богаче сознаніе двигательными представленіями, тѣмъ больше способность и склонность къ дисциплинированной дѣятельности фантазіи“ ²⁾.

Эта склонность и сказывается въ третьей стадіи развитія воображенія — въ игрѣ и творческой и изобразительной дѣятельности, которою дѣти наполняютъ все свое свободное время. (Психологію игры читатель найдетъ въ слѣдующей главѣ).

Начиная съ подражанія, ребенокъ не остается на чисто репродуктивной дѣятельности и быстро переходитъ къ смѣлымъ индивидуальнымъ попыткамъ и самостоятельному творчеству. На четвертой стадіи и появляется романтическая изобрѣтательность, требующая болѣе упрощенной

¹⁾ Лай. Экспериментальная педагогика, стр. 136.

²⁾ Лай. Экспер. педагогика,

обработки, такъ какъ творчество тутъ внутреннее и исключительно образное. Оно впервые пробуждается въ возрастѣ около 6—7 лѣтъ (Рибо, стр. 90). Въ этотъ періодъ ребенокъ переходитъ отъ пассивнаго воображенія окончательно къ активному. Онъ самъ творитъ — рассказываетъ, мечтаетъ, изобрѣтаетъ. Одинъ мальчикъ, найдя просверленный камень, создалъ фантастическій сюжетъ для сказки, гдѣ отверстие явилось замкомъ съ таинственными обитателями. Возрастъ въ 6—7 и болѣе лѣтъ позволяетъ дѣтямъ испытывать терпѣніе старшихъ просьбами почитать или рассказать сказку, хотя бы старую, давно знакомую, прослушанную много разъ.

Признавая извѣстныя индивидуальныя различія въ одаренности фантазіей у взрослыхъ, мы можемъ, очевидно, также говорить и объ особенностяхъ дѣтской фантазіи. Оригинальные признаки дѣтской фантазіи, въ отличіе отъ воображенія у взрослыхъ, вскрываютъ природу его у дѣтей и тѣмъ яснѣе выражены, чѣмъ меньше возрастъ ребенка.

Уже на основаніи высказаннаго до сихъ поръ, мы можемъ согласиться съ Мейманомъ (стр. 216) въ томъ, что фантазія ребенка работаетъ больше пассивно, блуждая безъ всякаго плана, чѣмъ активно; болѣе наглядно, чѣмъ отвлеченно; болѣе субъективно, некритично и мечтательно, подавляя сполна воспріятія и сужденія, чѣмъ подчиняясь критическимъ сужденіямъ, — и поэтому фантазія ребенка часто кажется особенно живою и продуктивной; но эта продуктивность, какъ мы видѣли, далеко не есть результатъ богатства комбинирующей способности, напротивъ: она — показатель бѣдности его чувственнаго опыта.

Отсутствіе всякихъ задержекъ для развитія фантазіи, недостатокъ критическаго отношенія, т.-е. способности обсудить и оцѣнить продукты собственной фантазіи, недостаточное подчиненіе этихъ продуктовъ фантазіи воспріятіямъ и воспоминаніямъ — дѣлаютъ возможнымъ такое явленіе, какъ дѣтская ложь.

Переплетая реальное съ вымысломъ, ребенокъ въ своихъ разсказахъ о пережитомъ и пережитомъ, какъ извѣстно, непрерывно искажаетъ факты. Дѣтская ложь, подчасъ расцвѣченная во всѣ цвѣта милаго, красиваго лепета, становится въ послѣдствіи источникомъ многихъ ненужныхъ явленій въ процессѣ формированія личности. Дѣтской лжи необычайно способствуетъ сильная внушаемость дѣтей.

Болѣе всего эта внушаемость находить благодарный материалъ въ лицѣ окружающихъ ребенка его воспитателей — родителей и лицъ, къ нему привязанныхъ. Поддаваясь непосредственно слышанному отъ старшихъ слову одобренія, похвалы или удивленія своимъ словамъ и поступкамъ, ребенокъ наивно утверждается въ часто ошибочныхъ наблюденіяхъ взрослыхъ и искренно вѣритъ тому, что высказываетъ. Мы говоримъ въ данномъ случаѣ о бессознательной лжи, какъ результатъ нѣкоторой степени активнаго воображенія.

Чѣмъ больше становится у человѣка острота воспріятій, продолжительность вниманія, точность различенія и мышленія, тѣмъ отчетливѣй раздѣляются у ребенка въ его сознаніи различныя формы ложности. Если притомъ нравственные начала подсказываютъ ему недопустимость его фантазіи, онъ ограничивается только играми и шалостями.

Между дѣтской фантазіей въ періодъ отъ 3 до 4 лѣтъ и дѣтской ложью иной разъ немисливо провести грань. Кажущаяся ложь фантастическихъ дѣтскихъ выдумокъ, рассказовъ и игръ еще больше выплываетъ, когда окружающіе какъ бы помогаютъ тому, рассказывая сказки, гдѣ небылица, т.-е. въ сущности ложь, выдается за правду. А ребенокъ, искренно вѣрующій въ реальную жизнь конька-горбунка, царевны-лебеди, заражается въ своихъ измышленіяхъ и часто переходитъ границы фантастики.

Гауппъ (стр. 53) приводитъ въ примѣръ рассказъ дѣвочки о своихъ куклахъ. Съ безмятежной радостью она рассказываетъ намъ, какъ ея кукла кричала, какъ она не желаетъ ничего слушать. Съ помощью внушающихъ вопросовъ мы можемъ вызвать цѣлый рядъ исторій, которыя рассказываются съ живостью, и при которыхъ сіяющее лицо ребенка показываетъ каждому, что здѣсь не можетъ быть и рѣчи о сознаніи неправды говорившей.

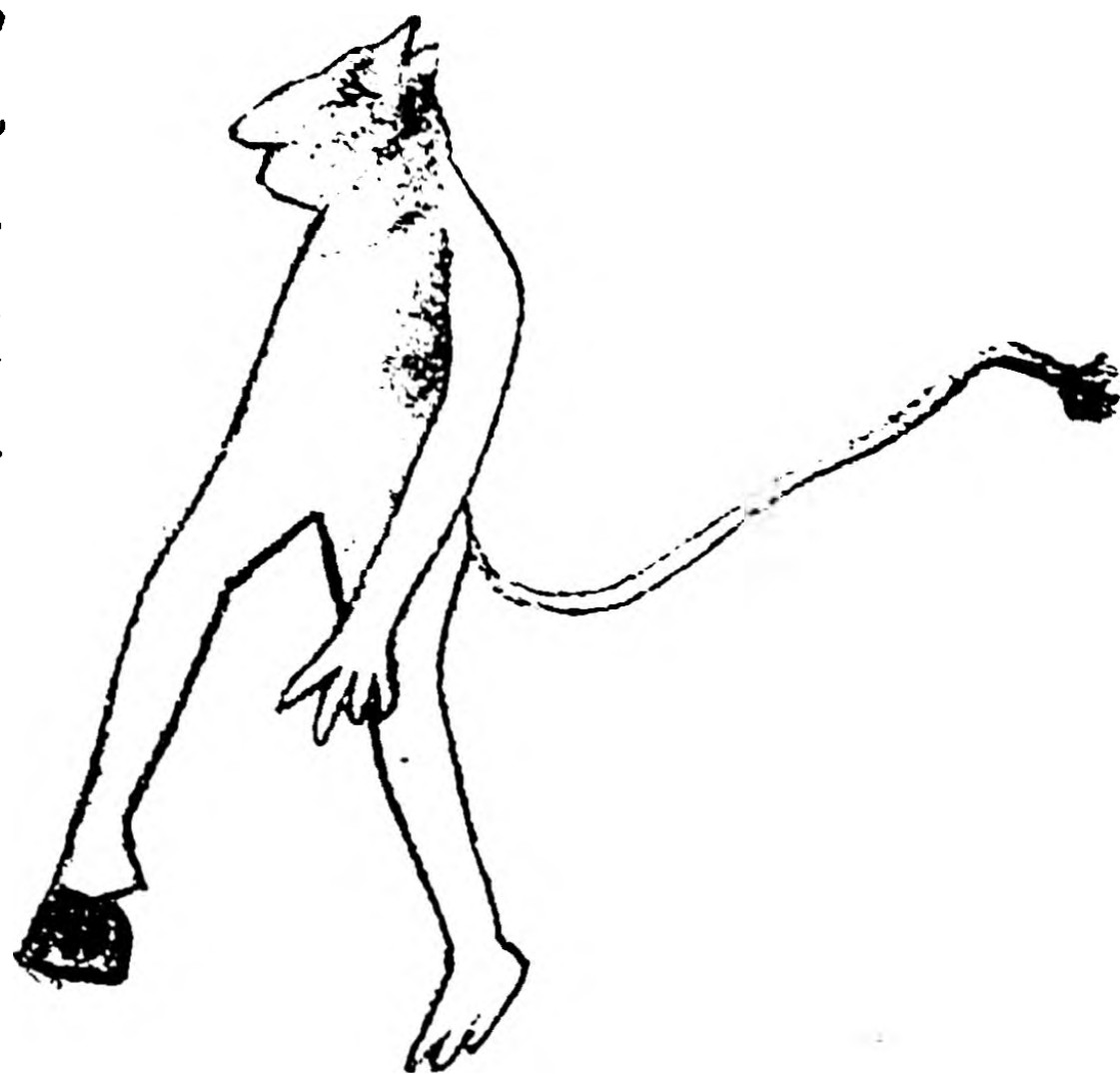


Рис. I.

Приведемъ здѣсь нѣсколько фантастическихъ дѣтскихъ рисунковъ (рис. I и II).

Чрезмѣрное богатство дѣтской фантазіи бросается въ глаза въ любомъ изъ дѣтей. Неравномѣрность отчетливости

воспріятій и представлений, ихъ неточность и односторонность, небольшой запасъ готовыхъ образовъ — все это даетъ большой просторъ дѣтскому творчеству. „Перемѣщенію, выведенію на первый планъ и отстраненію признаковъ ста-



Рис. II.

вится въ душѣ ребенка лишь немного преградъ, онъ не распознаетъ ясно ни времени, ни мѣстности, ни лицъ, ни предметовъ.“ ¹⁾ Вотъ почему работа фантазіи у ребенка по пре-

¹⁾ Лай. Экспериментальная дидактика, стр. 187.

имуществу репродуктивная и подражательная; его приемы одухотворения внешнего мира, истории, которые онъ рассказываетъ со своими куклами и кубиками, являются только повторениемъ ранѣе пережитого, въ особенности повторениемъ тѣхъ дѣйствій и положеній, которые ребенокъ находитъ у взрослыхъ.

Говоря объ особенностяхъ дѣтскаго воображенія, нужно указать, что еще въ раннемъ возрастѣ дѣти проявляютъ разнообразныя склонности къ фантазіи. Есть дѣти, которые, по классификаціи Лая (стр. 186), обладаютъ фантазіей болѣе интеллектуальнаго, нравственнаго, эстетическаго или практическаго направленія; дѣти, богатая фантазіей, и дѣти, бѣдная ею. Всѣ эти различія относительны, безъ опредѣленныхъ границъ; они могутъ, если не исключать другъ друга, то комбинироваться между собою, и всѣ они представляютъ важную составную часть въ общей одаренности даннаго ребенка. Зависятъ они частью отъ врожденныхъ различій, частью отъ различій въ окружающей обстановкѣ, отъ вліянія товарищества и специальныхъ упражненій и развиваній.

Селли ¹⁾ говоритъ, что дѣти съ самаго начала различаются между собою общей способностью построения. Одни очень легко перестраиваютъ различные результаты своего душевнаго опыта, другимъ стоитъ большого труда разрушить образованные опытомъ цѣпи ихъ душевныхъ образовъ. У отдѣльныхъ дѣтей есть специальные склонности къ опредѣленному воображенію, вслѣдствіе особеннаго совершенства какихъ-либо органовъ чувствъ.

Не такъ рѣдки дѣти, обладающія удивительно развитымъ слухомъ и общей музыкальностью натуры, позволяющей имъ уже съ раннихъ лѣтъ поражать близкихъ — а часто и публику — творческой фантазіей въ области музыки. Всѣмъ извѣстна въ настоящее время талантливая 12-тилѣтняя пианистка-композиторша Ирена Энери, свободно творящая сложные музыкальныя произведенія. Всѣ гении этого рода искусства проявляютъ изумительную фантазію съ дѣтства. Таковы Бахъ, Бетховенъ и особенно Моцартъ. Дѣти-артисты, поражающія насъ силой изобразительнаго таланта въ драмѣ и пластическихъ искусствахъ — обычное явленіе. Нѣтъ учебнаго заведенія, гдѣ бы не было учащагося, отличаю-

¹⁾ Селли. Осн. псих., стр. 142.

щагося богатой творческой фантазіей въ танцахъ, декламации, сценическомъ воспроизведеніи.

Дѣти-поэты и дѣти талантливые рисовальщики также обычное явленіе, — не столь, конечно, частое, но и не особенно рѣдкое. Мы воспроизводимъ здѣсь этюды талантливыхъ дѣтей-художниковъ, (Рис. III и IV).



Рис. III.

Соотвѣтственно особенностямъ дѣтскаго воображенія у дѣтей развивается весьма фантастично наблюденіе, мышленіе и конкретное изображеніе, которое высказывается въ ихъ играхъ, а также въ пѣннн, рисункахъ и предметахъ ручного труда—лѣпки и т. п.

Изслѣдованіе дѣтскихъ игръ читатель найдетъ ниже. Мы изложимъ вкратцѣ свойства дѣтскаго творческаго воображенія, поскольку оно проявляется въ дѣтскихъ рисункахъ ¹⁾.

Если подвергнуть детальному изученію дѣтскіе рисунки дошкольнаго и школьнаго возраста, то можно отвѣтить на рядъ вопросовъ, касающихся дѣтскаго творчества. Независимо отъ степени талантливости отдѣльных дѣтей, мы можемъ говорить о томъ, какъ ребенокъ воспринимаетъ и понимаетъ от-



Рис. IV.

дѣльные конкретные предметы, ихъ свойства, дѣйствія, что представляетъ ему его воображеніе, насколько точно его воспроизведеніе видѣннаго, и далѣе—вліяетъ ли предметъ, взятый съ натуры, на формы рисунка.

Какъ извѣстно, приблизительно въ возрастѣ отъ двухъ до четырехъ лѣтъ ребенокъ впервые беретъ за карандашъ, водя имъ безъ плана взадъ и впередъ и образуя безсмыс-

¹⁾ Творчество дѣтей въ другой области не подвергалось столь детальному изслѣдованію отчасти потому, что трудно собрать большое число музыкальныхъ, напр., произведеній дѣтей или продуктовъ лѣпки и пр., а подвергнуть ихъ анализу—еще болѣе сложная задача вслѣдствіе того, что не установлены методы изслѣдованія.

лицу ломаныхъ линій, свои первыя каракули ¹⁾. Имъ движетъ позывъ къ дѣятельности и стремленіе къ подражанію. Первоначально такое рисованіе не имѣетъ никакого значенія, но оно легко пріобрѣтаетъ и опредѣленное содержаніе и смыслъ. Двухлѣтній мальчикъ, рассказываетъ Селли ²⁾, безцѣльно водилъ карандашомъ по бумагѣ и случайно нарисовалъ спиральную линію. „Дымъ, дымъ“,—вдругъ воскликнулъ онъ радостно. Послѣ этого онъ нарисовалъ еще нѣсколько такихъ же завитушекъ, но уже съ рудиментарнымъ намѣреніемъ нарисовать то, что подразумѣвалъ.

Случайное сходство съ какимъ-либо предметомъ, по словамъ Лая ³⁾, придаетъ значеніе совершенно произвольному ряду линій и можетъ послужить первымъ толчкомъ къ сознательному рисованію. Согласно группировкѣ изслѣдователей, здѣсь пока отсутствуетъ сознательное желаніе передать что-нибудь опредѣленное изъ своихъ воспоминаній.

Какъ мы убѣдимся ниже, ребенокъ рисуетъ прежде всего не съ натуры, а по памяти; даже въ такомъ случаѣ, если предметъ находится предъ нимъ, ребенокъ только глядитъ на свой листъ бумаги. Рисованіе на память, по словамъ Лая (стр. 61), требуетъ очень яснаго представленія, упорнаго припоминанія и сложнаго сопоставленія опредѣленныхъ движеній. Поэтому особенности дѣтскихъ рисунковъ объясняются вовсе не склонностью ребенка къ символамъ, а скорѣе его неумѣньемъ, естественной лѣнью и пылкой фантазіей, которыя вмѣстѣ содѣйствуютъ созданію скорѣе символа, чѣмъ дѣйствительнаго изображенія. По изслѣдованію Кершенштейнера ⁴⁾, среди дѣтскаго изображенія человѣка попадаются лишь отдѣльныя разрозненныя части рисунковъ, совпадающія съ натурой. „Изъ 58,000 дѣтей было только 40 такихъ, которыя владѣли вполне представленіемъ человѣческаго тѣла, и лишь шестерымъ не представляло трудностей дать характерныя черты съ самымъ портретъ“.

Оказывается далѣе, что рисунки дѣтей, главнымъ образомъ, направлены на то, что имѣетъ для нихъ интересъ, и на тѣ образы, которые имъ извѣстны. Если позволить ре-

¹⁾ Аментъ. Душа ребенка, стр. 87.

²⁾ Очерки по псих. дѣтства.

³⁾ Лай. Экспериментальная дидактика, стр. 61.

⁴⁾ Dr. G. Kerschensteiner. Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, München. 1905, стр. 35.

бенку рисовать, что ему хочется, не давая ему определеннаго порученія, то можно замѣтить, что въ его рисункахъ повторяются извѣстные образы.

При этомъ собираемые различными наблюдателями ¹⁾ въ разныхъ странахъ рисунки дѣтей разныхъ національностей показываютъ, что ребенокъ всего болѣе склоненъ рисовать человѣка, вѣрнѣе даже, близкихъ къ нему людей: онъ, по выраженію Селли, какъ бы перевертываетъ естественный порядокъ созданія и начинается съ человѣка; далѣе, дитя рисуетъ тѣ предметы, которые преимущественно затрагиваютъ его вниманіе; въ этомъ смыслѣ мотивъ домашнихъ животныхъ занимаетъ въ творчествѣ ребенка видное мѣсто. Съ большимъ интересомъ ребенокъ изображаетъ деревья, цвѣты — царство растеній, а также дома, церкви, будки, т.-е. виды зданій; гораздо рѣже мы встрѣчаемъ въ его полѣ зрѣнія предметы потребленія и домашняго обихода, т.-е. вещи, окружающія его и не находящія въ немъ отклика. Громадный интересъ направленъ имъ на средства передвиженія: повозки и особенно трамваи.

Любопытно отмѣтить, что дѣти никогда не имѣютъ склонности къ декоративнымъ и геометрическимъ рисункамъ, которые, казалось бы, должны представлять меньше техническихъ трудностей для выполненія ²⁾. Если же ребенокъ рисуетъ то, что его интересуетъ, т.-е. для себя, чтобы удовлетворить внутреннимъ интересамъ, то пренебреженіе ничего не значащими линіями становится для насъ понятнымъ.

Первобытные народы, рисунки которыхъ очень часто такъ напоминаютъ намъ дѣтскіе, изображаютъ также охотнѣе всего людей и животныхъ.

Цитированный нами Г. Кершенштейнеръ, изслѣдовавшій до 300,000 дѣтскихъ рисунковъ, передалъ въ своей книгѣ „Развитіе способностей къ графическому изображенію“ определенные выводы относительно нѣкоторыхъ стадій, переживаемыхъ ребенкомъ въ его стремленіи къ творческой дѣятельности. Ребенокъ изображаетъ въ человѣкѣ все то,

¹⁾ Можно указать слѣдующихъ авторовъ, не цитированныхъ въ текстѣ: Брауншвицъ. — Искусство и дитя. Либерти Тэддъ. — Новый путь для художественнаго воспитанія. Острогорскій, В. — Письма объ эстетическомъ воспитаніи. Кейра. — Воображеніе и память.

²⁾ Ломброзо. Жизнь ребенка. стр. 127.

что онъ знаетъ о немъ, и начинается съ того, что болѣе всего его интересуетъ, а именно съ головы и ногъ. Кершенштейнеръ остроумно замѣчаетъ, что ребенокъ, даже на самыхъ первыхъ ступеняхъ рисованія, не изображаетъ чело-вѣка безъ головы, какъ и домъ безъ крыши.

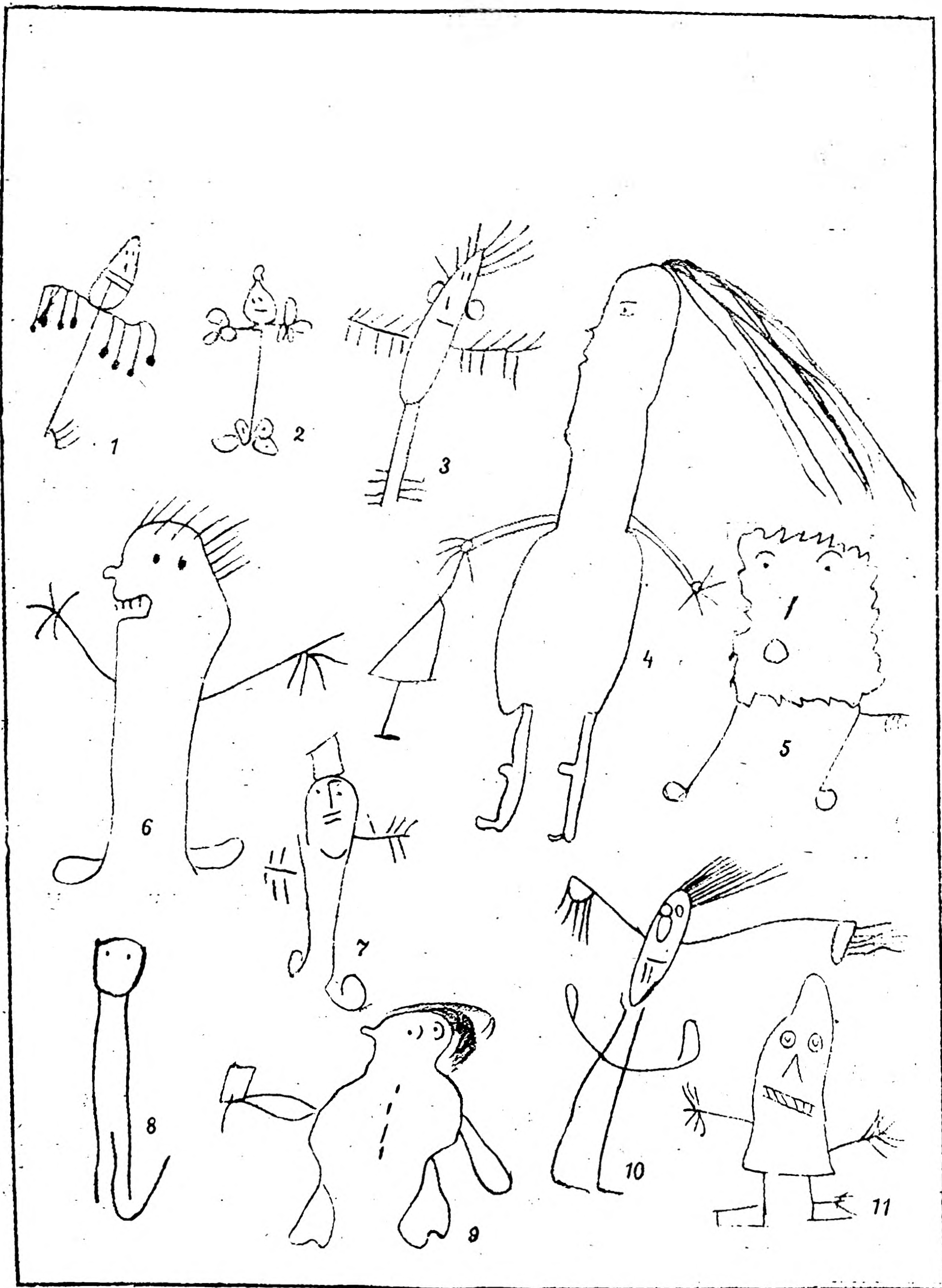


Рис. V.

Голова изображается въ видѣ большого сравнительно съ туловищемъ круга съ двумя точками—глазами и ртомъ,

охотно снабжаемымъ большими зубами. Руки приставляются обычно прямо къ головѣ, свѣшиваясь внизъ или торча въ разныя стороны. Оттопыренные громады уши и нѣкоторыя индивидуальныя детали завершаютъ форму, въ которую выливается у ребенка впервые тѣло человѣка (Рис. V). (Рисунки взяты изъ книги Кершенштейнера).



Рис. VI.

На прилагаемыхъ рисункахъ мы видимъ чистую схему, гдѣ туловище почти не обрисовано. Рисунки принадлежать

дѣтямъ 6 и 7 лѣтъ, не имѣвшимъ дома книгъ съ картинками и, слѣдовательно, рисовавшимъ по памяти.

„Едва научившись держаться на ножкахъ, ребенокъ тотчасъ же старается собезьянить, представить какое-либо лицо: ходитъ съ дерзкимъ видомъ, какъ солдатъ, заложивъ пальцы въ воображаемые карманы несуществующаго жилета или засунувъ въ ротъ карандашъ и представляясь курящемъ“¹⁾.

Тотъ же самый порядокъ идей переносится имъ на рисунки. Онъ рисуетъ рудиментарную фигуру, но одѣтую, замаскированную, съ позой и въ процессѣ дѣятельности (Рис. VI, стр. 161).

Эти рисунки принадлежатъ дѣтямъ отъ 7 до 11 лѣтъ и представляютъ схему, смѣшанную съ изображеніемъ соответственно формѣ натуры. Люди находятся въ движеніи. И если взглянуть въ чисто схематическіе рисунки, то можно также увидѣть, что въ линіяхъ тѣла есть стремленіе передать не такъ форму, какъ движеніе.

Существенная важность дѣйственной стороны въ изображеніяхъ дѣтей бросается въ глаза не только въ рисункахъ человѣка, но также животныхъ и прочаго.

Въ этомъ отношеніи характерна роль дыма въ рисункахъ дѣтей. Многія фигуры у дѣтей снабжены дымящимися папиросами; домъ первоначально состоитъ изъ схемы съ вьющимся дымомъ изъ трубы.

Такъ же точно ребенокъ изображаетъ животныхъ. Лай приводитъ примѣръ, какъ дѣвочка нарисовала кошку. Она изобразила длинную изогнутую неправильно линію, которая пересѣкалась нѣсколькими поперечными линіями, изображавшими отдѣльныя части тѣла: хвостъ, ноги, голову. „Живая фантазія ребенка видѣла въ этомъ хаосѣ линій опредѣленную фигуру; рисунокъ имѣетъ здѣсь скорѣе значеніе символа, а не изображенія, но,—говоритъ Кершенштейнеръ,—этотъ символъ лишь для насъ, а не для ребенка.

Очень интересна чистая схема изображеній дѣтьми утки, постепенно освобождающихся отъ общаго абриса и дающихъ въ концѣ-концовъ рисунки утки соответственно дѣйствительности (Рис. VII, VIII и IX, стр. 163, 164 и 165).

¹⁾ Ломброзо. Жизнь ребенка, стр. 129.

Эти рисунки принадлежат дѣтямъ 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 и даже 14 лѣтъ. Обращаемъ вниманіе на утку на рис. VII и VIII, изображенную съ 4 ногами; рисовали ее дѣти, не умѣющія считать.

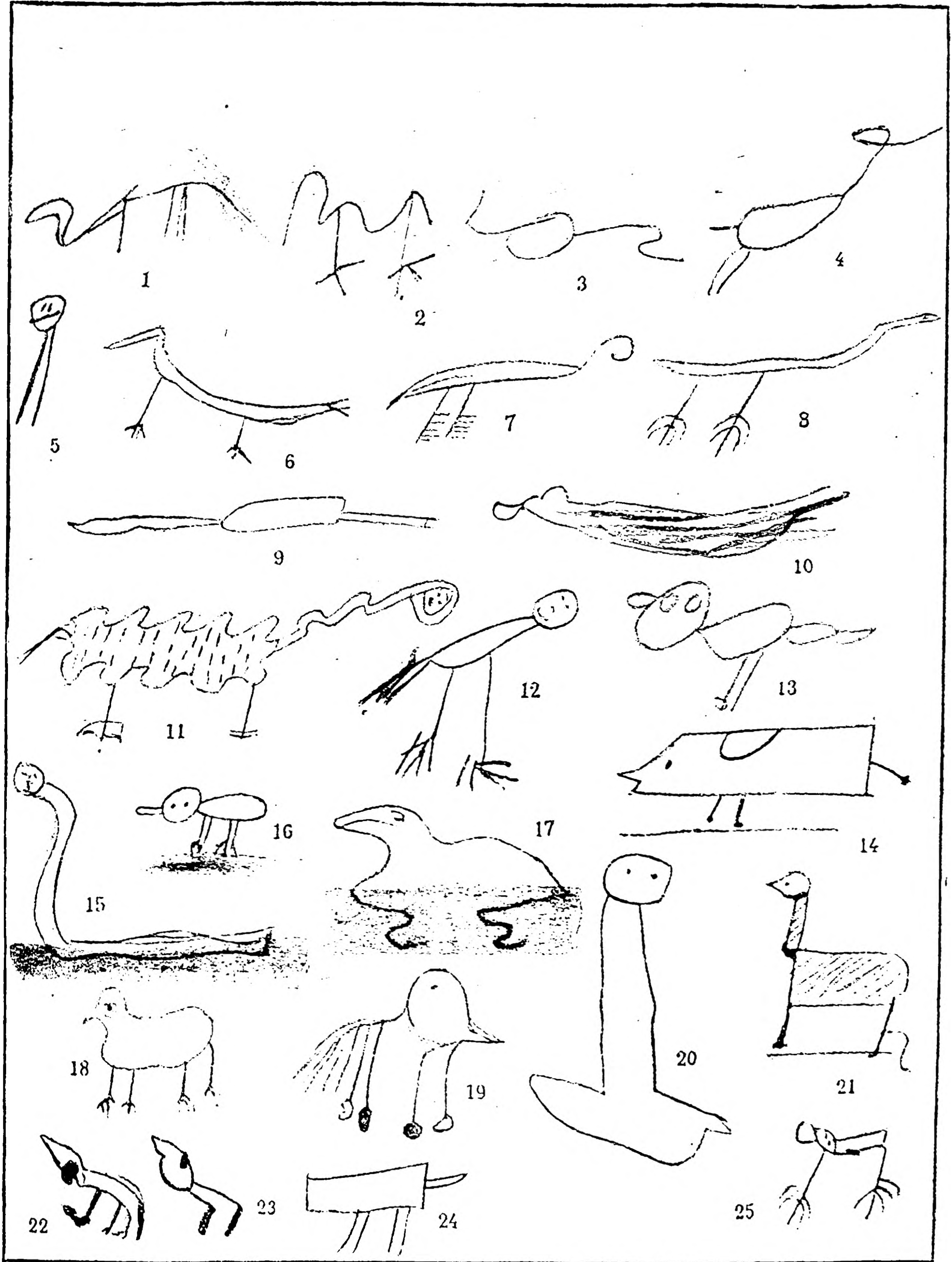


Рис. VII.

Приведемъ также рисунки, по которымъ можно судить, какъ дѣти изображаютъ царство растеній. И тутъ мы видимъ измѣняющуюся форму предмета, соотвѣтственно

тому виду, въ какомъ предметъ является глазамъ ребенка (Рис. X и XI, стр. 167 и 168).

„До тѣхъ поръ, пока для характеристики изображаемаго

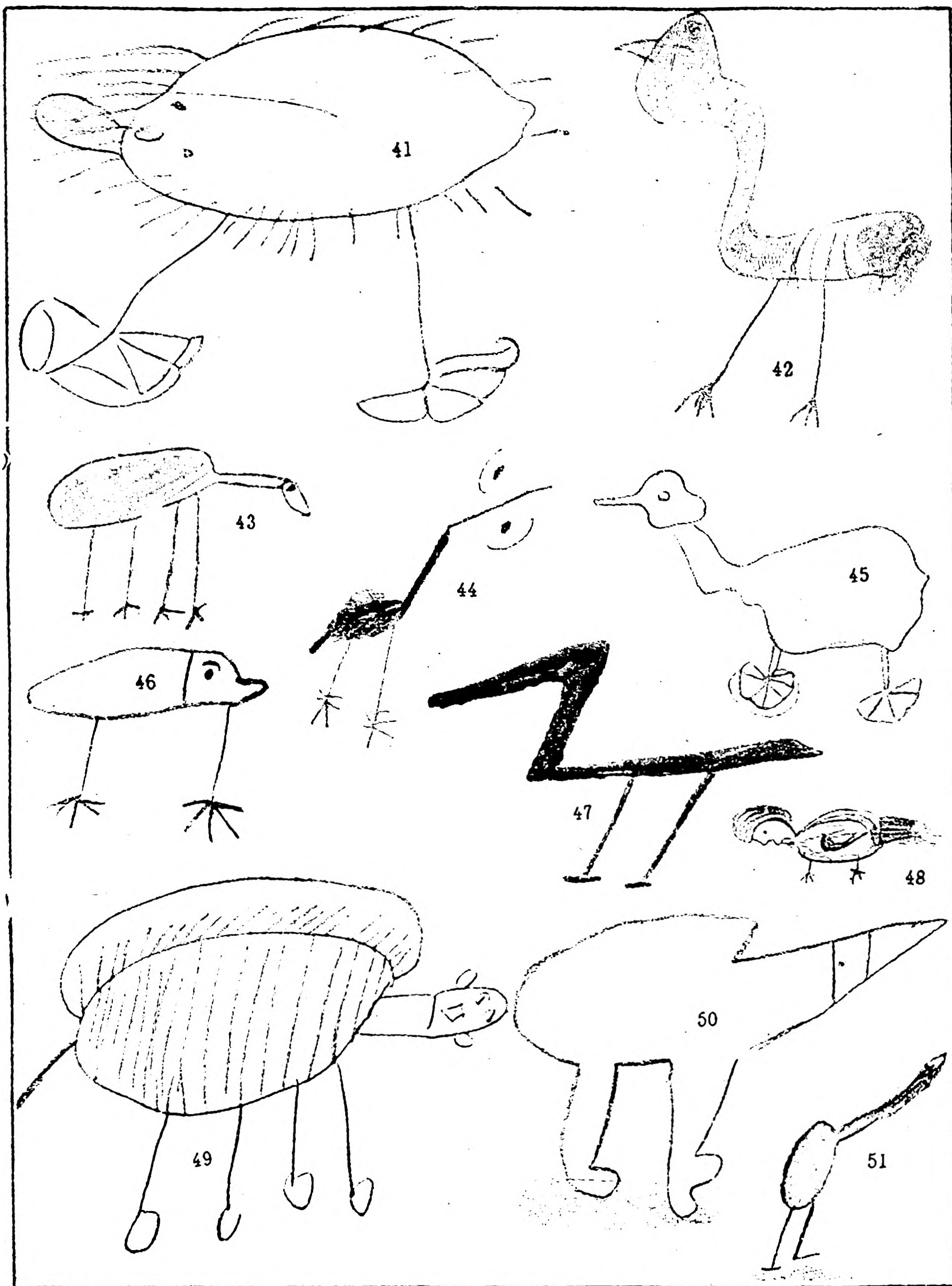


Рис. VIII.

не потребуется изображенія пространства, ребенокъ предпочитаетъ предметы въ томъ видѣ, какъ они ему кажутся ¹⁾).

При изображеніи пространства полное его отсутствіе

¹⁾ Kersch. S. 486.

въ рисунокѣ является у дѣтей столь же первоначальнымъ, какъ и линейное расположеніе предметовъ. Самая задача изобразить пространство сначала для профиля лица и передняго вида всего рисунка доставляетъ ребенку много

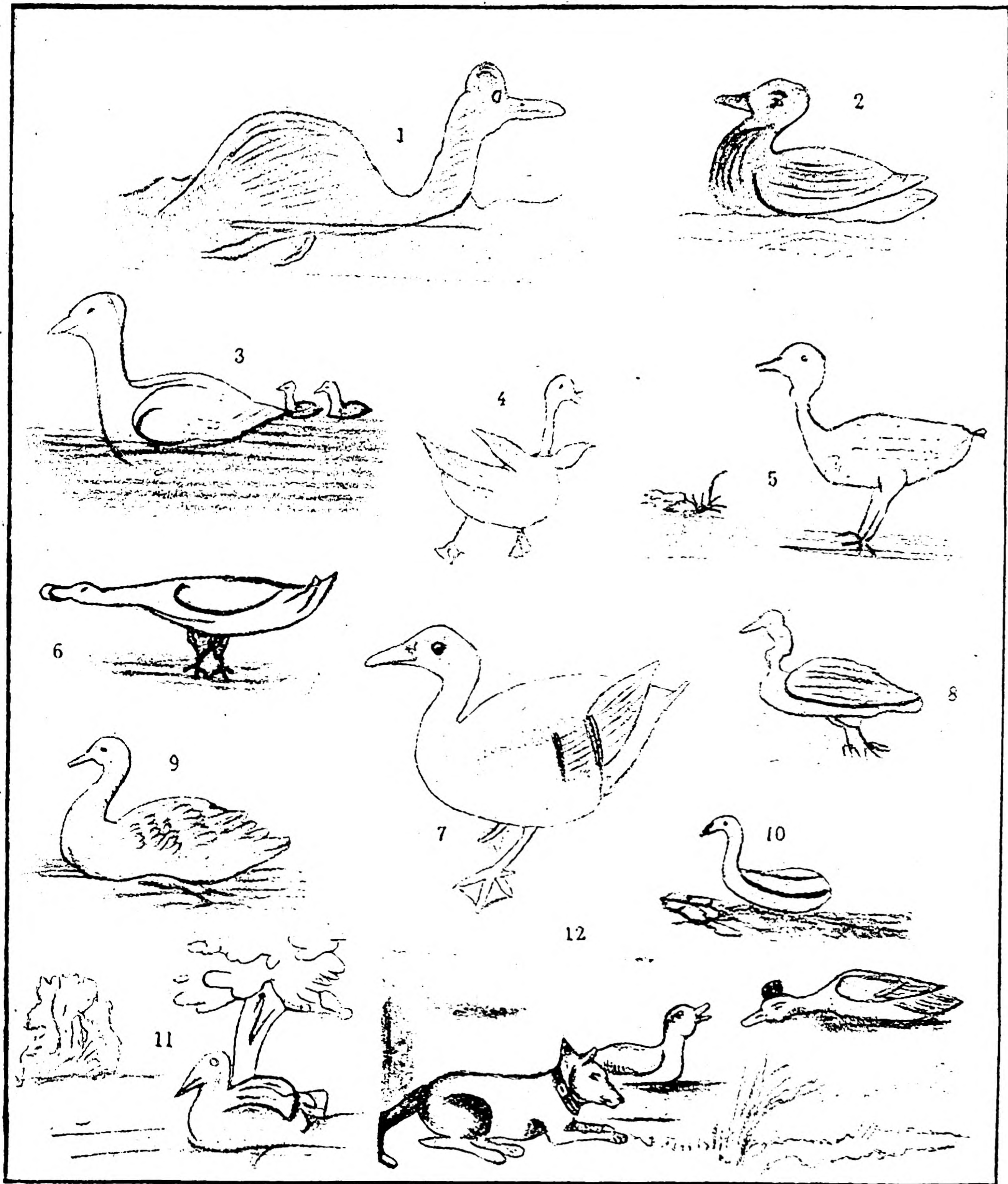


Рис. IX.

трудностей. И на первыхъ порахъ мы видимъ, что ребенокъ изображаетъ только передній видъ; а когда ему удастся перейти къ изображенію вида сбоку, то ему ничего не остается, какъ соединить оба вида въ одинъ. ¹⁾

¹⁾ Kersch. S. 487, 512.

Кершенштейнеру, на основаніи анализа 8500 рисунковъ школьникова на одну тему—игра въ снѣжки, удалось сгруппировать въ нѣсколько группъ способности дѣтей изображать пространство.

Приводимъ таблицу группировки картинъ, изображающихъ игру въ снѣжки (По Kerschenscht.).

Классъ.	М А Л Ь Ч И К И.					
	Число учащихся.	Въ процентахъ.				
		Нѣтъ попытки рисовать пространство.		Попытка есть.		
		Изображенія пространств. нѣтъ.	Линейное изображеніе.	Неудачно.	Не вполне.	Выполнено.
I	296	51	48	1	—	—
II	340	50	48	2	—	—
III	275	28	55	14	3	—
IV	330	28	51	16	4	1
V	236	20	50	20	9	1
VI	240	13	37	34	14	2
VII	132	19	19	35	24	3
VIII	114	13	25	39	21	2

Слѣдующій рядъ таблицъ покажетъ въ самыхъ общихъ чертахъ степени, которыя проходитъ ребенокъ при изображеніи пространства. Рис. XII (стр. 169) изображаетъ линейное расположеніе предметовъ (рисунокъ дѣтей 6—8 лѣтъ).

Рис. XIII (стр. 170). Расположеніе предметовъ не линейное, но безъ ясно обозначенной попытки изобразить пространство (рисунокъ дѣвочки 9 лѣтъ).

Рис. XIV (стр. 171). Неудачная, но ясная попытка дать изображеніе пространства мальчика 11 лѣтъ.

Рис. XV (стр. 172). Правильное изображеніе пространства 13-лѣтнимъ очень одареннымъ мальчикомъ, единственное изъ 8500 рисунковъ, удовлетворяющее требованіямъ перспективы.

Рисование различных группъ людей и животныхъ доставляетъ дѣтямъ чрезвычайное удовольствіе. Первоначально, безъ знанія пространственныхъ отношеній, группа является изображенной въ одной плоскости безъ перспек-

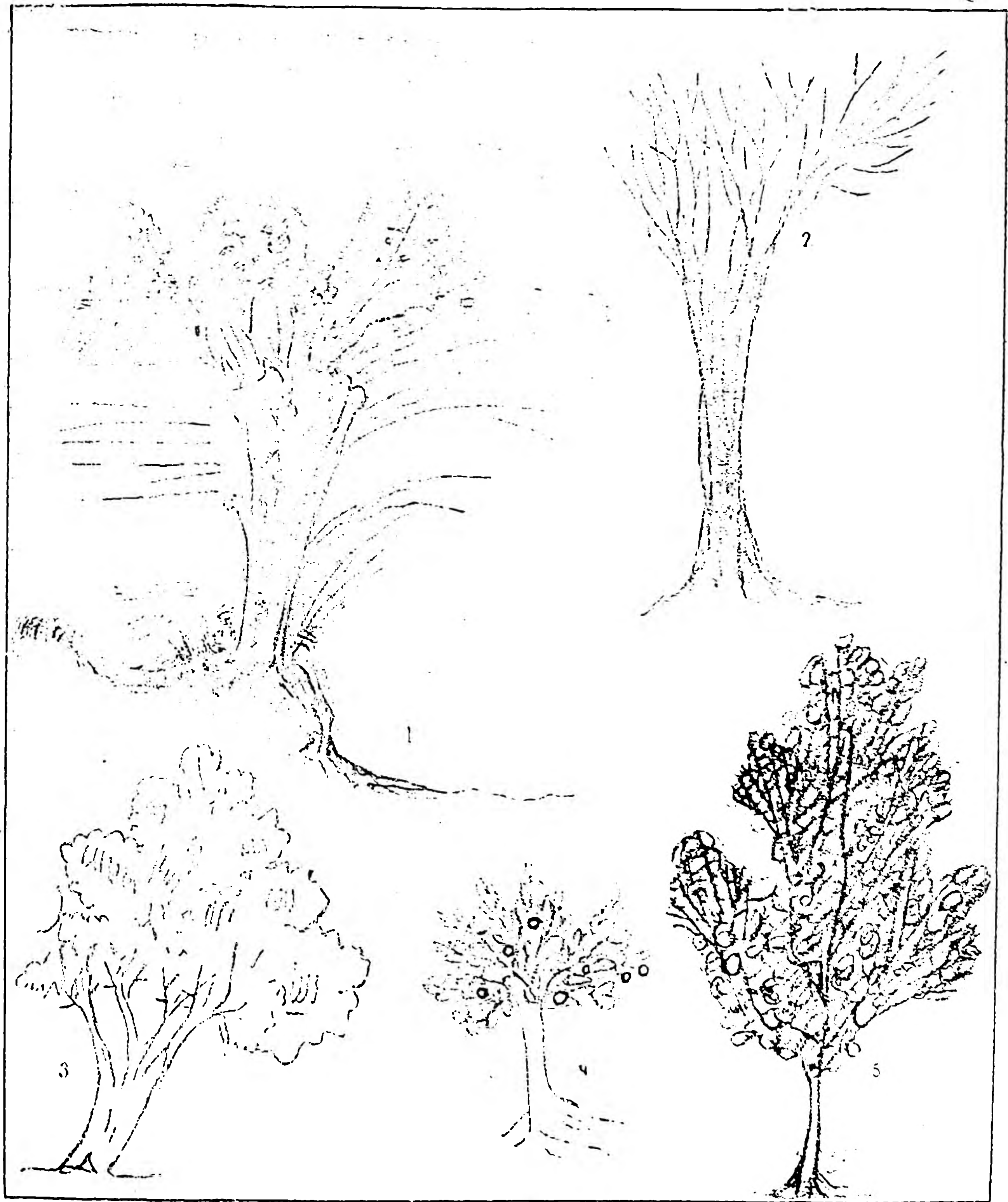


Рис. X.

тивы; какъ мы видѣли, одинъ предметъ рисуется за другимъ, какъ это дѣлали и дикари—безъ соблюденія требованій единства времени (Штернъ), т. - е. на одной и той же картинѣ изображено нѣсколько слѣдующихъ другъ за другомъ фазъ.

Любопытно также отмѣтить, что на рисункахъ дикарей и дѣтей человѣкъ, сидящій верхомъ, изображается такъ, что



Рис. XI.

на рисункѣ обѣ ноги всадника видны, какъ-будто бы лошадь была прозрачна. (Рис. XVI, стр. 173).

