

Выготский Л.С. Педагогическая психология/под ред. Давыдова В.В. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: Классические труды)
Фрагмент из книги с. 305-318

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие

Глава I. Педагогика и психология

Глава II. Понятие о поведении и реакции

Глава III. Важнейшие законы высшей нервной деятельности (поведения) человека

Глава IV. Биологический и социальный факторы воспитания

Глава V. Инстинкты как предмет, механизм и средство воспитания

Глава VI. Воспитание эмоционального поведения

Глава VII. Психология и педагогика внимания

Глава VIII. Закрепление и воспроизведение реакций

Глава IX. Мышление как особо сложная форма поведения

Глава X. Психологическое освещение трудового воспитания

Глава XI. Социальное поведение в связи с возрастным развитием

Глава XII. Моральное поведение

Глава XIII. Эстетическое воспитание

Глава XIV. Упражнение и утомляемость

Глава XV. Ненормальное поведение

Глава XVI. Темперамент и характер

Глава XVII. Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания

Глава XVIII. Основные формы изучения личности ребенка

Глава XIX. Психология и учитель

Умственное развитие детей в процессе обучения. Статьи

Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте

Динамика умственного развития школьника в связи с обучением

Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте

О педологическом анализе педагогического процесса

Орудие и знак в развитии ребенка

Глава I. Проблема практического интеллекта в психологии животных и психологии человека

Глава II. Функция знаков в развитии высших психических процессов

Глава III. Знаковые операции психических процессов

Глава IV. Анализ знаковых операций ребенка

Глава V. Методика изучения высших психических функций

Заключение. Проблема функциональных систем

Проблемы педагогической и детской психологии в трудах Л.С. Выготского. В.В. Давыдов

Комментарии

Литература

Именной указатель

Предметный указатель

Глава XIX

ПСИХОЛОГИЯ И УЧИТЕЛЬ

Психологическая природа учительского труда

До сих пор мы занимались психологией педагогического процесса с точки зрения воспитанника и ученика. Мы старались выяснить те законы и влияния, которым подчинено воспитание, поскольку оно зависит от ребенка. Психологические пружины воспитательного процесса, поскольку они заложены в психике ребенка, составляли предмет всех рассуждений. Аналогично обстоит дело и в большинстве современных курсов педагогической психологии.

Однако такое учение крайне неполно и односторонне. Чтобы охватить полностью процесс воспитания и представить в психологическом освещении все важнейшие стороны его протекания, необходимо учесть и психологию учительского труда и показать, каким законам он подлежит. Это не задача настоящей заключительной и краткой главы, скорее, это могло бы найти себе место только в полном и развернутом курсе педагогической психологии, который составляет дело будущего.

Наука не дошла еще до тех данных и открытий, которые позволили бы ей найти ключи к психологии учителя. Скорее, мы располагаем только отрывочными сведениями, только фрагментарными замечаниями, не приведенными еще в систему, да некоторыми попытками чисто практического свойства, связанными с психотехническим подбором учителей. Надо заметить, что и в области психотехники выработка психогаммы учителя представляет гораздо большие трудности, чем в остальных профессиях.

В зависимости от этого мы должны признать, что сейчас едва ли можем в педагогической психологии написать научную главу о труде учителя. Однако самые общие соображения по этому вопросу намечаются уже сейчас, и без них была бы неполна настоящая книга. Поэтому приходится дать в заключение место этим основным соображениям в целях законченности и замкнутости проблемы.

Надо сказать, что всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю. Для педагогики Руссо учитель — только сторож и охранитель ребенка от порчи и дурных влияний. Для Толстого это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель — тот, кто умеет исполнять заповеди: «Ломай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб». В «Домострое» требуются опять новые качества от воспитателя, когда предписывается: «Казни сына своего от юности его, и покоит ты на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом биеши его, не умрет, но здравее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавляеши от смерти». Для Гаюи учитель — это гипнотизер, и хорошим учителем будет тот, кто похож на гипнотизера, человек, умеющий внушать и подчинять себе чужую волю. Для Песталоцци и Фребеля воспитатель — детский садовник. Для Блонского воспитатель — инженер от антропотехники, или педотехники, техник человеководства, которое существует наряду с растениеводством и животноводством как однородная с ними наука.

