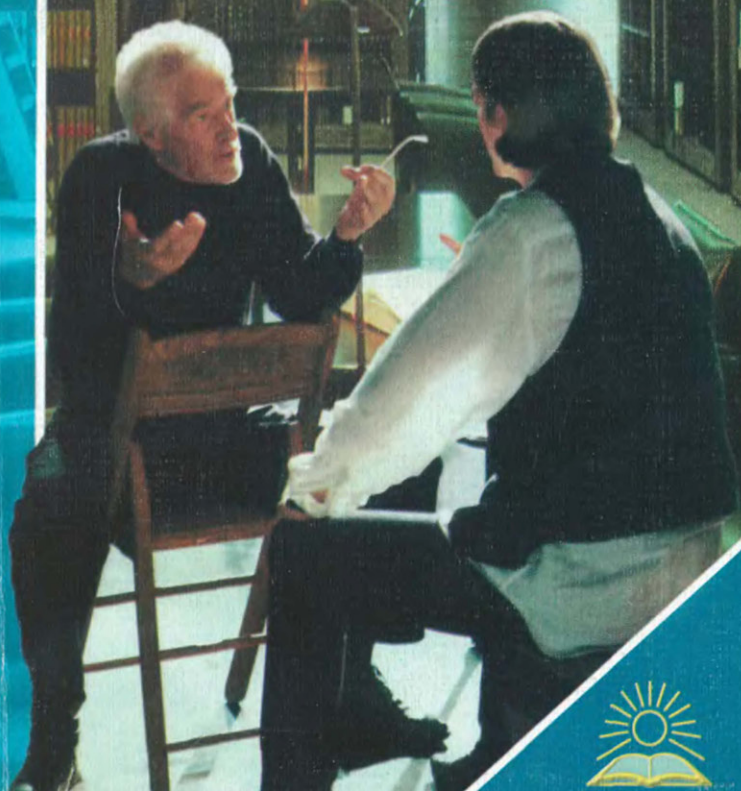


КЛАССИКИ
ПСИХОЛОГИИ

У. Джеймс

БЕСЕДЫ С УЧИТЕЛЯМИ О ПСИХОЛОГИИ



Серия "КЛАССИКИ ПСИХОЛОГИИ"

Уильям Джеймс

Беседы с учителями
О ПСИХОЛОГИИ



Издательство «Совершенство»
Москва
1998

ББК 88.4

Д 40

Перевод с английского
Александра Громбаха

Д 406 **Джеймс У.** Беседы с учителями о психологии. — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — 160 с. — (Серия «Классики психологии»).

Перед вами записи очень умных, иронично-тонких, очень личных бесед, которые около ста лет назад вел с американскими педагогами замечательный философ и педагог Уильям Джеймс. Его беседы *настроены* на людей определенной профессии, определенного мировоззрения. Это своего рода попытка переосмыслить научные факты, что делает их полезными и значимыми в практике обучения и воспитания ребенка.

Книга будет интересна педагогам, психологам, специалистам в области образования, а также всем, интересующимся этим кругом вопросов.

Издано при участии ООО «Гуманитарная книга»

ISBN 5-8089-0012-3

© Издательство «Совершенство», 1998

Содержание

Вступительное слово.....	8
Предисловие.....	12
I. Психология и искусство обучения.....	14
Организация воспитания в Америке. Чего учителя могут ожидать от психологии. Методы обучения должны быть согласованы с законами психологии, но не могут быть непосредственно выведены из последних. Искусство обучения и военное искусство. Значение психологии для воспитания. Обязанности учителя по отношению к изучению детства.	
II. Поток сознания.....	23
Наша душевная жизнь складывается из последовательных полей сознания. В этих полях есть фокус и край. Разница между этим взглядом и теорией «идей».	
III. Дитя как действующий организм.....	28
Душа как чистый разум и душа как руководитель в практической жизни. Последний взгляд более распространен в настоящее время. Он положен в основу настоящих бесед. Основания для этого. Дело учителя — воспитывать учеников для действия.	
IV. Воспитание и действие.....	34
Определение понятия «воспитание». Продуктом воспитания всегда являются действия. Различие национальных идеалов: Германия и Англия.	

V. Необходимость реакций.....37

Всякому впечатлению должно соответствовать какое-нибудь выражение. Заучивание наизусть. Обучение ручному труду. Ученики должны знать свои баллы.

VI. Врожденные и приобретенные реакции.....41

Приобретенным реакциям должны предшествовать врожденные. Пример: ребенок приучается просить, а не хватать. У человека больше инстинктов, чем у других млекопитающих.

VII. О врожденных реакциях.....46

Страх и любовь. Любопытство. Подражание. Соревнование. Взгляд Руссо на соревнование. Ошибочность этого взгляда. Честолюбие, задор, гордость. Мягкая педагогика и склонность к борьбе. Чувство собственности. Его применение в воспитании. Склонность к строительству. Обучение ручному труду. Непостоянство инстинктов. Порядок их появления.

VIII. Законы привычки.....59

Хорошие и дурные привычки. Привычки обусловлены пластичностью органических тканей. Цель воспитания — сделать выполнение полезных привычек автоматическим. Правила для образования привычек: 1) решительное начало; 2) не допускать исключений; 3) пользоваться первым представившимся случаем для действия; 4) не надо проповедей. Дарвин и поэзия: без упражнения наши способности глхнут. Привычка к умственному и телесному отдыху. Пятое правило: упражняй в себе способность к усилию. Внезапные перемены характера совместимы с законами привычки. Огромное влияние привычек на характер.

- IX. Ассоциация представлений**.....70
Она обусловлена привычкой. Законы ассоциации: смежность и сходство. Учитель должен образовать полезные системы ассоциаций. Характер определяется обычными ассоциациями. Нельзя заранее определить путь наших ассоциаций. Мы можем проследить их течение, но не предсказать его. Интерес отклоняет это течение. Преобладающие части поля сознания. При обучении надо разнообразить приемы.
- X. Интерес**.....79
Врожденные интересы ребенка. Каким образом неинтересные предметы становятся интересными. Правила для учителя. Подготовка к уроку. Все позднейшие интересы происходят от первоначальных интересов.
- XI. Внимание**.....85
Интерес и внимание — две стороны одного и того же явления. Произвольное внимание отрывочно. Гений и внимание. Предмет должен быть разнообразен, чтобы привлечь к себе внимание. Механические средства. Физиологический процесс. Новое в старом возбуждает интерес. Интерес и усилие совместимы друг с другом. Блуждание ума. Оно не делает непременно духовную жизнь бесплодной.
- XII. Память**.....96
Память обусловлена ассоциацией представлений. Ничто не припоминается без реплики. Память обусловлена пластичностью мозга. Врожденная сила памяти. Она может быть заменена большим числом ассоциаций. Сила памяти каждого отдельного лица есть его неизменное свойство. Мы обладаем не одним видом памяти, а многими. Научные системы как опоры памяти. Технические

приемы запоминания. Зубрение. Элементарная память не может быть исправлена. Польза заучивания наизусть. Измерения непосредственного запоминания. Они проливают мало света. Увлечение предметом — главное условие продуктивности работы. Память зрительная, слуховая и т. п. Степень забывания, опыт Эббингауса. Влияние тех знаний, которые не поддаются воспроизведению. Чтобы запомнить, надо мыслить и связывать.

XIII. Приобретение представлений.....116

Воспитание дает запас понятий. Порядок их усвоения. Ценность словесного материала. Отвлеченности различного порядка; когда они могут быть усвоены. Ошибочные понятия детей.

XIV. Апперцепция.....123

Определение процесса апперцепции. Закон экономии. Закоренелый консерватизм. Сколько есть типов апперцепции? Необходимо постепенно создавать новые рубрики для классификации. Изменения апперципирующей массы. Мы оперируем видовыми названиями. После двадцать пятого года жизни приобретается мало основных понятий.

XV. Воля.....131

Определение понятия «воля». Всякое состояние сознания стремится перейти в действие. Идеомоторные действия. Задержка. Процесс обдумывания. Почему такое небольшое число представлений переходит в действие? Воля с точки зрения ассоциационной теории. Воля как продукт взаимодействия влечений и задержек. Стремительная и задержанная воля. Тип совершенной воли. Упорная воля. В чем заключается формирование характера. Правильность действия зависит от

правильности взгляда на положение. Усилие воли есть усилие внимания. Дилемма пьяницы. Важное значение произвольного внимания. Сила этого внимания неопределима заранее. Признание свободной воли. Два типа задержек. Взгляд Спинозы на задержку посредством высшего блага. Заключение.

Вступительное слово

Уважаемые читатели!

Перед вами — записи очень умных, иронично-тонких, очень личных бесед, которые около ста лет назад вел с американскими педагогами замечательный философ и педагог Уильям Джеймс. Этот жанр — беседа мэтра с публикой — эксплуатировался за минувшее столетие очень многими, в том числе и отечественными психологами, известными и не очень. Я выскажу свое личное мнение: мало кому из них в жанровом и смысловом отношении удалось улучшить Джеймса. Его беседы действительно *настроены* на людей определенной профессии, определенного мировоззрения. Это не попытка упростить науку, дабы сделать ее понятной «непосвященным», это — переосмысление научных фактов, делающее их полезными и значимыми в определенной области человеческой практики — практики обучения и воспитания ребенка.

Если вы, уважаемые читатели, сочтете возможным прислушаться к моему совету, то начинайте знакомиться с этой книгой с самого начала — с предисловия и вступительной первой главы, ибо в них вы найдете удивительные строки о роли и значении научной психологии в педагогической практике — мысли простые, ясные и такие неожиданные для многих современных учителей и психологов. Многие из нас привычно воспринимают педагогику как «младшую сестру» науки психологии, а психологическое просвещение учителей — как луч света в темном, не осознающем самого себя царстве педагогической эмпирики. Для У. Джеймса психология — это наука, а преподавание — искусство, «науки же никогда не производят

прямо из себя искусств». Психология — это некоторая стратегия, она указывает принципы приложения правил искусства, она «может сформулировать вашу задачу, но она совершенно не в состоянии дать вам средства для разрешения этой задачи на практике». Более того, любое стратегическое положение психологии может быть реализовано разнообразнейшими практическими приемами. Эта мысль автора представляется особо актуальной, а приводимая ниже цитата ставит, на мой взгляд, жирную точку в спорах различных авторских педагогических школ о том, чей подход больше соответствует законам развития ребенка: «Преподавание и психология всегда должны быть согласованы друг с другом; но это не значит, что какой-нибудь способ преподавания есть единственный согласованный таким образом, ибо многие способы могут находиться в согласии с законами психологии».

В чем же значение психологических знаний для учителя, и нужны ли они ему вообще? Да, нужны, утверждает автор, так как, во-первых, они уменьшают вероятность неудачных педагогических экспериментов, в процессе которых страдают дети, а во-вторых, психологическое знание дает педагогу «стереоскопическое знание» — объемный взгляд на своего воспитанника, или, как его называет сам Джеймс, «юный организм».

Научный материал, предлагаемый автором учителям, служит именно этой цели — формированию объемного, многостороннего взгляда на ребенка, процессы его обучения и развития. По ходу чтения вы найдете интересные научные обоснования применяемых вами приемов и технологий, подтверждение своим сомнениям в правильности той или иной строки «методических рекомендаций»; думающему читателю не трудно будет перекинуть мостик от простых психологических фактов к собственной педагогической практике, проанализировать ее в свете новой информации. Правда... новой ли? Все это вы где-то уже читали (не в таких необычных формулировках, конечно); и все же в ходе чтения не оставляет мысль, что узнаешь нечто очень важное и нужное для себя (например, глава

«Законы привычки») и для своей профессиональной деятельности («Необходимость реакций», «Интерес», «Внимание»).

Некоторые размышления У. Джеймса заставили меня сокрушенно вздохнуть: столько лет прошло, а «воз и ныне там». Прежде всего это относится к идее целостности духовного мира ребенка, которую автор упоминает на первых же страницах и проводит красной нитью через все главы: «Ученик не расчленяет самого себя на различные процессы и отделы...». Каждый раз, заканчивая обзор того или иного психического процесса — апперцепции, памяти, внимания, — Джеймс вновь и вновь подчеркивает: человек не сумма средств и возможностей, а посему на основании низкого уровня развития какого-либо из этих понятий нельзя делать отрицательный прогноз в отношении его успешности. «Общая сумма духовных сил человека есть продукт совместного действия всех его способностей». То есть, главное не в возможностях памяти, совершенстве органов чувств, мыслительных способностей или изобретательности. Все они — вспомогательные силы, а центральная сила успешности человека — его интерес (мы сказали сейчас: «мотивационно-личностная сфера»). Его формированию в книге посвящено немало страниц.

Не знаю, какие ассоциации из личного опыта, иллюстрирующие это положение Джеймса, возникли в голове у читателя, мне же сразу пришла на ум проблема, связанная со школьной психолого-педагогической диагностикой. Сегодня, для того чтобы описать психологический статус ребенка или выявить причины школьных трудностей, часто прибегают к сложным, трудоемким процедурам, исследуя структурный компонент и свойства памяти, внимания, мышления, мотивацию, эмоциональные состояния, отношение к различным видам деятельности и т. д. и т. п.

Что же У. Джеймс? «...Общее впечатление, которое наблюдательный учитель составит себе об ученике, — резюмирует он в конце книги, — имеет гораздо большую ценность, нежели все эти несоответствующие действительности опыты и педантические измерения утомления, памя-

ти, ассоциаций, внимания и т. д., которые нам хотят навязать в качестве основы истиннонаучной педагогики».

По приведенной цитате видно, а в ходе чтения вы обратите на это внимание не раз, с каким уважением относится автор и к тому, о ком пишет, и к тому, для кого пишет — к Ребенку и Учителю.

А последний абзац книги я попросила редакцию набрать курсивом, выделить из общего текста. Пожалуйста, переверните страницы, прочтите этот абзац...

Если вы найдете время и познакомитесь с книгой Уильяма Джеймса, то убедитесь, насколько он был прозорлив.

М.Р. Битянова, кандидат психологических наук

Предисловие

В 1892 году Гарвардский университет предложил мне прочитать несколько публичных лекций по психологии для кембриджских учителей и учительниц. Печатаемые ныне «Беседы» содержат сущность этого курса, который с тех пор был прочитан мною учителям еще в нескольких местах. Опыт показал мне, что моим слушателям, по-видимому, меньше всего нравятся научный анализ и технические подробности и что больше всего они интересуются конкретными данными, которые можно практически применить. Поэтому я постепенно исключал первые, оставляя последние нетронутыми, и в этом виде, в каком я теперь записал свои лекции, они содержат в минимальных размерах то, что считается научным в психологии; они в высшей степени популярны и отвечают практическим требованиям.

Некоторые из моих коллег, пожалуй, станут качать головами на это; но я считался с теми чувствами, которые, как мне казалось, проявляли мои слушатели, и потому полагаю, что придав моей книжке такую форму, в какой она будет соответствовать подлинной общественной потребности.

Учителя, правда, не найдут здесь тех мелочных разделений, подзаголовков и определений, рубрик, отмеченных буквами и цифрами, различных шрифтов и других хитрых механических приемов этого рода, в которых они приучены видеть опоры для своего ума. Моим главным желанием было заставить учителей понять духовную жизнь ученика как некоторое активное единство, каким он сам ее чувствует, и, если возможно, сочувственно вос-

произвести ее в воображении. Ученик не расчленяет самого себя на различные процессы и отделы; и моя основная цель не была бы достигнута, если бы на эту книжку стали смотреть как на путеводитель Бэдекера или учебник арифметики. Поскольку книги, напечатанные так, как настоящая, заставляют молодого учителя обратить внимание на постоянную текучесть явлений, постольку, я уверен, они могут быть полезны для его умственного развития, хотя и не удовлетворяют его потребности (не всегда лишенной законного основания) в более подробной систематизации, в уточняющих надписях и подразделениях.

Читатели, знакомые с моими фундаментальными изданиями по психологии, встретят здесь много уже известных им оборотов. В беседах о привычке и памяти я даже заимствовал из этих изданий дословно несколько страниц, но я полагаю, что мне нет надобности оправдываться в этом плагиате.

I

Психология и искусство обучения

Из всех стремлений, направленных к удовлетворению идеальных интересов, — стремлений, которые возникают вокруг нас во всех сферах американской жизни и которые не могут ускользнуть от того, чьи глаза открыты для восприятия действительности, — быть может, ни одно не обещает большего успеха, чем движение, уже свыше двенадцати лет наблюдающееся среди учителей. Независимо от того, какой частной области воспитания посвящена их деятельность, мы замечаем у них поистине изумительную потребность вполне уяснить себе высшие цели своего призвания. Обновление народов всегда начинается вверху, в среде мыслящих граждан государства, и отсюда медленно распространяется вниз и вширь. Поэтому можно сказать, что американские учителя держат в своих руках будущность всей страны. Серьезность, которую они обнаруживают в стремлении к собственному образованию и к укреплению своих сил, служит показателем того, насколько можно надеяться, что американский народ будет идти вперед по пути удовлетворения своих идеальных запросов. Внешняя организация воспитательного дела в Соединенных Штатах в общем, может быть, лучше, чем во всех остальных странах. Нигде система государственного обучения не допускает такого разнообразия, не отличается такой гибкостью, не поощряет к опытам и не возбуждает соревнования в такой степени, как у нас. Очень многие из наших колледжей и универ-

ситетов пользуются независимостью; все они обмениваются между собой как педагогами, так и учащимися; между этими учреждениями мы видим благородное соревнование, а между ними и начальными школами — счастливую органичную связь; обычный метод преподавания, развившийся из старого американского метода заучивания наизусть, с одной стороны, исключает недостатки лекционного метода (который преобладает в Германии и Шотландии и при котором слишком мало принимаются во внимание особенности каждого отдельного слушателя), с другой — он свободен и от недостатков английской системы обучения (которая, кажется, слишком часто требует, чтобы личность преподавателя приносилась в жертву личности каждого учащегося); наконец, совместное воспитание детей обоего пола, в благотворное влияние которого многие из нас искренно верят, — все это в высшей степени отрядные особенности нашей системы школьного образования, позволяющие нам с большими надеждами смотреть в будущее.

Обладая такой благоприятной организацией воспитательного дела, мы должны также привлечь к этому делу талантливых людей — мужчин и женщин возвышенного ума, которые приложили бы все силы для работы с подрастающим поколением, и тогда через несколько поколений Америка будет вполне способна принять на себя руководство воспитанием мира. Я должен признаться, что с немалой уверенностью ожидаю того дня, когда это станет свершившимся фактом.

Из упомянутого выше движения в педагогических кругах никто не извлек большей пользы, чем мы — психологи. Желание школьных учителей обладать более полным, необходимым для них образованием, их стремление возможно лучше выполнять свое призвание — эти мотивы все больше и больше побуждали их обращаться к нам за разъяснением основных принципов их работы. Так и вы, конечно, ожидаете, что в течение немногих часов, которые мы здесь вместе проведем, вы получите от меня такие сведения о духовных процессах, которые дадут

вам возможность работать, каждому в своем классе, с меньшим трудом и большим успехом.

Разумеется, я нисколько не отрицаю, что психология может возбуждать подобные надежды. Психология должна, бесспорно, оказать существенную помощь учителям. Но мне известно, как много некоторые здесь ожидают, и потому, признаться, я немного опасаясь, что по окончании этих простых бесед немалая часть из вас будет несколько разочарована их результатом. Другими словами, я не вполне уверен в том, не лелеяли ли вы преувеличенных надежд. Это нисколько не удивило бы меня, потому что у нас слишком много кричали о психологии. Основаны были лаборатории, учреждены специальные кафедры, появились периодические издания на эту тему — в воздухе просто стон стоял. Издателям педагогических журналов и организаторам собраний надо было показать, что они предприимчивые люди, вполне знакомые с модными новостями. Даже некоторые профессора не без удовольствия помогали этому делу, и я почти готов думать, что не дремали и издатели. Таким образом, понятие «новая психология» стало лозунгом, который вызывал в умах чудовищные представления; и вы, учителя, среди которых есть много лиц, легко поддающихся руководству, ищущих и восприимчивых, — вы попали в пучину пустой болтовни о нашей науке и получили здесь больше заведомо ложных ответов, чем действительных знаний. Вообще, мистификации — это как будто какой-то рок, нависший над современными учителями. Сущность их дела, сама по себе достаточно ясная, до того раздута журналами и институтами, что часто ее отчетливым очертаниям грозит опасность расплыться в какие-то неопределенные туманности. Там, где ученики недостаточно самостоятельны и недостаточно критически относятся к тому, что им говорят, — там весьма вероятно, что лица, взявшиеся устанавливать для них законы, потеряют точность, равновесие и меру. А между тем я думаю, что если у вас, учителей начальных школ, и есть какой-нибудь недостаток, т.е. самый слабый намек на не-

достаток, то он заключается в том, что вы чересчур податливы.

Что касается психологии, то я хотел бы с первых же слов сделать все от меня зависящее, чтобы рассеять всякую мистификацию. Поэтому прежде всего скажу, что, по моему скромному мнению, «новой» психологии, т. е. науки, которая действительно заслуживала бы такое название, вовсе не существует. А существует только «старая» психология, которая возникла во времена Локка и лишь немного дополнилась некоторыми данными о физиологии мозга и физиологии органов чувств, а также некоторыми приложениями эволюционной теории. Правда, в области самонаблюдения введены некоторые более совершенные приемы, но для целей учителя большинство этих приемов непригодно. Если что и имеет для него действительную ценность, так это основные элементы психологии, а они — если оставить в стороне упомянутую выше эволюционную теорию — далеко не новы. Надеюсь, что в конце наших бесед вы лучше поймете, что я хотел этим сказать.

Скажу вам, далее, что вы глубоко, очень глубоко заблуждаетесь, если думаете, что из психологии, т. е. из науки о законах душевной жизни, можно непосредственно для школьного употребления вывести определенные программы, планы или методы преподавания. Психология — наука, а преподавание — искусство; науки же никогда не производят прямо из себя искусств. Для этого необходимо посредничество какого-нибудь изобретательного ума, который, в силу своей оригинальности, начинает применять на практике результаты, добытые наукой.

Логика еще не научила ни одного человека правильно мыслить, и точно так же научная этика (если только вообще нечто подобное существует) еще никого не заставила хорошо поступать. Все, что могут сделать подобные науки, — это помочь нам поймать себя и остановиться, когда мы готовы вывести ложное заключение или дурно поступить; они могут также сделать более отчетливой нашу критику самих себя, после того как мы совершили какую-нибудь ошибку. Наука только указывает границы, в

которых приложимы правила искусства, и законы, которых не должен преступать тот, кто занимается этим искусством. Как поступить в каждом отдельном случае, не выходящем за эти границы, — это всецело предоставляется на личное усмотрение. Один человек успешно выполнит свою работу одним способом, между тем как другой получит не менее удовлетворительные результаты совершенно иным способом; но ни тот, ни другой не должен выходить за указанные границы.

Искусство обучения развивалось в классной комнате благодаря изобретательности учителя и из его согретых сочувствием наблюдений над проходившей перед его глазами действительностью. Даже в тех случаях, когда лицо, содействовавшее развитию искусства, в то же время было и психологом — таков был, например, Гербарт, — педагогика и психология шли рядом, и первая вовсе не выводилась из второй. Обе были равнозначными, и ни одна не была подчинена другой. Именно так преподавание и психология всегда должны быть *согласованы* друг с другом; но это не значит, что какой-нибудь способ преподавания есть единственный согласованный таким образом, ибо многие способы могут находиться в согласии с законами психологии.

Поэтому, если кто-нибудь знает психологию, то отсюда еще нисколько не следует, что он должен быть и хорошим учителем. Для того чтобы сделаться таковым, необходимы особое дарование, тонкий такт и способность сказать и сделать именно то, что в данный момент требуется. А психология вовсе не прибавит учителю ни умения овладеть личностью ученика и уже не выпускать его из рук, ни чутья, помогающего понять положение в каждую данную минуту, между тем как именно это и составляет альфу и омегу искусства преподавания.

Психология 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. На войне прежде всего надо поставить неприятеля в такое положение, из кото-

рого он в силу естественных препятствий не в состоянии выйти; затем надо напасть на него с превосходящими силами в такой момент, когда он этого не ожидает, и, наконец, возможно меньше развертывая собственные войска, надо сломить его сопротивление и взять в плен остатки его войск. Точно так же и при обучении вы должны просто вызвать у ребенка такой интерес к тому, что вы намерены ему сообщить, чтобы никакой другой предмет не мог проникнуть в его сознание; затем представьте излагаемый предмет в такой выразительной форме, чтобы он навсегда запечатлелся в уме ученика; наконец, вселите в ребенка томительное желание узнать, что дальше вытекает из этого предмета. Эти принципы настолько просты, что можно подумать, 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, поддающуюся вычислению величину, а именно — дух противника. Дух вашего «неприятеля», ученика, с таким же усердием старается парализовать ваши усилия, с каким дух вражеского военачальника стремится разрушить планы ученого генерала. Узнать, что думает и чего хочет неприятель, что он знает и чего не знает, — это для учителя так же трудно, как и для полководца. Помочь здесь может не психологическая педагогика и не теоретическая стратегия, а только пронизательность и наблюдение.

Если польза, приносимая психологией, здесь имеет скорее отрицательный, нежели положительный характер, то отсюда не следует, что она не может все-таки быть очень значительной. Например, не подлежит сомнению; что благодаря знакомству с психологией сильно суживается область всяких экспериментов и попыток. Психолог заранее знает, что известные методы неправильны, и это избавляет его от многих ошибок. Далее, психология помогает нам лучше понять то, что мы намерены выполнить. Наше доверие к определенному методу возрастает, если мы знаем, что этот метод не только приложим на практике, но и теоретически правилен. Но важнее всего

то, что таким образом мы становимся более самостоятельны, что наш интерес усиливается, когда мы рассматриваем свой предмет с двух различных сторон и можем, так сказать, получить стереоскопическое изображение юного организма, который является нашим «неприятелем», и когда мы, прилагая в общении с этим организмом весь свой такт и всю свою проницательность, в то же время способны представить себе любопытные внутренние элементы его духовного механизма. Приобрести такое знакомство с учеником, основанное в одно и то же время на интуиции и на анализе, — к этому должен стремиться всякий учитель.

К счастью для вас, учителей, с элементами, из которых составлен духовный механизм, а также с их действием нетрудно познакомиться. И так как самые общие элементы и процессы составляют именно те части психологии, которыми учитель наиболее непосредственно может пользоваться, то отсюда следует, что необходимые для каждого учителя психологические познания не обязательно должны быть очень обширны. Те, кто чувствует влечение к предмету, могут пойти дальше, насколько пожелают, и от этого, вероятно, не сделаются худшими учителями, хотя у некоторых из них и обнаружится небольшая потеря равновесия, потому что все мы склонны придавать преувеличенное значение тем сторонам какого-либо предмета, которыми мы усиленно теоретически занимаемся. Для большинства же из вас достаточно будет общего обзора психологии, разумеется, если этот обзор будет сделан правильно. А подобный обзор может, так сказать, уместиться на ладони.

В качестве учителей вы меньше всего должны относиться к своим обязанностям разработку отдельных психологических вопросов или методичное, ответственное собирание психологических наблюдений. Я боюсь, что некоторые лица, увлеченные изучением детства, взваливают на вас в этом отношении известное бремя. Пусть изучение детства подвигается вперед всеми средствами, так как оно дает нам наиболее здоровое понимание жизни

ребенка. Есть учителя, которым доставляет удовольствие ведение записей, соби́рание наблюдений и вычисление процентов в полученных таким образом статистических таблицах. От этого их жизнь, без сомнения, становится полнее, и если подобные статистические результаты в общем, по-видимому, имеют лишь незначительную ценность, то лежащие в их основе записи об интересных случаях и наблюдениях, наверное, лучше познакомят нас с нашими учениками. Наш глаз и наше ухо привыкнут легче узнавать в каждом отдельном ребенке те процессы, описание которых мы встретили в подобных заметках и которые в противном случае, быть может, прошли бы незамеченными. Но ради самого неба оставим в покое большинство учителей, если они того желают, и освободим их от обязанности участвовать в этой работе. Не будем провозглашать изучение детской природы непрременной обязанностью и не станем взваливать его на тех, для кого оно явится тяжелым бременем и кто сам не чувствует влечения к нему. Я совершенно согласен здесь со своим коллегой, профессором Мюнстербергом, который говорит, что отношение учителя к ребенку прямо противоположно отношению психолога-наблюдателя, так как первый имеет дело с практическо-этической задачей, между тем как цель второго — теория и анализ. Хотя некоторые из нас и могут успешно соединять обе задачи, но у большинства они неизбежно приходят в столкновение друг с другом.

Но хуже всего бывает тогда, когда хороший учитель или учительница терзается угрызениями совести только потому, что чувствует себя плохим психологом. Наши учителя и так уже слишком обременены работой. Кто увеличивает их бремя хотя бы самой ничтожной долей ненужного труда, тот — враг воспитания. Непокойная совесть усиливает тягость всякого бремени, а я знаю, что изучение детства, как и некоторые другие психологические требования, нарушают спокойствие совести у многих — в действительности невинных — педагогических душ. И я был бы рад, если бы мои слова избавили от подобного

гнета тех из вас, которые уже страдают под ним; этот гнет — продукт тех систематических мистификаций, о которых я выше говорил. Самый лучший учитель может оказаться очень слабым работником в области изучения детства, между тем как очень ценную работу в этой области может иной раз дать никуда не годный учитель. Нет ничего яснее этого факта.

Этих слов, мне кажется, достаточно, чтобы в общем обрисовать то положение, которое учителю следует занять по отношению к вопросам психологии. На них мы теперь и сосредоточим свое внимание.

II

Поток сознания

Несколько выше я сказал, что сведения о самых общих элементах и функциях сознания — это все, что необходимо учителю знать для своих целей.

