

370.1
Б 975



БЭНЪ, А.

ПРОФЕССОРЪ.

Проверено

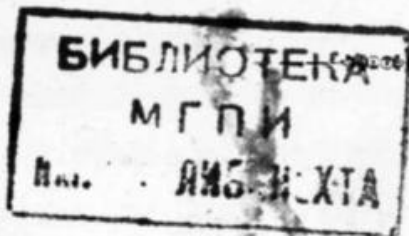
370.1
Б 975

НАУКА ВОСПИТАНІЯ.

370.1
Б 975
370.1
Б 975

ПОЛНЫЙ ПЕРЕВОДЪ СЪ АНГЛІЙСКАГО.

Проверено 1886 г. издание журнала „СЕМЬЯ и ШКОЛА“.



САНКТПЕТЕРБУРГЪ.

1881.

Ск

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ. 5 Декабря 1880 г.

Въ типографіи В. БЕЗОБРАЗОВА и К^о.
(Вас. Остр., 8 л., № 45).

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Въ настоящемъ сочиненіи я разсматриваю искусство воспитанія, по возможности, съ научной точки зрѣнія; это значитъ, между прочимъ, что правила, выведенныя изъ обыденнаго опыта, подвергаются провѣркѣ и исправляются согласно наиболее достовѣрнымъ закономъ душевной дѣятельности.

Я посвятилъ длинную главу интеллекту и эмоціямъ въ ихъ отношеніи къ воспитанію, въ остальной части сочиненія разбираются различные вопросы, связанные болѣе спеціальнымъ образомъ съ предметомъ воспитанія.

Есть термины и выраженія, играющія важную роль при обсужденіи разныхъ вопросовъ, и я желалъ съ самаго же начала установить точное значеніе каждаго изъ этихъ выраженій. Я разумѣю термины такого рода: память, сужденіе, воображеніе, переходъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, анализъ и синтезъ, предметный урокъ, сообщеніе знаній и культура (ума), дѣлать что нибудь одно, да хорошо (*multum non multa*).

Особая глава посвящена воспитательной цѣнности знаній или изслѣдованію о значеніи различныхъ предметовъ, включаемыхъ въ обыкновенный учебный курсъ; наиболѣе мѣста отведено наукамъ въ тѣсномъ смыслѣ.

Глава о порядкѣ (психологическомъ и логическомъ) послѣдованія предметовъ содержитъ нѣсколько важныхъ сюжетовъ, разсматриваемыхъ, какъ мы полагаемъ, удобопонятнымъ образомъ.

Прежде всего намъ надо знать, въ какомъ порядкѣ развиваются умственныя способности и какое вліяніе оказываетъ этотъ порядокъ на распредѣленіе занятій. Таковъ психологическій вопросъ. Затѣмъ распредѣленіе предметовъ зависитъ еще отъ взаимной связи между ними, которая въ большинствѣ случаевъ достаточно ясна, но иногда можетъ быть затемнена. Я называю это логической или аналитической проблемой воспитанія.

Покончивъ съ этими предварительными разъясненіями, я перехожу къ главному предмету — методамъ обученія. Разсмотрѣвъ первоначальное чтеніе, я разбираю деликатный вопросъ о начальномъ обученіи наукамъ. Это приводитъ насъ къ предметному уроку, требующему болѣе, чѣмъ что либо другое, осторожнаго обращенія, такъ какъ весьма легко обратить этотъ безподобный пріемъ въ благовидную, но ни къ чему не пригодную формальность. Въ послѣднемъ отдѣлѣ этой главы разбираются методы преподаванія географіи, исторіи и положительныхъ наукъ.

Родной рѣчи посвящена особая глава. Все, что подлежитъ въ этомъ случаѣ усвоенію и исправкѣ, — слова, грамматика, сочиненія и литература — въ подробности.

Въ отдѣльной же главѣ разсматривается значеніе латинскаго и греческаго языковъ въ настоящее время. Теперь насталь уже конецъ тому временному положенію дѣлъ, когда знанія пріобрѣтались втеченіи многихъ столѣтій при посредствѣ мертвыхъ языковъ. Возникаетъ, слѣдовательно, вопросъ, открыта ли, послѣ того, какъ эти языки утратили свое первоначальное значеніе, какая либо новая польза отъ ихъ изученія, способная въ достаточной мѣрѣ вознаградить за трудъ ихъ усвоенія. Предполагая, что настоящая система раньше или позже должна измѣняться, мы намѣтили вѣроятную программу будущаго высшаго образованія.

Коснувшись обширнаго предмета нравственнаго воспитанія, я остановился преимущественно на тѣхъ пунктахъ, относительно которыхъ наиболѣе возможны ошибки со стороны наставника. Что касается религіи, то я говорю только о ея связи съ нравственнымъ воспитаніемъ.

Въ краткой главѣ объ эстетическомъ воспитаніи мы пытаемся устранить наиболѣе распространенные ложные взгляды, преимущественно отношеніе искусства въ нравственности.

По общему своему характеру, сочиненіе это направлено не столько противъ заблужденія, сколько противъ смѣшенія частей и элементовъ различныхъ. Методы воспитанія сдѣлали большіе успѣхи, и было бы напрасно ожидать одного какого либо крупнаго открытія, которое измѣнило бы всю систему. Однако я убѣжденъ, что еще остается мѣсто для улучшеній. Я пользовался всякимъ случаемъ, чтобы выставить на видъ, что всякая попытка внести улучшение въ искусство обученія должна начинаться раздѣленіемъ труда, т. е. разъединеніемъ несовмѣстныхъ занятій.

Бэнъ.

Эбердинъ,
Ноября 18, 1878.

ВОСПИТАНІЕ, КАКЪ НАУКА.

ГЛАВА I.

Предметъ науки воспитанія.

Научный взглядъ на искусство выражается частью въ примѣненіи къ нему принциповъ, выработанныхъ различными соотвѣтствующими ему науками (какъ, напр., примѣненіе законовъ химіи къ земледѣлію), частью въ проявленіи крайней степени точности и силы въ постановкѣ, дедукціи и доказательствѣ различныхъ положеній или правилъ, собраніе которыхъ составляетъ искусство.

Плодотворность идей и ясность изложенія должны свидѣтельствовать о достоинствѣ научнаго метода.

Опредѣленія цѣли воспитанія.

Прежде всего, приведемъ опредѣленіе, принятое, какъ идеаль, основателями прусской національной системы. Оно формулировано вкратцѣ „какъ гармоническое и равномерное развитіе человѣческихъ силъ“, и въ болѣе пространной формѣ повторяется въ словахъ Штейна, совѣтующаго „посредствомъ метода, основаннаго на природѣ души, развивать каждую психическую способность, вызывать наружу и питать всякій непочатый источникъ жизни, избѣгать односторонности и тщательно слѣдить за склонностями, которыми обуславливаются сила и достоинство людей“ ¹⁾. Это опредѣленіе, направлен-

¹⁾ Donaldson's Lectures on Education, стр. 38.

ное вообще противъ узкаго воспитанія, можетъ спеціально относиться ко многимъ упущеніямъ въ системѣ обученія прошлаго времени, къ пренебреженію тѣлесными или мышечными упражненіями, къ пренебреженію развитіемъ чувствъ или способности наблюденія, къ исключенію изъ программы обученія искусствъ или развитія утонченной воспріимчивости.

Далѣе, это опредѣленіе намекаетъ на то, что до сихъ поръ профессиональный педагогъ не могъ многое сдѣлать даже для одного интеллекта, для высшаго нравственнаго развитія или для воспитанія, имѣющаго въ виду счастье или наслажденіе.

Согласно такому идеалу, воспитателю слѣдуетъ не только сильнѣе налечь на все, что только можетъ быть воспринято его питомцами, но онъ не долженъ также отводить слишкомъ много мѣста одной какой либо отрасли и обязанъ соблюдать *пропорцію* между предметами обученія. Правильно понятое воспитаніе не позволяетъ наполнять обученіе исключительно языками, давать пищу только одному наблюденію, сосредоточивать все вниманіе на отвлеченной наукѣ, предоставлять господство изящнымъ искусствамъ, заботиться объ одной лишь тѣлесной ловкости, культивировать одни только высокія чувства или давать мѣсто одному только богословію.

Прусское опредѣленіе, при всѣхъ его достоинствахъ, не такъ легко можетъ быть согласовано съ обстоятельствами такого рода: большая склонность человѣка къ одному дѣлу, чѣмъ къ другому; выгода для общества отъ преимущественной пригодности къ спеціальнымъ дѣятельностямъ, хотя бы и пріобрѣтенной путемъ односторонняго развитія; трудность примирить „всего человѣка“ съ самимъ собою; ограниченность силъ воспитателя, налагающая необходимость выбора сообразно относительной важности.

Но хотя и не легко, тѣмъ не менѣе возможно совмѣстить всѣ эти обстоятельства съ теоріей гармоническаго развитія; однако послѣ того, какъ это будетъ сдѣлано, возникнетъ сомнѣніе, много ли мы выиграемъ отъ принятія этой теоріи, какъ опредѣленія воспитанія.

Въ весьма замѣчательной статьѣ о воспитаніи, написанной Джемсомъ Миллемъ для „Encyclopaedia Britannica“, цѣль воспитанія полагается въ томъ, чтобы „сдѣлать человѣка, на сколько возможно, орудіемъ счастья, прежде всего личнаго и потомъ счастья другихъ людей“. Въ этихъ словахъ слѣдуетъ однако видѣть исправленный отвѣтъ на первый вопросъ Вестминстерскаго катехизиса: „Въ чемъ состоитъ главная цѣль человѣка?“ Наибольшее, чего можно ожидать отъ воспитателя, которымъ будетъ не первое появившееся

лицо, это — приложить свои усилия къ обезпеченію человѣческаго счастья вышеуказаннымъ образомъ. Безъ сомнѣнія, это опредѣленіе полнѣе охватываетъ предметъ, чѣмъ нѣмецкая формула. Оно не покоится о гармоніи, многосторонности, полнотѣ индивидуальнаго развитія, допуская все это настолько, насколько это необходимо для достиженія главной цѣли.

Джемсъ Милль смотритъ на этотъ предметъ съ точки зрѣнія, принадлежащей не ему одному. Подраздѣленіе воспитанія на физическое, умственное, нравственное, религіозное, техническое — весьма обыкновенно. Но, останавливаясь на значеніи физическаго воспитанія, мы находимъ, что его цѣль должна состоять въ томъ, чтобы взростить здоровое человѣческое существо путемъ исполненія всего, что требуется искусствомъ и всѣми тонкостями выкармливанія, питанія, одежды и общаго ухода. Милль включаетъ этотъ предметъ въ свою статью, а м-ръ Гербертъ Спенсеръ посвящаетъ ему весьма интересную главу въ своемъ сочиненіи о воспитаніи. Но мнѣ кажется, что эта часть, не смотря на всю ея важность, можетъ быть совершенно выдѣлена. Она вовсе не зависитъ отъ принциповъ и соображеній, которыми руководится въ своемъ дѣлѣ педагогъ въ собственномъ значеніи этого слова. Обсужденіе этого предмета нисколько не поможетъ намъ въ вопросахъ воспитанія, понимаемаго въ обыкновенномъ смыслѣ, и само ничего не выигрываетъ въ ясности, будучи ввѣрено настоящему педагогу. Физическое здоровье или крѣпость есть основное требованіе физическаго или умственнаго воспитанія, но педагогъ не беретъ на себя изложеніе правилъ гигиены.

Ошибка, — потому что я такъ смотрю на это, — соединенія искусства сохраненія здоровья съ воспитаніемъ, легко можетъ быть устранена, и мы не будемъ входить по этому поводу въ серьезныя препирательства. Совершенно не такова другая сторона этихъ опредѣленій, полагающая цѣль воспитанія въ счастья, добродѣтели, совершенствѣ человѣка. По всей вѣроятности, такому опредѣленію съ перваго же раза будетъ сдѣлана та уступка, что воспитаніе есть одно изъ средствъ, есть единственный факторъ, въ дѣлѣ достиженія этой всеобъемлющей цѣли. Тѣмъ не менѣе остаются еще громадныя различія въ мнѣніяхъ о томъ, что такое счастье, добродѣтель, совершенство. Сверхъ того, слѣдуетъ замѣтить, что надлежащее мѣсто этому вопросу въ этикѣ и теологіи, и если бы онъ включенъ былъ въ область воспитанія, то это вызвало бы протестъ.

Прежде чѣмъ разсмотрѣть это затрудненіе, величайшее изъ всѣхъ, я обращу вниманіе на нѣсколько другихъ взглядовъ на воспитаніе,

которые, повидимому, грѣшатъ попыткой объять слишкомъ многое. Я могу указать въ этомъ случаѣ на младшаго Милля, который, подобно своему отцу, но въ противоположность большинству теоретиковъ, болѣе наученъ въ своемъ опредѣленіи. „Воспитаніе, по его мнѣнію, есть все, что мы дѣлаемъ для самихъ себя и что сдѣлано для насъ другими съ опредѣленной цѣлью приблизить насъ къ совершенству; въ самомъ обширномъ смыслѣ оно обнимаетъ даже косвенныя вліянія, производимыя на характеръ и человѣческія способности тѣмъ, что имѣетъ совершенно различныя непосредственныя цѣли: законами, образомъ правленія, промышленностью, формами социальнаго быта; даже физическими условіями, независящими отъ человѣческой воли: климатомъ, почвой, географическимъ положеніемъ мѣстности“. Онъ допускаетъ, однако, что это слишкомъ широкая точка зрѣнія и для своей ближайшей цѣли суживаетъ эту точку, называя воспитаніемъ „культуру, которой каждое поколѣніе намѣренно подвергаетъ своихъ преемниковъ для того, чтобы сдѣлать ихъ способными по меньшей мѣрѣ удержаться на уровнѣ достигнутаго прогресса, и, если возможно, пойти еще далѣе ¹⁾.“

По моему мнѣнію, первое и болѣе подробное опредѣленіе, кромѣ того, что оно подаетъ поводъ къ спорамъ о томъ, что такое „совершенство“, къ тому же слишкомъ обширно даже для самой пространной философіи воспитанія. Вліянія, производимыя на человѣческій характеръ климатомъ и географическимъ положеніемъ, искусствами, законами, правленіемъ, формами социальной жизни, составляютъ весьма интересный отдѣлъ социологіи, и здѣсь ихъ настоящее мѣсто и нигдѣ болѣе. То, что мы дѣлаемъ для себя и что дѣлаютъ для насъ другіе, для того, чтобы приблизить насъ къ совершенству, можетъ быть воспитаніемъ въ тѣсномъ смыслѣ этого слова, но можетъ и не быть. Я не считаю умѣстнымъ включать въ предметъ воспитанія непосредственное дѣйствіе наградъ и наказаній. Конечно, мы дѣлаемъ кое-что для самовоспитанія, равно какъ и общество дѣлаетъ нѣчто для нашего воспитанія, понимаемаго въ достаточно точномъ смыслѣ этого слова; но обычное вліяніе общества, проявляемое въ назначеніи наказаній и наградъ, не существенный фактъ воспитанія, какъ я предлагаю смотрѣть на него, хотя это вліяніе есть пособіе для нѣкоторыхъ настоящихъ функцій воспитанія.

Болѣе узкая точка зрѣнія Милля не вполне ошибочна; формированіе cadaго послѣдующаго поколѣнія предшествующими не безъ

¹⁾ Inaugural adress at st. Andrews, стр. 4.

основанія названа имъ воспитаніемъ. Но это опредѣленіе скорѣе грандіозно, чѣмъ научно; изъ него ничего нельзя извлечь. Оно не даетъ руководящей нити для послѣдующаго изложенія.

Въ статьѣ „Воспитаніе“ въ „Chamber's Encyclopaedia“ я нахожу слѣдующее опредѣленіе: „Въ обширномъ смыслѣ человекъ *воспитывается*, для добра или для зла, посредствомъ всего, что онъ испытываетъ въ своей жизни, начиная отъ колыбели и до могилы (вмѣсто „воспитывается“ умѣстнѣе сказать „формируется“, „образуется“, „измѣняется вліяніями“). Но въ болѣе узкомъ и распространенномъ значеніи терминъ воспитаніе относится лишь къ усиліямъ, имѣющимъ опредѣленную цѣль — развивать людей особымъ образомъ, — къ усиліямъ взрослой части общества обогатить умъ и образовать характеръ юности (черезчуръ подчеркнуть фактъ вліянія извнѣ), а въ болѣе специальномъ смыслѣ — къ дѣятельности профессиональныхъ воспитателей или школьныхъ учителей“. Заключительная оговорка ближе подходитъ къ дѣлу, — къ приемамъ и методамъ, употребляемымъ школьнымъ учителемъ, ибо, хотя онъ не одинъ участвуетъ въ дѣлѣ, которому специально посвятилъ себя, но въ его дѣятельности процессъ воспитанія выражается въ наибольшей своей самобытности и чистотѣ. Если путемъ изысканій, изобрѣтеній или разсужденій мы могли бы поставить его искусство на идеальную высоту, то мы сдѣлали бы почти все, чего можно требовать отъ науки и искусства воспитанія.

Возвращаюсь къ болѣе затруднительному обстоятельству, именно къ вопросу о томъ, въ чемъ состоитъ цѣль всякаго воспитанія; или, если цѣль эта есть человѣческое счастье и совершенство, то какое опредѣленное руководство можетъ почерпнуть отсюда воспитатель? Я уже замѣтилъ, что обсужденіе этихъ вопросовъ признается дѣломъ другихъ отраслей изслѣдованія, и если эти отрасли еще не нашли яснаго и безспорнаго отвѣта, то воспитатель не обязанъ восполнить этотъ недостатокъ. Въ этомъ крайнемъ случаѣ, одно для воспитателя вполне, другое менѣе ясно, а то и другое исчерпываютъ средства, которыми онъ располагаетъ.

Ясное состоитъ въ томъ, чтобы опредѣлить принципы, съ которыми согласны всѣ люди. Такихъ принциповъ много, они имѣютъ важное значеніе и находятъ себѣ повсемѣстное примѣненіе въ школахъ.

Менѣе ясное состоитъ въ томъ, чтобы воспитатель, по отношенію къ принципамъ, не получившимъ всеобщаго признанія, указывать, какую цѣною могли бы быть добыты эти сомнительныя пріо-

брѣтенія; цѣна эта по крайней мѣрѣ послужитъ хотя однимъ критеріемъ при рѣшеніи, которое должно быть принято относительно ихъ. Наиболее свѣдущій педагогъ лучше всего можетъ опредѣлить, насколько средства, которыми располагаетъ воспитаніе, могутъ соотвѣтствовать такимъ цѣлямъ, какъ облагороженіе нравовъ, развитіе самоотверженія, уравниваніе всѣхъ способностей, достиженіе полноты развитія, и такъ далѣе.

Мы увидимъ, что одинъ отдѣлъ науки воспитанія посвященъ заключительному анализу всѣхъ сложныхъ душевныхъ образованій. Съ помощью такого анализа можетъ быть опредѣлена цѣна, о которой мы только что говорили, и тогда мы будемъ въ состояніи правильно рѣшить, не противорѣчивы ли требованія, предъявленныя воспитателю.

На что мы постоянно должны направлять свое вниманіе, въ своемъ стремленіи къ той либо другой цѣли, это — дѣятельность школы. Поле этой дѣятельности, правда, должно быть нѣсколько расчищено и рельефнѣе очерчено для того, чтобы оформить ее въ научномъ отношеніи, но она есть наилучше избранный пунктъ для сосредоточенія съ самаго же начала нашихъ мыслей и сообщенія имъ устойчивости.

Школьному учителю, для обезпеченія успѣха своей дѣятельности, придется считаться прежде всего съ основнымъ фактомъ пластической способности ума, отъ которой зависитъ пріобрѣтеніе не только знаній, но и всего, что можетъ быть названо пріобрѣтеніемъ. Наиболее явное проявленіе этой способности состоитъ въ запоминаніи сообщаемыхъ знаній. Съ этой точки зрѣнія главной задачей искусства воспитанія будетъ изысканіе способовъ усиленія памяти. Мы приходимъ такимъ образомъ къ необходимости принять въ расчетъ различныя умственные состоянія, которыя прямо или косвенно входятъ въ общую функцію удерживанія душой всякаго рода проникающихъ въ нее вліяній ¹. Другими словами, мы должны извлечь изъ науки о человѣческой душѣ все, что содержитъ эта наука относительно условій памяти.

Хотя память, пріобрѣтеніе, удерживаніе обусловливается главнымъ образомъ однимъ лишь опредѣленнымъ свойствомъ интеллекта,

1) За отсутствіемъ на русскомъ языкѣ подходящаго термина, мы должны были слова *retentive function* перевести «общая функція удерживанія душой» и пр.; во всѣхъ послѣдующихъ случаяхъ выраженія *retentive function* и *retentiveness* я буду переводить: «функція удерживанія» и «способность удерживанія», разумѣя удерживаніе въ смыслѣ вышеприведеннаго разъясненія. *Прим. пер.*

требующимъ поэтому самого тщательнаго изслѣдованія, но существуютъ и другія свойства, интеллектуальныя и эмоциональныя, которыя въ этомъ случаѣ помогаютъ одному общему результату и на которыя, въ наукѣ воспитанія, также должно быть обращено вниманіе.

Мы узнали такимъ образомъ, какая цѣль должна руководить нами въ первой, чисто психологической, части изслѣдованія. Не менѣе важенъ другой отдѣлъ, не имѣющій до сихъ поръ названія и посвященный выясненію настоящаго или естественнаго порядка преподаванія различныхъ предметовъ, — порядка, основаннаго на ихъ относительной простотѣ или сложности и ихъ взаимной зависимости. Для успѣха въ воспитаніи необходимо, чтобы преподаваніе какого либо предмета начиналось не ранѣе, чѣмъ будутъ усвоены подготовительныя къ нему предметы. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ это довольно ясно: ариѳметика изучается прежде алгебры, геометрія прежде тригонометріи, неорганическая химія прежде органической, но во многихъ случаяхъ настоящій порядокъ изученія затемненъ различными обстоятельствами и можетъ быть раскрытъ лишь путемъ весьма тонкаго анализа. Я могу назвать этотъ отдѣлъ аналитической или логической частью теоріи воспитанія.

Отъ научнаго метода требуется строгое отношеніе къ *глазнымъ терминамъ*, вытекающее изъ основательнаго и всесторонняго выясненія ихъ смысла. Рѣшеніе многихъ вопросовъ, относящихся къ воспитанію, затрудняется отъ неопредѣленности одного только термина „дисциплина“.

Далѣе, слѣдуетъ указать, какъ на обстоятельство, специально примѣнимое къ настоящему нашему предмету, на то, что наилучшій способъ пріобрѣтенія какого бы то ни было знанія состоитъ въ соединеніи общихъ принциповъ науки съ наблюденіями, правильно регулированными, и экспериментами, произведенными на самомъ дѣлѣ. Необходимо, чтобы по каждому крупному вопросу эти два пути изслѣдованія сходились между собою или, говоря техническимъ языкомъ, чтобы дедуктивный методъ соединенъ былъ съ индуктивнымъ. Дедукціи должны быть добыты отдѣльно, самостоятельнымъ путемъ, и со всевозможной тщательностью. Индукціи суть положенія, выработанныя практикой, но очищенные путемъ широкаго сравненія и необходимыхъ предосторожностей.

Итакъ, я предлагаю выдѣлить изъ науки воспитанія все, относящееся къ слишкомъ широкой области человѣческаго поведенія, и сосредоточить все вниманіе на томъ, что касается исключительно воспитанія, — на средствахъ формированія пріобрѣтаемыхъ (въ отли-

чіе отъ инстинктивныхъ) людьми способностей. Передача знаній есть готовый типъ этого процесса, вообще же операція формировація обни-маетъ не одну только интеллектуальную сферу души, но и дѣйствія и эмоція, причемъ, однако, возбуждаются тѣ же силы.

Воспитаніе не распространяется на всѣ интеллектуальныя функціи. Существуетъ особое искусство направлять способности такъ, чтобы ихъ работа была производительна, напр., въ профессиональныхъ занятіяхъ, въ оригинальныхъ изысканіяхъ ученаго, въ созданіяхъ артиста. Основныя начала, которыми управляется душевная жизнь человѣка, примѣнимы къ обоимъ отдѣламъ интеллектуальной дѣятельности, но хотя они случайно и соприкасаются, однако они настолько различны, что ради удобства ихъ слѣдуетъ разсматривать независимо другъ отъ друга. Въ практическомъ руководствѣ Локка „Управленіе умомъ“, пріобрѣтеніе, производство и изобрѣтательность не разграничены.

ГЛАВА II.

Физиологическія отношенія.

Физиологическая наука въ связи съ запасомъ эмпирическихъ наблюденій прошлыхъ вѣковъ служитъ теоретическимъ руководствомъ въ изысканіи средствъ возвращенія живыхъ существъ до полной зрѣлости ихъ физическихъ силъ. Какъ мы уже замѣтили, это совершенно отлично отъ процесса воспитанія.

Искусство воспитанія предполагаетъ извѣстную среднюю норму физическаго здоровья и не изыскиваетъ средствъ сохранить или увеличить эту норму. Точка соприкосновенія его съ физиологіей и гигиеной ограничивается лишь пластической или пріобрѣтательной функціей мозга, свойствомъ укрѣплять нервныя связи, составляющія анатомическую основу памяти, привычки и пріобрѣтательной способности.

Но при настоящемъ состояніи физиологіи, мы скоро исчерпаемъ предлагаемыя средства для ухода за пластической способностью. Въ дѣлѣ воспитанія придется отпираться отъ прямого опыта, и лишь при случаѣ брать во вниманіе установленныя физиологическія законы. Впрочемъ, было бы неблагодарностью не признать всей цѣнности для воспитанія результатовъ ученія физиологіи о физической основѣ памяти.

Физиологія установила на этотъ счетъ тотъ общій фактъ, что

память основана на нервной силѣ, поддерживаемой, подобно всякой другой силѣ, питаніемъ и имѣющей свои чередующіеся періоды дѣятельности и покоя. Она учитъ также, что, какъ и всякая функція, пластичность ослабѣваетъ отъ бездѣйствія и претерпѣваетъ разстройство отъ чрезмѣрной дѣятельности.

Обращаясь къ чистой физиологіи, я желаю указать въ особенности на одно обстоятельство. Человѣческое тѣло есть громадный агрегатъ органовъ и дѣятельностей; мы находимъ тутъ пищевареніе, дыханіе, мышцы, чувства, мозгъ. Когда организмъ утомленъ, всѣ органы страдаютъ; когда онъ обновляется, всѣ органы пріобрѣтаютъ крѣпость. Это первое и весьма простое обстоятельство. Для его дальнѣйшей квалификаціи мы должны еще прибавить къ этому, что люди неодинаково организованы въ отношеніи однородныхъ функцій. У однихъ крѣпокъ желудокъ, у другихъ сильныя мышцы, у третьихъ хорошъ мозгъ. У всѣхъ такихъ лицъ укрѣпленіе совершается одинаковымъ порядкомъ; органы привилегированные получаютъ долю, пропорціональную ихъ капиталамъ: у кого есть, тому дается. Еще болѣе важна для насъ та дальнѣйшая квалификація, что органъ, которому приходится наиболѣе работать, получаетъ больше своей доли; неодинаково упражнять органы—значитъ питать ихъ неодинаковымъ образомъ.

Теперь мы достигли важнаго момента. Для того, чтобы усилить пластическую способность ума, слѣдуетъ питать мозгъ. Вы естественно ожидаете, что эта цѣль будетъ осуществлена общимъ питаніемъ тѣла, и такъ было бы на самомъ дѣлѣ, еслибы не предъявлялось значительныхъ требованій со стороны другихъ органовъ, получающихъ, поэтому, въ своей совокупности такое преимущество, что для органа ума остается весьма мало. Если мышцы или функція пищеваренія присвоятъ себѣ слишкомъ много, мозгъ не выполнитъ возложенныхъ на него обязанностей; если мозгъ отъ природы или вслѣдствіе возбужденія поглощаетъ львиную долю пищи, то получится противоположный результатъ: умственная дѣятельность усилится, а другія функціи болѣе или менѣе утратятъ свою энергію. Такое условіе даетъ возможность развить обильное количество умственной силы.

Но мы должны различать между самыми умственными дѣятельностями, потому что они весьма разнородны и взаимно исключаютъ одна другую. Для поясненія этого особенно утонченной классификаціи ихъ не требуется. Самый большой контрастъ существуетъ между чувствованіемъ эмоціональнымъ и интеллектуальнымъ, — чувствованіемъ, какъ удовольствіемъ, страданіемъ или возбужденіемъ и чувствова-

ніемъ, какъ познаніемъ. Крайности этихъ двухъ проявленій враждебны другъ другу: при сильномъ эмоціональномъ возбужденіи интеллектъ угнетенъ, а отъ чрезмѣрной умственной дѣятельности ослабѣваютъ эмоціи (съ нѣкоторыми ограниченіями, несущественными для нашей цѣли).

Но интеллектъ въ самомъ широкомъ смыслѣ слова не тождественъ съ удерживающей или пластической дѣятельностью, о которой теперь идетъ рѣчь. Законы этой послѣдней дѣятельности, которая есть лишь особенная *фаза* нашего ума, всего лучше выясняются изученіемъ ея, какъ чисто психическаго явленія. Однако, существуетъ и фізіологическій взглядъ на нее, вполне подтверждающій наши психологическія наблюденія. Съ физической или фізіологической точки зрѣнія, функція памяти или пріобрѣтенія выражается серіей новыхъ нервныхъ образованій, установленіемъ извѣстнаго числа путей, проложенныхъ въ различныхъ направленіяхъ по мозговому веществу. Позволительно думать, что въ отношеніи питанія эта функція изъ всѣхъ интеллектуальныхъ процессовъ требуетъ наибольшихъ затратъ. Упражненіе разъ пріобрѣтенной силы, повидимому, гораздо легче и должно бы быть сопряжено съ несравненно меньшими расходами, чѣмъ пріобрѣтеніе чего либо новаго. Мы можемъ находиться въ положеніи, достаточно благопріятномъ для перваго случая и быть внѣ условій, требующихся для втораго. Успѣшное пріобрѣтеніе, если смотрѣть на него согласно фізіологическимъ вѣроятностямъ, должно быть дѣломъ рѣдкихъ избранныхъ и счастливыхъ минутъ, когда мозговая сила изобильна и хорошо направлена.

ГЛАВА III.

Психологическія отношенія.

Обширнѣйшая глава въ наукѣ воспитанія есть сводъ всѣхъ психологическихъ законовъ, касающихся прямо или косвенно процесса умственнаго пріобрѣтенія. Здѣсь найдетъ полезное приложеніе каждая отрасль психологіи, но психологія интеллекта по преимуществу. Изъ трехъ главныхъ функцій интеллекта, — различенія, открытія сходства, удерживанія, — послѣдняя всего полнѣе сливается съ процессомъ воспитанія; а остальные же входятъ сюда частью, каждая спеціальнымъ для нея образомъ.

Различеніе.

Умъ отиравается отъ различенія. Сознаніе различія есть начало всякой умственной дѣятельности. Воспринять новое впечатлѣніе — значитъ замѣтить перемѣну: если температура въ комнатѣ возвысилась на десять градусовъ, мы узнаемъ объ этомъ по измѣненію, происшедшему въ нашемъ чувствѣ. Если чувство не испытало перемѣны, если сознаніе наше не измѣнилось, внѣшній фактъ для насъ утраченъ: мы не замѣчаемъ его и говоримъ, что не знаемъ о немъ.

Нашъ умъ, слѣдовательно, абсолютно ограниченъ нашей способностью различенія. Другія функціи интеллекта, напр., способность удерживанія, начинаютъ дѣйствовать лишь послѣ того, какъ предварительно мы сознаемъ различіе между большимъ или меньшимъ числомъ предметовъ. Если мы не открыли еще разницы между свѣтлымъ и темнымъ, чернымъ и бѣлымъ, краснымъ и желтымъ, то и для воспоминанія не будетъ существовать зрѣлищъ, подлежащихъ видѣнію; при всей природной (наслѣдственной) силѣ удерживанія, внѣшній міръ не войдетъ въ наши воспоминанія. Пробѣлъ въ ощущеніи есть пробѣлъ въ воспоминаніи.

Но пойдемъ далѣе. Острота или тонкость чувства различія есть мѣра разнообразія и множества нашихъ первичныхъ впечатлѣній, а, слѣдовательно, и накопившихся воспоминаній. Чье ухо различаетъ на музыкальной скалѣ только двѣнадцать нотъ, у того звуковыя воспоминанія ограничены только этимъ числомъ, у человѣка же, воспринимающаго сотню явственныхъ различій, идеи или воспоминанія о звукахъ умножаются въ той же самой пропорціи. Сила удерживанія работаетъ настолько, насколько позволяетъ способность различенія: дѣлать больше она не можетъ.

Мы обладаемъ отъ природы нѣкоторой способностью различенія въ каждой сферѣ чувствованія. Уже съ первыхъ шаговъ въ жизни мы въ состояніи различать болѣе или менѣе тонко все видимое, — звуки, впечатлѣнія осязательныя, обонятельныя, вкусовыя, — и притомъ, въ каждой области чувства, одни различаютъ гораздо больше другихъ. Это самое глубокое основаніе для различій въ интеллектуальномъ характерѣ и разнообразія склонностей и занятій. Если уже съ самаго начала одинъ человѣкъ въ состояніи замѣтить пять оттѣнковъ цвѣта, тогда какъ другой видитъ только одинъ, то поприща дѣятельности этихъ двухъ лицъ уже намѣчены и будутъ совершенно различны.

Обращать вниманіе на это природное неравенство важно въ дѣлѣ предназначенія ребенка къ тому или другому роду спеціальнаго образованія. Но для самаго воспитанія полезнѣе имѣть въ виду пути и средства возбужденія и усиленія способности различенія. Всегда помня тотъ фактъ, что пока не создано различіе между двумя предметами, умъ не сдѣлалъ еще и перваго шага, наставникъ обязанъ принять въ соображеніе обстоятельства или условія благопріятныя и неблагопріятныя проявленію этой способности.

1. Какъ всякая интеллектуальная функція, такъ и способность различенія требуетъ, прежде всего, умственной силы, свѣжести, бодрствованія. Во время упадка умственныхъ силъ, при слабости или сонливости различія не воспринимаются. Для всякаго рода умственной дѣятельности необходимъ умъ живой, бодрый, въ полной силѣ и дѣйствиі. Наставнику слѣдуетъ возбуждать умственную энергію искусственными средствами, если умъ бездѣйствуетъ отъ лѣности. Онъ долженъ также выводить ученика изъ состоянія, характеристично названнаго *индифферентизмомъ*, — состоянія, когда разнородныя впечатлѣнія не признаются различными.

2. Умъ можетъ обладать свѣжестью и живостью, но дѣйствовать въ ложномъ направленіи. Существуетъ хорошо извѣстный антагонизмъ или противоположность между эмоціональной и умственной дѣятельностями, обуславливающая нѣкоторую несовмѣстимость ихъ. Подъ вліяніемъ эмоціональнаго возбужденія интеллектуальныя энергіи ослабѣваютъ и подчиняются господствующей эмоціи. Лишь въ спокойномъ состояніи духа различеніе, вмѣстѣ съ другими интеллектуальными силами, дѣйствуетъ успѣшно. Въ послѣдствіи я коснусь болѣе подробно весьма деликатнаго сюжета объ управленіи въ воспитательной практикѣ различными эмоціями.

3. Не слѣдуетъ забывать, что интеллектуальныя дѣятельности сами по себѣ не могутъ нравиться и привлекать. Какъ обычный трудъ, онѣ доставляютъ нѣкоторое, вообще незначительное наслажденіе, которымъ всегда сопровождается здоровая работа избыточной силы, но это имѣетъ мѣсто при позднѣйшемъ ихъ развитіи и не составляетъ ихъ отличительной особенности въ началѣ жизненнаго поприща дѣтей. Что придаетъ вообще интересъ различенію, это — прежде всего пріятное или причиняющее боль внѣшнее возбужденіе. Должно быть нѣчто придано различію, для того, чтобы умъ энергически отнесся къ нему. Совершенно неинтересное различіе ни для кого не можетъ быть предметомъ вниманія.

Переходы отъ холода къ теплу, отъ темноты къ свѣту, отъ на-

пряженія къ отдыху, отъ голода къ сытости, отъ тишины къ звукамъ, всѣ болѣе или менѣе интересны и всѣ производятъ большее или меньшее впечатлѣніе. Но эти переходы рѣзки и затрагиваютъ лишь чувственную сторону. Для воздѣйствія на интеллектъ необходимы болѣе слабые и менѣе чувственные переходы; интеллектуальная природа характеризуется тѣмъ, что для воспріятія различія она требуетъ незначительнаго количества эмоціональнаго возбужденія. Толкованія, сопровождаемая шумомъ и горячностью, конечно, возбуждаютъ вниманіе и заставляютъ почувствовать различіе, но это будетъ достигнуто слишкомъ большою цѣною.

4. Для распознанія и удержанія различія громадную практическую помощь оказываетъ непосредственное послѣдованіе, или, что все равно, простое сопоставленіе. Быстрый переходъ обнаруживаетъ разницу, которая не была бы признана, еслибъ предметы, подлежащіе различенію, были отдѣлены промежуткомъ, и особенно, еслибъ въ этотъ промежутокъ дать уму заняться чѣмъ либо другимъ. Этотъ фактъ достаточно ясенъ, и берется въ расчетъ въ удобныхъ случаяхъ, но имъ далеко не вполне пользуются наставники и всякіе толкователи. Достаточно самого несложнаго приема, чтобы показать всю важность этого факта.

Мы сравниваемъ двѣ ноты, заставляя ихъ звучать непосредственно одна за другой, два цвѣтовыхъ оттѣнка, помѣщая ихъ другъ подлѣ друга; два тѣла, держа ихъ въ обѣихъ рукахъ и обращая поочередно вниманіе то на одно, то на другое ощущеніе вѣса. Это простые случаи. При сравненіи формъ являются осложненія, и мы перестаемъ употреблять неизмѣнно одинъ и тотъ же способъ сравненія. Для простой длины—мы располагаемъ рядомъ два предмета; точно также поступаемъ съ углами. Имѣя дѣло съ числами, мы можемъ расположить ихъ въ двѣ смежныя группы — три подлѣ четырехъ или пяти—и затѣмъ искать, на какой сторонѣ избытокъ.

Сравненіе однихъ только размѣровъ производится при посредствѣ простаго сопоставленія. Форма, независимо отъ размѣровъ, не столь просто распознается. Треугольникъ и четырехугольникъ сравниваются путемъ счета числа сторонъ, такъ что различіе формъ сводится къ болѣе простому различію чиселъ. Прямоугольный, остроугольный, равнобедренный трехугольники должны быть сравниваемы посредствомъ сопоставленія угловъ. Кругъ и овалъ различаются кривизной и діаметрами; въ одномъ кривизна однообразна и діаметры равны, въ другомъ кривизна измѣнчива и діаметры не равны. Раз-

личіе между сомкнутой и несомкнутой кривой достаточно ощутительно.

Такимъ путемъ геометрическія формы разрѣшаются въ весьма простые элементы сравненія, и учитель долженъ анализировать ихъ указаннымъ способомъ. Для неправильныхъ и капризныхъ формъ основные элементы остаются тѣ же, — линейные размѣры, число, величина угла, кривизна, — но способы управленія вниманіемъ могутъ разнообразиться. Иногда встрѣчается сильное, подавляющее сходство вмѣстѣ съ слабымъ и незамѣтнымъ различіемъ, какъ, напр., въ цифрахъ (сравни 3 и 5), въ буквахъ алфавита (печатное франц. С, G), и въ особенности алфавита еврейскаго. При такихъ сравненіяхъ необходимо яснѣе обнаружить или даже преувеличить разницу. Другой методъ состоитъ въ томъ, чтобы предварительно приготовленныя модели одинаковыхъ размѣровъ налагать другъ на друга и такимъ сопоставленіемъ обнаруживать разницу. Учитель заставляетъ ученика соотвѣтствующими приѣмами взгляды съ сосредоточеннымъ вниманіемъ въ несходныя части и затѣмъ воспроизвести ихъ собственноручно. Особенно задуманный съ этой цѣлью урокъ могъ бы состоять въ томъ, что ученика спрашиваютъ — какія цифры или буквы сходны между собой и въ чемъ заключаются различія.

Способы сравненія, относящіеся къ болѣе высокому порядку и имѣющіе ту же цѣль запечатлѣнія различій, всего лучше выяснятся, когда придется отмѣчать и различія и сходства вмѣстѣ. Эти способы будутъ резюмированы послѣ анализа интеллектуальной способности открывать сходства или подобія. Сущность вышеизложеннаго заключается главнымъ образомъ въ воззрѣніи на актъ различенія, какъ на необходимый предварительный шагъ въ воспріятіи интеллектомъ всякаго впечатлѣнія, какъ на базисъ способности сохраненія знаній или памяти. Способность открывать сходства точно такъ же должна быть поставлена впереди, однако нѣтъ той же необходимости, да и не представляется удобнымъ разсматривать функцію этой способности прежде пластической силы интеллекта.

Удерживающая способность.

Это та сила, которая наиболѣе важна для насъ въ дѣлѣ воспитанія; ею обусловливается возможность новыхъ умственныхъ образованій, другими словами — способностей, не даваемыхъ отъ природы.

Всякое впечатлѣніе, достаточно сильное, чтобы пробудить со-

знаніе, обладаетъ нѣкоторымъ постоянствомъ бытія; оно можетъ оставаться послѣ того, какъ прекратится дѣйствіе первоначальной причины, и появиться впоследствии въ формѣ идеи или воспроизведенною памятью впечатлѣнія. Прорвавшееся пламя возбуждаетъ наше вниманіе, даетъ сильное зрительное впечатлѣніе и становится идеей или вкладомъ, отданнымъ на храненіе памяти. Пламя потомъ мыслится, не будучи видимо на самомъ дѣлѣ.

Нерѣдко лишь однажды происшедшій случай оставляетъ послѣ себя постоянно существующую и восстанавливаемую идею; обыкновенно же для этой цѣли необходимы частыя повторенія. Процессъ закрѣпленія перваго впечатлѣнія требуетъ извѣстнаго времени, причемъ мы можемъ—или продлить вліяніе перваго импульса, или возобновлять его дѣйствіе нѣсколько разъ подрядъ. Вотъ первый законъ памяти, удерживанія или пріобрѣтенія: „Практика ведетъ къ совершенству“, „упражненіе укрѣпляетъ данную способность“ и такъ далѣе. Доброе старое правило школьнаго учителя состоитъ просто въ томъ, чтобы заставлялъ ученика повторять, зубрить урокъ или сидѣть надъ нимъ, пока онъ не будетъ выученъ.

Всякое улучшеніе въ искусствѣ обученія зависитъ отъ того, насколько мы обращаемъ вниманіе на различныя обстоятельства, облегчающія число повтореній, необходимыхъ для данной цѣли. Многого можно достигнуть, если экономизировать пластическую силу чело-вѣческаго организма, и когда эта экономія будетъ доведена до крайнихъ предѣловъ, мы можемъ сказать, что усовершенствовали искусство воспитанія въ одномъ главномъ отношеніи. Необходимо, поэтому, тщательно и точно взвѣшивать всѣ извѣстныя условія, благопріятствующія и препятствующія развитію пластики организма.

Хотя нѣкоторые философы учили, что всѣ умы почти одинаовы въ отношеніи легкости усвоенія, но учитель, который скажетъ это, долженъ быть очень грубаго типа. Неравенство между различными умами въ дѣлѣ усвоенія уроковъ,—усвоенія при однихъ и тѣхъ обстоятельствахъ,—есть очевидный фактъ; это одна изъ помѣхъ при совмѣстномъ обученіи многихъ или цѣлаго класса. Чтобы справиться съ подобнаго рода затрудненіемъ, требуется много практическаго такта или ловкости, оно не можетъ быть ослаблено никакою воспитательною теоріей.

Различнымъ родамъ пріобрѣтеній присущи каждому свои второстепенныя условія, которыя должны быть разсмотрѣны, послѣ того, какъ будутъ исчерпаны главные или руководящіе моменты. Наибольшій контрастъ существуетъ между тѣмъ, что принадлежитъ ин-

теллекту, и тѣмъ, что принадлежитъ чувствамъ и волѣ. Въ область интеллекта, взятую въ болѣе тѣсныхъ предѣлахъ, входятъ: механическое искусство, рѣчь, внѣшній міръ, науки, изящныя искусства, при чемъ каждая изъ этихъ частей распадается на спеціальныя отдѣлы.

Общія условія, благопріятствующія способности удерживанія.

1. Физическое условіе. — Мы уже касались этой стороны и въ фізіологическомъ обзорѣ, и въ своихъ замѣчаніяхъ о различеніи. Въ это условіе входитъ заразъ общее состояніе здоровья, крѣпость и свѣжесть, съ тою необходимой оговоркой, что питаніе, вмѣсто того, чтобы идти лишь на усиленіе чисто физическихъ отправленій, должно въ значительной мѣрѣ распространяться на мозгъ.

Въ видахъ умственной производительности, мышцы, пищеварительная система и различныя органическія дѣятельности должны быть развиваемы на столько, на сколько требуется максимумомъ общей крѣпости организма, но не болѣе. Дальнѣйшее развитіе этихъ дѣятельностей возможно въ интересахъ чувственного наслажденія, но теперь мы не будемъ объ этомъ говорить. Итакъ, человѣкъ долженъ упражнять свои мышцы, ѣсть сытно, давать время пищеваренію сдѣлать свое дѣло, имѣть достаточный отдыхъ, — и все это для усиленія энергіи ума, и, въ частности, для труднаго дѣла воспитанія. При настоящемъ состояніи фізіологіи и медицины не особенно трудно опредѣлить для каждаго даннаго случая разумную мѣру всѣмъ этимъ органическимъ дѣятельностямъ.

Все показываетъ, что, съ чисто физической точки зрѣнія, дѣйствіе впечатлѣній на мозгъ, хотя никогда не прекращается ни въ одинъ изъ моментовъ бодрствованія, крайне неодинаково въ различное время. Хорошо извѣстно, что есть минуты, когда мы не способны получать прочныя впечатлѣнія, и бываютъ періоды, когда мы необыкновенно воспріимчивы. Это различіе не можетъ быть сведено вполне къ умственной энергіи; мы можемъ обладать значительнымъ запасомъ силъ для другихъ умственныхъ актовъ, для исполненія, напр., обыденныхъ занятій, и недостаточнымъ для удержанія новыхъ впечатлѣній; мы способны читать, бесѣдовать, писать и интересоваться всѣмъ этимъ; мы можемъ испытывать эмоціи, исполнять различныя дѣла, — и все-таки не быть въ состояніи обогатить память или накоплять зна-

нія. Даже событія, въ которыхъ мы принимаемъ участие, иногда не припоминаются спустя весьма короткое время.

Что же послѣ этого особеннаго и исключительнаго въ физическомъ условіи пластической способности мозга? При какихъ обстоятельствахъ бываетъ онъ наиболѣе производительнымъ? Что особенно питаетъ и сохраняетъ его?

Хотя въ цѣломъ предметъ этотъ еще не подвергался тщательному изученію, но видимые факты, кажется, даютъ намъ право утверждать, что пластическая или удерживающая функція есть *наивысшая энергія* мозга, предѣлъ нервной дѣятельности. Чтобы усвоить новую склонность, сдѣлать впечатлѣніе самоподдерживающимся и возобновляемымъ, для этого требуется больше мозговой силы, чѣмъ для всякой другой умственной дѣятельности. Моменты способности къ собиранію знаній, закрѣпленію новыхъ привычекъ и пріобрѣтеній суть такимъ образомъ моменты максимума неизрасходованной силы. Условія, благопріятныя этой способности, должны быть такого рода, чтобы они смогли подготовить путь для сильнѣйшаго проявленія мозговой энергіи, а также, чтобы мозгъ былъ совершенно свѣжъ и ничто не могло бы, спустя короткое время, ухудшить его состояніе.

Въ поясненіе этого я укажу на тотъ родъ умственной дѣятельности, который, повидимому, занимаетъ второе мѣсто по величинѣ запроса на мозговую энергію. Упражненіе способности умственной постройки — разрѣшеніе новыхъ проблемъ, приложеніе правилъ къ новымъ случаямъ, интеллектуальныя занятія, сопряженныя съ болѣе трудными профессіями, какова профессія, напр., юристовъ — требуетъ не мало умственнаго напряженія, и оно болѣе или менѣе легко, сообразно мозговой силѣ въ данную минуту. Но этого рода дѣятельности возможны при сравнительно (съ удерживающей функціей) низшихъ степеняхъ силы; мы способны къ такого рода профессиональнымъ занятіямъ въ то время, когда наша память не въ состояніи принимать новыя и прочныя впечатлѣнія. Въ старости, когда мы дѣлаемся неспособными обогащать свой умъ, путемъ воспитанія, новыми вкладами, мы еще въ состояніи выполнять эти постройтельныя дѣятельности, мы можемъ заниматься новыми вопросами, находить новые аргументы и поясненія, рѣшать, что надо дѣлать, въ какихъ либо оригинальныхъ случаяхъ.

Постройтельная энергія имѣетъ всѣ степени, начиная отъ высшаго полета изобрѣтательности и воображенія и кончая тѣмъ низшимъ предѣломъ, когда постройка переходитъ въ буквальное повтореніе того, что сдѣлано было прежде. Проповѣдникъ, сочиняя

новую проповѣдь, обнаруживаетъ большую или меньшую степень построительности, но повтореніе молитвъ и чтеніе по книгѣ есть лишь дѣло припоминанія. Послѣднее есть третья и наименѣе притязательная форма умственной энергіи, возможная при самыхъ низшихъ степеняхъ мозговой силы. Когда усвоеніе безплодно, построительность можетъ имѣть мѣсто; когда же малѣйшее отклоненіе отъ старой рутинны не по силамъ уму, тогда можетъ подѣйствовать буквальное припоминаніе.

Другой родъ умственной энергіи, къ которому мы способны въ тотъ періодъ, когда воспріимчивость къ новымъ образованіямъ утратила свѣжесть, состоитъ въ способности слѣдить и замѣчать. Для этого вниманіе должно быть въ извѣстной степени напряжено, и при слишкомъ скудномъ приливѣ нервной силы это невозможно, но совершенно исполнимо при всякихъ, кромѣ самыхъ низшихъ, степеняхъ мозговой силы. Когда ученикъ или ученый перестаетъ безусловно довѣрять своей памяти храненіе новыхъ фактовъ, встрѣтившихся при чтеніи, наблюденіи, или размысленіи, онъ все-таки можетъ бодрствовать надъ ними и заносить ихъ въ свои замѣтки. Въ тѣ часы дня, когда уже не такъ можно довѣрять памяти, занятія могутъ быть съ пользою продолжаемы при пособіи памятной или записной книжки.

Испытываніе эмоцій (не сильныхъ или въ умѣренной степени) почти наименѣе убыточная въ ряду нашихъ умственныхъ дѣятельностей и можетъ имѣть мѣсто въ то время, когда мы неспособны ни къ одному изъ высшихъ интеллектуальныхъ актовъ и, слѣдовательно, всего менѣе способны къ вѣнчающему нашу умственную производительность акту накопленія новыхъ знаній или новыхъ способностей. И въ этомъ случаѣ существуютъ градаціи, но, вообще говоря, хотя при крайней слабости невозможно любить или ненавидѣть, властвовать или поклоняться, однако для этого достаточно низшихъ степеней нервной силы.

На основаніи этого разчета сравнительныхъ затратъ, возможно опредѣлить, какое время и какія условія наиболѣе благопріятны процессу усвоенія. Можно предполагать, что въ раннюю пору дня общая энергія мозга находится на высокомъ уровнѣ, а къ вечеру падаетъ, такъ что утро есть настоящее время для успѣшныхъ занятій. Втеченіи двухъ или трехъ часовъ послѣ первой ѣды нервная сила, вѣроятно, достигаетъ своего апогея, затѣмъ полное прекращеніе занятій на часъ или на два и вторая ѣда (а также физическія упражненія, если это былъ сидячій трудъ) готовятъ второй періодъ проявленія силы, хотя, какъ кажется, не равный первому, исключая

случаевъ юношескаго возраста. Когда пройдетъ моментъ наибольшей силы во второмъ періодѣ, то, послѣ нѣкоторой паузы, возможно еще разъ употребить эту силу въ дѣло, но съ гораздо меньшимъ успѣхомъ сравнительно съ первымъ или даже со вторымъ періодомъ. Сильное напряженіе не должно имѣть мѣста въ этой послѣдней стадіи, слѣдуетъ остерегаться слишкомъ налегать на столь полезную силу пластичности, хотя постронительныя и обычныя дѣятельности могутъ еще продолжаться.

Это правильное теченіе дня можетъ измѣняться отъ вмѣшательства исключительныхъ обстоятельствъ, но они лишь подтверждаютъ общее правило. Если мы провели ранніе часы праздно или въ бездѣйствіи, то, конечно, мы будемъ свѣжѣе къ вечеру, но трудъ вечерній не вознаградитъ насъ за потерю утра; нервная энергія будетъ постепенно убывать съ окончаніемъ дня, какъ бы ни была легка наша дѣятельность. Затѣмъ, мы можемъ во всякое время и при всякихъ обстоятельствахъ вызвать приливъ нервной энергіи путемъ настойчиваго труда и возбужденія, привлекающаго кровь къ мозгу, но это разорительно и растриваетъ правильность отправленій.

Общее правило таково, что въ холодное время года мозгъ обладаетъ наибольшей силой, зимой работается всего больше. Лѣтнія занятія сравнительно непроизводительны.

Измѣненія пластичности въ различные періоды жизни могутъ быть опредѣлены на основаніи такого же разчета коллективныхъ силъ всей системы и той доли ихъ, которая требуется для мозговой работы, но при этомъ должны быть еще взяты во вниманіе другія условія, о которыхъ я не буду говорить здѣсь.

Существуетъ множество подробностей въ экономіи пластической силы, которыя имѣютъ какъ физическую, такъ и психическую сторону. Таковы подробности отношенія и ослабленія вниманія, отдыха и перемѣнъ во время военныхъ упражненій, сдерживанія нервного возбужденія и т. д. Все это должно найти мѣсто въ главѣ объ удерживающей функціи. Теперь же умѣстнѣе стать на психологическую точку зрѣнія.

2. Всѣ психическіе моменты, благопріятные пластичности, совмѣщаются въ одномъ условіи — *сосредоточеніи*. Всякое приобщеніе, всякій актъ запечатлѣнія въ памяти и привитія наклонности связаны съ извѣстнымъ расходомъ нервной силы, и чѣмъ тѣснѣе, тѣмъ лучше. Но для того, чтобы этотъ расходъ обращался на подобнаго рода процессы, мы должны, на время ихъ совершенія, отвлекать силы отъ всякой другой соперничающей дѣятельности, а въ особенности воз-

становлять всякую большую затрату, сдѣланную въ видахъ этихъ процессовъ.

Итакъ, необходимо тщательно уяснить себѣ условія, способствующія сосредоточенію ума. Допустивъ существованіе пригодной для этого случая силы, мы постараемся превратить ее въ надлежащее средство осуществленія нашей цѣли. Нѣтъ сомнѣнія, что воля является здѣсь главнымъ помощникомъ, а главные возбудители воли суть, какъ извѣстно, удовольствіе и страданіе. Это общій взглядъ на дѣло. Психологія дастъ намъ возможность нѣсколько болѣе развить этотъ взглядъ.

Прежде всего сама воля, какъ дѣйствующая или направляющая сила, заставляющая органы двигаться подъ вліяніемъ мотива въ извѣстномъ направленіи, подлежитъ росту или культурѣ; сначала она весьма неразвита, но отъ упражненія совершенствуется. Никакими побужденіями нельзя заставить двѣнадцатимѣсячнаго ребенка тотчасъ послѣ приказанія бить въ ладоши, показать указательнымъ пальцемъ, тронуть кончикъ своего носа или повернуть лѣвое плечо впередъ. Прежде всего должны быть изучены способомъ, согласнымъ съ ихъ природой, наиболѣе элементарные акты воли, азбука всѣхъ пріобрѣтеній болѣе высокаго порядка, и пока эти акты не усовершенствуются на столько, чтобы повиноваться стимулу мотива, воспитатель не имѣетъ подъ собой никакой почвы.

Этотъ ранній процессъ, какъ я понимаю его, описанъ былъ мною въ другомъ мѣстѣ, когда рѣчь шла о развитіи воли. Для воспитательной практики важно знать, съ какого времени возможно механическое обученіе и что мѣшаетъ его успѣху въ самомъ началѣ, не смотря на изобиліе въ мозгу пластической энергіи. Дисциплинированіе органовъ съ цѣлью пріучить ихъ двигаться въ различныхъ направленіяхъ было бы, повидимому, настоящей задачей дѣтскаго пріюта.

Обращаясь къ условіямъ сосредоточенія, мы должны отвести между ними первое мѣсто внутренней заманчивости самаго акта, *удовольствію, заключающемуся въ немъ самомъ*. Законъ воли, имѣющій въ сферѣ своего вліянія громадное значеніе, состоитъ въ томъ, что удовольствіе поддерживаетъ движеніе, которое ведетъ къ нему. Вся сила ума присоединяется къ акту, доставляющему удовольствіе. Полученіе непосредственнаго удовольствія содѣйствуетъ самымъ напряженнымъ нашимъ усиліямъ, если самый актъ усилія продолжаетъ наше пріятное состояніе. Такъ бываетъ въ тѣхъ случаяхъ, когда извѣстное впечатлѣніе пускаетъ болѣе глубокіе корни, когда укрѣпляется какая либо склонность, ассоціируются связанные между собой

или слѣдующіе другъ за другомъ акты; совмѣстный взрывъ радостнаго чувства пробуждаетъ вниманіе и такимъ образомъ налагаетъ прочную печать на психическую организацію.

Для того, чтобы мотивъ удовольствія оказывалъ неотразимое дѣйствіе, необходимо, чтобы не только мы были свободны отъ обычной рутины волевыхъ дѣйствій, направляющихъ силы въ другую сторону (какъ, напр., во время прогулокъ въ цвѣточномъ саду), но чтобы само удовольствіе не было чрезмѣрнымъ и буйнымъ. Законъ несовмѣстимости чувства сильнаго удовольствія и громаднаго интеллектуальнаго напряженія запрещаетъ употребленіе какихъ бы то ни было чрезмѣрныхъ возбужденій въ то время, когда мы стремимся къ болѣе трудному (*букв.* — *взыскательному*) изъ всѣхъ результатовъ умственной дѣятельности — къ выработкѣ новыхъ прочныхъ образованій. Если мы испытываемъ умѣренно-пріятное чувство, дѣлающее насъ на это время довольными, и подъ рукой нѣтъ большихъ искушеній, то это лучшее возбужденіе нашихъ силъ за ученіемъ. Еще лучше, если это возрастающее удовольствіе, *будучи слабымъ вначалѣ и постоянно усиливающимся*, но не до чрезмѣрной степени, оно является самымъ цѣлесообразнымъ изъ всѣхъ стимуловъ умственной дѣятельности. Чтобы расширить еще болѣе сферу дѣйствія возбужденія, не доводя его до крайностей сомнительной пользы, мы можемъ начать съ отрицательнаго полюса, т. е. съ страданія или лишенія, которое постепенно ослаблялось бы во время ученія и, наконецъ, уступило бы мѣсто развеселяющему дѣйствію усиливающагося удовольствія. Всѣ великіе наставники, начиная отъ Сократа, повидимому, признавали необходимость приводить учащагося сначала въ состояніе страданія — фактъ, которому мы ни въ какомъ случаѣ не должны радоваться, хотя можемъ допустить заключающуюся въ немъ строгую истину. Впослѣдствіи мы увидимъ, однако, что вліяніе страданія шире, чѣмъ мы здѣсь предполагали.

Умѣренно-веселое чувство и хорошее расположеніе духа, вытекающее изъ самаго акта ученія, есть, конечно, самое плодотворное, самое дѣйствительное средство укрѣпленія связей, которыя мы желаемъ образовать въ умѣ. Именно это разумѣемъ мы, когда говоримъ объ ученикѣ, который чувствуетъ охоту къ своему дѣлу, кладетъ въ него свою душу, учится *con amore*. Фактъ этотъ хорошо извѣстенъ; ошибка же, связанная съ нимъ, заключается въ томъ, что такое состояніе ума предписывается всякому при всякомъ положеніи, какъ будто стоитъ командовать, чтобы вызвать его по желанію, или какъ будто оно не требуетъ никакихъ затратъ. Мозгъ не можетъ выраба-

тывать пріятное возбужденіе сверхъ положенной мѣры, не неся за это потерь.

На ряду съ удовольствіемъ, въ настоящемъ мотивѣ сосредоточенія служитъ и удовольствіе въ *перспективѣ*, изученіе того, что доставитъ намъ въ будущемъ нѣкоторое удовлетвореніе. Этотъ стимуль дѣйствуетъ слабѣе, потому что идея удовольствія обладаетъ меньшею силой въ сравненіи съ реальностью. Но онъ можетъ имѣть различныя степени и достигать значительной силы. Родители часто награждаютъ дѣтей деньгами за успѣшное приготовленіе уроковъ; въ этомъ случаѣ идея удовольствія почти обращается въ дѣйствительный трепетъ чувственного наслажденія. Съ другой стороны, обѣщаніе счастья и почета послѣ многихъ лѣтъ рѣдко представляетъ для ума серьезное побужденіе особенно сосредоточиться на изученіи какого либо предмета.

Теперь разсмотримъ вліяніе страданія. По закону воли, страданіе отвращаетъ насъ отъ всего того, чѣмъ оно причиняется. Непріятная работа отталкиваетъ, между тѣмъ какъ пріятная привлекаетъ и удерживаетъ насъ. Страданіе можетъ оказывать вліяніе только тогда, когда оно назначается за нерадѣніе или уклоненіе отъ даннаго предписанія; тогда, при посредствѣ сравненія, мы находимъ удовольствіе въ сосредоточеніи на своей работѣ. Въ этомъ состоитъ теорія наказанія за недостатокъ прилежанія. По отношенію къ другимъ мотивамъ, стимуль страданія — низшаго рода, и мы всегда должны брать это въ расчетъ, когда прибѣгаемъ къ нему, причемъ въ дѣйствительности прибѣгать къ нему очень часто приходится каждому наставнику относительно большинства учениковъ. Страданіе есть затрата мозговой силы, между тѣмъ какъ для работы ученика нужна самая высшая форма этой силы. Наказаніе выполняетъ свою функцію за тяжелые проценты убытка, который еще болѣе увеличивается, когда оно переходитъ въ опредѣленную форму устрашенія. Каждому изъ опыта извѣстны случаи, когда суровое обращеніе отнимало у ученика всякую способность къ выполненію заданнаго урока.

Отбрасывая всѣ *апріорныя* теоріи относительно того, возможно ли путемъ искусной системы пріятныхъ приманокъ заставить человѣческій умъ работать, мы съ увѣренностью можемъ утверждать, что если будетъ обращено должное вниманіе на физическія условія, если трудъ будетъ соответствовать способностямъ ученика и если оказано будетъ въ надлежащей мѣрѣ пособіе, въ видѣ разумнаго руководства, то хотя часто встрѣтится необходимость въ нѣкоторыхъ

формахъ страданія, но ему незачѣмъ быть на столько сильнымъ, чтобы угнетать бодрость духа и истощать пластическую энергію.

То же самое слѣдуетъ замѣтить и относительно ожидаемаго страданія, при чемъ и тутъ имѣетъ мѣсто различіе между реальностью и идеей. Хорошо, если ожидаемое страданіе имѣетъ силу мотива, потому что будущія дурныя слѣдствія нерадѣнія такъ разнообразны и многозначачи, что могутъ исключить необходимость всякаго другаго мотива. Но такъ какъ юный интеллектъ мало впечатлителенъ къ будущему, сулитъ ли оно благо или непріятность, то только ближайшія, наиболѣе удобопонятныя и самыя вѣрныя страданія могутъ занять мѣсто дѣйствующихъ въ настоящемъ подавляющихъ мѣръ.

При изученіи человѣческаго ума, мы должны, по многимъ причинамъ, установить точное различіе между чувствованіемъ, какъ удовольствіемъ или страданіемъ, и чувствованіемъ, которое не необходимо сопровождается удовольствіемъ или страданіемъ. Безъ этой тонкости мы не можемъ обойтись при обсужденіи настоящаго предмета. Существуетъ форма умственнаго сосредоточенія, которая правильно называется возбужденіемъ, но неправильно называется возбужденіемъ пріятнымъ или непріятнымъ. Сильный или внезапный толчекъ, быстрое повертываніе кругомъ заставляеть насъ встрепенуться, встряхиваетъ или возбуждаетъ насъ. Такое возбужденіе можетъ доставить удовольствіе или причинить непріятность, но оно можетъ быть вполне безразличнымъ въ этомъ отношеніи, и если даже въ подобныхъ случаяхъ дѣйствительно испытывается удовольствіе или страданіе, то существуетъ всетаки нѣкоторое вліяніе, независимое отъ того, которое можетъ быть приписано чувствамъ удовольствія или страданія, какъ таковымъ. Состояніе возбужденія на время своего вліянія держитъ умъ въ подчиненіи и исключаетъ всѣ другіе умственные акты; мы пребываемъ во власти предмета, вызвавшаго это состояніе, и стороннія вліянія не въ силахъ овладѣть нами, пока оно не пройдетъ. Такимъ образомъ возбужденіе есть по преимуществу средство производить впечатлѣніе на умъ, средство напечатлѣвать идею: оно есть интеллектуальный стимулъ въ точномъ смыслѣ слова. Но при этомъ необходимо (согласно общему закону несовмѣстимости двухъ крайнихъ состояній духа), чтобы возбужденіе не было чрезчуръ сильнымъ и истощающимъ. При хорошо рассчитанной умѣренности, возбужденіе тождественно вниманію, умственному захвату, сосредоточенію силъ на пластической или скрѣпляющей (новыя пріобрѣтенія) дѣятельности, упроченію, какъ предмета воспоминанія, того, что лежитъ въ фокусѣ освѣщенной (возбужденіемъ) области. При

такоемъ опредѣленіи возбужденіе не имѣетъ никакого значенія, какъ цѣль, но оно цѣнно, какъ средство, — средство содѣйствовать успешности умственной дѣятельности путемъ болѣе глубокаго вѣдренія нѣкоторыхъ полезныхъ сочетаній идей.

Намъ остается еще обратить вниманіе на другую тонкость, — на различіе въ различіи. Противупоставивъ чувствованіе, какъ возбужденіе, чувствованію, какъ удовольствію или страданію, мы должны отдѣлить полезныя отъ бесполезныхъ или даже вредныхъ формъ возбужденія. Полезное возбужденіе то, которое ограничено предѣлами предмета, подлежащаго запечатлѣнію, бесполезное и хуже, чѣмъ бесполезное, возбужденіе есть то, которое распространяется далеко и широко и ни на чемъ особенно не останавливается. Не трудно дать мѣсто вліянію этого послѣдняго возбужденія, — возбужденія смутнаго, разсѣяннаго, безпорядочнаго, — но оно не пригодно ни для какой опредѣленной цѣли, оно можетъ скорѣе развлекать, чѣмъ вызывать и сосредоточивать вниманіе на какой либо дѣятельности.

Для цѣли, которую мы имѣемъ въ виду, возбужденіе пригодно въ такомъ случаѣ, если оно исходитъ изъ самаго предмета, распространяется только на него и только съ нимъ связано. Рецептъ для возбужденія такого рода заключается въ непрерывномъ содержаніи ума въ состояніи полного спокойствія, ни чѣмъ не нарушаемаго извнѣ. Устраните всякія стороннія вліянія на чувства, обратите вниманіе только на то, что подлежитъ изученію, — и тогда, въ силу закона настойчиваго повторенія въ одномъ и томъ же направленіи нервнаго и психическаго акта, вызванные въ мозгу токи будутъ постепенно усиливаться, пока не достигнутъ предѣла, начиная съ котораго они уже не дѣлаютъ, на этотъ разъ, ничего лучшаго. Это идеальное сосредоточеніе посредствомъ безразличнаго (средняго, нейтральнаго) возбужденія.

Врагъ такого счастливаго безразличія — удовольствіе, являющееся извнѣ. Юный умъ не въ состояніи противиться развлекающей силѣ испытываемаго или даже ожидаемаго въ далекомъ будущемъ удовольствія. Въ виду этого, классная комната обставляется такъ, чтобы не видно было, что дѣлается внѣ ея, между тѣмъ какъ внутри слѣдуетъ тщательно предотвратить, — по крайней мѣрѣ на то время, пока длится критическій моментъ труднаго урока, — все, что можетъ доставлять пріятное развлеченіе; слабое ощущеніе непріятнаго чувства или робкое, но не напряженное, ожиданіе его, не неблагоприятно сосредоточенію.

Необходимо обратить вниманіе еще на одинъ важный пунктъ,

именно—на то соотношеніе, между удерживаніемъ и различіемъ, которое установлено было въ началѣ анализа функціи различенія. Разсмотрѣніе этого соотношенія еще болѣе разъясняетъ сущность возбужденія сосредоточивающаго,—возбужденія, которое не отвлекаетъ и не разсѣваетъ умственную энергію. Моментъ тонкаго различенія есть моментъ господства интеллектуальной силы; эмоція не терпитъ точныхъ различій и лишаетъ умъ способности воспринимать ихъ. Полное бездѣйствіе со стороны эмюцій не позволяетъ уму отдать всѣ свои силы интеллектуальнымъ процессомъ вообще, между которыми основнымъ является распознаваніе различій. Затѣмъ, чѣмъ больше силы мы можемъ вложить въ актъ различенія, тѣмъ сильнѣе чувствуется различіе, и *тѣмъ лучше оно запечатлѣвается*. Тотъ же актъ, который благопріятствуетъ различенію, благопріятствуетъ и удерживанію. Эти двѣ функціи не отдѣлимы. Никакой законъ интеллекта не представляется болѣе несомнѣннымъ, чѣмъ законъ связи между способностью различенія и способностью удерживанія. Если въ той или другой категоріи предметовъ способность различенія значительна, — напр., относительно цвѣта, формы, звука, вкуса, — то и способность удерживанія значительна относительно тѣхъ же предметовъ. Всякій разъ, когда является возможность сосредоточить вниманіе на какомъ либо предметѣ такъ, чтобы оно заставило насъ уловить всѣ его тонкія черты, — это есть лишь другое средство дать почувствовать различія, — всякій разъ этимъ самымъ производится сильное впечатлѣніе на память, и нѣтъ другаго, болѣе благопріятнаго, момента для упроченія въ воспоминаніи какого либо предмета.

Совершеннѣйшая форма безразличнаго возбужденія является, слѣдовательно, при энергическомъ подъемѣ силъ, дѣйствующихъ въ актѣ, или въ серіи актовъ, различенія. Если какими либо средствами намъ удастся достигнуть такого подъема въ актѣ различенія, то мы можемъ быть увѣрены, что и другія интеллектуальныя слѣдствія не замедлятъ явиться. Но это рѣдко и съ трудомъ достигается въ дѣтствѣ и ранней юности: условія, положительныя и отрицательныя, для наиболѣе полного проявленія этого момента не могутъ явиться немедленно. Но мы должны всетаки знать эти условія; предыдущая попытка имѣла цѣлью овладѣть ими и дать имъ примѣненіе.

Удовольствіе и страданіе, независимо отъ вліянія, вытекающаго изъ ихъ собственной природы, другими словами—независимо отъ управленія волевыми дѣйствіями, обладаютъ силой простаго возбужде-

ніа или свойствомъ прояснять умъ, при чемъ во время такого проясненія всѣ умственные акты, включая и воспріятіе впечатлѣній памятью, совершаются успѣшнѣе. Здѣсь также слѣдуетъ различать между возбужденіемъ сосредоточеннымъ и разбросаннымъ, — направленнымъ на подлежащую работу, и удаляющимся отъ нея. Удовольствіе болѣе содѣйствующее (поддерживающее) пособіе, если оно не слишкомъ сильно; страданіе — болѣе стимулирующее или возбуждающее средство: вліяніемъ острой боли силы весьма быстро возбуждаются для всякаго рода цѣлей, если только оставаться въ предѣлахъ, за которыми начинаются убыточные траты. Это опять приводитъ насъ къ мысли Сократа — готовить умъ ученика электрическими скатами или оводами.

Въ нѣкоторыхъ изъ наиболѣе знакомыхъ намъ, какъ учащимся, практическихъ случаяхъ можно хорошо видѣть полный цикл вліяній болѣзненнаго стимула. Заучивая наизусть урокъ, мы повторяемъ его нѣсколько разъ по книгѣ, а затѣмъ пытаемся повторить и безъ нея. Но мы совершенно не успѣваемъ въ этомъ, и начинаемъ чувствовать вслѣдствіе неудачи легкое неудовольствіе. Снова возвращаемся мы къ книгѣ, и еще разъ пробуемъ обойтись безъ нея. Неудача опять постигаетъ насъ, но мы начинаемъ терзать свою память, заставляя ее воспроизвести затерянные слѣды. Непріятныя чувства, вызванныя неудачей и актомъ напряженія, подталкиваютъ наши силы; вниманіе пробуждается серьезно и энергически. При слѣдующемъ обращеніи къ книгѣ въ насъ уже гораздо больше воспримчивости къ предстоящимъ впечатлѣніямъ; слабыя связи жадно сцѣпляются между собой, и, наконецъ, еще новая попытка покажетъ всю цѣну дисциплины, которой мы подверглись.

Еще одно замѣчаніе въ заключеніе обзора условій пластичности. Какъ различеніе, такъ и удерживаніе находятъ общую поддержку въ быстротѣ и рѣзкости перехода. Рѣзкій и внезапный переходъ, какъ обыкновенно говорятъ, производитъ сильное *впечатлѣніе*; значитъ же это то, что впечатлѣніе затрагиваетъ въ равной степени и распознаваніе, и удерживаніе. Неясныя, темныя, плохо очерченныя границы не различаются (не распознаются), но и предметы съ такими границами не припоминаются. Въ этомъ отношеніи воспитатель также найдетъ много простора для своего искусства.

Открытіе подобія или сходства.

Называя эту способность закономъ тяготѣнія въ интеллектуальной сферѣ, мы употребляемъ сравненіе, которое не можетъ считаться

ни несоотвѣтственнымъ, ни натянутымъ. Въ отношеніи разсудка она такъ же важна, какъ пластическая сила, проявляемая удерживаніемъ или намятью. Приемы, ведущіе къ крупнымъ успѣхамъ въ области отвлеченнаго знанія, обусловливаются обстоятельствами, которыми сопровождается процессъ открытія сходнаго среди различнаго.

Рядомъ съ разнообразіемъ, господствующимъ въ мірѣ нашего опытнаго познанія, — разнообразіемъ, имѣющимъ дѣло съ нашимъ сознаниемъ различій, — существуютъ также частыя повторенія, тождество, единство. Попадается, напр., на глаза множество оттѣнковъ какого либо цвѣта, различаемыхъ распознавательной чувствительностью зрѣнія, но въ то же время часто встрѣчаются и одинаковые оттѣнки. Форма также представляетъ большое разнообразіе, — кругъ, квадратъ, спираль и т. д., — и когда несходныя формы противопоставляются другъ другу, мы распознаемъ ихъ различіе, однако вмѣстѣ съ тѣмъ на глаза попадаютъ и формы одинаковыя. Съ перваго взгляда послѣднее обстоятельство какъ будто ничего не означаетъ; важно, повидимому, избѣгать смѣшенія различій, — голубаго цвѣта съ фіолетовымъ, круглой формы съ овальной; встрѣчаясь вновь съ голубымъ цвѣтомъ, мы, какъ можно бы думать, относимся къ нему такъ же, какъ и сперва (т. е. находимъ только, что онъ *отличенъ* отъ фіолетоваго и другихъ цвѣтовъ).

Но такое заключеніе слишкомъ поспѣшно, оно упускаетъ изъ виду одно существенное соображеніе. Принципъ сродства выдвигается на видное мѣсто сопутствіемъ различія. Круглая форма, замѣченная сначала въ кольцѣ или какой либо монетѣ, потомъ встрѣчается намъ снова въ полной лунѣ, остальные качества которой различны и воспринимаются какъ различныя. Весьма важно почувствовать, вопреки сопутствію послѣднихъ различій, и сходство въ этомъ одномъ качествѣ круглоты.

Когда впечатлѣніе, подѣйствовавшее на насъ при одномъ условіи, повторяется при условіи иномъ, новый опытъ напоминаетъ намъ о старомъ, не смотря на различія; это-то напоминаніе есть новый родъ (умственного) толчка или пробужденнаго сознанія, который можетъ быть названъ толчкомъ или проблескомъ чувства сродства среди впечатлѣній различія. Кусокъ угля и дерева различны, и сначала мы такъ и смотримъ на нихъ. Но, будучи брошены въ огонь, они даютъ свѣтъ, развиваютъ теплоту, и разрушаются. Вотъ моментъ возбужденія чувства сродства, которое затѣмъ и остается уже въ сознаниіи относительно этихъ двухъ предметовъ. Изъ такихъ возбужденій слагается половина того, что мы называемъ знаніемъ.

Всякій разъ, когда имѣется на лицо различіе, оно должно быть распознано; равнымъ образомъ, если существуетъ сходство, оно должно быть замѣчено. Упускать изъ виду то либо другое—свойственно лишь тупости. Мы воспитываемся въ этихъ двухъ направленіяхъ, и насколько мы пользуемся содѣйствіемъ учителя, содѣйствіе это должно быть оказываемо въ обоихъ случаяхъ. Приемы, облегчающіе распознаваніе различій, и вліянія, препятствующія ему, были уже разсмотрѣны; многое, что было сказано по этому поводу, относится также и къ открытію сходства. Существуютъ простые случаи открытія сходства среди различій, но бываютъ и случаи, когда оно не можетъ быть подмѣчено умомъ безъ посторонней помощи.

1. По отношенію къ деликатному процессу открытія сходствъ, мы должны снова указать на *антитезу между интеллектуальными и эмоціональными тратами* (ума). Высшая умственная дѣятельность возможна лишь при отсутствіи эмоцій, и вотъ почему мы не должны слишкомъ часто вызывать болѣзненные чувства и прибѣгать къ наказаніямъ, равно какъ и къ возбужденіямъ пріятнаго и инаго свойства. Но остается еще разсмотрѣть обстоятельство болѣе спеціального характера.

Опредѣлимъ сразу сущность проблемы общаго значенія (науки). Самая трудная часть воспитанія состоитъ въ выработкѣ общихъ понятій. Общій фактъ, понятіе, или истина, — есть фактъ, встрѣчающійся при разнообразныхъ обстоятельствахъ или въ сопровожденіи этихъ обстоятельствъ. „Теплота“ есть названіе одного изъ такихъ общихъ понятій. Существуетъ множество частныхъ фактовъ, которые, сильно различаясь между собой, сходятся однако въ томъ, что производятъ одно и то же впечатлѣніе тепла, напр., солнце, пламя, лампа, живое животное. Интеллектъ распознаетъ это сходство или получаетъ отъ него толчокъ, не смотря на существующія различія, и при этомъ-то распознаваніи вырабатываетъ общую идею.

На пути къ этому стремленію къ обобщенію большимъ камнемъ преткновенія служатъ частныя различія (частности). Они бываютъ мелки и ничтожны или весьма крупны. При сравненіи различнаго рода огней, сходство сразу кидается въ глаза, причемъ различія между огнями относительно размѣровъ, силы пламени или степени жара не отклоняютъ нашего вниманія отъ пункта сходства. Но распознаваніе сходства между солнечными лучами и гнѣющей навозной кучей затрудняется присутствіемъ крайнихъ различій, и это то столкновеніе между сходствомъ и различіемъ вліяетъ въ широкой степени и тормозитъ открытіе наиболѣе важныхъ истинъ.

2. Приемъ *сопоставленія* примѣняется къ выясненію сходства такъ же, какъ и къ выясненію различія. Мы можемъ располагать факты такимъ образомъ, что сходство ихъ будетъ скорѣе замѣчено, что достигается частью подлѣположеніемъ, какъ при распознаваніи различій, и частью — симметрическимъ соприкосновеніемъ, какъ, напр., въ случаѣ сравненія двухъ рукъ путемъ наложенія ихъ другъ на друга такъ, чтобы указательный палецъ помѣщался на указательномъ, а большой на большомъ. Такія симметрическія сравненія раскрываютъ заразъ и сходство, и различіе. Этотъ методъ имѣетъ широкое примѣненіе и служитъ однимъ изъ самыхъ могущественныхъ искусственныхъ пособій при сообщеніи знаній.

3. *Накопленіе* частныхъ случаевъ существенно необходимо для выработки общихъ понятій. Непрерывное повтореніе пункта сходства, — при сосредоточенномъ вниманіи, — есть единственное средство надлежащимъ образомъ запечатлѣть какую либо важную общую идею. Я не могу теперь ни разбирать различныхъ обстоятельствъ, являющихся помѣхами въ этомъ актѣ непрерывнаго повторенія, ни объяснять, почему онъ рѣдко можетъ быть примѣненъ къ дѣлу въ случаяхъ наиболѣе сложнаго порядка. Достаточно замѣтить, что занимательность, свойственная частнымъ примѣрамъ, постоянно овладѣваетъ нашимъ вниманіемъ, и ученикъ, и учитель — оба склонны, поддаваясь искушенію, уклоняться въ сторону.

Способность находить сходства имѣетъ и другую сторону, весьма полезную для памяти или удерживанія. Когда мы принимаемся за какой либо абсолютно новый умственный актъ, каждый шагъ нашъ долженъ быть отмѣченъ пластически усваивающей дѣятельностью мозга, и мы должны дать время и возможность усваиваемымъ звеньямъ (въ этомъ актѣ) окрѣпнуть. Но если въ этомъ актѣ нѣкоторыя части уже утверждены въ мозгу его пластической дѣятельностью, то это освобождаетъ насъ отъ труда заново формировать эти звенья, и намъ остается лишь овладѣть тѣмъ, что ново для насъ. Когда мы вполне ознакомились съ какимъ либо однимъ растеніемъ, то намъ легко изучить другія растенія того же вида или рода: придется лишь усвоить пункты различія.

Значеніе этого обстоятельства въ дѣлѣ умственнаго приращенія ясно съ перваго взгляда. Послѣ извѣстнаго количества пріобрѣтеній въ различныхъ областяхъ — каковы: искусства, требующія участія рукъ, рѣчь, все видимое не можетъ уже представлять ничего абсолютно новаго; количество новаго постоянно уменьшается по мѣрѣ возрастанія знаній. Наша способность усвоенія не совершен-

ствуется съ годами, гораздо скорѣе наоборотъ, а между тѣмъ легкость пріобрѣтенія новыхъ знаній постоянно возрастаетъ. Объясняется это тѣмъ, что въ этихъ знаніяхъ такъ мало новаго, что образованіе заново еще незнакомыхъ намъ звеньевъ ограничивается весьма узкими предѣлами. Своеобразнѣйшая музыкальная арія, какую только можетъ создать наиболѣе оригинальный музыкальный геній, очень скоро будетъ изучена опытнымъ музыкантомъ.

Въ практической дѣятельности школьнаго учителя этотъ важный фактъ будетъ встрѣчаться постоянно. Въ виду его можно употреблять постороннее содѣйствіе и руководство въ тѣхъ случаяхъ, когда сходство, дѣйствительно существующее, не замѣчается. Одинъ изъ пріемовъ обученія состоитъ въ томъ, чтобы заставляя учениковъ доходить въ распознаваніи стараго въ новомъ до такихъ предѣловъ, до которыхъ простирается сходство, и на этомъ именно обстоятельствѣ задерживать ихъ вниманіе. Являющіяся при этомъ помѣхи тѣ же, что и вышеописанныя; тѣ же и средства для устраненія ихъ. Методическое сопоставленіе необходимо въ случаяхъ сложныхъ; слѣдуетъ также противодѣйствовать отвлекающему вліянію частныхъ.¹⁾

Способность построенія.

Во многихъ случаяхъ въ воспитаніи вся сила заключается не въ простомъ запоминаніи или упорномъ удерживаніи того, что являлось предъ нашимъ умомъ, но въ выполненіи нѣкотораго новаго акта, чего-то такого, на что прежде мы были неспособны. Таковы первыя стадіи обученія рѣчи, письму и всѣмъ механическимъ или ручнымъ искусствамъ. Таковы также высшіе интеллектуальные процессы, какъ, напр., созданіе въ воображеніи того, чего мы не видѣли. Я не иду такъ далеко, чтобы относить сюда же изобрѣтеніе или открытіе; культура творческой способности не входитъ въ наше разсмотрѣніе.

Психологія способности построенія замѣчательно проста. Существуютъ извѣстныя основныя условія, распространяющіяся на всѣ случаи; обращая вниманіе на эти условія, учителя могутъ оказывать всевозможное содѣйствіе усиліямъ учениковъ.

1. Процессъ построенія предполагаетъ *нѣчто, изъ чего можно*

¹⁾ Когда воспитатели предписываютъ, въ видахъ воздѣйствія на память, открыть отношеніе причины къ слѣдствію, средства къ цѣли, предыдущаго къ послѣдующему, то за помощью въ этомъ случаѣ приходится обратиться къ сходству (искомаго) съ нѣкоторыми прежними впечатлѣніями.

построить, онъ требуетъ нѣкоторыхъ уже имѣющихся силъ, которыя можно упражнять, направлять и комбинировать по новому. Мы должны умѣть ходить прежде чѣмъ начинать танцовать, сочленять простые звуки прежде чѣмъ сочленять слова, проводить прямыя черты и загнутые знаки прежде чѣмъ писать буквы, составить понятіе о деревьяхъ и кустахъ, о цвѣтахъ и газонахъ, прежде чѣмъ имѣть понятіе о садѣ.

Указанія практики не менѣе ясны и настоятельны; они охватываютъ всю область воспитанія и никогда не могутъ быть отвергнуты всецѣло, хотя, конечно, вполнѣ ими никогда не пользуются. Прежде чѣмъ взяться за новую дѣятельность, мы должны приблизиться къ ней выполненіемъ предварительныхъ или подготовительныхъ дѣятельностей. Учителя, вслѣдствіе своихъ неудачъ, принуждены обращать вниманіе на этотъ фактъ, когда дѣло идетъ о болѣе простыхъ упражненіяхъ, каковы рѣчь и письмо. Но они упускаютъ его изъ вида, если переходы отъ одной стадіи къ другой слишкомъ тонки для ихъ пониманія; это упущеніе имѣетъ мѣсто, напр., при усвоеніи научныхъ доктринъ.

2. Имѣя въ виду новое построеніе, мы должны составить себѣ ясное понятіе о цѣли нашего стремленія; намъ необходимо имѣть данныя, на основаніи которыхъ можно судить, успѣшны или нѣтъ наши попытки. Ребенокъ списываетъ съ строкъ, которыя онъ видитъ предъ собой, солдатъ въ строю смотритъ на обучающаго его артикуламъ или же внимаешь одобряющему или порицающему голосу унтеръ-офицера. Если предъ нами ясный и понятный образецъ, нашъ успѣхъ обезпеченъ; на сколько же идеаль нашъ тусклъ и неопредѣленъ, на столько мы колеблемся и терпимъ неудачу. Въ томъ случаѣ, когда мы зависимъ отъ выражаемаго учителемъ одобренія нашихъ усилій, ему необходимо быть вполнѣ послѣдовательнымъ и здравымъ въ своемъ сужденіи; если сегодня онъ будетъ такимъ, а завтра другимъ, мы приходимъ въ замѣшательство и теряемъ отъ этого.

Всѣмъ образцамъ присущъ тотъ недостатокъ, что въ нихъ заключаются индивидуальныя особенности въ смѣшеніи съ стремленіемъ къ идеалу. Мы заимствуемъ отъ всякаго наставника нѣчто изъ его внѣшнихъ манеръ, и, что всего хуже, нѣкоторые ученики только и схватываютъ эти манеры, такъ какъ ихъ легче подмѣтить, чѣмъ существенныя достоинства наставника. Противъ этого нѣтъ никакого средства, кромѣ сравненія между собой многихъ хорошихъ образцовъ,

подобно тому, какъ капитанъ корабля беретъ съ собою нѣсколько хронометровъ.

Когда мы слѣдуемъ оригиналу недостижимаго для насъ совершенства, какъ, напр., учась списывать съ выгравированныхъ на мѣди строкъ, мы нуждаемся въ другой опорѣ для сужденія о томъ, серьезны ли и существенны ли наши уклоненія, или же они извинительны и неизбежны. Здѣсь тактъ наставника подвергается испытанію; отъ него зависитъ — или уподобить нашу дѣятельность свѣту, болѣе и болѣе озаряющему день по мѣрѣ приближенія къ полудню, или же оставить насъ въ безнадежномъ недоумѣніи. Указать намъ — гдѣ, какъ и почему мы ошиблись, — это составляетъ непремѣнныйшую обязанность наставника.

3. Единственное средство добиться новой комбинаціи состоитъ *въ постоянныхъ попыткахъ*. Воля порождаетъ тѣ или другія движенія, но ихъ находятъ неподходящими, и они оставляются; вслѣдъ затѣмъ мы пробуемъ произвести другія движенія, и такъ далѣе, до тѣхъ поръ пока не получится должная комбинація. Путь къ новымъ способностямъ лежитъ чрезъ попытки и ошибки. Въ той мѣрѣ, какъ осуществлены первое и второе вышеозначенное условіе, безуспѣшныя попытки становятся все рѣже и рѣже. Если мы хорошо подготовлены къ требуемой комбинаціи и имѣемъ ясную идею о томъ, что требуется, то намъ немного придется дѣлать попытокъ; быстро прерывая неправильныя движенія, мы въ концѣ концовъ нападемъ на то, что слѣдуетъ.

Усвоеніе какой либо новой комбинаціи движеній руки, — когда мы, напр., учимся письму, плаванію, механическимъ искусствамъ, — есть весьма трудный моментъ для человѣческихъ силъ; успѣхъ здѣсь зависитъ отъ всѣхъ тѣхъ благопріятныхъ условій, которыя были указаны при разсмотрѣніи удерживающей или воспринимающей способности. Сила, свѣжесть, отсутствіе развлеченій и сильныхъ или постороннихъ эмоцій, побужденія къ успѣху, — все это крайне желательно для осуществленія трудной комбинаціи. Усталость, страхъ, волненіе и всякое истощающее возбужденіе лишаютъ насъ шансовъ успѣха.

Весьма часто придется отказаться на время отъ попытки, но безуспѣшная борьба не проходитъ вполнѣ безслѣдно. Мы научаемся, по крайней мѣрѣ, избѣгать извѣстныхъ положеній и суживаемъ кругъ попытокъ для слѣдующаго случая.

Если послѣ двухъ или трехъ повтореній и промежутковъ отдыха желаемая комбинація не является, то это служитъ доказательствомъ существованія пробѣла въ подготовительныхъ движеніяхъ, и

потому мы должны перебрать сначала. Но возможно, что и требуемое подготовительное движение изучалось нами, но без достаточной твердости и определенности для выполнения его в комбинации.

Перемѣна и прекращеніе дѣятельности.

Въ обычной воспитательной практикѣ нѣсколько отдѣльных занятій и упражненій, съ цѣлью пріобрѣтенія, ведутся вмѣстѣ, такъ что ежедневно ученикъ слушаетъ три, четыре или болѣе различныхъ уроковъ.

Вотъ каковы, повидимому, принципы, управляющіе перемѣной и прекращеніемъ различныхъ родовъ нашей дѣятельности и нашихъ занятій.

1. Сонъ, въ особенности глубокой и не сопровождаемый сновидѣніями, есть единственный случай полного и абсолютнаго прекращенія умственныхъ и тѣлесныхъ тратъ. Все, что сокращаетъ необходимую продолжительность сна, что дѣлаетъ его беспокойнымъ и прерывистымъ, все, что вызываетъ сновидѣнія, — истощаетъ силы.

Въ часы бодрствованія можетъ также имѣть мѣсто перерывъ въ данной дѣятельности, при большемъ или меньшемъ бездѣйствіи всей системы (мозговой). Тогда отвлекаетъ наибольшее количество (умственныхъ) рабочихъ силъ; во время ея измѣняется теченіе нашихъ мыслей, между тѣмъ какъ тѣло отдыхаетъ.

Тѣлесное или мышечное упражненіе, чередующееся съ сидячимъ умственнымъ трудомъ, есть въ сущности форма отдыха, сопровождаемаго тратой, необходимой для возстановленія баланса въ физическихъ отправленіяхъ. Кровь прилила въ чрезмѣрномъ количествѣ къ мозгу; мышечное упражненіе отвлекло ее. Окисленіе тканей замедлилось; мышечное же упражненіе есть прямое средство усилить его. Но точныя наблюденія показываютъ, что эти два благотворныя слѣдствія перестаютъ проявляться съ момента усталости, когда упражненіе ведетъ за собой не отдохновеніе, но дальнѣйшее истощеніе системы (мозговой).

2. Предъ нами возникаетъ существенный вопросъ: что выигрываемъ мы, оставляя одинъ родъ дѣятельности и переходя къ другому? Для рѣшенія этого вопроса слѣдуетъ принять въ расчетъ различные соображенія.

Очевидно, что первое упражненіе не должно доходить до наступленія общаго истощенія. Не выдрессированный рекрутъ, къ кон-

цу утренняго ученія, дѣлается не вполне способнымъ къ успѣшному занятію ариѳметикой въ военной школѣ. Обученіе музыкѣ для сцены иногда бываетъ столь усиленнымъ, что исключаетъ всякое другое занятіе. Важность какого либо упражненія иногда бываетъ настолько велика, что мы желаемъ потратить на него всю пригодную для него пластичность системы.

Если умственные теченія продолжаются въ своихъ опредѣленныхъ каналахъ и не уступаютъ никакому отвлеченію, то это можетъ считаться лишь особой формой истощенія.

Въ каждомъ новомъ и трудномъ занятіи есть извѣстныя стадіи, когда бываетъ полезно сосредоточить на время всю энергію, какая только можетъ быть развита въ этотъ день. Обыкновенно это бываетъ въ началѣ занятія; но каковъ бы ни былъ этотъ особенно затруднительный моментъ, пока онъ не пройдетъ, не слѣдуетъ браться ни за какія другія серьезныя и трудныя занятія. Это не значитъ, чтобы нужно было отложить въ сторону все постороннее; существуютъ — въ большей части занятій — такого рода продолжительныя дѣятельности, во время которыхъ мы съ формальной стороны подвигаемся впередъ, но въ сущности продолжаемъ дѣлать одни и тѣ же привычныя усилія. Было бы особенно счастливымъ, идеальнымъ приспособленіемъ, еслибы моменты напряженія въ одномъ изъ параллельныхъ упражненій совпадали съ моментами отдыха въ остальныхъ.

Едва ли какое либо занятіе или упражненіе бываетъ настолько сложно и многосторонне, чтобы затрагивать всѣ силы системы; отсюда очевидна умѣстность введенія разнообразій такого рода, чтобы въ бездѣйствіи оставалось возможно меньше способностей. Этотъ принципъ необходимо примѣняется ко всякому умственному процессу — приобрѣтенію, производству и наслажденію. Примѣняя этотъ принципъ, мы не должны увлекаться лишь кажущимся разнообразіемъ.

Попытаемся опредѣлить, какого рода различія доставляютъ отдыхъ подъ условіемъ переходовъ.

Есть много такихъ перемѣнъ, которыя составляютъ лишь другое названіе простаго прекращенія умственнаго напряженія. Когда усиленная и трудная дѣятельность смѣняется легкой, то пріятное чувство порождается не тою дѣятельностью, къ которой мы перешли, а той, отъ которой мы освобождены. Иногда, для того, чтобы ослабить напряженіе способностей, лучше на время чѣмъ либо заняться слегка, чѣмъ оставаться въ совершенномъ бездѣйствіи.

Смѣна занятія игрой (на открытомъ воздухѣ) сопровождается

двойною выгодною — мышечнаго упражненія и пріятнаго развлеченія. Замѣнить что либо, имѣющее одну только сторону, а именно трудность, тѣмъ, что нравится и пріятно, значитъ пользоваться жизнью. Перейти отъ принужденія къ свободѣ, отъ мрака къ свѣту, отъ монотонности къ разнообразію, отъ даванія къ полученію — значитъ замѣнить страданіе удовольствіемъ. Эта замѣна, составляя существенное вознагражденіе наше за трудъ, есть также условіе обновленія силъ для дальнѣйшаго труда и выносливости.

Разсмотримъ ближе одно заключающееся здѣсь затруднительное обстоятельство. Тотъ родъ перемѣны, которая происходитъ въ предѣлахъ самаго даннаго упражненія и которая вліяетъ — и какъ отдыхъ отъ напряженія, и какъ средство возстановленія истощенныхъ силъ, всего лучше можетъ быть поясненъ такимъ образомъ. Въ актѣ ученія вообще есть два момента: во первыхъ, мы примѣчаемъ, что должно быть сдѣлано, и во вторыхъ — дѣлаемъ это. Въ словесныхъ упражненіяхъ мы сначала слушаемъ, а потомъ повторяемъ; въ ремеслахъ, мы смотримъ на модель, и затѣмъ воспроизводимъ ее. Эта-то соразмѣрность между двумя указанными моментами и есть дѣло осмотрительнаго разсчета. Если мы будемъ заняты слишкомъ долго въ направленіи наблюденія (примѣчанія), мы утратимъ энергію для выполненія, не говоря о томъ, что мы болѣе возьмемъ, чѣмъ въ состояніи будемъ осуществить. Съ другой стороны, мы должны наблюдать достаточно долго, чтобы вполне насытиться впечатлѣніемъ, намъ должно быть дано въ достаточномъ количествѣ, для того, чтобы то, что дается, стоило нашей воспроизводящей энергіи. Кто работаетъ по командѣ, видя предъ собой образецъ, тотъ научается соразмѣрять надлежащимъ образомъ актъ наблюденія съ актомъ выполненія. Но образецъ въ живомъ образѣ учителя способенъ ошибаться въ ту и другую сторону. Учитель можетъ дать заразъ слишкомъ много; эта ошибка всего чаще встрѣчается. Или же онъ можетъ предложить такъ мало, что это не вызоветъ въ ученикѣ чувства силы.

Если разъ найдена трудная комбинація, то труднѣйшее сдѣлано; но пріобрѣтеніе еще не заканчивается на этомъ. Должна еще послѣдовать дальнѣйшая стадія повторенія и практики, для того чтобы облегчить выполненіе этой комбинаціи и обезпечить ея стойкость. Сравнительно это легко. Примѣромъ тутъ можетъ служить служба солдата послѣ первыхъ ея лѣтъ. Пластическій процессъ въ этомъ случаѣ еще продолжается, но уже силы не подвергаются такому напряженію, какъ при первоначальныхъ попыткахъ. Въ этой стадіи

возможны и должны имѣть мѣсто другія пріобрѣтенія, при чемъ, во время обученія, отдыхомъ будетъ служить переходъ отъ упражненій новыхъ и незнакомыхъ къ такимъ, которыя уже практиковались и лишь нуждаются въ повтореніи и утвержденіи.

Прежде разсмотрѣнія переходовъ въ области пріобрѣтенія, мы обратимся къ двумъ различнымъ интеллектуальнымъ энергіямъ, которыя называются памятью и сужденіемъ. Эти энергіи отличаются другъ отъ друга во всѣхъ отношеніяхъ, и переходъ отъ одной къ другой есть дѣйствительный, а не кажущійся только. Память почти тождественна съ удерживающей, усваивающей или пластической способностью, о которой я замѣтилъ выше, что она, быть можетъ, требуетъ наибольшаго расхода умственныхъ и мозговыхъ силъ. Сужденіе же можетъ быть просто дѣятельностью способности распознаванія; оно можетъ также сопрягаться съ способностью открывать сходства и тождества, оно можетъ, далѣе, заключать въ себѣ и дѣятельность постройительную. Это та сторона нашей интеллектуальной силы, которая пользуется существующими уже (укрѣпленными въ умѣ) впечатлѣніями, въ противоположность способности, увеличивающей накопленные въ нашемъ умѣ запасы. Изъ всѣхъ интеллектуальныхъ энергій наиболѣе плодотворна и наибольшее удовольствіе доставляетъ намъ способность находить сходства, посредствомъ которой мы восходимъ отъ индивидуальнаго къ общему, открываемъ тождество въ различіи и властвуемъ надъ многообразіемъ природы, вмѣсто того, чтобы оно торжествовало надъ нами.

Сущность противоположности между упражненіями памяти и сужденія не исчерпывается вышеуказаннымъ. Языкъ и наука служатъ приблизительнымъ примѣромъ этой противоположности, хотя языкъ не исключаетъ сужденія, равно какъ и наука требуетъ памяти. Но въ одной области преобладаетъ усвоеніе, тогда какъ въ другой вся сила заключается въ открытіи сходства среди различій. Такимъ образомъ смѣна одной отрасли знанія другою есть дѣйствительный переходъ и измѣненіе напряженія, съ тѣмъ лишь ограниченіемъ, что въ раннихъ годахъ обыденное усвоеніе играетъ важнѣйшую роль, будучи легче дѣятельности втораго рода по причинамъ, которыя легко угадать.

Теперь посмотримъ, какія области (пріобрѣтенія) составляютъ наиболѣе дѣйствительные переходы или отвлеченія, посредствомъ которыхъ выигрывается, съ одной стороны, отдыхъ, а съ другой — оказывается содѣйствіе выработкѣ пріобрѣтенія. Въ сферѣ мышечныхъ пріобрѣтеній существуетъ множество различныхъ отдѣловъ — тѣло

вообще, руки въ частности, голосовые звуки членораздѣльные и звуки музыкальные. Переходя отъ одного изъ этихъ отдѣловъ къ другому, мы принимаемся почти за совершенно новое упражненіе. Затѣмъ, что касается чувствъ, чередованіе можетъ имѣть мѣсто между глазами и ухомъ, что составляетъ другой полный переходъ. Далѣе, каждый изъ органовъ чувствъ имѣетъ свою область различныхъ впечатлѣній, какъ, напр., дѣятельность глаза распространяется на цвѣтъ и форму, дѣятельность уха на членораздѣльную рѣчь и музыкальные звуки.

Другая существенная переменна состоитъ въ переходѣ отъ книгъ или устнаго преподаванія къ конкретнымъ явленіямъ, разсматриваемыхъ въ наукахъ, которыя имѣютъ дѣло съ наблюденіемъ и опытомъ. Переменна въ этомъ случаѣ почти та же, какая бываетъ при переходѣ отъ какого либо отвлеченнаго предмета, подобнаго математикѣ, къ конкретной и опытной наукѣ, какова ботаника или химія. Дальнѣйшая переменна заключается въ переходѣ отъ матеріальнаго къ духовному міру, причемъ, однако, за такую переменну можно принять лишь ея обманчивый, подкупающій видъ.

Правильно замѣчено, что переходъ отъ чтенія и письма къ арифметикѣ цѣлесообразенъ. Напряженіе и характеръ умственной дѣятельности ученика вполне измѣняется, когда онъ начинаетъ заниматься счетомъ послѣ уроковъ чтенія. Математическія науки естественно кажутся самымъ сухимъ и труднымъ занятіемъ для обыкновеннаго ума, но существуютъ, однако, занятія такого рода, по отношенію къ которымъ эти науки составляютъ пріятное развлеченіе. Я зналъ священниковъ, которые находили отдохновеніе отъ своихъ церковныхъ обязанностей въ разрѣшеніи алгебраическихъ и геометрическихъ проблемъ.

Приобрѣтенія въ области изящныхъ искусствъ сопряжены съ испытаніемъ пріятнаго разнообразія, частью вслѣдствіе участія многихъ отдѣльныхъ органовъ, частью вслѣдствіе присущаго этимъ пріобрѣтеніямъ пріятнаго элемента, который въ другія занятія входитъ въ незначительной степени, если только не совсѣмъ отсутствуетъ въ нихъ. Наболѣе благотворная часть нравственнаго воспитанія имѣетъ близкое отношеніе къ искусству; усиленные упражненія (предпринимаемыя въ виду нравственной культуры) составляютъ предметъ тяжелой необходимости, но вовсе не служатъ пріятнымъ переходомъ отъ чего либо.

Введеніе рассказовъ, любопытныхъ фактовъ и вообще всего, что обыкновенно интересуется людей, есть главнымъ образомъ средство

доставить пріятное отдохновеніе. Если же эти рассказы и любопытные факты имѣютъ другую цѣль, то они относятся къ одной изъ главныхъ категорій занятій; они могутъ требовать участія памяти, сужденія или построительной способности и сообразно этому и должны быть оцѣниваемы.

Тѣлесныя упражненія изящныя искусства (представляющія сами по себѣ агрегатъ перемѣнъ), языкъ и наука не исчерпываютъ всего разнообразія въ области пріобрѣтенія, — это лишь главные отдѣлы, взаимное чередованіе которыхъ даетъ возможность уму отдыхать отъ напряженія и вообще экономизируетъ силы. Въ предѣлахъ каждаго изъ этихъ отдѣловъ, какъ уже была замѣчено, существуютъ варіаціи въ отношеніи формы и характера дѣятельности; такъ, отъ слушанія мы переходимъ къ повторенію, отъ изученія какого либо правила — къ примѣненію его къ новымъ случаямъ, отъ теоретическаго познанія — вообще къ практикѣ.

Переходъ отъ одного языка къ другому, представляя варіацію относительно свойства *запечатльваемыхъ* воспріятій, есть отдохновеніе низшаго рода, но тѣмъ не менѣе дѣйствительное, въ особенности если занятія не ведутся параллельно; заучиваніе по утрамъ латинскихъ словъ, а по вечерамъ нѣмецкихъ не составляетъ никакого отдыха.

Переходъ отъ одной науки къ другой, какъ мы уже замѣтили, можетъ быть или рѣзкимъ, или слабымъ. Переходъ отъ ботаники къ зоологіи составляетъ перемѣну матеріала (содержанія) при сходной формѣ. Таково же и отношеніе чистой и прикладной математики. Смѣна алгебры геометріей доставляетъ незначительный отдыхъ, переходъ же отъ геометріи къ тригонометріи и геометрическимъ коническимъ сѣченіямъ не даетъ отдыха никакой способности.

Существуютъ еще менѣе важные случаи отдыха и чередованія, которыми не слѣдуетъ пренебрегать. Переходъ отъ одного учителя къ другому (предполагая, что оба они компетентны) есть весьма чувствительная и пріятная перемѣна; даже перемѣна комнаты, мѣста сидѣнья, положенія служитъ средствомъ противъ скуки и вызываетъ насъ на свѣжее усиліе. Утомленный скукою учащійся находитъ вкусъ въ перемѣнѣ книгъ о томъ же самомъ предметѣ.¹⁾

Нѣкоторые предметы сами по себѣ имѣютъ столь смѣшанный

¹⁾ Въ нѣмецкой гимназіи, гдѣ обычный порядокъ строго соблюдается и требованія громадны, ученикамъ дозволяется разъ въ недѣлю выбирать занятія по своему желанію.

характеръ, что, повидимому, содержать элементы достаточно разнообразной умственной дѣятельности; таковы географія, исторія и то, что называется литературой, если она изучается какъ со стороны стиля, такъ и со стороны сюжета. Разнообразіе это вовсе, однако, не такъ желательно. Въ аналитической части воспитанія эти агрегаты разлагаются на ихъ составныя части и при этомъ разсматривается, что даетъ каждый изъ нихъ для дѣла умственнаго развитія, а также, въ чемъ состоятъ выгоды и невыгоды ихъ смѣшенія.

Культура эмоцій.

Законы, добываемые въ сферѣ эмоціи и воли, служатъ непосредственнымъ введеніемъ въ область нравственнаго воспитанія, гдѣ всѣ наиболѣе важныя затрудненія достигаютъ наивысшей степени. Однѣ эмоціонныя и волевыя силы существуютъ прежде всякаго развитія, другія же вырабатываются лишь посредствомъ развитія, но оцѣнка этихъ силъ въ отдѣльности не легка вслѣдствіе невозможности точнаго измѣренія силы чувствъ и эмоцій. ¹⁾

Общіе законы, относящіеся къ способности удерживанія, примѣняются въ равной степени и къ эмоціональнымъ образованіямъ. Здѣсь также необходимы повтореніе и сосредоточеніе ума, чтобы получилась въ окончательной формѣ умственная ассоціація удовольствія или страданія съ какимъ либо предметомъ. Но въ этомъ случаѣ являются особенности, которыя требуютъ дополнительнаго разсмотрѣнія. Быть можетъ, лучшій путь выяснить эти особенности, это — указать на тѣ формы или роды образованій въ сферѣ эмоціи и воли, которые всего таще замѣчаются воспитателемъ.

1. Прежде всего укажемъ на ассоціаціи удовольствія и страданія съ различными предметами, которые намъ попадаются во время испытыванія наслажденій и непріятностей. Хорошо извѣстно, что мы связываемъ пріятныя воспоминанія съ тѣми первоначально индеферентными для насъ предметами, которые часто представлялись намъ въ счастливыя минуты. Ассоціаціи чувствъ съ мѣстностью служатъ въ этомъ случаѣ самыми обыкновенными примѣрами; если жизнь наша протекаетъ весело, то наши привязанности къ дому и сосѣднимъ

¹⁾ Согласно терминологіи, употребляемой Бэнномъ во всѣхъ своихъ психологическихъ сочиненіяхъ, эмоціями обыкновенно называются осложненныя чувствованія вторичнаго производнаго характера. *Прим. перев.*

мѣстамъ постоянно усиливаются; необходимость переселиться въ другое мѣсто подвергаетъ насъ жестокому испытанію; между прочимъ, одно изъ нашихъ праздничныхъ удовольствій состоитъ въ посѣщеніи мѣстъ прежнихъ удовольствій. Вторая категорія приобрѣтенныхъ чувствъ состоитъ изъ ассоціацій съ предметами, которые были предметомъ нашихъ развлеченій, нашихъ стремленій и домогательствъ. Обстановка нашего дома, рабочіе инструменты, оружіе, предметы рѣдкостей, коллекціи, книги, картины, — словомъ, все что скрашиваетъ скуку жизни, согрѣвается теплотою ассоціаціоннаго чувства. Сущность страсти, на сколько она различается отъ эмоціи, состоитъ, какъ принято считать, въ укрѣпленіи и утвержденіи въ нашей душѣ какого либо первоначальнаго предмета нашего вниманія. Съ увеличеніемъ нашихъ знаній, мы заключаемъ многочисленныя ассоціаціи съ чисто идеальными предметами, напр., съ историческими мѣстностями, лицами, событіями. Я ограничусь только намекомъ на обширную область церемоній, церковныхъ обрядовъ и различныхъ формальностей, которыя нравятся намъ тѣмъ, что они расширяютъ поверхность эмоціональныхъ образованій. Деликатная проблема отдѣленія (во всѣхъ этихъ случаяхъ) первичныхъ отъ производныхъ эффектовъ состоитъ въ болѣе точной оцѣнкѣ всѣхъ этихъ приобрѣтенныхъ чувствъ. Здѣсь воспитатель не можетъ не увлечься открывающимся предъ нимъ широкимъ поприщемъ для разнообразнаго примѣненія его искусства. Это — область неопредѣленныхъ возможностей, въ высшей степени способныхъ возбуждать сангвиническіе расчеты. Воспитывать посредствомъ целѣсообразно приспособленныхъ радостныхъ ассоціацій среди безыскусственнаго и чистаго въ своемъ источникѣ счастья, это — весьма заманчивая перспектива. Сидней Смитъ въ одномъ изъ своихъ выразительныхъ изрѣченій говоритъ: „Если вы сдѣлаете своихъ дѣтей счастливыми теперь, вы сдѣлаете ихъ счастливыми 20 лѣтъ спустя, въ силу одного лишь воспоминанія“. Это относится, конечно, къ домашней жизни. Однако, можно распространить тоже самое и на школьную жизнь, и энтузіазмъ воспитателя обращается къ мысли о томъ, что школа могла бы быть организована на столько хорошо, чтобы утратить печать злополучнаго дома.

Такого рода счастливыя ассоціаціи образуются не днями, а годами. Я пытался выяснитъ психологію этого случая, и не буду указывать здѣсь на относящіеся сюда принципы и условія. Но нить настоящаго изложенія была бы порвана, если бы я не обратилъ вниманія на разницу въ образованіи ассоціацій въ томъ случаѣ,

когда чувства бывают неприятны. При этомъ предположеніи образованіе ассоціацій бываетъ не столь затруднительно, оно не сопряжено съ такими препятствіями и перерывами.

За нѣкоторыми понятными исключеніями, удовольствіе физически связано съ жизнѣдѣтельностью, здоровьемъ, крѣпостью, гармоническимъ соотношеніемъ между всѣми частями системы; оно требуетъ достаточнаго питанія или поддержки, возбужденія, не переходящаго должныя границы, отсутствія всего, что можетъ повредить или раздражить какой либо органъ. Неудовольствіе зависитъ отъ невыполненія какого либо изъ этихъ условій, и потому понятно, что оно вызывается и сохраняется столь же легко сколько трудно первое. Пробудить отголосокъ или воспоминаніе объ удовольствіи, значитъ обезпечить на самомъ дѣлѣ или, по крайней мѣрѣ, симулировать обиліе силъ, должное соотношеніе и гармонию ихъ. Это довольно легко, если этому соотвѣтствуетъ дѣйствительность въ данную минуту; но не въ этомъ, однако, заключается испытаніе для педагога. Намъ бываетъ нужно вызвать пріятное настроеніе духа, когда дѣйствительность не болѣе, какъ безразлична или нейтральна, или даже среди испытываемаго неудовольствія возстановить чувство удовольствія силою умственной цѣпкости (*mental adhaesiveness*, способности твердо держаться за всѣ впечатлѣнія, полученныя или получаемыя). Подобнаго рода ассоціаціонное образованіе, повидимому, дается не скоро.

Съ другой стороны, неприятное чувство легко появляется какъ въ дѣйствительности, такъ и въ представленіи. Легко обжечь себѣ пальцы и легко ассоціировать боль съ огнемъ, цепломъ, раскаленнымъ желѣзомъ. Посѣтивъ въ качествѣ зрителей какой либо красивый домъ, мы, благодаря пріятнымъ ассоціаціямъ, испытываемъ въ нѣкоторой степени подъемъ душевныхъ силъ, но мы способны чувствовать себя угнетенными въ еще большей степени, входя въ жилища нищеты или при посѣщеніи мрачныхъ камеръ тюрьмы.

Легкость образованія неприятныхъ эмоцій не вполне будетъ понята, если мы не обратимъ вниманія на случай страстныхъ порывовъ или тѣхъ родовъ чувствованія, которые характеризуются взрывчатостью (порывистостью, *explosiveness*). Эти цѣнныя траты жизненной энергіи легко вызываются въ первый разъ, и легко связываются съ индифферентными обстоятельствами, такъ что и во второй разъ онѣ являются безъ затрудненій. Въ весьма рѣдкихъ случаяхъ желательны онѣ сами по себѣ; мы должны стараться препятствовать имъ и контролировать ихъ при первоначальномъ ихъ появленіи, а также устранять повые поводы къ ихъ обнаруженію. Однимъ изъ лучшихъ

примѣровъ такихъ эмоцій служитъ страхъ — порывистое и убыточное проявленіе энергіи подѣ вліяніемъ извѣстнаго рода непріятнаго чувства. Если страхъ часто вызывается соотвѣтствующими ему причинами, то онъ ассоціируется съ окружающими обстоятельствами съ фатальной легкостью и не медлитъ, идя по этому пути. Затѣмъ слѣдуетъ гнѣвъ — также порывистая эмоція. Послѣ того, какъ она станетъ легко обнаруживаться отъ дѣйствія ея первичныхъ причинъ, она очень скоро начинаетъ расширять свои предѣлы посредствомъ новыхъ ассоціацій. Она опаснѣе страха во всѣхъ отношеніяхъ. Страхъ есть настолько жалкое состояніе духа, что мы отдѣлались бы отъ него, если бы могли. Но гнѣвъ, хотя и содержитъ непріятные элементы, есть по своей природѣ излишество въ настроеніи духа (*luxurious mood*), и въ насъ можетъ и не быть желанія подавить его съ перваго раза и помѣшать его распространенію на побочные предметы. Сильный гнѣвъ распространяется на все, что имѣетъ какое либо отношеніе къ лицу, вызвавшему въ насъ это чувство. Если оно — пріятное чувство, то это такое пріятное чувство, которое быстро развивается (культивируется); даже въ нѣжномъ возрастѣ мы въ состояніи дѣлать успѣхи въ ненависти. Комбинація страха и гнѣва, поражающая чувство антипатіи, есть такое состояніе, которое (если оно не встрѣчаетъ сильнаго сопротивленія) легко усваивается и легко культивируется, представляя широкій контрастъ съ медленнымъ развитіемъ вышеописанныхъ пріятныхъ чувствъ. Яркимъ примѣромъ порывистости служитъ смѣхъ, имѣющій какъ свои первичныя причины, такъ и свои искусственные или заимствованные стимулы. Мы имѣемъ здѣсь случай, когда сильное возбужденіе вызываетъ самообузданіе, и когда съ годами сфера эмоціи скорѣе суживается, чѣмъ расширяется. Но какъ выраженіе чувствъ презрѣнія и пренебреженія, эмоція эта культивируется съ тою же легкостью, какъ и родовая страсть злорадства. Затѣмъ можно указать на порывистую эмоцію скорби, которая заключаетъ въ себѣ элементы привлекательныя; если она оставляется безъ контроля, то къ ея первичной силѣ присоединяется еще сила привычки, весьма быстро усваиваемой. Далѣе, въ связи съ нѣжными эмоціями находится порывистая форма искренняго увлеченія (*affection*), единственный неостатокъ котораго состоитъ въ томъ, что оно бываетъ слишкомъ сильно для того, чтобы долго длиться; возбуждаемый имъ минутный пылъ не исключаетъ перехода къ холодности и невниманію. Эта эмоція также расширяетъ свою сферу самопроизвольно и служитъ примѣромъ развитія эмоціональной ассоціаціи съ нежелательной быстротой.

Все только что сказанное есть сводъ извѣстныхъ фактовъ изъ области эмоцій. Извѣстно также, что порывистость есть недостатокъ ранняго возраста, который исправляется въ значительной степени съ теченіемъ времени и съ укрѣпленіемъ силъ. Столкновенія съ людьми въ повседневной жизни налагають на насъ узду и служатъ для насъ контролемъ, а затѣмъ наше собственное благоразуміе содѣйствуетъ дальнѣйшему подавленію первоначальныхъ порывовъ и тѣмъ также замедляють обращеніе ихъ въ привычку. Относительно подавленія вліяніемъ извнѣ и прививаемыми противоположными привычками, какъ однимъ изъ результатовъ нравственнаго воспитанія, я указалъ въ другомъ сочиненіи на два главныхъ условія для успѣшности такого подавленія: мощную инициативу и непрерывный рядъ побѣдъ. Если эти условія будутъ выяснены на примѣрахъ для всѣхъ эмоцій въ частности, то особенности различныхъ родовъ эмоцій, — страха, гнѣва, любви и остальныхъ, — обнаружатся въ достаточной степени.

3) Главный интересъ заключается, въ концѣ концовъ, въ тѣхъ ассоціаціяхъ, которыя носятъ названіе моральныхъ вслѣдствіе ихъ отношенія къ поведенію, хорошему и дурному. Это отношеніе довольно непосредственное, если взять только что описанный классъ ассоціацій, что же касается первой категоріи, то отношеніе ея лишь косвенное. Но приступая къ ассоціаціямъ этого рода съ опредѣленной задачей культуры нравственности, мы должны пройти по всей области эмоціоанальной ассоціаціи новымъ путемъ.

Нравственное усовершенствованіе есть очевидно усиленіе такъ называемой нравственной способности или чувства совѣсти — увеличеніе его силы (говоря словами Бутлера) до уровня его правоты. Но чтобы укрѣпить какую либо силу, необходимо знать ея природу: если она элементарна, мы должны опредѣлить ея свойства, какъ таковой; если она — составная сила, мы должны указать на ея элементы — съ цѣлью опредѣленія ихъ сущности. Необусловленные въ этомъ отношеніи взгляды Бентама и Джемса Милля на нравственную культуру служатъ рѣзкимъ примѣромъ этого послѣдняго случая. Воззрѣнія Милля на нравственное чувство есть теорія послѣдовательной и совершенной производности и, очерчивая процессъ нравственнаго воспитанія, онъ, естественно, слѣдуетъ этой точкѣ зрѣнія. Онъ беретъ кардинальныя добродѣтели каждую въ отдѣльности; напр. „Воздержаніе, говоритъ онъ, — имѣетъ отношеніе къ чувству непріятному и пріятному. Цѣль состоитъ въ томъ, чтобы связать съ каждымъ непріятнымъ и пріятнымъ чувствомъ тѣ нити идей, которыя, сообразно указанію прежнихъ случаевъ, стремятся наиболѣе дѣйствительнымъ

образомъ увеличить сумму пріятныхъ чувствъ вообще и уменьшить сумму непріятныхъ“. Защитники нравственной способности избрали для привитія воздержанія иной путь, который я не буду здѣсь воспроизводить.

Нельзя отрицать, — ибо это фактъ, что съ самыхъ давнихъ поръ нравственное поведеніе человѣчества обезпечивается наказаніемъ и наградой — страданіемъ и удовольствіемъ. Эта система найдена, говоря вообще, отвѣчающей цѣли: она достигаетъ до самого источника дѣйствій людей всѣхъ цвѣтовъ и оттѣнковъ. Нѣтъ надобности въ спеціальному умственному качеству, которое заставляло ли человека бояться непріятныхъ чувствъ, причиняемыхъ гражданскимъ авторитетомъ. Избѣгая по природѣ своей всякаго рода непріятностей, мы необходимо должны избѣгать ихъ и тогда, когда онѣ являются, какъ наказаніе. Воспитаніе въ этомъ случаѣ не существенно, — не болѣе существенно, чѣмъ для избѣжанія непріятныхъ чувствъ голода, холода или усталости.

Не слѣдуетъ думать, что лица, сомнѣвающіеся въ существованіи спеціальной (нравственной) способности, отличной отъ всѣхъ остальныхъ признанныхъ силъ души — чувства, воли и интеллекта — считаютъ совѣсть исключительнымъ дѣломъ воспитанія, ибо человекъ, не получившій никакого воспитанія можетъ быть во всѣхъ отношеніяхъ нравственнымъ. Смыслъ производной теоріи совѣсти состоитъ въ томъ, что все, что она заключаетъ въ себѣ, сводится къ тому или другому основному факту нашей природы, — прежде всего къ волѣ или желанію, мотивируемому непріятнымъ или пріятнымъ чувствомъ, и затѣмъ къ импульсу социальному и импульсу симпатіи. Изъ коопераціи этихъ факторовъ вытекаетъ стремленіе къ нравственному поведенію, — стремленіе почти непреодолимое въ томъ случаѣ, когда существуетъ внѣшній механизмъ закона и авторитета. Воспитаніе, какъ третій факторъ, безъ сомнѣнія играетъ здѣсь нѣкоторую роль, но она оцѣнивается слишкомъ высоко или же слишкомъ низко. Я не сдѣлаю большой ошибки, если скажу, что средняя нравственная способность на 75 процентовъ есть безыскусственный (rough) и готовый отвѣтъ воли на установленныя въ обществѣ наказанія и награды.

Не смотря на рискъ вовлечь теорію воспитанія въ полемику, которая могла бы быть сочтена чуждой ей, я считалъ необходимымъ установить эти общія положенія, въ видѣ введенія въ изслѣдованіе о томъ, какія эмоціональныя и волевыя ассоціаціи составляютъ искусственную или пріобрѣтенную часть нашей природы. Что воспитаніе въ

этомъ случаѣ есть факторъ значительной важности, — это доказы-
вается различіемъ между дѣтьми, оставленными на произволь судьбы,
и дѣтьми, которыя окружаются заботливымъ уходомъ. Разница эта,
впрочемъ, объясняется далеко не однимъ воспитаніемъ.

Если разъ вполне усвоены ужасы кары закона, то едва ли воспита-
ніе въ состояніи что либо прибавить къ собственному первоначальному
нежеланію души испытать эти ужасы, и если съ другой стороны, въ
природѣ награжденія обнаружено нами что либо поощряющее къ из-
вѣстнымъ родамъ поведенія, то для обезпеченія ихъ мы не нуждаемся
въ особыхъ наставленіяхъ. Встрѣчается, правда, явная слабость
души, часто парализующая дѣйствіе этихъ мотивовъ, именно сла-
бость уступать какому либо настоящему требованію минуты, и
здѣсь воспитатель можетъ кое что сдѣлать, хотя рѣдко дѣлаетъ. На-
ставникъ, который могъ бы исправить жертву такой слабости, до-
стигъ бы гораздо большаго, чѣмъ требуется собственно нравствен-
нымъ воспитаніемъ.

Отыскивая въ эмоціональной ассоціаціи такія черты, кото-
рыя допускали бы усиленіе первичныхъ импульсовъ, совпадаю-
щихъ съ нравственнымъ долгомъ, я полагаю, что могу указать на
подлежащее развитію непосредственное, самостоятельное и безкорыст-
ное отвращеніе отъ всего, что единодушно признается зломъ и на-
казывается, какъ зло. Это состояніе или стремленіе души есть одинъ
изъ атрибутовъ хорошо развитой совѣсти; оно формируется — или
само собой подъ вліяніемъ соціального авторитета или прививается
стороннимъ содѣйствіемъ, но оно можетъ и совсѣмъ не проявляться.
Состояніе это сходно съ общеизвѣстной любовью къ деньгамъ ради
денегъ, но оно не такъ легко прогрессируетъ. Въ особенности важно,
чтобы авторитетъ не представлялся уму врагомъ, съ которымъ при-
ходится считаться и которому слѣдуетъ повиноваться только тогда,
когда иначе нельзя. Необходимо искренно примириться съ соціаль-
ной системой, по скольку она ея дѣйствіе проявляется въ наказа-
ніяхъ, а это возможно при содѣйствіи добрыхъ импульсовъ и размыш-
ленія о несчастіяхъ, отъ которыхъ освобождается такимъ путемъ че-
ловѣчество. Только въ случаѣ благопріятнаго положенія въ свѣтѣ и
наличности симпатическихъ наклонностей мы вырабатываемъ въ себѣ
безкорыстное отвращеніе къ безнравственнымъ дѣйствіямъ, не думая о
наказаніяхъ, которыя положены за нихъ, и такимъ образомъ испол-
няемъ свои обязанности и тогда, когда мы не на виду, придержи-
ваясь не узко буквального смысла, а принципа во всей его полнотѣ.
Необходимо войти въ разсмотрѣніе нѣкоторыхъ вопросовъ, чтобы

показать, какимъ образомъ школьный учитель можетъ содѣйствовать развитію этого спеціального эмоціональнаго образованія.

Въ воспитаніи придется на каждомъ шагѣ считаться съ вліяніемъ мотивовъ, теорія же мотивовъ есть теорія ощущенія, эмоціи и воли, другими словами: она есть психологія способностей чувствованія и дѣйствія.

Вліяніе мотивовъ: чувства.

Чувства пріятныя и непріятныя, а также лишенія, испытываемыя органами чувствъ, суть самые ранніе и самые дѣйствительные, если не самые сильные мотивы. Независимо отъ отношенія ихъ къ само-сохраненію, они постоянно преподносятся на пиру жизни, какъ главное яство.

Несостоятельность общепринятаго обыкновенія — считать пять чувствъ — обнаруживается самымъ очевиднымъ образомъ, если взглянуть на эти чувства со стороны качества чувствованія, со стороны удовольствія и страданія, ибо, хотя съ точки зрѣнія знанія или интеллекта, пять чувствъ дѣйствительно важны, какъ пути, открывающіе доступъ къ душѣ, однако, пропускъ разнообразной органической чувствительности составляетъ широкій пробѣлъ въ трактатѣ объ этомъ предметѣ. Нѣкоторыя изъ нашихъ весьма сильныхъ удовольствій и страданій имѣютъ своимъ источникомъ сферу органической жизни — пищевареніе, кровообращеніе, дыханіе, здоровье или разстройство мышечной и нервной системъ.

Въ этой области чувствительности заключается главная опора нашему вліянію на человѣческія существа. На нее можно положиться съ большею увѣренностью, чѣмъ, быть можетъ, на всякія другаго рода чувствованія. Въ самомъ дѣлѣ, почти всѣ наказанія физическаго характера относятся къ сферѣ органическихъ ощущеній. Что дѣлаетъ наказаніе страшнымъ какъ не то, что оно угрожаетъ наиболее жизненнымъ сторонамъ организма? Оно есть низшая степень того, что, достигнувъ высшей степени, отнимаетъ жизнь.

Мышечная система, напр., служитъ средоточіемъ многихъ чувствованій какъ пріятныхъ, такъ и непріятныхъ: пріятнаго чувства здоровой дѣятельности, непріятнаго чувства лишенія дѣятельности, непріятнаго чувства крайней усталости. Въ ранніе годы жизни, когда всѣ мышцы, равно какъ и чувства, обладаютъ свѣжестію, связь между мышечными органами и чувствами удовольствія и страданія весьма обширна. Предоставленіе свѣжимъ органамъ

полнаго простора дѣятельности есть такого рода удовлетвореніе, которое можетъ принять форму значительной награды; отказывать въ этомъ просторѣ значитъ причинять страданіе, принуждать къ дѣятельности, которая выше нашихъ силъ, значитъ—причинять еще большее страданіе. Въ нашей карательной дисциплинѣ приняты двѣ послѣднія формы страданія: скука отъ запрета въ случаяхъ сравнительно мягкаго обращенія съ молотѣтками, и муки усталости, какъ болѣе суровое наказаніе для взрослыхъ.

Затѣмъ нервная система можетъ подвергаться органическому угнетенію, и нѣкоторыя изъ нашихъ страданій зависятъ отъ этой причины. Хорошо извѣстное состояніе, называемое *taedium* (скукой), есть нервное недомоганіе и вызывается чрезмѣрной дѣятельностью какой либо части нервной системы. Крайнія формы этого состоянія—невыносимыя муки. Страданіе это причиняется штрафными уроками или работами, лишеніемъ свободы и всякаго рода однообразіемъ. Примѣромъ острыхъ страданій нервной системы, вытекающихъ изъ естественныхъ причинъ, могутъ служить невралгическія боли. Соразмѣренныя же по степенямъ искусственныя наказанія, дѣйствующія прямо на нервы съ помощью электричества, можно считать физическими наказаніями будущаго, имѣющими вытѣснить сѣченіе и муки, причиняемыя мышцамъ *).

Питаніе, противоположное лишенію пищи, необходимо связано съ большимъ наслажденіемъ и страданіемъ. Голоданіе, недостаточность и дурное качество пищи сопровождаются упадкомъ силъ и сильнѣйшимъ страданіемъ, внушающимъ страхъ, который самымъ дѣйствительнымъ образомъ принуждаетъ людей трудиться, нищен-

*) Мы не знаемъ, считать ли эти слова ученаго педагога злою ироніей надъ человѣческимъ прогрессомъ или серьезнымъ выраженіемъ его симпатій къ предрекаемому имъ будущему. Послѣднему намъ не хотѣлось бы вѣрить, изъ любви и уваженія къ Бэну, такъ много сдѣлавшему настоящимъ своимъ трудомъ для созданія научной педагогики. Но если, паче чаянія, онъ не только пророчествуетъ, но и желаетъ, чтобы его пророчество сбылось, то остается только глубоко пожалѣть что человѣкъ истинно научнаго образа мыслей, объективный и безпристрастный въ своихъ сужденіяхъ, не могъ отдѣлаться отъ вѣковаго предразсудка невѣжественнаго варварства и, вмѣсто того, чтобы посылить содѣйствовать уничтоженію этого предразсудка, занимается его усовершенствованіемъ. Что касается насъ, мы не видимъ никакого прогресса въ томъ, что изъ рукъ педагога вырвать пучекъ розогъ и вооружать его гальваническимъ аппаратомъ для приставленія его къ чувствительнымъ мѣстамъ кожи. Этотъ утонченный приѣмъ будущаго наказанія причиняетъ жестокія страданія и можетъ быть отнесенъ только къ разряду пытокъ; пытки же отмѣнены во всѣхъ, сколько нибудь, цивилизованныхъ государствахъ, и можно надѣяться что послѣднія, охраняя отъ пытокъ взрослыхъ преступниковъ защитятъ и нашихъ дѣтей отъ послѣдствій предсказываемаго Бэномъ прогресса педагогики. *Прим. переводчика.*

ствовать или красть. Обратное условіе хорошаго и обильнаго іттанія есть само по себѣ почти достаточная основа для пріятныхъ чувствъ. Дѣйствіе мотивовъ между этими крайними предѣлами даетъ намъ возможность оказывать громадное вліяніе на поведеніе людей.

Между лишеніемъ пищи и голодомъ, равно какъ и между противуположными состояніями, можетъ быть сдѣлано поучительное различіе. Лишеніе пищи есть положительный недостатокъ питательнаго матеріала въ крови, голодъ же есть сильный порывъ къ наполненію желудка въ обычные промежутки времени. Это — мѣстное ощущеніе, быть можетъ и очень острое, но не сопровождаемое глубокимъ страданіемъ отъ изнуренія. При всемъ обиліи питательнаго матеріала въ крови, мы можемъ страдать отъ исходящаго со стороны желудка чувства голода. Если единовременно не дать въ наказаніе поѣсть одинъ разъ изъ трехъ или четырехъ разъ въ день, то это неважно въ отношеніи общаго состоянія организма, но, какъ мотивъ, такое наказаніе весьма дѣйствительно. Абсолютное пониженіе нормальнаго іттанія организма есть мѣра крайне жестокая; подвергнуть временному голоданію не одно и то же.

Соединяя остроту вкусовыхъ наслажденій съ чувствомъ удовлетворенности, исходящимъ отъ желудка, и веселымъ настроеніемъ отъ изобилія питательнаго матеріала въ здоровомъ тѣлѣ, мы получимъ въ итогѣ громадное количество пріятнаго чувствованія. Между самыми скромными потребностями существованія и крайней роскошью и обиліемъ пищи заключается длинный рядъ переходовъ, которыми можно пользоваться въ видахъ контроля въ дѣлѣ дисциплинированія юношества. Если обычный режимъ іттанія значительно выше необходимыхъ потребностей существованія, но ниже крайней степени удовлетворенія, то можно прибѣгать какъ къ уменьшенію, такъ и къ увеличенію роскоши въ пищѣ, не нанося ущерба организму и не пріучая къ пресыщенію, и такъ какъ въ ранніе годы чувствительность въ этой сферѣ обладаетъ крайней остротой, то и сила такого мотива велика. Въ видахъ дисциплинированія юношества, обычный режимъ іттанія не слѣдуетъ ни слишкомъ понижать, ни слишкомъ возвышать для того, чтобы возможно было разнообразить этотъ режимъ въ вышеуказанномъ направленіи. Несчастье нищеты состоитъ въ томъ, что она сильно стѣснена въ употребленіи этого орудія вліянія; слѣдующая высшая степень наказанія для провинившагося ребенка — розги *).

*) Такого рода пассажемъ Бэнъ лишній разъ доказываетъ намъ, что истина рѣдко извлекается на свѣтъ во всей ея непорочности и вполне очищенной отъ

Таковы главные отдѣлы органической чувствительности, заключающіе въ себѣ мотивы, утилизируемые при наградахъ и наказаніи. Битье и сѣченіе дѣйствуютъ на органъ осязанія, однако въ дѣйствительности эффектъ этого наказанія слѣдуетъ отнести скорѣе къ страданіямъ органической жизни, чѣмъ къ осязательнымъ ощущеніямъ. Эффектъ этотъ есть боль, зависящая отъ поврежденія или насилія, претерпѣваемаго прежде всего тканями, и если онъ слишкомъ силенъ, то подвергаетъ опасности жизнь. Какъ всѣ острыя физическія страданія, онъ служитъ могучимъ средствомъ устрашенія и, безъ сомнѣнія, составляетъ любимое наказаніе у всѣхъ человѣческихъ расъ и былъ таковымъ во всѣ времена. Чтобы ограничить его примѣненіе, необходимы сильныя доводы, но эти ограниченія связаны съ дѣйствіемъ мотивовъ, которые будутъ рассмотрѣны впослѣдствіи.

Пять чувствъ, принятыя обычной классификаціей, кромѣ выполнения интеллектуальныхъ функцій, служатъ еще источникомъ разнообразныхъ и довольно сильныхъ чувствъ удовольствія и стра-

наливающей къ ней въ житейскомъ омутѣ грязи и пошлости закоренѣлыхъ предразсудковъ, животныхъ страстей и лжи. И Бэнъ, при всемъ своемъ свѣтломъ умѣ, не даетъ намъ такой истины, и онъ оказывается зачастую рабомъ своего вѣка, даже рабомъ своей націи, охраняющей, какъ извѣстно, съ особымъ упорствомъ всякую старину вообще, и въ частности варварскую старину физическихъ наказаній. Мы хорошо понимаемъ сравнительную невинность такой мѣры, какъ оставленіе безъ одного блюда, безъ пирожного и т. п., но принципъ, разумъ, этой мѣры всегда будетъ антипатиченъ развитому чувству педагога, независимо отъ полной несостоятельности этого принципа въ педагогическомъ отношеніи. Слишкомъ рано для ребенка привыкать руководиться желудочными побужденіями. Но кромѣ того, какъ всѣ тѣлесныя наказанія, такъ и эта мѣра грѣшитъ крупной несообразностью, состоящей въ томъ, что наказаніе падаетъ совсѣмъ не на тотъ органъ, изъ котораго исходитъ извѣстный проступокъ. Такъ какъ всѣ проступки исходятъ изъ души, то и наказанія могутъ быть только духовными, т. е. они должны начинаться и оканчиваться въ душѣ, или ея органѣ — головномъ мозгу. Вызывайте сколько угодно въ душѣ ребенка чувство стыда, внутренніе укоры совѣсти, печаль и т. п. эмоціи — это будетъ понятно: мозгъ сдѣлалъ промахъ, мозгъ и отвѣчаетъ. Но почему за промахи мозга, кромѣ самаго мозга, должна еще отвѣчать задняя часть тѣла или желудокъ, совершенно не повинные въ ошибкахъ мозга, неимѣющіе никакой возможности предотвратить эти ошибки и исполняющіе свои особыя функціи? Было бы гораздо болѣе смысла и справедливости карать эти части тѣла за неправильности и уклоненія въ ихъ собственныхъ функціяхъ, — это было бы возмутительно, — правда, но менѣе возмутительно, чѣмъ наносить этимъ органамъ ущербъ за чужую вину. Это не парадоксъ, и возраженіе, что при физическихъ наказаніяхъ терпитъ все таки мозгъ, а бичуемая часть тѣла не чувствуетъ боли, — не имѣетъ силы. Сущность тѣлеснаго наказанія состоитъ въ томъ, что тутъ всегда, кромѣ боли, ощущаемой мозгомъ, терпитъ органъ, на который непосредственно падаетъ наказаніе, происходитъ, напр., разрывъ тканей, мѣстное истеченіе крови, мѣстное измѣненіе питанія и всевозможныя нарушенія растительныхъ процессовъ. Отнимите отъ физическаго наказанія это свойство наносить ущербъ тканямъ и процессамъ растительной жизни, — и это наказаніе перестанетъ быть физическимъ и сдѣлается духовнымъ и моральнымъ, утративъ главнѣйшую долю своей логической несостоятельности, своего безсмыслія и дикой несправедливости. *Ред.*

данія. Эти чувства удовольствія могутъ быть утилизируемы въ широкихъ размѣрахъ въ качествѣ стимуловъ къ тому или другому поведенію. Что же касается чувствъ страданія, то и ими, конечно, можно пользоваться въ тѣхъ же видахъ, но, за исключеніемъ уже указаннаго случая (случай сѣченія и битья, дѣйствующихъ на органъ осязательнаго чувства), это весьма рѣдко имѣетъ мѣсто. Мы не на-
базываемъ ни дурными запахами, ни горькимъ вкусомъ. Грубые и раздрающіе звуки могутъ быть очень мучительны, но дисциплина не пользуется ими. Страданія, испытываемыя зрѣніемъ, доходятъ иногда до крайней степени остроты, но, какъ наказанія, они допускаются лишь самыми варварскими кодексами.

Отлагая обзоръ принциповъ наказанія вообще, мы переходимъ теперь къ самому сложному отдѣлу мотивовъ — къ высшимъ эмоціямъ. Немногіе чувственные эффекты (другими словами, эффекты ощущеній пяти органовъ чувствъ) являются во всей своей чистотѣ т. е. безъ примѣси эмоцій.

Вліяніе мотивовъ: эмоціи.

Обширный отдѣлъ психологіи посвященъ классификаціи, опредѣленію и анализу эмоцій. Примѣненіе полной теоріи эмоціи многочисленны, и систематическое изложеніе ея должно обнять всѣ эти примѣненія. Но здѣсь мы ограничимся только тѣмъ, что необходимо для уясненія мотивовъ, играющихъ роль въ воспитаніи.

Прежде всего, слѣдуетъ отмѣтить обширную область чувствъ общественности, заключающую въ себѣ соціальныя эмоціи и привязанности. Затѣмъ слѣдуетъ отдѣлъ антисоціальныхъ чувствъ — гнѣва, недоброжелательства и жажды власти. Если въ этихъ двухъ главныхъ группахъ взять какъ основныя чувствованія, такъ и побочныя развѣтвленія, то получится, быть можетъ, $\frac{3}{4}$ всѣхъ чувствованій, остающихся за вычетомъ собственно чувствъ или ощущеній пяти органовъ чувствъ и органической чувствительности. Правда, обѣ эти группы не исчерпываютъ всѣхъ источниковъ эмоціи, но за ними, т. е. за этими группами, не остается уже другихъ эмоцій первостепенной важности, которыя не происходили бы отъ нихъ же и вмѣстѣ отъ чувствъ въ собственномъ смыслѣ (ощущеній и органовъ чувствъ и органической чувствительности).

Область эстетическихъ чувствъ включаетъ массу чувствованія пріятнаго съ соотвѣтствующими ему чувствованіями непріятными.

Часть этого чувствованія есть собственно ощущение, такъ какъ она представляетъ собою пріятныя чувства, порождаемыя двумя высшими органами чувствъ; другая часть обуславливается ассоціаціями, образуемыми всѣми (пятью) чувствами (и органической чувствительностью) безразлично (прекрасное въ полезномъ), третья часть можетъ быть названа интеллектуальной — открытіе единства среди разнообразія, и, наконецъ, наибольшая часть есть, повидимому, продуктъ двухъ главныхъ источниковъ эмоціи, о которыхъ было упомянуто выше.

Интеллектъ служитъ также источникомъ разнообразныхъ наслажденій, равно какъ и страданій, которыя необходимо примѣшиваются къ нашему умственному воспитанію. Наставникъ долженъ тщательно взвѣшивать какъ удовольствіе достигнутаго знанія, такъ и непріятное чувство умственного усиленія.

Удовольствія, вызываемыя дѣйствіемъ или дѣятельностью, въ значительной степени утилизируются воспитаніемъ, и потому требуютъ спеціальнаго разсмотрѣнія.

Термины—самоуваженіе, гордость, тщеславіе, любовь похвалъ выражаютъ сильныя чувствованія, анализъ которыхъ требуетъ большого искусства. Къ нимъ обращается всякій, кому приходится руководить людьми. Удовлетворять этимъ чувствамъ значитъ доставлять большое удовольствіе, идти имъ наперекоръ или уязвлять ихъ — значитъ причинять соотвѣтственное страданіе.

Мы не упомянули еще объ одномъ родѣ эмоціи, — грозномъ, какъ источникѣ страданія и мотивѣ къ дѣятельности, — эмоціи страха или ужаса. Она служитъ источникомъ удовольствія только въ формѣ реакціи или освобожденія отъ вызваннаго этой эмоціей состоянія. Важная задача искуснаго управленія эмоціей страха состоитъ въ распространеніи дѣйствительнаго контроля на всѣ чувствующія существа, и особенно въ избавленіи ихъ отъ напраснаго страданія.

