

Н. ВУНАКОВЪ.

ШКОЛЬНОЕ ДѢЛО.

УЧЕБНЫЙ МАТЕРІАЛЪ,

ПРОРАБОТАННЫЙ НА УЧИТЕЛЬСКИХЪ СЪѢЗДАХЪ И КУРСАХЪ ЗА
ТРИДЦАТЬ ЛѢТЪ.

(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.

ИЗДАНИЕ 3-Е, ЗНАЧИТЕЛЬНО ПЕРЕРАБОТАННО



С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Издание М. М. Гутзаца.

1906.

Цѣна 1 руб.

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



ПРЕДИСЛОВІЕ КЪ III-му ИЗДАНИЮ.

Покойный составитель книги „Школьное дѣло“ за послѣдніе годы жизни значительно переработалъ прежнее изданіе книги, пополнивъ ея содержаніе новымъ матеріаломъ, 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.

А. Бунаковъ.

ГЛАВА I.

Объ основной задачѣ и желательномъ характерѣ народной школы.

Основная задача школы, безъ сомнѣнія, заключается въ томъ, чтобы готовить (воспитывать и обучать) людей, ей ввѣренныхъ, къ предстоящей имъ человѣческой жизни, — хоть маленькихъ и простыхъ людей. вышедшихъ изъ чернорабочей среды, но все таки *людей* въ полномъ 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 готовить маленькихъ людей, ее посѣщающихъ? Какими-же общечеловѣческими силами, свойствами и потребностями обладаютъ эти маленькіе люди, которыхъ школа должна готовить къ жизни?

Центръ тяжести, конечно, лежитъ 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 челоѣкъ соприкасается съ растительнымъ и животнымъ органическимъ міромъ, а проявленіями духа возвышается надъ этимъ міромъ на недосыгаемую высоту. Значитъ, въ живой человѣческой природѣ подлежатъ воздѣйствію воспитанія и обученія, а слѣдовательно — 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 *физиологія*, раскрывающихъ закономерность явленій тѣлесной жизни, т.-е. ихъ взаимную связь и зависимость, всегда и вездѣ повторяющуюся при одинаковыхъ условіяхъ, и, пожалуй, *мѣтены*, 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 нѣчто 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 внѣшняго міра, несомнѣнно возможное и обильное результатами, развѣ не есть дѣло этой самой души? Если мы изучаемъ способы этого изслѣдованія, какъ дѣла души, развѣ этимъ самымъ 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 чловѣка, какъ несомнѣнные факты. Эти факты подлежатъ 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 раскрытіе законовъ душевной жизни. Но все таки къ изученію душевной жизни, душевныхъ явленій, непримѣнимъ тотъ методъ внѣшняго наблюденія, которымъ пользуются анатомія, фізіологія, вообще естественныя науки. Душевныя явленія, факты душевной жизни, мы можемъ наблюдать исключительно въ самихъ себѣ, а въ другихъ людяхъ мы наблюдаемъ только внѣшнія выраженія ихъ душевной жизни, о самой-же этой жизни можемъ только догадываться съ бѣльшей или мѣньшей вѣроятностью. Эти внѣшнія выраженія получаютъ для насъ опредѣленный смыслъ лишь постольку, поскольку мы сами пережили ихъ содержаніе. О значеніи ихъ мы заключаемъ отъ фактовъ, добытыхъ наблюденіями собственной душевной жизни, т.-е. *самонаблюденіемъ*.

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

Душевная жизнь и ея явленія всегда особенно интересовали людей ужъ по той причинѣ, что изъ фактовъ 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 чловѣку? въ чемъ его назначеніе? какой

смыслъ человѣческой жизни? какъ надо жить, чтобы оправдывать этотъ смыслъ? обладаетъ ли человѣкъ свободной волей? и т. п. У всякаго серьёзнаго мыслящаго человѣка, рано или поздно устанавливаются извѣстныя рѣшенія этихъ вопросовъ, оригинальныя или заимствованныя, отчетливыя или смутныя, связныя или разрозненныя, а совокупность этихъ рѣшеній образуетъ его *мировоззрѣнiе*. Если такое мировоззрѣнiе разрабатывается систематически, если оно получаетъ характеръ связнаго, стройнаго и законченнаго ученiя, — оно называется *философiей*, которую справедливо признаютъ *наукой наукъ*, по важности ея въ дѣлѣ установленiя разумной человѣческой жизни. Въ содержанiе этой „науки наукъ“ входитъ и ученiе о законмѣрности явленiй душевной жизни, т.-е. психологiя, которая, такимъ образомъ, есть только часть философiи, необходимая для научной разработки мировоззрѣнiя. Сама же эта разработка — дѣло *мышленiя*, которое входитъ въ кругъ психологическихъ изученiй, какъ извѣстная группа душевныхъ явленiй. Но для выработки мировоззрѣнiя мышленiе 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* мышленiя, независимо отъ связи его съ другими явленiями душевной жизни. Психологiя, изучая мышленiе, какъ фактъ, не касается способовъ мышленiя, приводящихъ человѣка къ познанiю, не касается вопроса о томъ, чѣмъ обуславливается достовѣрность этого познанiя. Последнее, т.-е. изученiе способовъ мышленiя, составляетъ предметъ особой науки, тоже входящей въ философiю, какъ ея составная часть, именно — *логики*. Логика показываетъ, какъ мыслить человѣкъ, раскрываетъ законы человѣческой мысли, чѣмъ, конечно, изоощряетъ и улучшаетъ наше мышленiе, приучая насъ критически относиться какъ къ чужимъ, такъ и къ собственнымъ мыслительнымъ операцiямъ, подмѣчать, разъяснять, исправлять свои и чужiя неправильности, уклоненiя отъ прямого пути, ошибки.

Обѣ названныя философскiя науки, т.-е. *психологiя*, наука о душевныхъ явленiяхъ и о законмѣрности ихъ, и *логика*, наука о мышленiи и о способахъ мышленiя, имѣютъ огромное значенiе и широкое примѣненiе въ учебно-воспитательномъ дѣлѣ. Учителю и воспитателю необходимо справляться съ выводами и указанiями этихъ наукъ, чтобы, во-первыхъ, понимать душевный мiръ своихъ учениковъ, а во-вторыхъ, чтобы содѣйствовать его обогащенiю и упорядоченiю. Теорiя учебно-воспитательнаго дѣла, какъ искусства, не можетъ обойтись безъ психологiи и логики, на нихъ опирается и обосновываетъ свои положенiя.

Изъ сказаннаго вовсе не слѣдуетъ, чтобы учебно-воспитательное дѣло имѣло право игнорировать выводы и указанiя наукъ, изучающихъ явленiя 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 душевные процессы сопровождаются извѣстнаго рода тѣлесными процессами, и надлежащее изученіе первыхъ невозможно безъ вниманія ко вторымъ. Вѣдь человекъ, по природѣ своей, организмъ не только мыслящій, чувствующій, желающій и способный къ безконечному умственному и нравственному совершенствованію, но также растущій и живущій въ матеріальномъ животномъ смыслѣ. Вставать въ противорѣчіе съ указаніями гігіены, а слѣдовательно и съ указаніями анатоміи и фізіологіи, основами гігіены, было бы рискованно въ интересахъ какъ физическаго, такъ умственнаго и нравственнаго воспитанія, — тѣмъ болѣе, что и для изученія явленій душевной жизни, недоступныхъ внѣшнему 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 человекѣ возможность проявить вполне всѣ общечеловѣческія силы своей природы, особенно душевныя, выдѣляющія человекѣ изъ ряда другихъ живущихъ организмовъ, — та жизнь, которая даетъ просторъ и надлежащее примѣненіе его мысли, его чувству, его волѣ, — та жизнь, которая соотвѣтствуетъ достоинству человекѣ, какъ такового.

Если человекѣ безсознательно относится къ окружающему его міру, къ своимъ правамъ и обязанностямъ; если онъ въ своихъ дѣйствіяхъ не проявляетъ ни разумной пѣлесообразности, ни любви къ ближнему, а тѣмъ болѣе — если проявляетъ бессмысліе 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 постороннія 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 программѣ 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 имѣетъ въ виду самого ученика, какъ живую человѣческую личность, созданную по образу и подобию Божію, не только съ его общечеловѣческими свойствами, интересами, правами и обязанностями, но и съ его индивидуальностью; а профессиональное обучение — всѣ усилія свои устремляетъ на удовлетвореніе интересовъ, потребностей и требованій той среды, того общества, для котораго 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 какіе люди изъ нихъ вырабатываются—это для него вопросъ второстепенный. Понятно, что и приемы обученія—профессиональнаго, съ одной стороны, общеобразовательнаго—съ другой, по необходимости, совершенно различны, какъ приемы практической выучки отличаются отъ приемовъ педагогическаго обученія. Въ основу первой полагается насиліе, которое стремится подчинить, а то—и передѣлать природу ученика, какова-бы она ни была, сообразно 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 спеціалисты - практики, мастера, хорошо владѣющіе своимъ мастерствомъ, хотя бы безъ общаго образованія, 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 нѣтъ *просто человека*, такъ сказать, — человека отвлеченнаго, изученіе котораго составляетъ предметъ науки, а есть или русскій, или нѣмецкій, или французскій, словомъ сказать, человекъ *извѣстной народности*. Поэтому нѣмецкая школа готовится къ жизни именно нѣмецкаго человека, французская—французскаго, русская должна готовить русскаго человека. 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 человека, фактовъ, явленій и отношеній человѣческой жизни—какъ тѣлесной, такъ и духовной, какъ индивидуальной, такъ и социальной. Но само оно не наука, а только *искусство*. Оставляя въ сторонѣ его практическую сторону, легко убѣдиться, что и теорія учебно-воспитательнаго дѣла вовсе не даетъ систематическаго изложенія какихъ-либо общихъ абстрактныхъ *законовъ* опредѣленной группы естественныхъ явленій и отношеній, не подле-

жащихъ произволу человѣка, какъ это дѣлаетъ и фізіологія, и психологія, и химія и всякая наука. Нѣтъ, теорія учебно-воспитательнаго 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, имѣетъ еще сторону національную, *народную*. Наука, съ ея абстрактными истинами и законами, всегда была и будетъ *общечеловѣчна*; но истиннаго искусства не можетъ быть внѣ 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; напротивъ, безъ присутствія этихъ началъ, въ противорѣчій 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? Говорятъ, 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, на примѣръ, 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 нѣмецкими, которыя никогда и не были исключительнымъ достояніемъ нѣмцевъ и нѣмецкой школы. Гораздо раньше нѣмцевъ и нѣмецкихъ педагоговъ ихъ провозглашалъ, даже не на нѣмецкомъ языкѣ, и примѣнялъ къ дѣлу, даже не у нѣмцевъ, нашъ родной славянскій учитель Амосъ Коменскій. 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 родня“.

Во всякомъ случаѣ, отъ этихъ общихъ отвлеченныхъ идей зависитъ не народность, а только разумность и человѣчность школы, съ ея обученіемъ, какъ не общими отвлеченными идеями обуславливается 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 художественнаго произведенія. Такъ, Пушкинъ возводитъ въ „перъ созданія“ грубую народную сказку или грубое народное преданіе, внося въ 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 противорѣчитъ общечеловѣческимъ основамъ разумнаго обученія, а потому не можетъ быть признано желательнымъ и допустимымъ. Эти основы не убиваютъ, а только очеловѣчиваютъ 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 Коменскаго и Песталоцци—и создаетъ чисто народную учебную книжку, извѣстную намъ подъ именемъ „Родного 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,—здѣсь русскій духъ, здѣсь Русью пахнетъ!“

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

Отсюда вытекають совершенно новыя требованія и къ школѣ, и къ практическимъ работникамъ учебно-воспитательнаго дѣла.

Для этихъ работниковъ, кромѣ обще-образовательной подготовки научнаго характера, оказывается необходимымъ еще нѣчто 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 и увѣковѣченной трудолюбивыми собирателями и печатью. Родной языкъ, съ его словесностью,—сокровищница, въ которой ярко и полно сказывается 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, говоритъ онъ, одухотворяется весь народъ и вся его родина, и вся исторія духовной жизни народа“... „Поколѣнія народа проходятъ одно за другимъ, но результаты жизни каждаго 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 насъ 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 приучая его мыслить и чувствовать въ духѣ народа, создавшаго этотъ языкъ.

Поэтому школа должна придавать родному языку значеніе *центрального* предмета, вносящаго въ ея учебно-воспитательное дѣло живое народное начало, чтобы каждый урокъ ея, независимо отъ содержанія, непременно 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 восторженные слова принадлежатъ 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 полного 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-воспитательнаго дѣла, даетъ ей необходимую окраску народности, а въ то же время даетъ этимъ работникамъ и массу драгоцѣннаго матеріала для воспитывающаго воздѣйствія на подрастающее поколѣніе, и способность владѣть этимъ матеріаломъ съ учебно-воспитательными цѣлями.

И опять-таки мысль о педагогической силѣ художественной литературы приобретаетъ особенное значеніе въ примѣненіи именно къ нашей русской литературѣ, благодаря ея учительному характеру, который красной ниткой прошелъ черезъ всю ея исторію. Какъ извѣстно, 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 исключениями, почти никогда не оставался только сладкопоющимъ соловьемъ,

только человѣкомъ сладкихъ звуковъ и красивыхъ словъ, а непременно хотѣлъ быть и дѣйствительно былъ глашатаемъ высшей правды и нравственнаго 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 растянутасть романовъ Достоевскаго, „неуклюжіи“ стихи Некрасова, грубоватость формы у Щедрина-Салтыкова, неровность и отрывочность повѣствованій Глѣба Успенскаго. Потому-то мы, русскіе люди, любимъ то одного, то другого изъ нашихъ крупныхъ художниковъ слова называть „учителемъ жизни“, и это названіе у насъ признается величайшей похвалою для художника. Понятно, что такой „учительный характеръ“ много усиливаетъ педагогическое значеніе художественной литературы, которая оказываетъ самое благотворное нравственное воздѣйствіе 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 третьемъ періодѣ своего развитія, который слѣдуетъ за младенчествомъ и дѣтствомъ и зовется *отроческимъ* возрастомъ, продолжаясь приблизительно отъ 7 до 15 лѣтъ. Этотъ школьный 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 изоощряются, опредѣляются, устанавливаются; лицо, въ зависимости отъ усиленнаго развитія личныхъ костей и мускуловъ, пріобрѣтаетъ фізіономію. 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 гигиеническія условія школы и содѣйствіе ея правильному физическому развитію учениковъ чрезвычайно важны: отъ того, при какихъ условіяхъ и какъ развивается отрокъ, зависитъ, какой выйдетъ изъ него возмужалый человѣкъ, не

только въ физическомъ отношеніи, но и въ духовномъ, такъ какъ нельзя забывать о тѣсной связи нравственнаго 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-дѣятельнаго отношенія къ нимъ со стороны школы.

Такъ мы и слѣлаемъ.

Кости человека уплотняются. Извѣстно, что основныя черты человѣческой фигуры опредѣляются костнымъ остовомъ, скелетомъ, состоящимъ изъ костей различной величины, соединенной связками разнообразной формы. Кости въ построеніи организма имѣютъ значеніе основы и опоры и служатъ 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 50⁰/о воды) содержится до 33,3⁰/о органическаго вещества и до 66,7⁰/о неорганическаго (больше всего солей кальція и фосфорной кислоты). Наличие 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 пріобрѣтаютъ 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; такіе 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 соотвѣтствуетъ правильному взаимоотношенію частей тѣла; какъ только послѣднее нарушается и нарушается надолго, измѣняется распредѣленіе давленія на ихъ концы, что является моментомъ, нарушающимъ ихъ правильный ростъ. Въ результатѣ—форма сочленовныхъ концовъ приспособляется мало-по-малу къ тѣмъ ненормальнымъ условіямъ, въ которыя 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, которыя поддаются леченію (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 винятъ школу, видное мѣсто занимаетъ часто встрѣчающееся искривленіе позвоночника выпуклостью вправо, такъ называемый правосторонній сколіозъ. Описаніе этой болѣзни и ходъ ея развитія приводимъ по проф. Эрисману.

Нормальная форма позвоночнаго столба представляетъ три ясныхъ изгиба по направленію спереди назадъ; если бывають уклоненія въ сторону, то въ очень незначительной степени; проф. Эрисманъ допускаетъ, что такія незначительныя уклоненія позвоночника въ сторону представляютъ фізіологическое явленіе. Форма позвоночника зависитъ отчасти отъ анатомическаго строенія его частей и отъ сдѣпленія 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, производящею давленіе на позвоночный столбъ сверху, являются верхнія части тѣла — голова, руки. Давленіе верхнихъ частей, если перемѣститъ въ сторону центръ тяжести послѣднихъ, можетъ вызвать соотвѣтствующій изгибъ позвоночника; упомянутое отклоненіе центра тяжести въ сторону имѣетъ 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 работою въ такомъ положеніи, что первое плечо поднято вверхъ, голова наклонена впередъ и налѣво, — такое положеніе сопровождается неминуемо склоненіемъ направо грудной части позвоночнаго столба и склоненіемъ налѣво шейной и поясничной частей его: мало-по-малу, повторяясь ежедневно, такое положеніе становится привычнымъ, уплотнѣніе, образованіе костей идетъ именно въ соотвѣтствіи 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 соотвѣтствующая 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 соотвѣтствующая 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 застои крови во внутреннихъ органахъ; появляется неправильное пищевареніе, которое и безъ того часто встрѣчается у учащихся, такъ какъ ему способствуютъ многіе моменты школьной 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, другіе же относятся къ данному вопросу нѣсколько иначе; они полагаютъ, что дѣти приходятъ въ школу уже съ расположеніемъ къ сколіозу (искривленію), вызванному особыми гигиеническими 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 вполне 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) — 8,7⁰/о сколіотиковъ; въ VI — 18,2⁰/о; 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 (25⁰/о слабыхъ имѣло искривленіе позвоночника), но и у сильныхъ (31⁰/о).

По изслѣдованіямъ четырехъ городскихъ школъ горъ Одесса въ 1900—1902 гг., д-ръ Б...кій нашель искривленіе позвоночника у 22⁰/о дѣтей; изслѣдовано было 388 учениковъ и 462 ученицы, отъ-

чено 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 Квирсфельда, прослѣдившаго дѣтей въ теченіе всей 4-лѣтней школьной жизни (8000 учениковъ въ Румбергѣ), случаи сколіоза распредѣлялись среди дѣтей вступающихъ въ школу, и среди оканчивающихъ ее такимъ образомъ:

	Въ началѣ школьной жизни.		Послѣ 4-хъ лѣтъ.	
	Мальчики.	Дѣвочки.	Мальчики.	Дѣвочки.
Нормальный позвоночник . . .	63,85%	67,92%	90,54%	90,25%
Лѣвосторонній сколіозъ . . .	26,35%	21,69%	1,69%	2,83%
Правосторонній сколіозъ . . .	9,80%	8,80%	7,77%	5,33%
Искривленіе выпуклостью назадъ (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 школьной жизни уменьшаются въ числѣ очень значительно; уменьшается также и число правосторонняго сколіоза, но менѣе значительно. Какъ показало наблюденіе, нѣкоторые случаи правосторонняго сколіоза выздоровѣли совершенно; у другихъ же дѣтей *степень искривленія значительно усиливалась въ теченіе всей школьной жизни.*

Такъ какъ неправильная посадка учениковъ благопріятствуетъ искривленію позвоночника, то изъ школы должны быть удалены всѣ моменты, заставляющіе ученика принимать неправильное положеніе: высокіе столы, отдаленность 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 учащіеся должны держать верхнюю часть туловища прямо; оба плеча должны быть на одной высотѣ; локти не должны быть на столѣ, а только часть предплечья; учащіеся не должны опираться грудью на край стола; ихъ ноги должны опираться всею ступнею на полъ или на подножку,

причемъ голень должна имѣть отвѣсное положеніе, 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 школьной гигиены II-го съѣзда 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 рѣшеніе этого вопроса принадлежитъ будущему.

с) Сокращеніе занятій писаніемъ и вообще продолжительнаго неподвижнаго сидѣнія.

д) Наблюденіе, чтобы дѣти не носили школьныхъ сумокъ переполненными, чтобы тяжесть сумки не была обременительна для растущаго организма. По постановленію школьной 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 школьника. 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 дѣйствующихъ какъ на тѣло, такъ и на душу ученика, ободряя и освѣжая его.

Въ Цюрихскомъ Кантонѣ центральный школьный 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 отдѣльно.

Мышцы его крепнутъ. Мышцы или мускулы, какъ известно, составляютъ то, что мы называемъ мясомъ: это пучки волоконъ, окруженныхъ оболочкою изъ соединительной ткани. Однѣ изъ мышцъ, состоящія изъ волоконъ, поперечно исчерченныхъ, плотны, краснаго цвѣта, прикрѣплены къ подвижнымъ частямъ и лежатъ внѣ полостей тѣла, входя въ построение ихъ стѣнокъ, а также расположены въ конечностяхъ. Каждый пучокъ мышцъ состоитъ изъ тонкихъ волоконъ, а каждое изъ послѣднихъ опять въ свою очередь состоитъ изъ тончайшихъ волоконецъ, состоящихъ изъ сократительнаго 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 внѣшнему 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 состоятъ изъ вещества, въ составъ котораго входитъ азотъ. Сила мышцъ измѣряется ихъ способностью сокращаться, производить работу. Для своего развитія мышцы требуютъ правильнаго, достаточнаго, естественнаго, т. е. соответствующаго 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 питательныя вещества, необходимыя для построения новой ткани; также весьма важно, чтобы упражненіе было не чрезмерно 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 обуславливаются 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 матеріаль, который необходимъ для его роста и обновленія, для вознагражденія тѣхъ постоянныхъ его тратъ, которыми сопровождается каждое движеніе каждаго органа, каждое впечатлѣніе, каждая мысль, каждое желаніе, хотя бы оно мгновенно скользнуло по душѣ: человѣкъ теряетъ собственное свое тѣло ежеминутно, ежесекундно, непрерывно, и очевидно, что эти траты очень скоро истощили бы его, если бы онѣ не вознаграждались. Это вознаграженіе совершается посредствомъ крови. Наше тѣло пронизано безчисленнымъ множествомъ развѣтвляющихся трубочекъ различнаго діаметра, съ эластическими стѣнками, наполненныхъ, этою красною, постоянно движущеюся 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 содержитъ въ себѣ вещества, необходимыя тканямъ для ихъ жизнедѣятельности (кислородъ, бѣлки, жиры, углеводы и соли), а также вещества, образующіяся во время жизнедѣятельности тканей и предназначенныя для удаленія изъ организма (мочевина). Сердце — центръ кровообращенія: оно прогоняетъ чистую, питательную кровь, алаго цвѣта, 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 переходитъ черезъ волосные сосуды въ вены и снова вливается въ сердце, но уже не алая, а темная и негодная для питанія. Этотъ путь крови, начинающійся въ лѣвомъ желудочкѣ сердца и оканчивающійся въ правомъ его предсердіи, называется большимъ кругомъ кровообращенія. Но движеніе крови не ограничивается этимъ: она должна очиститься, чтобы сдѣлаться снова годною для питанія. Если пища, которую мы принимаемъ, и которая переваривается въ желудкѣ, даетъ матеріаль для образованія крови, то воздухъ, которымъ мы дышимъ, производитъ работу не менѣе важную,—онъ очищаетъ кровь своимъ кислородомъ, когда она, совершивъ выше описанный кругъ, возвращается въ сердце негодною для питанія. Здѣсь она переходитъ изъ праваго предсердія въ правый желудочекъ и отсюда начинается другой, малый кругъ — по другой системѣ сосудовъ, несется изъ сердца къ легкимъ, которыя помѣщаются внутри грудной полости надъ сердцемъ съ обѣихъ его сторонъ, состоятъ изъ множества продолговато-круглыхъ пузырьковъ,

называемых легочными пузырьками и покрытых густою сѣтью волосныхъ сосудовъ; число легочныхъ пузырьковъ громадно — до $809^{1/2}$ милліоновъ по Сѣе; всѣ эти пузырьки наполнены вдыхаемымъ нами атмосфернымъ воздухомъ, и къ нимъ то приливаетъ 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 отпращиванія почекъ, кожи и печени: въ почкахъ кровь освобождается отъ излишка воды, а вмѣстѣ съ водою и отъ другихъ бесполезныхъ или вредныхъ веществъ; кожа очищаетъ кровь, отдѣляя потъ и кожныя испаренія; печень способна удалять изъ крови постороннія вещества (ядовитыя вещества растительнаго 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 человекъ 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 движенія, 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 человекъ, чтобы дѣти могли укрыться и подъ аттросвой игры въ случаѣ внезапной перемѣны погоды. За границей ожалы зовательныя прогулки, имѣющія цѣлью ознакомленіе учащихся бр природой, со страной, очень распространены, постепенно прививаются онѣ и у насъ. По свѣдѣніямъ секціи школьной гигиены II-го съѣзда русскихъ дѣятелей по техническому и профессиональному образованію изъ 380 учебныхъ заведеній разнаго типа, отвѣтившихъ на запросы секціи, 142 устраивали дальнія прогулки (обыкновенно 1—2—3 раза въ годъ).

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

пріятно. Несомнѣнно въ этомъ же смыслѣ могутъ вліять и другія стороны школьной жизни: различныя огорченія, боязнь наказанія и угнетенное состояніе во время экзаменовъ. Какъ доказано научными изслѣдованіями, пищеварительная дѣятельность находится въ зависимости отъ психическаго состоянія человѣка. По словамъ проф. Павлова „за состояніемъ глубокаго унынія можетъ слѣдовать рѣзкая задержка въ работѣ пищеварительныхъ органовъ“. Всѣмъ извѣстно 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 разстройствомъ, рѣзко вліяющимъ на питаніе органовъ и тканей, паденіемъ въ вѣсѣ“. Что касается тѣлесныхъ наказаній, вліяющихъ рѣзко на внутренній и физическій 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 ей 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 противодѣйствіемъ, 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 дѣтскаго организма. При осмотрѣ сельскихъ школъ Воронежской губерніи въ 1897 г.

(Врачебно-санитарная хроника Воронежской губернии 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 1,2⁰/о всѣхъ учащихся). Здоровье остальныхъ учениковъ тоже отступало отъ нормы; констатированы: малокровье — у 15⁰/о учениковъ сельскихъ школъ и до 39,3⁰/о городскихъ, золотуха у 28⁰/о учениковъ гор. Воронежа, много случаевъ англійской болѣзни. Само собою понятно, насколько необходимо рациональное питаніе для каждаго 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 28,8⁰/о 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 школьныхъ 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), 1¹/₂ коп. (Подыбское училище Ростовскаго уѣзда Ярославской губ.), Въ Воронежской губерніи ученикамъ предлагался только кулешъ, состоящій изъ пшена, картофеля, свиного сала (въ мясоѣдъ) или подсолнечнаго 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 шамъ $\frac{1}{3}$ 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 школьномъ привадкѣ, въ виду особой важности его при условіяхъ нашей дѣйствительности.

Внѣшнія чувства изошряются, опредѣляются, устанавливаются, потому что органы ихъ окончательно пріобрѣтають силу и навыки для дѣятельности.

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

Что касается органа зрѣнія, то послѣдній въ теченіе первыхъ годовъ школьной 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 щадитъ его.

Какъ извѣстно, 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 внѣшняго 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 аккомодационной (приспособительной) мышцы; аккомодационная мышца, какъ извѣстно, 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 имѣетъ относительно длинную ось, длиннѣе нормы; дальнорукій глазъ имѣетъ относительно короткую ось, короче нормы. Безъ участія аккомодации (приспособленія) хорошо видитъ вдаль только нормальный глазъ; близорукій глазъ

не видитъ вдаль даже при сокращеніи аккоммодационной мышцы, такъ какъ при указанномъ сокращеніи изображеніе передвигается впередъ и еще больше удаляется отъ сѣтчатки; дальнорукій глазъ можетъ видѣть вдаль только при сокращеніи аккоммодационной мышцы, т. е. при помощи такъ называемой аккоммодациі. При приближеніи предмета къ глазу, изображеніе его согласно законамъ физики, передвигается назадъ. Чтобы этому воспрепятствовать, въ нормальномъ глазу сокращается аккоммодационная мышца, которая при своемъ сокращеніи вызываетъ передвиженіе изображенія впередъ, и изображеніе проектируется какъ разъ на сѣтчатку. Дальнорукій глазъ, который аккоммодируетъ (приспособляется) и на далекіе предметы, при приближеніи предмета аккоммодируетъ еще больше. Близорукій глазъ, который не видитъ ясно предметовъ, находящихся вдали, начинаетъ ихъ видѣть, когда они приблизятся къ глазу на такое разстояніе, при которомъ соответствующее предмету изображеніе въ глазу проектируется какъ разъ на сѣтчатку. При дальнѣйшемъ приближеніи предмета, глазъ продолжаетъ видѣть уже при помощи аккоммодациі. При слабой степени близорукости глазъ видитъ вдаль, хотя и не отчетливо, но достаточно для обычныхъ потребностей (даже безъ очковъ), вблизи такой глазъ видитъ хорошо и не утомляется, тогда какъ дальнорукій глазъ, который при чтеніи всегда сильно сокращаетъ свою аккоммодационную мышцу, быстро утомляется. Другое дѣло при сильныхъ степеняхъ близорукости: зрѣніе вдаль сильно разстраивается, дѣлается затруднительнымъ также и чтеніе, такъ какъ оно дѣлается возможнымъ только на очень близкомъ разстояніи. Ближайшей причиной близорукости служатъ занятія на близкомъ разстояніи, особенно въ молодомъ возрастѣ. При чтеніи имѣетъ мѣсто аккоммодациа глаза, а также сведеніе зрительныхъ осей; чѣмъ ближе держать книгу къ глазамъ, тѣмъ сильнѣе сокращеніе аккоммодационной мышцы и тѣмъ больше сведеніе зрительныхъ осей. Оба указанные 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 школьной жизни побуждаютъ часто ученика держать книгу на близкомъ разстояніи: нераціонально устроенная мебель, плохое освѣщеніе, продолжительныя 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	42,8

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; кромѣ 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 наслѣдственность; сказанное не уменьшаетъ ответственности школы: если ученикъ вступаетъ въ школу съ предрасположеніемъ къ заболѣванію или даже съ выраженной 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 говоритъ наблюденіе, чѣмъ раціональнѣе режимъ въ школѣ, тѣмъ медленнѣе идетъ наростаніе 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 усилій, и результаты ея скажутся лишь въ послѣдствіи.

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 наставленія 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 гигиеной. Докторъ Раммуль нашелъ, что изъ 200 русскихъ учебниковъ, имъ изслѣдованныхъ, 89⁰/₀ 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 органъ зрѣнія учащихся.

Выставляемые гигиенистами требованія относительно печатанія учебниковъ обсуждались на нѣсколькихъ съѣздахъ; главные пункты, выработанные гигиенистами и вошедшіе въ нормы для санитарнаго 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 имѣетъ 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 школьной 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 имѣетъ подножку, иногда нѣтъ; если послѣдняя встрѣчается, то она обыкновенно лежитъ нѣсколько выше пола между столомъ и скамейкой; иногда вмѣсто подножки находится брусокъ, лежащій почти наравнѣ съ колѣнями 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 нѣтъ, и учащіеся облакачиваются на переднюю стѣнку стоящаго назади стола, причѣмъ 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 осно-

ваніи устройства классной мебели, по словамъ проф. Эрисмана (докладъ 2-му съѣзду русскихъ дѣятелей по техническому и профессиональному 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 новаго, но, по словамъ проф. Эрисмана, всѣ дальнѣйшія предложенія касались почти исключительно второстепенныхъ качествъ класснаго стола. Принципы, которые должны быть положены въ основаніе устройства стола, формулированы проф. Эрисманомъ такъ:

1) при постройкѣ школьныхъ столовъ должны быть устраняемы 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 дозволить 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 висѣющемъ 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 длинѣ 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 (шириною не уже 15 сант.), продолжалась въ слегка наклоненную назадъ спинку, соответствующую очертаніямъ спины и доходящую до середины лопатокъ. Спинка должна отстоять отъ задняго края стола по горизонтальному направленію на величину дифференціи (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 первостепеннаго 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) *Индивидуальныя парты*, размѣры которыхъ соответствуютъ точно размѣрамъ пользующихся ими учениковъ; часть такихъ

парты дѣлаются подвижными и размѣры ихъ легко измѣняемыми. Такія парты рациональны, 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 парта Шенка—даже 4-хъ.

Авторъ этой книги рекомендуетъ для школъ съ порядочными средствами парты одного образца; одиночныя или парныя 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 продольнаго подвижнаго бруска, который помѣщается между зубцами боковыхъ стѣнокъ. Зубцы, поддерживающіе сидѣнье и подножку, дѣлаются чугуныя или дубовыя. 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 исходятъ изъ возрѣнія, что небольшое отклоненіе размѣровъ партъ въ ту или другую сторону отъ величинъ, точно соотвѣтствующихъ размѣрамъ учениковъ, не приносятъ вреда. Предлагаются парты разныхъ номеровъ числомъ отъ 7 до 8. Парта опредѣленнаго номера соотвѣтствуетъ приблизительно размѣрамъ учащихся опредѣленнаго роста, принадлежащихъ опредѣленной группѣ. Группы учащихся составляются такъ, что въ каждую группу входятъ ученики, разница въ ростѣ которыхъ не превышаетъ 10 см. Какъ видно изъ практики, въ низшихъ школахъ достаточно имѣть парты 4-хъ первыхъ номеровъ. Размѣры партъ по Эрисману, слѣдующіе (въ сантиметрахъ).

Типъ или номеръ парты.	Ростъ учащихся.	Высота стола.		Дифференція.	Высота сидѣнья.	Ширина наклонной части доски стола.	Дистанція.	Высота спинки надъ сидѣніемъ.	Разстояніе спинки отъ задняго края парты.	Ширина горизонтальнаго бруска, образующ. спинку.	Глубина ящика для книгъ.	Длина двухмѣстной парты.
		Передн. край.	Задн. край.									
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, соотвѣтственно расовымъ особенностямъ населенія и условіямъ ихъ соціальной жизни, указанные отношенія будутъ измѣняться.

Какъ бы рациональны ни были парты, нужно помнить, что за самой подходящей партой учащійся можетъ сидѣть неправильно, почему слѣдуетъ, чтобы учитель слѣдилъ 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 продолжительнаго 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 описаннаго прямого положенія къ указанному отдыху. Нѣкоторыми авторами высказывалось пожеланіе, чтобы во всѣхъ классахъ во время уроковъ дѣлались коротенькіе перерывы для вольныхъ движеній; секція школьной гигиены II съѣзда русскихъ дѣятелей по техническому и профессиональному образованію отнеслась сочувственно къ такому предложенію.

Продолжительность урока въ цѣлый часъ съ точки зрѣнія гигиены 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. Последнее 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) мѣнять 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 перемѣнъ.	Въ Эльзасъ-Лотарингіи.	Въ Норвегіи.	Въ прусскихъ женскихъ гимназіяхъ.	По Cohn'у	По Otto Janke.	По Hue-ronimus.
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 школьної гігієны II съѣзда русскихъ дѣятелей по техническому и профессиональному образованію высказалась за продолжительность учебного 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 школьныхъ лѣтъ и 4 часовъ для дѣтей третьяго и четвертаго годовъ. Докторъ Виреніусъ опредѣлилъ слѣдующую продолжительность классныхъ занятій по возрастамъ:

Возрасть.	Продолжительность классныхъ занятій.	Возрасть.	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 учебного часа достигаетъ одного часа, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ 1¹/₂; большая перемѣна, которая обычно продолжается цѣлый часъ, сокращается до ¹/₂ часа.

