

Мюнстерберг Г. Психология и учитель/пер. с англ. А.А. Громбаха. – М.: МИР, 1909
Фрагменты из книги с. 245-256, 332-343

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Предисловие

Часть этическая.

Цели обучения.

Глава I.— Конфликт в современной педагогике

Глава II.— Факты и намерения в воспитании

Глава III.— Искание целей

Глава IV.— Точка зрения науки

Глава V.— Этика и мир целей

Глава VI.— Этика искания удовольствия

Глава VII.— Истинные ценности жизни

Глава VIII.— Человеческие идеалы

Глава IX.— Цели воспитания

Глава X.— Личный фактор

Часть психологическая.

Душа ученика.

Глава XI.— Возражения против педагогической психологии

Глава XII.— Приложение психологии

Глава XIII.— Душа и мозг

Глава XIV.— Биологический взгляд

Глава XV.— Апперцепция

Глава XVI.— Память

Глава XVII.— Ассоциация

Глава XVIII.— Внимание

Глава XIX.— Подражание и внушение

Глава XX.— Воля и привычка

Глава XXI.— Чувствование

Глава XXII.— Индивидуальные различия

Часть педагогическая.

Работа школы.

Глава XXIII.— Школьное обучение

Глава XXIV.— Внушения школы

Глава XXV.— Школьный курс

Глава XXVI.— Начальное образование

Глава XXVII.— Среднее образование

Глава XXVIII.— Организация школы

Глава XXIX.— Учитель

ГЛАВА XXIII.

Школьное обучение.

Нашъ психологический обзоръ показатъ намъ главнейшіе душевные факторы, которые влияют на работу и развитіе ученика. Мы выбирали ихъ, имея въ виду педагогическіе интересы и оставляя въ стороне те элементы душевной жизни, которые не играютъ роли въ воспитаніи. Но мы все же исследовали, анализировали и объясняли эти душевныя состоянія, по большей части, безъ непосредственной связи съ особыми задачами школы. И наиболее естественнымъ продолженіемъ нашей работы будетъ теперь — спросить въ заключеніе, въ какомъ соотношеніи стоятъ душевныя состоянія съ определенными областями школьной работы или съ особенностями школьной организации. Напримеръ, какіе душевные факторы вступаютъ въ дѣйствіе, когда ребенку приходится читать, или писать, или рисовать, или решать арифметическую задачу, или делать французскій переводъ? Далее, какіе душевные факторы определяютъ собою прохожденіе школьнаго курса съ его подборомъ учебныхъ предметовъ, или чередованіе работы, игры и отдыха, школьной работы и домашней работы? Словомъ, мы должны поставить вопросъ о томъ, въ какой мере пониманіе душевной жизни ученика становится важнымъ для практики школьной жизни. Поэтому мы въ заключеніе вступаемъ въ болѣе узкую область воспитанія.

Само собою разумеется, что передъ нами стоитъ лишь малая часть всехъ педагогическихъ проблемъ. Современное педагогическое изслѣдованіе охватываетъ безчисленные интересы. Оно ведетъ далеко за пределы школы — въ дѣтскую и въ дѣтскій садъ, къ воспитательнымъ вліяніямъ семьи и формирующимъ факторамъ общественной жизни. Сверхъ всего, оно приводитъ школу въ связь съ условіями и успехами общества. Школа становится социологической проблемою, где важны экономическія, политическія и социальныя условія. Управление школою и организація школы, техника обученія и поддержанія дисциплины, вопросы гигиѣны и здоровья, соотношенія между школою и высшими учебными заведеніями, а также профессіями мужчинъ и женщинъ, и многіе сходные вопросы требуютъ вниманія со стороны того, кто занимается изученіемъ педагогики. Для насъ пределы нашего горизонта определялись психологической точкою зрѣнія. Наше вниманіе должно быть сосредоточено на группѣ психологическихъ проблемъ, относящихся къ воспитанію.

Но вся первая часть настоящей книги была посвящена обстоятельному доказательству того, что психологія можетъ быть только орудіемъ воспитателя. Психологія своими собственными средствами никогда не можетъ показать, въ чемъ должны заключаться цели воспитанія. Когда мы намерены приложить психологію къ какимъ-нибудь частнымъ педагогическимъ проблемамъ, мы должны напередъ определить свои задачи на основаніи не-психологическихъ соображеній. Мы познакомились съ темъ, какъ воспитаніе определяетъ эти цели съ помощью этическихъ соображеній. Следовательно, последняя часть нашей книги должна представлять собою сочетаніе этики и психологіи. Это значитъ, что мы должны выйти за пределы строго-психологическихъ вопросовъ и разсмотрѣть некоторыя общія педагогическія проблемы, по крайней мере, настолько, чтобы понять цели, ради которыхъ мы намерены прилагать психологію. Въ первой части мы дошли только до такого пункта, откуда уяснили себе общую цель воспитанія. Съ той точки зрѣнія, которой мы тамъ достигли, мы должны указать теперь, какъ наша общая цель воспитанія определяетъ собою частныя задачи школьной работы.

Мы признали, что общая цель воспитанія состоитъ въ следующемъ: ребенокъ долженъ получить способность и желаніе осуществлять идеальныя цели и, такимъ образомъ, участвовать въ созиданіи міра вечныхъ ценностей. Мы видели, что всякая иная кажущаяся цель воспитанія, въ концѣ концовъ, не имеетъ смысла и содержитъ въ себѣ противоречія. Мы видели, что безнадежное дѣло — выводить эти цѣли воспитанія изъ однихъ лишь личныхъ интересовъ и эгоистическихъ желаній людей, и мы убедились также, что только такой взглядъ на воспитаніе придаетъ призванію и назначенію учителя его благородство, вдохновенность и достоинство. Насколько же можетъ школа приближать ребенка къ этой цели?

