

Н. ВУНАКОВЪ.

# ШКОЛЬНОЕ ДѢЛО.

УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛЪ,

ПРОРАБОТАННЫЙ НА УЧИТЕЛЬСКИХЪ СЪЕЗДАХЪ И КУРСАХЪ ЗА  
ТРИДЦАТЬ ЛѢТЬ.

(1872—1902 г.).

Москва. Кострома 2 раза. Херсонъ 2 раза. Псковъ 2 раза. Нижне-  
Тагильскій заводъ, Пермской губ. С.-Петербургъ. Великіе Луки. Ирбитъ.  
Шадринскъ. Тамбовъ. Стародубъ. Ярославль 2 раза. Курскъ. Павловскъ,  
Петербургской губ. Одесса. Пенза.

изданіе 3-е, значительно переработанно



С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Издание М. М. Гутзака.

1906.

Цѣна 1 руб.

Складъ изданія: С.-Петербургъ, Шпалерная, 30, Книгоиздательство  
М. М. Гутзака.



---

Царская Скоропечатня М. М. Гутзца. СПб., Шпалерная, 26.

## ПРЕДИСЛОВІЕ КЪ ІІІ-му ИЗДАНИЮ.

Покойный составитель книги „Школьное дѣло“ за послѣдніе годы жизни значительно переработалъ прежнее изданіе книги, пополнивъ ея содержаніе новымъ материаломъ, который былъ проработанъ на педагогическихъ учительскихъ курсахъ, руководимыхъ авторомъ въ періодъ времени съ 1897 г. (курсы въ Тамбовѣ) до 1902 г. (курсы въ Пензѣ.)

Переработка книги была закончена составителемъ въ 1904 г., и, такимъ образомъ, теоретическая часть этого сочиненія основывается на новѣйшихъ научныхъ данныхъ.

Глава II, посвященная вопросамъ школьной гигиены „объ отношеніи школы къ физическому развитію учащихся“, для III-го изданія переработана и дополнена д-ромъ К. Э. Добровольскимъ. СПБ. 1906 г.

*A. Бунаковъ.*

## ГЛАВА I.

### Объ основной задачѣ и желательномъ характерѣ народной школы.

Основная задача школы, безъ сомнѣнія, заключается въ томъ, чтобы приготавлять (воспитывать и обучать) людей, ей ввѣренныхъ, къ предстоящей имъ человѣческой жизни,—хоть маленькихъ и простыхъ людей, вышедшихъ изъ чернорабочей среды, но все таки *людей* въполномъ смыслѣ слова, хоть, можетъ быть, и къ бѣдной трудовой жизни, которая будетъ наполнена грубой мускульной работой, но все таки къ истинно-человѣческой жизни.

Какая-же эта истинно-человѣческая жизнь, къ которой школа должна приготавлять маленькихъ людей, ее посѣщающихъ? Какими-же общечеловѣческими силами, свойствами и потребностями обладаютъ эти маленькие люди, которыхъ школа должна приготавлять къ жизни?

Центръ тяжести, конечно, лежить въ послѣднемъ вопросѣ, потому что истинно-человѣческая жизнь именно и есть та жизнь, которая соответствуетъ общечеловѣческимъ свойствамъ, силамъ и потребностямъ живой человѣческой природы.

А живая человѣческая природа, какъ это мы слышали на школьной скамейкѣ, представляетъ неразрывное соединеніе *тѣла* и *духа*; тѣломъ человѣкъ соприкасается съ растительнымъ и животнымъ органическимъ міромъ, а проявленіями духа возвышается надъ этимъ міромъ на недосягаемую высоту. Значить, въ живой человѣческой природѣ подлежать воздействию воспитанія и обучения, а следовательно—и научному изслѣдованію: во-первыхъ, тѣло съ его составомъ и процессами, во-вторыхъ, духъ или душа, съ ея силами и явленіями.

Тѣло, его составъ, происходящіе въ немъ процессы, явленія тѣлесной жизни, мы познаемъ путемъ *внѣшняго* наблюденія. Это познаніе составляетъ предметъ такихъ наукъ, какъ *анатомія* и *фізіология*, раскрывающихъ закономѣрность явленій тѣлесной жизни, т.-е. ихъ взаимную связь и зависимость, всегда и вездѣ повторяющуюся при одинаковыхъ условіяхъ, и, пожалуй, *гигіиена*, какъ науки выводной, прикладной.

Но душа, конечно, не подлежитъ *внѣшнему* наблюденію. Мы не можемъ познавать ее ни зрѣніемъ, ни слухомъ, ни обоняніемъ, ни осязаніемъ, ни вкусомъ. Мы не знаемъ и не можемъ знать душу че-

ловѣка *саму по себѣ*, какъ знаемъ его тѣло. Скажутъ: а если мы не можемъ познавать душу путемъ наблюденія, если не знаемъ и не можемъ знать ее, какъ нечто самостоятельное, существующее само по себѣ, то можетъ-ли душа быть предметомъ научнаго изслѣдованія и изученія?— Конечно, душа сама по себѣ недоступна такому изслѣдованію; но за то изслѣдованіе тѣла, явленій тѣлесной жизни, да и всего виѣшняго міра, несомнѣнно возможное и обильное результатами, развѣ не есть дѣло этой самой души? Если мы изучаемъ способы этого изслѣдованія, какъ дѣла души, развѣ этимъ самыи мы не изучаемъ уже и самую душу?

Въ томъ-то и дѣло, что мы, не зная и не наблюдая самой души, наблюдаемъ и знаемъ душевныя явленія, мысли, идеи, чувствованія, желанія, хотѣнія человѣка, какъ несомнѣнныи факты. Эти факты подлежать изученію и сами по себѣ, въ ихъ взаимной связи, и въ связи съ фактами тѣлесной жизни, а изученіе ихъ и будетъ изученіемъ души, имѣющимъ задачей раскрытие законовъ душевной жизни. Но все таки къ изученію душевной жизни, душевныхъ явленій, непримѣнимъ тотъ методъ виѣшняго наблюденія, которымъ пользуются анатомія, физіология, вообще естественныя науки. Душевныя явленія, факты душевной жизни, мы можемъ наблюдать исключительно въ самихъ себѣ, а въ другихъ людяхъ мы наблюдаемъ только виѣшнія выраженія ихъ душевной жизни, о самой-же этой жизни можемъ только догадываться съ болѣшей или мѣньшей вѣроятностю. Эти виѣшнія выраженія получаютъ для насъ опредѣленный смыслъ лишь постольку, поскольку мы сами пережили ихъ содержаніе. О значеніи ихъ мы заключаемъ отъ фактovъ, добытыхъ наблюденіями собственной душевной жизни, т.-е. *самонаблюдениемъ*.

Изученіе явленій душевной жизни, какъ извѣстно, составляетъ предметъ особой науки, которая называется *психологіей*. Изъ сказаннаго очевидно, что основнымъ, преобладающимъ методомъ психологіи надо признать не виѣшнее наблюденіе, не *объективный*, а только *субъективный* методъ, т.-е. самонаблюденіе; объективный-же въ ней можетъ быть лишь вспомогательнымъ методомъ, придавая личной психологіи общій характеръ, дѣляя возможнымъ переходъ отъ фактovъ личной жизни къ общимъ выводамъ и законамъ.

Душевная жизнь и ея явленія всегда особенно интересовали людей ужъ по той причинѣ, что изъ фактovъ именно этой-то жизни вытекаетъ рядъ жгучихъ вопросовъ, которые изстари волновали, да и теперь волнуютъ мыслящихъ и пытливыхъ людей, какъ только въ нихъ проявляется самосознаніе: откуда и какъ возникло все существующее? какова сущность и первооснова вещей? какая цѣль осуществляется міровой жизнью? случайна или цѣлесообразна эта міровая жизнь? какая роль принадлежитъ въ ней человѣку? въ чемъ его назначеніе? какой

смысль человѣческой жизни? какъ надо жить, чтобы оправдывать этотъ смыслъ? обладаетъ ли человѣкъ свободной волей? и т. п. У всякаго серьезнаго мыслящаго человѣка, рано или поздно устанавливаются известныя рѣшенія этихъ вопросовъ, оригинальныя или заимствованныя, отчетливыя или смутныя, связныя или разрозненныя, а совокупность этихъ рѣшеній образуетъ его *мировоззрѣніе*. Если такое мировоззрѣніе разрабатывается систематически, если оно получаетъ характеръ связнаго, стройнаго и законченного ученія,—оно называется *философіей*, которую справедливо признаютъ *наукой наукъ*, по важности ея въ дѣлѣ установленія разумной человѣческой жизни. Въ содержаніе этой „науки наукъ“ входитъ и ученіе о закономѣрности явленій душевной жизни, т.-е. *психологія*, которая, такимъ образомъ, есть только часть философіи, необходимая для научной разработки мировоззрѣнія. Сама же эта разработка—дѣло *мышленія*, которое входитъ въ кругъ психологическихъ изученій, какъ известная группа душевныхъ явленій. Но для выработки мировоззрѣнія мышленіе важно не только, какъ одинъ изъ фактовъ душевной жизни на ряду съ многими другими ея фактами и въ связи съ ними, а особенно со стороны *способовъ мышленія*, независимо отъ связи его съ другими явленіями душевной жизни. Психологія, изучая мышленіе, какъ фактъ, не касается способовъ мышленія, приводящихъ человѣка къ познанію, не касается вопроса о томъ, чѣмъ обусловливается достовѣрность этого познанія. Послѣднее, т.-е. изученіе способовъ мышленія, составляетъ предметъ особой науки, тоже входящей въ философію, какъ ея составная часть, именно—*логики*. Логика показываетъ, какъ мыслить человѣкъ, раскрываетъ законы человѣческой мысли, чѣмъ, конечно, изощряетъ и улучшаетъ наше мышленіе, пріучая настъ критически относиться какъ къ чужимъ, такъ и къ собственнымъ мыслительнымъ операціямъ, подмѣтать, разъяснять, исправлять свои и чужія неправильности, уклоненія отъ прямого пути, ошибки.

Объ названныя философскія науки, т.-е. *психологія*, наука о душевныхъ явленіяхъ и о закономѣрности ихъ, и *логика*, наука о мышленіи и о способахъ мышленія, имѣютъ огромное значеніе и широкое примѣненіе въ учебно-воспитательномъ дѣлѣ. Учителю и воспитателю необходимо справляться съ выводами и указаніями этихъ наукъ, чтобы, во-первыхъ, понимать душевный міръ своихъ учениковъ, а во-вторыхъ, чтобы содѣйствовать его обогащенію и упорядоченію. Теорія учебно-воспитательного дѣла, какъ искусства, не можетъ обойтись безъ психологіи и логики, на нихъ опирается и обосновываетъ свои положенія.

Изъ сказанного вовсе не слѣдуетъ, чтобы учебно-воспитательное дѣло имѣло право игнорировать выводы и указанія наукъ, изучающихъ явленія тѣлесной жизни человѣка. Эти выводы опять-таки очень важны и сами по себѣ, и особенно въ виду неразрывной связи

душевной жизни съ жизнью тѣлесной. Всѣ душевые процессы сопровождаются извѣстного рода тѣлесными процессами, и надлежащее изученіе первыхъ невозможно безъ вниманія ко вторымъ. Вѣдь человѣкъ, по природѣ своей, организмъ не только мыслящій, чувствующій, желающій и способный къ безконечному умственному и нравственному совершенствованію, но также растущій и живущій въ материальномъ животномъ смыслѣ. Вставать въ противорѣчіе съ указаніями гигіиеніи, а слѣдовательно и съ указаніями анатоміи и физіологии, основами гигіиеніи, было бы рискованно въ интересахъ какъ физического, такъ умственного и нравственного воспитанія,—тѣмъ болѣе, что и для изученія явлений душевной жизни, недоступныхъ вицѣциальному наблюденію, приходится исходить отъ фактовъ жизни тѣлесной.

Возвращаясь къ началу, можно вывести такой отвѣтъ на вопросъ о существенной задачѣ школы: истинно-человѣческая жизнь, къ которой школа должна готовить своихъ учениковъ,—та жизнь, которая даетъ человѣку возможность проявить вполнѣ всѣ общечеловѣческія силы своей природы, особенно душевныя, выдѣляющія человѣка изъ ряда другихъ живущихъ организмовъ,—та жизнь, которая даетъ просторъ и надлежащее примѣненіе его мысли, его чувству, его волѣ,—та жизнь, которая соотвѣтствуетъ достоинству человѣка, какъ такового.

Если человѣкъ безсознательно относится къ окружающему его миру, къ своимъ правамъ и обязанностямъ; если онъ въ своихъ дѣйствіяхъ не проявляетъ ни разумной цѣлесообразности, ни любви къ ближнему, а тѣмъ болѣе—if проявляетъ безсмыслѣ и звѣрскую жестокость или грубое равнодушіе; если ему чуждо стремленіе къ правдѣ, добру и къ нравственной красотѣ,—развѣ такая жизнь соотвѣтствуетъ его человѣческому достоинству, — слѣдовательно, развѣ къ такой жизни школа должна готовить своихъ учениковъ?

Конечно, не къ такой, а прямо къ противоположной. Потому-то правильно поставленная школа должна имѣть отнюдь не профессиональный, а *общеобразовательный* очеловѣчивающій характеръ. И поэтому нельзя иначе, какъ съ опасеніемъ за будущее, относиться къ покушеніямъ ослабить общеобразовательную сторону школы и придать ей профессиональный характеръ, навязывая ей совершенно посторонняя задачи. Было-бы легкомысленно надѣяться, будто профессиональное обученіе возможно соединить съ общеобразовательнымъ въ одной и той же школѣ. Общеобразовательная и профессиональная школа, общеобразовательное и профессиональное обученіе—несоединимы по самому существу своему. Между ними разница не только въ предметахъ, въ программахъ обученія, въ содержаніи уроковъ,—разница въ самомъ духѣ, въ характерѣ и направленіи, зависящая отъ различія основной задачи и отъ различнаго отношенія къ учащимся.

Общеобразовательная школа и общеобразовательное обучение постоянно имѣть въ виду самого ученика, какъ живую человѣческую личность, созданную по образу и подобію Божію, не только съ его общечеловѣческими свойствами, интересами, правами и обязанностями, но и съ его индивидуальностью; а профессиональное обученіе — всѣ усилія свои устремляеть на удовлетвореніе интересовъ, потребностей и требованій той среды, того общества, для которого готовить профессиональныхъ работниковъ, вовсе не заботясь о человѣческомъ достоинствѣ этихъ послѣднихъ, за работникомъ забывая о человѣкѣ: вышли бы изъ учениковъ, прежде всего, удовлетворительные работники, а какие люди изъ нихъ вырабатываются — это для него вопросъ второстепенный. Понятно, что и пріёмы обученія — профессионального, съ одной стороны, общеобразовательного — съ другой, по необходимости, совершенно различны, какъ пріёмы практической выучки отличаются отъ пріёмовъ педагогического обученія. Въ основу первой полагается насилие, которое стремится подчинить, а то — и передѣлать природу ученика, какова-бы она ни была, собразно съ практическими потребностями общества, нуждающагося въ тѣхъ или другихъ профессиональныхъ работникахъ. Въ основу второго полагается свободное, самодѣятельное развитіе человѣческой личности посредствомъ возбужденія и развитія ея природныхъ силъ. Для первой нужны специалисты — практики, мастера, хорошо владѣющіе своимъ мастерствомъ, хотя бы безъ общаго образования, безъ проникновенія чувствомъ уваженія къ человѣческому достоинству учениковъ. Для второго нужны учителя-педагоги, и чѣмъ шире ихъ умственный кругозоръ, чѣмъ больше запасъ ихъ научнаго знанія, тѣмъ лучше; а пониманіе человѣческой природы, съ ея физическими и духовными свойствами, для нихъ необходимо и обязательно.

Но вѣдь въ дѣйствительности, какъ всякому извѣстно, нигдѣ нѣть *просто человѣка*, такъ сказать, — человѣка отвлеченаго, изученіе котораго составляетъ предметъ науки, а есть или русскій, или нѣмецкій, или французскій, словомъ сказать, человѣкъ *извѣстной народности*. Поэтому нѣмецкая школа приготовляетъ къ жизни именно нѣмецкаго человѣка, французская — французскаго, русская должна приготавлять русскаго человѣка. Для этого и сама общеобразовательная школа должна носить на себѣ *печать народности*. Учебно-воспитательное дѣло опирается на науку, вѣрнѣе на всѣ тѣ науки, которыя имѣютъ своимъ содержаніемъ изученіе человѣка, фактовъ, явленій и отношений человѣческой жизни — какъ тѣлесной, такъ и духовной, какъ индивидуальной, такъ и соціальной. Но само оно не наука, а только *искусство*. Оставляя въ сторонѣ его практическую сторону, легко убѣдиться, что и теорія учебно-воспитательного дѣла вовсе не даетъ систематического изложенія какихъ-либо общихъ абстрактныхъ *законовъ* определенной группы естественныхъ явленій и отношений, не подле-

жащихъ произволу человѣка, какъ это дѣлаеть и физіология, и психология, и химія и всякая наука. Нѣть, теорія учебно-воспитательного дѣла, какъ теорія искусства, ограничивается изложеніемъ не общихъ законовъ, а только частныхъ правилъ, наставленій, если хотите—рецептовъ, для нѣкоторой практической дѣятельности, направленной къ созданію того, чего еще нѣтъ, но что возможно и желательно въ интересахъ современной народной жизни,—къ созданію человѣческаго совершенства, какъ оно понимается въ данное время и въ средѣ данной народности, при господствующихъ народно-общественныхъ идеалахъ и потребностяхъ.

Всякое-же искусство, кромѣ общечеловѣческой, имѣеть еще сторону національную, *народную*. Наука, съ ея абстрактными истинами и законами, всегда была и будетъ *общечеловѣчна*; но истиннаго искусства не можетъ быть виѣ народности, какъ не можетъ быть живописи безъ красокъ и колоритовъ, музыки безъ звуковъ и тоновъ, поэзіи безъ рисующихъ словъ и живыхъ конкретныхъ образовъ. Народность, въ смыслѣ отраженія народнаго духа, по Бѣлинскому, „необходимая принадлежность всякаго творчества“, т.-е. дѣятельности въ области всякаго искусства, слѣдовательно—и въ области учебно-воспитательнаго дѣла, какъ искусства. Но при этомъ не слѣдуетъ, конечно, забывать, что народность въ искусствѣ вовсе не исключаетъ началъ общечеловѣческихъ; наиротивъ, безъ присутствія этихъ началъ, въ противорѣчіи съ ними, она сама утрачиваетъ всякое значеніе.

У насъ сомнѣвались, да чуть-ли и теперь еще не сомнѣваются нѣкоторые скептики, можно-ли полно новую русскую школу, возникшую въ „эпоху великихъ реформъ“, назвать дѣйствительно *народной* русской школой? Говорять, будто эта школа, отказавшись отъ приснопамятныхъ азовъ, складовъ и долбни безъ пониманія, утратила весь русскій народный букетъ и стала сколкомъ съ „басурманской“, именно—съ нѣмецкой школы, такъ какъ отъ нѣмцевъ-де заимствовала и звуковой способъ обученія грамотѣ, основанный на членораздѣльности человѣческаго говора, и начало наглядности,—словомъ, все то, что вносить въ обученіе дѣтей разумность и человѣчность... Такъ ли это?

Правда, потребность народнаго образованія, вдругъ ярко проявившаяся у насъ послѣ великой реформы 19 февраля, захватила насъ врасплохъ, неготовыми къ этому сложному и трудному дѣлу; но откладывать починъ этого дѣла въ долгій ящикъ было нельзя,—и вотъ намъ поневолѣ пришлось обратиться за наученіемъ къ сосѣднему народу, уже обладавшему и богатой учебно-педагогической литературой, и опытомъ, и благоустроенной школой, и такими крупными педагогическими авторитетами, каковъ былъ, напримѣръ, еще жившій тогда Адольфъ Дистервегъ. Но наша новорожденная школа переняла и усвоила отъ нѣмцевъ только общія абстрактныя идеи, тѣ общечеловѣче-

скія основы разумнаго элементарнаго обученія, которыя, въ силу ихъ общечеловѣчности, не могутъ быть названы ни русскими, ни нѣмеckими, которыя никогда и не были исключительнымъ достояніемъ нѣмцевъ и нѣмеckой школы. Гораздо раньше нѣмцевъ и нѣмеckихъ педагоговъ ихъ провозглашалъ, даже не на нѣмеckомъ языкѣ, и примѣняль къ дѣлу, даже не у нѣмцевъ, нашъ родной славянскій учитель Амосъ Комненскій. Странно было-бы съ нашей стороны ставить въ упрекъ нѣмцамъ, зачѣмъ-де они раньше насъ воспользовались богатымъ наслѣдствомъ нашего родного учителя: вѣдь „въ поклоненіи генію всѣ народы роднія“.

Во всякомъ случаѣ, отъ этихъ общихъ отвлеченныхъ идей зависѣть не народность, а только разумность и человѣчность школы, съ ея обученіемъ, какъ не общими отвлеченными идеями обусловливается народность той или другой драмы Шекспира или Шиллера, того или другого произведенія Пушкина или Гоголя. Живые образы, созданные поэтомъ, въ которыхъ воплощается общечеловѣческая идея, вотъ что дѣлаетъ народными его произведенія. Безъ такой идеи и безъ живыхъ народныхъ образовъ не можетъ быть истинно художественного произведенія. Такъ, Пушкинъ возводить въ „перъ созданія“ грубую народную сказку или грубое народное преданіе, внося тъ нихъ общечеловѣческую идею, но вовсе не понижая этимъ ихъ народнаго достоинства, напротивъ—осмысливая и возвышая его.

Тоже самое и въ искусствѣ учебно-воспитательномъ: не отвлеченныя идеи дѣлаютъ его народнымъ, а воплощеніе общечеловѣческихъ началъ въ народныя формы, примѣненіе ихъ къ родному языку и къ народной жизни, съ ея содержаніемъ и живыми потребностями; но безъ разумныхъ общечеловѣческихъ идей и основъ не можетъ быть разумнаго обученія. Можетъ быть, обученіе дѣтей посредствомъ долбни безъ пониманія, при помощи ругательствъ и возжей,—было-бы очень народно; но оно противорѣчить общечеловѣческимъ основамъ разумнаго обученія, а потому не можетъ быть признано желательнымъ и допустимымъ. Эти основы не убиваются, а только очеловѣчиваются народность. Такъ, Ушинскій примѣняетъ къ родному русскому языку и къ русскому обученію звуковой способъ обученія грамотѣ нѣмца Шерра, примѣняетъ къ русской природѣ, жизни и школѣ идею наглядности Комненскаго и Песталоцци—и создаетъ чисто народную учебную книжку, известную намъ подъ именемъ „Роднаго Слова“, въ которой мы, русскіе люди, не только находимъ, дѣйствительно, наше родное слово, узнаемъ нашу родную природу и народную жизнь, съ ея внѣшней бытовой стороной, но и чуемъ родную русскую душу, и мы будемъ только справедливы, если скажемъ: „вотъ истинно русская учебная книжка, въ которой народность не затмилась, а просвѣтлѣла отъ присутствія общечеловѣческихъ идей,—здесь русскій духъ, здесь Русью пахнетъ!“

Вотъ именно такое-то органическое соединеніе общечеловѣческихъ началь съ живымъ народнымъ началомъ и представляется тѣмъ кульминаціоннымъ пунктомъ, той желательной вершиной въ постановкѣ учебно-воспитательного дѣла, къ которой должно стремиться, чтобы достигнуть желательныхъ результатовъ для народной жизни.

Отсюда вытекаютъ совершенно новыя требованія и къ школѣ, и къ практическимъ работникамъ учебно-воспитательного дѣла.

Для этихъ работниковъ, кромѣ обще-образовательной подготовки научнаго характера, оказывается необходимымъ еще не менѣе важное и существенное. Нужно не только знаніе и пониманіе народно-общественныхъ идеаловъ даннаго времени, но и проникновеніе ими. Нужно знаніе и пониманіе не только человѣка вообще, того отвлеченнаго человѣка, природой котораго занимается наука, но и человѣка именно русскаго, съ его народными особенностями, съ народнымъ складомъ ума, съ народными идеалами, вѣрованіями, упованіями, зависящими какъ отъ естественныхъ условій страны, имъ обитаемой, такъ и отъ своеобразнаго пути его постепеннаго историческаго развитія.

Для такого знанія и пониманія необходимо обратиться къ родному языку и родной словесности какъ книжной, созданной людьми интеллигентнаго общества, такъ и къ устной, созданной народнымъ массовымъ творчествомъ иувѣковѣченной трудолюбивыми собирателями и печатью. Родной языкъ, съ его словесностью,—сокровищница, въ которой ярко и полно оказывается народная душа, со всѣмъ ея содержаніемъ. Эта мысль доказательно и горячо развивается К. Дм. Ушинскимъ въ его превосходной статьѣ „Родное Слово“, напечатанной въ „Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія“ за 1860 г., а потомъ вошедшей въ собраніе его педагогическихъ сочиненій. „Въ языкѣ, говорить онъ, одухотворяется весь народъ и вся его родина, и вся исторія духовной жизни народа“... „Поколѣнія народа проходятъ одно за другимъ, но результаты жизни каждого поколѣнія остаются въ языкѣ—въ наслѣдіе потомкамъ“... „Языкъ не только выражаетъ жизненность народа, но и есть именно сама эта жизнь“... „Когда исчезаетъ народный языкъ—народа нѣтъ болѣе!“

Потому-то самое надежное средство для постиженія и усвоенія народнаго духа и характера, народнаго міросозерцанія и народныхъ идеаловъ,—усвоеніе его языка. Изучая и усвоивая языкъ народа, мы усвоиваемъ не случайныя и условныя звуковыя сочетанія,—нѣтъ, изъ языка мы, такъ сказать, пьемъ, вбираемъ въ себя духовную жизнь и силу народа, какъ питательное молоко изъ груди матери. Ушинскій справедливо называетъ родной языкъ „великимъ народнымъ педагогомъ“, который не только научаетъ насть многому, но при этомъ научаетъ удивительно легко, „по какому-то недосягаемому облегчающему методу“.

Въ самомъ дѣлѣ, ребенокъ, легко и незамѣтно овладѣвая роднымъ языкомъ, вмѣстѣ съ тѣмъ такъ-же легко и незамѣтно учится наблюдать и мыслить, сравнивать, обобщать и дѣлать выводы, чувствовать и отдавать отчетъ о своихъ чувствованіяхъ и желаніяхъ,—языкъ, слѣдовательно, развиваетъ его умственную силу и воспитываетъ его чувство, притомъ научая и пріучая его мыслить и чувствовать въ духѣ народа, создавшаго этотъ языкъ.

Поэтому школа должна придавать родному языку значеніе *центральнаго* предмета, вносящаго въ ея учебно-воспитательное дѣло живое народное начало, чтобы каждый урокъ ея, независимо отъ содержанія, непремѣнно былъ урокомъ родного языка.

Мысль о великой педагогической силѣ родного языка получаетъ особенное значеніе въ примѣненіи именно къ нашему русскому языку, о которомъ вдохновенно говорилъ Ив. С. Тургеневъ: „Во дни сомнѣній, во дни тягостныхъ раздумій о судьбахъ моей родины, ты одинъ мнѣ поддержка и опора,—о, великій, могучій, правдивый и свободный русскій языкъ! Не будь тебя—какъ не впасть въ отчаяніе при видѣ всего, что совершается дома? Но нельзя вѣрить, чтобы такой языкъ не былъ данъ великому народу!“

Эти восторженныя слова принадлежать художнику слова, имѣвшему полную возможность оцѣнить силу и красоту русскаго языка, сравнительно съ другими европейскими языками, которыми онъ владѣлъ такъ же свободно, какъ и русскимъ.

Но если родной языкъ дѣйствительно обладаетъ большой педагогической силой, то полнаго разверта этой силы надо искать не въ учебникѣ грамматики, хотя бы самомъ полномъ и компетентномъ, а въ его художественной словесности, всесторонне и ярко отражающей идеальную жизнь народа. Изученіе этой словесности, проникновеніе ея идеалами, сливаясь съ изученіемъ и пониманіемъ родного языка, воспитываетъ и развиваетъ педагогическую силу работниковъ учебно-воспитательного дѣла, даетъ ей необходимую окраску народности, а въ то же время даетъ этимъ работникамъ и массу драгоцѣннаго матеріала для воспитывающаго воздействиія на подрастающее поколѣніе, и способность владѣть этимъ матеріаломъ съ учебно-воспитательными цѣлями.

И опять-таки мысль о педагогической силѣ художественной литературы приобрѣтаетъ особенное значеніе въ примѣненіи именно къ нашей русской литературѣ, благодаря ея учительному характеру, который красной ниткой прошелъ черезъ всю ея исторію. Какъ известно, русскій художникъ слова, начиная неизвѣстнымъ авторомъ древне-русской поэмы „Слово о полку Игоревѣ“, оканчивая Гоголемъ, Достоевскимъ, Л. Н. Толстымъ, за весьма немногими и не важными исключеніями, почти никогда не оставался только сладкопоющимъ соловьемъ,

только человѣкомъ сладкихъ звуковъ и красивыхъ словъ, а непремѣнно хотѣлъ быть и дѣйствительно былъ глашатаемъ высшей правды и нравственаго совершенствованія. Внѣшняя отдѣлка произведеній творчества для него была обыкновенно если не послѣднимъ, то второстепеннымъ дѣломъ, о которомъ онъ заботится мало, можетъ быть, даже слишкомъ мало, а суть дѣла заключалась въ содержаніи, въ учительствѣ, въ направленіи людей къ добру, къ правдѣ, къ нравственной красотѣ. Отсюда несовершенства рѣчи, въ смыслѣ грамматической правильности, у Гоголя и Л. Н. Толстого, нестройность и растянутость романовъ Достоевскаго, „неуклюжій“ стихъ Некрасова, грубоватость формы у Щедрина-Салтыкова, неровность и отрывочность повѣсткованій Глѣба Успенскаго. Потому-то мы, русскіе люди, любимъ то одного, то другого изъ нашихъ крупныхъ художниковъ слова называть „учителемъ жизни“, и это название у насъ признается величайшей похвалой для художника. Понятно, что такой „учительный характеръ“ много усиливаетъ педагогическое значеніе художественной литературы, которая оказываетъ самое благотворное нравственное воздействиѣ на читателей, становится лучшимъ другомъ и помощникомъ педагога.

## ГЛАВА II.

### Отношеніе школы къ физическому развитію учениковъ.

Человѣкъ, какъ организмъ растущій и живущій, поступаетъ подъ вліяніе школы уже въ третіемъ періодѣ своего развитія, который слѣдуетъ за младенчествомъ и дѣтствомъ и зовется *отроческимъ* возрастомъ, продолжаясь приблизительно отъ 7 до 15 лѣтъ. Этотъ школьній возрастъ обыкновенно характеризуется слѣдующими, наиболѣе выпуклыми, общими признаками тѣлеснаго развитія: молочные зубы выпадаютъ и замѣняются другими; въ дѣятельности организма выступаетъ на первый планъ формировка тѣла, которая идетъ параллельно съ постепеннымъ увеличеніемъ роста и вѣса,—кости уплотняются, мышцы крѣпнутъ, дыханіе и пищевареніе усиливаются; внѣшнія чувства изощряются, опредѣляются, устанавливаются; лицо, въ зависимости отъ усиленного развитія личныхъ костей и мускуловъ, пріобрѣтаетъ физіономію. Какъ ни обща эта характеристика возраста, съ которымъ приходится имѣть дѣло школѣ, изъ нея видно то важное значеніе, которое принадлежитъ этому возрасту во всей дальнѣйшей жизни человѣка, а потому гигіеническія условія школы и воздействиѣ ея правильному физическому развитію учениковъ чрезвычайно важны: отъ того, при какихъ условіяхъ и какъ развивается отрокъ, зависитъ, какой выйдетъ изъ него взрослый человѣкъ, не

только въ физическомъ отношеніи, но и въ духовномъ, такъ какъ нельзя забывать о тѣсной связи нравственного склада человѣка и его умственной дѣятельности съ его тѣлеснымъ развитіемъ.

Слѣдуетъ разсмотрѣть главныя явленія, изъ которыхъ складывается отроческое развитіе человѣка, вліяніе на нихъ школы и всей ея обстановки, и на основаніи приведенныхъ данныхъ вывести основы и правила разумно-дѣятельного отношенія къ нимъ со стороны школы.

Такъ мы и сдѣлаемъ.

*Кости человѣка уплотняются.* Извѣстно, что основныя черты человѣческой фигуры опредѣляются костнымъ оствомъ, скелетомъ, состоящимъ изъ костей различной величины, соединенной связками разнообразной формы. Кости въ построеніи организма имѣютъ значеніе основы и опоры и служать рычагами, къ которымъ прилагается энергія, идущая на передвиженіе тѣла и на взаимное перемѣщеніе его частей. Составъ костей слѣдующій: по Берпеліусу въ сухой костной ткани (въ свѣжей кости заключается до 50% воды) содержится до 33,3% органическаго вещества и до 66,7% неорганическаго (больше всего солей кальція и фосфорной кислоты). Наличность неорганическихъ солей дѣлаетъ кость крѣпкой, выполняющей свое назначеніе. Въ механическомъ смыслѣ, какъ опора тѣла, кость совершенна: такъ по отношенію къ разрыванію крѣпость кости доходитъ до крѣпости желтой мѣди. Свой составъ, свое строеніе, форму, крѣпость различныя кости приобрѣтаютъ не въ одно и то же время, а въ различные сроки. Для правильнаго развитія костей требуется правильное питаніе организма. Кости соединяются другъ съ другомъ при помощи различныхъ механизмовъ, допускающихъ то или другое ихъ взаимное перемѣщеніе; такие механизмы называются сочлененіями, болѣе подвижныя сочлененія—суставами. Соприкасающіеся концы костей при ростѣ тѣла растутъ, приспособляясь къ тѣмъ условіямъ давленія, какія имѣются въ сочлененіи. Форма ихъ остается правильной, если положеніе костей соответствуетъ правильному взаимоотношенію частей тѣла; какъ только послѣднее нарушается и нарушается надолго, измѣняется распределеніе давленія на ихъ концы, что является моментомъ, нарушающимъ ихъ правильный ростъ. Въ результатѣ—форма сочленовыхъ концовъ приспособляется мало-по-малу къ тѣмъ ненормальнымъ условіямъ, въ которыхъ поставленъ суставъ, вслѣдствіе чего является механическое препятствіе при попыткѣ поставить кости въ правильное взаимоотношеніе. Въ молодомъ возрастѣ, когда совершается энергичный ростъ тѣла, всякое уклоненіе отъ правильнаго положенія частей тѣла можетъ повлечь за собой весьма серьезныя измѣненія въ костяхъ дѣтскаго организма, которые поддаются леченью (лечебная гимнастика, ортопедія), если захвачены во время; въ запущенныхъ же случаяхъ измѣненія дѣлаются стойкими и не поддаются исправленію.

Въ числѣ болѣзней дѣтей школьнаго возраста, въ которыхъ винять школу, видное мѣсто занимаетъ часто встрѣчающееся искривленіе позвоночника выпуклостью вправо, такъ называемый правосторонній сколозъ. Описаніе этой болѣзни и ходъ ея развитія приводимъ по проф. Эрисману.

Нормальная форма позвоночного столба представляетъ три ясныхъ изгиба по направленію спереди назадъ; если бываютъ уклоненія въ сторону, то въ очень незначительной степени; проф. Эрисманъ допускаетъ, что такія незначительныя уклоненія позвоночника въ сторону представляютъ физіологическое явленіе. Форма позвоночника зависитъ отчасти отъ анатомическаго строенія его частей и отъ сцѣпленія ихъ между собою и со всею массой тѣла, отчасти отъ силы и направленія тяжести, наконецъ отъ мышечной дѣятельности. Каждый изъ позвонковъ состоитъ изъ такъ называемаго тѣла и дуги съ отростками, окружающихъ спинной мозгъ: спереди лежитъ тѣло, сзади дуга; позвонки соединены эластическими, кругообразными хрящами, которые способны сжиматься подъ давленіемъ какой-либо тяжести сверху. Тяжестью, производящую давленіе на позвоночный столбъ сверху, являются верхнія части тѣла — голова, руки. Давленіе верхніхъ частей, если перемѣстить въ сторону центръ тяжести послѣднихъ, можетъ вызвать соответствующій изгибъ позвоночника; упомянутое отклоненіе центра тяжести въ сторону имѣть мѣсто при простомъ поднятіи руки, при наклоненіи головы. Представимъ себѣ отрока, у котораго кости еще только въ періодѣ образованія, ежедневно по нѣсколько часовъ сидящимъ за работой въ такомъ положеніи, что первое плечо поднято вверхъ, голова наклонена впередь и налево, — такое положеніе сопровождается неминуемо склоненіемъ направо грудной части позвоночного столба и склоненіемъ налево шейной и поясничной частей его: мало-по-малу, повторяясь ежедневно, такое положеніе становится привычнымъ, уплотнѣніе, образованіе костей идетъ именно въ соответствіи съ нимъ — и вотъ позвоночный столбъ искривляется. Такое отклоненіе отъ нормальной формы позвоночника замѣчается больше всего при писаніи и рисованіи, т. е. въ школѣ. Начало этой болѣзни вовсе незамѣтно для глазъ; только внимательное наблюденіе показываетъ, что у ребенка одно плечо выше другого, что вмѣстѣ съ плечомъ приподнимается и соответствующая лопатка, нѣсколько отставая отъ туловища; затѣмъ, по прошествіи нѣкотораго времени, это явленіе увеличивается, становится замѣтнымъ искривленіе позвоночника; позвоночный столбъ изгибается все болѣе и болѣе въ сторону (вправо), даже тазъ замѣтно принимаетъ косое положеніе; а такъ какъ, вслѣдствіе этого, одно бедро лежитъ выше другого, то соответствующая ему нога становится короче. Такимъ образомъ“, говоритъ проф. Эрисманъ, „теряются первоначально красивыя, здоровыя формы моло-

дого тѣла,—искривленіе грудного ящика, позвоночнаго столба и бедръ остается на всю жизнь, вслѣдствіе отвердѣнія костей и ихъ связокъ, и дитя становится болѣе или менѣе изуродованнымъ". Послѣдствіемъ же этого изуродованія являются: неправильное и недостаточное расширение грудной полости, неправильное развитіе груди, уменьшеніе жизненной ёмкости легкихъ и застой крови во внутреннихъ органахъ; появляется неправильное пищевареніе, которое и безъ того часто встречается у учащихся, такъ какъ ему способствуютъ многіе моменты школьнай жизни. Въ результатѣ всего вышесказаннаго появляется неправильное питаніе организма и его неустойчивость по отношенію къ вреднымъ внѣшнимъ вліяніямъ. Насколько распространено заболѣваніе сколіозомъ среди дѣтей школьнаго возраста, можно судить по опубликованнымъ въ послѣднее время даннымъ: по докладу д-ра Биральскаго въ обществѣ школьныхъ врачей въ Берлинѣ видно, что среди учащихся Берлина зарегистрировано до 10000 искривленій, считая и незначительныя искривленія.

Нѣкоторые авторы винятъ главнымъ образомъ школу въ возникновеніи этого страданія, другое же относятся къ данному вопросу нѣсколько иначе; они полагаютъ, что дѣти приходятъ въ школу уже съ расположениемъ къ сколіозу (искривленію), вызванному особыми гигіеническими и бытовыми условіями своей дошкольной жизни, а школа лишь благопріятствуетъ проявленію этой болѣзни. Какъ бы ни смотрѣть на взаимоотношеніе между школой и развитіемъ сколіоза, не можетъ быть двухъ мнѣній, когда вопросъ касается того, какъ должна школа бороться съ этимъ зломъ. Проф. Вирховъ говоритъ: „Хотя бы школа и не вполнѣ была причиной всѣхъ золъ, но, во всякомъ случаѣ, изъ ихъ разсмотрѣнія истекаютъ для нея весьма опредѣленныя задачи: съ одной стороны, должно тщательно наблюдать за правильнымъ положеніемъ тѣла учениковъ и, въ особенности, ученицъ во время сидѣнія, а съ другой необходимо доставлять имъ возможность, посредствомъ правильныхъ гимнастическихъ упражненій, приводить свои члены въ надлежащее положеніе“.

Приведемъ нѣкоторыя статистическія данныя относительно распределенія числа заболѣваній сколіозомъ по возрастамъ. По изслѣдованіямъ комиссіи въ Лозаннѣ, число сколіотиковъ возрастаетъ по мѣрѣ перехода изъ класса въ классъ: въ VII классѣ (младшій)—8,7% сколіотиковъ; въ VI—18,2%; въ V—19,8; въ IV—27,2; въ III—28,3; во II—32,4 и въ I—31,0.

Какъ оказалось по изслѣдованіямъ комиссіи сколіозъ развивался не только у слабыхъ дѣтей ( $25\%$  слабыхъ имѣло искривленіе позвоночника), но и у сильныхъ ( $31\%$ ).

По изслѣдованіямъ четырехъ городскихъ школъ гор. Одесс въ 1900—1902 гг., д-ръ Бѣлікій нашелъ искривленіе позвоночника у  $22\%$  дѣтей; изслѣдовано было 388 учениковъ и 462 ученицы, отмѣ-

ченіо главнымъ образомъ искривленіе грудной части позвоночника не вправо, а влѣво, при чемъ большій процентъ искривленій среди мальчиковъ падалъ на 10-й годъ, среди дѣвочекъ на 9-й (изслѣдованы дѣти въ возрастѣ отъ 7-ми до 13 лѣтъ). По изслѣдованіямъ д-ра Квицфельда, прослѣдившаго дѣтей въ теченіе всей 4-лѣтней школьнай жизни (8000 учениковъ въ Румбергѣ), случаи сколіоза распредѣлялись среди дѣтей вступающихъ въ школу, и среди оканчивающихъ ее такимъ образомъ:

	Въ началѣ школьнай жизни.	Послѣ 4-хъ лѣтъ.	
	Мальчики.	Дѣвочки.	Мальчики.
Нормальный позвоночникъ . . .	63,85%	67,92%	90,54%
Лѣвосторонній сколіозъ . . .	26,35%	21,69%	1,69%
Правосторонній сколіозъ . . .	9,80%	8,80%	7,77%
Искривленіе выпуклостью на- задъ (кифозъ) . . . .		1,59%	1,59%

Такое значительное число лѣвосторонняго искривленія среди дѣтей, пришедшихъ въ школу и не подвергшихся еще школьному режиму, объясняется авторомъ особыми бытовыми условіями ихъ домашней жизни; такъ онъ указываетъ на обыкновеніе матерей рабочаго класса носить младенцевъ исключительно на лѣвой рукѣ, чтобы имѣть свободною для работы правую руку; искривленія такого происхожденія въ теченіе школьнай жизни уменьшаются въ числѣ очень значительно; уменьшается также и число правосторонняго сколіоза, но менѣе значительно. Какъ показало наблюденіе, иѣкоторые случаи правосторонняго сколіоза выздоровѣли совершенно; у другихъ же дѣтей *степень искривленія значительно усиливалась въ теченіе всей школьнай жизни.*

Такъ какъ неправильная посадка учениковъ благопріятствуетъ искривленію позвоночника, то изъ школы должны быть удалены всѣ моменты, заставляющіе ученика принимать неправильное положеніе: высокіе столы, удаленность столовъ отъ скамеекъ, отсутствіе спинки у сидѣнья, продолжительное писаніе и продолжительная вынужденная неподвижность.

Обязанности школы въ видахъ предупрежденія зла слѣдующія:

а) такое устройство классной мебели, которое не давало бы дѣтямъ возможности нагибаться напередъ, заставляло бы ихъ сидѣть прямо и такимъ образомъ поддерживать равновѣсіе тѣла при возможно маломъ напряженіи мышцъ.

б) Забота о правильной посадкѣ при писаніи. Правильной называютъ такую посадку, когда центръ тяжести тѣла находится на отвѣсной линіи, проходящей черезъ площадь сидѣнія. При этомъ учащіе должны держать верхнюю часть туловища прямо; оба плеча должны быть на одной высотѣ; локти не должны быть на столѣ, а только часть предплечья; учащіе не должны опираться грудью на край стола; ихъ ноги должны опираться всею ступнею на полъ или на подножку,

причём голень должна иметь отвесное положение, а бедро согнуто подъ прямымъ угломъ; книга и тетрадь должны быть на разстояніи 35—40 стм. отъ глазъ.

Необходимо упомянуть, что нѣкоторыми изслѣдователями указывается на важность для правильной посадки учащихся введенія въ школы прямого письма. Секція школьнай гигієни П-го съезда русскихъ дѣятелей по техническому и профессиональному образованію 1895—96 г. отнеслась сочувственно къ данному вопросу и высказалась за желательность, чтобы въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ производились въ этомъ отношеніи наблюденія въ широкихъ размѣрахъ. Окончательное решеніе этого вопроса принадлежитъ будущему.

с) Сокращеніе занятій писаніемъ и вообще продолжительного неподвижного сидѣнія.

д) Наблюденіе, чтобы дѣти не носили школьнай сумокъ переполненными, чтобы тяжесть сумки не была обременительна для растущаго организма. По постановленію школьнай комиссіи въ Берлинѣ тяжесть сумки, которую могутъ носить дѣти младшаго возраста, не должна превышать  $\frac{1}{8}$ — $\frac{1}{9}$  вѣса ихъ тѣла. Особенно вредно, если ребенокъ носить тяжелую сумку всегда съ одной стороны; въ такомъ случаѣ получается искривленіе позвоночника вогнутостью въ противоположную сторону. Сумки лучше замѣнить ранцами; для послѣднихъ тѣ же нормы вѣса, какъ и для сумокъ.

е) Вліяніе школы должно быть распространено и на домашнюю жизнь школьнаго. Школьная комиссія въ Лозаннѣ предлагаетъ выдавать родителямъ печатныя наставленія о томъ, какъ должно сидѣть при писаніи, какое требуется освѣщеніе и т. д. Предложеніе конечно предполагаетъ нѣкоторую культурность родителей.

ф) Введеніе гимнастическихъ упражненій, способствующихъ правильному развитію скелета и одинаково хорошо действующихъ какъ на тѣло, такъ и на душу ученика, ободряя и освѣжая его.

Въ Цюрихскомъ Кантонѣ центральный школьнай совѣтъ разослалъ по школамъ слѣдующее наставленіе: „при выборѣ упражненій и ихъ группировкѣ необходимо обращать особое вниманіе на значеніе послѣднихъ не только по отношенію къ выучкѣ какихъ-нибудь движеній, но также и по отношенію къ развитію внутреннихъ органовъ (легкихъ, сердца). Особенной задачей гимнастики должно быть также развитіе воли, мужества, терпѣнія и рѣшимости, а также точности и отчетливости въ выполненіи движенія. Школьное обученіе вмѣстѣ съ гимнастикой должно стремиться къ гармоническому развитію всего человѣка“ \*).

\* ) Краткія практическія свѣдѣнія, касающіяся гимнастики, составленныя авторомъ книги и преподавателемъ гимнастики А. Воскресенскимъ, приложены въ концѣ главы отдельно.

*Мышцы его кръпнутъ.* Мышцы или мускулы, какъ извѣстно, составляютъ то, что мы называемъ мясомъ: это пучки волоконъ, окруженныхъ оболочкою изъ соединительной ткани. Однѣ изъ мышцъ, состоящія изъ волоконъ, поперечно исчерченыхъ, плотны, краснаго цвѣта, прикреплены къ подвижнымъ частямъ и лежать въ полостей тѣла, входя въ построеніе ихъ стѣнокъ, а также расположены въ конечностяхъ. Каждый пучокъ мышцъ состоить изъ тонкихъ волоконъ, а каждое изъ послѣднихъ опять въ свою очередь состоить изъ тончайшихъ волоконецъ, состоящихъ изъ сократительного вещества и оболочки. При возбужденіи нерва, входящаго въ мышцу, послѣдняя сокращается, становясь короче, толще и плотнѣе. Поперечно-полосатыя мышцы, за исключеніемъ только мышцъ сердца, впрочемъ по вѣнчальному виду нѣсколько отличающихся отъ другихъ поперечно-полосатыхъ мышцъ, сокращаются произвольно, по нашей волѣ, сокращеніе же гладкихъ мышцъ не подчинено нашей волѣ (напр. сокращеніе кишекъ). Другія мышцы блѣдно-краснаго цвѣта, состоящія изъ гладкихъ волоконъ безъ поперечной исчерченности, находятся преимущественно въ брюшной полости въ стѣнкахъ внутреннихъ органовъ (желудокъ, кишки). Всѣ мышцы состоять изъ вещества, въ составѣ котораго входитъ азотъ. Сила мышцъ измѣряется ихъ способностью сокращаться, производить работу. Для своего развитія мышцы требуютъ правильнаго, достаточнаго, естественнаго, т. е. соотвѣтствующаго ихъ естественнымъ условіямъ упражненія, правильныхъ движеній въ достаточной мѣрѣ. Припомните могучія руки кузнеца, постоянно работающаго руками, и вамъ будетъ совершенно ясно, какъ мышцы развиваются отъ упражненія, т. е. становятся мясистѣе, плотнѣе.

Отъ бездѣйствія, наоборотъ, мышцы ослабѣваютъ, становятся вялыми. Но упражненіе идетъ на пользу мышцамъ, а не во вредъ, только въ томъ случаѣ, если питаніе мышцъ правильно, и если онѣ получаютъ въ достаточной мѣрѣ питательные вещества, необходимыя для построенія новой ткани; также весьма важно, чтобы упражненіе было не чрезмѣрно и своевременно давался бы отдыхъ.

### *Кровообращеніе, дыханіе и пищевареніе усиливаются.*

Изъ сказаннаго раньше уже видно, что нормальное усиленіе, нормальное отправленіе и развитіе этихъ жизненныхъ процессовъ, которые выступаютъ на первый планъ въ животной жизни, образуя одинъ существенный процессъ питанія, въ значительной степени обусловливаются правильнымъ образованіемъ скелета и мускулатуры: сдавливая грудную полость, кости задерживаютъ дыханіе; вялость мускуловъ нарушаетъ правильность дыханія и дѣятельность желудка. Мы не будемъ вдаваться въ изложеніе этихъ процессовъ, что потребовало бы слишкомъ много времени, да и не представляетъ необходимости для нашей скромной задачи—указать на разумное отношеніе школы къ физическому воспитанію

учениковъ и на тѣ средства способствовать ему, которыя доступны для всякой школы въ большей или меньшей мѣрѣ. Извѣстно, что кровь питаетъ наше тѣло, т. е. доставляетъ ему материалъ, который необходимъ для его роста и обновленія, для вознагражденія тѣхъ постоянныхъ его тратъ, которыми сопровождается каждое движение каждого органа, каждое впечатлѣніе, каждая мысль, каждое желаніе, хотя бы оно мгновенно скользнуло по душѣ: человѣкъ теряетъ собственное свое тѣло ежеминутно, ежесекундно, безпрерывно, и очевидно, что эти траты очень скоро истощили бы его, если бы онъ не вознаграждались. Это вознагражденіе совершается посредствомъ крови. Наше тѣло пронизано безчисленнымъ множествомъ развѣтвляющихся трубочекъ различного диаметра, съ эластическими стѣнками, наполненныхъ, этою красною, постоянно движущуюся жидкостью, и сконцентрированныхъ къ мышечному мѣшку, который лежитъ въ грудной полости и называется сердцемъ. Эта жидкость нѣсколько вязкая, солоноватаго вкуса, составляетъ приблизительно  $\frac{1}{13} — \frac{1}{14}$  вѣса всего человѣческаго тѣла (по Bischoff'у); она состоитъ изъ безцвѣтной жидкости съ безчисленнымъ множествомъ круглыхъ тѣлецъ, въ большинствѣ красноватыхъ, частью безцвѣтныхъ, шарообразныхъ, и содержать въ себѣ вещества, необходимыя тканямъ для ихъ жизнедѣятельности (кислородъ, бѣлки, жиры, углеводы и соли), а также вещества, образующіяся во время жизнедѣятельности тканей и предназначенные для удаленія изъ организма (мочевина). Сердце — центръ кровообращенія: оно прогоняетъ чистую, питательную кровь, алого цвета, богатую красными тѣльцами, по всѣмъ частямъ тѣла, какъ вверхъ — къ головѣ, такъ и внизъ — къ ногамъ, по артеріямъ и волоснымъ сосудамъ, при чемъ кровь на пути своемъ отдаетъ тѣлу вещества, годныя для питанія, и принимаетъ въ себя негодныя. Совершивъ такой путь обновляющей дѣятельности, кровь переходить черезъ волосные сосуды въ вены и снова вливается въ сердце, но уже не алая, а темная и негодная для питанія. Этотъ путь крови, начинаящейся въ лѣвомъ желудочкѣ сердца и оканчивающейся въ правомъ его предсердіи, называется большимъ кругомъ кровообращенія. Но движение крови не ограничивается этимъ: она должна очиститься, чтобы сдѣлаться снова годною для питанія. Если пища, которую мы принимаемъ, и которая переваривается въ желудкѣ, даетъ материалъ для образования крови, то воздухъ, которымъ мы дышимъ, производить работу не менѣе важную,—онъ очищаетъ кровь своимъ кислородомъ, когда она, совершивъ выше описанный кругъ, возвращается въ сердце негодною для питанія. Здѣсь она переходить изъ праваго предсердія въ правый желудочекъ и отсюда начинаетъ другой, малый кругъ — по другой системѣ сосудовъ, несется изъ сердца къ легкимъ, которые помѣщаются внутри грудной полости надъ сердцемъ съ обѣихъ его сторонъ, состоять изъ множества продолговато-круглыхъ пузырьковъ,

называемыхъ легочными пузырьками и покрытыхъ густою сѣтью волосныхъ сосудовъ; число легочныхъ пузырьковъ громадно — до  $809\frac{1}{2}$  миллионовъ по Sée; всѣ эти пузырьки наполнены вдыхаемымъ нами атмосфернымъ воздухомъ, и къ нимъ то приливаеть негодная для питанія кровь, принимаетъ въ себя оживляющій кислородъ и выдѣляетъ изъ себя вредную углекислоту, послѣ чего опять возвращается въ сердце, въ его лѣвое предсердіе. Кромѣ дыханія, для очищенія крови имѣютъ важное значеніе отправленія почекъ, кожи и печени: въ почкахъ кровь освобождается отъ излишка воды, а вмѣстѣ съ водою и отъ другихъ безполезныхъ или вредныхъ веществъ; кожа очищаетъ кровь, отдѣляя потъ и кожныя испаренія; печень способна удалять изъ крови постороннія вещества (ядовитыя вещества растительного происхожденія, а также вещества, образующіяся въ организмѣ). Изъ сказаннаго ясно, что для образованія въ достаточномъ количествѣ крови для правильнаго ея обращенія и очищенія, кромѣ удовлетворительной пищи въ достаточномъ количествѣ, необходимо, чтобы эта пища хорошо переваривалась, чтобы человѣкъ дышалъ хорошимъ, чистымъ воздухомъ, чтобы его печень, почки и кожа работали безпрепятственно.

Что касается роли школы въ правильномъ развитіи органовъ кровообращенія и дыханія, то эти органы упражняются, когда является спросъ на ихъ усиленную дѣятельность: при гимнастикѣ, на прогулкахъ, при играхъ. Больше всего пользы получается тогда, когда движения, требующія работы сердца и легкихъ совершаются на открытомъ воздухѣ: если же они совершаются въ закрытомъ помѣщеніи, то оно должно быть вмѣстительно и въ достаточной мѣрѣ вентилируемо.

Совѣтъ Цюрихскаго Кантона, о которомъ мы уже упоминали выше, требуетъ, чтобы гимнастика и игры производились въ закрытыхъ помѣщеніяхъ только во время плохой погоды. Для того, чтобы городскія дѣти, лишенныя хорошаго воздуха, могли бы имъ пользоваться во время игръ, во многихъ городахъ Западной Европы устраиваются площадки, на благоустройство которыхъ затрачиваются большія суммы. Напр. въ Гамбургѣ, въ послѣдніе годы, при школьной площадкѣ устроено крытое помѣщеніе на 2000 человѣкъ, чтобы дѣти могли укрыться и подъ атро-свои игры въ случаѣ внезапной перемѣны погоды. За гранцей ожали зовательныя прогулки, имѣющія цѣлью ознакомленіе учащихся бре природой, со страною, очень распространены, постепенно прививаются онѣ и у насъ. По свѣдѣніямъ секціи школьнай гигієни II-го съѣзда русскихъ дѣятелей по техническому и профессиональному образованію изъ 380 учебныхъ заведеній разнаго типа, отвѣтившихъ на запросы секціи, 142 устраивали дальняя прогулки (обыкновенно 1—2—3 раза въ годъ).

Что касается дѣятельности пищеварительныхъ органовъ, то сидячая жизнь учащихся при умственномъ труде дѣйствуетъ на нее неблаго-

пріятно. Несомнѣнно въ этомъ же смыслѣ могутъ вліять и другія стороны школьнїй жизни: различная огорченія, боязнь наказанія и угнетенное состояніе во время экзаменовъ. Какъ доказано научными изслѣдованіями, пищеварительная дѣятельность находится въ зависимости оть психического состоянія человѣка. По словамъ проф. Павлова „за состояніемъ глубокаго унынія можетъ слѣдовать рѣзкая задержка въ работе пищеварительныхъ органовъ“. Всѣмъ известно вредное дѣйствіе экзаменовъ на здоровье учащихся. Д-ръ Игнатьевъ говоритъ, что „на экзамены можно смотрѣть какъ на своего рода болѣзнь, и болѣзнь тяжелую, сопровождающуюся подобно другимъ разстройствамъ, рѣзко вліающимъ на питаніе органовъ и тканей, паденіемъ въ вѣсѣ“. Что касается тѣлесныхъ наказаній, вліающихъ рѣзко на внутренній и физической міръ человѣка, то, повидимому, такія не педагогическія мѣры встрѣчаются все рѣже, какъ исключеніе. Что же касается деревни, гдѣ, быть можетъ, въ населеніе не проникло еще сознаніе возможности ученія безъ тѣлесныхъ наказаній, то тамъ роль учителя-педагога ясна: задача школы—показать, что можно обходиться безъ побоевъ и достигнуть лучшихъ результатовъ, нежели съ побоями, и такимъ образомъ вліять на жизнь, противодѣйствуя ея безобразнымъ явленіямъ. Тоже самое должно сказать о грубомъ обращеніи учениковъ между собою: ушибы, вывихи, искалѣченія не рѣдки тамъ, гдѣ въ дѣтяхъ поддерживается грубость или дурнымъ примѣромъ учителя, или недостаточнымъ вниманіемъ его къ этому существенному недостатку, или неудовлетворительнымъ надзоромъ, допускающимъ учениковъ злоупотреблять тѣмъ свободнымъ временемъ, которое дается имъ для игры, для отдыха. „Грубости учить жизнь, скажутъ намъ, — и школа тутъ ничего не подѣлаетъ“... А вы не поддерживайте этой грубости, не потакайте безобразіямъ жизни, давайте примѣръ противоположнаго обращенія, покажите на самомъ дѣлѣ выгоды послѣдняго, преслѣдуйте грубость настойчиво, послѣдовательно, неуклонно — не грубостью, а спокойнымъ противодѣйствиемъ, отнимая у нея возможность проявляться, противодѣйствуя ей спокойнымъ, но сильнымъ словомъ: если вамъ удастся уничтожить грубость и развить человѣчность въ обращеніи съ другими въ одномъ изъ сотни вашихъ учениковъ, и то слава Богу, потому что вы уже содѣйствуете очеловѣченію массы, а это составляетъ основную задачу школы...

Сдѣлавъ небольшое отступленіе, вернемся къ выше сказанному. При оцѣнкѣ дѣйствія школы на питаніе учащихся, нужно помнить, что питаніе большого числа дѣтей изъ несостоятельныхъ классовъ и безъ того неудовлетворительно. По словамъ нѣкоторыхъ земскихъ отчетовъ, питаніе учениковъ сельскихъ школъ можетъ быть охарактеризовано, какъ неполное насыщеніе и хроническое голоданіе дѣтского организма. При осмотрѣ сельскихъ школъ Воронежской губерніи въ 1897 г.

(Врачебно-санитарная хроника Воронежской губерніи 1905. Станкевичъ. О горячихъ школьныхъ приваркахъ въ Валуйскомъ уѣздѣ) среди учениковъ найдены случаи куриной слѣпоты и цынги т. е. болѣзни, имѣющія въ основѣ крайнее разстройство питанія организма. То же было констатировано и въ Воронежѣ (куриная слѣпота у 1,2% всѣхъ учащихся). Здоровье остальныхъ учениковъ тоже отступало отъ нормы; констатированы: малокровье — у 15% учениковъ сельскихъ школъ и до 39,3% городскихъ, золотуха у 28% учениковъ гор. Воронежа, многое случаевъ англійской болѣзни. Само собою понятно, насколько необходимо рациональное питаніе для каждого организма, а въ особенности для растущаго и къ тому же занятого умственнымъ и физическимъ трудомъ. Нынѣшняя школа отзывается на указанное зло, организуя такъ называемые школьные завтраки (школьные приварки). Въ гор. Христіаніи школьные завтраки, сначала бывшіе дѣломъ частной благотворительности, перешли затѣмъ въ руки общинъ. Всѣ дѣти получаютъ завтракъ, состоящій изъ супа или каши или мяса стоимостью въ 12 пфениговъ. Дѣти состоятельныхъ родителей платятъ за завтракъ, дѣти несостоятельныхъ освобождаются отъ платы. Въ 1902 году было освобождено отъ платы 28,8% всего числа учащихся въ народныхъ школахъ (27068); общинамъ завтраки обошлись въ 159740,5 кронъ. Въ Парижѣ учащіеся въ народныхъ школахъ получаютъ супъ изъ 20—30 грм. мяса и зелени; такой завтракъ обходится городу по 15 сантимовъ на одного ученика.

У насъ вопросъ о школьнѣхъ приваркахъ былъ возбужденъ еще въ 1888 году д-ромъ Михайловымъ на IX Московскомъ съѣздѣ врачей. Съ того времени вопросъ поднимался во многихъ земствахъ, проведенъ въ жизнь, и имѣются уже нѣкоторыя наблюденія. Судя по нѣкоторымъ отчетамъ, населеніе отнеслось сочувственно къ введенію приварка; въ нѣкоторыхъ мѣстахъ населеніе, безъ всякаго къ нему обращенія, приносило въ школу капусту, картофель, лукъ и горохъ (Отчетъ Можайской Управы Земскому собранію 1902 г.). Учителя отмѣчаютъ, что ученики сдѣлались болѣе бодрыми, уменьшилось число заболѣваній; на урокахъ ученики стали болѣе внимательными, болѣе прилежными; посѣщенія школы сдѣлались болѣе аккуратными. Ассигновки земствъ на школьные приварки были различны. Клинское земство ассигновало въ 1900 г.—100 р., въ 1901 г.—500 р. Дмитровское земство—300 р.; Можайское—200 р.; Воронежское уѣздное земство 700 р.; гор. Воронежъ—300 р. Одинъ завтракъ стоилъ: 0,3—0,5 к. (Воронежская губ.), 1 коп. (Клинскій уѣздъ), 1 $\frac{1}{2}$  коп. (Подыбское училище Ростовскаго уѣзда Ярославской губ.). Въ Воронежской губерніи ученикамъ предлагался только кулешъ, состоящій изъ пшена, картофеля, свиного сала (въ мясоѣдѣ) или подсолнечного масла (постомъ), причемъ для вкуса прибавлялся лукъ. Въ Подыбскомъ училищѣ дается одно

блюдо: мясной супъ, похлебка; въ постные дни—2 блюда: картофельная похлебка или овсянка съ снитками и сладкая похлебка изъ изюма, шапталы и проч. Весною послѣ Пасхи мясного блюда не готовится, а дается въ скоромные дни молоко по 3—4 кринки. Хлѣбъ дѣти приносятъ свой. Д-ръ Ростовцевъ предлагаетъ слѣдующія порціи на завтракъ (стоимостью 3 к. при числѣ учениковъ 100 чел.): 1) капусты  $\frac{1}{2}$  ведра, свинины 15 ф., муки 2 ф., сала  $3\frac{1}{2}$  ф., гречневой каши къ щамъ  $\frac{1}{3}$  мѣры, 2) вмѣсто капусты  $\frac{1}{2}$  мѣры картофеля (карт. супъ), 3) вмѣсто свинины—снитковъ 10 ф., 4) гороху 20 ф., масла постнаго 2 ф., бѣлыхъ сухарей 12 ф., 5) вмѣсто гороха гречневая крупа.

Мы остановились подробно на вопросѣ о школьнѣмъ привадкѣ, въ виду особой важности его при условіяхъ нашей дѣятельности.

*Внѣшнія чувства изощряются, опредѣляются, устанавливаются*, потому что органы ихъ окончательно пріобрѣтаютъ силу и навыки для дѣятельности.

Забота объ органахъ чувствъ составляетъ одну изъ важнѣйшихъ обязанностей воспитанія. Особенаго вниманія требуютъ органы зрѣнія и слуха, наиболѣе подвергающіеся вреднымъ вліяніямъ и заболѣвающіе часто.

Что касается органа зрѣнія, то послѣдній въ теченіе первыхъ годовъ школьнїй жизни находится въ періодѣ, когда устанавливаются главные его размѣры; въ это время такой нѣжный органъ, какъ глазъ, требуетъ особой бережности въ пользованіи имъ, а между тѣмъ школа предъявляетъ спросъ на его дѣятельность въ усиленной мѣрѣ и часто не щадить его.

Какъ известно, главная часть глаза, воспринимающая зрительныя ощущенія, есть сѣтчатка, выстилающая внутреннюю поверхность глазного яблока. Благодаря прозрачнымъ средамъ и частямъ глаза, находящимся впереди сѣтчатки, въ глазу получается изображеніе виѣшняго предмета. Предметъ виденъ ясно, если его изображеніе проектируется какъ разъ на сѣтчаткѣ. Различаются 3 типа глазъ по ихъ способности давать изображеніе предмета относительно сѣтчатки безъ участія такъ называемой аккоммадаціонной (приспособительной) мышцы; аккоммадаціонная мышца, какъ известно, при своемъ сокращеніи измѣняетъ преломляющую способность глаза, чѣмъ вызываетъ перемѣщеніе впередъ изображенія въ глазу.

Въ глазу 1-го типа изображеніе получается на сѣтчаткѣ (глазъ нормальный); въ глазу 2-го типа впереди сѣтчатки (глазъ близорукій); въ глазу 3-го типа яснаго изображенія не получается; оно получилось бы сзади сѣтчатки, сзади глаза, если оболочки глаза были бы прозрачны. Можно сказать, что близорукій глазъ имѣть относительно длинную ось, длиннѣе нормы; дальнозоркій глазъ имѣть относительно короткую ось, короче нормы. Безъ участія аккоммадаціи (приспособленія) хорошо видеть вдалъ только нормальный глазъ; близорукій глазъ

не видить вдаль даже при сокращении аккомодационной мышцы, такъ какъ при указанномъ сокращеніи изображеніе передвигается впередъ и еще больше удаляется отъ сѣтчатки; дальнозоркій глазъ можетъ видѣть вдаль только при сокращеніи аккомодационной мышцы, т. е. при помоши такъ называемой аккомодации. При приближеніи предмета къ глазу, изображеніе его согласно законамъ физики, передвигается назадъ. Чтобы этому воспрепятствовать, въ нормальномъ глазу сокращается аккомодационная мышца, которая при своемъ сокращеніи вызываетъ передвиженіе изображенія впередъ, и изображеніе проектируется какъ разъ на сѣтчаткѣ. Дальнозоркій глазъ, который аккомодируетъ (при-способляется) и на далекіе предметы, при приближеніи предмета аккомодируетъ еще больше. Близорукій глазъ, который не видитъ ясно предметовъ, находящихся вдали, начинаетъ ихъ видѣть, когда они приблизятся къ глазу на такое разстояніе, при которомъ соотвѣтствующее предмету изображеніе въ глазу проектируется какъ разъ на сѣтчаткѣ. При дальнѣйшемъ приближеніи предмета, глазъ продолжаетъ видѣть уже при помоши аккомодации. При слабой степени близорукости глазъ видитъ вдаль, хотя и не отчетливо, но достаточно для обычныхъ потребностей (даже безъ очковъ), вблизи такой глазъ видеть хорошо и не утомляется, тогда какъ дальнозоркій глазъ, который при чтеніи всегда сильно сокращаетъ свою аккомодационную мышцу, быстро утомляется. Другое дѣло при сильныхъ степеняхъ близорукости: зрѣніе вдалъ сильно разстраивается, дѣлается затруднительнымъ также и чтеніе, такъ какъ оно дѣлается возможнымъ только на очень близкомъ разстояніи. Ближайшей причиной близорукости служать занятія на близкомъ разстояніи, особенно въ молодомъ возрастѣ. При чтеніи имѣеть мѣсто аккомодациія глаза, а также сведеніе зрительныхъ осей; чѣмъ ближе держать книгу къ глазамъ, тѣмъ сильнѣе сокращеніе аккомодационной мышцы и тѣмъ больше сведеніе зрительныхъ осей. Оба указанныя явленія, если они происходятъ въ сильной степени, по причинѣ анатомическихъ особенностей глаза, обусловливаютъ въ молодомъ глазу съ уступчивыми оболочками удлиненіе глаза въ переднезаднемъ размѣрѣ: нормальный глазъ дѣлается близорукимъ, въ близорукомъ глазу близорукость усиливается.

Многіе моменты въ школьній жизни побуждаютъ часто ученика держать книгу на близкомъ разстояніи: нерационально устроенная мебель, плохое освѣщеніе, продолжительные занятія и утомленіе. Какъ показываютъ многія изслѣдованія процентъ близорукости растетъ съ переходомъ учениковъ изъ класса въ классъ.

По изслѣдованіямъ проф. Эрисмана, произведеннымъ въ Петербургѣ въ 1871 г. (изслѣдовано 4368 гимназистовъ) случаи близорукости распредѣлялись по классамъ слѣдующимъ образомъ:

Классы . . . . .	Приг.	I	II	III	IV	V	VI	VII
Процентъ близорукости		13,6	15,8	22,4	30,7	38,4	41,3	42,0

По изслѣдованіямъ, произведеннымъ д-ромъ Золотовинымъ въ Нарвской женской гимназіи въ 1898 г., процентъ близорукости въ первыхъ пяти классахъ былъ равенъ 24, въ старшихъ же 4-хъ классахъ 55; кроме учащенія близорукости наблюдалось и усиленіе ея степени.

Близорукость возрастаетъ не только съ переходомъ ученика изъ класса въ классъ, но измѣняется также и по школамъ разнаго типа. Въ Австрійскихъ школахъ процентъ близорукости распредѣляется такъ (докладъ д-ра Банди 76-му съѣзду нѣмецкихъ естествоиспытателей и врачей):

Въ народныхъ школахъ (Volksschule) . . .	$4^0/0$
„ городскихъ (Bürgerschule) . . .	$11^0/0$
„ прогимназіяхъ . . . . .	$14^0/0$
„ реальныхъ училищахъ . . . . .	$22^0/0$
„ гимназіяхъ . . . . .	$31^0/0$

Наукою признано, что въ основѣ большого процента близорукости лежитъ наследственность; сказанное не уменьшаетъ ответственности школы: если ученикъ вступаетъ въ школу съ предрасположеніемъ къ заболеванію или даже съ выраженою уже близорукостью, то школа со своей стороны можетъ или способствовать усиленію степени близорукости или задержать ея прогрессивное развитіе, смотря по тому, насколько бережно будетъ относиться къ органу зрѣнія.

Какъ говорить наблюденіе, чѣмъ рациональнѣе режимъ въ школѣ, тѣмъ медленнѣе идетъ нарастаніе процента близорукости при переходѣ изъ класса въ классъ, тѣмъ менѣе встрѣчается случаевъ сильной степени близорукости, и исчезаютъ совершенно пагубныя для глаза осложненія близорукости. Борьба требуетъ продолжительныхъ усилий, и результаты ея скажутся лишь впослѣдствіи.

Докт. Леманъ (съѣздъ учителей въ Дрезденѣ), призывая учителей къ борьбѣ съ этимъ зломъ, указываетъ на слѣдующія мѣры:

1) внимательное наблюденіе учителя надъ учениками, напр. за ихъ посадкой, за правильнымъ освѣщеніемъ и т. д.

2) ограниченіе школьнаго матеріала, уничтоженіе домашнихъ работъ, болѣе частыя экскурсіи за городъ и изученіе природы на ней самой.

3) избѣгать пользованія стѣнными таблицами, напечатанными мелкимъ шрифтомъ.

4) привлеченіе родителей къ борьбѣ; раздача родителямъ и ученикамъ наставлений относительно посадки, относительно требованій освѣщенія и т. д.

Необходимо упомянуть, что для щаженія глазъ требуется, чтобы послѣ 45 минутъ занятій, минутъ 15 глазъ отдыхалъ совершенно. Также требуется, чтобы употребляющіеся въ школѣ учебники соответствовали нормамъ, принятымъ гигіеной. Докторъ Раммуль нашелъ, что изъ 200 русскихъ учебниковъ, имъ изслѣдованныхъ,  $89^0/0$  изданы

неудовлетворительно. Д-ромъ Эліасбергомъ найдено, что изъ 52 учебниковъ, которыми пользуются въ школахъ г. Витебска, только 5 изданы удовлетворительно, 6 очень плохо, всѣ же остальные плохо. Понятно, что такой большой процентъ неудовлетворительно изданныхъ учебниковъ не можетъ не отражаться вредно на органѣ зрѣнія учащихся.

Выставляемыя гигіенистами требованія относительно печатанія учебниковъ обсуждались на нѣсколькихъ съѣздахъ; главные пункты, выработанные гигіенистами и вошедшіе въ нормы для санитарного контроля за учебниками, суть слѣдующія (правила напечатаны въ журналѣ министерства народнаго просвѣщенія 1906 г.); высота шрифта въ текстѣ учебниковъ и учебныхъ пособій должна быть не менѣе 1,75 мм.; длина строки не длиннѣе 100 мм.; курсивъ не допускается, а замѣняется или жирнымъ или разбивнымъ шрифтомъ. Для азбуки высота шрифта опредѣляется не менѣе 3—4 миллиметровъ. Для учебниковъ трехъ старшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній, шрифтъ можетъ быть мельче, но не ниже 1,5 мм. при длинѣ строки до 108 мм. Бумага учебниковъ должна быть бѣлаго или слегка желтоватаго цвѣта безъ глянца и такой толщины, чтобы шрифтъ не просвѣчивалъ съ обратной стороны.

Что касается органа слуха, то роль школы должна заключаться въ контролированіи остроты слуха учениковъ, что имѣть значеніе при размѣщеніи учениковъ по партамъ. Если посадить ученика съ пониженнымъ слухомъ далеко отъ учителя, гдѣ плохо слышно, то ученикъ, постоянно напрягая свой слухъ, скоро утомляется, дѣлается невнимательнымъ и, наконецъ, перестаетъ совершенно слушать. Преподаваніе будетъ въ выигрышѣ, если такого ученика посадить ближе къ учителю.

При обсужденіи вопроса о вліяніи школьнай жизни на физическое развитіе учениковъ, намъ постоянно приходилось говорить о классной мебели, какъ причинѣ заболѣваній учащихся. Устройство классной мебели, встрѣчающееся еще и теперь, проф. Эрисманъ совершенно вѣрно характеризовалъ такъ: „Столъ многомѣстный, очень высокій, иногда онъ имѣть подножку, иногда нѣть; если послѣдняя встрѣчается, то она обыкновенно лежитъ нѣсколько выше пола между столомъ и скамейкой; иногда вместо подножки находится брускъ, лежащий почти наравнѣ съ колѣнами учениковъ и соединяющій боковые концы стола; столъ и скамейка соединены нераздѣльно; вертикальное разстояніе между столомъ и скамейкой (дифференція) очень велико; точно также велико и горизонтальное разстояніе между ними (дистанція); спинки нѣть, и учащіеся облокачиваются на переднюю стѣнку стоящаго назади стола, причемъ должны сильно отклоняться назадъ, потому что разстояніе между столами весьма велико.“ Вопросъ о школьныхъ скамьяхъ усиленно разбирается въ печати съ 50-ыхъ и 60-хъ годовъ прошлаго столѣтія, и всѣ главные принципы, которые слѣдуетъ класть въ основу

ваниі устройства классной мебели, по словамъ проф. Эрисмана (докладъ 2-му съѣзду русскихъ дѣятелей по техническому и профессіональному образованію 1895—1896) были высказаны не только за границей, но и у насъ уже въ 60-ыхъ годахъ. Съ тѣхъ поръ предложено и проведено въ жизнь много нового, но, по словамъ проф. Эрисмана, всѣ дальнѣйшія предложения касались почти исключительно второстепенныхъ качествъ класснаго стола. Принципы, которые должны быть положены въ основаніе устройства стола, формулированы проф. Эрисманомъ такъ:

1) при постройкѣ школьнаго столовъ должны быть устранимы всѣ тѣ условія, которыя вынуждаютъ пишущаго ученика нагибать голову впередъ и наклонять туловище въ ту или другую сторону.

2) Столы должны быть приспособлены къ росту учащихся.

3) Столъ долженъ дозволять правильную посадку учащагося.

4) Для этого необходимо, чтобы разстояніе между переднимъ краемъ скамейки и заднимъ краемъ доски стола въ горизонтальномъ направленіи (такъ наз. „дистанція“) было отрицательное т. е. чтобы передній край скамьи заходилъ на нѣсколько сантиметровъ за задній край доски.

5) Необходимо также, чтобы вертикальное разстояніе между скамьей и заднимъ краемъ доски стола (такъ наз. „дифференція“) немногимъ превышало разстояніе между скамейкой и локтемъ при свободно висящемъ плечѣ у сидящаго ученика. Дифференція, согласно Эрисману, должна равняться 15,7% роста мальчиковъ или 16,4% дѣвочекъ.

6) Высота скамьи надъ поломъ или подножкой должна равняться приблизительно длине голени учащагося съ прибавленіемъ высоты каблучковъ (2—3 сант.). Наставленіе для снабженія учебныхъ заведеній правильно устроенной мебелью, составленное врачебно-санитарною частью Департамента Народнаго Просвѣщенія (1905), высказывается за желательность того, чтобы поясничная спинка, имѣющая форму вертикальной доски (ширина не уже 15 сант.), продолжалась въ слегка наклоненную назадъ спинку, соответствующую очертаніямъ спины и доходящую до средины лопатокъ. Спинка должна отстоять отъ заднаго края стола по горизонтальному направленію на величину дифференція (для дѣвочекъ на 2 сантиметра шире).

7) доска школьнаго стола должна имѣть уклонъ, не превышающій 14° (согласно наставленію уклонъ равенъ 12°—13°).

Къ этимъ основнымъ требованіямъ присоединяются, по Эрисману, нѣкоторые пункты, также важные, но не имѣющіе первостепенного значенія, напримѣръ: подвижность нѣкоторыхъ частей стола—доски или скамейки, чтобы ученикъ могъ свободно вставать и выходить со стола.

Всѣ парты, которыя были предложены, можно раздѣлить на 2 группы:

1) *Индивидуальные парты*, размѣры которыхъ соответствуютъ точно размѣрамъ пользующихся ими учениковъ; часть такихъ

парть дѣлаются подвижными и размѣры ихъ легко измѣняемыи. Такія парты раціональны, но дороги и недоступны многимъ школамъ. Наиболѣе извѣстны парты Ростовцева и Шенка. Первая парта въ послѣднее время имѣется въ продажѣ 2-хъ различныхъ номеровъ (величинъ), а парты Шенка—даже 4-хъ.

Авторъ этой книги рекомендуетъ для школъ съ порядочными средствами парты одного образца; одиночные или парные съ приспособленіями, которыя даютъ возможность измѣнять высоту сидѣнія и величину дифференціи, а также увеличивать разстояніе спинки отъ стола. Чтобы возможно было удалять спинку, она дѣлается изъ продольного подвижного бруска, который помѣщается между зубцами боковыхъ стѣнокъ. Зубцы, поддерживающіе сидѣніе и подножку, дѣлаются чугунные или дубовые. Постройку такой классной мебели удалось въ Воронежѣ довести до умѣренной цѣны: парный столикъ изъ сосноваго дерева съ ящиками и подъемной верхней доской, съ окраской, прочной и красивой работы обошелся 8 рублей.

2) *Групповыя парты.* При устройствѣ такихъ партъ исходить изъ воззрѣнія, что небольшое отклоненіе размѣровъ партъ въ ту или другую сторону отъ величинъ, точно соответствующихъ размѣрамъ учениковъ, не приносятъ вреда. Предлагаются парты разныхъ номеровъ числомъ отъ 7 до 8. Парты определенного номера соответствуютъ приблизительно размѣрамъ учащихся определенного роста, принадлежащихъ определенной группѣ. Группы учащихся составляются такъ, что въ каждую группу входятъ ученики, разница въ ростѣ которыхъ не превышаетъ 10 стм. Какъ видно изъ практики, въ низшихъ школахъ достаточно иметь парты 4-хъ первыхъ номеровъ. Размѣры партъ по Эрисману, слѣдующіе (въ сантиметрахъ).

Типъ или номеръ парты.	Ростъ учащихся.	Передній край.		Дифференція.	Высота сидѣнія.	Ширина наклонной части доски стола.	Дистанція.	Высота спинки надъ сидѣніемъ.	Разстояніе спинки отъ заднаго края парты.	Ширина горизонтального бруска, образующ. спинку.	Глубина ящика для книгъ.	Длина двухъместной парты.
		Задній край.	Высота стола.									
I	109—119	56,5	48,5	18,5	30	40	—5	18,5	18,5	7	25	110
II	120—130	62,0	54,0	20,0	34	40	—5	20,0	20,0	7	25	110
III	131—141	67,5	59,5	21,5	38	40	—5	21,5	21,5	8	30	120
IV	142—152	73,0	65,0	23,0	42	40	—5	23,0	23,0	8	30	120
V	153—163	78,5	70,5	24,5	46	40	—5	24,5	24,5	8	30	120
VI	164—174	85,0	76,0	26,0	50	45	—5	26,0	26,0	8	35	130
VII	175 и болѣе	91,0	82,0	28,0	54	45	—5	28,0	28,0	8	35	130

Опредѣливъ ростъ учениковъ и раздѣливъ ихъ по группамъ, согласно Эрисману, легко вычислить, сколько столовъ требуется на уѣздъ или на школу. Въ Дмитровскомъ уѣздѣ Московской губерніи, по измѣреніямъ д-ра Ростовцева, число учащихся I группы относилось къ числу уч. II гр.: чис. уч. III : чис. уч. IV = 2 : 7 : 5 : 1. Въ различныхъ мѣстахъ, соответственно различнымъ особенностямъ населенія и условіямъ ихъ соціальной жизни, указанныя отношенія будутъ измѣняться.

Какъ бы рациональны ни были парты, нужно помнить, что за самой подходящей партой учащейся можетъ сидѣть неправильно, почему слѣдуетъ, чтобы учитель слѣдила за посадкой учениковъ. Какова должна быть правильная посадка нами было указано выше; указанъ былъ также и вредъ продолжительныхъ занятій въ одномъ положеніи. Поэтому не слѣдуетъ допускать продолжительного писанія или рисованія безъ отдыха: послѣ работы отъ  $\frac{1}{4}$  до  $\frac{1}{2}$  часа, смотря по возрасту, дѣти должны дать отдыхъ своимъ спиннымъ и затылочнымъ мускуламъ, откинувшись на спинку, а во время чтенія они могутъ свободно переходить отъ описанного прямого положенія къ указанному отдыху. Нѣкоторыми авторами высказывалось пожеланіе, чтобы во всѣхъ классахъ во время уроковъ дѣлались коротенькие перерывы для вольныхъ движеній; секція школьнай гигієни II съѣзда русскихъ дѣятелей по техническому и професіональному образованію отнеслась сочувственно къ такому предложенію.

Продолжительность урока въ цѣлый часъ съ точки зреія гигієны слишкомъ велика. Не разъ высказывалось врачами, что урокъ въ среднихъ и старшихъ классахъ не долженъ продолжаться дольше 45—50 минутъ, а въ младшихъ лишь  $\frac{1}{2}$  часа. Послѣднее требованіе, встрѣтило оппозицію со стороны нѣкоторыхъ педагоговъ, указывавшихъ, что такая малая продолжительность урока не даетъ времени углубиться въ предметъ. Для примиренія этихъ требованій, было рекомендовано, не уменьшая продолжительности урока въ младшихъ классахъ (40 — 45 минутъ) мнѣять предметъ занятій въ теченіе часа, чтобы занятія, требующія напряженія силъ ученика въ одномъ направленіи, продолжались не дольше  $\frac{1}{2}$  часа. Тогда какъ продолжительность урока въ большинствѣ случаевъ должна быть сокращена, продолжительность перемѣнъ между уроками, наоборотъ, должна быть увеличена: перемѣны въ 5 минутъ слишкомъ коротки, чтобы возстановить силы учащагося. Въ нѣкоторыхъ странахъ принято увеличивать продолжительность перемѣнъ послѣ каждого слѣдующаго урока, такъ какъ съ каждымъ слѣдующимъ урокомъ силы возстанавливаются медленнѣе.

Продолжительность предмета	Въ Эльзасѣ	Въ Норвегії.	Въ прусскихъ женскихъ гимназіяхъ.	По Cohn'у	По Otto Janke.	По Нугопікус.
Послѣ 1 урок.	5 м.	5 м.	10 м.	15 м.	10 м.	5 м.
» 2 »	15 »	10 »	15 »	15 »	15 »	10 »
» 3 »	15 »	20 »	10 »	30 »	20 »	15 »
» 4 »	20 »	10 »	15 »	15 »	25 »	20 »
» 5 »		10 »				

Секція школьной гигієны II съѣзда русскихъ дѣятелей по техническому и профессиональному образованію высказалась за продолжительность учебнаго часа, не превышающую 45 минутъ, и продолжительность малыхъ перемѣнъ въ 15 минутъ. Что касается продолжительности школьнаго дня, то онъ не долженъ превышать 3 часовъ для дѣтей первыхъ двухъ школьнаго лѣтъ и 4 часовъ для дѣтей третьяго и четвертаго годовъ. Докторъ Виреніусъ опредѣлилъ слѣдующую продолжительность классныхъ занятій по возрастамъ:

Возрастъ.	Продолжительность классныхъ занятій.	Возрастъ.	Продолжительность классныхъ занятій.
9 . . .	2 ч.	14 . . .	3 ч. 30 м.
10 . . .	3 "	15 . . .	3 " 30 "
11 . . .	3 "	16 . . .	3 " 30 "
12 . . .	3 "	17 . . .	3 " 45 "
13 . . .	3 "	18 . . .	3 " 45 "

Какъ показываютъ нѣкоторые санитарные отчеты продолжительность школьнаго дня въ сельскихъ школахъ неравномѣрна и въ нѣкоторыхъ случаяхъ по мѣрѣ приближенія къ концу года ко времени экзаменовъ растетъ, иногда начиная уже съ поста; въ нѣкоторыхъ школахъ ученики проводятъ даже до 48—50 часовъ въ недѣлю; продолжительность учебнаго часа достигаетъ одного часа, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ  $1\frac{1}{2}$ ; большая перемѣна, которая обычно продолжается цѣлый часъ, сокращается до  $\frac{1}{2}$  часа.

Упомянувъ объ утомляемости, добавимъ, что для уменьшенія ея можетъ имѣть значеніе цѣлесообразное распределеніе уроковъ; при выработкѣ плана учебныхъ занятій требуется обращать вниманіе, чтобы не слѣдовали другъ за другомъ два предмета, принадлежащіе къ категоріи трудныхъ. На основаніи изслѣдованій надъ утомляемостью учениковъ Грисбахъ раздѣляетъ предметы на 5 категорій, располагая ихъ по трудности:

- 1-ая степень—предметы трудные: иностранные языки, счетъ и геометрія.
- 2-ая степень— » » менѣе трудные: родной языкъ, природовѣданіе, исторія.
- 3-ья степень— » » средней трудности: географія.
- 4-ая степень— » » болѣе легкіе: естественная исторія, Законъ Божій.
- 5-ая степень— » » легкіе: рисование.