Упомянувъ объ утомляемости, добавимъ, что для уменьшенія ея можетъ имѣть значеніе цѣлесообразное распредѣленіе 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, природовѣдѣніе, исторія.
- 3-ья степень— » » средней трудности: географія.
- 4-ая степень— » » болѣе легкіе: естественная исторія, Законъ Божій.
- 5-ая степень— » » легкіе: рисованіе.

Кромѣ вышесказаннаго, на физическое развитіе учащихся вліяетъ вообще вся обстановка школы, начиная съ ея зданія. Вопросъ о томъ, гдѣ должно находиться и какъ должно быть построено школьное зданіе, вполне удовлетворительно разработанъ школьною гігієною. По указаніямъ гігієны, 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 направленіе— на сѣверъ, потому что въ такомъ случаѣ солнечные лучи не проникаютъ въ комнату, не осушаютъ ея; излишнюю же силу солнечныхъ лучей можно ослаблять занавѣсями. 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 нижнія двѣ трети добавочныхъ оконъ можно закрыть ставнями или занавѣсями, 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 гигиены, 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 гигиены, классъ можетъ вмѣщать число учениковъ, не большее, чѣмъ позволяетъ объемъ помѣщенія: по расчету, на cadaго старшаго ученика должно приходиться воздушнаго куба не менѣе 6,5—7,0 куб. метр. (18—19,5 куб. арш.), на cadaго 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 обследованныхъ школъ (были обследованы 41 школа) отношеніе свѣтовой поверхности оконъ къ площади пола оказалось равнымъ 1 : 5, въ остальныхъ оно было меньше:

въ 28,8 ⁰ /о	оно	равнялось	$\frac{1}{5}$	—	$\frac{1}{7}$
” 23,7 ⁰ /о	”	”	$\frac{1}{7}$	—	$\frac{1}{10}$
” 13,5 ⁰ /о	”	”	$\frac{1}{10}$	—	$\frac{1}{12}$
” 16,9 ⁰ /о	”	”	$\frac{1}{12}$	—	$\frac{1}{15}$
” 5,1 ⁰ /о	”	”	$\frac{1}{15}$	—	$\frac{1}{20}$
” 10,3 ⁰ /о	”	”	<		$\frac{1}{20}$

Необходимо замѣтить, что нѣкоторыми земствами принята нѣсколько пониженная норма 1 : 7; даже основываясь на пониженной нормѣ, мы

видимъ, что около 70% всѣхъ школъ Землянскаго уѣзда были освѣщены недостаточно. Что касается нормы воздушнаго куба, то сѣзды врачей для нашихъ сельскихъ школъ нѣсколько уменьшаютъ ее: такъ X Московскій сѣздъ 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 меньше, 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 меньше — 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 школьныя 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 которыя поставленъ нашъ сельскій учитель, онъ все же кое-что можетъ сдѣлать для улучшенія гигиеническихъ 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 школьномъ дворѣ, въ саду или въ другой комнатѣ, если позволяетъ школьное 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 переплетъ оконныхъ рамъ или сквозь наружную стѣну—цинковую трубку, верхка 2 въ діаметръ, которая въ комнатѣ загибается вверхъ, параллельно стѣнѣ т. е. изъ горизонтальнаго направленія въ вертикальное; эту трубку оставляютъ постоянно открытой или открываютъ на извѣстное время, и въ ней получается постоянная тяга свѣжаго воздуха въ комнату вслѣдствіе нагрѣванія трубки въ комнатномъ воздухѣ.

б) Устраиваютъ въ оконныхъ рамахъ, въ среднемъ переплетѣ, который для этого дѣлаютъ шире обыкновеннаго, узкую и длинную форточку (верхка 3 шириною 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 промежуточные дощечки удаляются вмѣстѣ съ зимней рамой, и тогда лѣтомъ окно отличается отъ обыкновеннаго только тѣмъ, что не растворяется настежь, потому что въ срединѣ его остается узкая рамка форточки. Второй способъ представляетъ то преимущество, что служитъ какъ для притока свѣжаго, такъ и для удаленія испорченнаго воздуха.

Докторъ Ростовцевъ, изслѣдовавшей въ 1905 году десять школъ Дмитровскаго уѣзда, большинство которыхъ удовлетворяло всѣмъ тѣмъ нормамъ, которыя указываются спеціально изданными правилами, нашелъ, что форточки даже при часовомъ дѣйствіи въ зимнее холодное время не освѣжаютъ воздуха класса до нормальнаго 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 окончаніи 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 пѣлесообразно, и его проведеніе въ жизнь несомнѣнно имѣло бы слѣдствіемъ большую чистоту класснаго воздуха.

3) Слѣдуетъ 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 непременно послѣ классныхъ занятій, чтобы къ приходу дѣтей на слѣдующій день полъ успѣлъ высохнуть; мести полъ слѣдуетъ мокрымъ вѣшникомъ и вытирать мокрую тряпкою. Кромѣ того учитель долженъ обратить вниманіе на отношеніе дѣтей къ школьному помѣщенію и къ самимъ себѣ. Дѣти не должны сидѣть въ классѣ въ полушубкахъ, конечно, если комната настолько тепла, что не чувствуется необходимость въ тепломъ платьѣ; въ такомъ случаѣ, для храненія верхняго платья, при школѣ должно быть устроено особое 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, задаваясь воспитательной цѣлью, можетъ противодѣйствовать вреднымъ вліяніямъ домашней обстановки, идя впереди жизни, и вести послѣднюю за собою. Разсмотрѣнныя мѣры, возможные для школы съ самыми умѣренными средствами, клонятся къ тому, чтобы ослабить или устранить въ самой школѣ вредныя вліянія на физическое развитіе дѣтей и отчасти противодѣйствовать вреднымъ условіямъ домашней обстановки.

Гимнастикой называется методическое упражненіе мускуловъ, выполняемое по опредѣленнымъ правиламъ и основанное на томъ естественномъ законѣ, что для развитія и поддержанія въ здоровомъ состояніи мускулатуры—чрезвычайно важны правильныя движенія, потому что ими обусловливается быстрый обмѣнъ веществъ какъ въ отдѣльных 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 энергію. 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 движенія, упражненія съ простѣйшими ручными снарядами, ходьба и бѣгъ*. Что касается до гимнастики на машинахъ, то она, при значительной цѣнности гимнастическаго 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 движеній выберетъ такія, которыя представляются наиболѣе цѣлесообразными для равномернаго развитія всѣхъ частей тѣла, и введетъ 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 чаще всего замѣчается у крестьянскихъ дѣтей, въ особенности у школьниковъ, и развивается условіями жизни домашней и школьной. Большинство крестьянскихъ дѣтей и школьниковъ въ стоячемъ положеніи представляетъ фигуру съ опущенною, выдавшеюся впередъ головою, съ опущенными внизъ, нѣсколько выдавшимися плечами и спиною согнутою 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 описаніе упражненій сдѣланы авторомъ книги съ участіемъ преподавателя гимнастики А. В. Воскресенскаго. Болѣе подробныя свѣдѣнія, касающіяся гимнастики, можно найти у Демени—«Научныя основы физическаго воспитанія», 1905. Ц. 1 р. Изд. ред. «Дѣтское чтеніе и Педагогическій 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 чемъ 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 кладетъ лѣвую руку на правое плечо лѣваго сосѣда, а затѣмъ, по счету „разъ—два“, всѣ, кромѣ 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 впередъ 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 поведетъ 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 сядетъ или ляжетъ, ему нуженъ послѣ движенія *покой*. А мы вотъ все сидѣли. Какъ же отдыхать тому, кто долго сидѣлъ?

— Да, ему надо походить, побѣгать,—ему нужно *движеніе*. Значить—и намъ нужны движенія.

— Будемъ же заниматься движеніями. Будемъ дѣлать движенія головой, плечами, руками, ногами, туловищемъ.

Переходимъ къ описанію самыхъ упражненій.

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

1. *Поворотъ головы направо и налѣво*: 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 налѣво.

2. *Сгибаніе 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. Упраженія *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 рукъ, 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 предъидущаго упражненія, а потомъ вверхъ, выше головы, и дѣлаютъ ими наивозможно большій 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 онѣ 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, причѣмъ 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 немного подавши назадъ.

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

4. *Сгибаніе и разгибаніе 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 занозить рукъ.

1. *Качаніе*: въ правой рукѣ палка, при чемъ рука должна быть вытянута на высотѣ плеча; лѣвая рука въ бокъ; дѣти равномерно качаютъ лѣвой ногой, впередъ и назадъ, по командѣ *разъ* и *два*, оставляя ногу прямою 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 рукѣ палка, поднимаютъ сперва одно, потомъ другое колѣно прямоугольно, а нога ниже колѣна держится свободно; тактъ 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 подаютъ нѣсколько назадъ, поднимаются на носки и затѣмъ, по командѣ *разъ* и *два*, медленно присѣдаютъ и поднимаются, при чемъ мальчики разводять 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 поднимаются, по слову *два* возвращаются въ прежнее положеніе; тактъ довольно быстрый, упражненіе повторяется отъ 8—12 разъ.

2. *Поворотъ тѣла въправо и влѣво*: 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 корпусъ вправо, а по слову *два*—справа налѣво, при чемъ голова поворачивается вмѣстѣ съ туловищемъ, оставаясь сама по себѣ неподвижною.

3. *Сгибаніе тѣла въ сторону*: дѣти отставляютъ въ сторону правую или лѣвую ногу, чтобы онѣ были раздвинуты нѣсколько шире плечъ, руки поднимаютъ въ стороны на высотѣ плечъ, и затѣмъ, по командѣ *разъ* и *два*, отклоняются въ правую и лѣвую сторону, сгибая тѣло въ поясѣ, отнюдь не сгибая ногъ, не опуская рукъ и не двигая головой.

4. *Сгибаніе тѣла впередъ и назадъ*: выдвигаютъ впередъ поочередно то правую, то лѣвую ногу, поднимаютъ вверхъ руки, обращая ладони одна къ другой, какъ при выбрасываніи, и по командѣ *разъ-два* сгибаютъ корпусъ въ поясѣ впередъ и назадъ, менѣе прямого угла, вмѣстѣ съ руками, которыя сами по себѣ остаются неподвижными.

Всѣ упражненія туловищемъ 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 переносятъ ее черезъ голову назадъ равномерно обѣими руками, отнюдь не сгибая корпуса и не наклоняя головы, при чемъ палка позади придерживается большими пальцами, по слову *два*—переносятъ палку обратно.

2. *Переносъ палки одной рукой*: то же упражненіе съ тою разницею, 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, подымая кисть на высоту головы и даже нѣсколько выше. Тактъ 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 состоитъ въ томъ, что дѣти, принявъ основное положеніе, упираютъ руки въ бока, а локти нѣсколько подаютъ назадъ, чтобы увеличить грудную клѣтку, и втягиваютъ возможно больше воздуха, сопровождая это дѣйствіе медленнымъ выдыханіемъ. Такъ какъ послѣдствіемъ этого упражненія, какъ весьма понятно, бываетъ приливъ крови къ головѣ и груди, то его

слѣдуетъ сопровождать упражненіями, отвлекающими кровь, напримѣръ: довольно быстрымъ качаніемъ рукъ, качаніемъ рукъ съ прыжками на мѣстѣ и т. п.

Ж. Прыжки.

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

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

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

При всѣхъ описанныхъ упражненіяхъ помогаютъ движенію тѣла впередъ выбрасываніемъ рукъ, падаютъ непременно на носки, прыжокъ дѣлають, по возможности, маленькій.

4. *Прыжки на мѣстѣ съ качаніемъ рукъ*: руки поднимаются вверхъ и опускаются, корпусъ нѣсколько отдѣляется отъ земли и опускается, оба дѣйствія производятся равномерно, тактъ постепенно переходитъ отъ рѣдкаго къ частому, прыжки повторяются отъ 10—20 разъ.

З. Ходьба.

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

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

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

И. Бѣгъ.

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

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

3. *Неправильный бѣгъ на мѣстѣ 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 расширенія 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 движеніе рукъ впередъ: выдвигая правую ногу впередъ, подаютъ впередъ лѣвую руку, и наоборотъ. Правильный бѣгъ можно начинать съ 30 шаговъ и увеличивать постепенно до весьма значительнаго 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 каждаго 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 равномерно обѣ половины тѣла, правая и лѣвая, обѣ руки, обѣ ноги;
- в) чтобы легкія движенія дѣлались въ началѣ и концѣ урока;
- г) чтобы чередовались движенія скорыя и плавныя.

Рядомъ съ гимнастическими упражненіями слѣдуетъ сказать нѣсколько словъ объ *играхъ*, соединенныхъ съ бѣганьемъ и вообще съ движеніями. 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 педагогическій 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 учитель иногда самъ будетъ принимать участіе въ игрѣ, онъ ближе узнаетъ дѣтей и будетъ имѣть не мало случаевъ для нравственнаго вліянія. Но при выборѣ игры, откуда бы она ни была заимствована, необходимо наблюдать, чтобы въ ней былъ смыслъ и извѣстный 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 сборникѣ „Лѣтнія дѣтскія занятія и игры“, изданномъ редакціею „Семьи и Школы“ въ приложеніи къ журналу за 1871 годъ.

ГЛАВА III.

Основные психологическія понятія.—Воспитывающее обученіе.

Если опорю для разумнаго отношенія школы къ физическому развитію учениковъ служатъ указанія анатоміи и фізіологіи, 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 школьный возрастъ и которые были опредѣлены въ предъидущемъ очеркѣ, для душевной жизни наибольшее значеніе имѣетъ „изощреніе и установленіе внѣшнихъ чувствъ“, потому что именно внѣшними-то чувствами доставляется тотъ матеріаль, изъ котораго возникаетъ познаніе внѣшняго 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 бессознательные врожденные задатки идей и влеченій, а также инстинктовъ дѣятельности, которые обнаруживаются въ формѣ тѣхъ или другихъ инстинктивныхъ движеній. „Человѣческій мозгъ, говоритъ Спенсеръ въ своемъ сочиненіи „Основанія психологіи“, есть органическая записъ безконечнаго числа впечатлѣній, испытанныхъ въ продолженіе развитія

жизни или, правильнѣ говоря, въ продолженіе развитія человѣческаго организма. Результаты, которые производились въ организмѣ наиболѣе единообразными и частыми изъ опытовъ, завѣщались послѣдовательно однимъ поколѣніемъ другому, при чемъ передавались и капиталъ, и проценты. Такимъ-же образомъ медленно накопилась та высокая умственная сила, которая покоится 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 поколѣніемъ. Вслѣдствіе этого-то происходитъ, что европеецъ наследуетъ 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, выходятъ подъ-конецъ Ньютоны и Шекспиры“.

Непосредственное наблюденіе показываетъ намъ, что у самага 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 отдѣргивать 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 воспріятія внѣшнихъ чувствъ.

Всякому извѣстно, что внѣшними чувствами называется: зрѣніе, слухъ, осязаніе, обоняніе, вкусъ; къ нимъ слѣдуетъ присоединить и, такъ называемыя, *органическія* ощущенія, которыя даютъ намъ знать о томъ или другомъ состояніи нашего тѣла, мускульныя, сухожильныя, суставныя, дыхательныя, кровообращательныя и др., включая сюда и *статическое* чувство (или чувство равновѣсія, органомъ котораго считаютъ 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 элементарные сознательные процессы, которые соединены съ тѣлесными процессами въ извѣстныхъ тѣлесныхъ органахъ: мы испытываемъ ощущеніе 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, лежащій въ основѣ всего нашего міровоззрѣнія. Въ сущности это не иное что, какъ сознание раздраженія нервной системы, субъективная сторона объективной нервной перемѣны. Дѣло начинается фізіологическимъ раздраженіемъ, такъ называемыхъ, *периферическихъ* наружныхъ органовъ, т.-е. чувствительныхъ нервовъ, этихъ тончайшихъ серебристыхъ нитей, концы которыхъ расположены въ органахъ внѣшнихъ чувствъ: позади глазного яблока, въ лабиринтѣ уха, въ слизистой оболочкѣ языка, въ овальныхъ осязательныхъ тѣльцахъ средняго слоя наружной кожи. Чувствительные нервы отъ органовъ внѣшнихъ чувствъ идутъ къ центральнымъ мозговымъ массамъ и передаютъ получаемыя ими раздраженія, которыя въ мозгу перерабатываются въ сознаваемыя ощущенія.

Значитъ, ощущеніе не одно и то же, что нервное раздраженіе. Оно, по выраженію Вундта, есть „чисто субъективная форма, которую наше сознание реагируетъ на опредѣленные нервные процессы“. Въ этомъ смыслѣ и Милль говоритъ, что „ощущенія суть *состоянія духа*, имѣющія своею ближайшею причиною возбужденіе той части нашего тѣла, которую называютъ нервной системой“, — *состоянія духа*, т.-е. во всякомъ случаѣ уже явленія чисто душевныя, подлежащія вѣдѣнію не фізіологіи, а психологіи. Какъ происходитъ такая переработка и переходъ фізіологическаго раздраженія въ ощущеніе, сознательное душевное явленіе, — этого наука не знаетъ. Она беретъ ощущеніе и подвергаетъ изслѣдованію просто, какъ несомнѣнный фактъ, не вдаваясь въ рѣшеніе вопроса о происхожденіи и сущности его.

Психологическія изученія и начинаются изслѣдованіемъ ощущеній, какъ первоначальныхъ и простѣйшихъ явленій душевной жизни. Психологія 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, зрительныя: включая сюда всѣ разнообразныя ощущенія яркости и цвѣта, *экспериментальная психологія* насчитываетъ до 30,850 различныхъ качествъ зрительныхъ ощущеній. Затѣмъ слѣдуютъ ощущенія слуховыя, дающія до 11,350 качествъ. Общее число качествъ,

какія замѣчены во всѣхъ ощущеніяхъ, испытываемыхъ человекомъ, доходитъ до 42,415. Но не слѣдуетъ думать, будто бы всякій человекъ непременно 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 извѣстно всякому, то среднее число сознательныхъ элементовъ душевной жизни, каковыми надо признать качества ощущеній, много уменьшится, но все-таки выше 10,000, а разнообразныя ихъ соединенія и перестановки могутъ дать очень большое число сложныхъ ощущеній, т.-е. *идей*.

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

Чтобы дать хоть нѣкоторое понятіе о приемахъ экспериментальной психологіи, можно привести примѣръ. Вотъ какъ она изслѣдуетъ различныя качества цвѣтовыхъ ощущеній. На стѣну отброшены два совершенно одинаковыхъ спектра, при чемъ 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, на примѣръ—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, отличнаго 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 явленій 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 участию въ немъ другихъ людей—не только отдѣльными личностями, но и цѣльными группами, стараясь обставить ихъ самонаблюденіе благопріятными условіями и руководя имъ по опредѣленному заранѣе плану.

Положимъ, экспериментаторъ желаетъ изслѣдовать 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. Наибольшею 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, и пустить 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 періода, 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 произвольнаго утвержденія нѣкоторыхъ педагоговъ-практиковъ, будто въ дѣтскомъ возрастѣ люди отличаются особенно сильной памятью, почему-де именно въ дѣтствѣ надо налегать на изученіе иностранныхъ языковъ и грамматическихъ формъ. Русскій психологъ А. П. Нечаевъ, предпринимая рядъ экспериментовъ съ цѣлью изслѣдовать 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 успѣш-

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 развитіе ихъ временно задерживается передъ наступленіемъ половой зрѣлости.

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

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

Вообще экспериментальная психологія, не смотря на новостъ этого дѣла не только у насъ въ Россіи, всегда отстающей въ развитіи научнаго знанія, но и на Западѣ, уже дала весьма цѣнные выводы какъ для научнаго познанія живой человѣческой природы, такъ и для практики учебно-воспитательнаго дѣла. Напримѣръ, она доказала, что всякая школа, требующая отъ учениковъ ежедневнаго напряженнаго вниманія въ теченіе восьми часовъ, необходимо ведетъ къ переутомленію. Она доказала, что всякія 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.), непременно въ концѣ концовъ окажутся неудачными, и это расписаніе во многихъ случаяхъ останется только на бумагѣ, потому что оно поневолѣ упускаетъ изъ виду самое главное—личныя особенности и учениковъ, и учителей, и потому, что всякія общія дѣленія учебныхъ предметовъ на трудные и легкіе произвольны и безъосновательны, такъ какъ работоспособность дѣтей не одинакова, такъ какъ, по выраженію Вагнера, „личность учителя (съ его методомъ, приѣмами и требованіями) 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 убѣжденіе нѣкоторыхъ учителей, будто всякія упражненія въ механическомъ запоминаніи повышаютъ общій уровеньъ памяти учениковъ,—заблужденіе. Она доказала, что требованіе иныхъ ревизоровъ и преподавателей, чтобы ученики школы во всякое время давали удовлетворительные отвѣты на всѣ вопросы изъ пройденнаго, неосновательно и противорѣчить чело-вѣческой психикѣ, такъ какъ не всѣми сообщенными свѣдѣніями всякій 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-воспитательнаго дѣла—или научно подтверждаетъ инныя про-ницательныя догадки практическихъ работниковъ этого дѣла, или научно опровергаетъ ихъ заблужденія и ходячія рутинныя правила и пред-разсудки.

Возвратимся къ изслѣдованію ощущеній чело-вѣка, какъ первич-ныхъ и простѣйшихъ душевныхъ фактовъ, дающихъ начало познанію и лежащихъ въ основѣ всего нашего міровоззрѣнія.

Количественную сторону ощущенія составляетъ его сила, его бѣльшая или мѣньшая напряженность (интензивность), зависящая отъ силы фізіологическаго раздраженія. А эта послѣдняя обусловливается, во-первыхъ, силою стимула, вызывающаго раздраженіе, во-вторыхъ, бѣльшей или мѣньшей чувствительностью воспринимающаго органа. Всякому извѣстно, что въ области каждаго изъ внѣшнихъ чувствъ есть стимулы очень сильныя, но есть и слишкомъ слабыя для того, чтобы вызвать опредѣленное ощущеніе. Отсюда выраженія: „становилось все темнѣе, и предметы теряли свою форму“, „стало такъ свѣтло, что ничего не видно“; первое свидѣтельствуеетъ объ ослабленіи, второе о чрезмѣрномъ усиленіи стимула. Всякому также извѣстно, 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 дальнорукости, замѣчаю, вижу движеніе стрѣлокъ: значить, 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 достаточнаго раздраженія зрительнаго нерва, которое переработывается 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 извѣстную величину, чтобы оно вызывало ощущеніе. Эта минимальная величина его въ психологіи называется *порогомъ* раздраженія, а соотвѣтствующая 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 интенсивность ощущенія, въ предѣлахъ его порога и высшихъ точекъ, возрастаетъ вмѣстѣ съ возрастаніемъ интенсивности стимула и производимаго имъ раздраженія. Но законъ этотъ, какъ, впрочемъ, и другіе 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 имѣетъ степень сосредоточенія на немъ нашего вниманія. Мы сильнѣе 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 кротко 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 постояннаго 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 замѣчать и слышимъ только разнообразныя 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; наименьшее значеніе для познанія предметовъ и явленій, для обогащенія ума идеями, имѣютъ ощущенія обонятельныя и вкусовыя, мало разнообразныя и всегда недостаточно отчетливыя, почему и въ языкѣ для обозначенія ихъ такъ мало выраженій.

Но каждый родъ ощущеній можетъ развиваться и достигать большаго или меньшаго совершенства въ смыслѣ силы, тонкости и отчетливости. Такъ, уроки пѣнія и музыки развиваютъ слухъ, усиливая его воспріимчивость и тонкость. Такъ, у слѣпорожденныхъ высокой степени развитія достигаютъ осязательныя 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, напечатанныя выпуклыми буквами. Такъ, у Григоровича въ „Переселенцахъ“ слѣпой бродяга и запоминаетъ, и узнаетъ лица людей, ощупавъ ихъ своей рукой.

Говорятъ, что у новорожденныхъ дѣтей тоже сильнѣе всего развиты осязательныя ощущенія, но и свѣтovyя существуютъ съ самаго момента рожденія; слуховыя появляются на другой день, и цвѣтovyя только на четвертомъ мѣсяцѣ, при чемъ различеніе цвѣтовъ является не разомъ: раньше дѣти различаютъ цвѣта красный и желтый, а фіолетовый и синій только на второмъ году.

Если ощущенія могутъ развиваться, совершенствоваться, то какъ можно способствовать этому? Прежде всего, для этого, конечно, надо имѣть въ виду гигиеническій уходъ за органами внѣшнихъ чувствъ, научить и приучить дѣтей къ надлежащему содержанію ихъ, къ бережному и осторожному обращенію съ ними. Затѣмъ слѣдуетъ упражненіе, т. е. надо доставлять дѣтямъ матеріалъ для упражненія внѣшнихъ 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 внѣшнимъ 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 явленій, называемыхъ *чувствованіями (эмоціями)*.

Ощущеніе имѣетъ мѣстный и объективный характеръ; аффектъ—обширенъ и субъективенъ; но оба одинаково сопровождаются сознаніемъ. Существуютъ у человѣка безсознательныя движенія, какъ біеніе сердца, морганіе глазъ и др., но нѣтъ и не можетъ быть безсознательнаго познанія и безсознательнаго чувствованія. Выраженія „я знаю“, „я чувствую“—одинаково суть только сокращенія болѣе полныхъ выраженій: „я имѣю сознаніе, что извѣстный предметъ мнѣ представляется такимъ-то и такимъ-то“, „я имѣю сознаніе того или другого чувства“. „Знать“ значитъ сознавать извѣстныя представленія предметовъ и явленій. „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 движенія, которыя, прежде всего, подчиняются вліяніямъ аффектовъ, становятся обдуманнми, преднамѣренными, сознательно цѣлесообразными, основанными на выборѣ и сознательномъ рѣшеніи, и тогда мы признаемъ ихъ проявленіями *воли, волевыми* явленіями. Постоянныя, простыя и однообразныя движенія, происходящія въ нашемъ тѣлѣ, въ родѣ біенія сердца и морганія глазъ, конечно, не входятъ въ группу волевыхъ явленій, не проявляютъ нашей воли. Только въ тѣхъ случаяхъ, когда движенія осложняются, теряютъ періодичность и однообразіе, подъ вліяніемъ чувства и мысли, они становятся волевыми явленіями. Очевидно, что это душевныя явленія уже непервичныя, какъ ощущеніе и аффектъ, а производныя; они обуславливаются первичными.

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

какъ явленія познавательныя, чувствовательныя и волевыя, 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, которыя не могутъ быть безсознательными; въ немъ же начало *воли*, которая есть проявленіе ума въ дѣйстви. Но и дѣятельность ума, т.-е. познавательныя 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 успѣшнаго 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 извѣстныя умственныя 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 волевыя усилія для сосредоточенія на этомъ предметѣ, — слѣдовательно, 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 непременно обладаетъ, въ извѣстной мѣрѣ, воспитывающей силой, т. е. сообщая знанія и умѣнья, 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, приготавливая ихъ къ жизни и органически соединяя въ своей дѣятельности общечеловѣческія начала съ живымъ народнымъ началомъ.

Уже самымъ содержаніемъ своимъ обученіе, развивая умственныя силы учащихся, сообщая имъ знанія, не можетъ не касаться ихъ чувствованій и воли, не давать имъ извѣстнаго 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, другіе — чувство патриотизма и народной гордости, третьи — чувство справедливости, законности, человѣчности, четвертые — настойчивость въ стремленіи къ цѣли, разумную сдержанность, 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 работѣ, усидчивости, заботливаго отношенія къ своимъ обязанностямъ, уваженія къ класснымъ порядкамъ и т. п.?

И обученіе имѣетъ 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, приучая ихъ побѣждать низменныя побужденія, злыя и эгоистическія чувствованія и желанія—не путемъ насилія, а разумнымъ и любовнымъ руководствомъ ихъ волевыми усиліями. 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 приказаній и запрещеній, рѣдко приводитъ 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 сознательнаго 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 подслуживанье, вмѣсто вниманія и сознательной сосредоточенности на работѣ—лукавое притворство, маска вниманія и сосредоточенности, вмѣсто бережливости и самообузданія—скарредное 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 школьной среды въ болѣе широкій кругъ того общества, къ какому онъ пристанетъ въ жизни, какъ человѣкъ и гражданинъ.

ГЛАВА IV.

Познавательныя явленія. Законъ ассоціаціи. — Основныя положенія обученія грамотѣ.

Ощущеніе — первоначальное и *простѣйшее*, но все-таки несомнѣнно уже *душевное*, психическое явленіе, потому что въ немъ участвуетъ сознаніе человѣка. Это начало тѣхъ *познавательныхъ* душевныхъ явленій, которыя можно назвать отправленіями (функціями) *приобрѣтенія*, открывающими сознанію и внѣшній и внутренній міръ. Далѣе слѣдуетъ очень важный процессъ *сліянія* сходныхъ ощущеній, который производитъ элементарныя конкретныя *представленія*. Таковы представленія — извѣстнаго цвѣта, запаха, звука, вкуса и т. п., закрѣпляющія ощущенія, которыя сами по себѣ суть факты мимолетныя и безъ такого сліянія исчезали бы изъ сознанія безслѣдно. Элементарныя представленія, непрерывно слѣдуя другъ за другомъ въ нашемъ сознаніи, соединяются въ группы процессомъ *сочетанія*, образуя сложныя конкретныя 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, на примѣръ — глаза или уха и т. п., у человѣка не могло бы сложиться цѣльное міровоззрѣніе, соответствующее дѣйствительности. Объ этомъ надо помнить въ практикѣ обученія: должно привлекать къ работѣ наибольшее количество органовъ, давать пищу наибольшему числу внѣшнихъ чувствъ, чтобы у дѣтей получались путемъ сочетанія не одностороннія и фантастическія сложныя представленія, а соответствующія дѣйствительнымъ предметамъ и явленіямъ.

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

Третье отличіе представленій—ихъ сравнительная слабость и блѣдность. Понятно, что представленіе, на примѣръ, зубной боли, или колокольнаго звона, или весенней зелени не можетъ быть такъ живо и ярко, какъ ощущеніе отъ дѣйствительной зубной боли, дѣйствительнаго колокольнаго 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 *периферическаго* происхожденія, а представленіе—*центрального* происхожденія, при его возникновеніи раздраженіе наружнаго чувствительнаго нерва отсутствуетъ. Очевидно, что здѣсь мы стоимъ на границѣ между познавательными функціями *пріобрѣтенія* и функціями *переработки* накопленнаго сознаниемъ матеріала,—функціями, совокупность которыхъ и образуетъ то, что называется умомъ, умственной работой, мышленіемъ человѣка.

Человѣкъ очень рано пріобрѣтаетъ множество ощущеній и конкретныхъ представленій. Съ большимъ запасомъ ихъ приходятъ въ школу и наши ученики, хотя можетъ быть, даже навѣрно, многія ихъ представленія односторонни и сбивчивы, не отличаются полнотой и отчетливостью. Какъ бы то ни было, функціи переработки исходятъ 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 матеріала, съ какимъ наши ученики пришли въ школу. Всю до-школьную жизнь ихъ надо прини-

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

Въ нашихъ конкретныхъ представленіяхъ много сходнаго. Предположимъ, что нашъ ученикъ видалъ десятокъ березъ въ разное время и получилъ десять представленій березы: очевидно, что въ этихъ представленіяхъ много сходнаго, какъ цвѣтъ ствола, форма листьевъ и пр. Сходные элементы тяготеютъ другъ къ другу, и это вызываетъ новые психическіе процессы; получаются *общія представленія* перваго и втораго порядка: представленіе не одной какой-либо единичной березы, а *березы вообще*, затѣмъ представленіе *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 пріобрѣтенія, 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 представленій, — 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 извѣстную лошадь, одно извѣстное дерево, одинъ извѣстный домъ, но вниманіе наше сосредоточивается только на общихъ признакахъ и отвлекаетъ ихъ отъ частныхъ. То есть — общее представленіе получается процессами *отвлеченія* и *обобщенія*: сознаніе отвлекаетъ отъ конкретныхъ представленій ихъ общіе признаки и обобщаетъ эти представленія по сходству. Отвлеченіе и обобщеніе предполагаютъ начало *сравненія*, *сомнѣнія* и *сужденія*, — слѣдовательно, въ образованіи общихъ представленій мы уже видимъ полное развитіе умственной дѣятельности человѣка: сознаніе сравниваетъ представленія, находитъ въ нихъ общіе признаки, колеблется, выбираетъ, судить.

Представленія, какъ было сказано, болѣе устойчивая и прочная форма душевныхъ явленій, 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 явленій.

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

дять въ изобрѣтательное, видоизмѣняющее представленія; тогда оно становится функціей не простаго сохраненія, а переработки. Высшую степень такого перерабатывающаго воображенія представляетъ, такъ называемая, *творческая фантазія* поэтовъ, создающихъ изъ готовыхъ представленій совершенно новые образы—не копіи дѣйствительности, а типическое подобіе ея.

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

Первая—форма простой *смежности*, когда представленія слѣдовали одно за другимъ. Взаимное соприкосновеніе въ одномъ актѣ сознанія объединяетъ и связываетъ представленія, и чѣмъ чаще повторялось такое связное воспроизведеніе ихъ, тѣмъ ассоціація становится прочнѣе, иногда пріобрѣтая даже характеръ относительной неразрывности. Такъ, посредствомъ многократнаго повторенія, нашъ ученикъ запоминаетъ строки какого-нибудь стихотворенія или таблицу умноженія, таблицу корней съ буквою *n*, и т. п. Посредствомъ многократнаго повторенія, онъ пріобрѣтаетъ и ассоціацію условныхъ знаковъ, называемыхъ буквами, съ извѣстными звуками членораздѣльнаго человѣческаго говора,—ассоціацію, которая усвоиваетъ 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 многократнаго повторенія для того, чтобы ученики пріобрѣтали прочныя ассоціаціи, если хотятъ добиться желательныхъ результатовъ. Надо помнить, что на многократномъ повтореніи смежныхъ ассоціацій основано одно изъ сильныхъ средствъ обученія—*заучиваніе*, которое все-таки надо признать необходимымъ, хотя еще не очень давно оно безусловно порицалось.

Другая форма ассоціаціи представленій имѣетъ болѣе интеллигентный характеръ, потому что въ ней главную роль играетъ не простое сосѣдство представленій, а ихъ содержаніе. Это форма *сходства*. Примѣромъ ассоціацій по сходству могутъ служить, такъ называемыя, *метафорическія* выраженія, 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 выраженій, созданныхъ ассоціаціями представленій по сходству.

Да и вообще эти ассоціаціи имѣють громадное значеніе въ интеллектуальной жизни человѣка. Именно этимъ ассоціаціямъ человѣчество обязано величайшими идеями, обобщеніями и открытіями въ области научнаго знанія. Ньютонъ увидѣлъ падающее яблоко. Это простое явленіе, видѣть которое случалось милліонамъ людей, не приходя ни къ какимъ важнымъ обобщеніямъ и открытіямъ, онъ отождествилъ съ вращеніемъ земли около солнца, какъ проявленіе одной и той-же силы тяготѣнія. Франклинъ отождествилъ молнію и громъ съ трескомъ и искрой, какіе получаются отъ электрической машины. Вотъ примѣры того, какъ ассоціаціи по сходству, вмѣстѣ со многими другими причинами, были началомъ работы ума, открывшаго великіе законы природы и широко раздвинувшаго предѣлы человѣческаго знанія.