Пожалуй, лучше всего подойти къ этому сложному вопросу теоретическимъ путемъ.

Мы спрашиваемъ, во-первыхъ, какого рода планы и школьныя занятія могутъ дать ребенку способность и желаніе осуществлять идеальныя цели. Разумеется, затемъ мы должны изследовать, въ какой мере эти теоретическія возможности могутъ быть осуществлены въ прохожденіи школьнаго курса при фактическихъ, данныхъ условіяхъ. Нашъ матеріалъ легко сгруппировать. Мы съ самаго начала разграничивали обе задачи, изъ которыхъ одна состоитъ въ томъ, чтобы дать ребенку способность, а другая въ томъ, чтобы дать ему желаніе осуществлять идеальную жизненную задачу. Мы должны подчеркивать это разграниченіе. Многіе могутъ желать, но не быть способными осуществлять свое намереніе, но не меньше есть и способныхъ, у которыхъ недостаетъ желанія. Чтобы желать для себя участвія въ созиданіи идеальныхъ ценностей, для этого нужна известная вера въ нихъ, воодушевленіе, преданность, — словомъ, известное эмоціоанальное отношеніе. Быть способнымъ — это не вопросъ эмоцій, а вопросъ знаній и подготовки. Действительно, способность распадается на две различныхъ сферы — знанія и деланія. Приобретеніе знаній и упражненіе въ двйствованіи одинаково необходимы для того, чтобы воспитаніе дало ребенку способность участвовать въ осуществленіе идеальныхъ целей. Могутъ ли, въ конце-концовъ, знаніе и деланіе быть фактически отделены другъ отъ друга, это иной вопросъ. Съ теоретической точки зренія, знать известные факты — это одно дело, а имѣть навыкъ въ обращеніи съ ними и въ преобразованіи ихъ—это другое. Такимъ образомъ, мы получаемъ съ самаго начала три обширныхъ группы педагогическихъ целей. Ребенокъ долженъ пріобрести знанія, онъ долженъ быть подготовленъ къ деятельности и долженъ быть исполненъ воодушевленія. Первые два условія даютъ ребенку способность выполнять свою задачу, последнее даетъ ему желаніе къ этому.

Каждая изъ этихъ функцій можетъ относиться къ различнымъ сторонамъ міра, такъ какъ опытъ всякаго человеческого существа имѣетъ троякій характеръ. Мы знаемъ вещи, мы знаемъ другихъ людей и мы знаемъ самихъ себя. Это тройное раздѣленіе должно быть основнымъ также и для опыта ребенка. Какого бы уровня ни достигалъ ученикъ, онъ всюду находитъ вокругъ себя міръ вещей, который означаетъ для него природу, міръ людей, который означаетъ общество, и, наконецъ, онъ находитъ самого себя. Каждый изъ этихъ трехъ міровъ опыта будетъ делаться все богаче и богаче. Вещи, съ которыми имѣетъ дело младенецъ, находятся у него подъ руками, и они все увеличиваются и увеличиваются до техъ поръ, пока въ опыте взрослого человека міръ не расширяется до размеровъ астрономической вселенной. Другіе люди, съ которыми встречается ребенокъ, включаются все въ большее и большее общество, пока въ опыте взрослого человека они не охватятъ всего человеческого рода. Наконецъ, переживанія, относящіяся къ самому себе, являются въ душе младенца смутными ощущеніями, и они развиваются до техъ поръ, пока не станутъ представлять всего богатства нравственной личности. Но на всякой ступени мы видимъ этотъ троякій характеръ опыта, куда входитъ внешний міръ, міръ окружающихъ людей и внутренний міръ. Всякій разъ, когда ребенокъ пріобретаетъ какія-нибудь знанія, или упражняется въ какихъ-нибудь дѣйствіяхъ, или испытываетъ какія-нибудь желанія, они могутъ относиться къ каждому изъ этихъ трехъ міровъ. Такимъ образомъ, мы приходимъ прежде всего къ познанію внешнего міра, міра окружающихъ людей и внутреннего міра, затемъ—къ дѣйствованію во всехъ трехъ областяхъ и, наконецъ, къ идеальнымъ требованіямъ, который предъявляются къ вещамъ, къ другимъ людямъ и къ самому себе. Но каждая изъ этихъ группъ вызываетъ на дальнейшее подраздѣленіе. Напримеръ, мы можемъ разграничивать матеріальное и формальное знаніе. Въ особенности, когда мы дойдемъ до нашей третьей большой группы, мы должны подраздѣлять различный эмоціоанальныя требованія — этическихъ, логическихъ, эстетическихъ и т. д. Разумеется, нашей задачей не можетъ быть составленіе такой системы педагогическихъ целей со всеми ея мелкими разветвленіями.

Какими частями школьнаго курса удовлетворяются эти различныя группы потребностей? Конечно, мы не должны забывать, что школьная работа не составляетъ никакого контраста съ предшествовавшимъ вліяніемъ семьи. Можно утверждать, что всего этого ребенокъ достигаетъ въ некоторой степени еще до поступленія въ школу, а въ иныхъ отношеніяхъ

школа должна просто продолжать то, что подготовлено в детской. Кое в чем школа сама может положить только начало; позднейшая жизнь должна принести с собою совершенствоваше, если вообще совершенствование должно когда-нибудь явиться.