Кромѣ вышесказанного, на физическое развитіе учащихся вліяетъ вообще вся обстановка школы, начиная съ ея зданія. Вопросъ о томъ, гдѣ должно находиться и какъ должно быть построено школьнаго зданіе, вполнѣ удовлетворительно разработанъ школьнаго гигіеною. По указаніямъ гигієны, школа должна помѣщаться на открытомъ мѣстѣ, на сухой почвѣ; главная стѣна съ окнами должна быть обращена на югъ

или еще лучше на юго-востокъ или юго-западъ. Худшее направлениe—на сѣверъ, потому что въ такомъ случаѣ солнечные лучи не проникаютъ въ комнату, не осушаютъ ея; излишнюю же силу солнечныхъ лучей можно ослаблять занавѣсами. Классъ долженъ быть устроенъ такимъ образомъ, чтобы окна были слѣва отъ партъ, такъ какъ при занятіяхъ свѣтъ долженъ падать съ лѣвой стороны. Указываютъ, что добавочный свѣтъ можетъ быть допущенъ и сзади, но лишь при условіи, если онъ проникаетъ въ комнату только черезъ болѣе высокія части окна. Свѣтовая поверхность нижнихъ частей добавочнаго окна по меньшей мѣрѣ бесполезна; свѣтъ же, прошедшій черезъ верхнія части окна, можетъ способствовать освѣщенію противоположной стѣны и доски. При классныхъ занятіяхъ нижня дѣвѣ трети добавочныхъ оконъ можно закрыть ставнями или занавѣсами, въ свободное же отъ занятій время окна могутъ быть использованы для вентиляціи. Цѣлесообразнѣе достигать достаточнаго освѣщенія при помощи оконъ, расположенныхъ исключительно съ лѣвой стороны. Чтобы окна пропускали достаточное количество свѣта, необходима достаточная величина ихъ: свѣтовая поверхность оконъ должна относиться къ площади пола, какъ 1 : 5. Что касается размѣровъ классной комнаты, то для удовлетворенія требованій преподаванія и гигієны, они должны быть таковы: длина класса не должна превышать 10 метр. (14 арш.), ширина—7 метр. (10 арш.), высота должна заключаться въ предѣлахъ между 3,5 метр. (4,9 арш.) и 4,25 метр. (5,9—6,0 арш.). Съ точки зрѣнія гигієны, классъ можетъ вмѣщать число учениковъ, не большее, чѣмъ позволяетъ объемъ помѣщенія: по расчету, на каждого старшаго ученика должно приходиться воздушнаго куба не менѣе 6,5—7,0 куб. метр. (18—19,5 куб. арш.), на каждого младшаго—5 куб. метр. (13,9 куб. арш.).

Въ дѣйствительности, во многихъ школахъ указанныя нормы совершенно не соблюдаются. Въ Землянскомъ уѣздѣ Воронежской губерніи (въ 1903 г.) только въ 1,7% всѣхъ обслѣдованныхъ школъ (были обслѣдованы 41 школа) отношеніе свѣтовой поверхности оконъ къ площади пола оказалось равнымъ 1 : 5, въ остальныхъ оно было меньше:

въ 28,8%	оно равнялось	$\frac{1}{5} - \frac{1}{7}$
" 23,7%	"	$\frac{1}{7} - \frac{1}{10}$
" 13,5%	"	$\frac{1}{10} - \frac{1}{12}$
" 16,9%	"	$\frac{1}{12} - \frac{1}{15}$
" 5,1%	"	$\frac{1}{15} - \frac{1}{20}$
" 10,3%	"	$\frac{1}{20}$

Необходимо замѣтить, что нѣкоторыми земствами принятая нѣсколько пониженнная норма 1 : 7; даже основываясь на пониженнѣй нормѣ, мы

видимъ, что около 70% всѣхъ школъ Землянскаго уѣзда были освѣщены недостаточно. Что касается нормы воздушнаго куба, то съѣзы врачей для нашихъ сельскихъ школъ нѣсколько уменьшаютъ ее: такъ X Московскій съѣздъ врачей опредѣляетъ норму воздушнаго куба = 11,22 куб. арш. Нѣкоторыя земства уменьшаютъ ее еще больше — 9 куб. арш. (Нижегородское земство) и 8 (Воронежское). На дѣлѣ воздушный кубъ оказывается еще меныше, чѣмъ требуется самыми пониженными нормами: такъ въ Самарской губерніи въ земскихъ школахъ (въ 1903 г.) оказалось въ среднемъ 6,48 куб. арш. воздуха, а въ нѣкоторыхъ уѣздахъ и того меныше — 5,94 к. арш. (Бузулукскій уѣздъ) и 5,67 куб. арш. (Бугурусланскій). Въ Бугурусланскомъ уѣздѣ оказались такія школы, въ которыхъ воздушный кубъ равнялся 2,7 куб. арш.; въ нѣкоторыхъ другихъ уѣздахъ Самарской губерніи встрѣтились школы даже съ 1,89 куб. арш. воздуха, приходящагося на одного ученика. Нечего говорить, что такія школьнія помѣщенія не должны быть терпимы; школы должны быть переведены изъ нихъ въ помѣщенія, удовлетворяющія по крайней мѣрѣ минимальнымъ нормамъ.

Многіе изъ вышеуказанныхъ недостатковъ, встрѣчающихся въ нашихъ школахъ, особенно сельскихъ, находятся въ зависимости отъ тяжелыхъ экономическихъ условій жизни населенія, а также и отъ низкаго уровня культуры страны. Несмотря на всѣ тѣ неблагопріятныя условія, въ которыхъ поставленъ нашъ сельскій учитель, онъ все же кое-что можетъ сдѣлать для улучшенія гигіническихъ условій школы.

1) онъ можетъ посадить вокругъ школы деревья, располагая ихъ такъ, чтобы они не препятствовали доступу въ комнаты свѣта и воздуха.

2) онъ можетъ до нѣкоторой степени противодѣйствовать порчѣ воздуха, происходящей во время уроковъ; для этой цѣли въ классныхъ комнатахъ должны быть устроены, по меньшей мѣрѣ, форточки. Форточки слѣдуетъ отворять какъ передъ приходомъ учениковъ въ школу, такъ и послѣ ихъ ухода, а также и въ промежуткахъ между уроками; конечно, ученики должны быть на это время удалены изъ класса; они могутъ пробыть нѣсколько минутъ на школьнімъ дворѣ, въ саду или въ другой комнатѣ, если позволяетъ школьніе помѣщеніе. Форточки слѣдуетъ дѣлать довольно большими и совсѣмъ открытыми, а не маленькими и безъ такъ называемыхъ вентиляторовъ т. е. вертушекъ или узорчатыхъ цинковыхъ листовъ, только напрасно уменьшающихъ притокъ свѣжаго воздуха и почти уничтожающихъ значеніе форточекъ. Воронежское земство устанавливаетъ *minimum* — двѣ форточки на каждую классную комнату; Нижегородское губернское земство — по одной форточкѣ на каждые двадцать учениковъ. Въ правилахъ Московскаго земства размѣры форточекъ опредѣляются въ  $\frac{1}{6}$  —  $\frac{1}{8}$  часть рамы; въ

среднемъ размѣръ форточки =  $\frac{1}{2}$ — $\frac{1}{3}$  кв. арш. Нужно удивляться, что такое простое приспособленіе, какъ форточка, отсутствуетъ во многихъ школахъ. Какъ видно изъ доклада IV-му губернскому совѣщанію врачей и представителей земцевъ въ Самарѣ (1903 г.) форточная вентиляція отсутствовала въ 16,9% всѣхъ земскихъ школъ Самарской губерніи; есть уѣзды, гдѣ процентъ школъ безъ форточекъ достигалъ 24% (Николаевскій уѣздъ) и даже 30,8% (Бугурусланскій).

Для усиленія вентиляціи рекомендуются слѣдующіе простѣйшіе способы:

а) Вставляютъ сквозь переплеть оконныхъ рамъ или сквозь наружную стѣну—цинковую трубку, вершка 2 въ діаметрѣ, которая въ комнатѣ загибается вверхъ, параллельно стѣнѣ т. е. изъ горизонтальнаго направленія въ вертикальное; эту трубку оставляютъ постоянно открытой или открываютъ на известное время, и въ ней получается постоянная тяга свѣжаго воздуха въ комнату вслѣдствіе нагреванія трубы въ комнатномъ воздухѣ.

б) Устраиваютъ въ оконныхъ рамкахъ, въ среднемъ переплѣтѣ, который для этого дѣлаютъ шире обыкновеннаго, узкую и длинную форточку (вершка 3 шириной и до 12 верш. длиною), которая закрывается одною створкою, а по сторонамъ, между рамами, ограничивается особыми дощечками. Въ такой длинной форточкѣ почти всегда будетъ два тока воздуха, изъ комнаты—вверху, въ комнату—внизу, какъ это бываетъ въ отверстіи отворенной двери. На лѣто промежуточныя дощечки удаляются вмѣстѣ съ зимней рамой, и тогда лѣтомъ окно отличается отъ обыкновеннаго только тѣмъ, что не растворяется настѣжь, потому что въ срединѣ его остается узкая рамка форточки. Второй способъ представляетъ то преимущество, что служить какъ для притока свѣжаго, такъ и для удаленія испорченаго воздуха.

Докторъ Ростовцевъ, изслѣдовавшій въ 1905 году десять школъ Дмитровскаго уѣзда, большинство которыхъ удовлетворяло всѣмъ тѣмъ нормамъ, которые указываются специальнѣ изданнными правилами, нашелъ, что форточки даже при часовомъ дѣйствіи въ зимнее холодное время не освѣжаютъ воздуха класса до нормального состоянія; при этомъ надо замѣтить, что большинство школъ имѣло кромѣ того и вытяжки. Ростовцевъ рекомендуетъ открывать все окно на 15—20 минутъ во время большой перемѣны, а также по окончанію всѣхъ уроковъ послѣ ухода учениковъ изъ школы; во время малыхъ перемѣнъ окно должно также открываться на короткое время. Отъ окна не будетъ дуть, если только рама хорошо пригнана. Предложеніе д-ра Ростовцева цѣлесообразно, и его проведеніе въ жизнь несомнѣнно имѣло бы слѣдствіемъ большую чистоту класснаго воздуха.

3) Слѣдует наблюдать, чтобы школьное помѣщеніе содержалось опрятно. Для этого необходимо, чтобы зимою топка печей производилась или рано утромъ до прихода дѣтей, или по окончаніи классныхъ занятій, и чтобы послѣ топки были отворены на нѣкоторое время форточки (или окно): такимъ образомъ удаляются сопровождающіе топку соръ, пыль, нечистота. Мытье пола и обметаніе пыли слѣдуетъ производить по возможности чаще и непремѣнно послѣ классныхъ занятій, чтобы къ приходу дѣтей на слѣдующій день полъ успѣль высохнуть; мести полъ слѣдуетъ мокрымъ вѣникомъ и вытираТЬ мокрою тряпкою. Кромѣ того учитель долженъ обратить вниманіе на отношеніе дѣтей къ школьному помѣщенію и къ самимъ себѣ. Дѣти не должны сидѣть въ классѣ въ полуշубкахъ, конечно, если комната настолько тепла, что не чувствуется необходимости въ тепломъ платьѣ; въ такомъ случаѣ, для храненія верхняго платья, при школѣ должно быть устроено осо-бое помѣщеніе. Входя въ школу, дѣти должны старательно обтираТЬ свои ноги въ сѣнцахъ, гдѣ для этой цѣли можетъ лежать нарочно приготовленная рогожка и прибита на полу желѣзная скобка. Одинъ педагогъ предлагаетъ, для лучшаго сохраненія чистоты въ классѣ, чтобы у дѣтей была въ школѣ запасная обувь, напр. лапти: ученики, приходя въ школу, особенно весною и осенью, приносятъ на ногахъ кучи грязи и всякой нечистоты; замѣна грязной обуви другою, конечно—внѣ класса, безъ сомнѣнія была бы въ этомъ отношеніи весьма полезна. Дѣти должны являться въ школу съ чистыми, вымытыми лицами и руками; необходимо и въ самой школѣ устроить какое-либо приспособленіе, чтобы ученики имѣли возможность умыть лицо и руки, если не сдѣлали этого дома или запачкались въ школѣ. Постоянное наблюденіе за чистотою рукъ и лица и другими проявленіями возможной опрятности будетъ зерномъ, изъ котораго мало-по-малу должна развиться привычка, полезная во всѣхъ отношеніяхъ, а изъ школы эта привычка можетъ перейти и въ жизнь. Такъ-то школа, задавшаяся воспитательной цѣлью, можетъ противодѣйствовать вреднымъ вліяніямъ домашней обстановки, идя впереди жизни, и вести послѣднюю за собою. Разсмотрѣнныя мѣры, возможныя для школы съ самыми умѣренными средствами, клонятся къ тому, чтобы ослабить или устраниТЬ въ самой школѣ вредныя вліянія на физическое развитіе дѣтей и отчасти про-тиводѣйствовать вреднымъ условіямъ домашней обстановки.

*Гимнастикою* называется методическое упражненіе мускуловъ, выполняемое по определеннымъ правиламъ и основанное на томъ есте-ственномъ законѣ, что для развитія и поддержанія въ здоровомъ со-стояніи мускулатуры—чрезвычайно важны правильныя движенія, потому что ими обусловливается быстрый обмѣнъ веществъ какъ въ отдель-ныхъ органахъ, такъ и во всемъ тѣлѣ. Гимнастика ускоряетъ этотъ обмѣнъ, способствуетъ правильному пищеваренію, усиливаетъ кровообра-

щеніе, дыханіе и выдѣлительные процессы, то есть дѣятельность кожи, почекъ и печени, а вмѣстѣ съ тѣмъ укрѣпляетъ нервы, короче — во всемъ тѣлѣ развиваетъ силу, ловкость и энергию. Но полезность гимнастики не безусловна. Чтобы она дѣйствительно помогала правильному физическому развитію человѣка, она должна быть не произвольна, а основываться на естественныхъ законахъ человѣческаго организма и руководствоваться правилами, выработанными на основаніи изученія этихъ законовъ. Изъ всѣхъ способовъ гимнастическихъ упражненій наиболѣе доступны и примѣнимы въ народной школѣ — *свободныя движения, упражненія съ простѣйшими ручными снарядами, ходьба и бѣгъ*. Что касается до гимнастики на машинахъ, то она, при значительной цѣнности гимнастического городка и недостаточной подготовкѣ къ этому дѣлу учителей, едва ли можетъ имѣть примѣненіе къ народной школѣ, по крайней мѣрѣ въ настоящее время.

Хорошо и то, если учитель изъ ряда разнообразныхъ свободныхъ движений выберетъ такія, которыя представляются наиболѣе цѣлесообразными для равномѣрнаго развитія всѣхъ частей тѣла, и введеть ихъ въ своей школѣ. Предлагая ниже примѣрный рядъ такихъ упражненій \*), мы не считаемъ его наилучшимъ, но полагаемъ, что его можно назвать пригоднымъ и удобопримѣнимымъ, тѣмъ болѣе, что всѣ предлагаемыя упражненія очень просты и легко могутъ быть усвоены учителемъ для занятій съ дѣтьми. Въ основу всѣхъ предлагаемыхъ упражненій, какъ исходный пунктъ, мы ставимъ правильное положеніе тѣла стоящаго ученика, а затѣмъ опишемъ самыя упражненія, съ возможной подробностью, и скажемъ нѣсколько словъ о времени, распределеніи и продолжительности этихъ занятій.

*Основное положеніе* стоящаго ученика во время гимнастическихъ упражненій должно быть какъ разъ противоположно тому, какое чаше всего замѣчается у крестьянскихъ дѣтей, въ особенности у школьніковъ, и развивается условіями жизни домашней и школьнай. Большинство крестьянскихъ дѣтей и школьніковъ въ стоячемъ положеніи представляетъ фигуру съ опущеною, выдавшеюся впередъ головою, съ опущенными внизъ, нѣсколько выдавшимися плечами и спиною согнутую въ лопаткахъ. Гимнастика требуетъ, чтобы голова была поднята, подбородокъ отодвинутъ нѣсколько назадъ, плечи — точно также, но отнюдь не подняты, спина расправлена, грудь выдвинута впередъ, руки свободно опущены, пятки вмѣстѣ, носки врозь — нѣсколько менѣе прямого угла. Когда основное положеніе усвоено, можно приступать къ гимнастическимъ упражненіямъ. Учитель устанавливаетъ

\*) Выборъ и описание упражненій сдѣланы авторомъ книги съ участіемъ преподавателя гимнастики А. В. Воскресенского. Болѣе подробная свѣдѣнія, касающіяся гимнастики, можно найти у Дѣмени — «Научные основы физического воспитанія», 1905. Ч. I р. Изд. ред. «Дѣтское чтеніе и Педагогической листокъ» и у Лесгафта — «Руководство къ физическому образованію дѣтей школьнаго возраста», ч. I, 1888; ч. II, 1901 г.

дѣтей рядами: дѣти высокаго роста становятся съ правой стороны, меньшаго—съ лѣвой, при чёмъ каждый замѣчаетъ свое мѣсто; разстояніе между локтями приблизительно на ладонь, такъ что если руки повернуть, то локти соприкасаются; разстояніе между рядами—три шага. Не для всѣхъ движеній удобно такое тѣсное размѣщеніе дѣтей въ рядахъ,—иногда необходимо, чтобы они *разомкнулись*, что дѣлается слѣдующимъ образомъ: по слову „разомкнуться“, каждый кладеть лѣвую руку на правое плечо лѣваго сосѣда, а затѣмъ, по счету „разъ—два“, всѣ, кроме крайняго, дѣлаютъ нѣсколько шаговъ въ правую сторону (*разъ*—отодвинуть правую ногу, *два*—придвинуть къ ней лѣвую), пока не выпрямится положенная на плечо сосѣда рука, касаясь его лишь концами пальцевъ. Иногда требуется, чтобы ученики снова встали тѣснѣе; по слову „сомкнуться“, всѣ поворачиваются вправо—лицомъ въ затылокъ сосѣда, затѣмъ дѣлаютъ по счету нѣсколько шаговъ впередь и опять поворачиваются по-прежнему; повороты дѣлаются: въ правую сторону—на правомъ каблукѣ и лѣвомъ носкѣ, въ лѣвую—на лѣвомъ каблукѣ и правомъ носкѣ. Всѣ упражненія начинаются послѣ краткаго наименованія предлагаемаго упражненія, по слову „начинать“, и производятся въ тактъ, по счету. Само собой разумѣется, что предварительно учитель даетъ образецъ, какъ производить то или другое упражненіе, стоя впереди передъ учениками, а потомъ уже исполняютъ его дѣти по командѣ учителя: „повороты головы на-право и на-лѣво, начинать! ра—а—азъ! два!..“ и т. под. Сначала счетъ ведется самимъ учителемъ, потомъ—дѣтьми. Хорошо, если передъ началомъ занятій учитель поведеть съ дѣтьми разговоръ въ такомъ родѣ:

- Вотъ, дѣти, вы все сидѣли, учились,—теперь надо отдохнуть.
- Какъ же мы будемъ отдыхать?
- Кто много работалъ руками или ногами, все время былъ въ движеніи,—какъ ему отдыхать?
- Да, онъ садеть или лжетъ, ему нуженъ послѣ движенія *покой*. А мы вотъ все сидѣли. Какъ же отдыхать тому, кто долго сидѣлъ?
- Да, ему надо походить, побѣгать,—ему нужно *движение*. Значить—и намъ нужны движенія.
- Будемъ же заниматься движеніями. Будемъ дѣлать движенія головой, плечами, руками, ногами, туловищемъ.

Переходимъ къ описанію самыхъ упражненій.

**A. Упражненія головой**, имѣющія цѣлью развитіе шейныхъ мускуловъ и подвижности головы.

**1. Поворотъ головы направо и налево:** когда упражненіе названо и сказано „начинать“, по слову *разъ* (р-а-а-а-зъ), дѣти медленно поворачиваютъ голову въ правую сторону, по возможности больше, чтобы подбородокъ приблизительно приходился противъ плеча, но отнюдь

не выводя головы изъ прямого положенія и не поворачивая корпуса; по слову *два* (дв-а-а-а) — поворачиваютъ голову справа налево.

2. *Сгибание головы впередъ и назадъ*: въ томъ же порядкѣ и при тѣхъ же условіяхъ, сгибаютъ голову, по-возможности больше, сперва внизъ, потомъ назадъ.

Оба упражненія можно повторять отъ 5-ти до 8-ми разъ.

Б. Упражненія *руками*, имѣющія цѣлью развитіе сгибающихъ и разгибающихъ мышцъ руки, также плечевыхъ и прилегающихъ къ груди и лопаткамъ, подвижность руки и ея частей.

1. *Разведеніе и сведеніе рукъ*: когда сказано „начинать“, дѣти поднимаютъ руки передъ собою горизонтально на высоту плечъ, руки вытянуты напряженно, ладони обращены одна къ другой; по слову *разъ*—не опуская руку, разводятъ ихъ въ стороны, постепенно поворачивая ладонями внизъ, пока руки не будутъ наравнѣ съ лопатками, по слову *два* приводятъ руки въ прежнее положеніе.

Тактъ медленный, упражненіе повторяется отъ 8 до 12 разъ.

2. *Круженіе рукъ назадъ и впередъ*: по слову *разъ*, руки выносятъ передъ собой, какъ для предыдущаго упражненія, а потомъ вверхъ, выше головы, и дѣлаютъ ими наивозможнѣй кругъ назадъ, сверху внизъ; потомъ то же упражненіе производится съ тѣмъ измѣненіемъ, что кругъ дѣлается уже снизу вверхъ.

Тактъ медленный, упражненіе повторяется отъ 6 до 10 разъ.

3. *Выбрасываніе рукъ впередъ, въ стороны, вверхъ и внизъ*: руки сгибаютъ въ локтяхъ, локти на высотѣ плечъ, пальцы сжаты въ кулакъ, ногтями внизъ, и приходятся противъ ключицъ,—по слову *разъ* быстро выбрасываютъ руки впередъ, разгибая пальцы, чтобы они были совершенно вытянуты и ладонями обращены одна къ другой, какъ при разведеніи; по слову *два* приводятъ руки въ первоначальное положеніе. Потомъ то же упражненіе измѣняютъ: при выбрасываніи *въ стороны*, быстро разводятъ руки, причемъ часть ихъ отъ плеча до локтя остается неподвижною, а развернутыя ладони остаются опущенными внизъ; при выбрасываніи *вверхъ*—руки выбрасываютъ надъ головой, не разводя ихъ шире плечъ, разгибая ладони одна къ другой; при выбрасываніи *внизъ*—руки быстро опускаютъ, какъ въ основномъ положеніи, но немнога подавши назадъ.

Эти упражненія чередуются въ обозначенномъ выше порядкѣ, повторяются отъ 7 до 10 разъ. Тактъ довольно быстрый.

4. *Сгибание и разгибание пальцевъ*: руки поднимаютъ на высотѣ пояса, повернувъ ладони внизъ и крѣпко сжавъ пальцы въ кулакъ, по слову *разъ*—разжимаютъ пальцы, выгибая ихъ вверхъ и разводя въ стороны; по слову *два*—сжимаютъ по-прежнему. Тактъ быстрый, упражненіе повторяется отъ 8—15 разъ.

5. *Качаніе рукъ*, отвлекающее приливы крови къ головѣ, а потому часто весьма полезное при головной боли, напр. послѣ продолжительной умственной работы: качаютъ руками впередъ и назадъ, при неподвижномъ корпусѣ, сперва медленно, потомъ постепенно быстрѣе и быстрѣе, отъ 15 до 50 разъ, смотря по надобности, принимая во вниманіе, чѣмъ занимались дѣти предъ этимъ.

В. Упражненія *ногами*, при помощи палки и безъ нея. Палки заготовляются сообразно съ ростомъ учениковъ, не выше плеча; каждый ученикъ можетъ самъ заготовить для себя такую палку, но слѣдуетъ наблюдать, чтобы палки были гладкія и дѣти не могли бы ими захвачьтъ рукъ.

1. *Качаніе*: въ правой руцѣ палка, при чемъ рука должна быть вытянута на высотѣ плеча; лѣвая рука въ бокъ; дѣти равномѣрно качаютъ лѣвой ногой, впередъ и назадъ, по командѣ *разъ* и *два*, оставляя ногу прямую и не касаясь пола носкомъ; потомъ палка передается въ лѣвую руку и качаніе производится правою ногою. Упражненіе повторяется 12—20 разъ.

2. *Подыманіе въ сторону* производится въ томъ же порядкѣ, при неподвижномъ корпусѣ, но нѣсколько медленнѣе, и повторяется 8—15 разъ.

3. *Подыманіе колѣна*: положеніе то же, въ одной руцѣ палка, подымаютъ сперва одно, потомъ другое колѣно прямоугольно, а нога ниже колѣна держится свободно; такъ еще медленнѣе, упражненіе повторяется 6—10 разъ.

4. *Сгибаніе и разгибаніе стопы*, развивающее подвижность стопы, очень полезное въ случаѣ потѣнія ногъ: положеніе то же, выставляютъ нѣсколько впередъ то одну, то другую ногу такъ, чтобы она не касалась пола, по слову *разъ*—подымаютъ, по слову *два*—опускаютъ носокъ (но не ногу), не касаясь пола, повторяя это движеніе 8—15 разъ.

5. *Присѣданіе*: руки упираютъ въ бока, локти и корпусъ подаются нѣсколько назадъ, подымаются на носки и затѣмъ, по командѣ *разъ* и *два*, медленно присѣдаютъ и подымаются, при чемъ мальчики разводятъ и сводятъ колѣна, повторяя это упражненіе отъ 4 до 7 разъ.

Г. Упражненія *плечами и туловищемъ*: освѣженіе, укрѣпленіе и развитіе плечевыхъ и грудныхъ мускуловъ, гибкости и подвижности туловища.

1. *Подыманіе и опусканіе плечъ*: по слову *разъ* плечи подымаются, по слову *два* возвращаются въ прежнее положеніе; такъ довольно быстрый, упражненіе повторяется отъ 8—12 разъ.

2. *Поворотъ тула вправо и влево*: дѣти берутъ за спину палку; руками упираются въ бока, чтобы пальцы чувствовали рѣбра, а боль-

шой приходился позади, по слову *разъ*—оставляя ноги неподвижными, медленно поворачивают корпус вправо, а по слову *два*—справа налево, при чем голова поворачивается вместе с тулowiщем, оставаясь сама по себе неподвижною.

**3. Сгибание тела въ сторону:** дѣти отставляютъ въ сторону правую или лѣвую ногу, чтобы онѣ были раздвинуты нѣсколько шире плечъ, руки подымаютъ въ стороны на высоту плечъ, и затѣмъ, по командѣ *разъ* и *два*, отклоняются въ правую и лѣвую сторону, сгибаю тѣло въ поясъ, отнюдь не сгибая ногъ, не опуская руку и не двигая головой.

**4. Сгибание тела впередъ и назадъ:** выдвигаютъ впередъ поочередно то правую, то лѣвую ногу, подымаютъ вверхъ руки, обращая ладони одна къ другой, какъ при выбрасываніи, и по командѣ *разъ-два* сгибаютъ корпусъ въ поясъ впередъ и назадъ, менѣе прямого угла, вместе съ руками, которые сами по себе остаются неподвижными.

Всѣ упражненія тулowiщемъ повторяются отъ 6—8 разъ.

#### Д. Упражненія съ палкой.

**1. Переносъ палки обѣими руками спереди назадъ и обратно:** палку держать въ горизонтальномъ положеніи свободно опущенными внизъ и раздвинутыми вдвое болѣе широты плечъ руками, по слову *разъ* медленно переносить ее черезъ голову назадъ равномѣрно обѣими руками, отнюдь не сгибая корпуса и не наклоняя головы, при чемъ палка назади придерживается большими пальцами, по слову *два*—переносить палку обратно.

**2. Переносъ палки одной рукой:** то же упражненіе съ тою разницей, что палка переносится назадъ и обратно одною рукою поочередно, а другая рука остается на мѣстѣ.

Оба упражненія производятся медленно и повторяются 6—10 разъ.

**3. Движеніе косарей:** палку держать впереди обѣими руками на широтѣ плечъ, а ноги раздвигаютъ нѣсколько шире, и двигаютъ палкою вправо и влѣво довольно быстро, подымаю кисть на высоту головы и даже нѣсколько выше. Такъ быстрый, можно дѣлать отъ 10 до 15 размаховъ.

**Е. Глубокія вдыханія.** Это упражненіе очень полезно для развитія легкихъ, но требуетъ—во-первыхъ, хорошаго воздуха и достаточной температуры, во-вторыхъ, постепенности, начиная съ 40 секундъ и мало-по-малу восходя до 80 секундъ. Оно состоить въ томъ, что дѣти, принявъ основное положеніе, упираютъ руки въ бока, а локти нѣсколько подаютъ назадъ, чтобы увеличить грудную клѣтку, и втягиваютъ возможно больше воздуху, сопровождая это дѣйствіе медленнымъ выдыханіемъ. Такъ какъ послѣдствиемъ этого упражненія, какъ весьма понятно, бываетъ приливъ крови къ головѣ и груди, то его

следует сопровождать упражнениями, отвлекающими кровь, например: довольно быстрымъ качаниемъ рукъ, качаниемъ рукъ съ прыжками на мѣстѣ и т. п.

### Ж. Прыжки.

1. *Прыжки стоя на мѣстѣ*: по командѣ: „начинать разъ!“ — руки подаются нѣсколько назадъ, поднимаются на носки, колѣни сгибаютъ и нѣсколько раздвигаютъ врозь, корпусъ сгибаютъ въ поясницѣ, по командѣ *два*—дѣлаютъ прыжокъ обѣими ногами, отталкиваясь ногами и выбрасывая впередъ руки, которые соединяются впереди между колѣнъ, а затѣмъ встаютъ прямо.

2. *Прыжки съ шагомъ*: разница съ предыдущимъ состоять въ томъ, что одна нога выставляется впередъ и нѣсколько сгибается, корпусъ подается впередъ.

3. *Прыжки на ходьбу*: назначается число шаговъ—два, три, четыре—и назначенный по счету шагъ сопровождается прыжкомъ по примѣру предыдущаго.

При всѣхъ описанныхъ упражненіяхъ помогаютъ движению тѣла впередъ выбрасываніемъ рукъ, падаютъ непремѣнно на носки, прыжокъ дѣлаютъ, по возможности, маленький.

4. *Прыжки на мѣстѣ съ качаниемъ рукъ*: руки поднимаются вверхъ и опускаются, корпусъ нѣсколько отдѣляется отъ земли и онукается, оба дѣйствія производятся равномѣрно, такъ постепенно переходить отъ рѣдкаго къ частому, прыжки повторяются отъ 10—20 разъ.

### 3. Ходьба.

1. *Обыкновенная ходьба*: дѣти становятся въ основное положеніе, руки держать свободно, вслѣдствіе чего при ходьбѣ получается само собой движение рукъ назадъ и впередъ; сперва упражненіе это производится на мѣстѣ; начинать принято съ лѣвой ноги.

2. *Ходьба со сгибаниемъ локтей*: руки въ бока, съ каждымъ шагомъ локти сгибаютъ впередъ и назадъ; при недостаткѣ помѣщенія, это упражненіе, какъ предыдущее и слѣдующее, можно дѣлать на одномъ мѣстѣ.

3. *Ходьба съ выбрасываніемъ рукъ* въ такой послѣдовательности: впередъ, въ стороны, вверхъ и внизъ.

### И. Бѣг.

1. *Неправильный бѣгъ на мѣстѣ на прямыхъ ногахъ*: руки въ бока, ноги отдѣляются отъ полу по-очередно, прямыми, съ нѣсколько выгнутыми назадъ колѣньями, такъ частый.

2. *Неправильный бѣгъ на мѣстѣ колѣнками вверхъ*: руки въ бока, ноги отдѣляются вверхъ, по-очередно, съ согнутыми подъ прямымъ угломъ и нѣсколько развинутыми въ стороны колѣнками, такъ что дѣлаются прыжки.

3. *Неправильный бѣг на мъстъ съ выбрасываніемъ назадъ пятокъ*: руки въ бока, ноги выбрасываются назадъ подъ прямымъ угломъ.

Всѣ эти упражненія можно повторять до 20—25 разъ

4. *Правильный бѣгъ*: по слову „*бѣгомъ*“ — корпусъ подается впередъ, локти сгибаются и подаются нѣсколько назадъ для расширения грудной клѣтки,— по слову „*начинать!*“ — бѣгутъ съ лѣвой ноги, не сгибая колѣнъ и падая на носки, а руки держать согнутыми въ локтяхъ, но свободно въ плечахъ, вслѣдствіе чего происходитъ естественное движение рукъ впередъ: выдвигая правую ногу впередъ, подаютъ впередъ лѣвую руку, и наоборотъ. Правильный бѣгъ можно начинать съ 30 шаговъ и увеличивать постепенно до весьма значительного числа, наблюдая только, чтобы не доводить дѣтей до усталости. Само собой разумѣется, что для этого упражненія необходимъ просторъ: оно возможно или въ большой комнатѣ, или на гладкомъ дворѣ, или на лугу и т. п.

Вотъ подборъ гимнастическихъ упражненій, которыя, по нашему мнѣнію, можетъ легко усвоить учитель народной школы для того, чтобы научить дѣтей и упражнять ихъ время отъ времени. Для этихъ занятій можно назначить *особые уроки* — раза два-три въ недѣлю по получасу, помѣстивъ ихъ между двумя половинами сидячихъ учебныхъ работъ, причемъ послѣднія лучше пригнать такъ, чтобы утромъ шли уроки, требующіе наибольшаго умственного напряженія, а послѣ гимнастики — механическія письменныя работы.

Для каждого урока учитель составляетъ программу, выбирая одно—два—три упражненія изъ каждой группы и распредѣляя ихъ по слѣдующимъ правиламъ:

- а) чтобы въ продолженіи урока упражнялось все тѣло;
- б) чтобы упражнялись равномѣрно обѣ половины тѣла, правая и лѣвая, обѣ руки, обѣ ноги;
- в) чтобы легкія движения дѣлались въ началѣ и концѣ урока;
- г) чтобы чередовались движения скорыя и плавныя.

Рядомъ съ гимнастическими упражненіями слѣдуетъ сказать нѣсколько словъ объ *играхъ*, соединенныхъ съ бѣганьемъ и вообще съ движениями. Такія игры въ школѣ весьма желательны, и учитель хорошо сдѣлаетъ, если иногда будетъ замѣнять ими гимнастику. Игры онъ можетъ или заимствовать прямо изъ жизни, или придумывать самъ. Кому неизвѣстны живыя и занимательныя для дѣтей „горѣлки“, „жмурки“, „гуси-лебеди“, „волки“, „море волнуется“ и пр.?... Это педагогической матеріалъ, который даетъ намъ сама жизнь и которымъ находчивый учитель воспользуется съ весьма разнообразными цѣлями: кромѣ пріятнаго отдыха послѣ умственной работы и хорошаго вліянія на физическое развитіе дѣтей, игра тѣмъ хороша, что сближаетъ дѣтей

между собою и съ учителемъ и часто лучше знакомить съ характерами дѣтей, нежели всякое другое занятіе,—если учителъ иногда самъ будеть принимать участіе въ игрѣ, онъ ближе узнаетъ дѣтей и будетъ имѣть не мало случаевъ для нравственного вліянія. Но при выборѣ игры, откуда бы она ни была заимствована, необходимо наблюдать, чтобы въ ней былъ смыслъ и известный порядокъ, а заимствуя игру изъ народнаго быта, можетъ быть, придется нѣсколько измѣнить, сократить или дополнить ее, чтобы она соотвѣтствовала возрасту играющихъ, не представляла ничего грубаго, что могло бы вредно отозваться на нравственной сторонѣ дѣтей. Нѣкоторыя игры, весьма пригодныя для народной школы, были описаны въ журналѣ „Народная Школа“ за 1873 годъ, а также въ сборнике „Лѣтнія дѣтскія занятія и игры“, изданномъ редакціею „Семи и Школы“ въ приложеніи къ журналу за 1871 годъ.

---

### ГЛАВА III.

#### Основныя психологическія понятія.—Воспитывающее обученіе.

Если опорою для разумнаго отношенія школы къ физическому развитію учениковъ служатъ указанія анатоміи и физіологии, то ея учебно-воспитательное дѣло, имѣющее въ виду умственное и нравственное развитіе учениковъ, должно опираться на данныя психологіи, науки о явленіяхъ душевной жизни.

Изъ общихъ признаковъ тѣлеснаго развитія, которыми характеризуется школьній возрастъ и которые были опредѣлены въ предыдущемъ очеркѣ, для душевной жизни наибольшее значеніе имѣть „изощреніе и установление виѣшнихъ чувствъ“, потому что именно виѣшними-то чувствами доставляется тотъ материалъ, изъ котораго возникаетъ познаніе виѣшняго міра, которымъ „обусловливается“ какъ содержаніе, такъ и характеръ внутренняго, душевнаго міра. Только „обусловливается“, но не создается. Душу новорожденнаго человѣка нельзя уподоблять бѣлой доскѣ или бѣлому листу бумаги, на которомъ ничего не написано, а потому можно писать все, что угодно. Въ каждомъ живомъ ребенкѣ очевидно присутствуютъ нѣкоторые безсознательные врожденные задатки идей и влеченій, а также инстинктовъ дѣятельности, которые обнаруживаются въ формѣ тѣхъ или другихъ инстинктивныхъ движений. „Человѣческій мозгъ, говоритъ Спенсеръ въ своемъ сочиненіи „Основанія психологіи“, есть органическая запись безконечнаго числа впечатлѣній, испытанныхъ въ продолженіе развитія

жизни или, правильнѣе говоря, въ продолженіе развитія человѣческаго организма. Результаты, которые производились въ организмѣ наиболѣе единообразными и частыми изъ опытовъ, завѣщались послѣдовательно однимъ поколѣніемъ другому, при чёмъ передавались и капиталъ, и проценты. Такимъ-же образомъ медленно накопилась та высокая умственная сила, которая покоятся въ дремлющемъ состояніи въ мозгу ребенка, которую послѣдующая жизнь ребенка упражняетъ, а—можетъ быть—и усиливаетъ или подвергаетъ дальнѣйшему усложненію, которая, съ этими крошечными прибавленіями, завѣщается будущимъ поколѣніямъ. Вслѣдствіе этого-то происходитъ, что европеецъ наслѣдуется 20-ью кубическими дюймами мозгу болѣе, чѣмъ папуанецъ. Вслѣдствіе этого-то происходитъ, что такія способности, какъ способность къ музыкѣ, почти несуществующая у многихъ низшихъ человѣческихъ расъ, становятся врожденными у расъ болѣе высокихъ. Вслѣдствіе этого-то происходитъ, что отъ дикарей, неспособныхъ сосчитать число своихъ пальцевъ и говорящихъ языкомъ, который состоитъ изъ существительныхъ да глаголовъ, выходить подъ-конецъ Ньютоны и Шекспиры“.

Непосредственное наблюденіе показываетъ намъ, что у самаго маленькаго человѣка уже есть смутная идея причинности, вызывающая вопросы: почему? отчего?, или идея пространства, вызывающая вопросы: гдѣ? куда? откуда?; есть влеченіе къ красивому или, по крайней мѣрѣ, къ яркому и блестящему, къ вкусному, сладкому и т. п.; есть инстинктъ, заставляющій его производить тѣ или другія движенія—то протягивать, то отдергивать руку, то закрывать, то открывать глаза. Конечно, этимъ идеямъ, влеченіямъ, инстинктамъ недостаетъ сознательности; они возбуждаются и приводятся въ сознаніе постепенно подъ вліяніемъ впечатлѣній внѣшняго міра. Очевидно, что тутъ большую роль играютъ восприятія внѣшнихъ чувствъ.

Всякому известно, что внѣшними чувствами называется: зрѣніе, слухъ, осязаніе, обоняніе, вкусъ; къ нимъ слѣдуетъ присоединить и, такъ называемыя, *органическія* ощущенія, которые даютъ намъ знать о томъ или другомъ состояніи нашего тѣла, мускульные, сухожильные, суставные, дыхательные, кровообращательные и др., включая сюда и *статическое* чувство (или чувство равновѣсія, органомъ которого считаются внутреннее ухо). Разница тутъ въ разницѣ *стимуловъ*, т.-е. предметовъ или процессовъ, вызывающихъ ощущеніе. Эти стимулы могутъ быть: или внѣшними, какъ свѣтъ, звукъ и т. п., или внутренними, какъ сокращеніе мускуловъ, приливъ крови и другіе стимулы органическихъ ощущеній. Есть, впрочемъ, и еще разница, которая заключается въ томъ, что органическія ощущенія не играютъ роли въ развитіи нашего познанія о внѣшнемъ мірѣ, которое основывается на показаніяхъ внѣшнихъ чувствъ.

Приходилось нѣсколько разъ употреблять слово „ощущеніе“. Что же такое ощущеніе? Въ психологіи этимъ словомъ называются элемен-тарные сознательные процессы, которые соединены съ тѣлесными про-цессами въ извѣстныхъ тѣлесныхъ органахъ: мы испытываемъ ощуще-ніе того или другого цвѣта, благодаря чувствительнымъ органамъ въ сѣтчатой оболочкѣ глаза, испытываемъ ощущеніе холода, благодаря подобнымъ органамъ въ кожѣ, испытываемъ ощущеніе горечи, сладости и т. п., благодаря чувствительнымъ клѣточкамъ, которыя помѣщаются въ слизистой оболочкѣ языка, и т. п. Ощущеніе есть самый простой и начальный душевный фактъ, лежащий въ основѣ всего нашего міро-воззрѣнія. Въ сущности это не иное что, какъ сознаніе раздраженія нервной системы, субъективная сторона объективной нервной перемѣны. Дѣло начинается физіологическимъ раздраженіемъ, такъ называемыхъ, *периферическихъ* наружныхъ органовъ, т.-е. чувствительныхъ нервовъ, этихъ тончайшихъ серебристыхъ нитей, концы которыхъ расположены въ органахъ виѣшнихъ чувствъ: позади глазного яблока, въ лабиринтѣ уха, въ слизистой оболочкѣ языка, въ овальныхъ осознательныхъ тѣльцахъ средняго слоя наружной кожи. Чувствительные нервы отъ орга-новъ виѣшнихъ чувствъ идутъ къ центральнымъ мозговымъ массамъ и передаютъ получаемыя ими раздраженія, которыя въ мозгу перера-батываются въ сознаваемыя ощущенія.

Значить, ощущеніе не одно и то же, что нервное раздраженіе. Оно, по выражению Вундта, есть „чисто субъективная форма, кото-рою наше сознаніе реагируетъ на опредѣленные нервные процессы“ Въ этомъ смыслѣ и Милль говоритъ, что „ощущенія суть *состоянія духа*, имѣющія своею ближайшею причиной возбужденіе той части на-шего тѣла, которую называютъ нервной системой“, —*состоянія духа*, т.-е. во всякомъ случаѣ уже явленія чисто душевныя, подлежащія вѣ-дѣнію не физіологіи, а психологіи. Какъ происходитъ такая перера-ботка и переходъ физіологического раздраженія въ ощущеніе, созна-тельное душевное явленіе,—этого наука не знаетъ. Она беретъ ощу-щеніе и подвергаетъ изслѣдованію просто, какъ несомнѣнныи фактъ, не вдаваясь въ рѣшеніе вопроса о происхожденіи и сущности его.

Психологія изученія и начинаются изслѣдованіемъ ощущеній, какъ первоначальныхъ и простейшихъ явленій душевной жизни. Пси-хологія изслѣдуетъ отношенія ихъ между собою и отношенія ихъ къ другимъ явленіямъ, тѣлеснымъ и душевнымъ,—отношенія ихъ какъ со стороны качества, такъ и со стороны силы, т.-е. количества.

По качеству, наиболѣе разнообразными представляются, конечно, ощущенія глаза, зрительные: включая сюда всѣ разнообразныя ощуще-нія яркости и цвѣта, *экспериментальная психологія* насчитываетъ до 30,850 различныхъ качествъ зрительныхъ ощущеній. Затѣмъ слѣдуютъ ощущенія слуховые, дающія до 11,350 качествъ. Общее число качествъ,

какія замѣчены во всѣхъ ощущеніяхъ, испытываемыхъ человѣкомъ, доходитъ до 42,415. Но не слѣдуетъ думать, будто бы всякий человѣкъ непремѣнно на самомъ себѣ испытывалъ всѣ эти качества: это сумма результатовъ, полученныхъ многими наблюдателями путемъ тщательныхъ экспериментовъ надъ своей способностью различать оттѣнки во всевозможныхъ областяхъ ощущеній. Если же принять во вниманіе, что далеко не всѣ люди обладаютъ нормальными органами внѣшнихъ чувствъ, какъ это известно всякому, то среднее число сознательныхъ элементовъ душевной жизни, каковыми надо признать качества ощущеній, много уменьшится, но все-таки выше 10,000, а разнообразны ихъ соединенія и перестановки могутъ дать очень большое число сложныхъ ощущеній, т.-е. *идей*.

Скажутъ: какимъ же путемъ психологи опредѣлили количество сознательныхъ элементовъ, служащихъ материаломъ для образованія сложныхъ душевныхъ явлений?—Во-первыхъ, конечно, путемъ самонаблюденія, основного метода психологіи, во-вторыхъ, путемъ приложенія къ самонаблюденію экспериментального изслѣдованія, которое много расширило кругъ психологическихъ изученій и выводовъ.

Чтобы дать хоть нѣкоторое понятіе о пріемахъ экспериментальной психологіи, можно привести примѣръ. Вотъ какъ она изслѣдуется различные качества цвѣтовыхъ ощущеній. На стѣну отброшены два совершенно одинаковыхъ спектра, при чмъ одинъ находится непосредственно надъ другимъ. Затѣмъ верхній спектръ закрываютъ чернымъ экраномъ, въ которомъ прорѣзана узкая вертикальная щель,—поэтому изъ спектра видна сквозь щель только одна цвѣтная полоса, напримѣръ—красная. Подобнымъ экраномъ и точно такъ-же закрываютъ и другой спектръ, нижній. Наблюдатель двигаетъ этотъ нижній экранъ назадъ и впередъ до тѣхъ поръ, пока красная полоса, видная сквозь щель, не вызоветъ ощущенія, отличного отъ ощущенія красной полосы верхняго спектра. Послѣ этого оставляется на мѣстѣ нижній экранъ, а передвигается верхній, пока не получится ощущеніе нѣсколько иного краснаго цвѣта. Затѣмъ опять передвигается нижній экранъ, и такъ далѣе. Такъ перебираются всѣ цвѣта спектра, и такимъ экспериментальнымъ путемъ наблюдатель опредѣляетъ всѣ качества цвѣтовыхъ ощущеній. Всего насчитано, среднимъ числомъ, около 150 оттѣнковъ спектральныхъ цвѣтовъ.

Это самый простой примѣръ того, какъ примѣняется къ изученію психическихъ явлений экспериментальное изслѣдованіе, но и онъ показываетъ, сколько вниманія и сосредоточенности тутъ требуется отъ изслѣдователя-самонаблюдателя, чтобы онъ могъ объективировать собственное душевное явленіе, сдѣлать его предметомъ спокойнаго и правильнаго наблюденія, какъ-бы не свое внутреннее, а внѣшнее и постороннее явленіе.

Дѣло много облегчается и расширяется, если экспериментаторъ привлекаетъ къ участію въ немъ другихъ людей—не только отдельными личностями, но и цѣльными группами, стараясь обставить ихъ самонаблюденіе благопріятными условіями и руководя имъ по опредѣленному заранѣе плану.

Положимъ, экспериментаторъ желаетъ изслѣдоватъ скорость, съ какою человѣкъ даетъ знать, движеніемъ или словомъ, о полученномъ ощущеніи, то есть желаетъ (произвести) измѣреніе времени *психической реакціи*. Онъ привлекаетъ къ самонаблюденію людей разныхъ возрастовъ и пользуется какимъ нибудь изъ существующихъ для такого измѣренія аппаратовъ. Наибольшою извѣстностью пользуется *хроноскопъ Гиппа*. Этотъ аппаратъ представляетъ собой часы, но стрѣлки этихъ часовъ можно разобщать съ движущимъ ихъ механизмомъ при помощи электромагнита: при замыканіи тока стрѣлки останавливаются, при размыканіи двигаются (или наоборотъ). Экспериментаторъ даетъ испытуемому какое нибудь ощущеніе (цвѣтъ, звукъ и т. п.) и въ то же время пускаетъ въ ходъ стрѣлки; имѣется приспособленіе, при помощи котораго можно однимъ движеніемъ и проявить причину ощущенія, ипустить въ ходъ стрѣлки. Испытуемый, получивъ впечатлѣніе, въ свою очередь долженъ сдѣлать движеніе, останавливающее стрѣлки. Разница въ положеніи стрѣлокъ при началѣ и при концѣ опыта опредѣляетъ время психической реакціи, которое аппаратомъ Гиппа измѣряется съ точностью до 0,001 секунды. Оказывается, что быстрота психической реакціи у дѣтей постепенно увеличивается до периода, предшествующаго половой зрѣлости, когда обнаруживается нѣкоторая задержка и даже обратное явленіе, т.-е. увеличеніе времени психической реакціи.

Цѣлымъ рядомъ разнообразныхъ экспериментовъ, привлекавшихъ къ самонаблюденію значительныя группы людей, произведенныхъ Гильбертомъ, Бине и другими, доказана экспериментальной психологіей совершенная неосновательность того произвольного утвержденія нѣкоторыхъ педагоговъ-практиковъ, будто въ дѣтскомъ возрастѣ люди отличаются особенно сильной памятью, почему-де именно въ дѣствѣ надо налагать на изученіе иностранныхъ языковъ и грамматическихъ формъ. Русскій психологъ А. П. Нечаевъ, предпринимая рядъ экспериментовъ съ цѣлью изслѣдоватъ развитіе разныхъ видовъ памяти (память на предметы, на слова, на числа и т. п.), привлекъ къ самонаблюденію 687 учениковъ и ученицъ разныхъ учебныхъ заведеній г. Петербурга въ возрастѣ отъ 9 до 18 лѣтъ. Экспериментаторъ давалъ группамъ испытуемыхъ извѣстныя впечатлѣнія (показывалъ предметы, произносилъ слова съ разнообразнымъ значеніемъ, числа и т. п.) и повѣрялъ запоминаніе ихъ посредствомъ письменныхъ работъ. Эксперименты были обставлены всѣми необходимыми условіями для ихъ успеш-

ности и правильности. Результаты этихъ экспериментовъ, опубликованные авторомъ на четвертомъ международномъ психологическомъ конгрессѣ въ Парижѣ въ августѣ 1900 года, между прочимъ, привели къ такимъ выводамъ:

1. Всѣ виды памяти развиваются вмѣстѣ съ возрастомъ, но разви́тие ихъ временно задерживается передъ наступлениемъ половой зрѣ́лости.

2. Большое вліяніе на легкость запоминанія словъ имѣеть значеніе ихъ.

3. Объемъ развитія разныхъ видовъ памяти различенъ: больше всего растетъ память на предметы и слова, обозначающія эмоціальныя представлениія (представлениія чувствъ и настроеній), меньше всего память на числа.

Вообще экспериментальная психологія, не смотря на новость этого дѣла не только у насъ въ Россіи, всегда отстающей въ развитіи научного знанія, но и на Западѣ, уже дала весьма цѣнныя выводы какъ для научного познанія живой человѣческой природы, такъ и для практики учебно-воспитательного дѣла. Напримѣръ, она доказала, что всякая школа, требующая отъ учениковъ ежедневнаго напряженного вниманія въ теченіе восьми часовъ, необходимо ведеть къ переутомленію. Она доказала, что всякия попытки установить какое-нибудь неподвижное нормальное расписаніе недѣльныхъ занятій, общее для всѣхъ учебныхъ заведеній извѣстнаго типа (для всѣхъ классическихъ гимназій, для всѣхъ городскихъ училищъ и т. п.), непремѣнно въ концѣ концовъ окажутся неудачными, и это расписаніе во многихъ случаяхъ останется только на бумагѣ, потому что оно поневолѣ упускаетъ изъ виду самое главное—личные особенности и учениковъ, и учителей, и потому, что всякия общія дѣленія учебныхъ предметовъ на трудные и легкие произвольны и безъосновательны, такъ какъ работоспособность дѣтей не одинакова, такъ какъ, по выражению Вагнера, „личность учителя (съ его методомъ, пріемами и требованиями) гораздо больше вліяетъ на величину утомленія, чѣмъ учебный предметъ“.

Экспериментальная психологія доказала, что обязательная гимнастика не должна имѣть мѣста въ промежуткахъ между уроками, потому что она вовсе не можетъ служить отдыхомъ послѣ одной умственной работы передъ другой такой работой. Эксперименты Бентама надъ самимъ собой показали, что двухчасовая ходьба вызываетъ приблизительно такое же пониженіе работоспособности, какъ часовое складываніе чиселъ; уменьшается скорость умственныхъ процессовъ, притупляется память. Эксперименты Фридриха въ нѣмецкихъ школахъ показали, что послѣ занятій гимнастикой обнаруживается такое-же пониженіе умственной работоспособности, какъ и послѣ обыкновенной учебной работы.

Экспериментальная психологія доказала, что убѣженіе нѣкоторыхъ учителей, будто всякия упражненія въ механическомъ запоминаніи повышаютъ общій уровень памяти учениковъ,—заблужденіе. Она доказала, что требование иныхъ ревизоровъ и преподавателей, чтобы ученики школы во всякое время давали удовлетворительные отвѣты на всѣ вопросы изъ пройденного, неосновательно и противорѣчить человѣческой психикѣ, такъ какъ не всѣми сообщенными свѣдѣніями всякий ученикъ можетъ обладать въ формѣ *воспроизведенія*, многими онъ обладаетъ въ формѣ *узнаванія*, а это тоже знаніе, и въ большинствѣ случаевъ это совершенно достаточное знаніе для жизни.

Эти немногіе примѣры достаточно показываютъ, что экспериментальная психологія по нѣкоторымъ весьма существеннымъ вопросамъ учебно-воспитательного дѣла—или научно подтверждаетъ иная проницательныя догадки практическихъ работниковъ этого дѣла, или научно опровергаетъ ихъ заблужденія и ходячія рутинныя правила и предрассудки.

Возвратимся къ изслѣдованию ощущеній человѣка, какъ первичныхъ и простѣйшихъ душевыхъ фактовъ, дающихъ начало познанію и лежащихъ въ основѣ всего нашего міровоззрѣнія.

*Количественную* сторону ощущенія составляетъ его сила, его большая или мѣньшая напряженность (интензивность), зависящая отъ силы физіологического раздраженія. А эта послѣдняя обусловливается, во-первыхъ, силою стимула, вызывающаго раздраженіе, во-вторыхъ, большей или мѣньшой чувствительностью воспринимающаго органа. Всякому известно, что въ области каждого изъ виѣшнихъ чувствъ есть стимулы очень сильные, но есть и слишкомъ слабые для того, чтобы вызвать опредѣленное ощущеніе. Отсюда выраженія: „становилось все темнѣе, и предметы теряли свою форму“, „стало такъ свѣтло, что ничего не видно“; первое свидѣтельствуетъ объ ослабленіи, второе о чрезмѣрномъ усиленіи стимула. Всякому также известно, что сила одного и того-же стимула не одинакова для разныхъ людей. На башнѣ городской думы ходятъ часы. Я не слышу ихъ тиканья, но знаю, что они ходятъ, потому что, вслѣдствіе моей дальновзоркости, замѣчаю, вижу движение стрѣлокъ: значитъ, звуки ихъ тиканья для меня слишкомъ слабый стимулъ, чтобы вызвать раздраженіе, которое могло-бы переработаться въ отчетливое слуховое ощущеніе, а движущіяся стрѣлки стимулъ достаточно сильный для достаточного раздраженія зрительного нерва, которое перерабатывается въ зрительное ощущеніе. Но есть люди, которые, по своей близорукости, не видятъ и стрѣлокъ, не получаютъ и того раздраженія, которое даетъ мнѣ зрительное ощущеніе. Раздраженіе должно имѣть известную величину, чтобы оно вызывало ощущеніе. Эта минимальная величина его въ психологіи называется *порогомъ* раздраженія, а соответствующая ей минимальная сила

ощущенія *порогомъ* ощущенія. Каждое раздраженіе должно переступить свой порогъ, чтобы проникнуть въ наше сознаніе и вызвать ощущеніе: это въ психологіи называется *закономъ пороговъ*. Рядомъ съ этимъ закономъ, стоитъ законъ *высшихъ точекъ*, состоящій въ томъ, что при чрезмѣрномъ увеличеніи раздраженія, превысившаго нѣкоторую опредѣленную величину, вызываемое имъ ощущеніе не усиливается, а замѣняется совершенно инымъ, ощущеніемъ *боли*, или, какъ говорятъ, *болевымъ* ощущеніемъ. Такъ, очень сильный и яркій свѣтъ, напримѣръ, электричества, или очень рѣзкій высокій звукъ не только не усиливаетъ соотвѣтствующее ощущеніе свѣта или звука, но замѣняетъ его болѣзненнымъ ощущеніемъ глаза или уха,—какъ говорятъ, „рѣжетъ глазъ“, „рѣжетъ ухо“.

Въ связи съ двумя сказанными законами находится и третій, извѣстный подъ именемъ *закона Вебера*, состоящій въ томъ, что интензивность ощущенія, въ предѣлахъ его порога и высшихъ точекъ, возрастаетъ вмѣстѣ съ возрастаніемъ интензивности стимула и производимаго имъ раздраженія. Но законъ этотъ, какъ, впрочемъ, и другие законы психологіи, не можетъ быть выраженъ математически: это законы только *описательные*.

Кромѣ силы стимула и чувствительности воспринимающаго органа, сила ощущенія зависитъ отъ связи его съ другими душевными явленіями. Во-первыхъ, большое значеніе имѣеть степень сосредоточенія на немъ нашего вниманія. Мы сильно чувствуемъ зубную боль, если ничто не отвлекаетъ отъ нея нашего вниманія. Иногда, сидя въ театрѣ, мы почти не видимъ и не слышимъ того, что происходитъ на сценѣ, если наше вниманіе поглощено интереснымъ разговоромъ съ сосѣдомъ или какой-либо личной заботой. Одинъ геометръ, сидя въ концертѣ, увидалъ на потолкѣ зала сложную фигуру и такъ занялся изученіемъ той фигуры, что не слышалъ концерта и даже не могъ съ увѣренностью сказать, играли на какомъ-нибудь инструментѣ или пѣли на этомъ концертѣ. Французскій ученый *Паскаль*, чтобы избавиться отъ зубной боли, занялся очень трудной геометрической задачей и такъ углубился въ нее, что забылъ о боли, а когда окончилъ задачу, зубъ уже не болѣлъ. Мученики за вѣру кратко переносили всевозможныя страданія, устремляя свое вниманіе на религіозные помыслы, ослаблявшіе ощущеніе тѣлесной боли.

Во-вторыхъ, сила ощущенія ослабляется, если раздраженіе, его вызывающее, довольно долго остается неизмѣннымъ въ качествѣ и количествѣ: мы мало-по-малу перестаемъ сознавать ощущеніе, какъ не замѣчаемъ постоянного однообразнаго тиканья часовъ, которые висятъ въ нашей комнатѣ. Но мы замѣчаемъ, когда эти часы, по прошествіи нѣкотораго времени, начинаютъ бить, потому что получаемъ новое ощущеніе, хотя и однородное съ тиканьемъ, но отличное отъ него и

и въ качественномъ, и въ количественномъ отношеніи. Потому же, слушая граммофонъ, мы сначала съ досадою замѣчаемъ однообразный шумъ, сопровождающій его музыку или пѣніе, но мало-по-малу перестаемъ его замѣтать и слышимъ только разнообразные звуки пѣнія или музыки. То-есть: каждое ощущеніе сознается нами не иначе, какъ посредствомъ отличія его отъ другого ощущенія, которое неодинаково съ нимъ качественно или количественно.

Ощущенія наши не одинаковы не только сами по себѣ, въ качественномъ и количественномъ отношеніи, но и по ихъ познавательному значенію. Наибольшее познавательное значеніе принадлежитъ зрительнымъ ощущеніямъ, затѣмъ слѣдуютъ слуховыя и осязательныя; наимѣньшее значеніе для познанія предметовъ и явлений, для обогащенія ума идеями, имѣютъ ощущенія обонятельныя и вкусовыя, мало разнообразныя и всегда недостаточно отчетливыя, почему и въ языкѣ для обозначенія ихъ такъ мало выражений.

Но каждый родъ ощущеній можетъ развиваться и достигать большаго или мѣньшаго совершенства въ смыслѣ силы, тонкости и отчетливости. Такъ, уроки пѣнія и музыки развиваются слухъ, усиливая его восприимчивость и тонкость. Такъ, у слѣпорожденныхъ высокой степени развитія достигаютъ осязательные ощущенія, прямо приводящія зрячихъ людей въ изумленіе, когда эти слѣпорожденные концами пальцевъ не только легко различаютъ предметы, ихъ форму, величину и т. под., но даже различаютъ лица людей и читаютъ книги, напечатанные выпуклыми буквами. Такъ, у Григоровича въ „Переселенцахъ“ слѣпой бродяга и запоминаетъ, и узнаетъ лица людей, ощупавъ ихъ своей рукой.

Говорить, что у новорожденныхъ дѣтей тоже сильнѣе всего развиты осязательные ощущенія, но и световые существуютъ съ самого момента рожденія; слуховыя появляются на другой день, и цветовые только на четвертомъ мѣсяцѣ, при чемъ различеніе цветовъ является не разомъ: раньше дѣти различаютъ цвета красный и желтый, а фиолетовый и синій только на второмъ году.

Если ощущенія могутъ развиваться, совершенствоваться, то какъ можно способствовать этому? Прежде всего, для этого, конечно, надо иметь въ виду гигиеническій уходъ за органами вицѣнныхъ чувствъ, научить и пріучить дѣтей къ надлежащему содержанію ихъ, къ бережному и осторожному обращенію съ ними. Затѣмъ слѣдуетъ упражненіе, т. е. надо доставлять дѣтямъ матеріалъ для упражненія вицѣнныхъ чувствъ, чтобы они больше видѣли, слышали и т. д., чтобы при этомъ получали самыя разнообразныя зрительныя, слуховыя и др. впечатлѣнія. Наконецъ, очень важно закрѣпленіе ощущеній словомъ, названіями, потому что вообще легче запоминаются и различаются тѣ ощущенія, которыя мы можемъ назвать.

Ощущенія всегда связаны съ тѣлесными процессами въ опредѣленныхъ органахъ, глазѣ, ухѣ и т. п., и даютъ начало познанію, по скольку они знакомятъ человѣка съ вѣшнимъ міромъ, съ предметами, ихъ формой, величиной, цвѣтомъ, съ звуками, запахами, вкусами. Но одновременно съ ними и подъ ихъ вліяніемъ въ человѣкѣ возбуждаются также врожденныя *влеченія*. Происходитъ другой сознательный процессъ, имѣющій вліяніе уже на всю нервную систему, не связанный ни съ какимъ опредѣленнымъ тѣлеснымъ органомъ. Это значитъ, что люди не безразлично относятся къ своимъ ощущеніямъ, не только ощущаютъ, но и чувствуютъ. Этотъ сознательный процессъ въ психологіи называется *аффектомъ* и въ дальнѣйшемъ развитіи даетъ группу душевныхъ явлений, называемыхъ *чувствованіями* (эмоціями).

Ощущеніе имѣть мѣстный и объективный характеръ; аффектъ—обширенъ и субъективенъ; но оба одинаково сопровождаются сознаніемъ. Существуютъ у человѣка безсознательные движения, какъ біеніе сердца, морганіе глазъ и др., но нѣтъ и не можетъ быть безсознательного познанія и безсознательного чувствованія. Выраженія „я знаю“, „я чувствую“—одинаково суть только сокращенія болѣе полныхъ выражений: „я имѣю сознаніе, что извѣстный предметъ мнѣ представляется такимъ-то и такимъ-то“, „я имѣю сознаніе того или другого чувства“. „Знать“ значитъ сознавать извѣстныя представлія предметовъ и явлений. „Чувствовать“, радоваться или тосковать, значитъ сознавать извѣстное, пріятное или непріятное, душевное настроеніе.

По мѣрѣ того, какъ расширяется кругъ познаній и укрѣпляется сознаніе человѣка, и тѣ инстинктивныя движения, которыя, прежде всего, подчиняются вліяніямъ аффектовъ, становятся обдуманными, преднамѣренными, сознательно цѣлесообразными, основанными на выборѣ и сознательномъ рѣшеніи, и тогда мы признаемъ ихъ проявленіями *воли*, *волевыми* явленіями. Постоянныя, простыя и однообразныя движения, происходящія въ нашемъ тѣлѣ, въ родѣ біенія сердца и морганія глазъ, конечно, не входятъ въ группу волевыхъ явлений, не проявляютъ нашей воли. Только въ тѣхъ случаяхъ, когда движения осложняются, теряютъ периодичность и однообразіе, подъ вліяніемъ чувства и мысли, они становятся волевыми явленіями. Очевидно, что это душевые явленія уже непервичныя, какъ ощущеніе и аффектъ, а производныя; они обусловливаются первичными.

Изъ сказанного видно, какая тѣсная связь между всѣми душевными явленіями человѣка, которыя мы на житейскомъ языкѣ называемъ проявленіями разныхъ способностей, познавательной, чувствовательной и волевой. Слово „способность“ въ психологіи имѣть совсѣмъ не то значеніе, что въ обыденной рѣчи. Психологія подъ этимъ названіемъ понимаетъ извѣстную совокупность душевныхъ явлений, которая она группируетъ по значенію въ жизни и ради удобства изслѣдованія,

какъ явленія познавательныя, чувствовательныя и волевые, вовсе не признавая ихъ проявленіями какихъ-то трехъ различныхъ и самостоятельныхъ душевныхъ силъ. Совокупность познавательныхъ явленій и есть *умъ* или *способность мышленія*. Умъ сопровождаетъ чувствованія, которыхъ не могутъ быть безсознательными; въ немъ же начало *воли*, которая есть проявленіе ума въ дѣйствіи. Но и дѣятельность ума, т.-е. познавательные явленія, въ свою очередь поддерживается или ослабляется чувствомъ удовольствія или неудовольствія и волею, изъ которой истекаетъ *вниманіе*, необходимое условіе для успѣшной умственной работы.

Вниманіе называютъ *волевымъ качествомъ ума*. Для успѣшного обученія или самообученія совершенно необходимо обладать умомъ, которому было-бы не чуждо это качество: необходимъ умъ, дисциплинированный волею. А эта дисциплина обусловливается, во-первыхъ, упражненіемъ мыслительной силы, создающимъ известныя умственные привычки, во-вторыхъ, вліяніями чувства.

Если предметъ, къ которому мы хотимъ привлечь вниманіе нашихъ учениковъ, не находитъ поддержки въ умственной привычкѣ, не возбуждаетъ въ нихъ интереса и удовольствія, то намъ едва-ли удастся вызвать въ нихъ волевые усиленія для сосредоточенія на этомъ предметѣ,— следовательно, мы не способствуемъ развитію этого волевого качества ума, которое называется вниманіемъ.

Достаточно понять указанную тѣсную связь между всѣми душевными явленіями, чтобы убѣдиться, что всякое обученіе непремѣнно обладаетъ, въ известной мѣрѣ, воспитывающей силой, т. е. сообщая знанія и умѣнія, такъ или иначе отражается и на чувствовательныхъ, и на волевыхъ явленіяхъ.

Но оно становится истинно *воспитывающимъ* обученіемъ, въ желательномъ смыслѣ, только тогда, когда цѣлесообразно пользуется своей воспитывающей силой не только въ интересахъ познанія, а вообще для блага своихъ учениковъ, приготовляя ихъ къ жизни и органически соединяя въ своей дѣятельности общечеловѣческія начала съ живымъ народнымъ началомъ.

Уже самимъ содержаніемъ своимъ обученіе, развивая умственные силы учащихся, сообщая имъ знанія, не можетъ не касаться ихъ чувствованій и воли, не давать имъ известнаго направленія. Одни учебные предметы, своимъ содержаніемъ возбуждаютъ религіозное чувство, благоговѣніе къ Творцу вселенной, интересъ и любовь къ природѣ, стремленіе къ изученію и пониманію ея явленій, другое—чувство патріотизма и народной гордости, третье—чувство справедливости, законности, человѣчности, четвертые—настойчивость въ стремленіи къ цѣли, разумнуюдержанность, самообладаніе, и т. п. Это воспитывающее вліяніе учебныхъ предметовъ обнаруживается само собой даже помимо учителя, но

оно много усиливается въ зависимости отъ способа преподаванія и отъ личности учителя, съ его живыми примѣрами, его отношеніемъ къ дѣлу и къ ученикамъ.

Воспитывающая сила такъ присуща дѣлу обученія, что устранить ее прямо невозможно. Мало того, она вѣдь необходима и въ интересахъ самого обученія, его успѣшности и производительности. Какъ обучать съ успѣхомъ маленькихъ учениковъ, не устанавливая въ нихъ удобныхъ, даже совершенно необходимыхъ для успѣшности дѣла наклонностей и привычекъ, любознательности, привычки сосредоточиваться на работе, усидчивости, заботливаго отношенія къ своимъ обязанностямъ, уваженія къ класснымъ порядкамъ и т. п.?

И обученіе имѣть полную возможность не только возбуждать въ ликахъ желательныя мысли и чувствованія, напримѣръ, цѣлесообразными практическими работами и цѣлесообразнымъ чтеніемъ, но дѣйствовать благотворно и на ихъ волю, направляя и укрѣпляя ее, пріучая ихъ побѣждать низменныя побужденія, злые и эгоистичкія чувствованія и желанія—не путемъ насилия, а разумнымъ и любовнымъ руководительствомъ ихъ волевыми усилиями. Это достижимо, если мы, напримѣръ, будемъ отвлекать вниманіе и мысль маленькаго ученика отъ предметовъ, вызывающихъ дурныя чувства и желанія, а направлять на что-либо другое, что не только интересно, привлекательно, но и способно давать иное направленіе его желаніямъ. Насиліе, въ формѣ сухихъ приказаний и запрещеній, рѣдко приводить къ цѣли, а чаще усиливаетъ интересъ и стремленіе къ запрещаемому. Надо прежде всего, дѣйствовать на мысль, на сознаніе, а черезъ его посредство и на волю: это проще, прямѣе и цѣлесообразнѣе. „Помните, говоритъ Спенсеръ, что задача воспитанія—образовать существо, способное управлять само собой, не быть управляемымъ другими“.

Да, воспитывающее вліяніе присуще обученію и не можетъ быть оторвано отъ него. Но если на эту важную сторону дѣла не обращаютъ должнаго вниманія если о ней забываютъ и не заботятся, тогда она получаетъ случайный характеръ и можетъ приводить совсѣмъ не къ желательнымъ результатамъ. Смотришь, вмѣсто разумной любознательности проявляется простая жажда новинки, безтолковое любопытство, вмѣсто сознательного терпѣнія, настойчивости и активнаго вниманія—апатія и равнодушіе, вмѣсто любви и уваженія къ ученію и къ знанію, къ школѣ и къ учителю,—низменная угодливость и подслуживание, вмѣсто вниманія и сознательной сосредоточенности на работе—лукавое притворство, маска вниманія и сосредоточенности, вмѣсто бережливости и самообузданія—скардное крохоборство и низменное кулачничество. Къ подобнымъ результатамъ, напримѣръ, и приходилъ знаменитый учитель Чичикова, „любитель тишины и порядка“, и, можетъ быть (даже навѣрно), ему-то всего болѣе обязанъ былъ почтен-

ный Павелъ Ивановичъ, что вступилъ въ жизнь такимъ, какимъ мы видимъ его въ „Мертвыхъ душахъ“.

Въ концѣ концовъ надо желать, чтобы обученіе, въ лицѣ учителя, исполнителя его, отнюдь не уклонялось отъ воспитательной задачи и не оставляло безъ вниманія своей воспитывающей силы, какъ чего-то посторонняго, а— напротивъ—сознательно и цѣлесообразно проявляло бы и развивало ее въ себѣ, имѣя въ виду не только умственное развитіе учениковъ, но также доброе направленіе ихъ чувства и воли, устанавливая въ нихъ доброкачественныя наклонности и привычки, съ которыми каждый ученикъ потомъ долженъ вступить изъ школьнай среды въ болѣе широкій кругъ того общества, къ какому онъ пристанетъ въ жизни, какъ человѣкъ и гражданинъ.

## ГЛАВА IV.

### Познавательныя явленія. Законъ ассоціації. — Основныя положенія обучения грамотѣ.

Ощущеніе— первоначальное и *простѣйшее*, но все-таки несомнѣнно уже *душевное*, психическое явленіе, потому что въ немъ участвуетъ сознаніе человѣка. Это начало тѣхъ *познавательныхъ душевыхъ явленій*, которые можно назвать отправлѣніями (функціями) *приобрѣтенія*, открывающими сознанію и вѣшній и внутренній міръ. Далѣе слѣдуетъ очень важный процессъ *слиянія* сходныхъ ощущеній, который производить элементарная конкретная *представленія*. Таковы представлѣнія—извѣстнаго цвѣта, запаха, звука, вкуса и т. п., закрѣпляющія ощущенія, которые сами по себѣ суть факты мимолетные и безъ такого слиянія исчезали бы изъ сознанія безслѣдно. Элементарная представленія, непрерывно слѣдя другъ за другомъ въ нашемъ сознаніи, соединяются въ группы процессомъ *сочетанія*, образуя сложные конкретные представленія предметовъ и явленій. Важное условіе удовлетворительности сложныхъ представленій,— разнородность тѣхъ элементовъ, которые сочетаются. При сочетаніи однородныхъ элементовъ, т. е. полученныхъ черезъ посредство одного какого-либо органа, напримѣръ—глаза или уха и т. п., у человѣка не могло бы сложиться цѣльное міровоззрѣніе, соответствующее дѣйствительности. Объ этомъ надо помнить въ практикѣ обучения: должно привлекать къ работѣ наибольшее количество органовъ, давать пишу наибольшему числу вѣшніхъ чувствъ, чтобы у дѣтей получались путемъ сочетанія не одностороннія и фантастическая сложные представленія, а соответствующія дѣйствительнымъ предметамъ и явленіямъ.

Въ чёмъ разница между представлениемъ и ощущеніемъ? Во-первыхъ, ощущеніе выдѣляетъ изъ предмета то или другое свойство его, напримѣръ—цвѣтъ, запахъ, вкусъ: оно дѣятельность разлагающая, *аналитическая*, а представлениe—дѣятельность *синтетическая*, или суммирующая некоторое количество однородныхъ ощущеній, или соединяющая различные признаки предмета въ одинъ цѣльный образъ. Во-вторыхъ, представлениe, хотя бы и элементарное,—явленіе сложное: для его возникновенія недостаточно одного ощущенія, необходимо сліяніе некотораго количества ощущеній. Потому-то у дѣтей представления складываются довольно медленно. *Перѣ* разсказываетъ, что одному ребенку нѣсколько разъ подставляли жесткую щетку, щетиною вверхъ, отдѣля одинъ опытъ отъ другого промежуткомъ въ нѣсколько минутъ. Ребенокъ нажималъ на щетку руками и, конечно, тотчасъ отдергивалъ руки. Только въ шестой разъ, послѣ внимательного осмотра, онъ уже не сталъ дотрогиваться до щетки: такъ медленно у него формировалось представлениe. Въ практикѣ обученія не надо забывать о необходимости достаточнаго повторенія ощущеній, а также разнообразія ихъ, чтобы ученики приобрѣтали представления отчетливыя и правильныя, соответствующія дѣйствительности.

Третье отличіе представлений—ихъ сравнительная слабость и блѣдность. Понятно, что представлениe, напримѣръ, зубной боли, или колокольного звона, или весенней зелени не можетъ быть такъ живо и ярко, какъ ощущеніе отъ дѣйствительной зубной боли, дѣйствительного колокольного звона, дѣйствительной весенней зелени. Это различіе зависитъ отъ того, что ощущеніе вызывается, прежде всего, раздраженіемъ чувствительнаго нерва, къ которому потомъ присоединяется раздраженіе нервнаго центра: оно *периферического* происхожденія, а представлениe—*центрального* происхожденія, при его возникновеніи раздраженіе наружнаго чувствительнаго нерва отсутствуетъ. Очевидно, что здѣсь мы стоимъ на границѣ между познавательными функціями *приобрѣтенія* и функціями *переработки* накопленнаго сознаніемъ материала,—функціями, совокупность которыхъ и образуетъ то, что называется умомъ, умственной работой, мышленіемъ человѣка.

Человѣкъ очень рано приобрѣтаетъ множество ощущеній и конкретныхъ представлений. Съ большимъ запасомъ ихъ приходятъ въ школу и наши ученики, хотя можетъ быть, даже навѣрно, многія ихъ представления односторонни и сбивчивы, не отличаются полнотой и отчетливостью. Какъ бы то ни было, функціи переработки исходить изъ того запаса, какой накопленъ функціями пріобрѣтенія. Такъ бываетъ въ жизни, такъ должно быть и въ школѣ, то есть въ дѣлѣ обученія надо исходить отъ извѣстнаго, отъ того материала, съ какимъ наши ученики пришли въ школу. Всю до-школьную жизнь ихъ надо прини-

мать за начало учения, которое мы въ школѣ, слѣдовательно, не начинаемъ, а только продолжаемъ.

Въ нашихъ конкретныхъ представленихъ много сходнаго. Предположимъ, что нашъ ученикъ видалъ десятокъ березъ въ разное время и получилъ десять представлений березы: очевидно, что въ этихъ представленихъ много сходнаго, какъ цвѣтъ ствола, форма листьевъ и пр. Сходные элементы тяготѣютъ другъ къ другу, и это вызываетъ новые психические процессы; получаются *общія представленія* первого и второго порядка: представление не одной какой-либо единичной березы, а березы *вообще*, затѣмъ представление *дерева вообще*, въ которомъ сочетаются общіе признаки не только всѣхъ березъ, но и всѣхъ деревьевъ, какъ — одинъ толстый стволъ, сучья, вѣтки, листья-пластинки или листья-иголки (хвоя). Общія представленія, конечно, еще блѣднѣе, нежели частныя, конкретныя, но въ то же время они еще тверже, прочнѣе, устойчивѣе. Они — результатъ не простого приобрѣтенія, но и переработки, т.-е. истинное *знаніе*. Это и есть то, что называютъ *идеями*. Какими же психическими процессами вырабатываются эти общія представленія или идеи? Дѣло тутъ въ томъ, что наше вниманіе сосредоточивается только на нѣкоторыхъ признакахъ конкретныхъ представлений,—на признакахъ общихъ, и отвлекаетъ ихъ въ сознаніи отъ частныхъ признаковъ. Потому-то, мысля о лошади вообще, о деревѣ вообще, о домѣ вообще, мы обыкновенно представляемъ въ умѣ одну известную лошадь, одно известное дерево, одинъ известный домъ, но вниманіе наше сосредоточивается только на общихъ признакахъ и отвлекаетъ ихъ отъ частныхъ. То есть — общее представление получается процессами *отвлеченія* и *обобщенія*: сознаніе отвлекаетъ отъ конкретныхъ представлений ихъ общіе признаки и обобщаетъ эти представленія по сходству. Отвлеченіе и обобщеніе предполагаютъ начало *сравненія, сомнія и сужденія*,—слѣдовательно, въ образованіи общихъ представлений мы уже видимъ полное развитіе умственной дѣятельности человѣка: сознаніе сравниваетъ представленія, находить въ нихъ общіе признаки, колеблется, выбираетъ, судить.

Представленія, какъ было сказано, болѣе устойчивая и прочная форма душевныхъ явлений, нежели ощущеніе. Это значитъ, что они обладаютъ способностью болѣе или менѣе прочно сохраняться и воспроизводиться — то подъ вліяніемъ эмоцій, то подъ вліяніемъ нашихъ сознательныхъ желаній и рѣшеній, т.-е. волевыхъ явлений.

Воспроизведеніе представлений называется *памятью*, а если оно совершается въ живыхъ и яркихъ образахъ, то *воображениемъ*. Это функция *сохраненія*, чрезвычайно важная въ познавательной дѣятельности душевныхъ силъ, чтобы не утрачивались результаты приобрѣтенія и сдѣлались возможными функции переработки. Впрочемъ, воображеніе очень скоро у большинства людей изъ воспроизводящаго перехо-

дить въ изобрѣтательное, видоизмѣняющее представлениѧ; тогда оно становится функцией не простого сохраненія, а переработки. Вышнюю степень такого перерабатывающего воображенія представляетъ, такъ называемая, *творческая фантазія* поэтовъ, создающихъ изъ готовыхъ представлений совершенно новые образы—не копіи дѣйствительности, а типическое подобіе ея.

Сохраняемость и воспроизведимость представлений подчиняется психическому *закону ассоціації*, который въ психологіи формулируется такъ: всякое представлениѣ воспроизводится не иначе, какъ подъ вліяніемъ какой-либо связи этого представлениѧ съ другимъ. Эта же связь бываетъ или внѣшняя, или внутренняя, а потому законъ ассоціації представлений проявляется въ слѣдующихъ трехъ формахъ:

Первая—форма простой *смежности*, когда представлениѧ слѣдовали одно за другимъ. Взаимное соприкосновеніе въ одномъ актѣ сознанія объединяетъ и связываетъ представлениѧ, и чѣмъ чаще повторялось такое связное воспроизведеніе ихъ, тѣмъ ассоціація становится прочнѣе, иногда пріобрѣтая даже характеръ относительной неразрывности. Такъ, посредствомъ многократного повторенія, нашъ ученикъ запоминаетъ строки какого-нибудь стихотворенія или таблицу умноженія, таблицу корней съ буквою *п*, и т. п. Посредствомъ многократного повторенія, онъ пріобрѣтаетъ и ассоціацію условныхъ знаковъ, называемыхъ буквами, съ известными звуками членораздѣльного человѣческаго говора,—ассоціацію, которая усваиваетъ характеръ относительной неразрывности. Тѣмъ же многократнымъ повтореніемъ онъ пріобрѣтаетъ прочную ассоціацію звуковыхъ образовъ съ образами зрительными и моторными,—ассоціацію, необходимую для писанія буквъ и словъ. Учащимъ лицамъ обязательно помнить важное значеніе многократного повторенія для того, чтобы ученики пріобрѣтали прочныя ассоціаціи, если хотятъ добиться желательныхъ результатовъ. Надо помнить, что на многократномъ повтореніи смежныхъ ассоціаций основано одно изъ сильныхъ средствъ обученія—*заучиваніе*, которое все-таки надо признать необходимымъ, хотя еще не очень давно оно безусловно порицалось.

Другая форма ассоціаціи представлений имѣть болѣе интеллигентный характеръ, потому что въ ней главную роль играетъ не простое сосѣдство представлений, а ихъ содержаніе. Это форма *сходства*. Примеромъ ассоціаций по сходству могутъ служить, такъ называемыя, *метафорическая* выражениѧ, существующія въ языкѣ и характеризующія предметъ сравненіемъ: „одѣлося сумракомъ поле“, „дремучій лѣсъ призадумался“, „туча черная понахмурилась“, „серебристый ландышъ привѣтливо киваетъ головой“, и т. под.

Такъ называемый „поэтический“ языкъ почти сплошь состоитъ изъ выражений, созданныхъ ассоціаціями представлений по сходству.

Да и вообще эти ассоциации имѣютъ громадное значеніе въ интеллек-туальной жизни человѣка. Именно этимъ ассоциаціямъ человѣчество обязано величайшими идеями, обобщеніями и открытиями въ области научнаго знанія. Ньютона увидѣлъ падающее яблоко. Это простое явленіе, видѣть которое случалось миллионамъ людей, не приходя ни къ какимъ важнымъ обобщеніямъ и открытиямъ, онъ отождествилъ съ вращеніемъ земли около солнца, какъ проявленіе одной и той-же силы тяготѣнія. Франклінъ отождествилъ молнію и громъ съ трескомъ и искрой, какіе получаются отъ электрической машины. Вотъ примѣры того, какъ ассоциаціи по сходству, вмѣстѣ со многими другими причинами, были началомъ работы ума, открывшаго великие законы природы и широко раздвинувшаго предѣлы человѣческаго знанія.

Третья форма ассоциаціи представляетъ соединеніе смежности и сходства: ассоциація *сложная*. Примѣромъ могутъ служить ассоциаціи по *контрасту*. Противоположныя представленія обыкновенно притягиваютъ другъ друга и воспроизводятся одно за другимъ: богатство и бѣдность, умъ и глупость, тепло и холодъ, и т. п. Въ этихъ ассоциаціяхъ можно видѣть, во-первыхъ, проявленіе смежности: вѣдь и въ дѣйствительности мы то и дѣло наблюдаемъ контрасты какъ свѣтъ и тѣнь, шумъ и тишина, и т. п., почему и воспроизводится одно представленіе вслѣдъ за другимъ. Да и искусственные контрасты обыкновенно создаются одинъ вслѣдъ за другимъ, какъ чѣть и нѣчетъ, право и лѣво, бытіе и небытіе, и т. п. Не менѣе очевидно въ ассоциаціяхъ по контрасту и начало сходства. Во-первыхъ, въ сущности тутъ ассоциируются представленія однородныя, слѣдовательно—сходныя: умъ и глупость, какъ двѣ крайнія точки размѣра умственной силы, богатство и бѣдность, какъ двѣ крайнія точки экономического положенія, холодъ и тепло, какъ двѣ крайнія точки температуры, и т. под. Во-вторыхъ, противоположныя явленія часто вызываютъ одно и то же впечатлѣніе, и это ведеть къ ассоциаціи представленій по сходству. Насъ одинаково поражаетъ какъ человѣкъ-великанъ, такъ и карликъ своей необыкновенностью; насъ одинаково тяготить или раздражаетъ какъ сильный холода, такъ и сильный жаръ,—и вотъ въ ассоциацію противоположныхъ представленій и вносится начало сходства.

Законъ ассоциаціи, во всѣхъ его формахъ, настолько силенъ, что не поддается разуму и волѣ человѣка. Приведу примѣръ. Когда солнце восходитъ или закатывается, намъ кажется, что оно движется, а земля неподвижна. Всѣ мы знаемъ, что на самомъ дѣлѣ это не такъ. Но ассоциація, сложившаяся съ давнихъ поръ, наследованная и усвоенная нами съ дѣтскихъ лѣтъ, настолько крѣпка, что большинство людей и теперь не можетъ наблюдать восхода и заката солнца иначе, какъ въ формѣ этой стародавней ассоциаціи, которая выражается въ языкѣ въ названіяхъ наблюдений: восходъ, закатъ.

Въ обученіи должно и можно разумно пользоваться силою закона ассоціаціи въ интересахъ дѣла и его прочности. Всякая неправильная ассоціація, внесенная въ душевный міръ учениковъ, будетъ задерживать ходъ обученія, и чѣмъ она прочнѣе, тѣмъ болѣшимъ вреднымъ вліяніемъ будетъ отзываться.

Въ группировкѣ-то представленій по закону ассоціи и заключается сущность и основа *памяти*, какъ сохраняющей функціи познанія.

На какія-же ассоціаціи слѣдуеть обращать особенное вниманіе въ учебно-воспитательномъ дѣлѣ? — Ассоціаціи по смежности болѣе механическія, ассоціаціи по сходству болѣе интеллигентныя, но важны и нужны и тѣ и другія, а тѣмъ болѣе—сложныя, въ которыхъ смежность и сходство соединяются.

Господство смежныхъ ассоціацій, при недостаточности сходныхъ, ведеть къ преобладанію механическаго заучиванія безъ пониманія, а господство сходныхъ, при недостаточности смежныхъ,—къ легкомысленному верхоглядству безъ солиднаго фактическаго основанія, пріучая дѣтей не усвоивать и сохранять въ памяти факты да терпѣливо работать надъ ними, а схватывать верхушки и дѣлать поспѣшные выводы и обобщенія сомнительного достоинства.

То и другое одинаково нежелательная крайность. Нужно и пониманіе, нужно и заучиваніе, но пусть пониманіе всегда предшествуетъ заучиванію, которое должно и можно облегчать, закрѣпляя смежную ассоціаціи достаточнымъ повтореніемъ—неутомительнымъ и безсмысленнымъ, а разумнымъ и необходимымъ—и потому—производительнымъ. Въ этомъ отношеніи большую услугу дѣлаетъ *концентрическое распределеніе* учебнаго матеріала, когда этотъ матеріалъ разрабатывается расширяющимися кругами около одного центра, при чемъ каждый новый и болѣе широкій кругъ знаній включаетъ въ себя всѣ предыдущіе, а центръ остается все одинъ.