Теперь я замечу, что явление, которое психологии, т.е. науке о душевной жизни, прежде всего приходится исследовать, — это явление в то же время есть и наиболее общее. Оно заключается в том, что в каждом из нас во время бодрствования (а часто также во время сна) *происходят некоторые сознательные процессы*. В нас бежит поток различных состояний сознания — чувствований, желаний, размышлений и т.д., которые следуют друг за другом, как волны или поля, назовите это как угодно. Из этих явлений, которые проходят в нас непрерывною чередой, состоит наша внутренняя жизнь. Существование этого потока — вот главный факт, на который указывает наша наука; его природа и его происхождение — вот ее главнейшие вопросы. Когда мы стараемся классифицировать эти состояния или поля сознания, описать их разнообразные свойства, разложить их содержание на элементы или выяснить их обычную последовательность, — тогда мы находимся в области описания или анализа. Когда же мы спрашиваем, откуда являются эти состояния, почему они именно таковы, какими мы их осознаём, — тогда мы переходим в область объяснения.

В настоящих беседах я оставляю совершенно в стороне вопросы, относящиеся к объяснению этих явлений. Надо откровенно сознаться, что о происхождении этих следующих друг за другом полей сознания, равно как и

о том, почему они обладают именно данным внутренним составом, мы, в сущности, ничего не знаем. Правда, они следуют за известными состояниями мозга или сопровождают эти состояния; точно так же достоверно, что их особые формы обусловлены как нашим предшествующим опытом, так и воспитанием. Но когда мы поставим себе вопрос: *каким образом* они обуславливаются мозгом? — мы оказываемся совершенно не в состоянии ответить; а на вопрос: как преобразуется мозг под влиянием воспитания? — мы можем ответить только туманными общими фразами, основанными на предположениях. Если бы, с другой стороны, мы стали приписывать эти состояния сознания какой-то духовной сущности, так называемой душе, которая будто бы именно посредством этих особых форм духовной энергии действует на мозг, то мы, правда, говорили бы всем известные слова, но я думаю, вы согласитесь со мной, что в них содержалось бы мало того, что в собственном смысле называется объяснением. В действительности, мы просто *не знаем* ответов на вопросы, относящиеся к области объяснения, хотя бы в некоторых направлениях и возможно было отыскать подающие некоторую надежду умозрения. Итак, для нашей настоящей цели я оставляю в стороне все попытки к объяснению и ограничусь лишь описанием названных явлений. Именно это я имел в виду, когда несколько выше заметил, что «новой» психологии, достойной этого названия, не существует.

Итак, у нас есть поля сознания — таков первый общий факт. Второй заключается в том, что эти конкретные поля всегда бывают сложны. Они содержат восприятия, получаемые нами от нашего собственного тела и от окружающих предметов, воспоминания о ранее пережитом, представления об отдаленных вещах, чувства удовлетворения и неудовлетворения, желания, антипатии и другие настроения, а также волевые решения — и все это в самом разнообразном составе и расположении.

В большей части наших конкретных состояний сознания все эти разнообразные виды элементов встречаются в

известной степени одновременно, хотя отношение, в котором они состоят по отношению друг к другу, подвергается большим колебаниям. Одно состояние как будто складывается почти исключительно из чувственных восприятий, другое — почти из одних только воспоминаний и т.д. Но при внимательном наблюдении мы всегда найдем, что восприятие со всех сторон окружено какой-то бахромой из мыслей или волевых движений, а воспоминание заключено в кольцо полутени, составленное из эмоций или ощущений.

В большинстве наших полей сознания находится какое-нибудь особенно отчетливое ядро, составленное из восприятий. Так, например: хотя вы в настоящую минуту думаете и чувствуете, вы все же получаете при посредстве своих глаз впечатления от моего лица и моей фигуры, а при посредстве ушей — от моего голоса. Эти ощущения образуют *центр*, или *фокус*, вашего поля сознания в настоящую минуту, между тем как ваши мысли и чувства составляют его *край*.

С другой стороны, возможно, что в настоящую минуту, когда я к вам обращаюсь, в фокус вашего поля сознания проник какой-нибудь другой предмет, например, представление о чем-то далеком, — словом, в уме вы удалились от нашей беседы. В этом случае впечатления от моего лица и голоса хотя и не вполне исчезнут из вашего поля сознания, но могут быть очень ослаблены и занять положение на краю.

Или, чтобы привести пример другого рода, возможно, что какое-нибудь чувство, связанное с вашим собственным телом, выйдет в то время, когда я к вам обращаюсь, из краевого положения и займет место в фокусе вашего сознания.

Выражения «фокусный объект» и «краевой объект», которыми мы обязаны Л. Моргану, мне кажется, не требуют дальнейших объяснений. Но различать заключенные в них понятия в высшей степени важно, и я прошу вас запомнить эти первые технические выражения.

При последовательных изменениях нашего поля созна-

ния сам процесс перехода от одного к другому часто совершается очень медленно, и при этом содержание сознания изменяется очень по-разному. Иногда в фокусе происходит лишь незначительная перемена, между тем как краевая часть резко изменяется. В другой раз фокус меняется, а края остаются такими же. Бывает, что фокусная и краевая части меняются местами. А то вдруг обновляется содержание всего поля сознания. Точное описание здесь возможно лишь в редких случаях. Все, что мы об этом знаем, сводится к положению, что в большинстве случаев каждое поле практически является для человека некоторого рода единством и что, с этой практической точки зрения, мы можем соединять определенное поле с другими, похожими на него, в одну группу, называя это состоянием душевного волнения, замешательства, наблюдения, отвлеченного мышления, желания и т.д.

Такое описание нашего потока сознания можно назвать очень общим и туманным, но оно, по крайней мере, предохраняет нас от фактических ошибок и свободно от предположений и гипотез. Одна влиятельная школа психологов, стремясь избежать такой неопределенности описания, пыталась посредством более тонкого анализа придать этим положениям более точный и научный вид. Согласно учению этой школы, различные поля сознания обуславливаются известным числом вполне определенных элементарных духовных состояний, которые либо механически слагаются в какое-то мозаичное целое, либо вступают между собой в химические соединения. По словам некоторых мыслителей, например Спенсера и Тэна, эти духовные состояния разлагаются в конце концов на элементарные психические частицы или атомы «духовной материи», из которых затем и образуются все непосредственно нам знакомые душевные состояния. Эта теория была в несколько туманной форме введена Локком. Простые «идеи» ощущения и размышления, как он их называет, служили для него элементами, из которых воздвигается здание нашего духа. Если мне случится сослаться

на эту теорию, то я буду называть ее теорией «идей». Но я постараюсь этого избежать. Правильна ли или неправильна эта теория, она, во всяком случае, опирается на одни только предположения. Для ваших целей — целей практических — будет вполне достаточен и менее притязательный взгляд на поток сознания с его цельными, непрерывно сменяющимися волнами или полями*.

* Для суждения о том, чего можно ожидать от «новой» психологии, полезно прочитать необычайно откровенное признание, которое основатель ее, Вундт, сделал после тридцати лет, проведенных в лаборатории.

«Услуга, которую она может оказать, заключается, в сущности, в том, что она делает *внутреннее* наблюдение более совершенным; я даже думаю, что, выражаясь точнее, она делает это наблюдение возможным. Принесло ли понимаемое в этом смысле экспериментальное самонаблюдение уже какую-нибудь пользу? На этот вопрос, пожалуй, невозможно дать общего ответа, так как, при незрелом состоянии нашей науки, даже у экспериментальной школы еще не существует общепризнанной психологии...

При таком различии мнений, какое вполне понятно в период еще неуверенного, ощупью совершающегося развития, отдельный человек всегда может только сказать, какими новыми взглядами и познаниями он сам считает себя обязанным новому методу. И если бы у меня спросили, в чем для меня заключалась и еще теперь заключается психологическая ценность экспериментального наблюдения, то я ответил бы, что оно вызвало и все больше укрепляло во мне совершенно новое представление о природе и связи духовных процессов... Я научился, прежде всего при исследовании световых восприятий, понимать акт творческого синтеза... Когда затем я перешел к изучению того, как во времени протекают представления, мне открылась... тесная связь всех психических функций, которые различаются нами с помощью искусственных отвлечений и названий — как, например, представление, чувствование, желание, — словом, я увидел, что душевная жизнь неделима, что она на всех своих ступенях внутренне однородна. Наконец, хронометрическое исследование процессов ассоциации... показало мне, что понятие «воспроизведенного» представления — один из тех многочисленных самообманов, которые мы выражаем определенными словами, чтобы затем постоянно ставить на место действительности несуществующий призрак. Я научился понимать представление как процесс, который не менее изменчив и мимолетен, чем чувствование или волевой акт, и я увидел поэтому, что старое учение об ассоциациях не может далее держаться... Наряду с этим экспериментальное наблюдение дало, разумеется, и некоторые другие результаты: например, более определенные и, мне кажется, более достоверные представления об объеме сознания, об абсолютной продолжительности известных процессов, более точные данные о некоторых психофизических отношениях и т. д. Но в общем я считаю эти специальные данные незначительными, побочными результатами, а никак не чем-то существенным» (Philosophische Studien, X, p. 122-124).

III

Дитя как действующий организм

Продолжая теперь описание особенностей потока сознания, спросим, могут ли его *функции* быть определены каким-нибудь понятным образом.

Поток сознания имеет две функции, которые сами собой бросаются в глаза: он ведет к познанию, и он ведет к действию.

Можно ли указать, какая из этих функций более существенна?

Здесь нам надо коснуться старого исторического различия во мнениях. Большинство людей всегда было склонно судить о ценности духовных процессов, совершающихся в человеке, по тому, как они влияют на его практическую жизнь. Напротив, философы предпочитали обыкновенно другое мнение. «Высшая слава человека, — говорили они, — заключается в том, чтобы быть разумным существом, чтобы познавать абсолютную, вечную универсальную истину. Употребление разума для практических целей имеет поэтому лишь подчиненное значение; только «теоретическое исследование вещей» является занятием, достойным человеческого духа». Нельзя представить себе большего различия, чем различие поступков,

Следует прочитать все это место. Если я правильно его истолковываю, то оно выражает полное присоединение к более туманному взгляду на поток сознания и полное отречение от все еще господствующего в учебниках положения, счисляющего, что дух разлагается на определенные составные или функциональные элементы, которые затем снабжаются номером и техническим названием.

которые должны вытекать из приверженности к тому или другому взгляду, из подчеркивания практического или теоретического идеала. В последнем случае отказ от чувствования и страстей, удаление от мирской суеты становится не только простительным, но даже похвальным. Согласно этому взгляду, надо было бы смотреть на все, что содействует покою и созерцанию, как на путь к высшей ступени человеческого совершенства. Напротив, в первом случае человек, ведущий созерцательный образ жизни, рассматривался бы как несовершенное существо. Согласно первому взгляду, именно страсти и практические таланты составляли бы славу человеческого рода. Какая-нибудь действительная победа над внешними темными силами этой Земли служила бы возмещением всякой пассивной духовной культуры, и одни только поступки служили бы мерилем того, достойно ли воспитание, полученное человеком, этого названия.

Нельзя отрицать, что современная психология помещает центр тяжести уже не в чисто рассудочные функции духа, как делали Платон и Аристотель и все классические философы, а в другие, столь долго находившиеся в пренебрежении, — в функции, служащие практической стороне жизни. Этим перемещением мы обязаны главным образом эволюционной теории. У нас есть теперь основания предполагать, что человек происходит от низших существ, в которых едва ли можно допустить присутствие чистого разума или даже разума вообще и душа которых, — поскольку она могла обладать какими-либо функциями, — вероятно, служила органом для приспособления их действий к полученным извне впечатлениям, так чтобы им легче было избежать гибели. Таким образом, появление сознания, по-видимому, было первоначально лишь некоторого рода продолжением биологического совершенствования — бесполезным, если бы оно не приводило к целесообразным действиям, и необъяснимым при ином воззрении на вещи.

В глубине нашей собственной природы биологические основы нашего сознания продолжают существовать ничем

не закрытые и не ослабленные. Наши ощущения служат для того, чтобы привлекать или отталкивать нас, наши воспоминания — чтобы нас предупреждать или ободрять, наши чувствования — чтобы побуждать нас к деятельности, наши мысли — чтобы сдерживать эту деятельность. Таким образом, эти биологические основы ведут к тому, чтобы обеспечить нам благополучное и долголетнее существование на Земле. Те трансцендентные, метафизические идеи или не имеющие практического значения эстетические представления или нравственные чувства, которые мы находим в себе, мы должны поэтому рассматривать только как часть побочных, избыточных функций, какие постоянно сопровождают действие всякой сложной машины.

Хотя этим и не исчерпывается теоретическая сторона нашего предмета, однако я просил бы вас стоять во время настоящих бесед вместе со мною на изложенной биологической точке зрения, потому что это, мне кажется, для вас, как для учителей, будет практически в высшей степени полезно. Помните в особенности тот факт, что человек — чем бы он еще ни был — прежде всего практическое существо и что его дух дан ему в качестве средства для приспособления к жизни в этом мире.

Изучая любой предмет, мы должны начать с какой-нибудь одной существенной стороны его, не обращая внимания на все прочие, как будто их вообще не существует; затем мы постепенно вносим поправки, дополняя полученную таким образом картину посредством исследования и других сторон предмета. Едва ли кто-нибудь больше меня убежден в том, что все познаваемое нами с помощью органов чувств как «этот мир», есть лишь часть среды и объекта нашего духа. Но так как это — главная часть, то она является и необходимым условием для всего прочего. Раз вы основательно познакомились с фактами, относящимися к этому миру, вы можете спокойно подняться в высшие области. Однако ввиду того, что нам предстоит провести вместе не много времени, я предпочитаю заняться элементарными и основными воп-

росами, а не заботиться о полноте изложения, и потому предлагаю вам держаться этой простейшей точки зрения.

Если я называю ее фундаментальной, то основания для этого нетрудно указать.

Во-первых, этим уменьшается пропасть между психологией человека и психологией животных. Я знаю, что такое основание едва ли понравится некоторым из вас, но среди вас найдутся и другие, которые согласятся с ним.

Во-вторых, духовная деятельность обусловлена деятельностью мозга и совершается параллельно с последней. Мозг же, насколько мы его понимаем, дан нам для практического действия. Всякий ток, входящий в мозг из кожи, из глаза или духа, идет отсюда обратно к мышцам, железам и внутренностям и способствует тому, чтобы организм приспособился к среде, из которой ток первоначально вышел. Поэтому наш обзор станет более общим и более простым, если мы будем рассматривать мозговую и душевную деятельности так, как будто они преследуют одну и ту же основную цель.

В-третьих, такие продукты духа (не относящиеся непосредственно к окружающей нас в этом мире среде), как этическая утопия, эстетические видения, проникновение в вечную истину и логически-фантастические образы, никогда не могли бы возникнуть, если бы человеческий дух, который их произвел, не был способен также производить практически более полезные продукты. Таким образом, последние являются более существенными или, по крайней мере, более коренными.

В-четвертых, те виды деятельности, которые направлены на несущественное и непрактическое, сами находятся в гораздо более тесной связи с нашими поступками и с нашим приспособлением к окружающей среде, чем может показаться на первый взгляд. Едва ли существует такая истина, какой бы отвлеченной она ни казалась, которая, будучи усвоенной, не влияла на наши земные действия. Вы должны помнить, что, говоря здесь о действиях, я понимаю это слово в самом широком смысле. Я

понимаю под ним речь и письмо, утверждение и отрицание, стремление к чему-нибудь и стремление от чего-нибудь, а также эмоциональные состояния, причем безразлично, совершается ли все это в настоящем или совершится в будущем. Теперь вы слушаете меня, и можно подумать, что за этим процессом не последует никакого действия. Вы, может быть, назовете его чисто теоретическим процессом, который не ведет ни к какому практическому результату. Но такой результат непременно *должен* быть. Процесс не может совершиться, не оказав какого-нибудь влияния на ваши действия. То, что вы теперь думаете, заставит вас, если не сегодня, то когда-нибудь позднее, отвечать на некоторые вопросы иначе, чем вы отвечали до сих пор. Иных из вас мои слова побудят к новым занятиям или заставят прочитать интересные книги. Благодаря этому у вас составит собственное мнение и вы станете моими сторонниками или противниками. Вы будете выражать свои новые взгляды, а другие лица вашего круга будут эти взгляды критиковать, это повлияет на их мнение о вас. Мы не можем уйти от своего назначения, — а оно практического характера, — и даже те из наших способностей, которые больше всего служат для создания теорий, помогают тому, чтобы это назначение было выполнено.

Быть может, этих немногих доводов будет достаточно для того, чтобы вы согласились с моим предложением. Я искренно думаю, что для вас, как для учителей, вполне достаточен тот взгляд, согласно которому все психические явления, наблюдаемые у вверенных вам детей, должны быть использованы в видах будущей деятельности последних. Во всяком случае, этот взгляд достаточен в качестве первого и самого главного. Вам следовало бы поэтому смотреть на свою задачу так, как будто она главным образом и по существу заключается в *воспитании учеников для действия*. Действие я здесь понимаю не в узком смысле как поведение или обхождение, а в самом широком: для меня это слово обнимает все возможные виды целесообразных реакций

при всяких условиях, в какие ученик может попасть из-за превратностей судьбы.

Реакция, правда, часто может быть отрицательная. *Не* говорить и *не* двигаться — это в некоторых положениях оказывается одной из важнейших наших обязанностей. Заповедь «не делай, не желай, воздерживайся» часто требует большой силы воли, и выполнение этой заповеди с физиологической точки зрения является в такой же степени положительной нервной функцией, как и разрядка в виде действия.

IV

Воспитание и действие

Во время нашей последней беседы мы пришли к очень простому взгляду на воспитание: оно сводится в конечном счете к организации в человеке таких средств и сил для действия, которые дадут ему возможность приспособляться к окружающей социальной и физической среде. «Невоспитанный» человек — это человек, который во всяком положении, сколько-нибудь отличающемся от шаблона, приходит в замешательство. Наоборот, «воспитанный» человек способен, благодаря накопленным в его памяти примерам и усвоенным отвлеченным понятиям, найтись и в таких положениях, в каких он никогда раньше не бывал. Словом, воспитание лучше всего может быть определено и как *организация приобретенных привычек поведения и наклонностей для действия*.

Поясним это примером. Все мы, здесь присутствующие, воспитаны каждый на особый лад и обнаруживаем в настоящую минуту свою воспитанность нашим различным поведением. Для меня, с моими технически и в специальном направлении развитыми духовными способностями, было бы совершенно невозможно сидеть здесь молча и бездейтельно при наличии тех зрительных впечатлений, которые я получаю благодаря вашему присутствию. Что-то говорит мне, что от меня ожидают речи, что я должен говорить; что-то заставляет меня продолжать свою речь. Мои органы речи все время возбуждаются токами, которые идут из мозга, и, в свою очередь, вызываются другими токами, пробегающими через мой приученный мозг и входящими в него из моих глаз.

Форма и последовательность отдельных движений, выполняемых моими органами речи, всецело обусловлена выучкой, которую я в течение предшествующих лет приобрел путем произнесения речей и чтения. Напротив, ваше поведение на первый взгляд может показаться чисто пассивным, сводящимся только к получению восприятий, — если исключить тех из вас, которые делают себе заметки. Но и простое слушание является само по себе вполне определенным видом действия. В то время когда вы слушаете, все мышцы вашего тела особым образом напряжены. Ваша голова и ваши глаза приняли определенное, характерное положение. А когда наша беседа будет окончена, она неизбежно приведет вас когда-нибудь, как я уже говорил, к какому-либо особенному действию: например, благодаря моим словам вы при известных обстоятельствах поступите в своем классе иначе, чем поступали раньше. То же самое будет и с впечатлениями, которые вы там производите на своих учеников. Вам следовало бы приучить себя к мысли, что все впечатления, которые вы производите на ученика, должны помогать приобретению последним тех способностей, которые требуются для какого-либо действия — эмоционального, социального, телесного, голосового, технического или какого-нибудь иного. И если вы с этим согласны, то вы должны быть готовы без особых колебаний в общем принять на время этих бесед биологический взгляд на душу как на нечто данное нам для практических целей. Этот взгляд, бесспорно, согласуется с большей частью вашей собственной воспитательной деятельности.

Если мы рассмотрим воспитательные идеалы, господствующие в различных странах, то увидим, что общей целью воспитания всюду является развитие способностей к действию. Это больше всего бросается в глаза в Германии. Здесь открыто признаваемая цель высшего образования заключается в том, чтобы из учащегося сделать орудие научного прогресса. Германские университеты гордятся большим числом молодых специалистов, которых они ежегодно выпускают. Эти специалисты не отли-

чаются непременно особенной оригинальностью ума, но они так приучены к исследованию, что, если профессор предлагает им какую-нибудь тему по истории или языковедению или же какую-нибудь экспериментальную работу, они, после некоторых общих замечаний о наиболее целесообразном методе, в состоянии сами работать дальше. Они так умеют обращаться с аппаратами и пользоваться источниками, что после нескольких месяцев находят какое-нибудь новое зернышко истины, достойное быть приобщенным к ранее полученным сведениям о данном предмете. Успех академической карьеры в Германии зависит больше всего от тех способностей, благодаря которым человек является орудием, пригодным для научного исследования.

Что касается Англии, то на первый взгляд может показаться, что здесь целью высшего университетского воспитания служит скорее формирование известных установившихся типов характера, чем развитие тех научных способностей, которые можно назвать динамическими. Говорят, что профессор Джоуэтт на вопрос: «Что может Оксфорд дать своим студентам?» ответил: «Оксфорд может научить английского джентльмена тому, каков должен быть английский джентльмен». Если же мы спросим, что значит «быть английским джентльменом», то получим в ответ указания на известное поведение и известные действия. Английский джентльмен представляет собой комплекс специфических реакций, он — человек, образ действий которого заранее точно определен для всех житейских положений. Здесь, как и всюду, Англия ожидает, что всякий исполнит свой долг*.

* «Англия ожидает, что всякий исполнит свой долг» — таков был пароль Нельсона перед Трафальгарской битвой. — *Прим. пер.*

V

Необходимость реакций

Если сказанное до сих пор правильно, то отсюда непосредственно вытекает общее положение, которое в силу требований логики должно бы определять все действия учителя в классной комнате.

Ничто не должно быть воспринято так, чтобы за восприятием не последовало какой-нибудь реакции; никакое впечатление не должно оставаться без соответственного выражения — таково великое правило, которого учитель никогда не должен забывать.

Впечатление, которое ученик просто получает посредством глаза или уха, но которое не оказывает никакого влияния на его жизнь и его действия, — такое впечатление надо считать потерянным. Оно с физиологической точки зрения не полно. Оно ничем не помогает приобретению каких-либо способностей. Даже на память оно не оказывает полного воздействия; ибо для того, чтобы впечатление надолго упрочилось в памяти, оно должно быть вплетено в цепь всего, что в нас совершается. Впечатление могут удержать в памяти только его *двигательные результаты*. Какая-нибудь доля того действия, которое вызвано полученным впечатлением, должна вернуться в сознание в форме ощущения, *что я был деятелен*, и должна здесь сочетаться с самим впечатлением. Дольше всего сохраняются те впечатления, которые побуждают нас говорить или действовать или же приводят нас в возбужденное состояние.

Метод старой педагогики, согласно которому детей заставляли заучивать вещи наизусть и затем отбараба-

нивать их в классе, основан был на той истине, что прочитанное или слышанное, но не повторенное устно, слабее всего удерживается в памяти. Словесное повторение, или воспроизведение, является поэтому в высшей степени важным видом реагирования на получаемые впечатления; и надо опасаться, как бы при нынешнем течении, направленном против старого метода попугаеобразных ответов — метода, который некогда служил альфой и омегой всего преподавания, не была слишком забыта та высокая ценность, какую имеет в методике обучения дословное повторение заученного наизусть.

Если мы обратимся к современной педагогике, то увидим, до каких огромных размеров расширилась сфера реактивного отношения учеников к преподаваемым предметам, благодаря всем тем методам наглядного обучения, которые составляют славу нынешних школ. Но как ни полезны словесные реакции, их одних все же недостаточно. Слова, произносимые учеником, могут быть правильными, но представления, которые он связывает с этими словами, часто бывают совершенно ошибочными. Поэтому в современной школе словесные реакции составляют только небольшую часть того, что требуется от ученика. Он должен вести записи в тетрадях, рисовать, чертить планы и карты, производить измерения и опыты, пользоваться источниками, писать сочинения. Он должен на свой лад выполнять то, что в школьных программах называется «самостоятельными работами» и что так часто вызывало насмешки у лиц, стоящих в стороне от школьного дела, а между тем только это может сделать ученика способным позднее производить действительно самостоятельные работы.

Самое важное улучшение, которое в течение последних лет введено в области среднего образования, заключается в учреждении таких училищ, где преподается ручной труд. Значение этих школ лежит не столько в образовании поколения, более ловкого и более искусного в домашних работах и в отдельных специальностях, сколько в том, что они воспитывают граждан с совер-

шенно иным умственным складом. Работа, выполняемая в лаборатории или мастерской, приучает ученика наблюдать и понимать различие между точностью и неопределенностью; она дает ему возможность увидеть сложные отношения в природе и приводит его к убеждению, что отвлеченные описания не могут заменить действительных явлений, — а все это, однажды усвоенное, сохраняется уже на всю жизнь. Такая работа приучает к точности, потому что когда человек *делает* предмет, то может сделать его или вполне правильно, или же неправильно. Она приучает к честности, потому что, когда приходится делать какую-нибудь вещь, а не говорить слова, тогда нельзя прикрыть своей неуверенности или своего незнания неопределенными фразами. Она приучает доверять самому себе; она постоянно поддерживает интерес к предмету и внимание и сводит до минимума дисциплинарные функции учителя.

Из различных систем обучения ручному труду — насколько я могу судить о них и насколько приходится иметь в виду изделия из дерева — мне кажется самой лучшей, с психологической точки зрения, шведская система Слойда. К счастью, обучение ручному труду вводится хотя и медленно, но неуклонно во всех наших больших городах. Но нам еще далеко до того, чтобы эти отрасли преподавания получили такое распространение, какое в конце концов им суждено получить.

Итак, ни одного впечатления без соответственного выражения — вот первый педагогический плод эволюционного воззрения на дух как на нечто данное нам в качестве средства для приспособления в наших действиях. Но к сказанному надо прибавить еще несколько слов. Само выражение, как я выше заметил, возвращается к нам в форме нового впечатления, а именно — впечатления от того, что мы выполнили. Таким образом мы получаем с помощью своих органов чувств известия о своих поступках и об их результатах. Мы слышим слова, произнесенные нами, мы чувствуем удар, который сами

нанесли; мы читаем в глазах окружающих, увенчались ли наши действия успехом или неудачей. Это отраженное обратно впечатление необходимо для того, чтобы весь опыт оказался законченным, и несколько слов о значении его для школы будут, пожалуй, бесполезны.

Так как при нормальных условиях конечный результат всякого действия воспринимается нами как новое впечатление, то естественно было бы считать полезным, чтобы и ученик при всякой возможности получал такое отраженное впечатление. А между тем в заведениях, где баллы, отметки и другие направленные обратно на ученика результаты его деятельности держатся втайне, естественная конечная цель всего круговорота его работы теряется и он часто страдает от чувства незаконченности и неизвестности. Некоторые лица приводят в защиту этой системы тот довод, будто таким путем ученика поощряют к работе ради самой работы, а не ради награды, которая не имеет с предметом ничего общего. Здесь, как и всюду, психологические выводы должны, разумеется, отступить перед жизненным опытом. Но все психологические выводы, к которым мы пока можем прийти, говорят нам, что желание ученика иметь сведения о своих успехах является нормальным конечным звеном в цепи его духовных функций; и это желание никогда не должно бы оставаться неисполненным, если против этого не говорят какие-нибудь очень веские доводы.

Поэтому знакомьте своих учеников с результатами их работ и с надеждами, которые они могут питать, и отступайте от этого правила только в отдельных случаях, когда вас останавливают какие-нибудь особые практические соображения.

VI

Врожденные и приобретенные реакции

В предшествующих беседах мы вполне освоились с биологическим воззрением. Человек — это организм, реагирующий на получаемые впечатления; его духовные способности служат тому, чтобы помочь ему определять свои реакции, и цель его воспитания — сделать эти реакции многочисленными и совершенными. Словом, *наше воспитание состоит почти в одном только накоплении возможных реакций*, которые приобретаются дома, в школе или во время подготовки к практической жизни. Задача учителя — наблюдать за тем, как совершается процесс этого накопления.

Раз это так, то я тотчас же выставлю общий принцип, который лежит в основе всего процесса приобретения и направляет всю деятельность учителя. Он гласит:

«Всякая приобретенная реакция обыкновенно есть либо более сложная форма врожденной, либо заместительница той врожденной реакции, которую данный предмет первоначально имел тенденцию вызывать.

Искусство учителя состоит в том, чтобы вызывать замещающую или более сложную форму реакции, и для успеха в этом искусстве требуется симпатическое знакомство с врожденными склонностями к известным реакциям».

Если бы у ребенка не было врожденных реакций, то учитель не мог бы найти никакой точки опоры для того, чтобы направлять его внимание и влиять на его действия. Согласно английской поговорке, можно привести

лошадь к воде, но нельзя заставить ее пить; точно так же можно водить ребенка в школу, но нельзя заставить его учиться тому, что мы желаем ему здесь сообщить, если предварительно не вызвать в нем самой охоты к этому с помощью чего-нибудь пробуждающего врожденные реакции. Первый шаг должен быть сделан самим ребенком. Он должен что-нибудь *сделать* для того, чтобы вы могли приложить к нему свой рычаг, — безразлично, будет ли то, что он сделал, хорошо или дурно. Даже дурная реакция все-таки лучше, чем отсутствие какой бы то ни было реакции, потому что ее можно связать с такими последствиями, которые заставят ребенка осознать, что его действие было дурно. Наоборот, представьте себе такого безжизненного ребенка, который *совсем* не реагирует на первые попытки учителя, и тогда скажите, как сделать первый шаг к его воспитанию?

Возьмем, чтобы пояснить это отвлеченное рассуждение, случай из действительной жизни. Маленького ребенка желают приучить к хорошим манерам. У ребенка есть врожденная склонность хватать руками все, что возбуждает его любопытство, прятать свои руки после того, как по ним ударят, и при этом плакать; кроме того, он склонен улыбаться, когда с ним ласково разговаривают, и копировать движения других.