Мы сказали, что первым условием способности к осуществлению идеальных целей является знание мира. Мы отделяли знание вещей от знания других людей и от знания самого себя; и в каждом случае нам надо разграничивать также материальное и формальное знание. Материальное знание вещей начинается по мере того, как ребенок знакомится с окружающими предметами, и оно ведет к возможно более полному знакомству с физической вселенной. Изучение животных и растений, физического строения земли, человеческого организма, физических и химических процессов безгранично расширяет таким образом знакомство с тем материальным миром, в котором и на котором человек должен осуществлять свои цели. Другие факторы должны определять собою неизбежный предел, но в принципе вся область ботаники, зоологии, антропологии, географии и минералогии, астрономии, физики и химии должна удовлетворять эту потребность в материальном познании мира.

Рядом с ним стоит формальное знание. Оно не дает ребенку знакомства с целыми предметами и процессами, а исследует известные формальные отношения. Наиболее важным являются числовые отношения, к которым ребенок подходит при счете и которые затем получают дальнейшее развитие при изучении арифметики. Другая сторона представлена формальными отношениями, которые ведут к геометрии. Еще одна важная формальная сторона представлена разнообразием цветов, которое приводит к особому изучению внешних вещей. На высшей ступени мы все еще всецело вращаемся в сфере такого формального анализа мира, когда приступаем к математической физике. Описывая физические процессы, мы имеем дело с содержанием опыта, но объяснение физических соотношений с помощью математики представляет собою наивысшее развитие формального понимания вселенной.

Вторым отделом наших знаний является знание других людей. Здесь нет речи о человеке, как о физическом организме. В качестве такового мы находим его при антропологическом и физиологическом изучении вещей. Когда же мы изучаем человека, как сходное с нами существо, мы относимся к нему, не как к объекту, а как к субъекту; мы должны понять его волю и его мысли. И, конечно, кто должен содействовать созданию мира ценностей, тот никогда не будет в состоянии дать лучшее, что в его силах, если он не понимает других людей и того мира цивилизации, который они создали в качестве выражения своей воли. Поэтому знакомство с человеческой культурой так же необходимо, как и знакомство с природой. И здесь, опять-таки, мы разграничиваем содержание и формальную сторону. Содержание этого мира цивилизации представлено историей человечества. Политическая история выделяется, как важная часть, но, в конце концов, все же только как часть. Экономическая история и история культуры, история науки и искусства, литературы и религии должна дополнять собою историю роста и борьбы народов. Только при такой исторической перспективе — безразлично, доходит ли она только до предшествующего поколения или охватывает сотни поколений — мы понимаем весь смысл той жизни, которая нас окружает, и только в том случае, если мы понимаем ее, мы можем служить ей и наполнять ее своими идеалами.

И жизнь людей также имеет свою формальную сторону. Наиболее основными по своему значению представляются взаимные отношения между людьми, создаваемые речью. Ребенок должен уметь читать напечатанное и написанное слово и понимать его смысл. Эти отношения, создаваемые речью, так же важны для формального знания людей, как математические отношения важны для формального знания вещей. Но подобно тому, как числовая сторона — не единственная формальная сторона вещей, так и в мире людей мы можем различать много других систематических соотношений. Люди находятся между собою в социальных и политических, юридических и экономических и нравственных отношениях, и только тот, кто понимает эту систему взаимных связей, понимает мир, в котором он вращается. Здесь мы находим между формальным и материальным

взглядомъ на людей приблизительно такое же соотношеніе, какъ и въ міре вещей. Въ последнемъ мы видели, что физическіе процессы могутъ разсматриваться съ матеріальной стороны въ описательной физике, а съ формальной стороны—въ математической физике. Подобнымъ же образомъ и политическая, юридическая, экономическая и социальная жизнь, которая насъ окружаетъ, можетъ разсматриваться либо въ отношеніи своего содержанія, либо въ отношеніи своей формы. Въ одномъ случае мы понимаемъ ее исторически, въ другомъ систематически. Напримеръ, въ одномъ случае мы стараемся понять конституцію своей страны, какъ продуктъ историческаго развитія, въ другомъ—мы стараемся понять ее, принимая ее въ качестве данной, существующей системы, которую мы разлагаемъ на ея юридическіе элементы.

Третьей областью нашего знанія является наше собственное „я“. Если и здесь мы станемъ проводить различія, мы найдемъ, во-первыхъ, что наше знаніе о самихъ себе представляетъ определенную группу переживаній, которая характеризуется прежде всего нашимъ особымъ местомъ въ міре; а съ формальной стороны это будетъ знаніе нашихъ собственныхъ силъ, способностей, дарованій и ихъ пределовъ. Никакое знакомство съ природой и культурой не можетъ заменить собою этого необходимаго знанія о нашемъ собственномъ содержаніи и о нашихъ собственныхъ силахъ. Ребенокъ долженъ знать, какое место онъ занимаетъ въ данной группѣ и въ данномъ обществѣ, онъ долженъ знать, какой опытъ онъ лично пріобрелъ и что лежитъ передъ нимъ, и точно такъ же онъ долженъ знать, что онъ способенъ выполнить, и какими особыми интересами и дарованиями его снабдила природа. Школа не имеетъ права оставлять эту сторону безъ вниманія. Школа должна дать ребенку объективное пониманіе его собственнаго положенія, и все должно находиться въ определенномъ соотношеніи съ его собственнымъ местомъ и съ окружающими его — не только для того, чтобы привести его учебныя занятія въ связь съ тѣмъ, что онъ лучше всего знаетъ, но еще более для того, чтобы онъ понялъ, что онъ самъ представляетъ собою. На протяженіи всей школьной жизни ребенокъ долженъ все больше и больше находить себя, узнавать свою собственную личность, если целью является подготовка его къ тому, чтобы онъ участвовалъ лучшими своими силами въ созиданіи идеальнаго міра.