Тутъ ученики, переходя отъ одного концентра къ другому, постоянно упражняются въ повтореніи, которое, дѣйствительно, является не скучнымъ и утомительнымъ, не произвольнымъ и насищеннымъ, а интереснымъ и необходимымъ. Оно интересно, потому что соединяется съ сообщеніемъ новыхъ знаній, съ расширениемъ умственного кругозора. Оно необходимо, потому что новыя знанія строятся на знаніяхъ, сообщенныхъ раньше, какъ верхній этажъ дома на нижнемъ, изъ нихъ развиваются, на нихъ опираются.

---

Приложимъ изложенные психологическія данные, съ выводами изъ нихъ къ тому занятію роднымъ языкомъ, которое всегда считалось и считается первымъ въ программѣ этого предмета, къ *обученію грамотѣ*.

Нѣть надобности вдаваться въ детальную мелочную разработку обученія грамотѣ, которое надо признать порогомъ къ широкому развитію занятій роднымъ языкомъ. Слѣдуетъ перешагнуть透过这个门槛儿 съ наибольшею пользою для дѣла, чтобы это перешагиваніе было и первымъ шагомъ въ занятіяхъ роднымъ языкомъ. Подробности не столь важны, какъ основныя положенія. Методъ не въ подробностяхъ и частныхъ приемахъ обучения, а именно въ основныхъ положеніяхъ, опирающихся на данная心理学. Детальная разработка ихъ на практикѣ возможна при пользованіи любымъ букваремъ, хотя, конечно, въ нѣкоторой мѣрѣ зависитъ и отъ этого букваря, какъ и отъ личности учителя.

Прежде всего, является вопросъ: дѣйствительно-ли обученіе грамотѣ входитъ и можетъ входить въ общую систему занятій роднымъ языкомъ? На практикѣ это далеко не вездѣ и не всегда бываетъ такъ, но думается, что именно такъ оно должно и можетъ быть.

Въ чёмъ собственно заключается задача того учебнаго предмета школы, который называютъ роднымъ языкомъ?

Во-первыхъ, занятія, входящія въ составъ этого центральнаго предмета, вносящаго въ учебно-воспитательное дѣло живое народное начало, должны привести въ сознаніе маленькихъ учениковъ, *осмысливать*, то пониманіе родного языка и то пользованіе имъ, которое дало имъ жизнь.

Несомнѣнно, что каждый ребенокъ, пришедший въ школу, въ известной мѣрѣ, уже понимаетъ родной языкъ, уже пользовался имъ для своихъ надобностей, въ силу подражанія и привычки,—значить, уже учился родному языку дома—отъ матери, отъ отца, вообще отъ людей, съ которыми жилъ. Школѣ приходится не начинать, а продолжать это обученіе, исходя именно изъ того материала, съ какимъ ученики пришли въ классъ.

Во-вторыхъ, занятія роднымъ языкомъ въ школѣ должны *расширять* то пониманіе родного языка, какое ученики вынесли изъ жизни, чтобы ввести ихъ въ область обще-литературнаго русскаго языка,—следовательно, должны расширять и умственный кругозоръ ихъ, опять таки исходя отъ готоваго материала, даннаго жизнью.

Въ-третьихъ, эти занятія должны *обогащать* рѣчь учениковъ, придавать ей надлежащую полноту и гибкость для выраженія ихъ внутренняго міра.

Средствами для выполненія этой тройной задачи, какъ понятно само собой, только и могутъ быть: словесныя упражненія, устныя и письменныя, чтеніе и грамматическая обобщенія, основанныя на непосредственныхъ наблюденіяхъ въ области языка. Очевидно, что безъ обученія грамотѣ здѣсь обойтись нельзя; но надо такъ поставить его, чтобы уроки грамоты были не „съ боку припѣкой“, а непремѣнно

и уроками родного языка. И сдѣлать это вовсе не трудно. Для этого надо связать эти уроки съ чтеніемъ учителя и съ бесѣдами, какъ устными словесными упражненіями. Это будетъ тѣмъ умѣстнѣе, тѣмъ цѣлесообразнѣе, что дастъ полную возможность исходить въ занятіяхъ отъ материала, принесенного учениками изъ жизни, а въ то же время будетъ способствовать и успѣшности процесса обученія грамотѣ. Чтеніе учителя вслухъ даетъ дѣтямъ образецъ того умѣнья читать, которому они должны и желають научиться; кроме того, оно научаетъ и пріучаетъ ихъ *слушать* и служить стимуломъ вниманія и напряжен-наго стремленія къ приобрѣтенію желательнаго умѣнья — конечно, если учителю удастся заинтересовать учениковъ своимъ чтеніемъ, возбуждать въ нихъ любовь и охоту къ чтенію. Матеріаломъ для чтенія могутъ служить и сказочки, и небольшие разсказы и описанія, доступные пониманію дѣтей, только что начинающихъ учиться. Обиліе пригодныхъ для этого статеекъ даютъ „книжки для чтенія“ гр. Л. Н. Толстого. Бесѣды о прочитанномъ и по поводу прочитаннаго покажутъ учителю силу и размѣры пониманія дѣтей и раскроютъ тотъ словесный матеріалъ, какимъ они обладаютъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ дадутъ возможность приступить къ осмысленію, упорядоченію и обогащенію этого матеріала — можетъ быть и скучнаго, но во всякомъ случаѣ цѣлнаго, потому что это матеріалъ самый жизненный.

Пишущему случалось слышать упреки за то, что онъ допускаетъ въ говорѣ учениковъ на урокахъ слова и выраженія, вынесенные изъ жизни. Но дѣло въ томъ, что онъ считаетъ ихъ драгоцѣннымъ жизненнымъ матеріаломъ. Ошибочно думать, будто обучать родному языку значить живую рѣчь дѣтей обращать въ книжную, низводить до условнаго, безцвѣтнаго и произвольнаго шаблона. Надо помнить, что живая-то народная рѣчь и есть истинный родникъ для книжной рѣчи, а не наоборотъ.

Итакъ, процессъ обученія грамотѣ должно и можно ввести въ общую систему занятій роднымъ языкомъ: это и будетъ *первымъ* изъ тѣхъ основныхъ положеній, которая предполагается выяснить и установить.

Теперь опредѣлимъ, въ чёмъ же заключается специальная сущность процесса обученія грамотѣ? — Конечно, въ томъ, чтобы научить дѣтей *читать*, то есть воспроизводить живой говоръ, говорить по буквенному изображенію рѣчи, и *писать*, то есть, изображать говоръ, рѣчь, буквами. Въ обоихъ случаяхъ имѣется въ виду условное буквенное изображеніе рѣчи, — или пониманіе и переводъ его на говоръ, или переводъ говора на буквенное изображеніе. *Буквенное изображеніе говора* и есть то новое, съ чѣмъ надо познакомить учениковъ такъ, чтобы они понимали его и научились владѣть имъ. Понятно, что для этого, прежде всего, необходимо выяснить ученикамъ основу этого

условного буквенного изображения, которая заключается въ членораздѣльности человѣческаго говора. Надо, чтобы ученики, прежде всего, уразумѣли эту членораздѣльность говора, потомъ уразумѣли бы и возможность его буквенного изображения посредствомъ условныхъ знаковъ, а это ведеть къ признанію самыи разумнымъ способомъ обученія грамотѣ—*звукового способа*, вмѣстѣ съ тѣмъ выясняя и сущность этого способа.

Это будетъ *второе* основное положеніе. Примѣненіе его къ практикѣ тѣмъ важнѣе, что оно даетъ намъ возможность исходить именно отъ извѣстнаго, отъ говора, отъ рѣчи, и переходить къ новому, неизвѣстному, къ буквамъ и буквенному изображению этого говора. Понимая родной языкъ и пользуясь имъ для своихъ житейскихъ надобностей, наши ученики знаютъ его именно въ формѣ *рѣчи*; они часто и отдѣльные слова употребляютъ и понимаютъ, какъ сокращенную рѣчь. Напримеръ, они говорятъ: „батя!“ „дождикъ!“ „холодно!“ „страшно!“ и т. п. въ смыслѣ предложеній: „поди сюда, батя!“ „идетъ дождикъ!“ „я озябъ“, „я боюсь“, и т. п. Отъ этой извѣстной дѣтямъ формы языка и надо исходить, чтобы привести дѣтей къ уразумѣнію членораздѣльности человѣческаго говора, то есть надо вести ихъ къ этому уразумѣнію путемъ *анализа*: сказанная рѣчь разлагается на части, на отдѣльные предложения, предложеніе на слова, слово на слоги, слогъ на отдѣльные *звуки*. На первыхъ порахъ приходится перескакивать дѣленіе словъ на *слоги*—тѣмъ болѣе, что на первыхъ порахъ для разложенія берутся самыя короткія и простыя слова, въ которыхъ или одинъ слогъ (*усъ, соръ, хоръ*), или разложеніе на слоги (вполнѣ или частью) совпадаетъ съ разложеніемъ на звуки (*ау, ура, оса, усы, ухо*). Давая на первомъ-же шагу начинающимъ дѣтямъ двоякое разложеніе словъ (на слоги и на звуки), мы рискуемъ не выяснить имъ ни одного, не научить ихъ и звукоразложенію, которое въ это время составляетъ задачу уроковъ, какъ основа буквенного изображения словъ.

Разложеніе рѣчи на слова, выдѣленіе словъ, и разложеніе слова на звуки, выдѣленіе звуковъ, вовсе не такъ легко для дѣтей, какъ памъ кажется. Жизнь дала имъ звуки и слова въ сочетаніяхъ, въ формѣ рѣчи, какъ готовый результатъ синтеза,— и анализъ для нихъ—новая, нелегкая работа. Припоминая необходимость многократнаго повторенія ощущеній для выработки яснаго представлѣнія, надо признать необходимымъ и многократное повтореніе упражненій въ анализѣ рѣчи и слова, чтобы привести маленькихъ учениковъ къ ясному представлѣнію отдѣльного слова и отдѣльного звука. Разъ это представлѣніе получилось, дѣти не затрудняются бойко разлагать рѣчь съ новыми словами и слово съ новыми звуками, хотя-бы эти слова и звуки не входили въ составъ рѣчей и словъ, какія разлагались раньше.

Заблуждаются тѣ, кто полагаетъ, будто учитель, начиная изученіе членораздѣльного человѣческаго говора аналитической работой, встаетъ въ противорѣчіе съ элементарнымъ дидактическимъ правиломъ о необходимости слѣдоватъ въ процессѣ обученія отъ простого къ сложному: при аналитической работе вы-де сперва даете дѣтямъ рѣчь и слово, т.-е. нѣчто сложное, а затѣмъ, путемъ анализа, выдѣляете звуки, какъ нѣчто простое, т.-е. идете и ведете дѣтей отъ сложнаго къ простому. Такъ можно утверждать только при поверхностномъ отношеніи къ дѣлу, принимая во вниманіе только самый предметъ и совершенно упуская изъ виду психику дѣтей. Съ нашей точки зрѣнія, людей взрослыхъ и достаточно учившихся, слово, какъ сочетаніе звуковъ, конечно, представляеть нѣчто сложное. Но мы должны стать на точку зрѣнія пониманія нашихъ маленькихъ учениковъ. Для маленькаго ученика слово представляется не сочетаніемъ звуковъ, чѣмъ-то вовсе не сложнымъ и разлагаемымъ, а единымъ, цѣльнымъ, неразложимымъ, простымъ. Иначе не было-бы надобности и доводить его до уразумѣнія членораздѣльности человѣческаго говора: она была-бы ему ясна. Но она становится дѣйствительно ясной для него, когда его доведемъ до этого уразумѣнія, когда онъ научится различать въ словѣ отдѣльные звуки и видѣть въ немъ именно сочетаніе звуковъ; тогда онъ начинаетъ понимать слово иначе, нежели понималъ раньше,—какъ нѣчто сложное, разлагаемое. То есть, съ точки зрѣнія пониманія маленькихъ учениковъ, при аналитической работе со словами мы несомнѣнно имѣемъ переходъ отъ слова, какъ чего-то *простого*, къ слову, какъ чemu-то *сложному*, и отнюдь не встаемъ въ противорѣчіе съ элементарнымъ дидактическимъ правиломъ: „или отъ простого къ сложному!“ Упражненія въ разложеніи словъ, постоянно сопровождаемыя упражненіями въ сочетаніи звуковъ, возвращающими дѣтей къ тому цѣлому, которое разлагалось, въ практикѣ обучения грамотѣ обыкновенно называются „предварительными звуковыми упражненіями“. Послѣ всего сказанного нѣть надобности доказывать ихъ необходимость: безъ нихъ невозможно уразумѣніе дѣтьми членораздѣльности человѣческаго говора, а слѣдовательно—и уразумѣнія возможности его буквеннаго изображенія. Но для этого нужны упражненія въ *анализъ*, — для чего же еще вводить и упражненія въ сочетаніи (или, какъ говорили прежде, въ сліяніи) звуковъ, въ *синтезъ*? Вѣдь дѣти уже говорятъ,—слѣдовательно, на практикѣ умѣютъ сочетать звуки,—для чего же ихъ еще учить тому, чemu они научились въ жизни и что дѣлаютъ свободно безъ всякаго школьнаго наученія? Такой вопросъ уже появлялся въ нашей учебной литературѣ и сопровождался отвѣтомъ, что учить въ школѣ сочетанію звуковъ, синтезу, вовсе нѣть никакой надобности, что *самый* вопросъ о томъ, какъ этому учить, совершенно праздный. Дѣти говорять слова,—слѣдовательно, должны производить сочетаніе

звуковъ, безъ всякаго наученія. Это очень легкій способъ рѣшать самыя трудныя вопросы: упразднить самый вопросъ, да и вся не долга.

Но тутъ забываютъ вотъ что. Жизнь дала дѣтямъ готовые результаты синтеза, готовыя сочетанія звуковъ въ слова, но вовсе не дала самого процесса сочетанія, не научила производить этотъ процессъ, какъ дала имъ, напр., результаты сочетанія известныхъ веществъ во щахъ, какія они ъдѣлять, но не дала самаго процесса приготовленія щей. Да и мало ли что мы получаемъ въ жизни готовое, но значитъ ли это, что мы уже знаемъ и умѣемъ сами все это приготовить? Получивъ слова, какъ готовый результатъ синтеза, дѣти запоминаютъ и говорять эти слова, но никакого сочетанія звуковъ при этомъ не производятъ и принимаютъ каждое слово за неразлагаемое цѣлое. Но, конечно, и результаты процесса—пріобрѣтеніе все-таки важное, кото-раго не надо упускать изъ виду при обученіи, надо воспользоваться имъ, чтобы облегчить и пріобрѣтеніе умѣнья производить процессъ, приводящій къ такимъ результатамъ. Для этого-то отъ разложенія рѣчи и слова и надо постоянно возвращаться къ тѣмъ сочетаніямъ, отъ которыхъ исходила аналитическая работа: мы сказали, что въ словѣ *rosa* четыре звука, — какіе въ немъ звуки? какъ же сказать всѣ эти звуки вмѣстѣ, за одинъ разъ? какъ мы говорили ихъ вмѣстѣ? и т. п. Послѣ многократнаго повторенія двухъ процессовъ рядомъ, разложенія—анализа и сочетанія—синтеза,—оба процесса сдѣлаются и понятными, и доступными для исполненія. Въ смыслѣ умственнаго развитія учениковъ это очень полезное упражненіе, потому что прі-учаетъ ихъ практиковаться въ двухъ основныхъ методахъ мышленія, которые имъ придется примѣнять къ дѣлу во все время обученія.

Въ концѣ концовъ приходимъ къ такому *третьему* основному положенію: въ основу обученія грамотѣ надо положить словесныя и звуковыя упражненія, приводящія дѣтей къ уразумѣнію членораздѣльности человѣческаго говора, къ умѣнью разлагать рѣчу на слова, слово на звуки—и опять возвращаться къ разложеному сочетанію.

Конечно, нѣтъ никакой надобности затягивать и осложнять эти упражненія, вводя въ оборотъ большое число звуковъ и трудныя со-четанія. Ихъ слѣдуетъ ограничить тѣми предѣлами, насколько они нужны для дѣла и возможны въ дѣтскомъ возрастѣ. На практикѣ эти предварительныя упражненія, ограниченные сказанными предѣлами, обыкновенно не берутъ времени больше недѣли. много—двухъ.

Какъ только ученики уразумѣли членораздѣльность человѣческаго говора, хотя бы на небольшомъ числѣ простыхъ сочетаній, въ предѣлахъ 8—10 звуковъ,—значить, у нихъ есть основа и для уразумѣнія возможности буквеннаго изображенія этого говора, и для пріобрѣтенія умѣнья воспроизводить этотъ говоръ по буквамъ, какъ услов-нымъ знакамъ звуковъ, т. е. *говорить по буквамъ* или *читать*, и

важно, чтобы у детей твердо закрепилась мысль о письме, какъ объ изображеніи говора буквами, и о чтеніи, какъ о говореніи по буквамъ.

Понятно, что къ звуковымъ упражненіямъ придется возвращаться при переходѣ къ каждому новому звуку, къ каждой новой буквѣ, такъ что съ перерывами они будутъ продолжаться до конца прохожденія азбуки, каждый разъ начинаясь анализомъ, выдѣленіемъ звука, и возвращаясь къ полученню разложенныхъ словъ путемъ синтеза, сочетанія. Усвоивая букву за буквой, постоянно упражняясь въ изображеніи и въ говореніи данныхъ сочетаній, начиная съ легкихъ и простыхъ, постепенно переходя къ болѣе сложнымъ и труднымъ, ученики научаются одновременно писать или печатать (подвижная азбука) и читать. Но неблагоразумно было бы спѣшить въ ознакомленіи детей съ буквами. Надо помнить, что для усвоенія каждой буквы дѣтьми требуется прочная ассоціація образовъ—звукового, зрительного и моторного. Для чтенія надо, чтобы зрительные образы (буквы) вызывали слуховые (звуки) и моторные (мускульные движения, нужные для произнесенія звуковъ и звуковыхъ сочетаній). Для письма надо, чтобы звуковые образы вызывали зрительные и моторные (движения для написанія буквъ). А мы знаемъ, что для прочной смежной ассоціаціи требуется достаточно многократное повтореніе ея. Прочная смежная ассоціація настолько сильна, что воспроизводится какъ бы сама собой даже безъ участія волевыхъ явлений. Потому-то, если у ребенка имѣется прочная ассоціація зрительныхъ, звуковыхъ и моторныхъ образовъ, у него сами собой воспроизводятся—и отдельный звукъ при видѣ знакомой буквы, и звуковое сочетаніе при видѣ буквеннаго сочетанія. И въ этомъ-то огромное значеніе предварительныхъ звуковыхъ упражненій, какъ аналитическихъ, такъ и синтетическихъ, для наученія дѣтей читать, т. е. говорить по буквамъ, и писать (или печатать посредствомъ подвижной азбуки), т. е. изображать говоръ условными знаками: они подготавливаютъ къ образованію прочныхъ смежныхъ ассоціацій, въ которыхъ и заключается все дѣло. Если къ этому присоединить ассоціацію звуковыхъ сочетаній съ живыми представленіями, успѣшность дѣла много усиливается. Роль ассоціаціи въ дѣлѣ обученія грамотѣ выясняется многими экспериментальными работами по такимъ существенно важнымъ вопросамъ: складываемъ ли мы при чтеніи отдельные буквы, воспринимая ихъ одну за другую, или воспринимаемъ группу буквъ разомъ? насколько вліяетъ на скорость процесса чтенія близость смысла читаемаго къ нашему кругу представлений? Эксперименты Гельмгольца и Кэттеля привели къ установленію такого положенія, что при чтеніи мы воспринимаемъ слова и буквы не по одиночкѣ, другъ за другомъ, а сразу цѣлой группой, „въ одномъ духовномъ процессѣ“. Потому-то время, потребное для того, чтобы узнать и произнести отдельную букву, лишь немногого короче времени, нужнаго для прочтенія

цѣлаго слова. Оказывается также, что упражненія въ механическомъ процессѣ чтенія очень мало вліяютъ на ускореніе этого процесса, но при помощи ассоціацій этотъ процессъ немедленно облегчается и ускоряется; отдельные слова, не образующія предложеній, отдельные буквы, не образующія словъ, требуютъ при чтеніи почти двойного времени, сравнительно съ буквами и словами, поставленными въ опредѣленную взаимную связь, образующими понятныя для читателя предложенія, доступныи его пониманію слова; наличные знанія и умственные на- выки, степень пониманія языка и умѣння владѣть имъ—всего болѣе вліяютъ на успешное совершенствованіе процесса чтенія. Вотъ почему важно заботиться о томъ, чтобы внести процессъ обученія грамотѣ въ общую систему занятій роднымъ языкомъ, связывая его съ чтеніемъ учителя вслухъ и съ словесными упражненіями, отнюдь не забывая о внутренней, логической сторонѣ чтенія, не сводя его на виѣшнее ме- ханическое отправленіе, какъ это не рѣдко дѣлается въ нашихъ шко- лахъ въ тщетной погонѣ за быстротой чтенія.

Итакъ, приходимъ къ установлению еще двухъ основныхъ положеній, 4-го и 5-го. Къ изученію азбуки, къ изображенію говора по- средствомъ буквъ и къ чтенію, т. е. говоренію по буквамъ, надо приступить тотчасъ, какъ только ученики уразумѣли членораздѣльность человѣческаго говора и возможность изображать его условными знаками.

Знакомить маленькихъ учениковъ съ буквами, печатными и пись- менными, должно безъ торопливости, постоянно упражняя ихъ какъ въ изображеніи звуковъ и звуковыхъ сочетаній посредствомъ подвижной азбуки и письма, такъ и въ говореніи ихъ по буквамъ, чтобы образовать прочныя смежныя ассоціаціи зрительныхъ, слуховыхъ и мотор- ныхъ образовъ; но при упражненіяхъ надо давать такія сочетанія звуковъ и буквъ, которые ассоциируются съ живыми представленими учениковъ, а не представляются безсмысленнымъ наборомъ звуковъ и словъ, вовсе не затрогивающихъ дѣтской мысли.

Едва ли можно придавать большое значеніе тому или другому порядку въ выдѣленіи звуковъ, потому что дѣти, пришедши въ школу, въ большинствѣ, уже владѣютъ всѣми звуками русскаго языка и произносятъ болѣе или менѣе свободно самыя многоразличныя сочета- нія ихъ въ видѣ словъ. Въ письмѣ, пожалуй, могутъ встрѣтиться нѣкоторыя графическія затрудненія, потому что не всѣ начертанія письменной азбуки даются дѣтямъ одинаково легко; но эти затрудненія не такъ велики, чтобы ихъ нельзя было облегчить. Во-первыхъ, можно давать дѣтямъ самыя простыя начертанія буквъ, безъ всякихъ замы- словатыхъ и, говоря по правдѣ, довольно безвкусныхъ украшеній. Во- вторыхъ, писанію буквъ надо предпосылать упражненія въ писаніи буквенныхъ элементовъ—одновременно съ звуковыми упражненіями.

Въ-третьихъ, рядомъ съ уроками *письма-чтенія*, должно установить особые уроки *чистописанія*, которые и вести постоянно: они будутъ способствовать тому, чтобы письмо не отставало отъ чтенія.

Въ-четвертыхъ, хорошо замѣнять въ школѣ болѣе трудное для дѣтей обычное *косое* письмо болѣе легкимъ для нихъ *прямымъ*, которое одобряется и объяснительной запиской при министерской программѣ 1897 года, гласящей: „въ нѣкоторыхъ школахъ въ настоящее время введено письмо прямымъ, вертикальнымъ почеркомъ, имѣющее нѣкоторыя преимущества и удобства въ занятіяхъ со многими отдѣленіями одновременно, такъ какъ при такомъ письмѣ учащимся легче сохранять правильное положеніе тулowiща, плечъ и головы“ („Об. зап. къ прогр. чистописанія“, стр. 28, изд. 1897 г.). Для практики прямого письма можно рекомендовать прописи (и руководство) г. Евсѣева. Письмо получается замѣчательно чёткое и красивое. Правда, оно медленнѣе косого, но это едва-ли имѣеть значеніе для народной жизни и для школы, не имѣющей своею задачею приготовленіе скорописцевъ.

Очень важно примѣнять къ обученію грамотѣ концентрическое распределеніе и концентрическую разработку учебнаго материала около одного центра, чтобы способствовать образованію прочныхъ смежныхъ ассоціацій. Центромъ здѣсь служить—изученіе и изображеніе звуковыхъ сочетаній членораздѣльного человѣческаго говора, съ ихъ значеніемъ, а около этого центра располагается кругами материалъ: всѣ звуки и звуковыя сочетанія, всѣ буквы и буквенные сочетанія—дѣлятся на группы, при чёмъ каждая новая группа включаетъ въ себя всѣ предыдущія. Переходя отъ одного концентрата къ другому, ученики постепенно входятъ въ обширную область всѣхъ разнообразныхъ звуковыхъ и буквенныхъ сочетаній, образующихъ языкъ, въ той же постепенности усвоивая и значеніе этихъ сочетаній. Это и будетъ послѣднее основное положеніе по вопросу обученія грамотѣ.

Не лишнее закончить этотъ очеркъ краткимъ повтореніемъ всѣхъ установленныхъ основныхъ положеній:

1. Процессъ обученія грамотѣ можно и должно внести въ общую систему занятій роднымъ языкомъ, соединяя его съ чтеніемъ учителя вслухъ и съ словесными упражненіями.

2) Самый разумный способъ обученія грамотѣ тотъ, въ основу котораго полагается уразумѣніе членораздѣльности человѣческаго говора и возможности его буквеннаго изображенія. Таковъ способъ *звуковой*.

3) Начинать дѣло слѣдуетъ разложеніемъ рѣчи и слова, *анализомъ*, но отъ разложенія постоянно возвращаться къ тѣмъ сочетаніямъ, отъ которыхъ исходила аналитическая работа, т. е. къ *синтезу*.

4) Какъ только дѣти уразумѣли членораздѣльность говора, нужно на простыхъ примѣрахъ выяснить имъ возможность его буквеннаго изображенія—и перейти къ показыванію буквъ, къ печатанію, чтенію и письму одновременно.

5) Знакомить дѣтей съ буквами должно такъ, чтобы у нихъ складывались прочныя смежныя ассоціаціи образовъ зрительныхъ, слуховыхъ и моторныхъ, въ примѣненіи какъ къ отдельнымъ звукамъ и отдельнымъ буквамъ, такъ особенно къ звуковымъ и буквеннымъ группамъ, при чёмъ слѣдуетъ вводить въ упражненія группы со смысломъ, а не безсмысленный механическій наборъ звуковъ и буквъ.

6) Въ распределеніи и разработкѣ учебнаго матеріала надо держаться начала *концентрації*, благопріятствующаго образованію прочныхъ ассоціацій, запоминанію и усвоенію учебнаго матеріала, а также выработкѣ навыка владѣть имъ.

## ГЛАВА V.

### О методахъ мышленія. Индукція и дедукція.—О грамматическихъ занятіяхъ и правописаніи.—О церковно-славянскомъ чтеніи.

Повторимъ установленную нами классификацію всѣхъ познавательныхъ способностей человека: 1) функціи *приобрѣтенія*, которая также можно назвать непосредственнымъ воспріятіемъ: это ощущенія, т. е. раздраженія внѣшнихъ чувствъ, и сознаніе этихъ раздраженій; 2) функціи *сохраненія*: это память и воспроизведяще воображеніе; 3) функціи *переработки и комбинированія*: это творческое воображеніе и собственно мышленіе, которое проявляется въ процессахъ сравненія, отвлеченія, обобщенія, классификаціи, въ образованіи общихъ представлений, понятій, сужденій, умозаключеній.

Общія представления, получаемыя путемъ отвлеченія общихъ признаковъ, подвергаются дальнѣйшей переработкѣ: наше сознаніе отъ этихъ общихъ представлений отвлекаетъ тѣ ихъ общіе признаки, которые находятся въ ближайшемъ отношеніи къ нашимъ наличнымъ интересамъ, которые мы признаемъ наиболѣе важными для насъ, *существенными*. Такое общее представление, результатъ активнаго сознательного отвлеченія существенныхъ признаковъ, называется *понятіемъ*. Соединеніе понятій,—не механическое, а равносильное сознательному установлению извѣстной связи между ними, даетъ *сужденіе*, а сочетаніе сужденій, опять не механическое, а устанавливающее внутреннюю связь между ними, даетъ *умозаключеніе*.

Не механически соединяемъ мы понятія о водѣ и о жидкости, когда говоримъ, что *вода жидкa*, а сознательно, послѣ извѣстной мыслительной работы, утверждаемъ, что второе понятіе есть признакъ первого. Не механически мы соединяемъ сужденія, когда, признавая,

что *ртуть есть металлъ*, и зная, что *всѣ металлы ковки*, утверждаемъ, что и *ртуть можно ковать*, — нѣть, мы соединяемъ три сужденія сознательно, чтобы посредствомъ признанія двухъ изъ нихъ сдѣлать обязательнымъ признаніе третьяго.

Именно эта душевная дѣятельность, которая вырабатываетъ общія представлениа, понятія, сужденія, умозаключенія, и называется силой познанія, *мышленіемъ*.

Познать, понять окружающій міръ можно только путемъ творческой умственной дѣятельности, которая проявляется въ функціяхъ не пріобрѣтенія или сохраненія, а переработки и комбинированія. Эта творческая умственная дѣятельность устанавливаетъ логическую связь, закономѣрный порядокъ между изучаемыми предметами и явленіями, объектами мышленія. Тутъ мысль или объединяетъ представлениа въ группу, или разлагаетъ группы представлений для установлениа взаимной связи между ними. Первая дѣятельность мысли, объединяющая, слагающая, какъ известно, называется *синтетическою*, а вторая, разлагающая, *аналитическою*. Это два основные способа мышленія; но чаще они встречаются не порознь, а вмѣстѣ, съ преобладаніемъ того или другого. Синтетическая дѣятельность мысли — или только воспроизводить образы, или создаетъ новыя сочетанія изъ данныхъ образовъ. Такъ, упражняя учениковъ въ разложеніи словъ на звуки и переходя къ сочетанію этихъ звуковъ въ то цѣлое, которое было разложено, мы упражняемъ ихъ въ анализѣ и въ *воспроизведящемъ* синтезѣ; а предлагая имъ изъ данныхъ звуковъ образовать новое сочетаніе, котораго они не разлагали, мы упражняемъ ихъ въ *творческомъ* синтезѣ. Въ практикѣ обученія очень важно и то, и другое, и третье, т. е. упражненія какъ въ анализѣ, такъ и въ воспроизведящемъ и въ творческомъ синтезѣ.

Сложныхъ методовъ мышленія, въ которыхъ соединяются синтетическая и аналитическая работа мысли, логика наблюдаетъ и объясняетъ два, *индукцію* и *дедукцію*. Индукція начинаетъ разложеніемъ цѣлаго на части, потомъ переходить къ сравненію и объединенію, наконецъ къ выводу общаго закона, объясняющего частные факты. Такъ, сравнивая установленные наблюдениемъ и опытомъ факты, что и желѣзо, и мѣдь, и серебро можно ковать, мы индуктивнымъ методомъ мышленія приходимъ къ тому общему положенію, что и всѣ металлы ковки, такъ сказать — распространяемъ результаты наблюденія и опыта на большую группу предметовъ. Дедукція, напротивъ, отъ общей идеи, отъ общаго положенія идетъ къ частнымъ фактамъ, оправдывающимъ это положеніе. Такъ, геометрія даетъ общее положеніе, что сумма угловъ треугольника равна двумъ прямымъ, а потомъ оправдывается это общее положеніе частными фактами построеній и вычисленій.

Вообще—дедукція признается методомъ научнаго мышленія въ математицѣ, индукція—въ наукахъ эмпирическихъ, каковы всѣ естественныя науки, созданныя, прежде всего, наблюденіемъ и опытомъ.

Но эти методы научнаго изслѣдованія переносятся и въ дѣло обученія, и въ изложеніе учебныхъ предметовъ въ учебникахъ. Вотъ здѣсь то и важно выяснить цѣлесообразность и преимущества того или другого метода. Они выясняются сами собой, если имѣть въ виду, что лѣло разумнаго воспитывающаго обученія, главнымъ образомъ, заключается въ томъ, чтобы дать ученикамъ надлежащіе навыки самостоятельно наблюдать факты и устанавливать общія точки зрѣнія, приводящія къ объединенію частностей и къ установленію общаго положенія, которое объясняетъ отдельные факты. Понятно, что для сообщенія ученикамъ такихъ навыковъ очень важно послѣдовательное и толковое примѣненіе къ обученію именно индуктивнаго метода мышленія.

Такой путь разработки учебнаго матеріала всего болѣе способствуетъ возбужденію самодѣятельности. Но нельзя обойтись и безъ дедукціи, которая особенно важна въ интересахъ систематизаціи,—слѣдовательно—для закрѣпленія за учениками пріобрѣтенныхъ ими знаній.

Мы лучше усваиваемъ знанія, когда они приведены въ систему по внутренней связи между ними, нежели въ томъ случаѣ, когда они остаются безсвязными, отрывочными.

Обращаясь къ нашимъ учебникамъ, можно замѣтить, что въ большинствѣ ихъ, къ сожалѣнію, преобладаетъ дедуктивный методъ изложения: прежде всего дается отвлеченный выводъ, готовое опредѣленіе, потомъ слѣдуютъ примѣры, его иллюстрирующіе, объясняющіе или подтверждающіе. Очень немного было попытокъ освободиться отъ преждевременной дедукціи, чтобы приводить учащихся къ самостоятельному обобщенію и установленію выводовъ.

Изъ учебниковъ этотъ преобладающій дедуктивный методъ, какъ совершенно понятно, перешелъ и въ практику преподаванія: стали давать ученикамъ прямо готовыя обобщенія, выводы, опредѣленія, которые въ большинствѣ заучиваются учениками безъ яснаго пониманія.

Потомъ уже даютъ примѣры, иллюстрирующіе данные опредѣленія. Эти примѣры обыкновенно тоже механически заучиваются безъ надлежащаго пониманія. Иначе и не можетъ быть: такъ какъ эти примѣры не были объектами предварительного изученія, которое приводило бы къ самостоятельной сознательной постановкѣ вывода, то они не получаютъ въ глазахъ учениковъ истиннаго значенія, стоять особнякомъ, безъ внутренней логической связи съ тѣмъ отвлеченнымъ положеніемъ, которое ими иллюстрируется. И потому это положеніе остается для учениковъ произвольнымъ, извѣтъ имъ навязаннымъ, не становится ихъ истиннымъ достояніемъ, какъ нѣчто случайное, постороннее, чужое.

Не касаясь ариометики и другихъ учебныхъ предметовъ, ограничимся примѣненiemъ высказанныхъ соображеній къ преподаванію родного языка, тѣмъ болѣе, что здѣсь-то увлеченіе дедуктивнымъ методомъ, въ ущербъ учебно-воспитательнымъ цѣлямъ, получило особенно сильное распространеніе и особенно опасное вліяніе. Оно изъ преподаванія родного языка главный-то предметъ, т. е. именно самъ языкъ, и вытѣсняетъ, замѣняетъ этотъ главный предметъ схоластической грамматикой, грамматической эквилибристикой да условной орографіей, не имѣющими ни образовательнаго, ни жизненно-практическаго значенія. Это очень жаль. Вѣдь родной-то языкъ, съ его словесностью, и есть тотъ учебный предметъ, которымъ вносится въ учебно-воспитательное дѣло живое народное начало, потому что въ немъ-то, въ родномъ языкѣ, какъ въ сокровищницѣ, созданной и накопленной творческой силой всего народа, и сказывается полно и ярко народная душа, съ ея завѣтами, идеями, чувствованіями, вѣрованіями, упованіями, съ ея идеальными представлениями и стремленіями. Потому-то обыкновенно бываетъ такъ, что владѣющій сознательно, свободно и образно роднымъ языкомъ—по-русски мыслить, чувствуетъ и желаетъ. Самые крупные и ярkie примѣры такого свидѣтельства чисто русской рѣчи о народномъ складѣ мысли, чувства и воли,—примѣры, правда, недосягаемые для насъ, людей средняго уровня, представляютъ собой такие геніальные писатели, какъ Пушкинъ и гр. Л. Н. Толстой. У кого нѣть родного языка, кому всѣ языки равны для выраженія своего внутренняго міра, тотъ не принадлежитъ ни къ какой народности своей мыслью, своимъ чувствомъ, своей волей. Потому-то человѣкъ съ истинно русской душой и живя много лѣтъ на чужбинѣ, среди людей другой народности, усвоивъ вполнѣ чужой языкъ, принужденный постоянно говорить на этомъ чужомъ языкѣ, про себя мыслить все-таки на родномъ языкѣ и не теряетъ способности свободно и образно выражаться по-русски, какъ это было съ нѣкоторыми крупными нашими писателями.

Безъ сомнѣнія, родному языку настѣ, прежде всего, учить жизнь.

Русскій ребенокъ постоянно слышитъ русскую рѣчь; въ силу потребностей жизни, онъ рано начинаетъ понимать эту рѣчь; подражаніемъ и путемъ привычки онъ мало-по-малу научается и владѣть русскимъ языкомъ постольку, поскольку это оказывается нужнымъ для жизни. Но, во-первыхъ, это знаніе языка и есть только результатъ подражанія и привычки, во-вторыхъ, оно только и ограничивается размѣрами обиходныхъ житейскихъ потребностей, которыя могутъ быть весьма различны, но во всякомъ случаѣ не могутъ быть значительны—особенно въ средѣ простого рабочаго люда. Надо и расширить это знаніе, вынесенное изъ жизни, до предѣловъ общеупотребительнаго литературно-книжнаго языка путемъ чтенія и словесныхъ упражненій; надо и осмыслить его, привести въ сознаніе учениковъ, а для этого

сдѣлать его объектомъ изученія, т.-е. наблюденія, сравненія и обобщенія его явленій.

Вѣдь явленія языка, какъ и всѣ явленія природы, не случайны и не безсмысленны, представляютъ извѣстную послѣдовательность, связность, правильность, такъ оказать—закономѣрность, которую и должна раскрывать теорія языка—не навязанная извнѣ, не произвольная, а основанная на непосредственномъ изученіи явленій языка, какъ конкретныхъ фактовъ. Эта теорія и называется *грамматикой*.

Напрасно говорять, будто бы грамматика должна учить правильно владѣть языкомъ,—нѣтъ, она можетъ только показывать, какъ люди пользуются языкомъ для выраженія всѣхъ богатствъ своего внутренняго міра, наблюдать, сравнивать, классифицировать и обобщать явленія языка, какъ явленія естественные, подлежащія дѣйствію своихъ внутреннихъ законовъ, а не вѣшнихъ и произвольныхъ правилъ, придуманныхъ учениками или властными людьми.

Не произвольно, не безсмысленно и не въ силу какихъ-либо навязанныхъ грамматическихъ схемъ, русскій человѣкъ такъ называемую—правильную форму предложения, съ подлежащимъ—именительнымъ падежомъ и сказуемымъ—изъявительнымъ наклоненіемъ, замѣняетъ такими неправильными, съ шаблонно-грамматической точки зрењія, формами: „спится мнѣ, дремлетъ“ (вмѣсто я сплю, я дремлю), „то скосило градомъ, то сняло пожаромъ“ (вм. градъ скосилъ, пожаръ снялъ), „сломить тебѣ буйну голову“ (вм. сломишь ты), „а завтра быть грозѣ большой“ (вм. будетъ гроза), и т. под.

Если внимательно всмотрѣться и вдуматься въ такія и подобныя народныя формы русскаго языка, окажется, что каждая изъ нихъ полна смысла и своего значенія, и только произвольно можно считать ихъ неправильными; скорѣе то общее шаблонное правило, подъ которое онѣ не подходятъ, надо признать произвольнымъ и неправильнымъ. Напримеръ, живой русскій языкъ любить имя предмета при глаголѣ употреблять въ творительномъ падежѣ, когда хочетъ представить дѣйствіе исходящимъ отъ какой-то неизвѣстной и неназываемой силы, а предметъ—орудіемъ этой силы (скосило градомъ, снесло крышу вѣтромъ: не градъ скосилъ, не вѣтеръ снесъ, а какая-то неизвѣстная сила, градъ и вѣтеръ были только орудіемъ этой неназванной силы). Русскій языкъ любить давать глаголу возвратную форму, а имя предмета ставить при немъ въ дательномъ падежѣ, когда хочетъ представить дѣйствіе независящимъ отъ предмета, въ которомъ оно обнаруживается, а предметъ—только пассивной средой для развитія этого независимаго дѣйствія (мнѣ дремлетъ: я и не хотѣлъ бы дремать, да дрема одолѣваетъ меня. развивается во мнѣ сама, помимо моей воли). Русскій языкъ любить употреблять, такъ называемую, форму неопределеннаго наклоненія вмѣсто будущаго времени, когда хочетъ придать будущему дѣйствію характеръ

неизбежности, неминучести (сломить тебѣ голову: непремѣнно сломишь, быть грозѣ: гроза неминуема, непремѣнно будетъ), и т. п.

Все это чисто народные изобразительные обороты живого языка, и виноватъ-ли русскій языкъ, если шаблонная и произвольная грамматика не хочетъ ихъ признавать правильными съ своей отвлеченной точки зрењія?

Такъ что-же, грамматику-то, которая должна раскрывать связность, закономѣрность явлений языка, значить, можно и „по боку“?—Нѣть, не „по боку.“ Но, во-первыхъ, надо отказаться отъ ложной мысли, будто грамматика можетъ учить нашихъ дѣтей правильно владѣть живымъ русскимъ языкомъ; во-вторыхъ, надо установившійся у насъ дедуктивный методъ въ грамматическихъ занятіяхъ замѣнить индуктивнымъ, и наконецъ—такъ поставить дѣло, чтобы эти грамматическія занятія имѣли своей задачей не заучивание шаблонныхъ опредѣленій и правилъ, классификацій и терминовъ, но и не погоню за недостижимымъ въ начальной школѣ правописаніемъ по Гrotу.

Задачею этихъ занятій должно быть именно *изученіе живого языка*: они должны приводить въ сознаніе маленькихъ учениковъ, осмысливать, то умѣніе понимать родной языкъ и пользоваться имъ, которое имъ дала жизнь и которое школа должна расширять и развивать, главнымъ образомъ—путемъ чтенія и словесныхъ упражненій. Только такъ поставленныя грамматическія занятія не будутъ непроизводительной затратой времени, какъ занятія образовательныя, развивающія.

Собственно говоря, тутъ все дѣло-то и заключается въ измѣненіи метода.

Общеупотребительный дедуктивный методъ, проводимый въ нашихъ шаблонныхъ учебникахъ, а изъ нихъ перешедшій и въ практику обученія, имѣеть въ виду грамматику, какъ систему выработанныхъ и сформулированныхъ опредѣленій, классификацій, правилъ, которая предлагается ученикамъ въ готовомъ видѣ.

Онъ хочетъ вложить въ головы маленькихъ учениковъ эту систему отвлеченныхъ знаній, безъ всякой связи съ живымъ языкомъ, въ большинствѣ—знаній сомнительного достоинства,—и затѣмъ считаетъ свое дѣло поконченнымъ. Но при чемъ же тутъ родной языкъ и его изученіе?—Индуктивный методъ, напротивъ, исходить отъ конкретныхъ фактовъ, т.-е. отъ самого языка, какъ объекта изученія, отъ его разнообразныхъ естественныхъ явлений, прежде всего пользуясь наблюдательностью учениковъ, обращая ее на явленія языка, къ познанію его формъ, къ раскрытию ихъ значенія, затѣмъ направлять ихъ мысль къ сравненію, классификаціи и обобщенію.

Только послѣ такого индуктивнаго изученія предмета было-бы возможно обращеніе къ дедукціи въ интересахъ систематизаціи, если бы для этого школа имѣла время. Но, при краткости учебнаго курса

нашай народной школы, систематическая грамматика въ ней невозможна, какъ невозможно и систематическое изложеніе ариѳметической теоріи.

Совмѣстимо ли примѣненіе индуктивнаго метода съ той программой грамматическихъ занятій, которая дается въ примѣрныхъ министерскихъ программахъ 1897 года?—Совершенно совмѣстимо, въ чёмъ не трудно убѣдиться.

Звуковыя изученія и упражненія при обученіи грамотѣ по звуковому способу письма-чтенія даютъ полную возможность въ первомъ же году обученія сдѣлать всѣ возможныя наблюденія и обобщенія фонетического характера, чтобы у дѣтей выработались болѣе или менѣе отчетливыя понятія—о звуки, о звукахъ, гласныхъ и согласныхъ, о гласныхъ твердыхъ и мягкихъ, о согласныхъ гортанныхъ и шипящихъ, о слогѣ, объ удареніи, о вліяніи ударенія на значеніе словъ. Въ связи съ первыми упражненіями въ чтеніи, какъ только перешли отъ отдельныхъ словъ къ предложеніямъ, должно упражнять учениковъ и въ логическомъ разборѣ прочитанныхъ предложеній, и въ измѣненіи словъ, безъ всякихъ грамматическихъ терминовъ, спрашивая дѣтей: о чёмъ прочиталъ? что сказано о предметѣ? чѣмъ пахаль крестьянинъ? гдѣ онъ пахаль? когда онъ пахаль? одинъ крестьянинъ пахаль, а два, три, четыре? Иванъ читалъ, а какъ сказать про Надежду? и т. под. Пусть маленькие ученики привыкаютъ и вдумываться въ содержаніе читаемаго, въ связь между словами, въ ихъ взаимныя отношенія, и приглядываться къ формамъ словъ въ связи съ ихъ значеніемъ, и составлять предложенія, связывать слова, измѣнять ихъ формы—не механически, а по требованію мысли. Сообразно съ этимъ, и въ письменныя упражненія первого года могутъ быть введены, какъ первыя упражненія въ сочиненіи, т.-е. въ пользованіи языкомъ для выраженія своихъ мыслей: во-первыхъ, измѣненіе данныхъ фразъ, напр.: изъ единственного числа въ множественное, изъ мужескаго рода въ женскій, изъ одного времени въ другое и т. под.; во-вторыхъ, составленіе предложеній краткихъ и распространенныхъ, при чёмъ надо желать, чтобы предложения получались не безсодержательныя и нелѣпныя, какъ механическое соединеніе словъ. Для этого можно рекомендовать составленіе предложеній или по картинкамъ, или о предметахъ, доступныхъ непосредственному наблюденію дѣтей.

Грамматические термины и простѣйшія опредѣленія, преимущественно составленные самими учениками, только при помощи учителя, можно вводить не раньше того времени, когда ученики накопятъ значительное количество наблюденій надъ явленіями языка, т.-е. не раньше второго года обученія. Конечно, ничего нельзя сказать противъ терминовъ и надо согласиться съ тѣми словами объяснительной записки къ программѣ 1897 года (стр. 24), что „не слѣдуетъ избѣгать общепринятыхъ терминовъ“; но должно замѣтить, что въ начальной

народной школѣ возможно и желательно ограничиваться наименьшимъ числомъ грамматическихъ терминовъ, выбирая простѣйшіе и самые необходимые; да и тѣ слѣдуетъ давать только послѣ того, какъ у учениковъ выработались понятія, ими обозначаемыя. Можно дать терминъ *предлогъ* послѣ того, какъ ученики много разъ наблюдали, что въ языкѣ существуютъ маленькая слова, которыя сами по себѣ не имѣютъ никакого значенія, а только помогаютъ другимъ словамъ отвѣтить на вопросъ. Можно дать терминъ *имя существительное* послѣ того, какъ ученики уже начали сознательно узнавать среди другихъ словъ названія предметовъ и сознательно наблюдали, что эти слова можно ставить на вопросъ *кто?*, *что?* и измѣнять по вопросамъ: *кого?*, *чего?*, *кому?*, *чему?* и т. д.

Терминъ очень полезенъ, какъ закрѣпленіе и объединеніе значительного числа однородныхъ наблюденій въ области языка, какъ обозначеніе сложившагося понятія, а вовсе не какъ замѣна понятія.

Въ основу всѣхъ грамматическихъ занятій второго и третьаго года обученія слѣдуетъ положить *анализъ предложенийъ*, а потомъ и связи между *предложеніями*.

Конечно, прежде всего надо научить дѣтей отдѣлять *предложенийъ* и познакомить съ ихъ составомъ, находить сказуемое и подлежащее, при чемъ необходимо обратить вниманіе на *предложение безличной формы*, которую такъ любить русскій языкъ (мнѣ спится, мнѣ дремлетъ, снесло крышу вѣтромъ, замело дорогу снѣгомъ, морозить, тошнить, знобить и т. п.). Можно ввести въ оборотъ и термины, но главное дѣло не въ терминологіи, а въ пониманіи значенія словъ и формъ, связи словъ между собою и смысла цѣлаго *предложенія*. Важно, чтобы ученики понимали, какое слово къ какому относится, какъ слова связаны, что именно эти слова—въ этихъ формахъ, въ этой связѣ нужны для вразумительного выраженія мысли.

При анализѣ *предложенийъ* можно дать понятіе о предметѣ и его различныхъ признакахъ (*дѣйствіи*, *состояніи*, *качествѣ*); но различеніе частей рѣчи не можетъ быть достигаемо на такомъ различеніи значенія словъ. Это признакъ не такой существенный и устойчивый, чтобы на него можно было опираться съ увѣренностью, потому-что, напримѣръ, *и читаю*—дѣйствіе, *и чтеніе*—дѣйствіе. Болѣе существеннымъ и достаточно прочнымъ признакомъ представляются—*начальная форма* и *измѣненія словъ*, къ познанію которыхъ не трудно привести учениковъ путемъ непосредственныхъ наблюденій въ области живого языка. Пусть они сами замѣчаютъ, что одними словами можно отвѣтить на вопросъ: *кто* или *что?* что ихъ можно измѣнять по вопросамъ: *кого?*, *чего?* и т. д., другими можно отвѣтить на вопросъ: *что дѣлать* или *что сдѣлать?* и измѣнять ихъ можно по временамъ, третьими можно отвѣтить на вопросъ: *какой* или *чей?* и измѣнять ихъ

можно по родамъ; когда они это усвоили, можно дать и термины: имя существительное, глаголъ, имя прилагательное. Но опять повторимъ, что дѣло не въ терминологіи, а въ пониманіи смысла тѣхъ измѣненій, какимъ слова подвергаются, и въ умѣніи пользоваться этими измѣненіями для выраженія мысли.

Слѣдуетъ практиковать учениковъ въ устномъ приведеніи данныхъ словъ къ начальной формѣ и въ измѣненіи ихъ, потому что такимъ путемъ мы пріучаемъ дѣтей къ свободному пользованію словами и ихъ формами. Какъ *письменная* работа, такія упражненія нельзѧ признать желательными, потому что это была бы очень скучная письменная работа, обыкновенно принимающая чисто механическій характеръ. Пусть письменно ученики прилагаютъ свое умѣніе пользоваться словами и словесными формами къ описанію знакомыхъ предметовъ, къ рассказамъ объ известныхъ имъ событияхъ, т.-е. къ сочиненію. Умѣніе свободно понимать живую русскую рѣчь и умѣніе толково, для всѣхъ понятно, сочинять—вотъ конечная практическая и образовательная цѣль, которую всегда надо имѣть въ виду въ занятіяхъ роднымъ языкомъ вообще, а, слѣдовательно, и въ грамматическихъ занятіяхъ.

О мѣстоименіи въ начальной школѣ только и можно дать понятіе, какъ о словѣ, замѣняющемъ имя, преимущественно имѣя въ виду личные мѣстоименія; о предлогѣ, какъ о словѣ помогающемъ, имѣя въ виду предлогъ—отдѣльное слово; о союзѣ, какъ о словѣ связывающемъ, имѣя въ виду употребленіе союза и въ сліяніи, и въ сочиненіи, и въ подчиненіи предложеній. Въ ореографическомъ отношеніи важно уяснить ученикамъ разницу между предлогомъ—отдѣльнымъ словомъ, и предлогомъ—приставкой. Но это важно и въ образовательномъ отношеніи, потому что предлогъ—приставка, входя въ составъ слова, придаетъ ему совершенно новое значеніе, тогда какъ предлогъ—отдѣльное слово не имѣеть вліянія на смыслъ слова, при которомъ стоитъ, а только помогаетъ ему отвѣтить на вопросъ. Эту разницу надо вывести изъ цѣлаго ряда конкретныхъ фактовъ, и какъ только она выяснилась, у дѣтей является разумное руководящее начало для отдѣльного и слитного написанія предлоговъ, закрѣпляющее и освѣщающее практическій навыкъ, вынесенный изъ младшаго отдѣленія.

Отъ анализа отдѣльныхъ предложеній слѣдуетъ перейти къ анализу рѣчи, къ выясненію связи и взаимнаго отношенія между предложеніями. Упражненія въ такомъ анализѣ важны и для установленія сознательного отношенія къ рѣчи, и для успѣховъ въ искусствѣ сочинять, и для умѣнія толково употреблять знаки препинанія.

Еще важно обратить вниманіе учениковъ на составъ словъ, выяснить значеніе корня, окончанія, вставки (суффикса) и приставки. Это все опять надо выяснить на конкретныхъ фактахъ, направляя

дѣтскую мысль на сравненіе ихъ: домъ, домикъ, домашній, домови-  
чать, домовой; старый, старикъ, старушка, старецъ, престарѣлый, ста-  
ростъ, старина, старшина, постарѣть; толкать, толкнуть, столкнуть,  
втолкнуть и т. под. Очень полезно и упражнять учениковъ въ сло-  
вопроизводствѣ, чтобы они практиковались въ образованіи существи-  
тельныхъ именъ отъ глаголовъ, прилагательныхъ отъ существитель-  
ныхъ и т. под.

Все это усиливаетъ пониманіе учениковъ въ области языка и  
умѣніе ихъ пользоваться языкомъ для точного и складнаго выраже-  
нія своихъ мыслей устно и письменно.

Скажутъ: „но грамматика нужна въ школѣ для правописанія—и глав-  
нымъ образомъ для правописанія, правила которого и надо поставить  
на первый планъ въ грамматическихъ занятіяхъ, а все остальное нужно  
только для выясненія этихъ правилъ“. Вотъ съ этимъ-то и трудно  
согласиться.

Для правописанія грамматика нужна очень мало. Удовлетвори-  
тельное правописаніе, безъ сомнѣнія, не столько дѣло сознательного примѣ-  
ненія правилъ, сколько дѣло прочныхъ *ореографическихъ навыковъ*.  
А эти навыки приобрѣтаются постепенно путемъ постоянныхъ письмен-  
ныхъ упражненій, которые начинаются одновременно съ обученіемъ гра-  
мотѣ и продолжаются до конца курса. Но за грамматическими за-  
нятіями, при правильной постановкѣ дѣла, направленными главнымъ  
образомъ на изученіе не условныхъ правилъ правописанія, а живого  
языка, нельзя не признавать значительной *образовательной силы*.

Нѣсколько словъ о погонѣ за недостижимымъ правописаніемъ „по  
Гроту“. Искажая характеръ грамматическихъ занятій, ослабляя ихъ  
образовательную силу, эта погоня даетъ ложное направленіе и пись-  
меннымъ упражненіямъ въ нашихъ школахъ, направляя ихъ почти  
исключительно къ ореографической задачѣ. Хотя бы ученики  
школы, въ возрастѣ отъ 8—9-ти до 11—12-ти лѣтъ, за три зимы,  
кромѣ Закона Божія, грамоты и ариѳметики, въ совершенствѣ овладѣли  
правописаніемъ „по Гроту“, и на выпускныхъ экзаменахъ по-  
вѣряютъ это совершенство диктовкой. Главнымъ средствомъ для дости-  
женія этого „диктовочнаго“ правописанія и служатъ усиленныя дик-  
товки какъ во все продолженіе учебнаго года, такъ особенно въ по-  
следніе мѣсяцы передъ экзаменомъ, когда эти диктовки чуть-ли не до-  
водятъ до одурѣнія и учениковъ, и учителей. Для той же цѣли и  
грамматическія занятія низводятъ до отзубриванья ореографическихъ  
правилъ, совершенно забывая о родномъ языкѣ, который долженъ бы  
оставаться всегда главнымъ предметомъ изученія на урокахъ родного  
языка.

Результаты получаются все-таки довольно жалкіе даже съ точки  
зрѣнія ореографическихъ интересовъ: ученикъ, написавшій на экзаменѣ

хорошую диктовку, примѣнительно къ правописанію Грота, черезъ мѣсяцъ совершенно пренебрегаетъ этимъ правописаніемъ въ своей житейской практикѣ, а написать толковое и понятное письмо по просьбѣ сосѣда—рѣшительно не въ состояніи.

Отнюдь не отриая стремленія къ усовершенствованію правописанія учениковъ народной школы, можно настаивать на трехъ существенныхъ условіяхъ или ограниченіяхъ.

Во-первыхъ, можно настаивать, чтобы это стремленіе не выходило изъ предѣловъ возможности и необходимости. Надо разъ навсегда отказаться отъ неумѣстной ореографической щепетильности и признавать письмо учениковъ начальной народной школы удовлетворительно грамотнымъ, если его можно понимать безъ затрудненій. Съ этой точки зрењія важно, чтобы не было искаженія словъ и пропуска буквъ; чтобы предлоги-приставки не смѣшивались съ предлогами — отдѣльными словами; чтобы толково поставленные знаки препинанія свидѣтельствовали о сознательномъ, вдумчивомъ отношеніи пишущаго къ тому, что онъ пишетъ,—о пониманіи связи и зависимости между предложеніями; но вовсе не важно безукоризненное употребленіе буквы **ѣ** въ корняхъ, буквъ **а** и **о** вопреки произношенію; родовыхъ окончаний **ые**, **ie**, **ыя**, **ія** въ именахъ прилагательныхъ, потому что, какъ ни напиши, напр., слово дверь, черезъ **е** или черезъ **ѣ**, все будетъ дверь, а не окно; какъ ни напиши черные или черныя столы, все будутъ столы, а не доски, и все черные, а не бѣлые. Нечего и говорить про то, что употребленіе буквы **ѣ**, даже буквъ **а** и **о** въ нѣкоторыхъ случаяхъ до сихъ поръ предметъ спора и сомнѣнія; о нѣкоторыхъ случаяхъ даже одобренные учебники гласятъ: пишутъ такъ, пишутъ и по другому, а какъ надо писать, обѣ этомъ умалчиваются. Безусловно можно и должно достигнуть, чтобы ученики къ концу курса удовлетворительно примѣняли слѣдующія правила правописанія:

1) Объ употребленіи прописной буквы. Начало полагается въ первомъ же году обученія, при первыхъ письменныхъ упражненіяхъ: сперва пишутъ прописную букву въ началѣ, послѣ точки, въ словѣ Богъ, въ именахъ людей, потомъ въ названіяхъ городовъ, рѣкъ и пр. Во второмъ учебномъ году дается понятіе о собственныхъ именахъ, въ третьемъ упражняются въ сочиненіи писемъ (мѣстоименія Вы, Вашъ), и всѣ случаи употребленія прописной буквы исчерпаны. Такимъ-то образомъ въ первомъ году полагается начало ореографическому навыку, который постепенно расширяется и укрѣпляется.

2) Объ употребленіи буквы **э**. Начало правильного употребленія этой буквы полагается тоже въ первомъ году обученія, такъ какъ употребленіе буквы **э** основывается на произношеніи и усвоивается легко при обученіи грамотѣ по звуковому способу. Да и случаевъ употребленія этой буквы въ нашей письменности очень не много: всѣ

руссія слова съ этой буквой обыкновенно встрѣчаются въ азукѣ и въ письменныхъ упражненіяхъ первого учебного года.

3) О переносѣ словъ изъ одной строки въ другую. Опять начало усвоенію правилъ о переносѣ полагается при обученіи грамотѣ, при чёмъ въ основу берется дѣленіе словъ на слоги; этой основой можно ограничиться и для всего курса начальной школы, такъ какъ этимологическая основа здѣсь не можетъ имѣть примѣненія, да и въ печати мало-по-малу теряетъ всякое практическое значеніе.

4) О правильномъ употреблениі иѣкоторыхъ падежныхъ окончаній, какъ ѣ въ дательномъ и предложномъ падежахъ, а также такихъ окончаній, которые часто неправильно пишутся подъ вліяніемъ говора: доброва вмѣсто доброго, у сестрѣ вмѣсто у сестры, дѣбромъ вмѣсто добрымъ, доброю вмѣсто добрую и т. под.

Правильное написаніе иѣкоторыхъ изъ этихъ окончаній устанавливается путемъ практическаго навыка при обученіи грамотѣ. Напримеръ, при первыхъ же упражненіяхъ въ чтеніи и письмѣ можно и должно привить ученикамъ навыкъ читать доброва, когда написано или напечатано доброго, и писать доброго, когда ухо слышитъ доброва. Начало правильному употреблению другихъ окончаній тоже надо положить при первыхъ письменныхъ упражненіяхъ, исправляя говоръ учениковъ; но достаточно прочное закрѣпленіе правильныхъ окончаній возможно только тогда, когда ученики будутъ свободно измѣнять слова по вопросамъ и ясно поймуть соотвѣтствіе между окончаніями и вопросами.

5) Объ употреблениіи буквы ь въ глаголахъ. Опять-таки начало практическому навыку можно положить въ первомъ году обученія, но прочное закрѣпленіе его возможно только позже, когда ученики будутъ свободно и сознательно пользоваться разными глагольными формами. Много поможетъ здѣсь и сравненіе формъ русскаго языка съ ц.-славянскими: будешь и будеши, молиться и молитися, будь и буди и т. п.

6) Объ отдѣльномъ и слитномъ написаніи предлоговъ.

Здѣсь основою для правильнаго написанія всего лучше брать начальные формы (начало) и измѣненія словъ. Предлогъ-приставка остается на своемъ мѣстѣ при всѣхъ измѣненіяхъ слова, какъ его составная часть, обусловливающая его смыслъ: входъ, входа, входу и т. д., прочиталъ, прочитаю, прочитать и т. под. Опять начало практическому навыку можно положить при первыхъ письменныхъ упражненіяхъ. Такъ какъ чаще всего ученики ошибаются, соединяя предлогъ съ именемъ предмета, то можно спрашивать ихъ: какъ называется предметъ? и они легко поймутъ, что предлогъ — отдѣльное слово, и что написать его надо отдѣльно.

7) О толковой постановкѣ знаковъ препинанія.

Хотя и въ первомъ году обученія надо познакомить учениковъ съ точкой, съ запятой, съ знакомъ вопроса, но основою для сознательной

и толковой постановки знаковъ препинанія должно служить разложеніе рѣчи на предложенія, пониманіе состава рѣчи и взаимнаго отношенія между предложеніями, а потому достигнуть удовлетворительныхъ результатовъ въ этомъ дѣлѣ можно только тогда, когда сдѣлается возможнымъ анализъ рѣчи, хотя бы и безъ грамматическихъ терминовъ, которыхъ не надо бояться, но которыми не слѣдуетъ и обременять учениковъ начальной народной школы безъ надобности.

Вопреки мнѣнію нѣкоторыхъ, надо признать толковую постановку знаковъ препинанія однимъ изъ самыхъ важныхъ отдѣловъ орѳографіи не только въ практическомъ, но и въ образовательномъ отношеніи. Вѣдь толковая постановка знаковъ препинанія не только обусловливаетъ вразумительность написанного для читателя, но и свидѣтельствуетъ о сознательномъ, вдумчивомъ отношеніи пишущаго къ тому, что онъ пишетъ: въ ней выражается его пониманіе. Если для правильнаго употребленія, напримѣръ, буквы **ѣ** въ корняхъ нужна преимущественно механическая память, почему у насъ и практикуется до сихъ поръ заучивание таблицы коренныхъ словъ съ этой буквой, то для толковой постановки знаковъ препинанія нужна работа мысли, пониманіе рѣчи, сознательное отношеніе къ ней, все равно, будетъ ли это своя или чужая рѣчь. Потому-то и программа экзамена на льготу по воинской повинности совершенно основательно обращаетъ вниманіе на знаки препинанія, умалчивая о буквѣ **ѣ**.

Само собой разумѣется, что здѣсь рѣчь не о ненужности этой буквы, о ея упраздненіи вообще, не обѣ упраздненіи прочныхъ историческихъ традицій, но думается, что къ удовлетворительному примѣнѣнію на практикѣ всѣхъ другихъ правилъ правописанія, кроме выше сказанныхъ, въ начальной народной школѣ надо только стремиться исключительно практическимъ путемъ. Обязательными же ихъ здѣсь признавать нельзя. Конечно, уже въ первомъ году обученія, если на это будетъ обращено должное вниманіе, у дѣтей можетъ накопиться порядочный запасъ словъ, въ корнѣ которыхъ они должны и будутъ писать букву **ѣ**, въ силу практическаго навыка, но все-таки подобныя ошибки въ начальной школѣ слѣдовали бы считать невмѣняемыми.

Во-вторыхъ, надо настаивать, чтобы народная школа стремилась къ возможному совершенству правописанія отнюдь не „диктовочнаго“. Извѣстно, что нерѣдко ученикъ, довольно правильно пишущій диктовку, дѣлаетъ неожиданно много грубыхъ ошибокъ въ самой простой и коротенькой запискѣ къ товарищу, которую надо „сочинить“, а не подъ диктовку написать. Вотъ результаты „диктовочнаго“ правописанія.

Надо сказать, что однѣми только усиленными диктовками и нельзя достигнуть порядочнаго правописанія, т.-е. не „диктовочнаго“, конечно. Въ послѣднее время, впрочемъ, у насъ стали рекомендовать другую крайность. Исходя изъ той справедливой мысли, что въ укрѣпленіи

ореографическихъ навыковъ большую роль играютъ зрительныя ощущенія, рекомендуютъ совершенно замѣнить диктовку списываніемъ.

Думается, что злоупотребленіе списываніемъ чутъ ли не опаснѣе злоупотребленія диктовкой: оно очень скоро надоѣдаетъ дѣтямъ, притупляетъ ихъ вниманіе, обращается въ работу чисто механическую, совершенно безполезную, если не вредную. Благоразумнѣе пользоваться и диктовкой, и списываніемъ, но въ мѣру, умѣло и не дѣляя ни того, ни другого не только исключительной, но и главной письменной работой учениковъ народной школы.

Прежде, чѣмъ перейти къ той письменной работе, которую можно признать главною, надо сдѣлать нѣсколько замѣчаній о диктовкѣ и списываніи. Диктовку всего болѣе можно рекомендовать — съ предварительнымъ ореографическимъ разборомъ, предупреждающимъ ошибки. Такая диктовка пріучаетъ учениковъ предварительно задумываться надъ тѣмъ, что надо писать; а это важно, потому что большая часть ошибокъ у дѣтей происходитъ именно по той причинѣ, что они вовсе не думаютъ о томъ, что надо писать.

Слѣдуетъ положительно отрицать надобность въ особомъ, нарочито подобранномъ материалѣ для диктовокъ, пригнанномъ къ правиламъ правописанія. Такой материалъ обыкновенно состоять изъ безсвязныхъ отрывочныхъ фразъ, отличается внутренней пустотой, часто неуклюжей формой. Такая диктовка малоплодотворна во всѣхъ отношеніяхъ. Даже то ореографическое правило, ради которого сдѣланъ этотъ подборъ пустопорожнихъ фразъ, соблюдается чисто механически, и сплошь да рядомъ бываетъ, что ученики на другой же день на новой диктовкѣ, подобранной ради другого правила, уже совершенно забываютъ о соблюденіи вчерашняго, а тѣмъ болѣе, если имъ приходится писать какойнибудь живой, болѣе связный и содержательный, такъ сказать, естественный материалъ.

Думается, что диктовать ученикамъ можно и должно все, что было ими прочитано въ классѣ съ учителемъ, объяснено и понято, предупреждая ошибки предварительнымъ ореографическимъ разборомъ. Учительскій тактъ и знаніе своихъ учениковъ должны указать учителю, въ какихъ случаяхъ и въ какихъ размѣрахъ нужно это предупрежденіе. Но во всякомъ случаѣ его надо постепенно сокращать, чтобы оно, такъ сказать, само себя упраздняло и въ концѣ концовъ свелось на „нѣть“.

Списываніе хорошо соединять съ работой мысли: тогда оно не такъ притупляетъ вниманіе, болѣе занимаетъ учениковъ, внимательнѣе исполняется ими, а потому приносить больше пользы. Хорошо давать для списыванія неоконченныя фразы, требуя прибавленія окончанія. Хорошо списывать описанія или разсказы съ измѣненіемъ формы: изъ прошедшаго времени въ настоящее, изъ первого лица въ третье и

т. под. Полезна и переписка собственной работы съ исправленіями, по замѣчаніямъ учителя.

Въ-третьихъ, надо настаивать, чтобы ореографическая задача, хотя бы въ тѣхъ благоразумныхъ и возможныхъ размѣрахъ, какъ это указано программою экзамена на льготу по воинской повинности, не стояла на первомъ планѣ въ письменныхъ упражненіяхъ учениковъ народной школы, у которой есть болѣе важная задача, достигаемая путемъ этихъ же упражненій. На первый планъ надо поставить главное, наиболѣе важное, а не второстепенное,—не то, что является роскошью, а то, что составляетъ жизненную потребность, необходимость. Главное и необходимое—то, чтобы ученики научились и напрактиковались свободно и самостоятельно пользоваться языкомъ для письменного изложенія своихъ знаній, наблюденій, мыслей, чувствъ, желаній.

Конечно, въ нашей народной школѣ, при краткосрочности ея курса, нельзя ни требовать, ни ожидать совершенно правильного и красиваго литературнаго изложенія, но надо желать и возможно достичнуть, какъ въ этомъ убѣждаетъ непосредственный опытъ, чтобы получилось изложеніе, понятное вся кому грамотному и, конечно, не глупому русскому человѣку, настолько грамотное и толковое, чтобы каждый могъ изъ этого изложенія свободно и легко понять именно то, что хотѣлъ сказать сочинитель, и понять именно такъ, какъ ему хотѣлось. Это—законное требованіе жизни; поэтому и главнымъ письменнымъ упражненіемъ учениковъ народной школы должно быть именно упражненіе въ сочиненіи, которое вмѣстѣ съ тѣмъ можетъ быть и хорошимъ упражненіемъ въ правописаніи, хотя, конечно, оно не исключаетъ ни списыванія, ни диктовки, какъ не главныхъ, не преобладающихъ, а дополнительныхъ и вспомогательныхъ письменныхъ упражненій.

Начинать упражненія въ сочиненіи можно въ первомъ же году обученія (конечно, въ самой примитивной формѣ) и вести послѣдовательно до конца курса, а на экзаменѣ установить, какъ главную испытательную работу по русскому языку, именно сочиненіе: изъ прочитаннаго или изъ окружающей дѣйствительности, въ формѣ ли простого изложенія, хоть бы и по данному плану, или въ формѣ письма—къ учителю, къ товарищу, къ сосѣду и т. под., напр.: о своей семье, о своемъ домѣ, о сельскихъ работахъ, о явленіяхъ и силахъ природы, о какой-нибудь мѣстности Россіи, о какомъ-нибудь историческомъ лицѣ или событиї.

Какъ только маленькие ученики научились читать и писать, чего можно достигнуть въ половинѣ января, при началѣ учебнаго года, въ половинѣ октября, уже является возможность рядомъ съ диктовкой и списываніемъ пріучать дѣтей къ сочиненію—сперва отдѣльныхъ предложенийъ, потомъ предложенийъ группами, связанныхъ общей темой, напр., пять предложенийъ о томъ, что бываетъ весной, лѣтомъ и т. д. Чтобы

эти предложенія не были механическимъ наборомъ словъ, хорошо въ помошь начинающимъ сочинителямъ давать или картинки, или вопросы, написанные на классной доскѣ, о знакомыхъ предметахъ и явленіяхъ. Надо, чтобы въ среднее отдѣленіе ученики переходили съ нѣкоторымъ умѣньемъ изложить письменно хоть самое несложное и незамысловатое описание знакомаго предмета или картинки, изображающей знакомые предметы, при помощи данныхъ вопросовъ, хоть самый коротенький разсказъ, какими изобилуютъ извѣстныя книжки для чтенія гр. Л. Н. Толстого.

Больше простора и разнообразія получаютъ упражненія въ сочиненіи въ среднемъ, а тѣмъ болѣе въ старшемъ отдѣленіи. Въ среднемъ—пусть преобладаютъ сочиненія, непосредственно связанныя съ изученіемъ книги для чтенія: подробное изложение прочитанной статьи съ сохраненіемъ ея плана, сперва выработанного въ классѣ, а потомъ—самостоятельно составленного; изложение прочитанной статьи съ постепеннымъ сокращеніемъ,—извлеченіе изъ прочитанного материала отвѣтовъ на вопросы,—изложение прочитанного съ измѣненіемъ плана или формы (разговорная форма обращается, напримѣръ, въ простое изложеніе и т. п.),—извлеченіе данныхъ о какомъ-нибудь предметѣ или событии изъ группы прочитанныхъ статей,—подражаніе прочитаннымъ статьямъ, и т. п.

Въ старшемъ отдѣленіи пусть преобладаютъ болѣе самостоятельные сочиненія: развитіе данныхъ мыслей о предметѣ, сочиненія на данную тему по данному и по собственному плану, а также сочиненія, удовлетворяющія потребности общежитія: письма отъ себя и по порученію, условія, расписки, обязательства, прошенія и т. под. Удаются и бываютъ очень интересны самостоятельные рассказы учениковъ народной школы изъ собственной и вообще мѣстной жизни, когда сочинителямъ дается свобода рассказывать, безъ стѣсненія и всякаго шаблона, обо всемъ, что ихъ дѣйствительно занимаетъ, что произвело на нихъ сильное впечатлѣніе.

Очень нравится ученикамъ и даетъ хорошие результаты такой пріемъ упражненій въ сочиненіи: учитель заводить съ ними переписку.

Получивъ тетрадки съ ученическими письмами, на первый разъ, можетъ-быть, мало содержательными и неособенно интересными, онъ тутъ же пишетъ каждому отвѣтное письмо, соблюдая обычную форму адреса, обращенія, подписи, того же требуя и отъ нихъ; въ его письмѣ содержатся и указанія ошибокъ, и объясненія, и совѣты, и разнообразные вопросы, и требованія. Получивъ письмо учителя, ученики опять пишутъ ему свои письма, и т. д.; словомъ, завязывается живая переписка, которая постепенно становится все содержательнѣе, не-принужденѣе, интереснѣе. Понятно, что при этомъ ученики практикуются и въ чтеніи рукописи,—ченіи внимательномъ, вдумчивомъ, и

въ свободномъ, самостоятельномъ изложениі фактовъ, мыслей, чувствованій, желаній.

Само собой разумѣется, что всѣ ученическія сочиненія должны быть неотложно и тщательно прочитаны учителемъ и возвращены ученикамъ съ замѣчаніями и указаніями для исправленія. Исправленное сочиненіе переписывается и снова подается учителю. Такое исправленіе и переписываніе полезно повторять нѣсколько разъ. Полезно бываетъ и исправленіе ученическихъ сочиненій учителемъ, если оно производится время отъ времени и сопровождается надлежащими разъясненіями. Болѣе полезно, конечно, исправленіе сочиненій въ классѣ, вслухъ, но оно береть много времени и требуетъ отъ учителя большой сноровки. Иногда ученики могутъ читать свои сочиненія товарищамъ, и тогда исправленіе ихъ производится всѣмъ классомъ, подъ руководствомъ учителя.

Въ нашей народной школѣ есть еще хорошее средство содѣйствовать сознательному отношенію учениковъ къ формамъ родного языка и къ значенію ихъ, а также и усвоенію нѣкоторыхъ правильныхъ правописанія. Это—сравненіе русской рѣчи съ церковно-славянской, которое совершенно возможно при чтеніи и переводѣ церковно-славянского текста на русскій языкъ.

Едва-ли надобно говорить о важности этого чтенія въ русской народной школѣ. Успѣхами его много обусловливается авторитетъ школы въ нашемъ народѣ. Наши крестьяне, какъ известно, съ особыеннымъ уваженіемъ относятся къ подростку и къ взрослому человѣку, который свободно и бѣгло читаетъ „апостола“ и часы въ церкви, псалтырь надъ покойникомъ, Евангеліе и житія угодниковъ въ семье. При этомъ жизнь довольствуется болѣшею частью хотя-бы чтеніемъ чисто механическимъ, безъ пониманія, даже всего больше цѣнить именно бѣглость его. Школа, какъ учрежденіе образовательное, должна относиться къ дѣлу иначе. Для нея важна не только его практическая, но еще болѣе нравственно-воспитательная и образовательная сторона. Школа должна довести учениковъ не только до свободного, въ смыслѣ бѣглости, чтенія, но и до пониманія церковно-славянского текста Евангелія, способствуя проникновенію учениковъ духомъ Евангельского ученія, а также должна пользоваться церковно-славянскимъ текстомъ, какъ материаломъ для сравненія языковъ, русскаго и церковно-славянскаго.

Необходимо научить дѣтей читать по-церковно-славянски, во 1-хъ, достаточно свободно и правильно, во 2-хъ, сознательно, съ пониманіемъ и выраженіемъ.

Бѣглость и правильность чтенія достигается подражаніемъ правильному и бѣглому чтенію учителя и старшихъ товарищей, почему министерской программой 1897 года и допускается соединеніе на

урокахъ церковно-славянского чтенія средняго отдѣленія съ отдѣленіемъ старшимъ, и постояннымъ упражненіемъ въ чтеніи—съ учителемъ и самостоятельно, въ школѣ и дома. Сознательность церковно-славянского чтенія обусловливается: предварительнымъ навыкомъ читать сознательно по-русски, пониманіемъ словъ и оборотовъ церковно-славянской рѣчи и постоянными упражненіями въ переводѣ ея на русскій языкъ. Поэтому церковно-славянское чтеніе въ школѣ слѣдуетъ начинать не раньше того времени, когда ученики вполнѣ овладѣли умѣньемъ свободно и сознательно читать по-русски, т. е. въ послѣдніе мѣсяцы первого учебнаго года или въ началѣ второго. Прежде всего, конечно, надо объяснить ученикамъ, почему русскимъ людямъ необходимо понимать церковно-славянскій языкъ, какъ языкъ православной церкви, потомъ познакомить ихъ съ церковно-славянской азбукой, обращая особенное вниманіе на отличія ея отъ гражданской русской,—и начать чтеніе съ простѣйшаго текста, напр. съ молитвъ, которыя уже знакомы дѣтямъ. Когда ученики начинаютъ свободно примѣнять къ простѣйшему церковно-славянскому тексту тѣ приемы чтенія, какіе усвоили при чтеніи русскаго, тогда нужно постепенно знакомить ихъ съ удареніями и титлами и перейти къ чтенію избранныхъ мѣстъ изъ Евангелія, какія обыкновенно помѣщаются въ русскихъ азбукахъ, сопровождая это чтеніе объясненіемъ словъ и переводомъ на русскій языкъ. Необходимо на первыхъ же упражненіяхъ пріучать дѣтей къ соблюдению главнѣйшихъ отличительныхъ правилъ церковно-славянскаго чтенія: 1) ясно и отчетливо выговаривать слова согласно съ ихъ буквеннымъ изображеніемъ, отнюдь не на разговорный русскій ладъ; 2) правильно дѣлать на словахъ ударенія, согласно съ обозначеніемъ. Надо, чтобы такое чтеніе обратилось у дѣтей въ прочный навыкъ. Процессъ церковно-славянскаго чтенія легко дается ученикамъ, которые уже овладѣли умѣньемъ читать по-русски. Если при этомъ въ нихъ возбуждено и стремленіе понимать читаемое, то оно сохраняется и при чтеніи церковно-славянскомъ, а при такомъ стремленіи они легко усваиваютъ и понимаютъ значеніе словъ и оборотовъ, легко научаются замѣнять ихъ русскими, т. е. переводить церковно-славянскій текстъ на русскій языкъ. Начала, положенные въ младшемъ отдѣленіи, конечно, должно развивать и укрѣплять постоянными упражненіями въ продолженіи всего курса—преимущественно на Святомъ Евангеліи, какъ это требуется программой экзамена на льготу по воинской повинности. Вообще Святое Евангеліе, въ интересахъ нравственного воспитанія, должно быть не разъ прочитано во время курса, какъ самая главная, самая поучительная, общедоступная и прямо необходимая книга—и въ школѣ, и въ жизни, чѣмъ, конечно, не исключается чтеніе другихъ богослужебныхъ книгъ насколько это окажется возможнымъ.

## ГЛАВА VI.

### О взаимодѣйствіи идей и ощущеній. Начало наглядности.— О дѣловомъ чтеніи. О наглядныхъ пособіяхъ.

Было сказано, что главнымъ предметомъ на урокахъ родного языка и долженъ быть этотъ **самый языкъ**, что главной задачей этихъ уроковъ должно быть проведение въ сознаніе учениковъ и расширение того пониманія родного языка и того умѣнья пользоваться имъ, какое дала ученикамъ **жизнь**, научившая ихъ понимать чужую рѣчь и говорить, путемъ подражанія и привычки. Было сказано, что главными средствами для выполненія этой задачи въ народной школѣ надо признать—чтение и словесные упражненія, лишь подкрепляемые нѣкоторыми грамматическими обобщеніями въ весьма скромныхъ размѣрахъ, какъ это обусловливается ик раткостью учебного курса (три зимы, въ 24 учебныхъ недѣли каждая).

Но съ чтеніемъ и словесными упражненіями въ народной школѣ, программа которой не содержитъ въ себѣ ни природовѣдѣнія, ни отечествовѣдѣнія, ни міровѣдѣнія, соединяется, кромѣ специальной, такъ сказать „язычной“ задачи (изученіе родного языка), и другая образовательная задача; впрочемъ, она не только не противорѣчить той специальной задачѣ, а скорѣе—способствуетъ ея выполненію. Чтеніе, соединенное съ словесными упражненіями и бесѣдами наглядного характера, здѣсь является единственнымъ средствомъ для сообщенія необходимыхъ общеобразовательныхъ знаній, устанавливающихъ живое, сознательное отношеніе къ окружающей дѣйствительности и къ своему внутреннему міру, для расширенія умственного кругозора, безъ чего невозможно и расширение того пониманія и познанія родного языка, какое даетъ жизнь.

Надо научить и пріучить учащихся читать съ пониманіемъ и пользою дѣловыя, популярно-научныя сочиненія, изложенные обще-употребительнымъ литературно-книжнымъ русскимъ языкомъ, извлекать изъ нихъ знанія, отдавать отчетъ о своихъ умственныхъ пріобрѣтеніяхъ—сперва другимъ, а прежде всего, конечно, учителю, потомъ—и самому себѣ, приводить ихъ въ связь съ тѣми знаніями, какія пріобрѣтались раньше—изъ природы, изъ жизни, изъ книги, сравнивать, группировать, дѣлать правильные обобщенія и выводы.

Надо научить и пріучить учащихся читать съ пониманіемъ и удовольствиемъ и художественные произведенія слова, созданныя творчествомъ лучшихъ русскихъ поэтовъ, воспринимать ихъ картины и образы, проникаться впечатлѣніями отъ нихъ, объективировать эти впечатлѣнія и приводить въ ясное сознаніе.

Сообразно съ сказаннымъ, приходится отдельно толковать—о чтеніи *дѣлового*, популярно-научного, материала и о чтеніи материала *художественного*.

Начнемъ съ чтенія *дѣлового*. Само собой разумѣется, что въ школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ, по 25 недѣль въ году, не можетъ быть и рѣчи о серьѣзномъ, довольно полномъ и систематическомъ чтеніи научного характера, о сообщеніи значительного круга научного знанія. Этого не допускаетъ и возрастъ учениковъ, для которыхъ окончаніе курса и получение свидѣтельства обусловливается одиннадцатилѣтнимъ возрастомъ. Необходимо ограничиться элементами научного знанія, а главное—привить вкусы къ знанію, вызвать стремленіе и дать нѣкоторую способность къ самодѣятельному дальнѣйшему расширенію своего умственного кругозора, возбудить пытливость мысли, любознательность, внимательное и вдумчивое отношеніе къ природѣ и жизни. Важно, чтобы явился интересъ къ знанію и жажда знанія. Если школѣ удастся сдѣлать это—она сдѣлаетъ много.

Какіе-же элементы знанія желательно и возможно давать въ русской народной школѣ посредствомъ чтенія и бесѣдъ нагляднаго характера, въ связи съ чтеніемъ?—Конечно—о природѣ, съ ея явленіями и силами, которая влечетъ къ себѣ человѣка съ дѣтскихъ лѣтъ, возбуждая его мысль, чувство и волю, объ отечествѣ, съ его природой и населеніемъ, съ его настоящимъ и прошедшимъ.

Скажутъ: знанія о природѣ лучше всего почерпать изъ непосредственнаго созерцанія этой самой природы, а не изъ книги, начало географіи лежитъ въ изученіи родины путемъ непосредственного наблюденія, начало исторіи въ познаніи современной жизни, которая и должна служить исходнымъ пунктомъ для представлениія жизни минувшей.

Эти замѣчанія содержать въ себѣ большую долю правды; но все же они не отнимаютъ цѣны у чтенія ни сочиненій о природѣ, ни географическихъ, ни историческихъ, а только напоминаютъ, что для расширенія умственного кругозора дѣтей, для возбужденія ихъ мысли и для сообщенія имъ какихъ-либо новыхъ знаній и понятій—надо исходить отъ того знанія, какимъ наши ученики уже обладаютъ, чтобы новое обосновывать на старомъ, уже готовомъ: тогда это новое основательно и властно войдетъ въ душевный міръ учениковъ, крѣпко засядеть въ немъ, сдѣлается его дѣйствительнымъ достояніемъ, не мимолетнымъ и случайнымъ, а прочнымъ и цѣннымъ.

Скажутъ: „да ученикъ, приходящій въ начальную школу, крестьянскій ребенокъ 7—8 лѣтъ, ровно ничего не знаетъ.“

Это не правда, это прямо не можетъ быть правдой. Ученикъ, приходящій въ школу учиться, приходитъ вовсе не съ пустой головой и душой. Мы знаемъ, что онъ уже наблюдалъ, воспринималъ, сравнивалъ, по-своему дѣлалъ обобщенія и выводы, то есть запасался идеями.

Онъ наблюдалъ, можетъ быть—и безсознательно, не только свою худую буланую лошадь, но и сытую вороную лошадь сосѣда, и лошадей другихъ односельцевъ, и лошадей проѣзжихъ; его конкретныя представлениа ассоцировались по смежности и по сходству, и въ результаѣ этой ассоциаціи само собой получилось понятіе, идея лошади, такъ что слово „лошадь“ для него уже обозначаетъ не только именно свою худую буланку, а лошадь вообще, съ тѣми ея признаками, какіе онъ мыслить, какъ общіе и существенные. Можетъ быть, его понятія односторонни, не полны, смутны; но несомнѣнно, что въ душѣ каждого приходящаго въ школу и, конечно, нормального ребенка уже скопился значительный матеріалъ—результатъ не только тѣхъ познавательныхъ процессовъ, которые мы назвали функціями пріобрѣтенія и сохраненія, но и функцій переработки. Какъ-бы ни совершились эти функціи, правильно или неправильно, прочно или бѣгло, но всякому живому человѣку, одаренному отъ природы умственной силой, сколько-нибудь наблюдавшему окружающіе предметы и явленія великаго Божіяго міра, свойственна нѣкоторая наклонность не только къ воспріятію, но и къ установлению логическихъ отношеній между предметами и явленіями, къ полному познанію ихъ, къ творческой познавательной дѣятельности, то есть—къ функціямъ переработки и комбинированія. Отнюдь не слѣдуетъ забывать о томъ внутреннемъ запасѣ, который ученики приносятъ въ школу изъ жизни до-школьного периода. Во-первыхъ, съ нимъ приходится считаться, потому что имъ много обусловливаются результаты и успѣхи учебно-воспитательного дѣла. Во-вторыхъ, имъ слѣдуетъ воспользоваться, какъ готовымъ матеріаломъ, въ интересахъ обученія.

Какъ въ школѣ, такъ и въ жизни, ученики постоянно получаютъ новыя ощущенія и новыя конкретныя представлениа, которыя вступаютъ въ связь съ готовыми общими представлениями, съ имѣющимися въ душѣ идеями. Готовыя идеи освѣжаются, дополняются, исправляются новыми ощущеніями и конкретными представлениями, но и эти послѣднія, соединяясь съ готовыми идеями, тоже дополняются и исправляются. Такъ, по двумъ-тремъ замѣченнымъ признакамъ мы узнаемъ предметъ, дополняя ощущенія другими признаками изъ соответствующихъ группъ образовъ, сформированныхъ нами раньше, пріурочивая къ нимъ новое ощущеніе.

Такъ мы исправляемъ ощущеніе силою пріобрѣтеної раньше идеи, когда, плывя въ лодкѣ, сознаемъ, что не берега движутся, а лодка, въ которой мы сидимъ, движется по водѣ. Также и каждое новое ощущеніе, какъ фактъ, присоединяясь къ извѣстной готовой идеѣ, или дополняетъ, или подтверждаетъ, закрѣпляетъ ее, или, напротивъ, противорѣча ей, истребляетъ ее.