Многие сравнивали работу преподавателя с работой художника и вопросы индивидуального творчества ставили во главу угла. Наоборот, другие, как Коменский, утверждали, что «надо желать, чтобы метод человеческого образования был механическим, т. е. он должен все предписывать столь определенно, чтобы все, чему учатся, чем занимаются, не могло не иметь успеха». Он же называл обучение дидактической машиной. Такого же взгляда придерживался Песталоцци.

Таким образом, мы видим, что каждое отдельное представление о педагогическом процессе связывается с особым взглядом на природу учительского труда. Поэтому понятно, что новая точка зрения, которая выдвигается сейчас в педагогике и пытается создать новую

систему воспитания, непосредственно вызывает и новую систему педагогической психологии, т. е. оправдывающей ее научной дисциплины. А новая система педагогической психологии, т. е. новый взгляд на природу воспитательного процесса, пытающийся объяснить все решительно его стороны и элементы из единой мысли, само собой разумеется, приводит к новому пониманию учительского труда.

Мы уже указывали в одной из первых глав, что учитель выступает в роли простого источника знаний, справочной книги или словаря, учебника или демонстратора, — одним словом, вспомогательного средства и орудия воспитания. Легко заметить, что именно эта сторона учительского труда, как показано выше, составляла в прежней школе 9/10 содержания всей работы учителя. Ныне эта роль все больше сходит на нет и всячески замещается активной энергией ученика, который везде и всюду должен сам искать и добывать знания, даже тогда, когда он получает их от учителя, а не проглатывать готовую пищу, которую учитель подает ему.

Мы уже расстались с тем предрассудком, будто учитель должен воспитывать. Мы так же далеки от этого взгляда, как и от того, согласно которому человек должен сам на себе таскать тяжести. В этом смысле глубоко права Э. Кей, когда говорит, что настоящая тайна воспитания заключается в том, чтобы не воспитывать. Процесс развития подчинен таким же железным законам необходимости, как и все остальное в природе. Следовательно, у родителей и

воспитателей «нет ни права, ни власти предписывать свои законы этому новому существу, как нет у них права и власти для того, чтобы предписывать законы движению небесных тел» (1905, с. 131).

Ученик воспитывается сам. Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук. Для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими. А это достигается только (как и все в жизни) в процессе работы.

На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Когда учитель читает лекцию или объясняет урок, он только отчасти выступает в роли учителя: именно в той, в которой устанавливает отношение ребенка к воздействующим на него элементам среды. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем.

Величайшая опасность, связанная с учительской психологией, заключается в том, что в личности учителя начинает преобладать вторая сторона. Учитель начинает себя чувствовать в роли орудия воспитания, в роли граммофона, не имеющего своего голоса и поющего то, что подсказывает пластинка. Надо сказать, что всякая учительская профессия накладывает неизгладимые типические черты на своего носителя и создает жалкие фигуры, выступающие в роли апостолов ходячей истины. Недаром учитель, эта живая пропись, всегда казался юмористической фигурой, предметом шутки и насмешки и всегда бывал комическим персонажем, начиная от древних комедий и до современных рассказов. Чеховский «человек в футляре» или его герой, который говорил вечно, что «Волга впадает в Каспийское море, а лошадь ест овес и сено», потому и ужасен, что представляет собой резкий образец полной безличности, окончательно исчезнувшего чувства и мысли.

То, что Волга впадает в Каспийское море, есть чрезвычайно важный научный факт огромного воспитательного значения, и смешное заключается не в нем. Смешное заключается в том, что этот факт сделался футляром вокруг человека, что он съел целую жизнь, человек за фактом перестал существовать вовсе. Истина не очень умная вещь, если ее глашатаи по большей части глупы, говорится в одной старой комедии о таком футлярном учителе.

То, что здесь подано в карикатурном виде, в сущности говоря, представляет собой постоянную черту учителя до тех пор, пока он превращается в орудие воспитания. Чрезвычайно любопытно то, что такие же учительские типы зарисованы Чеховым и среди профессоров, которые тридцать лет читают эстетику, ничего в ней не понимают и глубоко убеждены, что важен не Шекспир, а примечания к нему. Суть дела вовсе не в малом количестве знаний, ограниченностях кругозора и незначительности самих фактов, не в том, что человек всегда мелко плавает и мало знает, а, скорее, в том, что само превращение человека в воспитательную машину по психологической своей природе чрезвычайно его углубляет.