Третья форма ассоціаціи представляетъ соединеніе смежности и сходства: ассоціація *сложная*. Примѣромъ могутъ служить ассоціаціи 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 ассоціаціяхъ 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 нечетъ, право и лѣво, бытіе и небытіе, и т. п. Не менѣе очевидно въ ассоціаціяхъ по контрасту и начало сходства. Во-первыхъ, въ сущности тутъ ассоціируются представленія однородныя, слѣдовательно—сходныя: умъ и глупость, какъ двѣ крайнія точки размѣра умственной силы, богатство и бѣдность, какъ двѣ крайнія точки экономическаго 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 ведетъ къ ассоціаціи представленій по сходству. Насъ одинаково поражаетъ какъ человѣкъ-великанъ, такъ и карликъ своей необыкновенностью; насъ одинаково тяготитъ или раздражаетъ какъ сильный холодъ, такъ и сильный жаръ,—и вотъ въ ассоціацію противоположныхъ представленій и вносится начало сходства.

Законъ ассоціаціи, 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 ассоціація, сложившаяся съ давнихъ поръ, наслѣдованная 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 ассоціаціи, которая выражается въ языкѣ въ названіяхъ наблюденій: 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 болѣе 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 слѣдуетъ 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, ведетъ къ преобладанію механическаго заучиванія безъ пониманія, а господство сходныхъ, при недостаточности смежныхъ,—къ легкомысленному верхоглядству безъ солиднаго фактическаго основанія, приучая дѣтей не усвоивать и сохранять въ памяти факты да терпѣливо работать надъ ними, а схватывать верхушки и дѣлать поспѣшные выводы и обобщенія сомнительнаго 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 смежныя 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 предъидущіе, а центръ остается все одинъ.

Тутъ ученики, переходя отъ одного центра къ другому, постоянно упражняются въ повтореніи, которое, дѣйствительно, является не скучнымъ и утомительнымъ, не произвольнымъ и насильственнымъ, а интереснымъ и необходимымъ. Оно интересно, потому что соединяется съ сообщеніемъ новыхъ знаній, съ расширеніемъ умственнаго 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 изложенныя психологическія данныя, съ выводами изъ нихъ къ тому занятію роднымъ языкомъ, которое всегда считалось и считается первымъ въ программѣ этого предмета, къ *обученію грамоты*.

Нѣтъ надобности вдаваться въ детальную мелочную разработку обученія грамотѣ, которое надо признать порогомъ къ широкому развитію занятій роднымъ языкомъ. Слѣдуетъ перешагнуть этотъ порогъ съ наибольшою 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 обученія, а именно въ основныхъ положеніяхъ, опирающихся на данныя психологіи. 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 чемъ собственно заключается задача того учебнаго предмета школы, который называютъ роднымъ языкомъ?

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

Несомнѣнно, что каждый ребенокъ, пришедшій 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 матеріала, 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,—слѣдовательно, должны расширять и умственный кругозоръ ихъ, опять таки исходя отъ готоваго матеріала, 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, устные и письменныя, чтеніе и грамматическія 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 непременно

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 матеріала, принесеннаго 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 желаютъ научиться; кромѣ того, оно научаетъ и приучаетъ ихъ *слушать* и служить стимуломъ вниманія и напряженнаго стремленія къ приобрѣтенію желательнаго умѣнья — конечно, если учителю удастся заинтересовать учениковъ своимъ чтеніемъ, возбудить въ нихъ любовь и охоту къ чтенію. Матеріаломъ для чтенія могутъ служить и сказочки, и небольшіе рассказы и описанія, доступные пониманію дѣтей, только что начинающихъ учиться. Обиліе пригодныхъ для этого статейъ 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 скуднаго, но во всякомъ случаѣ цѣннаго, потому что это матеріалъ самый жизненный.

Пишущему случалось слышать упреки за то, что онъ допускаетъ въ говорѣ учениковъ на урокахъ слова и выраженія, вынесенныя изъ жизни. Но дѣло въ томъ, что онъ считаетъ ихъ драгоценнымъ жизненнымъ матеріаломъ. Ошибочно думать, будто обучать родному языку значитъ 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, которыя предполагается выяснить и установить.

Теперь опредѣлимъ, въ чемъ же заключается спеціальная 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 выяснитъ ученикамъ основу этого

условнаго буквеннаго изображенія, которая заключается въ *членораздѣльности человеческого говора*. Надо, чтобы ученики, прежде всего, уразумѣли эту членораздѣльность говора, потомъ уразумѣли-бы и возможность его буквеннаго изображенія посредствомъ условныхъ знаковъ, а это ведетъ къ признанію самымъ 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 изображенію 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: „бать!“ „дождикъ!“ „холодно!“ „страшно!“ и т. п. въ смыслѣ предложеній: „поди сюда, бать!“ „идеть дождикъ!“ „я озябъ“, „я боюсь“, и т. п. Отъ этой извѣстной дѣтямъ формы языка и надо исходить, чтобы привести дѣтей къ уразумѣнію членораздѣльности человеческого говора, то есть надо вести ихъ къ этому уразумѣнію путемъ *анализа*: сказанная рѣчь разлагается на части, на отдѣльныя предложенія, 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 двойное разложеніе словъ (на слоги и на звуки), мы рискуемъ не выяснитъ имъ ни одного, не научитъ ихъ и звуко-разложенію, которое въ это время составляетъ задачу уроковъ, какъ основа буквеннаго изображенія словъ.

Разложеніе рѣчи на слова, выдѣленіе словъ, и разложеніе слова на звуки, выдѣленіе звуковъ, вовсе не такъ легко для дѣтей, какъ намъ 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 представленія, надо признать необходимымъ и многократное повтореніе упражненій въ анализѣ рѣчи и слова, чтобы привести маленькихъ учениковъ къ ясному представленію отдѣльнаго слова и отдѣльнаго звука. Разъ это представленіе 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 членораздѣльнаго человѣческаго говора аналитической работой, встаетъ въ противорѣчіе съ элементарнымъ дидактическимъ правиломъ о необходимости слѣдовать въ процессѣ обученія отъ простаго къ сложному: при аналитической работѣ 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, представляетъ 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 работѣ со словами мы несомнѣнно имѣемъ переходъ отъ слова, какъ чего-то *простаго*, къ слову, какъ чему-то *сложному*, и отнюдь не встаемъ въ противорѣчіе съ элементарнымъ дидактическимъ правиломъ: „иди отъ простаго къ сложному!“ Упражненія въ разложеніи словъ, постоянно сопровождаемыя упражненіями въ сочетаніи звуковъ, возвращающими дѣтей къ тому цѣлому, которое разлагалось, въ практикѣ обученія грамотѣ обыкновенно называются „предварительными звуковыми упражненіями“. Послѣ всего сказаннаго нѣтъ 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 *анализѣ*, — для чего же еще вводить и упражненія въ сочетаніи (или, какъ говорили прежде, въ сліяніи) звуковъ, въ *синтезѣ*? Вѣдь дѣти уже говорятъ,—слѣдовательно, на практикѣ умѣютъ сочетать звуки,—для чего же ихъ еще учить тому, чему 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 нѣтъ никакой надобности, что самый вопросъ о томъ, какъ этому учить, совершенно праздный. Дѣти говорятъ 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, готовые сочетанія звуковъ въ слова, но вовсе не дала самого процесса сочетанія, не научила производить этотъ процессъ, какъ дала имъ, напр., результаты сочетанія извѣстныхъ веществъ во шахъ, какія они дѣлятъ, но не дала самаго процесса приготовленія шей. 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 говорятъ 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, котораго 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 *роса* 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 слѣдуются и понятными, и доступными для исполненія. Въ смыслѣ умственнаго развитія учениковъ это очень полезное упражненіе, потому что пріучаетъ 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 рѣчь на слова, слово на звуки—и опять возвращаться къ разложенному сочетанію.

Конечно, нѣтъ никакой надобности затягивать и осложнять эти упражненія, вводя въ оборотъ большое число звуковъ и трудныя сочетанія. 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,—значитъ, у нихъ есть основа и для уразумѣнія возможности буквеннаго изображенія этого говора, и для пріобрѣтенія умѣнья воспроизводить этотъ говоръ по буквамъ, какъ условнымъ знакамъ звуковъ, т. е. *говорить по буквамъ* или *читать*, и

важно, чтобы у дѣтей твердо закрѣпилась мысль о письмѣ, 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 полученію 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 неблагоприятно было бы спѣшить въ ознакомленіи дѣтей съ буквами. Надо помнить, что для усвоенія каждой буквы дѣтьми требуется прочная ассоціація образовъ—звукового, зрительнаго и моторнаго. Для чтенія надо, чтобы зрительные образы (буквы) вызывали слуховые (звуки) и моторные (мускульныя движенія, нужныя для произнесенія звуковъ и звуковыхъ сочетаній). Для письма надо, чтобы звуковые образы вызывали зрительные и моторные (движенія 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 собою даже безъ участія волевыхъ явленій. Потому-то, если у ребенка имѣется прочная ассоціація зрительныхъ, звуковыхъ и моторныхъ образовъ, у него сами собою воспроизводятся—и отдѣльный 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 готовятъ къ образованію прочныхъ смежныхъ ассоціацій, въ которыхъ и заключается все дѣло. Если къ этому присоединить ассоціацію звуковыхъ сочетаній съ живыми представленіями, успѣшность дѣла много усилится. Роль ассоціаціи въ дѣлѣ обученія грамотѣ выясняется многими экспериментальными работами по такимъ существенно важнымъ вопросамъ: складываемъ ли мы при чтеніи отдѣльныя буквы, воспринимая ихъ одну за другою, или воспринимаемъ группу буквъ разомъ? насколько вліяетъ на скорость процесса чтенія близость смысла читаемаго къ нашему кругу представленій? 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 отдѣльную букву, лишь немного короче времени, нужнаго для прочтенія

цѣлаго слова. Оказывается также, что упражненія въ механическомъ процесѣ чтенія очень мало вліяютъ на ускореніе этого процесса, но при помощи ассоціацій этотъ процессъ немедленно облегчается и ускоряется; отдѣльныя слова, не образующія предложеній, отдѣльныя 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, доступныя его пониманію слова; наличныя знанія и умственные навыки, степень пониманія языка и умѣнья владѣть имъ—всего болѣе вліяютъ на успѣшное 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 внѣшнее механическое отправление, какъ это не рѣдко дѣлается въ нашихъ школахъ въ тщетной погонѣ за быстротой чтенія.

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

Знакомить маленькихъ учениковъ съ буквами, печатными и письменными, 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 образовывать прочныя смежныя ассоціаціи зрительныхъ, слуховыхъ и моторныхъ образовъ; но при упражненіяхъ надо давать такія сочетанія звуковъ и буквъ, которыя ассоціируются съ живыми представленіями учениковъ, а не представляются бессмысленнымъ наборомъ звуковъ и словъ, вовсе не затрагивающихъ дѣтской мысли.

Едва ли можно придавать большое значеніе тому или другому порядку въ выдѣленіи звуковъ, потому что дѣти, пришедшія въ школу, въ большинствѣ, уже владѣютъ всѣми звуками русскаго языка и произносятъ болѣе или менѣе свободно самыя многоразличныя сочетанія 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 замысловатыхъ 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 туловища, плечъ и головы“ („Об. зап. къ прогр. чистописанія“, стр. 28, изд. 1897 г.). Для практики прямого письма можно рекомендовать прописи (и руководство) г. Евсеѣва. Письмо получается замѣчательно чѣткое и красивое. Правда, оно медленнѣе *косого*, но это едва-ли имѣетъ 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 матеріала около одного центра, чтобы способствовать образованію прочныхъ смежныхъ ассоціацій. Центромъ здѣсь служить—изученіе и изображеніе звуковыхъ сочетаній членораздѣльнаго человѣческаго говора, съ ихъ значеніемъ, а около этого центра располагается кругами матеріалъ: всѣ звуки и звуковыя сочетанія, всѣ буквы и буквенныя сочетанія—дѣлятся на группы, при чемъ каждая новая группа включаетъ въ себя всѣ предъидущія. Переходя отъ одного центра 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 выяснитъ 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 отдѣльнымъ звукамъ и отдѣльнымъ буквамъ, такъ особенно къ звуковымъ и буквеннымъ группамъ, при чемъ слѣдуетъ вводить въ упражненія группы со смысломъ, а не бессмысленный механическій наборъ звуковъ и буквъ.

6) Въ распредѣленіи и разработкѣ учебнаго матеріала надо держаться начала *концентраціи*, 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 человѣка: 1) функціи *пріобрѣтенія*, которыя также можно назвать непосредственнымъ воспріятіемъ: это ощущенія, т. е. раздраженія внѣшнихъ чувствъ, и сознаніе этихъ раздраженій; 2) функціи *сохраненія*: это память и воспроизводящее воображеніе; 3) функціи *переработки* и *комбинированія*: это творческое воображеніе и собственно мышленіе, которое проявляется въ процессахъ сравненія, отвлеченія, обобщенія, классификаціи, въ образованіи общихъ представленій, понятій, сужденій, умозаключеній.

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

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

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

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

Познать, понять окружающій міръ можно только путемъ творческой умственной дѣятельности, которая проявляется въ функціяхъ не приобрѣтенія или сохраненія, а переработки и комбинированія. Эта творческая умственная дѣятельность устанавливаетъ логическую связь, закономерный порядокъ между изучаемыми предметами и явленіями, объектами мышленія. Тутъ мысль или объединяетъ представленія въ группу, или разлагаетъ группы представленийъ для установленія взаимной связи между ними. Первая дѣятельность мысли, объединяющая, слагающая, какъ извѣстно, называется *синтетическою*, а вторая, разлагающая, *аналитическою*. Это два основные способа мышленія; но чаще они встрѣчаются не порознь, а вмѣстѣ, съ преобладаніемъ того или другого. Синтетическая дѣятельность мысли—или только воспроизводитъ 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 *воспроизводящемъ* 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 воспроизводящемъ и въ творческомъ синтезѣ.

Сложныхъ методовъ мышленія, въ которыхъ соединяются синтетическая и аналитическая работа мысли, логика наблюдаетъ и объясняетъ два, *индукцію* и *дедукцію*. Индукція начинается разложеніемъ цѣлаго на части, потомъ переходитъ къ сравненію и объединенію, наконецъ къ выводу общаго закона, объясняющаго частные факты. Такъ, сравнивая установленные наблюденіемъ 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 оправдываетъ это общее положеніе частными фактами построеній и вычисленій.

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

Но эти методы научнаго изслѣдованія переносятся и въ дѣло обученія, и въ изложеніе учебныхъ предметовъ въ учебникахъ. Вотъ здѣсь-то и важно выяснитъ цѣлесообразность и преимущества того или другого метода. Они выясняются сами собой, если имѣть въ виду, что дѣло разумнаго воспитывающаго обученія, главнымъ образомъ, заключается въ томъ, чтобы дать ученикамъ надлежащіе навыки самостоятельно наблюдать факты и устанавливать общія точки зрѣнія, приводящія къ объединенію частныхъ и къ установленію общаго положенія, которое объясняетъ отдѣльные 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 самостоятельности. Но нельзя обойтись и безъ дедукціи, которая особенно важна въ интересахъ систематизаціи,—слѣдовательно—для закрѣпленія за учениками приобрѣтенныхъ ими знаній.

Мы лучше усвоиваемъ 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 изложенія: 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 учащихъ къ самостоятельному обобщенію и установленію выводовъ.

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

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

Не касаясь ариеметики и другихъ учебныхъ предметовъ, ограничимся примѣненіемъ 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 самый языкъ, и вытѣсняетъ, замѣняя этотъ главный предметъ схоластической грамматикой, грамматической эквилибристикой да условной орфографіей, 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 представленіями и стремленіями. Потому-то обыкновенно бываетъ такъ, что владѣющій сознательно, свободно и образно роднымъ языкомъ—по-русски мыслить, чувствуетъ и желаетъ. Самые крупные и яркіе примѣры такого свидѣтельства чисто русской рѣчи о народномъ складѣ мысли, чувства и воли,—примѣры, правда, недосягаемые для насъ, людей средняго уровня, представляютъ собой такіе гениальные писатели, какъ Пушкинъ и гр. Л. Н. Толстой. У кого нѣтъ 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 человекъ съ истинно русской душой и живя много лѣтъ на чужбинѣ, среди людей другой народности, усвоивъ вполне 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 насъ, 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 простаго 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 бессмысленны, 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 говорятъ, 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 естественныя, подлежащія дѣйствию своихъ внутреннихъ законовъ, а не внѣшнихъ и произвольныхъ правилъ, придуманныхъ учениками или властными людьми.

Не произвольно, не бессмысленно и не въ силу какихъ-либо навязанныхъ грамматическихъ схемъ, русскій человѣкъ такъ называемую—правильную форму предложенія, съ подлежащимъ—именительнымъ падежомъ и сказуемымъ—изъявительнымъ наклоненіемъ, замѣняетъ такими неправильными, съ шаблонно-грамматической точки зрѣнія, формами: „спится мнѣ, дремлется“ (вмѣсто я сплю, я дремлю), „то скосило градомъ, то сняло пожаромъ“ (вм. градъ скосилъ, пожаръ снялъ), „сломишь 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 любитъ 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 любитъ давать глаголу возвратную форму, а имя предмета ставить при немъ въ дательномъ падежѣ, когда хочетъ представить дѣйствіе независимымъ отъ предмета, въ которомъ оно обнаруживается, а предметъ—только пассивной средой для развитія этого независимаго дѣйствія (мнѣ дремлется: я и не хотѣлъ бы дремать, да дрема одолеваетъ меня. развивается во мнѣ сама, помимо моей воли). Русскій языкъ любитъ употреблять, такъ называемую, форму неопредѣленнаго наклоненія вмѣсто будущаго времени, когда хочетъ придать будущему дѣйствию характеръ

неизбѣжности, неминуемости (сломить тебѣ голову: непременно сломишь, быть грозѣ: гроза неминуема, непременно будеть), и т. п.

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

Такъ что-же, грамматику-то, которая должна раскрывать связность, закономерность явленій языка, значить, можно и „по боку“?— Нѣтъ, 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 заучиваніе шаблонныхъ опредѣленій и правилъ, классификацій и терминовъ, но и не погоню за недостижимымъ въ начальной школѣ правописаніемъ по Гроту.

Задачею этихъ занятій должно быть именно *изученіе живого языка*: они должны приводить въ сознаніе маленькихъ учениковъ, осмысливать, то умѣнье 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, имѣетъ въ виду грамматику, какъ систему выработанныхъ и сформулированныхъ опредѣленій, классификацій, правилъ, которыя предлагаетъ ученикамъ въ готовомъ видѣ.

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

нашей 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 чемъ 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 возможные наблюденія и обобщенія фонетическаго характера, чтобы у дѣтей выработались болѣе или менѣе отчетливыя понятія—о звукѣ, 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 отдѣльныхъ словъ къ предложеніямъ, должно упражнять учениковъ и въ логическомъ разборѣ прочитанныхъ предложеній, и въ измѣненіи словъ, безъ всякихъ грамматическихъ терминовъ, спрашивая дѣтей: о чемъ прочиталъ? что сказано о предметѣ? чѣмъ пахалъ крестьянинъ? гдѣ онъ пахалъ? когда онъ пахалъ? одинъ крестьянинъ пахалъ, а два, три, четыре? Иванъ читалъ, а какъ сказать про Надежду? и т. под. Пусть маленькіе 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 перваго 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 единственнаго числа въ множественное, изъ мужескаго рода въ женскій, изъ одного времени въ другое и т. под.; во-вторыхъ, составленіе предложеній краткихъ и распространенныхъ, при чемъ надо желать, чтобы предложенія получались не безсодержательныя и нелѣпыя, какъ механическое соединеніе словъ. Для этого можно рекомендовать составленіе предложеній или по картинкамъ, или о предметахъ, доступныхъ непосредственному наблюденію дѣтей.

Грамматическіе термины и простѣйшія опредѣленія, преимущественно составленныя 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 втораго 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 маленькія слова, которыя сами по себѣ не имѣютъ никакого значенія, а только помогаютъ другимъ словамъ отвѣчать 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 значительнаго числа однородныхъ наблюденій въ области языка, какъ обозначеніе сложившагося понятія, а вовсе не какъ замѣна понятія.

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

Конечно, прежде всего надо научить дѣтей отдѣлять предложенія и познакомить съ ихъ составомъ, находить сказуемое и подлежащее, при чемъ необходимо обратить вниманіе на предложенія *безличной формы*, которую такъ любитъ русскій языкъ (мнѣ спится, мнѣ дремлется, 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 связи нужны для вразумительнаго выраженія мысли.

При анализѣ предложеній 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, напримеръ, 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, глаголь, 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 приучаемъ дѣтей къ свободному пользованію словами и ихъ формами. Какъ *письменная* работа, такія упражненія нельзя признать желательными, потому что это была бы очень скучная письменная работа, обыкновенно принимающая чисто механической характеръ. Пусть письменно ученики прилагаютъ свое умѣнье пользоваться словами и словесными формами къ описанію знакомыхъ предметовъ, къ рассказамъ объ извѣстныхъ имъ событіяхъ, т.-е. къ сочиненію. Умѣнье свободно понимать живую русскую рѣчь и умѣнье 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 личныя 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 орфографическомъ 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 имѣетъ вліянія на смыслъ слова, при которомъ стоитъ, а только помогаетъ ему отвѣчать на вопросъ. Эту разницу надо вывести изъ цѣлага ряда конкретныхъ фактовъ, и какъ только она выяснилась, у дѣтей является разумное руководящее начало для отдѣльнаго и слитнаго написанія предлоговъ, закрѣпляющее и освѣщающее практической навѣкъ, 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 сознательнаго отношенія къ рѣчи, и для успѣховъ въ искусствѣ сочинять, и для умѣнья толково употреблять знаки препинанія.

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

дѣтскую мысль на сравненіе ихъ: домъ, домикъ, домашній, домовничать, домовой; старый, старикъ, старушка, старецъ, престарѣлый, старость, старина, старшина, постарѣть; толкать, толкнуть, столкнуть, втолкнуть и т. под. Очень полезно и упражнять учениковъ въ словопроизводствѣ, чтобы они практиковались въ образованіи существительныхъ именъ отъ глаголовъ, прилагательныхъ отъ существительныхъ и т. под.

Все это усиливаетъ пониманіе учениковъ въ области языка и умѣнье ихъ пользоваться языкомъ для точнаго и складнаго выраженія своихъ мыслей устно и письменно.

Скажутъ: „но грамматика нужна въ школѣ для правописанія—и главнымъ образомъ для правописанія, правила котораго 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. Удовлетворительное правописаніе, безъ сомнѣнія, не столько дѣло сознательнаго примѣненія правилъ, сколько дѣло прочныхъ *ореографическихъ навыковъ*. А эти навыки пріобрѣтаются постепенно путемъ постоянныхъ письменныхъ упражненій, которыя начинаются одновременно съ обученіемъ грамотѣ и продолжаются до конца курса. Но за грамматическими занятіями, 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 письменнымъ упражненіямъ въ нашихъ школахъ, направляя ихъ почти исключительно къ ореографической задачѣ. Хотятъ, чтобы 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 повѣряютъ это совершенство диктовкой. Главнымъ средствомъ для достиженія этого „диктовочнаго“ правописанія и служатъ усиленные диктовки какъ во все продолженіе учебнаго года, такъ особенно въ послѣдніе мѣсяцы передъ экзаменомъ, когда эти диктовки чуть-ли не доводятъ 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 получаютъ все-таки довольно жалкіе даже съ точки зрѣнія ореографическихъ интересовъ: ученикъ, написавшій на экзаменѣ

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

Отнюдь не отрицая 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 орфографической щепетильности и признавать письмо учениковъ начальной народной школы удовлетворительно грамотнымъ, если его можно понимать безъ затрудненій. Съ этой точки зрѣнія 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 окончаній **ые, іе, 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, объ этомъ умалчиваютъ. 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 орфографическому навыку, который постепенно расширяется и укрѣпляется.

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

русскія слова съ этой буквой обыкновенно встрѣчаются въ азбукѣ и въ письменныхъ упражненіяхъ перваго учебнаго года.

3) О переносѣ словъ изъ одной строки въ другую. Опять начало усвоенію правилъ о переносѣ полагается при обученіи грамотѣ, при чемъ 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 употребленіи нѣкоторыхъ падежныхъ окончаній, какъ **ѣ** въ дательномъ и предложномъ падежахъ, а также такихъ окончаній, которыя часто неправильно пишутся подъ вліяніемъ говора: доброва вмѣсто добраго, у сестрѣ вмѣсто у сестры, добромъ вмѣсто добрымъ, доброю вмѣсто добрую и т. под.

Правильное написаніе нѣкоторыхъ изъ этихъ окончаній устанавливается путемъ практическаго навыка при обученіи грамотѣ. Напримѣръ, при первыхъ же упражненіяхъ въ чтеніи и письмѣ можно и должно привить ученикамъ навыкъ читать доброва, когда написано или напечатано добраго, и писать добраго, когда ухо слышитъ доброва. Начало правильному употребленію 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 поймутъ соотвѣтствіе между окончаніями и вопросами.

5) Объ употребленіи буквы **ѣ** 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, молишься и молитися, будь и буди и т. п.

6) Объ отдѣльномъ и слитномъ написаніи предлоговъ.

Здѣсь основой для правильнаго написанія всего лучше брать начальныя формы (начало) и измѣненія словъ. Предлогъ-приставка остается на своемъ мѣстѣ при всѣхъ измѣненіяхъ слова, какъ его составная часть, обуславливающая 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 основой 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 орфографіи не только въ практическомъ, но и въ образовательномъ отношеніи. Вѣдь толковая постановка знаковъ препинанія не только обуславливаетъ вразумительность написаннаго 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 заучиваніе 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 объ упраздненіи прочныхъ историческихъ традицій, но думается, что къ удовлетворительному примѣненію на практикѣ всѣхъ другихъ правилъ правописанія, кромѣ 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 слѣдовало 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 одними 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 чуть ли не опаснѣе злоупотребленія диктовкой: оно очень скоро надоедаетъ дѣтямъ, притупляетъ ихъ вниманіе, обращается въ работу чисто механическую, совершенно бесполезную, если не вредную. Благоразумнѣе пользоваться и диктовкой, и списываніемъ, но въ мѣру, умѣло и не дѣлая ни того, ни другого не только исключительной, но и главной письменной работойъ учениковъ народной школы.

Прежде, чѣмъ перейти къ той письменной работѣ, которую можно признать главной, надо сдѣлать нѣсколько замѣчаній о диктовкѣ и списываніи. Диктовку всего болѣе можно рекомендовать—съ предварительнымъ ореографическимъ разборомъ, предупреждающимъ ошибки. Такая диктовка приучаетъ 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 матеріалѣ для диктовокъ, пригнанномъ къ правиламъ правописанія. Такой матеріалъ обыкновенно состоитъ изъ безсвязныхъ отрывочныхъ фразъ, отличается внутренней пустотой, часто неуклюжей формой. Такая диктовка малопродуктивна во всѣхъ отношеніяхъ. Даже то ореографическое правило, ради котораго 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 матеріалъ.

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 „нѣтъ“.

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

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

Въ-третьихъ, надо настаивать, чтобы орфографическая задача, хотя бы въ тѣхъ благоразумныхъ и возможныхъ размѣрахъ, какъ это указано программю 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 письменнаго изложенія своихъ знаній, наблюденій, мыслей, чувствъ, желаній.

Конечно, въ нашей народной школѣ, при краткосрочности ея курса, нельзя ни требовать, ни ожидать совершенно правильнаго и красиваго литературнаго изложенія, но надо желать и возможно достигнуть, какъ въ этомъ убѣждаетъ непосредственный опытъ, чтобы получилось изложеніе, понятное всякому 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 семьѣ, о своемъ домѣ, о сельскихъ работахъ, о явленіяхъ и силахъ природы, о какой-нибудь мѣстности Россіи, о какомъ-нибудь историческомъ лицѣ или событіи.

Какъ только маленькіе 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 приучать дѣтей къ сочиненію—сперва отдѣльныхъ предложеній, потомъ предложеній группами, связанныхъ общей темой, напр., пять предложеній о томъ, что бываетъ весной, лѣтомъ и т. д. Чтобы

эти предложенія не были механическимъ наборомъ словъ, хорошо въ помощь 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 описаніе знакомаго предмета или картинки, изображающей знакомые предметы, при помощи данныхъ вопросовъ, хоть самый коротенькій рассказъ, 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 изложеніе прочитанной статьи съ сохраненіемъ ея плана, сперва выработаннаго въ классѣ, а потомъ—самостоятельно составленнаго; изложеніе прочитанной статьи съ постепеннымъ сокращеніемъ,—извлеченіе изъ прочитаннаго матеріала отвѣтовъ на вопросы,—изложеніе прочитаннаго съ измѣненіемъ плана или формы (разговорная форма обращается, напримѣръ, въ простое изложеніе и т. п.),—извлеченіе данныхъ о какомъ-нибудь предметѣ или событіи изъ группы прочитанныхъ статей,—подражаніе прочитаннымъ статьямъ, и т. п.

Въ старшемъ отдѣленіи пусть преобладаютъ болѣе самостоятельныя 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 самостоятельныя 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 хорошіе результаты такой приѣмъ упражненій въ сочиненіи: учитель заводитъ 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 разнообразныя вопросы, и требованія. Получивъ письмо учителя, ученики опять пишутъ ему свои письма, и т. д.; словомъ, завязывается живая переписка, которая постепенно становится все содержательнѣе, непринужденнѣе, интереснѣе. Понятно, что при этомъ ученики практикуются и въ чтеніи рукописи,—чтеніи внимательномъ, вдумчивомъ, и

въ свободномъ, самостоятельномъ изложеніи 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 беретъ 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 правилъ правописанія. Это—сравненіе русской рѣчи съ церковно-славянскою, которое совершенно возможно при чтеніи и переводѣ церковно-славянскаго 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 извѣстно, съ особеннымъ 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 семьѣ. При этомъ жизнь довольствуется бѣльшею 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-славянскаго текста Евангелія, способствуя проникновенію учениковъ духомъ Евангельскаго ученія, а также должна пользоваться церковно-славянскимъ текстомъ, какъ матеріаломъ 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 министерскою программой 1897 года и допускается соединеніе на

урокахъ церковно-славянскаго чтенія средняго отдѣленія съ отдѣленіемъ старшимъ, и постояннымъ упражненіемъ въ чтеніи—съ учителемъ и самостоятельно, въ школѣ и дома. Сознательность церковно-славянскаго чтенія обусловливается: предварительнымъ навыкомъ читать сознательно по-русски, пониманіемъ словъ и оборотовъ церковно-славянскоѣ рѣчи и постоянными упражненіями въ переводѣ ея на русскій языкъ. Поэтому церковно-славянское чтеніе въ школѣ слѣдуетъ начинать не раньше того времени, когда ученики вполне овладѣли умѣньемъ свободно и сознательно читать по-русски, т. е. въ послѣдніе мѣсяцы перваго учебнаго года или въ началѣ втораго. Прежде всего, конечно, надо объяснить ученикамъ, почему русскимъ людямъ необходимо понимать церковно-славянскій языкъ, какъ языкъ православной церкви, потомъ познакомить ихъ съ церковно-славянскою азбукою, обращая особенное вниманіе на отличія ея отъ гражданскоѣ 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 русскіхъ азбукахъ, сопровождая это чтеніе объясненіемъ словъ и переводомъ на русскій языкъ. Необходимо на первыхъ же упражненіяхъ пріучать дѣтей къ соблюденію 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, положенныя 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 воинскоѣ повинности. Вообще Святое Евангеліе, въ интересахъ нравственнаго 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 настолько это окажется возможнымъ.

ГЛАВА VI.

О взаимодействии идей и ощущений. 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 проведеніе въ сознаніе учениковъ и расширеніе 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—чтеніе и словесныя упражненія, лишь подкрѣпляемые нѣкоторыми грамматическими обобщеніями въ весьма скромныхъ размѣрахъ, какъ это обуславливается ихъ краткостью учебнаго 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 спеціальной, такъ сказать „язычной“ задачи (изученіе родного языка), и другая образовательная задача; впрочемъ, она не только не противорѣчитъ той спеціальной задачѣ, а скорѣе—способствуетъ ея выполненію. Чтеніе, соединенное съ словесными упражненіями и бесѣдами нагляднаго характера, здѣсь является единственнымъ средствомъ для сообщенія необходимыхъ общеобразовательныхъ знаній, устанавливающихъ живое, сознательное отношеніе къ окружающей дѣйствительности и къ своему внутреннему міру, для расширенія умственнаго кругозора, безъ чего невозможно и расширеніе того пониманія и познанія родного языка, какое даетъ жизнь.

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

Надо научить и приучить учащихся читать съ пониманіемъ и удовольствіемъ и художественныя произведенія слова, созданныя творчествомъ лучшихъ русскихъ поэтовъ, воспринимать ихъ картины и образы, проникаться впечатлѣніями отъ нихъ, объективировать эти впечатлѣнія и приводитъ въ ясное сознаніе.

Сообразно съ сказаннымъ, приходится отдѣльно толковать—о чтеніи *дѣлового*, популярно-научнаго, матеріала и о чтеніи матеріала *художественнаго*.

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

Какіе-же элементы знанія желательно и возможно давать въ русской народной школь 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 непосредственнаго наблюденія, начало исторіи въ познаніи современной жизни, которая и должна служить исходнымъ пунктомъ для представленія жизни минувшей.

Эти замѣчанія содержатъ 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 умственнаго 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 засядетъ 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 бессознательно, не только свою худую буланую лошадь, но и сытую вороную лошадь сосѣда, и лошадей другихъ односельцевъ, и лошадей проѣзжихъ; его конкретныя представленія ассоціировались по смежности и по сходству, и въ результатъ этой ассоціаціи 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 существенныя. Можетъ быть, его понятія односторонни, не полны, смутны; но несомнѣнно, что въ душѣ cadaго приходящаго въ школу и, конечно, нормальнаго ребенка уже скопился значительный матеріаль—результатъ не только тѣхъ познавательныхъ процессовъ, которые мы назвали функціями приобрѣтенія и сохраненія, но и функцій переработки. Какъ-бы ни совершались 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 Божіаго міра, свойственна нѣкоторая склонность не только къ воспріятію, но и къ установленію 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-школьнаго періода. Во-первыхъ, съ нимъ приходится считаться, потому что имъ много обусловливаются результаты и успѣхи учебно-воспитательнаго 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 представленія, которыя вступаютъ въ связь съ готовыми общими представленіями, съ имѣющимися въ душѣ идеями. Готовыя идеи освѣжаются, дополняются, исправляются новыми ощущеніями и конкретными представленіями, но и эти послѣднія, соединяясь съ готовыми идеями, тоже дополняются и исправляются. Такъ, по двумъ-тремъ замѣченными признакамъ мы узнаемъ предметъ, дополняя ощущенія другими признаками изъ соответствующихъ группъ образовъ, сформированныхъ нами раньше, приурочивая къ нимъ новое ощущеніе.

Такъ мы исправляемъ ощущеніе силою приобрѣтенной 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 взаимодействие 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 явленій, когда провѣряемъ выводы, обобщенія или художественные образы.