Наклонность ребенка придавать графическимъ изображеніямъ драматическій смыслъ, замѣтная уже въ простыхъ и единичныхъ фигурахъ, выражается еще рѣзче

въ композиціяхъ. На переданныхъ рисункахъ игры въ снѣжки эта черта особенно ярко сказывается. Ломброзо (стр. 141—6) отмѣчаетъ на первомъ планѣ компановку сюжетовъ военныхъ дѣйствій, далѣе сцены изъ жизни деревни,

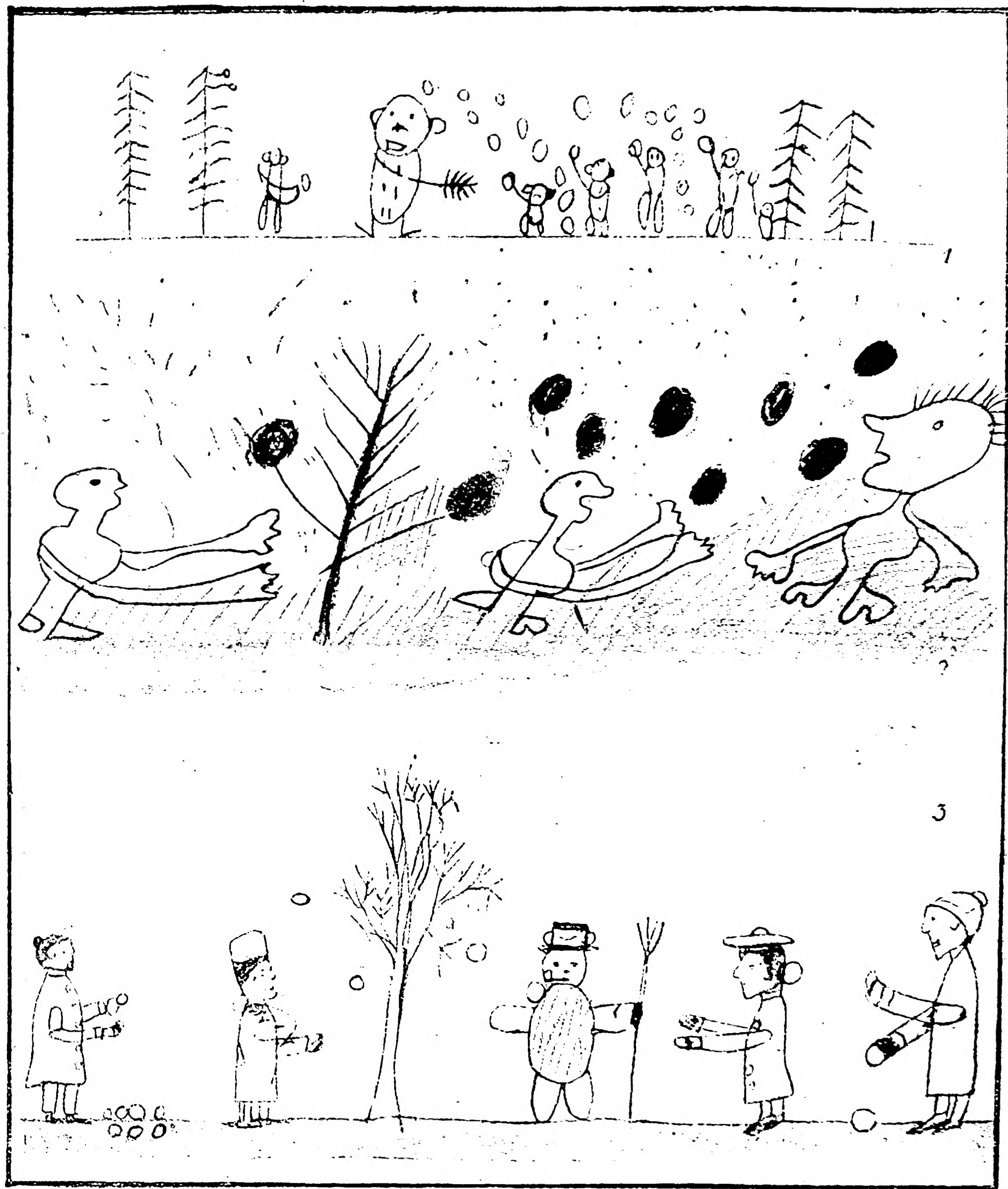


Рис. XII.

улицы, двора, дѣтской. Ребенку нравится изображать не просто лошадь, а такую, на которой онъ можетъ ѣхать; пейзажъ, гдѣ растутъ вкусныя черешни; солдата—въ его дѣйствіяхъ. И съ этой стороны рисунки можно назвать иллюстраціей драматической фантазіи дѣтскаго ума.

По Кершенштейнеру (стр. 487) законченное изображеніе пространства съ движущимися фигурами достигается соб-

ственными силами ранѣе 15 лѣтъ только немногими, и дарованіе къ графическимъ искусствамъ, рано проявившееся, только тогда способно къ дальнѣйшему развитію, когда оно связано со способностью къ богатству представленій.

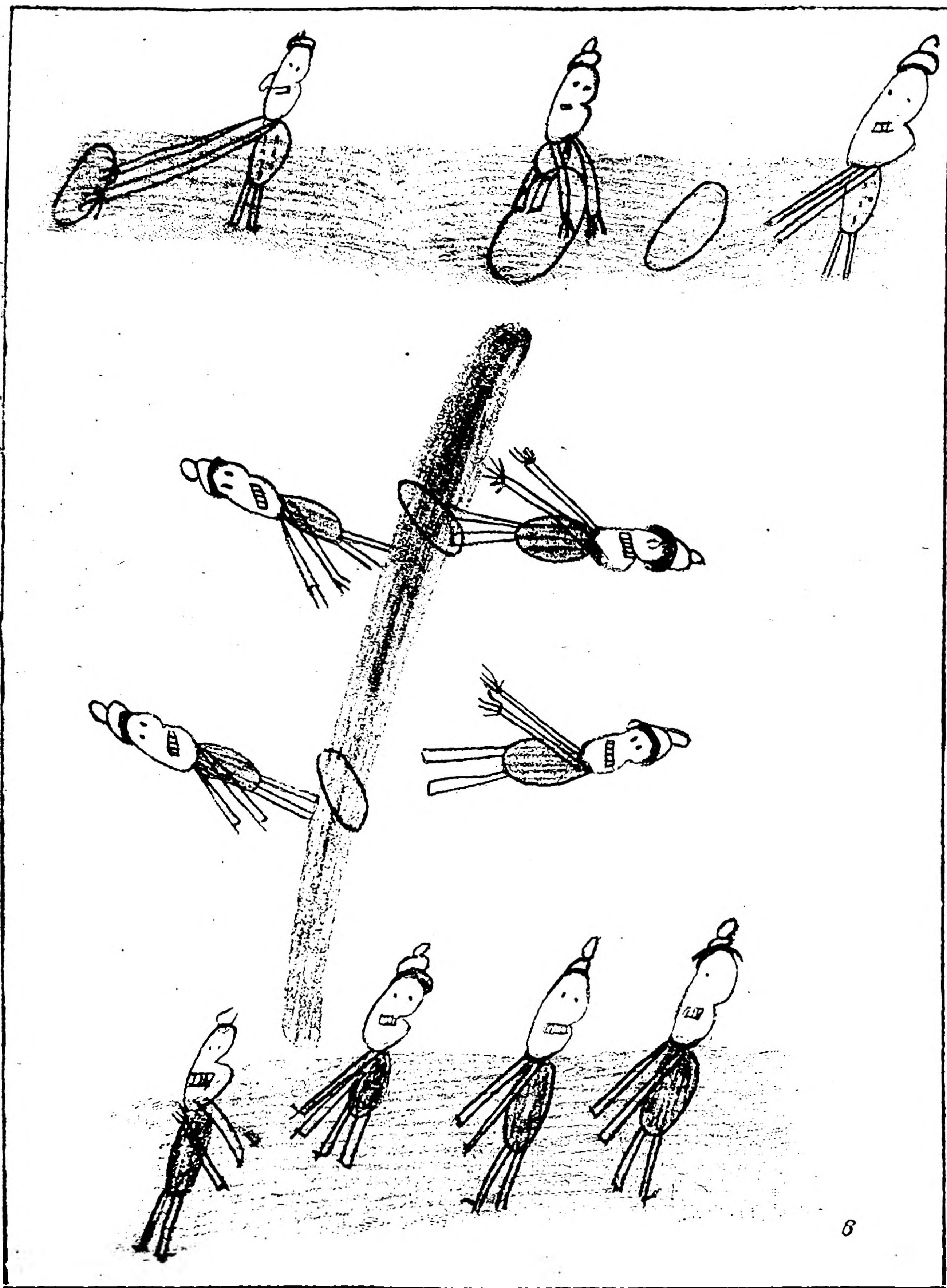


Рис. XIII.

Необходимо также указать, что ребенокъ удовлетворяется своей художественной работой только въ первое время, когда онъ не критикуетъ самого себя, не касается вопроса о достигнутомъ сходствѣ. Дѣти, повидимому, получаютъ удовле-

твореніе отъ своихъ произведеній. Но сознаніе того, что изображеніе не отвѣчаетъ своему назначенію, очень часто служитъ поводомъ большихъ огорченій. Талантливый ребе-

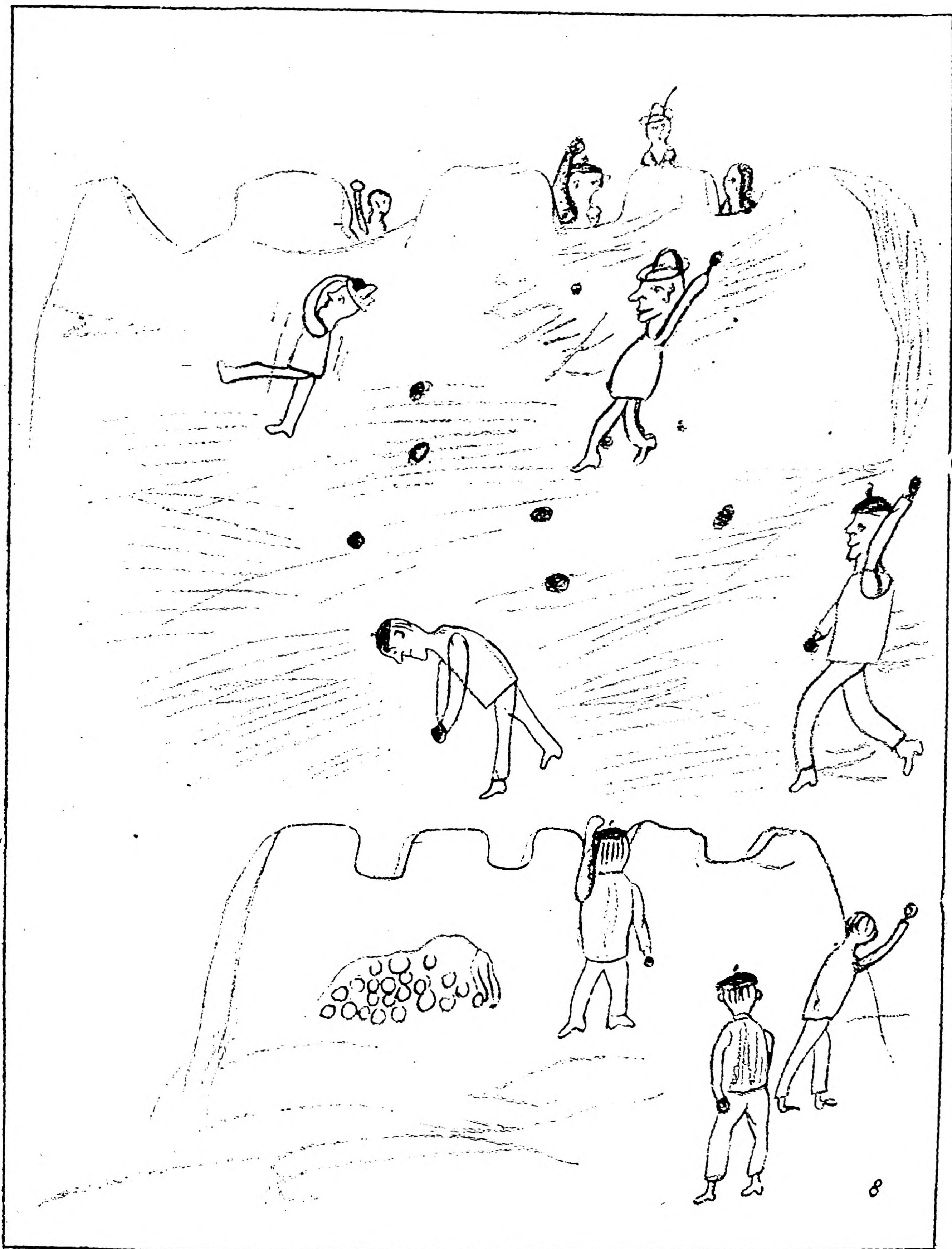


Рис. XIV.

бенокъ, продолжая испытывать удовольствіе при достигаемыхъ результатахъ, переходитъ отъ схемы постепенно къ свободному изображенію чувственно представляемаго.

Можно подчеркнуть и тотъ фактъ, что богаче по фан-

тази, оригинальнѣе и вообще лучше рисунки мальчиковъ сравнительно съ дѣвочками (Керштенштейнеръ).

Работа фантазіи у дѣтей, разсмотрѣнная нами въ творческой изобразительности на бумагѣ въ видѣ дѣтскихъ



Рис. XV.

рисунковъ,—это лишь небольшой уголокъ обширной сферы ихъ творчества. Лѣпка, рѣзба по дереву, игры съ пескомъ, сказки и рассказы, пѣсни и танцы и весь сложный фантастическій міръ, въ которомъ живетъ ребенокъ, не имѣютъ пока своихъ изслѣдователей.

Можно, однако, сказать, что въ рисункахъ, какъ и въ другихъ предметахъ творчества дѣтей, обнаруживается свойственная имъ работа фантазіи. И въ этой работѣ, какъ мы видѣли, неизмѣнно обнаруживаются въ общихъ чертахъ стадіи постепенной эволюціи дѣтскаго воображенія изъ чисто репродуктивнаго въ построительное.

Самый первый процессъ рисованія уже служитъ началомъ освобожденія дѣтскаго ума отъ подражательно-репродуктивной дѣтельности. Изображая на бумагѣ не то, что онъ видитъ, а то, что ему кажется, ребенокъ обнаружива-

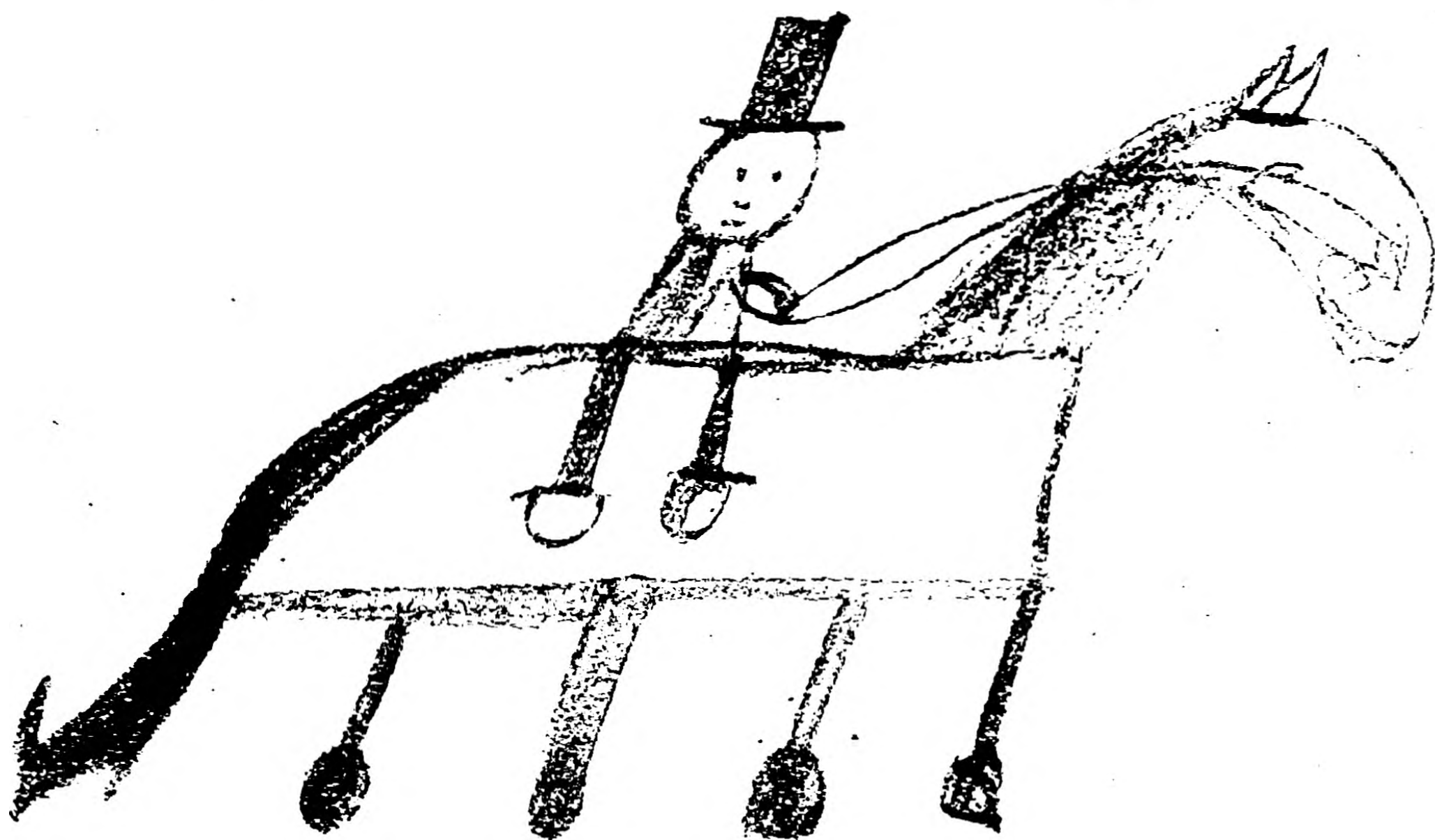


Рис. XVI.

етъ нѣкоторую субъективную оцѣнку, вослѣдственную ему одному въ отличіе отъ другихъ маленькихъ индивидуальностей, представляющихъ себѣ предметъ внѣшняго міра (утку, игру въ снѣжки) оригинально-индивидуально. Въ этотъ періодъ въ дѣтскихъ рисункахъ къ изображенію видовой фигуры присоединяется всегда идея—намѣреніе изобразить непременно какое-нибудь специфическое лицо.

Когда стремленіе къ созидающей и формирующей дѣятельности постепенно обнаруживается въ творчествѣ, болѣе сложномъ, чѣмъ чистая схема—напримѣръ, въ рисованіи пространственныхъ формъ,—то творчество отражаетъ комбинирующую ступень воображенія. Но опытъ дѣтей слишкомъ бѣденъ и неполонъ, и чѣмъ онъ богаче, тѣмъ менѣе сказывается своеобразный избытокъ воображенія, тѣмъ далѣе отступаетъ рисунокъ отъ символа, приближаясь къ реальному предмету съ его пространственно-временными отношеніями.—Дѣти,—говоритъ Лай¹⁾,—смѣшиваютъ настоящее,

¹⁾ Лай. Экспериментальная педагогика, стр. 187.

прошедшее и будущее, такъ какъ ихъ ассоціативные процессы не сталкиваются съ фактами дѣйствительности.

Начиная съ подражанія взрослымъ и повторенія собственныхъ переживаній, ребенокъ, какъ мы видѣли, переходитъ къ самостоятельному творчеству. Богатство чувственно-живыхъ индивидуальныхъ представленій, пріобрѣтенное внимательнымъ наблюденіемъ надъ жизнью природы и людей во всѣхъ ихъ главныхъ проявленіяхъ, помогаетъ придавать воспроизводимымъ вещамъ внѣшняго міра характеръ фантазіи, которой присущъ тонъ оживляющей дѣятельности (животное, человекъ въ движеніи).

Въ этотъ моментъ рисунокъ ребенка и всякій его творческій образъ уже переходитъ грань пассивнаго воображенія, пріобрѣтая въ дальнѣйшемъ своемъ развитіи все болѣе и болѣе очертаній истинной, активной фантазіи съ ея характернѣйшей чертой—новизной образовъ.

Это разсмотрѣніе условій развитія воображенія у дѣтей, его сущности и проявленій приводитъ насъ къ нѣкоторымъ педагогическимъ выводамъ.

При наличности фантазіи воспитывающемуся ребенку предоставляется необычайно цѣнная возможность обнаружить свое индивидуальное начало съ первыхъ же шаговъ сознательной жизни. Работа фантазіи является той областью и той формой интеллектуальной, нравственной и практической дѣятельности, въ которой проявляется самостоятельность ребенка. Отсюда вмѣстѣ съ Мейманомъ и Лаемъ можно вывести то педагогическое правило, что формально развитую активную комбинирующую фантазію, пробудить самостоятельность воображенія—это должно служить педагогической отправной точкой для пробужденія умственной самостоятельности ребенка вообще.

Если признать правильнымъ, что путемъ формирующей фантазіи можно выяснять въ творческомъ воспроизведеніи характерныя очертанія дѣтской души; если согласиться съ тѣмъ фактомъ, что дитя, замкнутое въ одни лишь словесныя и письменныя формы передачи переживаемаго, оставляетъ нераскрытыми другія стороны своего духа,—то необходимо прійти къ заключенію о чрезвычайно большомъ педагогическомъ значеніи, которое принадлежитъ работѣ фантазіи ребенка.

Условіе правильнаго развитія воображенія у дѣтей зависитъ отъ послѣдовательнаго и всесторонняго воспитанія

дисциплинированія и совершенствованія его въ семьѣ и школѣ въ положительномъ и отрицательномъ направленіяхъ.

Обогащая свой опытъ точнымъ анализирующимъ объективнымъ воспріятіемъ, дитя создаетъ изъ правильныхъ и полныхъ представленій, обладающихъ какъ въ суммѣ, такъ и частяхъ отчетливостью и живостью, тотъ самый матеріаль, которымъ собственно оперируетъ фантазія. Надъ этимъ матеріаломъ для продуктивности воображенія требуются формальныя упражненія ребенка въ легкости, быстротѣ, подвижности и самой готовности къ воспроизведенію представленій (Ціэнь, Лай, Мейманъ).

Работа фантазіи должна быть направлена также и на устраненіе отрицательныхъ свойствъ въ наблюденіяхъ и показаніяхъ, вниманіи и сужденіи при помощи воспріятій и воспоминаній.

Въ процессѣ усвоенія знаній условіемъ правильнаго развитія фантазіи послужитъ обученіе, которому приданъ характеръ изслѣдованія и самостоятельнаго нахожденія. Очевидно, тѣ элементы знанія, которые мы сами отыскали и внутренне переработали, должны прочнѣе удержаться въ памяти.

Если подъ руководствомъ преподавателя дѣти сначала достигнутъ нѣкотораго предположенія — гипотезы, а далѣе сумѣютъ убѣдиться въ истинности гипотезы вполнѣ самостоятельно, то, очевидно, при обученіи должна быть допущена и гипотеза, какъ методъ преподаванія. А въ основѣ гипотезы лежитъ фантазія, и вполнѣ естественно, что пассивный способъ усваиванія, когда ребенку преподносится выводъ въ готовомъ видѣ, меркнетъ предъ творческой ролью фантазіи.

Исходя изъ столь значительной роли, которую приписываютъ воображенію, педагогика строитъ весь образовательный планъ и методы преподаванія предметовъ такъ, что въ основу ихъ кладется творческая самодѣятельность ребенка. А въ процессѣ воспитанія отводятъ значительное мѣсто эстетическому развитію воспитывающагося, такъ какъ въ области искусствъ значительную роль имѣетъ психическій актъ воображенія.

ГЛАВА VI.

Дѣтскія игры.

Что такое дѣтская игра. Теорія игры. Элементы игры. Классификаціи игръ. Педагогическое значеніе игръ. Роль воспитателя.

Дать дѣтямъ больше наслажденій, школу сдѣлать домомъ счастья, трудъ дѣтскій сдѣлать радостнымъ!—вотъ лозунгъ того еще новаго направленія, которое сильной струей влилось въ міръ педагогическихъ теорій и, опираясь на данныя фізіологіи и современной экспериментальной психологіи, привлекаетъ себѣ все больше и больше сторонниковъ.

Вносить элементъ радости въ дѣтскій трудъ, заботиться о томъ, чтобы и въ стѣнахъ школы дѣти получали разнообразныя удовольствія, — не звучитъ ли это для многихъ еще странно, не кажется ли несоотвѣтствующимъ требованіямъ жизни—борьбы, къ которой мы готовимъ нашихъ воспитанниковъ?

А между тѣмъ это предоставленіе удовольствій не является цѣлью само по себѣ, не вытекаетъ только изъ любви къ маленькимъ людямъ, но имѣетъ глубокой психологической смыслъ: экспериментальная психологія показываетъ, что удовольствіе, радостное возбужденіе, благопріятнымъ образомъ воздѣйствуя на фізіологическіе процессы (возбуждая нервную систему, ускоряя дыханіе и усиливая кровообращеніе), повышаетъ вмѣстѣ съ тѣмъ и психическую дѣятельность. Радостное настроеніе оздоравливаетъ, обновляетъ запасъ нашихъ физическихъ и душевныхъ силъ, подымаетъ нашу работоспособность. Такимъ образомъ, даже становясь на точку зрѣнія тѣхъ лицъ, которыя еще считаютъ необходимымъ переполнять дѣтскія головки умственнымъ багажомъ,—въ интересахъ педагогическаго дѣла надо давать дѣтямъ

возможность получать удовольствія, создавать радостную атмосферу. „Дѣти расцвѣтають отъ радости, подобно цвѣтамъ“, сказалъ Фребель. На необходимость поддерживать свѣтлое настроеніе у дѣтей Гюйо указываетъ какъ на одну изъ задачъ воспитанія.

„Дурное расположеніе духа,—говоритъ Гюйо,—есть противно-общественное и въ то же время угнетающее нравственное состояніе. Это состояніе въ высшей степени сложно, упорно, и чѣмъ раньше ребенокъ научится побѣждать его, тѣмъ лучше. Злобу, нетерпѣніе и тому подобныя острыя болѣзни духа побѣдить легко,—но при частомъ повтореніи онѣ оставляють за собой особую мрачную атмосферу, проявляются на тысячи ладовъ, и изъ нея выйти весьма трудно. Эта атмосфера и есть дурное расположеніе духа. Ребенокъ, котораго дергають на каждомъ шагу и по всякому поводу, съеживается и уходитъ въ себя, въ свою неопредѣленную грусть, а въ результатѣ изъ него образуется несчастный, слабый, легко обезкураживаемый человекъ. Дурное состояніе духа содержитъ въ зародышѣ бѣдствія неуравновѣшенныхъ натуръ. Поэтому нужно приучать дѣтей къ веселью, къ ровному и хорошему расположенію духа, свойственному людямъ, которые ничего не таятъ въ сердцѣ и ни въ чемъ не упрекають себя или другихъ. У ребенка, выросшаго въ атмосферѣ любви и веселья, образуется такой запасъ этого послѣдняго, который годится ему на всю послѣдующую жизнь. Счастливый ребенокъ красивѣе, любезнѣе и искреннѣе другихъ. Видъ его открытой улыбки радуеть и трогаетъ, какъ открытіе новой истины“¹⁾.

Но, ставя себѣ цѣлью создать ребенку атмосферу радости и счастья, мы должны отвѣтить на вопросы: чѣмъ ребенокъ естественно стремится наполнить свой досугъ? Какими интересами живетъ онъ съ момента перваго проблеска психическаго развитія? Къ чему прибѣгаетъ онъ въ минуты физическаго и умственнаго утомленія? Какъ возобновляетъ запасъ утраченныхъ силъ? — Отдыхъ, развлеченія, въ частности—игры,—игры, на которыя смотрѣли еще сравнительно недавно только какъ на заполненіе свободнаго времени, какъ на „пустыя“ занятія,—вотъ что оказывается могучимъ факторомъ дѣтской жизни, важнымъ рычагомъ въ развитіи

¹⁾ Гюйо. Воспитаніе и наследственность.

ребенка, въ продуктивности каждой совершаемой имъ работы. „Златяя игры первыхъ лѣтъ“,—какъ прекрасно выразился Жуковскій, — вотъ мѣръ нашихъ дѣтей, ихъ жизнь, ихъ работа, цѣлый калейдоскопъ мыслей, образовъ, разнообразныхъ душевныхъ переживаній, огромная наука познания внѣшняго мѣра и внутренняго, познания того, что не „я“, и того, что составляетъ „мою сущность“, „мою личность“.

Игра, въ общеупотребительномъ смыслѣ этого слова, есть отдыхъ, т.-е. прекращеніе работы уже утомленныхъ органовъ и возстановленіе силъ—съ одной стороны, и свободное, желаемое израсходование запаса накопленной энергіи—съ другой. Первая часть даннаго опредѣленія (игра—отдыхъ) — является выраженіемъ старой теоріи о природѣ игры. Но не трудно замѣтить, что потребность въ отдыхѣ не является источникомъ игры, иначе ребенокъ послѣ сна, вполне отдохнувъ физически и умственно, не стремился бы къ развлеченіямъ, прыганью, бѣганью. А между тѣмъ въ этомъ проходитъ иногда весь день ребенка; и передъ нами встаетъ вопросъ: почему дитя, со своимъ слабымъ организмомъ, съ зачаточнымъ состояніемъ своихъ чувствъ, стремится къ движенію, къ смѣнѣ впечатлѣній? почему, порой, проявляетъ столько терпѣнія, энергіи въ ознакомленіи съ окружающими предметами? Вторая часть приведеннаго опредѣленія игры—израсходование запаса энергіи, свободное, желаемое,—до нѣкоторой степени отвѣчая на поставленные вопросы, приближаетъ насъ къ другой теоріи игры, представителемъ которой является Г. Спенсеръ. Какъ на источникъ игры, Спенсеръ указываетъ на избытокъ энергіи, избытокъ силъ, не истраченныхъ на удовлетвореніе насущныхъ потребностей. „Какъ только животныя удовлетворили свои элементарныя потребности, ничто не побуждаетъ ихъ къ расходованію избытка энергіи, никакая добыча ихъ не привлекаетъ, никакая нужда не толкаетъ на дѣятельность. Такъ какъ наиболѣе развитыя способности сопровождаются обыкновенно также разнообразіемъ, то результатъ получается однородный въ обоихъ случаяхъ. Разнообразныя способности, которыя примѣняются при различныхъ потребностяхъ, не могутъ проявлять себя въ одно и то же время; смотря по обстоятельствамъ, обнаруживается то одна, то другая способность, тогда какъ другія остаются

до случая въ бездѣятельномъ состояніи. Отъ этого происходитъ часто то, что у высшихъ животныхъ мы встрѣчаемъ жизненную энергію, которая сохраняется еще послѣ удовлетворенія элементарныхъ потребностей; то одна, то другая способность пользуется продолжительнымъ отдыхомъ и, благодаря послѣдовательному возстановленію силъ, проявляетъ себя, какъ только представляется къ тому тотъ или другой случай¹⁾. Шиллеръ въ сочиненіи „Письма объ эстетическомъ воспитаніи“ говоритъ: „Животное работаетъ, когда обстоятельства толкаютъ его на дѣятельность; оно играетъ, когда избытокъ энергіи, жизни возбуждаетъ его къ дѣятельности“²⁾.

Ф. Кейра указываетъ, что теорія Спенсера³⁾ не противорѣчитъ той теоріи, которая разсматриваетъ игру, какъ отдыхъ и возстановленіе силъ. „Если справедливо, что ребенокъ, предаваясь физическимъ упражненіямъ, какъ бѣганью и игрѣ въ мячъ, даетъ отдыхъ утомленнымъ духовнымъ силамъ,—не менѣе также справедливо, что онъ расходуетъ въ то же время ту двигательную энергію, которая накопилась у него въ теченіе долгихъ часовъ, проведенныхъ въ классахъ за занятіями. Въ этомъ случаѣ происходитъ расходваніе излишнихъ силъ и возстановленіе растроченной энергіи⁴⁾.“

Карль Гросъ (третья теорія) считаетъ игру проявленіемъ унаслѣдованныхъ инстинктовъ, средствомъ упражненія природныхъ склонностей и пріобрѣтенія необходимыхъ навыковъ, а слѣдовательно и подготовкой къ дальнѣйшей дѣятельности.

„Дѣятельность всѣхъ одушевленныхъ существъ, — говоритъ Гросъ, — опредѣляется въ высокой степени наследственными инстинктами. Приемы, на примѣръ, извѣстнаго вида животныхъ, которые они проявляютъ въ сферѣ своей дѣятельности, въ своихъ движеніяхъ, въ голосѣ, въ добываніи пропитанія, въ борьбѣ съ другими животными, въ способѣ скрыванія отъ преслѣдованій — опредѣлены въ основ-

1) Г. Спенсеръ. Основанія психологій. Ч. II.

2) Шиллеръ. Письма объ эстетич. воспитаніи. — Кейра. Дѣтскія игры, стр. 23.

3) Къ теоріи избытка силъ Спенсеръ дѣлаетъ добавленіе: дѣятельность, которая проявляется въ игрѣ, какъ результатъ накопившейся энергіи,— есть раздражаніе серьезной дѣятельности.

4) Кейра: Дѣтскія игры, стр. 25.

ныхъ своихъ чертахъ наслѣдственными инстинктами. Если, съ одной стороны, не представится случая къ обнаруженію подобныхъ инстинктовъ (т.-е. въ виду какой-либо серьезной цѣли), если, съ другой стороны, возстановленіе нервной энергіи достаточно превзойдетъ расходъ этой энергіи, такъ что въ организмѣ явится потребность обнаружить запасъ накопившихся силъ—что особенно часто случается у мо-



К. Гросъ.

лодыхъ лицъ, — тогда эти наклонности проявятся безъ всякаго внѣшняго побужденія. Котенокъ будетъ обращаться съ кусочкомъ бумаги, какъ со своей добычей; медвѣжонокъ будетъ бороться со своими братьями; собака, сидѣвшая продолжительное время взаперти, будетъ прыгать по улицѣ т. д. Эти именно проявленія дѣятельности мы и назовемъ игрою¹⁾. „Игра является своеобразнымъ способомъ проявленія различныхъ инстинктовъ и навыков“²⁾.

„Дѣти и молодыя животныя, — говоритъ Кейра, — обладаютъ непреодолимой склонностью воспроизводить дѣйствія, но не всѣ тѣ, которыя они видятъ, а только тѣ, къ которымъ они имѣютъ инстинктивное, хотя бы и ослабленное предрасположеніе; они учатся, такимъ образомъ, развивать и совершенствовать то, что въ нихъ скрыто подъ несовершенной формой наслѣдственныхъ способностей; они приготавливаются къ серьезной задачѣ, которую они должны будутъ позднѣе исполнить“³⁾.

¹⁾ Karl Groos. Die Spiele der Thiere; Die Spiele der Menschen. Кейра. Дѣтскія игры, стр. 30.

²⁾ Карль Гросъ. Душевная жизнь дѣтей.

³⁾ Кейра. Дѣтскія игры, стр. 35.

Характернымъ примѣромъ послѣдняго можетъ служить материнскій инстинктъ, который такъ ярко проявляется въ играхъ дѣвочки (Рис. 1 и 2). Она переодѣваетъ свою куклу, моетъ, укладываетъ спать, баюкаетъ ее, разговариваетъ съ ней, нѣжно обнимаетъ, цѣлуетъ,—словомъ, продѣлываетъ все то, что дѣлаетъ женщина со своимъ ребенкомъ. Правда, много здѣсь надо отнести на долю подражательности, которая занимаетъ такое видное мѣсто въ дѣтскихъ играхъ; но достойнымъ вниманія оказывается то, что перечислен-



Рис. 1.

ныя дѣйствія приходятся по душѣ только дѣвочкамъ, мальчики же, за очень рѣдкимъ исключеніемъ, не проявляютъ видимаго интереса къ дѣятельности матери-няньки, матери-хозяйки; ихъ неотъемлемая область—всадники, солдаты, путешественники, торговцы, экипажи, лодки, поѣзда.

Ограничиваясь такимъ бѣглымъ указаніемъ на важнѣйшія теоріи игры, замѣтимъ, что большое количество дѣйствій, проявляемыхъ въ игрѣ, съ одинаковымъ успѣхомъ можетъ быть приведено въ подтвержденіе какъ той, такъ и другой теоріи (теоріи: игра—избытокъ силъ, и теоріи: игра—наслѣдственный инстинктъ). Ребенокъ прыгнулъ, побѣждалъ. Запасъ физической энергіи, или — точнѣе—энергія, нако-

пившаяся въ двигательныхъ органахъ, возбуждающе воздѣйствуетъ на нервную систему; возбужденіе отъ центра передается къ периферіи,—ребенокъ дѣлаетъ прыжки (расходуется энергія) и испытываетъ пріятное удовлетвореніе (что опять-таки является непремѣннымъ слѣдствіемъ есте-



Рис. 2.

ственной затраты избытка силъ). Попробуемъ дать другое объясненіе. Мы знаемъ, что инстинктивное дѣйствіе во многихъ случаяхъ вызывается внѣшнимъ стимуломъ, но, съ другой стороны, оно тѣмъ и отличается отъ рефлексорнаго дѣйствія, что въ болѣе значительной степени опредѣляется внутреннимъ факторомъ. Въ данномъ примѣрѣ инстинктъ развитія тѣла, развитія моторныхъ органовъ побуждаетъ ребенка побѣгать; ребенокъ исполняетъ это требованіе: бѣжитъ,

укрѣпляетъ этимъ свои мышцы и испытываетъ удовольствіе отъ удовлетворенія инстинкта.

Рамки настоящей работы не позволяютъ долше останавливаться на разсмотрѣніи теорій игры. Обратимся къ вопросу, какія переживанія совершаются въ душѣ ребенка въ его мірѣ игръ? какіе психическіе элементы являются непремѣнными спутниками ихъ?

Красной нитью, если можно такъ выразиться, черезъ всѣ дѣтскія игры и развлеченія проходитъ удовольствіе. Оно является такимъ непремѣннымъ слѣдствіемъ, такъ тѣсно связано съ понятіемъ „игра“, что отсутствіе его есть довольно вѣрный показатель неудовлетворительности самой игры, непригодности ея почему-либо въ данный моментъ.

Источникомъ удовольствія прежде всего надо считать—удовлетвореніе инстинкта. Удовлетвореніе всякой склонности, нормальное проявленіе дѣятельности различныхъ органовъ влечетъ за собой чувство „пріятнаго“. Гроссъ указываетъ, что удовольствіе, получаемое отъ естественнаго упражненія въ дѣятельности, усиливается удовольствіемъ интеллектуальнымъ отъ сознанія себя творцомъ, причиною того или иного явленія.

Кейра отмѣчаетъ, что эта радость быть причиною есть „радость успѣха побѣды“.—„Истинный инстинктъ толкаетъ животныхъ подчинить своей силѣ все окружающее. Прежде всего они стремятся подчинить себѣ свое тѣло; они достигаютъ этого, собственно говоря, путемъ опыта, упражняясь, напр. въ томъ, что двигаютъ свои члены на разные лады, берутъ предметы, держатъ, носятъ ихъ, предаются подвижнымъ играмъ. Отсюда ихъ инстинктъ господства распространяется на неодушевленные предметы и легко превращается въ разрушительный инстинктъ“¹⁾. (Рис. 3).

Для ребенка наслажденіемъ является открытіе въ самомъ себѣ прежде невѣдомыхъ силъ. „Прислушайтесь къ ребенку,—говоритъ Томъ.—когда онъ утромъ лепечетъ одинъ въ своемъ тепломъ гнѣздышкѣ. Его собственный лепетъ доставляетъ ему удовольствіе. Но вотъ вдругъ неожиданно прозвучала болѣе рѣзкая нота, не похожая на другія: ребенокъ останавливается съ удивленіемъ передъ этимъ неизвѣстнымъ ему явленіемъ; но онъ вскорѣ успокаивается, продолжаетъ

1) Кейра. Дѣтскія игры. Стр. 35.

распѣвать, старается повторить и повторяетъ поразившую его ноту, и совершенно счастливъ, что ему удастся воспроизвести ее сколько угодно разъ, и онъ радуется сознанію, что можетъ это сдѣлать. Когда онъ начинаетъ ходить и прыгать, то ежеминутно дѣлаетъ такія же открытія. Вотъ онъ, сознательно или случайно, соскользнулъ на полъ со своего креслица, и полученный толчокъ смущаетъ его на нѣсколько секундъ; но такъ какъ онъ не ушибся, а воспринятое впечатлѣніе имѣетъ для него обаяніе новизны, то онъ опять влѣзаетъ на креслицо и спускается съ него, и повто-



Рис. 3.

ряетъ это упражненіе нѣсколько разъ, всецѣло отдаваясь новой игрѣ. Удовольствіе, которое доставляютъ ему эти неожиданности, а главное сознаніе собственной силы и ловкости такъ живы, что онъ испытываетъ желаніе возобновлять и разнообразить ихъ возможно чаще¹⁾.

Радостное сознаніе себя причиной усиливается чувствомъ свободы, сознаніемъ возможности по своему усмотрѣнію видоизмѣнять дѣйствія, прекращать ихъ, дополнять. У Гончарова мы находимъ прекрасный примѣръ радостнаго чувства свободы у ребенка. Все тогда полно для него неизъяснимой прелестью. „Ребенокъ съ нетерпѣніемъ дожидался этого мгновенья (сна няньки), когда начиналась его са-

¹⁾ Тома. Воспитаніе чувствъ. Стр. 204.

мостоятельная жизнь. Онъ былъ какъ будто одинъ въ цѣломъ мірѣ; онъ на цыпочкахъ убѣгалъ отъ няни, съ замирающимъ сердцемъ взбѣгалъ на галлерею, обѣгалъ по скрипучимъ доскамъ кругомъ, лазилъ на голубятню, забирался въ глубь сада; слышалъ, какъ жужжитъ жукъ, и далеко слѣдилъ глазами его полетъ въ воздухъ; прислушивался, какъ кто-то все стрекочетъ въ травѣ. Потомъ онъ заберется въ канаву, роется, отыскиваетъ какіе-то корешки, очищаетъ отъ коры и ѣстъ всласть, предпочитая яблокамъ и варенью, которыя даетъ маменька“.

Это чувство свободы наиболее ярко, интенсивно—въ области иллюзіи. „Въ дѣтствѣ бываютъ многіе моменты—въ ранніе годы они заполняютъ чуть не все бодрственное время—когда всѣ недочеты и неудобства дѣтской жизни для ребенка положительно исчезаютъ, когда онъ не только не чувствуетъ своего безсилія, но, напротивъ, ничего не находитъ для себя труднымъ, когда для него оказывается исполнимымъ даже то, что не по плечу взрослымъ. Въ эти минуты никто его также не стѣсняетъ, онъ не испытываетъ обычныхъ отказовъ, не обязанъ никому повиноваться. Воля его, точно воля гордаго властелина, является верховнымъ закономъ, единственнымъ руководящимъ началомъ“¹⁾.

Иллюзія, способность перевоплощать себя, своихъ товарищей, способность одухотворять всѣ предметы, приписывать имъ всѣ свойства живыхъ существъ, способность видѣть то, чего нѣтъ въ дѣйствительной жизни,—является важнымъ факторомъ дѣтскаго счастья, спутникомъ многихъ игръ. Какъ сильна у дѣтей иллюзія, и какъ охотно они отдаются ей, мы видимъ на каждомъ шагу. Сдвинутые стулья и кресла—какой чудный экипажъ и какія быстрыя лошади! Свернутая изъ тряпокъ кукла—милое, нѣжно-любимое дитя; надо его накормить, убаюкать, укутать! Ребенокъ живетъ въ мірѣ полу-грезъ; и этотъ міръ ему дороже дѣйствительности.

„Пусть не утверждаютъ,—говоритъ Томъ,—что волшебницы исчезли: это великое заблужденіе! Онѣ еще существуютъ на свѣтѣ, и все столь же изобрѣтательны и могущественны, какъ въ доброе старое время; только онѣ живутъ теперь исключительно въ душѣ нашихъ дѣтей. Когда маленькій Петя, стоя въ пескѣ, сгребаетъ своими неловкими руками

¹⁾ Краевскій. Горе и радость дѣтскаго возраста. Стр. 93.

землю и щебень, мы видимъ только безобразную, неуклюжую и непрочную кучу. Но Петя умѣетъ видѣть то, что скрыто отъ нашихъ взоровъ; онъ живетъ въ мірѣ, который уже не доступенъ намъ, а потому передъ нимъ возвышается прекрасный укрѣпленный замокъ: вотъ бойницы, вотъ башни, направо—гарнизонъ, защищающій крѣпость, налѣво—нападающій на нее непріятель. Потомъ начинается атака, стѣны постепенно разрушаются и падаютъ, сраженіе все оживляется, и, наконецъ, остаются только развалины! Все это Петя видитъ своими, полными иллюзіей, глазами; онъ переживаетъ всю эту драму, и на его оживленномъ лицѣ еще долго остаются слѣды испытанныхъ волненій“¹⁾.

„Ребенокъ захотѣлъ быть генераломъ. Генераломъ его сдѣлать не можетъ сразу даже коронованная мать; но всякая почти мать можетъ ему купить коробку оловянныхъ солдатъ и деревяннаго коня, и ребенокъ получаетъ удовольствія; которыя приблизительно испытываетъ настоящій военачальникъ; онъ одерживаетъ побѣды, не причиняя никому горя, а когда надоѣстъ ему военная карьера и слава, онъ складываетъ все въ коробку“. „Въ играхъ рукъ ребенка повинуются и конь, и корабль. Въ играхъ онъ обладаетъ сокровищами, знаніемъ и искусствомъ, созидающей и разрушающей все силой“²⁾.

Разрушить дѣтскую иллюзію—значитъ лишить дѣтей очарованья, лишить ихъ той гармоніи формъ, звуковъ и красокъ, въ которой они только что жили.

„Берегитесь,—говоритъ Пироговъ,—нарушить фантастическую игру вашими дѣйствіями. Вашею искусственною обстановкою, какъ бы она ни была обворожительна, вамъ все-таки не удастся замѣнить тѣхъ чудныхъ образовъ, которые творить дѣтская фантазія“.

У Толстого („Дѣтство, отрочество и юность“) мы находимъ примѣръ, какъ нарушается иллюзія вслѣдствіе того, что одинъ изъ участниковъ игры не заразился общимъ увлеченіемъ и своимъ видомъ расхолаживалъ всѣхъ другихъ. „Снисхожденіе Володи доставило намъ мало удовольствія; напротивъ, его лѣнивый и скучный видъ разрушалъ все очарованье игры. Когда мы сѣли на землю и, вообра-

1) Тома. Воспитаніе чувствъ. Стр. 214.

2) Краевскій. Горе и радость дѣтск. возраста. Стр. 94.

жая, что плывемъ на рыбную ловлю, изъ всѣхъ силъ начали грести, Володя сидѣлъ сложа руки и въ позѣ, не имѣющей ничего схожаго съ позой рыболова. Я замѣтилъ ему это; но онъ отвѣчалъ, что отъ того, что мы будемъ больше или меньше махать руками, мы ничего не выиграемъ и не проиграемъ и все же далеко не уѣдемъ. Я невольно согласъсь нимъ. Когда, воображая, что я иду на охоту, съ палкой на плечѣ, я отправился въ лѣсъ, Володя легъ на спину, закинувъ руки подъ голову, и сказалъ мнѣ, что будто бы и онъ ходилъ. Такіе поступки и слова, охлаждая насъ къ игрѣ, были крайне неприятны, тѣмъ болѣе, что нельзя было въ душѣ не согласиться, что Володя поступалъ благоразумно. Я самъ знаю, что изъ палки не только что убить птицу, да и выстрѣлить никакъ нельзя. Это игра“.