Таким образом, основное требование к учителю в новых условиях — полнейший отказ от футляра и развитие всех сторон, которые дышат активностью и жизнью. Во всяком учительском труде прежнего типа непременно образовывались некоторая затхлость и несвежесть, как в непроточной и застойной воде. И этому не помогало обычное учение о священной миссии учителя, о сознании им своих идеальных целей.

Психологи требовали от учителя воспитательского воодушевления, которым определялась в их глазах личность учителя. Речь шла о внутренней теплоте учителя. «Учитель, не чувствующий красоты и святости своего призвания, поступивший в школу не потому, что сердце его исполнено желания учить молодежь, а только для того, чтобы иметь работу и добывать себе средства к существованию, — такой учитель приносит вред ученикам и еще больший вред самому себе», — считает Мюнстерберг, наиболее ясно выражая этот взгляд. От учителя требовалось вдохновение, и таким воодушевлением учитель должен был питать ученика (1910, с. 333).

«Об учителе, сидящем за своим столом, можно точно так же, как о священнике на кафедре, сказать, что, не имея веры в сердце, он осужден. ...Когда же души коснется вдохновение, тогда все становится живым и одухотворяющим... Для этого не требуется искажения перспективы, нет нужды говорить о неправильных глаголах так, как будто они — центр всего умственного мира. Всякая вещь может оставаться на принадлежащем ей месте и может истолковываться таким образом, чтобы важность знания, взятого в целом, чувствовалась в каждой мельчайшей части. ...Учитель, конечно, интересуется данным частным материалом потому, что сознает его многообразное отношение к другим, более обширным проблемам. Действительный интерес учителя относится к тому, чего он не может показать ученику, но что в его собственном уме служит общим фоном для излагаемых элементов. ...Интерес ученика поглощается потому, что его интерес к воодушевленному учителю переносится на безразличный сам по себе преподаваемый материал» (там же, с. 333—334).

Эти слова сказаны Мюнстербергом, одним из основателей психотехники, и он не нашел ничего лучшего, чем воодушевленная вера в ценность человеческих идеалов, для того чтобы на ней обосновать работу учителя. Истина в этом взгляде смешана с ложью. Он прав, когда, говоря психологическим языком, требует от учителя известного врожденного эмоционального темперамента. Тот, кто не горяч и не холоден, а только тепел, никогда не сумеет быть хорошим учителем. Он прав также тогда, когда указывает на опасность того, что учительский труд все больше и больше передается в руки женщин.

«Если воспитание мальчиков в те годы, когда развиваются их мужские черты, находится главным образом в руках женщин, отсюда не может не возникать опасность для лучших интересов общества» (там же, с. 337).

Верно и то, что благодаря экономическому соотношению сил учительская профессия сделалась местом, куда стекается все неприспособленное, неудачливое, потерпевшее крушение на всех жизненных поприщах. Школа — та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. Поэтому для учительской профессии создается естественный отбор слабого, негодного и калеченого человеческого материала. Это символично, что когда-то в учителя шли отставные солдаты. Отставные солдаты жизни и теперь еще заполняют на 3/4 учительские ряды. «Это ужасно, — писал один из педагогов,

— что среди учителей так много старых дев обоего пола и, вообще, всевозможного рода неудачников. Как можно доверять жизнь детей тому, кому не удалась его собственная жизнь?» Ведь надо сказать прямо, что в учителя может идти далеко не всякий, но только наиболее годный.

Со всем этим совпадает и нынешняя точка зрения. Далее она совпадает и с тем, что учитель должен много знать. Он должен владеть предметом, который он преподает. «Учитель должен черпать из обильного источника. Недостаточно, чтобы он знал то, что, согласно его требованиям, должны знать ученики, и чтобы он вечером наспех подготавливал ответы на те вопросы, которые, может быть, будут ему поставлены на следующее утро. Только тот может сообщать сведения в интересной форме, кто мог бы давать в сто раз больше, чем ему действительно приходится давать.

Когда учитель объясняет какое-нибудь простое стихотворение, огромная разница получается в зависимости от того, знаком он со всей литературой или нет; его урок природоведения может ограничиваться в классе одними лишь элементами, и все же эти элементы требуют, чтобы перед его глазами были открыты широкие перспективы современной науки» (там же, с. 338).

