

55
99

801-11
1365

ЧТЕНІЯ

О

ВОСПИТАНІИ.

П. ЮРКЕВИЧА.

Изданіе Н. Чепелевскаго.

МОСКВА.

Въ Университетской Типографіи (Катковъ и К^о).

1865.

13855-0



2007339460

Дозволено цензурою. Москва. Апрель 14-го дня, 1865 года.

* * *

Здесь напечатаны записки, которые были выданы слушателям для руководства при чтении педагогики в учительской семинарии военного ведомства. Кроме самых незначительных изменений, сделанных в этих местах, которые оказываются непонятными без устных чтений и пояснений, записки оставлены в своем первоначальном виде, сжатые и в школьной форме. Из них каждый может видеть, что было читано по педагогике в семинарии и составить суждение о том, на сколько полезны такие чтения. Они обнимают в коротком очерке только одну часть цикла курса педагогики, именно столько, сколько было прочитано молодыми педагогами. Остальные части еще требуют времени и труда.

В распределении содержания науки и во взгляде на него я допустил, как кажется, ересь. Вместо представлений и соображений, какими особенно обильна, например, педагогика Куртмана, я делал многие педагогические выводы из принципов психологии и логики, вследствие чего эти выводы являются не в соответствии



обзоръ, а каждый на своемъ особенномъ мѣстѣ. За то принятый мною порядокъ, который при устномъ чтеніи очень удобенъ, доставилъ мнѣ возможность изложить начала общей дидактики очень кратко. Предразсудокъ, вслѣдствіе котораго я помѣстилъ въ чтеніяхъ о воспитаніи сжатое изложеніе логики, хотѣлъ бы я защищать всѣми силами. Я не знаю, что у насъ читаютъ въ различныхъ школахъ подъ названіемъ педагоги. Но, какъ показали опыты, я не ошибся, сдѣлавъ предположеніе, что молодые учителя способны слушать и понимать чтенія самыя серьезныя. Впрочемъ мы еще не выяснили себѣ идеи народнаго учителя. По моему мнѣнію учитель долженъ знать несравненно болѣе и долженъ быть подготовленъ несравненно серьезнѣе, нежели какъ это у насъ предполагаютъ.

П. Юркевичъ.

ЧТЕНІЕ ПЕРВОЕ.

§ 1. Важность науки о воспитаніи. Непосредственные источники правилъ, которыми нужно руководствоваться при воспитаніи дѣтей, заключаются съ одной стороны въ преданіи и обычаи, съ другой въ личной опытности воспитателя. Правила перваго рода особенно драгоценны для нравственнаго воспитанія, которое вслѣдствіе этого совершается всего удачнѣе въ кругѣ семейной жизни. Правила втораго рода особенно важны для искусства обученія, которое вслѣдствіе этого совершается всего удачнѣе въ школѣ. Но правила того и другаго рода не исключаютъ важности науки о воспитаніи, которая почерпаетъ свои наставленія и требованія изъ обширной опытности и основательныхъ соображеній всѣхъ просвѣщенныхъ народовъ, особенно же изъ строгаго и всесторонняго наблюденія человѣческой природы и существенныхъ законовъ ея развитія и усовершенствованія. Преданіе и обычай даютъ намъ готовые одобренные образцы для педагогической дѣятельности и разумный воспитатель пользуется этимъ источникомъ наилучшимъ образомъ. Но въ каждую минуту нашей личной и общественной жизни преданіе и обычай находятся въ борь-

бъ съ новыми началами образованія и каждый воспитатель, какъ и вообще человекъ, обыкновенно занимаетъ своею личностью двусмысленную средину между этими борющимися силами нравственного міра; только общія и строго-обработанная наука о воспитаніи можетъ сказать воспитателю, въ какомъ случаѣ, въ какой мѣрѣ и въ какомъ направленіи онъ долженъ пользоваться каждою изъ этихъ силъ для своихъ цѣлей, по какимъ признакамъ онъ можетъ узнать, что въ преданіи отжило свой вѣкъ, умерло и потеряло нравственную цѣну и съ другой стороны, что въ новомъ образованіи не прочно, не зрѣло и необщегодно. Правила педагогіи основываются также на преданіи, но только на томъ всеобщемъ и неизбежномъ преданіи, которое заключается въ неизмѣняемомъ существѣ человеческого духа и въ постоянныхъ законахъ его развитія. Уклоненіе отъ этого преданія въ пользу другихъ началъ рождаетъ въ дѣлѣ воспитанія моральный деспотизмъ, насильственно навязывающій дѣтской душѣ можетъ быть и прекратимыя, но все же не сродныя ей формы развитія и дѣятельности. Что касается, далѣе, личной опытности воспитателя, то съ одной стороны она часто имѣетъ противъ себя личную опытность другого воспитателя, съ другой она должна быть повѣряема и пополняема тою многостороннею опытностью, на которой основываются правила научной педагогіи. Педагогія предохраняетъ насъ отъ односторонности и неполноты, которая неизбежно связана со всеми правилами преданія и личныхъ наблюдений. Педагогъ, какъ и врачъ, нуждается въ основательной руководящей теоріи и не можетъ полагаться исключительно на свои ограниченные опыты.

Для практика его дѣятельность почти всегда принимаетъ характеръ обыкновенный, ежедневный. Наука запечатлѣваетъ свои требованія величіемъ истины. Педагогія даетъ намъ понять задачу воспитанія, какъ дѣло высшее и святое, какъ дѣло, которое было бы не достойно исполнять, имѣя чувства поденщика, или фабричнаго работника. Если Божественное откровеніе ставить выше всѣхъ званій званіе царя, священника и учителя, то наука о воспитаніи развиваетъ и оправдываетъ это понятіе о величіи послѣдняго званія въ человѣческихъ обществахъ и указываетъ на испытанныя средства и условія, при которыхъ дѣйствительный воспитатель будетъ соответствовать своему назначенію.