Къ той же области иллюзій относится способность одушевлять игрушки и предметы, способность придавать имъ черты характера соответствующихъ живыхъ существъ.

Ребенокъ ласкаетъ любимую игрушку, цѣлуетъ, гладитъ, кормитъ, приписываетъ ей всѣ чувствованія и ощущенія, какія испытываетъ самъ или извѣстныя ему животныя (рис. 4, 5, 6); онъ способенъ „побить“, ударить стулъ, о который ушибся, нѣжно прижаться къ любимой деревянной лошадкѣ, которая везетъ его, куда онъ хочетъ. Извѣстна любовь дѣвочекъ къ кукламъ. „Я не чувствовала огорченія, — говоритъ Ж. Зандъ въ „Исторіи моей жизни“, — разставаясь съ сестрой, которая оставалась въ пансіонѣ, и съ двоюродной сестрой Клотильдой... Но отчего у меня дѣйствительно сжималось сердце въ первыя минуты путешествія, это отъ



Рис. 4.

необходимости оставить въ пустой комнатѣ свою куклу, гдѣ она, должно быть, такъ сильно скучала¹⁾.

Ложась спать, ребенокъ нерѣдко беретъ себѣ въ кроватку своего друга-игрушку и кутаетъ ее, „чтобы ей было тепло“. Онъ уже не играетъ даннымъ объектомъ, не смотритъ на него, но точно испытываетъ чувство благодарности за прежде полученное удовольствіе и точно хочетъ возна-



Рис. 5.

градить, предоставляя удовольствіе нѣжиться въ постели. (Рис. 7).

Итакъ, удовольствіе и иллюзія—это своеобразное искусство строительства—являются постоянными спутниками игры; они переплетаются другъ съ другомъ, порождаютъ другъ друга, постоянно взаимодействуютъ и охватываютъ собою цѣлый міръ различныхъ душевныхъ переживаній. Уже были указаны элементы удовольствія—радость побѣды, радость быть причиной, радость свободы. Какъ на частные случаи удовольствія укажемъ на эстетическое чувство, на своеобразное удовольствіе рисковать и на удовольствіе, получаемое отъ познаванія предметовъ.

Эстетическое чувство, любовь къ прекрасному—оказывается весьма сложнымъ, медленно пробуждается и требуетъ

¹⁾ Примѣръ приведенъ у Кейра: Дѣтскія игры.

многихъ упражненій, чтобы постепенно укорениться въ умѣ. Но зародыши эстетическаго чувства замѣчаются въ раннемъ дѣтствѣ. „Для того, чтобы звукъ оказался прекраснымъ,—говоритъ Томá,—надо прежде всего, чтобы онъ



Рис. 6.

поражалъ органъ слуха, не раздражая его, и возбуждалъ, не утомляя. Но пока повторяется одинъ и тотъ же звукъ, мы испытываемъ только пріятное впечатлѣніе; когда же раздаются другіе звуки, отдѣленные другъ отъ друга правильными интервалами, и вызываютъ иныя, хотя однородныя удовольствія, то въ умѣ зарождается новое чувство—чувство ритма, созвучія, гармоніи, представляющее собой

зарю чувства красоты. Это чувство мы встрѣчаемъ у самыхъ маленькихъ дѣтей, которыя затихаютъ и улыбаются при нѣжныхъ звукахъ колыбельной пѣсни. Мы встрѣчаемъ его также у всѣхъ первобытныхъ народовъ: тѣмъ и другимъ нравятся самые простые напѣвы съ немногими нотами и очень опредѣленнымъ тактомъ¹⁾ „Движенія также имѣютъ красоту... Выпущенный на свободу ребенокъ, расходующій свою энергію въ беспорядочныхъ прыжкахъ, не испытываетъ, разумѣется, никакого эстетическаго ощущенія; но онъ постарается воспроизвести тѣ же самыя движе-



Рис. 7.

нія, если они будутъ, такъ сказать, дисциплинированы и подчинены извѣстному такту; мѣрныя и плавныя движенія доставляютъ ему совершенно неожиданное удовольствіе... Какіе танцы предпочитаютъ дѣти и первобытные народы? Танцы, въ которыхъ періодически и правильно повторяются одни и тѣ же движенія и позы“ (Томá, стр. 223).

Ребенокъ испытываетъ нѣкоторое эстетическое наслажденіе — правда, самое примитивное, такъ сказать — когда выбиваетъ тактъ на барабанѣ, наигрываетъ мелодію (рис. 8), когда подбираетъ цвѣтныя лоскутки для платья своей куклы, когда украшаетъ себя лентами и звѣздами, когда производитъ ритмичныя движенія, прыгая черезъ скакалку.

Наслажденіе рискомъ свойственно и дѣтскому возрасту и тоже проявляется въ играхъ. „Вотъ ребенокъ играетъ

¹⁾ Томá. Воспитаніе чувствъ. Стр. 221.

съ кошкой: онъ поднимаетъ палець, кошка поднимаетъ лапу; они дразнятъ другъ друга и вызываютъ на бой; ре-



Рис. 8.

бенокъ боится быть оцарапаннымъ, котенокъ не хочетъ, чтобы его поймали. Оба знаютъ, что опасность не велика,



Рис. 9.

но все-таки она есть, да есть и нѣкоторый рискъ. Иногда лапа попадаетъ въ тиски, иногда палець бываетъ оцарапанъ; но все-таки пріятно упражняться въ ловкости, пріят-

но рисковать, потому то оба и играют другъ съ другомъ“ (Томá).

Что касается удовольствія познаванія предметовъ,—оно начинается съ младенческихъ дней. Ребенокъ съ серьезнымъ личикомъ теребитъ какую-нибудь вещь, которую ему дали „поиграть“, онъ смотритъ на нее, повертываетъ, стучитъ ею, ощущаетъ ея твердость или мягкость, при случаѣ пробуетъ ее на вкусъ,—и вдругъ, радостная улыбка появляется на его личикѣ: онъ позналъ этотъ предметъ.



Рис. 10.

Кромѣ чувства радости и любви, о которой уже говорилось—любви къ игрушкамъ и предметамъ, надо отмѣтить еще любовь, симпатію, дружбу къ тѣмъ лицамъ, съ которыми онъ играетъ, къ его маленькимъ друзьямъ и животнымъ; (Рис. 9, 10, 11) укажемъ также на такія чувства, какъ самолюбіе и соревнованіе, которыя онъ испытываетъ, когда хочетъ быть такимъ же ловкимъ, храбрымъ, какъ другой, такъ же скоро бѣгать, мѣтко стрѣлять, быстро отгадывать загадки и т. п. Мы наблюдаемъ у ребенка состраданіе, когда онъ лечитъ рану у деревяннаго коня; жестокость, когда онъ бьетъ его кнутомъ, понукая ѣхать быстрѣе; гнѣвъ, когда не удается въ игрѣ выполнить задуманное; наконецъ, страхъ, когда ребенокъ боится быть пойманнымъ, боится летѣть въ санкахъ съ горы и т. п., или страхъ передъ созданіемъ своей фантазіи. Вспомнимъ стихотво-

реніе Никитина „Дѣтство“. „...Прогнали сонъ мой рассказы старушки. Вотъ я въ лѣсу у порога избушки; ждетъ къ себѣ гостя колдунья сѣдая; змѣй подлетаетъ, огонь рассыпая. Замеръ лѣсъ темный: ни свиста, ни шума. Смотрять деревья угрюмо, угрюмо. Сердце мое замираетъ, дрожить“.

Жизнь дѣтей, главнымъ образомъ,—жизнь чувства; и въ дѣтскомъ мірѣ игра чувствъ принадлежитъ первое мѣсто, но акты мышленія и воли являются необходимыми элементами-двигателями самого процесса игры. „При игрѣ,—



Рис. 11.

говоритъ Колоцца,—какъ и при всякомъ иномъ высшемъ проявленіи человѣческой дѣятельности, необходимо сравненіе, которое является первымъ и необходимымъ условіемъ для сужденія. Въ играхъ всегда есть какая-нибудь причинная связь, соображенія о цѣли, работа отвлеченнаго мышленія, анализа и обобщенія; здѣсь мы имѣемъ дѣло, слѣдовательно, съ простѣйшими процессами, изъ которыхъ слагается сложное явленіе разумности“.¹⁾ „Во время игры ребенку представляется безконечное множество случаевъ къ наблюденію и сужденію, къ тому, чтобы свободно упражнять свой умъ и дѣлать возможныя умозаключенія“ (стр. 231). Не говоря уже о такихъ играхъ, какъ игра въ загадки, вопросы и отвѣты, шашки и т. п., гдѣ безъ всякаго сомнѣнія участвуетъ дѣ-

¹⁾ Колоцца. Дѣтскія игры, стр. 240.

тельность сужденія,—возьмемъ для примѣра хотя бы такія игры, какъ въ мячъ, пятнашки, кошку и мышку, серсо, бабки, складываніе домика и другія (Рис. 12). Не простое участіе двигательныхъ аппаратовъ нужно въ нихъ: нѣтъ, надо сообразить, рассчитать взмахъ руки, чтобы попасть въ разставленные бабки, чтобы кольцо поднялось на должную высоту и плавно начало спускаться къ извѣстному пункту; надо соразмѣрять свой бѣгъ и повороты, когда „пятнашка“ догоняетъ; надо припомнить свой прежній опытъ при постройкѣ дома изъ кубиковъ. Въ иллюзіяхъ, въ творческомъ



Рис. 12.

воображеніи открывається еще болѣе широкое поле для умственной дѣятельности: долженъ быть запасъ образовъ, мыслей, должны быть сужденіе, анализъ, умозаключенія, чтобы скомбинировать эти образы въ желаемыя формы и получить наслажденіе отъ своего созданія.

Что касается воли, то она проявляется и укрѣпляется въ играхъ наряду съ мышленіемъ и чувствомъ. Требуется волевое усиліе, чтобы сосредоточить вниманіе на окружающихъ явленіяхъ и собственныхъ дѣйствіяхъ, чтобы сдержать свое „хочу“ и подчинить его правиламъ игры, когда въ ней принимаютъ участіе нѣсколько лицъ.

Исслѣдователи дѣтскихъ игръ, обративъ вниманіе на ихъ многообразіе, а также на многообразіе ихъ результатовъ,

пытались установить классификацію ихъ; при этомъ, для нѣкоторыхъ исходнымъ пунктомъ явилась природа дѣтскихъ игръ, для другихъ конечная цѣль игръ — ихъ воспитательная роль. Остановимся на нѣкоторыхъ изъ этихъ классификацій.

Фребель различаетъ слѣдующія три группы: „Игры дѣтства, — говоритъ онъ, — бываютъ троякаго рода: это — либо подражаніе дѣйствительной жизни, либо примѣненіе того, что усвоено въ школѣ, либо, наконецъ, всевозможные продукты творческой и изобразительной дѣятельности, относящіяся къ вещамъ всякаго рода. Въ послѣдней группѣ дитя можетъ итти двумя путями: оно слѣдуетъ либо тѣмъ законамъ, которые предписываются предметомъ игры и ея матеріаломъ, либо законамъ человѣческой мысли и чувства“. Есть у Фребеля и другая группировка: „Игры могутъ быть, съ одной стороны, тѣлесными, т.-е. такими, которыя состоятъ въ упражненіи силы и ловкости или служатъ просто выраженіемъ жизнерадостности, далѣе — играми ощущеній, изъ которыхъ однѣ, какъ игра въ прятки, совершенствуютъ слухъ, другія, какъ игра въ метанье или игра въ краски, совершенствуютъ зрѣніе, и, наконецъ, — разумными играми, каковы напр., игры въ загадки, карты и т. д., хотя эти развлеченія не всегда отвѣчаютъ своей настоящей цѣли и потребностямъ дѣтей“.

Гросъ, исходя изъ психологической точки зрѣнія на игры: различаетъ двѣ группы; первая группа — опытыя игры: а) игры, связанныя съ дѣятельностью органовъ чувствъ; б) игры, связанныя съ двигательной силой (движеніе собственныхъ органовъ и движеніе постороннихъ объектовъ); с) игры, связанныя съ высшими духовными дарованіями; вторая группа — игры, относящіяся къ второстепеннымъ склонностямъ: игра въ борьбу, игра, въ которой проявляется любовь, подражательныя игры, общественныя игры.

Перэ различаетъ: 1) игры правильныя и заученныя, которыя воспроизводятъ дѣйствительность; 2) игры свободныя и безсистемныя; 3) игры, представляющія простымъ упражненіемъ. Кейра даетъ двѣ классификаціи; по происхожденію онъ подраздѣляетъ игры на: 1) наследственныя, 2) подражательныя и 3) основанныя на воображеніи; съ точки зрѣнія воспитательнаго значенія

игръ онъ различають: 1) подвижныя игры; 2) игры, развивающія чувства; 3) игры, способствующія умственному развитію; 4) эмоціональныя игры; и 5) „артистическія, которыя удовлетворяють, главнымъ образомъ, свободной игръ воображенія“.

Уже простое перечисленіе категорій игръ еще разъ подтверждаетъ, что съ ними связаны различныя стороны физической и духовной жизни ребенка, и, не касаясь еще вопроса, какова можетъ быть въ этой области роль воспитателя, допустимо ли его вліяніе, желательна ли его содѣйствіе,—мы можемъ сказать, что игры имѣють огромное значеніе въ созданіи „гармоничной личности“.

„Игра должна быть въ дѣтскомъ возрастѣ источникомъ удовольствія и поученія; она должна изощрять органы ощущеній и совершенствовать искусство рукъ, развивать тѣлесную и душевную дѣятельность, увеличивать познанія и силы и служить средствомъ образованія и отдыха; она должна укрѣплять память и направлять вниманіе, руководить чувствованіями и давать просторъ фантазіи и волѣ, создавать выдержку, развивать самообладаніе и самосознаніе, приучать къ размышленію и самостоятельности, готовить къ работѣ и добродѣтельнымъ поступкамъ, пробуждать любовь къ добру и вкусъ къ красотѣ, вызывать привычку къ порядку и закладывать первый фундаментъ для теоріи и практики жизни. Такова большая часть чрезвычайно разнообразныхъ цѣлей,—говоритъ Колоцца,—которыя необходимо постоянно имѣть въ виду при воспитаніи дѣтей“¹⁾.

Игра должна развивать душевныя и тѣлесныя силы ребенка, должна способствовать созданію гармоничной личности. Играя, ребенокъ познаетъ міръ внѣшній и свой внутренній; играя, онъ совершенствуетъ свои способности. Это познаніе и совершенствованіе прежде всего связано съ его органами чувствъ, развитіе которыхъ начинается съ младенческихъ дней. Но на первыхъ порахъ это—всецѣло работа ребенка. Прежде чѣмъ ребенокъ получитъ удовлетвореніе и сумѣетъ позже, при повтореніи, использовать данное дѣйствіе, явленіе, какъ игру,—онъ работаетъ; работаетъ, когда координируетъ движеніе глаза, чтобы видѣть, когда протягиваетъ руку къ игрушкѣ, осязаетъ ее, стучитъ ею, прислушивается къ производимому шуму.

¹⁾ Колоцца. Дѣтскія игры, стр. 168.

„Упражненіе чувствъ, — говоритъ Компейрэ ¹⁾—первыя движенія ногъ и рукъ, первая проба голоса могутъ служить маленькому ребенку развлеченіемъ и игрой. Онъ играетъ въ своей колыбели, когда онъ можетъ уже осязать яркіе цвѣты на одѣялѣ или на занавѣскѣ, когда онъ плещется въ ванночкѣ, когда играетъ на коврѣ, предаваясь отчаянной гимнастикѣ. Его щебетанье, его болтовня есть также игра въ своемъ родѣ: ребенокъ забавляется своей непонятной болтовней. Его особенно развлекаютъ разные звуки: звукъ бубенчика, гремушки, свистокъ—все доставляетъ ему удовольствіе и побуждаетъ его къ радостнымъ крикамъ“. Каждый день, на каждомъ шагу ребенокъ развиваетъ свои органы чувствъ, и всѣ игры способствуютъ этому: складыванье кубиковъ, вырѣзыванье, склеиванье, плетенье изъ цвѣтной бумаги,—изъ подвижныхъ игръ: игра въ мячъ, стрѣльба въ цѣль, серсо и др. способствуютъ развитію органа зрѣнія, глазомѣра, тонкости и точности зрительныхъ воспріятій. Слухъ, его острота, музыкальность, тонкость тоже совершенствуются путемъ игръ-упражненій, и можно указать цѣлую скалу игръ, развивающихъ это чувство. Звонъ погремушки, колокольчика, простое постукиванье предметовъ и сравниваніе производимыхъ ими звуковъ, тиканье карманныхъ часовъ, шуршанье бумаги, наконецъ, простыя мелодіи, которыя слышать и самъ воспроизводитъ ребенокъ—вотъ эти игры-опыты, которыя, забавляя ребенка, обогащаютъ его умъ знаніемъ физическихъ законовъ. Изъ подвижныхъ игръ назовемъ хотя бы игру въ жмурки, когда ребенокъ прислушивается къ шуршанью платья бѣгающихъ дѣтей, къ шуму, производимому ихъ башмаками, и направляется въ ихъ сторону. (Рис. 13).

Чувства осязанія, мышечное — неразрывно связаны съ дѣтскими первоначальными играми, со всевозможными склеиваніями, плетеньемъ, складываніемъ. Бѣгъ, прыганье, перебрасываніе мяча развиваютъ правильность, быстроту, грацію движеній. Развитіе органовъ чувствъ—первая ступень къ развитію тѣхъ сложныхъ процессовъ, которые, какъ мы уже видѣли, проявляются и въ играхъ.

Мы ставимъ себѣ вопросъ: какова должна быть въ области дѣтскихъ игръ роль воспитателя? Какъ можно использовать

¹⁾ Компейрэ. Умственное и нравств. развитіе ребенка. Стр. 271.

потребность играть? И намъ рисуются дѣтскіе сады и образъ ихъ организатора, друга дѣтей—Фребеля, который въ половинѣ прошлаго столѣтія указалъ на естественность и необходимость дѣтскихъ игръ, на психологическое и педагогическое значеніе ихъ. Мы не будемъ касаться вопроса, насколько существующіе дѣтскіе сады удовлетворяютъ тѣмъ требованіямъ, которыя поставилъ имъ Фребель. Насъ интересуетъ только принципиальная сторона подобныхъ учреждений. И надо сказать, что значеніе ихъ громадно, если только за-



Рис. 13.

нятія въ этихъ садахъ не сводятся къ механической работѣ, къ простому копированію того, что дѣлаетъ руководительница; если тамъ не навязываютъ дѣтямъ тѣхъ или иныхъ игръ, а только умѣло подбираютъ матерьялъ, который можетъ дѣйствительно заинтересовать ребенка и тѣмъ возбудить его дѣятельность. Только въ послѣднемъ случаѣ, т.-е. при наличности живого интереса, возможна та продуктивная работа, которая разносторонне разовьетъ ребенка, и степень этого интереса будетъ двигателемъ въ развитіи умственныхъ силъ. Надо дать дѣтямъ возможность самимъ выбирать себѣ занятія, развлеченія, и, желая содѣйствовать развитію разнообразныхъ способностей, мы должны заботиться о смѣнѣ дѣтскихъ игръ, но опять-таки не навязывать ихъ, а заинтересовывать дѣтей естественнымъ путемъ, т.-е. все время считаясь съ склонностями и степенью умственнаго разви-

тія ребенка. Въ разнообразныхъ подвижныхъ играхъ нельзя навязывать дѣтямъ опредѣленную, строго установленную форму. Воспитатель долженъ дать только остовъ ея, схему, но никакъ не предрѣшать всѣхъ движеній ребенка, не навязывать возможныхъ комбинацій ихъ. И полное участіе воспитателя въ дѣтской игрѣ возможно и желательно лишь тогда, когда онъ умѣетъ на эти минуты перевоплотиться въ ребенка, умѣетъ и можетъ возбудиться и увлечься игрой и творить ее, видоизмѣнять, не подавляя дѣтей своей личностью, а лишь открывая имъ перспективы для ихъ творчества, ихъ самодѣятельности, ихъ инициативы, гдѣ бы пробуждались, жили и крѣпли ихъ душевныя силы. Больше свободы дѣтямъ! больше любви къ ихъ радостямъ, къ ихъ жизни—играмъ! „Игра не пустое дѣло,—говоритъ Фребель,—она въ такой же мѣрѣ высоко серьезна, какъ глубоко ея значеніе. Лелѣй, питай ее, мать! Охраняй, оберегай ее, отецъ!.. Игры дѣтскаго возраста—сердцевина всей будущей жизни, ибо весь человѣкъ развивается и проявляется тогда въ своихъ самыхъ раннихъ задаткахъ, въ своей самой глубокой сущности“.

ГЛАВА VII.

Развитіе дѣтской рѣчи.

Положеніе вопроса. Внутренніе и внѣшніе факторы развитія рѣчи. Подготовительный процессъ. Первоначальныя звуковыя обнаруженія. Дѣтскій лепетъ. Копированіе членораздѣльныхъ звуковъ. Пониманіе языка. Первоначальныя слова въ ихъ внѣшнихъ грамматическихъ особенностяхъ. Наростаніе группъ и формъ словесныхъ. Методы, примѣняемые при изученіи дѣтской рѣчи.

Первыя усилія маленькаго человѣка пользоваться нашимъ языкомъ очаровываютъ насъ извѣстной прелестью и обнаруживающимся въ нихъ горячимъ стремленіемъ приблизиться къ намъ въ духовномъ отношеніи. Въ наукѣ о происхожденіи и первоначальномъ развитіи человѣка однимъ изъ самыхъ интересныхъ вопросовъ является вопросъ о томъ, какимъ образомъ человѣкъ впервые пріобрѣлъ способность пользоваться звуковыми знаками.—Присматриваясь къ тому, какъ ребенокъ принимается за пластическій матеріалъ звуковъ и придаетъ ему разнообразіе формъ и сочетаній, мы тѣмъ самымъ ближе подойдемъ къ вопросу объ общемъ ходѣ развитія психики дѣтскаго возраста. Изученіе дѣтской рѣчи можетъ быть рассматриваемо какъ средство для разъясненія того процесса, путемъ котораго человѣкъ сталъ говорящимъ (*homo articulans*), но это не входитъ въ нашу задачу, которая гораздо уже и скромнѣе, хотя и не такъ легка, какъ это можетъ показаться съ перваго взгляда.

Въ задачу этого краткаго психологическаго очерка входятъ: 1) характеристика факторовъ, дѣйствіемъ которыхъ осуществляется процессъ развитія дѣтской рѣчи, 2) указаніе и характеристика стадій этого процесса и 3) ознакомленіе съ методами, примѣняемыми въ общей психологіи для изслѣдованія дѣтской рѣчи.

Подъ дѣтской рѣчью въ общей психологіи разумѣется тотъ періодъ въ развитіи языка, который начинается первымъ сознательно произнесеннымъ словомъ и простирается до того момента, когда ребенокъ овладѣетъ главными видами предложеній.

Нельзя сказать, чтобы затронутый нами вопросъ принадлежалъ къ числу тѣхъ, по которымъ имѣется обширная литература. До 1882 года, т.-е. до появленія сочиненія Прейера „*Душа ребенка*“, мы находимъ разрозненныя и притомъ очень скудныя свѣдѣнія о развитіи дѣтской рѣчи. Сочиненіе Прейера составило эпоху въ исторіи разсматриваемаго вопроса; оно вызвало цѣлый рядъ подобныхъ изслѣдованій въ Германіи и въ другихъ странахъ. Появившееся въ 1885 году сочиненіе преподавателя семинаріи Линднера начинается собою рядъ работъ, авторы которыхъ принадлежатъ къ педагогическому міру; изъ нихъ можно назвать Франке, Шнейдера, Фридриха и Тегеля. Въ 1899 году, въ исходѣ XIX вѣка, Аментъ издаетъ специальную монографію на эту тему: „*Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde*“. Представляя огромный интересъ по своей цѣли—упорядочить, классифицировать накопившіяся наблюденія, работа Амента остается на прежней чисто интеллектуалистической точкѣ зрѣнія, которая переоцѣнивала самостоятельность ребенка въ образованіи языка и разсматривала первоначальную фазу въ развитіи его, какъ результатъ развитія интеллекта. Въ „*Völkerpsychologie*“ Вундта, а также въ монографіи Меймана, „*Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde*“, выступаетъ новый взглядъ на первыя проявленія дѣтской рѣчи, какъ на обнаруженія аффектовъ и желаній; съ другой стороны, самый процессъ усвоенія языка понимается, какъ процессъ подражанія. Если въ трудахъ Меймана и Вундта указанная точка зрѣнія находитъ теоретическое оправданіе, Идельбергеръ пришелъ къ тѣмъ же самымъ выводамъ путемъ наблюденій. Изъ другихъ сочиненій слѣдуетъ указать на Штумпфа, который даетъ точное изложеніе послѣдовательнаго развитія языка у одного ребенка, а также на работу врача Гутцмана, который проводитъ параллели между образованіемъ звуковъ у дѣтей и у первобытныхъ народовъ. Кромѣ того, можно назвать цѣлый рядъ изслѣдованій, принадлежащихъ англійскимъ и французскимъ психологамъ и философамъ,

напр.: Селли, „Очерки психологіи дѣтства“, Компейрэ, Девиллю, Майору и др.

Въ 1907 году выходитъ въ свѣтъ монографія Штерна: „Die Kindersprache“. Матеріаль, который положенъ въ основу этой книги, состоитъ изъ собственныхъ наблюденій автора надъ двумя его дѣтьми. „Изученіе дѣтскаго языка,—говоритъ Штернъ,—есть эмпирическая наука и не можетъ быть обосновано одними литературными матеріалами“; въ названномъ трудѣ Штерна мы найдемъ записываемыя изо дня въ день наблюденія, которыя даютъ основанія для разрѣшенія общихъ вопросовъ относительно развитія дѣтскаго языка; кромѣ того, часть сочиненія посвящена лингвистикѣ дѣтскаго языка, т.-е. болѣе точному изслѣдованію разнообразныхъ факторовъ словообразованія; также встрѣтимъ параллели между развитіемъ языка индивидуума и рода. Наблюденія надъ развитіемъ дѣтской рѣчи также найдемъ въ „Очеркѣ психологіи“ А. Нечаева (3-е изд.).

Дѣтская рѣчь, какъ единое обособленное цѣлое, можетъ быть изучаема въ послѣдовательномъ процессѣ ея развитія. Въ самомъ процессѣ принимаютъ участіе какъ внѣшніе, такъ и внутренніе факторы. Обращая вниманіе на то сходство, которое существуетъ между дѣтской рѣчью и языкомъ окружающей среды, прежде всего можно разсматривать процессъ приобрѣтенія языковаго матеріала, какъ результатъ механическаго усвоенія формъ путемъ подражанія. Тѣмъ не менѣе, несомнѣнность указаннаго факта еще не даетъ никакого права къ отрицанію творческой работы ребенка: на ряду съ подражаніемъ ребенокъ очень рано обнаруживаетъ способность къ логической самодѣятельности и созданію „своихъ“ (своеобразныхъ) сочетаній звуковъ и словъ; языкъ дѣтской, по замѣчанію Штерна, оказываетъ вліяніе на обычный разговорный языкъ, а также и литературный. Правильнѣе будетъ допустить, что хотя ребенокъ и подражаетъ окружающимъ при образованіи своей рѣчи, но въ то же время нельзя отрицать и его самодѣятельности,—только синтезъ этихъ двухъ точекъ зрѣнія можетъ дать правильный исходный пунктъ для отвѣта на вопросъ о происхожденіи дѣтской рѣчи. Говоръ окружающей среды для ребенка слышимъ, видимъ и иногда осязаемъ. Значеніе слуховыхъ впечатлѣній настолько важно, что при отсутствіи ихъ вообще невозможно естественное развитіе и обученіе языку: глухія дѣти

остаются нѣмыми; нѣмыми остаются также и тѣ, которыя по какимъ-либо обстоятельствамъ были совершенно удалены отъ общенія съ людьми, какъ, напримѣръ, Каспаръ Гаузеръ... Зрительныя впечатлѣнія играютъ меньшую роль въ процессѣ образованія рѣчи, однако совершенно отрицать ихъ значеніе невозможно. Каждая мать, которая держитъ на рукахъ ребенка и говоритъ ему съ особеннымъ выраженіемъ какое-либо слово, непосредственно можетъ наблюдать, что ребенокъ наблюдаетъ не только глазами, но и ртомъ, такъ что иногда кажется, что зрительное возбужденіе при усвоеніи языка еще важнѣе, чѣмъ слуховое воспріятіе. Возможно, что этимъ и объясняется замѣтное преобладаніе губныхъ звуковъ въ первой стадіи дѣтской рѣчи (папа, мама), именно: не только потому, что эти звуки наиболѣе легки для произношенія, но также и вслѣдствіе отчетливости зрительныхъ впечатлѣній при воспріятіи. Языкъ жестовъ, считываніе съ губъ глухонѣмыхъ, азбука и книги показываютъ, что зрительное подражаніе въ случаѣ нужды можетъ замѣнить недостающее слуховое (подражаніе).

Значеніе осязанія обнаруживается только въ исключительныхъ случаяхъ. Глухонѣмые, при обученіи звукамъ, къ считыванію также должны присоединять осязаніе; слѣпые—глухонѣмые въ состояніи путемъ чувства осязанія усвоить не только объясненіе знаками рукъ, но также усвоить звуковой языкъ, напр. Елена Келлеръ.

Яснѣе можетъ быть дифференцировано слуховое подражаніе; его слѣды указываютъ въ возрастѣ двухъ съ половиною—трехъ мѣсяцевъ; при этомъ оно можетъ быть произвольнымъ и непроизвольнымъ. Огромнѣйшая часть рѣчсвого матеріала усвоется во всякомъ случаѣ непроизвольно. Вначалѣ подражаніе бываетъ безсмысленнымъ, т.-е. ребенокъ произноситъ слышимые или подсказываемые ему звуки, не связывая съ ними никакого значенія; но, будучи психологически безсмысленнымъ, оно даетъ ребенку запасъ звуковыхъ сочетаній, которыя со временемъ будутъ использованы, а также развиваетъ рѣчевый аппаратъ. Осмысленное подражаніе начинается съ того момента, когда ребенокъ пойметъ, что звукъ имѣетъ символическое значеніе; тогда онъ, подражая, не только воспроизводитъ звукъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ стремится выразить связанное съ нимъ значеніе. Произвольное подражаніе особенно замѣтно на вто-

ромъ и третьемъ году, особенно тамъ, гдѣ взрослый, подсказывая слова, помогаетъ ребенку усвоить правильное произношеніе.

Говоря о подражаніи, нужно отмѣтить еще одно огромной важности обстоятельство. Обыкновенно подъ подражаніемъ разумѣютъ только непосредственное слѣдованіе возбужденія и соотвѣтствующей реакціи; между тѣмъ возможна и существуетъ въ дѣйствительности другая форма посредственнаго, если такъ можно выразиться, подражанія, при которой между возбужденіемъ и реакціей лежитъ большій или меньшій промежутокъ времени. Напримѣръ, слова, которыя часто были слышимы и понимаемы, въ концѣ концовъ образуютъ въ рѣчевомъ аппаратѣ ребенка такое расположеніе, что при удобномъ случаѣ они могутъ быть произнесены имъ безъ всякаго воздѣйствія или подсказыванія со стороны окружающихъ, такъ что происходитъ своего рода суммирование получаемыхъ отъ окружающей среды воздѣйствій. Въ развитіи языка посредственное подражаніе представляетъ явленіе ббольшей важности, чѣмъ непосредственное. Въ книгѣ В. Аменты: „Душа ребенка“ разсказанъ слѣдующій случай. — Одна дама напѣвала своему трехъ-четыремѣсячному крестнику очень часто дѣтскую пѣсенку:

„А, Бе, У—
Коть въ снѣгу“.

Она уѣхала послѣ того, какъ ребенку минуло четыре мѣсяца. Когда ребенокъ черезъ $\frac{3}{4}$ года началъ говорить, то между прочимъ онъ сказалъ: „А, бе, у—отъ въ сну“. Между тѣмъ со дня отъѣзда крестной никто не напѣвалъ ему этой пѣсенки.

Теперь перейдемъ къ внутреннимъ факторамъ.

Ребенокъ въ болѣе значительной степени, нежели взрослый, является моторнымъ существомъ; его внутреннія переживанія непосредственно переходятъ въ движенія, хотя онъ не владѣетъ никакимъ опытомъ. Эти обнаруженія можно подраздѣлить на двѣ группы: 1) мимика и жесты и 2) звуки; такимъ образомъ, мы получаемъ двѣ группы естественныхъ символовъ: мимическіе (пантомическіе) и звуковые. Несомнѣнно, первоначальныя обнаруженія сами по себѣ еще не имѣютъ символическаго значенія; таковыми они становятся съ того момента, когда ребенокъ начинаетъ видѣть въ нихъ

средства для обозначенія или выраженія своего состоянія. Такой переходъ совершается въ ту пору, когда ребенокъ еще не можетъ говорить; тогда уже естественныя движенія разсматриваются, какъ средства для общенія (сообщенія). Въ большинствѣ случаевъ при этомъ явно выступаетъ руководящая роль окружающихъ взрослыхъ, которые всѣмъ своимъ поведеніемъ показываютъ, что движенія, звуки, издаваемые ребенкомъ, имѣютъ практическія послѣдствія. Напримѣръ, крикъ, первоначально являющійся только слѣдствіемъ переполненія воздухомъ легкихъ, съ теченіемъ времени превращается въ средство для обнаруженія своихъ стремленій по той простой причинѣ, что у ребенка устанавливается ассоціація между плачемъ и устраненіемъ какого-либо неприятнаго положенія; такимъ путемъ у ребенка вырабатываются именно опредѣленные символы, выраженія, связанные съ опредѣленными переживаніями. Не мѣшаетъ, впрочемъ, замѣтить, что взрослый помогаетъ связыванію извѣстныхъ обнаруженій съ опредѣленными переживаніями не только тѣмъ, что онъ понимаетъ ихъ, но также и тѣмъ, что онъ даетъ имъ какое-либо названіе, или воспроизводя (повторяя) данное ребенкомъ выраженіе (тата) или создавая обозначеніе, примѣняясь въ отдѣльныхъ случаяхъ къ ребенку, напримѣръ, называя собаку „вау, вау“. Такимъ образомъ, наблюдая постепенное развитіе процесса символизированія, точнѣе—выраженія психическихъ переживаній, со стороны ребенка, мы можемъ отмѣтить взаимодействіе внутренняго и внѣшняго фактора, т.-е. самодѣтельности и подражанія, хотя въ отдѣльныхъ случаяхъ участіе того или иного фактора можетъ быть не одинаково.

Обыкновенно ребенокъ начинаетъ пользоваться рѣчью на второмъ году, но еще задолго до этого онъ реагируетъ на внѣшнія звуковыя впечатлѣнія или пониманіемъ, или путемъ подражанія, даже создаетъ звуки на основѣ внутреннихъ расположеній въ такъ называемомъ лепетѣ и крикѣ. Въ подготовительномъ процессѣ можно различать четыре стороны, именно: двѣ формы самодѣтельности—крикъ и лепетъ—и двѣ формы реакціи на внѣшнія звуковыя впечатлѣнія—звукоподражаніе и пониманіе рѣчи. Такое подраздѣленіе нисколько не говоритъ о томъ, что эти функціи развиваются, хронологически слѣдуя другъ за другомъ; развѣ только можно утверждать, что крикъ и лепетъ

фактически предшествуют всѣмъ другимъ функціямъ, потому что подражаніе и пониманіе рѣчи являются сопутствующими и поддерживающими развитіе языка явленіями.

Первоначальныя звуковыя обнаруженія совершенно независимы отъ внѣшнихъ звуковыхъ раздраженій; это—особый родъ движеній для выраженія аффектовъ, настроеній; поэтому, напр., глухота у глухонѣмыхъ остается иногда незамѣтною въ теченіе мѣсяца, такъ какъ звуковыя выразительныя движенія проходятъ такъ же, какъ и у нормальнаго ребенка. Интересно отмѣтить, что выразительныя движенія служатъ первоначально къ обнаруженію состояній неудовольствія; выраженія удовольствія выступаютъ значительно позднѣе. Первые выраженія неудовольствія являются совершенно недифференцированными.

Всѣ изслѣдователи развитія дѣтской рѣчи,—говоритъ Нечаевъ,—единогласно указываютъ на необыкновенную трудность точнаго записыванія звуковъ новорожденнаго. Въ его крикѣ рѣдко можно уловить чистыя гласныя: обыкновенно слышится нѣчто неопредѣленное, напр., что-то среднее между **а** и **о**, **а** и **е**, **е** и **и**. Но уже въ первую четверть года наступаетъ моментъ, когда ребенокъ начинаетъ выражать чувства удовольствія; начинается дѣтскій лепетъ; появляются легко разложимые слоги, которые наслаиваются другъ на друга, при чемъ обнаруживается безконечное повтореніе однихъ и тѣхъ же звуковыхъ сочетаній, модуляціи въ голосѣ, къ гласнымъ звукамъ, слышимымъ въ плачѣ, присоединяются согласные.

Начало дѣтскаго лепета, въ среднемъ, можно отнести къ концу второго мѣсяца, Такъ, Прейеръ отмѣчаетъ начало лепета у своего сына на 6 недѣль, Штернъ у своей дочери—на 7 недѣль, Аментъ у своей племянницы—на 8½ недѣль, Сигизмундъ указываетъ начало въ половинѣ первой четверти года и т. д.

Что касается качественныхъ особенностей звуковыхъ сочетаній въ дѣтскомъ лепетѣ, то Прейеръ говоритъ, что онъ слышалъ на 43 день **амма**, на 46—**өрө** и **ара**; между слоговыми сочетаніями, которыя Фирордтъ наблюдалъ на 3 и 4 мѣсяцѣ, встрѣчаются **аха** и **ерра**; Гильда Штернъ начала звуками, которые приблизительно звучатъ, какъ **кре-кре**; однако послѣдніе скоро смѣнились слогомъ—**ерре**. Иногда высказывается положеніе, что первыми появляются сочета-

нія съ м, напр. ам, ма; но, какъ показываютъ наблюденія, преобладаетъ ерре или похожее сочетаніе звуковъ (өрре, арра, өр, рө). Шульце устанавливалъ принципъ наименьшаго фізіологическаго возбужденія, по которому сначала появляются губные, потомъ зубные, небные звуки, но это едва ли на самомъ дѣлѣ такъ.

Мнѣ лично, — говоритъ Нечаевъ, — пришлось наблюдать у своего сына появленіе звуковъ въ слѣдующемъ порядкѣ

въ теченіе перваго мѣсяца .	и, е, о — м, п
„ второго „ .	и, у — г, к, х
„ четвертаго „ .	б, л, н, р (горт.).
„ пятаго „ .	д, т
„ шестого „ .	в, ф
„ девятаго „ .	с, ц, ч, ш.

Появленіе звуковъ ж, з, ш наблюдалось на второмъ году, а язычное русское р появилось только около пяти лѣтъ. (Нечаевъ. Очеркъ психологіи), стр. 296 — 297.

Дѣтскій лепетъ представляетъ огромный шагъ на пути къ сознательному обнаруженію душевныхъ переживаній ребенка, превращаясь въ длинные монологи, напимѣрь, послѣ насыщенія, послѣ успокоительнаго сна, при прогулкѣ; очень рѣдко встрѣчается лепетъ для выраженія болѣе слабыхъ переживаній неудовольствія, который не переходилъ бы въ плачь. Мы замѣтили, — говоритъ Штернъ, — у своего сына (8 мѣс.), когда онъ былъ нездоровъ, нетерпѣливо звучащее **мамама**, которое впослѣдствіи очень часто повторялось.

Дѣтскій лепетъ въ этой стадіи богаче, несравненно разнообразнѣе, чѣмъ соотвѣтствующіе оттѣнки настроенія; дитя забавляется, играетъ своими голосовыми органами. Это, по видимому, безцѣльное разнообразіе и наслоеніе звуковъ въ лепетѣ находятъ свое объясненіе отчасти въ томъ предположеніи, которое допускаетъ Вундтъ, именно, что ребенокъ по самому происхожденію отъ безчисленныхъ генераций говорящихъ предковъ получаетъ фізіологическое предрасположеніе къ образованію звуковъ; отчасти объ этомъ лепетѣ нужно сказать то же, что и о всякой игрѣ: имѣя цѣль въ самомъ себѣ, онъ является средствомъ для осуществленія лежащихъ въ отдѣленіи цѣлей и подготавливаетъ рѣчь. Изъ такихъ сочетаній, какъ па, ма, да, ам, впослѣдствіи составляются первыя слова, представляющія почти всегда удвоеніе слоговъ:

папа, мама, дада. Съ другой стороны, слыша свои собственные звуковыя обнаруженія, ребенокъ научается связывать съ извѣстными моторными движеніями слуховыя впечатлѣнія; то, что ребенокъ слышитъ, онъ повторяетъ въ ближайшій моментъ и, собственно, подражаетъ самому себѣ. Непроизвольное въ самомъ началѣ подражаніе самому себѣ является источникомъ радости для младенца. Когда наступаетъ только что отмѣченный моментъ, т.-е. подражанія и соединенной съ нимъ радости, трудно отмѣтить точно; можно только прибавить, что съ этого времени ребенокъ, повидимому, въ состояніи отзываться и на идущія извнѣ звуковыя впечатлѣнія. Штернъ говоритъ слѣдующее относительно своей дочери: очень интересно наблюденіе, которое мы сдѣлали надъ своей дочерью, начиная съ 11 недѣли. Когда дитя находилось въ хорошемъ настроеніи, то ему говорили ерре-ерре, и оно часто реагировало, воспроизводя звуки, но нельзя было не замѣтить усилія, напряженія: краска бросалась въ лицо ребенку. Само собою понятно, это происходило оттого, что, во-первыхъ, звукъ нашего голоса не былъ тождественъ съ привычными звуками; во-вторыхъ, на мѣсто автоматизма самопроизвольнаго лепета выступаетъ идущее отвнѣ возбужденіе, къ которому въ данный моментъ дитя не было подготовлено ¹⁾. Аналогичное явленіе отмѣчаетъ Нимпфрей, говоря, что наблюдаемая имъ дѣвочка въ возрастѣ приблизительно 4 мѣсяцевъ забавно подражала разговору, при чемъ такъ точно имитировала обычный ритмъ рѣчи, что изъ сосѣдней комнаты можно было все это принять за дѣйствительный разговоръ; артикуляція была, впрочемъ, неясная. Дарвину казалось, что онъ примѣтилъ у своего 4-мѣсячнаго сына попытку къ подражанію звукамъ, однако онъ высказывалъ опасеніе, не самообманъ ли это. Мейманъ пробовалъ даже указать основанія, почему дѣти не могутъ воспроизводить звуковъ, которые имъ подсказываютъ, хотя бы непроизвольно они и произносили ихъ; основанія эти заключались въ особенной трудности этого подражательнаго процесса. Какъ извѣстно, Прейеръ оспариваетъ совершенно подражаніе до начала пониманія рѣчи.

Копированіе членораздѣльныхъ звуковъ, произносимыхъ другими,—говоритъ Селли,—начинается очень рано и

¹⁾ Die Kindersprache, стр. 151 и сл.

задолго до того, какъ ребенокъ, благодаря своей склонности дѣлать знаки, усваиваетъ эти звуки въ качествѣ настоящихъ словъ. Но лишь во второй половинѣ перваго года копированіе звуковъ становится вполне отчетливымъ. Вначалѣ ребенокъ собственно копируетъ скорѣе тонъ, повышение и пониженіе голоса, распредѣленіе акцента или ударенія, чѣмъ самый членораздѣльный звукъ; но понемногу это подражаніе становится опредѣленнѣе и полнѣе (Селли. Очерки психологіи дѣтства, стр. 173).

Наблюденія Штерна показываютъ, что предметомъ подражанія могутъ служить какъ отдѣльные звуки, такъ и комплексы ихъ, прежде чѣмъ будетъ понимаемо слышимое, хотя Штернъ оговаривается, что у трехъ его дѣтей, надъ которыми онъ производилъ наблюденія, стремленіе къ подражанію особенно сильно обнаружилось въ возрастѣ около $\frac{3}{4}$ года и заключалось, главнымъ образомъ, въ нераздѣленныхъ явственно звуковыхъ сочетаніяхъ и въ усвоеніи каданса голоса. „Воспроизведеніе отдѣленныхъ, явственно различныхъ звуковыхъ сочетаній наступаетъ сравнительно поздно и ясно выступаетъ приблизительно на третьемъ году жизни ребенка, когда понятны многочисленныя слова и многія выговариваются вполне осмысленно“. Во всякомъ случаѣ, вопросъ о томъ, когда ребенокъ начинаетъ подражать, ждетъ дальнѣйшихъ изслѣдованій и тщательныхъ наблюденій.

Послѣднею ступенью къ рѣчи является пониманіе языка окружающихъ. Многіе изслѣдователи психики ребенка полагаютъ, что задолго до того времени, когда ребенокъ станетъ осмысленно произносить слова, онъ уже понимаетъ сравнительно много словъ изъ тѣхъ, что онъ слышитъ вокругъ себя. Несомнѣнно, далѣе, что пониманіе языка развивается значительно быстрѣе, чѣмъ самое говореніе. Сопоставленіе количества словъ, — говоритъ Штернъ, — которыя могла понимать его дочь (Гильда), съ тѣмъ, что она могла говорить въ возрастѣ 1 г. 3 м., показало, что первыхъ было втрое болѣе, чѣмъ вторыхъ; почти то же самое обнаружилось и въ возрастѣ 1 г. 6 м.; когда ей исполнилось 1 г. 8 м., то оказалось, что полная регистрація понимаемыхъ словъ была почти невозможна, въ виду ихъ многочисленности.