Представьте себе, что вы находитесь перед таким ребенком и держите новую игрушку, которую намерены ему подарить. Увидеть игрушку и попытаться ее схватить — это для него дело одного мгновения. Вы слегка ударяете его по руке; ребенок прячет ее и плачет. Тогда вы держите перед ним игрушку и, улыбаясь, говорите: «Попроси вежливо — вот так». Ребенок перестает плакать, копирует ваше движение, получает игрушку, захлебывается от радости — и маленький воспитательный цикл закончен. Для всех случаев, когда придется иметь дело со сходным впечатлением, вы на место врожденной реакции хватания поставите новую — просьбу.

Если бы у ребенка совершенно не было памяти, то этот процесс не имел бы никакой воспитательной цен-

ности. Как бы часто вы ни подходили к нему с игрушкой в руках, всякий раз весь ряд реакций развертывался бы в неуклонной последовательности, причем каждая реакция вызывалась бы соответственным впечатлением. Этот ряд слагался бы из следующих моментов: увидеть, схватить, получить удар, заплакать, услышать, попросить, получить, улыбаться. Но благодаря своей памяти ребенок в ту минуту, когда он хватается предмет, вспоминает все остальные звенья своего прежнего опыта. Он вспоминает удар и неудачу своей попытки, вспоминает, что надо попросить, прежде чем получить награду. Поэтому он подавляет в себе стремление схватить, заменяет его «вежливой» реакцией и получает таким образом сразу, минуя все промежуточные звенья, желаемую игрушку. Если первоначальное стремление схватывать слишком сильно у ребенка или память у него слаба, то понадобится много повторений для того, чтобы приобретенная реакция перешла в привычку. Наоборот, для ребенка с выдающимися способностями достаточно будет и одного опыта.

Весь этот процесс воспитания можно изобразить с помощью простой схемы. Разумеется, такая схема едва ли представляет собой нечто большее, чем символическое изображение непосредственного опыта в пространственных формах, но мы все же поместим ее здесь, так как она может принести некоторую пользу.

Рис. 1 показывает нам пути четырех следующих друг за другом рефлекторных движений, которые обусловлены низшими мозговыми центрами — центрами инстинктов. Пунктирные линии, идущие от этих центров к высшим центрам мозга и соединяющие последние между собой, изображают процессы вспоминания и ассоциации, которые вызываются совершающимися реакциями в высших центрах мозга.

На рис. 2 изображен конечный результат процесса воспитания. Впечатление от увиденного предмета вызывает ряд воспоминаний, и из реакций проявляются только две: просьба и улыбка. Воспоминание об ударе, связанное с деятельностью второго центра, задерживает

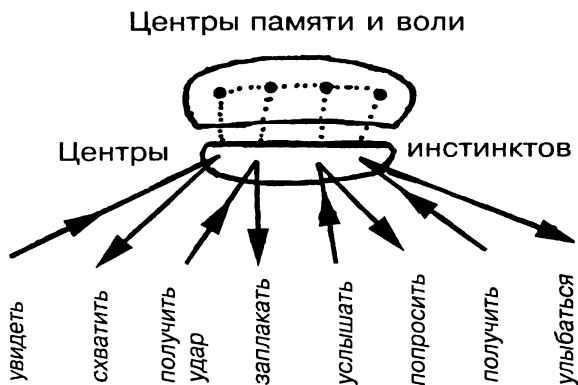


Рис. 1. Мозговые процессы до воспитания



Рис. 2. Мозговые процессы после воспитания

процесс схватывания, и так как последний не может совершиться, то на рисунке он изображен обрывающейся пунктирной линией. То же самое и с реакцией плача. Ток, идущий через высшие центры от «увидеть» до «улыбаться», как будто замыкается на сокращенном пути. Таким образом, на место первоначальной реакции хватания становятся просьба и улыбка, которыми ребенок в конце концов начинает непосредственно реагировать

всякий раз, когда в руках у кого-нибудь видит предмет, который ему хотелось бы получить.

Поэтому учитель прежде всего должен быть знаком с врожденными наклонностями к известным реакциям, с влечениями и инстинктами ребенка для того, чтобы уметь заменять одни реакции ребенка другими и направлять их на необходимые предметы.

Много раз высказывалось мнение, будто отличие человека от высших животных заключается в том, что первый обладает гораздо меньшим количеством врожденных инстинктов и влечений. Но это грубая ошибка. Разумеется, у человека нет удивительного инстинкта кладки яиц, который присущ некоторым сумчатым животным; но если мы сравним человека с другими млекопитающими животными, то должны будем признать, что он обнаруживает влечение к несравненно большему числу различных предметов, чем любое из млекопитающих, и что реакции, вызываемые у него этими предметами, в высшей степени характерны и определены. Обезьяны, в особенности человекообразные, — это единственные животные, которые приближаются к человеку по своему любопытству, способности к анализу и по степени склонности к подражанию. Правда, у человека инстинктивные влечения подавляются вторичными реакциями, вытекающими из его высшей способности к суждению, так что *простые* инстинктивные действия у него исчезают; но сами инстинкты поэтому не пропадают, они только скрыты, и временами, — например при слабоумии, когда деятельность высших мозговых центров прекращается, — они проявляются чисто животным образом.

Поэтому я намерен сказать еще несколько слов о тех инстинктивных наклонностях, знакомство с которыми имеет для учителя наиболее важное значение.

VII

О врожденных реакциях

Первое место среди врожденных реакций занимает *страх*. Страх наказания всегда был одним из самых действенных орудий в руках учителя и, без сомнения, всегда будет занимать известное место среди школьных воспитательных средств. Но этот предмет настолько всем знаком, что мне незачем больше о нем говорить.

То же самое относится и к *любви* и к инстинктивному желанию нравиться тем, кого мы любим. Учительница, которой удалось заслужить любовь своих учеников, достигнет таких результатов, какие совершенно недостижимы для человека, возбуждающего антипатию.

Затем надо сказать несколько слов о *любопытстве*. Этот термин довольно плохо выражает *стремление к лучшему познанию вещей* в полном его объеме; но вы без труда увидите, что я под ним понимаю. Новые и особенно бросающиеся в глаза блестящие, живые предметы неизбежно возбуждают внимание детей и приковывают его к себе до тех пор, пока потребность побольше узнать о них не будет удовлетворена. В своей высшей, более рассудочной форме это стремление получает характер научной или философской любознательности. Как в первой, так и во второй форме, т.е. как в качестве чувственного, так и в качестве рассудочного любопытства, этот инстинкт бывает сильнее в детстве и в юности, нежели в зрелом возрасте. Маленькие дети проявляют сильнейшее любопытство всякий раз, когда получают какое-нибудь новое впечатление. Слушать лекцию, как вы сейчас делаете, было бы для ребенка невозможно дольше нескольких

минут. Посторонние зрительные и слуховые впечатления непременно отвлекли бы его внимание. Наоборот, большинство людей среднего возраста были бы неспособны к тому виду умственного напряжения, которое требуется от обыкновенного школьника при выполнении работ по латинскому и греческому языку или по математике и физике. Человек средних лет занят исключительно обыденными мелочами своего дела; новые же истины — особенно в тех случаях, когда они требуют сложных доказательств, — выходят за пределы его способностей.

Чувственное любопытство детей особенно сильно возбуждается некоторыми видами предметов. Вещественные и движущиеся предметы, живые существа, человеческие действия и рассказы о человеческих действиях сильнее привлекают детское внимание, нежели имеющие более отвлеченный характер. Мы снова видим здесь преимущества методов наглядного обучения, а также обучения ручному труду. Внимание ученика само собой приковывается к каждому вопросу, для которого надо показать какой-нибудь новый вещественный предмет или же какое-нибудь действие. Поэтому учитель должен стараться прежде всего возбудить у ребенка интерес, показывая ему какие-нибудь предметы или производя, либо описывая какие-нибудь действия. Теоретическая любознательность, побуждающая спрашивать о причинной связи между различными вещами, едва ли пробуждается до наступления юношеского возраста. Здесь не принимаются, конечно, во внимание те метафизические вопросы, которые ставят иногда и маленькие дети, например: «кто создал Бога?» или «почему у меня пять пальцев?» и т.п. Но как только у ребенка проснулся теоретический интерес, к нему следует применять совершенно новые педагогические приемы. Этот интерес проявляется в том, что ученик вдруг начинает усердно расспрашивать о причинах и основаниях, пользуется в рассуждениях отвлеченными понятиями, — это явление знакомо всякому учителю. Но как в первой, так и во второй форме бескорыстное любопытство можно гораздо легче и с большей уверенностью в успехе вызвать

у ребенка, чем у взрослого человека, у которого этот духовный инстинкт до того усыплен, что почти никогда не пробуждается — разве только если он связан с каким-нибудь корыстным личным интересом. Об этом пункте я еще буду говорить подробнее.

Подражание. Человека издавна считали существом, которое больше всех других склонно к подражанию, и даже среди самых старых книг по психологии едва ли найдется такая, в которой этому факту не был посвящен хотя бы один параграф. В то же время примечательно, что значение этой склонности было оценено во всем своем объеме лишь в последние двенадцать лет. Впереди всех здесь стоит Тард со своим удивительно оригинальным произведением «Законы подражания»; в Америке разработку этого вопроса с величайшей энергией продолжали профессора Ройс и Болдуин. Каждый из нас является тем, что он есть, почти исключительно в силу своей склонности к подражанию. Мы начинаем осознавать, что мы такое, благодаря подражанию другим, ибо осознание того, что представляют собой другие, предшествует осознанию собственного «я»; последнее же развивается из-за желания подражать образцам. Все сокровища, накопленные человечеством в форме языков, искусств, учреждений и наук, передаются от одного поколения к другому тем способом, который Болдуин назвал социальной наследственностью. Каждое поколение просто подражает предшествовавшему. Недостаток времени не позволяет мне остановиться подробнее на этой интересной теме психологии. Но достаточно раз услышать приведенные Тардом положения, чтобы почувствовать, какую глубокую истину они содержат. Изобретение в самом широком смысле слова и подражание — вот, можно сказать, те две ноги, на которых человеческий род шагал вперед по своему историческому пути.

Подражание незаметно переходит в *соревнование*. Соревнование — это склонность, побуждающая нас подражать тому, что делают другие, чтобы не показаться хуже их; и результаты этих двух склонностей так неразрывно

переплетаются друг с другом, что трудно провести резкую границу между их проявлениями. Соревнование есть истинный нерв человеческого общества. Почему вы, мои слушатели, сидите здесь передо мной? Разве кому-нибудь из вас пришло бы в голову по собственному побуждению отправиться на летние курсы или в учительский институт, если бы вы никогда не слышали, что другие отправляются туда? Надо полагать, что нет. Точно так же и ваши ученики не стали бы ходить к вам в школу, если бы соседи не посылали в школу своих детей. Нам неприятно быть исключениями или слыть за выскочек, но мы не желаем отказываться от участия в том, что нашим соседям кажется желательным и выгодным.

В школе подражание и соревнование играют чрезвычайно важную роль. Всякому учителю известно, как удобно заставлять многих детей выполнять некоторые вещи одновременно. Но наибольших успехов достигает тот учитель, который своими собственными действиями вызывает подражание. Учителю никогда не следовало бы требовать от детей того, чего он сам не умеет делать. Если учитель говорит: «Поди сюда и посмотри, как это надо сделать», то такой способ гораздо сильнее возбуждает желание научиться, чем приказ: «Сделай так, как сказано у тебя в книге». Дети удивляются искусному учителю. То, что он делает, кажется им легким, и они хотели бы сделать это не хуже его. Хмурый и вялый учитель напрасно будет предлагать своим ученикам сосредоточиться и обнаружить интерес к делу. Он должен прежде всего сам проявлять интерес, и тогда своим примером он достигнет большего, чем с помощью всех возможных увещаний.

В каждой школе есть свой особенный нравственный и умственный тон. Этот тон — чисто традиционный и поддерживается посредством подражания. Вызванный вначале примером учителя и прежних учеников, отличавшихся властным и наступательным характером, этот тон затем усваивается другими и сохраняется из года в год, так как вновь поступающие ученики тотчас же берут

себе за образец своих предшественников. Такой школьный тон изменяется очень медленно, если только вообще изменяется, и притом не иначе как под влиянием новых личностей, которые достаточно сильны для того, чтобы устанавливать новые образцы, а не только следовать старым. Классический пример такого вполне определившегося тона дает часто приводимая история школы в городе Ругби, находившейся под управлением доктора Арнольда. Арнольд в качестве образца запечатлел в воображении старших учеников свой собственный характер и затем ожидал и требовал, чтобы они в свою очередь оказывали такое же влияние на младших. Талант доктора Арнольда оказался так заразителен, что ученика школы Ругби, как говорят, можно было узнать в течение всей остальной его жизни по особому складу характера, который он некогда приобрел в школе. Совершенно ясно, что психология как наука не может давать в этой области никаких подробных указаний. Как и во многих других отраслях преподавания, успех зависит здесь главным образом от врожденного дарования учителя, от его чуткости, его такта и сметливости, которые делает его способным уловить удобную минуту, чтобы подать правильный пример.

В последнее время, с введением новых методов обучения, нередко стали раздаваться голоса, отвергающие соревнование в качестве воспитательного средства; соревнование, говорили многие, не может служить в школе похвальным побуждением к работе. Более ста лет тому назад Руссо в своем «Эмиле» заклеил соперничество между двумя учениками как страсть, слишком низкую для того, чтобы играть роль в идеальном воспитании. «Никогда не побуждай Эмиля, — говорит он, — сравнивать себя с другими детьми. Когда у него начнет развиваться способность к суждению, тогда не давай ему состязаться с другими даже в беге. Для него было бы во сто раз лучше совсем не научиться тому, что он может усвоить только в силу ревности или тщеславия. Я, наоборот, стал бы каждый год записывать успехи, кото-

рых он достиг, и сравнивал бы их с успехами последующих лет. Я говорил бы ему: «Ты стал теперь выше на столько-то дюймов; вон там ров, через который ты прыгал; вот тяжесть, которую ты поднимал; вот предел, до которого ты мог добросить камень; вот место, до которого ты мог бежать не задыхаясь. Посмотрим, что ты теперь можешь сделать!» Таким образом я побуждал бы его стремиться дальше, не возбуждая в нем зависти по отношению к другим. В нем проснулось бы тогда желание превзойти самого себя. В таком соперничестве со своим прежним «я» я не вижу ничего дурного».

Бесспорно, соперничество с собственным прежним «я» есть благородная форма соревнования, которая может найти широкое применение в воспитании детей. Но мне кажется, что мы приближаемся к сентиментальности или даже к фанатизму, когда хотим запретить всякое соперничество между детьми на том основании, что оно может выродиться в жадность и эгоизм. Чувство соперничества лежит в основе всей нашей природы, и весь социальный прогресс в значительной степени обуславливается именно этим чувством. Но если есть соперничество отвратительное, основанное на жадности, то существует и другой вид его — соперничество благородное и великодушное, и последнее особенно часто встречается у детей. Наслаждение, доставляемое всеми играми, объясняется тем, что их основой является чувство соперничества, а между тем игры служат главным средством для развития в детях справедливости и великодушия. Может ли учитель отказаться от подобных средств? Следует ли нам действительно желать, чтобы отметки, отличия, награды и другие средства этого рода, побуждающие добиваться признанного превосходства, когда-нибудь были совершенно изгнаны из начальных школ? В качестве психолога я обязан признать глубокое и важное значение соревнования и потому должен сказать, что сомневаюсь.

Умный учитель сумеет извлечь выгоду и из этого инстинкта, как он извлекает ее из других; он воспользуется инстинктом соперничества так, чтобы получить наиболь-

шую пользу и причинить наименьший вред. Ибо в конце концов мы должны согласиться со словами одного французского критика, разбиравшего учение Руссо, что самой могучей побудительной причиной к действию для нас служит вид того, как действуют другие. Вид чужого усилия пробуждает и поддерживает нашу собственную силу. Когда человек один пробегает известное расстояние, то собственная воля никогда не будет погонять его так, как погоняет соперничество при беге вместе с другими, особенно если другие следуют за бегущим по пятам и готовы ежеминутно его обогнать. Когда хотят научить рысака более быстрому бегу, тогда вместе с ним пускают скаковую лошадь, чтобы он шел с нею наравне.

Подобно тому как подражание незаметно переходит в соперничество, так и соперничество постепенно переходит в *честолюбие*, которое затем тесно связывается с *задором* и *гордостью*. Отсюда следует, что эти пять инстинктивных склонностей составляют одну группу тесно переплетающихся факторов, которые нелегко бывает различать при определении многих наших поступков. Если мы захотим назвать всю группу одним общим именем, то наиболее подходящим будет, пожалуй, выражение *побуждения честолюбия*.

На гордость и задор часто смотрели как на недостойные страсти, которые не следует вызывать в детях. Но в своих высших и наиболее благородных формах эти страсти как в школе, так и в воспитании вообще играют важную роль, а для некоторых натур они служат самыми могущественными побуждениями, заставляющими делать усилие. Задор не надо представлять себе только в его физической форме — в виде любви к дракам. Его можно понимать и как нежелание примириться с мыслью о том, что не можешь преодолеть какие-нибудь трудности. Именно это чувство поддразнивает и подталкивает нас, когда мы слышим рассказ о смелых поступках; оно присуще всякому человеку со смелым и предприимчивым характером. В последнее время приходится слышать много

рассуждений на тему о нежности в воспитании: в детях, говорят нам, надо усердно будить интерес к вещам, а трудности надо постараться для них устранить. *Мягкая педагогика* заменила собою старый крутой и каменистый путь к учению. Но этой тепловатой атмосфере недостает живительного кислорода напряжения. Полагать, что каждый шаг в учении может быть интересен, — это бессмыслица. Наоборот, часто надо прямо-таки возбуждать задор. Пристыдите своего ученика, когда он боится вычисления с дробями или оказывается неспособным понять законы падения тел. Пробудите в нем задор и его гордость, и он набросится на трудности с той злобой против самого себя, которая является одним из его лучших нравственных свойств. Победа, одержанная при таких условиях, окажется поворотным пунктом в формировании его характера. Она покажет высший предел его способностей и послужит ему затем образцом для подражания самому себе. Учитель, никогда не возбуждающий в своих учениках задора этого рода, упускает одно из лучших средств, которые находятся в его распоряжении.

Следующий инстинкт, о котором я должен упомянуть, это *чувство собственности*. И этот инстинкт является одним из основных свойств человека нашей расы. Он часто противодействует инстинкту подражания. В некоторых случаях трудно решить, от чего больше зависит социальный прогресс: от склонности сохранять старые убеждения и привычки или от склонности приобретать новые или подражать им. Чувство собственности проявляется уже на втором году жизни. К первым словам, которые ребенок научается произносить, принадлежит словечко «мой», и горе тем родителям, которые, имея близнецов, не покупают каждый подарок в двух экземплярах. Инстинкт собственности присущ нашей природе и так глубоко в ней коренится, что, с психологической точки зрения, приходится, по-видимому, заранее смотреть с сомнением на все крайние формы коммунистических утопий. Уничтожение частной собственности практически нереально, если спер-

ва не будет изменена человеческая натура. Для душевного благоденствия человека, по-видимому, совершенно необходимо, чтобы он владел на правах исключительной собственности не только платьем, которое на нем надето, но и еще чем-нибудь, что он мог бы в случае нужды защищать от всего мира. Даже религиозные ордена, требовавшие от своих членов обета полной бедности, нашли необходимым несколько смягчить свои правила, чтобы не делать человеческое сердце несчастным, слишком насилуя его бескорыстие. Монах должен иметь свои книги, монахиня — свой садик, а также образа и картины в своей келье.

Инстинкт собственности играет в воспитании огромную роль и может быть использован различным образом. В родительском доме любовь к порядку и чистоте начинает прививаться благодаря тому, что ребенку дают некоторые вещи в личную собственность. В школе чувство собственности получает особенное значение в связи с одной определенной формой деятельности, а именно — собиранием коллекций. Такие предметы, как раковина, почтовая марка, отдельная географическая карта или какой-нибудь рисунок, сами по себе не представляющие интереса, становятся интересными, когда заполняют пробел в коллекции или вообще вносят в последнюю новый элемент. Значительная часть всех научных работ, поскольку они основаны на одной только начитанности и памяти (а такова основа всей человеческой учености), по-видимому, обязаны своим интересом не столько тому, что они отвечают нашей потребности в разумном объяснении вещей, сколько тому, что удовлетворяют инстинкт накопления и собирания. Кто-нибудь желает, например, пополнить свои сведения об определенном предмете, он хочет знать о нем больше других, точно так же, как иные стремятся превзойти своих соперников в накоплении денег или собирании старых книг и гравюр.

Если учитель сумеет воспользоваться этим инстинктом в процессе своей деятельности в школе, то счастье будет на его стороне. Почти все дети собирают что-ни-

будь. Способный учитель сумеет направить своих учеников так, чтобы они получали удовольствие от собирания книг и чисто написанных заметок или же, если они уже достаточно зрелы, от составления подробных каталогов или от сохранения всех рисунков и географических карт, изготовленных ими самими. Таким образом наряду с пользой от обладания самими коллекциями инстинктивно приобретаются опрятность, любовь к порядку и методичность. Даже таким отвратительным коллекционерством, как собирание марок, учитель может воспользоваться, чтобы вызвать интерес к географии и истории. Слайд успешно пользуется этим инстинктом, побуждая учеников составлять коллекции деревянных инструментов для разных домашних работ. Коллекционерство, бесспорно, составляет основу всех занятий естественными науками, и, вероятно, еще никто не сделался хорошим естествоиспытателем, если уже в детстве не был усердным коллекционером.

К инстинктивным склонностям, которыми может воспользоваться учитель, принадлежит также *склонность к строительству*. Можно сказать, что до восьмого или девятого года жизни ребенок почти не делает ничего другого, как только берет в руки и исследует различные предметы, разнимая и снова собирая их, опрокидывая и снова восстанавливая, потому что, с психологической точки зрения, созидание и разрушение являются только двумя различными названиями одной и той же деятельности. И то и другое означает, что при работе над внешними вещами производятся какие-нибудь изменения и достигаются какие-нибудь результаты. Отсюда в конечном счете вытекает то близкое знакомство с физической средой и со свойствами материальных предметов, которое, в сущности, составляет основу человеческого знания. У большинства из нас понятия о предметах и их свойствах до конца жизни ограничиваются представлением о том, что этими предметами *можно сделать*. Так, «палка» — это нечто, на что мы можем опираться или чем можем бить; «огонь» — это нечто, что служит нам для варки пищи, или для согревания, или

для того, чтобы сжигать какие-нибудь предметы; «веревка» — это нечто, чем мы можем связывать предметы, и т.д. Для большинства людей эти вещи не имеют другого значения. В геометрии цилиндр, круг, шар определяются как продукты известных процессов построения, например вращения параллелограмма вокруг одной из его сторон, и т.д. Чем разнообразнее предметы, с которыми ребенок знакомится таким образом посредством своих действий, тем яснее становится для него его родство с миром, в котором он живет. Взрослый человек, не понимающий ребенка, будет удивляться тому, как он, словно очарованный, целыми часами складывает свои кубики всё на новый лад; разумная же воспитательная система советует ковать железо, пока оно горячо, и посвящать, начиная с детского сада, первые школьные годы построению и наглядному обучению. Мне незачем повторять здесь то, что я уже сказал о наглядных и экспериментальных методах. Они занимают ученика так, как это наиболее подходит к интересам, возникающим у него в определенном возрасте. Они всецело поглощают его внимание и оставляют у него прочные и глубокие впечатления. Если мы сравним юношу, воспитанного таким образом, с другим, который учился исключительно по книгам, то заметим, что последний живет как будто вне действительного мира и что он чувствует эту отчужденность; он часто страдает какой-то меланхолией, от которой более практическое воспитание, быть может, предохранило бы его.

Существуют еще такие склонности, как потребность в одобрении других, или тщеславие, застенчивость, скрытность, о которых можно было бы сказать кое-что, но не представляется надобности, так как все эти склонности хорошо известны, и вы сами можете, подумав, разобратся в них.

Однако я должен сказать еще несколько слов о том общем законе, которому подчинены многие из наших инстинктивных склонностей и который имеет для воспитания немаловажное значение. Его называют законом изменчивости инстинктов. Многие из наших импульсивных склонностей созревают лишь в определенном возрасте; и если для

удовлетворения этих склонностей имеются налицо необходимые предметы, то у нас возникает и затем упрочивается какой-нибудь привычный образ действия по отношению к ним. Если же таких предметов не имеется, то склонность может заглухнуть, прежде чем выработается привычка, и тогда впоследствии трудно бывает приучить человека реагировать надлежащим образом в данном направлении. Примерами этого рода могут служить у млекопитающих инстинкт сосания; у некоторых птиц и четвероногих — инстинкт, побуждающий следовать за матерью, — эти инстинкты исчезают вскоре после рождения.

У детей наблюдается известная последовательность в пробуждении склонностей и интересов. Ползать, ходить, карабкаться, копировать звуки, строить, рисовать, считать — все эти действия появляются одно за другим. У некоторых детей склонность, преобладающая в данное время, бывает так сильна, что исключает возможность какого бы то ни было другого занятия. Впоследствии интерес ко всему этому может совершенно исчезнуть. Само собой разумеется, что подходящим педагогическим моментом для того, чтобы развить какое-нибудь умение или укрепить полезную привычку, является момент, когда особенно живо обнаруживается врожденная склонность. Поэтому, как только вам покажется, что наступил соответственный момент, предоставляйте ребенку возможно больше случаев развивать свою телесную силу, упражняться в счете, в заучивании стихотворений наизусть, в рисовании, в собирании растений — во всем, к чему у него окажется охота; это время может скоро пройти, а пока оно длится, вы можете спокойно отодвинуть на задний план все остальные занятия ребенка. Таким образом вы выиграете время и укрепите его способности; ибо у многих изумительных детей-артистов или детей-математиков расцвет продолжается всего несколько месяцев.

Определенных правил для всего этого установить нельзя. Здесь большую роль играет тщательное наблюдение в каждом отдельном случае, и в этом отношении положение родителей гораздо выгоднее, нежели положе-

ние учителей. Трудно надеяться, чтобы в школе с этим законом изменчивости можно было сообразовываться в отношении к каждому отдельному ребенку.

Таков этот маленький психофизический организм, наделенный множеством интересов и влечений, которые учитель должен угадывать и к особенностям которых он должен привыкнуть. Он должен принимать за точку отправления врожденные склонности ученика и давать последнему возможность расширять свои познания как пассивно, так и активно. Учитель должен знакомить ученика с новыми предметами и новыми побуждениями, должен заставлять его почувствовать результаты его поступков, так, чтобы при появлении нового раздражения действие ребенка определялось уже не непосредственным впечатлением, а суммой раньше приобретенных и теперь воскресших в памяти познаний. По мере того как этим путем мир ребенка расширяется, он все больше и больше обогащается всевозможными воспоминаниями, ассоциациями и замещающими друг друга образами. Но опытный глаз, приученный к психологическому анализу, подметит во всех этих процессах выявленную нами простую психологическую схему.

Поэтому всегда считайтесь с врожденными реакциями, даже тогда, когда вы хотите уничтожить их связь с известными предметами, чтобы заменить ее связью иного рода и сделать последнюю привычной 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.

Приобретенные реакции должны быть превращены в привычку всюду, где они оказываются пригодными для этого. И потому на исследовании привычек мы теперь и сосредоточим свое внимание.

VIII

Законы привычки

В высшей степени важно, чтобы учитель ясно представлял себе значение привычки, и в этом вопросе психология оказывает нам большую помощь. Правда, мы говорим и о хороших, и о дурных привычках, но в большинстве случаев, употребляя слово «привычка», люди имеют в виду какую-нибудь дурную. Так, говорят о привычке курить, пить, браниться, но не говорят о привычной воздержанности, умеренности, смелости. А между тем в действительности наши добродетели в такой же мере являются привычками, как и наши пороки. Поскольку наша жизнь имеет определенную форму, она вся складывается из известного числа привычек — практических, эмоциональных и умственных, которые приведены в систему и влекут нас навстречу нашей судьбе, какова бы она ни была.

Так как дети сравнительно рано способны это понять, и так как понимание этого факта в значительной степени способствует усилению в них чувства ответственности, то было бы полезно, чтобы учитель умел отвлеченно изложить своим ученикам философию привычки, приблизительно так, как я сейчас намерен изложить ее вам.

По моему мнению, мы подчинены законам привычки потому, что имеем тело. Чтобы выразить свою мысль в немногих словах, скажу так: пластичностью живого существа нашей нервной системы объясняется тот факт, что какое-нибудь действие в первый раз кажется нам трудным, при повторении же становится все легче выпол-

нимым, а после достаточного упражнения выполняется полумеханически или даже почти без всякого участия сознания. Наша нервная система — если говорить словами доктора Карпентера — развилась в том направлении, в каком ее упражняли, точно так же, как лист бумаги или платье всегда стремится сложиться такими складками, какие образовались на нем, когда его в первый раз складывали.

Таким образом, привычка — это вторая природа или, как сказал герцог Веллингтон, «в десять раз сильнее природы». Такова она, по крайней мере, когда мы рассматриваем ее значение в жизни взрослого человека, потому что в этом возрасте большинство инстинктивных склонностей уже задержаны или уничтожены привычками, усвоенными благодаря воспитанию. С той минуты, когда мы встаем, и до той минуты, когда мы вечером ложимся в постель, 99 из 100, а может быть, даже 999 из 1000 наших поступков выполняются чисто автоматически или по привычке. Одеваться и раздеваться, есть и пить, здороваться и прощаться, снимать шляпу или уступать дорогу дамам — все эти действия и даже большинство наших обыденных речей упрочились в нас благодаря повторению в такой типичной форме, что на них можно смотреть почти как на рефлекторные движения. На всякого рода впечатление мы имеем готовый ответ, который даем автоматически. Даже слова, которые я в настоящий момент здесь употребляю, служат примером этого рода: так как я уже раньше читал лекции о привычке и в одной из своих книг написал о ней главу, которую затем перечитывал во время печатания, то мой язык, как я замечаю, независимо от моей воли повторяет старые фразы, и я почти буквально говорю то, что уже говорил раньше.