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

Сущность этого душевнаго процесса состоитъ въ томъ, что съ новымъ ощущеніемъ немедленно сливаются однородныя готовыя идеи, дополняя его, при чемъ и сами онѣ освѣжаются и дополняются. Если ощущеніе сливается именно съ той группой образовъ, къ которой оно дѣйствительно принадлежитъ, то процессъ совершается правильно; если же ощущеніе слилось не съ той группой, получается ложное представленіе, иллюзія. Такая неправильность чаще всего происходитъ отъ недостатка равновѣсія между идеями и ощущеніями, потому что перевѣсъ идеи подавляетъ или извращаетъ ощущеніе. Примѣромъ можетъ служить рассказъ о томъ, какъ извѣстный герой романа Донъ-Кихотъ, весь поглощенный идеей средневѣковаго 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 извѣстный рассказъ о томъ, какъ одна дама, смотрѣвшая въ телескопъ на луну, увидѣла тѣни двухъ влюбленныхъ, а священникъ, занявшій ея мѣсто, сказалъ: „нѣтъ, это вовсе не влюбленные, а двѣ башни на одномъ соборѣ!“

За общее правило надо поставить, что чѣмъ значительнѣе роль ощущенія и новаго конкретнаго представленія, тѣмъ вѣроятнѣе правильность процесса взаимодѣйствія, чѣмъ слабѣе участіе въ немъ ощущенія, тѣмъ вѣроятнѣе его неправильность. Много вредитъ правильности процесса вліяніе нѣкоторыхъ чувствованій, искажающихъ наши ощущенія, напр. чувства внезапности, неожиданности, нетерпѣливаго ожиданія, раздраженія, страха и т. п. Такъ, подъ вліяніемъ разныхъ страшныхъ рассказовъ, ребенокъ видитъ 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 представленій, близкихъ къ стинѣ, но способствуетъ ясности, точности и быстротѣ того и другого.

Нѣтъ 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 представленій о предметахъ и явленіяхъ, недоступныхъ непосредственному наблюденію. Всякому понятно, что безъ такихъ вообразительныхъ представленій невозможно обойтись ни въ изученіи наукъ, ни при чтеніи книгъ—даже людямъ, которые имѣютъ возможность по своему произволу расширять кругъ непосредственныхъ наблюденій.

Такъ, мы можемъ имѣть только вообразительныя представленія Ахиллеса или Евгенія Онѣгина, движенія земли около солнца или всемірнаго потопа.

Главнымъ средствомъ способствовать правильному взаимодействию 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 воспримчивость къ впечатлѣніямъ, какъ грубыя покрикиванія, угрозы, толчки и т. п.—тѣмъ болѣе—наказанія, соединенныя 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 единственно наглядное обученіе, будто для наглядности обученіе непременно 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 бессмысленно заученнаго, еще вовсе не свидѣтельствуетъ объ истинномъ знаніи. Поэтому для пріобрѣтенія знанія недостаточно словеснаго описанія, а необходимы прочныя смежныя ассоціаціи разнообразныхъ представленій предмета.

Затѣмъ—психологія учитъ, что изученіе какого-нибудь предмета должно происходить въ тѣхъ самыхъ образахъ, въ какихъ желательно и нужно умѣнье воспроизводить предметъ, чтобы потомъ можно было перейти къ словесному описанію. Намъ нужно, чтобы ученики усвоили начертаніе письменной буквы и чтобы воспроизводили это начертаніе движеніями своей руки, вооруженной перомъ, т.-е. въ зрительныхъ 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. Истинная и полная наглядность тутъ будетъ состоять въ томъ, что мы не только покажемъ ученику букву, покажемъ и способъ ея написанія, но и будемъ водить его рукойъ для удовлетворительнаго написанія буквы, пока у него не получится прочная ассоціація зрительныхъ и моторныхъ образовъ. Намъ нужно, чтобы ученики усвоили извѣстное 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 будетъ и воспроизводиться: въ изученіи, напимѣръ, 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 явленій слѣдуетъ полагать непосредственныя соотвѣтствующія 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 приобрѣтено 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 зависитъ 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 рассказы всего легче запоминаяся 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 обуславливается способность человѣка быстро и точно переводить слышимыя или прочтанныя 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, названіе котораго сказано. Ассоціація звуковъ и ихъ образовъ съ представленіями и образами предметовъ — первая ступень въ знаніи

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

Возвращаясь 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 содержания, съ наглядными бесѣдами, чтобы способствовать правильности взаимодѣйствія ощущеній и новыхъ конкретныхъ представленій, съ одной стороны, готовыхъ идей и общихъ представленій — съ другой, — правильности, которою обуславливается истинное познаніе предметовъ и явленій; 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 представляетъ затрудненій, если между учителемъ и учениками съ перваго раза устанавливаются простыя и сердечныя отношенія, близкія къ семейнымъ. Чѣмъ меньше сухого формализма, шаблонной официальнойности, 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 наблюдений, о которыхъ слышали отъ родныхъ, отъ сосѣдей, отъ прохожихъ, и т. п. Дѣти бываютъ наивно откровенны, и правдивы, если ихъ не смущаетъ ни официальный 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 отличаются серьезностію и дѣловитостію, имѣется довольно много наблюдений, воспріятій, конкретныхъ представленій, которыми можно воспользоваться для образованія удовлетворительныхъ, конечно — не очень сложныхъ, вообразительныхъ представленій. Понятно, что для этого необходимо сперва оживить, иногда дополнить или исправить ихъ готовые представленія, пользуясь по мѣрѣ надобности — и наглядными пособіями, картинами, моделями и т. п., и живымъ описаніемъ, а потомъ уже изъ этого готоваго матеріала складывать вообразительное представленіе.

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

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

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

Практикуются слѣдующіе три способа.

1. Нѣкоторыми практикуется примѣненіе начала наглядности *во время самаго чтенія*, для чего пріостанавливаютъ его на тѣхъ мѣстахъ, которыя 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 таковымъ, потому что предметомъ изученія на такомъ 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 своевременности которой не можетъ быть и рѣчи.

3. Остается третій способъ соединенія наглядныхъ бесѣдъ съ дѣловымъ чтеніемъ — *предварительная бесѣда* нагляднаго характера, подготавливающая 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 чемъ на предварительной бесѣдѣ не было рѣчи. Во-вторыхъ, въ статьѣ для учениковъ ново самое изложеніе и объясненіе извѣстныхъ фактовъ и мыслей, приведенныхъ въ связь, въ систему, расположенныхъ по опредѣленному плану и освѣщенныхъ одной идеей, если это статья достаточно толковая и стройная, заслуживающая чтенія и изученія въ школѣ, каковы, на примѣръ, дѣловыя статьи Ушинскаго въ его „Дѣтскомъ Мирѣ“. Въ-третьихъ, ученики народной школы, дѣти народа, никогда не скучаютъ читать въ книжкѣ о томъ, о чемъ 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 говорятъ, будто предварительныя бесѣды, подготовляющія къ пониманію статьи, ведутъ къ тому, что ученики не научаются и не приучаются самостоятельно читать и приобрѣтать знанія изъ книги. Думается совсѣмъ наоборотъ, что именно соединеніе класнаго чтенія съ предварительными бесѣдами и есть наиболѣе цѣлесообразное и разумное средство дать ученикамъ умѣнье 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 изложеніе отчета только и возможно при помощи предварительныхъ подготовительныхъ бесѣдъ. Постепенно сокращая эти бесѣды, по мѣрѣ возможности, учитель и приводитъ учениковъ къ самостоятельному чтенію и къ умѣнью учиться изъ книги. Но предварительныя бесѣды, подготовляющія учениковъ къ пониманію и воспріятію содержанія дѣловыхъ сочиненій, избираемыхъ для чтенія и для расширенія умственного кругозора, вовсе не исключаютъ бесѣдъ послѣ чтенія. Такія бесѣды 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 приобрѣтены раньше — изъ бесѣдъ, изъ чтенія, изъ жизни. Наконецъ, въ-третьихъ, бесѣды послѣ чтенія важны, какъ оглядка на пройденный путь, проводящая красную нитку черезъ цѣлый рядъ дѣловыхъ чтеній и связанныхъ съ ними бесѣдъ 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 бесѣда нагляднаго характера, 2) чтеніе статьи — по частямъ и въ цѣломъ, 3) заключительная бесѣда.

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

правильному взаимодействию ихъ съ готовыми идеями, какими ученики обладаютъ, чтобы эти яркія ощущенія преобладали надъ тѣми идеями, въ связь съ которыми они вступаютъ, чтобы они сами собою выступали впередъ и во время чтенія статьи,—именно „сами собою“. Въ самомъ дѣлѣ, въ умѣ маленькаго ученика, напримѣръ, слово *зима* автоматически ассоціируется съ представленіемъ ледяной горы, салазокъ, коньковъ и т. п.,—вотъ и надобно, чтобы у нихъ не преобладали на урокъ 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 собою разумѣется, что всякія мелочныя объясненія, а тѣмъ болѣе такія, которыя отвлекаютъ отъ читаемаго матеріала, 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 подробно? что узнали изъ статьи новаго о предметѣ? что знали о немъ раньше? Что же теперь намъ извѣстно объ этомъ предметѣ?

Уже было говорено, что постепенно, по мѣрѣ того, какъ ученики научаются овладѣвать читаемымъ матеріаломъ, предварительныя бесѣды надо сокращать и переходить къ самостоятельному чтенію только съ заключительной бесѣдой, которая тогда получитъ ужъ значеніе повѣрки, какъ отчетъ о прочитанномъ. Съ дѣловымъ чтеніемъ и соединенными съ нимъ бесѣдами нагляднаго характера могутъ быть связаны самыя интересныя и важныя устные и письменныя упражненія учениковъ,—упражненія въ сочиненіи, научающія и приучающія 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 приобрѣтутъ 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*, которыя 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 наглядныя пособія первой категоріи, какъ самыя естественныя. Слишкомъ искусственная наглядность, отдаленная отъ обыкновеннаго опыта и наблюденія, не достигаетъ цѣли. Напримѣръ, можно рекомендовать только въ крайности въ начальной школѣ прибѣгать для объясненія явленій 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. Въ этой связи искусственные лабораторные опыты въ начальной школѣ являются только интересными фокусами, безъ серьезнаго образовательнаго значенія. Представленія о нихъ, не связанныя съ представленіями, приобретенными путемъ наблюденія естественныхъ явленій и житейскаго опыта, скоро забываются и не даютъ истиннаго знанія: много, если остается словесное описаніе,—и вотъ возникаетъ мышленіе 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, которыя 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. Наглядныя пособія, существующія въ продажѣ, нарочито для того фабрикуемыя, не смотря на возрастающее ихъ производство, все еще довольно дороги.

По содержанію и учебному значенію, всѣ употребляемыя при начальномъ обученіи наглядныя пособія, для удобства ихъ обзора и оцѣнки, можно распредѣлить на четыре большія группы.

Первую группу образуютъ наглядныя 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 разсматриванія 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 драгоцѣннаго учебно-воспитательнаго матеріала, которымъ мы, къ сожалѣнію, пренебрегаемъ! Песталоцци, рассказывая въ своемъ превосходномъ педагогическомъ романѣ, какъ идеальная мать Гертруда воспитывала и учила своихъ дѣтей, говорить:

„Сама жизнь во всем 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 нравственнаго и умственнаго воспитанія тѣмъ, что давала жизнь. Она постоянно обращала вниманіе дѣтей на явленія природы, ихъ окружающія, и преимущественно на тѣ, которыя обнаруживаются въ жизни домашней—въ комнатѣ, въ кухнѣ, на дворѣ, въ саду, въ лѣсу, въ полѣ... Помогая матери готовить кушанье, разводить огонь, приносить дрова и воду, дѣти наблюдали и посредствомъ этого наблюденія, вынужденнаго самимъ занятіемъ, изучали дѣйствіе огня, воды, воздуха, дыма, превращеніе дерева въ огонь и пепель, переходъ его въ гніеніе, измѣненіе воды въ тихо стоящемъ сосудѣ и въ бѣгущемъ источникѣ, превращеніе ея въ ледъ, снѣгъ, градъ, ея дѣйствіе въ раствореніи соли, въ гашеніи огня, и т. п.“

Такъ-то, слѣдуя 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-воспитательнаго дѣла.

Вторую группу образуютъ наглядныя пособія, вызывающія, обновляющія, оживляющія въ душѣ ученика представленія 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 исполненныя, покойнаго Д. Д. Семенова. Цѣна 16 р.

2) „Изъ русской природы и жизни“, 10 большихъ раскрашенныхъ картинъ, очень хорошо исполненныхъ, изд. Фену и К^о: 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 важныя: это былъ первый опытъ русскихъ картинъ для

примѣненія начала наглядности, исполненный въ концѣ 50-хъ годовъ по иниціативѣ В. А. Золотова. Цѣна за черныя 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. Изданіе Императорскаго Спб. Вольно-Экономическаго Общества. Цѣна 6 руб.

Третью группу составляютъ наглядныя пособія, служащія для образованія вообразительныхъ представленій. Сюда относятся: чучела, модели, картины животныхъ и растений, которыхъ нѣтъ въ окружающей дѣйствительности, а также явленій природы и жизни, недоступныхъ непосредственному наблюденію, географическія карты, глобусъ, теллурий и т. п.

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

1) 20 раскрашенныхъ зоологическихъ картинъ, изд. Залѣской. 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. Залѣской. Цѣна 3 р. Лучше, полнѣе и дороже:

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

2) Стѣнной ботанической 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, которыя въ настоящее время, подымаясь въ достоинствѣ, 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 матеріалъ для вообразительныхъ представленій.

Четвертую группу составляютъ наглядныя пособія, употребляемыя для отчетливаго выработыванія 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 рассказываетъ, что идеальная мать Гертруда заставляла своихъ дѣтей считать картофель, который они чистили въ кухнѣ, нити 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, которыя предполагается вырабатывать при его помощи. Кубики, палочки, взятые порознь и связанные пучками по 10, по 100 и т. д.,—вотъ первыя приспособленія. Затѣмъ идетъ цѣлый рядъ усовершенствованныхъ приспособленій: ариѳметическій ящикъ, шведскіе ариѳметическіе 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 „нѣмецкими штуками“ и указывая, какъ на поучительный образецъ, на наше до-реформенное обученіе, которое-де ничего не видало, кромѣ букваря, указки и розги. При этомъ забывали, что 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 будетъ 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-Экономическаго общества или Залѣской по естествознанію, карты—уѣзда, губерніи, Россіи, полушарій, магнитъ, компасъ, глобусъ, теллурій, термометръ, бытовыя картины Семенова или Фену и К⁰, коллекція минераловъ, ариѳметическій ящикъ или шведскіе счеты, торговые счеты, картины по русской исторіи Рождественскаго или Залѣской.

ГЛАВА VII.

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

Переходя отъ чтенія дѣловаго, популярно-научнаго, къ *художественному*, прежде всего необходимо остановиться на различіи самого матеріала, которымъ обусловливается различіе задачъ, способовъ и приѣмовъ 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 мышленіе 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 челоуѣческія 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 размышленіе о томъ, какъ бы лучше, разумнѣе, полнѣе произвести эту помощь, сообразно съ своими средствами и возможностями, и цѣлесообразныя волевыя 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 умаляющій его научнаго достоинства, но это не главное въ научномъ сочиненіи, задачей котораго остается все-таки систематическое изложеніе, объясненіе и обобщеніе фактическихъ данныхъ природы и челоуѣческой жизни или отвлеченныхъ разсужденій.

Въ силу сказаннаго и чтеніе дѣловыхъ, популярно-научныхъ сочиненій въ школѣ, прежде всего, имѣетъ въ виду—обогащеніе ума учащихся знаніями, ихъ умственное развитіе, а чтеніе художественныхъ, поэтическихъ произведеній слова, главнымъ образомъ, имѣетъ въ виду воображеніе и чувство учениковъ, нравственное воздѣйствіе на нихъ посредствомъ цѣлесообразныхъ впечатлѣній отъ живыхъ конкретныхъ образовъ. При этомъ рѣшительно все равно, изложено ли художественное произведеніе мѣрною и рифмованною рѣчью, т. е. стихами, или обыкновенною разговорною, такъ называемою—прозаическою рѣчью, потому что отличіе поэтическаго языка отъ прозаическаго состоитъ

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

„Одинъ тотъ поэтъ, говоритъ Гейне, кто творитъ образы“. Не стихами написаны: „Капитанская дочка“ Пушкина, „Тарасъ Бульба“ Гоголя, „Севастопольскіе рассказы“ 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, высокохудожественныя 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 ариметику, чтобы легче было ее заучивать,—ну, и получилась стихотворная, но вовсе не поэтическая рѣчь, разсужденіе въ стихахъ, учебникъ ариметика 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 перевѣсъ надъ творческимъ воображеніемъ и чувствомъ, отвлеченные доводы надъ живыми образами. У Пушкина и Лермонтова нѣтъ такихъ стиховъ, потому что оба они всегда оставались поэтами и не могли говорить инымъ языкомъ, кромѣ 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 записку жизни,—нѣтъ, 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 всякій наблюдатель могъ уловить и почувствовать его. Для этого нужна чрезвычайная чуткость и восприимчивость художественной природы, не только уловляющей этотъ существенный характеръ, но и возводящей его „въ перль созданія“ силою своего художественнаго творчества.

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

годахъ прошедшаго столѣтїа, въ своей знаменитой художественной картинѣ, извѣстной подъ именемъ „Мертвыхъ душъ“. Такъ, Кольцовъ въ своихъ „пѣсенныхъ стихотворенїяхъ“ отразилъ ярко трудовое начало, какъ существенный характеръ жизни русскаго земледѣльческаго люда. Такъ, гр. Л. Н. Толстой, въ извѣстномъ романѣ „Воскресенїе“ возвелъ въ „перлъ созданїа“ пробужденїе совѣсти и безпокойное исканїе правды и смысла жизни, какъ существенный характеръ жизни интеллигентнаго русскаго молодого поколѣнїа семидесятыхъ и восьмидесятыхъ годовъ прошедшаго столѣтїа.

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

Кромѣ того, если созданїе поэтическаго произведенїа есть, по преимуществу, работа творческаго синтеза, слагающаго мелкія черты и впечатлѣнїя въ одинъ цѣльный и живой образъ, въ одну яркую и правдивую картину, и вѣрную дѣйствительности, и полную совершенно новаго содержанїа, внесеннаго въ нее творческой силой поэта, то изученїе и объясненїе его, напротивъ, работа критическаго анализа, требующаго извѣстнаго напряженїа мысли. Получивъ отъ прочитаннаго поэтическаго произведенїа болѣе или менѣе сильныя впечатлѣнїя, возбуждающїя тѣ или другїя чувствованїа, мы не успокоиваемся на этомъ, повѣряемъ свои впечатлѣнїя, задумываемся надъ ними, анализируемъ прочитанное произведенїе, расчленяемъ на составныя части, опредѣляемъ связь между ними, путемъ сравненїа и обобщенїа стараюсь раскрыть источники полученнаго впечатлѣнїа, то есть производимъ напряженную и сосредоточенную умственную работу, объектомъ которой является нашъ собственный внутреннїй мїръ. Это развивающая и плодотворная умственная работа. Тѣмъ не менѣе исходнымъ пунктомъ при чтенїи и изученїи художественныхъ произведенїй слова является чувствованїе, вызванное впечатлѣнїями отъ живыхъ образовъ. Художественное чтенїе, прежде всего, вводитъ насъ въ область тѣхъ душевныхъ явленїй, которыя называются чувствованїями, эмоціями, и въ школѣ оно, главнымъ образомъ, должно имѣть въ виду воспитанїе чувства посредствомъ возбужденїа въ ученикахъ высшихъ душевныхъ настроенїй и установленїа сознательнаго отношенїа къ своему внутреннему мїру. Съ этой точки зрѣнїа, далеко не безразлично, какїя именно художественныя произведенїа слова выбираются для чтенїа въ школѣ— не только въ смыслѣ ихъ художественнаго достоинства, но и въ смыслѣ качества производимаго ими впечатлѣнїа. Вотъ и являются вопросы: какїя именно чувствованїа надо признавать высшими человѣческими чувствованїями? какїя изъ нихъ понятны и доступны для людей того

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

Уже было говорено, что аффекты и чувствованія такія же самостоятельныя, первичныя, а не производныя душевныя явленія, какъ и представленія. 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*. Первыя имѣютъ чисто животный характеръ и, безъ сомнѣнія, представляютъ низшую ступень чувствованій. Они, такъ сказать, содержатся въ ощущеніяхъ. Таково, на примѣръ, удовольствіе или страданіе, испытываемое отъ пріятнаго или непріятнаго для внѣшнихъ 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 животного, начинается именно физическими чувствованіями, но потомъ они сопровождаютъ и высшія идеальныя чувствованія, какъ необходимый ихъ элементъ. На примѣръ, наслажденіе прекраснымъ ландшафтомъ, или прекрасной музыкой, кромѣ идеальной стороны, непременно 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.

Идеальныя чувствованія, поэтому, 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 исходитъ изъ идеи человѣческаго страданія и права на помощь, чувство патриотизма и народной гордости—изъ идеи отечества и народности, чувство честолюбія—изъ идеи чести, чувство самолюбія—изъ идеи человѣческаго достоинства, и т. п.

Идеальныя чувствованія, въ свою очередь, бываютъ или *эгоистическія*, или *альтруистическія*. Предметъ первыхъ—мы сами; предметъ вторыхъ—другіе люди, а также внѣшніе предметы и явленія природы и жизни.

Первое изъ эгоистическихъ чувствованій—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 умственнаго развитія, переходитъ въ гордость, тщеславіе, властолюбіе, честолюбіе и т. п. Сюда же относятся и такія чувствованія, связанныя съ идеей своего *я*, какъ чувства—смѣлости, отваги, гнѣва, злобы, мести, съ одной стороны, чувства самохраненія, страха, зависти, ожиданія, надежды, съ другой.

Къ альтруистическимъ чувствованіямъ относятся: во-первыхъ, *эстетическія*, т.-е. наслажденіе прекрасными предметами природы, жизни, искусства; во-вторыхъ, *симпатическія*, какъ чувства—дружбы, расположенія, любви; въ-третьихъ, *нравственныя*, какъ чувства стыда, застѣнчивости, раскаянія, долга, справедливости, товарищества, народности, патриотизма, человѣчности, религіозное чувство.

Нравственныя чувствованія 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 чувствованіямъ. Вѣдь чувство прекраснаго, приковывая наше вниманіе къ прекрасной картинѣ или прекрасной музыкѣ, соединяется съ личнымъ наслажденіемъ; доля личнаго, эгоистическаго наслажденія примѣшивается и къ чувству любви: такъ, мужъ любитъ 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 любитъ самого себя; даже мать любитъ въ своемъ ребенкѣ не столько другого человѣка, сколько свои страданія, свои заботы, на него положенныя, то есть опять-таки любитъ самое себя.

Въ нравственныхъ же чувствованіяхъ 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 котораго нерѣдко приносятся въ жертву всѣ личные интересы, забывается свое *я*. Эти высшія идеальныя чувствованія, очевидно, вызываются, поддерживаются и развиваются вліяніемъ общественной жизни, подъ условіемъ значительнаго умственнаго развитія и обилія идей, и едва ли возможно ихъ возникновеніе въ человѣкѣ, который лишенъ идейнаго содержанія и никогда не жилъ общественной жизнью. Такъ называемая „справедливость“ есть проникновеніе человѣка правилами, ограждающими неприкосновен-

ность, благосостояніе, безопасность и свободу каждаго отдѣльнаго 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 извѣстнымъ образомъ двигать ногами при хожденіи, органами рта при говореніи, глазами при глядѣніи, — въ томъ сильна идея справедливости, ярко выражено чувство справедливости.

Все сказанное приводитъ къ заключенію, что высшія идеальныя чувствованія обусловливаются обладаніемъ извѣстными идеями, значительнымъ умственнымъ развитіемъ и богатствомъ. А потому ученики, приходящіе въ школу, особенно изъ среды грубаго рабочаго люда, не могутъ въ жизни пріобрѣсти способности ни испытывать такіа чувствованія, ни понимать ихъ въ другихъ людяхъ. Въ ихъ душѣ могутъ быть только начатки, зародыши такихъ чувствованій, въ формѣ бессознательныхъ 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 расширеніемъ умственнаго кругозора, инстинктивное любованіе 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, лишенной свободы, къ больнымъ и голоднымъ домашнимъ животнымъ, къ прохожему слѣпому нищему, — въ опредѣленное и сознательное чувство состраданія, привычка къ родному дому, къ родной семьѣ, 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 умственнаго кругозора въ области не только внѣшнихъ, но и внутреннихъ, душевныхъ явленій.

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

Внутреннія, душевныя, явленія тоже слѣдуетъ изучать наглядно. Что же это значить? Что это за „внутренняя“ наглядность?—Понятно, что внутреннія явленія раскрываются только во внѣшнихъ проявленіяхъ—напримѣръ, когда они выражаются словами или какими либо минами, движеніями, поступками. Мы узнаемъ гнѣвъ по нахмуреннымъ бровямъ, по замахнувшимся кулакамъ, по крикливымъ браннымъ возгласамъ. Мы узнаемъ радость по ясному, свѣтлому взгляду, по улыбающимся устами, 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 случаяхъ, если мы, въ извѣстной мѣрѣ, сами пережили ихъ содержаніе. Поэтому — внутренняя наглядность сводится на *самонаблюдение*, 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, извѣстно, что дѣти, въ сущности, и сами, безъ всякаго посторонняго наученія, склонны дѣлать такія наблюденія,—конечно, бессознательно 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 какого-нибудь 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 бессознательныя: 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 можем 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 матеріаломъ 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 извѣстные 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 вывели изъ жизни, а слѣдовательно—соблюдать постепенность и въ выборѣ художественнаго матеріала 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 эстетическаго чувства, любви къ природѣ и къ ближнему, возбуждая ихъ художественными картинками небольшого объема и достаточно яркими: стишки 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 умѣлъ 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 пѣсеннаго творчества. Такія миниатюрныя картинки въ прекрасныхъ стихахъ производятъ большое впечатлѣніе на маленькихъ учениковъ, если учитель читаетъ ихъ вслухъ съ надлежащимъ выраженіемъ, и очень нравятся имъ. Тутъ не требуется почти никакихъ объясненій. Достаточно двухъ — трехъ вопросовъ: что описано въ стихахъ? Какіе предметы названы? что сказано о каждомъ предметѣ? Маленькіе 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 представленій, вынесенныхъ изъ чтенія и классныхъ

бесѣдъ,—слѣдовательно, съ нѣскольکو расширеннымъ умственнымъ кругозоромъ, надо желать болѣе широкаго возбужденія и развитія чувствованій. Матеріаломъ для этого могутъ служить болѣе серьезныя 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 ближнимъ, 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 статей и стихотвореній, какія помѣщены въ употребляемыхъ книгахъ для чтенія. Во всякой книгѣ найдутся картины природы — изъ Пушкина („Ужь небо осенью дышало...“, „Настала осень золотая“... „Зима. Крестьянинъ, торжествуя“... „Буря мглою небо кроетъ“... и т. п.), изъ Майкова („Весна. Выставляется“... „Морозить. Снѣгъ хруститъ“... и т. п.), С. Т. Аксакова („Прилетъ 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 сіяетъ мѣсяць 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 рассказы 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, выставяющихъ на видъ тѣ проявленія мелкаго себялюбія, которыя знакомы дѣтямъ, выясняющихъ ихъ несимпатичность и неодобрительность; какъ черствое отношеніе къ бѣдѣ ближняго, сварливость, неуживчивость, сваливаніе своей вины на другихъ, и т. п. Таковы басни: „Чижъ и Голубъ“, „Волкъ и Котъ“, „Крестьянинъ и Топоръ“ и др. Рядомъ съ возбужденіемъ чувства любви къ природѣ и къ человѣку, жалости къ страдавю ближняго, конечно, затрогивается 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 непременно будет содѣйствовать впечатлѣніемъ отъ такихъ произведеній, полныхъ высоко-религіознаго настроенія, какъ „Пѣсня бѣдняка“ Жуковскаго, „Нищія“ 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 отдѣльныхъ словъ и выраженій, сколько смыслъ образовъ и картинъ, выясненіе чувства, ихъ проникающаго, и впечатлѣнія, ими производимаго. Напримѣръ, по поводу упомянутаго стихотворенія „Пѣсня бѣдняка“ можно остановиться на причинахъ грусти сироты и на выраженіяхъ, которыми она высказывается, на утѣшеніи, которое сирота находитъ—въ природѣ („мнѣ свѣтитъ 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, безпокойство), 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 чемъ она „думаетъ-гадаетъ“? за кого боится? о чемъ молить Бога? что главное въ стихотвореніи: описаніе ли села, или описаніе умирающей матери?

Въ старшихъ отдѣленіяхъ (третьей и четвертой учебный годъ), гдѣ мы вправѣ ожидать отъ учениковъ болѣе серьезности и пониманія, бѣльшаго запаса идей, бѣльшей воспріимчивости къ поэтическимъ образамъ и нѣкотораго навыка вдумываться въ свои впечатлѣнія,—конечно, возможно и желательно чтеніе болѣе серьезныхъ художественныхъ произведеній, желательно и болѣе серьезные бесѣды по поводу ихъ, направленные къ отчетливому различенію явленій внѣшняго и внутренняго міра и къ раскрытію источниковъ того или другаго чувствованія.

Здѣсь уже надо имѣть въ виду возбужденіе и выясненіе патристическаго 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 матеріалъ даютъ—и Пушкинъ, и Гоголь, и Кольцовъ, и Тургеневъ, и Некрасовъ, и гр. Л. Н. Толстой, и многіе второстепенные русскіе писатели. Художественныя изображенія изъ минувшаго, историческія картины страданій

и подвиговъ русскаго народа и героическихъ личностей, познакомятъ 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 матеріалами для этого. Достаточно напомнить „Бородино“ и „Два Великана“ Лермонтова, „Козьму Захарьевича Минина“ Островскаго, „Севастопольскіе рассказы“ гр. Л. Н. Толстого.

Другая группа художественныхъ произведеній пусть дастъ ученикамъ образы челоуѣколюбія, 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 матеріала, 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. Напримѣръ, нѣкоторыя пѣсенныя стихотворенія Кольцова („Крестьянская пирушка“, „Пѣсня пахаря“, „Что ты спишь, мужичокъ“ и др.) въ сельской школѣ земледѣльческой Россіи можно читать безъ всякой предварительной подготовки.

2) Самое чтеніе, разчлененіе прочитаннаго 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 цѣлаго къ частямъ.

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

телемъ, а учениками, съ объясненіемъ отдѣльныхъ образовъ, выраженій и словъ. При этихъ объясненіяхъ должно соблюдать большую умѣренность—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 произведе- нія. Существуетъ мнѣніе, будто поэтической языкъ, почти сплошь состоящій изъ переносныхъ (метафорическихъ) выраженій, особенно труденъ для дѣтскаго пониманія, а потому нуждается въ пространнхъ и мелочныхъ объясненіяхъ. Едва-ли. Если мы внимательно отнесемъ къ дѣтской рѣчи, мы замѣтимъ, что дѣти особенно склонны и сами говорить метафорической рѣчью: у нихъ „морозъ кусается“, „солнышко играетъ“, „воротъ рубахи душить“, „кошки и собаки разговариваютъ“, „самоваръ поетъ“, и т. п. Олицетвореніе предметовъ и очеловѣченіе животныхъ одинаково обычное дѣло какъ у простого народа, живущаго непосредственною жизнью, такъ и у дѣтей; а это и есть одна изъ болѣе частныхъ формъ метафорическаго языка поэзіи.

Кромѣ того, условное метафорическое значеніе словъ и выраженій часто само собой выясняется для дѣтей въ связи съ цѣлымъ: общій смыслъ и впечатлѣніе цѣлаго сами собой объясняютъ ученикамъ народной школы, воспріимчивымъ дѣтямъ русскаго народа, многое, чего они не поняли бы отдѣльно отъ цѣлаго. У Кольцова „осень на дворъ черезъ *прясло* глядитъ“, старикъ на восьмомъ десяткѣ „одну *лямку* тянетъ безъ подмоги“: многіе ли ясно понимаютъ вѣщественное значеніе словъ *прясло* и *лямка*? но кто-же не понимаетъ ихъ переноснаго смысла въ стихахъ Кольцова, въ связи съ цѣлымъ?

Другіе впадаютъ въ такую крайность: вдаются въ объясненіе предметовъ и явленій, упоминаемыхъ въ художественномъ произведеніи, отвлекая мысль учениковъ отъ художественной картины и расхолаживая впечатлѣніе. Прочитали у Кольцова, что „туча черная понахмурилась“—и давай толковать о томъ, что такое туча, какъ тучи образуются, о водѣ, о вліяніи на воду теплоты, о парѣхъ, о сгущеніи паровъ и т. д. Прочитали у Крылова, что „зубастой щука въ мысль пришло за кошачье приняться ремесло“,—и давай толковать о томъ, что за рыба щука, какіе у щуки зубы, чѣмъ она питается, какъ дышитъ и т. д., о томъ, что такое ремесло, какія бываютъ ремесла, и т. д. А между тѣмъ впечатлѣніе отъ художественнаго образа утрачено, и самъ этотъ образъ разбитъ, и весь смыслъ художественнаго произведенія ускользаетъ изъ сознанія и пониманія учениковъ. Если ужъ необходимы подобныя выясненія для пониманія избраннаго произведенія, 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 чему именно? Съ учениками старшими эти бесѣды должны быть серьезнѣе, что зависитъ и отъ бѣльшей серьезности читаемаго матеріала, и отъ бѣльшаго запаса идей, какимъ эти ученики обладаютъ. Напримѣръ, стих. Козлова „Тоска по родинѣ“ („Съ любовью вѣчною, святой...“) даетъ матеріаль для выясненія общихъ источниковъ любви къ родинѣ, стих. Лермонтова „Бородино“ даетъ матеріаль для выясненія силы патріотическаго воодушевленія, дѣлающаго богатырями самыхъ обыкновенныхъ людей, стих. Майкова „Ласточки“ („Мой садъ съ каждымъ днемъ увядаетъ...“) даетъ матеріаль 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, воспроизводящее содержаніе прочитаннаго своими словами, или изложеніе объяснительное, которое не воспроизводитъ фактовъ и картинъ, а только опредѣляетъ ихъ содержаніе и послѣдовательность, объясненіе нравственнаго 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 школахъ.

Воспитывающая сила обученія обусловливается не только его внутренними качествами, но и формою, соотвѣтствующею этимъ качествамъ. Таковою признается форма *катихетическая* 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 противоплагаютъ первой.

Эвристическій характеръ обученія состоитъ въ томъ, чтобы ученики, по возможности, сами доходили до всякаго знанія, чтобы они не получали готовыхъ выводовъ и опредѣленій, а сами добивались до нихъ, набюдали, сравнивали, обобщали, изобрѣтали, только при нѣкоторомъ содѣйствіи 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, послѣдовательны. Умѣнье ставить вопросы составляетъ чуть ли не самую существенную сторону учительскаго искусства. Оно не столько пріобрѣтается путемъ руководствъ, наставленій и подражанія, сколько вытекаетъ, во-первыхъ, изъ учительскаго дарованія, которымъ надѣленъ не всякій 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 катихетическое обученіе должно совершенно исключать изъ уроковъ изложеніе учителя. Такое изложеніе въ извѣстныхъ случаяхъ полезно, желательно и даже необходимо, рядомъ съ катихизаціей—особенно въ тѣхъ случаяхъ, когда путемъ вопросовъ нельзя привести учениковъ къ знанію,—напримѣръ, когда нужно сообщить имъ географическіе, историческіе и другіе факты, самодѣятельное открытіе 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, вноситъ разнообразіе въ урокъ, въ-третьихъ, оно, если сопровождается повѣрочной катихизаціей, пріучаетъ учениковъ *слушать* съ должнымъ вниманіемъ и отдавать отчетъ о выслушанномъ.

Рядомъ съ умѣньемъ излагать, которое школа должна сообщать учащимся, не надо забывать и очень важнаго 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 умѣлъ 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 бѣльшей части къ рѣчамъ собесѣдниковъ относимся или вяло, безъ вниманія, или нетерпѣливо.