Въ связи съ только что отмѣченнымъ обстоятельствомъ стоитъ и другой фактъ, состоящій въ томъ, что хотя ребенокъ вначалѣ выражаетъ свои состоянія отдѣльными

словами, но его пониманіе охватываетъ цѣлыя предложенія, напр.: „паль“ — упаль мячъ; или, напр., ребенокъ говоритъ „туль“ (у Прејера), и это можетъ означать: „у меня нѣтъ стула“, или: „мой стуль сломанъ“, или: „я хочу, чтобы меня посадили на стуль“ и т. д. Эти предложенія мы должны понимать, слѣдуетъ оговориться, какъ нѣчто примитивное въ смыслѣ логическаго построенія; это скорѣе простое движеніе, реакція на извѣстное звуковое впечатлѣніе, сочетаніе. Первоначально такое отношеніе устанавливается, по всей вѣроятности, благодаря жесту, минѣ, такъ что ребенокъ вначалѣ можетъ и не понимать сочетанія звуковъ, но сознавать значеніе опредѣленныхъ жестовъ. Напримѣръ: мать протягиваетъ къ лежащему въ колыбели ребенку руки и манитъ его къ себѣ, — что бы она ни говорила, ребенокъ машетъ ей навстрѣчу своими ручками; если же жестъ связывается каждый разъ съ однимъ и тѣмъ же словомъ, то образуется между звуковымъ комплексомъ и реакціей такое прочное сенсо-моторное сочетаніе, что хотя на-лицо нѣтъ жеста, одного уже звука достаточно для того, чтобы вызвать движеніе. „Мѣсто естественнаго, универсальнаго, — говоритъ Штернъ, — теперь заступаетъ искусственная, условная форма пониманія. Поэтому жестъ — протягиваніе рукъ — понимаютъ всѣ дѣти земли, опредѣленные звуки понимаютъ только дѣти опредѣленной языковой группы“. То же самое въ сущности происходитъ, если взрослый сопровождаетъ жесты, движенія ребенка опредѣленными названіями или обозначеніями; послѣднія съ теченіемъ времени заступаютъ мѣсто первыхъ.

Такимъ образомъ, въ подготовительномъ къ процессу рѣчи періодѣ можно отмѣтить три стороны: лепеть, подражаніе (пока безсмысленное) и пониманіе (не сопровождающееся произношеніемъ соотвѣтствующихъ звуковыхъ сочетаній). Рѣчь въ собственномъ смыслѣ появляется тогда, когда только что указанная функція сольются, образуя единое цѣлое и являясь средствомъ для выраженія (сознательнаго) психическихъ переживаній, т.-е.: если съ произносимыми имъ самимъ звуками ребенокъ соединяетъ извѣстное значеніе, то этотъ моментъ можно считать началомъ членораздѣльной рѣчи. 1) Напримѣръ: ребенокъ въ теченіе нѣсколькихъ мѣсяцевъ произноситъ (лепечетъ) мамама, — это еще не будетъ рѣчью; но когда въ душѣ маленькаго субъекта съ

этимъ сочетаніемъ сольется опредѣленное переживаніе, которое и будетъ обозначаться звуковымъ комплексомъ: мама, тогда можно утверждать, что ребенокъ говоритъ. 2) Или: ребенокъ очень давно обнаруживалъ пониманіе слова тиктакъ, такъ какъ при произнесеніи его постоянно поворачивалъ голову къ часамъ; когда онъ, показывая на часы или слыша удары маятника, скажетъ тиктакъ, то это и будетъ въ собственномъ смыслѣ рѣчью. 3) По даннымъ наблюденія моментъ начала говоренія падаетъ на четвертую—пятую четверть года жизни ребенка. Такъ, Прейеръ отмѣтилъ появленіе перваго слова на 11 мѣс., Штернъ—въ концѣ перваго года, Тёгель—въ 1 г. 2 м., Аментъ—на 10 м., Девилль—на 10 м., Нечаевъ—на 1 г. 2 м. и т. д.

Содержаніе языка ребенка въ тотъ періодъ, когда онъ начинаетъ говорить, представляетъ весьма много любопытныхъ особенностей, которыя заставляютъ охарактеризовать ихъ нѣсколько опредѣленнѣй.

Прежде всего, входящія въ составъ первоначальнаго языка слова не заключаютъ въ себѣ того значенія, какое соединяетъ съ ними взрослый: они не являются выраженіемъ познавательнаго процесса. Проф. Мейманъ первый съ особенной ясностью раскрылъ эти положенія и указалъ, что первыя слова выражаютъ удовольствіе или неудовольствіе, желаніе или отвращеніе и т. д. и по значенію своему—исключительно эмоціональнаго или волевого характера. Напр., по наблюденію Амента,—мамама, пап-папъ—Штерна, бап—Линднера—обозначали съѣстное, иногда желаніе кушать. Возможно,—говоритъ Штернъ,—что дѣти позднѣе называли этими словами своихъ близкихъ, въ ожиданіи получить отъ нихъ что-либо вкусное ¹⁾.

Разсматриваемыя въ своихъ внѣшнихъ грамматическихъ особенностяхъ, первоначальныя слова принадлежатъ къ междометіямъ и существительнымъ; междометіе—это произвольныя звуковыя выраженія душевныхъ движеній; большинство существительныхъ—звукоподражанія или сочетанія элементовъ, входившихъ въ составъ дѣтскаго лепета. Только что сдѣланное различеніе между междометіями и существительными имѣетъ значеніе исключительно съ точки зрѣнія грамматической; психологически же оно невѣрно: про-

1) Die Kindersprache. Стр. 169.

износимыя ребенкомъ слова, какъ мы выше замѣтили, не принадлежатъ къ какому-либо отдѣльному классу, но суть предложенія. И лингвистика въ новѣйшее время пришла къ тому заключенію, что развитіе языка начинается словами-предложеніями, такъ что первоначальнымъ элементомъ является не слово, какъ обособленная единица, а именно предложеніе; при изслѣдованіи дѣтской психологіи это положеніе находитъ себѣ безчисленные подтвержденія.

Особенно важнымъ во всѣхъ отношеніяхъ является тотъ моментъ въ развитіи рѣчи, когда ребенокъ сдѣлаетъ открытіе, что каждая вещь имѣетъ свое имя, что слова суть только символы, знаки вещей; симптомомъ такого открытія является задаваніе вопросовъ относительно предметовъ,— что это такое? Штернъ отмѣтилъ наступленіе этого періода у своей дочери около 1 г. 6 мѣс. и у сына—около 1 г. 7 м. Линднеръ отмѣтилъ у своей дочери около 1 г. 8 м. Майоръ замѣчаетъ, что его сынъ около 1 г. 11 м. обнаружилъ манію называть вещи, какъ будто всѣмъ хотѣлъ дать свои имена. Изображая значеніе этого событія, Линднеръ замѣчаетъ, что стремленіе задавать вопросы обозначаетъ въ области духовнаго развитія то же самое, что хожденіе въ области тѣлеснаго развитія. Какъ начавшее ходить дитя не ждетъ, пока вещи придутъ къ нему, такъ спрашиваніемъ ребенокъ заставляетъ окружающихъ его увеличить расширить кругъ его представленій. Отмѣченное явленіе съ особенной ясностью выступаетъ у дѣтей, которыя вслѣдствіе природныхъ недостатковъ научаются говорить сравнительно поздно. Миссъ Силливанъ, воспитательница Елены Келлеръ, сообщаетъ, что семилѣтняя Елена усвоила нѣсколько названій и ассоціировала ихъ съ помощью осязанія, т.-е. когда Елена ошупывала предметъ, названіе его обозначалось буквами на ея рукѣ. „Въ началѣ второго мѣсяца обученія случилось очень важное событіе: мы подошли къ насосу; Елена держала кружку, между тѣмъ я качала. Когда полилась вода и наполнила кружку, я отчетливо вывела на свободной рукѣ—в-о-д-а. Это слово, которое слѣдовало непосредственно за воспріятіемъ холодной, льющейся на ея руку воды, казалось, изумило ее, озадачило. Она уронила кружку и стояла нѣсколько времени, какъ вкопанная. Вдругъ совершенно новый блескъ озарилъ ея лицо. Она отчетливо вывела слово—„в-о-д-а“. Потомъ наклонилась къ землѣ и спро-

сила о ея имени, также спросила относительно насоса. Потомъ неожиданно обратилась ко мнѣ и спросила о моемъ имени. Я написала. Въ это мгновеніе няня поднесла маленькую сестру Елены; Елена написала „bäby“ и показала на няню. На другой день Елена, — продолжаетъ м-съ Силливанъ, — встала рано; она сіяла, какъ фея. Она водила меня отъ одного предмета къ другому, спрашивала о названіи и цѣловала меня, выражая громко свою радость“.

Такимъ образомъ, мы видимъ, что съ наступленіемъ періода вопросовъ первоначальныя слова ребенка теряютъ свой субъективно-эмоціональный или волевой характеръ; ясно дифференцируется ихъ объективно-предметное значеніе, становится возможнымъ распредѣлить ихъ по категоріямъ междоветія и существительнаго не только формально, но и со стороны содержанія. Эту фазу въ развитіи дѣтской рѣчи можно назвать „предметной“; характерно, что съ наступленіемъ этого періода междоветія идутъ на убыль, между тѣмъ какъ имена предметовъ получаютъ преобладаніе. Но эти имена касаются прежде всего того, что ближе затрагиваетъ интересъ ребенка, т.-е. родителей, сестеръ и братьевъ, няни, игрушекъ, животныхъ, предметовъ ѣды и питья и т. д.; вслѣдствіе этого образуются первоначально частныя представленія, имѣющія отношеніе къ извѣстному определенному предмету, на примѣръ: мама—это именно то лицо, которое удовлетворяетъ желанія ребенка. Значительно позже возникаютъ общія представленія, какъ обозначеніе множественности однородныхъ предметовъ; это значитъ только то, что слово имѣетъ отношеніе къ тому или другому экземпляру, который является предметомъ воспріятія, воспоминанія, или ожиданія; воспринимаемый предметъ присоединяется къ ряду сходныхъ, но еще нѣтъ попытки объединенія всѣхъ предметовъ въ одномъ общемъ представленіи.

Штернъ сообщаетъ очень интересныя наблюденія относительно своего сына, показывающія, какимъ путемъ идетъ работа мысли у ребенка при открытіи сходства въ отдѣльныхъ экземплярахъ извѣстной группы. Показывая на дверь, ребенокъ спросилъ: „что“; ему сказали: „дверь“; и какъ будто для того, чтобы убѣдиться, послѣдуютъ ли одинаковыя названія, онъ подбѣгаетъ ко 2-й и 3-й двери комнаты, повторяя свой вопросъ. То же самое ребенокъ продѣлалъ съ семью стульями, находившимися въ комнатѣ. Характе-

ризуя рассматриваемый периодъ, было бы крайностью утверждать, что преобладаютъ только существительныя; какъ показываютъ наблюденія Штерна, въ это время готовится стадія „дѣйствія“, глаголовъ ¹⁾; то же самое подтверждается и наблюденіями А. Нечаева.

Такъ какъ цѣлое (предложеніе) является раньше, чѣмъ части (слово), то естественноѣе остановиться сначала на развитіи предложенія, а потомъ уже перейти къ его составнымъ частямъ и показать, какъ идетъ нарастаніе группъ и формъ словесныхъ, какія онѣ переживаютъ превращенія. Приведемъ главнѣйшія наблюденія, сдѣланныя въ этомъ направленіи ²⁾:

Наблюдаемые.	М а л ь ч и к и.			Д ѣ в о ч к и.		
	Прейеръ.	Штернъ.	Тегель.	Штернъ.	Аментъ.	Девиль.
Появленіе первыхъ словъ	11 м. 1 г.	1 г. 2 м.	1 г. 2 м.	10 м.	11 м.	10 м.
Первое предложеніе изъ нѣсколькихъ словъ (безграмотн. связ.) . . .	2 г. 11 м.	1 г. 2 м.	1 г. 7 м.	1 г. 5 м.	1 г. 7 м.	1 г. 1 м.
Связываніе словъ въ граммотич. цѣлое предл. .	2 г.	1 г. 10 м.	1 г. 8 м.	1 г. 8 м.	—	1 г. 5 м.
Придаточное предложеніе.	—	2 г. 5 м.	2 г. 6 м.	2 г. 6 м.	2 г. 10 м.	—

„Наблюдая развитіе рѣчи у своего сына,—говоритъ проф. Нечаевъ,—я получилъ слѣдующую картину.

Сначала появились сочетанія словъ, соотвѣтствующихъ нашему грамматическому подлежащему и сказуемому, потомъ явились дополненіе, опредѣленіе—прилагательное, обра-

1) Die Kindersprache. Стр. 180.

2) Нечаевъ. Очеркъ психологіи, стр. 326.

щеніе, опредѣленіе—существительное, обстоятельство мѣста, образа дѣйствія, сложное предложеніе (въ составѣ котораго вошло прежде всего второстепенное причинное), слитное предложеніе (безъ союза), противоположеніе (съ союзомъ), условное предложеніе (съ союзомъ), опредѣлительное предложеніе, дополнительное предложеніе (съ союзомъ), придаточныя предложенія для обозначенія обстоятельства мѣста и времени“.

По своему качеству первоначальныя сочетанія словъ, соотвѣтствующія нашему грамматическому подлежащему и сказуемому, имѣютъ одну особенность: все это по большей части положительныя сужденія (предложенія) и выражаютъ или указанія предметовъ, которые ребенокъ хотѣлъ бы имѣть, или рассказъ о своихъ переживаніяхъ или переживаніяхъ другихъ и т. д.; даже въ томъ случаѣ, когда ребенокъ, по видимому, высказываетъ отрицательное (сужденіе) предложеніе, то отрицаніе не входитъ, какъ составная часть въ предложеніе, но образуетъ отдѣльное предложеніе и слѣдуетъ за положительнымъ сужденіемъ.

Въ книгѣ Селли ¹⁾ мы встрѣчаемъ слѣдующіе примѣры.

„Мальчикъ К. выражаетъ ту мысль, что онъ не пошелъ въ море, слѣдующимъ образомъ: „К. идетъ въ воду, нѣтъ“. Точно также ребенокъ Поллока показывалъ, что соглашается съ запрещеніемъ, говоря: „Дитя имѣетъ перецъ, нѣтъ“. Здѣсь мы видимъ аналогію съ синтаксисомъ глухонѣмыхъ, которые выражаются сходнымъ образомъ, говоря: „Учитель я бить, обманывать, бранить—нѣтъ“, вмѣсто „я не долженъ бить, обманывать, бранить моего учителя“. Когда дѣти начинаютъ употреблять слово „не“, они обыкновенно помѣщаютъ его не въ надлежащемъ мѣстѣ; такъ, маленькая дѣвочка М. говорила: „не бабба смотрѣть“, т.-е. „бабба не будетъ смотрѣть“. Повидимому, можно сказать, что въ извѣстномъ періодѣ дѣти обнаруживаютъ любовь къ противоположеніямъ въ формѣ двухъ взаимно уравновѣшивающихся утвержденій, особенно при выраженіи желаній и сильно окрашенныхъ примѣсью чувства утвержденій, когда ребенокъ самъ является членомъ этого противоположенія. („A peti“) Маленькую (non) нѣтъ, (da) большую“, кричала дѣвочка Девилля, когда она должна была получить маленькую грушу (1 г. 10 м.) ²⁾.

¹⁾ Очерки психологій дѣтства. Стр. 200.

²⁾ Приведено у Stern'a. Kindersprache. Стр. 196.

Періодъ, въ который ребенокъ пользуется исключительно самостоятельными предложеніями, не прибѣгая къ придаточнымъ, бываетъ не одинаково продолжителенъ у различныхъ дѣтей. Сынъ Линднера и Тёгеля послѣ того, какъ впервые употребили предложенія, состоящія изъ нѣсколькихъ словъ, стали прибѣгать къ придаточнымъ предложеніямъ приблизительно черезъ 5—5½ мѣс. Ева Штернъ—черезъ 7 мѣс., Гильда Штернъ—черезъ 12 мѣс., племянница Аменты и Гюнтеръ Штернъ—черезъ 15 мѣс. По мнѣнію лингвистовъ, существуетъ цѣлый рядъ языковыхъ группъ, въ которыхъ не встрѣчается придаточныхъ предложеній; если же ребенокъ 2½—3 лѣтъ достигаетъ этой ступени въ развитіи своего языка, то это объясняется, надо полагать, вліяніемъ окружающей среды. При этомъ не лишне будетъ отмѣтить слѣдующее явленіе, а именно: первыя придаточныя предложенія не могутъ быть примѣчены въ виду того, что нѣтъ на-лицо союзаго реченія, вообще связующаго слова, хотя можно отмѣтить различіе по значенію предложеній, различіе, выражаемое тономъ, модулированіемъ голоса, разстановкой словъ, напр.: не буду: я—пай (сынъ Нечаева — 2 л.); я думалъ, шоколадъ... бумага (онъ же—2 г. 3 м.).

Въ процессѣ развитія дѣтскаго мышленія очень важную роль играютъ вопросительныя предложенія, поскольку въ нихъ выражается попытка формулированія отношеній предметовъ, лицъ и т. д.; по времени появленія эти предложенія, по мнѣнію Штерна, приблизительно совпадаютъ съ упомянутымъ выше періодомъ спрашиванія именъ предметовъ (вопросы „кто“ и „что“), хотя въ отдѣльныхъ случаяхъ, замѣчаетъ тотъ же авторъ (стр. 193), вопросы относительно мѣста обнаруживаются ранѣе вопросовъ относительно имени, можетъ быть, потому, что они ближайшимъ образомъ соответствуютъ не стремленію къ объективному знанію, но именно волевому позыву обладанія. Интересны первыя вопросительныя предложенія, отмѣченныя различными наблюдателями: *wo is mama*—гдѣ мама? (сынъ Линднера), *wo is mama* (Прейэръ), *ä hut—wo ist der Hut*—гдѣ шляпа (Штернъ), — эти вопросы почти у всѣхъ трехъ дѣтей обнаружились въ возрастѣ около 2¼ года. Позднѣе (чѣмъ вопросъ: „гдѣ“, „кто“, „что“) появляются вопросы о причинѣ (почему) и еще позднѣе вопросы, связанные со сложными представленіями времени. Насколько трудно ребенку представить будущее,—го-

ворить Нечаевъ,—настолько же трудно ему задаться и вопросомъ о послѣдствіяхъ того или другого явленія ¹⁾.

Нарастаніе группъ и формъ словесныхъ можетъ быть разсматриваемо: 1) со стороны количества словъ, 2) съ точки зрѣнія распредѣленія ихъ по грамматическимъ категоріямъ и 3) со стороны усвоенія общеупотребительнаго произношенія и значенія словъ. Развитие дѣтской рѣчи въ отношеніи количества произносимыхъ словъ можетъ быть разсматриваемо въ смыслѣ постепеннаго увеличенія ихъ. Дочь Штерна въ возрастѣ одного года и трехъ мѣсяцевъ умѣетъ осмысленно пользоваться восемью словами; черезъ три мѣсяца количество такихъ словъ достигаетъ 44; еще черезъ два—116, а къ одному году и 11 мѣсяцамъ—275. Дочь Девиля въ возрастѣ одного года и семи мѣсяцевъ знаетъ 174 слова; въ каждый изъ слѣдующихъ мѣсяцевъ (вплоть до 2-хъ лѣтъ) число воспроизводимыхъ словъ возрастаетъ такъ: 254, 352, 457, 555, 668. Сынъ Майора въ два года знаетъ 143 слова, въ два года и шесть мѣсяцевъ—308, въ три года—564 ²⁾.

То же самое подтверждается и наблюденіями Нечаева: его сынъ въ 15 м. употребляетъ 3 слова, 20 м.—60, въ 24—126 словъ (стр. 304).

Чѣмъ богаче количественно становится рѣчь, чѣмъ она становится привычнѣе, тѣмъ болѣе становятся собственными и приложимыми къ ней грамматическія категоріи. Какъ сказано выше, первыя слова могутъ быть отнесены къ двумъ категоріямъ — междометія и имени существительнаго. Съ теченіемъ времени междометія идутъ на убыль, категорія существительнаго получаетъ преобладающее значеніе. По мѣрѣ развитія болѣе точнаго воспріятія предмета, выдѣляется понятіе дѣйствія (глаголовъ); затѣмъ образуется навыкъ къ различенію качества и отношенія предмета (имя прилагательное, нарѣчіе, мѣстоименіе, числительное и т. д.). Для иллюстраціи мы воспользуемся таблицами Штерна, на которыхъ всѣ слова подраздѣлены на три категоріи: существительное, глаголь и другія части рѣчи.

¹⁾ Нечаевъ. Очеркъ психологій, стр. 329.

²⁾ Приведено у Нечаева. Очеркъ психологій, стр. 303—304.

Распредѣленіе по категоріямъ словеснаго матеріала, употребляемаго Гильдою Штернъ:

Возрасть.	Существ.	Глаголь.	Другія части рѣчи (безъ междометій).
1,3	100 ⁰ / ₀	—	—
1,6	85 ⁰ / ₀	15 ⁰ / ₀	—
1,8	78 ⁰ / ₀	22 ⁰ / ₀	—
1,11	63 ⁹ / ₀	23 ⁰ / ₀	14 ⁰ / ₀

Распредѣленіе по категоріямъ словеснаго матеріала, употребляемаго Гюнтеромъ Штернъ:

Возрасть.	Существ.	Глаголь.	Другія части рѣчи (безъ междометій).
1,2	100 ⁰ / ₀	—	—
1,11	69 ¹ / ₂ ⁰ / ₀	18 ¹ / ₂ ⁰ / ₀	12 ⁰ / ₀
2,4	65 ⁰ / ₀	16 ⁰ / ₀	19 ⁰ / ₀

Распредѣленіе по категоріямъ словеснаго матеріала, употребляемаго сыномъ Майора:

Возрасть.	Существ.	Глаголь.	Другія части рѣчи (безъ междометій).
2,0	90 ⁰ / ₀	6 ⁰ / ₀	4 ⁰ / ₀
2,6	72 ⁰ / ₀	19 ⁰ / ₀	9 ⁰ / ₀
3,0	46 ⁰ / ₀	29 ⁰ / ₀	25 ⁰ / ₀

Распредѣленіе по категоріямъ словеснаго матеріала, приводимаго Штерномъ изъ рѣчи одной дѣвочки:

Возрасть.	Существ.	Глаголь.	Другія части рѣчи (безъ междометій)
1,6	81 ⁰ / ₀	12 ¹ / ₂ ⁰ / ₀	6 ¹ / ₂ ⁰ / ₀
2,0	60 ⁰ / ₀	22 ¹ / ₂ ⁰ / ₀	17 ¹ / ₂ ⁰ / ₀

Эти таблицы,—говоритъ Штернъ,—показываютъ, что въ извѣстномъ періодѣ сильнѣйшее преобладаніе получаетъ категория существительнаго, затѣмъ начинаютъ входить въ употребленіе глаголы (обыкновенно между 1,6—1,9 м.), образуя такимъ образомъ вторую эпоху въ развитіи слова; наконецъ, идетъ быстрое нарастаніе другихъ частей рѣчи ¹⁾. Полное усвоеніе членораздѣльной рѣчи совершается по мѣрѣ того, какъ дѣтскій языкъ утрачиваетъ свои специфическія особенности и приближается къ разговорному (языку) окру-

¹⁾ Stern. Die Kindersprache. Стр. 217.

жающей среды. Усовершенствованія рѣчи происходятъ вслѣдствіе физическихъ и психическихъ причинъ, именно: 1) развиваются необходимые для говоренія органы; 2) благодаря упражненію изощряются составныя части моторнаго процесса (говоренія); 3) развиваются вниманіе и способность воспріятія звуковъ. Приблизительно на третьемъ-четвертомъ году дѣти достигаютъ той стадіи, когда просыпается способность подмѣчать недостатки собственнаго произношенія и стремленіе такъ или иначе избавиться отъ нихъ.

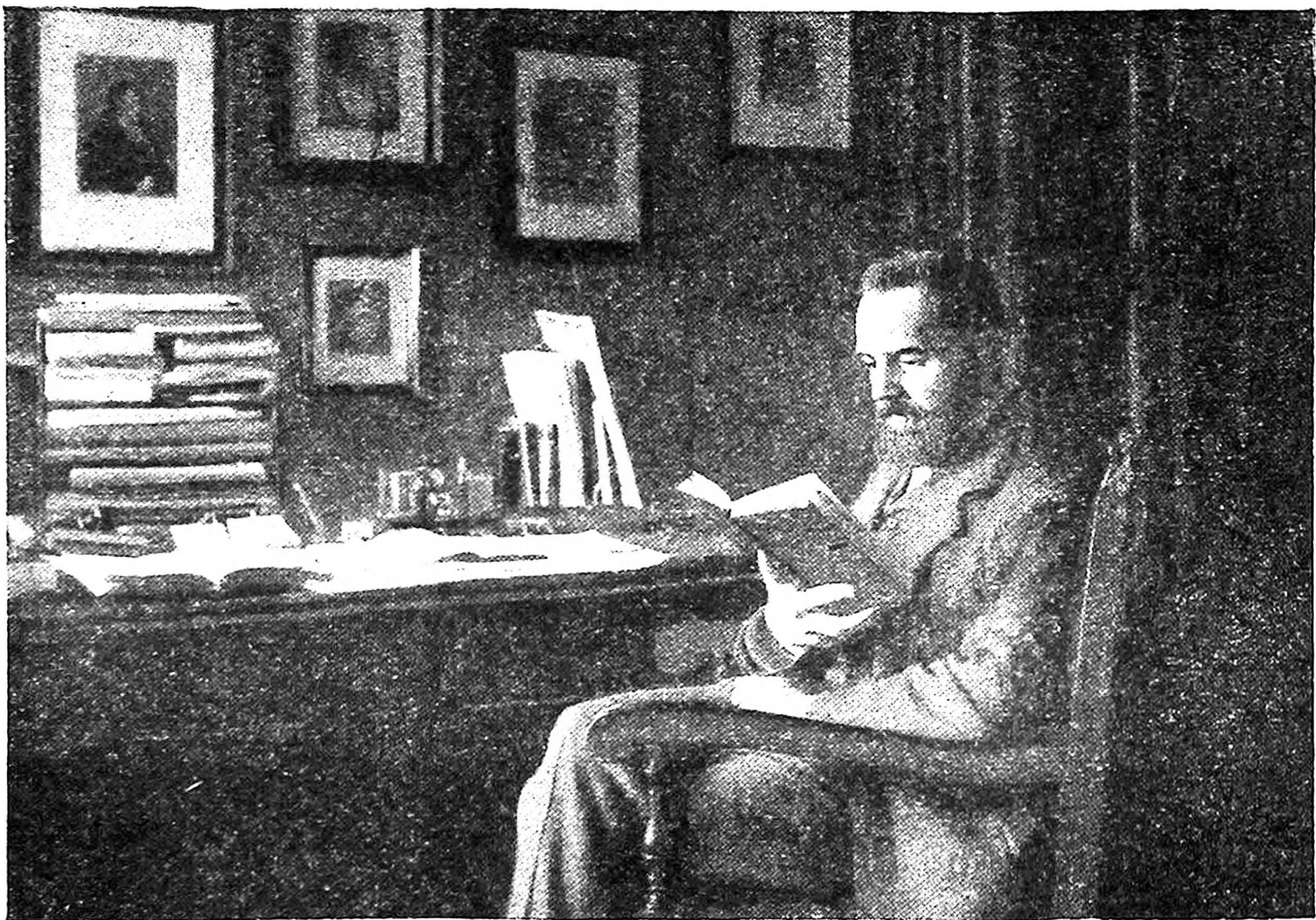
Такимъ образомъ, процессъ развитія дѣтской рѣчи можно разсматривать, какъ процессъ постепеннаго дифференцированія. Какъ трудно въ зародышѣ подмѣтить отличительныя особенности организма, такъ и первоначальныя явленія дѣтскаго языка носятъ еще очень неопредѣленный характеръ; постепенно изъ первоначальнаго недифференцированнаго и неустойчиваго состоянія вырабатываются въ извѣстной послѣдовательности типичныя формы (логическія, грамматическія и психологическія), и дитя и по языку становится членомъ окружающей его среды.

До извѣстной степени схема, которую мы находимъ у Меймана, можетъ въ рѣзкихъ штрихахъ представить главные этапы въ развитіи дѣтской рѣчи. Первая ступень — это такъ называемыя слова-предложенія. За этой ступенью въ качествѣ второй слѣдуетъ ступень предложеній изъ несклоняемыхъ словъ: рядъ словъ произносится просто другъ за другомъ, безъ всякаго грамматическаго соединенія ихъ между собою; при этомъ слова, съ которыми связанъ главный интересъ, ставятся впереди. Третья ступень показываетъ намъ, что употребленіе глаголовъ, склоненіе существительныхъ, спряженіе усваиваются первоначально на отдѣльныхъ примѣрахъ. Затѣмъ слѣдуетъ четвертая ступень, когда развивается настоящее построеніе предложеній ¹⁾.

Что касается методовъ, примѣняемыхъ при изученіи дѣтской рѣчи, то до сихъ поръ они заключались почти исключительно въ собираніи статистическихъ данныхъ или въ наблюденіи; при этомъ наблюденіе имѣетъ цѣлью прослѣдить развитіе рѣчи у одного ребенка отъ того дня, когда появляется у него первый лепетъ, по возможности до момента нѣкотораго завершенія въ развитіи рѣчи. Собранный

¹⁾ Мейманъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ, стр. 233—234.

матеріаль обрабатывается статистически какъ для показанія звукового развитія рѣчи (такъ называемой внѣшней стороны), такъ и для выясненія внутренней рѣчи (значеніе словъ). Конечной цѣлью въ этой работѣ является выясненіе послѣдовательности, въ какой идутъ другъ за другомъ отдѣльныя стадіи развитія рѣчи (хронологическая статистика); также устанавливается, какъ часто ребенокъ пользуется усвоенными имъ словами и отношеніями (статистика употребленія). Для собиранія сравнительнаго матеріала пользуются опроснымъ методомъ, точнѣе опросными листами, которые рассылаются родителямъ, учителямъ и воспитателямъ; послѣдніе должны вписать отвѣты на предлагаемые вопросы. Составляемая на основаніи полученнаго матеріала таблицы показываютъ послѣдовательность появленія отдѣльныхъ звуковъ; есть также и словари дѣтскаго языка, гдѣ отдѣльныя слова размѣщены по категоріямъ въ зависимости отъ времени ихъ появленія и отъ болѣе или менѣе частаго ихъ употребленія. (Мейманъ, стр. 230).



Штернъ.

ГЛАВА VIII.

Главные періоды развитія душевной жизни дѣтей.

Связь психическаго и физическаго развитія человѣка. Характеристика главных періодовъ развитія въ физическомъ отношеніи. Развитие душевныхъ способностей въ грудномъ возрастѣ, въ возрастѣ перваго дѣтства, въ школьномъ возрастѣ. Появленіе инстинктовъ. Быстрота движенія. Простая и сложная реакція. Наблюдательность, память, кругъ представленій, процессы ассоціацій, чувствованій. Внушаемость, вниманіе. Періодъ полового созрѣванія. Переходный возрастъ. Юношескій возрастъ. Особенности душевнаго развитія мальчиковъ и дѣвочекъ.

Человѣческой организмъ, какъ извѣстно, развивается изъ клѣтки, образовавшейся отъ соединенія элементовъ женской клѣтки, находящейся въ женскомъ яйцѣ, съ элементами мужской клѣтки, проникающей въ женское яйцо въ моментъ его оплодотворенія. Въ теченіе, приблизительно, девяти мѣсяцевъ изъ этой основной клѣтки образуются милліоны милліоновъ клѣтокъ, изъ которыхъ состоятъ различные органы рождающагося на свѣтъ младенца.

Изъ только что сказаннаго само собою вытекаетъ, что это развитіе идетъ въ высшей степени постепенно. Сначала зародышъ состоитъ изъ одного листка однородныхъ клѣтокъ, далѣе появляются два листка все еще однородныхъ клѣтокъ, въ дальнѣйшемъ развитіи начинаетъ намѣчаться позднѣйшее различіе клѣточныхъ элементовъ и начинаютъ образовываться зачатки различныхъ органовъ. Къ концу первыхъ четырехъ недѣль зародышевой жизни человѣческой плодъ имѣетъ въ длину около одного сантиметра; въ немъ уже образовался кишечникъ, зачатокъ сердца и начатки рукъ и ногъ. Къ концу восьмой недѣли плодъ увеличивается въ четыре раза, т.-е. имѣетъ въ длину около 4 сантиметровъ, въ немъ уже начинаютъ показываться глаза, уши и начи-

нають образовываться кости; въ концѣ 20-й недѣли плодъ равняется въ длину 24 — 27 сантиметрамъ. Затѣмъ, плодъ каждыя четыре недѣли прибавляется въ длину приблизительно на 5 сантиметровъ, такъ что къ концу зародышевой жизни, т.-е. черезъ 40 недѣль отъ начала беременности, онъ имѣетъ, приблизительно, 50 сантиметровъ.

Параллельно съ этимъ идетъ и развитіе нервномозговой системы зародыша. Сначала образуется спинноголовная мозговая трубка, головной конецъ которой состоитъ изъ трехъ пузырей. При дальнѣйшемъ развитіи стѣнки этой трубки утолщаются и ея спинная часть превращается въ спинной мозгъ, а три головные пузыря—въ головной мозгъ ¹⁾).

Мы видимъ, что ученымъ удалось детально прослѣдить ходъ внутриутробнаго развитія человѣческаго организма. Что же касается душевнаго развитія во время утробной жизни, то въ этомъ отношеніи у насъ нѣтъ никакихъ данныхъ. До 20-й недѣли своей утробной жизни человѣческой зародышъ ничѣмъ даже не проявляетъ своего индивидуальнаго существованія. Только въ концѣ 20-й недѣли мать начинаетъ ощущать движенія плода. Сопровождаются ли эти движенія какими-либо психическими и переживаніями, или же они являются чисто физиологическими, объ этомъ мы ничего не знаемъ. Мы можемъ слѣдить за развитіемъ душевной жизни лишь съ появленіемъ ребенка на свѣтъ. При этомъ можно съ несомнѣнностью установить, что психическое развитіе идетъ параллельно физическому и находится въ особенной тѣсной связи съ развитіемъ головного мозга, а слѣдовательно, и черепа, въ которомъ заключается головной мозгъ. Если по какой-либо причинѣ приостанавливается развитіе и ростъ головного мозга, то тотчасъ же приостанавливается и дальнѣйшее психическое развитіе ребенка. Такъ, на примѣръ, ростъ головного мозга можетъ приостановиться вслѣдствіе ранняго болѣзненнаго окостенѣнія родничковъ и ранняго сращенія костей черепа; то же можетъ произойти и при тѣхъ или иныхъ заболѣваніяхъ мозга, на примѣръ, водянкѣ мозга, воспаленіи мозговыхъ оболочекъ и т. п.; въ этихъ случаяхъ, если не послѣдуетъ смерть ребенка, его психическое развитіе приостанавливается; вырастая, онъ

¹⁾ Подробности о строеніи нервной системы въ томахъ: „Физическое развитіе дѣтей“ и „Нервно-больныя дѣти“.

обнаруживаетъ всѣ признаки умственной недоразвитости, доходящей иногда до полнаго идиотизма. Этотъ параллелизмъ въ развитіи головного мозга и душевной жизни ребенка находится въ соотвѣтствіи съ тѣмъ взаимодействіемъ, которое наблюдается между психическими явленіями и фізіологическими процессами въ нашемъ организмѣ. Всѣмъ извѣстно, что состояніе нашего сознанія находится въ тѣснѣйшей зависимости отъ кровообращенія въ головномъ мозгу, а также отъ того или другого химическаго состава циркулирующей въ мозгу крови, т.-е. отъ того или другого питанія головного мозга и снабженія его кислородомъ. Уже ничтожныя измѣненія въ правильности мозгового кровообращенія вызываютъ серьезныя разстройства сознанія вплоть до его полнаго прекращенія. Кровь, болѣе бѣдная красными кровяными шариками, или недостаточное количество красящаго вещества въ этихъ шарикахъ могутъ обусловить собою цѣлый рядъ своеобразныхъ душевныхъ переживаній, начиная отъ явленій ослабленія памяти до тяжелыхъ меланхолическихъ состояній. Быстрое прекращеніе сознанія можетъ быть вызвано поступленіемъ въ кровь различныхъ ядовитыхъ веществъ, какъ на примѣръ: алкоголя, эфира, хлороформа, закиси азота (веселящій газъ). Въ небольшомъ количествѣ эти яды, повышая кровонаполненіе мозга, вмѣстѣ съ тѣмъ вызываютъ особое измѣненіе сознанія, характеризующееся возбужденіемъ, имѣющимъ по большей части пріятный, радостный оттѣнокъ.

Съ другой стороны, мы ежедневно можемъ наблюдать, какъ состоянія сознанія въ свою очередь вліяютъ на чисто фізіологическія отправленія въ тѣлѣ. Укажемъ на факты наиболѣе характерныя; такъ, на примѣръ, были случаи, когда люди вслѣдствіе душевныхъ переживаній горя или страха теряли въ теченіе нѣсколькихъ часовъ красящій пигментъ волосъ и становились совершенно сѣдыми. Еще болѣе поразительный примѣръ въ этомъ отношеніи представляетъ явленіе такъ называемаго стигматизма, которое заключается въ томъ, что у людей мистически настроенныхъ, подвліяніемъ мыслей о крестныхъ страданіяхъ Христа, на ладоняхъ и ступеняхъ появлялись кровоподтеки и даже сочилась кровь.

Приведенныхъ примѣровъ достаточно, чтобы показать тѣснѣйшую связь и взаимодействіе между душевными пе-

реживаніями нашей личности и фізіологическими процесами въ нашемъ организмѣ.

Исходя изъ указаннаго нами взаимодействія психическихъ и фізіологическихъ процессовъ, мы должны разсматривать главные періоды развитія душевной жизни дѣтей въ связи съ ростомъ и фізическимъ развитіемъ ихъ организма, которое далеко не закончено съ появленіемъ ребенка на свѣтъ.

Если допустить (что вполнѣ вѣроятно), что душевное развитіе ребенка начинается уже во время его утробной жизни, то первымъ періодомъ душевнаго развитія надо считать жизнь плода отъ зачатія до его появленія на свѣтъ. Но, какъ было уже упомянуто, мы объ этомъ періодѣ не имѣемъ никакихъ свѣдѣній, и потому обычно первымъ періодомъ душевнаго развитія считаютъ время отъ появленія ребенка на свѣтъ до 9—10 мѣсяцевъ жизни. Въ этотъ періодъ головной мозгъ усиленно растетъ, а въ организмѣ ребенка совершаются важныя перемѣны. Появившіеся зубы служатъ нагляднымъ выраженіемъ того, что ребенокъ способенъ переваривать болѣе твердую пищу. Періодъ грудного кормленія заканчивается, и для ребенка въ отношеніи питанія начинается болѣе самостоятельная жизнь.

Второй періодъ тянется до начала смѣны молочныхъ зубовъ постоянными. Голова (и головной мозгъ) ребенка въ это время продолжаетъ замѣтно расти. Этотъ періодъ тянется до 6—7 лѣтъ.

Третій періодъ—отъ 7 лѣтъ до 12—13 лѣтъ. Онъ заканчивается съ появленіемъ первыхъ признаковъ начинающагося полового созрѣванія. Головной мозгъ послѣ 7 лѣтъ растетъ лишь очень незначительно.

Четвертый періодъ обнимаетъ собою время отъ начала полового созрѣванія до полной возмужалости, т.-е. отъ 12, 13, 14—15 лѣтъ до 21—25 лѣтъ. Къ 25 приблизительно годамъ фізическое развитіе организма вполнѣ закончено. Душевное же развитіе можетъ продолжаться и долѣе, достигая полнаго расцвѣта иногда лишь къ 35 годамъ.

Со стороны душевнаго развитія первый періодъ характеризуется постепеннымъ развитіемъ способности зрѣнія, слуха, осязанія, мышечнаго чувства и способности объединять разрозненныя впечатлѣнія въ одно цѣлое воспріятіе.

Когда ребенокъ появляется на свѣтъ, онъ уже можетъ отличать вкусовыя и обонятельныя ощущенія. Этимъ исчерпывается его способность познанія. Лишь понемногу, въ теченіе первыхъ трехъ мѣсяцевъ жизни, дитя научается слышать, видѣть, осязать. Каждое впечатлѣніе, получаемое въ это время ребенкомъ, заставляетъ его напрягать свои душевныя силы и быстро его утомляетъ. Большую часть сутокъ ребенокъ долженъ спать. Отнюдь не слѣдуетъ въ это время форсировать развитіе ребенка сильными или продолжительными впечатлѣніями. Со стороны чувствованій въ первые три мѣсяца наблюдаются лишь проявленія пріятнаго и непріятнаго самочувствія.

Со стороны воли у новорожденнаго мы видимъ лишь рефлекторныя неупорядоченныя движенія руками и ногами; только движенія губъ и языка вполне приспособлены для сосанія. Въ теченіе первыхъ двухъ мѣсяцевъ развивается постепенно способность движенія глазъ и головы вслѣдъ за движущимся предметомъ.

По мѣрѣ развитія въ головномъ мозгу ассоціаціонныхъ путей, въ теченіе первыхъ 10 мѣсяцевъ, у ребенка появляются первые зачатки мышленія, которые можно наблюдать уже въ концѣ 4-го мѣсяца. Ребенокъ научается устанавливать связь между ощущеніями, научается объединять свои впечатлѣнія. Характерны дѣтскія забавы въ это время. Ребенокъ, напримѣръ, самымъ внимательнымъ образомъ слѣдитъ глазами за движеніями своей руки. Очевидно, онъ устанавливаетъ связь между движеніемъ руки и движеніемъ глаза. Въ то же время продолжается развитіе чувства осязанія въ связи съ мышечнымъ чувствомъ. Это сочетаніе мышечнаго чувства и осязанія нѣкоторые психологи называютъ „активнымъ осязаніемъ“. Ребенокъ, напримѣръ, старательно изучаетъ свойство твердыхъ и жидкихъ тѣлъ.

На ряду съ этимъ появляются новыя чувствованія. Первымъ появляется эмоція удивленія, или чувство нечаянности, неожиданности. Затѣмъ, наблюдается чувство страха, гнѣва, ревности, сочувствія. Время появленія этихъ эмоцій еще не установлено съ точностью. Различные авторы относятъ ихъ къ разному времени; несомнѣнно лишь, что онѣ появляются не позже второй половины перваго года.

Воля въ это время продолжаетъ замѣтно развиваться. На 5-мъ или 6-мъ мѣсяцѣ замѣчаются признаки вниманія.

Во второй половинѣ перваго года у ребенка проявляется способность къ произвольнымъ цѣлесообразнымъ движеніямъ. Зародышъ внутренняго волевого усилія тоже можно наблюдать въ концѣ перваго года жизни, въ видѣ способности задерживать рефлексъ мочевого пузыря и рефлекторное опорожненіе прямой кишки, т.-е. ребенокъ умѣетъ уже проситься и все рѣже и рѣже мочится и марается подъ себя.

Внутреннее вниманіе развивается, когда нѣсколько окрѣпнетъ память, около 8—9 мѣсяцевъ жизни.

Съ конца перваго или съ начала втораго года наступаетъ развитіе рѣчи, которое окончательно завершается лишь въ зрѣломъ возрастѣ.

Отъ 2-го до 8-го года жизни происходитъ постепенное развитіе ума, чувства и воли. Этотъ періодъ жизни можно охарактеризовать какъ періодъ дѣтскихъ вопросовъ и періодъ игръ, которыя служатъ цѣлямъ всесторонняго развитія дѣтскихъ способностей. Дѣятельность ума въ это время отличается еще слабостью, отрывочностью и недостаточной объединенностью (это стоитъ въ связи съ недостаточностью еще развитыми въ мозгу ассоціационными путями).

Въ какомъ возрастѣ появляется впервые способность сужденія и умозаключенія, сказать очень трудно. Нѣкоторые психологи способность сужденія относятъ къ первымъ мѣсяцамъ жизни, но имъ по справедливости на это возражаютъ, что тутъ простая ассоціация двухъ впечатлѣній. Съ несомнѣнной ясностью сужденіе наблюдалось у дѣтей въ половинѣ втораго года.

Со стороны чувства надо отмѣтить появленіе новыхъ эмоцій. Такъ, на примѣръ, эмоція стыда и виновности появляется въ концѣ 3-го и началѣ 4-го года. Начало развитія нравственнаго чувства появляется въ видѣ усвоенія общихъ правилъ на 2-мъ — 4-мъ году жизни. Въ это время можно наблюдать особую педантичность ребенка, которая, повидимому, имѣетъ тѣсную связь съ усвоеніемъ ребенкомъ этихъ общихъ правилъ.

Продолжаетъ развиваться также и воля ребенка. Мѣриломъ развитія воли, согласно проф. Сикорскому, въ это время можетъ служить способность управлять мышцами мочевого пузыря. Вообще задерживающая воля въ этомъ возрастѣ еще очень слаба. Это выражается въ неспособности сдерживать слезы, смѣхъ, аффекты гнѣва и конфузливости; слабость

воли сказывается также въ способности легко поддаваться внушенію.

Переходя къ третьему періоду, который можно назвать школьнымъ періодомъ или періодомъ второго старшаго дѣтства, мы должны замѣтить, что общее развитіе психическихъ силъ ребенка идетъ вверхъ не по прямой линіи, а какъ бы волнообразно. Въ первые годы жизни душевное развитіе идетъ очень сильно, но предъ наступленіемъ смѣны зубовъ въ немъ замѣчается нѣкоторая задержка; затѣмъ опять начинается замѣтный ростъ душевныхъ способностей, который снова задерживается предъ началомъ періода полового созрѣванія. Вслѣдъ за этимъ начинается новый подъемъ, новая волна психическаго развитія. Періоды смѣны молочныхъ зубовъ и полового созрѣванія сильно колеблются во времени своего появленія, въ зависимости отъ пола, расы, климата, воспитанія, образа жизни и степени питанія. Въ общемъ, время задержки продолжается около двухъ лѣтъ; у дѣвочекъ оно наблюдается раньше, чѣмъ у мальчиковъ, такъ что волны психическаго развитія мальчиковъ и дѣвочекъ не совпадаютъ. Волны психическаго развитія женщины короче, чѣмъ волны развитія мужчинъ. Женщина скорѣе достигаетъ высшихъ пунктовъ доступнаго ей развитія, чѣмъ мужчина. Соотвѣтственно съ этимъ волнообразнымъ ходомъ душевнаго развитія, наблюдается и волнообразный ходъ физическаго развитія. Ростъ и физическое развитіе организма какъ бы задерживаются около 7 лѣтъ и въ началѣ періода полового созрѣванія.

Наглядно ходъ умственнаго развитія мальчиковъ и дѣвочекъ можно представить при помощи схемы, предложенной Штерномъ (рис. I).