Обратимся теперь ко второму большому отделу школьной работы, который не менее необходимъ для того, чтобы ребенокъ получилъ способность выполнять свою жизненную задачу. Онъ долженъ упражняться въ выполненіи задачи. Онъ долженъ усвоить различные виды деятельности. Всякое усвоеніе какой-либо деятельности означаетъ упражненіе. Только мы не должны забывать, что наша деятельность—не всегда какая-нибудь внешняя деятельность. Мы действуемъ не только тогда, когда двигаемъ руками и ногами и изменяемъ что-нибудь во внешнемъ міре, но также и тогда, когда направляемъ на что-нибудь свое вниманіе или работаемъ надъ своей внутренней волей, чтобы изменить свои представленія или побороть внутреннее сопротивленіе. Это внутреннее действованіе, несомненно, принадлежитъ къ той же сфере, какъ и внешнее действованіе. Оно требуетъ такой же практики и навыка и должно быть резко отграничиваемо отъ простаго пріобретенія знаній. Мы отвлеклись бы слишкомъ далеко въ сторону, если бы вдались въ сложныя подразделенія, которыхъ требуетъ точная классификація различныхъ видовъ деятельности. Для нашего взгляда съ птичьяго полета и здесь опять достаточно будетъ разграничить только три обширныхъ группы деятельностей, который относятся къ вещамъ, къ другимъ людямъ и къ самому себе.

Ребенокъ долженъ, конечно, научиться воздѣйствовать на вещи внешнего міра; но надо подчеркнуть, что отыскивающая деятельность представляется совершенно такою же важною, какъ и преобразующая деятельность. Подъ отыскиваніемъ мы разумеемъ те усилія, посредствомъ которыхъ совершается открытіе и изслѣдованіе существующихъ вещей, при чемъ сами эти вещи остаются неизменными. Съ другой стороны, всякая преобразующая деятельность вызываетъ настоящія измененія въ самихъ предметахъ. Къ первой группѣ принадлежитъ всякое упражненіе въ наблюденіи и разсказываніи, въ экспериментированіи и анализированіи,—можно бы сказать даже: всякое упражненіе при помощи основательныхъ, точныхъ методовъ изученія. Въ такомъ случае въ эту группу входитъ также всякое

измериваше или точное срисовываніе; по отношенію къ прошлому—упражненіе въ тщательномъ при-поминаніи и воспроизведеніи внешнихъ впечатленій; по отношенію къ будущему—всякое упражненіе въ точномъ разсчитываніи и опредѣленіи. Поэтому сюда мы должны отнести упражненіе въ математическихъ вычисленіяхъ. Занимаемся ли мы наблюденіемъ, или разсказываніемъ, или измереніемъ, или вычисленіемъ, — мы всегда двѣствуемъ при этомъ такъ, чтобы выяснитъ, что существуетъ, или существовало, или будетъ существовать, и что само по себе не зависитъ отъ нашего действованія. Съ другой стороны, есть те безчисленные виды деятельности, которые въ самомъ деле вносятъ измененія во внешнемъ міре. Сюда входятъ шитье, стряпня, тканье и точно также обученіе ручному труду мальчиковъ — до сложныхъ техническихъ работъ и ремесленной выучки включительно. Сюда же должны быть отнесены известныя стороны физическихъ, химическихъ и биологическихъ экспериментовъ, рисование и лепка. Нашу следующую группу должно, естественно, составлять упражненіе въ техъ видахъ деятельности, которые касаются другихъ людей. На первомъ месте здѣсь стоитъ искусство речи и письма. Нооть элементарныхъ своихъ сторонъ — отъ чтенія по складамъ и соблюденія грамматическихъ правилъ—оно можетъ вести къ писанію сочиненій, къ риторике, къ искусству вести споръ и ко всемъ остальнымъ продуктивнымъ видамъ деятельности, при помощи которыхъ человекъ вліяетъ на человека. Въ эту же группу входитъ усвоеніе хорошихъ манеръ и привычки къ надлежащему поведенію въ обществѣ, къ веденію хозяйственныхъ дѣлъ и къ гражданской жизни. Для всего этого существуетъ особая техника, которая должна быть усвоена, и если детямъ надо приобретать общественные навыки и хорошія манеры, если они должны научиться быть вежливыми и питать уваженіе — школа должна вносить въ это свою долю точно такъ же, какъ она обучаетъ чтенію и письму. Все эти виды деятельности, направленной на другихъ людей, имеютъ одну общую черту: при помощи ихъ человекъ старается повліять на другихъ людей и такимъ образомъ переделать ихъ, ИЗМЕНИТЬ ихъ отношеніе къ міру или къ самому действующему. Съ известной стороны они соответствуютъ темъ видамъ деятельности, при помощи которыхъ преобразуются вещи. Но отъ последнихъ мы отличали другіе виды деятельности, посредствомъ которыхъ вещи изслѣдуются. сообразно съ этимъ мы можемъ найти и такіе виды деятельности, при помощи которыхъ мы не воздействуемъ на другихъ людей, а понимаемъ ихъ. Центральное место здѣсь занимаетъ актъ чтенія. Мы читаемъ, чтобы познакомиться съ опытомъ другихъ людей и, въ конечномъ счетѣ, всего человечества.