Это можно сравнить с процессом ходьбы, когда мы можем уверенно ступать только в том случае, если нам видно вперед на тысячу шагов, а не только для ближайшего шага. И этот пример прекрасно поясняет нам ту роль, которую приходится отвести в нынешней педагогике специальным знаниям. Ведь для реального шага, для того чтобы поместить нашу ногу, нужно чрезвычайно узкое пространство. Для чего же нужна широкая и открытая дорога? Она нужна не столько ноге, сколько глазу, чтобы направлять, регулировать движение ноги. Так точно и учителю, с которого снимают обязанности преподавателя, надо знать гораздо более чем прежде. В конце концов, для того чтобы преподавать, можно знать чрезвычайно мало, но только отчетливо и ясно. Для того чтобы направлять собственные знания ученика, необходимо знать гораздо больше.

Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы — ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях, — одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания.

Существует расхождение между старой и новой педагогикой в учении об идеалистическом воодушевлении учителя. Глубоко верно то, что говорит Мюнстерберг относительно связи каждого частного факта с общей ценностью всего предмета и что переживание ценности должно быть сообщено ученику даже при изучении неправильных глаголов. Ошибка заключается только в определении средств, при помощи которых психологи надеялись добиться желаемого успеха.

Залог успеха они видели в том вдохновении, которое заражает учителя, в том интересе, который возникает у ученика к воодушевленному учителю. Вот это представляет собой величайшее психологическое заблуждение. Во-первых, воодушевление — психологически столь редкий и трудно регулируемый процесс, что строить на нем одном какое-нибудь жизненное дело невозможно. Получается либо ложное воодушевление, тот образ ложного пафоса, когда учитель говорит о неправильных глаголах так, как будто они действительно центр мира. Иными словами, незаражающее воодушевление, как у актера, который искренне переживает и плачет настоящими слезами, но вызывает у зрителя смех. Сколько раз воодушевленный учитель бывает в таком положении.

Всякий из нас помнит и другой благородный тип учителя — Дон Кихота, идеалиста, который бесконечно восхищался стилем Ливия или очертаниями Мадагаскара на величайшую потеху своих учеников.

Дело вовсе не в том, чтобы учитель был воодушевлен. Ведь его воодушевление не всегда доходит до ученика. Дело скорее в том, чтобы заставить учеников восхищаться тем же самым. Еще хуже бывало тогда, когда воодушевление не удавалось и, как у холодного

актера, у учителя появлялся деланный, риторический пафос, который нашел великолепное выражение в слоге некоторых наших учебников старого времени, когда история или география излагалась в превыспреннем стиле, для того чтобы задеть чувство и воображение ученика. Но даже тогда, когда воодушевление доходило до сознания учеников, оно всегда бывало направлено не по адресу и превращалось в обожание учителя, принимавшее глубоко антипедагогические формы.

Нигде болезнь нашей прежней педагогики не вырисовывалась с такой особенной ясностью, как именно в тех случаях, когда вместо открытой войны между учеником и учителем возникали дружеские отношения. Это обоготворение любимого учителя, принимавшее форму обожания, представляет на деле серьезную психологическую проблему, напоминающую то, что в психоанализе называется перенесением. Под этим именем психоаналитики разумеют то особенное

ложное отношение, которое возникает между невротиком и лечащим его врачом, когда на личности врача сосредоточивается болезненный невротический интерес, когда с ним связываются интересы, питающие невроз, и когда эта личность образует средостение между окружающей средой и внутренним мирком больного.

Таким образом, задача заключается, скорее, в том, чтобы вызвать у ученика собственное воодушевление, а не предписывать учителю, как это делалось в циркулярах, кажется, прусского министерства, — приходить в восторг, излагая отечественную историю.

Вдохновение сродни шарлатанству, а воодушевление — авантюризму. Век вдохновения проходит даже в поэзии, этом вековечном убежище темной силы. Едва ли хоть один американский фабрикант доверил бы управление своей фабрикой вдохновению директора и командование кораблем — воодушевлению капитана. Он всегда предпочитает опытного инженера и ученого моряка. Пора и педагогике переходить на этот путь и подыскивать людей, которые бы точно знали законы и технику того, какими путями создается в детской душе собственное воодушевление. Таким образом, точное знание законов воспитания — вот что раньше всего требуется от учителя. В этом смысле применимо выражение Мюнстерберга, что должно существовать много типов учителей и все же истинный учитель всегда одинаков. Это тот учитель, который строит свою воспитательную работу не на вдохновении, а на научном знании. Наука есть вернейший путь к овладению жизнью.