Къ 6—7 годамъ, какъ уже было отмѣчено, усиленный ростъ дѣтскаго мозга заканчивается, и въ соотвѣтствіи съ этимъ у ребенка можно наблю-

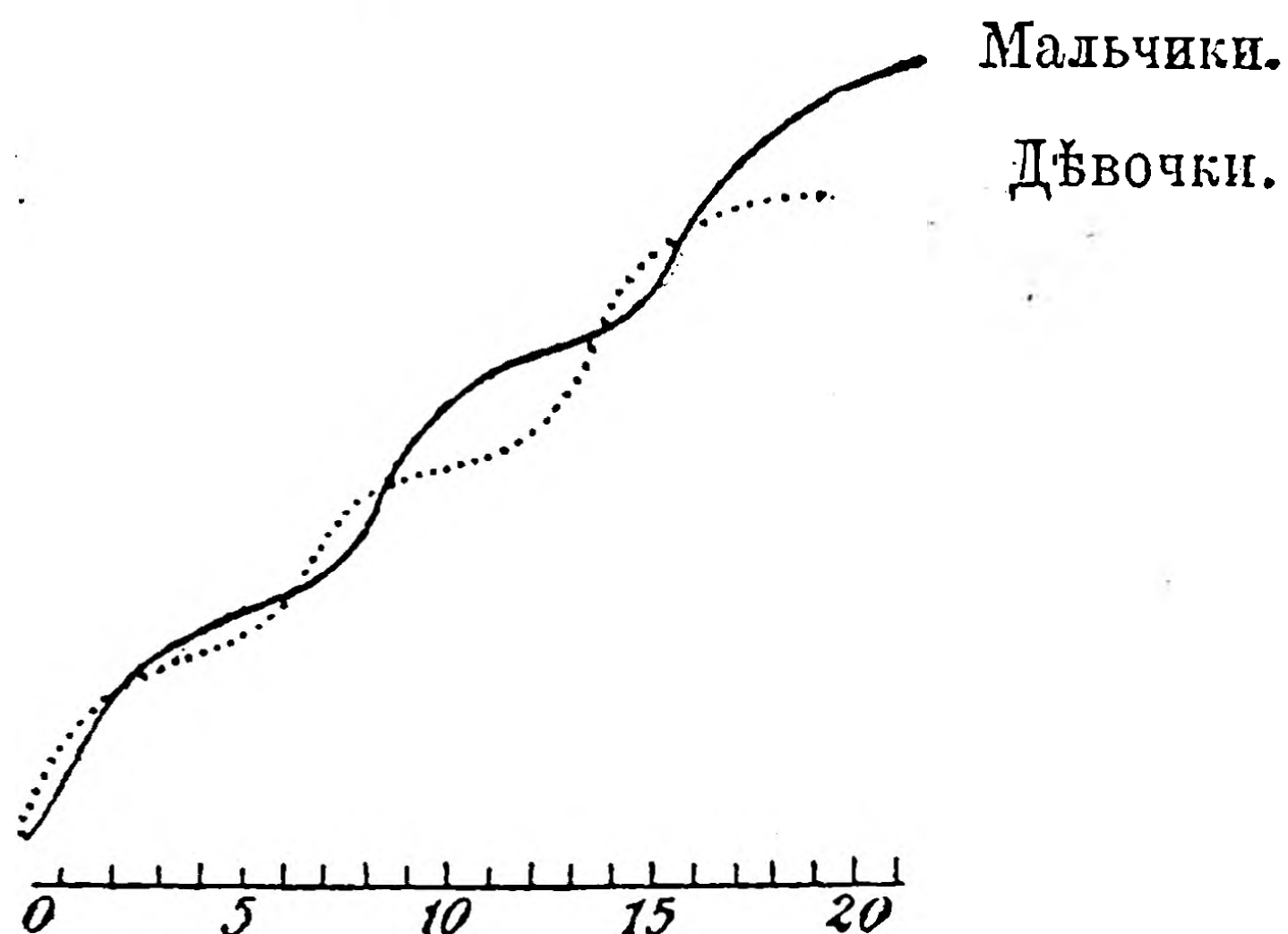


Рис. I. Общій ходъ психическаго развитія.

дать всѣ особенности душевнаго склада, характеризующія данную личность. Само собою понятно, что эти особенности

еще только намѣчены, онѣ далеко еще не закончили своего развитія.

Нашею задачею является прослѣдить эти особенности въ области ума, чувства и воли. Это дастъ намъ возможность составить себѣ ясное представленіе о психическихъ особенностяхъ школьнаго возраста, ясное пониманіе которыхъ столь необходимо для всякаго вдумчиваго педагога. Надо еще отмѣтить, что для каждаго вида духовной дѣятельности, какъ говоритъ Мейманъ, существуетъ особенно благопріятный періодъ, когда всѣ остальные стороны душевной жизни временно отодвигаются этой дѣятельностью на задній планъ, такъ что вся энергія развивающейся личности сосредоточивается на одной этой дѣятельности.

Характеристику школьнаго періода мы начнемъ анализомъ развитія движеній, такъ какъ движеніе есть тотъ общій элементъ, который входитъ необходимою составною частію какъ въ процессы воспріятія (процессы познанія), такъ и въ проявленія чувства и воли.

Психологи различаютъ, какъ извѣстно, движенія рефлкторныя и волевая. Простыя рефлкторныя движенія возможны при отсутствіи головного мозга, и мы легко можемъ наблюдать ихъ уже у новорожденнаго ребенка. Мы не будемъ останавливаться на простыхъ рефлкторныхъ движеніяхъ, такъ какъ ученіе о нихъ относится болѣе къ физиології нервной системы, чѣмъ въ психології.

Волевая движенія предполагаютъ ясное представленіе цѣли движенія. Они возможны лишь при наличности ассоціаціонныхъ путей въ корѣ головного мозга и развиваются, какъ нами было уже замѣчено, вмѣстѣ съ развитіемъ этихъ путей.

Среднее положеніе между простыми рефлкторными и волевыми движеніями занимаютъ движенія инстинктивныя. Большинство психологовъ относятъ ихъ къ разряду сложныхъ рефлкторныхъ движеній, при чемъ, усложняясь все болѣе и болѣе и входя во взаимодействіе съ сознаниемъ ребенка, они могутъ постепенно перейти въ чисто волевая движенія.

Съ инстинктивными движеніями тѣсно связано ихъ отраженіе въ сознаниі въ видѣ инстинктивнаго стремленія. Поэтому нельзя говорить о развитіи инстинктивныхъ движеній независимо отъ инстинктивныхъ стремленій, или

(какъ ихъ называютъ короче) инстинктовъ. Уже у новорожденнаго ребенка существуетъ, какъ извѣстно, инстинктъ сосанія и соотвѣтствующее ему инстинктивное движеніе. Съ дальнѣйшимъ развитіемъ дитяти, появляются все новые и новые инстинкты, и время появленія ихъ характерно для каждаго періода въ развитіи душевной жизни ребенка. Сравнительно рано появляется инстинктъ бросанія. Сначала появляется бросаніе внизъ, которое можно наблюдать уже во второй половинѣ перваго года; въ дальнѣйшемъ же развивается инстинктъ бросанія вдаль, вверхъ и бросанія въ цѣль, т.-е. метанія. Инстинктъ метанія наиболѣе развитъ въ школьномъ возрастѣ. О силѣ этого инстинкта можно судить по тѣмъ многочисленнымъ дѣтскимъ играмъ, въ которыхъ главную роль играетъ метаніе.

Инстинктъ анализа и инстинктъ сочетанія, синтеза намѣчаются уже въ возрастѣ перваго дѣтства, но сильнѣе всего проявляются именно въ періодъ школьнаго возраста. Инстинктъ анализа иногда проявляется въ той формѣ, которая заставляетъ говорить о дѣтскомъ вандализмѣ, когда даже самая дорогая игрушка оказывается сломанной съ цѣлью узнать, какъ она сдѣлана.

Инстинктъ сочетанія, начинаясь простымъ стремленіемъ складывать въ кучу кубики, камушки и т. п., достигаетъ своего высшаго развитія лишь тогда, когда къ нему присоединяется инстинктъ раздраженія, т.-е. когда кубики складываются въ домъ, куча песку изображаетъ гору, комочки глины—пирожки и т. п. Инстинктъ сочетанія, по мнѣнію Лая, переходитъ въ инстинктъ собранія, коллекціонированія, который тоже сильнѣе всего развитъ въ школьномъ періодѣ. Чтобы наглядно видѣть этотъ инстинктъ,—говоритъ Лай,—достаточно посмотрѣть содержаніе кармановъ школьниковъ: у мальчиковъ замѣчается склонность собирать камушки, пробки, пуговицы, пули, пломбы и т. п.; у дѣвочекъ—цвѣты, лоскутки и т. п. Инстинктъ сочетанія иногда соединяется съ соревнованіемъ, въ основѣ котораго лежитъ стремленіе къ превосходству, или инстинктъ борьбы.

Этотъ инстинктъ проявляется очень рано. Лай относитъ его первоначальное проявленіе къ 3-му году ¹⁾. Но опредѣ-

¹⁾ Я наблюдалъ у своего сына проявленіе этого инстинкта, повидимому, въ концѣ перваго года. Мальчику была куплена резиновая кукла. Когда куклу поставили около него, первымъ его движеніемъ былъ испугъ. Онъ

леннѣе и непосредственнѣе его можно наблюдать въ періодъ школьнаго возраста, когда дѣти, особенно мальчишки, предаются безконечной борьбѣ, вознѣ и дракамъ, ссорамъ, взаимнымъ поддразниваньямъ, насмѣшкамъ. Этотъ инстинктъ не пропадаетъ и въ дальнѣйшемъ развитіи человѣка, а лишь видоизмѣняется и принимаетъ другія формы, проявляясь то въ видѣ соревнованія, то въ видѣ инстинкта охоты и т. п. Въ тѣхъ же видоизмѣненныхъ формахъ онъ можетъ проявляться и у дѣтей школьнаго возраста. Соревнованіе въ школѣ играетъ важную роль, являясь однимъ изъ стимуловъ для прилежанія. Инстинктъ охоты сказывается у мальчишекъ въ несимпатичной склонности разорять птичьи гнѣзда. Другимъ видоизмѣненіемъ этого инстинкта является стремленіе къ оппозиціи, къ противорѣчію. Часто случается, что отчасти благодаря этому инстинкту, отчасти благодаря неумѣнью учителей поставить дѣло, учителя и ученики превращаются въ два воюющихъ другъ съ другомъ лагеря. Гораздо болѣе благопріятнымъ для педагога является инстинктъ подражанія. Этотъ инстинктъ появляется очень рано и имѣетъ несомнѣнно громадное значеніе для душевнаго развитія ребенка. Большинство психологовъ относитъ время его появленія ко второй половинѣ перваго года; его можно, впрочемъ, рассматривать и какъ особый видъ внушенія.

О движеніяхъ волевыхъ въ разбираемомъ нами возрастѣ мы скажемъ ниже ¹⁾, и перейдемъ теперь къ вопросу о быстрой движеній, какъ она проявляется въ различные періоды душевной жизни.

Изъ изслѣдованій Гильберта и проф. А. П. Нечаева оказывается, что быстрота движеній съ возрастомъ увеличивается. Гильбертъ предлагалъ дѣтямъ разнаго возраста какъ можно скорѣе стучать по телеграфному ключу (въ теченіе пяти секундъ). При этомъ мальчишки обнаружили болѣшую скорость, чѣмъ дѣвочки. Кривая на рисункѣ второмъ изо-

ушелъ въ противоположный конецъ комнаты и оттуда наблюдалъ исподлобья за куклой. Видя, что она не двигается, онъ осторожно сталъ къ ней подвигаться, потомъ разомъ бросился на нее, свалилъ на полъ и сталъ ее давить. Его лицо приняло напряженное выраженіе, какое можно наблюдать во время борьбы. В. Р.

¹⁾ О движеніяхъ выразительныхъ и движеніяхъ при вниманіи говорится въ посвященныхъ этому вопросу очеркахъ.

бражаетъ наглядно развитіе скорости движеній по Гильберту. На вертикальной линіи (сбоку) отмѣчено количество движеній, на горизонтальной (внизу)—возрастъ испытуемыхъ. Толстой чертой обозначены движенія мальчиковъ, тонкой — движенія дѣвочекъ.

Проф. А. П. Нечаевъ предлагалъ ученикамъ различнаго возраста ставить, какъ можно скорѣе, рядъ точекъ. Результатъ его изслѣдованій можно видѣть на слѣдующей таблицѣ ¹⁾.

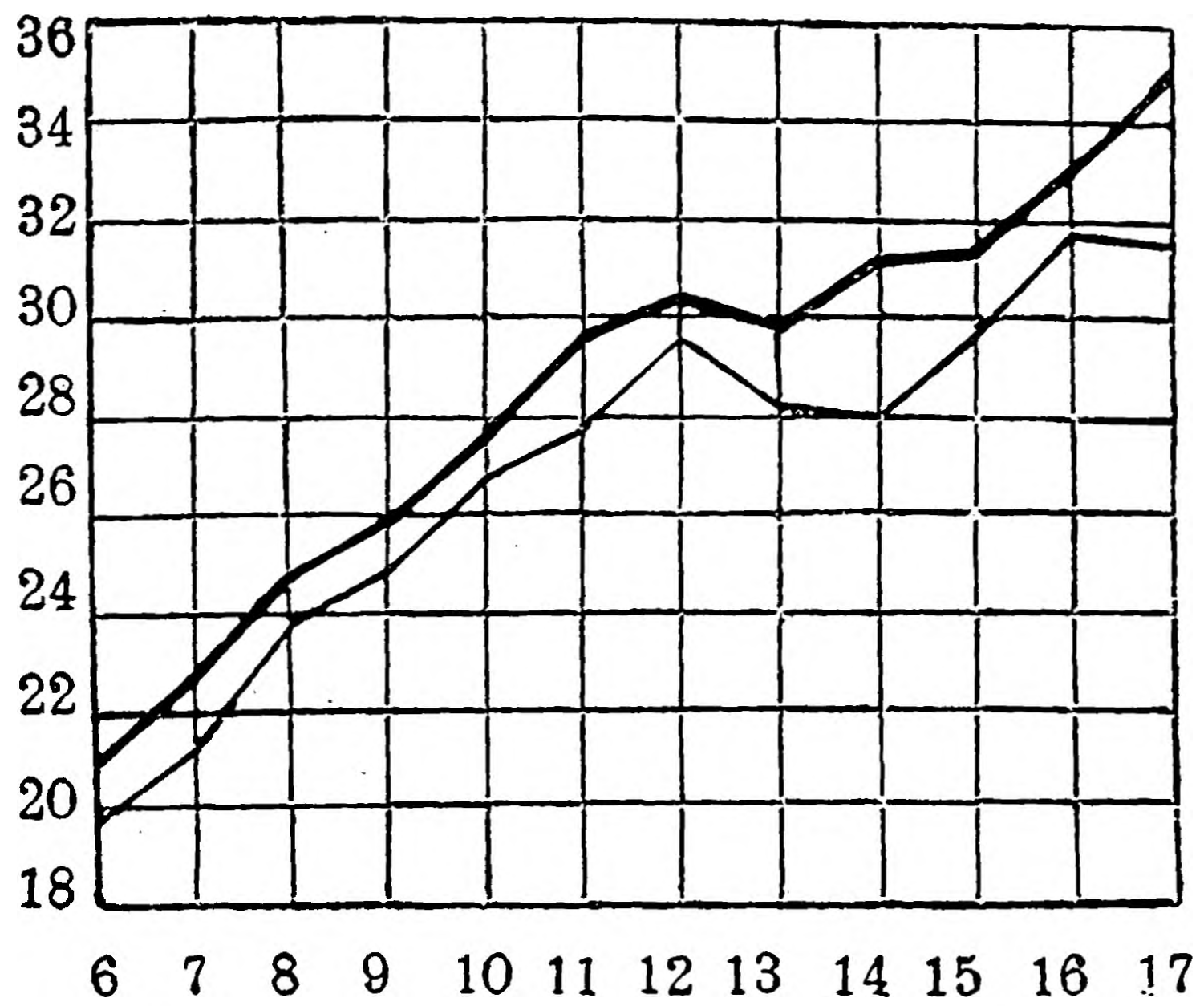


Рис. II. Развитіе скорости движенія (по Гильберту).

Возрастъ	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Средне-арифметическое число точекъ, поставленн. въ теченіе 5 секунд.	27	28	28	29	34	29	35	33	35

Быстрота произвольныхъ движеній находится, какъ известно, въ тѣсной связи съ быстротой реакціи на какое-либо раздраженіе.

Минимальное время, которое требуется для того, чтобы воспринять какое-либо ощущеніе и отвѣтить, или, какъ говорятъ, реагировать (отсюда слово реакція) на него какимъ-нибудь простымъ движеніемъ, съ возрастомъ, въ среднемъ, уменьшается, т.-е. время реакціи становится все болѣе короткимъ. Это постепенное уменьшеніе времени реакціи относится къ тѣмъ періодамъ волнообразнаго развитія душевной жизни, когда въ этомъ развитіи наблюдается замѣтный ростъ.

Гильбертъ, заставляя учениковъ и ученицъ разнаго возраста, какъ можно скорѣе, реагировать на ощущеніе свѣта, получилъ слѣдующія данныя.

¹⁾ А. Нечаевъ, Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей, стр. 298.

Возрастъ.	Среднее время простой психической реакціи на свѣтъ (въ сотыхъ доляхъ секунды).	
	Ученики.	Ученицы.
6	28,2	29,5
7	26,7	31,5
8	24,5	26,0
9	24,3	25,5
10	21,0	22,5
11	18,5	20,6
12	17,8	19,8
13	17,8	20,5
14	18,0	18,7
15	16,7	18,9
16	14,7	17,2
17	14,7	16,3

Таблица 1-я. Быстрота простой реакціи на свѣтъ по Гильберту.

Въ приведенной таблицѣ время реакціи приведено въ сотыхъ доляхъ секунды. Нагляднѣе это видно изъ прилагаемой кривой на рисункѣ III (На вертикальной линіи отмѣчено время реакціи, на горизонтальной—возрастъ испытуемыхъ, толстая черта—мальчики, тонкая — дѣвочки).

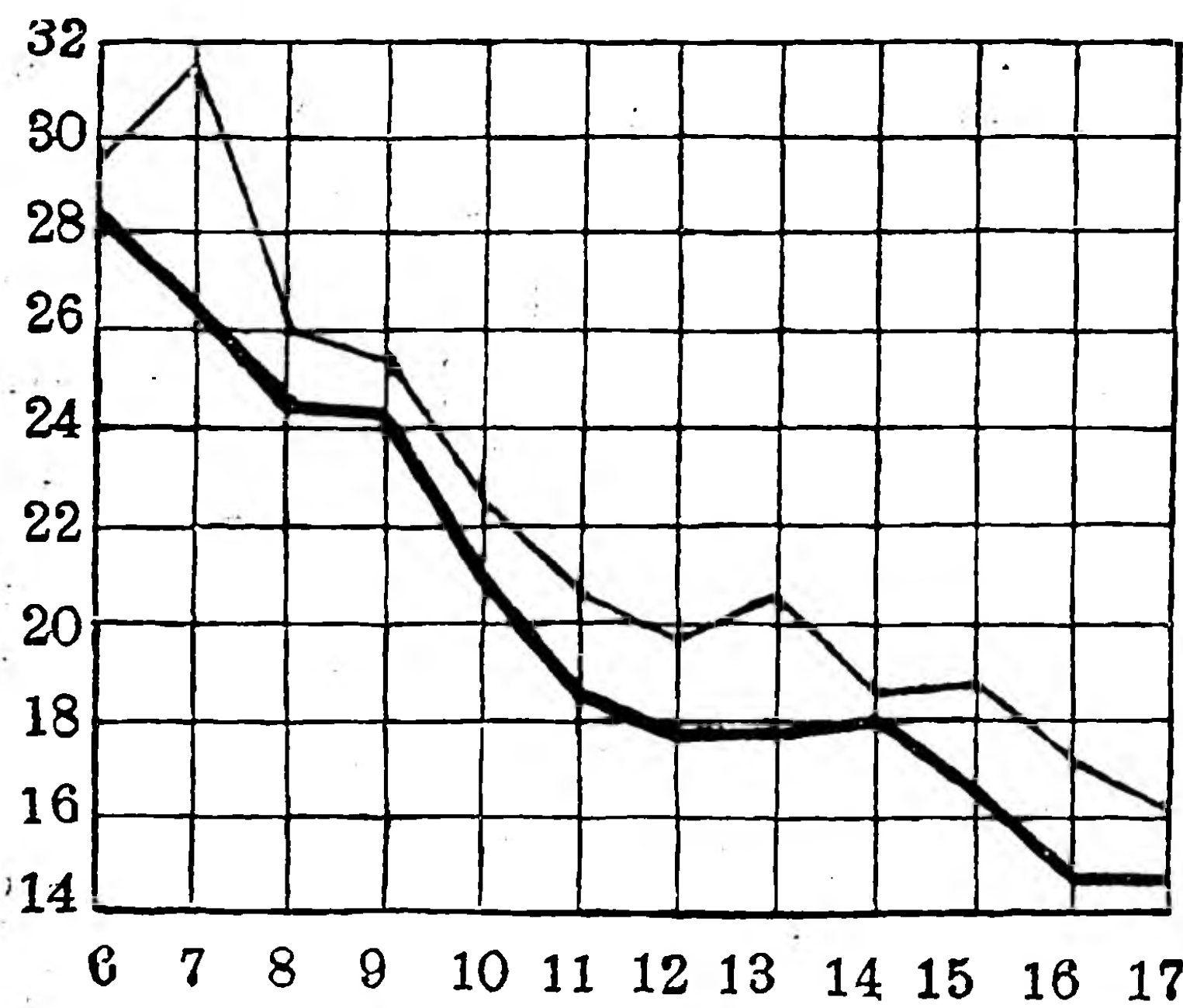


Рис. III. Простая реакція (по Гильберту).

Мы видимъ изъ этой кривой, что въ общемъ время реакціи тѣмъ меньше, чѣмъ старше испытуемый.

Тѣ же результаты, но еще болѣе рѣзко, можно наблюдать въ томъ случаѣ, если простую реакцію замѣнить сложной, когда испытуемые, прежде чѣмъ реагировать, должны произвести оцѣнку полученнаго ими ощущенія. Передъ испытуемымъ, на примѣръ, появляется то красная, то синяя искра, и они должны реагировать движеніемъ пальца только на какой-нибудь одинъ цвѣтъ, на примѣръ, на синій, оставаясь спокойнымъ при появленіи краснаго цвѣта.

Гильбертомъ при производствѣ измѣреній времени сложной реакціи у учениковъ и ученицъ разнаго возраста получены слѣдующіе результаты:

Возрастъ.	Среднее время сложной психической реакціи (въ сотыхъ доляхъ секунды).	
	Ученики	Ученицы.
6	53,5	51,0
7	49,0	52,8
8	48,0	47,5
9	44,5	46,0
10	40,0	41,5
11	38,7	38,8
12	38,5	37,0
13	36,0	41,5
14	36,7	35,5
15	31,1	34,5
16	31,5	35,0
17	30,5	31,5
	150,5	151,3
	123,2	126,3
	111,2	114,0
	93,1	101,0

Таблица 2-я. Быстрота сложной реакціи по Гильберту.

Нагляднѣе это видно изъ прилагаемой на рисунокѣ IV кривой.

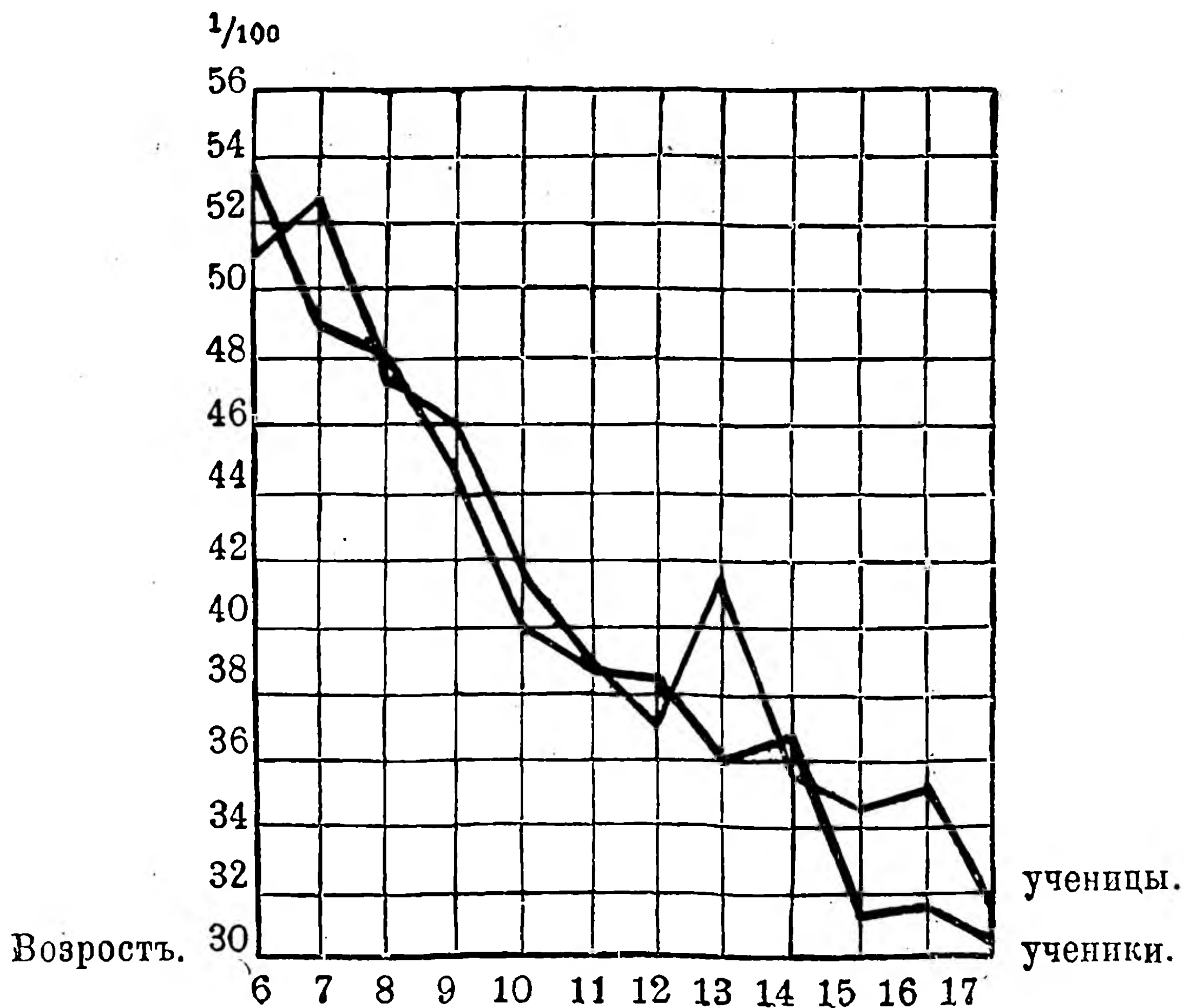


Рис. IV. Сложная реакція—съ оцѣнкой (по Гильберту).

Сложная реакція предполагаетъ уже нѣкоторый умственный процессъ. Большая быстрота этой реакціи въ болѣе старшемъ возрастѣ находится въ соотвѣтствіи съ болѣею быстротой умственныхъ процессовъ по мѣрѣ развитія ребенка, и при томъ, чѣмъ сложнѣе умственный процессъ, тѣмъ рѣзче выступаетъ разница въ скорости этого процесса въ зависимости отъ возраста ребенка.

Матеріаломъ для умственныхъ процессовъ, какъ извѣстно, являются воспріятія дѣтей, получаемыя ими въ повседневной жизни и въ школѣ. Способность дѣтей школьнаго возраста получать активно воспріятія, т.-е. наблюдать, хотя и вполне развита, но она все еще значительно отличается отъ способа наблюденія у взрослога.

„Вначалѣ дѣти наблюдаютъ лишь отдѣльные предметы или отдѣльныя лица, не приводя ихъ въ связь другъ съ другомъ. За предметной стадіей, согласно Штерну, слѣдуетъ приблизительно на 8-мъ году стадія дѣйствія, когда наблюдаются поступки и виды дѣятельности людей или животныхъ; затѣмъ слѣдуетъ такъ называемая стадія отношеній, начинающаяся на 9-мъ и 10-мъ году, во время которой наблюдаются пространственныя, временныя и причинныя отношенія между вещами. Наконецъ, послѣднею является качественная стадія, когда дѣти анализируютъ вещи со стороны ихъ свойствъ“¹⁾.

Въ общемъ, всѣ наблюденія дѣтей и въ школьномъ еще возрастѣ сильно окрашены эмоціоанальнымъ оттѣнкомъ. Въ воспріятіяхъ ребенка преобладаютъ фантазія и эмоція; въ связь съ этимъ можно поставить наблюденіе Сигизмунда, что даже маленькія дѣти правильно понимаютъ схематическіе рисунки. Воспріятія дѣтей носятъ болѣе характеръ вчувствованія или олицетворенія, чѣмъ анализа и познанія.

Согласно съ этимъ, представленія дѣтей болѣе предметныя, чѣмъ у взрослога, который думаетъ болѣе словами, ребенокъ же мыслить болѣе наглядными представленіями. Это отношеніе вполне сохраняетъ свою силу въ возрастѣ второго дѣтства, т.-е. въ разбираемый нами періодъ, и потому школьники въ это время обычно обнаруживаютъ полную неспособность къ отвлеченному

¹⁾ Мейманъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ, стр. 139.

мышленію. Мышленіе находится въ тѣсной зависимости отъ богатства умственнаго содержанія ребенка, что въ свою очередь обусловливается между прочимъ памятью, т.-е. способностью запоминанія получаемыхъ воспріятій и удержанія ихъ, т.-е. способностью воспроизведенія черезъ болѣе или менѣе продолжительный промежутокъ времени. Наблюдая различные виды памяти у дѣтей школьнаго возраста, современные изслѣдователи пришли къ тому выводу, что съ годами способность запоминанія все болѣе увеличивается, вплоть до перваго періода полового созрѣванія, когда въ развитіи памяти замѣчается нѣкоторая задержка.

Въ видѣ примѣра приведемъ данныя, полученные проф. Нечаевымъ при изслѣдованіи запоминанія учащимися разнаго возраста словъ, звуковъ и предметовъ.

Возрастъ.	Сколько въ среднемъ удержано въ памяти изъ 12 данныхъ:		
	словъ:	предметовъ:	звуковъ:
9 л.	4,4	6,9	4,7
10 "	4,5	7,2	5,0
11 "	5,1	8,0	5,3
12 "	5,1	8,6	6,1
13 "	5,3	8,4	6,6
14 "	6,3	9,1	6,8
15 "	6,5	9,3	7,1
16 "	6,6	9,9	7,0
17 "	6,4	9,4	7,4
	14,0	22,1	15,0
	16,7	26,1	19,5
	19,5	28,6	21,5

Таблица 3-я. Память учениковъ.

Возрастъ.	Сколько въ среднемъ удержано въ памяти изъ 12 данныхъ:		
	словъ:	предметовъ:	звуковъ:
9 л.	4,7	6,0	5,2
10 "	5,0	6,1	4,8
11 "	5,6	6,4	5,4
12 "	6,1	8,6	5,2
13 "	6,5	8,8	5,1
14 "	6,4	9,0	6,3
15 "	6,4	9,0	6,6
16 "	7,1	9,2	7,0
17 "	7,1	10,3	7,6
	15,3	18,5	15,4
	19,0	26,4	16,6
	20,6	28,5	21,2

Таблица 4-я. Память учениковъ.

Что касается длительного запоминанія, или памяти въ болѣе тѣсномъ смыслѣ слова, то тутъ слѣдуетъ различать процессъ заучиванія и процессъ забвенія. Дѣтямъ школьнаго возраста, по изслѣдованіямъ Меймана, труднѣе заучивать что-либо, чѣмъ взрослымъ. Оказывается, что при заучиваніи какого-либо матеріала количество повтореній и количество времени, необходимое школьнику, всегда больше, чѣмъ количество повтореній и времени, необходимое при заучиваніи взрослому. Но, съ другой стороны, дѣти въ возрастѣ учениковъ народной школы сохраняютъ въ памяти заученное гораздо дольше, чѣмъ взрослые; иными словами, забвеніе у дѣтей этого возраста совершается гораздо медленнѣе, чѣмъ у взрослыхъ.

Такимъ образомъ, по Мейману, ходъ развитія способности заучиванія у дѣтей въ періодъ школьнаго возраста противоположенъ ходу развитія способности прочнаго запоминанія. Въ то время какъ способность заучиванія у младшихъ дѣтей меньше, чѣмъ у старшихъ, и съ годами постепенно увеличивается,—прочность запоминанія, наоборотъ, у младшихъ дѣтей въ продолженіе школьнаго возраста больше и съ годами уменьшается.

Впечатлѣнія, воспріятыя ребенкомъ и удержанныя имъ въ памяти, образуютъ кругъ его представленій. Зная содержаніе круга представленій, мы можемъ судить обо всемъ умственномъ развитіи ребенка.

Изъ многочисленныхъ изслѣдованій выяснилось, что кругъ представленій дѣтей, поступающихъ въ школу, зависитъ прежде всего отъ того образа жизни, который дѣти вели до поступленія въ школу. Домашняя жизнь даетъ дѣтямъ наибольшее число точныхъ воспріятій. Почти всѣ дѣти, встрѣчаясь съ незнакомыми предметами, склонны выходить изъ затрудненій, подставляя знакомыя уже имъ названія. Дѣтскій умъ болѣе склоненъ останавливаться на знакомыхъ ему вещахъ, чѣмъ различать то, что для него ново, и разбираться въ своеобразности этого новаго.

Всѣ предметы, которыми ребенокъ не можетъ пользоваться, знакомы ему гораздо меньше, чѣмъ тѣ, которые ему приходится употреблять. Особенно незнакомы всѣ тѣ явленія, для пониманія которыхъ требуется причинный взглядъ на естественные процессы. Напримѣръ, дѣти знаютъ, что такое печь, но не знаютъ ея устройства. Знаютъ лампу,

но не знаютъ устройства горѣлки. Ребенку хорошо извѣстно все, что представляетъ для него непосредственный интересъ, въ смыслѣ защиты или обороны, или какъ могущее возбуждать пріятныя или непріятныя чувствованія.

Пространственныя и временныя отношенія ребенку, поступающему въ школу, далеко еще не ясны. Особенно неясны для него отношенія, выходящія за предѣлы его опыта, т.-е. періоды времени большіе, чѣмъ его возрастъ, и величины пространства большія, чѣмъ ему приходилось проходить или проѣзжать.

Поэтому, какъ замѣчаетъ Мейманъ, всякіе историческіе рассказы, напримѣръ, рассказы изъ священной исторіи, оперирующіе съ пространственными и временными понятіями, не могутъ быть восприняты ребенкомъ вполне ясно....

Умственная работа, также какъ и мышечная, вызываетъ черезъ тотъ или другой промежутокъ времени усталость, которая можетъ смѣниться переутомленіемъ. Этотъ вопросъ всесторонне разсматривается гигиеною умственного труда, и мы здѣсь ограничимся лишь указаніемъ на то, что способность къ болѣе продолжительному и напряженному умственному труду въ общемъ развивается соотвѣтственно съ ходомъ умственного развитія ребенка, хотя здѣсь большую роль играетъ и его физическое развитіе.

То или другое направленіе въ мышленіи ребенка обуславливается теченіемъ его представленій. Многочисленныя изслѣдованія Ціэна, Меймана, Нечаева и др. о ходѣ развитія теченія представленій въ школьномъ возрастѣ выяснили, что процессъ ассоціаціи у дѣтей протекаетъ медленнѣе, чѣмъ у взрослыхъ, — время ассоціаціи тѣмъ меньше, чѣмъ больше возрастъ ребенка. Дѣти соединяютъ представленія болѣе не по внутренней связи, а внѣшнимъ образомъ. Ихъ представленія болѣе конкретны, индивидуальны, и у нихъ болѣе предметныхъ, чѣмъ словесныхъ ассоціацій. Ціэнъ своими изслѣдованіями устанавливаетъ, что у дѣтей въ возрастѣ отъ 6—13 лѣтъ тѣмъ болѣе воспроизводится индивидуальныхъ представленій, чѣмъ лучше развитъ интеллектуально ребенокъ. Наоборотъ, у дѣтей, менѣе одаренныхъ, индивидуальныхъ представленій меньше, а болѣе воспроизведенныхъ отвлеченныхъ представлений.

Мейманъ объясняетъ это тѣмъ, что у болѣе одаренныхъ дѣтей болѣе большой запасъ конкретныхъ индивидуальныхъ представлений, и что впоследствии, когда въ болѣе позднемъ возрастѣ это преобладаніе индивидуальныхъ представлений начнетъ ослабѣвать, отвлеченныя представленія у этихъ дѣтей будутъ отличаться болѣе опредѣленностью и ясностью, чѣмъ такія же представленія малоодаренныхъ дѣтей.

Далѣе слѣдуетъ указать, что, въ соотвѣтствіи съ болѣе эмоціональностью дѣтей школьнаго возраста, чаще воспроизводятся представленія, имѣющія эмоціональную окраску. Благодаря этому, можно судить о дѣтскихъ интересахъ по воспроизведеннымъ ими представленіямъ. Профессоръ Нечаевъ сдѣлалъ многочисленныя изслѣдованія въ этомъ направленіи: онъ предлагалъ учащимся разнаго возраста писать возможно скорѣе все, что припомнится имъ пріятнаго или непріятнаго, страшнаго или смѣшнаго. Оказалось, что „съ возрастомъ постепенно выступаютъ все болѣе на первый планъ сознанія ассоціаціи внутренняго характера“¹⁾.

Вотъ таблица отвѣтовъ учениковъ, приведенная въ работѣ профессора Нечаева для ассоціацій на слово „пріятное“ (Нечаевъ. Современная экспериментальная психологія, стр. 252). См. таблицу стр. 239.

Во всѣхъ возрастахъ ассоціаціи на пріятное возникли скорѣе, чѣмъ ассоціаціи на непріятное. При изслѣдованіи лицъ обоого пола, выясняется, что дѣвочки чаще, чѣмъ мальчики, обращаются къ своему внутреннему міру, къ области чувствъ, къ представленіямъ эстетическаго и нравственнаго порядка,—между тѣмъ какъ мальчики, реагируя на слово „пріятное“, гораздо чаще вспоминаютъ всевозможныя движенія (спортъ, прогулки, подвижныя игры).

Изъ приведенной нами таблицы мы видимъ, какъ съ возрастомъ развиваются чувствованія эстетическія и нравственныя.

Что касается религіознаго чувства, то, по изслѣдованіямъ Юста и проф. Эдвинъ Д. Старбека, дѣти до выхода изъ народной школы, т.-е. лѣтъ до 14, рѣже до 11 лѣтъ, находятся въ этомъ отношеніи подъ вліяніемъ воспитателей и родителей. Это находится въ соотвѣтствіи съ тѣми факта-

¹⁾ Проф. А. П. Нечаевъ. Современная экспериментальная психологія.

(% отношеніе къ общему количеству полученныхъ отвѣтовъ).

В о з р а с т ь.	1. Слатье.	2. Ыа, птье.	3. Куренье.	4. Отпускъ.	5. Танцы, балъ.	6. Мундиръ, оружіе.	7. Гимнастика.	8. Спортъ, подвижныя игры, прогулка.	9. Любовь къ природѣ.	10. Коллекціи, музеи, рисованіе	11. Искусство.	12. Чтеніе.	13. Уроки, науки.	14. Хорошіе баллы.	15. Правдивенное удовлетвореніе.	И т о г о.
11	4	0	0	9	0	0	0	28	4	8	0	26	6	11	4	100
12	3	5	0	7	3	4	2	22	2	7	8	18	4	11	4	100
13	6	17	1	4	1	4	2	34	4	4	4	13	0	6	0	100
14	5	19,5	0,5	2	2	5	1	23	5	8	5	15	1	2	6	100
15	1	5,5	1	5	4,5	1	1	33	2	10	14	12	1	4,5	4,5	100
16	2,5	7	0	6	4	2,5	0	26	7	6	16	12	0	4	7	100
17	0	9	3	1	6	0	0	41	3	0	14	6	6	0	11	100
18	2,5	22	3	2,5	9	2,5	0	13	6	0	25	6	2,5	0	6	100
Итого.	24	85	8,5	36,5	29,5	19	6	220	33	43	86	108	20,5	38,5	42,5	800

Таблица 5-я. Ассоціаціи на „приятное“.

ми, что чувствованія у дѣтей тѣмъ болѣе неустойчивы и подвержены колебаніямъ, чѣмъ дѣти моложе. Вмѣстѣ съ тѣмъ ихъ чувствованія легко поддаются внушенію; у нихъ можно путемъ словеснаго воздѣйствія внушать и устранять извѣстныя чувствованія.

Вмѣстѣ съ развитіемъ нравственныхъ и религіозныхъ чувствованій, у дѣтей развиваются также ихъ идеалы. Опросъ дѣтей въ этомъ отношеніи показалъ, что дѣти младшаго возраста оказываютъ предпочтеніе лицамъ ихъ семьи и круга ихъ знакомыхъ; у дѣтей болѣе старшаго возраста предпочтеніе, отдаваемое знакомымъ, постепенно убываетъ, а чаще наблюдается выборъ историческихъ лицъ или современныхъ дѣятелей.

Точно также младшія дѣти выказываютъ предпочтеніе матеріальнымъ благамъ, внѣшнему счастью, благосо-

стоянію и богатству, на мѣсто которыхъ съ годами постепенно становятся интеллектуальныя и этическія цѣнности. Эти идеалы навѣяны не отвлеченнымъ ученіемъ, не догмой, а конкретнымъ воспріятіемъ, живымъ индивидуальнымъ образцомъ. „Для мальчиковъ нравственными образцами являются сильныя личности; для дѣвочекъ—болѣе мягкіе характеры, при чемъ католики особенно часто называютъ своими образцами святыхъ; у протестантовъ чаще всего указывается Лютеръ“¹⁾).

Въ связи съ вопросами о развитіи нравственнаго чувства находится вопросъ о дѣтской лжи. Способность дѣтей давать лживыя показанія Мейманъ объясняетъ ихъ легкой внушаемостью, а также дѣтской фантазіей, при чемъ они еще недостаточно умѣютъ различать продукты своей фантазіи отъ реальныхъ событій внешней жизни.

Фантазія дѣтей отличается слѣдующими признаками. Она болѣе пассивна, чѣмъ активна, т.-е. дѣти фантазируютъ, не имѣя въ виду какой-либо опредѣленной задачи; они скорѣе мечтаютъ, чѣмъ фантазируютъ. Содержаніе ихъ фантастическихъ представленій больше наглядное, чѣмъ отвлеченное, больше субъективное. Дѣятельность фантазіи отличается большей подражательностью: тутъ больше повтореній уже раньше пережитаго, чѣмъ твореніе чего-либо новаго. Въ этомъ отношеніи дѣтская фантазія отличается скорѣе слабостью, чѣмъ силой.

Перечисленные нами отличительныя свойства дѣтской фантазіи выражены тѣмъ яснѣе, чѣмъ ребенокъ моложе.

Другая причина дѣтской лживости—легкая внушаемость приводитъ насъ къ волевой сферѣ душевной жизни дѣтей. Степень дѣтской внушаемости, т.-е. ихъ способность поддаваться воздѣйствію всевозможнаго рода внушеній, сравнительно очень велика. Многочисленными изслѣдованіями (Бине, Анри, Штерна, Нечаева и др.) установлено, что внушаемость въ общемъ тѣмъ больше, чѣмъ моложе ребенокъ. Внушаемость дѣвочекъ больше внушаемости мальчиковъ. По изслѣдованію Гильберта внушаемость растеть отъ 6 до 9 лѣтъ. Въ 9 лѣтъ она бываетъ максимальной, а потомъ начинаетъ убывать. Гильбертъ давалъ испытуемымъ цилиндры одного вѣса, но разныхъ объемовъ; разный объ-

¹⁾ Лай. Экспериментальная дидактика.

емъ внушалъ испытуемымъ представленіе о разномъ вѣсѣ вопреки показанію непосредственнаго чувства тяжести. Одни изъ испытуемыхъ больше подчинялись внушенному такимъ образомъ представленію, другіе меньше. Вотъ таблица, которую приводитъ Гильбертъ.

Возрастъ.	Степень податливости внушенію.	
	Ученики.	Ученицы.
6	43,5	42,5
7	43,5	43,5
8	45,0	49,5
9	50,0	49,5
10	40,0	44,0
11	38,5	40,0
12	38,0	41,0
13	37,0	38,0
14	31,0	33,5
15	33,0	38,0
16	32,0	38,5
17	25,0	31,0

Таблица 6-я. Внушаемость по возрастамъ.

Нагляднѣе это видно изъ прилагаемой кривой на рисункѣ V.

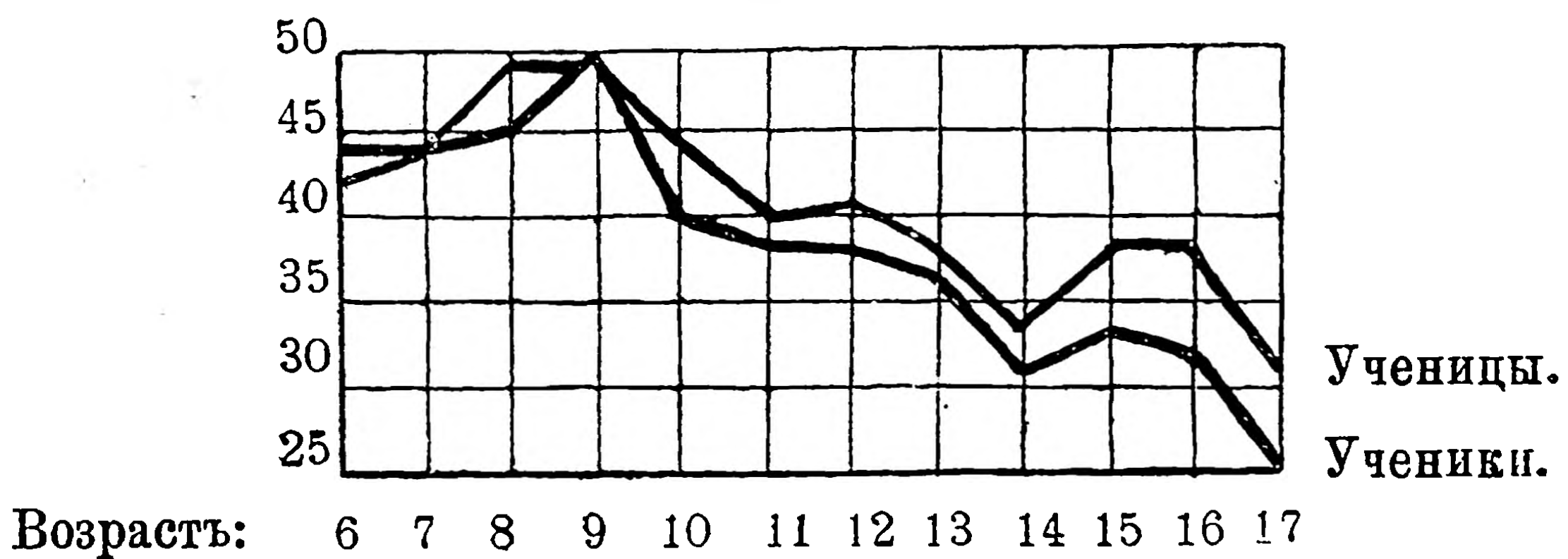


Рис. V. Вліяніе внушенія (по Гильберту).