§ 2. Необходимость и обязанность воспитанія.

Необходимость эта основана на неразумной подвижности дѣтской природы, которая, будучи предоставлена самой себѣ, нарушала бы порядокъ общежитія. Впрочемъ изъ этого изъяснялся бы только надзоръ за дѣтьми и управленіе ими, а не воспитаніе въ строгомъ смыслѣ. Между тѣмъ уже безпомощность дѣтскаго возраста вызываетъ на естественное участіе къ нему, вслѣдствіе чего взрослые побуждаются совѣстью, или чувствуютъ обязанность воспитывать дѣтей своихъ. Эта обязанность цѣнится тѣмъ выше, чѣмъ болѣе обогатоживается поколѣніе взрослыхъ; но она дѣлается особенно священною въ христіанствѣ, которое учитъ о высшемъ достоинствѣ человеческой личности и объ ея назначеніи для вѣчности. Дитя въ христіанскомъ семействѣ есть даръ „Божія благословенія“, есть довѣренное родителямъ благо, есть представитель будущаго лучша-

го человечества, которому предстоитъ осуществить надежду царства Божія на землѣ. Горе тому, кто соблазняетъ дитя; благо тому, кто принимаетъ его во имя Христово.

§ 3. Возможность воспитанія. Если изъ хорошаго воспитанія часто выходятъ люди дурные и наоборотъ, то этимъ доказывается не то, что воспитаніе не возможно, а только то, что обдуманная дѣятельность воспитателя имѣетъ границы. Обдуманное вліяніе воспитателя часто задерживается а) противодѣйствіемъ природы ребенка, имѣющей свои особенныя предрасположенія, б) противодѣйствіемъ общественной среды и случайныхъ опытовъ самаго ребенка.

Но послѣднія два условія могутъ также и содѣйствовать воспитателю, а что касается природы ребенка, то она, а) какъ назначенная къ развитію, подчиняется вліянію разумнаго воспитателя, б) она подчиняется тѣмъ больше, чѣмъ лучше воспитатель позналъ ее; в) по своимъ основнымъ чертамъ и стремленіямъ она расположена къ разуму и добру, какъ это особенно доказываетъ тотъ фактъ, что нѣтъ на свѣтѣ такого зла и бѣдствія, которое было бы въ силахъ подавить въ человѣкѣ все человѣческое, и что зачатки высшихъ требованій разума и совѣсти настойчиво зараждаются даже у народовъ дикихъ, вырастающихъ безъ всякаго воспитанія. Итакъ вліянія педагога будутъ для дѣтской природы естественны и какъ бы родственны ей, и это тѣмъ болѣе, чѣмъ они будутъ разумнѣе и возвышеннѣе.

§ 4. Цѣль воспитанія. Пока существовали касты,

или пока человѣкъ былъ разсматриваемъ только какъ орудіе государства, опредѣлять эту цѣль было легко. Христіанское начало любви, требующее дѣлать другому то, чего себѣ желаемъ отъ другихъ, указываетъ эту цѣль: а) въ самомъ духѣ воспитанника, б) въ трехъ высшихъ благахъ человечества, а именно: въ церкви, въ семействѣ, въ государствѣ, в) въ томъ будущемъ призваніи, которое изберетъ самъ воспитанникъ, когда онъ созрѣетъ умственно и нравственно. Въ первомъ отношеніи цѣль воспитанія содѣйствовать человѣку въ достиженіи высшаго совершенства; во второмъ—сдѣлать его способнымъ къ исполненію долга въ церкви, въ семействѣ, въ государствѣ; въ третьемъ — содѣйствовать ему къ исполненію его частнаго призванія. Эти три направленія сходятся въ одномъ, въ слѣдующемъ: *воспитаніе должно преслѣдовать цѣль, которую самъ воспитанникъ преслѣдовалъ бы, если бы онъ былъ зрѣлымъ.*

Но этимъ будто бы предполагается знаніе будущихъ цѣлей, или намѣреній воспитанника, знаніе на самомъ дѣлѣ невозможное. Затрудненіе это устраняется тѣмъ, что можно легко различить цѣли частныя, или *возможныя* и цѣли всеобщія, или *необходимыя*. Первые таковы, что ихъ можетъ избрать и не избрать человѣкъ разумный и свободный. Послѣднія таковы, что за пренебреженіе ими человѣкъ не можетъ простить самому себѣ. Для первыхъ слѣдуетъ приготовить воспитанника такъ, чтобы, достигнувъ зрѣлости, онъ сдѣлалъ изъ нихъ выборъ свободный и разумный. И такъ какъ выборъ образа жизни и занятій вообще зависитъ отъ состояній воли, отъ преобладающихъ душевныхъ стрем-

лений, направленій и интересовъ, то цѣль воспитанія въ этомъ отношеніи есть: *развить въ души воспитанника многостороннюю и равномерную самостоятельность.* Безъ этого мы напередъ приготовили бы изъ воспитанника члена касты, или партіи и ограничили бы его свободную волю. Что касается цѣлей всеобщихъ и necessarily-доблестнымъ характеръ.

Человѣкъ призванъ проявить въ себѣ образъ Божій дѣлами мудрости, правды, любви и святости. Этими чертами безсмертія онъ долженъ запечатлѣть свое ничтожное, земное существованіе. Онъ долженъ быть совершенъ, какъ совершенъ его Отецъ Небесный; онъ долженъ содѣйствовать водворенію между людьми царства Божія, которое есть правда, радость и миръ. Въ виду безчисленныхъ задачъ и искушеній жизни, онъ долженъ быть уготованъ на всякое благое дѣло.