В будущем всякий учитель должен будет строить свою работу на психологии, и научная педагогика сделается точной наукой, основанной на психологии. Научная педагогика должна основываться, говорит Елонский, на научной, т. е. биосоциальной, педагогической психологии. Таким образом, на место знахаря мы получим ученого.

Итак, первое требование, которое мы предъявляем к учителю, заключается в том, чтобы он был научно образованным профессионалом и истинным учителем раньше, чем математиком, словесником и т. д. Только точные знания, точный расчет и трезвая мысль могут сделаться истинными орудиями педагога. В этом смысле первобытный идеал педагога-няньки, который требовал от него теплоты, нежности и заботы, совсем не отвечает нашим вкусам. Напротив, для психолога прежняя школа осуждена уже по одному тому, что она сделала самую профессию педагога бездарной. Она свела воспитательный процесс к таким однообразным и ничтожным функциям, что глубочайшим образом систематически развращала педагога.

И это не психологический парадокс, что отметки и карцер, экзамены и надзор развращали больше педагога, чем ученика. Гимназия оказывала больше воспитательного действия на учителей, чем на учеников. Психолог мог составить не одну интересную страницу, если бы занялся психологией учителя прежнего времени. В свете психоанализа мы можем прямо сказать, что организованная в прежнем виде педагогическая система была местом для воспитания всевозможных аномальностей учителя и в полном смысле этого слова создавала учительский невроз. В этом смысле герой Сологуба, Передонов, не

представляет собой какой-либо нелепой или чудовищной выдумки.

Ныне с возрастающей всякий день сложностью задач, стоящих перед учителем, количество требуемых приемов стало так бесконечно разнообразно и настолько осложнилось, что, если учитель хочет быть научно образованным педагогом, он должен усвоить чрезвычайно много.

Прежде только требовалось знать свой предмет, программу да уметь прикрикнуть на класс в трудном случае. Ныне педагогика делается настоящим сложным искусством, возникающим на научной основе. Таким образом, от учителя требуется повышенное знание предмета и техники своего дела.

Кроме этого, метод преподавания требует от учителя той самой активности, того самого коллективизма, которыми должен быть проникнут дух школы. Учитель должен жить в школьном коллективе как его неотъемлемая часть, и в этом смысле отношения учителя и ученика могут достигнуть такой силы, прозрачности и высоты, что они не найдут ничего равного себе во всей социальной шкале человеческих отношений.

Но это составляет только одну половину дела. Другая заключается в том, что учитель должен отвечать и противоположному требованию. Он должен быть учителем до конца, и вместе с тем не только учителем или, вернее, чем-то еще, помимо учителя. Как это ни странно звучит, учительство как профессия представляет из себя с психологической точки зрения ложный факт. И несомненно, она исчезнет в близком будущем. Это, конечно, не означает отказа от того, что сказано выше о необычайной сложности специальных познаний учителя. И хотя несомненно, учитель будущего не преподаватель, а инженер, моряк, агитатор, актер, рабочий, журналист, ученый, судья, врач и т. д., однако это не означает, что учитель будущего будет дилетантом в педагогике. Речь идет только о том, что в самой природе воспитательного процесса, в психологической сущности его, заключено требование возможно более тесного контакта и близкого общения с жизнью.

В конце концов воспитывает только жизнь, и чем шире будет врываться жизнь в школу, тем динамичнее и полнокровнее станет воспитательный процесс. Величайшим грехом школы было то, что она замыкалась и отгораживалась высоким забором от жизни. Воспитание так же немыслимо вне жизни, как горение без кислорода или дыхание в безвоздушном пространстве. Поэтому воспитательная работа педагога должна быть непременно связана с его творческой, общественной и жизненной работой.

Только тот, кто обладает творческой жилкой в жизни, может претендовать на творчество в педагогике. Вот почему в будущем педагог станет деятельным участником жизни. В области ли теоретической науки, труда или общественно-практической деятельности — он всегда через предмет своего преподавания будет связывать школу с жизнью. Таким образом, педагогическая работа непременно будет соединена с широкой общественной работой ученого или политика, экономиста или художника.

В городе будущего, наверное, не будет ни одного дома, на котором красовалась бы вывеска «школа», потому что школа, означающая в точном смысле слова «досуг» и выделившая особых людей и особое здание для «досужных» занятий, вся целиком пойдет в труд и в жизнь и будет на фабрике, и будет на площади, и будет в музее, и будет в больнице, и будет на кладбище.