Въ бѣглому обзорѣ какъ перечисленныхъ, такъ и другихъ, болѣе мелкихъ, источниковъ эмоціи мы намѣрены окончательно и наилучшимъ образомъ раздѣлаться съ различными вопросами воспитанія, связанными съ дѣйствіемъ мотивовъ. Намъ придется въ нѣкоторыхъ случаяхъ отмѣтить преобладаніе преувеличеній, въ другихъ — недостатокъ усилій, и мы попытаемся развить въ надлежащихъ размѣрахъ всю пригодную для цѣлей воспитателя сферу нашей эмоціо-нальной воспримчивости.

Эмоція страха.

Состояніе души, называемое ужасомъ или страхомъ, описывается въ короткихъ словахъ, какъ состояніе крайняго страданія и угнетенія, подавляющее дѣятельность и вызывающее преувеличеніе идей обо всемъ, что только имѣетъ отношеніе къ этому состоянію. Оно есть дополненіе настоящаго, простаго страданія отъ испытываемаго наказанія; порождается же оно предвкушеніемъ или ожиданіемъ зла, особенно если оно велико, и тѣмъ болѣе, если его свойства не вполнѣ извѣстны.

Что касается воспитанія, то страхъ есть случайное осложненіе при наказаніи. Мы можемъ вліять посредствомъ мотива зла, не вызывая страха, какъ это бываетъ тогда, когда это зло незначительно и вполнѣ опредѣленнаго свойства. Ничтожное лишеніе извѣстнаго рода, умѣренная доза скуки могутъ быть полезными предохранительными мѣрами, но лишь безъ всякой примѣси трепета и непріятнаго чувства страха. Суровое наказаніе въ будущемъ вызоветъ страхъ, и тѣмъ большій, что субъектъ не знаетъ въ точности, на сколько сурово будетъ это наказаніе.

Въ дѣлѣ высшаго нравственнаго воспитанія осторожное управленіе эмоціей страха чрезвычайно важно. Обращеніе къ ней сопряжено съ столь дурными слѣдствіями, что оно должно имѣть мѣсто, какъ послѣднее средство. Страхъ губителенъ для умственнаго прогресса, такъ какъ онъ истощаетъ силы и разрываетъ связь идей. Несомнѣнно то, что онъ парализуетъ и останавливаетъ дѣятельность, или, иначе, вызываетъ, цѣною общей слабости, сосредоточеніе силы въ одной какой либо точкѣ. Тиранъ, управляющій посредствомъ страха, обезоруживаетъ стремленія къ мятежу, но онъ не можетъ рассчитывать на энергическую службу.

Наихудшій изъ всѣхъ видовъ и изъ всѣхъ орудій дисциплины есть возбужденіе мистическаго, призрачнаго или суевѣрнаго страха. Едва ли можно чѣмъ либо оправдать возбужденіе суевѣрнаго страха, кромѣ тѣхъ, развѣ, случаевъ, когда онъ можетъ служить бичемъ и уздой для самыхъ тяжелыхъ изъ преступниковъ — нарушителей человѣческаго спокойствія. Мы знаемъ, что значить пугать дѣтей привидѣніями; примѣромъ же дѣйствія страха въ болѣе широкихъ размѣрахъ можетъ служить вліяніе тѣхъ религій, которыя почти исключительно стремятся къ возбужденію страха загробной жизни.

Подобно другимъ чувствамъ грубо-массивнаго свойства, страхъ

способенъ принимать утонченныя формы и можетъ быть смягчаемъ до той степени, что онъ становится просто легкимъ возбужденіемъ, и въ такомъ случаѣ производимое имъ дѣйствіе болѣе чѣмъ вознаграждаетъ за причиняемое чувство неудовольствія. Величайшія успія въ этомъ направленіи мы находимъ въ случаяхъ обращенія къ чувству страха съ художественными цѣлями, какъ это бываетъ при возбужденіи въ насъ трагедіей сочувственнаго страха или въ случаѣ скоропреходящихъ опасеній, вызываемыхъ искусно веденной интригой. Что касается нравственно-эмоціональной стороны, то въ утонченномъ видѣ чувство это обнаруживается какъ страхъ — причинить неприятность или оскорбить того, кого мы любимъ, почитаемъ или уважаемъ. И это душевное состояніе можетъ сопровождаться значительной долей угнетающаго элемента, однако вообще оно оказываетъ благотворное дѣйствіе и облагораживаетъ душу. Всѣ старшіе должны бы желать внушать такого рода страхъ.

Робость или воспріимчивость къ страху есть одно изъ замѣтныхъ различій въ характерахъ, и это различіе должно быть принято въ расчетъ дисциплиною. Робость есть вообще признакъ отсутствія крѣпости тѣлесной и умственной, но она является также и результатомъ долго практиковавшихся дурныхъ привычекъ и извращенныхъ взглядовъ на міръ. Отъ совершенно робкихъ натуръ немногого можно ожидать на поприщѣ умственнаго развитія, или тамъ гдѣ требуются въ какой либо формѣ высшія усилія; ими легко управлять, насколько дѣло касается погрѣшностей исполненія, но не такъ легко найти средства противъ ихъ совершенныхъ упущеній.

Побѣда надъ суевѣрнымъ страхомъ есть одна изъ высшихъ цѣлей воспитанія, понимаемаго въ самомъ широкомъ смыслѣ. Путемъ прямого внушенія нельзя одержать этой побѣды; она есть одинъ изъ возможныхъ и наиболѣе плодотворныхъ результатовъ основательнаго изученія природы, другими словами, — науки.

Соціальные мотивы.

Изъ всѣхъ эмоціональныхъ вліяній, играющихъ роль въ воспитаніи, мотивы эти, быть можетъ, обладаютъ наиболѣе широкой сферой дѣйствія и наименѣе утилизируются.

Пріятныя состоянія души, порождаемыя чувствами любви, привязанности, взаимности, симпатіи или общности, составляютъ важнѣйшее удовлетвореніе человѣческой жизни и, какъ таковыя,

служать постоянной цѣлью желанія, стремленія и пользованія. Чувство общественности есть совершенно отличный фактъ отъ первой поддержки существованія и удовольствій, доставляемыхъ пятью чувствами, и, по моему мнѣнію, не можетъ быть объяснено этими обстоятельствами, какъ бы глубоко мы ни анализировали его или какъ бы далеко мы ни прослѣдили историческое развитіе духа. Но такъ какъ первая поддержка существованія и чисто чувственные (порождаемая пятью чувствами) удовольствія, въ положительной или отрицательной формѣ освобожденія отъ непріятныхъ ощущеній, получаютъ нами большею частью чрезъ посредство нашихъ ближнихъ, то вслѣдствіе этого значеніе соціальныхъ отношеній усиливается въ громадной степени и, въ общемъ итогѣ, они становятся важнѣйшимъ предметомъ человѣческихъ заботъ. Странно было бы, если бы этотъ мотивъ былъ упущенъ изъ виду воспитателемъ или къмъ бы то ни было; существуютъ, однако, теоріи и методы, которые придаютъ этому мотиву низшее значеніе.

Обширный агрегатъ соціального чувствованія состоитъ изъ сравнительно болѣе сильныхъ элементовъ половой и родительской любви и избранныхъ привязанностей; въ формѣ дружбы, вмѣстѣ съ менѣе интенсивными чувствами, внушаемыми массою человѣческихъ существъ. Вліяніе этихъ чувствъ, какъ мотивовъ въ воспитаніи, можетъ быть пояснено сильными примѣрами, изъ которыхъ можно судить о достоинствахъ и недостаткахъ соціального стимула. „Федръ“ Платона есть замѣчательная идеальная картина философіи, внушаемой эросомъ или чувствомъ привязанности въ формѣ проявленія ея у грековъ. Обыкновенная половая любовь въ наше время не представляетъ много примѣровъ взаимнаго стремленія къ высшему образованію, она можетъ быть оставлена въ сторонѣ теоріи ранняго воспитанія. Что касается родительской любви, то мы часто встрѣчаемъ матерей, которыя, для того, чтобы содѣйствовать успѣхамъ своихъ дѣтей, предаются занятіямъ, лично ихъ не интересующимъ. Это гораздо лучше, чѣмъ ничего; при этомъ получится, быть можетъ, и тотъ обычный результатъ, что будетъ впервые опредѣлена или открыта какая либо склонность, которая поддерживается, впрочемъ, сама собою.

Сильныя эмоціи, вслѣдствіе самой интенсивности своей, не могутъ поощрять къ напряженной умственной культурѣ. Трудная и прилежная работа, закладка основъ, должна быть окончена прежде, чѣмъ зажжется пламя половой и родительской любви; когда послѣдняя достигнетъ высшей степени, умственная сила должна быть остав-

лена въ покоѣ, иначе она отклонится отъ своего правильнаго пути. Взаимное вліяніе двухъ любящихъ существъ не воспитательно, вслѣдствіе отсутствія надлежащихъ условій. Безъ сомнѣнія, это вліяніе способно подвигнуть на значительныя усилія, но чтобы оно было тѣмъ, что Платонъ и романтики считаютъ возможнымъ, для этого не встрѣчается, кромѣ рѣдкихъ случаевъ, или достаточной широты взглядовъ, съ одной стороны, или достаточной способности согласоваться съ ними—съ другой. Чувство это поддерживается совершенно иными низкими угожденіями съ обѣихъ сторонъ, и если отъ него требуется больше этого — оно угасаетъ.

Союзъ, благопріятствующій занятіямъ и умственному развитію, есть вообще дружба между двумя или немногими лицами, при чемъ всѣ они одушевлены любовью къ знанію, ради его самаго, и на этомъ обстоятельствѣ основываютъ свою дружбу. Извѣстная доля любви въ другихъ отношеніяхъ можетъ скрѣплять этотъ союзъ, но преобладаніе чувственныхъ связей, какъ въ Платонической четѣ, не представляетъ благопріятной почвы для высшей умственной культуры. Фактически достовѣрно, что привязанности, подобныя существовавшимъ въ Греціи, вызвали яркія проявленія самоотверженія въ видѣ отреченія отъ мірскихъ благъ и даже отъ самой жизни, и это—высшій результатъ, къ которому приводили эти привязанности въ позднѣйшія времена.

Остается еще одна сторона общественности — вліяніе толпы, — представляющая самый сильный и устойчивый мотивъ въ поведеніи, который въ воспитаніи вліяетъ въ широкихъ предѣлахъ. Въ присутствіи собранія, личность приходитъ въ возбужденное состояніе, волнуется, колеблется; масса производитъ электрическое дѣйствіе, и куда бы ни было направлено это вліяніе, оно почти непреодолимо. Всякое усиліе, совершаемое на глазахъ массы, совершенно мѣняетъ свой характеръ въ силу одного этого обстоятельства, и при этомъ всѣ впечатлѣнія становятся гораздо глубже.

Имѣя въ виду это вліяніе массы, мы можемъ сдѣлать шагъ къ опредѣленію значенія класснаго обученія, общественныхъ школъ и учрежденій, въ которыхъ собираются массы людей. Дѣйствующая въ этомъ случаѣ сила—разнородна, и ея различные элементы могутъ быть выдѣлены. Здѣсь вліяетъ не одинъ соціальный мотивъ въ его чистой формѣ стаднаго притяженія и взаимной симпатіи. Если бы это было такъ, то этотъ мотивъ представлялъ бы сильное побужденіе склоняться въ пользу всего того, что поддерживается общимъ согласіемъ, и индивидъ принужденъ бы былъ стремиться лишь къ

достиженію уровня массъ. Полкъ солдатъ на ученьи находится почти въ такомъ положеніи; каждый человѣкъ здѣсь на виду у всѣхъ и каждый стремится быть тѣмъ, что и остальные, а сверхъ этого — у него стремленій немного, если только есть какія либо: симпатическая кооперація массы руководитъ индивидомъ, возбуждаетъ и награждаетъ его усилія. Если бы даже назначеніе солдата состояло въ томъ, чтобы дѣйствовать впослѣдствіи изолированно, то всетаки воспитаніе его всего лучше было бы вести по системѣ общественнаго, массоваго воспитанія, при чемъ оно могло бы завершиться втеченіи извѣстнаго времени изолированной подготовкой къ отдѣльному или независимому положенію.

Во всѣхъ случаяхъ совмѣстнаго обученія массъ социальное чувство, въ его безпримѣрной вышепредположенной формѣ, часто обнаруживаетъ свое вліяніе, и результаты получаются такіе, какъ тѣ, о которыхъ мы только что говорили. Цѣль такой системы обученія состоитъ въ томъ, чтобы обезпечить достиженіе извѣстнаго общепринятаго уровня; всѣ, не чувствующие въ себѣ охоты подняться до этого уровня, побуждаются къ этому вліяніемъ массы. Если бы въ обществѣ не существовало никакихъ иныхъ сильныхъ чувствъ, то въ общемъ итогѣ получилось бы нѣчто въ родѣ коммунизма или социализма, который характеризовался бы посредственностью и мертвымъ уровнемъ; все было бы правильно здѣсь до извѣстной точки, но индивидуальнаго превосходства или отличія — никакого.

Вліяніе общества, какъ раздавателя благъ и золь, вмѣстѣ съ воздѣйствіемъ его на наши привязанности и симпатіи, необходимо должно быть всеильно во всѣхъ отношеніяхъ. Если бы дѣйствіе этого стимула всегда совпадало съ высокимъ умственнымъ развитіемъ, то въ результатѣ получилось бы нѣчто такое, о чемъ воображеніе едва дерзаетъ составить общее понятіе. Впрочемъ, это такая сила, которую можно склонять въ свою пользу весьма разнообразными средствами, не исключая обмана и уловокъ, и такимъ образомъ ея вліяніе на умственную культуру становится лишь случайнымъ. Тѣмъ не менѣе общественныя награды часто воспитывали величайшихъ геніевъ: ораторскій геній Демосѣена и поэтическій Горація и Виргилія — тѣ роды генія, которые, какъ извѣстно, сопряжены съ трудомъ, въ высшей степени утомительнымъ и настойчивымъ. Тоже вліяніе, дѣйствуя путемъ одобренія и неодобренія, есть, по моему мнѣнію, главный источникъ какъ обыкновенныхъ нравственныхъ чувствъ человѣчества, такъ и исключительныхъ добродѣтелей.

Противуобщественныя и злобныя эмоціи.

Эмоціи — гнѣва, ненависти, антипатіи, соперничества, презрѣнія имѣють не менѣе тѣсное отношеніе къ другимъ существамъ, чѣмъ любовь или привязанность, но это отношеніе обратнаго свойства. Несмотря на непріятныя осложненія въ этихъ эмоціяхъ — обида прежде всего, а затѣмъ опасность отмщенія, — онѣ служатъ источникомъ непосредственнаго удовольствія, часто не менѣе, а иногда болѣе интенсивнаго, чѣмъ пріятныя чувства дружбы и сочувственной коопераціи. Во многихъ случаяхъ люди готовы забыть о наслажденіи соціальными и симпатическими чувствами ради наслажденія злобою.

Этотъ классъ эмоцій причиняетъ много заботъ дисциплинѣ. Можно извѣстными средствами направить эти эмоціи въ хорошую сторону, но, по большей части, задача воспитателя и моралиста состоятъ въ томъ, чтобы подавлять ихъ, такъ какъ онѣ несутъ въ себѣ сущеe зло.

Гнѣвъ, будучи судорожной или порывистой страстью, долженъ быть, на сколько возможно, сдерживаемъ въ дѣтяхъ или контролируемъ; но для этого нѣтъ подходящихъ средствъ, кромѣ высшаго нравственнаго вліянія родителей или воспитателя. Сдержанность, вызываемая присутствіемъ старшихъ, которыхъ есть причины бояться, недостаточно глубоко запечатлѣвается, чтобы она обратилась въ привычку; всегда будутъ найдены удобные случаи свободно и безопасно излить свой гнѣвъ. Развитіе симпатій и привязанностей есть единственное средство борьбы съ гнѣвной страстью, будемъ ли мы на нее смотрѣть какъ на нарушительницу душевнаго равновѣсія или какъ на подстрекательницу къ злобнымъ дѣйствіямъ. Противоположность злобнаго характера есть склонность меньше заботиться о собственномъ ущербѣ, чѣмъ о вредѣ, причиняемомъ другимъ, и если мы въ состояніи что либо сдѣлать для развитія этой склонности, то мы тѣмъ самымъ сужимъ сферу злобныхъ страстей. Другія, менѣе дѣйствительныя побужденія къ подавленію гнѣвной страсти, могутъ быть вызваны, кромѣ универсальной мѣры порицанія, обращеніемъ къ чувству собственного достоинства и выясненіемъ гибельныхъ слѣдствій взрыва страстей.

Наихудшая форма злобнаго чувства есть холодное и разсчитанное наслажденіе жестокостью, встрѣчающееся слишкомъ часто, особенно у дѣтей. Причиненіе мукъ животнымъ, а также слабымъ и безза-

щитнымъ человѣческимъ существамъ, вызывается самопроизвольнымъ проявленіемъ зложелательства, источникъ котораго постоянно существуетъ въ насъ. Это чувство зложелательства должно быть сдерживаемо, если потребуется, мѣрами значительной строгости. Что же касается страданій, причиняемыхъ лицамъ, которыя способны отплатить за нихъ тѣмъ же, то въ этихъ злыхъ дѣйствіяхъ заключается и противодѣйствіе имъ же, и дисциплина послѣдствій оказывается здѣсь самой дѣйствительной. Борьба съ равными научить насъ управлять своей склонностью къ гнѣву и жестокости.

Интенсивное чувство удовольствія, порожаемое побѣдой, заключаетъ въ себѣ пріятное чувство зложелательства, усиленное еще нѣкоторыми другими обстоятельствами. Низверженіе и уничтоженіе врага или соперника есть, безъ сомнѣнія, первоначальное условіе возникновенія зложелательныхъ импульсовъ, продолжающее и до сихъ поръ возбуждать, быть можетъ, всего сильнѣе, человѣческія силы. Не смотря на различныя невыгодныя стороны этого условія, мы должны дать ему мѣсто среди мотивовъ къ занятіямъ и умственному преуспѣянію. Въ пылу партіонной борьбы, удовольствіе, порожаемое побѣдой, достигаетъ всей своей силы, и тотъ же мотивъ вліяетъ въ школѣ при состязаніи учащихся. Соціальная проблема сдерживанія индивидовъ въ ихъ эгоистическомъ захватѣ земныхъ благъ, — т. е. въ захватѣ однихъ лишь чувственныхъ (доставляемыхъ пятью чувствами) удовольствій и постоянной заботѣ освободить свои чувства отъ неудовольствій, — еще болѣе осложняется присущей и самому обществу жаждой злого наслажденія. Совершенно заглушить эту жажду оказалось невозможнымъ, и изобрѣтательность придумала нѣсколько формъ удовлетворенія этой жаждѣ, болѣе или менѣе совмѣстныхъ съ святостью взаимныхъ правъ.

Зложелательные импульсы находятъ себѣ одинъ изъ главныхъ исходовъ въ мести за зло, частное или общественное. Осужденный преступникъ наказывается закономъ, и негодованіе, возбужденное въ насъ преступленіемъ, переходитъ при наказаніи въ чувство удовольствія. Теорія уголовного наказанія требуетъ нѣкоторой уступки общественному чувству мести. Думать лишь о предупрежденіи преступленій и исправленіи преступниковъ, не питая къ нимъ никакого мстительнаго чувства, это значитъ для человѣческой природы — какова она теперь — руководиться слишкомъ суровой и аскетической точкой зрѣнія. Весь секретъ уголовныхъ наказаній, въ нашихъ новѣйшихъ системахъ, состоитъ въ томъ, чтобы эти уступки общественному чувству мести не выходили изъ границъ.

Исторія и романы представляют обширное идеальное поприще для удовлетворенія нашимъ мстительнымъ чувствамъ; мы наслаждаемся здѣсь возмездіемъ, которое получаютъ виновники зла. Разказы о злодѣяхъ и ихъ наказаніи оказываются по плечу самымъ посредственнымъ умамъ и занимаютъ даже дѣтское воображеніе.

Высшая форма утонченнаго наслажденія злобой есть, какъ я полагаю, такъ называемая эмоція смѣшнаго или комическаго. Есть смѣхъ, выражающій мстительность, ненависть, издѣвательство, смѣхъ, который затрогиваетъ чувства настолько сильно, насколько они могутъ быть затронуты безъ нанесенія побоевъ. Но есть и смѣхъ, выражающій игривость и юморъ, и въ этомъ смѣхѣ злобная эмоція, повидимому, совсѣмъ почти исчезаетъ, уступая мѣсто дружелюбному чувству. Не бесполезно уяснить себѣ, что въ забавѣ, шуткѣ, юморѣ, тонко уравновѣшены противоположныя чувства и что тутъ существуетъ какъ бы попытка извлечь возможно большую пользу изъ обоихъ міровъ — любви и гнѣва. Великія и образцовыя произведенія юмористической литературы, шутливая любезность среди простаго общества, невинная веселость смѣха — все свидѣтельствуешь объ успѣшности этой смѣлой комбинаціи. Ничто не говоритъ намъ такъ ясно о силѣ первоначальной прелести злобствованія, какъ то, что она переживаетъ сущность его или сохраняется для насъ и послѣ того, когда причинъ злобствованія нѣтъ и оно ослаблено до той степени, что, вмѣсто его, мы уже находимъ лишь невинную веселость. Это можно видѣть замѣчательно ясно на щенкахъ и котятахъ, когда они мирно „играютъ“. При ограниченности сферы ихъ нѣжныхъ дѣйствій, они выказываютъ свою любовь ворчаніемъ и притворнымъ кусаніемъ и такимъ образомъ, благодаря тому, что они удачно обуздываютъ себя, они удачно испытываютъ двойное удовольствіе. Въ играхъ дѣтей замѣчаются тѣ-же формы разрушительной злостности, и до тѣхъ поръ пока послѣдняя удачно балансируетъ, не перевѣшивая противоположнаго чувства любви, игра бываетъ крайне интересной. Принимая на себя по очереди во время игръ роли жертвъ, дѣти покупаютъ себѣ за дешевую цѣну наслажденіе злобнымъ чувствомъ, и въ этомъ заключается, по моему мнѣнію, весь смыслъ игръ.

Цѣль этого сжатаго анализа состоитъ въ томъ, чтобы обратить вниманіе на шаткость всѣхъ этихъ удовольствій, а также дать точное объясненіе тому хорошо извѣстному факту, что игра или шутка во всякую минуту способна принять серьезный характеръ, что, другими словами, разрушительный или злобный элементъ постоянно готовъ прорваться наружу и перейти отъ фиктивнаго къ дѣйствитель-

ному причиненію страданія. Игры животныхъ кошачьей и собачьей породы часто перерождаются въ этомъ смыслѣ, и тоже обстоятельство служитъ постояннымъ подводнымъ камнемъ въ дѣтскихъ и юношескихъ забавахъ.

Не менѣе опасно идеальное наслажденіе въ чрезмѣрной степени мстительными чувствами. Разказы о мести врагамъ весьма легко развиваютъ зложелательную наклонность. Дѣти, правда, замѣчательно увлекаются этой темой, но тѣмъ не менѣе она даетъ пищу не лучшимъ, но, скорѣе, худшимъ эмоціямъ.

Слѣдуетъ коснуться еще одной стороны гнѣва въ его отношеніи къ воспитанію. Когда порицаніе усилено гнѣвомъ, то и внушаемый этимъ страхъ усиливается въ значительной степени. Жертва предвкусываетъ болѣе строгое наказаніе, когда возбуждена гнѣвная страсть; отсюда естественно вытекаетъ предположеніе, что гнѣвъ содѣйствуетъ дисциплинѣ. Предположеніе это необходимо, однако, обусловить. Безъ сомнѣнія, всякое усиленіе строгости производитъ устрашающее дѣйствіе, какими бы вредными послѣдствіями ни сопровождалось ея излишество. Но гнѣвъ порывистъ, и потому его вмѣшательство нарушаетъ дисциплину отсутствіемъ мѣры и постоянства въ контролѣ; проходитъ вспышка и — умъ часто впадаетъ въ такое состояніе, въ которомъ онъ не находитъ благопріятныхъ побужденій къ тому, чтобы прибѣгнуть къ должнымъ репрессіямъ.

Функция гнѣва въ дисциплинѣ можетъ быть чрезвычайно важной, если только окажется возможнымъ контролировать эту страсть. Есть прекрасная форма негодованія противъ зла, которою можно пользоваться съ наилучшимъ успѣхомъ. Она требуетъ (отъ наставника) полного самообладанія и не должна вести къ болѣе сильному возбужденію, чѣмъ это прилично данному случаю. Человѣчество не было бы довольно, увидѣвъ судейскую скамью занятой расчетной машиной, которая повернулась бы въ сторону 5 фунтовъ штрафа или мѣсячнаго заключенія въ тюрьмѣ, послѣ того, какъ извѣстные факты упали бы въ ея ящикъ. Регулированное же выраженіе гнѣвнаго чувства есть само по себѣ сила. Такое чувство, не будучи капризнымъ и не приводя къ излишеству въ наказаніи, есть возбуждающее страхъ выраженіе справедливости и часто бываетъ достаточнымъ для укрощенія непослушныхъ.

Эмоція власти.

Душевное состояніе, извѣстное подъ именемъ чувства или эмоціи власти, есть мотивъ первостепеннаго разряда. Но существуетъ весьма правдоподобное мнѣніе, что это не самостоятельная эмоція. Весьма часто она выражаетъ лишь непосредственное отношеніе наше къ имуществу, къ обилію благъ. Что же касается другихъ случаевъ, то я не сомнѣваюсь, что въ составъ ея входитъ и пріятное чувство зложелательства. Желаніе властвовать, подчинять себѣ волю другихъ, было бы гораздо менѣе привлекательно, если бы оно совершенно чуждо было разсчета на возможность обнаруживать зложелательство.

Власть реальная и дѣйствительная (противуположная власти, существующей въ представленіи, въ воображеніи или въ будущемъ) дается тѣлеснымъ и умственнымъ превосходствомъ, богатствомъ и должностями, подчиняющими нашей власти другихъ людей. Поэтому, наслаждаться этой эмоціей въ высокой степени могутъ лишь немногіе. Но въ умѣ (т. е. идеально, а не въ дѣйствительности) область ея можетъ сильно расширяться; мы можемъ наслаждаться созерцаніемъ высшей власти (по сравненію съ той властью, которою мы сами пользуемся), а ея проявленія многочисленны, включая сюда не только дѣйствія живыхъ существъ, но и силы неодушевленной природы. Высокое, напимѣръ, есть идеаль великой мощи или власти.

Мы дошли теперь, хотя еще не совсѣмъ, до воспитательнаго мотива, на важности котораго сильно настаиваютъ, — мотива удовольствія, испытываемаго учениками вслѣдствіе самодѣятельности. Впослѣдствіи мы подвергнемъ этотъ мотивъ возможно тщательному анализу. Теперь же опишемъ вкратцѣ другой важный классъ довольно характерныхъ чувствъ, извѣстныхъ подъ знакомыми именами самодовольства, гордости, тщеславія, любви къ похваламъ. Считать ли эти чувства простыми или сложными по составу, но во всякомъ случаѣ они обладаютъ значительной силой и въ воспитаніи вызываются по преимуществу.

Эмоція «Я».

„Я“ или „самъ“ есть слово, въ которое укладывается много понятій. Можно употреблять термины: эгоизмъ, себялюбіе, самолюбіе, не связывая съ каждымъ изъ нихъ понятія объ особой эмоціи. Всѣ

поименованныя и могущія быть поименованными въ отдѣлѣ чувствъ (пяти чувствъ) и эмоцій пріятныя чувства, какъ въ положительной ихъ формѣ, такъ и въ формѣ освобожденія отъ страданій, могутъ быть, по приведеніи ихъ въ одно цѣлое, отнесены къ категоріи чувствованій „Я“ или чувствованій эгоистическихъ. Но слова: самоуваженіе, самодовольство, гордость, тщеславіе, любовь къ похвалѣ означаютъ уже новыя разновидности чувствованія, хотя онѣ и являются лишь отпрысками нѣкоторыхъ изъ вышеупомянутыхъ эмоцій. Въ нашу задачу не входитъ точное опредѣленіе происхожденія этихъ сложныхъ формъ, и мы коснемся этой стороны лишь на столько, на сколько это потребуется для оцѣнки значенія этихъ формъ, какъ особаго класса мотивовъ.

Есть несомнѣнное удовольствіе находить въ себѣ нѣкоторыя изъ тѣхъ качествъ, которыя, будучи замѣчены у другихъ, вызываютъ нашу любовь, удивленіе, уваженіе или почтеніе. Слова—самодовольство, самоодобреніе, самоуваженіе обозначаютъ эмоціи не малой силы. Онѣ оказываютъ то хорошее вліяніе, что содѣйствуютъ достигать превосходства, недостатокъ же ихъ слѣдуетъ приписать нашему громадному пристрастію къ себѣ, вслѣдствіе чего эти эмоціи обыкновенно скрываются нами отъ ревнивыхъ взоровъ нашихъ ближнихъ. Только въ самыхъ рѣдкихъ случаяхъ убѣжденіе обращается къ этимъ сильнымъ чувствамъ; они всегда готовы повернуться къ намъ другой стороной и заявить притязанія, которымъ невозможно будетъ подчиниться.

Еще болѣе высокая форма эгоистическаго чувства есть любовь къ похвалѣ и страсть быть предметомъ удивленія для другихъ. Мы естественно испытываемъ усиленное наслажденіе, когда наше собственное хорошее мнѣніе находитъ себѣ откликъ и поддержку во мнѣніи другихъ. Это одно изъ наиболѣе возбудительныхъ вліяній, оказываемыхъ человѣкомъ на человѣка. Сила этого вліянія имѣетъ различныя градаціи, смотря по степени нашей любви, уваженія и удивленія къ лицамъ, оказывающимъ на насъ это вліяніе, а также по степени нашей зависимости отъ нихъ и по ихъ численности.

Воздаяніе похвалъ есть лишь актъ справедливости по отношенію къ дѣйствительной заслугѣ и должно имѣть мѣсто безъ всякихъ дальнѣйшихъ разсужденій. Но независимо отъ этого, при наказаніи или награжденіи насъ, мы не можемъ не заглядывать за предѣлы настоящаго, мы думаемъ о послѣдующихъ заслугахъ, которыя должны быть признаны за нами. Слава, окружающая умственное превосход-

ство, является побужденіемъ къ умственному занятію; это — сильное орудіе въ рукахъ воспитателя.

Для того, чтобы похвала дѣйствовала сильнѣе и вѣрнѣе, необходимо возможно осмотрительнѣе одѣлять ея, такъ чтобы она могла понравиться всѣмъ заинтересованнымъ въ ней лицамъ. Такъ какъ дѣйствіе похвалы не оканчивается моментомъ, въ который она воздается, но заставляетъ требовать ее и на будущее время, то неразумное расточеніе похвалъ само лишаетъ себя силы. Похвала можетъ быть выраженіемъ теплоты, ласки, но не болѣе; въ этомъ смыслѣ она есть изъявленіе своего расположенія и, только нося такой характеръ, она имѣетъ цѣну. Улыбка удовольствія имѣетъ силу нравственного вліянія.

Дисциплина, въ собственномъ значеніи этого слова, дѣйствуетъ въ направленіи страданія и непріятности; на удовольствія она смотритъ съ точки зрѣнія ихъ непріятной противоположности. Положительное значеніе удовольствій важно въ дѣлѣ дисциплины только какъ критерій для представленія себѣ силы лишеній (непріятностей и страданій). Непрiятныя противоположности удовольствій, испытываемыхъ отъ (эмоціи) самоуваженія и похвалъ, принадлежатъ къ числу наиболѣе сильныхъ орудій въ арсеналѣ дисциплины и составляютъ главную надежду всѣхъ тѣхъ, которые отвергають тѣлесныя наказанія. Тщательно разработанная Бентамомъ въ его „Хрестоматіи“, схема дисциплины основана на дѣйствіи мотивовъ похвалы и порицанія, — мотивовъ, въ достаточности которыхъ для всѣхъ случаевъ онъ желаетъ насъ убѣдить.

Изъ двухъ главныхъ отдѣловъ разсматриваемаго класса эмоцій, которые заключаютъ въ себѣ эмоціи самоуваженія, съ одной стороны, и жажду похвалъ — съ другой, первая имѣетъ своей противоположностью эмоцію самопорицанія, самоуниженія, подчиняющуюся въ весьма слабой степени стороннему вліянію. Вообще заставить кого либо дурно думать о себѣ не легко, относительно же массы людей это почти безнадежный трудъ. Успѣхъ въ этомъ отношеніи долженъ быть отнесенъ на счетъ втораго члена разсматриваемаго класса и достигается онъ осужденіемъ, хулой. Здѣсь нельзя не попасть въ цѣль. Силу свою мы всегда можемъ дать почувствовать въ этой формѣ, добьемся-ли мы еще и другаго результата или нѣтъ. Люди такъ сильно зависятъ отъ хорошаго мнѣнія о нихъ со стороны другихъ, что отсутствіе такого хорошаго мнѣнія тотчасъ же сказывается. Спускаясь постепенно отъ простаго уменьшенія или потери уваженія къ себѣ другихъ людей, мы, наконецъ, достигаемъ всей глубины пи-

таемаго къ намъ презрѣнія и въ результатѣ чувствуемъ невыразимое страданіе. Усилія жертвы держаться прямо, не сгибаясь, подъ тяжестью хулы, только показываютъ какъ глубоко она чувствуется. Нѣтъ почти никакого сомнѣнія въ томъ, что деликатное обращеніе съ этимъ орудіемъ должно выработать наиболѣе высокія и утонченныя формы нравственнаго контроля.

Эмоціи интеллекта.

Пріятныя эмоціи, которыми сопровождается дѣятельность интеллектуальныхъ силъ, не настолько крупнаго и внушительнаго свойства, какъ эмоціи предшествовавшихъ группъ. Въ самомъ дѣлѣ, даже въ тѣхъ случаяхъ, когда интеллектуальныя эмоціи обнаруживаются, повидимому, съ особенной интенсивностью, въ нихъ можно открыть присутствіе эмоцій, исходящихъ изъ этихъ послѣднихъ сильныхъ источниковъ чувствованія.

Чрезвычайно важно отмѣтить со всею полнотой все то, что содержитъ въ себѣ умственная дѣятельность поощряющаго и обаятельнаго. Въ чемъ заключается внутренняя прелесть знанія, — знанія пріобрѣтаемаго или уже пріобрѣтеннаго? Трудность отвѣта на этотъ вопросъ скорѣе увеличена, чѣмъ уменьшена, 50 лѣтними словоизверженіями реторики.

Область знанія столь обширна и оно обнимаетъ столь разнообразныя сюжеты, что безъ раздѣленія его на опредѣленные роды нельзя говорить съ точностью ни о прелести его, ни объ отсутствіи въ немъ таковой. Нѣкоторые роды знанія интересны для всякаго, другіе интересуютъ лишь немногихъ. Въ этомъ случаѣ важно то, что часто наиболѣе цѣнные роды знанія наименѣе интересны.

Важное подраздѣленіе, которое необходимо сдѣлать въ области знанія, состоитъ въ разграниченіи частнаго или конкретнаго знанія отъ общаго или отвлеченнаго знанія. Можно принять за правило, что частности также интересны, какъ и легки, все же отвлеченное неинтересно и усваивается съ трудомъ. Когда частности неинтересны, то часто это зависитъ отъ того, что онѣ затемнены отвлеченностями, между тѣмъ какъ послѣднія становятся интересными благодаря тому, что онѣ удачно освѣщаютъ частности. Для преподавателя почти во всѣхъ отношеніяхъ полезно знать наилучшіе способы уничтожать въ отвлеченномъ знаніи его отталкивающій характеръ и все темное въ немъ.

Оставляя на время въ сторонѣ тонкости отвлеченной идеи и препятствія къ ея легкому усвоенію, мы укажемъ здѣсь на нѣкоторые мотивы, могущіе содѣйствовать попыткамъ преподавателя запечатлѣть эту идею. Но предварительно слѣдуетъ остановиться нѣсколько на разнообразныхъ видахъ интереса, присущаго индивидуальнымъ или частнымъ фактамъ.

Всякій родъ знанія, какъ частнаго, такъ и болѣе или менѣе отвлеченнаго, имѣющаго явную связь съ какимъ либо изъ сильныхъ чувствъ или эмоцій, разсмотрѣнныхъ нами выше, интересенъ уже въ силу этого обстоятельства. Многіе роды знанія осложнены этими разнообразными чувствованіями. Для избѣжанія непріятностей и полученія удовольствій часто необходимо имѣть свѣдѣнія объ извѣстныхъ предметахъ, и мы охотно заставляемъ свой умъ знакомиться съ этими предметами, — тѣмъ охотнѣе, чѣмъ очевиднѣе отношеніе ихъ къ удовлетворенію нашихъ желаній. Такимъ путемъ пріобрѣтается обширная масса свѣдѣній о мірѣ и человѣкѣ, и также точно слагается и основа для пріобрѣтеній высшаго рода.

Готовность усваивать такого рода непосредственно примѣнимыя къ дѣлу знанія ограничивается ихъ трудностью или неясностью; мы часто, даже въ важныхъ дѣлахъ, предпочитаемъ невѣжество умственнымъ усиліямъ.

Всѣ реальныя предметы, имѣющіе отношеніе къ нашему существованію, къ нашимъ нуждамъ, удовольствіямъ и къ освобожденію насъ отъ непріятностей, индивидуально интересны для насъ и становятся намъ извѣстными въ отношеніи ихъ спеціальной полезности. Наша пища и всѣ средства пріобрѣтенія ея, наша одежда и кровь, орудія защиты и возбудители нашихъ чувствъ — все это съ жадностью изучается и легко запоминается. Существуетъ склонность считать этотъ отдѣлъ знанія, несмотря на его жизненную важность, наименѣе важнымъ, однако онъ имѣетъ за собой преимущество достовѣрности. Въ такихъ вещахъ мы не поддаемся никакимъ обольщеніямъ, и если и ошибаемся, то скорѣе вслѣдствіе неясности даннаго случая, чѣмъ вслѣдствіе индифферентизма или какого либо мотива къ извращенію фактовъ. Это тотъ отдѣлъ знанія, который впервые далъ человѣчеству лучшей критерій истины.

Есть еще особый классъ предметовъ, имѣющихъ отношеніе не къ важнѣйшимъ нуждамъ существованія, безопасности и комфорта, но къ удовлетворенію высшихъ чувствъ и эмоцій, — къ удовлетворенію пріятныхъ ощущеній осязательныхъ, зрительныхъ и слуховыхъ, эмоцій соціальныхъ и антисоціальныхъ. Къ этому классу относится все нац-

болѣе разительное въ мірѣ: солнце и небесная сфера, яркая окраска земной поверхности, величественная ширь, безчисленные предметы, одушевленные и неодушевленные, пріятно возбуждающіе то или другое чувство или ту или другую эмоцію. По мѣрѣ того, какъ люди освобождаются отъ борьбы за существованіе, они становятся доступными этимъ вліяніямъ, и такимъ образомъ расширяется область ихъ естественно пріобрѣтаемаго знанія. Частные предметы дѣлаются интересными и знакомыми намъ вслѣдствіе того, что они возбуждаютъ въ насъ эти чувства. Но главный интересъ представляютъ для насъ живыя существа, и преимущественно существа одного съ нами вида. Умственные впечатлѣнія, производимыя на насъ этими существами, отличаются яркостью, но не всегда соотвѣтствуютъ фактамъ.

Какъ бы то ни было, но первыя начала знанія, наибольшей интересъ и легкость пріобрѣтенія слѣдуетъ отнести на счетъ частныхъ. Въ высшей степени различенъ бываетъ этотъ интересъ и обуславливаемая имъ легкость усвоенія. Многіе индивидуальныя предметы, съ перваго раза не представляютъ никакого интереса, тогда какъ другіе становятся интересными впоследствии, благодаря тому, что мы открываемъ связь между ними и предметами интересными.

Объекты знанія представляютъ еще одно важное различіе по отношенію къ движенію или перемѣнѣ и покою или бездѣйствію. Движеніе производитъ на насъ сильнѣйшее впечатлѣніе; сама жизнь становится интересной вслѣдствіе ея отношенія къ движенію. Всѣ движущіеся предметы возбуждаютъ и приковываютъ къ себѣ наше вниманіе; мы оставляемъ предметы, покоющіеся ради созерцанія движеній и воспринимаемъ съ чрезвычайной быстротой впечатлѣнія отъ всего движущагося.

Этотъ краткій обзоръ области частныхъ и ихъ разнообразныхъ привлекательныхъ сторонъ подготавливаетъ насъ къ анализу наиболѣе трудной части знанія, — знанія общностей. Всѣ трудности знанія высшаго порядка заключаются въ процесѣ обобщенія, въ открытіи единого во многомъ. Для облегченія трудности этой операціи крайне необходимы искусственныя пріемы преподавателя. Но пока мы должны еще заняться вопросомъ о мотивахъ (стимулахъ къ общему знанію), связанныхъ съ общимъ знаніемъ въ противоположность знанію частному.

Общее знаніе, представительницей котораго служитъ наука, состоитъ въ томъ, чтобы держать въ умѣ заразъ цѣлый классъ предметовъ, фактовъ или дѣйствій. По самой сущности дѣла это труднѣе,

чѣмъ усвоить какую либо частность. Составить идею о деревѣ, которое мы часто и со всѣхъ сторонъ разсматривали на досугѣ, — это самая легкая работа для вниманія или для памяти. Но, очевидно, совсѣмъ иное дѣло составить идею о десяти деревьяхъ, частью сходныхъ и частью различныхъ; тамъ сравнительная легкость, здѣсь — трудная сложность, и именно съ задачей послѣдняго свойства придется имѣть дѣло во всѣхъ высшихъ родахъ знанія.

Первый эмоціональный эффектъ, обусловливаемый процесомъ обобщенія фактовъ и облегчающій умственное бремя, есть проблескъ тождества въ различіи, есть то радостное чувство, которое испытывалось во всѣ вѣка искателями истины. Многія изъ грандіознѣйшихъ открытій въ наукѣ состояли не въ обнаруженіи какого либо новаго частнаго факта, но въ усмотрѣніи подобія между предметами, которые прежде считались совершенно несходными. Таково великое открытіе закона тяготѣнія. Первый проблескъ сознанія тождественности силы, участвующей въ движеніи планетъ и въ полетѣ ядра, былъ невыразимо яркимъ, и послѣ возникновенія такого сознанія въ сотый разъ, эмоціональная прелесть остается неисчерпаемой.

На ряду съ эмоціей радостнаго удивленія при открытіи сходства между предметами, повидимому различными, существуетъ еще другое пріятное чувство, — чувство освобожденія отъ умственнаго бремени. Съ перваго взгляда это какъ будто противорѣчитъ тому, что мы говорили о большей трудности общаго знанія; но это противорѣчіе только кажущееся. Запечатлѣть въ умѣ какую либо единичную частность, если она много времени занимала насъ собою, — это самый легкій умственный трудъ, какой только можно себѣ представить. Но предметовъ много, приходится изучать и запоминать громадное количество частностей, и мы скоро начинаемъ чувствовать себя подавленными нескончаемыми запросами, предъявляемыми къ намъ массою окружающихъ предметовъ. Намъ должны быть извѣстны многія лица, многія мѣстности, мы должны знать множество домовъ, ознакомиться со множествомъ естественныхъ предметовъ, и наша способность запоминанія грозитъ истощиться прежде, чѣмъ она выполнитъ весь этотъ трудъ. Но тутъ является на помощь открытіе тождествъ, и трудъ нашъ сокращается. Если новая частность совершенно такая же, какъ и старая, то мы освобождаемся отъ труда вновь запечатлѣвать ее; если есть небольшое различіе, то оно только и должно быть усвоено, и ничего болѣе. Въ дѣйствительности бываетъ такъ, что мы встрѣчаемъ множество сходствъ, но въ сопровожденіи различій, такъ что, съ одной стороны, мы пользуемся выгодой сходствъ,

а съ другой — принуждены замѣчать эти различія. Трудность выработки общаго понятія состоитъ въ томъ, что оно должно обнять громадное количество предметовъ, которые, будучи сходны въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ, различаются въ другихъ. Эта трудность есть цѣна, которую мы платимъ за громадное сбереженіе умственнаго труда.

Преодолѣть среди массы частныхъ обособленность путемъ открытія тождественности значитъ подвинуть свое знаніе въ одномъ направленіи и доставить себѣ удовольвленіе, которое мы выражаемъ, говоря, что мы понимаемъ такой-то предметъ или можемъ отдать о немъ отчетъ. Явленіе молніи было разъяснено отождествленіемъ ея съ электрической искрой, и въ этомъ случаѣ, кромѣ радостнаго изумленія, при открытіи сходства между двумя столь различными и далекими по своей природѣ фактами, люди имѣли еще и то удовольствіе, что могли сказать, что они ознакомились съ явленіемъ молніи. Такимъ-то образомъ, путемъ открытія тождествъ мы въ состояніи давать себѣ отчетъ о явленіяхъ міра, открывать причины вещей, разсѣвать, хотя отчасти, повсюду окружающую насъ таинственность.

Если открыто тождество между такими частностями, которыя до тѣхъ поръ считались различными, то заключающійся въ этомъ интересъ настолько силенъ, что будетъ нами оцѣненъ. Это привлекательная сторона обобщеній. Отталкивающей стороной ихъ считаются техническіе термины для удержанія этихъ обобщеній въ умѣ и для выраженія ихъ; сюда относятся различныя абстрактныя обозначенія, діаграммы, формулы. Когда мы распоряжаемся такъ, что эти вещи изучаются умомъ сами по себѣ (т. е. независимо отъ чего либо послѣдующаго), и при томъ на той степени его развитія, когда обобщающая (буквально конденсирующая, сгущающая, въ смыслѣ включенія частныхъ въ одну категорію) и разъясняющая (путемъ открытія въ незнакомомъ и непонятномъ предметѣ сходства съ предметомъ извѣстнымъ) способность отождествленія еще бездѣйствуетъ, то весь этотъ техническій аппаратъ представляется какой-то тарбарщиной. Отсюда попытка облегчать умственный трудъ конкретными примѣрами при усвоеніи сухихъ символовъ ариѳметики и геометріи, а также стремленіе, при обученіи какимъ бы то ни было абстрактнымъ наукамъ, пояснять обобщенія большимъ количествомъ частныхъ. Это полезно въ предѣлахъ общаго плана такого обученія, но дѣйствительный интересъ, устраняющій сухость, возбуждается въ насъ только тогда, если мы въ состояніи примѣнять обобщенія къ открытію тождествъ, къ разрѣшенію затрудненій и сокраще-

нію труда,—результатъ, который скорѣе получается въ случаѣ нѣкотораго знакомства съ областью, гдѣ должны найти себѣ примѣненіе эти обобщенія или формулы. Любовь къ алгебрѣ и геометріи быстро развивается при видѣ чудеснаго разрѣшенія любопытныхъ проблемъ и открытія негаданныхъ свойствъ среди чиселъ и геометрическихъ фигуръ. Достаточно нѣкоторой легкости удерживанія въ памяти абстрактныхъ символовъ, послѣ умѣренной затраты силъ на ихъ изученіе, чтобы испытывать положительное удовольствіе при послѣдующемъ продолженіи занятій. Это относится къ обобщеніямъ во всѣхъ отрасляхъ знанія. Если мы въ состояніи переждать до тѣхъ поръ, пока эти обобщенія не начнутъ приносить своихъ плодовъ выясненіемъ для насъ предметовъ, которые мы уже начали подмѣчать, то дальнѣйшее продолженіе нашихъ занятій будетъ поддерживаться сильнымъ и истинно научнымъ интересомъ, дѣйствительную основу котораго,—какъ бы глубоко она ни была скрыта,—составляютъ стимулъ открытія сходства среди различныхъ частныхъ и облегченіе умственныхъ усилій въ дѣлѣ уразумѣнія всего окружающаго насъ. Такого рода чувства слѣдуетъ пробуждать въ душѣ учениковъ (т. е. заставлять ихъ испытывать пріятныя эмоціи, вызываемыя усмотрѣніемъ сходствъ и облегченіемъ умственныхъ усилій), когда они изнемогаютъ подъ бременемъ отвлеченностей.

Разсмотрѣніе противоположности между конкретнымъ и отвлеченнымъ или, что все равно, между частнымъ и общимъ, обнаруживаетъ предъ нами особенно ясно въ высшей степени *сложный* или составной характеръ всего индивидуальнаго. Индивидуальный предметъ обыкновенно представляетъ сумму многихъ качествъ, изъ которыхъ каждое должно быть отвлечено отъ этого предмета, когда мы поднимаемся до высоты общихъ понятій; какой нибудь шаръ, напр., обладаетъ кромѣ круглой формы, еще свойствами вѣса, твердости, цвѣта и т. д. Эта-то составная природа, прельщая заразъ нѣсколько чувствъ, придаетъ большій интересъ частностямъ и побуждаетъ насъ противиться тому процессу разложенія на части и раздѣленія вниманія, который извѣстенъ подъ именемъ „отвлеченія“ и „анализа“. Намъ нравятся частности во всей многосторонности ихъ вліянія, и насколько сильно очарованы наши чувства, особенно чувство цвѣта, настолько же сильно въ насъ нерасположеніе къ операціи классифицированія или обобщенія. Огонь въ частности есть для насъ предметъ сильнаго интереса, но подняться отсюда до высоты общей идеи обокисленія угля, прослѣдивъ этотъ процессъ во всѣхъ его видоизмѣненіяхъ, включая сюда и случаи, не имѣющіе въ себѣ ничего при-

влекательнаго, — это значитъ разстаться съ пріятнымъ зрѣлищемъ, разстаться съ неохотой. Только что описанныя эмоціи — пріятное чувство отъ усмотрѣнія тождества и отъ облегченія умственнаго труда — могутъ быть пригодны въ качествѣ противовѣса этой неохотѣ.

Второй изъ этихъ двухъ мотивовъ, связанныхъ нами вмѣстѣ, именно облегченіе умственнаго труда, можетъ быть представленъ въ иномъ свѣтѣ. Всѣ предметы, рассматриваемые какъ дѣйствующіе агенты въ экономіи природы, какъ причины или орудія перемѣны, вліяютъ своими отдѣльными свойствами или качествами, но не всей своей индивидуальностью или конкретностью. Полоса желѣза или кочегда есть индивидуальный, конкретный предметъ, но когда мы его употребляемъ въ дѣло, то разнообразныя свойства его приводятся въ дѣйствіе порознь, въ отдѣльности. Мы можемъ употреблять этотъ предметъ, какъ тяжесть, и въ такомъ случаѣ его другія свойства совсѣмъ не берутся въ расчетъ. Мы можемъ воспользоваться имъ какъ рычагомъ, и тогда пускаются въ ходъ только его длина и прочность. Если мы приводимъ его въ движеніе, какъ движущую силу, то берется въ расчетъ только его инерція, и, быть можетъ, еще и форма. Во всѣхъ этихъ случаяхъ магнитныя, химическія и медицинскія свойства желѣза остаются нетронутыми. Въ этомъ-то обстоятельствѣ и почерпаетъ важную помощь процессъ абстракціи, ими аналитическое разъединеніе свойствъ, противоположное склонности ума тяготѣть къ конкретной индивидуальности. Преслѣдуя практическія цѣли, мы принуждены слѣдовать тому же методу, который примѣняетъ въ своей дѣятельности природа, и какъ этотъ методъ состоитъ въ изолированіи отдѣльныхъ свойствъ, то намъ и приходится совершать актъ умственнаго изолированія, т. е. отвлекать или брать во вниманіе одно свойство, не обращая вниманія на остальные свойства. Когда намъ нужно произвести сильное давленіе, мы думаемъ о различныхъ тѣлахъ лишь на столько, на сколько они могутъ служить тяжестью, не смотря на множество другихъ сторонъ, которыми бы эти тѣла могли привлечь къ себѣ наши чувства. Это и значитъ обобщать или составлять идею вѣса, мотивомъ же къ составленію этой идеи служить практическая потребность или необходимость.

Этотъ же мотивъ практической необходимости знакомитъ насъ и съ самой сущностью причинности, какъ отвлеченнаго понятія. Причина чего либо есть агентъ, который вызвалъ бы это что либо къ бытію, если бы намъ это было нужно. Причина теплоты въ комнатѣ есть надлежащимъ образомъ приспособленное горѣніе. Мы пользуемся этимъ фактомъ для практическихъ цѣлей, или же можемъ

воспользоваться имъ для удовлетворенія простаго любопытства. Войдя въ теплую комнату, мы можемъ возымѣть желаніе узнать, отчего въ ней сдѣлалось тепло, и мы удовлетворены, когда намъ говорятъ, что эта комната была или еще и теперь находится въ какомъ либо мѣстѣ въ сообщеніи съ огнемъ.

Такимъ-то образомъ, по мѣрѣ того, какъ мы начинаемъ, для своихъ практическихъ цѣлей, воздѣйствовать на окружающую среду и, отправляясь отсюда, созерцать идею причинности вообще, мы невольно наталкиваемся и на процессъ отвлеченія и анализа, столь непріятный для значительной части нашихъ чувствъ. Наука находитъ себѣ доступъ въ нащъ умъ именно съ этой стороны, между тѣмъ какъ иначе пришлось бы произвести надъ нами своего рода хирургическую операцію.

Эти замѣчанія могутъ служить къ выясненію дѣйствія эмоціи, извѣстной подъ именемъ любопытства и любознательности, — эмоціи, которая справедливо считается великой силой при обученіи. Любопытство или любознательность есть эмоція, возбуждаемая жаждой или желаніемъ знанія, и въ особенности желаніемъ преодолѣть разъ почувствованное умственное затрудненіе. Истинная любознательность является на той степени развитія, когда уже выработанъ зрѣлый и правильный взглядъ на міръ.

Въ любопытствѣ дѣтей, да и не однихъ дѣтей, значительная доля состоитъ изъ сомнительныхъ элементовъ. Часто это любопытство есть просто проявленіе эгоизма, проявленіе наслажденія причинять безпокойство и встрѣчать угожденіе и услужливость въ другихъ. Вопросы задаются не изъ желанія раціональнаго объясненія, но изъ жажды возбужденія. Иногда пытливость ребенка представляетъ удобный случай для сообщенія нѣсколькихъ полезныхъ свѣдѣній, но въ большинствѣ случаевъ этого нельзя сказать. Остроумно обставивъ какой либо научный фактъ, не слишкомъ трудный для пониманія ребенка, мы можемъ возбудить въ немъ любопытство и успѣшно запечатлѣть этотъ фактъ въ его умѣ. Заставьте ребенка приподнять какой нибудь тяжелый грузъ сперва собственными усиліями, а потомъ рычагомъ или системой блоковъ, и вы, вѣроятно, возбудите въ немъ нѣкоторое изумленіе вмѣстѣ съ желаніемъ узнать что нибудь побольше объ этомъ механическомъ эффектѣ. Но въ дѣтскомъ умѣ есть одинъ роковой недостатокъ: личное или антропоморфическое пониманіе причины, что, безъ сомнѣнія, благопріятствуетъ теологическому объясненію явленій, но совершенно непригодно въ физикѣ. Ребенокъ, если только онъ любознателенъ, пожелаетъ уз-

нать, отчего растетъ трава, идетъ дождь, завываетъ вѣтеръ, и вообще онъ обратитъ вниманіе на все случайное и исключительное, но останется равнодушнѣмъ къ тому, что обыденно, постоянно и правильно. Если что нибудь не такъ, какъ слѣдуетъ, ребенокъ хочетъ исправить это, и онъ домогается узнать, что будетъ соответствовать этой цѣли; это путь практики, идя по которому правильное знаніе можетъ найти доступъ къ нашему уму, если только способность пониманія достаточно созрѣла. Но остается всетаки радикальное препятствіе (къ тому, чтобы утилизировать, какъ слѣдуетъ, дѣтское любопытство), невозможность подготовки къ научному знанію безъ всякой системы, равно какъ и невозможность внести въ эту подготовку какой либо порядокъ; мы должны начинать съ того, съ чего слѣдуетъ (по свойству излагаемаго предмета), а не съ чего поцало, и намъ не всегда удастся затронуть любопытство какъ разъ въ тотъ періодъ, когда ребенокъ въ состояніи будетъ понять то, что мы желаемъ объяснить ему. Каждому преподавателю извѣстны или должны быть извѣстны кое-какіе приемы, съ помощью которыхъ факту, прежде его истолкованія, придается нѣкоторый оттѣнокъ чудеснаго и таинственнаго; но все это можетъ имѣть успѣхъ при правильномъ ходѣ изложенія, и будетъ потеряннымъ трудомъ при всякомъ иномъ преподаваніи.

Очень маленькія дѣти, — тѣ, которыхъ надо завлекать чѣмъ-нибудь пріятнымъ, — не вполне еще способны заниматься вопросами „какъ“ или „почему“, при встрѣчѣ съ какимъ либо важнымъ явленіемъ; въ нихъ нельзя даже возбудить настоящаго желанія знать это. Душа ихъ открыта главнымъ образомъ вліянію пріятнаго возбужденія чувствъ, вліянію новизны и разнообразія, что вмѣстѣ съ случайностью пріятныхъ возбужденій (зависящей отъ самаго характера случайно попадавшихся предметовъ) или особой склонностью (проявляющейся, напр., въ особенно сильной отъ природы дѣятельности какого либо чувства, преимущественно чувства цвѣтности) запечатлѣваетъ въ умѣ картинную или конкретную сторону внѣшняго міра въ его покоющемся или измѣняющемся состояніи, при чемъ въ послѣднемъ случаѣ впечатлѣніе бываетъ особенно сильно. Далѣе, дѣтямъ доступно пониманіе наиболѣе очевидныхъ условій многихъ перемѣнъ, но они не въ состояніи проникнуть до основныхъ причинъ этихъ перемѣнъ. Они узнаютъ, что для того, чтобы зажечь огонь, надо имѣть топливо и къ нему приложить что либо горящее, что растенія требуютъ для своего роста посадки или засѣванія, а также дождя и солнечнаго свѣта лѣтомъ. Эмпирическое знакомство съ окружающимъ міромъ,

предшествовавшее (исторически) наукѣ, и до сихъ поръ остается тѣмъ знаніемъ, по пути котораго ребенокъ сплошь проходитъ, прежде чѣмъ достигнуть знанія научнаго, и всѣмъ этимъ эмпирическимъ ознакомленіемъ съ наружнымъ міромъ можно руководить такъ, чтобы оно подготовляло къ будущимъ открытіямъ науки. Что касается другихъ сторонъ любопытства, и именно такъ называемаго „дѣтскаго любопытства“, то значеніе его состоитъ главнымъ образомъ въ томъ, что оно служитъ для нашей комической литературы источникомъ смѣшныхъ положеній.

Эмоція дѣятельности.

Воспитаніе ни о чемъ такъ часто не напоминаетъ, какъ о томъ, чтобы поощрять самодѣятельность учениковъ, чтобы доводить ихъ до открытія фактовъ и принциповъ собственными условіями. Положеніе это требуетъ тщательнаго разсмотрѣнія.

Человѣческому организму присуща извѣстная самопроизвольность дѣятельности, какъ результатъ центральной энергіи, независящая отъ тѣхъ чувствъ, которыя могутъ сопровождать эту дѣятельность. Въ дѣтяхъ она сильна, она же кладетъ свою печать на людей, о которыхъ говорятъ, что они обладаютъ дѣятельнымъ темпераментомъ. Этой самопроизвольной дѣятельностью различаются между собой человѣческія расы и національности, она проявляется въ различіяхъ, свойственныхъ цѣлымъ классамъ животныхъ и, наконецъ, она же находится въ соотношеніи съ общей крѣпостью организма. Дѣятельность эта станеть обнаруживаться и разряжаться въ формѣ какого либо полезнаго или бесполезнаго дѣйствія даже и въ томъ случаѣ, если результатъ отъ его окажется совершенно безразличнымъ по отношенію къ удовольствію или неудовольствію. Мы обыкновенно пытаемся воспользоваться этой дѣятельностью, давая ей полезное направленіе, вмѣсто того, чтобы позволять ей тратиться даромъ или еще хуже. Она расходуется втеченіи болѣе или менѣе продолжительнаго времени, но пока остается хотя нѣкоторая доля ея, дѣйствіе не обременительно для насъ.

Хотя самопроизвольная дѣятельность всего лучше и всего очевиднѣе проявляется въ мышечной работѣ, но она свойственна также чувствамъ и нервамъ и обнимаетъ какъ умственный, такъ и физическій трудъ. Послѣ отдыха и обновленія силъ, интеллектуальная работа вниманія, воли, памяти и мысли совершается до извѣстнаго предѣ-

ла только вслѣдствіе обилія и полноты силы и тогда эта работа не заключаетъ въ себѣ ничего особенно тяжелаго. Направить ее въ надлежащую сторону—вотъ все, что требуется въ этомъ случаѣ для полученія полезнаго результата.

Несмотря на то, что такого рода дѣятельность, какъ было сказано, не зависитъ отъ чувства, она тѣмъ не менѣе сопровождается чувствомъ, и это чувство по преимуществу пріятное: въ началѣ испытывается наибольшее удовольствіе. Присутствіе пріятнаго чувства есть постоянный мотивъ къ дѣйствію, и всякая естественная дѣятельность организма, какъ мышечная, такъ и нервная, сопровождается изліяніемъ пріятнаго чувства, пока разряженіе ея не достигнетъ извѣстнаго пункта.

Далѣе, если мы употребляемъ свою дѣятельность производительно, или доставляемъ себѣ ею какое либо наслажденіе сверхъ пріятнаго чувства отъ простаго дѣйствія, то все это увеличиваетъ собою въ соотвѣтствующей мѣрѣ удовольствіе дѣятельности. Когда, кромѣ наслажденія интеллектуальной дѣятельностью, мы доставляемъ себѣ наслажденіе новымъ знаніемъ, то, какъ кажется, удовольствіе наше достигаетъ всей полноты, какую только можетъ намъ дать употребленіе въ дѣло интеллекта.

Но гораздо сильнѣе однако, считается наслажденіе, испытываемое учащимся отъ *самодѣятельности*. Подъ этимъ выраженіемъ разумѣется пріобрѣтеніе знанія при наименьшемъ посредствѣ прямой передачи его и при наибольшемъ участіи самаго ума въ выработкѣ этого знанія изъ сырого матеріала. Мы должны, какъ говорятъ намъ, поставить ученика какъ можно ближе къ положенію чловѣка, который первый дѣлаетъ открытіе, чтобы такимъ образомъ сообщить дѣятельности ученика стимулъ изобрѣтенія и вмѣстѣ съ тѣмъ вызвать въ немъ чувства самоодобренія и торжества. Эта смѣлая фикція иногда пускается въ ходъ преподавателемъ какъ одинъ изъ обычныхъ пріемовъ, но я склоненъ считать ее исключительной уловкой, допускаемой лишь въ особыхъ случаяхъ.

Одно непрерывное объясненіе уроковъ ученикомъ безъ понужденія ихъ воспроизводить и примѣнять къ дѣлу сказанное есть очевидный недостатокъ преподаванія. Въ этомъ мы, безъ сомнѣнія, грѣшимъ противъ самодѣятельности учениковъ, но грѣшимъ скорѣе въ отношеніи формы, чѣмъ по существу. Слушаніе и воспріятіе есть также нѣкоторый родъ дѣятельности, но только послѣдняя можетъ быть чрезмѣрной и непропорціональной другимъ дѣятельностямъ, необходимымъ для утвержденія сообщаемаго знанія. Когда эти дру-

гія дѣятельности находятъ себѣ подлежащую пищу, въ ученикѣ можетъ явиться нѣкоторое довольство своими силами, какъ учащагося, и это хорошая и законная награда для способнаго ученика. Тутъ нѣтъ и рѣчи о какомъ либо самоуслажденіи, внушающемъ мысль о самостоятельности; ученикъ просто сознаетъ, что онъ правильно понимаетъ и вѣрно воспроизводитъ сообщенное ему знаніе. Похвала или одобреніе учителя и другихъ заинтересованныхъ лицъ является въ качествѣ еще новой награды.

Тѣмъ не менѣе, мы обрѣли бы громадную силу, еслибъ только могли ею располагать,—въ чувствѣ, вызываемомъ личной инициативой, собственнымъ открытіемъ или творчествомъ. Такъ какъ въ дѣйствительности едва ли можетъ быть мѣсто этому чувству, то приходитъ на мысль вызывать его, какъ фикцію, въ воображеніи. Одинъ изъ утонченныхъ пріемовъ хорошаго преподаванія состоитъ въ томъ, чтобы, представивъ ученикамъ рядъ фактовъ, указывающихъ на извѣстное заключеніе, дать имъ самимъ вывести это заключеніе. Найти въ точности середину между шагомъ слишкомъ ничтожнымъ для того, чтобы можно было считать его какой либо заслугой, и слишкомъ непосильнымъ для обыкновеннаго ученика,—это дѣло тонкаго расчета, удачу котораго слѣдуетъ признать громаднымъ успѣхомъ. Но все это, однако, есть случайная роскошь, конфекты въ практикѣ преподаванія, и не можетъ быть включено въ число обычныхъ пріемовъ.

Необходимо имѣть въ виду, что хотя гордость собственнымъ произведеніемъ есть мотивъ чрезвычайной силы, превосходящей у нѣкоторыхъ людей силу всякаго другого мотива, и доставляетъ громадное наслажденіе даже въ случаѣ фиктивности этого произведенія, однако не у всѣхъ людей это единственный сторонній мотивъ, на который можетъ опереться преподаватель. Существуетъ противоположный мотивъ симпатіи къ высшему разуму,—мотивъ увлеченія имъ и вызываемаго имъ изумленія, дѣйствующій въ иномъ направленіи, какъ побужденіе воспринимать и усваивать до единой буквы то, что сообщается, а также ревниво ограничивать всякую независимую дѣятельность собственнаго сужденія, могущаго стать на равнѣ съ сужденіемъ наставника. Такая тенденція, безъ сомнѣнія, можетъ обращаться въ рабство и благопріятствовать упроченію заблужденія и застою человѣческаго ума, но въ извѣстной мѣрѣ оно вытекаетъ изъ самаго положенія учащагося, соотвѣтствуя истинному смыслу факта,—того именно факта, что учащійся есть учащійся, а не наставникъ и не ученый, дѣлающій открытія, что онъ долженъ многое вос-

принять съ пассивной покорностью, прежде чѣмъ отваживаться вводить какія либо улучшенія. Неразсуждающая, слѣпая вѣра необходима въ началѣ изученія какого либо искусства или науки; ученикъ долженъ застаться нѣкоторыми понятіями, прежде чѣмъ у него явятся какія либо матеріалы для открытія и собственныхъ начинаній. Настанетъ своя пора для смягченія такого положенія, для дѣятельности самостоятельной, но едва ли она можетъ настать тогда, когда роль школьнаго учителя еще не окончена. Даже въ дѣлѣ высшаго университетскаго образованія, самостоятельность преждевременна, развѣ только для нѣкоторыхъ исключительныхъ умовъ, и попытка учителей руководиться ею въ своей практикѣ и вызывать въ учащихся свободный критицизмъ, не всегда, повидимому, бываетъ особенно плодотворной. ¹⁾

¹⁾ Намъ завели бы слишкомъ далеко, — хотя они могли бы быть поучительны, — размышленія о дурныхъ сторонахъ этой склонности — облекать въ новую и свою собственную (самодѣятельную) форму всякое сообщенное знаніе. Склонность эта вводитъ перемѣны ради перемѣнъ и никогда не оставляетъ въ покоѣ и хорошаго (или буквально: никогда не оставляетъ хорошаго единственнымъ): она плодитъ разнообразіе формы и фразеологіи для выраженія однихъ и тѣхъ же фактовъ и такимъ образомъ безъ нужды осложняетъ всѣ предметы, не говоря о томъ, что она заставляетъ противорѣчить тому, что установлено, на томъ только основаніи, что оно установлено, и ничего не позволяетъ утвердить прочно. Вслѣдствіе боязни, внушаемой этой лихорадочной жаждой перемѣнъ, нѣкоторыя сочиненія, случайно пріобрѣтшія вліяніе, какъ напр. «Основныя начала» Эвклида, удерживались до сихъ поръ, несмотря на свои несовершенства. Спокойное большинство умовъ считаетъ это меньшимъ зломъ, чѣмъ доставленіе повода людямъ дѣйствія и переворота соперничать между собою смущеніемъ другихъ людей своими перемѣнами, при отсутствіи къ тому же какой бы то ни было законной власти, для сохраненія баланса. Въ законодательной практикѣ считается несомнѣннымъ, что никакой проектъ, какъ бы ни былъ онъ зрѣлъ, не пройдетъ черезъ народное собраніе безъ поправокъ; не въ природѣ коллективнаго человѣческаго духа принять что либо *simpliciter*, не вмѣшавшись активно въ дѣло. *Прим. авт.*

Да позволено будетъ и намъ съ своей стороны замѣтить, что какъ бы ни оправдывалъ Бэнъ только что выраженный имъ въ текстѣ взглядъ на самодѣятельность и самостоятельность учащихся, онъ всегда будетъ поражать своей странностью и заключающимся въ немъ излишнимъ усердіемъ защитить и охранить то, что и безъ него слишкомъ хорошо защищается и столь же хорошо и ревниво охраняется. Кого охраняетъ онъ отъ наветорства? Англичанъ, погрязшихъ въ консерватизмѣ, англійскую школу, упорно хранящую въ себѣ всю свѣжесть допотопной рутины отъ забиванія дѣтей классицизмомъ до такого же забиванія ихъ розгами и палочьемъ. Разумѣется, не англичанамъ, да и не намъ русскимъ, слушать рѣчи Бэна.

Мы, впрочемъ, должны напередъ и самымъ рѣшительнымъ образомъ отдѣлать Бэна отъ тѣхъ абскуртантовъ-педагоговъ, которые узрятъ въ немъ единомышленника. Есть громадная разниа между заблужденіемъ мыслящаго человѣка и пошлостью, обусловливаемой поползновеніями дряннаго темперамента и такъ сказать общимъ худосочіемъ убѣжденій, пропитанныхъ предразсудками, или, и того хуже, неискреннихъ и слагающихся подъ вліяніемъ разныхъ вѣяній. Выгода имѣть въ этомъ случаѣ дѣло съ Бэномъ, а не съ какимъ нибудь г.

Эмоціи изящнаго искусства.

Предметъ этотъ самъ по себѣ обширенъ, но для нашей цѣли достаточно коснуться немногихъ важнѣйшихъ пунктовъ. Настоящая и главная цѣль искусства есть наслажденіе. Все, что въ значитель-

Лядовымъ, очевидна. Ошибка Бэна научнаго или интеллектуальнаго свойства, ей предшествуетъ связанная цѣпь идей, по которой можно добраться до самаго корня ошибки и, слѣдовательно, устранить ее вполне, тогда какъ въ другихъ случаяхъ ничего не остается, какъ заглянуть въ лобъ или лукавые глаза *ошибающагося* и на этомъ покончить.

Посмотримъ, въ чемъ состоитъ ошибка Бэна. Съ большою проницательностью указалъ онъ намъ на возможное присутствіе въ учащемся двухъ, пригодныхъ для цѣлей преподавателя, мотивовъ усвоенія знанія: чувство торжества, вызываемое успѣшной самодѣятельностью, и чувство симпатіи къ разуму болѣе высокому и сильному, чѣмъ собственный разумъ ученика.

Эти два мотива противоположны, и анализу приходится нѣсколько долго балансировать между ними, чтобы окончательно склонить вѣсы въ ту или другую сторону, отдать преимущество тому или другому мотиву. Слѣдя за этимъ балансированіемъ, мы видимъ, какъ сначала у Бэна все идетъ хорошо, воздается должное и тому и другому мотиву, указывается на вредъ или невозможность исключительнаго вліянія и того и другого, но потомъ вдругъ какъ-то перо почтеннаго автора дрогнуло и вѣсы уже оказались наклоненными въ сторону мотива симпатіи къ чужому разуму. Здѣсь-то кроется погрѣшность въ анализѣ Бэна. Слѣдуетъ замѣтить, что пока мы имѣемъ дѣло только съ этими двумя мотивами, выйдетъ одно изъ двухъ: или невозможность опредѣленнаго рѣшенія или же рѣшеніе обусловится произволомъ или нашей личной склонностью. Но дѣло въ томъ, что кромѣ этихъ двухъ мотивовъ, въ задачу анализа привходитъ еще третье, совсѣмъ упущенное Бэномъ изъ виду обстоятельство: *интеллектуальная индивидуальность* учащагося, какъ несомнѣнный и постоянный психологическій фактъ, съ которымъ нельзя не считаться; необходимо развивать эту индивидуальность, давать ей пищу, предоставлять всю свободу ея проявленію. Какимъ же образомъ педагогъ можетъ выразить признаніе интеллектуальной индивидуальности въ учащемся? Дозволять измѣнять сущность какого либо знанія — это не значитъ давать свободу индивидуальности, ибо у учащагося все таки *общечеловѣческій умъ*, для котораго сущность остается неизмѣнно тою же, какъ и для всѣхъ человѣческихъ умовъ. Такимъ образомъ остается лишь свобода въ области формы, столь ненавистная Бэну, но вполне законная и необходимая. Развѣ мы не видимъ на каждомъ шагу въ школьной практикѣ, что для одного ученика какая нибудь научная истина совершенно непонятна въ той формѣ, въ какой она вполне ясна другому, развѣ мы не видимъ, какъ въ области науки, такъ и въ обыденной жизни, что одна и таже сущность выражается на тысячу ладовъ, сообразно умственной индивидуальности каждаго. Педагогическій опытъ показываетъ, что пренебреженіе къ этой индивидуальности даетъ плохіе результаты; въ громадномъ большинствѣ случаевъ ученикъ не знаетъ урока потому, что сущность его влагалась въ его умъ въ формѣ не соответствующей индивидуальности этого ума, и почти всегда когда ученикъ выражаетъ сущность буквально въ той формѣ, въ какой она передана ему (книгой, напр.), это служитъ безошибочнымъ указаніемъ на то, что онъ не понимаетъ этой сущности.

Такимъ образомъ, третій психологическій факторъ умственной индивидуальности уже очевидно склоняетъ вѣсы критики въ сторону самодѣятельности учащихся, а не въ сторону увлеченія чужимъ разумомъ, какъ у Бэна.

Примѣч. перев.

ной мѣрѣ служить цѣлямъ наслажденія, есть сила властвующая надъ всѣми нашими дѣйствіями, и отношенія ея къ воспитанію должны быть разсмотрѣны.

На художественныя эмоціи рѣдко смотрятъ, какъ на простой источникъ наслажденія, въ нихъ склонны видѣть по преимуществу нравственную силу и полезную во всѣхъ отношеніяхъ помощь воспитанію. Тѣмъ не менѣе мы должны начать съ признанія въ нихъ средства къ удовольствію, какъ къ таковому, и въ этой роли они представляютъ сами по себѣ конечную цѣль. Функція ихъ въ умственномъ воспитаніи есть функція всякаго не слишкомъ сильнаго удовольствія, другими словами—они возвышаютъ нашъ духъ, ободряютъ насъ въ трудѣ и освѣжаютъ наши силы.

Прежде всего и весьма кстати являются къ намъ на помощь нѣкоторыя общія эффекты искусства, каковы симметрія, порядокъ, ритмъ, простота плана и соразмѣрность частей. Все это — принадлежности школы и должно бы быть такою же принадлежностью домашней жизни. Соразмѣрность, простота плана и нѣкоторая степень цвѣтности—вотъ элементы, которые должны найти мѣсто внутри школы; къ этому слѣдуетъ присоединить чистоту, опрятность и порядокъ между самими учениками, но только не должно этимъ мучить и слишкомъ обременять дѣтей.

Въ упражненіяхъ, пригодныхъ для дѣтей, время и ритмъ находятъ себѣ широкое примѣненіе.

Музыка—наиболѣе распространенное изъ всѣхъ изящныхъ искусствъ; она имѣетъ наибольшее значеніе, и оказываетъ самое сильное вліяніе. Она, быть можетъ, самое обычное, равно какъ и самое доступное человѣческое удовольствіе. Во всѣ времена человечество столь жадно наслаждалось музыкой, что теперь мы удивляемся, какъ можно было когда-либо жить безъ нея. Въ раннюю эпоху она была соединена съ поэзіей, и поэтической элементъ имѣлъ одинаковое, если не болѣе важное значеніе чѣмъ акомпаниментъ музыки. Такъ какъ наставники человечества, поучавшіе его нравственности, никогда не одобряли стремленія къ простому наслажденію и допускали его только въ помощь развитію нравственности и общественнаго долга, то и законодатели задавались вопросомъ о томъ, въ какой формѣ музыка всего болѣе содѣйствуетъ воспитанію нравственныхъ добродѣтелей и облагороженію души. Этотъ вопросъ находитъ себѣ мѣсто въ спекулятивныхъ соціальныхъ построеніяхъ Платона и Аристотеля. Дѣйствительно, разнообразныя формы музыки весьма различно дѣйствуютъ на душу; каждому извѣстны крайности военной и

церковной музыки, собственное же воображеніе каждого можетъ включить сюда множество промежуточныхъ степеней *).

Въ тотъ моментъ, когда мы слушаемъ музыку, она производитъ громадное вліяніе на душу, воодушевляетъ и ободряетъ насъ, успокаиваетъ и утѣшаетъ. Но факты не даютъ намъ права приписать ей какое-либо прочное, нравственное вліяніе; ни что такъ немимолетно какъ возбужденіе, производимое музыкой. Кромѣ ея значенія какъ существеннаго приращенія къ житейскимъ наслажденіямъ, я не признаю за ней никакого вліянія на воспитаніе какъ нравственное, такъ и умственное. Если еще въ нравственной сферѣ она можетъ имѣть какое либо значеніе, то въ умственной, конечно, никакого. Какъ разнообразіе и развлеченіе среди труда, она заслуживаетъ всякаго вниманія. Въ тѣхъ упражненіяхъ, которыя на половину развлекаютъ насъ и на половину воспитываютъ, каковы гимнастика и обученіе военному искусству, акомпаниментъ хора оказываетъ сильное возбуждающее дѣйствіе. Въ дѣтскомъ саду хоръ такъ же умѣстенъ, какъ подготовка къ утреннимъ занятіямъ. Но музыка за обычными уроками или во время какого-либо умственнаго труда лишь отвлекаетъ отъ работы, какъ извѣстно всякому, испытавшему дѣйствіе уличныхъ шарманокъ и хоровъ.

Излишество въ наслажденіи музыкой, подобно всякому излишеству, неблагопріятно для умственнаго развитія. Но нѣкоторые люди, обладавшіе весьма сильнымъ интеллектомъ, были страстными поклонниками музыки.

Что касается Лютера, на примѣръ, то музыка, повидимому, вошла въ его плоть и кровь; Мильтонъ искалъ въ ней поэтическаго вдохновенія. Это были люди, геній которыхъ былъ тѣсно связанъ съ ихъ эмоціями. Но музыкальный энтузіазмъ Іереміи Бентама не могъ имѣть большаго отношенія къ его трудамъ, чѣмъ какъ простое наслажденіе. Поэзія есть музыка и нѣчто еще другое. Ея вліянія многочисленны и сложны. Когда музыка была на низшей стадіи развитія и была лишь придаткомъ къ поэзіи, вся сила заключалась въ

*) Платонъ, желая воспитать сильную и мужественную рассу, запрещаетъ въ своей «республикѣ» не только не соотвѣтствующія этой цѣли мелодіи, но и наиболѣе пригодныя для нихъ инструменты. Онъ допускаетъ только лиру и арфу, а также свирѣль для пастуховъ, пасущихъ стада; запрещается же флейта и всѣ сложныя струнные инструменты. Не допуская музыки печальной, страстной, изнѣживающей и веселой, Платонъ не терпитъ вообще никакой музыки, кромѣ дорійской и фригійской, отвѣчающей трезвому, рѣшительному и отважному настроенію духа; такая музыка должна быть соединена съ ритмомъ и тѣлесными движеніями. («Платонъ» Грота, III, 196).

последней. Поэтическая форма — ритмъ и размѣръ — дѣйствуетъ на слухъ и служитъ пособіемъ для памяти, она была отвлечена отъ настоящихъ поэтическихъ сюжетовъ и перенесена на весьма прозаическіе предметы путемъ мнемоническихъ приемовъ. Содержаніемъ поэзіи служатъ вообще рассказы волнующаго свойства, который играетъ громадную роль въ человѣческой жизни и есть самый ранній умственный стимулъ въ воспитаніи.

Этическія эмоціи.

Чувства, называемыя этическими или нравственными, по самой своей сущности, служатъ опорой всякаго хорошаго поведенія. Возможно направить и другія эмоціи къ этой же цѣли, но онѣ могутъ дѣйствовать и въ направленіи противоположномъ.

Описывая эти чувства въ ихъ точномъ и въ настоящемъ смыслѣ, воспитатель выставляетъ на видъ отношеніе къ удовольствію и неудовольствію родителей и старшихъ, а также беретъ во вниманіе привычку или склонность къ послушанію, при чемъ все это является результатомъ культуры и развитія.

Всѣ главныя чувствованія, побуждающія къ хорошему поведенію, должны относиться по своей сущности къ категоріи симпатій или общественныхъ чувствъ, проявленіе которыхъ вызывается опредѣленными путями, хорошо извѣстными всѣмъ изучающимъ человѣческую природу. Но гораздо болѣе сильнымъ стимуломъ къ хорошему поведенію относительно нашихъ ближнихъ служитъ хорошее поведеніе со стороны ихъ самихъ; кто не чувствителенъ къ этому поведенію, на того можно дѣйствовать страхомъ и больше ни чѣмъ.

Законъ учить: „поступайте съ другими такъ, какъ вы бы желали, чтобы поступали съ вами“. Практическое же правило болѣе неизменнаго свойства гласитъ: „поступайте съ другими такъ, какъ они *поступаютъ* съ вами“, и только до этой ступени нравственности могутъ подняться очень маленькія дѣти.

Ожидать отъ дѣтей ранняго возраста великодушныхъ и безкорыстныхъ импульсовъ безъ взаимности, значитъ ожидать отъ нихъ слишкомъ многого. Дѣти только не многое что могутъ назвать своимъ, — они бѣдны. Все ихъ состояніе: ихъ легкомысленная, необузданная живость, ихъ тщеславіе и ихъ надежды. Если они добровольно жертвуютъ какою-либо частію этого состоянія, то всегда въ виду равноцѣннаго вознагражденія. На нихъ можно дѣйствовать въ моменты самоотре-

ченія, когда они могут безвозвратно отдать все свое будущее, не сознавая что они дѣлаютъ. Но нельзя рассчитывать на ихъ постоянное и добровольное самообузданіе, если только они не видятъ для себя какой-либо награды въ настоящемъ или будущемъ.

Вообще довольно трудно довести кого бы то ни было даже и до той степени, чтобы во всѣхъ случаяхъ воздавать *quid pro quo*.

Чувства, къ которымъ обращается дисциплина.

Предшествовавшій обзоръ чувствованій, какъ мотивовъ, служить для насъ подготовленіемъ къ разсмотрѣнію роли дисциплины въ воспитаніи. Наставникъ знаетъ, что въ классное время и для успѣшности занятій слѣдуетъ сдерживать всякое своеволие и преодолевать неподатливость дѣтской природы. Для того, чтобы успѣть въ этомъ, требуется множество приемовъ, соотвѣтственно обширности сферы ощущеній и эмоцій, волнующихъ человѣческую душу.

Вопросъ о поддержаніи дисциплины между многими человѣческими существами имѣетъ весьма широкое примѣненіе и потому можетъ быть предметомъ многочисленныхъ и разнообразныхъ опытовъ. Въ широкой области нравственного контроля, вопросъ этотъ касается главной функціи правительства, именно подавленія преступленій, — функціи, которая въ послѣднее время привлекла къ себѣ особенное вниманіе. Собрать всѣ данныя изъ каждой сферы, гдѣ имѣетъ мѣсто нравственный контроль, значитъ внести свѣтъ въ каждую изъ этихъ сферъ.

Въ прежнія времена существовали, безъ сомнѣнія, громадныя неурядицы почти во всякой сферѣ репрессивнаго авторитета — въ государствѣ, семьѣ и школѣ. Въ этихъ случаяхъ дурная форма контроля обыкновенно порождала громадныя бѣдствія между людьми. Но въ семьѣ зло это, быть можетъ, было наиболѣе широко распространено.

Постепенно раскрывались предъ нами разнообразныя ошибки въ прежнихъ методахъ дисциплины въ различныхъ государственныхъ учрежденіяхъ, равно какъ и въ семьѣ.

Мы убѣдились, что вредно дѣйствовать однимъ только страхомъ, и еще вреднѣе страхомъ грубыхъ причиняющихъ боль и унижительныхъ наказаній. Мы узнали, что можно предотвращать проступки многими спасительными мѣрами, которыя способны уничтожить самую склонность къ дурному поведенію. Мы признаемъ великимъ откры-

тіемъ въ отношеніи наказаній провозглашеніе принципа, что несомнѣнность наказанія важнѣе его жестокости; къ чему еще слѣдуетъ прибавить соразмѣрность наказанія съ проступкомъ. Мы выработали также убѣжденіе, что надлежащимъ уходомъ или воспитаніемъ можно подавить въ самомъ зародышѣ наклонности къ произведенію безпорядковъ и преступленію, и что душа не поддается въ этомъ отношеніи никакому искушенію, если только имѣло мѣсто такое воспитаніе. Мы пріучились обращать болѣе вниманія, чѣмъ прежде, на развитіе между людьми дружелюбныхъ отношеній, имѣющихъ задачей ограничить сферу несправедливыхъ поступковъ. Дисциплина выражается въ извѣстномъ отношеніи наставника къ классу, въ той власти надъ собраніемъ учащихся, которою пользуются мужчины или женщины въ интересахъ текущихъ занятій. Не бесполезно будетъ обратиться прежде всего къ общимъ принципамъ, относящимся къ авторитету вообще.

Авторитетъ, управленіе, власть надъ другими — не есть цѣль сама по себѣ, но только средство. Если авторитетъ имѣетъ большее значеніе, онъ есть зло и серьезное посягательство на человѣческое счастье. Стѣсненіе свободы дѣйствія, наказаніе людей, подчиненіе ихъ системѣ устрашенія — все это оправдывается только въ видахъ предотвращенія такихъ золъ, которыя совершенно не соразмѣрны съ страданіемъ, причиняемымъ наказаніемъ. Казалось бы, что это должно быть для всѣхъ очевидно, однако это не такъ. Глубоко коренящееся въ человѣческой душѣ зложелательство и жажда господства обращаютъ необходимость въ управленіи въ поводъ къ чрезмѣрной жестокости и притѣсненію, къ чему еще слѣдуетъ прибавить удобный случай овладѣвать имуществомъ управляемыхъ.

Въ настоящее время общественная философія пытается установить предѣлы авторитету и употребленію репрессивныхъ строгостей. Авторитету вмѣняется въ обязанность не только прибѣгать, для своей цѣли, къ самымъ кроткимъ мѣрамъ, но и оправдывать во всѣхъ случаяхъ самую необходимость своего вмѣшательства.

Авторитетъ не является необходимостью во всякомъ воспитательномъ актѣ. Ученикъ, являющійся добровольно къ наставнику учиться, не подлежитъ дѣйствію авторитета; въ этомъ случаѣ заключается простой добровольный договоръ, оканчивающійся по желанію каждой стороны. Равнымъ образомъ и собраніе взрослыхъ лицъ, слушающихъ лекціи, столь же мало подчинено авторитету, какъ и молящіеся въ церкви или театральные зрители. Въ этомъ случаѣ соблюдается лишь взаимная терпимость и сдержанность, на сколько

это требуется общимъ благомъ; если эти условія серьезно нарушаются, то пускается въ дѣло власть, которая или присваивается самимъ обществомъ, или предоставляется приглашенному на помощь констаблю. Но лекторъ, проповѣдникъ или актеръ не имѣютъ власти подавлять безпорядки.

Авторитетъ прежде всего появляется въ семьѣ, а отсюда переносится, съ видоизмѣненіями, въ школу. Сравненіе между этими двумя учрежденіями весьма поучительно. Родительскій авторитетъ связанъ съ доставленіемъ средствъ къ существованію и почти неограниченъ. Онъ смягчается любовью, зависящей, впрочемъ, отъ взаимно возбуждаемыхъ пріятныхъ чувствъ, и распространяется на ограниченное число субъектовъ. Авторитетъ учителя ничего не имѣетъ общаго съ доставленіемъ средствъ къ существованію: это — обязанность, принятая за извѣстное вознагражденіе и не болѣе какъ средство для достиженія одной только цѣли — сообщенія извѣстнаго количества знаній. Учительскій авторитетъ не смягчается въ такой степени любовью: учениковъ слишкомъ много, и потому взаимность можетъ быть лишь весьма слабой; однако, привязанность не вполне исключается въ этомъ случаѣ, и иногда она играетъ свою роль.

Съ другой стороны, семья и школа сходятся между собою въ нѣкоторыхъ важныхъ отношеніяхъ. И та и другая имѣютъ дѣло съ незрѣлыми умами, для которыхъ извѣстнаго рода мотивы непригодны. Нельзя употреблять мотивы, которые примѣнимы только къ зрѣлымъ мужчинамъ и женщинамъ; точно также эти мотивы не должно имѣть въ виду послѣдствій, которыя обнаружатся лишь въ далекомъ и неизвѣстномъ будущемъ. Дѣти не отдаютъ себѣ отчета объ отдаленномъ результатѣ, они не въ состояніи понять многого, что впоследствии будетъ имѣть сильное вліяніе на ихъ поведеніе. Говорить имъ о богатствѣ, почестяхъ и чистой совѣсти — напрасный трудъ. Праздничаніе больше имѣетъ для нихъ вѣса, чѣмъ перспектива стать во главѣ какого либо дѣла.

Состояніе незрѣлости сопряжено еще и съ тою особенностію, что причины какого-либо правила не всегда могутъ быть въ этомъ случаѣ выяснены. Иногда можно разъяснить ихъ, если не самымъ маленькимъ, то, по крайней мѣрѣ, дѣтямъ постарше, объясненіе же причинъ постановленнаго правила является во всѣхъ сферахъ управленія драгоценной гарантіей повиновенія.

Существуетъ множество важныхъ условій общихъ для авторитета во всѣхъ сферахъ его проявленія — въ семьѣ, въ школѣ, въ отношеніяхъ хозяина къ слугѣ, правителя къ подчиненному, и вообще

какъ въ государствѣ, такъ и въ обществахъ подначальныхъ категорій. Напримѣръ:

1) Стѣсненій должно быть по возможности меньше.

2) Обязанности и проступки должны быть точно обозначены, чтобы можно было ясно понять, въ чемъ они состоятъ. Не всегда окажется возможнымъ выполнить это, какъ слѣдуетъ, но необходимо постоянно стремиться къ этому.

3) Проступки должны классифицироваться по степени ихъ гнусности, для чего требуется отчетливое разграниченіе и точное обозначеніе ихъ.

4) Примѣненіе наказанія регулируется согласно извѣстнымъ принципамъ, которые впервые ясно опредѣлены Бентамомъ.

5) Внушеніямъ собственной воли (управляемыхъ) слѣдуетъ довѣрять на столько, на сколько они могутъ быть полезны и властны (безъ вмѣшательства).

6) Безпорядокъ устраняется извѣстной организаціей и установленіемъ опредѣленной системы. Ссоры предупреждаются воспрещеніемъ сборищъ, давки и столкновеній, безчестные поступки — устраненіемъ искушающихъ поводовъ, нерадѣніе — тщательнымъ надзоромъ и требованіемъ опредѣленныхъ доказательствъ исполнительности.

7) Вѣсъ и вліяніе авторитета поддерживаются извѣстными формальностями и положеніемъ. Внешняя форма и обряды приспособляются ко всѣмъ дѣйствіямъ закона. Лица, облеченныя властью, должны одѣваться съ достоинствомъ и безукоризненно. Чѣмъ настоятельнѣе необходимость принудить къ повиновенію, тѣмъ болѣе строгой (пунктуальной) и внушительной должна быть обрядовая обстановка авторитета. Официальные обряды Римлянъ, этой великой законодательной націи, въ высокой степени отличались величавостью. Легкая окраска формализма должна быть присуща даже низшимъ родамъ авторитета.

8) Само собою разумѣется, что авторитетъ со всѣми его атрибутами существуетъ для блага управляемыхъ, а не составляетъ привилегіи, даваемой въ вознагражденіе правителю.

9) Побужденія мести должны быть ограничены до крайней степени.

10) Насколько позволяютъ обстоятельства, каждый, пользующійся властью, долженъ дѣйствовать кротко, заботиться о благѣ своихъ подчиненныхъ и прибѣгать къ наставленію и моральнымъ увѣщаніямъ, устраняя необходимость употребленія силы. Если такой

образъ дѣйствій будетъ имѣть ясно очерченныя границы, которыя никогда не будутъ нарушаться, то получатся наилучшіе результаты.

11) Причины запрещеній и установленной дисциплины должны быть выясняемы, насколько возможно, тѣмъ, кого это касается, и эти причины слѣдуетъ относить только къ общему благу. Въ виду этого необходимо знакомство съ структурой общества (что составить часть родиновѣденія), насколько послѣднее представляетъ организованную для блага всѣхъ и каждая взаимность между членами *),

*) Всякій, пользующійся какимъ либо авторитетомъ, долженъ быть знакомъ съ общими принципами и условіями наказанія, изложенными, напр., въ «Уголовномъ кодексѣ» Бентама. Каждый можетъ съ пользой соединить свой личный опытъ съ широкимъ всестороннимъ взглядомъ на этотъ предметъ Бентама. Представляя краткій очеркъ его принциповъ, я, однако, не дѣлаю ихъ предметомъ апологій.

Послѣ тщательнаго опредѣленія настоящихъ цѣлей наказанія, Бентамъ отмѣчаетъ случаи, когда наказаніе не должно имѣть мѣста. Первый случай тотъ, когда оно *неосновательно*, т. е. когда нѣтъ въ наличности никакого существеннаго зла (при чемъ другая сторона признается въ поступкѣ), или когда это зло перевѣшивается болѣе значительной пользой. Во вторыхъ, наказаніе не допускается, когда оно *недѣйствительно*, при чемъ сюда относятся и тѣ случаи, когда провинившемуся неизвѣстно о положенномъ за его дѣйствія наказаніи; когда онъ не знаетъ, какія послѣдствія влечетъ за собой его поступокъ или когда онъ дѣйствовалъ не свободно. Въ третьихъ, оно не допускается, когда оно *невыгодно*, т. е. когда дурныя стороны наказанія перевѣшиваютъ собою дурныя стороны проступка. (Дурныя стороны наказанія, которыя должны быть собраны воедино и противопоставлены сторонамъ выгоднымъ, заключаются, во первыхъ, въ принужденіи или стѣсненіи, во вторыхъ, въ тревожномъ чувствѣ сгрома, въ третьихъ, въ дѣйствительномъ испытываемомъ **страданіи**, въ четвертыхъ, въ причиненіи страданія всѣмъ любящимъ наказываемое лицо). Въ четвертыхъ, оно не допускается, когда оно *ненужно*, когда, напр., можно достигнуть цѣли болѣе выгоднымъ (дешевымъ) путемъ наставленія и увѣщанія. Къ этой категоріи Бентамъ специально относитъ проступки, состоящіе въ распространеніи пагубныхъ политическихъ, нравственныхъ и религіозныхъ принциповъ. Такимъ проступкамъ слѣдуетъ противопоставлять наставленіе и аргументъ, но не кару закона.

Говоря о расходуваніи или сбереженіи наказанія, Бентамъ настаиваетъ на необходимости, чтобы всѣ держали въ умѣ ясную идею о томъ, въ чемъ въ сущности состоитъ извѣстное наказаніе. Отсюда выгода наказаній, которыя легко заучиваются и легко припоминаются и которыя представляются большими, но не меньшими, чѣмъ они суть на самомъ дѣлѣ.

Здѣсь онъ прежде всего касается главнаго пункта—*мѣры наказанія*. Во первыхъ, оно должно явно перевѣшивать выгоду проступка,—выгоду не только непосредственную, но всякую, дѣйствительную или кажущуюся, служившую побужденіемъ къ совершенію проступка. Во вторыхъ, чѣмъ больше зло, сопряженное съ проступкомъ, тѣмъ большей траты наказанія стоитъ онъ. Въ третьихъ, на случай, когда возможенъ выборъ между двумя проступками, наказаніе за большій проступокъ должно быть таково, чтобы проступку меньшему могло бы быть отдано предпочтеніе; такъ, грабежъ, соединенный съ насиліемъ, всегда наказывается строже, чѣмъ простой грабежъ. Въ четвертыхъ, наказаніе должно быть назначаемо такъ, чтобы въ немъ заключался для cadaго вреднаго слѣдствія проступка или для всякаго вытекающаго изъ него зла мотивъ, который заставлялъ бы воздерживаться отъ причиненія этого зла. Въ пятыхъ, наказаніе не должно быть сильнѣе, чѣмъ требуется для этихъ цѣлей. Въ шестыхъ, должны быть приняты въ расчетъ условія воспріимчивости или чувствительности провинив-

Мы указали на общія сходства и различія между школой и семьей. Болѣе спеціальное отличіе школы, по сравненію ея съ авторитетомъ вообще, сводится къ ея главной цѣли — обученію, необ-

нивагося, каковы: возрастъ, полъ, богатство, положеніе, такъ чтобы одно и то же наказаніе не могло вліять неодинаково. Въ седьмыхъ, размѣры наказанія должны быть увеличиваемы, если оно не можетъ послѣдовать навѣрно (вслѣдствіе трудности контроля?). Въ восьмыхъ, оно должно быть усиливается и въ томъ случаѣ, если оно не можетъ слѣдовать тотчасъ за преступленіемъ. Какъ невѣрные, такъ и отдаленныя наказанія не оказываютъ достаточнаго вліянія на умъ. Въ девятыхъ, если въ проступкѣ обнаруживается вліяніе привычки, то наказаніе слѣдуетъ усиливать такъ, чтобы перевѣситъ выгоду другихъ проступковъ, которые могли быть совершаемы провинившимся лицомъ безнаказанно; это жестоко, но необходимо, какъ, напр., для искорененія фальшивыхъ монетчиковъ. Въ десятыхъ, если наказаніе, удачно выбранное въ качественномъ отношеніи, можетъ быть примѣнено только въ опредѣленныхъ размѣрахъ, то полезно бываетъ и его пускать въ ходъ, хотя бы оно по своимъ размѣрамъ было нѣсколько больше самаго проступка; такими наказаніями служатъ: ссылка, изгнаніе изъ общества, увольненіе отъ службы. Въ одиннадцатыхъ, послѣдняго рода случай можетъ встрѣчаться особенно тогда, когда наказаніе является въ формѣ нравственнаго урока. Въ двѣнадцатыхъ, при опредѣленіи важности наказанія должны быть приняты во вниманіе всѣ условія, которыя дѣлаютъ безполезнымъ всякое наказаніе. Въ тринадцатыхъ, если примѣненіе этихъ правилъ допускаетъ какое либо особое дѣйствіе, которое способно сдѣлать наказаніе скорѣе вреднымъ, чѣмъ полезнымъ, то, разумѣется, слѣдуетъ отказаться отъ такого дѣйствія.

Переходя къ *выбору* наказаній, Бентамъ перечисляетъ всѣ условія, которыя должны быть выполнены для того, чтобы наказанія, согласовались съ данными имъ правилами. Первое изъ этихъ условій есть *измѣняемость*: всякое наказаніе должно обладать различными степенями интензивности и продолжительности. Это относится къ штрафамъ, тѣлеснымъ наказаніямъ, тюремному заключенію, а также къ порицанію и осужденію. Второе условіе—*справедливость* т. е. справедливое примѣненіе наказанія при всѣхъ обстоятельствахъ. Это условіе трудно выполнимо; опредѣленный штрафъ не есть справедливое наказаніе. Третье условіе—*соразмѣрность*; я хочу сказать этимъ, что всѣ наказанія должны быть такъ соразмѣрены, чтобы виновный ясно понималъ неодинаковость страданія въ сравненіи съ большею или меньшею важностью совершеннаго имъ проступка. Это условіе легко соблюдать при наказаніяхъ измѣняющихся (въ степени и продолжительности), каково, напр., тюремное заключеніе. Четвертое условіе—*характеристичность*, т. е. наказаніе должно заключать въ себѣ нѣчто такое, что по своей идеѣ стояло бы въ опредѣленномъ отношеніи къ совершенному преступленію. Бентамъ даетъ нѣкоторое развитіе этой мысли, желая, чтобы ее не смѣшивали съ варварскимъ обычаемъ возмездія и подкрѣпляя ее многочисленными примѣрами, заимствованными изъ семьи и школы. Пятое условіе—*примѣрность*. Это относится къ впечатлѣнію, которое должно произвести наказаніе; всѣ нормальности, сопровождающія примѣненіе наказанія, содѣйствуютъ усиленію этого впечатлѣнія. Но Бентамъ не обратилъ достаточнаго вниманія на ложныя неудобства слишкомъ большой публичности, побудившія и законодателя принять мѣры къ тому, чтобы приведеніе наказаній въ исполненіе происходило не на глазахъ толпы и безъ всякой иной формальности, кромѣ объявленія, что это исполненіе имѣло мѣсто. Шестое условіе—*экономія*: наказанія должны какъ можно дешевле обходиться государству, что достигается, на примѣръ, употребленіемъ заключенныхъ на какія либо производительныя работы. Седьмое условіе—*исправительное дѣйствіе*: всякое наказаніе должно стремиться ослабить дурныя наклонности и усилить дѣйствіе спасительныхъ мотивовъ, прививая, напр., лѣнивымъ привычку къ труду. Восьмое условіе состоитъ въ томъ, чтобы наказаніе ставило виновнаго въ невозможность впасть на буду-

ходимымъ условіемъ котораго является возбужденіе вниманія и прилежанія въ видахъ упроченія впечатлѣній интеллектуальныхъ и другихъ. Возбудить эти стороны ума, заманить, привлечь, принудить ихъ къ дѣятельности — такова первая задача всякаго обученія. Между противоположными вліяніями, надъ которыми слѣдуетъ восторжествовать, мы назовемъ неспособность и физическое истощеніе, скуку, причиняемую трудомъ, развлеченія, доставляемыя другими вкусами, и свойственная всякому человѣческому существу непокорность авторитету.

Средства воздѣйствія на единичнаго ученика или на цѣлый классъ не одинаковы. Можно изучить индивидуальныя свойства отдѣльнаго ученика, и принять ихъ къ руководству; но иное дѣло — цѣлый классъ. Здѣсь существенную роль играетъ элементъ численности, который представляетъ извѣстныя препятствія и извѣстныя выгоды и требуетъ совершенно особеннаго образа дѣйствій.

Въ силу того, что учитель имѣетъ дѣло съ большимъ числомъ индивидовъ, его роль отличается отъ роли отца, и его дѣйствія въ извѣстномъ отношеніи сходны съ дѣйствіями общественной власти; его контроль обширнѣе (чѣмъ контроль отца), его положеніе рискованнѣе, и его рука должна быть тверже. При одномъ ученикѣ, мы пускаемъ въ ходъ личные мотивы; если-же учениковъ много, мы бываемъ въ необходимости, часто тягостной, наказывать для примѣра.

Извѣстно, какъ могутъ быть важны для успѣха хорошія матеріальныя условія. Просторное и хорошо провѣтриваемое зданіе, достаточное мѣсто для того, чтобы не стѣснялась свобода движеній и не происходило столкновеній — вотъ два главныя условія, значительно облегчающія поддержаніе дисциплины. Потомъ слѣдуетъ цѣлесобразная организація, т. е. система и правильный порядокъ во всѣхъ движеніяхъ, такъ чтобы каждый ученикъ всегда находился на томъ мѣстѣ, гдѣ онъ долженъ быть, и чтобы вся масса могла быть на ви-

щее время въ прежнюю ошибку: таково дѣйствіе отрѣшенія отъ должности провинившагося чиновника. Девятое условіе — *возмѣщающій* характеръ наказаній, напр., наказаній, налагающихъ денежный штрафъ. Десятое условіе — *популярность*. Бэнтамъ придаетъ большую важность популярности и непопулярности наказаній, обстоятельствамъ, отъ которыхъ зависитъ, насколько общественное чувство расположено или нерасположено къ данному закону; если наказаніе непопулярно, то присяжные лишь съ трудомъ рѣшаются признать обвиняемыхъ виновными, въ публикѣ же всегда происходитъ при этомъ агитація въ пользу смягченія наказанія. Одиннадцатое условіе — *ясность выраженія*; здѣсь Бэнтамъ подвергаетъ критикѣ туманныя и неудобопонятныя выраженія, встрѣчающіяся въ старыхъ англійскихъ законахъ — *felony, praemunire* и т. д. Наконецъ, одиннадцатое условіе состоитъ въ томъ, чтобы наказаніе могло быть *отмѣнено* въ случаѣ ошибки.

ду у учителя. Затѣмъ слѣдуетъ упомянуть о правильномъ слѣдованіи перемѣнъ и прекращеній занятій, чѣмъ устраняется утомленіе и поддерживаются силы и умственная дѣятельность во все классное время.

За устройствомъ матеріальной части и общими распорядками, слѣдуютъ способы и методы обученія, которые должны увеличивать ясность объясненій и облегчать необходимыя для уразумѣнія усилія. Если возможно присоединить къ этой ясности—важнѣйшему изъ всѣхъ качествъ обученія—интересъ или нѣкоторую внѣшнюю привлекательность, то тѣмъ лучше; но интересъ этотъ никогда не долженъ быть покупаемъ цѣною ясности, безъ которой невозможно достигнуть цѣли.

Личныя качества учителя могутъ содѣйствовать усиленію его вліянія; онъ можетъ обладать пріятной внѣшностью, пріятнымъ голосомъ и манерами, и выказывать дружеское расположеніе, когда онъ находитъ возможнымъ обходиться безъ строгости, часто необходимой. Это та форма воздѣйствія, которая основана на привлекательности и мягкости обращенія. Другая форма—видъ холодный, импонирующій, исполненный достоинства,—видъ, которымъ учитель выражаетъ авторитетъ и непрерывно напоминаетъ объ обязанностяхъ тѣмъ, которые попытались бы уклониться отъ нихъ. Немногимъ мужчинамъ и женщинамъ дано умѣнье являться въ этихъ двухъ положеніяхъ въ совершеннѣйшемъ ихъ проявленіи; но и при тѣхъ рѣдкихъ обстоятельствахъ и въ той незначительной мѣрѣ, какъ это дѣлается, это оказывается дѣйствительнымъ средствомъ для противо-дѣйствія злой волѣ и лѣности.

Спѣсь и самодовольство всегда вредятъ вліянію учителя, вслѣдствіе возбуждаемаго имъ желанія учеть его на камомъ нибудь промахѣ. Авторитетъ, напротивъ, всегда полезно смягчать видомъ простоты и скромности.

Нѣтъ необходимости настаивать на важности *такта*, т. е. всегда бодрствующаго вниманія, отъ котораго ничто не ускользало бы. Если учитель плохо видитъ или слышитъ, то результатомъ этого неизбежно бываетъ большій или меньшій беспорядокъ, но и при полномъ обладаніи этими двумя чувствами, учитель можетъ не пользоваться ими въ достаточной мѣрѣ. Это одно несовершенство есть природный недостатокъ, который дѣлаетъ человѣка неспособнымъ къ преподаванію, подобно тому, какъ ораторъ, навѣрное, не будетъ имѣть успѣха, если онъ слишкомъ не быстръ въ распознаваніи того впечатлѣнія, которое онъ производитъ на свою аудиторію. Для учи-

теля недостаточно замѣчать безпорядокъ въ тотъ моментъ, когда уже явились довольно характерные признаки его и когда онъ рѣзко обнаруживается; онъ долженъ читать въ глазахъ своихъ учениковъ послѣдствія своихъ наставленій.

Спокойствіе, обусловливаемое не слабостью, а хладнокровіемъ и умѣньемъ властвовать надъ собой, — спокойствіе, легко переходящее въ энергію, когда это бываетъ нужно, есть драгоцѣнная помощь дисциплинѣ. Напротивъ, безпокойство и ажитация учителя непременно сообщаются классу, и равно вредятъ ходу обученія и порядку.

Всякая ошибка, неудача, всякая ложная мѣра учителя тотчасъ же отражается вреднымъ образомъ на его авторитетѣ. Чтобы мы ни дѣлали, мелкія случайности подобнаго рода возможны по временамъ и онѣ то усиливаютъ рискованность того вида неумѣстнаго превосходства, который можетъ быть принятъ на себя учителемъ.

Шумныя и безпокойныя движенія, свойственныя всякой толпѣ, представляютъ наибольшее затрудненіе, съ которымъ учитель долженъ справиться. Человѣческія существа, взятые въ массѣ, ведутъ себя совершенно иначе, чѣмъ тѣже существа, взятые въ одиночку, и въ средѣ первыхъ возникаетъ совершенно новый рядъ силъ и вліяній. Одинокій человѣкъ въ присутствіи толпы всегда можетъ ждать опасности. Всякій индивидъ, представляющій изъ себя не болѣе, какъ единицу, въ массѣ пріобрѣтаетъ совершенно новыя свойства. Антисоціальное или зложелательное чувство, удовольствіе торжества, не существующее у человѣка, когда онъ находится въ присутствіи другого, болѣе сильнаго, чѣмъ онъ, пробуждается и возгарается въ немъ, когда онъ чувствуетъ, что его поддерживаютъ другіе. Всякій разъ, когда является возможность нападенія сообща, авторитетъ одинокаго человѣка пріобрѣтаетъ здѣсь довольно слабый вѣсъ.

Часто говорятъ, что учитель долженъ поставить себя такъ, чтобы на его сторонѣ было общее мнѣніе учащихся, что, другими словами, онъ долженъ создать въ классѣ это мнѣніе въ свою пользу. Но слѣдуетъ замѣтить, что гораздо легче заслужить успѣхъ, чѣмъ упрочить его за собой на будущее время. Всегда слѣдуетъ опасаться въ школѣ, чтобы симпатіи толпы не обратились какънибудь противъ авторитета. Въ извѣстныхъ случаяхъ, вліяніе массы могло бы быть гарантіей порядка, когда, напр., большинство учениковъ расположено заниматься, но имъ мѣшаетъ какойнибудь нарушитель порядка или когда классъ вообще хорошо относится къ учителю и могъ бы пойти только на какіялибо рѣдкія и необычныя продѣлки. Но если бы даже учитель, благодаря своимъ заслугамъ, и пользовался такими

выгодами, это еще не предохраняло бы его безусловно отъ какой либо неожиданной выходки, и потому онъ постоянно долженъ быть готовъ подавить ее дисциплинарными мѣрами и наказаніями. Онъ можетъ прибѣгнуть къ успокаивающимъ мѣрамъ, пустить въ ходъ мягкія и дружескія увѣщанія, онъ можетъ, постоянно бодрствуя, помѣшать распространенію вреднаго духа и показать зачинщикамъ, что онъ наблюдаетъ за ними; но всетаки и при этомъ всегда можетъ встрѣтиться надобность окончить наказаніемъ.

Эта-то необходимость всегда быть готовымъ подавить беспорядокъ, то въ отдѣльномъ случаѣ, то въ цѣлой массѣ, и побуждаетъ учителя принимать на себя нѣкоторый видъ, нѣкоторый внѣшній обликъ авторитета, сообщающій учителю извѣстную степень величавости и замкнутости; необходимость эта тѣмъ настоятельнѣе, чѣмъ сильнѣе развиты враждебные элементы. Порядокъ въ классѣ обыкновенно нарушается двумя сортами учениковъ, — тѣми, которые отъ природы не имѣютъ никакой склонности къ ученію и тѣми, которые отстали, стоятъ слишкомъ позади другихъ учениковъ, чтобы вмѣстѣ съ ними слѣдить за урокомъ. Во всякой хорошо организованной школѣ эти двѣ категоріи учениковъ исключаются изъ класса.

Всѣ эти соображенія приводятъ насъ къ нашему заключительному предмету — наказаніямъ. Замѣтимъ, что въ этомъ отношеніи воспитательныя учрежденія, какъ и другіе роды управленія, достигли большихъ успѣховъ. Мы уже изложили общіе принципы наказанія, и намъ остается разсмотрѣть, какъ примѣняются они въ школахъ. Но предварительно необходимо, однако, сказать нѣсколько словъ о практикѣ наградъ.

Соревнованіе. — Награды. — Мѣста.

Эти различныя слова обозначаютъ одинъ и тотъ же фактъ, одинъ и тотъ же мотивъ, состоящій въ желаніи превзойти другихъ и отличиться; мы уже говорили о значеніи этого мотива. Изъ всѣхъ, разсмотрѣнныхъ нами стимуловъ умственного труда это наиболѣе могущественный, и когда онъ дѣйствуетъ со всею свойственною ему силой, онъ равенъ совокупности всѣхъ другихъ стимуловъ. Но онъ представляетъ множество неудобствъ: это принципъ антисоціальный, его дѣйствіе можетъ сдѣлаться чрезмѣрнымъ, онъ вліяетъ не на всѣхъ и, наконецъ, онъ ставитъ въ заслугу превосходство, зависящее отъ природныхъ дарованій.

Неоспоримо, что во всѣ времена величайшія усилія человѣческаго ума вызывались соревнованіемъ, борьбой, честолюбивымъ желаніемъ первенства. Но вопросъ состоитъ въ томъ, нельзя ли безъ помощи этого стимула достигнуть меньшей степени совершенства, доступной способностямъ средняго разряда. Если бы это было возможно, нравственный выигрышъ былъ бы очевиденъ. Какъ бы то ни было, вовсе нѣтъ необходимости выдвигать на сцену этотъ стимулъ слишкомъ рано или пользоваться имъ съ самаго начала. Во время дѣтства слѣдуетъ развивать доброжелательныя чувства, и лучше вовсе не прибѣгать къ соревнованію. Если трудъ легокъ и интересенъ, соревнованіе бесполезно. Что касается учениковъ, одаренныхъ способностями, не совсѣмъ обыкновенными, то слѣдовало бы развивать въ нихъ скорѣе скромность, чѣмъ гордость.

Награды и важнѣйшаго рода отличія распространяются на незначительное число учениковъ. Назначеніе мѣстъ дѣйствуетъ болѣе или менѣе на всѣхъ, но оно всетаки оказываетъ слабое вліяніе на учениковъ, занимающихъ послѣднее мѣсто въ классѣ; очень часто, ихъ знанія могутъ быть выражены нулемъ. Ничтожное число учениковъ, ревностно оспаривающихъ другъ у друга первое мѣсто, съ одной стороны, а съ другой — безучастная масса не рекомендуютъ классъ.

Награды могутъ имѣть цѣну сами по себѣ, а также, какъ знакъ отличія. Небольшіе подарки, дѣлаемые родителями, полезны для побужденія дѣтей къ труду; что касается школы, то ея награды имѣютъ смыслъ вознагражденія за превосходство, достигаемое лишь немногими. Самые же главные способы вознагражденія, которыми располагаетъ учитель, суть одобреніе и похвала—средство сильное и растяжимое, которымъ слѣдуетъ, однако, пользоваться съ тактомъ. Извѣстные роды заслугъ настолько осязательны, что они могутъ быть выражены въ цифрахъ. Говоря, что это дурно или худо, мы также выражаемъ ясно свое сужденіе, и для одобренія вполне достаточно заявленія, что отвѣтъ удовлетворителенъ, что такой-то пунктъ хорошо объясненъ. Это такого рода похвала, которая недоступна зависти. Выразить, какъ слѣдуетъ, похвалу — дѣло деликатнаго свойства, надо много такта, чтобы она была и достаточна, и справедлива. Она всегда должна вытекать изъ фактовъ, поддающихся оцѣнкѣ. Но заслуга высшаго разряда не всегда требуетъ шумныхъ похвалъ; въ этомъ случаѣ положительно выраженное одобреніе должно быть мотивировано фактами, которые способны внушить удивленіе даже самымъ завистливымъ. Настоящимъ регуляторомъ при

этомъ служить присутствіе всѣхъ учащихся въ классѣ; учитель не говоритъ отъ своего имени, онъ только направляетъ мнѣніе массы, съ которою онъ никогда не долженъ быть въ разногласіи; его частное мнѣніе всегда должно быть высказываемо частнымъ образомъ. Принципъ суда присяжныхъ между учениками, предложенный Бэн-тамомъ, хотя и не признанъ формально въ системахъ новѣйшаго воспитанія, на дѣлѣ всетаки находитъ себѣ безмолвное примѣненіе. Мнѣніе класса получаетъ всю свою цѣну, когда оно есть выраженіе согласія въ приговорѣ главы и членовъ, учителя и учениковъ. Всякое иное положеніе дѣлъ уподобляется въ школѣ военному положенію, но послѣднее иногда бываетъ неизбѣжно.

Наказанія.

Обычная форма наказанія, которая ближе всего подъ руками и лучше другихъ, есть порицаніе, неодобреніе, оужденіе; все, что уже сказано было относительно похвалы, и здѣсь сохраняетъ свою силу. Ясное изложеніе или констатированіе столь же ясной вины, безъ замѣчаній и коментаріевъ, есть уже само по себѣ карательная мѣра. Когда провинность сопровождается отягчающими обстоятельствами, напр., вопіющей небрежностью, можно прибавить нѣсколько словъ оужденія, но при этомъ слѣдуетъ быть крайне разборчивымъ и соблюдать строжайшую справедливость. Иногда различныя степени одной и той же вины поддаются цифровому обозначенію; можно, напр., взять въ основаніе число уроковъ, которыхъ ученикъ не зналъ, число невыполненныхъ задачъ и требованій. Въ этомъ случаѣ простое указаніе на факты, краснорѣчивѣе всѣхъ эпитетовъ, которые могли бы быть присоединены къ нимъ.

Сильные упреки должны быть рѣдки для вящаго ихъ дѣйствія, гнѣвный же тонъ еще рѣже. Когда учитель сердится, то, хотя бы его гнѣвъ и былъ извинителенъ, для дурныхъ учениковъ это истинная побѣда, если бы даже учительскій гнѣвъ и внушилъ имъ минутный страхъ. Не будучи отъ природы безусловно злымъ, учитель, увлекающійся гнѣвнымъ чувствомъ, никогда не въ состояніи примѣнить свои слова къ дѣлу. Но негодованіе сдержанное есть орудіе могущественное. Угрожать же, когда извѣстно, что угроза не можетъ быть приведена въ исполненіе, значить доказывать свою слабость. Ничто не вредитъ такъ авторитету, какъ чрезмѣрная кичливость; это вѣрное средство сдѣлаться смѣшнымъ.

Наказанія должны идти дальше словъ; дѣйствительность порицанія зависитъ въ сущности отъ послѣдствій, которыя оно влечетъ за собой. Мы уже говорили о тѣхъ дурныхъ наклонностяхъ, поборошь которыя старается школьная дисциплина, и мы затѣтили, что между ними самая обыкновенная — недостатокъ прилежанія; теперь же мы намѣрены обозрѣть различные виды наказаній, находящіяся въ распоряженіи учителя. Иногда придется бороться съ безпорядкомъ и возмущеніемъ, но всегда въ видахъ достиженія главной цѣли (успѣшнаго обученія или возбужденія вниманія и прилежанія).

Придуманы простыя средства воздѣйствія на чувство стыда, каковы унижающія положенія и оскорбительное изолированіе. Средства эти оказываютъ сильное вліяніе на однихъ и недѣйствительны въ отношеніи другихъ; значеніе этихъ средствъ зависитъ отъ того, какъ смотритъ на нихъ классъ, и насколько сильна чувствительность виновнаго. Они достаточны въ случаѣ легкихъ, но не важныхъ провинностей; затѣмъ они могутъ быть дѣйствительны на первыхъ порахъ, но повтореніе быстро лишаетъ ихъ силы. Можно принять за правилу, что начинать всегда слѣдуетъ съ наказаній легкихъ; для неиспорченныхъ натуръ достаточно одной идеи наказанія, въ строгости же вовсе нѣтъ необходимости. Только грубая и неискусная система прибѣгаетъ къ суровымъ и унижающимъ наказаніямъ.

Оставленіе безъ отпуска или лишеніе права пользоваться рекреационнымъ временемъ крайне непріятно дѣтямъ, и слѣдовало бы ограничиваться этимъ даже въ случаѣ важныхъ проступковъ, въ особенности, когда дѣло идетъ о безпорядкѣ и неповиновеніи, — проступки, для которыхъ это наказаніе установлено самою сущностью его. Всякое излишество дѣятельности и чрезмѣрная агрессивность должны быть подавляемы временнымъ прекращеніемъ законнаго проявленія этихъ наклонностей.

Штрафные или добавочные уроки представляютъ обычную карательную мѣру, назначаемую за недостатокъ трудолюбія; они могутъ быть также примѣняемы въ случаѣ непокорности. Существенная непріятность, причиняемая этимъ наказаніемъ, заключается въ томъ, что оно заставляетъ умъ скучать; оно весьма чувствительно для тѣхъ, кто не любитъ никакихъ книгъ. Штрафные уроки причиняютъ также и тотъ родъ скуки, который обуславливается заключеніемъ и дисциплинарными принудительными занятіями. Къ такимъ урокамъ можно еще присоединить воздѣйствіе на чувство стыда, и совокупность этихъ двухъ средствъ будетъ грознымъ наказаніемъ.

При такомъ разнообразіи искусно примѣняемыхъ мѣръ, сорев-

нованіи, похвалѣ, порицаніи, униженіи, оставленіи безъ отпуски, штрафныхъ урокахъ, — почти нѣтъ необходимости въ тѣлесныхъ наказаніяхъ. Въ цѣлесообразно управляемомъ воспитательномъ заведеніи, гдѣ установлена хорошо рассчитанная градація различныхъ мотивовъ, все нужды дисциплины должны найти удовлетвореніе въ системѣ, которая предлагаетъ (для наказаній) цѣлый рядъ послѣдовательно усиливающихся лишеній и возбужденій непріятныхъ чувствъ. Ученики, которые не поддадутся этимъ мѣрамъ, будутъ аномаліей и постоянной причиной безпорядка, наилучшимъ исходомъ въ этомъ случаѣ будетъ отдача ихъ въ какое либо заведеніе, специально назначенное для натуръ низшаго разряда. Слѣдуетъ устранить нравственное неравенство въ классѣ съ такою же тщательностью, какъ и неравенство умственнаго развитія. Необходимы дома возрожденія или вообще особыя заведенія для тѣхъ, которые не могутъ быть управляемы наравнѣ съ большинствомъ своихъ сверстниковъ.

Въ заведеніяхъ, гдѣ удержаны тѣлесныя наказанія, они должны занимать послѣднее мѣсто въ ряду карательныхъ мѣръ; наименьшее изъ этихъ наказаній должно считаться истиннымъ безчестіемъ и неизбѣжно связаннымъ съ унижительными обрядностями. Всякое тѣлесное наказаніе слѣдуетъ представлять, какъ серьезную непріятность для лица, которое налагаетъ это наказаніе, и для тѣхъ, кто принужденъ быть свидѣтелями его, какъ верхъ стыда и позора. Оно не должно возобновляться для одного и того-же ученика; если послѣ втораго или третьяго раза, наказаніе это все-таки окажется недѣйствительнымъ, то остается лишь прибѣгнуть къ исключенію *).

Къ несчастью, общественныя школы обязаны давать у себя мѣсто самымъ дурнымъ и самымъ невоздѣланнымъ натурамъ; но не слѣдуетъ изъ-за этихъ натуръ развращать цѣлый классъ. Даже въ томъ случаѣ, если дѣти привыкли получать побои отъ своихъ родителей, нельзя выводить заключенія, что та же система должна быть примѣняема къ нимъ въ школѣ: родители часто бываютъ неумѣлы въ дѣлѣ воспитанія; они могутъ испытывать въ извѣстной мѣрѣ недостатокъ въ другихъ способахъ вліянія, наконецъ, случай могъ быть край-

*) Такъ какъ мы имѣли уже случай говорить о воззрѣніяхъ Бэна на наказанія, то намъ нѣтъ особенной нужды заявлять о своей антипатіи къ этой тонкой «психологій розогъ» и ко всей этой теоріи деликатной жестокости, ко всему этому позору компромиссовъ и обусловленій, — сколько разъ можно съчь, какую надо ломать при этомъ комедію, что причитать и въ какомъ направленіи огорчаться. *Ред.*

нимъ. Поэтому въ школѣ весьма возможно лучше обращаться съ ребенкомъ, чѣмъ въ семьѣ. Во многихъ случаяхъ школа сдѣлается убѣжищемъ для дѣтей, терпѣвшихъ дома дурное обращеніе, и своимъ хорошимъ поведеніемъ они сумѣютъ выразить свою благодарность за этотъ болѣе мягкій режимъ.

Однако, не всегда дѣти бѣдныхъ родителей причиняютъ наиболѣе хлопотъ, и не въ школахъ, которыя предназначены для нихъ, всего болѣе практикуются тѣлесныя наказанія. Дѣти, съ которыми весьма трудно справиться, часто принадлежатъ къ хорошимъ семействамъ и находятся въ самыхъ аристократическихъ школахъ. Слѣдуетъ, не колеблясь, выдѣлять изъ воспитательныхъ заведеній (для натуръ болѣе нравственныхъ) всѣхъ, которыми невозможно управлять безъ унижительнаго тѣлеснаго наказанія *).

Дисциплина послѣдствій.

Руссо высказалъ мнѣніе, что дѣтей, вмѣсто того, чтобы наказывать, слѣдуетъ предоставлять естественнымъ послѣдствіямъ ихъ непослушанія. Съ перваго взгляда мнѣніе это правдоподобно, и въ наши дни оно снова было пущено въ ходъ нѣкоторыми лицами, писавшими о воспитаніи. Гербертъ Спенсеръ, въ числѣ прочихъ, сильно настаивалъ на этой системѣ.

Между тѣмъ противъ этого принципа существуетъ то очевидное возраженіе, что онъ можетъ имѣть слишкомъ серьезные результаты, чтобы позволительно было пользоваться имъ въ видахъ дисциплины и что часто бываетъ необходимо охранять дѣтей отъ послѣдствій, которыми могутъ сопровождаться ихъ поступки.

Настоящая цѣль, которая преслѣдуется въ этомъ случаѣ, со-

*) Было нѣсколько знаменитыхъ людей, утверждавшихъ, что безъ розогъ они никогда не были бы въ состояніи что либо сдѣлать; въ числѣ ихъ мы можемъ назвать Меланхтона, Джонсона, Гольдсмита. Но можно взглянуть на этотъ фактъ съ болѣе широкой точки зрѣнія. Въ прежнія времена умѣли либо баловать дѣтей, либо бить ихъ; середины не было: кто не прибѣгалъ къ розгѣ, тотъ былъ врагомъ ребенка. Въ наши дни, напротивъ, извѣстно множество средствъ побуждать интеллигентныхъ дѣтей къ труду, и тѣлесныя наказанія отодвинуты на послѣднее мѣсто, даже въ отношеніи ихъ дѣйствительности.

Не слѣдуетъ думать, что тѣлесныя наказанія, въ той мѣрѣ, какъ они допускаются, суть самыя суровыя наказанія, какія только могутъ имѣть мѣсто въ школѣ. Съ точки зрѣнія простаго страданія, многіе ученики предпочли бы розги невыносимо неприятной скукѣ оставленія безъ отпуска и штрафныхъ уроковъ; точно также и выговоръ можетъ быть достаточно жесткимъ, чтобы показаться болѣе суровымъ, чѣмъ наказаніе рукой. Но всѣ другія наказанія не на столько допускаютъ злоупотребленія и не на столько ведутъ къ загроубнью, какъ тѣлесныя наказанія.

стоитъ въ томъ, чтобы снять съ родителей и тѣхъ, кто заступаетъ ихъ мѣсто, отвѣтственность за налагаемое наказаніе и перенести ее всецѣло на безличныя агенты, въ отношеніи которыхъ ребенокъ не можетъ питать никакого злопамятнаго чувства. Но прежде, чѣмъ рассчитывать на этотъ результатъ, надо принять во вниманіе два обстоятельства. Прежде всего, возможно, что ребенокъ разгадаетъ эту уловку и пойметъ, что въ концѣ концовъ испытываемое имъ страданіе есть результатъ искусно и заранее задуманнаго плана, какъ, напр., въ томъ случаѣ, когда ребенокъ, который долго мѣш-калъ, принужденъ остаться дома. Затѣмъ, антропоморфическая тенденція, т. е. склонность все олицетворять, всего сильнѣе въ дѣтствѣ, и потому всякое естественное зло приписывается въ этомъ возрастѣ *кому либо*, извѣстному или неизвѣстному. Привычка считать законы природы, заставляющіе насъ страдать, бездушными, безстрастными и лишенными намѣреній, пріобрѣтается лишь поздно и съ большимъ трудомъ; это одна изъ побѣдъ науки или философіи. Въ началѣ же мы обыкновенно сердимся на все, что причиняетъ намъ зло, и вообще мы обнаруживаемъ сильную склонность отыскивать вокругъ себя какое либо реальное существо, на которое мы могли бы излить свой гнѣвъ.

Другое затрудненіе — непредусмотрительность дѣтей и ихъ слабое безпокойство за будущее; лишь только почувствуютъ они толчокъ какой либо дурной склонности, послѣдствій для нихъ не существуетъ. Конечно, недостатокъ этотъ ослабѣваетъ съ годами, и по мѣрѣ того, какъ развивается чувство послѣдствій, послѣднія становятся болѣе дѣйствительнымъ мотивомъ противодѣйствія желанію дурныхъ поступковъ. Тогда уже безразлично, будутъ ли послѣдствія естественны или искусственны.

Между естественными послѣдствіями, которыя въ семьѣ служатъ средствомъ исправленія ребенка, мы можемъ указать на принужденіе носить платье, испорченное имъ по собственной винѣ, на отказъ замѣнить поломанныя имъ игрушки новыми. Случай, когда ребенокъ обязывается вознаграждать другаго за нанесенный ему ущербъ, относится скорѣе къ категоріи тѣхъ наказаній, которыя названы Бэнтомъ „характеристическими“.

Въ школѣ дисциплина послѣдствій вытекаетъ изъ существованія правилъ, благодаря которымъ заслуга cadaго ученика опредѣляется его собственными дѣйствіями, безъ всякаго вмѣшательства воли и личнаго характера учителя. При неизмѣнности и удобопонятности правилъ, всякій проступокъ влечетъ за собой свое наказаніе.

Объясненіе терминовъ.

При обсужденіи вопросовъ воспитанія встрѣчаются выраженія и термины весьма важныя, но съ неопредѣленнымъ значеніемъ. Нѣкоторые изъ этихъ терминовъ относятся къ умственнымъ способностямъ, каковы: память, сужденіе и воображеніе, и ясно усвоить ихъ смыслъ совершенно необходимо. Столь же важно опредѣлить и смыслъ словъ: воспитаніе, культура, дисциплина въ ихъ противоположеніи тому, что разумѣется подъ словомъ обученіе.

Память и ея культура.

Выраженіе *учиться наизустъ* означаетъ фактъ ученія или пріобрѣтенія познаній, не требующихъ тѣхъ высшихъ способностей, которыми мы даемъ названіе разсудка и сужденія; сюда относится, напр., усвоеніе именъ, цѣлаго ряда словъ при обученіи грамматикѣ и языкамъ. Равнымъ образомъ событія, которыхъ мы были свидѣтелями, запечатлѣваются въ нашей памяти, въ силу лишь одного того факта, что они привлекли къ себѣ наше вниманіе. Мы знаемъ также, что первоначальное воспитаніе дѣтей въ значительной мѣрѣ состоитъ въ удерживаніи въ памяти обычнаго расположенія предметовъ, среди которыхъ они живутъ. Наконецъ, простѣйшія отношенія причины къ слѣдствію въ самомъ началѣ усваиваются лишь дѣйствіемъ памяти.

Для ускоренія этихъ пріобрѣтеній, необходимо выполнять опредѣленные условія, о которыхъ мы уже говорили, какъ объ условіяхъ удерживанія или памяти. Когда эти условія выполняются, то обыкновенно говорятъ, что память упражняется, культивируется. Но при этомъ естественно рождается вопросъ: можемъ ли мы съ помощью какого либо искусственнаго пріема, культивировать или укрѣплять память, или же общую способность удерживанія? Возможно пріобрѣтать знанія, — это безспорно. Но можно ли укрѣплять или усиливать эту естественную способность пріобрѣтенія? Справедливо, конечно, говорятъ, что всякая способность укрѣпляется отъ упражненія; но для интеллектуальныхъ способностей это далеко не такъ просто.

Абсолютная сила удерживанія есть для даннаго ума величина

ограниченная. Границы эти можно расширить не иначе, какъ вторженіемъ въ область какой либо другой умственной способности или же чрезмѣрнымъ возбужденіемъ всѣхъ умственныхъ способностей въ ущербъ тѣлеснымъ отправлениямъ. Можно развить необыкновенную память цѣною разсудка, сужденія и воображенія, а равно и чувствительности. Но результатъ этотъ совсѣмъ не желателенъ.

Самая обычная форма, которую принимаетъ не нормальное развитіе памяти, есть спеціализація ея, зависящая отъ примѣненія памяти къ опредѣленному роду фактовъ, отъ привычки сосредоточивать вниманіе на главнѣйшихъ нашихъ занятіяхъ. Благодаря такому то искусственному напряженію памяти въ опредѣленномъ направленіи, ораторъ легко заучиваетъ свои рѣчи наизусть. Память мѣста укрѣпляется также привычкой сосредоточивать вниманіе на занятіяхъ спеціального свойства: инженеръ или художникъ помнитъ мѣстности не въ силу превосходства своей памяти вообще или своей частной памяти, но въ силу постоянного сосредоточиванія своего вниманія на избранномъ предметѣ, при игнорированіи всѣхъ прочихъ предметовъ.

Такимъ образомъ, вмѣсто того, чтобы говорить о культурѣ памяти мы просто должны, соображаясь съ извѣстными законами способности удерживанія, изыскивать средства для облегченія такого или иного рода пріобрѣтеній.

Способность сужденія и ея культура.

Слово сужденіе употребляется въ противоположность слову памяти и какъ синонимъ разсудка и разума. Отъ учителя требуютъ, чтобы онъ, развивалъ въ своихъ ученикахъ и память и сужденіе.

Простѣйшій актъ сужденія, какой только можно представить себѣ, состоитъ въ сравненіи двухъ предметовъ, съ точки зрѣнія ихъ различія, ихъ сходства, или и того и другого. Если дѣло идетъ о предметахъ, воспринимаемыхъ чувствами, напр., о двухъ оттѣнкахъ одного и того же цвѣта, то въ этомъ случаѣ требуется установить различіе при помощи чувствъ, что будетъ зависѣть, для избраннаго нами примѣра, отъ растраты чувствъ зрѣнія, отъ степени вниманія наблюдающаго, и отъ сопоставленія двухъ разсматриваемыхъ образцовъ. Актъ открытія сходствъ подчиненъ совершенно тѣмъ же условіямъ.

Если два предмета, подлежащіе сравненію, суть предметы слож-

ные, воспринимаемые чувствами, какъ, напр., двѣ машины, два дома, два дерева, два животныхъ, то число сторонъ, которыя надо взять въ расчетъ, увеличивается, но во всѣхъ другихъ отношеніяхъ умственная операція остается тою-же. Если предметы извѣстны намъ частью чрезъ свидѣтельство чувствъ, частью изъ описанія ихъ свойствъ, открытыхъ опытомъ, то работа увеличивается, и предосторожности требуются еще болѣе тщательныя. Въ самомъ дѣлѣ, до извѣстной степени затруднительно поставить предъ собой какой либо сложный предметъ подъ угломъ, наиболѣе подходящимъ для сравненія этого предмета съ другимъ, т. е. такъ, чтобы свойства одного и другого предмета представлялись въ опредѣленномъ порядкѣ. Этотъ родъ усилій есть результатъ интеллектуальной дисциплины. Сравненіе двухъ юридическихъ точекъ зрѣнія, двухъ различныхъ способовъ одной и той же доктрины или объясненія одного и того же факта — все это такіе акты сужденія, которые въ значительной степени облегчаются порядкомъ, въ какомъ представляются обстоятельства или спеціальныя черты каждаго случая.

Еще болѣе сложенъ тотъ актъ сужденія о предметѣ, находящемся предъ нашими глазами, съ сравнительной точки зрѣнія, опирающейся на прежнихъ знаніяхъ и опытахъ, когда, напр., мы судимъ о пригодности какого либо продукта промышленности, о достоинствѣ какого либо произведенія искусства или политическаго проекта.

Здѣсь поле для сравненія обширно; требуется разсмотрѣть побочные факты и прослѣдить послѣдствія. Этотъ интеллектуальный актъ могъ бы быть обозначенъ болѣе точнымъ словомъ, чѣмъ слово сужденіе; это, въ сущности, — примѣненіе обширнаго знанія къ опредѣленію причинъ и слѣдствій. Это уже не одно только свойство или способность, это — большой талантъ, результатъ продолжительнаго опыта и глубокаго изученія какого либо частнаго предмета.

Такого же рода и тотъ умственный актъ, при помощи котораго мы принимаемъ благоразумное рѣшеніе въ обстоятельствахъ противорѣчивыхъ и беремъ въ расчетъ всѣ стороны вопроса, вмѣсто того, чтобы удовольствоваться одною или двумя. Человѣкъ, изучающій какую либо проблему основательно и со всѣхъ точекъ зрѣнія, не опускаая ничего изъ того, что стносится къ ея рѣшенію, называется человѣкомъ разумнымъ; но и въ этомъ случаѣ неумѣстно называть эту разумность способностью и говорить о ея развитіи.

Все это весьма сложные примѣры дѣятельности способности сужденія, предполагающіе высшую степень зрѣлости человѣческаго разума, особую для каждой области изучаемаго. Такого рода спо-

способность сужденія не относится къ сферѣ вѣдѣнія школьнаго учителя. Но этотъ терминъ употребляется и въ болѣе обыкновенномъ, хотя менѣе точномъ значеніи, основанномъ на протѣвположности этого термина слову память; въ этомъ случаѣ онъ обозначаетъ способность пониманія—въ отличіе отъ способности заучиванія. Такое отличіе существенно и важно, и оно могло бы быть выражено лучше словомъ умъ или пониманіе, чѣмъ словомъ сужденіе. Учителю часто, при обученіи, представляется случай удостовѣриться, понялъ ли ученикъ какое либо выученное имъ наизусть мѣсто или правило.

Разсуждать, объяснять фактъ, опредѣлять его причину—всѣ эти умственные операціи выражаются нѣкоторыми значеніями слова сужденіе. Эти термины лучше опредѣлены и болѣе точны, такъ какъ они употребляются въ логикѣ; въ этой-то наукѣ скорѣе, чѣмъ гдѣ либо, и слѣдуетъ искать опредѣленія ихъ значенія.

Воображеніе.

Слово воображеніе имѣетъ весьма широкое значеніе. Оно употребляется для обозначенія весьма различныхъ по своей природѣ психическихъ актовъ и можетъ затемнить смыслъ нѣкоторыхъ наиболѣе тонкихъ приѣмовъ воспитанія. Одни значенія этого слова относятся къ психическимъ функціямъ весьма высшаго свойства, другія же выражаютъ глубокое паденіе человѣческихъ способностей.

„Безъ воображенія, говоритъ Годвинъ,—не могло бы существовать настоящей страсти къ труду, къ умственному приобрѣтенію; безъ него нѣтъ истинной нравственности, нѣтъ глубокой отзывчивости къ печалямъ другихъ людей, нѣтъ пламеннаго и настойчиваго рвенія къ ихъ интересамъ“. Это опредѣленіе вторгается въ область многихъ и различныхъ интеллектуальныхъ способностей, совокупность которыхъ есть то, что называется симпатіей.

Въ своемъ первомъ значеніи, слово воображеніе можетъ быть замѣнено словомъ „концепція“, означающимъ такую способность, благодаря которой мы представляемъ себѣ образъ предмета, невиданнаго нами, но который описанъ намъ словами, съ помощью или безъ помощи изображенія. Эта способность усиливается пропорціонально числу сценъ и мѣстоположеній, которыя мы могли видѣть, и зависитъ отъ качества нашей памяти къ картинамъ. Умноженіе познанныхъ предметовъ, повидимому, есть почти единственное средство культуры или усиленія этой способности; учитель въ состояніи сдѣлать для

нея очень мало, если онъ предприметъ попытку въ этомъ направленіи. Можно упражнять ученика въ составленіи представленій о предметахъ изъ ихъ описанія; но настоящее искусство, котораго надо достигнуть въ этомъ случаѣ, есть искусство самаго описанія.

Входить въ пониманіе чувствъ другихъ, представлять себѣ эти чувства, есть актъ симпатіи, упражненіе своего духа въ нравственно-воспитательномъ направленіи, необходимое всѣмъ, кто желаетъ найти наслажденіе въ исторіи, въ поэзіи и романѣ. Симпатія есть одинъ изъ результатовъ нашего опыта жизни, нашихъ соціальныхъ наклонностей и нашихъ приобрѣтенныхъ знаній; но не такъ легко свести ее на школьные уроки. Какъ вообще въ дѣлѣ нравственнаго воспитанія, наставникъ, умѣющій выбрать удобный моментъ, можетъ возбудить живое чувство симпатіи; но я не знаю, возможно ли вызывать это чувство, дѣйствуя по заранѣ составленному плану.

Когда мы говоримъ о концепціи, какъ способности, могущей развиваться отъ упражненія, мы совершаемъ ошибку, на которую мы уже указали по поводу памяти. Можно съ помощью хорошаго описанія, а также эскизовъ и рисунковъ, помочь ученику въ составленіи понятій о военномъ кораблѣ, о тропическомъ лѣсѣ или о раѣ. Но единственный результатъ такого способа культуры способности концепціи — тотъ, что одна удачная попытка облегчаетъ другія попытки такого же рода. Какъ практическая система, способъ этотъ не имѣетъ мѣста въ существующихъ методахъ обученія, и хотя онъ является аксессуаромъ многихъ школьныхъ упражненій, но послѣдовательно онъ не примѣненъ ни къ одному изъ нихъ.

Въ высшемъ своемъ значеніи, слово воображеніе означаетъ творческую способность поэта или артиста, которая безусловно ускользаетъ отъ прямого воздѣйствія обученія, хотя все, что обогащаетъ нашъ умъ, оказываетъ и на нее полезное вліяніе. Развитие этой способности не входитъ ни въ какую систему воспитанія, потому что этотъ трудъ — выше школы. Но съ дѣятельностью воображенія низшаго рода и болѣе обыкновеннаго способность эта имѣетъ одинъ общій элементъ, — чувство или эмоцію, отличающую созданія искусства отъ произведеній науки. Всякое созданіе искусства удовлетворяетъ какому либо изъ нашихъ наиболѣе живыхъ чувствъ: любви, гнѣва, мстительности, чувству высокаго или смѣшнаго и многимъ другимъ. Научное же изобрѣтеніе есть дѣло простой полезности, и его достоинство измѣряется шиллингами и пенсами.

Для воздѣйствія на чувства, артистъ, обладающій воображеніемъ, поступаетъ съ своимъ предметомъ совершенно по произ-

волу: онъ преувеличиваетъ, перемѣщаетъ на другое мѣсто, позволяетъ себѣ вымыслы и странности, однимъ словомъ — онъ не согласуется съ дѣйствительностью, и это-то и придаетъ столько прелести книгамъ, гдѣ преобладаетъ воображеніе, особенно въ глазахъ юношества. Романъ можетъ вызвать болѣе сильныя ощущенія, чѣмъ событія реальной жизни, и эти сильныя ощущенія и составляютъ нашу цѣль. Однако, здѣсь скорѣе мы наслаждаемся воображеніемъ и домогаемся отъ него живыхъ эмоцій, чѣмъ культивируемъ его. Отдаваться во власть своему воображенію, значитъ отдаваться во власть своимъ эмоціямъ, и тутъ возможенъ вопросъ лишь о томъ: каковы эти эмоціи?