Воспитатель долженъ при каждомъ частномъ случаѣ выяснять себѣ образъ совершеннѣйшаго человѣка и обогащать его наблюденіемъ и размышленіемъ.

Въ понятіи человѣка *благовоспитаннаго*, повидимому заключаются требованія незначительныя. Это имя очень скоро заслуживаетъ молодой человѣкъ, который уважаетъ общественное мнѣніе и условныя правила приличія. Правда, одинъ изъ ближайшихъ признаковъ правильного воспитанія состоитъ въ томъ, когда въ личности человѣка нѣтъ ничего отталкивающаго и когда въ его поведеніи нѣтъ ничего, оскорбляющаго общественныя нравы. Нравственная грубость выражается очень недвусмысленно въ неуваженіи къ общественнымъ нравамъ, а оскорбленіе того, что общество считаетъ своею

святыней, есть очевиднѣйшій признакъ нравственнаго варварства. Но требованіе воспитывать такъ, чтобы человѣкъ имѣлъ способность и рѣшимость дѣйствовать согласно съ условными правилами общественного мнѣнія, съ нравами и законами приличія, господствующими въ определенное время въ разныхъ общественныхъ слояхъ или въ одномъ какомъ-нибудь кругѣ, это требованіе должно быть признано недостаточнымъ: а) оно за ранѣе обрекало бы молодое поколѣніе на усвоеніе всего дурнаго, что существуетъ въ общественныхъ нравахъ; но на это человѣкъ обреченъ общою судьбой безъ содѣйствія воспитателя, который съ своей стороны не долженъ по крайней мѣрѣ ускорять появленіе этого зла; б) оно приучало бы воспитанника дѣлать не то, что хорошо, а то, за что отъ людей можно получить хорошую репутацію, другими словами, приучало бы его не быть добрымъ, а только казаться добрымъ. Общественныя нравы — это явленіе такое разнокачественное, что только о частныхъ случаяхъ можно при достаточной опытности сказать, составляютъ ли они поддержку, или задержку для нравственнаго усовершенствованія отдѣльныхъ личностей. Чтобы освѣтить ярко слабую сторону разбираемаго здѣсь требованія, которое настаиваетъ главнымъ образомъ на мягкости, податливости и склонности къ приспособленію, какъ на высшихъ нравственныхъ качествахъ, скажемъ рѣзко, что въ человѣкѣ должна быть „и частичка желѣза“, что онъ долженъ владѣть и способностью борьбы противъ условныхъ правилъ общественного мнѣнія въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ этого требуетъ долгъ и совѣсть, что дѣйствительная доблесть характера часто можетъ прини-

мать тѣ непріятныя угловатыя формы, за которыя не даютъ имени благовоспитаннаго человѣка и что дорожить общественнымъ мнѣніемъ всегда и безусловно есть признакъ моральной слабости, или *малодушія*. Гораздо основательнѣе руководить педагога въ этомъ отношеніи здравый смыслъ народовъ, который требуетъ воспитывать такъ, чтобы изъ воспитанника вышелъ человѣкъ разумный и добрый. Не общественныя нравы, не умѣнье жить на свѣтѣ, не масса свѣдѣній, не счастье, не польза (во всемъ этомъ нынѣ часто видятъ послѣднія цѣли воспитанія), но разумный и добрый человѣкъ, вотъ незыблемая и безспорная цѣль воспитанія, какъ ее понимаетъ здравый смыслъ народовъ. И безъ сомнѣнія нужно самое лучшее воспитаніе для того, чтобы оно достигало этой повидимому очень простой цѣли.

Различіе пріятнаго, полезнаго и добраго или достойнаго очевидно для каждаго мыслящаго человѣка. Если пріятное измѣряется мгновенными ощущеніями, если полезное имѣетъ условную цѣну въ виду частныхъ интересовъ жизни, съ измѣненіемъ которыхъ оно переходитъ въ безполезное и даже во вредное, то напротивъ все доброе, или достойное, всякая добродѣтель, имѣетъ цѣну неизмѣняемую, внутреннюю, независимую. Напримѣръ, великодушіе и самоотверженіе, повиновеніе закону и уваженіе правъ другихъ людей, исполненіе даннаго слова, вѣрность долгу и обязательствамъ, справедливость и безкорыстная любовь—это такія явленія нравственно-доблестнаго характера, которыя одобряются рѣшительно, или безусловно, какъ высшее совершенство, какъ добродѣтель. Древніе различали въ

нравственно-доблестномъ характерѣ четыре добродѣтели: мужество, справедливость, мудрость, умѣренность. Христіанство возвышаетъ этотъ идеалъ требованіями любви и святости. Если говорить о воспитаніи *человѣка*, то подъ этимъ или неразумѣютъ ничего опредѣленнаго, или же разумѣютъ опредѣленно тѣ незыблемыя черты человѣчности, которыя указаны выше, которыя имѣютъ одинаковое достоинство для всѣхъ временъ народовъ и *сословій*, которыя выражаютъ общегодную, общечеловѣческую цѣль жизни и которыя болѣе или менѣе ясно сознаются подъ именами высшаго блага, совершенства и добродѣтели. Въ виду этой общегодной цѣли человѣчества педагогія ставитъ правило: *воспитывай такъ, чтобы воспитанникъ, когда онъ придетъ въ зрѣлый возрастъ, нашелъ, или засталъ себя знающимъ добро и желающимъ добра.*

Примѣчаніе. Что слѣдуетъ сказать о мнѣніи тѣхъ, которые требуютъ воспитывать такъ, чтобы человѣкъ, достигнувъ зрѣлости, былъ въ состояніи извлекать изъ употребленія своихъ способностей наибольшую сумму удовольствій?

§ 5. Различные виды дѣйствій воспитателя.
Это: а) надзоръ или управленіе, б) обученіе, в) воспитаніе.