Последняя группа деятельностей относится, опять-таки, къ собственной личности ребенка. Ребенокъ долженъ научиться переделывать самого себя. Гимнастика, развивающая физическую энергію, ловкость и крепость, представляетъ собою одну сторону, но еще более важною является внутренняя гимнастика воли и чувствованія, вниманія и мысли. Ребенокъ долженъ научиться управлять своими эмоціями, задерживать свои представленія, направлять свои интересы, вызывать ассоціированныя представленія. Обладаніе каждымъ изъ этихъ искусствъ сделаетъ его лучше подготовленнымъ къ выполненію его жизненныхъ задачъ, но каждое изъ нихъ требуетъ упражненія. Наконецъ, ребенокъ долженъ также научиться выяснять, что происходитъ въ его собственной душѣ, делать выводы изъ своихъ мыслей и обсуждать всѣ мотивы, которые создались въ его души подъ вліяніемъ его знаній и собственнаго опыта. Когда усвоена эта преобразующая и отыскивающая деятельность по отношенію къ внѣшнему міру, къ другимъ людямъ и къ внутреннему міру, тогда закончена работа, которая должна сделать ребенка способнымъ къ осуществленію идеальныхъ цѣлей. Но передъ нами все еще остается та большая часть школьной работы, которая делаетъ ребенка не только способнымъ къ участию въ осуществленіи идеальныхъ цѣлей, но въ то же время вызываетъ въ немъ и желаніе внести свою долю въ это дело. Въ школьномъ курсѣ все, что делаетъ ребенка способнымъ въ его позднейшей работѣ, можетъ быть сгруппировано подъ именемъ обученія; а все, что заставитъ его желать этой работы, можетъ быть объединено подъ именемъ внушенія. Такимъ образомъ, обученіе включаетъ въ себя какъ приобритеніе знаній, такъ и упражненіе въ деятельности. Теперь мы должны обратиться къ средствамъ внушенія.

ГЛАВА XXIX. У ч и т е л ь .

Самым важным фактором в школьной работе является, в конце-концов, учитель. Психологические проблемы во множестве кристаллизуются вокруг него. Его отношение к ученику и влияние, оказываемое им на душу ученика, и, с другой стороны, его собственный духовный рост и развитие, его духовная данная в качестве учителя — все это может быть анализируемо, измеряемо, объясняемо и усиливается, если с большим вниманием отнестись к психологическим основам каждого явления. И все же та сторона учителя, которая наиболее важна для его успехов, как-будто всего более ускользает от точного анализа. Это — не его познания, не его энергия и усердие, не его искусственность и опытность; это — преимущественно то воспитательское воодушевление, которым определяется личность 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.

Надо ли показывать маленьким ученикам первые элементы этого любопытного мира, или надо готовить старших учеников к вступлению в житейскую борьбу, — успешность или безуспешность преподавания зависит всегда от внутренней теплоты учителя. Об учители, сидящем за своим столом, можно точно так же, как о священнике на кафедре, сказать, что, не имея веры в сердце, он — осужден. Никакое красноречие, никакая техника, никакая уловка не может обмануть чуткой души ребенка. Если указанный элемент внушения отсутствует, преподавание может касаться самых интересных вещей, но ученики все же следят без веры и потому без собственной активности. Когда же души коснется вдохновение, тогда все становится живым и одухотворяющим. Психологическое состояние представляет собою комбинацию внушения и подражания. Оно достигает наибольшей высоты тогда, когда преданность преподавательским обязанностям соединяется с преданностью самому преподаваемому предмету. 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. Ученик верит в ценность преподаваемого предмета, потому что под влиянием воодушевления учителя видит этот предмет в новом свете. 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. С другой стороны, интерес ученика поглощается потому, что его интерес к воодушевленному учителю переносится на безразличный сам по себе преподаваемый материал.

Это обстоятельство достигает наибольшей полноты лишь тогда, когда идеализм учителя обращен не только на содержание преподаваемого предмета и на задачи преподавания, но распространяется во всех направлениях. В каждом классном помещении есть окна; настоящий учитель будет глядеть из-за своего стола в широкий мир, на людские тревоги, на радости и обязанности жизни, и всюду будет чувствовать, смотреть ли он на вещи с узкой, эгоистической точки зрения, или с глубокою верою в вечные ценности. Действительно, на все можно глядеть шаблонным взглядом или взглядом, полным веры. Красоты природы и искусства становятся для одного просто чувственными удовольствиями, между тем как для другого он — является источниками истинного воодушевления, бесконечно ценными по своему внутреннему совершенству. Гармония людей одному представляется только удобным состоянием с возможно меньшим количеством беспокойства, в глазах же другого она — абсолютное благо. Прогресс и даже нравственность кажутся одним только средствами для удовлетворения

человеческихъ желаній, для другихъ же это—осуществленіе идеала, который прядаетъ смыслъ жизни и вѣчную ценность всякой личности. Точно такъ же и знанія являются въ глазахъ одного только практическимъ орудіемъ, полезнымъ при выполненіи какого-нибудь дела и для полученія хорошаго заработка, между тѣмъ какъ другому представляется, что, приобретая знанія, онъ получаетъ свою долю въ истинѣ и въ непреходящей мудрости. Такая воодушевленная вера въ ценность человеческихъ идеаловъ, это — самое лучшее, что ребенокъ можетъ приобрести, сидя у ногъ учителя. Въ высшемъ смыслѣ, это фактически самая полезная вещь, которая можетъ быть усвоена въ классѣ, и если такой огонь горитъ въ душѣ учителя, тогда не найдется ни одного ребенка, который не почувствовалъ бы его теплоты.