Такого рода дѣятельность воображенія должна быть разсматриваема, прежде всего, какъ источникъ удовольствія, какъ элементъ наслажденій въ жизни. Недовольствуясь наслажденіями, которыя представляетъ намъ дѣйствительность, мы ищемъ такихъ, которыя можетъ намъ дать воображеніе. Воображеніе въ различныхъ возрастахъ различнаго свойства: дѣтямъ нравятся волшебныя сказки и странности, взрослымъ поэтическія произведенія Мильтона. Во всемъ этомъ нѣтъ ничего относящагося къ воспитанію; мы не ищемъ въ этомъ случаѣ поучительности, но лишь эмоцій. Дѣло отца семейства забавлять своихъ дѣтей книгами, дѣйствующими на воображеніе, точно также какъ онъ доставляетъ имъ удовольствіе загородныхъ прогулокъ или пиршествъ въ дни отпусковъ. Книги эти имѣютъ и хорошую и дурную сторону, что можетъ быть опредѣлено лишь всестороннимъ изслѣдованіемъ полезности и вреда вымысла вообще.

Хотя дѣйствительная причина привлекательности произведеній, дѣйствующихъ на воображеніе, лежитъ на возбуждаемыхъ ими эмоціяхъ, тѣмъ не менѣе есть и извѣстный интеллектуальный элементъ въ картинахъ, сценахъ и событіяхъ, вызывающихъ эти эмоціи. Эти картины, сцены и событія запечатлѣваются въ памяти силою возбуждаемаго ими живаго чувства; они становятся интеллектуальными мотивами и впослѣдствіи служатъ намъ въ этой роли. Они могутъ быть полезны для созданій нашего собственнаго воображенія, а также уясняютъ и дѣлаютъ прекрасными наиболѣе суровыя истины, на которыя намъ указываетъ разумъ. Если мы перейдемъ къ вымысламъ болѣе высокаго порядка, каковы произведенія великихъ поэтовъ, то они представляютъ намъ сочетанія еще болѣе прекрасныхъ образовъ и запечатлѣютъ въ нашей памяти самыя возвышенныя черты чловѣческаго генія. Въ этомъ случаѣ вымыселъ становится элементомъ воспитанія. Какую долю участія долженъ имѣть этотъ элементъ въ

нашихъ школахъ,—это вопросъ, который будетъ подвергнутъ обсужденію впослѣдствіи.

Очевидно, однако, что присутствіе живой эмоціи является пособіемъ для способности концепціи, о которой мы уже говорили, но это пособіе есть въ то же время и ограниченіе этой способности и направленіе ея въ одну главную сторону. Концепція находится въ тѣсномъ отношеніи съ испытаннымъ чувствомъ. Концепція или представленіе о битвѣ есть результатъ большаго усилія, способности интеллектуальнаго сочетанія, но это представленіе никогда не бываетъ полнымъ. Событія, возбуждающія наибольшій интересъ, являются въ представленіи съ достаточной ясностью; мы выбираемъ изъ всего дѣйствія наиболѣе яркіе эпизоды, но представленіе общей картины въ насъ весьма несовершенно.

Вмѣшательство учителя въ культуру воображенія имѣетъ цѣлью устранить чрезмѣрное преобладаніе эмоціональнаго характера и содѣйствовать полному и всестороннему развитію той важной интеллектуальной функціи (представленія во всей точности ихъ размѣровъ и деталей невиданныхъ нами событій и сценъ), которую называютъ воображеніемъ историческимъ, въ отличіе отъ воображенія поэтическаго. Не пренебрегая помощью эмоціональнаго интереса, учитель долженъ стараться преодолѣвать его ложное направленіе и односторонность, не говоря уже о препятствованіи этому интересу искажать и представлять въ ложномъ свѣтѣ дѣйствительность, какъ это часто бываетъ. Способность дѣлать факты, такъ сказать, присутствующими въ нашемъ умѣ, требуетъ большаго умственнаго усилія, на которое рѣдко способны даже люди, получившіе вполне законченное воспитаніе: такая способность есть истинный талантъ, и тѣ волшебныя картины, которыя иногда развертываетъ предъ нами эмоція чудеснаго, суть лишь слабыя проявленія этой способности.

Переходъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному.

Переходъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному есть одно изъ излюбленныхъ правилъ въ дѣлѣ преподаванія; но это правило рѣдко выставляется въ такомъ свѣтѣ, чтобы оно могло служить вполне опредѣленнымъ руководствомъ. Въ простыхъ случаяхъ смыслъ его довольно ясенъ: всякое объясненіе должно опираться на факты, уже усвоенные нами, иначе оно будетъ не понятно. Здѣсь имѣетъ мѣсто лишь законъ перехода отъ простаго къ сложному, необходимость впол-

нѣ овладѣть первой ступеню, прежде чѣмъ перейти ко второй. Каждый, умышленно нарушающій такое очевидное требованіе, не можетъ разсчитывать на успѣхъ; но кто счелъ бы себя въ правѣ сказать, положа руку на сердце, что никогда не преступалъ этого правила, тотъ достоинъ былъ бы вѣчно жить въ нашихъ воспоминаніяхъ.

Если какое-либо доказательство исходитъ изъ принциповъ, плохо понятыхъ; если въ какомъ-нибудь описаніи встрѣчаются выраженія, не имѣющія для слушателя смысла; если въ своихъ указаніяхъ мы касаемся и дѣйствій, которыя еще никогда не были выполнены, то результатомъ этого будетъ неудача. На той ступени умственного развитія, когда знаніе передается въ формѣ строго методической, какъ въ систематическомъ курсѣ наукъ, послѣдовательность и порядокъ еще соблюдаются, хотя часто не безъ труда. Но въ болѣе раннемъ періодѣ, когда знанія сообщаются урывками, соблюденіе этого логическаго порядка ничѣмъ не гарантируется. Въ дѣйствительности, умы, наименѣе зрѣлые, обрекаются на наибольшую беспорядочность въ дѣлѣ усвоенія знаній, и можно удивляться, какимъ образомъ удастся пріобрѣтать знанія, при подобныхъ условіяхъ. Есть случаи, что это неизбежно, но во всякомъ случаѣ это не выгодно.

Въ слѣдующей главѣ необходимо будетъ подробно разсмотрѣть, откуда вытекаетъ такая неизбежность, и какъ можно ослабить ея дурныя послѣдствія.

Устная рѣчь можетъ намъ дать въ данный моментъ понятіе только объ одномъ какомъ-нибудь предметѣ; факты и положенія излагаются нами послѣдовательно другъ за другомъ. Между тѣмъ, для уясненія какого-нибудь труднаго предмета, иногда желательно бываетъ, чтобы два или три факта были представлены уму заразъ и были бы восприняты имъ одновременно. Это — одно препятствіе, которое долженъ побѣдить ученикъ. Другое неудобство заключается въ томъ, что самое ясное и самое элементарное объясненіе факта, несмотря на все наши старанія, можетъ затронуть другіе, еще не усвоенные, факты и оставить, такимъ образомъ, въ умѣ ученика неясность, которая станетъ вредить пониманію дальнѣйшаго, пока мы не доберемся до факта, который сразу все уясняетъ.

Анализъ и синтезъ.

Этими двумя словами довольно свободно пользуются при изложеніи правилъ для руководства учителей. Значеніе, обыкновенно придаваемое этимъ словамъ, весьма туманно. Изъ нихъ, слово ана-

лизъ—болѣе ясное, благодаря примѣненію его въ нѣкоторыхъ частныхъ и хорошо извѣстныхъ случаяхъ: мы говоримъ, напримѣръ, о грамматическомъ анализѣ фразы. Но анализъ, имѣющій мѣсто за уроками чтенія, не имѣетъ уже такого опредѣленнаго значенія; въ этомъ случаѣ подъ анализомъ понимаютъ отдѣльное разсмотрѣніе каждой изъ частей сложнаго цѣлаго. Напримѣръ, паровая машина, можетъ быть разложена на цилиндръ, параллелограммъ Уатта, маховое колесо, регуляторъ и т. д. Но такое громкое названіе не необходимо тутъ; слово описаніе было бы вполне подходящимъ въ этомъ случаѣ.

Терминъ „анализъ“ употребляется въ болѣе научномъ смыслѣ для обозначенія процесса отвлеченія. Какое-нибудь конкретное вещество, минераль, напримѣръ, или растеніе, разлагается путемъ послѣдовательныхъ отвлеченій на составныя свойства и такимъ образомъ каждое изъ нихъ разсматривается въ отдѣльности. Такимъ именно образомъ естественная исторія описываетъ минераль, перечисляя его математическія, физическія и химическія свойства. Употребленное въ этомъ смыслѣ, слово анализъ оказывается отчасти излишнимъ, и потому способно ввести въ заблужденіе.

Въ другомъ значеніи, слово анализъ выражаетъ разложеніе сложнаго дѣйствія на составныя дѣйствія, какъ, напр., при разложеніи движенія планеты на два другія движенія: центростремительное и центробѣжное. Въ такомъ же смыслѣ мы понимаемъ анализъ характера или его побужденій. Мы можемъ также анализировать политическое положеніе, изслѣдуя всѣ производшія его вліянія.

Всѣ эти значенія достаточно отличны другъ отъ друга, но не всѣ они требуютъ этого спеціальнаго термина, такъ какъ для нихъ есть другое слово. За исключеніемъ выраженій: грамматическій анализъ и разложеніе силъ, лучше было бы устранить слово анализъ. Химическій и геометрический анализы представляютъ собой особые случаи, о которыхъ намъ нѣтъ нужды говорить.

Слово „синтезъ“ имѣетъ еще менѣе опредѣленное значеніе, хотя во всѣхъ отношеніяхъ оно должно быть противоположно слову анализъ. Существуетъ синтезъ грамматическій, который сдѣланъ г. Дальгешемъ предметомъ грамматическаго упражненія, состоящаго въ постановкѣ на прежнее мѣсто тѣхъ частей рѣчи, которыя сначала были изъ нея выдѣлены. Когда вопросъ идетъ о разсмотрѣніи отдѣльныхъ частей сложнаго тѣла, съ цѣлью послѣдовательнаго описанія ихъ, то здѣсь нѣтъ мѣста синтезу, и слово это теряетъ въ подобномъ случаѣ всякій смыслъ.

Отдѣленіе отъ тѣла его свойствъ путемъ абстракціи не влечетъ за собой синтеза. Послѣ того какъ абстракція подготовитъ насъ къ тому, чтобы индуктивнымъ путемъ сдѣлать какое-либо обобщеніе, подобное, напр., закону тяжести, то можетъ начаться обратный процессъ дедуктивнаго приложенія (распространенія) закона къ новымъ фактамъ, и этотъ процессъ можетъ быть названъ синтезомъ; но слово дедукція — болѣе подходящее.

Анализируя силы, дѣйствующія въ какомъ-нибудь процессѣ — физическомъ, умственномъ или соціальномъ, — мы не имѣемъ надобности вновь слагать эти силы, если только не предполагаемъ новыхъ положеній, при которыхъ сложеніе силъ иное. Мы могли бы начертить такую орбиту планеты, у которой разстояніе отъ солнца и другіе элементы были бы иныя, нежели у орбиты какой бы то ни было извѣстной планеты.

Рекомендовать анализъ и синтезъ какъ методы школьнаго преподаванія — значитъ производить въ умѣ молодаго преподавателя величайшую путаницу; все, что называется этими терминами, можетъ быть выражено другими словами, болѣе соответствующими и болѣе понятными, каковы описаніе, объясненіе, отвлеченіе, индукція, дедукція.

Предметные уроки.

Выраженіе „предметные уроки“ отличается большой неточностью. По видимому, оно вошло въ употребленіе, благодаря Песталлоціевской системѣ объясненія отвлеченныхъ понятій о числѣ и т. п. конкретными примѣрами. Такая идея предметныхъ уроковъ вполне понятна и лежитъ въ основѣ всякаго преподаванія отвлеченныхъ знаній. Учитель, слѣдующій этой системѣ, выбираетъ и предлагаетъ ученикамъ нѣсколько такихъ конкретныхъ предметовъ, которые, вмѣстѣ взятые, должны произвести одно общее впечатлѣніе, при всемъ своемъ различіи въ частностяхъ. Чтобы запечатлѣть въ умахъ учениковъ число „четыре“, учитель долженъ представить имъ большое число предметовъ, сгруппированныхъ по четыре; чтобы запечатлѣть у нихъ представленіе о кругѣ, онъ показываетъ имъ нѣсколько крупныхъ предметовъ, отличающихся одинъ отъ другаго величиной, матерьяломъ и прочими свойствами.

Но предметные уроки получаютъ совершенно иное образовательное значеніе, если смотрѣть на нихъ какъ на средство для

развитія чувствъ и наблюдательныхъ способностей. Въ первомъ случаѣ вопросъ шель объ общихъ понятіяхъ, во второмъ — о частностяхъ. Для того, чтобы научить ребенка распознавать нѣжные оттѣнки цвѣта или различать музыкальные тоны, слѣдуетъ предъявлять его чувствамъ и тѣ, и другіе и обращать на нихъ его вниманіе. На сколько это необходимо въ обыкновенномъ школьномъ воспитаніи—это вопросъ, на который трудно отвѣтить съ достовѣрностью. При обученіи какому-нибудь спеціальному искусству, какъ, напримѣръ, рисованію или музыкѣ, тонкое распознаваніе цвѣтовыхъ оттѣнковъ и тѣновъ входитъ въ самое преподаваніе; но для ознакомленія съ окружающимъ міромъ, въ подобной спеціальной культурѣ чувствъ можетъ и не быть необходимости, за исключеніемъ опредѣленныхъ случаевъ, если преслѣдуются какія-нибудь особенныя цѣли. Тонкое умѣнье опредѣлять глазомъ длину предмета или рукой его вѣсъ—не входитъ въ высшее познаніе вещей.

Во всякомъ случаѣ, связывать пріобрѣтеніе такого спеціального умѣнья съ предметными уроками нѣтъ никакой надобности. Для этого есть болѣе подходящее выраженіе „развитіе чувствъ“; и подобное развитіе есть вполнѣ опредѣленная форма умственной культуры, если только она требуется намъ.

Третья точка зрѣнія на предметные уроки относится къ изученію языка, которое, прежде всего, есть ассоцірованіе предметовъ съ ихъ именами. Чтобы связать вещь съ словомъ, мы должны имѣть нѣкоторое понятіе объ этой вещи, пріобрѣтаемое при помощи чувствъ, наблюденія или какимъ бы то ни было путемъ. Первыми заучиваются названія извѣстныхъ намъ окружающихъ предметовъ, большею частію конкретныхъ и такихъ, какими они представляются въ данномъ мѣстѣ и съ ихъ индивидуальными свойствами. Сперва направляется вниманіе на эти предметы, потомъ слышатся ихъ названія, а затѣмъ совершается быстрое соединеніе предметовъ съ ихъ именами помощью акта ассоціаціи или памяти. Расширять знаніе языка—значитъ увеличивать знакомство съ предметами; и, по мѣрѣ того, какъ у насъ является случай представлять новые предметы и обращать на нихъ вниманіе, мы расширяемъ разумное пользованіе рѣчью, съ которымъ рука объ руку идетъ знакомство съ окружающимъ міромъ, на сколько, по крайней мѣрѣ, при этомъ познаются характеристическія свойства предметовъ. Чтобы употреблять слова въ ихъ точномъ смыслѣ, мы не должны смѣшивать другъ съ другомъ не одинаковые пред-

меты; мы должны обладать достаточными знаніями для различенія, хотя мы можемъ и не знать всего, что относится къ данному случаю. Не слѣдуетъ принимать собаку за кошку, или лампу смѣшивать съ огнемъ.

Школьные уроки, повидимому, не много могутъ помочь такого рода объективному знанію. Оно является плодомъ всего опыта практической жизни.

Сверхъ того, слѣдуетъ замѣтить, что выраженіе „объективное знаніе“ также едва-ли уместно въ этомъ случаѣ. Многіе предметы, замѣчаемые ребенкомъ, и въ особенности предметы, замѣчаемые ранѣе всѣхъ другихъ, суть окружающіе его *индивидуальные* предметы, но такъ онъ смотритъ на нихъ только въ первомъ періодѣ, за которымъ слѣдуетъ болѣе существенная умственная операція. Скоро начинаютъ употребляться и пониматься каждымъ ребенкомъ общія имена. Нѣтъ сомнѣнія, что первоначально эти имена относятся къ самымъ простымъ общимъ понятіямъ, каковы: свѣтлый, темный, большой, маленькій, кресло, ложка, кукла, человекъ, вода и т. д.; тѣмъ не менѣе эти общія понятія усваиваются не разсматриваніемъ однако какого нибудь предмета, а сравненіемъ различныхъ предметовъ, отыскиваніемъ въ нихъ сходствъ и отвлеченіемъ отъ нихъ различій. Съ другой стороны, уже было замѣчено, что многія слова выражаютъ скорѣй отношенія предметовъ, нежели самые предметы. Таковы всѣ слова для обозначенія времени, мѣста, состоянія. Вчера, завтра — не предметы; внѣ дома, дома — суть отношенія. Подобнымъ же образомъ, дѣйствія познаются разсмотрѣніемъ окружающаго міра съ определенной точки зрѣнія, слова: пить, стоять, приходить, говорить, кричать, приносить — становятся понятны самому маленькому ребенку изъ наблюденій надъ цѣлой группой видимыхъ объектовъ.

Наконецъ, что сказать о *субъективныхъ* состояніяхъ, которыя рано возникаютъ въ душѣ, вмѣстѣ съ представленіями о предметахъ внѣшняго міра? Простыя ощущенія удовольствія и страданія, любви и нелюви узнаются ребенкомъ по собственному опыту, и какъ самъ онъ очень рано начинаетъ распознавать эти состоянія у другихъ, такъ рано и въ немъ видны эти же состоянія.

Такимъ образомъ, для изученія языка существуютъ совершенно опредѣленныя операціи, которыя должны разсматриваться особо, когда они входятъ въ систему преподаванія, и которыя слѣдуетъ обозначать соотвѣтствующими выраженіями, но не такимъ двусмысленнымъ и способнымъ ввести въ заблужденіе терминомъ,

какъ „предметные уроки“. Остается указать еще на одно значеніе этого термина. Я имѣю въ виду въ этомъ случаѣ практикуемые въ курсахъ элементарнаго обученія всесторонніе и обстоятельные уроки объ избранныхъ предметахъ. Возьмемъ, напр., уголь. Обра- щикъ его представленъ, и вниманіе обращено на его видъ и раз- личныя осязаемая свойства; ученикъ отъ этого, быть можетъ, взгля- нетъ на него ближе и съ большимъ интересомъ, нежели прежде. Пока дѣло ограничивается только этимъ, подобный урокъ можетъ быть названъ урокомъ для развитія чувствъ или наблюдатель- ности. Но учитель не останавливается на этомъ и входитъ во все подробности, относящіяся къ Естественной Исторіи и къ хи- мическимъ свойствамъ угля, сообщая о томъ, откуда онъ полу- чается, какъ онъ первоначально образуется, для какого употреб- ленія онъ служитъ и благодаря какимъ свойствамъ онъ можетъ быть годенъ для этого употребленія. Все это можно назвать уро- комъ для сообщенія свѣдѣній о предметахъ. Избранное нами тѣло становится канвой для объясненія такихъ естественныхъ процес- совъ и свойствъ, которыя свойственны и многимъ другимъ тѣ- ламъ. Мы не можемъ разсказать исторію угля, не обративъ при этомъ вниманія на строеніе растений; равно какъ нельзя говорить объ употребленіи угля, не касаясь химическаго соединенія и не упоминая о теплотѣ. Полезность такого рода уроковъ зависитъ отъ разныхъ обстоятельствъ, которыя будутъ рассмотрѣны впо- слѣдствіи. Это не столько предметные уроки, сколько пользованіе предметомъ, какъ канвой при обученіи. Подобные уроки даютъ намъ возможность группировать множество весьма отвлеченныхъ понятій и свойствъ вокругъ одной конкретной единицы. Это удобная форма для популярныхъ лекцій, каковы, напр., лекціи профессора Гексли и д-ра Карпентера, избравшихъ предметомъ сво- ихъ бесѣдъ кусокъ мѣла.

Обученіе и умственная культура.

Различіе между обученіемъ, съ одной стороны, и культурой, дисциплиной, развивающей духовныя силы или способности—съ другой, играетъ большую роль во всехъ разсужденіяхъ о воспи- таніяхъ. Необходимо выяснитъ это различіе, и притомъ един- ственно возможнымъ путемъ, а именно примѣрами. Нерѣдко ука- зываютъ на то, что существуютъ такого рода занятія, которыя

имѣютъ мало цѣны, какъ обученіе, но которыя заключаютъ въ себѣ такъ много дисциплинирующей силы, что должны быть предпочтены всякому занятію, которое не идетъ дальше обученія. Цѣль воспитанія, говорятъ, заключается, не въ запечатлѣніи тѣхъ или другихъ истинъ, а въ развитіи и упражненіи умственныхъ силъ и способностей.

Начнемъ съ обученія. Ариѳметическія дѣйствія сложенія, умноженія и проч., преподаваемые для практическихъ цѣлей, безъ указанія на основанія или принципы этихъ дѣйствій, считались бы, вѣроятно, полезнымъ обученіемъ, но не дисциплиной. Въ дѣйствительности большая часть учениковъ такъ и смотритъ на нихъ.

Затѣмъ возьмемъ родную рѣчь. Весь обиходъ языка, включая сюда и утонченнѣйшія правила относительно точности и правильности его, можетъ быть представленъ лишь какъ руководство для того, чтобы умѣть съ точностью выражаться устно и письменно; при чемъ не дѣлается никакихъ попытокъ къ тому, чтобы заключить этотъ обиходъ въ какую-нибудь методическую форму или дать ему какое-либо рациональное объясненіе. Такое ознакомленіе съ языкомъ было бы простымъ обученіемъ; преподаваніе языка, веденное такимъ образомъ, было бы очень полезно, но оно не могло бы быть названо умственной дисциплиной. Люди, которые вращались всю свою жизнь только въ обществѣ лицъ, выражающихся правильно и изящно, сами начинаютъ говорить правильно и хорошо, безъ всякой теоретической подготовки. Такимъ же путемъ можно обучать и иностраннымъ языкамъ; даже мертвые языки могутъ быть изучены безъ грамматики и безъ правилъ, просто—постояннымъ чтеніемъ книгъ.

Историческіе факты, въ большинствѣ случаевъ, могутъ быть лишь предметомъ обученія. Они, правда, должны слѣдовать въ извѣстномъ порядкѣ по времени, но эти условія еще недостаточны для умственной дисциплины. Мы узнаемъ изъ хронологіи о послѣдовательномъ ходѣ главныхъ историческихъ событій; она доставляетъ нашей памяти извѣстный запасъ свѣдѣній, но не имѣетъ цѣлью развить или культивировать какую-либо способность; она, просто, есть одинъ изъ многихъ способовъ для упражненія памяти.

Географическіе факты также могутъ быть предметомъ обученія. Пока они излагаются безъ связи и системы, они исключительно служатъ для обученія. Коль скоро они соединены въ пра-

вильную систему и излагаются по описательному методу, который облегчаетъ какъ запоминаніе, такъ и пониманіе ихъ, они получаютъ въ нѣкоторомъ родѣ культурующее значеніе. Они заставляютъ учениковъ овладѣть системой и запечатлѣваютъ ее въ ихъ умѣ, какъ искусство, которое они могутъ пускать въ ходъ при встрѣчѣ съ аналогичными частностями.

Всѣ тѣ факты, которые относятся къ полезнымъ житейскимъ занятіямъ, которые руководятъ ремесленниками въ ихъ работѣ и научаютъ каждого достигъ желаемыхъ результатовъ, составляютъ обильную область полезныхъ знаній. — Правила относительно повареннаго искусства, сельское хозяйство и мануфактурная промышленность, леченіе болѣзней, формы судопроизводства—все это предметы очень цѣннаго знанія, которымъ, однако, никто не придаетъ никакого культурующаго значенія. Наши книги о домашнемъ хозяйствѣ, о садоводствѣ и скотоводствѣ полны самыхъ полезныхъ и поучительныхъ свѣдѣній, но внѣ этого они не имѣютъ никакого значенія.

Даже въ наукахъ, въ собственномъ смыслѣ этого слова, могутъ быть стороны, усваиваемыя ученикомъ только какъ полезное знаніе. Можно ожидать и воспользоваться практическими выводами изъ научныхъ принциповъ, совершенно оставивъ въ сторонѣ объясненія, слѣдствія и доказательства, какъ это уже было замѣчено относительно ариѳметики. Даже изъ геометріи учащійся можетъ заимствовать множество теоремъ или истинъ, приложимыхъ къ практикѣ, не понимая ихъ взаимной связи, не зная, другими словами, геометріи, какъ науки. Точно также мы можемъ имѣть запасъ фактовъ изъ физики, химіи, фізіологіи, мы можемъ совершенно правильно передавать эти факты и, несмотря на это, не знать ни одной изъ этихъ наукъ. То же самое замѣчаніе относится и къ наукѣ объ умѣ.

Тѣмъ не менѣе нельзя относить къ низшему роду умственную дѣятельность, которая вноситъ въ умъ, запоминаетъ и прилагаетъ дѣлу запасъ практическихъ и полезныхъ правилъ, заимствованныхъ изъ различныхъ отраслей знанія. Въ усвоеніи этихъ правилъ можетъ и не быть ничего высоко-культурующаго, но для этого все-таки нужна затрата хорошей умственной силы. Чѣмъ выше характеръ дѣятельности, тѣмъ больше требуютъ они тонкаго распознаванія или правильнаго пониманія, для приспособленія средства къ связи. Для управленія кораблемъ или для медицинской практики достаточно лишь пріобрѣтенія знаній или обученія, но

это обученіе высшаго порядка. Короче сказать, то, что мы называемъ обученіемъ, представляетъ различныя градаціи въ отношеніи количества и трудности усваиваемыхъ знаній; въ обученіи высшаго разряда встрѣчается нѣчто такое, что затрогиваетъ лучшія способности или силы ума.

Несомнѣнно, что профессіи высшаго разряда требуютъ практическихъ знаній въ такомъ размѣрѣ, что ихъ невозможно усвоить, соединить вмѣстѣ или придать имъ достаточную точность, безъ помощи нѣкоторой научности и нѣкотораго научнаго метода, настолько научнаго, что онъ уже, вѣроятно, есть результатъ умственной дисциплины.

Разсмотримъ теперь различныя значенія слова дисциплина. Между тѣмъ какъ научные факты въ ихъ примѣненіи къ практикѣ, составляютъ матеріаль для обученія, *методъ* науки, систематическое построеніе ея, способность связывать истины между собой и выводить одну истину изъ другой считается чѣмъ-то особымъ и высшимъ. Совершенное уясненіе метода Эвклида, изложеніе правилъ ариѳметики и алгебры на основаніи основныхъ принциповъ этихъ наукъ должны уже считаться культурою дисциплины, развитіемъ способностей.

Большая часть объясненій слова „культура“ затемняется обыкновеніемъ смѣшивать умъ со способностями. Мы уже видѣли, что выраженіе культивировать „память“ — весьма неопредѣленно. Одинаково неясно выраженіе: культивировать разумъ, способность представленія, воображенія и т. д. Нравственная культура гораздо болѣе понятна; тутъ подразумѣвается привычка подавлять одни активныя стремленія ума и поощрять другія; что и достигается особенной дисциплиной, подобной дрессировкѣ лошадей или выучкѣ солдатъ. Аналогія между этими упражненіями и развитіемъ умственныхъ способностей не особенно близкая; тѣмъ не менѣе, какова бы она ни была, она поясняетъ наши слова. Учить солдата — значитъ доводить его, путемъ постепенныхъ упражненій, до быстрого совершенія извѣстнаго числа комбинированныхъ движеній. Усвоеніе знаній или пріобрѣтенія свѣдѣній стоитъ также въ связи съ умственной дрессировкой, но оно имѣетъ свой отличительный характеръ. Во всѣхъ другихъ занятіяхъ, требующихъ ловкости и искусства, также участвуетъ подобный же элементъ дрессировки. Однако, во многихъ изъ нихъ мышечная дѣятельность не играетъ главной роли; дрессировка или культура преимущественно затрогиваетъ мышленіе или идеи. Напримѣръ, обученіе офицера болѣе

умственное, нежели физическое; онъ долженъ ознакомиться съ построениями войскъ, съ ихъ движеніями и группировками, онъ долженъ также умѣть направлять движенія такъ, какъ это окажется нужнымъ въ данномъ случаѣ. Всѣ эти знанія могутъ быть приѣняемы на практикѣ съ инстинктивной быстротой.

Между тѣмъ какъ наука, какъ это уже было замѣчено, можетъ усваиваться въ видахъ простаго пріобрѣтенія свѣдѣній, уменьше производить научныя наблюденія и изслѣдованія есть дѣло умственной культуры въ собственномъ смыслѣ этого слова. Въ этомъ случаѣ слѣдуетъ доводить чувства до высшей степени развитія, возбуждать вниманіе, и изучать пріемы и методы изслѣдованія, пока все это не создастъ навыкъ, причемъ пріобрѣтается параллельно знаніе частныхъ, хотя это пріобрѣтеніе знаній совершенно отлично отъ умственной культуры. Въ обширной области рѣчи можно указать на различныя стороны, дѣйствующія культивирующимъ образомъ. Декламація, или умѣнье управлять голосомъ, должна быть разсматриваема какъ результатъ культуры. Заучиваніе отдѣльныхъ словъ служитъ примѣромъ простаго пріобрѣтенія знаній, здѣсь играетъ роль только память на слова. Составленіе фразъ изъ словъ съ сохраненіемъ грамматическихъ формъ и всѣхъ свойствъ рѣчи есть дѣло культуры. Еще болѣе высокаго порядка искусство — давать мыслямъ ясное выраженіе; оно можетъ быть названо плодомъ обученія, если состоитъ только въ знаніи правилъ или теоріи, но если это искусство обратилось въ навыкъ, оно должно быть признано результатомъ культуры. Такъ, мы говоримъ, что такой-то ораторъ или писатель изощрялись въ своемъ искусствѣ. Въ этомъ же смыслѣ нравственныя наставленія и нравственная культура — двѣ совершенно различныя вещи. Форма, методъ, порядокъ, организація, какъ противоположность сущности дѣла или содержанія, имѣютъ свое особое значеніе, и всякій предметъ, въ которомъ удобно заключены такіе элементы и который даетъ возможность ихъ усваивать, имѣетъ цѣну даже въ силу одного этого обстоятельства. Мишени, употребляемыя при обученіи стрѣльбѣ, деревянные фигуры, служащія цѣлью для ударовъ сабель, достигаютъ своего назначенія, хотя это и не настоящія цѣли.

Всякій предметъ изученія получаетъ для насъ цѣнность, если онъ даетъ намъ руководящія методы, которые гораздо полезнѣе самаго предмета. Науки, представляющія такую внутреннюю организацію своего содержанія, которая помогаетъ уму: или въ дедукціяхъ, какъ, на примѣръ, геометрія и физико-математическія науки; или въ

наблюденіяхъ и индукціи, какъ физика; или въ классификаціи, какъ естественная исторія,— такія науки, благодаря именно такому значенію своему, должны быть включены въ разрядъ самыхъ важныхъ средствъ умственной дисциплины и культуры, каковы бы ни были по своему свойству факты и основныя начала этихъ наукъ, разсматриваемыя отдѣльно или спеціально. Отъ учителя, а частью отъ ученика зависитъ какъ поступить во всякомъ данномъ случаѣ, — выдвинуть ли на первый планъ и расширить элементъ метода, или же воспользоваться предметомъ только со стороны того количества свѣдѣній и знаній, которое содержится въ этомъ предметѣ.

Логика—ничто, если она не культивируетъ умъ. Свѣдѣнія, которыя примѣшаны къ ней, служатъ всецѣло для цѣлей умственной культуры. Логика — элементъ научной *формы* (научности), который сильнѣе запечатлѣвается въ умѣ, если онъ выдѣленъ особо для спеціального разсмотрѣнія; она (логика) есть грамматика научнаго мышленія.

Существуетъ одна форма умственной дѣятельности, сопровождающая болѣе или менѣе всякое плодотворное умственное усиліе, это — внимательное отношеніе ко всѣмъ правиламъ и условіямъ, необходимымъ для достиженія предположеннаго результата. Мы не можемъ выполнить какой-нибудь работы, если только не будемъ чутко относиться ко всему, что касается ея; мы не въ состояніи управлять лодкой, не устанавливая парусъ и руль сообразно направленію вѣтра. Хорошій оборотъ рѣчи не дается безъ соблюденія множества условій. Если мы руководимся писанными правилами, то мы должны ихъ правильно толковать и кстати примѣнять ихъ къ дѣлу. Все это есть дисциплина, и этой дисциплиной можетъ быть всякое дѣло, которое предстоитъ намъ выполнить; она не есть атрибутъ какого либо опредѣленнаго занятія, но не всегда эта дисциплина можетъ имѣть примѣненіе за предѣлами того спеціального предмета, который служитъ орудіемъ ея. Изъ того, что человѣкъ умѣетъ хорошо охотиться, не слѣдуетъ, что онъ долженъ быть хорошимъ политикомъ или хорошимъ судьей; хотя во всѣхъ этихъ дѣятельностяхъ есть одинъ общій элементъ — способность принимать въ расчетъ всякое условіе, которымъ опредѣляется успѣшность искомаго результата.

Высшіе умы, напр., умъ Кромвеля, по всей вѣроятности, переносятъ условія умственной дѣятельности изъ одной области занятій въ области другія, далеко отстоящія отъ первой, и такимъ образомъ

быстро приобретаютъ способность къ новымъ родамъ практической дѣятельности.

Въ нижеслѣдующемъ обзорѣ воспитательныхъ цѣнностей различіе между обученіемъ и умственной культурой будетъ установлено съ бѣльшей точностью.

Немного, но основательно.

Правило это есть излюбленное общее мѣсто въ системѣ класснаго и домашняго обученія и исходитъ изъ той мысли, что лучше вполне овладѣть какою либо небольшою областью знанія или умственной культуры, нежели слегка коснуться области болѣе широкой.

Различныя значенія придаются выраженію: изучить что нибудь основательно. Во-первыхъ, оно просто можетъ означать сильный навыкъ въ какомъ-либо отдѣлѣ знанія или въ какой-нибудь отрасли практической дѣятельности, — навыкъ, который даетъ возможность пользоваться этими знаніями и отправлять эту дѣятельность съ механической опредѣленностью и легкостью, какъ это мы видимъ напр., у людей, вполне изощрившихся въ ариѳметическихъ дѣйствіяхъ. Продолжительное повтореніе всегда даетъ подобный результатъ; онъ необходимъ во всѣхъ дѣловыхъ занятіяхъ. Во-вторыхъ, существуетъ болѣе высокая форма обстоятельнаго изученія чего-либо, состоящая въ полномъ и близкомъ знакомствѣ со всѣми деталями, ограниченіями, исключеніями, и со всѣмъ, что необходимо для того, чтобы вполне овладѣть какой либо обширной и сложной системой. Таково должно быть умственное вооруженіе хорошаго адвоката и хорошаго врача, которые должны быть знакомы съ руководящими доктринами и ихъ разнообразными примѣненіями ко множеству различныхъ случаевъ.

Для этихъ профессій такъ много требуется, что нельзя ожидать, чтобы кто либо достигъ полнаго искусства болѣе, чѣмъ въ одной изъ этихъ профессій. Точно также, любая изъ важнѣйшихъ отраслей знанія требуетъ столь же многосторонняго и всепоглащающаго усвоенія; какъ, напр., безчисленныя комбинаціи математическихъ формулъ, или громадная масса подробностей, которыми богаты экспериментальныя науки, какова, напр., химія; или, повидимому, еще болѣе неисчерпаемыя области знанія — ботаника и зоологія. Для того, чтобы въ совершенствѣ ознакомиться съ одной изъ этихъ отраслей, мы должны удовольствоваться ограниченнымъ знакомствомъ

съ остальными. Для обозначенія этого высшаго рода знанія, слово *multa*, болѣе подходящее чѣмъ *multum*; область такого знанія можетъ быть очерчена опредѣленнымъ образомъ, но всетаки подробное и тщательное усвоеніе этого знанія связано съ многостороннимъ изученіемъ. Для высшихъ научныхъ цѣлей—только такое знаніе цѣнно.

Съ точки зрѣнія пріобрѣтенія знаній, единичный фактъ, если только онъ ясно понятъ, имѣетъ цѣну, хотя бы не было почерпнуто никакихъ другихъ фактовъ изъ того же самаго источника. Даже, въ отношеніи дисциплины въ смыслѣ усвоенія спеціальнаго метода, лучше ограничиться избранной и небольшою частью матерьяла; какъ это мы дѣлаемъ, напр., при изученіи классификаціи съ помощью ботаники. Но ни въ томъ, ни въ другомъ случаѣ (пріобрѣтенія знаній и дисциплины) нѣтъ необходимости тратить время исключительно на одинъ какой-нибудь предметъ. Имѣя въ виду опредѣленную цѣль, мы должны выбирать и искать себѣ пищу въ различныхъ пунктахъ, и такимъ образомъ правило, о которомъ идетъ рѣчь, не имѣетъ здѣсь неопредѣленнаго значенія.

Если смотрѣть съ правильной точки зрѣнія на воспитаніе, основанное на научныхъ началахъ, то истиннымъ основаніемъ для полнаго и всесторонняго изученія какой нибудь одной науки служатъ основные принципы и руководящіе примѣры—вмѣстѣ съ избранными частностями—всѣхъ главныхъ наукъ.

По отношенію къ математикѣ, важнѣйшей изъ основныхъ наукъ, это быть можетъ и не очевидно, но это справедливо для всѣхъ остальныхъ наукъ. Нельзя быть хорошимъ химикомъ, не обладая, съ одной стороны, основательнымъ знаніемъ физики, основанномъ на математикѣ, а съ другой стороны—нѣкоторымъ знакомствомъ съ физиологіей. Глубокое знаніе каждаго предмета захватываетъ собою все, что непосредственно относится къ нему, равно какъ и все то, что можетъ бросить на него со стороны хоть какой-нибудь свѣтъ, хотя, конечно, нѣтъ нужды усваивать эти вспомогательные предметы въ томъ же объемѣ, какъ и предметы, для которыхъ они служатъ пособіемъ. При изученіи почти всякаго предмета существуютъ различныя градаціи усвоенія, изъ которыхъ каждая можетъ считаться законченной и достаточной для извѣстной цѣли. Наименѣе справедливо это относительно языковъ, потому что, пока мы не достигли такого знанія языка, которое даетъ намъ возможность говорить на немъ, мы очень мало или ничего не сдѣлали.

Всякій, начинающій изучать какую-либо отрасль знанія, дол-

женъ держаться какой-либо одной программы, одного плана, одного руководства, хотя бы и не вполне совершеннаго. При закладкѣ основъ той или другой науки, слѣдуетъ избѣгать всего, что можетъ разсеивать мысли и удалять ихъ отъ главнаго предмета. Прежде всякой критики, опроверженій или введенія поправокъ въ излагаемую систему, учитель обязанъ вполне ознакомить своихъ учениковъ съ ея подробностями. Въ геометріи, система Эвклида или какого-нибудь другаго автора, должна быть передана съ буквальной точностью, какъ будто бы это было непогрѣшимое откровеніе, а затѣмъ, послѣ основательнаго изученія этой системы, можно указать на ея недостатки и на иные способы доказательствъ. Весьма желательно, однако, чтобы книга, которая будетъ принята въ этомъ случаѣ за руководство, имѣла какъ можно менѣе недостатковъ. Убѣжденіе де-Моргана, что Эвклидова геометрія есть лучшее руководство для начинающихъ, вслѣдствіе ея недостатковъ — не только парадоксально, но и положительно ложно. Убѣжденіе это вытекаетъ изъ признанія необходимости, въ дѣлѣ обученія, упражненій для развитія самостоятельности ученика. Но подобныя упражненія можно найти, помимо нецѣлостностей въ текстѣ учебника, — нецѣлостностей, которыя, будучи сдѣланы безъ всякой предвзятой мысли, не могутъ, за исключеніемъ простой случайности, служить никакимъ образовательнымъ цѣлямъ.

Доктрина „немного, но основательно“ служить предметомъ злоупотребленій въ англійскихъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, являясь предлогомъ къ ограниченію учебныхъ занятій древними, традиціонными классиками и устраненію всякой примѣси къ нимъ науки и результатовъ новѣйшей мысли. При этомъ, какъ доводъ, приводится то, что два или три хорошо изученные предмета, — т. е. латинскій и греческій языки и математика, — принесутъ гораздо болѣе пользы, нежели шесть или семь предметовъ, усвоенныхъ менѣе основательно, хотя бы въ число ихъ входили англійскій языкъ, физика и химія. Не менѣе узкая тенденція обнаруживается и въ требованіи партизановъ современности, чтобы учащіеся весьма подробно и практически знакомились съ такими обширными и всепоглощающими отраслями знаній, какъ химія, фізіологія, зоологія. Опредѣляя цѣнность какого-либо учебнаго занятія, мы должны принимать въ расчетъ не только все то, что оно намъ даетъ, но и то, чего оно лишаетъ насъ, отнимая у насъ время.

Правило *multum non multa* находится въ странномъ проти-

ворѣчій съ самымъ популярнымъ и обычнымъ опредѣленіемъ воспитанія, какъ гармонической и уравновѣшенной культуры всѣхъ способностей ¹⁾).

Воспитательныя цѣнности.

Теперь я намѣренъ коснуться главнѣйшихъ орудій человѣческаго развитія — съ цѣлью опредѣлить особенности воздѣйствія каждаго изъ нихъ на умъ. Я не имѣю въ виду останавливаться на каждомъ опредѣленномъ умственномъ приобрѣтеніи, но ограничусь только тѣми предметами, которые входятъ въ обыкновенный курсъ школьнаго воспитанія. Существуютъ еще различныя области полезной умственной культуры, но онѣ сводятся собственно къ индивидуальному самодисциплинированію, таковы игры и искусства, доставляющія пріятное развлеченіе (танцы и т. п.).

Слѣдуя нашему плану, мы должны подробно разсмотрѣть два главныхъ отдѣла приобрѣтеній — *науку* и *языки*. Эти отдѣлы содержатъ громадную массу основныхъ знаній и потому должны быть вполне обследованы, прежде чѣмъ перейти къ разсмотрѣнію смѣшанныхъ наукъ, каковы географія и исторія. Изящныхъ искусствъ мы также коснемся теперь, — мы будемъ говорить объ нихъ въ особой главѣ. Чисто механическія знанія, какъ черченіе и ремесла, будутъ разсмотрѣны настолько, насколько они содѣйствуютъ умственному воспитанію.

Науки.

Говоря о наукѣ вообще, мы должны прежде всего замѣтить, что она есть самое совершенное выраженіе истины и представляетъ

¹⁾ Въ статьѣ Марка Паттисона о занятіяхъ въ Оксфордскомъ университетѣ, помѣщенной въ «Oxford Essays, 1855 г.», приведены слѣдующія очень сильныя замѣчанія Г. Т. Дависона, которыя мы и цитируемъ: «Человѣкъ, котораго учили мыслить лишь съ помощью какого либо предмета или объ одномъ только предметѣ, никогда не будетъ хорошимъ судьей въ этомъ самомъ предметѣ; между тѣмъ какъ расширеніе круга его мыслей увеличиваетъ его знанія и умственную силу въ быстро возрастающей прогрессіи. Идеи дѣйствуютъ не какъ отдѣльныя единицы, но группируясь и комбинируясь, и это относится ко всѣмъ фактамъ одного рода, дѣйствующимъ на соответствующую область одной и той же способности ума, впечатлѣнія отъ такихъ фактовъ переплетаются между собой и поддерживаютъ другъ друга. Сужденіе только и живетъ, такъ сказать, сравненіями и различеніями».

наилучшіе пути для достиженія ея. Наука всего сильнѣе запечатлѣваетъ въ умѣ представленіе о сущности доказательности и о томъ трудѣ и предосторожностяхъ, которые необходимы для доказательства чего бы то ни было. Она является важнымъ исправительнымъ средствомъ противъ той легкости, съ которою обыкновенный смертный принимаетъ непровѣренные факты и выводы. Она является примѣромъ открытія однообразнаго среди самыхъ разнообразныхъ обстоятельствъ; она подрываетъ довѣріе ко всякому утвержденію, не засвидѣтельствованному надлежащимъ образомъ.

Въ то время, когда еще не было науки, а также и теперь для умовъ, чуждыхъ научной культуры, практика была важнѣйшей гарантіей истины. Мы не можемъ въ нашей обыденной жизни осуществить какую-либо практическую цѣль, не обращая вниманія на естественныя условія; чтобы соорудить прочную плотину, мы должны разсчитать силу теченія и чтобы положиться на услуги человѣка, слѣдуетъ узнать его побужденія. Наша власть надъ матеріальнымъ и нравственнымъ міромъ находится въ прямой зависимости отъ нашего стремленія къ истинѣ и отъ способовъ опредѣленія ея. Важнѣйшимъ критеріумомъ для оцѣнки нашихъ знаній служитъ практика и примѣненіе ихъ на опытѣ,—таковъ именно критерій человѣка науки; такъ что въ этомъ случаѣ, между нимъ и человѣкомъ практики есть много общаго.

Практическій человѣкъ дѣлаетъ ту ошибку, что онъ ограничиваетъ свой опытъ только средой собственной дѣятельности; онъ рѣдко научается переносить свои приемы и свою систему въ другія сферы. Мы видимъ, что хорошій инженеръ полонъ предрасудковъ въ своихъ сужденіяхъ о человѣческомъ чувствѣ. Превосходный законовѣдъ не всегда бываетъ хорошимъ администраторомъ.

Другая важная особенность науки, эмансипирующая насъ отъ ошибокъ, выражается въ ея указаніи на общія или обобщенныя истины: душу научнаго метода, имѣющаго дѣло съ многочисленными и сложными фактами, составляетъ опредѣленіе антитезы между индивидуальнымъ и общимъ и всѣхъ градацій общности вмѣстѣ съ разнообразными отношеніями координаціи (взаимной зависимости) и субординаціи (подчиненности). Некультурованный умъ не отдѣляетъ общаго отъ частнаго, взаимно-зависимаго (сосуществующаго) отъ подчиненнаго, и изъ этого смѣшенія образуется такая путаница, въ которой ничего нельзя разобрать. Благодаря наукѣ же, всего лучше усваивается методъ выясненія предмета переходомъ отъ простаго къ сложному.

Для обзорѣнія наукъ въ нѣкоторомъ порядкѣ, мы раздѣлимъ тѣ изъ нихъ, которыя относятся къ внѣшнему міру, на три группы: математику, представляющую собою *абстрактную* и *демонстративную* науку; *экспериментальныя* науки: — физику, химию и физиологію — и науки *классифицирующія*, называемыя обыкновенно естественной исторіей. Наука объ умѣ будетъ разсмотрѣна отдѣльно.

Абстрактныя науки.

Математика, въ которую входятъ не только ариѳметика, алгебра, геометрія и высшее счисленіе, но также и приложеніе математики къ физикѣ, обладаетъ особымъ ясно выраженнымъ методомъ или характеромъ; методъ этотъ по преимуществу *дедуктивный* или *демонстративный* и исчерпываетъ почти вполнѣ всеъ этого рода приемы открытія истины. Положивъ въ основаніе весьма небольшое число основныхъ принциповъ, которые или очевидны сами по себѣ, или требуютъ небольшого усилія для своего доказательства, математика развертываетъ предъ нами громадное число дедуктивныхъ истинъ и приложеній, путемъ въ высшей степени строгаго и систематическаго изслѣдованія. Хотя этотъ способъ находитъ полное свое примѣненіе главнымъ образомъ въ одной области количества, но, какъ относительно каждаго изслѣдуемаго предмета, часто приходится прибѣгать къ дедуктивному или демонстративному приему, противопоставляемому непосредственному обращенію къ наблюденію, факту или индукціи, и потому то математическая культура ума весьма пригодна для освоенія съ этого рода умственной дѣятельностью (дедукціей). Строгое опредѣленіе всехъ главныхъ терминовъ и понятій, ясное изложеніе основныхъ началъ, переходъ къ дальнѣйшему путемъ послѣдовательныхъ дедукцій, изъ которыхъ каждая покоится на твердо установленномъ основаніи, отсутствіе бездоказательныхъ посылокъ или заключеній, отсутствіе произвольныхъ допущеній, внезапныхъ переходовъ на другую почву и неопредѣленности въ главныхъ терминахъ, — все это принадлежность совершеннаго типа дедуктивной науки. Ученику надо дать почувствовать, что онъ ничего не воспринимаетъ безъ яснаго и убѣдительнаго основанія и что изъ занятій вполнѣ исключены авторитетъ, традиція, предразсудокъ и личный интересъ. Таково, въ весьма значительной мѣрѣ, вліяніе, производимое преподаваніемъ математики, и такое вліяніе было бы еще сильнѣе,

еслибы она была болѣе вѣрна самой себѣ, не допускала бы шаткихъ опредѣленій и, особенно, неясности въ изложеніи аксіомъ, если бы чисто словесный ходъ изложенія не выдавался, какъ это иногда бываетъ, за ходъ доказательствъ. Со временемъ недостатки эти будутъ устранены и наука сдѣлается тогда тѣмъ, чѣмъ теперь она является только отчасти, — воплощеніемъ чистой дедукціи.

Кромѣ привитія уму этого общаго навыка демонстративнаго разсужденія, математическая наука въ своихъ частностяхъ содержитъ нѣкоторую долю весьма цѣннаго матеріала для развитія мышленія.

Такъ, напримѣръ, при изученіи математики впервые вырабатывается умѣнье обращаться съ нѣсколькими одновременно вліяющими элементами. Мы видимъ предъ собой какой нибудь результатъ, обусловленный двумя или тремя факторами, и мы учимся опредѣлять значеніе переменны въ какомъ либо одномъ или болѣе изъ этихъ факторовъ. Мы находимъ, что когда одинъ или два изъ нихъ остаются безъ перемены, то результатъ—все-таки измѣняется, вслѣдствіе того, что измѣнился третій факторъ. Затѣмъ, мы видимъ, что всѣ факторы могутъ измѣниться, а результатъ останется безъ перемены, если измѣненія факторовъ такого рода, что одно нейтрализуетъ другое, и т. д. Правильное примѣненіе этого простаго процесса къ болѣе сложнымъ результатамъ дѣятельности природы и человѣческаго ума составляетъ отличіе культивированнаго интеллекта. Это же упражненіе идетъ еще дальше въ механикѣ, въ связи съ изученіемъ силъ, и такимъ образомъ сущность этого упражненія съ дальнѣйшимъ его развитіемъ еще болѣе опредѣляется ¹⁾).

*) Возьмемъ слѣдующіе примѣры. Температура даннаго дня зависитъ отчасти отъ положенія солнца, соотвѣтствующаго этому лню, отчасти отъ атмосферическихъ причинъ, изъ которыхъ главная — преобладающее направленіе вѣтра. Когда какая либо система пущена въ ходъ и дѣйствуетъ въ одномъ и томъ же направленіи съ постоянной и одинаковой силой, то ея дѣйствія могутъ быть иногда остановлены какимъ нибудь сильнымъ препятствіемъ, иногда сдержаны и ослаблены, хотя и не совсѣмъ уничтожены, препятствующими и задерживающими силами. Такъ, страхъ наказанія есть причина, дѣйствующая постоянно въ одномъ и томъ же направленіи. Она всегда стремится удержать отъ чего нибудь угрозою; но этому стремленію могутъ противодѣйствовать въ каждомъ данномъ случаѣ разнообразныя обстоятельства, которыя иногда ослабляютъ, а иногда дѣлаютъ совсѣмъ недѣйствительнымъ проявленіе этого стремленія. Свобода торговли постоянно стремится увеличить предложеніе продуктовъ и такимъ путемъ удешевить ихъ; но, разсуждая о вѣроятности такого результата въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ, мы должны принять въ расчетъ возможность такихъ случай-

Математика даетъ намъ лучшее понятіе о томъ, что дѣлаетъ какую либо проблему опредѣленной или неопредѣленной. Весьма

ностей, какъ плохой урожай, трудность перевозки, опасности, происходящія отъ войны или отъ политическихъ неурядицъ, и тому подобное. Уменьшеніе высокой таможенной пошлины на какой-нибудь продуктъ естественно содѣйствовало бы усиленію его ввоза, но этому можетъ сильно помѣшать переѣзна во вкусахъ публики, открытіе болѣе дешеваго и лучшаго суррогата». (*Lewis's «Methods of Observation and Reasoning in Politics»*, vol. II, p. 171).

Выраженіе «caeteris paribus» (при равенствѣ всѣхъ прочихъ условій) пушено въ ходъ математикой, въ огражденіе отъ ложнаго предположенія, будто какая либо система силъ окажетъ свое дѣйствіе при всѣхъ обстоятельствахъ безразлично.

Въ сочиненіи Аддисона «*Essays on the Pleasures of the Imagination*» встрѣчается слѣдующее тройкое обусловленіе: «я разсмотрю сначала тѣ удовольствія, доставляемыя намъ воображеніемъ, которыя получаютъ отъ разсмотрѣнія и обозрѣванія предметовъ внѣшняго міра, и я думаю, что такія удовольствія намъ можетъ доставить все великое, необыкновенное или прекрасное. При этомъ можетъ встрѣтиться что нибудь настолько ужасное или вредное, что ужасъ или отвращеніе, возбуждаемое предметомъ, способно пересилить то удовольствіе, которое было вызвано величіемъ, новизной или красотой предмета; но все-таки въ самомъ этомъ отвращеніи будетъ такая примѣсь пріятнаго, которая будетъ соотвѣтствовать степени участія какого либо изъ трехъ признаковъ предмета (величія, новизны, красоты)». Здѣсь, какъ мы видимъ, слегка и мимоходомъ приложенъ принципъ сложныхъ силъ. Умъ, культивированный изученіемъ чистой и прикладной математики, далъ бы этому принципу главную роль въ подобнаго рода изслѣдованіи.

Возьмемъ другой примѣръ, приводимый Дж. Ст. Миллемъ относительно сложныхъ факторовъ національности: «извѣстная часть человѣческаго общества можетъ составлять національность, если члены его соединены между собою общими симпатіями, которыя не существуютъ между ними и другими людьми и которыя заставляютъ ихъ кооперировать между собой охотнѣе, чѣмъ съ другими людьми, вызываютъ въ нихъ желаніе оставаться подъ властью одного и того же правительства и вообще зависѣть исключительно отъ самихъ себя или отъ нѣкоторой части самихъ себя. Это чувство національности можетъ быть порождено различными причинами. Иногда оно есть слѣдствіе тождества расы и происхожденія. Общность языка и религіи въ значительной степени укрѣпляютъ это чувство. Географическія границы являются также одною изъ причинъ его. Но важнѣйшая изъ всѣхъ этихъ причинъ есть одинаковое политическое прошлое, одна національная исторія, и, слѣдовательно, общія воспоминанія,—общая гордость и униженія, удовольствія и сожалѣнія, связанныя съ одними и тѣми же событіями прошлаго. Однако, ни одно изъ этихъ обстоятельствъ, разсматриваемое къ отдѣльности, ни неизбѣжно, ни сколько нибудь достаточно». Для разсужденія такого рода, знанія фактовъ недостаточно; здѣсь необходимо ясное представленіе о совмѣстномъ дѣйствіи различныхъ элементовъ и о всѣхъ результатахъ, которые могутъ быть произведены различной степенью участія этихъ элементовъ. Такое представленіе всего лучше и скорѣе пріобрѣтается изученіемъ математическихъ наукъ.

Дѣлая указанія на безнравственность человѣческихъ наклонностей, Бентамъ довольно кстати пользуется въ этомъ случаѣ математической формой изложенія. Напримѣръ: «при данной силѣ искушенія, развращенность природы, выражающаяся въ какомъ либо предпріятіи, равна видимой безнравственности самаго дѣйствія». Или, другой примѣръ: «при данной безнравственности какого либо дѣйствія, человѣкъ тѣмъ болѣе развращенъ, чѣмъ слабѣе искушеніе, которымъ онъ былъ побужденъ».

Аристотель въ кн. I, гл. VII «Реторики», сравниваетъ различныя степени добра, пользуясь при этомъ въ значительной мѣрѣ формой математическаго изложенія.

важное понятіе о рѣшеніи проблемы съ извѣстнымъ приближеніемъ къ истинѣ есть условіе раціональной умственной культуры, которое можетъ быть дано изученіемъ той же науки. Идея метода сложенія флюкцій съ помощью кривыхъ можетъ находить примѣненіе и внѣ области математики, гдѣ впервые изучается этотъ методъ. Различіе между законами и коэффициентами встрѣчается вездѣ, гдѣ дѣло идетъ объ опредѣленіи причинъ. Теорія вѣроятностей есть вкладъ математики въ логику и имѣетъ чрезвычайную важность. Гиббонъ совершенно не правъ, утверждая, что математика дѣлаетъ умъ неспособнымъ къ занятію предметами, которые познаются только съ помощью вѣроятностей.

Все это есть дѣло математики, какъ науки, культивирующей умъ или вырабатывающей формы, методы и идеи, которыми опредѣляется весь механизмъ мышленія, если только оно принимаетъ научное направленіе. Въ этомъ состоитъ высшее оправданіе математики, какъ средства развитія. Если это такъ, то эти полезныя стороны математики должны быть выставлены на первый планъ въ преподаваніи, т. е. учитель долженъ вполнѣ сознавать ихъ всюду проникающее вліяніе. Сверхъ того, онъ долженъ имѣть въ виду тотъ фактъ, что девять десятыхъ учениковъ получаютъ главную пользу отъ тѣхъ сторонъ и направленій мышленія, которыя они могутъ переносить въ другія сферы знанія; для громаднаго большинства рѣшеніе задачъ не есть главная цѣль.

Пользованіе математикой для пріобрѣтенія знаній понятно, но пользоваться ею въ бѣльшей мѣрѣ необходимо лишь для спеціальныхъ профессій. Для большинства весьма желательно пріобрѣтеніе навыка въ арифметическихъ дѣйствіяхъ; навыкъ же этотъ значительно увеличивается, если отъ изученія арифметики перейти къ высшимъ отдѣламъ алгебры. Геометрія, кромѣ ея пользы для землемѣра, инженера, мореплавателя и многихъ другихъ, имѣетъ еще ту болѣе общую полезную сторону, что она даетъ возможность легко опредѣлять формы, разстоянія, положенія и очертанія, какъ въ малыхъ, такъ и въ большихъ размѣрахъ. Въ примѣрахъ для арифметическихъ и алгебраическихъ дѣйствій иногда встрѣчается также много цѣнныхъ практическихъ свѣдѣній, и чтобы постоянно пользоваться этими примѣрами въ такомъ смыслѣ, слѣдуетъ приложить лишь нѣсколько больше стараній.

Люди, легко преодолевающие затрудненія, представляемые математикой, находятъ значительное удовольствіе въ ея изученіи, переходящее иногда въ увлеченіе. Это далеко не всеобщее явленіе,

но все-таки въ математикѣ заключаются условія того сильнаго интереса, который составляетъ сущность наслажденія знаніемъ. Завлекательные приемы рѣшенія задачъ внушаютъ уму, чувство интеллектуальной силы, многочисленныя примѣненія этой науки приводятъ насъ въ изумленіе. Математикѣ присваиваются еще другія выгодныя стороны, которыя, однако, присущи не ей одной. Напр., когда мы слѣдимъ за ходомъ какого-нибудь пространнаго доказательства, то необходимо напряженное вниманіе; правда, существуетъ множество другихъ предметовъ, которые точно также требуютъ этой способности. Но всѣ вышеописанныя выгоды таковы, что онѣ могутъ быть даны по преимуществу математикой, безъ помощи которой онѣ едва-ли и мыслимы. Въ томъ случаѣ, когда физика представляетъ подобныя же выгоды, мы обязаны этимъ математикѣ, подготовившей для нея путь.

Къ этому краткому очерку того, что даетъ математика, мы должны, во избѣжаніе недоразумѣній, напомнить и о томъ, чего она не даетъ и что не можетъ быть пріобрѣтено, если ограничиться только ея помощью. Она не учитъ насъ, какъ наблюдать, какъ обобщать, какъ классифицировать. Она не учитъ насъ важному искусству опредѣленія путемъ изслѣдованія отдѣльныхъ предметовъ. Она предохраняетъ насъ противъ нѣкоторой двусмысленности рѣчи, но не всегда; она ничего не можетъ сдѣлать, когда положенія и аргументы запутаны многословіемъ, вычурами, неправильнымъ расположеніемъ словъ, эллипсами. Математика совсѣмъ не то же, что силлогизмъ въ логикѣ и ни въ какомъ случаѣ не можетъ замѣнять ее, хотя и служить ей цѣннымъ пособіемъ. Слишкомъ исключительное занятіе математикой мѣшаетъ уму въ дѣлѣ отысканія истины вообще, и исторія свидѣтельствуетъ, что математика была причиной серьезныхъ ошибокъ въ философіи и мышленіи вообще.

Экспериментальныя и индуктивныя науки.

Оставляя математику чистую и прикладную, заключающую въ себѣ значительную часть физики, мы вступаемъ въ область экспериментальной и индуктивной науки, въ которой преобладаетъ одинъ общій характеръ по отношенію къ интеллектуальной дисциплинѣ. Экспериментальная часть физики, вся химія и фізіологія представляютъ развитіе экспериментальнаго и индуктивнаго методовъ во всей ихъ чистотѣ.

Во всей этой обширной области получают все свое значение предосторожности, необходимыя при достиженіи истины путемъ наблюденія и опыта. Констатированіе какого-нибудь единичнаго факта, на которое непосвященный умъ смотритъ легко, въ этихъ наукахъ считается серьезной задачей. Д-ръ Андрию повторилъ одинъ и тотъ же опытъ нѣсколько сотъ разъ для опредѣленія измѣненія объема кислороднаго газа послѣ превращенія его, съ помощью электрической искры, въ озонъ.

Рядомъ съ опредѣленіемъ фактовъ совершается процессъ индуктивнаго обобщенія, лучшіе примѣры котораго находимъ мы въ этихъ отдѣлахъ знанія. Если гдѣ-либо находитъ себѣ противовѣсъ естественная склонность ума къ излишеству въ обобщеніи, то это именно здѣсь. Исторія физическихъ открытій есть непрерывное предостереженіе противъ слишкомъ поспѣшнаго обобщенія; логика же этихъ наукъ даетъ намъ руководства и правила, которыя сдерживаютъ насъ въ должныхъ границахъ. Установленный Ньютономъ законъ тяготѣнія былъ великимъ урокомъ обобщенія. Различіе между установленной индукціей и временной гипотезой здѣсь ясно показано и не будетъ забыто. Изъ области физическаго знанія индуктивный методъ перенесенъ къ другимъ предметамъ, — къ изученію души, къ политикѣ, исторіи, медицинѣ и пр.

Тутъ же мы научаемся, когда и насколько можно довѣрять эмпирическимъ и неполнымъ обобщеніямъ. Мы находимъ здѣсь также практическіе примѣры правилъ вѣроятной достовѣрности, основаніе которой положено математикой. Въ этомъ, какъ и въ другомъ отношеніи физическія науки служатъ лучшимъ переходомъ объ абстрактныхъ формулъ математики съ ихъ полной достовѣрностью къ сферѣ вѣроятности, примѣръ которой мы встрѣчаемъ въ человѣческихъ дѣйствіяхъ.

Таковы немногіе изъ наиболѣе важныхъ уроковъ культивирующаго свойства, которые даетъ намъ физическая наука. Потребовалась бы обширная глава, чтобы показать, какимъ образомъ идеи, вытекающія изъ этой науки, проникаютъ въ другіе отдѣлы знанія, какъ это было показано относительно математическихъ наукъ.

Съ точки зрѣнія сообщенія знаній въ видахъ непосредственнаго приложенія ихъ къ жизни, три разсматриваемыя нами науки представляютъ по преимуществу область полезнаго знанія. Физика, химія, фізіологія отдѣляютъ отъ себя безчисленные потоки плодотворныхъ знаній, находящихъ себя приложеніе ко всѣмъ искусствамъ и ко всей практикѣ жизни. Они не только лежатъ въ основаніи мно-

гихъ спеціальныхъ ремесль, но и служатъ для всякаго челоуѣка руководствомъ въ безконечно разнообразныхъ положеніяхъ жизни. Относительно нѣкоторыхъ родовъ знанія мы можемъ полжитися на какого нибудь опытнаго совѣтника; но всякій обитатель этой планеты долженъ постоянно примѣнять къ дѣлу физич., химич., или физиологическіе законы при обстоятельствахъ, когда поблизости не находится никакого совѣтника. Еще въ бѣльшой мѣрѣ владѣлецъ жилища чувствуетъ, въ нашъ цивилизованный вѣкъ, потребность въ готовомъ знаніи истинъ, относящихся къ вышеупомянутымъ наукамъ.

Примѣненія физики ко всѣмъ нашимъ повседневнымъ дѣйствіямъ весьма очевидны. Между нашими хозяйственными орудіями встрѣчаются рычаги, блоки, наклонныя плоскости и многія другія формы машинъ для обращенія съ твердыми тѣлами. Мы пользуемся окнами, рѣшотками, колокольчиками, часами; намъ приходится слѣдить въ безконечно разнообразныхъ случаяхъ за прочностью опоры. Что касается циркуляціи воды, то мы должны пользоваться гидростатическими и гидравлическими законами. Мы имѣемъ, затѣмъ, дѣло съ газами, впуская и удаляя воздухъ, нагрѣвая и провѣтривая жилища, а также пользуясь углероднымъ газомъ для освѣщенія. Ученіе о теплотѣ находитъ себѣ примѣненіе въ давленіи пара, въ разрывѣ котловъ. Недостаточно имѣть возможность обратиться къ мастеру, когда что-либо испортится; мы должны сами понимать дѣйствіе всѣхъ силъ, чтобы принять надлежащія предосторожности во всякое время, и хотя мы можемъ этого достигнуть эмпирическими знаніями, но гораздо лучше въ этомъ случаѣ содѣйствіе научныхъ принциповъ.

Непосредственныя примѣненія химіи, быть можетъ, не такъ многочисленны, но они одинаково важны. Разъѣдающее дѣйствіе кислотъ и щелочей, свойство виннаго спирта и скипидара дѣйствовать растворяющимъ образомъ на лакированныя поверхности, на которыя не оказываетъ вліянія вода, предохраненіе одежды и мебели отъ опасныхъ химическихъ веществъ, употребляемыхъ въ домашнемъ обиходѣ, равно какъ и многіе другіе факты, относящіеся къ стиркѣ бѣлья, кухонному искусству и сбереженію хозяйственныхъ запасовъ, — все это требуетъ извѣстныхъ химическихъ знаній.

Полезность физиологіи для сохраненія здоровья и тѣла придаетъ новую цѣну физикѣ и химіи, какъ наукамъ, которыя готовятъ къ физиологіи и безъ которыхъ послѣдняя не можетъ быть ус-

воена въ совершенствѣ. Хотя наиболѣе важные результаты физиологій сводятся къ практическимъ мѣрамъ въ отношеніи чистоты воздуха, здоровой и достаточной пищи, правильной системы дѣятельности и покоя, зависимости умственныхъ силъ отъ состоянія тѣла, однако всѣ относящіяся сюда важныя правила едва ли могутъ быть вполне поняты безъ нѣкотораго знакомства съ физиологіей. Затѣмъ, несмотря на то, что въ большей части случаевъ, при болѣзняхъ тѣла, достаточно профессиональнаго медицинскаго искусства, однако разумное содѣйствіе самого паціента весьма помогаетъ процессу излѣченія. Но такъ какъ эта наука, даже въ лучшихъ рукахъ, еще не совершенна, то мы не должны преувеличивать ея значенія. То, что она въ состояніи сдѣлать, достаточно вознаграждаетъ насъ за изученіе ея; но говорить, какъ это случается, что она въ состояніи предписывать намъ надлежащую умѣренность въ удовлетвореніи полового чувства, значить заявлять притязаніе на результатъ, не достигнутый еще никакою другою наукой.

Три вышеупомянутыя опытыя науки обнимаютъ весьма обширную область явленій, и усвоеніе этихъ наукъ даетъ намъ возможность проникнуть во многія тайны окружающаго міра. Доставляемое этими науками удовлетвореніе просвѣщенной любознательности служитъ источникомъ нашихъ главнѣйшихъ удовольствій. Прошлая исторія экспериментальныхъ наукъ, вмѣстѣ съ ежедневнымъ свидѣтельствомъ о ихъ преуспѣяніи, сильно занимаетъ нашъ умъ и придаетъ интересъ жизни. Тѣ отношенія къ нашимъ ближнимъ, которыя основаны на сообщеніи и полученіи знаній, наименѣе отличаются грубымъ и низменнымъ характеромъ.

Науки классифицирующія.

Третій капитальный отдѣлъ науки заключаетъ въ себѣ то, что обыкновенно называется Естественной Исторіей, въ составъ которой входятъ минералогія, ботаника и зоологія. Ея особенная задача состоитъ въ созданіи системы классификаціи, которая могла бы объять громадную массу мелкихъ признаковъ предметовъ. Всѣ три отрасли Естествен. Исторіи имѣютъ еще и другую сторону, — какъ науки, основанныя на наблюденіи, опытѣ и индукціи; въ этомъ отношеніи онѣ не отличаются отъ прежде разсмотрѣнныхъ нами наукъ, но онѣ лишь приспособлены къ спеціальной необходимости заключить въ стройную систему громадное множество минераловъ, растеній и животныхъ.

Обученіе классификаціи есть уже само по себѣ воспитаніе. Въ вышепоименованныхъ отдѣлахъ Естествен. Исторіи на это искусство классификаціи обращено вниманіе по необходимости, и потому оно доведено тамъ до высшаго совершенства. Въ ботаникѣ этотъ методъ развитъ всего полнѣе, что служитъ одной изъ причинъ въ пользу включенія этой науки въ курсъ ранняго обученія. Минералогія и зоологія имѣютъ дѣло съ бѣльшими трудностями и, преодолевая ихъ, одерживаютъ тѣмъ бѣльшую побѣду.

При естественно-историческихъ описаніяхъ мы встрѣчаемъ пріятный случай повторить значительную часть физики, химіи и физиологіи; минералъ, напр., обладаетъ математич., физич. и химическими свойствами; точно также всякое животное имѣетъ анатомическое строеніе и физиологическія отправления.

Съ этими науками связана громадная масса полезныхъ знаній, хотя послѣднія, быть можетъ, скорѣе относятся къ спеціальнымъ искусствамъ, чѣмъ къ области широкихъ практическихъ примѣненій. Но интересъ, возбуждаемый конкретной частностью, великъ и самъ по себѣ, и вызывается онъ легче всѣхъ другихъ формъ научнаго интереса. Люди могутъ собирать и изучать животныхъ, растенія и минералы, не углубляясь въ физиологическіе и физическіе законы. Въ дѣйствительности, часто максимумъ интереса связанъ съ минимумомъ науки, какъ это имѣетъ, наприм., мѣсто въ ботаническихъ экскурсіяхъ; но вкусъ къ такого рода знаніямъ имѣетъ и свою цѣну, служа вмѣстѣ съ тѣмъ подготовленіемъ къ занятіемъ болѣе серьезнымъ.

Въ возникшихъ въ настоящее время препирательствахъ между приверженцами теорій творенія и эволюцій изученіе строения растеній и животныхъ можетъ подготовить насъ къ оцѣнкѣ доказательствъ, приводимыхъ каждой стороной. Выработанные въ послѣдніе годы широкіе взгляды на распространеніе растительной жизни придаютъ высокое, міровое значеніе изученію ботаники.

Зоологія служитъ цѣлямъ анатоміи и физиологіи человѣка, — наукъ, представляющихъ наивысшій практической интересъ.

Всякій, кто изучилъ основныя науки — физику, химию и физиологію, — можетъ приступить къ соотвѣтствующимъ естественно-историч. наукамъ, хотя никакой умъ не въ состояніи исчерпать всѣхъ частныхъ какой либо изъ этихъ наукъ. Поэтому, искусство обученія будетъ состоять здѣсь въ выборѣ нѣкоторыхъ главныхъ частныхъ, чтобы такимъ образомъ не тратить время на всю безпредѣльную массу фактовъ. Методъ этихъ наукъ долженъ быть вполне

усвоенъ, ибо онъ, научая насъ отчетливо группировать явленія, поможетъ намъ во всѣхъ наукахъ, имѣющихъ дѣло съ частностями: въ медицинѣ, наукѣ права, географіи и исторіи. Ясность стила и изложенія зависитъ столько же отъ способа выраженія идей, сколько и отъ ихъ группировки; но ничто не приучаетъ насъ въ такой степени къ правильной группировкѣ, даже въ смыслѣ раздѣленія на параграфы, какъ методъ естественно-историческихъ наукъ.

Отъ этихъ наукъ мы можемъ перейти къ географіи, которая въ еще большей степени конкретна и имѣетъ еще болѣе обширную область. Такъ какъ она извлекаетъ данныя почти изъ каждой науки, то и кажется, что она обнимаетъ всѣ эти науки. Это-то разнообразіе и придаетъ ей искусственный и ложный интересъ, какъ будто она служитъ входными воротами ко всѣмъ наукамъ. Разсматриваемая съ болѣе трезвой точки зрѣнія, она можетъ быть названа наукой, которая заключаетъ въ себѣ обширный запасъ практическихъ свѣдѣній, питаетъ воображеніе широкими, разнообразными, интересными идеями и служитъ главнымъ основаніемъ при изученіи исторіи.

Наука о душѣ.

Говоря объ основныхъ отдѣлахъ знанія, мы не упоминали еще о душѣ, изученію которой посвящена отдѣльная наука, известная подъ именемъ науки о душѣ, или психологіи.

Всѣ обыкновенно сознаются, что нѣкоторыя знанія о душевной жизни желательны; однако, въ рѣдкихъ лишь случаяхъ за ними обращаются къ психологической наукѣ. Люди довольствуются тѣми знаніями, которыя почерпаются ими изъ другихъ источниковъ — изъ личнаго опыта, изъ общепринятыхъ положеній, изъ исторіи, ораторскихъ рѣчей и романовъ. Все это, какъ знаніе, хорошо или дурно, но какъ методъ или культура — ничто. Въ дѣйствительности значительная часть такого знанія отличается неточностью и неправильностью, и цѣль науки о душѣ состоитъ въ исправленіи такого рода знаній.

Учащійся, приступающій къ психологіи, долженъ быть подготовленъ знаніями и культурой, сообщенными его уму другими науками, особенно отдѣлами математическихъ и опытныхъ наукъ. При такой подготовкѣ, психологія, увеличивая объемъ и улучшая ка-

чество нашихъ знаній о душѣ, присоединить къ прежней культурѣ и свою собственную. Нѣкоторыя изъ важнѣйшихъ проблемъ, занимающихъ человѣческую мысль, находятся въ зависимости отъ основныхъ свойствъ человѣческой природы, присущихъ всѣмъ людямъ, и научное изученіе души часто встрѣчаетъ себѣ помѣхи вслѣдствіе пристрастнаго рѣшенія такихъ вопросовъ, каковы вопросы объ абсолютной сущности, врожденныхъ идеяхъ, нравственномъ чувствѣ. Пока всѣ эти тонкости не будутъ трактоваться съ полнымъ безпристрастіемъ, психологическая теорія будетъ лишь затемнять все, къ чему она прикоснется.

Съ наукой о душѣ обыкновенно связывается *логика*, хотя она занимаетъ свое собственное независимое положеніе. Логика, съ широкой точки зрѣнія, выработанной въ настоящее время, есть полезное сопровожденіе наукъ въ той формѣ, какъ мы ихъ очертили. Она обращаетъ вниманіе въ каждой наукѣ на ея методъ, или дисциплину, которую воспитатель склоненъ пренебрегать въ своемъ увлеченіи содержаніемъ каждой науки или сообщаемыми ею знаніями. Даже въ математикѣ логическій комментарий желателенъ, онъ не менѣе полезенъ въ индуктивныхъ и классифицирующихъ наукахъ.

Предыдущій очеркъ обнимаетъ область наукъ теоретическихъ, или поучающихъ, которыя разматриваютъ наиболѣе полнымъ и систематическимъ образомъ всѣ явленія природы. Эти науки доводятъ до совершенства научный методъ и научный духъ, сообщая въ то же время наибольшее количество точныхъ знаній; все, на что только способна научная культура, достигается этими науками. Но, быть можетъ, главный результатъ сообщаемой ими культуры состоитъ въ преданности Истинѣ, которая, за немощностью человѣческаго ума, должны вытекать изъ нашего знакомства со всѣми приѣмами новѣйшаго изслѣдованія. Нѣтъ нужды указывать здѣсь, до какой степени культура этой важнѣйшей добродѣтели сказывается на всякомъ шагу въ жизни. Нравственная склонность къ правдивости мало имѣетъ значенія безъ приѣмовъ и методовъ для различенія истиннаго отъ ложнаго. Люди, хорошо знакомые съ ними, рѣдко спорятъ о фактѣ, рѣдко возникаютъ между ними жаркія препирательства относительно того, что есть или чего нѣтъ. Споры между научно-образованными людьми ограничиваются нѣкоторыми весьма спеціальными и трудными частностями.

Процессъ анализа, имѣющій мѣсто во всѣхъ наукахъ, весьма

рѣдко противопоставляется элементарнымъ и грубымъ приемамъ некультурованнаго ума, имѣющаго склонность, трактуя о какихъ-либо предметахъ, не различать ихъ въ общей массѣ. Британская конституція есть собраніе множества приспособленій, которыя научно образованный политикъ разсматриваетъ въ отдѣльности, отличая между ними тѣ, которыя служатъ для нашей безопасности и счастья, отъ тѣхъ, которыя вредны, нуждаются въ поправкахъ или безразличны. Непосвященный же критикъ будетъ разсуждать объ этой массѣ приспособленій, какъ о чемъ-то недѣлимомъ.

Слѣдуетъ тщательно уяснить себѣ отношеніе науки къ изящнымъ искусствамъ. Во-первыхъ, наука ограничиваетъ свойственныя искусству странныя уклоненія отъ истины и такимъ образомъ очищаетъ произведенія искусства отъ продуктовъ излишней фантастичности. Это важный отрицательный результатъ, ибо искусству присуще несомнѣнное свойство уклоняться отъ истины для того, чтобы полнѣе отдаться идеализму и ничѣмъ неограниченнымъ прихотямъ.

Во-вторыхъ, наука раскрываетъ новые факты, новые законы, новые взгляды, которые, будучи способны въ большей или меньшей степени интересовать наши чувства, служатъ матерьяломъ для артиста. Астрономическія открытія привели ко многимъ новымъ и широкимъ воззрѣніямъ на небесную сферу, имѣющимъ свойства возбуждать въ насъ чувство высокаго. Благодаря физическимъ открытіямъ, земныя силы представляются намъ съ новыхъ и поразительныхъ сторонъ, и въ результатѣ культивируется поэзія, и сама наука становится поэтической.

Въ третьихъ, нельзя скрыть, что наука и искусство идутъ путями, различными до антагонизма. Научный анализъ находится въ разладѣ съ конкретностью поэзіи; абстрактные, мало изящные техническіе термины, выражающіе собою научную истину, антипатичны артистическому вкусу; препятствія, встрѣчаемыя поэтическимъ идеализмомъ въ строгости научной истины, уменьшаютъ наши художественныя наслажденія.

Подводя итогъ этимъ тремъ точкамъ зрѣнія, мы приходимъ къ заключенію, что артистъ долженъ обладать въ нѣкоторой степени научнымъ образованіемъ, какъ подготовленіемъ къ его художественной дѣятельности; но нельзя ожидать, чтобы онъ сталъ углубляться въ тѣ научныя идеи и научныя формы выраженія ихъ, которыя мало имѣютъ общаго съ эстетической культурой. Томасъ Чельмерсъ и Томасъ Карлейль, обладавшіе въ нашемъ

столѣтіи наиболѣе плодовитымъ воображеніемъ, были въ юности хорошими математиками; тѣмъ болѣе умѣстно знакомство человѣка, обладающаго артистическими склонностями, съ науками индуктивной, классифицирующей и психологической.

Практическія, или прикладныя науки.

Въ этомъ отдѣлѣ знанія содержаніе вышеупомянутыхъ учающихъ наукъ примѣняется къ практикѣ и приспособляется къ этой цѣли. Въ практической наукѣ измѣренія теоремы Эвклида, правила арифметики и алгебраическія формулы выхватываются изъ общей связывающей ихъ математической системы и сортируются въ порядкѣ, соотвѣтствующемъ подлежащимъ вопросамъ. Въ такихъ наукахъ нѣтъ связной формы науки; знаній здѣсь сообщается мало сравнительно съ объемомъ содержанія; нужды практическаго человѣка исключительно принимаются здѣсь во вниманіе. Практическая наука мореплаванія, практическая механика, инженерное искусство, металлургія, сельское хозяйство, медицина и хирургія, наконецъ, военное искусство, — всѣ эти практическія науки, находящіяся въ связи съ физическими знаніями, составляютъ область спеціальныхъ приобрѣтеній, необходимыхъ для различныхъ профессій или ремесель. Практическіе отдѣлы знанія, связанные съ наукой о душѣ, какъ, напр., политика, этика, право, грамматика и риторика, имѣютъ болѣе широкій интересъ; значительная часть ихъ входитъ въ сферу общаго образованія. Объ нихъ слѣдуетъ сдѣлать нѣсколько замѣчаній.

Во-первыхъ, мы имѣемъ группу соціологическую, въ которую входятъ политика, политическая экономія, законодательство и право, или юриспруденція. Политика (государствовѣдѣніе) есть наука объ управленіи, насколько она касается формы его, будетъ ли оно монархическимъ, аристократическимъ или республиканскимъ. Она стоитъ въ тѣсной связи съ исторіей, высшая цѣль которой состоитъ въ выясненіи сущности и вліянія правительства, причемъ, стремясь къ этой высокой задачѣ, она обнаруживаетъ склонность стать самостоятельной наукой, извѣстной подъ именемъ исторической философіи или философіи исторіи. Эта наука еще до сихъ поръ не вполне установилась, хотя она быстро формируется подъ именемъ соціологіи.

Политическая экономія есть особый отдѣлъ политической на-

уки, касающійся тѣхъ законовъ, которые обусловливаютъ наиболѣе выгодное развитіе промышленности. Поэтому-то мѣсто, занимаемое политической экономіей въ ряду практическихъ наукъ, считается весьма высокимъ. Для учащагося, привыкшаго къ научнымъ соображеніямъ, это не трудный предметъ, хотя все-таки требующій содѣйствія общественнаго образованія. Для того, чтобы высказывались разумныя мнѣнія о торговлѣ, всѣ образованныя лица должны обладать на этотъ счетъ кое-какими знаніями, а для правительственной дѣятельности въ этомъ направленіи знанія такого рода настоятельно необходимы. Политическая экономія косвенно поддерживаетъ нравственныя привычки къ труду, справедливости и правдивости, и, съ этой точки зрѣнія, она должна быть пропагандирована повсюду; но въ такомъ случаѣ обученіе должно выдвигать на первый планъ такого рода поучительные уроки политич. экономіи *).

Законодательство, въ широкомъ смыслѣ, обнимаетъ собою всѣ дѣйствія высшей законодательной власти, но часть этихъ дѣйствій относится къ наукѣ объ управленіи, или къ политикѣ въ тѣсномъ смыслѣ, тогда какъ другая часть имѣетъ своимъ предметомъ законы, относящіеся къ промышленности и изслѣдуемые политической экономіей. Предупрежденіе преступленій и защита правъ составляютъ обширный отдѣлъ, заключающій въ себѣ уголовное законодательство, или установленіе наказаній. Законодательство опредѣляетъ также всѣ семейныя отношенія и условія личнаго труда, оно обращаетъ вниманіе на пауперизмъ, воспитаніе, на отношеніе церкви къ государству. Нѣтъ ни одной такой науки, которая бы обняла рѣшительно всѣ подобнаго рода предметы.

Право, или юриспруденція, что почти одно и то же, есть предметъ, сфера котораго ограничена формой и выраженіемъ законовъ, въ отличіе отъ ихъ содержанія. Право учить, какъ должны быть кодифицированы законы, такъ чтобы они составляли одно цѣлое и были бы понятны, а также какъ они должны быть выражаемы словами, чтобы возможно было ихъ точное объясненіе. Право обнимаетъ собою систему доказательствъ и судопроизводство **).

*) Вильямъ Эллисъ давно заявилъ себя такого рода воззрѣніями на политическую экономію. См. его «*Outlines of Social Economy*».

**) Джемсъ Фитцджеральдъ Стифенъ, въ своей послѣдней рѣчи, требуетъ предоставленія праву мѣста въ курсѣ общественнаго образованія. «Нерѣдко меня сильно удивляло то обстоятельство, что хотя малѣйшее измѣненіе въ механизмѣ,

Этика есть наука, полная такихъ противорѣчивыхъ взглядовъ, что изученіе ея основъ входитъ въ курсъ высшаго образованія и обыкновенно связывается съ психологіей. Наставительная часть этики относится къ самымъ распространеннымъ въ публикѣ знаніямъ; она внушается людямъ во всякую пору ихъ жизни и составляетъ то, что извѣстно подъ именемъ нравственнаго воспитанія. Языкознаніе распадается на грамматику, риторику и филологію. Первые двѣ науки имѣютъ своимъ предметомъ непосредственное пользованіе словомъ съ надлежащей правильностью и должнымъ эффектомъ; третья же наука, общая филологія, отличается болѣе высокимъ, спекулятивнымъ полетомъ и составляетъ одинъ изъ предметовъ исторіи развитія расъ. Каждый языкъ имѣетъ свою собственную грамматику, которая и изучается вмѣстѣ съ этимъ языкомъ. Риторика излагаетъ принципы, примѣнимые ко всѣмъ языкамъ, хотя съ нѣкоторыми специальными измѣненіями для каждаго; языку, въ которомъ измѣняется окончаніе словъ, и языку, не обладающему этимъ свойствомъ, не можетъ быть свойственна одна и та же система расположенія словъ въ предложеніи.

Всѣ эти практическія науки не имѣютъ иной цѣли, кромѣ той, для которой онѣ непосредственно существуютъ. Ни одна изъ нихъ не можетъ считаться наукой метода дисциплины или культуры. Нѣкоторые придерживаются противоположнаго взгляда по отношенію къ грамматикѣ; приводимые на этотъ счетъ взгляды

путемъ котораго составляются законы, возбуждаетъ громадный интересъ, но сами законы, послѣ того какъ они составлены, считаются не предметомъ просвѣтительнаго образованія, но — тайной, извѣстной лишь немногимъ учащимся и не удобной для сообщенія ея всѣмъ людямъ. Я давно придерживаюсь мнѣнія, что такіе предметы, какъ уголовное право, законы о договорахъ и законы о нанесеніи ущерба столь же интересны сами по себѣ, какъ и политич. экономія, и я думаю, что еслибы право излагалось въ болѣе доступной формѣ, то въ результатѣ весьма много выиграла-бы публика, и, вмѣстѣ съ тѣмъ, мы имѣли бы новую отрасль литературы и новый предметъ общественнаго образованія».

Едвали можно сомнѣваться въ томъ, что право представляетъ весьма цѣнную дисциплину во многихъ важныхъ случаяхъ повседневной жизни. Оно стремится сдерживать поспѣшность нашихъ заключеній относительно виновности предполагаемыхъ нарушителей закона; оно вноситъ справедливость въ наши отношенія къ ближнимъ. Если подобнаго рода уроки были бы освобождены отъ всего груза частныхъ, необходимыхъ для профессиональныхъ законовѣдовъ, и сообщались бы въ сжатой формѣ, они заслуженно заняли бы мѣсто въ ряду просвѣтительныхъ знаній.

Бентамъ полагаетъ, что люди должны быть на столько свѣдущи въ политическихъ вопросахъ, чтобы не идти въ разрѣзъ съ своими собственными интересами.

будутъ разсмотрѣны впослѣдствіи. Пока мы замѣтимъ, что эти науки, исключительно приспособленныя къ ихъ практическимъ цѣлямъ, не выставляютъ на первый планъ приемовъ и методовъ науки и повторяютъ въ менѣе совершенной формѣ то, что всего полнѣе выражено основными или поучающими знаніями. Какъ практическія науки, онѣ должны быть точны въ своихъ положеніяхъ и опираться на надлежащія доказательства; но сами онѣ не даютъ намъ никакихъ началъ, которыя могли бы руководить нами въ дѣлѣ аргументаціи.

Языки.

Мы переходимъ теперь къ обширной области языковъ. Изученіе родного языка неизбѣжно, но и иностраннымъ языкамъ придается настолько большое значеніе, что они включаются въ правильный курсъ образованія.

Изученіе языка имѣетъ цѣну, соотвѣтственную тому употребленію, которое мы изъ него дѣлаемъ. Это положеніе всѣми допускается. Если мы должны понимать по французски, говорить по французски, читать и писать по французски, то мы должны изучить этотъ языкъ. Точно также, когда въ средніе вѣка латинскій языкъ былъ литературнымъ языкомъ, каждый образованный чело-вѣкъ обязанъ былъ знать его. Но если нѣтъ никакой или есть только крайне незначительная надобность пользоваться этимъ языкомъ, — напри-мѣръ, большинству тѣхъ, которые изучаютъ теперь въ школахъ и коллегіяхъ греческій и латинскій языки, — то, спрашивается, существуютъ ли еще инныя причины для того, чтобы брать на себя трудъ изученія такого языка? Таковъ современный вопросъ о пользѣ мертвыхъ языковъ. Впослѣдствіи я разсмотрю доводы, приводимые обѣими сторонами. Теперь же я, относительно изученія языковъ, ограничусь намекомъ, что ихъ главное, если не единственное, оправданіе составляетъ наше желаніе пользоваться ими какъ для приобрѣтенія, такъ и для сообщенія, посредствомъ нихъ, знаній. Но это не исключаетъ удовольствія, которое мы можемъ находить въ поэтическомъ произведеніи на иностранномъ языкѣ.

Языкъ есть прежде всего рядъ словъ, дѣйствующихъ на слухъ и зрѣніе, — словъ, которыя воспроизводятся помощію голоса и рукъ (жестовъ), и связываются съ предметами, значеніе которыхъ они

выражаютъ, при чемъ память упражняется въ значительной степени. Обычное расположеніе словъ и предложеній есть также дѣло памяти, хотя сюда уже привходитъ практическая наука грамматики, а за ней и риторика. Однако, эти науки имѣютъ лишь значеніе пособій для изученія даннаго языка, и если онѣ примѣняются къ языку излишнему, то и сами онѣ столь же излишни. Правда, что риторика примѣняется не къ одному какому-либо языку, почти одинаковыя наставленія ея относятся ко всеѣмъ языкамъ, однако, это не причина для того, чтобы связывать ее съ изученіемъ неупотребляемаго на практикѣ языка. Мы всегда можемъ пользоваться для различныхъ упражненій языками, на которыхъ намъ необходимо говорить или писать.

Наука и языки обнимаютъ обширную область умственнаго воспитанія, а также и высшіе отдѣлы воспитанія профессиональнаго. Но сюда не входитъ—развѣ только случайно—механическая дрессировка, культура чувствъ, художественное и нравственное развитіе. Двумъ послѣднимъ цѣлямъ воспитанія, художественному и нравственному развитію, посвящены отдѣльныя главы; теперь же мы сдѣлаемъ нѣсколько замѣчаній о первыхъ двухъ видахъ культуры.

Механическая дрессировка.

Механическая дрессировка состоитъ въ воздѣйствіи на органы тѣла, для достиженія обыденныхъ цѣлей жизни, а также въ спеціальному упражненіи этихъ органовъ для развитія спеціальныхъ навыковъ. Самопроизвольное воспитаніе (подъ вліяніемъ инстинктовъ) ребенка является здѣсь началомъ, за которымъ слѣдуетъ подражаніе и обученіе. Механич. дрессировка имѣетъ мѣсто во время занятій письмомъ и рисованіемъ, составляющими часть школьнаго образованія; затѣмъ, при обращеніи съ различными орудіями и выполненіи требуемыхъ различными ремеслами операций, въ домашнихъ работахъ и въ забавахъ. Рука спеціально дрессируется игрою на какомъ-нибудь музыкальномъ инструментѣ. Вмѣстѣ съ ручною дрессировкой, дрессируется голосъ рѣчью и пѣніемъ. Точно такъ же вырабатываются дрессировкой извѣстныя жесты для пріобрѣтенія изящныхъ манеръ.

Одна изъ задачъ ранняго воспитанія дѣтей въ дѣтскихъ садахъ состоитъ въ развитіи ловкости рукъ, или стремленіи забла-

говременно научить дѣтей пользоваться руками. Независимо отъ самой спеціальности искусствъ, существуетъ большая разница между однимъ человѣкомъ и другимъ въ отношеніи той ловкости рукъ, которая находитъ себѣ примѣненіе въ безчисленномъ множествѣ мелкихъ случаевъ жизни; имѣть искусныя руки вообще весьма выгодно. Тѣмъ не менѣе, школьному учителю не слѣдуетъ тратить на это больше времени, чѣмъ это требуется для иныхъ цѣлей. Если дѣти интересуются какимъ-либо механическимъ занятіемъ, они приобрѣтутъ требуемую ловкость, — но было бы ошибкой позволять низшимъ силамъ ума овладѣвать дѣтьми въ ущербъ способностямъ высшимъ.

Культура чувствъ.

Обыкновенно признается настоятельная необходимость развивать и культивировать чувства, хотя при этомъ недостаточно ясно опредѣляется смыслъ этихъ словъ. И здѣсь точно также можно различать общую культуру чувствъ, полезную для всѣхъ, и спеціальную культуру, требуемую для спеціальныхъ искусствъ. Культивировать какое-либо чувство — значитъ усиливать его естественную способность различать цвѣта, тоны и ощущенія осязательныя, обонятельныя и вкусовыя. Колористъ долженъ упражнять способность различать цвѣта; музыканту и декламатору необходимо приобрѣсть тонкость слуха, а повару — развить вкусъ. Таково наиболѣе точное значеніе, связываемое съ словами развитіе чувствъ. Результатомъ такой усиленной способности различенія является лучшая память для соответствующихъ зрительныхъ, слуховыхъ и вкусовыхъ впечатлѣній, такъ что, вмѣстѣ съ этой способностью, усиливается въ то же время способность конкретнаго представленія.

Ранняя культура чувствъ, которой обыкновенно подвергаются дѣти, совершается въ различныхъ направленіяхъ. Можно усиливать способность различать цвѣта, а также форму и величину предметовъ, въ видахъ болѣе тонкаго распознаванія размѣровъ и свойствъ тѣлъ. Это считается подготовленіемъ по меньшей мѣрѣ къ тремъ различнымъ преимуществамъ: во-первыхъ, къ правильному различенію цвѣтовъ, формъ и величины предметовъ, во-вторыхъ, къ расположенію цвѣтовъ и формъ въ симметрическія группы въ видахъ удовлетворенія художественному чувству, въ третьихъ,

къ пониманію геометрическихъ фигуръ. Первая изъ этихъ способностей—именно *точное* распознаваніе цвѣтовъ, формъ и величины предмета (на глазомѣрѣ) обыкновенно не имѣетъ большаго примѣненія; она пригодна въ спеціальныхъ искусствахъ, особенно въ дѣлѣ рисованія, гдѣ она необходима. То же самое слѣдуетъ замѣтить и о значеніи второй способности, которая развивается до удивительнаго совершенства въ дѣтскихъ садахъ, гдѣ дѣти изощряются въ этомъ искусствѣ на столько, что сами придумываютъ и составляютъ изящныя симметрическія формы, группируя простыя фигуры на тысячу ладовъ. Это нельзя назвать культурой чувствъ, но спеціальнымъ, дополнительнымъ обученіемъ рисованію. Что касается, наконецъ, подготовленія къ занятіямъ геометрией, то нѣтъ никакихъ причинъ полагать, что эти занятія требуютъ такой культуры чувствъ или зависятъ отъ нея. Основы геометріи, постигаемая нашими чувствами, такъ немногочисленны и просты, что онѣ ни отъ кого не могутъ ускользнуть, и потому наука сразу же и безусловно требуетъ, чтобы чувства уступили мѣсто разсудочной способности. Геометръ не долженъ смѣшивать треугольника съ квадратомъ или круга съ эллипсомъ, но ему не къ чему тонко распознавать по виду точныя размѣры эллипса, въ дѣлѣ мѣры—глазъ никогда не вліяетъ на его сужденіе, и ему не нужна способность опредѣлять по глазомѣру какое-нибудь легкое уклоненіе отъ перпендикуляра.

Значеніе рисованія, какъ искусства, которое развиваетъ въ человѣкѣ общія полезныя свойства, не должно быть преувеличиваемо. Рисованіе сообщаетъ рукѣ своего рода навыкъ, и для спеціальныхъ цѣлей оно полезно или даже необходимо. Но что касается основъ умственнаго развитія, то въ этомъ отношеніи вліяніе рисованія легко можетъ ввести въ заблужденіе. Существуетъ предположеніе, что рисованіе развиваетъ наблюдательную способность и тѣмъ помогаетъ уму запасаться знаніями о видимыхъ предметахъ. Но эта мысль слишкомъ неопредѣленна и потому не точна. Рисованіе заставляетъ ребенка разсматривать только то, что необходимо въ данномъ случаѣ, и не болѣе. Если копируется какой-нибудь рисунокъ, то его линіи должны быть тщательно замѣчены; если приходится рисовать съ натуры, то надо обратить вниманіе на форму и перспективу оригинала, но все это еще немного, глазъ отъ этого еще не пріобрѣтаетъ привычки разсматривать внѣшніе предметы вообще и замѣчать всѣ ихъ важнѣйшія свойства. Ученикъ, вслѣдствіе рисованія вовсе не на-

чинаетъ непременно обращать больше вниманія на предметы, которые ему не нужно срисовывать. Наблюденіе, въ полномъ смыслѣ этого слова, не есть лишь дѣло однихъ чувствъ; оно состоитъ въ толкованіи замѣчаемыхъ фактовъ на основаніи прежнихъ знаній и зависитъ отъ спеціальной культуры въ спеціальной области знанія. Таково наблюденіе астронома, геолога, медика.

Усердное занятіе рисованіемъ, переходящее въ особое влеченіе или страсть, слишкомъ поглощаетъ собою умъ, оно нарушаетъ его равновѣсіе и лишаетъ склонности къ другимъ занятіямъ. Хуже всего то, что вмѣсто того, чтобы готовить путь къ наукѣ своимъ содѣйствіемъ къ запечатлѣнію въ умѣ предварительно необходимыхъ частныхъ, рисованіе мѣшаетъ дальнѣйшему переходу отъ частныхъ къ общимъ выводамъ, оно придаетъ частностямъ столь сильный интересъ конкретности, что умъ предпочитаетъ пребывать въ области конкретнаго. Умѣренная склонность къ рисованію можетъ оказаться полезной въ реальныхъ наукахъ, особенно если оно не идетъ дальше простаго рисованія. Но если сюда еще превходитъ окраска, сильно заинтересовывающая умъ, то этимъ сообщается интеллекту чрезмѣрная образность (картинность), и онъ дѣлается неспособнымъ къ требуемымъ наукой абстракціи и анализу.

ГЛАВА VI.

Психологическое распредѣленіе предметовъ.

Въ пространной главѣ о психологическихъ основахъ воспитанія одинъ пунктъ остался незатронутымъ — градація или послѣдовательность въ проявленіи умственныхъ способностей. Для насъ важно выяснить, — если возможно — не только главные составные элементы нашей интеллектуальной организаціи, но также и порядокъ ихъ развитія.

Если бы мы имѣли право предположить, что тотчасъ послѣ рожденія, мозгъ обладаетъ всѣми физическими свойствами мозга человѣка въ возрастѣ 21 года, но что онъ есть лишь *tabula rasa* въ отношеніи всякаго рода впечатлѣній, то порядокъ умственныхъ усвоеній былъ бы совершенно тотъ же, что и порядокъ зависимости одного предмета отъ другаго. Прежде всего

были бы восприняты впечатлѣнія простыя, элементарныя, за ними послѣдовали бы впечатлѣнія болѣе сложныя; конкретное предшествовало бы абстрактному и т. д. Градація въ изученіи слѣдовала бы весьма ясному закону; аналитическое или логическое послѣдованіе было бы въ этомъ случаѣ единственнымъ руководящимъ принципомъ порядка изученія. Дѣйствительность, однако, совсѣмъ не такова *).

Фактъ, что воспитатель дѣйствуетъ на мозгъ развивающійся, а не на развившійся—не уничтожаетъ закона логической послѣ-

*) Анатомы утверждаютъ, что мозгъ растетъ весьма быстро до 7 лѣтняго возраста; онъ достигаетъ тогда среднимъ числомъ 40 унцій вѣса (у дѣтей мужскаго пола). Это увеличеніе въ вѣсѣ гораздо слабѣе отъ 7 до 14 года, когда мозгъ вѣситъ 45 унцій; еще слабѣе оно отъ 14 до 20 года, когда мозгъ достигаетъ почти наибольшихъ размѣровъ. Отсюда слѣдуетъ, что тѣ изъ болѣе или менѣе трудныхъ умственныхъ занятій, которыя оказались бы не по силамъ 5 или 6 лѣтнему ребенку, будутъ легки въ 8 лѣтнемъ возрастѣ, въ силу одного только факта физическаго роста мозга. Это согласуется со всѣмъ нашимъ опытомъ и вмѣстѣ съ тѣмъ освящаетъ этотъ опытъ. Нерѣдко случается, что вы стараетесь ознакомить ребенка извѣстныхъ лѣтъ съ какимъ либо предметомъ, и вамъ рѣшительно не удается ваша попытка; подождите годъ или два—и вы достигнете цѣли, и, повидимому, не предпринимая ничего особеннаго для облегченія этой задачи, хотя, безъ сомнѣнія, въ этотъ промежутокъ времени нѣкоторый опытъ расчиститъ ребенку путь къ усвоенію подлежащаго предмета. Въ отношеніи символическихъ и абстрактныхъ предметовъ, каковы арифметика, алгебра, геометрія и грамматика, я считаю это наблюденіе совершенно справедливымъ. Тутъ разница въ двухъ или 3 годахъ можетъ все сдѣлать.

Но это лишь одна, хотя и весьма важная, сторона факта неравномѣрнаго роста мозга. По аналогіи съ мышечной системой, мы должны думать, что періодъ быстраго роста есть періодъ усиленной воспримчивости ко всякимъ нашимъ воздѣйствіямъ въ это время. Если мозгъ не можетъ еще справиться съ предметами сложными, то за то онъ дѣлаетъ большіе успѣхи въ области элементарнаго знанія; все, чѣмъ онъ овладѣетъ, укрѣпляется и запечатлѣвается имъ съ силою, пропорціональной его росту. Это вполне основательная причина слѣдить тщательно за впечатлѣніями ребенка втеченіи первыхъ 7 лѣтъ.

Весьма важно было бы для занимающаго насъ вопроса, еслибы мы могли опредѣлить хотя съ нѣкоторою точностью измѣненія въ пластически - усвояющей способности мозга не втеченіи жизни, а начиная съ возраста наибольшей силы этой способности до ея крайняго упадка въ старости; упадокъ этотъ, какъ я полагаю, постояненъ, спустя нѣсколько лѣтъ послѣ періода отъ 6 до 10 лѣтъ. Но такая задача весьма затруднительна, такъ какъ встрѣтилось бы множество побочныхъ обстоятельствъ, затемняющихъ главный фактъ.

Ростъ мозга, безъ сомнѣнія, сопровождается усовершенствованіемъ нѣкоторыхъ врожденныхъ способностей, безъ которыхъ наше воспитаніе было бы совсѣмъ не таково, каково оно есть. Въ настоящее время признано, что путь для выработки многихъ нашихъ понятій, касающихся внѣшняго міра, подготовленъ наследственными приобрѣтеніями или инстинктами. Въ какой мѣрѣ это справедливо—мы не можемъ рѣшить въ точности. Для практическихъ цѣлей приходится наблюдать явленія роста дѣтскаго мозга въ ихъ цѣломъ; мы не въ состояніи отдѣлить того, что обусловлено ростомъ мозга вмѣстѣ съ наследственной передачей, отъ того, что вызвано соприкосновеніемъ съ дѣйствительностью. Придется лишь замѣтить, какъ эмпирическій фактъ, подходящій возрастъ, для абстрактныхъ понятій, не рѣшая, отъ чего это зависитъ главнымъ образомъ, отъ роста ли мозга или накопленія конкретныхъ впечатлѣній.

довательности, но только вводитъ новый рядъ условій. Нѣсколько примѣровъ лучше всего разъяснятъ истинное значеніе этого факта.

Во-первыхъ, интеллектуальное несовершенство въ раннемъ возрастѣ можетъ дойти до положительнаго отсутствія какого-либо важнаго органа чувствъ, — зрѣнія, напр., или слуха.

Въ этомъ случаѣ окажется пробѣлъ въ извѣстнаго рода впечатлѣніяхъ, составляющихъ необходимое условіе для пріобрѣтенія нѣкоторыхъ знаній.

Несовершенное распознаваніе цвѣтовъ будетъ служить препятствіемъ для ознакомленія съ объективнымъ міромъ; недостатокъ же чувства формы еще болѣе губителенъ. Наше воспитаніе было бы съужено такимъ образомъ въ значительной мѣрѣ.

Затѣмъ, при существованіи всѣхъ чувствъ, они могутъ быть развиты въ такой несовершенной степени втеченіи первыхъ лѣтъ, что было бы неблагоприятно основываться въ дѣлѣ воспитанія на дѣятельности этихъ чувствъ. Естественный ростъ можетъ быть таковъ, что если подождать годъ или два, то пріобрѣтенія, сопряженныя съ трудностями въ раннемъ возрастѣ, будутъ совершенно по силамъ впоследствии.

Въ третьихъ, интеллектуальная воспримчивость въ отношеніи главныхъ свойствъ предметовъ можетъ имѣть мѣсто, но при этомъ возможенъ недостатокъ силы вниманія. Если мы будемъ напрягать способности въ этомъ періодѣ, вмѣшиваясь въ физическій ростъ, то это будетъ совершенно напрасная трата силъ.

Или, наконецъ, при воспримчивости и даже при извѣстной силѣ вниманія, соотвѣтствующіе мотивы и побужденія могутъ не оказывать еще пока должнаго вліянія. Чувства и склонности въ этомъ случаѣ могутъ быть втеченіи нѣкотораго времени чужды всего интеллектуальнаго, при сильномъ преобладаніи удовольствій, доставляемыхъ чувствами, и возбужденій, вліяніе которыхъ на пріобрѣтеніе знаній лишь случайно, невѣрно или даже обманчиво; — дѣятельность воображенія получаетъ здѣсь перевѣсъ надъ усвоеніемъ фактовъ.

Всѣ эти четыре предположенія соотвѣтствуютъ въ нѣкоторой степени дѣйствительности. На практикѣ мы откладываемъ многія занятія, потому что умъ въ слишкомъ раннюю пору не въ состояніи удержать даже самыхъ элементарныхъ понятій, и еще болѣе потому, что мы не можемъ рассчитывать на надлежащую силу вниманія вслѣдствіе недостатка привычки и настойчивости

въ трудѣ. Въ этомъ, однако, случаѣ не исключается вполнѣ принципъ аналитической, или логической послѣдовательности, такъ какъ тутъ можетъ недоставать того самопроизвольнаго воспріятія и укрѣпленія въ умѣ впечатлѣній, доставляемыхъ чувствами, которое имѣетъ мѣсто прежде, чѣмъ можетъ быть начато какое-либо систематическое образованіе *).

Первое приближеніе къ опредѣленію порядка обнаруженій способностей находимъ мы въ обычномъ замѣчаніи, что наблюденіе предшествуетъ размышленію, или что, другими словами, конкретное усваивается ранѣе абстрактнаго; замѣчаніе это имѣетъ свое значеніе, хотя оно и не совсѣмъ точно. Другое правило гласитъ, что воображеніе есть болѣе ранняя способность, чѣмъ разумъ; но это требуетъ обусловленія.

Между вопросами, которые должны быть разрѣшены въ настоящемъ изслѣдованіи, я укажу на вопросъ о подходящемъ возрастѣ для обученія чтенію. Какъ практика, такъ и теорія представляютъ въ этомъ отношеніи большое разнообразіе; возрастъ, о которомъ идетъ рѣчь, заключается въ предѣлахъ отъ 3-хъ до 7 лѣтъ. Дальнѣйшіе вопросы касаются установленія соотвѣтствующихъ возрастовъ для изученія языковъ и наукъ. И здѣсь встрѣчаются различія во взглядахъ. Такъ какъ усвоеніе языка зависитъ главнымъ образомъ отъ памяти, то оно, повидимому, умѣстно въ раннемъ возрастѣ, когда сильна память, но слабъ разумъ, или способность сужденія. Начальное обученіе наукамъ требуетъ не только предварительнаго запаса конкретныхъ фактовъ, но и развитія внутреннихъ побужденій, или эмоцій, а равно и способности хорошо управлять своимъ вниманіемъ, что составляетъ лишь позднѣйшее приобрѣтеніе.

Остается еще одинъ затруднительный и важный вопросъ относительно своевременности субъективныхъ познаній, или усвоенія фактовъ духовнаго свойства; въ нѣкоторыхъ дѣтскихъ книжкахъ многіе изъ этихъ фактовъ предполагаются извѣстными.

Разсмотримъ прежде всего особенности дѣтскаго ума и постараемся опредѣлить зависимость отъ нихъ первыхъ шаговъ на пути усвоенія знаній.

Каждому изъ насъ приходилось слѣдить съ бѣльшимъ или меньшимъ вниманіемъ за умственными фазами, черезъ которыя

*) Такое самопроизвольное или добровольное усвоеніе впечатлѣній регулируется принципомъ логической зависимости между предметами.

проходятъ люди въ различные періоды жизни, и потому всѣ мы имѣемъ нѣкоторое, хотя бы и смутное, понятіе о томъ, какъ измѣняются съ годами наши способности. Но при попыткѣ отдать отчетъ о дѣйствительномъ порядкѣ проявленія этихъ способностей, мы тотчасъ же встрѣчаемъ затрудненія въ приисканіи надлежащихъ терминовъ для передачи своихъ наблюденій. Существуетъ нѣсколько общепринятыхъ выраженій, которыми обыкновенно пользуются въ этомъ случаѣ. Ребенокъ, говорятъ, очень любитъ дѣятельность и желаетъ постоянно быть занятымъ чѣмъ нибудь; онъ не любитъ продолжительныхъ занятій; въ немъ нѣтъ склонности сосредоточивать вниманіе на одномъ какомъ нибудь предметѣ; живой, веселый, онъ любитъ рѣзвиться и играть; дѣятельность чувствъ и вообще ощущенія служатъ для него источникомъ наслажденій; онъ любопытенъ, и его пытливость доходитъ даже до стремленія къ разрушенію; онъ весьма склоненъ къ подражанію; замѣчательно довѣрчивъ; изобрѣтателенъ на разные вымыслы и любитъ все драматизировать; онъ общителенъ, и ему присуще чувство симпатіи. Что касается исключительно интеллектуальной стороны, то ребенокъ склоненъ къ наблюденію, но чувствуетъ отвращеніе къ абстракціи; его память сильна; способность сужденія слаба.

Чтобъ привести эти наблюденія въ порядокъ, мы должны примѣнить къ нимъ обычную классификацію психическихъ явленій и отнести ихъ къ отдѣламъ дѣятельностей вообще, пяти чувствъ, эмоцій и интеллектуальныхъ способностей. Прежде всего обратимся къ *дѣятельности*. У ребенка дѣятельность самопроизвольна и почти непрерывна, но эта дѣятельность колеблющаяся, неопредѣленная и ничѣмъ не регулируемая; она есть результатъ избытка естественной энергіи. Главныя задачи воспитанія должна состоять въ стремленіи сообщить этой дѣятельности полезное направленіе, но важнѣйшее средство для этого состоитъ не въ томъ, чтобы насиловать ее, а въ томъ, чтобы продолжить ее, воспользовавшись ею въ тотъ моментъ, когда она сама приметъ хорошее направленіе. Во-вторыхъ, обратимъ вниманіе на *пять чувствъ*. Такъ какъ они отличаются свѣжестью, то ощущенія пріятны и составляютъ предметъ исканій. Поэтому дѣятельность чувствъ и пользованіе ею результатами особенно сильны у дѣтей. Но вначалѣ эмоціональная сторона преобладаетъ, сторона же интеллектуальная, которая развивается процессомъ распознаванія тонкихъ различій, еще недостаточно выработана въ раннемъ воз-

растѣ. Эмоціональная сила частью подготовляетъ, частью же задерживаетъ силу интеллектуальную. Въ третьихъ, мы имѣемъ *эмоціи*, въ тѣсномъ смыслѣ слова, которыя должны быть различаемы отъ ощущеній, доставляемыхъ пятью чувствами. Существуютъ рѣзко-соціальные эмоціи, или чувствованія, любовь и привязанность, точно также какъ и чувствованія съ ясно выраженнымъ анти-соціальнымъ характеромъ (гнѣвъ, эгоизмъ, желаніе властвовать), а также и эмоція страха.

Всѣ эти эмоціи весьма сильны съ ранней поры жизни; воспитаніе, связывая ихъ съ тѣми или другими объектами, можетъ въ нѣкоторой степени усиливать или ослаблять ихъ энергію. Въ четвертыхъ, слѣдуетъ обратиться въ *интеллекту*. Основныя способности, или функціи,—распознаваніе, открытіе сходствъ, удерживаніе, или запоминаніе,—начинаютъ проявляться съ самаго начала, но они сдерживаются все-таки дѣятельнымъ эмоціональнымъ развитіемъ, хотя оно отчасти способствуетъ накопленію того матеріала, который понадобится на будущее время. Дѣятельность интеллекта необходима для такихъ сложныхъ способностей, каковы: воображеніе, фантазія, любознательность, драматизированіе, подражаніе. Высшая дѣятельность интеллекта необходима даже для какого бы то ни было наблюденія фактовъ, заслуживающаго этого имени.

Управленіе дѣятельностью, удовольствіями, источникомъ которыхъ служатъ чувства, и эмоціями составляетъ отдѣлъ такъ называемаго нравственнаго воспитанія. Всѣ эти силы, въ качествѣ основныхъ или вспомогательныхъ дѣятелей, принимаются въ расчеты интеллектуальнымъ воспитаніемъ, гдѣ, однако, необходимо руководиться главнымъ образомъ ростомъ или послѣдовательнымъ развитіемъ интеллектуальныхъ силъ.

Начало нашихъ знаній заключено въ дѣятельности и удовольствіи вообще, но высшій предѣлъ ихъ можетъ быть достигнутъ лишь съ развитіемъ способности сосредоточивать вниманіе на такихъ предметахъ, которые сами по себѣ индеферентны. Можно думать, что послѣдовательныя стадіи въ этомъ процессѣ усвоенія знаній таковы:

Всѣми признается, что первые шаги къ знанію мы дѣлаемъ во время самопроизвольной, избыточной дѣятельности и подъ вліяніемъ интересующихъ насъ впечатлѣній, доставляемыхъ чувствами, причемъ и эта дѣятельность, и эти впечатлѣнія, обладая всей своей первоначальной свѣжестью, служатъ обильнымъ источникомъ

наслажденія. Въ этомъ періодѣ распознаются многіе предметы, распознаваніемъ же начинается всякое знаніе. Но распознаваніе не есть самая ранняя склонность дѣтскаго ума, который прежде всего ищетъ наслажденія непосредственнаго и постояннаго. Имѣя предъ собой что-либо болѣе пріятное, онъ не обращаетъ вниманія на все менѣе пріятное. Наблюденіе, вниманіе, сосредоточенность продолжаются до тѣхъ поръ, пока длится наслажденіе, и не долѣе. Когда интересъ къ чему либо ослабѣваетъ, тотчасъ же отыскивается что-либо другое. Если непріятное чувство вниманія сильнѣе пріятнаго возбужденія, то вниманіе переносится на другіе предметы. Всѣ эти условія болѣе или менѣе благопріятны приобрѣтенію знаній; въ этомъ случаѣ многіе предметы, познаваемые чувствомъ, останавливаютъ на себѣ наше вниманіе подъ вліяніемъ возбуждаемыхъ ими пріятныхъ ощущеній; неутомимая дѣятельность представляетъ намъ внѣшній міръ съ многихъ сторонъ, и стремленіе къ возбужденію заставляетъ насъ часто обзрѣвать арену видимыхъ фактовъ. Даже болѣе: интензивность ощущенія, все равно—пріятнаго или нѣтъ, есть сила; она дѣлаетъ завоеванія не чарующей прелестью, но, такъ сказать, овладѣваетъ вниманіемъ пристукомъ. Предметы индифферентные и даже непріятные запечатлѣваются въ силу рѣзкости производимаго ими толчка.

Есть старая поговорка, которая гласитъ, что удивленіе есть начало философіи. Многое можно подразумѣвать подъ словомъ удивленіе, въ немъ есть одна черта—толчокъ простой неожиданности или изумленія независимо отъ чувства удовольствія, которое можетъ быть здѣсь замѣшано. Если этотъ толчокъ непріятенъ, то умъ, безъ сомнѣнія, отвращается отъ него; онъ, быть можетъ, станетъ искать какихъ-либо пріятныхъ успокаивающихъ ощущеній, въ которыхъ онъ могъ бы найти забвеніе только что испытанной непріятности; но впечатлѣніе произведено и—элементъ знанія обезпеченъ.

Прежде чѣмъ говорить о переходѣ отъ впечатлѣній пріятныхъ, непріятныхъ и сильныхъ къ впечатлѣніямъ, производимымъ предметами индифферентными и невыразительными, которые будутъ впослѣдствіи главнымъ объектомъ нашего изученія, я долженъ довести анализъ дѣятельности до той же точки, до которой доведена функція пассивной восприимчивости.

Активныя силы съ самого начала точно также вращаются около того, что представляетъ какую-либо пріятную сторону; во всякомъ случаѣ безразличные предметы не привлекаютъ ихъ къ

себѣ. Двигательные органы, какъ это часто можно наблюдать, начинаютъ дѣйствовать подѣ вліяніемъ активныхъ центровъ, и эта дѣятельность ихъ опредѣляется и ограничивается центральной силой. Послѣ того какъ паръ израсходуется, работа прекращается. Активная трата силъ сопровождается ощущеніемъ нѣкотораго удовольствія, но дѣятельность и удовольствіе прекратятся, если прекратится расходованіе нервной и мышечной энергіи. Движенія, совершаемыя подѣ вліяніемъ такого возбужденія, могутъ произвести что либо полезное только случайно, намѣренно они не образуютъ тѣхъ комбинацій, которыя служатъ для какой-либо разумной надобности. Но, безъ сомнѣнія, движенія подготавливаются къ такимъ комбинаціямъ. Нельзя предположить, чтобы ребенокъ, постоянно двигая всѣми своими членами по разнообразнымъ направленіямъ, не укрѣплялъ бы ихъ въ тоже время и не расширялъ бы сферу свойственныхъ имъ движеній, не доводилъ бы ихъ до той выправки, когда они въ состояніи комбинировать свои движенія для достиженія какихъ-либо полезныхъ цѣлей. Я не опредѣляю здѣсь точныхъ границъ инстинктивныхъ и приобрѣтенныхъ актовъ дѣтей. Достаточно указать на фактъ, что первыя полезныя комбинаціи случайны; открытіе ихъ полезности есть причина того, что они поддерживаются, продолжаются и, наконецъ, переходятъ въ привычку и вызываются впоследствии активной способностью. Однимъ словомъ, пріятное чувство и освобожденіе отъ непріятнаго суть первоначальные мотивы формированія органовъ нашего тѣла въ должномъ направленіи. Самая ранняя механическая способность есть способность рукъ удовлетворять своимъ нуждамъ, доставлять себѣ удовольствія и отстранять все непріятное. Голова, туловище, глаза, ротъ, языкъ исполняютъ ту-же службу, и эта способность ихъ обнаруживается въ самой ранней стадіи ихъ развитія.

Изъ всѣхъ нашихъ мышечныхъ способностей наиболѣе почетельна способность членораздѣльной рѣчи. Будучи сначала совершенно произвольной и эмоціональной, эта способность очень скоро является на помощь нашимъ желаніямъ и намѣреніямъ, и съ этой роли начинается ея совершенствованіе. Звуки, зовущіе на помощь, выражающіе удовольствіе или противоположное ощущеніе, перестаютъ служить знакомъ чисто инстинктивныхъ импульсовъ и становятся полезными средствами выраженія различныхъ душевныхъ состояній и желаній ребенка. Затѣмъ ребенокъ начинаетъ испытывать удовольствіе, вслушиваясь въ звуки своего

голоса, при чемъ онъ предпочитаетъ болѣе пріятные звуки, смотря по степени развитія у него вкуса въ это время. Но болѣе интересна для насъ ранняя стадія подражанія, — та стадія, когда воспроизведеніе чужихъ звуковъ доставляетъ удовольствіе. Здѣсь дѣйствуетъ нѣсколько сложный мотивъ, требующій извѣстной выработки и обнаруживающій все свое вліяніе лишь въ позднѣйшій періодъ; но и на той степени силы, какою онъ обладаетъ въ первое время, онъ характеризуетъ ту первоначальную стадію развитія, когда ничего не дѣлается безъ видовъ на нѣкоторое непосредственное удовольствіе. Соціальныя инстинкты несомнѣнно появляются весьма рано, и одно изъ ихъ проявленій заключается въ интересѣ, возбуждаемомъ въ насъ личностью, какъ таковою, независимо отъ испытываемой нами пользы, которая доставляется намъ этой личностью въ видѣ ея попеченій о насъ и снабженіи насъ пищею. Ребенокъ скоро начинаетъ такъ сильно интересоваться ягодами, что этого нельзя приписать одному только удовлетворенію его главнѣйшихъ нуждъ, хотя и онѣ играютъ тутъ свою роль; этотъ-то интересъ и составляетъ причину того, что ему нравится подражаніе. Давъ волю своему голосу для произведенія какого либо членораздѣльнаго звука, услышаннаго отъ другихъ, ребенокъ приходитъ въ восторгъ отъ совпаденія звука собственнаго съ звукомъ слышаннымъ ранѣе; это удовольствіе служитъ ранней поддержкой и стимуломъ подражанія; оно, т. е. удовольствіе, постоянно руководитъ нами и, поэтому, для наставника является лучшимъ пособіемъ. Послѣдній, чувствуя нерѣдко отвращеніе къ пичканію разными предметами нерасположенныхъ къ усвоенію ихъ питомцевъ, находитъ по временамъ облегченіе своему труду въ дѣйствіи этого мотива къ подражанію и ревностному воспроизведенію его собственнаго искусства и его спеціальныхъ талантовъ.

Перейдемъ теперь ко второй стадіи умственной культуры, къ усвоенію *безразличнаго* (индифферентнаго) въ смыслѣ какъ пассивныхъ впечатлѣній, такъ и активной воспринимающей силы. При изученіи этого критическаго перехода трудно погрѣшить излишествомъ усердія; по важности своей, онъ можетъ быть поставленъ на ряду, но не ниже, съ другимъ переходомъ, а именно отъ конкретнаго къ отвлеченному.

Невозможно избѣгнуть вліянія удовольствія и страданія, какъ мотивовъ. Говорить о тяготѣнн къ чему либо индифферентному и вообще невыразительному значитъ допускать противорѣчія въ

самыхъ терминахъ. Предметы, сами по себѣ безразличныя, могутъ привлекать вниманіе только какъ *средства къ цѣли*. Пусть развита въ насъ способность распознавать мелкія различія въ длинѣ двухъ палокъ, въ вѣсѣ двухъ шаровъ, въ кривизнѣ двухъ дугъ, въ оттѣнкахъ двухъ красныхъ цвѣтовъ, въ высотѣ двухъ тоновъ,—но если эти акты распознаванія не доставляютъ никакого удовольствія, не устраняютъ непріятнаго ощущенія, не возбуждаютъ удивленія или какого-либо сильнаго чувства, мы уклоняемся отъ этихъ актовъ. Въ силу основнаго закона, въ силу элементарнаго условія дѣятельности сознанія, *значительное* различіе обладаетъ возбуждающимъ свойствомъ, вызывая нѣчто въ родѣ изумленія; такое различіе оставляетъ впечатлѣніе, которое дѣлается элементомъ знанія. Рѣзкая пере мѣна въ освѣщеніи комнаты, внезапное возвышеніе или пониженіе силы звука пробуждаютъ сознаніе, и чѣмъ острѣе чувство, тѣмъ незначительнѣе пере мѣны, служащія возбуждающимъ толчкомъ. Такимъ путемъ могутъ запечатлѣваться въ нашемъ умѣ различія. Но я думаю, что для того, чтобы факторъ различія вліялъ какъ возбуждающее средство или какъ толчокъ, намъ въ значительной степени недостаетъ въ дѣлѣ распознаванія какъ способности, такъ и практической потребности. Перейдя изъ одной комнаты въ комнату другую, которая теплѣе или холоднѣе первой на десять градусовъ, мы невольно ощутимъ пере мѣну; быть можетъ, и пяти градусовъ достаточно для возбужденія нашего вниманія, но чтобы заставить насъ распознать (что возможно для насъ) разницу въ одинъ градусъ, для этаго требуется вліяніе нѣкоторыхъ особыхъ мотивовъ.

Одинъ изъ первыхъ признаковъ развитія интеллекта и устойчивости впечатлѣній, получаемыхъ отъ окружающихъ насъ предметовъ, состоитъ въ томъ, что мы начинаемъ обращать вниманія на *обстановку* предметовъ, доставляющихъ намъ удовольствіе, на случаи и объекты, предшествующіе или сопровождающіе предметы, которые заключаютъ въ себѣ пріятныя для насъ стороны. Стимуль пріятнаго, возбудившій наше вниманіе, распространяетъ свое дѣйствіе и на эти сопутствующія обстоятельства, которыя, поэтому, распознаются, замѣчаются и запечатлѣваются въ нашей памяти. Ребенокъ начинаетъ знакомиться не съ одними съдобенными и пріятными предметами, но и со всѣмъ, что относится къ нимъ и что предвѣщаетъ ихъ появленіе. Тотъ интересъ, который возбуждается въ насъ предметомъ присущими

ему свойствами, распространяется и на окружающую его сферу, и тѣмъ болѣе, чѣмъ сильнѣе укрѣпляются и связываются между собою впечатлѣнія внѣшняго міра. Такимъ путемъ значительно увеличивается запасъ распознанныхъ и запечатлѣнныхъ въ памяти фактовъ, при чемъ мотивъ все еще носитъ корыстный характеръ, оставаясь все тѣмъ же стремленіемъ къ наслажденію и все тѣмъ желаніемъ избавиться отъ чувства непріятнаго. Но хотя мотивы остаются тѣми же, но сфера ихъ дѣйствія увеличивается. Чѣмъ шире кругъ побочныхъ обстоятельствъ, сопровождающихъ испытываемыя нами удовольствія, тѣмъ шире и вліяніе стимула къ сосредоточенію вниманія и къ распознаванію. Какойнибудь очень слабый звукъ, который, какъ удовольствіе, ничто, и, какъ толчокъ, не примѣтенъ, можетъ однако предшествовать появленію любимаго лица или сулить прежде испытанное наслажденіе, и потому-то этотъ звукъ ощущается и замѣчается. По виду, различіе между какимънибудь пріятнымъ напиткомъ и микстурой можетъ быть ничтожно, но эта ничтожная разница оставляетъ въ умѣ неизгладимое впечатлѣніе.

Затѣмъ мы должны еще принять во вниманіе другое обстоятельство, увеличивающее нѣсколько сферу незаинтересованнаго вниманія. Не находя въ окружающихъ предметахъ никакого сильного интереса, активныя чувства не могутъ не обратиться на нѣкоторое время къ тому, чѣмъ они могутъ овладѣть. Какаянибудь скучная работа не займетъ ихъ дольше, чѣмъ до тѣхъ поръ, пока они не отыщутъ что либо болѣе занимательное; но, пока не явится послѣднее, чувства пользуются тѣмъ, что найдутъ. Эти промежутки между сильными возбужденіями чувствъ полезны въ томъ отношеніи, что во время ихъ замѣчаются неинтересные предметы и мелкія различія. Сначала, быть можетъ, ребенка поразитъ лишь ослѣпительный цвѣтъ, — ярко-красный или ярко-голубой, или же смѣсь различныхъ оттѣнковъ, которая будетъ воспринята, какъ цѣлое. Но если, освоившись съ этими сильными впечатлѣніями, чувства притупятся къ нимъ, то умъ, не находя новыхъ возбужденій, снова займется смѣсью цвѣтовъ и вниманіе обратится на различія между оттѣнками. Замѣчать различія въ ранніе годы не особенно интересно; умъ гораздо сильнѣе возбуждается открытіемъ сходствъ; тѣмъ не менѣе интеллектуальный трудъ обнаруженія чего либо новаго заключаетъ въ самомъ себѣ вознагражденіе, удовлетворяя ребенка сознаніемъ своей силы. Смыслъ этихъ замѣчаній направленъ противъ слишкомъ усерд-

наго набиванія дѣтскихъ головъ, равно какъ и противъ чрезмѣрнаго возбужденія ума ребенка. Въ чемъ бы и состояла извѣстная живость дѣтей, какъ не въ томъ, что въ нихъ веселое возбужденіе поддерживается немногими стимулами, что ихъ удовлетворяетъ умѣренный интересъ, такъ что вниманіе можетъ свободно останавливаться на менѣ яркихъ чертахъ окружающихъ предметовъ и во время этой работы собирать въ умѣ запасъ болѣе тонкихъ различій, расширяя такимъ путемъ основу знанія?

До сихъ поръ мы смотрѣли на ребенка, какъ на существо самодѣйствующее и повинующееся своимъ собственнымъ побужденіямъ, при чемъ мы пытались представить очеркъ развитія интеллекта подъ вліяніемъ предположенныхъ нами мотивовъ. Переходя теперь къ искусственному направленію вниманія чрезъ посредство сторонняго вліянія и предписанія, т. е. обученія въ собственномъ смыслѣ этого слова, мы будемъ имѣть дѣло въ сущности съ тѣми же мотивами, но только иначе должны приводить ихъ въ дѣйствіе; условія же, облегчающія при этомъ умственный трудъ, равно какъ и требуемая тутъ мѣры предосторожности остаются тѣже. Теперь задача будетъ состоять въ томъ, чтобы заставить вниманіе обратиться къ цѣлому ряду различій, остававшихся до сихъ поръ незамѣченными, къ разницѣ между двумя, тремя и четырьмя, къ разнымъ оттѣнкамъ цвѣта, членораздѣльнаго звука и, наконецъ, къ высшей степени мелкимъ и незанимательнымъ различіямъ между видимыми очертаніями фигуръ, называемыхъ буквами. Ближайшее или отдаленное удовольствіе, ошеломляющее изумленіе, внутренняя привлекательность настолько сильная, чтобы она оказала свое дѣйствіе въ самый скучный изъ праздныхъ моментовъ, не привлекутъ вниманія ко всѣмъ этимъ вещамъ и тѣмъ болѣе не заставятъ усердно сосредоточиться на нихъ; для этого нѣтъ другого дѣйствительнаго средства, кромѣ „*sic volo!*“ старшаго. Признавъ это, мы можемъ уже спросить себя: въ какомъ направленіи должны дѣйствовать, чтобы и имѣть успѣхъ и соблюдать возможную мягкость? Прежде всего наставникъ долженъ основать свое вліяніе на возможно лучшемъ фундаментѣ, онъ долженъ властвовать надъ ребенкомъ, не прибѣгая, насколько это возможно, къ устрашенію. Съ этимъ всѣ согласны. Затѣмъ необходимо настолько поддерживать проявившіяся въ раннемъ періодѣ естественныя склонности, чтобы, при случаѣ, можно было приводить въ дѣйствіе внутреннія побужденія (къ ученію) ребенка. И съ этимъ также всѣ согласны.

Наконецъ, наступаетъ необходимость придти къ рѣшительному заключенію, что нужно стать лицомъ къ лицу съ неинтересными предметами, что путемъ облегченій и уловокъ нельзя сдѣлать пріятнымъ все, чѣмъ нужно овладѣть. Должна наступить пора трудной черновой работы; всѣ средства, которыя отвращали этотъ моментъ, уже исчерпаны. Чтоже остается дѣлать? Попробуйте испытать способность ребенка выносить напряженіе насильственно сосредоточеннаго вниманія. Воспользуйтесь этой способностью во всемъ ея объемѣ, не злоупотребляя ею, если вы въ состояніи отыскать здѣсь надлежащій средній путь. Начните осваивать ребенка съ той дисциплиной, которою встрѣтитъ его жизнь, путемъ постепеннаго пріученія его къ непривлекательнымъ, непріятнымъ и труднымъ занятіямъ, но имѣйте также въ виду и необходимость отдыха и удовольствій.

Обратимся теперь къ вопросамъ, вытекающимъ изъ порядка развитія умственныхъ способностей.

Съ какого возраста слѣдуетъ начинать обученіе? Мы начинаемъ слишкомъ рано, если способности, на которыя мы воздѣйствуемъ, должны еще образоваться, и даже предполагая, что этого не бываетъ, мы начинаемъ слишкомъ рано, если воспріятіе желаемыхъ впечатлѣній требуетъ гораздо большей затраты умственной силы, чѣмъ это необходимо будетъ позже. Съ другой стороны, мы начинаемъ слишкомъ поздно, если упускаемъ время, когда полезныя впечатлѣнія прочно могутъ быть утверждены съ совершенной безопасностью для здоровья. Какъ тотъ, такъ и другой случай одинаково возможны.

Ничто не поможетъ намъ здѣсь, какъ только вниманіе къ фактамъ дѣйствительности. Мы должны устранить случаи крайніе какъ по силѣ, такъ и по слабости умственныхъ способностей. Мы знаемъ, что многія дѣти начали учиться читать трехъ лѣтъ отъ роду, и выросли совершенно здоровыми и сильными. Но зато намъ не такъ хорошо извѣстно, не оказывали ли бы дѣти, принявшіеся за чтеніе съ 4 или 5 лѣтъ, точно такіе же успѣхи на 15 году отъ роду, какъ и дѣти, начавшіе учиться ранѣе. Если, однако, обученіе значительнаго числа дѣтей началось между трехъ и четырехлѣтнимъ возрастомъ и при этомъ не происходило замѣтнаго вреда, кромѣ какого нибудь исключительнаго случая, то, увеличивъ этотъ возрастъ еще на одинъ годъ, мы установимъ для всѣхъ случаевъ, кромѣ исключительныхъ, вполне безопасный для здоровья предѣльный срокъ, до

котораго можно отложить обученіе. Нѣтъ основаній полагать, что было бы необходимо и полезно удлинить этотъ срокъ до 6 или 7 лѣтняго возраста. Нужно доказать положительными доводами, что въ такихъ запоздалыхъ случаяхъ ребенокъ подвигается впередъ съ быстротою, не замедляемой никакими встрѣчными препятствіями.

Съ какихъ поръ слѣдуетъ начинать механическую выправку рукъ; когда можно приступить къ упражненію голосовыхъ органовъ, а также органовъ зрѣнія путемъ изученія формъ и распознаванія цвѣтовъ? Во всѣхъ этихъ случаяхъ точкой отправленія служить для насъ естественная самопроизвольность, которую надо направлять и понуждать; понужденіе болѣе или менѣе непріятно и скрашивается лишь возбужденіемъ въ ребенкѣ какого-либо интереса къ ученію.

Дальнѣйшіе вопросы касаются сравнительнаго первенства различнаго рода знаній въ отношеніи времени, съ котораго должно начаться ихъ усвоеніе; къ этимъ знаніямъ и пріобрѣтеніямъ относятся языки, всѣ учебные предметы, механическія искусства, нравственныя правила. Когда можно считать ребенка на столько подготовленнымъ ко всѣмъ этимъ пріобрѣтеніямъ, чтобы они не вызвали въ немъ непосильнаго его возрасту напряженія? Первоначальная готовность ко всѣмъ этимъ пріобрѣтеніямъ самопроизвольна и обнаруживается сама собой, затѣмъ должны слѣдовать постепенныя попытки направить эту готовность по опредѣленному пути. Общее правило состоитъ тутъ, повидимому, въ томъ, что пріобрѣтеніе, сопряженное съ дѣятельностью, должно предшествовать по времени другому рода пріобрѣтеніямъ; всякое усвоеніе, въ которомъ есть этотъ элементъ (механическаго) дѣйствія, должно быть начато ранѣе, при чемъ необходимо обращать вниманіе и на степень зрѣлости соотвѣтствующихъ органовъ. Рѣчь (устная), какъ кажется, есть самое раннее изъ всѣхъ пріобрѣтеній; обыкновенно эта способность вырабатывается прежде механической ловкости и искусства рукъ.

Дѣятельность зрѣнія также начинается очень рано; видимыя движенія, величина, форма и всѣ пространственныя отношенія познаются быстро во время добровольныхъ наблюденій и чрезъ посредство впечатлѣній отъ всего конкретнаго. Такимъ путемъ пріобрѣтается необходимая подготовка къ намѣренному ознакомленію съ предметами. До-школьное воспитаніе состоитъ въ развитіи членораздѣльной рѣчи, въ пробужденіи активнаго стремленія на-

блюдать окружающія лица и предметы и въ связываніи названій и словъ съ различными объектами. Чѣмъ дальше ребенокъ подвинулся въ этихъ трехъ направленіяхъ, тѣмъ лучше онъ подготовленъ для методическаго обученія въ школѣ.

Затѣмъ остается рѣшить, въ какомъ возрастѣ память бываетъ всего сильнѣе и когда умственные пріобрѣтенія, основанныя на одной только памяти, должны имѣть мѣсто прежде другихъ умственныхъ пріобрѣтеній. Этотъ вопросъ имѣетъ отношеніе къ вопросу о языкознаніи, какъ противоположномъ наукѣ, т. е. знанію болѣе или менѣе обобщенному, аргументированному, связанному. Не можетъ быть, кажется, сомнѣнія въ томъ, что между 6 и 10 годами вообще трудный процессъ мышленія можетъ дать лишь ничтожные результаты. Но умъ въ это время обладаетъ, однако, самой сильной пластичностью и воспримчивостью, такъ что, вѣроятно, въ этомъ возрастѣ память всего сильнѣе въ отношеніи по крайней мѣрѣ словесныхъ усвоеній, но не однихъ только названій и ихъ соединенія съ предметами, а также и связнаго ряда предложеній, рассказовъ, пѣсенъ и готовыхъ научныхъ формулъ.

Простѣйшія фактическія свѣдѣнія, въ которыхъ обобщеніе встрѣчается лишь на столько, чтобы усилить къ нимъ интересъ и облегчить работу памяти, каковы, напр., географическіе факты и легкіе рассказы, требуютъ больше памяти, чѣмъ какой либо высшей способности, и потому усвоеніе такихъ свѣдѣній должно быть отнесено къ вышеустановленному возрасту.

Болѣе трудные предметы, каковы грамматика, арифметика и механика, должны быть изучаемы позже не только вслѣдствіе необходимости предварительно обогатить умъ конкретными свѣдѣніями, но и вслѣдствіе недостатка силы направлять вниманіе къ неизбѣжной въ этомъ случаѣ работѣ соединенія и разъединенія идей, — работѣ, способность къ которой зависитъ прежде всего отъ возраста, хотя она можетъ быть вызвана и насильственно стараніями учителя. Но обыкновенно преждевременное занятіе этими предметами оканчивается тѣмъ, что они усваиваются только памятью, которую можно заставить въ раннемъ возрастѣ заучивать даже безмысленныя фразы. При крайне сильной умственной пластичности въ возрастѣ между 7 и 11 годами, занимательность не есть существенное, но лишь побочное условіе усвоенія; достаточно сознанія своей пластической силы, чтобы не оттолкнуть свой умъ отъ такого усвоенія.

Между высшими классами общества есть обыкновеніе пользоваться этой ранней пластичностью ума для перваго ознакомленія дѣтей съ иностранными языками, напр., французскимъ и нѣмецкимъ; это, конечно, хорошо само по себѣ, но не трудно понять и вредъ отъ чрезмѣрной работы памятью, какъ это встрѣчается на практикѣ. Пользуясь моментомъ наибольшей силы памяти, мы должны въ тоже время кое-что дѣлать и для того, чтобы подвигать впередъ силу мышленія, хотя и медленно, постепенно. Періодъ разума столько же не слѣдуетъ отодвигать назадъ, сколько и выдвигать его слишкомъ рано. Нельзя поглощать всѣ способности одной подавляющей работой заучиванія словъ; такъ можно убить (атрофировать) даже способность пониманія внутренняго смысла названій, и такимъ образомъ мышленіе будетъ поставлено въ положеніе вдвойнѣ невыгодное.

Особенный интересъ представляетъ эта пластичность ума по отношенію къ *нравственнымъ* впечатлѣніямъ. Приказанія, правила, наставленія (устныя) хорошо укладываются въ памяти, даже болѣе трудныя религіозныя доктрины могутъ быть запечатлѣны на всю жизнь въ возрастѣ между 6 и 10 годами. Но все это составляетъ внѣшнюю сторону поведенія. Мы должны заботиться о наклонности къ послушанію, о воспитаніи склонностей и симпатій, о развитіи способности предвидѣть отдаленныя слѣдствія. Что касается послушанія, то дисциплина страха многое можетъ сдѣлать по причинѣ слабости и впечатлительности ребенка. Другая задача нравственнаго воспитанія (развитіе склонностей и симпатій) труднѣе; главный вопросъ въ томъ, благопріятенъ ли этотъ періодъ пластичности образованію пріятныхъ ассоціацій, полагая, что ребенокъ въ достаточной мѣрѣ окруженъ или пользуется предметами, доставляющими удовольствіе. Я склоненъ утвердительно отвѣчать на этотъ вопросъ, и только замѣчу, что такія ассоціаціи требуютъ большой траты умственной силы и что, поэтому, успѣхи въ этомъ отношеніи, въ большинствѣ случаевъ, не могутъ быть особенно замѣтны втеченіи двухъ или трехъ лѣтъ. Въ основаніи этихъ ассоціацій лежитъ тотъ же процессъ, что и въ основаніи нравственныхъ склонностей и симпатій.

Что касается предвидѣнія послѣдствій, то оно дается ребенку крайне медленно. Для этого нужно высокое развитіе силы мышленія вмѣстѣ съ извѣстнымъ родомъ ассоціацій, трудныхъ потому, что для того, чтобы отвѣчать цѣли, они должны обла-

дать особенной силой. Препятствіе, встрѣчаемое воспитателемъ со стороны стремительныхъ импульсовъ этого ранняго возраста, можетъ служить мѣриломъ силы этого рода ассоціацій.

ГЛАВА VII.

Логическое распредѣленіе предметовъ.

Предыдущая глава посвящена была выясненію проблемы послѣдованія умственныхъ приобрѣтеній, обусловленнаго развитіемъ нашихъ способностей и независащаго отъ свойства приобрѣтеній. Теперь мы должны обратить вниманіе и на порядокъ усвоенія самихъ впечатлѣній (приобрѣтеній), опредѣляемый логической зависимостью между ними.

Возьмемъ въ примѣръ рѣчь. Послѣдованіе состоитъ здѣсь (1) въ образованіи слоговъ, (2) въ сочетаніи слоговъ въ слова и (3) словъ въ послѣдовательную рѣчь. Такимъ же простымъ путемъ слагаются наши понятія о конкретномъ мірѣ: отъ основныхъ формъ, цвѣтовъ, предметовъ, взглядовъ мы восходимъ къ ихъ двойнымъ, тройнымъ и высшимъ комбинаціямъ. Нигдѣ здѣсь нѣтъ перерыва или внезапнаго перехода. Въ механическихъ искусствахъ тоже самое. Состояніемъ нашего развитія опредѣляется время для начала, а разъ начавъ, мы уже слѣдуемъ закону аналитическаго прогресса. Возможная въ этомъ случаѣ ошибка можетъ состоять въ попыткѣ идти впередъ слишкомъ быстро, что просто означаетъ то, что мы дѣлаемъ новый шагъ, между тѣмъ какъ прежній не имѣетъ достаточной твердости; противъ этого есть простое средство, состоящее въ томъ, чтобы, не ожидая, пока явится способность какъ слѣдуетъ усвоить требуемое, обратиться къ примѣрамъ и упражненіямъ.