Надзоръ или управленіе имѣетъ цѣль въ настоящемъ пресѣкать излишнюю подвижность, хотя бы и невинную, дѣтскаго возраста, на сколько она или нарушаетъ порядокъ внѣшній, или угрожаетъ опасностію самому ребенку, или препятствуетъ ему принимать наставленія и вліянія воспитателя.

Обученіе состоитъ въ томъ, что воспитатель предлагаетъ что нибудь для созерцанія и для размышленія дитяти. Обученіе получаетъ воспитательную силу только при условіяхъ очень опредѣленныхъ. Именно: отрывочныя свѣдѣнія, сколько бы они ни были полезны, разсѣваютъ духъ и какъ бы влекутъ его въ разныя стороны, что вредно въ нравственномъ отношеніи: обученіе должно расширять умственный кругозоръ воспитанника и вмѣстѣ сосредоточивать его на прочномъ неизмѣняемомъ основаніи. Такимъ основаніемъ, навсегда неизмѣняемымъ, могутъ быть для разума только нравственно религіозныя убѣжденія. Такія убѣжденія, какъ прочныя носители личности человѣка, не даютъ ей теряться въ разнообразныхъ свѣдѣніяхъ, которыхъ сообщеніе и полезно и необходимо. Пока обученіе будетъ не болѣе, какъ сообщеніе разныхъ свѣдѣній, до тѣхъ поръ жалоба на безнравственность, будто бы распространяющуюся съ распространеніемъ познаній, будетъ основательна.

Какъ обученіе дѣйствуетъ непосредственно на разумъ, такъ воспитаніе на волю, производя въ воспитанникѣ опредѣленные пріятныя, или непріятныя ощущенія, не допуская однихъ ощущеній и повторяя другія, и вслѣдствіе этого образуя въ нихъ добрыя привычки и устраняя происхожденіе дурныхъ наклонностей. Это воспитаніе не есть дрессировка, къ которой способны и животныя. Образуя опредѣленные привычки, воспитаніе поставляетъ ихъ въ зависимость отъ убѣжденій воспитанника, вслѣдствіе чего привычки эти переходятъ въ самостоятельный характеръ.

ЧТЕНІЕ ВТОРОЕ.

§ 6. **Дѣтскій возрастъ.** а) Душа дитяти подвижная, какъ и его мягкое тѣло, открыта для всѣхъ впечатлѣній. Безъ предубѣжденій, безъ предзанныхъ мыслей дитя интересуется всѣмъ, даритъ своимъ участіемъ одинаково всѣ явленія, попадающія въ его кругозоръ; эта черта благопріятна для *многосторонняго образованія*. б) Мысли у него непосредственно переходятъ въ чувствованія, въ желанія и въ движенія тѣлесныхъ членовъ; эта черта благопріятна для *равнообразнаго образованія* его душевныхъ и тѣлесныхъ способностей. в) Вслѣдствіе особенной подвижности оно понимаетъ чужія мысли и наставленія только въ формѣ драматической; поэтому наглядная метода обученія составляетъ безспорную необходимость для этого возраста. Невыгоды этого возраста суть зависимость воли отъ ежеминутныхъ ощущеній и неспособность къ самообладанію и къ дѣятельности систематической, расположенной по обдуманному плану.

Возрастъ воспитанія развивается до юношества въ слѣдующей постепенности: 1) время, когда дитя не вла-

дѣть органами движенія и рѣчи, вслѣдствіе чего оно не оставляетъ матери и составляетъ какъ бы часть ея *младенчества*. 2) Мужество, достаточное для того, чтобы удалиться отъ матери и двигаться внутри семейства, *дѣтство*. 3) Способность двигаться и играть за предѣлами семейства, *отрочество* (возрастъ мальчика задорнаго, шалуна, упрямаго). 4) Въ своихъ мысляхъ и мечтахъ мальчикъ встрѣчается съ обществомъ и съ его требованіями, онъ робѣетъ и конфузится предъ взрослыми, ему предносятся идеалы: это *юношество*, время самовоспитанія. Раздѣленіе воспитательнаго возраста на младенчество до 7-ми лѣтъ, отрочество до 15-ти и юношество до 25-ти соответствуетъ сдѣланному нами, если въ первомъ возрастѣ выделить самое раннее время безсильнаго младенчества. Для воспитанія полезно наблюдать эпохи, когда дитя 1) вообще не способно исполнять чужую волю, 2) когда оно исполняетъ ее, не понимая основаній повелѣнія, 3) когда исполняетъ такіа повелѣнія и понимаетъ ихъ основанія, 4) когда само рѣшается повелѣвать своими душевными движеніями.

§ 7. Индивидуальные свойства воспитанника. Разности душевныхъ явленій зависятъ въ весьма значительной степени отъ неодинаковаго смѣшенія веществъ въ тѣлѣ человека, отъ неодинаковой подвижности крови, возбудительности нервовъ, раздражительности мускуловъ и вообще отъ неодинаковаго состава и способа дѣйствій тѣла. Отъ этого происходитъ то, что въ различныхъ людяхъ мысли текутъ быстрее, или медленнѣе, богаче или бѣднѣе, переходятъ въ чувства и

желанія легче, или труднѣе. Такія особенности называются темпераментами. Ихъ четыре:

а) *Сангвиническій*: онъ отличается примчивостію извнѣ легкою, быстрою, преобладающею надъ душевнымъ воздѣйствіемъ изнутри, ощущеніями живыми, но мгновенными и часто перемѣняющимися, желаніями сильными, но также измѣнчивыми. Онъ открытъ со всѣхъ сторонъ для множества внѣшнихъ впечатлѣній, легко уступаетъ имъ и вслѣдствіе такого постоянного притока новыхъ элементовъ отличается настроеніемъ свѣжимъ, свѣтлымъ и веселымъ. Этотъ темпераментъ господствуетъ особенно въ дѣтскомъ возрастѣ. Сангвиникъ способенъ къ многостороннему образованію: его можно убѣдить, тронуть и подчинить различнымъ вліяніямъ. Но опасности для него заключаются въ томъ, что впечатлѣнія не глубоко западаютъ въ его душу. Легкомысліе, разсѣянность, зависимость отъ обстоятельствъ настоящаго мгновенія, недостатокъ твердой воли, наклонность къ чувственнымъ наслажденіямъ, отсутствіе общаго плана жизни—вотъ тѣ нравственныя уклоненія, которыя слѣдуетъ предотвратить посредствомъ воспитанія.