В той мере, в какой мы — просто живой комплекс привычек, мы являемся стереотипными существами, подражающими и копирующими свое собственное прежнее «я». А так как мы при всяких условиях обнаруживаем тенденцию стать такими существами, то отсюда прежде всего следует, что главные усилия учителя должны

быть направлены на то, чтобы выработать у ребенка именно те привычки, которые в дальнейшей жизни принесут ему наибольшую пользу. Люди воспитываются для действия, материалом же, из которого действия состоят, служат привычки.

Пользуясь словами из одной ранее написанной мною книги, скажу: главная часть всякого воспитания заключается в том, чтобы *сделать нашу нервную систему нашим союзником, а не врагом*. Мы должны превратить свои приобретения в капитал и выгодно поместить его так, чтобы спокойно жить на приносимые им проценты. *Чтобы достигнуть этого, мы должны в возможно раннем возрасте сделать привычным и автоматическим возможно большее количество полезных действий* и бороться с не меньшим усердием против укоренения таких привычек, которые могут принести вред. Чем большее количество обыденных действий удастся нам сделать автоматическими, не требующими усилия, тем более наши высшие духовные способности будут иметь свободы для своей деятельности. Нет существа более жалкого, чем человек, которому привычна лишь нерешительность и которому требуется особое решение воли в каждом отдельном случае, когда ему надо закурить сигару, выпить стакан чаю, лечь спать, подняться с постели или приняться за какую-нибудь даже самую ничтожную работу. У такого человека более половины времени уходит на обдумывание или сожаление о действиях, которые, в сущности, должны бы выполняться почти без всякого участия сознания. Если подобные ежедневные привычки не укоренились прочно у какого-нибудь из моих слушателей, пусть он сейчас же примется укреплять их.

В одном сочинении профессора Бэна есть глава «Моральные привычки», где высказано несколько прекрасных практических замечаний, которые можно свести к двум главным правилам. Согласно первому из них, при приобретении какой-нибудь новой привычки или при искоренении старой мы должны *вооружиться наивозможно строгой и бесповоротной решимостью действовать в*

известном направлении. Пользуясь всем, что может содействовать укреплению новых мотивов, упорно ставьте себя в такие условия, которые поддерживали бы вас на новом пути; связывайте себя обязательствами, которые несовместимы с вашими старыми привычками; если возможно, свяжите себя обетом перед обществом — словом, старайтесь поддерживать свое решение всеми известными вам средствами. Все это при начале формирования новой привычки создает такую обстановку, благодаря которой соблазн нарушить новый режим не появится так скоро, как это могло бы быть при других условиях, а с каждым днем соблюдения нового режима вероятность нарушения его все более и более уменьшается.

Много лет тому назад я прочитал в одной австрийской газете заявление некоего Рудольфа, где этот господин обещал уплатить 50 гульденов тому, кто со дня напечатания его заявления когда-нибудь встретит его в погребке Амвросия. «Я делаю это, — говорилось дальше в его заявлении, — чтобы исполнить обещание, данное мною моей жене». Там, где приходится иметь дело с такой женой и с таким знанием средств для приобретения новых привычек, там можно побиться об заклад, что попытка увенчается успехом.

Второе правило гласит: *ни разу не отступай от соблюдения новой привычки, пока она прочно не укоренится в тебе.* Каждое нарушение новой привычки можно сравнить с падением клубка, на который мы наматываем нитку; если он один раз упадет, то придется снова сделать множество оборотов, чтобы привести его в прежний вид. Непрерывность упражнения является главным средством для того, чтобы сделать непогрешимой деятельность нервной системы.

Вот что говорит по этому поводу профессор Бэн: «Особенность нравственных привычек, отличающая их от умственных приобретений, заключается в наличии в каждой из них двух враждебных друг другу сил, из которых одна должна постепенно освободиться от гнета другой. В этой борьбе двух противоположных привычек

мы прежде всего должны стараться не проиграть сражения. Каждая победа дурной привычки уничтожает результаты многих побед хорошей. Поэтому всего важнее так управлять обеими враждебными силами, чтобы одна из них одерживала непрерывный ряд побед до тех пор, пока она благодаря повторению не укрепитя настолько, что ни при каких условиях не должна будет опасаться своей противницы. С теоретической точки зрения, это — лучший путь для духовного прогресса».

К двум предыдущим правилам можно прибавить еще следующее, третье: *пользуйся первым попавшимся благоприятным случаем, чтобы привести в действие раз принятое решение, и старайся удовлетворить всякое эмоциональное стремление, возникающее у тебя в направлении тех привычек, которые ты хочешь приобрести.* Решения и стремления оставляют в мозгу известный след не тогда, когда они возникают, а в тот момент, когда производят какие-нибудь моторные эффекты.

Как бы ни был богат запас нравственных правил у человека, какие бы добрые намерения он ни питал, на его нравственный характер это может не оказывать никакого влияния, если он не пользуется любым представившимся случаем для того, чтобы действовать. Дорога в ад, по пословице, вымощена добрыми намерениями. И это — ясное следствие из тех правил, которые я здесь изложил. «Характер, — говорит Дж. Ст. Милль, — есть окончательно сформировавшаяся воля», а воля, в том смысле, какой Милль здесь имел в виду, есть совокупность стремлений действовать твердо, быстро и решительно во всех важных случаях жизни. Стремление действовать укореняется в нас тем сильнее, чем чаще и непрерывнее действия фактически повторяются нами и чем более возрастает способность мозга их вызывать. Когда благородное решение или искренний порыв чувства по нашей вине пропадают бесследно, не принеся никаких практических результатов, то мы не только упускаем благоприятный случай действовать, но что хуже — создаем положительную задержку, которая в будущем станет препятствовать нашим

решениям и эмоциям нормально разрядиться в виде действия. Нет более презренного типа человеческого характера, чем бессильный сентименталист и мечтатель, который всю свою жизнь предается чувствительным излияниям и никогда не совершит истинно мужественного поступка.

Это приводит нас к четвертому правилу: *не читайте своим ученикам слишком много проповедей и не говорите им слишком много хороших вещей отвлеченного характера.* Вместо этого подстерегайте подходящие случаи для практического применения ваших правил и пользуйтесь ими, как только они представляются, чтобы одновременно направлять мысли, чувства и действия детей. Именно отдельные *действия* и придают характеру новый оттенок и вплетают хорошие привычки в органическую ткань. Проповеди и наставительные речи очень скоро становятся скучными и недейственными.

В краткой автобиографии Дарвина есть одно место, которое уже много раз цитировалось и которое я здесь еще раз приведу, потому что оно имеет связь с предметом нашей беседы. Дарвин говорит: «До тридцатого года моей жизни или даже позднее многие виды литературы доставляли мне большое наслаждение; еще будучи школьником, я наслаждался чтением сочинений Шекспира, в особенности чтением его исторических драм. Картины, как я уже упоминал, также доставляли мне большое, а музыка — огромное наслаждение. Но вот уже много лет, как я больше не в состоянии прочитать ни одной строчки стихов. Недавно я попробовал снова читать Шекспира, но он показался мне до того нестерпимо скучным, что мне стало тошно. Точно так же я потерял всякий вкус к картинам и музыке... Мой дух как будто превратился в какую-то машину, которая перемалывает накопленные факты и извлекает из них общие законы; но я не могу понять, почему это вызвало атрофию только той части мозга, от которой зависят наслаждения высшего порядка... Если бы мне пришлось сызнова начинать свою жизнь, я поставил бы себе за правило, по крайней мере, один раз

в неделю читать что-нибудь из художественной литературы и слушать немного музыки; и таким образом атрофированные теперь части моего мозга, может быть, сохранились бы благодаря употреблению. Потеря этих наслаждений есть потеря счастья, которая может вредно отражаться на рассудке и, что вероятнее, вредно отражается на нравственном характере вследствие ослабления эмоциональной стороны нашей натуры».

В юности все мы намереваемся соединить в себе все, что может сделать нас всесторонне образованными людьми, прежде чем похитит нас общий разрушитель. Мы желаем и надеемся, что всегда будем в состоянии наслаждаться поэзией, что все лучше и лучше будем понимать живопись и музыку, что навсегда сохраним связь с духовными и религиозными идеями и в то же время будем не совсем чужды и главнейшим философским течениям своего времени. Всего этого, говорю я, мы желаем, когда мы молоды. Но у скольких мужчин и женщин среднего возраста сбываются эти искренние и пылкие надежды? Без сомнения, сравнительно у немногих; и законы привычки показывают нам, почему это так. Некоторый интерес ко всем этим вещам раньше или позже возникает у любого человека; но если этот интерес не получает постоянно соответственной пищи, то он, вместо того чтобы сделаться могучей и непреклонной привычкой, глохнет и исчезает из-за соперничества других, ежедневно поддерживаемых интересов. Мы сами готовим себе участь Дарвина, упорно оставляя без внимания эти необходимые для развития интереса условия. Мы только говорим себе: «Я буду, конечно, наслаждаться поэзией и читать много художественных произведений. Я буду поддерживать в себе любовь к музыке, читать все новые выдающиеся книги, я сохраню живыми свои высшие духовные запросы» и т.д. Но мы не принимаемся серьезно за это, не начинаем *тотчас же* приводить эти намерения в исполнение. Мы забываем, что всякое благо, к которому стоит стремиться, может быть приобретено только ценой ежедневно возобновляемых усилий. Мы всё откла-

дываем и откладываем, пока уже не станет слишком поздно. А между тем десяти минут, каждый день посвящаемых поэзии, чтению духовных произведений или размышлению, и двух-трех часов, уделяемых еженедельно музыке, живописи или философии, было бы достаточно для исполнения наших желаний, но при том условии, если бы мы начали *сейчас же* и не допускали никаких перерывов. Кто бежит от этого необходимого труда и боится небольшого ежедневного усилия, тот сам убивает в себе свои высшие способности. Вы хорошо сделаете, если в удобный момент поговорите об этом со своими старшими и наиболее старательными учениками.

На протяжении жизни человек изменяется в зависимости от того, упражнялся ли он ежедневно в известном направлении или нет. Недавно нас посетили здесь, в Кембридже, несколько разносторонне образованных индусов, которые откровенно высказали свое мнение о жизни и философии. Некоторые из них говорили мне, что на них производит тягостное впечатление вид наших лиц, постоянно выражающих какое-то напряжение и боязливость, а также неизящные, уродливые позы, которые мы принимаем, когда сидим. «Я не понимаю, — сказал один из них, — как вы можете жить, не уделяя за целый день ни одной минуты покою и размышлению. У нас, индусов, есть неизменный обычай — ежедневно удаляться, по крайней мере на полчаса, в уединение, дать всем мышцам ослабнуть, регулировать дыхание и размышлять о вопросах вечности. Каждый индусский ребенок приучается к этому с самого раннего возраста». Плоды такого воспитания нетрудно было заметить по физическому спокойствию и непринужденному обращению, а также по удивительно ровному выражению лица и полным достоинства манерам этих жителей Востока. В связи с этим я подумал, что мои земляки сами лишают свой характер прекрасной и очень важной черты. Многим ли американским детям их родители или учителя говорят, чтобы они смягчали резкие звуки своего голоса, чтобы не напрягали напрасно своих мышц, чтобы держали себя со-

вершенно спокойно, когда сидят? Едва ли одному из тысячи или даже одному из пяти тысяч! А между тем постоянное чрезмерное напряжение и подвижность мышц, как и выражение лица, влияет на внутреннее духовное состояние и, таким образом, приносит всей нации очень значительный вред.

Я прошу вас, учителей, серьезно подумать об этом. Быть может, вы сможете поспособствовать тому, чтобы подрастающее поколение американцев начало стремиться к лучшим личным идеалам.

В качестве пятого и последнего правила я хотел бы установить следующее: *сохраняй в себе живой способность к усилию небольшим добровольным ежедневным упражнением*, т.е. проявляй систематически героизм в мелочах, не необходимых для тебя, делай каждый день что-нибудь такое, хотя бы из-за одной только трудности выполнения, чтобы при наступлении настоящей нужды ты не чувствовал себя слабым и неподготовленным. Такого рода аскетизм можно сравнить со страховкой, которую мы выплачиваем за свой дом и имущество. Деньги, идущие на страховку, не приносят нам никакой пользы и могут никогда ее не принести; но если произойдет пожар, то сумма страховки избавит нас от разорения. То же самое можно видеть у человека, который ежедневным упражнением приучил себя сосредоточивать свое внимание, энергично распоряжаться своей волей и проявлять в ненужных вещах самоотречение. Среди всеобщего разрушения он будет выситься подобно несокрушимой башне, когда более изнеженные люди рассеиваются, как по ветру мякина.

Мне делали упреки в том, будто я так сильно подчеркиваю значение старых привычек, что, согласно моей теории, приобретение новых, в особенности же внезапные перемены и обращения кажутся невозможными. Если бы эти упреки были основательны, то этим, конечно, был бы подписан приговор моей теории, потому что, как ни редко

случаются внезапные обращения, они все-таки, несомненно, бывают. Но я не нахожу, что изложенные мною законы несовместимы даже с самыми неожиданными переменами в характере. Я намеренно подчеркивал, что *возможно* усваивать новые привычки, но что необходимым условием для этого служит наличие новых стимулов и новых побуждений. А последние в жизни встречаются во множестве и подчас бывают связаны с опытом, который оказывает такое могущественное преобразующее влияние, что все понятия человека о ценностях и все его мировоззрение изменяются коренным образом. В таких случаях человек порывает со своими старыми привычками и, если новые мотивы продолжают действовать, у него формируются новые привычки, так что он кажется как бы перерожденным.

Все эти факты я всецело признаю, но они несколько не изменяют общих законов привычки, и изучение условий душевной деятельности с физиологической стороны, в общем, все-таки остается главным союзником практической морали. Ад, ожидающий нас в загробной жизни, о котором нам говорят богословы, не хуже того ада, который мы сами создаем себе на этом свете, воспитывая свой характер в ложном направлении. Если бы дети могли себе представить, как быстро они становятся просто живым комплексом привычек, они более обращали бы внимание на свое поведение в том возрасте, когда они еще пластичны. Наша судьба находится в наших собственных руках, и хороша ли будет она или дурна — мы никогда не сможем потом изменить того, что сделали раньше. Нет такого добродетельного или порочного поступка, который не оставил бы в нас хотя бы ничтожного следа. Пьяница Рип ван Винкль в комедии Джефферсона после каждой новой выпивки извиняется, говоря: я не буду считать этого раза. Ну что ж, он может не считать, и милосердный Господь, пожалуй, тоже не зачтет ему этого раза, но этот раз все-таки будет отмечен. В глубине нервных клеток и волокон его считают молекулы; они заносят его в «список», присоединяя к

другим, чтобы воспользоваться этим против Винкля при первом новом соблазне. Выражаясь с научной строгостью, можно сказать: из того, что мы сделали, ничто не может быть совершенно изглажено.

Разумеется, это обстоятельство имеет как хорошую, так и дурную сторону. Серия отдельных выпивок делает нас постоянными пьяницами, но, с другой стороны, такая же серия благих дел и часов труда делает нас безупречными в нравственном отношении, авторитетами и специалистами в практической и научной областях. Если юноша добросовестно пользуется каждым часом своего рабочего дня, то он может не беспокоиться о конечных результатах своего воспитания, какого бы рода оно ни было. Он может быть глубоко убежден, что в один прекрасный день окажется в числе самых дельных из своих товарищей по профессии. Среди мелочей ежедневного труда в нем незаметно выработается способность правильно судить обо всем, что входит в область его дела, и эта способность станет его достоянием, которого он уже никогда не лишится. Эту истину следовало бы пораньше сообщать молодым людям. Незнание ее, может быть, порождает в юношах, вступающих на трудный путь, больше уныния и малодушия, чем все остальные причины, взятые вместе.

IX

Ассоциация представлений

Говоря о привычках, я главным образом имел в виду наши привычки к известным движениям, к внешним действиям. Но процессы нашего мышления и чувства также подчинены закону привычки. К числу явлений, обусловленных этим законом, принадлежит и явление, известное всем вам под названием «ассоциация представлений». На него-то я и хотел направить теперь ваше внимание.

Вы помните, что сознание есть вечно бегущий поток объектов, чувствований и импульсивных влечений. Мы уже видели, что его фазы или колебания можно сравнить с полями или волнами, и что в каждом поле или в каждой волне есть какой-нибудь центральный пункт, на котором преимущественно сосредоточивается наше внимание; этому пункту соответствует преобладающий в нашем мышлении предмет, который окружен каймой, состоящей из других, менее отчетливо представляемых предметов и из эмоциональных и волевых стремлений, вытекающих из совокупности всех этих условий. С помощью такого описания духовной жизни мы, насколько возможно, приближаемся к действительности. На первый взгляд может показаться, что благодаря текучести этих последовательных волн все здесь должно быть расплывчатым. Но самонаблюдение показывает нам, что каждая волна имеет определенный состав, который до известной степени можно объяснить составом непосредственно предшествовавших волн. Отношение каждой волны к предшествующим выражается двумя законами, имеющими фундаментальное значение, а именно, так называемыми «законами ассоци-

ации». Первый из них называется законом ассоциации по смежности, второй — законом ассоциации по сходству.

Закон ассоциации по смежности гласит, что предметы, о которых мы думаем при начале новой волны, в каком-нибудь случае нашей жизни находились в непосредственной близости с теми предметами, которые содержала только что прошедшая волна. Исчезающие предметы когда-нибудь были в нашем уме их соседями. Когда вы говорите алфавит или произносите молитву, когда вид какого-нибудь предмета напоминает вам его название, или название заставляет вспомнить о самом предмете, — во всех этих случаях обнаруживается действие закона ассоциации по смежности.

Закон ассоциации по сходству гласит, что в тех случаях, когда процессы, совершающиеся в нашей душе, не могут быть объяснены законом ассоциации по смежности, вновь появляющиеся объекты *сходны* с исчезающими, хотя бы нам раньше никогда не приходилось встречать те и другие вместе. При «блуждании фантазии» ассоциации по сходству встречаются очень часто.

Если, остановив поток своих мыслей, мы спросим себя, почему мы теперь думаем именно о таком-то определенном предмете, то почти всегда найдем, что он был введен в сознание каким-нибудь предшествующим предметом по одному из двух законов ассоциации. Весь привычный ход мыслей, усвоенных памятью, обусловлен не чем иным, как ассоциацией по смежности. Слова какого-нибудь стихотворения, тригонометрические формулы, исторические события, свойства материальных предметов — все это для нас определенные системы или группы объектов, которые связаны между собой благодаря бесчисленным повторениям в определенной последовательности, из которых каждый вызывает в памяти представление об остальных. Этим рутинным путем повторения и наведения идут почти все умственные процессы у сухих и прозаических натур.

Напротив, у людей остроумных и обладающих богатой фантазией это обычное течение каждую минуту легко

может прерваться. У них одно поле духовных объектов может привести за собой другое такое, с которым первое, быть может, ни разу не сочеталось во всей предшествующей истории человеческой мысли. Связующим звеном здесь обыкновенно служит какая-нибудь *аналогия* между появляющимися друг за другом объектами — аналогия, которая часто бывает так тонка, что мы, хотя и чувствуем ее, все же с трудом можем найти ее основание. Как примеры этого рода укажу, что в красном цвете мы видим что-то мужественное, а в голубом что-то женственное или что некоторые человеческие характеры напоминают нам кошку, другие — собаку, третьи, пожалуй, корову.

Психологи подробно занимались вопросом о причинах ассоциации. Некоторые из них старались доказать, что смежность и сходство не являются двумя совершенно различными законами, но что каждое из этих явлений всегда предполагает наличие другого. Я лично склоняюсь к тому взгляду, что явления ассоциации зависят от строения нашего мозга, а не вытекают непосредственно из того, что мы — разумные существа. Иными словами, когда мы станем бестелесными духами, тогда, быть может, и явления нашего сознания будут подчинены другим законам. Эти вопросы обсуждаются в сочинениях по психологии, и я надеюсь, что некоторые из вас захотят ознакомиться с ними по этим сочинениям. Здесь же я оставляю их совершенно в стороне, потому что для вас, как для учителей, практическую ценность имеет сам *факт* ассоциации — безразлично, лежит ли в основании ассоциации духовный, мозговой или какой-нибудь иной процесс и сводятся ли все законы ассоциации к одному или нет. Чем бы ни были в других отношениях ваши ученики, они, во всяком случае, представляют собой маленькие ассоциационные механизмы, и их воспитание заключается в том, чтобы выработать у них тенденции к определенным ассоциациям, чтобы они ассоциировали впечатления с их последствиями: одни — с реакциями, другие — с результатами и т.д. Чем многочисленнее такие

системы ассоциаций у какого-нибудь человека, тем более он приспособлен к окружающему миру.

Поэтому можно сказать, что главной задачей учителя является *создание полезных ассоциационных систем* в уме ученика. Это определение шире того, которое я дал вначале. Но если принять во внимание, что процессы ассоциации — чем бы они ни были сами по себе — при нормальном порядке вещей переходят в приобретенные реакции или действия, то надо признать, что обе формулы в общем выражают одну и ту же совокупность фактов.

Раз усвоив принципы ассоциации, можно объяснить поразительное множество душевных процессов. Великая задача, которую теория ассоциаций взялась решить, гласит: *почему в настоящий момент в моем уме возникает именно это определенное поле сознания именно в этом определенном составе?* Будет ли это поле состоять из воображаемых, припоминаемых или непосредственно воспринимаемых объектов, будет ли включено в него действие, на которое мы решились, — во всяком случае, расчлняя его на части, можно показать, что эти части вызваны на основании того или другого закона ассоциации частями тех полей, которые непосредственно перед тем были в нашем сознании. Эти законы *управляют* умом: изменчивый интерес отклоняет его то туда, то сюда, а внимание, как мы дальше увидим, дает ему направление, чтобы он не метался слишком хаотично из одной стороны в другую.

Если мы хорошо познакомились с этими факторами, то всегда сумеем просто и толково разобраться в психическом механизме. «Натура», «характер» какого-нибудь человека — это, в сущности, не что иное, как обычная форма его ассоциаций. Прерывать дурные и ложные ассоциации, заменять их другими, развивать ассоциационные тенденции в таком направлении, которое обещает наибольший успех, — такова главная задача воспитателя. Но это правило, как и все простые правила, трудно выполнимо на практике. Психология может указать законы, но как с их помощью достигнуть полезных резуль-

татов, — это могут подсказать только такт и дарование учителя.

Повседневный опыт показывает, что наш ум может переходить от одного предмета к другому через много промежуточных полей сознания. Неопределенность путей, по которым в действительности идут наши ассоциации, является таким же характерным признаком последних, как и единообразие их отвлеченной формы. Когда вы исходите из какого-нибудь представления, в вашем распоряжении потенциально находится весь запас ваших представлений. Если мы примем за точку отправления какое-нибудь слово, которое я здесь перед вами произношу, то число различных представлений, которые оно может у вас вызвать, будет безгранично. Возьмем, например, слово «голубой». Одни из вас при этом слове, может быть, подумают о голубом небе и о жаре, от которой мы в настоящее время страдаем, а отсюда пойдут далее к летнему платью или к метеорологическим соображениям, между тем как другие подумают о спектре или о физиологии цветовых восприятий и отсюда постепенно перейдут к икс-лучам и к современным господствующим в физике теориям. Третьи, быть может, подумают о голубых лентах или цветах на шляпе какой-нибудь подруги и затем отдадутся личным воспоминаниям. У четвертых могут воскреснуть грамматические или лингвистические представления, или же слово «голубой» может быть понято как синоним меланхолии и, таким образом, может вызвать цепь ассоциаций, которые приведут в область науки о душевных болезнях.

Одно и то же слово может вызвать у одного и того же лица в различное время различные ряды ассоциаций благодаря перемене упомянутых выше краевых образов. Профессор Мюнстерберг методически исследовал этот факт, повторяя четырем различным лицам через каждые три месяца одни и те же слова, на которые они должны были отвечать. Этот опыт был произведен четыре раза и не обнаружил почти никакого постоянства в рядах ассоциаций. Можно сказать, что все скрытое содержание со-

знания какого-нибудь человека может быть последовательно раскрыто, начиная с любой точки его. По этой именно причине мы никогда не в состоянии заранее определить цепь возможных ассоциаций. Принимая за исходный пункт поле сознания какого-нибудь человека в данный момент, мы не можем предсказать, о чем он будет думать через пять минут. Элементы, которые могут преобладать в этом процессе, части отдельных, следующих друг за другом полей, вокруг которых будут преимущественно вращаться ассоциации, возможные отклонения под влиянием внушения так многочисленны и неопределимы, что их совершенно невозможно предугадать. Но если мы и не в состоянии заранее определить ход ассоциации, то мы можем всегда задним числом проследить ее течение. Мы не можем теперь сказать, о чем мы будем думать через пять минут, но через пять минут мы уже сумеем показать связь между тогдашним состоянием нашего сознания и настоящим с помощью посредствующих звеньев, обусловленных смежностью или сходством. Предсказание здесь невозможно именно вследствие меняющейся роли, которую край и фокус или даже каждый из их элементов играет в появлении нового представления.

Возьмем для примера следующий случай. Меня волнует вопрос о завещании моего умершего родственника, и для того, чтобы рассеяться, я декламирую стихотворение Теннисона «Locksley Hall». Завещание остается у меня в уме на заднем плане, на самом краю или даже за краем поля моего сознания; стихотворение совершенно отклоняет мое внимание от него, пока я не дойду до стиха: «Я, наследник всех времен, в передних рядах времени». Слова «я, наследник» моментально образуют связь с оттесненной на край мыслью о завещании; последняя, в свою очередь, заставляет мое сердце усиленно биться в ожидании возможного наследства, так что я бросаю книгу и начинаю возбужденно ходить по комнате, следя за проносящимися в моей фантазии картинами будущего счастья. Каждая часть поля сознания, с которой связано больше возможных эмоциональных возбуждений, может таким об-

разом быть вызвана к деятельности и занять господствующее положение. Интерес, капризно перебегающий с одного предмета на другой, все время отклоняет поток сознания в разные стороны, и наша душевная жизнь идет зигзагами, подобно искрам в горящей бумаге.

Я должен коснуться еще одного пункта, и тогда о процессе ассоциации будет сказано все, что, по моему мнению, вам необходимо знать.

Вы только что видели, с какой силой одно интересное слово может вызывать свои собственные ассоциации и отклонять все течение мыслей от раз принятого направления. В действительности всякая часть поля сознания *стремится* вызвать свои собственные ассоциации; но если эти ассоциации очень различны, то между ними возникает соперничество, и как только одна или несколько из них начинают приобретать господство, остальные вытесняются и остаются в стороне. Однако редко весь процесс, как в приведенном примере, вращается, по-видимому, вокруг одного пункта нашего поля сознания или даже вокруг цельного поля, в данный момент пробегающего в нашем уме. Обыкновенно дело сводится к известному *сочетанию*, в которое входят и где обнаруживают свое влияние части уже прошедшего поля сознания. Так, чтобы вернуться к старому примеру, когда я читаю стихотворение «Locksley Hall», каждое слово, произносимое мной в надлежащем месте, вызывается в моей памяти не одним только предшествующим, непосредственно перед тем произнесенным, но скорее всеми предшествующими словами стиха, взятыми вместе. Например, слово «времен» вызывает слова «в передних рядах времени», если ему предшествует «я, наследник всех»; если же перед ним стоит «ибо я не сомневаюсь, что через ряд», то оно вызовет слова «проходит одна развивающаяся мысль». Точно так же, если я напишу на доске буквы А Б В Г Д Е, то они, вероятно, вызовут у вас представление о следующих буквах Ж З И... Если же я напишу О Ч Е Н Г, то эти буквы вызовут у вас — если только они

вообще что-нибудь вызовут — в качестве дополнения буквы Л У П О или Р У Б А Я Ш У Т К А. Конечный результат зависит от всего сочетания элементов даже тогда, когда большая часть этих элементов повторяется.

Излагая вам этот закон, я имел в виду следующее практическое соображение. Когда вы создаете известные ассоциации в умах своих учеников, вы должны, на основании этого закона, связывать новое представление не с каким-нибудь одним уже знакомым, а с возможно большим числом знакомых представлений. Связывайте желаемую реакцию с различными сочетаниями вызывающих ее элементов: например, не задавайте вопросов всегда в одной и той же форме; не пользуйтесь в арифметических задачах однородными числами, изменяйте свои примеры, как только можете, и т.д. Мы узнаем по этому вопросу еще некоторые подробности, когда будем говорить о памяти.

Я сказал достаточно об ассоциациях вообще. Но прежде чем перейти от них к другим вопросам (при исследовании которых нам не раз еще придется сталкиваться с законами ассоциации), я настойчиво советую вам приучить себя всегда помнить об этих законах, когда вы думаете о своих учениках. Все, кому приходится руководить людьми, — от врача и тюремщика до народного оратора и государственного деятеля — все инстинктивно приучаются смотреть на зависящих от них людей именно с этой точки зрения. Если и вы станете делать то же самое, если вы будете смотреть на своих учеников как на маленькие ассоциационные механизмы (независимо от этого вы можете считать их чем угодно), вы будете поражены тем, насколько хорошо вы начнете понимать совершающиеся в них процессы, и теми результатами, которых вы достигнете. Мы считаем, что такой-то из наших знакомых отличается известными «наклонностями». Но эти наклонности в большинстве случаев окажутся наклонностями к известным ассоциациям. Определенные представления вызывают у него всегда другие определенные представления, а последние — определенные стремления и

чувства одобрения или неодобрения, согласие или несогласие. Если предмет вызывает одно из этих первых представлений, то практический результат можно предвидеть с довольно значительной уверенностью. «Типы характера» — это, коротко говоря, в общем — типы ассоциаций.

Х

Интерес

В предыдущей нашей беседе я говорил о врожденных наклонностях ученика действовать определенным образом при известных побуждениях или возбуждающих условиях. Тогда я говорил об инстинктах ученика. Но при некоторых условиях определенные инстинкты возбуждаются с первой же минуты; при других этого не случается до тех пор, пока воспитание данного лица не установит в нем соответственных соединений. В первом случае мы говорим, что такие-то условия или предметы непосредственно возбуждают интерес, что они *интересны* сами по себе. Во втором случае мы говорим, что они сами по себе неинтересны и что интерес к ним сначала должен быть приобретен.