При изученіи какихъ либо механизмовъ мы переходимъ отъ составныхъ частей къ цѣлому. Такъ, анатомъ, описывая человѣческое тѣло, начинаетъ съ костнаго скелета и затѣмъ переходитъ къ мышцамъ, внутренностямъ и т. д.

Если есть какое либо исключеніе въ непрерывности такого прогресса, то оно можетъ быть замѣчено въ моментальномъ переходѣ отъ конкретнаго къ абстрактному, отъ частнаго къ об-

щему. Отчасти справедливо, что усвоение частных приводит насъ къ общему, но здѣсь нѣтъ того нечувствительнаго перехода, той непрерывности, какъ отъ обращенія отъ слоговъ къ словамъ, отъ дерева къ лѣсу, отъ какой либо легкой мелодіи къ мелодіи нѣсколько болѣе трудной. Въ переходѣ же отъ частных къ отвлеченностямъ есть извѣстный скачокъ, мы чувствуемъ, что мы попадаемъ въ новую сферу и что предъявляется запросъ на дѣятельность новой способности.

Этому новому вліянію должна соотвѣтствовать особая фаза развитія мозга, — слѣдовательно, опредѣленный возрастъ, — независимо отъ количества подготовительныхъ умственныхъ приобрѣтеній. Законъ логическаго послѣдованія требуетъ только того, чтобы конкретное усваивалось раньше, а отвлеченное слѣдовало бы за нимъ, но въ этомъ случаѣ мы должны принять въ расчетъ еще и многое другое. Такъ какъ въ воспитательныхъ методахъ и приемахъ этотъ переходъ (отъ конкретнаго къ абстрактному) играетъ большую роль, то должны быть выяснены разъ навсегда его мельчайшія детали и условія.

Мы способны, и дѣйствительно обращаемся, къ умственному акту *классифицированія* съ самыхъ раннихъ поръ, и притомъ безъ перерывовъ. Ребенокъ различаетъ и отождествляетъ; когда онъ нашелъ тождество въ извѣстномъ числѣ однородныхъ предметовъ, каковы стулья, ложки, пламя, собаки, люди, онъ составилъ, значитъ, классы, онъ дошелъ до общаго понятія вмѣстѣ съ усвоеніемъ частныхъ. Но такая классификація еще не есть отвлеченіе, она еще не достаточно подвинулась впередъ, чтобы натолкнуться на всѣ трудности процесса обобщенія. Многіе классы отдалены лишь на одну стадію отъ частныхъ: вода, пища, игрушки, свѣтъ, деревья, лошади; такіе легкіе скачки дѣлаются уже въ самомъ раннемъ періодѣ во всѣхъ сферахъ (пытнаго познанія, хотя въ то же время переходъ къ высшимъ ступенямъ (обобщенія) едва замѣтенъ.

Для достиженія такихъ высшихъ ступеней требуется извѣстная зрѣлость ума, требуется извѣстная фаза окрѣпшей, умственной силы, которая дала бы возможность возвести первыя понятія на вторую и слѣдующія степени отвлеченія. Съ наступленіемъ этой фазы мы должны уже приготовиться къ обращенію съ символами, къ переходу отъ чувственныхъ воспріятій къ отвлеченнымъ понятіямъ, къ операціямъ надъ числами и формами, — къ операціямъ уже безъ пособія со стороны реальныхъ частныхъ.

Ребенокъ, безъ особеннаго поощренія извнѣ, продолжаетъ накоплять въ своемъ умѣ классы, стоящіе на первой ступени обобщенія, и онъ продолжалъ бы идти тѣмъ же путемъ до конца дней своихъ. Только благодаря систематическому обученію, онъ поднимается до высшихъ ступеней, до понятій о мебели, орудіи труда, четвероногомъ, о суммѣ или общемъ итогѣ, о чувствѣ, объ обществѣ, и на эту работу уходитъ значительная часть обученія. Работа эта можетъ начаться или своевременно или позже, чѣмъ слѣдуетъ; учитель всегда долженъ располагать для этого соотвѣтствующими пособіями, и во всякомъ случаѣ ему слѣдуетъ знать, въ состояніи ли онъ въ данную минуту что либо сдѣлать въ этомъ отношеніи или нѣтъ. Онъ долженъ быть знакомъ въ совершенствѣ съ условіями цѣлесообразнаго выясненія и запечатлѣнія въ умѣ той или другой отвлеченности. Въ этомъ состоитъ вся сила или сущность преподаванія въ собственномъ смыслѣ этого слова.

Всѣ, какъ я уже замѣтилъ, признаютъ, что для усвоенія общаго или отвлеченной идеи существенно — важной подготовкой служитъ знакомство съ частностями. Но, кромѣ этой очевидной истины, необходимо еще принять въ расчетъ и множество другихъ условій. Одной наличности частныхъ еще не достаточно, чтобы сформировалась общая идея. Здѣсь важны также и количество и характеръ этихъ частныхъ; ихъ можетъ быть или слишкомъ мало, или слишкомъ много, онѣ могутъ даже затруднить образованіе общей идеи.

1) Сначала обратимся къ выбору частныхъ. Вообще онѣ должны быть таковы, чтобы можно было видѣть крайнія степени разнообразія. Тождественныхъ случаевъ не слѣдуетъ подбирать, они только обременяютъ голову, необходимы случаи разнообразные, чтобы можно было отличить одно и то же свойство при всякой его комбинаціи. Для того, чтобы утвердить понятіе объ абстрактномъ свойствѣ круглоты или круга, мы должны представить конкретные примѣры, въ которыхъ было бы разнообразіе величины, цвѣта, вещества, положенія и состоянія. Чтобы объяснить, что такое зданіе, надо привести примѣры построекъ для всякаго рода цѣлей.

Всего лучше начинать съ такихъ частныхъ, въ которыхъ главная идея особенно бросается въ глаза, а побочныя стороны незамѣтны. Мы не въ состояніи отвлеченно представить себѣ кругъ, какъ это считалъ возможнымъ Платонъ, мы не въ состоя-

ни также конкретно представить себѣ кругъ и безъ величины, но мы можемъ съузить какое либо тѣло до тонкой темной линіи на бѣломъ фонѣ. Двѣ или три такія линіи различныхъ величинъ, — при чемъ одна бѣлая на темномъ фонѣ, а вторая какого либо другого цвѣта, — исключать и выдѣлять все, кромѣ одной только формы; въ этомъ случаѣ отвлеченіе извѣстнаго свойства настолько полно, насколько это только допускается даннымъ случаемъ. Но еслибы, съ другой стороны, мы начали съ примѣровъ, гдѣ побочные признаки сильно выступаютъ впередъ или интересны сами по себѣ, то вниманіе не было бы привлечено къ формѣ. Солнце въ полдень, видъ горизонта среди моря — все это нельзя было бы назвать удачнымъ выборомъ для образованія требуемой идеи (круглоты), хотя послѣ образованія послѣдней какимъ либо инымъ путемъ, она безъ затрудненія была бы замѣчена и въ этихъ случаяхъ.

2) Расположеніе частныхъ должно быть таково, чтобы оно обнаруживало сходства. Если частности суть вещественные предметы, то онѣ должны быть располагаемы передъ глазами одинаковымъ и симметрическимъ образомъ. Для сравненія чиселъ — трехъ, четырехъ, пяти — слѣдуетъ въ началѣ раскладывать предметы группами одна подлѣ другой. Конусы и пирамиды показываются стоящими правильно на своемъ основаніи. Растительныя и животныя формы располагаются симметрически для сравненія. Такой методъ требуется для открытія какъ сходствъ, такъ и различій.

При описаніи фактовъ словами, параллелизмъ формъ рѣчи есть хорошо извѣстный риторическій приѣмъ.

3) Подборъ частныхъ долженъ быть непрерывенъ, пока не произведется требуемое дѣйствіе. Когда мы стараемся усвоить какую либо новую отвлеченность, мы должны устранить на это время все постороннее, не должно быть мѣста ни перерывамъ, ни развлеченіямъ. Подборъ подходящихъ частныхъ въ возможно лучшемъ порядкѣ продолжается, пока всѣ различія не поблѣднѣютъ предъ впечатлѣніемъ сходства. Фиванская фаланга можетъ быть принята за образецъ при запечатлѣніи въ умѣ общаго понятія или абстрактной идеи: чрезвычайное сосредоточеніе на одномъ пунктѣ.

Многія изъ нашихъ отвлеченныхъ понятій образуются изъ несвязныхъ впечатлѣній, получаемыхъ нами урывками то отъ того, то отъ другого предмета. Въ этомъ состоитъ наше случайное во-

спитаніе, которое, хотя и мало приноситъ пользы, но за то, безъ сомнѣнія, и наименѣе утомительно. Все, что приобрѣтено такимъ путемъ, должно быть принято въ расчетъ, но школьный учитель не долженъ повторять за урокомъ этой разбросанности и этого отсутствія связно подобранныхъ впечатлѣній. Разъ онъ приступаетъ къ преподаванію, онъ обязанъ позаботиться о его непрерывности и законченности. Если ученики созрѣли для пониманія свойства инерціи, то слѣдуетъ подобрать цѣлый рядъ примѣровъ, которые обнаружили бы этотъ общій фактъ, вопреки всѣмъ различіямъ въ условіяхъ, сопровождающихъ его.

Обязанность учителя состоитъ въ томъ, чтобы привести всѣ частности, могущія способствовать открытію сходства. Всякая частность, сложная сама по себѣ, будетъ нарушать общую гармонію. Еще болѣе будетъ вредить общему впечатлѣнію частность, заключающая въ себѣ какой либо сильный, присущій лишь ей, интересъ. Обстоятельство это недостаточно берется въ расчетъ при преподаваніи. Для того чтобы привлечь вниманіе, выскиваются весьма интересные примѣры, которые могутъ быть и удачны, но только не въ томъ отношеніи, въ какомъ это требуется. вмѣсто того, чтобы наводить умъ на отвлеченную идею, они задерживаютъ его на самихъ себѣ своею конкретностью или частностью *).

Контрастъ есть всегда удобное средство, сокращающее трудъ тѣмъ, что онъ сразу исключаетъ понятія, которыя могли бы быть смѣшаны съ понятіемъ, подлежащимъ усвоенію. Чтобы запечатлѣть въ умѣ идею круга, мы помѣщаемъ рядомъ съ нимъ овалъ. Подлѣ группъ предметовъ, которые должны дать понятіе объ отвлеченномъ числѣ четыре, помѣщаются группа изъ трехъ и группа изъ пяти предметовъ. Бѣлое и черное показываются вмѣстѣ. Для лучшаго поясненія, что такое роскошь, приводятся примѣры простоты нравовъ. Привычка отмѣчать контрасты или противоположности должна существовать въ умѣ всякаго преподава-

*) Въ своихъ блестящихъ рѣчахъ по поводу билля о реформѣ, Маколей, приводя необычайное множество примѣровъ, указывалъ на ростъ и развитіе Великобританіи, какъ на причину необходимости измѣненій въ нашихъ учрежденіяхъ. Его примѣры были многочисленны и вѣски, но въ то же время столь блестящи, что, сосредоточивая на себѣ весь интересъ, они отвлекали умъ отъ главной идеи. «Кто можетъ сказать, что черезъ сто лѣтъ не возникнетъ на берегу какой нибудь заброшенной и уединенной гавани Гебридовъ второй Ливерпуль съ его доками, пакгаузами и безконечнымъ лѣсомъ мачтъ? Кто поручится, что въ пустыняхъ Коннемары не будутъ воздвигнуты когда либо громадныя фабричныя трубы втораго Манчестера?»

теля совмѣстно съ привычкой приводить примѣры или частные случаи.

4) Такъ какъ естественная неспособность находить интересъ въ отвлеченностяхъ и предпочтеніе, оказываемое конкретнымъ частностямъ, составляютъ сильное препятствіе для выработки общихъ понятій, то необходимо вполне выяснитъ себѣ, какія существуютъ въ умѣ силы, которыя могутъ быть направлены въ пользу этихъ общихъ понятій. Первая изъ этихъ силъ — проблескъ сходства.

Когда между предметами, которые считались прежде различными, вдругъ будетъ замѣчено сходство, умъ останавливается и начинаетъ испытывать удовольствіе, и такое открытіе сходства есть тотъ важный элементъ интеллектуальнаго интереса, который не только примиряетъ насъ съ общимъ и отвлеченнымъ, но и доставляетъ — въ случаяхъ высшаго порядка — положительное наслажденіе. Самое различіе частныхъ случаевъ и прежнее усиліе ума удержать и сохранить ихъ въ себѣ возвышаютъ удовольствіе отъ этого открытія.

5) Другое средство — побуждать нерасположеніе при переходѣ отъ внушающей интересъ частности къ общему понятію, состоитъ въ томъ, чтобы направлять умъ къ отысканію причины и слѣдствія. Понятіе о причинѣ и слѣдствіи, играющее самую важную роль въ наукѣ, есть одно изъ первыхъ понятій, возникающихъ въ умѣ ребенка. Простѣйшія движенія связаны съ осязательными послѣдствіями: паденіе стула съ шумомъ, принятіе пищи съ чувствомъ удовлетворенія. Съ этихъ случаевъ начинается познаніе причинъ и они вѣрно оцѣниваются (со стороны причинности) съ перваго же раза. Всякій агентъ, производя какую либо видимую переменну или эффектъ, дѣйствуетъ только *однимъ* изъ многихъ свойствъ, которыми онъ обладаетъ, какъ конкретный предметъ. Стулъ дѣйствуетъ на зрѣніе своей формой, въ рукѣ онъ вызываетъ чувство сопротивленія, въ органѣ слуха чувство шума, и такъ какъ всѣ эти дѣйствія или вліянія испытываются особо, въ отдѣльности, то они и приводятъ насъ къ анализу или къ отвлеченію свойствъ, производящихъ эти дѣйствія. Лишь вслѣдствіе раздѣленія этихъ дѣйствій мы открываемъ въ предметахъ, въ самомъ началѣ, свойство тяжести, и способны смотрѣть на тяжесть стула, какъ на особое свойство, присущее ему вмѣстѣ съ другими предметами. Но мы не въ состояніи, однако, легко и быстро отдѣлываться, въ видахъ такого испытыванія дѣйствій (вліяній), отъ коллективной конкретности предмета, отъ частно-

сти въ ея цѣломъ. Ребенокъ узнаеть, что такое сидѣнье вообще, послѣ того, какъ ему придется посидѣть сначала на своемъ собственномъ стулѣ, а потомъ на другихъ стульяхъ или табуретахъ, и этимъ опытомъ ребенокъ уже дорабатывается до идеи значительной общности.

6) Для удержанія въ умѣ отвлеченности лучшее средство — ясное представленіе о соответствующихъ частностяхъ. Отъ свойства идеи зависитъ, много-ли ихъ требуется. Для понятія простѣйшаго рода о тяжести, жидкомъ состояніи, прозрачности — ихъ требуется весьма немного. Для понятія о металлѣ, растеніи, деревѣ, птицѣ, пищѣ, силѣ, обществѣ — частности должны быть уже довольно многочисленны.

7) Всѣми признается, что названіе идеи сообщается одновременно съ ея запечатлѣніемъ въ умѣ, потомъ, въ свое время, къ этому присоединяется опредѣленіе, которое вмѣстѣ съ частностями и утверждаетъ окончательно эту идею въ сознаніи. Опредѣленіе опирается на нѣкоторыя простѣйшія понятія, предполагаемыя уже извѣстными, и успѣшность его дѣйствія на умъ зависитъ отъ того, насколько справедливо это предположеніе. Такимъ образомъ въ отношеніи круга, напр., должны быть даны (1) частные случаи. (2) названіе, (3) текстъ Эвклидова опредѣленія. Группа этихъ элементовъ даетъ намъ полное понятіе о кругѣ.

Въ тѣхъ случаяхъ, когда главная идея образовалась уже изъ другихъ прежде усвоенныхъ идей, можно удовлетвориться лишь однимъ опредѣленіемъ безъ приведенія частныхъ. Это случается въ математикѣ, когда умъ достаточно развитъ, чтобы имѣть понятіе о числѣ, равенствѣ, линіи, углѣ, плоскости, кривой. Въ этомъ случаѣ было бы бесполезной тратой времени приводить примѣры треугольниковъ, квадрата, многоугольника, круга, шара.

Въ обычномъ ходѣ обученія бессознательно практикуется смѣшеніе двухъ методовъ. Учитель, объясняя слово „царство“, указываетъ на отдѣльныя царства или имперіи, напр., на Англію, Германію и т. д., и затѣмъ опредѣляетъ словами царство, какъ народъ, живущій подъ властью одного правителя. Но весьма часто опредѣленіе дается сперва, а частные примѣры приводятся послѣ. Рѣка опредѣляется, какъ „потокъ воды, образующійся изъ безчисленнаго множества ручьевъ, стекающихъ съ возвышенностей въ общее ложе, по которому вода и устремляется къ морю“.

Приводимые вслѣдъ за этимъ примѣры должны пояснить различныя части этого опредѣленія.

Вотъ все, что относится къ столь важному переходу отъ конкретнаго къ отвлеченному. Аналитическое или логическое послѣдованіе происходитъ въ слѣдующихъ направленіяхъ:

Во-первыхъ, въ наиболѣе явственномъ изъ всѣхъ направленій—отъ простаго къ сложному.

Во-вторыхъ, отъ частнаго къ общему и отвлеченному.

Это два главныхъ направленія, которыя обнимаютъ почти всѣ случаи логическаго послѣдованія. Но эти направленія представляютъ нѣсколько важныхъ сторонъ, которыя заслуживаютъ того, чтобы разсматривать ихъ, какъ особые случаи.

Въ третьихъ, отъ неопредѣленнаго къ опредѣленному, или, быть можетъ правильнѣе, отъ неограниченнаго къ ограниченному.

Такъ съ самаго начала фактъ можетъ быть сообщенъ намъ въ смыслѣ общемъ, неопредѣленномъ, неограниченномъ, когда, напр., говорятъ намъ, что всѣ тѣла падаютъ на землю; вслѣдъ за этимъ мы дѣлаемъ дальнѣйшій шагъ впередъ, знакомясь съ условіями и ограниченіями этого явленія,—съ наклоннымъ паденіемъ воды въ рѣкахъ, съ поднятіемъ вверхъ дыма, съ изверженіемъ вулкановъ. Изучающему астрономію сначала говорятъ, что солнце покоится въ центрѣ системы, между тѣмъ какъ планеты движутся около него по кругамъ. Позднѣе кругъ измѣняется въ эллипсъ, и солнце перемѣщается въ одинъ изъ его фокусовъ. Затѣмъ центръ опредѣляется съ окончательной точностью, какъ центръ тяжести солнца и всѣхъ планетъ. Сокрытіе въ начальномъ періодѣ изученія нѣкоторыхъ важныхъ обстоятельствъ есть только приспособленіе къ умственнымъ силамъ учащагося; едва-ли возможно избѣгнуть этого, но здѣсь необходима осторожность, чтобы не поселить въ умѣ явнаго заблужденія.

Въ четвертыхъ, отъ эмпирическаго къ раціональному или научному. Въ сущности это только особый видъ перехода отъ конкретнаго къ отвлеченному, но направленіе это заслуживаетъ особаго разсмотрѣнія; послѣдованіе въ этомъ направленіи есть явный признакъ наступленія „возраста разумности“.

Эмпирическое знаніе пригодно и достаточно для многихъ цѣлей, иногда имъ и ограничивается все, что только можно когда либо узнать о данномъ предметѣ. Но такъ какъ многія изъ нашихъ знаній въ настоящее время достигли ступени научнаго

объясненія, то и ученику въ концѣ концовъ необходимо усвоить себя знанія въ этой высшей формѣ, хотя втеченіи нѣкотораго времени ему и придется вращаться въ низшей сферѣ эмпиризма. Сначала мы знакомимся съ чисто эмпирической стороны съ явленіями дня и ночи, лѣта и зимы, приливовъ и отливовъ, присутствія снѣга на вершинахъ горъ, съ образованіемъ росы, съ появленіемъ бури, съ зависимостью растительности отъ теплоты и влажности. Наши знанія въ этой формѣ могутъ быть вообще весьма правильны, у предковъ нашихъ для руководства ничего лучшаго и не было. Такія эмпирическія знанія вполне соотвѣтствуютъ и раннему періоду воспитанія; мы можемъ понять фактъ, какъ фактъ, въ то время, когда мы еще неспособны уразумѣть его причины, и вотъ почему въ этомъ случаѣ можно говорить объ особомъ переходѣ или объ особомъ родѣ послѣдованія въ нашемъ умственномъ прогрессѣ. Тѣмъ не менѣе этотъ переходъ есть въ сущности переходъ отъ конкретнаго къ абстрактному: причина какого либо факта есть лишь высшая градація общности, высшее обобщеніе, въ которое онъ разрѣшается; такъ, причина факта паденія тѣлъ есть всеобщее тяготѣніе, причина горенія—химическое соединеніе.

Если кто либо, достигнувъ умственной зрѣлости, будетъ незнакомъ съ цѣлымъ отдѣломъ естественныхъ фактовъ, напр., геологическихъ, то нѣтъ необходимости начинать изученіе эмпирически. Конкретные факты, въ этомъ случаѣ, могутъ быть сообщаемы, какъ научные дедукціи изъ законовъ, вмѣсто того, чтобы знакомить съ ними предварительно, для перехода отъ нихъ къ послѣдующему. Такой методъ имѣетъ свои выгоды. Многіе не имѣли бы понятія о простѣйшихъ свойствахъ треугольника, параллелограмма или круга, еслибы они не ознакомились съ этими свойствами изъ систематическаго (дедуктивнаго) курса геометріи.

Въ пятыхъ. При развитіи способности представленія необходимо строго держаться аналитическаго пути. Мы должны ознакомиться съ основными цвѣтами и формами, прежде чѣмъ мы будемъ въ состояніи составить себѣ представленіе о новой ихъ комбинаціи. Мы должны ознакомиться съ мраморной поверхностью и цилиндрической формой, чтобы получить понятіе о мраморномъ цилиндрѣ. Лишь послѣ того, какъ намъ удастся видѣть множество экипажныхъ колесъ и узнать, что такое золото, мы можемъ составить себѣ понятіе о золотомъ колесѣ.

Въ шестыхъ. Слѣдуетъ переходить отъ общаго очерка къ

подробностямъ. Въ этомъ заключается очень важное правило описательнаго искусства, какъ, напр., въ географіи. Это же правило примѣняется и къ исторіи, хотя съ нѣкоторымъ ограниченіемъ.

Въ седьмыхъ. Въ силу общаго правила, мы должны переходить отъ тѣлеснаго къ безтѣлесному, отъ физическаго къ духовному. Міръ физическій всего ранѣе становится доступнымъ нашему разумѣнію, однако уже съ самыхъ раннихъ поръ мы обладаемъ нѣкоторыми познаніями, касающимися міра духовнаго; такъ, мы учимся замѣчать наши собственныя пріятныя и непріятныя ощущенія, входитъ въ такія же чувства и душевныя волненія окружающихъ насъ лицъ. Наши ранніе литературные интересы вытекаютъ изъ этой способности, на которой основано дѣйствіе на насъ разсказовъ, возбуждающихъ наши чувства.

Таковы главнѣйшія условія логическаго или аналитическаго послѣдованія и если слѣдовать имъ строго, то ходъ воспитанія былъ бы для насъ всегда ясенъ. Но въ дѣйствительности этого не бываетъ. Является множество препятствій, съ которыми мы и должны ознакомиться, чтобы заранѣе знать, какъ обходить или устранять ихъ, если это возможно.

Въ виду этого слѣдуетъ отмѣтить тѣ случаи, когда послѣдованіе не является необходимостью.

1. Необходимо принять въ разсчетъ существованіе *соотношеній*. Соотношенія должны усваиваться вмѣстѣ, и хотя одинъ членъ представляется прежде другаго, но требуемое впечатлѣніе не получится до тѣхъ поръ, пока не усвоятся оба члена. Самый выразительный примѣръ этого представляетъ соотношеніе между частнымъ и общимъ. Одно должно явиться прежде другаго, но только послѣ того, какъ и то и другое соединятся вмѣстѣ, получится какой-либо смыслъ. Общее непонятно безъ частныхъ, частности — ничто, если онѣ не приводятъ къ общему. Предполагается, что частности необходимо должны являться раньше, но особой необходимости въ этомъ нѣтъ; можно начать съ общаго, которое и будетъ удерживаться въ умѣ въ неопредѣленномъ (неустойчивомъ) состояніи, пока не предъявятся частности. Порядокъ въ этомъ случаѣ не зависитъ отъ самаго соотношенія, ибо ни одинъ изъ членовъ его не понятенъ безъ другаго; смыслъ является результатомъ взаимодействія обоихъ факторовъ. Справедливо, что умъ долженъ быть нѣсколько знакомъ съ конкретными предметами, прежде чѣмъ восходить къ общему и отвлеченному, но въ раннемъ періодѣ предметы неизвѣстны со стороны частныхъ,

приводящихъ къ идеѣ или общему закону. Они извѣстны со стороны нѣсколько иной, и чтобы сдѣлать ихъ нѣхъ новое употребленіе, слѣдуетъ намѣренно направлять ихъ къ этому. Ребенку извѣстны различныя тяжести, но онѣ не представляютъ для него примѣровъ тяжести вообще, онѣ не предвидитъ въ нихъ Ньютонова закона всеобщаго тяготѣнія. Когда придется изъяснить этотъ законъ, то, съ одной стороны, должны быть приведены частности, а съ другой стороны — обобщеніе, и отъ удачнаго согласованія этихъ двухъ элементовъ законъ тяготѣнія сдѣлается очевиднымъ. Но должны ли быть приведены сперва частности или сперва формула, а потомъ частности — это не всегда можно рѣшить съ точностью. Во многихъ случаяхъ кратчайшій путь преподаванія состоитъ въ сообщеніи сначала обобщенія и затѣмъ частныхъ, причемъ полного дѣйствія не получится, пока не соединятся эти оба элемента. Если обобщеніе не сложно или не растянато, если оно не заключаетъ длиннаго ряда отвлеченныхъ фразъ, неосвѣщенныхъ частностями, то лучшій путь будетъ состоять въ томъ, чтобы на нѣкоторое время ввѣрить памяти это обобщеніе, какъ ничего не значущую формулу, и уже потомъ освѣтить ее примѣрами. Такимъ образомъ самимъ примѣрамъ не придется ожидать, обобщеніе готово, и имъ слѣдуетъ только войти въ него.

При описаніи видимыхъ предметовъ, обращается вниманіе на величину, форму и цвѣтъ, но естественнаго первенства того или другаго элемента здѣсь не существуетъ. Умъ обыкновенно ждетъ, пока онѣ не ознакомится со всѣми элементами: фраза „черный шаръ одного фута въ діаметрѣ“ представляетъ три элемента, расположенные въ порядкѣ цвѣта, формы, величины; такой порядокъ столь же хорошъ, какъ и всякій другой.

Различныя понятія, относящіяся до общества, представляютъ такія же соотношенія, такое же отсутствіе смысла до тѣхъ поръ, пока не будутъ приведены всѣ элементы. Государство предполагаетъ правителя и подданнаго, и ни одинъ изъ этихъ факторовъ не понятенъ, если не будутъ выяснены оба фактора, самый-же порядокъ выясненія здѣсь не важенъ.

Въ физическихъ наукахъ точно также взаимное дѣйствіе составляетъ правило. При передачѣ силы всегда имѣются двѣ стороны: источникъ силы и пріемникъ; объ одной изъ нихъ нужно упомянуть сперва, но если не будетъ указано и на другую, то фактъ передачи силы будетъ для насъ неполнымъ.

И такъ, необходимо при изложеніи связывать вмѣстѣ всѣ эле-

менты соотношеній путемъ наиболѣе подходящимъ къ различнымъ случаямъ. Вообще соотношенія не составляютъ исключенія изъ закона логическаго послѣдованія.

2. *Смѣшеніе понятій, неодинаково доступныхъ уму и трудность пониманія суть неудобства, которыхъ не всегда можно избѣгнуть.* Связное объясненіе должно обнимать уже предварительно усвоенные элементы, но строго придерживаться этого правила, когда мы имѣемъ дѣло съ раннимъ возрастомъ, почти невозможно. Всегда будутъ въ молодомъ умѣ пробѣлы, соотвѣтствующіе многимъ названіямъ и словамъ, которыя представятся ему, и иногда это устраняетъ возможность какого бы то ни было пониманія послѣдующаго, иногда же пониманіе отъ этого возможно только отчасти, въ такой мѣрѣ, чтобы опереться на что либо для дальнѣйшаго движенія, которое иногда даже приводитъ къ совершенному усвоенію того, что въ данную минуту не исполнѣ ясно. Все это, хотя и неизбѣжно, но есть все-таки зло и должно быть ограничено до возможныхъ предѣловъ. Пока всѣ предметы не будутъ подведены подъ одинъ уровень удобопонятности, и каждый предметъ не займетъ свое должное мѣсто въ общемъ ходѣ занятій, пока ученики будутъ вводиться въ высшую область знанія, не освоившись достаточно съ низшей, въ умѣ учащихся всегда будутъ эти пробѣлы, всегда пониманіе будетъ задерживаться на каждомъ шагу отъ недостатка то того, то другаго знанія.

Во всякомъ предметѣ съ самаго же начала должны встрѣтятся названія, которыя не могутъ быть поняты, какъ слѣдуетъ, пока ученикъ не подвинется нѣсколько впередъ. Въ этомъ случаѣ неопредѣленное предварительное поясненіе въ видѣ намека—единственный выходъ; отъ этого, быть можетъ, весь кругозоръ на время будетъ затемненъ, но все-таки необходимо будетъ и съ этими слабыми намеками на смыслъ подвигаться кое-какъ впередъ. Такимъ образомъ, частью благодаря настойчивымъ попыткамъ идти дальше, несмотря на неполное пониманіе, частью благодаря возвращенію назадъ для новаго шага, различныя понятія начинаютъ оказывать другъ другу взаимную помощь, и все темное проясняется.

Въ научномъ или рациональномъ объясненіи, т. е. въ наукѣ въ собственномъ смыслѣ слова, перерывъ послѣдовательности всего болѣе ощутителенъ. Когда мы собираемъ различнаго рода факты, предметы, впечатлѣнія, безъ всякаго намѣренія объяснять, классифицировать и согласовывать ихъ, мы не обязаны соблюдать какой либо порядокъ. Увидимъ ли мы сначала водопадъ или сна-

чала вѣтряную мельницу—это все равно. Точно также занятіямъ, состоящимъ главнымъ образомъ въ заучиваніи названій, не можетъ быть присуще въ значительной степени то, что называется послѣдовательностью. Далѣе, между однимъ разсказомъ и другимъ, одной поэмой и другой, также можетъ не существовать резоннаго первенства о времени.

Такъ какъ значительная часть ранняго обученія по необходимости безсвязна, эмпирична, фактична и подготовительна, то порядокъ усвоенія, повидимому, играетъ тутъ небольшую роль. Предпочтеніе опредѣляется здѣсь случаемъ и тѣмъ, что интересуется въ данную минуту ребенка. Въ этомъ періодѣ предметы запечатлѣваются при удачномъ представленіи ихъ уму, будетъ ли это въ школѣ или внѣ ея. Но учителю слѣдуетъ ясно сознавать, къ какой цѣли онъ стремится, онъ не долженъ сильно притягивать къ обученію связныя доктрины, составляющія предметъ научнаго знанія. Съ той минуты, когда послѣднія стануть цѣлью его преподаванія, положеніе его совершенно измѣняется, теперь онъ уже обязанъ начертить себѣ научный планъ и слѣдовать ему строго.

Разсказы, стихи, исторіи, путешествія, описанія мѣстностей и животныхъ заключаютъ въ себѣ разнообразныя элементы; менѣе понятное идетъ тутъ рядомъ съ болѣе понятнымъ. Ребенокъ собираетъ здѣсь по крохамъ смыслъ и интересъ, соотвѣтствующіе его развитію, а остальное оставляетъ нетронутымъ. Нѣтъ, однако, причинъ, почему бы не попробовать подвести все, заключающееся въ какомъ либо изъ вышеупомянутыхъ произведеній, подъ одинъ уровень удобопонятности.

3. *Удовлетвореніе чувствъ* играетъ и тутъ роль, какъ и во многихъ другихъ случаяхъ. Иное литературное произведеніе можетъ доставлять удовольствіе даже и тогда, если оно не понимается. Поэтическая форма, звучность стиха производятъ именно такое дѣйствіе мелодіей словъ. Точно также возможно и возбужденіе эмоцій при крайне слабой работѣ мышленія или разума. Такъ вліяетъ поэзія, а также возбужденіе религіозныхъ и нравственныхъ чувствъ.

4. *Нетерпѣливое желаніе поскорѣе дойти до интереснаго сюжета* можетъ заставить насъ слишкомъ скоро пробѣжать или даже совсѣмъ обойти все вспомогательное и подготовильное. Это бываетъ при одиночныхъ занятіяхъ; одна изъ обязанностей учителя общественной школы состоитъ въ томъ, чтобы противо-

дѣйствовать этой склонности. Будучи предоставлены самимъ себѣ, мы не всегда видимъ все то, что необходимо отдѣляетъ насъ отъ цѣли, къ которой мы стремимся.

Ѣ. *Память словъ*, достигающая своей силы раньше, чѣмъ созрѣетъ способность къ отвлеченію, вноситъ въ умъ множество такого, что не имѣетъ еще для него смысла, и чѣмъ болѣе одарены мы такою памятью, тѣмъ больше мы въ состояніи обходиться безъ яснаго пониманія того, что мы вносимъ въ свой умъ. Часто говорятъ, что пониманіе смысла, въ формѣ разумнѣя — либо причины и слѣдствія, либо какого-либо иного рациональнаго соотношенія, есть лучшее пособіе для запоминанія, но это условно. Хорошая память словъ даетъ возможность обходиться безъ всего этого.

Мы пользуемся этой словесной фазой ума, чтобы тверже укрѣпить въ немъ извѣстнаго рода приобрѣтенія, которыя не легко явятся впослѣдствіи. Принципы, правила, теоремы, формулы, опредѣленія, которыя должны прочно утвердиться въ памяти, могутъ быть сообщаемы для усвоенія нѣсколько ранѣе совершеннаго пониманія ихъ. Но не слѣдуетъ злоупотреблять этимъ. Прежде всего, сама память не приметъ того, въ чемъ умъ не находитъ никакого интереса; что либо должно быть или въ формѣ словъ, или въ ихъ сущности, что способно занять чувства, иначе нѣтъ выгоды сообщать ихъ раньше полнаго ихъ пониманія. Правила, выраженные стихами, представляютъ эту выгоду. Можно выразить научную формулу въ нѣсколько высокопарныхъ словахъ, которыя произведутъ впечатлѣніе, несмотря на несовершенное пониманіе ея. Если предметъ возбуждаетъ эмоціи, то достаточно слабого мерцанія смысла, или же въ этомъ случаѣ часть понятая можетъ оказать содѣйствіе значительной части неуясненнаго.

Рѣзкія антитезы легко запоминаются раньше ихъ разумнѣя. Фраза „Линія есть длина безъ ширины“ весьма темна по смыслу, но очень легко усваивается памятью. Точно также выраженіе „всѣ жидкости ищутъ своего уровня“, вслѣдствіе ея краткости и олицетворенія легко присоединяется къ запасу остальныхъ усвоенныхъ одною памятью формъ. Пословицы, которыя мы привыкли часто слышать, запечатлѣваются въ насъ гораздо прежде, чѣмъ мы дѣлаемся въ состояніи понимать ихъ. Какое нибудь длинное, многословное, выраженное не мелодично, сухое и непонятное правило можетъ быть вложено въ голову крайними усиліями школьнаго учителя, но изъ этого небольшой выигрышъ, какъ бы ни

велика могла быть цѣнность этого правила впоследствии, когда смысл его вполне уяснится.

6. При изученіи предметовъ, въ которыхъ связь между частями играетъ весьма важную роль, возможно *схватывать отдѣльныя мѣста* съ поясняющими ихъ частностями и усваивать ихъ до известной степени сознательно, съ нѣкоторымъ пониманіемъ ихъ значенія. Это значитъ, въ сущности, возвращаться къ эмпирической стадіи послѣ вступленія на рациональный или научный путь. Многіе умы чувствуютъ себя неспособными къ послѣдовательной выдержкѣ, занимаясь какою-либо наукой, имѣющей дѣло по преимуществу съ доказательствами, тѣмъ не менѣе такіе лица усваиваютъ часть доказательствъ, они даже успѣшно выдерживаютъ экзамены и испытываютъ неудачу лишь въ томъ случаѣ, если отъ нихъ требуются объясненія съ самаго начала.

Также какъ и усвоеніе знаній съ помощью одной только памяти словъ, такой способъ ученія весьма неудовлетворителенъ и оканчивается пріобрѣтеніемъ обрывковъ, безъ воздѣйствія системы или метода, безъ выработки той самостоятельно производящей силы, которую сообщаетъ разъ усвоенная вполне дедуктивная наука.

7. Нельзя считать нарушеніемъ послѣдовательности заимствованіе отъ *различныхъ наукъ* только известныхъ правилъ и примѣненіе ихъ къ практикѣ. Можно пользоваться арифметическими правилами безъ знанія основаній, изъ которыхъ они вытекаютъ. Этимъ и характеризуется эмпирическая стадія, на которой не соблюдается никакой послѣдовательности. Если только понять смыслъ правила, какъ оно выражено словами, можно прилагать его къ практикѣ, не имѣя понятія о всемъ предметѣ и о научныхъ основаніяхъ самого правила. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ незнакомство съ науками, изъ которыхъ вытекаютъ правила, не мѣшаетъ ихъ практическому примѣненію; только въ области высшихъ искусствъ, каковы механика, инженерное искусство, медицина, политика, практической дѣятель становится въ сильную зависимость отъ знанія принциповъ и основаній.

8. *Культура различныхъ органовъ или способностей* не требуетъ опредѣленной послѣдовательности. Не существуетъ никакого порядка во времени для развитія воспріимчивости къ цвѣту и формѣ и для запечатлѣнія понятія о числѣ. Пѣніе и не предшествуетъ и не слѣдуетъ за рисованіемъ; упражненія въ

нѣни едва ли зависятъ отъ развитія членораздѣльной рѣчи *. Изящество тона и манеръ рѣчи можетъ быть привито во всякую пору; единственное правило тутъ состоитъ въ томъ, чтобы брать органы въ періодъ ихъ наибольшей пластичности и пока они не усвоятъ дурныхъ повадокъ. Тоже самое можно сказать относительно умѣнья держаться внѣшнимъ образомъ, относительно танцевъ и гимнастики, относительно ловкости въ рукахъ. Затѣмъ, успѣхъ нравственнаго воспитанія не зависятъ всецѣло отъ знаній и умственнаго развитія; послушаніе и любовь могутъ начать вліять въ этомъ отношеніи самостоятельно. Нравственность, основанная на знаніи причинъ и слѣдствій, должна быть отложена до времени пониманія ихъ, она дается значительно позже нравственности, основанной на послушаніи и любви. Наконецъ, не существуетъ опредѣленнаго первенства во времени въ дѣлѣ изученія различныхъ языковъ; выгоднѣе, хотя и въ незначительной мѣрѣ, изучать латинскій языкъ прежде происходящихъ отъ него новѣйшихъ языковъ, но не существуетъ никакого порядка во времени относительно изученія нѣмецкаго и латинскаго языковъ.

Умѣнье читать не существенно для знакомства съ предметами. Знанія до извѣстной степени можно сообщать устно. Выборъ подлежащаго времени для начала книжнаго ученія долженъ быть взвѣшенъ и соображенъ съ наличными обстоятельствами. Еще долго послѣ того какъ ребенокъ научится читать, онъ бываетъ не въ состояніи почерпнуть въ значительной мѣрѣ знанія изъ книгъ.

9. *Изучать языкъ и знакомиться съ предметами* слѣдуетъ одновременно, но успѣхи въ обоихъ отношеніяхъ могутъ быть не одинаковы, — въ первомъ случаѣ эти успѣхи могутъ быть значительнѣе, чѣмъ во второмъ. Знакомство съ предметами, вытекающее изъ личныхъ наблюденій, которыя дѣлаются въ уединеніи, не влечетъ за собой знакомства съ языкомъ. Знанія, которыя сообщаются намъ другими, уже предполагаютъ и знакомство съ языкомъ, однако и въ этомъ случаѣ вниманіе не въ одинаковой степени можетъ быть обращено на факты и форму ихъ выраженія. Знакомство съ языкомъ можетъ развиваться, между тѣмъ

*) Здѣсь Бэнъ, повидимому, мало принимаетъ въ расчетъ новѣйшія воззрѣнія генетическѣй психологіи, которыя, правда, не особенно сильны фактической опорой, но и несомнѣнны лишены ея. Уже теперь возможно, съ извѣстной осторожностью и не безъ фактическихъ указаній, воспроизвести вѣроятную схему послѣдовательнаго развитія въ той сферѣ способностей и органовъ, гдѣ эта послѣдовательность не допускается Бэнномъ или подвергается сомнѣнію. *Ред.*

какъ знакомство съ предметами не подвигается впередъ; другими словами, способность ребенка выражать различнымъ образомъ одни и тѣже предметы можетъ постоянно совершенствоваться. Нѣтъ ни одного факта, который бы не могъ быть выраженъ на множество ладовъ. Такимъ образомъ, хотя языкъ не можетъ быть отдѣленъ отъ предметовъ или вообще сюжета, для выраженія котораго онъ служитъ, но онъ можетъ развиваться независимо отъ какихъ либо замѣтныхъ успѣховъ въ изученіи предметовъ, и тоже самое можно сказать и объ этомъ изученіи предметовъ въ связи съ изученіемъ языка. Простое *предпочтеніе вниманія*, оказываемое одной изъ этихъ двухъ отраслей веденія, обуславливаетъ постоянные успѣхи наши въ этой отрасли въ то время, какъ въ другой отрасли мы и совсѣмъ можемъ не двигаться впередъ. Примѣромъ такого отношенія нашего ума къ этимъ двумъ отраслямъ веденія можетъ служить дѣйствительное существованіе двухъ сортовъ ума, — ума, преимущественно склоннаго къ языкамъ, и ума, отдающаго предпочтеніе реальнымъ предметамъ. Человѣкъ не можетъ владѣть рѣчью, не имѣя понятія о предметахъ, къ которымъ она прилагается, но запасъ его выраженій можетъ превосходить размѣрами запасъ его знаній о предметахъ.

Сомнительные случаи послѣдованія.

Въ обычной практикѣ воспитанія существуетъ извѣстный порядокъ, который не долженъ быть нарушаемъ. Нельзя перетасовывать различныя стадіи обученія чтенію и письму. Во всѣхъ механическихъ искусствахъ сначала должны быть усвоены извѣстныя простѣйшія движенія и уже затѣмъ можно составлять изъ нихъ болѣе сложныя комбинаціи. Случайно, однако, можетъ встрѣтиться сомнѣніе на счетъ того, какое изъ различныхъ движеній должно быть первымъ; при недостаточно тонкомъ анализѣ возможно колебаніе относительно того, какой изъ двухъ актовъ наиболѣе элементаренъ, — слѣдуетъ ли, на примѣръ, начинать письменныя упражненія съ прямыхъ или съ крючкообразныхъ чертъ.

Относительно арифметики, единственно возможный вопросъ касается первенства по времени эмпирической и раціональной стадій. Въ новѣйшихъ методахъ обученія то, что прежде было эмпирично, механично, что заучивалось только на память — какъ, напр., суммы слагаемыхъ и таблица умноженія — теперь съ самаго

начала изучается до известной степени рациональным путем. Другими словами, теперь на конкретных примѣрахъ показываетъ, какимъ образомъ 4 и 5 составляютъ 9, а 3 раза $7 = 21$, и съ помощью конкретныхъ частныхъ въ памяти укладываются различныя суммы и произведенія чиселъ. Однако, это еще не рациональная арифметика, такимъ путемъ мы лишь приближаемся къ ней, но незначительно. Съ усиліями—дѣти могутъ понимать рационально дѣйствія надъ простыми и десятичными дробями, но тройное правило имъ, пожалуй, вовсе недоступно. Память на таблицы, на механическія дѣйствія надъ дробями развивается гораздо быстрее, чѣмъ пониманіе рациональныхъ основаній, и вовсе не желательно приступать къ послѣднимъ въ тѣ годы, когда они не могутъ быть удобопонятны. И безъ пониманія математическихъ доказательствъ достаточно интереса заключается въ самыхъ дѣйствіяхъ; искусство, обнаруживаемое въ предписанныхъ упражненіяхъ, несетъ въ самомъ себѣ награду.

Въ известныхъ отношеніяхъ занятія такого рода научны; всѣ термины здѣсь ясны, разъ данное направленіе строго сохраняется, и результаты являются съ неизмѣнной точностью. Тутъ ни что не располагаетъ къ небрежности, нѣтъ здѣсь мѣста неопредѣленности, требующей исправленія, нѣтъ ничего, отъ чего придется отставать и отучаться. Одного только недостаетъ: теоріи, рациональной или мотивированной аргументами связи между тѣмъ и другимъ шагомъ, но это есть дѣло позднѣйшаго пріобрѣтенія.

Между ариѳметикой и грамматикой нельзя установить ни точнаго параллелизма, ни первенства въ преподаваніи, вытекающаго изъ какихъ либо основаній. Лишь при крайне неопредѣленномъ дѣленіи грамматики въ ней можно отличать двѣ послѣдовательныя стадіи, въ сущности же каждая изъ нихъ въ своемъ родѣ совершенна и самостоятельна. Порядокъ обученія грамматикѣ, указанный въ классныхъ программахъ нашего „Положенія“, не соответствуетъ рациональной послѣдовательности въ занятіяхъ этого рода. На экзаменѣ по программѣ № II, ученикъ долженъ отыскать въ прочитанномъ отрывкѣ имена существительныя“, программа № III приглашаетъ указать „имена существительныя, имена прилагательныя и нарѣчія“, программа № IV требуетъ знанія всѣхъ частей рѣчи, программа № V требуетъ элементарнаго разбора простыхъ предложеній, а программа № VI—грамматическаго анализа вообще.

Изученіе частей рѣчи распространено здѣсь на три года, — что совершенно произвольно. Предположеніе, лежащее въ основаніи такого распредѣленія — именно, что ребенокъ въ состояніи понять имя существительное годомъ раньше, чѣмъ имена прилагательныя и глаголь, послѣднія, въ свою очередь, годомъ раньше мѣстоименія, предлога и союза — не имѣетъ за себя никакихъ фактовъ или основаній. Мѣстоименіе можетъ быть изучаемо тотчасъ послѣ того, какъ усвоится имя существительное, а глаголь, нарѣчіе и предлогъ все тѣсно связаны между собой. Даже болѣе; если изучать части рѣчи, какъ слѣдуетъ, то съ самого же начала слѣдуетъ приступить къ разбору предложеній.

Съ другой стороны, вслѣдствіе того, что части рѣчи должны быть изучаемы прежде усвоенія какихъ бы то ни было грамматическихъ правилъ, прежде чѣмъ будетъ возможность исправить на основаніи этихъ правилъ какую либо ошибку, практическій интересъ, представляемый грамматикой, долженъ, благодаря вышеприведенному плану, отсутствовать втеченіи чрезвычайно продолжительнаго времени. По крайней мѣрѣ, два года не будетъ получаться никакихъ результатовъ. Уже это одно обстоятельство есть весьма непроизводительная затрата умственныхъ силъ. Въ грамматикѣ плоды обученія пожинаются почти съ самого начала; здѣсь разрѣшаются различные вопросы и дѣлаются приложенія, въ которыхъ ученикъ можетъ найти хоть какой либо человѣческій интересъ. ¹⁾

Что касается послѣдовательности при изученіи роднаго языка, то не существуетъ какого либо особаго порядка въ отношеніи словъ, — они являются сообразно съ случаемъ и характеромъ предметовъ. Грамматическая или построительная часть въ началѣ изучается благодаря тому, что дѣти слышать и повторяютъ цѣлыя фразы. Если послѣднія правильны, то ребенокъ сразу выучивается го-

¹⁾ Англійская грамматика подверглась втеченіи послѣднихъ тридцати лѣтъ коренному преобразованію; опредѣленія частей рѣчи совершенно измѣнены. Я подробно говорилъ объ этомъ предметѣ въ другомъ мѣстѣ (См. Companion to the Higher Grammar). Старыя опредѣленія дѣлали эту науку крайне педантичной и мало пригодной для ея главной цѣли. Я не думаю, чтобы грамматика въ какой бы то ни было формѣ могла служить въ качествѣ научной или логической дисциплины. Я сомнѣваюсь, есть ли вообще какая либо практическая наука (за исключеніемъ логики), которая можетъ оказывать воздѣйствіе внѣ ея собственныхъ цѣлей, и, несмотря на все попытки, грамматика всетаки не составляетъ отсюда исключенія. Я подробно выяснилъ причины этого въ статьѣ «О преподаваніи англійскаго языка» въ *Fortnightly Review*, Aug. 1869.

ворить правильно и такимъ образомъ безъ всякой помощи грамматики или школьнаго обученія овладѣваетъ рѣчью, за исключеніемъ наиболѣе тонкихъ оборотовъ ея. Все изучается здѣсь эмпирически, основанія не приводятся, да и не стараются ихъ приводить, потому что по большей части въ этомъ нѣтъ необходимости.

Обыкновенному англійскому учителю приходится имѣть дѣло съ учениками, которые во всѣхъ отношеніяхъ слабѣе въ англійскомъ языкѣ. Не говоря уже о неудовлетворительности ихъ знаній, вмѣстѣ съ тѣмъ и пригоднаго для ихъ выраженія языка, ученики дурно выражаютъ и то, что знаютъ, имъ недостаетъ выбора словъ и правильно построенныхъ фразъ, обороты рѣчи ихъ дурны—какъ въ отношеніи грамматики, такъ и въ отношеніи стиля. Если бы имъ доступна была грамматика, то это былъ бы кратчайшій путь для усовершенствованія ихъ въ языкѣ. Но воспитаніе начинается гораздо ранѣе, чѣмъ это возможно, и потому приходится обучать ихъ эмпирически, отлагая на нѣсколько лѣтъ объясненіе причинъ и основаній. Нелѣпо предполагать, что знаніе (если это только знаніе) трехъ изъ семи частей рѣчи можетъ служить опорой для научнаго объясненія грамматики. За чтеніемъ, а также въ то время, когда говоритъ учитель, дѣти прислушиваются къ правильному языку и къ хорошимъ и выразительнымъ оборотамъ рѣчи. Такъ какъ въ своихъ собственныхъ отвѣтахъ они постоянно дѣлаютъ грамматическія и другія ошибки, то необходимо поправлять ихъ при каждомъ случаѣ и указывать имъ, какъ они должны сказать, при чемъ о причинахъ пока умалчивается. Слѣдуетъ вызывать намѣренно ихъ извѣстные провинціализмы съ тѣмъ, чтобы искоренять ихъ. Если даже они оставятъ школу ранѣе поступленія подходящаго для грамматики возраста (который, какъ я полагаю, поступаетъ не ранѣе 10 или 11 лѣтъ), то они должны, если не усвоить лучшіе обороты устной и письменной рѣчи, приобрѣсти, по крайней мѣрѣ, достаточный навыкъ въ правильномъ употребленіи языка, чтобы не дѣлать обыкновенныхъ грубыхъ ошибокъ.

Хотя, по настоящему, не существуетъ первенства относительно изученія раціональной ариѳметики и грамматики (которая раціональна по своей сущности), тѣмъ не менѣе изъ этихъ двухъ предметовъ грамматику можно считать самой трудной, требующей большей зрѣлости ума. По трудности я сравнилъ бы грамматику съ начальной алгеброй, разумѣя подъ грамматикой раз-

боръ предложеній, опредѣленіе частей рѣчи и одинаковыя функціи отдѣльнаго слова, фразы и періода. Существуютъ болѣе легкія части грамматики; такъ, склоненія, спряженія и словопроизводство легче частей рѣчи и синтаксиса, но едвали стоитъ начинать изученіе этихъ болѣе легкихъ частей задолго до наступленія того возраста, въ которомъ всякій отдѣлъ грамматики доступенъ пониманію.

Въ возрастѣ отъ 6 до 9 лѣтъ достаточно найдется работы въ заучиваніи словъ и фразъ, въ изученіи произношенія и въ чтеніи. Рядомъ со стихами, можно также заучивать наизусть небольшія статьи въ прозѣ, избираемые ради хорошаго стиля. Нѣтъ необходимости постоянно разбирать или останавливаться надъ какой либо одной фразой. Можно разнообразить фразы для выраженія одной и той же мысли, и дѣти постепенно выработаютъ способность оцѣнивать превосходство одной формы выраженія надъ другой. Но что касается вообще правильности рѣчи, а также условныхъ (техническихъ) ея оборотовъ, то все это они должны принять на вѣру (см. главу IX).

Еще труднѣе установить порядокъ послѣдовательности при сообщеніи знаній въ первые годы школьнаго обученія. По составу „книгъ для чтенія“ можно судить о преобладающихъ взглядахъ относительно того, какіе предметы слѣдуетъ изучать раньше и какіе позже. Въ этихъ книгахъ обыкновенно помѣщаются рядомъ съ нетрудными стихами, рассказы, больше частью съ моральной тенденціей, и простыя свѣдѣнія о различныхъ интересныхъ предметахъ, доступныхъ дѣтскому пониманію. Главная задача этихъ книгъ состоитъ въ томъ, чтобы доставлять удовольствіе, развивать извѣстныя склонности и нравственныя чувства, чтобы положить начало знанія или, скорѣе, привести отрывочныя впечатлѣнія личнаго опыта къ стройнымъ выводамъ, которые бы расширили, выправили и собрали во едино эти случайныя впечатлѣнія. Но главное занятіе должно всетаки состоять въ складываніи слоговъ, въ произношеніи, въ чтеніи, въ усвоеніи языка.

Рассказъ есть главное средство для возбужденія интереса или доставленія удовольствія, и искусство составлять хорошіе рассказы достигло значительнаго совершенства. Какое нибудь свѣденіе, какой нибудь нравственный урокъ можетъ быть вложенъ въ короткій рассказъ и основательно запечатлѣнъ въ умѣ. Такъ какъ при этомъ трата умственныхъ силъ бываетъ велика въ сравненіи съ результатомъ, то свѣдѣніе или нравственный урокъ

должны быть хорошо выбраны; каждая мелочь въ обширной области полезнаго знанія не можетъ быть усвоена этимъ и безъ того нужнымъ умственнымъ механизмомъ.

За разговоромъ въ стихахъ или въ прозѣ слѣдуетъ поэма. Специальное ея вліяніе состоитъ въ воздѣйствіи на слухъ, а черезъ слухъ и на память. Кромѣ того, ребенокъ постоянно приучается цѣнить болѣе возвышенный слогъ. Стихотворная форма употребляется для запечатлѣнія въ умѣ нравственныхъ поученій, а также для сообщенія свѣдѣній въ краткой формѣ; мѣсяцы, времена года, нравы животныхъ, описаніе цвѣтовъ, историческія событія—все это, будучи сообщено въ этой формѣ, заучивается съ большимъ удовольствіемъ и потому тверже ложится въ памяти. Всего болѣе доставляетъ удовольствія какой нибудь смѣлый вымыселъ, доведенный даже до крайней неестественности, но едвали можно придавать такимъ разговорамъ значеніе культивирующаго средства, хотя иногда имъ приписывается такое значеніе, когда рѣчь заходитъ о воображеніи.

Лишь при ближайшемъ разсмотрѣніи характера свѣдѣній, очерпаемыхъ въ различное время за урокомъ, чтенія, мы наталкиваемся на вопросъ о томъ, какія изъ нихъ должны быть сообщаемы раньше, какія позже. Въ этомъ отношеніи учителя, какъ кажется, шли до сихъ поръ ощупью; не легко составить планъ дѣйствительно послѣдовательнаго курса. Прежде всего, трудно составить надлежащее понятіе о томъ, много ли приносить съ собой шести или семилѣтній ребенокъ такихъ знаній, на которыя можно опереться. Сдѣлать опытъ здѣсь трудно вслѣдствіе крайней беспорядочности разнообразныхъ свѣдѣній ребенка. Но еще труднѣе задача—отыскать между различными знаніями такія, которыя стоитъ сообщить и которыя въ то же время не слишкомъ чужды дѣтскому уму.

Если направить раннее воспитаніе такъ, чтобы оно обогащало и укрѣпляло познавательную способность (способность представленія), то придетъ время, когда подлежащія знанія могутъ быть усвоены на столько быстро, что съ нашей стороны излишни всякія попытки къ преждевременному сообщенію ихъ. Всѣ знанія, растянутыя на цѣлый годъ въ книгѣ для чтенія, назначенной для третьяго класса, могли бы быть усвоены способнымъ 15 лѣтнимъ мальчикомъ въ 3 недѣли.

Направляя воспитаніе къ этой цѣли, мы, очевидно, должны содѣйствовать тщательному заоминанію окружающихъ предметовъ,

зрительныхъ и слуховыхъ впечатлѣній и движеній. Извѣстный классъ предметовъ слѣдуетъ запечатлѣть въ памяти прежде всего и возможно тверже, а затѣмъ необходимо нѣсколько позаботиться о выработкѣ изъ этихъ впечатлѣній новыхъ построеній или комбинацій.

Правильная школьная культура, если вообще она оказываетъ какое либо дѣйствіе, ведетъ именно къ такому результату, но только подъ видомъ сообщенія опредѣленныхъ и законченныхъ знаній о разныхъ предметахъ. Такъ называемая культура воображенія состоитъ прежде всего въ возбужденіи эмоцій, пріятныхъ ребенку. Благодаря эмоціональному возбужденію, запечатлѣваются извѣстныя картины, образы, описанія, и все это обращается въ запасъ постоянныхъ представленій ума, которыя полезны и сами по себѣ, и какъ матеріаль для выработки изъ нихъ новыхъ представленій. Чѣмъ причудливѣе они, тѣмъ сильнѣе испытываемая эмоція, но тѣмъ меньше переходятъ они въ запасъ полезныхъ представленій. „Джекъ и бобы“, „Сандрильона“, „Котъ въ сапогахъ“ *et hoc genus omne* оказываютъ ничтожное культивирующее вліяніе. Въ этомъ отношеніи рѣшительное превосходство принадлежитъ возбуждающимъ чувство случаямъ изъ дѣйствительной жизни.

Здѣсь кстати будетъ бросить взглядъ на предметные уроки и обращеніе съ ними. Учитель можетъ направить ихъ, какъ угодно, въ его рукахъ они или содѣйствуютъ развитію познавательной способности (способности представленія), или же нѣтъ. Первый хорошій результатъ предметныхъ уроковъ состоитъ въ томъ, что они возбуждаютъ наблюдательность и обращаютъ ее на ближайшіе къ ребенку предметы, благодаря такимъ вопросамъ, которые или заставляютъ вновь остановиться на томъ, что обыкновенно замѣчалось мимоходомъ, или же сосредоточиваютъ вниманіе на предметахъ, находящихся въ данную минуту передъ глазами. Въ этомъ заключается начало настоящей правильной культуры. Но можно сообщить ложное направленіе уроку, если предположить, что ребенокъ способенъ составить себѣ надлежащее представленіе о всемъ, что онъ однажды видѣлъ, и если надѣяться на его способность вырабатывать изъ такихъ представленій новыя комбинаціи.

Основой для развитія способности представленія служитъ опытное знакомство съ предметами,—съ мѣстностями, человѣческими жилищами, населенными городами, съ живыми существами—

людьми, животными, растениями — со всеми дѣйствіями и дѣятельностями, общественными собраніями и социальными отношеніями. Чѣмъ шире этотъ опытъ, тѣмъ лучшее начало положено для развитія упомянутой способности. Послѣ опыта, важны еще мотивы для сосредоточенія вниманія или наблюдательности, но это относится уже къ свойствамъ ума, и искусственное руководство можетъ сдѣлать здѣсь немного. Интеллигентное сообщество всего лучше способно направлять вниманіе должнымъ образомъ. Мы не въ состояніи вызывать на каждомъ шагѣ сильныя эмоціи, и еслибъ это и было возможно, то всетаки втеченіи продолжительнаго хода развитія умѣренное возбужденіе целѣсообразнѣе.

Учитель могъ бы попробовать воспроизвести для себя положеніе ребенка съ его запасомъ случайныхъ опытныхъ знаній, которыя и служили бы точкой отправленія для дальнѣйшихъ занятій. Слѣдуетъ пользоваться удобными случаями для возбужденія такихъ вопросовъ, которые заставляли бы снова оглянуться на все то, что уже извѣстно изъ прежняго опыта, а также направляли бы вниманіе на новые факты. Книга едва ли пригодна для такой цѣли. Вообще не легко вести такія занятія въ классѣ, гдѣ столько индивидуальныхъ различій между учениками. Обычный порядокъ обученія, предписанный вообще для учителей, не такъ удобно приспособляется къ этой цѣли, хотя и не мѣшаетъ каждому преподавателю имѣть ее въ виду.

Обратимся снова къ составленію обычныхъ книгъ для чтенія и взглянемъ на нихъ со стороны порядка расположенія содержащагося въ нихъ матеріала. Содержаніемъ книгъ для дѣтей перваго возраста служатъ легкія стихотворенія, сказки, анекдоты изъ жизни животныхъ, не трудные для пониманія рассказы. На этой ступени обученія чтеніе составляетъ главную цѣль урока, сюжетъ же имѣетъ здѣсь второстепенное значеніе. На сколько ребенокъ способенъ проникать въ смыслъ прочитываемаго, онъ находитъ удовлетвореніе своимъ простѣйшимъ эмоціямъ и чувствамъ, знаній же онъ усваиваетъ пока не много. Не слѣдуетъ при этомъ упускать изъ виду нравственныя поученія. Біографіи людей знаменитыхъ и отличавшихся добротой могутъ занимать дѣтей самого ранняго возраста.

Въ книгахъ для чтенія, предназначенныхъ для дальнѣйшаго обученія, встрѣчаются стихотворенія на болѣе разнообразныя темы, рассказы удлинняются и вмѣстѣ съ тѣмъ сообщаются опредѣлен-

ныя свѣдѣнія въ различной формѣ. Естественная исторія служитъ тутъ обильнымъ источникомъ, къ которому постоянно обращаются ради этихъ свѣдѣній. За ней слѣдуетъ два обширныхъ отдѣла знанія — географія и политическая исторія, а затѣмъ область собственно „полезныхъ знаній“ — искусства, промышленность и весь житейскій обиходъ. Всѣ эти свѣдѣнія сначала сообщаются безъ системы, эмпирически, и лишь по достиженіи высшей ступени обученія являются попытки связной и послѣдовательной передачи этихъ знаній. Дѣтямъ сообщаются также элементарныя свѣдѣнія изъ Физики, Химіи и Физіологіи, — наукъ, гдѣ особенно умѣстна строгая послѣдовательность, если только вообще не покинуто еще безсистемное и эмпирическое изложеніе, которое, собственно говоря, не имѣетъ дѣла съ наукой, но лишь подготавливаетъ къ ней.

Естественная исторія распадается на три главныхъ отдѣла, соотвѣтственно тремъ царствамъ природы — минеральному, растительному, животному. Совершенное пониманіе этихъ предметовъ (т. е. знаніе не всѣхъ частей, но нѣкоторыхъ — съ способностью понимать остальные, когда онѣ представляются) требуетъ нѣкотораго знакомства съ математикой, физикой, химіей и физіологіей. Въ правильномъ курсѣ сначала изучаются минералы, потомъ растенія и, наконецъ, животныя. Но возможно и такого рода изученіе естественной исторіи, гдѣ ничего этого не соблюдается, какъ это имѣетъ мѣсто въ элементарныхъ книгахъ для чтенія. Дѣти самого ранняго возраста могутъ найти тутъ описанія отдѣльныхъ животныхъ, каковы: грачъ, бабочка, пчела, паукъ, овца, верблюдъ, слонъ. Порядокъ, въ которомъ подобраны эти животныя, есть, повидимому, дѣло случая. Здѣсь преслѣдуется та цѣль, чтобы брать животныхъ, которыя уже извѣстны и успѣли возбудить къ себѣ интересъ вслѣдствіе — или личнаго знакомства съ ними, или широко-распространенной о нихъ молвы. Напримѣръ, каждый ребенокъ видѣлъ бабочку; можетъ ли что либо служить лучшимъ предметомъ урока? Пользуясь нѣкоторыми смутными знаніями ребенка объ этомъ насѣкомомъ, книга для чтенія сообщаетъ извѣстное количество свѣдѣній, относящихся къ естественной исторіи этого животнаго. Оно относится къ классу насѣкомыхъ; его извѣстнымъ образомъ скрѣпленныя крылья покрыты нѣжной пылью, которая подъ микроскопомъ оказывается состоящей изъ чешуекъ. Оно питается нектаромъ цвѣтовъ, который оно высасываетъ косяной трубкой или хоботкомъ; у него десять усиковъ (*an-*

tennae); глаза его сложные или составные; подобно другимъ крылатымъ насекомымъ, оно проходитъ чрезъ различныя фазы развитія и является послѣдовательно въ видѣ яйца, личинки, куколки и, наконецъ, бабочки. Въ книгахъ для чтенія, предназначенныхъ для послѣдующихъ высшихъ ступеней обученія, такіе уроки встрѣчаются часто.

Что касается растений, то между дѣтьми они далеко не такъ популярны: имъ не достаетъ интереса индивидуальности. Интересъ возбуждается такими чудесами растительнаго міра, каковы баобабы и индѣйская смоковница, причемъ выставляется на видъ ихъ форма, ихъ размѣры и другія особенности, вызывающія изумленіе. Чтобы привлечь вниманіе къ цвѣтамъ, можно пользоваться многочисленными стихотвореніями, въ которыхъ идетъ о нихъ рѣчь, а также различными фактами изъ практики садоводства, о которыхъ дѣтямъ приходится слышать дома или узнавать изъ другихъ рассказовъ. Занятіе ботаникой начинается гораздо позже.

При выборѣ минераловъ руководятся тѣми же соображеніями, т. е. обращается вниманіе на ихъ блескъ, рѣдкость, извѣстность и другія обстоятельства, способныя возбудить вниманіе. При описаніи ихъ вовсе не преслѣдуется какая либо сознательная цѣль. Вообще, на сколько я могу судить, составители книгъ для чтенія рѣдко ставятъ себѣ задачей выбирать типичныя отрывки, въ которыхъ заключался бы сводъ всего существеннаго для каждой изъ главныхъ отраслей знанія.

Понятно, что въ этихъ элементарныхъ книгахъ для чтенія послѣдовательности очень мало, по той предполагаемой причинѣ, что для этой послѣдовательности не пришло еще время. Тѣмъ не менѣе совсѣмъ обойтись безъ нея невозможно. Когда мы говоримъ ребенку, что „бабочка принадлежитъ къ классу насекомыхъ“, мы предполагаемъ въ немъ нѣкоторыя предварительныя знанія о насекомыхъ какъ о классѣ, и если такихъ знаній не оказывается, изложеніе затрудняется. Въ этомъ случаѣ необходимо прибѣгнуть къ особымъ приемамъ. Прежде всего описывается внѣшній видъ или признаки обыкновенной бабочки; ребенокъ частью припомнитъ ихъ, постановивъ въ душѣ лучше наблюсти ихъ при первомъ удобномъ случаѣ. Затѣмъ обращается вниманіе на менѣе замѣтные органы, а также частью на микроскопическое строеніе, и на этомъ описаніи тѣлесныхъ признаковъ пока можно остановиться. Потомъ можно рассказать о полетѣ или движеніи ихъ, а затѣмъ о питаніи, которое должно заинтересовать всякаго.

Послѣ этого ребенокъ знакомится въ общихъ чертахъ съ чудесными превращеніями бабочки, всего лучше съ помощью діаграммъ или образцовъ. Наконецъ, настаетъ время упомянуть о принадлежности ея къ классу насѣкомыхъ; объ этомъ сообщается ребенку въ такой формѣ, чтобы это связывалось съ свѣдѣніями ребенка о другихъ животныхъ этого класса, причемъ приводятся извѣстные ему примѣры, напр., комнатная муха, пчела, паукъ. Даже при случайномъ подборѣ интересныхъ примѣровъ, нѣкоторая послѣдовательность необходима для объясненій; всегда слѣдуетъ держаться перехода отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ неопредѣленнаго къ опредѣленному, отъ индивидуальнаго или видоваго къ общему.

Интересъ къ живому существу постоянно нарушаетъ порядокъ изученія. Ребенокъ знакомится прежде всего съ мужчинами или женщинами, мальчиками, дѣвочками, кошками, собаками, лошадьми, канарейками. Между тѣмъ, въ научной зоологіи умственные свойства животныхъ — послѣднее дѣло и часто даже совсѣмъ опускаются. Мы приобретаемъ нѣкоторыя поверхностныя свѣдѣнія о животныхъ благодаря тому, что приглядываемся къ ихъ наружному виду и движеніямъ подъ вліяніемъ симпатическихъ или другихъ эмоцій, возбуждаемыхъ въ насъ этими животными. Натуралистъ начинаетъ съ другаго конца, и намъ не легко подойти къ нему, отправляясь отъ нашей обычной точки зрѣнія.

Ясно, что мы должны пройти три стадіи при изученіи естественной исторіи. Первая состоитъ лишь изъ намековъ на изученіе и отличается крайней безсистемностью. Порядка тутъ не соблюдается никакого, кромѣ того только, что для начала изученія избирается лишь то, что можетъ доставить удовлетвореніе чисто дѣтскимъ чувствамъ. Это простое продолженіе тѣхъ раннихъ впечатлѣній, которое производятъ на насъ животныя, растенія и минералы своими случайными признаками, заинтересовавшими насъ. Но есть и другая стадія, когда сообщаются свѣдѣнія научнаго характера, но не въ строго научной системѣ. Здѣсь порядокъ изученія уже далеко не безразличенъ. Всякое сообщеніе или описаніе должно исходить изъ нѣкоторыхъ предварительныхъ знаній и, въ свою очередь, служить основой для послѣдующаго. На переходѣ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ простаго къ сложному, основано всякое обученіе, какъ бы ни было оно далеко отъ послѣдней или третьей стадіи — строго-научной послѣдовательности.

Обратимся теперь къ обученію географіи, методъ котораго,

быть можетъ, наиболѣе выработанъ, за исключеніемъ, впрочемъ, метода обученія ариѳметикѣ. Переходъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному твердо установленъ въ урокахъ по географіи; учителя нѣмецкихъ школъ весьма строги на этотъ счетъ. Признано цѣлесообразнымъ, чтобы первыя понятія изъ географіи почерпались изъ наблюденій надъ окружающею ребенка мѣстностью; прежде всего надо увидѣть холмъ, долину, ручей, поле, равнину, и желательнo, чтобы до изученія географіи все это наблюдалось по многу разъ и подъ разнообразными видами. Очень маленькія дѣти неспособны разсматривать все это съ географической точки зрѣнія. Способность представлять себѣ горы и рѣки въ другихъ странахъ есть позднѣйшая стадія развитія способности представленія. Полное понятіе о рѣкѣ требуетъ значительной умственной силы: въ это понятіе входятъ представленія о возвышенности и долинѣ, равно какъ и о протяженіи, состоящей изъ этихъ частей мѣстности, устроенной при томъ такъ, что она образуетъ одинъ главный каналъ. Всѣ эти элементы должны быть изучены въ отдѣльности каждый, въ особомъ урокѣ, но въ строго обдуманномъ порядкѣ.

Совмѣстно съ этимъ усваивается понятіе о направленіи, въ которомъ расположены части свѣта, равно какъ и о главныхъ точкахъ различныхъ направленій. Это одно изъ первыхъ отвлеченныхъ понятій, которое приходится ребенку осилить; по времени, приобрѣтеніе этого понятія должно совпадать съ высшими стадіями изученія ариѳметики. Въ этомъ случаѣ объясненія наши будутъ весьма успѣшны, если отправляться отъ ближайшихъ къ школѣ окрестностей, причемъ опредѣляется ихъ взаимное географическое положеніе, а воображеніе ребенка переносится съ помощью учителя къ сѣверу и къ югу, къ востоку и западу, и вмѣстѣ съ тѣмъ перечисляются различныя мѣстности, расположенныя въ этихъ направленіяхъ. Говоря о четырехъ кардинальныхъ точкахъ, мы можемъ отнести ихъ къ видимому движенію солнца, что въ то же время будетъ началомъ астрономическаго урока, но учителю слѣдуетъ избѣгать этихъ побочныхъ уроковъ, не относящихся къ его прямой цѣли.

„Географія для дѣтей школьнаго возраста, — говоритъ Кюрри, — должна быть картинной и по преимуществу описательной. Она начинается съ элементовъ мѣстности, доступной наблюденію ребенка, и тщательно отмѣчаетъ ихъ удаленіе отъ школы и ихъ расположеніе относительно ея и другъ друга, обращая дѣтское

вниманіе на холмъ, гору, ручей, рѣку, равнину, лѣсъ, болото, на землю, богатую растительностью, на островъ, море, утесъ, мысъ, замокъ, деревню, городъ, видимый изъ школы, на произведенія его родного края — животныхъ, деревья, цвѣты и травы, и металлы, — на обитателей того же края — ихъ занятія, нравы и обычаи, ихъ пищу и одежду. Затѣмъ слѣдуетъ постараться заставить ребенка воспроизводить соотвѣтствующія черты другихъ странъ и другихъ климатовъ, при помощи сравненія съ тѣмъ, что онъ наблюдалъ у себя. Если возможно, полезно держать передъ его глазами образцы иноземныхъ продуктовъ и изображенія мѣстностей чужихъ странъ, а въ остальномъ придется положиться на тѣ впечатлѣнія, которые произведетъ на его воображеніе наше живое описаніе. Таковъ вкратцѣ очеркъ программы, которой должно слѣдовать обученіе“.

Съ трудомъ вѣрится въ возможность вести ребенка такимъ путемъ. Программа эта исходитъ прежде всего изъ того предположенія, что ребенокъ имѣлъ множество случаевъ видѣть различныя мѣстности и предметы. Затѣмъ она предполагаетъ, что обычный взглядъ ребенка на окружающую мѣстность возвысился надъ мелочными предметами его забавъ и способенъ охватывать предметы *en grand*. Далѣе ребенку приписывается уже созрѣвшая постройительная способность, способность воображенія воспроизводить другія мѣстности, различныя части которыхъ расположены иначе. Между тѣмъ не вѣроятно, чтобы ребенокъ ранѣе 10 лѣтъ способенъ былъ на такую умственную работу, которая подъ силу лишь хорошо подготовленному юношѣ 12 или 13 лѣтъ и составляетъ максимумъ результата успѣшной культуры способности представленія.

Тѣмъ не менѣе, рядомъ хорошо направленныхъ предметныхъ уроковъ, безсвязныхъ для перваго взгляда, а въ сущности въ высшей степени методическихъ, можно постепенно запечатлѣть въ умѣ элементарные факты географіи и подготовить ребенка къ послѣдней стадіи изученія при помощи картъ. Новѣйшіе методы, заставляя ребенка воспроизводить въ умѣ во всей конкретности разнообразныя страны, предполагаютъ въ немъ большой запасъ готовыхъ свѣдѣній изъ естественной исторіи и изъ другихъ предметовъ. Но можно, однако, сомнѣваться, достигаютъ ли эти методы столь высокой цѣли, хотя ничего, кромѣ хорошаго, не можетъ быть отъ того, если мы будемъ имѣть ее въ виду.

Послѣ достаточной выработки способности представленія и

частаго упражненія ея на географическихъ фактахъ начинается методическое обученіе, ходъ котораго становится съ этой поры довольно правильнымъ. Выборъ, что нужно изучать дѣтямъ въ различныхъ стадіяхъ и при различныхъ обстоятельствахъ, не представляетъ затрудненій. Объ этомъ мы еще будемъ говорить въ связи съ нижеслѣдующимъ.

Изъ всѣхъ предметовъ ранняго обученія, всего труднѣе регулировать преподаваніе исторіи. Ея измѣнчивое вліяніе на умъ—то чисто фактическими свѣдѣніями, то возбужденіемъ эмоциональнаго интереса, постоянное смѣшеніе въ ней того, что увлекаетъ самую юную душу, вмѣстѣ съ тѣмъ, что доступно лишь вполне зрѣлому уму—все это значительно затрудняетъ первоначальное обученіе. Ничто не проникаетъ такъ скоро въ дѣтскій умъ, какъ рассказы о людяхъ, объ ихъ дѣяніяхъ, страстяхъ, успѣхѣхъ и пораженіи, добродѣтеляхъ и порокахъ, наградахъ и наказаніяхъ, врагахъ и друзьяхъ, ихъ неудачахъ и ихъ торжествѣхъ. Все это будучи изложено въ обстоятельномъ рассказѣ, съ неяснымъ пока замысломъ и разительной развязкой, дѣйствуетъ на наши чувства, возбуждаетъ нашъ интересъ уже въ періодъ первыхъ проблесковъ интеллекта, и никогда не теряетъ для насъ своего обаянія.

Рассказы, какъ мы уже замѣтили, первоначально служатъ средствомъ скрасить непріятный трудъ ученія— чтеніемъ; въ этомъ случаѣ мы не требуемъ отъ рассказовъ ничего, кромѣ того, чтобы они производили пріятное впечатлѣніе или заключали въ себѣ какое либо нравственное поученіе. Затѣмъ, мало по малу, мы начинаемъ пользоваться ими какъ формой для сообщенія нѣкоторыхъ полезныхъ знаній несложнаго свойства, но еще не думаемъ прибѣгать къ нимъ съ цѣлью передачи историческихъ свѣдѣній. Но уже въ формѣ біографій, рассказы постепенно расширяютъ наше знакомство съ людьми, наиболѣе выдающимися, хотя тутъ имѣется въ виду прежде всего возбудить извѣстнаго рода эмоціи. Рассказы о коллективной соціальной дѣятельности, которая только и составляетъ настоящій предметъ исторіи, начинаются войнами, пробуждающими самыя знанія и сильныя душевныя движенія и впервые склоняющими чувства къ нашей собственной и къ другимъ націямъ. Юный умъ скоро уясняетъ себѣ, что значитъ нападеніе, посягательство, грабежъ, завоеваніе съ одной стороны и успѣшное сопротивленіе съ другой, а также усваиваетъ себѣ понятіе о коопераціи и союзахъ съ той и съ другой стороны. За чтеніемъ этихъ рассказовъ, дѣйствующихъ на

чувство, зарождается смутная идея о великомъ социальномъ фактѣ главенства и подчиненія, при чемъ выработкѣ этой идеи содѣйствуетъ представленіе о семейныхъ отношеніяхъ. Постепенно обычная дѣятельность верховной власти въ мирное время начинаетъ представляться уму въ болѣе крупныхъ своихъ проявленіяхъ, каковы: отправленіе правосудія, взиманіе налоговъ, заботы объ общественныхъ сооружеиіяхъ. вмѣстѣ съ идеей о единоличной верховной власти, возникаетъ понятіе о преемственности царствованія многихъ правителей, къ этому присоединяется воспоминаніе о великихъ событіяхъ, особенно о войнахъ и другихъ измѣненіяхъ насильственнаго характера.

При обученіи исторіи, какъ и географіи, прежде всего необходимо ознакомить съ элементами историческихъ перемѣнъ или событій. Но только въ этомъ случаѣ элементы эти гораздо сложнѣе и уразумѣніе ихъ возможно гораздо позже. Ребенокъ окруженъ простѣйшими географическими элементами, онъ видитъ собственными глазами холмы, долины, равнины, рѣки, города. Но не такъ легко дать почувствовать ребенку наличность историческихъ элементовъ. Онъ знаетъ семейную жизнь и кое-что за ея предѣлами, онъ знаетъ племена и его обязанности и можетъ видѣть въ немъ низшаго представителя государственной власти. Но самостоятельное усвоеніе историческихъ принциповъ должно быть отложено на долгое время и вообще ребенокъ многое долженъ принять на вѣру. Благодаря, однако, тому, что тѣ глубокія политическія силы, которыя недоступны его пониманію, облекаются въ форму дѣйствующаго на чувства разсказа, а частью и понятнаго ему, исторія рѣдко лишена всякаго интереса и рѣдко не оставляетъ въ немъ впечатлѣній, въ этихъ же впечатлѣніяхъ заключаются элементы, могущіе впоследствии войти въ составъ историческихъ познаній высшаго порядка. Исторія для дѣтей должна быть просто разсказомъ о занимательныхъ историческихъ событіяхъ, содержащимъ какъ можно меньше неясныхъ теоретическихъ толкованій. Подобные разсказы можно и даже слѣдуетъ составлять такъ, чтобы въ нихъ заключались точныя хронологическія данныя, которыя должны запечатлѣваться въ памяти возможно ранѣе, при первомъ благопріятномъ для запоминанія моментѣ.

Есть не мало вполне ясныхъ причинъ, по которымъ слѣдуетъ начинать съ родной страны. Прежде всего, мы предполагаемъ, что исторіи предшествуетъ географическій очеркъ страны, при-

способленный къ первой такъ, что историческое и географическое описаніе взаимно усиливаютъ свое воздѣйствіе. Затѣмъ, всѣ свѣдѣнія относительно существующаго въ нашемъ отечествѣ порядка и устройства, относительно законодательной, административной и судебной дѣятельности, относительно постоянной арміи и флота, господствующихъ въ трехъ королевствахъ вѣроисповѣданій, относительно воспитанія, земледѣлія, торговли, промышленности—все это способствуетъ пониманію исторіи прошедшаго.

Дѣтей школьнаго возраста нельзя обучать исторіи систематически, однако слѣдуетъ всетаки избѣгать неудобныхъ и сложныхъ методовъ. Попытки основательно знакомить десятилѣтнихъ дѣтей съ новѣйшей европейской исторіей лишь приводятъ умъ въ замѣшательство; слѣдуетъ останавливаться на отдѣльныхъ эпизодахъ и выбирать ихъ по степени силы впечатлѣнія, которое они могутъ производить. Тоже самое слѣдуетъ замѣтить относительно древней исторіи, съ ея сильнѣе дѣйствующими на чувства фактами и увлекательной мифологіей, которая, будучи созданіемъ человѣческаго дѣтства, нравится ребенку, останавливая его умъ на индивидуальномъ (на конкретныхъ или эпизодическихъ частностяхъ) и съ которой, изъ этихъ именно видовъ, знакомятъ его. Такъ какъ изъ всего этого почерпается весьма мало поучительнаго, то слѣдуетъ, по крайней мѣрѣ, стараться произвести этимъ впечатлѣніе на чувства, а чрезъ нихъ на способность представленія или воображенія; если это не удастся, и придется прибѣгать къ помощи дисциплины, то лучше оставить на время эти занятія.

При обученіи географіи можно слегка касаться исторіи, равно какъ и обученіе исторіи умѣстно сопровождать указаніями на географическіе факты, при чемъ слѣдуетъ, однако, остерегаться, чтобы эти отступленія не заходили слишкомъ далеко.

Вопросъ о томъ, какъ должна преподаваться исторія въ тѣсномъ смыслѣ въ то время, когда это уже возможно, сводится къ вопросу о методѣ изложенія элементарныхъ фактовъ и отношеній, касающихся управленія и общества, что составляетъ предметъ такъ называемой соціологіи. Вопросъ этотъ можетъ быть разсмотрѣнъ одновременно съ вопросомъ объ изученіи законовъ политической экономіи, составляющей часть соціологіи, причемъ законы эти въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ проще законовъ политики вообще (общей соціологіи), хотя всетаки они тѣсно связаны съ этими послѣдними. Какъ уже не разъ было замѣчено, исто-

рические рассказы, первоначально дѣйствующие на чувство, заключаютъ въ себѣ и отрывки соціологической теоріи и когда настанетъ время, отрывки эти могутъ быть соединены вмѣстѣ въ одну связную и полную теорію.

Такъ какъ исторія всегда будетъ изучаться съ раннихъ поръ, задолго до того возраста, въ которомъ возможно изученіе соціологіи, какъ науки, непосредственно слѣдующей за психологіей, то слѣдуетъ включать въ преподаваніе эмпирическую соціологію для возраста, достигшаго средняго періода полного образовательнаго курса, т. е. для учащихся въ возрастѣ отъ 13 до 16 лѣтъ, когда преобладаетъ, при настоящемъ порядкѣ, изученіе классическихъ языковъ. Въ это время можно излагать элементы соціальной науки, при чемъ исторія сообщить имъ должно освѣщеніе. Но собственно историческое чтеніе, не имѣющее въ виду никакихъ опредѣленныхъ соціальныхъ идей, должно всетаки оставаться, — остаться на низшей стадіи возбуждающихъ чувства рассказовъ; или по большей мѣрѣ такое чтеніе можетъ содержать въ себѣ поясненіе наиболѣе обыденныхъ фактовъ человѣческой природы.

Намъ остается теперь разсмотрѣть порядокъ или послѣдовательность изученія главнѣйшихъ *наукъ* — математики, физики и т. д. Если принять пять основныхъ наукъ — математику, физику, химию, біологію, психологію, то порядокъ, въ которомъ ихъ теперь перечислили, и будетъ общепринятымъ порядкомъ ихъ послѣдованія при изученіи. Рядомъ съ ними изучаются естественно-историческія науки — минералогія, ботаника, зоологія; минералогія слѣдуетъ за физикой и химіей, а ботаника и зоологія входятъ въ составъ біологіи. Психологія, по настоящему, должна слѣдовать за біологіей, но она можетъ быть также предметомъ эмпирическаго изученія, не требующаго ни знакомства съ науками, предшествующими систематической (научной) психологіи, ни культивирующей интеллектуальной дисциплиной этихъ наукъ. Отъ знанія психологіи зависитъ пониманіе научной соціологіи, которая почерпаетъ себѣ пищу и изъ ранняго обученія географіи и исторіи, но которая всетаки требуетъ строго научнаго метода, разъ мы переходимъ къ ея изученію, какъ науки, занимающей свое мѣсто въ ряду остальныхъ наукъ. Тогда же наступаетъ время для изученія политической экономіи и высшей этики, при чемъ предполагается предварительное эмпирическое знакомство съ той и съ другой.

ГЛАВА VIII.

Методы.

Предыдущая глава, трактованная особо объ одной изъ важнѣйшихъ сторонъ *метода*, служить пособіемъ для настоящей главы. Полное разсмотрѣніе порядка или послѣдованія облегчаетъ предстоящую намъ теперь задачу описанія учебныхъ методовъ въ частности.

Методъ обученія создается различными путями. Изъ нихъ главнѣйшій — личный преподавательскій опытъ; это путь индуктивный или практическій. Другой путь — дедукція, выводъ слѣдствій изъ законовъ человѣческой души; это путь дедуктивный или теоретическій. Третій и лучшій способъ состоитъ въ соединеніи двухъ первыхъ способовъ, въ исправленіи эмпирическаго обученія введеніемъ принциповъ и въ ограниченіи дедукцій, выведенныхъ изъ принциповъ, практическимъ опытомъ.

Такъ какъ этика, религія и искусство не входятъ въ эту главу, то все нижеслѣдующее будетъ относиться лишь къ одному главному вопросу — о передачѣ *знанія* въ тѣсномъ смыслѣ, примѣнительно къ ихъ различнымъ сторонамъ, т. е. какъ знаній эмпирическихъ (частныхъ) и обобщенныхъ и какъ знаній, относящихся къ той или другой области познаваемого, напр., къ области различныхъ *наукъ* (наукъ въ противоположность языкознанію, см. гл. V), насколько они отличаются другъ отъ друга методомъ преподаванія.

Способы и приемы передачи знаній составляетъ содержаніе практической науки реторики, вмѣстѣ съ которой они и должны быть тщательно изучены. Реторика, однако, еще не настолько разработана, чтобы она могла удовлетворить всѣмъ разнообразнымъ запросамъ обученія. Тѣмъ не менѣе изученіе этой науки и въ томъ видѣ, какъ она существуетъ, прямо отвѣчаетъ тому дѣлу, за которое берется учитель. Такъ какъ школа не ограничивается развитіемъ интеллекта, но обращается и къ чувствамъ, то всѣ части риторическаго метода могутъ оказаться пригодными.

Реторика, какъ она обыкновенно излагается, оставляетъ безъ вниманія множество сторонъ, относящихся къ школьнымъ занятіямъ. Риторическіе приемы хорошаго изложенія, при помощи при-

мѣра, контраста, подробнаго толкованія, доказательства, должны быть извѣстны всякому преподавателю, рассчитывающему на успѣхъ. Но распредѣленіе уроковъ, задаваніе устныхъ (*viva voce*) вопросовъ, какъ методическій пріемъ, введеніе соразмѣрности между устнымъ обученіемъ и занятіями по книгѣ, обращеніе съ предметными уроками—все это не разсматривалось еще въ должной мѣрѣ ни однимъ авторомъ, писавшимъ о риторикѣ.

Вышепредставленный очеркъ главнѣйшихъ функций интеллекта содержитъ въ себѣ разъясненія относительно важнѣйшихъ сторонъ метода въ примѣненіи его къ знаніямъ вообще. Мы видѣли, какія условія благоприятствуютъ *распознаванію*, распознаваніемъ же не только начинается всякое знаніе, но оно, т. е. распознаваніе, въ болѣе выразительной формѣ чувства контраста, принимаетъ участие во всякомъ новомъ пріобрѣтеніи или усвоеніи (не одномъ умственномъ, но также эмоціональномъ и физическомъ; примѣръ послѣдняго усвоенія—механической навукъ и выправка въ различныхъ ремеслахъ, усвоеніе новыхъ мышечныхъ движеній въ то время, когда мы учимся говорить, писать и т. д.). Соответствующая распознаванію способность—замѣчать сходства имѣетъ также свои условія, которыя были опредѣлены выше и снова перечислены въ предшествовавшей главѣ. Важная функція удерживанія (запоминанія), съ своей стороны, была разсмотрѣна вкратцѣ, какъ въ отношеніи ея проявленія или ея дѣятельности, такъ и условій этого проявленія,—условій, которыя замѣчательны своей рѣзкой отчетливостью и чрезвычайно существенны для всей психической сферы.

Обозрѣвая различныя отрасли школьнаго обученія, мы встрѣчаемъ множество одинаковыхъ чертъ, допускающихъ общее разсмотрѣніе ихъ. При первоначальномъ обученіи членораздѣльной рѣчи, пѣнію, письму и рисованію, мы имѣемъ дѣло съ способностью механической постройтельности, которая еще шире примѣняется въ сферѣ ручныхъ искусствъ и ремеслъ. Способъ проявленія этой способности простъ и постоянно одинаковъ, условія же ея проявленія уже были опредѣлены; теперь же мы снова будемъ разъяснять ихъ примѣрами, но лишь съ большей полнотой. Въ то время, когда мы учимся читать, съ постройтельностью соединяется операція сочетанія членораздѣльныхъ звуковъ съ видимыми символами; кромѣ того, здѣсь участвуетъ также распознавательная воспріимчивость (чувствительность) глазъ, отъ которой зависитъ удерживаніе или запоминаніе видимыхъ формъ.

Построительность, въ тѣсномъ смыслѣ, какъ способность отличающаяся отъ памяти къ словамъ, играетъ роль во всѣхъ родахъ высшей воспитательной культуры и описывается подъ различными названіями, между которыми самое удачное есть способность представленія. Первымъ задаткомъ ея можно считать память, если разумѣть подъ нею память къ конкретному или запоминаніе полнаго чувственного образа предметовъ, оставившихъ впечатлѣніе на чувствахъ. Побывавъ въ какомъ нибудь обширномъ зданіи, мы уносимъ съ собой болѣе или менѣе точное воспоминаніе о его формѣ, его величинѣ, занимаемой имъ поверхности, и содержащихся въ немъ предметахъ въ томъ порядкѣ, который соотвѣтствуетъ дѣйствительности; здѣсь играетъ роль память, но въ тоже время и способность представленія. Чѣмъ чаще мы бывали въ этомъ зданіи, и чѣмъ внимательнѣе мы были къ нему, тѣмъ полнѣе и прочнѣе будетъ нашъ умственный образъ. Имѣть такія воспоминанія значитъ умственно представлять болѣе или менѣе совершенно то, что мы видѣли. Это—и прирожденная способность, и результатъ воспитанія, изъ этого же дальнѣйшая культура вырабатываетъ способность представленія того, чего мы не видѣли, но о чемъ только слышали или читали.

Построительныя пріобрѣтенія.

Мы разсмотримъ эти пріобрѣтенія совмѣстно, такъ какъ всѣ они подчинены однимъ и тѣмъ же законамъ. Самыя раннія пріобрѣтенія дѣтства сводятся къ чисто механической построительности. Таковы: рѣчь, письмо, рисованіе.

Возвращаясь къ вышеизложеннымъ принципамъ, относящимся къ процессу построительности, мы должны прежде всего остановить особенное вниманіе свое на случайности или самопроизвольности начала нашихъ разнообразныхъ движеній. Дѣйствию желаемому предшествуютъ дѣйствія другія; приходится совершить множество движеній, прежде чѣмъ мы нападёмъ на настоящее движеніе. Учитель не можетъ приказать выполнить извѣстное правильное движеніе, онъ долженъ ожидать его и стараться удержать на немъ субъектъ до тѣхъ поръ, пока оно удастся.

Рѣчь.

Первоначально ребенокъ учится говорить въ дѣтской, и относительно этихъ первыхъ уроковъ его въ высшей степени

справедливо положеніе, что всякое начало трудно. Школьный учитель находитъ уже готовою эту способность рѣчи, и ему остается развивать ее дальше, заставляя ребенка заучивать новые членораздѣльные звуки, исправляя и совершенствуя прежде усвоенныя. Учитель долженъ руководиться вполне точными правилами при обученіи; онъ часто встрѣтится съ сильной и упорной неспособностью дѣтей усвоить требуемые звуки. Для того чтобы произношеніе учителя служило хорошимъ образцомъ, оно должно отличаться ясностью и отчетливостью. Не слѣдуетъ упускать изъ вида, что это одинъ изъ критическихъ моментовъ обученія, всѣ обстоятельства должны ему содѣйствовать, дѣти должны находиться въ самомъ выгодномъ положеніи и въ условіяхъ самыхъ благопріятныхъ для свѣжести и непринужденности голоса. Много попытокъ придется сдѣлать, чтобы освоить ребенка съ новымъ оттѣнкомъ какой нибудь гласной, какъ, напр., въ томъ случаѣ, когда шоттландскихъ дѣтей заставляютъ произносить по англійски слово „all.“

При изученіи азбуки и во время первыхъ уроковъ чтенія, представляется широкое поле для упражненій въ произношеніи звуковъ,—упражненій, къ которымъ примѣняются всѣ правила, относящіяся ко всякому постростельному процессу. Этого рода упражненіями нужно заняться особо, ради спеціально присущей имъ важности и независимо отъ послѣдующихъ актовъ различенія и запоминанія видимыхъ буквъ. Соединеніе слоговъ въ слова есть актъ дальнѣйшей постростельности, требующій не малой гибкости органовъ членораздѣльной рѣчи, а также значительной пластической силы,—той силы, которая пріобщаетъ къ мозгу или интеллекту все новое.

Хорошій анализъ звуковъ, подкрѣпленный преподавательскимъ опытомъ, устанавливаетъ наиболѣе правильный порядокъ послѣдованія другъ за другомъ упражненій въ заучиваніи членораздѣльных звуковъ. Что касается гласныхъ, то здѣсь порядокъ безразличенъ, согласныя же могутъ быть распредѣлены по степени легкости ихъ усвоенія. При сочетаніи звуковъ слѣдуетъ руководиться принципомъ перехода отъ простаго къ сложному, но во всякомъ случаѣ необходимо считаться главнымъ образомъ съ силою и гибкостью органовъ рѣчи, оставляя вполне на волю случая начальныя попытки произношенія. Учитель лишь ожидаетъ удачной попытки, на которой онъ и задерживаетъ ребенка, пока это удачное произношеніе не усвоится вполне.

На одни эти упражненія, составляющія лишь одну сторону въ обученіи чтенію, должно уйти не мало времени. Въ томъ возрастѣ, когда сообщеніе знаній еще преждевременно, ничѣмъ нельзя такъ хорошо занимать вниманіе, какъ механическими упражненіями, между которыми важнѣйшее — усвоеніе звуковъ. За этимъ упражненіемъ слѣдуетъ собственно разстановка ударенія и повышение или пониженіе тона — занятія также пригодныя для дѣтей отъ 4 до 7 лѣтъ. Этими занятіями слѣдуетъ руководить на основаніи тѣхъ же правилъ: необходимо затрачивать побольше времени и усилій на преодоленіе начальныхъ трудностей; учитель долженъ терпѣливо ждать непринужденной, самопроизвольной дѣятельности ребенка, образецъ же, который служитъ для него руководствомъ, долженъ отличаться ясностью.

Построительность ручная.

Школьное обученіе письму и рисованію составляетъ особый родъ механической дрессировки рукъ. Обычный способъ обученія дѣтей письму, во время котораго они впервые берутся за ручную работу деликатнаго свойства, не выдерживаетъ, повидимому, критики. Искусство письма есть высшій родъ механической выправки рукъ, и этому искусству должны предшествовать болѣе легкія упражненія. Начальные уроки рисованія, очевидно, легче письма, кромѣ того пріятнѣе проводить симметрическія линіи, чѣмъ выводить буквы. Повидимому, самый естественный методъ тотъ, который принятъ въ дѣтскихъ садахъ и который состоитъ въ томъ, что сначала для выправки рукъ дѣти лѣпятъ разные предметы изъ глины, потомъ вырѣзаютъ изъ бумаги фигуры и затѣмъ постепенно приучаются элементарному рисованію. Послѣ этихъ упражненій писаніе дается сравнительно легко, хотя все-таки оно будетъ значительнымъ шагомъ впередъ, подобно началу какого нибудь спеціальнаго ремесла.

Механическія склонности имѣютъ въ себѣ элементъ чувства, который слѣдуетъ развивать вмѣстѣ съ элементомъ дѣйствія. Ребенокъ имѣетъ предъ собой какой либо образецъ или модель и ему приходится отчетливо воспринимать видимыя черты, подлежащія воспроизведенію. Это считается культурой чувствъ, хотя скорѣе здѣсь культивируется привычка останавливать вниманіе на осязаемыхъ (чувственныхъ) сторонахъ и свойствахъ подъ влія-

ніемъ возбуженія спеціальнаго интереса или подъ вліяніемъ стремленія къ какой либо цѣли. Интересъ этотъ можетъ заключаться въ самомъ предметѣ, что можно сказать, напр., о моделяхъ, по которымъ лѣнятся предметы, объ образцахъ, предназначенныхъ для срисовыванія, но никакого интереса не представляютъ азбучные знаки (буквы). Но существуетъ также интересъ успѣшнаго совершенія какой нибудь манипуляціи, и можно возбуждать этотъ интересъ послѣ нѣкотораго предварительнаго навыка въ выполненіи сродныхъ данной манипуляціи актовъ. Такого рода интересъ присущъ самымъ непривлекательнымъ предметамъ, въ особенности же необходимо возбуждать его за уроками начального письма.

Относясь съ полнымъ одобреніемъ къ методу дѣтскихъ садовъ, по которому трудностямъ письма предшествуетъ подготовительная выправка рукъ, я долженъ, однако, указать на то, что представляется въ этомъ методѣ опасностью и злоупотребленіемъ. Ошибочно считать эти раннія упражненія самостоятельной цѣлью и позволять дѣтямъ всецѣло погружаться въ нихъ и слишкомъ долго останавливаться на нихъ. Извѣстная доля механической выправки рукъ и чувствительности къ различіямъ необходима всякому, для разнообразныхъ случаевъ жизни, и какъ подготовка къ усвоенію высшихъ родовъ знанія, но высокое развитіе какой нибудь механической склонности требуется лишь для спеціальныхъ профессій или ремеслъ, подготовленіе же къ ремеслу не должно имѣть мѣста въ то время, когда еще только начинается общее воспитаніе. Рисованіе симметрическихъ формъ и изящныхъ кривыхъ линій есть полезное побочное занятіе, сообщающее выправку рукъ путемъ упражненій, представляющихъ интересъ, но оно есть средство къ цѣли и потому должно играть лишь подчиненную роль. Въ свое время отдѣльные индивиды разовьютъ свою сильную сторону или свою способность къ рисованію и достигнутъ въ немъ артистическаго искусства, но объ этомъ неумѣстно заботиться въ самомъ началѣ: излишнее поощреніе спеціальной склонности на ранней стадіи развитія только вредитъ будущей спеціальной карьерѣ ученика.

Независимо отъ систематическаго упражненія рукъ, практикуемаго въ дѣтскихъ садахъ, несомнѣнно полезно соединять письмо съ элементарнымъ рисованіемъ, какъ совѣтуетъ Кюрри и другіе. Въ самое письмо слѣдуетъ ввести принципъ разложенія буквъ на отдѣльныя части, согласно методу Мюльгаузера. Это будетъ лишь переходомъ отъ простаго къ сложному. Единственное возраженіе противъ

этого метода состоитъ въ томъ, что онъ дѣлаетъ письмо сухимъ и неинтереснымъ занятіемъ; у ребенка является охота къ болѣе значительному подражательному усилю, — усилю написать всю букву въ одинъ пріемъ. Зрѣлыхъ людей, какъ, напр., рекрутъ еще можно занимать различными элементарными движеніями, но у дѣтей нѣтъ расположенія къ нимъ и они лишь медленно преодолеваютъ трудности, представляемыя этими движеніями. Это все равно, что изученіе музыкальных гаммъ, которое сильно не нравится очень маленькимъ дѣтямъ. Поэтому, какъ только позволятъ успѣхи ребенка, можно приступать къ копированію цѣлыхъ буквъ, не по кидая, однако, совсѣмъ писанія прямыхъ, крючковатыхъ и другихъ простѣйшихъ линій и чертъ.

Правильный наклонъ и требуемые размѣры буквъ, равно какъ и отдѣленіе ихъ другъ отъ друга надлежащими разстояніями, зависятъ отъ того тонкаго чувства формы, которое весьма различно у людей и всего лучше культивируется упражненіями въ рисованіи. Но не слѣдуетъ стремиться, при начальномъ воспитаніи, къ выработкѣ особеннаго искусства въ исполненіи; всякая сильно развитая способность къ какому либо искусству почти всегда связывается съ отсутствіемъ какихъ либо другихъ важныхъ умственныхъ качествъ. Всѣхъ учениковъ нужно довести до той степени, чтобы они могли писать достаточно четко; ихъ слѣдуетъ особенно останавливать на тѣхъ особенностяхъ, которыми отличаются между собой буквы, могущія быть смѣшанными, но не дѣло учителя обращать уроки письма въ артистическія упражненія.

Хотя мы говорили здѣсь объ искусствѣ рисованія, какъ о пособіи для начальнаго письма, но, я полагаю, достаточно выяснено, какое значеніе имѣетъ это искусство само по себѣ. Я имѣю здѣсь въ виду лишь простѣйшія упражненія по рисованію, такъ какъ не признаю за высшими и спеціальными занятіями этого рода полезнаго вліянія на общее воспитаніе. Рисованіе (перспективное) съ природы считается весьма важнымъ средствомъ для развитія наблюдательности. Я уже высказалъ свои мнѣнія насчетъ справедливости этого мнѣнія; конечно, такія упражненія (рисованіе съ натуры) изошряютъ способность замѣчать тѣ стороны, которыя необходимы для цѣлей рисованія; все, что относится сюда, останавливаетъ на себѣ особенное вниманіе, но наблюдательность — слово растяжимое, означающее еще много кое-чего другого.

Чтеніе.

Навыкъ къ чтенію, будучи сопряженъ съ сложной и обширной сферой относящихся сюда пріобрѣтеній, требуетъ многихъ лѣтъ труда, даже въ томъ случаѣ, если обученіе чтенію начинается не слишкомъ рано. Для этого обученія требуется умѣнье говорить, хотя послѣднее достигаетъ совершенства лишь въ связи съ чтеніемъ. Зрѣніе и интеллектъ выносятъ на себѣ весь трудъ пріобрѣтенія этого новаго навыка.

На искусство чтенія прежде всего слѣдуетъ смотрѣть какъ на особое искусство, неимѣющее *прямого* отношенія къ устной рѣчи, къ знаніямъ, пріобрѣтаемымъ посредствомъ рѣчи, а также и къ пріобрѣтенію послѣдующихъ высшихъ знаній изъ книгъ, хотя искусство чтенія стремится и къ этой послѣдней цѣли. Оно есть искусство произносить слова при взглядѣ на ихъ видимые знаки.

Еслибы нашъ языкъ, подобно китайскому, изображалъ каждое слово однимъ знакомъ, то прежде всего необходимо было бы упражнять зрѣніе въ различеніи знаковъ и тотчасъ же формировать въ умѣ ученика ассоціаціи между каждымъ выговореннымъ словомъ и его знакомъ. Учитель показываетъ знакъ и произноситъ слово, ученикъ же напрягаетъ слухъ и зрѣніе, и особенно зрѣніе, такъ какъ именно форма для него нова. Насколько мнѣ извѣстно, нѣтъ свѣдѣній о тѣхъ методахъ, съ помощью которыхъ китайскіе школьные учителя выполняютъ геркулесовскую задачу формированія въ умѣ учениковъ многихъ тысячъ ассоціацій между звуками и ихъ символами. Опытъ вѣковъ, вѣроятно, привелъ ихъ къ самымъ упрощеннымъ методамъ, и было бы интересно сравнить эти методы съ тѣми, которые вытекаютъ изъ законовъ, управляющихъ способностью удерживанія (запоминанія).

Англійскій языкъ, какъ языкъ, обладающій азбукой, изучается путемъ разложенія словъ на ихъ составные звуки и ассоцірованія этихъ звуковъ съ соотвѣтствующими буквами. Но вслѣдствіе неправильностей выговора, въ англійскомъ языкѣ до нѣкоторой степеніи необходимо, какъ и въ языкѣ китайскомъ, смотрѣть на каждое слово, какъ на неразложимое цѣлое; чтобы научиться произносить слова „*rough*“ и „*through*“ „*faculties*“ и „*facilities*“ надо запомнить каждое изъ этихъ словъ, но нельзя

судить по произношенію одного слова о произношеніи другого и невозможно судить о произношеніи слова по отдѣльнымъ буквамъ.

Первый актъ чтенія состоитъ въ различеніи буквъ посредствомъ зрѣнія, особенно буквъ сходныхъ. При этомъ мы должны припомнить, что главное условіе успѣшнаго различенія состоитъ въ сосредоточеніи вниманія на различіяхъ, и въ этихъ видахъ можно искусственно преувеличивать различія.

Съ *видимыми* азбучными знаками или буквами мы должны ассоціировать ихъ названія или ихъ *устные* символы для того, чтобы можно было говорить объ этихъ буквахъ, а также для слѣдующаго затѣмъ акта произношенія ихъ.

Зрительныя впечатлѣнія, оставляемыя въ умѣ буквами, скорѣе укрѣпляются, если ребенокъ приобрѣлъ достаточный навыкъ въ писаніи буквъ мѣломъ или грифелемъ. При такомъ условіи не много потребуется времени на различеніе буквъ и заучиваніе ихъ названій.

Но затѣмъ настаетъ пора затрудненій. Какъ быть съ словами? Такъ какъ слова состоятъ изъ буквъ, то, повидимому, всего естественнѣе, отъ произношенія буквъ перейти къ произношенію ихъ сочетаній. Можно думать, что ребенокъ, ознакомившись съ буквами *p, u, t*, и потомъ увидѣвъ ихъ написанными подрядъ въ видѣ слова *put*, сразу выговоритъ это слово, какъ слѣдуетъ. Такъ бы и было на самомъ дѣлѣ, еслибы буквы въ отдѣльности выговаривались точно такъ, какъ и въ сочетаніи, что имѣетъ мѣсто относительно гласныхъ (исключеніе составляютъ неправильности нашего произношенія), но не согласныхъ, такъ какъ нельзя произносить согласныя безъ помощи гласныхъ (какъ и произносятся эти согласныя въ сочетаніи), особенно согласныя твердыя: *p, t, k, b, q*, и т. д. Когда произносятся плавныя *l, m, n, r*, и шипящія, то еще можно до извѣстной степени обойтись безъ помощи гласныхъ, но, поименовывая эти согласныя, мы все-таки прибѣгаемъ къ какой-нибудь гласной; *em, ar, ess*. Необходимо возможно ранѣе освоить ребенка съ этимъ обстоятельствомъ, приучать его выговаривать согласныя такъ, какъ выговариваются они, когда входятъ въ составъ словъ. Раньше или позже къ этому и сведется само собой произношеніе согласныхъ, такъ что ученика перестанутъ, наконецъ, вводить въ заблужденіе звуки, употребляемые лишь для того, чтобы назвать согласную по имени. Нѣсколько упражненій въ произношеніи такихъ нетрудныхъ словъ, каковы *pat, put, por, tar* научатъ, какъ слѣдуетъ произносить букву *p*, когда она входитъ въ составъ слова.

Въ настоящее время учителя особенно настаиваютъ на томъ, чтобы въ самомъ же началѣ выговаривать короткіе слова сразу и при взглядѣ на нихъ, не выговаривая сперва отдѣльныя буквы и не соединяя ихъ затѣмъ въ слово; вообще, старая система чтенія (по отдѣльнымъ буквамъ) подвергается сильному осужденію. Но разница между этими двумя системами не совсѣмъ ясна для меня; расходясь лишь на короткое время въ самомъ началѣ обученія, онѣ все-таки должны потомъ придти къ одному и тому же. Гораздо важнѣе подумать о томъ, какъ справиться съ неправильностями произношенія. Когда во время первыхъ уроковъ ребенка заставляютъ прочесть фразу „do I go — is it set on“, то ему приходится учить каждое слово по китайской системѣ, отдѣльно и безъ всякой возможности заключать по одному слову о другомъ. Такъ, въ приведенной фразѣ звукъ *o* имѣетъ три произношенія, *i* — два, *s* — два. Конечно, спустя нѣкоторое время, эти буквы будутъ попадаться во многихъ случаяхъ съ одними и тѣми же значеніями, поэтому возможно будетъ дѣлать заключенія по одному случаю о другомъ, съ извѣстными изъятіями для двухъ или трехъ возможныхъ способовъ произношенія данной буквы, выборъ между которыми опредѣляется въ каждомъ частномъ случаѣ самимъ словомъ въ его цѣломъ. Такимъ образомъ, китайская система хотя и ограничивается, но не исключается.

Повидимому, всего лучше упражнять дѣтей втеченіи нѣкотораго времени чтеніемъ совершенно одинаково выговариваемыхъ словъ, такъ чтобы въ умѣ ихъ запечатлѣлась идея правильности и они въ тоже время освоились бы съ наиболѣе обычнымъ произношеніемъ буквы. Это не такъ трудно относительно буквъ *a*, *e*, *i*, *u*, короткіе звуки которыхъ (какъ, напр., въ словахъ *at*, *let*, *it*, *nut*) съ одною согласной въ концѣ произносятся почти одинаково. Можно даже оставить на время безъ вниманія и неправильности произношенія согласныхъ. Такимъ путемъ съ самаго же начала мы дадимъ ребенку нѣкоторое понятіе о законѣ и единообразіи.

Для означенія долготы звука четырехъ вышепомянутыхъ гласныхъ, къ нимъ прибавляются извѣстныя буквы, и хотя, къ сожалѣнію, и тутъ нѣтъ правильности, но все-таки можно считать это нѣкоторымъ признакомъ, отличающимъ эти звуки отъ краткихъ звуковъ, какъ, напр., въ словахъ *came* (кэмъ), *meet* (митъ), *sign* (сайнъ), *full* (фуль). Этого рода уловки языка (для обозначенія долготы звука) должны быть приведены въ нѣкоторую систему; и затѣмъ наиболѣе обычные приемы должны быть изучены сперва, а потомъ уже менѣе часто встрѣчающіеся.

Гласная *o* отличается особенной непокорностью. Еслибы въ то время, когда языкъ нашъ выработалъ звукъ, встрѣчающійся въ словахъ *awe, all* (оо, оль), для него установлена была бы особая гласная буква, то мы были бы избавлены отъ множества самыхъ неудобныхъ аномалій произношенія. Если бы даже это было сдѣлано и теперь, то это было бы весьма важнымъ усовершенствованіемъ въ области фонетики.

Способы произношенія этой гласной (*o*) могутъ быть приведены въ систему, но они многочисленны и отличаются сбивчивостью — *all* ¹⁾, *full* ²⁾, *call* ³⁾ (сравни *mall*, ⁴⁾ *schall* ⁵⁾, *cause* ⁶⁾ (ср. *aunt* ⁷⁾, *awe*, ⁸⁾ *talk* ⁹⁾: Относительно краткаго звука этой гласной (какъ напр. въ словахъ *got*, ¹⁰⁾ *not*, ¹¹⁾ *rot* ¹²⁾) остается въ силѣ система произношенія (краткихъ звуковъ) другихъ гласныхъ, но съ исключеніями: *god* ¹³⁾, *Job* ¹⁴⁾, *both* ¹⁵⁾, *loth* ¹⁶⁾. И въ этомъ случаѣ сначала слѣдуетъ ознакомить съ правиломъ, а потомъ съ исключеніями.

Почти всѣ трудности нашего произношенія исчерпываются односложными словами, и если ознакомиться съ ними вполне, то аномаліи въ словахъ, имѣющихъ болѣе одного слога, уже не будутъ черезчуръ пугать насъ.

Несмотря на рвеніе, выказанное нѣкоторыми лицами въ стремленіи къ фонетическимъ усовершенствованіямъ, еще никто, кажется, не взялъ на себя труда (не легкаго) подвести существующіе роды произношенія подъ общія правила съ соответствующими исключеніями, такъ чтобы на каждое правило приходилось возможно больше однородныхъ случаевъ и возможно меньше исключеній. Пока этого нѣтъ, нельзя сдѣлать чтеніе занятіемъ на столько легкимъ, на сколько бы оно могло быть. Доведеніе исключеній до минимума и запоминаніе ихъ послѣ совершеннаго усвоенія общаго правила служатъ единственнымъ средствомъ экономизированія силъ учащагося и возможнаго ограниченія китайской системы.

Даже при наилучшемъ выполненіи вышеуказанной нами задачи (регулированія произношенія), правильное чтеніе по англійски тре-

1) 2) 3) Русское произношеніе: оль, фоль, коль.

4) 5) мэль, шэль.

6) 7) Коозъ, антъ.

8) 9) оо, тоокъ.

10) 11) 12) готъ, нотъ, ротъ.

13) 14) 15) 16) Гоодъ (?), Джообъ (?), боодъ (?), лоодъ.

буеть продолжительнаго труда и большой пунктуальности въ занятіяхъ, оно есть общій результатъ чтенія, писма подь диктовку и обширной практики.

Въ то же время и обыкновенно за уроками чтенія дѣти учатся правильному выговору *). Научить правильно выговаривать могутъ только такіе учителя, которые сами хорошо выговариваютъ. Слѣдуетъ вести такое обученіе въ направленіи критики преобладающихъ между дѣтьми неправильностей и ошибокъ, которыя по большей части мѣстнаго происхожденія и относятся къ провинціализмамъ. Чтеніе по звуковому методу (т. е. сочетаніе *чистыхъ* звуковъ буквъ, а не названій ихъ) служитъ цѣннымъ пособіемъ при обученіи выговору.

Хорошая дикція есть приобрѣтеніе высшаго порядка, оно дается позднѣе и требуетъ отъ дѣтей пониманія смысла того, что читается.

Согласно принципу раздѣленія труда, за уроками чтенія все вниманіе должно быть сосредоточено только на одномъ этомъ актѣ чтенія, причемъ въ начальный періодъ обученія чтенію слѣдуетъ отказаться отъ попытокъ расширять въ это же время знанія ребенка. Текстъ для чтенія долженъ, конечно, трактовать о томъ либо о другомъ предметѣ, но, по настоящему, слѣдуетъ выбирать предметы самые легкіе и наиболѣе извѣстные. Сюжетъ долженъ возбуждать къ себѣ вниманіе въ наименьшей степени, *видимыя* же слова — въ наибольшей. Если же надо какъ нибудь занять умъ значеніемъ самихъ словъ, то при этомъ слѣдуетъ имѣть въ виду, какъ главную цѣль, доставленіе удовольствія, которое могло бы облегчить трудъ чтенія. Можно при случаѣ возбуждать въ душѣ ребенка извѣстныя эмоціи, — любви, сознанія силы, удивленія, негодованія; это умѣстно подь тѣмъ условіемъ, чтобы возбужденіе этихъ эмоцій имѣло хорошую нравственную тенденцію, хотя и нравственное поученіе, если оно способно утомлять, должно быть оставлено. Короткіе рассказы о кошкахъ, собакахъ, играющихъ дѣтяхъ, о сочувствіи къ бѣднымъ составляютъ съ цѣлью возбужденія въ дѣтяхъ эмоцій — преимущественно пріятной эмоціи покровительства — подходящими фактами и положеніями; въ этомъ заключается награда за усилія, съ кото-

*) До сихъ поръ мы говорили о *произношеніи* въ смыслѣ чтенія, — подь словомъ же *выговоръ* слѣдуетъ понимать устное выраженіе всѣхъ тонкихъ особенностей звука. Произношеніе — болѣе общій терминъ, обозначающій хотя и правильное, но не детальное выраженіе звука; выговоръ — терминъ болѣе спеціальный, относящійся къ мелкимъ и часто неуловимымъ чертамъ звука, къ различнымъ модуляціямъ и тонкимъ оттѣнкамъ голоса.

рыми сопряжено чтеніе въ началѣ. Сами по себѣ рассказы эти не имѣютъ почти никакого значенія. Даже коротенькія изящныя поэмы носятъ часто столь дѣтскій характеръ, что лучше было бы вовсе не запомнить ихъ, если только не въ тѣхъ видахъ, чтобы образовать запасъ рассказовъ въ умѣ ребенка, какъ будущаго родителя, которому придется воспитывать своихъ дѣтей.

Втеченіи перваго года обученія чтенію или дальше, пріобрѣтеніе знанія зависитъ частью отъ личнаго опыта, частью отъ устнаго сообщенія другихъ. Но настанетъ, однако, время, когда книга будетъ служить не только для чтенія, но и для пріобрѣтенія полезныхъ свѣдѣній. Это моментъ критическій, новая эпоха, на которую обыкновенно не обращаютъ вниманія, потому что она наступаетъ незамѣтно. Необходимо тщательно взвѣсить это положеніе и выяснить вполне условія успѣшности обученія, достигшаго этой новой фазы.

Когда рѣчь шла о послѣдовательности, я коснулся существенной стороны передачи знаній въ формѣ связныхъ уроковъ, а также упомянулъ о трудностяхъ, съ которыми приходится при этомъ имѣть дѣло. Теперь же, специализируя этотъ предметъ, мы посмотримъ, чего нужно избѣгать въ этихъ урокахъ, какъ непригоднаго или безполезнаго.

Принявъ за доказанное, что не слѣдуетъ затрогивать сюжетовъ, недоступныхъ пониманію ребенка или неинтересующихъ его въ данное время, учитель долженъ воздерживаться отъ вмѣшательства въ дѣло добровольнаго самообученія ребенка. Только родители могутъ съ пользой руководить этимъ самообученіемъ, средства же, которыми располагаетъ для этого учитель, гораздо ограниченнѣе.

Слѣдующій отрывокъ предложенъ г. Моррисономъ, какъ образецъ урока о самомъ простомъ сюжетѣ, какой только можно себѣ представить и вмѣстѣ съ тѣмъ какъ текстъ для первоначальнаго упражненія въ чтеніи:

„Крыса сидѣла на половикѣ, толстая кошка подбѣжала къ полу, крыса скрылась въ ящикѣ. Можетъ ли кошка войти въ ящикъ? нѣтъ, толстая кошка не можетъ войти въ ящикъ“ ¹⁾.

Урокъ этотъ придуманъ главнымъ образомъ для чтенія и произ-

¹⁾ Считаемо необходимымъ привести англійскій текстъ этого отрывка, такъ какъ иначе не совсѣмъ будутъ понятны нижеслѣдующія замѣчанія о немъ, какъ о текстѣ, предназначенномъ для чтенія (произношенія словъ) <the rat sat on a mat, the fat cat ran to the mat, the rat ran in-to box. Can the cat go in-to the box? no, the fat cat can-not go in-to the box.>

ношенія словъ, и хотя слова эти соединены другъ съ другомъ такъ, что получается общій смыслъ, но они подобраны лишь какъ примѣры для нѣкоторыхъ гласныхъ звуковъ. Раво­временное ознакомленіе дѣтей съ „кошкой“ (cat) и „крыса“ (rat) объясняется тѣмъ, что эти слова служатъ подходящими примѣрами одно­сложныхъ словъ съ короткимъ *a*. Мышь (mouse), болѣе обычный объектъ преслѣдованій кошки, устранена изъ разсказа вслѣдствіе болѣе труднаго произношенія этого слова. Слѣдуетъ допустить, что отношенія кошки къ крысѣ должны быть особенно интересны для дѣтскаго ума. Хищни­ческая дѣятельность начинаетъ интересоваться насъ уже съ самыхъ раннихъ лѣтъ, и всякіе факты, въ которыхъ она играетъ роль, будутъ возбуждать чувства и дѣйствовать на воображеніе картиной кровожадной охоты, оживляя такимъ образомъ скучные и сухіе уроки чтенія и произношенія. Однако, отсюда еще не слѣдуетъ, чтобы этотъ сюжетъ нужно было обращать въ урокъ для сообщенія какихъ либо знаній и съ этою цѣлью переворачивать этотъ сюжетъ на всѣ лады, дѣлать новыя предположенія касательно отношеній кошки къ крысѣ и задавать ученикамъ вопросы о томъ, что произошло бы при этихъ измѣнившихся обстоятельствахъ. Въ свое время и на своемъ мѣстѣ упражненія эти будутъ полезны, но тогда выборъ предметовъ долженъ опредѣляться ихъ внутреннимъ значеніемъ, а не случайными словами, въ форму которыхъ облачается это значеніе. Г. Моррисонъ предлагаетъ слѣдующаго рода упражненія:

О какихъ двухъ животныхъ говорится въ вашемъ урокѣ? Видѣли ли вы когда нибудь крысу? Кошку? Кто больше? Кто сильнѣе? Гдѣ сидѣла крыса? Что она дѣлала на половикѣ? Кто сидѣлъ на половикѣ? Что такое половикъ? Гдѣ вы его видите? Для чего онъ употребляется? Если маленькій мальчикъ зачачкаетъ башмаки, то что онъ долженъ сдѣлать прежде, чѣмъ войти въ домъ? Половикъ употребляется *для вытиранія ногъ*. Крыса сидѣла на *половикѣ*. Ея ли это мѣсто? Гдѣ бы она должна быть? Когда она сидѣла на половикѣ, кто увидалъ еѣ? Какая это была кошка? А что дѣлала эта толстая кошка? Толстая кошка подбѣжала — *къ крысѣ* (о­пишите актъ погони, покажите, какъ кошка сидѣла и сторожила, а потомъ кинулась впередъ. Это позабавитъ и заинтересуетъ дѣтей, сохранивъ ихъ бодрыми до конца упражненій). Полагаете ли вы, что крыса осталась бы на половикѣ? Что она сдѣлала бы? Она *убѣжала бы*,—убѣжала бы въ *дыру*. Куда она убѣжала? Что такое ящикъ? Изъ чего онъ сдѣланъ? Какъ пролезла она въ ящикъ? Что должно быть въ ящикѣ? И такъ вы видите, что крыса скрылась въ *ящикѣ*, пролезши черезъ *дыру*. Влезла ли кошка въ ящикъ? Почему не влезла? Дыра не позволила бы пролезть *кошкѣ*, но черезъ дыру свободно прошла *крыса*. Отошла ли бы кошка отъ ящика? Что она стала бы дѣлать? Она стала бы *сторожить* передъ *ящикомъ* и ждать, *не выйдетъ ли крыса* и т. д.

Нѣкоторыя изъ замѣчаній по поводу этихъ упражненій будутъ сдѣланы позднѣе, когда рѣчь будетъ идти о предметныхъ урокахъ. Теперь же укажемъ на то, что если желательно было отправляться въ этихъ упражненіяхъ отъ личнаго опыта ребенка, то кошка и мышь были бы умѣстнѣе, такъ какъ ихъ чаще удавалось видѣть. У ребенка мало случаевъ наблюдать вблизи крысу, ему рѣдко даже приходилось быть свидѣтелемъ игры кошки съ мышью. Кошка съ своими котятами больше соотвѣтствовала бы фактамъ дѣйствительной жизни, можно было бы ввести въ рассказъ описаніе недовѣрчиваго и безпокойнаго отношенія кошки къ ласкамъ и внимательности собаки.

Но главное, на что мы намѣрены теперь указать, это то, что хотя полезно для оживленія уроковъ чтенія избирать коротенькія сценки и рассказы, гдѣ изображаются простѣйшія ситуаціи и описываются обыденныя дѣйствія, однако, нѣтъ необходимости сопровождать такое чтеніе перекрестными вопросами съ цѣлью увеличенія запаса знаній, или изощренія способностей ребенка. Каковы бы ни были эти рассказы, избираемые для чтенія, они хороши, если слегка забавляютъ и интересуютъ ребенка; если въ нихъ заключается какое нибудь нравственное поученіе или фактъ, тѣмъ лучше, но на этомъ не нужно настаивать, и учитель въ этой фазѣ обученія не долженъ считать своей обязанностью запечатлѣніе въ умѣ ребенка смысла читаемаго. Когда для этого настанетъ время, учитель долженъ обратиться къ рассказамъ, нарочно составленнымъ для этого, а не къ такимъ, которые скомпонованы и для той и для другой цѣли. Нельзя служить двумъ господамъ заразъ, и едвали одинъ и тотъ же рассказъ пригоденъ въ равной степени для обученія чтенію и для сообщенія знаній.

Я не утверждаю, что развитіе знаній и интеллекта дѣтей должно быть отложено до тѣхъ поръ, пока они не сдѣлаются хорошими чтецами, но я говорю, что вначалѣ слѣдуетъ разъединять чтеніе отъ пріобрѣтенія знаній, и выбирать для этихъ двухъ родовъ занятій различные тексты. Если же придется употреблять одинъ и тотъ же текстъ въ обоихъ случаяхъ, то не слѣдуетъ воображать, что то, что всего лучше приспособлено къ урокамъ чтенія, окажется *столь же* удобнымъ для вниканія въ смыслъ читаемаго. Затѣмъ, занятія того и другаго рода должны быть ведены не вмѣстѣ, но порознь; каждый родъ занятій начинается и продолжается въ *свое* время. Есть, правда,

множество примѣровъ «хорошихъ мыслей, хорошо выраженныхъ», но едва ли форма выраженія и мысль будутъ соответствовать одной и той же фазѣ умственного развитія ребенка.

Слѣдую общему порядку распредѣленія учебныхъ занятій, мы должны были бы теперь говорить о методѣ преподаванія сначала такихъ предметовъ, какъ ариѳметика, грамматика, географія, исторія, а затѣмъ о занятіяхъ высшаго порядка, — объ изученіи языковъ (иностранныхъ) и наукъ въ тѣсномъ смыслѣ. Но предварительно желательнo остановиться на нѣсколько подробномъ разсмотрѣніи предметныхъ уроковъ, которые служатъ введеніемъ въ болѣе систематическое изученіе различныхъ отраслей естествознанія и которые, вслѣдствіе своего неопредѣленнаго характера, легко могутъ принимать нецелѣсообразное направленіе. Въ книгахъ для чтенія, составленныхъ на основаніи установленныхъ программъ, приводятся примѣры предметныхъ уроковъ, и учитель можетъ пунктуально слѣдовать тому, что предусмотрено для него этими книгами, но вмѣстѣ съ тѣмъ учителя и сами приглашаются составлять такіе уроки при посредствѣ собственной изобрѣтательности.

Предметные уроки.

Предметные уроки распространяются на все полезное въ житейскомъ обиходѣ, равно какъ и на всѣ явленія природы. Начиная съ предметовъ, знакомыхъ ребенку, эти уроки расширяютъ представленіе о нихъ обнаруженіемъ незамѣченныхъ свойствъ. Затѣмъ они переходятъ къ такимъ предметамъ, которые даже съ элементарныхъ своихъ сторонъ могутъ быть изучены при посредствѣ описаній или діаграммъ, и, наконецъ, оканчиваютъ наиболѣе сокровенными проявленіями силъ природы.

Ошибки, съ которыми сопряжено веденіе предметныхъ уроковъ, суть слѣдующія: 1) бесполезное поученіе, или трата времени на то, что и безъ того хорошо извѣстно дѣтямъ, или что они скоро узнаютъ сами, благодаря личной наблюдательности, а также обмѣну идей между ними и родителями и товарищами. 2) Возможно отправляться при обученіи отъ того, что еще не понятно дѣтямъ, или еще недостаточно усвоено ими, что бы служить точкой опоры для послѣдующихъ знаній — ошибка, возможная на всѣхъ ступеняхъ обученія. 3) Неумѣстныя и безпорядоч-

ныя уклоненія отъ главнаго предмета; на эту дурную сторону обученія мы обратимъ особенное вниманіе. 4) Отсутствіе послѣдовательности, и вообще соотношенія между частями и взаимнаго освѣщенія.

Всѣ соображенія о выборѣ, распредѣленіи и веденіи этихъ уроковъ должны вытекать изъ основныхъ законовъ изложенія по способу *сходства* и *контраста*, изъ законовъ абстрактной идеи и принципа перехода отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ простаго къ сложному, отъ эмпирическаго къ рациональному. Всѣ эти свѣдѣнія должны войти въ плоть и кровь всякаго интеллигентнаго наставника, такъ чтобы вліяніе ихъ могло сказываться на всѣхъ частностяхъ обученія.

Для того, чтобы выяснитъ значеніе предметныхъ уроковъ, мы должны попытаться сначала привести въ систему различныя формы ихъ и опредѣлитъ съ точностью цѣль каждой формы. При веденіи предметныхъ уроковъ предписывается соблюдать порядокъ или послѣдовательность, соответствующую возрасту ученика, порядокъ же этотъ предполагаетъ тщательную классификацію послѣдовательныхъ формъ предметныхъ уроковъ.

Песталоцци, подавшій въ числѣ первыхъ мысль о предметныхъ урокахъ, видѣлъ въ нихъ лишь цѣлесообразное средство научить правильному употребленію языка или, иначе, считалъ ихъ средствомъ ознакомленія съ предметами, выраженными въ словахъ. На это можно замѣтить, что знаніе есть частью цѣнность болѣе ранняя (чѣмъ правильное слово) и независимая, а не осложненіе или аксессуаръ (*incident*) правильнаго употребленія рѣчи; поэтому мы должны смотрѣть на эти уроки просто, какъ на средство сообщенія знаній.

Предметные уроки оставляютъ въ сторонѣ ариметику, упражненія въ воспріятіи формы и цвѣта, географію и исторію. Они вводятъ ребенка въ три главныя области знанія, — въ область естественной исторіи, физики и полезныхъ искусствъ, имѣющихъ примѣненіе въ повседневной жизни. Обыкновенно предметные уроки сначала обращаютъ вниманіе на внѣшность или осязаемыя свойства предмета и потомъ уже говорятъ о его практическомъ значеніи. Было бы лучше сначала указывать на употребленіе предмета въ практической жизни (которое стояло бы въ связи съ наиболѣе выдающимися сторонами этого предмета); употребленіе есть качество въ дѣйствіи, интересъ же нашъ къ предметамъ прежде всего возбуждается ихъ дѣятельнымъ состояніемъ.

емъ. Возьмемъ, на примѣръ, кусокъ стекла. Сначала мы показываемъ его дѣтямъ. Они уже имѣли случай видѣть его и обращаться съ нимъ, они видятъ его въ формѣ оконныхъ стеколъ, за столомъ, въ формѣ бутылокъ, зеркаль и различныхъ украшеній. Это—просто полезная вещь, она обязана своимъ существованіемъ тому употребленію, для котораго дѣлается. Что же придется сказать объ ней учителю? Ему незачѣмъ говорить, что стекло твердо, гладко и прозрачно, все это дѣти знаютъ. Они знаютъ также и то, что если ударить по немъ или если оно упадетъ, то разобьется, растрескается или обратится въ осколки, которыми весьма легко порѣзать руку. Въ видахъ воздѣйствія на чувства, не найдется, ничего, чѣмъ бы можно было дополнить свѣдѣнія пяти или шести-лѣтняго ребенка объ обычныхъ свойствахъ стекла. Учитель можетъ вступить въ бесѣду съ дѣтьми и заставить ихъ *выразить* свои знанія словами, изъ чего будетъ видно, на сколько они были наблюдательны, и умѣютъ ли они облекать въ слово результаты своего опыта. Это послужитъ стимуломъ для дальнѣйшихъ наблюденій и будетъ поводомъ способствовать правильному употребленію рѣчи.

Трудность начинается съ того момента, когда приходится приступить къ расширенію имѣющагося запаса свѣдѣній описаніемъ незамѣтныхъ или скрытыхъ свойствъ. Предъ учителемъ 20 способовъ выполнить эту задачу; какой изъ нихъ выбрать? говорить ли о менѣе извѣстномъ употребленіи стекла? О выдѣлкѣ стекла, включая сюда матеріалы, изъ которыхъ оно дѣлается, а также различные виды его? Объ открытіи и исторіи стекла? Объ оптическихъ его свойствахъ? Или о присущей ему прозрачности сравнительно съ другими веществами. Безъ сомнѣнія, учитель сразу пойметъ, что нѣкоторыя изъ этихъ темъ будутъ совершенно непонятны для извѣстной категоріи учениковъ. Между тѣмъ найдутся другія стороны въ этомъ сюжетѣ, которыя будутъ понятны и интересны, напр., такое употребленіе стекла, о которомъ дѣти не могли узнать по личнымъ своимъ наблюденіямъ, затѣмъ, пожалуй, происхожденіе и исторія стекла, также простое описаніе матеріаловъ, изъ которыхъ оно дѣлается, безъ ссылки на законы химическаго соединенія.

Но и между темами, доступными пониманію дѣтей, необходимо сдѣлать выборъ на основаніи какихъ-либо разумныхъ причинъ, развивать нѣкоторыя изъ этихъ темъ было бы совершенно бесполезно. Такіе роды употребленія стекла, описаніе которыхъ

было бы только повтореніемъ извѣстнаго, или которые неспособны заинтересовать, которые никогда не могутъ быть воспроизведены дѣтми, которые, наконецъ, не поясняютъ никакого сколько нибудь важнаго научнаго закона, — такіе роды употребленія могутъ быть оставлены безъ вниманія. Единственный пунктъ, который съ перваго взгляда кажется стоящимъ разсмотрѣнія, это — главный моментъ производства стекла, сплавленіе песку вмѣстѣ съ содой или золой. Дѣтямъ семи или восьми лѣтъ много чего можно рассказать объ этомъ съ цѣлью возбудить въ нихъ интересъ и запечатлѣть въ ихъ умѣ фактъ, которымъ можно воспользоваться впослѣдствіи, когда изученіе приметъ научный характеръ. Разительныя перемѣны, производимыя химическими комбинаціями, оставляютъ сильное впечатлѣніе, и могутъ быть съ помощью избранныхъ примѣровъ, твердо утверждены въ памяти прежде усвоенія теоріи и какъ подготовленіе къ ней. Изъ всего этого, однако, видно, что опредѣленная серія предметныхъ уроковъ не можетъ начинаться урокомъ о стеклѣ, этому уроку должны предшествовать уроки „о пескѣ“, „о золѣ“, „о содѣ“, а также „о теплотѣ“, въ одномъ изъ ея наименѣе явственныхъ проявленій. Вотъ примѣръ тѣхъ затрудненій, въ которыя ставятъ предметные уроки въ самомъ началѣ; избранный предметъ можетъ быть доступенъ пониманію дѣтей, но все интересное, чѣмъ стоитъ дополнить этотъ предметъ, можетъ привести къ сюжетамъ, совершенно непонятнымъ для дѣтей. Приходится выбирать между различными затрудненіями. Если ограничиться тѣмъ лишь, что извѣстно дѣтямъ, то ничему нельзя научить ихъ; если же попытаться расширить ихъ знанія, то легко натолкнуться на непонятное имъ. Каждый уличный мальчишка знаетъ все, относящееся до стекла, и обладаетъ множествомъ другихъ знаній, которыя напрасно отнимаютъ не мало школьныхъ часовъ отъ сравнительно болѣе развитыхъ учениковъ.

Единственный способъ избѣгнуть этихъ затрудненій состоитъ въ томъ, чтобы, приступая къ обученію, подалеже заглядывать впередъ и заранѣе знать, по какому пути придется идти и не былъ ли кѣмъ либо расчищенъ этотъ путь.

При самомъ началѣ придется останавливаться предъ множествомъ затрудненій, но всетаки слѣдуетъ понемногу подвигаться впередъ, избирая, какъ болѣе надежный, кратчайшій путь, и обращаясь лишь къ слабой мѣрѣ къ прежнимъ знаніямъ. Но и эта весьма важная предосторожность не вполне дѣйствительна. На-

стоящимъ выходомъ изъ затрудненій служить *предварительное заготовленіе серіи послѣдовательныхъ уроковъ* и соглашеніе преподаваемаго съ тѣмъ, что уже усвоено. Строго держаться этого правила нельзя въ эту пору крайней безпорядочности дѣтскихъ знаній, но до нѣкоторой степени это возможно. Начальныя разъясненія о какомъ либо предметѣ могутъ быть представлены ребенку въ соотвѣтствующую пору его развитія, и затѣмъ знанія объ этомъ предметѣ расширяются въ той мѣрѣ, въ какой позволяютъ знанія прежнія, и не болѣе; впослѣдствіи же, въ позднѣйшую фазу умственного развитія ребенка, можно снова возвратиться къ тому же предмету и дополнить свѣдѣнія о немъ. О стеклѣ въ самомъ началѣ можно разсказать только то, что относится къ извѣстному употребленію его и къ его наиболѣе явственнымъ свойствамъ; тутъ немного можно прибавить къ имѣющемуся у ребенка запаса свѣдѣній. Затѣмъ въ позднѣйшій періодъ описывается производство стекла, а еще позже выставляются на видъ его оптическія свойства.

Другое существенное условіе, которому должны удовлетворять предметныя уроки, заключается въ опредѣленіи цѣли урока, въ ограниченіи сферы разсматриваемыхъ въ немъ сюжетовъ. Учитель долженъ имѣть въ виду общій смыслъ урока. Быть можетъ, съ самаго начала нельзя устранить большей или меньшей безсвязности въ отдѣльныхъ урокахъ, но затѣмъ постепенно можно достигнуть того, чтобы придавать имъ какое нибудь единство. Цѣли, которыя можетъ себѣ ставить урокъ, разнообразны; во всякомъ случаѣ онѣ должны быть ясно опредѣлены. Можно показать на любомъ изъ обычныхъ предметныхъ уроковъ, насколько неудобно включать слишкомъ много въ одинъ урокъ, тогда какъ, независимо отъ стремленія придать единство уроку, одно воздержаніе отъ сообщенія чрезмѣрнаго количества новыхъ свѣдѣній, обезпечиваетъ успѣхъ урока.

Возьмемъ самый простой примѣръ — колокольчикъ. Для очень маленькихъ дѣтей онъ представляетъ поводъ къ нѣскольکو большому, чѣмъ простое упражненіе въ наблюденіи или описаніи внѣшняго вида. Предлогомъ къ уроку можетъ служить призывъ дѣтей въ школу по звонку. Звонокъ этотъ показывается дѣтямъ; вѣроятно, большинство изъ нихъ держала его въ рукахъ. Они отличаютъ въ немъ чашу и привѣшенный внутри языкъ, они видятъ какъ онъ колеблется и ударяется о чашу, и такимъ образомъ обусловливаетъ появленіе звука. Для дѣтей ранняго воз-

раста и для перваго урока этого достаточно, чтобы показать зависимость между причиною и дѣйствиємъ на этомъ примѣрѣ происхожденія звука вслѣдствіе удара одного твердаго тѣла о другое. Остается лишь прибавить сюда нѣсколько параллельныхъ фактовъ, которые извлекаются учителемъ путемъ вопросовъ изъ запаса собственныхъ наблюденій дѣтей. Въ этомъ урокѣ, конечно, нѣтъ ничего такого, о чемъ въ концѣ концовъ дѣти не узнали бы сами; но, будучи данъ заблаговременно, онъ можетъ послужить точкой опоры для открытія болѣе сокровенныхъ истинъ, въ данномъ же случаѣ онъ представляетъ первый шагъ на пути восхожденія къ акустикѣ. Между различными случаями употребленія звонка, избранный нами случай знакомъ дѣтямъ и интересенъ для нихъ, его доступность пониманію не связана съ умственной выправкой или съ какими либо знаніями. Даже о металлической структурѣ преждевременно сообщать, хотя позже можно упомянуть и объ этомъ для объясненія звонкости колокольчика. Весь урокъ клонится къ тому, чтобы путемъ эмпирическимъ выяснитъ зависимость между причиною и слѣдствіємъ, и хотя такой урокъ заключаетъ въ себѣ элементъ научности, но онъ не лишень интереса для семилѣтняго ребенка и не превышаетъ силу его разумѣнія.

Кусочекъ мѣла, какъ уже было замѣчено, сочтенъ былъ достойнымъ предметомъ для поученія вполне зрѣлыхъ людей. Многія науки обращаются къ этому предмету, и потому онъ можетъ служить точкой отравленія для любопытныхъ экскурсій въ различныя области. Онъ связанъ съ зоологіей, геологіей, химіей и физикой и даетъ поводъ констатировать или припомнить нѣкоторыя нелишенныя интереса истины въ сферѣ каждой изъ помянутыхъ наукъ, и всѣ эти истины утверждаются въ памяти въ силу своей связи съ кусочкомъ мѣла. Онъ играетъ также роль и во многихъ полезныхъ производствахъ. Вообще, учителю трудно подыскать лучшій сюжетъ, къ которому бы можно было возвращаться нѣсколько разъ сряду, но только каждый разъ слѣдуетъ задаваться опредѣленной и ограниченной цѣлью. Зоологію и геологію (по скольку они относятся къ избранному сюжету) придется, конечно, отложить на позднѣйшій періодъ съ тѣмъ, чтобы предварительно коснуться ихъ предметовъ или же въ видахъ предстоящаго систематическаго изученія этихъ предметовъ. Пока-же можно ограничить содержаніе урока указаніемъ на жженіе мѣла и его эквивалента — извѣстняка, въ калильной печи, отчего получается нега-

шенная известь, которая превращается отъ воды въ гашенную и затѣмъ, смѣшанная съ пескомъ, употребляется въ качествѣ цемента (все это уличный мальчишка могъ узнать лишь по особому счастливому случаю). Точное констатированіе этихъ обстоятельствъ, безъ всякихъ уклоненій въ сторону, обнаружить предъ ученикомъ путемъ эмпирическимъ любопытное сцѣпленіе, причины и слѣдствія, и въ свое время можно будетъ ссылаться на это, когда рѣчь будетъ идти о химическихъ и физическихъ силахъ.