Степень внушаемости зависитъ отъ того, что внушается и въ какой формѣ. И потому опыты надъ внушаемостью въ разныхъ возрастахъ могутъ дать различныя показанія въ зависимости отъ того, въ какой формѣ поставленъ опытъ. Далѣе, степень внушаемости зависитъ отъ интеллигентности ребенка: болѣе интеллигентныя дѣти труднѣе поддаются внушенію. — Отъ темперамента: импульсивныя, легко подвижныя дѣти, по наблюденію Меймана, легче поддаются внушенію, чѣмъ дѣти неподвижныя, флегматичныя. Вну-

шеніе можетъ дѣйствовать и на проявленіе дѣтскаго вниманія.

Говоря о развитіи вниманія въ дѣтскомъ возрастѣ, надо отличать вниманіе, направленное на внѣшніе предметы, и—на умственные процессы, или, какъ говоритъ Мейманъ: чувственное и умственное вниманіе; затѣмъ надо отличать вниманіе произвольное, когда оно поддерживается усиленіемъ воли по тѣмъ или другимъ мотивамъ, не относящимся непосредственно къ объекту вниманія, и вниманіе непроизвольное, которое возникаетъ или въ силу интенсивности впечатлѣнія, или потому, что объектъ вниманія непосредственно возбуждаетъ нашу эмоціональную сферу.

Далѣе, слѣдуетъ отличать большую или меньшую степень устойчивости вниманія. Затѣмъ—вниманіе сосредоточенное и расплывающееся. Чѣмъ на большее количество предметовъ направлено вниманіе, тѣмъ меньше его интенсивность. Мейманъ различаетъ еще статическое и динамическое вниманіе. Статическимъ вниманіемъ онъ называетъ способность быть внимательнымъ болѣе или менѣе продолжительное время подъ вліяніемъ одного импульса. Динамическимъ онъ называетъ такое вниманіе, которое нуждается въ новыхъ и новыхъ импульсахъ внутренняго или внѣшняго характера для того, чтобы оставаться на одномъ и томъ же уровнѣ.

Опредѣляя вниманіе дѣтей школьнаго возраста съ этихъ различныхъ точекъ зрѣнія, согласно изслѣдованію различныхъ авторовъ, надо сказать, что вниманіе дѣтей болѣе чувственное, т.-е. оно болѣе направлено на внѣшній міръ, чѣмъ на умственные процессы. Вниманіе дѣтей болѣе пассивно, непроизвольно, т.-е. имъ труднѣе, чѣмъ взрослымъ, сосредоточить свое вниманіе намѣренно, но зато ихъ вниманіе можетъ быть очень интенсивнымъ и сосредоточеннымъ; впрочемъ, эта интенсивность обычно непродолжительна, такъ какъ дѣти легко переносятъ свое вниманіе съ одного предмета на другой. Это находится въ связи съ тѣмъ, что вниманіе дѣтей болѣе динамическое, чѣмъ статическое. Нѣкоторые авторы (Мейманъ) высказываютъ мнѣніе, что до 11—12 лѣтъ у дѣтей не наблюдается фиксирющаго вниманія. Съ другой стороны, способность приспособлять вниманіе къ новой работѣ у дѣтей совершается медленнѣе,

чѣмъ у взрослыхъ. Слѣдуетъ отмѣтить также, что у дѣтей 12—13 лѣтъ обнаруживается больше, чѣмъ у взрослыхъ, различныхъ движеній, связанныхъ съ процессомъ вниманія. Эти движенія способствуютъ общему возбужденію.

Что возбужденіе можетъ способствовать вниманію (даже такія возбужденія, какъ, на примѣръ, шумъ при чтеніи) показали изслѣдованія, произведенныя въ лабораторіи профессора Нечаева надъ разсѣяніемъ вниманія въ разныхъ возрастахъ. Эти изслѣдованія показали также, что до 14 лѣтъ вниманіе тѣмъ устойчивѣе и склонность къ разсѣянію тѣмъ меньше, чѣмъ старше ребенокъ. Мы сказали, что внушеніе можетъ дѣйствовать на проявленіе вниманія; это зависитъ отъ того, что внушенными могутъ быть не только тѣ или другія представленія, ощущенія, чувства, но и тѣ или другія дѣйствія или поступки, говоря короче, внушеніе вліяетъ не только на сферу познанія и чувства, но въ еще большей степени на сферу воли, а потому также и на вниманіе, которое является главнымъ выраженіемъ волевыхъ процессовъ. Мы видѣли, что произвольное вниманіе всецѣло зависитъ отъ воли человѣка, отъ его хотѣнія, а не связано съ объектомъ вниманія. Вотъ почему развитіе волевыхъ процессовъ идетъ параллельно съ развитіемъ способности къ вниманію, т.-е. съ развитіемъ способности къ произвольному, устойчивому, статическому, умственному вниманію.

Ходъ этого развитія нами только что прослѣженъ, и мы перейдемъ теперь къ четвертому періоду, т.-е. къ періоду полового созрѣванія.

Этотъ періодъ, въ общемъ, начинается на одинъ, два года раньше у дѣвочекъ, чѣмъ у мальчиковъ; для обоихъ половъ начало его зависитъ отъ многихъ условій, въ ряду которыхъ особенно существенны раса, климатъ, социальное положеніе. На югѣ этотъ періодъ начинается раньше, чѣмъ на сѣверѣ, въ городахъ раньше, чѣмъ въ деревняхъ. Говоря о волнообразномъ ходѣ развитія душевной жизни, мы уже отмѣтили, что въ началѣ этого періода замѣчается нѣкоторая задержка въ общемъ ходѣ развитія, какъ физическаго, такъ и душевнаго. Время этой задержки колеблется въ зависимости отъ времени наступленія половой зрѣлости. Въ общемъ для этого періода—также какъ и для другихъ періодовъ въ ходѣ душевнаго развитія—остается въ силѣ то положеніе, что душевное развитіе идетъ параллельно

физическому развитію. Конечно, тутъ могутъ быть частныя отклоненія, не мѣняющія все же общаго правила. Дѣти, лучше развитыя физически, въ среднемъ обладаютъ лучшимъ умственнымъ развитіемъ.

Мы не будемъ останавливаться на физическомъ развитіи дѣтей въ періодъ полового созрѣванія и перейдемъ къ разсмотрѣнію психическихъ особенностей этого возраста.

Наиболѣе характернымъ признакомъ этого періода въ психологическомъ отношеніи надо считать безъ сомнѣнія пробужденіе новаго инстинкта, именно полового стремленія.

Этотъ инстинктъ, болѣе могущественный, чѣмъ тѣ инстинкты, проявленія которыхъ описаны нами въ періодъ школьнаго возраста, кладетъ своеобразный отпечатокъ на всю сферу душевной жизни молодыхъ людей. У дѣтей, развивающихся нормально, половой инстинктъ въ своей развитой формѣ, т.-е. въ видѣ влеченія къ лицамъ другого пола, появляется непосредственно передъ наступленіемъ полового созрѣванія. Но въ зачаточномъ, недоразвитомъ состояніи этотъ инстинктъ присущъ и болѣе раннему возрасту и выражается тутъ въ видоизмѣненной формѣ, на примѣръ, въ дѣтской стыдливости. Неправильное воспитаніе даже у дѣтей вполне здоровыхъ можетъ пробудить преждевременно къ жизни эти зачатки полового влеченія, и тогда мы можемъ наблюдать ясно выраженный половой инстинктъ у дѣтей, еще не достигшихъ возраста начала полового созрѣванія, — у дѣтей, тѣлесное развитіе которыхъ не обнаруживаетъ еще никакихъ признаковъ, свойственныхъ начинающемуся половому созрѣванію.

У дѣтей съ психопатологической наслѣдственностью ясно выраженные половыя влеченія, независимо отъ полученнаго ими воспитанія, могутъ появиться очень рано. Психіатры наблюдали подобныя явленія у дѣтей даже трехлѣтняго возраста. Аномаліей противоположнаго свойства является слишкомъ позднее появленіе нормальнаго полового влеченія.

Мы не будемъ останавливаться на этихъ ненормальныхъ проявленіяхъ разбираемаго нами инстинкта, такъ какъ наша задача — характеризовать періоды душевной жизни нормально развивающихся дѣтей.

Итакъ, новый могучій инстинктъ, появляющійся непосредственно передъ періодомъ полового созрѣванія, кла-

деть свой отпечатокъ на всю сферу душевной жизни юноши. Вниманіе отвлечено къ личнымъ эмоціональнымъ переживаніямъ. Это обстоятельство дѣлаетъ въ глазахъ подростковъ особенно важнымъ всѣ тѣ представленія и идеи, которыя связаны съ его „я“. Отсюда сильно приподнятые чисто личные интересы и связанные съ этимъ умственные, эмоціональные и волевые процессы. Намъ уже приходилось отмѣчать, что непосредственно передъ началомъ полового созрѣванія въ развитіи дѣтей наблюдается какъ бы задержка.

Нѣкоторые авторы въ виду этого выдѣляютъ особый періодъ, промежуточный, къ которому относятъ годы отъ 12 до 15 лѣтъ въ зависимости отъ начала полового созрѣванія.

Если мы обратимся къ приведеннымъ нами кривымъ на рисункахъ 2-мъ, 3-мъ и 4-мъ, то мы увидимъ, что быстрота движеній, время простой и сложной реакціи въ возрастѣ 13 лѣтъ для дѣвочекъ и 14 для мальчиковъ нѣсколько уменьшается.

Переходя къ способности комбинировать, т.-е. объединять въ одно цѣлое наблюдаемыя явленія, мы должны замѣтить, что эта способность, какъ уже было указано раньше, растетъ вмѣстѣ съ возрастомъ, но и тутъ, какъ указываетъ профессоръ Vitale-Vitali, замѣчается замедленіе роста этой способности въ возрастѣ 13 лѣтъ.

Мышленіе въ переходномъ возрастѣ носитъ еще характеръ конкретнаго, не отвлеченнаго; вообще, какъ замѣчаетъ профессоръ Сикорскій, способность критической оцѣнки въ этомъ возрастѣ еще недостаточно развита.

Память, какъ мы уже указали, въ переходномъ періодѣ тоже нѣсколько понижается. Это сказывается въ меньшей способности непосредственнаго запоминанія и въ большей трудности заучиванія. Это обстоятельство надо поставить въ связь съ меньшей успѣшностью учениковъ и ученицъ въ этомъ возрастѣ. Въ переходномъ возрастѣ въ школахъ замѣчается огромное нарастаніе малоуспѣшныхъ и неуспѣшныхъ. Около 50% неуспѣшныхъ въ школахъ падаютъ на переходный возрастъ. Въ этотъ періодъ больше всего учениковъ и ученицъ покидаютъ среднюю школу. Малоуспѣшность учениковъ и ученицъ въ переходномъ возрастѣ надо поставить въ связь съ меньшимъ прилежаніемъ въ этотъ періодъ. Если мы примемъ во вниманіе, что въ этомъ возрастѣ приобрѣтаютъ особенное значеніе всѣ личные пере-

живанія, то намъ станетъ понятнымъ то обстоятельство, что учащимся въ этомъ возрастѣ трудно отдать свое время, свои

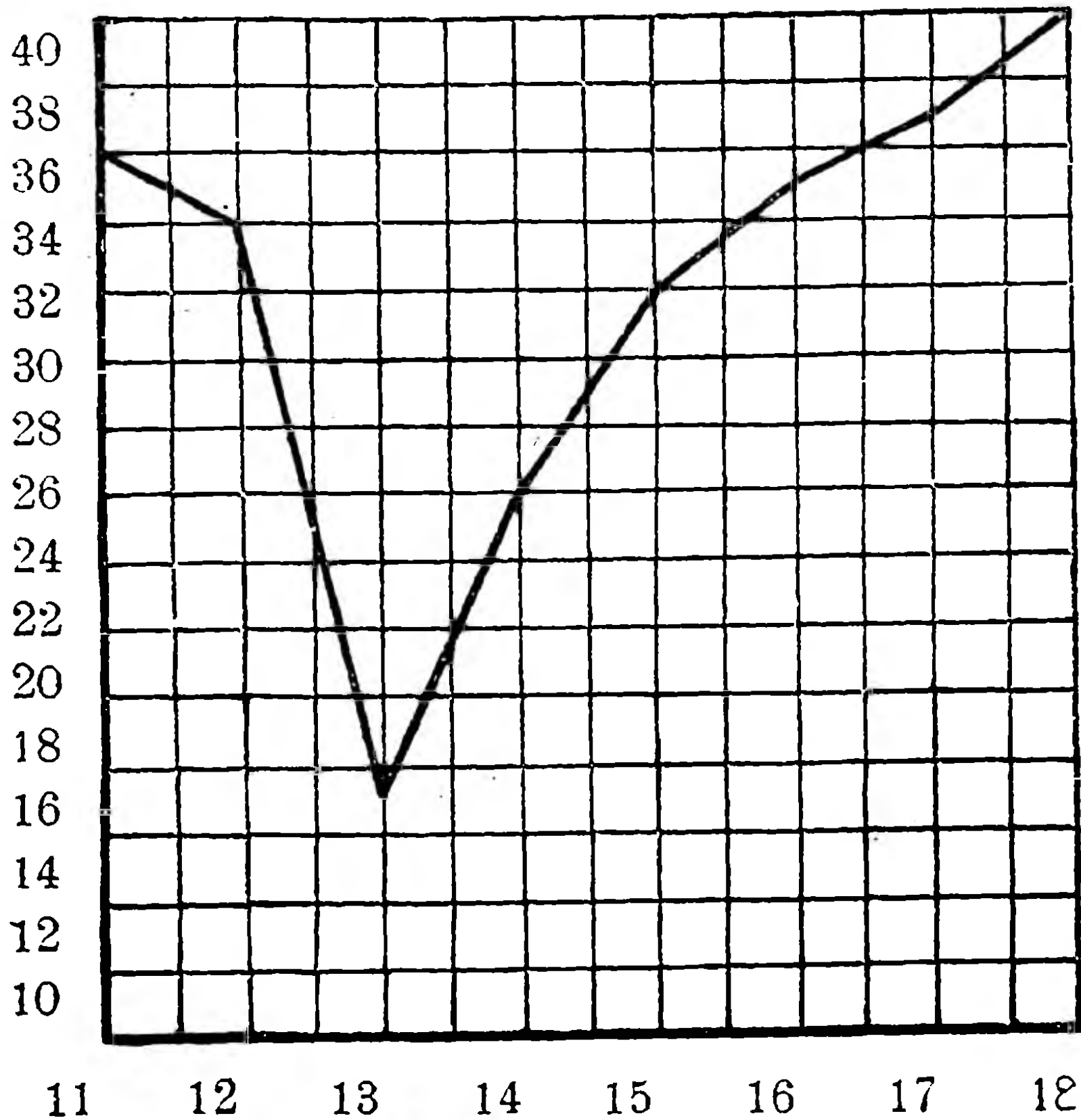


Рис. VI. Ассоциаци на слово „приятное“.

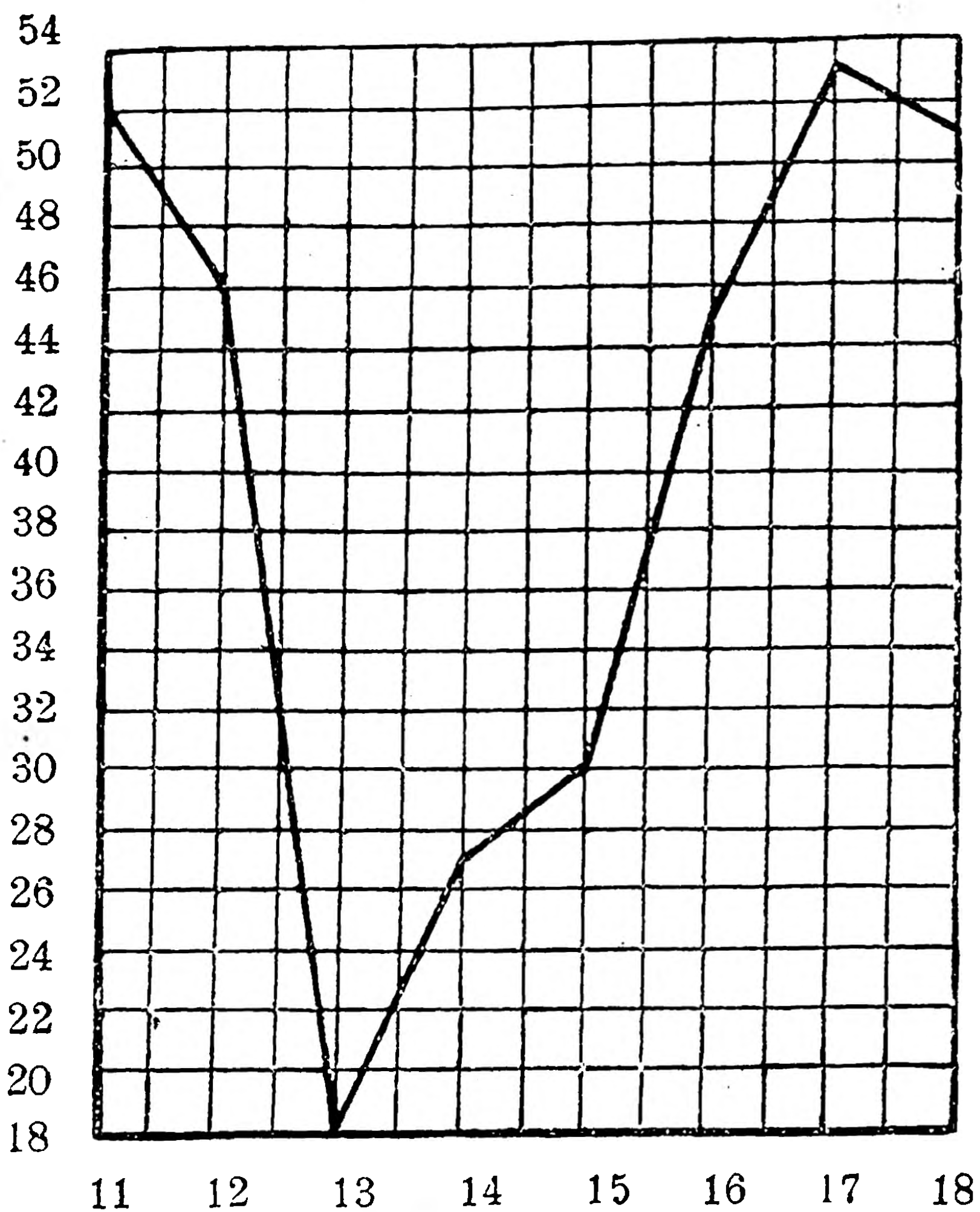


Рис. VII. Ассоциаци на слово „неприятное“.

и на слово „удивительное“.

Кривая, приведенная нами на рисунокъ VI, для ассоциаций внутренняго характера на слово „приятное“ въ различ-

мысли, свое вниманіе на такіе предметы школьнаго обученія, которые не связаны непосредственно съ личными интересами и переживаниями юношей и дѣвушекъ.

Мы уже указывали на то, что о интересахъ можно судить по теченію представленій или по ходу ассоциаций. Мы приводили интересные въ этомъ отношеніи изслѣдованія профессора Нечаева.

Эти изслѣдованія показали между прочимъ, что число ассоциаций на слово „приятное“ чисто внѣшняго характера (сонъ, ѣда, отпускъ, танцы, мундиръ, спортъ, любовь къ природѣ, хорошіе баллы, коллекція) въ возрастѣ 13-14 лѣтъ значительно преобладаютъ надъ ассоциациями внутренняго характера (искусство, чтеніе, уроки, науки, нравственное самоудовлетвореніе). Тѣ же отно-

ныхъ возрастахъ совершенно подобна кривымъ на слово „непріятное“ и „удивительное“ на рисунокѣ VII и VIII. (Нечаевъ, „Экспериментальная психологія“, стр. 255, 258, 260).

Во всѣхъ этихъ кривыхъ мы наблюдаемъ, что въ возрастѣ 13, 14 лѣтъ у мальчиковъ количество ассоціаций внутренняго характера наименьшее.

Вотъ таблица, показывающая процентное количество ассоціаций внутренняго характера въ разныхъ возрастахъ на слова: „пріятное“, „непріятное“ и „удивительное“.

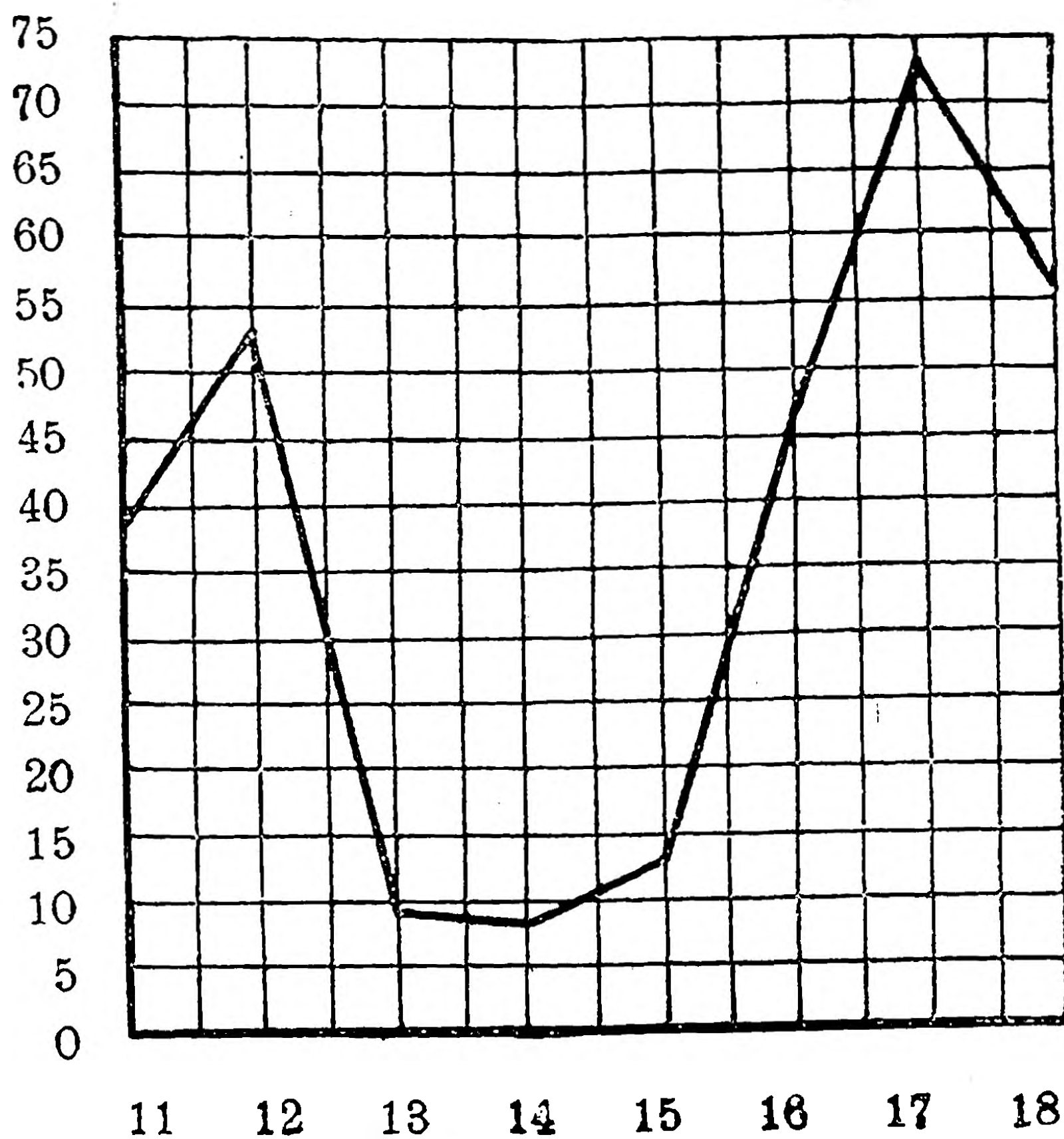


Рис. VIII. Ассоциация на слово „удивительное“

Количество ассоциаций внутренняго характера въ %.

	В о з р а с т ь .							
	11	12	13	14	15	16	17	18
Пріятное	36	34	17	26	32	35	37	40
Непріятное	52	46	18	27	30	45	53	51
Удивительное	39	53	9	8	13	47	73	56
Итого	127	133	44	61	75	127	163	147
Въ среднемъ	42	44	15	20	25	42	54	49

Ученицы при подобныхъ изслѣдованіяхъ дали аналогичные результаты. Только у нихъ не наблюдалось такой рѣзкой разницы въ количествѣ ассоціаций внутренняго и внѣшняго характера. Ассоциация внутренняго характера у нихъ преобладаютъ во всѣхъ возрастахъ, но въ возрастѣ половой

зрѣлости эти ассоціаціи значительно увеличиваются въ количествѣ, и такое преобладаніе внутреннихъ ассоціацій замѣчается года на два раньше, чѣмъ у мальчиковъ.

Ходъ мыслей или ходъ ассоціацій, указывающій на то, куда направлено вниманіе, т.-е. интересы дѣтей, можно прослѣдить также по тѣмъ вопросамъ, какіе задаютъ они по поводу тѣхъ или другихъ событій и предложенныхъ имъ темъ. Исслѣдованіе въ этомъ направленіи производилъ профессоръ К. Гроссъ. На классной доскѣ писалась какая-нибудь тема, и ученикамъ съ 12-лѣтняго возраста предлагали написать въ тетради все, что имъ хотѣлось бы знать по поводу этой темы. Въ этомъ возрастѣ болѣе 40% вопросовъ поставлено такъ, что указываютъ на жажду знанія причинъ и слѣдствій. При этомъ у большинства вниманіе направлено на причину или, какъ говоритъ Гроссъ, оно обращено назадъ—регрессивно, у меньшинства на слѣдствіе—впередъ—прогрессивно.

Впрочемъ, это отношеніе между причиной и слѣдствіемъ сильно колеблется въ зависимости отъ той темы, которую предлагаютъ. Такъ, на примѣръ, тема о пожарѣ вызвала больше вопросовъ прогрессивнаго характера. Но какая бы ни была предложена тема: о пожарѣ ли, или о красивомъ камнѣ, выставленномъ въ окнѣ ювелирнаго магазина,—количество прогрессивныхъ вопросовъ по отношенію къ регрессивнымъ возрастаетъ вмѣстѣ съ возрастомъ.

Интересы дѣтей можно прослѣдить также, анализируя ихъ воображеніе. Извѣстный американскій педагогъ, ученый изслѣдователь дѣтской души Стенли Холль, находитъ, что дѣти младшаго возраста, до 12-10 лѣтъ, охотно прибѣгаютъ къ рассказамъ своего сочиненія, у дѣтей же переходнаго возраста интересъ къ этому падаетъ, а направляется въ сторону чтенія. Профессоръ Barnes, изслѣдуя въ Калифорніи дѣтскіе рисунки, иллюстрирующіе продиктованное имъ стихотвореніе, пришелъ, между прочимъ, къ тому выводу, что въ переходномъ возрастѣ обнаруживается значительный интересъ къ сценамъ съ драматическимъ характеромъ. Это наблюденіе вполне согласуется съ тѣмъ положеніемъ, на которомъ сходятся всѣ изслѣдователи дѣтской души, что въ переходномъ возрастѣ особенно дѣятельной представляется эмоціональная сфера. Въ этомъ же возрастѣ обычно обнаруживается талантъ къ музыкѣ, которая болѣе всѣхъ другихъ искусствъ служитъ языкомъ чувства.

Однако многіе изслѣдователи—между прочимъ и Стенли Холль—указываютъ, что въ переходномъ возрастѣ часто наблюдается жестокость. Margaret E. Schallenberger изслѣдовалъ правовыя понятія дѣтей. Съ этой цѣлью читался рассказъ, въ которомъ выводился провинившійся ребенокъ. У дѣтей спрашивали, какъ бы слѣдовало поступить съ этимъ провинившимся ребенкомъ. Большинство дѣтей въ переходномъ возрастѣ 13-14 лѣтъ отвѣчали, что слѣдуетъ наказать, и при этомъ предлагали наказанія, отличающіяся своей жестокостью. Эту черту жестокости въ переходномъ возрастѣ, особенно у мальчиковъ, отмѣчаетъ еще Герценъ въ „Быломъ и Думахъ“.

Чувствованія высшаго порядка, какъ то: эстетическое, интеллектуальное, моральное, религіозное, въ переходномъ возрастѣ еще мало развиты. Г. Альбинъ, учитель рисованія въ Кенигсбергѣ, показывалъ мальчикамъ 7-18 лѣтъ двѣ картины и просилъ написать, какая картина имъ больше понравилась и почему. Изъ полученныхъ отвѣтовъ вполне выяснилось, что дѣти цѣнили картину не по ея художественнымъ достоинствамъ, а по ея содержанию эмоциональнаго характера. Въ общемъ, по изслѣдованію психологовъ (Энгельспенгеръ, Циллеръ, Кершенштейнеръ), дѣвочки больше отдають предпочтеніе цвѣтамъ, мальчики формамъ.

Что касается интеллектуальныхъ, моральныхъ и религіозныхъ чувствованій, то надо замѣтить, что хотя нѣкоторое пробужденіе этихъ чувствованій наблюдается уже въ переходномъ возрастѣ, но настоящей энергичный подъемъ ихъ происходитъ лишь въ юношескомъ возрастѣ послѣ переходнаго періода.

Профессоръ Эдвинъ Д. Старбекъ въ Америкѣ изслѣдовалъ религіозное чувство, предлагая взрослымъ лицамъ вспомнить свое отношеніе къ религіознымъ вопросамъ въ дѣтствѣ. Большинство отвѣчало, что религіозныя сомнѣнія начинались по выходѣ изъ народной школы, т.-е. въ возрастѣ, слѣдующемъ за переходнымъ.

Говоря о вниманіи въ школьномъ возрастѣ, мы упомянули между прочимъ о томъ, что многіе психологи различаютъ вниманіе произвольное, объектъ котораго не связанъ непосредственно съ нашими интересами и эмоціями, и вниманіе непроизвольное, которое зависитъ или отъ силы внѣшняго раздраженія, или отъ того, что предметъ вниманія

непосредственно связанъ съ нашей эмоціоной сферой. Само собою понятно, что чѣмъ напряженнѣе является дѣятельность этой сферы, тѣмъ больше она будетъ приковывать къ себѣ наше вниманіе, тѣмъ слабѣе будетъ вниманіе активное, то вниманіе, которое требуется въ большинствѣ случаевъ въ школѣ. Отсюда уже заранѣе можно предположить, что въ переходномъ возрастѣ, когда приподнята главнымъ образомъ эмоціоная сфера, это активное вниманіе должно быть ослаблено. И дѣйствительно, изслѣдованія различныхъ авторовъ сходятся на томъ, что въ переходномъ возрастѣ активное вниманіе становится слабѣе и устойчивость его меньше. Въ связи съ приподнятой дѣятельностью эмоціоной сферы у дѣтей въ переходномъ возрастѣ сильнѣе развито сознаніе своего „я“; а въ зависимости отъ этого у нихъ сравнительно меньше, чѣмъ у дѣтей младшаго возраста, склонности поддаваться прямому внушенію. Если мы обратимъ вниманіе на рисунокъ 5-й, на которомъ изображена степень податливости внушенію въ разные возрасты по Гильберту, то увидимъ, что податливость внушенію послѣ 9 лѣтъ постепенно убываетъ.

Профессоръ А. П. Нечаевъ указываетъ, что степень внушаемости зависитъ отъ того, что внушается. Онъ предлагалъ дѣтямъ различнаго возраста написать „какую-нибудь цифру или какую-нибудь фразу, все равно какую: напримеръ, цифру 8 или фразу о музыкѣ“. Эта цифра 8 или фраза о музыкѣ являлись внушающими. Дѣти младшаго возраста, легко поддающіяся внушенію, писали цифру 8 или какую-нибудь фразу о музыкѣ. Иногда писали не прямо цифру 8, а близко къ ней подходящую, напримеръ 28 и т. п., или фразу близко подходящую по содержанію къ музыкѣ, напримеръ: „я люблю играть на скрипкѣ“. Такого рода цифры или фразы, имѣющія явную связь съ диктуемыми, Нечаевъ относитъ къ вліянію косвеннаго внушенія.

Изслѣдованія профессора Нечаева показали, что цифра во всѣхъ возрастахъ писалась чаще подъ вліяніемъ внушенія. Фраза же, какъ возбуждающая воображеніе дѣтей, не такъ легко внушалась. Особенно это отличіе между фразой и цифрой кидается въ глаза въ старшемъ возрастѣ, послѣ 16 лѣтъ. Въ переходномъ же возрастѣ такого различнаго отношенія не замѣчается. Особенно кидается въ глаза въ переходномъ возрастѣ рѣзкая разница между прямымъ и

косвеннымъ внушеніями. У дѣтей этого возраста повышается склонность поддаваться косвенному внушенію. Это хорошо видно изъ прилагаемаго рисунка, на которомъ сбоку отмѣчено процентное количество учениковъ, поддавшихся прямому или косвенному внушенію.

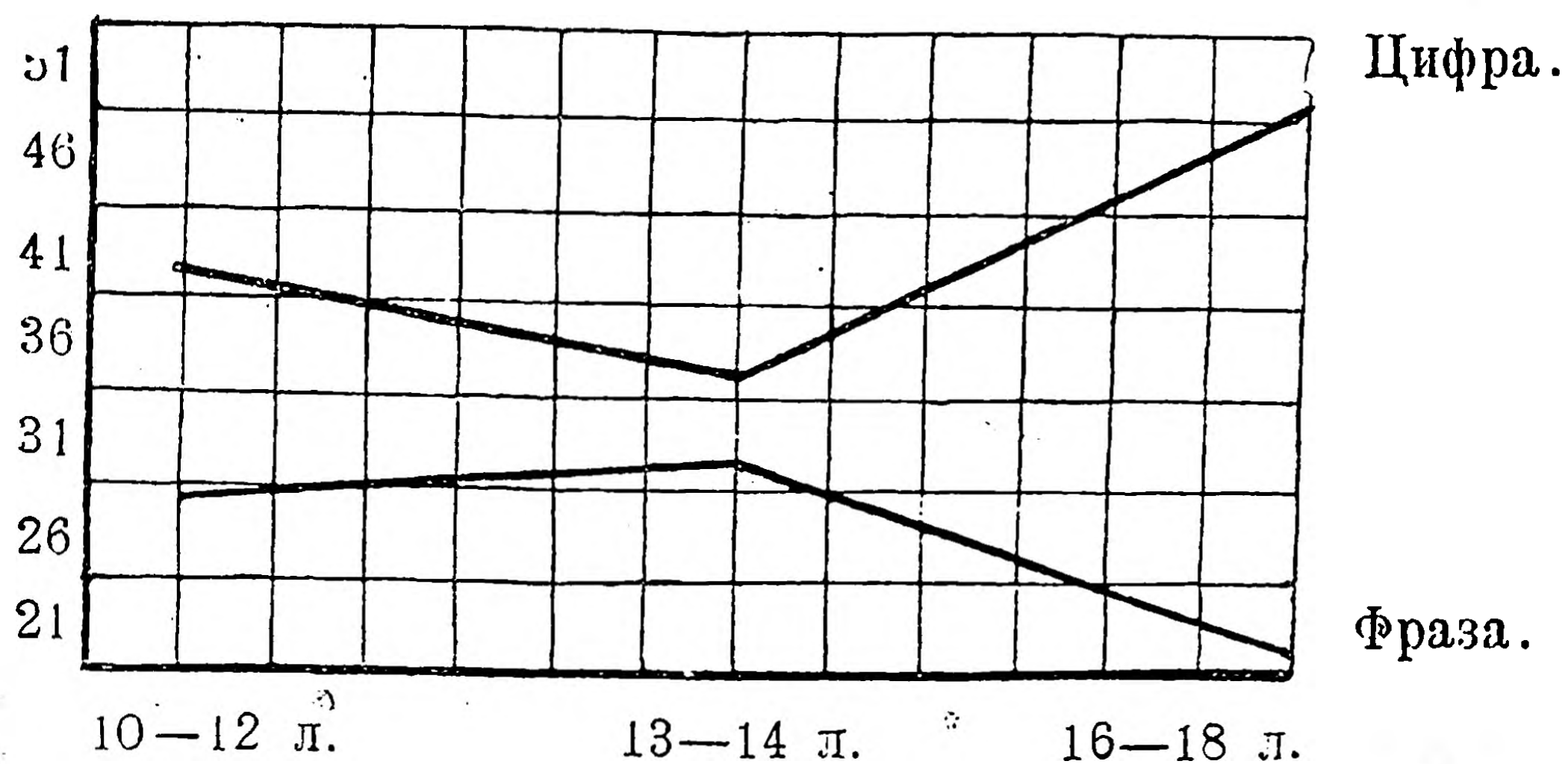


Рис. IX. Податливость разнымъ формамъ внушенія.

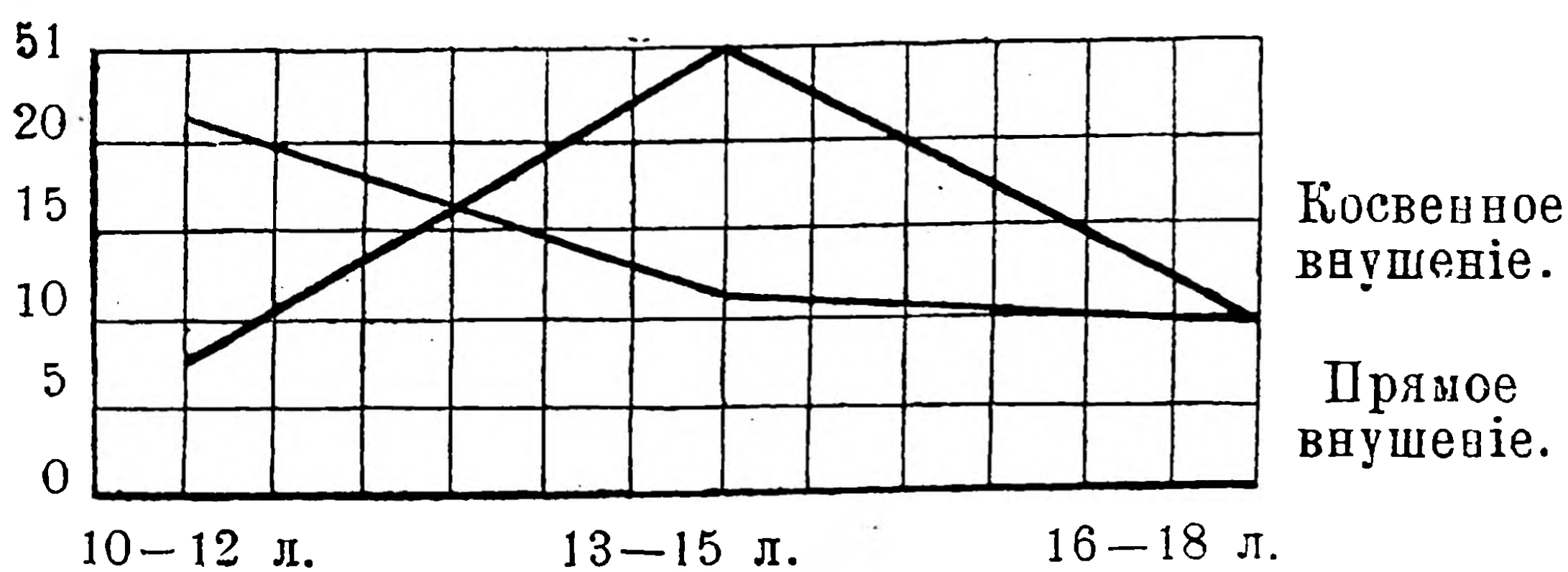


Рис. X. Прямое и косвенное внушеніе.

(Изъ книги проф. Нечаева „Очеркъ психологіи“).

Мы позволимъ себѣ отмѣтить здѣсь, что эти изслѣдованія имѣютъ громадное значеніе для воспитателя: они показываютъ, какъ надо обращаться съ дѣтьми въ переходномъ возрастѣ. Въ этомъ возрастѣ дѣти не склонны къ прямому повиновенію, но легко поддаются воздѣйствію примѣра, т.-е. косвенному внушенію. На это слишкомъ мало обращаютъ вниманія, требуютъ отъ дѣтей безусловнаго подчиненія и возмущаются ихъ плохимъ поведеніемъ. А между тѣмъ, въ этомъ возрастѣ, когда способность критическаго отношенія къ явленіямъ жизни еще недостаточно развита, когда активное вниманіе работаетъ слабо, поступки дѣтей являются слѣдствіемъ не обдуманнаго намѣренія, а мимолетнаго порыва. Иногда эти поступки поражаютъ своей односторонностью и несуразностью: то бѣгство въ Америку, то какой-

то нелѣпый прыжокъ съ крыши и т. п. Поведеніе учениковъ въ этомъ возрастѣ, какъ показываетъ опытъ многихъ школъ, становится значительно хуже. Инстинктъ борьбы, который, какъ мы сказали, не пропадаетъ окончательно въ теченіе всей жизни, въ переходномъ періодѣ выражается въ видѣ безконечныхъ дракъ.

Эта склонность къ дракамъ (особенно у мальчиковъ), склонность къ неповиновенію, иногда какая-то жестокость, ослабленная память и вниманіе, иногда какая-то умственная вялость, наблюдаемая въ переходномъ возрастѣ, приводятъ въ отчаяніе многихъ родителей и воспитателей; они забываютъ, что эти явленія временныя, которыя у дѣтей, нормально развивающихся, проходятъ съ наступленіемъ слѣдующаго періода половой зрѣлости. У дѣтей, наследственно предрасположенныхъ къ нервнымъ заболѣваніямъ, эти заболѣванія проявляются нерѣдко именно въ періодъ душевнаго развитія: но кромѣ того, всѣ указанныя нами колебанія въ ходѣ развитія дѣтей въ этомъ возрастѣ у такихъ дѣтей проявляются особенно рѣзко. Эта рѣзкость проявленія должна вызвать со стороны вдумчиваго воспитателя не рядъ репрессивныхъ мѣръ, а особенное заботливое участливое отношеніе къ душевнымъ переживаніямъ ребенка.

За переходнымъ періодомъ слѣдуетъ, какъ уже было нами указано, возрастъ половой зрѣлости или, какъ его называютъ, юн о щ е с к і й в о з р а с т ѣ .

Этотъ возрастъ отличается возбужденіемъ всѣхъ сторонъ душевной дѣятельности. Нѣкоторые писатели даже сравниваютъ наступающее душевное возбужденіе въ юности съ тѣмъ возбужденіемъ, какое наблюдается у душевнобольныхъ, страдающихъ маніей, и характеризуютъ этотъ возрастъ терминомъ: „физиологическая (т.-е. нормальная) манія“.

Со стороны умственной сферы является стремленіе къ объединяющей дѣятельности. Стремленіе выработать для себя гармоническое, цѣльное міровоззрѣніе. Вмѣстѣ съ повышеннымъ самочувствіемъ крѣпнетъ вѣра въ свои силы, и юноша берется за рѣшеніе всѣхъ проблемъ— философскихъ, метафизическихъ, моральныхъ, религіозныхъ. Наряду съ этимъ улучшается память, а дѣятельность воображенія и фантазіи становится болѣе живой. Это уже

не дѣтское воображеніе съ его повтореніями пережитаго опыта, это настоящее творческое воображеніе. Интересы направлены на внутренней міръ, на цѣнности высшаго идеальнаго порядка. Напомнимъ здѣсь изслѣдованія профессора Нечаева, указывающія ходъ ассоціацій на слово „пріятное“, „непріятное“, „удивительное“, обратимъ вниманіе на чертежи 6 и 7 и 8. Мы видимъ, что въ возрастѣ послѣ 16 лѣтъ значительно преобладаютъ ассоціаціи внутренняго характера. Вмѣстѣ съ этимъ пробуждается эстетическое чувство, нравственное чувство, идеальныя стремленія и религиозное чувство, которое выражается иногда въ особенной набожности (больше у дѣвушекъ), а чаще—въ формѣ религиознаго скепттизма, религиозныхъ исканій. Въ этомъ возрастѣ закладываются въ душу сѣмена, которыя могутъ давать всходы въ теченіе всей послѣдующей жизни. Тутъ переживаются такія состоянія, отзвукъ которыхъ будетъ слышенъ до старости. Многіе педагоги настаиваютъ на томъ, что именно въ этомъ возрастѣ слѣдуетъ заботиться о нравственномъ воспитаніи. Въ этомъ отношеніи интересны изслѣдованія Санфорда Белля. Онъ произвелъ опросъ 851 человѣка. Изъ нихъ 642 приписываютъ возникновеніе идеальныхъ стремленій благотворному вліянію, испытанному ими особенно въ юношескомъ возрастѣ: мальчиками на 17-мъ году, дѣвочками на 15-мъ году, т.-е. въ томъ возрастѣ, который слѣдуетъ непосредственно за переходнымъ періодомъ.

Вмѣстѣ съ ростомъ умственной дѣятельности крѣпнетъ и воля. Произвольныя движенія становятся болѣе быстрыми, что находится въ связи съ большей напряженностью процессовъ въ мозговыхъ центрахъ. Способность къ активному, болѣе концентрированному вниманію увеличивается, и вмѣстѣ съ тѣмъ понижается податливость внушенію. Поступки отличаются болѣею обдуманностью, они вытекаютъ не изъ мимолетнаго настроенія или порыва, какъ въ переходномъ возрастѣ, а являются выраженіемъ основныхъ душевныхъ стремленій, и вмѣстѣ съ тѣмъ они отличаются болѣею рѣшительностью и смѣлостью и придаютъ всему поведенію характеръ болѣею духовной независимости. Поведеніе учащихъ въ этомъ возрастѣ значительно улучшается; въ этомъ же возрастѣ наблюдается и наибольшее количество успѣшныхъ учениковъ. Существующія социаль-

ныя условія, по большей части, препятствуютъ нормальному удовлетворенію полового инстинкта въ юношескомъ возрастѣ. Дѣвушкамъ, а также и молодымъ людямъ, если только они не хотятъ пользоваться продажной проституціей, приходится выдержать упорную борьбу для подавленія своихъ половыхъ стремленій. Въ этой борьбѣ помогаютъ эмоціи высшаго порядка (интеллектуальныя, моральныя, религіозныя), которыя отвлекаютъ вниманіе въ другую сторону и даютъ другой исходъ избытку юношеской энергіи. Такимъ образомъ, создаются навыки, соотвѣтствующіе дѣятельности, направленной на удовлетвореніе высшихъ духовныхъ потребностей. Мы видимъ, что побѣдоносная борьба съ половымъ инстинктомъ можетъ укрѣпить нравственную волю. Но это возможно лишь въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ наслѣдственность и воспитаніе, укрѣпивъ волю, подготовили почву для такой побѣдоносной борьбы. Но сплошь и рядомъ бываетъ и такъ, что для борьбы не хватаетъ силъ. Юноши падаютъ и въ развратѣ губятъ иногда свое здоровье, иногда нравственныя силы; дѣвушки страдаютъ на почвѣ неудовлетворенныхъ половыхъ стремленій различными нервными расстройствами, начиная отъ головной боли (мигрень) до тяжелой истеріи. Истерія, впрочемъ, возможна лишь на почвѣ психопатологической наслѣдственности. Въ нашу задачу не входитъ описанія этихъ нервныхъ расстройствъ; но прежде чѣмъ закончить этотъ очеркъ, мы кинемъ бѣглый взглядъ на особенности душевнаго развитія мальчиковъ и дѣвочекъ.