Ни одному вопросу писатели-педагоги не уделяли больше внимания, чем вопросу об интересе. Наши интересы — естественное следствие инстинктов, о которых мы недавно говорили, и потому нам очень удобно перейти теперь к ним.

Так как одни предметы возбуждают врожденный интерес, интерес же к другим приобретается искусственным путем, то учителю необходимо знать, какие предметы принадлежат к первому разряду, потому что, как мы сейчас увидим, другие предметы могут стать интересны только в том случае, если будут связаны с предметами, возбуждающими врожденный интерес.

Все врожденные интересы детей лежат в области чувственных восприятий. Новые зрительные или слуховые впечатления, в особенности такие, которые сопро-

вождаются резкими движениями, всегда будут отклонять их внимание от отвлеченных словесных объяснений различных предметов. Grimасы, которые строит Ваня, пузыри из слюны, которые пускает Петя, грызня собак на улице, звонки проезжающих вдали пожарных — вот соперники, с которыми непрерывно должен бороться учитель, когда он хочет заинтересовать учеников своим предметом. Дитя всегда будет обращать больше внимания на то, что учитель делает, нежели на то, что этот же учитель говорит. Пока учитель показывает какие-нибудь опыты или рисует на доске, дети сидят спокойно и слушают внимательно. Я однажды видел, как во время лекции по физике студенты, заполнявшие довольно большую аудиторию, вдруг притихли и стали смотреть на профессора, пока он привязывал шнурок на палочке для производства какого-то опыта, но тотчас же задвигались, как только он начал объяснять опыт. Одна дама рассказывала мне, как она радовалась, когда ей удалось во время одного урока всецело овладеть вниманием своего питомца. Ребенок не сводил глаз с ее лица; но когда урок окончился, он сказал: «Я смотрел на вас все время, и ваша верхняя челюсть ни разу не пошевелилась». Это было все, что он усвоил во время урока.

Все существа, затем движущиеся предметы или такие, от которых отдает опасностью или кровью, в которых есть что-то драматическое, — к этому, и почти исключительно к этому дети питают врожденный интерес; и учительнице, обучающей маленьких детей, всегда придется прибегать к подобным предметам, чтобы привлечь внимание своих учеников, пока у них не выработаются интересы более искусственные. Обучение должно вестись наглядно: с помощью опытов, живых рассказов и рисунков на доске. Но эти приемы, разумеется, применимы только на первых ступенях, в течение короткого времени.

Можем ли мы установить теперь общее правило, как связывать позднейшие, более искусственные интересы с теми, которые уже имеются при поступлении в школу?

К счастью, мы можем это сделать. Существует очень простой закон, выражающий отношение врожденных и приобретенных интересов между собой. Этот закон гласит: *всякий предмет, неинтересный сам по себе, может сделаться интересным, если связать его с другим предметом, который уже представляет интерес. Оба связанных предмета как бы срастаются друг с другом: интересная часть распространяет свое качество на целое, и таким образом вещи, неинтересные сами по себе, заимствуют от других это свойство, которое затем становится так же неотделимо от них, как и от предметов, возбуждающих врожденный интерес.* Замечательно при этом то обстоятельство, что источник не оскудевает вследствие такого заимствования и что целое может сделаться интереснее той части, которая первоначально сама по себе представляла интерес.

Это — одно из самых поразительных доказательств того, какое широкое применение имеет в психологии принцип ассоциации представлений. Одно представление может передать другому свой эмоциональный интерес, если оба они соединились как бы в одно духовное целое. А так как число различных ассоциаций, в которые интересное представление может войти, безгранично, то отсюда видно, сколькими путями можно возбудить интерес у человека.

Вам легче будет понять это отвлеченное правило, если я возьму самый обыденный конкретный пример: интерес, который вещи получают благодаря связи с нашим личным благополучием. Наибольший врожденный интерес у человека возбуждают собственное «я» и его судьба. Мы видим поэтому, что какой-нибудь предмет становится интересным с того самого момента, как он оказывается связанным с нашей судьбой. Одолжите ребенку книги, карандаши и другие предметы, а затем подарите их ему в полную собственность и наблюдайте, как он тотчас же начнет смотреть на них другими глазами. Теперь он совсем иначе заботится о них. В жизни взрослого человека вся черная работа, связанная с его делом и невыно-

сима сама по себе, получает величайшее значение, так как он знает, что с ней связано его личное счастье. Есть ли на свете вещь более смертельно скучная, чем расписание поездов? А между тем найдете ли вы что-нибудь более интересным, когда собираетесь уезжать и с помощью этого расписания можете найти подходящий для вас поезд? При таких условиях расписание целиком поглощает ваше внимание, причем интерес, представляемый им для вас, обусловлен только его отношением к вашей личной жизни. Из всех этих фактов вытекает следующее простое правило, которому учитель должен следовать, когда желает овладеть вниманием ребенка: *начинай с таких предметов, которые возбуждают у ребенка врожденный интерес, а затем переходи к тому, что состоит с этими предметами в непосредственной связи.* Признание этого правила мы видим в приемах, употребляемых воспитательницами детских садов, в методах наглядного обучения, в частом употреблении классной доски и в обучении ручному труду. В тех школах, где господствуют эти приемы, легко поддерживать дисциплину, и там никогда не раздается грозный голос учителя, призывающего к порядку и вниманию.

Далее, шаг за шагом, связывай с этими первыми предметами и опытами следующие предметы и представления, которые ты хочешь сообщить. Соединяй новое со старым каким-нибудь естественным и легко понятным способом так, чтобы интерес, распространяясь с одного пункта на другой, в конце концов охватил всю совокупность объектов мысли.

Таково теоретическое правило, и с теоретической точки зрения его очень легко понять. Трудность заключается только в его выполнении, потому что разница между интересным и скучным учителем состоит почти исключительно в том, что первый изобретателен и умеет придумывать удачные ассоциации и переходы, тогда как второй оказывается к этому неспособным. Одна учительница обнаружит блестящий ум в отыскании точек соприкосновения между новым уроком и тем, что уже знакомо детям из прежних опытов; ее речь будет пересыпана

рассказами и воспоминаниями, и челнок интереса будет летать взад и вперед, сплетая новое со старым самым живым и занимательным образом. Другой учитель не обладает такой изобретательностью, и его уроки будут отдавать чем-то мертвым и тяжеловесным. В этом — психологическое значение гербартовского принципа подготовки к каждому уроку и установления связи между старым и новым. В этом — психологическое значение всего метода концентрации при обучении — метода, о котором в последнее время так много говорят. Когда такие предметы, как география, родной язык, история, арифметика, приводятся во взаимную связь, тогда вы получаете целую систему, каждая часть которой представляет одинаковый интерес.

Таким образом, если вы хотите обеспечить себе интерес своих учеников, то для этого существует только один путь: старайтесь, чтобы дети всегда знали уже что-нибудь интересное о том предмете, о котором вы намерены говорить. Это «что-нибудь» может заключаться только в известной сумме представлений, которые интересны сами по себе и с которыми новые излагаемые вами сведения могут соединиться так, чтобы образовать одно логически связанное или систематически целое. К счастью, почти любого рода связи достаточно для того, чтобы таким образом переводить интерес с одного предмета на другой. Какую услугу при обучении географии оказывает вам, например, в настоящее время война на Филиппинах! Но и до войны вы могли спросить у детей, употребляют ли они перец в своей пище, и отсюда перейти к тому, откуда, по их мнению, получается перец. Или вы можете спросить у них, считают ли они стекло камнем, и если нет, то почему; а затем покажите им, как образуются камни и как производится стекло. Внешние звенья здесь так же пригодны, как и звенья более глубокие и имеющие скорее логический характер. Если же интерес к предмету раз возник, то он легко может сохраниться навсегда. Наши приобретения становятся до

известной степени частью нас самих, и понемногу, по мере того как увеличивается число перекрещивающихся ассоциаций и они становятся для нас все более привычными и легкими, вся система объектов наших мыслей делается прочной и большая часть этих объектов приобретает известный интерес ради каких-нибудь целей.

Почти все интересы взрослого человека очень искусственны; они приобретались постепенно. Большинство предметов, представляющих профессиональный интерес, по своей природе имеет отталкивающий характер; но благодаря своей связи с такими вещами, которые возбуждают врожденный интерес (как личное счастье, ответственность перед обществом), и в особенности в силу укоренившейся привычки, они становятся в конце концов единственными предметами, которые сильно занимают человека средних лет. Но этот процесс расширения и упрочения интересов всегда совершается только по тем законам, которые я вам изложил. Если бы мы могли припомнить на мгновение историю всей нашей жизни, мы увидели бы, что наши профессиональные идеалы и то усердие, с которым мы к ним стремимся, объясняются только медленным нарастанием объектов наших мыслей; мы могли бы проследить обратно их постепенное развитие до того момента, когда в детской или в школе какая-нибудь сказка, или новый увиденный нами предмет, или действие, при котором мы присутствовали, дали нам новые познания и вызвали новый интерес, связав его с другими, уже раньше имевшимися у нас. Интерес, в настоящее время охватывающий всю систему, возник благодаря тому маленькому событию, которое теперь кажется нам таким незначительным, что мы совершенно о нем позабыли. Подобно тому, как пчелы, когда роятся, виснут друг на друге рядами, исключая тех немногих, которые держатся лапками за ветку, так и объекты нашей мысли сцеплены между собой ассоциирующимися звеньями, но *первоначальным* источником интереса для всех их служит врожденный интерес к какому-нибудь предмету, с которым мы познакомились в самом раннем детстве.

ХІ

Внимание

Говоря об интересе, мы в то же время неизбежно говорим и о внимании, потому что сказать, что какой-нибудь предмет интересен, — значит сказать другими словами, что он возбуждает наше внимание. Но, кроме того внимания, которое вызывается предметом, уже интересным самим по себе или получающим интерес в данный момент, — кроме такого пассивного или самопроизвольного внимания существует и внимание более сознательное, которое мы называем намеренным или связанным с усилием и которое мы в состоянии сосредоточивать на предметах, представляющих мало интереса или даже совсем неинтересных. Во всех сочинениях по психологии проводится различие между активным и пассивным вниманием, и такое различие связано с более глубоким взглядом на сам предмет. Но, так как мы в настоящую минуту держимся чисто практической точки зрения, то для нас нет необходимости вплетать сюда этот взгляд, и пассивное внимание, уделяемое предметам, которые интересны сами по себе, не требует здесь дальнейших разъяснений. Все, что нам необходимо заметить по этому поводу, сводится к следующему положению: чем более мы пользуемся пассивным вниманием, облекая для этого излагаемый предмет всегда в интересную форму, и чем менее мы рассчитываем на внимание, требующее усилия, тем более гладко и приятно проходят классные занятия. На последнем процессе намеренного и сознательного внимания я должен, однако, остановиться несколько подробнее.

Часто приходится слышать мнение, будто гениальность обусловлена не чем иным, как только способностью долго сосредоточивать внимание, и среди широкой публики, вероятно, господствует взгляд, что гениальные люди замечательны своей силой воли, обнаруживающейся в этом направлении. *Но самонаблюдение скоро покажет всякому, что произвольное внимание невозможно поддерживать беспрерывно, что оно удерживается лишь кратковременно.* Когда мы занимаемся неинтересным предметом и наш ум стремится отклониться от него то в одну, то в другую сторону, нам приходится сосредоточивать свое внимание на этом предмете с помощью отдельных актов усилия. Эти усилия оживляют на мгновение предмет, и наш ум занимается им с интересом в течение нескольких секунд или минут, до тех пор пока какая-нибудь промелькнувшая мысль не привлечет к себе наше внимание и снова не отклонит его в сторону. Тогда волевой процесс, посредством которого мы возвращаемся к предмету, снова должен быть повторен. Словом, произвольное внимание — это дело мгновения. Весь процесс, в чем бы ни состояла его сущность, сводится к одному-единственному акту, и если после этого акта предмет не удерживается в силу какого-нибудь, хотя бы малейшего, но присущего ему самому интереса, то нам совершенно не удастся заняться им. Неослабевающее внимание, с которым гениальные люди целыми часами занимаются своим предметом, по большей части, есть внимание пассивное. Ум таких людей обладает многочисленными и оригинальными ассоциациями. Какой-нибудь предмет, раз сделавшись объектом их мысли, сам приводит их ко всевозможным увлекательным следствиям. Внимание, сопровождаемое величайшим интересом, переходит от одного из этих следствий к другому и никогда не обнаруживает тенденции уклониться в сторону.

Но у человека со средними умственными способностями какой-нибудь предмет вызывает гораздо меньшее число ассоциаций и скоро перестает быть интересным; поэтому, если такой человек непременно желает думать

о данном предмете, он должен возвращать к нему свое внимание с помощью большого усилия. Таким образом, средние люди имеют в обыденной жизни много случаев, предоставляющих им возможность развивать у себя способность к произвольному вниманию. Возьмите, например, обыкновенного, несколько презираемого «делового человека», на которого сверху вниз смотрят наши литераторы, присуждающие славу по своему усмотрению: ему приходится слышать о делах стольких неинтересных для него людей и проделывать столько скучных мелочей, что способность, о которой мы сейчас говорим, постоянно в нем развивается. Напротив, у гениального человека, вероятно, меньше всего можно найти способность заниматься чем-нибудь, что само по себе пошло и непривлекательно. Он нарушает условия, не отвечает на письма, пренебрегает своими семейными обязанностями именно потому, что не в состоянии отклонить своего внимания от тех более интересных для него образов, которыми, благодаря его гениальности, постоянно занят его ум.

Таким образом, произвольное внимание, в сущности, есть дело мгновения. Вы можете добиться его в классе, заявляя свое требование громким повелительным голосом, — это вам легко сделать. Но если предмет, к которому вы этим способом привлекаете внимание учеников, не представляет для них ничего интересного, то это удастся вам лишь на очень короткое время, и ум детей вскоре снова начнет блуждать по сторонам. Чтобы удержать их мысль на том предмете, к которому вы ее привлекали, вы должны сделать этот предмет настолько интересным, чтобы внимание уже не стремилось отклониться от него. Для этого существует всего одно правило, но оно, подобно всем нашим правилам, имеет теоретический характер; чтобы дать практические результаты, оно должно сочетаться с врожденным дарованием.

Правило это заключается в следующем: *предмет должен быть излагаем так, чтобы обнаруживались все новые стороны его, чтобы он вызывал все новые вопросы, — словом, так, чтобы он был разнообразен.* От предмета, ко-

торый не представляет разнообразия, внимание неизбежно уклоняется в сторону. В этом вы можете убедиться на самом простом примере чувственного внимания. Попробуйте упорно смотреть на какую-нибудь точку на листе бумаги или на стене, и вы вскоре заметите, что произошло одно из двух: либо ваше поле зрения затуманилось так, что вы ничего не можете ясно различить, либо вы невольно перестали смотреть на указанную точку и смотрите на что-нибудь другое. Но если вы станете задавать себе различные вопросы об этой точке, например, какой она величины, на каком расстоянии она находится, какого она цвета и т.д., — словом, если вы будете думать о ней и рассматривать ее с различных точек зрения, связывая ее с другими представлениями, то вам удастся удержать на ней свою мысль в течение сравнительно долгого времени. Так именно поступает гениальный человек, в уме которого занимающий его предмет все разрастается, освещаемый попеременно то с одной, то с другой стороны. И так должен поступать со всяким предметом учитель, если не желает слишком часто прибегать к произвольному, вынужденному вниманию учеников. Педагогические приемы, в основу которых положено внимание этого рода, губительны во всех отношениях: они приводят к слезам и нервному истощению и в то же время не дают удовлетворительных результатов. Наиболее искусным учителем надо считать того, кто умеет вести преподавание, вызывая и поддерживая у своих учеников самопроизвольное внимание.

Однако во время классных занятий встречается множество предметов, которые не могут не быть скучными, которые не возбуждают детей и которые нельзя сделать интересными на продолжительное время, даже связав их с чем-нибудь другим. В этих случаях необходимы некоторые внешние приемы, известные каждому учителю, с помощью которых можно время от времени возбуждать произвольное внимание детей и направлять его на изучаемый в данную минуту предмет. В одной лекции, посвященной искусству владеть вниманием учеников,

мистер Фитч вкратце перечисляет эти приемы: надо изменять положение тела учеников; можно также изменять их места в классе; после того как каждый ученик отвечал отдельно, все могут иногда отвечать хором; вопросы могут предлагаться в неполной форме, и тогда ученики должны сами говорить недостающие слова; учитель должен следить за особенно невнимательными детьми, чтобы их расшевелить; ученикам следует усвоить привычку отвечать быстро и точно. Повторения, пояснения, примеры, новое расположение частей и нарушение рутинного порядка — все эти средства способны поддерживать внимание и придавать хотя бы некоторый интерес скучному предмету. Но прежде всего сам учитель должен быть живым и подвижным, чтобы заражать учеников собственным примером.

Однако, в конце концов, все же надо признать тот факт, что некоторые учителя благодаря лишь своей натуре действуют оживляющим образом на учеников и умеют придать интерес своим занятиям, между тем как другие просто не в состоянии этого сделать. Здесь психология и общая педагогика должны признать свою несостоятельность и предоставить выполнение задачи силам, более глубоко заложенным в человеческой личности.

Несколько слов о физиологической теории, объясняющей процесс внимания, помогут нам лучше понять эти практические замечания и подтвердят их еще с несколько иной точки зрения.

Что такое процесс внимания, рассматриваемый с психологической стороны? Внимательное отношение к какому-нибудь предмету — это такое состояние, когда ум всецело занят этим предметом. Предположим для простоты, что мы имеем дело с чувственным предметом, а именно: мы видим на дороге какую-то фигуру, приближающуюся к нам. Она еще далеко, она едва заметна и почти не движется, так что мы не можем с уверенностью сказать, человек это или нет. Если бы мы мельком взглянули на такой предмет, то он едва ли остановил на себе наше

внимание. Зрительное впечатление вошло бы, пожалуй, в край нашего поля сознания, но фокус этого поля был бы занят другими предметами. Мы могли бы даже не видеть этой фигуры до тех пор, пока кто-нибудь не указал бы нам на нее. А каким образом кто-нибудь сделал бы это? Он показал бы на нее пальцем и описал бы ее форму — этим он заранее вызвал бы у нас представление о том, куда надо смотреть и что нам предстоит увидеть. Такое представление обусловлено возбуждением тех самых нервных центров, которые действуют и тогда, когда мы получаем настоящее впечатление. Полученное впечатление, в свою очередь, снова их возбуждает, и данный предмет входит в фокус поля сознания, в котором теперь содержится как само впечатление, так и предшествовавшее ему представление. Но наибольшее внимание еще не достигнуто в этот момент. Теперь мы видим предмет, но можем не интересоваться им, можем придавать ему мало значения, и другой поток мыслей или представлений может вскоре отвлечь от него наше внимание. Но если наш спутник укажет на приближающуюся фигуру как на нечто важное, если он возбудит в нашем уме представление о том, что может случиться с нами благодаря ей, — например, если он скажет, что это враг или вестник, несущий нам важные новости, — тогда остатки исчезающих представлений, как и краевые представления, вновь возникшие, не только не будут соперничать с этим новым представлением, но ассоциируются с ним и станут его союзниками. Теперь они сливаются с ним в одну общую систему, сосредоточиваются на нем, твердо держат его в фокусе — и внимание направлено на него с наибольшей силой.

Процесс наибольшего внимания, рассматриваемый с физиологической точки зрения, может поэтому быть символически изображен как мозговая клеточка, подвергающаяся двоякому влиянию — снаружи и внутри. Ее возбуждают входящие токи, идущие от периферии, а последние усиливаются благодаря токам, идущим с другой стороны — из центров памяти и воображения.

В этом процессе получаемое впечатление является новым элементом, представления же, которые усиливают и поддерживают его, принадлежат к числу прежних духовных приобретений. И можно сказать, что наибольшее внимание достигается тогда, когда между новым и старым установилась гармония как между частями одного целого. Примечательно, что ни старое, ни новое само по себе не представляет интереса — абсолютно старое надоело, абсолютно новое ничего нам не говорит. Старое в новом — вот что привлекает наше внимание, — старое в несколько иной, новой форме. Никто не любит слушать лекцию о таком предмете, который не находится ни в какой связи с уже приобретенными сведениями, между тем как любой из нас охотно слушает лекции о таких предметах, с которыми уже несколько знаком. Так и в области моды каждый год должен приносить лишь легкое изменение прошлогоднего костюма, резкий же переход от костюма, который носили десять лет назад, к нынешнему был бы неприятен для глаз.

Талант интересного учителя заключается в способности угадывать, какого рода материалом ум ребенка сам готов в данное время заняться, и в проницательности, которая помогает найти нити, чтобы связать этот материал с тем, изучение чего стоит на очереди. Это правило легко понять, но выполнять его чрезвычайно трудно. И знакомство с психологией, о которой я вам сейчас рассказываю, так же мало может сделать человека хорошим учителем, как знание законов перспективы может сделать из него искусного художника-пейзажиста.

У многих из вас может теперь возникнуть некоторое сомнение. Несколько раньше, говоря об инстинкте соперничества, я указывал, что современная педагогика отличается, пожалуй, чрезмерной «мягкостью». Быть может, вы воспользуетесь против меня моими собственными словами и спросите, не отдает ли сентиментальностью то требование, чтобы учитель брал на себя весь труд, пользуясь тем интересом, который сам возникает у детей, и избегая более тяжелого пути, где необходимо произ-

вольное внимание к непривлекательному предмету? Большая часть классных занятий, скажете вы, должна, естественно, быть привлекательной. Однако мы имеем дело со скучными вещами — в этом проходит значительная часть нашей жизни. Зачем же стремиться исключить из школьного обихода этот суровый закон или смягчить его?

Несколько слов устроят возможное здесь серьезное недоразумение.

Бесспорно, очень многие из классных занятий, пока они еще не сделались привычными и не выполняются автоматически, имеют отталкивающий характер и не могут быть выполняемы без того, чтобы внимание время от времени не устремлялось на них лишь с помощью усилия воли. Это неизбежно, несмотря ни на какие старания учителя. Это вытекает из неустранимых свойств как изучаемых предметов, так и изучающего ума. Отталкивающие процессы заучивания наизусть, нахождения в математике тождественных величин и т.д. должны вначале получать интерес от чисто внешних источников, главным образом от тех личных выгод, с которыми связывается успешность занятий: добиться высшего места в классе, избежать наказания, сознавать, что не сдался перед трудностью, — вот некоторые из таких побудительных причин. Без заимствованного интереса этого рода ребенок совсем не мог бы внимательно относиться ко многим предметам. Но если при этом предмет и становится достаточно интересным для того, чтобы привлечь к себе внимание, то это еще не значит, что заниматься им можно *без усилия*. Усилие здесь всегда необходимо, так как заимствованный интерес большей частью не вызывает такого внимания, которое давалось бы *легко*, хотя бы мы даже могли назвать его самопроизвольным. Интерес, который учитель при величайшем искусстве способен сообщить предмету, постепенно оказывается достаточным лишь для того, чтобы *вызвать усилие*. Поэтому учителю никогда не надо стараться *придумывать* такие случаи, когда от учеников требовалось бы усилие. Пусть он только пользуется всеми источниками интереса, какими может, затрагивая связь между данным предметом

и натурой ученика; при этом безразлично, воспользуется ли он теоретической любознательностью ученика, его личным интересом или склонностью к борьбе. При изучении предмета ребенку представится, благодаря общим законам духовной жизни, достаточно случаев для приложения усилия. Действительно, нет лучшей школы усилия, чем настойчивые попытки относиться с вниманием к такому объекту мысли, который труден или непривлекателен сам по себе, но который благодаря ассоциации получил интерес для нас как средство достижения какой-либо отдаленной идеальной цели.

Поэтому и учению Гербарта об интересе не следует делать принципиального упрека в том, что оно вносит мягкость в педагогику. Если это учение и приводит к таким результатам, то потому только, что оно неразумно применяется. Не приказывайте своим ученикам громовым голосом быть внимательными ради одной лишь дисциплины. Но не просите также у них слишком часто внимания как милости, не требуйте его по праву и не пользуйтесь как обычным средством для возбуждения его проповедями о важности предмета. Правда, иногда надо прибегать к этим средствам; но чем чаще вам приходится это делать, тем меньше учительского дарования вы обнаруживаете. Извлекайте интерес изнутри, сами относясь тепло к предмету и следуя тем законам, которые я здесь вам изложил.

Если предмет имеет очень отвлеченный характер, то объясните его ученикам с помощью конкретных примеров. Если он совершенно чужд ученикам, то укажите им его сходство в каком-либо отношении с чем-нибудь уже известным. Если он содержит что-нибудь жестокое, то вплетите его в какой-нибудь рассказ. Если он труден, свяжите его усвоение с надеждой на личную выгоду. Но прежде всего позаботьтесь о том, чтобы предмет подвергался известным изменениям, так как ни один неизменный предмет не может привлекать к себе ума в течение продолжительного времени. Давайте своему ученику возможность рассматривать предмет то с одной, то с другой стороны, если не хотите, чтобы он перешел от этого предмета к совершенно постороннему, — потому

что секрет всякой интересной речи и мысли обусловлен разнообразием в единстве. В каком отношении все мои советы находятся к врожденному таланту учителя, это так ясно, что не требует дальнейших комментариев.

Я коснусь еще одного пункта и тогда покончу с вопросом о внимании. Существуют различные типы внимания, и разные люди, без сомнения, сильно отличаются друг от друга в зависимости от того, к какому типу они принадлежат. Одни из нас от природы рассеянны, между тем как другие способны без труда проследить связную цепь мыслей, не обнаруживая посползновений отклониться в сторону. Это зависит, по-видимому, от того, что все лица различаются по типу своего поля сознания. У одних это поле очень сконцентрировано и обладает сильным фокусом, так что ход ассоциаций определяется преимущественно фокусным представлением. У других, надо полагать, край поля сознания светлее и в нем мелькают, подобно метеорам, многочисленные образы, которые появляются случайно, оттесняют фокусные представления и вызывают свои собственные ассоциации. Лица последнего типа ежеминутно замечают, что их внимание уклонилось в сторону, и должны возвращать его к первоначальному направлению посредством усилия воли; лица же первого типа, обдумывая какой-нибудь предмет, так глубоко погружаются в размышления, что, когда эти размышления прерваны, остаются на мгновение как потерянные, пока не освоятся снова с внешним миром.

Способность к такому глубокому вниманию, разумеется, есть великое благо. Тот, кто обладает ею, может работать быстрее и с меньшей затратой нервной энергии. Я склонен думать, что никакая тренировка и дисциплина не может особенно значительно развить эту способность в том, в ком ее нет от природы. В той степени, в какой она имеется у данного лица, она, вероятно, составляет его неизменную черту. Но я хотел бы сделать здесь одно замечание, которое мне еще придется повторить по другому поводу: никто, по моему мнению, не должен особенно горевать о том, что в нем слаба какая-нибудь элементарная способность. Описан-

ный выше вид сосредоточенного внимания есть элементарная способность, одна из тех, в наличии которых можно убедиться и которые можно измерить с помощью лабораторных опытов. Но, исследовав эту способность у известного числа людей, мы не можем еще на основании полученных результатов расположить этих людей по степени их действительных и практически приложимых умственных сил. Общая сумма духовных сил человека есть продукт совместного действия всех его способностей. Человек — слишком сложное существо для того, чтобы какая-нибудь одна из них могла иметь решающее значение. И если бы даже это было так, то решающее значение, вероятно, принадлежало бы силе желания и страсти, силе интереса, с которым человек относится к затеваемому делу. Сосредоточенность, память, мыслительные способности, изобретательность, совершенство органов чувств — все это только вспомогательные силы. Как бы бессвязны ни были последовательные поля сознания какого-нибудь человека, если он *действительно* интересуется предметом, он будет непрерывно возвращаться к нему от постоянных уклонений и в конце концов больше извлечет из этого предмета, получит лучшие результаты, нежели другой человек, внимание которого в течение определенного промежутка времени может быть более устойчивым, но интерес которого к данному предмету более вял и не так прочен. Некоторые из лучших работников, каких я знаю, принадлежат к числу самых рассеянных людей. Один из моих друзей, работающий чрезвычайно много, признавался мне, что в тех случаях, когда ему надо обдумать предмет, он принимается за что-нибудь другое, так как лучшие мысли приходят ему во время блужданий его ума. Это, пожалуй, несколько напоминающее эпиграмму преувеличение с его стороны, но я серьезно думаю, что никому из нас не надо огорчаться своими недостатками в этом отношении. Наш ум может чувствовать себя нехорошо, может быть беспокоен и смущен и в то же время чрезвычайно производителен.

ХII

Память

Мы держимся здесь несколько произвольного порядка. Так как каждая способность, которой мы обладаем, является целиком или отчасти продуктом игры наших ассоциаций, то мы могли вслед за ассоциациями говорить с таким же правом о памяти, как и об интересе и внимании. Но мы занялись сперва последними процессами и потому должны теперь без промедления перейти к вопросу о памяти, так как явления памяти принадлежат к числу простейших и наиболее непосредственных следствий, вытекающих из того факта, что наш ум, по существу, есть ассоциационный механизм. Чтобы показать, насколько плодотворны в качестве принципов психологического анализа законы ассоциации, нельзя найти лучшего примера, нежели память. Кроме того, память играет в школьной жизни такую важную роль, что вы, вероятно, уже с некоторым нетерпением ожидаете тех полезных сведений о ней, которые психология может вам дать.

Если бы в прежние времена вы спросили у какого-нибудь человека, чем объясняется тот факт, что в данный момент он припоминает определенный случай из своей предшествующей жизни, то единственный ответ, который он мог дать, заключался бы в том, что его душа обладает известной способностью, которая называется памятью, что неотъемлемой функцией этой способности является припоминание, и что, следовательно, он в данный момент неизбежно должен был вспомнить данный отрывок из своего прошлого. Такое объяснение посредством

«способности» принадлежит к числу тех, которые ассоциационная теория сделала совершенно ненужными. Если, говоря, что мы обладаем способностью памяти, вы имеете в виду только тот факт, что мы можем припомнить, т.е. даете только отвлеченное название силе, благодаря которой мы воскрешаем в уме прошедшее, то в этом нет ничего вредного: мы обладаем этой способностью, так как, бесспорно, имеем такую силу. Но если в этой способности вы видите принцип для *объяснений нашей общей способности к припоминанию*, то ваша психология ошибочна. Психология, в основе которой лежит ассоциационная теория, объясняет, наоборот, каждый частный случай припоминания и тем самым объясняет способность памяти вообще. Таким образом, «способность» памяти еще не служит конечным объяснением, потому что сама она объясняется ассоциацией представлений.