Когда урокъ касается какого-либо предмета исключительно ради его *употребленія*, то можно тутъ же упомянуть и о другихъ предметахъ, имѣющихъ одинаковое употребленіе, тогда этотъ урокъ дѣлается урокомъ *обобщенія*, и все неотносящееся къ названному употребленію должно быть отложено. Такъ, если уголь избирается предметомъ урока для того, чтобы объяснить, что такое горѣніе и теплота, то можно упомянуть и о другихъ сгораемыхъ веществахъ, — деревѣ, тряпкѣ, сухихъ листьяхъ, сѣрѣ. Въ этомъ случаѣ ни о какихъ другихъ фактахъ не должно быть рѣчи; исключеніе можно, пожалуй, допустить лишь при сравненіи угля съ деревомъ, причемъ умѣстно указать на общее ихъ происхожденіе. Такъ какъ содержаніемъ урока служитъ *одинъ только фактъ горѣнія*, то и не слѣдуетъ касаться другихъ свойствъ теплоты, составляющихъ предметъ другого урока.

Съ другой стороны, если урокъ ставить себѣ задачей исчерпать всѣ роды употребленія и всѣ свойства предмета, то необходимо воздерживаться отъ подробностей, относящихся къ одному какому-либо свойству, отъ изложенія законовъ, управляющихъ его проявленіемъ и отъ ссылокъ на другіе предметы, обладающіе тѣмъ же свойствомъ. Цѣль урока состоитъ въ томъ, чтобы опредѣлить всѣ стороны предмета, сгруппировать всѣ его качества и всѣ роды его употребленія; здѣсь придется ограничиться только перечисленіемъ этихъ родовъ и лишь настоятельно необходимыми поясненіями. Такъ, о свинцѣ слѣдуетъ только замѣтить, что это одинъ изъ металловъ (приэтомъ называются два или три другихъ металла), что онъ тяжелъ (въ десять разъ тяжелѣе воды), мягокъ (для металла), тягучъ, плавится въ обыкновенномъ жару, не ржавѣетъ, подобно желѣзу. Затѣмъ указывается на то, что изъ него дѣлаются трубы и цистерны, отливаются пули, что онъ служитъ для снайки другихъ металловъ. Описаніе различныхъ родовъ употребленія можно поставить въ нѣкоторую связь съ соотвѣтствующими свойствами, но въ такомъ случаѣ мы

уже вступимъ въ область иного рода уроковъ, имѣющихъ задачей опредѣленіе свойствъ съ точки зрѣнія причины и слѣдствія. Эта задача послужила бы содержаніемъ для начальнаго урока изъ минералогіи, но за нимъ должны слѣдовать уроки о нѣкоторыхъ другихъ металлахъ, подлежащихъ разсмотрѣнію въ томъ же смыслѣ, равно какъ и о нѣсколькихъ веществахъ, принадлежащихъ къ числу металловъ. Можно прибавить къ этому еще нѣсколько уроковъ такого же типа, но въ которыхъ каждое отдѣльное свойство (вѣсъ, тягучесть, способность измѣняться отъ дѣйствія кислотъ) разсматривается въ связи съ отдѣльнымъ веществомъ, причѣмъ приводятся примѣры отрицательнаго и противоположнаго характера. Такіе уроки, трактуя о свойствахъ въ связи съ темами, лучше уяснятъ природу этихъ свойствъ, но два вышеуказанныхъ типа уроковъ (уроки, цѣль которыхъ есть простая *группировка* свойствъ и родовъ употребленія, и уроки, ставящіе себѣ задачей выясненіе свойствъ съ точки зрѣнія причины и слѣдствія) не должны быть смѣшиваемы вмѣстѣ).

Уроки о цвѣтахъ, растеніяхъ, кустарникахъ, деревьяхъ, короче — о всемъ, что берется изъ растительнаго міра, подчиняется только что изложеннымъ правиламъ; уроки эти должны быть направлены къ опредѣленной цѣли, и каждый урокъ долженъ представлять собою нѣкоторое цѣлое. Если образцы цвѣтовъ и растеній показываются въ первый разъ, то достаточно, если пока они послужатъ для ребенка только предметомъ для наблюденій и устнаго описанія, ибо дѣти и при томъ предположеніи, что они знакомы съ общимъ видомъ этихъ растеній, не могли наблюдать ни одно изъ нихъ какъ слѣдуетъ. Теперь именно дѣти и могутъ восполнить это, а также ознакомиться съ названіями отдѣльныхъ частей растенія, каковы корень, стебель, вѣтви, листья, цвѣтокъ, сѣмя и т. д. Можно показывать эти части на различныхъ растеніяхъ. Затѣмъ слѣдуетъ урокъ объ одномъ какомъ либо растеніи, напр., о маргариткѣ, — чтобы обратить вниманіе на различныя формы, какія принимаетъ въ этомъ растеніи корень, цвѣтовая ножка и пр. Можно упомянуть приэтомъ о другихъ растеніяхъ, включая сюда извѣстные дѣтямъ кустарники и деревья. Послѣ этого наступаетъ урокъ о деревьяхъ *вообще*, для котораго точкой отправленія служитъ нѣсколько извѣстныхъ примѣровъ. Въ этомъ случаѣ нельзя на первый разъ идти дальше указаній на такія выдающіяся стороны, какъ величина, крѣпость, прочность укорененія въ почвѣ, вѣтви, листья, цвѣты. Ростъ де-

ревьевъ, ихъ зрѣлость и полное прекращеніе въ нихъ жизненности потребуеть немалаго количества особыхъ уроковъ. Равнымъ образомъ особо придется говорить о питаніи посредствомъ корней и листьевъ, и этотъ эмпирической урокъ послужитъ первымъ шагомъ по пути къ научному изученію растительной физиологій.

Прежде чѣмъ вводить въ предметные уроки животныхъ, я упомяну о третьемъ законѣ, касающемся этихъ уроковъ, по сколько они увеличиваютъ запасъ конкретныхъ представленій, по сколько они способствуютъ, согласно общепринятому мнѣнію, культурѣ способности представленія или воображенія. Исходя изъ того, что уже извѣстно дѣтямъ и о чемъ существуетъ у нихъ представленіе, мы можемъ описывать имъ образы неизвѣстныхъ предметовъ и утверждать эти образы въ ихъ умѣ, какъ прочныя, навсегда остающіяся представленія, пригодныя для многихъ послѣдующихъ умственныхъ операцій. Такимъ путемъ дѣти составляютъ себѣ представленіе, хотя и смутное, о томъ, что такое пальма, верблюдъ пустыни, египетскія пирамиды. Насколько дѣло касается этой способности представленія, отсутствіе систематичности въ урокѣ есть еще небольшое зло, нѣсколько безсистемное изложеніе можетъ даже благопріятствовать культурѣ этой способности. Все, что такъ или иначе оставляетъ послѣ себя впечатлѣніе, удерживается въ памяти, какъ представленіе.

Но учитель легко можетъ составить себѣ преувеличенное понятіе о своей способности умножать запасъ конкретныхъ представленій ребенка путемъ своихъ описаній; еще легче онъ можетъ впасть въ ошибку относительно значенія предметныхъ уроковъ въ дѣлѣ выработки способности представленія. Раннее проявленіе этой способности вырабатывать новыя представленія о томъ, что еще не извѣдано опытомъ, носитъ крайне, чтобы не сказать грубо, антропоморфическій ¹⁾ характеръ и вызывается оно сильно затрогивающими чувство разказами. Какойнибудь сухой урокъ о свинцѣ или о стеклѣ, о мыльномъ пузырьѣ или объ облакахъ, мало вліяетъ на способность представлять себѣ отсутствующіе конкретные предметы; главная цѣль такого урока состоитъ въ томъ, чтобы дать болѣе полное и ясное понятіе объ

¹⁾ Другими словами, въ эту раннюю пору умственного развитія всякаго рода предметамъ приписываются человѣческія свойства.

извѣстномъ и тѣмъ готовить ребенка къ будущей умственной операціи представленія неизвѣстнаго. Въ сущности, лишь въ пору значительной умственной зрѣлости, когда методическое изученіе географіи и исторіи начинаетъ отодвигать на задній планъ предметные уроки, послѣдніе могутъ содѣйствовать увеличенію запаса тѣхъ представленій о неизвѣстномъ, которыя вырабатываются собственной силой ума путемъ сочетанія отдѣльныхъ элементовъ извѣстнаго. Единственное кажущееся исключеніе или противорѣчіе только что сказанному тотчасъ будетъ разсмотрѣно въ связи съ замѣчаніями о предметныхъ урокахъ, трактующихъ о животныхъ. Въ предметныхъ урокахъ этого рода злоупотребленіе уклоненіями въ сторону достигаетъ крайней степени. Между тѣмъ, уже въ виду того, что свойства самаго низшаго животнаго превосходятъ своею сложностью максимумъ того, что можно сказать о какомъ либо минералѣ или растеніи, учитель долженъ подчинить уроки о животныхъ и выборъ содержанія для этихъ уроковъ контролю метода.

Первые уроки о животныхъ обыкновенно обращаются къ ихъ выдающимся умственнымъ свойствамъ, доступнымъ пониманію каждаго ребенка, причемъ описываются поиски животныхъ за пищей, ихъ нападенія съ этой цѣлью на другихъ животныхъ, пріятныя черты присущей имъ заботливости о своихъ дѣтяхъ, ихъ человѣческія привязанности. Составленный въ такомъ духѣ краткій рассказъ съ интересными къ тому же ситуаціями завлекателенъ для дѣтей, вмѣстѣ съ тѣмъ онъ производитъ на нихъ впечатлѣніе и легко запоминается. Подъ вліяніемъ возбужденнаго такимъ образомъ интереса внѣшній видъ и обликъ животныхъ твердо запечатлѣваются въ умѣ. При соблюденіи должной осторожности учитель можетъ, отираваясь отсюда, пойти дальше и коснуться нѣкоторыхъ частныхъ естественной исторіи животнаго, каковы: когти, зубы, шерсть, перья, причемъ онъ постарается полнѣе ознакомить ребенка съ этими не совсѣмъ неизвѣстными ему частями тѣла животнаго. Но выступая за эти предѣлы, онъ долженъ остановиться прежде на выборѣ пути, по которому слѣдуетъ идти, точно такъ же какъ это имѣло мѣсто относительно растеній, но только здѣсь онъ встрѣтитъ еще больше затрудненій. Въ обоихъ случаяхъ опасность одна и та же; ея источникомъ могутъ служить попытки къ сравненіямъ — въ нашемъ случаѣ къ сравненіямъ даннаго животнаго съ другими животными, находящимися съ нимъ или въ родовой (кошка, тигръ, левъ) или въ болѣе

отдаленной связи (кошка, собака). Сравненія не должны имѣть мѣста безъ надлежащей подготовки, т. е. безъ предварительнаго указанія на отдѣльныя, наиболѣе подходящія особи, а затѣмъ уже сравненіе должно быть точнымъ, полнымъ, направленнымъ къ тому, чтобы выработать представленіе о классѣ съ его атрибутами путемъ отдѣленія всѣхъ различій между членами этого класса.

Другой и болѣе ранній методъ, примѣняемый также и къ урокамъ о растеніяхъ, есть методъ, основанный на принципѣ *индивидуальности* и состоящій въ описаніи частныхъ свойствъ безъ систематическихъ сравненій или противоположеній и лишь съ самыми необходимыми поясненіями. При описаніи, на примѣръ, грачей и ихъ скопищъ, весьма умѣстно рассказать о томъ, какъ они добываютъ себѣ пищу, какъ совмѣстно вьютъ себѣ гнѣзда, собираются въ стаи и образуютъ нѣчто въ родѣ общества. Все это составляетъ индивидуальную сторону предмета, но было бы совершенно нецѣлесообразнымъ уклоненіемъ говорить по этому поводу объ общественныхъ животныхъ вообще, — о пчелахъ, муравьяхъ, бобрахъ. Это особый сюжетъ, — сюжетъ, въ которомъ играетъ главную роль обобщеніе и къ которому можно приступить лишь послѣ надлежащей подготовки. Такому сюжету должно предшествовать знакомство съ частными свойствами наиболѣе замѣчательныхъ особей и подобнаго рода урокъ ставить своей главной задачей сравненіе и противопоставленіе другъ другу различныхъ видовъ.

Во время частныхъ описаній позволительно мимоходомъ указать на другой видъ (особенно если кое-что о немъ уже извѣстно дѣтямъ), но лишь ради поясненія главнаго предмета и не вдаваясь въ подробности.

Чтобы точнѣе установить различныя правила, относящіяся къ предметнымъ урокамъ, я возьму для примѣра урокъ о верблюдѣ. Дѣти не видѣли этого животнаго, но имъ можно показать изображеніе его на картинѣ. Для начала не слѣдуетъ выбирать это животное; необходимо предварительно заняться болѣе знакомыми домашними животными, относящимися къ категоріи животныхъ полезныхъ и прирученныхъ, каковы: лошадь, осель, корова, баранъ, лань и т. д. Приступая къ уроку о верблюдѣ, мы хотя и не обязаны придерживаться строгаго порядка научно-зоологическаго описанія, однако всетаки придется руководиться какимъ либо методомъ при указаніи на различныя частности. Прежде всего

мы можемъ представить верблюда, какъ животное вьючное, и это не только будетъ понятно, не только послужитъ ключомъ для пониманія послѣдующаго, но будетъ въ тоже время указаніемъ на примѣненіе и употребленіе, т. е. на качество въ его дѣятельномъ состояніи. Затѣмъ позволительно лишь весьма краткое сравненіе съ другими животными, которыя употребляются для одинаковой цѣли, напр., съ лошадью, осломъ, сѣвернымъ оленемъ, слономъ; но не слѣдуетъ говорить о примѣненіи и употребленіи такъ, чтобы на каждомъ шагѣ чувствовалось, что именно въ этомъ состоитъ специальная тема урока, на сколько это оправдывалось бы въ томъ случаѣ, когда именно этому сюжету и посвященъ весь урокъ. Интересъ этого животнаго сосредоточенъ на его структурныхъ приспособленіяхъ къ особенностямъ среды, къ жизни въ пустынѣ. Здѣсь сюжетъ нашъ принимаетъ двойственное направленіе и мы имѣемъ тутъ случай соотношенія, гдѣ порядокъ и послѣдованіе не существенны. Можно, однако, начать съ мѣстности, т. е. съ пустыни, но нужно описать ее лишь на столько, на сколько это будетъ относиться къ верблюду. Мы должны указать только на нѣкоторые факты, не приводя всей цѣпи причинно связанныхъ другъ съ другомъ явленій, такъ какъ послѣднее составляетъ предметъ особаго урока, относящагося къ спеціальной области географіи. Во многихъ частяхъ Африки, Аравіи и Сиріи существуютъ обширныя пространства, лишенныя воды и растительности и состоящія лишь изъ сухаго песку или голыхъ скалъ; попадающіяся среди этихъ пространствъ отдѣльныя мѣста, въ которыхъ есть вода и растительность называются „оазисами пустыни“. Было бы совершенно неумѣстно говорить при этомъ о причинахъ отсутствія воды, о недостаткѣ дождей, обусловленномъ чрезмѣрнымъ отдаленіемъ отъ океана, и т. д. Затѣмъ слѣдуетъ указать на внѣшній видъ и строеніе тѣла верблюда. Нѣкоторая часть описанія должна быть исключительно посвящена выдающейся особенности верблюда — горбу, причемъ можно обратить вниманіе на то, какъ уменьшается этотъ горбъ при недостаткѣ пищи, служа такимъ образомъ источникомъ поддержанія жизни. Послѣ этого слѣдуетъ желудокъ, который вообще сходенъ съ желудкомъ вола, барана, сѣвернаго оленя (животныя отрыгающія жвачку) и отличается лишь своей способностью сохранять въ себѣ втеченіи продолжительнаго времени пищу и воду. Широкая ступня, составляющая противоположность узкому копыту лошади, приспособлена къ песчаной почвѣ. Глаза защищены отъ песку, который

носится въ пустынь, вздымаемый вихрями. Колѣни принаровлены къ тому, чтобы становиться на нихъ, для пріема тяжестей. Весь смыслъ и вся сила этого описанія заключается въ выясненіи одной лишь стороны предмета — употребленія или примѣненія. Описание натур. листа отличалось бы большими подробностями, оно заключало бы въ себѣ такія черты и стороны, въ которыхъ приспособленіе выражено не столь рѣзко.

До сихъ поръ мы разсматривали предметные уроки съ точки зрѣнія обученія, подготовляющаго къ естественно-историческимъ наукамъ, каковы Минералогія и Ботаника; впоследствии мы скажемъ о примѣненіи этихъ уроковъ къ географіи и исторіи. Три вышеустановленныхъ нами принципа — 1) послѣдованія, 2) индивидуальности и 3) общности — отнесены нами непосредственно къ этой категоріи уроковъ. Но естественно-историческія науки приводятъ къ наукамъ основнымъ, — математикѣ, физикѣ, химіи и пр., въ которыхъ находятъ конечное разъясненіе всѣ дѣйствующіе агенты природы и содержаніемъ которыхъ служитъ все, выраженное въ терминахъ энергіи, силы, причиннаго соотношенія (законы движенія, сила тяжести, теплота, электричество, жизненная сила) и т. д.). Мы можемъ сказать, что понимаемъ явленія природы только тогда, когда мы видимъ въ нихъ явленія, которыя и совершаются и сами вызываютъ другія явленія согласно своимъ общимъ законамъ.

При помощи предметныхъ уроковъ возможно подходить къ основнымъ наукамъ — именно: физикѣ, химіи и другимъ — съ цѣлью объясненія, что такое матерія, движеніе, сила тяжести, теплота и свѣтъ; но прежде чѣмъ приступать къ этой задачѣ, необходимо обдумать ее самымъ серьезнымъ образомъ. Въ этомъ случаѣ мы должны совершенно оставить естественно-историческій *типъ* уроковъ, будетъ ли въ основѣ ихъ лежать начало индивидуальности или общности — безразлично, и это тѣмъ труднѣе, что найдутся и должны найтись точки соприкосновенія, такъ какъ одни и тѣже конкретные предметы входятъ въ обѣ области естествознанія и основныхъ наукъ. Такъ, напр., свинецъ можетъ быть предметомъ минералогическаго урока — либо частнаго (построеннаго по принципу индивидуальности), если онъ исчерпываетъ свойства только этого металла, либо общаго, если онъ разсматриваетъ его подъ общей рубрикой „металлы“ и какъ члена класса, но вмѣстѣ съ тѣмъ свинецъ фигурируетъ въ физикѣ и химіи, въ трактатахъ о силѣ тяжести, теплоты, химическаго соединенія и т. д. Но въ этомъ послѣднемъ случаѣ онъ выбранъ только какъ примѣръ, изъ

безчисленнаго множества предметовъ, равно пригодныхъ для выясненія основныхъ физическихъ силъ; ученіе о силѣ тяжести и теплотѣ, а также химія располагаютъ неограниченнымъ выборомъ пояснительныхъ примѣровъ.

Признано, что лучшій и единственно безупречный способъ изложенія основныхъ наукъ состоитъ въ томъ, чтобы держаться собственнаго методическаго плана, который мы находимъ въ курсѣ физики или химіи. Намъ же занимаетъ теперь вопросъ, какъ слѣдуетъ намъ взяться за изложеніе этихъ основныхъ доктринъ, чтобы оно было доступно возрасту, неспособному еще къ правильному, систематическому изученію, чтобы оно подготовляло бы путь къ такому изученію и предлагало бы извѣстный запасъ знаній, которыя сохраняли бы свою цѣнность даже и въ томъ случаѣ, если ученикъ не достигнетъ заключительной стадіи своего образованія.

Выгоды придерживанія правильнаго порядка такъ велики и разнообразны, что учитель постоянно долженъ смотрѣть впередъ, ожидая того момента, когда интеллектъ разовьется на столько, что можно будетъ слѣдовать опредѣленной системѣ. Даже болѣе, онъ долженъ постоянно держать въ умѣ эту систему, хотя бы онъ и велъ обученіе по случайному съ виду плану. Такъ, въ первыхъ урокахъ, посвященныхъ разъясненію физическихъ доктринъ, движеніе, будучи обнаруживаемо всѣми видимыми тѣлами, должно занимать главное мѣсто. Сила тяжести должна быть разсмотрѣна ранѣе, чѣмъ менѣе явственныя силы теплоты и магнетизма.

Вникая глубже въ принципы, которыми слѣдуетъ руководиться при такого родъ обученіи, мы находимъ, что ему должна быть придана *эмпирическая* форма. Это значитъ, что факты передаются сполна, вѣрно и правильно, но они не объясняются или не сводятся къ конечнымъ принципамъ, къ законамъ, которымъ они подчинены. Явленіе приливовъ и отливовъ можетъ быть описано во всѣхъ своихъ частяхъ и правильно въ эмпирической формѣ, какъ оно было извѣстно до Ньютона; но въ самомъ началѣ за первыми уроками, посвященными основнымъ наукамъ, ребенокъ не въ состояніи понять, какимъ образомъ явленіе это обуславливается силою тяготѣнія. Мы можемъ просто сказать, что оно зависитъ отъ притягательной силы солнца и луны, но нельзя вполне объяснить это, — правильное понятіе объ этомъ составить себѣ только ученикъ, слушающій правильный курсъ астрономіи послѣ надлежащей математической подготовки. Мы будемъ вносить только путаницу въ умъ, когда, за невозможностью объяснить причину,

какъ слѣдуетъ, станемъ опредѣлять ее такими смутными терминами, какъ тяготѣніе или электричество. Немного толку сказать, что громъ и молнія происходятъ отъ электричества, если не известно, что такое само электричество. Тѣмъ не менѣе, громъ можно избрать темою предметнаго урока, куда вошли бы главнѣйшія и наиболѣе осязаемыя частности этого явленія вмѣстѣ съ атмосферическими его условіями, на сколько, разумѣется, все это можетъ доступно пониманію дѣтей. Предшествующая грозѣ жаркая погода, скопленіе темныхъ тучъ, усиленіе мрака, сверканіе молніи, часто разрушеніе зданій и пораженіе на смерть живыхъ существъ, громовые раскаты, указывающіе по большому или меньшему промежутку времени между ними и молніей на отдаленность грозы, потоки дождя, — все это можетъ быть описано за урокомъ. И такое описаніе отчасти оживитъ воспоминанія дѣтей, частью заставитъ ихъ внимательнѣе отнестись къ слѣдующей новой грозѣ, частью, наконецъ, расширитъ ихъ собственныя наблюденія, указавъ имъ на обычныя формы молніи и ея послѣдствія. Но, рассказывая объ этомъ дѣтямъ, мы не должны припутывать сюда теорію атмосфернаго электричества, и даже поминать его, ограничиваясь лишь заявленіемъ, что когда нибудь позже они узнаютъ гораздо больше объ этомъ явленіи. Слѣдуетъ ли или нѣтъ воспользоваться этимъ случаемъ, чтобы указать на тотъ простой, но интересный и удобопонятный фактъ, что звукъ требуетъ известнаго времени, чтобы достигнуть слуха — это зависитъ отъ того, въ какомъ порядкѣ шло обученіе до сихъ поръ. Такой фактъ могъ бы быть сообщенъ прежде за урокомъ о звукѣ и его отраженіяхъ и въ такомъ случаѣ за урокомъ о громѣ можно мимоходомъ упомянуть объ этомъ фактѣ и пояснить его яркимъ примѣромъ. Но вообще, необходимо остерегаться черезчуръ переполнять содержаніе уроковъ, посвящаемыхъ основнымъ наукамъ; не слѣдуетъ давать ребенку поводъ предполагать, что только и представляется одинъ случай (одинъ фактъ) для объясненія нѣсколькихъ естественныхъ законовъ, относящихся къ области многихъ наукъ. Если всѣ (основныя) науки трактуютъ о водѣ, то это еще не причина совмѣщать ихъ всѣ въ одномъ урокѣ или заставлятъ ихъ примыкать къ одному этому предмету. Законы, относящіеся къ водѣ, примѣняются къ тысячѣ другихъ предметовъ, изъ которыхъ многіе достаточно знакомы ребенку. Можно рассказать о приливахъ и отливахъ за урокомъ о водѣ, но вполне удобно выдѣлить этотъ предметъ въ особый урокъ о приливахъ.

„Морскіе приливы и отливы“ — самое подходящее заглавіе для него. Настоящее мѣсто его въ физической географіи, хотя онъ можетъ войти и въ ранній курсъ обученія.

Приступая къ предметному уроку, мы должны думать больше о тѣхъ принципахъ, съ которыми слѣдуетъ ознакомить ребенка, чѣмъ о предметѣ, избираемомъ какъ текстъ или канва для урока. Выборъ такого предмета — дѣло второстепенное, онъ не долженъ черезчуръ властвовать надъ нами. Мы можемъ выбрать океанъ канвой для урока о приливахъ и отливахъ, но только въ этомъ случаѣ не слѣдуетъ вдаваться въ изложеніе относящихся до океана фактовъ, не связанныхъ съ спеціальнымъ явленіемъ приливовъ. Сюжету о приливахъ присуще извѣстнаго рода единство (которое должно быть во всякомъ предметномъ урокѣ, посвященномъ той или другой отрасли основныхъ наукъ) — единство самаго явленія. Но сюжетъ объ океанѣ не представляетъ такого единства, если только мы не опредѣлили сначала, съ какой стороны мы намѣрены разсматривать океанъ.

Сюжеты, избираемые для предметныхъ уроковъ этого рода (т. е. посвященныхъ основнымъ наукамъ), по сущности своей отличаются отъ сюжетовъ, относящихся къ урокамъ двухъ прежнихъ категорій (уроковъ естественно-историческаго типа въ духѣ частнаго описанія и обобщеній). Естественные предметы, каковы: вода, желѣзо, дубъ, лошадь, звѣзда, гора, служатъ темами для уроковъ (о которыхъ мы уже говорили) по естественной исторіи, географіи и пр. Но есть сюжеты, которые говорятъ уму прежде всего о процессахъ, силахъ и ихъ проявленіяхъ, напр., вѣсъ, теплота, роса, притяженіе, полярность, дыханіе. Такіе-то темы служатъ настоящими исходными точками для уроковъ, о которыхъ теперь идетъ рѣчь, хотя *возможно*, разумѣется, каждый такой урокъ связывать конкретными предметами. Такъ, урокъ о теплотѣ можно соединить съ урокомъ о водѣ, объ электричествѣ можно поразсказать по поводу желѣза и т. д., но такую систему нельзя рекомендовать, какъ лучшую, простота ея ложная. Каждый урокъ слѣдуетъ выдавать за то, что онъ есть, и называть его именемъ, которое всего лучше выражаетъ его сущность.

Атмосфера есть обычная тема предметнаго урока, но нельзя сказать, чтобы она была удачной точкой отправленія для уроковъ, о которыхъ мы теперь говоримъ. Ничего не могло бы быть хуже попытки обнять въ одномъ урокѣ (еслибъ это было возможно) всѣ относящіеся до атмосферы факты, ея физическія, хи-

мическія и біологическія стороны. Мы будемъ лишь скользить по нимъ и ничему не научимъ основательно, не говоря о томъ, что внесемъ въ умъ ребенка путаницу. По настоящему, атмосфера можетъ служить лишь темой урока естественно-историческаго типа, и именно индивидуальнаго или конкретнаго, состоящаго въ простомъ описаніи свойствъ или естественной исторіи атмосферы. Начавъ съ опредѣленія ея положенія относительно поверхности земли, мы можемъ указать на предполагаемую высоту атмосферы, ея массу или тяжесть, на ея газообразное состояніе и прозрачность. Затѣмъ мы переходимъ къ ея составу, перечисляя при этомъ азотъ, кислородъ, воду и пр. и дополняя этотъ перечень самыми краткими поясненіями, чтобы сдѣлать его настолько понятнымъ, насколько дозволить степень развитія ученика. Конечно, слѣдуетъ отложить въ сторону всѣ вопросы относительно появленія въ воздухѣ воды или пара, такъ какъ это завело бы насъ слишкомъ далеко. Лишь вкратцѣ можно упомянуть о томъ, что количество воды въ воздухѣ не постоянно и что, хотя большая доля ея не видима, подобно остальнымъ составнымъ частямъ, но известное количество ея замѣтно въ формѣ тумана и облаковъ, которые разрѣшаются дождемъ. Больше о водѣ не слѣдуетъ говорить, если мы желаемъ, чтобы урокъ нашъ до конца сохранилъ свой естественно-историческій типъ. Послѣ этого съ такою же осторожностью и строгой сдержанностью указываемъ мы на содержаніе въ воздухѣ углекислоты, въ такомъ-то количествѣ, на ея происхожденіе (какъ газа, образуемаго при сжиганіи дерева, а также древеснаго или каменнаго угля), на ея назначеніе служить пищей растеніямъ. Что касается остальныхъ, менѣе существенныхъ въ количественномъ отношеніи составныхъ частей, каковы міазматическія испаренія, носящіяся надъ поверхностью земли, зародыши животныхъ и т. д., то объ этомъ можно вскользь упомянуть, не вдаваясь ни въ какія подробности.

Для того, чтобы глубже проникнуть въ тайны атмосферы, прослѣдить многочисленныя относящіяся сюда законы причинныхъ соотношеній, нужно придать урокамъ иное направленіе, дать въ нихъ мѣсто болѣе широкой точкѣ зрѣнія. Одинъ или два примѣра пояснятъ наши слова. Основное свойство атмосферы состоитъ въ томъ, незамѣтномъ съ перваго взгляда фактѣ, что она вещественна и инертна, подобно всѣмъ, окружающимъ насъ видимымъ и осязаемымъ тѣламъ. Можно составить очень хорошій урокъ на тему объ этомъ фактѣ, способномъ привести ученика

въ пріятное изумленіе. Относящіяся сюда поясненія и доказательства сопротивленія, оказываемаго воздухомъ, вѣтромъ и т. д. хорошо извѣстны и сами по себѣ достаточно ярки. Но это собственно будетъ урокъ объ инертности матеріи, и по настоящему его заглавіемъ должно быть: „Матерія и движеніе“. Сопротивленіе, оказываемое нашимъ усиліямъ твердыми и жидкими тѣлами, будетъ главной темой этого урока и только путемъ послѣдовательнаго разьясненія на примѣрахъ этого свойства мы подойдемъ къ воздуху, и такимъ образомъ установимъ между прочимъ и матеріальность атмосферы. Затѣмъ, что касается тяжести и давленія воздуха, то эти темы естественно связаны съ урокомъ о силѣ тяжести вообще, который можетъ быть составленъ въ удобопонятной для ранняго возраста формѣ, нося, однако, характеръ въ значительной мѣрѣ эмпирической. Нельзя, однако, слишкомъ рано приступать къ этому предмету, (т. е. къ всеобщему тяготѣнію), такъ какъ для надлежащаго усвоенія его нужно имѣть понятіе о шарообразномъ видѣ земли и нѣкоторое представленіе о солнечной системѣ. За тяжестью воздуха слѣдуетъ его упругость, которая должна быть разсмотрѣна въ урокѣ объ упругихъ тѣлахъ вообще или объ упругости, какъ общемъ свойствѣ тѣлъ, и въ этотъ-то урокъ включается, между прочимъ, и упругость воздуха. Но нельзя, однако, съ пользой вмѣстить въ тотъ же урокъ интересныя слѣдствія одновременнаго вліянія упругости и тяжести воздуха, слѣдствія, примѣромъ которыхъ служитъ разрѣженіе воздуха въ верхнихъ слояхъ атмосферы. Этотъ сюжетъ требуетъ особаго урока.

Составъ атмосферы, насколько она представляетъ смѣсь азота и кислорода, есть вопросъ химіи, и къ химіи мы и должны обратиться, но только по какому нибудь другому поводу и не ради этого случая. Для настоящаго урока слѣдуетъ ограничиться краткимъ и эмпирическимъ описаніемъ кислорода, соответствующимъ прежде пріобрѣтеннымъ знаніямъ ребенка. Въ лучшемъ случаѣ такого рода свѣденія будутъ неполны и неудовлетворительны, если только они не вовлекутъ въ заблужденіе; единственно надежная опора учителя состоитъ здѣсь въ томъ, чтобы не вдаваться въ попытки разьяснять эти чисто фактическія свѣденія.

Содержаніе въ воздухѣ воды, ея чудесныя преобразованія и непрерывный круговоротъ ея, составляютъ любимый сюжетъ предметныхъ уроковъ, насколько можно, по крайней мѣрѣ, судить по существующимъ книгамъ для чтенія. Роса—особенно излюбленная

тема этихъ уроковъ, хотя по трудности своей она должна составлять довольно поздній урокъ въ правильномъ курсѣ физики. Примѣръ росы весьма удобенъ для разъясненія, чего слѣдуетъ держаться и чего избѣгать въ предметномъ урокѣ; равнымъ образомъ мы поймемъ на этомъ же примѣрѣ необходимость придавать раннему обученію наукамъ (основнымъ) эмпирической характеръ.

Изъ того, что способности и знанія учениковъ не позволяютъ учителю держаться въ своихъ урокахъ научнаго направленія, не слѣдуетъ, что онъ долженъ быть самъ неспособенъ дать вполне научный урокъ и что онъ не долженъ знать, какое мѣсто занимаетъ данный предметъ въ правильно построенномъ и вполне научномъ цѣломъ. Гораздо лучше знать это, чтобы имѣть возможность сообразить, почему и въ какомъ смыслѣ нужно уклониться отъ этого научнаго пути. Такъ, въ курсѣ физики явленіе росы объясняется въ главѣ о теплотѣ, а этому предмету предшествуетъ въ томъ курсѣ динамика, гидростатика и пневматика. Такимъ образомъ въ умѣ учащагося, изучающаго предметъ правильно, созидается широкое основаніе изъ усвоенныхъ имъ физическихъ знаній, въ частности онъ знакомится съ законами движенія и съ закономъ тяжести въ полномъ приложеніи этихъ законовъ къ тѣламъ твердымъ, жидкимъ и газообразнымъ. Затѣмъ, въ главѣ о теплотѣ, гдѣ разбирается и явленіе росы, сообщается прежде этого разбора о нѣкоторыхъ изъ важнѣйшихъ элементахъ теплоты, о расширеніи тѣлъ, плавленіи и испареніи съ упоминаніемъ объ эффектахъ противоположныхъ (т. е. сжатіи, сгущеніи и т. д.), наконецъ, излагается теорія скрытой теплоты. Съ запасомъ такихъ-то предварительныхъ знаній изучающій физику правильнымъ путемъ подходитъ къ анализу явленія росы, и все-таки учитель находитъ многое что сказать о немъ, прежде чѣмъ оно будетъ вполне усвоено юношей среднихъ способностей. Принявъ все это въ расчетъ, мы, конечно, перестанемъ питать надежду на возможность полного усвоенія 10-тилѣтнимъ мальчикомъ предмета, составляющаго порядочное испытаніе для силъ и знаній ученика шестнадцатилѣтняго. Такая мысль придетъ намъ въ голову прежде всего. Послѣдующая и лучшая мысль, которая посѣтитъ насъ, есть мысль о томъ, какія ограниченія, выпуски и предосторожности требуются для того, чтобы урокъ о томъ же предметѣ соответствовалъ тѣмъ особеннымъ условіямъ, при которыхъ онъ дается. Прежде всего мы

взвѣшиваемъ причины полезности такого урока вообще, мы находимъ, что онъ привлечетъ вниманіе ребенка къ извѣстнаго рода фактамъ, процессамъ и явленіямъ природы, обогативъ его умъ такими впечатлѣніями, которыя послужатъ почвой для послѣдующаго регулярнаго воздѣйствія учителя. Профессоръ физики, читающій лекцію о росѣ, будетъ поставленъ въ затруднительное положеніе, если его слушателямъ неизвѣстенъ даже фактъ влажности травы утромъ послѣ ясной и бездождной ночи. Мы принимаемъ затѣмъ во вниманіе еще и то обстоятельство, что соотношеніе между причиной и слѣдствіемъ, принимающее ту или другую форму, улавливается и постигается самымъ юнымъ умомъ, что это соотношеніе невольно и само останавливаетъ на себѣ вниманіе ребенка. Даже болѣе, въ самомъ раннемъ возрастѣ ребенокъ пытается сдѣлать для себя выводъ изъ обстоятельствъ и условій какой либо рѣзкой замѣченной имъ перемѣны (явленія). Всякій ребенокъ становится физикомъ-самоучкой въ такихъ явленіяхъ, какъ паденіе дождя, влажность почвы и переполненіе водныхъ вмѣстилищъ; изъ факта влажности земли и переполненія водныхъ потоковъ онъ сдѣлаетъ выводъ, что недавно шелъ дождь. Сообщить должное направленіе, поощрить и исправить эти добровольныя наблюденія и умозаключенія ребенка есть цѣль учителя, которую онъ достигаетъ при посредствѣ уроковъ разсматриваемаго нами типа. Учитель долженъ только помнить, что усваиваемыя ребенкомъ истины пока не могутъ еще имѣть законченной формы, и что предварительно онъ долженъ пройти множество стадій не совершеннаго знанія.

Прежде, чѣмъ примѣнить эти соображенія къ примѣру росы, укажемъ на тотъ многозначительный и для насъ важный фактъ, что сто лѣтъ тому назадъ явленіе росы еще не имѣло объясненія. Пока Блэкъ не выработалъ ученія о скрытой теплотѣ, а Дальтонъ не изучилъ свойства водянаго пара, не существовало удовлетворительной теоріи этого явленія. Но кое какія свѣдѣнія о немъ имѣлись, и они были вѣрны и полезны. Это показываетъ намъ, что существуютъ такія формы знанія, которыя, не будучи высшими и совершенными, имѣютъ, однако, цѣнность. Эти первоначальныя свѣдѣнія о росѣ были эмпирическаго характера, равнымъ образомъ и знанія, которыя мы сообщаемъ дѣтямъ въ ожиданіи знаній болѣе совершенныхъ, должны носить характеръ эмпирической. Но къ этому обязываетъ насъ не необходимость, которой должны были подчиниться наши отцы, а обдуманное и намѣренное при-

способленіе наше къ своему положенію. Намъ извѣстно, каково должно быть настоящее рѣшеніе, въ чемъ состоитъ рациональное объясненіе его, но мы не сообщаемъ его, находя это преждевременнымъ.

Однако, въ сравненіи съ нашими отцами мы находимся въ болѣе выгодномъ положеніи. Мы можемъ воспользоваться своими полными знаніями въ интересѣ сообщаемыхъ нами эмпирическихъ свѣдѣній, въ тѣхъ видахъ, чтобы сдѣлать ихъ точнѣе, полнѣе и болѣе соответствующими ихъ непосредственной цѣли. Мы можемъ дѣлать заранѣе предусмотрѣнные указанія на то, что впоследствии ребенокъ пойметъ вполне, мы даже можемъ раскрыть дѣйствительную причину какого либо явленія въ общихъ чертахъ, не вдаваясь въ подробности. Ничего не будетъ вреднаго въ томъ, если мы дополнимъ эмпирическое описаніе явленія приливовъ и отливовъ указаніемъ на совмѣстное притяженіе солнца и луны, какъ на причину этого явленія. Ошибка наша заключалась бы лишь въ попыткѣ подробнаго разьясненія этой причины дѣтямъ, неспособнымъ еще къ усвоенію абстрактныхъ динамическихъ принциповъ. Мы имѣемъ возможность дать имъ весьма поучительный урокъ, не побуждая ихъ къ непосильному и преждевременному захвату крѣпости. Мы обращаемъ вниманіе и наблюдательность ребенка на крупный фактъ; мы объясняемъ съ *приблизительной* точностью явленіе самое обычное; мы вообще суммируемъ въ умѣ ребенка массу разрозненныхъ фактическихъ частныхъ, и вотъ почему мы совершенно вправѣ избрать этотъ предметъ (явленіе росы) темой предметнаго урока въ ожиданіи той поры, когда дѣти приступятъ къ правильному изученію физики.

Возвратимся къ примѣру росы. Хотя урокъ объ этомъ сюжетѣ завѣдомо предназначается для дѣтей, неспособныхъ еще понимать причинъ или теоретическихъ объясненій явленія, хотя, слѣдовательно, такой урокъ не предполагаетъ тѣхъ предварительныхъ знаній, которыя только и даютъ возможность понять причину и объясненіе разсматриваемаго явленія, однако нѣкоторая подготовка ума все-таки необходима для этого урока, и онъ долженъ быть согласованъ съ общимъ запасомъ имѣющихся у дѣтей знаній. Урокъ этотъ требуетъ нѣсколькихъ вступительныхъ уроковъ, именно о матеріальности воздуха, о трехъ состояніяхъ матеріи, обусловленныхъ теплотой (весьма удобный сюжетъ для урока эмпирическаго характера), о кипѣніи воды, о различіи между водой въ газообразномъ состояніи и видимымъ паромъ, о повышеніи тем-

пературы воздуха днемъ и пониженіи ея ночью. Послѣ всѣхъ этихъ предварительныхъ разъясненій, урокъ можетъ принять слѣдующую форму. Вода, исчезая во время высыханія, обращается въ газъ, распространяющійся въ воздухѣ. Воздухъ-же въ состояніи удержатъ въ себѣ лишь опредѣленное количество водянаго пара. Какія отсюда послѣдствія? Или высыханіе воды должно прекратиться, или же паръ долженъ падать обратно на землю. Въ дѣйствительности онъ и падаетъ въ видѣ дождевой воды. Это главнѣйшая форма возвращенія водянаго пара на поверхность земли. Прежде чѣмъ онъ явится въ видѣ дождя, онъ существуетъ въ формѣ облаковъ, составляющихъ источникъ дождя. Дождь падаетъ послѣ того, какъ воздухъ охладится вслѣдствіе чередованій дня и ночи, а также вслѣдствіе перемѣнъ въ направленіи вѣтра; главное обстоятельство, на которомъ слѣдуетъ задержать вниманіе, заключается тутъ въ охлажденіи воздуха. Мы можемъ получить воду изъ воздуха различными путями, если онъ достаточно охлажденъ. Ночью земля дѣлается холодной, поверхность ея покрывается влажностью, не смотря на то, что дождя не было.

Главная сущность этого урока должна заключаться въ томъ, чтобы связать высыханіе воды съ возвышенной температурой воздуха и обратное паденіе воды съ охлажденіемъ его, и для того, чтобы запечатлѣть это въ умѣ ребенка въ общихъ чертахъ, потребуется цѣлый урокъ. Понятно, что урокъ о дождѣ и облакахъ долженъ предшествовать уроку о росѣ. Вообще явленіе это представляетъ тонкое, т. е. крайне не рѣзкое слѣдствіе общаго факта. Причины, почему въ инныя ночи росы совсѣмъ не бываетъ и почему одни предметы покрываются росой, а другіе нѣтъ, могутъ быть выяснены лишь въ особомъ урокѣ. Мы должны ограничиться чисто эмпирическимъ указаніемъ на то, что трава и шерсть болѣе способны увлажняться росой, чѣмъ камень и металлы, но ссылка на теорію поверхностнаго лучеиспусканія и различія его въ различныхъ тѣлахъ не должна имѣть мѣста въ урокѣ о росѣ; объ этомъ можно упомянуть или въ предварительномъ урокѣ, или не слѣдуетъ совсѣмъ упоминать и въ такомъ случаѣ остается довольствоваться эмпирическимъ указаніемъ на факты. Предметные уроки по самой сущности своей должны быть эмпирическими.

Въ замѣткѣ, помѣщенной въ „Приложеніи“, выясняются въ связи съ критическимъ разборомъ нѣкоторыхъ избранныхъ примѣровъ дальнѣйшія, болѣе спеціальныя условія, которымъ должны удовлетворять уроки, посвящаемые основнымъ наукамъ. Тамъ же,

по поводу объясненія словъ, которыя встрѣчаются въ книгахъ для чтенія, говорится и о различныхъ формахъ уроковъ.

Географія.

Цѣли географіи имѣютъ вполне опредѣленный характеръ. Идея населеннаго пространства лежитъ въ ея основаніи; она обнимаетъ весь наружный міръ. въ его регулированномъ со стороны пространства видѣ. Разсматривая части земли въ широкихъ предѣлахъ, она всему даетъ мѣсто и населяетъ всякое мѣсто. Она въ сильнѣйшей степени испытываетъ нашу способность представленія въ собственномъ смыслѣ, т. е. способность составлять представленія подъ непосредственнымъ вліяніемъ словъ или фактовъ въ отличіе отъ той способности представленія, которая дѣйствуетъ, какъ воображеніе или возбуждается эмоціями. Уже это одно дѣлаетъ географію предметомъ занятій сравнительно поздняго періода, такъ какъ ребенокъ въ раннихъ годахъ обладаетъ незначительной способностью къ конкретнымъ представленіямъ, и эта незначительная способность къ тому же встрѣчаетъ помѣхи со стороны вторгающихся въ душу ребенка сильныхъ эмоцій.

Длинный рядъ уроковъ объ отдѣльныхъ объектахъ внѣшняго міра, — о полезныхъ орудіяхъ, минералахъ, растеніяхъ и животныхъ, — служитъ нѣкоторой подготовкой къ изученію обширнаго предмета географіи. Но этотъ предметъ представляетъ совершенно новое поприще для способности представленія, которая должна отправляться въ своей дѣятельности отъ иного рода наблюденій и опытовъ. Простѣйшіе объекты географіи — холмы, рѣки, равнины, моря, города — представляютъ обширные агрегаты, цѣль же этой науки состоитъ въ томъ, чтобы обнять въ стройную систему множество этихъ агрегатовъ, образующихъ поверхность населенной земли.

Въ дѣлѣ ознакомленія дѣтей съ элементами географіи при помощи предметныхъ уроковъ, случайныя впечатлѣнія 8 или 9 лѣтняго ребенка, повидимому, не имѣютъ никакого значенія. Необходимо предпринимать съ дѣтьми по субботамъ прогулки или экскурсіи для того, чтобы останавливать ихъ вниманіе на окружающей мѣстности, запечатлѣвать въ ихъ умѣ ея наиболее выдающіяся черты, а также пріучать ихъ представлять себѣ городъ или деревню, какъ цѣлое, его форму и *всю* его части. Если

обучать географіи, согласно общему желанію, въ духѣ конкретномъ и реальномъ, то первыя географическія впечатлѣнія ребенка должны быть усвоены и получены съ какого нибудь возвышеннаго мѣста. Въ мѣстности плоской и однообразной, какъ у насъ въ восточныхъ графствахъ, едва-ли найдутся матеріалы для географическихъ представленій. Равнымъ образомъ, весьма многимъ людямъ представленіе о морѣ, несмотря на всю его простоту, дается съ крайнимъ трудомъ. За то рѣдкій человекъ не имѣетъ какого либо понятія о текущемъ ручьѣ, могущаго служить основой для выработки представленія о рѣкѣ; какъ движущейся массѣ воды, хотя слѣдуетъ замѣтить, что подробная географія рѣки можетъ быть усвоена только подъ условіемъ предварительнаго ознакомленія съ горами, долинами, равнинами, морями.

Какъ бы ни была трудна и несовершенна по необходимости пропедевтика географіи, учитель долженъ дѣлать попытки обращать вниманіе дѣтей на окружающую ихъ мѣстность и представленія о ней перерабатывать въ представленія о другихъ мѣстностяхъ иного строенія. Учитель, пользуясь тѣмъ, что извѣстно дѣтямъ по личному опыту о солнечномъ свѣтѣ и дождѣ, о теплѣ и холодѣ, о снѣгѣ и льдѣ, содѣйствуетъ имъ въ выработкѣ представленія о такихъ, напр., странахъ, гдѣ самые жаркіе дни въ мѣстахъ жительства дѣтей составляютъ постоянное явленіе или гдѣ періодъ льда и снѣга продолжается три четверти года. Такимъ путемъ учитель будетъ культивировать вполне цѣлесообразно способность представленія, какъ средство усвоенія знаній и розысканія истины. Главная ошибка, которой онъ долженъ избѣгать при этомъ, состоитъ въ томъ, чтобы не браться преждевременно за слишкомъ сложныя (для дѣтей) задачи.

Избравъ темой урока какой либо одинъ изъ главныхъ географическихъ элементовъ, —напр., рѣку, — мы должны строго придерживаться законовъ или метода предметныхъ уроковъ. Особенная трудность, съ которой сопряжена выработка именно этого представленія (о рѣкѣ), а также его обширная сфера заставляютъ тѣмъ тщательнѣе соблюдать послѣдовательность и единство. О послѣдовательности при обученіи мы уже говорили, но необходимость ея для настоящаго урока еще болѣе очевидна, чѣмъ для уроковъ, о которыхъ была рѣчь выше. Соблюдать единство плана и противиться искушенію уклоняться въ сторону всегда будетъ трудной задачей учителя и его предметныхъ уроковъ, однако въ географіи это всего болѣе необходимо. Что касается избраннаго нами при-

мѣра, то необходимо посвятить отдѣльный и главный урокъ на ознакомленіе съ видимой картиной текучихъ водъ, заключенныхъ въ одинъ главный потокъ, а также со всеѣми его вѣтвями, не исключая перваго ручейка, стекающаго съ тонкихъ вершинъ и склоновъ холмовъ. Для того, чтобы представить въ одной картинѣ весь бассейнъ рѣки, видимый какъ бы съ высоты птичьяго полета, необходимо устранить всякія побочныя объясненія. Если нужно упомянуть о первоначальномъ источникѣ рѣки — дождѣ, — то только упоминаніемъ и слѣдуетъ ограничиться, все же безконечныя отношенія рѣкъ къ орошенію почвы, къ снабженію водой городовъ, къ судоходству, и т. д. должны быть отложены въ сторону въ этомъ первомъ урокѣ. О холмахъ и долинахъ придется упомянуть въ самомъ началѣ, такъ какъ ими опредѣляется топографія рѣки, что касается окончательнаго впаденія ея въ море или океанъ, то на это слѣдуетъ указать также вкратцѣ, какъ на фактъ, не вдаваясь въ подробности. Для цѣлой недѣли достанетъ труда запечатлѣть путемъ повтореній и провѣрокъ усвоеннаго учениками одну только видимую картину какой либо типической рѣки съ ея притоками, ручьями, ручейками, водопадами. Все сравненія и противоположенія должны быть удержаны для особаго урока или уроковъ *о рѣкахъ вообще*, — уроковъ, цѣль которыхъ состоитъ въ собираніи чертъ общихъ цѣлому классу и въ выдѣленіи различій. Другія устраненныя изъ нашего урока сюжеты съ удобствомъ могли бы быть изучены въ связи съ рѣкой, но каждый изъ нихъ имѣетъ свое особое мѣсто и свои отношенія, которыя важны сами по себѣ. Главный источникъ рѣкъ — дождь — разсматривается физической географіей и также той физической наукой, которая называется метеорологіей. Польза рѣкъ, какъ стоковъ чрезмѣрно скопляющейся въ иныхъ мѣстахъ воды и какъ резервуаровъ, снабжающихъ водою другія мѣста, составляетъ совершенно особый предметъ, который можетъ быть подраздѣленъ на множество частей. Всего позже изучается та часть, которая подробно разсматриваетъ связи рѣкъ съ городами, на сколько онѣ удовлетворяютъ многочисленнымъ нуждамъ и обуславливаютъ многія удобства нашей жизни. Мимоходомъ можно, впрочемъ, упомянуть объ этомъ въ одномъ изъ начальныхъ уроковъ, напр., въ урокѣ о годѣ, представляющей вообще точку отправленія для очень многихъ предметныхъ уроковъ.

Зависимость между причиной и слѣдствіемъ всегда легко запечатлѣвается въ умѣ ребенка, но мы уже видѣли, что для

усвоенія этой зависимости нуженъ процессъ абстракціи, который ослабляетъ конкретность образныхъ представленій дѣйствительныхъ фактовъ. Поэтому, хорошо было бы однажды на всегда выработать ясное образное представленіе о вѣчномъ бассейнѣ, какимъ онъ представляется въ дѣйствительности, *и притомъ ранѣе и независимо* отъ разсмотрѣнія являющихся здѣсь многочисленныхъ причинныхъ отношеній, *позднѣйшее* изученіе которыхъ можетъ оказать воздѣйствіе и на самое конкретное представленіе, укрѣпивъ нѣкоторые изъ его составныхъ элементовъ, но не затемняя конкретного характера ранѣе запечатлѣнной картины. Такъ, смотря на дождь, какъ на главный источникъ рѣки, ребенокъ въ значительной степени подкрѣпитъ и усилитъ интензивность имѣющейся въ его умѣ картины рѣки, когда онъ ознакомится съ вліяніемъ обильныхъ или долго продолжающихся дождей на переполненіе притоковъ и увеличеніе водной массы и силы теченія въ главномъ потокѣ.

Городъ — весьма подходящий для начала сюжета предметнаго урока, который можетъ служить какъ для цѣлей географіи, такъ и для цѣлей инаго рода. И здѣсь необходимо позаботиться прежде всего о выработкѣ конкретного представленія и избѣгать всякихъ уклоненій въ сторону, пока не окрѣпнетъ это представленіе. Послѣдующіе уроки, возвратившись къ этому предмету, могутъ разсмотрѣть его со стороны причинныхъ отношеній и дополнить прежній очеркъ разными любопытными деталями, занимающими въ этихъ урокахъ каждая свое мѣсто. Сравненіе между собой многихъ городовъ составитъ содержаніе спеціального урока, имѣющаго задачей дать понятіе посредствомъ соединенія сходствъ и выдѣленія различій о городѣ вообще.

Существуетъ мнѣніе, что выработкѣ конкретныхъ географическихъ представленій содѣйствуютъ рисунки, сдѣланные съ натуры. Но тутъ мы встрѣчаемся съ новой опасностью: съ возможностью вытѣсненія или замѣны реальной дѣйствительности, съ такимъ трудомъ поддающейся слабой дѣтской способности представленія, болѣе доступнымъ для этой способности рисункомъ. И дѣти, и взрослые, видя хорошую картину, склонны успокаиваться на ней и всецѣло полагаться на нее. Таково свойство всякихъ изображеній, эскизовъ, картъ и пр. Гораздо полезнѣе для географіи модели, и еслибъ можно было умножать ихъ въ нашихъ школахъ, то представленія объ общемъ видѣ и формѣ странъ весьма много выиграли бы, между тѣмъ какъ послѣдующіе уроки,

объ относительномъ положеніи странъ, нашли бы, благодаря этому, въ умахъ учениковъ твердую почву.

Авторы учебныхъ руководствъ сильно настаиваютъ на необходимости знакомить дѣтей съ назначеніемъ и сущностью картъ, совѣтуя для этого показывать учащимся планы школы, а также изображенія извѣстныхъ имъ предметовъ, лежащихъ въ ближайшей окрестности. Дѣти, однако, слишкомъ склонны принимать карту за настоящій предметъ будущихъ уроковъ. На ней они могутъ видѣть расположеніе странъ, теченіе рѣкъ, очертанія береговъ и т. под., на счетъ чего они ожидаютъ отъ учителя свѣдѣній. Заставить ихъ перенестись отъ карты къ реальной дѣйствительности очень трудно; удастся это лишь въ рѣдкихъ случаяхъ и при помощи специальныхъ приемовъ. То, чего не можетъ быть на картѣ, заучивается дѣтьми лишь на словахъ и удерживается памятью въ этой формѣ.

Компасъ представляетъ одинъ изъ легкихъ сюжетовъ для предметнаго урока, который въ этомъ случаѣ долженъ включить въ свое содержаніе и видимое движеніе солнца. Большое усиліе, но не чрезмѣрное для 8 или 9 лѣтнихъ дѣтей, потребуется для усвоенія основныхъ понятій о долготѣ и широтѣ; на этихъ понятіяхъ мы и должны сосредоточить вниманіе ребенка, исключивъ изъ урока все побочное. Не такъ трудно для дѣтей представить себѣ поверхность земли, разбитой на отдѣлы или части линіями, перекрещивающимися черезъ равные промежутки, но имѣть объ этомъ представленіе — важно, такъ какъ оно поможетъ относить все содержащееся на земной поверхности къ своему надлежащему мѣсту.

При всѣхъ фазахъ изученія географіи, мѣстоположеніе, форма, величина требуютъ особаго усилія памяти (т. е. должны быть особенно отличены памятью) и должны быть удерживаемы въ умѣ, какъ конкретные факты, воспринятые, благодаря помощи карты или модели. Усвоенію этихъ фактовъ значительно содѣйствуютъ различныя указанія на относящуюся сюда причинную зависимость и на взаимныя соотношенія, хотя не слѣдуетъ касаться этой стороны, пока ребенокъ не освоится въ извѣстной мѣрѣ съ топографіей, съ порядкомъ расположенія на картѣ различныхъ мѣстностей. Существуетъ одно важное правило, имѣющее силу при всякаго рода обученіи, — правило, требующее отдѣлять фактъ отъ причины и описывать фактъ прежде всего, такъ чтобы онъ былъ понятъ и усвоенъ, какъ фактъ. Это относится и къ

обширной области географическихъ отношеній; поверхность описывается съ самаго начала, какъ фактъ, а затѣмъ разсматривается со стороны многообразной зависимости, существующей между различными (географическими) элементами, составляющими данную страну.

Запечатлѣніе въ памяти географическихъ положеній требуетъ весьма искусныхъ пріемовъ со стороны учителя. Методъ, подходящій къ этому случаю, вытекаетъ изъ тѣхъ принциповъ реторики, которые лежатъ въ основѣ описательнаго искусства; главнѣйшій изъ этихъ принциповъ предписываетъ начинать съ общаго плана или очерка и разбивать цѣлое на части либо сразу, въ одинъ пріемъ, либо послѣдовательными подраздѣленіями, смотря по обстоятельствамъ. Если дѣти настолько подвинулись впередъ, что они могли бы, по нашимъ соображеніямъ, справиться съ картой Великобританіи, то они въ состояніи представить себѣ земной шаръ въ его цѣломъ, съ его подраздѣленіями на континеты и моря. Эта операція какъ въ широкихъ, такъ и въ малыхъ размѣрахъ, не представляетъ для обученія никакихъ особенныхъ трудностей.

Въ учебныхъ руководствахъ приводятся въ надлежащемъ порядкѣ всѣ тѣ стороны и элементы, которыя указываются на картѣ какой бы то ни было, большой или маленькой, части земли. Лишь недавно введенъ въ школы описательный методъ, который старается представить и поверхность въ регулированномъ видѣ, раздѣляя ее на горныя цѣпи, долины, равнины, и указывая на положеніе и мѣсто каждаго изъ этихъ элементовъ. Эта система разработана въ обширныхъ размѣрахъ Риттеромъ и впервые занесена къ намъ, благодаря изложенію ея въ „Penny Cyclopaedia“. Отсюда она перешла въ краткія руководства по географіи, и ранѣе всего въ руководства Вилльяма Гюгса. Когда ребенокъ достаточно подвинется впередъ, чтобы понимать учебникъ такого рода, то уже задача учителя становится легкой. Положеніе, границы, форма, величина и общій видъ страны и вліяніе всѣхъ этихъ условій на растительное и животное царство, отдѣльные представители этихъ царствъ, обитатели, ихъ промышленныя занятія, ихъ спеціальное положеніе (политическая географія) — все это хорошо изложено во многихъ учебникахъ.

Наука, извѣстная подъ именемъ физической географіи, занимаетъ среднее мѣсто между собственно географіей и высшими науками, именно физикой, химіей, метеорологіей, ботаникой, зоо-

логіей и геологіей. Она вноситъ въ географическіе факты идею причинной зависимости, выбирая и излагая въ эмпирической формѣ тѣ принципы, которые методически развиваются въ правильномъ курсѣ основныхъ наукъ. Физическая географія дополняетъ собственно географію, влияя на нее такъ-же, какъ изученіе причинной зависимости на усвоенные уже факты, освѣщаемые этою зависимостью. Она составляетъ также введеніе въ основные науки, хотя до тѣхъ поръ, пока ея принципы (носящіе эмпирическій характеръ и заимствованные изъ основныхъ наукъ) не будутъ изучены въ надлежащей послѣдовательности и связи въ этихъ наукахъ, они не оставляютъ замѣтнаго слѣда въ умѣ.

Иногда у учителей является желаніе обратиться при обученіи обыкновенной или описательной географіи къ научнымъ положеніямъ, извлекаемымъ изъ физической географіи. Всякія такія поясненія должны быть кратки и имѣть видъ намековъ; эти двѣ отрасли знанія ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ перемѣшивать другъ съ другомъ.

Но еще сильнѣе искушеніе — дополнять описательную географію исторіей, съ цѣлью сдѣлать легче усвояемыми и болѣе интересными различнаго рода факты, особенно факты изъ области политической географіи. Однако, и въ этомъ случаѣ слѣдуетъ быть весьма краткимъ и скупымъ на дополненія, которыя должны лишь облегчать изученіе собственно географіи. Особенное вниманіе ребенка обращается на тѣ географическія черты, которыя такъ или иначе опредѣлили собою какія либо великія историческія событія, что и послужить подготовленіемъ къ изученію исторіи, но вовсе не слѣдуетъ при этомъ углубляться въ самую исторію. Есть особая отрасль знанія, — именно политическая философія или социологія, которая изслѣдуетъ зависимость социальнаго устройства и социальное развитіе человѣчества отъ физическихъ условій. Какойнибудь интересный и яркій фактъ, взятый изъ этой области, можетъ быть при случаѣ приведенъ за урокомъ географіи, но всю эту область нельзя включить въ школьную географію. Последняя, подобно физической географіи, должна занимать въ учебномъ курсѣ свое особое мѣсто. Но въ тоже время со стороны учителя географіи будетъ заслугой предвидѣть это приложеніе къ ней социологіи и слегка готовить къ этому учениковъ.

Въ географіи придется заучивать много номенклатуры, а потому память играетъ здѣсь большую роль. Въ виду этого слѣдуетъ

облегчать запоминаніе словъ различными способами, и, между прочимъ, запечатлѣніемъ представленія, соотвѣтствующаго данному слову. Мы не должны, однако, слишкомъ рассчитывать на способность представленія дѣтей въ дѣлѣ изученія предмета, исключаящаго въ значительной мѣрѣ сильныя эмоціи. Нельзя, напр., предполагать, чтобы 10 лѣтній ребенокъ способенъ былъ составить себѣ представленіе о равнинахъ Индіи съ ихъ вертикально палящими лучами солнца, съ ихъ особенной растительностью, съ ихъ животными, съ ихъ роємъ смуглыхъ обитателей. Рядъ наиболѣе искусно составленныхъ предметныхъ уроковъ не можетъ подготовить дѣтскій умъ къ ясному представленію о всѣхъ характеристическихъ растеніяхъ и животныхъ тропическаго міра, и точно также то усиліе ума, которое требуется для того, чтобы отнести всѣ эти растенія и всѣхъ этихъ животныхъ къ своему мѣсту на соотвѣтствующемъ ландшафтѣ, возможно лишь для вполне созрѣвшаго ума, но и при этой зрѣлости немногіе люди способны на такое усиліе.

Географію можно соединять различнымъ образомъ съ упражненіями въ рисованіи. Рисованіе картъ запечатлѣваетъ въ умѣ картину страны, точно такъ, какъ переписываніе изъ книги какого нибудь отрывка запечатлѣваетъ въ нашемъ умѣ языкъ и идеи автора. Если при этомъ имѣется любовь къ рисованію, то она будетъ увеличивать интересъ къ реальной природѣ и усиливать способность представлять и удерживать въ умѣ конкретныя стороны окружающаго міра. Поэтическія стихотворенія, съ своей стороны, также могутъ содѣйствовать выработкѣ географическихъ конкретныхъ представленій. Такъ, въ стихотвореніи Теннисона „Ручей“ мы находимъ описаніе одного изъ многочисленныхъ притоковъ большой рѣки.

Исторія.

Переходъ отъ географіи къ исторіи естествененъ, если брать исторію въ ея законченной, высшей нормѣ. Но, какъ предметъ обученія, исторія проходитъ черезъ множество другихъ ступеней, (не имѣющихъ отношенія къ географіи) въ тѣхъ раннихъ разсказахъ, которые, повидимому, необходимы для того, чтобы придать интересъ первымъ урокамъ чтенія и которые служатъ единственнымъ средствомъ для сосредоточенія вниманія дѣтей. За этими уро-

ками мы уже имѣемъ начало исторіи. Постоянное приискиваніе для дѣтей разказовъ можетъ, наконецъ, привести учителя къ настоящей исторіи чрезъ посредствующую стадію біографій. Въ жизнеописаніяхъ королей, государственныхъ людей, полководцевъ и другихъ великихъ людей заключаются матеріалы исторіи.

Всестороннее изученіе исторіи требуетъ многихъ предварительныхъ знаній и нѣкотораго жизненнаго опыта; если же имѣются эти условія, то и помощь учителя не особенно нужна. Капитальныя историческія сочиненія древнихъ и новѣйшихъ авторовъ составляютъ предметъ приватнаго или добровольнаго чтенія въ зрѣлыя годы. Первоначальные же уроки общаго историческаго и характера знакомятъ съ человѣческой природой, съ привычкамъ людей, съ ихъ дѣятельностью и мотивами, которые двигаютъ ими. Между этими мотивами слѣдуетъ выбирать (для урока) самые элементарныя и удобопонятныя, каковы, напр., проявленія эгоизма, самоотверженія и различныхъ другихъ человѣческихъ страстей. Когда эти страсти одушевляютъ націю или коллективное собраніе людей, онѣ представляютъ факты исторіи. Было бы желательно дать понятіе ученикамъ старшаго возраста объ *обществѣ*, какъ о массѣ людей, собравшихся на ограниченной извѣстными предѣлами территоріи — ради взаимныхъ выгодъ и общей безопасности, и имѣющихъ вождя или, иначе, управляемыхъ властью. Изъ такого положенія вытекаетъ необходимость закона или общественнаго повиновенія, которое составляетъ значительную часть нравственности и служитъ типомъ всей нравственности. Исторія представляетъ намъ различныя формы управленія и различныя законы; она описываетъ также болѣе или менѣе насильственныя перемѣны въ отношеніяхъ управляющихъ къ управляемымъ. Исторія, касающаяся такихъ сюжетовъ, служитъ орудіемъ политическаго воспитанія, равно какъ и нравственнаго воздѣйствія. Для отдѣльныхъ предметныхъ уроковъ по исторіи темой могло бы служить описаніе политическаго устройства у нѣкоторыхъ изъ наименѣ цивилизованныхъ народовъ, можно, напр., начать съ горныхъ племенъ Индіи и постепенно дойти до нашего собственнаго политическаго быта. Особые уроки могутъ быть посвящаемы революціи, въ частности, и вообще какая нибудь извѣстная революція, напр., французская, послужитьте мой для конкретнаго или частнаго урока, сравнительный же обзоръ различныхъ революцій составитъ содержаніе урока съ преобладающей тенденціей къ обобщенію.

Есть два смѣняющихся и взаимно дополняющихъ другъ друга

способа обученія исторіи: сжатый очеркъ всеобщей исторіи и подробное описаніе избранныхъ періодовъ. Всеобщая исторія должна заключать въ себѣ хронологію или историческую лѣтопись вмѣстѣ съ выдающимися событіями міра. Нѣсколько полнѣе можно изложить новѣйшую исторію Европы, и еще полнѣе отечественную исторію. Независимо отъ этого, подробно описываются извѣстныя эпохи, напр., важнѣйшія эпохи нашей исторіи—завоеваніе Англіи норманнами, великая хартія, войны Англіи съ Шотландіей, реформація, республика. Наименѣе удовлетворительными руководствами по исторіи должны считаться такія, которыя не даютъ общаго очерка всемірной исторіи и, вмѣстѣ съ тѣмъ, не достаточно подробны, чтобы останавливаться на дѣйствующихъ въ томъ или въ другомъ случаѣ историческихъ силахъ.

Древняя исторія до сихъ поръ изучалась вмѣстѣ съ классическими языками и такимъ образомъ составляла позднѣйшую стадію въ учебномъ курсѣ. За исключеніемъ отдѣльныхъ эпизодовъ, объ ней нѣтъ и помину при первоначальномъ обученіи.

Обученіе исторіи, повидимому, не подчиняется на практикѣ какому либо опредѣленному методу. Всякій методъ, кажется, считается годнымъ, если судить по разнообразію существующихъ на этотъ счетъ воззрѣній. Ошибка здѣсь состоитъ въ томъ, что слишкомъ мало принимаются въ расчетъ тѣ положенія, въ которыя дѣйствительность ставитъ учителя. Въ самомъ началѣ ему приходится знакомить дѣтей съ исторіей не ради ея самой, но для другихъ цѣлей. Въ этомъ отношеніи исторія раздѣляетъ общую судьбу со многими предметами, не исключая Св. Писанія; по ней просто учатся чтенію, изъ нея же заимствуются первые уроки о правдѣ и неправдѣ, о добрѣ и злѣ. Вообще въ этомъ случаѣ она служитъ той цѣли, которую ставитъ ей Гёте — возбуждать энтузіазмъ, —энтузіазмъ, который можетъ быть истолкованъ въ широкомъ смыслѣ и распространенъ на страсти вообще. Но во всемъ этомъ едва-ли выступаетъ какая либо спеціальная функція исторіи. Методическія правила, относящіяся къ этимъ упражненіямъ, преслѣдуютъ инныя цѣли.

Исторія въ собственномъ смыслѣ начинается идеей націи или націй, и потому она предполагаетъ нѣкоторое понятіе о стремленіи политическаго общества. Выясненію этого понятія, какъ я уже замѣтилъ, посвящается рядъ особыхъ уроковъ, усваиваемыхъ тѣмъ легче, чѣмъ значительнѣе успѣхи въ географіи, послѣдній отдѣлъ которой, —политическая географія,—есть ключъ къ исто-

ріи. Если мы уяснили себѣ, что такое нація, то мы уже въ состояніи слѣдить за ея движеніями, изучать перемѣны, которымъ она подвергается, понимать ея прогрессъ, т. е. все то, о чемъ передаетъ исторія. Для того, чтобы повѣствованіе о событіяхъ имѣло какое либо значеніе, оно должно быть основано на какихъ либо отчасти извѣстныхъ характеристическихъ свойствахъ націи и, въ свою очередь, само должно сообщать имъ дальнѣйшее освѣщеніе, такъ чтобы видно было нѣчто въ родѣ того взаимодействія, которое біологія открываетъ между строеніемъ и функціей.

Но преподаваніе исторіи по такому *методу взаимной зависимости* требуетъ гораздо бѣльшихъ познаній въ политическихъ наукахъ, чѣмъ какими обыкновенно обладаютъ учителя. Ученики поднимаются до высоты такого изученія лишь постепенно и крайне медленно. На благоусмотрѣніе учителя предоставляется выборъ способовъ преподаванія въ различные періоды или рѣшеніе вопроса, въ какомъ періодѣ слѣдуетъ ввести въ преподаваніе эту точку зрѣнія на исторію. Оставляя въ сторонѣ самое раннее учебное примѣненіе исторіи, мы укажемъ на обычную ея форму — хронологію, оживленную рассказомъ о великихъ міровыхъ событіяхъ, расположенныхъ по времени, въ которое каждое изъ нихъ имѣло мѣсто. Это составитъ основу для послѣдующихъ знаній. Учителю не трудно возвыситься надъ сухимъ перечисленіемъ годовъ, династій, эпохъ упадка и возвышенія различныхъ народовъ и всякихъ другихъ періодовъ, онъ можетъ занимать вниманіе учащихъ болѣе интересными рассказами о тѣхъ обстоятельствахъ, которыми сопровождалась наиболѣе выдающіяся событія. Четыре древнія монархіи, паденіе римской имперіи, возвышеніе народовъ новѣйшаго происхожденія, крестовые походы, взятіе Константинополя, тридцатилѣтняя война, войны французской революціи, возвышеніе колоній, основанныхъ европейскими націями—все это усваивается учениками съ соотвѣтствующими годами въ видѣ общей хронологіи; къ этому можно присоединить самыя общія понятія о причинахъ, которыми вызваны были эти обширныя перемѣны. Предѣлы историческаго описанія весьма растяжимы, и ему можно сообщать какіе угодно размѣры. Говоря, напр., съ самой общей стороны о возвышеніи Греціи въ древнемъ мірѣ и ея подчиненіи Риму, мы можемъ указать на причины этого въ удобопонятномъ, интересномъ и правдивомъ, хотя до крайности сжатомъ очеркѣ. Со стороны учителя требуется умѣнье тотчасъ раздвигать въ случаѣ нужды рамку историческаго описанія. Онъ

преподаетъ по учебнику, обыкновенно слишкомъ подробному для его цѣли, и онъ долженъ умѣть сокращать его; въ другихъ случаяхъ ему придется остановиться на нѣкоторыхъ частностяхъ и такимъ образомъ дополнить учебникъ. Вообще, тутъ повторяется таже операція, которая требуется при обученіи географіи, равно какъ и другихъ предметовъ.

Въ высшей своей формѣ, исторія является въ великихъ историческихъ трудахъ древнихъ и новѣйшихъ авторовъ. Въ этихъ трудахъ разсматриваются съ большей или меньшей полнотой политическія учрежденія, и событія трактуются на основаніи наиболѣе глубокихъ законовъ политической причинности. Этотъ родъ исторіи связанъ съ научной соціологіей или политической философіей нашего времени, и такъ какъ онъ настолько обширенъ, что не можетъ быть предметомъ систематическаго изученія и долженъ быть усваиваемъ лишь по избраннымъ отрывкамъ, то философская сторона должна вообще перевѣшивать описательную. Вообще въ школахъ и коллегіяхъ въ высшихъ курсахъ исторія должна носить научный характеръ, и описанія и рассказы должны лишь пояснять принципы. Невозможно объять всѣ событія, и всякія руководства и сборники въ родѣ тѣхъ, которыя составляются для начинающихъ, едва ли будутъ удовлетворительны; единственно чѣмъ можно руководиться при выборѣ фактовъ и событій, это то, чтобы они служили поясненіемъ теорій политическихъ причины и слѣдствія. Историческія мелочи, встрѣчаемыя, напр., въ подробныхъ курсахъ исторіи древняго Рима и Греціи и въ исторіи новѣйшихъ народовъ, будутъ усвоены впоследствии путемъ приватнаго чтенія. Передавать ихъ за урокомъ было бы бесполезной тратой времени; во всякомъ случаѣ слѣдуетъ касаться ихъ въ весьма отрывочной формѣ. Если же эти мелочи приводятся не мимоходомъ и не случайно, то при выборѣ ихъ слѣдуетъ имѣть въ виду главнымъ образомъ историческую причинность, представляемую ученикамъ въ нѣкоторой системѣ, которую не трудно выработать при настоящемъ состояніи политическихъ знаній. Вопросы по исторіи, задаваемые въ настоящее время на испытаніяхъ учащимся старшихъ возрастовъ, доказываютъ, что вовсе не трудно составить цѣлесообразный планъ обученія исторіи для высшихъ курсовъ.

Исторія всеобщая разрослась до неопредѣленныхъ размѣровъ, она превосходитъ силы одного ума, и изученіе ея во всемъ ея пълномъ было бы бесполезно. Какъ многіе другіе предметы, при

настоящемъ состояніи нашихъ знаній, включая въ число этихъ предметовъ и основныя науки (математику, физику, химию и біологію), и всеобщая исторія должна изучаться на основаніи какого либо принципа подбора или выбора,—принципа, который нетрудно установить. Прежде всего должно быть выполнено все то, что предписано было относительно первоначальныхъ уроковъ по исторіи. Затѣмъ слѣдуетъ переходъ къ теоріи политическаго общества и къ сравнительному обзору главнѣйшихъ учреждений. Наконецъ, должны быть изложены въ нѣкоторой стройной системѣ принципы относительно дѣйствія историческихъ факторовъ вмѣстѣ съ поясненіемъ ихъ значенія соотвѣтствующими историческими данными. Желательно, чтобы эти данныя взяты были не изъ одного, а изъ нѣсколькихъ историческихъ періодовъ и чтобы онѣ относились какъ къ древнему міру, такъ и къ нашему времени.

Тотъ фактъ, что исторія дается безъ труда умамъ, получившимъ обычное воспитаніе и обычную выправку, и что она представляетъ даже литературный интересъ, служитъ достаточной причиною къ тому, чтобы не затрачивать на нее много времени въ школахъ и коллегіяхъ, и всякій разъ, когда у учителя возникнетъ какое либо сомнѣніе на счетъ умѣстности передачи того или другого пункта, онъ можетъ разрѣшить свое сомнѣніе устраненіемъ этого пункта.

Пытливое историческое изслѣдованіе событій новѣйшаго времени приводитъ къ такому разнообразію мнѣній по вопросамъ практической политики и особенно религіи, что является препятствіе къ введенію такого изслѣдованія въ учебный курсъ высшихъ школъ и коллегій. Это затрудненіе чувствуется въ Германіи, гдѣ профессора больше углубляются въ предметъ, чѣмъ въ Англіи, оно же чувствуется и въ королевскихъ коллегіяхъ послѣдней. Исторія реформаціи едва ли будетъ полной и всесторонней, если она не захватитъ за живое ни протестантовъ, ни католиковъ; равнымъ образомъ и исторія первыхъ вѣковъ христіанства никому не принесетъ пользы, если она никого не расшевелитъ умственно и нравственно.

Науки.

Методы преподаванія наукъ столь же сложны и разнообразны, какъ и самое содержаніе послѣднихъ. Они требуютъ бо-

лѣе, чѣмъ всякіе иные методы, всѣхъ существующихъ приѣмовъ обстоятельной передачи фактическихъ знаній и болѣе специальныхъ приѣмовъ запечатлѣнія въ умѣ обобщенныхъ или отвлеченныхъ идей и истинъ. Обыкновенно, учитель придерживается какого либо руководства, хотя онъ можетъ измѣнять его и быть книгой для самого себя. Нужно, однако, имѣть въ виду, что искусство составлять и писать учебники по какому либо предмету отлично отъ искусства выяснять во время преподаванія тѣ или другія истины, относящіяся къ этому предмету.

Когда рѣчь шла о первоначальномъ обученіи, мы случайно коснулись методовъ запечатлѣнія въ умѣ отвлеченной идеи. Методы эти вполне удовлетворительны, насколько дѣло идетъ о существенной сторонѣ науки — отвлеченности, но они не составляютъ всего, что требуется при обученіи этого рода. Тотчасъ за изложеніемъ сущности одной какой либо отвлеченной идеи или принципа слѣдуетъ доказательство или рассужденіе, заключающее цѣлую цѣпь отвлеченностей, и этотъ-то процессъ имѣетъ свои особыя трудности. Здѣсь требуется не новый методъ изложенія, но старательное употребленіе обычныхъ формъ ясной рѣчи, при чемъ необходимо также убѣждаться по временамъ, на сколько прочно усиливаются отдѣльныя части въ цѣпи отвлеченностей, приводимыхъ для доказательства.

Арифметика.

Методъ преподаванія арифметики разработанъ, быть можетъ, лучше, чѣмъ всѣ другіе методы начального обученія. Выясненіе понятія о числѣ на конкретныхъ примѣрахъ и выводъ изъ нихъ правилъ, осмысленныхъ ясными доводами — вотъ сущность новѣйшаго метода, представляющаго противоположность старой системѣ, по которой учениковъ заставляли заучивать наизусть таблицы и правила и примѣнять ихъ къ арифметическимъ дѣйствіямъ, какъ они умѣютъ.

При первоначальныхъ дѣйствіяхъ надъ числами много требуется стараній со стороны учителя. Различіе между однимъ числомъ и другимъ показывается совершенно осязательно посредствомъ распредѣленія разнообразныхъ предметовъ по группамъ;

тождество чиселъ обнаруживается среди предметовъ неодинаковыхъ и различнымъ образомъ расположенныхъ. Такимъ путемъ вырабатываются представленія о единицѣ, двухъ, трехъ и т. д. до 10, причемъ каждому числу соотвѣтствуетъ своя группа или свой столбецъ. Учитель прибѣгаетъ также къ помощи контраста и сходства: пять помѣщается рядомъ съ 4 и 6. Съ самаго начала употребляются небольшіе предметы, которые можно взять въ руки: шарики, камешки, монеты, яблоки, затѣмъ предметы по больше,—стулья, картины, висящія на стѣнѣ, и въ заключеніе берутся точки, короткія линіи или какіе либо другіе простые знаки съ тою цѣлью, чтобы возможно ближе подойти къ абстрактной идеѣ.

Понятіе о числахъ будетъ неполно, если оно не заключаетъ въ себѣ идеи о большемъ и меньшемъ, о прибавленіи и отнятіи, объ обращеніи одного числа въ другое путемъ такого прибавленія и отнятія. Идея большаго и меньшаго составляетъ противоположность основной математической идеѣ равнаго, съ которой также приходится имѣть дѣло при первоначальныхъ дѣйствіяхъ надъ числами. Тождество въ различіи поясняется учителемъ при всякомъ числѣ, понятіе о которомъ получается путемъ сравненія конкретныхъ примѣровъ. Идея равенства, сначала усвоенная на примѣрѣ совпаденія линій одинаковой длины, переносится учителемъ на числа и обнаруживается совпаденіемъ чиселъ, заключающихся въ различно расположенныхъ столбцахъ, какъ, напр., въ томъ случаѣ, когда 9 заключено въ одномъ столбцѣ и также въ трехъ (меньшихъ) столбцахъ.

Эти предварительныя упражненія надъ числами при посредствѣ конкретныхъ примѣровъ приводятъ къ десятичной системѣ, а также къ сложенію и вычитанію; все это служитъ подготовленіемъ къ послѣдующимъ упражненіямъ и можетъ быть выяснено вполне и, притомъ, раціональнымъ путемъ. Суммы простыхъ чиселъ, выведенныя первоначально изъ примѣровъ, должны быть заучены на память, и это-то и есть начало счета или счисленія и всего сухаго въ этомъ предметѣ. Такъ какъ всякая умственная дѣятельность надъ отвлеченіями (или знаками отвлеченныхъ идей) по самой сущности своей даетъ намъ возможность составлять заключенія скачками, не переходя непременно черезъ всѣ посредствующія ступени, то для того, чтобы и въ этомъ случаѣ пользоваться этой возможностью, память должна усвоить твердо и въ точности все, заключающееся въ таблицахъ сложенія и умно-

женія ¹⁾. По быстротѣ и легкости этого усвоенія можно судить о томъ, насколько оно подѣ силу учащемуся. Здѣсь играетъ роль тотъ родъ памяти, который зависитъ, по всей вѣроятности, отъ извѣстной зрѣлости или извѣстной степени развитія мозга, такъ что никакими наглядными поясненіями нельзя вызвать эту память прежде времени. Согласно старой системѣ, ученикъ начиналъ учиться арифметикѣ съ тѣхъ поръ, какъ онъ дѣлался способнымъ заучить наизусть таблицы и примѣнить къ дѣлу правила безъ всякихъ предварительныхъ разьясненій относительно чиселъ, причемъ эта способность являлась въ свое время, въ силу роста мозга, и нисколько не зависѣла отъ какихъ либо пособій со стороны учителя.

Я не знаю никакого спеціальнаго приѣма для облегченія этой части обученія арифметикѣ. Общія правила обученія и здѣсь сохраняютъ свое значеніе; необходимо соразмѣрять надлежащимъ образомъ продолжительность каждаго урока, и придерживаться постепенности въ упражненіяхъ, необходимы непрерывное вниманіе, терпѣніе и ободреніе со стороны учителя. Несомнѣнно, однако, что усвоеніе таблицы умноженія требуетъ большихъ усилій спеціальной памяти на символы и ихъ сочетанія и что этотъ трудъ никакимъ образомъ не можетъ быть уменьшенъ. Ассоціаціи этого рода должны быть сформированы такъ, чтобы онѣ обнаруживались автоматически, безъ всякаго мышленія, изслѣдованія или разсужденія, и въ этомъ случаѣ мы должны довѣриться только одной, невооруженной никакими сторонними пособиями, способности запоминанія, требующей лишь механическаго затверживанія. Тѣмъ не менѣе и тутъ не бесполезно соображеніе въ такой мѣрѣ, чтобы ученикъ могъ получить всякое произведеніе дедуктивно. Быть можетъ, до извѣстной степени можно облегчать трудъ заучиванія таблицъ, если, напр., выбрать нѣсколько произведеній и заставить ученика измѣнять ихъ факторы (4 раза 6 равны 2 десяткамъ и четыремъ, 7 разъ по 12 равны 8 де-

¹⁾ Передавая дословно это мѣсто, мы считаемъ нелишнимъ пояснить его. Бэнъ имѣетъ здѣсь въ виду всѣмъ присущую способность представлять себѣ отдѣльное число, какъ цѣлое, не разлагая его на составныя части. Когда дается, напр., сложить 3 и 2, то умъ готовъ произвести это дѣйствіе надъ ними, какъ надъ двумя цѣлыми, не разлагая ихъ предварительно на составныя единицы, и потому-то полезно заранѣе имѣть готовыми въ памяти эти суммы. Когда числа слишкомъ крупны, то для выраженій они разлагаются на части, но при этомъ разложеніи умъ опять не доходитъ до крайнихъ частей и до самыхъ элементарныхъ дѣйствій надъ этими числами, онъ не переходитъ, какъ говоритъ Бэнъ, черезъ *всѣ* посредствующія ступени, но вычисляетъ группами, «скачками».

сяткамъ и четыремъ). Другое побочное упражненіе, относящееся къ таблицѣ умноженія, состоитъ въ томъ, чтобы представить ученику каждый столбецъ цифръ состоящимъ изъ чиселъ, изъ которыхъ каждое получено отъ прибавленія къ предыдущей цифрѣ одного и того же числа (2 раза 6, 3 раза 6 и т. д.); здѣсь будетъ видѣнъ также переходъ сложенія въ умноженіе. Эти разъясненія полезны и сами по себѣ, въ чисто научномъ отношеніи, и въ то же время они служатъ нѣкоторымъ пособіемъ для памяти; мы не такъ скоро забудемъ, что 4-жды 6 равны 24 послѣ того, какъ мы составимъ 24 изъ шестерокъ. Но все-таки я полагаю, что усвоеніе всѣхъ необходимыхъ ассоціацій, обнимающихъ 144 произведенія есть главнымъ образомъ дѣло символической памяти, результатъ безпрестанныхъ повтореній, котораго не слѣдуетъ добиваться, пока учащійся не достигнетъ соотвѣтствующаго возраста.

Эти совершенно законченныя и нисколько независящія отъ послѣдующаго ассоціаціи составляютъ существенную сторону въ умноженіи, но въ немъ найдется еще не мало такихъ сторонъ, гдѣ соображеніе и вообще разумное представленіе о числахъ могутъ оказать учащемуся содѣйствіе, какъ; напр., при расположеніи множителя подъ множимымъ или при расположеніи въ надлежащихъ мѣстахъ частныхъ произведеній. Для этихъ случаевъ знаніе основаній и причинъ весьма полезно. То же самое можно сказать относительно дробей, гдѣ соображеніе помогаетъ уму соблюдать правила, которыя не такъ легко удерживаются въ памяти въ видѣ неосмысленной формулы, какъ таблицы сложенія и умноженія. Но еще полезнѣе пониманіе разумныхъ основаній при тройномъ правилѣ, которое едва ли можетъ быть примѣняемо къ вычисленіямъ, если оно неразъяснено раціонально. Поэтому оно составляетъ въ арифметикѣ истинный *pons asinorum*, здѣсь навѣрное провалится тотъ, кто рассчитываетъ взять только одною памятью. Пока вопросы ставятся въ обычной формѣ, неосмысленное пониманіемъ правило можетъ приводить къ цѣли, но оно совершенно бессильно при нѣсколько новой постановкѣ вопроса; когда тройное правило примѣняется къ вычисленію процентовъ, то знаніе обычныхъ правилъ достаточно только для самыхъ простыхъ и легкихъ случаевъ.

Такимъ образомъ, съ одной стороны, многое въ арифметическихъ дѣйствіяхъ сводится къ неосмысленнымъ символическимъ ассоціаціямъ, доступнымъ, однако, лишь извѣстному возрасту, ко-

торый можетъ быть названъ началомъ возраста абстрактнаго разума, такъ какъ это тотъ періодъ, когда умъ уже въ состояніи прибѣгать къ символическимъ и отвлеченнымъ знакамъ и при ихъ посредствѣ думать и дѣйствовать. Но съ другой стороны чувствуется необходимость и во время этихъ арифметическихъ дѣйствій принимать разумныя основанія и связь между отдѣльными частями одного какого либо дѣйствія, и пока этого нѣтъ, въ занятіяхъ будутъ постоянныя задержки и перерывы. Тѣмъ не менѣе, если учащійся разъ усвоитъ себѣ, какъ слѣдуетъ поступать во всѣхъ случаяхъ одного и того же рода, то останется мѣсто не столько для развитія сообразительности, сколько для приобрѣтенія легкости и быстроты въ главныхъ дѣйствіяхъ, что составляетъ по преимуществу результатъ символической памяти.

Только тѣ учащіеся, которые уже приступили къ изученію высшей математики, могутъ видѣть всѣ отношенія и стороны арифметики, какъ науки, но вполне усваиваются эти отношенія только тѣми немногими, которые въ своемъ мышленіи достигаютъ высоты истинно научнаго, или логическаго метода. На низшей ступени школьнаго обученія слѣдуетъ заботиться главнымъ образомъ о легкости и точности въ вычисленіяхъ, относящихся къ рѣшенію обыкновенныхъ арифметическихъ задачъ. Съ годами, непрерывная практика должна привести къ этому результату. Собственно же *быстрота* въ вычисленіи достигается спеціальнымъ упражненіемъ въ счисленіи въ умѣ.

Въ воспитаніи существуетъ важный принципъ экономіи, приѣмлемый какъ къ арифметикѣ, такъ и къ другимъ предметамъ. Принципъ этотъ состоитъ въ утилизированіи вопросовъ или упражненій, какъ средствъ для сообщенія полезныхъ свѣдѣній. Вмѣсто того, чтобы давать складывать, вычитать, умножать и т. д. ничего не выражающія числа, мы можемъ включать въ каждый вопросъ какія либо нелишенные значенія числовыя данныя, относящіяся къ фактамъ, заимствованнымъ изъ природы, или къ матеріальной житейской обстановкѣ, угадывая, насколько это возможно, будущія нужды учениковъ на томъ или другомъ житейскомъ поприщѣ ихъ. Мы не хотимъ сказать, что ученики должны заучивать на память эти числовыя данныя или что ихъ слѣдуетъ порицать за невниманіе къ этимъ даннымъ, но можетъ случиться, что въ тѣ моменты, когда вниманіе не поглощено трудностями чисто арифметическаго свойства, оно обратится къ чис-

ламъ, заключающимся въ вопросѣ и такимъ образомъ утвердить ихъ въ памяти.

Такъ, напримѣръ, можно включать въ различныя арифметическія задачи главнѣйшія хронологическія данныя. Нѣсколько суммъ и разностей, выведенныхъ изъ годовъ царствованія англійскихъ королей, отчасти помогутъ закрѣпить въ памяти эти года, и тѣмъ успѣшнѣе, что это не ставится главной цѣлью этихъ упражненій. Для примѣровъ на вычитаніе можно предлагать вопросы о томъ, сколько лѣтъ прошло послѣ завоеванія Англии норманнами, послѣ смерти Карла I-го или со времени соединенія Англии съ Шотландіей, причемъ данныя или прямо даны въ вопросѣ, или заключены въ немъ инымъ образомъ, и съ помощью такихъ простыхъ примѣровъ данныя эти могутъ быть запечатлѣны въ памяти.

Точно также включеніе въ различныя задачи существенныхъ географическихъ чиселъ можетъ способствовать запоминанію ихъ. Поверхность, протяженіе въ длину ея различныхъ частей, населеніе трехъ королевствъ, количество обработанной и необработанной земли, число жителей въ главнѣйшихъ городахъ, наконецъ, цифры, относящіяся къ производству, торговлѣ, налогамъ, — все эти данныя, служащія предметомъ постоянныхъ ссылокъ и основаніемъ всякихъ политическихъ соображеній, тверже запоминаются, если учащіеся часто встрѣчаются съ ними при арифметическихъ выкладкахъ.

Общераспространенные вѣсъ и мѣра должны быть извѣстны всякому. Относящіяся сюда цифры можно связывать съ арифметическими дѣйствіями такимъ образомъ, чтобы ученикъ не могъ не замѣтить этихъ цифръ. Достаточно просто выписывать ихъ извѣстное число разъ на доскѣ, при рѣшеніи задачъ, и ученику будетъ почти невозможно не обратить на эти цифры вниманія. Для обыденныхъ практическихъ цѣлей особенно важно знать отношеніе вѣса тѣлъ къ ихъ объему, опредѣляемое при посредствѣ вѣса воды извѣстнаго объема. Одинъ кубическій футъ воды вѣситъ $6\ 2\frac{1}{2}$ англ. фунтовъ, а одинъ галлонъ — 10 фунтовъ; эти данныя слѣдовало бы знать всякому. Если сюда прибавить нѣсколько цифръ, показывающихъ специфическій вѣсъ важнѣйшихъ тѣлъ, — пробки, дерева (самаго обыкновеннаго рода), камня, идущаго на постройки, желѣза, свинца, золота, то весьма легко извлечь изъ этихъ данныхъ много интересныхъ фактовъ.

Небезполезно почаще обращать вниманіе на монеты и образцы

мѣръ и вѣсовъ иностранныхъ государствъ, имѣющіе почти всеобщій интересъ, особенно на десятичную систему этихъ государствъ. Все это можно вводить въ арифметическія задачи.

Затѣмъ можно указать на термометрическія скалы. Вслѣдствіе отсутствія относящихся сюда свѣдѣній, для большинства непонятны встрѣчаемыя ими опредѣленія температуры, такъ какъ термометры стоградусный и Реомюра въ настоящее время въ большемъ употребленіи, чѣмъ (англійскій) термометръ Фаренгейта.

При случаѣ можно также ввести въ задачи и такимъ путемъ дать ученикамъ возможность запомнить нѣкоторыя данныя относительно сравнительнаго содержанія алкоголя въ спиртныхъ напиткахъ, — въ напиткахъ, приготовляемыхъ изъ солода, и въ винахъ.

Изъ различныхъ наукъ можно почерпнуть интересныя данныя. Такъ, изъ астрономіи могутъ быть взяты такія крупныя данныя, какъ величина солнца и его разстояніе отъ земли, разстояніе луны отъ земли и разстояніе главнѣйшихъ планетъ отъ солнца, а также времени обращенія ихъ около солнца и около своей оси. Всѣ эти данныя, случайно включаемыя въ задачи, весьма легко могутъ произвести впечатлѣніе на умъ. И такая странность человѣческой природы, что умъ нерѣдко съ наслажденіемъ обращается къ этого рода нечаянно встрѣченному имъ даннымъ, и обращается потому собственно, что запоминаніе ихъ не составляло его непремѣнной обязанности. Къ этому слѣдуетъ прибавить еще, что если почему либо извѣстный вопросъ займетъ вниманіе въ необычной степени, то, по общему закону ума, память твердо усвоитъ всѣ частности и всѣ обстоятельства, связанныя съ этимъ вопросомъ.

Высшая математика.

Методы преподаванія геометріи, алгебры и высшей математики имѣютъ цѣлью запечатлѣніе въ умѣ учащихся абстрактныхъ и символическихъ идей и принциповъ. Отнынѣ соображеніе ни на минуту не должно покидать учащагося во время занятій; стадія рутинныхъ манипуляцій, доходящихъ до автоматической правильности, пройдена и должна быть оставлена. Впрочемъ, механическія дѣйствія отчасти могутъ имѣть мѣсто и въ алгебрѣ; ученикъ, получивъ нѣкоторыя свѣдѣнія, можетъ, безъ пониманія разумныхъ основаній, производить простыя дѣйствія сложенія, вы-

читанія, умноженія, также какъ и въ арифметикѣ, но при рѣшеніи уравненій, пониманіе принциповъ необходимо.

Подвигаться впередъ умѣреннымъ, но твердымъ шагомъ и не переходить къ послѣдующему безъ полного усвоенія предыдущаго — таковы правила для всякаго труднаго умственного пріобрѣтенія, неизмѣнно сохраняющія свою силу. Начальные отдѣлы алгебры и геометріи требуютъ самаго продолжительнаго изученія и наиболѣе частыхъ повтореній, а затѣмъ возможно будетъ подвигаться съ постоянно возрастающей быстротой. Высшую математику не слѣдуетъ начинать съ недоразвившимися или неспособными учениками.

Основные аксіомы математики, включая сюда и арифметику, излагаются исключительно въ связи съ геометрией, которая всегда была прототипомъ демонстративныхъ наукъ (наукъ, прибѣгающихъ къ системѣ послѣдовательныхъ доказательствъ). Поэтому, геометрія остается и теперь тѣмъ же, чѣмъ она была для Платона, — вратами, открывающими доступъ въ область „наукъ“ въ собственномъ смыслѣ. Система формальнаго доказательства, исходящаго изъ опредѣленій, аксіомъ и положеній, впервые развита Евклидомъ; едвали найдемъ мы что либо подобное этой системѣ въ начальныхъ отдѣлахъ обычныхъ курсовъ арифметики и алгебры. Никто не въ состояніи усвоить геометрію вполне научно безъ пониманія точнаго значенія всѣхъ этихъ подготовительныхъ элементовъ, а также и сущность послѣдовательнаго доказательства. Можно, впрочемъ, преподавать геометрію конкретнымъ путемъ, по системѣ, вполне одинаковой съ песталлоціевской системой обученія арифметикѣ, и при томъ съ тѣмъ же успѣхомъ. Согласно такой системѣ конкретнаго обученія, ученикъ знакомится съ фигурами или діаграммами, ему показываются углы и представляются экспериментальныя доказательства нѣкоторыхъ важнѣйшихъ теоремъ, — доказательства, которыя сами по себѣ дѣйствительно убѣдительно, но которыя отличаются, однако, отъ собственно научныхъ доказательствъ. Что сумма трехъ угловъ въ треугольникѣ равна двумъ прямымъ угламъ, это можно доказать конкретно, такъ-же точно, какъ можно доказать конкретно, что 6 разъ 4 составляютъ 24. Но ошибочно, однако, полагать, что доказательство тѣхъ или другихъ предложеній путемъ вырѣзыванія изъ бумаги фигуръ или выгибанія ихъ есть геометрія или подготовленіе къ эвклидовой и ко всякой иной геометріи, трактуемой съ научной точки зрѣнія. Геометрія въ собственномъ

смыслъ требуетъ отъ насъ совершенно иного рода умственной работы. Приступая къ такой геометріи, мы уже неправо ссы- латься на свидѣтельство чувствъ или конкретныхъ примѣровъ, необходимо представлять каждое свойство, какъ слѣдствіе какого либо ранѣе установленнаго свойства, необходимо исходить изъ опредѣленій и аксіомъ, которыя должны быть понимаемы, какъ чисто отвлеченныя истины. Главная задача учителя состоитъ въ томъ, чтобы слѣдовать такому плану: онъ можетъ обращаться къ конкретнымъ примѣрамъ только для того, чтобы помочь уразумѣть отвлеченное положеніе въ томъ смыслѣ и въ томъ видѣ, какъ оно дано въ опредѣленіи. Сказавъ, что „линія есть длина безъ ширины“, мы можемъ привести конкретные примѣры для поясненія этого опредѣленія, но главное, что ученикъ долженъ постараться уразумѣть (далеко не безъ усилій), это то, что никакая конкретная лінія не соотвѣтствуетъ такому опредѣленію и что нужно представить себѣ одну только длину и не принимать въ расчетъ ширины. *Прямая лінія* также должна быть представлена ученику въ той формѣ, которая далеко не соотвѣтствуетъ конкретной прямой. Конечно, какое нибудь конкретное поясненіе можетъ оказаться полезнымъ для уразумѣнія того, „что лініи, совпадающія въ двухъ своихъ точкахъ, не могутъ не совпасть вполнѣ“, но вслѣдъ затѣмъ опредѣленіе это должно быть воспринято, какъ отвлеченность, и поставлено въ связь съ другими отвлеченностями, образующими цѣпь доказательствъ. Тоже самое слѣдуетъ замѣтить относительно другихъ опредѣленій. Что касается аксіомъ, то и здѣсь также сначала приводятся нѣсколько конкретныхъ примѣровъ, но вслѣдъ затѣмъ поддержка ихъ прекращается, умъ долженъ всецѣло погрузиться въ абстрактныя идеи, выраженныя частью въ діаграммахъ, частью въ словесной формѣ, приготовиться въ словесной формулѣ и приготовиться къ выводу слѣдствій изъ предложеній, данныхъ въ такой голой, сухой формѣ. Конкретные примѣры скоро перестаютъ дѣйствовать, и ученику приходится положиться во все время его дальнѣйшихъ занятій лишь на свою способность удерживать и собирать въ умѣ отвлеченности.

При усвоеніи геометрическихъ доказательствъ помощь учителя состоитъ главнымъ образомъ въ томъ, чтобы отгнать или подчеркивать все существенное и выдающееся среди однообразнаго повторенія побочныхъ идей. Съ этой же цѣлью можно печатать болѣе крупнымъ шрифтомъ главные пункты въ тѣхъ предложеніяхъ, которыя находятся, напр., въ геометріи Эвклида; кромѣ

того, живая рѣчь учителя можетъ оказать дальнѣйшее содѣйствіе, направляя все вниманіе туда, гдѣ оно наиболѣе требуется и отвлекая его отъ скучныхъ и безцѣльныхъ повтореній.

Алгебру лучше изучать *послѣ* геометріи, такъ какъ алгебра отчасти прибѣгаетъ къ доказательствамъ и дедукціямъ, основаннымъ на тѣхъ принципахъ, которыя всего лучше начинать изучать въ геометріи. Впрочемъ, у алгебры есть своя собственная спеціальность, состоящая въ томъ, чтобы облекать проблемы въ форму символовъ, такъ что результаты будутъ зависѣть здѣсь отъ вѣрности символическаго выраженія и относящихся сюда дѣйствій. Съ самаго же начала слѣдуетъ осмыслить или „оправдать“ эти символическія дѣйствія разъясненіями и доказательствами, которыя должны быть вполне поняты и усвоены. Въ дѣйствительности большая часть учениковъ принимаетъ всѣ эти символическія дѣйствія на вѣру; такъ какъ результаты всегда оказываются правильными и легко повѣряются, то ученики и пріучаются слѣдовать принципу, что „*все хорошо, что оканчивается хорошо*“. Справедливость того правила, что „минусъ, помноженный на минусъ дастъ плюсъ“ доказывается въ ихъ глазахъ тѣмъ, что это правило никогда не приводитъ къ ложнымъ выводамъ.

Розысканіе возможно лучшихъ пріемовъ для облегченія трудностей, сопряженныхъ съ высшей математикой, можетъ быть подѣ силу только математику-специалисту. Переложеніе данной проблемы на математическій языкъ: напр., выраженіе проблемъ движенія въ терминахъ дифференціальныхъ коэффиціентовъ — составляетъ постоянное затрудненіе, которое не можетъ быть устранено никакими методами и пріемами обыкновеннаго обученія.

Математика, въ отношеніи методовъ преподаванія, служитъ законченнымъ типомъ абстрактныхъ и дедуктивныхъ наукъ. Всѣ другія науки (въ той же группѣ „основныхъ наукъ“) — физика, химія, біологія, психологія — имѣютъ также свою отвлеченную сторону, имѣютъ также присущъ нѣкоторый элементъ суровой и непреклонной послѣдовательности, но въ то же время въ нихъ есть и зависимость отъ конкретнаго, возрастающая въ каждой изъ нихъ отъ начала къ концу. Тотъ, кто въ состояніи хорошо преподавать математику, можетъ быть недурнымъ учителемъ каждой изъ остальныхъ наукъ, если только не случайная полная неспособность къ производству экспериментовъ. Но, съ другой стороны, тотъ, кто только хорошій экспериментаторъ и ничего

больше, легко может упускать из виду основное условие науки, как истины, осмысленной разумными основаниями, не говоря о возможном в этом случае воздействии преподавания на одни только чувства, о превращении его в блестящее зрелище и в фейерверк.

Всякая *индуктивная* наука, как, напр., экспериментальная физика, химия, биология, есть все-таки „наука“; в ней имются общие принципы и специальные основания. Нѣтъ в ней длиннаго послѣдовательнаго сцѣпленія доказательствъ, требующаго отъ ученика, чтобы онъ безостановочно и шагъ за шагомъ овладѣвалъ цѣлымъ рядомъ предложеній, но за то этотъ трудъ замѣняется въ индуктивной наукѣ другимъ. Законы индуктивныхъ наукъ подчинены многимъ условіямъ и ограниченіямъ; вмѣсто одного исполнѣ определеннаго утвержденія, мы находимъ въ этихъ законахъ утвержденіе сложное и условное, и если въ этомъ случаѣ не приходится проходить длиннымъ путемъ послѣдовательной аргументаціи, то взамѣнъ этого многочисленность утвержденій, постоянно увлекающихъ нашъ умъ въ различныя стороны, сообщаетъ намъ, съ своей стороны, другаго рода интеллектуальную выправку.

Здѣсь весьма кстати будетъ повторить, по поводу основныхъ наукъ, что хотя многія изъ ихъ истинъ съ пользою могутъ быть излагаемы въ предметныхъ урокахъ, но онѣ навѣрное не утвердятся въ умѣ прочно и во всей своей полнотѣ, пока учащійся снова не вернется къ ихъ окончательному усвоенію въ томъ порядкѣ и въ той связи, въ какой онъ найдетъ ихъ при изученіи соотвѣтствующихъ имъ наукъ. Не мѣшаетъ, конечно, выбрать какіе либо интересные факты, касающіеся теплоты или атмосфернаго давленія и передать ихъ безъ строгой системы ребенку, находящемуся въ томъ возрастѣ, когда физику нельзя еще преподавать какъ слѣдуетъ, но пока такіе факты не будутъ изучены въ ихъ научной связи, представленіе о нихъ будетъ смутно и шатко. Даже такой искусный лекторъ, какъ Гёксли, не въ состояніи въ отдѣльной публичной лекціи запечатлѣть сколько нибудь глубоко истины біологіи или геологіи, хотя своимъ изложеніемъ онъ можетъ придать имъ интересъ.

Естественная Исторія.

Типами и, вмѣстѣ съ тѣмъ, главными отдѣлами естественной исторіи служатъ минералогія, ботаника и зоологія. Установить

методы преподаванія этихъ наукъ не трудно, хотя имъ присущи нѣкоторыя особенности, которыя усложняютъ ихъ. Науки эти, какъ извѣстно, повторяютъ факты и идеи, полученные изъ основныхъ наукъ, и занимаются приведеніемъ въ порядокъ, классификаціей и описаніемъ громаднаго множества конкретныхъ предметовъ.

Каждая изъ этихъ наукъ и особенно двѣ послѣднія могли бы совершенно поглотить и подавить самую обширную память и усвоеніе всѣхъ относящихся сюда частныхъ не принесло бы никакой пользы. По этому, учитель, желающій возможно производить воспользоваться тѣмъ ограниченнымъ количествомъ времени, которое имѣется въ его распоряженіи, долженъ найти какой нибудь руководящій принципъ для выбора частныхъ извѣстнаго рода.

Возьмемъ минералогію. Какъ и въ другихъ наукахъ, въ ней есть *общій* и *спеціальный* отдѣлы. Общій отдѣлъ описываетъ во всей полнотѣ въ извѣстномъ порядкѣ всѣ свойства минераловъ вообще—и математическія (кристаллическія формы), и физическія, и химическія, а также приводитъ отдѣльные минералы въ примѣръ этихъ свойствъ и ихъ разнообразныхъ проявленій и степеней. Положимъ, что учащійся вполнѣ усвоилъ эту часть, что и не трудно при знакомствѣ съ относящимися сюда основными науками. Это только самая незначительная часть въ отношеніи объема или пространности. Спеціальный отдѣлъ заключаетъ въ себѣ классификацію всѣхъ существующихъ минераловъ, вмѣстѣ съ тѣмъ онъ перечисляетъ и подробно описываетъ всѣ виды въ той послѣдовательности, которая соотвѣтствуетъ занимаемому ими мѣсту. Осилить все это не въ состояніи никакой умъ. Учитель можетъ въ общихъ чертахъ коснуться классификаціи и установленныхъ ею главныхъ и второстепенныхъ подраздѣленій, но затѣмъ ему ничего не остается, какъ выбрать для подробнаго описанія только тѣ виды, которые почему-либо могутъ служить образцами. Нѣкоторые виды содержатъ вещества, столь важныя въ экономіи природы, что каждый образованный человѣкъ могъ бы пожелать знать объ нихъ все, что извѣстно наукѣ; таковы виды кремнеземныхъ и глиноземныхъ веществъ, известь, сѣра, главнѣйшіе металлы съ ихъ наиболее важными соединеніями. Такого рода тѣла, какъ драгоценные камни, представляютъ интересъ красоты и рѣдкости. Точно также всякій пожелалъ бы узнать кое-что о тѣхъ тѣлахъ, которыя падаютъ на землю послѣ блужданій по пространству. Но изъ двухъ или трехъ тысячъ видовъ не возможно включить въ обыкновенный учебный

курсъ болѣе 40 или 50, изъ этого же числа память удержитъ со всѣми подробностями 15 или 20 видовъ, а объ остальныхъ сохранится болѣе слабое воспоминаніе. Знанія, почерпаемая изъ перваго или общаго отдѣла, твердо запечатлѣваются въ памяти; они заключаютъ въ себѣ значительное количество *специфическиххъ* свѣдѣній, излагаемыхъ въ весьма цѣлесообразной формѣ примѣровъ отдѣльныхъ тѣлъ, приводимыхъ для поясненія общихъ свойствъ— кристаллизаціи кубами, наибольшей твердости, свойствъ магнитныхъ и т. д.

Такимъ же путемъ изучается ботаника. Изученіе начинается съ общей ботаники, затѣмъ слѣдуютъ принципы, на которыхъ построена классификація, и наконецъ виды въ частности, составляющія неограниченную часть этого предмета. Есть еще болѣе короткій путь изученія, принятый въ той ботаникѣ, которая существуетъ для развлеченія и препровожденія времени; она довольно подробно учитъ опредѣлять дикія растенія при встрѣчѣ съ ними въ мѣстахъ ихъ произрастанія. Для этой цѣли составляются описанія туземной флоры, которыя отчасти искажаютъ науку ботаники; особенно слаба ихъ связь съ растительной біологіей, занимающейся процессами растительной жизни и въ томъ числѣ обширной областью процессовъ оплодотворенія.

Зоологія въ отношеніи количества разсматриваемыхъ ею объектовъ и ихъ сложности есть, какъ извѣстно, предметъ болѣе обширный, чѣмъ каждый изъ двухъ предыдущихъ. Къ тому же, она еще умалена специальной анатоміей человѣка, которая выдѣляетъ изъ общей классификаціи высшій зоологическій видъ и изучаетъ его особо съ тою полнотою, которая не выпадаетъ на долю никакому другому виду. Біологія, въ отдѣлѣ, изслѣдующемъ животную жизнь, также почти исключительно занимается человѣкомъ, и другія животныя приводятся только какъ вспомогательные примѣры. Происходитъ такимъ образомъ нѣчто въ родѣ столкновенія между анатоміей и фізіологіей человѣка, сравнительной анатоміей и сравнительной фізіологіей (человѣческая и сравнительная анатомія и фізіологія суть науки по преимуществу біологическія) и собственно зоологіей. Эти три предмета (1) анатомія и фізіологія человѣка, 2) сравнительная анатомія и фізіологія и 3) зоологія) настолько обширны, что лишь одинъ изъ нихъ можетъ быть усвоенъ специально и вполне, съ небольшою долей двухъ другихъ предметовъ. Выборъ же изъ этихъ предметовъ свѣдѣній, наиболѣе цѣнныхъ для *общаго* образованія, до

сихъ поръ еще не опредѣленъ. Одна изъ біологическихъ наукъ — физиологія человѣка, расширенная сравненіями съ животными, должна быть знакома всякому получившему законченное научное образованіе. Но затѣмъ, и анатомія человѣка, полное изученіе которой едва ли возможно внѣ специальной медицинской школы, служить ключомъ къ уразумѣнію строенія животныхъ позвоночныхъ и особенно млекопитающихъ, такъ какъ она содержитъ въ себѣ все относящееся къ этимъ животнымъ и еще нѣчто свое. Тѣмъ не менѣе остается все таки значительная разница между человѣческой анатоміей и зоологіей, и послѣдняя сама по себѣ представляетъ настолько трудный и обширный предметъ, что для изученія онъ долженъ быть ограниченъ выборомъ, если мы не желаемъ, чтобы цѣлые классы, не говоря уже о порядкахъ, родахъ и видахъ, остались вовсе безъ представителей въ курсѣ, довольно обширномъ. Итакъ, по невозможности включенія въ зоологію вышеупомянутыхъ біологическихъ наукъ во всей ихъ полнотѣ, остается при преподаваніи зоологіи заложить въ умѣ учащихся основанія этихъ наукъ для послѣдующаго изученія ихъ, и это все, что учитель можетъ или долженъ пытаться сдѣлать относительно многихъ наиболѣе плодотворныхъ знаній.

Геологія часто ссылается на три вышеразсмотрѣнныя науки, но имѣетъ и свою специальную область. Частности также занимаютъ собою геологію, хотя не въ той мѣрѣ, какъ другія естественно-историческія науки, она болѣе обращаетъ вниманія на физическіе процессы, чѣмъ послѣднія науки, и въ этомъ отношеніи она близко подходитъ къ метеорологіи, составляющей прикладной отдѣлъ физики. Съ помощью однихъ только предметныхъ уроковъ о минералахъ, растеніяхъ и животныхъ можно сдѣлать геологію доступной пониманію и подготовить путь для дальнѣйшаго изученія ея въ связи и при главномъ содѣйствіи физики.

Практическія занятія.

Когда рѣчь заходитъ объ экспериментальныхъ наукахъ, какъ физика, химія, біологія и естественная исторія, то часто приходится слышать требованіе, чтобы преподаваніе этихъ наукъ было практическимъ, что слѣдуетъ понимать въ томъ смыслѣ, что нужно не только показывать дѣтямъ опыты и наглядные образцы, но и заставлять ихъ собственноручно производить требуемыя ма-

нипуляціи. Профессоръ Гексли, повидимому, придерживается того мнѣнія, что нельзя изучить зоологію сколько нибудь обстоятельно, если учащіеся не практикуются въ разсѣченіяхъ.

Въ пользу такого мнѣнія существуютъ основательные доводы. Прежде всего, конкретные предметы, которые мы видимъ, трогаемъ руками или надъ которыми мы производимъ какія либо дѣйствія, оставляютъ послѣ себя болѣе сильное впечатлѣніе, чѣмъ слова или описанія. И не только впечатлѣніе это сильнѣе, но оно, кромѣ того, болѣе соотвѣтствуетъ дѣйствительному факту. Диаграммы имѣютъ свою цѣну, обнаруживая тѣ стороны, которыя затемнены въ реальныхъ предметахъ, но діаграммы никогда не показываютъ намъ предметовъ въ томъ самомъ видѣ, какъ они представляются нашимъ чувствамъ. Между тѣмъ полное и точное представленіе о дѣйствительности есть наиболѣе желательная форма знанія; такое представленіе, вырабатываемое прямымъ воздѣйствіемъ реальныхъ предметовъ, заключаетъ въ себѣ истину, полную истину и ничего болѣе, кромѣ истины. Кромѣ того, оно даетъ учащемуся возможность свободно и независимо обсуждать слова учителя.

Слѣдуетъ ли пріобрѣтать ловкость и навыкъ въ практическихъ манипуляціяхъ ради ихъ самихъ и ради ихъ спеціальной полезности (независимо отъ той пользы, которую они приносятъ въ дѣлѣ усвоенія научныхъ истинъ), — это зависитъ отъ того, встрѣтится ли впослѣдствіи или нѣтъ надобность въ этой ловкости и въ этомъ навыкѣ. Въ „горномъ училищѣ“ существуютъ классы для приготовленія учителей, гдѣ зоологія съ пользой изучается при пособіи секцій, производимыхъ учащимися. Но мы не рѣшимся утверждать, чтобы нельзя было весьма обстоятельно изложить предметъ при помощи простаго показыванія заранѣе приготовленныхъ препаратовъ, къ которымъ учащіеся не прилагали своей руки. Что касается экспериментальной физики, то можно почерпнуть вполне солидныя знанія изъ лекцій, на которыхъ дѣлаются всѣ необходимые опыты, хотя и безъ активнаго участія учениковъ. Для того, чтобы опытъ удался, требуется множество мелкихъ предосторожностей и тонкихъ манипуляцій; нѣкоторыя изъ этихъ предосторожностей обусловлены извѣстными знаніями которыхъ, быть можетъ, нѣтъ еще у учащагося, но которые экспериментаторъ постоянно держитъ въ умѣ. Относительно чисто механической ловкости рукъ слѣдуетъ замѣтить, что она не можетъ входить въ задачу научнаго образованія и связанной съ нимъ умственной культуры, между тѣмъ для пріобрѣтенія этой ловко-

сти нужно затрачивать время и вниманіе. Изученіе физики въ физическомъ кабинетѣ (недавнее нововведеніе), подобно изученію химіи въ лабораторіи, есть хорошая подготовка для различныхъ ученыхъ профессій, — инженерной, профессій механика и техника при какомъ либо производствѣ, — но такое изученіе нельзя считать существенно необходимымъ для обще-научнаго образованія, и къ тому же изученіе это покупалось бы слишкомъ дорогою цѣною ущерба другимъ отраслямъ знанія. Независимо отъ всего этого, слѣдуетъ еще принять въ расчетъ и то, что если цѣлью образованія должна быть высшая интеллектуальная культура, то посвящать много времени практическимъ работамъ было бы несоразмѣрностью въ воспитаніи.

Въ пользу практическихъ занятій для цѣлей *общаго* образованія можно привести то обстоятельство, что приемы, уловки, предосторожности, требуемая точнымъ наблюденіемъ, могутъ быть усвоены практическимъ изученіемъ *одной какой либо* экспериментальной или наблюдательной науки. Достаточно въ этомъ случаѣ изучить практически только одну науку; интересъ самостоятельной работы вполнѣ вознаградитъ учащагося за всѣ его усиленные занятія. Конечно, безъ практическихъ работъ, нельзя быть ни въ одной изъ экспериментальныхъ наукъ знатокомъ, экспертомъ или авторитетомъ, однако, для того, напр., чтобы примѣнять извѣстныя знанія къ другимъ областямъ вѣдѣнія, можно удовлетвориться пріобрѣтеніемъ этихъ знаній и безъ помощи практическихъ работъ. Нѣтъ нужды практически работать по физиологіи для того, чтобы примѣнять ея результаты къ изученію физическихъ условій душевной дѣятельности.

Устное преподаваніе и учебники.

При первоначальномъ и, частію, высшемъ обученіи учебники служатъ средствами сообщенія знаній. Употребленіе учебниковъ весьма разнообразно. Иногда учитель устно излагаетъ все содержаніе урока, отсылая учащихся къ учебнику, какъ къ дальнѣйшему пособію для усвоенія изложеннаго имъ. Иногда онъ выбираетъ для устнаго изложенія лишь нѣкоторыя части урока, осваивая такимъ образомъ заранѣе умы учениковъ съ тѣмъ, что должно быть выучено и предоставляя остальные части урока ихъ собственнымъ усиліямъ. Наконецъ, онъ можетъ въ точности пере-

давать въ формѣ уроковъ исполнѣ и только то, что есть въ книгѣ, дѣлая поправки и поясненія по мѣрѣ надобности. Первый методъ есть почти тоже, что самостоятельное и независимое чтеніе лекцій (напр., въ университетѣ), причемъ руководство служитъ пособіемъ и дополненіемъ. Комбинація устнаго изложенія и учебника, если они хорошо согласованы, есть хорошій способъ обученія въ младшихъ и высшихъ классахъ. Учебникъ не замѣняетъ лекцій, но только пополняетъ пропуски. Если нѣтъ учебника, то слѣдуетъ заботиться о веденіи подробныхъ записокъ, и учитель въ этомъ случаѣ долженъ подвигаться впередъ медленно, причемъ основныя или руководящія положенія и принципы диктуются имъ или пишутся на доскѣ.

Чтеніе лекцій или устное преподаваніе, наряду съ обученіемъ по книгѣ или безъ помощи такого обученія, имѣетъ громадное преимущество живой рѣчи, дѣйствию которой помогаетъ симпатическое вліяніе массы *) (на каждого изъ учащихся); при школьномъ обученіи такое преподаваніе неизбежно. Ученикамъ младшаго возраста весьма затруднительно добираться самимъ до смысла какого нибудь кратко и сжато изложеннаго учебника; такія занятія, имѣющія мѣсто за вечернимъ приготовленіемъ урока, имѣютъ видъ какой-то утомительной военной муштровки. Когда дѣло доходитъ до повѣрки знаній, то оказывается, что большинство не знаетъ урока. Возможно, что найдутся немногіе ученики, которые хорошо отвѣчаютъ, въ такомъ случаѣ другіе ученики

*) И это мѣсто требуетъ поясненій. Въ другихъ переводахъ сочиненія Бэна мѣсто это передано такъ, что будто преимущество живой рѣчи состоитъ между прочимъ въ томъ, что она «возбуждаетъ чувство симпатіи въ слушателяхъ» (см. франц. переводъ, *La science de L'education* стр. 227). Это одно изъ многихъ тысячъ самыхъ грубыхъ искаженій Бэна, встрѣчающихся во французскомъ переводѣ. Мы перевели это мѣсто почти дословно; симпатія или чувство симпатіи есть техническій терминъ въ психологіи, означающій нѣкоторую духовную солидарность между отдѣльными членами массы или толпы. Главное условіе возникновенія симпатіи—масса, толпа, классъ; проявляется же симпатія въ подражаніи отдѣльныхъ членовъ массы другъ другу, въ стремленіи каждого «неотставать» другъ отъ друга, или въ усиленіи у каждого члена испытываемаго имъ чувства, если въ тоже время оно испытывается другими. Всемъ извѣстно, что смѣхъ заразителенъ или что радость наша сильнѣе, если мы видимъ, что она раздѣляется вмѣстѣ съ нами многими. Въ такомъ же смыслѣ употреблено слово «симпатія» Бэномъ, который хочетъ сказать, что устное преподаваніе, обращенное къ массѣ или толпѣ, можетъ рассчитывать на содѣйствіе симпатіи, которая должна усилить въ каждомъ ученикѣ вниманіе къ словамъ учителя въ силу того только, что учениковъ много, что ихъ масса. Преподаваніе, конечно, должно быть само по себѣ хорошо, чтобы возбуждать вниманіе, но хорошее само по себѣ преподаваніе, обращенное къ одному ученику, дѣйствуетъ на него слабѣе, чѣмъ еслибы онъ слышалъ такое же преподаваніе въ классѣ на ряду съ другими учениками. Таковъ смыслъ вышенаведенной фразы; какъ видитъ читатель, французскій переводчикъ метнулъ совсѣмъ не въ ту сторону.

Прим. перев.

снова выслушивают тот же урокъ, а также поясненія учителя и все, чему они дѣйствительно учатся, они учатъ только такимъ путемъ. Если прослушанный такимъ образомъ урокъ снова будетъ заданъ, то и весь классъ будетъ знать его.

Урокъ можетъ быть такого рода, что для него не нужны предварительныя поясненія, когда, напр., требуется заучить рядъ словъ или усвоить что либо буквально. Даже и въ случаяхъ подобнаго рода не мѣшаетъ учителю сперва вслухъ прочитать ученикамъ задаваемый урокъ; одно такое прочитываніе сильнѣе запечатлѣетъ въ памяти урокъ, чѣмъ если ученики шесть разъ прочтутъ его сами. Конечно, кромѣ хорошаго, ничего не можетъ произойти отъ того, если отъ учениковъ, особенно старшихъ, требовать въ извѣстной мѣрѣ самостоятельной работы, но во всякомъ случаѣ первое прочитываніе или изложеніе урока учителемъ и повтореніе учителемъ того же вслѣдъ за учениками (въ видѣ поправокъ) во время уроковъ служить главными средствами утвержденія урока въ памяти, собственныя же занятія учащихся всего менѣе помогаютъ этому.

Если въ урокѣ встрѣчаются какія либо трудности, то предварительныя разъясненія учителя необходимы. Одна изъ такихъ трудностей стоитъ того, чтобы упомянуть объ ней, такъ какъ она серьезна сама по себѣ и, притомъ, часто встрѣчается. Какой нибудь отрывокъ въ учебникѣ требуется не заучить на память, а уяснить, и потомъ передать его *содержаніе*. Это требованіе можетъ относиться къ историческому разсказу, къ географическому описанію мѣстности, къ естественно-историческому описанію, или къ какому либо научному разъясненію. Случаи подобнаго рода создаютъ затрудненіе для учебника, для ученика и для учителя. Чтобы угадать, какія стороны въ данномъ предметѣ существенныя и какія относятся къ побочнымъ деталямъ, требуется весьма зрѣлое сужденіе; но если отдѣлить главныя стороны отъ побочныхъ въ самомъ учебникѣ съ помощью шрифта, то ученикъ освобождается отъ самой низшей степени сужденія, если только въ этомъ урокѣ не разъясняется отношеніе тѣхъ и другихъ сторонъ другъ къ другу, между тѣмъ отыскать самому ученику тѣ пункты, которые учитель сочтетъ главными, значить быть болѣе, чѣмъ ученикомъ. При такомъ положеніи учителю приходится самому указать на эти пункты, обращая вниманіе учениковъ на различіе между ними и второстепенными деталями.

Самый простой случай въ практикѣ преподаванія тотъ, когда

ученикамъ приходится усвоить какой либо принципъ или правило, на которое имѣется множество примѣровъ; все, что требуется сдѣлать тутъ учителю, это — задать ученикамъ это правило и заставить ихъ подобрать къ нему примѣры. Упражняется при этомъ не память, а соображеніе.

Весьма нецѣлесообразно давать слишкомъ большіе уроки въ надеждѣ на то, что хоть часть заданнаго будетъ выучена. Если для лучшихъ учениковъ урокъ долженъ быть больше, чѣмъ какой подѣ силу ученику среднему, то, съ другой стороны, для того, чтобы урокъ могъ быть приготовленъ *каждымъ*, размѣры этого урока должны быть доведены до минимума. Невозможность услѣдить всякій разъ за всякимъ ученикомъ, чтобы онъ готовилъ урокъ, есть само по себѣ постоянное искушеніе уклоняться отъ работы, но задаваніе такихъ уроковъ, размѣры которыхъ превосходятъ всякое разумное требованіе, положительно поощряетъ лѣность.

Спрашиваніе.

Спрашиваніе есть одно изъ средствъ заставить учениковъ выказать преподаанныя имъ знанія. Сперва учитель показываетъ или говоритъ имъ что либо, а затѣмъ заставляетъ ихъ сдѣлать тоже самое. Если урокъ состоитъ въ усвоеніи какихъ нибудь фактическихъ свѣдѣній, то ученики просто повторяютъ ихъ, чтобы показать учителю, что они удержали эти свѣдѣнія въ памяти. Если же предметъ урока требуетъ соображенія, то дѣти должны показать какимъ либо образомъ, что они понимаютъ причины и основанія, относящіяся къ этому предмету, и въ этомъ случаѣ учителю слѣдуетъ имѣть какой нибудь признакъ или критерій, чтобы отличать буквальное повтореніе словъ, которыми выражены причины, подлежащія уясненію, отъ разумнаго пониманія этихъ причинъ. Это подѣ силу каждому опытному учителю или экзаменатору; за средствами не придется далеко ходить. Изъ всѣхъ уловокъ, извѣстныхъ подѣ специальнымъ названіемъ „набить себя“ (какъ и чѣмъ попало), всего легче разоблачается подстановка памяти вмѣсто соображенія.

Наиболѣе странное злоупотребленіе вопросами находимъ мы въ „Катехизисѣ“, который такъ долго былъ въ употребленіи. Хотя катехизическая форма преимущественно примѣнялась къ обученію закону Божію, но она распространена была и на другіе

предметы. Сущность ея состоитъ въ томъ, что учителю навязываются слова вопросовъ, которые онъ предлагаетъ ученикамъ, между тѣмъ ученики должны повторять слова отвѣтовъ, выполняя такимъ образомъ свою роль, какъ при какомъ нибудь богослуженіи. Правда, въ настоящее время хорошіе учителя прибавляютъ къ этому еще и вопросы отъ себя, по мѣрѣ надобности, но это значитъ подновлять самую идею катехизиса и показываетъ, что настало время оставить ее. Катехизація эта втеченіи многихъ вѣковъ механизировала обученіе въ чрезвычайной степени.

Впрочемъ, при случаѣ можно прилагать рядъ вопросовъ къ статьямъ, предназначеннымъ для сообщенія какихъ либо свѣдѣній, причемъ такіе вопросы имѣютъ цѣлью привлечь вниманіе къ существеннымъ пунктамъ, служить для учениковъ руководствомъ при приготовленіи урока и пособіемъ для учителя. Такого рода вопросы не механизировать обученіе, они скорѣе полезны. Безъ сомнѣнія, каждый учитель долженъ быть въ состояніи самостоятельно поставить себѣ всѣ эти вопросы, но помѣщеніе ихъ въ книгѣ выгодно въ томъ отношеніи, что это даетъ направленіе собственнымъ занятіямъ учениковъ.

Спрашиваніе считалось прежде неразрывно связаннымъ съ преподаваніемъ, и вопросъ шелъ только о томъ, въ какой формѣ и въ какой мѣрѣ спрашиваніе должно сопровождать устное преподаваніе, а также при какихъ обстоятельствахъ позволительно читать лекціи, вовсе не прибѣгая къ спрашиванію, какъ это имѣетъ мѣсто въ университетахъ германскихъ и другихъ. На экзаменахъ, въ концѣ учебнаго курса, предлагались вопросы, сходные съ тѣми вопросами, которые задавались во время классныхъ уроковъ, и цѣль экзаменовъ состояла въ томъ, чтобы узнать, насколько ученики сохранили въ памяти все то, что они усваивали изо дня въ день. На основаніи такихъ экзаменовъ присуждались награды, раздавались свидѣтельства и ученые степени.

Нынѣшняя система раздачи сколько нибудь важныхъ государственныхъ должностей по результатамъ состязательнаго испытанія придала новую важность тѣмъ методамъ, которые должны лежать въ основаніи экзаменовъ, и весь этотъ сюжетъ подвергся новому и обстоятельному разсмотрѣнію. Для того, чтобы глубже захватить этотъ сюжетъ, слѣдуетъ разобрать по очереди три вопроса. I. Какіе учебные предметы даютъ наилучшую основу интеллектуальнымъ способностямъ? II. Какъ слѣдуетъ обучать этимъ

предметамъ? III. Какъ повѣрять знанія по этимъ предметамъ на экзаменахъ? Первый изъ этихъ вопросовъ еще далеко не рѣшенъ, и я посвятилъ не мало мѣста посильному выясненію его. Второй вопросъ—какъ учить?—еще подробнѣе разсматривается въ этомъ сочиненіи. Отъ обсуждения третьяго вопроса я воздерживаюсь. Недавно вопросъ этотъ всесторонне разобранъ былъ въ сочиненіи Генри Латама „О вліяніи экзаменовъ, какъ средства подбора“ (On the Action of examinations considered as a means of selection, by Henry Latham, of Trinity Hall, Cambridge).

ГЛАВА IX.

Родная рѣчь.

Методы усвоенія языковъ отличаются нѣкоторыми особенностями, которыя требуютъ отдѣльнаго разсмотрѣнія. Вопросы, относящіеся къ обученію родному языку, многочисленны и чрезвычайно сложны. Что касается иностранныхъ языковъ, то здѣсь придется не только установить способы ихъ изученія, но и разрѣшить споръ относительно ихъ сравнительной полезности.

Легко представить себѣ такое положеніе вещей, при которомъ совершенно излишне школьное обученіе родному языку. Если бы ребенокъ былъ окруженъ только лицами, говорящими правильно и хорошо, если бы онъ имѣлъ множество случаевъ пользоваться всѣми богатствами языка и наиболѣе облагороженными формами рѣчи, то родной языкъ изучался бы въ совершенствѣ путемъ неизбежнаго подражанія, и не было бы нужды ни въ какомъ другомъ обученіи, кромѣ исправленія провинціализмовъ. Нѣчто подобное встрѣчается у насъ въ высшихъ классахъ общества, а всецѣло находитъ себѣ мѣсто такой случай у народовъ, у которыхъ всѣ люди употребляютъ одинаковую и только одну форму выраженія для каждаго отдѣльнаго предмета.

По скольку наше дѣйствительное положеніе отличается отъ идеала, представленнаго выше, мы нуждаемся въ спеціальному обученіи отечественному языку. Однако, всегда слѣдуетъ при такомъ обученіи принимать въ расчетъ и обученіе случайное и неизбежное, имѣющее мѣсто внѣ школы. Заставляя дѣтей повторять въ школѣ то, что выучено дома, мы дѣлаемъ ошибку; еще чаще

встрѣчается ошибка — затрачивать школьное время на то, что навѣрное будетъ усвоено въ великой школѣ жизни. Каждый часъ, проведенный въ обществѣ, исполненъ уроковъ родной рѣчи. Всякаго рода знанія, приобрѣтаемыя съ помощью другихъ, входятъ въ нашъ умъ въ облаченіи слова. Приобрѣтеніе (отъ сношеній съ другими людьми и вообще путемъ жизненнаго опыта) обширнаго круга свѣдѣній по разнообразнымъ отраслямъ знанія неотдѣлимо отъ развитія способовъ выраженія.

Начальная школа должна бороться съ тою необлагороженностью какъ языка, такъ и всего другого, которая господствуетъ дома. Школы другихъ разрядовъ поддерживаютъ ту же борьбу, искореняя и все то, что есть дурнаго даже въ рѣчи воспитанныхъ людей, а также привлекая къ этой борьбѣ и общую литературу, по скольку ея нивы засорены плевелами.

Первоначальное затрудненіе при обученіи языку вообще, и родному въ частности, затрудненіе, дающее себя чувствовать постоянно во все время обученія, зависитъ отъ *двойственности* этого рода усвоенія, сущность котораго состоитъ въ сочетаніи слова съ понятіемъ. Языкъ есть ничто безъ идей, выражаемыхъ имъ. Въ силу этого вниманіе должно раздѣляться между двумя факторами вмѣсто того, чтобы сосредоточиться на одномъ, пренебрегну другимъ. Природа мысли, подлежащей выраженію, необходимо должна вліять на форму выраженія и потому должна быть принята въ расчетъ. Впрочемъ, есть множество такихъ формъ и способовъ выраженія, которыя одинаковы для всякаго различія въ сюжетѣ или содержаніи: таковы грамматическія свойства и нѣкоторыя историческія условія. Эти то свойства и условія и составляютъ предметъ языкознанія въ болѣе тѣсномъ смыслѣ.

Необходимо всегда имѣть въ виду, что обучать языку не значитъ сообщать знанія, понимаемыя нами въ обыкновенномъ смыслѣ, т. е. какъ знанія изъ области исторіи, географіи, основныхъ наукъ и искусствъ, равнымъ образомъ это не значитъ возбуждать высокія, поэтическія чувстваванія или возвышать духъ нравственно. Во всѣхъ этихъ случаяхъ языкъ является лишь орудіемъ выраженія, и употребляя его для подобнаго рода цѣлей, мы не учимъ языку намѣренно или спеціально. Правда, употребленіе языка, какъ *орудія* для какой нибудь цѣли есть косвенное, и не намѣренное обученіе языку, и такимъ косвеннымъ путемъ приобрѣтается значительная часть нашихъ познаній по языку, однако такую форму усвоенія

рѣчи слѣдуетъ отдѣлять отъ занятій по языкознанію въ собственномъ смыслѣ.

Въ дѣлѣ умственной культуры часто приходится встрѣчаться съ двойственностью сюжета, многіе научные предметы представляютъ двоякую сторону, и въ такихъ случаяхъ легко вступить на ложный путь изученія. Никогда не слѣдуетъ забывать того факта, что умъ человѣческой можетъ быть занятъ въ извѣстную единицу времени чѣмъ либо однимъ, хотя онъ въ состояніи весьма быстро переносить вниманіе и такимъ образомъ схватывать поочередно два или болѣе предметовъ. Но въ дѣлѣ ученія, гдѣ усваиваются (а не только схватываются) различные предметы или запечатлѣваются въ памяти многочисленныя частности (одного предмета), сосредоточеніе на чемъ нибудь одномъ втеченіи извѣстнаго времени необходимо, и при изученіи предметовъ, представляющихъ двоякую сторону, вниманіе должно быть поддерживаемо въ одномъ изъ двухъ направленій вмѣсто того, чтобы переноситься отъ одного къ другому.

Этотъ принципъ сосредоточенія вниманія на одной сторонѣ предмета по большей части можетъ быть соблюдаемъ вполне при обученіи языку. Есть, впрочемъ, нѣсколько такихъ случаевъ, когда слово и мысль такъ тѣсно сплетаются между собой, что ихъ и нельзя разсматривать отдѣльно. Въ остротѣ, эпиграммѣ и въ фигуральныхъ выраженіяхъ — идеи и слова въ равной степени служатъ выраженіемъ окончательной мысли.

Съ другой стороны, часто языкъ, какъ языкъ (слово, форма выраженія), является только для виду, какъ внѣшняя формальность, которая ступаетъ предъ сущностью или предметами, и въ этомъ случаѣ языкъ предъявляетъ намъ свои требованія только внѣшнимъ образомъ, между тѣмъ какъ въ дѣйствительности отъ насъ требуется не знаніе языка (слова или выраженія), а знаніе предметовъ и сущности. Вопросъ: „что такое эпидемія?“ есть, по видимому, вопросъ о словѣ, но въ дѣйствительности здѣсь предъявляется запросъ на знаніе естественнаго факта или явленія *).

*) Въ сущности, тоже самое можно сказать относительно всякихъ словъ, но когда слово выражаетъ знакомый намъ предметъ, то оно можетъ быть разсматриваемо нами со стороны языка, точно такъ же, какъ и со стороны его дальнѣйшаго предметнаго изученія. Но слово, облакающее незнакомое намъ содержаніе, предъявляетъ къ намъ первое и главное требованіе — узнать его смыслъ; съ другой стороны, существуетъ цѣлый рядъ, такъ называемыхъ, техническихъ выраженій и словъ, которыя опять предъявляютъ къ намъ первое и главное требованіе относительно смысла, сущности,

Условія усвоенія языка вообще.

Процессъ усвоенія языка путемъ собственно памяти видѣнъ во всей своей чистотѣ на примѣрѣ изученія иностранныхъ языковъ. Въ этомъ случаѣ процессъ этотъ сводится къ присоединенію путемъ особаго рода памяти (памяти на слова) одного слова къ другому и преимущественно къ увеличенію запаса словъ. Изученіе же роднаго языка въ весьма значительной мѣрѣ сопряжено съ актомъ ассоцірованія словъ съ предметами или идеями. Законы умственной дѣятельности для этихъ двухъ случаевъ неодинаковы.

Во всякой своей формѣ (т. е. и иностранный и отечественный) языкъ представляетъ весьма серьезное испытаніе пластической способности ума и требуетъ для своего усвоенія всѣхъ тѣхъ общихъ условій, благопріятствующихъ акту удерживанія, которыя установлены были выше. Всѣхъ отдѣльныхъ ассоціаций, подлежащихъ образованію, чрезвычайно много; во всякомъ развитомъ языкѣ слова считаются тысячами и, кромѣ того, многія изъ этихъ словъ имѣютъ нѣсколько значеній. Къ этому слѣдуетъ присоединить еще спеціальныя значенія фразъ, идей или комбинацій словъ, требующія особыхъ актовъ памяти.

Въ процессѣ присоединенія одного слова къ другому мы видимъ примѣръ чисто словесной памяти, дѣйствующей главнымъ образомъ при посредствѣ слуха, если источникомъ для нея служитъ устная рѣчь, и при посредствѣ зрѣнія, если этотъ источникъ — рѣчь писанная, причемъ голосъ (чужой или свой) служитъ пособіемъ слуху, а рука — зрѣнію. Такой способъ усвоенія языка (путемъ одной памяти) даетъ наименѣе плодотворные результаты. Связывая англійское слово съ соотвѣтствующимъ словомъ французскимъ, латинскимъ, греческимъ, мы приводимъ въ дѣйствіе вовсе не самую могущественную ассоцірующую силу, мы не образуемъ въ этомъ случаѣ наиболѣе прочныхъ связей, и, кромѣ того не пользуемся въ этой умственной работѣ содѣйствіемъ наибольшаго, возможнаго тутъ, интереса.

содержанія, тогда какъ сторона языка, сторона словесная, играетъ здѣсь формальную роль и никогда не разсматривается и часто совсѣмъ не можетъ быть разсматриваема особо. Такія техническія выраженія существенно отличаются отъ остротъ и эпиграммъ; въ послѣднемъ случаѣ и слово, и мысль одинаково важны, въ первомъ мысль — все, слово — почти ни что. Повидимому, Бэнъ имѣетъ тутъ въ виду главнымъ образомъ слова и выраженія техническія и спеціальныя термины. *Прим. перев.*

Усвоение языка подвигается всего быстрее лишь при ассоциировании словъ *прямо* и непосредственно съ ихъ содержаніемъ или смысломъ. Такъ поступаемъ мы, учась родному языку. Мы смотримъ на какой нибудь предметъ — огонь, мячъ, — овладѣвающимъ на время нашимъ вниманіемъ, въ этотъ же моментъ мы слышимъ названіе этого предмета, оно подхватывается *тѣмъ же* актомъ вниманія и быстро ассоціируется съ предметомъ. Чѣмъ сильнѣе предметъ затрогиваетъ чувство, тѣмъ скорѣе запечатлѣвается слово; если какъ разъ въ моментъ молніи, внезапнаго шума, быстрого движенія и т. под. произнести соотвѣтствующее слово, то едвали придется повторить его второй разъ.

Въ этомъ актѣ соединенія словъ съ испытываемыми впечатлѣніями намъ сильно содѣйствуетъ та эмоціональная реакція (или отвѣтъ), которая всегда слѣдуетъ за всякимъ впечатлѣніемъ сколько нибудь значительной силы. Мы чувствуемъ склонность къ какому нибудь восклицанію всякій разъ, когда мы придемъ въ взволнованное, возбужденное состояніе, или когда насъ что либо сильно займетъ, и если въ этотъ моментъ мы слышимъ соотвѣтствующее слово, то быстро схватываемъ его, чтобы дать нѣкоторый исходъ эмоціональному возбужденію. Ребенокъ рано обнаруживаетъ эту склонность произносить названіе всего, что затрогиваетъ его вниманіе („огонь, киска, гамка“), и это сильно помогаетъ усвоенію языка.

Если иностранный языкъ изучается въ той странѣ, гдѣ на немъ говорятъ, то можно скоро узнать разницу между актомъ присоединенія слова къ слову и актомъ непосредственнаго соединенія слова съ соотвѣтствующимъ предметомъ. Въ какомъ нибудь французскомъ городѣ слово „guc“ попадется намъ на всякомъ углу улицы, въ окнахъ же магазиновъ мы видимъ различные предметы съ этикетками, въ которыхъ обозначены ихъ названія. Когда мы ѣдемъ по дурной дорогѣ и послѣ какого нибудь сильнаго толчка нашъ сосѣдь-пассажиръ воскликнетъ: (Quelle) „secousse“, то этого достаточно для насъ, чтобы навсегда связать это слово съ соотвѣтствующимъ положеніемъ, между тѣмъ какъ потребовалось бы много разъ повторить „secousse“ и „schock“ (толчокъ), чтобы установить прочную связь между этими двумя словами.

Собственно говоря, въ этомъ послѣднемъ случаѣ (т. е. когда иностранное слово связывается съ отечественнымъ) долженъ получиться тотъ же результатъ, что и въ первомъ (т. е. когда иностранное слово связывается прямо съ соотвѣтствующимъ ему

предметомъ), потому что отечественное слово, называемое нами вслѣдъ за соотвѣтствующимъ иностраннымъ, обращаетъ наши мысли къ смыслу и значенію этого отечественнаго слова. Поэтому слово „secousse“, будучи объяснено англійскимъ словомъ „shock“, связывается съ тѣмъ, что означаетъ слово „shock“, и такимъ образомъ должна бы образоваться ассоціація между французскимъ словомъ и соотвѣтствующимъ ему положеніемъ. Однако, на самомъ дѣлѣ, такая ассоціація въ случаѣ сочетанія иностраннаго слова съ отечественнымъ весьма слаба и вырабатывается медленно. Въ видахъ содѣйствія этому процессу, можно по долѣе останавливаться на значеніи (иностраннаго) слова, или приводить такія поясненія, которыя сильно говорили бы уму о соотвѣтствующей этому слову дѣйствительности, напр., поясненія такого рода: „secousse“ — „толчокъ, встряхиваніе во время ѣзды по скверной дорогѣ“ и т. д. Такое объясненіе, данное учителемъ устно, по всей вѣроятности, окажется достаточнымъ для утвержденія слова въ памяти, но это же объясненіе непременно будетъ менѣе дѣйствительнымъ, если ученикъ прочтетъ его въ лексиконѣ.