б) *Холерическій*: онъ отличается быстрою, но вмѣстѣ и сильною примчивостію извнѣ, преимущественно же сильнымъ, напряженнымъ воздѣйствіемъ изнутри. Сильныя ощущенія переходятъ у него въ порывъ къ дѣйствію, въ рѣшимость и энергическую волю. Это темпераментъ дѣла, подвига, борьбы. Человекъ, имѣющій этотъ темпераментъ, легко получаетъ увѣренность въ себя и въ своихъ силахъ, способенъ къ риску, къ преслѣдованію смѣлыхъ замысловъ и къ мужеству. Но съ

другой стороны въ немъ можетъ развиваться наклонность къ гнѣву, эгоизмъ и упрямство, вслѣдствіе чего воспитателю трудно совладѣть съ нимъ. На сангвиника дѣйствуетъ благотворно дисциплина и власть, на холерика убѣжденіе и любовь, подъ вліяніемъ которыхъ онъ чувствуетъ себя несвѣдѣющимъ въ своей свободѣ.

с) *Меланхолическій*: онъ отличается преобладаніемъ воздѣйствія надъ возбудительностію; но это воздѣйствіе, какъ ни сильно оно, заключается въ предѣлахъ душевной жизни и состоитъ въ обширной, глубокой и многосторонней внутренней переработкѣ мыслей, фантазій и воспоминаній. Это происходитъ отъ того, что внѣшнія возбужденія врѣзываются въ душу сильно, глубоко и надолго, вслѣдствіе чего вниманіе и сосредоточивается на внутреннихъ состояніяхъ души, отрѣшаясь отъ внѣшнихъ впечатлѣній и обнаруживая къ нимъ слабую, вялую пріимчивость. Тонкая чувствительность, служащая источникомъ особенной нѣжности и задушевности, углубленіе всей душевной жизни, сосредоточенность на мысляхъ, а не на вещахъ, наклонность повторять, воспоминать, передвигать и перестраивать свои представленія, ощущенія и мечты—эти добрыя качества располагаютъ меланхолика къ наукѣ и искусству, какъ холерикъ расположенъ къ дѣятельности на сценѣ внѣшняго міра. Но односторонность, угрожающая этому темпераменту, состоитъ въ преувеличенной оцѣнкѣ внѣшнихъ препятствій и опасностей—и это оттого, что онъ не пытается бороться съ ними и не пробуетъ своихъ силъ —, далѣе въ осторожности, переходящей въ подозрительность и недоувѣріе, и во взглядъ на жизнь печальномъ, который долженъ бы оставаться только се-

ріознымъ. Гимнастика, изводящая на борьбу со внѣшнимъ міромъ, существенно нужна для этого темперамента.

д) *Флегматическій*: онъ представляетъ среднюю мѣру возбудительности сангвиника, энергіи холерика и сосредоточенности меланхолика. Онъ отличается нерасположенностію къ сильнымъ, внезапнымъ и перемѣнчивымъ ощущеніямъ, а также къ энергическимъ желаніямъ: покой, равновѣсіе душевныхъ силъ, дѣятельность ровная, безстрастная, рассчитанная, согласіе съ собою, неподатливость на увлеченія выгодно отличаютъ этотъ темпераментъ. Но ему угрожаетъ опасность сдѣлаться равнодушнымъ ко всему, что лежитъ внѣ круга его ближайшихъ занятій, получить одностороннее узкое умственное образованіе, предаться недѣятельности, отвращаться отъ всего новаго и слѣпо привязаться къ рутинѣ. Дисциплину онъ уже носитъ въ самомъ себѣ. Обученіе и пробужденіе многосторонняго интереса особенно нужны для него; гимнастика же должна быть ограничена простѣйшими формами. Изъ этихъ темпераментовъ относительно чувствованій сангвиническій противоположенъ меланхолическому, а относительно стремленій и дѣйствій во внѣ флегматическій—холерическому; 1) чувствованія живыя, мгновенно возникающія и напряженные, но пропадающія безъ слѣда, 2) чувствованія слабыя, вялыя, образующіяся не скоро, но глубоко вкореняющіяся въ душу, 3) душевныя стремленія слабыя, не рѣзкія и переходящія въ дѣло медленно, упорно и настойчиво, 4) душевныя стремленія сильныя и переходящія въ дѣло внезапно и энергически.