Нет ничего легче, чем показать вам, что я понимаю под этими словами. Предположите, что я помолчал немного и затем сказал повелительным тоном: «Припомните! Воскресите в памяти!» Будет ли ваша способность памяти повиноваться этому приказанию, и вызовет ли она какие-нибудь определенные образы из вашего прошлого? Конечно нет. Она будет смотреть в пустоту и спрашивать: «Какого рода воспоминаний вы требуете от меня?» Словом, она нуждается в *реплике*. Если же я попрошу вас припомнить день вашего рождения, или пищу, которую вы ели сегодня за завтраком, или последовательность тонов в музыкальной гамме, ваша способность памяти немедленно произведет требуемый результат. Благодаря реплике эта способность сосредоточится на одном из бесчисленных возможных пунктов. И если теперь вы присмотритесь к тому, как это произошло, вы тотчас же заметите, что реплика связана с тем, что вы припомнили, посредством *ассоциации по смежности*. Слова «день моего рождения» стоят в теснейшей связи с определенным числом, месяцем и годом; слова «сегодняшний завтрак» устраняют все воспоминания, кроме тех, которые вызывают у нас представление о кофе, ветчине

и яйцах; слова «музыкальная гамма» связаны в уме старым соседством с названиями «до, ре, ми, фа» и т.д. Законы ассоциации, в сущности, всегда управляют течением наших мыслей, если оно не прерывается какими-нибудь ощущениями, получаемыми извне. Все, что возникает в уме, должно быть *введено* в него, а вводится оно по ассоциации с чем-нибудь, что уже там имеется. Это — общее правило, которое одинаково относится как к вашим воспоминаниям, так и вообще ко всему, о чем вы думаете.

Некоторое размышление покажет вам, что у вашей памяти есть такие способности, которые показались бы странными и совершенно необъяснимыми, если бы мы были принуждены смотреть на них как на продукты какой-то чисто духовной способности. Если бы память была такой способностью, дарованной нам только ради ее практической полезности, то мы должны были бы легче всего припоминать то, что нам особенно *необходимо* припомнить; частота повторений, удаленность во времени и т.д. не играли бы тогда никакой роли. Мы должны были бы с этой точки зрения считать непонятной аномалией тот факт, что мы лучше всего помним то, что часто случалось или недавно произошло, и забываем давнишнее или испытанное всего один раз. Если же наши воспоминания обусловлены ассоциациями, а последние (как полагают сторонники физиологической психологии) зависят от организованных мозговых путей, тогда мы без труда поймем, почему близость во времени и повторение имеют такое большое значение. Те пути, которыми мысль шла часто или недавно, легче всего доступны, и можно ожидать, что они скорее всего приведут к требуемым результатам. Таким образом, законы нашей памяти — в той форме, в какой мы их находим у себя, — являются следствиями нашего строения как ассоциационных механизмов, и можно себе представить, что тогда, когда мы освободимся от плоти, и эти законы потеряют свое значение.

Мы можем поэтому принять, что припоминание есть

продукт наших ассоциационных процессов, сами же эти процессы в конечном счете, по всей вероятности, обусловлены деятельностью нашего мозга.

Рассматривая способность памяти более подробно, мы должны различать в ней две стороны: во-первых, она служит как бы складочным местом возможных воспоминаний, а во-вторых, она проявляется как воспоминание в данный момент о каком-нибудь определенном факте. В нашей памяти сохраняется множество всевозможных данных, о которых мы в настоящую минуту не вспоминаем, но которые мы можем припомнить, раз нам будет дан достаточный для этого намек. Как удерживание в памяти вообще, так и каждый частный случай припоминания объясняются ассоциацией. Чтобы воспитать память, надо создать организованную систему ассоциаций; и сила памяти зависит от двух условий: от прочности ассоциаций и от их числа.

Рассмотрим поочередно оба эти условия.

Прежде всего — прочность ассоциаций. От нее зависит то качество, которое можно назвать *врожденной силой памяти*. Если мы будем смотреть на мозг как на орган, с помощью которого связываются между собой следы того, что было нами испытано (а я думаю, что мы вынуждены так смотреть на мозг), то мы можем предположить, что есть мозги, «воспринимающие, как воск, и удерживающие, как мрамор». Самые слабые впечатления, полученные ими, сохраняются надолго. Имена, числа, цены, анекдоты, цитаты — все неизгладимо сохраняется благодаря тому, что различные элементы прочно связываются друг с другом; и лицо, обладающее памятью такого рода, вскоре становится ходячей справочной книгой. При этом оно может быть совершенно лишено философских наклонностей, может не иметь стремления соединять все усваиваемое в какую-нибудь логическую систему. В сборниках анекдотов, а в последнее время и в сочинениях по психологии мы встречаем образцы такой, можно сказать, чудовищно бессвязной памяти; люди, наделенные ею, часто

бывают очень глупы. Разумеется, нельзя сказать, что такая память несовместима с философским складом ума, потому что духовные качества могут сочетаться между собой самым различным образом. И когда в одном человеке соединяются сильная память и философские наклонности, тогда в нем мы имеем высшее воплощение творческой духовной силы. Вальтер Скотт, Лейбниц, Гладстон, Гёте — все величайшие представители человеческого рода принадлежат к этому типу. И действительно, для того чтобы образовалась великая творческая сила, такая память, очевидно, необходима. Обладая философским или систематизирующим умом, но без такой отрывочной памяти, вы можете знать, как получить известные результаты, можете помнить, где в книгах их найти; но время, потраченное на искание, составляет потерю для мыслителя, и преимущество в смысле экономии оказывается на стороне человека с более живым умом.

Крайними представителями противоположного типа, отличающегося неустойчивыми ассоциациями, являются те люди, которые почти совершенно не обладают отрывочной памятью. Если у них отсутствуют также логические способности и способность к систематизации, то мы просто говорим, что это — люди слабого ума; о таких нам нечего здесь больше говорить. Мы можем представить себе мозговое вещество похожим на жидкое желе, в котором очень легко сделать отпечаток, но где этот отпечаток тотчас же снова изгладится, так что мозг вернется к своему первоначальному безразличному состоянию.

Но здесь, как и в других студенистых веществах, может случиться, что колебания от какого-нибудь отпечатка будут продолжаться в мозге и волны разойдутся в другие его части. Хотя и в этих случаях непосредственное впечатление скоро исчезает, однако благодаря ему мозговая масса претерпевает некоторые изменения: пути, которые оно пролагает в этой массе, могут сохраниться и сделаться торными путями, так что, возбуждая их, можно вызвать вновь и само впечатление. А большая или меньшая легкость

воспроизведения его зависит, разумеется, от разнообразия этих путей и от того, насколько часто они были возбуждаемы. В действительности каждый такой путь представляет собой процесс ассоциации, и большое число ассоциаций в значительной степени заменяет, таким образом, недостаточную прочность самого впечатления. Как я сказал в другом месте, каждый из элементов ассоциации есть крючок, на котором впечатление висит и с помощью которого его можно выудить, когда оно опустится на дно. Все элементы ассоциации вместе образуют ткань, с помощью которой данное впечатление вплетено в общую сеть наших мыслей. Таким образом, «тайна хорошей памяти» заключается в умении связать различными и многочисленными ассоциациями любой предмет, который мы желаем запомнить. Но что иное значит «связать какой-нибудь факт ассоциациями», как не «думать» об этом факте возможно больше? Словом, из двух людей, имеющих одинаковый внешний опыт, лучшей памятью будет обладать тот, который *больше думает о пережитом* и связывает отдельные случаи наиболее систематическим образом.

Но если наша способность припомнить что-нибудь в такой большой степени зависит от ассоциаций данного предмета с другими, которые таким образом становятся его репликами, то отсюда вытекает важное педагогическое правило: *усовершенствование общей или элементарной способности памяти невозможно; мы можем усовершенствовать свою память только в отношении определенных систем, в которые входят ассоциированные между собой данные; и усовершенствование последнего рода обусловлено только тем, как эти данные ассоциируются в уме. Если они сложно или глубоко переплетаются, то они удерживаются в памяти; если же они не связаны друг с другом, то стремятся улетучиваться более или менее быстро в зависимости от врожденной способности мозга удерживать воспринятое. И никакое обучение, муштровка или повторение, к которым мы прибегали при изучении одной системы данных, например при изучении истории, не поможет нам сколько-нибудь легче или прочнее*

усвоить данные, относящиеся к другой, совершенно отличной области, например данные химии. Эта новая область должна быть переработана умом самостоятельно. Какое-нибудь данное химии стремится удержаться в памяти тогда, когда оно в мыслях связано с другими данными, относящимися к той же науке; в противном случае оно легко забывается.

Таким образом, оказывается, что мы обладаем не одной способностью памяти, а, скорее, многими. У нас их имеется столько же, сколько и систем предметов, которые мы в мыслях обыкновенно связываем друг с другом. Какой-нибудь данный предмет удерживается в памяти только благодаря ассоциации с другими предметами, принадлежащими к той же системе. Изучение фактов, относящихся к другой системе, нисколько не поможет ему сохраниться в памяти по той простой причине, что в этой новой системе нет реплик для него.

Примеры этому мы видим на каждом шагу. Большинство людей обладает хорошей памятью для фактов, имеющих отношение к их житейским целям. Школьник, обладающий наклонностями атлета, оставаясь крайне тупым в своих учебных занятиях, поразит вас знанием фактов, относящихся к деятельности атлетов, и окажется ходячей справочной книгой по статистике спорта. Причиной этого является то обстоятельство, что он постоянно думает о любимом предмете, собирает относящиеся к нему факты и группирует их в известные классы. Они образуют для него не беспорядочную смесь, а систему понятий — до такой степени глубоко он их усвоил. Так же точно купец помнит цены товаров, политический деятель — речи и результаты голосований своих коллег в таком множестве, что посторонний наблюдатель не может не поражаться богатству их памяти; но это богатство становится вполне понятным, если мы примем во внимание, как много каждый специалист размышляет над своим предметом.

Весьма возможно, что поразительная память, обнаруживаемая Дарвином и Спенсером в их сочинениях, вполне совместима со средней степенью физиологической воспри-

имчивости мозга обоих ученых. Если человек с ранней юности задается целью фактически обосновать такую теорию, как теория эволюции, то соответствующий материал будет быстро накапливаться и прочно задерживаться в его уме. Факты будут связываться между собой их отношением к теории, и чем большее их количество ум в состоянии распознать, тем обширнее будет эрудиция ученого. В то же время теоретики могут обладать весьма слабой отрывочной памятью и даже вовсе не обладать ею. Фактов, бесполезных для его целей, теоретик может не замечать и забывать их тотчас же после того, как он о них услышал. Энциклопедическая эрудиция может совмещаться с почти таким же энциклопедическим невежеством, и последнее может, так сказать, скрываться в промежутках ее ткани. Те из вас, кому приходилось иметь много дела с учеными людьми, тотчас же припомнят примеры того склада ума, который я имею в виду.

Самая лучшая из всех систем, в которые можно в уме вплести какой-нибудь предмет, есть система *рациональная* — то, что мы называем наукой. Поместите предмет на надлежащее место в той группе, к которой он принадлежит, найдите логическое объяснение его причин, выведите из него все необходимые следствия, узнайте, проявлением какого закона природы он служит, — и тогда вы усвоите его наилучшим возможным образом. Следовательно, наука — это путь, на котором больше всего сберегается труд. Она освобождает память от огромного количества мелочей, заменяя простые ассоциации по смежности логическими ассоциациями тождества, сходства или аналогии. Раз вы знаете закон, вы можете освободить свою память от множества частных примеров, потому что с помощью закона вы всегда воспроизведете их, как только это вам понадобится. Например, если вы знаете закон преломления лучей, то, имея только карандаш и клочок бумаги, вы можете тотчас же разобраться в том, как будет изменяться форма предмета, рассматриваемого сквозь выпуклое или вогнутое стекло или сквозь призму. Если же вы не знаете общего закона, то вам при-

дется обременять свою память, заучивая отдельно результаты каждого из трех названных случаев.

«Философская» система, в которой все предметы имели бы рациональное объяснение и были бы связаны между собой как причины и следствия, — такая система служила бы и идеальной системой мнемоники; благодаря ей наибольшие результаты достигались бы при наименьшей затрате средств. Отсюда следует, что те из нас, у кого слаба отрывочная память, могут возместить этот недостаток, развивая у себя философское мышление.

Существует много искусственных мнемонических систем, из которых одни всем доступны, другие же держатся втайне и могут быть усвоены только за плату. Все они состоят из особых приемов, с помощью которых люди приучаются к известным методическим и стереотипным способам мышления о том, что они желают удержать в памяти. Я не мог бы подробно разбирать здесь эти системы, даже если бы был в этом компетентен. Поэтому я поясню свою мысль простым примером, взятым из одной очень распространенной системы, а именно — цифровой азбукой, которая часто употребляется как средство для запоминания чисел и хронологических данных. В этой системе каждой цифре соответствует какой-нибудь согласный звук: 1—*т* или *д*, 2—*н*, 3—*м*, 4—*р*, 5—*л*, 6—*ж*, *ч*, *ш*, *щ*, 7—*г*, *к*, *х*, 8—*ф* или *в*, 9—*б* или *п*, 0—*с*, *з* или *ц*. Число, которое желают запомнить, выражают в буквах, из которых всего легче составить слова; слова по возможности подбирают такого рода, чтобы они напоминали чем-нибудь о предмете, к которому относится число.

Оставляя в стороне вопрос о том, как трудно находить слова, пригодные для этой цели, надо признать, что это — жалкий, пошлый и глупый способ «думать» о годах исторических событий. Способ, которым пользуются историки, гораздо лучше: они помнят известное количество хронологических данных, которые служат им как бы вехами. Историк знает исторический ход событий и может обыкновенно определить время совершения ка-

кого-нибудь события, разумно обдумывая его, связывая его с предшествующими, припоминая его последствия и сопутствующие обстоятельства и находя таким образом требуемый год по связи с годами других событий. Искусственные системы заучивания на память, которые рекомендуют такие нелепые приемы мышления, какие я привел выше, могут быть приняты только для первых шагов в какой-нибудь новой области или для запоминания совершенно обособленных фактов, которые не стоят ни в какой связи с остальным запасом наших представлений.

Вы видите теперь, почему зубрение по необходимости представляет такой дурной способ учения. Люди зубрят тогда, когда стараются непосредственно перед экзаменом запечатлеть что-нибудь в памяти с помощью усиленного прилежания. Но предмет, заученный таким образом, может создать очень мало ассоциаций. Наоборот, если к тому же предмету мы возвращаемся в разное время, если мы встречаем его в различных сочинениях, если читаем и перечитываем его много раз, приводим его в связь с другими предметами и проверяем с различных точек зрения, — тогда этот предмет прочно сплетется со всем нашим духовным содержанием. Вот почему нам следует развивать у своих учеников привычку к равномерному прилежанию. В зубрении нет с нравственной стороны ничего дурного. Оно было бы самым лучшим способом учения, так как требует наименьшей затраты сил, если бы только приводило к желательным результатам. Но оно не приводит к ним, и вы без труда можете показать своим старшим ученикам, почему это так.

Из сказанного вытекает также, что *совершенно ошибочно ходячее мнение, будто «память», понимаемая как общая элементарная способность, может быть исправлена посредством упражнения.* Наша память для фактов известного класса может быть очень значительно улучшена посредством упражнений в данной области, потому что для каждого нового факта у нас уже будут в запасе всевозможные аналогии и ассоциации, с помощью которых

мы будем в состоянии его припоминать. Но факты другого рода не могут пользоваться этими благоприятными условиями, если мы не освоимся точно так же и с той областью, к которой они принадлежат; в противном случае запоминание их будет зависеть от нашей врожденной способности удерживать воспринятое, а эта способность, как мы видели, неизменна для каждого данного лица. И тем не менее часто приходится слышать, как люди говорят: «По отношению ко мне в детстве сделано было большое упущение: мои учителя совсем не упражняли моей памяти. Если бы они заставляли меня в школе много учить наизусть, я теперь совсем не так легко забывал бы все, что читаю и слышу». Но это большая ошибка: заучивание стихов наизусть облегчает только заучивание других стихов, но не чего-нибудь иного, и то же самое можно сказать о хронологии, о химии, о географии.

Я уверен, что после всего сказанного вы не потребуете больше никаких доказательств по этому вопросу, и потому оставляю его.

Но так как я уже заговорил о заучивании наизусть, то полагаю, что здесь уместно будет высказать одно общее практическое замечание относительно дословного зазубривания. Крайности в применении старого метода дословного зазубривания и огромные преимущества, которые представляет на первых ступенях наглядное обучение, вызвали, пожалуй, слишком сильную реакцию со стороны тех, кто серьезно размышляет о методах обучения, и в результате к заучиванию наизусть теперь относятся, кажется, с излишним пренебрежением. Ведь, в конце концов, надо признать, что словесный материал является самым удобным и самым пригодным для мышления. Отвлеченные понятия требуют наименьшей затраты сил и потому служат незаменимыми орудиями мысли, а между тем отвлеченные понятия воплощены для нас в словах. Статистическое исследование, вероятно, показало бы, что по мере того как люди становятся старше, они все менее и менее пользуются зрительными образами и все более — словами. Одно из первых открытий Гальтона

заклучалось в установлении этого факта у членов Лондонского Королевского общества, которых он опросил по поводу их умственных образов. Я должен поэтому сказать, что постоянное упражнение в заучивании наизусть все же остается необходимой частью нормального воспитания. Нет более жалкого типа людей, чем те, которые не могут разобраться в царящем у них в голове хаосе; при всяком случае они вспоминают какую-нибудь цитату, какое-нибудь событие или анекдот, но никогда не в состоянии точно его передать. С другой стороны, нет черты более удобной для ее обладателя и более приятной для окружающих, чем способность, рассказывая что-нибудь, передавать подлинные слова диалога и приводить цитаты полностью, без пропусков и изменений. В каждой изучаемой области есть удачно составленные, краткие и удобные формулы, которые неподражаемым образом выражают общие результаты данной науки. Человек, умеющий удерживать в памяти такие формулы, стоит в этом отношении выше других, и потому одной из главных задач учителя всегда должно бы быть сообщение их ученикам.

Однако существуют различные методы заучивания наизусть, из которых одни ведут к цели, другие — нет; и учитель, приучая учеников искусно пользоваться лучшим методом, может в одно и то же время и заинтересовать их, и облегчить их задачу. Лучший метод заключается, разумеется, не в том, чтобы задалбливать правила посредством простого повторения, а в том, чтобы анализировать их и мыслить. Например, если ученик должен был заучить только что приведенное нами правило, то надо, чтобы он прежде всего выделил его грамматический остов и заучил следующее положение: «Лучший метод заключается не в том, чтобы задалбливать, а в том, чтобы анализировать»; затем присоединяйте постепенно дополнительные слова, с одной стороны, расширяющие, с другой — суживающие смысл фразы: «Лучший метод заключается, разумеется, не в том, чтобы задалбливать *правила*, а в том, чтобы анализировать *их* и

мыслить». Наконец, включите слова: «*посредством простого повторения*», и тогда вы получите правило в законченной форме. Оно будет теперь лучше понято и легче будет припоминаться, чем при чисто механическом заучивании.

В заключение я должен сказать несколько слов о том, чем пополнились в последнее время наши сведения о памяти благодаря исследованиям, произведенным в психологических лабораториях. Многие лица, страстно преданные идее научного исследования детской природы с помощью точных аппаратов, предпринимают тщательные измерения элементарных способностей у детей; из таких способностей очень легко производить измерения той, которую можно назвать *непосредственной памятью*. Для этого надо только показывать ребенку ряд букв, слогов, фигур, рисунков или каких-нибудь других предметов с промежутками в одну, две, три секунды или больше или произносить перед ним ряд слов с такими же промежутками, и затем посмотреть, насколько полно он может воспроизвести этот ряд непосредственно после окончания опыта или спустя 10, 20, 60 секунд, а также через большой промежуток времени. На основании результатов этого опыта учеников можно разделить на группы по силе памяти, и некоторые лица думают даже, что учительнице следует видоизменять способы обучения отдельных детей в зависимости от того, насколько сильна или слаба обнаруженная ими память.

Здесь я могу только повторить то, что высказал, когда говорил о внимании: человек — слишком сложное существо для того, чтобы можно было получить представление о его действительных духовных силах посредством измерения какой-нибудь одной его способности, взятой отдельно от всего живого целого. Нам едва ли придется когда-нибудь в действительной жизни производить нечто вроде описанного выше опыта, где мы имеем дело с бессмысленными предметами, не стоящими друг к другу ни в каком логическом отношении и не имеющими вне рамок опыта никакого практического значения. В действительной жизни наша память всегда служит какому-

нибудь интересу: мы помним те вещи, которые имеют для нас значение или которые связаны с другими вещами, имеющими значение для нас; и ребенок, обнаруживший в опыте самую слабую память, может в действительности отлично помнить вещи благодаря сильному увлечению каким-нибудь предметом и благодаря логической связи, в которую он приводит то, что ему приходится переживать. Такой ребенок может, в общем, успевать в школьных занятиях гораздо лучше, нежели какой-нибудь попугай, занимающий первое место в составленном с «научной точностью» списке.

Это преобладающее значение интереса и увлечения сохраняется во всей человеческой деятельности и определяет все ее результаты. Измерение какой-нибудь элементарной способности, которое может быть выполнено в лаборатории, никогда не даст нам представления о действительных духовных силах данного лица, потому что его наиболее существенные черты — эмоциональная и моральная энергия и настойчивость — не могут быть измерены с помощью одного какого-нибудь опыта: их можно узнать только по конечным результатам длинного ряда действий. Слепой человек, как Губер, страстно интересующийся пчелами и муравьями, способен лучше наблюдать их с помощью глаз других людей, чем эти другие с помощью своих собственных. Или покойный член парламента Кэвэна, родившийся без рук и без ног! Его мать, вероятно, очень убивалась о нем, когда он был ребенком, и можно себе представить, какие отрицательные результаты должны были бы получиться при лабораторном измерении его двигательных функций! А между тем он сумел сделаться отважным путешественником, наездником и спортсменом, преданным атлетическим упражнениям. Романэс исследовал быстроту восприятия у многих лиц, предлагая им прочитать какой-нибудь отрывок с наибольшей быстротой, при которой они могут его понять, и непосредственно после этого записать все, что они помнят из его содержания. В быстроте получились поразительные различия: чтобы прочитать данный

отрывок, для одних требовалось в четыре раза больше времени, чем для других, и в общем лица, наиболее быстро читающие, оказались также способными лучше всего повторить прочитанное непосредственно после прочтения. Но они оказались — и это я хотел бы подчеркнуть — *не наиболее одаренными в умственном отношении*, как видно из результатов другого опыта, в котором, по правильному выражению Романэса, требуется *действительная* умственная работа. Романэс произвел свои опыты над несколькими лицами, известными в науке и в литературе, и нашел, что большинство из них читают медленно.

На основании всех этих фактов можно, кажется, быть уверенным, что общее впечатление, которое наблюдательный учитель составит себе об ученике по его темпераменту и поведению, по тому, насколько он внимателен или невнимателен и насколько легко или трудно даются ему школьные предметы, — это впечатление имеет гораздо большую ценность, нежели все эти несоответствующие действительности опыты и педантичные измерения утомления, памяти, ассоциации, внимания и т.п., которые нам хотят навязать в качестве основы истинно научной педагогики. Такие измерения могут быть нам полезны только в том случае, если мы в то же время имеем наблюдения, сделанные над общим поведением исследуемых лиц, и сделанные без всяких аппаратов учителями, у которых есть глаза, чтобы видеть здравый смысл и некоторое понимание человеческой природы, какова она в действительности.

Поэтому поверьте, что никто не должен слишком гоним, если откроет у себя несовершенство какой-нибудь элементарной умственной способности. В жизни имеет значение общая деятельность всего ума, а несовершенство одной способности может быть уравновешено усиленной деятельностью остальных. Можно быть художником, не имея зрительных образов, чтецом — будучи слепым, и великим ученым при плохой элементарной памяти. Почти во всех случаях увлечение предметом выручит вас. Если только вы достаточно сильно стремитесь к какой-нибудь

цели, то почти наверное достигнете ее. Если вы хотите быть богаты, вы будете богаты; если вы хотите быть образованны, вы будете образованны; если вы хотите быть добры, вы будете добры. Вы должны только *действительно* желать этого, и желать исключительно этого, а не желать в то же самое время и так же сильно сотни других несовместимых вещей.

Одно из самых важных научных открытий, сделанных недавно в психологии, — это открытие Гальтона и других ученых, которые показали, как сильно люди отличаются друг от друга по типу своего воображения. В настоящее время любому человеку известен тот факт, что яркость, полнота, определенность и размеры зрительных образов у людей в высшей степени различны. У многих они поразительно совершенны, у некоторых же до того слабы, что можно почти сомневаться в их существовании. То же самое можно сказать о слуховых и двигательных образах и, вероятно, о всяких других; а недавнее открытие, что различным видам ощущений соответствуют отдельные участки мозга, дает нам, как кажется, физическую основу для объяснения такого разнообразия и несоответствия. Эти факты, как я сказал, в настоящее время настолько общеизвестны, что мне надо только напомнить вам о них. На первый взгляд может показаться, что они имеют для учителя практическое значение; и действительно, учителям советовали распределять учеников на группы по типу воображения и обучать их соответственно тому, к какой группе они принадлежат. Рекомендуют расспрашивать ребенка об его образах или показывать ему ряд написанных слов, а затем произносить перед ним такой же ряд слов, чтобы посмотреть, в каком случае он удержит в памяти большее число их. Затем при обучении этого ребенка надо, по словам сторонников такого метода, пользоваться преимущественно теми словами, которые он лучше запоминает. В очень маленьком классе старательный учитель, без сомнения, достигнет известных результатов благодаря такой группировке. Но очевидно, что в классе обычных размеров подобное разнообразие в обращении с

учениками невозможно; и единственное практически полезное правило, которое этот психологический анализ дает для умения обращаться с большим классом, сводится к правилу, уже выведенному чисто опытным путем, а именно что учитель должен всегда воздействовать на свой класс, пользуясь всеми видами ощущений, какими может. Говорите, пишите, рисуйте на доске, позволяйте ученикам говорить, заставляйте их писать и рисовать, показывайте картины, таблицы, чертежи, заботьтесь, чтобы в ваших чертежах разные части были окрашены в различные цвета и т.д., и из числа всех этих разнообразных впечатлений каждый ребенок сам найдет те, которые лучше всего запоминаются. В первоначальном обучении этот принцип разнообразия впечатлений уже достаточно признан, так что мне незачем больше говорить о нем.

Это правило, согласно которому надо пользоваться многими путями и разнообразить ассоциации и способы обращения, очень важно для приучения детей не только запоминать, но и понимать вещи. Оно, в действительности, проходит красной нитью через все искусство обучения.

Скажу еще несколько слов о наших бессознательных и не поддающихся воспроизведению умственных приобретениях, и тогда вопрос о памяти будет исчерпан.

Более двенадцати лет тому назад профессор Эббинггаус произвел небольшое, но требующее много труда исследование о законах памяти. Пользуясь для этого методом заучивания бессмысленных слогов, он нашел способ измерять степень забывчивости и таким образом открыл важный закон душевной жизни.

Метод Эббинггауса заключался в том, что он перечитывал ряд слогов до тех пор, пока не оказывался в состоянии без запинки повторить их наизусть. Число, показывавшее, сколько раз надо прочитать данный ряд для того, чтобы запомнить его, служило мерилем трудности заучивания в каждом отдельном случае. Но если, заучив этим способом какой-нибудь ряд, мы переждем несколько ми-

нут, то окажемся не в состоянии повторить его без запинки, так, как повторяли его раньше. Мы должны снова перечитать его, чтобы воскресить в памяти некоторые слоги, уже улетучившиеся или изменившие место в ряду. Эббинггаус систематически исследовал, сколько раз надо перечитывать данный ряд для того, чтобы без запинки повторить его по прошествии пяти минут, получаса, часа, суток, недели и месяца. Число требуемых повторений он принял за мерило той *степени забывания*, которая обнаруживалась по истечении данного промежутка времени. Этим путем он открыл несколько замечательных фактов. Оказывается, что процесс забывания вначале совершается гораздо скорее, нежели впоследствии. Так, не менее половины заученного было, по-видимому, забыто в течение первого получаса, две трети — к концу восьмого часа и всего четыре пятых — к концу месяца. Эббинггаус не производил опытов с промежутками больше месяца; но если мы сами продолжим в уме кривую запоминания, начало которой дано в опытах Эббинггауса, то, естественно, должны будем предположить, что она никогда не опустится до нуля, как бы ни было долго протекшее время. Это значит, что как бы давно мы ни заучили какое-нибудь стихотворение, как бы мы ни были неспособны сказать его теперь на память, — влияние первого заучивания все же обнаружится в сокращении времени, потребного для того, чтобы заучить его снова. Словом, опыты Эббинггауса показывают, что даже те вещи, которых мы совсем не можем ясно припомнить, несомненно, оставили какой-нибудь след в нашем уме. В нас произошли изменения оттого, что мы когда-то их заучили. Сила сопротивления в системе наших мозговых путей стала иной. Мы легче воспринимаем. Выводы, которые мы делаем из известных посылок, вероятно, были бы несколько иными, если бы этих изменений не произошло. Последние влияют на весь край нашего поля сознания, хотя бы их продукты, не поддающиеся точному воспроизведению, и не входили непосредственно в фокус этого поля.