Такое взаимоотношеніе между ощущеніями и идеями, такое взаимодѣйствіе ихъ,—одинъ изъ тѣхъ душевныхъ процессовъ, которые без-

прерывно совершаются въ жизни. Это взаимодѣйствіе проявляется, когда мы распознаемъ окружающіе насъ предметы, когда читаемъ книгу, когда слушаемъ чтеніе, когда стараемся понять душевное состояніе другого человѣка, когда дѣлаемъ какіе-либо опыты, когда производимъ классификацію предметовъ и явлений, когда провѣряемъ выводы, обобщенія или художественные образы.

Этимъ взаимодѣйствіемъ ощущеній и идей обусловливается способность правильного и точнаго наблюденія, а также способность создавать, такъ называемыя, *вообразительныя* представлениія, т.-е. представлениія такихъ предметовъ и явлений, которые недоступны непосредственному наблюденію, напр. представлениe льва или слона для русскаго крестьянскаго мальчика, не выходившаго за предѣлы своей деревенской околицы, представлениe огнедышащей горы или полярныхъ льдовъ для постояннаго жителя средней Россіи.

Сущность этого душевнаго процесса состоить въ томъ, что съ новымъ ощущеніемъ немедленно сливаются однородныя готовыя идеи, дополняя его, при чемъ и сами онѣ освѣжаются и дополняются. Если ощущеніе сливаются именно съ той группой образовъ, къ которой оно дѣйствительно принадлежитъ, то процессъ совершается правильно; если же ощущеніе слилось не съ той группой, получается ложное представлениe, иллюзія. Такая неправильность чаще всего происходит отъ недостатка равновѣсія между идеями и ощущеніями, потому что перевѣсь идеи подавляетъ или извращаетъ ощущеніе. Примѣромъ можетъ служить разсказъ о томъ, какъ известный герой романа Донъ-Кихотъ, весь поглощенный идеей средневѣкового рыцарства и рыцарскихъ подвиговъ, принималъ вѣтреную мельницу за великана-богатыря, а стадо барановъ за непріятельское войско, вступая отважно въ бой съ ними.

Преобладаніемъ-же идеи надъ ощущеніемъ объясняется известный рассказъ о томъ, какъ одна дама, смотрѣвшая въ телескопъ на луну, увидѣла тѣни двухъ влюбленныхъ, а священникъ, занявшій ея мѣсто, сказалъ: „нѣть, это вовсе не влюбленные, а двѣ башни на одномъ соборѣ!“

За общее правило надо поставить, что чѣмъ значительнѣе роль ощущенія и новаго конкретнаго представления, тѣмъ вѣроятнѣе правильность процесса взаимодѣйствія, чѣмъ слабѣе участіе въ немъ ощущенія, тѣмъ вѣроятнѣе его неправильность. Много вредить правильности процесса вліяніе нѣкоторыхъ чувствованій, исказжающихъ наши ощущенія, напр. чувства внезапности, неожиданности, нетерпѣливатаго ожиданія, раздраженія, страха и т. п. Такъ, подъ вліяніемъ разныхъ страшныхъ рассказовъ, ребенокъ видѣтъ въ полумракѣ страшные призраки, старую березу принимаетъ за разбойника, и т. п. Правильное же взаимодѣйствіе ощущеній и идей не только не мѣшаетъ ни наблюденію, ни образованію вообразительныхъ представлений, близкихъ къ стинѣ, но способствуетъ ясности, точности и быстротѣ того и другого.

Нѣть надобности распространяться о возможности дать ученикамъ возможность хорошо наблюдать, т.-е. воспринимать факты дѣйствительности такими, какъ они совершаются, и о важности содѣйствовать образованію доброкачественныхъ вообразительныхъ представлений о предметахъ и явленіяхъ, недоступныхъ непосредственному наблюденію. Всякому понятно, что безъ такихъ вообразительныхъ представлений невозможно обойтись ни въ изученіи наукъ, ни при чтеніи книгъ—даже людямъ, которые имѣютъ возможность по своему произволу расширять кругъ непосредственныхъ наблюдений.

Такъ, мы можемъ имѣть только вообразительные представлія Ахиллеса или Евгения Онѣгина, движенія земли около солнца или всемирного потопа.

Главнымъ средствомъ способствовать правильному взаимодѣйствію ощущеній и идей при сообщеніи знаній, слѣдовательно—и при дѣловомъ чтеніи, въ школѣ, надо признать постоянное разумное примѣненіе начала *наглядности*, а рядомъ—устраненіе всего, что можетъ возбуждать въ ученикахъ чувствованія, парализующія ихъ восприимчивость къ впечатлѣніямъ, какъ грубыя покрикиванія, угрозы, толчки и т. п.—тѣмъ болѣе—наказанія, соединенные съ болью, вообще съ тѣлеснымъ страданіемъ, или унижающія человѣческое достоинство учениковъ.

Что же такое *наглядность обученія*?—Названіе этого начала (наглядность отъ глагола *глядѣть*) не рѣдко бываетъ причиной того заблужденія, будто лишь обученіе, основанное на ощущеніяхъ глаза, глядѣнія, и есть единственное наглядное обученіе, будто для наглядности обученіе непремѣнно должно опираться на зрительные образы—притомъ образы, пріобрѣтаемые учениками тутъ же въ классѣ, во время урока. Это узкое и одностороннее пониманіе начала наглядности.

Психологія учитъ, что истинное знаніе какого-нибудь предмета обнаруживается возможностью представлять самый предметъ и его отношенія къ другимъ предметамъ, что простое повтореніе словеснаго описанія, хотя бы и не безсмысленно заученное, еще вовсе не свидѣтельствуетъ объ истинномъ знаніи. Поэтому для пріобрѣтенія знанія недостаточно словеснаго описанія, а необходимы прочныя смежные ассоціаціи разнообразныхъ представлений предмета.

Затѣмъ—психологія учитъ, что изученіе какого-нибудь предмета должно происходить въ тѣхъ самыхъ образахъ, въ какихъ желательно и нужно умѣніе воспроизводить предметъ, чтобы потомъ можно было перейти къ словесному описанію. Намъ нужно, чтобы ученики усвоили начертаніе письменной буквы и чтобы воспроизвели это начертаніе движеніями своей руки, вооруженной перомъ, т.-е. въ зрителныхъ и моторныхъ образахъ. Поэтому и самое изученіе предмета должно производиться въ тѣхъ-же самыхъ образахъ, т.-е. надо, чтобы ученики видѣли букву, чтобы видѣли и сами продѣлали всѣ тѣ движенія, какія нужны для ея

написанія. Истинна и полная наглядность тутъ будеть состоять въ томъ, что мы не только покажемъ ученику букву, покажемъ и способъ ея написанія, но и будемъ водить его рукой для удовлетворительного написанія буквы, пока у него не получится прочная ассоціація зрительныхъ и моторныхъ образовъ. Намъ нужно, чтобы ученики усвоили известное сочетаніе звуковъ и воспроизводили его. Поэтому и самое изученіе предмета должно производиться въ слуховыхъ, звуковыхъ, образахъ. Въ какихъ образахъ усвоенъ нами предметъ, въ такихъ онъ будеть и воспроизводиться: въ изученіи, напримѣръ, звуковъ не можетъ быть зрительной наглядности, и заблуждаются тѣ, кто утверждаетъ, будто преждевременное показываніе дѣтямъ буквъ, условныхъ значковъ звуковъ, дѣлаетъ для нихъ звуки нагляднѣе.

Въ конечномъ выводѣ подъ наглядностью надо понимать, что въ основу обученія и изученія предметовъ и явлений слѣдуетъ полагать непосредственныя соответствующія ощущенія и конкретныя представленія учениковъ,— все равно, какимъ-бы чувствомъ и гдѣ-бы ни были получены эти конкретныя представленія, лишь-бы знакомство съ существенными признаками предмета было пріобрѣтено въ тѣхъ самыхъ образахъ, въ какихъ желательно воспроизведеніе предмета, въ зрительныхъ-ли, слуховыхъ-ли, моторныхъ-ли, и т. п. Въ этомъ-то смыслѣ замѣчательно глубоко и вѣрно, еще 300 лѣтъ тому назадъ, говорилъ славянскій педагогъ Коменскій: „Представляй все внѣшнимъ чувствамъ: видимое—зрѣнію, слышимое—слуху, осязаемое—осязанію, и т. д. Причина этого троякая. Во-первыхъ, начало познанія лежитъ во внѣшнихъ чувствахъ, и начало обученія должно исходить отъ дѣйствительнаго созерцанія, а не изъ объясненія словъ, послѣднее—лишь дополненіе. Во-вторыхъ, истина и достовѣрность познанія зависить отъ свидѣтельства внѣшнихъ чувствъ, прежде всего—чувственное впечатлѣніе, а потомъ возможно и пониманіе. Въ-третьихъ, внѣшнія чувства важнѣйшіе помощники памяти: кто однажды видѣлъ верблюда, тотъ всегда узнаетъ его; библейскіе и другіе разсказы всего легче запоминаются по картинкамъ“. („Великая Дидактика“.)

Но начало наглядности, такъ понимаемое, вовсе не исключаетъ возможности и даже желательности,---конечно, условной, — словеснаго обученія. Такое обученіе становится возможнымъ, когда наши ученики накопятъ значительный и разнообразный запасъ ассоціацій словъ съ живыми образами предметовъ. Такимъ запасомъ обусловливается способность человѣка быстро и точно переводить слышимыя или прочитанные слова и сочетанія словъ въ соотвѣтственныя сочетанія образовъ. Въ этомъ—вѣдь, собственно говоря, и заключается пониманіе рѣчи, что каждое слово возбуждаетъ въ насъ представленіе предмета, название которого сказано. Ассоціація звуковъ и ихъ образовъ съ представленіями и образами предметовъ — первая ступень въ знаніи

родного языка; ассоциація звуковыхъ образовъ съ движеніями для произнесенія словъ— вторая ступень, а затѣмъ слѣдуетъ и третья — возможность мыслить словами, которые являются замѣстителями предметовъ.

Возвращась къ вопросу о дѣловомъ, популярно-научномъ, чтеніи въ школѣ, послѣ всего сказаннаго надо признать очень важными, для успѣшности и плодотворности этого чтенія, два положенія: во-первыхъ, необходимо соединять чтеніе дѣловыхъ, популярно-научныхъ сочиненій, какого-бы они ни были содержанія, съ наглядными бесѣдами, чтобы способствовать правильности взаимодѣйствія ощущеній и новыхъ конкретныхъ представлений, съ одной стороны, готовыхъ идей и общихъ представлений — съ другой, — правильности, которую обусловливается истинное познаніе предметовъ и явлений; во-вторыхъ, можно и должно, въ дѣлѣ расширенія умственного кругозора учениковъ исходить изъ того внутренняго запаса, какой наши ученики вынесли изъ жизни, оживляя, обновляя и пополняя его.

Понятно, что учителю необходимо знать своихъ учениковъ, ближе сойтись съ ними, вскрыть ихъ умственный запасъ. Это не предста- вляетъ затрудненій, если между учителемъ и учениками съ перваго раза устанавливаются простыя и сердечныя отношенія, близкія къ се- мейнымъ. Чѣмъ менѣе сухого формалізма, шаблонной офиціальности, тѣмъ лучше. Надо какъ можно больше, проще и сердечнѣе говорить съ дѣтьми—о томъ, какъ они жили и живутъ дома, что видѣли, что слышали, наблюдали, чѣмъ занимались, что ихъ интересовало, радовало и огорчало, что они знаютъ и думаютъ о предметахъ и явленіяхъ окружающей ихъ дѣйствительности и о выходящихъ за черту ихъ обыденныхъ наблюденій, о которыхъ слыхали отъ родныхъ, отъ со- сѣдей, отъ прохожихъ, и т. п. Дѣти бываютъ наивно откровенны, и правдивы, если ихъ не смущаетъ ни офиціальный тонъ, ни грубость, ни глумленіе учителя, если, напротивъ, они видятъ съ его стороны живой интересъ, простоту и сердечность. Обыкновенно бываетъ такъ, что у нашихъ учениковъ, деревенскихъ ребятъ, которые вообще отличаються серьёзностію и дѣловитостью, имѣется довольно много наблюдений, воспріятій, конкретныхъ представлений, которыми можно восполь- зоваться для образованія удовлетворительныхъ, конечно — не очень сложныхъ, вообразительныхъ представлений. Понятно, что для этого необходимо сперва оживить, иногда дополнить или исправить ихъ го- товыя представлія, пользуясь по мѣрѣ надобности — и наглядными пособіями, картинами, моделями и т. п., и живымъ описаніемъ, а по- томъ уже изъ этого готоваго материала складывать вообразительное представліе.

Такъ, для ученика, усвоившаго непосредственно и прочно сущес- твенные признаки коровы и овцы, становится возможнымъ вообрази-

тельное представление съвернаго оленя, при помощи порядочной картинки или модели и живого описанія. Для ученика, усвоившаго существенные признаки ели и сосны, хвойныхъ деревьевъ родины, возможно вообразительное представление пихты или кедра, хвойныхъ деревьевъ, которыхъ нѣть въ окружающей дѣйствительности, опять таки при помощи нагляднаго пособія и живого описанія.

Какъ-же на практикѣ связывать съ дѣловымъ чтенiemъ бесѣды нагляднаго характера?

Практикуются слѣдующіе три способа.

1. Нѣкоторыми практикуется примѣненіе начала наглядности *во времія самаго чтенія*, для чего пріостанавливаютъ его на тѣхъ мѣстахъ, которые требуютъ наглядныхъ поясненій. Конечно, это возможно, но удобно-ли и цѣлесообразно-ли? Такое примѣненіе начала наглядности, пристегнутое къ чтенію, по необходимости, получаетъ попутный, торопливый, отрывочный характеръ. Между тѣмъ, стройность и связность чтенія нарушается, можно сказать болѣе: собственно говоря, урокъ чтенія перестаетъ быть таковymъ, потому что предметомъ изученія на таковомъ урокѣ должна быть самая читаемая статья, какъ система мыслей, а не предметы и явленія, какіе въ ней упоминаются или описываются. Вниманіе учениковъ, при такомъ порядкѣ, при безпрестанномъ перебѣганіи отъ статьи, отъ книги, къ наглядному пособію,—развлекается,—и въ концѣ концовъ не получается ни изученія статьи, какъ системы мыслей, ни изученія предметовъ и явленій, въ статьѣ упоминаемыхъ или описываемыхъ.

2. Другіе практикуютъ наглядныя бесѣды *послѣ прочтенія статьи*, чтобы разъяснить, подкрѣпить и дополнить ея содержаніе. Но очевидно, что такія наглядныя бесѣды—„послѣ ужина горчица“, о свое-временности которой не можетъ быть и рѣчи.

3. Остается третій способъ соединенія наглядныхъ бесѣдъ съ дѣловымъ чтеніемъ—*предварительная бесѣда* нагляднаго характера, подготавлиющая учениковъ къ пониманію и надлежащему усвоенію содержанія статьи, а слѣдовательно—и къ уразумѣнію ея, какъ системы мыслей.

Противъ такихъ предварительныхъ бесѣдъ возражаютъ, будто чтеніе статьи послѣ бесѣды нагляднаго характера будетъ неинтересно и вовсе не нужно для учениковъ, такъ какъ она уже не дастъ имъ ничего новаго. Такое возраженіе не свидѣтельствуетъ о вѣрномъ пониманіи дѣла и объ основательномъ знакомствѣ съ учениками русской народной школы. Во-первыхъ, предварительная бесѣда не можетъ и не должна исчерпывать все содержаніе той статьи, чтенію и изученію которой она предшествуетъ; она касается только тѣхъ частей статьи, содержаніе которыхъ безусловно не можетъ быть понято и усвоено исключительно книжнымъ путемъ, и въ статьѣ, во всякомъ случаѣ,

останется довольно такого, о чём на предварительной беседе не было речи. Во-вторыхъ, въ статье для учениковъ ново самое изложение и объяснение известныхъ фактовъ и мыслей, приведенныхъ въ связь, въ систему, расположенныхъ по определенному плану и освещенныхъ одной идеей, если это статья достаточно толковая и стройная, заслуживающая чтения и изучения въ школѣ, каковы, напримѣръ, дѣловыя статьи Ушинского въ его „Дѣтскомъ Мирѣ“. Въ-третьихъ, ученики народной школы, дѣти народа, никогда не скучаютъ читать въ книжкѣ о томъ, о чёмъ слышали отъ учителя или отъ другихъ знающихъ людей; они, напротивъ, очень любятъ и просятъ позволенія прочитать въ книжкѣ то самое, что имъ пришлось слышать и что ихъ заинтересовало. Еще говорять, будто предварительные беседы, подготавлиющія къ пониманію статьи, ведутъ къ тому, что ученики не научаются и не пріучаются самостоятельно читать и пріобрѣтать знанія изъ книги. Думается совсѣмъ наоборотъ, что именно соединеніе класснаго чтенія съ предварительными беседами и есть наиболѣе цѣлесообразное и разумное средство дать ученикамъ умѣніе учиться изъ книги. Понятно, что для этого необходимо упражнять учениковъ въ чтеніи дѣловыхъ, популярно-научныхъ сочиненій съ полнымъ пониманіемъ и въ изложеніи отчета о прочитанномъ; а такое чтеніе и такое изложение отчета только и возможно при помощи предварительныхъ подготовительныхъ беседъ. Постепенно сокращая эти беседы, по мѣрѣ возможности, учитель и приводить учениковъ къ самостоятельному чтенію и къ умѣнію учиться изъ книги. По предварительные беседы, подготавлиющія учениковъ къ пониманію и воспріятію содержанія дѣловыхъ сочиненій, избираемыхъ для чтенія и для расширенія умственного кругозора, вовсе не исключаютъ беседъ послѣ чтенія. Такія беседы не только полезны, но прямо необходимы совершенно съ другою цѣлью. Онѣ, во-первыхъ, должны провѣрять, усвоено-ли учениками прочитанное сочиненіе, какъ система мыслей, въ цѣломъ, въ частяхъ и въ подробностяхъ, усвоены ли и тѣ знанія, какія излагаются въ сочиненіи. Во-вторыхъ, онѣ должны новыя знанія учениковъ привести въ связь съ тѣми, какія были пріобрѣтены раньше — изъ беседъ, изъ чтенія, изъ жизни. Наконецъ, въ-третьихъ, беседы послѣ чтенія важны, какъ оглядка на пройденный путь, проводящая красную нитку черезъ цѣлый рядъ дѣловыхъ чтеній и связанныхъ съ ними беседъ нагляднаго характера.

Въ концѣ концовъ процессъ изученія дѣловой, популярно-научной статьи въ школѣ представляется состоящимъ изъ трехъ работъ, имѣющихъ между собою тѣсную внутреннюю связь: 1) предварительная подготовительная беседа нагляднаго характера, 2) чтеніе статьи — по частямъ и въ цѣломъ, 3) заключительная беседа.

Предварительная беседа должна дать ученикамъ группу достаточно живыхъ и яркихъ ощущеній и конкретныхъ представленій, способствуя

правильному взаимодѣйствію ихъ съ готовыми идеями, какими ученики обладаютъ, чтобы эти яркія ощущенія преобладали надъ тѣми идеями, въ связь съ которыми они вступятъ, чтобы они сами собой выступали впередъ и во время чтенія статьи,—именно „сами собой“. Въ самомъ дѣлѣ, въ умѣ маленькаго ученика, напримѣръ, слово *зима* автоматически ассоциируется съ представлениемъ ледяной горы, салазокъ, коньковъ и т. п.,—вотъ и надобно, чтобы у нихъ не преобладали на урокѣ подобныя неумѣстныя ассоціаціи, а этого можно достигнуть только посредствомъ достаточно яркихъ и захватывающихъ новыхъ ощущеній, сосредоточивающихъ вниманіе учениковъ на тѣхъ предметахъ и явленіяхъ, на тѣхъ ихъ признакахъ, которые нужны въ данное время, согласно съ учебными задачами. Чтеніе дѣловыхъ статей цѣлесообразнѣе вести *отъ частей къ цѣлому*. Прочитывается, объясняется и воспринимается часть за частью; тутъ важно, чтобы ученики научились—и подробно воспроизвести содержаніе каждой прочитанной части, и опредѣлить его кратко.

Само собой разумѣется, что всякия мелочныя объясненія, а тѣмъ болѣе такія, которыя отвлекаютъ отъ читаемаго материала, были бы излишни. Потомъ выясняется связь между частями, планъ и сущность всей статьи, какъ цѣлаго. Въ бесѣдѣ послѣ чтенія важно, чтобы ученики толково, сознательно отвѣтили: какой главный предметъ прочитанной статьи? сколько въ ней частей? какъ можно кратко опредѣлить содержаніе каждой части? какъ можно изложить его подробнѣ? что узнали изъ статьи нового о предметѣ? что знали о немъ раньше? Что же теперь намъ известно объ этомъ предметѣ?

Уже было говорено, что постепенно, по мѣрѣ того, какъ ученики научаются овладѣвать читаемымъ материаломъ, предварительныя бесѣды надо сокращать и переходить къ самостоятельному чтенію только съ заключительной бесѣдой, которая тогда получить ужъ значеніе повѣрки, какъ отчетъ о прочитанномъ. Съ дѣловымъ чтеніемъ и соединенными съ нимъ бесѣдами наглядного характера могутъ быть связаны самыя интересныя и важныя устныя и письменныя упражненія учениковъ,—упражненія въ сочиненіи, научающія и пріучающія ихъ толково и складно излагать свои наблюденія, знанія, мысли. Для такихъ сочиненій можно давать готовый планъ или вырабатывать его сообща всѣмъ классомъ, пока сочинители не пріобрѣтутъ умѣнья излагать свои мысли на данную тему по собственному плану, хотя бы и не записанному, а только обдуманному.

Для примѣненія на практикѣ начала наглядности употребляются разнообразныя, такъ называемыя, *наглядныя пособія*, которыхъ или находятся въ окружающей дѣйствительности, или могутъ быть приготовляемы самимъ учащимъ лицомъ, или существуютъ въ продажѣ. Особенно важными и цѣнными, по ихъ достоинству и цѣлесообразности,

надо признать наглядные пособія первой категоріи, какъ самыя естественныя. Слишкомъ искусственная наглядность, отдаленная отъ обыденного опыта и наблюденія, не достигаетъ цѣли. Напримѣръ, можно рекомендовать только въ крайности въ начальной школѣ прибегать для объясненія явлений природы къ искусственнымъ физическимъ опытамъ, мало похожимъ на естественныя явленія, происходящія въ природѣ, а при показываніи таковыхъ—съ особенной настойчивостью и возможной рельефностью выяснять связь ихъ съ естественными явленіями, чтобы образовать прочныя сходныя ассоціаціи. Внѣ этой связи искусственные лабораторные опыты въ начальной школѣ являются только интересными фокусами, безъ серьезнаго образовательнаго значенія. Представленія о нихъ, не связанныя съ представленіями, пріобрѣтеными путемъ наблюденія естественныхъ явлений и житейскаго опыта, скоро забываются и не даютъ истиннаго знанія: много, если остается словесное описание,—и вотъ возникаетъ мышеніе объ извѣстныхъ явленіяхъ не образами, а голыми словами.

Наиболѣе примѣнимыми въ нашей народной школѣ, при ея бѣдности, кромѣ наглядныхъ пособій первой категоріи, надо признать и пособія второй, т. е. тѣ, которые могутъ быть приготовляемы учащими лицами; кромѣ того, они могутъ быть и цѣлесообразнѣе приспособлены къ условіямъ и потребностямъ той или другой школы, глядя по мѣстности, гдѣ школа находится. Наглядные пособія, существующія въ продажѣ, нарочито для того фабрикуемыя, не смотря на возрастающее ихъ производство, все еще довольно дороги.

По содержанию и учебному значенію, всѣ употребляемыя при начальномъ обученіи наглядныя пособія, для удобства ихъ обзора и оценки, можно распределить на четыре большія группы.

Первую группу образуютъ наглядные пособія, дающія самый предметъ, каковъ онъ есть въ дѣйствительности. Сюда относятся: животныя, деревья и другія растенія, вообще предметы, которые имѣются въ окружающей учениковъ дѣйствительности, которые можно назначать ученикамъ для разматриванія внѣ школы по вопросамъ или по данному плану, чтобы потомъ они изложили учителю результаты своего самостоятельнаго наблюденія, которое надо признать въ высшей степени полезнымъ и желательнымъ. Сюда же относятся и многіе предметы, которые можно приносить въ классъ для изученія, какъ живые или высушенные экземпляры травъ, хлѣбныхъ растеній, цвѣтовъ, какъ зѣмли, камни, и т. под. Очевидно, что тутъ учитель пользуется для учебныхъ цѣлей тѣмъ, что ему даетъ окружающая дѣйствительность. А какъ много содержится въ ней драгоценнаго учебно-воспитательнаго материала, которымъ мы, къ сожалѣнію, пренебрегаемъ! Песталоцци, рассказывая въ своеемъ превосходномъ педагогическомъ романѣ, какъ идеальная мать Гертруда воспитывала и учила своихъ дѣтей, говоритъ:

„Сама жизнь во всемъ своемъ объемѣ, какъ она дѣйствовала на дѣтей, какъ они пользовались ею,—вотъ что было источникомъ ихъ ученія. Никогда не упуская дѣтей изъ виду, при своихъ ограниченныхъ средствахъ, Гертруда была удивительно изобрѣтательна—и мастерски пользовалась для нравственного и умственного воспитанія тѣмъ, что давала жизнь. Она постоянно обращала вниманіе дѣтей на явленія природы, ихъ окружающія, и преимущественно на тѣ, которые обнаруживаются въ жизни домашней—въ комнатѣ, въ кухнѣ, на дворѣ, въ саду, въ лѣсу, въ полѣ... Помогая матери приготовлять кушанье, разводить огонь, приносить дрова и воду, дѣти наблюдали и посредствомъ этого наблюденія, вынужденного самимъ занятіемъ, изучали дѣйствие огня, воды, воздуха, дыма, превращеніе дерева въ огонь и пепель, переходъ его въ гніеніе, измѣненіе воды въ тихо стоящемъ сосудѣ и въ бѣгущемъ источнике, превращеніе ея въ ледь, снѣгъ, градъ, ея дѣйствіе въ раствореніи соли, въ гашеніи огня, и т. п.“

Такъ-то, слѣдя примѣру умной и любящей матери, можно многому научать дѣтей, возбуждать и развивать въ нихъ наблюдательность, интересъ къ знанію и мыслительную силу, безъ всякихъ дорогихъ искусственныхъ наглядныхъ пособій, прямо на предметахъ и явленіяхъ обыденной жизни. Конечно, для этого необходима нѣкоторая доля той любви къ дѣтямъ и къ дѣлу, которая была главнымъ двигателемъ педагогической дѣятельности въ жизни этой идеальной матери. Безъ сомнѣнія, не только ея дѣти, но и всѣ наши русскія дѣти, выносятъ изъ своей обыденной жизни массу наблюденій, которыми можно и должно воспользоваться въ интересахъ учебно-воспитательного дѣла.

Вторую группу образуютъ наглядныя пособія, вызывающія, обновляющія, оживляющія въ душѣ ученика представления и ассоціаціи представленій уже знакомыхъ имъ предметовъ, способствующія уясненію, исправленію и дополненію этихъ представленій, приведенію ихъ въ связь и порядокъ. Сюда относятся: чучела, модели, коллекціи, картины — зоологическія, ботаническія и бытовыя, содержаніе которыхъ взято изъ природы и жизни, окружающей учениковъ, доступной ихъ непосредственному наблюденію и уже знакомый имъ. Таковы, напримѣръ:

1) „Четыре времени года“, 4 большія раскрашенныя картины, порядочно исполненные, покойнаго Д. Д. Семенова. Цѣна 16 р.

2) „Изъ русской природы и жизни“, 10 большихъ раскрашенныхъ картинъ, очень хорошо исполненныхъ, изд. Фену и К°: внутренность избы и крестьянская семья, внутренность городского дома и городская семья, крестьянскій дворъ, городская улица, село въ праздникъ, пристань на рѣкѣ, весна, лѣто, осень, зима. Цѣна 20 р.

3) „Въ потѣ лица добывай хлѣбъ“, 9 небольшихъ картинъ, представляющихъ исторію хлѣба, начиная посѣвомъ и оканчивая пекарней. Картины не важны: это былъ первый опытъ русскихъ картинъ для

примѣненія начала наглядности, исполненный въ концѣ 50-хъ годовъ по инициативѣ В. А. Золотова. Цѣна за черные картины 1 р. 80 к., за раскрашенныя 5 р.

4) 20 большихъ таблицъ по естествознанію, приспособленныхъ для русской школы и къ русской природѣ, составленныхъ подъ руководствомъ профессора Бекетова и снабженныхъ его же превосходнымъ текстомъ. Издание Императорскаго Спб. Вольно-Экономического Общества. Цѣна 6 руб.

Третью группу составляютъ наглядныя пособія, служащія для образования вообразительныхъ представлений. Сюда относятся: чучела, модели, картины животныхъ и растеній, которыхъ нѣть въ окружающей дѣйствительности, а также явлений природы и жизни, недоступныхъ непосредственному наблюденію, географическія карты, глобусъ, теллурій и т. п.

Изъ картинъ этой группы, какъ болѣе дешевыя, можно указать:

1) 20 раскрашенныхъ зоологическихъ картинъ, изд. Залѣсской. Цѣна 2 р. 50 к., порознь по 15 коп.

2) 12 раскрашенныхъ картинъ по физической географіи, изд. Сытина, каждая 3 коп.

3) 14 картинъ по русской исторіи, изд. Залѣсской. Цѣна 3 р. Лучше, полнѣе и дороже:

1) Стѣнной зоологической атласъ Лейтемана, состоящій изъ 36 большихъ картинъ, превосходно исполненныхъ красками. Цѣна 33 р.

2) Стѣнной ботанический атласъ Животовскаго, состоящій изъ 50 большихъ таблицъ, хорошо исполненныхъ красками. Цѣна 11 р. 50 к.

3) Стѣнной атласъ Животовскаго по физической географіи, состоящій изъ большихъ раскрашенныхъ таблицъ, всего до 25. Цѣна 60 к. за таблицу.

4) Отечественная исторія въ картинахъ, Рождественскаго,—альбомъ, состоящій изъ 30-ти раскрашенныхъ картинъ средней величины, очень хорошихъ по замыслу и по исполненію, изображающихъ всѣ главные моменты русской исторіи. Цѣна 20 р., порознь 1 р. за картину.

Слѣдуетъ здѣсь упомянуть и о *свѣтовыхъ картинахъ*. Имѣя порядочный волшебный фонарь, рублей въ 20—25, и запасъ порядочныхъ картинъ къ нему, которые въ настоящее время, подымаясь въ достоинство, стали не особенно дороги (напр. картины общества санитарныхъ врачей въ Саратовѣ или художника Карелина въ Нижнемъ-Новгородѣ; особенно дешевы картины Александрова въ Вологдѣ), можно дать ученикамъ превосходный материалъ для вообразительныхъ представлений.

Четвертую группу составляютъ наглядныя пособія, употребляемыя для отчетливаго вырабатыванія отвлеченныхъ понятій: посредствомъ изученія извѣстныхъ отношеній между предметами, независимо отъ свойствъ этихъ предметовъ, напр. числа, пространства, формы, т. е.

понятій ариѳметическихъ и геометрическихъ. Конечно, для примѣненія начала наглядности къ изученію числовыхъ отношеній и дѣйствій съ числами могутъ служить всѣ предметы окружающей дѣйствительности: карандаши, камешки, табуреты, столы, сами дѣти.

Песталоцци разсказываетъ, что идеальная мать Гертруда заставляла своихъ дѣтей считать картофель, который они чистили въ кухнѣ, вити пряжи, шаги въ комнатѣ. Гр. Л. Н. Толстой проходилъ весь курсъ начальной ариѳметики на обыкновенныхъ русскихъ торговыхъ счетахъ, считая ихъ косточки. Но удобнѣе и быстрѣе работать, если наглядное пособіе берется не случайно, если ему придается больше цѣлесообразности посредствомъ приспособленія къ тѣмъ понятіямъ, которыхъ предполагается вырабатывать при его помощи. Кубики, палочки, взятые порознь и связанныя пучками по 10, по 100 и т. д., — вотъ первыя приспособленія. Затѣмъ идетъ цѣлый рядъ усовершенствованныхъ приспособленій: ариѳметический ящикъ, шведскіе ариѳметические счеты, и т. п.

Было время, лѣтъ 25 тому назадъ, когда у насъ очень заботились о снабженіи школъ наглядными пособіями, даже преувеличивая эту заботу, и производство этихъ пособій стало особой промышленностью. Но въ 80-хъ годахъ произошла реакція. Стали впадать въ другую крайность — отрицать всякую надобность въ наглядности и наглядныхъ пособіяхъ, называя ихъ вздорными „немецкими штуками“ и указывая, какъ на поучительный образецъ, на наше до-реформенное обученіе, которое-де ничего не вдало, кроме букваря, указки и розги. При этомъ забывали, чтѣ именно давала, чему выучивала и къ чему приводила та до-реформенная школа

Которая крайность хуже?

Думается, что средній путь самый правильный и разумный. За послѣдніе 5—10 лѣтъ у насъ пониманіе, насколько необходимо начало наглядности въ дѣлѣ обученія, возвратилось и укрѣпилось. Опять явилась и потребность въ наглядныхъ пособіяхъ.

Не впадая въ преувеличеніе и прежде всего рекомендуя учащимъ лицамъ пользоваться для примѣненія начала наглядности тѣмъ, что даетъ окружающая дѣйствительность, не будеть излишнимъ привести списокъ тѣхъ наглядныхъ пособій, какія признаны необходимыми и желательными для каждой народной школы на учительскихъ курсахъ послѣдняго десятилѣтія: картины по священной исторіи, карта Палестины, таблицы Спб. Императорскаго Вольно-Экономического общества или Залѣсской по естествознанію, карты — уѣзда, губерніи, Россіи, полушарій, магнитъ, компасъ, глобусъ, теллурій, термометръ, бытовыя картины Семенова или Фену и К°, коллекція минераловъ, ариѳметический ящикъ или шведскіе счеты, торговые счеты, картины по русской исторіи Рождественского или Залѣсской.

## ГЛАВА VII.

**Проза и поэзія.—Чувствованія человѣка.—О чтеніи въ школѣ художественныхъ произведеній слова.**

Переходя отъ чтенія дѣлового, популярно-научнаго, къ *художественному*, прежде всего необходимо остановиться на различіи самого материала, которымъ обусловливается различіе задачъ, способовъ и приемовъ того и другого чтенія.

Извѣстно, что сила и сущность научнаго, хотя бы и популярно-научнаго, изложенія заключается въ группировкѣ фактическихъ свѣдѣній и отвлеченныхъ разсужденій, дѣйствующихъ непосредственно на умъ, на мышеніе читателей путемъ отвлеченныхъ опредѣленій, описаній, доказательствъ, убѣжденій.

А сила и сущность поэзіи—въ живыхъ художественныхъ образахъ, прежде всего дѣйствующихъ на воображеніе и чувство и только черезъ посредство ихъ—на мысль и на волю читателей. Напримѣръ, живая художественная картина, представляющая человѣческія страданія, поражая насъ, прежде всего, вызываетъ дѣятельность воображенія, воспроизводящаго ее, и возбуждаетъ чувство жалости и состраданія, а потомъ вызываетъ или немедленный волевой порывъ оказать помощь страдающимъ, или размышеніе о томъ, какъ бы лучше, разумнѣе, полнѣе произвести эту помощь, сообразно съ своими средствами и возможностями, и цѣлесообразныя волевые проявленія.

Конечно, бываетъ, что и въ научное изслѣдованіе вносится художественный элементъ, дѣйствующій на воображеніе и чувство читателей, какъ вносилъ его Карамзинъ или Костомаровъ въ свои историческія сочиненія. Это придаетъ научному сочиненію художественный характеръ, нисколько не умалющій его научнаго достоинства, но это не главное въ научномъ сочиненіи, задачей которого остается все-таки систематическое изложеніе, объясненіе и обобщеніе фактическихъ данныхъ природы и человѣческой жизни или отвлеченныхъ разсужденій.

Въ силу сказанного и чтеніе дѣловыхъ, популярно-научныхъ сочинений въ школѣ, прежде всего, имѣть въ виду—обогащеніе ума учащихся знаніями, ихъ умственное развитіе, а чтеніе художественныхъ, поэтическихъ произведеній слова, главнымъ образомъ, имѣть въ виду воображеніе и чувство учениковъ, нравственное воздействиѳ на нихъ посредствомъ цѣлесообразныхъ впечатлѣній отъ живыхъ конкретныхъ образовъ. При этомъ решительно все равно, изложено ли художественное произведеніе мѣрою и рифмованною рѣчью, т. е. стихами, или обыкновенно разговорною, такъ называемою—прозаическою рѣчью, потому что отличие поэтическаго языка отъ прозаического состоить

не въ стихотворномъ складѣ и рифмахъ, а въ образности, въ его рисующемъ характерѣ.

„Одинъ тотъ поэтъ, говорить Гейне, кто творить образы“. Не стихами написаны: „Капитанская дочка“ Пушкина, „Тарасъ Бульба“ Гоголя, „Севастопольскіе разсказы“ гр. Л. Н. Толстого, „Записки охотника“ Тургенева, но все-таки эти произведенія, дающія живые и правдивые образы, и по содержанію, и по языку, безъ сомнѣнія, высоко-художественныя поэтическія произведенія.

Съ другой стороны, извѣстны попытки излагать стихами нѣкоторыя разсужденія, напримѣръ „О пользѣ стекла“ Ломоносова; въ старину, когда все дѣло обученія сводилось на механическое заучиваніе, пробовали излагать стихами даже ариѳметику, чтобы легче было ее заучивать,—ну, и получилась стихотворная, но вовсе не поэтическая рѣчь, разсужденіе въ стихахъ, учебникъ ариѳметика въ стихахъ, но не поэзія. Да и мало-ли можно указать очень красивыхъ и благозвучныхъ стиховъ, лишенныхъ поэтическаго достоинства, не только у заурядныхъ стихотворцевъ, а даже у такихъ крупныхъ и несомнѣнныхъ поэтовъ, какъ Майковъ или Некрасовъ, когда въ этихъ стихахъ разсуждающій умъ беретъ перевѣсь надъ творческимъ воображеніемъ и чувствомъ, отвлеченные доводы надъ живыми образами. У Пушкина и Лермонтова нѣть такихъ стиховъ, потому что оба они всегда оставались поэтами и не могли говорить инымъ языкомъ, кроме поэтическаго.

Но не надо думать, будто бы дѣловое чтеніе вовсе не затрагиваетъ чувства и воображенія читателей, а чтеніе художественно-поэтическое остается безъ вліянія на ихъ умъ, на мышленіе. Чтеніе сочиненій по отечественной географіи или исторіи, безъ сомнѣнія, затрагиваетъ наше народное и патріотическое чувство; чтеніе научныхъ сочиненій о явленіяхъ природы возбуждаетъ любовь къ природѣ и чувство благоговѣнія къ ея Создателю.

Поэзія, изображая жизнь въ образахъ и картинахъ, производящихъ живое впечатлѣніе на воображеніе и чувство, даетъ не фотографическую копію и не стенографическую запись жизни,—нѣть, она схватываетъ самую суть явленій жизни, ихъ существенный характеръ, въ дѣйствительности затемненный, такъ сказать—замаскированный второстепенными, но слишкомъ многочисленными чертами, а потому выраженный не настолько отчетливо, чтобы всякий наблюдатель могъ уловить и почувствовать его. Для этого нужна чрезвычайная чуткость и восприимчивость художественной натуры, не только улавляющей этотъ существенный характеръ, но и возводящей его „въ перль созданія“ силою своего художественного творчества.

Такъ, Гоголь ярко отразилъ растлѣвающую силу крѣпостного права, унижающую человѣческую личность, какъ существенный характеръ русской провинціальной жизни въ двадцатыхъ, тридцатыхъ, сороковыхъ

годахъ прошедшаго столѣтія, въ своей знаменитой художественной картинѣ, извѣстной подъ именемъ „Мертвыхъ душъ“. Такъ, Кольцовъ въ своихъ „пѣсенныx стихотвореніяхъ“ отразилъ ярко трудовое начало, какъ существенный характеръ жизни русскаго земледѣльческаго люда. Такъ, гр. Л. Н. Толстой, въ извѣстномъ романѣ „Воскресеніе“ воззвѣль въ „перлъ созданія“ пробужденіе совѣсти и беспокойное исканіе правды и смысла жизни, какъ существенный характеръ жизни интеллигентнаго русскаго молодого поколѣнія семидесятыхъ и восьмидесятыхъ годовъ прошедшаго столѣтія.

Схватывая самую суть явленій и ярко изображая ее въ живыхъ правдивыхъ образахъ, поэзія объясняетъ намъ жизнь и смыслъ ея явленій, учитъ насъ понимать и цѣнить ихъ, то-есть обращается не только къ воображенію и чувству, но и къ уму, возбуждая и направляя нашу мысль.

Кромѣ того, если созданіе поэтическаго произведенія есть, по преимуществу, работа творческаго синтеза, слагающаго мелкія черты и впечатлѣнія въ одинъ цѣльный и живой образъ, въ одну яркую и правдивую картину, и вѣрную дѣйствительности, и полную совершенно новаго содержанія, внесенного въ нее творческой силой поэта, то изученіе и объясненіе его, напротивъ, работа критического анализа, требующаго извѣстнаго напряженія мысли. Получивъ отъ прочитанного поэтическаго произведенія болѣе или менѣе сильныя впечатлѣнія, возбуждающія тѣ или другія чувствованія, мы не успокоившись на этомъ, повѣряемъ свои впечатлѣнія, задумываемся надъ ними, анализируемъ прочитанное произведеніе, расчленяемъ на составныя части, опредѣляемъ связь между ними, путемъ сравненія и обобщенія стараясь раскрыть источники полученнаго впечатлѣнія, то есть производимъ напряженную и сосредоточенную умственную работу, объектомъ которой является нашъ собственный внутренній міръ. Это развивающая и плодотворная умственная работа. Тѣмъ не менѣе исходнымъ пунктомъ при чтеніи и изученіи художественныхъ произведеній слова является чувствование, вызванное впечатлѣніями отъ живыхъ образовъ. Художественное чтеніе, прежде всего, вводить насъ въ область тѣхъ душевныхъ явленій, которые называются чувствованіями, эмоціями, и въ школѣ оно, главнымъ образомъ, должно имѣть въ виду воспитаніе чувства посредствомъ возбужденія въ ученикахъ высшихъ душевныхъ настроеній и установленія сознательнаго отношенія къ своему внутреннему міру. Съ этой точки зренія, далеко не безразлично, какія именно художественные произведенія слова выбираются для чтенія въ школѣ — не только въ смыслѣ ихъ художественного достоинства, но и въ смыслѣ качества производимаго ими впечатлѣнія. Вотъ и являются вопросы: какія именно чувствованія надо признавать высшими человѣческими чувствованіями? какія изъ нихъ понятны и доступны для людей того

возраста, который признается школьнымъ возрастомъ? чѣмъ надо обусловливать, съ этой точки зрења, выборъ художественныхъ произведеній для чтенія въ школѣ и его постепенность? какъ производить это чтеніе? какими разъясненіями должно сопровождать это чтеніе, въ интересахъ какъ нравственного, такъ и умственного развитія учениковъ?

Уже было говорено, что аффекти и чувствованія такія же самостоятельные, первичныя, а не производныя душевныя явленія, какъ и представлениа. Люди на первыхъ же шагахъ и до конца жизни не только ощущаютъ и познаютъ, но и чувствуютъ. Разница между познавательными и эмоціальными процессами въ томъ, что первые связаны съ тѣлесными процессами въ опредѣленныхъ тѣлесныхъ органахъ, глазѣ, ухѣ и т. п., а вторые обнаруживаются общимъ вліяніемъ на всю нервную систему, не связанные ни съ какимъ опредѣленнымъ органомъ.

Между бесконечно-разнообразными чувствованіями человѣка, прежде всего, различаются чувствованія *физическія* и чувствованія *идеальныя*. Первая имѣютъ чисто животный характеръ и, безъ сомнѣнія, представляютъ низшую ступень чувствованій. Они, такъ сказать, содержатся въ ощущеніяхъ. Таково, напримѣръ, удовольствіе или страданіе, испытываемое отъ пріятнаго или непріятнаго для вѣнчанийъ чувствъ свѣта, цвѣта, звука, запаха и т. п., а также отъ большаго или мѣньшаго удовлетворенія нашихъ тѣлесныхъ потребностей, какъ чувство сытости, голода, жажды и т. п. Собственно говоря, жизнь чувства у всякаго человѣка, какъ животнаго, начинается именно физическими чувствованіями, но потомъ они сопровождаются и высшія идеальные чувствованія, какъ необходимый ихъ элементъ. Напримѣръ, наслажденіе прекраснымъ ландшафтомъ, или прекрасной музыкой, кромѣ идеальной стороны, непремѣнно содержитъ въ себѣ удовольствіе, которое соединяется съ пріятнымъ для глаза или уха сочетаніемъ линій, красокъ, звуковъ. Во всей же полнотѣ наслажденіе прекрасными предметами природы, жизни, искусства—уже чувствованіе не физическое, а идеальное, потому что оно обусловливается не только пріятными ощущеніями глаза или уха, но и тѣми идеями, какія возбуждаетъ въ нашей душѣ прекрасный предметъ.

Идеальные чувствованія, поѣтому, представляются, конечно, душевными явленіями высшаго порядка и тѣсно связаны съ умственнымъ процессомъ. Высшее чувство—это чувство, оживотворенное умомъ, имѣющее исходной точкой какую-нибудь идею. Такъ, чувство жалости исходить изъ идеи человѣческаго страданія и права на помощь, чувство патріотизма и народной гордости—изъ идеи отечества и народности, чувство честолюбія—изъ идеи чести, чувство самолюбія—изъ идеи человѣческаго достоинства, и т. п.

Идеальные чувствования, въ свою очередь, бывают или *эгоистическая*, или *альtruистическая*. Предметъ первыхъ—мы сами; предметъ вторыхъ—другіе люди, а также виѣшніе предметы и явленія природы и жизни.

Первое изъ эгоистическихъ чувствований—простое чувство благосостоянія, свойственное человѣку еще въ годы ранняго дѣтства; затѣмъ идетъ чувство сознанія своей силы, которое побуждаетъ дѣтей то ломать игрушки и другія вещи, то бороться и драться съ сверстниками, а потомъ, по мѣрѣ умственного развитія, переходитъ въ гордость, тщеславіе, властолюбіе, честолюбіе и т. п. Сюда же относятся и такія чувствования, связанныя съ идеей своего я, какъ чувства—смѣлости, отваги, гнѣва, злобы, мести, съ одной стороны, чувства самосохраненія, страха, зависти, ожиданія, надежды, съ другой.

Къ альтруистическимъ чувствованиямъ относятся: во-первыхъ, *эстетическая*, т.-е. наслажденіе прекрасными предметами природы, жизни, искусства; во-вторыхъ, *симпатическая*, какъ чувства—дружбы, расположения, любви; въ-третьихъ, *нравственныя*, какъ чувства стыда, застѣнчивости, раскаянія, долга, справедливости, товарищества, народности, патріотизма, человѣчности, религіозное чувство.

Нравственные чувствования справедливо признаются самыми высшими. Они исходятъ изъ идей высшаго порядка и совершенно безкорыстны, вовсе не имѣютъ въ виду личнаго интереса, личнаго блага, а это все-таки не чуждо эстетическимъ и даже симпатическимъ чувствованиямъ. Вѣдь чувство прекраснаго, приковывая наше вниманіе къ прекрасной картинѣ или прекрасной музыкѣ, соединяется съ личнымъ наслажденіемъ; доля личнаго, эгоистического наслажденія примѣшивается и къ чувству любви: такъ, мужъ любить въ своей женѣ не просто другого человѣка, но именно свою помощницу и подругу, много способствующую его благополучію, вносящую въ его жизнь много радостей и счастья, то есть любить самого себя; даже мать любить въ своемъ ребенкѣ не столько другого человѣка, сколько свои страданія, свои заботы, на него положенные, то есть опять-таки любить самое себя.

Въ нравственныхъ же чувствованияхъ участіе къ другимъ людямъ, забота о нихъ, уваженіе къ ихъ человѣческому достоинству, или преданность идеѣ, наукѣ, искусству, отечеству, человѣчеству, религіи—становится нравственнымъ долгомъ, во имя которого нерѣдко приносятся въ жертву всѣ личные интересы, забывается свое я. Эти высшія идеальные чувствования, очевидно, вызываются, поддерживаются и развиваются вліяніемъ общественной жизни, подъ условiemъ значительного умственного развитія и обилія идей, и едва ли возможно ихъ возникновеніе въ человѣкѣ, который лишенъ идеяного содержанія и никогда не жилъ общественной жизнью. Такъ называемая „справедливость“ есть проникновеніе человѣка правилами, ограждающими неприкосновен-

ность, благосостояніе, безопасность и свободу каждого отдельного лица въ обществѣ. Кто проникся этими правилами настолько, что всегда поступаетъ согласно съ ними какъ въ важныхъ, такъ и въ мелкихъ случаяхъ жизни, безъ всякаго напоминанія о нихъ, а тѣмъ болѣе — безъ всякаго внѣшняго давленія, просто въ силу нравственнаго навыка, подобнаго тому органическому навыку, который заставляетъ его известнымъ образомъ двигать ногами при хожденіи, органами рта при говореніи, глазами при глядѣніи,— въ томъ сильна идея справедливости, ярко выражено чувство справедливости.

Все сказанное приводить къ заключенію, что высшія идеальная чувствованія обусловливаются обладаніемъ известными идеями, значительнымъ умственнымъ развитіемъ и богатствомъ. А потому ученики, приходящіе въ школу, особенно изъ среды грубаго рабочаго люда, не могутъ въ жизни приобрѣсти способности ни испытывать такія чувствованія, ни понимать ихъ въ другихъ людяхъ. Въ ихъ душѣ могутъ быть только начатки, зародыши такихъ чувствованій, въ формѣ безсознательныхъ и смутныхъ влеченій человѣческой природы. Вотъ эти-то начатки и надо развить въ желательномъ направленіи, озарить сознаніемъ. Это тѣмъ возможнѣе, что чувства заразительны, и можно припомнить не мало фактовъ изъ жизни, какъ сильное и ярко выраженное чувство одного человѣка заражаетъ и другого, и третьяго, и цѣлую толпу. Вспомнимъ Петра Пустынника, Орлеанскую Дѣвственницу, нашего Минина... Такъ и у нашихъ учениковъ, подъ вліяніемъ цѣлесообразныхъ впечатлѣній и въ связи съ расширениемъ умственного кругозора, инстинктивное любование весенними картинами пробуждающейся природы и пѣсней жаворонка должно развиться въ сознательное эстетическое чувство; безотчетная привязанность къ родному лѣсу, съ его деревьями, птицами, грибами, ягодами, — въ сознательную любовь къ природѣ, инстинктивная жалость къ пойманной птичкѣ, лишеннѣй свободы, къ больнымъ и голоднымъ домашнимъ животнымъ, къ прохожему слѣпому нищему,—въ опредѣленное и сознательное чувство состраданія, привычка къ родному дому, къ родной семье, къ родной деревнѣ,—въ крѣпкую сознательную любовь къ отечеству, соединенную съ готовностью служить отечеству.

Все дѣло тутъ въ цѣлесообразныхъ, достаточно сильныхъ впечатлѣніяхъ и въ расширеніи умственного кругозора въ области не только внѣшнихъ, но и внутреннихъ, душевныхъ явлений.

Надо сказать, что познаніе этихъ послѣднихъ не менѣе важно, нежели познаніе явлений внѣшняго міра, а съ педагогической точки зрењія особенно: въ немъ лежитъ и начало истиннаго самопознанія, и начало той христіанской человѣчности, которая вводить человѣка въ душу ближняго, пріучаетъ понимать и дѣлить чужія радости и горести, дѣлаетъ человѣка, что называется, „альtruистомъ“.

Внутреннія, душевныя, явленія тоже слѣдуетъ изучать наглядно. Что же это значитъ? Что это за „внутрення“ наглядность?—Понятно, что внутреннія явленія раскрываются только во внѣшнихъ проявленіяхъ—напримѣръ, когда они выражаются словами или какими либо мимами, движеніями, поступками. Мы узнаемъ гнѣвъ по нахмуреннымъ бровямъ, по замахнувшимся кулакамъ, по крикливымъ браннымъ возгласамъ. Мы узнаемъ радость по ясному, свѣтлому взгляду, по улыбающимся устамъ, по веселымъ восклицаніямъ. Мы узнаемъ страхъ по блѣдности лица, по трепету тѣла, по дрожащему голосу, по безсвязнымъ нерѣшительнымъ рѣчамъ... Но вѣдь смыслъ такихъ внѣшнихъ проявленій становится намъ понятнымъ только въ тѣхъ случаихъ, если мы, въ извѣстной мѣрѣ, сами пережили ихъ содеряніе. Поэтому — внутренняя наглядность сводится на *самонаблюденіе*, то есть внутреннія явленія наши ученики могутъ наблюдать преимущественно въ самихъ себѣ и понимать въ другихъ людяхъ только по сравненію съ собственными внутренними явленіями. Возможно-ли это для учениковъ?—Всякому, кто внимательно относился къ дѣтямъ, известно, что дѣти, въ сущности, и сами, безъ всякаго посторонняго наученія, склонны дѣлать такія наблюденія,—конечно, безсознательно и безъ всякаго опредѣленнаго плана.

Припомнимъ, какъ они иногда оправдываютъ и объясняютъ свои поступки, ссылаясь то на опасеніе кого-нибудь испугать или огорчить, на желаніе развеселить или обрадовать, то на невозможность преодолѣть собственный страхъ, собственный гнѣвъ, собственную жажду какогонибудь ребяческаго удовольствія. Развѣ это не очевидные, ярко выраженные признаки *самонаблюденія*? Можно съ увѣренностью сказать, что дѣти, приходящія въ школу, приносятъ съ собой довольно значительный запасъ такихъ наблюденій. Конечно, это наблюденія безсознательныя: дѣти, такъ сказать, инстинктивно многое понимаютъ въ области душевныхъ явленій, не отдавая себѣ отчета въ этомъ пониманіи. Школѣ и здѣсь приходится опять таки не начинать, а продолжать дѣло жизни, обращая инстинктивное и безотчетное въ сознательное, расширяя наблюденія учениковъ и давая надлежащее питаніе и направленіе ихъ чувствованіямъ.

Понятно, что въ этой области нельзя въ школѣ задаваться сколько-нибудь значительной программой. Но вѣдь и при изученіи внѣшняго міра, напримѣръ—родной природы, мы въ начальной школѣ вовсе не намѣреваемся давать нашимъ ученикамъ науку, въ истинномъ значеніи слова, сдѣлать изъ нихъ ученыхъ натуралистовъ; вся наша задача ограничивается стремленіемъ возбудить въ нихъ интересъ и любовь къ природѣ, къ ея изученію, дать имъ пониманіе наиболѣе крупныхъ и важныхъ для человѣческой жизни ея явленій, установить сколько нибудь сознательное отношеніе къ окружающей дѣйствительности.

Подобной же скромной задачей мы можемъ ограничиться и въ изученіи внутреннихъ явленій, насколько оно возможно въ начальной школѣ: возбудить въ нашихъ маленькихъ ученикахъ интересъ къ внутреннимъ явленіямъ, дать имъ пониманіе связи между ними и внѣшними ихъ проявленіями, научить ихъ узнавать содержаніе и смыслъ наиболѣе рѣзкихъ и частыхъ изъ этихъ проявленій, привить имъ способность проникаться ихъ содержаніемъ и смысломъ— что называется, сочувствовать и чужой радости, и чужому горю, и чужому наслажденію, и чужому страданію.

Превосходнымъ материаломъ для выполненія такой задачи и служить чтеніе и изученіе художественныхъ произведеній слова, и большая чуткость дѣтей въ пониманіи этихъ послѣднихъ еще новое доказательство, что самонаблюденіе имъ не чуждо, что оно уже дало известные результаты. Но, безъ сомнѣнія, въ этомъ дѣлѣ, какъ и во всякомъ другомъ, необходимо соблюдать разумную постепенность, исходя отъ тѣхъ задатковъ чувства и пониманія его, какіе дѣти вынесли изъ жизни, а слѣдовательно—соблюдать постепенность и въ выборѣ художественного материала для чтенія, и въ содержаніи тѣхъ выясненій, какими можно его сопровождать.

Такъ, въ младшемъ отдѣленіи (первый учебный годъ),—и въ связи съ обученіемъ грамотѣ, и по окончаніи этого процесса, когда ученики могутъ уже сами читать книжку, — возможно имѣть въ виду только элементы эстетического чувства, любви къ природѣ и къ ближнему, возбуждая ихъ художественными картинками небольшого объема и достаточно яркими: стишкы про пойманную и освобожденную птичку, умѣло выбранныя картинки весны, лѣта, осени, зимы и т. п. будутъ понятны маленькимъ ученикамъ, вызовутъ въ ихъ душахъ знакомые и милые образы, а вмѣстѣ съ тѣмъ и чувства. Такъ, Ушинскій умѣль выбрать для своего „Родного Слова“ цѣлую серію граціозныхъ картинокъ, доступныхъ уму и чувству маленькихъ дѣтей, изъ сокровищницы русской поэзіи—изъ Пушкина, Тютчева, Майкова, Некрасова, Кольцова, изъ народнаго пѣсенного творчества. Такія миніатюрныя картинки въ прекрасныхъ стихахъ производятъ большое впечатлѣніе на маленькихъ учениковъ, если учитель читаетъ ихъ вслухъ съ надлежащимъ выраженіемъ, и очень нравится имъ. Тутъ не требуется почти никакихъ объясненій. Достаточно двухъ — трехъ вопросовъ: что описано въ стихахъ? Какіе предметы названы? что сказано о каждомъ предметѣ? Маленькие ученики охотно и заучиваютъ такія небольшія картинки въ стихахъ прямо со словъ учителя—конечно, не разомъ, а по частямъ, при помощи одиночнаго и хорового повторенія.

Въ среднемъ отдѣленіи (второй учебный годъ), куда дѣти переходятъ не только съ умѣньемъ читать и писать, но и съ нѣкоторымъ запасомъ общихъ представлений, вынесенныхъ изъ чтенія и классныхъ

бесѣдъ,—следовательно, съ нѣсколько расширеннымъ умственнымъ кругозоромъ, надо желать болѣе широкаго возбужденія и развитія чувствованій. Матеріаломъ для этого могутъ служить болѣе серьёзныя художественныя изображенія природы, какъ въ стихахъ, такъ и въ прозѣ, преимущественно изъ Пушкина, Кольцова, С. Т. Аксакова, а также картины изъ семейной жизни и простѣйшихъ человѣческихъ отношеній, возбуждающія болѣе глубокое и болѣе сознательное чувство природы, полагающія основы и для развитія симпатическихъ чувствъ по отношенію къ близкимъ, и для пониманія душевныхъ настроеній другихъ людей. Въ русской литературѣ можно выбрать достаточно пригоднаго и доступнаго этимъ читателямъ художественнаго матеріала для возбужденія такихъ чувствъ. Припомнимъ нѣкоторыя изъ тѣхъ статеекъ и стихотвореній, какія помѣщены въ употребляемыхъ книгахъ для чтенія. Во всякой книжѣ найдутся картины природы — изъ Пушкина („Ужъ небо осенью дышало...“, „Настала осень золотая“... „Зима. Крестьянинъ, торжествуя“... „Буря мглою небо кроеть“... и т. п.), изъ Майкова („Весна. Выставляется“... „Морозить. Снѣгъ хрустить“... и т. п.), С. Т. Аксакова („Прилетѣ птицъ весною“, „Весеннія заботы и радости“, и т. п.), Тургенева, Гончарова, Григоровича и др. Найдутся и живыя картины семейной жизни и семейныхъ отношеній изъ гр. Л. Н. Толстого, Кольцова („На восьмой десятокъ пять лѣтъ перегнулось“...), Некрасова („Рожь сжали“...), Григоровича („Пахарь“). Очень хороши, по силѣ и благотворности впечатлѣнія: стихотвореніе Никитина „Зимняя ночь въ деревнѣ“ („Весело сіаетъ мѣсяцъ надъ селомъ“...), ярко раскрывающее душевное состояніе больной, умирающей матери, поглощенной заботой о дѣтяхъ, стих. Жуковскаго „Пѣсня бѣдняка“, раскрывающее внутренній міръ сироты, ст. „Верба“ Сурикова, возбуждающее думы о сиротской долѣ и сочувствіе къ ней, ст. „Нищіе“ Никитина. Прекрасны разсказы гр. Л. Н. Толстого „Лозина“, „Пожаръ въ деревнѣ“, „Камень“, „Жилетка“, „Яблони“, „Левъ и собачка“, „Акула“,—прекрасны и по своей художественной простотѣ, и по цѣлесообразности производимаго ими нравственнаго впечатлѣнія. Умѣстно будетъ и чтеніе нѣкоторыхъ басенъ Крылова, выставляющихъ на видъ тѣ проявленія мелкаго себялюбія, которыя знакомы дѣтямъ, выясняющихъ ихъ несимпатичность и неодобрительность, какъ черствое отношеніе къ бѣдѣ ближняго, сварливость, неуваживчивость, сваливаніе своей вины на другихъ, и т. п. Таковы басни: „Чижъ и Голубь“, „Волкъ и Котъ“, „Крестьянинъ и Топоръ“ и др. Рядомъ съ возбужденiemъ чувства любви къ природѣ и къ человѣку, жалости къ страдавію ближняго, конечно, затрагивается и религіозное чувство, которое рано и само собой проявляется въ дѣтяхъ, а въ школѣ оно должно просвѣтляться—конечно, прежде всего уроками Закона Божія. Но и чтеніе должно и можетъ содѣйствовать

этому, и оно непремѣнно будетъ содѣйствовать впечатлѣніемъ отъ такихъ произведеній, полныхъ высоко-религіознаго настроенія, какъ „Пѣсня бѣдняка“ Жуковскаго, „Нишіе“ и „Зимняя ночь въ деревнѣ“ Никитина. Здѣсь ученики могутъ отдавать отчетъ и о тѣхъ чувствованіяхъ, какія выражаются въ данныхъ живыхъ образахъ, и о своихъ впечатлѣніяхъ, а потому чтеніе можно сопровождать болѣе обстоятельными бесѣдами и объясненіями. Надо имѣть въ виду не столько объясненіе отдельныхъ словъ и выраженій, сколько смыслъ образовъ и картинъ, выясненіе чувства, ихъ проникающаго, и впечатлѣнія, ими производимаго. Напримеръ, по поводу упомянутаго стихотворенія „Пѣсня бѣдняка“ можно остановиться на причинахъ грусти сироты и на выраженіяхъ, которыми она выражается, на утѣшениі, которое сирота находитъ—въ природѣ („мнѣ свѣтить солнце и луна“ и т. д.), въ Храмѣ Божіемъ, въ мысляхъ о Богѣ и о будущей жизни „въ небесной сторонѣ“, на чувствѣ симпатіи и жалости, которое овладѣваетъ читателемъ. По поводу ст. Никитина „Зимняя ночь въ деревнѣ“ можно остановиться и на противоположности двухъ нарисованныхъ по-этомъ картинъ (въ селѣ тишина, сонъ, покой, въ душѣ умирающей матери—тревога, беспокойство), и на чувствѣ материнской любви, которое выразилось въ ея молитвѣ, и на невольномъ сочувствіи къ ней читателя. Планъ бесѣды можетъ быть таковъ: что описано въ первой части стихотворенія? по какимъ признакамъ можно узнать *село?* А *зиму?* А *ночь?* что описано во второй части? что мы узнали про старушку? въ селѣ тишина, покой, а въ душѣ умирающей матери? о чёмъ она „думаетъ-гадаетъ“? за кого боится? о чёмъ молить Бога? что главное въ стихотвореніи: описание ли села, или описание умирающей матери?

Въ старшихъ отдельеніяхъ (третій и четвертый учебный годъ), гдѣ мы вправѣ ожидать отъ учениковъ болѣе серьезности и пониманія, большаго запаса идей, большей воспріимчивости къ поэтическимъ образамъ и некотораго навыка вдумываться въ свои впечатлѣнія,—конечно, возможно и желательно чтеніе болѣе серьезныхъ художественныхъ произведеній, желательно и болѣе серьезная бесѣда по поводу ихъ, направленная къ отчетливому различенію явлений вѣцнаго и внутренняго міра и къ раскрытию источниковъ того или другого чувствованія.

Здѣсь уже надо имѣть въ виду возбужденіе и выясненіе патріотическаго чувства посредствомъ чтенія и объясненія художественныхъ произведеній, изображающихъ картины русской природы и жизни, исходя отъ естественнаго чувства любви къ родинѣ и естественнаго интереса къ минувшей жизни. Для этого обильный материалъ даютъ—и Пушкинъ, и Гоголь, и Кольцовъ, и Тургеневъ, и Некрасовъ, и гр. Л. Н. Толстой, и многие второстепенные русские писатели. Художественные изображенія изъ минувшаго, историческія картины страданій

и подвиговъ русскаго народа и героическихъ личностей, познакомить учениковъ съ проявленіями и сущностью гражданскаго чувства, мужества, самопожертвованія, безкорыстія, героизма. Важно вызвать въ юныхъ душахъ сочувствіе къ такимъ проявленіямъ душевной силы; дать имъ пониманіе этихъ проявленій и опору для правильной оцѣнки ихъ: это и значитъ подготовить ихъ къ личному проникновенію такими чувствованіями и къ проявленію ихъ, насколько такая подготовка возможна въ школѣ. Наша художественная литература богата превосходными материалами для этого. Достаточно напомнить „Бородино“ и „Два Великаны“ Лермонтова, „Козьму Захарьевича Минина“ Островского, „Севастопольские рассказы“ гр. Л. Н. Толстого.

Другая группа художественныхъ произведеній пусть дастъ ученикамъ образы человѣколюбія, справедливости, христіанскаго всепрощенія и дѣятельной любви къ ближнему, чтобы патріотическое чувство отнюдь не переходило въ нетерпимость и народное тщеславіе. Тутъ нельзя не вспомнить прекраснаго стихотворенія г-жи Жадовской „Кто мнѣ родня?“

Общій планъ для чтенія и объясненія художественныхъ произведеній слова, видоизмѣненія котораго будутъ зависѣть отъ возраста и пониманія читателей, а также отъ выбора материала, можно установить такой:

1) Подготовительная бесѣда, которая нужна лишь настолько, чтобы потомъ не приходилось прерывать чтеніе вводными и попутными объясненіями, расхолаживающими живое впечатлѣніе отъ художественныхъ образовъ; иногда, можетъ быть, она и совсѣмъ не нужна. Напримеръ, некоторые пѣсенные стихотворенія Кольцова („Крестьянская пирожка“, „Пѣсня пахаря“, „Что ты спиши, мужичокъ“ и др.) въ сельской школѣ земледѣльческой Россіи можно читать безъ всякой предварительной подготовки.

2) Самое чтеніе, разчененіе прочитанного произведенія на отдѣльныя картины, выясненіе связи между отдѣльными картинами и смысла цѣлаго. Въ противоположность дѣловому, популярно-научному, чтеніе художественныхъ произведеній правильнѣе вести не отъ частей къ цѣлому, а наоборотъ—отъ цѣлага къ частямъ.

Пусть, прежде всего, учитель самъ прочитаетъ избранное произведеніе вслухъ—конечно, достаточно громко и выразительно, безъ искусственной декламаціи, просто, но съ чувствомъ, чтобы дать ученикамъ живое и, по возможности, сильное *впечатлѣніе цѣлаю*. Послѣ этого пусть ученики, отвѣчая на вопросы учителя, высказываютъ, что изъ прочитанного наиболѣе имъятно для нихъ, какія картины даются и въ какомъ порядкѣ онѣ идутъ одна за другою. Конечно, учитель поможетъ припомнанію учениковъ. Тутъ произведеніе расчленяется на составныя части-картины и читается по частямъ—ужъ не учи-

телемъ, а учениками, съ объясненiemъ отдельныхъ образовъ, выраже-  
ній и словъ. При этихъ объясненіяхъ должно соблюдать большую умѣ-  
ренность—въ томъ смыслѣ, чтобы отнюдь не вдаваться въ толкованія  
о томъ, что и такъ, безъ всякихъ объясненій понятно ученикамъ, а  
главное—не отвлекать вниманіе учениковъ отъ читаемаго произведенія. Существуетъ мнѣніе, будто поэтическій языкъ, почти сплошь со-  
стоящій изъ переносныхъ (метафорическихъ) выраженій, особенно тру-  
денъ для дѣтскаго пониманія, а потому нуждается въ пространныхъ  
и мелочныхъ объясненіяхъ. Едва-ли. Если мы внимательно отнесемся  
къ дѣтской рѣчи, мы замѣтимъ, что дѣти особенно склонны и сами  
говорить метафорической рѣчью: у нихъ „морозъ кусается“, „сол-  
нышко играетъ“, „воротъ рубахи душить“, „кошки и собаки разго-  
вариваютъ“, „самоваръ поетъ“, и т. п. Олицетвореніе предметовъ и  
очеловѣченіе животныхъ одинаково обычное дѣло какъ у простого на-  
рода, живущаго непосредственною жизнью, такъ и у дѣтей; а это и  
есть одна изъ болѣе частныхъ формъ метафорического языка поэзіи.

Кромѣ того, условное метафорическое значеніе словъ и выраже-  
ній часто само собой выясняется для дѣтей въ связи съ цѣлымъ: общей  
смысли и впечатлѣніе цѣлаго сами собой объясняютъ ученикамъ народ-  
ной школы, воспріимчивымъ дѣтямъ русскаго народа, многое, чего они  
не поняли бы отдельно отъ цѣлага. У Кольцова „осень на дворѣ  
черезъ прясло глядить“, стариkъ на восьмомъ десяткѣ „одну лямку  
тянетъ безъ подмоги“: многіе ли ясно понимаютъ вѣщественное зна-  
ченіе словъ *прясло* и *лямка*? но кто-же не понимаетъ ихъ перенос-  
наго смысла въ стихахъ Кольцова, въ связи съ цѣлымъ?

Другое впадаютъ въ такую крайность: вдаются въ объясненіе пред-  
метовъ и явлений, упоминаемыхъ въ художественномъ произведеніи,  
отвлекая мысль учениковъ отъ художественной картины и расхолажи-  
вая впечатлѣніе. Прочитали у Кольцова, что „туча черная понахму-  
рилась“—и давай толковать о томъ, что такое туча, какъ тучи обра-  
зуются, о водѣ, о вліяніи на воду теплоты, о парахъ, о сгущеніи  
паровъ и т. д. Прочитали у Крылова, что „зубастой щукѣ въ мысль  
пришло за кошачье приняться ремесло“,—и давай толковать о томъ,  
что за рыба щука, какіе у щуки зубы, чѣмъ она питается, какъ дыш-  
ить и т. д., о томъ, что такое ремесло, какія бываютъ ремесла, и  
т. д. А между тѣмъ впечатлѣніе отъ художественного образа утрачено,  
и самъ этотъ образъ разбитъ, и весь смыслъ художественного произ-  
веденія ускользаетъ изъ сознанія и пониманія учениковъ. Если ужъ  
необходимы подобные выясненія для пониманія избраннаго произве-  
денія, то ихъ надо предпосылать чтенію, насколько они дѣйствительно  
необходимы.

3) Бесѣда послѣ чтенія, направляемая къ тому, чтобы ученики  
сознательно отнеслись къ тѣмъ душевнымъ явленіямъ, какія проявля-

ются въ прочитанномъ произведеніи, и къ источникамъ, къ причинамъ, ихъ производящимъ. Такія бесѣды съ начинающими читателями—маленькими учениками должны быть очень кратки и незамысловаты: „Рады мы проказамъ матушки-зимы“,—значить, радуемся, что наступила зима,—почему радуемся и почему именно? Съ учениками старшими эти бесѣды должны быть серьезнѣе, что зависитъ и отъ большей серьезности читаемаго материала, и отъ большаго запаса идей, какимъ эти ученики обладаютъ. Напримеръ, стих. Козлова „Тоска по родинѣ“ („Съ любовью вѣчною, святой...“) даетъ материалъ для выясненія общихъ источниковъ любви къ родинѣ, стих. Лермонтова „Бородино“ даетъ материалъ для выясненія силы патріотического воодушевленія, дѣлающаго богатырями самыхъ обыкновенныхъ людей, стих. Майкова „Ласточки“ („Мой садъ съ каждымъ днемъ увядаетъ...“) даетъ материалъ для выясненія связи между душевными явленіями, зависимости воспоминаній и желаній человѣка отъ впечатлѣній внѣшняго міра.

Съ чтеніемъ и изученіемъ художественныхъ произведеній тоже слѣдуетъ соединять упражненія въ сочиненіи, напр. изложеніе, воспроизведяще содеряніе прочитанного своими словами, или изложеніе объяснительное, которое не воспроизводить фактъ и картинъ, а только опредѣляетъ ихъ содеряніе и послѣдовательность, объясненіе нравственного смысла басенъ Крылова, характеристика дѣйствующихъ лицъ въ разсказахъ и сценахъ, и т. под.

## ГЛАВА VIII.

**О формахъ обученія.—О подготовкѣ къ урокамъ.—О предметахъ обученія.—О групповыхъ занятіяхъ.—О повторительныхъ занятіяхъ въ школѣ.**

Воспитывающая сила обученія обусловливается не только его внутренними качествами, но и формою, соответствующею этимъ качествамъ. Таковою признается форма *катехетическая* съ *эвристическимъ* характеромъ, т. е. форма разговорная, когда на долю учителя преимущественно достаются вопросы, а не изложеніе, составляющее сущность другой формы, излагающей, лекціонной, которую обыкновенно противополагаютъ первой.

Эвристический характеръ обученія состоить въ томъ, чтобы ученики, по возможности, сами доходили до всякаго знанія, чтобы они не получали готовыхъ выводовъ и определеній, а сами добирались до нихъ, наблюдали, сравнивали, обобщали, изобрѣтали, только при некоторомъ содѣйствии со стороны учителя. Слѣдовательно, вопросы учителя

направляются къ тому, чтобы возбуждать мысль учениковъ, вовсе не подсказывая имъ отвѣтовъ. Они должны быть цѣлесообразны, доступны пониманію учениковъ, ясны, точны, посльдовательны. Умѣнье ставить вопросы составляетъ чуть ли не самую существенную сторону учительскаго искусства. Оно не столько пріобрѣтается путемъ руководствъ, наставлений и подражанія, сколько вытекаетъ, во-первыхъ, изъ учительскаго дарованія, которымъ надѣленъ не всякий даже очень умный человѣкъ, а затѣмъ—изъ сознательнаго отношенія и любви къ дѣлу, изъ самодѣятельнаго размышленія и критическаго отношенія къ самому себѣ и къ своей работѣ.

Но ошибочно было бы думать, будто катехетическое обученіе должно совершенно исключать изъ уроковъ изложеніе учителя. Такое изложеніе въ извѣстныхъ случаяхъ полезно, желательно и даже необходимо, рядомъ съ катехизацией—особенно въ тѣхъ случаяхъ, когда путемъ вопросовъ нельзя привести учениковъ къ знанію,—например, когда нужно сообщить имъ географические, исторические и другіе факты, самодѣятельное открытие которыхъ невозможно для учениковъ. Оно полезно и желательно и во многихъ другихъ случаяхъ, если вводится въ уроки время отъ времени, умѣло, умѣстно, толково, потому что, во-первыхъ, даетъ ученикамъ образецъ желательнаго изложенія, во-вторыхъ вносить разнообразіе въ урокъ, въ-третьихъ, оно, если сопровождается повѣрочной катехизацией, пріучаетъ учениковъ *слушать* съ должнымъ вниманіемъ и отдавать отчетъ о выслушанномъ.

Рядомъ съ умѣнемъ излагать, которое школа должна сообщать учащимся, не надо забывать и очень важного въ жизни умѣнья слушать. Это послѣднее умѣнье пріобрѣтается вовсе не такъ легко, какъ намъ кажется. Не даромъ чуткій Тургеневъ въ разсказѣ о Рудинѣ подчеркиваетъ, что этотъ талантливый человѣкъ умѣль не только увлекательно *говорить*, но и *слушать*. Среди русскихъ людей это умѣнье, къ сожалѣнію, очень мало распространено. Мы любимъ, хотя тоже мало умѣемъ, говорить, но слушать не любимъ и по большей части къ рѣчамъ собесѣдниковъ относимся или вяло, безъ вниманія, или нетерпѣливо.

Припомните, какъ у насъ ведутся обыкновенно споры: мы и перебиваемъ, и плохо слушаемъ другъ друга, всякий рвется говорить одинъ, не давая собесѣднику высказаться, а если необходимость заставляетъ помолчать, то послѣ невольной паузы мы продолжаемъ или даже просто повторяемъ свое, пропустивъ мимо ушей высказанныя намъ возраженія. Можетъ быть, одна изъ причинъ этой свойственной русскимъ людямъ слабости заключается именно въ томъ, что школа не научаетъ насъ не только говорить, но и слушать.

Въ концѣ концовъ, надо признать желательнымъ благоразумное чередованіе въ дѣлѣ обученія катехетической формы съ излагающей.

Надо сказать, что обѣ формы легко поддаются увлеченіямъ и злоупотребленіямъ, отъ которыхъ слѣдуетъ предостеречь тѣхъ, кто склоненъ увлекаться и относиться къ самому себѣ безъ достаточной критики. Излагающей формой обыкновенно увлекаются и злоупотребляютъ учителя-говоруны. Иной бойкій на слово учитель привыкаетъ самъ любоваться своимъ изложеніемъ, а такъ какъ въ сущности гораздо легче самому излагать знанія, давать готовыя понятія, выводы, опредѣленія, нежели возбуждать самодѣятельность учениковъ и руководить ихъ самодѣятельной умственной работой, то учитель-говорунъ начинаетъ прибѣгать къ собственному изложению при всякомъ удобномъ и неудобномъ случаѣ, при чёмъ и самое изложение его мало-по-малу становится расплывчатой болтовней, утрачивая простоту, сжатость и дѣловитость, которыми обусловливается достоинство и плодотворность изложения учителя. Такъ, подъ вліяніемъ привычки, мало-по-малу вырабатывается учитель-болтунъ; ученики даже перестаютъ слушать его, потому что онъ усыпляетъ ихъ мысль и притупляетъ вниманіе. Вотъ къ чему приводить злоупотребленіе учителя своимъ изложеніемъ, которое, при разумномъ, умѣренномъ и умѣстномъ примѣненіи, могло бы, напротивъ, служить хорошимъ средствомъ для возбужденія дѣтской мысли, для развитія внимательности, а также давать полезный образецъ для подражанія.

Катихетической формой чаще злоупотребляетъ учитель слишкомъ ретивый, не по разуму отдающійся идеѣ и склонный впадать въ односторонность. Когда его хорошее, по существу, стремленіе, чтобы ученики до всего доходили сами, переходить въ крайность, онъ легко забываетъ, что есть группы и цѣлыя области знанія, гдѣ самодѣятельная открытія невозможны для маленькихъ учениковъ, что многія такія открытія, хотя и возможны, но слишкомъ трудны для нихъ, что на каждомъ шагу добиваться такихъ открытій значить напрасно затягивать время.

Есть и еще одинъ видъ злоупотребленія катихизаціей, состоящій въ томъ: что учитель придаетъ своимъ вопросамъ *подсказывающій* характеръ, такъ что въ вопросѣ содержится болѣе или менѣе прозрачный намекъ на желательный отвѣтъ. Такая катихизація представляется самообманомъ; она и отнимаетъ у обученія эвристической характеръ и сводится на пустую игру словами.

Чтобы не впадать въ злоупотребленія ни катихизаціей, ни изложеніемъ, чтобы придать своей работе наиболѣе производительности, учителю необходимо обдумывать предстоящіе уроки, подготовляться къ нимъ. Самое главное, конечно,—выяснить себѣ цѣль, основную задачу урока, которую опредѣляется его содержаніе; а содержаніемъ и основной задачей обусловливается возможность или невозможность чередованія катихизаціи съ изложеніемъ. Необходимо установить, хоть въ общихъ

чертахъ, *планъ урока*, намѣтить главные пункты работы,—такъ сказать—поставить *вѣхи*, чтобы по нимъ идти къ цѣли. Но нѣть надобности вдаваться въ мелочную разработку подробностей, которая зависять оть многихъ непредвидимыхъ условій и случайностей. Тутъ важное значеніе имѣть сноровка, любовь къ дѣлу, находчивость и опытность учителя, его учительское творчество и болѣшее или менѣшее знаніе своихъ учениковъ. Разрабатывая на дѣлѣ намѣченный въ общихъ чертахъ планъ, важно не упустить изъ виду поставленныхъ вѣхъ, чтобы не уклоняться въ сторону,—такъ сказать — „не соскочить съ рельсовъ“, не запутаться. Какою бы опытностью ни обладалъ учитель, все-таки предварительное обдумываніе предстоящаго урока, хотя въ самыхъ общихъ чертахъ, не теряетъ своего значенія—тѣмъ болѣе, что каждый урокъ важенъ не только самъ по себѣ, но и по отношенію къ другимъ урокамъ, предыдущимъ и послѣдующимъ: онъ долженъ быть продолженіемъ предыдущихъ и подготовкой къ послѣдующимъ. Хотя желательно, чтобы каждый урокъ представлялъ собою законченное и стройное цѣлое, все-таки между отдѣльными уроками должна быть тѣсная связь и разумная послѣдовательность, потому что всѣ они въ совокупности опять должны составлять тоже стройное и законченное цѣлое. Хорошо начинать урокъ напоминаніемъ предыдущей работы, какъ для установленія связи предстоящихъ занятій съ прежними, такъ и для удостовѣренія, насколько прочно запечатлѣлась въ умѣ учениковъ сущность той работы, продолженіемъ которой предполагается занять ихъ на этотъ разъ. Обыкновенно для этого бываетъ достаточно двухъ-трехъ вопросовъ, а иногда приходится вызвать бѣглый обзоръ самого процесса той работы и сжатое повтореніе выводовъ, къ которымъ она привела. Въ концѣ урока тоже иногда очень важно предложить ученикамъ оглянуться на всю работу, замѣтить главные пункты пройденного пути и резюмировать сущность работы. Очень полезна такая оглядка на пройденный путь и послѣ цѣлаго ряда уроковъ. Такая оглядка пріучаетъ учениковъ сознательно, вдумчиво относиться къ своимъ учебнымъ занятіямъ, видѣть въ нихъ разумную послѣдовательность и связь между ними, какъ частями одного цѣлага, провѣрять и приводить въ порядокъ свое внутреннее достояніе, пріобрѣтаемое путемъ ученія.

Но важно, чтобы установлена была живая связь и между отдѣльными предметами учебнаго курса. Вся его программа пусть представляеть собою не механическій конгламератъ разнородныхъ кусковъ знанія, не имѣющихъ между собою ничего общаго, а нѣчто цѣльное, части котораго объединяются внутренней связью, чтобы всѣ отдѣльные уроки взаимно подкрѣпляли другъ друга, помогали другъ другу, вели къ одной общей цѣли—къ всестороннему развитію человѣческой личности и подготовляли ее къ разумной человѣческой жизни.

Поставивъ во главѣ обученія *Законъ Божій*, весь остатной учебный матеріалъ элементарнаго курса можно распределить на три слѣдующія группы:

1. Изученіе *родного языка*, какъ орудія человѣческой мысли, его пониманіе и употребленіе, устное и письменное.

2. Изученіе *окружающей дѣйствительности*, съ ея природой и жизнью, преимущественно посредствомъ наглядныхъ бесѣдъ и чтенія, дѣлового и художественнаго, пониманіе ея и сознательное отношеніе къ ней.

Словами „посредствомъ бесѣдъ и чтенія“ уже указана необходимая связь этой группы съ первой. Очевидно, что она невозможна безъ первой, а въ то же время и сама входить въ первую, давая надлежащее содержаніе для словесныхъ упражненій, которыхъ безъ такого жизненнаго содержанія обратилисьбы въ пустую игру словами и фразами, въ безплодную фразеологію.

3. Изученіе *числовыхъ и пространственныхъ* отношеній предметовъ, числа и формы, ихъ познаніе и пользованіе ими.

И эта группа можетъ стоять въ тѣсной связи съ двумя первыми. Во-первыхъ, ариѳметика и геометрія, имѣя дѣло съ простѣйшими, точными и определенными отношеніями предметовъ, пріучають учащихся не только къ точнымъ выводамъ и къ сознательной работе въ области чистаго мышленія, но также къ правильности и точности рѣчи, какъ орудія мысли. Во-вторыхъ, въ изученіи дѣйствительности нельзя обойтись безъ числа и мѣры. Въ-третьихъ, окружающая дѣйствительность даетъ самое лучшее содержаніе для ариѳметическихъ и геометрическихъ задачъ и упражненій, а изложеніе и объясненіе рѣшенія этихъ задачъ — превосходное словесное упражненіе. Если къ сказанному прибавить, что и преподаваніе Закона Божія не можетъ обойтись безъ упражненій въ языкѣ, внося въ эти послѣднія очень важный элементъ — первоначально-славянскій, что одна изъ существеннѣйшихъ задачъ этого преподаванія — вносить просвѣтляющее и очеловѣчивающее религіозное начало въ окружающую дѣйствительность, и, наконецъ, что число и мѣра тоже входятъ въ содержаніе уроковъ Закона Божія, напр. — въ разсказы по священной исторіи, — то будетъ очевидно, что между всѣми предметами элементарнаго курса можетъ быть установлена живая и тѣсная связь, чтобы они взаимно помогали другъ другу, и обученіе получило-бы надлежащую производительность и прочность.

Просматривая всѣ расписанія уроковъ, практикуемыя въ нашихъ народныхъ школахъ, и наблюдая за постановкой въ нихъ учебнаго дѣла, нельзя не обратить вниманіе, что въ нихъ дается большой просторъ самостоятельнымъ работамъ учениковъ „втихомолку“, безъ учителя, особенно въ старшихъ отдѣленіяхъ. Это объясняется тѣмъ особымъ условіемъ народной школы, что въ ней обыкновенно прихо-

дится одному учителю заниматься одновременно съ двумя и тремя отдельніями. Въ школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ и ежегоднымъ пріемомъ учениковъ неизбѣжны три отдельнія, новички, второгодники и третьегодники. Такъ оно и бываетъ въ нашихъ народныхъ школахъ: трехгодичный курсъ и три отдельнія, съ которыми занимается одинъ учитель, рѣже два учителя, еще рѣже (въ школѣ очень немноголюдной) — три. Въ послѣднее время трехгодичный курсъ школы, вслѣдствіе установленнаго Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія (1897 г.) расширенія ея программы и возрастающей съ каждымъ годомъ потребности образованія въ народѣ, сталъ оказываться недостаточнымъ, — и вотъ въ нѣкоторыхъ губерніяхъ вырабатывается типъ нормальной народной школы съ четырехгодичнымъ курсомъ, четырьмя отдельніями и двумя учащими лицами, изъ которыхъ каждое занимается съ двумя отдельніями и ведетъ своихъ учениковъ до конца курса. Надо согласиться, что такая организація народной школы наиболѣе соотвѣтствуетъ современнымъ потребностямъ, условіямъ и средствамъ русской жизни. При невозможности увеличить продолжительность учебнаго года, которая въ нашихъ сельскихъ школахъ, особенно въ земледѣльческихъ мѣстностяхъ, по непреодолимымъ бытовымъ условіямъ, равняется 24—25 недѣлямъ, единственнымъ средствомъ расширить программу и усилить прочность обучения является прибавка четвертаго учебнаго года. Съ такой прибавкой соединяются и другія благопріятныя для дѣла послѣдствія. Ученики оканчиваютъ курсъ на одинъ годъ старше и дольше остаются подъ вліяніемъ школы; учащія лица избавляются отъ необходимости заниматься одновременно съ тремя отдельніями, т. е. отъ крайне трудной, изнурительной и мало производительной работы. Одновременные занятія съ двумя отдельніями, конечно, легче и производительнѣе. Вся задача такой работы состоитъ въ томъ, чтобы оба отдельнія были постоянно заняты и полвигались впередъ, чтобы ни для одного времія не пропадало даромъ, а тѣмъ болѣе не проходило бы со вредомъ въ умственномъ или нравственномъ отношеніи, который неизбѣженъ въ томъ случаѣ, если ученики начинаютъ скучать, подолгу оставаясь праздными: являются — лѣность, шалости, распущенность, нравственное раслѣніе. Понятно, что это одинаково относится и къ одновременнымъ занятіямъ одного учителя съ тремя отдельніями. При такихъ занятіяхъ, какъ извѣстно, практикуются слѣдующіе пріемы: или учитель разомъ ведетъ урокъ со всѣми отдельніями, безпрерывно переходя отъ одного отдельнія къ другому, или онъ занимается съ двумя отдельніями, а третьему даетъ самостоятельную работу, къ исполненію которой оно подготовлено, или, наконецъ, даетъ самостоятельную работу двумъ отдельніямъ, а самъ ведетъ урокъ съ третьимъ. Нельзя не признать, что въ школѣ, гдѣ одному учителю приходится вести занятія одновременно съ двумя или тремя отдельніями, необходимо прак-

тиковать самостоятельные работы, но можно рекомендовать, чтобы не допускалось злоупотребление такими работами, чтобы рядом съ ними практиковались и занятия учителя одновременно съ двумя отделениями, которые возможны и могут вовсе не вредить правильному поступательному движению учебного дела въ обоихъ отделенияхъ. Кроме того, время отъ времени возможны и полезны тѣ „свободные уроки“, которые рекомендовалъ учитель г. Ипполитовъ въ № 1 журнала „Русский начальный учитель“ за 1883 годъ: на этихъ урокахъ, соединяющихъ два отделения, предлагается прорабатывать одинъ и тотъ же материалъ, который для одного отделения будетъ новинкой, а для другого повторениемъ.