Довольно одного этого примѣра, чтобы видѣть, какъ важно пониманіе смысла для успѣшнаго изученія языковъ; это значитъ, другими словами, что знаніе предметовъ всегда должно идти впереди знанія словъ и выраженій. Мы стремимся къ ложной цѣли, насильно навязывая еще очень юному ученику незнакомые ему сюжеты ради того, чтобы онъ могъ учиться какому нибудь трудному языку, вродѣ латинскаго. Прежде чтенія какого нибудь автора для *упражненій въ языкъ* желательно было бы уяснить содержаніе трактата въ предварительныхъ *упражненіяхъ предметнаго* (въ противоположность словесному) *характера*, и тогда мы были бы вполне подготовлены къ усвоенію словъ и формъ выраженія, употребленныхъ авторомъ для изложенія своего предмета. Прежде чѣмъ изучать греческую фразеологію по геометріи, мы должны сперва изучить геометрію на родномъ языкѣ и уже потомъ могли бы приступить къ чтенію Эвклида въ оригиналѣ. Не будетъ преувеличеніемъ сказать, что въ этомъ случаѣ лучшій геометръ сдѣлаетъ наиболѣе быстрые успѣхи въ греческомъ языкѣ, даже словесная память юноши болѣе сильная, чѣмъ въ другомъ возрастѣ, или такая же словесная память лицъ, одаренныхъ ею въ необычайной мѣрѣ, не въ состояніи возмѣститъ несовершеннаго знанія предмета. Хорошій математикъ 50-ти лѣтъ, вѣроятно, скорѣе окончили бы этотъ трудъ, чѣмъ полубученный юноша 15 лѣтъ,

т. е. того возраста, когда память на слова достигаетъ наибольшей силы.

Здѣсь мы видимъ, такимъ образомъ, одно изъ неудобствъ ранняго изученія иностранныхъ языковъ, и особенно мертвыхъ языковъ. Удобство же состоитъ въ свѣжести и силѣ памяти и въ возможности наполнить занятіями по языку этотъ періодъ естественной неспособности разума къ высшаго рода занятіямъ. Однако, если языкъ изучается безъ отношенія къ предметамъ, которые уже доступны пониманію учениковъ, то и лучшая память не справится съ этимъ языкомъ. Въ дѣйствительности мы не часто замѣчаемъ трудности такого безотносительнаго изученія языка, потому что и самый языкъ почти повсюду изучается по легкимъ рассказамъ и описаніямъ, которые служатъ обычнымъ источникомъ для всѣхъ родовъ элементарнаго обученія. Весьма желательно учить съ раннихъ поръ произношенію иностраннаго языка, и такъ какъ для этого требуется нѣкоторое знакомство съ самимъ языкомъ, то можно обучать ему еще въ дѣтской, насколько позволяютъ знанія ребенка о предметахъ, но не болѣе.

Неудобство, проистекающее отъ соединенія изученія языка съ изученіемъ предметовъ, какъ мы увидимъ, неизбежно (хотя и можетъ быть ослаблено) при усвоеніи роднаго языка, но вовсе нѣтъ необходимости претерпѣвать это неудобство, какъ это часто бываетъ, при изученіи языковъ иностранныхъ. Въ этомъ послѣднемъ случаѣ знаніе предметовъ всегда можетъ быть значительно впереди языка. Всѣ кажущіяся основательными возраженія противъ такого курса могутъ быть устранены перевѣсомъ соображеній противоположнаго свойства.

Отлагая на время полное приложеніе къ родному языку всѣхъ этихъ общихъ принциповъ, о которыхъ здѣсь идетъ рѣчь, я обращаюсь къ простѣйшему случаю усвоенія языка, состоящему въ присоединеніи слова къ слову, безъ намѣреннаго или спеціальнаго отношенія къ значенію и смыслу. Хотя главная цѣль, къ которой должна быть направлена наша языкопознавательная способность, состоитъ въ ассоціированіи словъ съ предметами, положеніями или вообще значеніями, однако и другаго рода умственная дѣятельность играетъ не малую роль при изученіи языка, а также при усвоеніи знаній, облеченныхъ въ форму языка. Возьмемъ, напр., грамматическія частности, — склоненія и спряженія, перечни словъ, сопровождающія грамматическія правила и опредѣленія, точно также тѣ фразы, которыя мы начинаемъ произ-

носить съ самыхъ раннихъ поръ, и тѣ болѣе выработанныя выраженія, которыя мы употребляемъ съ механической быстротой на позднѣйшихъ ступеняхъ жизни; все это почти всецѣло словесныя ассоціаціи (т. е. словъ съ словами) или, другими словами, ассоціаціи, не имѣющія намѣреннаго или спеціальнаго отношенія къ смыслу. Сюда же слѣдуетъ присоединить отрывки и вообще все, выучиваемое на память въ тѣ годы, когда смыслъ очень мало значить для насъ, а также всѣ тѣ поговорки и присказки, которыя запоминаются ради ихъ словеснаго состава. Знанія предметовъ, формулированныя въ словѣ, припоминаются нами частью по связи идей, частью по связи словъ, употребленныхъ для формулированія идей. Синонимы языка группируются (т. е. подбираются одинъ къ другому въ одну группу) главнымъ образомъ памятью словъ, и не только синонимы слова, но и синонимныя построенія рѣчи или различныя выраженія для одной и той же сущности. Такимъ образомъ, усвоеніе иностранныхъ языковъ, при ассоціированіи отечественнаго слова съ равнозначущимъ иностраннымъ, сводится во всѣхъ своихъ частяхъ къ одному и тому же, — къ чисто словеснымъ ассоціаціямъ. Крайнимъ случаемъ этого рода будетъ изученіе языковъ филологомъ для чисто филологическихъ сравненій.

Эти чисто словесныя ассоціаціи, требуемыя въ громадномъ количествѣ (для знанія языка), составляютъ непріятную необходимость; только случайно могутъ онѣ быть интересны сами по себѣ. Кому доставляетъ удовольствіе заучиваніе списка неправильныхъ глаголовъ съ ихъ неправильностями? Условія успешности такого рода занятій тѣ же, что для всѣхъ наиболѣе сухихъ отдѣловъ знанія. Пластическая сила ума, во чтобы то ни стало, должна дѣйствовать одна, независимо отъ какого либо стимула пріятности самаго труда или склонности къ нему.

Во всѣхъ случаяхъ, когда части усваиваемаго предмета многочисленны и не привлекательны, необходимо строго придерживаться установленныхъ принциповъ экономіи въ дѣлѣ усвоенія. Трудъ долженъ быть раздѣленъ на части, предназначаемыя для каждаго дня, причемъ слѣдуетъ имѣть въ виду, что для пластическихъ періодовъ дня существуетъ свое время для каждаго періода, своя сила пластичности и своя степень вниманія (см. гл. III, способность удерживанія). Ученики должны возможно лучше отвѣчать уроки учителю, который изрекаетъ свое *imprimatur* и свое одобреніе. Черезъ извѣстные промежутки времени

повторяется пройденное. Дѣти поощряются небольшими подарками. Таковы главные способы для преодоленія сухости и незанимательности всякихъ уроковъ, имѣющихъ дѣло съ многочисленными частностями.

Что касается въ частности до уроковъ о словахъ, то для облегченія этого труда имѣются различныя средства, которыя старательный учитель не упуститъ изъ вида. Если обученіе устное, то слова, произносимыя учителемъ, должны отличаться ясностью, отчетливостью и даже пріятностью звуковъ; если слова, предназначаемыя для заучиванія, написаны или напечатаны, то буквы или шрифтъ должны быть выразительны, а перечни словъ располагаются симметрически. Полезно также тщательно переписывать важнѣйшія перечни словъ, образцы для склоненій и спряженій и другія техническія частности. Какъ извѣстно, это одинъ изъ способовъ возбуждать вниманіе по крайней мѣрѣ до тѣхъ поръ, пока списываніе не превращается въ чисто механическое упражненіе.

Кромѣ этихъ способовъ разумнаго пользованія пластической способностью, существуютъ еще спеціальныя приемы для усвоенія словъ и различныя уловки технической памяти.

Одинъ изъ этихъ приемовъ, употребляемый для облегченія усвоенія частностей языка, хорошо извѣстенъ и состоитъ въ томъ, чтобы умѣть находить скрытыя сходства въ ассоціруемыхъ словахъ, напр., при изученіи нѣмецкаго, французскаго и латинскаго языковъ. Многія изъ такихъ сходствъ очевидны и тотчасъ бросаются въ глаза, другія могутъ быть обнаружены путемъ легкихъ измѣненій, которыя дѣлаются учителемъ или указываются въ словарѣ. Это—филологическое содѣйствіе изученію иностранныхъ языковъ.

Техническая память прибѣгаетъ къ другимъ разнообразнымъ приемамъ. Такъ, заучиваніе какогонибудь ряда словъ облегчается стариннымъ способомъ переложенія ихъ въ стихи; сбереженіе (силъ и времени), достигаемое такимъ путемъ, слѣдуетъ признать значительнымъ. Составленіе изъ этихъ словъ какойнибудь разумной фразы было бы столь же дѣйствительно, и еслибы смыслъ фразы былъ вообще интересенъ, то этотъ послѣдній способъ превосходилъ бы первый.

Гораздо легче заучивать слова въ алфавитномъ порядкѣ, чѣмъ какъ попало; такой порядокъ, будучи надежнымъ и постояннымъ, представляетъ опору для памяти словъ. Если только

противъ такого приѣма не будетъ какихъ либо спеціальныхъ причинъ, то слѣдуетъ всегда прибѣгать къ нему.

Другой приѣмъ, еще болѣе техническій, состоитъ въ расположеніи словъ въ такомъ порядкѣ, чтобы между ихъ значеніями была нѣкоторая естественная связь (нѣкоторый естественный *переходъ* отъ одного смысла къ другому), которая и должна содѣйствовать памяти. Это есть видоизмѣненіе топической памяти древнихъ ораторовъ.

Для того, чтобы одно слово ассоціировалось съ другимъ прочно и надолго, необходимъ моментъ вниманія изолированнаго (т. е. имѣющаго дѣло только съ ассоціируемыми словами) и сосредоточеннаго на томъ и на другомъ словѣ. Это достигается различными путями. Обращеніе къ лексикону и отыскиваніе въ немъ слова—самый обыкновенный способъ изолированія вниманія; для свѣжей, молодой памяти достаточно въ этомъ случаѣ обращенія къ лексикону, если только слова скоро находятся *). Другой способъ—слушать слова, которыя учитель разсчитанно подчеркиваетъ произношеніемъ, читая ихъ во время перевода какого нибудь мѣста въ книгѣ. Методъ Гамильтона не даетъ средствъ для изолированія вниманія отдѣльными заучиваемыми словами. Лучшій, по видимому, методъ состоитъ въ томъ, чтобы приготовить заранѣе рядъ упражненій и чтобы на каждое приходилось два или три (но не болѣе) новыхъ словъ.

Согласно распространенной въ Англии системѣ обученія языкамъ, на ученика возлагается трудъ перваго (перевода) розысканія смысла какого нибудь отрывка съ помощью словаря, затѣмъ учитель, поправивъ ошибки, выслушиваетъ повтореніе ученикомъ того же урока, который и усваивается такимъ путемъ. Повидимому, нѣтъ причинъ, почему бы нельзя было соединить эту систему съ нѣсколькими другой, согласно которой учитель сперва самъ разъясняетъ смыслъ даннаго отрывка вполне, а затѣмъ требуетъ, чтобы ученики воспроизвели его переводъ на слѣдующій день по памяти, причемъ они могутъ, готовя этотъ урокъ, обращаться и къ помощи лексикона въ случаѣ, если что-нибудь забудутъ. Часть задаваемаго урока могла бы быть приготовлена по этой системѣ, а другая по старой. Методъ *перваго изложенія учителемъ*, конечно, всего болѣе пригоденъ для

*) Въ противномъ случаѣ, конечно, вниманіе будетъ задерживаться и останавливаться на многихъ словахъ въ поискахъ за требуемымъ словомъ. *Прим. перев.*

уроковъ по наукамъ въ собственномъ смыслѣ, напр., для геометріи, но онъ не совсѣмъ неумѣстенъ и для такихъ уроковъ, которые требуютъ главнымъ образомъ памяти.

Я отлагаю пока всѣ вопросы касательно обученія *грамматики*, и имѣю въ виду только тѣ стороны усвоенія языка, гдѣ соединеніе слова съ словомъ — главное дѣло.

Въ интересной лекціи о преподаваніи языковъ, м-ръ Александръ Эллисъ придаетъ громадное значеніе статистической оцѣнкѣ словъ по степени чистоты ихъ употребленія. М-ръ Эллисъ старается доказать, что этой чистотой долженъ опредѣляться порядокъ поясненія (новыхъ) словъ въ классныхъ упражненіяхъ. Планъ такого обученія разработанъ м-ромъ Давидомъ Нэситомъ для англійскаго и нѣмецкаго языковъ. Для этого плана требуется предварительно установить статистически сравнительную чистоту словъ. Будучи развитъ вполнѣ, принципъ этотъ могъ бы быть распространенъ не только на слова, но и на фразы.

Я склоненъ думать, что примѣненіе этого принципа возможно было бы расширить за предѣлы языковъ. Хорошо было бы заранее знать вѣроятную чистоту употребленія какого бы то ни было умственнаго приобрѣтенія, такъ что мы могли бы предпочтительно выбирать тѣ приобрѣтенія, съ которыми приходится имѣть дѣло всего чаще и, должно прибавить, въ случаяхъ наиболѣе важныхъ. Такой критерій засвидѣтельствовалъ бы высокую цѣнность экспериментальныхъ наукъ, каковы физика и химія, нѣсколько низшую, но всетаки еще значительную цѣнность минералогіи и ботаники и, наконецъ, очень небольшую цѣнность такихъ предметовъ, которые въ существующихъ учебныхъ курсахъ играютъ гораздо болѣе видную роль, чѣмъ какой либо изъ вышеупомянутыхъ предметовъ. Но что касается языковъ, то принципъ этотъ долженъ быть нѣсколько ограниченъ. Хотя бы одно слово въ какомъ нибудь языкѣ и не встрѣчалось такъ часто, какъ другое, но оба могутъ быть одинаково важны впоследствии. Едва-ли стоитъ опредѣлять мелкія градаціи чистоты, можно ограничиться лишь немногими, начавъ съ самыхъ необходимыхъ словъ, за которыми будутъ слѣдовать слова, встрѣчающіяся въ наиболѣе простой и общественной рѣчи, и т. д., причемъ въ послѣднюю категорію включаются, рѣдко употребляемая, техническія или мало доступныя (по смыслу) слова. Слѣдуетъ еще замѣтить, что фактъ чистоты проявляется самъ собою; нѣтъ нужды искусственно выдвигать впередъ въ началѣ обученія часто встрѣчающіяся слова,

нужно только на время отодвигать слова, не часто встрѣчающіяся или не существенныя. Впрочемъ, и относительно послѣдняго случая можно замѣтить, что если слово должно быть выучено раньше или позже, то время, когда оно выучится, не можетъ имѣть большой важности, если рѣдкія слова и могутъ быть выдвигаемыя впередъ ранѣе словъ обыкновенныхъ, то всетаки, по силѣ вещей, это не можетъ доходить до крайней степени, до зла.

Вышеприведенныя соображенія касаются всѣхъ языковъ (не исключая роднаго) и относятся къ самой характерной сторонѣ ихъ усвоенія. Теперь мы перейдемъ къ частному случаю изученія роднаго языка, послѣ чего мы будемъ въ состояніи съ большей пользой заняться вновь вопросомъ объ иностранныхъ языкахъ.

Родной языкъ.

На всѣхъ ступеняхъ усвоенія роднаго языка чисто словесныя упражненія сопровождаются въ большей или меньшей мѣрѣ умственными операціями надъ предметами. Въ грамматикѣ умъ всего болѣе отдаляется отъ предметовъ.

Если мы найдемъ, что ребенокъ уже ознакомился съ нѣкоторымъ количествомъ предметовъ, то сообщеніе названій ихъ желательно и умѣстно, сліяніе въ умѣ слова и предмета совершится въ этомъ случаѣ быстро. Если предметы сколько нибудь интересны, если они возбуждаютъ вниманіе, то названія ихъ жадно схватываются. Всѣ мы во всѣ годы жизни обнаруживаемъ сильное желаніе узнать имена тѣхъ лицъ и названія тѣхъ дѣйствій, мѣстъ и обстоятельствъ, которыя заинтересовали насъ. Но если, съ другой стороны, намъ мало дѣла до предметовъ, если они ничтожны сами по себѣ или неясно обособлены отъ другихъ предметовъ, то мы остаемся равнодушны какъ къ самымъ предметамъ, такъ и къ названіямъ ихъ. Въ этомъ случаѣ необходимо прежде всего позаботиться о томъ, чтобы предметъ, подлежащій названію, произвелъ на умъ достаточно сильное впечатлѣніе.

Чѣмъ болѣе мы будемъ вникать въ дѣло первоначальнаго обученія языку, тѣмъ болѣе мы будемъ убѣждаться въ томъ, что оно въ большей своей части есть обученіе предметамъ, затрудненное извѣстными препятствіями. Ребенку скоро приходится вникать въ смыслъ послѣдовательной рѣчи, многія части которой

совершенно непонятны для него. Но чтобы въ этомъ случаѣ объяснить ему неизвѣстныя слова, мы должны прежде всего представить его уму соотвѣствующія и до тѣхъ поръ незнакомыя ему предметы. Мы должны дать урокъ о предметахъ, дополнивъ его урокомъ о словахъ, причемъ первый урокъ гораздо серьезнѣе; если онъ увѣнчается полнымъ успѣхомъ, то второй урокъ не представитъ никакихъ затрудненій. Лишь бы только учитель сѣумѣлъ побѣдить трудности ознакомленія съ предметомъ, а затѣмъ не потребуются никакихъ особенныхъ усилій и утонченныхъ приѣмовъ для запечатлѣнія въ памяти соотвѣтствующаго слова. Умственные способности, дѣйствующія въ раннемъ возрастѣ, о которомъ здѣсь и идетъ рѣчь, болѣе пригодны для изученія словъ, если разъ составлены понятія о соотвѣтствующихъ предметахъ, чѣмъ для составленія самыхъ понятій.

Трудность обученія языку на первыхъ ступеняхъ интеллектуальной дѣятельности разрѣшается предметнымъ урокомъ или вообще сообщеніемъ элементарныхъ знаній, все равно какимъ бы словомъ мы ни обозначили его.

Главное отношеніе языка къ такому предметному уроку состоитъ въ томъ, что вообще употребленіе языка въ рѣчи или въ книгахъ даетъ поводъ выдвинуть впередъ предметы, объ изученіи и уясненіи которыхъ идетъ рѣчь. Всего лучше, конечно, если фактъ почерпается не изъ книгъ или устной рѣчи, а замѣчается въ дѣйствительности, напр., когда ребенокъ самъ увидитъ вечернюю звѣзду, и ему вслѣдъ затѣмъ будетъ кое-что рассказано о ней. Когда слушается рассказъ или читается книга, то предметы выдвигаются независимо отъ того, представлялись ли они уму въ дѣйствительности, и потому въ этомъ случаѣ слѣдовало бы по настоящему найти какое нибудь средство показывать ихъ на самомъ дѣлѣ, что однако оказалось бы во многихъ случаяхъ преждевременнымъ и невозможнымъ ¹⁾.

При существованіи отрывочныхъ знаній, память можетъ улавливать слова, смыслъ которыхъ не совсѣмъ понятенъ; объ этомъ

¹⁾ Объясненіе словъ, встрѣчающихся за урокомъ чтенія, есть важная задача учителя, стоящая того, чтобы ознакомиться съ лучшими методами, существующими для этой цѣли. Учитель слѣдуетъ въ этомъ случаѣ по пути, проложенному для предметнаго урока и описанному въ предшествовавшей главѣ; но его задача имѣетъ нѣкоторыя отличительныя особенности. Въ приложеніи я привожу нѣсколько добавочныхъ примѣровъ, съ цѣлью указать на болѣе тонкія предосторожности, относящіяся къ предметнымъ урокамъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ касающъ и этого пункта.

мы уже достаточно говорили выше по другому поводу (См. главу VII). Слова могут до нѣкоторой степени овладѣвать умомъ прежде предметовъ и побуждать его затѣмъ искать ихъ (т. е. словъ) смысла, для чего умъ замѣчаетъ вмѣстѣ случаи, въ которыхъ они (эти слова) употребляются (въ разговорѣ или въ книгахъ). Ребенокъ можетъ знать такое слово, какъ „свѣтъ“, нѣсколько ранѣе полнаго знакомства съ его смысломъ. Розысканіе истиннаго смысла путемъ наблюденія надъ различными случаями, встрѣчающимися ребенку, есть своего рода индуктивный процессъ. Ребенокъ пускаетъ въ ходъ всѣ индуктивные методы логики, когда онъ связываетъ слово „свѣтъ“ съ его настоящимъ смысломъ. Что касается словъ отвлеченныхъ, то въ этомъ случаѣ долженъ имѣть мѣсто процессъ обобщенія, когда, напр., ребенокъ доходитъ до смысла такихъ словъ, какъ „круглый“, „тяжелый“, „холодный“, „движеніе“.

Все это лишь словесная сторона предметнаго знанія*), но не культура языка въ собственномъ смыслѣ, — не то, что составляетъ сферу преподавателя языковъ. Для того, чтобы заключить въ опредѣленные рамки спеціальную область языкознанія, мы должны представить себѣ предметное знаніе какъ бы остановившимся и заняться разсмотрѣніемъ всякихъ существующихъ или могущихъ существовать (болѣе правильныхъ и менѣе правильныхъ, лучшихъ или худшихъ) способовъ выраженія уже извѣстнаго факта, извѣстной доктрины или же ряда фактовъ и доктринъ. Учитель, вѣдающій предметное знаніе, беретъ на себя заботу по крайней мѣрѣ объ одномъ какомъ либо способѣ выраженія того, что онъ сообщаетъ, но онъ не оцѣниваетъ достоинства всякихъ возможныхъ выраженій въ словѣ какого либо пріобрѣтеннаго свѣдѣнія. Для всесторонняго воспитанія человѣка необходимо раздѣленіе труда, дающее возможность одному обладать широкими знаніями, другому — достаточнымъ и даже обильнымъ запасомъ выраженій.

Согласно этому, предположимъ прежде всего, что учитель ставитъ себѣ задачей продолжать заботиться о внятности рѣчи, хорошемъ произношеніи и правильной разстановкѣ ударенія. Но можно

*) Какъ въ этомъ, такъ и въ нѣкоторыхъ предыдущихъ случаяхъ выраженіе «предметное знаніе» избрано нами для обозначенія знанія сущности, знакомства съ содержаніемъ и смысломъ *чего бы то ни было*. Слово «предметный» понимается здѣсь какъ противоположность слову «словесный» или «рѣчевой» и не имѣетъ близкаго отношенія къ слову «предметный» въ выраженіи «предметный урокъ».

идти и далѣе и заняться съ первыхъ же дней поступленія ученика въ школу исправленіемъ простонародныхъ оборотовъ рѣчи и провинціализмовъ; нѣтъ нужды ожидать грамматическихъ правилъ для искорененія тѣхъ наиболѣе грубыхъ ошибокъ въ согласованіи словъ, которыя преобладаютъ въ низшихъ слояхъ нашего (англійскаго) общества. Хотя по слуху нельзя усвоить тонкостей синтаксиса, но дѣти образованныхъ родителей доказываютъ, что есть возможность научить ребенка съ самаго же начала говорить: „he is“ (онъ есть) „they are“ (они суть) that (вмѣсто those) sort of things (этотъ, вмѣсто эти, родъ предметовъ), а также дѣлать различія съ самаго же начала между *shall* и *will* „may“ и „can“. (Первые два глагола употребляются для выраженія будущаго дѣйствія, которое непременно случится или должно случиться (*shall*) или совершить которое желательно (*will*). (Слова *may* и *can* означаютъ *мочь*; *may* выражаетъ болѣе условную возможность, *can* значитъ собственно *быть навѣрное въ состояніи*, непременно и навѣрно что либо сдѣлать). Существуютъ еще и другія тонкія различія между этими словами, но мы слишкомъ бы вышли изъ своей роли переводчика, взявшись за выясненіе всѣхъ этихъ различій¹⁾.

Настоящее раздѣленіе (воспитательнаго) труда между обученіемъ предметамъ и обученіемъ языку становится замѣтно на грамматической ступени усвоенія языка. Никто и никогда не смѣшиваетъ обученія грамматикѣ съ обученіемъ предметамъ. Одна изъ выгодныхъ особенностей уроковъ по грамматикѣ и состоитъ въ томъ, что они ясно отличаются отъ обученія предметнаго, что они даютъ возможность учить одному только языку въ его чистой формѣ. На прежнихъ ступеняхъ обученія рѣчи учитель часто находился въ сомнѣніи, относится ли его обученіе къ предметамъ или къ языку, или и къ предметамъ и къ языку; на са-

¹⁾ Такъ какъ учителю въ народной школѣ придется бороться съ силою почти всеобщаго употребленія за предѣлами школы извѣстныхъ неправильныхъ формъ выраженія, то въ помощь ему могло бы служить небольшое печатное руководство, содержащее въ себѣ перечень всѣхъ преобладающихъ въ его мѣстности ошибокъ или простонародныхъ оборотовъ и доступное такимъ дѣтямъ, для которыхъ еще далеко не наступила пора изученія грамматики. Такія руководства должны заключить не болѣе 20 или 30 страницъ, а продаваться они могутъ по полупенсу. Распространеніе ихъ въ домахъ учениковъ могло бы оказать могущественное содѣйствіе дѣлу учителя. Можно и не включать формальныхъ правилъ въ эти руководства, но въ нихъ должно быть достаточное разнообразіе примѣровъ, которые указывали бы на правильное употребленіе рѣчи во всѣхъ обыкновенныхъ случаяхъ.

момъ дѣлѣ онъ постоянно переходитъ отъ одного рода обученія къ другому. Нижеслѣдующія замѣчанія имѣютъ цѣлью выяснитъ вполне различіе между этими двумя родами обученія.

Выше было замѣчено, что объясненіе новыхъ словъ есть въ большей своей части предметное обученіе. Если, напр., слово „рабъ“ встрѣчается въ первый разъ, то учитель объясняетъ состояніе рабства и этимъ прививаетъ ученику новую идею. Это не будетъ ни въ какомъ отношеніи словеснымъ урокомъ; но слово служить и здѣсь поводомъ къ выясненію предмета. Если бы ученикъ знакомъ былъ съ предметами, но не зналъ бы, какъ они называются, то сообщеніе названій было бы словеснымъ урокомъ; случай этотъ встрѣчается рѣже другаго случая.

Первый рѣзко выраженный случай чисто словесныхъ уроковъ, затрагивающихъ притомъ широкую область, есть обученіе, касающееся однозначущихъ словъ (синонимовъ). Лучшимъ примѣромъ такого обученія можетъ служить постоянный переходъ отъ саксонскихъ къ классическимъ (латинскимъ) словамъ нашего словаря, и обратно. Ученики приносятъ съ собой простонародныя названія того, что они знаютъ, а учитель замѣняетъ эти названія облагороженными и болѣе точными словами, или же во время чтенія онъ поясняетъ научные термины замѣной ихъ болѣе знакомыми словами. Область синонимовъ можетъ быть расширена, если обратиться къ фигуральнымъ, поэтическимъ и научнымъ однозначущимъ выраженіямъ. Возьмемъ, напр., слово „die“ (умирать) или „death“ (смерть), научное однозначущее съ нимъ слово будетъ „mortality“ (также смерть и смертность), фигуральныя же однозначущія выраженія вмѣстѣ съ фразами и перифразами весьма многочисленная „утрата жизни“, „вѣчный сонъ“, „переходъ за предѣлы бытія“, „угасаніе“, отдѣленіе души отъ тѣла“, „удаленіе въ вѣчную обитель“. Расширяя перечень этихъ однозначущихъ выраженій, учитель даетъ урокъ словесный или урокъ языкознанія.

Тѣмъ не менѣе и въ этомъ случаѣ можетъ слегка проскользнуть предметное знаніе. Фигуральныя выраженія представляютъ сравненія между предметомъ, о которомъ идетъ рѣчь (въ вышеприведенныхъ примѣрахъ такимъ предметомъ была *смерть*) и другими предметами, и служатъ для уясненія или усиленія смысла при томъ условіи, если они сами понятны; если же они сами еще не ясны, то учитель можетъ пожелать разъяснить ихъ и дать такимъ образомъ урокъ предметнаго знанія. Вообще говоря,

такія отклоненія не должны имѣть мѣста; если фигуральное выраженіе понятно, оно сдѣлаетъ свое дѣло, если нѣтъ, то хотя бы оно и не выполняло вполнѣ своего назначенія въ настоящую минуту, однако, какъ словесное выраженіе оно могло бы ассоціироваться съ другими выраженіями и войти въ общій запасъ синонимовъ. Фраза „отдѣленіе души отъ тѣла“ едва ли понятна дѣтямъ, но хорошая память могла бы заучить ее, какъ выраженіе, означающее смерть, хотя смыслъ его оставался бы пока весьма смутнымъ.

Разъясненіе фигуральныхъ выраженій не единственный случай, когда урокъ о синонимахъ можетъ перейти въ урокъ о предметахъ. Извѣстно, что синонимы рѣдко имѣютъ совершенно одинаковый смыслъ, они выражаютъ различные оттѣнки или степени одного и того же смысла, иногда они представляютъ предметъ съ различныхъ точекъ зрѣнія, или же они неопредѣленны или точны въ большей или меньшей мѣрѣ. Всякая попытка выяснитъ эти различія увлечетъ учителя въ область предметнаго знанія. Слова „истина“, „правда“, „достоверность“, „сообразность“ имѣютъ общій смыслъ, но съ такими отличительными чертами, которыя не допускаютъ безразличнаго употребленія этихъ словъ. Разъяснитъ эти отличительныя черты значитъ дать урокъ предметнаго, а не словеснаго знанія. Не слѣдуетъ пускаться въ разъясненія такого рода наобумъ и безъ особыхъ поводовъ.

Здѣсь могутъ намъ замѣтить не безъ основаній, что слова должны усваиваться въ то время, когда мы уже знакомы съ точными идеями, выраженными въ нихъ. И нѣтъ сомнѣнія, что принципъ этотъ разуменъ и долженъ быть признаваемъ настолько, чтобы завѣдомо не выдвигать впередъ слова, смыслъ которыхъ не можетъ быть усвоенъ одновременно съ ними. Но такъ какъ мы не можемъ предотвращать по произволу появленіе тѣхъ или другихъ словъ, то единственный исходъ — усвоеніе ихъ ученикомъ вмѣстѣ съ тѣмъ неопредѣленнымъ или приблизительнымъ значеніемъ ихъ, которое легко доступно ему, между тѣмъ какъ уясненіе болѣе тонкихъ оттѣнковъ смысла должно быть предоставлено будущему опыту и изученію. Временный результатъ этого тотъ, что ребенокъ не кстати употребитъ слово, постоянная же польза та, что онъ будетъ располагать большимъ выборомъ словъ.

Для дальнѣйшаго разъясненія сущности словеснаго и предметнаго (въ особомъ смыслѣ) урока обратимся теперь къ про-

тивуположному случаю, — когда учитель, вѣдающій предметное знаніе, является учителемъ словеснаго знанія. Мы уже нѣсколько разъ повторяли, что настоящій порядокъ усвоенія языка долженъ быть таковъ: Предметъ сперва, Слово потомъ, и если строго держаться этого, то учитель предметнаго знанія долженъ быть единственнымъ учителемъ языкознанія. Границы этого принципа были только что указаны и впоследствии выяснятся еще болѣе. Пока же замѣтимъ, что даже въ отношеніи синонимовъ учитель предметнаго знанія вовсе не поставленъ въ необходимость быть черезчуръ воздержнымъ и скупымъ. Не его задача исчерпать всѣ возможные способы выраженія каждаго факта, входящаго въ его область, но необходимость разъясненій, когда сюжетъ труденъ, можетъ заставить его употребить значительное количество однородныхъ выраженій, въ которыхъ ему почти навѣрное придется отгѣнять различія.

Такъ возьмемъ напр. силу тяжести. Учитель, объясняя ея дѣйствіе, долженъ обращаться главнымъ образомъ къ такимъ извѣстнымъ фактамъ, какъ паденіе тѣлъ, не имѣющихъ опоры. Но въ тоже время онъ не преминетъ употребить слѣдующія, напр., выраженія, связываемыя обыкновенно съ этой силой: „вѣсъ“, „давленіе сверху внизъ“, „паденіе тѣлъ на землю“, „притяженіе“, „совмѣстное движеніе“ (въ одномъ направленіи), „столкновение тѣлъ“, „отклоненіе отъ прямого пути“.

Нѣкоторыя изъ этихъ выраженій тотчасъ же ассоціируются въ умѣ слушателя съ дѣйствіемъ силы тяжести, а другія будутъ ассоціированы нѣсколько позже, и потому не бесполезно удерживать ихъ въ памяти. Преподаватель языка едва ли могъ бы пойти далѣе этого въ направленіи собственно синонимовъ, если только онъ будетъ придерживаться строго научнаго изложенія и не вдастся въ область мечтаній и вымысла.

Широкія предметныя знанія, добываемыя чрезъ посредство языка *), обезпечиваютъ намъ лучшаго рода приобрѣтенія въ области слова, — приобрѣтенія, ассоціированныя вполне съ соответствующими значеніями. Учитель въ этомъ случаѣ только и дѣлаетъ, что *даетъ* (новое) названіе (какому либо предмету или сущности) и *беретъ* названіе путемъ фигуральнаго переноса, и,

*) Выше Бэнъ уже упоминалъ о возможности другого случая приобрѣтенія — предметнаго знанія — такъ сказать, приобрѣтенія втихомолку и безъ соответствующаго словеснаго обученія. *Перев.*

повидимому, это — чисто словесная, рѣчевая манипуляція (не имѣющая отношенія къ значеніямъ). Однако манипуляція эта (т. е. первая ея часть — обозначеніе новымъ словомъ) имѣетъ своимъ исходнымъ пунктомъ понятіе о предметѣ и становится (т. е. вторая ея часть — заимствование названій путемъ фигурального переноса) простымъ поименованіемъ синонимовъ только послѣ того какъ фигуральныя выраженія уснѣются сдѣлаться отъ частнаго употребленія обыденными и привычными *).

Возвратимся теперь снова къ положенію учителя языкознанія. Мы уже видѣли, какъ расширяетъ онъ словарь учениковъ, увеличивая запасъ однозначущихъ словъ. Онъ можетъ дѣлать это намѣренно и сознательно за каждымъ урокомъ чтенія; въ дѣйствительности же это дѣлается безъ опредѣленнаго намѣренія его, другимъ путемъ. Я уже замѣтилъ, что для первоначальныхъ упражненій въ простомъ чтеніи въ „книгахъ для чтенія“ помѣщаются легкіе, удобопонятные рассказы или описанія, которыя не требуютъ напряженнаго вниманія и не нуждаются въ стараніяхъ

*) Всѣмъ этимъ Бэнъ хочетъ сказать только то, что учитель предметнаго знанія, не выходя изъ своей роли, приноситъ большую пользу сообщеніемъ *осмысленныхъ* словъ. При поверхностномъ взглядѣ можетъ показаться, что учитель этотъ ничего не сдѣлаетъ иного, кромѣ того только, что онъ приложитъ слово къ предмету и что затѣмъ ему некуда идти дальше по поводу этого слова, какъ пересчитывать его синонимныя и фигуральныя выраженія. Эта виѣшняя чисто словесная манипуляція дѣйствительно имѣетъ мѣсто, но она не должна заслонять отъ насъ строго *параллельной* ей манипуляціи съ сущностями значенія. Прежде чѣмъ придать слово къ предмету, учитель разъясняетъ его значеніе, послѣ чего ему также некуда идти дальше по поводу этого предмета или сущности, какъ заняться указаніемъ различныхъ сторонъ или формъ проявленія этой сущности. При разъясненіи *предмета* онъ запечатлѣваетъ въ умѣ *слово*, при разъясненіи различныхъ сторонъ или формъ проявленія предмета онъ запечатлѣваетъ въ умѣ ученика соответствующія синонимныя и фигуральныя выраженія. Такимъ образомъ отъ словесной манипуляціи не только ни на шагъ не отстаютъ — предметная манипуляція, но скорѣе предшествуетъ ей; иначе и быть не можетъ, если предметъ новъ и его различныя стороны не выяснены, если есть чему учить, — другими словами, если тутъ дѣйствуетъ учитель предметнаго знанія, а не кто либо другой. Только тогда, когда учитель этотъ сдѣлаетъ все то, о чемъ мы говорили, когда онъ сдѣлаетъ вполне извѣстными и самый предметъ, и его различныя стороны, тогда дѣйствительно останется мѣсто для одной словесной манипуляціи — назвать предметъ и перечислить синонимы, но и это уже сдѣлано учителемъ предметнаго знанія, такъ что учителю словесному останется только (неговоря, конечно, о другихъ задачахъ языкознанія) поименовывать другіе оставшіеся неперечисленными синонимы. И вотъ въ этомъ-же послѣднемъ случаѣ учитель словесный, будучи принужденъ не выходить (кромѣ рѣдкихъ случаевъ) изъ своей специальной роли, не можетъ сказать, чтобы эти словесныя приобрѣтенія, какъ дѣло его рукъ, были бы тѣми *приобрѣтеніями лучшаго рода*, о которыхъ сказано у Бэна и которыя суть плодъ работы учителя предметныхъ знаній. Словесному учителю часто придется заставлять заучивать на память еще не *совсѣмъ* знакомыя ученику фигуральныя выраженія, тогда какъ учитель предметнаго знанія можетъ дать ученику меньшій выборъ синонимовъ и фигуръ, но эти приобрѣтенія въ области слова — лучшія, ибо съ ними тѣсно связывается смыслъ и значеніе. *Прим. перев.*

учителя вбить ихъ въ голову, какъ уроки предметнаго знанія. Разказы эти предназначены для уроковъ по языку или для словесныхъ обозначеній. Всѣ факты тутъ знакомы ученику и просты; выраженія употребляются съ разборомъ, они даже изящны и далеко оставляютъ за собою тотъ языкъ, который ученики привыкли примѣнять къ тѣмъ же предметамъ. Можно ожидать такимъ образомъ, что во время такого чтенія запасъ словъ учениковъ будетъ мало-по-малу увеличиваться. Въ этихъ же видахъ учитель, съ своей стороны, предпринимаетъ рядъ особыхъ упражненій по поводу прочитываемыхъ мѣстъ. Заставивъ учениковъ запомнить разказъ, связь между его отдѣльными частями и его главныя черты, онъ задаетъ имъ рядъ вопросовъ, на которыя они должны отвѣчать словами книги, или вообще различными, но непременно избранными выраженіями, которыя они могли выработать себѣ, благодаря урокамъ чтенія. Каждый учитель можетъ извлечь изъ этихъ упражненій наибольшую пользу, какая только можетъ быть отъ нихъ, если онъ проникнется тою мыслью, что главной цѣлью обученія на этой ступени служить языкъ, а не предметное знаніе.

Теперь мы можемъ перейти къ разсмотрѣнію той помощи, которую оказываетъ словеснымъ приобрѣтеніямъ заучиваніе на память прозы, и особенно стихотвореній. Вообще такое заучиваніе можетъ содѣйствовать и предметному знанію, но это не лучший способъ усвоенія послѣдняго; польза заучиванія должна быть оцѣниваема скорѣе въ отношеніи языка. Однако, это одинъ изъ стариннѣйшихъ способовъ обученія; имѣя за собой то большое преимущество, что онъ простъ и что съ нимъ легко обращаться, онъ приходится по силамъ наименѣе способному учителю и никто притомъ не скажетъ, чтобы этотъ способъ не могъ дать никакихъ полезныхъ результатовъ. Нѣтъ сомнѣнія, что онъ запечатлѣваетъ въ умѣ нѣчто пригодное для мысли и для языка, и лица, которыя не могутъ извлечь изъ этого способа никакой пользы для себя, должны считаться вполне безнадежными. Въ древнегреческихъ школахъ дѣти заучивали на память и произносили наизусть отрывки изъ поэтовъ. У евреевъ до послѣдняго періода ихъ исторіи, обязанность воспитывать дѣтей лежала на родителяхъ, которымъ недоступенъ былъ какой либо лучшей методъ. При томъ же, предметомъ обученія былъ здѣсь Законъ, Ветхій Завѣтъ вообще и преданія и правила раввиновъ, т. е. все то, что можетъ быть дѣломъ одной только памяти. Во всѣхъ новѣйшихъ школахъ заучиванье въ ходу въ большей или меньшей степени. Во француз-

скихъ лицахъ въ настоящее время заучиванье наизусть французскихъ классиковъ практикуется, какъ главное средство для выработки стиля.

Между упражненіями этого рода стихотвореніямъ принадлежитъ естественное преимущество. Запоминанію ихъ способствуетъ размѣръ, — которому вообще присуща способность производить впечатлѣніе, — ихъ возвышенный слогъ и возбуждаемая ими эмоція. Запасъ выученныхъ наизусть стихотвореній уже самъ по себѣ есть сокровище; главное дѣйствіе ихъ — эмоціональное, второстепенное же ихъ значеніе — интеллектуальное; они заключаютъ въ себѣ мысли, образы и выраженія большаго или меньшаго достоинства, причемъ все это можетъ пригодиться для нашихъ будущихъ интеллектуальныхъ построеній. Страстная и ритмическая проза занимаетъ послѣ стихотвореній второе мѣсто; если своею формою она и уступаетъ имъ, то за то скорѣе можетъ оказаться полезной для нашихъ собственныхъ сочиненій.

Для того, чтобы стихотвореніе служило впослѣдствіи источникомъ пріятныхъ воспоминаній, оно съ самаго же начала должно быть намъ симпатично, не являясь для насъ однимъ только обязательнымъ урокомъ. Лучшій запасъ нашихъ стихотвореній, хранящихся въ памяти, — тотъ, который составленъ добровольно; для того, чтобы какое либо усвоеніе доставляло пріятныя эмоціи, оно, какъ добрая воля, не должно быть насилуемо и вынуждаемо. Если заучиванье стихотвореній должно быть обязательнымъ урокомъ, то оно должно имѣть мѣсто въ раннемъ дѣтствѣ, когда деспотическіе приемы школы не такъ сильно принимаются къ сердцу и легче изглаживаются изъ воспоминаній. Въ возрастѣ отъ 7 до 10 лѣтъ умъ во всѣхъ отношеніяхъ податливѣе для такого рода труда, чѣмъ отъ 10 до 15 лѣтъ.

Но посмотримъ теперь, въ чемъ состоитъ интеллектуальное значеніе заучиваемыхъ стихотвореній, преимущественно съ нашей точки зрѣнія, — съ точки зрѣнія успѣховъ въ усвоеніи словъ (вмѣстѣ съ ихъ смысломъ). Допуская легкость накопленія въ памяти стихотворныхъ произведеній, мы не должны, однако, закрывать глаза и на ихъ слабыя стороны. Форма, сжатость, выраженія, чувство, возвышенный слогъ, — все это восхищаетъ насъ въ стихотвореніи, какъ въ *цѣломъ*, но насъ мало занимаетъ смыслъ частей, и всего менѣе отдѣльныхъ словъ. Только читая великихъ поэтовъ, мы бываемъ чутки къ смыслу каждаго слова, но и то не всегда.

Возьмите, напр., слѣдующее двустипіе и замѣтьте, гдѣ источникъ его впечатлѣнія на какойнибудь юный умъ:

Пусть проникнусь я твоимъ духомъ, о независимость,
Обладательница (буквально: *властительница*) львиного сердца и
орлиного взора.

(Thy spirit, Independence, let me share,
Lord of the lion heart, and eagle eye.)

Достаточно обратиться съ этимъ двустипіемъ къ какойнибудь особенно сильной и энергической юной душѣ, чтобы возбудить въ ней эгоистическое чувство, — желаніе проникнуться духомъ какогонибудь обладателя, все равно, обладателя кого или чего. При этомъ и на мысль не приходитъ подумать о значеніи слова „независимость“ и не особенно разбирается смыслъ выраженій „львиное сердце“ или „орлиный взоръ“. Строфы эти произвели бы такое же вдохновляющее дѣйствіе и легко удержались бы молодой памятью, еслибы написать ихъ такъ:

Thy spirit, Mumbo Tumbo, let me share,
Lord of the Tweedle-dum and Noodle-three. *)

Такимъ-то образомъ случается, что стихотворенія, больше, чѣмъ что либо другое, запоминаются на три четверти, какъ слова, и на одну четверть, какъ нѣчто осмысленное; достаточно для запоминанія какойнибудь смутной полосы чувства, если только слѣдомъ за ней всплываютъ въ душѣ интересныя эмоціи.

Проза не такъ легко заучивается, но она скорѣе принесетъ пользу, чѣмъ стихотворенія. Однако, не совсѣмъ расчетливо задавать на память длинныя прозаическія статьи. Все, что намъ нужно бываетъ тотчасъ же, для немедленнаго употребленія, это — хорошій оборотъ предложенія, подходящее выраженіе или фраза для мысли, которую мы затрудняемся передать. Но сцѣпленіе предложеній въ какойнибудь длинной статьѣ не отвѣчаетъ такой цѣли, скорѣе поможетъ въ этомъ случаѣ заучиваніе отдѣльныхъ предложеній, преимущественно такихъ, которыя обладаютъ какимилибо замѣтными и цѣнными особенностями относительно построенія или какъ фразы. Очень маленькимъ дѣтямъ нельзя выяснитъ достоинствъ этихъ образцовыхъ формъ, и если нужно формировать ихъ память словесную, память языка вообще (т. е.

*) Въ вышеприведенное стихотвореніе вставлены слова, неимѣющія никакого смысла, и оттого все двустипіе не можетъ имѣть никакого дѣйствія на мысль, но его дѣйствіе эмоціональное, на чувства, остается. Перев.

не только словъ, но и словесныхъ построений и оборотовъ) путемъ чисто искусственнымъ, то для этого нѣтъ другаго средства, какъ заучиванье статей на память. Въ возрастѣ критическаго разума заучиванье длинныхъ статей должно уступить мѣсто усвоенію избранныхъ образцовъ въ формѣ отдѣльныхъ предложеній или не длиннаго ряда предложеній, осмысленныхъ критическимъ разборомъ или указаніемъ ихъ достоинствъ и недостатковъ. Какъ бы ни были хороши прозаическія статьи, заучиваемыя учениками французскихъ лицеевъ, но учениковъ этихъ слѣдуетъ считать уже вышедшими изъ того возраста, когда способность выражаться всего лучше развивать механическимъ затверживаньемъ статей. Такая система отзывается французской военной муштровкой и тою же французской неспособностью къ оцѣнкѣ различій и критикѣ. Между тѣмъ всякій ученикъ охотно заучилъ бы на память предложенія и небольшіе отрывки статей, которые, благодаря разъясненіямъ, были имъ оцѣнены и вызвали его удивленіе.

Лучшимъ поводомъ для заучиванія учениками старшаго возраста стихотвореній и *образцовой* (больше въ смыслѣ пригодности для ученика) прозы служатъ упражненія въ декламации и *выразительномъ* чтеніи, — упражненія, которыя могутъ быть связываемы съ уроками перваго рода (заучиваньемъ на память).

Предшествовавшія замѣчанія объ обученіи языку въ его чистомъ видѣ (въ связи съ предметнымъ знаніемъ) относились главнымъ образомъ къ словамъ, хотя поясненія наши иногда заходили въ другую область языкознанія — въ область построенія. Область эта требуетъ отдѣльнаго и ближайшаго разсмотрѣнія. Въ то время, когда мы говоримъ сами, а также слушаемъ другихъ или читаемъ, мы вникаемъ въ предложенія и въ словесныя построенія въ различныхъ отдѣльныхъ предложеніяхъ въ связномъ рядѣ предложеній; заучиваемые нами отрывки даютъ намъ образцы предложеній, а также словъ и фразъ. Еще задолго до грамматическаго разбора предложенія, мы знакомимся со всѣми его главными формами.

Учитель можетъ или предоставить самому ученику постепенно накоплять въ умѣ образцы предложеній за уроками чтенія, или же онъ можетъ и съ своей стороны содѣйствовать этому какими либо мѣрами. Я предполагаю, что еще не насталь возрастъ для усвоенія грамматики, и потому нѣтъ мѣста и научному изученію предложеній. Тѣмъ не менѣе возрастъ этотъ приближается, и понятно, что не бесполезна была бы предварительная подготовка

къ грамматикѣ, чтобъ не сказать извѣстное самостоятельное и независимое изученіе, имѣющее одинаковый (съ настоящимъ научнымъ изученіемъ) по существу конечный результатъ, но не столь законченный и полный.

Какъ словамъ, такъ и предложеніямъ предшествуютъ идеи. Фактъ требуетъ для своего выраженія предложенія: простой фактъ — простаго предложенія, сложный фактъ — сложнаго предложенія. „Солнце закатилось“ — есть простой фактъ, выраженный простымъ предложеніемъ. „Если вы подниметесь на какую нибудь возвышенность, то снова увидите солнце“ — это условный фактъ, выраженный условнымъ предложеніемъ. Если чрезъ устное сообщеніе мы ознакомились съ извѣстнымъ количествомъ простыхъ и сложныхъ фактовъ, то вмѣстѣ съ тѣмъ мы ознакомились съ такимъ же количествомъ простыхъ и сложныхъ предложеній. Спрашивается, что же еще нужно намъ сверхъ этого? Отвѣтъ на это тотъ, что какъ относительно словъ, такъ и въ этомъ случаѣ весьма полезно знать всѣ формы выраженія одного и того же факта, простаго и сложнаго. Усвоеніе этихъ новыхъ, добавочныхъ (синонимныхъ?) формъ есть изученіе не предметовъ (идей), а языка.

Подобно словамъ, формы предложенія всего лучше изучаются не прежде, но совмѣстно съ тѣмъ предметнымъ знаніемъ, которое онѣ должны выразить. Ограниченія этого принципа достаточно выяснены.

Обратимся теперь къ задачѣ учителя, приступающаго къ запечатлѣнію этихъ формъ въ умѣ учениковъ. Аналогія словъ и здѣсь сохраняетъ свою силу. Учитель, имѣя предъ собой какое либо предложеніе, выражающее извѣстнаго рода свѣдѣніе, можетъ указать имъ другія формы предложенія, заставляя ихъ различать эти новыя формы, а также самостоятельно составлять ихъ безъ измѣненія или съ измѣненіемъ словъ, употребленныхъ въ первомъ предложеніи. Это лучший изъ извѣстныхъ до сихъ поръ приѣмовъ подготовленія къ формальному изученію грамматики, но упражненія этого рода должны быть подчинены какой либо системѣ, хотя и не слѣдуетъ чрезчуръ давать чувствовать ученикамъ ея силу. Если мы спросимъ себя, что даетъ намъ грамматика (нашего роднаго языка), то найдемъ, что въ этомъ ознакомленіи насъ съ различными формами предложеній заключается одна изъ главныхъ услугъ, которыя она намъ оказываетъ.

Простѣйшій примѣръ однозначущаго предложенія можетъ быть

полученъ путемъ измѣненія дѣйствительнаго глагола въ страдательный — „Цезарь напалъ (invode глаг. дѣйствительный) на Британнiю“, „Британнiя подверглась нападению Цезаря“. Другой примѣръ — замѣна имени существительнаго мѣстоименiемъ, и наоборотъ. Далѣе можно указать еще на обращенiе именъ существительныхъ въ условную или пояснительную форму (или вообще въ придаточное предложенiе) съ тѣмъ же именемъ существительнымъ (напр., изъ предл. „знанiе есть сила“ можно составить предложенiе: „то, что есть (или называется) знанiе, есть сила), на обращенiе прилагательныхъ въ законченныя фразы и въ условныя формы („столь покрыть *бѣлой*, какъ снѣгъ, скатертью“ измѣняется или такъ: „столь покрыть скатертью; она бѣла какъ снѣгъ“ или: „столь покрыть скатертью, которая бѣла какъ снѣгъ“) и нарѣчiй въ законченныя фразы и условныя формы (предлож.: „вы несправедливо наказываете этого человѣка“ измѣняется или такъ: „вы наказываете этого человѣка; наказанiе ваше несправедливо“ или такъ: „вы подтверждаете этого человѣка наказанiю, которое несправедливо“).

Одно изъ полезнѣйшихъ подготовительныхъ упражненiй надъ однозначущими формами состоитъ въ восполненiи выпущенныхъ частей или эллипсовъ, встрѣчающихся на столько часто во всѣхъ языкахъ, что за ними признано право гражданства. Половина трудностей грамматическаго разбора обусловливается этими эллипсами. Фраза „*Please to give me something to drink*“ (Пожалуйста, дайте мнѣ чего нибудь напиться“) есть грамматическая загадка, которая разъясняется лишь послѣ того, какъ вышеупомянутая фраза приметъ свою полную форму: „*May it please you to give me something that I may drink*“ („Да будетъ вамъ благоугодно дать мнѣ что нибудь такое, чтобы я могъ выпить“). Выраженiя, въ которыхъ имена существительныя употреблены въ качествѣ прилагательныхъ, суть вполнѣ эллипсы; напр., „*stone* (камень) *walls*“ (каменные стѣны) вмѣсто „*walls that are made of stone*“ („стѣны, которыя сдѣланы изъ камня“). Другое важное сокращенiе состоитъ въ замѣнѣ вышеупомянутыхъ пояснительныхъ формъ (придаточныхъ предложенiй) именами существительными отвлеченными, напр., „*What we see we believe*“ („Что мы видимъ, въ томъ мы увѣрены“ или „тому мы вѣримъ“), „*seeing is believing*“ („видѣть, значитъ убѣдиться“) „*sight is believe*“ (видѣнiе есть убѣжденiе или самоубѣжденiе“).

Слова и пояснительныя формы размѣщаются въ предложе-

ніяхъ чрезвычайно разнообразно. Слова опредѣляющія могутъ или предшествовать опредѣляемому, или слѣдовать за ними. Но обыкновенно для каждаго частнаго случая существуетъ только одно размѣщеніе, которое лучше другихъ. Въ началѣ этихъ упражненій ученики не выказываютъ на этотъ счетъ своего предпочтенія, пониманіе ихъ еще не достаточно развито, но слѣдуетъ пользоваться всякимъ поводомъ, чтобы приучать ихъ дѣлать въ этомъ отношеніи выборъ, потому что въ этомъ заключается главная цѣль обученія языку.

Учитель можетъ составить для себя схему различныхъ размѣщеній, руководясь при этомъ указаніями грамматики и собственнымъ смысломъ. Онъ не станетъ долго останавливаться на простыхъ и незатруднительныхъ способахъ размѣщенія, а также на такихъ, которые не имѣютъ важности. Онъ долженъ знать, какіе изъ нихъ наиболѣе необходимы для выраженія идей и какіе всего дѣйствительнѣе для ясности и сжатости изложенія, но онъ воздержится пока отъ объясненія своихъ мотивовъ или своихъ основаній. Хотя для него достаточно ограничиться необходимыми грамматическими формами измѣненій, однако не мѣшаетъ включить сюда и нѣкоторыя наиболѣе обыкновенныя риторическія измѣненія, каковы: перестановка подлежащаго и сказуемаго, вопрошеніе, восклицаніе, метафора и метонимія ¹⁾).

Еще болѣе развивающимъ образомъ дѣйствуетъ на учениковъ составленіе однозначущихъ формъ по способу противоположенія или представленія факта съ его противоположной стороны. „Добродѣтель достойна похвалы“, „порокъ достоинъ порицанія“. „Трижды вооруженъ тотъ, чье дѣло правое“ „совершенно безоруженъ тотъ, чье дѣло неправое“. „Теплота способствуетъ произрастанію“, „холодъ задерживаетъ его“. Это уже не одна грамматика, но и логика въ строгомъ смыслѣ, а также риторика; въ отношеніи же умственной дисциплины упражненія эти наиболѣе дѣйствительны изъ всѣхъ до сихъ поръ предложенныхъ. Спокойно, безъ показной важности, учитель можетъ иногда при

¹⁾ Методы обученія при посредствѣ однозначущихъ формъ выяснены систематически и законченно въ сочиненіи А. Ф. Мерисона «First work on English» («Первоначальная книга по изученію англійскаго языка»). Сочиненіе это вполнѣ обнимаетъ части рѣчи и анализъ предложеній, но оно можетъ быть употребляемо ранѣе, чѣмъ настанетъ пора для грамматическихъ опредѣленій, или же одновременно съ ними. Особенно цѣнно здѣсь разсмотрѣніе эллипса, заключающее лучшее изъ извѣстныхъ до сихъ поръ объясненій тѣхъ многочисленныхъ тонкостей нашей грамматики, которыя обусловлены сокращеніями.

удобномъ случаѣ, задать эту работу классу, и результаты будутъ довольно поощряющаго свойства. Слѣдуетъ лишь выбирать такіе случаи, которые въ самихъ себѣ заключаютъ свое объясненіе. Можно поставить ученикамъ вопросъ въ такой формѣ: „если добродѣтель достойна похвалы“, то что вы скажите о противоположности добродѣтели, порока? Всякій 8 лѣтній ребенокъ легко отвѣтитъ на это ¹⁾).

Обученіе грамматикѣ.

Точныя границы и надлежащій выборъ этихъ упражненій, предшествующихъ правильному курсу грамматики, выяснятся еще болѣе при подробномъ разсмотрѣніи весьма часто возбуждаемаго вопроса объ обученіи грамматикѣ.

Мы слишкомъ склонны думать, что грамматика столь-же необходима и полезна для изученія нашего собственнаго языка, какъ и для изученія языковъ иностранныхъ. Разница, однако, между этими двумя случаями значительна. Еще не приступая къ грамматикѣ нашей собственной, мы усваиваемъ, урывками, очень многое изъ того, чему она учитъ, между тѣмъ въ началѣ изученія грамматики латинскаго языка, — все въ ней ново для насъ. Мы могли бы очень хорошо говорить и писать на нашемъ родномъ языкѣ, никогда и не видѣвъ въ глаза грамматики, но мы не могли бы понять ни одной латинской формы, безъ нѣкоторой грамматической подготовки.

Послѣдняго условія можно было бы избѣгнуть, еслибы изучать какой либо мертвый языкъ тѣмъ же путемъ, какимъ мы учимся родному языку, но такое изученіе было бы уродливой попыткой воспроизвести положеніе не воспроизводимое; одно только, что приближалось бы къ нему, это изученіе какого нибудь живаго иностраннаго языка на мѣстѣ, въ странѣ, гдѣ на немъ го-

¹⁾ Вотъ одинъ изъ легкихъ примѣровъ варіацій, о которыхъ мы говорили выше: Солнце показалось, поднялось надъ горизонтомъ, взошло на небо, стало видимо, снова начало властвовать; его уже нѣтъ, оно за горизонтомъ, скрылось изъ виду, перестало властвовать. Варіаціи словъ, касающіяся вліянія солнечныхъ лучей, еще болѣе многочисленны.

Синонимы рожденія, жизни и смерти неисчерпаемы; источникомъ для нихъ послужили многочисленные факты и широкая область воображенія. Начиная отъ Гомера и до нашихъ дней, поэты постоянно увеличивали запасъ выраженій для обозначенія смерти.

ворить большинство. Если мы начинаемъ изученіе какого нибудь новаго языка въ томъ возрастѣ, когда дѣйствуютъ и способность усвоенія и способность соображенія, то кратчайшій путь изученія — грамматика. Причины понятны. Грамматика сокращаетъ трудъ, обобщая все, что только поддается обобщенію.

Правда, что правила и положенія, освященные обычаемъ, сопровождаются многочисленными исключеніями, которыя затрудняютъ усвоеніе правилъ, но это еще не есть достаточная причина, по которой слѣдовало бы совсѣмъ отказаться отъ правилъ. Каббэтъ, всегда отличавшійся своеобразностью, предлагалъ отбросить въ сторону все правила для опредѣленія родовъ во французскомъ языкѣ и начать изучать ихъ въ частности, причемъ предварительно слѣдовало, по его совѣту, выписать изъ французскаго словаря все имена существительныя. Нетрудно, однако, показать не только то, что это гораздо болѣе обременило бы память, чѣмъ все правила вмѣстѣ съ исключеніями, но что учащійся сталъ бы бессознательно составлять для себя правила, обобщая тѣ единообразія, которыя встрѣтились бы ему во время такого изученія. Такъ, на примѣръ, онъ можетъ замѣтить, что слова отвлеченныя обыкновенно бываютъ женскаго рода.

Разсмотримъ ближе, въ чемъ заключается существенная польза грамматики; такое разсмотрѣніе послужитъ лучшимъ руководствомъ при обученіи грамматикѣ.

1. Искоренять наиболѣе грубыя грамматическія неправильности — прямая цѣль этого обученія, хотя для этого не нужны все тѣ техническія частности, которыя встрѣчаются въ существующихъ учебникахъ грамматики. Наиболѣе обыкновенныя ошибки въ согласованіи словъ исправляются гораздо болѣе простымъ средствомъ, о которомъ мы уже говорили. Но полного очищенія рѣчи отъ неправильностей синтаксическихъ не легко достигнуть безъ болѣе подробнаго изученія, которое должно обнять существенную спеціальность грамматики и „ученіе о частяхъ рѣчи“, служащее основаніемъ для склоненій и синтаксиса. Лишь немногіе, свыкшіеся съ лучшими формами рѣчи, могутъ приближаться къ правильному языку безъ помощи грамматики; но нельзя сказать этого о большинствѣ. По одному слуху можно научиться избѣгать такого выраженія, какъ „дома *est*“ („houses *is*“), но та не столь явная, предательская брешь въ согласованіи, которая зависитъ отъ того, что подлежащее отдѣляется отъ глагола нѣсколькими словами; такая брешь едва ли можетъ освободить учителя отъ спеціальныхъ

грамматическихъ объясненій. Примѣромъ этой послѣдней ошибки въ согласованіи можетъ служить выраженіе „цѣна, назначенная на эти дома, *суть*“ („the price put upon the houses *are*“). Равнымъ образомъ, глаголы „Shall“ и „will“, а также ихъ формы „Should“ и „would“ легко различаются безъ помощи грамматики въ простыхъ случаяхъ, но не въ тонкихъ или сложныхъ построеніяхъ рѣчи.

2. Въ пользу грамматики, по моему мнѣнію, отчасти служитъ то обстоятельство, что, благодаря ей, учитель впервые сосредоточиваетъ вниманіе учениковъ на языкѣ въ его чистой формѣ (безъ примѣси предметнаго знанія). Я только что намѣтилъ рядъ примѣрныхъ уроковъ о языкѣ *въ тѣсномъ смыслѣ* (безъ предметнаго знанія), которые предшествуютъ возрасту, соотвѣтствующему обученію грамматикѣ, и имѣютъ цѣлью подготовить учениковъ къ формальному изученію, но эти уроки суть плодъ моихъ личныхъ соображеній и пока не введены въ учебную практику. Учителя, въ періодъ предшествующій формальному обученію грамматикѣ, идутъ ощупью по пути раздѣленія труда между уроками предметнаго знанія и уроками о языкѣ, но, что касается *построенія* (въ вышеуказанномъ смыслѣ) предложеній, то на это *вообще* (т. е. до и во время формального обученія грамматикѣ) мало обращается вниманія, если только не принудятъ къ тому какъ нибудь упражненія по грамматическому разбору. Такимъ образомъ, ученики недостаточно занимаются изученіемъ языка безъ отношенія къ предметному знанію. Но для того, чтобы приучать учениковъ къ такому изученію, есть только одно средство — надлежащее преподаваніе грамматики. Полезна ли сама по себѣ цѣль, достигаемая этимъ средствомъ или нѣтъ, это мы увидимъ изъ слѣдующаго положенія.

3. Изученіе предложенія со стороны (общаго) построенія, размѣщенія (словъ) и его составныхъ частей содѣйствуетъ выработкѣ правильнаго и соотвѣтствующаго цѣли слога, а также развиваетъ способность легко и быстро выражать свои мысли. Можно обойтись и безъ такого изученія предложенія, но это послужитъ къ нашей невыгодѣ; другимъ путемъ мы не усвоимъ себѣ такъ быстро достоинства хорошаго слога, грамматика здѣсь должна выполнить ту функцію, которая идетъ дальше отученія отъ грубыхъ ошибокъ и нарушеній общепринятыхъ правилъ. Что такая функція существуетъ, на это мы уже указывали. Именно тотъ анализъ однозначущихъ формъ предложеній, который возможенъ

(въ нашихъ примѣрныхъ урокахъ) безъ помощи грамматики, почти самъ собою навязывается при формальномъ обученіи грамматикѣ. Обходиться безъ такого анализа можетъ только крайне механичный грамматическій разборъ.

Высказанное нами положеніе очевидно само по себѣ, но его можно пояснить такимъ образомъ. Представимъ себѣ, что кто либо затрудняется выразить извѣстную мысль. Прежде всего происходитъ это отъ недостатка словъ, а затѣмъ уже и отъ недостатка образцовъ и пособій для образованія предложеній. Какъ вырабатывается опытность въ этомъ послѣднемъ отношеніи? Частью, конечно, обширной практикой чтенія, но равнымъ образомъ и привычкой разлагать, составлять и разнообразить предложенія, встрѣчающіяся за уроками по изученію языковъ. Учителя должны вполне проникнуться важностью этого факта и вести сообразно съ нимъ грамматическій разборъ. Иначе говоря, слова должны разбираться по ихъ взаимнымъ соотношеніямъ и съ точки зрѣнія ихъ функцій, т. е. слѣдуетъ разбирать эти слова, какъ главные или какъ опредѣленія, а также и въ отношеніи ихъ точности и соответствія цѣли при сравненіи ихъ съ однозначущими словами. Такія упражненія будутъ готовить учениковъ къ тому положенію, когда имъ придется самимъ излагать письменно свои мысли или писать сочиненія.

Части рѣчи и синтаксисъ (на сколько въ него входитъ анализъ предложеній и порядокъ размѣщенія словъ) суть тѣ отдѣлы грамматики, которыя касаются самымъ непосредственнымъ образомъ *построенія* предложеній.

4. Нѣкоторые отдѣлы грамматики способствуютъ увеличенію запаса словъ ученика. Можно сказать это о всей грамматикѣ, на сколько въ ней приводятся въ поясненіе примѣры различныхъ словъ, но отдѣламъ о словопроизведеніи и флексіяхъ слѣдуетъ отдать въ этомъ отношеніи преимущество. При изученіи словопроизведенія значительная часть словъ является предъ нами и частью запоминается. Сравненіе древнесаксонскихъ съ другими элементами (англійскаго языка) есть въ сущности усвоеніе словъ. Изученіе префиксовъ и суффиксовъ расширяетъ наше знакомство съ способами выраженія, показывая, какую громадную пользу мы извлекаемъ въ этомъ отношеніи изъ словосложенія. Всему этому отдѣлу словопроизведенія по преимуществу чужды всякія техническія трудности и осложненія, и потому онъ считается отдѣломъ, съ котораго всего умѣстнѣе начинать изученіе грамма-

тики. Затѣмъ, что касается флексій, то и здѣсь перечни словъ, приводимые для поясненія рода и числа, производятъ нѣкоторое впечатлѣніе на память ученика и впоследствии помогаютъ припоминанію словъ, когда онъ чувствуетъ въ нихъ нужду. Учителя совершенно основательно не настаиваютъ на механическомъ заучиваніи всѣхъ этихъ словъ; по всей вѣроятности результатъ окажется болѣе прочнымъ, если ученики сами добровольно почувствуютъ необходимость остановиться нѣсколько на этихъ словахъ для уясненія правилъ, что также будетъ содѣйствовать припоминанію отдѣльныхъ словъ при письменномъ изложеніи мыслей.

Флексіи составляютъ главный грузъ латинской грамматики; онѣ служатъ здѣсь единственнымъ средствомъ различенія частей рѣчи. Поэтому, латинская грамматика, будучи больше дѣломъ памяти, чѣмъ разума, гораздо легче англійской. Если бы латинскій языкъ былъ нашимъ роднымъ языкомъ, а англійскій однимъ изъ мертвыхъ (иностранныхъ) языковъ, то предложеніе обучать иностранной грамматикѣ прежде нашей собственной было бы сочтено чудовищнымъ.

О возрастѣ, въ которомъ можетъ быть начато изученіе грамматики.

Многіе уже приходятъ къ сознанію того, что начать обучать грамматикѣ дѣтей 8 или 9 лѣтъ значитъ дѣлать ошибку. Опытъ долженъ былъ наконецъ убѣдить учителей въ бесплодности такого обученія. Придумывались упрощенія всевозможнаго рода, измышлялись различные способы для представленія предмета въ болѣе легкомъ видѣ, лишь бы только можно было начать его изученіе, между тѣмъ какъ трудности откладывались для будущихъ уроковъ. Къ несчастію для всѣхъ этихъ попытокъ, трудности эти лежатъ у самого порога, и ихъ нельзя избѣгнуть, не сдѣлавъ самаго предмета, которому онѣ присущи, совершенно непонятнымъ. Части рѣчи должны быть поняты *вполнѣ*, или онѣ будутъ совсѣмъ непонятны.

Когда ученика можно заставить уяснить себѣ, что предложеніе состоитъ изъ подлежащаго и сказуемаго, что сказуемое можетъ имѣть дополненіе, а подлежащее, сказуемое и дополненіе могутъ быть пояснены второстепенными (посинтаксическому значенію своему) словами, — тогда умѣстно будетъ приступить и къ

преподаванію грамматики. Желательно также, чтобы ученикъ составилъ себѣ ясное понятіе о частномъ (индивидуальномъ), общемъ и отвлеченномъ, потому что это необходимо для разумнаго усвоенія имени существительнаго и прилагательнаго. Нѣкоторая тонкость сужденія требуется для уясненія значенія словъ *относительныхъ*, къ которымъ грамматики причисляютъ мѣстоименія, предлоги и союзы, а эта тонкость сужденія также требуетъ достиженія ученикомъ извѣстнаго возраста.

Не разъ предлагалось обучать грамматикѣ безъ помощи книги, и, вѣроятно, нѣкоторые учителя примѣняли къ дѣлу это предложеніе, основанное на догадкѣ, будто трудности заключаются не въ самомъ предметѣ, но являются лишь послѣ того, какъ онъ получить извѣстную форму и будетъ представленъ ученикамъ въ печатномъ изложеніи. Соображеніе это ошибочно. То, что напечатано, есть лишь то, что умѣстно выразить устно, и если учитель можетъ яснѣе выразиться, чѣмъ лучшая изъ существующихъ книгъ, то его слова должны быть записаны и приняты для руководства въ качествѣ книги. Въ чемъ бы не заключалась особенная успѣшность метода учителя, возможно изложить этотъ методъ печатно въ подражаніе другимъ и этимъ способствовать составленію лучшаго рода книгъ. Такимъ образомъ реформа, предлагающая вывести совсѣмъ изъ употребленія книгу, въ концѣ концовъ приводитъ къ составленію новой книги.

Быть можетъ, учитель замѣтитъ на это, что онъ не предлагаетъ ничего абсолютно оригинальнаго (и достойнаго печати), что онъ только выбираетъ пункты, доступные пониманію учениковъ, руководясь своимъ естественнымъ тактомъ и соображая, что слѣдуетъ выбрать для успѣшнаго усвоенія. Но если и такъ, то всетаки вполне возможно облечь этотъ подборъ въ постоянную форму (книги); то, что хорошо для однихъ учениковъ, вѣроятно, окажется пригоднымъ и для другихъ учениковъ того же класса или на той же ступени обученія. На это опять можно возразить, что дѣти, по возрасту своему, не въ состояніи усваивать по печатному руководству правила, которыя, однако, можно сдѣлать доступными ихъ пониманію путемъ устнаго изложенія. Въ этомъ много правды, но нѣтъ еще основанія устранять книгу, за которой всегда останется то значеніе, что она помогаетъ припоминать сказанное учителемъ и подготовляться къ отвѣтамъ на его вопросы. Если обучать классъ только устно, то онъ долженъ подвигаться впередъ крайне медленно, что возможно при

обученіи очень маленькихъ дѣтей, для которыхъ медленность не помѣха.

Учить грамматикѣ безъ печатнаго текста, все равно, что обучать религіи безъ помощи руководства или катехизиса; или наставникъ все-таки пользуется катехизисомъ, не вводя его въ классное употребленіе въ видѣ печатнаго руководства, или же онъ самъ составляетъ для себя свой катехизисъ. Всякое преподаваніе требуетъ опредѣленнаго плана и извѣстной послѣдовательности, и отъ напечатанія такого плана ничего не можетъ быть, кромѣ хорошаго. Учитель, обучающій грамматикѣ безъ печатнаго руководства, или безмолвно пользуется той или другой существующей грамматикой, или же обучаетъ по какой нибудь необработанной, непровѣренной критикой, безответственной грамматикѣ собственнаго издѣлія.

Если взять грамматику въ ея цѣломъ, вмѣстѣ съ легкими и трудными ея отдѣлами, то, по моему убѣжденію, нельзя преподавать ее съ пользой дѣтямъ (большинству), не достигшимъ 10 лѣтняго возраста. Устранять трудности и выбирать то, что случайно окажется простымъ для ранняго возраста, значитъ учить не самому предмету, но какой-то помѣси его, понятной на половину и совершенно не соответствующей цѣлямъ грамматики. Плохая экономія—преждевременно испытывать естественную способность ума къ какому либо предмету, способность же къ грамматикѣ въ ея истинномъ смыслѣ не можетъ существовать у ребенка 8 или 9 лѣтъ. Я уже высказалъ мнѣніе, что грамматика труднѣе ариѳметики и, вѣроятно, стоитъ въ этомъ отношеніи на одной доскѣ съ начальными отдѣлами Алгебры и Геометріи. Но если учиться грамматикѣ въ надлежащемъ возрастѣ, то это не только ослабитъ въ значительной мѣрѣ утомительность ея усвоенія, но и дастъ положительныя выгоды, невозможныя при слишкомъ раннемъ изученіи ея.

Сколько намъ извѣстно, есть только одно существенное возраженіе противъ заявленной нами необходимости отложить грамматику для позднѣйшаго изученія. Если она будетъ отложена, то въ учебныхъ занятіяхъ произойдетъ пробѣлъ, восполнить который нѣсколько затруднительно. Исключивъ вполне грамматику, учитель долженъ исключить занятія по англійскому *языку* и обратитъ все ученіе, насколько оно касается чтенія, въ уроки предметнаго знанія, во время которыхъ онъ также рискуетъ касаться недоступныхъ въ эту пору ученику сюжетовъ. Между тѣмъ,

занятія по англійскому языку абсолютно необходимы, потребуется ли для нихъ грамматика или нѣтъ. Трудности грамматики суть трудности всѣхъ наукъ—обобщенные выводы, выраженные техническимъ языкомъ, и какъ въ другихъ случаяхъ, такъ и тутъ возможна предварительная подготовка на почвѣ конкретного и эмпирическаго.

Это возвращаетъ насъ къ тому, что уже было сказано о сферѣ дѣятельности учителя по части формъ выраженія безъ отношенія къ смыслу или идеѣ, т. е. объ упражненіи учениковъ въ розыскиваніи и изученіи однозначащихъ формъ (предложеній) въ связи съ увеличеніемъ запаса словъ путемъ подбора синонимовъ. Будетъ-ли это непосредственной подготовкой къ грамматикѣ или нѣтъ, но во всякомъ случаѣ это подготовка къ цѣли грамматики,—научить правильно выражать свои мысли; такія занятія не пропадутъ безплодно, если-бы даже и не пришлось учиться систематической грамматикѣ.

Прямой подготовкой къ формальному изученію грамматики служили-бы, прежде всего, разъясненія на счетъ того, что предложеніе состоитъ изъ подлежащаго и сказуемаго, причемъ нѣтъ нужды употреблять эти страшныя слова. По поводу предложенія, заключающаго въ себѣ какое либо свѣдѣніе, — напр., „Лисица очень хитрое животное“, — не трудно задать вопросъ, о чемъ говорится въ этомъ предложеніи? Отвѣтъ: о Лисицѣ. Что говорится о Лисицѣ? О. Что она очень хитрое животное. Къ этимъ занятіямъ можно присоединить еще упражненія по наименованію предметовъ, въ тѣхъ видахъ, чтобы разъяснить разницу между индивидуальнымъ и общимъ (классовымъ) и показать, какъ появляются имена существительныя общія (классовыя) и какъ отъ прибавленія къ нимъ прилагательнаго они суживаются и уже обнимаютъ меньшій классъ. Упражненія по части такого логическаго различенія могутъ быть начаты за нѣсколько мѣсяцевъ до обученія грамматикѣ. По характеру своему, занятія эти вносятъ въ изученіе языка нѣкоторую долю дѣйствительной логики, и только благодаря имъ, грамматика можетъ считаться отчасти средствомъ, культивирующимъ логику. Съ такою подготовкой ученикъ съ пользой можетъ приступить къ изученію частей рѣчи, начавъ съ имени существительнаго, съ его опредѣленій и подраздѣленій, между тѣмъ какъ другія логическія понятія, которыя еще впереди, должны быть оставлены до поры до времени. Затѣмъ я указалъ-бы еще на необходимость выясненія важнаго различія

между *сочиненіемъ* и *подчиненіемъ* *), безъ чего относительныя мѣстоименія и союзы не ясны, между тѣмъ какъ они должны во многихъ случаяхъ блистать особенной ясностью.

За два года до обученія грамматикѣ, англійскій языкъ за уроками чтенія долженъ изучаться изолированно, внѣ связи съ посторонними предметами. Это единственное средство сообщить англійскому языку опредѣленное *locus standi* въ элементарномъ учебномъ курсѣ. Какойнибудь одинъ или два вопроса по грамматикѣ, заданные за урокомъ предметнаго знанія, — сущіе пустяки **). Если предметное свѣдѣніе скольконибудь важно, оно требуетъ сосредоточеннаго вниманія, и если свѣдѣніе по языку существенно, то и оно требуетъ въ равной степени сосредоточенія умственныхъ силъ, быстрые-же скачки отъ одного предмета къ другому, совершенно различному, мѣшаютъ усвоенію и того и другого. Урокъ чтенія есть: 1) урокъ механическаго чтенія (также чтенія по складамъ); 2) урокъ предметнаго знанія, сообщающій свѣдѣнія, которыя нужно понять и усвоить на память, и 3) урокъ по языку. Втеченіи продолжительнаго времени только уроки перваго рода могутъ имѣть мѣсто, но затѣмъ постепенно учитель вводитъ уроки втораго рода, которые начинаютъ все болѣе и болѣе преобладать въ учебныхъ занятіяхъ и лишь частью и по необходимости связываются съ языкознаніемъ. Третья стадія — языкъ самъ по себѣ — наступаетъ позже другихъ стадій, она требуетъ занятій специальныхъ, которыя невозможны, если не будетъ назначенъ для нихъ, и только для нихъ, особый часъ. Для уроковъ по языку можно избирать такой текстъ, въ которомъ заключается сообщеніе какихънибудь предметныхъ свѣдѣній, но на этихъ свѣдѣніяхъ не слѣдуетъ останавливаться долѣе, чѣмъ это необходимо для цѣлей языкознанія. Но можетъ найтись текстъ, не совсѣмъ подходящій для уроковъ предметнаго знанія, но вполне пригодный для уроковъ о языкѣ; таковы отрывки въ стихахъ и прозѣ, которые можно найти преимущественно въ отдѣлѣ такъ называемой *изящной литературы*. Изолированные такимъ образомъ уроки получаютъ опредѣленную форму и непрерывность, они составляютъ собою правильный курсъ, въ которомъ каждый послѣ-

*) Едва ли нужно говорить, что слово *сочиненіе* употреблено здѣсь въ качествѣ грамматическаго термина, извѣстнаго и нашей грамматикѣ. *Прим. перев.*

***) Уроки предметнаго знанія обыкновенно не отдѣляются отъ уроковъ по языку и входятъ вмѣстѣ съ послѣдними въ уроки чтенія вообще. Вънѣ тотчасъ-же переходить къ группировкѣ этихъ уроковъ. *Прим. перев.*

дующій урокъ будетъ вытекать изъ предыдущаго. Учителю придется вести занятія по известной системѣ, и онъ не затруднится, конечно, подыскать нѣчто въ родѣ вышеуказанныхъ нами упражненій для замѣщенія какихъ-то жалкихъ обрывковъ грамматики, которые предлагаются нынѣ дѣтямъ младшаго возраста. Съ уроками о языкѣ можно при случаѣ связывать заучиванье на память какихъ нибудь небольшихъ изящныхъ отрывковъ.

Когда наступитъ возрастъ изученія грамматики, вопросъ о ея преподаваніи разрѣшается просто. Это — наука практическая, имѣющая общіе принципы, которые обращаются въ правила, и эти-то правила слѣдуетъ разъяснять и примѣнять къ частнымъ случаямъ. Въмѣсто того, чтобы избирать разные окольные пути для обхода затрудненій, учитель идетъ теперь прямой дорогой, проложенной трудами лучшихъ грамматиковъ. Существуетъ, однако, значительное разнообразіе взглядовъ относительно частныхъ, и потому умѣстно будетъ сдѣлать нѣсколько замѣчаній касательно наиболее важныхъ пунктовъ разногласія.

1. По моему мнѣнію, флексіи должны быть отдѣлены отъ „частей рѣчи“. Определеніе, поясненіе примѣрами и классифицированіе именъ существительныхъ, мѣстоименій и пр. составляютъ особую и однородную операцію, измененіе же частей, способныхъ къ этому — совершенно другой предметъ, который всего лучше изучать послѣдовательно и безъ перерыва.

2. „Анализъ предложеній“, который послужилъ точкой опоры для коренной реформы въ определеніяхъ частей рѣчи, до сихъ поръ еще не дошелъ, въ дѣлѣ улучшенія нашего синтаксиса, до своего логически-законнаго заключенія. Онъ даетъ намъ возможность разлагать предложеніе на части и выставляетъ предъ нами фразы, определяющія и пояснительныя (придаточныя) формы въ ихъ истинномъ свѣтѣ, какъ однозначущія съ именами существительными, прилагательными и нарѣчіями, но онъ упускаетъ изъ вида вопросъ о надлежащемъ размѣщеніи въ предложеніи вспомогательныхъ определителей (какъ определеній, такъ и дополненій по нашей грамматикѣ). Между тѣмъ это важнѣе для искусства хорошо выражать свои мысли, чѣмъ вся остальная часть грамматики.

3. Весьма интересно и отчасти полезно раскрывать происхожденіе нашего языка отъ нарѣчій древнихъ, но занятія эти легко могутъ расширяться до несоразмѣрной степени за первоначальными уроками англійскаго языка. Только тѣ значенія и

выраженія, которыя въ ходу нынѣ, могутъ служить нашими руководителями по отношенію къ языку, архаическія же формы иногда объясняютъ существующія выраженія, но не могутъ контролировать ихъ.

Сочиненія.

Между грамматикой и риторикой нѣтъ определенной границы, хотя всетаки это двѣ различныя области. Писать грамматически совсѣмъ не то, что писать яснымъ, гладкимъ или изящнымъ языкомъ.

Грамматика, преподаваемая въ томъ видѣ, какъ было объяснено выше, должна выработать далеко не одну правильность рѣчи. Тѣмъ не менѣе учащему остается еще много сдѣлать въ отношеніи слога учениковъ, для чего необходимо обратиться къ новымъ методамъ.

Риторика, подобно грамматикѣ, имѣетъ свои правила, которыя нужно понять, усвоить путемъ приложенія ихъ къ многочисленнымъ частнымъ случаямъ и затѣмъ уже примѣнить къ собственной практикѣ сочиненій. Правила эти должны быть излагаемы въ определенной системѣ, что сопряжено съ многочисленными разъясненіями и опредѣленіями важнѣйшихъ терминовъ. Весь предметъ риторики раздѣляется на двѣ части: 1) о слогѣ вообще, куда входятъ разъясненія, правила и принципы, относящіеся ко всѣмъ родамъ сочиненія, и 2) о спеціальныхъ формахъ или родахъ сочиненія, каковы: описаніе, разсказъ, изложеніе, доказательство, поэзія.

Въ другомъ сочиненіи („English Composition and Rhetoric“, „Сочиненія на англійскомъ языкѣ и риторика“) я размѣстилъ въ надлежащемъ, по моему разумѣнію, порядкѣ всѣ частности риторики, а также связалъ между собою и пояснилъ примѣрами всѣ тѣ принципы и правила, которыя я считалъ важными. Первую часть (о слогѣ вообще) я началъ съ фигуръ рѣчи вслѣдствіе всеобщей извѣстности со стороны терминовъ важнѣйшихъ изъ этихъ фигуръ, подавшихъ намъ поводъ заранѣе выдвинуть впередъ множество принциповъ риторики. Въ сущности, хорошее изложеніе однихъ лишь фигуръ само по себѣ составляетъ краткій (но полный) курсъ риторики. Затѣмъ, для полного уясненія законовъ сочиненія вообще, нужно ознакомиться еще съ *качествами слога*

и съ правилами, относящимися къ *предложенію* и къ составленію изъ предложеній *параграфа*.

Изложеніе и разъясненіе посредствомъ примѣровъ различныхъ терминовъ реторики, а также правилъ и принциповъ, относящихся къ сочиненію, должны, повидимому, слѣжить достаточно опредѣленнымъ руководствомъ для практики сочиненій. Тѣмъ не менѣе остается еще широкое поприще для учителя въ отношеніи выбора упражненій; въ учебной практикѣ господствуетъ на этотъ счетъ крайнее разнообразіе, и потому не бесполезно будетъ сказать по этому поводу нѣсколько словъ.

Существуютъ весьма вѣскія причины, по которымъ нельзя задавать ученикамъ, находящимся въ порѣ дѣтства, писать этюды или сочиненія на темы, иначе это было бы нарушеніемъ основнаго правила обученія—дѣлать за разъ что либо одно. Обдумываніе сюжета поглощаетъ на половину или большую часть вниманія учащагося и черезчуръ отвлекаетъ его отъ изученія слога. Кромѣ того, пишущій необходимо долженъ блуждать по широкой области выраженія, и учителю невозможно обратить должное вниманіе на всѣ ошибки и промахи (и притомъ у всѣхъ учениковъ)*). Едва ли возможно поучать при посредствѣ этюдовъ цѣлый классъ, или дѣлать общія поправки.

Слѣдовало бы давать для сочиненій готовое содержаніе и требовать отъ учениковъ только надлежащихъ выраженій. Кое-что можно было бы предлагать имъ въ видѣ сжатаго очерка, требуя, чтобы они развили его, но даже и эта работа заключается въ себѣ слишкомъ много для начальной стадіи элементовъ предметнаго урока**). Обращеніе стихотворенія въ прозу, какъ упражненіе, весьма цельсообразно, но является та опасность, чтобы отъ разрушенія поэтической формы идеи и образы не утратили (въ умѣ ученика) той доли энергіи и изящества, которая необходима, чтобы вышла хорошая проза. Еще лучше другое упражненіе, хотя матеріалы для него не такъ удобно получаютъ

*) Не только учителю невозможно, но и для ученика безплодно пройдутъ поправки цѣлыхъ десятковъ ошибокъ. Поправки поучительны для учащагося, если ихъ мало, въ противномъ случаѣ онѣ—безсмысленный трудъ для учителя и ничто для ученика.

Прим. перев.

**) Читатель, вѣроятно, пойметъ, что хочетъ сказать этимъ Бэнъ. Если ученики еще слишкомъ юны и мало знаютъ, то и эта работа (развить данный очеркъ) потребуетъ отъ нихъ не малой затраты вниманія на обдумываніе сюжета, такъ что урокъ словесный, главная цѣль котораго—языкъ и выработка слога, можетъ обратиться въ урокъ предметнаго знанія.

Прим. перев.

и не всегда бываютъ подъ рукою; оно состоитъ въ измѣненіи формы даннаго прозаическаго отрывка по опредѣленному плану, который обуславливается содержаніемъ уроковъ, имѣющихъ въ это время мѣсто. Такъ, ученикамъ задается изъять изъ даннаго отрывка или ввести въ него фигуральныя выраженія, устранить многословіе или распространить въ надлежащей степени слишкомъ краткія выраженія, переставить предложенія согласно опредѣленнымъ принципамъ, измѣнить относительную пропорцію словъ саксонскихъ и древне-классическихъ, подыскать для выраженія тѣхъ же идей другія, но хорошія формы.

Обычныя приемы изложенія по методу сходства и контраста должны быть тщательно усвоены. Первый методъ требуетъ обращенія къ примѣру и уподобленію; контрастъ же служитъ употребительнѣйшимъ средствомъ предохраненія противъ неопредѣленности въ выраженіи и всего болѣе способствуетъ ясности изложенія.

Правильное размѣщеніе предложеній въ параграфѣ есть задача высшаго порядка, исполненная трудностей. Всего лучше упражнять учениковъ въ этомъ отношеніи на отрывкахъ, попадающихся во время чтенія, причемъ учитель задаетъ перемѣщать части этихъ отрывковъ согласно разъясненнымъ предварительно принципамъ. Составленіе хорошаго параграфа есть почти вѣнецъ правильной рѣчи. Составленіе цѣлаго разсужденія едва ли представляетъ въ этомъ отношеніи какія либо новыя трудности.

Наиболѣе подходящимъ упражненіемъ для уроковъ по сочиненіямъ я считаю критическій разборъ хорошей прозы и отрывковъ стихотвореній, который долженъ быть параллеленъ изученію реторики. Я привелъ много примѣровъ для такого упражненія въ другомъ сочиненіи („English Composition and Rhetoric“). Умъ учениковъ всецѣло обращается во время упражненій этого рода къ формамъ и оборотамъ рѣчи, и я едва ли могъ бы указать для достиженія такого важнаго результата на другое, столь же хорошее средство.

Вся задача реторики, преподаваемой согласно вышеизложенному, состоитъ въ томъ, чтобы развить въ ученикахъ чутье къ хорошему и дурному въ сочиненіи (въ сочиненіи преимущественно чужомъ). По моему мнѣнію, это главное требованіе, которому должна удовлетворить реторика. Правда, для того, чтобы писать хорошо, владѣть слогомъ, еще болѣе необходимо, чѣмъ умѣть оцѣнить хорошее сочиненіе, но учитель можетъ сдѣлать въ от-

ношеніи перваго очень мало, а въ отношеніи послѣдняго очень много. Обильный запасъ выраженій пріобрѣтается годами, между тѣмъ какъ шестимѣсячный курсъ можетъ ознакомить со многими частностями и тонкостями сочиненія. Но если на изученіе англійскаго языка будетъ постоянно удѣляться определенное время втеченіи многихъ лѣтъ, то можно очень многого достигнуть какъ въ отношеніи обилія выраженій, такъ и въ отношеніи умѣнья пользоваться ими.

Къ формальному и методическому изученію реторики можно готовить такъ же, какъ и къ грамматикѣ. Съ этой цѣлью учитель разнообразитъ реторически попадающіяся за чтеніемъ выраженія и указываетъ хорошіе и дурные обороты, безъ объясненія причинъ. Иногда по нѣкоторымъ свойствамъ данныхъ формъ выраженія ученикъ самъ могъ бы оцѣнить надлежащимъ образомъ превосходство одной формы надъ другою, и въ такомъ случаѣ учитель долженъ направить такое чутье ученика. Различія, обусловливаемые присутствіемъ въ рѣчи фигуръ и ихъ отсутствіемъ, а также перемѣщеніемъ предложеній, могутъ быть сознаваемы дѣтьми еще до систематическаго обученія ихъ реторикѣ.

За чтеніемъ, не получившимъ еще определеннаго назначенія для цѣлей реторики, можно постепенно привлекать вниманіе учениковъ къ такимъ выдающимся качествамъ слога, каковы ясность, сила, паѳосъ. Если примѣры избраны удачно, то не трудно дать замѣтить дѣтямъ разницу между простотою и ея противоположною, а также между силой и чувствомъ или паѳосомъ. Можно пойти еще и дальше и указать ученикамъ на методы и приемы для достиженія этихъ эффектовъ, но изъ этого едва ли выйдетъ польза, безъ систематическаго курса реторики.

Литература.

Преподаваніе литературы обставлено всѣми затрудненіями, съ которыми приходится бороться преподавателю исторіи. Литература эта есть смѣсь легкаго, понятнаго и интереснаго для самаго младшаго школьнаго возраста, съ элементами не сразу понятными, спеціальными и доступными лишь зрѣлому уму. Какъ во всеобщей исторіи, здѣсь не возможенъ такой курсъ, который во всѣхъ своихъ частяхъ соотвѣтствовалъ бы уровню дѣтскихъ способностей.

Можно составить интересный хронологическій перечень наших великихъ писателей и заставить дѣтей заучить его на память задолго до того времени, когда они будутъ въ состояніи понять литературную характеристику каждаго писателя. Чтеніе біографій этихъ писателей также умѣстно, по скольку оно представляетъ обычный интересъ разказа; можно также упомянуть во время такого чтенія о сочиненіяхъ писателя, о времени ихъ появленія въ свѣтъ и объ ихъ содержаніи, дополнивъ все это немногими, по необходимости, неопредѣленными замѣчаніями о достоинствахъ этихъ сочиненій. Такія занятія едва ли могутъ быть названы уроками, это скорѣе забава развивающихся умовъ.

Исторія литературы, заключенная въ предѣлы ея спеціальной области, занимается критическимъ разборомъ литературныхъ произведеній въ отношеніи всего, что касается стиля или „сочиненія“. Слово „исторія“ употреблено здѣсь потому, что писатели разбираются по своимъ взаимнымъ соотношеніямъ въ одной послѣдовательной цѣпи, гдѣ каждый писатель болѣе или менѣе тѣсно соприкасается съ своимъ предшественникомъ. Сама исторія литературы, постоянно имѣющая въ виду элементъ изящнаго въ сочиненіи, составляетъ отдѣлъ „изящной литературы“.

Литературная критика произведеній писателей, разсматриваемыхъ въ отдѣльности или въ ихъ литературной преемственности, можетъ быть понятна учащимся только при томъ условіи, если они усвоили реторику, т. е. въ точности ознакомились вышеописаннымъ путемъ съ качествами и съ законами стиля. Начальное преподаваніе англійской литературы идетъ по весьма ошибочному пути, обращаясь къ ученикамъ настолько мало знакомымъ съ качествами стиля, что они не понимаютъ смысла терминовъ, употребляемыхъ для обозначенія этихъ качествъ. Послѣ надлежащаго усвоенія реторической номенклатуры, критика и исторія сдѣлаются вполне доступными пониманію.

Въ настоящее время преподаванія литературы въ школахъ приняло форму изученія избранныхъ произведеній важнѣйшихъ англійскихъ писателей, съ Чоосера (Chaucer) до писателей современныхъ. Изданъ уже цѣлый рядъ такихъ произведеній со всѣми необходимыми для ихъ чтенія пособіями въ видѣ комментаріевъ. Двѣ стороны этого метода требуютъ разсмотрѣнія: во-первыхъ, выборъ авторовъ и во вторыхъ — способъ изученія ихъ.

1. Что касается выбора, то слѣдуетъ отдавать предпочтеніе позднѣйшимъ писателямъ передъ старыми и прозаикамъ предъ

поэтами. Первое положеніе вытекаетъ изъ того факта, что англійская проза въ отношеніи стиля улучшилась и постоянно улучшается, идеи же и общій интересъ (произведенія) еще болѣе склоняются въ пользу новѣйшихъ писателей. Гукеръ, Бэконъ и Тэмпль были въ свое время великими писателями въ области прозы, но теперь для насъ представляютъ больше интереса и важности Бёркъ, Галль и Маколей. Ученику съ самаго начала слѣдуетъ показывать лучшіе образцы прозы, а затѣмъ уже онъ можетъ обратиться назадъ, къ образцамъ менѣе совершеннымъ. Интересъ, представляемый многими старыми писателями-прозаиками, хотя и не вполне еще истощился, уменьшается постоянно съ теченіемъ времени, и теперь за уроками англійскаго языка можно приводить лишь выдержки изъ ихъ сочиненій (а не изучать вполне, согласно нынѣшней англійской системѣ). Наиболѣе подходящее мѣсто ихъ въ исторіи литературы, изучаемой съ точки зрѣнія развитія литературной формы *).

Достоинство стиля не зависитъ отъ сюжета, но интересъ сюжета имѣетъ большое значеніе для впечатлѣнія, производимаго слогомъ. Если идеи утратили для насъ смыслъ, если предметъ, каковъ бы онъ ни былъ, гораздо лучше разсмотрѣнъ писателями позднѣйшими, — наше вниманіе ослабѣваетъ, и только чрезвычайныя достоинства стиля могутъ удержать насъ за чтеніемъ. Съ другой стороны, стиль дѣйствуетъ на насъ всего сильнѣе, если еще имѣется такой сюжетъ, съ которымъ мы готовы ознакомиться ради его самого.

Второе положеніе — отдавать предпочтеніе прозаикамъ при первоначальномъ обученіи — вытекаетъ изъ того практическаго соображенія, что прозу мы и сами употребляемъ для своихъ цѣлей, между тѣмъ какъ поэзія служитъ намъ для развлечения, подобно музыкѣ или произведеніямъ живописи. Если удерживанье учениковъ по цѣлымъ мѣсяцамъ на одной драмѣ Шекспира или трехъ книгахъ „Потеряннаго Рая“ не будетъ совершенной потерей времени, то во всякомъ случаѣ это крайняя несоразмѣрность. Безъ сомнѣнія, многія упражненія, относящіяся къ прозѣ, могутъ быть перенесены на стихотворенія; даже болѣе, величайшія усилія въ области слога сдѣланы были поэтами. Тѣмъ не

*) Напомнимъ здѣсь для ясности, что Бэнъ, ничего не имѣя въ принципѣ противъ полнаго изученія избранныхъ произведеній важнѣйшихъ писателей, не исключаетъ изученія исторіи литературы. Совмѣстить на практикѣ и то и другое изученіе, конечно, легко.

менѣ нельзя ничего возразить противъ того, что, если эти упражненія должны помогать намъ въ нашей собственной практикѣ сочиненій, то именно сочиненій прозаическихъ (въ большинствѣ случаевъ), а образцовъ хорошей прозы мы должны искать не у поэта, а у писателя-прозаика.

Избранные отрывки стихотвореній могутъ быть умѣстны, если только англійскому языку не будетъ отведено весьма широкое мѣсто въ курсѣ средняго и высшаго образованія, какъ это могло бы быть при исключеніи изъ этого курса классическихъ языковъ, какъ предмета обязательнаго изученія. Къ избраннымъ отрывкамъ стихотвореній слѣдуетъ обращаться во время преподаванія реторики для поясненія качествъ слога и стилистическихъ приемовъ, и это все, что, по моему мнѣнію, должно быть сдѣлано въ отношеніи стихотвореній. Мы можемъ восхищаться Чоосеромъ, Шекспиромъ, Мильтономъ и Попомъ, но они не удовлетворяютъ всему тому, что нужно для ученика, изучающаго англійскій языкъ. Хорошій преподаватель англійскаго языка не сталъ бы слишкомъ распространяться объ нихъ, но онъ постарался бы, однако, развить въ ученикѣ способность и охоту къ чтенію ихъ по выходѣ изъ школы. Писатели эти не могутъ доставлять удовольствія ребенку; ни одного изъ нихъ нельзя читать сколько нибудь осмысленно ранѣе 18 или 20 лѣтъ, полное же наслажденіе доставляютъ они гораздо позже.

II. Остается еще сказать о наилучшемъ употребленіи, какое можно сдѣлать изъ избранныхъ произведеній нашихъ великихъ писателей. Здѣсь я долженъ снова напомнить о капитально-важномъ принципѣ раздѣленія труда, требующемъ отдѣленія языка отъ сюжета. Какой нибудь отрывокъ изъ Бэкона, Аддисона, Бёрка, Маколея даетъ содержаніе уроку предметнаго знанія или практикѣ, — и тому и другому уроку одновременно. Но, какъ я уже замѣтилъ, учитель англійскаго языка не долженъ касаться сюжета иначе, какъ съ точки зрѣнія формъ выраженія. Онъ можетъ читать съ учениками трактатъ Бёрка о французской революціи, но долженъ при этомъ останавливаться не на политическихъ идеяхъ, а только на методѣ изложенія, на предложеніяхъ, на параграфахъ, примѣрахъ, фигурахъ, качествахъ слога. Совершенно незачѣмъ заучивать на память весь этотъ трактатъ съ его безконечными повтореніями. Учитель обязанъ указать существенныя особенности языка и изложенія, рѣшить, чему слѣдуетъ подражать и чего избѣгать въ томъ и въ другомъ отно-

шеніяхъ. Если онъ исчерпаетъ съ этой стороны трактатъ, то этого и достаточно. Въ его задачу не входитъ преподаваніе политической философіи, а если бы даже онъ и обязанъ былъ обучать ей, то можно было бы найти гораздо лучшее руководство для начинающихъ изучать этотъ предметъ.

Въ старшихъ классахъ учитель англійскаго языка не долженъ принимать на себя даже обязанность разяснять трудности или неясности въ идеяхъ, если только это не требуется собственно для урока о языкѣ. Нельзя сказать опредѣленно, насколько онъ можетъ вдаваться въ разясненія различныхъ фигуральныхъ намековъ вообще, но несомнѣнно, что онъ не долженъ останавливаться на истолкованіи разныхъ отдаленныхъ сравненій, къ которымъ прибѣгаютъ поэты и пишущіе цвѣтистымъ и вычурнымъ языкомъ; равнымъ образомъ, онъ не обязанъ по поводу этихъ сравненій сообщать ученикамъ разнаго рода отрывочныя свѣдѣнія по исторіи, миѳологіи, географіи, естественной исторіи или рассказывать о нравахъ и обычаяхъ. Такого рода разясненія уместны лишь въ тѣхъ начальныхъ урокахъ чтенія, въ которыхъ сюжетъ и языкъ еще не дифференцированы (не отдѣлены другъ отъ друга), но на позднѣйшихъ ступеняхъ обученія языку это не допускается. Когда обученіе языку достигнетъ этихъ ступеней, то уже большая часть предметовъ должна изучаться систематически, и вся эта случайная смѣсь свѣдѣній, сообщаемыхъ по поводу разныхъ поэтическихъ намековъ, становится ненужной, въ виду существованія несравненно лучшихъ способовъ пріобрѣтенія этихъ свѣдѣній. Нѣтъ необходимости останавливаться на сравненіяхъ Мильтона больше, чѣмъ сколько нужно для того, чтобы дать ученикамъ почувствовать ихъ силу; такія же сравненія, которыя требуютъ длинныхъ разясненій, лучше пройти молчаніемъ. Всего важнѣе заставлять учениковъ различать эффекты сочиненія и вникать въ тѣ пріемы и средства, которыми достигаются эти эффекты.

Учитель англійскаго языка, придерживаясь столь же строго принципа раздѣленія труда, исключить изъ своихъ уроковъ все, что относится къ исторіи, нравамъ и обычаямъ самой Англійи и будетъ избѣгать всякихъ поводовъ къ возбужденію патріотическаго и нравственнаго чувства. Все это, очевидно, относится къ преподаванію исторіи и другихъ предметовъ, и учитель англійскаго языка имѣетъ такое же право вторгаться въ эту область, какое имѣетъ на это учитель рисованія.

ГЛАВА X.

Значеніе классическихъ языковъ.

Глава объ образовательной цѣнности различныхъ учебныхъ предметовъ и знаній заключаетъ въ себѣ пробѣль, который оставленъ былъ съ намѣреніемъ: жгучій вопросъ о классическомъ образованіи требуетъ особаго и всесторонняго разсмотрѣнія. Въ отношеніи высшаго образованія *) это одинъ изъ самыхъ важныхъ вопросовъ, стоящихъ въ настоящее время на очереди. Безусловные **) защитники классицизма считаютъ латинскій и греческій языки необходимыми для общаго, гуманитарнаго образованія. Они не соглашаются предоставить на выборъ тотъ или другой путь (путь для классицизма или реального образованія) для достиженія университетскихъ степеней. Они не допускаютъ, чтобы трехвѣковой періодъ съ его многочисленными переворотами и обширными завоеваніями въ области знанія, могъ сколько нибудь измѣнить образовательное значеніе греческаго и латинскаго языковъ. Въ отвѣтъ на тотъ неопровержимый фактъ, что мы уже не пользуемся болѣе этими языками, какъ языками (т. е. не пишемъ и не говоримъ на нихъ), они указываютъ на цѣлый рядъ такихъ сторонъ этихъ языковъ, о которыхъ никогда не приходило на мысль Эразму, Казобону или Мильтону.

Въ средніе вѣка латинскій языкъ былъ во всеобщемъ употребленіи. Послѣ завоеванія Константинополя, греческая литература съ силою устремилась въ Западную Европу и привела въ такой восторгъ всѣ лучшіе умы, что язычество какъ-бы ожило на время. Для христіанскихъ ученыхъ греческій языкъ былъ дорогъ тѣмъ, что раскрывалъ предъ ними Новый Завѣтъ въ подлинномъ изложеніи и знакомилъ ихъ съ отцами восточной церкви. Только возгорѣвшееся такимъ образомъ усердіе объясняетъ возможность того обстоятельства, что учащейся молодежи навязано

*) Подъ «высшимъ образованіемъ» Бэпъ разумѣетъ и среднее, и университетское образованіе, иначе говоря, такое образованіе, которое начинается въ гимназій, соотвѣтствующей англійской грамматической школѣ, и оканчивается въ университетѣ.

Прим. перев.

**) Изъ приложенной въ концѣ этой главы статьи Гэна, читатель узнаетъ, что защитники классицизма дѣлятся на нѣсколько категорій, сообразно большей или меньшей уступчивости ихъ требованіямъ противоположной имъ категорій.

Прим. перев.

было изученіе новаго языка, которое само по себѣ таково, что оно, конечно, всегда могло-бы быть сочтено бременемъ черезчуръ тяжкимъ для обычной человѣческой инертности. Наши университеты приняли это приращеніе, и такимъ образомъ наставникамъ и ученикамъ надо было начать учиться говорить по латынѣ и переводить по гречески.

У людей 15 и 16 вѣка были свои безумія, свои заблужденія и суевѣрія, но въ ихъ оцѣнкѣ пользы классическихъ языковъ видны ясный умъ и здравый смыслъ. Голландскій ученый (учитель Эразма, начальникъ Д. Девентерскаго Коллегіума, 1438—1468) говорить, напр.: „Кто хочетъ понять грамматику, ретику, математику, исторію или Св. Писаніе, тотъ пусть научится по гречески. Мы всѣмъ обязаны грекамъ“. ¹⁾ Лютеръ защищалъ необходимость вновь введеннаго языка съ своей обычной энергіей. „Правда, что Слово Божіе явилось и является только путемъ откровенія, но оно явилось чрезъ посредство языковъ, чрезъ ихъ посредство распространилось, чрезъ ихъ-же посредство должно быть сохранено“. Меланхтонъ считалъ языки лишь средствомъ къ цѣли; въ его планъ образованія входили всѣ отрасли знанія и считались необходимыми сами по себѣ. Иеронимъ Вольфъ Аугсбургскій выражается на этотъ счетъ вполне опредѣленно. „Счастливы были, — говорить онъ, — римляне, которымъ нужно было выучиться только по гречески, и притомъ не въ школѣ, а путемъ сношеній съ живыми греками. Но еще счастливѣе были греки, которые тотчасъ послѣ того, какъ они выучивались читать и писать на своемъ родномъ языкѣ, могли сразу отдаться свободнымъ искусствамъ и исканію мудрости. Намъ-же, принужденнымъ затрачивать по многу лѣтъ на изученіе чужихъ языковъ, гораздо труднѣе доступъ къ философіи. Ибо учиться понимать эти языки не значитъ изучать науки; это только подготовка; не наука, а преддверіе къ ней“ (Паркеръ).

Значеніе классическаго образованія, какъ средства почерпнуть

¹⁾ Такъ, въ средніе вѣка латинскій языкъ былъ главной основой образованія не ради достоинствъ классической литературы, не потому, что изученіе мертваго языка было лучшей умственной гимнастикой или единственнымъ средствомъ научиться мастерски владѣть живыми языками, но потому, что это былъ языкъ образованныхъ людей Западной Европы, который употреблялся въ общественныхъ дѣлахъ, въ литературѣ, философіи, наукѣ, главнымъ образомъ потому, что, будучи, по Божьему предопредѣленію, необходимъ для единства западной церкви, онъ навязывался силою ея авторитета (Паркеръ, заимствовано изъ «Farrar's Essays on a Liberal Education, стр. 7).

знанія, содержащіяся исключительно въ произведеніяхъ греческихъ и римскихъ писателей, должно неизбѣжно и постоянно понижаться; это необходимый результатъ самостоятельныхъ изслѣдованій послѣднихъ трехъ столѣтій. Въ прошломъ столѣтіи пониженіе это ускорилося вслѣдствіе появленія множества хорошихъ переводовъ древне-классическихъ сочиненій. Возрастающее уменьшеніе значенія классическихъ языковъ должно продолжаться до того времени, когда трудъ, затрачиваемый на ихъ усвоеніе, будетъ, наконецъ, противопоставленъ остатку полезныхъ, еще не исчерпанныхъ при ихъ посредствѣ, знаній и когда балансъ обратится не въ пользу усвоенія этихъ языковъ. Между тѣмъ, пока мы приближаемся къ этому моменту, защитники классицизма стараются выдвинуть впередъ другія стороны его, достаточно возмѣщающія, по ихъ мнѣнію, ту утрату значенія классицизма, которая обусловливается вышеупомянутыми причинами.

I. Знанія, почерпаемыя еще до сихъ поръ у греческихъ и римскихъ писателей.

Это основной аргументъ классиковъ, но въ этомъ отношеніи дѣло представляется столь яснымъ, что едва-ли насъ упрекнутъ, если мы будемъ кратки.

Если взять всю область физическихъ знаній, искусствъ и практической жизни, то всѣ мы единодушно должны будемъ признать, что здѣсь нельзя отыскать ни одного факта и ни одного принципа, который не нашель-бы себѣ полного выраженія на языкѣ любого цивилизованнаго народа. Не столь единодушно будетъ признано это по отношенію къ этикѣ и метафизикѣ; существуетъ мнѣніе, что, напр., у Платона и Аристотеля есть такія сокровища мысли, которыя никогда не могутъ быть отдѣлены отъ выраженія ихъ въ греческомъ подлинникѣ. Классики могли-бы еще указать на то, что древнія литературы служатъ исключительнымъ складочнымъ мѣстомъ историческихъ и специальныхъ фактовъ древняго міра; однако все это вполне удобопереводимо, да и на самомъ дѣлѣ воспроизведено въ значительной мѣрѣ на языкахъ новѣйшихъ. Впрочемъ, и тутъ классики требуютъ, чтобы было сдѣлано исключеніе, утверждая, что самые лучшіе переводы не въ состояніи ознакомить насъ съ внутренней или субъективной жизнью грековъ и римлянъ.

Что касается греческой философіи, то можно рѣшительно сказать, что ея положенія и всѣ тонкости, благодаря переводчикамъ и комментаторамъ, писавшимъ на англійскомъ, французскомъ и нѣмецкомъ языкахъ, стали гораздо понятнѣе для насъ въ настоящее время, чѣмъ они были для Бентли, Порсона и Парра *). Дѣло въ томъ, что при переводѣ знаніе предмета по меньшей мѣрѣ столь же важно, какъ и знаніе языка. Когда профессоръ греческой литературы читалъ лекціи о Платонѣ въ Косміанской академіи платониковъ во Флоренціи, то латинскіе аристотели съ негодованіемъ спрашивали, какъ можетъ излагать ученіе философа тотъ, кто самъ не философъ?

Утвержденіе, будто внутренняя жизнь грековъ и римлянъ не можетъ быть вполнѣ понята безъ знанія ихъ языка, не выдерживаетъ критики. Внутренняя жизнь должна быть оцѣниваема по ея проявленіямъ въ жизни внѣшней, а всѣ эти проявленія могутъ быть выражены языкомъ. Все, что надлежащимъ образомъ раскрываетъ предъ нами обычай народа, его образъ мыслей и дѣйствій, его учрежденія и его историческую жизнь, даетъ намъ возможность понять вмѣстѣ съ тѣмъ и его внутреннюю жизнь,

*) Конечно, это слѣдуетъ приписать тому, что современные переводчики и комментаторы, не превосходя Бентли, Порсона и Парра въ знаніи классическихъ языковъ, превосходили ихъ въ знаніи предмета, и оттого лучше перевели для публики греческую философію, чѣмъ переводили ее для себя Бентли, Порсонъ и др. Отчего у современныхъ переводчиковъ оказалось больше знаній—это, кажется, не требуетъ отвѣта. Отъ общаго прогресса въ области мысли, отъ развитія наукъ, независимаго отъ знанія классическихъ языковъ, и не только не зависимаго, но, какъ мы видѣли, даже помогающаго пониманію этихъ языковъ. Последняго обстоятельства Бэнъ не называетъ; смыслъ его замѣчаній тотъ, что по нынѣшнимъ переводамъ съ комментаріями лучше можно понять греческую философію, чѣмъ по подлиннику, но безъ основательнаго знанія предмета. Если же надо основательное знаніе предмета, если, можетъ быть, надо знать больше Аристотеля, чтобы понять Аристотеля; то, спрашивается, какой смыслъ читать этого Аристотеля не ради языка, а *въ виду содержащихся у него знаній*? Конечно, можно возразить на это, что первоначальный импульсъ къ философскому мышленію могъ быть данъ Аристотелемъ, и вообще греческими философами, и что затѣмъ уже подъ вліяніемъ этого импульса мы могли додуматься до чего либо большаго. Этого никто, конечно, не станетъ отрицать; чѣмъ дальше Аристотеля мы уйдемъ, тѣмъ больше ему чести, тѣмъ плодотворнѣе, значить, его ученіе. Плохъ тотъ учитель, ученики котораго всю жизнь останутся равны ему или ниже его. Но если мы должны чтить Аристотеля за то, что онъ далъ намъ возможность уйти дальше того мѣста, на которомъ онъ стоялъ, то это не значитъ, что мы обязаны, изъ благодарности къ нему, топтаться вмѣстѣ съ нимъ на его же мѣстѣ. Можетъ быть мы не ушли дальше его и даже не дошли до него? Конечно, изъ лагеря классиковъ на это раздастся тысячеголосное: да, да, не дошли! Но на это можно только спросить: до чего *именно* не дошли, и какія-такія аристотельскія ученія намъ не извѣстны? Заранѣе можно пожалѣть того простодушнаго классика, котораго, раскрывъ Аристотеля, станетъ розыскивать, до чего мы не дошли.

Прим. перев.

на сколько ее можно понять, глядя на нее издали; всѣ средства къ такому пониманію даютъ намъ переводчики и комментаторы.

Тѣ же переводчики вполне могутъ удовлетворить лицъ различныхъ профессій. Никто, напр., не станетъ утверждать, что въ медицинѣ найдется что либо такое, что можно приобрести знаніемъ классическихъ языковъ. Гиппократъ переведенъ. Все, что зналъ Галенъ, извѣстно, помимо его подлинныхъ сочиненій. При томъ, всякое медицинское сочиненіе, принадлежащее древности, имѣетъ теперь лишь чисто историческій интересъ.

Затѣмъ, законовѣдъ, очевидно, можетъ обойтись безъ знанія греческаго языка. Классики, быть можетъ, потребуютъ въ этомъ случаѣ нѣкоторой уступки въ пользу латинскаго языка, вѣдствіе связи нашего законовѣденія съ римскимъ правомъ. Однако, право это настолько исчерпано въ англійскихъ сочиненіяхъ, что оно вполне доступно читателю, знающему только англійскій языкъ. Латинскія же техническія слова, которыя удерживаются потому, что ихъ нельзя передать соотвѣтственными единичными словами, могутъ быть объясняемы по мѣрѣ того, какъ они будутъ попадаться, и незачѣмъ для пониманія ихъ изучать латинскій языкъ. Что касается умѣнья читать документы, написанные на латинскомъ языкѣ, то если въ какомъ-нибудь учрежденіи найдется одинъ такой знатокъ, то этого и достаточно *).

Что касается лицъ, посвящающихъ себя духовному званію, то необходимость для нихъ знанія классическихъ языковъ всегда считалась очевидной и неизбѣжной. Однако и здѣсь должны быть сдѣланы ограниченія. Духовное лицо обязано знать библію, что связано съ знаніемъ еврейскаго и эллинско-греческаго языковъ. Однако, классическій греческій языкъ и классическіе греческіе писатели не нужны для этого, польза-же латинскаго языка ограничивается тутъ тѣмъ лишь, что онъ даетъ возможность ознакомиться съ римскими отцами церкви, съ схоластической теологіей и учеными теологами реформациі, въ томъ числѣ съ сочиненіями Лютера, Меланхтона, Кальвина и др.

Относительно библіи слѣдуетъ замѣтить, что нѣтъ книги, которая имѣла-бы такое множество комментаріевъ. Все, что только могли извлечь изъ нея ученые, обнародовано на всѣхъ новѣйшихъ языкахъ: нѣтъ ни одного текста въ ней, который не могъ бы

*) М-ръ Сэджвикъ замѣчаетъ, что «законовѣдъ долженъ знать латинскую грамматику и обладать нѣкоторымъ запасомъ латинскихъ словъ». Необходимость знать грамматику совсѣмъ не очевидна. *Прим. автора.*

быть понятъ англійскимъ читателямъ такъ-же, какъ самымъ лучшимъ спеціалистомъ, и изученіе языковъ, на которыхъ первоначально написана библія, должно дойти до крайней степени совершенства, чтобы прибавить что либо къ свѣдѣніямъ, приобретаемымъ безъ спеціальнаго изученія.

Въ занимающемъ насъ вопросѣ есть одна странность, на которую здѣсь кстати будетъ указать. Странность эта состоитъ въ томъ, что знаніе еврейскаго языка совсѣмъ не считается важнымъ для лицъ, готовящихся къ духовному званію. Наиболѣе строгіе въ своихъ требованіяхъ экзаменаторы къ еврейскому языку относятся весьма легко, и обыкновенно лишь очень немногіе проповѣдники могутъ читать библію на еврейскомъ языкѣ. Между тѣмъ Ветхій завѣтъ есть одна изъ весьма трудно передаваемыхъ въ переводѣ книгъ, такъ какъ она заключаетъ въ себѣ очень много элементовъ чувства и поэзіи и относится къ тому состоянію общества, которое слишкомъ отдалено отъ нашего. Допуская, что въ Ветхомъ Завѣтѣ могутъ быть еще неисчерпанные и, можетъ быть, неисчерпаемые намеки въ подлинныхъ выраженіяхъ, мы, однако, видимъ, что равнодушіе къ еврейскому языку почти всеобщее. Относительно-же Новаго Завѣта, чтеніе подлинника ничего не могло-бы прибавить къ многочисленнымъ комментаріямъ спеціалистовъ теологовъ. Уайтфильдъ не зналъ по еврейски, и очень мало зналъ по гречески.

Эллиноско-греческое нарѣчіе, на которомъ написанъ Новый Завѣтъ, не требуетъ знанія классическаго греческаго языка. Подобно еврейскому языку, нарѣчіе это можетъ изучаться въ богословскихъ школахъ и, притомъ, безъ всякаго отношенія къ литературѣ языческой Греціи. Непонятно, почему писатели этой языческой Греціи должны быть учителями и питомниками для христіанской церкви.... Еще менѣе понятно, что христіанское юношество, столь тщательно оберегаемое отъ нечистоплотныхъ выраженій, получаетъ возможность черпать ихъ въ такомъ изобиліи изъ чтенія классиковъ.

По отношенію къ духовнымъ лицамъ, было бы всего естественнѣе поощрять лишь немногихъ изъ нихъ къ изученію подлинныхъ языковъ библіи и освободить отъ этого большинство духовныхъ лицъ, которое можетъ заняться другимъ дѣломъ съ большей пользой.

II. Художественныя сокровища греческой и римской литературы доступны лишь чрезъ посредство классическихъ языковъ.

Несомнѣнно, что нѣкоторыя художественныя стороны литературнаго произведенія, особенно поэтическаго, сростаются съ языкомъ писателя и не могутъ быть вполнѣ переданы на другомъ языкѣ. Однако, эти особенныя стороны сами по себѣ не могутъ считаться важнѣйшими, и для нашего литературнаго развитія онѣ не представляютъ наибольшей пользы. Удобопереводимыя особенности языка несравненно драгоцѣннѣе и полезнѣе особенностей, не поддающихся переводу; еслибы это было не такъ, во что обратилась бы библія? Благозвучіе (рѣчи) есть наименѣе воспроизводимое качество, только оно одно не можетъ быть передано въ переводѣ вовсе, или же это возможно въ крайне незначительной степени. Но самыя тонкія значенія словъ не совсѣмъ ускользаютъ отъ передачи на нашъ языкъ и толкуются посредствомъ его такъ-же, какъ только могутъ и должны они быть истолкованы ученику, изучающему подлинникъ. Но для изучающихъ мертвые языки значительная часть этой тонкой эссенціи языка безвозвратно утрачена. Изученіе греческаго языка никогда не можетъ приблизить къ Гомеру и Софоклу такъ, какъ изученіе нѣмецкаго языка къ Гёте. Однако все то, что узнаетъ самъ специалистъ ученый, онъ могъ бы найти средство передать всякому другому неученому *).

Тонкій, непередаваемый аромат античной поэзіи есть одна изъ усладъ спеціальнаго классическаго образованія. Но эта роскошь существуетъ не для массы учащихся и покупается слишкомъ дорогою цѣною. Кромѣ того, у важнѣйшихъ поэтовъ есть столько переводимаго, что насъ вполнѣ могутъ удовлетворить въ этомъ отношеніи переводы; доказательствомъ можетъ служить, напр., эн-

*) Обращаемъ вниманіе читателя на смыслъ этой аргументаціи. Дѣйствительно, существуютъ непереводимыя особенности языка, его неуловимая эссенція, но, по Бану, она сравнительно несущественна, во первыхъ, во вторыхъ, ее всегда можно улавливать въ значительной мѣрѣ и, въ третьихъ, изъ классическихъ языковъ большая доля ея испарилась для всѣхъ одинаково, для классиковъ-специалистовъ и для публики, которая читала бы не подлинникъ, а переводъ. Значить, въ концѣ концовъ, и публика, читающая переводъ, и специалистъ - классикъ, дѣлающій этотъ переводъ, стоятъ на равной ногѣ. Но Банъ, конечно, не отрицаетъ, что классикъ долженъ пройти очень трудный путь изученія, чтобы передать публикѣ то, что онъ самъ узналъ, онъ только отрицаетъ необходимость проходить всѣмъ этотъ трудный путь для уразумѣнія классическаго сочиненія. *Прим. перев.*

тузіазмъ, возбужденный „Гомеромъ“ Попа. Горацій, быть можетъ, наиболѣе трудный для перевода поэтъ древности, но самая трудность послужила стимуломъ къ чудесамъ словесной изворотливости въ дѣлѣ приближенія къ оригиналу, и нельзя сказать, чтобы нынѣ лица, читающіе всѣ эти переводы, доступные любому англійскому читателю, были далеко отъ царствія небеснаго.

III. Классическіе языки составляютъ незамѣнимое средство для развитія ума.

Къ этому аргументу никто не обращался въ то время, когда мертвые языки приносили пользу, какъ языки; или до него еще не додумались въ XVI и XVII столѣтіяхъ, или же въ немъ не было нужды. Чрезмѣрная важность, которая придается ему въ настоящее время, повидимому, указываетъ на отрѣшеніе отъ предыдущихъ аргументовъ или, по меньшей мѣрѣ, свидѣтельствуетъ о сомнѣніи на счетъ ихъ достаточности. Аргументъ, о которомъ теперь идетъ рѣчь, достаточно неопредѣленъ, чтобы служить удобнымъ прикрытіемъ для дѣла, имѣющаго сомнительный успѣхъ. Мы должны настоятельно требовать отвѣта на вопросъ, въ чемъ именно состоитъ развитіе ума или что даютъ уму классическіе языки.

Прежде всего, они даютъ много дѣла памяти, но это не „развитіе“, а „расходованіе“ ума. Въ этомъ случаѣ затрачивается извѣстное количество пластической силы мозга, которое, поэтому, дѣлается уже непригоднымъ для другой работы. Эта статья расходная, рядомъ съ которой долженъ быть показанъ равноцѣнный приходъ въ видѣ какихъ либо солидныхъ выгодъ.

Способности, подлежащія этому предполагаемому развитію, суть высшія умственные способности, каковы разумъ, сужденіе и способность построительности или изобрѣтательности; средствами же развивающими считаются изученіе грамматики и упражненія въ переводахъ.

Вліяніе грамматики на умъ легко опредѣляется. Изученіе грамматики требуетъ, кромѣ заучиванія на память, нѣкотораго осмысленнаго усвоенія правилъ и приложенія ихъ къ частнымъ случаямъ, причемъ необходимо держать въ умѣ и исключенія, если они имѣются. Флексіи—самая легкая въ этомъ отношеніи часть грамматики. Латинскія существительныя, оканчивающіяся

на *a* и склоняющіяся по первому склоненію, измѣняютъ свои окончанія по извѣстной формѣ (по извѣстному *правилу*, выведенному изъ частныхъ случаевъ); къ данному образцу, напр., къ слову *penna*, ученикъ долженъ подвести слово *femina* и остальные слова. Такая операція (подведенія къ общему правилу частныхъ случаевъ) необходима, и начинается она послѣ того, какъ намъ удастся подняться отъ частныхъ случаевъ къ общему (т. е. послѣ вывода изъ частныхъ случаевъ общаго правила начинается примѣненіе общаго правила къ частнымъ случаямъ, какъ это требуется во всѣхъ наукахъ и во всѣхъ областяхъ ихъ примѣненія). „Хорошій день“, „Удобная дорога“, „Кипящій котелъ“, „цѣлый хлѣбъ“, всѣ эти выраженія обозначаютъ общія идеи (соотвѣтствующія вышеупомянутому *общему правилу*), которыя примѣняются къ частнымъ случаямъ по требованіямъ дѣйствительности, и всякій, кто захочетъ выразить эту дѣйствительность, долженъ урамѣть и осмысленно усвоить общую идею и примѣнить ее надлежащимъ образомъ, т. е. сообразно частному случаю, стоящему въ связи съ этой общей идеей *). Иногда (выработка и примѣненіе) общая идея дается самымъ слабымъ умственнымъ силамъ, а иногда для этого требуются большія усилія; въ этомъ случаѣ существуютъ всѣ степени трудностей вплоть до утонченностей какойнибудь профессиональной спеціальности и многосложности науки общей или же философіи. Главное, на что слѣдуетъ обратить вниманіе, это-то, что никакой отрасли знанія не присуща монополія развивать способность находить *общее въ частномъ*; мы не въ состояніи обойтись безъ спеціальныхъ занятій по той отрасли, гдѣ должна дѣйствовать эта способность. Чтобы рѣшить вопросъ, можетъ ли одинъ предметъ развивать эту способность лучше дру-

*) Помѣщенные въ скобкахъ и въ самомъ текстѣ поясненія сдѣланы нами, и сдѣланы, какъ намъ кажется, не напрасно. Въ строго логическомъ отношеніи изложеніе Бэна хорошо, но оно черезчуръ сжато, а имѣющійся предъ нами опытъ другихъ переводовъ показываетъ, что эта сжатость затемняетъ смыслъ и для самихъ переводчиковъ. Въ сущности же все, что хочетъ сказать Бэнъ, очень неголоволомно. Изученіе грамматики есть слабый абрисъ обыкновеннаго процесса обобщенія. Вся сила въ этомъ процессѣ — вывести изъ частныхъ случаевъ общее заключеніе, общее правило, общую идею, общее понятіе, а затѣмъ идетъ уже обратный, болѣе легкій процессъ приложенія общей идеи къ соотвѣтствующему частному случаю. Послѣдній процессъ также требуетъ работы отъ ума, именно здѣсь требуется примѣнить къ частному случаю непремѣнно соотвѣтствующую, родственную ему общую идею. Мы не будемъ выяснять здѣсь тонкаго психологическаго различія между этими двумя процессами. Бэнъ не касается его и считаетъ какъ бы за одно и выводъ общаго изъ частнаго, и приложеніе общаго къ частному; эти два процесса, по Бэну, сводятся къ *«распознаванію общаго въ частномъ»*. Прим. перев.

гаго, надо сперва рѣшить вопросъ, возможно ли облегчить трудъ осмысленнаго усвоенія какихъ либо сложныхъ отвлеченностей занятіями въ другой области *), легче ли будетъ изученіе математики или метафизики вслѣдствіе занятій по совершенно другимъ предметамъ, напр., вслѣдствіе изученія латинской грамматики, англійской грамматики или ботаники. Если легче, если возможно, то еще остается доказать это; аргументы въ пользу латинской грамматики не доказываютъ этого, хотя классики приписываютъ этой грамматикѣ монополію развивать умъ путемъ операций надъ общностями, — монополію, которую и требуется оправдать доказательствами и показать, что она дѣйствительно существуетъ.

Грамматика латинскаго и греческаго языка по преимуществу лишена лингвистическихъ тонкостей, кромѣ нѣкоторыхъ особенностей синтаксиса, выражающихся, напр., въ характерномъ употребленіи наклоненій и временъ глагола. Части рѣчи не имѣютъ опредѣленій и распознаются по флексіямъ, а не по своему значенію въ предложеніи; въ этомъ отношеніи латинская грамматика значительно отличается отъ англійской, но именно въ этомъ отличіи думали найти аргументъ въ пользу необходимости изучать латинскій языкъ прежде англійскаго — легкую грамматику прежде трудной. Однако, бѣльшее заключаетъ въ себѣ меньшее. Если ученикъ, начавъ изученіе англійской грамматики въ надлежащій возрастъ, вполне усвоитъ ее, то въ отношеніи способности разсужденія или соображенія онъ уйдетъ дальше латинской или греческой грамматики, и потому онъ долженъ быть освобожденъ отъ дальнѣйшаго труда совершенствовать эту способность грамматикой.

Вышія умственные усилія (относительно усилій, требуемыхъ грамматикой) и наибольшая работа способностей требуются при переводѣ съ латинскаго или греческаго языка на англійскій, и наоборотъ. Предполагаемымъ средствомъ развитія ума долженъ

*) Рѣшеніе этого послѣдняго вопроса, конечно, рѣшить и первый вопросъ. Если латинскому языку принадлежитъ монополія развивать способность обобщенія, если онъ *лучше* развиваетъ ее, чѣмъ, напр., математика, то это можетъ означать только то, что послѣ изученія латинскаго языка способность обобщенія будетъ развита настолько полно и такъ хорошо вооружена, что ей при обращеніи къ математикѣ уже легче будетъ побѣждать трудности, чѣмъ безъ такого предварительнаго вооруженія; тогда какъ послѣ изученія математики способность обобщенія такъ мала, что ее хватить, можетъ быть, только для значительнаго облегченія занятій по латинскому языку. Значитъ, монополія латинскаго языка должна опираться на изложеніе: латинскій языкъ даетъ больше математикѣ, чѣмъ математика латинскому языку. Но чтобы это доказать, надо прежде доказать, что такой обмѣнъ возможенъ вообще, что изученіе одного предмета облегчаетъ изученіе другаго, другими словами — доказать то, что говоритъ Бэнь.

быть, слѣдовательно, переводъ по преимуществу. Прежде всего надо замѣтить, что простое преодоленіе трудностей вообще не есть специальное свойство одного какого нибудь рода занятій, надо знать еще, какія именно трудности приходится побѣждать. Умственный актъ перевода есть актъ построительнаго свойства: даны какой либо отрывокъ для перевода, извѣстное знаніе грамматики и словъ, а также лексиконъ, и съ помощью всего этого требуется дойти до смысла. Существуютъ три стадіи въ успѣхахъ ученика. Въ первой стадіи его знанія и запасъ умственныхъ силъ ниже предложенной ему задачи, и въ этомъ случаѣ его занятія и его трудъ мало принесутъ ему пользы; вообще—работать въ той области, гдѣ нисколько нельзя подвинуться впередъ, не можетъ быть полезнымъ и плодотворнымъ. Вторая стадія та, когда, при нѣкоторомъ стараніи, ученикъ можетъ досигнуть успѣха; тогда трудъ пріятенъ, плодотворенъ и доводится до конца. На высшей стадіи работа совершается слишкомъ легко, почти безъ всякихъ усилій, трудностей для преодоленія нѣтъ никакихъ, и потому упражненія такого рода даютъ ничтожные результаты. Предположимъ, — хотя на самомъ дѣлѣ это не всегда бываетъ —, что учащійся будетъ находиться на второй стадіи и посмотримъ, чѣмъ именно и какимъ образомъ упражненія по переводамъ развиваютъ, дисциплинируютъ или усиливаютъ умственные способности.

Актъ перевода состоитъ изъ ряда попытокъ или пробъ; опредѣляются значенія отдѣльныхъ словъ, и изъ многихъ значеній одного слова надо выбрать такое, которое соотвѣтствовало бы подобраннѣмъ значеніямъ другихъ словъ. При этомъ пробуются различныя комбинаціи; послѣ неудавшейся первой попытки, учащійся переходитъ ко второй и третьей, пока, наконецъ, не нападеть на такую комбинацію, въ которой принято въ расчетъ каждое слово и всякое относящееся сюда указаніе грамматики. Упражненія этого рода требуютъ въ значительной мѣрѣ терпѣливаго труда, и съ теченіемъ времени они должны съ своей стороны сколько нибудь развить привычку къ настойчивому и прилежному труду. Однако, во всемъ этомъ нѣтъ ничего специфическаго, исключительнаго и „незамѣнимаго“. Всякія занятія требуютъ такого же терпѣнія и настойчивости, а есть не мало и такихъ занятій, которыя принимаютъ совершенно ту же форму, т. е. состоятъ въ подыскиваніи для словъ значеній, пока не найдется такое значеніе, которое разрѣшаетъ задачу. Такимъ путемъ, напр., разгадываются загадки и разъясняются фразы, гдѣ все дѣло въ „игрѣ словъ“.

Чтобы понять смысл какогонибудь научнаго положенія, подыскать правило, удовлетворяющее данному случаю, мы также должны дѣлать попытки и пробы, мы отбрасываемъ одно предположеніе за другимъ, какъ несогласное съ какимъ либо изъ условій проблемы, и терпѣливо продолжаемъ работать мыслью, пока не придетъ на умъ новое и окончательное рѣшеніе.

При переводахъ всего труднѣе постоянно удерживать ученика на вышеупомянутой средней стадіи, когда задача не превосходитъ его силъ, но и не настолько легка, чтобы оставлять въ бездѣйствіи значительную часть умственныхъ силъ. Если лексиконъ не даетъ возможности ученику найти настоящій смыслъ переводимаго, то есть шансы на то, что онъ не проявитъ никакихъ серьезныхъ усилій къ тому, чтобы дойти до смысла, и такимъ образомъ его умъ въ этомъ случаѣ не заинтересовывается и не подстрекается на столько, чтобы съ жадностью воспринимать разъясненія учителя. Кромѣ того, всѣми признается, что существованіе подстрочныхъ переводовъ, которыми всякій ученикъ можетъ пользоваться, уничтожаетъ все полезное дѣйствіе на умъ переводовъ съ древнихъ языковъ на англійскій. Поэтому, чтобы достигнуть какого либо полезнаго дѣйствія, слѣдуетъ задавать переводы съ англійскаго на латинскій и греческій языки, хотя сами по себѣ упражненія эти наименѣе производительны.

Необходимо замѣтить, что вліяніе переводовъ одно и то же; не переводятъ ли ученики съ древнихъ или съ новыхъ языковъ, — такъ что любой новый языкъ можетъ дать уму все, что только можетъ дать языкъ вообще. Нельзя придавать большой важности ссылкѣ на особенности латинской и греческой грамматикъ, на болѣе развитый флексіонный характеръ этихъ языковъ. Каждый языкъ имѣетъ свои особенности, съ которыми ученикъ непремѣнно будетъ считаться. Всѣ языки выражаютъ одни и тѣ же факты времени и состоянія или качества, и достигается ли это флексіями или вспомогательными словами — это не существенно въ отношеніи умственной дисциплины. При изученіи всякаго языка мы достаточно знакомимся съ фактомъ флексій (съ существованіемъ флексій, какъ одного изъ средствъ для выраженія соотношеній между словами), насколько же подробно развить этотъ фактъ, это — не представляетъ особой важности.

При обученіи наукамъ гораздо легче, чѣмъ при обученіи языкамъ, соразмѣрять трудности съ силами учениковъ, хотя, безъ сомнѣнія, для этого требуется много искусства со стороны пре-

подавателя. Грамматика языка, будучи болѣе родственной наукамъ, чѣмъ другія части языкознанія, всего лучше поддается такому соразмѣренію, между тѣмъ какъ при переводахъ затрудненія возникаютъ безъ всякаго порядка и безъ всякаго отношенія къ степени умственной подготовки учениковъ, что и не можетъ быть иначе *).

Развитіе ума древними языками доказывается классиками ссылками на частные случаи, изъ которыхъ нѣкоторые будутъ разсмотрѣны нами особо, именно предполагаемая подготовка къ англійскому языку и къ филологіи вообще. Немаловажное значеніе придаютъ классики и тому утвержденію своему, будто мало знать только свой родной языкъ, чтобы не подпадать вліянію нѣкоторыхъ неопредѣленностей языка, причемъ излюбленнымъ примѣромъ въ этомъ случаѣ служитъ двусмысленность глагола „быть“, выражающаго въ одно и тоже время и опредѣленное (предикативное) утвержденіе о комъ или о чемъ чего либо, и существованіе вообще. Но оказывается, однако, что именно на эту двусмысленность указано было Аристотелемъ (Grote's Aristotel, I, 181) **)

Профессоръ Гельмгольцъ въ своей интересной ректорской рѣчи, произнесенной въ 1879 году въ берлинскомъ университетѣ, откровенно указываетъ на достоинства и недостатки различныхъ академическихъ учрежденій Европы. Профессоръ полагаетъ, что его соотечественникамъ слѣдовало бы постараться стать соперниками англійскихъ университетовъ (именно Оксфордскаго и Кэмбриджскаго) въ двухъ отношеніяхъ. „Главнѣйшее преимущество этихъ университетовъ состоитъ въ томъ, что они развиваютъ у учащихся въ высокой степени и живую воспріимчивость къ красотамъ и юношеской свѣжести античнаго міра и, въ тоже

*) Это справедливо, конечно, при томъ условіи, если переводятся авторы, а не заранѣе составленныя образчики, относящіяся собственно къ грамматикѣ. Кромѣ того, извѣстно, что въ русской практикѣ установилось дѣленіе переводимыхъ авторовъ на легкихъ и трудныхъ; насколько это дѣленіе, само по себѣ весьма курьезное, ограничиваетъ смысл условнаго, впрочемъ, замѣчанія Бэна—предоставляемъ судить самимъ читателямъ.

Примѣч. перев.

**) Въ рѣчи, произнесенной въ 1870 году въ собраніи «Общества для распространенія соціальныхъ знаній», лордъ Нивисъ рекомендовалъ изученіе латинскаго, греческаго и французскаго языковъ для приданія точности и опредѣленности мысли. Но, оставляя въ сторонѣ вопросъ, на сколько писавшіе на этихъ языкахъ отличались точностью мысли преимущественно передъ другими писателями, нельзя не отмѣтить того страннаго факта, что эти языки принадлежать тремъ націямъ наиболѣе замѣчательнымъ приверженностью исключительно къ своему родному языку.

Прим. авт.

время (тѣмъ самымъ), стремленіе къ точности и изяществу въ рѣчи, выражающееся въ томъ искусствѣ, съ какимъ владѣютъ учащіеся родною рѣчью“. Здѣсь идетъ рѣчь о преобладаніи еще до сихъ поръ классическихъ языковъ въ Оксфордскомъ и Кэмбриджскомъ университетахъ; однако, классическіе языки гораздо болѣе изучаются въ Германіи, чѣмъ въ Англіи, если судить по обязательности ихъ для всѣхъ учениковъ *гимназій* и по тому глубокому и спеціальному изученію, которому желающіе могутъ посвятить себя въ университетахъ. Все, что классическое образованіе само по себѣ можетъ дать хорошаго, должно выразиться въ наиболѣе рѣзкой степени въ Германіи. Что же касается университетовъ Оксфордскаго и Кэмбриджскаго, особенно Оксфордскаго, то наибольшее вниманіе обращается тамъ на занятія, имѣющія очень мало отношенія къ классическому обученію. Укажемъ, напримѣръ, на чрезвычайную важность, которая придается въ этихъ университетахъ сочиненіямъ на англійскомъ языкѣ. Часто приходится слышать, что даже на спеціальному экзаменѣ по предметамъ классическихъ знаній, кандидаты обязаны бывають своимъ успѣхомъ больше англійскимъ, хорошо написаннымъ этюдомъ, чѣмъ знакомству съ греческими и римскими писателями *).

М-ръ Сэдживикъ, доказавъ, что многія изъ указанныхъ классиками полезныхъ сторонъ классическаго образованія не существуютъ, оставляетъ, однако, за нимъ и нѣкоторыя преимущества. „Прежде всего, матеріалы здѣсь у учащагося подъ рукой въ неисчерпаемомъ изобиліи и разнообразіи. Любая страница любого древняго писателя представляетъ для ученика цѣль достаточно сложныхъ и разнородныхъ проблемъ, чтобы дать памяти и сужденію весьма разнообразную работу. Помимо этого, отсутствіе (въ самыхъ занятіяхъ) элементовъ развлекающихъ внѣшнія чувства, простота и опредѣленность классификаціи (частей въ предложеніи и вообще грамматической классификаціи), которую учащійся долженъ примѣнять, отчетливость и очевидность того, что нужно замѣчать, все это, повидимому, указываетъ на то, что занятія этого рода заставляютъ сильнѣе и сосредоточеннѣе работать развиваемыя ими способности (особенно учениковъ младшаго возра-

*) Такимъ образомъ утвержденіе Гельмгольца, что англійскіе студенты, благодаря классическому образованію, культивируютъ и свою родную рѣчь, не совсемъ справедливо. По Бэну, въ Оксфордскомъ и Кэмбриджскомъ университетѣ, *de facto* классицизмъ не играетъ такой важной роли, какъ родная рѣчь, и неудивительно, значить, что англійскіе студенты хорошо владѣютъ этой рѣчью. *Прим. перев.*

ста), чѣмъ это возможно было бы при другихъ занятіяхъ. Если бы оба классическихъ языка исключены были изъ школьной программы, мы утратили бы, я полагаю, весьма цѣнное развивающее средство, которое нѣсколько трудно было бы возмѣстить вполнѣ“ (Essays on a liberal Education, стр. 133).

Матеріалы, упоминаемые тутъ м-ромъ Сэдживикомъ, означаютъ сюжетъ, о которомъ писали древніе авторы, а не одни только языки, но это не измѣняетъ дѣла, ибо сюжетъ гораздо лучше можетъ быть изложенъ въ переводахъ. Второе соображеніе — отсутствіе поводовъ къ дѣятельности внѣшнихъ чувствъ, а также простота и опредѣленность классификаціи, которую примѣняетъ къ дѣлу учащійся — относится только къ языку въ собственномъ смыслѣ (безъ сюжета), но это не спеціальная особенность однихъ классическихъ языковъ. Наконецъ, въ отношеніи опредѣленности цѣли, къ которой долженъ стремиться учащійся, особенно въ отношеніи приспособленія ея къ его способностямъ и развитію, занятія по языку (всякому) далеко уступаютъ большей части упражненій другаго рода.