Одинъ ученый указалъ примѣры всѣхъ четырехъ тем-

пераментовъ въ девятой главѣ евангелія Луки. Иисуса Христа не приняли въ одной самарянской деревнѣ. „Видя то, ученики его Іаковъ и Іоаннъ сказали: Господи! хочешь ли, мы скажемъ, чтобы огонь сошелъ съ неба и истребилъ ихъ, какъ и Іилія сдѣлалъ?“ (ст. 53—54). Это душевныя движенія холериковъ, воздѣйствующихъ на внѣшнее впечатлѣніе быстро, круто и съ крайней энергіей. Такую рѣшимость, въ которой выражается только натуральная энергія воли, Иисусъ Христосъ останавливаетъ необыкновенно - сильнымъ словомъ: „вы не знаете, какого вы духа. Сынъ человѣческій пришелъ не погублять души человѣческія, а спасать“ (ст. 55—56). Сангвиническій темпераментъ открывается въ томъ человѣкѣ, который, слѣдуя мгновенному доброму увлеченію, неожиданно сказалъ Иисусу Христу: „Господи, я пойду за тобою, куда бы Ты ни пошелъ“ (ст. 57). Это говоритъ мгновенный энтузіазмъ, который не различаетъ между *хочу* и *могу*. Иисусъ Христосъ не только не усиливаетъ этого увлеченія, но успокоиваетъ и какъ бы охлаждаетъ его, указывая доброму сангвинику на трудности, съ какими придется бороться ему при исполненіи его рѣшимости. „Іисиды, отвѣчалъ Иисусъ Христосъ, имѣютъ норы и птицы небесныя гнѣзда, а сынъ человѣческій не имѣетъ гдѣ преклонить голову“ (ст. 58). Но вотъ другой человѣкъ самъ не вызывается идти за Иисусомъ Христомъ, за то самъ Иисусъ Христосъ вызываетъ и возбуждаетъ его рѣшительнымъ словомъ: „слѣдуй за мною.“ (ст. 59). Какъ сангвиника необходимо останавливать, чтобы онъ подумалъ, такъ флегматика нужно возбуждать, чтобы онъ рѣшился. Но и возбужденіямъ флегматикъ уступаетъ не легко и не

сразу: онъ не любитъ разставаться съ прежнимъ порядкомъ жизни. Онъ находитъ предлогъ помедлить. Онъ отвѣчаетъ на призывъ Иисуса Христа: „Господи позволь мнѣ прежде пойти и похоронить отца моего“ (ст. 59). У него всегда оказываются препятствія, не позволяющія рѣшиться сразу на новое: нужно еще сдѣлать и то и это, нужно еще докончить старое, успокоить родителей, подождать, пока они сойдутъ въ могилу и только тогда думать о новомъ. Такая натура, тяжелая на подъемъ и любящая рутину, нуждается во вторичномъ и при томъ сильномъ и чувствительномъ возбужденіи: „предоставь, отвѣчаетъ Иисусъ Христосъ, мертвымъ погребать своихъ мертвецовъ: а ты иди, благовѣстуй Царствіе Божіе“ (ст. 60). Еще другой сказалъ: „я пойду за Тобою Господи: но прежде позволь мнѣ проститься съ домашними моими“ (ст. 61). Здѣсь мы имѣемъ опредѣленную черту меланхолика, который обнаруживаетъ зрѣлую и обдуманную рѣшимость слѣдовать за Иисусомъ Христомъ и въ то же время уступаетъ сильнымъ, задушевнымъ чувствамъ и привязанностямъ. При умственномъ обзорѣ предстоящаго дѣйствія все для него ясно и несомнѣнно; въ душевной жизни событіе уже рѣшено, но сдѣлать первый шагъ въ дѣйствительности трудно; знакомыя чувства возстаютъ противъ этого. Надобно еще подумать кое о чемъ; будущность темна и полна опасностей; еще разъ хочется повидаться съ родными и близкими сердцу, еще разъ хочется обнять ихъ. Такой человѣкъ страдаетъ отъ противорѣчій душевныхъ движеній. Необходимо вывести его на одинъ путь, помочь ему сдѣлать только первый и рѣшительный шагъ. Иисусъ Христосъ говоритъ ему: „никто возложившій руку свою на плугъ и

озирующийся назад неблагонадеженъ для Царствія Божія“ (ст. 61). Нужно покончить со всѣми сомнѣніями и колебаніями. Нужно сдѣлать шагъ рѣшительный впередъ и пожертвовать для этого прежними чувствами.

Воспитателю предстоитъ задача то поощрять, то унимать душевные порывы, то сосредоточивать воспитанника, то развлекать его, то согрѣвать, то охлаждать его сердце и только непосредственное знакомство съ индивидуальными свойствами воспитанниковъ можетъ руководить его въ этомъ случаѣ.

§ 8. Индивидуальная даровитость. Бываетъ особенная прирожденная способность, напримѣръ, къ музыкѣ, къ живописи; бываетъ также особенная память, напримѣръ, память мѣстъ или именъ, формъ или цвѣтовъ и т. д. Зависять эти способности частію отъ большой тонкости, вѣрности и быстроты, съ какими одинъ тѣлесный органъ передаетъ душѣ впечатлѣнія, превосходя въ этомъ отношеніи другіе органы. Хотя всѣ такія способности принадлежать самой душѣ, однако душа при своемъ развитіи дѣйствуетъ такъ, какъ ей легче, удобнѣе и благопріятнѣе дѣйствовать; вслѣдствіе чего своимъ вниманіемъ, своими стремленіями и способностями она преимущественно направляется къ тому тѣлесному органу, который доставляетъ ей впечатлѣнія тонкія, многочисленные и вѣрныя. Смотря потому, напримѣръ, ухо ли, или глазъ оказываетъ ей большую услугу, она предпочитаетъ, обнаруживаетъ способность и склонность заниматься музыкой, или живописью. Чтобы развить въ себѣ такія прирожденные способности, ученикъ долженъ имѣть время для любимыхъ имъ

занятій. Поэтому вездѣ школьное время раздѣляется на часы ученія и часы досуга, въ которые ученикъ можетъ слѣдовать указанію своихъ индивидуальныхъ дарованій.

ЧТЕНІЕ ТРЕТІЕ.