Припомните, какъ у насъ ведутся обыкновенно споры: мы и перебываемъ, и плохо слушаемъ другъ друга, всякій 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 катихетической 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-говорунны. Иной бойкій на слово учитель привыкаетъ самъ любоваться своимъ изложеніемъ, а такъ какъ въ сущности гораздо легче самому излагать знанія, давать готовые понятія, выводы, опредѣленія, нежели возбуждать самодѣятельность учениковъ и руководить ихъ самодѣятельной умственной работой, то учитель-говорунъ начинаетъ прибѣгать къ собственному изложенію при всякомъ удобномъ и неудобномъ случаѣ, при чемъ и самое изложеніе его мало-по-малу становится расплывчатой болтовней, утрачивая простоту, сжатость и дѣловитость, которыми обусловливается достоинство и плодотворность изложенія 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 приводитъ 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 впасть въ односторонность. Когда его хорошее, по существу, стремленіе, чтобы ученики до всего доходили сами, переходитъ въ крайность, онъ легко забываетъ, что есть группы и цѣлыя области знанія, гдѣ самодѣятельныя открытія невозможны для маленькихъ учениковъ, что многія такія открытія, хотя и возможны, но слишкомъ трудны для нихъ, что на каждомъ шагу добиваться такихъ открытій значитъ 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 эвристическій характеръ и сводится на пустую игру словами.

Чтобы не впасть въ злоупотребленія ни катихизаціей, ни изложеніемъ, чтобы придать своей работѣ наиболѣе производительности, учителю необходимо обдумывать предстоящіе уроки, подготовляться къ нимъ. Самое главное, конечно,—выяснить себѣ цѣль, основную задачу урока, которою 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 *цѣли*, чтобы по нимъ идти къ цѣли. Но нѣтъ надобности вдаваться въ мелочную разработку подробностей, которыя зависятъ отъ многихъ непредвидимыхъ условій и случайностей. Тутъ важное значеніе имѣетъ сноровка, любовь къ дѣлу, находчивость и опытность учителя, его учительское творчество и большее или меньшее знаніе своихъ учениковъ. Разрабатывая на дѣлѣ намѣченный въ общихъ чертахъ планъ, важно не упускать 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, предъидущимъ и послѣдующимъ: онъ долженъ быть продолженіемъ предъидущихъ 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 предъидущей 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 самаго 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 пройденнаго 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 цѣлаго, 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 представляетъ собою не механическій конгломератъ 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 остальной учебный матеріаль элементарнаго курса можно распредѣлить на три слѣдующія группы:

1. Изученіе *роднаго 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, дѣловаго 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 входитъ въ первую, давая надлежащее содержаніе для словесныхъ упражненій, которыя безъ такого жизненнаго содержанія обратились-бы въ пустую игру словами и фразами, въ бесплодную 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 опредѣленными отношеніями предметовъ, приучаютъ учащихся не только къ точнымъ выводамъ и къ сознательной работѣ 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 — церковно-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 рассказы 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, практикуемая 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 особеннымъ условіемъ народной школы, что въ ней обыкновенно прихо-

дится одному учителю заниматься одновременно съ двумя и тремя отдѣленіями. Въ школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ и ежегоднымъ приѣмомъ учениковъ неизбѣжны три отдѣленія, новички, второгодники и третьегодники. Такъ оно и бываетъ въ нашихъ народныхъ школахъ: трехгодичный курсъ и три отдѣленія, съ которыми занимается одинъ учитель, рѣже два учителя, еще рѣже (въ школѣ очень немногочисленной) — 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 отдѣленіями и двумя учащими лицами, изъ которыхъ каждое занимается съ двумя отдѣленіями 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 обученія является прибавка четвертаго учебнаго года. Съ такой прибавкой соединяются и другія благоприятныя для дѣла послѣдствія. Ученики оканчиваютъ курсъ на одинъ годъ старше и дольше остаются подъ вліяніемъ школы; учащіе лица избавляются отъ необходимости заниматься одновременно съ тремя отдѣленіями, т. е. отъ крайне трудной, изнурительной и мало производительной работы. Одновременныя занятія съ двумя отдѣленіями, конечно, легче и производительнѣе. Вся задача такой работы состоитъ въ томъ, чтобы оба отдѣленія были постоянно заняты и полвигались впередъ, чтобы ни для одного время 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 — лѣнность, шалости, распушенность, нравственное растлѣніе. Понятно, что это одинаково относится и къ одновременнымъ занятіямъ одного учителя съ тремя отдѣленіями. При такихъ занятіяхъ, какъ извѣстно, практикуются слѣдующіе приемы: или учитель разомъ ведетъ урокъ со всѣми отдѣленіями, непрерывно переходя отъ одного отдѣленія къ другому, или онъ занимается съ двумя отдѣленіями, а третьему даетъ самостоятельную работу, къ исполненію которой оно подготовлено, или, наконецъ, даетъ самостоятельную работу двумъ отдѣленіямъ, а самъ ведетъ урокъ съ третьимъ. Нельзя не признать, что въ школѣ, гдѣ одному учителю приходится вести занятія одновременно съ двумя или тремя отдѣленіями, необходимо прак-

тиковать самостоятельныя работы, но можно рекомендовать, чтобы не допускалось злоупотребленіе такими работами, чтобы рядомъ съ ними практиковались и занятія учителя одновременно съ двумя отдѣленіями, которыя возможны и могутъ вовсе не вредить правильному поступательному движенію учебнаго дѣла въ обоихъ отдѣленіяхъ. Кроме того, время отъ времени возможны и полезны тѣ „свободные уроки“, которые рекомендовалъ учитель г. Ипполитовъ въ № 1 журнала „Русскій начальнй учитель“ за 1883 годъ: на этихъ урокахъ, соединяющихъ два отдѣленія, предлагается проработывать одинъ и тотъ же матеріаль, который для одного отдѣленія будетъ новинкой, а для другого повтореніемъ.

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

Нѣтъ, при правильной постановкѣ дѣла, 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 приучаютъ учениковъ къ самостоятельному труду, къ вниманію и къ сосредоточенности на работѣ. Онѣ приучаютъ заблаговременно приготавливаться къ работѣ, своевременно обращаясь къ учителю за необходимыми разъясненіями, чтобы потомъ исполнять свое дѣло безъ всякой его помощи, не отвлекая его отъ занятій съ другими отдѣленіями. Вмѣстѣ съ тѣмъ, онѣ приучаютъ учениковъ работать, не мѣшая другимъ, сосредоточившись на своемъ трудѣ, съ должнымъ уваженіемъ относясь къ работѣ, которая ведется рядомъ. Наконецъ, эти самостоятельныя работы отличное средство и для закрѣпленія въ умѣ учениковъ тѣхъ понятій и знаній, какія были имъ сообщены, и для провѣрки, удовлетворительно-ли усвоены ими эти знанія и понятія. Само собой разумѣется, что къ выполненію самостоятельныхъ работъ учениковъ слѣдуетъ готовить, чтобы эти работы были имъ по силамъ.

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

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

и дѣятельность. Конечно, отдѣльные уроки могутъ быть удачны и у всякаго, но это и будетъ *удача*, на которую нельзя рассчитывать, или непомерное напряженіе, которое не можетъ быть ни постояннымъ, ни продолжительнымъ, а школьное дѣло и его успѣхи слѣдуетъ основывать не на случайныхъ удачахъ и не на чрезвычайныхъ усиліяхъ учителя. Гораздо легче вести дѣло съ двумя отдѣленіями, потому что вниманіе учителя менѣе раздроблено. Возможность такой одновременной работы обуславливается той особенностью эвристическаго обученія, что учителю на всякомъ урокѣ необходимо предлагать ученикамъ задачи, ставить вопросы и давать время для обдумыванія и рѣшенія ихъ, такъ что въ классной бесѣдѣ неизбежны промежутки. Вотъ эти-то промежутки, когда ученики обдумываютъ поставленный вопросъ, готовятъ отвѣты, припоминаютъ, соображаютъ, изобрѣтаютъ примѣры, дѣлаютъ выводы, подыскиваютъ и обдумываютъ слова и выраженія;—эти-то неизбежные промежутки и даютъ возможность учителю работать одновременно съ двумя отдѣленіями, утилизируя промежутки одного отдѣленія для другого, переходя отъ одного къ другому и оба подвигая впередъ. Говорятъ, будто часовой урокъ съ двумя отдѣленіями одновременно—все равно, что два получасовыхъ урока—сперва съ однимъ, потомъ съ другимъ отдѣленіемъ. Это не вѣрно. Въ такомъ случаѣ и часовой урокъ съ однимъ отдѣленіемъ 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 маленькіе 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, недодѣланнымъ, недостаточно прочнымъ и весьма мало вліяющимъ 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 напеча-

талъ 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, вознаграждающаго учащихъ за этотъ добавочный и необязательный трудъ. Но эти опыты, кажется, нигдѣ не имѣли желательнаго успѣха, въ смыслѣ привлеченія къ нимъ слушателей: молодые люди собираются неохотно, посѣщаютъ уроки неаккуратно, относятся къ занятіямъ довольно апатично, назначенныхъ на домъ работъ не исполняютъ, или исполняютъ ихъ кое-какъ. Въ общемъ, результаты оказываются или весьма неопредѣленными, или совершенно ничтожными. При измѣнчивомъ составѣ аудиторіи, правильность занятій становится невозможною; они получаютъ безсвязный, беспорядочный, бессистемный 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 знанія“, о которомъ провозгласилъ б. Н. А. Карфъ? А пугало „рецидивизма безграмотности“, будто-бы парализующаго всѣ заботы земства о народномъ образованіи? Выходитъ что-то какъ будто неладное— и невольно возникаютъ сомнѣнія... Полно, всякія-ли „повторительныя занятія“ могутъ вести къ „увѣнчанію знанія“? Полно, подъ угрозой-ли сказаннаго „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. Карфомъ, „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 знанія“, — 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 буквальнаго смысла несчастнаго названія, ими усвоеннаго („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, смышленные 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 пріобрѣтеніемъ—картами, вторгающимися въ наши села и деревни изъ городовъ, этихъ мнимыхъ умственныхъ центровъ съ нравами, недалеко ушедшими отъ временъ Гоголевскаго „Ревизора“.

Кромѣ скуднаго содержанія занятій — чисто повторительныхъ, не дающихъ ничего новаго, не расширяющихъ умственного кругозора, молодыхъ людей отталкиваетъ и тотъ чисто школьный режимъ, которому ихъ хотятъ подчинить, забывая, что это уже не маленькіе школьники. Эти молодые люди, уже прошедшіе школу и получившіе свидѣтельство объ окончаніи курса, въ большинствѣ, желаютъ учиться, но на „задахъ“ сидѣть не хотятъ, не желаютъ и опять обращаться въ школьниковъ“. 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, пройденнаго 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 *движеніе 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 бездарныя и посредственныя. Во-вторыхъ, эти книжки рассчитаны 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 3-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 выпускнаго экзамена, которыхъ собрала на занятія сознательная, свободная жажда знанія и потребность еще поучиться, совершенно иначе, нежели къ школьникамъ-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 продолженія ихъ учебной работы. Вся шаблонная школьная формалистика, умѣстная и, въ известной мѣрѣ, необходимая при обученіи дѣтей школьнаго возраста, здѣсь не имѣетъ смысла. Здѣсь болѣе, нежели гдѣ-нибудь, желательна и возможна только свободная и сознательная дисциплина, сама собой, безъ всякаго насилія, 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 фізіологіи человѣка, по гигиенѣ, о явленіяхъ и силахъ природы (физика и химія), по землевѣдѣнію, о жизни и трудѣ 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, соединенныя съ грамматическими, логическими и стилистическими объясненіями; ариѣметическія выясненія и упражненія — преимущественно съ дробными числами; геометрическія выясненія и упражненія, преимущественно — измѣреніе площадей и объемовъ и съемка плана.

Надо сказать, что далеко не всякій учитель въ состояніи вести такія занятія съ бывшими учениками — какъ по суммѣ знаній, какими обладаетъ, по широтѣ умственнаго кругозора, такъ и по размѣрамъ силъ, которыхъ очень много приходится затрачивать и на текущую работу въ школѣ. Хотя повторительныя 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 отвѣтственную 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 благоприятныхъ 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 нужныя 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 поднимающую 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 каждаго 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 чловѣка, 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 записъ 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 ученіи, объ учителѣ и ученикахъ. При этомъ дѣтямъ-новичкамъ дается понятіе объ отвѣтѣ *краткомъ* и *полномъ*, *одиночномъ* и *хоровомъ*, и устанавливается пониманіе правой руки, какъ выраженіе готовности отвѣчать; вообще намѣчаются нѣкоторые желательные классные порядки и необходимѣйшія при школьномъ 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 умѣнье дѣтей слушать, онъ громко прочиталъ для всѣхъ отдѣленій, по частямъ, раз-

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

Раньше всѣхъ были отпущены на перемѣну маленькія, 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 шума.

2. Второй урокъ *родного языка* тоже одновременно съ *тремя* отдѣленіями.

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

Среднее отдѣленіе составляло и писало полные отвѣты на вопросы изъ того-же разсказа, 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 замѣчать 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 разсказывали на первомъ урокѣ (*уа!*) Дано понятіе о звукѣ. Производилось разложеніе рѣчи на слова и словъ на звуки (*уа, ау, ура, уха, уху*). 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: *уху*—сколько у тебя ушей? покажи правое! покажи лѣвое! для чего тебѣ нужно ухо? *уха*—что дѣлають съ ухой? изъ чего варять уху? *муха*—когда бываетъ много мухъ? и т. п.

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

На этомъ урокъ установлено очередное *дежурство* учениковъ для раздачи и собиранія 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 *чтеніемъ*. Среднему отдѣленію на анализъ короткихъ простыхъ предложеній было дано понятіе о *предложеніи*, какъ о соединеніи словъ, въ которомъ о чемъ-нибудь что-нибудь сказано. Дѣти придумывали примѣры и говорили, что именно сказано въ каждомъ придуманномъ предложеніи.

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

Руководя работой средняго отдѣленія, учитель въ то же время въ *старшемъ* велъ чтеніе и объясненіе стихотворенія Козлова „*Тоска по родинѣ*“. Чтенію была предпослана краткая бесѣда по поводу заглавія.—Что такое родина? Гдѣ твоя родина? Когда люди тоскуютъ по родинѣ? Гдѣ же живетъ сочинитель и о чемъ 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 порядкѣ идетъ рассказъ. Когда намѣтили, при помощи учителя, главные части стихотворенія, тогда назначенный ученикъ прочиталъ вслухъ *первую часть*. Учитель вызывалъ вопросы объясненіе какъ отдѣльныхъ словъ и выраженій, 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“? Говоритъ ли сочинитель въ этой части о своей тоскѣ? О чемъ же онъ говоритъ? Изъ какихъ словъ узнаемъ, что онъ крѣпко любитъ родину и дорожитъ этою любовью? Будемъ читать дальше.—*Вторую часть* читаютъ другіе ученики: трое, одинъ за другимъ, такъ какъ эта часть больше и состоитъ изъ трехъ отдѣльныхъ картинъ. Оказалось, что и здѣсь „тоски“ еще нѣтъ, 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 горитъ въ вол-

нахъ“? „Мнится“—какъ сказать иначе? Какая это „мѣдъ гудить“?— Въ какомъ-же порядкѣ сочинитель излагаетъ свои воспоминанія? Что само собой вспоминается ему при мысли о родинѣ?—*Дѣтство*, жизнь въ родной семьѣ 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 „цвѣтетъ“; въ любви къ милымъ роднымъ людямъ; въ привычкѣ и привязанности къ природѣ и обстановкѣ, съ которыми человѣкъ сжилъ съ дѣтскихъ лѣтъ. Выясняется связь между частями.—О чемъ говорилось въ первой части? Что излагается во второй? Почему же это сочинитель то говорилъ про свою любовь къ родинѣ, а тутъ вдругъ перешелъ къ воспоминаніямъ?

Полно, *вдругъ-ли*? Нѣтъ-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?—Нѣтъ, 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 обыкновенною разговорною рѣчью, а пѣсеннымъ складомъ, *стихами*? Иной сочинитель переложитъ въ стихи таблицу умноженія или расскажетъ 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 первой части? Что—во второй? Что—въ третьей. Въ какомъ порядкѣ онъ рисуетъ свои воспоминанія? Въ чемъ 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 любитъ 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 *арифметики* одновременно съ *тремя* отдѣленіями.

Предложивъ дѣтямъ *младшаго* отдѣленія узнать про себя, *сколько крестиковъ* начерчено на классной доскѣ, учитель перешелъ къ *среднему* и указалъ *задачу* изъ сборника (въ предѣлѣ двухъ десятковъ); дѣти должны были прочитать ее про себя, а потомъ подумать, какъ ее рѣшить. Отойдя къ *старшему* отдѣленію, онъ написалъ въ строку *примѣръ на сложеніе трехзначныхъ чиселъ*, велѣлъ ученикамъ прочитать его и попробовать устно рѣшить 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 *среднее* отдѣленіе повторило на память данную задачу, рѣшило ее при помощи наводящихъ вопросовъ учителя и записало рѣшеніе *строками*, послѣ чего самостоятельно рѣшало указанная 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 отдѣльные слова сказанную и объясненную пословицу: „Соха кормитъ, веретено одѣваетъ“, потомъ замѣчали, во

сколько приёмовъ 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 звуко-разложеніи 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: ѹхо, уха, муха, хоръ, соръ, соха, оса, роса, мохъ, умъ, сума, рама.

Въ *среднемъ* отдѣленіи, по поводу ошибки, замѣченной въ работѣ предъидущаго урока (слово „Миша“ было написано съ маленькой буквы), учитель выяснилъ дѣтямъ понятіе о названіи предмета — *общемъ* (нарицательномъ) и *собственномъ*, а потомъ практиковалъ ихъ какъ въ различеніи, такъ и въ придумываніи тѣхъ и другихъ. Послѣ этого слѣдовала диктовка съ предупрежденіемъ ошибокъ посредствомъ предварительнаго орфографическаго разбора: „Сергѣй и не вѣдалъ, какъ Алексѣй пообѣдалъ“. „Языкъ до Кіева доведетъ“, „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 главные страны свѣта? какія знаемъ промежуточные? 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 прочитатъ про себя *первую часть* статьи, а самъ сталъ заниматься съ *старшимъ* отдѣленіемъ. Здѣсь, въ старшемъ отдѣленіи, онъ повторилъ съ дѣтьми, для чего нужно знать страны свѣта, и пояснилъ, какъ важно это знаніе, напимѣръ, для путешественниковъ. — Какъ же они узнаютъ, гдѣ югъ, гдѣ сѣверъ, ночью или въ ненастный день, безъ солнца? — Былъ показанъ *компасъ*. Дѣти разсматривали 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 притягательныя свойства магнита, при чемъ 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 разговоромъ 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-

дуюмъ 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 роздано всѣмъ дѣтямъ Святое Евангеліе. Читали гл. 10-ую Ев. отъ Луки, ст. 25—37.

Читали по стихамъ. Каждый стихъ сперва читаль 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 Иерусалимѣ, Иерихонѣ, Иерихонской пустынѣ, Иудеѣ и Самаріи, объ отношеніи іудеевъ къ самарянамъ, а также о значеніи словъ: законникъ, левить, ближній.

Когда была прочитана и переведена на русскій языкъ вся притча о милосердомъ Самарянинѣ, учитель спросилъ: только-ли къ тому законнику относятся слова Иисуса 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 *родного 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^о), представляющую зимній ландшафтъ, и сказалъ дѣтямъ, чтобы они разсмотрѣли ее, а потомъ рассказали ему, что нарисовано на картинѣ и въ какое время года. Перейдя 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 предъидущихъ уроковъ, по данному плану, который былъ заблаговременно написанъ на отдѣльныхъ листкахъ для

каждаго изъ учениковъ и розданъ имъ вмѣстѣ съ тетрадами 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 насъ эта басня?

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

Новички сказали, что онѣ видятъ на картинѣ: дорогу, обозъ, тройку, лѣсъ, 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, лѣсъ, снѣгъ на деревьяхъ, лошадей съ санями, мальчиковъ и мужиковъ въ шубахъ и валенкахъ. Вы узнали на картинѣ зиму глазами, *зрѣніемъ*: глаза намъ служатъ для зрѣнія. — Теперь слушайте, что я вамъ скажу:

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

Узнаете ли въ этихъ стихкахъ зиму? — Нѣтъ? Что-же, какое время года вы здѣсь узнаете? Какъ же вы здѣсь узнали весну? Развѣ вы видѣли что-нибудь? — Да, вы слушали ушами, какъ я вамъ говорилъ стихи, и услышали, что снѣгъ таетъ, что на лугу зазеленѣла травка, что дни стали длиннѣе. Вы узнали весну *слухомъ*: уши намъ служатъ для слуха. Хотите заучить эти стихи про весну? — Дѣти въ одиночку и хоромъ повторяютъ за учителемъ строку за строкой и заучиваютъ стихи. — Когда-же „это бываетъ“? Что бываетъ весной? Какъ объ этомъ сказано въ стихкахъ? — Какъ-же вы узнали зиму на картинѣ? Какъ узнали весну въ стихкахъ? — А какъ вы узнавали звуки въ словахъ вчера на урокъ 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 (пишетъ на классной доскѣ) будетъ значить О, а этотъ крестикъ (пишетъ) Х. Посмотришь на кружочекъ, говори О. Посмотришь на крестикъ, говори Х. Раньше вы узнавали эти звуки слухомъ, ушами, а теперь будете узнавать ихъ

глазами, зрѣніемъ. Ну, узнавайте глазами, что я напишу.— Да, я написалъ *О*. Узнавайте теперь, читайте.— Теперь я напишу оба эти значка рядомъ (пишетъ *ОХ*),—какъ ихъ прочесть вмѣстѣ?— Хорошо. Ну, а теперь (пишетъ *ХО*) какъ прочесть?— Хорошо.— Читай ты. Читай ты (пишетъ то *О*, то *Х*, то *ОХ*, то *ХО*)... Хорошо! Значитъ, что-же нужно сдѣлать, чтобы можно было узнавать звуки и читать слова глазами, зрѣніемъ?— Да, нужно для каждаго 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 знакомитъ дѣтей съ письменными и печатными буквами *а* и *у*, обращая вниманіе на ихъ форму и части и называя печатное *а* буквой со спинкой, а *у*—буквой съ хвостомъ. Дѣти читаютъ, а потомъ выбираютъ сами и ставятъ то отдѣльно ту или другую букву, то сочетанія *ау* и *уа*, по требованію учителя.— Всѣхъ буквъ въ одинъ разъ не заучишь. Сегодня будетъ съ васъ. Ну, а писать эти буквы будете на другомъ урокъ.

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 рѣшить нѣсколько примѣровъ, учитель показалъ ученикамъ *старшаго* отдѣленія приемъ 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 рѣшить примѣръ на вычитаніе, а самъ отошелъ къ *среднему* отдѣленію, гдѣ провѣрилъ сдѣланныя вычисленія 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 рѣшать 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 — „говоритъ 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 „согнала со двора“? Чего не находитъ 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 бесполезными всѣ работы, не требующія удалства? Какъ-же вы думаете, справедливо-ли Собака бранитъ Лошадь и восхваляетъ себя? Какъ называютъ того, кто хвалитъ только самого себя? Какъ назвать того, кто безъ толку бранитъ другихъ? — Да, собака послѣ ея 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? — Какою же работу справедливая Лошадь признаетъ хорошею: ту ли, для которой нужны сила и терпѣніе, или ту, для которой нужно удалство? — 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 рассказываетъ про

собаку и лошадь, а мы можем 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 удалство, служба его полезна: спасибо ему! Крестьянинъ обрабатываетъ землю, работа его полезна: спасибо ему! Лѣсной сторожъ... Учитель... Торговецъ... Сапожникъ... Чему же научаетъ насъ басня про Собаку и Лошадь?— Да, она научаетъ уважать всякую *полезную* работу, всякаго *полезнаго* работника. Все равно, удалство-ли, сила-ли, терпѣнье-ли, умъ-ли нуженъ для работы, лишь-бы это была полезная работа, да хорошо-бы исполнялась, за нее надо уважать работника.

Въ *старшемъ* отдѣленіи, прежде всего, дѣти были приведены къ такому выводу, что рѣчь наша состоитъ 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 сбѣжитъ, 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 развѣсистая 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 провѣрки 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* отдѣленіи, учитель провѣрилъ работу *старшаго* и нашель, что она исполнена вполне хорошо.

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

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

Учитель велѣлъ *старшимъ* дѣтямъ приготовиться рассказывать все, что они знаютъ о магнитѣ, и перешелъ къ *среднему* отдѣленію. Здѣсь онъ прочиталъ описаніе утра, изложенное въ настоящемъ времени („Родное Слово“, г. 2). Дѣти разобрали первое предложеніе (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 *вчерашнее* 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 вчерашнее утро, въ прошедшемъ времени. Пишите, да внимательно смотрите въ книжку, чтобы у васъ не было ошибокъ.

Учитель перешелъ къ *старшему* отдѣленію 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 желѣзѣ? Какого оно цвѣта? Каково оно на ощупь?—Какъ-же изъ такого твердаго желѣза и кто приготовляетъ такіе разнообразныя вещи, какъ гвозди, подковы, сошники, петли для дверей и проч.? Приготовьтесь складно рассказать все, что вы знаете о желѣзѣ.

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

Возвратившись къ *старшему* отдѣленію, учитель выслушалъ рассказъ о желѣзѣ.—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 желѣзнаго рудника въ Уральскихъ горахъ), объ обработкѣ руды и доменныхъ печахъ (показаны образцы желѣзныхъ рудъ и картины Нижне-Тагильскаго завода), о чугунѣ, желѣзѣ и стали (показаны образцы).

Обдумайте все, что вы узнали, и приготовьтесь **складно** рассказывать о железной руде, о железе, о чугунах, о стали.

Учитель проверил работу *среднего* отделения и распорядился, чтобы дежурный собрал тетради, перья и книжки, а сам закончил урок в *старшемъ*. Ученики, при помощи его вопросов, изложили содержание урока о железе: это была устная подготовка к сочинению.

12. Урок *родного языка* с двумя отделениями, средним и старшимъ.

Среднее отделение: чтение для упражнения в механизме, *старшее*—чтение дѣлового материала.

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

— Вчера мы с вами говорили о железе. Что же такое железо?

Послѣдовало сравнение железа с камнемъ, с солью, с антрацитомъ. Дано понятие о *металлахъ*. Дѣти называют 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 содержание каждой части коротко. Переходить къ *среднему* отделению. Здѣсь идетъ упражненіе в механизме чтения 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. Чтение каждой статьи повторялось учениками до тѣхъ поръ, пока не получилось совершенно удовлетворительное чтение, т.-е. правильное, достаточно свободное и выразительное. Первое чтение сопровождалось объясненіемъ знаковъ препинанія, особенно двоеточія, знаковъ вопросительнаго и восклицательнаго, обозначаемыхъ ими остановокъ и оттѣнковъ выраженія. Послѣднее чтение („набѣло“, какъ выразился учитель) сопровождалось отвѣтами учениковъ на вопросы подъ статьями.

Пользуясь свободными промежутками в работѣ среднего отделения, учитель переходилъ къ *старшему*. Большинство учениковъ раздѣлило прочитанную статью на двѣ части, нѣкоторые—на четыре. Обсужденіе привело къ признанію перваго дѣленія болѣе правильнымъ.—Какъ сказать коротко, о чемъ говорится в первой части?—Въ первой части говорится, какіе существуютъ металлы, и какую пользу они приносятъ человеку.—Хорошо. А кто изложитъ содержание первой части подробно? Излагаютъ. Замѣтите-же, что о прочитанномъ можно сказать кратко, указать только, в чемъ заключается самая суть прочитаннаго: это называется *опредѣлить* содержание прочитаннаго. А можно передать прочитанное своими словами подробно и в томъ же самомъ порядкѣ: это называется *изложить* содержание прочитаннаго.—Опредѣли

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

Урокъ былъ законченъ чтеніемъ 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—грамматическія занятія: пояснительныя слова въ предложеніи.

Старшее—начало бесѣдъ и чтеній по отечественной исторіи.

Учитель обратился къ *среднему* отдѣленію.— Слушайте, дѣти, сколько я скажу предложеній: „Травка зеленѣетъ, солнышко блеститъ, ласточка весною въ сѣни къ намъ летитъ.“ 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?—Слышали 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, бѣльшая 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 бѣдствій, совершить трудовъ и подвиговъ, бороться съ недругами, но много было у него и героевъ, и удачъ, и радостей. Вотъ если бы кто-нибудь разсказалъ намъ, какъ началось и росло Русское государство, какъ жилъ, трудился и боролся русскій народъ, какіе у него были государи и герои, друзья и вѣроги, бѣдствія и радости,—тотъ разсказалъ бы намъ *исторію* Россіи. Исторію своего отечества любопытно и надо знать. Сегодня мы и начнемъ знакомиться съ исторіей Россіи. Приготовьте складный отвѣтъ, о чемъ разсказываетъ исторія Россіи.

Учитель опять обратился къ *среднему* отдѣленію. Дѣти разбирали и сравнивали данныя предложенія. 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, кромѣ сказуемаго и подлежащаго, называются *пояснительными словами*, что эти слова поясняютъ ска-

*) Уроки о картѣ и о Россіи были раньше.

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

Учитель возвратился къ *старшему* отдѣленію. Повторимъ, о чемъ рассказываетъ исторія Россіи.—Вотъ, дѣти, вы читаете по-церковно-славянски... Что, трудно намъ, русскимъ людямъ, понимать церковно-славянскій языкъ, на которомъ совершается у насъ богослуженіе и написаны священныя книги? Похожъ нашъ русскій языкъ на церковно-славянскій? 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 рассказъ о прошедшемъ Россіи, русскую исторію, надо начинать... какъ вы думаете съ чего надо ее начинать?

— Да, ее надо начинать рассказомъ о славянахъ.—Учитель рассказываетъ и показываетъ на картѣ—о переселеніи славянъ въ Европу, о жизни ихъ на Дунаѣ, о расселеніи славянъ, о славянскихъ народахъ, родственныхъ русскому, о сѣверныхъ славянахъ, нашихъ предкахъ, и мѣстахъ поселенія ихъ, о рѣкѣ Волховѣ, объ озерѣ 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 расскажите.

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

Старшія дѣти рассказываютъ обо всемъ, что имъ было рассказано учителемъ и что они прочитали.

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

Младшее отдѣленіе: цифры 6 и 7.

Среднее: вычитаніе въ предѣлѣ ста.

Старшее: цѣлое съ дробью.

Урокъ начался заданіемъ самостоятельной работы *старшему* отдѣленію: написать цифрами дроби, изображенныя на классной доскѣ посредствомъ прямыхъ линій, раздѣленныхъ на равныя части. Затѣмъ *среднее* 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 приемы 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 (цѣлое 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 *). Оставивъ 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 на-цѣло. 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 самостоятельныя 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; по полю пахарь идетъ за сохой“. Кто помнитъ первое предложеніе? Повторимъ его хоромъ.—Кто помнитъ второе? Повторимъ хоромъ.—Повторимъ хоромъ оба предложенія.—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, значить, это отдѣльное слово. Значить, сколько же словъ въ первомъ предложеніи? Первое слово? Второе? Третье? Четвертое? Пятое? Слово *земля* — названіе предмета, а слово *надъ* что означаетъ?—Оно само по себѣ ничего не значить, а помогаетъ названію предмета отвѣчать на вопросъ—*идтъ*? Будетъ ли понятно, если сказать: *солнце взошло землей*? Нѣтъ, слово *землей* одно не можетъ отвѣчать на вопросъ—*идтъ*? Вотъ словечко *надъ* и помогаетъ ему. Какъ же слѣдуетъ писать *надъ землей*?—Да, *надъ* слѣдуетъ написать отдѣльно.—Напишите первое предложеніе.

Провѣрка работы *младшаго* отдѣленія показала, что дѣти забыли о буквѣ *ъ*, 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 полю*—поясненіе къ сказуемому на какой вопросъ? А сколько въ немъ словъ? Какъ написать *по полю*? Почему знаешь, что *по* надо написать отдѣльно?—Что означаетъ словечко *по*? Для чего же оно нужно?—Замѣьте, это маленькое слово, которое само по себѣ ничего не значить, а помогаетъ названію предмета отвѣчать на вопросъ, называется *предлогъ*.—Что за слово предлогъ? Какіе мы знаемъ предлоги?—„Учитель похвалилъ ученика“: сколько предложеній? Сказуемое? Подлежащее? *Похвалилъ*—какъ написать? Что за слово *похвалилъ*? Что оно означаетъ? Какъ его начало? *)—*Похвалить*,—отскочилъ предлогъ *по* или нѣтъ? Замѣйте: 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 провѣрилъ* писаніе *средняго* отдѣленія.—Теперь я буду вамъ диктовать новыя предложенія, 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 чемъ сознательность чтенія провѣрялась вопросами: гдѣ ты видалъ *росу*? на что нуженъ *мохъ*? и т. п. *Среднее* писало подъ диктовку; „Мы въѣхали 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 провѣрено, 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 прочитаннаго.

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 („Прокказы 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 отдѣльныя 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 изложенія прочитаннаго, 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, онѣ 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 явленія.—Характеръ и темпераментъ. — Индивидуальный и социальный принципъ въ учебно-воспитательной практикѣ.

Всякій живой организмъ есть организмъ дѣйствующій. Движеніе— потребность всякаго живого организма. Но движеніе бываетъ произвольное, сознательное, и произвольное, безсознательное. Последнее совершается независимо отъ сознанія, хотя и сознается нами, какъ фактъ, напр. бѣженіе сердца и т. п., и касается психологіи лишь по столько, по сколько его усиленная и ослабленная интензивность вызываетъ душевныя явленія, т.-е. сосредоточиваетъ на себѣ вниманіе и возбуждаетъ болѣе или менѣе сильныя аффекты и эмоціи, напр. боль, безпокойство, страхъ, отчаяніе и т. п. Произвольныя 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 функціею. 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, взрослому человѣку. 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 влеченіямъ и желаніямъ, преодолеваютъ силу внѣшняго впечатлѣнія и внутренняго чувства. Воля, во многихъ случаяхъ жизни, предполагаетъ столкновеніе рѣшеній ума съ силой внѣшняго впечатлѣнія, съ инстинктивнымъ влеченіемъ, 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 преодолеваетъ 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 безсмысленнаго упорства и распущеннаго самодурства. Они свидѣтельствуютъ, напротивъ, объ отсутствіи характера и воли, потому что какая-же можетъ быть рѣчь о волѣ, когда человѣкъ не владѣетъ своими впечатлѣніями, инстинктами и аффектами, а вполне отдается имъ во власть? Болѣе подходитъ къ характеру привычная, такъ называемая, порядочность. Она показываетъ, что у человѣка извѣстныя волевыя явленія, вслѣдствіе многократнаго повторенія, стали почти механическими, привычными, подобно тому, какъ привычны и механичны движенія руки у человѣка, вполне усвоившаго процесъ писанія.