IV. Изученіе классическихъ языковъ есть лучшая подготовка къ изученію родной рѣчи.

Предполагаемое этимъ аргументомъ вліяніе классическаго образованія на народную рѣчь должно отражаться или 1) на ея словахъ или же 2) на грамматикѣ и *структурномъ* построеніи нашей рѣчи (размѣщеніи словъ въ предложеніяхъ — см. гл. IX, „Родная рѣчь“, и „О возрастѣ, въ котор. можетъ быть начато изуч. грамм.“).

1) Что касается перваго пункта, то извѣстно, что въ англійскомъ языкѣ имѣются латинскія и греческія слова. Такъ какъ много тысячъ словъ перешло къ намъ изъ латинскаго языка прямо или изъ другихъ языковъ, то, повидимому, умѣстно было бы обратиться для усвоенія этихъ словъ къ ихъ непосредственному источнику, — къ языку, которому они принадлежатъ. Однако, отчего бы не знакомиться съ этими словами по мѣрѣ того, какъ они попадались бы въ нашей родной рѣчи? Какой выигрышъ и какая экономія отъ изученія ихъ другимъ путемъ? Имѣя въ виду ограниченія, — которыя будутъ указаны ниже, — мы должны признать, что экономія окажется на сторонѣ усвоенія древне-классическихъ словъ во время изученія родной рѣчи. Причины тому просты. Во пер-

выхъ, если мы учимъ латинскія слова за уроками англійскаго языка, то мы ограничиваемся только тѣми словами, которыя перешли къ намъ, тогда какъ изучая вполнѣ латинскій языкъ, мы усваиваемъ множество словъ, совершенно неизвѣстныхъ нашему языку. Другая причина, вѣроятно, еще болѣе убѣдительная, состоитъ въ томъ, что значеніе многихъ словъ сильно измѣнилось послѣ того, какъ они перешли въ англійскій языкъ, поэтому, если мы обратимся къ самому источнику этихъ словъ, то намъ предстоитъ двойной трудъ: усвоить ихъ первоначальный смыслъ и смыслъ измѣнившійся послѣ заимствованія нами этихъ словъ. Значеніе слова „servant“ (слуга) всего проще узнать, если замѣтитъ, въ какомъ смыслѣ оно употребляется у насъ, и оставить безъ вниманія его латинское происхожденіе. Если же мы узнаемъ, что значитъ слово „servus“ (рабъ) по латынѣ, то вслѣдъ за тѣмъ мы должны еще узнать, что оно *не имѣетъ* теперь этого смысла въ англійскомъ языкѣ. Такимъ образомъ, отыскиваніе первоначальнаго смысла заимствованныхъ словъ, хотя само по себѣ можетъ имѣть мѣсто и представлять интересъ, не имѣетъ отношенія къ правильному употребленію ихъ въ нашемъ языкѣ.

Кромѣ множества латинскихъ словъ, играющихъ въ нашемъ языкѣ одинаковую роль съ словами тевтонскаго происхожденія, у насъ существуетъ еще незначительное количество спеціальныхъ терминовъ латинскихъ и греческихъ, имѣющихъ техническое и научное значеніе. Заимствованіе ихъ относится къ послѣднему времени и продолжается еще и до сихъ поръ. По отношенію къ этимъ терминамъ также нельзя полагаться для опредѣленія ихъ смысла на указаніе тѣхъ языковъ, изъ которыхъ они заимствованы, необходимо все таки знать, какое значеніе они имѣютъ теперь въ своемъ спеціальному примѣненіи. Значеніе греческаго языка можетъ вполнѣ раскрыть смыслъ словъ „термометръ“ (измѣритель тепла) и „фотометръ“ (измѣритель силы свѣта) и многихъ другихъ, но въ большинствѣ случаевъ оно или не окажетъ намъ никакой помощи, или же введетъ въ заблужденіе. Слово „барометръ“, буквально „мѣра вѣса“, всего умѣстнѣе понять, какъ названіе обыкновенныхъ вѣсовъ, и рѣшительно нельзя догадаться, что значитъ оно въ дѣйствительности. Точно также слово „эвдіометръ“ ничего не объяснитъ знатоку греческаго языка; „гищопотамъ“ равно загадоченъ. Изъ всѣхъ „ологий“ лишь весьма немногія сохранили свое коренное значеніе. Существуютъ слова совсѣмъ не похожія (иногда исключая другъ друга) по

смыслу и одинаковыя или почти одинаковыя по этимологическому составу, напимѣрь: „астрологія, астрономія“, — „френологія, психологія“, „геологія, географія“, „логика, логографія, логомахія“, „теологія, теогонія“, „аэростатика, пневматика“. Такъ какъ „теологія“ значитъ „наука о Богѣ“, то „филологія“ должна бы значить „наука о дружбѣ или о привязанностяхъ“. М-ръ Лоу замѣтилъ, что слово „аневризмъ“ могло бы ввести въ заблужденіе элениста, такъ какъ онъ не сразу догадался бы, что это слово происходитъ отъ греческаго глагола *ἀναστέλλω*, *расширяю*“, точно также относительно слова „методистъ“ знаніе греческаго языка не помогло бы, но только запутало бы того, кто сталъ бы отыскивать его смыслъ.

Извѣстно, что иностранныя слова заимствуются, между прочимъ, потому, что они не намекаютъ ни на какое другое значеніе, кромѣ того, которое придается имъ. Слова нашего языка всегда будутъ не совсѣмъ подходящи для выраженія какихъ либо новыхъ общихъ идей. Такія слова, какъ „химія“, „алгебра“, „ревматизмъ“, „гидратъ“, „артерія“, „коллоидъ“, имѣютъ то великое достоинство, что мы не знаемъ ихъ первоначальнаго смысла. Всякое слово, которое мы могли бы найти въ нашемъ языкѣ для обозначенія такихъ обширныхъ наукъ какъ химія и алгебра, выражало бы нѣсколько узкую и не настоящую идею, которая сбивала бы учащагося съ толку.

Единственное ограниченіе того принципа, что означеніи словъ слѣдуетъ судить по ихъ употребленію въ настоящее время, состоитъ въ слѣдующемъ. Большая часть заимствованныхъ нами латинскихъ и греческихъ словъ происходитъ отъ немногихъ корней, такъ что, узнавъ значеніе, положимъ, ста коренныхъ словъ, мы узнаемъ значеніе нѣсколькихъ тысячъ производныхъ словъ. Изъ этого, однако, не слѣдуетъ, чтобы не нужно было сличать первоначальное (коренное) значеніе каждаго производнаго слова съ тѣмъ смысломъ, который придается ему въ настоящее время. Но заучиваніе этихъ производныхъ словъ (отъ одного корня) значительно облегчается знаніемъ смысла ихъ корня, — смысла, часть котораго сохраняется во всѣхъ производныхъ. Такъ, напр., необходимо имѣть въ виду употребленіе въ нашемъ языкѣ словъ „agent“ (агентъ, дѣятель), „actor“ (актеръ), „enact“ (постановленіе), „action“ (дѣйствіе), „transaction“ (сдѣлка, дѣло), но, узнавъ первоначальный смыслъ корня „ago“ (дѣйствую), мы гораздо легче удержимъ и значенія всѣхъ производныхъ отъ этого корня. Тоже

самое можно сказать и о греческихъ корняхъ — „logos, nomos, metron, zoon, theos“ и т. д. И такъ, нельзя совершенно отрицать выгоду отъ знакомства съ первоначальнымъ или кореннымъ значеніемъ древнихъ словъ. Однако есть возможность пользоваться этой выгодой и безъ посредства классическаго образованія. Для этого корни, употребляемые въ нашемъ языкѣ, могутъ быть отдѣлены и представлены ученику особенно, а затѣмъ указываются ихъ производныя *). Такимъ образомъ можетъ быть выучено именно такое количество латинскихъ и греческихъ словъ, которое понадобится (для нашего роднаго языка).

2) Что касается грамматики или синтаксиса нашего языка, то рассматриваемый нами аргументъ также не состоятеленъ. Естественный путь изученія англійскихъ предложеній со стороны грамматики есть разборъ и составленіе англійскихъ фразъ. Имѣя дѣло съ разнородными синтаксическими построеніями, мы скорѣе вносимъ путаницу въ свои мысли, чѣмъ помогаемъ себѣ въ усвоеніи родной рѣчи. Обращеніе къ какому либо другому языку за сравненіемъ позволительно только ради любопытства. Если бы нашъ языкъ нашелъ бы что позаимствовать изъ какого либо другого языка, напр., какую либо подходящую синтаксическую форму, то это заимствованіе должно бы было совершиться разъ на всегда (слѣдовательно, незачѣмъ тоже самое заимствовать снова), **) и всѣмъ послѣдующимъ поколѣніямъ предстояло бы считаться съ этой формой, какъ получившей въ нашемъ языкѣ право гражданства.

Въ связи съ этимъ можно обратить еще вниманіе на обычное замѣчаніе классиковъ, будто изученіе древнихъ языковъ служить введеніемъ къ изученію Всеобщей Литературы и даетъ намъ лучшіе образцы литературнаго вкуса и стиля, образцы, знакомство съ которыми должно плодотворно отражаться на нашихъ собственныхъ

*) Согласно вышеннеложенному, этотъ совѣтъ слѣдуетъ примѣнять къ дѣлу за уроками роднаго языка, и притомъ тогда, когда попадется слово греческаго или латинскаго происхожденія, принадлежащее къ большей или меньшей семьѣ однокоренныхъ словъ. *Прим. перев.*

**) Разумѣется, это мыслимо при условіи болѣе или менѣе тѣсныхъ отношеній между двумя языками, что имѣло мѣсто во всей средней Европѣ и особенно въ Англии, давнымъ давно заимствовавшей всѣ свои латинскія слова. Можно возразить, что осталось и еще кое-что для заимствованія. Тотчасъ ниже будетъ объяснено, что это сомнительно, но если бы и такъ, то замѣчаніе Бэна имѣетъ все таки тотъ смыслъ, что оно напоминаетъ, что заимствованія легкія и удобныя, которыя съ *перваго раза* сами напрашиваются, уже должны быть исчерпаны и вошли въ родной языкъ, такъ что ихъ нечего снова заимствовать: должны, значить, остаться заимствованія трудныя и не сразу бросающіяся въ глаза, — *ergo*, болѣе чуждыя языку. *Прим. перев.*

англійскихъ сочиненіяхъ. Все это совершенно ни на чемъ не основанныя предположенія. Древніе писатели не всѣ и не во всякомъ своемъ сочиненіи сплошь безукоризненны; ученика необходимо научить отличать достоинства отъ недостатковъ, а такіе уроки литературнаго вкуса и критики (на пользу роднаго языка), конечно, всего лучше (и ближе къ цѣли) начать за уроками родной рѣчи. Кромѣ того, вышеприведенное соображеніе и здѣсь имѣетъ силу. Въ настоящее время уже не можетъ оставаться въ древнихъ языкахъ ничего такого, чтобы можно (полезно) было заимствовать. Громадное множество классиковъ, писавшихъ на новѣйшихъ языкахъ, должны уже были давнымъ давно воспринять изъ древнихъ языковъ и передать новѣйшимъ литературамъ все, что возможно. Въ новѣйшей европейской литературѣ существуетъ обширная школа подражателей древнимъ авторамъ, чрезъ посредство которой мы можемъ изъ вторыхъ рукъ воспринимать всѣ характерныя особенности классической литературы, поддающіяся воспроизведенію ихъ въ литературахъ новѣйшихъ.

V. Изученіе классическихъ языковъ служитъ подготовкой къ изученію филологіи.

Этотъ дополнительный аргументъ недавно пущенъ въ ходъ классиками. Филологія—наука новая, и прежде чѣмъ вмѣшивать ее въ настоящій споръ, слѣдовало бы прежде установить ея право занять мѣсто въ курсѣ начальнаго или средняго образованія. Филологія, имѣющая, подобно многимъ другимъ наукамъ, свои конечныя основанія въ явленіяхъ человѣческаго духа, есть труднѣйшая отрасль обширной науки соціологической или науки объ обществѣ, разсматриваемой и съ точки зрѣнія строенія и съ точки зрѣнія исторіи. Непосредственнымъ предметомъ изслѣдованія филологіи служатъ языки, которые она анализируетъ сравнительно, отыскивая сходныя и несходныя черты ихъ строенія (отсюда *Всеобщая Грамматика*), а также ихъ историческія связи и происхожденіе. Такой предметъ можетъ войти въ программу высшаго, но не начальнаго или средняго образованія, гдѣ онъ долженъ уступить первенство наукамъ основнаго характера.

Но если ввести и этотъ предметъ въ школы или среднія учебныя заведенія, то все таки роль классическихъ языковъ по отношенію къ нему окажется незначительной. Латинскій и греческій языки,

какъ они обыкновенно преподаются, даютъ и слишкомъ мало, и слишкомъ много для общей филологіи. Они составляютъ только два языка изъ общей массы языковъ, подлежащихъ болѣе или менѣе подробному сравненію. Примѣры, заимствуемые изъ другихъ языковъ, санскритскаго, напр., столь же важны, какъ и примѣры, почерпаемые изъ латинскаго и греческаго языковъ, изучать же всѣ сравниваемые языки такъ же, какъ усваиваются теперь древніе языки,—намъ, конечно, не подь силу. Въ дѣйствительности же при изученіи филологіи приходится имѣть дѣло съ примѣрами, взятыми изъ множества такихъ языковъ, о которыхъ мы ничего не знаемъ, кромѣ этихъ примѣровъ; точно также мы могли бы пользоваться примѣрами и изъ латинскаго и греческаго языковъ, не прибѣгая къ ихъ изученію. Основательное же знакомство съ греческими и римскими писателями бесполезно для изученія филологіи ¹⁾.

Таковыя важнѣйшіе аргументы, приводимые въ пользу нынѣшней системы классическаго образованія. Въ глазахъ ея защитниковъ, продолженіе ея послѣ того, какъ уже перестала существовать вызвавшая ее первоначальная причина, оправдывается всѣми этими аргументами, взятыми вмѣстѣ. Однако, обозрѣвая ихъ, мы находимъ, что, въ концѣ концовъ, они не даютъ опоры существенному требованію защитниковъ классической системы,—тому требованію, чтобы латинскій и греческій языки, и только они одни и оба вмѣстѣ, продолжали служить исходнымъ пунктомъ или основаніемъ для высшаго образованія. Многіе изъ этихъ аргументовъ имѣютъ ту же силу по отношенію къ новѣйшимъ языкамъ.

Разсмотрѣніе значенія классическихъ языковъ было бы не полнымъ, если бы не обозрѣли аргументовъ противной стороны.

I. Во что обходится классическое образованіе?

Всѣмъ извѣстно, что обученіе классическимъ языкамъ, на которое уходятъ лучшіе годы юности, поглощаетъ громадное, хотя

¹⁾ М-ръ Сэдживикъ по этому поводу сдѣлалъ нѣсколько превосходныхъ замѣчаній въ этюдѣ, о которомъ мы уже говорили раньше. М-ръ А. Н. Сэйсъ съ силою указываетъ на ничтожное значеніе классическихъ языковъ для лингвиста: «Для чисто-филологическихъ цѣлей они представляютъ менѣе интереса, чѣмъ многія нарѣчія дикарей, почти неизвѣстныя по имени, и несомнѣнно менѣе, чѣмъ тѣ живые Европейскіе языки, жизнь и ростъ которыхъ можно наблюдать такъ же, какъ жизнь и ростъ живаго организма, и френологія которыхъ (связь внѣшнихъ чертъ съ внутренними, психическими) можетъ быть изучаема непосредственно, по даннымъ, полученнымъ изъ первыхъ рукъ». «Чѣмъ совершеннѣе языкъ въ литературномъ отношеніи, тѣмъ менѣе онъ важенъ для глоссолога» (Nature, ноябрь, 23, 1876).

Прим. авт.

и не вездѣ одинаковое, количество времени. Въ большей части классическихъ учебныхъ заведеній нашей страны половина школьнаго времени затрачивается втеченіи многихъ лѣтъ на латинскій и греческій языки, а не такъ давно еще на это уходило почти все учебное время во многихъ нашихъ семинаріяхъ. Въ нѣмецкой *гимназіи* латинскому языку посвящается 6 (?) часовъ въ недѣлю впродолженіи 4 лѣтъ и слѣдующихъ двухъ лѣтъ (возрастъ учениковъ 12—18 лѣтъ). Въ той же гимназіи греческому языку отдается 7 часовъ въ недѣлю втеченіи двухъ лѣтъ и 6 часовъ въ недѣлю впродолженіи слѣдующихъ двухъ лѣтъ (возрастъ 14—18 лѣтъ). Въ университетахъ классическіе языки изучаются по желанію.

Спрашивается, соотвѣтствуютъ ли выгоды отъ изученія древнихъ языковъ такой громадной затратѣ времени и силъ? Мы могли бы еще представить себѣ, какъ окупилась бы какая нибудь незначительная затрата времени, напр., два или три часа въ недѣлю втеченіи года или двухъ лѣтъ, но рѣшительно невозможно допустить, чтобы результаты классическаго образованія были равноцѣнны нынѣшнему расходу учебнаго времени.

Согласно новѣйшей системѣ классическаго обученія, отводящей нѣкоторое мѣсто исторіи и учрежденіямъ Греціи и Рима, извѣстная часть полезныхъ знаній прилагается (въ видѣ особыхъ уроковъ) къ бесполезнымъ (для облегченія усвоенія этихъ бесполезныхъ знаній), и время, затрачиваемое на эту часть, необходимо присчитать къ общему расходу времени на классическое образованіе. Между тѣмъ такого рода дополнительнымъ знаніямъ можно было бы удѣлять не особое время, а часть времени, уже назначеннаго для языковъ.

Классическое образованіе на практикѣ исключаетъ всѣ другіе предметы, преподаваемые въ среднихъ или грамматическихъ школахъ. Втеченіи продолжительнаго времени единственный предметъ, который терпѣлся, какъ дополненіе къ древнимъ языкамъ, была низшая математика—Эвклидъ и незначительная часть Алгебры. Затѣмъ, подъ давленіемъ общественнаго мнѣнія, введены были въ программу англійскій и новѣйшіе языки и физическія науки, но результаты этого нововведенія заставляютъ думать, что или значеніе его немногимъ больше формальнаго, или же усвоенію этихъ вновь введенныхъ предметовъ мѣшаетъ подавляющее бремя другихъ занятій. Пробыть ежедневно 5 часовъ въ школѣ и просидѣть 2 или 3 часа дома за приготовленіемъ уроковъ—это

уже слишком обременительно для учениковъ въ возрастѣ отъ 10 до 16 лѣтъ. Кромѣ того, усвоенію вышеупомянутыхъ предметовъ мѣшаетъ и то еще, что, какъ теперь извѣстно, за вечернимъ приготовленіемъ уроковъ большая часть силъ учениковъ отдается изученію классическихъ языковъ *).

Когда говорятъ о такомъ чрезмѣрномъ расходованіи времени и силъ, то иногда, въ видѣ возраженія, указывается на неудовлетворительность обыкновенныхъ методовъ преподаванія древнихъ языковъ, и рекомендуется для облегченія и сокращенія труда, сопряженнаго съ ихъ изученіемъ, множество другихъ методовъ. Опытъ, однако, не привелъ еще до сихъ поръ ни къ какому средству серьезно облегчить трудъ изученія, и на это, повидимому, нельзя и рассчитывать. Языкъ, сколько нибудь разработанный, необходимо требуетъ большой мозговой работы. Усвоеніе грамматики и словъ невозможно безъ значительной затраты силъ, но, кромѣ того, каждый изъ читаемыхъ авторовъ имѣетъ свои особенности, которыя также должны быть изучены. Улучшеніе методовъ обученія, конечно, внесетъ значительную и важную перемѣну, но все-таки не устранитъ необходимости посвящать ежедневно 2 или 3 часа втеченіи нѣсколькихъ лѣтъ, чтобы обезпечить изученію латинскаго и греческаго языковъ скромный успѣхъ. Нынѣшняя система совсѣмъ не пользуется лучшимъ средствомъ ускорить усвоеніе языка,—средствомъ, которое состоитъ въ томъ, чтобы предварительно ознакомить нѣсколько учениковъ съ сюжетомъ (идейнымъ или предметнымъ содержаніемъ) авторовъ, избираемыхъ для перевода. Ученики тѣхъ классовъ, въ которыхъ преподаются латинскій и греческій языки, еще не имѣютъ никакихъ существенныхъ предметныхъ знаній, и все, что дѣлаетъ сноснымъ изученіе древнихъ языковъ, это—посвященіе значительнаго количества времени разсказамъ о личностяхъ,—сюжету, всегда интересному.

*) Мы быстро приближаемся къ компромиссу между старою и новою системами, въ силу котораго одинъ изъ классическихъ языковъ, именно греческій, будетъ исключень, такъ что только одинъ латинскій языкъ будетъ обязательенъ для перехода изъ средняго учебнаго заведенія въ высшее. Конечно, это будетъ значительнымъ облегченіемъ, но корень зла все-таки еще останется въ системѣ нашего средняго образованія. Два лучшіе часа въ день втеченіи нѣсколькихъ лѣтъ все еще будутъ уходить на бесплодное занятіе, и введеніе за-ново преобразованной системы гуманитарнаго образованія отложится на неопредѣленное время. *Прим. авт.*

II. Совмѣщеніе разнородныхъ знаній затрудняетъ учащагося.

Если правда, что древніе языки (какъ говорятъ защитники классической системы) преподаются не просто, какъ языки, но въ видахъ развитія логическаго мышленія и подготовки къ изученію англійской литературы и общей филологіи, то стремленіе достигнуть такихъ разнообразныхъ цѣлей въ одно и тоже время и при помощи одного и того-же средства должно мѣшать достиженію каждой изъ этихъ цѣлей. Хотя бы языки и не изучались (какъ языки) съ тѣмъ, чтобы говорить и писать на нихъ, но лингвистическія трудности ихъ усвоенія все-таки остаются тѣ-же, и вниманіе ученика должно быть прежде всего устремлено къ тому, чтобы осилить ихъ. Поэтому, явно ошибоченъ тотъ методъ обученія, который направляетъ умъ учащагося на стороннія предметы и обстоятельства въ то время, какъ онъ еще не справился съ первымъ и главнымъ дѣломъ. Я постоянно выставлялъ на видъ тотъ основной принципъ въ дѣлѣ управленія интеллектуальными силами и экономію, въ силу котораго особые предметы должны составлять особые уроки. Соблюсти этотъ принципъ не легко, если, по свойству предмета, въ немъ представляются двѣ стороны для изученія, напр., языкъ и смыслъ (т. е. сущность, сюжетъ), и въ этомъ случаѣ, для разъединенія этихъ двухъ сторонъ, можно сдѣлать только одно — отодвигать на задній планъ одну изъ нихъ во время каждаго урока.

Наименѣе сомнительный результатъ изученія древнихъ языковъ (присущій, однако, въ равной степени и новѣйшимъ языкамъ) состоитъ въ томъ, что во время переводовъ упражняется способность пользоваться родною рѣчью. Однако, на эти упражненія можетъ затрачиваться лишь нѣкоторая часть вниманія. Ученикъ, стараясь постигнуть смыслъ подлинника, не въ состояніи посвящать особенно много умственныхъ силъ приискиванію лучшихъ формъ выраженія. Конечно, положеніе ученика въ этомъ случаѣ не можетъ быть одинаково. Возможно, что смыслъ подлинника дастся безъ труда, и тогда въ волѣ ученика приискивать выраженія на англійскомъ или вообще на томъ языкѣ, на который передается смыслъ подлинника. Но это дѣло случая, такія неправильныя и отрывочныя упражненія не обезпечиваютъ

успѣха въ дѣлѣ сложномъ *). Кромѣ того, учитель здѣсь есть лицо, избранное по своимъ познаніямъ по части древнихъ языковъ, а не по своему спеціальному или основательному знакомству съ тѣмъ или другимъ новѣйшимъ языкомъ (на который переводится подлинникъ). Между тѣмъ несомнѣнно, что для того, чтобы овладѣть какой-либо обширной и трудной областью со стороны содержащихся въ ней свѣдѣній и со стороны прививаемаго ею навыка—необходимо методически, въ опредѣленные промежутки времени, посвящать исключительно ей свои силы, подъ руководствомъ вполне свѣдующаго въ этой области лица. Опытъ показы-

*) Намъ кажется, что Бэнъ въ этомъ анализѣ далеко не стоитъ на высотѣ своей обычной проницательности. Онъ намъ указываетъ только *два случая возможнаго* отношенія классическихъ языковъ къ родной рѣчи: 1) трудность перевода не даетъ почти никакой возможности заняться приискиваніемъ правильныхъ или даже изящныхъ формъ выраженія и 2) легкость перевода даетъ къ тому полную возможность. Но за Бэна практика присоединяетъ къ этому еще *третій случай дѣйствительнаго вліянія* древнихъ языковъ на родную рѣчь: они отъучаютъ хорошо владѣть слогомъ. Извѣстно, что на практикѣ подстрочность перевода вполне удовлетворяетъ учителя и даже поощряется имъ или же намѣренно вызывается для того, чтобы убѣдиться, насколько точно понятъ смыслъ. Весь классъ, учитель съ учениками, если можно такъ выразиться, щеголяютъ подстрочностью перевода, т. е. невообразимой тарбарщиной, въ которой едва замѣтны слѣды родной рѣчи вообще, а не то, что правильной или изящной. Пока еще ученикъ дойдетъ до подстрочнаго перевода, онъ переберетъ въ умѣ и на языкѣ самыя удивительныя и невозможныя комбинаціи словъ родной рѣчи; когда-же, наконецъ, онъ состряпаетъ свой подстрочный переводъ, пританувъ за волосы къ оригиналу вымученный наборъ словъ, онъ съ гордостью останавливается, совершивъ все, что было въ предѣлахъ его силъ, а, главное—все, что нужно учителю и что только и цѣнится имъ. Особенно ужасны въ стилистическомъ отношеніи переводы въ старшихъ классахъ, гдѣ читаются поэты, представляющіе обширное поле для коверканія родной рѣчи. Здѣсь нерѣдко сами ученики, случайно напавъ на особенно смѣшной подборъ словъ, начинаютъ потомъ соперничать другъ передъ другомъ въ измышленіи нелѣпныхъ фразъ, по формѣ подходящихъ, однако, къ оригиналу. Представьте себѣ, что такія упражненія длятся много лѣтъ изо дня въ день, и рѣшите, можно-ли говорить о благотворномъ вліяніи на родную рѣчь переводовъ съ древнихъ языковъ? Можно возразить на это, что подстрочность перевода неизбежна при изученіи всякихъ языковъ. Это справедливо. Подстрочность перевода есть неизбежное зло по отношенію къ родной рѣчи,—зло, которое мы терпимъ по необходимости, ради изученія какого нибудь особенно полезнаго и нужнаго намъ чужаго языка. Зло это можетъ быть большимъ или меньшимъ, но никогда оно не можетъ обратиться въ выгоду для родной рѣчи. Оно принимаетъ наибольшіе размѣры при слѣдующихъ условіяхъ. 1) Когда чужой языкъ особенно далекъ отъ нашего по своему синтаксическому складу (вспомнимъ латинскіе *accusat. cum infinit., ablat. absol., Nominat. cum infinit.* и т. д.). 2) Когда чужой языкъ изучается слишкомъ рано, въ ту-пору, когда учащійся не утвердился въ родной рѣчи, не обладаетъ достаточнымъ навыкомъ въ ней и не могъ еще выработать способности владѣть слогомъ, 3) когда чужой языкъ изучается по тексту, трактующему о сюжетахъ неопытныхъ или непривычныхъ для учащагося, который, не получая должнаго впечатлѣнія отъ сюжета, не можетъ и облечь это несовершенное впечатлѣніе въ надлежащую форму (отсюда смѣхотворные переводы латинскихъ поэтовъ). Въ перечнѣ этихъ условійъ заключается и объясненіе ихъ; читатель согласится, что всѣ они имѣютъ мѣсто при нынѣшнемъ изученіи древнихъ языковъ, къ крайнему вреду для родной рѣчи. *Прим. перев.*

ваетъ, что только весьма посредственныя англійскія сочиненія являются результатомъ переводовъ съ латинскаго на англійскій или съ греческаго на латинскій языкъ. Отъ учащагося, конечно, требуется много усилій для того, чтобы приспособить англійскій языкъ къ оригиналу, но громадное множество (другихъ) весьма полезныхъ формъ этого языка остается безъ всякаго употребленія.

Есть нѣчто завлекательное въ проектѣ развивать всѣ способности за-разъ; приходитъ на мысль возможность изобрѣсти такого рода упражненіе, которое учило-бы въ одно время читать, стряпать и плясать. Если въ данный отрывокъ какого-либо сочиненія, такъ сказать, вложены грамматика, реторика, научныя свѣдѣнія и логическій методъ, то отсюда не слѣдуетъ, что этотъ отрывокъ долженъ быть текстомъ для обученія всему этому одновременно. И это не потому только, что, для успѣха въ различныхъ областяхъ знанія, необходимо втеченіи извѣстнаго періода постоянно сосредоточивать вниманіе на каждой области отдѣльно. Здѣсь нужно еще имѣть въ виду и то обстоятельство, что хотя любой попавшійся за урокомъ отрывокъ долженъ имѣть отношеніе къ языку, реторикѣ и какимъ нибудь знаніямъ, однако тотъ же самый отрывокъ можетъ быть и не пригоденъ въ одинаковой мѣрѣ для упражненія учениковъ по всѣмъ этимъ статьямъ.

Быть можетъ, дѣйствительно, классическое образованіе многосторонне: но какая польза отъ этого, если со всякой стороны оно неудовлетворительно? „То обстоятельство, что одно и то же орудіе служить для разнообразныхъ воспитательныхъ цѣлей, — обстоятельство, которое съ перваго взгляда говоритъ въ пользу этого орудія, на самомъ дѣлѣ представляетъ большія невыгоды для большинства учащихся“ (Сэдживикъ, *Op. cit.*, стр. 127) (трудность уясненія по неполнымъ и не характернымъ образцамъ, не представляющимъ необходимой послѣдовательности въ развитіи частей изучаемаго предмета; такими по необходимости должны быть „многосторонніе“ образцы *перев.*). Тонкіе литературные эффекты въ сочиненіи не могутъ быть изучаемы за уроками латинскаго и греческаго языковъ, не только потому, что умъ занятъ другими предметами, но и вслѣдствіе того, что примѣры этихъ эффектовъ являются случайно, съ перерывами и безъ всякой послѣдовательности. Если даже между частями изучаемаго предмета нѣтъ опредѣленной связи, то все-таки безпорядочное и неправильное (*когда* придется) обращеніе къ нимъ ума не благоприятно для собирательнаго (кумулятивнаго) впечатлѣнія отъ каж-

дой части. Если по поводу чего либо одного примѣры будутъ попадаться изрѣдка, съ громадными перерывами, то они будутъ являться для ума какъ бы заново; въ правильномъ же курсѣ одна какая либо сторона предмета поясняется нѣсколькими или многими примѣрами, слѣдующими подрядъ другъ за другомъ, отчего и получается въ умѣ „собирательное“ впечатлѣніе отъ этой стороны *перевода*. Тоже самое можно-бы было сказать о древнихъ языкахъ по отношенію къ общей филологіи, если-бы кто-либо сталъ указывать на полезное для нея значеніе этихъ языковъ.

Общій выводъ изъ всего вышесказаннаго тотъ, что обученіе языку можетъ быть вполне рационально только тогда, когда оно станетъ на ту же почву, на какой стояли классическіе языки въ XV и XVI столѣтіяхъ, когда, другими словами, языкъ самъ по себѣ, какъ средство истолкованія (для себя или другихъ чужихъ идей *при переводахъ*) и сообщенія идей (чужихъ или своихъ) получить все свое значеніе. Тогда отъ учениковъ требовалось-бы только одно усвоеніе грамматики и словъ, и писатели стали-бы изучаться лишь въ виду одной цѣли. Не дѣло учителя, обучающаго языкамъ, излагать исторію, философію, теорію поэзіи, ораторскаго искусства; его обязанность состоитъ въ томъ, чтобы дать ученикамъ возможность извлечь всѣ эти знанія изъ ихъ основныхъ источниковъ, существующихъ на томъ иностранномъ языкѣ, которому онъ обучаетъ.

III. Изученіе древнихъ языковъ лишено занимательности.

Не всѣ признаютъ это, однако это подтверждается на самомъ дѣлѣ настолько, по крайней мѣрѣ, насколько это нужно для цѣлей настоящаго аргумента. Во-первыхъ, всякій языкъ при изученіи, особенно въ началѣ, представляется сухимъ. Затѣмъ, слѣдуетъ принять во вниманіе, что и литературный интересъ не можетъ имѣть мѣста при чтеніи авторовъ, за отсутствіемъ должной подготовки. Несомнѣнно, что чтеніе классиковъ было бы невыносимо въ ранніе годы, если-бы не рассказочно-возбуждающій элементъ, всегда оказывающій свое дѣйствіе, — элементъ, посредствомъ котораго, напр., мы приводимъ въ бодрствующее состояніе дремлющій интеллектъ ребенка при занятіяхъ во 2-мъ классѣ по официальной программѣ (см. гл. VII).

Наука, по своей сущности, болѣе или менѣе суха, и пока учащійся не почувствовалъ ея властительную силу, его путь тернистъ. Но если литература не интересна, она ничто. Собственно, и въ изящной литературѣ попадаются нѣкоторые научный элементъ въ видѣ общихъ идей и специальностей, но онѣ не долго занимаютъ умъ, и читатель, справившись съ ними, можетъ вдоволь насладиться всеми богатствами чисто литературнаго свойства. Вмѣсто того, чтобы составлять непріятную часть школьныхъ занятій, литература должна бы быть средствомъ отдохновенія послѣ уроковъ по математикѣ и вообще по научнымъ предметамъ. *) Литературный интересъ, оказывающій такое дѣйствіе, не можетъ имѣть мѣста, если учениковъ принуждаютъ браться за иностранную литературу слишкомъ рано, — въ то время, когда имъ приходится еще усваивать множество новыхъ словъ и фразъ. Въ настоящее время лучшіе воспитатели пришли къ тому убѣжденію, что отечественная литература прежде всякой другой пробуждаетъ и должна пробуждать литературный интересъ, подготавливая съ этой стороны путь ученикамъ къ литературѣ всеобщей.

IV. Занятія древними языками приучаютъ слишкомъ тяготѣть къ авторитету въ дѣлѣ сужденія.

Уже въ силу самой продолжительности времени, втеченіи котораго изучаются греческіе и римскіе писатели, учащійся долженъ находиться подъ чрезмѣрнымъ давленіемъ ихъ взглядовъ и мнѣній. Авторитетъ Аристотеля, нѣкогда чрезвычайный въ области мысли, теперь пересталъ быть непогрѣшимымъ, а между тѣмъ и теперь ссылки на его мнѣнія дѣлаются чаще, чѣмъ это оправдывалось бы какимъ либо значеніемъ ихъ для настоящаго времени. Всѣ его взгляды относительно счастья и долга, могутъ быть предметомъ любопытства, но они не имѣютъ никакого значенія для дѣйствительной жизни.

*) Отчасти произведенія родной литературы отправляютъ въ школѣ эту полезную функцію, но только они, а не иностранныя произведенія. Родная рѣчь знакома ученикамъ, когда они приступаютъ къ ея *школьному* изученію, здѣсь не надо брать каждый шагъ съ бою, начиная съ союза «и» и такихъ словъ, какъ «человѣкъ» и пр. Простѣйшіе рассказы и статейки, помѣщаемыя въ элемент. книг. для чтенія уже могутъ представлять для дѣтей нѣкоторый литературный интересъ, и несомнѣнно, что развивать дѣтей въ этомъ отношеніи можетъ только родная рѣчь.

Недавно, на митингѣ Британской ассоціи, произошелъ случай, не лишенный интереса и поучительности. Сэръ Уильямъ Томсонъ, читая какой-то мемуаръ членамъ своей секціи, выразилъ желаніе, чтобы его слушатели, вернувшись домой, достали свои перья и перечеркнули такую-то его статью въ имѣющихся у нихъ экземплярахъ „Протоколовъ королевскаго общества“ („Proceeding of the Royal Society“). Хорошо бы было, если бы этому примѣру послѣдовалъ всякій философъ, которому пришлось бы перемѣнить какое либо изъ своихъ мнѣній. Даже признавая за Аристотелемъ выдающуюся проницательность въ обсужденіи вопросовъ этики и политики, мы бы всетаки желали имѣть его новое рѣшеніе о значеніи его сочиненій въ настоящее время.

Замѣтка о новѣйшихъ взглядахъ на классическое образованіе.

М-ръ Генри Сэджвикъ. Въ заключеніе своей статьи, на которую мы часто ссылались выше, м-ръ Сэджвикъ предлагаетъ ввести слѣдующіе предметы въ курсъ *высшаго* школьнаго образованія (т. е. образованія средняго, переходящаго въ университетское):

„Я полагаю, что нашъ родной языкъ и наша литература, равно какъ и естественныя науки должны считаться необходимыми и главными частями нашей школьной программы“. „Я думаю также, что слѣдуетъ обратить больше вниманія на изученіе французскаго языка...“ „Чтобы дать мѣсто этимъ новымъ дополнительнымъ занятіямъ,“ очевидно, ничего не остается, какъ „исключить изъ программы греческій языкъ, по крайней мѣрѣ, изъ низшихъ классовъ...“ „Обыкновенно полагаютъ, что если начать раньше изучать греческій языкъ, то дѣти скорѣе выучатся ему. Я же думаю, что наоборотъ: что если нужно изучить нѣсколько языковъ, то получится большой выигрышъ во времени, если развязать этотъ пучокъ и переломать по очередно каждую часть. Есть два класса лицъ, для которыхъ настоящая система воспитанія болѣе или менѣе удобна, — духовенство и лица съ литературными склонностями и достаточными средствами, чтобы имѣть досугъ вполне отдаться этимъ склонностямъ. Дѣти съ такимъ будущимъ впереди и съ предварительной подготовкой, на необходимости которой я настаиваю, будутъ находить, прибли-

звившись къ концу своей школьной карьеры, на столько сильный интересъ въ греческомъ языкѣ, что въ изученіи его они будутъ дѣлать весьма быстрые успѣхи...“ „Изъ того обстоятельства, что маленькія дѣти скорѣе молодыхъ людей усваиваютъ устную рѣчь, нѣкоторыя выводятъ, что эти же дѣти скорѣе выучатся читать и на томъ языкѣ, разговора на которомъ они не слышатъ, — выводъ, я полагаю, неоправдываемый опытомъ.“

М-ръ Александръ Эллисъ. Въ лекціи объ усвоеніи языковъ, читанной въ учительскомъ колледжѣ, м-ръ Эллисъ подвергаетъ суровой критикѣ англійскую школьную систему: Онъ считаетъ нецѣлесообразно говорить о гуманизирующемъ вліяніи латинскаго и греческаго языковъ, о великихъ достоинствахъ литературъ, существующихъ на этихъ языкахъ и т. д. — когда нѣтъ одного условія, именно того, „чтобы лица, усваивающіе эти языки и литературы, способны были пользоваться ими“. „Широко разрослось въ нашихъ школахъ древо языковъ, но въ сущности оно лишь засоряетъ почву, какъ сорная поросль. Искусные учителя обвѣшиваютъ гирляндами его безобразныя сучья, и сгибаютъ многія его вѣтви въ направленіи неестественномъ, но болѣе или менѣе полезномъ.... Такіе приемы не соотвѣтствуютъ правильному обученію языкамъ.“

„Для устнаго выраженія своихъ мыслей (въ обычныхъ сношеніяхъ съ соотечественниками) необходимо изучить свой родной языкъ прежде всего, безъ отношенія къ другимъ языкамъ...“ „Уроки по языку должны быть дополняемы уроками о предметахъ; кромѣ языка, надо еще имѣть нѣчто, о чемъ говорить и писать.“ Послѣ англійскаго языка слѣдуетъ изученіе нѣмецкаго и французскаго. „До сихъ поръ нѣмецкій и французскій языки изучались по желанію, тогда какъ языки латинскій и греческій считались необходимой основой литературнаго образованія. Пора, однако, установить обратный порядокъ, — отнести латинскій и греческій языки къ числу необязательныхъ... Если ученикъ на 10 году уже будетъ свѣдущъ въ англійскомъ языкѣ, на 12 ознакомится въ указанныхъ размѣрахъ съ нѣмецкимъ, а на 14 съ французскимъ, то на 16 году онъ будетъ лучше знать латинскій, а на 18 лучше греческій языкъ, чѣмъ большинство оканчивающихъ нынѣ курсъ въ нашихъ общественныхъ школахъ“. „За литературу слѣдуетъ приниматься позже всего. Для критическаго отношенія къ ней требуется продолжительное предварительное во-

спитаніе, иногда много жизненнаго опыта, большое знакомство съ языкомъ и часто съ соціальными привычками и обычаями“.

М-ръ Мэтью Арнольдъ. Въ концѣ своего отчета о среднихъ учебныхъ заведеніяхъ Германіи, представленнаго „Школьной Ревизіонной Коммиссіи“, м-ръ Арнольдъ обращается къ антагонизму между новыми требованіями и старой системой исключительнаго классицизма, указывая, въ чемъ, по его мнѣнію, заключается истинное рѣшеніе спорнаго вопроса. „Идеаль обще человѣческаго воспитанія состоитъ въ томъ, чтобы дать намъ возможность познать самихъ себя и окружающій насъ міръ. Насъ влекутъ къ этому познанію соотвѣтствующія врожденныя способности; великое дѣло въ воспитаніи—вѣра въ то, что у каждаго есть для этого какія либо способности. Одна категорія этихъ способностей, имѣющихся у каждаго, относится къ познанію людей и даетъ возможность изучать гуманитарныя науки; другая категорія тѣхъ же общихъ всѣмъ способностей относится къ познанію окружающаго міра и даетъ возможность изучать природу. Эти двѣ области составляютъ одинъ кругъ знанія, и всѣ мы должны имѣть, по крайней мѣрѣ, *нѣкоторыя* понятія, относящіяся къ этому общему кругу знаній. Исключеніе гуманитарныхъ наукъ реалистами и исключеніе естественныхъ наукъ гуманистами свидѣтельствуютъ въ равной степени о невѣжествѣ той и другой стороны. Человѣкъ, котораго присущія ему склонности влекутъ къ изученію природы, долженъ получить нѣкоторыя понятія о гуманитарныхъ наукахъ, и тотъ, кто чувствуетъ склонность къ изученію гуманитарныхъ наукъ, долженъ получить нѣкоторое понятіе о явленіяхъ и законахъ природы, такъ что образованіе въ началѣ должно быть одинаково для тѣхъ и другихъ лицъ. Родной языкъ, латинскій и важнѣйшіе новые языки, элементарная исторія, основанія арифметики и геометріи, географіи и естественныхъ наукъ должны изучаться въ низшихъ классахъ во всѣхъ среднеучебныхъ (грамматическихъ) заведеніяхъ и всѣми учениками этихъ классовъ, слѣдовательно, нѣтъ повода къ раздѣленію школъ. Но затѣмъ является раздвоеніе, сообразно склонностямъ и спеціальнымъ стремленіямъ ученика. Съ этихъ поръ онъ посвящаетъ себя преимущественно или изученію гуманитарныхъ наукъ или изученію природы“.

Споръ о классическихъ языкахъ въ нынѣшнемъ его состояніи *).

При настоящемъ состояніи полемики о классическомъ образованіи, изданныя вновь статьи Джоржа Комба по воспитанію являются весьма кстати. 50 лѣтъ тому назадъ, Комбъ первый выступилъ противъ классицизма, и м-ръ Жолли, издавшій эти статьи, описываетъ въ связномъ очеркѣ послѣдовавшую борьбу. Говоря вообще, результаты ея были не особенно велики. Введено было въ среднія школы естествознаніе, но въ ничтожной мѣрѣ, и такъ какъ классическіе языки продолжали господствовать по прежнему, то въ результатѣ оказалось, что увеличилось только бремя, подавлявшее учениковъ: весьма мало пользы извлекали они изъ наукъ, введенныхъ при такихъ условіяхъ. По отношенію же къ университетамъ результаты борьбы равнялись нулю. Университеты были вѣрны знаменитому изображенію ихъ консерватизма, принадлежащему перу Дегальда Стюарта ¹⁾. Публика, однако, не оставалась неподвижной; втеченіи многихъ лѣтъ продолжалась весьма значительная убыль въ числѣ студентовъ всѣхъ шоттландскихъ университетовъ, и анти-классическая агитація считалась причиною этого.

Соображенія Комба еще и теперь заслуживаютъ разсмотрѣнія. Весьма удачно и съ замѣчательной ясностью формулируетъ онъ обычныя возраженія противъ классической системы; въ тоже время онъ очень щедръ въ своихъ уступкахъ и непритязателенъ въ своихъ требованіяхъ. „Я ничего не имѣю собственно противъ древнихъ языковъ и классической литературы, и не желаю предать ихъ совершенному забвенію. Я допускаю, что это занятія утонченнаго свойства, и думаю, что есть люди, которые, имѣя къ нимъ естественную склонность, легко справляются съ ними и даже наслаж-

¹⁾ Предлагаемая статья Бэна не входитъ въ это сочиненіе и извлечена нами изъ «The Contemporary Review», гдѣ она была напечатана въ прошломъ году. Въ иностранной и русской журналистикѣ на нее было обращено вниманіе, какъ на мѣткую и живую характеристику мнѣній по вопросу о классическомъ образованіи. Специальнымъ поводомъ къ этой статьѣ послужили два панегирика классическому образованію, недавно вышедшіе изъ подъ пера англійскихъ профессоровъ Блэки и Боуна Прайса. *Прим. перев.*

²⁾ «Академическія учрежденія нѣкоторыхъ частей Европы не бесполезны для историка человѣческаго ума. Удерживаемыя неподвижно на одномъ и томъ же мѣстѣ силою своихъ канатовъ и тяжестью своихъ якорей, они даютъ ему возможность измѣрить быстроту потока, который уноситъ съ собою впередъ остальной міръ».

даются ими въ значительной степени. За всѣми такими лицами и слѣдуетъ оставить эти занятія. Мое единственное возраженіе направлено противъ навязыванія ихъ, какъ существенной части образованія, тѣмъ молодымъ людямъ, которые не имѣютъ къ нимъ охоты или способностей и которымъ они не пригодятся въ практической жизни.

Преже, чѣмъ перейти къ новѣйшимъ соображеніямъ въ защиту классицизма, я желалъ бы изложить со всевозможной отчетливостью различныя, выясняющіяся теперь предъ нами, комбинаціи относительно высшаго образованія, т. е. образованія, которое, начавшись въ среднихъ или грамматическихъ школахъ, дополняется и завершается въ университетахъ.

1. Прежде всего мы имѣемъ дѣло съ существующей системой, требующей знанія обоихъ классическихъ языковъ. Въ настоящее время требованіе это повсюду имѣетъ обязательную силу. Университеты единодушно (?) считаютъ знаніе латинскаго и греческаго языковъ необходимымъ условіемъ для полученія ученой степени, относительно остальнаго — требованія ихъ ничтожны. Защитники классицизма справедливо говорятъ, что языки эти служатъ главнымъ основаніемъ единообразія нашей системы раздачи ученыхъ степеней; если бы не было этихъ языковъ, публика не знала бы, что значить ученая степень.

До какой исключительности доходило до самаго послѣдняго времени изученіе латинскаго и греческаго языковъ въ англійскихъ школахъ — это очень хорошо извѣстно, чтобы стоило вдаваться на этотъ счетъ въ подробности. Однако, м-ру Гладстону удалось недавно въ своей рѣчи представить въ этомъ отношеніи нѣчто такое, что вѣнчаетъ всѣ факты этого рода. Въ его время въ въ Итонской школѣ увлеченіе классицизмомъ доходило до того, что даже религіозное образованіе отложено было въ сторону!

Такъ какъ немногіе убѣждены, что латинскій и греческій языки сами по себѣ могутъ дать полное образованіе, то не мѣшаетъ напомнить, что еще найдено было возможнымъ присоединить къ этимъ языкамъ для права на ученую степень. Шотландскіе университеты всегда отличались отъ англійскихъ широтою своихъ требованій; втеченіи многихъ вѣковъ они платили дань другимъ предметамъ — математикѣ, физикѣ, психологіи вмѣстѣ съ логикой и этикой. Въ нѣкоторыхъ университетахъ къ этому присоединяется еще другая наука, — въ одномъ университетѣ естественная исторія, въ другомъ — химія. Согласно господствующимъ въ

настоящее время идеямъ о научной группировкѣ и необходимомъ для полноты группы числѣ учебныхъ предметовъ, курсъ основныхъ наукъ обнимаетъ математику, физику, химию, физиологію или біологію и психологію. Отдѣлы естественной исторіи не считаются основными науками, они сами не даютъ законовъ, но повторяютъ законы основныхъ наукъ, классифицируя царства природы.

Джонъ Стюартъ Милль въ своей знаменитой рѣчи, произнесенной въ С-тъ Андрю, сталъ на сторону классическаго образованія во всей его неприкосновенности, и внезапно сдѣлался великимъ авторитетомъ для многихъ лицъ, которые прежде, вѣроятно, никогда не признавали его авторитетомъ. Однако его защита классическихъ языковъ соединялась съ столь же настоятельнымъ требованіемъ расширить курсъ собственно-научный на столько, чтобы въ него вошли всѣ основныя науки, другими словами, онъ доказывалъ необходимость присоединить къ наукамъ преподававшимся химию и физиологію. Тѣ, которые столь ревностно прикрывали классическое образованіе его авторитетомъ, благоразумно умолкли послѣ того, какъ Милль предъявилъ это другое требованіе. Онъ слишкомъ мало знакомъ былъ съ университетскими порядками, чтобы понять непрактичность прибавленія двухъ наукъ къ существующему курсу. Но у него никто никогда не спрашивалъ, что предпочелъ бы онъ, если бы ему предложенъ былъ выборъ между классическими языками и полнымъ научнымъ курсомъ? Я склоненъ думать, что онъ пожертвовалъ бы классическіе языки научной полнотѣ, удовлетворился бы такимъ знаніемъ ихъ, которое уже пріобрѣтено въ школѣ. Но такъ какъ мы не знаемъ его положительныхъ взглядовъ на этотъ счетъ, то я полагаю, что на его мнѣніе вовсе не слѣдуетъ ссылаться, когда дѣло идетъ о настоящей системѣ классическаго образованія.

Основатели лондонскаго университета пытались осуществить идеи Милля во всей полнотѣ. Они удержали классическіе языки, прибавили англійскій и одинъ новѣйшій языкъ и пополнили курсъ основныхъ наукъ включеніемъ химіи и физиологіи. Это былъ благородный экспериментъ, и теперь мы можемъ судить о его успѣшности. Языки классическіе, а также англійскій и французскій или нѣмецкій, математика, физика и (спустя нѣкоторое время) логика и нравственная философія, поставлены были всѣ на широкую ногу; лондонскій университетъ превзошелъ такимъ образомъ шоттландскіе университеты количествомъ требованій, такъ какъ въ немъ преподавалось двумя языками больше—англійскимъ и однимъ новѣй-

шимъ. Успѣхи по химіи были очень слабы, при вступительномъ экзаменѣ она совсѣмъ не требовалась. Физиологія обязательна была для окончательнаго экзамена, занятія по ней шли наименѣе удовлетворительно. Засѣдая въ экзаменаціонной комиссіи въ то время, когда д-ръ Шарпэй экзаменовалъ по физиологіи, я имѣлъ случай узнать, что онъ считалъ благоразумнымъ довольствоваться самыми поверхностными отвѣтами. Такимъ образомъ, хотя опытъ лондонскаго, такъ же какъ и шоттландскихъ, университетовъ доказываетъ, что классическіе языки можно совмѣстить съ сколько нибудь сноснымъ научнымъ образованіемъ, однако изученіе ихъ должно быть ограничено, если только каждая изъ основныхъ наукъ, какъ того требовалъ Милль, должна получить не одно формальное значеніе въ университетскомъ образованіи.

Въ различныхъ новыхъ проектахъ для расширенія круга собственно научнаго образованія классическіе языки требуются въ несравненно меньшихъ размѣрахъ, но ни одинъ изъ этихъ языковъ не исключается вполнѣ. Преподаваться они должны, согласно этимъ проектамъ, если не въ колледжѣ, то въ школѣ для подготовки учащихся къ университету. Такое положеніе вещей едва ли можетъ остаться навсегда, но, вѣроятно, оно еще существуетъ нѣкоторое время.

2. Замѣщеніе греческаго языка какимъ либо новѣйшимъ есть комбинація, всего болѣе занимающая общество въ настоящее время. Она принимаетъ смѣшанную форму старой программы и въ ней замѣняетъ одинъ изъ мертвыхъ языковъ какимъ либо новѣйшимъ. Противъ этого проекта всѣ силы классической партіи, но за то онъ находитъ сочувствіе у людей всѣхъ свѣтскихъ профессій, давая возможность изучить языкъ, который будетъ полезенъ ученикамъ, какъ языкъ. Это наименьшая перемѣна, которая еще могла бы принести дѣйствительное облегченіе. Что она скоро осуществится, не сомнѣваемся и мы.

За этимъ проектомъ мало иныхъ достоинствъ, кромѣ того, что онъ разжимаетъ тиски классицизма. Далекое не ясно, почему надо знать непременно два языка (кромѣ англійскаго) для полученія ученой степени. Кромѣ того, хотя весьма желательно, чтобы каждому ученику была дана полнѣйшая возможность начать въ школѣ или колледжѣ изученіе новѣйшихъ языковъ, однако они не настолько неизбѣжны и не имѣютъ такого основнаго значенія для умственной культуры, какъ науки и литература вообще. Эти

новѣйшіе языки могли бы изучаться вмѣстѣ съ ихъ литературами, какъ изучаются классическія языки.

Другое возраженіе противъ замѣны древнихъ языковъ новыми состоитъ въ томъ, что если состоится эта перемѣна, то придется обратиться къ услугамъ иностранныхъ учителей. Между тѣмъ, хотя есть много французовъ и нѣмцевъ, которые могутъ такъ-же хорошо учить, какъ и англичане, однако слѣдуетъ признать тотъ печальный фактъ, что въ отношеніи англійскихъ учениковъ иностранцы чаще нашихъ соотечественниковъ погрѣшаютъ въ преподаваніи и дисциплинѣ. Иностранные учителя хорошо извѣстны тѣмъ, кто добровольно обращается къ нимъ съ желаніемъ учиться у нихъ, но ихъ неудовлетворительность очевидна при обязательности ихъ преподаванія для учениковъ.

Иногда, въ отпоръ разсматриваемому нами проекту, дѣлается слѣдующее неожиданное возраженіе. На какомъ основаніи исключается греческій, а не латинскій языкъ? Не разумнѣе ли удерживать изъ двухъ языковъ болѣе обширный? Возраженіе это есть просто полемическая выходка, ибо всемъ извѣстно, что утвердившееся въ нашихъ школахъ понятіе объ относительной важности латинскаго и греческаго языковъ никогда не измѣнится въ пользу послѣдняго въ угоду кому бы то ни было, не смотря даже на то что самъ Джонъ Стюартъ Милль воспитанъ былъ въ духѣ такого взгляда на классическіе языки. При системѣ необязательности всехъ иностранныхъ языковъ и удержаніи ихъ для изученія по желанію, возможна была бы и свобода выбора между тѣмъ или другимъ древнимъ языкомъ.

3) Другая комбинація предлагаетъ исключить и латинскій, и греческій языки и замѣнить ихъ языками французскимъ и нѣмецкимъ. Странно сказать, но этотъ шагъ впередъ по отношенію къ предыдущей комбинаціи сдѣланъ былъ м-ромъ Гладстономъ въ его злополучномъ биллѣ объ ирландскомъ университетѣ. Если бы этотъ билль прошелъ, ирландцы уже 10 лѣтъ, какъ наслаждались бы совершенной необязательностью обоихъ языковъ. Тщательно просмотрѣвъ отчеты о дебатахъ по поводу этого билля, я не могъ замѣтить, чтобы оппозиція имѣла бы что нибудь противъ этого рѣшительнаго отреченія отъ классической исключительности.

Комбинаціи, о которой идетъ рѣчь, благопріятствовало то обстоятельство, что въ королевскихъ колледжахъ же были профессора французскаго и нѣмецкаго языковъ. Въ колледжахъ ан-

глійскихъ и шотландскихъ еще до сихъ поръ ничего не сдѣлано для этихъ языковъ, хотя въ Оксфордѣ и Кэбмриджѣ это не представляло бы затрудненій.

Въ пользу этой комбинаціи приводится то соображеніе, что если изучать классическіе языки, то изучать ихъ слѣдуетъ основательно, во всей полнотѣ. Оба эти языка съ ихъ литературами составляютъ связанное цѣлое, однородную дисциплину, и кто не рассчитываетъ довести до конца ихъ изученіе, *тотъ* не долженъ и приниматься за нихъ. Такого взгляда придерживаются нѣкоторые изъ приверженцевъ классицизма.

4) Болѣе радикаленъ проектъ совершеннаго отдѣленія „новѣйшаго“ учебнаго курса отъ классическаго. Въ нашихъ высшихъ школахъ установленъ такъ называемый „новѣйшій“ учебный курсъ, въ который входятъ науки и новѣйшіе языки вмѣстѣ съ латинскимъ языкомъ. До сихъ поръ въ университетъ допускались только пріобщившіеся классическаго курса, тогда какъ новѣйшій курсъ подготавливалъ къ коммерческой дѣятельности и къ тѣмъ профессіямъ, для которыхъ не требуется университетской степени. Этотъ послѣдній курсъ, въ предѣлахъ школы, даетъ широкій просторъ наукамъ и новымъ языкамъ.

Какъ и слѣдовало ожидать, защитники новѣйшаго курса въ настоящее время уже требуютъ права доступа въ университетъ, т. е. права продолжать и здѣсь начатыя въ школѣ занятія, равно какъ и пользоваться тѣми преимуществами, которыя присвоены классическому курсу. Безъ сомнѣнія, противная сторона окажетъ сильное сопротивленіе этой попыткѣ уровнять въ преимуществахъ всѣ школы и колледжи и поставить передъ закономъ новѣйшій курсъ на одну доску съ классическимъ. Между, тѣмъ только эта попытка можетъ дать дѣлу образованія сколько нибудь устойчивое положеніе.

Защитники классической системы, въ ея крайней исключительности, чрезвычайно любятъ приводить примѣры весьма знаменитыхъ людей, которые обнаруживали въ колледжѣ крайнюю неспособность къ наукамъ въ самой элементарной ихъ формѣ. Они говорятъ, что эти люди, только благодаря классическимъ языкамъ стали тѣмъ, чѣмъ они были, и что если бы затруднить имъ путь серьезными научными требованіями, міръ никогда не видѣлъ бы ихъ. Утвержденіе это черезчуръ безусловно, но мы согласны признать его справедливость, если намъ позволено будетъ сдѣлать изъ него выводъ. Если нѣкоторые умы сформированы столь

благопріятно для языковъ, и классическихъ въ особенности, то нѣтъ ли и другихъ умовъ, сформированныхъ столь же благопріятно для наукъ и неспособныхъ овладѣть двумя классическими языками? Если есть, то слѣдующій вопросъ будетъ таковъ: не должны ли эти два разряда умовъ пользоваться одинаковыми правами и преимуществами? Защитники нынѣшней системы отвѣчаютъ: нѣтъ, не должны. Умъ филолога—чистокровной аристократической породы, умъ научный—низменнаго происхожденія. Ученныя отличія и привилегіи должны существовать для человѣка, овладѣвшаго языками и не имѣющаго никакого научнаго образованія, и, наоборотъ, полной неизвѣстности обрекается тотъ, чья сильная сторона—одна наука. Однако, кастовая борьба въ воспитаніи—дѣло непристойное и послѣ всѣхъ процессовъ уравненія, чрезъ которые мы прошли, невѣроятно, чтобы эта привилегія могла долго продержаться.

Новѣйшій учебный курсъ въ своей нынѣшней формѣ все еще удерживаетъ латинскій языкъ. Во всѣхъ классахъ общества существуетъ сильное расположеніе въ пользу латинскаго языка, который считается необходимой принадлежностью всякихъ профессій; кромѣ того, сильно распространено убѣжденіе въ его полезности для англійскаго языка. Популярность латинскаго языка такъ велика, что въ настоящее время учащіеся въ школахъ, гдѣ существуетъ новѣйшій учебный курсъ, совершенно добровольно избираютъ для изученія (вмѣсто новѣйшаго языка) латинскій языкъ и держатъ изъ него экзамень, имѣя въ виду поступить въ университетъ. До сихъ поръ школы находили такой порядокъ весьма удобнымъ для себя. Легче доставлять возможность учиться латинскому языку, чѣмъ новѣйшему или чему бы то ни было другому, и пока латинскій языкъ будетъ пользоваться всеобщимъ почетомъ, онъ останется неприкосновененъ. Однако, онъ поглощаетъ такъ много времени и изученіе его даетъ такіе ничтожныя результаты, что въ концѣ концовъ порядокъ этотъ придется измѣнить. „Новѣйшій“ учебный курсъ долженъ вполнѣ отвѣчать своему назначенію. Онъ не долженъ чрезмѣрно тяготѣть даже и къ новѣйшимъ языкамъ. Совершенно достаточно англійскаго и еще одного языка, выбрать который предоставляется учащемуся. Именно на такой почвѣ новѣйшій курсъ долженъ добиться признанія за нимъ такого же значенія, какимъ пользуются классическіе языки; онъ былъ бы (на такой почвѣ) истиннымъ и существующимъ въ дѣйствительности образцомъ тѣхъ комбинацій и проектовъ, ко-

торые ставятъ главнымъ условіемъ поступленія въ университетъ знакомство съ науками.

Предложеніе—присвоить низшую ученую степень тому учебному курсу, который исключаетъ греческій языкъ, должно быть, по моему мнѣнію, отклонено. Впрочемъ, вопросъ о томъ, не слѣдовало ли бы приверженцамъ новѣйшаго учебнаго курса принять это предложеніе пока, есть вопросъ тактики. Оксфордское предложеніе, какъ я его понимаю, заходитъ на столько далеко, что, согласно ему, новая ученая степень по преимуществамъ должна быть равна старой, но по *престижу* ниже ея. Въ Шотландіи ученая степень, предложенная классической партіей приверженцамъ курса безъ греческаго языка, лишена всякаго значенія, и по этой самой причинѣ она и была предложена.

Между защитниками классицизма, профессоръ Блэки замѣчательнѣе тѣмъ, что онъ не признаетъ изученіе древнихъ языковъ обязательнымъ для тѣхъ, которые не могутъ извлечь изъ нихъ никакой пользы для себя. Онъ полагаетъ, что при свободѣ выбора, которая существовала бы при полномъ отдѣленіи классическаго курса отъ новѣйшаго, древніе языки все таки, по прежнему, стояли бы на твердой почвѣ и приносили бы свои плоды. Однако, остальные приверженцы классицизма, вообще говоря, не раздѣляютъ этого мнѣнія. Повидимому, они думаютъ, что если нельзя будетъ заставлять каждаго домогающагося университетской степени пройти черезъ двойное иго Греціи и Рима, то этимъ двумъ знаменитымъ націямъ будетъ грозить опасность исчезнуть изъ нашихъ воспоминаній. Съ своей стороны, я не раздѣляю этихъ опасеній и не думаю, чтобы, даже при свободѣ выбора, изученіе древнихъ языковъ быстро приходило въ упадокъ. Какъ я уже сказалъ, вѣра въ латинскій языкъ глубока и повсемѣстна. Чтобы ни говорилось о строгости той умственной дисциплины, которою служить будто бы изученіе латинскаго и греческаго языковъ, но я убѣжденъ, что эти языки въ глазахъ наставниковъ и учащихся удобны тѣмъ, что они не требуютъ особыхъ усилій ни съ той, ни съ другой стороны, — по крайней мѣрѣ, не столько усилій, сколько потребовалось бы ихъ, если бы древніе языки были замѣнены чѣмъ либо другимъ. На изученіе ихъ затрачивается очень много времени, но значительная часть его проходитъ въ умственномъ бездѣйствіи. Карлейль называетъ повѣсти Скотта „блаженной страной лѣни“; за исключеніемъ слова „блаженный“, то же выраженіе можно примѣнить и къ классическимъ языкамъ. Ко всему

этому слѣдуетъ прибавить еще и то, что классическія школы обладаютъ обширными средствами, которыя пріобрѣтены еще въ прежнее время и пріобрѣтаются и до сихъ поръ. Еще долго придется ждать, пока перестанутъ притекать эти средства, не смотря даже на то, что классицизмъ постоянно утрачиваетъ свою популярность.

Главное, чего слѣдуетъ домогаться въ настоящее время, это то, чтобы новѣйшій и классическій курсы поставлены были на одну доску, чтобы арена ихъ была открыта для взоровъ всѣхъ и не было бы никакихъ привилегій. Общество съ теченіемъ времени само произнесетъ приговоръ. Если защитники классицизма страшатся этого испытанія, значитъ они сами не вѣрятъ въ свое дѣло.

Доказательства *pro et contra* по вопросу о классическомъ образованіи почти уже исчерпаны. Ничего не осталось, какъ разнообразить выраженія и примѣры. Но пока существуетъ монополія классицизма, пререканія не прекратятся, и если новыхъ доводовъ не окажется, то будутъ повторяться старые.

Быть можетъ, самое избитое возраженіе противъ классицизма — то, на которое всего рѣже дается отвѣтъ. Я имѣю въ виду тотъ фактъ, что греки, кромѣ своего языка, не знали никакого другаго. Мнѣ не извѣстно ни одной попытки отпарировать этотъ ударъ. Однако, кромѣ этого факта, существуютъ вѣскія соображенія въ пользу того положенія, что для того, чтобы основательно изучить языкъ, вы должны посвятить свое время и силы ему одному, а не хвататься за три или за четыре языка. Конечно, у грековъ былъ особенно замѣчательный языкъ, и едва ли они бы выиграли что либо отъ изученія языковъ современныхъ имъ народовъ. Но и мы точно также обладаемъ прекраснѣйшимъ языкомъ, хотя и беспорядочнымъ по внѣшней отдѣлкѣ, и весьма вѣроятно, что если бы Платону пришлось писать свои діалоги среди насъ, то всѣ свои силы онъ употребилъ бы исключительно на эксплуатацію ресурсовъ нашего собственнаго языка, и не сталъ бы беспокоиться о греческомъ языкѣ. Обычное изрѣченіе — *multum non multa* (т. е. что нибудь одно, да хорошо) — вполне поясняетъ эту необходимость не разбрасывать свои силы на изученіе многихъ языковъ.

Недавно происходившая въ Кэмбриджѣ, Оксфордѣ, да и въ остальныхъ частяхъ Англіи агитація противъ греческаго языка, какъ существеннаго условія для полученія университетской сте-

пени, заставила классиковъ снова взяться за воспроизведеніе обычныхъ доводовъ въ пользу существующей системы. Помѣщенныя въ Мартовской книжкѣ этого журнала статьи проф. Блэки и Бонами Прайса могутъ считаться въ этомъ отношеніи *последнимъ словомъ*.

Статья профессора Блэки обращается къ учителямъ древнихъ языковъ, приглашая ихъ перемѣнить фронтъ. Значеніе этихъ языковъ, какъ средства, открывающаго доступъ къ мысли (т. е. собственно какъ языковъ), уменьшилось, по заявленію Блэки, и потому онъ совѣтуетъ усилить ихъ культурирующее или дрессировочное вліяніе. И въ самомъ дѣлѣ, классики могутъ очень скоро проиграть, если они не предпримутъ какихъ либо мѣръ къ облегченію труда усвоенія своихъ языковъ и не позаботятся о прославленной интеллектуальной дисциплинѣ ихъ. Исходя изъ своего главнаго положенія, профессоръ подробно останавливается на лучшихъ, по его мнѣнію, методахъ обученія. Я не послѣдую за этимъ довольно интереснымъ анализомъ, такъ какъ это не входитъ въ мою задачу. Я просто замѣчу только, что профессоръ Блэки рискнулъ поставить дальнѣйшую судьбу древнихъ языковъ въ нашихъ школахъ въ зависимость отъ чего-то такого, что было бы полнымъ переворотомъ въ педагогикѣ. Переворотъ не слишкомъ сильное слово для предложенія Блэки. Слабая сторона классицизма въ настоящее время состоитъ въ томъ, что значеніе древнихъ языковъ, *какъ языковъ*, уменьшилось, и этотъ-то ущербъ, по мнѣнію Блэки, долженъ быть возмѣщенъ побочнымъ дрессировочнымъ вліяніемъ этихъ языковъ. При такомъ направленіи занятій, роль учителя, обучающаго языку, по меньшей мѣрѣ странна. Если дѣло въ простой дрессировкѣ, то для этого достаточно отмѣрить очень маленькій уголокъ въ какомъ нибудь одномъ языкѣ. Вообще Блэки ставитъ и учителя и ученика между двухъ стульевъ, — языкомъ, какъ истолкователемъ мысли, и языкомъ, какъ орудіемъ дрессировки. Нужно дожидаться новаго поколѣнія учителей, пока у нихъ выработается ловкость и искусство, требуемыя для этой задачи *).

*) Едва ли все это будетъ понятно читателю, если онъ не знакомъ съ реформой, предлагаемой Блэки. Объяснимъ ее вкратцѣ. Блэки предлагаетъ обучать древнимъ языкамъ *по слуху*, путемъ разговоровъ. До сихъ поръ все абстрактныя правила и вся грамматика изучалась по книгѣ; Блэки предлагаетъ отбросить книгу, и сразу начать съ живой разговорной практики, изъ которой и должны вытекать все правила. Существеннымъ факторомъ въ этой реформѣ является учитель, который долженъ говорить на преподаваемомъ имъ языкѣ, положимъ, латинскомъ, такъ же хорошо, какъ

Уступка профессора Блекки, при настоящемъ положеніи, имѣеть немалую цѣну. „Никто, говоритъ онъ,—не имѣеть права на полученіе полной университетской степени, не доказавъ основательнаго знакомства съ двумя иностранными языками, однимъ древнимъ и однимъ новѣйшимъ, при свободномъ выборѣ послѣдняго“. Можно думать, что это удовлетворило бы всѣхъ на нѣкоторое время.

Статья профессора Бонами Прайса написана въ гораздо болѣе высокомъ тонѣ. Методичность ея аргументаціи заходитъ такъ далеко, что все въ ней подраздѣлено на четыре отдѣльныя главы, хотя отъ этого не произошло никакого подраздѣленія доводовъ, и многое изъ того, о чемъ говорится въ одной главѣ, могло бы быть перенесено въ другую безъ всякаго измѣненія смысла. Авторъ больше витаетъ въ области напыщенныхъ риторическихъ фразъ, чѣмъ приводитъ спеціальныя факты и аргументы. Первая заслуга классическихъ языковъ та, что „они — языки, не особыя науки, не отдѣльныя отрасли знанія, а литературы“. Въ этой главѣ мы находимъ такого рода вдохновенныя изреченія: „Подумайте о томъ множествѣ элементовъ мысли, съ которыми ученикъ приходитъ въ соприкосновеніе, читая Це-

на своемъ роднымъ. Онъ является въ классъ съ запасомъ разнообразныхъ предметовъ, по поводу которыхъ онъ будетъ вести разговоръ съ учениками; предметы эти могутъ быть по естественной исторіи, по искусствамъ, по археологіи и пр.; если позволитъ погода, то можно отправиться *ins Grüne* съ цѣлымъ классомъ и тамъ бесѣдовать о растеніяхъ, птицахъ, рѣкахъ и т. д. На разговоры затрачивается ежедневно по 2 часа въ извѣстную пору дня; въ другую же пору того же дня ученики занимаются чтеніемъ и разборомъ подходящихъ латинскихъ сочиненій. Вотъ, на примѣръ, какъ, по Блекки, можно выводить изъ разговоровъ грамматическія правила. Учитель спрашиваетъ у ученика: *Vides splendidum solem?* на что ученикъ отвѣчаетъ: *Video splendidum Solem*; тогда учитель объясняетъ, что буква *m* въ латинскомъ языкѣ есть знакъ винительнаго падежа и что дѣйствительные глаголы управляютъ этимъ падежомъ. Съ теченіемъ времени разговорная практика усложняется, и вмѣстѣ съ тѣмъ увеличивается количество и сложность извлекаемыхъ изъ этой практики грамматическихъ правилъ. За разговоромъ дрессируется слухъ и языкъ, какъ анатомическій органъ, изучается грамматика и истолковывается смыслъ.

Полагаемъ, что послѣ этого читатель согласится съ Бэнномъ, что реформа Блекки есть полный переворотъ въ обученіи языкамъ. Во время проектируемыхъ упражненій, съ одной стороны, учитель истолковываетъ смыслъ (своихъ фразъ), съ другой—упражняетъ слухъ и языкъ учениковъ, да еще выводитъ грамматическія правила, точно также и ученики, въ *pendant* учителю, должны обращать вниманіе на смыслъ, съ одной стороны, а съ другой—упражнять слухъ и языкъ и запоминать грамматическія правила. Все это въ одно и тоже время. Конечно, надо подождать добрыхъ польсто-лѣтій, пока выведутся и воспитаются въ учительскомъ питомникѣ эти искусственныя Геродоты, Периклы и Цицероны.

Читатель понимаетъ, что реформа Блекки есть копія съ естественнаго процесса усвоенія родной рѣчи, но дополненная методическимъ руководствомъ учителя съ его грамматическими выводами.

Прим. перев.

заря и Тацита послѣдовательно одного за другимъ, Геродота и Гомера, Фукидида и Аристотеля“... „Сообразите, что значить прочесть со смысломъ всего Гомера, или Фукидида, или Демосфена, сколько свѣта прольется на сущность и законы человѣческаго общества, на отношенія человѣка къ человѣку, на самую человѣческую природу“. Много найдется, что сказать на всѣ эти изрѣченія, но ближе всего обратиться къ фактамъ, къ результатамъ, которые мы видимъ на многихъ тысячахъ лицъ, прошедшихъ весь 10 лѣтній курсъ классической дрессировки. Профессоръ Кэмпбелль, изъ С-тъ Андру, замѣтилъ однажды, что вопросъ о значеніи греческаго языка могъ бы быть вполне рѣшенъ внутреннимъ сознаниемъ изучавшихъ его лицъ, мы же прибавили бы, и ихъ способностями, проявленными во внѣ, — такими способностями, которыя могутъ быть оцѣнены людьми, видящими ихъ. Если, за немногими блестящими исключеніями, мы нечего не найдемъ замѣчательнаго въ людяхъ, подвергавшихся классической культурѣ, то можно считать совершенно излишней потерей времени разборъ высокопарныхъ изреченій м-ра Бонами Прайса. Но еслибы пришлось остановиться на нихъ, то оказалось бы, что „ученики“ никогда не читаютъ цѣликомъ и одного за другимъ Цезаря и Тацита, и еще менѣе Фукидида, Демосфена и Аристотеля; что весьма не многіе *взрослые люди* читаютъ и понимаютъ этихъ писателей; что кратчайшій путь „прийти въ соприкосновеніе“ съ Аристотелемъ состоитъ въ томъ, что совсѣмъ отложить въ сторону его греческій языкъ и обратиться къ его переводчикамъ и истолкователямъ, писавшимъ на новѣйшихъ языкахъ.

Профессоръ Прайсъ не остается нечувствительнымъ къ тому упреку, что прославленное классическое образованіе въ дѣйствительности не даетъ тѣхъ блестящихъ результатовъ, которые ему приписываются. Онъ говоритъ, однако, что хотя многимъ не удалось сдѣлаться классиками въ полномъ значеніи этого слова, „но изъ этого не слѣдуетъ, что они не вынесли ничего изъ своихъ занятій греческимъ и латинскимъ языками; какъ разъ наоборотъ“. Это „наоборотъ“ должно означать, что они приобрѣли кое-что, а это кое-что заключается „въ известномъ развитіи способностей ученика, въ нѣкоторомъ количествѣ неосязаемыхъ, но всетаки существенныхъ приобретеній, въ общей подготовкѣ его къ жизни и къ человѣческой дѣятельности“. Въ наше время, однако, все труднѣе и труднѣе становится убѣждать людей жертвовать всѣмъ

дѣтствомъ и юностью ради завѣдомо *неосязаемого* результата. Мы могли бы еще рискнуть нѣсколькими мѣсяцами въ видахъ какой нибудь гадательной или сомнительной пользы, но необходимо показать намъ вполне осязаемые результаты многолѣтнихъ занятій классическими языками. Затѣмъ, профессоръ ссылается на то, что преподаваніе этихъ языковъ часто бываетъ неудовлетворительно. Однако, почему же оно такъ неудовлетворительно и гдѣ надежда на его улучшение? Намъ говорятъ также, что наука сама по себѣ оставляетъ значительную и важнѣйшую часть нашихъ душевныхъ свойствъ совершенно не тронутой. Но, во первыхъ, вовсе не предполагается ограничить все образованіе только науками, а затѣмъ, кто знаетъ, въ чемъ состоятъ „неосязаемые“ результаты науки?

Второй отдѣлъ доказательствъ относится къ величію классическихъ писателей. Безъ всякаго сомнѣнія, были и великіе писатели у грековъ и римлянъ, были и совсѣмъ не великіе. Но величіе Геродота, Фукидида, Демосфена, Платона и Аристотеля можетъ быть изображено на любомъ новѣйшемъ языкѣ, точно также каждый можетъ ознакомиться съ значительной частью поэтическихъ произведеній, не прибѣгая къ изученію подлинниковъ. Значеніе классическихъ языковъ вообще сводится, какъ это часто говорилось, къ нѣкоторому *остатку*. Съ другой стороны, кое-что можно, кажется, замолвить и въ пользу величія писателей нашего времени. Сэръ Джонъ Гершель давно замѣтилъ, что человѣческій умъ не могъ выродиться, если мы въ состояніи противопоставить Аристотелю и Архимеду Ньютона, Лагранжа и Лапласа. Я не берусь утверждать, что какой нибудь умъ новѣйшаго времени равняется Аристотелю по объему или широтѣ умственнаго захвата, но по силѣ и глубинѣ мысли въ любой области онъ имѣетъ многихъ соперниковъ, такъ что для полученія равной ему величины, нужно взять только двухъ или трехъ изъ первоклассныхъ новѣйшихъ мыслителей.

Превознесеніе до небесъ классическихъ писателей съ ихъ исключительнымъ и недосыгаемымъ величіемъ способно подвинуть на попытку подвергнуть ихъ заслуги болѣе строгой критикѣ, чѣмъ какой подвергаютъ ихъ обыкновенно. Много можно сказать противъ удовлетворительности этихъ писателей, какъ наставниковъ въ области мысли, и еще больше противъ ихъ грубой и варварской *нравственности*, противъ ихъ безчеловѣчныхъ и скотскихъ принциповъ и дѣйствій. Все это, безъ сомнѣнія, очень

легко можно бы было преувеличить, и все это несомненно было бы преувеличено, если бы было изображено въ стилѣ панегирика профессора Прайса.

Третій отдѣлъ аргументовъ профессора касается существеннаго вопроса: что заключаютъ въ себѣ древніе языки особеннаго, чего нѣтъ въ языкахъ новѣйшихъ? Вопервыхъ, говоритъ профессоръ, языки классическіе — языки мертвые, съ чѣмъ мы, разумѣется, соглашаемся. Затѣмъ, будучи мертвыми, они должны быть изучаемы по книгѣ, по правиламъ, ихъ нельзя изучать по слуху. Но противъ этого первый возразить профессоръ Блекки, который скажетъ, что главная реформа въ обученіи древнимъ языкамъ, отъ которой зависитъ теперь ихъ спасеніе, состоитъ въ томъ, чтобы начать обучать имъ по слуху. Профессоръ Прайсъ продолжаетъ: „Греческое или латинское предложеніе есть орѣхъ съ твердой скорлупой, скрывающей зерно — загадку, которая требуетъ размысленія, примѣненія средства къ цѣли, труда для своего разрѣшенія; въ этой-то скорлупѣ (!) и въ этой загадкѣ и заключается воспитательная цѣнность“. Такъ какъ замѣчаніе это не ново, то и намъ нечего отвѣтить новаго. Такія загадки, конечно, не составляютъ правила при изученіи латинскаго и греческаго языковъ. Кромѣ того, совершенно въ тѣхъ же словахъ можно изобразить и то, что также часто имѣетъ мѣсто за чтеніемъ трудныхъ писателей французскихъ, нѣмецкихъ или итальянскихъ. Развѣ учащійся не встрѣтитъ загадокъ и трудностей у Данта или Гёте? И развѣ мало можно найти у англійскихъ писателей матеріала для разгадыванія загадокъ? Сверхъ того, что служить въ наукѣ главнымъ камнемъ преткновенія, какъ не то, что она слишкомъ „загадочна“ для умовъ, которымъ совершенно по плечу загадки греческаго и латинскаго языковъ. За всѣмъ тѣмъ, слѣдуетъ напомнить, что *преподаваніе* всякаго языка (преподаваніе, а не самый языкъ) должно быть крайне несовершенно, если затруднительныя положенія, о которыхъ говоритъ профессоръ Прайсъ, постоянны и обычны для учащихся.

Профессоръ начинаетъ разсуждать нѣсколько хладнокровнѣе и правильнѣе, переходя къ тому положенію, что ученикъ по необходимости долѣе останавливается надъ выраженіемъ мысли на языкѣ иностранномъ (все равно — мертвомъ или живомъ), и потому лучше запоминаетъ смыслъ. Но въ этомъ случаѣ можно, однако, возложить упованіе на улучшеніе преподаванія. Положимъ, что ученикъ, предоставленный самому себѣ, будетъ быстрѣе читать

Бёрка, чѣмъ Оукидида, но развѣ нельзя задерживать вниманіе ученика хорошо направленнымъ переспросомъ, съ тою, притомъ, выгодой, что продолжительность остановки вниманія будетъ соразмѣряться съ важностью сюжета, а не съ случайными трудностями языка?

Профессоръ храбро подходитъ къ вопросу о времени, затрачиваемомъ на изученіе древнихъ языковъ и утверждаетъ, что „выгоды могутъ быть измѣрены потраченнымъ временемъ“. Профессоръ, конечно, не рѣшаетъ этимъ вопроса, скорѣе онъ проситъ повѣрить ему на слово.

Обратимъ вниманіе еще на одну выгоду классицизма, о которой говорится въ этой же главѣ. Древніе языки, будучи мертвыми, такъ же какъ и представляемые ими общества съ ихъ интересами, не возбуждаютъ предразсудковъ и страстей нашей жизни. Замѣчаніе это необходимо, однако, ограничить. Гротъ написалъ свою исторію Греціи съ цѣлью показать ошибочность партіонныхъ стремленій Митфорда. Борьба деспотизма, олигархіи и демократіи еще до настоящей минуты продолжается на могилѣ Греціи и Рима. Если профессоръ хотѣлъ сказать, что лица, подвергавшіеся классической дрессировкѣ, не столь запальчивы въ своихъ партіонныхъ отношеніяхъ, что они болѣе безстрастны въ своихъ политическихъ сужденіяхъ, чѣмъ остальное человѣчество, то мы можемъ сказать только, что мы не могли вывести этого заключенія изъ нашего собственнаго опыта. Открытіе какого либо пріятнаго, успокоительнаго противоядія противъ партіоннаго чувства, еще принадлежитъ, по нашему мнѣнію, будущему. Если нужно приискать такія занятія, которыя въ то время, пока они длятся, вполне отвращали бы умъ отъ партіонныхъ предразсудковъ, то наука лучше даже древней исторіи служила бы этой цѣли: нѣтъ нищи партіоннымъ страстямъ въ теоремѣ бинома.

Что касается послѣдняго отдѣла аргументовъ, то я долженъ со всею снисходительностью замѣтить, что отдѣлъ этотъ вовсе не содержитъ никакихъ аргументовъ. Здѣсь говорится о томъ, что при обученіи классическимъ языкамъ между умомъ ученика и умомъ учителя устанавливается тѣсная связь. Профессоръ и не пытается показать, почему этотъ результатъ присущъ спеціально классическому обученію. Вся эта часть статьи, въ сущности, обращена, въ видѣ упрека, къ друзьямъ автора, учителямъ классическихъ языковъ. Онъ сѣтуетъ на ихъ неспособность, на то, что они не Арнольды. Я не намѣренъ, однако, вмѣшиваться въ ихъ объясненія

по этому предмету. Замѣчу лишь, что авторъ такъ много придаетъ вѣсу учителю вообще, что я уже почти было приготовился къ признанію, что хорошаго учителя языковъ англійскаго или нѣмецкаго, естественной исторіи или политической экономіи можно бы даже и предпочесть дурному учителю латинскаго и греческаго языковъ *).

Происходившія недавно въ Оксфордѣ пререканія заставили и каноника Лиддона развернуть свои извѣстныя ораторскія силы, и, конечно, любопытно знать, въ чемъ состоитъ его вкладъ въ пользу классицизма. Я ссылаюсь на его письма, помѣщенные въ „Times'ъ“. Сущность его защиты греческаго языка заключается въ слѣдующемъ. Во первыхъ, настоящая система даетъ возможность человѣку съ пользой изучить греческую литературу. На это очень часто замѣчали, что большинство изучавшихъ классическіе языки слишкомъ мало знакомо съ ними, особенно съ греческимъ языкомъ, чтобы могло свободно читать литературныя произведенія. Далѣе, люди, занятые дѣломъ и принадлежащіе къ той или другой профессіи, обращаются въ настоящее время къ изученію древнихъ авторовъ въ такихъ рѣдкихъ и исключительныхъ случаяхъ, что при обсужденіи вопроса общественной важности, затрагивающаго интересы всѣхъ, нельзя и брать въ соображеніе эти случаи. Второе замѣчаніе каноника Лиддона состоитъ въ томъ, что полужнаніе обыкновеннаго (средне образованнаго) классика есть посредствующее звено между полнымъ незнаніемъ классическихъ языковъ всѣхъ не классиковъ и глубокимъ знаніемъ совершеннаго классика. На меня не особенно сильно дѣйствуетъ этотъ аргументъ. Я полагаю, что совершенный классикъ могъ бы, путемъ переводовъ, комментаріевъ и разъясненій прекрасно воздѣйствовать на всѣхъ неклассиковъ, безъ всякаго посредства массы обыкновенныхъ или несовершенныхъ классиковъ. Въ заключеніи каноникъ не забываетъ и себя. Знаніе греческаго языка, говоритъ онъ, даетъ возможность серьезнымъ людямъ посвятить себя въ зрѣлые годы духовному званію. Конечно, много нашлось бы, что сказать тому, кто могъ бы хотя на минуту признать это достаточнымъ поводомъ къ тому, чтобы заставлять изучать греческій языкъ всякаго, стремящагося къ полученію университетской степени. Я ограничусь замѣчаніемъ, кото-

*) Замѣтимъ, что Бонами Прайсъ на самомъ дѣлѣ хотя и очутился, помимо своей воли, очень близкимъ къ этому признанію, не снисшелъ всетаки до этой уступки.

рое имѣеть болѣе широкое значеніе. Зрѣлые годы—пора не слишкомъ поздняя для изученія языка, который бы вдругъ понадобился намъ; стимуль необходимости или сильнаго интереса, а также достаточный запасъ общихъ знаній, возмѣстили бы въ этомъ случаѣ тѣ неудобства и трудности, которыя обусловливаются уменьшеніемъ силы памяти,—памяти словъ.

ГЛАВА XI.

Распредѣленіе учебныхъ занятій по новому плану.

Если признать, что языки ни въ какомъ случаѣ не составляютъ существеннаго пункта въ дѣлѣ образованія, но являются лишь дополнительными факторами его при опредѣленныхъ (а не при всякихъ, какъ науки) условіяхъ, то въ такомъ случаѣ и изученіе языковъ не можетъ играть главной и выдающейся роли, какъ въ настоящее время, и придется, слѣдовательно, отодвинуть ихъ нѣсколько въ сторону, какъ побочные предметы, имѣющіе специальную (а не общеобразовательную) цѣну для тѣхъ, кому они нужны.

Согласно нашимъ воззрѣніямъ, весь курсъ высшаго образованія (т. е. средняго и университетскаго) отъ начала до конца замѣщенъ разнообразными отраслями *наукъ* со включеніемъ нашего роднаго языка. Главная часть дня должна быть посвящена наукамъ, остальные же свободные часы могутъ быть удѣлены языкамъ и другимъ занятіямъ, которыя не обязательны, но которыя могутъ отвѣчать спеціальнымъ нуждамъ учащихся.

Курсъ высшаго образованія, предлагаемый нами, можетъ быть подраздѣленъ на три главные отдѣла:

I. *Науки*, обнимающіе кругъ ранѣе поименованныхъ нами основныхъ наукъ *), одну или нѣсколько естественно-историческихъ наукъ (минералогію, ботанику, зоологію, геологію) и географію. Мы уже достаточно выяснили, въ какомъ объемѣ могутъ войти въ курсъ общаго образованія всѣ эти многочисленные предметы.

*) Къ основнымъ наукамъ Бэнъ относитъ математику, физику, химию, біологію (сюда же входитъ физиологія, какъ часть) и психологію. *Прим. перев.*

Для настоящей цѣли не требуется детальная группировка и систематизация всѣхъ частныхъ.

II. *Гуманитарныя науки*, заключающія въ себѣ: 1) исторію и различные отдѣлы соціальной науки, которые вмѣстѣ съ исторіей могутъ составить одно связанное цѣлое. Описательная исторія сольется съ наукой о государственномъ управленіи и общественныхъ учрежденіяхъ (т. е. съ наукой о функціяхъ государственной власти во время войны и мира, и объ устройствѣ политическаго общества, см. главу VII въ отдѣлѣ „сомнительные случаи послѣдованія при преподав. исторіи, а также гл. VIII въ отдѣлѣ „исторія“), къ которой можно присоединить политическую экономію и, если окажется удобнымъ, краткій курсъ законовѣдѣнія. Здѣсь же будетъ изучаться на своемъ мѣстѣ и въ требуемой наукой связи и тотъ обширный отдѣлъ (исторія и учрежденія Греціи и Рима), который недавно присоединенъ къ классическимъ языкамъ съ цѣлью вознаградить учащагося за ихъ бесплодность.

2) Къ гуманитарнымъ же наукамъ можно присоединить и болѣе или менѣе полный очеркъ всеобщей литературы. Послѣ предварительнаго ознакомленія учениковъ съ качествами и свойствами стилиа за уроками родной рѣчи и отчасти съ нашей собственной литературой, учитель приступаетъ къ всемірной литературѣ, указывая на ходъ и развитіе ея главныхъ отраслей и включая сюда литературу греческую и римскую. Едва ли нужно прибавлять, что при этомъ не требуется знаніе языковъ, на которыхъ написаны разсматриваемыя литературныя произведенія. Насколько философія литературы должна проникать собою такой очеркъ — я не буду разсматривать въ настоящее время. Матеріалы уже существуютъ въ изобиліи для указываемаго нами изученія всеобщей литературы. Въ этомъ именно духѣ излагается реторика и словесность важнѣйшими авторитетами въ этой области, каковы Кэмпбелль и Блэръ въ прошломъ столѣтіи. Я, съ своей стороны, только предлагаю начинать всеобщую литературу послѣ ознакомленія учащагося съ главными основаніями реторики въ связи съ нашей собственной литературой.

Такое изученіе дало бы возможность съ пользой и осмысленно усвоить то, что лишь въ крайне несовершенной формѣ приобрѣтается учащимися при нынѣшней классической системѣ. Съ самого начала изученія всеобщей литературы ученики знакомились бы довольно обстоятельно съ главнѣйшими писателями Греціи и Рима, останавливаясь подольше на избранныхъ сочиненіяхъ самыхъ вы-

дающихся изъ этихъ писателей, а затѣмъ пріобрѣталось бы также и полезное знакомство съ наиболѣе важными новѣйшими литературами.

III. *Сочиненія на англійскомъ языкѣ (реторика) и англійская литература.* Занятія по этой части могутъ продолжаться или втеченіи всего курса, или же можно отнести ихъ къ началу его, а всеобщую литературу отодвинуть нѣсколько къ концу. Я уже достаточно выяснилъ, въ чемъ, по моему мнѣнію, должны заключаться занятія этого рода. Обзоръ всеобщей литературы будетъ благотворно вліять на уразумѣніе литературы отечественной.

Эти три отдѣла составляютъ полный курсъ образованія, которое, какъ мнѣ кажется, съ полнымъ правомъ можетъ быть названо общимъ. Отступленія отъ общепринятаго курса касаются больше формы, чѣмъ сущности. Я не назвалъ бы общимъ то образованіе, единственнымъ факторомъ котораго были бы науки I и II отдѣловъ, хотя слѣдуетъ признать, что основательное знакомство съ основными науками, нѣкоторыя свѣдѣнія изъ естественной исторіи и довольно широкія познанія по соціологіи служили бы солиднымъ вооруженіемъ для жизненной борьбы. Я бы только прибавилъ къ вышесказанному, что занятія соціологическія должны бы имѣть мѣсто втеченіи всего курса, такъ чтобы они могли нѣсколько смягчать строгій характеръ чисто научнаго курса.

Но безъ литературы общее образованіе не было бы признано полнымъ, хотя и не существуетъ единогласія на счетъ размѣровъ, въ какихъ она должна входить въ общеобразовательный курсъ. Я полагаю, что трехъ вышеуказанныхъ отдѣловъ достаточно для всѣхъ цѣлей общаго образованія, и что сверхъ этого ничего не слѣдуетъ требовать для полученія университетской степени — обычнаго способа аттестаціи образованнаго человѣка.

Предлагаемый нами курсъ долженъ быть приспособленъ такъ, чтобы оставались силы и время для добавочныхъ занятій. Два или три часа въ день посвящаются непрерывнымъ занятіямъ по тремъ указаннымъ отдѣламъ. Если удѣлить этому курсу шесть лѣтъ (т. е. столько времени, сколько поглощается теперь курсами средне-учебнаго заведенія и университетскимъ вмѣстѣ), то, конечно, за это время не трудно обстоятельно усвоить множество знаній, причѣмъ часть этого времени, напримѣръ, треть, можетъ быть посвящена занятіямъ побочнымъ.

Между этими побочными занятіями первое мѣсто должно при-

надлежать языкамъ. Но изученіе ихъ, однако, не обязательно, по нимъ не должно производиться экзаменовъ при формальномъ испытаніи общихъ знаній учащагося. Можно только совѣтовать каждому, кто учится по предложенной нами программѣ, избрать по крайней мѣрѣ одинъ иностранный языкъ и предпочтительно новѣйшій, въ тѣхъ видахъ, чтобы пользоваться имъ, какъ языкомъ. Но сколько вообще языковъ полезно изучить — это зависитъ отъ различныхъ условій. Вообще не слѣдуетъ безъ достаточнаго повода браться за изученіе языковъ. Никогда не поздно будетъ ознакомиться съ языкомъ, въ которомъ встрѣтится надобность. Если онъ намъ будетъ нуженъ ради пріобрѣтенія какихъ либо свѣдѣній, то лишь настолько и слѣдуетъ изучить его, и не болѣе.

Одинъ часъ ежедневно можно употребить, среди какихъ бы то ни было занятій курсовыхъ, на изученіе языка, новѣйшаго или древняго. Если избирается латинскій или греческій языкъ, то онъ долженъ изучаться только съ помощью грамматики и словаря, также, какъ изучался бы, напр., голландскій или гэльскій (въ Шоттландіи) языкъ. Нѣтъ нужды вдаваться при этомъ въ подробности литературнаго свойства, или въ критику художественныхъ сторонъ произведенія; все это гораздо менѣе займетъ времени при обзорѣ всеобщей литературы при помощи хорошихъ переводовъ.

Нѣтъ необходимости, да и мало пользы, начинать изученіе языка слишкомъ рано; но изученіе двухъ языковъ заразъ совершенно не желательно. Найдутся и другія занятія, которыя раздѣляютъ вмѣстѣ съ языками добавочные (неурочные) часы. Упомяну, напр., о декламации, упражненіе, которое соотвѣтствуетъ всякимъ способностямъ. Болѣе спеціальнымъ склонностямъ удовлетворяютъ музыка и рисованіе. Кромѣ того, еще нужно удѣлить мѣсто спеціальнымъ занятіямъ по различнымъ отраслямъ знанія, занятіямъ, невошедшимъ въ обязательный курсъ. Въ хорошо устроенномъ учебномъ заведеніи могли бы быть назначаемы особыя часы для изученія англо-саксонскаго языка, общей филологіи, избранныхъ частей исторіи и т. д. Я оставляю, однако, въ сторонѣ занятія, подготовляющія къ спеціальнымъ профессіямъ.

Причины, вызвавшія всѣ предложенныя нами перемѣны, въ общихъ чертахъ объяснены уже. Онѣ заключаются въ необходимости поставить на надлежащее мѣсто языки вообще и классическіе въ особенности. Кромѣ того, соображенія, что языки должны

быть изучаемы только съ цѣлью пользоваться ими, какъ языками, я постоянно указывалъ съ особенной настойчивостью на бесплодную трату силъ при совмѣщеніи въ одномъ урокъъ разнородныхъ занятій *). Съ того момента, когда установлены были законы подобія, я не переставалъ обращать вниманіе на необходимость соединять въ одномъ упражненіи сходное съ сходнымъ.

Я пытался также выяснитъ выгоды отъ изученія языка *послѣ* накопленія достаточнаго запаса идей. Оставивъ въ сторонѣ произношеніе иностраннаго языка, мы должны будемъ признать, что грамматика и слова легче усваиваются въ поздніе, чѣмъ ранніе годы; убыль въ пластической силѣ памяти болѣе, чѣмъ вознаграждается другими преимуществами.

Планъ занятій, предложенный нами, представляетъ, повидимому, единственное средство для противодѣйствія неизбежной въ настоящее время тенденціи къ чрезмѣрной спеціализаціи занятій, входящихъ въ курсъ общаго образованія. Признаніе необходимости удержать мертвые языки и прибавить языки иностранные новѣйшіе, какъ существенные будто бы факторы образованія, ведетъ къ тому, что изъ одного (чисто классическаго) курса почти совсѣмъ вытѣсняются науки, тогда какъ въ другомъ (такъ называемомъ новѣйшемъ курсѣ, который вводится въ нѣкоторыхъ училищахъ, какъ реакція противъ классицизма) преобладаніе наукъ почти совсѣмъ не даетъ мѣста литературѣ. Курсъ, переполненный языками, съ своими безсвязными обрывками исторіи и литературы, не развиваетъ въ надлежащей мѣрѣ человѣческія способности, онъ неудовлетворителенъ — и какъ средство умственнаго развитія, и какъ источникъ знаній. Но, съ другой стороны, я нахожу одинаково нежелательнымъ ограниченіе общеобразовательнаго курса одними науками, особенно физическими науками безъ логики и психологіи (т. е. химіей и біологіей съ фізіологіей), и всего менѣе математикой и физикой.

Теперь рассмотримъ наиболѣе вѣроятныя возраженія, которыя могутъ быть противопоставлены предложенному нами курсу. Во первыхъ, въ немъ увидятъ „переворотъ“, — слово, приводящее всѣхъ въ ужасъ. Между тѣмъ переворота тутъ въ сущности очень мало. Весь переворотъ состоитъ въ томъ, что языки отодвигаются на

*) Авторъ имѣетъ въ виду классическіе языки, съ изученіемъ которыхъ въ настоящее время связывается множество цѣлей, постороннихъ языку, какъ языку.

второе мѣсто, а первое предназначается содержанію, сущности, или предметному знанію. Нашъ курсъ придаетъ большое значеніе античному міру и его представителямъ—Греціи и Риму, давая возможность ознакомиться съ ихъ исторіей и литературой шире (т. е. общее, вслѣдствіе изученія ихъ въ связи съ другими литературами) и обстоятельнѣе, чѣмъ въ настоящее время. Придетъ время, когда такая дань вниманія древнему міру будетъ считаться слишкомъ большою.

Во вторыхъ, классическіе языки уничтожатся. На это можетъ быть дано нѣсколько отвѣтовъ. Въ какой мѣрѣ публика будетъ признавать классическіе языки полезными, въ той мѣрѣ она и будетъ ихъ изучать, но не болѣе. Но изученіе ихъ не прекратится, пока существуютъ къ тому всѣ средства. Нѣкоторое число лицъ всегда найдетъ достаточно побужденій для основательнаго усвоенія этихъ языковъ *), и такимъ образомъ лица эти и будутъ поддерживать изученіе исторіи и литературы древняго міра. Учителя древней литературы должны быть, конечно, знакомы съ подлинниками, и уже они одни составятъ значительную корпорацію классиковъ.

Въ третьихъ, нѣкоторые умы неспособны къ наукамъ, особенно къ математикѣ, составляющей основу другихъ наукъ. Мы охотно признаемъ, что есть люди, для которыхъ абстрактныя идеи крайне антипатичны и, слѣдовательно, трудны. Люди признанныхъ способностей иногда не могли справиться съ Эвклидомъ, между тѣмъ какъ они отличались по языкамъ и литературѣ. Въ этомъ случаѣ, однако, всему виною были несоразмѣрно ревностныя занятія по одному какому либо отдѣлу. Опытъ существующихъ университетовъ показываетъ, что четыре ученика изъ пяти выдерживаютъ экзамены по элементарной математикѣ. Можетъ быть, знанія ихъ по этому предмету не велики или не точны, но еслибы ихъ не затрудняли другія занятія, они могли бы усвоить его въ достаточной мѣрѣ для того, чтобы съ пользою изучать экспериментальныя и другія науки, представляющія болѣе общій интересъ.

*) Тотчасъ ниже Бэнъ относитъ къ числу такихъ лицъ учителей древнихъ языковъ, но кромѣ того сюда же можно присоединить ученыхъ богослововъ и разныхъ другихъ ученыхъ, разрабатывающихъ культуру, исторію и литературу древняго міра. Наконецъ, покуда существуетъ міръ, земля, повидимому, неоскудѣетъ ревнителями ветоши ради ветоши; ихъ, правда, не особенно много бываетъ, но они никогда не переводятся.

Хотя и есть здравомыслящие или обладающие практическимъ смысломъ люди, которые не учились ни чему отвлеченному и, пожалуй, могли бы считаться неспособными къ усвоению абстрактныхъ идей, однако, сужденіе высшаго порядка обусловливается и отвлеченными понятіями, и практическимъ опытомъ одновременно, и въ курсѣ общаго образованіи, въ полномъ смыслѣ этого слова, абстрактныя науки должны имѣть мѣсто *).

Наконецъ, можно замѣтить еще, что всякій, усвоившій основательно грамматику нѣсколькихъ языковъ, не можетъ быть совсѣмъ лишенъ способности къ абстрактной наукѣ; грамматика, правда, не дисциплинируетъ умъ такъ, какъ какая либо изъ наукъ, но усвоеніе грамматики свидѣтельствуетъ о способности воспринимать дисциплинирующее вліяніе науки въ собственномъ смыслѣ **).

ГЛАВА XII.

Нравственное воспитаніе.

Нравственное воспитаніе во всѣхъ отношеніяхъ труднѣе умственного. Методъ его осложненъ столь многочисленными условіями, что едва возможно дать о немъ отчетливое понятіе.

Нравственность находится въ положеніи роднаго языка, она зависитъ не отъ одного только учителя, не отъ одного какого либо фактора, — источники ея безчисленны, и между ними школа не можетъ даже считаться главнымъ. Безспорно, существуютъ бо-

*) Помимо прямого смысла этихъ словъ, не слѣдуетъ упускать и связи ихъ съ главной цѣлью автора. Если были люди, свѣдующіе въ языкахъ, но неспособные къ абстрактной наукѣ, то можетъ быть возбужденъ вопросъ, теряютъ ли эти люди что либо отъ своей неспособности? Классики, конечно, могутъ сказать, что ничего не теряютъ на томъ основаніи, что здравый смыслъ и трезвое сужденіе мыслимо и безъ абстрактной науки. Бэнъ предупреждаетъ это возраженіе. *Прим. перев.*

**) Новое распредѣленіе учебныхъ предметовъ по плану, изложенному выше въ бѣгломъ очеркѣ, установило бы гармонію между курсами начальнаго и средняго образованія, а также устранило бы крайне неудобное раздвоеніе общеобразовательнаго курса на классическій и «новѣйшій», — раздвоеніе, которое крайне затрудняетъ наши высшія школы и колледжи. Преподаваніе въ элементарной школѣ должно, конечно, совпадать (въ ней нѣтъ классическихъ языковъ) въ главныхъ чертахъ съ нашей программой, и оно еще болѣе выиграло бы, если бы ближе подошло къ ней. Кромѣ того, наша программа могла бы удовлетворить всѣ профессіи. *Прим. авт.*

лѣе или менѣе сильныя врожденныя склонности, благодаря которымъ человѣкъ, разъ поставленный въ благопріятныя условія, становится благороднымъ, справедливымъ и великодушнымъ. Но опытъ показываетъ, что этихъ врожденныхъ силъ недостаточно для желаемой цѣли, и общество для восполненія этого недостатка присоединяетъ къ нимъ еще специальную дисциплину. Значительная часть этой дисциплины состоитъ, однако, не въ наставленіяхъ или поученіяхъ, но въ наказаніяхъ и наградахъ, раздаваемыхъ обществомъ.

Человѣкъ — животное не одиночное; всю свою жизнь онъ проводитъ въ обществѣ своихъ ближнихъ, и потому въ душѣ его возникаетъ рядъ чувствъ весьма разнообразнаго характера. Зависимостью каждаго отъ остальныхъ обуславливаются самыя высокія наши наслажденія. За всякимъ дѣломъ намъ приходится думать о другихъ; наши личныя желанія ограничиваются желаніями окружающихъ лицъ, наше положеніе опредѣляется нашими разнообразными социальными отношеніями.

Личный опытъ прежде всего научаетъ насъ, что мы должны дѣлать для другихъ, и чего мы сами должны ждать отъ другихъ. Мы вступаемъ въ общество въ состояніи полной зависимости, мы слѣдуемъ своимъ желаніямъ лишь настолько, насколько это намъ позволено; примѣняясь къ окружающимъ насъ условіямъ, дѣлая что либо или воздерживаясь отъ извѣстныхъ поступковъ, мы повинемся указаніямъ и руководству стоящихъ надъ нами лицъ. Это пріученіе къ повиновенію даннымъ предписаніямъ есть наше первое нравственное воспитаніе и составляетъ большую часть этого воспитанія, взятаго во всемъ его объемѣ. Дѣйствуя активно и по реакціи *) на многихъ людей, съ которыми насъ сталкиваютъ наши разнообразныя социальныя отношенія, мы вырабатываемъ понятіе о долгѣ и проникаемся мотивами къ исполненію его.

Независимо отъ того, что мы лично соприкасаемся съ родителями, наставниками, старшими, друзьями, и независимо отъ вліянія, оказываемаго этими лицами на наше поведеніе, мы еще являемся свидѣтелями подчиненныхъ отношеній нашихъ ближнихъ къ окружающему ихъ обществу. Мы видимъ, какъ стѣсняется ихъ свободная воля, какъ нарушеніе предписанія влечетъ за собой наказаніе, а послушаніе и уступчивость приводятъ къ одо-

*) Т. е. дѣйствуя по собственному почину и въ отвѣтъ на испытанное нами дѣйствіе, исходящее отъ другихъ.

бренію. Короче, изъ безчисленныхъ примѣровъ мы узнаемъ, чего общество требуетъ отъ всякаго человѣка и каковы послѣдствія повиновенія и неповиновенія этимъ требованіямъ. Всѣ эти примѣры производятъ на насъ свое впечатлѣніе и такимъ образомъ съ своей стороны увеличиваютъ вліяніе общества на наше нравственное воспитаніе.

Этотъ первоначальный путь нравственнаго воспитанія при помощи личнаго опыта сходенъ съ выработкой понятій о физическихъ законахъ, при посредствѣ личнаго испытыванія ихъ благотворныхъ и вредныхъ для насъ слѣдствій. Мы учимся согласовывать свои дѣйствія съ условіями внѣшней среды, стараемся не споткнуться, не набѣжать на столбъ, не обвариться кипяткомъ, не утонуть, или же ищемъ того, что пріятно или что доставляетъ намъ удовлетвореніе, — солнечнаго свѣта, теплоты, пріятныхъ вкусовыхъ ощущеній пищи. Мы скоро приспособляемся къ этимъ физическимъ законамъ, и при томъ безъ всякихъ стороннихъ указаній, хотя всетаки опытъ другихъ людей оказывается для насъ весьма полезнымъ.

Вполнѣ мыслимо такое положеніе. Когда съ помощью однихъ только личныхъ сношеній съ людьми, соединенными разнообразными связями, вырабатываются всѣ тѣ нравственныя привычки, которыя необходимо имѣть хорошему гражданину, подобно тому, какъ дѣти въ образованной семьѣ усваиваютъ отличные манеры и правильную рѣчь путемъ одного только неизбежнаго подражанія. Если мы обратимся къ исторіи человѣчества, то убѣдимся, что въ огромномъ большинствѣ случаевъ люди не знали и не знаютъ иного воспитанія. Личныя сношенія ребенка съ родителями, товарищами, старшими и равными научаютъ его, какъ избѣгать побоевъ и снискивать расположеніе, причемъ онъ дополняетъ эти уроки примѣромъ другихъ, которые дѣлаютъ тоже, что и онъ. Жизнь дивихъ народовъ не даетъ иныхъ уроковъ нравственности. И даже у насъ можно видѣть тоже самое. Всѣ добродѣтели солдата почти исключительно вырабатываются подъ вліяніемъ военнаго уголовного кодекса. По собственному опыту и по наблюденіямъ надъ другими онъ знаетъ, что неповиновеніе наказуется; съ самаго начала онъ избѣгаетъ наказанія сознательно, а затѣмъ вслѣдствіе пріобрѣтенной привычки.

Вполнѣ уяснивъ себѣ, что взаимныя сношенія соціально связанныхъ между собою людей неотразимо опредѣляютъ собою хорошее общественное поведеніе, другими словами, нравственность

(въ ея начальной и типической формѣ), мы можемъ обратиться къ разсмотрѣнію недостатковъ такого воспитанія и лучшихъ способовъ ихъ устраненія. Эти способы составляютъ то, что обыкновенно называется нравственнымъ назиданіемъ (или наставленіемъ въ широкомъ смыслѣ), которое вноситъ поправки въ нѣсколько суровую систему личнаго испытыванія хорошихъ и дурныхъ слѣдствій своихъ поступковъ (въ этомъ состоитъ сущность воспитанія перваго рода), подобно тому, какъ наука и традиціи всего человѣчества являются въ помощь индивиду, знакомящемуся съ физическими законами путемъ личнаго испытыванія ихъ слѣдствій.

Каковы бы ни были дополнительные способы привитія нравственности, они всегда вліяютъ *въ связи* (но не самостоятельно) съ первоначальнымъ, вѣрнымъ и исконнымъ способомъ нравственнаго воспитанія, — воспитанія путемъ опыта и ошибокъ, или дѣйствительнаго испытыванія на себѣ человѣческихъ отношеній. Мы можемъ предотвратить рѣзкое и чувствительное столкновеніе воли питомца съ волей другихъ и отклонить этотъ толчекъ такъ, что нравственное воздѣйствіе всетаки будетъ оказано; если же толчокъ восплѣдуетъ на самомъ дѣлѣ, то своими удачными комментаріями мы можемъ достигнуть того, что питомецъ будетъ избѣгать этого толчка на будущее время. Но въ томъ и въ другомъ случаѣ мотивомъ (къ тому, чтобы избѣгать толчка) служитъ то, что дѣйствительно испытывается въ жизни; добро и зло, получаемыя нами отъ другихъ, служатъ тѣми силами, которыя удерживаютъ насъ въ предѣлахъ долга *).

Подобно всѣмъ лицамъ, контролирующимъ дѣйствія другихъ для какой либо особой цѣли, школьный учитель есть наставникъ нравственности или дисциплинаристъ, помогающій питомцу съ своей стороны знакомиться съ хорошими и дурными слѣдствіями

*) Это одно изъ темныхъ мѣстъ въ сочиненіи Бэна, но вмѣстѣ съ тѣмъ и одно изъ важныхъ для его этики. Мы старались передать его со всевозможной ясностью, но всетаки опасаемся недоразумѣній. Смыслъ всего этого мѣста тотъ, что жизненное воспитаніе очень важно, предъ нимъ роль нашихъ искусственныхъ приѣмовъ значительно умалывается. Бэнъ беретъ два случая успѣшнаго дѣйствія этихъ приѣмовъ, и, повидимому, въ томъ и въ другомъ случаѣ наши назиданія имѣли самостоятельное рѣшающее значеніе, ибо разъ ими (повидимому) предотвращенъ имѣвшій послѣдовать толчокъ, а другой разъ предотвращено повтореніе дѣйствительно испытаннаго толчка. Но, по Бэну, не нашимъ назиданіямъ принадлежитъ здѣсь рѣшающее значеніе, они только оживляютъ въ умѣ питомца то, что онъ на самомъ дѣлѣ испыталъ или видѣлъ, какъ испытывали другіе; кромѣ того, наши назиданія могутъ имѣть еще и ту цѣль, чтобы побороть ту душевную слабость, которая, ради какихъ либо ближайшихъ цѣлей, заставляетъ совершать извѣстныя дѣйствія и забывать ихъ испытанныя (ранѣе) дурныя слѣдствія. (См. главу III, «Культура эмоцій».) *Прим. перев.*

его поведения. Для собственных своих цѣлей наставникъ долженъ руководить дѣйствіями своихъ учениковъ, одобрять и порицать тѣ поступки ихъ, въ которыхъ выражаются ихъ соціальныя отношенія другъ къ другу и къ нему. Онъ развиваетъ въ нихъ склонность къ послушанію, приучаетъ къ исполнительности, правдивости, искренности, вѣжливости и внимательности къ другимъ, и вообще дѣлаетъ въ этомъ отношеніи все, что позволяетъ школьная обстановка. Кто поддерживаетъ даже тотъ порядокъ и ту дисциплину, которыя необходимы для учебныхъ занятій, тотъ оказываетъ на учениковъ истинно нравственное воздѣйствіе, хотя бы онъ и не стремился сознательно къ этой цѣли. Если же учитель настолько обладаетъ тактомъ, что его ученики съ любовью относятся къ своему дѣлу, если ради этого дѣла они съ готовностью подчиняются всѣмъ необходимымъ ограниченіямъ и стѣсненіямъ и вмѣстѣ съ тѣмъ хранятъ добрыя чувства къ нему и другъ къ другу, то такой учитель — нравственный наставникъ высшаго разряда, старается ли онъ имъ быть или нѣтъ.

Однако, это не все еще, чего слѣдуетъ ожидать отъ класснаго учителя, по крайней мѣрѣ, въ элементарныхъ школахъ. На немъ (или на ней) лежитъ еще трудъ особыхъ уроковъ нравственности въ связи или отдѣльно отъ уроковъ по религіи, и эти уроки должны составлять нѣчто большее, чѣмъ то нравственное воздѣйствіе, которое сопряжено съ обыкновеннымъ преподаваніемъ наукъ. За такими уроками учитель идетъ дальше роли кого либо изъ нашихъ ближнихъ, изрекающаго одобреніе и порицаніе въ дополненіе къ общей массѣ голосовъ, внушающихъ юнымъ умамъ нравственныя правила. Какъ человекъ, *излагающій* нравственные принципы осмысленно, по научному плану, или какъ увѣщатель, отклоняющій или склоняющій къ чему либо, онъ собираетъ въ систему разбросанныя и случайныя нравственныя впечатлѣнія (нравственный *матеріалъ*, накопляемый ребенкомъ) повседневной жизни, такъ что „одинъ день, проведенный подлѣ него, лучше тысячи дней“, проведенныхъ среди обычной жизненной обстановки.

Дополнительное нравственное воспитаніе посредствомъ особыхъ уроковъ *), не имѣющихъ отношенія къ дѣйствительнымъ собы-

*) Выраженіе «особые уроки» можетъ подать поводъ къ серьезнымъ неясностямъ. Дѣло вовсе не идетъ о какомъ нибудь «преподаваніи» нравственности, какъ особаго предмета, о назначеніи отдѣльныхъ классныхъ уроковъ, за которыми специально трактовались бы одни только нравственные вопросы. *Можетъ случиться*, что весь урокъ пройдетъ только въ нравственныхъ поученіяхъ, но они связываются, по Бану, съ преподаваніемъ нѣкоторыхъ предметовъ *элементарнаго* курса, всего чаще съ начальными

тіямъ школьной жизни, должно исходить изъ предполагаемыхъ (идеальныхъ) событій и положеній, способныхъ разъяснить толкованія учителя. Онъ обращается къ воспоминаніямъ о дѣйствительныхъ фактахъ, представляетъ ихъ воображенію факты предполагаемые, и изъ всего этого извлекаетъ надлежащій нравственный урокъ. Такого рода уроки имѣютъ свои выгоды и невыгоды.

Выгоды эти напоминаютъ превосходство опыта надъ наблюденіемъ въ наукѣ *). Наставникъ подбираетъ подходящіе факты, чтобы показать дурныя слѣдствія различныхъ пороковъ и хорошія слѣдствія добродѣтелей. Онъ оказываетъ на умъ ученика „собирательное“ впечатлѣніе въ пользу того именно поведенія, которому онъ долженъ слѣдовать при данныхъ обстоятельствахъ. Въмѣсто того, чтобы предоставлять выясненіе дурныхъ и пагубныхъ сторонъ лживости случайнымъ фактамъ и отрывочнымъ впечатлѣніямъ, собираемымъ понемногу то тамъ, то здѣсь, мы придаемъ такому выясненію особенную силу соединеніемъ многихъ, дѣйствительныхъ и предполагаемыхъ, случаевъ, производящихъ одно (собирательное) цѣльное впечатлѣніе.

Для такихъ уроковъ прежде всего необходима хорошая классификація добродѣтелей и пороковъ. Наставникъ долженъ имѣть предъ собой ясный планъ, чтобы придать силу своимъ объясненіямъ. Если одно и то же будетъ повторяться подъ разными названіями, то это поведетъ только къ путаницѣ. Начинать слѣдуетъ съ главныхъ добродѣтелей, при чемъ онѣ обозначаются наиболѣе извѣстными названіями и поясняются на примѣрахъ типическихъ и неосложненныхъ примѣсахъ стороннихъ добродѣтелей. Послѣ этого станутъ понятны и добродѣтели составнаго характера и виды главныхъ добродѣтелей.

уроками родной рѣчи, съ чтеніемъ легкихъ статей и рассказовъ, помѣщаемыхъ въ книгахъ для чтенія, съ начальнымъ преподаваніемъ исторіи, вообще такіе уроки предназначаются для дѣтей младшаго возраста (до 12 лѣтъ). Но слѣдуетъ, однако, имѣть въ виду, что эти «особые уроки» нравственности (т. е. уроки, выходящіе изъ круга поученій, тѣсно связанныхъ съ школьной дисциплиной) должны быть ведены по иѣ-которому плану, въ нихъ не должно быть ясноты для ученика преднамѣренности, но самъ учитель долженъ соблюдать различныя условія для успѣшности своего воздѣйствія. Ниже объ этомъ еще будетъ рѣчь. *Прим. перев.*

*) Опытъ соединяетъ въ одно условія явленія или факта и тотчасъ получаетъ отвѣтъ на вопросъ, который онъ ставитъ (напр. природѣ) самой комбинаціей условій. Наблюденіе же не ставитъ вопроса, но выжидаетъ пока не наберется по частямъ достаточное количество данныхъ для заключенія. Наблюденіе прививаетъ то, что, такъ сказать, подтверждается въ данный моментъ чувствамъ, опытъ же болѣе активенъ, онъ домогается часто и того, что по чему либо не замѣчается въ данный моментъ и что ускользаетъ отъ наблюденія. *Прим. перев.*

Главное неудобство уроковъ, о которыхъ идетъ рѣчь, состоитъ въ томъ, что способность представленія (и воображенія) учениковъ слаба. Воображаемые случаи добродѣтелей и пороковъ не всегда оказываютъ должное впечатлѣніе на умы, мало знакомые съ жизнью. Является необходимость представлять примѣры въ формѣ черезчуръ безусловной и абсолютной, отчего получаютъ ложныя и одностороннія впечатлѣнія, отъ которыхъ не легко отдѣлаться.

Въ этикѣ, какъ и въ другихъ предметахъ, можно съ самаго начала отрѣшиться отъ определенной системы, и такія занятія будутъ готовить къ изученію правильному и методическому. Напримѣръ, могутъ случайно подвернуться какіе нибудь факты, и мы ими пользуемся съ цѣлью заронить въ душу ребенка извѣстное побужденіе. Но при этомъ необходимо, однако, чтобы къ этимъ фактамъ, какъ къ изложенію тяжелаго дѣла, присоединился ихъ окончательный смыслъ, ихъ значеніе и выводъ, а для этого они должны быть правильно обобщены (учителемъ), что потребуетъ отъ ученика той же самой отчетливой умственной работы, какая необходима для пониманія классифицированныхъ добродѣтелей (т. е. въ чистомъ и непримѣсномъ видѣ) *).

Скажемъ нѣсколько словъ о классификаціи добродѣтелей. Главныя добродѣтели, согласно новѣйшимъ взглядамъ, суть: благоразуміе, честность или справедливость и доброта. *Благоразуміе* иногда опредѣляется какъ исполненіе обязанностей по отношенію къ себѣ, но это опредѣленіе не изъ самыхъ удачныхъ. Благоразуміе или поведеніе въ отношеніи самого себя рѣзко отличается отъ двухъ другихъ главныхъ добродѣтелей; оно опирается на присущихъ нашей природѣ эгоистическихъ импульсахъ. Препятствія, которыя должны быть побѣждаемы для проявленія этой добродѣтели, суть недостатокъ знаній и ближайшіе (настоящіе) внутренніе

*) При этомъ обобщеніи случайныхъ фактовъ придется неизбежно данную добродѣтель очищать отъ примѣсей, выдѣлять ее изъ массы стороннихъ элементовъ, чтобы представить ее въ ея чистомъ видѣ. Это уже и есть классифицированная добродѣтель. Разница, слѣдовательно, между систематическими и не систематическими уроками состоитъ въ томъ, что въ послѣднемъ случаѣ добродѣтели усваиваются безъ отношенія къ ихъ взаимной связи, безъ порядка, и такъ, что одна добродѣтель можетъ быть лучше усвоена, другая хуже, смотря по количеству и характеру случайно подвертывающихся фактовъ. Кромѣ этой разницы, другой нѣтъ, по крайней мѣрѣ, въ отношеніи умственной работы ученика. Случайные факты обращаются учителемъ въ урокъ потому именно, что они особенно типичны, классифицированные же добродѣтели также представляются ученику сначала въ видѣ типическихъ фактовъ. Но въ обоихъ случаяхъ все-таки факты придется обобщать и вообще задавать ребенку почти одинаковую умственную работу.

импульсы. Знанія приобрѣтаются съ теченіемъ времени и могутъ быть преподааны наставникомъ (за уроками нравственности), импульсы до нѣкоторой степени сдерживаются или контролируются руководствомъ, увѣщаніемъ, указаніемъ будущихъ слѣдствій. Но всего важнѣе знать, что это не есть сфера авторитета, исключая, впрочемъ, родительскаго, это — сфера дружескаго совѣта, разъясненія и помощи. Тѣмъ важнѣе твердо держать въ умѣ эту спеціальную особенность добродѣтели благоразумія, что мы всегда бываемъ склонны относиться авторитетно къ тѣмъ, кто въ нашей власти, а въ данномъ случаѣ есть къ тому же и удобный предлогъ вмѣнить благоразуміе въ обязанность, такъ какъ если человѣкъ неблагоразуменъ въ своихъ собственныхъ дѣлахъ, то онъ можетъ не исполнить нѣкоторыхъ своихъ обязанностей въ отношеніи другихъ. Если, напр., отецъ лѣнивъ, расточителенъ или предается пьянству, то отъ этого терпитъ его семья. Не смотря на все это, урокъ нашъ все таки выиграетъ въ убѣдительности, если съ самого начала мы будемъ брать каждую добродѣтель съ ея существенной стороны, а существенная сторона благоразумія — просвѣщенный взглядъ на свои личные интересы. Съ помощью благоразумія мы одерживаемъ первую и самую легкую побѣду надъ присущей намъ нравственной слабостью. Путь, по которому слѣдуетъ направлять въ видахъ этой добродѣтели, вполне спеціаленъ и ясно очерченъ.

Виды благоразумія — дѣятельность, бережливость, воздержаніе — все доступно пониманію и также должны быть включены наставникомъ въ его схему добродѣтелей.

Весьма значительная доля благоразумія находится въ неизбежной связи съ нашими отношеніями къ другимъ, ибо для того, чтобы взять отъ жизни возможно больше, мы должны хорошо вести себя относительно всякаго, въ чьей власти намъ помочь или повредить. Это социальное положеніе приводитъ къ разбору нашихъ (нравственныхъ) обязанностей въ собственномъ смыслѣ — справедливости и доброты, однако мы непремѣнно должны воздержаться отъ анализа этихъ добродѣтелей, пока имѣется въ виду разъясненіе эгоистическихъ (а не социальныхъ) сторонъ благоразумія.

Добродѣтель честности или *справедливости* занимаетъ первое мѣсто между нашими социальными обязанностями. Справедливость есть защита одного человѣка противъ другаго, это то, что находитъ себѣ выраженіе въ законахъ и къ чему принуж-

даютъ наказанія. Какъ мы уже замѣтили, знаніе о существованіи этихъ наказаній есть первоначальное побужденіе къ справедливости. Наставникъ помогаетъ этому побужденію своими попытками заблаговременно предотвратить развитіе дурныхъ наклонностей, приводящихъ къ наказаніямъ. Основная идея справедливости есть взаимное добро и взаимное воздержаніе отъ зла. Это есть поведеніе, равно обязательное для всѣхъ для выгоды каждаго. Согласно справедливости, никто не обязанъ дѣлать больше и не долженъ дѣлать меньше всякаго другого члена общества *).

Добродѣтель *доброты* идетъ нѣсколько дальше справедливости. Она состоитъ въ томъ, чтобы дѣлать добро независимо отъ неизбежной общественной необходимости, на которую опирается справедливость. Добродѣтель доброты не предписывается наказаніями, но предоставляется доброй волѣ людей. Главнымъ поводомъ для обнаруженія ея служитъ бѣдность или лишенія, возникающія вслѣдствіе неравенства состоянія или вслѣдствіе несчастныхъ случаевъ, лишающихъ людей средствъ къ существованію.

Самопожертвованіе, услужливость (чистосердечная), сожалѣніе, состраданіе, благотворительность, филантропія — все это названія различныхъ качествъ и свойствъ, относящихся къ вышепомянутой нравственной обязанности (добротѣ). Но существуютъ еще другія свойства, которыя, повидимому, относятся къ двумъ первымъ добродѣтелямъ (благоразумію и справедливости) или же должны стоять отдѣльно, но которыя на самомъ дѣлѣ принадлежатъ къ отдѣлу добродѣтелей доброты и справедливости. Твердость, му-

*) Это особенность этической системы Бэна. Только что сказанное имъ слѣдуетъ понимать такъ, что только извѣстность наказанія является первымъ стимуломъ къ справедливости. Въ началѣ же этой главы Бэнъ говорилъ о томъ, что человекъ, вступая въ общество, является постояннымъ свидѣтелемъ зависимыхъ отношеній каждой личности отъ общества и отъ карающаго закона. Бэнъ назвалъ это воспитаніе главнымъ, и въ этомъ же смыслѣ онъ считаетъ обнародованныя наказанія главными и первоначальными стимулами къ справедливости. По Бэну, ребенокъ прежде всего узнаетъ, что такой-то поступокъ наказуемъ (родителями, обществомъ или закономъ), и это первый стимулъ къ тому, чтобы не дѣлать или стараться не дѣлать этого поступка, но ему всетаки надо помочь въ этихъ стараніяхъ, а также развить дальше отвращеніе отъ этого поступка.—Если наказаніе неизвѣстно ребенку, то это можетъ происходить лишь оттого, что дѣйствіе, за которое оно полагается, рѣдко встрѣчается въ жизни или же касается особенно сложныхъ социальныхъ отношеній, мало доступныхъ уму ребенка; въ этомъ случаѣ, за отсутствіемъ стимула наказанія, не будетъ оказано до поры до времени никакого воздѣйствія на ребенка въ направленіи справедливости, толкованіями и увѣщаніями (словесными) мы ничего не сдѣлаемъ, мы будемъ совершенно непоняты. Впрочемъ, въ этихъ толкованіяхъ мы можемъ сослаться на положенное наказаніе — и тогда уже шансомъ больше, что наши словесныя увѣщанія возымѣютъ силу. *Прим. перев.*

жество, постоянство, довольствованіе своимъ положеніемъ суть, повидимому, добродѣтели благоразумія, но высокая похвала, которою платитъ за нихъ общество, показываетъ, что онѣ служатъ поддержкой справедливости и добротѣ; праводушіе (*honesty*) есть названіе честности, подвинутой до активной доброты.

Правдивость иногда разсматривается, какъ независимая добродѣтель, но въ сущности она есть принадлежность (одна изъ опоръ) другихъ добродѣтелей. Это замѣчательно опредѣленная добродѣтель, она не допускаетъ градацій *въ томъ смыслѣ*, какъ другія добродѣтели, объ ней можно сказать только да или нѣтъ *).

Эти три основныя добродѣтели соприкасаются между собой въ столь многихъ точкахъ, что необходимо серьезно вдуматься въ каждую добродѣтель, чтобы вполне усвоить специальную сущность, что необходимо наставнику, если онъ хочетъ, чтобы его уроки принесли наибольшую пользу. Въ хорошемъ курсѣ этики можно найти опредѣленія этихъ основныхъ чертъ добродѣтелей.

Вмѣстѣ съ классификаціей добродѣтелей необходимо и правильное пониманіе мотивовъ человѣческихъ дѣйствій. Въ этомъ отношеніи точно также возможна путаница и сбивчивость понятій. Мотивы раздѣляются на двѣ рѣзкія группы: мотивы, опредѣляемые личнымъ „Я“ человѣка (эгоистическіе) и мотивы, опредѣляемые окружающимъ обществомъ (соціальные). Мотивы изъ

*) Какъ бы ни было переведено это мѣсто (франц. переводчикъ передастъ послѣднюю фразу такъ: «она, т. е. правдивость, есть или ея нѣтъ»), но думаемъ, что одинъ переводъ едва ли уяснитъ читателю, въ чемъ здѣсь дѣло. Бэнъ сравниваетъ правдивость съ другими добродѣтелями *и, притомъ, беретъ ихъ въ безпримѣсномъ видѣ*, т. е. правдивость, напр., безъ сочетанія съ ложью, доброту, какъ доброту, безъ всякихъ противоположныхъ элементовъ. Если при такихъ равныхъ условіяхъ сравнить правдивость съ какими угодно добродѣтелями, то дѣйствительно она не будетъ имѣть никакихъ градацій, никакихъ высшихъ и низшихъ формъ, ничего такого, о чемъ можно сказать «болѣе или менѣе»; въ этомъ случаѣ правдивость, какъ бы она ни проявлялась, какими бы лицами она не обнаруживалась и какими бы фактами она ни вызывалась, всегда будетъ одинакова, ни высшей, ни низшей, ни большей ни меньшей, а просто правдивостью. Конечно, о другихъ добродѣтеляхъ этого нельзя сказать. Едва ли найдется на свѣтѣ двое добрыхъ людей съ совершенно одинаковой степенью доброты, между тѣмъ какъ правдивость всѣхъ правдивыхъ людей *не можетъ не быть* одинаковой.

Если взять правдивость не постоянную или съ примѣсью неправды, то для сравненія нужно взять и другія добродѣтели съ примѣсами противоположныхъ элементовъ, и въ концѣ концовъ придется сравнивать отдѣльный моментъ чистой правдивости съ моментомъ другой безпримѣсной добродѣтели, а объ этомъ мы уже говорили.

Вслѣдствіе того, что правдивость не имѣетъ никакихъ градацій, никакихъ степеней и переходныхъ формъ, а сразу же и всегда бываетъ одною и тою же, мы не говоримъ о ней ничего другаго, какъ только то, что она есть или что ея нѣтъ; дальнѣйшей и болѣе подробной квалификаціи для каждаго отдѣльнаго случая правдивости не существуетъ.

Прим. курс.

той и другой категоріи часто вліяють сообща и необходимо, (какъ и при классификаціи добродѣтелей) и въ этомъ случаѣ съ самаго начала разсматривать каждую категорію мотивовъ въ ея чистомъ видѣ. Благоразуміе есть сфера эгоистическихъ мотивовъ; справедливость требуетъ эгоистическихъ и соціальныхъ мотивовъ; доброта же опредѣляется мотивами истинно соціального характера и нѣкоторой долей высокихъ эгоистическихъ мотивовъ весьма утонченнаго свойства, вытекающихъ изъ нашихъ соціальныхъ наклонностей *).

Обращеніе къ *эгоистическимъ* мотивамъ (побужденіямъ) подчиняется особому методу, хорошо извѣстному ораторамъ, и состоитъ въ томъ, чтобы ясно показать зависимость нашего собственнаго благополучія отъ нашего поведенія; ставъ на эту почву, наставникъ долженъ держаться главнымъ образомъ ея, пока онъ не покончитъ вполнѣ съ этими мотивами. Добродѣтели трудолюбія, бережливости, воздержанія, любви къ знанію имѣютъ каждая свою награду, которая должна быть выставлена въ возможно осязательной и ясной формѣ. Въ этомъ случаѣ не слѣдуетъ примѣшивать (къ эгоистическимъ мотивамъ) соціальныхъ мотивовъ, въ тѣхъ видахъ, чтобы довести дѣйствіе каждаго мотива (и эгоистическаго и соціального) до наибольшей полноты. Къ тому же слѣдуетъ замѣтить, что по многимъ причинамъ гораздо легче дѣйствовать на эгоистическія, чѣмъ на иныя побужденія людей.

При обращеніи къ мотивамъ *соціальнымъ* мы всего болѣе рискуемъ впасть въ ошибку. Здѣсь намъ приходится имѣть дѣло съ исключительной (по отношенію къ эгоизму, разлитому, такъ сказать, во всей нашей природѣ) частью человѣческой природы, съ ограниченной сферой самоотреченія, и намъ постоянно грозитъ опасность сойти съ узкой тропы, ведущей въ эту сферу, и вступить на широкій путь благоразумнаго эгоизма. Однако, намъ никогда не удастся вызвать своими наставленіями и назиданіями истинно всякую добродѣтель, если мы не будемъ дѣйствовать во имя *ясно* представляемыхъ себѣ соціальныхъ мотивовъ, взятыхъ сначала въ ихъ чистой формѣ безусловнаго самоотреченія (1), а затѣмъ въ смѣшанной формѣ соціальныхъ желаній (аппетитовъ) и соціальныхъ наслажденій (2).

(1). Есть множество способовъ дѣйствовать въ этомъ направленіи; всѣ они подробно анализируются философіей симпатіи.

*) Объ нихъ будетъ говорится ниже.

При этомъ необходимо имѣть въ виду слѣдующее. Соціальныя склонности, какъ и всякія другія свойства души, требуютъ упражненія, упражненіе же это состоитъ въ направленіи и задерживаніи вниманія на нуждахъ и чувствахъ другихъ. Наиболее простая и ясная форма этого упражненія состоитъ, напр., въ возбужденіи сожалѣнія видомъ очевидной нищеты, затѣмъ—въ возбужденіи симпатіи къ удовольствіямъ ближнихъ. Путемъ такихъ упражненій развивается привычка интересоваться окружающими насъ лицами. Вести эти упражненія такъ, чтобы здѣсь совсѣмъ не было мѣста эгоистическимъ мотивамъ, есть задача весьма деликатнаго свойства.

(2). Второй разрядъ соціальныхъ (смѣшанныхъ) мотивовъ — потребность снискивать любовь, привязанность, сожалѣніе (своимъ самопожертвованіемъ) другихъ — служить, быть можетъ, самымъ сильнымъ орудіемъ нравственнаго воздѣйствія, ибо эти мотивы, имѣя чисто альтруистическую сторону, въ тоже время содержатъ въ себѣ значительную примѣсь эгоистическихъ эмоцій. Возбуждать ихъ исключительно значитъ отказываться, ради низшей формы соціальнаго побужденія, отъ высшей его формы—формы чистаго альтруизма, и самый успѣшный результатъ не представитъ ничего особенно возвышеннаго. Но возможно, кромѣ того, опустить *) нравственное сознаніе еще ниже, подвергнуть это сознаніе опасности еще большей, именно заставить его постоянной культурой чувствъ взаимности домогаться не чистой любви и привязанности ближнихъ, а просто матеріальныхъ выгодъ.

Кромѣ классификаціи добродѣтелей и знакомства съ мотивами, наставникъ долженъ еще обратить вниманіе на общественный строй, начавъ съ семьи и перейдя отъ нея къ государству и и всему міру. Онъ долженъ отдать себѣ ясный отчетъ объ истинномъ значеніи каждой соціальной группы (семьи, государства, и разныхъ группъ внутри государства), о томъ, къ чему она предназначена и что несогласно съ ея назначеніемъ; такимъ образомъ онъ опредѣлитъ поведеніе въ отношеніи каждой группы. Все это относится къ обширному отдѣлу соціологіи, или соціальной науки и соціальной философіи, не занимающихъ опредѣленнаго мѣста въ школьной программѣ. Отношенія между родителями и дѣтьми, хозяиномъ и слугой, правителемъ и подданнымъ

*) Опустить исключительномъ возбужденіемъ этихъ смѣшанныхъ мотивовъ, мотивовъ эго—альтруистическихъ (по Спенсеру).

имѣютъ весьма понятный нравственный смыслъ и съ этой точки зрѣнія (нравственной), могли бы быть изучены наставникомъ.

Дальнѣйшее условіе успѣшности нравственнаго наставленія состоитъ въ томъ, чтобы владѣть языкомъ и свободно распоряжаться тѣми способами выраженія, которые вообще требуются риторическими приѣмами нравственнаго убѣжденія. Въ этомъ случаѣ роль учителя имѣетъ непосредственное отношеніе къ той высшей области устной рѣчи, гдѣ подвизались наши великіе ораторы. Не владѣя въ извѣстной мѣрѣ слогомъ, притомъ соотвѣтствующимъ данной цѣли, никто не можетъ рассчитывать произвести однимъ своимъ поученіемъ глубокаго впечатлѣнія. Поэтому-то весьма немного можно ожидать отъ обыкновеннаго школьнаго учителя, опирающагося исключительно на свои собственные силы. Только съ помощью хорошихъ и подходящихъ книгъ (для дѣтей), которыми онъ будетъ пользоваться за уроками, онъ можетъ произвести бѣльшее впечатлѣніе, чѣмъ то, которое оставляютъ послѣ себя избитыя, обращающіяся въ обществѣ изреченія въ родѣ: „честность есть лучшая политика“, „будьте справедливы, прежде чѣмъ быть великодушными“, „во всякомъ дѣлѣ думай о концѣ“, „дѣлай сполна добро, которое ты можешь сдѣлать“ и т. д.

При самомъ краткомъ обзорѣ приѣмовъ нравственнаго воспитанія нельзя обойти вопроса о нравственныхъ идеалахъ. Въ дѣлѣ нравственности по преимуществу, учитель предъявляетъ ученикамъ великіе, возвышенные и даже недостижимые идеалы, въ томъ предположеніи, что ихъ обаяніе и привлекательность подѣйствуютъ гораздо сильнѣе простаго, неприкрашеннаго изложенія послѣдствій (поступковъ). Съ незапамятныхъ временъ нравственное воспитаніе человечества шло путемъ обычныхъ преувеличеній, голая истина какъ будто оказывалась не соотвѣтствующей цѣли. Едва ли какое либо обыкновеніе больше распространено, чѣмъ это. Жалкія стороны порока и блестящая перспектива добродѣтели всегда изображаются въ такихъ краскахъ, которыя говорятъ гораздо больше, чѣмъ дѣйствительность. Если бы такое обыкновеніе не удовлетворяло бы сколько нибудь своей цѣли, оно едва ли было бы столь всеобщимъ. Нравственное вліяніе представляемаго намъ идеала будущаго добра или зла должно было считаться какимъ то особенно могущественнымъ. Ибо невозможно не видѣть опасностей и неудобствъ этой системы. Давая волю воображенію, вмѣсто того, чтобы придерживаться строгой истины, мы подвергаемъ себя серьезной отвѣтственности (нравственной предъ учени-

комъ). Необходимо положить нѣкоторые предѣлы преувеличенію, хотя бы въ интересахъ самого этого преувеличенія; въ книгахъ для дѣтскаго чтенія предѣлы эти не соблюдаются въ должной степени. Впрочемъ, пока весь этотъ предметъ не будетъ пересмотрѣнъ вновь въ видахъ болѣе широкаго примѣненія, чѣмъ школа, не слѣдуетъ требовать отъ учителя оппозиціоннаго отношенія къ тѣмъ пособіямъ, которыя вручены ему. Все, что онъ можетъ, это — имѣть всегда предъ собой факты дѣйствительной жизни, которые и должны служить въ глазахъ его, какъ наставника, противовѣсомъ поэтическимъ порывамъ книги. Между тѣмъ какъ въ идеалѣ самоотверженіе представлено такъ, что на нѣкоторый мигъ оно зажигаетъ въ душѣ яркое пламя, суровая дѣйствительность напоминаетъ намъ, что только крайне ничтожная доля этого порыва можетъ быть обращена въ душѣ обыкновеннаго человѣка въ нѣсколько постоянное свойство. Съ одной стороны придется имѣть дѣло съ соперничествомъ, съ хищничествомъ, съ стремленіемъ вытѣснить другаго, съ другой — мы должны насаждать наклонности социальныя, развивать чувство симпатіи, побужденія дружелюбныя, — и далеко не вѣренъ исходъ предстоящей намъ борьбы.

Пользуясь немногими страницами, которыя еще могутъ быть посвящены этому великому предмету, я укажу, что требуетъ со стороны наставника наибольшей осторожности въ дѣлѣ нравственныхъ поученій.

1. Присущее людямъ нерасположеніе къ этимъ поученіямъ опредѣляетъ въ значительной мѣрѣ тактику наставника. Дѣти гораздо охотнѣе учатся, чѣмъ слушаютъ нравственныя наставленія, а между тѣмъ для усвоенія научныхъ знаній недостатокъ любви и склонности далеко не столь важенъ. Назначеніе басни, иносказаній, примѣра, очевидно, состоитъ въ томъ, чтобы избѣгнуть прямого назиданія и подѣйствовать на умъ намекомъ, путемъ окольнымъ.

Урокъ, который возникаетъ не преднамѣренно, который самъ напрашивается (на мысль ребенка) въ то время, когда умъ (ребенка) занятъ другимъ предметомъ, оказывается наиболѣе дѣйствительнымъ. Это можетъ случиться за историческимъ чтеніемъ, лишь бы не было явной преднамѣренности воспользоваться имъ для урока. Нравственныя размышленія, возникающія сами собою и неизбежно въ данномъ положеніи, оставляютъ самое прочное впечатлѣніе. При видѣ несчастія, происшедшаго отъ непреду-

смотрительности, отъ ссоръ и раздоровъ, отъ непростительнаго незнанія, умъ самъ собою наводится на размышленіе о значеніи главныхъ добродѣтелей благоразумія.

Повѣсти, рассказы, біографіи, въ которыхъ выставляются высокія нравственныя качества, производятъ наибольшее дѣйствіе, если они читаются по собственной охотѣ, между тѣмъ какъ за класснымъ урокомъ они теряютъ отъ нѣкотораго понужденія извнѣ, и много требуется такта со стороны наставника, чтобы заставить дѣтей отдѣлаться отъ неблагоприятнаго впечатлѣнія этого элемента принудительности. Наболѣе убѣдительныя увѣщанія дѣти почерпаютъ изъ книгъ, избираемыхъ ими самими и читаемыхъ безъ всякаго обязательства отдать въ нихъ отчетъ *).