Самостоятельные работы „втихомолку“ вовсе не слѣдуетъ считать только „неизбѣжнымъ зломъ“, какъ думаютъ о нихъ некоторые.

Нѣтъ, при правильной постановкѣ дела, за этими работами надо признать немаловажное педагогическое значеніе. Онѣ составляютъ самый естественный переходъ отъ обученія къ самообученію, которое народная школа всегда должна имѣть въ виду, такъ какъ подготовка дѣтей народа къ самообученію—одна изъ существенныхъ ея задачъ. Эти работы пріучають учениковъ къ самостоятельному труду, къ вниманію и къ сосредоточенности на работе. Онѣ пріучають заблаговременно приготавляться къ работе, своевременно обращаясь къ учителю за необходимыми разъясненіями, чтобы потомъ исполнять свое дело безъ всякой его помощи, не отвлекая его отъ занятій съ другими отделениями. Вмѣстѣ съ тѣмъ, онѣ пріучають учениковъ работать, не мѣшая другимъ, сосредоточившись на своемъ труде, съ должнымъ уваженіемъ относясь къ работе, которая ведется рядомъ. Наконецъ, эти самостоятельные работы отличное средство и для закрѣпленія въ умѣ учениковъ тѣхъ понятій и знаній, какія были имъ сообщены, и для проверки, удовлетворительно-ли усвоены ими эти знанія и понятія. Само собой разумѣется, что къ выполненію самостоятельныхъ работъ учениковъ слѣдуетъ подготавливать, чтобы эти работы были имъ по силамъ.

Но, вмѣстѣ съ тѣмъ, важно, чтобы въ нихъ содержалось достаточно интереса, чтобы онѣ требовали отъ маленькихъ работниковъ самодѣятельности и нѣкотораго напряженія мысли: скука, праздное сидѣніе, равно какъ и невозможность исполненія назначенной работы, поведутъ къ беспорядкамъ, къ нравственной порчѣ.

Одновременные занятія одного учителя съ двумя отделениями, какъ уже сказано, возможны. Они возможны и съ тремя, даже съ четырьмя, отделениями, но очень трудны даже для опытного и талантливаго учителя. Опытный и находчивый учитель иногда отлично ведетъ дело, переходя отъ отдѣленія къ отдѣленію, хорошо помня работу каждого изъ нихъ, постоянно, разсчетливо и находчиво во всѣхъ поддерживая живое отношеніе къ предмету, напряженное состояніе мысли, интересъ

и дѣятельность. Конечно, отдельные уроки могутъ быть удачны и у всякаго, но это и будетъ *удача*, на которую нельзя разсчитывать, или непомѣрное напряженіе, которое не можетъ быть ни постояннымъ, ни продолжительнымъ, а школьнное дѣло и его успѣхи слѣдуетъ основывать не на случайныхъ удачахъ и не на чрезвычайныхъ усилияхъ учителя. Гораздо легче вести дѣло съ двумя отдельніями, потому что вниманіе учителя менѣе раздроблено. Возможность такой одновременной работы обусловливается той особенностью евристического обученія, что учителю на всякомъ урокѣ необходимо предлагать ученикамъ задачки, ставить вопросы и давать время для обдумыванія и рѣшенія ихъ, такъ что въ классной бесѣдѣ неизбѣжны промежутки. Вотъ эти-то промежутки, когда ученики обдумываютъ поставленный вопросъ, приготовляютъ отвѣты, припоминаютъ, соображаютъ, изобрѣтаютъ примѣры, дѣлаютъ выводы, подыскиваютъ и обдумываютъ слова и выраженія,—эти-то неизбѣжные промежутки и даютъ возможность учителю работать одновременно съ двумя отдельніями, утилизируя промежутки одного отдельнія для другого, переходя отъ одного къ другому и оба подвигая впередъ. Говорить, будто часовой урокъ съ двумя отдельніями одновременно—все равно, что два получасовыхъ урока—сперва съ однимъ, потомъ съ другимъ отдельніемъ. Это не вѣрно. Въ такомъ случаѣ и часовой урокъ съ однимъ отдельніемъ нельзя признавать за часовой, потому что въ немъ все же будутъ сказанные необходимые промежутки, если это будетъ дѣйствительно такой урокъ, какіе желательны въ начальной школѣ, а не сплошное изложеніе учителя, при чемъ маленькие ученики должны только слушать, воспринимать и запоминать, а на самомъ дѣлѣ будутъ скучать и зѣвать, ничего не воспринимая.—

Рядомъ съ вопросомъ о четырехгодичномъ курсѣ народной школы, однимъ изъ животрепещущихъ вопросовъ на всѣхъ курсахъ и совѣщаніяхъ, собирающихъ учителей и учительницъ, за послѣднее время являлся вопросъ о *повторительныхъ занятіяхъ* съ бывшими учениками. Оказывается, что всѣми давно сознается потребность въ такихъ занятіяхъ, что на организацію ихъ обращено вниманіе и земскихъ учрежденій, и учащихъ лицъ, и учебной администраціи. Оно и понятно. Обученіе въ школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ по 20—25 учебныхъ недѣль въ году, при малолѣтнемъ возрастѣ учащихся и при неаккуратномъ посѣщеніи ими уроковъ, представляется торопливымъ, недодѣланымъ, недостаточно прочнымъ и весьма мало вліающимъ на жизнь, въ смыслѣ улучшенія народныхъ понятій и нравовъ.

Еще покойный педагогъ-земецъ баронъ Н. А. Корфъ, болѣе двадцати лѣтъ тому назадъ, настаивалъ на организаціи повторительныхъ занятій, чтобы, какъ онъ выражался „увѣнчать зданіе“; т. е. дѣло русской народной школы, созданной земствомъ. Онъ даже напечата-

таль руководство для такихъ занятій, теперь уже забытое всѣми, даже едва ли существующее въ продажѣ.

Вмѣстѣ съ тѣмъ, оказывается, что опыты такихъ повторительныхъ занятій производились и производятся во многихъ земскихъ губерніяхъ при нѣкоторой поддержкѣ земства, вознаграждающего учащихъ за этотъ добавочный и необязательный трудъ. Но эти опыты, кажется, нигдѣ не имѣли желательного успѣха, въ смыслѣ привлеченія къ нимъ слушателей: молодые люди собираются неохотно, посѣщаются уроки неаккуратно, относятся къ занятіямъ довольно апатично, назначенныхъ на домъ работъ не исполняютъ, или исполняютъ ихъ кое-какъ. Въ общемъ, результаты оказываются или весьма неопределеными, или совершенно ничтожными. При измѣнчивомъ составѣ аудиторіи, правильность занятій становится невозможна; они получаютъ безсвязный, беспорядочный, безсистемный характеръ, видимо начинаютъ тяготить и учениковъ, и учителя, какъ работа какая-то заказная, подневольная, несимпатичная и... ненужная... Какъ ненужная? А „жажда знанія“, замѣчаемая въ русскомъ народѣ, о которой такъ много было говорено и писано? А „увѣнчаніе зданія“, о которомъ провозгласилъ б. Н. А. Карфѣ? А пугало „рецидивизма безграмотности“, будто-бы парализующаго всѣ заботы земства о народномъ образованії? Выходитъ что-то какъ будто неладное— и невольно возникаютъ сомнѣнія... Полно, всякия-ли „повторительные занятія“ могутъ вести къ „увѣнчанію зданія“? Полно, подъ угрозой-ли сказанного „рецидивизма“ нужны эти занятія,— рецидивизма, кстати сказать, уже достаточно опровергнутаго многочисленными повѣрочными испытаніями бывшихъ учениковъ земской школы? Полно, удовлетворяютъ-ли эти занятія въ томъ видѣ и съ тѣмъ содержаніемъ, какъ они ведутся и рекомендуются хоть-бы тѣмъ же б. Н. А. Корфомъ, „жажду знанія“, замѣчаемую въ народѣ?— Думается, что они вовсе не удовлетворяютъ и не могутъ удовлетворять таковой жажды, не ведутъ и не могутъ вести къ „увѣнчанію зданія“,— и именно по той причинѣ, что не къ тому направлены, имѣя въ виду исключительно борьбу съ воображаемымъ „рецидивизмомъ безграмотности“, дѣйствуя, главнымъ образомъ, подъ вліяніемъ опасенія этого рецидивизма, педантически придерживаясь буквального смысла несчастнаго названія, ими усвоенного („повторительныя“ занятія), и упорно стараясь ограничиваться „задами“. Вѣдь еще умный сержантъ Цыфиркинъ, обучавшій Митрофанушку въ комедіи Фонвизина, основательно говорилъ: „все зады да зады, ваше благородіе! вѣдь съ задами-то вѣкъ назади останешься“. Что-же удивительнаго, если бывшіе ученики земской школы, смышленые и дѣловитые крестьянскіе ребята, не хотятъ „вѣкъ назади оставаться“, а такъ какъ впередъ ходу имъ не даютъ, то манкируютъ предлагаемыми имъ „задами“ и вовсе расходятся по домамъ къ своему крестьянскому дѣлу или къ своимъ обыч-

нымъ деревенскимъ удовольствіямъ, сумма которыхъ въ послѣднее время, во многихъ селеніяхъ, увеличилась пока только однимъ пріобрѣніемъ—картами, вторгающимися въ наши села и деревни изъ городовъ, этихъ мнимыхъ умственныхъ центровъ съ правами, недалеко ушедшими отъ временъ Гоголевскаго „Ревизора“.

Кромѣ скучного содержанія занятій — чисто повторительныхъ, не дающихъ ничего новаго, не расширяющихъ умственного кругозора, молодыхъ людей отталкиваетъ и тотъ чисто школьній режимъ, которому ихъ хотятъ подчинить, забывая, что это уже не маленькие школьніки. Эти молодые люди, уже прошедшіе школу и получившіе свидѣтельство объ окончаніи курса, въ большинствѣ, желають учиться, но на „задахъ“ сидѣть не хотятъ, не желаютъ и опять обращаться въ школьніковъ“. Что жъ, въ этомъ нежеланіи есть смыслъ. Значитъ, надо поставить дѣло иначе.

Прежде всего, задачей этихъ занятій, какъ-бы ни называть ихъ (пожалуй—хоть-бы и „повторительными“), слѣдуетъ поставить не простое повтореніе стараго, знакомаго, пройденного въ школѣ, не только освѣженіе, но и *пополненіе знаній*, расширеніе умственного кругозора, доставленіе новыхъ и разнообразныхъ впечатлѣній, не утомительное толченіе на одномъ мѣстѣ, скорѣе подавляющее, нежели питающее жажду знанія, если она дѣйствительно существуетъ въ крестьянской молодежи, которая прошла курсъ земской школы и пріобрѣла симпатію, довѣріе и стремленіе къ книгѣ, а *движение впередъ*. Поэтому въ такихъ занятіяхъ невозможно довольствоваться и тѣми учебными книжками, какія практикуются въ школѣ. Во-первыхъ, эти учебныя книжки не только достаточно знакомы бывшимъ ученикамъ школы, но прямо надоѣли имъ, особенно книжки бездарные и посредственные. Во-вторыхъ, эти книжки разсчитаны на интересы и пониманіе дѣтей школьнаго возраста, и молодые люди, прошедшіе школу, старшіе лѣтами, болѣе богатые наблюденіемъ и опытомъ, больше читавшіе, жившіе и мыслившіе, много переросли ихъ. Какъ основная книга для чтенія, здѣсь была-бы пригодна „Книга для взрослыхъ“ Хр. Д. Алчевской, ч. 2 и З-ья; но дополненіемъ къ ней могутъ служить—и многія книги народно-учебной библіотеки, напр. всѣ книжки гг. Рубакина и Лункевича.

Затѣмъ надо относиться къ этимъ молодымъ людямъ, которые уже имѣютъ свидѣтельство объ окончаніи курса,—можетъ быть, даже пропустили значительное число лѣтъ послѣ выпускного экзамена, которыхъ собрала на занятія сознательная, свободная жажда знанія и потребность еще поучиться, совершенно иначе, нежели къ школьнікамъ-ребятишкамъ. Надо видѣть въ нихъ не дѣтей, еще не понимающихъ значенія книги и книжнаго ученія, а именно молодыхъ людей, свободно и сознательно приходящихъ къ учителю, какъ источнику знанія

и желательному руководителю, для продолжеія ихъ учебной работы. Вся шаблонная школьная формалистика, умѣстная и, въ известной мѣрѣ, необходимая при обученіи дѣтей школьнаго возраста, здѣсь не имѣть смысла. Здѣсь болѣе, нежели гдѣ-нибудь, желательна и возможна только свободная и сознательная дисциплина, сама собой, безъ всякаго насилия, возникающая и вырабатывающаяся въ средѣ молодежи, которая самодѣятельно группируется около человѣка, способнаго, по ея убѣжденію, удовлетворить ея стремленіе къ знанію, руководить ея учебными занятіями.

Предметами занятій, кромѣ Закона Божія, могутъ быть: популярно-научное чтеніе, соединенное съ наглядными бесѣдами, по анатоміи и физіологіи человѣка, по гигіенѣ, о явленіяхъ и силахъ природы (физика и химія), по землевѣдѣнію, о жизни и труде человѣка, по міровѣдѣнію (космографія), по отечественной и всеобщей исторіи; чтеніе и объясненіе художественныхъ произведеній, соединенное съ иллюстраціями посредствомъ свѣтовыхъ картинъ волшебнаго фонаря, съ жизнеописаніемъ и характеристикой великихъ писателей; письменныя упражненія, преимущественно — сочиненія, въ связи съ чтеніемъ, соединенные съ грамматическими, логическими и стилистическими объясненіями; ариѳметическая выясненія и упражненія — преимущественно съ дробными числами; геометрическая выясненія и упражненія, преимущественно — измѣреніе площадей и объемовъ и съемка плана.

Надо сказать, что далеко не всякий учитель въ состояніи вести такія занятія съ бывшими учениками — какъ по суммѣ знаній, какими обладаетъ, по широтѣ умственного кругозора, такъ и по размѣрамъ силъ, которыхъ очень много приходится затрачивать и на текущую работу въ школѣ. Хотя повторительные занятія обыкновенно назначаются по вечерамъ раза два—три въ недѣлю, но это работа далеко не легкая, особенно — какъ работа добавочная къ текущимъ урокамъ въ школѣ, да еще одновременно съ двумя или тремя отдѣленіями — къ урокамъ, которые, при томъ, все-таки составляютъ главную, основную и наиболѣе ответственную обязанность учителя. Между тѣмъ эти занятія требуютъ и запаса довольно многостороннихъ познаній, и умѣнья дополнять ихъ изъ книгъ, ловко группировать, общедоступно и занимательно излагать, и серьезной подготовки къ каждому уроку.

Кромѣ того, эти занятія возможны только при особенно благопріятныхъ условіяхъ: необходимо, чтобы въ распоряженіи учителя былъ порядочный запасъ книгъ, популярно-научныхъ и литературныхъ, а также запасъ хорошихъ наглядныхъ пособій.

Всего лучше было бы для надлежащей постановки такихъ занятій съ бывшими учениками школы пригласить на уѣздъ нѣсколько особыхъ учителей съ порядочной общеобразовательной подготовкой, которые объѣзжали бы уѣздъ, останавливаясь на пять, на шесть недѣль въ

каждой земской школѣ, привозя съ собой нужные книги и пособія. Пусть крестьянская молодежь села Орлова заблаговременно знаетъ, что въ этомъ селѣ занятія съ бывшими учениками будутъ производиться въ сентябрѣ и октябрѣ, а молодежь села Малышева, что здѣсь такія занятія будутъ въ октябрѣ и ноябрѣ, и т. д. При такихъ условіяхъ дѣло можетъ быть поставлено цѣлесообразно и дѣльно, пріобрѣтеть, кромѣ чисто учебнаго, и воспитательное значеніе. Ожиданіе пріѣзда подвижного учителя съ новыми книгами и учебными пособіями и начала занятій, а потомъ воспоминанія и разговоры о происходившихъ занятіяхъ, будутъ вносить новую, оживляющую, бодрящую и подымающую струю въ однообразную жизнь деревенской молодежи. Мало того, пріѣздъ подвижного учителя и его занятія будутъ оказывать самое благотворное вліяніе на жизнь и успѣхи каждой мѣстной школы, на жизнь и работу каждого мѣстнаго учителя, не утомляя и не угнетая, а освѣжая, оживляя, одушевляя его. Для русскаго сельскаго учителя, оторваннаго отъ всякаго интеллигентнаго общества, будетъ имѣть огромное значеніе пріѣздъ на нѣсколько недѣль живого свѣжаго человѣка, да еще товарища по профессіи, давая возможность услышать живое слово, потолковать по душѣ, подѣлиться своими наблюденіями и впечатлѣніями, своими одинокими мечтами и думами.

## ГЛАВА IX.

**Примѣрные уроки съ двумя и тремя отдѣленіями одновременно. (Краткая запись дѣйствительныхъ уроковъ при Ярославскихъ курсахъ 1898 года).**

1. Вступительный урокъ *родного языка* одновременно съ *тремя отдѣленіями*.

Урокъ начался общимъ разговоромъ учителя со всѣми отдѣленіями о томъ, для чего дѣти собрались, о классѣ, объ ученикѣ, объ учителѣ и ученикахъ. При этомъ дѣтямъ-новичкамъ дается понятіе объ отвѣтѣ *краткомъ* и *полномъ*, *одиночномъ* и *хоровомъ*, и устанавливается подниманіе правой руки, какъ выраженіе готовности отвѣтить; вообще намѣчаются нѣкоторые желательные классные порядки и необходимѣйшія при школьнѣмъ обученіи понятія.

Потомъ говорили о томъ, съ какими умѣньями дѣти пришли въ школу. Оказалось, конечно, что новички не умѣютъ не только читать, но и слушать.—Ну, дѣтки, прежде чѣмъ читать книжку, вамъ надо научиться хорошо слушать!—сказалъ учитель. Испытывая умѣнья дѣтей слушать, онъ громко прочиталъ для всѣхъ отдѣленій, по частямъ, раз-

сказъ о матери и дочери, пріютившихъ чужого покинутаго ребенка, разспрашивая дѣтей о прочитанномъ. *Новички* повторяли отвѣты старшихъ, а иногда и сами практиковались въ составлениі полныхъ отвѣтовъ на вопросы учителя. Дѣти *средняго* отдѣленія излагали содержаніе прочитанного рассказа при помощи вопросовъ, которые исчерпывали всѣ его подробности въ послѣдовательномъ порядкѣ. Дѣти *старшаго* отдѣленія, задержанныя въ классѣ дольше другихъ, изложили содержаніе рассказа самостоятельно, объяснили его, вывели основную мысль и придумали соотвѣтствующее заглавіе для рассказа („Добрые люди“).

Раньше всѣхъ были отпущены на перемѣну маленькия, потомъ среднія, наконецъ—старшія; при этомъ установленъ такой порядокъ, чтобы дѣти выходили изъ класса для отдыха и возвращались въ классъ по звонку, въ порядкѣ, парами и безъ шуму.

2. Второй урокъ *роднаго языка* тоже одновременно съ *третимъ* отдѣленіями.

*Старшему* отдѣленію была назначена самостоятельная письменная работа, какъ первое упражненіе въ сочиненіи: изложить и объяснить прочитанный на первомъ урокѣ рассказъ, по плану, написанному учителемъ на классной доскѣ. При этомъ было объяснено значеніе *плана* и какъ надо имъ пользоваться для успѣшнаго исполненія работы.

*Среднєе* отдѣленіе составляло и писало полные отвѣты на вопросы изъ того-же рассказа, написанные учителемъ на классной доскѣ. При этомъ было объяснено, чтобы каждый отвѣтъ отдѣлять *точкой* и начинать *прописной буквой*, а для правильнаго написанія отдѣльныхъ словъ внимательно замѣтать написаніе ихъ въ вопросахъ.

Съ *новичками* учитель приступилъ къ *звуковымъ упражненіямъ*, раскрывающимъ членораздѣльность человѣческаго говора, какъ къ первой ступени въ процессѣ обученія грамотѣ. Дѣти припомнили крикъ ребенка, о которомъ рассказывали на первомъ урокѣ (*уа!*) Дано понятіе о звукахъ. Производилось разложеніе рѣчи на слова и словъ на звуки (*уа, ау, ура, уха, ухо*). Обращено вниманіе на различіе между звуками *легкими* (гласными) и *трудными* (согласными).

Въ концѣ урока производили различныя сочетанія звуковъ, то отбрасывая отъ даннаго сочетанія тотъ или другой звукъ, то вводя въ него новые звуки, то замѣняя одни звуки другими, и такимъ образомъ получая новыя звуковыя сочетанія, значеніе и употребленіе которыхъ объясняли въ отвѣтъ на вопросы учителя: *ухо*—сколько у тебя ушей? покажи правое! покажи лѣвое! для чего тебѣ нужно ухо? *уха*—что дѣлаютъ съ *ухой*? изъ чего варять *уху?* *муха*—когда бываетъ много *мухъ*? и т. п.

Когда новички были отпущены на перемѣну, учитель сдѣлалъ быструю проверку работы сперва *средняго*, потомъ *старшаго* отдѣленія.

На этомъ урокѣ установлено очередное *дежурство* учениковъ для раздачи и сбиранія книгъ, тетрадей, перьевъ и пр., для наблюденія за чистотой классной доски и пр., какъ общественная повинность.

3. Третій урокъ *родного языка* одновременно съ *двумя* отдѣленіями, среднимъ и старшимъ.

Учитель занимался, переходя отъ одного отдѣленія къ другому, въ среднемъ—*грамматической работой*, въ старшемъ—*объяснительнымъ* художественнымъ *ченіемъ*. *Среднему* отдѣленію на анализѣ короткихъ простыхъ предложенийъ было дано понятіе о *предложеніи*, какъ о соединеніи словъ, въ которомъ о чёмъ-нибудь что-нибудь сказано. Дѣти придумывали примѣры и говорили, что именно сказано въ каждомъ придуманномъ *предложении*.

Потомъ было дано понятіе о *сказуемомъ*, какъ главномъ словѣ *предложения*, показывающемъ, что именно въ немъ сказано. Послѣ этихъ разъясненій дѣти составляли и записывали *предложения* по картинкамъ, называя нарисованный на картинкѣ предметъ и сказывая о немъ то, что показываетъ картина, а потомъ они подчеркивали въ написанныхъ *предложенияхъ* *сказуемое*.

Руководя работой средняго отдѣленія, учитель въ то же время въ *старшемъ* велъ членіе и объясненіе стихотворенія Козлова „*Тоска по родинѣ*“. Членію была предпослана краткая бесѣда по поводу заглавія.—Что такое родина? Гдѣ твоя родина? Когда люди тоскуютъ по родинѣ? Гдѣ же живетъ сочинитель и о чёмъ онъ будетъ рассказывать?—Ну, слушайте, какъ онъ *рассказываетъ*.

Учитель самъ прочиталъ вслухъ все стихотвореніе; дѣти слѣдили по своимъ книжкамъ. Послѣ этого онъ выспрашивалъ дѣтей, понравилось ли имъ, какъ сочинитель *рассказываетъ*, что имъ особенно понравилось, въ какомъ порядке идетъ *рассказъ*. Когда намѣтили, при помощи учителя, главныя части стихотворенія, тогда назначенный ученикъ прочиталъ вслухъ  *первую часть*. Учитель вызывалъ вопросами объясненіе какъ отдѣльныхъ словъ и выражений, такъ и общаго смысла этой части. „Жизнь цвѣла“—какъ сказать иначе? Какъ думаете: моя жизнь цвѣтеть или уже отцвѣла? А ваша? Почему родина „видится во снѣ“ сочинителю? Какая такая любовь „вѣчная, святая“? Говорить ли сочинитель въ этой части о своей тоскѣ? О чёмъ же онъ говоритъ? Изъ какихъ словъ узнаемъ, что онъ крѣпко любить родину и дорожить этой любовью? Будемъ читать дальше.—*Вторую часть* читаютъ другіе ученики: троє, одинъ за другимъ, такъ какъ эта часть больше и состоитъ изъ трехъ отдѣльныхъ картинъ. Оказалось, что и здѣсь „тоски“ еще несть, а излагаются воспоминанія сочинителя о томъ, что „бывало“ въ то время, когда онъ жилъ на родинѣ и когда его жизнь „цвѣла“.—Кто это „родимая“? Какъ такъ „ полночь бьетъ“? Какъ понимать, что „солнце вечера горить въ вол-

нахъ“? „Мнится“—какъ сказать иначе? Какая это „мѣдь гудить“?—Въ какомъ-же порядкѣ сочинитель излагаетъ свои воспоминанія? Что само собой вспоминается ему при мысли о родинѣ?—*Дѣтство*, жизнь въ родной семье и милые родные люди; *природа* родины, ея воды, лѣса, поля, родной домъ, церковь, вообще *обстановка*, при которой онъ когда-то жилъ на родинѣ. Чѣмъ же вызывается въ человѣкѣ любовь къ родинѣ? Гдѣ ея источники?—Въ воспоминаніяхъ дѣтства, когда жизнь человѣка „цвѣтеть“; въ любви къ милымъ роднымъ людямъ; въ привычкѣ и привязанности къ природѣ и обстановкѣ, съ которыми человѣкъ сжился съ дѣтскихъ лѣтъ. Выясняется связь между частями.—О чёмъ говорилось въ первой части? Что излагается во второй? Почему же это сочинитель тѣ говорилъ про свою любовь къ родинѣ, а тутъ вдругъ перешелъ къ воспоминаніямъ?

Полно, *вдругъ-ли?* Нѣть-ли тутъ какой-нибудь связи?—Да, дума о любимой родинѣ вызываетъ воспоминанія: въ душѣ само собой развертываются картины дѣтской жизни среди родной семьи, родной природы, родной обстановки, и сочинитель рисуетъ эти картины намъ,—чѣмъ рисуетъ? карандашомъ, кистью, красками?—Нѣть, онъ *рисуетъ* ихъ *словами*. Правда ли, что рисуетъ? Развѣ мы видимъ эти картины передъ собой?—Видѣть-то ихъ мы не видимъ, но онъ тоже развертываются въ нашей душѣ со словъ сочинителя, какъ и въ его душѣ.—Тутъ учитель объяснилъ, что такого сочинителя, который словами рисуетъ картины, который картинами выражаетъ свои думы и чувства, называютъ *поэтомъ*, а сочиненія его—*поэзіей*.—Это стихотвореніе сочинилъ Козловъ,—какъ же мы назовемъ его? За что мы называемъ его поэтомъ? Не за то ли, что онъ сочинялъ не обыкновенно разговорною рѣчью, а пѣсенными складомъ, *стихами*? Иной сочинитель переложить въ стихи таблицу умноженія или разскажетъ стихами, какъ надо хлѣбы печь,—назовемъ-ли мы его поэтомъ, а сочиненія его поэзіей? Почему?—Ну, будемъ читать дальше.

Назначенный ученикъ читаетъ вслухъ *третью часть* стихотворенія, въ которой высказывается нетерпѣливое желаніе поэта скорѣе увидѣть свою родину. Здѣсь-то и нашлась искомая „тоска по родинѣ“. Какая же связь между этой тоской, т.-е. третьей частью стихотворенія и первыми его частями? Дума о родинѣ вызвала воспоминанія, а воспоминанія вызвали тоску и нетерпѣливое желаніе поскорѣе возвратиться на родину.

Сколько-же частей замѣтили мы въ этомъ стихотвореніи? Что высказываетъ поэтъ въ первый части? Что—во второй? Что—въ въ третьей. Въ какомъ порядке онъ рисуетъ свои воспоминанія? Въ чёмъ заключаются источники любви человѣка къ родинѣ? Почему сочинителя этого стихотворенія мы называемъ поэтомъ, а его сочиненіе—поэзіей?—Найдите строки, въ которыхъ поэтъ высказываетъ

тоску по родинѣ.—Найдите строки, въ которыхъ поэтъ рисуетъ природу родины.—Найдите строки, въ которыхъ выражается, какъ крѣпко поэтъ любить родину... Ученики находили и читали требуемыя строки,—и такъ было прочитано все стихотвореніе, очевидно понятое, прочувствованное и усвоенное учениками — и въ подробностяхъ, и въ цѣломъ.

Между тѣмъ въ свободные промежутки въ работѣ старшаго отдѣленія, когда дѣти обдумывали вопросы и готовили отвѣты или находили требуемыя строки и готовились читать ихъ, учитель провѣрялъ работу *средняго* отдѣленія, указывалъ и объяснялъ ошибки и привлекалъ все отдѣленіе къ повѣркѣ и къ исправленію своей работы.

4. Вступительный урокъ *ариѳметики* одновременно съ *тремя* отдѣленіями.

Предложивъ дѣтямъ *младшаго* отдѣленія узнать про себя, сколько крестиковъ начертено на классной доскѣ, учитель перешелъ къ *старшему* и указалъ *задачу* изъ сборника (въ предѣлѣ двухъ десятковъ); дѣти должны были прочитать ее про себя, а потомъ подумать, какъ ее решить. Отойдя къ *старшему* отдѣленію, онъ написалъ въ строку *примѣръ на сложеніе трехзначныхъ чиселъ*, велѣлъ ученикамъ прочитать его и попробовать устно решить про себя. Послѣ этого учитель отобралъ отвѣты въ *младшемъ* отдѣленіи и далъ ему для счета иное число крестиковъ, а самъ возвратился къ *старшему* и здѣсь, отобравши отвѣты, вывелъ съ учениками нормальный приемъ устнаго сложенія трехзначныхъ чиселъ, послѣ чего далъ соответствующую самостоятельную работу. Теперь на рукахъ учителя остались два отдѣленія, съ которыми онъ и занимался, переходя отъ одного къ другому. *Младшія* дѣти считали шарики, положенные на классныхъ счетахъ, и на различныхъ наглядныхъ пособіяхъ вели счетъ до десяти—прямой и обратный, количественный и порядковый. Вмѣстѣ съ тѣмъ, дѣти познакомились съ названіями—*кубикъ, счеты, съ выраженіями—положить на счетахъ, скинуть со счетовъ*. Въ то же время *средннее* отдѣленіе повторило на память данную задачу, решило ее при помощи наводящихъ вопросовъ учителя и записало рѣшеніе *строками*, послѣ чего самостоятельно решало указанныя въ сборникѣ задачи, записывая рѣшеніе строками.

Въ концѣ урока учитель сдѣлалъ предварительную повѣрку работъ *средняго* и *старшаго* отдѣленій, отложивъ окончательную ихъ повѣрку до слѣдующаго дня.

5. Урокъ *родного языка* одновременно съ *тремя* отдѣленіями. Учитель занимался со всѣми отдѣленіями, постоянно переходя отъ одного къ другому, то назначая и объясняя работу, то провѣряя ее.

*Новички* разлагали на отдѣльныя слова сказанную и объясненную пословицу: „Соха кормить, веретено одѣваетъ“, потомъ замѣчали, вѣ-

сколько пріёмовъ произносится то или другое слово, и разлагали слова на слоги, а послѣдніе на звуки. Замѣтивъ, что дѣти стали смѣшивать звуки съ слогами и принимать слогъ за звукъ, учитель сосредоточилъ работу на звукоразложеніи и на выясненіи членораздѣльности говора, отъ котораго перешелъ къ упражненіямъ въ придумываніи словъ съ тѣмъ или другимъ даннымъ звукомъ, а потомъ къ упражненіямъ въ сочетаніи знакомыхъ дѣтямъ звуковъ, образуя слова: ўхо, ухѣ, муха, хоръ, соръ, соха, оса, роса, мохъ, умъ, сума, рама.

Въ среднемъ отдѣленіи, по поводу ошибки, замѣченной въ работе предъидущаго урока (слово „Миша“ было написано съ маленькой буквы), учитель выяснилъ дѣтямъ понятіе о названіи предмета — *общемъ* (нарицательномъ) и *собственному*, а потомъ практиковалъ ихъ какъ въ различеніи, такъ и въ придумываніи тѣхъ и другихъ. Послѣ этого слѣдовала диктовка съ предупрежденіемъ ошибокъ посредствомъ предварительного ореографического разбора: „Сергѣй и не вѣдалъ, какъ Алексѣй пообѣдалъ“, „Языкъ до Киева доведеть“, „Рѣка Ока впадаетъ въ рѣку Волгу“, и т. под. Написанное повѣрялось учителемъ и исправлялось вслухъ сообща всѣмъ классомъ.

*Старшее* отдѣленіе повторило объясненіе стихотворенія „Тоска по родинѣ“ по частямъ, а потомъ, по частямъ-же, заучивало его. Заучиваніе каждой части, при чемъ вторая была разбита на три картины, повѣрялось учителемъ, и урокъ былъ законченъ чтеніемъ наизусть всего стихотворенія, а при этомъ особенное вниманіе обращалось на отчетливость, правильность и выразительность произношенія.

6. Урокъ *родного языка*, соединенный съ бесѣдой нагляднаго характера, съ *двумя* отдѣленіями, старшимъ и среднимъ.

Сперва учитель велъ общую бесѣду съ *обоими* отдѣленіями о *странахъ свѣта*, выспрашивая дѣтей: гдѣ солнце бываетъ въ полдень, гдѣ оно восходитъ, гдѣ закатывается, гдѣ никогда не бываетъ, когда оно бываетъ низко, когда подымается все выше, когда опускается. Было дано понятіе о главныхъ и промежуточныхъ *странахъ свѣта* и названія тѣхъ и другихъ. Бесѣда была заключена повтореніемъ сущности ея по вопросамъ: какія мы знаемъ главныя страны свѣта? какія знаемъ промежуточныя? почему мы узнаемъ страны свѣта? для чего ихъ нужно знать? если знаешь, гдѣ югъ, какъ узнать, гдѣ востокъ, гдѣ западъ, гдѣ сѣверъ? если знаешь, гдѣ сѣверъ, какъ узнать, гдѣ востокъ, гдѣ югъ, гдѣ западъ? покажите здѣсь востокъ, покажите югъ, а гдѣ-же здѣсь сѣверъ, гдѣ западъ? въ какую сторону отсюда находится рѣка Волга? въ какомъ направленіи идетъ улица, на которой стоитъ этотъ домъ? когда въ моей комнатѣ бываетъ солнце, если окна обращены на западъ? что видите вы здѣсь на юго-востокѣ? а на сѣверо-западѣ? и т. п.

Послѣ этого учитель приказалъ дежурному *средняго* отдѣленія раздать дѣтямъ этого отдѣленія приготовленныя книжки, раскрытыя на статьѣ о странахъ свѣта, и велѣлъ дѣтямъ внимательно прочитать про себя *первую часть* статьи, а самъ стать заниматься съ *старшимъ* отдѣленіемъ. Здѣсь, въ старшемъ отдѣленіи, онъ повторилъ съ дѣтьми, для чего нужно знать страны свѣта, и пояснилъ, какъ важно это знаніе, напримѣръ, для путешественниковъ. — Какъ же они узнаютъ, гдѣ югъ, гдѣ сѣверъ, ночью или въ ненастный день, безъ солнца? — Былъ показанъ *компасъ*. Дѣти рассматривали и описывали его. — Отчего-же эта стальная стрѣлка однимъ концомъ показываетъ всегда сѣверъ, а другимъ югъ? Вѣрно это не простая стальная стрѣлка? — Да, не простая. Она натерта магнитомъ. Что же это за магнитъ? — Учитель роздалъ дѣтямъ нѣсколько экземпляровъ *магнита* и коробочекъ съ наборомъ разныхъ мелкихъ вещей — изъ желѣза, изъ стали, изъ чугуна, изъ дерева, мѣди, сургуча, бумаги, и пр. Пока дѣти старшаго отдѣленія наблюдали дѣйствіе магнита, учитель провѣрилъ самостоятельное чтеніе *средняго* отдѣленія: дѣти *изложили* подробно содержаніе прочитанной первой части статьи и *опредѣлили* его кратко: „мы прочитали о томъ, какъ узнавать страны свѣта по солнцу“. Учитель велѣлъ имъ читать *вторую часть* и приготовиться излагать и опредѣлять ея содержаніе, а самъ возвратился къ *старшему* отдѣленію, гдѣ продолжалъ бесѣду нагляднаго характера. Опредѣлили притягательные свойства магнита, при чёмъ были объяснены сходство и разница между желѣзомъ, чугуномъ и сталью. Натерли магнитомъ иголку и увидѣли, что она сама стала притягивать другую иголку, сдѣлалась магнитомъ. — И этотъ магнитъ, который я давалъ вамъ, тоже сталь, натертая магнитомъ, *намагниченная*. Это магнитъ *искусственный*. Былъ показанъ и испытанъ кусокъ магнитнаго желѣзняка, какъ *естественный* магнитъ. Намагниченную иголку проткнули въ кусочекъ пробки и пустили въ тарелку съ водой: получился компасъ и выяснилось свойство магнитной стрѣлки показывать сѣверъ. — Обдумайте же, какъ можно приготовить компасъ, и что для этого необходимо имѣть, а я пойду къ среднему отдѣленію.

Дѣти *средняго* отдѣленія изложили и опредѣлили содержаніе второй части статьи, а въ заключеніе прочитали вслухъ обѣ части. Въ *старшемъ* отдѣленіи урокъ былъ законченъ связнымъ описаніемъ компаса и магнита и разсказомъ о томъ, какъ приготовить компасъ, при помощи вопросовъ учителя. Это была устная подготовка учениковъ къ письменному сочиненію о компасѣ.

7. Урокъ *церковно-славянскаго* чтенія одновременно съ *двумя* отдѣленіями, среднимъ и старшимъ.

Урокъ начался разговоромъ о томъ, на какомъ языкѣ мы говоримъ между собою о своихъ житейскихъ дѣлахъ и на какомъ языкѣ бесѣ-

дуемъ съ Богомъ, просимъ, благодаримъ и славословимъ Его. Пришли къ выводу, что всѣмъ намъ необходимо понимать церковно-славянскій языкъ, языкъ нашего богослуженія, а для этого — читать съ пониманіемъ священныя книги на церковно-славянскомъ языкѣ.

Послѣ этого было раздано всѣмъ дѣтямъ Святое Евангеліе. Читали гл. 10-ую Ев. отъ Луки, ст. 25—37.

Читали по стихамъ. Каждый стихъ сперва читалъ одинъ изъ учениковъ *старшаго* отдѣленія, другіе повторяли, пока не получалось чтеніе вполнѣ удовлетворительное. Тогда тотъ же стихъ читали дѣти *средняго* отдѣленія. Послѣ этого учитель спрашивалъ дѣтей о значеніи отдѣльныхъ словъ и выраженій, или самъ объяснялъ, если дѣти затруднялись. Затѣмъ производился переводъ на русскій языкъ всего стиха и повѣрялось пониманіе дѣтей: учитель говорилъ то или другое выраженіе по-церковно-славянски, назначенный ученикъ говорилъ его по-русски, или, наоборотъ, учитель говорилъ по-русски, а ученики находили въ книгѣ и читали соотвѣтствующія выраженія по-церковно-славянски. Въ связи съ чтеніемъ и переводомъ, учитель давалъ необходимыя объясненія *фактическаго* характера — о Іерусалимѣ, Іерихонѣ, Іерихонской пустынѣ, Іудѣѣ и Самаріи, объ отношеніи іудеевъ къ самарянамъ, а также о значеніи словъ: законникъ, левитъ, ближній.

Когда была прочитана и переведена на русскій языкъ вся притча о милосердомъ Самарянинѣ, учитель спросилъ: только-ли къ тому законнику относятся слова Іисуса Христа, что надо „такъ дѣлать“? Какъ-же мы должны поступать, чтобы исполнить заповѣдь Спасителя?

Урокъ былъ оконченъ повѣрочнымъ чтеніемъ по-церковно-славянски и переводомъ на русскій языкъ цѣлаго и краткимъ опредѣленіемъ его содержанія.

8. Урокъ *роднаго языка* одновременно съ *тремя* отдѣленіями.

*Младшее* отдѣленіе — переходъ къ буквамъ и къ чтенію.

*Среднее* — самостоятельная грамматическая работа. *Старшее* — писаніе сочиненія.

Учитель выставилъ передъ *новичками* картину (изъ коллекціи Фену и К<sup>0</sup>), представляющую зимній ландшафтъ, и сказалъ дѣтямъ, чтобы они разсмотрѣли ее, а потомъ рассказали ему, что нарисовано на картинѣ и въ какое время года. Переїдя къ *среднему* отдѣленію, учитель выспросилъ у дѣтей, какіе случаи употребленія прописной буквы имъ извѣстны, потомъ приказалъ дежурному раздать товарищамъ тетради, перья и приготовленныя книжки.

Пока въ среднемъ происходила раздача тетрадей и пр., учитель назначилъ самостоятельную работу *старшему* отдѣленію: оно должно было писать сочиненіе о баснѣ „Щука и Котъ“, прочитанной и объясненной на одномъ изъ предыдущихъ уроковъ, по данному плану, который былъ заблаговременно написанъ на отдѣльныхъ листкахъ для

каждаго изъ учениковъ и разданъ имъ вмѣстѣ съ тетрадями и перьями. Планъ былъ такой:

- 1) Изложить содержаніе басни, но разговоровъ не приводить.
- 2) Когда человѣкъ бываетъ похожъ на эту Щуку? Примѣры.
- 3) Какой человѣкъ похожъ на этого Кота?
- 4) Чему научаетъ настъ эта басня?

Возвратившись къ *среднему* отдѣленію, учитель указалъ ему въ книжкѣ разсказъ про Кольцова, напечатанный безъ прописныхъ буквъ, и велѣлъ переписать этотъ разсказъ безъ ошибокъ и написать прописную букву во всѣхъ случаяхъ, гдѣ слѣдуетъ, приготовивъ объясненіе для каждого случая, а самъ перешелъ къ *младшему* отдѣленію.

*Новички* сказали, что онѣ видѣть на картинѣ: дорогу, обозъ, тройку, лѣсь, избы, мальчиковъ, снѣговую бабу; все это нарисовано въ зимнюю пору.—Какъ-же вы узнали, что все это представлено зимой?—Да, вы смотрѣли глазами—и увидѣли дорогу, снѣгъ на дорогѣ, лѣсь, снѣгъ на деревьяхъ, лошадей съ санями, мальчиковъ и мужиковъ въ шубахъ и валенкахъ. Вы узнали на картинѣ зиму глазами, *зрѣніемъ*: глаза намъ служать для зрѣнія.—Теперь слушайте, что я вамъ скажу:

„Таетъ снѣжокъ,  
Ожиль лужокъ,  
День прибываетъ...  
Когда это бываетъ?“

Узнаёте ли въ этихъ стишкахъ зиму?—Нѣтъ? Что-же, какое время года вы здѣсь узнаёте? Какъ же вы здѣсь узнали весну? Развѣ вы видѣли что-нибудь?—Да, вы слушали ушами, какъ я вамъ говорилъ стишки, и услышали, что снѣгъ таетъ, что на лугу зазеленѣла травка, что дни стали длиннѣе. Вы узнали весну *слухомъ*: уши намъ служать для слуха. Хотите заучить эти стишки про весну?—Дѣти въ одиночку и хоромъ повторяютъ за учителемъ строку за строкой и заучиваютъ стишки.—Когда-же „это бываетъ“? Что бываетъ весной? Какъ объ этомъ сказано въ стишкахъ?—Какъ-же вы узнали зиму на картинѣ? Какъ узнали весну въ стишкахъ?—А какъ вы узнавали звуки въ словахъ вчера на урокѣ другого учителя?—Да, учитель говорилъ слова, вы слушали ушами и разлагали слова на звуки. Учитель говорилъ звуки, вы слушали и узнавали, какой звукъ легкій, какой трудный.—Это все правда. А вотъ если бы слова напечатать или написать, тогда на слова и на звуки можно-бы смотрѣть и узнавать ихъ не слухомъ, а *зрѣніемъ*.—Пусть этотъ кружочекъ (пишеть на классной доскѣ) будетъ значить *O*, а этотъ крестикъ (пишеть) *X*. Посмотришь на кружочекъ, говори *O*. Посмотришь на крестикъ, говори *X*. Раньше вы узнавали эти звуки слухомъ, ушами, а теперь будете узнавать ихъ

глазами, зрѣніемъ. Ну, узнавайте глазами, что я напишу.—Да, я написалъ *O*. Узнавайте теперь, читайте.—Теперь я напишу оба эти значка рядомъ (пишеть *OX*),—какъ ихъ прочитать вмѣстѣ?—Хорошо. Ну, а теперь (пишеть *XO*) какъ прочитать?—Хорошо.—Читай ты. Читай ты (пишеть то *O*, то *X*, то *OX*, то *XO*)... Хорошо! Значить, что-же нужно сдѣлать, чтобы можно было узнавать звуки и читать слова глазами, зрѣніемъ?—Да, нужно для каждого звука придумать особый значекъ. А много надо придумать значковъ? Можетъ быть, довольно двухъ? Почему надо много значковъ?—Да, нужно столько значковъ, сколько звуковъ. Только намъ не нужно выдумывать, люди давно придумали ихъ, пишутъ, печатаютъ и называютъ *буквами*.—Какъ называются значки звуковъ?—Ну, я вамъ буду показывать буквы, а вы будете запоминать ихъ, говорить слова по буквамъ и буквами писать ихъ.

Учитель знакомить дѣтей съ письменными и печатными буквами *a* и *y*, обращая вниманіе на ихъ форму и части и называя печатное *a* буквой со спинкой, а *y*—буквой съ хвостомъ. Дѣти читаютъ, а потомъ выбираютъ сами и ставятъ то отдельно ту или другую букву, то сочетанія *ay* и *ya*, по требованію учителя.—Всѣхъ буквъ въ одинъ разъ не заучишь. Сегодня будетъ съ васъ. Ну, а писать эти буквы будете на другомъ урокѣ.

Отпустивъ *младшее* отдѣленіе на отдыхъ, учитель провѣрилъ работу *средняго* и *старшаго* отдѣленій и отпустилъ ихъ одно за другимъ.

### 9. Урокъ *арифметики* одновременно съ *тремя* отдѣленіями.

*Младшее* отдѣленіе: рѣшеніе примѣровъ на сложеніе и вычитаніе въ предѣлѣ десяти.

*Среднее* отдѣленіе: устное (съ записью въ строку) рѣшеніе примѣровъ на сложеніе въ предѣлѣ ста.

*Старшее* отдѣленіе. Начало элементарнаго курса дробей: половина, четверть, восьмая.

Задавши ученикамъ *младшаго* и *средняго* отдѣленій списать съ классной доски и решить нѣсколько примѣровъ, учитель показалъ ученикамъ *старшаго* отдѣленія пріемъ устнаго дѣленія трехзначнаго числа на двузначное при двузначномъ частномъ и оставилъ ихъ упражняться въ такомъ дѣленіи самостоятельно. Заставивши *младшихъ* выполнить сложеніе присчитываніемъ по единицѣ на палочкахъ, розданныхъ каждому по десяти, учитель задалъ имъ списать и решить примѣръ на вычитаніе, а самъ отошелъ къ *среднему* отдѣленію, гдѣ провѣрилъ сдѣланныя вычислениія и далъ самостоятельную работу: рѣшеніе примѣровъ на сложеніе въ предѣлѣ ста изъ сборника. Послѣ этого ученики *младшаго* отдѣленія продѣлали вслухъ на палочкахъ вычитаніе отсчитываніемъ по единицѣ и продолжали уже самостоятельно решать примѣры на сло-

женіе и вычитаніе. Наконецъ учитель провѣрилъ работу *старшаго* отдѣленія и познакомилъ учениковъ съ происхожденіемъ дроби отъ дѣленія единицы на равныя части и показалъ письменное обозначеніе дробей. Учитель ограничился для начала половиной, четвертью и восьмой долей. За неимѣніемъ дробныхъ счетовъ, нагляднымъ пособіемъ служили начерченныя на классной доскѣ линіи, раздѣленныя на равныя части.

10. Урокъ *родного языка* одновременно съ *двумя* отдѣленіями, среднимъ и старшимъ.

*Среднее* отдѣленіе: объяснительное чтеніе басни Крылова.

*Старшее* отдѣленіе: грамматическая работа о знакахъ препинанія.

Учитель велъ урокъ, постоянно переходя отъ одного отдѣленія къ другому.

Въ *среднемъ* отдѣленіи онъ прочиталъ вслухъ басню „Собака и Лошадь“, которую раздѣлили на три части: разсказъ про Собаку и Лошадь, слова Собаки, слова Лошади. Потомъ читали и объясняли басню по частямъ.— „Считаться стали“— что-же они дѣлали, не на счетахъ ли считали? — Да, они перебирали, за кѣмъ сколько хорошихъ дѣлъ, полезныхъ работъ. — Прочитай слова Собаки. О комъ она говоритъ сперва? О комъ потомъ? А эти слова — „говорить Барбось“ — чьи? Прочитай только слова Собаки. Прочитай слова сочинителя. Какъ понимать, что Собака называетъ Лошадь „госпожой“? — „По мнѣ“ — какъ сказать иначе? — Почему Собакѣ хочется, чтобы Лошадь „согнали со двора“? Чего не находить она въ службѣ Лошади? Почему она уважаетъ только „удальство“? Какія работы исполняетъ крестьянская лошадь? Нужно-ли для нихъ „удальство“? Что нужно для нихъ? Можно-ли считать безполезными всѣ работы, не требующія удальства? Какъ-же вы думаете, справедливо-ли Собака бранить Лошадь и восхвалять себя? Какъ называютъ того, кто хвалить только самого себя? Какъ назвать того, кто безъ толку бранить другихъ? — Да, собака послѣ словъ, вамъ представляется самохвальной и несправедливой. — Прочитай отвѣтъ лошади. А эти слова — „лошадь отвѣчала“ — чьи? „То правда“ — что правда? Отдаетъ ли Лошадь справедливость службѣ Собаки? Какую ошибку въ сужденіи Собаки указываетъ она? — Да, стеречь-то надо добро, а какъ нѣтъ добра — и стеречь нечего. Объ этомъ-то Собака и забыла, а Лошадь ей напомнила. Можетъ быть, она напомнила грубо, выбранила Собаку, а себя восхвалила? Какою же намъ представляется Лошадь? Въ чемъ именно сказалась ея справедливость и скромность? — Какую же работу справедливая Лошадь признаетъ хорошею: ту ли, для которой нужны сила и терпѣніе, или ту, для которой нужно удальство? — Да, всякую *полезную* работу, если она хорошо исполняется. — Не бываютъ ли иногда и люди въ своихъ сужденіяхъ похожи на эту Собаку и на эту Лошадь? — Вотъ сочинитель разсказываетъ про

собаку и лошадь, а мы можемъ примѣнить его разсказъ къ людямъ. Какая человѣческая работа и служба хороша?—Да, хороша всякая *полезная* работа и за всякую такую работу должно сказать „спасибо“.— Солдату, который защищаетъ отечество, нужно удальство, служба его полезна: спасибо ему! Крестьянинъ обрабатываетъ землю, работа его полезна: спасибо ему! Лѣсной сторожъ... Учитель... Торговецъ... Саженникъ... Чему же научаетъ насъ басня про Собаку и Лошадь?— Да, она научаетъ уважать всякую *полезную* работу, всякаго *полезного* работника. Все равно, удальство-ли, сила-ли, терпѣнье-ли, умъ-ли нуженъ для работы, лишь-бы это была полезная работа, да хорошо-бы исполнилась, за нее надо уважать работника.

Въ *старшемъ* отдѣлени, прежде всего, дѣти были приведены къ такому выводу, что рѣчь наша состоить изъ предложеній, а предложеніе изъ словъ. Потомъ они разбирали предложенія, сказанныя учителемъ, находя въ каждомъ сказуемое и вызывая вопросомъ подлежащее, и опредѣляли связь между предложеніями. Разобрали слѣдующія группы предложеній: 1) Иванъ читаетъ книгу. Наступила веселая весна. Волга впадаетъ въ Каспійское море. 2) Весною снѣгъ таетъ отъ солнца, съ горъ текутъ шумные ручьи, рѣки вскрываются. 3) Конь сѣжитъ, земля дрожитъ. 4) Гнѣзда цѣлы, а птицы улетѣли. 5) Послѣ жаркаго лѣта наступила дождливая осень, и перелетныя птицы полетѣли отъ насъ на югъ. 6) Среди поля стояла развесистая береза; на этой березѣ малиновка свила свое гнѣздо и выводила птенцовъ.

При разборѣ связи взаимнаго отношенія между предложеніями были выяснены способы отдѣленія предложеній въ говорѣ и на письмѣ, а также соотвѣтствіе между остановками (паузами) и знаками препинанія, и установлено: ставить *точку* между предложеніями, не имѣющими связи по смыслу; ставить *запятую*, когда между предложеніями есть тѣсная связь по смыслу, когда они одно безъ другого непонятны, когда они связаны союзомъ *и*; ставить *точку съ запятой*, когда между предложеніями есть связь, но не очень тѣсная, когда точки много, а запятой мало. Для проверки пониманія дѣтей учитель раздалъ имъ книжки и велѣлъ переписать безъ ошибокъ разсказъ про воробья и ласточекъ, напечатанный безъ знаковъ препинанія, но поставить въ рукописи знаки препинанія, гдѣ какой, по ихъ мнѣнію, нуженъ.—Что же надо сдѣлать, чтобы толково поставить знаки препинанія? Когда будешь ставить точку? Запятую? Точку съ запятой? Какой знакъ поставишь на концѣ?

Окончивъ чтеніе и объясненіе басни въ *среднемъ* отдѣлени, учитель провѣрилъ работу *старшаго* и нашелъ, что она исполнена вполнѣ хорошо.

11) Урокъ *роднаго языка* съ *двумя* отдѣленіями, среднимъ и старшимъ.

*Среднее* отде́леніе: самостоятельная работа, списываніе съ измѣненіемъ. *Старшее*—бесѣда наглядного характера о желѣзѣ.

Учитель велѣлъ *старшимъ* дѣтямъ приготовиться рассказывать все, что они знаютъ о магнитѣ, и перешель къ *среднему* отде́ленію. Здѣсь онъ прочиталъ описание утра, изложенное въ настоящемъ времени („Родное Слово“, г. 2). Дѣти разобрали первое предложение (солнце восходитъ) и нашли, что утро тутъ описывается такъ, какъ будто оно *теперь* наступаетъ, въ *настоящемъ* времени. Учитель спросилъ, какъ бы надо сказать, чтобы описывалось *вчерашинее* утро. Дѣти сказали (солнце восходило) и замѣтили, что для этого надо измѣнить только одно слово: было сказано *восходитъ*, въ настоящемъ времени, а мы сказали *восходило*, въ прошедшемъ времени.—Вотъ вы и перепишите изъ книжки всю статейку, но такъ, чтобы у васъ описывалось вчерашинее утро, въ прошедшемъ времени. Пишите, да внимательно смотрите въ книжку, чтобы у васъ не было ошибокъ.

Учитель перешель къ *старшему* отде́ленію и разспрашивалъ учениковъ о магнитѣ.—Какой магнитъ искусственный и какой естественный? Всякую ли желѣзную руду можно назвать магнитомъ? Что такое желѣзная руда? Для чего она нужна? А для чего нужно желѣзо? Что вы знаете о желѣзе? Какого оно цвѣта? Каковъ оно на ощупь?—Какъ-же изъ такого твердаго желѣза и кто приготавляетъ такие разнообразныя вещи, какъ гвозди, подковы, сошники, петли для дверей и проч.? Пригответьтесь складно разсказать все, что вы знаете о желѣзе.

Пока старшее отде́леніе обдумывало и готовилось, учитель провѣрялъ работу *средняго*. Онъ читалъ по книгѣ одно предложение за другимъ въ *настоящемъ* времени, а дѣти, по вызову его, читали по своимъ тетрадкамъ тѣ же предложения въ *прошедшемъ* времени.—Какое же слово ты измѣнилъ? Что измѣнилось въ этомъ словѣ? Начало его или конецъ?—Да, мы измѣняемъ въ словахъ *окончаніе*. Теперь, дѣти, подчеркните въ своихъ тетрадкахъ тѣ слова, окончаніе которыхъ вы измѣнили.

Возвратившись къ *старшему* отде́ленію, учитель выслушалъ разсказъ о желѣзе.—Если бы желѣзо отъ огня не размягчалось, можно бы изъ него дѣлать такія полезныя и разнообразныя вещи?—Значить, хорошо, что желѣзо отъ жару размягчается, а если жаръ усилить, то желѣзо дѣлается даже жидкимъ, плавится. Если бы оно не размягчалось да не плавилось, у насъ бы и желѣза не было. Вѣдь вы знаете, что желѣзо добывается изъ руды. Какъ же его взять изъ руды?

Дальше слѣдовала наглядная бесѣда о желѣзной рудѣ, о добываніи ея изъ горъ (дано понятіе о минералахъ и показана картина желѣзного рудника въ Уральскихъ горахъ), объ обработкѣ руды и доменныхъ печахъ (показаны образцы желѣзныхъ рудъ и картины Нижне-Тагильского завода), о чугунѣ, желѣзе и стали (показаны образцы).

Обдумайте все, что вы узнали, и приготовьтесь складно рассказывать о желѣзной рудѣ, о желѣзе, о чугунѣ, о стали.

Учитель провѣрилъ работу *средняго* отдѣленія и распорядился, чтобы дежурный собралъ тетради, перья и книжки, а самъ закончилъ урокъ въ *старшемъ*. Ученики, при помощи его вопросовъ, изложили содержаніе урока о желѣзе: это была устная подготовка къ сочиненію.

12. Урокъ *родного языка* съ *двумя* отдѣленіями, среднимъ и старшимъ.

*Среднее* отдѣленіе: чтеніе для упражненія въ механизмѣ, *старшее*—чтеніе дѣлового материала.

Учитель велѣлъ дежурному *средняго* отдѣленія раздать книжки („Родное Слово“, годъ 2-й), а самъ обратился къ *старшему*.

— Вчера мы съ вами говорили о желѣзе. Что же такое желѣзо?

Послѣдовало сравненіе желѣза съ камнемъ, съ солью, съ антрацитомъ. Дано понятіе о *металлахъ*. Дѣти называютъ металлы, какіе имъ извѣстны.—Теперь вы будете читать безъ меня статью о металлахъ на 80-й стр. книги, которую вамъ раздастъ дежурный. Прочитайте статью внимательно и обдумайте, на какія части ее можно раздѣлить и какъ опредѣлить содержаніе каждой части коротко. Переходитъ къ *среднему* отдѣленію. Здѣсь идетъ упражненіе въ механизмѣ чтенія на статьяхъ „Родного Слова“: „При солнышкѣ тепло, при матери добро“ и „Сиротка Ваня“, совершенно доступныхъ пониманію дѣтей безъ всякихъ объясненій и производящихъ на нихъ самое благотворное впечатлѣніе. Чтеніе каждой статьи повторялось учениками до тѣхъ поръ пока не получилось совершенно удовлетворительное чтеніе, т.-е. правильное, достаточно свободное и выразительное. Первое чтеніе сопровождалось объясненіемъ знаковъ препинанія, особенно двоеточія, знаковъ вопросительного и восклицательного, обозначаемыхъ ими остановокъ и оттѣнковъ выраженія. Послѣднее чтеніе („набѣло“, какъ выразился учитель) сопровождалось отвѣтами учениковъ на вопросы подъ статьями.

Пользуясь свободными промежутками въ работе средняго отдѣленія, учитель переходилъ къ *старшему*. Большинство учениковъ раздѣлило прочитанную статью на двѣ части, пѣкоторые—на четыре. Обсужденіе привело къ признанію первого дѣленія болѣе правильнымъ.—Какъ сказать коротко, о чёмъ говорится въ первой части?—Въ первой части говорится, какіе существуютъ металлы, и какую пользу они приносятъ человѣку.—Хорошо. А кто изложитъ содержаніе первой части подробно? Излагаютъ. Замѣтьте-же, что о прочитанномъ можно сказать кратко, указать только, въ чёмъ заключается самая суть прочитанного: это называется *определить* содержаніе прочитанного. А можно передать прочитанное своими словами подробно и въ томъ же самомъ порядке: это называется *изложить* содержаніе прочитанного.—Опредѣли

содеряніе первой части.— Изложи это содеряніе.— Прочитай первую часть.— Та же работа была продѣлана и со второй частью.

Урокъ былъ законченъ членіемъ всей статьи и рѣшеніемъ вопроса: можно ли этого сочинителя назвать поэтомъ, а сочиненіе его поэзіей?

13. Урокъ *родного языка* съ *двумя* отдѣленіями, среднимъ и старшимъ.

*Среднее*—грамматическая занятія: пояснительные слова въ предложеніи.

*Старшее*—начало бесѣдъ и членій по отечественной исторіи.

Учитель обратился къ *среднему* отдѣленію. — Слушайте, дѣти, сколько я скажу предложеній: „Травка зеленѣеть, солнышко блестить, ласточка весною въ сѣни къ намъ летить.“ Повторяйте за мной: „Травка“... и т. д. Подумайте, сколько я сказалъ предложеній, какое сказуемое и какое подлежащее въ каждомъ предложеніи.

Потомъ учитель перешелъ къ *старшему* отдѣленію.— Какъ называется, дѣти, наше отечество?— Слыхали вы, говорятъ, что наше отечество обширно и разнообразно? Оно обширно— что это значитъ? А какъ вы думаете, всегда ли Россія была такъ обширна, какъ теперь?— Да, было время, что наше отечество занимало очень немного мѣста въ той части свѣта, гдѣ мы живемъ. Помните, какъ называется эта часть свѣта?— Да, Европа. Вотъ карта Европы \*). Смотрите, теперь Россія занимаетъ больше половины всей Европы, а вся ли тутъ Россія? Гдѣ же другая, большая часть Россіи?— Такъ всегда ли Россія была такая обширная?— Нѣтъ, болѣе тысячи лѣтъ прошло, пока она выросла и стала такою обширною. За эту тысячу лѣтъ русскому народу пришлось много пережить бѣствій, совершить трудовъ и подвиговъ, бороться съ нѣдругами, но много было у него и героевъ, и удачъ, и радостей. Вотъ если бы кто-нибудь рассказалъ намъ, какъ началось и росло Русское государство, какъ жилъ, трудился и боролся русскій народъ, какие у него были государи и герои, друзья и вороги, бѣствія и радости,— тотъ рассказалъ бы намъ *исторію* Россіи. Исторію своего отечества любопытно и надо знать. Сегодня мы и начнемъ знакомиться съ исторіей Россіи. Приготовьте складный отвѣтъ, о чёмъ рассказываетъ исторія Россіи.

Учитель опять обратился къ *среднему* отдѣленію. Дѣти разбирали и сравнивали данныя предложения. Изъ сравненія оказалось, что въ первыхъ двухъ только и словъ, что сказуемое и подлежащее, а въ третьемъ есть еще другія слова: слово *весною* отвѣчаетъ на вопросъ— когда? слова *въ сѣни* отвѣчаютъ на вопросъ— куда? Учитель сказалъ, что другія слова въ предложеніи, кроме сказуемаго и подлежащаго, называются *пояснительными словами*, что эти слова поясняютъ ска-

\*) Уроки о картѣ и о Россіи были раньше.

зумое или подлежащее на разные вопросы.—Крестьянинъ пашеть: сколько предложенийъ? сказуемое? подлежащее? Кто прибавить пояснение на вопросъ—*когда?*—на вопросъ—*гдѣ?* на вопросъ—*чѣмъ?*—Ну, я вамъ раздамъ картинки, а вы будете писать о каждой картинкѣ такое предложение, чтобы въ немъ, кроме сказуемаго и подлежащаго, были пояснительныя слова на вопросы: *гдѣ?* *когда?* *чѣмъ?* Каждое предложение начинайте прописной буквой и отдѣляйте точкой.

Учитель возвратился къ *старшему* отдѣленію. Повторимъ, о чёмъ разсказываетъ исторія Россіи.—Вотъ, дѣти, вы читаете по-церковнославянски... Чѣд, трудно намъ, русскимъ людямъ, понимать церковнославянскій языкъ, на которомъ совершаются у насъ богослуженіе и написаны священныя книги? Похожъ нашъ русскій языкъ на церковнославянскій? Отчего это? Не знаете?—Оттого, что нашъ русскій языкъ пошелъ отъ славянскаго. Славянскій языкъ все равно какъ-бы отецъ, а русскій языкъ—его сынъ; русскій народъ какъ-бы сынъ славянскаго народа. Наши предки были *славяне*.—Поэтому и разсказъ о прошедшемъ Россіи, русскую исторію, надо начинать... какъ вы думаете съ чего надо ее начинать?

— Да, ее надо начинать разсказомъ о славянахъ.—Учитель разсказываетъ и показываетъ на картѣ—о переселеніи славянъ въ Европу, о жизни ихъ на Дунаѣ, о разселеніи славянъ, о славянскихъ народахъ, родственныхъ русскому, о сѣверныхъ славянахъ, нашихъ предкахъ, и мѣстахъ поселенія ихъ, о рекѣ Волховѣ, объ озерахъ Ильменѣ, о Волгѣ, о Днѣпрѣ.—Ну, а какъ жили наши предки славяне и какъ основалось русское государство, объ этомъ вы прочитайте въ книжкѣ, а потомъ мнѣ разскажите.

Дежурный раздаетъ книжки, а учитель повѣряетъ письменную работу *средняго* отдѣленія, которое и отпускаетъ.

*Старшія* дѣти разсказываютъ обо всемъ, что имъ было разсказано учителемъ и что они прочитали.

14. Урокъ *арифметики* съ *тремя* отдѣленіями одновременно.

*Младшее* отдѣленіе: цифры 6 и 7.

*Средннее*: вычитаніе въ предѣлѣ ста.

*Старшее*: цѣлое съ дробью.

Урокъ начался заданиемъ самостоятельной работы *старшему* отдѣленію: написать цифрами дроби, изображенныя на классной доскѣ посредствомъ прямыхъ линій, раздѣленныхъ на равныя части. Затѣмъ *средннее* отдѣленіе сообща рѣшило вслухъ данную задачу, и ему была дана самостоятельная работа: рѣшеніе задачъ и примѣровъ на вычитаніе въ предѣлѣ сотни. Обратившись къ *младшему* отдѣленію, учитель напомнилъ дѣтямъ цифры 1 и 4 и пріемы письма этихъ знаковъ, а потомъ велѣлъ имъ писать на одной строкѣ (по двумъ линейкамъ) цифру 1, на другой—4, а самъ перешелъ къ *старшему* отдѣленію,

которое ознакомилъ, при помощи чертежа, со смѣшаннымъ числомъ (пѣлое съ дробью) и съ выраженіями: полтора, два съ четвертью и т. п. Послѣ этого ученики рѣшили нѣсколько вопросовъ въ такомъ родѣ: сколько вершковъ въ  $2\frac{5}{8}$  аршина? и были оставлены рѣшать подобные примѣры самостоятельно. Перейдя къ *младшему* отдѣленію, учитель практиковалъ дѣтей въ чтеніи примѣровъ, рѣшенныхъ наканунѣ, которые сохранились написанными на доскѣ; при этомъ римскіе знаки I и III были замѣнены цифрами 1 и 4 \*). Оставилъ дѣтей сдѣлать такую замѣну въ прочихъ примѣрахъ, учитель провѣрилъ работу *старшаго* отдѣленія и разъяснилъ происхожденіе дроби отъ дѣленія *нѣсколькихъ* единицъ (3 листа бумаги розданы поровну 4 ученикамъ) и составъ полнаго частнаго въ томъ случаѣ, когда дѣленіе не совершается нацѣло. Послѣ этого старшее отдѣленіе рѣшало самостоятельно примѣры на дѣленіе, въ которыхъ частное выражается цѣлымъ съ дробью, а *младшему*, по провѣркѣ исполненной работы, были показаны цифры 6 и 7.

Всѣ самостоятельные работы были провѣрены и оказались исполненными хорошо.

15. Урокъ *родного языка* съ *тремя* отдѣленіями одновременно.

*Младшее*—упражненія въ чтеніи съ 9-ю буквами.

*Среднее*—предлогъ—отдѣльное слово и предлогъ-приставка.

*Старшее*—сочиненіе о желѣзѣ.

Учитель, прежде всего, познакомилъ *старшее* отдѣленіе съ планомъ для сочиненія:

- 1) Какъ необходимо желѣзо въ жизни.
- 2) Руда и обработка руды.
- 3) Чугунъ, желѣзо, сталь.

Потомъ учитель перешелъ къ *среднему* отдѣленію.—Считайте, дѣти, сколько я вамъ скажу предложеній. „Вешнее солнце взошло надъ землей; подъ полю пахарь идетъ за сохой“. Ктопомнить первое предложеніе? Повторимъ его хоромъ.—Ктопомнить второе? Повторимъ хоромъ.—Повторимъ хоромъ оба предложения.—Ну, разберитесь, какое сказуемое, какое подлежащее и какія пояснительныя слова въ каждомъ предложеніи.

Перейдя къ *младшему* отдѣленію, учитель продиктовалъ дѣтямъ, для составленія изъ подвижной азбуки, слово съ гласнымъ звукомъ и слово съ согласнымъ звукомъ на концѣ, а самъ возвратился къ *среднему*.

— Кто скажетъ первое предложеніе?—Сказуемое?—Подлежащее?—Солнце какое?—*Вешнее*: это что за слово? На какой вопросъ оно поясняетъ подлежащее?—Взошло гдѣ?—*Надъ землей*: это что такое? На какой вопросъ поясняется сказуемое?—А сколько словъ въ этомъ предложеніи? Первое слово? Второе? Третье? Четвертое?—*Надъ землей*: полно, одно ли тутъ слово? Какъ называется предметъ?—*Земля*,

\*) Съ римскими цифрами, въ предѣлѣ десятка, дѣти познакомились на предыдущихъ урокахъ.

а не *надземля*: *надъ* отскочило, значитъ, это отдельное слово. Значить, сколько же словъ въ первомъ предложеніи? Первое слово? Второе? Третье? Четвертое? Пятое? Слово *земля* — название предмета, а слово *надъ* что означаетъ? — Оно само по себѣ ничего не значитъ, а помогаетъ названію предмета отвѣтить на вопросъ — *идѣ?* Будеть ли понятно, если сказать: *солнце взошло землей?* Нѣть, слово *землей* одно не можетъ отвѣтить на вопросъ — *идѣ?* Вотъ словечко *надъ* и помогаетъ ему. Какъ же слѣдуетъ писать *надъ землей?* — Да, *надъ* слѣдуетъ написать отдельно. — Напишите первое предложеніе.

Проверка работы *младшаго* отдѣленія показала, что дѣти забыли о буквѣ *з*, которая была показана имъ наканунѣ. Учитель напомнилъ и продиктовалъ новыя слова для составленія изъ подвижной азбуки, а самъ возвратился къ *среднему* отдѣленію. — Кто скажетъ второе предложеніе? Сказуемое? Подлежащее? — *По полу* — поясненіе къ сказуемому на какой вопросъ? А сколько въ немъ словъ? Какъ написать *по полу*? Почему знаешь, что *по* надо написать отдельно? — Что означаетъ словечко *по*? Для чего же оно нужно? — Замѣтьте, это маленькое слово, которое само по себѣ ничего не значитъ, а помогаетъ названію предмета отвѣтить на вопросъ, называется *предлогъ*. — Что за слово предлогъ? Какіе мы знаемъ предлоги? — „Учитель похвалилъ ученика“: сколько предложений? Сказуемое? Подлежащее? *Похвалилъ* — какъ написать? Что за слово *похвалилъ*? Что оно означаетъ? Какъ его начало? \*) — *Похвалить*, — отскочиль предлогъ *по* или нѣть? Замѣтьте: если предлогъ стоитъ при другомъ словѣ и не отскакиваетъ, когда скажешь начало слова, онъ называется *предлогомъ-приставкой* и пишется вмѣстѣ. — *За сохой* — два слова или одно? Какъ надо писать? Почему? — Теперь напишите второе предложеніе.

Учитель провѣрилъ работу *младшаго* отдѣленія и далъ ему слова для чтенія, *потомъ проверилъ* писаніе *средняго* отдѣленія. — Теперь я буду вамъ диктовать новыя предложения, а вы будете писать, только не спѣшите, сперва подумайте о томъ, какъ надо писать. — Послѣ этого учитель постоянно переходилъ отъ одного отдѣленія къ другому. *Младшее* упражнялось въ чтеніи словъ по азбукѣ, при чёмъ сознательность чтенія провѣрялась вопросами: гдѣ ты видалъ *росу*? на что нуженъ *можъ*? и т. п. *Среднее* писало подъ диктовку; „Мы вѣхали въ село. По улицѣ тянулся обозъ. За возами шли мужики“. Диктовка соединялась съ предварительнымъ предупрежденіемъ ошибокъ и сопровождалась повѣркой. *Старшее* окончило по плану сочиненіе о желѣзѣ, которое было у однихъ провѣreno, а другими прочитано вслухъ.

16. Урокъ *родного языка* съ *двумя* отдѣленіями, среднимъ и старшимъ.

\*) Урокъ о значеніи и о началѣ словъ былъ раньше.

*Среднее отдѣленіе:* упражненіе въ механизмѣ чтенія, съ изложеніемъ прочитанного.

*Старшее отдѣленіе:* объяснительное художественное чтеніе.

Учитель постоянно переходилъ отъ одного отдѣленія къ другому. Пока въ *среднемъ* происходила раздача книжекъ („Родное Слово“, годъ 2-ой) и дѣти находили статью, назначенную для чтенія („Проказы старухи зимы“), онъ прочиталъ старшему стихотвореніе Некрасова „Семья Прокла“, потомъ сказалъ ученикамъ, чтобы они подумали о прочитанномъ, роздалъ имъ книжки—и перешелъ къ *среднему* отдѣленію. Здѣсь онъ назначилъ для прочтенія про себя первую часть статьи, а самъ обратился къ *старшему*.—Онъ спрашивалъ учениковъ: понравилось ли имъ стихотвореніе и что именно понравилось имъ больше всего? („живутъ хорошо“, „работаютъ“, „Гришуха хорошъ“, и т. п.). Потомъ ученики намѣтили отдельныя картины, какія даются въ стихотвореніи, и опредѣлили содержаніе ихъ. Дальше шло параллельное чтеніе по частямъ въ обоихъ отдѣленіяхъ. *Среднее отдѣленіе* читало каждую часть сперва втихомолку, потомъ вслухъ и упражнялось въ механизмѣ чтенія и изложеніи прочитанного, а въ заключеніе объясняло, въ какомъ образѣ представляется въ статьѣ зима и чѣмъ похожъ этотъ образъ (злая старуха) на зиму. *Старшее отдѣленіе* объясняло каждую прочитанную часть — картину, связь между частями и общій смыслъ стихотворенія. — Сколько-же картинъ нарисовалъ словами поэтъ? — Эти картины — каждая сама по себѣ, или между ними есть связь? — Да, онъ составляютъ одну большую картину изъ крестьянскаго быта.—Радостно или грустно смотрѣть на эту картину? Что въ ней радостнаго? Какъ тутъ люди проводятъ время? Видно-ли, что работа ихъ не пропадаетъ даромъ? Откуда взялось довольство семьи Прокла? — Какъ эти люди живутъ между собой? — Значить, что нужно для того, чтобы человѣческая жизнь была хороша и производила радостное впечатлѣніе? — Да, нужно, чтобы люди *трудились* и честнымъ трудомъ добывали себѣ *довольство*. Еще нужно, чтобы люди *любили другъ друга*. Развѣ все это мы вычитали изъ стихотворенія? Развѣ это сказано въ немъ? — Нѣтъ, въ немъ нарисована словами картина. Мы любуемся, радуемся на эту картину, а въ умѣ сами собой являются хорошія мысли. Урокъ окончился упражненіями дѣтей въ выразительномъ чтеніи стихотворенія.

## ГЛАВА X.

**Волевые явления.—Характер и темпераментъ. — Индивидуальный и социальный принципъ въ учебно-воспитательной практикѣ.**

Всякий живой организмъ есть организмъ дѣйствующій. Движеніе—потребность всякаго живого организма. Но движение бываетъ произвольное, сознательное, и непроизвольное, безсознательное. Послѣднее совершается независимо отъ сознанія, хотя и сознается нами, какъ фактъ, напр. биеніе сердца и т. п., и касается исихологіи лишь постольку, по скольку его усиленная и ослабленная интензивность вызываетъ душевныя явленія, т.-е. сосредоточиваетъ на себѣ вниманіе и возбуждаетъ болѣе или менѣе сильные аффекты и эмоціи, напр. боль, беспокойство, страхъ, отчаяніе и т. п. Произвольные движенія, напротивъ, сами обусловливаются извѣстными душевными явленіями—прежде всего аффектами и эмоціями, выражая ихъ, а потомъ, въ зависимости отъ умственного развитія, рѣшеніями ума, выражая нашу *волю*. Слѣдовательно, волевые явленія представляются не первичною, а производною функциею. Воля можетъ быть опредѣлена, какъ способность ума производить сознательно и обдуманно, произвольно и свободно, какія-либо дѣйствія по собственному цѣлесообразному выбору. Поэтому волю, въ истинномъ и полномъ смыслѣ слова, надо признать принадлежностью только зрѣлаго, взрослаго человѣка. У ребенка еще не можетъ быть воли въ этомъ истинномъ и полномъ смыслѣ. Онъ, конечно, дѣйствуетъ, какъ и взрослый человѣкъ, но побужденіями его дѣйствій обыкновенно бываютъ впечатлѣнія, инстинкты, аффекты, а не сознательныя и свободныя рѣшенія ума. Рѣшенія ума, какъ извѣстно, иногда (и очень часто) противорѣчатъ инстинктивнымъ влечениямъ и желаніямъ, преодолѣваютъ силу внѣшняго впечатлѣнія и внутренняго чувства. Воля, во многихъ случаяхъ жизни, предполагаетъ столкновеніе рѣшеній ума съ силой внѣшняго впечатлѣнія, съ инстинктивнымъ влечениемъ, съ аффектомъ и желаніемъ,—борьбу, въ которой всегда побѣждаетъ рѣшеніе ума. Всякое волевое явленіе слагается изъ идеи объ извѣстныхъ движеніяхъ, дѣйствіяхъ, изъ обсужденія, ведущаго къ рѣшенію совершить то или другое дѣйствіе, наконецъ—изъ самаго дѣйствія, которое, собственно говоря, и проявляетъ нашу волю.

Твердую волю, которая настойчиво преодолѣваетъ какъ силу внѣшнихъ вліяній, такъ и силу внутренняго инстинкта, аффекта, желанія, которая выражается въ устойчивыхъ рѣшеніяхъ ума и цѣлесообразныхъ дѣйствіяхъ, называютъ въ человѣкѣ *характеромъ*. Не слѣдуетъ

принимать за характеръ безсмысленного упорства и распущенаго самодурства. Они свидѣтельствуютъ, напротивъ, объ отсутствіи характера и воли, потому что какая-же можетъ быть рѣчь о волѣ, когда человѣкъ не владѣеть своими впечатлѣніями, инстинктами и аффектами, а вполнѣ отдается имъ во власть? Болѣе подходитъ къ характеру привычная, такъ называемая, порядочность. Она показываетъ, что у человѣка известныя волевые явленія, вслѣдствіе многократного повторенія, стали почти механическими, привычными, подобно тому, какъ привычны и механичны движения руки у человѣка, вполнѣ усвоившаго процессы писанія.

Привычка—великое дѣло. Она имѣть много общаго съ инстинктомъ, но много и отличается отъ него: инстинктъ дается природой, привычка приобрѣтается; инстинктъ безсознательнъ, привычка предполагаетъ предварительную и многократно повторенную волевую явленія. Въ этомъ смыслѣ привычку называютъ второй натурой, и эту вторую натуру можетъ давать людямъ воспитывающая школа, прививая имъ тѣ или другія привычки. Итакъ, на первой ступени движенія, дѣйствія, поступки человѣка опредѣляются восприимчивостью его къ внѣшнимъ впечатлѣніямъ, инстинктивными влечениями и аффектами, т.-е. тѣми органическими и наследственными свойствами человѣческой природы, которые въ совокупности составляютъ природный *темпераментъ* человѣка.

Учебно-воспитательной практикѣ, чтобы прийти къ тѣмъ или другимъ результатамъ, чтобы въ каждомъ отдельномъ случаѣ дѣйствовать цѣлесообразно, необходимо считаться съ темпераментами учениковъ. Отъ разнообразія темпераментовъ происходитъ то всѣмъ известное явленіе, что одни и тѣ же приемы обучения, одни и тѣ же воспитательные влиянія и мѣропріятія дѣйствуютъ различно на разныхъ учениковъ: что одного направляетъ ко благу, возбуждая въ немъ жажду знанія, сильныя и доброкачественные чувствованія и желанія, хороша и настойчивыя стремленія, то другого раздражаетъ, отталкиваетъ отъ учения и труда, направляетъ на многое дурное, а на третьего вовсе не дѣйствуетъ, и т. п. Поэтому, для воздействиа на учениковъ, въ интересахъ ихъ умственнаго развитія и нравственнаго совершенствованія, нельзя относиться къ нимъ безразлично, не принимая во вниманіе ихъ темпераментовъ и вообще индивидуальныхъ особенностей.

Наблюдая все разнообразіе человѣческихъ темпераментовъ, ихъ подводятъ подъ четыре главныя рубрики, рѣзко отличающіяся одна отъ другой: сангвиникъ, холерикъ, меланхоликъ, флегматикъ.

Ребенокъ *сангвиникъ* — живой, впечатлительный и легкомысленный. Полный жизни, съ легкой торопливой походкой, съ быстрыми движениями, съ подвижнымъ и веселымъ лицомъ, съ открытымъ и живымъ взглядомъ, онъ производить пріятное впечатлѣніе на всякаго наблю-

дателя этой полнотой жизни, этой неугомонной подвижностью, которая, впрочемъ, вскорѣ начинаетъ надоѣдать и раздражать. Его руки, ноги, глаза, языкъ — въ постоянномъ движеніи, онъ и минуты не можетъ спокойно ни постоять, ни посидѣть, ни помолчать. Онъ не ходить, а бѣгасть и прыгаетъ; онъ не бѣжитъ, а мчится, летить. Если онъ плачетъ или смеется, что бываетъ часто, при его впечатлительности, то дѣлаетъ это громко, открыто, неудержимо: горько плачетъ навзрыдъ, смеется и хохочетъ заразительно. Но то и другое у него очень скоро, и часто совершенно неожиданно, оканчивается: слезы, при одномъ воспоминаніи о чѣмъ-нибудь забавномъ, смеются смѣхомъ, а смѣхъ, подъ мимолетнымъ непріятнымъ впечатлѣніемъ, переходить въ слезы, потому что его впечатлѣнія очень поверхности. Мысль сангвиника — живая, летучая, перебѣгающая. Впечатлительность очень воспріимчивая, но не глубокая и не прочная. Любознательность безгранична, но не постоянная, не устойчивая, не серьёзная. Вниманіе скоро утомляющееся, непродолжительное. Все смѣшное, сравнительно, сильнѣе задерживаетъ его вниманіе, и въ такихъ случаяхъ у него обнаруживается отличная память: онъ хорошо запоминаетъ и воспроизводить со всѣми подробностями довольно длинные смѣшные рассказы, при чѣмъ самъ-же больше всѣхъ смеется самимъ заразительнымъ смѣхомъ. Въ учении сангвиникъ все рвется впередъ и впередъ, основательное и продолжительное изученіе предмета утомляетъ его и нагоняетъ скуку. Онъ интересуется только новымъ, совершенно ему незнакомымъ, и особенно всѣмъ преждевременнымъ. Его больше интересуетъ не та страница учебника, которая назначена на урокъ, а слѣдующая, не начало книги, а конецъ, не то, какъ развивалось событие, а то, чѣмъ оно окончилось. На всякую новинку онъ бросается жадно — и въ первое время дѣйствительно схватываетъ и усваиваетъ много, но скоро охладѣваетъ, начинаетъ скучать, утомляться и отвлекаться отъ предмета: его занимаетъ и то, что видно въ окно на улицѣ, и паукъ въ углу комнаты, и лицо учителя, — словомъ, все, кромѣ урока. Его сильнѣе увлекаютъ и легче ему даются тѣ занятія, которыхъ больше дѣйствуютъ на воображеніе, нежели на умъ, которыхъ не требуютъ послѣдовательной и напряженной работы мысли, усидчивости и терпѣнія; всякія отвлеченные изученія ему не нравятся и плохо ему даются. Онъ плохой математикъ; больше любить географію, исторію, особенно — путешествія, исторические рассказы, поэзію, живые и яркія картины изъ жизни мало похожей на жизнь, его окружающую, въ родѣ разсказовъ Майнъ-Рида и Жюля-Верна. Чувствованія сангвиника пылки и склонны принимать альтруистический характеръ, но не глубоки. Онъ охотно дѣлить чужое горе и чужую радость, сочувствуя горю и не завидуя радости; подъ вліяніемъ впечатлѣнія минуты склоненъ и къ смѣлымъ филантропическимъ порывамъ, и къ безграничному восхищенію тѣмъ, что ему кажется прекраснымъ,

и къ рѣшительному негодованію противъ того, что показалось ему несправедливымъ, безчестнымъ, безобразнымъ. Но все это скоро преходящія увлеченія, на которыхъ полагаться нельзя. Онъ склоненъ къ преувеличеніямъ и крайностямъ, и часто хорошее ему представляется гораздо лучше, нежели оно есть на самомъ дѣлѣ, дурное не просто дурнымъ, а отвратительнымъ. Отсюда—преувеличенія и крайности въ похалахъ и порицаніяхъ, въ проявленіяхъ преданности и вражды. Отсюда-же проявленія ненамѣренной лжи и наивнаго хвастовства—безъ всякаго расчета, безъ всякихъ низменныхъ эгоистическихъ побужденій.

Главный стимулъ неугомонной и суетливой дѣятельности сангвиника—постоянная жажда разнообразныхъ впечатлѣній; онъ постоянно ищетъ удовлетворенія своихъ чувствъ, любить шумъ, суету, разнообразіе и безпрерывную смѣну красокъ, формъ, звуковъ. Эта погоня за разнообразіемъ дѣлаетъ его изобрѣтательнымъ въ пріисканіи средствъ для удовлетворенія своей жажды,—и вотъ онъ является „душою общества“ въ часы отдыха, веселья, удовольствія, и онъ тщеславится этой ролью, легкомысленно пренебрегая всякимъ другимъ значеніемъ въ обществѣ товарищей. Какъ обходиться въ школѣ съ подобнымъ субъектомъ, чтобы укрѣпить и развить его очевидно хорошіе задатки, парализовать, ослабить, обезсилить его дурныя стороны?—Понятно, что сухая, черствая, педантическая строгость здѣсь неумѣстна. Напротивъ, здѣсь, прежде всего, нужно теплое и участливое отношеніе. Если учитель, не роняя собственного достоинства и достоинства своихъ обязанностей, допустить нѣкоторую снисходительность къ увлеченіямъ и порывамъ сангвиника, чуждую всякаго презрительнаго оттѣнка, очевидно вытекающую изъ доброжелательного расположенія къ веселому, бойкому и живому ребенку,—онъ можетъ возбудить въ немъ любовь и довѣріе къ себѣ, а это самое главное для благотворнаго воздействиа на сангвиника. Если, напротивъ, онъ оттолкнетъ отъ себя этого ребенка сухимъ педантизмомъ, механическимъ бездушнымъ примѣненіемъ правилъ школьнаго кодекса, грубыми окриками, бранью, рѣзкими и презрительными насмѣшками и т. п., поселить въ немъ раздраженіе противъ себя, возбудить жажду противорѣчія, противодѣйствія, борьбы, сперва только шаловливой и забавной, а потомъ упорной и несносной,—тогда трудно ждать чего-либо хорошаго, и ошибки педагога отзовутся горькими послѣдствіями въ жизни легкомысленнаго, но симпатичнаго ученика.