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

Учебно-воспитательной практикѣ, чтобы придти къ тѣмъ или другимъ результатамъ, чтобы въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ дѣйствовать цѣлесообразно, необходимо считаться съ темпераментами учениковъ. Отъ разнообразія темпераментовъ происходитъ то всемъ извѣстное явленіе, что одни и тѣ же приемы обученія, одни и тѣ же воспитательныя вліянія и мѣропріятія дѣйствуютъ различно на разныхъ учениковъ: что одного направляетъ ко благу, возбуждая въ немъ жажду знанія, сильныя и доброкачественныя чувствованія и желанія, хорошія и настойчивыя стремленія, то другого раздражаетъ, отталкиваетъ отъ ученія и труда, направляетъ на многое дурное, а на третьяго вовсе не дѣйствуетъ, и т. п. Поэтому, для воздѣйствія 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 движеніями, съ подвижнымъ и веселымъ лицомъ, съ открытымъ и живымъ взглядомъ, онъ производитъ пріятное впечатлѣніе на всякаго наблю-

дателя этой полнотой жизни, этой неугомонной подвижностью, которая, впрочем, вскорѣ начинает надоедать и раздражать. Его руки, ноги, глаза, языкъ — въ постоянномъ движеніи, онъ и минуты не можетъ спокойно ни постоять, ни посидѣть, ни помолчать. Онъ не ходитъ, а бѣгаетъ и прыгаетъ; онъ не бѣжитъ, а мчится, летитъ. Если онъ плачетъ или смѣется, что бываетъ часто, при его впечатлительности, то дѣлаетъ это громко, открыто, неудержимо: горько плачетъ навзрыдъ, смѣется и хохочетъ заразительно. Но то и другое у него очень скоро, и часто совершенно неожиданно, оканчивается: слезы, при одномъ воспоминаніи о чемъ-нибудь забавномъ, смѣняются смѣхомъ, а смѣхъ, подъ мимолетнымъ непріятнымъ впечатлѣніемъ, переходитъ въ слезы, потому что его впечатлѣнія очень поверхностны. Мысль сангвиника — живая, летучая, перебѣгающая. Впечатлительность очень воспріимчивая, но не глубокая и не прочная. Любознательность безграничная, но не постоянная, не устойчивая, не серьезная. Вниманіе скоро утомляющееся, непродолжительное. Все смѣшное, сравнительно, сильнѣе задерживаетъ его вниманіе, и въ такихъ случаяхъ у него обнаруживается отличная память: онъ хорошо запоминаетъ и воспроизводитъ со всѣми подробностями довольно длинные смѣшные рассказы, при чемъ самъ же больше всѣхъ смѣется самымъ заразительнымъ смѣхомъ. Въ ученіи 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 событіе, а то, чѣмъ оно окончилось. На всякую новинку онъ бросается жадно — и въ первое время дѣйствительно схватываетъ и усваиваетъ много, но скоро охлаждаетъ, 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, которыя больше дѣйствуютъ на воображеніе, нежели на умъ, которыя не требуютъ послѣдовательной и напряженной работы мысли, усидчивости и терпѣнія; всякія отвлеченныя изученія ему не нравятся и плохо ему даются. Онъ плохой математикъ; больше любитъ географію, исторію, особенно — путешествія, историческіе рассказы, поэзію, живыя и яркія картины изъ жизни мало похожей на жизнь, его окружающую, въ родѣ рассказовъ Майнъ-Рида и Жюль-Верна. Чувствованія сангвиника пылки и склонны принимать альтруистическій характеръ, но не глубоки. Онъ охотно дѣлитъ 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 скоропреходящія увлеченія, на которыя 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 похвалахъ 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, любитъ шумъ, суету, разнообразіе и непрерывную смѣну красокъ, формъ, звуковъ. Эта погоня за разнообразіемъ дѣлаетъ его изобрѣтательнымъ въ приисканіи 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 собственнаго достоинства и достоинства своихъ обязанностей, допустить нѣкоторую снисходительность къ увлеченіямъ и порывамъ сангвиника, чуждую всякаго презрительнаго оттѣнка, очевидно вытекающую изъ доброжелательнаго расположенія къ веселому, бойкому и живому ребенку,—онъ можетъ возбудить въ немъ любовь и довѣріе къ себѣ, а это самое главное для благотворнаго воздѣйствія 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 мышъ, 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-

идушимъ 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 насиліе 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 новыя стороны, наводя на рѣшеніе задачи, возбуждая любознательность и мысль легкомысленнаго ученика, поддерживая въ немъ бодрость и стремленіе къ преодолѣнію трудностей. Главное условіе для благотворнаго воздѣйствія на успѣшность его учебныхъ занятій—живое, одушевленное, интересное преподаваніе—и особенно нагляднаго 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, сангвиники учатся хорошо и успѣшно.

Ни на кого другого не дѣйствуетъ такъ сильно живой примѣръ, никого такъ не увлекаетъ чужое одушевленіе. Увлеченный интереснымъ и живымъ преподаваніемъ и одушевленіемъ учителя, сангвиникъ легко схватываетъ знанія, быстро соображаетъ и весь сіяетъ 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 прицаній, 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 пріобрѣтенныя знанія, нуждается болѣе, чѣмъ его товарищи съ другими темпераментами. Для благотворнаго 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, легкомыслія, 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, патриотизма, состраданія, народной гордости и т. п. Извѣстно,

что сангвиники нерѣдко экспромтомъ являлись отважными героями самопожертвованія.

Ребенокъ - *холерикъ* — вспыльчивый, горячій, смѣлый до дерзости, упрямый и самолюбивый до болѣзненности. Во всей его фигурѣ, въ осанкѣ, въ походкѣ, въ лицѣ, въ рѣчахъ, немногословныхъ, но выразительныхъ, видно преувеличенное сознание не только собственнаго достоинства, но и превосходства надъ другими, — сознание 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-однолѣтокъ, 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 вноситъ въ него свое „я“ и нѣкоторую серьезность, захватываетъ роль распорядителя, устанавливаетъ свои порядки, разбираетъ ссоры, рѣшаетъ 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 холерика не рѣдко доводитъ его до рискованныхъ выходовъ, до полного 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 служитъ 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 холерика до крайняго озлобленія и до гибели. Но вѣдь не въ этомъ же должна заключаться побѣда педагога.

Умственная дѣятельность, мысль холерика отличается глубиной, остротой, напряженностью. Онъ учится не по принужденію, не изъ угожденія кому-нибудь, не изъ постороннихъ расчетовъ, 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 школьнымъ порядкамъ. Онъ легко впадаетъ въ преувеличенное самомиѣніе, искреннее и убѣжденное, но чуждое хвастливости. Чувствованія его, какъ эгоистическія, такъ и альтруистическія, 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, сливая 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, которыя легко могутъ показаться признаками слабости; нужна твердость, послѣдовательность и непременно 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, которыми можно дѣйствовать на этого ученика, которому онъ подчиняется охотнѣе, нежели грубому насилію, 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 приобрететъ 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 поступитъ, 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 товарищей какими-либо преимуществами или исключительными льготами. Пусть этотъ способный и самолюбивый ученикъ привыкаетъ довольствоваться собственнымъ сознаниемъ, что исполнилъ дѣло хорошо, какъ лучшею наградою. Пусть онъ полюбитъ дѣло и трудъ ради самого труда. Пусть въ немъ получаютъ преобладающее значеніе не эгоистическія эмоціи, какъ гордость, тщеславіе, честолюбіе, а болѣе возвышенныя, 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, серьезный и нервный ребенокъ „бука“, съ блѣднымъ лицомъ и тусклымъ взглядомъ, слабого тѣлосложенія. Онъ все видитъ въ мрачномъ свѣтѣ, никому не довѣряетъ, 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, поддразниванья, съ которыми иногда относятся къ нему товарищи, и ласки, выраженія участія, заботливыя добродушныя услуги, которымъ онъ не довѣряетъ. Понятно, что товарищи не любятъ и охотно дразнятъ его, а это еще болѣе развиваетъ въ немъ подозрительность и эгоистическія недоброжелательныя чувствованія.

Мысль меланхолика сосредоточенная и глубокая. Онъ способенъ къ серьезной умственной работѣ. Умственная работа захватываетъ его, отвлекая отъ многого дурного, парализуя его мрачность, подозрительность, недоброжелательное отношеніе къ людямъ. Поэтическіе образы на него дѣйствуютъ слабо и мало доступны его пониманію, но отвлеченныя разсужденія и научныя работы его увлекаютъ, иногда прямо гипнотизируютъ. Чувствованія его не отличаются живостью, яркостью и разнообразіемъ, но онъ чувствуетъ глубоко, ненавидитъ непримиримо, любитъ самоотверженно. Хотя онъ часто бываетъ упрямъ и капризенъ, но не обладаетъ задатками твердой воли; ему свойственна нерѣшительность. Въ общемъ — это довольно несимпатичный и непріятный человекъ, котораго не любятъ не только чужіе люди, но часто и родные. Но педагогъ долженъ помнить, что для благотворнаго воздѣйствія на меланхолика, прежде всего, нужна именно любовь. Преодолевая 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 работѣ искать и противовѣса дурнымъ инстинктамъ и наклонностямъ несчастнаго темперамента, опоры 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 меланхолическаго 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 дружественныя и доброжелательныя отношенія къ меланхолику, выставляя на видъ несомнѣнныя достоинства товарища „буки“, нелюдима, но способнаго и трудолюбиваго. Учебныя 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 руководствѣ, приобрѣтая 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 высокої нравственности.

Наконецъ, *флегматикъ* — малоподвижный ребенокъ, по бѣльшей части полный и склонный къ ожирѣнію, вялый, лѣнливый, 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. Любитъ 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 любитъ 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 бѣльшей части безпочвенной и наивной. Однако, при медленномъ пониманіи, при слабой воспримчивости, при равнодушіи къ ученію онъ усваиваетъ знанія очень прочно, если они какъ-нибудь попадаютъ въ его голову. И чувстваванія 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, преодолевая ее безъ особенныхъ усилій. 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, распушенности, 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 одаренныя, дѣти. Но отъ него можно и должно требовать своевременнаго и удовлетворительнаго исполненія работы посильной. Средствомъ для побужденія къ такой исполнительности и можетъ служить послѣдовательное и настойчивое нарушеніе того покоя, которымъ флегматикъ особенно дорожить. Надо, чтобы онъ всегда былъ „на чеку“, не имѣлъ-бы возможности задремать, погрузиться въ лѣнливое „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 лѣнь, конечно, можно преодолевать интересомъ работы, живымъ и увлекательнымъ преподаваніемъ и, пожалуй, возбужденіемъ самолюбія: пусть настойчивыя требованія учителя подкрѣпляются внутренними стимулами ученика, напрягая и направляя его волевые усилія; пусть эти усилія, мало-по-малу, сдѣлаются привычными. Шутка, насмѣшка, — конечно, не грубая, не унижительная и необидная, тоже будетъ не бесполезна, потому что она вызоветъ въ душѣ флегматика не злобное или мстительное чувство, а много, что чувство стыда и нѣкоторое напряженіе побороть свою лѣнь, встряхнуться, насторожиться.

Вотъ характеристика четырехъ темпераментовъ. Но надо имѣть въ виду, что въ полномъ и чистомъ видѣ они рѣдко встрѣчаются 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 суховатая сдержанность 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 усилению и развитію однихъ, устраненію 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 воздѣйствіями домашней жизни, всѣ индивидуальныя особенности ихъ, обнаруживаются съ достаточною ясностью для наблюдательнаго педагога, у котораго, поэтому, составляетъ болѣе или менѣе отчетливое представленіе каждаго 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, соответствующихъ условіямъ и потребностямъ общественной жизни. Вѣдь она сама представляетъ общество людей, собранныхъ для извѣстной 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 человеческой природѣ вообще, а дѣтской особенно. Работая въ обществѣ себѣ подобныхъ, дѣти школы сами собой, безъ всякаго насилія, 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 товарищей, 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 усваиваютъ склонности болѣе удобныя и для себя самого, и для общества товарищей, усваиваютъ общее настроеніе класса, исходящее отъ личности учителя, съ его живыми примѣрами, и отъ установленныхъ въ школѣ общихъ порядковъ, при чемъ рѣзкія черты темпераментовъ ступшеваются или замѣняются иными, такъ что желанное смѣшеніе совершается безъ насилія, 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 внѣ ея, а именно — жить съ людьми, подчиняя свои личные интересы общимъ. Въ ней все способствуетъ пониманію и усвоенію этой науки — и общее обученіе, при

которомъ учитель имѣетъ дѣло не съ отдѣльными учениками, а съ классомъ, при которомъ каждый долженъ учиться, не мѣшая другимъ и не отставая отъ другихъ, и школьные порядки, устанавливающіе извѣстные отношенія между учителемъ и учениками, учениковъ между собою, каждаго отдѣльнаго ученика къ классу, и общія игры, которыми дѣти занимаются во время промежутковъ между уроками, и общее чтеніе, производящее различныя впечатлѣнія на отдѣльныхъ дѣтей, которыя не могутъ ни скрывать, ни сдерживать своихъ впечатлѣній. При этомъ крайности незамѣтно уравниваются: заразительный смѣхъ сангвиника вноситъ нѣкоторую ясность и болѣе свѣтлое настроеніе въ душу мрачнаго меланхолика, глубокая и яркая впечатлительность холерика увлекаетъ апатичнаго флегматика, а то и наоборотъ—серьезность и замкнутость меланхолика умѣряетъ 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 явленій маленькихъ учениковъ, подготавливая ихъ къ той жизни, когда они сдѣлаются полноправными членами общества. Въдѣ 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 школы, надо не забывать ни котораго изъ двухъ принциповъ, ни индивидуальнаго, ни социальнаго.

Социальный принципъ требуетъ, чтобы педагогъ установилъ правильное отношеніе каждой личности къ тому обществу, среди котораго она находится, и пользовался-бы общественнымъ характеромъ школьной 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 индивидуальныя 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 иниціативѣ проф. Барнеса, въ Соединенныхъ Штатахъ Сѣверной Америки учительницами было произведено въ широкихъ размѣрахъ очень интересное изслѣдованіе. Тысячи учащихъ 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 имѣеть никакого смысла опредѣленіе какихъ-либо обязательныхъ нормъ, и что каждый дѣтскій поступокъ должно разсматривать съ точки зрѣнія индивидуальныхъ условій; даже у значительнаго числа юношей 16-ти лѣтъ не обнаруживается сознательнаго отношенія къ общимъ правиламъ и законоположеніямъ, къ ихъ необходимости и обязательности.

Такой выводъ дали изслѣдованія надъ дѣтскимъ населеніемъ въ средѣ такого, сравнительно, культурнаго 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, вырастающихъ при самыхъ некультурныхъ условіяхъ, въ средѣ, которая не имѣеть ясныхъ, твердыхъ понятій о законномъ и незаконномъ, о дозволенномъ и недозволенномъ, о правѣ и законѣ? Какой смыслъ здѣсь могутъ имѣть школьныя нормы и общія мѣропріятія?

ГЛАВА XI.

Идеалы и средства нравственнаго воздѣйствія школы и воспитывающаго обученія на учениковъ.

Какія же нравственныя качества должна и можетъ развивать школа въ своихъ ученикахъ, пользуясь выгодными сторонами общественнаго обученія и имѣя въ виду индивидуальные особенности, темпераментъ каждаго 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 ведетъ? Чтобы отвѣтъ на эти вопросы не былъ произвольнымъ и слишкомъ общимъ, надо поставить впереди такой идеаль нравственнаго развитія, который соотвѣтствуетъ современнымъ понятіямъ о нравственномъ достоинствѣ человѣка и не можетъ встрѣтить вѣскихъ выраженій, которыя 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 всякій 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.

Всякій 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 приводитъ въ движеніе 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, которыя возникаютъ, слагаются и живутъ въ отдѣльныхъ личностяхъ и въ цѣломъ обществѣ и составляютъ причину свойственной человѣку неудовлетворенности и жажды чего-то лучшаго, болѣе совершеннаго. Кто не испыталъ на самомъ себѣ этой жажды, этой неудовлетворенности? И какимъ пошлымъ, жалкимъ представляется намъ человѣкъ съ печатью полного самодовольства, полной удовлетворенности на лицѣ, который „всегда доволенъ самъ собой, своимъ обѣдомъ и женой!“ *).

Практическая мудрость говоритъ, что „идеалы недостижимы, а потому бесполезны и ненужны“. Въ первой части этого положенія есть доля правды, но со второй его частью никакъ нельзя согласиться. Идеалы, дѣйствительно, недостижимы въ томъ смыслѣ, что не представляютъ собой чего-то неизмѣннаго, неподвижнаго, совершенно оконченнаго, абсолютно совершеннаго. Напротивъ, идеалы постоянно измѣняются, перерабатываются и смѣняются другъ друга, такъ что реальная жизнь никогда не поспѣваетъ за ними. Во имя ихъ кипитъ работа, идетъ борьба, приносятся жертвы, а они все манятъ впередъ и впередъ... И чѣмъ отчетливѣе, возвышеннѣе и благотворнѣе идеалы, господствующіе въ обществѣ, тѣмъ болѣе движенія, нравственнаго достоинства, благородства, человѣчности въ жизни, совершающейся подъ ихъ вліяніемъ. Эта-то постоянная измѣняемость идеаловъ и дѣлаетъ ихъ силою, которая не даетъ реальной жизни остановиться, застыть, замереть... Въ самомъ дѣлѣ, представимъ себѣ хоть на одну минуту, что всѣ наши желанія исполнены, всѣ наши стремленія достигнуты, всѣ наши идеальныя представленія осуществились... во имя чего же мы будемъ работать, бороться, жить? Все достигнуто, больше нечего желать, больше некуда 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 собственнаго благополучія,—но развѣ это жизнь? Нѣтъ, 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, живучихъ 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 нравственнаго воспитанія, а вмѣстѣ съ тѣмъ — указать и на тѣ средства, которыми школа владѣетъ и можетъ пользоваться для достиженія цѣли.

Никто, конечно, не станетъ оспаривать, что основное начало разумной жизни для современнаго человѣка есть *трудъ*. Едва ли кто-нибудь въ настоящее время мечтаетъ о жизни празднаго небокоптителя. 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 немислимо бѣзъ труда, такъ и въ интересахъ жизни вообще,—слѣдовательно—воспитательнымъ средствомъ въ этомъ случаѣ прежде всего и является само ученіе. Ученикъ, полюбившій и съ уваженіемъ исполняющій свой школьный трудъ, конечно, въ значительной степени расположенъ къ труду вообще и во всякомъ случаѣ имѣетъ большое преимущество передъ школьнымъ лѣнтяемъ, который съ нетерпѣніемъ ждетъ окончанія урока и съ ненавистью смотритъ на проклятыя 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,—имъ 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, слѣдовательно, 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 хорошіе 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 перваго 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, говорятъ, дѣтей, особенно съ перваго 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, готовить уроки. Правда, бываетъ, что они идутъ въ школу съ ложными представленіями о побояхъ, о розгахъ и т. п. ужасахъ старой школы, о которыхъ слышали 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 ученіе, всѣ школьные порядки съ перваго 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, серьезной и занимательной работы, объ учителѣ, какъ о первомъ работникѣ, о школьныхъ порядкахъ, какъ необходимыхъ условіяхъ успѣшности общей работы. Не вдругъ сложится подобное представленіе вполнѣ, но начало ему должно быть положено первыми же школьными впечатлѣніями. Первые впечатлѣнія очень важны, ими можно дѣло или сильно подвинуть, или сильно затормозить. Если съ перваго раза школьное дѣло дѣтямъ представится, во-первыхъ, серьезнымъ, во-вторыхъ — интереснымъ, занимательнымъ, если затѣмъ учитель съумѣетъ, какъ можно чаще, повторять такое впечатлѣніе—въ душѣ маленькаго ученика накопится масса такихъ ощущеній, которые въ результатѣ дадутъ *представленіе* объ ученіи, какъ о дѣлѣ важномъ и занимательномъ въ одно и то же время, а съ этимъ представленіемъ постоянно будетъ соединяться свѣтлое настроеніе, *чувство* сознательнаго удовольствія, и

живое *стремленіе* къ ученію: здѣсь и будетъ 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 распушенной игривости; манера иныхъ учителей обращать ученіе въ шутку или игру, или относиться къ своему дѣлу, какъ къ отбываемой 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 настолько, чтобы преподаваемое слѣдять 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 занимательности, въ ученіи не менѣе важна другая сторона. Школа должна готовить ребенка для труда *самостоятельнаго*, для жизни не на помочахъ, поэтому и въ ученіи она должна проводить постоянно начало *самодѣятельности*. начало самостоятельнаго 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—уничтожила бы сама себя. Всѣ эти свойства школьнаго обученія — его серьезность, занимательность, соразмѣрность съ силами и самостоятельность ученическаго труда — нисколько не противорѣчатъ одно другому, напротивъ — способствуютъ. Самостоятельность работы немислима безъ серьезнаго отношенія къ дѣлу, серьезное же отношеніе всего болѣе способствуетъ развитію самодѣятельности; самостоятельнымъ можетъ быть только посильный трудъ, а эта самостоятельность увеличиваетъ интересъ труда: сознавая, что извѣстную работу онъ выполнилъ самъ, ученикъ болѣе дорожитъ ею, болѣе любитъ ее и нравственно крѣпнеть; серьезность не лишаетъ дѣло занимательности: часто, отдаваясь работѣ съ серьезностію, ребенокъ входитъ въ нее всей душой не меньше, чѣмъ въ какую-нибудь игру, не замѣчая, какъ летитъ время,—часто онъ и къ игрѣ, которая кажется взрослому столь смѣшной и забавной, относится такъ серьезно, какъ бы къ важному дѣлу.

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

качество, котораго никто не станет оспаривать. Школа имѣетъ довольно случаевъ и должна поддерживать въ своихъ ученикахъ *чувство народности*. Во-первыхъ, къ этому ведетъ толковое изученіе родной природы, отечественной географіи и исторіи; во-вторыхъ, изученіе родного языка и поэтическаго матеріала, 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 дѣтствѣ человекъ 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 внѣ отечества. Само собой разумѣется, что такое направленіе любви къ отечеству несовмѣстимо ни съ христіанскимъ ученіемъ, ни съ духомъ науки, а слѣдовательно ни съ идеаломъ разумной педагогіи. Разумная педагогія, просвѣщая умы воспитанниковъ свѣтомъ европейской науки, насколько это возможно, рядомъ съ любовью къ отечеству должна развивать и вообще любовь къ человеку, въ обширномъ смыслѣ слова. Случаевъ для этого и вообще для расширенія интересовъ учащихся, какъ противовѣса и личному эгоизму, и узкому патріотизму, школа имѣетъ довольно. Она сама по себѣ представляетъ общество, которое собрано съ извѣстною цѣлью, общею для всѣхъ и каждаго изъ ея членовъ; здѣсь, для успѣшной 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 вступитъ въ кругъ болѣе широкаго общества, какъ гражда-нинъ и человекъ. Какъ общество, въ которомъ личный произволь одного не долженъ задерживать дѣло многихъ, школа должна вырабаты-вать внутри себя извѣстный порядокъ, одинаково обязательный для всѣхъ, основанный на разумныхъ началахъ, проводимый настойчиво, послѣдовательно, содержащій въ себѣ очевидныя удобства и выгоды для всѣхъ вмѣстѣ и для каждаго порознь, а потому не представляю-щійся насильственнымъ, самодурнымъ. Учитель—представитель и хра-нитель этого порядка, отстаивающій его не по личной прихоти, не по капризу, не изъ личнаго интереса, а изъ уваженія къ дѣлу, кото-рое охраняется этимъ порядкомъ: онъ и самъ подчиняется этому по-рядку. Вотъ начало и законное основаніе школьной *дисциплины*. Какъ блюститель ея, учитель долженъ быть въ своихъ дѣйствіяхъ послѣдо-вателенъ 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, без-мѣрной регламентации каждаго движенія и каждаго слова; что разум-ная 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 каждаго ученика и дѣйствовать сообразно съ личными особенностями: по отношенію къ иной личности взглядъ болѣе сдѣлаеть, нежели рѣзкое слово и даже удаленіе изъ класса по отношенію къ другой, хотя причина, вызы-вающая 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 разнообра-зія въ свойствахъ душевныхъ силъ, болѣе или меньшей ихъ восприм-чивости или крѣпости, столько же отъ того, что учитель получаетъ подъ свое вліяніе матеріаль уже готовый, болѣе или менѣе сложив-щійся, такъ какъ послѣ девяти-десятилѣтней домашней жизни въ душѣ каждаго ученика скопилось много душевныхъ явленій, образовались со-четанія и привычки, болѣе или менѣе прочныя, которыя не могутъ ни исчезнуть, ни переработаться разомъ, безъ продолжительнаго влія-нія новой обстановки съ ея впечатлѣніями. Въ школьныхъ порядкахъ должна заключаться масса благопріятныхъ нравственныхъ вліяній, обра-зующихъ многія важныя стороны характера, каковы: уваженіе къ об-щественнымъ интересамъ, разумная сдержанность, обдуманность въ по-ступкахъ, 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 владѣетъ школа для нравственнаго воздѣйствія на своихъ учениковъ во имя намѣченнаго выше идеала? Эти средства, собственно говоря, уже сами собой выдвинулись въ предъидущемъ изложеніи. Первое изъ нихъ — *содержаніе и характеръ обученія*. Объ этомъ уже было говорено достаточно. Были выяснены преимущества воспитывающаго и общеобразовательнаго обученія передъ узко-утилитарнымъ. Было говорено о необходимости устранять въ дѣлѣ обученія насиліе 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 соотвѣтствіи обученія съ ихъ силами. Второе средство — *личность учителя*. Личность учителя, безъ сомнѣнія, имѣетъ огромное вліяніе на дѣтей: это испыталъ на себѣ, конечно, всякій, кто былъ учителемъ хотя недолгое время. Дѣти еще не въ состояніи отдѣлать, разобщить преподаваемое и преподавателя, отвлеченное понятіе отъ личности. Извѣстно, что любовь къ учителю побуждаетъ къ ученію, къ вниманію, къ труду иногда весьма лѣнивыхъ и разсѣянныхъ дѣтей, — ради любимаго учителя они дѣлаютъ серьезныя усилія надъ собой и нерѣдко обнаруживаютъ неожиданныя 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 нравственнаго вліянія въ самомъ широкомъ смыслѣ, побѣждая этимъ орудіемъ грубость, упрямство, заблужденность, беспорядочность и многія дурныя склонности 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 побѣжденію трудностей; его гуманность сообщается дѣтямъ; его справедливость направляетъ ихъ къ справедливости; его уваженіе къ работѣ и энергія въ трудѣ 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. Несаккуратность учителя, апатичное отношеніе къ дѣлу, противорѣчіе между словомъ и дѣломъ, жестокость, грубость, неприятность — точно такъ же не пройдутъ безслѣдно для учениковъ, какъ и примѣры хорошіе, тѣмъ болѣе — если въ дѣтяхъ, при извѣстныхъ условіяхъ домашней жизни, уже есть склонность и нѣкоторыя задатки для развитія этихъ свойствъ: въ послѣднемъ случаѣ примѣръ, какъ впечат-

тлѣніе, находить въ душѣ ребенка однородный матеріалъ, соединяется съ нимъ, усиливаетъ его,—и такъ складывается прочное руководящее начало для извѣстнаго рода неодобрительныхъ поступковъ. Намъ возразятъ, пожалуй, что не слишкомъ ли много будетъ требовать отъ учителя, чтобы онъ во всѣхъ отношеніяхъ представлялъ собою безукоризненный образецъ,—не противорѣчитъ 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 гигиеническихъ 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, которыя можно считать обязательными для учителя, вовсе не такъ высоки, какъ можетъ показаться съ перваго раза. Когда говорятъ, что учитель долженъ давать собою примѣры дѣтямъ, не противорѣчащія 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, брани, 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 особенныхъ усилій надъ самимъ собою, если дѣло и роль выбраны человѣкомъ съ сознаниемъ, 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 Песталотци 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 представляетъ ничего необыкновеннаго,—развѣ самыя обыкновенныя 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 требованіе 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 маленькія качества, что сами по себѣ, безъ другихъ, болѣе существенныхъ, они не имѣютъ и особеннаго значенія. При другихъ же качествахъ, эти маленькія и скромныя достоинства очень важны. Такимъ образомъ учителю вовсе не такъ трудно быть хорошимъ примѣромъ для учениковъ, какъ это кажется съ перваго 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, школьныхъ, уличныхъ, долженъ сложиться у каждаго ученика свой внутренній міръ, соотвѣтственно природнымъ свойствамъ его душевныхъ силъ. При равномерномъ 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 хорошіе примѣры учителя для однихъ прошли безслѣдно, а изъ другихъ образовали хорошихъ людей: они дали извѣстный результатъ во всѣхъ случаяхъ, дѣйствуя на каждаго 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 душевныя 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 нравственнаго вліянія на учениковъ, для образованія и развитія въ нихъ тѣхъ или другихъ склонностей и привычекъ. Это средство — школьные порядки и способы поддержанія и утвержденія ихъ, тотъ *складъ школьной жизни*, который иногда устанавливается непоколебимо прочно, стоитъ самъ собою часто даже въ такихъ случаяхъ, когда никто за нимъ не смотритъ, никто о немъ не заботится, а въ дѣтскую натуру въѣдается 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 внѣшности, 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 перваго раза, да при томъ въ сообщеніи всѣхъ ихъ разомъ не можетъ быть и надобности. Но правило, разъ установленное, должно быть соблюдаемо, 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 итти 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 приучать ихъ работать дома—т.-е. во-первыхъ—*въ одиночку*, во-вторыхъ—*самостоятельно*, потому что школа имѣетъ цѣлью не саму себя, а жизнь. Домашнія работы важны еще и въ томъ отношеніи, что приучаютъ дѣтей думать о завтрашнемъ днѣ, заботиться своевременно о своихъ обязанностяхъ и внимательно, надлежащимъ образомъ выполнять ихъ. Потому-то онѣ имѣютъ не только учебное, но и воспитательное значеніе. Но для того, чтобы воспитательная цѣль достигалась, надо, чтобы заданная работа занимала дѣтей и соответствовала ихъ силамъ: работа непосильная напрасно утомитъ ребенка, поставитъ въ необходимость быть неисправнымъ, а то и доведетъ до отчаянія, такъ что онъ махнетъ рукой на свои обязанности. При томъ же непосильная работа не можетъ быть и занимательною, 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 трудѣ, заботу о завтрашнемъ днѣ и добросовѣстное отношеніе къ своимъ обязанностямъ, такъ—напротивъ—работа скучная и непосильная будетъ развивать распушенность, лѣнность и беззастѣнчивое уклоненіе отъ обязанностей. Работы, задаваемые на домъ, на первое время могутъ быть

самыя маленькія, легкія, состоящія въ повтореніи, воспроизведеніи классной работы; затѣмъ ихъ можно осложнять постепенно и довести до серьёзныхъ самостоятельныхъ работъ, которыя могутъ имѣть примѣненіе по всѣмъ главнымъ предметамъ учебнаго курса: рѣшеніе ариѳметической задачи, описаніе мѣстности, извлеченіе изъ прочитанной книги. Они могутъ быть устныя, какъ усвоеніе извѣстнаго учебнаго матеріала изъ книги, и письменныя, какъ приложеніе усвоеннаго матеріала къ собственной работѣ: заучиваніе и объясненіе басни или стихотворенія, грамматическій разборъ, описаніе растенія и пр. и пр. Во всякомъ случаѣ сущность и трудность работы учитель долженъ внимательно соображать и измѣрять знаніями и развитіемъ учениковъ, чтобы приучать 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 человекъ, нежели изъ другаго, уже попробовавшаго явиться въ школу вовсе безъ работы или съ кое-какой работой. Послѣдній, при первомъ удобномъ случаѣ, повторитъ свою неисправность, а частое повтореніе ея, пожалуй, и вовсе обратитъ 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 школьной 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, кромѣ правилъ гигиеническихъ (сидѣнье), необходимо установить, чтобы дѣти, по возможности, все время были заняты, сосредоточивъ свое вниманіе на классной работѣ, 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 ученіемъ, ученики должны безъ шума и толкотни размѣститься по своимъ мѣстамъ, а затѣмъ принятыя за приготовленіе всего, что необходимо каждому для предстоящаго урока: грифеля и карандаши должны быть очинены, доски вытерты, тетради награфлены, кромѣ — конечно — тѣхъ, которыя принадлежатъ 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. очинены 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 распоряженію учителя. Что касается до наблюденія за классными принадлежностями, какъ напр. — вытираніе большой классной

доски, заготовленіе мѣлу, губки, тряпки или заячьей лапки для писанія и стиранія, разливки чернилъ и т. п. — эти обязанности лучше всего поручать ученикамъ по-очереди, установивъ разъ навсегда дежурство, которое, конечно, не можетъ соединяться ни съ какимъ главенствомъ дежурнаго надъ классомъ, а должно имѣть характеръ общественной повинности, которую несетъ каждый по-очереди, заботясь о выгодѣ общей и самъ пользуясь удобствомъ этой выгоды. — Во время урока требуются тишина и вниманіе: постороннихъ разговоровъ, вскрикиваній, 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 требованіе поставлено серьезно и поддерживается неуклонно, какъ необходимый законъ, безъ соблюденія котораго невозможно учиться въ школѣ; но, конечно, для этого необходимо, чтобы въ ученіи содержалось достаточно интересной для дѣтей работы, не утомляющей, а развивающей ихъ душевныя силы, не соединенной и съ утомленіемъ силъ. 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 отвлекаясь тѣмъ, что дѣлается съ другими группами, и не мѣшая имъ. Замѣчательно, что въ школахъ, представляющихъ раздѣленіе класса на группы, при одномъ учителѣ, въ дѣтяхъ замѣтно сильнѣе развивается способность сосредоточиваться на работѣ, уходить въ самихъ себя, освобождаться отъ отвлекающаго 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 работою *тихомолку*, какъ это необходимо при обученіи группами, должна внимательно выслушать, въ чемъ состоитъ предлагаемая ей работа, своевременно распросить 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 всѣмъ, нежели допустить для нихъ повтореніе сказаннаго: такое повтореніе, допущенное разъ, поведетъ къ повторенію невнима-

тельности, и должный порядокъ никогда не установится. Но воздержитесь отъ повторенія въ первыйъ разъ — завтра невнимательные мальчики уже будутъ на-сторожѣ и у нихъ, мало-по-малу, будетъ складываться привычка быть внимательными. — Во время занятій учителя отвѣчаетъ тотъ, къ кому обращенъ вопросъ, кто названъ по имени или на кого учитель указалъ (въ первое время, пока учитель еще не запомнилъ именъ, ему придется прибѣгать, при обращеніи къ дѣтямъ, къ простому указанію на того, кто долженъ отвѣчать); въ случаѣ обращенія ко всему классу, всякій долженъ заготовлять отвѣтъ, пожалуй заявлять о своей готовности отвѣчать поднятіемъ руки, но отвѣчаетъ опять-таки тотъ, кого учитель назоветъ по имени, или на кого укажетъ. Правда, что точное исполненіе этого правила, сколько извѣстно изъ практики, недостижимо: дѣти, по свойственной имъ живости, часто, поднимая руки, вскакиваютъ и отвѣчаютъ, не дождавшись распоряженія со стороны учителя, — каждому хочется отвѣчать 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 перваго вовсе не существовало. Учителю приходится руководствоваться своимъ учительскимъ тактомъ и знаніемъ дѣтей, которыя у него учатся, чтобы различить непрошенный отвѣтъ — *невольный*, вызванный внутреннею потребностью и интересомъ дѣла, отъ *намѣреннаго*. Къ послѣднему можно отнести суровѣе: въ случаѣ повторенія такого намѣреннаго непрошеннаго 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 отвѣчать, сколько для того, чтобы узнать тѣхъ, кто не можетъ дать отвѣта, и на послѣднихъ по преимуществу должно быть обращено вниманіе учителя: неподымающіе рукъ или не поняли вопроса, или не усвоили тѣхъ понятій и знаній, какія необходимы для отвѣта, или не участвуютъ въ классной работѣ. 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 приучить дѣтей къ такой законченной отдѣлкѣ 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, неудовлетворительнаго *по содержанію*, лучше всего другимъ вопросомъ навести ученика на сознаніе ошибки; въ случаѣ отвѣта, неудовлетворительнаго *по формѣ*, лучше всего обратиться къ другому ученику, какъ будто перваго и не было, а потомъ уже, по-