2. Наставникъ, руководящій нравственнымъ воспитаніемъ, всегда долженъ употреблять мягкія мѣры, остерегаясь внушать страхъ. Страхомъ и наказаніемъ можно вызвать нѣкоторый наружный видъ хорошаго поведенія, но на внутреннее чувство такіе приемы не дѣйствуютъ. Вообще тамъ, гдѣ возможна скрытность, слѣдуетъ обращаться къ доброй волѣ человѣка. Всякая попытка къ принужденію только усиливаетъ существующую пороchnую склонность. Въ раннемъ возрастѣ, когда ребенокъ поддается вліянію другихъ и не особенно склоненъ къ отстаиванію правъ своего „я“, порицаніе и наказаніе еще могутъ вліять на душу и формировать внутреннее сознаніе добра и зла, но мы должны зорко слѣдить за моментомъ перехода отъ этого періода покорности и воспріимчивости къ періоду сознательнаго эгоизма, когда таже система окажется недѣйствительной. Можно принять, какъ правило, что для мальчиковъ и дѣвочекъ старше 12 лѣтъ уроки нравственности неумѣстны, если только они не вызваны нуждами школьной дисциплины, и если придется касаться этого предмета, то лишь издалека и путемъ косвеннымъ. Въ высшихъ школахъ и университетахъ, нравственныя наставленія, въ видѣ

*) Фразы: «отсюда мы можемъ научиться», «какъ важно помнить это всегда», ни къ чему не служатъ въ воспитаніи, какъ только къ тому, чтобы распрощаться съ умомъ дѣтей, какъ слушателей или какъ читателей, это своего рода: «теперь вы можете уходить: я буду проповѣдывать». Вѣрный способъ замечательнаго нравственныхъ принциповъ, на которые наводитъ чтеніе исторіи народовъ, состоитъ въ томъ, чтобы въ избранные моменты, когда умы всѣхъ находятся въ состояніи легкаго возбужденія и въ нѣкоторомъ пластическомъ расположеніи, обронить пару или нѣсколько словъ, заключающихъ въ себѣ практической выводъ, высказать простую, но выразительную и хорошо продуманную мысль, которая, отвѣчая возбужденію минуты, соединится прочно съ явившимся въ воспоминаніи (подъ вліяніемъ самой этой мысли и чтенія или рассказа наставника) фактами (Isaac Taylor, Home Education, стр. 258).

обычныхъ уроковъ, по общему согласію, исключены изъ классныхъ занятій.

3. Мы можемъ во всякое время обращаться (въ видахъ нравственнаго назиданія) къ побужденіямъ благоразумія или эгоизма, лишь бы дѣтямъ только не казалось, что мы ищемъ предлоговъ для стѣсненій и запретовъ. Если мы выказываемъ искреннюю заботливость объ интересахъ дѣтей, они будутъ слушать насъ внимательно; вся бѣда наша только въ томъ, что мы можемъ заглянуть слишкомъ далеко впередъ, дальше той точки, до которой хватаетъ ихъ взоръ. Нарисовать такую картину будущихъ слѣдствій, которая не была бы ни преувеличенной, ни непонятной — всегда трудно. Но отношенію къ дѣтямъ младшаго возраста эта трудность непреодолима, она уменьшается по мѣрѣ того, какъ они подрастаютъ, но всетаки со стороны наставника всегда требуется въ этомъ случаѣ много такта; хорошихъ наставленій или образцовъ, могущихъ служить для него руководствомъ, немного.

Средняя категорія мотивовъ — не совсѣмъ эгоистическихъ, но и не вполне безкорыстныхъ — заключаетъ въ себѣ стремленія къ снискиванію любви и расположенія другихъ, а также сочувствія и сожалѣнія. Потребность расположенія со стороны другихъ подвергается значительнымъ колебаніямъ въ критическіе періоды душевнаго развитія. Сначала, чувство зависимости настраиваетъ ребенка въ духѣ любви, заставляя его цѣнить и искать ее, потомъ слѣдуетъ возрастъ стремительныхъ импульсовъ и самоудовлетворенія, когда господствуетъ жажда власти, побуждающая домогаться преобладанія и даже совершать жестокости, какъ это, напр., бываетъ въ цвѣтѣ отрочества. Въ этомъ послѣднемъ періодѣ весьма мало поможетъ обращеніе къ мотивамъ любви (другихъ) расположенія, сожалѣнія, — по крайней мѣрѣ, нужно выбрать для этого чрезвычайно удобный моментъ, чтобы былъ какой нибудь шансъ успѣха. Возможно, что въ этомъ возрастѣ окажется дѣйствительнымъ обращеніе къ мотивамъ высшаго альтруизма или героизма, но только необходимо прибѣгать къ нимъ крайне осмотрительно. Въ груди каждаго человѣка найдется нѣкоторый откликъ на трубный зовъ героическаго самоотверженія, но имъ слѣдуетъ пользоваться лишь въ особыхъ случаяхъ, не растрчивая его попусту. Та доля его, которая всегда готова перейти въ дѣйствіе, весьма незначительна въ душѣ большинства людей; соль земли заключается въ героизмѣ немногихъ.

Есть еще одно сложное чувство, содержащее значительную

долю себялюбія съ нѣкоторой примѣсью героическаго элемента, — чувство, къ которому можно съ успѣхомъ обращаться для противо-дѣйствія низшимъ формамъ эгоизма. Это — чувство чести и собственнаго достоинства, находящее благопріятное для себя условіе (усиливающее его) въ социальномъ положеніи и которое присуще въ большей или меньшей степени всякому человѣку, кромѣ самаго испорченнаго. По отношенію ко всякому возрасту оказы-вается весьма сильнымъ то оружіе, къ которому мы прибѣгаемъ, когда стараемся заклеить поведеніе, какъ нѣчто низкое, позорное, подлое, постыдное, безчестное, недостойное; оружіе это считается самымъ лучшимъ въ отношеніи юношескаго возраста, трудно поддающагося воздѣйствію. Ораторы, проповѣдующіе трезвость, не нашли сильнѣе этой опоры для своей пропаганды. Для всякаго наставника полезно научиться искусно и тонко владѣть этимъ приѣмомъ, причѣмъ лишь слѣдуетъ приберегать его для важныхъ случаевъ.

4. Платонъ подвергался сильнымъ нападкамъ за свой суровый приговоръ надъ поэтами, тѣмъ не менѣе, нельзя не признать того факта, что, какъ нравственные наставники, они склонны къ преувеличеніямъ. Они прежде всего художники и уже потомъ моралисты, искусству же, которое ищетъ пріятнаго (людямъ вообще), несвойственно налагать узду (на людей вообще) и проповѣдывать самоотреченіе. Справедливость этого замѣчанія тотчасъ же будетъ признана, если расширить предѣлы поэзіи и отнести къ ней романъ, какъ это и слѣдуетъ на самомъ дѣлѣ. Поэтъ лучше всякаго другаго выражаетъ все великое, возвышенное и благородное въ поведе-ніи и его произведенія возбуждаютъ къ героизму *) Но для наставника исторія представляетъ болѣе твердую основу: о Периклѣ, Ти-

*) Возбужденіе героизма, конечно, ведетъ и къ самоотреченію, а между тѣмъ Бэнъ только что замѣтилъ, что поэты плохіе проповѣдники самоотреченія. Противорѣчія, однако, тутъ нѣтъ никакого. Бэнъ выше сказалъ, что поэты прежде всего художники, и потомъ уже моралисты, но всетаки они бываютъ моралистами, и въ этомъ случаѣ возбужденіе героизма приписывается именно поэту какъ моралисту. Могутъ быть чистые художники, не задающіеся цѣлями морали, и тогда-то собственно нечего ждать отъ поэта никакой нравственной проповѣди. Но когда поэтъ является и моралистомъ, то онъ не можетъ быть чистымъ моралистомъ, онъ всетаки будетъ и художникомъ, и такому-то моралисту-художнику вполне свойственно про-буждать въ людяхъ героическія добродѣтели. Велика ли нравственная польза такихъ моралистовъ-поэтовъ? Бэнъ не отрицаетъ этой пользы, но онъ предпочелъ бы ихъ порывистой, экстаической поповѣди, нѣчто болѣе солидное и надежное, — напр., исторію. Можетъ быть, это уже слишкомъ. — Просимъ читателя имѣть въ виду это краткое изложеніе взглядовъ Бэна на поэзію и поэтовъ, такъ какъ въ слѣдующей главѣ это изложеніе можетъ пригодиться.

молеонъ, королъ Альфредъ, Джонъ Гэмиденъ, Граціи Дарлингъ можно говорить совершенно трезво и одну только правду, безъ всякаго ущерба вдохновляющей силѣ ихъ примѣра. Герои романовъ и стихотворныхъ произведеній по большей части невозможныя лица. Поэтъ или слишкомъ увлекается, возбуждая въ насъ несбыточныя надежды, или же онъ циниченъ и топчетъ въ грязь самыя скромныя и законныя идеалы человѣка. Въ романѣ дѣйствующія лица за малѣйшее доброе дѣло всегда вознаграждаются превыше всякой мѣры. Если бы поэтъ посвятилъ себя задачамъ нравственнаго назиданія, онъ постарался бы, конечно, быть вѣрнымъ въ своихъ произведеніяхъ дѣйствительной жизни, но все таки придалъ бы ей *нѣкоторое* обояніе и привлекательность, и именно такими сочиненіями могъ бы съ успѣхомъ пользоваться для своихъ цѣлей наставникъ-практикъ.

Мы не досадуемъ на нашего увѣнчанаго лаврами поэта за слѣдующія строки въ его одѣ въ честь герцога Велингтонскаго:

„Не разъ бывало въ исторіи нашего прекраснаго острова, что путь долга приводилъ къ славѣ“:

(Not once or twice in our fair island story, The path of duty was the way to glory—), но мы знаемъ, что для славы герцога Велингтонскаго нужны были, кромѣ долга, еще многія другія условія и что въ какіе угодно годы жизни очень трудно добиться славы самымъ ревностнымъ исполненіемъ долга. Наставникъ могъ бы за урокомъ совершенно трезво отнестись къ карьерѣ герцога, не обходя молчаніемъ его великихъ личныхъ качествъ и тѣхъ преимуществъ, которыми онъ обязанъ былъ своему положенію.

5. Тема взаимности услугъ, хорошихъ отношеній, добраго расположенія—неисчерпаема. Назначеніе самопожертвованія и самоотверженія не въ томъ состоитъ, чтобы потворствовать эгоизму другихъ людей, но въ томъ, чтобы заставить ихъ образовать союзъ, основанный на взаимномъ даваніи и полученіи, — союзъ, основанный на взаимномъ даваніи и полученіи, союзъ, который составляетъ основу наибольшаго ихъ счастья. Самопожертвованіе только съ одной стороны можетъ быть лишь временнымъ и исключительнымъ; если оно не сопровождается взаимностью, оно естественно прекращается. Но все таки благо истинной взаимности (когда оно удается) такъ велико, что для достиженія его мы не должны бы быть слишкомъ скупы на жертвы.

Обычный случай взаимности есть любезность или взаимная услужливость въ мелочахъ. Воспитаніе въ этомъ отношеніи мо-

жетъ легко достигнуть большихъ успѣховъ. Гораздо рѣже встрѣчается готовность оказать серьезную помощь ближнему. И, однако, безъ этого нѣтъ истинной добродѣтели. Трудность состоитъ въ томъ, чтобы начать; мы такъ мало увѣрены, что наши жертвы не пропадутъ даромъ. Обыкновенный человѣкъ не можетъ быть великодушень, когда всѣ кругомъ его эгоисты.

Внушая обязанность трудиться для другихъ, наставникъ не долженъ воздерживаться отъ указанія на взаимность услугъ, какъ на награду. Это одно дастъ ему возможность увѣреннѣе и регулярнѣе вести дѣтей по тому пути, на который толкаетъ ихъ возбуждающая сила высокихъ идеаловъ самоотреченія; награда, на которую онъ будетъ указывать, не иллюзія и совсѣмъ не такъ отдаленна.

6. Человѣчность, въ смыслѣ терпимости прежде всего, а затѣмъ и въ смыслѣ активной помощи (другому) при крайней нуждѣ, есть лучшая изъ обычныхъ темъ уроковъ морали для дѣтей. Въ этомъ направленіи немало хорошихъ рассказовъ; если часто занимать этой темой дѣтей ранняго возраста, то результаты должны получиться плодотворные. Какъ и все, эта тема теряетъ отъ несвоевременности и утрировки, но если только что подъ силу наставнику въ дѣлѣ привитія нравственныхъ склонностей, такъ это именно запечатлѣніе чувства гуманности. Правда, это чувство, привитое въ нѣжномъ возрастѣ, исчезнетъ въ послѣдующіе годы, которыхъ нельзя назвать нѣжными, но въ концѣ концовъ оно снова проявится. Весьма полезно приучать дѣтей съ раннихъ лѣтъ относиться съ отвращеніемъ къ жестокости, угнетенію, нетерпимости, къ омерзительнымъ ужасамъ рабства и скотскости деспотизма. Не менѣе важно также внушать дѣтямъ отвращеніе къ злоупотребленію силой въ отношеніи низшихъ животныхъ.

7. По поводу добродѣтели правдивости мы должны сдѣлать особое замѣчаніе. Лганье есть актъ столь характерный и явственный, что не трудно уличить въ немъ виновнаго, такъ что онъ не будетъ въ состояніи увернуться. Но ошибочно считать этотъ порокъ совершенно особымъ, имѣющимъ свою собственную основу. На самомъ дѣлѣ за ложью всегда кроется какой либо импульсъ, съ которымъ также необходимо считаться. Ложь говорится съ какой либо цѣлью— избѣгнуть наказанія или получить какую нибудь выгоду, и мы должны прослѣдить ложь именно въ этихъ первичныхъ эгоистическихъ формахъ ея, и обратить вниманіе больше на нихъ, чѣмъ на ихъ формальное орудіе (т. е. на актъ

лжи). Увѣщаніе или наказаніе будетъ болѣе дѣйствительно, если мы будемъ видѣть предъ собой побудительную причину лжи. Ложь, имѣющая въ виду отклонить преслѣдованія тирана, и ложь, рассчитывающая на какую нибудь незаконную выгоду, это не одно и то же; съ измѣненіемъ мотива должно мѣняться и наше отношеніе ко лжи. Только тѣ, съ которыми обращаются откровенно и кротко, пріобрѣтаютъ склонность къ правдивости, и въ этомъ случаѣ ложь не можетъ быть смягчена или оправдана, но для другихъ лицъ (или дѣтей) говорить правду при всѣхъ обстоятельствахъ равносильно нравственному величію, и когда такія лица ставятся въ примѣръ, къ нимъ слѣдуетъ относиться не менѣе, какъ къ героямъ.

8. Заклучимъ эти отрывочныя замѣчанія болѣе спеціальнымъ указаніемъ на нѣкоторыя изъ обычныхъ ошибокъ, свойственныхъ даже такимъ нравственнымъ назиданіямъ, которыя въ другихъ отношеніяхъ правильно направлены. Въ морали, внушаемой дѣтямъ, есть множество такихъ общихъ мѣстъ, которыя не выдерживаютъ критики; они или въ самомъ принципѣ своемъ заключаютъ софизмъ или же оказываются вздоромъ на дѣлѣ. Чтобы показать это, достаточно нѣсколькихъ примѣровъ.

Нерѣдко, поучая дѣтей, наставникъ обращается за примѣромъ къ міру животныхъ, преимущественно въ видахъ побужденія къ труду. Предполагается, что пчела и муравей должны заставить покраснѣть лѣнтяевъ въ человѣческомъ образѣ. Такія сравненія, какъ забава воображенія, могутъ быть терпимы, но во всѣхъ другихъ отношеніяхъ совершенно неумѣстны и неподходящи сближенія между такими отдаленными другъ отъ друга существами, какъ люди и насѣкомыя. Едва ли можно привести примѣръ человѣка, котораго бы пчела научила трудолюбію, и вообще можно сомнѣваться, чтобы кто либо вдохновлялся примѣромъ животнаго, какъ образцомъ добродѣтели, или какъ охраной противъ порока. Всѣ эти ссылки на животныхъ никогда не должны дѣлаться серьезно, онѣ только доставляютъ развлеченіе воображенію, и въ другой формѣ легко могутъ обратиться въ глупость. Хотя дѣтей трудно заставить думать логически, но не слѣдуетъ и толкать ихъ ложными аналогіями къ нелогичности. Если муравей есть образецъ трудолюбія, то онъ же образецъ рабскихъ склонностей и всякихъ другихъ привычекъ сомнительнаго свойства, присущихъ обществамъ муравьевъ, согласно недавно вышедшему въ свѣтъ сочиненію сэра-Джонъ Леббока.

Хотя трудолюбіе еще не составляет всей нравственности, но все таки есть основаніе и условіе *sine qua non* другихъ добродѣтелей. Поэтому, внушить ребенку мысль о необходимости наложить на себя ради труда нѣкоторыя стѣсненія и нѣкоторую узду есть одна изъ первыхъ задачъ нравственнаго воспитанія. Но чѣмъ важнѣе эта задача, тѣмъ осмотрительнѣе должны мы быть въ своихъ приемахъ. Мотивы, во имя которыхъ мы намѣрены дѣйствовать, должны быть основательны сами по себѣ, и сильны по отношенію къ тѣмъ, къ кому мы обращаемся. На этотъ счетъ часто дѣлается та ошибка, что исходнымъ пунктомъ для назиданія избирается слишкомъ высокій принципъ, гласящій, что трудъ самъ по себѣ есть благо или наслажденіе, что безъ него люди не могутъ быть счастливы, что наиболѣе жалки тѣ, которымъ нечего дѣлать. Болѣе правильный взглядъ на необходимость труда не утратилъ бы своего вліянія, какъ мотивъ. Каждое нормальное человѣческое существо располагаетъ извѣстнымъ количествомъ свободной энергіи, расходваніе которой доставляетъ нѣкоторое удовольствіе, или, по крайней мѣрѣ, не причиняетъ никакого страданія, пока человекъ здоровъ. Эта то энергія (сила) и употребляется на пріобрѣтеніе средствъ къ существованію и такого количества удовольствій, какое окажется возможнымъ. Иногда приходится побѣдить *нѣкоторое* нерасположеніе — направить эту свободную энергію къ достиженію какой либо *цѣли* и часто нужно бываетъ побороть *большое* нерасположеніе примѣнить эту энергію *опредѣленными способами*. Однако, такое нерасположеніе должно быть побѣждено, даже болѣе, расходъ энергіи нерѣдко долженъ доходить до мучительнаго чувства усталости. Такъ какъ, не подвергаясь этимъ непріятностямъ, мы не въ состояніи снискивать средства къ существованію и еще менѣе можемъ рассчитывать на удовольствія, то благоразуміе заставляеть насъ перенести зло, чтобы обезпечить себѣ благо. Таковы въ дѣйствительности условія труда. Но говорить о несчастьяхъ лѣнтя-богача — большое преувеличеніе, было бы даже преувеличеніемъ говорить о чрезвычайныхъ несчастьяхъ лѣнтя-бѣдняка, такъ какъ забота о средствахъ къ его существованію лежитъ на другихъ, а въ отношеніи удобствъ, онъ можетъ обходиться безъ роскоши. Такое положеніе (бездѣйствія) слѣдуетъ выставять низкимъ, презрѣннымъ и ненадежнымъ, но не безусловно несчастнымъ.

Принципъ, провозглашающій всякій трудъ почетнымъ, точно также заключаетъ въ себѣ явный и ни къ чему не служащій со-

физмъ. Въ извѣстномъ узкомъ смыслѣ справедливо, что трудиться для поддержанія своего существованія значитъ вступать въ общій братскій союзъ людей, на которыхъ, за немногими исключеніями, тяготѣетъ эта необходимость труда. Но почетъ означаетъ отличіе, выдѣленіе немногихъ изъ числа многихъ. Всѣмъ извѣстно, что по причинамъ частью естественнымъ, частью условнымъ, нѣкоторые роды труда высоко вознаграждаются и матеріальнымъ и общественнымъ положеніемъ; въ дѣйствительности существуетъ ясная градація для всѣхъ занятій, и уничтожить этого нельзя. Простой солдатъ, если онъ исполняетъ свою обязанность, получаетъ извѣстное жалованье и пользуется нѣкоторымъ уваженіемъ, но и то и другое всегда бывають, и должны быть, весьма умеренныхъ размѣровъ.

Что касается печальной темы нищеты, то всегда слѣдуетъ касаться ея съ той стороны, которая допускаетъ мѣры предотвращающія. Въ отношеніи неимущихъ стариковъ или физически неспособныхъ къ труду бѣдняковъ ничего не остается, какъ возложить заботу о ихъ существованіи на другихъ, но тѣхъ, которые начинаютъ жить, слѣдуетъ наставлять главнымъ образомъ въ смыслѣ настоятельной необходимости побороть это зло нищеты. Въ припѣвѣ Бёрнса „И все таки мы смѣемъ быть бѣдными“ выражается нѣкоторая нравственная отвага, но больше ничего нельзя сказать въ пользу этихъ словъ. Удовлетворенность не есть безусловная добродѣтель, похвальнымъ можетъ быть это качество только при томъ условіи, если мы исполнили все, что могли.

Въ связи съ вопросомъ о нищетѣ весьма полезно будетъ выясненіе трезвыхъ экономическихъ принциповъ. Въ настоящее время мы встрѣчаемъ повсюду громадное недовольство, выражаемое болѣе или менѣе открыто. Наставнику нельзя обойти общаго вопроса о чрезвычайныхъ неравенствахъ въ положеніи людей, и съ его стороны потребуется нѣкоторое искусство, чтобы избѣгнуть различныхъ софизмовъ, которыхъ онъ найдетъ не мало, если онъ пойдетъ по стезѣ обычныхъ воззрѣній. Неравенство имѣетъ свое первичное и законное оправданіе въ большемъ прилежаніи, въ большей энергіи и въ высшемъ искусствѣ, достатокъ первоначально есть плодъ трудолюбія. Такого рода неравенство уважается каждымъ, кромѣ вора. Но затѣмъ для наставника начинаются затрудненія. Человѣкъ, которому удалось накопить имущество, оставляетъ его въ наслѣдство дѣтямъ, освобождая ихъ отъ всякаго

труда, и удобный принцип уваженія къ собственности покрываетъ и этотъ случай. Не должны ли быть, поэтому, положены границы накопленію имущества? Это вопросъ политическій или соціальный; единственное средство стать въ правильныя отношенія къ естественному недовольству существующими неравенствами заключается въ анализѣ ихъ съ точки зрѣнія общественной науки, и нужды нашего времени требуютъ отъ этого анализа полноты и обстоятельности.

Говоря о нравственности, мы не упоминали до сихъ поръ о связи ея съ *религіей*. Въ начальныхъ школахъ на учителя возлагается трудъ обученія религіи въ тѣсномъ смыслѣ и въ ея отношеніи къ высшей нравственности. Если бы эта обязанность, за которую учителя берутся такъ легко, не исполнялась чисто формальнымъ и внѣшнимъ образомъ, то она была бы самымъ тяжкимъ бременемъ для наставника. Всѣ мои замѣчанія по этому жгучему вопросу будутъ отличаться тѣмъ же характеромъ, какъ и все настоящее сочиненіе, стремящееся обнаружить разнородные элементы въ тѣхъ агрегатахъ (совокупностяхъ, психологическихъ, логическихъ, педагогическихъ), которые обыкновенно считаются недѣлимо-цѣлостными.

Нѣкоторые утверждаютъ, что религія и нравственность ни на минуту не могутъ быть отдѣлены одна отъ другой. Кантъ отождествляетъ ихъ; его цѣль состояла въ томъ, чтобы поставить нравственность выше религіи *). Другіе же, признавая это тождество, имѣли въ виду преобладаніе религіи надъ нравственностью. Истина здѣсь положительно въ серединѣ; нравственность не религія, и религія не нравственность, хотя та и другая имѣютъ точки соприкосновенія. Нравственность при религіи (изолированной отъ нея) и безъ религіи (вовсе не имѣющей мѣста) не можетъ быть тою же самой; религія въ своей собственной сферѣ не удовлетворяетъ всѣмъ нравственнымъ запросамъ человѣческой жизни. Правила нравственности должны быть основаны глав-

*) Фраза эта, переведенная дословно, представляетъ нѣкоторый логическій или скорѣе лингвистическій фокусъ и потому можетъ съ перваго раза поставить читателя въ тупикъ. Въ самомъ дѣлѣ Кантъ отождествляетъ нравственность и религію и въ тоже время ставитъ нравственность *выше* религіи. Но этотъ фокусъ разрѣшается очень просто. Отождествлять можно съ двухъ концовъ. Кантъ говоритъ, что если есть нравственность, то есть и религія, это и есть тождество Канта; при этомъ тождествѣ религія *подчинена* нравственности. Но есть и обратное тождество: если есть религія, то есть и нравственность, при этомъ тождествѣ нравственность подчиняется религіи. Едва ли нужно пояснять, что признаніе одного тождества не обязываетъ признать обратное тождество.

нымъ образомъ на человѣческихъ отношеніяхъ въ этомъ мірѣ, познаваемыхъ изъ практическаго опыта; мотивы къ соблюденію этихъ правилъ вытекаютъ въ значительной мѣрѣ также изъ этихъ отношеній. Религія предписываетъ свои правила, и мотивы у нея свои,—мотивы, которые оказываются наиболѣе дѣйствительными, если они вліяютъ отдѣльно ¹⁾).

Мы видѣли, какими трудностями и осложненіями обставлены уроки одной лишь морали (безъ религіи), какъ легко сбить въ одну кучу мотивы благоразумія, мотивы социальныя и героическіе, не давъ надлежащаго развитія ни одной изъ этихъ категорій мотивовъ. Но еще болѣе осложнятся методъ и послѣдовательность въ занятіяхъ, если внести въ уроки морали религіозныя доктрины и за этими уроками разсматривать отношеніе религіи къ нравственности. Отъ этого то въ нашихъ школахъ и имѣютъ мѣсто уроки въ родѣ слѣдующаго урока о правдивости: „Правдивость есть нравственное качество, котораго мы не имѣемъ, когда лжемъ. Нѣтъ виѣшней награды за нее; она угодна Богу; совѣсть наша чиста, благодаря ей; она нашъ долгъ въ отношеніи ближнихъ“. Такова форма назиданія, предписанная главнымъ

¹⁾ «Первымъ и самымъ необходимымъ средствомъ для запечатлѣнія этическихъ принциповъ въ умахъ совершенно некультурованныхъ былъ бы этической катехизисъ. Слѣдуетъ преподавать этотъ катехизисъ ранѣе катехизиса религіознаго, и притомъ отдѣльно и совершенно независимо отъ послѣдняго, но не вмѣстѣ съ нимъ, какъ это слишкомъ часто дѣлается, и не такъ, чтобы катехизисъ этической былъ въ катехизисѣ религіозномъ чѣмъ-то вводнымъ или вставленнымъ мимоходомъ. Такое обученіе этикъ основано на томъ соображеніи, что лишь единственно на почвѣ чисто этическихъ принциповъ возможенъ переходъ отъ добродѣтели къ религіи, иначе же религіозность не будетъ искренней» (Kant's Metaphysic of Ethies, Semple's Translation, стр. 329).

«Быть можетъ мы отчасти приносимъ истину въ жертву системѣ, когда пытаемся сдѣлать явственной границу между нравственностью и религіей; но вообще справедливо, что нравственность имѣетъ дѣло съ поведеніемъ, а религія съ душевными движеніями, что нравственность состоитъ въ сознаніи субъективнаго освобожденія своего отъ всякаго привходящаго давленія (сознаніе своего свободнаго внутренняго расположенія или все болѣе и болѣе развивающаяся способность дѣйствовать во имя одной нравственности, и притомъ такой, которая въ самой себѣ находитъ свою верховную санкцію и не поощряется ничѣмъ стороннимъ). Нравственныя правила, которыя исполняются *многими*, не вытекаютъ изъ религіозныхъ чувствъ, которыя испытываются *не многими*, но уже давно предположенная связь между нравственностью и религіей не нарушится отъ того, что порядокъ ихъ зависимости будетъ обратный (т. е. отъ того, что религія будетъ вытекать изъ нравственности), какъ и есть на самомъ дѣлѣ, такъ какъ признаніе наиболѣе отвлеченныхъ выводовъ этики подготовляетъ умъ къ принятію внушеній религіи. Результатъ религіозной культуры состоитъ (какъ и результатъ нравственной культуры) въ расположеніи дѣлать добро безъ принужденія, безъ поощренія, въ силу инстинкта, который не останавливается для выбора или для размышленія и который именно по этой причинѣ опережаетъ (и побуждаетъ) мотивы, могущіе воспрепятствовать доброму поступку. (Natural Law; by Miss Edith Simcox, стр. 180).

начальникомъ школъ, находящихся въ завѣдываніи лондонскаго школьнаго совѣта.

Религія въ отдѣльности преподается въ нашихъ школахъ въ формѣ уроковъ изъ священнаго писанія, вмѣстѣ или безъ догматическаго катехизиса. Во многихъ педагогическихъ руководствахъ подробно излагаются методы преподаванія Св. Писанія. Въ нѣмецкихъ школахъ религія преподается по официальной инструкціи; рассказы изъ священной исторіи предшествуютъ катехизису. Если бы цѣль преподаванія религіи заключалась въ сообщеніи знаній въ обычномъ смыслѣ, то преподаватель закона Божія долженъ бы былъ слѣдовать тѣмъ же методамъ, выясненію которыхъ посвященъ весь этотъ трудъ. И безъ сомнѣнія, въ религіи есть нѣкоторый интеллектуальный элементъ, но сущность ея есть всегда нѣчто эмоціональное, эмоція же не можетъ успѣшно культивироваться обыкновеннымъ школьнымъ преподаваніемъ. Система, наиболѣе приспособленная для развитія интеллекта, не можетъ считаться наилучшей для культуры эмоцій. Регулярность урока, методъ, послѣдовательность, нѣкоторая строгость дисциплины, все это благопріятствуетъ непрерывному и успѣшному усвоенію знаній, но возбужденіе и развитіе глубокаго, теплаго чувства зависятъ отъ удобныхъ моментовъ и такихъ случаевъ, которые едва ли могутъ имѣть мѣсто въ школъ. Официальные руководители національныхъ школъ, желая принять мѣры противъ прозелитизма и сектаторскихъ стремленій со стороны учителей, лишаютъ ихъ той свободы дѣйствія, которая необходима для развитія эмоціональнаго элемента въ дѣтяхъ.

Въ той главѣ, которая трактуетъ о психологическихъ данныхъ педагогики и служитъ введеніемъ къ этому сочиненію, мы указали въ бѣгломъ очеркѣ на условія образованія эмоціональныхъ ассоціацій; при самыхъ благопріятныхъ условіяхъ нужны годы, чтобы эти ассоціаціи окрѣпли и пріобрѣли значеніе высоко-нравственныхъ побужденій (привычекъ и склонностей). Это въ особенности справедливо относительно чувствъ и эмоцій религіознаго свойства, если только мы хотимъ, чтобы эти чувства и эмоціи были дѣйствительной силой и вознаграждали бы за все жизненные невзгоды. Но не школьному учителю должны ввѣрять это дѣло. Родители, церковь, самъ человѣкъ (или учащійся), духъ времени, выражающійся въ литературѣ и въ обществѣ, — вотъ факторы, совокупностью которыхъ обусловливается и религіоз-

ность человека или его недостатокъ; школа же оказываетъ въ этомъ отношеніи наименьшее вліяніе.

Пока ребенокъ въ школѣ, общество должно бы успокоиться на замѣтномъ теистическомъ и христіанскомъ направленіи во всѣхъ учебныхъ книжныхъ пособіяхъ и на сильной склонности молодого ума объяснять видимый міръ вмѣшательствомъ личнаго Бога. Бѣльшія требованія могутъ быть удовлетворены внѣ школы.

ГЛАВА XIII.

Эстетическое воспитаніе.

Въ настоящей главѣ я ограничусь опредѣленіемъ того положенія, какое должно занимать эстетическое образованіе въ общемъ образованіи, начальномъ и высшемъ.

Намъ часто приходилось касаться изящныхъ искусствъ. Будучи однимъ изъ главныхъ источниковъ удовольствія, эти искусства могутъ служить стимуломъ къ учебнымъ занятіямъ и къ умственной работѣ въ какой либо другой формѣ. Если воспитаніе должно увеличивать человѣческое счастье, то и художественнымъ образованіемъ не слѣдуетъ пренебрегать. Впрочемъ, въ кругъ общепризнанныхъ задачъ воспитанія включаются рисованіе, музыка, декламація, хорошія манеры (благовоспитанность), литература, — все это относится къ области изящныхъ искусствъ. Кромѣ того, признается важнымъ, чтобы обстановка школы удовлетворяла эстетическому чувству (см. глава III, „художественныя эмоціи“).

На вопросъ, существуетъ ли какой либо методъ для обученія искусствамъ, мы отвѣтили бы утвердительно. Тѣмъ не менѣе подробности этого метода столь тонки, что я удовольствуюсь только простымъ указаніемъ ихъ, не входя въ критическій анализъ ихъ.

Артистъ въ собственномъ смыслѣ — художникъ, музыкантъ, скульпторъ — долженъ быть подготовленъ къ своему дѣлу предварительной механической и интеллектуальной культурой, сущность которой довольно легко опредѣлить. Музыканту необходимо упражнять голосъ, слухъ, руки, а затѣмъ — общія условія успѣха тѣ же, что и для всякаго другого дѣла, къ которому привходитъ ме-

ханической элементъ: нормальная способность удерживанія (память), хорошій органъ, тонкое чувство, повтореніе или практика, и, наконецъ (но по важности условіе не послѣднее) сосредоточеніе вниманія подъ вліяніемъ пріятной эмоціи, другими словами— интересъ самаго дѣла. *Чувство* есть единственная особенность въ искусствѣ *). Выраженія: вкусъ, эстетическое или художественное чувство красоты обозначаютъ сложный агрегатъ человѣческой эмоціи, составъ котораго не легко опредѣлить. Художественная культура имѣетъ задачей возбуждать, укрѣплять, направлять и очищать (облагораживать) эту сложную массу чувства, не даваясь непремѣнной цѣлью выработать способность къ самостоятельному исполненію того или другаго художественнаго произведенія. Любить музыку можетъ и не музыкантъ, равнымъ образомъ наслажденіе живописью не предполагаетъ умѣнья рисовать.

Нѣтъ сомнѣнія, что одно изъ средствъ наслаждаться художественной эмоціей состоитъ въ томъ, чтобы сдѣлаться артистомъ. Научившись пѣть или играть на какомъ нибудь инструментѣ, мы можемъ ознакомиться со многими музыкальными сочиненіями, какъ источниками музыкальныхъ эмоцій, и къ тому же приобрѣсти или усилить склонность къ музыкѣ, если имѣются нѣкоторыя первоначальныя задатки, именно способность (не привитая, но естественная) наслаждаться мелодичностью звуковъ, нѣкоторая способность различать тоны, чувствительность къ созвучію, и, можетъ быть, нѣкоторыя другія трудно уловимыя особенности въ способности чувствованія. Благодаря всѣмъ этимъ условіямъ, музыка доставляетъ намъ удовольствіе и независимо отъ музыкальнаго образованія, но послѣднее усиливаетъ и облагораживаетъ это удовольствіе. По отношенію къ рисованію мы могли бы сказать тоже самое.

Необходимо, однако, взглянуть на культуру художественнаго чувства съ болѣе общей точки зрѣнія; артистами дѣлаются немногіе, большинство лишь наслаждается ихъ произведеніями. Желательно, чтобы произведенія и сокровища искусства не только предлагались бы всѣмъ на показъ, но чтобы масса подготовлялась или училась извлекать всю сумму удовольствія, доставляемаго художественными произведеніями.

*) Отсюда читатель, конечно, не заключитъ, что чувство есть особенность одного только искусства. Бѣнъ говоритъ лишь, что въ самомъ искусствѣ характерная сторона только одна—чувство.

Чтобы пояснить, въ чемъ должна состоять культура эстетическаго чувства, я останавлиюсь на развитіи того чувства, которое приковываетъ насъ къ ландшафту (естественному, а не нарисованному). Это хорошій примѣръ многочисленности тѣхъ различныхъ ручейковъ, изъ которыхъ образуется общій потокъ художественнаго наслажденія. Мы должны начать съ нѣкоторыхъ основныхъ воспріятій, для которыхъ орудіемъ служатъ обыкновенныя чувства, по преимуществу зрѣніе. Прежде всего здѣсь необходимо въ извѣстной, если только не въ полной, мѣрѣ чувство цвѣта, весьма непостоянное *) и иногда крайне несовершенное. Затѣмъ должны быть въ наличности тѣ естественныя (основныя) свойства, которыя извѣстны подъ общимъ именемъ воспримчивости къ формѣ и которыя не такъ легко представить въ отдѣльности (по ихъ тѣсной взаимной связи). Нужна также эмоціональная воспримчивость къ нѣжному, какъ главное условіе возникновенія въ насъ чувствъ, возбуждаемыхъ видомъ ландшафта. Или я сильно ошибаюсь, или здѣсь дѣйствительно необходимо также зложелательное чувство, какъ основа чувства высокаго, хотя въ этомъ случаѣ нѣтъ, конечно, никакой нужды въ неумѣстномъ и безъ того упражненіи (постоянномъ испытываніи и проявленіи) этой злобной эмоціи предоставленіемъ ей возможности проявлять себя положительными актами. Всѣ эти условія, относящіяся къ ощущенію и эмоціи, имѣютъ силу для всякаго искусства. Едва ли возможно искусственно увеличить въ значительной степени естественныя (хотя и не одинаковыя у каждаго человѣка) размѣры перечисленныхъ нами способностей (задатковъ); культура эстетическаго чувства должна быть направлена въ другую сторону.

Обладая всѣми указанными задатками, мы очевидно должны для предположенной цѣли (развитія въ себѣ способности наслаждаться видомъ ландшафта) прежде всего имѣть случаи видѣть ландшафты, созерцать ихъ, не торомясь, внимательно, такъ чтобы разсмотрѣть хорошенько ихъ характерныя черты. Такое созерцаніе пріятно дѣйствуетъ на чувство, пробуждаетъ эмоціональную воспримчивость, и въ конечномъ результатѣ въ насъ порождается общій (собираательный) интересъ ко всему зрѣлищу, какъ цѣлому.

*) По силѣ распознаванія и по качѣству (бѣлый, красный, и т. д.) распознаваемыхъ цвѣтовъ.
Прим. перев.

Видъ одного ландшафта оставляетъ въ насъ желаніе взглянуть на другіе.

Для пробужденія въ насъ общаго интереса къ ландшафту особенно важны два условія. Первое — хорошее расположеніе духа. Прелести ландшафта производятъ весьма выгодное впечатлѣніе, когда онъ является предъ взорами юности съ ея душевной свѣжестью, въ одинъ изъ веселыхъ праздничныхъ дней. Это одинъ изъ случаевъ сдѣлать запасъ пріятныхъ воспоминаній или ассоціацій различныхъ сторонъ ландшафта съ пріятнымъ чувствомъ. Увидѣть какое либо красивое зрѣлище въ моментъ счастливаго настроенія значитъ доставить себѣ наслажденіе и въ настоящемъ и въ будущемъ.

Второе благопріятное условіе заключается въ указаніяхъ опытнаго руководителя. Имѣя предъ собой какое либо пріятное зрѣлище или художественное произведеніе, мы много выиграемъ, если намъ будетъ указано, куда и какъ направить свое вниманіе. Мы, конечно, можемъ быть сбиты съ толку, но предполагается, что мы пользуемся указаніями лица, болѣе знакомаго, чѣмъ мы, съ тѣми условіями, которыя необходимы для эстетическаго наслажденія. Въ этомъ и заключается роль наставника по части эстетики по отношенію ко всѣмъ (а не къ тѣмъ только, которые спеціально посвящаютъ себя искусству).

Излишне прибавлять, что влеченіе къ ландшафтнымъ видамъ развивается въ той мѣрѣ, въ какой мы посвящаемъ имъ свое вниманіе. Какая нибудь случайная минута утомленія, отданная на это развлеченіе, мимолетный взглядъ, брошенный по дорогѣ къ мѣсту занятій, не вызоветъ никакого влеченія, никакого сильнаго эмоціональнаго отвѣта на зовъ природы или искусства. Мы должны *пожертвовать* нѣкоторую часть своей жизненной *энергіи* для накопленія въ себѣ тѣхъ безчисленныхъ мелкихъ ручейковъ, несущихъ въ себѣ наслажденіе, которые возникаютъ въ душѣ при созерцаніи величія природы или разсматриваніи какого либо произведенія искусства.

До сихъ поръ я говорилъ о существенной сторонѣ эстетической культуры, о томъ, какъ усилить естественную воспріимчивость къ художественнымъ красотамъ и тѣмъ обезпечить себѣ возможность наслажденія *). Въ этомъ и состоитъ культура вкуса

*) Наслажденія не только въ настоящемъ, но и такого наслажденія, которое еще *продолжается* въ будущемъ въ формѣ пріятныхъ воспоминаній или ассоціацій, какъ объ этомъ было замѣчено выше.

въ лучшемъ, но не единственномъ смыслѣ этого слова. Дальнѣйшая культура вкуса имѣетъ цѣлью развить способность различать и оцѣнивать эффекты, научить насъ критически относиться къ эффектамъ, или не доставляющимъ высшаго художественнаго наслажденія, какого можно требовать отъ искусства или приводящимъ насъ въ столкновение съ другими интересами въ жизни — истиной, пользой, нравственностью, — интересами, которые иногда приносятся въ жертву цѣлямъ искусства. Эта область эстетики, даже болѣе чѣмъ первая, требуетъ наставника; вмѣстѣ же эти двѣ области составляютъ все, въ чемъ можетъ состоять общее (пригодное для всѣхъ, а не спеціальное) эстетическое воспитаніе.

Послѣ краткаго обзора важнѣйшихъ отраслей искусства, цѣль настоящей главы будетъ выполнена.

О музыкѣ намъ ничего болѣе не остается сказать. Въ этомъ искусствѣ масса упражняется (въ смыслѣ исполненія) гораздо болѣе, чѣмъ въ другихъ искусствахъ, и результатомъ этого упражненія является и вкусъ. Но и не будучи музыкантомъ, всякій при благопріятныхъ условіяхъ, изложенныхъ выше, имѣетъ возможность развить вкусъ къ музыкѣ путемъ слушанія музыкальных произведеній, исполняемыхъ другими.

Что касается декламации (чтенія въ слухъ), то еще до сихъ поръ она едва начинаетъ признаваться средствомъ соціального удовольствія, облагораживающимъ умъ.

Группа искусствъ, вліяющихъ главнымъ образомъ чрезъ посредство зрѣнія—искусство живописи и рисованія, скульптура, архитектура—доставляютъ удовольствіе многимъ, однако исполненіе въ этой области дается немногимъ, и потому вкусъ здѣсь долженъ культивироваться главнымъ образомъ путемъ изученія исполненныхъ произведеній. Удовольствіе, доставляемое послѣдними, усиливается при условіяхъ, о которыхъ мы говорили выше, но для выработки *критическаго* вкуса необходимо пріобрѣсти множество спеціальныхъ свѣдѣній. Чтобы согласовать между собой всѣ части картины или какого либо сооруженія, нужны многіе приемы и различныя предосторожности, до которыхъ самое острое естественное чувство не можетъ дойти само.

Искусство поэзіи возбуждаетъ всѣ вопросы эстетической культуры, и оно можетъ послужить удобной канвой и для всѣхъ тѣхъ замѣчаній, которыя намъ еще осталось сдѣлать. Соединяя въ себѣ рѣчь съ изображеніями природы и жизни, оно превосходитъ всѣ другія искусства числомъ отдѣльныхъ частей, подлежащихъ гар-

моническому согласованію, и возбуждаетъ больше чувствъ, чѣмъ музыка (одна, безъ присоединенія поэзіи, см. главу III, „Худ. эмоціи“) или живопись.

Культура поэтического чувства отчасти входитъ и въ задачу литературы, которая начинаетъ изучаться вмѣстѣ съ родною рѣчью (см. гл. IX „Родная рѣчь“). Высшія качества поэзіи встрѣчаются и во многихъ другихъ родахъ словесныхъ произведеній или „сочиненій“ вообще (въ смыслѣ реторики, подраздѣляющей эти сочиненія на описаніе, рассказъ, поэзію и т. д.). Всякій учитель литературы въ большей или меньшей степени содѣйствуетъ развитію вкуса въ поэзіи, въ смыслѣ наслажденія и въ смыслѣ критической оцѣнки. Читая поэтовъ и критиковъ при благопріятныхъ условіяхъ, мы усиливаемъ и совершенствуемъ въ себѣ эти двѣ способности.

Для поэтической воспріимчивости важны слухъ, зрѣніе, эмоціональная природа, знаніе жизни и не малое знакомство съ литературой. Велѣдствіе постоянно усиливающагося въ современной поэзіи иносказательнаго (фигуральнаго) характера, масса начинаетъ все рѣже и рѣже искать въ ней развлеченія, но у большинства поэтовъ всегда найдется достаточно элементовъ, чтобы затронуть ту или другую страну въ душѣ обыкновеннаго человека.

Говоря о нравственномъ воспитаніи, мы должны были указать на идеальный характеръ. Въ этомъ заключается и ея сила и ея слабость. Идеализировать значитъ отрѣшаться отъ дѣйствительности и ставить себя въ противорѣчіе съ жизнью. Масса наслажденія, доставляемаго идеаломъ, вознаграждаетъ за это противорѣчіе. Сильное, но пріятное возбужденіе, экстазъ, овладѣвающій тѣмъ, кто вступаетъ въ міръ поэта, порождаетъ жажду добродѣтели, служба и духовной наградой за самоотреченіе (внутреннее этой добродѣтелью или этимъ міромъ поэзіи) *). Поэзія выполняетъ функцію религіи. Отсюда поэты присваиваютъ себѣ роль лучшихъ нравственныхъ руководителей; Горацийъ въ этомъ смыслѣ выражается о Гомерѣ, а Мильтонъ о греческихъ трагикахъ. Но, спрашивается, какими средствами поэты достигаютъ такого магическаго вліянія, и всегда ли эти средства сами по себѣ

*) Смыслъ этого довольно тонкаго замѣчанія состоитъ въ томъ, что кого экстазическій міръ поэта подвигаетъ на самоотреченіе и героизмъ, тотъ въ этомъ же мірѣ почерпаетъ и награду за свое самоотреченіе,—награду въ формѣ пріятныхъ эмоцій и возбужденій.

благопріятны видамъ добродѣтели? Поэтъ долженъ доставлять толпѣ пріятныя ощущенія, а это требуетъ уступокъ человѣческой слабости, угожденія страстямъ, иллюзіи и розовыхъ надеждъ. Однако истинная поэзія содержитъ въ себѣ много другихъ элементовъ, и культура поэтического чувства имѣетъ цѣлью дать возможность находить удовольствіе въ поэзи, помимо всякихъ эксцессовъ и преувеличеній, которыя нравятся людямъ съ наименѣ развитымъ поэтическимъ чутьемъ.

Не трудно было бы показать, что самый сильный стимулъ въ художественныхъ произведеніяхъ дѣйствуетъ въ направленіи неограниченнаго аппетита и желанія *), возбуждая страсти любви, зложелательства, честолюбія и чувственность. Поэтическое произведение (или картина) должно возбуждать *болѣе или менѣе* всѣ эти страсти, чтобы имѣть интересъ. Высшее искусство и высшее художественное воспитаніе сдерживаютъ проявленія пылкихъ страстей, обуздываютъ тѣхъ демоновъ, которые вызваны искусствомъ, и нѣтъ выше этой побѣды для артиста или для эстетическаго воспитанія.

Два вида произведеній, относящихся къ роду поэзи, именно романъ и драма, всего ярче обнаруживаютъ ея свѣтлыя и темныя стороны. Оба вида весьма популярны, но оба считаются плохими руководителями въ дѣлѣ нравственности. Хотя изъ двухъ этихъ видовъ драма подвергается наиболѣе сильнымъ нападкамъ, но оба они несутъ на себѣ одно и то же обвиненіе.

Романовъ весьма много, и разница между лучшимъ и худшимъ изъ нихъ есть разница между добромъ и зломъ, добродѣтелью и порокомъ. Но это, однако, не разрѣшаетъ вопроса о романѣ! Вся важность въ тѣхъ романахъ, которые наиболѣе распространены, наиболѣе популярны, которые читаются человѣкомъ обыкновеннаго ума безъ всякихъ опасеній и предчувствій. Если взять именно такіе, т. е. распространенные среди нашей публики, романы, то мы найдемъ въ нихъ значительную долю высшаго искусства съ немалой примѣсью чрезмѣрно развитаго чувства или столь же сильно развитаго идеализма. Отъ самого читателя зависитъ, окажетъ ли на него болѣе вліянія элементъ высшаго искусства или элементъ низменный. Истинная задача эстетическаго воспитанія состоитъ въ томъ, чтобы дать намъ возможность

*) Авторъ, конечно, хочетъ сказать, что другимъ стимуламъ не дается достаточнаго развитія.

купить наслажденіе высшими художественными эффектами цѣною наименьшаго возбужденія въ насъ грубой и низменной страсти. Такое воспитаніе заслуживало бы всевозможнаго поощренія со стороны всего общества.

Есть весьма простое средство регулировать силу и вліяніе наслажденій, доставляемыхъ романами, именно обращаться къ нимъ, какъ къ возбудителямъ и, слѣдовательно, пользоваться ими умѣренно. Покойный Андрю Комбъ стоялъ за умѣренное чтеніе романовъ. Возвратиться безъ отвращенія къ трезвой прозѣ жизни можно послѣ кратковременнаго наслажденія идеаломъ, но не послѣ излишествъ.

Многочисленныя образцовыя произведенія въ области романа и поэзіи въ тѣсномъ смыслѣ служатъ несомнѣнно воспитательными средствами. Изыщество, богатство формъ, сила рѣчи вообще, тонкія особенности разговорнаго стиля въ частности, изображеніе характеровъ, картинъ природы и бытовой жизни, мудрыя правила, выраженные въ остроумной формѣ, не говоря уже о благородныхъ идеалахъ,—все это не можетъ не оставить слѣда въ умѣ cadaго читателя. Перечисленные нами элементы вліяютъ на столько, на сколько дурна или хороша предварительная подготовка къ чтенію; они оказываютъ слабое дѣйствіе на большинство читающихъ романы, которое, обыкновенно, поглощаетъ весьма быстро эпизодическую сторону, чувство и страсть, опуская все остальное. Чтобы воспринять все, что можетъ дать какое либо гениальное произведеніе, необходимы медленное чтеніе и продолжительная остановка передъ тѣмъ, какъ перейти къ другому произведенію.

Странно, чтобы такой богатый источникъ разговорнаго стиля, какой находится въ романахъ, написанныхъ прозой, не производилъ замѣтнаго вліянія на облагороженіе нашего обиходнаго разговорнаго языка. Быть можетъ, источникъ этотъ оказываетъ большее дѣйствіе, чѣмъ мы думаемъ.

Драма отличается отъ романа лишь сценическимъ элементомъ. Самымъ очевиднымъ слѣдствіемъ этого является усиленіе впечатлѣнія. Какова бы ни была пьеса, ея эпизодическая сторона, преобладающее чувство или страсть, не мѣняются по существу, но только ярче выступаютъ, усиливая одинаково и все хорошее, и все дурное. Пьеса во всѣхъ отношеніяхъ дѣйствуетъ сильнѣе романа (или повѣсти), и потому, согласно Комбовскому принципу воздержанія, слѣдуетъ рѣже подвергаться этому дѣйствію; на-

правление и сущность романа и пьесы одинаковы. По отношению къ пьесѣ точно также справедливо, что если воспитаніе подготовить насъ къ воспринятію высшихъ эффектовъ, то мы будемъ менѣе терпѣть отъ примѣси къ нимъ эффектовъ болѣе грубыхъ.

Эстетико-воспитательное вліяніе театра состоитъ только въ томъ, что онъ культивируетъ искусство декламации и жестикуляціи (и позирования). Эти таланты, играющіе роль въ образованномъ обществѣ, наиболѣе чужды простому народу. На сценѣ мы видимъ наиболѣе совершенные образцы манеръ и выразительной (декламаторской) рѣчи при всевозможныхъ положеніяхъ, образцы въ слегка преувеличенной формѣ вслѣдствіе отдаленности сцены (отъ зрителей), но превосходящіе почти все, что представляетъ въ этомъ отношеніи обыденная жизнь, гдѣ, быть можетъ, только въ самыхъ рѣдкихъ случаяхъ найдется на этотъ счетъ нѣчто, не уступающее театру. Порокъ и добродѣтель встрѣчаются какъ на сценѣ, такъ и за ея предѣлами, но декламация и жесты могутъ быть изучены въ совершенствѣ только въ театрѣ.

ГЛАВА XIV.

Пропорціональность.

Послѣ смѣшенія разнородныхъ частей, нѣтъ бѣльшаго зла въ дѣлѣ обученія, какъ непропорціональность. Учебная программа можетъ быть составлена такъ, что хотя отдѣльныя части ея сами по себѣ и полезны, но въ цѣломъ она будетъ никуда не годной. Намъ незначѣмъ приводить въ примѣръ какія либо несуществующія и нелѣпыя крайности, такъ какъ можно сослаться на дѣйствительные случаи, достаточно рѣзко бросающіеся въ глаза.

Первый случай—Кембриджская система обученія математикѣ (*гранлерство*). Старшій *гранлеръ* (получившій первую награду по математикѣ), это—лицо, вполне подготовленное для какой либо спеціальной профессіи, требующей знанія математики, но пусть онъ обратится къ какой либо другой профессіи—юридической, медицинской, духовной, государственно-служебной, — и окажется, что его заставили потратить бесплодно значительную часть силъ.

Тоже самое слѣдуетъ сказать и относительно поощренія спе-

ціального изученія классическихъ языковъ. Если не принимать въ расчетъ профессиональной карьеры (для немногихъ) учителя древнихъ языковъ или ученаго спеціалиста по изученію классической древности, то и въ этомъ случаѣ мы должны отмѣтить, какъ фактъ, крайнюю непропорціональность, совершенно независимо отъ значенія классическаго образованія.

Естественная исторія еще не такъ давно преподается въ общественныхъ школахъ, чтобы злоупотреблять ею такъ же, какъ изученіемъ давно уже получившихъ право гражданства древнихъ языковъ и математики. Но такъ какъ естественно-историческія науки заключаютъ въ себѣ безконечное множество частныхъ, то ничего нѣтъ легче, какъ обратиться къ ихъ изученію и начать затрачивать на это время и силы, съ чѣмъ, конечно, будетъ связано вытѣсненіе другихъ предметовъ, имѣющихъ одинаковую важность для широкаго, общаго образованія.

Ошибка Кэмбриджской системы можетъ быть повторена относительно любой изъ основныхъ наукъ, — экспериментальной физики, химіи, фізіологіи, психологіи. Преимущественное поощреніе, оказываемое какой либо одной наукѣ, въ связи съ индивидуальнымъ предпочтеніемъ ея, приводитъ къ пренебреженію другими науками и къ уничтоженію того взаимодѣйствія между ними, при которомъ одна наука разъясняетъ другую и облегчаетъ ея изученіе. Образованіе чисто психологическое или метафизическое было бы самымъ худшимъ и неудобнымъ, ибо здѣсь по преимуществу необходимъ умъ, культивированный всѣми научными методами — дедукціей, индукціей, классификаціей. Логика, связываемая обыкновенно съ метафизикой, одна не помогла бы намъ въ этомъ случаѣ.

Языки представляютъ самые ясные примѣры непропорціональности и другихъ недостатковъ въ обученіи. Прибавленіе въ родному языку какого либо иностраннаго, живаго или мертваго, есть въ сущности весьма значительный запросъ на умственную силу учащагося, и оно не должно быть допускаемо безъ надлежащаго расчета вѣроятныхъ выгодъ. Но что сказать о прибавленіи многихъ языковъ, двухъ, трехъ, четырехъ, изученіе которыхъ столь необдуманно ставится въ обязанность юношеству, готовящемуся къ не легко достигающейся профессиональной карьерѣ? Немногимъ удастся овладѣть съ пользой для себя двумя древними и четырьмя новѣйшими языками. Сэръ Джоржъ Корнуоль Льюисъ, историкъ Гротъ, и тѣ, которые, такъ же какъ и они, преданы были

изученію литературы и исторіи, могли извлекать дѣйствительную пользу изъ своихъ (основательныхъ) знаній греческаго, латинскаго, французскаго, нѣмецкаго и итальянскаго языковъ; но это рѣдкія исключенія.

Въ весьма ограниченный кругъ женскаго образованія входятъ французскій и нѣмецкій языки, а иногда и итальянскій. Но при этомъ нисколько не имѣется въ виду дать возможность пользоваться этими языками ради пріобрѣтенія какихъ либо предметныхъ знаній или для чисто литературныхъ цѣлей. Въ большинствѣ случаевъ можно считать совершенно безплодной затрату времени на изученіе этихъ языковъ, такъ какъ они ни къ чему не служатъ, кромѣ употребленія ихъ для разговоровъ при случайномъ посѣщеніи чужихъ странъ, для чего вполне достаточно было бы одного французскаго языка.

Я уже имѣлъ случай высказать отчасти свое мнѣніе о слишкомъ ревностномъ изученіи антикварной или архаической стороны нашего языка. Древній англійскій языкъ, который и самъ по себѣ представляетъ мало интереса, оказываетъ намъ весьма небольшую помощь въ дѣлѣ правильнаго употребленія нынѣшняго англійскаго языка. Англо-саксонскій и древній англійскій языки, по настоящему, должны быть отнесены къ числу необязательныхъ предметовъ высшаго курса, въ началѣ-же изученія грамматики и литературы—языкамъ этимъ вовсе не слѣдуетъ давать мѣста.

На всѣхъ ступеняхъ образованія необходимо соблюдать должную пропорцію между предметнымъ знаніемъ и языкомъ, между мыслью и выраженіемъ. До сихъ поръ излишество языка вообще (т. е. преобладаніе его надъ *сущностью*) выразалось главнымъ образомъ въ присоединеніи къ языку родному многихъ иностранныхъ языковъ, теперѣ же остается довершать непропорціональность между сущностью и языкомъ въ направленіи несоразмѣрно ревностнаго изученія родной рѣчи, и, конечно, въ будущемъ мы придемъ къ этому.

Въ курсѣ начальнаго образованія ошибки непропорціональности довольно обыкновенны, но онѣ не такъ рѣзкіи и систематичны, какъ въ курсѣ высшаго образованія. Непропорціональность можетъ обуславливаться личными склонностями учителя, и въ этомъ случаѣ она не подлежитъ правильному контролю. Но помимо этого, недостаточно обращается вниманія на возможно лучшій подборъ и приспособленіе учебныхъ предметовъ къ послѣдующимъ нуждамъ учениковъ. Въ начальной школѣ начинается

и оканчивается образованіе большинства, но тутъ же начинается образованіе и то меньшинство, которое переходитъ въ средне-учебныя заведенія. Смѣшеніе этихъ двухъ категорій учащихся въ настоящее время неудобно, вслѣдствіе требованія мертвыхъ языковъ (не преподаваемыхъ въ начальной школѣ) для перехода къ среднему и высшему образованію. Согласно видоизмѣненной нами программѣ, требующей изученія предметовъ и литературы, могла бы установиться полная гармонія между начальнымъ и среднимъ образованіемъ; оба курса были бы вполне однородны. Последніе годы начального школьнаго образованія, напр., отъ 10 до 13 лѣтъ, были бы посвящены систематическому изученію физическихъ и соціальныхъ наукъ, а также англійской литературы въ связи съ риторикой, а затѣмъ изученіе это продолжалось бы, втеченіи трехъ или 4 лѣтъ, въ среднихъ школахъ. Порядокъ и послѣдовательность въ изученіи должны быть таковы, чтобы знанія ученика, когда бы онъ ни оставилъ школу, имѣли бы цѣну сами по себѣ, чтобы не было безплодныхъ *начинаній*. Учебный курсъ слѣдуетъ приспособить такъ, чтобы каждый годъ приносилъ самую обильную жатву, какую только можетъ дать умственная почва. Въ курсѣ собственно научномъ основныя науки должны занимать главное мѣсто. Такимъ третичнымъ наслоеніямъ въ курсѣ, каковы географія и исторія (описательная), не слѣдуетъ посвящать больше времени, чѣмъ сколько необходимо для перехода ко вторичной формаціи естественно-историческихъ наукъ и соціальной науки (исторіи въ обобщеніи). Последнія же науки, въ свою очередь, должны по возможности скорѣе уступить мѣсто математикѣ, физикѣ, химіи, и т. д., съ тѣмъ чтобы, въ случаѣ необходимости, снова занять мѣсто въ курсѣ для болѣе полного изученія ихъ рядомъ съ изученіемъ основныхъ наукъ.

Вообще, пригодной можетъ быть, даже и для рабочаго населенія, только такая программа, которая (подобно вышеизложенной) даетъ ему столько знанія, относящагося къ міру физическому и духовному, и столько литературнаго образованія, сколько можетъ позволить ему (т. е. населенію) время. Можно принять за правило: посвящать приблизительно двѣ трети учебнаго дня наукамъ и одну треть литературѣ; музыка, военныя упражненія и гимнастика требуютъ особаго времени. Затѣмъ, говорить о болѣе спеціальному приспособленіи къ *предполагаемымъ* (гадательнымъ) нуждамъ массы населенія намъ представляется неосновательнымъ.

ПРИЛОЖЕНИЕ.

Дальнѣйшіе примѣры предметнаго урока.

Чтобы опредѣлить подробнѣе разнообразную форму предметнаго урока, условія, которымъ онъ долженъ удовлетворять, и границы, въ которыхъ онъ возможенъ, я приведу нѣсколько примѣровъ, обыкновенно встрѣчающихся въ педагогическихъ сочиненіяхъ. Множество попытокъ сдѣлано было съ цѣлью придать постоянный и методическій характеръ предметному уроку и выработать такимъ образомъ для молодыхъ учителей образецъ для руководства.

Въ своемъ мѣстѣ сказано было почти все, что нужно, объ урокахъ естественно-историческаго типа, задуманныхъ какъ въ направленіи частныхъ, такъ и въ направленіи обобщенія. Условія, подлежащія выполнению при этихъ урокахъ, немногочисленны и просты. Затрудненія встрѣчаются для учителя главнымъ образомъ въ урокахъ третьяго типа, задуманныхъ въ направленіи причинности и относящихся къ той или другой изъ основныхъ наукъ. Причина и слѣдствіе весьма легко и отчетливо запечатлѣваются путемъ опыта, какъ фактъ, но объясненіе этого факта иногда крайне сложно и неинтересно. Ничто не доставляетъ ребенку большаго удовольствія, какъ воспламененіе пороха, но чтобы вполнѣ объяснить этотъ фактъ—требуются длинныя и сухія толкованія. Причинность не можетъ быть исключена вполнѣ и изъ уроковъ естественно-историческаго типа; въ урокѣ о каменномъ или древесномъ углѣ придется упомянуть о его горючести, *) хотя при этомъ вовсе не слѣдуетъ вдаваться въ химическую теорію горѣнія. За урокомъ о желѣзѣ, вѣроятно, будетъ упомянуто о томъ, что оно плавится при высокой температурѣ, и въ такомъ случаѣ опять не слѣдуетъ касаться общихъ законовъ теплоты. Одно изъ главныхъ правилъ относительно естественно-историческихъ уроковъ состоитъ въ томъ, чтобы во время ихъ не вторгаться въ область уроковъ объ основныхъ наукахъ. Уроки этого послѣдняго рода представляютъ затрудненія весьма тонкаго свойства и требуютъ сложныхъ предосторожностей, какъ это частью показано было въ этомъ сочиненіи. Считаая себя

*) Причинность здѣсь самая элементарная или самая эмпирическая; отъ дѣйствія (причины) огня на уголь является измѣненіе (слѣдствіе) въ углѣ. *Прим. перев.*

не обязанными давать полное объяснение факту (ибо для этого необходима строгая последовательность и связь между отдельными частями, какъ, напр., въ курсѣ физики, химіи или физиологіи), мы склонны бываемъ не соблюдать вовсе никакой последовательности (между отдельными уроками и ихъ сюжетами). Далѣе, мы (ошибочно) предполагаемъ, будто не особенно важно, сколько различныхъ причинностей придется затронуть въ одномъ урокѣ *). Наконецъ, въ урокахъ, о которыхъ идетъ рѣчь, существуетъ борьба (смѣшеніе) между эмпирическимъ *изложеніемъ* и рациональнымъ *объясненіемъ*, къ ущербу и того и другого. Только тогда, когда мы чувствуемъ, что рациональное объясненіе будетъ совершенно недоступно ученику, мы тщательно придерживаемся одного только чисто эмпирическаго изложенія. Ниже представленъ примѣръ такого тщательно выработаннаго эмпирическаго изложенія; поводомъ къ нему послужилъ вопросъ объ энергіи или работѣ, измѣряемой подъемомъ тяжестей, а цѣль самого изложенія состоитъ въ томъ, чтобы выразить отношеніе скорости къ высотѣ, чего ученикъ, какъ предполагается, не можетъ понять на основаніи началъ механики. Вотъ этотъ примѣръ: «Тѣло, брошенное вверхъ съ двойною скоростью, поднимется на высоту не вдвое, но вчетверо большую; тѣло, движущееся съ тройною скоростью, поднимется на высоту не втрое, но въ девять разъ большую». Или: «если направлять последовательно пушечныя ядра въ мишень изъ плотно сложенныхъ деревянныхъ досокъ, то ядро, пущенное съ двойною скоростью, пробьетъ вчетверо больше досокъ, ядро съ тройною скоростью пробьетъ въ девять разъ больше досокъ». Чѣмъ сильнѣе мы чувствуемъ невозможность сослаться на научныя основанія, тѣмъ больше мы стараемся *изложить* какъ можно точнѣе эмпирической фактъ, и такого рода факты составляютъ, быть можетъ, наилучшія научныя данныя, какія могутъ быть запечатлѣны въ умѣ учениковъ въ ранній періодъ обученія. Когда же мы стараемся и изложить фактъ, и объяснить его, то мы рѣдко исполняемъ въ точности правило реторики, предписывающее обособлять (представлять отдѣльно) фактъ отъ его причины.

Для дальнѣйшихъ поясненій, я обращаюсь къ слѣдующему примѣру, заимствованному у одного талантливаго писателя - педагога. Вспомогательными объектами для этого урока служить чайникъ или главнымъ образомъ его горлышко и крышка.

1. *Горлышко*. Обратите вниманіе ученика на то, что носокъ (верхній конецъ) горлышка выше уровня чайника. Для какой цѣли этотъ носокъ выше? Предположимъ, что онъ ниже, напр., на половину. Что произойдетъ, если въ него устремится вода? Приведите факты и пояснительные примѣры для вывода слѣдующихъ заключеній:

- 1) Жидкости легко уступаютъ давленію.
- 2) Давленіе въ нихъ распространяется по всѣмъ направленіямъ.
- 3) Если въ горлышкѣ нѣтъ противодѣйствующаго давленія (сверху внизъ), то жидкость должна подниматься въ немъ.
- 4) Выведите заключеніе, что вода будетъ подниматься въ горлышко до

*) Бэнъ полагаетъ, что въ *одномъ* урокѣ слѣдуетъ ограничить до возможной степени поводы къ разъясненію болѣе одной причины, служащей сюжетомъ для урока.

той же высоты, на которой она находится въ чайникѣ. Приведите въ примѣръ сифонъ и трубы, доставляющіе воду изъ резервуаровъ въ дома». Вотъ все, что относится къ горлышку. Учитель долженъ развить эти намеки въ указанномъ направленіи.

Это типъ урока по основнымъ наукамъ, имѣющаго въ виду причинность явленій. Я уже часто указывалъ на то, что учителю слѣдуетъ прежде всего рѣшить для себя, долженъ ли урокъ быть эмпирическимъ или раціональнымъ, или—насколько могутъ входить въ урокъ раціональныя объясненія при данныхъ условіяхъ (доступности ихъ уму ученика), что сводится, между прочимъ, къ тому, какъ подготовленъ ученикъ предыдущими уроками, вообще—какія у него имѣются предварительныя знанія, пріобрѣтенныя какимъ бы то ни было путемъ (а не исключительно путемъ урока). Безъ этого учителю нельзя судить о пригодности или непригодности этого урока для его учениковъ. У цитированнаго нами автора нѣтъ урока, который бы служилъ подготовкой для урока вышеприведеннаго, но это обстоятельство можетъ и не имѣть важности, если учитель увѣренъ, что онъ подготовилъ путь къ этому уроку своими прежними разъясненіями, продолжавшимися втеченіи всего учебнаго курса и относившимися ко множеству разнообразныхъ обыденныхъ предметовъ. При общемъ взглядѣ на этотъ урокъ можно сказать, что въ немъ слишкомъ много содержанія для одного раза, и что ошибочно для выясненія столь обширнаго (общаго) сюжета отправляться отъ одного какого либо специфическаго объекта. Тема этого урока составляетъ первую главу въ обыкновенномъ курсѣ гидростатики, трактующую о давленіи на жидкости и о многихъ слѣдствіяхъ этого давленія, и чтобы дать такой урокъ съ пользой, учитель долженъ имѣть на своемъ столѣ множество предметовъ, не отдавая ни одному изъ нихъ особаго преимущества. Заглавіе урока должно сразу опредѣлить его цѣль и его предѣлы,—напр., въ данномъ случаѣ оно могло бы быть выражено такъ: «О водѣ и другихъ жидкостяхъ и о томъ, какъ онѣ приходятъ къ своему уровню». Въ «Первоначальномъ учебникѣ физики» Бальфура Стюарта показано, какъ вести такой урокъ при помощи тамъ же приведенныхъ опытовъ, хорошо избранныхъ и упрощающихъ урокъ гораздо болѣе, чѣмъ это могъ бы сдѣлать учитель при посредствѣ вышеупомянутаго образца; кромѣ того, урокъ Бальфура Стюарта имѣетъ еще и то преимущество, что учитель найдетъ у него множество предварительныхъ уроковъ по физикѣ въ систематическомъ изложеніи. Такому уроку о жидкихъ тѣлахъ долженъ предшествовать цѣлый рядъ уроковъ о механическихъ принципахъ движенія и силѣ тяжести съ указаніями на твердыя тѣла. Вообще, изолировать (обособлять) этотъ урокъ, какъ самостоятельное цѣлое, крайне неудобно, если даже и придерживаться строго эмпирическаго плана (т. е. отрѣшиться отъ научной связи и раціональныхъ причинъ). Дѣтямъ нужно бы еще сначала объяснить, что такое «уровень», а это требуетъ объясненій особаго рода. Уроку о сифонѣ и чайникѣ можно было бы придать эмпирическое направленіе и при этомъ избѣгнуть необходимости объяснять, что такое уровень; напр., достаточно было бы сказать, что вода въ чайникѣ, въ сифонѣ, или въ какомъ нибудь подобномъ сосудѣ *поднимается на одну и ту же высоту*; въ этомъ случаѣ въ умѣ ученика рождалось бы весьма простое и ясное представленіе (идея). Всякія же объясненія основныхъ принциповъ должны быть оставлены, какъ явно недоступныя пониманію дѣтей того возраста,

для котораго они предназначены авторомъ. Прежде всего дѣти должны усвоить фактъ, а затѣмъ уже слѣдствія поднятія жидкостей до равной высоты отъ прибавленія воды, вливаемой въ широкое отверстіе чайника или въ одно какое нибудь колѣно сифона (стеклянный сифонъ съ двумя обращенными кверху колѣнами—лучшій приборъ для этого случая); при этомъ будетъ видно поднятіе воды въ другомъ колѣнѣ до тѣхъ поръ, пока она не достигнетъ одной и той же высоты въ обоихъ колѣнахъ. Если сифонъ имѣетъ длинное и короткое колѣно, то можно разнообразить этотъ опытъ и выводить съ помощью его слѣдствія изъ установленнаго факта (поднятія жидкостей въ двухъ сообщающихся сосудахъ на равную высоту); такъ, вода, вливаемая въ длинное колѣно, будетъ вытекать черезъ короткое, которое не будетъ удерживать воду на надлежащей высотѣ, а затѣмъ можно указать, какъ на тождественный фактъ, на истеченіе жидкости изъ чайника вслѣдствіе уменьшенія высоты (длины) горлышка. Вообще, это хорошій примѣръ эмпирическаго предметнаго урока о явленіи интересномъ и часто встрѣчающемся въ дѣйствительности, между тѣмъ какъ впечатлѣніе этого урока на дѣтей того возраста, для котораго онъ назначенъ, только скрадывалось бы отъ обращенія этого (живаго) впечатлѣнія въ рационально доказанную истину, опирающуюся на основные законы движенія, тяжести и жидкаго состоянія.

Для одного урока достаточно этого опыта съ сифономъ и чайникомъ. Слѣдующій урокъ можетъ быть предназначенъ для разбора того случая, когда вода вливается съ одного конца жолоба и продолжаетъ течь по направленію къ другому концу до тѣхъ поръ, пока поверхность воды не придетъ въ равновѣсіе. Такой случай разъясняется учителемъ, какъ примѣръ того же самого принципа равныхъ высотъ; отсюда же можетъ быть выведенъ и смыслъ слова «уровень», причемъ учитель формулируетъ теперь фактъ поднятія жидкостей на равныя высоты инымъ образомъ, говоря, что вода и всякія жидкости ищутъ или находятъ свой уровень, или же не останавливаются неподвижно, пока поверхность ихъ не сдѣлается равной. Воздерживаясь самымъ тщательнымъ образомъ отъ дедуктивныхъ объясненій, какъ умѣстныхъ лишь при систематическомъ изученіи физики, учитель можетъ указывать на многочисленныя слѣдствія установленнаго имъ закона, приводя въ примѣръ теченіе рѣкъ, приливы и отливы и многія явленія. Если бы подвергнуть испытанію большинство изучающихъ (систематически) физику, то, по всей вѣроятности, лишь немногіе въ состояніи были бы вывести этотъ законъ *строго* дедуктивнымъ путемъ изъ основныхъ принциповъ, а между тѣмъ законъ этотъ всѣмъ имъ разъяснялся предварительно и ими усвоенъ въ эмпирической (говоря строго логически, *производной*) формѣ. Въ такой именно формѣ и слѣдуетъ излагать этотъ законъ ученикамъ младшаго возраста.

Я перехожу теперь ко второй части урока о чайникѣ.

«II. *Отверстіе въ крышкѣ.* 1. Къ чему служитъ это отверстіе? Быть можетъ, кто либо изъ дѣтей отвѣтитъ: «Къ тому, чтобы дать выходъ пару». Поясните, что вмѣстѣ съ паромъ будетъ уходить и тепло. Что произойдетъ отъ этого? Желательно-ли это?

2. Учитель указываетъ на какой нибудь знакомый дѣтямъ примѣръ присасыванія однихъ предметовъ къ другимъ подъ вліяніемъ давленія воздуха. Приведите нѣсколько опытовъ съ цѣлью показать давленіе воздуха. На-

ведите на заключеніе, что воздухъ давитъ чрезъ отверстіе горлышка. Какое могло бы быть слѣдствіе этого давленія? и т. д.

3. Задайте слѣдующіе два вопроса, чтобы удостовѣриться, поняли ли васъ ученики. Такъ какъ воздухъ давитъ чрезъ отверстіе крышки, то отчего вода не поднимается въ горлышкѣ и не выливается? Давленіе, существующее въ горлышкѣ, уравниваетъ давленіе черезъ отверстіе крышки. Если наклонить чайникъ такъ, чтобы изъ него лился чай, то какія силы будутъ дѣйствовать на жидкость у отверстія горлышка? три, — давленіе воздуха «черезъ отверстіе крышки, давленіе воздуха въ горлышко и давленіе жидкости въ чайникѣ, стоящей выше отверстія горлышка.

Взятый въ отдѣльности, урокъ этотъ побуждаетъ насъ сдѣлать тѣже замѣчанія, что и предыдущій урокъ. Необходимо (учителю) имѣть ясное представленіе о томъ, насколько ученики подготовлены къ этому уроку; столь же ясно слѣдуетъ представлять себѣ тѣ границы, съ которыхъ начинается рациональное объясненіе, а затѣмъ, сообразно съ этимъ установится эмпирическая форма урока. Далѣе, сюжетъ урока долженъ быть представленъ въ его истинномъ и прямомъ *) смыслѣ, какъ урокъ о давленіи воздуха, для опытовъ должны быть подготовлены подходящіе аппараты. Связывать этотъ урокъ съ чайникомъ неумѣстно, или даже хуже того. Замѣтимъ также, что два сюжета связываемые авторомъ съ чайникомъ и весьма обширные, не должны быть излагаемы въ одинъ и тотъ же день или даже въ одинъ и тотъ же мѣсяцъ. Придется дать множество уроковъ о жидкостяхъ, прежде чѣмъ можно будетъ упомянуть о воздухѣ, когда же настанетъ пора перейти къ нему, то ни одинъ объектъ не долженъ быть выдвигаемъ на первый планъ, какъ единственное или даже главное средство увидѣть и усвоить извѣстный фактъ. Столь долженъ быть покрытъ всякими приборами; нужно точнѣе намѣтить путь постепенныхъ и послѣдовательныхъ переходовъ, по крайней мѣрѣ, уроковъ двѣнадцать надо заготовить заранѣе. И все таки, наилучшее преподаваніе должно быть сведено на чистый эмпиризмъ, ибо если ученикамъ не подъ силу вывести (дедуктивно) фактъ поднятія жидкостей на равныя высоты изъ законовъ тяжести и жидкаго состоянія, то тѣмъ менѣе они въ состояніи примѣнить методъ послѣдовательнаго доказательства къ явленіямъ, разсматриваемымъ аэростатикой. Въ этомъ случаѣ придется слѣдовать тому же пути, какъ и при урокахъ о жидкостяхъ. Эти послѣдніе уроки, послѣдовательно развиваясь, достигаютъ той высшей фазы, когда предъ ученикомъ наконецъ является въ удобопонятной формѣ самое главное эмпирическое положеніе (или главный фактъ, который надо усвоить), которое даетъ возможность коснуться (какъ слѣдствій главнаго факта или главнаго эмпирическаго положенія) многихъ любопытныхъ естественныхъ явленій. Въ такомъ же направленіи можно было бы вести и уроки о воздухѣ, хотя при этомъ встрѣтится больше затрудненій. Невидимость вліяющаго здѣсь агента (воздуха) составляетъ громадное отличіе этихъ уроковъ отъ уроковъ о жидкостяхъ. Сначала, въ видахъ подготовки, учитель останавливается на различныхъ механическихъ свойствахъ воздуха, приводя учениковъ къ толковому усвоенію того факта, что воздухъ имѣетъ

*) Прибавимъ отъ себя: «а не о какихъ-то манипуляціяхъ съ чайникомъ, окольнымъ путемъ которыхъ авторъ какъ бы подкрадывается къ настоящему сюжету.

вѣсь и давить на каждую поверхность съ силою 15 англ. фунт. на дюймъ. Главная же цѣль (главная фаза въ разъясненіяхъ или въ ряду уроковъ) учителя должна состоять въ томъ, чтобы придти къ отвѣту на вопросъ: что произойдетъ, если воздухъ будетъ удаленъ отъ какой либо поверхности? *) Необходимо показывать опыты, собранные, напр., въ «Первоначальномъ учебникѣ»; главное эмпирическое положеніе слѣдуетъ установить отчетливо (но не пытаться при этомъ восходить къ конечнымъ рациональнымъ причинамъ) и затѣмъ старательно повторять его (на другихъ опытахъ?). Для этого требуется много уроковъ; въ концѣ концовъ, (сама собою откроется возможность объясненія многочисленныхъ интересныхъ фактовъ.

Объясненіе словъ во время урока.

Весьма много искусства требуется со стороны учителя при объясненіи трудныхъ для ученика словъ, встрѣчающихся во время чтенія. Приемы этого объясненія весьма разнообразны. Могутъ встрѣтиться слова, которыя совсѣмъ недоступны пониманію дѣтей, другія же слова потребовали бы слишкомъ много времени для уясненія ихъ, и потому лучше отложить ихъ толкованіе до какого нибудь удобнаго случая. Остаются слова, смыслъ которыхъ можетъ быть разъясненъ тотчасъ же, и эти-то слова мы имѣемъ въ виду въ нижеслѣдующемъ описаніи наиболѣе цѣлесообразныхъ приемовъ объясненія.

1. Песталоцціевскій методъ показыванія предметовъ долженъ считаться лучшимъ въ тѣхъ случаяхъ, когда онъ можетъ быть примѣненъ къ дѣлу. Методъ этотъ столь простъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ имѣетъ столь ограниченное примѣненіе, что я не буду о немъ говорить. Онъ пригоденъ не столько для школы, сколько для обычной внѣ-школьной обстановки, гдѣ ребенокъ постоянно встрѣчаетъ новые предметы и спрашиваетъ о ихъ названіи.

Еслибы школѣ удалось завести небольшой музей и коллекцію приборовъ (физическихъ) для *позднѣйшаго* обученія, то соотвѣтственно этому увеличались бы и ресурсы для объясненія словъ на *всѣхъ* ступеняхъ обученія. **).

2. Если незнакомое слово относится къ предмету извѣстному, то напомнить объ этомъ предметѣ значитъ объяснить и слово. Такъ обыкновенно объясняются научныя выраженія. Холодъ, тепло, вода, вѣтеръ, свѣтъ, извѣстны намъ со стороны смысла именно подъ этими обыденными названіями, къ которымъ мы и прибѣгаемъ для объясненія, когда вмѣсто нихъ употреблены болѣе спеціальныя выраженія. Такимъ путемъ можно объяснять, напр., выраженія

*) Этотъ вопросъ даетъ возможность установить окончательно и въ наиболѣе рѣзкой (динамической) формѣ основной эмпирической фактъ давленія воздуха. Послѣ этого откроется широкое поприще для указаній на слѣдствія этого факта.

Прим. перев.

***) Все это зависитъ, разумѣется, отъ того, какія книги читаются. Польза музея несомнѣнна, физическіе же приборы будутъ, конечно, имѣть болѣе ограниченное значеніе для первоначальнаго чтенія; они, впрочемъ, пригодны для предметныхъ уроковъ, имѣющихъ отношеніе къ обученію языка и преимущественно къ ознакомленію ученика съ словами.

Прим. перев.

въ родѣ «ледяной поясъ», «свѣтлый кругъ», «златоносныя розсыпи», «водяной паръ».

Эта постоянная возможность пользоваться синонимами даетъ въ руки авторамъ разныхъ сочиненій и составителямъ словарей легкое, но и ненадежное средство для объясненія словъ. Определеніе смысла посредствомъ синонимовъ есть обращеніе случайнаго и побочнаго дѣйствія (ссылка на синонимъ) въ главное (указаніе подлиннаго значенія) *). Если бы нашъ (англійскій) языкъ не заключалъ двѣ различныя категоріи словъ (собственно англійскихъ и латинскихъ), то уже давно была бы замѣчена совершенная недѣйствительность (пустота) этой системы, принятой въ основаніе нашими словарями **). Привычка къ синонимнымъ объясненіямъ такъ укоренилась въ насъ, что мы почти также готовы объяснять трудными словами болѣе легкія, какъ и наоборотъ; напр., слово «вѣсъ» поясняется (болѣе труднымъ) словомъ «тяжесть», къ слову «мрачный» подбирается «угрюмый», къ «заботливости» — «предусмотрительность», къ слову «разумный» — «раціональный». Послѣ этого не удивительно, конечно, что мы мѣняемъ другъ на друга слова равной трудности (или лёгкости), напр., «украшать, убирать», «коварный, вѣроломный», «склонность, наклонность», «одновременный, современный».

Но мало того, что учитель не долженъ предполагать, будто всякій синонимъ непременно объяснить сродный ему синонимъ (другими словами, что если одно слово непонятно, то непременно будетъ понятенъ тотъ или другой синонимъ этого слова). Необходимо принять еще въ расчетъ другое, не менѣе важное обстоятельство. Слова, называемыя синонимами, рѣдко бываютъ строго тождественны, если же они дѣйствительно были бы одинаковы, то необходимо было бы очищать языкъ отъ излишнихъ словъ (а не пользоваться ими). Но обыкновенно существуютъ отгѣнки, иногда весьма важныя, въ значеніи такъ называемыхъ синонимовъ (буквально: однозначущихъ словъ). Замѣщеніе слова: «древній» словомъ «старинный» («старый») въ извѣстныхъ случаяхъ привело бы къ совершенному искаженію смысла; такъ, далеко не одно и тоже «древній народъ» и «старый народъ» (въ смыслѣ давно подвизающійся на историческомъ поприщѣ, въ противоположность выраженію «молодой народъ», «молодая нація», «молодая страна». — Перев.), «древній философъ» и «старинный (старой школы) философъ». Также неправильно было бы замѣщать словомъ «старинный» или «старый» слова «архаическій» и «устарѣлый» (о словахъ).

3. Недостатки системы простаго указанія (цитированія) на синонимъ восполняются *толкованіемъ*. Такъ, мы говоримъ, что «древній» значитъ относящійся къ раннимъ періодамъ человѣческой исторіи, и преимущественно періодамъ, предшествующимъ христіанской эрѣ. Такого рода длинное объясне-

*) Мы должны по необходимости опускать тѣ выраженія, которыя на русскомъ языкѣ не имѣютъ технического характера. Здѣсь мы выпустили слово «subterranean» — подземный.

Прим. перев.

**) Здѣсь можно подразумѣвать не одни толковыя и не одни англійскіе, но всякіе словари, которые для (мнимой?) краткости и часто безъ всякой нужды, по какой-то автоматической привычкѣ, нанизываютъ цѣлый рядъ синонимовъ для объясненія одного слова, но рѣдко попадаютъ въ настоящую точку. Многіе изъ такъ называемыхъ полныхъ и лучшихъ словарей обязаны своей полнотой злоупотребленіемъ синонимами.

Прим. перев.

ніе часто бываетъ неизбежно, и нерѣдко оказывается вполне дѣйствительнымъ. Если оно не содержитъ незнакомыхъ словъ или ссылокъ на то, что еще неизвѣстно слушателю, и притомъ въ точности передаетъ смыслъ, то оно можетъ считаться объясненіемъ полнымъ и совершенно удовлетворяющимъ цѣли. Такое объясненіе основано на принципѣ перехода отъ извѣстнаго къ неизвѣстному; оно (объясненіе) исходитъ изъ того положенія, что новый смыслъ (новое слово), подлежащій опредѣленію, получается изъ сочетанія (въ умѣ) элементовъ (смысла) уже извѣстныхъ. Многія, повидимому, трудныя слова успешно объясняются при помощи такого толкованія. Слово «амфибіи» легко можетъ быть въ этомъ случаѣ комбинаціи (для образованія единаго, новаго представленія) вполне знакомо дѣтямъ. О словѣ «умѣренный» мы говоримъ, что это не горячій и не холодный, нѣчто среднее между тѣмъ и другимъ «Балансъ» есть равновѣсіе, не склоняющееся ни въ ту, ни въ другую сторону.

Если дѣтямъ ясна *сущность* какой либо основной институціи, напр., семьи или государства, то имъ можно объяснять безъ труда различныя слова, соотвѣтствующія одной и той же знакомой имъ сущности, воплощенной (выраженной) въ аналогичныхъ (существующихъ въ другомъ мѣстѣ) институціяхъ. Такъ, если дѣтямъ извѣстно, что такое мать и дитя, то тѣже слова можно перенести на животныхъ (самка, дѣтенышъ); слова, обозначающія верховную власть въ различныхъ иностранныхъ государствахъ — императоръ, царь, султанъ, ханъ, президентъ — легко поддаются объясненію, если дѣти знаютъ, что такое правительство. Мало того, можно объяснять (при знаніи сущности) различныя видоизмѣненія въ одномъ и томъ же фактѣ или въ одной и той же институціи. Зная, что такое церковь, или вѣроисповѣданіе въ какой либо формѣ (или вообще), дѣти поймутъ смыслъ словъ, соотвѣтствующихъ другимъ формамъ. Если извѣстно, что такое обыкновенный садъ (для прогулокъ), то не трудно растолковать и значеніе выраженія «фруктовый садъ». «Пареніе» можно опредѣлить какъ родъ (форма) полета.

Методъ толкованія окажется, однако, недѣйствительнымъ, если въ объясненіи будетъ что либо непонятное, или если составныя (основныя элементы) идеи и понятія, требуемыя для образованія новаго представленія, будутъ туманны и не тверды въ умѣ дѣтей. Построительная операція (созиданіе изъ отдѣльныхъ знакомыхъ представленій новой идеи) будетъ успешна лишь въ томъ случаѣ, если каждый изъ элементовъ вполне усвоенъ. Чтобы понять слово «монополья» необходимо весьма близко освоиться съ идеями купли и продажи. Для уясненія слова «доходъ» нужны довольно пространныя свѣдѣнія изъ области политическихъ и другихъ наукъ. Слово «морализировать», встрѣчающееся въ одномъ изъ уроковъ чтенія (при изученіи родного языка), официально предназначенныхъ для третьей или четвертой стадіи обученія, должно считаться безусловно недоступнымъ пониманію дѣтей того возраста, которымъ нужно объяснять это слово. Слово «цивилизанія» можетъ быть понято лишь въ позднѣйшемъ періодѣ развитія; объясненіе этого слова должно составлять задачу систематическаго изученія общественной или исторической науки.

Въ значеніи многихъ словъ замѣчается послѣдовательная градація, которая начинается значеніемъ простымъ и оканчивается сложнымъ. Слово «тайна» (mystery) можетъ означать, просто, что либо скрытое; отъ этого значенія мы восходимъ къ тому, что непознаваемо или недоступно пониманію,

и, наконецъ, достигаемъ той высшей фазы, на которой это слово пробуждаетъ въ насъ чувство высокаго и чувство благоговѣнія. Когда слова громкія (выспреннія) употребляются въ ихъ простѣйшемъ значеніи, то задача учителя легка: онъ объясняетъ лишь одно это (простѣйшее) значеніе. Изъ-за того, что для выраженія обыкновенной (сравнительно болѣе простой) мысли: «*приводитъ доводы*» употреблено именно слово *разумничать* *) (а не какое либо другое, простѣйшее), учитель не обязанъ, кромѣ этого простѣйшаго смысла, выяснять и то болѣе широкое значеніе его, въ какомъ оно употреблено въ философіи Канта (Критика чистаго разума).

Мы незнаемъ, должна ли лежать на учителѣ специальная обязанность разъяснять двусмысленныя слова. Хотя многія слова имѣютъ по нѣскольку значеній, однако во всякомъ хорошемъ текстѣ (для чтенія) двусмысленность устраняется всѣмъ смысломъ читаемаго, такъ что въ данномъ случаѣ затрудненіе разрешится само собой. При послѣдующемъ чтеніи будутъ постоянно представляться случаи двусмысленности, и тутъ же они будутъ и разъясняться сами собой. Только по какой либо особой причинѣ учитель можетъ самъ коснуться этого сюжета, причемъ слѣдуетъ руководиться въ этомъ случаѣ нѣкоторыми правилами, такъ какъ путь, на который вступаетъ учитель, слишкомъ широкъ **). Послѣ того какъ ученики имѣли возможность встрѣтить какое либо слово въ болѣе чѣмъ одномъ значеніи, можно мимоходомъ коснуться вообще двусмысленности этого слова, лишь бы только объясненіе относилось къ такимъ значеніямъ этого слова, которыя доступны пониманію учениковъ. Все только что сказанное нами хорошо поясняется примѣрами такихъ словъ, какъ слова «*post*» (множество значеній, напр., столбъ, должность или постъ, станція, почта, почтовая бумага; кромѣ того, есть еще техническое значеніе и одно значеніе устарѣлое), «*vice*» (порокъ, шутъ, клещи), «*air*» (воздухъ, арія, видъ фізіономіи), «*box*» (ящикъ, ложа въ театрѣ, сельскій домикъ, стойло, гайка, ударъ кулакомъ и т. д.), «*burn*» (обжогъ въ разныхъ смыслахъ).

4. Слова, употребляемая въ фигуральномъ смыслѣ, представляютъ широкое поприще для разъясненій учителя; здѣсь онъ можетъ оказывать большую помощь ученикамъ, придерживаясь опредѣленной системы. Нѣтъ надобности останавливаться на разъясненіи такихъ фигуральныхъ значеній, которыя утратили отъ постоянного ихъ употребленія свой фигуральный характеръ и сдѣлались обычными, какъ, напр., слово «*fortune*» (фортуна, счастье, посылаемое судьбой), «*spirit*» (духъ), «*meeting*» (встрѣча, митингъ), «*court*» (дворъ), «*conception*» (собственно зачатіе, зарожденіе, обыкновенное значеніе—мысль).

Фигуральныя выраженія въ собственномъ значеніи заключаютъ въ себѣ

*) Мы надѣемся, что читатель пойметъ крайнюю необходимость этого слова, которое и не употребляется въ русскомъ языкѣ (въ видѣ глагола) и скорѣе имѣло бы провическій смыслъ, тогда какъ иронія у Бэна нѣтъ никакой. Но необходимо было такое слово, которое намекало бы на слово «разумъ». *Прим. перев.*

**) Такъ какъ можетъ встрѣтиться слишкомъ много значеній для одного слова, причемъ многія изъ нихъ окажутся непонятны; точно также, согласно съ этимъ, учитель не станетъ объяснять двусмысленность слова, если оно пока встрѣчалось въ одномъ только смыслѣ, иначе весь урокъ чтенія уйдетъ на объясненіе двухъ-трехъ словъ. *Прим. перев.*

видимое расширеніе (переносъ) смысла, которое нужно оправдать и пояснить непривыкшимъ еще къ этому смыслу ученикамъ. Выраженія (нѣкоторыя пропущены, какъ неупотребительныя въ русск. языкѣ) «*море скорбей*», «*пресыщеніе чтеніемъ*», «*утро жизни*», «*благородная кровь*», возбуждаютъ нѣкоторое изумленіе въ томъ, кто слышитъ ихъ въ первый разъ; воспользовавшись любопытствомъ, которое они внушаютъ ученику, учитель запечатлѣваетъ ихъ въ его умѣ. При этомъ нужно, чтобы источникъ (основной смыслъ), откуда заимствовано фигуральное выраженіе, отчасти былъ уже знакомъ ученику. За разъясненіе какихъ либо натяжекъ или отдаленныхъ намековъ можно браться только при благопріятныхъ условіяхъ.

5. Необходимо имѣть въ виду естественный или самостоятельный процессъ опредѣленія смысла словъ ученикомъ послѣ того, какъ онъ пріобрѣтаетъ достаточный навыкъ для того, чтобы понимать общее теченіе обыкновенной рѣчи. Такое опредѣленіе смысла достигается путемъ попытокъ (пробъ) и индуктивнаго процесса. Встрѣтивъ въ первый разъ какое нибудь новое слово, мы часто бываемъ въ состояніи угадывать его значеніе по общему ходу рѣчи. Нѣкто сдѣлалъ какую либо ошибку, и за это подвергся строгой «критикѣ» *) (буквально *цензура*). Ученикъ, понимая, что значитъ сдѣлать ошибку, ожидаетъ, что за ней послѣдуетъ нѣчто въ родѣ наказанія; но читая, онъ видитъ, что это не настоящее наказаніе, однако нѣчто близкое къ нему. «Быть можетъ, подвергся критикѣ» значитъ «подвергся осужденію» — такой догадкой и ограничивается на первый разъ попытка ребенка опредѣлить смыслъ незнакомаго слова. Но вотъ слово это является во второй и въ третій разъ: «Дѣйствія городского совѣта *критикуются* въ газетѣ», «совѣтъ скорѣе заслуживаетъ похвалы, чѣмъ критики» (въ смыслѣ осужденія). Теперь индуктивные выводы изъ этихъ отдѣльныхъ случаевъ ясно показываютъ ученику, что критика (цензура) есть нѣчто отличное отъ наказанія и означаетъ непріятность, которой мы можемъ подвергнуть даже старшихъ, и непременно при посредствѣ слова.

Мы съ раннихъ лѣтъ начинаемъ угадывать такимъ образомъ смыслъ словъ путемъ сопоставленія различныхъ случаевъ употребленія этихъ словъ и сохраняемъ эту способность навсегда. Этотъ актъ требуетъ только того, чтобы понятно было, къ чему вообще относится это слово. Если какое нибудь прочитанное мѣсто понятно въ цѣломъ, то возможна и попытка угадать смыслъ какого нибудь одного незнакомаго слова.

Содѣйствуя въ этомъ случаѣ усиліямъ ребенка, учитель можетъ давать объясненія въ такомъ, напр., родѣ: «Армія двинулась впередъ, чтобы вступить въ бой съ непріателемъ, и оставила свой *багажъ* въ тылу подъ прикрытіемъ части своихъ силъ». — «Что значитъ *багажъ*?» «Вы видите, что это нѣчто принадлежащее арміи, въ чемъ она не имѣетъ непосредственной нужды для боя». Нѣтъ лучшаго доказательства пониманія въ цѣломъ прочитаннаго мѣста, какъ угадываніе вѣроятнаго смысла какого нибудь неизвѣстнаго слова. Мы не можемъ, конечно, ожидать, чтобы учитель въ такихъ случаяхъ тотчасъ

*) Здѣсь опять мы принуждены были употребить слово «критика» въ вульгарномъ значеніи порицанія, никакое другое слово не подходило бы къ англійскому слову «цензура».

же представилъ ученику цѣлый рядъ разнообразныхъ примѣровъ для индуктивнаго сопоставленія (въ видахъ окончательнаго опредѣленія ученикомъ смысла незнакомаго слова). однако такія упражненія вполне мыслимы; по существу своему, они представляютъ тотъ путь индуктивнаго изслѣдованія, которому приходится слѣдовать въ высшихъ областяхъ знанія.

6. Понятно, что смыслъ терминовъ и словъ, имѣющихъ особенно важное значеніе, не долженъ опредѣляться только что указаннымъ приѣмомъ. Слова въ родѣ тяжесть, полярность, вибрація, сродство, взаимность, красота, дипломатія, статуть, формальность, эмблема, цивилизація и т. п. требуютъ каждое особаго урока, или же объясненіе ихъ должно имѣть мѣсто въ методическомъ курсѣ той науки, къ которому относится тотъ или другой изъ этихъ терминовъ. Но можетъ случиться, что слова эти употреблены для такой цѣли, что нѣтъ необходимости знать ихъ строго научный смыслъ и можно обойтись въ данномъ случаѣ безъ точнаго опредѣленія ихъ значенія. Такъ, хотя выраженіе «Статутный (уставный) законъ» есть техническій терминъ юриспруденціи, но иногда вполне достаточно для поясненія его сказать: «законъ, сообразный съ статутомъ». Значеніе слова «природа» весьма сложно, но въ отдѣльныхъ случаяхъ объясненіе его можетъ быть весьма просто. Учитель въ подобныхъ случаяхъ долженъ имѣть въ виду, что не его дѣло давать полное и точное опредѣленіе такихъ терминовъ. Составители учебныхъ книгъ отчасти грѣшатъ въ этомъ отношеніи, не вполне сознавая различіе между объясненіемъ, пригоднымъ для даннаго случая, и обстоятельнымъ, полнымъ и окончательнымъ опредѣленіемъ. Они естественно полагаютъ, что разъ слово введено въ урокъ (чтенія), оно должно быть усвоено какъ для даннаго случая, такъ и для всѣхъ послѣдующихъ случаевъ, и что даже одна изъ задачъ урока состоитъ въ томъ, чтобы вводить особенно важные термины для объясненія ихъ. Идея эта, доведенная до крайности, нарушала бы единство урока, и ученіе обратилось бы въ какое-то чтеніе словаря. Важнѣйшая задача урока чтенія состоитъ въ томъ, чтобы получалась непрерывная связь между значеніями, и чтобы каждое изъ нихъ имѣло осязательное (для ученика) отношеніе къ другому. Мѣста ясныя должны сами собою пояснять темныя, мѣшать же этому процессу отступленіями для подробнаго толкованія какихъ нибудь случайно встрѣтившихся терминовъ не слѣдуетъ.

Есть рядъ словъ, которыя, при случайной встрѣчѣ съ ними, могутъ быть окончательно и вполне выяснены краткимъ толкованіемъ, безъ всякаго нарушенія связи урока. Слова эти не имѣютъ значенія существенныхъ научныхъ терминовъ, однако они служатъ для выраженія важныхъ фактовъ и доктринъ. Вотъ нѣкоторыя изъ этихъ словъ, взятыя безъ выбора. «salvage» (спасенная часть груза)—то, что спасено во время кораблекрушенія; «ветеранъ» — солдатъ, который служилъ достаточно долго, чтобы приобрести большую опытность по службѣ, но еще остался годенъ къ ней (противуположность ему недавно поступившій на службу рекрутъ); «frontiers» — границы страны; «ретроградный» (у Бэна взять глаголь)—тотъ, кто, вмѣсто того, чтобы двигаться впередъ, идетъ назадъ, противуположность — «прогрессивный»; «variegated» — выкрашенный въ различные цвѣта; «simulate» — притворяться или казаться съ цѣлью обмана тѣмъ, чѣмъ челоѣкъ не есть на самомъ дѣлѣ; «dissimulate» — скрывать съ тою же цѣлью обмана то, что мы дѣлаемъ, противуположность тому и другому слову — дѣйствовать открыто.

Для этой категоріи словъ поясненія въ примѣчаніяхъ къ уроку (въ книгѣ) должны быть хорошо обдуманы и точны. На учителя нельзя возлагать обязанность быстро находить такія опредѣленія, которыя бы мѣтко попадали въ цѣль; это дѣло составителя примѣчаній къ уроку и могущаго оказать ему помощь лексикографа.

7. Не бесполезно обратить вниманіе еще на успѣшность правильнаго или систематическаго опредѣленія точнаго смысла цѣлой *группы* словъ заразъ. При изученіи какой либо науки приходится имѣть дѣло со многими важными терминами, которые за урокомъ усваиваются группами. Въ началѣ изученія геометріи, ученикъ узнаетъ сразу, что такое линія, кривая, треугольникъ, квадратъ, кругъ; сходства и контрасты, а также правильный переходъ отъ одного къ другому облегчаютъ опредѣленія. Если въ урокѣ случайно встрѣтится изолированный терминъ въ родѣ параллелограммъ, то объясненіе его (одного), если оно только возможно, сопряжено съ большими затрудненіями.

Тоже самое имѣетъ мѣсто и въ другихъ случаяхъ. Такъ, при описаніи корабля встрѣтится множество непонятныхъ терминовъ, и мы всего скорѣе усваимъ ихъ смыслъ, если заразъ заучимъ все, что относится къ кораблю.

Такъ какъ извѣстныя ремесла или профессіи болѣе близки и знакомы намъ, чѣмъ другія, то на нихъ чаще встрѣчаются указанія и ссылки либо въ фигуральныхъ выраженіяхъ либо въ видахъ сообщенія знаній. Таковы земледѣліе, строительное искусство, мореплаваніе, торговля, уголовное судопроизводство и военное искусство, съ которыми, быть можетъ, чаще всего приходится встрѣчаться (въ книгахъ). Всѣ эти профессіи имѣютъ каждая свои спеціальныя термины, о значеніи которыхъ мы судимъ индуктивно, по отрывочнымъ намекамъ, собраннымъ изъ разныхъ источниковъ. Процессъ этотъ могъ бы быть сокращенъ нѣсколькими сжато составленными уроками, въ которыхъ излагалось бы въ систематическомъ порядкѣ все, относящееся къ каждой профессіи, съ соотвѣтствующими названіями. Урокъ о военномъ искусствѣ былъ бы очень интересенъ для дѣтей 10—12 лѣтъ, онъ служилъ бы отчасти для лучшаго пониманія разсказовъ о сраженіяхъ, которые такъ часто встрѣчаются въ англійскихъ и нѣмецкихъ школьныхъ книгахъ для чтенія.

8. Цѣлью моею было—протіводѣйствовать излишествамъ въ дѣлѣ объясненія случайно попадающихъ терминовъ, для чего я старался указать предѣлы, въ которыхъ оно возможно, желая тѣмъ устранить опредѣленія обстоятельныя и подробныя. Тѣмъ не менѣе мнѣ позволено будетъ замѣтить, что учитель все-таки долженъ, въ концѣ концовъ, знать, въ чемъ состоитъ обстоятельное и полное опредѣленіе. Для всѣхъ основныхъ (неразложимыхъ) идей (каковы равенство, послѣдованіе, единство, продолжительность, сопротивленіе, страданіе и т. д.) и для многихъ составныхъ или производныхъ единственный способъ объясненія состоитъ въ обращеніи къ частностямъ, что и приводитъ насъ, послѣ продолжительнаго перерыва, къ тому, что было сказано о пріемахъ разъясненія абстрактныхъ понятій. Частности, приводимыя для этой важной цѣли (разъясненія абстрактныхъ идей) при сообщеніи научныхъ знаній въ собственномъ смыслѣ, должны описываться въ выраженіяхъ столь же знакомыхъ, какъ слова, употребляемая въ домашнемъ обиходѣ. Хотя такой методъ примѣняется главнымъ образомъ къ толкованію важнѣйшихъ терминовъ (теоретической) науки и высш ихъ областей (фактическаго) знанія, однако имъ можно воспользоваться при случаѣ и для объясненія менѣе

существенныхъ терминовъ и фигуральныхъ выражений. Слово «галлюцинація» можетъ быть удачно объяснено, если привести въ примѣръ два или три, дѣйствительныхъ или воображаемыхъ, случая страданія ложными ощущеніями. Точно также для поясненія слова «церемонія» можно привести нѣсколько хорошо подобранныхъ примѣровъ. Такъ какъ на эти объясненія уходитъ время и они даютъ новое направленіе мыслямъ ученика, то они должны имѣть мѣсто или въ началѣ урока, причемъ въ видѣ подготовки сообщается все существенно необходимое для пониманія предстоящихъ терминовъ, или же объясненія эти отлагаются до болѣе удобнаго случая, а за урокомъ учитель ограничивается лишь самымъ поверхностнымъ толкованіемъ.

Въ заключеніе я сдѣлаю еще одно замѣчаніе о текстѣ, избираемомъ для уроковъ чтенія. Желательно насколько возможно исключать изъ такого текста всѣ термины, которые причиняютъ много хлопотъ учителю и отвлекаютъ вниманіе учениковъ. Если имѣется въ виду употребить научный терминъ въ одномъ изъ его простѣйшихъ значеній, то легко обойтись и безъ него. Съ другой стороны, часто бываетъ полезно дать мѣсто какому нибудь важному термину, который, при удачномъ его включеніи въ текстъ, легко былъ бы понятъ съ незначительной помощью учителя или при нѣкоторыхъ поясненіяхъ въ примѣчаніи къ тексту.

КОНЕЦЪ.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

(КОНСПЕКТЪ).

ГЛАВА I.

Предметъ науки воспитанія.

Въ чемъ состоитъ научное отношеніе къ искусству?	Стр. 1
--	--------

Опредѣленія воспитанія.

Прусская идея гармоническаго развитія.—Опредѣленіе Джемса Милля слишкомъ широки.—Обычное подраздѣленіе воспитанія черезчуръ раздвигаетъ его сферу. — Искусство сохраненія здоровья должно быть исключено изъ науки воспитанія. — Определенія Джона Стюарта Милля.— Область школьнаго учителя есть надежное основаніе при опредѣленіи воспитанія. — Счастье, какъ конечная цѣль; границы для такого опредѣленія.—Пластическая способность души.— Психологическій и логическій (или аналитическій) отдѣлы науки воспитанія. — Главные термины должны быть тщательно опредѣлены. — Соединеніе опыта съ теоріей. — Руководительство разсудкомъ не входитъ въ задачу науки воспитанія	1
--	---

ГЛАВА II.

Данныя физиологін.

Необходимость физическаго здоровья и его условій подразумѣвается само собой. — Физиологическая сторона пластической способности души. — Различные тѣлесные органы обладаютъ не одинаковой силой. — Питаніе мозга можетъ совершаться на счетъ другихъ органовъ, и на оборотъ. — Соперничество между интеллектомъ и эмоціей изъ за поддержки со стороны мозга. — Память или усвоеніе какъ рядъ образованій мозга; затрата силъ, требуемая памятью	8
---	---

воспитаніи. — Лучшая форма вліянія чувства общественности на умственныя занятія. — Дѣйствіе массы людей на индивида	53
<i>Анти-соціалныя и злобныя эмоціи.</i> Необходимость противодѣйствовать развитію наклонности къ гнѣву; жестокость. — Законное проявленіе зложелательности: отместка въ дѣйствительности или въ воображеніи, юморъ, забава. — Гнѣвъ со стороны воспитателя и какъ содѣйствіе дисциплинѣ	57
<i>Эмоція силы.</i> Сила въ дѣйствительности и воображаемая есть мотивъ первостепенной важности	61
<i>Эмоціи «Я».</i> Самоудовлетвореніе и самомнѣніе. — Любовь похвалѣ. — Мѣра въ похвалахъ въ дѣлѣ воспитанія. — Порицаніе, осужденіе	61
<i>Эмоціи интеллекта.</i> Удовольствія, доставляемыя знаніемъ. — Вліяніе (практической) полезности знанія, выработка панятія о достовѣрности и исканіе ея. — Дѣйствіе эмоцій, не связанныхъ съ стремленіемъ къ истинѣ. — Обобщенное знаніе; его трудность и два способа побудить нерасположеніе къ нему: 1) удовольствіе, доставляемое открытіемъ тожества, и чувство освобожденія отъ умственнаго затрудненія; нерасположеніе къ технической сторонѣ знаній, антагонизмъ между конкретнымъ и абстрактнымъ; 2) абстрактное выдѣленіе (анализъ) различныхъ частей, необходимое въ видахъ отысканія причины и слѣдствія; дѣтская любознательность часто бываетъ сомнительнаго достоинства	64
<i>Эмоціи дѣятельности.</i> Естественная или произвольная дѣятельность. — Удовольствіе отъ самодѣятельности, какъ мотивъ при обученіи. — Чувство самостоятельно достигнутаго успѣха весьма сильно, но оно не всегда можетъ быть возбуждаемо. — Чувство, соответствующее положенію учащагося, есть благоговѣніе предъ высшимъ знаніемъ другихъ лицъ	73
<i>Эмоціи художественныя.</i> Изящныя искусства, какъ источникъ удовольствія. — Различные эффекты искусства: симметрія, пропорція, общій планъ (порядокъ), ритмъ, время. — Вліяніе музыки на нравственность; поэзія	77
<i>Этическія эмоціи.</i> Симпатія, соціальное чувство, взаимность добрыхъ отношеній	80
<i>Чувства, съ которыми имѣетъ дѣло дисциплина.</i> Нравственный контроль вообще. — Ошибочныя пріемы. — Сущность авторитета; сравненіе школы съ семьей. — Принципы, которыми долженъ руководиться авторитетъ вообще. — Теорія наказанія Бэнтама, всесторонне охватывающая этотъ предметъ. — Школьная дисциплина; благопріятныя физическія условія; личность; тактъ. — Положеніе одного человѣка въ веду толпы сопряжено съ опасностью.	81
<i>Соревнованіе.</i> — Награды, — Занятіе различныхъ мѣстъ въ классѣ. — Честолюбивое стремленіе къ первенству. — Награды; похвала	90
<i>Наказанія.</i> Осужденіе или выговоръ; возбужденіе чувства стыда. — Запрещеніе принимать участіе въ играхъ. — Уроки, задаваемые въ наказаніе. — Тѣлесное наказаніе	92

<i>Система естественныхъ послѣдствій.</i> Предоставленіе дѣтей естественнымъ послѣдствіямъ, причиняющимъ страданіе; выгоды и недостатки этой системы	95
--	----

ГЛАВА IV.

Объясненіе терминовъ.

Необходимость установить предварительно значеніе важнѣйшихъ терминовъ.	97
<i>Память и ея культура.</i> Способы развитія памяти	97
<i>Сужденіе и его культура.</i> Способность сужденія, какъ терминъ, употребляется въ различныхъ смыслахъ. — Противуположность между сужденіемъ и памятью	98
<i>Воображеніе.</i> Представленіе о томъ, чего мы не видѣли въ дѣйствительности. — Подлежитъ ли эта способность искусственному (намѣренному) развитію? — Творчество. — Литература, дѣйствующая на воображеніе: ея вліяніе обуславливается главнымъ образомъ возбужденіемъ пріятныхъ эмоцій	100
<i>Переходъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному</i> есть общепризнанный принципъ, примѣненіе котораго не всегда, однако, легко	103
<i>Анализъ и синтезъ.</i> Слово «анализъ» имѣетъ различныя значенія. — «Синтезъ» есть терминъ неудобный	104
<i>Предметный урокъ.</i> Происхожденіе этого термина. — Усвоеніе смысла словъ при посредствѣ предметнаго урока. — Выборъ предмета, какъ канвы для урока	106
<i>Сообщеніе знаній и культура.</i> Въ чемъ состоитъ сообщеніе знаній? — Что такое дисциплина или культура?	109
<i>Дѣлать что либо одно, но хорошо.</i> Подробное знакомство съ частностями предмета. — Насколько полезно изученіе предмета со стороны общихъ принциповъ и въ связи съ родственными ему предметами? — Начинаящіе должны придерживаться какой либо одной системы. — Злоупотребленіе правиломъ <i>multum non multa</i>	115

ГЛАВА V.

Воспитательныя цѣнности.

Обзоръ различныхъ занятій со стороны ихъ педагогическаго значенія обнимаетъ науки и языки	118
---	-----

Науки.

Наука вообще прививаетъ стремленіе къ истинѣ. — Недостатки ненаучности. — Противуположность между индивидуальнымъ и общимъ	118
<i>Отвлеченныя науки.</i> Въ математикѣ типически выраженъ дедуктивный методъ. — Важнѣйшіе приемы математическаго изслѣдованія на-	

ходить себѣ примѣненіе во многихъ другихъ случаяхъ: множественность факторовъ въ связи съ результатомъ, опредѣленное и неопредѣленное рѣшеніе; способъ флюксій; вѣроятности. — Практическія примѣненія математики многочисленны и важны, но для большинства она имѣетъ значеніе преимущественно въ качествѣ развивающаго фактора. — Неосновательно приписываемыя математикѣ преимущества. — Чего *не* даетъ математика. 120

Экспериментальная и индуктивная науки представляютъ лучшее руководство въ дѣлѣ установленія фактовъ путемъ наблюденія и опыта. — Противовѣсъ чрезмѣрной наклонности къ обобщенію. — Ограниченіе эмпирическихъ выводовъ. — Экспериментальныя науки, какъ «полезныя знанія»; примѣненія физики, химіи и физиологіи 124

Науки классифицирующія. Классифицированіе само по себѣ дѣйствуетъ развивающимъ образомъ. — Естественно-историческія науки. — Ихъ всеобщій интересъ и ихъ полезныя примѣненія. — Науки эти содѣйствуютъ выработкѣ яснаго слога 127

Наука о душѣ. Обыденныя знанія о душѣ сравнительно съ наукой о душѣ. — Подготовка къ изученію этой науки. — Логика, какъ полезное дополненіе къ курсу наукъ. — Совокупность культивирующихъ вліяній наукъ; анализъ. — Отношеніе къ искусству; взаимное вліяніе 129

Практическія или прикладныя знанія. Нѣкоторыя изъ нихъ имѣютъ чисто профессиональное значеніе. — Соціологическая группа: политика, политическая экономія, юриспруденція. — Этика, грамматика, риторика и филологія. — Практическія науки не культивируютъ умъ 132

Языки.

Языки должны быть оцѣниваемы согласно употребленію, для котораго они служатъ. — Изученіе языка есть дѣло памяти, но этому помогаетъ еще грамматика и риторика 135

Механическая выправка.

Механическая выправка органовъ тѣла. — Она можетъ слишкомъ далеко заходить. 136

Культура чувствъ.

Развитіе распознающей способности. — Разнообразныя цѣли, для которыхъ культивируются чувства. — Рисованіе, какъ культивирующее средство; оно не развиваетъ непремѣнно наблюдательную способность. — Страсть къ рисованію ведетъ къ весьма невыгоднымъ послѣдствіямъ 137

ГЛАВА VI.

Психологическое послѣдованіе учебныхъ занятій.

Наставникъ дѣйствуетъ на мозгъ развивающійся. — Порядокъ, въ которомъ появляются способности. — Особенности души ребенка. —

Ранніе мотивы къ познанію. — Дѣятельность и удовольствіе. — Вліяніе интензивности ощущенія. — Дѣятельность приводитъ къ опытамъ. — Какъ остановить вниманіе на *индифферентномъ*. — Вниманіе обращается на все, что связано съ средствами для достиженія удовольствія. — Дѣятельность разъ возбужденныхъ чувствъ послѣ момента сильнаго возбужденія продолжается само собой. — Въ концѣ концовъ необходимо внѣшнее понужденіе. — Рѣшеніе вопроса: съ какихъ лѣтъ дѣти должны начать учиться? — Относительное первенство различныхъ занятій. — Возрастъ, когда память всего сильнѣе. — Какія науки должны изучаться всего позже? — Лучшій возрастъ для воспріятія нравственныхъ воздѣйствій

ГЛАВА VII.

Логическое распредѣленіе предметовъ.

Примѣры логической послѣдовательности. — Внезапный переходъ отъ *конкретнаго* къ *абстрактному*. Группировка предметовъ постоянно продолжается, но чтобы дойти до отвлеченнаго понятія, нуженъ нѣкоторый внезапный скачекъ. — Приемы для выработки отвлеченнаго понятія: 1) подборъ частныхъ, 2) порядокъ распредѣленія и размѣщенія (матеріальныхъ предметовъ) частныхъ, 3) Непрерывное накопленіе ихъ; яркіе примѣры могутъ быть помѣхой; контрастъ сильно содѣйствуетъ достиженію предположенной цѣли, 4) Необходимо пользоваться вліяніемъ, оказываемымъ на умъ открытіемъ сходства, 5) Выясненіе причины и слѣдствія путемъ выдѣленія свойствъ предметовъ, 6) наглядность содѣйствуетъ запечатлѣнію общаго понятія, 7) Определеніе словами

Случаи, когда послѣдованіе не имѣетъ мѣста: 1) Соотношенія познаются вмѣстѣ; порядокъ разсмотрѣнія здѣсь безразличенъ. 2) Случай, когда уму ребенка представляется смѣсь идей не одинаково доступныхъ ему и не одинаково легкихъ для пониманія. 3) Удовольствіе, испытываемое чувствами, нарушаетъ послѣдовательность въ воспріятіи (интеллектуальныхъ) впечатлѣній. 4) Нетерпѣливая погоня за интересными сюжетами. 5) Память на слова можетъ удерживать въ умѣ и то, что непонятно. 6) Въ извѣстной мѣрѣ возможно *понимать* (научныя) положенія въ несвязномъ видѣ. 7) Заимствованіе *правилъ* изъ различныхъ наукъ. 8) Культура различныхъ органовъ или способностей. 9) Языкъ изучается совмѣстно съ ознакомленіемъ съ предметами.

Сомнительные случаи послѣдованія.

Стадіи эмпирическаго и раціональнаго изученія ариѳметики. — Предписанная официальной программой послѣдовательность при изученіи родной рѣчи; слова и построеніе фразъ. — Грамматика должна изучаться сравнительно поздно, наравнѣ съ алгеброй. — Перво-

начальное знаніе; его различныя стадіи.—Разказы, стихотворенія и произведенія, дѣйствующія по преимуществу на воображеніе странностью вымысла.—Трудности первоначальнаго обученія.—Первоначальныя основанія, культура воображенія.—Предметный урокъ, какъ пособіе для развитія способности воображенія. Послѣдовательность при чтеніи.—Предметы, изучаемыя естественной исторіей; животныя по преимуществу избираются темой урока.—Растенія и минералы.—Въ этихъ урокахъ послѣдовательность нарушается въ значительной степени.—Интересъ, внушаемый живымъ существомъ, ведетъ къ нарушенію послѣдовательности.—Стадіи естественно-историческаго изученія.—Послѣдовательность при изученіи географіи; иногда ожидаютъ слишкомъ многого отъ дѣтскаго ума.—Методическое изученіе при посредствѣ предметнаго урока.—Исторія есть смѣсь доступнаго ребенку съ тѣмъ, что понятно лишь зрѣлому уму.—Элементарныя понятія объ обществѣ.—Ошибочныя методы обученія исторіи.—Надлежащее преподаваніе исторіи дѣтямъ подходящаго возраста.—Послѣдовательность при изученіи наукъ 171

ГЛАВА VIII.

Методы.

Приемы сообщенія знаній, выработанныя риторикой.—Нѣкоторыя стороны обученія реторика не касаются 188

Построительныя усвоенія.

Законы построительной способности 190

Устная рѣчь. Упражненія въ произношеніи словъ.—Анализъ звуковъ долженъ опредѣлить послѣдовательность въ этихъ упражненіяхъ 190

Построительная способность, орудіемъ которой служатъ руки. Письмо и рисованіе.—Элементъ ощущенія въ механическихъ способностяхъ.—Механическія занятія въ дѣтскихъ садахъ; вредныя слѣдствія отъ излишествъ въ этихъ занятіяхъ.—Письмо въ связи съ рисованіемъ 192

Чтеніе. Первые шаги при усвоеніи азбуки.—Названія буквъ и слова.—Въ самомъ началѣ неправильности нашего произношенія должны быть отодвинуты назадъ, чтобы дать мѣсто правиламъ постояннымъ.—Выговоръ словъ и осмысленное чтеніе.—Въ началѣ обученія чтенію сообщеніе знаній не должно имѣть мѣста.—Примѣры упражненій преждевременныхъ 195

Предметный уровень.

Опасности, которыхъ нужно избѣгать.—Содержаніемъ предметнаго урока служатъ: естественная исторія, физика, и полезныя искус-

ства. — Сперва указываются свойства предметовъ и потомъ ихъ употребленіе.—Неочевидныя или скрытыя свойства.—Затрудненіе въ выборѣ одного исходнаго пункта изъ числа многихъ.—Необходимость предварительнаго заготовленія уроковъ.—Ясное опредѣленіе цѣли, или ограниченіе урока извѣстной рамкой.—Примѣръ кусочка мѣла. — Различіе между урокомъ частнаго или спеціальнаго характера и урокомъ въ направленіи обобщенія.—Примѣры, представляемые минералами и растеніями.—Увеличеніе запаса конкретныхъ идей. — Примѣры изъ царства животныхъ; частное и общее.—Описаніе верблюда.—Предметный урокъ, касающійся основныхъ наукъ, долженъ ограничиваться эмпирическими положеніями (описаніемъ). Принципы, подлежащіе усвоенію, должны играть главную роль въ урокѣ (а не канва, избираемая для урока).—Примѣръ атмосферы.—Роса

203

Географія.

Подготовительные предметные уроки. — Непригодность случайныхъ впечатлѣній ребенка.—Необходимо строго соблюдать правила, установленныя для предметнаго урока.—Введеніе въ описаніе понятій о причинѣ и слѣдствіи.—Эскизы съ натуры.—Понятіе о картѣ.—Положеніе (топографія), форма и величина.—Географическое описаніе.—Физическая географія.—Соединеніе географіи съ исторіей.—Память на слова въ географіи.—Рисованіе картъ

225

Исторія.

Содержаніемъ первоначальныхъ уроковъ по исторіи служитъ чело-вѣческая природа. — Предметные уроки о политическомъ устройствѣ.—Изложеніе всеобщей исторіи въ направленіи хронологическомъ. Различные методы изложенія исторіи и различныя цѣли, для которыхъ она предназначается.—Политическая географія служитъ естественнымъ введеніемъ въ исторію.—Различные предѣлы (степень подробности) историческаго описанія. — Высшая форма исторіи.—Изученіе всеобщей исторіи по методу выбора извѣстныхъ отдѣловъ и періодовъ

232

Науки.

Необходимость знакомства съ приѣмами сообщенія знаній вообще и запечатлѣнія абстрактной идеи въ частности

237

Ариѳметика. Конкретные примѣры.—Идеи, стоящія въ связи съ понятіемъ о числѣ.—Десятичная система и начало счета.—Пособія для усвоенія таблицы умноженія. — Насколько полезно пониманіе причинъ?—Нельзя понимать ариѳметику вполне безъ высшей математики.—Утилизированіе ариѳметическихъ задачъ въ видахъ запечатлѣнія важныхъ фактовъ, выражаемыхъ числомъ

238

Высшая математика. Методы запечатлѣнія абстрактныхъ и сим-

волическихъ идей и принциповъ.—Основанія математики входятъ въ область геометріи.—Преподаваніе при посредствѣ конкретныхъ примѣровъ не имѣетъ большаго значенія.—Содѣйствіе со стороны учителя.—Алгебра должна изучаться послѣ геометріи.—Математика, въ отношеніи метода обученія, есть типъ дедуктивныхъ наукъ.—Индуктивныя науки имѣютъ свои особенности. 244

Естественная исторія. Общій и частный отдѣлы въ естественно-историческихъ наукахъ. Минералогія и ботаника сравнительно съ зоологіей менѣе сложны.—Въ зоологіи сталкиваются между собой многія науки. 24

Практическое обученіе.

Причины необходимости близко знакомить учениковъ съ объектами экспериментальной науки.—Насколько эти практическія занятія *культурируютъ умъ* (дисциплинируютъ) въ научномъ отношеніи 251

Устное преподаваніе и учебники.

На какой ступени обученія употребляется учебникъ; его роль.—Задаваніе уроковъ безъ или съ предварительными разъясненіями. . . . 253

Спрашиваніе вообще.

Спрашиваніе прежде всего имѣетъ мѣсто за урокомъ.—Непригодность заранее составленныхъ вопросовъ и отвѣтовъ въ формѣ катехизиса.—Вопросы, прилагаемые къ тексту, въ которомъ сообщаются какія либо свѣдѣнія.—Экзамены годовые и по окончаніи всего курса.—Экзамены для лицъ, желающихъ поступить на государственную службу; что подлежитъ разсмотрѣнію при рѣшеніи вопроса объ экзаменахъ? 256

ГЛАВА IX.

Родная рѣчь.

Первоначальное затрудненіе: сліяніе слова и мысли.—Правило: дѣлать что либо одно въ данный моментъ 258

Условія усвоенія языка вообще.

Присоединеніе слова къ слову путемъ одного только запоминанія.—Полезнѣе связывать слово съ соотвѣтствующимъ предметомъ въ самый моментъ заучиванія слова или разсматриванія предмета.—Насколько важно пониманіе смысла (идеи, выражаемой словомъ)?—Неудобства слишкомъ ранняго изученія иностранныхъ языковъ.—Общія пособія для запоминанія словъ.—Техническіе приемы.—Приемы сосредоточенія вниманія на словахъ, подлежащихъ усвоенію.—Предложеніе изучать слова въ порядкѣ чистоты и ихъ употребленія 261

Родная рѣчь.

Названія извѣстныхъ предметовъ запоминаются легко и охотно.— Раннія стадіи усвоенія языка сводятся къ затрудненному неблагопріятными условіями усвоенію предметныхъ знаній.—Употребленіе предметнаго урока.—Предметное знаніе со стороны языка.—Облагороженіе языка и исправленіе провинціализмовъ.—Разъясненія терминовъ большею частью сводится къ сообщенію предметныхъ знаній.—Уроки до изученія языка, какъ языка; синонимы.—Вліяніе предметнаго знанія и здѣсь обнаруживается слегка.—Оттѣнки различія смысла синонимовъ.—Учитель, преподающій предметныя науки, обучаетъ тѣмъ самымъ и языку.—Легкіе рассказы и описанія при обученіи языку.—Заучиваніе на память отрывковъ.—Въ началѣ отдается предпочтеніе стихотвореніямъ.—Сравнительная полезность заучиванія отрывковъ въ прозѣ.—Запечатлѣніе въ умѣ формъ предложенія.—Знакомство съ предложеніями, какъ и усвоеніе словъ, идетъ рядомъ или вслѣдъ за усвоеніемъ смысла и идей.—Измѣненіе предложеній по формѣ.—Расположеніе словъ и придаточныхъ формъ въ предложеніяхъ.—Обратныя эквивалентныя (по формѣ) предложенія.

269

Обученіе Грамматикѣ.

Грамматика сокращаетъ трудъ изученія языка.—Полезныя стороны грамматики: 1) она даетъ возможность избѣгать и едва замѣтныхъ ошибокъ; 2) изолируетъ урокъ по языку (отъ урока предметнымъ знаніямъ); 3) знакомитъ съ формами предложеній и ихъ составомъ; 4) увеличиваетъ имѣющійся у ребенка запасъ словъ

284

Возрастъ для изученія грамматики. Что должно быть доступно пониманію ученика, прежде чѣмъ онъ начнетъ изученіе грамматики? Обученіе безъ помощи книжнаго руководства. Не слѣдуетъ начинать изученіе грамматики ранѣе 10 лѣтняго возраста.—Чѣмъ наполнить время въ періодъ, предшествующій обученію грамматикѣ?—Упражненія, подготовляющія къ изученію грамматики.—Уроки по англійскому языку должны быть изолированы на нѣкоторое время до начала изученія грамматики.—Обычное преподаваніе грамматики.—Обычное преподаваніе грамматики: различіе взглядовъ на нѣкоторыя части грамматики.

288

Сочиненія.

Риторика, опредѣляющая различныя термины; ея правила.—Сочиненія (этюды); различныя упражненія по сочиненіямъ.—Главная цѣль: научить различать (критически) дурное и хорошее въ сочиненіи.—Уроки риторики за чтеніемъ вообще (на раннихъ ступеняхъ обученія).

294

Литература.

Какъ литературная критика переходитъ въ исторію литературы?—
Выборъ писателей для подробнаго изученія.—Предпочтеніе должно
быть отдано писателямъ новымъ передъ старыми, и притомъ—прозаик-
камъ передъ поэтами.—Изученіе сюжета должно быть по возмож-
ности исключено изъ уроковъ. 297

ГЛАВА X.

Значеніе классическихъ языковъ.

Первоначальныя причины изученія латинскаго и греческаго языковъ
въ Европѣ. 302

*Аргументы въ пользу удержанія этихъ языковъ въ школьной
программѣ:* I. Знанія, заимствуемая еще до сихъ поръ у грече-
скихъ и римскихъ писателей; II. Доступъ къ художественнымъ со-
кровищамъ греческой и римской литературы возможенъ только при
посредствѣ этихъ языковъ; III. Классическіе языки развиваютъ
умъ; развитіе это достигается путемъ изученія грамматики и по-
средствомъ переводовъ; сравненіе выгодъ изученія этихъ языковъ
съ выгодами изученія другихъ языковъ и предметовъ; матеріалы
для умственной работы; IV. Классическіе языки готовятъ
къ изученію роднаго языка; слова, перешедшія изъ древнихъ язы-
ковъ въ новѣйшія, должны всетаки усваиваться со стороны ихъ
новѣйшаго значенія; въ дѣлѣ же усвоенія синтаксиса нашего языка
классическіе языки служатъ помѣхой; V. Классическіе языки слу-
жатъ подготовкой къ изученію филологіи; польза ихъ въ этомъ
отношеніи ничтожна. 304

Аргументы противной стороны: I. Чего стоитъ изученіе древ-
нихъ языковъ? II. Смѣшеніе разнообразныхъ занятій не выгодно
вліяетъ на умъ учащагося; несостоятельность идеи развитія раз-
личныхъ способностей съ помощью одного и того же упражненія;
III. Изученіе древнихъ языковъ лишено интереса; IV. Опасность
чрезмѣрнаго подчиненія авторитету. 321

Замѣтка о взглядахъ м-ра Генри Сэдживика, Александра Эллиса и
Мэтью Арнольда. 329

Споръ о классическихъ языкахъ въ его нынѣшнемъ состояніи. *) 332

ГЛАВА XI.

Распределеніе учебныхъ занятій по новому плану.

Въ курсъ высшаго образованія должны входить: I. *Науки*; II. *Гу-
манитарныя знанія*, въ томъ числѣ (1) исторія и социальныя

*) Эта статья не входитъ въ предлагаемое сочиненіе Бэна; она написана имъ въ
1879 году и помѣщена въ «The Contemporary Review», откуда и переведена нами,
какъ имѣющая непосредственную связь съ X-ю главою труда Бэна. *Ред.*

науки и (2) нѣкоторая часть всеобщей литературы; III. <i>Сочиненія на англійскомъ языкѣ и англійская литература</i> . . .	Стр. 348
Причины, по которымъ необходимы всѣ эти три отдѣла. — Извѣстное время посвящается на добавочные предметы, и между ними первое мѣсто принадлежит иностраннымъ языкамъ. — Другія добавочныя занятія. — Причины, вызывающія предложенныя измѣненія. — Противовѣсъ существующему въ настоящее время стремленію къ чрезмѣрной спеціализаціи учебнаго курса. — Разборъ возраженій: предполагаемая гибель классицизма; неспособность нѣкоторыхъ умовъ къ усвоенію наукъ въ собственномъ смыслѣ.	350

ГЛАВА XII.

Нравственное воспитаніе.

Первоначальные уроки нравственности; личный опытъ научаетъ насъ, что запрещено и что позволено. — Сходство съ нашимъ первымъ знакомствомъ съ физическими законами. — Дополнительное нравственное воспитаніе; общій характеръ его. — Наставленія школьнаго учителя; онъ представляетъ избранныя и приведенныя къ единству примѣры послѣдствій хорошаго или дурнаго поведенія — Для этой цѣли важна хорошая классификація добродѣтелей. — Основныя добродѣтели суть: благоразуміе, справедливость, доброта; эти добродѣтели соприкасаются между собой. — Правильное представленіе о мотивахъ, эгоистическихъ и соціальныхъ. — Обзоръ соціальныхъ институцій. — Для нравственнаго воздѣйствія, какъ для ораторской рѣчи, необходимо владѣть языкомъ. — Нравственные идеалы; стремленіе къ преувеличенію. — Предосторожности, которыя необходимо соблюдать въ дѣлѣ нравственнаго наставленія. — 1. Необходимо принять въ расчетъ нерасположеніе учениковъ. — 2. Слѣдуетъ вліять скорѣе путемъ мягкихъ мѣръ, чѣмъ путемъ возбужденія чувства страха. — 3. Можно съ большимъ успѣхомъ обращаться къ эгоистическимъ мотивамъ; случаи, когда умѣстно обращеніе къ героическимъ мотивамъ; смѣшанное чувство собственнаго достоинства. — 4. Вліяніе поэзіи и романовъ. — 5. Взаимность въ дѣлѣ услугъ. — 6. Обращеніе къ чувству человѣчности. — 7. Ложь вытекаетъ изъ эгоистическаго побужденія, которое должно быть опредѣлено въ каждомъ данномъ случаѣ. — 8. Нецѣлесообразныя приемы нравственнаго наставленія; примѣры, заимствуемые изъ царства животныхъ, неумѣстны и неубѣдительны. — Ученіе, выдающее трудъ за благо само въ себѣ или за наслажденіе. — Бѣдность и довольство своимъ положеніемъ; неравенство состояній; необходимость здравыхъ понятій, почерпнутыхъ изъ соціальной науки. — Отношеніе религіи къ нравственности. — Обученіе одной религіи частью вліяетъ на интеллектъ, но главнымъ образомъ на эмоціи.

ГЛАВА XIII.

Эстетическое воспитаніе.

Сущность эстетическаго воспитанія заключается въ культурѣ эстетическаго чувства.—Послѣднее культивируется, *между прочимъ*, и изученіемъ *практики* какого либо изящнаго искусства. — Независимая отъ этого случая культура эстетическаго чувства; примѣръ развитія вкуса относительно ландшафта.—Условія: счастливое и беззаботное настроеніе духа и хорошее руководство. — Вкусъ со стороны критической оцѣнки.—Музыка, декламація, живопись, и т. д.—Поэзія возбуждаетъ всѣ трудные вопросы эстетической культуры. — Притязаніе поэтовъ на роль нравственныхъ наставниковъ. — Нападки на романъ въ интересахъ нравственности.—Къ области романа относится слишкомъ много различныхъ произведеній, чтобы разсматривать эту область, какъ цѣлое.—Возбуждающее дѣйствіе романа.—Впечатлѣніе, оставляемое романомъ, зависитъ отъ развитія читателя. — Драма, ея хорошее или дурное вліяніе усиливается элементомъ сценичности. — Воспитательное вліяніе театра, какъ такового, распространяется лишь на декламацію и искусство владѣть органами тѣла

379

ГЛАВА XIV.

Пропорціональность.

Примѣры рѣзкой непропорціальности.—Излишества въ изученіи математики и классическихъ языковъ. — Возможность непропорціальности при изученіи естественной исторіи. — Излишества при изученіи основныхъ наукъ.—Языки древніе и новые.—Антикварная сторона нашего языка.—Чрезмѣрная затрата вниманія на форму выраженія въ ущербъ идеямъ. — Начальное образованіе и его отношеніе къ среднему и высшему.

387

ПРИЛОЖЕНІЯ:

Дальнѣйшіе примѣры предметнаго урока.

Учитель, прибѣгающій къ этому уроку, встрѣчаетъ главнѣйшія затрудненія при разъясненіяхъ, относящихся къ области основныхъ наукъ.—Внимательное отношеніе къ эмпирическому характеру урока.—Примѣръ горлышка чайника и крышки. — Горлышко; урокъ въ направленіи причины и слѣдствія.—Недостатки этого приема; какъ довести этотъ урокъ до самаго конца. — Отверстіе въ крышкѣ; урокъ этотъ требуетъ большей подготовки и долженъ быть отдѣленъ отъ перваго урока значительнымъ промежуткомъ времени. — Въ такихъ урокахъ выборъ одного предмета (чайникъ), какъ канвы для урока, не имѣетъ смысла

391

Объясненіе терминовъ, встрѣчающихся при чтеніи.

Приемы объясненія смысла незнакомыхъ словъ, случайно попадающихъ за урокомъ чтенія.—1. Показываніе предметовъ.—2. Если предметъ знакомъ, то для объясненія термина, обозначающаго этотъ предметъ, можно напомнить о немъ или назвать его какимъ либо извѣстнымъ словомъ; способъ объясненія съ помощью синонимовъ не надеженъ. — 3. Толкованіе (иными словами); оно исходитъ изъ возможности для насъ понять идеи, выражаемыя незнакомымъ словомъ; двусмысленныя слова, и роль учителя въ этомъ случаѣ. — 4. Фигуральныя выраженія; при объясненіи ихъ слѣдуетъ руководиться извѣстной системой.—5. Угадываніе смысла словъ путемъ (индуктивнаго) сопоставленія этихъ словъ. — 6. Важнѣйшіе термины наукъ или искусствъ объясняются при методическомъ ознакомленіи ученика съ той областью, къ которой относятся эти термины; слова должны объясняться лишь въ той мѣрѣ, въ какой это необходимо для даннаго случая; нѣкоторыя слова можно объяснять безъ чувствительнаго перерыва въ урокѣ. — 7. При систематическомъ усвоеніи знаній, слова заучиваются (однородными) группами.—8. Обращеніе къ конкретнымъ примѣрамъ въ видахъ объясненія смысла отвлеченныхъ словъ



ПОГРѢШНОСТИ.

Стран.	3 строка	8 снизу	<i>Вмѣсто.</i>	<i>Должно быть.</i>
			<i>единственный факторъ</i>	<i>единичный факторъ</i>
>	18 >	6 сверху	когда же	когда
>	— >	7 >	тогда можетъ поднѣствовать	то можетъ дѣйствовать
>	21 >	17 >	если это возрастающее удовольствіе,	если это—возрастающее удовольствіе;
>	23 >	25 >	то существуетъ всетаки нѣкоторое вліяніе,	то тутъ существуетъ всетаки и нѣкоторое и пр.
>	25 >	8 >	не позволяетъ	позволяетъ
>	29 >	3 снизу	рѣчь, все видимое не можетъ уже представлять	рѣчь и различныя видимыя зрѣлища, не можетъ уже представиться
>	52 >	5 сверху	дополненіе настоящаго, простаго страданія	дополненіе къ дѣйствительному страданію
>	— >	9 >	то страхъ	то тутъ страхъ
>	— >	10 >	мотива зла	мотива страданія
>	— >	11 >	это зло	угрожающее страданіе
>	56 >	13 >	въ его безпримѣрной вышепредположенной формѣ, часто обнаруживаетъ свое вліяніе	часто обнаруживаетъ свое вліяніе именно въ вышесказанной формѣ
>	58 >	4 снизу	суровой	строгой
>	68 >	25 сверху	эти вещи	эти обозначенія
>	69 >	5 >	среди чисель	чисель
>	73 >	12 снизу	отъ его	его.
>	75 >	13 >	сторонній	вспомогательный
>	76 въ прим. >	3 сверху	самодѣятельную	самодѣльную
>	— >	4 >	и никогда	никогда
>	80 въ текстѣ >	12 >	Описывая эти чувства въ ихъ точномъ и настоящемъ смыслѣ, воспитатель представляетъ на видъ	Понимая эти чувства въ ихъ болѣе опредѣленномъ смыслѣ, воспитатель имѣеть въ виду
>	97 >	1 >	—	Глава IV.
>	98 >	5 снизу	растраты чувствъ	остроты чувства
>	99 >	13 сверху	способовъ одной и той же доктрины	способовъ выраженія одной и той же доктрины
>	100 >	3 снизу	къ картинамъ	образовъ
>	118 >	4 сверху	—	Глава V.

Вмѣсто.

*Должно быть.**

Стран. 118 строка	17	сверху	мы также коснемся теперь, — мы будемъ говорить	мы только коснемся теперь, а затѣмъ будемъ подробно говорить
> 120	> 23	>	и потому-то	то
> 124	> 20	>	опредѣленія	опредѣленія (формулирова- нія)
> 135	> 1	снизу	рукъ (жестовъ)	рукъ (письма)
> 147	> 16	сверху	ягодами	людьми.
> 150	> 9	снизу	должны	мы должны
> 151	> 5	сверху	черновой	черной
> 163	> 14	снизу	многіе не имѣли бы поня- тія если бы они не ознакомились	многіе не имѣютъ, пока они не ознакомятся
> 174	> 8	сверху	слабѣ	слабы
> 227	> 4	>	тонкихъ	тонкихъ
> 228	> 4	>	вѣчномъ	вѣчномъ
> 230	> 24	>	и поверхность	поверхность
> 232	> 6	снизу	нормѣ	формѣ
> 234	> 5	>	о стремленіи	о строеніи
> 242	> 6	сверху	принимать	понимать
> 246	> 12	снизу	приготовиться въ словес- ной формулѣ и пригото- виться къ выводу	и приготовиться къ выводу
> 247	> 6	>	зависимость онъ конкрет- наго, возрастающая въ каж- дой изъ нихъ отъ начала къ концу.	зависимость отъ конкрет- наго.
> 259	> 13	>	историческія	реторическія
> 268	> 9	сверху	чистоты.	частоты.
> 322	> 7	>	впродолженіи 4 лѣтъ и слѣдующихъ	впродолженіи 4 лѣтъ и 7 часовъ въ недѣлю въ про- долженіи слѣдующихъ
> 324	> 20	снизу	силами и экономію	силами и ихъ экономію
> 369	> 22	сверху	душевшаго	душевнаго
> 370	> 4	снизу	поповѣди	проповѣди
> 371	> 20	>	Велинтонакаго	Велингтонакаго
> —	> 10	>	союзъ, основанный на вза- имномъ даваніи и полученіи	(нужно выбросить)
> 372	> 9	>	уличить	уличить
> 374	> 19	сверху	человѣкъ	человѣкъ
> 382	> 19	>	условіяни	условіями
> 384	> 21	>	страну	струну
> 385	> 7	снизу	распространенные	распространенные
> 402	> 16	сверху	усваимъ	усвоимъ.