§ 9. **Отношеніе души къ тѣлу.** Оно выражается въ трехъ формахъ, которыя суть: 1) резонансъ, 2) содѣйствіе, 3) гнетъ, или давленіе. Примѣръ резонанса—слезы въ печали, смѣхъ въ радости; слезы и смѣхъ только отражаютъ въ измѣненіяхъ тѣла состоянія души и усиливаютъ ихъ, но не служатъ ни къ чему болѣе. Примѣръ содѣйствія—движеніе рукъ, ногъ, глазъ, головы и т. д., вслѣдствіе душевныхъ стремленій и для ихъ исполненія. Примѣръ гнета—противодѣйствіе тѣла духу въ усталости, послѣ сытнаго стола, въ болѣзни, въ старости. Въ дѣтствѣ преобладаетъ тѣлесный резонансъ, въ зрѣломъ возрастѣ — тѣлесное содѣйствіе, въ старости — тѣлесный гнетъ. Задача воспитанія въ этомъ случаѣ есть: ограничить тѣлесный резонансъ до того, чтобы возможна была сдержанность и самообладаніе, развитъ тѣлесное содѣйствіе до высшей степени и сколько возможно уменьшить тѣлесный гнетъ. Гимнастика и закалъ получаютъ здѣсь большое значеніе.

§ 10. **Тѣло какъ органъ движенія.** Педагогу необходимо различать виды тѣлесныхъ движеній; а) *движе-*

нія, какъ простые спутники ощущеній; напримѣръ когда дѣти и дикари разговариваютъ, то при этомъ они размахиваютъ руками, качаются всѣмъ тѣломъ, сообщаютъ разнообразныя положенія головъ, глазамъ, чертамъ лица и т. д. Здѣсь совершенно лишнія движенія сопутствуютъ голосовымъ движеніямъ, сопутствуютъ по тѣсной механической связи различныхъ частей тѣла между собою; задача воспитанія изолировать такіа движенія и раздѣлать ихъ. б) *движенія не намѣренныя*, но цѣлесообразныя, напримѣръ кашель, чиханье, рвота; они сохраняютъ тѣло отъ поврежденій, устраняя попавшія въ него вредныя вещества и недожидаясь для этого нашей воли. в) *движенія символическія*, напримѣръ слезы, смѣхъ блѣдность отъ страха, краска на лицѣ отъ стыда; они то и дѣлаютъ тѣло резонансомъ души. г) *движенія автоматическія*, происходящія отъ повторенія движеній намѣренныхъ; на нихъ основывается искусство, умѣнье, ловкость. е) по источникамъ, движенія происходятъ отъ ощущеній, отъ воспоминанія ощущеній, отъ соображенія, отъ намѣренія. (*Какіе члены тѣла повинуются нашему намѣренію или произволу?*).

§ 11. **Тѣло какъ органъ знанія.** Душа не иначе можетъ получать познанія о внѣшнемъ для нея чуждомъ мірѣ, какъ посредствомъ тѣлесныхъ органовъ чувствъ. Кто лишенъ, напримѣръ, чувства зрѣнія, тому самый обширный разумъ его не доставитъ знанія о томъ, что такое краски и свѣтъ, блески и тѣни. Это не значитъ, что такіа познанія принадлежать тѣлу или его органамъ, но это значитъ, что душа изъ себя самой можетъ развитъ эти познанія только подъ тѣмъ

условіемъ, когда она испытываетъ возбужденія со стороны тѣлесныхъ органовъ чувствъ. Когда душа заинтересована сильно и сосредоточена на извѣстныхъ мысляхъ или занятіяхъ, она не видитъ, не слышитъ и не чувствуетъ ничего внѣшняго, какъ бы ни сильно были возбуждены и потрясены тѣлесные органы. Астрономъ во время сосредоточеннаго наблюденія новой кометы не чувствуетъ на сильномъ морозѣ никакого холода, между тѣмъ какъ его товарищи дрожатъ отъ холода. Меланхоликъ, болѣзненно погруженный въ свои тяжелыя мысли, не слышитъ пистолетнаго выстрѣла, который раздался у самыхъ ушей его. Офицеръ въ пылу боя, сильно заинтересованный ходомъ сраженія, не чувствуетъ боли отъ раны, между тѣмъ какъ по окончаніи боя онъ страдаетъ отъ нея невыносимо. Какъ клавиши, возбуждая струну, не сообщаютъ ей готоваго звука, который напротивъ производится самою струною, такъ и познанія, происходящія отъ возбужденія тѣлесныхъ органовъ, принадлежать самой душѣ, а не частямъ тѣла. Эти чувственные познанія сами по себѣ бѣдны до крайности: на примѣръ, съ помощію зрѣнія мы приобретаемъ отдѣльныя, разрозненныя ощущенія *бѣлаго, краснаго, синяго* и т. д.; съ помощію слуха приобретаемъ также отдѣльныя и разрозненныя ощущенія *звуковъ, тоновъ* и т. д. Всякое же познаніе связанное и стройное, какъ на примѣръ: „этотъ домъ бѣлый; черный столбъ стоитъ далеко или близко; этотъ тонъ чище или выше другаго тона“ — всѣ такія познанія уже основаны на сужденіяхъ разума: только эти сужденія такъ тѣсно соединяются съ ощущеніями, что мы и не замѣчаемъ ихъ и оттого намъ кажется, будто здѣсь мы обходимся безъ