лучивъ удовлетворительный отвѣтъ, замѣтитъ первому, почему на его отвѣтъ не было обращено вниманія. При писаніи на большихъ классныхъ доскахъ надо установить правило, приучая учениковъ исполнять его безъ напоминанія: чтобы они всегда начинали писать съ краю, а не посреди доски, какъ это обыкновенно дѣлають дѣти, и настолько высоко, сколько позволяетъ ростъ пишущаго; пусть ученики приучаются соблюдать экономію въ мѣстѣ: учитель найдетъ не мало случаевъ совершенно наглядно выяснитъ значеніе этой экономіи, когда напр. на урокъ ариѳметики придется исписать цѣлую доску. Прекращать урокъ можно—или колокольчикомъ, который долженъ находиться подъ руками учителя, или просто словами: „будетъ, теперь отдохните“. Новый урокъ точно также начинается по знаку учителя. Слѣдуетъ приучить 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 работѣ, съ другой—дѣти къ нему легко привыкають и такъ сживаются съ нимъ, что о стѣсненіи тутъ не можетъ быть и рѣчи.—Говоря о порядкахъ, относящихся къ учебнымъ занятіямъ, кстати сказать объ отношеніи учениковъ къ классной мебели и учебнымъ принадлежностямъ. Само собой разумѣется, что дѣло учителя—наблюдать и ввести въ обычай, чтобы ученики берегли и стѣсны, и мебель, и учебныя 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 отдѣльную 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 собственныя учебныя 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 школьныя 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—зародышъ уваженія къ наукѣ; бережное обращеніе съ своей тетрадкой и добропорядочное содержаніе ея—зародышъ уваженія къ труду вообще, какъ къ своему, такъ и чужому. Поэтому полезно съ перваго 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 явленій нельзя пропускать безъ вниманія. О тетрадяхъ, веденіи и сохраненіи ихъ надо сказать нѣсколько словъ особо. Учитель самъ показываетъ дѣтямъ форму тетради, способъ отгибанія полей, линевки и надписанія 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, которыя должны это понимать и дорожить тетрадью, въ которой находятся замѣтки учителя. Хорошо, если у дѣтей, кромѣ текущихъ черновыхъ тетрадей, особо по каждому предмету,—есть хоть одна *бл.овая*, 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 имѣетъ 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 болѣе 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 прогулку. 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 безцѣльнаго бѣганья, бессмысленной возни, глупаго крика, беспорядочной толкотни: потому она предлагаетъ дѣтямъ игры, соединенныя съ движеніемъ, 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 брани и драки, бѣганье и вообще игра не должны переходить въ залоръ, — учитель наблюдаетъ, чтобы отношенія между дѣтьми были равноправныя, справедливыя, дружескія, безъ насилія массы надъ личностью и безъ насилія личностей надъ массою. Здѣсь ему приходится подмѣчать съ особенною внимательностью, не проявился ли въ толпѣ какой-либо диктаторъ, подчинившій себѣ массу — или посредствомъ физической силы, или бѣльшимъ, сравнительно, умственнымъ развитіемъ. Господство физической силы слѣдуетъ подавить безъ всякаго ограниченія; господство умственной силы, вліяніе характера, воли — требуетъ предварительнаго 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 умственнаго и нравственнаго преобладанія вредно, тогда приходится бороться и прежде всего — противъ нравственной силы выставить тоже нравственную силу, а не грубое насиліе. Здѣсь положеніе учителя очень трудно: ему приходится зорко слѣдить за противной стороной и за самимъ собой, подчинить себѣ ту силу, которая овладѣла массою, 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 горячася. 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 овладѣетъ и тираномъ на столько, чтобы направить его

въ хорошую сторону. — Бываютъ въ школахъ нерѣдко случаи совершенно противоположные: господство и насиліе 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 состоитъ 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, защититъ преслѣдуемаго, но не смягчитъ массы, а раздражитъ ее и вооружитъ еще болѣе; такая защита, пожалуй, принесетъ и пользу преслѣдуемой личности, подѣйствуетъ на нее исправительнымъ образомъ, но не исправитъ 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, соответствующими 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, прямого или косвеннаго участія въ преслѣдованіяхъ, проявляющихся въ толпѣ. Съ другой стороны, замѣчая въ дѣтяхъ разумныя и гуманныя проявленія товарищества, помощь 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 укрѣпленію. Этого мало — онъ долженъ возбуждать и вызывать альтруистическія чувства — примѣромъ, разговорами, чтеніемъ. Но при этомъ слѣдуетъ воздержаться отъ длинныхъ поученій, которыя обыкновенно вовсе не затрогиваютъ дѣтей, а надоѣдаютъ имъ; иное дѣло — живой примѣръ, поэтической разсказъ, иное дѣло — отвлеченное, 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 челоуѣколюбіе 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 школьномъ воспитаніи, особенно когда рѣчь идетъ о сельской школѣ, — отношеніе учениковъ къ дому, къ семьѣ, къ домашней обстановкѣ. Что представляетъ собою домашній бытъ и семья большинства сельскихъ школьниковъ?—Невѣжество, предрасудки, суевѣрія, грубость, отсутствіе сознательнаго отношенія ко всему окружающему человѣку, 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 началъ — 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 высокомернаго отношенія къ крестьянскому труду и быту, а напротивъ—выставлять свѣтлую сторону того и другаго, чтобы ученики ея, когда возвратятся къ ожидающей ихъ жизни, умѣли находить 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 окажетъ 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 учитель: его дѣло—давать полезныя знанія, возбуждать чистыя чувства и честныя желанія, словомъ—складывать здоровый внутренній міръ учениковъ, а затѣмъ дѣло слѣдается само собою. Знаніе принесетъ съ собою свѣтъ, чистыя чувства и честныя стремленія научатъ 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 школьной 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 представленіемъ 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 сознание необходимости порядка, а сознание выгоды увернуться от наблюдательности учителя—или хитростью, или упрямствомъ. Во всякомъ случаѣ наказаніе, какъ кара, если и приведетъ иногда къ цѣли, то вмѣстѣ съ тѣмъ заронитъ 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, на примѣръ, ученикъ урока,—вмѣсто того, чтобы подѣйствовать на него интересомъ самого дѣла, возбудить въ немъ стремленіе къ работѣ, любознательность, вниманіе, желаніе знать,—то ли дѣло наказывать, 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 исключеніемъ, а сущностью въ его дѣятельности: онъ только и дѣлаетъ, 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 производитъ 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 вполне справедливое послѣдствіе такого поведенія?—Конечно, удаленіе безпокойнаго, 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 усиліе, чтобы въ другой разъ не лишиться 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, буянъ, невнимательный пересаживается

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 школьномъ воспитаніи, особенно когда рѣчь идетъ о сельской школѣ, — отношеніе учениковъ къ дому, къ семьѣ, къ домашней обстановкѣ. Что представляетъ собою домашній бытъ и семья большинства сельскихъ школьниковъ?—Невѣжество, предрасудки, суевѣрія, грубость, отсутствіе сознательнаго отношенія ко всему окружающему человѣку, 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 началъ — 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 высокомернаго отношенія къ крестьянскому труду и быту, а напротивъ—выставлять свѣтлую сторону того и другаго, чтобы ученики ея, когда возвратятся къ ожидающей ихъ жизни, умѣли находить въ своей долѣ чистую отраду, не спускаясь до грубости и невѣжества большинства, но и не важничая тѣми крупницами просвѣщенія, которыя вынесутъ изъ школы. Здѣсь учителю много помощи окажетъ толковое чтеніе поэтическихъ произведеній, въ родѣ пѣсень Кольцова, изображающихъ свѣтлую, идеальную сторону русской природы и земледѣльческаго труда. Никакихъ насмѣшекъ и презрительныхъ отзывовъ о жизни отцовъ не долженъ себѣ позволять учитель: его дѣло—давать полезныя знанія, возбуждать чистыя чувства и честныя желанія, словомъ—складывать здоровый внутренній міръ учениковъ, а затѣмъ дѣло слѣдается само собою. Знаніе принесетъ съ собою свѣтъ, чистыя чувства и честныя стремленія научатъ 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 школьной 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 представленіемъ 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-

ніямъ, даже къ розгамъ, что шалуны и лѣнтяи 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 большою педагогическою ошибкой, и сохрани насъ Богъ отъ такой ошибки, что бы ни говорили защитники наградъ и похвальныхъ листовъ!

Г Л А В А XII.

Историческіе очерки. — Сократъ. — Коменскій. — Руссо. — Песталоцци. — Дистервегъ. — Русская народная школа. — Ушинскій и др. дѣятели русской школы. — Заключение.

Предлагаемые очерки имѣли цѣлью выяснитъ самыя существенныя 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 современнаго человѣка, выясненіе 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 души читателя живые образы тѣхъ героевъ школы, которые своимъ словомъ и дѣломъ вырабатывали идею воспитывающаго обученія. Свѣтлые образы этихъ дѣятелей, безъ всякаго сомнѣнія, должны вдохновенно дѣйствовать на всякаго современнаго работника школы, примиряя его съ трудностями исполняемаго имъ дѣла и представляя примѣры, которые не для всякаго доступны, но для всякаго поучительны. Если предлагаемые ниже очерки придадутъ силы и энергіи въ трудной работѣ учительства хоть нѣкоторымъ изъ читателей, то цѣль ихъ уже будетъ достигнута.

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

къ воспитанію и обученію. Исторія Греціи, ея богатая содержаніемъ жизнь представляетъ намъ не только образцы 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 Аѣинахъ, въ 469 году до Рождества Христова. Отецъ его былъ ваятель, а мать повивальная бабка. Нѣтъ точныхъ свѣдѣній о томъ, у кого и чему Сократъ учился, подъ какими вліяніями сложился умъ и характеръ этого древняго учителя; но всего вѣроятнѣе, что онъ былъ обязанъ своимъ развитіемъ складу аѣинской жизни и собственному самостоятельному труду. Въ древней Греціи вообще, а въ Аѣинахъ 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 религиозную, раскрывая въ народной жизни начала общечеловѣчскія; на площадяхъ раздавались рѣчи мудрецовъ-ораторовъ, соединявшихъ силу ума съ силою слова; всюду виднѣлись портики, храмы, картины — образцы высокаго искусства; публичныя философскія бесѣды будили пытливый умъ и вели его къ развитію; публичныя гимнастическія игры развивали энергію, ловкость и красоту въ юношескомъ тѣлѣ; народные учителя, 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 чему 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 идти и чего желаетъ. 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 имѣетъ 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 педагогическаго дѣла, которому отдался вполнѣ. Правда, онъ участвовалъ въ походахъ, исполнялъ иногда и другія гражданскія обязанности, являясь при этомъ превосходнымъ гражданиномъ: есть свидѣтельство о чрезвычайномъ терпѣннн и величавомъ мужествѣ Сократа, какъ воина; точно также дошли факты, обнаруживающіе его гражданскую честность, неустрашимость, уваженіе къ закону, ради котораго 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, сохраняя за собою любимую избранную роль народного учителя-воспитателя. Послѣднюю обязанность онъ считалъ своимъ призваніемъ, религіознымъ, какъ бы божественнымъ, посланничествомъ, и потому исполнялъ дѣло народного учителя съ воодушевленіемъ, какъ самоотверженный воспитатель-миссіонеръ, отдавшій 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 руководить 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, несколько непохожею на дѣло современнаго учителя. Но содержаніе и методъ учительства Сократа заключаютъ въ себѣ зерно, изъ котораго 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 бесѣдовать. Въ этомъ и заключалась учительская дѣятельность древняго педагога. Въ своихъ бесѣдахъ онъ затрогивалъ всѣ вопросы, касающіеся человѣка и человѣческой жизни,

а особенно основных нравственных началъ, изслѣдую—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 общепользующей дѣятельности и для вліянія на окружающую среду. Древніе писатели представляютъ Сократа чудачкомъ, 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 собравшіеся 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 извѣстному 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, убѣжденій. 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 увѣренности въ знаніи, котораго нѣтъ, въ знаніи не дѣйствительномъ, а призрачномъ, а затѣмъ уже возбуждалъ стремленіе къ знанію дѣйствительному. „Познай самого себя“: эти слова, написанныя 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 ставитъ—*самосознаніе*, заявляя необходимость психологическихъ данныхъ для выводовъ о законахъ образованія характера и о правилахъ практическаго воспитанія. Онъ высказалъ впервые положеніе, что расположенія человѣческой воли и характеръ дѣйствій подчинены своимъ *общимъ законамъ* и *разумнымъ цѣлямъ*. Конечною цѣлью человѣческой жизни ученіе его указывало *счастіе* и *благо* человѣка, но вмѣстѣ съ тѣмъ оно настаивало, что счастіе и благо каждаго отдѣльнаго лица связано съ благомъ и счастіемъ человечества. 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 говоритъ: „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 обученіе Сократа было „воспитывающее обученіе“,—и въ этомъ-то заключалась его сила, его отличіе отъ другихъ учителей того времени, въ этомъ и его право на безсмертіе, потому что идея „воспитывающаго обученія“—безсмертная 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 представляетъ столько же поучительнаго, сколько жизнь. Друзья хотѣли спасти его отъ смерти,—является въ темницу Критонъ и убѣждаетъ великаго учителя бѣжать, но напрасны его просьбы и убѣжденія: 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 приходятъ законы и, вступаясь за общее дѣло государства, говорятъ: скажи намъ, Сократъ, что ты задумалъ? Развѣ, по твоему мнѣнію, можетъ существовать тотъ городъ, въ которомъ судебныя 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 сдѣлалъ намъ несправедливость, невѣрно положилъ свое рѣшеніе? Это, что ли, будемъ отвѣчать?—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, которыя 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 насъ? Во-первыхъ, не мы ли родили тебя? Не черезъ насъ ли твой отецъ женился на твоей матери и далъ тебѣ жизнь? Говори же, отвергаешь ли ты за какіе-нибудь недостатки тѣ изъ нашихъ законовъ, которые скрѣпляютъ брачныя узы?—Не порицаю.—А тѣ, которые завѣдываютъ воспитаніемъ и образованіемъ и подъ управленіемъ 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 священнѣе 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, покорствоваться ему болѣе, чѣмъ отцу, — что повелѣваетъ ли оно дѣлать — надобно дѣлать, предписываетъ ли страдать — надобно страдать, притомъ молча. Пусть оно бьетъ, налагаетъ оковы, ведетъ 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 состоитъ 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 говорятъ 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 отвѣчай: правду ли мы говоримъ, что ты обѣщался слѣдовать намъ?... Что сказать на это, Критонъ, не приходится ли согласиться? — Необходимо, Сократъ. — Значитъ, ты нарушаешь заключенныя съ нами условія, сказали бы законы, и забываешь о своемъ согласіи... Поэтому, Сократъ, повинуюсь намъ, не ставъ 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 убѣжденія. Впрочемъ, если можешь сказать болѣе, говори. — Нѣтъ, Сократъ, не могу. — Такъ слѣлаемъ, Критонъ, то, къ чему ведетъ Богъ“ *).

Вѣрный своимъ убѣжденіямъ, которыя онъ старался внушить и юношеству во время своей учительской дѣятельности, Сократъ спокойно ожидалъ смерти. Насталъ послѣдній день. Обреченнаго 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 великомъ бѣдствіи для себя: „мы искренно сознавали,

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

что остаемся на всю жизнь сиротами, какъ дѣти, лишенная 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 сердиться не на меня, но на виновниковъ твоего настоящаго положенія. Теперь прощай! Тебѣ извѣстно, конечно, съ чѣмъ я пришелъ къ тебѣ. Будь счастливъ, старайся какъ можно спокойнѣе перенести эту необходимость“. Служитель заплакалъ и вышелъ. „Будь счастливъ и ты!“ отвѣчалъ Сократъ и, обратившись къ друзьямъ, продолжалъ: „Какой ласковый человекъ! Все это время онъ заходилъ ко мнѣ и нерѣдко разговаривалъ со мною; это добрѣйшій человекъ, и теперь какъ искренно онъ оплакиваетъ меня! Послушаемъ его, Критонъ: прикажи, пусть кто-нибудь принесетъ ядъ, если онъ уже стертъ, 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 спиши же, время терпѣть.—„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 нѣсколько 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 свѣдуешь 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 отослалъ женщинъ и дѣтей, чтобъ 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 навзничъ, какъ было сказано. Немного спустя, тотъ человекъ, 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, — исполни 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 „сократическій“ (эвристическій) 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 готовымъ рѣшеніемъ—посвятить свои богатые силы и многостороннія знанія дѣлу народнаго образованія. Онъ вступилъ въ качествѣ учителя въ школу въ Преровѣ, а потомъ получилъ мѣсто наблюдателя школъ Фульнецкаго округа. Это было сравнительно самое свѣтлое и спокойное время жизни Коменскаго: онъ бодро и весело работалъ, всѣми силами способствуя распространенію образованія и улучшенію экономическаго 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 видалъ до конца жизни. Обстоятельства отняли у него родину, но не отняли педагогическаго дѣла, которому онъ отдался всецѣло. Вскорѣ онъ издалъ рядъ педагогическихъ сочиненій, которыя сдѣлали его имя славнымъ на всю Европу и на всѣ времена; не имѣя возможности сдѣлаться народнымъ учителемъ родины, онъ сталъ учителемъ всемірнымъ, трудясь, наблюдая, 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 челомъ, добрымъ и задумчивымъ взглядомъ, ласковый ко всѣмъ, терпѣливый, всегда готовый помочь ближнему, никогда не помнящій обидъ и огорченій, которыя 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, наблюдая за ходомъ школьнаго дѣла, внося въ школы свои свѣтлыя идеи и составляя учебники. Между тѣмъ братская община, поселившаяся въ Лешнѣ, избрала его своимъ духовнымъ главою, вслѣдствіе чего Коменскому 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 Коменскій былъ одинъ, безъ помощниковъ и сотрудниковъ, которыхъ онъ надѣялся создать своимъ вліяніемъ и своими новыми сочиненіями. Здѣсь, между прочимъ, онъ составилъ другое наиболѣе извѣстное 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 Коменскій—не только имѣніе, но даже рукописи, плоды долгихъ трудовъ, приготовляемая для печати. Послѣдніе годы жизни Коменскій 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 названіе „классическаго сочиненія“ въ области педагогической литературы,—„Великая дидактика“ *). Въ этомъ замѣчательномъ сочиненіи онъ прочно и ясно установилъ тѣ начала разумнаго „воспитывающаго обученія“, которыя останутся незабываемыми, 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, cadaго отдѣльно 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 издана 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, свѣжесть 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 обою псла; 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: улучшение 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 школьный 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, говоритъ славянскій педагогъ, но и дѣти бѣдняковъ, мальчики и дѣвочки, въ городѣ и въ деревнѣ, всѣ должны быть посылаемы въ школу. Люди рождены для того, чтобы быть людьми, разумными созданіями, подобіемъ Божиимъ... Солнце освѣщаетъ, согрѣваетъ и оживляетъ все, чтобы все зеленѣло, цвѣло и приносило плоды; то же самое должна дѣлать и школа. Малоспособность нѣкоторыхъ дѣтей не препятствуетъ этому. Чѣмъ скуднѣе 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... Нѣтъ также никакой основательной причины устранять отъ изученія мудрости женскій полъ. Женщины также подобіе Божіе, также одарены способностями и путь развитія имъ равно открытъ. 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 служитъ не цѣлью, а средствомъ. Школа должна не только выучивать, но главное — воспитывать какъ обученіемъ, такъ всею своею обстановкою и примѣромъ учителя. „Школы, говоритъ Коменскій, суть мастерскія человѣчности, заботящіяся о томъ, чтобы человѣкъ сдѣлался вполнѣ человѣкомъ, т. е. разумнымъ существомъ, властелиномъ тварей и самого себя... Онѣ должны быть благодаріемъ для всей жизни, образуя умы посредствомъ знаній и искусствъ, совершенствуя даръ слова, облагораживая нравы и утверждая благочестіе... Школы должны сообщать то, что просвѣтляетъ разумъ, направляетъ волю, постоянно возбуждаетъ совѣсть, дабы разумъ 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 Коменскій 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, приготавливая человѣка къ жизни.

г) Оно будетъ совершаться безъ принужденія и жестокости, самымъ пріятнымъ образомъ.

д) Оно имѣетъ 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 сотнѣ учениковъ. — Возможность такой школы Коменскій основываетъ на законахъ природы, которую и во всемъ онъ беретъ, какъ образецъ.

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

сама течетъ внизъ, огонь самъ горитъ, округленный камень самъ катится, а плоскій лежитъ. Глазъ и зеркало, при свѣтѣ, сами отражаютъ предметы. Сѣмя, при влагѣ и теплѣ, само развивается. Если въ человѣческомъ существѣ отъ природы заключается сѣмя знанія, добродѣтели и благочестія, то изъ этого слѣдуетъ, что для развитія его необходимо только нѣкоторое побужденіе и разумное руководство,—и изъ всякаго человѣка можетъ сдѣлаться человѣкъ.“ Выходя изъ этого положенія, Коменскій развиваетъ свой планъ общеобразовательной школы, который далъ превосходный матеріалъ 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 внѣшнее благоустройство школы, ея опрятность, удобства, гигиеническія 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 золотого правила, говоритъ онъ: представляй все внѣшнимъ чувствамъ, — видимое — зрѣнію, слышимое — слуху, обоняемое — обонянію, вкушаемое — вкусу, осязаемое — осязанію. 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 рассказы всего легче запоминаются по картинкамъ.“ Обращено вниманіе и на содержаніе обученія, и на распредѣленіе преподаваемаго, и на методы и приемы 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, которыя необходимы и полезны въ жизни. Въ распредѣленіи учебнаго матеріала указано начало концентраціи: каждая наука сначала предлагается ученикамъ въ видѣ простаго зародыша, развиваясь постепенно, и это постепенное расширеніе учебнаго матеріала должно итти сообразно съ постепенностью развитія духовныхъ силъ учащагося. Поэтому все пре-

*) «Семья и Школа» за 1873 г. № 2, 4, 5 и 6. Кромѣ 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 закрѣпленіемъ того, что приобрѣтено на низшихъ, 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 однимъ и тѣмъ же образомъ, но только сложнѣе развѣтвляясь. Отъ легкаго слѣдуетъ переходить къ трудному, отъ близкаго къ отдаленному, отъ конкретнаго къ отвлеченному, безъ торопливости и скачковъ. Обученіе должно двигаться впередъ не насиліемъ, 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, говоритъ 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 каждаго отдѣльнаго ученика, а всѣхъ вмѣстѣ, разомъ: онъ долженъ сидѣть на кафедрѣ, 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 ставитъ слѣдующія восемь правилъ:

- 1) Учитель старается сообщать всегда что либо новое, интересное, полезное.
- 2) Учащіеся побуждаются къ размышленію посредствомъ вопросовъ.
- 3) Учитель слѣдитъ 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 отвѣчать, исправляя тотчасъ же всякую ошибку.

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

Обращено вниманіе и на разумную дисциплину, и на индивидуальныя 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, которыя по справедливости считаются исправительными мѣрами только для рабовъ.“ Хотя Коменскій утверждаетъ съ полнымъ убѣжденіемъ, что всякій человѣкъ можетъ быть сдѣланъ человѣкомъ посредствомъ образованія, но онъ вовсе не отрицаетъ индивидуальнаго 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 мягкія и добронравныя, иного крѣпкія и тугія, иного любознательныя и опять иного способныя преимущественно къ механической работѣ.

„Разсмотримъ различныя головы поближе. На первомъ планѣ стоятъ остроумныя и охотныя къ ученю, 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 великіе люди; такую голову былъ Фемистокль, великій аѳинскій полководецъ; воспитатели должны остерегаться, чтобы не превратить хорошихъ коней въ ословъ.

„Затѣмъ бываютъ еще головы послушныя и охочія къ ученю, 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 скорого исполненія, а должно, по возможности, помогать 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 лѣнныя; если онѣ не упрямы, то также могутъ быть исправлены, но обращеніе съ ними требуетъ много терпѣнія и осторожности.

„Послѣднее мѣсто занимаютъ тупоумныя, извращенныя и злобныя, большею частію испорченныя природы; 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 предъидущемъ изложеніи, подъ названіемъ „Живописный Міръ“. Это была первая попытка дать руководство для нагляднаго обученія, какъ осуществленіе начала наглядности, провозглашеннаго Коменскимъ въ его „Дидактикѣ“: здѣсь даются изображенія всевозможныхъ предметовъ, преимущественно такихъ, которые чаще встрѣчаются въ жизни. Книга имѣла въ свое время огромный успѣхъ, потому что поражала всѣхъ своею противоположностью съ тогдашними сухими и отвлеченными учебниками, но въ настоящее время она имѣетъ лишь историческій интересъ.

Какъ ни могучъ былъ голосъ славянскаго педагога, какъ ни очевидна великая польза его практической дѣятельности, все-таки въ его вѣкъ 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 извѣстную всему міру книгу „Эмиль или воспитаніе“.

Руссо, собственно говоря, не былъ педагогомъ. Это былъ геніальный человѣкъ, которому душно было жить въ зараженной атмосферѣ, 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 цѣлыя ночи за романами; потомъ вѣлъ бѣдственную скитальческую жизнь, жадно хватываясь всевоз-

можныхъ знаній, принимая близко къ сердцу всякое жизненное явленіе и глубоко задумываясь надъ ненормальнымъ теченіемъ человѣческой жизни. Затрудняясь выборомъ опредѣленнаго 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 увлекающійся 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 дѣйствию. Средствомъ для такой дѣятельности въ ново-европейской жизни представляется литературный трудъ, и Руссо сдѣлался писателемъ, сочиненія котораго потрясающимъ образомъ дѣйствовали на весь образованный міръ.

Руссо попалъ на свою дорогу уже на 32 году жизни. Случайно прочиталъ онъ въ газетахъ объявленіе отъ Дижонской академіи о конкурсѣ на тему: „Содѣйствовали ли успѣхи наукъ и искусствъ къ улучшенію нравовъ?“. Руссо принялся 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 истинностію 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, которыя содержатъ 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 создалъ 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 наиболее извѣстныхъ 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 брошюрой 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, цѣльнаго, который самъ все для самого себя, для котораго не существуютъ гражданскія и общественныя отношенія, какъ искусственныя 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 перваго возраста. „Вся наша мудрость (говорить онъ) состоитъ въ рабскихъ предразсудкахъ, вся наша мораль—въ подчиненіи, сгибаніи и сдерживаніи себя. Гражданскій человѣкъ родится, живетъ и умираетъ въ рабствѣ. При рожденіи его туго 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 карибы счастливѣе насъ. Едва родится дитя, какъ на него налагаютъ оковы. Пеленаніе есть варварскій обычай: оно препятствуетъ необходимому движенію членовъ и обращенію крови; его выдумали няньки ради своего удобства... Дальше—съ дѣтьми обращаются, большею частію, превратно: мы или дѣлаемъ все, чего имъ хочется, или требуемъ отъ нихъ того, что намъ угодно,—или подчиняемся ихъ прихотямъ, или подчиняемъ ихъ нашимъ прихотямъ. Такимъ образомъ дитя повелѣваетъ прежде, нежели умѣетъ 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 ставитъ 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 любитъ, 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 дѣтства пріучаясь открывать ихъ самостоятельно, а не брать готовыми изъ учебниковъ, отъ учителей, изъ книгъ, какъ другія дѣти. У Эмиля вовсе нѣтъ общества. Онъ живетъ и развивается самостоятельно, безъ товарищей, безъ примѣровъ, безъ поощреній и наказаній; природныя стремленія и потребности, сознаніе своихъ силъ и подчиненіе только необходимости — вотъ что руководитъ его дѣйствіями, а всѣ эти дѣйствія до двѣнадцати лѣтъ развиваютъ въ немъ преимущественно крѣпость и ловкость тѣла, воспримчивость 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 болтаетъ ничего лишняго. Его понятія ограничены, но ясны... Онъ не знаетъ рутины, обычая, привычки; его вчерашнія дѣйствія не опредѣляютъ нынѣшнихъ; онъ никогда не связываетъ себя формулою. На него не имѣютъ вліянія ни авторитетъ, ни примѣръ; онъ дѣлаетъ и говоритъ только то, что ему нравится. Если вы станете говорить ему о долгѣ и повиненіи, 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, будетъ 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 нѣтъ 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 установившимся 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 представляетъ крайнее преувели-

ченіе, не разбирая дѣйствительно безобразнаго отъ того, что достойно подражанія и сочувствія, такъ и положительная, то есть требуемое преобразование, представляется не только неисполнимымъ, но и не желательнымъ. Заявляя, что человѣкъ начинаетъ учиться и развиваться съ самаго 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 отечеству, 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 самаго ранняго дѣтства и признаніе правъ природы, попираемыхъ средневѣковою педагогическою практикою, воскресила идеи Коменскаго о преобразованіи школы, какъ учрежденія учебно-воспитательнаго, и расчистила путь для дальнѣйшаго развитія и приложенія идеи „воспитывающаго обученія“. Вліяніе книги Руссо было тѣмъ сильнѣе, что она представляетъ въ высшей степени увлекательное чтеніе, а потому возбуждала или горячее сочувствіе или невоздержное 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 чѣмъ сильнѣе проявлялось озлобленіе, тѣмъ болѣе *подогревалось* сочувствіе.

Между прочимъ, книга Руссо, о которой такъ много говорили и друзья и враги, произвела сильное впечатлѣніе на шестнадцатилѣтняго мальчика, учившагося въ Цюрихской гимназіи, который отличался необыкновенно живымъ умомъ, добрымъ, доверчивымъ сердцемъ и нѣсколько мечтательнымъ характеромъ, по имени Гейнриха *Песталоцци*. Въ книгѣ Руссо поразила Песталоцци не отрицательная ея сторона и не своеобразный, утопическій планъ естественнаго воспитанія, а самая идея — возможность, посредствомъ воспитанія, улучшить человѣка и человѣческую жизнь, поднять уровень народной нравственности и народного 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?—Вмѣсто отвѣта приводимъ его воззваніе „Къ низшему народу Швейцаріи“:

„Я вижу твое униженіе, твое 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 умѣлъ заpastись въ теченіи всей моей многотрудной жизни.“ Какъ видите, страсть, которая „изгрызла и сожгла душу“ Песталоцци, принадлежитъ къ числу такихъ, которыя обращаютъ смертнаго человѣка въ бессмертнаго героя и даютъ ему право называться „великимъ человѣкомъ“.

Гейнрихъ Песталоцци родился въ Цюрихѣ въ 1746 году и, въ раннемъ дѣтствѣ лишившись отца, выросалъ 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 семьѣ, въ которую вступила въ качествѣ простой наемной прислуги. Маленькій Гейнрихъ проводилъ свое время не постоянно въ городѣ: онъ часто гостилъ по недѣлямъ и мѣсяцамъ у своего дѣда, бывшаго пасторомъ въ селѣ Гѣнгъ. 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, измученныя работою и нуждою дѣти работали въ сырыхъ и холодныхъ мастерскихъ. Онъ видѣлъ ихъ непосильный трудъ, ихъ голодную, нищенскую жизнь. Онъ видѣлъ, какъ тупѣетъ 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, маленькій Гейнрихъ страдалъ, мучился, задавался филантропическими задачами, отдавался гуманнымъ грѣзамъ. Извѣстно, какое ужасное вліяніе на нравственное и физическое развитіе дѣтей оказываетъ фабричная жизнь. Маленькій Гейнрихъ видѣлъ это вліяніе, очень хорошо понималъ его, и эти дѣтскія впечатлѣнія глубоко запади въ его душу: нѣжный и слабый, онъ отличался отъ всѣхъ дѣтей при-

роднымъ добродушіемъ, живою фантазією 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, рассчитывая этими путями пріобрѣсти 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 счастье, 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-хозяйственныя предпріятія ему не удалось, 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, говорить

онъ, чтобы въ основу школъ были положены нравственно-воспитательныя цѣли“. За этими письмами появились „Вечерніе часы отшельника“, гдѣ Песталоцци высказываетъ мысли о всеобщности образованія, 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 родятся 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, вдохновенныя педагогическія идеи Песталоцци. За этимъ сочиненіемъ послѣдовали другія, дополняющія, объясняющія и развивающія его... Но Песталоцци, по призванію, былъ не только писатель, а педагогъ вполне: 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 поперекъ. 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 французскаго разгрома былъ устроенъ сиротскій пріютъ, а непосредственное управленіе 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 своемъ воспитательно-учебномъ заведеніи, устроенномъ при помощи правительства и въ 1804 году переведенномъ въ Мюнхенубхзеэ. Въ то же время онъ обрабатывалъ и издавалъ учебныя руководства, изъ которыхъ особенно важно сочиненіе „Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей“, такъ какъ въ немъ съ наибольшою полнотою и отчетливостью выразились всѣ его педагогическія воззрѣнія. Уже въ Бургдорфѣ Песталоцци сдѣлался знаменитостью, привлекая въ свое заведеніе множество лицъ, интересовавшихся дѣломъ воспитанія и обученія,—и на всѣхъ онъ производилъ впечатлѣніе, невольное 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

осною, морщинистое, смуглое, съ рѣзкими чертами; взъерошенные волосы ключьями падали на открытый, могучій, круглый лобъ,—на немъ видны были глубокія борозды, слѣды раннихъ, 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 Невшательскаго озера, куда онъ перевелъ свой институтъ по предложенію гражданъ и правительства въ 1805 г. и гдѣ оставался до 1825 г. Слава Песталоцциева 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 „Лингардъ и Гертрудъ“, 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 громаднѣйшій 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 чемъ здѣсь рассказываю,—я хотѣлъ выставить здѣсь правдиво то, что народъ самъ чувствуетъ, какъ судить, во что вѣрить, какъ говорить и дѣйствуетъ..“

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 явления указана въ плохомъ воспитаніи дѣтей. Такъ, рассказывая про Фохта Гуммеля, представляющаго собою наиболѣе выпуклый образчикъ нравственнаго паденія, авторъ говоритъ: „родители его принадлежали къ тѣмъ несчастнымъ, которымъ недостаетъ существенно необходимаго для воспитанія каждаго ребенка. Ихъ жилище не было храмомъ Божиимъ. Въ немъ не было ничего, кромѣ человѣческаго бѣдствія и ежедневныхъ явленій зла и богозабывчивости. 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 которой могъ отдохнуть взглядъ наблюдателя, утомленнаго зрѣлищемъ сплошной грязи, сплошнаго безобразія, сплошнаго отсутствія челоуѣчности: это семья Лингарда и Гертруды. Душа семьи — жена каменщика, Гертруда, въ образѣ которой авторъ нарисовалъ идеаль воспитательницы. На этомъ лицѣ и надо остановиться, какъ на живомъ и яркомъ воплощеніи идей Песталоцци. Собственно говоря, въ этой женщинѣ нѣтъ ничего особеннаго: она мало знаетъ, она простая, необразованная крестьянка, работающая съ утра до вечера для содержанія своего семейства, она только хорошая работница, любящая жена и разумно-заботливая мать. Стоитъ ли съ особеннымъ вниманіемъ заниматься женщиной, не представляющей ничего особеннаго, необыкновеннаго? Кабы она была вторая Жанна Д'Аркъ, или какая-нибудь преобразовательница съ геніальнымъ умомъ, съ чрезвычайной ученостью, — 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 уподобиться Гертрудѣ усиливаетъ во сто разъ интересъ и смыслъ выставяемаго Песталоцци идеала. Въ Гертрудѣ жила глубокая, безпредѣльная любовь къ дѣтямъ, и эта любовь была главнымъ ея воспитательнымъ средствомъ. Руководимая этою любовью, она вела воспитаніе своихъ дѣтей просто, безыскусственно, 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 выросли 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 ничтожныхъ средствахъ, Гертруда была очень изобрѣтательна и, руководимая своей любовью, мастерски пользовалась для нравственнаго и умственнаго воспитанія тѣмъ, что находила подъ руками. Во-первыхъ, ея дѣти были всегда заняты, но не насильственнымъ образомъ, а охотно и самодѣтельно, а потому не знали той развращающей скуки, которою 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 самаго легкаго и простаго къ трудному и сложному; а вмѣстѣ съ тѣмъ умѣла обращать эти обыденныя занятія въ воспитательный матеріалъ, дѣйствующій благотворно на всѣ стороны дѣтской природы и распредѣленный такъ, что постепенныя ступени занятій соотвѣтствовали естественному развитію дѣтскихъ силъ и способностей. Путемъ этихъ воспитательно-учебныхъ практическихъ работъ въ дѣтяхъ развивалась трезвая наблюдательность параллельно съ развитіемъ внѣшнихъ чувствъ и сознательное отношеніе къ окружающей дѣйствительности, основанное на непосредственномъ наблюденіи и опытѣ. Самымъ маленькимъ дѣтямъ Гертруда умѣла выбирать наиболѣе легкія занятія, которыя, съ одной стороны, имѣли для нихъ своего рода прелесть, а съ другой—въ высшей степени изощряли ихъ внѣшнія чувства, придавали ихъ рукамъ и пальцамъ необыкновенную ловкость и гибкость. Она заставляла ихъ, на примѣръ, находить на столѣ маленькія 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, самодѣтельность въ трудѣ, сознательное отношеніе къ окружающей дѣйствительности, а вмѣстѣ съ тѣмъ служила къ приобрѣтенію знаній. Для обученія счету Гертруда считала съ дѣтьми, сколько шаговъ въ комнатѣ, нити при пряхѣ; точно также, пользуясь окру-

жающей обстановкою, путемъ непосредственныхъ воззрѣній, она знакомила ихъ съ основными формами измѣренія; точно также на окружающей дѣйствительности объясняла имъ явленія природы, которыя можно наблюдать—въ комнатѣ, въ кухнѣ, на дворѣ, въ саду, въ лѣсу, въ полѣ. Но все это дѣлалось такъ, что не казалось ученіемъ въ общепринятомъ смыслѣ, а представлялось простымъ участіемъ къ вещамъ и явленіямъ, которыя сами напрашиваются на вниманіе и наблюденіе въ самыхъ обыкновенныхъ случаяхъ домашней жизни. Тутъ Песталоцци показываетъ, какъ много учебнаго матеріала даетъ жизнь даже при самой бѣдной обстановкѣ, тогда какъ воспитатели и учителя на этотъ-то учебный матеріалъ, находящійся подъ руками, и не обращаютъ вниманія: они пренебрегаютъ обыденными явленіями и предметами, придумывая замысловатые учебныя пособія или замѣняя предметы картинками и описаніями, мѣняютъ дешевый, на иболѣе развивающій и воспитывающій матеріалъ на болѣе дорогой, но менѣе плодотворный, а между тѣмъ приучаютъ и дѣтей пренебрегать тѣмъ что близко къ нимъ, что имѣетъ болѣе значенія въ жизни. „Дѣти, Гертруды, помогая матери готовить кушанья, разводить огонь, приносить дрова и воду, постоянно наблюдали, и посредствомъ, этого наблюденія, вызываемаго и поддерживаемаго самымъ занятіемъ въ изучали дѣйствіе огня, воды, воздуха, вѣтра, превращеніе дерево въ уголь и пепель, переходъ его въ гніеніе, превращеніе воды въ паръ и ледъ, дождь, снѣгъ, градъ, вліяніе воды на соль, на огонь, на почву, на растенія“. Какой обильный матеріалъ для развитія наблюдательности, и сознательнаго отношенія къ природѣ и жизни, для пріобрѣтенія знаній, для самаго многосторонняго воспитательнаго вліянія! Въ семьѣ 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“. Позволеніе 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-нравственнаго развитія, также какъ въ удовольствіи разорять птичьи 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, которыя 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, опытами и упражненіями, и они могли выразить и объяснить свои знанія 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 занятая работою, питающіяся водою и хлѣбомъ, пѣли и смѣялись больше, нежели дѣти богачей, незнакомыя съ самостоятельнымъ трудомъ, избѣженныя и окруженныя 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 приводитъ случай, который какъ нельзя лучше характеризуетъ ясное душевное настроеніе 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 слѣдуя какому-то внутреннему голосу, безъ всякаго менторскаго намека со стороны матери, запѣли прекрасную пѣснь солнцу.