«В каждом классном помещении, — говорит Мюнстерберг, — есть окна, настоящий учитель будет смотреть из-за своего стола в широкий мир, на людские тревоги, на радости и обязанности жизни» (1910, с. 334). И в школе будущего эти окна будут растворены широчайшим образом, и учитель будет не только смотреть, но и активно участвовать в «обязанностях жизни». То, что создавало затхлость и мертвечину в нашей школе, происходило за счет и по причине того, что окна в широкий мир были в ней наглухо закрыты, и прежде всего закрыты в душе самого учителя.

Многим представляется, что в новой системе педагогики учителю отводится ничтожная роль, что это педагогика без педагога и школа без учителя. Думать, что учителю в будущей школе нечего будет делать, равносильно представлению, что роль

человека при машинном производстве уменьшилась или свелась на нет. Легко может показаться, что в новой школе учитель превратится в механический манекен. На самом деле роль его безмерно возрастет, она потребует от него высшего экзамена на жизнь, для того чтобы он мог превратить воспитание в творчество жизни.

Жизнь как творчество

До сих пор, к сожалению, существует убеждение, что воспитательный процесс, поскольку он выражается отношением между учителем и учеником, в самом главном исчерпывается подражанием. Даже в новых системах марксистской педагогики говорится подчас, что рефлекс подражания — основа воспитания (А. Залкинд). «Воспитатель должен соблазнять, увлекать воспитываемый организм заманчивым содержанием собственного примера, иначе все попытки привести в движение рефлекторный и психический аппарат воспитанника будут бесплодны» (1930, с. 155).

Все это существенно неверно. По мере того как в свете научных знаний трансформируется сам педагогический процесс, меняется и представление относительно основы и природы воспитания. Прежде всего, расширяется само понятие воспитания. Речь идет не просто о воспитании, но о «переплавке человека», по выражению Троцкого. А эта переплавка, как неоднократно указывалось, нуждается прежде всего в максимальном использовании прирожденного материала поведения.

Ни одна из реакций ребенка не должна пропадать даром. Джемс говорит: "Поэтому считайтесь всегда с прирожденными реакциями, даже тогда, когда вы хотите уничтожить их связь с известными предметами, чтобы заменить ее связью иного рода и сделать последнюю обычной для ребенка. Дурные поступки служат для учителя такой же хорошей точкой отправления, как и хорошие, часто даже лучшей, чем хорошие, как ни парадоксально это, пожалуй, звучит» (1905, с. 60).

Таким образом, творческий характер педагогического процесса проступает со всей ясностью. Отсюда делается понятной творческая природа воспитательного процесса, направленная не на простое культивирование природных данных, но на создание «надприродной» — «сверх природной» человеческой жизни.

В этом смысле нынешняя педагогика коренным образом расходится с той теорией естественного воспитания, которая видит идеал позади. Для Толстого и для Руссо ребенок представляет из себя идеал гармонии, и все дальнейшее воспитание только портит его. Для научной психологии ребенок раскрывается как трагическая проблема в ужасающей диспропорциональности и дисгармоничности своего развития. Не говоря о биогенетическом параллелизме, можно все же сказать, что новорожденный ребенок есть сгусток прежнего опыта, голая биология и что за несколько лет своего развития он действительно должен проделать весь тот путь, который проделало человечество от обезьяны до аэроплана.

Вся разница в том, что путь этот проделывается ребенком на собственных ногах и вовсе не параллельно путям истории. Однако, если принять во внимание всю огромность пути, станет понятно, что ребенку предстоит вступить в жестокую борьбу с миром, и в этой борьбе воспитатель должен сказать решающее слово. Вот когда у нас возникает представление о преподавании как о войне. «Психология, — говорит Джемс, — и всякая основанная на ней общая научная педагогика очень напоминают военную науку — стратегию. Здесь, как и там, основные принципы в высшей степени просты и определены... так что можно представить, будто те, кто их вполне усвоил, одерживают как на поле сражения, так и в классной комнате постоянные победы. Но как в одном, так и в другом случае приходится принимать во внимание еще другую, не поддающуюся вычислению величину. Дух вашего неприятеля-ученика с таким же усердием пытается парализовать ваши усилия, с каким дух вражеского военачальника стремится разрушить планы ученого генерала* (там же, с. 7—8).