Идеалистическому настроенію учителя благоприятствуетъ, говоря психологическимъ языкомъ, известный врожденный эмоциональный темпераментъ. И все же оно молсетъ быть пріобретено всякимъ. Если люди склонны усваивать мелкій, плоскій взглядъ на міръ, у большинства изъ нихъ это является въ значительной степени результатомъ подражанія и низменныхъ вліяній. Какъ только у нихъ откроются глаза, виденіе идеализма становится для нихъ жизненною реальностью. Всякій, кто избралъ себе профессію учителя, можетъ еще получить этотъ более широкій кругозоръ. Это внесетъ гармонію въ его внутреннія стремленія. Его душа будетъ откликаться, его терпѣніе сделается осмысленнымъ, его настроеніе станетъ радостнымъ, его повседневный трудъ сделается истиннымъ призваніемъ съ неисчерпаемыми возможностями. Какъ только вера въ назначеніе учителя пропитаетъ собою всю школьную работу, выполненіе задачи само сделается лучшею наградою. Обычная жалоба на скудное вознагражденіе учителей исчезаетъ при такой перемене внутренняго отношенія. Учитель, который становится учителемъ ради денегъ, безспорно, стоитъ на плохомъ пути. Онъ будетъ получать мало, но не будетъ заслуживать даже того малаго, что получаетъ. Одинъ изъ основныхъ законовъ экономіи гласитъ, что внутренняя награда за трудъ человека принимается, какъ замена внешней награды. Чемъ большимъ почетомъ и уваженіемъ пользуется какая-нибудь деятельность, тѣмъ больше она освящена достоинствомъ осуществлена идеальныхъ стремленій, и тѣмъ более она можетъ не считаться съ рыночными ценами. Каждый членъ кабинета президента Соединенныхъ Штатовъ могъ бы получать въ пять разъ больше, чѣмъ получаетъ, если бы онъ предпочиталъ какую-нибудь прибыльную профессію; то же самое можно сказать о наиболее выдающихся ученыхъ или о великихъ художникахъ. Но, вероятно, никто изъ нихъ не променялъ бы своего положенія на другое. Жизнь, посвященная государственной деятельности, движенію къ истинѣ, созданію красоты, — такая жизнь содержитъ сама въ себѣ несравненную награду. И где другіе нуждаются въ большихъ доходахъ, чтобы своими тратами обезпечить себе видное социальное положеніе, тамъ люди, живущіе идеальными стремленіями, достигаютъ той же цели просто благодаря значенію своего безкорыстнаго труда.

Достоинно сожалѣнія то общество, которое не уважаетъ воспитателей молодежи настолько, чтобы создать для нихъ матеріальныя условія жизни, свободной отъ нужды и гнета. Если же такія условія созданы, тогда учитель меньше всего долженъ жаловаться на то, что его жизнь не даетъ награды и удовлетворенія. Онъ занимаетъ въ обществѣ почетное место, его повседневная работа даетъ ему радость соприкосновенія съ открытыми душами молодежи, признательность которой будетъ сопровождать его въ продолженіе всей жизни. Онъ распространяетъ истину, онъ зажигаетъ воодушевленіе, онъ служитъ не какому-нибудь случайному хозяину, а идеаламъ своего сердца. Съ этой точки зренія, печально видѣть, что мужчины все более уклоняются отъ учительской профессіи. Статистика показываетъ, что въ Соединенныхъ Штатахъ въ 1880 году изъ всего числа учащихся въ общественныхъ школахъ мужчины составляли 43 процента, въ 1890 году — 35, въ 1900 году — 30, въ 1907 году — 22. Но даже и эти 22 процента мы видимъ въ западныхъ и, еще более, въ южныхъ штатахъ. Въ Массачузетсе же, напримеръ, процентъ учителей-мужчинъ уже понизился до восьми, въ Коннектикутѣ — до семи.