„Они прями (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 скорбитъ о нравственномъ паденіи общины и озабоченъ мыслью—поднять какъ нравственный уровень, такъ и матеріальное 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 Гертруды 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 учитъ своихъ дѣтей“. Оба сочиненія представляютъ яркое и определенное выраженіе идеи воспитывающаго обученія, которое не гонится

за обиліемъ 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 педагогическаго дѣла совершенно самостоятельнымъ дѣятелемъ, который далеко разошелся съ своимъ учителемъ, позаимствовавъ отъ него много хорошаго. Нельзя не замѣтить кореннаго различія между этими гениальными 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, ставитъ своего Эмиля уединенно, отрываетъ отъ жизни, оберегаетъ отъ жизненныхъ вліяній: онъ готовитъ человѣка для самого себя. А Песталоцци эту самую жизнь обращаетъ въ матеріаль воспитательный и не признаетъ ученія, которое не исходитъ изъ жизни и ея потребностей: онъ готовитъ 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 общественныя отношенія прониклись нравственнымъ духомъ, любовью и справедливостью. Руссо хочетъ развивать физическія и нравственныя силы путемъ охраненія ихъ, относясь къ нимъ пассивно; а Песталоцци учить, 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 гений 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, на примѣръ, дѣтскій пріютъ находился въ самомъ ужасномъ, безобразномъ помѣщеніи. Собранныя здѣсь дѣти представляли жалкую и грустную картину: у однихъ застарѣлая чесотка, у другихъ струнья на головѣ, инныя исхудали и казались живыми скелетами; большинство изъ нихъ были нищѣ нахалы, то грубые лжецы, то глубоко испорченные лицомъ, 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 смѣялся и плакалъ, радовался и горевалъ съ дѣтьми, терпѣливо и долго боролся съ ихъ недоумѣніемъ и дурными наклонностями, училъ ихъ и развивалъ нравственно бесѣдой и собственнымъ примѣромъ. Черезъ годъ онъ съ радостью замѣтилъ такую перемену 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 лишеніямъ они подвергаются, — но рѣшеніе маленькихъ людей не колебалось, — и это было величайшей наградой педагогу за его труды: онъ плакалъ слезами радости. Песталоцци видѣлъ на фактъ, 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 Иффертенѣ, 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 возбуждательнымъ 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. Всякій образованный человѣкъ, посѣщавшій Швейцарію, считалъ необходимою и великою честью — увидѣть „отца-Песталоцци“, съ его добрымъ взглядомъ, его щетини-

стою 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 Шрёттеръ въ 1808 году послалъ въ Ифертенъ группу молодыхъ людей для изученія учебно-воспитательной системы Песталоцци: „Пруссія, писалъ онъ, посылаетъ 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 отдѣльныя 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 неоцѣненными и непонятыми: „Здѣсь покоится 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 Нейгоффѣ, въ Станцѣ отецъ сирыхъ, основатель новой народной школы въ Бургдорффѣ и Мюнхенбухзеэ, 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 помогаль 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 вырослъ—частью на попеченіи отца, зажиточнаго чиновника и чрезвычайнаго

добряка, частью подъ наблюдениемъ тётки, замѣнившей ему своею нѣжною заботливостью родную мать. Мальчикъ росъ живой, любознательный, съ большимъ стремлениемъ къ наблюдениямъ, 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 семьѣ.—По сельскому году маленькій 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 имѣющимъ къ тому средствъ, такъ что маленькій Адольфъ съ дѣтства привыкалъ уважать ученіе и стремленіе къ нему. Лѣса и горы развивали въ немъ любовь къ природѣ, а близкія сношенія съ рабочимъ людомъ—уваженіе къ честному труду вообще, какъ бы онъ ни казался грубъ по своей внѣшности; 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 привиться ничего дурнаго, грубаго, вреднаго, преждевременнаго для его возраста. Съ особеннымъ чувствомъ вспоминалъ онъ о кузнецѣ, чловѣкѣ добраго сердца и мягкаго характера: „я былъ чрезвычайно и долго опечаленъ его раннею смертью“, говоритъ 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 приготовила его къ поступленію въ университетъ внѣшнимъ 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 ее учениковъ отъ мертваго зубренія, сдѣлать ее школою жизни и для жизни — это была одна изъ основныхъ задачъ его семидесяти-пятилѣтней 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 собирався 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 самаго 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 усиленные 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 разнообразныя вопросы народнаго образованія и учительскаго дѣла. Отъ Вильберга онъ заимствовалъ возбуждающій, развивающій методъ обученія, который не гонится за многимъ, но имѣетъ основной цѣлью—прочно положить въ душу ребенка то небольшое, чѣмъ ограничиваетъ 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 Мёрсъ. Но это переселеніе какъ разъ совпадало съ избранной задачей жизни: Дистервегъ получилъ приглашеніе занять мѣсто директора Мёрской учительской семинаріи. Провозгласивъ въ своей вступительной рѣчи, что „хорошія школы принадлежатъ 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

возрѣніями Дистервегъ взялся за управление семинаріей, которою руководилъ съ горячей любовью и неослабѣвающей энергіей до 1832 года. Эти двѣнадцать лѣтъ его жизни были наполнены непрерывнымъ трудомъ. Дистервегъ всю душу свою положилъ на дѣло приготовленія народныхъ учителей, наблюдалъ за общимъ ходомъ учебно-воспитательнаго дѣла, самъ преподавалъ, велъ 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. Курсъ Мёрской 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 приѣмамъ и правиламъ обученія, но стремился дать школъ 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 насиліе, 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 съѣздами, устроилъ „семинарское общество“ изъ бывшихъ воспитанниковъ Мёрской семинаріи и при немъ кассу для вдовъ и сиротъ, осматривалъ, по порученію начальства, народныя школы въ Рейнской провинціи, писалъ учебники, которыми вносилъ въ школьное дѣло новыя 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 Мёрсѣ представится безъ преувеличенія чрезвычайною.

Въ 1832 году, по предложенію правительства, Дистервегъ переселился изъ Мёрса въ Берлинъ для управленія здѣшной учительской семинаріей. Грустно было ему разставаться съ заведеніемъ, съ которымъ онъ сжился, какъ съ родной семьей, въ которое вдохнулъ жизнь, на развитіе котораго 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 конечную цѣлью жизни и главнымъ педагогическимъ принципомъ—самодѣтельность 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 готовила 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 школъ; 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 съѣздамъ и обществамъ, осмотру учебныхъ заведеній, педагогическимъ сочиненіямъ и „Рейнскимъ Листкамъ“. Преподаваніе его въ семинаріи характеризуется слѣдующимъ разговоромъ 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 говорятъ о такихъ начаткахъ! Но что будешь дѣлать? Въ два первые 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

умѣлъ возбудить въ насъ интересъ къ нашему будущему призванію. Мы увидѣли, что если примѣнять къ обученію дѣтей тѣ приемы, какіе онъ употреблялъ относительно насъ, то успѣхъ будетъ обезпеченъ. 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 пронизательные, хотя въ то же время добродушные глаза, изящно очерченные уста съ тонкими губами, за движеніемъ 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 братья 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 каждаго требовалась ясная, точная рѣчь, какъ показатель ясности и точности мысли и пониманія, отъ каждаго требовался трудъ и малѣйшее отступленіе отъ него вызывало кроткое замѣчаніе, иногда одно слово, но этого было достаточно, чтобы свернувшій съ дороги труда поспѣшилъ возвратиться и болѣе не сворачивать. Ученики 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 школьный учитель, живымъ примѣромъ научавшій больше, нежели теоріей и правилами. На публичныхъ экзаменахъ блистательнѣе всѣхъ оказывался его классъ, и присутствующіе съ живымъ и радостнымъ изумленіемъ смотрѣли на результаты его трудовъ. „Было наслаженіемъ, 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 энергіей, какъ и въ Мёрсѣ, 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 образованія въ Германіи. „Я не могу себѣ представить учителя,—говоритъ онъ, который сторонился бы отъ общенія со своими товарищами по роду занятій и все-таки былъ бы счастливымъ учителемъ.“ Вскорѣ по пріѣздѣ въ Берлинъ, онъ основалъ „Педагогическое общество“, которое собиралось разъ въ мѣсяць: члены его по очереди читали и излагали свои взгляды и сужденія по различнымъ вопросамъ, педагогическимъ, научнымъ и жизненнымъ, сообща обсуждали ихъ и послѣ бесѣды садились за простой общій ужинъ.

Въ 1840 году Дистервегъ посѣтилъ Рейнскія провинціи, то есть тотъ край, гдѣ жили и дѣйствовали его ученики, воспитанники Мёрской семинаріи. Всюду его встрѣчали, какъ лучшаго друга, наставника и гражданина, всѣ старались воспользоваться его бесѣдой, полные увѣренностію, 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 мѣсяць, а еженедѣльно, по четвергамъ; а въ 1842 году имъ возобновлено и оживлено „Учительское общество“, основанное еще въ 1813 году, но мало-по-малу рассыпавшееся и охладѣвшее къ общимъ интересамъ. Наконецъ всѣ эти четыре общества Дистервегъ умѣлъ сблизить и связать учрежденіемъ общаго годоваго праздника, къ которому каждое изъ нихъ готовило 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 представляетъ собою въ цѣломъ міровоззрѣніи великаго учителя отнюдь не стремленіе замкнуть учителей въ своемъ 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 принадлежитъ къ числу самыхъ возвышенныхъ задачъ нашего времени. Какую 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: „Песталоцциевъ 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-воспитательнаго 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 неофициальный: учителя собирались кружками и въ задушевныхъ бесѣдахъ вспоминали своего дорогого руководителя; со всѣхъ сторонъ Германіи вѣслись къ юбилею поздравленія, однихъ стихотвореній въ честь его было прислано болѣе шестидесяти; различныя педагогическія общества спѣшили избрать его своимъ членомъ; въ домѣ Дистервега въ этотъ день перебивало болѣе семисотъ поздравителей, а вечеръ юбилея провелъ въ средѣ многочисленнаго собранія своихъ друзей и почитателей. Это былъ, какъ мы увидимъ, не единственный случай единодушнаго сближенія и высоко-нравственнаго празднества учителей во имя Дистервега.

Несмотря на всѣ очевидныя заслуги этого человѣка для нѣмецкой школы, несмотря на ту глубокую любовь, которою 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 оскорбленій, 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 официальными лицами, не понимавшими человѣческой дѣятельности тамъ, гдѣ они желали бы видѣть только исполненіе чиновничьихъ обязанностей. „Рейнскіе Листки“ были поприщемъ, гдѣ Дистервегъ смѣло и съ тактомъ побивалъ своихъ литературныхъ враговъ, а официальныя 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 пособіемъ въ 700 талеровъ. Дистервегъ трогательно рассказываетъ о той горечи, какую онъ испыталъ, оставляя любимую семинарію, имъ созданную. „Какъ я страдалъ, говоритъ онъ, могутъ понять только тѣ, кому приходилось испытывать нѣчто подобное: мнѣ казалось, что я переживаю собственную смерть. Я старался найти разсѣяніе 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 живетъ человѣкъ. Я слишкомъ привыкъ жить въ кругу молодыхъ, полныхъ стремленій людей,—это было моимъ жизненнымъ первымъ,—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 бібліотеку, чтобы развлечься чтеніемъ,—на моемъ столѣ были разложены мои любимые писатели, я сталъ перебирать ихъ, и какъ разъ всѣ сочиненія оказались чисто педагогическаго 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 постоянного 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 человечеству вообще. Да, онъ оставался до послѣдней минуты жизни свѣтиломъ народной школы, руководителемъ учителей, просвѣтителемъ своего народа и другомъ человечества. Идеи свои онъ распространялъ двумя способами—устно въ бесѣдахъ съ учителями, особенно на учительскихъ сѣздахъ, 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 управленіе 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 всемірнымъ. 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 *идеи*, 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 учительскихъ подписей, и множество разнообразныхъ подарковъ, начиная съ серебрянаго вѣнка и оканчивая боченкомъ масла: всякій приносилъ даръ по своему разумѣнію и по своимъ средствамъ. Почти ото всѣхъ педагогическихъ обществъ, отъ многихъ ученыхъ и учебныхъ учрежденій всего міра неслись поздравленія, адреса, выраженія сочувствія. Нечего и говорить, что подобная честь, выпавшая на долю скромнаго педагога, была для него выше и дороже всякихъ почестей, приобретаемыхъ путемъ официальнымъ. Дистервегъ отвѣчалъ на всѣ привѣтствія общимъ письмомъ, повторяя въ немъ свои душевные убѣжденія и выражая твердое намѣреніе работать въ томъ же духѣ и съ тою же энергіею до конца жизни. Но жить ему оставалось уже немного — 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 подобаетъ памятникъ, который указывалъ бы и слѣдующимъ поколѣніямъ, гдѣ покоится прахъ того, кто такъ много сдѣлалъ для ихъ образованія. Не одни мы, его непосредственные ученики, имѣемъ право на честь соорудить памятникъ на его могилѣ. Всѣ друзья народнаго образованія, въ особенности всѣ учителя нашего отечества, въ правѣ принять участіе въ этомъ дѣлѣ. Всѣхъ васъ, понимающихъ заслуги учителя, признающихъ его и желающихъ продолжать дѣятельность въ его духѣ, всѣхъ мы приглашаемъ соединиться съ нами и прислать лепту для сооруженія 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, воодушевленныхъ одной идеей, проникнутыхъ однимъ чувствомъ, движимыхъ однимъ желаніемъ, собрались передъ мраморнымъ бюстомъ челоуѣка, котораго они признавали своимъ общимъ учителемъ, и провели нѣсколько 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 праздникѣ, хорошо охарактеризовалъ значеніе Дистервега въ слѣдующихъ словахъ: „Встрѣча съ учениками его, говоритъ онъ, убѣдила меня, что педагогическій 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 задумчивой бесѣдѣ, посвященной воспоминаніямъ о покойномъ учителѣ.

Вотъ краткій очеркъ жизни и дѣятельности всемірнаго учителя, идеями котораго 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-вдохновенныя и теоретически-научныя начала учебно-воспитательнаго дѣла, которыя 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 сравнительнаго несовершенства, но, вмѣстѣ съ тѣмъ, нельзя не сомнѣваться въ существованіи многообѣщающихъ задатковъ, которые она проявляетъ для всякаго непредубѣжденнаго наблюдателя.

Уже давно, съ 1872 года, приглядываясь мы къ русской народной школѣ; мы во-очію видѣли все разнообразіе, всю разногласицу, все неустройство, всю нищету этой школы, и все-таки, отсюду, съ береговъ Чернаго моря, Волги и Днѣпра, изъ Костромскихъ лѣсовъ и Воронежскихъ степей, съ береговъ Великой и Ловати и изъ-за Уральскихъ горъ, отсюду мы уносили съ собой отрадную увѣренность, что на Руси созидается воспитывающая народная школа, что на этомъ полѣ брошены зѣрна, что для этихъ зеренъ есть хорошая почва, и что недалеко время, когда на ней покажутся хорошіе, благодатные всходы... Эта увѣренность въ насъ 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 учительства и несомнѣнно должно быть признано залогомъ хорошаго будущаго.

Не слѣдуетъ удивляться неустройству русской народной школы, потому что она еще очень молода. Стоитъ бросить хоть бѣглый взглядъ

на ея прошедшее, чтобы и тѣ маленькіе успѣхи ея, которые замѣтить внимательный и безпристрастный наблюдатель, показались весьма и весьма значительными.

Не будемъ обращаться къ тому отдаленному времени, когда князь Владиміръ, 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 орлинаго взора котораго не ускользнула ни одна отрасль государственнаго благоустройства. Онъ въ 1714 году приказалъ устраивать въ разныхъ городахъ Русской земли *цыфирныя школы* для дѣтей всѣхъ состояній, гдѣ ихъ обучали бы грамотѣ, ариѳметикѣ и началамъ 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 cadaго ученика. Обученіе было объявлено обязательнымъ и бесплатнымъ, кромѣ вышесказаннаго 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 цыфири; въ 1721 году отъ нихъ ушли дѣти духовнаго званія, для которыхъ были учреждены архіерейскія школы и семинаріи, а въ 1722 году, съ открытіемъ гарнизонныхъ школъ, и дѣти солдатскія. Цыфирныя школы опустѣли и уничтожились сами собой...

Новыя 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 Общественнаго Призрѣнія озаботиться учрежденіемъ школъ уже не только въ городахъ, но и въ значительныхъ селеніяхъ; обязательность обученія отмѣняется, но все-таки оно оставлено бесплатнымъ, кромѣ 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 подобныя предписанія, обращенныя къ Приказамъ Общественнаго Призрѣнія, не могли сопровождаться удовлетворительнымъ исполненіемъ:

ихъ получали лица, не имѣвшія никакого понятія о школьномъ 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 Общественнаго Призрѣнія, ввѣряя непосредственное управленіе 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 комиссію. 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 перваго 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 перваго и втораго разряда народныхъ училищъ Россійской Имперіи, изданное по Высочайшему повелѣнію Императрицы Екатерины Вторыя 3-мъ тисненіемъ. 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 вполне гуманный, изложеніе вразумительное, но сжатое.

Мысль о спеціальномъ приготовленіи учителей для русской народной школы принадлежитъ члену комиссіи Ѳедору 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 библіографическую рѣдкость и для того времени сочиненія весьма замѣчательнаго. Янковичъ былъ челоѣкъ, понимающій дѣло. Онъ служилъ въ Австріи директоромъ училищъ, зналъ школьное 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 теоретическаго и практическаго, подготовившую 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 малыя 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“. Большія и малыя училища замѣнены уѣздными, приходскими и сельскими, и все 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 церковнослужителей, но допускался къ начальному обученію и всякій грамотей: мысль о спеціальному приготовленіи къ учительству забыта. Учрежденіе сельскихъ училищъ возложено—въ казенныхъ селеніяхъ на прихожанъ, въ помѣщичьихъ—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, которыя 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 открытъ при возобновленномъ Педагогическомъ институтѣ и существовавшій до окончательнаго закрытія послѣдняго. Всѣ эти мѣропріятія 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 ограниченнаго общеобразовательнаго познанія (ниже курса уѣздныхъ училищъ), не требуя никакой спеціально-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 чемъ же сказалась эта забота? Прежде всего, именно въ приготовленіи умѣлыхъ учителей и учительницъ. Педагогическіе курсы, учительскія школы и семинаріи, лѣтніе учительскіе сѣзды 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 періодическіе сѣзды 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 школы. Говорятъ, что „война рождаетъ героевъ“. Точно также можно сказать, что „гражданская жизнь рождаетъ гражданъ“. Какъ только обнаружилась непобѣдимая потребность въ народной школѣ и возможность ея развитія, у насъ явились и свои герои школы и школьнаго дѣла. Правда, это были не всемірные геніи, въ родѣ Коменскаго 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 пороку 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 лицей въ Одессѣ (нынѣ Новороссійскій университетъ) и два года оставался при лицей въ качествѣ надзирателя, потомъ перебрался въ Москву для продолженія своего образованія въ Московскомъ университетѣ. Въ 1829 году онъ возвратился въ Одессу, три года состоялъ при лицей адъюнктомъ по кафедрѣ 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 начальнаго 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 открытіи учительской семинаріи на частныя средства и составилъ программу, которая получила утвержденіе Мин. Нар. Пр., но дѣло не состоялось, несмотря на сочувствіе 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, обучалъ самъ и дѣтей, и учителей, ночевалъ въ крестьянскихъ избахъ, сходилъ близко съ крестьянами и горячо отстаивалъ интересы народной школы на сельскихъ сходахъ. Ему удалось добиться болѣе 400 приговоровъ сельскихъ обществъ объ открытіи и содержаніи школъ. Золотову же принадлежитъ честь почина въ устройствѣ у насъ съѣздовъ народныхъ учителей для обмена опытами и наблюденіями и для усовершенствованія въ дѣлѣ учительства. Конечно, Золотсвъ 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 укрѣпленію нарождавшейся русской народной школы.

Въ 1864 году Золотовъ былъ приглашенъ къ участію въ устройствѣ учительской семинаріи С.-Петербургскаго Воспитательнаго 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, завѣдуя учебною частью въ народномъ училищѣ при Михайло-Семеновскомъ Воронцовскомъ сиротскомъ домѣ, а также въ 22-хъ народныхъ училищахъ Одесскаго градоначальства. Печатные труды В. А. Золотова не отмѣчены ни особенной талантливостью, ни оригинальностью, и во всякомъ случаѣ стоятъ 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 геніальной мыслью путь и для Ушинскаго, и для всѣхъ русскихъ спеціалистовъ учебно-воспитательнаго 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

спеціальности, 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 публицистическаго характера. Въ горячихъ, вѣскихъ и краснорѣчивыхъ словахъ авторъ убѣжденно и убѣдительно указывалъ на вредную односторонность и узкій казенный характеръ учебно-воспитательнаго дѣла въ дореформенной Россіи, направленнаго 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 такового. Статья Пирогова была яркимъ разъясненіемъ той мысли, многими забываемой и нынѣ, что вся задача учебно-воспитательнаго 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 періода 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 успѣетъ еще дѣйствовать. Выходя позже, онъ будетъ, можетъ быть, не такъ стоворчивъ и уступчивъ, но зато на него можно будетъ положиться: не за свое не возьмется. Дайте выработаться и развиться внутреннему человѣку! Дайте ему время и средства подчинить себѣ наружнаго, — и у васъ будутъ и негодіанты, и солдаты, и моряки, и юристы, а главное — у васъ будутъ *люди и граждана*“.

Свои отвлеченныя теоретическія идеи, всколыхнувшія русское общество своей правдой и силой, Пироговъ впослѣдствіи пытался проводить и на практикѣ, какъ попечитель сперва одесскаго (1856—1858 гг.), потомъ кіевскаго (1858—1861 гг.) учебнаго округа. Но его практическая дѣятельность, какъ педагога-администратора, вызвала, съ одной стороны, грубыя противодѣйствія въ жизни отъ рутинеровъ и затхлыхъ бюрократовъ дореформеннаго 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 гениальный, по преимуществу теоретическій (но крайней мѣрѣ въ педагогическомъ дѣлѣ), Пироговъ смогъ блестяще установить основныя общіе принципы учебно-воспитательнаго дѣла, но детальная разработка и практическое приложеніе ихъ къ жизни ему не дались. 13 марта 1861 года онъ былъ уволенъ отъ должности попечителя кіевскаго учебнаго округа, и его

административно-педагогическая дѣятельность окончилась, если не считать четырехлѣтней командировки его за-границу для наблюденія за молодыми русскими учеными (1862—1866 гг.).

Все-таки за Пироговымъ навсегда останется его главная и великая заслуга, состоящая въ томъ, что онъ своимъ живымъ словомъ пробудилъ въ русскомъ обществѣ педагогическую мысль, далъ ей толчокъ и высокій общечеловѣческій идеалъ, который былъ необходимъ для начала, чтобы на этомъ фундаментѣ могъ возникнуть національный русскій идеалъ, свободный отъ народной исключительности и нетерпимости, органически сливающій общечеловѣческія отвлеченныя начала съ живымъ народнымъ началомъ.

Послѣ 1866 года Пироговъ жилъ еще 15 лѣтъ, пользуясь великимъ почетомъ и въ Россіи, и особенно за-границей, какъ геніальный хирургъ, и скончался 23 ноября 1881 года, на 71-мъ году своей славной и высокополезной жизни.

Константинъ Дмитріевичъ Ушинскій былъ настоящимъ „солнцемъ“ для русской школы: онъ первый провозгласилъ и развивалъ у насъ идею о необходимости сліянія въ учебно-воспитательномъ дѣлѣ отвлеченныхъ общечеловѣческихъ началъ съ живымъ народнымъ началомъ; онъ горячо отстаивалъ самостоятельность новой русской школы и свободное развитіе ея, независимо и отъ дореформенной рутинѣ, и отъ слѣпого заимствованія иностранныхъ образцовъ, и отъ утилитарнаго профессионализма. Его идеаломъ была свободная и національная русская школа съ общеобразовательнымъ воспитывающимъ характеромъ.

Ушинскій родился въ гор. Тулѣ въ 1824 году. Отецъ его, малороссійскій дворянинъ, служилъ въ военной службѣ; выйдя въ отставку, онъ поселился въ Новгородъ-Сѣверскъ, Черниговской губерніи, въ собственномъ 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 ученія подъ руководствомъ матери и новгородъ-сѣверская гимназія навсегда оставили въ его душѣ самыя свѣтлыя воспоминанія.

По окончаніи курса въ московскомъ университетѣ, какъ выдающійся „кандидатъ правъ“, Ушинскій получилъ каѳедру въ ярославскомъ Демидовскомъ лицей (1844 г.), но скоро, по неприяностямъ, долженъ былъ уйти отсюда. Онъ уѣхалъ въ Петербургъ и поступилъ чиновникомъ въ департаментъ иностранныхъ исповѣданій, но эта канцелярская 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 педагогическую бібліотеку, составленную бывшимъ инспекторомъ института, педагогомъ Евг. Ос. Гугелемъ. Изученіе этой бібліотеки, совершенно заброшенной послѣ Гугеля, было для Ушинскаго превосходной подго-

товкой къ широкой педагогической дѣятельности. Вскорѣ ему пришлось на практикѣ примѣнять пріобрѣтенныя 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 преобразование учебно-воспитательнаго дѣла въ Смольномъ институтѣ, согласно съ новыми потребностями жизни и требованіями разумной педагогики. Съ жаромъ и энергіей принялся 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.; кромѣ того, въ это время онъ издалъ свою извѣстную книгу для чтенія „Дѣтскій Міръ 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 канцеляріи, онъ получилъ продолжительную командировку за границу. Плодомъ этой командировки, кромѣ 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 перенесенныя имъ несправедливыя и прямо невѣжественныя гоненія, сослужило большую службу для нашей новорожденной народной школы: оно навсегда похоронило для нея бессмысленную 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 выполненіемъ ея. Въ 1867 году Ушинскій окончательно возвратился въ Россію, чтобы дать своимъ дѣ-

тямъ 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 Одессѣ, онъ скончался отъ воспаления легкихъ только на сорокъ седьмомъ году жизни.

Еще при жизни Ушинскаго, 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 уѣздѣ Екатеринославской губерніи, то за-границей. Съ 1867 года онъ является энергическимъ земскимъ дѣятелемъ—и особенно по дѣлу народнаго образованія. Онъ принялъ на себя какъ организацію народныхъ школъ своего уѣзда, такъ руководство учебнымъ дѣломъ, выработку приѣмовъ обученія, наиболѣе соответствующихъ условіямъ мѣстной школы, даже составленіе руководствъ и книгъ для употребленія въ народныхъ школахъ. Одиныя 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 суровой критикѣ за свою односторонность и узко-утилитарный характеръ. Иногда критика даже переходила въ злобную брань и тупое гаерство, — но зато и одобреніе единомышленниковъ часто переходило въ преувеличенныя восхваленія. Конечно, печатныя работы барона Корфа не отличаются той свѣжестью и талантливостью, какъ работы К. Д. Ушинскаго; правда, что онъ страдаетъ 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 укрѣпленію, особенно въ своей мѣстности. Онъ страстно любилъ школьное 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-утилитарнаго 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*, посвященныя народной школѣ.

Василій Ивановичъ Водовозовъ родился и получил образованіе 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 гимназій, потомъ учителемъ словесности въ 1-й петербургской гимназій, а одновременно въ институтахъ Елизаветинскомъ и Смольномъ. Онъ вошелъ въ педагогическій кружокъ, который группировался около Ушинскаго, 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 Ушинскаго), 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 человекъ, искренно и горячо любящій Россію и русскій народъ. Прежде всего появилась его „Книга для первоначальнаго чтенія въ народной школѣ“, — трудъ замѣчательный, какъ по содержанію, искусно соединившему реально-научный матеріалъ съ нравственно-воспитательнымъ, такъ и по талантливости исполненія. Книга вышла почти одновременно съ „Нашимъ другомъ“ б. Н. А. Корфа и была хорошимъ 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 начальнаго 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 содержательныя и талантливыя, но страдающія тѣмъ же недостаточнымъ знакомствомъ съ дѣломъ начальнаго 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. Кромѣ изданія руководствъ и учебныхъ книгъ, кромѣ участія въ журналахъ, которые занимались вопросами народной школы, онъ постоянно руководилъ, по приглашенію земства, съѣздами 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 руководства 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 первоначальнаго чтенія“ съ руководствомъ къ ней. Она имѣла большой и вполне заслуженный успѣхъ, выдержала 17 изданій и разошлась въ 650,000 экземпляровъ (1886 г.). Казалось, что эта книга привилась къ нашей народной школѣ и прочно утвердилась въ ней, чему нельзя было не радоваться, имѣя въ виду цѣлесообразность ея содержанія и направленія, талантливость и разумность ея исполненія. Но увы!—новыя вѣянія, развернувшіяся во всю въ 90-хъ годахъ, когда автора уже не было на свѣтѣ, безжалостно изгнали изъ школы и убили книгу, достойную лучшей участи. 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 своемъ родовомъ имѣніи „Ясной Полянѣ“, въ Крапивенскомъ уѣздѣ Тульской губерніи, увлекся школьнымъ дѣломъ, самъ обучалъ въ устроенной имъ народной школѣ, писалъ статьи по вопросу о народномъ образованіи и книги для школъ, 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 звуковаго способа обученія грамотѣ, ни наглядныхъ бесѣдъ, но подѣйствовала, такъ сказать, „отрезвляющимъ“ образомъ на педагоговъ, увлекшихся нѣмецкой 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 самымъ 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 стоитъ, повидимому, прочно.

Сколько же лѣтъ жизни она насчитываетъ?—Да, строго говоря, не болѣе *сорока*,—слѣдовательно, сравнивать ее со школою, напримеръ, нѣмецкою, которая имѣетъ 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> Обь основной задачѣ и желательномъ характерѣ народной школы	5
<i>Глава II.</i> Отношеніе школы къ физическому развитію учениковъ	14
<i>Глава III.</i> Основные психологическія понятія.—Воспитывающее обученіе	44
<i>Глава IV.</i> Познавательныя явленія. Законъ ассоціаціи.—Основные 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 взаимодействіи идей и ощущеній. Начало наглядности. О дѣловомъ чтеніи. О наглядныхъ пособіяхъ	88
<i>Глава VII.</i> Проза и поэзія.—Чувствованія челоуѣка.—О чтеніи въ школахъ 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 школахъ	114
<i>Глава IX.</i> Примѣрные уроки съ двумя и тремя отдѣленіями одновременно	125
<i>Глава X.</i> Волевыя явленія. Характеръ и темпераментъ. Индивидуальный и соціальныи принципъ въ учебно-воспитательной практикѣ.	144
<i>Глава XI.</i> Идеалы и средства нравственнаго воздѣйствія школы и воспитывающаго обученія на учениковъ	156
<i>Глава XII.</i> Историческіе очерки	177