Таким образом, педагогика раскрывается со стороны борьбы. «Добрых 3/4 современных общественных установок в связи с хаотической структурой

капиталистического человечества представляют собой систему социофобий, т. е. ловкого уклонения организма от полноценных общественных действий. Поэтому воспитание в организме твердой общественной равнодействующей в подавляющей своей части является ожесточенной то скрытой, то явной борьбой между воспитателем и воспитанником. Поэтому социогигиена (педагогика, психотерапия) не должна и не может быть аполитичной. Истинный социолог, т. е. воспитатель, а не граммофон, — всегда политик. Воспитание общественных рефлексов является воспитанием общественной линии поведения организма, т. е. воспитание не может не быть политическим. Педагогика (социогигиена) никогда и не была аполитичной, так как, работая над психикой и общественными рефлексами, она всегда прививала, вольно или невольно, ту или иную общественную, т. е. политическую, линию в соответствии с руководившими ею интересами господствовавшего общественного класса» (А. Б. Залкинд, 1930, с. 155, 157—158).

Поэтому никогда еще рамки воспитания не раздвигались так широко, как сейчас, когда революция предпринимает перевоспитание всего человечества и создает в самой жизни явное направление для воспитания. Надо иметь в виду, что социогигиена организма сводится к вызыванию последовательных и глубоких изменений во всей его общественно-рефлекторной установке, т. е. и во всех рефлексах без исключения, так как все они пронизаны общественными элементами. Воспитание взглядов, чувствований, знаний, влечений — лишь частичное и неправильное выражение одной общей мысли о воспитании организма в целом, во всех его функциях, особенно в социальной их части, так как воспитание определенных знаний, чувствований и т. д. одновременно является воспитанием определенного социального типа дыхания, пищеварения и пр. Взгляды, чувства ни теоретически, ни практически не отделимы от «биологических моментов» (там же, с. 153—154).

Прибавим к этому, что и такие функции организма, как рост, форма образования костей и пр., тоже зависят в большой мере от общественного воспитания. Таким образом, воспитание разворачивается как широчайшая в мире проблема — проблема жизни как творчества.

В этом смысле прав А. Залкинд, когда сближает процесс художественного творчества со всяким другим психическим актом.

«Основные элементы процесса художественного творения ничем, кроме количественной напряженности, не отличаются от любого другого, самого простого психического акта. Всякий толчок в душевном аппарате человека, мельчайший сдвиг в цепи мыслей, чувствований и т. д. есть акт общественного приспособления личности, проявление общественной ее борьбы за самосохранение. Лишь состояние общественного неудобства вызывает изменение в душевном аппарате. Абсолютное благополучие погрузило бы его в глубокий сон. Источник всякого движения души, от ничтожнейшей мысли и до гениального открытия, один и тот же» (там же, с. 195).

Высказанная мысль, написанная картина, занотированная соната рождаются из состояния неудобства их авторов и стремятся путем перевоспитания изменить в сторону наибольшего их удобства. Чем

больше напряженности в неудобстве и в то же время сложнее душевный механизм человека, тем естественнее и непреодолимее делаются его педагогические порывы, тем с большей энергией проталкиваются они вовне.

«Творец всегда из породы недовольных». Вот почему воспитание никогда не может ограничиться одним рассудком. «Для подобных зацепок и сотрясений необходимо внутреннее сродство между воспитателем и воспитанником, нужна близость их в чувствах, в понятиях. Воспитание — процесс взаимного непрерывного приспособления обоих лагерей, где наиболее активной, исходно действующей стороной являются то руководитель, то руководимые.

Педагогический процесс — это действенная общественная жизнь, это смена встречных боевых переживаний, это напряженная борьба, в которой учитель в лучшем

случае олицетворяет собой небольшую часть класса (зачастую он и совсем одинок). Все свои личные элементы, весь опыт чувствований и мыслей, помимо воли, он непрерывно использует в атмосфере напряженной общественной борьбы, называемой внутренне-педагогической работой. Цепь его личных неудовлетворений, неудобств, стремлений приспособиться и вытекающих отсюда педагогических откровений, воспитательских уроков — это все та же цепь художественного творчества, которую мы только что обрисовали. Педагог-воспитатель не может не быть художником. Чистый объективизм педагога — гиль. Рассудочный воспитатель никого не воспитает» (там же, с. 196—198).