Главный недостатокъ сангвиника въ ученіи—отсутствіе устойчивой сосредоточенности и разсѣянность, происходящая отъ чрезмѣрной, хотя и поверхностной, впечатлительности. Его отвлекаетъ отъ умственной работы—и шумъ или пѣсня на улицѣ, и мышь, показавшаяся изъ-подъ печки, и случайное воспоминаніе о забавномъ случаѣ. Никто не обратилъ вниманія на эту уличную пѣсню, а сангвиникъ уже заинтересованъ ею—и рвется къ окну. Онъ прерываетъ классное чтеніе то не-

идущимъ къ дѣлу вопросомъ, то неумѣстнымъ смѣхомъ; онъ не рѣшилъ одной задачи, не присмотрѣлся основательно къ одному предмету, какъ уже рвется къ другой задачѣ, къ другому предмету. Опять грубое и рѣзкое насилие тутъ не поможетъ; оно можетъ убить живость натуры, но не вызоветъ интереса и любви къ учебнымъ занятіямъ, безъ чего успѣшность этихъ занятій невозможна.

Противодѣйствіе разсѣянности и легкомысленному отношенію къ дѣлу нужно, необходимо, но оно должно быть мягко, осторожно, такъ сказать—незамѣтно для самого сангвиника: учитель мягко и ласково своими вопросами возвращаетъ его вниманіе къ нерѣшенной задачѣ, къ неразсмотрѣнному предмету, указывая въ предметѣ новые стороны, наводя на рѣшеніе задачи, возбуждая любознательность и мысль легкомысленного ученика, поддерживая въ немъ бодрость и стремленіе къ преодолѣнію трудностей. Главное условіе для благотворного воздѣйствія на успѣшность его учебныхъ занятій—живое, одушевленное, интересное преподаваніе—и особенно наглядного характера, а такъ какъ это средство совершенно соотвѣтствуетъ общимъ дидактическимъ требованіямъ, то въ большинствѣ случаевъ у хорошаго учителя, умѣющаго давать въ школѣ живые и содержательные уроки, любящаго свое дѣло и своихъ учениковъ, сангвинники учатся хорошо и успѣшно.

Ни на кого другого не дѣйствуетъ такъ сильно живой примѣръ, никого такъ не увлекаетъ чужое одушевленіе. Увлеченій интереснымъ и живымъ преподаваніемъ и одушевленіемъ учителя, сангвиникъ легко схватываетъ знанія, быстро соображаетъ и весь сияетъ отъ удовольствія, сознавая свой успѣхъ. Чтобы увлеченіе работой не остыло, ему необходимы время отъ времени—помощь, поддержка, одобреніе, и учитель хорошо сдѣлаетъ, если будетъ иногда обращаться къ этому своему ученику съ такими вопросами, на которые можно ожидать хорошаго отвѣта, будетъ поощрять его одобреніями и остережется отъ по рицаній, особенно обидныхъ и раздражающихъ. Вообще полезно почаще обращаться къ такому ученику съ вопросами—какъ для поддержанія его вниманія и сосредоточенности на предметѣ, такъ и для повторенія, въ которомъ сангвиникъ, вообще скоро забывающій пріобрѣтенные знанія, нуждается болѣе, чѣмъ его товарищи съ другими темпераментами. Для благотворного нравственнаго воздѣйствія на сангвиника надо помнить его впечатлительность и склонность къ альтруистическимъ эмоціямъ. На него всего сильнѣе дѣйствуетъ живой примѣръ и художественный образъ, и этимъ должно пользоваться для устраненія въ немъ дурныхъ сторонъ, легкомыслия, поверхностности, невинной лживости, разсѣянности, и т. п., и для укрѣпленія его хорошихъ сторонъ и наклонностей. Его можно легко подвинуть на многое хорошее во имя любви къ ближнему, къ учителю, къ роднымъ, изъ чувства товарищества, патріотизма, состраданія, народной гордости и т. п. Извѣстно,

что сангвиники нерѣдко экспромтомъ являлись отважными героями само-  
пожертвованія.

Ребенокъ - холерикъ—вспыльчивый, горячий, смѣлый до дерзости, упрямый и самолюбивый до болѣзnenности. Во всей его фигурѣ, въ осанкѣ, въ походкѣ, въ лицѣ, въ рѣчахъ, немногословныхъ, но выразительныхъ, видно преувеличенное сознаніе не только собственного достоинства, но и превосходства надъ другими,—сознаніе не хвастливое, а какъ бы невольное. Желаніе быть старше своихъ лѣтъ у него иногда доходитъ до смѣшного: онъ подымаетъ плечи, хочетъ говорить басомъ, избѣгаетъ общества дѣтей-однолѣтковъ, сторонится отъ дѣтскихъ игръ и занятій, стараясь держаться поближе къ взрослымъ и принимать участіе въ ихъ разговорахъ. Если же онъ входитъ въ дѣтское общество, то рѣзко вносить въ него свое „я“ и нѣкоторую серьёзность, захватываетъ роль распорядителя, устанавливаетъ свои порядки, разбираетъ ссоры, решаетъ споры и требуетъ подчиненія себѣ, а въ случаѣ протестовъ или когда ему приходится играть подчиненную роль, онъ уходитъ—иногда разстроивая общее занятіе, общую игру. Смѣлость и рѣшительность холерики не рѣдко доводитъ его до рискованныхъ выходокъ, до полнаго пренебреженія всякими опасностями, лишеніями и наказаніями. Другія дѣти обыкновенно относятся къ нему съ невольнымъ уваженіемъ и даже—съ удивленіемъ. Въ школѣ онъ бываетъ затѣйщикомъ и руководителемъ борьбы класса съ нелюбимымъ учителемъ,—и не легко учителю справиться съ этимъ непріятелемъ и соперникомъ, потому что классъ легко подпадаетъ подъ его вліяніе и съ большимъ трудомъ отъ него освобождается; это вліяніе служить неистощимымъ источникомъ духа вражды и противодѣйствія, а самъ руководитель-холерикъ способенъ къ продолжительной и упорной борьбѣ. Чтобы побѣдить и смирить классъ, надо побѣдить этого смѣлаго, гордаго и находчиваго руководителя, сильнаго не физической, а нравственной силой. Тутъ авторитетомъ власти и наказаніями ничего не сдѣлать, а можно довести холерику до крайняго озлобленія и до гибели. Но вѣдь не въ этомъ же должна заключаться побѣда педагога.

Умственная дѣятельность, мысль холерика отличается глубиной, острой, напряженностью. Онъ учится не по принужденію, не изъ угожденія кому-нибудь, не изъ постороннихъ разсчетовъ, а въ силу внутренней потребности: онъ хочетъ все знать—и знать не какъ-нибудь, а вполнѣ. Онъ не довольствуется учебникомъ и объясненіями учителя, ему свойственно критическое отношеніе и къ учителю, и къ книгѣ, и къ школьнѣмъ порядкамъ. Онъ легко впадаетъ въ преувеличенное самомнѣніе, искреннее и убѣжденное, но чуждое хвастливости. Чувствованія его, какъ эгоистическая, такъ и альтруистическая, глубоки и сильны. Его мысль, его чувство и желаніе немедленно переходятъ въ дѣло, которому онъ отдается не въ половину, а вполнѣ, упорно добиваясь

цѣли, не жалѣя труда, не отступая передъ препятствіями и даже опасностями.

Какъ же дѣйствовать на ученика съ такимъ темпераментомъ?—Такъ какъ сущность его обнаруживается стремленіемъ подчинить все окружающее своему личному авторитету, то и отношеніе къ нему педагога всего лучше обосновать на томъ же началѣ. Это фактъ, что холерикъ, стремясь и умѣя подчинять себѣ другихъ, способенъ и самъ безгранично подчиняться авторитету—другого, болѣе сильнаго, человѣка, общества, государства, идеи, убѣжденія, слияя этотъ авторитетъ съ своей личностью, стараясь и другихъ подчинить ему, какъ своему личному авторитету. Большая часть фанатиковъ, положившихъ жизнь за идею, за науку, за отечество, за религію, были холерики. Слѣдовательно, вся задача педагога тутъ заключается въ томъ, чтобы авторитетъ свой и школы поставить выше авторитета ученика-холерика. Тутъ неумѣстны уступки, снисхожденіе, ласка, которая легко могутъ показаться признаками слабости; нужна твердость, послѣдовательность и непремѣнно справедливость, чтобы ученикъ-холерикъ не только любилъ, но и уважалъ своего учителя и школу. Конечно, для этого нужна не столько сила внѣшней власти, сколько нравственная сила и убѣжденіе, которымъ можно дѣйствовать на этого ученика, которому онъ подчиняется охотнѣе, нежели грубому насилию, всегда возбуждающему съ его стороны противорѣчія и враждебность. Для холерика учителю не только можно, но и должно подкрѣплять свои требованія мотивами, доводами, доказательствами, потому что они не пропадутъ даромъ, будутъ цѣлесообразны и плодотворны. Если учителю удастся такимъ путемъ подчинить „я“ холерика авторитету своего „я“ и школы, онъ пріобрѣтѣтъ такого преданнаго друга, который много поможетъ ему и для благотворныхъ вліяній на весь классъ, на котораго всегда можно будетъ положиться.

Похвала и одобреніе, съ одной стороны, хорошо дѣйствуютъ на холерика, усиливая его стремленіе къ самоусовершенствованію, съ другой—еще болѣе развиваютъ въ немъ самомнѣніе, ему свойственное, а потому учитель благоразумно поступить, если, оставаясь безукоризненно справедливымъ, будетъ сдержанъ въ своихъ одобреніяхъ и похвалахъ и ни въ какомъ случаѣ не позволитъ себѣ явно выдѣлять этого ученика изъ ряда товарищѣй какими-либо преимуществами или исключительными льготами. Пусть этотъ способный и самолюбивый ученикъ привыкаетъ довольствоваться собственнымъ сознаніемъ, что исполнилъ дѣло хорошо, какъ лучшею наградою. Пусть онъ полюбитъ дѣло и трудъ ради самого труда. Пусть въ немъ получаютъ преобладающее значеніе не эгоистическая эмоція, какъ гордость, тщеславіе, честолюбіе, а болѣе возвышенная, какъ чувство долга. Слѣдуетъ обращать особенное вниманіе на отношеніе холерика къ товарищамъ и наводить

его на оказаніе имъ помощи, давая исходъ его самолюбію, чтобы оно удовлетворялось благороднымъ сознаніемъ своей полезности другимъ.

*Меланхоликъ*—скучный, угрюмый, серьёзный и первыи ребенокъ „бука“, съ блѣднымъ лицомъ и тусклымъ взглядомъ, слабаго тѣлосложенія. Онъ все видѣть въ мрачномъ свѣтѣ, никому не довѣряеть, всѣхъ подозрѣваетъ, всѣмъ обижается, отъ всѣхъ сторонится, на все и на всѣхъ жалуется. Преувеличенная забота о самосохраненіи, объ огражденіи своей личности, при недовѣрчивости и подозрительности, у него является источникомъ зависти, несправедливости, мстительности, злорадства, даже клеветы. Его раздражаютъ и шутки, насмѣшки, подразниванья, съ которыми иногда относятся къ нему товарищи, и ласки, выраженія участія, заботливыя добродушныя услуги, которымъ онъ не довѣряеть. Понятно, что товарищи не любять и охотно дразнятъ его, а это еще болѣе развиваетъ въ немъ подозрительность и эгоистическая недоброжелательная чувствованія.

Мысль меланхолика сосредоточенная и глубокая. Онъ способенъ къ серьёзной умственной работѣ. Умственная работа захватываетъ его, отвлекая отъ многаго дурного, парализуя его мрачность, подозрительность, недоброжелательное отношеніе къ людямъ. Поэтическіе образы на него дѣйствуютъ слабо и мало доступны его пониманію, но отвлеченные разсужденія и научные работы его увлекаютъ, иногда прямо гипнотизируютъ. Чувствованія его не отличаются живостью, яркостью и разнообразiemъ, но онъ чувствуетъ глубоко, ненавидитъ непримиримо, любить самоотверженно. Хотя онъ часто бываетъ упрямъ и капризенъ, но не обладаетъ задатками твердой воли; ему свойственна нерѣшительность. Въ общемъ — это довольно несимпатичный и непріятный человѣкъ, котораго не любять не только чужие люди, но часто и родные. Но педагогъ долженъ помнить, что для благотворного воздѣйствія на меланхолика, прежде всего, нужна именно любовь. Преодолѣвая невольную антипатію, вооружившись справедливостью и доброжелательствомъ, онъ можетъ сдѣлать не мало добра для этого несчастнаго ученика, который и самъ нерѣдко бываетъ мученикомъ своего темперамента: можетъ вносить въ его горькую жизнь, въ его мрачную душу свѣтъ радости, спокойствія, симпатіи и доброжелательства. Пользуясь склонностью меланхолика къ умственной работѣ, надо въ этой работе искать и противовѣса дурнымъ инстинктамъ и наклонностямъ несчастнаго темперамента, опору для внушенія ему спокойнаго и правильнаго отношенія къ жизни и къ людямъ. Общественный характеръ школьнаго обученія, работа не въ одиночку, а въ обществѣ, въ средѣ товарищества,— тоже могучее противодѣйствіе непріятнымъ сторонамъ меланхолического темперамента. Забота учителя должна быть направлена къ тому, чтобы удовлетворительно поставить меланхолика въ средѣ товарищества, оградить отъ обидъ, насмѣшекъ, раздраженій и

вообще отъ злостныхъ выходокъ, которыхъ можно ожидать со стороны забіякъ и шалуновъ, сблизить его съ добрыми и разумными товарищами, втянуть въ интересы товарищества, парализуя эгоистическую замкнутость. Очень важно и въ товарищахъ возбудить дружественные и доброжелательные отношения къ меланхолику, выставляя на видъ несомнѣнныя достоинства товарища „буки“, нелюдима, но способнаго и трудолюбиваго. Учебные занятія, классная умственная работа—превосходная почва для сближенія меланхолика съ товарищами, которые скоро убѣждаются въ его умственномъ превосходствѣ, начинаютъ цѣнить и уважать его, прибѣгать къ нему за помощью.

При благоразумномъ руководительствѣ, пріобрѣтая знанія, втягиваясь въ умственную работу, заражаясь интересами класса и, вмѣстѣ съ тѣмъ, альтруистическими эмоціями, меланхолики не рѣдко становятся людьми столь-же глубокаго ума и многосторонняго знанія, какъ и высокой нравственности.

Наконецъ, *флегматикъ* — малоподвижный ребенокъ, по большей части полный и склонный къ ожирѣнію, вялый, лѣнивый, съ апатичнымъ лицомъ, невозмутимо спокойный. Онъ всего болѣе стремится къ покою, не чувствуя потребности ни въ дѣятельности и трудѣ, ни въ забавахъ и весельи. Не мѣшайте его покою, не тревожьте, не задѣвайте его,—и ему больше ничего не нужно. Онъ равнодушенъ къ обстановкѣ, къ своему платью, къ окружающимъ людямъ, не знаетъ ни заботъ, ни тревогъ, небреженъ въ работѣ и въ исполненіи обязанностей, равнодушенъ къ замѣчаніямъ, невнимателенъ къ требованіямъ и совѣтамъ. Ему все „не бѣда“, „не важность“, „успѣется“... Съ товарищами онъ добродушенъ, уступчивъ, терпѣливъ, а потому и они не обижаютъ его. Со старшими онъ кротокъ и молчаливъ, а потому и они относятся къ нему снисходительно, не требовательно, безъ строгости. Онъ ни на кого не жалуется, никого не обижаетъ, ни въ комъ не заискиваетъ, но и ни отъ кого не сторонится, только избѣгаетъ участія въ суетѣ, въ шумныхъ и подвижныхъ играхъ, въ затѣяхъ и приказахъ. Любить полакомиться, поѣсть, полежать, подремать, поспать, но дѣйствовать, суетиться, работать — это ему очень не нравится. Мысль флегматика туповата, тяжела, неповоротлива; воспріятія туги, слабы, блѣдны; онъ нелюбознателенъ, не интересуется даже новинкой, не любить ни волноваться, ни задумываться — „ломать голову“, вѣрить, что все „сдѣлается само собой“, безъ всякаго участія съ его стороны, а потому вовсе не обладаетъ инициативой и никогда ничего не добивается, хотя склоненъ къ мечтательности — по большей части безпочвенной и наивной. Однако, при медленномъ пониманіи, при слабой воспріимчивости, при равнодушіи къ учению онъ усваиваетъ знанія очень прочно, если они какъ-нибудь попадаютъ въ его голову. И чувствованія въ немъ возбуждаются слабо, не доходятъ до значительной, тѣмъ болѣе — до крайней силы;

онъ всегда умѣренъ — и въ любви, ничѣмъ не жертвуя во имя ея, и въ ненависти, преодолѣвая ее безъ особыхъ усилий. Восторгъ и негодованіе ему чужды и непонятны въ другихъ людяхъ. Онъ ничѣмъ не увлекается, не отдается вполнѣ никакимъ стремленіямъ: ни хорошимъ, ни дурнымъ. Очень трудно оживить, расшевелить, побудить къ дѣятельности такого ученика.

Здѣсь нужна энергическая требовательность, упорная и послѣдовательная настойчивость, чтобы противодѣйствовать лѣности, неподвижности, распущенности, но не крутая и грубая, а спокойная и рѣшительная. Надо помнить, что флегматикъ не можетъ соображать и работать съ той успѣшностью и быстротой, какъ другія, болѣе счастливо одаренные, дѣти. Но отъ него можно и должно требовать своевременного и удовлетворительного исполненія работы посильной. Средствомъ для побужденія къ такой исполнительности и можетъ служить послѣдовательное и настойчивое нарушеніе того покоя, которымъ флегматикъ особенно дорожитъ. Надо, чтобы онъ всегда былъ „на чеку“, не имѣлъ-бы возможности задремать, погрузиться въ лѣнивое „безпечальное созерцаніе“, чаще поднимать и тревожить его. Можно прибѣгать и къ нѣкоторымъ репрессивнымъ мѣрамъ, какъ перемѣщеніе на переднее мѣсто на виду у учителя въ случаяхъ явнаго невниманія во время урока, какъ повтореніе одной и той же работы при неудовлетворительномъ исполненіи, пожалуй — и увеличеніе ея, чтобы время ученика было какъ можно больше занято. Главнымъ же образомъ его апатію и лѣнъ, конечно, можно преодолѣвать интересомъ работы, живымъ и увлекательнымъ преподаваніемъ и, пожалуй, возбужденіемъ самолюбія: пусть настойчивыя требованія учителя подкрѣпляются внутренними стимулами ученика, напрягая и направляя его волевые усиленія; пусть эти усиленія, мало-по-малу, сдѣлаются привычными. Шутка, насмѣшка,—конечно, не грубая, не унизительная и необидная, тоже будетъ не безполезна, потому что она вызоветъ въ душѣ флегматика не злобное или мстительное чувство, а много, что чувство стыда и нѣкоторое напряженіе побороть свою лѣнъ, встряхнуться, насторожиться.

Вотъ характеристика четырехъ темпераментовъ. Но надо имѣть въ виду, что въ полномъ и чистомъ видѣ они рѣдко встречаются въ жизни. Въ большинствѣ же людей представляется смѣшеніе двухъ — трехъ или даже всѣхъ четырехъ темпераментовъ, хотя-бы и съ преобладаніемъ одного. И нѣчего жалѣть объ этомъ. Счастливое сочетаніе чертъ различныхъ темпераментовъ представляется самымъ желательнымъ для образованія хорошаго характера. Человѣку не только лучше живется, но и легче быть полезнымъ для общества и отечества, если въ немъ проявляются, смотря по обстоятельствамъ, то энтузіазмъ и бодрость сангвиника, то настойчивость и энергія холерика, то суховатаядержанность и осторожность меланхолика, то хладнокровіе и спокойствіе флегматика.

Обыкновенно въ людяхъ уже въ дѣтскомъ возрастѣ замѣчается смѣшеніе темпераментовъ и проявляются черты двухъ или трехъ изъ нихъ. Въ помощь природѣ приходитъ жизнь, съ ея случайными вліяніями, и воспитаніе, какъ система цѣлесообразныхъ впечатлѣній и вліяній, благопріятствующихъ усиленію и развитію однихъ, устраниенію или смягченію другихъ чертъ, инстинктовъ и наклонностей. Школа, съ ея жизнью и обученіемъ,—самая благопріятная среда для образованія желательныхъ смѣшанныхъ темпераментовъ. Въ начальной школѣ дѣти чувствуютъ и должны чувствовать себя на столько свободными, что природныя черты ихъ темпераментовъ, со всѣми воздействиима домашней жизни, всѣ индивидуальныя особенности ихъ, обнаруживаются съ достаточнouю ясностью для наблюдательнаго педагога, у котораго, поэому, составляется болѣе или менѣе отчетливое представление каждого изъ его учениковъ, а это очень важно для установленія правильныхъ отношеній, для выбора цѣлесообразныхъ мѣропріятій въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ. Но и помимо активнаго непосредственнаго вліянія учителя, школа сама въ себѣ содержитъ вліянія благопріятныя для смягченія рѣзкихъ, угловатыхъ и нежелательныхъ проявленій того или другого темперамента, для образованія смѣшанныхъ темпераментовъ, соотвѣтствующихъ условіямъ и потребностямъ общественной жизни. Вѣдь она сама представляетъ общество людей, собранныхъ для известной цѣли, общей для всѣхъ, по необходимости подчиненныхъ однимъ и тѣмъ-же порядкамъ, тоже общимъ для всѣхъ. Способность приспособляться къ внѣшнимъ условіямъ въ высшей степени свойственна человѣческой природѣ вообще, а дѣтской особенно. Работая въ обществѣ себѣ подобныхъ, дѣти школы сами собой, безъ всякаго насилия, рано начинаютъ понимать и чувствовать, что нельзя всякому дѣлать все, что нравится, и всегда поступать такъ, какъ хочется. Они легко замѣчаютъ, что нѣкоторыя изъ ихъ склонностей обременительны для товарищѣй, другія дѣлаютъ ихъ посмѣшищемъ въ глазахъ всего класса, вообще неудобны для жизни въ средѣ другихъ людей. Они,—сперва инстинктивно, потомъ сознательно, а наконецъ прямо въ силу привычки,—постепенно усвоиваютъ склонности болѣе удобныя и для себя самого, и для общества товарищѣй, усвоиваютъ общее настроеніе класса, исходящее отъ личности учителя, съ его живыми примѣрами, и отъ установленныхъ въ школѣ общихъ порядковъ, при чмъ рѣзкія черты темпераментовъ стушевываются или замѣняются иными, такъ что желанное смѣшеніе совершается безъ насилия, такъ сказать—само собой. Школа, какъ общество, кромѣ грамоты, ариѳметики и другихъ учебныхъ предметовъ, съ дѣтскихъ лѣтъ научаетъ людей одной очень важной наукѣ, которой трудно учиться виѣ ея, а именно—жити съ людьми, подчиняя свои личные интересы общимъ. Въ ней все способствуетъ пониманію и усвоенію этой науки — и общее обученіе, при

которомъ учитель имѣть дѣло не съ отдѣльными учениками, а съ классомъ, при которомъ каждый долженъ учиться, не мѣшай другимъ и не отставая отъ другихъ, и школьные порядки, устанавливающіе извѣстные отношенія между учителемъ и учениками, учениковъ между собою, каждого отдѣльного ученика къ классу, и общія игры, которыми дѣти занимаются во время промежутковъ между уроками, и общее чтеніе, производящее различныя впечатлѣнія на отдѣльныхъ дѣтей, которыхъ не могутъ ни скрывать, ни сдерживать своихъ впечатлѣній. При этомъ крайности незамѣтно уравновѣшиваются: заразительный смѣхъ сангвиника вносить нѣкоторую ясность и болѣе свѣтлое настроеніе въ душу мрачнаго меланхолика, глубокая и яркая впечатлительность холерика увлекаетъ апатичнаго флегматика, а то и наоборотъ—серъёзность и замкнутость меланхолика умѣряеть шумную веселость и смѣшливость сангвиника, спокойствіе и хладнокровіе флегматика сдерживаетъ энергическіе и рѣзкіе порывы холерика. Общественный характеръ школы и школьнаго обученія—великая воспитывающая сила, и ею должно пользоваться въ интересахъ желательнаго направленія волевыхъ явлений маленькихъ учениковъ, подготавляя ихъ къ той жизни, когда они сдѣлаются полноправными членами общества. Вѣдь школа готовить дѣтей не для одиночной жизни на необитаемомъ островѣ, а для жизни общественной.

Въ концѣ концовъ—въ дѣлѣ нравственнаго воспитанія, поскольку оно входитъ въ задачу школу, надо не забывать ни котораго изъ двухъ принциповъ, ни индивидуальнаго, ни соціальнаго.

Соціальный принципъ требуетъ, чтобы педагогъ установилъ правильное отношеніе каждой личности къ тому обществу, среди котораго она находится, и пользовался-бы общественнымъ характеромъ школьнай жизни и школьнаго обученія для образованія смѣшанныхъ темпераментовъ, для приготовленія учениковъ къ общественной жизни.

Индивидуальный принципъ требуетъ, чтобы педагогъ относился къ ученикамъ не какъ къ безразличной массѣ, во всѣхъ случаяхъ и ко всѣмъ примѣняя одни и тѣ-же мѣропріятія, чтобы онъ постоянно принималъ во вниманіе темпераментъ и всѣ индивидуальные свойства ученика, такъ какъ всѣ школьные кодексы, сортирующіе по рубрикамъ поступки учениковъ и отступленія ихъ отъ установленныхъ правилъ, для всѣхъ дѣтей опредѣляющіе одну и ту же отвѣтственность, не приводятъ къ цѣли. Недавно (1896—99 г.), по инициативѣ проф. Барнеса, въ Соединенныхъ Штатахъ Сѣверной Америки учителяницами, было произведено въ широкихъ размѣрахъ очень интересное изслѣдованіе. Тысячи учащихся дѣтей давали свободные письменные отвѣты на вопросъ о томъ, какъ поступили бы они въ извѣстныхъ случаяхъ съ провинившимися дѣтьми. Это изслѣдованіе привело американскихъ педагоговъ къ такимъ выводамъ, что для дѣтей до 12-лѣт-

няго возраста не имѣть никакого смысла определеніе какихъ-либо обязательныхъ нормъ, и что каждый дѣтскій поступокъ должно разсматривать съ точки зрења индивидуальныхъ условій; даже у значительного числа юношей 16-ти лѣтъ не обнаруживается сознательного отношенія къ общимъ правиламъ и законоположеніямъ, къ ихъ необходимости и обязательности.

Такой выводъ дали изслѣдованія надъ дѣтскимъ населеніемъ въ средѣ такого, сравнительно, культурного народа, какъ сѣверо-американцы, при всеобщей грамотности и при условіяхъ жизни, благопріятствующихъ умственному развитію. Что-же сказать о народѣ совершенно темномъ и безграмотномъ, о его дѣтяхъ, выростающихъ при самыхъ некультурныхъ условіяхъ, въ средѣ, которая не имѣть ясныхъ, твердыхъ понятій о законномъ и незаконномъ, о дозволенномъ и недозволенномъ, о правѣ и законѣ? Какой смыслъ здѣсь могутъ имѣть школьніе нормы и общія мѣропріятія?

## ГЛАВА XI.

### Идеалы и средства нравственного воздействиа школы и воспитывающаго обученія на учениковъ.

Какія же нравственные качества должна и можетъ развивать школа въ своихъ ученикахъ, пользуясь выгодными сторонами общественного обученія и имѣя въ виду индивидуальныя особенности, temperamentъ каждого изъ нихъ? Къ развитію какихъ именно стремленій, наклонностей, привычекъ она должна направить свою воспитательную дѣятельность? Во имя какого идеала она будетъ работать, чтобы не блуждать въ потемкахъ, а ясно сознавать, чего желаетъ отъ своихъ учениковъ и куда ихъ ведеть? Чтобы отвѣтъ на эти вопросы не былъ произвольнымъ и слишкомъ общимъ, надо поставить впереди такой идеалъ нравственного развитія, который соответствуетъ современнымъ понятіямъ о нравственномъ достоинствѣ человѣка и не можетъ встрѣтить вскихъ выраженій, которыхъ заставили бы призадуматься. Здѣсь приходится сдѣлать маленькое отступленіе.

Имѣютъ ли, скажутъ намъ, какое-нибудь практическое значеніе идеалы вообще, а особенно въ наше практическое время не утратили ли они всякой смыслъ и всякое значеніе? На это можно отвѣтить, что идеалы никогда не теряли и не могутъ потерять значенія и смысла въ человѣческой жизни, пока человѣкъ будетъ оставаться человѣкомъ. Объяснимся.

Всякий на самомъ себѣ, конечно, испыталъ, что жизнь человѣческая представляетъ двѣ стороны, такъ сказать—двоится. Съ одной стороны представляется та реальная дѣйствительность, которая подлежитъ вѣдѣнію, во-первыхъ, администраціи, суда и т. под., во-вторыхъ, исторіи, этнографіи, статистики, вообще науки. Съ другой стороны подъ этою видимою, осязательною, реальною дѣйствительностью, доступною непосредственному наблюденію, совершается другой жизненный процессъ, далеко не такъ легко поддающійся наблюденію, но въ своемъ сокровенномъ теченіи служащій источникомъ, возбудителемъ, двигателемъ вѣчной житейской борьбы. Онъ-то, этотъ сокровенный процессъ идеальной жизни, и приводить въ движение реальную жизнь, не позволяетъ ей застояться, застыть, заглохнуть, а постоянно волнуетъ, одушевляетъ и толкаетъ ее впередъ, все впередъ и впередъ безъ конца. Въ сущности это совокупность тѣхъ желаній, стремленій, идеальныхъ представлений, которые возникаютъ, слагаются и живутъ въ отдельныхъ личностяхъ и въ цѣломъ обществѣ и составляютъ причину свойственной человѣку неудовлетворенности и жажды чего-то лучшаго, болѣе совершенного. Кто не испыталъ на самомъ себѣ этой жажды, этой неудовлетворенности? И какимъ пошлымъ, жалкимъ представляется намъ человѣкъ съ печатью полнаго самодовольства, полной удовлетворенности на лицѣ, который „всегда доволенъ самъ собой, своимъ обѣдомъ и женой!“ \*).

Практическая мудрость говоритъ, что „идеалы недосягаемы, а потому бесполезны и ненужны“. Въ первой части этого положенія есть доля правды, но со второй его частью никакъ нельзя согласиться. Идеалы, дѣйствительно, недосягаемы въ томъ смыслѣ, что не представляютъ собой чего-то неизмѣнного, неподвижного, совершенно оконченного, абсолютно совершенного. Напротивъ, идеалы постоянно измѣняются, перерабатываются и смѣняютъ другъ друга, такъ что реальная жизнь никогда не поспѣваетъ за ними. Во имя ихъ кипитъ работа, идетъ борьба, приносится жертвы, а они все манятъ впередъ и впередъ... И чѣмъ отчетливѣе, возвышенѣе и благотворнѣе идеалы, господствующіе въ обществѣ, тѣмъ болѣе движенія, нравственного достоинства, благородства, человѣчности въ жизни, совершающейся подъ ихъ вліяніемъ. Эта-то постоянная измѣняемость идеаловъ и дѣлаетъ ихъ силою, которая не даетъ реальнѣй жизни остановиться, застыть, замереть... Въ самомъ дѣлѣ, представимъ себѣ хоть на одну минуту, что всѣ наши желанія исполнены, всѣ наши стремленія достигнуты, всѣ наши идеальные представлениа осуществились... во имя чего же мы будемъ работать, бороться, жить? Все достигнуто, больше нѣчего желать, больше нѣкуда стремиться,—для чего же жить? Возможна ли при

\*) Слова Пушкина.

такихъ условіяхъ жизнь, въ смыслѣ полной, настоящей человѣческой жизни? Остается застыть въ безпечальномъ созерцаніи своего собственаго благополучія,—но развѣ это жизнь? Нѣть, человѣку нужна жизнь съ энергической работой, съ борьбой, съ яркими и возбуждающими его душу идеалами.

Все сказанное показываетъ, какое важное значеніе имѣютъ въ человѣческой жизни идеалы, господствующіе въ обществѣ. Отъ ихъ достоинства, отчетливости и живучести зависитъ достоинство и характеръ реальной жизни. Школа должна поселять въ душахъ своихъ учениковъ задатки возвышенныхъ, живущихъ и благотворныхъ идеаловъ и черезъ своихъ учениковъ проводить ихъ въ жизнь.

Надо опредѣлить хотя самыя существенныя черты того идеала, который должна имѣть въ виду русская народная школа, приготовляя своихъ учениковъ для общества и для общественной жизни, соединяя съ дѣломъ обученія не менѣе важное и во всякомъ случаѣ неизбѣжное дѣло нравственного воспитанія, а вмѣстѣ съ тѣмъ — указать и на тѣ средства, которыми школа владѣеть и можетъ пользоваться для достижени¤ цѣли.

Никто, конечно, не станетъ оспаривать, что основное начало разумной жизни для современного человѣка есть *трудъ*. Едва ли кто-нибудь въ настоящее время мечтастъ о жизни празднаго небокоптиеля. Уже всѣми признаны общечеловѣческое *право* на трудъ и общечеловѣческая *обязанность* трудиться,—и это яркій примѣръ полного сліянія права съ обязанностію. Итакъ—одна черта искомаго идеала найдена. Школа должна развивать въ своихъ ученикахъ *любовь и уваженіе къ труду*—какъ въ интересахъ обученія, которое само по себѣ есть трудъ и немыслимо бѣзъ труда, такъ и въ интересахъ жизни вообще,—следовательно—воспитательнымъ средствомъ въ этомъ случаѣ прежде всего и является само *ученіе*. Ученикъ, полюбившій и съ уваженіемъ исполняющій свой школьній трудъ, конечно, въ значительной степени расположень къ труду вообще и во всякомъ случаѣ имѣть большое преимущество передъ школьнімъ лѣнтяемъ, который съ нетерпѣніемъ ждетъ окончанія урока и съ ненавистью смотритъ на проклятая книги, источникъ его мученій, слезъ, скуки. Человѣку врождено стремленіе къ дѣятельности: какъ тѣлесныя, такъ и душевныя силы не могутъ долго находиться въ покоѣ и неподвижности,—имѣть необходимы пища и движеніе, съ питаніемъ и движеніемъ связаны ихъ ростъ и развитіе. Но движеніе должно быть не выше силъ, чтобы оно не разслабляло, не надрывало, не истощало ихъ, пища должна быть питательна, удобоварима и вкусна. Любить можно только трудъ *посильный и интересный*. Чтобы ученикъ полюбилъ *ученіе*—этотъ трудъ, на которомъ школа можетъ развивать въ дѣтяхъ любовь къ труду вообще, необходимо, следовательно, чтобы *ученіе соотвѣтствовало* воз-

расту и силамъ учащагося и занимало его: только при этомъ условіи учебный трудъ будетъ имѣть воспитательное значеніе, пойдетъ успѣшно и принесетъ хорошия плоды. Съ другой стороны, при всей его занимательности и соразмѣрности съ возрастомъ и силами ученика, ученіе все-таки должно быть *трудомъ*, а не игрой и забавой,—иначе цѣль опять-таки не достигнется: вѣдь тотъ житейскій трудъ, который ученику придется современемъ нести въ жизни, вовсе не похожъ на забаву, и смѣшеніе дѣла съ бездѣльемъ еще никогда не приносило хорошихъ результатовъ. Поэтому ученики должны съ первого раза почувствовать и постоянно сознавать, что они собираются въ школу трудиться, заниматься серьезнымъ и важнымъ дѣломъ. И ни какимъ образомъ нельзя согласиться съ тѣмъ мнѣніемъ, будто бы зачѣмъ-то нужно удалять отъ дѣтей мысль, что они пришли въ школу и будутъ учиться. „Не пугайте, говорить, дѣтей, особенно съ первого раза, вашимъ ученьемъ, постарайтесь, чтобы школа не казалась имъ школой“ и т. д. Пугать, конечно, не слѣдуетъ, но для чего же и маскировать ту цѣль, ради которой дѣти собрались въ школу, тѣмъ болѣе, что эта мистификація совершенно напрасная: дѣти очень хорошо знаютъ, что они пришли именно въ школу, будутъ учиться, читать книжку, писать, приготавливать уроки. Правда, бываетъ, что они идутъ въ школу съ ложными представленіями о побояхъ, о розгахъ и т. п. ужасахъ старой школы, о которыхъ наслышались отъ отцовъ. Но все это не причина маскировать отъ нихъ сущность дѣла: надо не маскировать ее, а постараться поставить дѣло такъ, чтобы и школа, и учитель, и ученье, все школьные порядки съ первого раза представились дѣтямъ не пугалами, но и не вздоромъ, къ которому можно относиться съ пренебреженіемъ, чтобы они понравились, полюбились дѣтямъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ возбудили въ нихъ уваженіе, близкое къ благоговѣнію. Пусть призрачныя представленія о побояхъ и розгахъ разсѣются, но взамѣнъ ихъ возникнетъ свѣтлое представленіе о школѣ, какъ мѣстѣ бодрой, серьезнѣй и занимательной работы, обѣ учитель, какъ о первомъ работнике, о школьнѣхъ порядкахъ, какъ необходимыхъ условіяхъ успѣшности общей работы. Не вдругъ сложится подобное представленіе вполнѣ, но начало ему должно быть положено первыми же школьнѣми впечатлѣніями. Первые впечатлѣнія очень важны, ими можно дѣло или сильно подвинуть, или сильно затормозить. Если съ первого раза школьнное дѣло дѣтямъ представится, во-первыхъ, серьезнѣмъ, во-вторыхъ—интереснымъ, занимателынмъ, если затѣмъ учитель съумѣеть, какъ можно чаще, повторять такое впечатлѣніе—въ душѣ маленькаго ученика накопится масса такихъ ощущеній, которые въ результатѣ дадутъ *представленіе* обѣ ученіи, какъ о дѣлѣ важномъ и занимателынмъ въ одно и то же время, а съ этимъ представлениемъ постоянно будетъ соединяться свѣтлое настроеніе, *чувство* сознательнаго удовольствія, и

живое стремление къ ученію: здѣсь и будеть корениться прочное основаніе любви, уваженія и стремленія къ труду вообще. Поэтому учитель самъ долженъ серьезно относиться къ своему дѣлу, являясь на дѣло всегда подготовленнымъ, бодрымъ, не позволяя себѣ никогда неумѣстныхъ шутокъ, ни вялой апатичности, ни распущенной игривости; манера иныхъ учителей обращать ученіе въ шутку или игру, или относиться къ своему дѣлу, какъ къ отбывающей по-неволѣ обязанности,— все это ничего не можетъ дать въ результатѣ, кромѣ вреда. Учитель самъ долженъ интересоваться содержаніемъ преподаваемаго, чтобы, заинтересовать дѣтей, не опускаясь самъ до дѣтской наивности, а стараясь поднять ихъ до своей серьезности, соединенной съ увлеченіемъ, съ энтузіазмомъ. Это нисколько не мѣшаетъ упростить обученіе на столько, чтобы преподаваемое сдѣлать доступнымъ дѣтскому пониманію: простота и доступность обученія вовсе не исключаютъ серьезности и дѣльности; эти качества соединимы. Кромѣ серьезнаго отношенія къ дѣлу, соразмѣрности труда съ силами и занимателности, въ ученыи не менѣе важна другая сторона. Школа должна готовить ребенка для труда *самостоятельного*, для жизни не на помочахъ, поэтому и въ ученіи она должна проводить постоянно начало *самодѣятельности*. начало самостоятельного труда. Изъ этого не слѣдуетъ, конечно, чтобы не нужна была ученикамъ помощь учителя: учитель обязанъ помогать ученикамъ въ приобрѣтеніи знаній, понятій, привычекъ, умѣній, но онъ долженъ поспѣвать съ своей помощью только тамъ, гдѣ она дѣйствительно необходима, да при томъ свою помощь вести такъ, чтобы въ концѣ концовъ она сдѣлалась вовсе ненужною,—такъ сказать—уничижила бы сама себя. Всѣ эти свойства школьнаго обученія — его серьезность, занимателность, соразмѣрность съ силами и самостоятельность ученическаго труда — нисколько не противорѣчатъ одно другому, напротивъ—способствуютъ. Самостоятельность работы немыслима безъ серьезнаго отношенія къ дѣлу, серьезное же отношеніе всего болѣе способствуетъ развитію самодѣятельности; самостоятельный можетъ быть только посильный трудъ, а эта самостоятельность увеличиваетъ интересъ труда: сознавая, что извѣстную работу онъ выполнилъ самъ, ученикъ болѣе дорожитъ ею, болѣе любить ее и нравственно крѣпнетъ; серьезность не лишаетъ дѣло занимателности: часто, отдаваясь работѣ съ серьезностью, ребенокъ входить въ нее всей душой не меньше, чѣмъ въ какую-нибудь игру, не замѣчая, какъ летить время,—часто онъ и къ игрѣ, которая кажется взрослому столь смѣшной и забавной, относится такъ серьезно, какъ бы къ важному дѣлу.

Рядомъ съ трудомъ, виднымъ и неоспоримымъ мотивомъ жизни современного человѣка является его *национальная особность*: сознавать себя гражданиномъ извѣстной страны и стремиться къ пользѣ своего отечества, какъ къ личной выгодѣ, одно изъ тѣхъ почтенныхъ

качествъ, котораго никто не станетъ оспоривать. Школа имѣть довольно случаевъ и должна поддерживать въ своихъ ученикахъ *чувство народности*. Во-первыхъ, къ этому ведеть толковое изученіе родной природы, отечественной географіи и исторіи; во-вторыхъ, изученіе родного языка и поэтическаго материала, носящаго на себѣ яркую, живую печать народнаго духа, представляющаго идеальное изображеніе русской природы и русской жизни. Здѣсь дѣло не въ томъ, чтобы искусственно подогрѣвать въ дѣтяхъ любовь къ отечеству и представлять имъ все отечественное преувеличенно-прекраснымъ: идеальное изображеніе вовсе не значитъ фальшивое изображеніе, оно только схватываетъ и развиваетъ въ изображаемомъ предметѣ ту идею, которая въ дѣйствительности затемнена и открыта не всякому, такъ что большинство людей *чувствуетъ* присутствіе идеи, но *не сознаетъ* ея и не можетъ дать отчета въ своемъ чувствѣ; этимъ объясняются такія выраженія: „*люблю я родину—за что,—не знаю самъ*“ и пр. Въ дѣтяхъ, выросшихъ при извѣстной обстановкѣ, уже есть зародышъ любви къ отечеству,—школѣ остается только способствовать правильному развитію этого зародыша, освѣтить, осмыслить непосредственное чувство, путемъ изученія родной страны съ ея жизнью и путемъ расширенія личныхъ интересовъ ученика до интересовъ общественныхъ. Извѣстно, что особенно одушевленною любовью къ отечеству славились древніе греки—отчего?—„Оттого, говоритъ Бенеке, что уже въ дѣствѣ человѣкъ видѣлъ вокругъ себя людей занятыми мыслью объ отечествѣ, и потому въ древнемъ обществѣ взаимныя отношенія дѣтей представляли въ маломъ видѣ подражаніе общественнымъ отношеніямъ. Въ силу чрезвычайно чистаго и многократнаго повторенія однихъ и тѣхъ же сліяній слѣдовъ, любовь къ отечеству развивалась даже въ натурахъ вообще эгоистическихъ“. Но въ древности эта любовь принимала нерѣдко слишкомъ узкій и нетерпимый характеръ, даже соединялась съ рѣшительною ненавистью ко всему лежащему въ отечества. Само собой разумѣется, что такое направленіе любви къ отечеству несомнѣнно ни съ христіанскимъ ученіемъ, ни съ духомъ науки, а слѣдовательно ни съ идеаломъ разумной педагогіи. Разумная педагогія, просвѣщающая умы воспитанниковъ свѣтомъ европейской науки, насколько это возможно, рядомъ съ любовью къ отечеству должна развивать и вообще любовь къ человѣку, въ обширномъ смыслѣ слова. Случаевъ для этого и вообще для расширенія интересовъ учащихся, какъ противовѣса и личному эгоизму, и узкому патріотизму, школа имѣть довольно. Она сама по себѣ представляетъ общество, которое собрано съ извѣстною цѣлью, общею для всѣхъ и каждого изъ ея членовъ; здѣсь, для успешной работы, такъ же необходимо установленіе справедливости, подчиненіе личныхъ интересовъ общимъ, порядка, какъ оно необходимо и во всякомъ обществѣ. Кто въ этомъ маленькомъ кругу разовьетъ въ себѣ и будетъ

обнаруживать чувство справедливости и честности, тотъ съ хорошими задатками вѣступить въ кругъ болѣе широкаго общества, какъ гражданинъ и человѣкъ. Какъ общество, въ которомъ личный произволъ одного не долженъ задерживать дѣло многихъ, школа должна выработать внутри себя извѣстный порядокъ, одинаково обязательный для всѣхъ, основанный на разумныхъ началахъ, проводимый настойчиво, послѣдовательно, содержащий въ себѣ очевидныя удобства и выгоды для всѣхъ вмѣстѣ и для каждого порознь, а потому не представляющійся насильственнымъ, самодурнымъ. Учитель—представитель и хранитель этого порядка, отстаивающій его не по личной прихоти, не по капризу, не изъ личнаго интереса, а изъ уваженія къ дѣлу, которое охраняется этимъ порядкомъ: онъ и самъ подчиняется этому порядку. Вотъ начало и законное основаніе школьнай *дисциплины*. Какъ блюститель ея, учитель долженъ быть въ своихъ дѣйствіяхъ послѣдователенъ и справедливъ; но въ то же время не долженъ забывать и того, что передъ нимъ не куклы, а люди; что разумная дисциплина состоитъ только въ извѣстной мѣрѣ подчиненія личныхъ интересовъ общимъ, насколько послѣдніе могли бы пострадать отъ первыхъ, а не въ уничтоженіи личности съ ея особенностями, не въ мелочной, безмѣрной регламентациіи каждого движенія и каждого слова; что разумная послѣдовательность не есть слѣпое примѣненіе одной и той же мѣры къ сотнѣ случаевъ, которые можно подвести подъ одну рубрику. Онъ долженъ въ извѣстной степени знать личность каждого ученика и дѣйствовать сообразно съ личными особенностями: по отношенію къ иной личности взглядъ больше сдѣлаетъ, нежели рѣзкое слово и даже удаленіе изъ класса по отношенію къ другой, хотя причина, вызывающая то или другое или третье дѣйствіе учителя, можетъ быть одна и та же, одно и то же нарушеніе общественнаго порядка во вредъ всему обществу. Это происходитъ сколько отъ природнаго разнообразія въ свойствахъ душевныхъ силъ, большей или меньшей ихъ воспріимчивости или крѣпости, столько же отъ того, что учитель получаетъ подъ свое вліяніе материалъ уже готовый, болѣе или менѣе сложившійся, такъ какъ послѣ девяти-десятилѣтней домашней жизни въ душѣ каждого ученика скопилось много душевныхъ явлений, образовались сочетанія и привычки, болѣе или менѣе прочныя, которые не могутъ ни исчезнуть, ни переработаться разомъ, безъ продолжительного вліянія новой обстановки съ ея впечатлѣніями. Въ школьныхъ порядкахъ должна заключаться масса благопріятныхъ нравственныхъ вліяній, образующихъ многія важныя стороны характера, каковы: уваженіе къ общественнымъ интересамъ, разумная сдержанность, обдуманность въ поступкахъ, критическое отношеніе къ самому себѣ, живая связь между словомъ и дѣломъ, способность входить въ общіе интересы изъ тѣсной рамки своихъ личныхъ интересовъ.

Какими же средствами владѣть школа для нравственного воздѣйствія на своихъ учениковъ во имя намѣченного выше идеала? Эти средства, собственно говоря, уже сами собой выдвинулись въ предыдущемъ изложеніи. Первое изъ нихъ — *содержаніе и характеръ обученія*. Объ этомъ уже было говорено достаточно. Были выяснены преимущества воспитывающаго и общеобразовательнаго обученія передъ узко- utilitarнымъ. Было говорено о необходимости устраивать въ дѣлѣ обученія насилие и скуку, источникъ многихъ золъ и малоуспѣшности обученія. Было говорено о громадномъ значеніи самодѣятельности учениковъ, возможной только при участіи въ дѣлѣ ихъ личнаго интереса и при соответствіи обученія съ ихъ силами. Второе средство — *личность учителя*. Личность учителя, безъ сомнѣнія, имѣеть огромное вліяніе на дѣтей: это испыталъ на себѣ, конечно, всякий, кто былъ учителемъ хотя недолгое время. Дѣти еще не въ состояніи отдать, разобщить преподаваемое и преподавателя, отвлеченное понятіе отъ личности. Извѣстно, что любовь къ учителю побуждаетъ къ ученію, ко вниманію, къ труду иногда весьма лѣнивыхъ и разсѣянныхъ дѣтей,— ради любимаго учителя они дѣлаютъ серьезныя усиленія надъ собой и нерѣдко обнаруживаютъ неожиданные успѣхи. Вотъ учитель, любимый дѣтьми, и долженъ извлечь изъ этой любви, какъ изъ счастливаго обстоятельства, наибольшую пользу для своихъ учениковъ, не ограничиваясь усиленіемъ успѣховъ въ ученіи: онъ можетъ и обязанъ видѣть въ этой любви орудіе для нравственного вліянія въ самомъ широкомъ смыслѣ, побѣждая этимъ орудіемъ грубость, упрямство, забіячество, беспорядочность и многія дурныя наклонности своихъ учениковъ. Особенно сильно это орудіе, если оно подкрѣпляется *примѣромъ* учителя: его одушевленное, живое отношеніе къ дѣлу переходитъ къ дѣтямъ, возбуждая въ нихъ воспріимчивость и стремленіе къ дѣятельности, къ побѣженію трудностей; его гуманность сообщается дѣтямъ: его справедливость направляетъ ихъ къ справедливости; его уваженіе къ работѣ и энергія въ трудахъ находятъ отзывъ въ душѣ учениковъ. Конечно, не на всѣхъ примѣръ подѣйствуетъ одинаково, потому что дѣти неодинаковы, каждый отличается извѣстными качествами душевныхъ силъ,— но какъ бы ни мало было вліяніе примѣра, достаточно того, что оно будетъ, а слѣдовательно — учителю слѣдуетъ зорко слѣдить за собой, дабы не дать на самомъ себѣ примѣровъ противоположнаго свойства, не впасть въ противорѣчія съ основною задачею своей дѣятельности. Неаккуратность учителя, апатичное отношеніе къ дѣлу, противорѣчіе между словомъ и дѣломъ, жестокость, грубость, неопрятность — точно такъ же не пройдутъ безслѣдно для учениковъ, какъ и примѣры хороши, тѣмъ болѣе — если въ дѣтяхъ, при извѣстныхъ условіяхъ домашней жизни, уже есть наклонность и нѣкоторые задатки для развитія этихъ свойствъ: въ послѣднемъ случаѣ примѣръ, какъ впечатлѣніе, можетъ быть болѣе опасенъ, чѣмъ полезенъ.

тлѣніе, находитъ въ душѣ ребенка однородный матеріалъ, соединяется съ нимъ, усиливаетъ его,— и такъ складывается прочное руководящее начало для извѣстнаго рода неодобрительныхъ поступковъ. Намъ разрѣзть, дожалуй, что не слишкомъ ли много будетъ требовать отъ учителя, чтобы онъ во всѣхъ отношеніяхъ представлялъ собою безукоризненный образецъ,— не противорѣчить ли это той истинѣ, что всѣ люди съ недостатками, не говоря уже о непреодолимой трудности найти для каждой школы учителя со всевозможными совершенствами: онъ и умѣй хорошо передавать дѣтямъ знанія, и воодушевляй ихъ, и наблюдай за примѣненіемъ въ школѣ гигіеническихъ условій, и будь во всѣхъ отношеніяхъ примѣромъ... На это можно отвѣтить слѣдующее. Во-первыхъ, не должно ничего преувеличивать и доводить до крайнихъ размѣровъ, во-вторыхъ—требованія, которые можно считать обязательными для учителя, вовсе не такъ высоки, какъ можетъ показаться съ первого раза. Когда говорятъ, что учитель долженъ давать собою примѣры дѣтямъ, не противорѣчащіе задачамъ школы и воспитывающаго обученія, то разумѣютъ вовсе не какія-либо чрезвычайныя добродѣтели, образцы героизма и совершенства, а обнаруженіе самыхъ обыкновенныхъ порядочныхъ свойствъ и привычекъ. Чтобы относиться къ своему дѣлу съ одушевленіемъ и исполнять его съ энергіей, не позѣвывая и не дремля; чтобы относиться къ окружающимъ людямъ по-человѣчески, безъ грубости, браніи, несправедливости; чтобы на глазахъ дѣтей не противорѣчить на дѣлѣ своимъ словамъ; чтобы поддерживать дѣятельно порядокъ, установленный въ школѣ,— чтобы отличаться подобными качествами— вовсе не надо быть исключеніемъ и представлять изъ себя героя, потому что всѣ эти качества, собственно говоря, самыя обыкновенныя качества всякаго порядочнаго человѣка. Всѣ они коренятся въ сознательномъ и честномъ отношеніи къ своему дѣлу и къ своей роли въ школѣ, всѣ они наживаются безъ особыхъ усилий надъ самимъ собою, если дѣло и роль выбраны человѣкомъ съ сознаніемъ, уваженіемъ и любовью. Развѣ самый обыкновенный человѣкъ не воодушевляется, когда исполняетъ работу по душѣ? Любимая работа въ самой себѣ содержитъ воодушевляющую силу: это испыталъ каждый сколько-нибудь развитый человѣкъ. Никто не требуетъ отъ учителя геройскаго самоотверженія Песталоцци и неутомимой дѣятельности Дистервега: достаточно одной обыкновенной любви къ дѣлу, которая придастъ работѣ живость и не скроется отъ дѣтскаго взгляда, не пройдетъ безъ впечатлѣнія, болѣе или менѣе сильнаго, во всякомъ случаѣ—плодотворнаго. Справедливость и человѣческое отношеніе къ окружающимъ, особенно къ дѣтямъ, тоже не представляется ничего необыкновеннаго,— развѣ самые обыкновенные люди не бываютъ справедливы и гуманны вообще и особенно относительно дѣтей? А учитель во всякомъ случаѣ долженъ быть другомъ дѣтей, понимать и любить

ихъ нѣсколько больше, нежели другіе люди, занятые инымъ трудомъ. Наконецъ,—это просто требование добросовѣстности, которая не допускаетъ пристрастія, фальши и жестокости даже относительно животныхъ, не только людей. То же слѣдуетъ сказать объ аккуратности и уваженіи порядка: это такія маленькия качества, что сами по себѣ, безъ другихъ, болѣе существенныхъ, они не имѣютъ и особеннаго значенія. При другихъ же качествахъ, эти маленькия и скромныя достоинства очень важны. Такимъ образомъ учителю вовсе не такъ трудно быть хорошимъ примѣромъ для учениковъ, какъ это кажется съ первого раза, лишь бы онъ любилъ свое дѣло, понималъ его и добросовѣстно относился къ нему. При этомъ слѣдуетъ помнить, что примѣръ учителя важенъ не для того, чтобы съ учениковъ слѣпить *копіи* учителя, а какъ масса благопріятныхъ впечатлѣній, изъ которыхъ, въ связи со множествомъ другихъ впечатлѣній, домашнихъ, школьніхъ, уличныхъ, долженъ сложиться у каждого ученика свой внутренній міръ, соответственно природнымъ свойствамъ его душевныхъ силъ. При равномѣрномъ вліяніи одной и той же личности учителя, изъ разныхъ учениковъ его могутъ и должны выйти люди весьма разнообразныхъ характеровъ; но изъ этого вовсе нельзя заключить, чтобы хорошие примѣры учителя для однихъ прошли безслѣдно, а изъ другихъ образовали хорошихъ людей: они дали извѣстный результатъ во всѣхъ случаяхъ, дѣйствуя на каждого ученика плодотворно, но не въ одинаковой мѣрѣ, и вошли не въ одинаковыя сочетанія съ другими душевными явленіями. А это произошло по той причинѣ, что не у всѣхъ учениковъ были одинаковы тѣ душевные явленія, въ сочетаніе съ которыми вошли впечатлѣнія отъ учительскихъ примѣровъ, какъ не у всѣхъ одинаковы глаза, уши и проч., и проч.

Наконецъ въ школѣ есть еще средство для нравственного вліянія на учениковъ, для образования и развитія въ нихъ тѣхъ или другихъ наклонностей и привычекъ. Это средство — школьные порядки и способы поддержанія и утвержденія ихъ, тотъ *складъ школьнной жизни*, который иногда устанавливается непоколебимоочно, стоитъ самъ собой часто даже въ такихъ случаяхъ, когда никто за нимъ не смотритъ, никто о немъ не заботится, а въ дѣтскую натуру вѣдается такъ глубоко, что школьники нерѣдко переносятъ его и въ свою домашнюю обстановку. Уже одно это обстоятельство показываетъ, что на него должно быть обращено большое вниманіе со стороны учителя, какъ на одно изъ сильныхъ воспитательныхъ средствъ.

Школьные порядки должны быть приведены учителемъ въ точную, опредѣленную извѣстность и прежде всего послѣдовательно соблюдаемы имъ самимъ. Часто они касаются одной вѣшности, кажутся мелочными, не заслуживающими вниманія, но какую могучую воспитательную силу составляютъ эти мелочи въ массѣ! Такъ какъ соблюденіе этихъ

порядковъ обязательно для дѣтей и должно мало-по-малу перейти въ привычку, то они должны быть извѣстны ученикамъ, сказаны имъ своевременно, коротко и ясно, чтобы въ случаѣ отступленія отъ нихъ ни одинъ ученикъ не могъ отговариваться и оправдываться незнаніемъ. Конечно, новые ученики будутъ знакомиться съ ними постепенно, по мѣрѣ надобности, чтобы масса правилъ не подавила ихъ съ первого раза, да при томъ въ сообщеніи всѣхъ ихъ разомъ не можетъ быть и надобности. Но правило, разъ установленное, должно быть соблюдано, а уклоненіе отъ него замѣчаемо неупустительно. Въ этомъ случаѣ учитель долженъ быть твердъ и послѣдователенъ, иначе онъ ничего не достигнетъ, и вскорѣ почувствуетъ трудно-исправимое зло отъ своихъ уступокъ и промаховъ: въ школѣ сложатся свои порядки, вовсе не похожіе на тѣ, которыхъ желалъ онъ, а ему придется или вести трудную борьбу, или отступить, узаконить, хотя и не формально, складъ жизни, установившійся помимо его.—Какихъ же порядковъ можно желать въ школѣ?—Прежде всего установимъ правила относительно домашняго приготовленія дѣтей прежде, чѣмъ идти въ школу. Сюда относятся: опрятность лица и рукъ, а также исполненіе заданныхъ работъ. Правда, что обученіе въ школѣ главнымъ образомъ должно двигаться не задаваніемъ уроковъ для домашняго приготовленія, а классной работой; но необходимы въ извѣстной мѣрѣ и уроки на-домъ, если это возможно, при извѣстныхъ условіяхъ домашней жизни. По мѣрѣ того, какъ у дѣтей скопляется масса знаній и расширяется ихъ умственный кругозоръ, не только можно, но и необходимо постепенно пріучать ихъ работать дома—т.-е. во-первыхъ—*въ одиночку*, во-вторыхъ—*самостоятельно*, потому что школа имѣть цѣлью не саму себя, а жизнь. Домашнія работы важны еще и въ томъ отношеніи, что пріучаютъ дѣтей думать о завтрашнемъ днѣ, заботиться своевременно о своихъ обязанностяхъ и внимательно, надлежащимъ образомъ выполнять ихъ. Потому-то онъ имѣютъ не только учебное, но и воспитательнѣе значеніе. Но для того, чтобы воспитательная цѣль достигалась, надо, чтобы заданная работа занимала дѣтей и соотвѣтствовала ихъ силамъ: работа непосильная напрасно утомитъ ребенка, поставить въ необходимости быть неисправнымъ, а то и доведеть до отчаянія, такъ что онъ махнетъ рукой на свои обязанности. При томъ же непосильная работа не можетъ быть и занимателюю, не можетъ нравиться, интересовать и увлекать маленькаго работника, а безъ этого невозможно отчетливое, удовлетворительное исполненіе ея. Какъ работа, удовлетворяющая сказаннымъ условіямъ, воспитываетъ въ ученикѣ самостоятельность въ труде, заботу о завтрашнемъ днѣ и добросовѣстное отношеніе къ своимъ обязанностямъ, такъ—напротивъ — работа скучная и непосильная будетъ развивать распущенность, лѣность и беззастѣничное уклоненіе отъ обязанностей. Работы, задаваемыя на домъ, на первое время могутъ быть

самая маленькая, легкая, состоящая въ повторении, воспроизведеніи классной работы; затѣмъ ихъ можно осложнять постепенно и довести до серьёзныхъ самостоятельныхъ работъ, которые могутъ имѣть примененіе по всѣмъ главнымъ предметамъ учебнаго курса: решеніе ариѳметической задачи, описание мѣстности, извлеченіе изъ прочитанной книги. Они могутъ быть устныя, какъ усвоеніе извѣстнаго учебнаго материала изъ книги, и письменныя, какъ приложеніе усвоенного материала къ собственной работе: заучиваніе и объясненіе басни или стихотворенія, грамматической разборъ, описание растенія и пр. и пр. Во всякомъ случаѣ сущность и трудность работы учитель долженъ внимательно соображать и измѣрять знаніями и развитіемъ учениковъ, чтобы пріучать ихъ къ удовлетворительному исполненію своего дѣла. Изъ ученика, который ни разу не былъ поставленъ въ необходимость не исполнить или плохо исполнить свою работу, конечно, скорѣе выйдетъ основательный дѣловой человѣкъ, нежели изъ другаго, уже пробовавшаго явиться въ школу вовсе безъ работы или съ кое-какой работой. Послѣдній, при первомъ удобномъ случаѣ, повторить свою неисправность, а частое повтореніе ея, пожалуй, и вовсе обратить его въ безшабашную голову, способную работать лишь изъ-подъ палки, или—по крайней мѣрѣ—подъ строгимъ и постояннымъ надзоромъ.

Затѣмъ должны быть установлены разумныя правила касательно школьнай жизни дѣтей. Все время пребыванія ихъ въ школѣ можно раздѣлить на два отдѣла: часы учебныхъ занятій и часы отдыха, отдаваемые игрѣ, гимнастикѣ, прогулкамъ и т. п. Для учебныхъ часовъ, кроме правилъ гигіеническихъ (сидѣніе), необходимо установить, чтобы дѣти, по возможности, все время были заняты, сосредоточивъ свое вниманіе на классной работе, не мѣшая ни товарищамъ, ни учителю. Классное обученіе, имѣющее дѣло съ массою, возможно только при томъ условіи, когда масса приведена въ извѣстный строй, до извѣстной степени дисциплинирована. Когда прочитана или пропѣта молитва передъ учениемъ, ученики должны безъ шума и толкотни размѣститься по своимъ мѣстамъ, а затѣмъ приняться за приготовленіе всего, что необходимо каждому для предстоящаго урока: грифеля и карандаши должны быть очищены, доски вытерты, тетради награфлены, кроме—конечно—тѣхъ, которые принадлежать неумѣющимъ графить, то есть младшему отдѣленію въ первые два-три мѣсяца, или болѣе, смотря по обстоятельствамъ. На такое приготовленіе къ уроку лучше всего дать дѣтямъ минутъ пять, но не начинать занятій, пока не будетъ все приготовлено, т.-е. очищены карандаши, вытерты доски и пр., и затѣмъ все прибрано въ ящикъ стола, чтобы къ началу урока на столахъ ничего не было: ученики вынимаютъ изъ ящика книги, тетради, доски и пр. по рапоряженію учителя. Что касается до наблюденія за классными принадлежностями, какъ напр. — вытирание большой классной

доски, заготовленіе мѣлу, губки, тряпки или заячей лапки для писанія и стиранія, разливки черниль и т. п.— эти обязанности лучше всего поручать ученикамъ по-очереди, установивъ разъ навсегда дежурство, которое, конечно, не можетъ соединяться ни съ какимъ главенствомъ дежурного надъ классомъ, а должно имѣть характеръ общественной повинности, которую несетъ каждый по-очереди, заботясь о выгодѣ общѣй и самъ пользуясь удобствомъ этой выгода. — Во время урока требуются тишина и вниманіе: постороннихъ разговоровъ, вскрикиваний, подсказыванья, переходовъ съ мѣста на мѣсто, постороннихъ занятій, какъ— писаніе, рисованіе, какая-нибудь игра (въ родѣ обыкновенной школьной игры перышками или въ стречки)—не должно быть. Все это возможно безъ строгихъ мѣръ, безъ мертвящаго страха, если требование поставлено серьезно и поддерживается неуклонно, какъ необходимый законъ, безъ соблюденія котораго невозможно учиться въ школѣ; но, конечно, для этого необходимо, чтобы въ учениіи содержалось достаточно интересной для дѣтей работы, не утомляющей, а развивающей ихъ душевныя силы, не соединенной и съ утомлениемъ силь. При дѣленіи класса на отдѣленія или группы, неизбѣжномъ въ большинствѣ народныхъ школъ, гдѣ учатся вмѣстѣ дѣти разныхъ возрастовъ и познаній съ однимъ учителемъ, каждая группа должна заниматься своимъ дѣломъ сосредоточенно, не развлекаясь тѣмъ, что дѣлается съ другими группами, и не мѣшай имъ. Замѣчательно, что въ школахъ, представляющихъ раздѣленіе класса на группы, при одномъ учителѣ, въ дѣтяхъ замѣтно сильнѣе развивается способность сосредоточиваться на работе, уходить въ самихъ себя, освобождаться отъ развлекающаго вліянія обстановки, нежели въ школахъ, гдѣ нѣтъ такого дѣленія и ученики не остаются никогда сами съ собой, безъ учителя: такъ-то и условіе, повидимому невыгодное, можетъ вызывать полезные результаты. Слѣдуетъ замѣтить эту выгодную сторону дѣленія класса на группы и воспользоваться ею, потому что способность уходить въ работу, отвлекаясь отъ обстановки, очень полезна въ жизни, да притомъ находится въ тѣсной связи съ способностью самообладанія, развитіе которой входитъ въ составъ воспитательной задачи школы. Группа, занятая работой *стихомолку*, какъ это необходимо при обученіи группами, должна внимательно выслушать, въ чёмъ состоить предлагаемая ей работа, своевременно разспросить учителя обо всемъ непонятномъ или неясномъ—и затѣмъ не мѣшать его занятіямъ съ другой группой—вопросами, обращеніями, заявленіями и т. п. Стоитъ разъ установить такой порядокъ, да не отклоняться отъ него—и дѣло уладится. Пусть лучше на первый разъ нѣсколько мальчиковъ просидятъ такъ, вовсе безъ работы, если они не выслушали хорошенько объясненій учителя, обращенныхъ ко всемъ, нежели допустить для нихъ повтореніе сказанного: такое повтореніе, допущенное разъ, поведетъ къ повторенію невниманія.

тельности, и должный порядокъ никогда не установится. Но воздержитесь отъ повторенія въ первый разъ—завтра невнимательные мальчики уже будутъ на-сторожѣ и у нихъ, мало-по-малу, будетъ складываться привычка быть внимательными.—Во время занятій учителя отвѣтаетъ тотъ, къ кому обращенъ вопросъ, кто названъ по имени или на кого учитель указалъ (въ первое время, пока учитель еще не запомнилъ именъ, ему приходится прибѣгать, при обращеніи къ дѣтямъ, къ простому указанію на того, кто долженъ отвѣтить); въ случаѣ обращенія ко всему классу, всякий долженъ заготовлять отвѣтъ, пожалуй заявлять о своей готовности отвѣтить поднятіемъ руки, но отвѣтаетъ опять-таки тотъ, кого учитель назоветъ по имени, или на кого укажетъ. Правда, что точное исполненіе этого правила, сколько известно изъ практики, недостижимо: дѣти, по свойственной имъ живости, часто, поднимая руки, вскакиваютъ и отвѣчаютъ, не дождавшись распоряженія со стороны учителя,—каждому хочется отвѣтить и желаніе это у многихъ оказывается сильнѣе, нежели правило. Такое нарушеніе правила несправедливо было бы преслѣдовать иначе, какъ замѣчаніемъ, при этомъ не обращая вниманія на отвѣтъ произвольный и выслушивая отвѣтъ вызванный съ такимъ вниманіемъ, какъ бы первого вовсе не существовало. Учителю приходится руководствоваться своимъ учительскимъ тактомъ и знаніемъ дѣтей, которые у него учатся, чтобы различить непрошеный отвѣтъ—*невольный*, вызванный внутреннею потребностью и интересомъ дѣла, отъ *намѣреннаго*. Къ послѣднему можно отнести суревѣ: въ случаѣ повторенія такого намѣренного непрошенаого отвѣта, ученика можно вовсе лишить слова на весь урокъ, даже удалить изъ класса. Надо еще имѣть въ виду, что поднятіе руки важно не столько для того, чтобы спросить ученика, который въ состояніи отвѣтить, сколько для того, чтобы узнать тѣхъ, кто не можетъ дать отвѣта, и на послѣднихъ по преимуществу должно быть обращено вниманіе учителя: не-подымающіе руки или не поняли вопроса, или не усвоили тѣхъ понятій и знаній, какія необходимы для отвѣта, или не участвуютъ въ классной работе. Особенной строгости и серьезнаго отношенія заслуживаютъ тѣ изъ учениковъ, которые поднимаютъ руки, не приготовивъ или не сформулировавъ отвѣта надлежащимъ образомъ: подымающій руку не только долженъ знать, что слѣдуетъ отвѣтить, но обдумать и сформулировать отвѣтъ. Чтобы пріучить дѣтей къ такой законченной отвѣткѣ отвѣтовъ и не допускать до уклоненій въ этомъ отношеніи, учителю приходится время отъ времени, предложивши вопросъ, прибавлять: „обдумайте и составьте полный и складный отвѣтъ“. Въ случаѣ отвѣта, неудовлетворительного *по содержанію*, лучше всего другимъ вопросомъ навести ученика на сознаніе ошибки; въ случаѣ отвѣта, неудовлетворительного *по формѣ*, лучше всего обратиться къ другому ученику, какъ будто первого и не было, а потомъ уже, по-

лучивъ удовлетворительный отвѣтъ, замѣтить первому, почему на его отвѣтъ не было обращено вниманія. При писаніи на большихъ классныхъ доскахъ надо установить правило, пріучая учениковъ исполнять его безъ напоминанія: чтобы они всегда начинали писать съ краю, а не посреди доски, какъ это обыкновенно дѣлаютъ дѣти, и настолько высоко, сколько позволяетъ ростъ пишущаго; пусть ученики пріучаются соблюдать экономію въ мѣстѣ: учитель найдетъ не мало случаевъ совершенно наглядно выяснить значеніе этой экономіи, когда напр. на урокѣ ариѳметики придется исписать цѣлую доску. Прекращать урокъ можно—или колокольчикомъ, который долженъ находиться подъ руками учителя, или просто словами: „будеть, теперь отдохните“. Новый урокъ точно также начинается по знаку учителя. Слѣдуетъ пріучить дѣтей, чтобы условный знакъ учителя дѣйствовалъ на нихъ, такъ сказать, магически: здѣсь все дѣло въ привычкѣ, которая легко складывается при послѣдовательности и серьезности требованій учителя. Когда вслѣдъ за урокомъ слѣдуетъ гимнастика или игра, на дворѣ или въ другой комнатѣ, по установленному учителемъ порядку, — въ благоустроенной школѣ дѣти не выбѣгаютъ изъ класса съ крикомъ, шумомъ, толкая другъ друга: они устанавливаются парами, каждый зная мѣсто свое и своей пары, и выходятъ въ порядкѣ; то же наблюдается при возвращеніи въ классъ. Такой порядокъ вовсе не представляетъ стѣсненія и педантизма; съ одной стороны—его требуетъ уваженіе къ классу и къ классной работе, съ другой—дѣти къ нему легко привыкаютъ и такъ сживаются съ нимъ, что о стѣсненіи тутъ не можетъ быть и рѣчи.—Говоря о порядкахъ, относящихся къ учебнымъ занятіямъ, кстати сказать обѣ отношения учениковъ къ классной мебели и учебнымъ принадлежностямъ. Само собой разумѣется, что дѣло учителя—наблюдать и ввести въ обычай, чтобы ученики берегли и стѣны, и мебель, и учебные пособія въ своемъ классѣ; въ этомъ отношеніи самое лучшее — поставить дѣло такъ, чтобы отвѣтственнымъ лицомъ являлся весь классъ, какъ одно цѣлое, и если привлекать къ отвѣтственности отдельную личность (напр. лишая мѣста того, кто изрѣзалъ классный столъ), то не иначе, какъ выставляя его виновнымъ передъ классомъ, которому приходится стыдиться и получать замѣчаніе за испорченную классную мебель по винѣ одного. Когда сбереженіе классныхъ вещей войдетъ въ обычай, оно будетъ держаться даже просто по преданію, какъ держится по преданію во многихъ учебныхъ заведеніяхъ противоположный обычай портить и уничтожать все, принадлежащее учебному заведенію („казенщину“). Кромѣ того, должно наблюдать, чтобы и собственные учебные вещи, какъ книги, перья, тетради, у дѣтей были въ возможномъ порядкѣ. Развить уваженіе къ учебнымъ предметамъ и къ своему труду, обратить это уваженіе въ навыкъ, ввести въ школьные нравы, чтобы не было надобности и напоминать

объ этомъ,—дѣло въ высшей степени важное въ воспитательномъ отношеніи. Уваженіе къ книгѣ и бережное отношеніе къ ней—зародыши уваженія къ наукѣ; бережное обращеніе съ своей тетрадкой и добро-порядочное содержаніе ея—зародыши уваженія къ труду вообще, какъ къ своему, такъ и чужому. Поэтому полезно съ первого раза завести должный порядокъ относительно всѣхъ учебныхъ предметовъ, которые находятся въ распоряженіи ученика, обращая на нихъ постоянное вниманіе. Изорванная книга, неопрятная тетрадь, обгрызенный карандашъ—такихъ явлений нельзя пропускать безъ вниманія. О тетрадяхъ, веденіи и сохраненіи ихъ надо сказать нѣсколько словъ особо. Учитель самъ показываетъ дѣтямъ форму тетради, способъ отгибапія полей, линевки и надписія на оберткѣ, для чего тетрадь заведена. При этомъ мы считаемъ полезнымъ, чтобы ученики, по крайней мѣрѣ до конца учебнаго года, не рвали своихъ письменныхъ работъ, а особенно съ замѣтками учителя: тутъ уже дѣло идетъ объ уваженіи къ труду не только своему, но и чужому, притомъ направленному къ пользѣ дѣтей, которыхъ должны это понимать и дорожить тетрадью, въ которой находятся замѣтки учителя. Хорошо, если у дѣтей, кроме текущихъ черновыхъ тетрадей, особо по каждому предмету,—есть хоть одна *бѣловая*, куда они переносятъ время отъ времени свои лучшія работы, по возможности, чисто и безошибочно переписывая ихъ послѣ просмотра учителемъ и по его указанію; пусть ученикъ имѣеть образчикъ своей работы, который можетъ безъ стыда, напротивъ—съ нѣкоторою гордостью показать кому угодно. Здѣсь дѣло не въ томъ, чтобы показывать кому нибудь при случаѣ *казовую* сторону дѣтскихъ занятій, а въ томъ благотворномъ сознаніи ученика, что у него есть свой собственный трудъ, заслуживающій вниманія, въ томъ хорошемъ чувствѣ, которымъ сопровождается такое сознаніе, поднимающее ученика въ собственныхъ глазахъ, ободряющее его. Форма тетрадей и надписей на нихъ должна быть упрощена до послѣдней степени и установлена разъ навсегда: никакихъ „*сія тетрадь*“ и т. п. не нужно, просто: для ариѳметики, для русскаго языка, такого-то, пожалуй годъ — и больше ничего. Число тетрадей должно быть не велико, чтобы дѣти не путались, куда какую работу заносить; но необходимо, чтобы каждая работа заносилась въ надлежащую тетрадь: это будетъ ужъ въ нѣкоторой степени признакомъ сознательнаго отношенія къ работѣ и къ своимъ тетрадямъ.

Теперь — о порядкахъ въ промежутки между уроками, во время отдыха отъ умственной работы. Часть этихъ промежутковъ отдается на гимнастическія упражненія и пѣніе, часть на завтракъ, часть на игры и прогулки. О гимнастикѣ и пѣніи достаточно сказать, что здѣсь долженъ быть установленъ тотъ же порядокъ, что и на урокахъ, дабы дѣти относились къ этимъ занятіямъ съ полнымъ уваженіемъ, какъ къ

дѣлу серьезному. Передъ завтракомъ и послѣ него пусть поютъ хоромъ или читаютъ поочередно (дежурный) молитву; учитель наблюдаетъ, чтобы дѣти обращались съ своимъ завтракомъ аккуратно и бережно. Игра и прогулка тоже требуютъ порядка, стройности. Школа не можетъ допускать внутри себя безцѣльного бѣганья, безсмысленной возни, глупаго крика, беспорядочной толкотни: потому она предлагаетъ дѣтямъ игры, соединенные съ движениемъ, смѣхомъ, шумомъ, но бѣганье, смѣхъ, шумъ здѣсь являются осмысленными. Школа не можетъ допускать внутри себя и разлада, господства силы и произвола ни одного надъ многими, ни многихъ надъ однимъ; поэтому выборъ занятія, игры — принадлежитъ учителю, который въ этомъ случаѣ руководствуется не личной прихотью, а интересами самихъ же дѣтей или школьнаго дѣла. Если учитель разъ установилъ такой порядокъ, онъ никого не будетъ ни стѣснять, ни огорчать, но уклонись онъ разъ отъ этого порядка, предоставь дѣтямъ самимъ выбирать игру и т. п.—пойдутъ споры, ссоры, пожалуй, драки — и общее веселье разрушилось. Во время игры и прогулки не должно быть браны и драки, бѣганье и вообще игра не должны переходить въ задоръ,— учитель наблюдаетъ, чтобы отношенія между дѣтьми были равноправные, справедливые, дружескія, безъ насилия массы надъ личностью и безъ насилия личностей надъ массою. Здѣсь ему приходится подмѣщать съ особеною внимательностью, не проявился ли въ толпѣ какои-либо диктаторъ, подчинившій себѣ массу — или посредствомъ физической силы, или большимъ, сравнительно, умственнымъ развитиемъ. Господство физической силы слѣдуетъ подавить безъ всякаго ограниченія; господство умственной силы, вліяніе характера, воли — требуетъ предварительного наблюденія: можетъ быть, оно благотворно, помогаетъ воспитательно-учебной задачѣ школы и дѣлу учителя, — тогда надо только позаботиться о томъ, чтобы оно и продолжалось въ томъ же направленіи, не уклоняясь въ стороны. Если же направленіе этого умственного и нравственного преобладанія вредно, тогда приходится бороться и прежде всего — противъ нравственной силы выставить тоже нравственную силу, а не грубое насилие. Здѣсь положеніе учителя очень трудно: ему приходится зорко слѣдить за противной стороной и за самимъ собой, подчинить себѣ ту силу, которая овладѣла массой, или — въ случаѣ надобности — сбить своего противника съ позиціи, не давая замѣтить ни массѣ учениковъ, ни противнику, что ведется борьба, не роняя своего достоинства, не спѣша, не горячась. Обдуманность, терпѣніе и чувство любви, а не вражды и ненависти, должны руководить учителемъ въ этой борьбѣ, если онъ хочетъ выиграть дѣло въ истинномъ смыслѣ, потому что полною его побѣдою можно назвать лишь тотъ случай, когда онъ освободитъ массу отъ тираній, но въ то же время овладеетъ и тираномъ на столько, чтобы направить его

въ хорошую сторону. — Бывают въ школахъ нерѣдко случаи совершенно противоположные: господство и насилие толпы надъ личностью. Иногда толпа не залюбитъ одного ученика, жестоко преслѣдуетъ его на каждомъ шагу, и далеко не всегда ея преслѣдованіе бываетъ справедливо. Здѣсь задача учителя состоять въ томъ, чтобы возстановить нарушенную справедливость — разъ, остановить грубое, негуманное проявленіе чувства антипатіи — два, защитить страдающаго, хотя бы онъ и самъ былъ виновникомъ общей нелюбви къ нему — три, наконецъ, если нерасположеніе товарищества возбуждено неодобрительными свойствами въ характерѣ страдающаго, постараться, защищая его отъ грубыхъ и жестокихъ преслѣдованій, исправить эти неодобрительныя свойства. Опять и здѣсь прежде всего нужна нравственная сила: приказаніе и наказаніе, пожалуй, защитить преслѣдуемаго, но не смягчить массы, а раздражить ее и вооружить еще болѣе; такая защита, пожалуй, принесетъ и пользу преслѣдуемой личности, подѣйствуетъ на нее исправительнымъ образомъ, но не исправить массы отъ ея грубости, а учитель долженъ имѣть въ виду всѣхъ своихъ учениковъ. Самое лучшее въ подобныхъ случаяхъ, не обращая видимаго вниманія на враждебное настроеніе массы, защищать преслѣдуемаго въ крайнихъ случаяхъ, какъ бы заурядъ; между тѣмъ своимъ справедливымъ и разумнымъ отношеніемъ къ нему, соотвѣтствующими цѣли разговорами и чтеніемъ, — давать примѣръ, стараясь вызвать въ массѣ подражаніе, а на преслѣдуемаго дѣйствовать въ интересахъ его исправленія. Особенно учитель долженъ самъ воздерживаться отъ преслѣдованій, отъ кличекъ и насмѣшекъ, отъ малѣйшаго, прямаго или косвенного участія въ преслѣдованіяхъ, проявляющихся въ толпѣ. Съ другой стороны, замѣчая въ дѣтяхъ разумныя и гуманныя проявленія товарищества, помочь другъ другу, состраданіе, безкорыстное участіе въ чужой бѣдѣ и т п., — словомъ — все, обнаруживающее гуманность, учитель долженъ поддержать такое настроеніе своихъ учениковъ, своимъ примѣромъ способствовать его развитію и укрѣплению. Этого мало — онъ долженъ возбуждать и вызывать альтруистическія чувства — примѣромъ, разговорами, чтеніемъ. Но при этомъ слѣдуетъ воздержаться отъ длинныхъ поученій, которыхъ обыкновенно вовсе не затрагиваютъ дѣтей, а надоѣдаютъ имъ; иное дѣло — живой примѣръ, поэтическій разсказъ, иное дѣло — отвлеченнное, высокопарное, многословное поученіе; насколько одно сильно своимъ впечатлѣніемъ, легко затрогивающимъ дѣтскую душу, настолько другое утомительно и ничтожно. Педагоги-говоруны, съ ихъ фразистыми поученіями, никогда ничего не достигаютъ и нерѣдко становятся просто ненавистными дѣтямъ, а слѣдовательно — дѣйствуютъ не въ пользу, а во вредъ дѣлу. Слѣдуетъ также воздержаться, при проявленіяхъ въ дѣтяхъ гуманности, не только отъ наградъ, но и отъ похвалъ, чтобы человѣколюбіе не соединялось съ тщеславіемъ: надо

воспитать въ человѣкѣ способность наслаждаться добрымъ поступкомъ и его результатами втихомолку, помимо всякихъ наградъ и одобреній; доброта, основанная на тщеславіи, фальшива и бесплодна.

Важный вопросъ въ школьному воспитаніи, особенно когда рѣчь идетъ о сельской школѣ, — отношеніе учениковъ къ дому, къ семье, къ домашней обстановкѣ. Что представляетъ собою домашній бытъ и семья большинства сельскихъ школьнниковъ? — Невѣжество, предразсудки, суевѣрія, грубость, отсутствіе сознательнаго отношенія ко всему окружающему человѣка, а рядомъ съ этимъ — трудъ безконечный до гробовой доски, бѣдность, лишенія. Изъ этой среды вышли и въ эту среду должны возвратиться ученики сельской школы: они пристанутъ къ тому же труду, имъ придется нести ту же бѣдность, ихъ будетъ окружать та же грубость, то же невѣжество. Нечего и говорить о примиреніи дѣтей съ невѣжествомъ и грубостью: задача школы — вносить въ жизнь массы какъ можно болѣе человѣческихъ началь — не допускаетъ такого примиренія, и какъ бы ни умѣренны были знанія, сообщаемыя школою, они внесутъ извѣстное количество свѣта въ народную жизнь. Но съ трудомъ отцовъ и бѣдною обстановкою семьи — дѣти должны помириться, и школа обязана не только не развивать въ нихъ враждебнаго или высокомѣрнаго отношенія къ крестьянскому труду и быту, а напротивъ — выставлять свѣтлую сторону того и другаго, чтобы ученики ея, когда возвратятся къ ожидающей ихъ жизни, умѣли пахать въ своей долѣ чистую отраду, не спускаясь до грубости и невѣжества большинства, но и не важничая тѣми крупицами просвѣщенія, которыя вынесутъ изъ школы. Здѣсь учителю много помощи окажеть толковое чтеніе поэтическихъ произведеній, въ родѣ пѣсенъ Кольцова, изображающихъ свѣтлую, идеальную сторону русской природы и земледѣльческаго труда. Никакихъ насмѣшекъ и презрительныхъ отзывовъ о жизни отцовъ не долженъ себѣ позволять учителъ: его дѣло — давать полезныя знанія, возбуждать чистыя чувства и честныя желанія, словомъ — складывать здоровый внутренній міръ учениковъ, а затѣмъ дѣло слѣдуетъ само собою. Знаніе принесетъ съ собою свѣтъ, чистыя чувства и честныя стремленія научить человѣка разумно поставить себя въ жизни, не отрывая отъ того труда и быта, который выпалъ на его долю.