Нельзя не видеть естественнаго предрасположенія женщинъ въ учительской профессіи. Сочувствіе и торпеніе, приветливость и веселость, заботливость и трудолюбіе женщинъ внесли многія изъ благороднейшихъ чертъ учителя въ безчисленные классы между Атлантическимъ и Тихимъ океаномъ. Но мы все же не должны оставлять безъ вниманія техъ опасностей, съ которыми сопряжено это сокращеніе мужского элемента. Если воспитаніе мальчиковъ въ те годы, когда развиваются ихъ мужскія черты, находится, главнымъ образомъ, въ рукахъ женщинъ, отсюда не можетъ не возникать опасность для лучшихъ интересовъ общества. Это — односторонность, которая мешаетъ общественной школе достигнуть наибольшей своей продуктивности; и одна изъ важнейшихъ обязанностей американской школы состоитъ въ томъ, чтобы вновь привлечь учителей-мужчинъ. Но можетъ ли кто-нибудь, стоящій близко къ делу и знакомый съ важнейшими факторами его, сомневаться въ томъ, что наибольшая доля ответственности за создавшееся положеніе падаетъ на финансовый условія? Мужчина обратился къ лучше оплачиваемымъ профессіямъ; женщины же осталась въ школе, потому что немногіе иные виды труда даютъ имъ лучшее финансовое вознагражденіе. Кроме того, у женщины не только меньшій выборъ, но она можетъ и обходиться меньшимъ за-работкомъ, такъ какъ, въ противоположность мужчине, на него не падаютъ расходы по содержанію семьи. Такимъ образомъ, этотъ факторъ, который долженъ былъ бы для истиннаго учителя быть наименее важнымъ, въ действительности изменилъ все положеніе воспитательскаго дела, вигналъ отсюда мужчину и отдалъ обученіе молодежи въ руки техъ, кто соглашается на самую низкую плату. Все это въ конечномъ счете означаетъ, что настоящее значеніе профессіи учителя, прекрасная внутренняя награда его, благородное дело его жизни, красота, достоинство и вечная ценность его призванія все еще не понимаются правильно и едва ли надлежащимъ образомъ оцениваются обществомъ.

Личность и отношеніе составляютъ многое, но они — еще не все. Учитель долженъ вполне владеть предметомъ, который онъ преподаетъ, — будетъ ли то знаніе, которое должно быть усвоено, или умение, которое должно быть приобретоно. Не подлежитъ сомненію, что система воспитанія въ стране очень страдаетъ благодаря недостаточной подготовкѣ учителей. Ихъ выучка часто бываетъ неудовлетворительною, и нередко въ середине своей шаблонной деятельности они опускаются въ отношеніи своихъ знаній ниже того уровня, на какомъ они стояли въ первые годы своей преподавательской работы. Учитель долженъ черпать изъ обильнаго источника. Недостаточно, чтобы онъ зналъ то, что должны, согласно его требованіямъ, знать ученики, и чтобы онъ вечеромъ наспехъ подготовлялъ ответы на те вопросы, которые, быть можетъ, будутъ ему поставлены на следующий день утромъ. Только тотъ можетъ сообщать сведенія въ интересной формѣ, кто могъ бы давать въ сто разъ больше, чѣмъ ему въ действительности приходится давать. Когда учитель объясняетъ какое-нибудь простое стихотвореніе, — огромная разница получается въ зависимости отъ того, знакомъ ли онъ со всей литературою, или нѣтъ; его урокъ природоуказанія можетъ ограничиваться въ классѣ одними лишь элементами, и все же эти элементы требуютъ, чтобы передъ его глазами были открыты широкая перспективы современной науки. Чѣмъ обильнее его запасъ, тѣмъ болѣе независимъ онъ будетъ отъ учебника, тѣмъ болѣе яркимъ сделаетъ свой урокъ, помещая центръ тяжести въ живомъ словѣ.

Безспорно, въ настоящее время не долженъ быть бы допускаться къ преподаванію въ средней школѣ ни одинъ чело векъ, не прошедшій курса въ одномъ изъ лучшихъ колледжей и не получившій специальной подготовки по тому предмету, который онъ будетъ преподавать. Но и это не можетъ быть последнимъ требованіемъ. Общество должно идти впередъ. Въ концѣ концовъ, колледжъ — не место для научной спеціализаціи, и онъ даетъ только широкую основу общаго образованія. И это общее образованіе требуется въ каждомъ классѣ средней школы. Спеціальнымъ знаніямъ должно отводиться несколько летъ въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. А колледжъ долженъ положить начало такому сосредоточенію на профессиональныхъ знаніяхъ. Идеальный учитель средней школы долженъ былъ бы, въ дополненіе къ курсу колледжа, провести два года въ какомъ-нибудь высшемъ учебномъ заведеніи. Соответственнымъ образомъ общество должно настаивать на постоянномъ

повышеніи подготовки у учителей начальной школы. Но, разумеется, научныя занятія не должны прекращаться съ выходомъ изъ высшаго учебнаго заведенія. Напримеръ, учитель математики не можетъ не читать каждый годъ несколько новыхъ хорошихъ сочиненій по математике и не можетъ не следить за какимъ-нибудь математическимъ журналомъ.

Здесь необходимо предупредить возможное недоразуменіе. Было бы ошибочно предъявлять къ школьному учителю требованіе, чтобы онъ занимался самостоятельными изслѣдованіями. Работа, направленная къ действительному расширенію нашихъ познаній, является деломъ преподавателей колледжа, она же — истинная сущность жизни всякаго преподавателя въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. Интересамъ обеихъ сторонъ — и школьнаго учителя, и университетскаго преподавателя — отвечаетъ определенное разграниченіе требований, предъявляемыхъ къ одному и къ другому. Они являются представителями двухъ различныхъ профессіи, одинаково важныхъ и достойныхъ, но фактически отличающихся другъ отъ друга. Средняя школа не должна быть дешевымъ изданіемъ колледжа, а колледжъ не долженъ быть просто более трудною средней школою. Само по себе, конечно, не невозможно, что тотъ или иной школьный учитель станетъ отдавать свои часы досуга какому-нибудь интересующему его вопросу и будетъ содействовать разрешенію этого вопроса. Но такого рода работа не входитъ въ его профессиональную задачу и не необходима для того, чтобы его преподаваніе носило отпечатокъ высшихъ интересовъ. Научныя стремленія учителя средней школы должны вести его къ действительному ознакомленію со всѣмъ лучшимъ, что есть въ его области, — точно такъ же, какъ учитель начальной школы долженъ стремиться къ никогда не заканчивающемуся развитію своего широкаго общаго образованія. При наличности такой основы работа въ классе никогда не можетъ наскучить, а повтореніе курса изъ года въ годъ никогда не приведетъ къ душевной ограниченности и неудовлетворенности. Учитель пріобрѣтетъ любовь и уваженіе общества и сделаетъ школу интеллектуальнымъ и эмоціональнымъ центромъ высшихъ идеальныхъ стремленій въ общественной жизни. Чемъ более чувствуются исходящіе отъ школы лучи истиннаго образованія, тѣмъ более все общество будетъ стоять за школу и поддерживать ее всеми средствами, какие имеются въ его распоряженіи.