Мы уже указывали, что волна душевнаго развитія дѣвочекъ короче, чѣмъ мальчиковъ (см. рис. 1-й). Сообразно съ этимъ различные періоды душевной жизни у нихъ въ общемъ наблюдаются раньше. Такимъ образомъ, годы умственнаго развитія мальчиковъ и дѣвочекъ не совпадаютъ; особенно это наблюдается въ среднемъ, переходномъ возрастѣ. Достигнувъ 12-лѣтняго возраста, дѣвочки начинаютъ опережать въ успѣшности мальчиковъ (если обученіе идетъ совместно). Мальчики въ свою очередь опережаютъ дѣвочекъ послѣ 16 лѣтъ. Однако, нѣкоторыя качества развитія душевной жизни наиболее свойственны дѣвочкамъ, другія болѣе свойственны мальчикамъ. Такъ, на примѣръ, воображеніе болѣе развито у дѣвочекъ, чѣмъ у мальчиковъ. Это наблюдается за весь періодъ съ 11—20 лѣтъ. Мы видѣли так-

же, что съ опытами надъ ассоціаціями на слова: „пріятное“, „непріятное“ и „удивительное“ у дѣвочекъ, сравнительно съ мальчиками, преобладаютъ ассоціаціи внутренняго порядка. Профессоръ Vitale - Vitali изъ своихъ наблюденій надъ работою мальчиковъ и дѣвочекъ дѣлаетъ между прочимъ тотъ выводъ, что у мальчиковъ меньше точности въ работѣ, а у дѣвочекъ меньше единства. Анализируя рисунки, иллюстрирующие прочитанный рассказъ, профессоръ Barnes въ Калифорніи замѣчаетъ, что у мальчиковъ раньше, чѣмъ у дѣвочекъ, появляется способность выдѣлять существенное отъ несущественнаго. Въ сферѣ чувствъ у дѣвочекъ проявляется больше мягкости, у мальчиковъ чаще наблюдается жестокость и стремленіе къ драчливости. Утилитарныя стремленія чаще встрѣчаются у дѣвочекъ, чѣмъ у мальчиковъ; въ младшемъ переходномъ возрастѣ съ 10 до 13 лѣтъ перевѣсъ утилитарныхъ стремленій, наоборотъ, наблюдается со стороны мальчиковъ. Идеальныя стремленія во всѣхъ возрастахъ чаще наблюдаются у дѣвочекъ, чѣмъ у мальчиковъ.

Со стороны волевой сферы, по наблюденіямъ у насъ въ Россіи кн. Н. В. Вяземскаго и М. Е. Schallenberger'a въ Калифорніи, дѣвочки отличаются большей нерѣшительностью, чѣмъ мальчики, въ связи съ чѣмъ можно напомнить отмѣченную выше ихъ болѣшую податливость внушенію.

Указанное нами несоотвѣтствіе въ кривыхъ волнообразнаго развитія мальчиковъ и дѣвочекъ должно было бы, по видимому, препятствовать успѣшности совмѣстнаго обученія, на необходимости котораго теперь многіе настаиваютъ, исходя изъ того соображенія, что совмѣстное обученіе и воспитаніе должно самымъ благотворнымъ образомъ отразиться на нравственномъ развитіи дѣтей. Однако опытъ нѣкоторыхъ среднихъ школъ, въ которыхъ введено совмѣстное обученіе—напримѣръ, финляндскихъ—не оправдалъ такого опасенія: обученіе какъ мальчиковъ, такъ и дѣвочекъ шло вполне успѣшно и во всякомъ случаѣ не хуже, чѣмъ въ обычныхъ школахъ, отдѣльныхъ для каждаго пола. Надо, впрочемъ, отмѣтить, что не всѣ педагоги, которымъ приходится заниматься въ школахъ при совмѣстномъ обученіи, довольны его результатами. Нѣкоторые относятся къ нему отрицательно. Такимъ образомъ, вопросъ о совмѣстномъ обу-

ченіи остается пока еще открытымъ и ждетъ дальнѣйшихъ научно поставленныхъ объективныхъ изслѣдованій.

Заканчивая нашъ очеркъ, мы должны указать на то, что многія стороны въ особенностяхъ развитія душевной жизни въ различные періоды остаются до сихъ поръ мало выясненными и нуждаются въ дальнѣйшемъ изученіи, путь для котораго намѣченъ уже многими изслѣдованіями молодой, но уже много сдѣлавшей науки экспериментальной психологіи и педагогики.

ГЛАВА IX.

Характеръ и личность ребенка. Изученіе личности.

Необходимость и важность изученія личности ребенка. Темпераментъ. Изученіе характера. Классификація дѣтскихъ характеровъ. Составленіе характеристикъ. Методъ наблюденія. Программа. Веденіе дневника. Обработка его. Методы экспериментальнаго изслѣдованія личности.

Въ то время, какъ учителей болѣе всего интересуесть вопросъ о законахъ развитія дѣтскаго ума, сообразоваться съ которыми необходимо для успѣшнаго осуществленія цѣлей обученія, родители и воспитатели, стремясь выработать въ своихъ дѣтяхъ твердую и сильную нравственную личность, ищутъ въ психологіи дѣтства прежде всего указаній на условія развитія воли и характера у дѣтей. Впрочемъ, на развитіе въ дѣтяхъ воли и характера, какъ на одну изъ главныхъ задачъ воспитанія, давно уже указывали многіе выдающіеся педагоги, а Гербартъ полагалъ, что образованіе неотдѣлимо отъ воспитанія, и всегда говорилъ о воспитывающемъ обученіи; но понималъ Гербартъ воспитывающее обученіе въ духѣ своей интеллектуалистической психологіи. „Душа,—говорилъ онъ,—называется умомъ, поскольку она представляетъ, и духомъ, поскольку она чувствуетъ, но духъ обитаетъ въ умѣ, а чувства и желанія суть ближе всего состоянія представленій“. Поэтому „опредѣленіе круга мыслей воспитанника, это—все для воспитателя, такъ какъ изъ идей образуются ощущенія, а отсюда—принципы и поступки“. Совсѣмъ на другой точкѣ зрѣнія стоитъ современная психологія. Теченіе духовной жизни нашего времени, по словамъ Лая, характеризуется борьбою интеллектуализма съ волюнтаризмомъ. И большинство современныхъ психологовъ держатся того мнѣнія, что не представленіе, какъ это думалъ Гербартъ, не интеллектъ, а инстинктъ, воля являются

первой основой, дающей направление всей нашей жизни. Это явление особенно ясно обнаруживается въ душевной жизни дѣтей. На основаніи лабораторныхъ изслѣдованій и простыхъ наблюденій надъ дѣтьми, проф. Э. Мейманъ пришелъ къ тому заключенію, что не умственная даровитость, какъ таковая, гарантируетъ пригодность человѣка для дальнѣйшей жизни, а качества его воли, сила и тонкость его эмоціональныхъ реакцій. Если мы теперь видимъ,—говоритъ онъ,—что интеллектуальная одаренность не спасаетъ личность отъ разслабленія воли, что всякій успѣхъ въ упражненіи есть проявленіе воли, что умственная дѣятельность всегда опредѣляется организаціей воли и характера, то этимъ доказывается справедливость того педагогическаго *волюнтаризма*, который видитъ въ правильномъ обращеніи съ жизнью воли и чувства ребенка основу для воздѣйствія на него воспитателя ¹⁾.

Но правильное обращеніе съ жизнью чувства и воли ребенка гораздо труднѣе, чѣмъ культура его ума; если нежелательно примѣненіе однообразныхъ приѣмовъ воспитанія ума, то оно совершенно недопустимо при воспитаніи чувствъ и воли, которыя тѣсно связаны со всѣми органическими переживаніями индивидуума, со всею его личностью. Къ сожалѣнію, сфера чувствъ и волевыхъ проявленій гораздо менѣе поддается точному изученію, чѣмъ дѣятельность ума ребенка. Однако изученіе развитія вниманія дѣтей съ одной стороны, а съ другой — ихъ податливости внушенію проливаютъ нѣкоторый свѣтъ на развитіе воли и характера дѣтей. Опыты надъ вниманіемъ дѣтей показываютъ, что съ возрастомъ оно все болѣе и болѣе дѣлается устойчивымъ, внутреннимъ; опыты же надъ внушеніемъ говорятъ, что съ возрастомъ растетъ и способность сопротивляться случайному внушенію.

Такіе опыты производили въ Америкѣ Скрипчуръ и Гильбертъ, во Франціи—А. Бинэ, въ Россіи—А. П. Нечаевъ, и всѣ, пользуясь различными методами, получили аналогичные результаты ²⁾. Особенно интересны опыты А. П. Нечаева, который изслѣдовалъ параллельно податливость дѣтей внушенію и характеръ ихъ вниманія. Оказалось, что у тѣхъ испытуемыхъ, которые очень сильно поддавались внушенію

1) Мейманъ. Душевная жизнь дѣтей. 7. 1.

2) Binet. La Suggestibilité. 1900.

(слабость воли), вниманіе было крайне неустойчивымъ, внѣшнимъ,—у тѣхъ же, которые внушенію поддавались слабо (сильная воля), вниманіе, наоборотъ, оказалось болѣе устойчивымъ. Въ переходномъ возрастѣ опыты установили увеличеніе податливости косвенному внушенію наряду съ пониженіемъ устойчивости вниманія. Что же дѣлается съ вниманіемъ въ этомъ возрастѣ? Опыты съ отвлеченіемъ вниманія, изслѣдованіемъ ассоціацій, запоминаніемъ словъ разнаго значенія показали, что въ переходномъ возрастѣ вниманіе пріобрѣтаетъ чисто внѣшній характеръ. Такъ, напри- мѣръ, когда отвлекали вниманіе дѣтей отъ работы при помощи 1) шума (внѣшній факторъ) и 2) вопросовъ (внутр. факторъ), то выяснилось, что въ переходномъ возрастѣ особенное вліяніе на качество работы оказываетъ шумъ, въ то время какъ ученикамъ старшаго возраста болѣе мѣшаютъ вопросы. При изслѣдованіи характера преобладающихъ ассоціацій обнаружилось то же самое: при воспоминаніи о пріятномъ испытуемые переходнаго возраста дали 83% ассоціацій внѣшняго характера (сонъ, ѣда, питье, отпускъ, балы, танцы), и только 17% внутренняго характера (чтеніе, искусство, дружба, уроки и т. д.),—въ то время какъ дѣти болѣе старшаго возраста (18 л.) дали ассоціацій внѣшняго характера только 60%, а внутренняго—40%¹⁾.

Эти опыты ясно показываютъ, что волю нельзя рассмат- ривать, какъ что-то обособленное, независимое отъ другихъ переживаній ребенка. Воля развивается вмѣстѣ съ развитіемъ вниманія, способности сосредоточенія, координаціи всѣхъ духовныхъ переживаній,—вмѣстѣ съ развитіемъ личности и характера ребенка. Что же такое характеръ?

Нельзя говорить о характерѣ маленькаго ребенка, у котораго еще нѣтъ постоянныхъ интересовъ, способности къ задержкѣ, умѣнья координировать свои желанія. Способность къ задержкѣ и координацію движеній онъ пріобрѣтаетъ мало-по-малу, благодаря упражненію, интересы же дѣлаются болѣе постоянными по мѣрѣ развитія памяти и ассоціаціонныхъ процессовъ, мышленія и сужденія, по мѣрѣ развитія внутренняго вниманія, личности ребенка. *Характеръ—это личность ребенка, поскольку она проявляется въ дѣйствіяхъ.* Характеръ развивается вмѣстѣ съ развитіемъ и про-

¹⁾ А. П. Нечаевъ. Современная экспериментальная психологія.

явленіемъ личности, съ обнаруженіемъ индивидуальных ея особенностей. Здѣсь и кроется трудность воспитанія характера. Задача воспитанія характера — создать такую обстановку, которая благопріятствовала бы проявленію индивидуальных особенностей ребенка, давала бы поводы къ ихъ упражненію и благодаря этому къ взаимной координаціи. Отсюда ясно, что первая обязанность воспитателя — изученіе личности воспитанника, выясненіе его господствующихъ настроеній, наклонностей и интересовъ. Пониманіе дѣтской индивидуальности, какъ справедливо отмѣчаетъ Мейманъ, должно быть проблемою величайшей важности, такъ какъ, только понимая индивидуальность дѣтей, мы получаемъ единственно надежную опору для сужденія о томъ, какъ слѣдуетъ обращаться съ ними при ихъ обученіи и воспитаніи, и въ то же самое время узнаемъ, гдѣ, собственно, должно начаться наше вмѣшательство для устраненія ихъ недостатковъ и слабостей, и гдѣ мы можемъ положительнымъ путемъ совершенствовать ихъ способности.

Проф. А. Бинэ, занимаясь въ теченіе 25 лѣтъ изученіемъ дѣтей, пришелъ къ тому заключенію, что „опредѣленіе способностей дѣтей есть наиболѣе важная предпосылка образованія и воспитанія; ихъ нужно учить, сообразуясь съ ихъ способностями, и на томъ же основаніи направлять къ той или иной профессіи. Педагогія должна основываться на изученіи индивидуальной психологіи“¹⁾. Эта мысль въ послѣднее время все болѣе и болѣе пріобрѣтаетъ права гражданства въ наукѣ о воспитаніи. Старая школа, стремившаяся привести способности всѣхъ дѣтей къ одному знаменателю, не обращавшая вниманія на различія ихъ одаренности, оказалась совершенно несостоятельной и потеряла всякій кредитъ. Укрѣпляется убѣжденіе, что школа только въ томъ случаѣ оправдываетъ свое назначеніе и приспособитъ учениковъ къ жизни, если она въ своихъ педагогическихъ воздѣйствіяхъ на ребенка будетъ сообразоваться какъ съ законами развитія природы дѣтей вообще, такъ и тѣми особенностями, которыя обнаруживаются въ развитіи отдѣльныхъ дѣтей и въ которыхъ проявляется ихъ личность.

Хотя характеръ ребенка формируется постепенно, по мѣрѣ проявленія и укрѣпленія его личности, но индивидуальныя

¹⁾ Бинэ. Современныя идеи о дѣтяхъ.

особенности ребенка, какъ бы зародыши будущаго характера, обнаруживаются очень рано и проявляются прежде всего въ способѣ реакціи на внѣшнія впечатлѣнія, въ большей или меньшей быстротѣ и интенсивности движеній. „Не впадая въ парадоксъ,—говоритъ Компейрэ¹⁾,—можно сказать, что ребенокъ, который впоследствии будетъ прилежнымъ, проявляетъ эту склонность въ той манерѣ, съ которой онъ схватываетъ и держитъ рожокъ“. Эти физиологическія особенности личности служатъ основой характера и называются обыкновенно темпераментомъ. Блестящія характеристики дѣтскихъ темпераментовъ даны Гельвигомъ въ сочиненіи: „Die vier Temperamente bei Kindern“. Вотъ ребенокъ сангвиникъ,—говоритъ онъ,—это легкокровный, воздушный, нервный, жизнерадостный ребенокъ. Онъ чрезвычайно возбудимъ. У него въ непрерывномъ движеніи глаза, ротъ, руки и ноги. Онъ не можетъ ни спокойно сидѣть, ни спокойно спать. Дѣятельность органовъ чувствъ у него чрезвычайно жива. Фантазія его дѣятельна. Душа его воспримчива ко всему хорошему и прекрасному, хотя поверхностно и ненадолго. Онъ вездѣ и повсюду ищетъ и находитъ веселье. О страстяхъ у него не можетъ быть и рѣчи: его ничто глубоко не захватываетъ. Совсѣмъ другую картину представляетъ ребенокъ-меланхоликъ. Это субъектъ тяжелокровный, сумрачный, серьезный. У него мало радости и больше горя. Онъ всего боится. Дѣятельность внѣшнихъ чувствъ его вяла и медленна, но зато основательна. Понятно, что къ дѣтямъ, такъ рѣзко отличающимся своими темпераментами, не можетъ примѣняться одинаковая система воспитанія. Какъ должна видоизмѣняться воспитательная практика въ зависимости отъ принадлежности дѣтей къ тому или другому темпераменту, прекрасно показалъ Бальдвинъ²⁾, проанализировавъ психическія особенности двухъ типовъ: подвижнаго (дѣятельнаго) и сдержаннаго (чувствительнаго). Первый,—говоритъ онъ,—одаренъ въ высокой степени внушаемостью; внушенія, которыя овладѣваютъ имъ, переходятъ непосредственно въ дѣйствіе; онъ склоненъ дѣйствовать быстро, живо, не размышляя, ассимилируя новѣйшіе элементы внушеній среды съ тѣмъ образомъ дѣйствій, который былъ установленъ его

1) Компейрэ. Умственное и нравственное развитіе.

2) Бальдвинъ. Введеніе въ психологію.

раньше сложившимися привычками; привычка у него образуется очень быстро и господствует надъ нимъ. Дѣти противоположнаго типа отличаются малоподвижностью, они съ трудомъ научаются новымъ движеніямъ, менѣе дѣятельны, сосредоточены, меньше поддаются внушенію. Въ зависимости отъ этого и обращеніе съ ними должно быть совершенно различнымъ. Что касается дѣтей перваго типа, то для нихъ нужно найти такія средства, при помощи которыхъ было бы можно *сдерживать* и регулировать ихъ наклонность къ быстрому, необдуманному дѣйствію. Эти средства должны быть различны для дѣтей разнаго возраста, но главная ихъ задача—это внести какимъ-либо образомъ большія усложненія въ двигательные процессы, наиболѣе привычныя для ребенка, и чрезъ это усложненіе усилить задержку по отношенію къ нежелательнымъ сторонамъ его дѣятельности. Его привычныя дѣйствія должны быть сдѣланы настолько сложными, насколько это допускаютъ его способности; это для того, чтобы воспитать его привычки и воспрепятствовать ихъ превращенію въ простыя механическія дѣйствія. Что касается умственныхъ занятій, то подобнаго ученика слѣдуетъ, насколько возможно, воспитывать на болѣе отвлеченныхъ предметахъ, которые не даютъ непосредственныхъ поводовъ для дѣйствія. Математика—самая лучшая для него дисциплина, грамматика также хороша. Такъ какъ дѣти этого типа склонны къ очень быстрому обобщенію, слабы въ подмѣчаніи и запоминаніи различій и отличаются неустойчивостью вниманія, то цѣлью занятій съ ними должно быть дисциплинированіе ихъ ума въ смыслѣ правильнаго обобщенія и, какъ вспомогательное средство для этого, дисциплинированіе ихъ въ тщательномъ наблюденіи конкретныхъ фактовъ. Рисованіе съ моделей—прекрасное упражненіе для такого ученика, равно какъ и рисованіе съ натуры, какъ скоро онъ научится нѣсколько владѣть карандашомъ. Все это будетъ приучать его импульсивныя движенія къ извѣстному подчиненію процессамъ разсужденія. Обращеніе со сдержаннымъ, созерцательнымъ ребенкомъ гораздо труднѣе, такъ какъ онъ является менѣе выразительнымъ, менѣе раскрывающимъ свое я. Для учителя, поэтому, онъ представляется въ большей мѣрѣ загадкою. Обращеніе съ нимъ требуетъ большой осторожности. Необходимо при каждомъ удобномъ случаѣ давать ему поводъ *высказаться*, развивать

въ немъ склонность къ подражанію, заставлятъ его больше *дѣйствовать*, внушать увѣренность въ свои силы. Методы обученія дѣтей мало подвижныхъ во многихъ отношеніяхъ должны представлять контрастъ тѣмъ, которые примѣняются къ ученикамъ подвижнаго типа.

Физиологическія особенности личности ребенка являются только фономъ, на которомъ обрисовывается въ началѣ жизни его характеръ. Мало-по-малу на почвѣ *наслѣдственныхъ* реакцій образуются новыя, которыя обыкновенно называютъ *приобрѣтенными*. По мѣрѣ того, какъ приобрѣтенныя реакціи накапливаются, кристаллизуется характеръ ребенка, который тѣмъ медленнѣе измѣняется, чѣмъ ребенокъ дѣлается старше. Наблюденія надъ дѣтьми показываютъ, что ко времени поступленія въ школу характеръ ребенка является уже значительно опредѣлившимся, мало поддающимся измѣненію. И изученіе его, въ виду сравнительной его сложности, дѣлается болѣе затруднительнымъ, требуетъ отъ воспитателя болѣе глубокой наблюдательности, значительной психологической подготовки, и, наконецъ, той степени любви къ своему питомцу, которая открываетъ чужую душу и даетъ возможность заглянуть въ нее болѣе глубоко, чѣмъ сколько доступно стороннему наблюдателю. Въ виду крайняго разнообразія характеровъ, неповторяемости человѣческой личности, изучать даннаго ребенка можетъ только тотъ, кто имѣетъ съ нимъ дѣло, и, по мнѣнію нѣкоторыхъ авторовъ, наука здѣсь совершенно бессильна. Они думаютъ, что понимать человѣческую личность можно только путемъ интуитивнаго-эстетическаго или этическаго проникновенія во внутренній міръ человѣка. Какъ распознать индивидуальныя способности?—спрашиваетъ Наторпъ ¹⁾, и отвѣчаетъ: лучше всего пользоваться не научными наблюденіями, а естественной психологіей педагогическаго такта, которая у однихъ бываетъ какъ бы врожденной, другими же достигается только съ большимъ трудомъ. Въ чемъ состоитъ это естественное экспериментированіе, сказать не трудно. Воспитатель воздѣйствуетъ опредѣленнымъ образомъ на воспитанника какими-либо проявленіями съ своей стороны, чтобы вызвать отвѣтныя проявленія воспитанника; эти послѣднія такимъ образомъ дѣйствуютъ на воспитателя, что въ немъ какъ бы отпечатлѣвается

1) Наторпъ. Философіи, какъ основа педагогики. стр. 53.

непосредственно образъ внутренняго состоянія воспитанника, такъ что онъ, какъ говорится, переносится въ него и, такимъ образомъ, путемъ симпатическаго или, вѣрнѣе, синѳергетическаго возбужденія родственнаго ему душевнаго состоянія совершенно непосредственно скорѣе ощущаетъ, чѣмъ только высчитываетъ или разсчитываетъ, какъ нужно дѣйствовать въ данный моментъ для того, чтобы достигнуть данныхъ результатовъ и при томъ достигнуть ихъ самымъ вѣрнымъ и короткимъ способомъ, по возможности избѣгая задерживающихъ или въ другихъ отношеніяхъ вредныхъ вліяній ¹⁾. Ничего нельзя возразить противъ такого способа изученія личности воспитанниковъ. Онъ, несомнѣнно, имѣетъ право на существованіе. Имъ пользуется большинство матерей и воспитателей. Онъ можетъ приносить практическую пользу. Но совершенно нельзя согласиться съ тѣмъ мнѣніемъ, что этотъ способъ лучше систематическаго, научнаго наблюденія надъ ребенкомъ. Методу интуитивнаго вчувствованія въ чужую личность не достаетъ *сознательности*. Это своего рода педагогическое знахарство, гдѣ воспитатель примѣняетъ какой-либо пріемъ, чувствуетъ его правильность, но не можетъ ни себѣ отдать отчетъ въ своей правотѣ, ни другимъ доказать вѣрность своего пониманія душевныхъ переживаній ребенка. Поэтому педагогическое вчувствованіе, основанное на любви къ ребенку, должно быть *дополнено* систематическимъ его изученіемъ.

Психологія дѣтства въ двухъ отношеніяхъ можетъ оказать помощь воспитателямъ въ дѣлѣ изученія характера дѣтей: она выясняетъ типическія особенности въ проявленіяхъ дѣтскихъ индивидуальностей, классифицируетъ дѣтскіе характеры и даетъ болѣе или менѣе надежныя средства для наблюденія за дѣтьми, провѣряетъ методы ихъ изученія.

Что касается *классификаціи* дѣтскихъ характеровъ, то здѣсь психологія дѣтства только еще прокладываетъ первые робкіе шаги. Наука о характерахъ вообще (или, какъ ее называютъ, индивидуальная или дифференціальная психологія) является самою юною отраслью научной психологіи. Она возникла, по словамъ Штерна ²⁾, благодаря психологіи

¹⁾ Разсужденія Наторпа напоминаютъ „искусство читать по глазамъ“ Маттіаса (Практ. педагогика), которое онъ рекомендуетъ, какъ средство пониманія дѣтской души.

²⁾ Stern. Ueber Psychologie der individuellen Differenzen.

экспериментальной, которая обнаружила безконечное разнообразіе проявленій однихъ и тѣхъ же способностей у разныхъ лицъ, и занимается, главнымъ образомъ, разработкою методовъ изслѣдованія. Для изученія же дѣтскихъ характеровъ сдѣлано еще меньше. Попытки составить такую классификацію дѣтскихъ характеровъ, которою можно было бы пользоваться въ качествѣ руководства при наблюденіяхъ надъ отдѣльными дѣтьми, сдѣланы нѣкоторыми авторами, но ихъ нельзя признать имѣющими большое значеніе. Такъ, на примѣръ, дѣтскія характеристики, составленныя Б. Перэ, А. Бинэ, П. Ф. Лесгафтомъ, отличаются большою живостью, прямо выхвачены изъ жизни, но страдают слабостью психологическаго анализа или искусственностью положеннаго въ основу ихъ принципа дѣленія. Перэ, на примѣръ, находитъ возможнымъ раздѣлить всѣхъ дѣтей по особенностямъ, проявляющимся исключительно въ ихъ двигательной сферѣ, на 1) быстрыхъ или живыхъ, 2) медленныхъ, 3) энергичныхъ, 4) быстрыхъ-энергичныхъ, 5) медленныхъ-энергичныхъ, 6) уравновѣшенныхъ. Вотъ образецъ его характеристики энергичныхъ. Энергичные, или пылкіе, обладаютъ большимъ запасомъ двигательной и моральной энергіи, тѣсно связанной у нихъ съ сильными и живыми чувствами. Особенно сильно развиты у нихъ чувства, относящіяся къ собственной личности. Главнымъ двигателемъ ихъ поступковъ очень часто является честолюбіе, стремленіе властвовать, которое опредѣляетъ собою ихъ поведеніе, карьеру, направленіе всей дѣятельности. У болѣе даровитыхъ, а также, когда честолюбіе находитъ себѣ поддержку и оправданіе въ окружающей средѣ, развиваются мало-по-малу высокомеріе и презрительное отношеніе ко всѣмъ, кого они считаютъ ниже себя. Малѣйшее несогласіе и противорѣчіе, а въ особенности все то, что сколько-нибудь уязвляетъ ихъ самолюбіе, тотчасъ же вызываетъ взрывы гнѣва и энергическій отпоръ. Если вы высказали къ нимъ невниманіе или чѣмъ-нибудь ихъ обидѣли, то они отплатятъ, такъ какъ отличаются мстительностью и злопамятствомъ. Воля ихъ находится подъ непосредственнымъ вліяніемъ чувствованій; можно сказать, что не они владѣютъ своими страстями, но страсти владѣютъ ими. Обнаруживая нерѣдко удивительную энергію, перенося всякія лишенія, если это необходимо для удовле-

творенія честолюбія, они въ то же время совершенно неспособны подавить въ себѣ господствующую страсть, даже если она влечетъ за собою вредныя послѣдствія. Смѣлые и дѣятельные, они всю свою дѣятельность направляютъ на обладаніе властью. Борьба—ихъ стихія, повелѣвать—для нихъ наслажденіе. Въ такой же степени преобладающія чувства сказываются и на ихъ умственной сферѣ. Сужденія ихъ отличаются и пристрастіемъ, и односторонностью. Въ своихъ планахъ и замыслахъ они также нерѣдко поддаются вліянію чувства, напримѣръ, тщательно обдумывая подробности проекта, не замѣчаютъ въ то же время, подъ вліяніемъ увлеченія, крупныхъ ошибокъ и промаховъ. Все это не мѣшаетъ людямъ этого типа въ зрѣломъ возрастѣ быть иногда выдающимися дѣятелями, особенно въ области военной, политической и административной.

Если бы были составлены болѣе или менѣе исчерпывающія классификаціи дѣтскихъ характеровъ, задача изученія дѣтей значительно бы упростилась. Но это задача далекаго будущаго. Попытка найти пути для ея рѣшенія дѣлается въ книгѣ А. Ф. Лазурскаго: „Школьныя характеристики“¹⁾. Существующія классификаціи, по его мнѣнію, страдают въ большинствѣ случаевъ чрезмѣрной отвлеченностью и схематичностью. Будучи составлены чисто дедуктивнымъ путемъ, онѣ очень мало считаются со всею сложностью живой человѣческой личности и поэтому совершенно не могутъ служить руководствомъ или пособіемъ во время наблюденій надъ живыми людьми. Поэтому онѣ пытаются подойти къ той же цѣли нѣсколько инымъ путемъ, именно путемъ составленія подробныхъ характеристикъ отдѣльныхъ личностей и послѣдовательной ихъ группировки. Правда, самому автору не удастся составить такую естественную классификацію характеровъ, такъ какъ въ его распоряженіи было слишкомъ мало матеріала—всего 11 характеристикъ учениковъ, но тѣмъ не менѣе его книга представляетъ большой интересъ съ педагогической точки зрѣнія, такъ какъ намѣчаетъ тотъ путь, которымъ нужно идти для полученія научно-обоснованной характеристики ученика, такой характеристики, которая давала бы живой образъ

¹⁾ См. того же автора. Очеркъ науки о характерахъ.

даннаго индивидуума и позволяла бы выяснитъ психологическую конструкцію данной личности, что особенно важно для воспитателя, и чѣмъ подобная характеристика выгодно отличается отъ интуитивнаго, полубезсознательнаго пониманія ребенка. Проф. Лазурскій совершенно не сомнѣвается въ возможности полученія такихъ научно обоснованныхъ характеристикъ дѣтей, въ виду той законмѣрности, которая существуетъ въ строеніи каждой отдѣльной личности, каждаго отдѣльнаго характера.

„Чѣмъ больше разбираешься, — говоритъ онъ, — въ характеристикѣ любого мальчика (если только характеристика эта составлена достаточно полно и опирается на опредѣленные фактическія данныя), тѣмъ болѣе убѣждаешься въ томъ, что изученіе характеровъ можетъ и должно стать со временемъ точной наукой, не только описывающей, но и объясняющей, пользующейся въ своихъ наблюденіяхъ не только полубезсознательнымъ чутьемъ и знаніемъ жизни, но также и опредѣленными, провѣренными и сознательно примѣняемыми методами“.

Какимъ же образомъ составлять характеристики дѣтей?

Первое условіе для составленія научно-обоснованной характеристики ребенка — это пользованіе извѣстной, заранее выработанной *программой*. Конечно, каждый родитель, характеризующій своего ребенка, и каждый учитель, составляющій отзывъ о способностяхъ ученика, руководится извѣстными соображеніями, планами, болѣею частью ходячими психологическими или педагогическими критеріями, въ родѣ: развитой, сообразительный, лѣнивый, внимательный, аккуратный и т. д., но подобныя характеристики не могутъ имѣть большой цѣнности, такъ какъ мало помогаютъ понять личность ученика. Лѣнь, аккуратность и другія качества ребенка могутъ быть результатомъ очень различныхъ психическихъ переживаній дѣтей, и сами по себѣ даютъ очень мало для пониманія личности ребенка. Важно знать, при какихъ условіяхъ, въ какой обстановкѣ проявляются тѣ или другія черты характера ребенка, чтобы выяснитъ причину ихъ развитія и отношенія къ другимъ душевнымъ переживаніямъ ребенка. Поэтому, первое требованіе, которое должно быть предъявлено къ программѣ наблюденія за ребенкомъ для составленія его характеристики, — это, чтобы программа была по возможности *полною*. Она

должна заключать въ себѣ прежде всего цѣлый рядъ такихъ вопросовъ, которые бы показали, съ какими *задатками* явился ребенокъ на свѣтъ и въ какихъ *условіяхъ* онъ развивается; далѣе, она должна дать возможность подробно ознакомиться съ особенностями *эмоціоноально-волевой* сферы ребенка и съ отношеніемъ ребенка ко всѣмъ явленіямъ окружающей его среды, особенно къ тѣмъ, которыя играютъ крупную роль въ его жизни, какъ напр., игры, подражаніе, занятія и т. д. Далѣе, желательно, чтобы программа изслѣдованія личности, когда дѣло идетъ о наблюденіи за психическими особенностями ребенка, была выражена не только въ общепринятыхъ, но и строго научныхъ *психологическихъ* терминахъ. Такихъ программъ для наблюденія за дѣтьми въ настоящее время предложено нѣсколько. Наибольшею полнотою среди нихъ отличается программа Г. И. Россолимо ¹⁾, охватывающая всѣ важнѣйшія стороны чловѣческаго характера.

Въ качествѣ *образца* программы можно привести опросный листокъ для составленія характеристики учащагося, предлагаемый В. А. Лаемъ и отличающійся сравнительно большою полнотою и обстоятельностью ²⁾. Лай дѣлитъ всю программу изученія характера ученика на двѣ части: I. Біологическія и соціальныя причины развитія и II. Процессъ воспитанія и результаты воспитанія. Къ первой у него относятся: 1) Индивидуальные факторы (наслѣдственныя особенности, инстинкты: а) Родители (алкоголизмъ, туберкулезъ, сифилисъ, истощеніе, душевныя болѣзни, преступность, большая разница въ лѣтахъ и т. д.), б) Сестры и братья (число, возрастъ, болѣзни и т. д.), в) Предки по прямой и боковой линіи, г) Половое чувство, 2) Естественныя факторы (пріобрѣтенныя качества, склонности и представленія): а) Рожденіе (преждевременное, запоздалое, продолжительность родовъ, оперативное вмѣшательство, случайности во время беременности и т. д.), б) Жилище и мѣсто жительства (почва, вода, воздухъ, свѣтъ, степень тепла въ странѣ, мѣсто жительства, часть города, кварталъ и т. д.), в) Пища и одежда (алкоголь, опиумъ и другіе пороки), г) Сонъ (крѣпость сна, продолжительность, мѣсто для сна, одиночное или совмѣстное спанье), д) Игра и отдыхъ (родъ

1) Г. И. Россолимо. Планъ изслѣдованія дѣтской души.

2) Лай. Экспериментальная педагогика.

игръ, время, продолжительность, трудовой заработокъ, побочныя занятія), е) Несчастные случаи, болѣзни. 3) Соціальныя факторы (пріобрѣтенныя наклонности, представленія): а) Семейная жизнь (званіе родителей, родъ воспитанія и т. д.) б) Товарищи по школѣ и въ играхъ, в) Уличная жизнь, г) Религіозныя и политическія общества, д) Обучение и школа (требованія, особыя распоряженія и т. д.) Ко второй: 1) Признаки тѣла родовые и признаки приспособляемости: а) Послѣдствія болѣзней и несчастныхъ случаевъ, б) Ростъ, в) Вѣсъ, сила мускуловъ, г) Окружность груди, емкость легкихъ, д) Голова, е) Ненормальности (черепъ, лицо, глотка, зубы, половые органы, температура, кровяныя тѣльца и т. д. 2) Родовые и пріобрѣтенные признаки наблюденія: а) Зрѣніе (острота зрѣнія, краски, свѣтъ, движеніе и т. д.), б) Слухъ (острота слуха, звуки шумы), в) Осязаніе (ощущеніе давленія, вѣса, температуры, фѣрмы, боли, величина и свойство поверхностей, локалізація мѣста и движенія); г) Обоняніе и вкусъ, д) Вниманіе. 3) Родовые и пріобрѣтенные признаки умственной переработки: а) Типы представленія, б) Память, в) Ассоціація представленій, г) Способность составлять отвлеченныя понятія, д) Сужденіе, выводъ (ориентированіе въ пространствѣ и во времени, сужденіе о вещахъ ежедневной жизни и школьныхъ занятіяхъ и т. д.), е) Дѣятельность фантазіи, ж) Внушаемость, з) Отношенія къ окружающимъ, къ растеніямъ, къ животнымъ, эстетическое, этическое и религіозное чувства, і) наклонности, стремленія и воля. 4) Родовые и пріобрѣтенные признаки выраженія: а) Непроизвольныя движенія (рефлексъ, судороги, параличи), б) Ходьба, ловкость, в) Способность выражаться (время и ходъ реакціи, рѣчь, письмо, лепетъ, заиканіе, изученіе рѣчи, запасъ словъ, письмо, гримасы, жесты, изображенія драматическія, тѣлесныя, рисовальныя и т. д.) г) Общая дисциплина (особенности характера).

Совершенно особое мѣсто среди программъ изслѣдованія личности занимаетъ программа, предложенная *А. Ф. Лазурскимъ*. Она выражена исключительно въ психологическихъ терминахъ. При этомъ авторъ не только называетъ то или другое душевное переживаніе, но и указываетъ, въ какихъ формахъ оно чаще всего выражается, чѣмъ значительно облегчается пользованіе этой программой ¹⁾. Для примѣра приво-

¹⁾ А. Ф. Лазурскій. Программа изслѣдованія личности.

димъ небольшой отрывокъ изъ программы А. Ф. Лазурскаго. Ассоціаціи: 1) *Обиліе или бѣдность ассоціацій*. Каждое впечатлѣніе вызываетъ цѣлый рядъ мыслей, воспоминаній, образовъ. Обладаетъ неисчерпаемымъ запасомъ темъ для разговора и большимъ количествомъ самыхъ разнообразныхъ свѣдѣній. Или же кругъ представленій очень узокъ и ограниченъ, воспоминанія несложны. *Развитіе внѣшнихъ ассоціацій*. Рассказывая о чемъ-нибудь, передаетъ подрядъ все то, что онъ видѣлъ и слышалъ, не заботясь о внутренней связи. Въ разсужденіяхъ преобладаютъ поверхностныя аналогіи. Заучиваетъ (напр., уроки) не по смыслу, а чисто механически. Повторить заученное можетъ лишь въ томъ порядкѣ, въ какомъ его усвоилъ, иначе становится въ тупикъ и все забываетъ. *Развитіе внутреннихъ ассоціацій*. Не довольствуясь простымъ пересказомъ событій, старается передать ихъ внутреннюю, причинную связь. (Осмысленный и связный текстъ—стихи, прозу—запоминаетъ гораздо лучше, чѣмъ безсвязный—собственныя имена, хронологическія таблицы). Программа Лазурскаго могла бы оказатъся очень полезной, особенно при изученіи дѣтей школьнаго возраста, если бы была болѣе приспособлена къ наблюденію дѣтской психики; къ сожалѣнію, авторъ имѣетъ въ виду все время взрослыхъ, для изученія личности которыхъ она и составлена.

При наблюденіи за дѣтьми самаго младшаго возраста нѣкоторую услугу родителямъ можетъ оказать календарь психическаго развитія Прейера, приложенный имъ къ своей книгѣ „*Душа ребенка*“. Въ немъ онъ указываетъ день за днемъ, съ какою послѣдовательностью обнаруживаются у ребенка тѣ или другія переживанія, и такимъ образомъ даетъ возможность слѣдить за быстротою, темпомъ его духовнаго развитія, его правильностью и особенностями. Календарь охватываетъ три года жизни ребенка.

Слѣдующимъ условіемъ для составленія научной характеристики ребенка должно быть *продолжительное* наблюденіе за нимъ по опредѣленной программѣ. Характеристика, составленная послѣ непродолжительнаго наблюденія надъ ребенкомъ, хотя бы и по хорошо разработанной программѣ, не можетъ дать вполнѣ правильнаго представленія о личности характеризуемаго. „Индивидуальная психологія,—говоритъ по этому поводу проф. Лазурскій,—должна слѣдовать

примѣру медицины. Идеаломъ медицинскаго изслѣдованія является клиническое наблюденіе. Здѣсь больныхъ изучаютъ цѣлые мѣсяцы, иногда годы“. Только такое продолжительное изученіе и можетъ дать вполнѣ цѣнные результаты для пониманія личности ученика, и, кромѣ того, оно имѣетъ большое воспитательное значеніе. Обыкновенно, тѣ врачи оказываются лучшими діагностами, которые долго работали въ клиникахъ и развили у себя способность распознаванія болѣзней. Потомъ, въ жизни, они уже на основаніи немногихъ признаковъ болѣзни ставятъ правильно діагнозъ, припоминая всѣ прежнія наблюденія надъ больными аналогичными болѣзнями и усвоивъ себѣ умѣнье разбираться въ главныхъ и второстепенныхъ признакахъ. То же самое справедливо и по отношенію къ учителямъ. Систематическое, продолжительное наблюденіе за ребенкомъ является лучшею школою для подготовки къ изученію дѣтскихъ характеровъ. Главная трудность при изученіи характера дѣтей съ помощью наблюденія заключается въ искусствѣ по возможности объективно записывать наблюдаемые переживанія дѣтей, записывать въ дневникъ самые *факты* дѣтской жизни, а не свои субъективныя истолкованія ихъ, и, наконецъ, записывать такіе факты, которые имѣютъ наибольшее значеніе для характеристики личности. Чтобы отрывочныя записи, изъ которыхъ составляется дневникъ наблюденій за ребенкомъ, имѣли цѣну, А. Ф. Лазурскій рекомендуетъ руководиться слѣдующими соображеніями: а) Наблюдатель выбираетъ факты и проявленія (для записи въ дневникъ) вполнѣ сознательно, т.-е. представляя себѣ, по крайней мѣрѣ въ общихъ чертахъ, какую именно сторону душевной жизни можетъ освѣтить данное явленіе. При этомъ необходимо становится исключительно на психологическую точку зрѣнія, т.-е. обращать вниманіе на то, насколько данное качество важно для всего склада личности, а отнюдь не руководиться какими-нибудь посторонними, чисто практическими соображеніями (оцѣнка поступковъ воспитанника съ дисциплинарной, педагогической и тому подобныхъ точекъ зрѣнія). б) Всѣ записи носятъ по возможности объективный характеръ. Записываются только факты, т.-е. поведеніе наблюдаемаго, его рѣчи, поступки, мимика, движенія,—но отнюдь не тѣ выводы, которые дѣлаетъ изъ нихъ наблюдатель. Кромѣ того, если отдѣльныя наблюденія противорѣчатъ другъ другу,

то этихъ противорѣчій ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ сглаживать, объяснять и т. п.; они должны выступить передъ читателемъ въ полной своей силѣ. в) Наряду съ проявленіями необходимо записывать также и тѣ внѣшнія условія (обстоятельства-возбудители), среди которыхъ данное проявленіе было замѣчено. Конечно, всю обстановку описать невозможно, да этого и не требуется: главное вниманіе должно быть обращено на тѣ обстоятельства, которыя могли способствовать или, наоборотъ, препятствовать данному проявленію,—за то эти обстоятельства слѣдуютъ описать по возможности подробнѣе. Собранный такимъ образомъ матеріалъ долженъ быть подвергнутъ *психологической обработкѣ*, психологически проанализированъ, при помощи известной программы классифицированъ для выясненія психологической схемы или конструкціи данной личности. Чтобы познакомить со способомъ веденія дневника и его обработкою, мы приведемъ отрывокъ изъ записи, помѣщенной въ Школьныхъ характеристикахъ ¹⁾.

„Вслѣдъ за наложеннымъ взысканіемъ (не особенно значительнымъ) усиленно начинаетъ просить прощенія. Кожа надъ бровями наливается кровью, на глазахъ появляются слезы, но ненадолго; скоро забываетъ и опять веселъ, хотя наказанія и не отмѣнены (возбудимость чувствованій, ихъ неустойчивость). На воспитательномъ чтеніи сидитъ очень внимательно, весь отдался разсказу и отъ удовольствія громко вскрикиваетъ: „молодецъ“, „такъ ему и надо“ и т. п.; при этомъ не всегда разбирается въ сути всего разсказа, а останавливается на отдѣльныхъ его моментахъ, особенно для него интересныхъ (интересъ, пассивное вниманіе). Во время завтрака и обѣда положительно набрасывался на подаваемые блюда и, несмотря на свой маленькій ростъ и небольшіе годы, ѣлъ, какъ взрослый, много и съ большой поспѣшностью, предлагая товарищамъ отдать пирожное за котлету. Передъ тѣмъ завтракалъ въ свое время вмѣстѣ съ другими (низшія органическія чувства). Увлекся игрою въ перышки до того, что на зовъ не отвѣчаетъ (сосредоточ. пассив. вниманія). Начинаетъ увлекаться игрою въ шахматы, за игрой ничего не слышитъ, весь погруженъ въ нее (сосредоточ. пас-

¹⁾ Образцы дневниковъ см. въ 3 и 5 Книжкахъ педагогической психологіи. Статьи А. И. Неклюдовой, Н. Е. Румянцева и др.

сивн. вниманія). Во время воспитательнаго чтенія рѣшалъ шахматную задачу и въ то же время старался не пропускать сути читаемаго; время отъ времени вставлялъ вопросы, но видно было, что голова занята не тѣмъ (объемъ вниманія). Не можетъ сидѣть, какъ всѣ сидятъ: то подождетъ ногу подъ себя, то согнетъ ихъ въ колѣняхъ и упретъ въ столъ, то на столъ влѣзетъ (обиліе двигательныхъ импульсовъ)“.

Чтобы избѣжать субъективности въ оцѣнкѣ добытаго путемъ наблюденія по извѣстной программѣ матеріала для характеристики ученика, необходимо его дополнить *экспериментальнымъ изслѣдованіемъ его личности*. Экспериментальное изслѣдованіе личности ребенка дастъ, съ одной стороны, совершенно объективный матеріалъ, а съ другой — поможетъ выяснитъ взаимоотношеніе душевныхъ переживаній. Для экспериментальнаго изслѣдованія личности такъ же необходима *программа*, какъ и для простаго наблюденія. Въ настоящее время въ психологической литературѣ мы имѣемъ цѣлый рядъ такихъ программъ, сильно отличающихся другъ отъ друга, главнымъ образомъ, тѣмъ, какія черты личности онѣ считаютъ наиболее характерными, въ какихъ изъ нихъ видятъ проявленіе индивидуальности. Въ наукѣ о личности до сихъ поръ еще не установлено, какія свойства индивидуума нужно считать основными, наиболее существенными, типичными. Поэтому разные психологи предлагаютъ разные серіи опытовъ для изслѣдованія индивидуальности. При этомъ одни изъ нихъ, какъ напр., Каттель-Ястровъ, Мюнстербергъ, ограничиваются, главнымъ образомъ, изслѣдованіемъ низшихъ, простѣйшихъ явленій, напр.: ощущеній, движеній; другіе изучаютъ высшія духовныя проявленія, напр., умственную работоспособность индивидуума (Крепелинъ и его школа), или вообще высшія психическія функціи, какъ, напр., память, вниманіе, мышленіе, воображеніе, податливость внушенію, эстетическое нравственное чувство, силу мускуловъ, волю, ловкость въ движеніяхъ (Бинэ и другіе).