Учитель должен сделать для себя практические вы-

воды из этих фактов. Все мы слишком склонны измерять успехи наших учеников их умением непосредственно воспроизвести при проверке или на экзамене пройденные предметы; в то же время мы обыкновенно слишком низко ценим те их знания и способности, которые не выражаются словами. Мальчика, который говорит: «Я знаю ответ, но не умею его сказать», мы ставим на одну доску с тем, который совсем не знает ответа. Но это — большая ошибка. Мы способны отчетливо припоминать лишь незначительную часть того, что испытали в жизни, а между тем все пережитое оказывало влияние на формирование нашего характера и на развитие у нас склонности судить и поступать определенным образом. Хотя живая память и составляет большое благо для ее обладателя, однако главным продуктом воспитания у большинства мужчин и женщин является более или менее смутное воспоминание о различных предметах, о том, что когда-то приходилось иметь дело с ними, об обстановке, в которой это случилось, и о том, где их можно снова найти. То же самое можно сказать и о профессиональном воспитании. Врач или юрист редко бывают в состоянии сразу дать свое заключение. Они отличаются от остальных людей только тем, что знают, как получить материал для того, чтобы решить вопрос в пять минут или в полчаса, между тем как человек без специальной подготовки совсем неспособен добыть этот материал, так как не знает, в каких книгах и справочных изданиях его искать, или не понимает технических выражений.

Поэтому будьте терпеливы и сочувствуйте тем, кому приходится на экзаменах играть жалкую роль. В течение долгого экзамена, который жизнь заставляет нас держать, может еще случиться, что они окажутся в конце концов в лучшем виде, нежели те, которые легко и гладко воспроизводят заученное; если их интересы глубже и цели более достойны, если их способности к комбинированию выше среднего уровня, то и общий итог их умственной деятельности будет более значителен.

Таковы главные пункты, на которые, по моему мне-

нию, следовало указать вам в беседе о памяти. Для практических целей мы можем свести их к следующему общему положению: *искусство припоминать есть искусство мыслить*. Прибавим еще вместе с доктором Пикком, что, желая закрепить что-нибудь в своей памяти или в памяти своих учеников, мы должны направлять сознательное усилие не столько на то, чтобы *запечатлеть* или *удержать*, сколько на то, чтобы *связать* новое с чем-нибудь уже известным. А связывать — значит мыслить, и если мы будем внимательно относиться к такому связыванию, то новый предмет наверняка будет легко запоминаться.

В следующей беседе мы рассмотрим тот процесс, посредством которого мы приобретаем новые сведения, — так называемый процесс «апперцепции». С помощью его мы получаем и обрабатываем новый опыт, проверяем свои основные представления и составляем для себя новые или более совершенные понятия.

ХІІІ

Приобретение представлений

Каковы бы ни были образы того, что нами прежде было пережито, будь они зрительные или словесные, расплывчатые и неопределенные или живые и ясные, отвлеченные или конкретные, они не всегда являются образами воспоминания в узком смысле слова. Другими словами, они не всегда возникают в уме окаймленные бахромой из сопровождающих обстоятельств, которые указывают нам на их локализацию во времени. Они могут быть просто понятиями, расплывчатыми образами какого-нибудь предмета, его типа или класса. В этом неопределенном виде мы называем их продуктами воображения или способности создавать понятия. Термин «воображение» мы обыкновенно употребляем тогда, когда имеем в виду представление о каком-нибудь определенном предмете; слово же «понятие» означает для нас мысль об известном типе или классе предметов. Для нашей настоящей цели это различие не имеет значения, и потому я позволю себе употреблять слово «понятие» или даже еще более общее выражение — «представление» для обозначения внутренних объектов нашего созерцания — безразлично, будут ли это индивидуальные предметы, как «солнце» или «Юлий Цезарь», целые классы, как «животное царство», или, наконец, совершенно отвлеченные качества, как «рассудительность» или «честность».

Результатом воспитания является постепенное накопление в нашем уме подобных представлений, совершающееся по мере того, как увеличивается наш опыт. В примере, который я привел во время первой беседы, —

ребенок хватается игрушку и получает удар по рукам — следы, оставленные первым опытом, соответствуют известному числу представлений, которые приобретены благодаря этому опыту; представления эти сохраняются в определенной связи, и от последнего из них ребенок обыкновенно переходит к действию. Научная грамматика и логика являются почти не чем иным, как только попытками методически классифицировать все приобретенные представления этого рода и выяснить известные законы соотношения между ними. Формы соотношения, сами по себе подмечаемые затем умом, мы называем понятиями высшего и более отвлеченного порядка; так, мы говорим о «силлогистическом отношении» между предложениями или о том, что четыре величины составляют «пропорцию», или о «несовместимости» двух понятий, или о том, что одно из них «заключает в себе» другое.

Таким образом, вы видите, что процесс воспитания, в широком смысле, может быть определен просто как процесс приобретения представлений или понятий; и лучше всего воспитанным окажется тот, кто обладает наибольшим запасом их и готов к встрече с самыми разнообразными случайностями жизни. Недостаток воспитания означает только, что человек не приобрел этих представлений и потому может быть опрокинут и смят превратностями судьбы.

В этом процессе приобретения понятий постоянно соблюдается какая-то инстинктивная последовательность. У человека есть врожденная склонность усваивать понятия известного рода в одном возрасте, понятия другого рода — в другом, более позднем. В течение первых семи-восьми лет детства ум больше всего занимает те качества материальных предметов, которые познаются посредством ощущений. В этом возрасте у ребенка наиболее сильно проявляется *склонность к строительству*; работая молотком и пилой, одевая и раздевая своих кукол, складывая вещи и разбирая их, ребенок не только упражняет мышцы в координировании движений, но и накапливает запас представлений, относящихся к физическим телам, —

представлений, которые служат основой для приобретаемых в течение всей жизни познаний о материальном мире. Наглядное обучение и обучение ручному труду благотворно расширяют область таких приобретений. Глина, дерево, металлы и различные инструменты могут быть здесь очень полезны. Юноша, в воспитании которого эти элементы играли достаточную роль, всегда чувствует себя в мире как дома. Он живет внутри этого мира. Он знаком с природой, и природа, в известном смысле, знакома с ним, между тем как другой, выросший в одиночестве и не знающий ничего кроме книг, всегда остается до известной степени отчужденным от материальных явлений жизни и испытывает чувство неуверенности в себе, которое делает его каким-то пришельцем на той земле, где он должен бы чувствовать себя вполне как дома.

Я уже говорил об этом, когда рассматривал склонность к строительству, и потому не стану повторяться. Кроме того, я уверен, что вы вполне ясно представляете себе, как важно для жизни — именно для нравственной стороны жизни, независимо от каких-либо практических целей — это чувство подготовленности ко всяким случайностям, которое человек приобретает благодаря тому, что рано знакомится и осваивается с миром материальных предметов. Вырасти в деревне, посещать мастерские плотника и кузнеца, возиться с лошадьми и коровами, с лодкой и ружьем, усваивать представления и способности, связанные с этими предметами, — все это составляет неоценимую часть приобретений юности. В зрелом возрасте редко случается приходиться в близкое соприкосновение с такими простыми предметами. Тогда инстинктивные склонности уже ослабели, а привычки с трудом приобретаются.

Поэтому одним из лучших плодов нового движения, направленного к изучению детства, было то, что все эти виды деятельности заняли надлежащее место в нормальной системе воспитания. Давайте питание развивающейся человеческой натуре, давайте ей постоянно тот опыт, к которому она в данное время обнаруживает естествен-

ное влечение. Человек, воспитанный сообразно с этим правилом, в зрелом возрасте будет обладать самым здравым умом, хотя люди, которые видят источники знания только в книгах и словесных наставлениях, и будут, пожалуй, считать, что в период его развития много времени потрачено «даром».

Лишь в юношеском возрасте, и не раньше, ум становится способным понимать более отвлеченные стороны вещей, скрытое сходство и различие между ними и, в особенности, их причинную связь. Тогда возможно уже разумное изучение таких предметов, как математика, механика, химия и биология; усвоение понятий этого порядка составляет следующую ступень в воспитании. Еще позднее, при приближении к зрелости, в уме пробуждается систематический интерес к отвлеченным отношениям между людьми, к так называемым этическим отношениям, социологическим идеям и метафизическим абстракциям.

Этот общий порядок, разумеется, по традиции соблюдается в школе, и в мои цели входило только указать тот психологический закон последовательного пробуждения способностей, на котором он основан. Я уже говорил об этом, когда рассматривал непостоянство инстинктов. Подобно тому как многие юноши навсегда лишены здравых понятий известного рода, потому что им не давали соответственного опыта в то время, когда их любознательность в этом направлении была особенно сильна, так, наоборот, для многих других какая-нибудь область знания закрыта из-за того, что их толкали в нее слишком рано; у них вызвали отвращение к предмету и совершенно отрезали возможность дальнейших попыток к его изучению. А между тем они с наслаждением занимались бы этим предметом, если бы их познакомили с ним в несколько более старшем возрасте. Мне случалось видеть студентов, навсегда потерявших способность заниматься философией только потому, что они взялись за нее годом ранее, чем следовало.

На всех перечисленных мною позднейших ступенях обучения словесный материал служит орудием мышления.

Правда, отвлеченные понятия физики и социологии могут быть представлены в виде зрительных или каких-либо иных образов, но это не должно непременно быть так, и надо признать, что с наступлением юношеского возраста «слова, слова, слова» должны составлять значительную и все увеличивающуюся часть того, что человеку предстоит изучать. Это относится даже к естественным наукам, поскольку они объясняют явления и указывают их причины, а не ограничиваются одними только описаниями. Я вернулся, таким образом, к тому, что несколько раньше говорил по поводу дословного заучивания на память. Чем точнее заучиваются слова, тем лучше, если учитель уверен, что смысл их правильно понят. Но именно тот факт, что последнее условие так часто не соблюдалось при прежнем методе заучивания наизусть, вызвал знакомую нам реакцию против «попугаеобразного повторения». Одной моей знакомой раз было предложено при посещении какой-то школы проэкзаменовать младший класс по географии. Заглянув в книгу, она спросила: «Если бы вы вырыли в земле яму глубиной в несколько сот футов, что оказалось бы внизу — теплее или холоднее, чем наверху?» Так как никто не дал ответа на этот вопрос, то учительница заметила: «Я уверена, что они знают это, но мне кажется, вы не вполне правильно поставили вопрос. Позвольте, я попробую». Затем, взяв книгу, она спросила: «В каком состоянии находится внутренность земного шара?» Половина класса тотчас же хором ответила: «Внутренность земного шара находится в *огненно жидком* состоянии». Уж лучше ограничиться одним только наглядным обучением, чем прибегать к подобному заучиванию слов. И все же заучивание слов, но разумно связанное с предметными занятиями, должно всегда играть главную роль в воспитании. Наши современные реформаторы слишком исключительно занимаются в своих произведениях самыми маленькими детьми. Правда, о них легче всего рассуждать толково; и я сам тоже увлекся этой легкостью, уделив столько

времени врожденным склонностям, наглядному обучению, анекдотам и т. п. Однако даже у маленьких детей мы находим зачатки чисто интеллектуальной любознательности и понимание отвлеченных терминов. Наглядное обучение должно главным образом служить средством для того, чтобы ученики с помощью каких-либо конкретных представлений о рассматриваемых предметах переходили к более отвлеченным понятиям.

Если послушать некоторых авторитетов учебного дела, то можно подумать, что география не только начинается, но и кончается школьным двором и соседним холмиком, что изучение физики заключается только в бесконечном повторении одних и тех же скучных опытов взвешивания и измерения; между тем на самом деле очень немногих примеров обыкновенно бывает достаточно для того, чтобы дать воображению правильное направление, и тогда ум уже требует обучения более быстрого, более общего и отвлеченного. Одна дама говорила мне, что отдала в детский сад своего мальчика, «но он так умен, что тотчас же увидел все насквозь». Очень многие дети тотчас же «видят насквозь» сентиментальные попытки мягких педагогов заинтересовать их и облегчить им усвоение предметов. Дети могут даже получить удовольствие от отвлеченностей, если только эти отвлеченности соответствуют их развитию; и слишком низкого мнения об их духовных запросах те лица, которые считают, что одни только рассказы о маленьких Томми и Дженни служат подходящей для них умственной пищей.

Но здесь, как и повсюду, все дело в степени, и в конечном счете только такт самого учителя может привести к желаемым результатам. Пользоваться отвлеченными понятиями так трудно потому, что трудно узнать точный смысл, который ребенок придает употребляемым им словам. Слова могут быть произносимы вполне правильно, но их смысл остается тайной, которая известна только самому ребенку. Чтобы узнать эту тайну, надо заставить ребенка выразить свою мысль в

нескольких различных формах. Тайны при этом часто обнаруживаются очень странные*.

Вероятно, всякий человек может припомнить примеры фантастических толкований, которые он в детстве давал известным выражениям (в особенности поэтическим) и которых старшие, не имевшие повода предполагать ошибку, никогда не исправляли. Я помню, что когда мне было восемь лет, на меня производила сильное впечатление баллада Кэмпбелла «Lord Ullin's Daughter». Но я думал, что действующие лица этой баллады боялись как самого большого несчастья запятнать рошу кровью и что лодочник, говоривший: «Я перевезу вас на ту сторону, но не ради ваших денег, а ради вашей прекрасной дамы», желал получить даму в уплату за перевозку.

Для того чтобы избежать подобных недоразумений, существует всего одно средство: надо заставлять ребенка различным образом выражать свою мысль и, где возможно, проверять ее с помощью какого-либо действия.

В следующей беседе мы перейдем к вопросу об апперцепции.

* В английском тексте здесь приведен пример, теряющий при переводе свою соль из-за различия грамматических терминов в русском и английском языках. Джеймс рассказывает, как один его родственник пытался объяснить маленькой девочке, что значит «страдательный залог» (по-английски *passive voice* — «страдательный голос»). «Положим, — говорил он, — что ты убиваешь меня; ты убиваешь — это действительный залог (голос), я убиваем — это страдательный залог (голос)». — «Как же вы можете говорить, когда вы убиты?» — спросила девочка. «Но представь себе, что я еще не совсем умер!» На следующий день девочка должна была в классе отвечать, что такое страдательный залог (голос). Она сказала: «Это такой голос, которым люди говорят, когда они еще не совсем умерли». В этом случае надо было дать более разнообразные примеры. — *Прим. пер.*

XIV

Апперцепция

Слово «апперцепция» в высшей степени полезно в педагогике; оно служит удобным названием для процесса, с которым каждому учителю часто приходится считаться: им обозначается акт восприятия чего-нибудь умом. Этому акту в психологии не соответствует никакой особенный или элементарный процесс; оно просто одно из бесчисленных следствий процесса ассоциации представлений. И как ни полезен термин «апперцепция» для педагогики, психология легко может обойтись без него.

Сущность вопроса заключается в следующем. Всякое впечатление, приходящее извне, — будет ли это изречение, которое мы слышим, предмет, который мы видим, или запах, который мы обоняем, — не ранее входит в наше сознание, чем соединится с той или другой группой уже имеющихся там представлений и произведет то, что мы называем своей реакцией. Соединится ли оно с теми или другими элементами — это зависит от нашего прежнего опыта и от ассоциаций, образовавшихся между этим опытом и той категорией впечатлений, к которой принадлежит полученное впечатление. Например, если вы слышите, как я произношу А, Б, В, то можно ставить десять против одного, что вы будете реагировать на это впечатление, говоря вслух или про себя: Г, Д, Е. Новое впечатление вызвало те, которые давно с ними ассоциированы; последние идут ему навстречу, принимают его, и тогда ум узнаёт в нем «начало азбуки». Такова судьба всякого впечатления: оно попадает в ум, занятый воспо-

минаниями, представлениями и интересами, которые принимают нового пришельца в свою среду. Когда мы уже воспитаны, мы никогда не встречаем ничего такого, что было бы для нас абсолютно ново: всякая вещь всегда *напоминает* нам о чем-нибудь, сходном по качеству, или обстановку, в которой мы раньше ее встречали и на которую она теперь твердо наводит наши мысли. Эти умственные спутники берутся, разумеется, из того запаса, которым ум уже вполне располагает. Мы *понимаем* впечатление каким-либо определенным образом. Мы распоряжаемся им сообразно уже имеющимся у нас представлениям — безразлично, много их или мало. Воспринимать что-либо таким способом — это и есть процесс апперцепции. Понятия, которые встречают и ассимилируют новое впечатление, Гербарт назвал «апперцепирующей массой». Воспринимаемое впечатление поглощается ею, и в результате получается новое поле сознания, одна часть которого (часто очень маленькая) получена извне, другая же (иногда составляющая почти все поле) взята из того, что уже прежде содержалось в уме.

Я полагаю, для вас теперь достаточно ясно, что процесс апперцепции есть, как я недавно сказал, результат ассоциации представлений. Продуктом ее является известное смешение нового со старым, причем часто невозможно бывает определить роль, которую играет первое и второе. Например, когда мы слушаем чью-нибудь речь или читаем печатную книгу, многое из того, что, как нам кажется, мы слышим или видим, в действительности дается нам памятью. Мы не замечаем опечаток и представляем себе нужные буквы, хотя видим другие. Как мало мы в действительности слышим, когда слушаем чью-нибудь речь, это мы замечаем, когда идем в иностранный театр, потому что здесь нам неприятно не столько то, что мы не понимаем речи актеров, сколько то, что мы не слышим их слов. В сущности, мы слышим так же мало и у себя дома при подобных условиях, но слова родного языка вызывают больше ассоциаций в нашем

уме, и последний таким образом доставляет материал для понимания даже более слабых слуховых впечатлений.

Во всяком акте апперцепции можно подметить один общий закон, а именно — закон экономии. Приобретая новый опыт, мы инстинктивно стараемся возможно меньше нарушить строй уже имеющихся у нас представлений. Мы всегда стараемся дать новому предмету такое название, которое сближало бы его с чем-нибудь уже знакомым. Мы не любим того, что *совершенно* ново, что не имеет названия, для чего надо создать новое название. И мы берем в этих случаях какое-нибудь близкое название, хотя бы оно и не подходило к предмету. Ребенок, в первый раз увидевший снег, назовет его сахаром или белыми бабочками. Парус он назовет занавесом, яйцо в скорлупе — красивой картофелиной, апельсин — мячом, сложенный штопор — гадкими ножницами. Каспар Гаузер назвал первых гусей, которых он увидел, лошадьми, а полинезийцы называли лошадей капитана Кука свиньями, мистер Рупер озаглавил свою небольшую книгу об апперцепции «Горшок зеленых перьев» — так назвал горшок с папоротником один ребенок, никогда не видевший папоротника.

В позднейшей жизни эта склонность к экономии, побуждающая вносить возможно меньше изменений в старые приобретения, приводит к тому, что можно назвать «закоренелым консерватизмом». Какое-нибудь новое представление или новый факт, который влечет за собой обширные преобразования в установившейся системе верований, всегда оставляется без внимания или намеренно забывается, если его нельзя с помощью софистических приемов истолковать так, чтобы он согласовался со всей системой. Каждому из нас приходилось вести споры с пожилыми людьми, причем мы подавляли их своими доводами, заставляли признать правильность наших утверждений, а спустя неделю находили, что они так уверенно и настойчиво защищают свое старое мнение, как будто разговора с нами никогда и не бывало. Таких людей мы называем старыми консерваторами. Но суще-

ствуют также и молодые консерваторы. Закоренелый консерватизм образуется в гораздо более юном возрасте, чем мы полагаем. Мне почти страшно сказать это, но я думаю, что у большинства людей он возникает к двадцать пятому году.

В некоторых книгах различные виды апперцепции систематически расположены, их разновидности перечислены и снабжены соответствующими ярлыками, и все это представлено в форме таблиц, столь приятной для глаз педагога. Мне помнится, что в одной из таких книг различалось шестнадцать отдельных типов апперцепции. Там была апперцепция ассоциативная, субсумптивная, ассимилятивная и т.д. — до шестнадцати. Нечего и говорить, что это — только образчик той грубой искусственности, которой всегда было много в психологии и которая и теперь еще процветает, особенно в книгах, рекомендуемых как руководства для учителей. Никогда не останавливающаяся душевная жизнь разбивается на участки, о которых можно удобно разглагольствовать, и подразделяется на какие-то предполагаемые процессы, которым даются длинные греческие или латинские названия, между тем как в действительности таких изолированных процессов вовсе не существует.

Раз мы беремся классифицировать различные типы апперцепции, нет никакого основания ограничиваться именно шестнадцатью типами, а не шестнадцатью сотнями типов. Существует столько типов апперцепции, сколько есть способов, которыми определенная личность может реагировать на получаемое восприятие. Некоторое время тому назад я был в гостях у одной дамы, которая за две недели до того впервые повезла своего семилетнего сына на Ниагарский водопад. Мальчик молча глядел на это зрелище, пока мать не спросила, предположив, что он лишился дара речи от созерцания величественной картины: «Ну что ты думаешь об этом, мой мальчик?» — «Это такого же рода спринцовка, как та, которой я промываю себе нос?» — был единственный ответ ребенка, показывающий, как он отнесся к увиденному зрелищу. Вы мо-

жете утверждать, что это — особый тип апперцепции, можете, если угодно, окрестить ее греческим названием «ринотерапевтической»; и если вы сделаете это, то едва ли впадете в большую пошлость и искусственность, чем некоторые авторы упомянутых мною книг.

В одном из своих сочинений, посвященных детству, Перэ приводит хороший пример того, как различно может восприниматься одно и то же явление лицами, которые обладают разным опытом. В жилом доме вспыхнул пожар, и маленький ребенок, смотревший на пламя издали, сидя на руках у няни, не обнаруживал ничего кроме живейшей радости при виде яркого света. Но когда слышались звонки приближающихся пожарных, с ребенком сделался припадок страха, потому что непонятные звуки, как вам известно, действуют очень устрашающим образом на маленьких детей. Родители ребенка должны были с прямо противоположными чувствами смотреть на горящий дом и слышать приближение пожарных.

Одно и то же лицо воспринимает какое-нибудь впечатление различно в разных случаях, в зависимости от своих мыслей или своего эмоционального состояния. Какой-нибудь врач или инженер, приглашенный в качестве эксперта одной из спорящих сторон, видит вещи не совсем так, как он видел бы их, если бы был приглашен противной стороной. Когда люди яростно спорят о смысле какого-нибудь явления, то это обыкновенно показывает, что в их классификации слишком мало рубрик для того, чтобы его апперципировать; потому что в общем сам факт такого спора уже показывает, что ни одно из предлагаемых объяснений не разрешает вопроса вполне. Каждая из сторон определяет предмет приблизительно, втискивая его в такое понятие, которое для нее наиболее удобно или которое требует наименьших изменений в установившемся строе мыслей; поэтому в девяти случаях из десяти для обеих сторон лучше было бы увеличить запас своих представлений или придумать для спорного явления совершенно новое название.

Так, в биологии велись нескончаемые споры о том, являются ли известные одноклеточные организмы животными или растениями, пока Геккель не ввел новое апперцептивное название *простейшие*, которое положило конец спорам. Суды не признают среднего между душевноздоровым и душевнобольным человеком. Если человек здоров — его наказывают, если болен — его оправдывают, а между тем почти всегда нетрудно найти таких двух экспертов, которые выскажутся по поводу его дела прямо противоположным образом. Однако природа менее решительна, чем наши доктора. Подобно тому как комната не бывает абсолютно темной или абсолютно светлой, но может быть темна для работы часовщика и в то же время достаточно светла для того, чтобы в ней есть или играть, так и человек может быть для одних целей здоров, для других — болен: например, он может быть достаточно здоров для того, чтобы оставаться на свободе, но недостаточно здоров для ведения своих денежных дел. Для восполнения именно этого пробела образовались выражения «неуравновешенный» субъект, «вырождающийся в силу наследственности», «психопат».

Весь прогресс наших наук совершается путем изобретения новых технических терминов для обозначения вновь замеченных сторон в таких явлениях, которые лишь насильно можно было бы втиснуть в рубрики имеющегося у нас запаса понятий. По мере того как время идет, наш словарь становится все более и более объемистым, так как он увеличивается вместе со все растущим множеством наших апперципирующих представлений.

В этом постепенном процессе взаимодействия между старым и новым не только новое изменяется и определяется старым, которое его апперципирует; апперципирующая масса, т.е. само старое, также изменяется благодаря особенностям того нового, которое им ассимилируется. Так, можно воспользоваться таким известным примером: если ребенок вырос в доме, где все столы были четырехугольные, то слово «стол» обозначает для него такой предмет, существенным признаком которого служат четыре угла.

Когда такой ребенок попадает в дом, где есть и круглые столы, и когда он их также называет столами, тогда внутреннее содержание его апперципирующего понятия «стол» становится шире. Этим путем из наших понятий постоянно исключаются признаки, которые раньше считались существенными, и, наоборот, в них включаются другие, которые прежде считались недопустимыми. Распространение понятия «животное» на морскую свинку и на кита или понятия «организм» на общество — вот общеизвестные примеры этого рода.

Однако удовлетворительны ли наши понятия или неудовлетворительны, велик ли у нас запас их или нет, они являются единственным материалом, которым мы можем оперировать. Если воспитанный человек есть, как я сказал, комплекс организованных наклонностей к действию, то в каждом отдельном случае действие вызывается понятием о том, как вызвать и к какой категории отнести явление, с которым в данный момент приходится иметь дело. Чем удовлетворительнее запас представлений у какого-нибудь человека, тем более способным окажется этот человек и тем более вероятно, что его поступки всегда будут соответствовать данному положению. Когда мы будем говорить о воле, мы увидим, что существенным моментом, предшествующим всякому решению, является подыскивание правильных *названий* для классифицирования тех возможных действий, между которыми мы колеблемся. Кто располагает немногими названиями, тот поэтому очень мало годится в советчики. Названия, каждому из которых соответствует какое-нибудь понятие или представление, служат нашими орудиями при обсуждении и разрешении вопросов. Но, думая об этом, мы слишком склонны забывать об одном важном факте, а именно, что большинство людей усваивает большую часть названий и понятий в юности и в течение первых лет зрелого возраста. Я, вероятно, поразил вас, когда сказал, что большинство людей становятся закоренелыми консерваторами приблизительно в двадцать пять лет. Правда, взрослый человек, уже становясь пожилым, все еще приобретает много сведений о разных мелочах

и об отдельных случаях, относящихся к его профессии. В этом смысле его понятия расширяются в течение очень долгого периода времени, потому что его познания становятся не только обширнее, но и точнее. Однако знакомство с более обширными понятиями, с различными видами явлений и отношений между вещами приобретает в сравнительно раннем возрасте. Не много людей осваиваются с основами какой-либо новой науки после того, как им минуло двадцать пять лет. Если вы не изучали политической экономии в школе, то можно ставить тысячу против одного, что ее основные понятия в течение всей вашей жизни останутся вам неизвестны. То же самое можно сказать и о биологии, и об электричестве. Какой процент людей, которым теперь пятьдесят лет, имеет хотя бы сколько-нибудь определенное представление о динамо-машине или о том, каким образом приводятся в движение вагоны электрической железной дороги? Наверное, небольшая доля одного процента. Между тем все мальчики в школах приобретают сведения об этом.

Каждый из нас в молодости чувствует в себе безграничные силы; это чувство побуждает иных из нас составлять себе списки книг, которые мы намерены прочитать впоследствии; оно заставляет нас думать, что мы легко можем познакомиться со всевозможными вещами, которым в настоящее время уделяем мало внимания, если в будущем станем изучать их на досуге, в свободное от занятий время. Но эти добрые намерения почти никогда не выполняются. Понятия, усвоенные до тридцатого года, обыкновенно остаются нашим единственным достоянием. Исключительные натуры, как Гладстон, в которых мы видим вечно возрождающуюся молодость, только подтверждают общее правило уже одним удивлением, которое они вызывают. И мысль о том, в какой огромной степени будущность учеников зависит от сообщаемых им теперь понятий, — эта мысль вполне способна торжественно настроить учителя и упорчить в нем сознание важности его работы.

XV

Воля

Так как естественным результатом душевной жизни являются внешние действия, то заключительной главой в психологии должна быть беседа о воле. Но слово «воля» может быть употреблено в более широком и в более узком смысле. В более широком смысле оно означает вообще нашу способность к импульсивной и деятельной жизни, включая сюда наши инстинктивные реакции и те виды действий, которые, благодаря частому повторению, сделались автоматическими и наполовину бессознательными. В более узком смысле волевыми актами называются только такие акты, которые не могут быть выполнены без участия внимания. Их выполнению должно предшествовать ясное осознание того, что они собой представляют, и взвешенное умом решение.

Такие акты часто характеризуются колебанием и сопровождаются совершенно особенным чувством решимости, причем этому чувству сопутствует, хотя и не всегда, еще другое чувство, а именно — чувство усилия. О наших импульсивных наклонностях я уже достаточно говорил в предшествующих беседах и потому теперь ограничусь волевой деятельностью в более узком смысле.

Прежние психологи считали, что все наши действия обусловлены особой способностью, которая называется волей и без решения которой никакое действие не может быть выполнено. Так как мысли и впечатления сами по себе имеют пассивный характер, то предполагалось, что они вызывают действия лишь при посредстве этого высшего элемента. До тех пор пока они, так сказать, не

дернут его за полу, никакое внешнее действие не может быть выполнено. Эта теория уже давно разрушена благодаря открытию рефлекторных движений, при которых, как известно, чувственное восприятие непосредственно, без всяких промежуточных звеньев вызывает движение. Но эту теорию можно считать разрушенной также и по отношению к представлениям.

В действительности не существует никакого состояния сознания — будь это ощущение, чувство или представление, — которое не стремилось бы непосредственно, само по себе перейти в движение. Это движение не должно непременно быть каким-нибудь внешним действием. Оно может выразиться в изменении скорости биения сердца или частоты дыхания, в нарушении кровообращения, вызывающем красноту или бледность, в выделении слез и т.д. Во всяком случае, в какой-нибудь форме оно всегда существует, раз есть налицо сознание; и одним из самых прочных положений в современной психологии является положение, что всякий сознательный процесс, просто в качестве такового, *должен* перейти в движение — явное или скрытое.