Говоря о внутреннихъ порядкахъ и о складѣ школьнной жизни, нельзя обойти молчаніемъ вопросъ о *наказаніяхъ* и *наградахъ*, какъ обычныхъ мѣрахъ для поддержанія порядка, который установленъ учителемъ и признается имъ полезнымъ или необходимымъ. У многихъ понятіе о порядкѣ и дисциплинѣ неразрывно связано съ представлениемъ о наказаніяхъ и наградахъ, какъ будто безъ нихъ не можетъ быть порядка. Все, что было сказано въ этой книгѣ, кажется, должно наводить на мысль совершенно иную. Съ мыслью о наказаніи у малень-

каго ученика связывается не сознаніе необходимости порядка, а сознаніе выгоды увернуться отъ наблюдательности учителя—или хитростью, или упрямствомъ. Во всякомъ случаѣ наказаніе, какъ кара, если и приведетъ иногда къ цѣли, то вмѣстѣ съ тѣмъ заронить въ душу ученика не мало дурного. Но замѣчательно, что система воспитанія посредствомъ карающихъ наказаній весьма дурно дѣйствуетъ и на воспитателя или учителя. Вѣдь легче наказывать ребенка, нежели дѣйствовать на него другими, болѣе разумными средствами,—не приготовилъ, напримѣръ, ученикъ урока,—вмѣсто того, чтобы подѣйствовать на него интересомъ самого дѣла, возбудить въ немъ стремленіе къ работѣ, любознательность, вниманіе, желаніе знать,—то ли дѣло наказать, это легче и скорѣе. Удобство такого образа дѣйствій такъ завлекательно дѣйствуетъ на иного учителя, что количество наказаній, разсыпаемыхъ имъ на учениковъ, растетъ да растетъ, такъ что въ концѣ концовъ они дѣлаются не исключениемъ, а сущностью въ его дѣятельности: онъ только и дѣластъ, что задаетъ уроки да наказываетъ. Путь наказаній безконеченъ и очень опасенъ для учителя, а потому-то надо опасаться вступать на этотъ путь. Мы думаемъ, что въ хорошей школѣ можетъ быть допущенъ только одинъ видъ наказанія, если только предлагаемыя мѣры можно назвать наказаніями: это такія мѣропріятія, которыя вытекаютъ изъ самого проступка, какъ его естественное слѣдствіе, и представляются очевидною необходимостью, противъ которой не можетъ быть ни протеста, ни ропота. Напримѣръ, если мальчикъ производить въ классѣ шумъ, препятствующій правильному ходу занятій, если онъ безпрестанно отвѣчаетъ за другихъ и тѣмъ мѣшаетъ работѣ класса и учителю, если замѣчанія учителя по этому поводу не дѣйствуютъ,—какое должно быть естественное и вполнѣ справедливое послѣдствіе такого поведенія?—Конечно, удаленіе беспокойнаго, мѣшающаго товарищамъ ученика, изъ среды товарищей: удаляемый пойметъ самъ, что учителю ничего болѣе не остается, что не приходится жертвовать интересами цѣлаго класса ради одного, справедливѣе пожертвовать имъ ради всѣхъ. И если классная работа ведется такъ, что она занимаетъ дѣтей, а они дорожатъ ею и любятъ ее, то ученикъ сдѣлаетъ надъ собой усилие, чтобы въ другой разъ не лишаться права на участіе въ классной работѣ. Если мальчикъ безпрестанно въ игрѣ дерется, обижаетъ другихъ, нарушаетъ общее согласіе и спокойствіе, опять прямымъ послѣдствіемъ такого поведенія можетъ быть устраненіе буяна отъ игры, и онъ почувствуетъ справедливость этого удаленія... Придерживаясь такого начала, можно считать справедливыми и цѣлесообразными, при извѣстномъ характерѣ обученія и настроенія массы, слѣдующія мѣры или наказанія—назовите ихъ, какъ хотите: не въ названіи дѣло,—которыя могутъ слѣдовать одна за другой въ извѣстной послѣдовательности: 1) шалунъ, буйнъ, невнимательный пересаживается

на особое, видное место, напримѣръ: къ стѣнѣ, къ доскѣ, рядомъ съ учителемъ; 2) упорный въ шалостяхъ и безпорядкахъ удаляется изъ классной комнаты на нѣсколько минутъ, на весь урокъ, на цѣлый день, смотря по обстоятельствамъ,—мѣра въ этомъ случаѣ опредѣляется соображеніями учителя, принимающаго во вниманіе личность удаляемаго и предшествующія обстоятельства; 3) высшую степень той же мѣры, къ которой можно прибѣгать въ крайности, какъ можно рѣже, чтобы она ученикамъ представлялась чрезвычайнымъ событиемъ въ ихъ школьній жизни, можетъ составлять — удаленіе ученика изъ школы—на день, на два, на нѣсколько дней. Къ этимъ мѣрамъ, если дѣти привязаны къ учителю и дорожатъ его мнѣніемъ и словомъ, какъ мѣры предварительныя, можно присоединить: замѣчаніе, невнимательное (повидимому) отношеніе учителя, который перестаетъ обращаться къ ученику, возбудившему его неудовольствіе, разговаривать съ нимъ, заботиться объ его успѣхахъ, просматривать его работы. Нечего и говорить, что послѣдняя мѣра можетъ примѣняться лишь съ большою осторожностью, когда есть достаточная вѣроятность, что она подѣйствуетъ, не пройдетъ безслѣдно. При беспорядочномъ исполненіи работъ и вообще неудовлетворительной исполнительности, важное значеніе имѣетъ настойчивость учителя. Безъ браніи и угрозъ, онъ настаиваетъ, чтобы ученикъ, пришедший въ классъ съ грязными руками, сейчасъ же вымылъ ихъ. Ученикъ, неисполнившій урока, пусть исполнитъ его въ первое свободное время, когда можно засадить его за эту работу, не нарушая послѣдовательности текущихъ занятій другими предметами, напр., онъ можетъ быть отданъ во время игры, пѣнія, гимнастики, чтенія, если такое отдѣленіе не отнимаетъ у него возможности заниматься этими предметами въ слѣдующій разъ наравнѣ съ товарищами. Не бѣда, если онъ одинъ разъ не будетъ пѣть или играть, не бѣда, если не выслушаетъ одной статейки, при чтеніи которой учитель не предполагаетъ выработать какое-либо новое понятіе, необходимое звено въ обдуманной имъ системѣ, безъ которого нельзя подниматься съ низшей ступени на высшую. Пусть у учениковъ складывается мысль о необходимости дѣлать все въ свое время и привычка распоряжаться благоразумно своимъ временемъ. Ученикъ, злоупотребляющій учебнымъ предметомъ, доской, грифелемъ, перомъ, лишается предмета, которымъ не умѣеть пользоваться... Настойчивость и послѣдовательность учителя, примѣняющаго спокойно и твердо, какъ бы роковымъ образомъ, къ извѣстному дѣйствію его естественное, прямое послѣдствіе, сдѣлаетъ несравненно больше, нежели суровое произвольное наказаніе. Наказаніе, какъ кара, искупляетъ проступокъ, но вовсе не исправляетъ, а нерѣдко или озлобляетъ ребенка, или учить хитрости и лукавству, или примиряетъ съ своей неисправностью. Извѣстны случаи такого навыка къ наказа-

ніямъ, даже къ разгамъ, что шалуны и лѣтняи начинаютъ смотрѣть на наказаніе, какъ на обычное дѣло въ своей жизни, даже бравируютъ имъ. Нельзя считать полезными и награды, пріучающія дѣтей ожидать похвалъ или вознагражденія за удовлетворительное исполненіе дѣла. Ученіе не относится къ категоріи труда, требующаго вознагражденія: оно вознаграждается тѣми благами, которыя соединяются съ знаніемъ и развитіемъ умственныхъ силъ,—надо, чтобы у дѣтей вырабатывался мало-по-малу такой взглядъ на ученіе; низводить его до работы поденщика, получающаго за свой трудъ условную плату,—было бы большой педагогической ошибкой, и сохрани нась Богъ отъ такой ошибки, чтѣ бы ни говорили защитники наградъ и похвальныхъ листовъ!

---

## ГЛАВА XII.

**Исторические очерки.** — Сократъ. — Коменскій. — Руссо. — Песталоцци. — Дистервегъ. — Русская народная школа. — Ушинскій и др. дѣятели русской школы. — Заключеніе.

Предлагаемые очерки имѣли цѣлью выяснить самыя существенные черты школьнаго дѣла. Нечего и въ говорить, что въ нихъ далеко не исчерпано это важное и въ высшей степени интересное дѣло. Тѣмъ не менѣе одною изъ главнѣйшихъ заботъ автора было — провести черезъ все изложеніе идею „*воспитывающаго обученія*“, которая, подобно солнцу, озарила европейскую школу въ очень недавнее время. Какъ ни ясна, какъ ни очевидна эта идея для современного человѣка, выраженіе ея и утвержденіе въ школѣ, какъ основного начала, прошло черезъ всю исторію человѣчества, и только въ XIX столѣтіи она нашла полное примѣненіе и вошла въ общее сознаніе лучшихъ дѣятелей школы. Вотъ авторъ и хотѣлъ бы, въ заключеніе вызвать въ душѣ читателя живые образы тѣхъ героевъ школы, которые своимъ словомъ и дѣломъ вырабатывали идею воспитывающаго обученія. Свѣтлые образы этихъ дѣятелей, безъ всякаго сомнѣнія, должны вдохновительно дѣйствовать на всякаго современнаго работника школы, приимирая его съ трудностями исполняемаго имъ дѣла и представляя примеры, которые не для всякаго доступны, но для всякаго поучительны. Если предлагаемые ниже очерки приадутъ силы и энергіи въ трудной работѣ учительства хоть нѣкоторымъ изъ читателей, то цѣль ихъ уже будетъ достигнута.

Всякому известно, что нынѣшняя европейская образованность получила богатое наслѣдство отъ народовъ классической древности, преимущественно отъ грековъ. Это вполнѣ справедливо и по отношенію

къ воспитанію и обученію. Исторія Греції, ея богатая содеряніемъ жизни представляеть намъ не только образы воинскихъ доблестей и гражданской мудрости, но также и примѣры высокаго совершенства на поприщѣ педагогіи. Первымъ всемірнымъ педагогомъ, въ самомъ широкомъ значеніи этого слова, имѣвшимъ огромное историческое значеніе въ дѣлѣ воспитанія и обученія, справедливо называютъ греческаго мудреца Сократа.

*Сократъ* родился въ Аѳинахъ, въ 469 году до Рождества Христова. Отецъ его былъ ваятель, а мать повивальная бабка. Нѣть точныхъ свѣдѣній о томъ, у кого и чemu Сократъ учился, подъ какими вліяніями сложился умъ и характеръ этого древняго учителя; но всего вѣроятнѣе, что онъ былъ обязанъ своимъ развитіемъ складу аѳинской жизни и собственному самостоятельному труду. Въ древней Греціи вообще, а въ Аѳинахъ въ особенности, жизнь была живою школою для юношества. Поэзія Гомера представляла яркія картины великихъ событій и величественные образы героевъ, возвышая духъ юношества и возбуждая въ немъ стремленіе къ общественнымъ подвигамъ; народный театръ воспроизводилъ жизнь домашнюю, общественную и религіозную, раскрывая въ народной жизни начала общечеловѣческія; на площадяхъ раздавались рѣчи мудрецовъ-ораторовъ, соединявшихъ силу ума съ силою слова; всюду виднѣлись портики, храмы, картины—образцы высокаго искусства; публичная философскія бесѣды будили пытливый умъ и вели его къ развитію; публичные гимнастическія игры развивали энергию, ловкость и красоту въ юношескомъ тѣлѣ; народные учители, особый классъ людей, посвятившихъ свою жизнь народоученію, собирали вокругъ себя молодежь, уча ее говорить, мыслить и дѣйствовать. Подъ вліяніемъ такой жизни, со всѣхъ сторонъ обхватывавшей молодаго человѣка, даровитая натура, щедро одаренная отъ природы тѣлесными и душевными силами, развивалась пышно и многосторонне. Къ числу такихъ наиболѣе богатыхъ натуръ, безъ сомнѣнія, принадлежалъ Сократъ. Школа жизни дала ему толчекъ, а этого толчка было достаточно, чтобы богатая натура развернулась: жизнь, съ ея многостороннимъ вліяніемъ, привела Сократа къ тому, къ чemu должна стремиться всякая разумная школа,—къ постоянному саморазвитію, безконечному самоусовершенствованію и къ неутомимому труду ради общаго блага. Тѣлосложеніе его отличалось крѣпостью и здоровьемъ, обѣщавшими продолжительную, здоровую и дѣятельную жизнь. Умѣренность, воздержность, простой и дѣятельный образъ жизни—вотъ привычки, которыя поддерживали здоровье Сократа; а въ здоровомъ тѣлѣ, по древнему изреченію, и здоровый духъ. Духъ Сократа развился и окрѣпъ въ тѣхъ качествахъ, которыя онъ считалъ необходимыми признаками правильно сложившагося характера,—каковы: самообладаніе, независимость, спокойное довольство и ясное сознаніе цѣли, для чего онъ живетъ,

куда идеть и чего желаеть. Убѣжденіе, которое рѣшило для него вопросъ о томъ, какой дѣятельности посвятить свою жизнь, состояло въ томъ, что основательное усовершенствованіе общества и общественной жизни вполнѣ зависитъ отъ хорошаго воспитанія и обученія юношества, что хорошее обученіе имѣть въ виду не одно сообщеніе знаній и не одинъ умъ, но и характеръ человѣка: *оно, уча, воспитываетъ*. Сократъ сдѣлался народнымъ учителемъ, въ самомъ широкомъ смыслѣ слова, и, сознавая въ себѣ достаточно силъ для народоученія, избѣгалъ всякой другой дѣятельности, кромѣ педагогического дѣла, которому отдался вполнѣ. Правда, онъ участвовалъ въ походахъ, исполнялъ иногда и другія гражданскія обязанности, являясь при этомъ превосходнымъ гражданиномъ: есть свидѣтельство о чрезвычайномъ терпѣніи и величавомъ мужествѣ Сократа, какъ воина; точно также дошли факты, обнаруживающіе его гражданскую честность, неустрасимость, уваженіе къ закону, ради которого онъ не хотѣлъ даже спасти свою жизнь, имѣя къ тому полную возможность и достаточное право въ виду несправедливаго осужденія. Но вообще Сократъ уклонялся, по возможности, отъ другихъ общественныхъ обязанностей, если это не противорѣчило гражданскому долгу, сохрания за собою любимую избранную роль народнаго учителя-воспитателя. Послѣднюю обязанность онъ считалъ своимъ призваніемъ, религіознымъ, какъ бы божественнымъ, посланичествомъ, и потому исполнялъ дѣло народнаго учителя съ воодушевленіемъ, какъ самоотверженный воспитатель-миссіонеръ, отдавшись ему всецѣло, съ вдохновеннымъ энтузіазмомъ, не пользуясь за свой трудъ никакимъ вознагражденіемъ, кромѣ сознанія честно исполненнаго долга. Передъ своими учениками и даже передъ судомъ, когда ему пришлось выслушать несправедливое обвиненіе, прямо касавшееся его учительской дѣятельности, онъ громко высказывалъ убѣжденіе въ религіозномъ освященіи своего дѣла: онъ говорилъ съ искренностью, вытекавшею изъ глубокаго убѣжденія, что съ дѣтства привыкъ слышать внутренній божественный голосъ, который руководитъ имъ, какъ учителемъ.

Въ чемъ же состояла педагогическая роль Сократа, и какъ именно исполнялъ онъ свое учебно-воспитательное дѣло, которое считалъ своимъ высшимъ призваніемъ? Внѣшняя сторона той учительской дѣятельности для насъ представляется чрезвычайно оригинальною, нисколько непохожею на дѣло современного учителя. Но содержаніе и методъ учительства Сократа заключаютъ въ себѣ зерно, изъ которого развилась вся современная дидактика. Онъ училъ не въ классѣ, не маленькихъ школьниковъ, собирающихся въ школу по волѣ родителей: Сократъ ходилъ по улицамъ, по площадямъ, по мастерскимъ, и разговаривалъ со всѣми, кто хотѣлъ съ нимъ бесѣдоватъ. Въ этомъ и заключалась учительская дѣятельность древняго педагога. Въ своихъ бесѣдахъ онъ затрагивалъ всѣ вопросы, касающіеся человѣка и человѣческой жизни,

а особенно основныхъ нравственныхъ началъ, изслѣдуя—что такое благочестіе и безбожіе, что честно и что безчестно, что такое правда и несправедливость, что есть мужество и трусость, знаніе и неразуміе, польза и вредъ, какой нуженъ характеръ для общеполезной дѣятельности и для вліянія на окружающую среду. Древніе писатели представляютъ Сократа чудакомъ, странствующимъ съ утра ранняго до поздняго вечера по публичнымъ мѣстамъ, съ обнаженнымъ черепомъ, приплюснутымъ носомъ, толстыми губами и глазами на выкатѣ. Этотъ чудакъ медленною походкою проходилъ по торговымъ площадямъ, на публичныхъ гуляньяхъ, въ гимназіяхъ для тѣлесныхъ упражненій, въ школахъ, гдѣ обучалось юношество, собирая вокругъ себя людей разныхъ званій и возрастовъ и заводя съ ними живую бесѣду, въ которой собравшиеся люди являлись не просто слушателями, а живыми участниками, потому что Сократъ не излагалъ своихъ взглядовъ, сужденій, идей, а допрашивалъ, и въ допрашиваніи-то, приводившемъ бесѣдующихъ къ известному результату, заключалась вся педагогическая сила древняго народнаго учителя: оно возбуждало умственную пытливость, расширяло умственный кругозоръ и способствовало образованію болѣе или менѣе опредѣленныхъ, ясныхъ, прочныхъ взглядовъ, понятій, утвержденій. Повторяя о себѣ знаменитое: „я знаю, что я ничего не знаю“, Сократъ своимъ допрашиваніемъ прежде всего возбуждалъ въ умѣ слушателей критическое отношеніе къ самому себѣ, къ своимъ знаніямъ, чтобы очистить умъ отъ уверенности въ знаніи, котораго нѣть, въ знаніи не дѣйствительному, а призрачномъ, а затѣмъ уже возбуждалъ стремленіе къ знанію дѣйствительному. „Познай самого себя“: эти слова, надписанные на Дельфійскомъ храмѣ,—были исходною точкою всего ученія Сократа, основнымъ его положеніемъ: „самый важный и вполнѣ достойный предметъ для человѣческаго познанія есть самъ человѣкъ“; а основнымъ средствомъ изслѣдованія человѣческой природы онъ ставить—*самосознаніе*, заявляя необходимость психологическихъ данныхъ для выводовъ о законахъ образованія характера и о правилахъ практическаго воспитанія. Онъ высказалъ впервые положеніе, что расположженія человѣческой воли и характеръ дѣйствій подчинены своимъ *общимъ законамъ и разумнымъ цѣлямъ*. Конечною цѣлью человѣческой жизни ученіе его указывало *счастіе и благо* человѣка, но вмѣсть съ тѣмъ оно настаивало, что счастіе и благо каждого отдельнаго лица связано съ благомъ и счастіемъ человѣчества. Своими бесѣдами Сократъ возбуждалъ умы, заставляя людей самихъ понять свое несовершенство, найти путь къ самоусовершенствованію, почувствовать стремленіе къ нему и найти въ самомъ себѣ внутреннюю силу для того, чтобы вступить на этотъ путь и никогда болѣе не оставлять его. Одинъ изъ его учениковъ говорить: „Меня Сократъ ничему ни училъ, но каждый разъ, когда я былъ у него или только въ одномъ съ нимъ домѣ, я чувствовалъ,

что я становлюсь лучше.“ Очевидно, что обучение Сократа было „воспитывающее обучение“, — и въ этомъ-то заключалась его сила, его отличие отъ другихъ учителей того времени, въ этомъ и его право на бессмертие, потому что идея „воспитывающего обучения“ — бессмертная идея.

Какъ духъ его ученія, такъ равно содержаніе и методъ — все было ново для того времени, когда жилъ Сократъ, а потому не прошло даромъ для него. Сократу было уже 70 лѣтъ, когда его позвали къ суду. Объявили, что онъ не почитаетъ боговъ и развращаетъ юношество своимъ ученіемъ: отъ него молодые люди научаются слишкомъ много думать о своей мудрости, не внимать внушеніямъ родителей, не уважать старшихъ, если замѣчаютъ въ нихъ отсутствіе честности... Сократъ былъ приговоренъ къ смерти, и смерть его представляеть столько же поучительна, сколько жизнь. Друзья хотѣли спасти его отъ смерти, — является въ темницу Критонъ и убѣждаетъ великаго учителя бѣжать, но напрасны его просьбы и убѣженія: они разбиваются въ прахъ передъ ученіемъ Сократа.

— Я говорю или, лучше, спрашиваю, — сказалъ Сократъ: — кто сдѣлалъ съ другимъ договоръ, тотъ долженъ ли выполнить его, или обмануть? — Выполнить, отвѣчалъ Критонъ. — Пусть же мы вознамѣрились бѣжать, вдругъ приходять законы и, вступаясь за общее дѣло государства, говорятъ: скажи намъ, Сократъ, что ты задумалъ? Развѣ, по твоему мнѣнію, можетъ существовать тотъ городъ, въ которомъ судебнаго опредѣленія не имѣютъ силы, въ которомъ они теряютъ свою важность и нарушаются частными людьми? Что скажемъ на это, Критонъ? Не дать ли такой отвѣтъ, что городъ сѣжалъ намъ несправедливость, невѣрно положилъ свое рѣшеніе? Это, что ли, будемъ отвѣтъ? — Это, клянусь Зевсомъ, Сократъ. — Но вотъ что сказали бы законы: Сократъ, — развѣ мы и въ этомъ условились съ тобою, или только въ томъ, чтобы ты былъ вѣренъ опредѣленіямъ, которыхъ полагаетъ государство? А если-бы мы, слыша это, выразили удивленіе, то законъ, можетъ быть, сказалъ бы: Сократъ, не удивляйся нашимъ рѣчамъ, но отвѣчай — ты вѣдь привыкъ предлагать вопросы и давать отвѣты — скажи, за какую вину нашу, или общественную, ты хочешь погубить насть? Во-первыхъ, не мы ли родили тебя? Не черезъ насть ли твой отецъ женился на твоей матери и далъ тебѣ жизни? Говори же, отвергаешь ли ты за какіе-нибудь недостатки тѣ изъ нашихъ законовъ, которые скрѣпляютъ брачные узы? — Не порицаю. — А тѣ, которые завѣдываютъ воспитаніемъ и образованіемъ и подъ управлениемъ которыхъ образовался самъ ты? Развѣ законы, завѣдывающіе этими дѣлами, не хорошо предписали, чтобы твой отецъ далъ тебѣ образованіе? — Хорошо. — Конечно; но, получивъ бытіе, воспитаніе, можно ли тебѣ сказать, что ты и не потомокъ нашъ, и не рабъ? — А если

такъ, то думаешь ли ты, что твои и наши права равны? Думаешь ли, что, когда мы рѣшаемся предписать тебѣ какое-нибудь дѣло, то имѣешь право не подчиняться нашимъ предписаніямъ? Да твое право не равнялось и праву твоего отца и праву господина, если онъ у тебя былъ, потому что, страдая отъ нихъ, тебѣ не позволительно бы было подвергать ихъ самихъ страданію, принимая побои — бить, и многое тому подобное. Ужели же позволительно тебѣ дѣлать это въ отношеніи къ отечеству и законамъ?... Ты забылъ, что отечество священное и матери, и отца, и всѣхъ предковъ; что оно досточтимѣе и выше ихъ и предъ богами, и предъ разумными людьми,—что предъ нимъ должно благоговѣть, и когда оно гнѣвается, покорствовать ему болѣе, чѣмъ отцу,—что повелѣваетъ ли оно дѣлать—надобно дѣлать, предписываетъ ли страдать—надобно страдать, притомъ молча. Пусть оно бѣть, налагаетъ оковы, ведеть на войну для ранъ и смерти—надобно все исполнять. И вотъ справедливость: не уклоняться, не оставлять своего мѣста, но и на войнѣ, и въ судѣ, и вездѣ дѣлать то, что повелѣваетъ городъ и отечество, или ужъ показать ему, въ чемъ состоить сущность справедливости. Насиліе же и въ отношеніи къ отцу и матери нечестиво, но въ отношеніи къ отечеству оно еще хуже. Что скажешь на это, Критонъ, правду ли говорять законы?—Да, кажется.—Смотри же, Сократъ,—продолжали бы, вѣроятно, законы,—истинны ли слова наши, что ты не правъ, намѣреваясь совершить противъ насъ настоящій поступокъ? Сперва отвѣтай: правду ли мы говоримъ, что ты обѣщался слѣдовать намъ?... Что сказать на это, Критонъ, не приходится ли согласиться?—Необходимо, Сократъ.—Значитъ, ты нарушаешь заключенные съ нами условія, сказали бы законы, и забываешь о своемъ согласіи... Поэтому, Сократъ, повинуясь намъ, не ставь выше справедливости ни жизни, ничего другаго... Вотъ слова, любезнѣйшій Критонъ, которыя я, кажется, слышу... Звуки этихъ словъ такъ поражаютъ меня, что я не могу внимать ничему другому. Знай же, что ты напрасно сталъ бы утверждать что-нибудь противъ настоящаго моего убѣженія. Впрочемъ, если можешь сказать болѣе, говори.—Нѣтъ, Сократъ, не могу.—Такъ сдѣляемъ, Критонъ, то, къ чему ведетъ Богъ“ \*).

Вѣрный своимъ убѣженіямъ, которыя онъ старался внушить и юношеству во время своей учительской деятельности, Сократъ спокойно ожидалъ смерти. Насталъ послѣдній день. Обреченаго смерти учителя окружали друзья и ученики. Окончивъ съ ними бесѣду о безсмертіи души, Сократъ пошелъ въ другую комнату умыться, а друзья грустно говорили о томъ, что слышали отъ него, невольно задумываясь о его смерти, какъ о великому бѣствіи для себя: „мы искренно сознавали,

\*) См. сочиненія Платона, въ переводѣ Карпова, ч. 2.

что остаемся на всю жизнь сиротами, какъ дѣти, лишенныя отца". Когда онъ умылся, къ нему привели сыновей; поговоривъ съ ними, онъ велѣлъ имъ уйти и вернулся къ друзьямъ. Солнце было уже на закатѣ. Вошелъ служитель. „Я не замѣчаю въ тебѣ, Сократъ, сказалъ онъ, того, что замѣчалъ въ другихъ; я думаю, что они сердились и проклинали меня, когда, по приказанію, я объявлялъ имъ, что они должны выпить ядъ. Ты же, какъ я вижу, самый великодушный, кроткій и лучшій изъ всѣхъ людей, когда-либо бывшихъ здѣсь; я убѣжденъ, что ты сердишься не на меня, но на виновниковъ твоего настоящаго положенія. Теперь прощай! Тебѣ известно, конечно, съ чѣмъ я пришелъ къ тебѣ. Будь счастливъ, стараясь какъ можно спокойнѣе перенести эту необходимость". Служитель заплакалъ и вышелъ. „Будь счастливъ и ты!" отвѣчалъ Сократъ и, обратившись къ друзьямъ, продолжалъ: „Какой ласковый человѣкъ! Все это время онъ заходилъ ко мнѣ и нерѣдко разговаривалъ со мною; это добрѣйшій человѣкъ, и теперь какъ искренно онъ оплакиваетъ меня! Послушаемъ его, Критонъ: прикажи, пусть кто-нибудь принесетъ ядъ, если онъ уже стерть, если же нѣтъ, то пусть сотрутъ."—Но еще не закатилось солнце, отвѣчалъ Критонъ, оно еще освѣщаетъ вершины горъ, да и притомъ же я знаю, что многіе выпивали ядъ очень поздно послѣ выслушанія приговора. Не спѣши же, время терпить.—„Тѣ, о которыхъ ты говоришь, Критонъ, отвѣчалъ Сократъ,—имѣли основаніе поступать такъ: они думали выиграть этимъ что-нибудь; мнѣ нѣтъ причины дѣлать то же; замедленіемъ я не выиграю ничего, только сдѣлаюсь смѣшонъ въ собственныхъ глазахъ,—зачѣмъ я стану привязываться къ жизни и беречь ее, когда она для меня ничто? Послушай же меня, Критонъ, сдѣлай то, что я говорю." Черезъ пѣсколько времени былъ принесенъ ядъ, приготовленный и налитый въ чашу. „Хорошо, мой милый,—сказалъ Сократъ тому, кто принесъ ядъ:—но что же мнѣ дѣлать съ ядомъ, ты свѣдущъ въ этихъ дѣлахъ?"—„Ничего болѣе, какъ выпивъ ядъ, ходить, пока не почувствуешь слабости въ ногахъ, тогда лягъ, далѣе все сдѣлается само собой."—Сократъ совершенно спокойно принялъ чашу и разомъ выпилъ ядъ. Друзья до тѣхъ поръ съ трудомъ удерживались отъ слезъ, но при этомъ зарыдали, какъ дѣти. „Что вы дѣлаете, друзья мои? воскликнулъ Сократъ: я нарочно отоспалъ женщинъ и дѣтей, чтобы они не смущали насъ. Я слышалъ, что умирать надо среди счастливыхъ предзнаменованій. Успокойтесь, призовите на помощь всю свою твердость." Послѣ этого онъ ходилъ до тѣхъ поръ, пока не почувствовалъ тяжести въ ногахъ; потомъ легъ навзничь, какъ было сказано. Немного спустя, тотъ человѣкъ, который принесъ ядъ, ощупалъ ему ноги и колѣни; сильно придавивъ ногу, онъ спросилъ Сократа, чувствуетъ ли онъ боль. Сократъ отвѣчалъ отрицательно. Холодъ распространялся по тѣлу все выше и выше. Уже нижняя часть

живота почти совсѣмъ охолодѣла, когда умирающій сказалъ: „Критонъ! мы должны пѣтуха Эскулапу,—исполні за меня этотъ долгъ, не забудь!“ — Исполню, отвѣчалъ Критонъ, но вспомни, не прикажешь ли еще чего-нибудь? — Отвѣта не было. Черезъ нѣсколько минутъ умирающій вздрогнулъ, глаза его остановились: Сократъ скончался \*).

Умеръ человѣкъ, внесшій въ жизнь человѣчества новую идею, но идея, внесенная имъ, не умерла.

Прошли сотни лѣтъ. Много бѣдствій пронеслось надъ человѣчествомъ. Наслѣдство Сократа—его „воспитывающее обученіе“ и „сократический“ (эвристический) методъ — оставались кладомъ, которымъ не скоро овладѣло человѣчество. Только черезъ двѣ тысячи лѣтъ, уже на почвѣ христіанской, снова блеснула міру та же идея въ дѣятельности великаго славянскаго учителя Амоса Коменскаго.

Коменскій былъ сынъ моравскаго мельника, принадлежавшаго къ общинѣ Чешскихъ братьевъ; онъ родился въ 1592 году въ деревнѣ Комѣ. Учиться онъ началъ поздно, 14 лѣтъ, но учился много и въ разныхъ мѣстахъ Германіи; много путешествовалъ; наконецъ въ 1614 году возвратился на родину уже съ готовыи рѣшеніемъ—посвятить свои богатыя силы и многостороннія знанія дѣлу народнаго образования. Онъ вступилъ въ качествѣ учителя въ школу въ Преровѣ, а потомъ получилъ мѣсто наблюдателя школъ Фульнѣцкаго округа. Это было сравнительно самое свѣтлое и спокойное время жизни Коменскаго: онъ бодро и весело работалъ, всѣми силами способствуя распространенію образования и улучшенію экономического быта жителей. Съ 1620 г., вмѣстѣ съ бѣдствіями родины, Моравіи, начались бѣдствія и странствованія славянскаго учителя. Онъ потерялъ жену и двухъ дѣтей; начались гоненія противъ Моравскихъ братьевъ; еще до 1628 г. Коменскій мечталъ посвятить свою жизнь дѣлу возрожденія родины посредствомъ школы, но этотъ годъ былъ началомъ изгнанія его, и родины своей онъ болѣе не видаль до конца жизни. Обстоятельства отняли у него родину, но не отняли педагогическаго дѣла, которому онъ отдался всепѣло. Вскорѣ онъ издалъ рядъ педагогическихъ сочиненій, которыхъ сдѣлали его имя славнымъ на всю Европу и на всѣ времена; не имѣя возможности сдѣлаться народнымъ учителемъ родины, онъ сталъ учителемъ всемирнымъ, трудясь, наблюдалъ, размышляя и своими сочиненіями, плодомъ живой практической работы и самобытной мысли, внося новый свѣтъ въ дѣло обученія. Отличаясь красивой и величавой наружностью, съ длинной бородой, высокимъ членомъ, добрымъ и задумчивымъ взглядомъ, ласковый ко всѣмъ, терпѣливый, всегда готовый помочь ближнему, никогда не помнящий обидъ и огорченій, которыхъ наносили ему люди, Коменскій возбуждалъ къ

\*) См. сочиненія Платона, переводъ Карпова, ч. 2. Прекрасная статья о Сократѣ П. П. Маркова напечатана въ «Журн. Мин. Народн. Просв.» за 1871 годъ № 3 и 4.

себѣ симпатію и довѣрчивость. Въ Лешнѣ, куда переселился по необходимости, онъ былъ учителемъ и ректоромъ гимназіи и здѣсь-то обдумалъ главнѣйшее изъ своихъ сочиненій „Великую дидактику“, гдѣ идея „воспитывающаго обученія“ высказалась съ полною отчетливостью. Въ 1641 году онъ получилъ приглашеніе принять на себя устройство общественнаго обученія въ Швеціи, гдѣ былъ встрѣченъ съ полнымъ довѣріемъ и работалъ съ рѣдкимъ энтузіазмомъ, наблюдал за ходомъ школьнаго дѣла, внося въ школы свои свѣтлые идеи и составляя учебники. Между тѣмъ братская община, поселившаяся въ Лешнѣ, избрала его своимъ духовнымъ главою, вслѣдствіе чего Комненскому пришлось оставить Швецію; но вскорѣ, уступивъ настоятельнымъ просьбамъ князя Ракочи, онъ переселился въ Венгрію для преобразованія и правильнаго устройства школъ и здѣсь неутомимо боролся съ всевозможными препятствіями ради примѣненія на практикѣ своихъ любимыхъ идей. Главная трудность состояла въ томъ, что Комненскій былъ одинъ, безъ помощниковъ и сотрудниковъ, которыхъ онъ надѣялся создать своимъ вліяніемъ и своими новыми сочиненіями. Здѣсь, между прочимъ, онъ составилъ другое наиболѣе известное свое сочиненіе „Живописный Міръ“ — первое руководство къ наглядному обученію. Въ 1655 году ему пришлось еще разъ возвратиться въ Лешну и пережить страшное несчастіе: Шведы разрушили Лешну, и въ развалинахъ этого города погибло все, что имѣлъ Комненскій — не только имѣніе, но даже рукописи, плоды долгихъ трудовъ, приготовляемыя для печати. Послѣдніе годы жизни Комненскій провелъ въ Амстердамѣ, гдѣ пользовался общимъ уваженіемъ, занимаясь преподаваніемъ въ частныхъ домахъ и новымъ изданіемъ своихъ сочиненій, а въ 1671 году, на восьмидесятомъ году своей жизни, онъ скончался.

Важнѣйшій трудъ славянскаго педагога, за которымъ навсегда сохранится название „классическаго сочиненія“ въ области педагогической литературы, — „Великая дидактика“ \*). Въ этомъ замѣчательномъ сочиненіи онъ прочно и ясно установилъ тѣ начала разумнаго „воспитывающаго обученія“, который останутся незыблѣмыми, справедливыми для всѣхъ вѣковъ и народовъ и представляютъ дальнѣйшее развитіе и систематическую разработку педагогическихъ идей Сократа. Это сочиненіе, состоящее изъ 33 главъ, обнимаетъ собою всѣ существенные вопросы общественнаго воспитанія и обученія, при томъ не только теоретическую, но и практическую ихъ сторону, каждого отдельно и въ связи со всѣми прочими, такъ что эти тридцать-три главы подобны зернамъ жемчугу, нанизаннымъ на одну нитку: каждое зерно — законченное цѣлое, а всѣ вмѣстѣ составляютъ опять цѣлое, плотно свя-

\*) Она переведена на русскій языкъ и издава въ 1875—77 годахъ.

занное. Ниткою здѣсь служить одна идея — всесторонняго развитія человѣческой личности, какъ основная и необходимая задача всего воспитанія и обученія. Эта идея, проникающая сочиненіе, придаетъ ему единство, стройность, свѣжестъ и силу.

Въ первыхъ пяти главахъ Коменскій распространяется о назначеніи человѣка; шестая глава: человѣкъ можетъ сдѣлаться вполнѣ человѣкомъ только посредствомъ образованія; седьмая глава: образованіе человѣка слѣдуетъ начинать въ первомъ возрастѣ; восьмая глава: юношество нуждается въ образованіи и школахъ; девятая глава: въ школахъ должно учиться юношество обоего пола; десятая глава: обученіе въ школахъ должно быть общее; одиннадцатая глава: прежнія школы не удовлетворяютъ своей цѣли; двѣнадцатая глава: но школы могутъ быть улучшены; тринадцатая глава: улучшеніе школы обусловливается точнымъ порядкомъ во всемъ; четырнадцатая глава: точный порядокъ школы слѣдуетъ заимствовать у природы; остальные главы разсматриваютъ — какъ учить и учиться съ вѣрнымъ успѣхомъ, правила легкаго, основательнаго, кратчайшаго и скорѣйшаго способа обученія, методы наукъ, искусствъ, языковъ и нравственнаго образованія, дисциплину школы, раздѣленіе школы на ступени, общій школьній порядокъ и условія осуществленія всѣхъ изложенныхъ требованій.— Уже изъ этого краткаго указанія того, что содержится въ „Великой дидактикѣ“, видно, какое это всеобъемлющее сочиненіе и какъ свѣжи, глубоки и человѣчны развиваемыя въ немъ идеи. Это будетъ еще яснѣе изъ сжатаго очерка основныхъ положеній дидактики Коменскаго.

Образованіе должно быть общимъ достояніемъ, и общеобразовательная школа должна быть общедоступна, безъ различія званія, состоянія, пола и способностей. „Не только дѣти богатыхъ и знатныхъ, говорить славянскій педагогъ, но и дѣти бѣдняковъ, мальчики и девочки, въ городѣ и въ деревнѣ, всѣ должны быть посланы въ школу. Люди рождены для того, чтобы быть людьми, разумными созданіями, подобіемъ Божіимъ... Солнце освѣщаетъ, согреваетъ и оживляетъ все, чтобы все зеленѣло, цвѣло и приносило плоды; то же самое должна дѣлать и школа. Малоспособность нѣкоторыхъ дѣтей не препятствуетъ этому. Чѣмъ скучнѣе дарованіе, чѣмъ менѣе воспріимчивъ духъ, тѣмъ болѣе ребенокъ нуждается въ помощи, дабы освободиться отъ тупости. И не существуетъ такого несчастнаго ребенка, которому нельзя принести никакой пользы ученіемъ: если голову нельзя наполнить знаніями, то нравственность можетъ быть возвышена посредствомъ хорошихъ привычекъ... Нѣть также никакой основательной причины устраниТЬ отъ изученія мудрости женскій полъ. Женщины также подобие Божіе, также одарены способностями и путь развитія имъ равно открыть. Женщины уже царствовали надъ народами, давали царямъ полезные совѣты, зани-

мались медициной, были пророчицами. Было бы несправедливо отдалять ихъ отъ школы.“ Задача общеобразовательной школы — всестороннее развитіе человѣческой личности, причемъ обученіе служить не цѣлью, а средствомъ. Школа должна не только выучивать, но главное—воспитывать какъ обученіемъ, такъ всею своею обстановкою и примѣромъ учителя. „Школы, говоритъ Комненскій, суть мастерскія человѣчности, заботящіяся о томъ, чтобы человѣкъ сдѣлался вполнѣ человѣкомъ, т.-е. разумнымъ существомъ, властелиномъ тварей и самого себя... Онъ должны быть благодѣяніемъ для всей жизни, образуя умы посредствомъ знаній и искусствъ, совершенствуя даръ слова, облагороживая нравы и утверждая благочестіе... Школы должны сообщать то, что просвѣтляетъ разсудокъ, направляетъ волю, постоянно возбуждаетъ совѣсть, дабы разсудокъ сдѣлался прозорливымъ, воля непогрѣшимою въ выборѣ, а совѣсть постоянно дѣятельною. Какъ эти три душевныя способности не могутъ быть разъединены, составляя сущность души, такъ должны быть неразлучны образованіе, добродѣтель и благочестіе.“ Находя, что въ его время не было школъ, сколько-нибудь соответствующихъ указанной задачѣ, въ 12-й главѣ Комненскій обѣщаетъ начертать такое устройство школы, при которомъ будутъ достигаться всѣ цѣли содержащіяся въ этой задачѣ, а именно:

- а) Каждое молодое человѣческое существо, за исключеніемъ такихъ, которымъ Богъ не далъ разума, получить образованіе.
- б) Это образованіе будетъ обнимать собою все, что можетъ сдѣлать человѣка мудрымъ и благочестивымъ.
- в) Это образованіе должно совершаться до возмужалаго возраста, приготвляя человѣка къ жизни.
- г) Оно будетъ совершаться безъ принужденія и жестокости, самымъ пріятнымъ образомъ.
- д) Оно имѣть цѣлью сообщить не блестящія и поверхностныя знанія, но истинныя, основательныя, достойныя человѣка, а вмѣстѣ съ тѣмъ—добродѣтель и благочестіе, какъ качества столь же необходимыя для человѣка, сколько и знанія.
- е) Образованіе это будетъ пріобрѣтаться легко, требуя ежедневно четырехъ часовъ для упражненій, при чемъ одинъ учитель будетъ давать его сотни учениковъ. — Возможность такой школы Комненскій основываетъ на законахъ природы, которую и во всемъ онъ береть, какъ образецъ.

„Каждое существо, говоритъ онъ, не только легко направляется, но даже съ удовольствиемъ спѣшитъ туда, куда наклоняетъ его природа, такъ что огорчается, когда что-либо ему препятствуетъ предаться этой естественной наклонности. Нѣть никакой надобности принуждать птицу къ летанію, рыбу къ плаванію, лань къ бѣгу, — онъ дѣлаютъ это сами, колѣ скоро члены ихъ достаточно окрѣпли. Вода

сама течеть внизъ, огонь самъ горить, округленный камень самъ катится, а плоскій лежить. Глазъ и зеркало, при свѣтѣ, сами отражаютъ предметы. Сѣмья, при влагѣ и теплѣ, само развивается. Если въ человѣческомъ существѣ отъ природы заключается сѣмѧ знанія, добродѣтели и благочестія, то изъ этого слѣдуетъ, что для развитія его необходимо только нѣкоторое побужденіе и разумное руководительство,—и изъ всякаго человѣка можетъ сдѣлаться человѣкъ.“ Выходя изъ этого положенія, Коменскій развиваетъ свой планъ общеобразовательной школы, который даль превосходный материалъ русскому писателю-педагогу С. И. Миропольскому для прекрасной статьи; „Народная школа по идеямъ Коменскаго“ \*); этотъ планъ можетъ служить образцомъ и для народной школы нашего времени, несмотря на то, что онъ былъ начертанъ славянскимъ педагогомъ 200 лѣтъ тому назадъ. Здѣсь обращено вниманіе и на виѣшнее благоустройство школы, ея опрятность, удобства, гигіеническія условія, и на необходимость достаточнаго количества учебныхъ пособій, въ числѣ которыхъ важное значеніе придается коллекціи разнообразныхъ предметовъ для упражненія внѣшнихъ чувствъ, для накопленія чувственныхъ ощущеній. Коменскій первый высказалъ ясно и отчетливо идею наглядности въ обученіи. „Должно придерживаться слѣдующаго золотаго правила, говорить онъ: представляй все внѣшнимъ чувствамъ, — видимое — зрѣнію, слышимое — слуху, обоняемое — обонянію, вкушаемое — вкусу, осозаемое — осозанію. Причина этого тройкая: во-первыхъ, начало познаній лежитъ во внѣшнихъ чувствахъ и начало обученія должно исходить отъ дѣйствительнаго созерцанія, а не изъ объясненія словъ, — послѣднее лишь дополненіе; во-вторыхъ, истина и достовѣрность познанія зависятъ отъ свидѣтельства внѣшнихъ чувствъ, — прежде всего чувственное впечатлѣніе, а потомъ возможно и пониманіе; въ-третьихъ, внѣшнія чувства — вѣрнѣйшіе помощники памяти: кто однажды видѣлъ верблюда, тотъ всегда его узнаетъ; библейскіе и другіе разсказы всего легче запоминаются по картинкамъ.“ Обращено вниманіе и на содержаніе обученія, и на распределеніе преподаваемаго, и на методы и пріемы преподаванія. Школа должна учить всѣхъ всему — не въ смыслѣ спеціальнаго изученія всѣхъ наукъ, а въ смыслѣ пріобрѣтенія сознательнаго отношенія къ природѣ и жизни, въ смыслѣ усвоенія знаній, которыхъ необходимы и полезны въ жизни. Въ распределеніи учебнаго материала указано начало концентраціи: каждая наука сначала предлагается ученикамъ въ видѣ простаго зародыша, развиваясь постепенно, и это постепенное расширеніе учебнаго материала должно итти сообразно съ постепенностью развитія духовныхъ силъ учащагося. Поэтому все пре-

\*) «Семья и Школа» за 1873 г. № 2, 4, 5 и 6. Кроме того, статью о Коменскомъ того же автора см. въ «Жур. Мин. Нар. Пр.» за 1871 г. № 3, 6 и 7.

подаваніе необходимо распредѣлить по ступенямъ, чтобы каждая низшая ступень служила необходимымъ приготовленіемъ къ высшей, а эта послѣдняя была закрѣплениемъ того, что пріобрѣтено на познаніяхъ, чтобы ничто не пропадало даромъ для будущаго, какъ излишнее или ненужное, но непремѣнно продолжалось, возрастало и доводилось до возможнаго совершенства: дерево знанія продолжаетъ расти каждый годъ, подобно всякому другому дереву, все однімъ и тѣмъ же образомъ, но только сложнѣе развѣтвляясь. Отъ легкаго слѣдуетъ переходъ къ трудному, отъ близкаго къ отдаленному, отъ конкретнаго къ отвлечененному, безъ торопливости и скачковъ. Обученіе должно двигаться впередъ не насилемъ, а внутреннимъ интересомъ и самодѣятельнымъ трудомъ учащихся, соединеннымъ съ удовольствіемъ и охотою. Во всемъ учебномъ курсѣ и въ преподаваніи необходимо единство, которое разрушается при многопредметности, при разнообразіи учебныхъ книгъ и при раздробленіи учебнаго дѣла между многими учителями. Коменскій первый высказалъ мысль возможности обученія многолюднаго класса однимъ учителемъ посредствомъ раздробленія его на группы.

„Одинъ учитель, говорить онъ, не только можетъ, но и долженъ обучать разомъ до 100 учениковъ,—это выгодно и для учителя, и для учениковъ: учитель болѣе увлекается преподаваніемъ, а чѣмъ охотнѣе онъ обучаетъ, тѣмъ живѣе становятся его ученики; ученикъ охотнѣе учится въ большомъ обществѣ, товарищеское общество дѣйствуетъ на него побудительно... Одинъ учитель легко можетъ удовлетворить большому числу учениковъ, если раздѣлить всю массу на извѣстныя отдѣленія и если онъ станетъ обучать не каждого отдѣльного ученика, а всѣхъ вмѣстѣ, разомъ: онъ долженъ сидѣть на каѳедрѣ, наблюдая за всѣми, обучая всѣхъ,—онъ долженъ быть солнцемъ.“ При этомъ, какъ необходимыя условія для возбужденія и поддержанія внимательнаго отношенія учениковъ къ классной работѣ, Коменскій ставить слѣдующія восемь правилъ:

- 1) Учитель старается сообщать всегда что либо новое, интересное, полезное.
- 2) Учащіеся побуждаются къ размысленію посредствомъ вопросовъ.
- 3) Учитель слѣдить внимательно и зорко за всѣмъ классомъ.
- 4) Все сообщается ученикамъ, по возможности, наглядно.
- 5) Учитель время отъ времени обращается къ отдѣльнымъ ученикамъ съ словами: „такой-то, повтори!“ или—„скажи, почему это такъ?“
- 6) Когда спрошенный затрудняется, учитель живо обращается къ другому.
- 7) Когда нѣсколько учениковъ не могутъ отвѣтить, учитель обращается ко всему классу и вызываетъ желающаго отвѣтить, исправляя тотчасъ же всякую ошибку.

8) По окончаніи урока, учитель дозволяеть ученикамъ обращаться къ нему съ любыми вопросами, а отвѣтъ даеть тутъ же всѣмъ, во всеуслышаніе.

Обращено вниманіе и на разумную дисциплину, и на индивидуальные свойства учениковъ. „Дисциплина, говоритъ Коменскій, должна внушать дѣтямъ любовь, а не страхъ... Дисциплина должна руководить и приводить ученика къ свободному исполненію долга и сдѣлать совершенно излишними розгу и палку, которая по справедливости считаются исправительными мѣрами только для рабовъ.“ Хотя Коменскій утверждаетъ съ полнымъ убѣжденіемъ, что всякий человѣкъ можетъ быть сдѣланъ человѣкомъ посредствомъ образованія, но онъ вовсе не отрицаєтъ индивидуального различія между учениками, напротивъ, обращаетъ на него особенное вниманіе и даетъ учителю указанія, какъ должно примѣняться въ обученіи къ этимъ индивидуальнымъ различіямъ. „Учитель долженъ умѣть обращаться, говоритъ онъ въ 12-й главѣ, съ различными способностями: иного обращенія требуютъ остроумныя, иного тупоумныя, иного мягкия и доброправныя, иного крѣпкія и тугія, иного любознательныя и опять иного способныя преимущественно къ механической работѣ.

„Разсмотримъ различныя головы поближе. На первомъ планѣ стоять остроумныя и охотныя къ ученью, способныя ко всѣмъ наукамъ: имъ нужна только пища, и они развиваются сами собой,—только не надо торопиться съ ними, дабы они не ослабли и не истощились преждевременно. Другія остроумны, но медленны, зато имѣютъ добрую волю и податливы; эти нуждаются въ поощреніи.

„Еще другія остроумны и любознательны, но рѣзвы и упрямы; въ школахъ ихъ считаютъ обыкновенно отчаянными; но если обученіе ихъ ведется хорошо, то изъ нихъ обыкновенно выходятъ великие люди; такою головою былъ Фемистокль, великий афинскій полководецъ; воспитатели должны остерегаться, чтобы не превратить хорошихъ коней въ ословъ.

„Затѣмъ бываютъ еще головы послушныя и охочія къ ученью, но медленныя и немного тупыя; онѣ охотно слѣдуютъ за идущимъ передъ ними; но такъ какъ имъ тяжело подниматься, то ихъ не слѣдуетъ обременять чѣмъ либо труднымъ или требовать отъ нихъ скораго исполненія, а должно, по возможности, помочь имъ, укрѣплять и ободрять. Онѣ позже достигаютъ цѣли, но зато становятся прочнѣе, какъ поздніе плоды. Труднѣе оттиснуть печать на свинцѣ, но зато она прочнѣе, нежели оттиснутая на воскѣ. Поэтому такія головы не должны быть изгоняемы изъ школы.

„Еще бываютъ тупоумныя и лѣнивыя; если онѣ не упрямы, то также могутъ быть исправлены, но обращеніе съ ними требуетъ много терпѣнія и осторожности.

„Послѣднее мѣсто занимаютъ тупоумныя, извращенные и злобныя, болѣшею частію испорченныя натуры; но какъ въ природѣ противъ всякаго яда существуетъ противоядіе и какъ неплодоносныя деревья, при надлежащей посадкѣ и надлежащемъ уходѣ, могутъ сдѣлаться плодоносными,— такъ не должно и тутъ отчаяваться, а слѣдуетъ неуклонно бороться и заботиться. Впрочемъ изъ тысячи головъ едва одна бываетъ такая“.

Отъ главнѣйшаго сочиненія Коменскаго, составляющаго капитальную заслугу его передъ человѣчествомъ, перейдемъ къ другому его труду, также упомянутому въ предыдущемъ изложеніи, подъ названіемъ „Живописный Миръ“. Это была первая попытка дать руководство для наглядного обученія, какъ осуществленіе начала наглядности, провозглашенаго Коменскимъ въ его „Дидактикѣ“: здѣсь даются изображенія всевозможныхъ предметовъ, преимущественно такихъ, которые чаще встречаются въ жизни. Книга имѣла въ свое время огромный успѣхъ, потому что поражала всѣхъ своею противоположностью съ тогдашними сухими и отвлечеными учебниками, но въ настоящее время она имѣеть лишь историческій интересъ.

Какъ ни могучъ былъ голосъ славянскаго педагога, какъ ни очевидна великая польза его практической дѣятельности, все-таки въ его вѣкѣ идея воспитывающаго обученія не успѣла ни войти въ общее сознаніе, ни озарить своимъ свѣтомъ европейскую школу: для этого еще не настало время, и многимъ сильнымъ работникамъ пришлось бороться за нее и разрабатывать ее ради общаго блага.

---

Въ 1751 г., т.-е. почти черезъ сто лѣтъ послѣ Коменскаго, раздался новый могучій голосъ, требовавшій реформы воспитанія и обученія, какъ школьнаго, такъ и домашняго,—голосъ, который произвелъ на всю Европу сильное впечатлѣніе. Это былъ голосъ французскаго писателя Ж.-Ж. Руссо, напечатавшаго въ этомъ году известную всему миру книгу „Эмиль или воспитаніе“.

Руссо, собственно говоря, не былъ педагогомъ. Это былъ геніальный человѣкъ, которому душно было жить въ зараженной атмосфѣрѣ, среди развращеннаго общества XVIII вѣка, который очень хорошо понималъ и чувствовалъ безобразіе современной ему жизни, не могъ примириться съ нимъ и не хотѣлъ молчать о немъ. Какая бы сторона жизни ни обращала на себя его вниманіе, онъ всюду видѣлъ безобразіе и чувствовалъ приближеніе грозы. Презирая людей порознь, но любя все человѣчество въ цѣломъ, онъ явился грознымъ отрицателемъ и обличителемъ. Сынъ бѣднаго женевскаго часоваго мастера, онъ съ дѣтства развивался своеобразно—безъ попеченій матери, съ шести лѣтъ просиживая съ отцомъ на-пролетъ цѣлые ночи за романами; потомъ велъ бѣдственную скитальческую жизнь, жадно нахватываясь всевоз-

можныхъ знаній, принимая близко къ сердцу всякое жизненное явленіе и глубоко задумываясь надъ ненормальнымъ теченіемъ человѣческой жизни. Затрудняясь выборомъ опредѣленного практическаго занятія, то исполняя обязанности слуги, то неудачно принимаясь за преподаваніе, онъ нигдѣ не могъ ужиться съ людьми. Умомъ своимъ онъ прозрѣвалъ дальше и глубже, нежели другіе, а чрезвычайная сила чувства создала увлекающейся и страстный характеръ, который, соединяясь съ независимымъ, своеобразнымъ складомъ мыслей, обнаруживался рѣзко и рѣшительно. Ни того, ни другаго не терпѣли и не уважали люди, и Руссо сталъ въ исключительное, уединенное положеніе, одинъ—съ своими горькими думами и преобразовательными идеями. Ни по натурѣ своей, ни по развитію, онъ не могъ быть преобразователемъ-практикомъ; онъ былъ способенъ только явиться пророкомъ, возвѣщающимъ людямъ приближающуюся грозу, указывающимъ путь спасенія, возбуждающимъ умы къ критикѣ и волю къ дѣйствію. Средствомъ для такой дѣятельности въ ново-европейской жизни представляется литературный трудъ, и Руссо сдѣлался писателемъ, сочиненія которого потрясающимъ образомъ дѣйствовали на весь образованный міръ.

Руссо началъ на свою дорогу уже на 32 году жизни. Случайно прочиталъ онъ въ газетахъ объявленіе отъ Дижонской академіи о конкурсе на тему: „Содѣйствовали ли успѣхи науки и искусства къ улучшенію нравовъ?“. Руссо принялъ за перо, и въ 1749 г. получилъ отъ Дижонской академіи премію, разрѣшивъ предложенный вопросъ отрицательно: культура дѣйствуетъ на нравы развращающимъ образомъ, чистоты нравовъ надо искать у дикарей. Премія была взята не истинностю основной мысли, ошибочность которой въ наше время слишкомъ очевидна, а новостью взгляда, ловкостью развитія основной мысли и мастерствомъ изложенія. Тѣмъ не менѣе съ первымъ же сочиненіемъ начинается слава Руссо, какъ писателя и смѣлаго мыслителя. За первымъ сочиненіемъ слѣдуетъ рядъ блестящихъ произведеній, которые содержать въ себѣ громовое обличеніе существующаго зла, рѣзкое отрицаніе господствующаго порядка вещей и наброски новыхъ основъ и новаго строя жизни,—наброски отрывочные, нестройные, но смѣлые и поразительные по новизнѣ, то замѣчательно глубокіе и вѣрные, то фальшивые и односторонніе. Сила мысли и слова создала Руссо славу на весь образованный міръ, но не дала ему счастья. Онъ не могъ поладить съ жизнью, не создать себѣ ни карьеры, ни спокойнаго положенія. Преслѣдуемый тупой злобой, униженный въ то время, когда идеи его господствовали надъ міромъ, будили и волновали умы, озаряли мракъ средневѣковыхъ преданій, скитаясь изъ страны въ страну, онъ окончилъ свою жизнь жалкимъ несчастливцемъ. Одно изъ самыхъ замѣчательныхъ и наиболѣе известныхъ сочиненій Руссо есть „Эмиль или воспитаніе“, сборникъ размышленій и

замѣчаній, набросанныхъ безъ опредѣленнаго плана, по просьбѣ одной матери, которая, по словамъ автора, умѣла мыслить. Сначала авторъ хотѣлъ ограничиться брошюрою въ нѣсколько листовъ, но увлекся предметомъ—и сочиненіе вышло объемистое. Въ немъ безусловно, иногда чрезвычайно мѣтко, порицается господствующая система воспитанія, сложившаяся изъ массы средневѣковыхъ преданій, и набросанъ отрывочный планъ „естественнаго воспитанія“, которое должно создать „естественнаго человѣка“, въ противоположность человѣку „гражданскому и культурному“, человѣка природы, цѣльного, который самъ все для самого себя, для которого не существуютъ гражданскія и общественные отношенія, какъ искусственные и случайныя, не обусловленныя вѣчными законами природы,—человѣка чисто отвлеченнаго.

Выставляя основными принципами—съ одной стороны прекрасную мысль, что его система воспитанія есть ходъ естественнаго развитія, съ другой—одностороннее и фальшивое положеніе, что все хорошо, выходя изъ рукъ природы, и все искажается въ рукахъ человѣка, Руссо приступаетъ къ критикѣ господствующаго воспитанія и къ разсказу о жизни и развитіи своего воображаемаго воспитанника, Эмиля, поставленнаго въ новую обстановку, въ своеобразныя условія. Прежде всего авторъ настаиваетъ на той справедливой мысли, что воспитаніе человѣка начинается съ самаго рожденія: „раньше чѣмъ понимаетъ, дитя уже учится,—и какъ невѣроятно много оно узнаетъ въ первые годы своей жизни, однимъ опытомъ, безъ всякаго обученія!“ Затѣмъ Руссо рѣзко порицаетъ общепринятое обращеніе съ дѣтьми первого возраста. „Вся наша мудрость (говорить онъ) состоитъ въ рабскихъ предразсудкахъ, вся наша мораль—въ подчиненіи, сгибаніи и сдерживаніи себя. Гражданскій человѣкъ рождается, живеть и умираеть въ рабствѣ. При рожденіи его того завертываютъ въ пеленки, по смерти—заколачиваютъ въ гробъ, а во время жизни онъ стѣсненъ общественными учрежденіями, предразсудками и приличіями. Акушерки моделируютъ нашу голову снаружи, философы—снутри, такъ что караибы счастливѣе насть. Едва родится дитя, какъ на него налагаютъ оковы. Пеленаніе есть варварскій обычай: оно препятствуетъ необходимому движенію членовъ и обращенію крови; его выдумали нянки ради своего удобства... Дальше—съ дѣтьми обращаются, большею частію, превратно: мы или дѣлаемъ все, чего имъ хочется, или требуемъ отъ нихъ того, что наимъ угодно,—или подчиняемся ихъ прихотямъ, или подчиняемъ ихъ нашимъ прихотямъ. Такимъ образомъ дитя повелѣваетъ прежде, нежели умѣеть говорить; повинуется прежде, чѣмъ можетъ дѣйствовать. Изъ ребенка выходитъ человѣкъ, согласный съ нашею фантазіею, но не естественный человѣкъ. Если мы хотимъ, чтобы онъ удержалъ свою первобытную своеобразность и природу, то должны заботиться о сохраненіи ея съ самаго рожденія до совершеннолѣтія.“ Вотъ о пассив-

номъ-то сохраненіи природы болѣе всего и заботится Руссо при воспитаніи своего воображаемаго Эмиля. Онъ ставить его совершенно уединенно, внѣ вліяній жизни и общества; при немъ находится только наставникъ, оберегающій его природу отъ вредныхъ вліяній, между прочимъ отъ врачей, которыхъ Руссо не любить, отъ привычекъ, отъ предразсудковъ, отъ подражаній искаженнымъ, т. е. обыкновеннымъ людямъ, отъ поверхностнаго многознанія, которое по большей части пріобрѣтается изъ книгъ. Знанія Эмиль пріобрѣтаетъ изъ природы, изъ собственнаго наблюденія и опыта, съ дѣства пріучаясь открывать ихъ самостоятельно, а не брать готовыми изъ учебниковъ, отъ учителей, изъ книгъ, какъ другія дѣти. У Эмиля вовсе нѣть общества. Онъ живеть и развивается самостоятельно, безъ товарищѣй, безъ примѣровъ, безъ поощреній и наказаній; природныя стремленія и потребности, сознаніе своихъ силъ и подчиненіе только необходимости — вотъ что руководить его дѣйствіями, а всѣ эти дѣйствія до двѣнадцати лѣтъ развиваются въ немъ преимущественно крѣпость и ловкость тѣла, воспріимчивость и чуткость внѣшнихъ чувствъ. Вотъ какъ характеризуетъ Руссо двѣнадцатилѣтняго Эмиля:

„Его внѣшность, его манеры обнаруживаютъ смѣлость и увѣренность. Это натура откровенная и свободная, но не надменная, не суетная. Онъ говоритъ просто, наивно и не болтаеть ничего лишняго. Его понятія ограничены, но ясны... Онъ не знаетъ рутины, обычая, привычки; его вчерашнія дѣйствія не опредѣляютъ нынѣшихъ; онъ никогда не связываетъ себя формuloю. На него не имѣютъ вліянія ни авторитетъ, ни примѣръ; онъ дѣлаеть и говорить только то, что ему нравится. Если вы станете говорить ему о долгѣ и повиновеніи, то онъ не знаетъ, что вы хотите; если будете ему приказывать, онъ не пойметъ васъ. Случится ли надобность въ помощи, онъ обратится къ первому встрѣчному, не взирая, будеть ли это король или слуга; въ его глазахъ всѣ люди равны... Живой, дѣятельный, онъ не предпринимаетъ ничего, что превышаетъ его силы, которыя онъ испыталъ и знаетъ. Онъ мастеръ бѣгать и прыгать, опредѣлять разстоянія. Изъ городскихъ дѣтей онъ всѣхъ сильнѣе, изъ деревенскихъ — всѣхъ ловчѣе.“ Таковы задатки естественнаго человѣка, котораго хотѣлъ создать Руссо путемъ своего естественнаго воспитанія. Для нашей цѣли нѣть надобности слѣдить за дальнѣйшимъ развитіемъ Эмиля. Достаточно замѣтить самыя крупныя черты теоріи Руссо, чтобы видѣть ея смыслъ и значеніе въ исторіи учебно-воспитательныхъ идей.

Относясь совершенно отрицательно къ современной ему жизни и установившимъся человѣческимъ отношеніямъ, онъ хочетъ стереть съ лица земли положительно все, что выработано прошедшимъ, требуетъ крутого переворота — возвращенія къ первобытному состоянію. Какъ отрицательная сторона его сочиненія представляеть крайнее преувели-

ченіе, не разбирая дѣйствительно безобразнаго отъ того, что достойно подражанія и сочувствія, такъ и положительная, то есть требуемое преобразованіе, представляется не только неисполнимымъ, но и не желательнымъ. Заявляя, что человѣкъ начинаетъ учиться и развиваться съ самого рожденія, онъ отрываетъ своего воспитанника отъ жизни, чтобы воспитать изъ него не гражданина, не дѣятеля для извѣстнаго времени и извѣстнаго общества, а отвлеченнаго человѣка, поставленнаго особнякомъ отъ народности и духа времени, которому не нужно ни отечество, ни общество, но который и самъ... не нуженъ ни отечству, ни обществу. Какъ вѣрный и цѣлесообразный путь для такого воспитанія, Руссо избралъ — охраненіе природы—чисто пассивное, безъ всякаго вмѣшательства, содѣйствующаго и направляющаго естественное развитіе природныхъ силъ, такъ какъ участіе человѣка, по его мнѣнію, только искажаетъ природу. Такимъ образомъ Руссо, обращая вниманіе воспитателей на природу съ ея законами, въ то же время отрываетъ воспитаніе и обученіе отъ жизни, которая во всякомъ случаѣ составляетъ цѣль воспитанія и обученія. — Какъ ни много ложнаго, преувеличеннаго и односторонняго въ ея теоріи, книга Руссо имѣла большое значеніе уже потому, что вызвала критическое отношеніе къ существующему порядку вещей, пробудила живое сознаніе важности воспитанія человѣка съ самого ранняго дѣтства и признаніе правъ природы, попираемыхъ средневѣковою педагогическою практикою, воскресила идеи Коменскаго о преобразованіи школы, какъ учрежденія учебно-воспитательного, и расчистила путь для дальнѣйшаго развитія и приложенія идеи „воспитывающаго обученія“. Вліяніе книги Руссо было тѣмъ сильнѣе, что она представляеть вѣ высшей степени увлекательное чтеніе, а потому возбуждала или горячее сочувствіе или нѣвоздержное озлобленіе, которое часто бываетъ выгоднѣе для новой идеи, нежели робкое одобреніе. Озлобленіе на этотъ разъ было такъ велико, что оно дважды сожгло книгу рукою палача — въ Парижѣ и Женевѣ, — но тѣмъ сильнѣе проявлялось озлобленіе, тѣмъ болѣе подогревалось сочувствіе.

Между прочимъ, книга Руссо, о которой такъ много говорили и друзья и враги, произвела сильное впечатлѣніе на шестнадцатилѣтнаго мальчика, учившагося въ Цюрихской гимназіи, который отличался необыкновенно живымъ умомъ, добрымъ, довѣрчивымъ сердцемъ и нѣсколько мечтательнымъ характеромъ, по имени Гейнриха *Песталоцци*. Въ книгѣ Руссо поразила Песталоцци не отрицательная ея сторона и не своеобразный, утопическій планъ естественного воспитанія, а самая идея — возможность, посредствомъ воспитанія, улучшить человѣка и человѣческую жизнь, поднять уровень народной нравственности и народнаго благосостоянія. Эта идея потомъ сдѣлалась основной идеей всей жизни и дѣятельности Песталоцци, который могъ-бы сказать про себя:

«Я зналъ одной лишь думы власть,  
Одну, но пламенную страсть,  
Она, какъ червь, во мнѣ жила,  
Изгрызла душу и сожгла.»

Что же это за роковая страсть, поглотившая душу и жизнь Гейнриха Песталоцци?—Вместо отвѣта приводимъ его возвзваніе „Къ низшему народу Швейцаріи“:

„Я вижу твоё униженіе, твоё глубокое, ужасное паденіе и глубоко сочувствую тебѣ, дорогой народъ. Бѣдный, сердечно любимый мною народъ, я хочу тебѣ помочь. Я не владѣю никакимъ искусствомъ, не знаю никакой науки, и въ этомъ мірѣ я ничтожество, полнѣйшее ничто; но я знаю тебя, и охотно отдаю тебѣ всего себя, я отдаю тебѣ все, чѣмъ умѣль запастись въ теченіи всей моей многотрудной жизни.“ Какъ видите, страсть, которая „изгрызла и сожгла душу“ Песталоцци, принадлежитъ къ числу такихъ, которые обращаютъ смертного человѣка въ бессмертного героя и даютъ ему право называться „великимъ человѣкомъ“.

Гейнрихъ Песталоцци родился въ Цюрихѣ въ 1746 году и, въ раннемъ дѣтствѣ лишившись отца, выросталъ на попеченіи матери, которая, по словамъ самого Песталоцци, „съ полнымъ самоотверженіемъ жертвовала всѣмъ для воспитанія своихъ дѣтей: отказывала себѣ во всѣхъ удовольствіяхъ, даже во многомъ необходимомъ“. Ей помогала въ заботахъ о дѣтяхъ служанка Бабели. Эта простая деревенская дѣдушка, поступившая въ домъ незадолго до смерти отца, отличалась многими прекрасными нравственными качествами и всей душой привязалась къ семье, въ которую вступила въ качествѣ простой наемной прислуги. Маленький Гейнрихъ проводилъ свое время не постоянно въ городѣ: онъ часто гостили по недѣлямъ и мѣсяцамъ у своего дѣда, бывшаго пасторомъ въ селѣ Гёнгѣ. Здѣсь, играя съ деревенскими мальчиками, онъ присмотрѣлся къ народному быту, полюбилъ народъ, почувствовалъ его страданія и рано началъ задумываться о причинѣ этихъ страданій. Онъ видѣлъ, какъ блѣдныя, худыя, измученные работой и нуждой дѣти работали въ сырыхъ и холодныхъ мастерскихъ. Онъ видѣлъ ихъ непосильный трудъ, ихъ голодную, нищенскую жизнь. Онъ видѣлъ, какъ тупѣеть ихъ умъ и гаснетъ жизнь подъ бременемъ труда и лишеній, и какъ безжалостно относятся къ этимъ погибающимъ маленькимъ людямъ люди взрослые, сильные, властные и богатые.

Видя все это, маленький Гейнрихъ страдалъ, мучился, задавался филантропическими задачами, отдавался гуманнымъ грѣзамъ. Извѣстно, какое ужасное вліяніе на нравственное и физическое развитіе дѣтей оказываетъ фабричная жизнь. Маленький Гейнрихъ видѣлъ это вліяніе, очень хорошо понималъ его, и эти дѣтскія впечатлѣнія глубоко запали въ его душу: нѣжный и слабый, онъ отличался отъ всѣхъ дѣтей при-

роднымъ добродушіемъ, живою фантазіею и глубиною чувства. Въ школѣ онъ успѣвалъ посредственно, и нѣкоторые учителя прямо говорили, что изъ него не выйдетъ ничего хорошаго. Тамъ, гдѣ требовалась сообразительность, онъ былъ не хуже, а лучше другихъ, но въ дѣлѣ механическихъ навыковъ, на что было обращено въ то время наибольшее вниманіе учителей, оказывался слабъ. Лучше шло дѣло въ Цюрихской гимназіи и въ высшей школѣ (*Collegium Humanitatis*): здѣсь Песталоцци попалъ въ хорошую среду, еще болѣе развившую и укрѣпившую его идеальное настроеніе, его задушевное стремленіе сдѣлаться другомъ человѣчества, наставникомъ народа.

Но не скоро Песталоцци пристроился къ такой работѣ, которая бы дѣйствительно соответствовала его характеру, а въ то же время и этой задушевной цѣли. Онъ былъ и проповѣдникомъ, и юристомъ, и сельскимъ хозяиномъ, разсчитывая этими путями приобрѣсти дѣятельное вліяніе на жизнь народа и содѣйствовать ея улучшенію. Гражданское чувство въ душѣ его было до такой степени глубоко, такъ вошло въ плоть и кровь его, что онъ, собираясь жениться на любимой дѣвушкѣ, счелъ необходимымъ предупредить недоразумѣнія, такъ часто разстраивающія семейное счастіе, слѣдующимъ честнымъ признаніемъ:

„Я долженъ откровенно сознаться, писалъ онъ будущей женѣ своей, что обязанности къ моей женѣ я буду подчинять обязанностямъ къ моему отечеству; я буду нѣжнымъ мужемъ, но неумолимымъ къ слезамъ жены моей, лишь только она захочетъ отвлечь меня отъ исполненія обязанностей гражданина... Жизнь моя не можетъ обойтись безъ важныхъ и опасныхъ шансовъ. Я никогда и ни для кого не стану молчать изъ боязни людей, лишь только увижу, что польза моего отечества требуетъ, чтобы я говорилъ.“ Если прибавить къ этому, что слова Песталоцци не были только пустыми словами, а неуклонно проводились черезъ всю восьмидесятилѣтнюю его жизнь, то характеръ этого человѣка уже достаточно очерченъ... Сельско-хозяйственные предприятия ему не удались, и его единственной отрадой, среди невзгодъ и неудачъ практической дѣятельности, были занятія съ маленькимъ и единственнымъ сыномъ Яковомъ: они натолкнули его тревожный и пытливый умъ на вопросы педагогическіе, которые занимали его и раньше, но отъ которыхъ онъ былъ отвлеченъ другой дѣятельностью.

Въ 1774 году онъ основалъ въ своемъ имѣніи Нейгофѣ школу для бѣдныхъ дѣтей, воспитанію и обученію которыхъ рѣшилъ посвятить свою жизнь, и напечаталъ нѣсколько писемъ, излагая свой взглядъ на это дѣло. Въ этихъ письмахъ, настаивая на благотворныхъ результатахъ учрежденія фабричныхъ школъ, между прочимъ, Песталоцци высказываетъ идею, которую развивалъ потомъ во всѣхъ своихъ сочиненіяхъ, посвященныхъ школьному дѣлу: „Главное условіе, говоритьъ

онъ, чтобы въ основу школъ были положены нравственно-воспитательные цѣли". За этими письмами появились „Вечерніе часы отшельника", гдѣ Песталоцци высказываетъ мысли о всебиности образования, о всестороннемъ развитіи человѣка, о воспитательномъ значеніи религіи, сходныя съ мыслями Коменскаго, придавая имъ новую силу. Наконецъ въ 1781 году появилось извѣстное сочиненіе „Лингардъ и Гертруда", показавшее, что Песталоцци, по призванію, педагогъ, какіе рождаются вѣками, и сдѣлавшее имя его извѣстнымъ всей Европѣ. Въ этомъ сочиненіи, имѣющемъ форму повѣсти, рядомъ съ яркими картинами народной жизни, высказались въ живыхъ образахъ глубокія, вдохновленныя педагогическія идеи Песталоцци. За этимъ сочиненіемъ послѣдовали другія, дополняющія, объясняющія и развивающія его... Но Песталоцци, по призванію, былъ не только писатель, а педагогъ вполнѣ: ему недостаточно было писать и осуществлять свои любимыя идеи на бумагѣ — ему была необходима, вслѣдствіе внутренней потребности, живая педагогическая работа, отъ которой онъ отсталъ по необходимости, вынужденный разстройствомъ дѣлъ закрыть свою школу въ Нейгофѣ. Ученикъ его Крюзи говоритъ, что Песталоцци въ это время былъ такъ бѣденъ, что не могъ купить бѣлой бумаги для рукописи и писалъ на оберточной бумагѣ, исписывая ее вдоль и попереckъ. И при такихъ-то условіяхъ этотъ человѣкъ мечталъ и энергически хлопоталъ о благѣ народа, о поднятіи народной нравственности, объ улучшеніи народнаго благосостоянія!

Въ 1799 году, уже на 53-мъ году жизни, ему снова удалось приняться за работу. Сперва онъ работалъ въ Станцѣ, одномъ изъ городовъ Унтервальдена, гдѣ послѣ французского разгрома былъ устроенъ сиротскій пріютъ, а непосредственное управление имъ поручено „гражданину Песталоцци". Общечеловѣческое развитіе и сообщеніе питомцамъ полезныхъ для жизни знаній — вотъ цѣль, которую неутомимо преслѣдовалъ послѣдній, работая съ утра до вечера. Потомъ Песталоцци работалъ въ Бургдорфѣ, сперва въ чужихъ школахъ, а потомъ въ своеъ воспитательно-учебномъ заведеніи, устроенному при помощи правительства и въ 1804 году переведенному въ Мюнхен-убхзэ. Въ то же время онъ обрабатывалъ и издавалъ учебныя руководства, изъ которыхъ особенно важно сочиненіе „Какъ Гертруда учить своихъ дѣтей", такъ какъ въ немъ съ наибольшею полнотою и отчетливостью выражились всѣ его педагогическія воззрѣнія. Уже въ Бургдорфѣ Песталоцци сдѣлался знаменитостью, привлекая въ свое заведеніе множество лицъ, интересовавшихся дѣломъ воспитанія и обучения, — и на всѣхъ онъ производилъ впечатлѣніе, невольно возбуждавшее симпатію. Онъ былъ уже съ сѣдиной на головѣ; фигура его была тощая и нѣсколько наклоненная впередъ, грудь широкая, выпуклая, станъ согнутый, лицо на первый взглядъ весьма некрасивое, изрытое

оспою, морщинистое, смуглое, съ рѣзкими чертами; взъерошенные волосы клочьями падали на открытый, могучій, круглый лобъ,—на немъ видны были глубокія борозды, слѣды рацніхъ, грызущихъ заботъ и неимовѣрныхъ умственныхъ трудовъ; но изъ глазъ, глубоко впавшихъ подъ длинными, торчащими, сдвинутыми бровями, блестѣлъ живой огонь, свидѣтельствовавшій о юношеской, несокрушимой силѣ духа, и рѣзкія черты лица дышали симпатичнымъ выраженіемъ искреннѣйшей и безпредѣльной доброты... Послѣднимъ мѣстомъ практической дѣятельности Песталоцци былъ старинный городъ Ифертенъ, расположенный въ прекрасной мѣстности на южномъ берегу Невшательского озера, куда онъ перевѣлъ свой институтъ по предложенію гражданъ и правительства въ 1805 г. и гдѣ оставался до 1825 г. Слава Песталоцціева института въ Ифертенѣ была такъ велика, что собирала сюда не только множество учениковъ, но также учителей, воспитателей, государственныхъ людей и коронованныхъ особъ, желавшихъ ознакомиться съ новою системою воспитывающаго обученія и разумнаго воспитанія. Много учителей и педагоговъ были обязаны посѣщенію этого института воодушевленіемъ и привязанностію къ своему дѣлу, потому что никто не имѣлъ такого дара воодушевлять и побуждать другихъ къ труду, какъ Песталоцци... Но прежде, нежели говорить о практической дѣятельности Песталоцци, остановимся на „Лингардѣ и Гертрудѣ“, а вмѣстѣ съ тѣмъ—на его педагогическихъ воззрѣніяхъ.

Уже было говорено, что сочиненіе это — повѣсть, слѣдовательно педагогическія идеи въ немъ предлагаются въ самой общедоступной формѣ. Книга имѣла громадный успѣхъ и до сихъ поръ не утратила своей свѣжести: Дистервегъ рекомендуетъ ее, какъ въ высшей степени полезное чтеніе для воспитателей и учителей. Вотъ какъ самъ Песталоцци объясняетъ цѣль сочиненія въ предисловіи къ первому изданію:

„Эти строки писаны, какъ опытъ или какъ попытка—какимъ-нибудь образомъ сказать народу, и сказать правдиво, какъ онъ долженъ думать и чувствовать, что у него должно быть въ головѣ и въ сердцѣ,—однимъ словомъ, показать, какъ народъ долженъ жить и дѣйствовать. Я желалъ и старался, насколько это было возможно, изложить настоящую исторію просто и естественно. Я опасался прибавлять свое мнѣніе къ тому, что я видѣлъ и слышалъ въ своей жизни и о чёмъ здѣсь рассказываю,—я хотѣлъ выставить здѣсь правдиво то, что народъ самъ чувствуетъ, какъ судить, во что вѣрить, какъ говорить и дѣйствовать..“

Вотъ коротко содержаніе повѣсти.

Мы видимъ деревенскую общину Бонналь, жители которой занимаются бумагопряденіемъ. Яркими красками изображена страшная нравственная испорченность и глубокая развращенность общины, а причина

этого явленія указана въ плохомъ воспитаніи дѣтей. Такъ, разсказы-  
вая про Фохта Гуммеля, представляющаго собою наиболѣе выпуклый  
образчикъ нравственнаго паденія, авторъ говоритъ: „родители его  
принадлежали къ тѣмъ несчастнымъ, которымъ недостаетъ существенно  
необходимаго для воспитанія каждого ребенка. Ихъ жилище не было  
храмомъ Божіимъ. Въ немъ не было ничего, кроме человѣческаго  
бѣдствія и ежедневныхъ явленій зла и богоизбывчивости. Они жили  
безъ установленнаго домашняго порядка, безъ разсужденія, безъ  
любви, безъ уваженія, въ порчѣ жалкаго чувственнаго прозябанія.  
Они не знали ничего благороднаго, не искали ничего хорошаго,  
но также не находили удовлетворенія въ дурномъ и зломъ, что  
они дѣлали.“ Во всей общинѣ была только одна семья, на кото-  
рой могъ отдохнуть взглядъ наблюдателя, утомленнаго зреющимъ  
сплошной грязи, сплошнаго безобразія, сплошнаго отсутствія человѣч-  
ности: это семья Лингарда и Гертруды. Душа семьи — жена камен-  
щика, Гертруда, въ образѣ которой авторъ нарисовалъ идеаль воспи-  
тательницы. На этомъ лицѣ и надо остановиться, какъ на живомъ и  
яркомъ воплощеніи идей Песталоцци. Собственно говоря, въ этой  
женщинѣ нѣть ничего особеннаго: она мало знаетъ, она простая, не-  
образованная крестьянка, работающая съ утра до вечера для содер-  
жанія своего семейства, она только хорошая работница, любящая  
жена и разумно-заботливая мать. Стоитъ ли съ особыеннымъ вниманіемъ  
заниматься женщиной, не представляющей ничего особеннаго, необы-  
кновеннаго? Кабы она была вторая Жанна Д'Аркъ, или какая-нибудь  
преобразовательница съ геніальнымъ умомъ, съ чрезвычайной учё-  
ностью,—ну, тогда дѣло иного рода. Но въ томъ-то и дѣло, что  
Песталоцци вовсе не хотѣлъ изобразить что-либо необыкновенное, не  
для всѣхъ возможное: никто не обязанъ быть геніемъ, если природа  
не надѣлила его геніальными силами, но всякая женщина должна и  
можетъ быть хорошей работницей для семьи, доброй женой, разумно-  
заботливой матерью. Самая возможность для каждой женщины упodo-  
биться Гертрудѣ усиливаетъ во сто разъ интересъ и смыслъ выста-  
вляемаго Песталоцци идеала. Въ Гертрудѣ жила глубокая, безпре-  
дѣльная любовь къ дѣтямъ, и эта любовь была главнымъ ея воспи-  
тательнымъ средствомъ. Руководимая этою любовью, она вела воспи-  
таніе своихъ дѣтей просто, безъискусственно, но чрезвычайно разумно,  
умѣя съ замѣчательнымъ педагогическимъ тактомъ пользоваться для  
этого тѣмъ, что давала жизнь. Гертруда не имѣла и возможности  
прибавлять что-либо для воспитанія и обученія дѣтей къ той бѣдной  
жизненной обстановкѣ, среди которой она жила сама и выростали ея  
дѣти. „Сама жизнь, говоритъ Песталоцци, во всемъ своемъ объемѣ,  
какъ она дѣйствовала на дѣтей, какъ она поражала ихъ, какъ они  
пользовались ею,—вотъ что было источникомъ ихъ ученія“. Никогда

не упуская дѣтей изъ виду, при своихъ ничгожныхъ средствахъ, Гертруда была очень изобрѣтательна и, руководимая своею любовью, мастерски пользовалась для нравственного и умственного воспитанія тѣмъ, что находила подъ руками. Во-первыхъ, ея дѣти были всегда заняты, но не насильственнымъ образомъ, а охотно и самодѣятельно, а потому не знали той развращающей скуки, которую рано начинаютъ страдать даже нынѣшнія дѣти въ достаточныхъ семействахъ, въ школахъ, въ интернатахъ. Кромѣ того, Гертруда умѣла обдуманно и находчиво распредѣлять работы дѣтей по извѣстнымъ ступенямъ, переходящимъ постепенно отъ самого легкаго и простаго къ трудному и сложному; а вмѣстѣ съ тѣмъ умѣла обращать эти обыденныя занятія въ воспитательный материалъ, дѣйствующій благотворно на всѣ стороны дѣтской природы и распредѣленный такъ, что постепенные ступени занятій соотвѣтствовали естественному развитію дѣтскихъ силъ и способностей. Путемъ этихъ воспитательно-учебныхъ практическихъ работъ въ дѣтяхъ развивалась трезвая наблюдательность параллельно съ развитіемъ виѣшнихъ чувствъ и сознательное отношеніе къ окружающей дѣйствительности, основанное на непосредственномъ наблюденіи и опыте. Самымъ маленькимъ дѣтямъ Гертруда умѣла выбирать наиболѣе легкія занятія, которыя, съ одной стороны, имѣли для нихъ своего рода прелестъ, а съ другой—въ высшей степени изощряли ихъ виѣшнія чувства, придавали ихъ рукамъ и пальцамъ необыкновенную ловкость и гибкость. Она заставляла ихъ, напримѣръ, находить на столѣ маленькие иголки, вдѣвать въ нихъ нитку, разбирать бобы и горохъ, очищать ихъ отъ соринокъ и пыли. Дѣти участвовали, такимъ образомъ, въ ея трудѣ, сознавая, что помогаютъ матери, что ихъ трудъ—трудъ нужный, полезный; помогая ей, увлекались работой, а въ то же время, посредствомъ этой работы, развивались и учились, но такъ, что это ученье находилось въ самой тѣсной связи съ жизнью. Разговоръ Гертруды съ дѣтьми никогда не былъ пустою болтовнею, которая бы не соотвѣтствовала положенію, или обстоятельствамъ, или потребностямъ, или обязанностямъ ребенка въ данный моментъ. Она обыкновенно говорила съ ними ласково, но серьезно, просто, но съ достоинствомъ, объясняя имъ факты жизни и окружающей дѣйствительности, ихъ собственные впечатлѣнія и наблюденія, извлекая эти объясненія опять-таки изъ ихъ собственныхъ наблюденій, изъ ихъ собственныхъ опытовъ. При этихъ условіяхъ вся жизненная обстановка дѣтей Гертруды, при всей ея бѣдности и однообразіи, получала нравственно-воспитательное и учебное значеніе: она развивала въ дѣтяхъ любовь къ полезному труду, самодѣятельность въ труде, сознательное отношеніе къ окружающей дѣйствительности, а вмѣстѣ съ тѣмъ служила къ пріобрѣтенію знаній. Для обученія счету Гертруда считала съ дѣтьми, сколько шаговъ въ комнатѣ, нити при пряжѣ; точно также, пользуясь окру-

жающей обстановкою, путемъ непосредственныхъ воззрѣній, она зна-  
комила ихъ съ основными формами измѣренія; точно также на окру-  
жающей дѣйствительности объясняла имъ явленія природы, которая  
можно наблюдать—въ комнатѣ, въ кухнѣ, на дворѣ, въ саду, въ лѣсу,  
въ полѣ. Но все это дѣлалось такъ, что не казалось ученiemъ въ  
общепринятомъ смыслѣ, а представлялось простымъ участіемъ къ ве-  
щамъ и явленіямъ, которые сами напрашиваются на вниманіе и на-  
блюденіе въ самыхъ обыкновенныхъ случаяхъ домашней жизни. Тутъ  
Песталоцци показываетъ, какъ много учебного матеріала даетъ жизнь  
даже при самой бѣдной обстановкѣ, тогда какъ воспитатели и учи-  
тели на этотъ-то учебный матеріалъ, находящійся подъ руками, и не  
обращаютъ вниманія: они пренебрегаютъ обыденными явленіями и пред-  
метами, придумывая замысловатыя учебныя пособія или замѣняя пре-  
меты картинками и описаніями, мѣняютъ дешевый, на иболѣе разви-  
вающій и воспитывающій матеріалъ на болѣе дорогой, но менѣе плодо-  
творный, а между тѣмъ пріучаютъ и дѣтей пренебрегать тѣмъ что  
близко къ нимъ, что имѣть болѣе значенія въ жизни.. „Дѣти, Гер-  
труды, помогая матери приготовлять кушанья, разводить огонь, при-  
носить дрова и воду, постоянно наблюдали, и посредствомъ, этого на-  
блюденія, вызываемаго и поддерживаемаго самимъ занятіемъ въ изучали  
дѣйствіе огня, воды, воздуха, вѣтра, превращеніе дерева въ уголь и  
шепель, переходъ его въ гніеніе, превращеніе воды въ паръ и ледь,  
дождь, снѣгъ, градъ, вліяніе воды на соль, на огонь, на почву, на  
растенія“. Какой обильный матеріалъ для развитія наблюдательности,  
и сознательного отношенія къ природѣ и жизни, для пріобретенія зна-  
ній, для самого многосторонняго воспитательного вліянія! Въ семье  
Гертруды былъ введенъ въ разумныхъ предѣлахъ и методъ взаимнаго  
обученія: если мать начинала объяснять или показывала что-нибудь  
младшимъ дѣтямъ, то старшія подбѣгали къ ней и говорили: „позволь  
мнѣ показать это брату, я знаю это такъ же, какъ и ты“. Позволе-  
ніе матери доставляло большое удовольствіе дѣтямъ,— они радостно,  
съ полнымъ наслажденіемъ и стараніемъ, пересказывали младшимъ  
братьямъ то, что знали сами. А въ такомъ удовольствіи коренится  
начало высоко-нравственного развитія, также какъ въ удовольствіи  
разорять птичіи гнѣзда и бить стѣкла въ окнахъ сосѣдей — начало  
нравственной порчи.—Такимъ образомъ ученіе Гертруды ничего не  
влагало въ дѣтей, а только развивало и направляло силы, которая  
уже лежали въ нихъ и которыми они воспринимали сознательно, какъ  
пріобрѣтеніе, добытое собственнымъ трудомъ, то, что давала имъ  
внѣшняя жизнь. Поэтому—что они знали, то знали не какъ-нибудь,  
не въ половину, а совершенно,— эти знанія были доведены въ нихъ  
до совершенно яснаго сознанія ихъ собственными наблюденіями, опы-  
тами и упражненіями, и они могли выразить и объяснить свои зна-  
нія не фразисто, просто, но зато съ силою и точностью.