Самая ранняя попытка экспериментальнаго изслѣдованія индивидуальных особенностей личности принадлежитъ Крепелину ¹⁾, который видѣлъ основу индивидуальных особенностей въ характерѣ работоспособности человека и

¹⁾ Kraepelin. Psychologische Arbeiten. 1,1. Leipzig, 1895 г.

сообразно съ этимъ изучалъ быстроту работы, упражняемость, прочность навыка, продолжительность сохраненія навыка и т. д. Большинство изъ современныхъ психологовъ считаютъ наиболѣе характерными чертами личности высшаго проявленія индивидуума, особенности его воспріятій, памяти, вниманія. Поэтому мы познакомимъ читателей съ нѣкоторыми простыми приѣмами, которыми можно пользоваться



Рис. 1. Картонъ Бинэ.

при изслѣдованіи высшихъ психическихъ переживаній дѣтей ¹⁾. Такъ, на примѣръ, для изслѣдованія *индивидуальныхъ особенностей воспріятія* можно пользоваться картономъ А. Бинэ или специальными таблицами, приготовленными въ

¹⁾ См. объ этомъ болѣе подробно: Методы экспериментальнаго изслѣдованія личности. Сotr. лабор. экспер. педаг. психологіи въ С.-ПБ.

А. И. Бернштейнъ. Практическіе методы индивидуальнаго экспериментально-психологическаго изслѣдованія личности въ Трудахъ Психол. Лабораторіи при Моск. Педаг. Собраніи.

Гуго Пиццолі. Изслѣдованіе воспитанника посредствомъ психологическихъ опытовъ. Прилож. въ № 4 циркул. по Кавказск. Учебн. Округу за 1909 г.

Э. Мейманъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. Ч. 2. Индивидуальныя особенности дѣтей.

А. Бинэ. Современныя идеи о дѣтяхъ.

лабораторіи експериментальной педагогической психологіи въ С.П.Б. Опытъ съ картономъ производится обыкновенно такимъ образомъ. Показываютъ въ теченіе небольшого времени испытуемому картонъ и просятъ внимательно на него

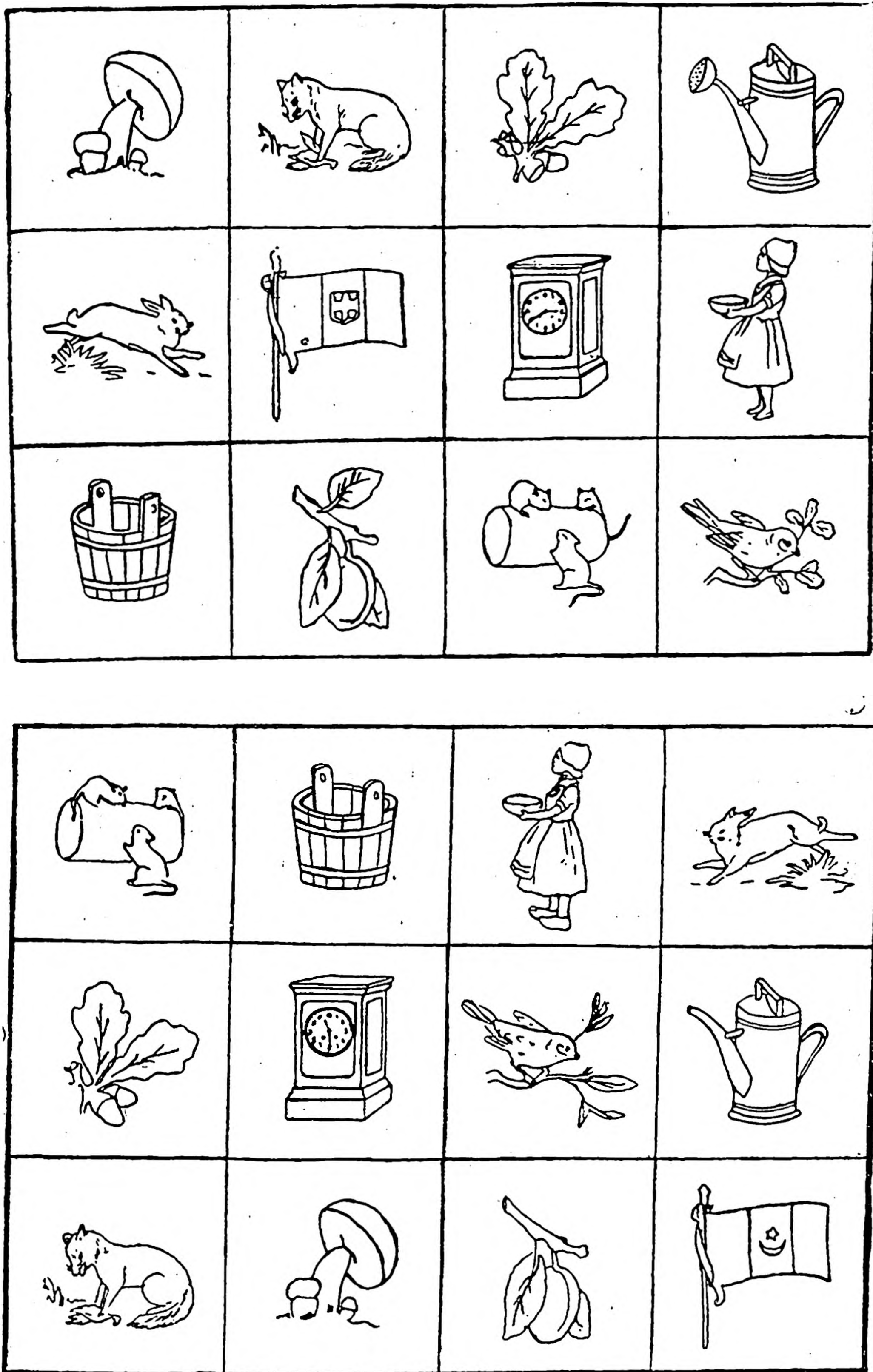


Рис. II и III.

смотримъ, а потомъ передать то, что онъ видѣлъ на этомъ картонѣ.

Такимъ же образомъ производится опытъ и съ таблицами. Сначала показывается въ теченіе небольшого времени одна таблица, которая потомъ замѣняется другою, на кото-

рой тѣже самые предметы, но только на другихъ мѣстахъ и въ нѣсколько видоизмѣненномъ видѣ (рис. II и III). Изъ отвѣтовъ испытуемаго обнаруживается, достаточно ли подробно, детально воспринималъ онъ видѣнное, или же воспринялъ только то, что его заинтересовало; замѣтилъ ли всѣ различия въ рисункахъ, запомнилъ мѣста, и т. д. Для изслѣдованія вниманія можно заставить испытуемаго продѣлать какую-нибудь работу, хотя и простую, но требующую большой сосредоточенности, напр., на данной страницѣ въ каждой строчкѣ сосчитать всѣ какія-нибудь буквы (о, е), что будетъ указывать на способность къ концентраціи вниманія, или опредѣленные значки, какъ это предлагается въ таблицѣ Тулуза¹⁾. При этомъ для изслѣдованія объема вниманія можно заставить испытуемаго считать каждую букву отдѣльнымъ счетомъ, записывая въ концѣ каждой строчки за нимъ результаты. вмѣсто буквъ можно предложить ему считать отдѣльно кружки и крестики въ таблицѣ, обращая

х х о х о о х х х о х о о о х х о х о х о о х х х о о х о о о о х о
х х х х о о о х о х о х х о о х х о о о х х о о х о х х

вниманіе при этомъ какъ на правильность счета, такъ и на время работы. Если еще въ это время употреблять отвлекающія средства, напримѣръ, электрическій звонокъ надъ ухомъ, тиканье метронома и т. п., то при помощи этого можно выяснитъ способность къ раздвоенію вниманія и т. д. Для изслѣдованія памяти можно пользоваться запоминаніемъ буквъ по методу Кона. При этомъ, для выясненія преобладающаго типа памяти одну таблицу съ буквами даютъ запоминать чисто зрительнымъ путемъ, другую—слуховымъ, третью—зрительно - моторнымъ (смотря на буквы и повторяя ихъ). Разумѣется, таблицы должны быть каждый разъ разными. Затѣмъ слѣдуетъ отмѣтить, какимъ путемъ субъектъ запоминалъ лучше всего. Для изслѣдованія памяти на цифры и числа даютъ запоминать двузначныя, многозначныя числа и доходятъ такимъ путемъ до такого длиннаго ряда, который испытуемый не въ состояніи запомнить безъ ошибки. Такимъ образомъ опредѣляютъ способность къ запоминанію цифръ и чиселъ. Для опредѣленія чисто-зрительной памяти можно пользоваться еще такимъ приемомъ. Испытуемому показы-

¹⁾ Тулузъ, Васкидъ и Пьеронъ. Техника психологическаго эксперимента. (Переводится).

вають таблицю, состоящую изъ 9 ломаныхъ линій, и затѣмъ просятъ отыскать эти 9 фигуръ въ другой таблицѣ, гдѣ ихъ всего 25 (рис. IV и V).

При изученіи *работоспособности* пользуются обыкновенно счетнымъ методомъ Крѣпелина. Испытуемому даютъ таблицу съ простыми арифметическими дѣйствіями на сложенеіе, вычитаніе, или на сложенеіе и вычитаніе вмѣстѣ и просятъ его, какъ можно скорѣе, въ теченіе извѣстнаго времени совершать эти дѣйствія, стараясь не сдѣлать ошибокъ и записывая результаты противъ cadaго дѣйствія. При

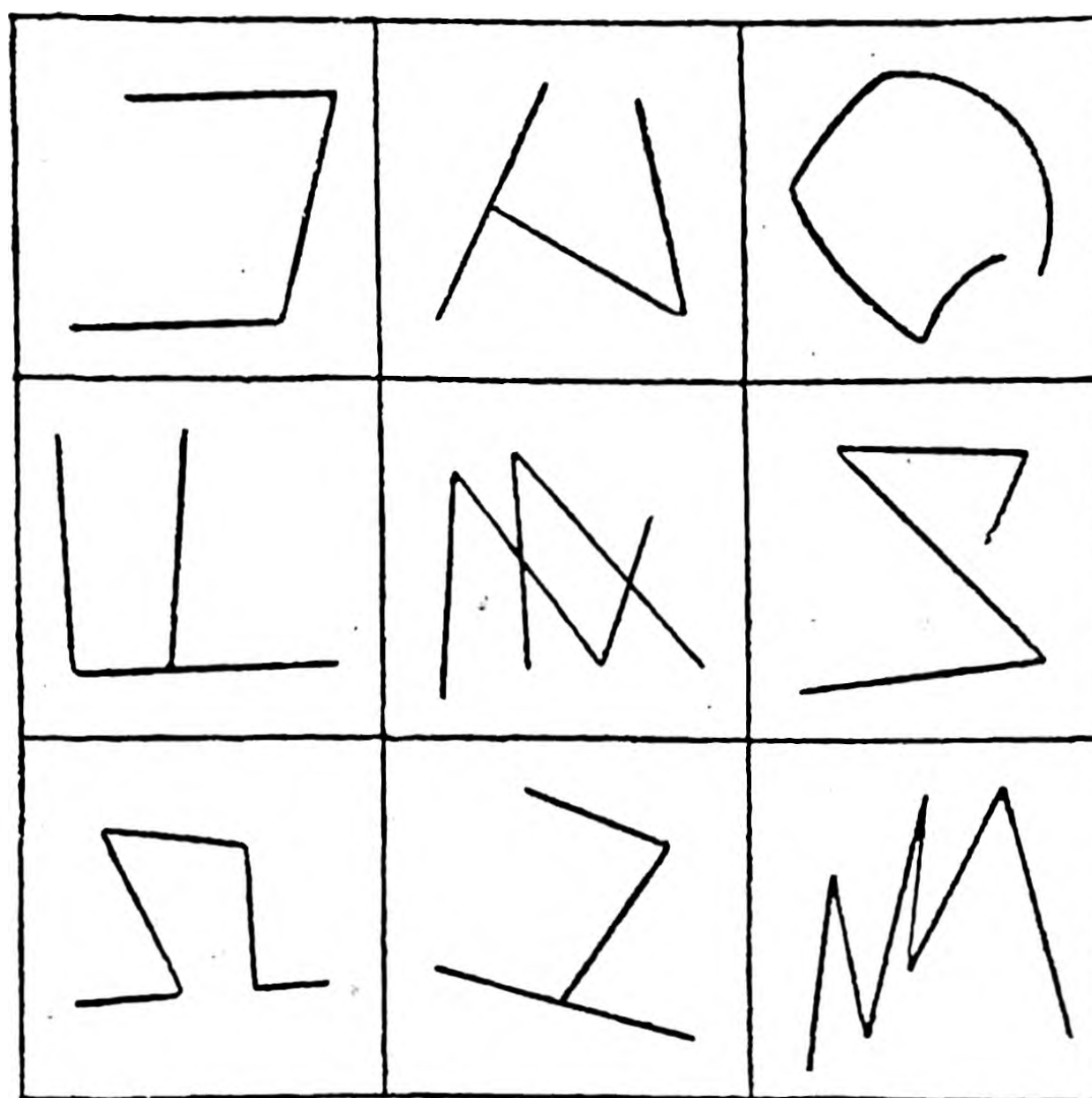


Рис. IV.

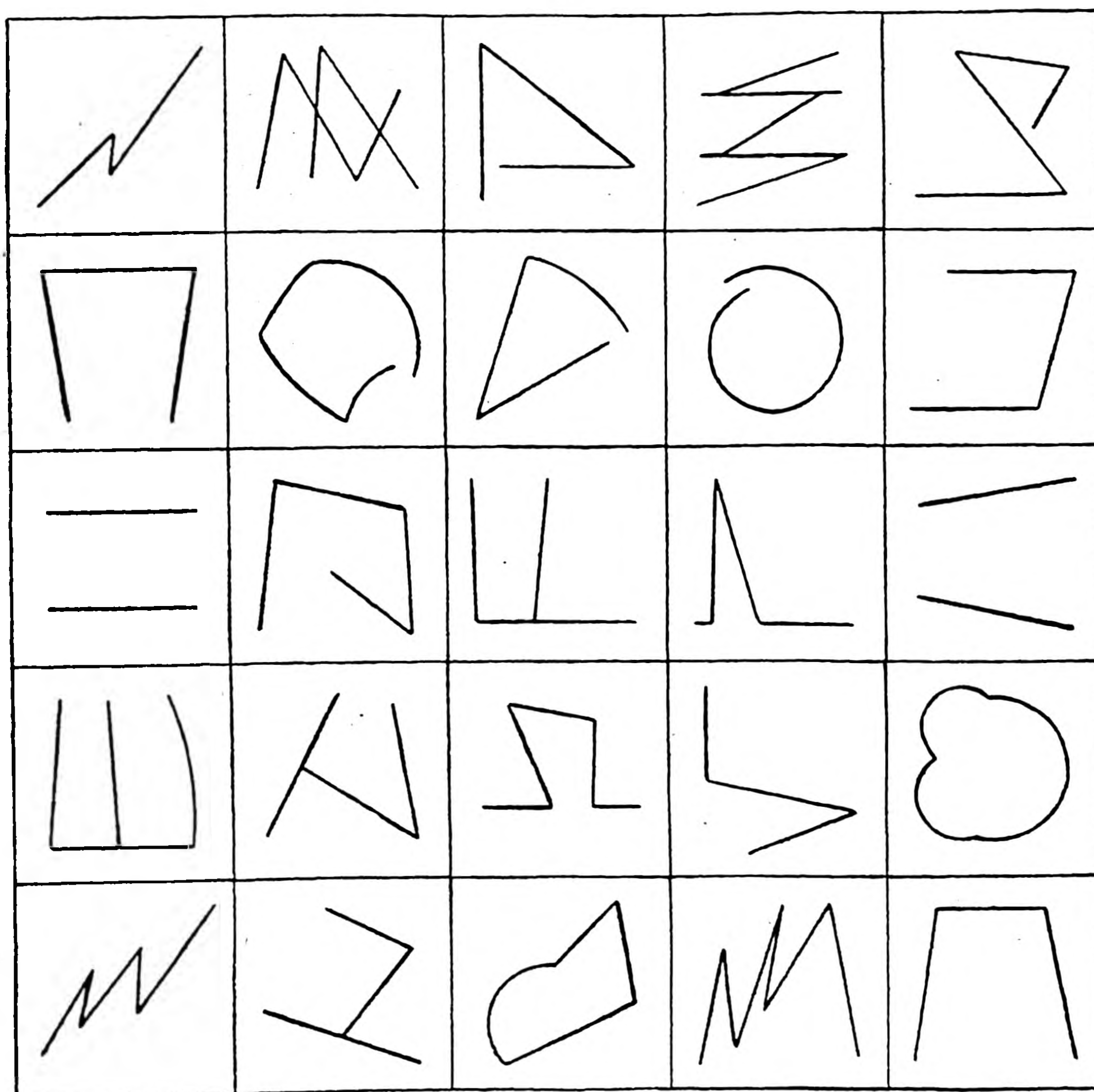


Рис. V.

подсчетъ результатовъ обращается вниманіе на время работы и на число ошибокъ:

$$\begin{array}{cccc}
 18 - 7 = & 23 - 12 = & 43 - 33 = & 73 - 42 = \\
 25 - 22 = & 47 - 13 = & & \text{и т. д.}
 \end{array}$$

Можно рекомендовать еще целый ряд простых приемов для изучения податливости внушению, скорости психических процессов и т. д. Но при пользовании всеми этими методами надо помнить, что результаты их можно считать надежными только в том случае, если опыты повторялись много раз и были предприняты все предосторожности, которые должны предохранять опыт от возможных случайностей и ошибок, когда удалось создать благоприятную для опытов атмосферу. (См. об этом подробнее в 1-ой главѣ).

А. Бинэ рекомендует при исследованиях подобного рода позаботиться о создании обстановки, наиболее привычной для ребенка ¹⁾. „На мой взгляд, — говорит онъ, — единственный способ узнать характер ребенка, это ввести его нарочно в его обычную обстановку и наблюдать за нимъ такъ, чтобы онъ не подозрѣвалъ ничего объ этомъ“. Онъ предлагаетъ слѣдующій приемъ, который ему часто удавался. Ребенка заставляютъ продѣлать такую работу, которую можно измерить количественно, и которая не требует ничего, кромѣ вниманія, на примѣръ: зачеркивать буквы какого-нибудь текста, все *a*, все *и*, все *p* и т. д. Самый опытъ онъ производитъ такимъ образомъ: беретъ нѣсколько человѣкъ дѣтей одного класса и сажаетъ ихъ вокругъ стола, заставляя зачеркивать буквы в течение определеннаго времени, и самъ наблюдаетъ за ними; потомъ, отмѣтивъ количество сдѣланной ими работы, онъ уходитъ, оставляя ихъ однихъ и прося по прежнему вычеркивать буквы. Для того, чтобы сдѣлать оцѣнку работы, онъ сравниваетъ потомъ ученика съ самимъ собою; о степени разсѣянности ученика онъ судитъ по сравненію его работы, сдѣланной при немъ, съ той, которая была исполнена безъ него.

Хотя подобное наблюдение и можетъ быть интереснымъ, но, несомнѣнно, его нельзя считать произведеннымъ вполне научно. Чтобы получить болѣе или менѣе прочные и надежные результаты, необходимо производить исследование надъ каждымъ ребенкомъ отдѣльно, въ условіяхъ лабораторной обстановки. Такое исследование особенно необходимо потому, что способность, какъ это справедливо отмѣ-

¹⁾ Современные идеи о дѣтяхъ.

чаетъ Мейманъ ¹⁾, можетъ быть опредѣлена только съ помощью выясненія ея роста подъ вліяніемъ упражненія. Одареннымъ въ какомъ-нибудь отношеніи можно считать только того ребенка, который достигаетъ послѣ упражненія болѣе высокихъ результатовъ, чѣмъ другой ребенокъ, подвергнутый тѣмъ же упражненіямъ. Но, чтобы выяснить соотно-

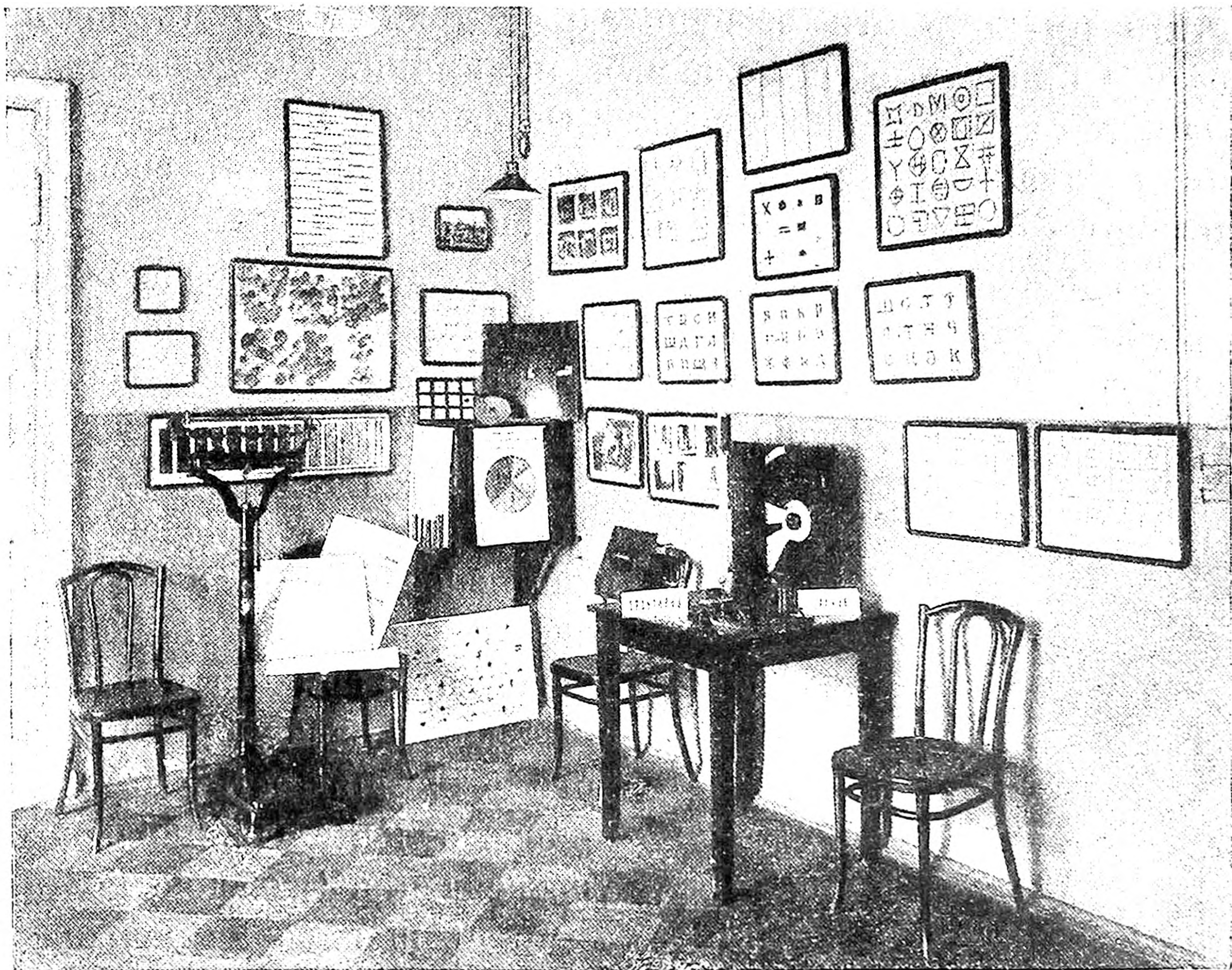


Рис. VI. Школьный психологическій кабинетъ (въ Лабораторіи Экспериментальной Педагогической психологіи при Педагогическомъ Музеѣ военно-учебныхъ заведеній).

шеніе между упражненіемъ и продуктами работы, необходимо тщательно опредѣлить какъ начальный пунктъ упражненія, такъ и конечные его результаты, что возможно только въ условіяхъ строго лабораторной обстановки. Поэтому, въ послѣднее время, при нѣкоторыхъ западно-европейскихъ школахъ, въ Италіи, Бельгіи, Германіи, Франціи, начинаютъ возникать небольшія психологическія лабораторіи или школьные психологическіе кабинеты, въ которыхъ подъ руководствомъ опытныхъ спеціалистовъ производятся изслѣдованія

¹⁾ Лекціи по экспер. педагогикѣ. Часть 2. Индивидуальныя особенности дѣтей.

дѣтей для отысканія наиболѣе цѣлесообразныхъ способовъ воздѣйствія на нихъ ¹⁾. Едва ли нужно доказывать значеніе такихъ кабинетовъ. „Нельзя ничего новаго создать въ душѣ ребенка,—справедливо замѣчаетъ Бинэ,—не считаясь съ тѣмъ, что въ ней уже существуетъ. У ребенка свои наклонности, вкусы, интересы, онъ особенно воспримчивъ къ извѣстнымъ возбудителямъ. Нужно использовать эти наклонности, пустить въ ходъ эти возбудители и такимъ путемъ постараться привить ему желаемыя привычки. Слѣдовательно, его прежде всего нужно узнать“. Особенно полезно изученіе индивидуальных особенностей дѣтей трудныхъ въ воспитательномъ отношеніи, отсталыхъ, ненормальныхъ.

Въ школьномъ психологическомъ кабинетѣ, кромѣ уже упомянутыхъ таблицъ, приспособленныхъ для экспериментально психологическаго изслѣдованія, могутъ быть и болѣе точные-психологическіе аппараты для изслѣдованія воспри-

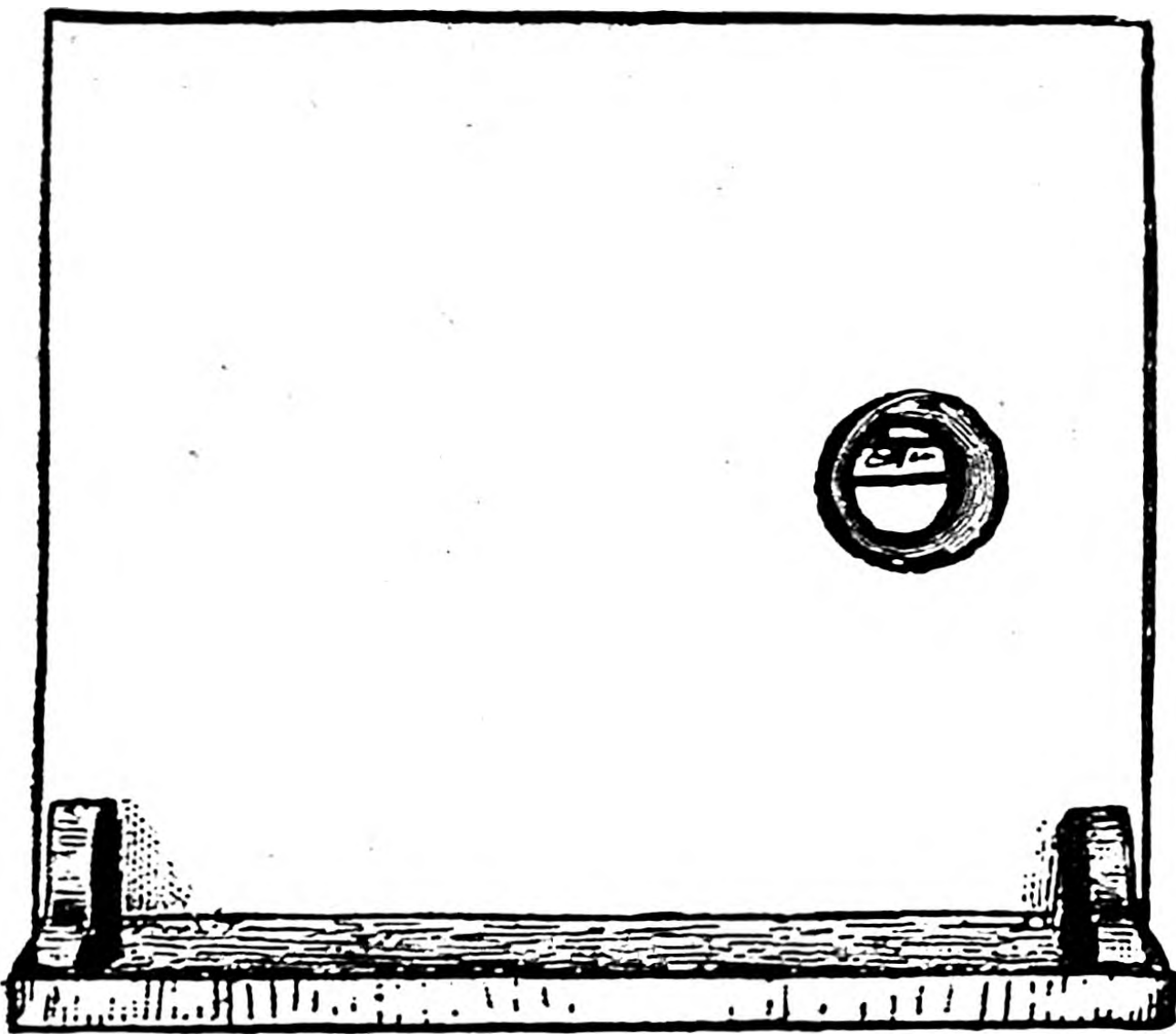


Рис. VII. Тахистоскопъ спереди.

ятій, вниманія, памяти, скорости психическихъ процессовъ, работоспособности и т. д. ²⁾. Въ послѣднее время появились и въ Германіи и въ Россіи такіе упрощенные психологическіе аппараты, которые приспособлены для школьнаго употребленія. Особенно полезными въ школьномъ психологическомъ кабинетѣ являются: тахистоскопъ Куонца, хроноскопъ Нечаева, упрощенный аппаратъ Мюллера для изслѣдованія памяти и эргографъ Дюбуа.

¹⁾ См. Н. Румянцевъ. Школьный психологическій кабинетъ, 1908 г. Техника шк. псих. опытовъ.—Кв. педаг. психологіи. Псих. опыты какъ средство изуч. индив. особенностей учащихся.—Педагог. сборникъ, 1909 г. О желательности устройства псих. кабинетовъ при кадет. корпусахъ. Педаг. сборникъ, 1910 г.

²⁾ См. Шульце. Лабораторіи Экспериментальной психологіи и педагогики (переводится). Hofler und Witasek. Hundert psychol. Schulversuche mit Angabe der Apparate. М. И. Коновъ и А. П. Нечаевъ. Коллекціи простыхъ психологическихъ приборовъ. Н. Е. Румянцевъ. Лабораторіи экспериментальной педагогической психологіи.

Тахистоскопъ Куонца, несмотря на крайнюю простоту своего устройства, является очень полезнымъ аппаратомъ для изслѣдованія индивидуальныхъ особенностей воспріятій¹⁾. Съ

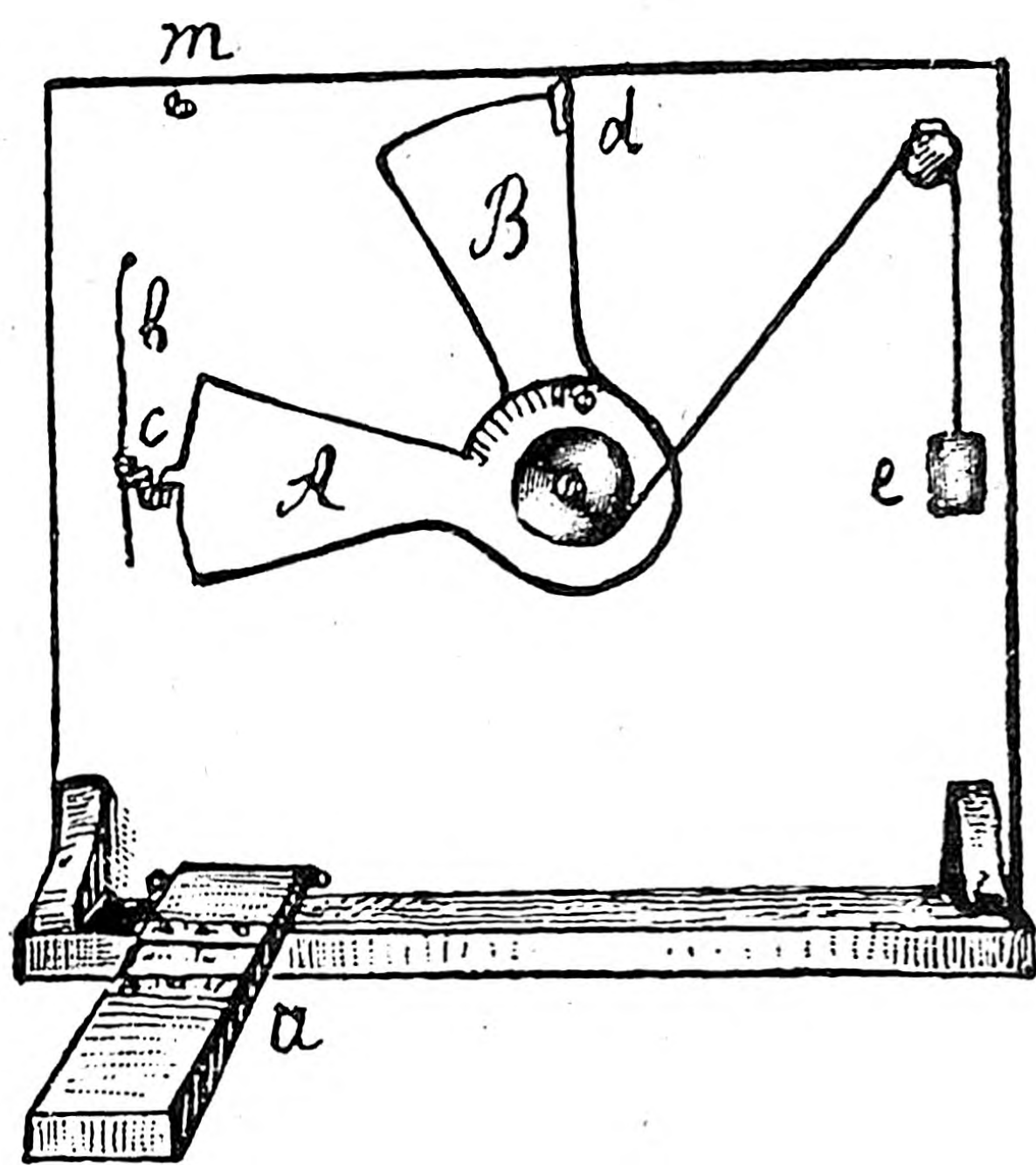


Рис. VIII. Тахистоскопъ сзади. Положеніе крыльевъ передъ опытомъ.

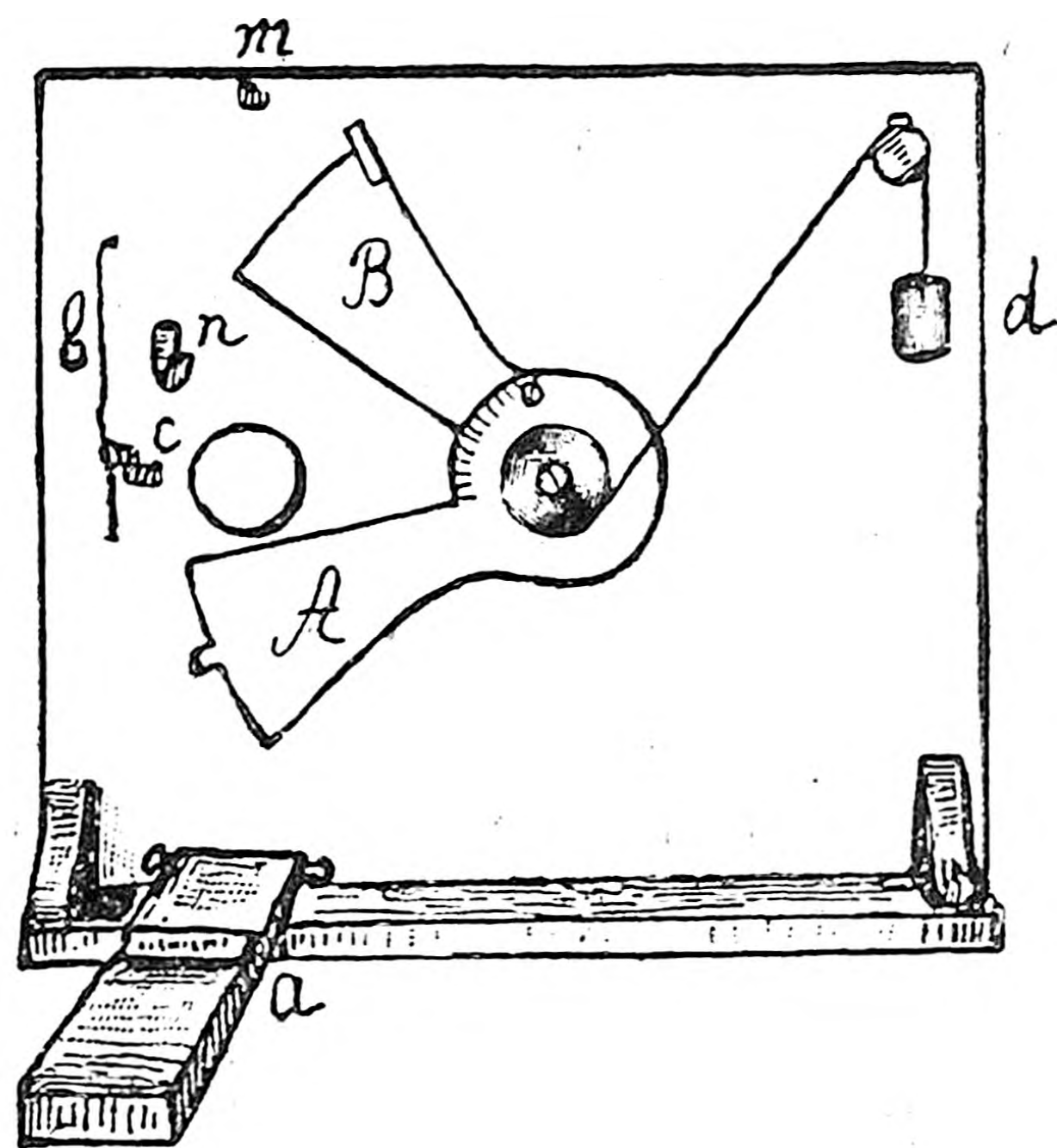


Рис. IX. Положеніе крыльевъ во время опыта (задняя сторона аппарата).

помощью его можно опредѣлить степень быстроты воспріятій, ихъ осмысленность, вліяніе на воспріятіе настроенія, вниманія, большаго или меньшаго знакомства съ воспринимаемымъ объектомъ, силы раздраженія и т. д., соотвѣтствующимъ образомъ измѣняя условія опыта.

Хроноскопъ А. П. Нечаева является весьма пригоднымъ аппаратомъ для изслѣдованія скорости психическихъ процессовъ: простыхъ и сложныхъ реакцій, ассоціацій, сужденій и т. д. Въ психологическихъ лабораторіяхъ для изслѣдованія скорости психическихъ процессовъ большею частію

1) Тахистоскопъ состоитъ изъ деревянной доски, съ правой стороны которой противъ испытываемаго круглое отверстіе (рис. VII). Это отверстіе закрыто отъ испытываемаго находящимися за доской алюминіевыми крыльями (рис. VIII). Крылья прикрѣплены посрединѣ задней стороны доски и устроены такимъ образомъ, что могутъ сближаться или удаляться другъ отъ друга, образуя щель. Передъ началомъ опыта (р. VIII) они устанавливаются такъ, что нижнее крыло, зацѣпляясь за зажимъ (с), натягиваемый пружиной (b—c), закрываетъ отъ испытываемаго отверстіе въ доскѣ. Затѣмъ въ углубленіе доски (а) вставляется карточка со словомъ или рисункомъ. Карточка нижнимъ крыломъ закрыта отъ испытываемаго. Когда начинается опытъ, экспериментаторъ опускаетъ крылья. Нижнее крыло падаетъ и обнаруживаетъ (р. IX) на одинъ моментъ передъ испытываемымъ объектомъ воспріятія, который тотчасъ же снова закрывается верхнимъ крыломъ. Время, въ теченіе котораго карточка остается предъ испытываемымъ, измѣняется въ зависимости отъ условій опыта и можетъ быть точно измѣрено.

пользуются очень точнымъ, но за то и довольно дорогимъ аппаратомъ-хроноскопомъ Гиппа, который даетъ возможность отмѣчать время психическихъ процессовъ съ точностью до одной тысячной доли секунды. Въ движеніе хроноскопъ Гиппа приводится при помощи электрическаго тока, что также затрудняетъ пользованіе имъ. Школьный же хроноскопъ, хотя и не отличается такой точностью, какъ лабораторный, но для измѣренія психическихъ процессовъ у дѣтей оказывается вполне пригоднымъ.

Несомнѣнно, что пользованіе всѣми этими, даже простыми психологическими приборами, предполагаетъ не только достаточное знакомство съ психологіей вообще, но и знаніе техники психологическаго изслѣдованія. Но вѣрно также и то, что эти знанія должны быть приобрѣтены учителемъ въ интересахъ тѣхъ дѣтей, будущность которыхъ находится въ его рукахъ; очень часто интуиція оказывается недостаточной для правильнаго пониманія природы дѣтей, и тогда обязанность учителя принять всѣ мѣры, которыя помогли бы ему разгадать загадку дѣтской индивидуальности... Это не только нравственный, но и гражданскій его долгъ. На это совершенно справедливо обращаетъ вниманіе А. Бинэ, словами котораго мы и закончимъ нашъ краткій очеркъ. „Изучать индивидуальныя способности дѣтей,—говоритъ онъ,—это значитъ заняться однимъ изъ тѣхъ вопросовъ, которые интересуютъ насъ всѣхъ въ силу своей практической важности не только для школьнаго преподаванія, но также и будущности каждаго отдѣльнаго ребенка, ибо выборъ его карьеры долженъ основываться на тщательномъ изученіи его способностей. Соблюдая эту предосторожность, мы тѣмъ самымъ навѣрное уменьшили бы число недовольныхъ и отверженныхъ; указывая каждому его настоящее мѣсто, мы увеличили бы экономическое благосостояніе всѣхъ, и это было бы, конечно, однимъ изъ наиболѣе простыхъ, естественныхъ и рациональныхъ средствъ разрѣшить, по крайней мѣрѣ отчасти, нѣкоторые мучительные социальныя вопросы, которые беспокоятъ столько умовъ и угрожаютъ будущности современнаго общества“.

О Г Л А В Л Е Н І Е.

Отъ редакціи:

	Стр.
I. Какъ изучалась и изучается душевная жизнь дѣтей? Н. Румянцевъ.	1
Психологія дѣтства и ея значеніе въ дѣлѣ воспитанія. Почему не было раньше психологіи дѣтскаго возраста? Характеристика метафизическаго направленія въ психологіи. Какъ изучали душевную жизнь дѣтей педагоги стараго времени? Какъ возникла психологія дѣтскаго возраста? Какъ изучается душевная жизнь дѣтей въ настоящее время? Психологическіе лабораторіи и кабинеты.	
II. Наслѣдственность и среда, какъ факторы воспитанія. М. Штейнгаузъ.	66
Н а с л ѣ д с т в е н н о с т ь. Пониманіе ея въ древности. Научное обоснованіе законовъ наследственности со временъ Ламарка и Дарвина. Психо-физиологическій параллелизмъ. Унаслѣдованныя наклонности. Передача по наслѣдству физическихъ и психическихъ особенностей. Среда. Вліяніе естественныхъ факторовъ на развитіе организма (почва, климатъ). Соціальные факторы воспитанія: семья, общество и школа.	
III. О памяти. А. Теохтистовъ	92
Сущность памяти: воспріятіе, ассоціированіе, воспроизведеніе. Запоминаніе черезъ наблюденіе. Заучиваніе; измѣненіе памяти съ возрастомъ. О развитіи памяти.	
IV. О вниманіи. А. Теохтистовъ	115
Сущность вниманія, измѣненія его съ возрастомъ и въ зависимости отъ окружающихъ условій; утомленіе, дѣтскіе интересы.	
V. Развитіе воображенія у дѣтей. С. Попичъ.	145
Ступени развитія воображенія. Особенности дѣтскаго воображенія. Изслѣдованіе дѣтскихъ рисунковъ. Воспитаніе воображенія.	
VI. Дѣтскія игры. М. Александрова.	176
Что такое дѣтская игра? Теоріи игры. Элементы игры. Классификаціи игръ. Педагогическое значеніе игръ. Роль воспитателя.	
VII. Развитіе дѣтской рѣчи. И. Эвереттовъ	200
Положеніе вопроса. Внутренніе и внѣшніе факторы развитія рѣчи. Подготовительный процессъ. Первоначальныя звуковыя обнаруженія. Дѣтскій лепетъ. Копированіе членораздѣльныхъ звуковъ. Пониманіе языка. Первоначальныя слова въ ихъ внѣшнихъ грамматическихъ особенностяхъ. Наростаніе группъ и формъ словесныхъ. Методы, примѣняемые при изученіи дѣтской рѣчи.	
VIII. Главные періоды развитія душевной жизни дѣтей. В. Рахманова.	221
Связь психическаго и физическаго развитія человѣка. Характеристика главныхъ періодовъ развитія въ физическомъ отношеніи. Развитіе душевныхъ способностей въ грудномъ возрастѣ, въ возрастѣ перваго дѣтства, въ школьномъ возрастѣ. Появленіе инстинктовъ. Быстрота движенія. Простая и сложная реакція. Наблюдательность, память, кругъ представленій, процессы ассоціаций, чувствованій. Внушаемость, вниманіе. Періодъ полового созрѣванія. Переходный возрастъ. Юношескій возрастъ. Особенности душевнаго развитія мальчиковъ и дѣвочекъ.	
IX. Характеръ и личность ребенка. Изученіе личности. Н. Румянцевъ	257
Необходимость и важность изученія личности ребенка. Темпераментъ. Изученіе характера. Классификація дѣтскихъ характеровъ. Составленіе характеристикъ. Методъ наблюденія. Программа. Веденіе дневника. Обработка его. Методы экспериментальнаго изслѣдованія личности.	