Для всякого ясно, что, чем сильнее неудобство, которое дает первоначальный толчок для движения души, тем сильнее само движение, воспитание и творчество всегда трагичны, потому что исходят всегда из «неудобства» и неблагополучия, из дисгармонии. Биология не знает телеологии. Мир развивается нецелесообразно. Именно потому детство является естественной порой воспитания, что это пора величайшего трагизма, дисгармонии и несоответствования организма и среды. Музыка воспитания возникает из диссонанса, который она стремится разрешить. Чем мы становимся старше, чем приспособленнее и удобнее начинаем себя чувствовать в жизни, тем меньше остается в нас творческого духа и тем труднее поддаемся мы воспитанию.

Вся та педагогика, которая обсахаривала «золотую пору безмятежного детства» и подслащивала воспитательный процесс розовой водой, стоит не на нашем пути. Мы знаем, что величайшим двигателем воспитания является трагизм детства, как голод и жажда являются вдохновителями борьбы за существование. Поэтому воспитание должно быть направлено к тому, чтобы не затушевывать и не замазывать суровые черты истинного «неудобства» детства, но возможно резче и чаще сталкивать ребенка с этим неудобством и заставлять его побеждать.

Жизнь раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая мысль, каждое

движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому.

Жизнь станет творчеством только тогда, когда она окончательно освободится от искажающих и уродующих ее общественных форм. Вопросы воспитания будут решены тогда, когда будут решены вопросы жизни.

Жизнь человека делается непрерывным творчеством, одним эстетическим обрядом, который будет возникать не из стремления к удовлетворению отдельных мелких потребностей, но из сознательного и светлого творческого порыва. Еда и сон, любовь и игра, труд и политика, каждое чувство и каждая мысль сделаются предметом творчества. То, что сейчас совершается в узких областях искусства, впоследствии пронизет всю жизнь, и жизнь сделается творческим трудом.

Для воспитателя откроются бесконечные возможности творчества жизни в ее бесконечном многообразии. Не в узких пределах личного дела и личной жизни он станет истинным творцом будущего. Тогда педагогика, как творчество жизни, займет первое место. «Наряду с техникой, — говорит Троцкий, — педагогика — в широком смысле психофизического формирования новых поколений — станет царицей общественной мысли. Педагогические системы будут спланировать вокруг себя могущественные партии. Социально-воспитательные опыты и соревнования разных методов получают размах, о котором ныне нельзя и помышлять.

Человек примется наконец всерьез гармонизировать себя самого. Он поставит себе задачей ввести в движение собственных органов — при труде, при ходьбе, при игре — высшую отчетливость, целесообразность, экономию и тем самым красоту. Он захочет овладеть полубессознательными, а затем и бессознательными процессами в собственном организме: дыханием, кровообращением, пищеварением, оплодотворением — и в необходимых пределах подчинит их контролю разума и воли. Человеческий род, застыв-

ший *homo sapiens*, снова поступит в радикальную переработку и станет под собственными пальцами объектом сложнейших методов искусственного отбора и психофизической тренировки. Это целиком лежит на линии развития. Человек сперва изгонял темную стихию из производства и идеологии, вытесняя варварскую рутину научной техникой и религию — наукой. Он изгнал затем бессознательное из политики, опрокинув монархию и сословность демократией, рационалистическим парламентаризмом, а затем насквозь прозрачной советской диктатурой. Наконец, в наиболее глубоком и темном углу бессознательного, стихийного, подпочвенного затаилась природа самого человека. Не ясно ли, что сюда будут направлены величайшие усилия исследующей мысли и творческой инициативы? Не для того же род человеческий перестанет ползать на карачках перед богом, царями и капиталом, чтобы покорно склониться перед темными законами наследственности и слепого полового отбора! Освобожденный человек захочет достигнуть большего

равновесия в работе своих органов, более равномерного развития и изнашивания своих тканей, чтобы уже этим одним ввести страх смерти в пределы целесообразной реакции организма на опасности, ибо не может быть сомнения в том, что именно крайняя дисгармоничность человека, анатомическая, физиологическая, чрезвычайная неравномерность развития и изнашивания органов и тканей придают жизненному инстинкту болезненную, ущемленную, истерическую форму страха смерти, затемняющего разум и питающего глупые и унижительные фантазии о загробном существовании.

Человек поставит себе целью овладеть собственными чувствами, поднять инстинкты на вершину сознательности, сделать их прозрачными, протянуть провода воли в подспудное и подпольное и тем самым поднять себя на новую ступень — создать более «высокий» общественно-биологический тип, если угодно — сверхчеловека» (1991, с. 197).