„Такъ дѣти Гертруды, вмѣстѣ съ матерью, жили и работали съ вѣрою и любовію, свободно и радостно, а такая работа укрѣпляетъ, развеселяетъ въ такой же мѣрѣ, какъ работа безъ любви и вѣры, съ гнѣвомъ и принужденіемъ, ослабляетъ, ожесточаетъ и отравляетъ. Дѣти Гертруды, постоянно занятые работою, питающіяся водою и хлѣбомъ, пѣли и смѣялись больше, нежели дѣти богачей, незнакомыя съ самостоятельнымъ трудомъ, изнѣженныя и окруженнныя наемными рабами: ихъ глазъ былъ вѣренъ, ихъ рука тверда, ихъ фантазія свѣжа и чиста, ихъ чувство изящнаго свѣтло и неизвращено, направлено къ высокому и къ истинно прекрасному“. Песталоцци приводить случай, который какъ нельзя лучше характеризуетъ ясное душевное настроение дѣтей Гертруды и чуткость ихъ къ истинной красотѣ: одинъ разъ они сидѣли въ хижинѣ за работою, и казалось, что работа поглотила все ихъ вниманіе; вдругъ солнце бросило свои первые лучи въ эту бѣдную комнату, и дѣти, какъ-бы слѣдя какому-то внутреннему голосу, безъ всякаго менторскаго намека со стороны матери, запѣли прекрасную пѣснь солнцу.

„Они пряли (говоритъ авторъ) усерднѣе всякаго поденщика, но души ихъ не были поденщиками; ихъ внутреннее существо двигалось свободно, непринужденно, какъ рыба въ водѣ, подобно жаворонку, скрывающемуся съ своей пѣснью въ голубомъ небѣ. Эта хижина, при всей ея скудости и бѣдности, была святилищемъ Бога, въ которомъ не могла ожесточиться и испортиться природа человѣческая...“

Новый землевладѣлецъ Бонналя, Арнеръ, въ товариществѣ съ другомъ своимъ Глюфи и пасторомъ, сильно скорбить о нравственномъ паденіи общины и озабоченъ мыслью—поднять какъ нравственный уровень, такъ и материальное благосостояніе жителей. Мало-по-малу эти люди приходятъ къ той мысли, что всѣ добрыя стремленія и попытки помочь горю будутъ напрасны, пока они не позаботятся о школахъ, о лучшемъ воспитаніи и обученіи подростающаго поколѣнія. И вотъ они рѣшились преобразовать школу, взявши за образецъ Гертруду и ея семью. Глюфи принялъ на себя обязанность учителя; онъ основательно ознакомился съ системой воспитанія и обученія Гертруды и повелъ дѣло, руководствуясь этимъ образцомъ. Не вдругъ наладилъ онъ школу такъ, какъ хотѣлось,—онъ горячо любилъ свое дѣло, былъ преданъ ему всею душою, но этого не достаточно, чтобы сдѣлаться хорошимъ учителемъ: пришлось упорно и много работать надъ самимъ собою, много размышлять, наблюдать, перечувствовать и постоянно ободрять себя надеждою на лучшее будущее.

Таково содержаніе наиболѣе популярной и любимой книги Песталоцци, которую онъ дополнилъ другимъ сочиненіемъ „Какъ Гертруда учить своихъ дѣтей“. Оба сочиненія представляютъ яркое и опредѣленное выраженіе идеи воспитывающаго обученія, которое не гонится

за обиліємъ и разнообразіемъ свѣдѣній, сообщаемыхъ дѣтямъ; а заботится болѣе всего о всестороннемъ развитіи ихъ, о приготовленіи къ разумной, самодѣятельной и нравственной жизни. Несмотря на вліяніе книги Руссо, Песталоцци является въ области педагогического дѣла совершенно самостоятельнымъ дѣятелемъ, который далеко разошелся съ своимъ учителемъ, позаимствовавъ отъ него много хорошаго. Нельзя не замѣтить коренного различія между этими геніальными мыслителями. Руссо любилъ человѣчество, презирая индивидуумы, а Песталоцци, любя человѣчество, любилъ каждую личность,—онъ, помогая индивидуумамъ, хотѣлъ помочь всему человѣчеству. Руссо, въ своемъ враждебномъ отношеніи къ обществу, требуя возвращенія къ естественному состоянію, ставить своего Эмиля уединенно, отрывается отъ жизни, оберегаетъ отъ жизненныхъ вліяній: онъ готовить человѣка для самого себя. А Песталоцци эту самую жизнь обращаетъ въ матеріалъ воспитательный и не признаетъ ученія, которое не исходитъ изъ жизни и ея потребностей: онъ готовить человѣка для жизни и труда въ обществѣ.

Идеи Руссо о превратности существующихъ общественныхъ отношеній требуютъ внѣшняго переворота; Песталоцци же стремится къ преобразованію внутреннему, нравственному, чтобы всѣ общественные отношенія прониклись нравственнымъ духомъ, любовью и справедливостью. Руссо хочетъ развивать физическія и нравственные силы путемъ охраненія ихъ, относясь къ нимъ пассивно; а Песталоцци учитъ, что воспитаніе и воспитывающее обученіе есть активная дѣятельность, возбуждающая и направляющая развитіе природныхъ силъ человѣка послѣдовательными и цѣлесообразными средствами. Но признавая право одного человѣка принимать на себя такую дѣятельность по отношенію къ другимъ людямъ, Песталоцци требуетъ отъ воспитателя—любви и подчиненія этой дѣятельности естественнымъ законамъ человѣческой природы и потребностямъ человѣческой жизни...

Обращаясь къ практической дѣятельности Песталоцци, какъ воспитателя и учителя, должно сказать, что онъ, несмотря на свой педагогическій геній и необыкновенный энтузіазмъ, не могъ достигнуть того, къ чему стремился: ему не удалось создать новую школу, какъ это не удалось ни Коменскому, ни другимъ педагогамъ до Дистервега, о которомъ рѣчь еще впереди. Но во всякомъ случаѣ практическая работа Песталоцци представляетъ рядъ геройскихъ подвиговъ въ высшей степени поучительныхъ. Въ Станцѣ, напримѣръ, дѣтскій пріютъ находился въ самомъ ужасномъ, безобразномъ помѣщеніи. Собранныя здѣсь дѣти представляли жалкую и грустную картину: у однихъ застарѣлая чесотка, у другихъ струпья на головѣ, иные исхудали и казались живыми скелетами; большинство изъ нихъ были нищіе нахалы, то грубые лжецы, то глубоко испорченные лицемѣры, то распу-

щенные наглецы; дѣти изъ зажиточныхъ семействъ, осиротѣвшія вслѣдствіе войны, съ презрѣніемъ смотрѣли на дѣтей нищихъ. Сколько надо было имѣть энергіи и любви, чтобы произвести благотворное вліяніе на эту непривлекательную толпу! У Гейнриха Песталоцци хватило этой любви и энергіи. Онъ жилъ съ дѣтьми и для дѣтей; отбросивъ всякую брезгливость, онъ терпѣливо и настойчиво очищалъ нечистоту ихъ платья и тѣла; самъ ухаживалъ за больными, которыхъ было много, вслѣдствіе сырости помѣщенія; онъ смеялся и плакалъ, радовался и горевалъ съ дѣтьми, терпѣливо и долго боролся съ ихъ недовѣріемъ и дурными наклонностями, училъ ихъ и развигалъ нравственно бесѣдой и собственнымъ примѣромъ. Черезъ годъ онъ съ радостью замѣтилъ такую перемѣну въ физическомъ, нравственномъ и умственномъ развитіи своихъ дѣтей, что былъ вознагражденъ за всѣ свои труды и лишенія. Въ кантонѣ Ури сгорѣло село. Песталоцци сказалъ: „Дѣти! въ эту минуту, можетъ быть, сотни дѣтей остаются безъ крова, безъ пищи, безъ одежды,— не пріютить ли намъ десятка два этихъ несчастныхъ?“—Дѣти пришли въ восторгъ отъ этого предложенія. Песталоцци говорилъ имъ, какъ недостаточны ихъ средства, какимъ лишніямъ они подвергаютъ себя,—но рѣшеніе маленькихъ людей не поколебалось,—и это было величайшей наградой педагогу за его труды: онъ плакалъ слезами радости. Песталоцци видѣлъ на фактѣ, что его вѣра въ человѣка и человѣческое достоинство—не вздорная идеализація, что его воспитательная система—развивать и облагораживать человѣка посредствомъ труда—не пустая мечта.

„Я иногда спрашивалъ моихъ мальчиковъ (разсказываетъ онъ), когда они прижимались къ моей груди: хотите ли вы жить, подобно мнѣ, въ кругу бѣдныхъ несчастливцевъ, воспитывать ихъ, образовывать и дѣлать добрыми людьми?“—О Боже мой! съ какимъ благороднымъ чувствомъ, съ какими слезами отвѣчалъ мнѣ каждый изъ нихъ: „дай, Господи, чтобы я могъ дойти до этого!...“

Управляя институтомъ въ Ифертенѣ, Песталоцци работалъ съ напряженіемъ почти сверхъестественнымъ: онъ вставалъ почти ежедневно въ два часа и тотчасъ же принимался за работу, въ 4 часа вставали учителя, а въ 5 воспитанники, и въ 7 часовъ всѣ обитатели института собирались въ общую залу, гдѣ самъ Песталоцци читалъ утреннюю молитву и объяснялъ какой-нибудь текстъ священнаго писанія, соединяя съ этимъ размышленіе, дѣйствовавшее на слушателей возбудительнымъ и поучительнымъ образомъ. Институтъ Песталоцци славился во всей Европѣ, но славный герой жилъ постоянно въ нуждѣ, терпѣлъ лишенія и огорченія, отдавая все—и доходы, и трудъ, и время, и силы—на любимое дѣло. Всякий образованный человѣкъ, посѣщавшій Швейцарію, считалъ необходимостью и великою честью—увидѣть „отца-Песталоцци“, съ его добрымъ взглядомъ, его щетини-

стю бородою, растрепанными и взъерошенными волосами, въ его длинномъ поношенномъ байковомъ сюртукѣ, пожать ему руку, получить на дорогу дружескій взглядъ его свѣтлыхъ очей. Прусскій министръ народнаго просвѣщенія Шрѣттеръ въ 1805 году послалъ въ Ифертенъ группу молодыхъ людей для изученія учебно-воспитательной системы Песталоцци: „Пруссія, писаль онъ, посыаетъ къ вамъ молодыхъ людей — свою лучшую надежду, своихъ первыхъ будущихъ учителей народной школы, дабы они усвоили духъ вашей учебной и воспитательной системы непосредственно изъ чистѣйшаго ея источника, и не только отдельныя ея части и стороны, но всѣ вмѣстѣ, въ ихъ взаимномъ отношеніи и глубочайшей связи, дабы они научились прилагать ихъ къ самому дѣлу подъ руководствомъ самого великаго творца и его уважаемыхъ помощниковъ; развили бы подъ вашимъ вліяніемъ не только умъ, но и сердце къ истинной воспитательной дѣятельности и прониклись тѣмъ горячимъ стремленіемъ, которое воодушевило васъ посвятить этому дѣлу всю свою жизнь.“

Послѣдніе годы своей жизни, когда въ 1825 году институтъ въ Ифертенѣ разстроился вслѣдствіе внутренняго разлада, Песталоцци провелъ за письменными работами, изъ которыхъ послѣднею была записка о воспитаніи дѣтей отъ колыбели до семилѣтняго возраста. Онъ скончался въ Бруггѣ въ 1827 г. Надпись, начертанная на памятникѣ, показываетъ, что заслугами великаго человѣка на пользу человѣчества не остались неоцененными и непонятыми: „Здѣсь покоятся Гейнрихъ Песталоцци, родившійся въ Цюрихѣ 12-го января 1746 года, умершій въ Бруггѣ (Песталоцци погребенъ въ мѣстечкѣ Биррѣ) 17-го февраля 1827 года; защитникъ бѣдныхъ въ Нейгофѣ, въ Станцѣ отецъ сирыхъ, основатель новой народной школы въ Бургдорфѣ и Мюнхенбухзѣ, воспитатель людей въ Ифертенѣ; человѣкъ, христіанинъ, гражданинъ; все для другихъ, ничего для себя. Миръ праху твоему. Нашему отцу-Песталоцци благодарный Ааргау. 1846 г.“

Все, что было сказано и сдѣлано замѣчательнаго великими всемирными педагогами, получило надлежащую обработку и полное, прочное, основательное примѣненіе въ дѣятельности Адольфа *Дистервега* и его учениковъ, изъ которыхъ одинъ (Шмитхеннеръ) выразился про своего учителя слѣдующимъ образомъ: „Пруссія построила въ Кобленцѣ, Кельнѣ и Везелѣ на рейнской границѣ три страшныя крѣпости для защиты противъ сосѣдей и для охраны государства; но она соорудила еще крѣпость и притомъ сильнѣйшую — давъ образованіе народу; эту послѣднюю и самую надежную крѣпость помогалъ ей строить Дистервегъ, какъ искуснѣйшій въ своемъ дѣлѣ инженеръ.“

Этотъ строитель-педагогъ родился въ 1790 году, въ Вестфалии, въ городкѣ Зинегѣ, матери лишился на 8-мъ году и выросталъ — частью на попеченіи отца, зажиточнаго чиновника и чрезвычайного

добрая, частью подъ наблюденіемъ тѣтки, замѣнившей ему своею вѣжною заботливостью родную мать. Мальчикъ росъ живой, любознательный, съ большимъ стремленіемъ къ наблюденіямъ, къ дѣятельности и къ знаніямъ. Эти стремленія мальчика находили себѣ пищу и руководство не столько въ школѣ, которую онъ началъ посѣщать довольно рано, сколько въ природѣ, въ окружающей жизни, въ семье.—По седьмому году маленький Адольфъ уже путешествовалъ съ отцомъ по Вестфалии, а дома проводилъ свое время или съ отцомъ, или въ обществѣ своихъ сверстниковъ,—въ лѣсахъ, горахъ, въ кузнѣ, на гумнѣ, въ разныхъ мастерскихъ, гдѣ принималъ живое участіе въ работѣ. Въ отцѣ своемъ онъ видѣлъ живое и дѣятельное сочувствіе къ ученію: старикъ охотно помогалъ бѣднякамъ, желающимъ учиться, но не имѣвшимъ къ тому средствъ, такъ что маленький Адольфъ съ дѣтства привыкалъ уважать ученіе и стремленіе къ нему. Лѣса и горы развивали въ немъ любовь къ природѣ, а близкія сношенія съ рабочими людомъ—уваженіе къ честному труду вообще, какъ бы онъ ни казался грубъ по своей внешности; да кромѣ того—эти сношенія были зерномъ того пониманія потребностей народной жизни, которымъ была проникнута дѣятельность этого учителя народныхъ учителей. Между ремесленниками, съ которыми онъ сталкивался, были люди порядочные, отъ которыхъ къ мальчику не могло привитья ничего дурнаго, грубаго, вреднаго, преждевременнаго для его возраста. Съ особыніемъ чувствомъ вспоминалъ онъ о кузнецѣ, человѣкѣ доброго сердца и мягкаго характера: „я былъ чрезвычайно и долго опечаленъ его раннею смертью“, говорить Дистервегъ въ своихъ воспоминаніяхъ.—На школу же, гдѣ ему пришлось учиться, онъ жалуется, главнымъ образомъ упрекая ее за скучное и забивающее зубреніе. Можно сказать, не рискуя впасть въ ошибку, что если школа подготовила его къ поступленію въ университетъ вѣшнимъ образомъ, то правильное и всестороннее развитіе дала ему не она, а жизнь и природа, которую онъ такъ любилъ до самой смерти. Зато прочно и глубоко запало въ душу мальчика сознаніе отсутствія развивающаго элемента въ школѣ и живое чувство развивающей силы, заключающейся въ природѣ и жизни. То и другое отозвалось ярко въ педагогической дѣятельности Дистервега: внести въ школу жизненное начало, освободивъ я учениковъ отъ мертваго зубренія, сдѣлать ее школою жизни и для жизни — это была одна изъ основныхъ задачъ его семидесяти-пятилетней жизни.

Университетскій курсъ, слушанный имъ сначала въ Гернборнѣ, потомъ въ Тюбингенѣ, по собственному признанію Дистервега, далъ ему тоже весьма не много. На двадцать первомъ году онъ окончилъ свои университетскія занятія и собирался сдать экзаменъ на инженера, какъ случайное знакомство съ педагогомъ Вильбергомъ и семействомъ

фонъ-Беннингъ въ Мангеймѣ натолкнуло его на учительскія занятія: онъ сдѣлался сперва домашнимъ наставникомъ, потомъ вторымъ учителемъ Вормской прогимназіи. Первые опыты въ дѣлѣ обученія были неудачны: при всемъ сознаніи, что обученіе, которое онъ испыталъ самъ на себѣ, неправильно и жестоко, Дистервегъ не умѣлъ повести дѣло иначе и шелъ торною дорогою, пока въ 1804 году не попалъ въ общество, гдѣ господствовали идеи и духъ „отца-Песталоцци“. Онъ получилъ мѣсто учителя въ реальной образцовой школѣ, основанной во Франкфуртѣ на средства частнаго лица и имѣвшей своимъ первымъ директоромъ ученика и послѣдователя Песталоцци, Грунера. Здѣсь Дистервегъ сталъ проникаться духомъ живаго обученія. Знакомство съ лучшими педагогами и чтеніе уяснило ему то недовольство своей работой и старымъ обученіемъ, то стремленіе выйти на новый путь, которое смутно жило въ его душѣ и отравляло сладость работы, а работу онъ привыкъ любить съ самого дѣтства. И работалъ же онъ во Франкфуртѣ, давая до 30 уроковъ въ школѣ и до 16 въ частныхъ домахъ, т.-е. всего до 46 уроковъ въ недѣлю! Несмотря на такія усиленныя занятія, Дистервегъ уже въ это время является горячимъ и усерднымъ пропагандистомъ идеи братскаго сближенія и дружескаго общенія между учителями, какимъ онъ оставался до конца своей жизни, и основателемъ двухъ обществъ, изъ которыхъ одно учредило воскресную школу для ремесленниковъ.—Въ 1818 году Дистервегъ перешелъ учителемъ въ Эльберфельдъ, гдѣ научился многому, посѣщая субботнія учительскія собранія педагога Вильберга: тамъ обсуждались разнообразные вопросы народнаго образованія и учительскаго дѣла. Отъ Вильберга онъ заимствовалъ возбудительный, развивающій методъ обученія, который не гонится за многимъ, но имѣть основной цѣлью—прочно положить въ душу ребенка то немногое, чѣмъ ограничивается тѣсный кругъ обученія. Здѣсь, въ кругу этихъ людей, у Дистервега созрѣла и навсегда укрѣпилась мысль—посвятить всѣ свои силы дѣлу народнаго образованія, улучшенію элементарнаго обученія, удовлетворенію умственныхъ потребностей низшихъ классовъ, приготовленію хорошихъ, энергическихъ, любящихъ свое дѣло народныхъ учителей. Принявъ такое рѣшеніе, онъ отказывался отъ всякихъ предложеній, уклонялся отъ всякихъ случаевъ перемѣнить свое положеніе, чтобы не отступить отъ дѣла народнаго образованія, и только въ 1820 году рѣшился оставить Эльберфельдъ и переселиться въ Мѣрсъ. Но это переселеніе какъ разъ совпадало съ избранной задачей жизни: Дистервегъ получилъ приглашеніе занять мѣсто директора Мѣрской учительской семинаріи. Провозгласивъ въ своей вступительной рѣчи, что „хорошія школы принадлежать къ лучшимъ учрежденіямъ страны“, что только школы „могутъ развивать лучшую, болѣе человѣческую жизнь“, что „учитель для школы то же самое, что солнце для земли“,— съ такими

воззрѣніями Дистервегъ взялся за управлениe семинаріей, которую руководилъ съ горячей любовью и неослабѣвающей энергией до 1832 года. Эти двѣнадцать лѣтъ его жизни были наполнены безпрерывнымъ трудомъ. Дистервегъ всю душу свою положилъ на дѣло приготовленія народныхъ учителей, наблюдалъ за общимъ ходомъ учебно-воспитательного дѣла, самъ преподавалъ, вель дружескія бесѣды съ будущими учителями, а въ то же время посѣщалъ другія заведенія съ тѣмъ же характеромъ, заимствуя изъ нихъ все, что находилъ хорошаго, достойнаго подражанія, пригоднаго для своей основной цѣли — содѣйствовать улучшенію народнаго образованія. Курсы Мѣрской семинаріи продолжался два года. Первый отдавался на завершеніе общаго образованія будущихъ учителей, второй — изученію человѣка, его физической и духовной стороны, педагогики и дидактики. Дистервегъ смотрѣлъ на дѣло семинаріи не только какъ на учебное, но какъ на дѣло воспитанія, не ограничивалъ его выучкой молодыхъ людей пріемамъ и правиламъ обученія, но стремился дать школѣ работниковъ самостоятельно мыслящихъ, способныхъ совершенствовать свое дѣло и всею душою любящихъ его. Чтобы достигнуть такой цѣли, онъ самъ являлся въ средѣ семинаристовъ тѣмъ, чѣмъ хотѣлъ поставить ихъ въ средѣ школьниковъ, и придалъ семинаріи характеръ мастерской — семьи, въ которой самъ былъ центромъ, любящимъ руководителемъ и первымъ работникомъ. „Не семинаристы живутъ въ моемъ домѣ, а я живу у нихъ“, говорилъ онъ и дѣлилъ съ ними всѣ труды, радости и удовольствія, внося своею личностью въ кругъ молодежи не стѣсненіе и насилие, а воодушевленіе и строгій порядокъ. Сидѣлъ ли онъ въ классѣ, какъ преподаватель, возбуждалъ ли между молодыми людьми живой споръ, игралъ ли съ ними въ мячъ, шелъ ли на прогулку, — вокругъ него кипѣла жизнь и дѣятельность, но въ этой кипучей дѣятельности, полной юношескаго воодушевленія, всегда была замѣтна стройность, правильность, гармонія, которую вносила личность руководителя-директора. Работая такимъ образомъ въ семинаріи, Дистервегъ успѣвалъ дѣлать и многое другое: руководилъ учительскими сѣездами, устроилъ „семинарское общество“ изъ бывшихъ воспитанниковъ Мѣрской семинаріи и при немъ кассу для вдовъ и сиротъ, осматривалъ, по порученію начальства, народныя школы въ Рейнской провинціи, писалъ учебники, которыми вносились въ школьнное дѣло новые начала и разумные методы, а съ 1827 года издавалъ педагогическій журналъ „Рейнскіе Листки“ — съ цѣлью распространять въ массѣ учителей разумныя идеи, развивать правильное и теплое отношеніе къ дѣлу и къ дѣтямъ. Если къ этому перечню дѣлъ Дистервега прибавить, что каждое изъ нихъ онъ выполнялъ съ замѣчательною аккуратностью, добросовѣстностью и воодушевленіемъ, такъ какъ аккуратность, добросовѣстность и одушевленіе считалъ необходимыми качествами учителя-воспитателя, то двѣнадцатилѣтняя дѣятельность его въ Мѣрѣ представится безъ преувеличенія чрезвычайною.

Въ 1832 году, по предложенію правительства, Дистервегъ переселился изъ Мёrsa въ Берлинъ для управлениі здѣшней учительской семинаріей. Грустно было ему разставаться съ заведеніемъ, съ которымъ онъ сжился, какъ съ родной семьей, въ которое вдохнулъ жизнь, на развитіе которого положилъ столько труда и любви; но ему открывалось поприще болѣе широкое, гдѣ можно было принести гораздо болѣе пользы дѣлу, а этого для подобнаго человѣка было уже достаточно, чтобы побѣдить личную привязанность и вопреки ей вступить въ новый кругъ людей, въ новую обстановку. Прощаясь съ сотрудниками и питомцами своими по Мёрской семинаріи, онъ завѣщалъ имъ продолжать начатое дѣло поднятія народнаго образованія, напомнивъ цѣль и средства этой работы; въ привѣтственной рѣчи новымъ своимъ сотрудникамъ и воспитанникамъ онъ выставилъ конечною цѣлью жизни и главнымъ педагогическимъ принципомъ—самодѣятельность въ служеніи истинному, прекрасному и доброму, а средствомъ для достиженія этой цѣли—не одно умственное, но вмѣстѣ съ тѣмъ и нравственное воспитаніе. Берлинская учительская семинарія приготавляла учителей элементарныхъ и приходскихъ школъ и состояла изъ трехъ курсовъ: первые два года отдавались на сообщеніе научныхъ свѣдѣній и тѣхъ методовъ, какъ передавать эти свѣдѣнія другимъ; на второмъ курсѣ начинались пробные уроки семинаристовъ въ школѣ; третій годъ отдавался практическимъ занятіямъ, изученію психологіи, логики, педагогики и дидактики. Самъ Дистервегъ былъ первымъ и главнымъ работникомъ въ семинаріи; своимъ неутомимымъ трудомъ и одушевленіемъ онъ одушевлялъ и побуждалъ къ труду другихъ. „Только трудъ даетъ сладость жизни“, говорилъ онъ—и съ 6-ти часовъ утра сидѣлъ уже за своимъ письменнымъ столомъ, надъ которымъ висѣлъ портретъ отца-Песталоцци; а потомъ весь день отдавалъ семинаріи, учительскимъ сѣзданіямъ и обществамъ, осмотру учебныхъ заведеній, педагогическимъ сочиненіямъ и „Рейнскимъ Листкамъ“. Преподаваніе его въ семинаріи характеризуется слѣдующимъ разсказомъ одного изъ воспитанниковъ о первомъ его урокѣ.

Былъ урокъ счисленія. „Черта и еще черта составляютъ двѣ черты; двѣ черты и еще одна черта составляютъ три черты“,—вотъ что было началомъ урока со стороны Дистервега. Мы съ удивленіемъ переглянулись между собою: мы поступили въ семинарію изъ гимназій, реальныхъ школъ и т. п.,—мы проходили уже отчасти сферическую тригонометрію, знали квадратныя уравненія... и вдругъ намъ говорять о такихъ начаткахъ! Но что будешь дѣлать? Въ два первыхъ года мы должны были усвоить себѣ свѣдѣнія, необходимыя для хорошаго учителя, и притомъ усвоить ихъ въ такой формѣ, въ какой впослѣдствіи должны были передавать ихъ нашимъ ученикамъ. Весь нашъ ученый хламъ мы скоро должны были отбросить въ сторону, и Дистервегъ

умѣль возбудить въ насъ интересъ къ нашему будущему призванію. Мы увидали, что если примѣнять къ обученію дѣтей тѣ пріемы, какіе онъ употреблялъ относительно насъ, то успѣхъ будетъ обеспеченъ. По прошествіи нѣсколькихъ первыхъ дней мы уже глубоко любили Дистервега, и образъ его навсегда запечатлѣлся въ нашихъ сердцахъ. Это смѣло и тонко сформированное чело, густыя брови, подъ которыми свѣтились небольшіе, но быстрые и проницательные, хотя въ то же время добродушные глаза, изящно очерченные уста съ тонкими губами, за движениемъ которыхъ мы слѣдили съ напряженнымъ вниманіемъ, когда изъ нихъ лились слова одушевленія, или когда они складывались въ саркастическую усмѣшку, правильная посадка его тѣла, быстрая и твердая поступь, его манера браться за шапку при окончаніи урока,—все было характерно въ этомъ человѣкѣ. Уже тридцать лѣтъ прошло съ тѣхъ поръ, какъ мы оставили семинарію, а въ нашихъ воспоминаніяхъ образъ Дистервега стоитъ, какъ живой.“ Около семи часовъ утра Дистервегъ начиналъ свои уроки, когда въ классѣ было еще темно; отличительную черту этихъ уроковъ составляла самодѣятельность молодыхъ людей, лишь возбуждаемая и направляемая преподавателемъ: въ потьмахъ, рано утромъ или поздно вечеромъ, семинаристы обсуждали математическія задачи, безъ всякихъ пособій, сосредоточивши свое умственное зрѣніе и углубившись въ работу мысли; отъ каждого требовалась ясная, точная рѣчь, какъ показатель ясности и точности мысли и пониманія, отъ каждого требовался трудъ и малѣйшее отступленіе отъ него вызывало краткое замѣчаніе, иногда одно слово, но этого было достаточно, чтобы свернувшій съ дороги труда поспѣшилъ возвратиться и болѣе не сворачивать. Ученники Дистервега съ восхищеніемъ воспоминаютъ самыя мелкія черты личности и дѣятельности своего учителя: такъ глубоко впечатлѣніе, оставшееся отъ него въ душѣ. Превосходный директоръ семинаріи, умѣвшій такъ хорошо развивать и укрѣплять самодѣятельность и любовь къ своему дѣлу въ будущихъ учителяхъ, Дистервегъ былъ также замѣчательный школьній учитель, живымъ примѣромъ научавшій больше, нежели теоріей и правилами. На публичныхъ экзаменахъ блестательнѣе всѣхъ оказывался его классъ, и присутствующіе съ живымъ и радостнымъ изумленіемъ смотрѣли на результаты его трудовъ. „Было наслажденіемъ, говорилъ одинъ изъ очевидцевъ его обученія, смотрѣть, какъ подъ его руководствомъ дѣти превосходно анализировали труднѣйшія ариѳметическія задачи, рѣшали вопросы и тотчасъ же узнавали способъ рѣшенія, какъ на урокѣ дѣти вставали съ своихъ мѣстъ, становились вокругъ Дистервега и, руководимыя имъ, переходили отъ одной истины къ другой и сами дѣлали изъ нихъ заключительный выводъ. Затѣмъ, по знаку учителя, опять всѣ усаживались — и наступала мгновенная тишина; только глаза учениковъ, обращенные на учителя, свѣтились ра-

достнымъ блескомъ. Дистервегъ кратко резюмировалъ проработанное— и затѣмъ уходилъ.“

„Присутствовавшіе на экзаменѣ въ семинарской школѣ, по словамъ Рудольфа, хорошо видѣли, что ученики Дистервега никогда не повторяли того, что ими было только заучено, напротивъ— отвѣты ихъ являлись непосредственнымъ, органическимъ выраженіемъ ихъ духовной дѣятельности. А въ этомъ-то, по общему признанію, и заключалась цѣль всей дѣятельности Дистервега.“

Работая въ Берлинской учительской семинаріи съ тою же неослабѣвающей энергией, какъ и въ Мѣрсѣ, Дистервегъ продолжалъ неутомимо свою литературно-педагогическую дѣятельность и свою роль пропагандиста идеи сближенія и тѣснаго союза между учителями, которая, безъ сомнѣнія, была однимъ изъ сильнѣйшихъ двигателей народнаго образования въ Германіи. „Я не могу себѣ представить учителя,— говорить онъ, который сторонился бы отъ общенія со своими товарищами по роду занятій и все-таки былъ бы счастливымъ учителемъ.“ Вскорѣ по прїездѣ въ Берлинъ, онъ основалъ „Педагогическое общество“, которое собиралось разъ въ мѣсяцъ: члены его поочереди читали и излагали свои взгляды и сужденія по различнымъ вопросамъ, педагогическимъ, научнымъ и жизненнымъ, сообща обсуждали ихъ и послѣ бесѣды садились за простой общиі ужинъ.

Въ 1840 году Дистервегъ посѣтилъ Рейнскія провинціи, то есть тотъ край, где жили и дѣйствовали его ученики, воспитанники Мѣрской семинаріи. Всюду его встречали, какъ лучшаго друга, наставника и гражданина, всѣ старались воспользоваться его бесѣдой, полные увѣренностию, что вынесутъ изъ этой бесѣды новыя силы для дѣятельности. Въ этомъ путешествіи Дистервегъ не забылъ своей идеи— сближенія учительскихъ силъ въ интересахъ ихъ развитія и возбужденія, и въ томъ же году ему удалось основать „Молодое Берлинское учительское общество“, въ составъ котораго вошли всѣ его ученики. Здѣсь читали лекціи для учителей, развивали и обсуждали разныя темы изъ области обученія, воспитанія и условій учительской жизни; разсматривали и разбирали замѣчательныя сочиненія старой и новой педагогической литературы. Въ 1841 году было основано Дистервегомъ „Дружеское учительское общество“, которое отличалось отъ другихъ тѣмъ, что члены его собирались не разъ въ мѣсяцъ, а еженедѣльно, по четвергамъ; а въ 1842 году имъ возобновлено и оживлено „Учительское общество“, основанное еще въ 1813 году, но мало-по-малу разсыпавшееся и охладѣвшее къ общимъ интересамъ. Наконецъ всѣ эти четыре общества Дистервегъ умѣлъ сблизить и связать учрежденіемъ общаго годового праздника, къ которому каждое изъ нихъ приготовляло по два референта. „Если мы не будемъ дѣйствовать общими силами, говорилъ Дистервегъ учителямъ, то слезы чело-

вѣчества никогда не осушатся, никогда не осуществится прекрасный и благородный союзъ людей; мы должны держаться идеи общности мнѣній и дѣйствій,—тогда и общественная жизнь будетъ радостна и прекрасна.“ Эта идея общенія между учителями представляеть собою въ цѣломъ міровоззрѣніи великаго учителя отнюдь не стремленіе замкнуть учителей въ своеи кругу, а начало, первую ступень, живой примѣръ того общенія, которое онъ считалъ необходимымъ для достиженія главной цѣли своихъ стремленій и трудовъ: „Какимъ образомъ можно дѣйствовать на гражданъ, говорилъ онъ, если они нигдѣ не являются организованными въ извѣстныя группы? Необходима организація массъ, организація разумная и сообразная съ духомъ времени. Каждый гражданинъ, до послѣдняго поденщика, долженъ принадлежать къ извѣстному цѣлому, къ извѣстному обществу или корпораціи. На такихъ союзахъ должна лежать забота о томъ, чтобы ни одинъ членъ его не могъ впасть въ бѣдность. При такой организаціи найдется все, что можетъ отразить нужду: и нравственный надзоръ, и судъ чести, и вспомогательныя кассы, и школы для дальнѣйшаго образованія. И такъ необходимы союзы, которые помогали бы своимъ членамъ словомъ и дѣломъ, союзы совѣта и дѣла. Творчески и реформаторски дѣйствуетъ только духъ. Живой духъ и полная духа жизнь! Поэтому необходимъ духъ общенія. Если намъ удастся пробудить его, тогда и все обновится; безъ него же ничто невозможно. Потому задача вызвать его къ жизни принадлежить къ числу самыхъ возвышенныхъ задачъ нашего времени. Какою силою обладаетъ духъ общенія—показываетъ намъ исторія; грядущее развитіе докажетъ это еще болѣе, еще яснѣе.“

Признавая себя исполнителемъ и продолжателемъ идей Песталоцци, Дистервегъ въ 1845 году возбудилъ всю Германію праздновать столѣтній юбилей со дня рожденія педагога, о которомъ выражался: „Пройдетъ еще тысяча лѣтъ, пока явится такой геніальный педагогъ, какъ Песталоцци!“ Праздникъ состоялся 12-го января 1846 года, и вмѣстѣ съ тѣмъ состоялось рѣшеніе основать заведеніе для воспитанія и обученія дѣтей въ духѣ Песталоцци: „Песталоцціевъ день, говоритъ Дистервегъ, возбудилъ во всѣхъ основные принципы истиннаго воспитанія и образованія,—поэтому мы учреждаемъ не только заведеніе для сиротъ, но заведеніе по принципамъ и воззрѣніямъ Песталоцци.“

Изъ литературно-педагогическихъ работъ Дистервега за это время особенную важность имѣетъ изданный имъ въ 1835 г., при участіи лучшихъ педагоговъ Германіи, „Руководитель для нѣмецкихъ учителей“, въ которомъ содержится полный обзоръ учебно-воспитательного дѣла.

Заслуги Дистервега никому не были до такой степени ясны, очевидны и близки, какъ учителямъ — и именно народнымъ учителямъ, съ которыми провелъ онъ большую часть своей жизни, какъ съ братьями

и друзьями, дѣлилъ труды, радость и горе,—и это всеобщее признаніе его заслугъ ярко выразилось въ 1845 году при празднованіи двадцатипятилѣтняго юбилея его педагогической дѣятельности, какъ директора семинаріи. Это былъ праздникъ, охватившій всю Германію, хотя неофиціальный: учителя собирались кружками и въ задушевныхъ бесѣдахъ вспоминали своего дорогого руководителя; со всѣхъ сторонъ Германіи неслись къ юбиляру поздравленія, однихъ стихотвореній въ честь его было прислано болѣе шестидесяти; различныя педагогическія общества спѣшили избрать его своимъ членомъ; въ домѣ Дистервега въ этотъ день перебывало болѣе семисотъ поздравителей, а вечеръ юбиляръ провелъ въ средѣ многочисленнаго собранія своихъ друзей и почитателей. Это былъ, какъ мы увидимъ, не единственный случай единодушнаго сближенія и высоко-нравственного празднества учителей во имя Дистервега.

Несмотря на всѣ очевидныя заслуги этого человѣка для нѣмецкой школы, несмотря на ту глубокую любовь, которой онъ пользовался въ средѣ учителей и вообще лучшихъ людей своего времени, у него было много враговъ и недоброжелателей. Но если эти недоброжелатели причинили ему много горя и оскорблений, то борьба съ ними, честная, энергическая борьба съ людьми, которыхъ онъ признавалъ тормозами въ дѣлѣ народнаго развитія, усиливала еще болѣе уваженіе къ нему со стороны лучшихъ людей, какъ къ бойцу за великое дѣло, и доставила Дистервегу тотъ вѣнокъ, которымъ вѣнчала его молодая Германія въ 1865 году. Эту борьбу онъ велъ—и въ литературѣ съ педагогами-рутинерами, провозгласившими его вреднымъ распространителемъ какихъ-то возмутительныхъ идей, и въ семинаріи—съ разными офиціальными лицами, не понимавшими человѣческой дѣятельности тамъ, где они желали бы видѣть только исполненіе чиновничихъ обязанностей. „Рейнскіе Листки“ были поприщемъ, где Дистервегъ смѣло и съ тактомъ побивалъ своихъ литературныхъ враговъ, а офиціальная непріятности окончились печальной катастрофой. Въ 1847 году Дистервегъ, отецъ и создатель Берлинской учительской семинаріи, поставившій ее на ту высоту, на какой должно стоять заведеніе, дающее странѣ народныхъ учителей, принужденъ былъ оставить свой постъ: онъ былъ уволенъ отъ должности директора, хотя съ сохраненіемъ содержанія, причемъ увольненіе было смягчено порученіемъ осмотрѣть и реформировать „учрежденія въ память Песталоцци“ и единовременнымъ пособиемъ въ 700 талеровъ. Дистервегъ трогательно разсказываетъ о той горечи, какую онъ испыталъ, оставляя любимую семинарію, имъ созданную. „Какъ я страдалъ, говорить онъ, могутъ понять только тѣ, кому приходилось испытывать нечто подобное: мнѣ казалось, что я переживаю собственную смерть. Я старался найти разсвѣніе въ путешествіи, побывалъ въ Штетинѣ, Гамбургѣ,—но все на-

прасно: мнѣ не достаетъ практической дѣятельности. Хотя мнѣ и оставили мой хлѣбъ, то есть жалованье, но не о хлѣбѣ единомъ живеть человѣкъ. Я слишкомъ привыкъ жить въ кругу молодыхъ, полныхъ стремленій людей,—это было моимъ жизненнымъ первомъ,—я чувствую, что не могу обойтись безъ него... Разъ какъ-то утромъ мнѣ пришла въ голову мысль—не приняться ли за другую какую-нибудь дѣятельность? Послѣ обѣда я, по обыкновенію, отправился въ свою библіотеку, чтобы развлечься чтеніемъ,—на моемъ столѣ были разложены мои любимые писатели, я сталъ перебирать ихъ, и какъ разъ всѣ сочиненія оказались чисто педагогического содержанія. Тогда мнѣ стало ясно, что я могу оставаться только учителемъ".

Итакъ—Дистервегъ пересталъ быть директоромъ учительской семинаріи,—но онъ все-таки до конца жизни оставался учителемъ учителей и пропагандистомъ своихъ любимыхъ идей: идеи воспитывающаго обученія по отношенію къ школѣ, идеи постояннаго самообразованія и самодѣятельности, сближенія и общенія во имя общаго дѣла—по отношенію къ учителямъ, идеи всеобщности и распространенія въ массѣ истиннаго просвѣщенія—по отношенію къ своему народу и человѣчеству вообще. Да, онъ оставался до послѣдней минуты жизни свѣтиломъ народной школы, руководителемъ учителей, просвѣтителемъ своего народа и другомъ человѣчества. Идеи свои онъ распространялъ двумя способами—устно въ бесѣдахъ съ учителями, особенно на учительскихъ съѣздахъ, и печатно, продолжая свои „Рейнскіе Листки“ и, кромѣ того, выпуская ежегодно томъ „Педагогическаго Сборника“. Эта почти двадцатилѣтняя дѣятельность его была столь же плодотворна для дѣла, сколько и управлѣніе учительской семинаріей: Дистервегъ дѣлалъ все то же дѣло, но вліяніе его захватывало сравнительно большій кругъ. „Для берлинскихъ учителей, говоритъ одинъ изъ учениковъ Дистервега, увольненіе его изъ семинаріи было несчастіемъ, для остальныхъ же оно принесло пользу. Если до тѣхъ поръ онъ былъ учителемъ и руководителемъ только нѣсколькихъ сотъ педагоговъ, то съ этихъ поръ сдѣлался руководителемъ многихъ тысячъ: онъ сдѣлался учителемъ всемирнымъ. Если онъ и до сихъ поръ довольно много писалъ, то съ этого именно времени его изданія получили большее значеніе, стали болѣе и болѣе распространяться.“

Въ 1865 году исполнилось 75 лѣтъ со дня рожденія Дистервега, и нѣмецкіе учителя не забыли этого дня: они вознамѣрились праздновать его торжественно. Хотя Дистервегъ заблаговременно заявилъ, что на этотъ день выѣдетъ изъ Берлина, тѣмъ не менѣе инициаторы дѣла не хотѣли отступать: они готовили торжество не только во имя лица, но еще болѣе во имя *идей*, за которую это лицо боролось, являясь ея лучшимъ, достойнѣйшимъ представителемъ. Торжество состоялось 29-го октября, безъ Дистервега, который уѣхалъ изъ Берлина въ

Данерслебенъ, къ своей дочери. Къ семейству юбиляра была отправлена депутація съ поздравленіемъ и выраженіемъ общаго уваженія къ учителю учителей, а также альбомъ, въ которомъ было до 1200 учи-тельскихъ подписей, и множество разнообразныхъ подарковъ, начиная съ серебряного вѣнка и оканчивая боченкомъ масла: всякий приносилъ даръ по своему разумѣнію и по своимъ средствамъ. Почти ото всѣхъ педагогическихъ обществъ, отъ многихъ ученыхъ и учебныхъ учрежде-цій всего міра неслись поздравленія, адресы, выраженія сочувствія. Нечего и говорить, что подобная честь, выпавшая на долю скромнаго педагога, была для него выше и дороже всякихъ почестей, пріобрѣ-таемыхъ путемъ офиціальнымъ. Дистервегъ отвѣчалъ на всѣ привѣт-ствія общимъ письмомъ, повторяя въ немъ свои задушевныя убѣждѣ-нія и выражая твердое намѣреніе работать въ томъ же духѣ и съ тою же энергию до конца жизни. Но жить ему оставалось уже немногого—только нѣсколько мѣсяцевъ. Въ началѣ 1866 года во всѣхъ газетахъ Германіи появилось слѣдующее воззваніе: „Адольфа Дистервега не стало! Онъ совершилъ то, къ чему стремился Песталоцци. Ему подо-баетъ памятникъ, который указывалъ бы и слѣдующимъ поколѣніямъ, гдѣ поконится прахъ того, кто такъ много сдѣлалъ для ихъ образованія. Не одни мы, его непосредственные ученики, имѣемъ право на честь соору-дить памятникъ на его могилѣ. Всѣ друзья народнаго образованія, въ особынности всѣ учителя нашего отечества, въ правѣ принять участіе въ этомъ дѣлѣ. Всѣхъ васъ, понимающихъ заслуги учителя, признаю-щихъ его и желающихъ продолжать дѣятельность въ его духѣ, всѣхъ мы приглашаемъ соединиться съ нами и прислать лепту для сооруже-нія памятника, который предполагается поставить наканунѣ рожденія Дистервега, то есть 28-го октября.“

Этотъ вызовъ, подписанный двѣнадцатью учениками покойнаго, облетѣлъ всю Германію. Задуманный памятникъ былъ готовъ только къ 7-му іюля 1867 г., но праздникъ состоялся въ 1866 г., въ день рожденія Дистервега, въ Фридрихской гимназіи. Сотни людей, вооду-шевленныхъ одной идеей, проникнутыхъ однимъ чувствомъ, движимыхъ однимъ желаніемъ, собрались передъ мраморнымъ бюстомъ человѣка, котораго они признавали своимъ общимъ учителемъ, и провели нѣ-сколько часовъ, слушая рѣчи о гражданскихъ и общечеловѣческихъ заслугахъ покойнаго, пѣніе гимновъ въ честь его и рассказы о его личныхъ качествахъ.

Русскій педагогъ, присутствовавшій на этомъ празднике, хорошо охарактеризовалъ значеніе Дистервега въ слѣдующихъ словахъ: „Встрѣча съ учениками его, говорить онъ, убѣдила меня, что педагогіческій энтузіазмъ не химера, что истинные педагоги не только существовали, но и существуютъ, что любовь къ народу и желаніе содѣйствовать его истинному образованію живетъ въ многочисленныхъ ученикахъ и послѣ-

дователяхъ Дистервега и не угаснетъ, несмотря на внѣшній гнетъ." За официальнымъ праздникомъ послѣдовалъ неофициальный: до 150 учениковъ и почитателей Дистервега собрались въ кафе „Unter den Linden“ и провели еще нѣсколько часовъ въ задушевной бесѣдѣ, посвященной воспоминаніямъ о покойномъ учителѣ.

Вотъ краткій очеркъ жизни и дѣятельности всемирного учителя, идеями которого питаются и долго будутъ питаться лучшіе работники народной школы.

Главная заслуга Дистервега состоитъ въ томъ, что онъ привелъ въ связь, соединилъ въ одно стройное цѣлое и осуществилъ на дѣлѣ всѣ тѣ творчески-вдохновенные и теоретически-научные начала учебно-воспитательного дѣла, которые были высказаны и разработаны отрывочно, въ теченіе многихъ столѣтій, его предшественниками. Онъ завершилъ собою этотъ рядъ героевъ-педагоговъ, и только благодаря его дѣятельности—получили полную оцѣнку и глубокое жизненное значеніе идеи его предшественниковъ. Онъ объединилъ и довершилъ ихъ дѣло, разъяснилъ его и прочно установилъ на практической почвѣ.

---

Обращаясь къ русской народной школѣ, нельзя не признавать ея бѣдности, ея неустройства, ея сравнительного несовершенства, но, вмѣстѣ съ тѣмъ, нельзя не сомнѣваться въ существованіи многообѣщающихъ задатковъ, которые она проявляетъ для всякаго непредубѣжденнаго наблюдателя.

Уже давно, съ 1872 года, приглядываемся мы къ русской народной школѣ; мы во-очію видѣли все разнообразіе, всю разноголосицу, все неустройство, всю нищету этой школы, и всетаки, отвсюду, съ береговъ Чернаго моря, Волги и Днѣпра, изъ Костромскихъ лѣсовъ и Воронежскихъ степей, съ береговъ Великой и Ловати и изъ-за Уральскихъ горъ, отвсюду мы уносили съ собой отрадную увѣренность, что на Руси созидается воспитывающая народная школа, что на этомъ полѣ брошены зёрна, что для этихъ зеренъ есть хорошая почва, и что недалеко время, когда на ней покажутся хорошия, благодатные всходы... Эта увѣренность въ насть возникала и укрѣплялась по мѣрѣ сближенія съ народными учителями и учительницами. Въ этой средѣ людей, по большей части мало знающихъ и умѣющихъ, плохо подготовленныхъ и еще плоше вознаграждаемыхъ, мы всюду находили то присутствіе дарованій, самаго честнаго стремленія дѣлать свое дѣло какъ можно лучше и самой скромной способности къ самопожертвованію, которое такъ дорого въ дѣлѣ учителства и несомнѣнно должно быть признано залогомъ хорошаго будущаго.

Не слѣдуетъ удивляться неустройству русской народной школы, потому что она еще очень молода. Стоить бросить хоть бѣглый взглядъ

на ея прошедшее, чтобы и тѣ маленькие успѣхи ея, которые замѣтить внимательный и безпристрастный наблюдатель, показались весьма и весьма значительными.

Не будемъ обращаться къ тому отдаленному времени, когда князь Владіміръ, окрестившій Русь, приказывалъ вести дѣтей въ школы, а матери оплакивали при этомъ своихъ дѣтей, какъ покойниковъ. Первую дѣйствительную попытку создать въ Россіи народную школу встрѣчаемъ при Петрѣ Великомъ, этомъ Царѣ-просвѣтителѣ, отъ орлиного взора котораго не ускользнула ни одна отрасль государственного благоустройства. Онъ въ 1714 году приказалъ устроить въ разныхъ городахъ Русской земли *цифирныя школы* для дѣтей всѣхъ состояній, гдѣ ихъ обучали бы грамотѣ, ариѳметикѣ и начальамъ геометріи, чтобы изъ нихъ выходили пригодные люди для государства. Обученіемъ въ этихъ школахъ, по мысли Петра, должны были заниматься воспитанники новигацкой школы и морской академіи, получая за свой трудъ въ день кормовыхъ три алтына и двѣ деньги, да при выдачѣ свидѣтельства по 1 руб. съ каждого ученика. Обученіе было объявлено обязательнымъ и бесплатнымъ, кроме вышесказанного 1 руб. за свидѣтельство. Но эти школы не сдѣлались родоначальницами народной русской школы: онѣ существовали только въ немногихъ городахъ, да и существованіе ихъ было непродолжительно. Уже въ 1720 году отъ обученія въ нихъ уклонились посадскіе люди, обратившіеся въ Сенатъ съ просьбою освободить ихъ дѣтей отъ этой повинности, потому-де, что дѣти ихъ должны пріучаться дома къ торговому дѣлу и дома же выучатся грамотѣ и цифри; въ 1721 году отъ нихъ ушли дѣти духовнаго званія, для которыхъ были учреждены архіерейскія школы и семинаріи, а въ 1722 году, съ открытиемъ гарнизонныхъ школъ, и дѣти солдатскія. Цифирныя школы опустѣли и уничтожились сами собой...

Новые попытки положить фундаментъ русской народной школы проявляются въ царствованіе Императрицы Екатерины Второй. Эти попытки объясняются вліяніемъ западно-европейскихъ идей о поднятіи уровня народной нравственности и народнаго благосостоянія посредствомъ школы и образованія. Было предписано Приказамъ Общественного Призрѣнія озаботиться учрежденіемъ школъ уже не только въ городахъ, но и въ значительныхъ селеніяхъ; обязательность обучения отменяется, но все-таки оно оставлено бесплатнымъ, кроме людей достаточныхъ, которые должны были вносить за обученіе дѣтей умѣренную плату. Вмѣстѣ съ тѣмъ, было предписано, чтобы въ школахъ съ дѣтьми обращались кротко, не прибѣгая къ тѣлеснымъ наказаніямъ, наблюдали чистоту, опрятность и свѣжесть воздуха. Понятно, что подобные предписанія, обращенные къ Приказамъ Общественного Призрѣнія, не могли сопровождаться удовлетворительнымъ исполненіемъ:

ихъ получали лица, не имѣвшія никакого понятія о школьнѣмъ дѣлѣ, а потому эти лица едва ли могли и сочувствовать такимъ распоряженіямъ, да притомъ же не было ни учителей, ни учебниковъ. Предписанія или вовсе не исполнялись, или исполнялись только на бумагѣ; школы или вовсе не открывались, или устроивались въ такомъ видѣ, что о чистомъ воздухѣ и о кроткомъ обращеніи съ дѣтьми не могло быть и рѣчи. Въ виду такихъ жалкихъ результатовъ, была образована особая комиссія, которая выработала *уставъ народныхъ училищъ*, утвержденный Императрицею 22-го сентября 1786 года. Уставъ оставилъ училища въ вѣдѣніи Приказовъ Общественного Призрѣнія, ввѣряя непосредственное управление большими, 4-хъ-классными училищами особымъ директорамъ, а 2-хъ-классными, малыми, смотрителямъ изъ мѣстныхъ жителей. Приказамъ же подчинены были частныя школы, содержатели и учителя которыхъ обязывались испытаніемъ въ наукахъ и педагогическихъ способностяхъ. Общее вѣдѣніе училищными дѣлами Имперіи было возложено на ту же комиссию. Къ этому же времени относятся два факта въ исторіи русскаго народнаго образованія, къ сожалѣнію, не имѣвшіе значительныхъ послѣдствій, но сами по себѣ достойные вниманія. Первымъ изъ нихъ слѣдуетъ признать проявленіе у насъ мысли о необходимости приготовленія учителей для начальныхъ школъ посредствомъ особаго учебнаго учрежденія, вторымъ—появленіе первого на русскомъ языкѣ дидактическаго руководства для начальныхъ учителей, въ которомъ излагаются какъ способы обученія въ школѣ, такъ и правила воспитательнаго вліянія учителя на учениковъ. Мы имѣли въ рукахъ изданіе этой интересной и въ настоящее время уже рѣдкой книги, на заглавномъ листѣ которой значится: „Руководство учителямъ первого и втораго разряда народныхъ училищъ Россійской Имперіи, изданное по Высочайшему повелѣнію Императрицы Екатерины Вторыя З-мъ тисненiemъ. Цѣна 20 коп. 1794 г.“.

Книга состоитъ изъ четырехъ частей: 1) о способѣ учебномъ, 2) объ учебныхъ предметахъ, 3) о званіи, качествахъ и поведеніи учителя, 4) о училищномъ порядкѣ. Характеръ сочиненія вполнѣ гуманный, изложеніе вразумительное, но сжатое.

Мысль о специальномъ приготовленіи учителей для русской народной школы принадлежитъ члену комиссіи Федору Ивановичу Янковичу-де-Миріево, несомнѣнно свѣтлой личности въ исторіи русской народной школы. Ему же, вѣроятно, принадлежитъ мысль, а—можетъ быть—и исполненіе вышеупомянутаго руководства, давно уже составляющаго бібліографическую рѣдкость и для того времени сочиненія весьма замѣчательного. Янковичъ былъ человѣкъ, понимающей дѣло. Онъ служилъ въ Австріи директоромъ училищъ, зналъ школьнѣе дѣло не по-наслышкѣ и хорошо былъ знакомъ съ положеніемъ его въ Западной Европѣ. Вступивъ въ русскую службу, онъ честно стремился

къ разумной постановкѣ этого дѣла и у насъ, хорошо понимая, съ чего слѣдуетъ начать. „Прежде всего надо приготовить умѣлыхъ учителей“, рѣшилъ онъ, и по его мысли было основано въ Петербургѣ, въ 1773 году, главное народное училище для приготовленія учителей, черезъ три года преобразованное въ учительскую семинарію, состоявшую изъ курса теоретического и практическаго, приготовившую въ пять лѣтъ болѣе 400 учителей. Но большинство этихъ умѣлыхъ учителей поступило въ 4-хъ-классныя училища, бывшія въ губернскихъ городахъ; въ малыя же училища опредѣлялись ученики первыхъ, не получившіе никакой спеціально-учительской подготовки, а потому начальное обученіе шло все-таки неудовлетворительно. И школъ было мало, и школы были плохи. Съ уничтоженіемъ учительской семинаріи Янковича, въ 1801 г., прекратился приливъ подготовленныхъ учителей въ большія училища: понизилось ихъ качество,—еще понизилось и качество малыхъ училищъ. Не было народныхъ учителей, не было и народной школы.

Въ 1802 году, при Императорѣ Александрѣ Павловичѣ, послѣдовало учрежденіе Министерства Народнаго Просвѣщенія—и новый рядъ правительственныхъ мѣропріятій для созданія русской народной школы на прочныхъ основаніяхъ, изложенныхъ сперва въ „предварительныхъ правилахъ народнаго просвѣщенія“, а потомъ въ „уставѣ учебныхъ заведеній“. Большия и малыя училища замѣнены уѣздными, приходскими и сельскими, и всѣ подчинены университетамъ. Въ программу курса начальныхъ училищъ внесены: начала Закона Божія, объясненіе обязанностей къ Государю, начальству и ближнему, вообще правила благонравія, чтеніе, письмо, ариѳметика, краткое наставленіе о сельскомъ домоводствѣ, о природѣ, о сложеніи человѣческаго тѣла, о средствахъ къ предохраненію здоровья. Обязанности учительскія предположено возложить преимущественно на священно- и церковно-служителей, но допускался къ начальному обученію и всякой грамотей: мысль о спеціальномъ приготовленіи къ учительству забыта. Учрежденіе сельскихъ училищъ возложено—въ казенныхъ селеніяхъ на прихожанъ, въ помѣщичихъ—на помѣщиковъ. Но сельскіе жители, по своему невѣжеству, не видѣли никакой надобности въ обученіи своихъ дѣтей, а помѣщики смотрѣли на своихъ крестьянъ, какъ на рабочую силу: все это было причиною, что число школъ не увеличивалось, да и тѣ, которые существовали, за неимѣніемъ порядочныхъ учителей, шли весьма плохо. Русской народной школы все-таки не было.

Затѣмъ со стороны Министерства Народ. Просвѣщенія нѣсколько разъ обнаруживалась забота о приготовленіи начальныхъ учителей. Въ 1817 году для этого былъ учрежденъ особый отдѣлъ при Главномъ педагогическомъ институтѣ, переименованный въ 1819 году въ учительскій институтъ, въ 1822 году замѣненный особою гимназіею, а

въ 1838 г. снова открытый при возобновленномъ Педагогическомъ институтѣ и существовавшій до окончательного закрытія послѣдняго. Всѣ эти мѣроириятія имѣли мало значенія для сельскихъ и низшихъ городскихъ училищъ, потому что давали весьма небольшое число учителей, да и то больше въ уѣздныя училища. Какими же лицами замѣщались учительскія мѣста въ начальныхъ школахъ? Число послѣднихъ стало возрастать въ городахъ послѣ новаго устава, вышедшаго въ 1828 году, въ селеніяхъ государственныхъ крестьянъ съ 1830, а удѣльныхъ съ 1832 г., но качество не улучшалось. Правда, уставомъ 1828 и потомъ 1846 года установлено было для начальныхъ учителей опредѣленное испытаніе при уѣздныхъ училищахъ, которое требовало весьма ограниченныхъ общеобразовательныхъ познаній (ниже курса уѣздныхъ училищъ), не требуя никакой специальнѣо-учительской подготовки; но на дѣлѣ не было учителей, которые удовлетворяли бы и этимъ скромнымъ требованіямъ: понамарь, отставной солдатъ, исключенный изъ службы писарь, грамотей-самоучка, по большей части пьяница, буйный и грубый во хмелю,— вотъ люди, бывшіе дѣятелями въ начальныхъ школахъ до открытія земскихъ учрежденій. Очевидно, что народной русской школы, какъ учрежденія педагогическаго, учебно-воспитательнаго, все-таки не было.

Наконецъ въ 60-хъ годахъ въ Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія сложилось убѣжденіе въ необходимости учительскихъ семинарій, и былъ составленъ для нихъ проектъ устава, вскорѣ получившій примѣненіе въ основаніи семинарій— Финляндской (1862 г.) и Молодечненской (1864 г.) въ Виленской губерніи; затѣмъ послѣдовало новое „положеніе народныхъ училищъ“ (1864 г.) и открытіе земскихъ учрежденій. Новое положеніе ввѣрило завѣдываніе начальными школами особымъ училищнымъ совѣтамъ изъ представителей мѣстнаго общества и Министерства Народнаго Просвѣщенія. Учрежденіемъ Земства Высочайшая Власть призывала общество къ самодѣятельности въ его собственныхъ дѣлахъ, а народное образованіе, конечно, занимаетъ здѣсь одно изъ видныхъ мѣстъ. Понятно, что эти два факта должны были внести въ дѣло народнаго образованія животворную струю общественной самодѣятельности, первые шаги которой у насъ и проявились именно въ дѣятельности земскихъ учрежденій. Народное образованіе было одною изъ главныхъ заботъ начинающейся русской общественной самодѣятельности. Въ чёмъ же сказалась эта забота? Прежде всего, именно въ приготовленіи умѣлыхъ учителей и учительницъ. Педагогические курсы, учительскія школы и семинаріи, лѣтніе учительскіе съѣзды стали весьма распространенными явленіями. Въ 1873 году въ Россіи уже насчитывалось болѣе 40 учительскихъ семинарій, устроенныхъ на счетъ правительства, земства и частныхъ лицъ. Въ нѣкоторыхъ губерніяхъ устроились постоянные періодические съѣзды народ-

ныхъ учителей и учительницъ. Школа и школьное дѣло выдвинулись впередъ, возбуждая всеобщій интересъ, всеобщую симпатію къ себѣ въ русскомъ обществѣ. Очевидно, что настало время явиться на свѣтъ и стать на ноги русской народной школѣ. Говорятъ, что „война родить героеvъ“. Точно также можно сказать, что „гражданская жизнь родить гражданъ“. Какъ только обнаружилась непобѣдимая потребность въ народной школѣ и возможность ея развитія, у настъ явились и свои герои школы и школьнаго дѣла. Правда, это были не всемирные геніи, въ родѣ Комненскаго или Песталоцци, а только болѣе или менѣе талантливые послѣдователи ихъ; но для нашей нарождающейся школы и нужны были, прежде всего, люди съ знаніями и любовью къ дѣлу, способные перенести на родную почву и примѣнить къ русской народной жизни то, что выработала своимъ вѣковымъ опытомъ школа западно-европейская, чтобы не повторять однѣхъ и тѣхъ же ошибокъ, чтобы не изобрѣтать напрасно пороху во второй разъ и т. под.

Изъ числа энергическихъ дѣятелей, наиболѣе способствовавшихъ созданію русской народной школы, прежде всего, упомянемъ *В. А. Золотова*.

Василій Андреевичъ Золотовъ получилъ образованіе въ Ришельевскомъ лицѣ въ Одессѣ (нынѣ Новороссійскій университетъ) и два года оставался при лицѣ въ качествѣ надзирателя, потомъ перебрался въ Москву для продолженія своего образованія въ Московскому университетѣ. Въ 1829 году онъ возвратился въ Одессу, три года состоялъ при лицѣ адъюнктомъ по каѳедрѣ словесныхъ наукъ, 17 лѣтъ содержалъ частный мужской пансіонъ, а въ 1849 году переселился въ Тифлисъ, гдѣ получилъ мѣсто инспектора классовъ въ Закавказскомъ институтѣ для дѣвицъ; вмѣстѣ съ тѣмъ, онъ былъ назначенъ членомъ въ Комитетъ для начертанія учебныхъ руководствъ. Здѣсь Золотовъ составилъ свои извѣстныя таблицы для взаимнаго обученія грамотѣ и руководство къ нимъ. Эти таблицы и были началомъ дѣятельности Золотова для народной школы. Въ 1856 г. мы видимъ его уже въ Петербургѣ: здѣсь онъ развиваетъ мысль о необходимости особой подготовки для начального учителя и о приготовленіи сельскихъ учителей изъ крестьянскихъ мальчиковъ. Золотову удалось на практикѣ примѣнить свою мысль при Удѣльномъ земледѣльческомъ училищѣ, которое подготовило, подъ его руководствомъ, болѣе 60-ти умѣлыхъ сельскихъ учителей. Недовольствуясь этимъ маленькимъ опытомъ и вѣруя въ правдивость своей основной мысли, Золотовъ мечталъ объ открытии учительской семинаріи на частныя средства и составилъ программу, которая получила утвержденіе Мин. Нар. Пр., но дѣло не состоялось, несмотря на сочувствие С.-Пет. комитета грамотности и многихъ значительныхъ лицъ. Послѣ этого Золотовъ не мало поработалъ для распространенія грамотности въ войскахъ, а въ 60-хъ годахъ и для

правильной постановки только-что народившейся русской народной школы. Состоя чиновникомъ особыхъ порученій при Министрѣ Нар. Пр., онъ осматривалъ школы Новгородской, Рязанской, Тамбовской, Владимірской, Тульской, Могилевской, Костромской, Саратовской, Пензенской губерній, направляя какъ учебное дѣло въ этихъ школахъ, такъ и дѣятельность только-что открытыхъ училищныхъ совѣтовъ въ этихъ губерніяхъ. Подвижный, дѣятельный, страстно преданный школьному дѣлу, онъ странствовалъ на перекладныхъ отъ школы до школы, отъ одного селенія до другаго, слушалъ обученіе, обучаль самъ и дѣтей, и учителей, почевалъ въ крестьянскихъ избахъ, сходился близко съ крестьянами и горячо отстаивалъ интересы народной школы на сельскихъ сходахъ. Ему удалось добиться болѣе 400 приговоровъ сельскихъ обществъ обѣи открытіи и содержаніи школъ. Золотову же принадлежитъ честь почина въ устройствѣ у насъ съѣздовъ народныхъ учителей для обмѣна опытами и наблюденіями и для усовершенствованія въ дѣлѣ учительства. Конечно, Золотовъ собиралъ учителей, не имѣя въ виду никакой опредѣленной программы, но его бесѣды съ ними, проникнутыя вѣрою въ благотворную силу школы и любовью къ дѣлу учительства, имѣли большое вліяніе на слушателей и много помогали разумному направленію и укрѣплению нарождавшейся русской народной школы.

Въ 1864 году Золотовъ былъ приглашенъ къ участію въ устройствѣ учительской семинаріи С.-Петербургскаго Воспитательного дома, которая создалась и окрѣпла подъ непосредственнымъ его наблюденіемъ. Въ 1870 году престарѣлый русскій народный педагогъ снова поселился въ Одессѣ, принимая живое участіе въ дѣлѣ обученія грамотѣ солдатъ, завѣдую учебною частью въ народномъ училищѣ при Михайло-Семеновскомъ Воронцовскомъ сиротскомъ домѣ, а также въ 22-хъ народныхъ училищахъ Одесского градоначальства. Печатные труды В. А. Золотова не отмѣчены ни особенной талантливостью, ни оригинальностью, и во всякомъ случаѣ стоять ниже его практической дѣятельности; они теперь совсѣмъ забыты, но въ свое время имѣли довольно широкое распространеніе, конецъ которому насталъ съ появленіемъ талантливыхъ книгъ Ушинскаго.

Прежде, чѣмъ перейти къ Ушинскому, необходимо остановить вниманіе на заслугахъ *Николая Ивановича Пирогова*, освѣтившаго своей гениальной мыслью путь и для Ушинскаго, и для всѣхъ русскихъ специалистовъ учебно-воспитательного дѣла.

Н. И. Пироговъ, родившійся въ 1810 году въ Москвѣ, по своему образованію и своей главной профессіи былъ геніальный хирургъ, славой своей наполнившій весь міръ. Россія никогда не забудетъ его великихъ заслугъ во время ужасной, хотя и славной, Крымской войны. Но когда, вскорѣ послѣ этой войны, началось обновленіе русской жизни, затронувшее всѣ ея стороны, Н. И. Пироговъ выступилъ изъ тѣсныхъ предѣловъ своей

специальности, какъ мыслитель-педагогъ: въ 1856 году онъ напечаталъ въ „Морскомъ Сборникѣ“ превосходную статью „Вопросы жизни“, которая произвела чрезвычайное впечатлѣніе и въ обществѣ, и въ официальныхъ сферахъ: это было оригинальное, смѣлое и глубокое педагогическое сочиненіе публицистического характера. Въ горячихъ, вѣскихъ и краснорѣчивыхъ словахъ авторъ убѣжденno и убѣдительно указывалъ на вредную односторонность и узкій казенный характеръ учебно-воспитательного дѣла въ дореформенной Россіи, направленного на приготовленіе людей съ дѣтскихъ лѣтъ къ извѣстной профессіи, забывавшаго приготовленіе ихъ къ истинно человѣческой жизни, — за чиновниками, офицерами, солдатами, ремесленниками, т.-е. въ сущности за профессиональными работниками, забывавшаго *человѣка*, какъ такого. Статья Пирогова была яркимъ разъясненіемъ той мысли, многими забываемой и нынѣ, что вся задача учебно-воспитательного дѣла заключается въ томъ, чтобы человѣкъ, прежде всего, былъ вполнѣ *человѣкомъ*. „Вникните и разсудите, отцы и воспитатели!—восклицаетъ авторъ: всѣ должны сначала научиться быть *людьми*. Всѣ до извѣстнаго периода жизни, въ которомъ ясно обозначаются ихъ склонности и ихъ таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научнаго просвѣщенія“... „Дайте созрѣть и окрѣпнуть внутреннему человѣку,—наружный успѣхъ еще дѣйствовать. Выходя позже, онъ будетъ, можетъ быть, не такъ говорчивъ и уступчивъ, но зато на него можно будетъ положиться: не за свое не возьмется. Дайте выработать и развиться внутреннему человѣку! Дайте ему время и средства подчинить себѣ наружнаго,—и у васъ будутъ и негощанты, и солдаты, и моряки, и юристы, а главное—у васъ будутъ *люди и граждане*“.

Свои отвлеченные теоретическія идеи, всколыхнувшія русское общество своей правдой и силой, Пироговъ впослѣдствіи пытался проводить и на практикѣ, какъ попечитель сперва одесского (1856—1858 гг.), потомъ кievскаго (1858—1861 гг.) учебнаго округа. Но его практическая дѣятельность, какъ педагога-администратора, вызывала, съ одной стороны, грубая противодѣйствія въ жизни отъ рутинеровъ и затхлыхъ бюрократовъ дореформенного склада, съ другой стороны—рѣзкія порицанія въ литературѣ за разныя уступки рутинѣ, отступленія отъ собственныхъ идей (Добролюбовъ). Эти порицанія были не лишены справедливости: какъ умъ геніальный, по преимуществу теоретическій (но крайней мѣрѣ въ педагогическомъ дѣлѣ), Пироговъ смогъ блестяще установить основные общіе принципы учебно-воспитательного дѣла, но детальная разработка и практическое приложеніе ихъ къ жизни ему не дались. 13 марта 1861 года онъ былъ уволенъ отъ должности попечителя кievскаго учебнаго округа, и его

административно-педагогическая дѣятельность окончилась, если не счи-  
тать четырехлѣтней командировкы его за-границу для наблюденія за  
молодыми русскими учеными (1862—1866 гг.).

Все-таки за Пироговымъ навсегда останется его главная и вели-  
кая заслуга, состоящая въ томъ, что онъ своимъ живымъ словомъ про-  
будилъ въ русскомъ обществѣ педагогическую мысль, далъ ей толчокъ  
и высокій общечеловѣческій идеалъ, который былъ необходимъ для на-  
чала, чтобы на этомъ фундаментѣ могъ возникнуть національный рус-  
скій идеалъ, свободный отъ народной исключительности и нетерпимо-  
сти, органически сливающій общечеловѣческія отвлеченные начала съ  
живымъ народнымъ началомъ.

Послѣ 1866 года Пироговъ жилъ еще 15 лѣтъ, пользуясь вели-  
кимъ почетомъ и въ Россіи, и особенно за-границей, какъ геніаль-  
ный хирургъ, и скончался 23 ноября 1881 года, на 71-мъ году  
своей славной и высокополезной жизни.

*Константи́нъ Дмитриевичъ Ушинский* былъ настоящимъ „соли-  
цемъ“ для русской школы: онъ первый провозгласилъ и развивалъ у  
насъ идею о необходимости сліяння въ учебно-воспитательномъ дѣлѣ  
отвлеченныхъ общечеловѣческихъ началъ съ живымъ народнымъ нача-  
ломъ; онъ горячо отстаивалъ самостоятельность новой русской школы  
и свободное развитіе ея, независимо и отъ дoreформенной рутины, и  
отъ слѣпого заимствованія иностранныхъ образцовъ, и отъ утилитар-  
наго профессіонализма. Его идеаломъ была свободная и національная  
русская школа съ общеобразовательнымъ воспитывающимъ характеромъ.

Ушинский родился въ гор. Тулѣ въ 1824 году. Отецъ его, мало-  
рussiйский дворянинъ, служилъ въ военной службѣ; выйдя въ отставку,  
онъ поселился въ Новгородъ-Сѣверскѣ, Черниговской губерніи, въ соб-  
ственномъ домѣ, на берегу Десны. Въ этомъ городѣ будущій педагогъ  
и провелъ свое дѣтство и свою юность, до поступленія въ московскій  
университетъ. Счастливое дѣтство, мѣстная природа, первые годы уче-  
нія подъ руководствомъ матери и новгородъ-сѣверская гимназія на-  
всегда оставили въ его душѣ самые свѣтлыя воспоминанія.

По окончаніи курса въ московскомъ университѣтѣ, какъ выдаю-  
щійся „кандидатъ правъ“, Ушинский получилъ каѳедру въ ярослав-  
скомъ Демидовскомъ лицѣ (1844 г.), но скоро, по непріятностямъ,  
долженъ былъ уйти отсюда. Онъ уѣхалъ въ Петербургъ и поступилъ  
чиновникомъ въ департаментъ иностранныхъ исповѣданій, но эта кан-  
целярская служба была не по немъ. Въ 1855 году ему удалось найти  
работу по душѣ: онъ получилъ мѣсто преподавателя словесности въ  
гатчинскомъ сиротскомъ институтѣ, гдѣ нашелъ богатую педагогиче-  
скую библіотеку, составленную бывшимъ инспекторомъ института, пе-  
дагогомъ Евг. Ос. Гугелемъ. Изученіе этой библіотеки, совершенно  
заброшенной послѣ Гугеля, было для Ушинского превосходной подго-

товкой къ широкой педагогической дѣятельности. Вскорѣ ему пришлось на практикѣ примѣнять пріобрѣтенные идеи и познанія: онъ занялъ мѣсто инспектора сперва въ гатчинскомъ, а потомъ въ Смольномъ институтѣ для дѣвицъ въ Петербургѣ. Ушинскій всегда придавалъ особенно важное значеніе женщинѣ, какъ матери и воспитательницѣ, и женскому образованію, какъ подготовкѣ къ выполненію высокихъ материнскихъ и педагогическихъ обязанностей. На него было возложено преобразованіе учебно-воспитательного дѣла въ Смольномъ институтѣ, согласно съ новыми потребностями жизни и требованіями разумной педагогики. Съ жаромъ и энергией принялъ онъ за это дѣло и блестяще выполнилъ его, навлекая на себя множество непріятностей и упрековъ со стороны рутинеровъ-чиновниковъ и невѣжественныхъ вліятельныхъ лицъ. Въ то же время онъ напечаталъ рядъ превосходныхъ педагогическихъ статей, въ которыхъ проводилъ очень важныя мысли: о необходимости сліянія въ учебно-воспитательномъ дѣлѣ отвлеченныхъ общечеловѣческихъ началъ съ живымъ народнымъ началомъ, о великой роли родного языка, какъ центрального учебнаго предмета, о правильномъ способѣ преподаванія его, о значеніи воскресныхъ школъ для народнаго образованія, и т. п.; кроме того, въ это время онъ издалъ свою известную книгу для чтенія „Дѣтскій Миръ и Хрестоматія“, которая и до сихъ поръ по оригинальности, содержательности, идейности и выдержанности плана, остается, въ своемъ родѣ, лучшимъ произведеніемъ русскаго педагогическаго генія. Въ 1862 году разстроенное здоровье заставило Ушинскаго оставить службу. Причисленный къ учебному комитету IV отдѣленія Собственной Его Императорскаго Величества канцелярии, онъ получилъ продолжительную командировку заграницу. Плодомъ этой командировкы, кроме прекрасныхъ записокъ, напечатанныхъ въ „Журналѣ Мин. Нар. Пр.“ были два замѣчательные труда: знаменитое „Родное Слово“ и „Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія“. „Родное Слово“ (1864 г.), хотя авторъ назначалъ его не для школы, а для семьи, вскорѣ само собою вошло въ нашу народную школу, созданную земствомъ, и стало любимымъ истинно-народнымъ русскимъ учебникомъ, а руководство къ нему до сихъ поръ остается у насъ лучшимъ руководствомъ по первоначальному обученію. „Родное Слово“, несмотря на перенесенный имъ несправедливый и прямо невѣжественный гоненія, сослужило большую службу для нашей новорожденной народной школы: оно навсегда похоронило для нея безсмысленную маханическую выучку, и никакія усилія, даже самого гр. Л. Н. Толстого, уже не могли воскресить ея въ русской школѣ. „Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія“ у насъ до сихъ поръ остается единственнымъ оригинальнымъ научно-педагогическимъ трудомъ съ широкой программой и талантливымъ выполнениемъ ея. Въ 1867 году Ушинскій окончательно возвратился въ Россію, чтобы дать своимъ дѣ-

тамъ русское народное воспитаніе. Но здоровье его было непоправимо надорвано. Не помогла ни новая поѣздка за-границу, ни поѣздка на югъ Россіи: 21 декабря 1870 года, въ Одесѣ, онъ скончался отъ воспаленія легкихъ только на сорокъ седьмомъ году жизни.

Еще при жизни Ушинского, около 1867 года, энергическимъ работникомъ народившейся русской народной школы явился земскій дѣятель Екатеринославской губерніи, баронъ *Н. А. Корфъ*.

Баронъ Николай Александровичъ Корфъ, уроженецъ города Харькова, получилъ образованіе въ Александровскомъ лицѣѣ въ Петербургѣ, потомъ служилъ въ Министерствѣ Юстиціи; но вскорѣ оставилъ службу и до 1867 года жилъ то въ деревнѣ, въ своемъ имѣніи, въ Александровскомъ уѣзде Екатеринославской губерніи, то за границей. Съ 1867 года онъ является энергическимъ земскимъ дѣятелемъ—и особенно по дѣлу народного образования. Онъ принялъ на себя какъ организацію народныхъ школъ своего уѣзда, такъ руководство учебнымъ дѣломъ, выработку пріемовъ обученія, наиболѣе соотвѣтствующихъ условіямъ мѣстной школы, даже составленіе руководствъ и книгъ для употребленія въ народныхъ школахъ. Одинъ за другимъ являются извѣстные труды барона Корфа: „Руководство къ обученію грамотѣ“ (1867), „Русская начальная школа“, „Малютка“, „Нашъ другъ“. Всѣ они пользовались большимъ успѣхомъ, хотя подвергались нерѣдко сурою критикѣ за свою односторонность и узко-utiлитарный характеръ. Иногда критика даже переходила въ злобную брань и тупое гаерство, — но зато и одобреніе единомышленниковъ часто переходило въ преувеличенныя восхваленія. Конечно, печатные работы барона Корфа не отличаются той свѣжестью и талантливостью, какъ работы К. Д. Ушинского; правда, что онѣ страдаютъ односторонностью, и печать узкаго утилитаризма, по отношенію къ дѣлу народной школы, лежитъ на всей дѣятельности барона Корфа. Тѣмъ не менѣе, нельзя не признавать его несомнѣнныхъ заслугъ для русской народной школы. Своимъ практическимъ направленіемъ онъ много содѣйствовалъ ея распространенію и укрѣплению, особенно въ своей мѣстности. Онъ страстно любилъ школьнное дѣло и самъ всегда былъ готовъ явиться и часто являлся примѣрнымъ школьнымъ учителемъ. Обладая недюжиннымъ ораторскимъ дарованіемъ, онъ умѣлъ отстаивать интересы школы и возбуждать въ другихъ симпатію къ народной школѣ и къ народному учителю.

Что касается односторонности, узко-utiлитарного направленія, которое могло бы сообщиться народной школѣ, если бы она находилась подъ безраздѣльнымъ вліяніемъ барона Корфа, въ этомъ отношеніи ему превосходнымъ противовѣсомъ были замѣчательныя работы *В. И. Водовозова* и графа *Л. Н. Толстого*, посвященные народной школѣ.

*Василий Иванович Водовозов* родился и получил образование въ С.-Петербургѣ. Онъ окончилъ курсъ коммерческаго училища и университета, а потомъ всю жизнь свою отдалъ педагогической и литературной дѣятельности. До 1871 года эта дѣятельность не выступала изъ предѣловъ *средней школы*: Водовозовъ былъ учителемъ русскаго языка въ варшавской реальной гимназіи, потомъ учителемъ словесности въ 1-й петербургской гимназіи, а одновременно въ институтахъ Елизаветинскомъ и Смольномъ. Онъ вошелъ въ педагогический кружокъ, который группировался около Ушинского, играя въ немъ видную роль. Въ то же время, обладая недюжиннымъ литературнымъ талантомъ и образованіемъ, онъ напечаталъ рядъ весьма цѣнныхъ работъ: статьи о Крыловѣ и Кольцовѣ въ „Журналѣ Мин. Нар. Пр.“ (редакція Ушинского), переводы трагедій Эврипида и Софокла, рассказы изъ русской исторіи и др.

Въ 1866 году Водовозовъ оставилъ службу и занялся обработкой своихъ извѣстныхъ работъ, результатовъ его практической дѣятельности, какъ преподавателя: „Словесность въ образцахъ и разборахъ“, „Новая русская литература“, „Практическая славянская грамматика“.

Съ 1871 года онъ окончательно посвятилъ свои силы и свой прекрасный литературный талантъ русской *народной школѣ*, возникновеніе и развитіе которой принималъ близко къ сердцу, какъ человѣкъ, искренно и горячо любящій Россію и русскій народъ. Прежде всего появилась его „Книга для первоначального чтенія въ народной школѣ“, — трудъ замѣчательный, какъ по содержанію, искусно соединившему реально-научный материалъ съ нравственно-воспитательнымъ, такъ и по талантливости исполненія. Книга вышла почти одновременно съ „Нашимъ другомъ“ б. Н. А. Корфа и была хорошошимъ противовѣсомъ узкому утилитаризму послѣдняго. Тогда же Водовозовъ издалъ и „Руководство“ къ своей книгѣ, — не обнаруживающее въ авторѣ достаточнаго знанія народной школы и близкаго знакомства съ дѣломъ начального обученія, но проникнутое живымъ, разумнымъ и сердечнымъ отношеніемъ къ школѣ и къ народному учителю. Потомъ появились его книги: „Русская азбука“ съ руководствомъ, „Предметы обученія въ народной школѣ“, вторая часть „Книги для чтенія“ — очень содержательные и талантливые, но страдающія тѣмъ же недостаточнымъ знакомствомъ съ дѣломъ начального обученія, съ народной школой, ея потребностями и условіями.

Увлеченный дѣломъ народнаго образованія, Водовозовъ до конца жизни (1886 г.) искренно, даже страстно служилъ ему, по мѣрѣ своихъ силъ, своего пониманія и возможности. Кроме изданія руководствъ и учебныхъ книгъ, кромѣ участія въ журналахъ, которые занимались вопросами народной школы, онъ постоянно руководилъ, по приглашенію земства, съездами народныхъ учителей и учительницъ въ разныхъ

краяхъ Россіи. Несмотря на недостаточное знакомство съ дѣломъ обученія въ начальной школѣ, онъ былъ полезный руководитель, потому что любилъ дѣло, самъ увлекался и заражалъ своимъ увлеченіемъ учительство, воодушевлялъ его и толкалъ на путь самоусовершенствованія. Пишущему эти строки случилось въ 1873 году непосредственно наблюдать въ Костромѣ живые слѣды плодотворнаго руководительства Водовозова съѣздомъ народныхъ учителей и учительницъ, слышать самые теплые и лестные отзывы объ этомъ человѣкѣ со стороны его слушателей. Изъ печатныхъ трудовъ Водовозова для народной школы наиболѣе цѣннымъ надо признать все-таки его первый трудъ — „Книгу для первоначального чтенія“ съ руководствомъ къ ней. Она имѣла большой и вполнѣ заслуженный успѣхъ, выдержала 17 изданій и разошлась въ 650,000 экземпляровъ (1886 г.). Казалось, что эта книга привилась къ нашей народной школѣ и прочно утвердила въ ней, чьему нельзя было не радоваться, имѣя въ виду цѣлесообразность ея содержанія и направленія, талантливость и разумность ея исполненія. Но увы! — новые вѣянія, развернувшіяся во всю въ 90-хъ годахъ, когда автора уже не было на свѣтѣ, безжалостно изгнали изъ школы и убили книгу, достойную лучшей участіи. Все-таки въ исторіи народной школы имя Василія Ивановича Водовозова всегда будетъ занимать почетное мѣсто.

Геніальный русскій художникъ, котораго никогда не забудетъ Россія, какъ автора „Севастопольскихъ разсказовъ“ и „Войны и Мира“, поселившись въ 1861 году въ своеемъ родовомъ имѣніи „Ясной Полянѣ“, въ Крапивенскомъ уѣзде Тульской губерніи, увлекся школьнымъ дѣломъ, самъ обучалъ въ устроенной имъ народной школѣ, писалъ статьи по вопросу о народномъ образованіи и книги для школы, даже издавалъ педагогическій журналъ „Ясная Поляна“. Онъ явился противникомъ новыхъ способовъ обученія, внесенныхъ въ нашу школу по иностраннымъ образцамъ. Его статья о народномъ образованіи, напечатанная въ „Отечественныхъ Запискахъ“ въ 1874 году, надѣлала много шума; она, конечно, не сломила новой школы, не упразднила ни звукового способа обученія грамотѣ, ни наглядныхъ бесѣдъ, но подействовала, такъ сказать, „отрезвляющимъ“ образомъ на педагоговъ, увлекшихся немецкой методикой въ обученіи, забывавшихъ въ своемъ увлеченіи требованія народной жизни и невольно впадавшихъ въ крайности и преувеличенія. Потому-то своимъ протестомъ, во имя правъ народной жизни, и превозглашеніемъ свободы обученія графъ Толстой принесъ не мало пользы русской народной школѣ, а своими прекрасными книжками для чтенія, полными правды и поэзіи, написанными самыемъ простымъ и чисто народнымъ поэтическимъ языкомъ, противодѣйствовалъ вторженію въ школу сухаго и узкаго утилитаризма...

Теперь, благодаря земскимъ учрежденіямъ и трудамъ вышеупомянутыхъ дѣятелей, русская народная школа дѣйствительно существуетъ и стоять, повидимому, прочно.

Сколько же лѣтъ жизни она насчитываетъ?—Да, строго говоря, не болѣе сорока,—следовательно, сравнивать ее со школою, напримѣръ, нѣмецкою, которая имѣеть за собой почти трехсотлѣтнюю исторію, было бы, по малой мѣрѣ, неосторожно. Слава Богу и то, что въ этотъ короткій періодъ своего существованія она твердо стала на ноги и обнаружила многообѣщающіе задатки благотворнаго воспитательнаго вліянія на многія стороны народной жизни...

# ОГЛАВЛЕНИЕ.

---

	СТР.
<i>Глава I.</i> Объ основной задачѣ и желательномъ характерѣ народной школы . . . . .	5
<i>Глава II.</i> Отношеніе школы къ физическому развитію учениковъ . . . . .	14
<i>Глава III.</i> Основныя психологическія понятія.—Воспитывающее обученіе . . . . .	44
<i>Глава IV.</i> Познавательныя явленія. Законъ ассоціаціи.—Основныя положенія обученія грамотѣ . . . . .	56
<i>Глава V.</i> О методахъ мышленія. Индукція и дедукція.—О грамматическихъ занятіяхъ и правописаніи.—О церковно-славянскомъ чтеніи . . . . .	70
<i>Глава VI.</i> О взаимодѣйствіи ідей и ощущеній. Начало наглядности. О дѣловомъ чтеніи. О наглядныхъ пособіяхъ . . . . .	88
<i>Глава VII.</i> Проза и поэзія.—Чувствованія человѣка.—О чтеніи въ школѣ художественныхъ произведеній слова . . . . .	102
<i>Глава VIII.</i> О формахъ обученія.—О подготовкѣ къ урокамъ.—О предметахъ обученія. О групповыхъ занятіяхъ.—О повторительныхъ занятіяхъ въ школѣ . . . . .	114
<i>Глава IX.</i> Примѣрные уроки съ двумя и тремя отдѣленіями одновременно . . . . .	125
<i>Глава X.</i> Волевые явленія. Характеръ и темпераментъ. Индивидуальный и соціальный принципъ въ учебно-воспитательной практикѣ. . . . .	144
<i>Глава XI.</i> Идеалы и средства нравственного воздействиа школы и воспитывающаго обученія на учениковъ . . . . .	156
<i>Глава XII.</i> Исторические очерки . . . . .	177

---