Простейший случай, в котором обнаруживается это стремление, мы имеем тогда, когда ум занят каким-нибудь одним представлением. Если это представление относится к такому предмету, который связан с каким-либо врожденным импульсом, то последний немедленно вызовет соответственное действие. Если это мысль о каком-нибудь движении, то движение будет выполнено. Такого рода действие, вызванное одним лишь представлением, в отличие от более сложных, называют «идеомоторным» действием; под этим понимается действие, выполненное без особого решения или усилия. Большая часть обычных действий, к которым нас приучают, принадлежит к этому виду. Мы замечаем, например, что дверь открыта, и встаем, чтобы ее закрыть; или мы замечаем на столе перед собой тарелку с изюмом, протягиваем руку и подносим изюмину ко рту, не перерывая в то же время разговора, который ведем; если утром, когда мы лежим

в постели, мы вдруг вспоминаем, что уже поздно, то сразу подымаемся без особого решения или усилия. Все укоре-нившиеся акты обыденной жизни — манеры и обычаи, процессы одевания и раздевания, приветственные движе-ния и т.д. — все они выполняются, таким образом, по-лубессознательно и вместе с тем правильно; ими занима-ется, по-видимому, самый наружный край поля созна-ния, между тем как фокус может быть занят совершенно иными вещами.

Возьмем теперь более сложный случай. Предположим, что в нашем сознании одновременно есть две мысли, из которых одна, А, взятая в отдельности, вызвала бы известное действие, но другая, Б, побуждает к другому действию или же пугает последствиями первого. В этом случае психологи говорят, что вторая мысль, Б, вероятно, подавит или *задержит* двигательный эффект первой мысли. Чтобы лучше выяснить этот частный случай, я скажу несколько слов о «задерживании» вообще.

Одно из самых интересных открытий в физиологии, сделанное пятьдесят лет тому назад одновременно во Франции и в Германии, заключается в том, что нервные токи не только приводят мышцы в действие, но и могут остановить уже начавшееся действие или изменить его. Таким образом от двигательных нервов стали отличать *задерживающие* нервы. Например, при задерживании блуждающего нерва (*nervus vagus*) прекращаются движе-ния сердца; чревной нерв (*nervus splanchnicus*) останавливает уже начавшееся движение кишок. Но вскоре заметили, что такой взгляд на эти явления слишком узок, что задерживание есть не столько особая функция изве-стных нервов, сколько общая функция, которую при со-ответственных условиях всякая часть нервной системы может выполнять по отношению к другим частям. На-пример, высшие центры, по-видимому, оказывают постоянное задерживающее влияние на возбудимость низших. Если у животного целиком или частью удалены мозго-вые полушария, то его рефлексy становятся сильнее. Всем

известен обычный у собак рефлекс, в силу которого животное, если почесать его бок, начинает делать — обыкновенно в воздухе — соответственной ногой такие движения, как будто чешется. Если у собаки при этом повреждены мозговые полушария, то рефлекторное почесывание продолжается так долго, что, по словам Гольтца, впервые описавшего это явление, животное совершенно обдирает шерсть на своих боках. У идиотов мозговые полушария не выполняют многих из своих функций, и потому импульсы низшего порядка, не задерживаемые так, как они задерживались бы у нормального человека, часто проявляются у них самым отвратительным образом. Вам известно также, как эмоциональные стремления низшего порядка подавляются высшими стремлениями. Страх уничтожает аппетит, материнская любовь устраняет страх, чувственность сдерживается уважением и т.д.; что же касается более возвышенных областей нравственной жизни, то здесь при неожиданном усилении какого-нибудь идеального стремления нам кажется, что изменилась ценность всех наших мотивов. Прежние искушения теряют свою силу, и то, что сейчас еще представлялось невозможным, теперь кажется не только возможным, но даже легким, именно потому, что эти искушения задержаны. Это по справедливости было названо «изгоняющей силой высших эмоций».

Нетрудно применить это понятие задержки к нашим умственным процессам. Например, я лежу в постели и думаю о том, что пора встать, но рядом с этой мыслью в моем уме живо встает представление об утреннем холоде и о том, как приятно лежать в теплой постели. При таких условиях двигательный эффект первой мысли задерживается; я могу оставаться полчаса и больше в таком положении, причем обе мысли будут попеременно мелькать в моем уме, — это состояние мы называем колебанием или обдумыванием. В подобном случае размышление может быть окончено и решение принято одним из двух способов:

1) я могу забыть на мгновение свои соображения о

тепле и холоде, и тогда мысль о вставании немедленно перейдет в действие: я вдруг замечу, что уже встал. Или же

2) пока я продолжаю думать о холоде, мысль о необходимости встать может сделаться до того назойливой, что приведет к действию, несмотря на задержку. В этом случае я испытываю чувство выполненного нравственного усилия и считаю, что совершил трудное дело.

Каждое из так называемых намеренных действий, каждый случай выбора после колебания и обдумывания может быть сведен к одной из этих двух форм. Вы видите, таким образом, что воля в более узком смысле играет роль только при наличии нескольких борющихся между собой систем представлений и что она обусловлена сложностью нашего поля сознания. Интересно отметить при этом в высшей степени тонкое устройство задерживающего механизма. Сильное двигательное представление, находящееся в фокусе, может быть задержано самым слабым краевым представлением, которое ему противоречит. Например, я вытягиваю указательный палец и стараюсь с закрытыми глазами возможно живее вообразить, что держу в руке револьвер и нажимаю на курок. Я могу даже слабо чувствовать теперь дрожание своего пальца при поползновении согнуть его; и если бы он был соединен с записывающим аппаратом, то его напряжение, наверное, обнаружилось бы в кривой, которая показала бы начинающееся движение. Однако палец на самом деле все-таки не сгибается и движение нажатия на курок не выполнено. Почему? А просто потому, что хотя я и сосредоточен на мысли о движении, я тем не менее представляю себе все условия опыта, и на заднем плане моего сознания, так сказать, в его бахроме или на краю, в то же время есть мысль о том, что движение не должно быть выполнено. Одного присутствия этой мысли на краю поля сознания достаточно, чтобы без усилия и напряжения, без подкрепления со стороны внимания оказать задерживающее действие.

Вот почему столь немногие из представлений, вспыхивающих в нашем уме, приводят на самом деле к дви-

гательным эффектам. Жизнь была бы проклятием и вечной заботой для нас, если бы каждый мимолетный продукт фантазии вызывал движение. Теоретически закон идеомоторных действий правилен, но фактически наше поле сознания всегда так сложно, что задерживающие краевые элементы заставляют центр бездействовать большую часть времени. Вы видите, я говорю об этом так, как будто действия определяются просто присутствием или отсутствием представлений, как будто между этими представлениями, с одной стороны, и поступками — с другой, нет места ни для какого посредствующего деятельного начала вроде того, которое мы называем «волей».

Если вы удивлены теми материалистическими или фаталистическими доктринами, которые, по-видимому, вытекают из этого воззрения, то я прошу вас несколько повременить с окончательным выводом, так как мне придется еще вернуться к этому вопросу. Пока же, рассматривая психофизический организм как некоторый механизм, мы легко можем представить себе фаталистический характер человеческой жизни. Поступки человека являются просто продуктом взаимодействий всех его разнообразных влечений и задержек. Присутствие одного предмета заставляет нас действовать, присутствие другого — задерживать наши действия. Чувства и представления, вызываемые различными предметами, толкают нас то в одну, то в другую сторону; эмоции усложняют эту игру своими взаимно задерживающими влияниями, причем низшие эмоции устраняются высшими или же сами устраняют их. Таким образом жизнь становится разумной и нравственной; но психологическими действующими лицами в этой драме можно считать, как видите, не что иное, как сами представления, для всей совокупности которых так называемая «душа», или «характер», или «воля» является только собирательным названием. По выражению Юма, представления сами служат актерами, сценой, театром, зрителями и пьесой. Это — самая решительная формулировка так называемой ассоциационной психологии, и бесполезно игнориро-

вать ее силу как теоретического воззрения. Подобно всякому воззрению, став достаточно ясным и живым, оно обнаруживает сильную тенденцию сделаться таким положением, в которое мы верим; и психологи, получившие биологическую подготовку, обыкновенно принимают его как последнее слово науки в этой области. Невозможно иметь правильного представления о современной психологической теории, если раньше не усвоить этого взгляда во всей силе его простоты.

Примем и мы его покамест, так как он представляет значительные удобства при изложении.

Произвольное действие всегда есть продукт сочетания наших влечений и наших задержек.

Отсюда непосредственно следует, что существуют два типа воли: в одном преобладают влечения, в другом — задержки. Мы можем, если угодно, называть первый тип стремительной, второй — задержанной волей. В ясно выраженной форме оба они знакомы всякому. Крайний пример стремительной воли представляет человек, одержимый какой-либо манией; его представления так быстро переходят в действия, его ассоциационные процессы так необычайно живы, что для задержек не остается времени, и он говорит и делает без всякого колебания все, что промелькнет в его голове.

Некоторые меланхолики представляют крайний пример противоположного типа — чрезмерно задержанной воли. Их ум угнетен постоянным чувством страха или беспомощности, все их представления сосредоточиваются на одной мысли, что жизнь для них невозможна. Они показывают нам, таким образом, состояние полнейшей «абулии», т.е. неспособности хотеть и действовать. Они не могут изменить своего положения или своей речи, не могут выполнить простейшего приказания.

У различных человеческих рас в этом отношении обнаруживается разный темперамент. Южным расам обыкновенно приписывают большую импульсивность и стремительность; английскую расу, особенно ее американскую

ветвь, считают страдающей угнетенными формами самосознания и осужденной пробиваться сквозь целый лес сомнений и задержек.

Однако, отвлеченно рассматривая этот вопрос, надо признать, что характер высшего порядка должен отличаться множеством сомнений и задержек. При этом человек, обладающий таким характером, далеко не будет парализован в своих действиях; наоборот, он энергично будет идти своим путем, в одних случаях преодолевая большое сопротивление, в других — направляя свои усилия туда, где сопротивление слабее.

Подобно тому как наши разгибающие мышцы действуют наиболее правильно тогда, когда сокращение сгибающих мышц в то же время направляет их и им помогает, точно так же в самом выгодном положении оказывается тот, чье поле сознания всегда бывает сложно и кто вместе с доводами в пользу действия видит и доводы, говорящие против него. Такой человек не будет парализован, но будет действовать, принимая в соображение все условия. Его ум представляет собой высший вид ума, какой мы должны стремиться сформировать у своих учеников. С другой стороны, чисто импульсивные действия, т.е. такие, которые доходят до крайностей, невзирая на последствия, — это самые легкие действия в мире, и притом действия самого низшего рода. Всякий человек, если будет совершенно легкомысленным, может обнаружить энергию. Для какого-нибудь восточного деспота не требуется больших способностей: пока он жив, он во всем успевает, так как все делается по его желанию; когда же люди не в состоянии долее сносить ужасов его владычества, его убивают. Не доходить сейчас же до крайностей, быть способным энергично действовать при массе препятствий — вот что трудно, и это мы редко видим в действительности. Когда Кавура в 1859 году убеждали объявить военное положение, он отказался, заметив: «Управлять таким способом может всякий. Я хочу быть верным конституции». Такие парламентские вожди, как Линкольн или Гладстон, являются представителями самого сильного типа людей, пото-

му что они добились известных результатов при самых запутанных условиях. Мы считаем, что Наполеон I обладал чудовищной силой воли, и это действительно было так. Но с психологической точки зрения трудно решить, у кого силы воли было больше — у него или у Гладстона, потому что Наполеон не обращал внимания на обычные препятствия, Гладстон же, при всей своей страстности, до мелочей считался с ними в своей государственной деятельности.

Одним из знакомых примеров парализующей силы сомнений служит задерживающее влияние, которое добросовестность оказывает на разговор. Нигде, кажется, разговоры не носили такого блестящего характера, как во Франции в XVIII веке. Но если мы станем читать старые французские мемуары, то увидим, сколько тормозов, обусловленных добросовестностью и сдерживающих в настоящее время наши языки, тогда отсутствовало. Где лживость, вероломство, бесстыдство и злоба получают свободное выражение, там и разговоры, разумеется, могут быть блестящими. Но их блеск начинает тускнеть, когда в умах получает господство страх перед нарушением нравственного и общественного долга.

Учителю часто приходится сталкиваться в школе с ненормальным типом воли, который можно назвать «упорной волей». Некоторые дети совершенно неспособны сделать что-нибудь, если им это не удастся сразу; пока продолжается такая угнетенность, они буквально не в состоянии понять того, что им объясняют, или выполнить требуемое внешнее действие. Таких детей обыкновенно считают испорченными и наказывают; иногда же учитель или учительница противопоставляет свою волю воле ребенка, полагая, что последняя должна быть «сломлена». «Сломи волю своего ребенка, чтобы он не погиб», — писал Джон Уэсли*. «Сломи его волю, как только он в состоянии будет ясно говорить или даже

* Джон Уэсли (1703-1791) был основателем секты методистов. — *Прим. пер.*

раньше, чем он начнет говорить. Он должен быть принуждаем делать то, что ему говорят, хотя бы для этого пришлось пороть его десять раз кряду. Сломил его волю, чтобы сохранить его душе жизнь». Такая «ломка воли» всегда мучительна для обеих сторон; после нее остается скверное чувство, и победителем при этом не всегда оказывается тот, кто хотел сломить волю другого.

Если положение только начинает принимать такой характер и ребенок находится в очень напряженном и возбужденном состоянии, то в девятнадцати случаях из двадцати учитель лучше всего сделает, если будет смотреть на это как на проявление нервного расстройства, а не нравственной испорченности. До тех пор пока у ребенка не пройдет задерживающее чувство невозможности сделать что-нибудь, он не будет в состоянии преодолеть препятствие. Учитель должен тогда позаботиться о том, чтобы он просто забыл это препятствие. Оставьте на время данный предмет, направьте ум ребенка на что-нибудь другое; затем вернитесь окольным путем, с помощью ассоциаций, к первому предмету, предложите его ученику прежде, чем последний успеет его узнать, и тогда весьма вероятно, что все будет сделано без всяких затруднений. Именно этим способом мы справляемся и с норовистой лошадью: мы отвлекаем ее внимание, проделываем что-нибудь около ее ноздрей или ушей, описываем с нею круг и таким образом проводим ее через то место, на котором кнут только сделал бы ее еще более неподатливой. Тактичный же учитель вообще не дает возникнуть такому натянутому положению.

Вы видите теперь, друзья мои, в чем заключаются ваши общие или имеющие отвлеченный характер учительские обязанности. Вы должны создать у своих учеников большой запас представлений, из которых каждое могло бы играть задерживающую роль; но в то же время вы должны следить и за тем, чтобы отсюда не вытекала привычка к постоянному колебанию, чтобы воля не была парализована и чтобы ученик все-таки сохранил способ-

ность к энергичному действию. Психология может таким образом формулировать вашу задачу, но вы видите, что она совершенно не в состоянии дать вам средства для разрешения этой задачи на практике. В конце концов, если вы и сделаете все, что находится в ваших силах, результат вашей работы, вероятно, все же будет больше зависеть от врожденного душевного склада вашего ученика, чем от чего-либо другого. Есть люди, у которых лучи сознания, по-видимому, от природы слабо собираются в фокус; у таких людей действия бывают вялы и всякие задержки особенно легко получают решающее значение.

Позвольте мне теперь, однако, остановиться несколько подробнее на вопросе о воспитании воли. Ваша задача заключается в том, чтобы сформировать *характер* у своих учеников; а характер, как я уже не раз говорил, состоит из организованного комплекса привычек к известным реакциям. Но в чем заключаются эти привычки к известным реакциям? Они заключаются в стремлении поступать определенным образом при наличии известных представлений и сдерживаются определенным образом при наличии других представлений.

Поэтому наши волевые привычки зависят, во-первых, от того, каким запасом представлений мы обладаем, и, во-вторых, от того, какие представления мы привыкли связывать с действием и какие с бездействием. Что происходит, когда вам приходится выбирать между двумя возможными действиями и вы не знаете, как следует поступить? Прежде всего вы колеблетесь, затем обдумываете. А в чем заключается это обдумывание? Оно заключается в том, что вы последовательно пытаетесь подвести данный случай под различные представления, под которые он, по-видимому, более или менее подходит, пока не найдете такого представления, под которое, на ваш взгляд, этот случай подходит вполне. Если найденное представление принадлежит к тем, за которыми у вас обыкновенно следует действие, если оно входит в какое-нибудь правило, которое предписывает вам быть активными, то ваше

колебание прекращается, и вы немедленно переходите к действию. Если же, наоборот, это представление обыкновенно ведет за собой бездействие, если оно соединяется с *задержкой*, то вы без колебания решаете вопрос отрицательно. Задача, как видите, заключается в том, чтобы найти подходящее к данному случаю представление или понятие. И поиски такого правильного понятия могут продолжаться целые дни и недели.

Я говорил о действии так, как будто оно легко выполнимо, раз найдено необходимое понятие. Часто это так и бывает, но может быть и иначе; и в последнем случае мы оказываемся нравственно в таком положении, которое я хотел бы теперь рассмотреть с вами несколько ближе.

Возможно, что отыскать соответственное понятие, под которое данный случай вполне подходит, оказывается делом очень трудным или что с этим понятием у нас не связана твердо установившаяся привычка к действию. Возможно, далее, что действие, к которому побуждает это понятие, опасно и затруднительно, или же что бездействие представляется чем-то мертвым и отрицательным при одушевляющем нас горячем чувстве. В обоих последних случаях трудно удерживать внимание на найденном правильном представлении с достаточной настойчивостью для того, чтобы оно произвело требуемый эффект. Будет ли это представление побуждать нас к действию или удерживать, оно во всяком случае покажется нам *слишком рассудочным*, и безотчетное стремление, имеющее более инстинктивный характер, постарается изгнать его из нашего сознания. Мы избегаем мысли о нем. Это представление, на мгновение появившись на краю нашего поля сознания, тотчас же снова исчезает; и требуется большое усилие, чтобы с помощью произвольного внимания переместить его в фокус и удерживать там так долго, пока оно не успеет произвести необходимых ассоциационных и двигательных эффектов. Всем достаточно хорошо известно, как наш ум избегает тех мыслей, которые идут вразрез с господствующим в данную минуту чувством.

Если, однако, удалось переместить разумное представление в центр поля сознания и удержать его там, то оно неизбежно произведет требуемые результаты, потому что выполнение действия обеспечивается связью между нашим сознанием и нашей нервной системой. Нравственное усилие, в собственном смысле этого слова, заключается только в удерживании соответственного представления.

Поэтому, если у нас спросят: «*В чем состоит нравственное действие, сведенное к своей простейшей и самой элементарной форме?*», то вы можете дать на это только один ответ. Вы можете сказать, что *оно состоит в усилии внимания, с помощью которого мы удерживаем в уме известное представление*, так как без такого усилия внимания это представление было бы вытеснено другими психическими элементами, играющими роль в данную минуту. Словом, *мыслить* — вот в чем секрет воли, как и секрет памяти.

Это очень ясно обнаруживается в доводе, который люди часто приводят в свое оправдание, когда им показывают дурной или вредный характер их действий. «Я никогда *не думал* об этом», — говорят они. «Я никогда *не думал* о том, как низок мой поступок, никогда *не думал* о его отвратительных последствиях». А что мы отвечаем на это? Мы говорим: «Почему же вы не думали? Что вам надо было делать, как не думать?» Затем мы читаем им нравоучительную проповедь по поводу их легкомыслия.

Известный пример нравственного колебания представляет нам стоящий перед искушением пьяница. Он решил исправиться, но его снова влечет к бутылке. Его нравственная победа или поражение зависит буквально от того, найдет ли он правильное *название* для своего положения. Если он скажет, что жалко, чтобы пропал уже налитый хороший напиток, или что не следует быть грубым и необщительным, когда находишься среди друзей, или что представляется случай познакомиться с новым сортом водки, которого он раньше никогда не встречал, или что приходится принять участие в общественном

торжестве, или что надо выпить, чтобы окончательно закрепить принятое решение, — тогда он погиб. Выбрав неправильное название, он этим подписывает свой приговор. Если же, несмотря на все благовидные названия, которые в таком изобилии подсказывает ему возбуждаемое жадой воображение, он без колебания выберет дурное, но более правильное название и станет говорить себе: «я пьяница, я пьяница, я пьяница», тогда он находится на пути к спасению. Его спасает то, что он правильно думает.

Точно так же и спасение ваших учеников заключается, во-первых, в запасе представлений, которые вы им даете, во-вторых, в силе произвольного внимания, которое они могут употребить для удержания правильных, хотя и неприятных представлений, и, в-третьих, в усвоенной ими привычке действовать определенным образом при наличии этих представлений.

Во всем этом главную роль играет сила произвольного внимания. Подобно тому как весы качаются на лезвии ножа, так на ней качается наша нравственная участь. Вы помните, что в беседе о внимании мы открыли, насколько акты произвольного внимания короче и отрывистее в действительности, чем обыкновенно полагают. Если бы сложить продолжительность всех этих актов, то оказалось бы, что они занимают почти невероятно маленькую часть нашей жизни. Но я сказал также, как вы, вероятно, помните, что их кратковременность не соответствует их значению, и обещал еще вернуться к этому вопросу. Теперь я возвращаюсь к нему. Значение какого-нибудь предмета зависит не только от его размеров; оно зависит от положения, занимаемого предметом в том организме, к которому он принадлежит. Наши акты произвольного внимания имеют, несмотря на свою кратковременность и отрывочность, важное и решающее значение, потому что именно они определяют нашу судьбу. Поэтому упражнение произвольного внимания должно считаться одной из самых важных сторон воспитания, даваемого школой; и истинно хороший учитель будет

предоставлять для этого много удобных случаев, возбуждая у детей охоту к таким занятиям, которые сами по себе представляют для них незначительный интерес. Я надеюсь, что теперь вы понимаете это без дальнейших объяснений.

Меня обвиняли в том, что в этих беседах я излагал вам механический или даже материалистический взгляд на душу. Я называл ее организмом и механизмом. Я говорил о реакциях на окружающие условия как о ее существенных свойствах; а эти реакции я открыто — или так, что это само собою разумелось, — приписывал строению нервной системы. На основании всего этого некоторые из вас просят меня в обращенных ко мне письмах высказаться яснее по этому вопросу и сообщить вам, вполне ли я придерживаюсь материалистического учения или нет.

В своих беседах я имею в виду чисто практическую, прикладную сторону дела и хочу быть свободен от всяких запутанных умозрений. Но я не желаю также оставлять никакого сомнения в том, к какому лагерю я принадлежу, и потому скажу, чтобы избежать всяких недоразумений, что ни в каком случае не считаю себя материалистом. Я решительно не вижу, каким образом явление, подобное нашему сознанию, может быть *произведено* нервным механизмом, хотя отлично могу себе представить, что, раз действие этого механизма сопровождается представлениями, *порядок* последних может вполне точно соответствовать *порядку* действий первого. Таким образом, наши привычные ассоциации представлений, наши потоки мыслей и последовательные ряды действий могут быть обусловлены токами, последовательно проходящими в нашей нервной системе. И запас представлений, из которых свободному уму человека приходится выбирать, может зависеть исключительно от врожденных и приобретенных способностей мозга. Если бы этим исчерпывался весь вопрос, то мы в самом деле могли бы принять то фаталистическое учение, которое я несколько раньше

перед вами набросал. Наши представления определялись бы мозговыми токами, а последние подчинялись бы чисто механическим законам.

Но после того что мы сейчас видели, а именно, какую роль в волевом акте играет произвольное внимание, — у нас остается возможность верить в свободную волю и в чисто духовную причинность. Продолжительность и сила этого внимания *кажутся* в известных пределах не определенными заранее. Мы испытываем такое *чувство*, как будто можем их увеличить и уменьшить и как будто наше свободное действие есть здесь решающий момент, от которого может зависеть наша собственная судьба и судьба других. Весь вопрос о свободной воле сводится поэтому к следующему: иллюзорно здесь кажущееся отсутствие предопределения или нет?

Очевидно, что подобный вопрос может быть решен только с помощью общих аналогий, а не посредством точных наблюдений. Человек, который признает свободу воли, верит, что это кажущееся существует в действительности; детерминист считает, что оно — иллюзия. Я лично стою на стороне тех, кто верит в свободную волю, — не потому, что не могу ясно понять фаталистического учения, и не потому, что не в состоянии оценить его правдоподобность, а просто по той причине, что если бы свободная воля не существовала в действительности, было бы нелепо, чтобы вера в нее навязывалась нам с роковой необходимостью. Рассматривая внутреннее соответствие вещей, надо бы, скорее, думать, что первым действием свободной воли должно быть поддержание веры в эту свободу. И потому я свободно верю в свою свободу; моя научная совесть при этом совершенно спокойна, так как я знаю, что невозможно доказать объективными средствами предопределенность величины того усилия, которое я употребляю для произвольного внимания. Я надеюсь, что во всяком случае, последуете ли вы в этом отношении моему примеру или нет, он покажет вам, что такие психологические и психофизические теории, как те,

которых я держусь, еще не заставляют человека непременно сделаться фаталистом или материалистом.

Позвольте мне сказать еще несколько заключительных слов о воле и таким образом закончить как рассмотрение этого важного вопроса, так и наши беседы.

Существует два типа воли. Существует также два типа задержек. Мы можем назвать один из них задержкой посредством подавления или отрицания, другой — задержкой посредством замены. Разница между ними заключается в том, что при применении задержки посредством подавления как задерживаемое представление, так и задерживающее, т.е. и представление, побуждающее к действию, и то, которым оно отрицается, — оба остаются в сознании и вызывают в нем какую-то внутреннюю напряженность, между тем как при задержке посредством замены задерживаемое представление совершенно вытесняется задерживающим и скоро исчезает из поля сознания.

Допустим, например, что ваши ученики рассеянны: они прислушиваются к каким-нибудь звукам, которые доносятся извне и делаются настолько интересными, что поглощают все их внимание. Вы можете вернуть их внимание к классным занятиям, приказав громовым голосом не слушать этих звуков, а смотреть в книги или слушать то, что вы говорите. И этим способом, заставляя учеников помнить, что вы внимательно следите за ними, вы можете добиться желаемых результатов. Но это будут ничтожные результаты, и притом низшего порядка, потому что, как только вы ослабите свой надзор, привлекательное постороннее обстоятельство, продолжающее возбуждать любопытство детей, снова одолеет их, и они придут в такое же состояние, в каком были раньше; если же, ничего не говоря об уличном шуме, вы противопоставите ему что-нибудь не менее привлекательное, например начнете говорить или показывать что-нибудь очень интересное, то дети совершенно забудут о развлекавшем их обстоятельстве и без всякого усилия станут следовать за вами. Существует много интересов, которые не могут быть задержаны по-

средством отрицания. Например, влюбленный человек буквально не может уничтожить свою страсть никакими усилиями воли. Но пусть только «какая-нибудь новая планета войдет в его кругозор», и старый кумир тотчас же перестанет владеть его умом.

Ясно, что вообще мы должны везде, где возможно, пользоваться способами задержки посредством замены. Тот, чья жизнь основана на слове «нет», кто говорит правду потому, что ложь дурна, кому приходится постоянно бороться в себе с такими наклонностями, как зависть, трусость, подлость, — тот во всех отношениях стоит ниже, чем он стоял бы, если бы любовь к правде и великодушие были его коренными свойствами и если бы он никогда не испытывал гадких искушений. На этом свете человек с благородными наклонностями, бесспорно, имеет большую ценность, нежели какой-нибудь урод, вечно с бранью сопротивляющийся своим «врожденным порокам», — хотя в глазах Бога последний, по словам католических теологов, и может собрать большое количество «заслуг».

Уже давно Спиноза написал в своей «Этике», что если человек избегает чего-нибудь на том основании, что оно дурно, то он может избегать того же самого и потому, что нечто другое хорошо. Кто обыкновенно действует, рассматривая вещи с точки зрения зла, т.е. с отрицательной точки зрения, того Спиноза называет рабом. Свободным же человеком он называет того, кто в своих действиях рассматривает вещи с точки зрения добра. Постарайтесь же сделать своих учеников свободными людьми, приучите их действовать везде, где возможно, рассматривая вещи с точки зрения добра. Приучите их говорить всегда правду, но для этого не столько показывайте им дурные стороны лжи, сколько возбуждайте в них страстную любовь к честности и правдивости. Отучайте их от врожденной жестокости, сообщая им частицу своей собственной симпатии к радостям животного. Когда вам придется говорить с ними о вредном влиянии алкоголя, то не подчеркивайте так, как это делается в книгах,

болезней желудка, почек и нервов, которым подвержен пьяница, не подчеркивайте и низкого положения, которое он занимает в обществе, а больше указывайте на то, какое счастье обладать здоровым организмом, который в течение всей жизни сохраняет благодаря свежей, здоровой крови юношескую гибкость, которому незнакомы возбуждающие и наркотические средства и в котором утреннее солнце, воздух и роса ежедневно вызывают достаточно сильный подъем духа.

На этом я заканчиваю свои беседы. Если некоторым из вас то, что я говорил, казалось вполне очевидным и избитым, они, может быть, изменят свое мнение, когда в течение ближайшего года или двух увидят, что стали замечать и понимать происходящее в классе несколько иначе, чем раньше, именно благодаря усвоению тех взглядов, которые я здесь старался вам изложить. Я уверен, что если вы будете смотреть на ученика как на маленький чувствительный, наделенный влечениями, ассоциирующий и реагирующий организм, действия которого частью предопределены, частью же свободны, то вы станете гораздо лучше его понимать. Смотрите же на него как на такой нежный маленький механизм. И если вы вдобавок способны смотреть на него «с точки зрения добра» и притом еще любить его, то вы находитесь в самых благоприятных условиях для того, чтобы сделаться идеальными учителями.

Серия "КЛАССИКИ ПСИХОЛОГИИ"

Уильям Джеймс

Беседы с учителями о психологии

Компьютерная верстка
и техническое редактирование:
Михайлов А. С.

Редактор: Иванова Н. В.
Дизайн обложки: Никифоров А. С.
Корректор: Иванова Н. В.

Сдано в набор 1.12.97
Подписано в печать 4.02.98
Формат 84x108/32. Бумага типографская. Тираж 7 000 экз.
Печать офсетная. Печ. л. 5

Заказ № 2209

Лицензия ЛР № 065524 от 27.11.97 г.
ООО Издательство «Совершенство»
109544, Москва, а/я 56

Отпечатано с готовых диапозитивов
в Смоленской областной ордена «Знак Почета»
типографии им. Смирнова.
214000, Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.
Тел.: 3-46-20, 3-01-60, 3-46-05.