Много споровъ велось по вопросу о томъ, въ какой мере должны занятія психологией и педагогикой входить въ эту научную подготовку учителя. Эти споры не всегда велись въ надлежащемъ тоне. Иногда къ борьбѣ мненій примешивалось даже некоторое озлобленіе. Поскольку дело касается занятій педагогикой, именно лучшие друзья школы слишкомъ ясно видели, какъ недостаточна у многихъ учителей научная подготовка по тому предмету, который они преподають. Учитель латинскаго языка, не изучившій своего предмета настолько хорошо, чтобы владеть имъ действительно точно и основательно, — такой учитель слишкомъ легко можетъ впасть въ искушеніе и желательные успехи въ своихъ собственныхъ занятіяхъ латынью заменить известною педагогической техникой преподаванія латинскаго языка. Преобладало опасеніе, что основательное изученіе методовъ можетъ сделаться методомъ для уклоненія отъ основательнаго изученія самихъ предметовъ. Съ другой стороны, защитники педагогики указывали съ полнымъ правомъ, что они поощряють, конечно, серьезныя научныя стремленія, и что предлагаемый ими дополнительный занятія — особенно, если они соединены съ практическими упражненіями, съ историческими обзорами и съ психологическимъ обсужденіемъ, — должны давать гораздо более плодотворные результаты. Вместо того, чтобы делать детей жертвами неловкихъ экспериментовъ, преподаваше сразу становилось бы на испытанные и проверенные пути. Въ общемъ, отношеніе теперь стало у обѣихъ сторонъ более терпимое, и важность занятій педагогикой начала признаваться въ тѣмъ большой мере, чемъ больше эти занятія стали строиться на результатахъ педагогической психологіи.

Въ отношеніи психологіи конфликтъ казался даже еще более острымъ. Одна сторона утверждала, что аналитическая работа психолога никогда не можетъ вполне отвечать живой действительности класса, и что объясненіе душевныхъ явленій никогда не можетъ сказать намъ, въ какомъ направленіи мы должны стараться идти. Кроме того, подчеркивалось множество техническихъ трудностей, невозможность прилагать къ классу точныя психологическія

нормы, опасность, какая может возникнуть из простой игры в психологию у учителя, нуждающаяся в более широком образовании; а прежде всего указывали на то, в какой большой степени это новое отношение, где преобладает анализ и объяснение, может нарушать ту любовь и тот такт, ту симпатию и тот интерес, в которых истинный учитель безхитростно выражает свою заботу об учениках. Другая сторона указывала на возникновение действительно точной педагогической психологии, располагающей всеми средствами современной лаборатории, и настаивала на том, что было бы нелепостью игнорировать выясненные в новейшее время факты и законы, которые могут приносить практическую пользу. Острота этого спора уменьшилась за последние годы в еще большей степени, чем острота спора по поводу занятий педагогикой. Важнейшим обстоятельством, которое поспособствовало разрешению спора, были быстрые успехи этой новой экспериментальной науки. Покуда педагогические эксперименты являлись лишь случайными побочными продуктами общей психологии, подозрения и колебания были законны и необходимы. Но с тех пор, как педагогические эксперименты в психологии сделались организованным, научно поставленным делом, опасности значительно сократились, и теперь достигнуть того пункта, на достижение которого надеялась консервативная партия. С другой стороны, даже самые решительные сторонники педагогической психологии начинают сознавать справедливость требования, чтобы дополнением к психологии служили этические исследования. Они начинают признавать, что отношения между психологией и жизнью сложны и не могут быть выражены одним лишь психологическим объяснением человеческих функций. Необходимо было отчетливое разграничение между причинным взглядом на жизнь, которого держится психология, и целевым взглядом на жизнь, при котором только и могут быть поняты смысл и цель всех человеческих действий и человеческих идеалов. Чем более каждая сторона признавала, таким образом, относительную правоту другой, тем более приближалось время для того, чтобы объединить эти разнообразные усилия на пользу серьезному учителю. Теперь стало очевидно, что изучение психологических средств может быть полезно только в том случае, если цели учителя установлены независимым этическим исследованием философа. Но как только эти цели установлены, все более и более богатые результаты, добытые психологом, должны сообщаться учителю, чтобы он мог знать и выбирать средства, пригодные для осуществления его идеальной цели. Повидимому, настало время для такого высшего единства. И пусть эта книга поможет нам приблизиться к тому дню, когда такая гармония этики и психологии делается живою и радостною силою в счастливом сердце всякого истинного учителя!