разума и имѣемъ одни чувственные познанія. Но далѣе, въ очень многихъ случаяхъ чувственные познанія обманчивы; такъ на примѣръ, намъ кажется, что солнце и луна при восходѣ имѣютъ большую величину, нежели на срединѣ неба. Для педагога важно убѣжденіе, что усовершенствованіе чувственныхъ познаній тѣсно связано не только съ здоровымъ состояніемъ тѣлесныхъ органовъ чувствъ, но также съ надлежащимъ развитіемъ разума и способности сужденія, которая соединяетъ и сравниваетъ ощущенія, доставляемыя тѣлесными органами. Такихъ органовъ пять; *органъ зрѣнія*: онъ доставляетъ простыя ощущенія цвѣтовъ, бесковъ, и тѣней; *органъ слуха*: онъ доставляетъ простыя ощущенія звуковъ, звоновъ, тоновъ, шума, треска; *органъ вкуса*: онъ доставляетъ простыя ощущенія горькаго, сладкаго, кислаго; *органъ обонянія*: онъ доставляетъ простыя ощущенія ароматическаго и вонючаго; *органъ осязанія*, доставляющій простыя ощущенія остраго и тупаго, шероховатаго и гладкаго, твердаго и мягкаго, сухаго и мокраго, теплаго и холоднаго. Какъ изъ немногихъ буквъ алфавита составляется безчисленное множество словъ, такъ изъ этихъ немногихъ простыхъ ощущеній разумная душа образуетъ неопредѣленное множество познаній о внѣшнемъ мірѣ. Въ чувствѣ осязанія слѣдуетъ различать осязаніе въ чистомъ видѣ: его органъ составляютъ преимущественно пальцы рукъ, доставляющіе ощущенія остраго и тупаго, гладкаго и шероховатаго; далѣе осязаніе въ связи съ чувствомъ мускульнымъ, которое даетъ ощущенія твердаго и мягкаго, тяжелаго и легкаго, сухаго и мокраго; наконецъ осязаніе въ связи съ чувствомъ кожи, до-

ставляющее ощущение теплаго и холоднаго. Для пріобрѣтенія познаній особенно большое содѣйствіе оказываютъ зрѣніе, слухъ и осязаніе, исполняемое пальцами рукъ; остальные чувства мало содѣйствуютъ развитію духа, за то тѣмъ глубже входятъ въ животную жизнь, которой они служатъ стражами. Первые чувства доставляютъ намъ спокойные образы вещей и между тѣмъ очень мало потрясаютъ нашу животную жизнь своими впечатлѣніями. Но ощущенія остальныхъ чувствъ, бѣдныя для познанія вещей, сильно потрясаютъ нашу систему питанія, дыханія и все тѣлесное устройство. Запахи производятъ одурѣніе, головокруженіе и обморокъ. Вкусы бываютъ отвратительны, вызываютъ тошноту и рвоту; кожа отвѣчаетъ на сильныя внѣшнія раздраженія животною болью. Пока, напримѣръ, мы слегка касаемся пальцемъ кончика иглы, мы получаемъ ясное представленіе *остраго*; но какъ только нажмемъ палецъ сильнѣе, представленіе остраго исчезаетъ и чувствуется только безпредметная, жгучая боль.

Первые чувства, какъ органы духа, педагогія требуетъ развивать, то есть увеличивать ихъ остроту и тонкость; послѣднія она требуетъ подвергать *закалу*, потому что въ нихъ находится гнѣздо эгоизма, изнѣженности и чувственности, какъ съ другой стороны безъ разумаго закала этихъ чувствъ человѣкъ дѣлается жалкимъ рабомъ внѣшнихъ впечатлѣній. (*Что такое ощущеніе?*).

§ 12. Общее чувство тѣла, или чувство жизни.
Оно происходитъ изъ соединенія и слитія частныхъ ощущеній. Таково чувство силы, свѣжести, бодрости, легкости, или наоборотъ чувство тяжести, гнета, уста-

лости. Въ этомъ отношеніи педагогъ измѣряетъ здоровье тѣла двумя условіями: 1) воспитанникъ здоровъ, если онъ не чувствуетъ ни одной части своего тѣла; 2) воспитанникъ здоровъ, если въ немъ преобладаетъ чувство свѣжести, силы и легкости.

§ 13. Происхожденіе языка. Членораздѣльнымъ языкомъ, какъ высшимъ даромъ, отличается человѣкъ отъ животнаго. Преданіе и цивилизація основываются на томъ, что посредствомъ слова духовное сокровище одного поколѣнія передается другому. Эта необыкновенная способность *членораздѣльнаго* языка имѣетъ свое основаніе въ разумномъ духѣ, въ органѣ слуха и въ особенно сильномъ резонансѣ голосовыхъ органовъ. Послѣднее доказывается тѣмъ, что человѣческое дитя безъ всякаго намѣренія выражаетъ свои душевныя состоянія чаще и скорѣе всего криками; второе — тѣмъ, что глухіе обыкновенно бываютъ и нѣмыми; первое — тѣмъ, что нѣкоторыя животныя способны произносить цѣлыя ряды человѣческихъ членораздѣльныхъ словъ, но однакоже они не говорятъ. Въ дѣтствѣ душевныя состоянія человѣка выражаются криками, какъ символическими, ненамѣренными движеніями голосовыхъ органовъ. Этимъ языкомъ невольнымъ, языкомъ междометій и ограничиваются животныя, не переводя его въ языкъ членораздѣльный, потому что: а) для образованія этого языка нужно не только имѣть способность произносить членораздѣльные звуки, способность, которой не совсѣмъ лишены и нѣкоторыя животныя, но главнѣе всего нужно различать эти звуки, то есть судить объ нихъ и сравнивать ихъ, чтобы

выдѣлять ихъ изъ массы криковъ и нечленораздѣльныхъ тоновъ, которыми изобилуетъ человѣческое горло не менѣе животнаго; б) нужно совершенно безсвязнымъ элементарнымъ звукамъ сообщать единство, по силѣ котораго они составляютъ одно слово, а это единство гласныхъ и согласныхъ есть не что-нибудь ощущаемое, но чистая мысль духа, избирающаго и признающаго многіе элементы за одинъ знакъ; с) нужно имѣть понятія о вещахъ, чтобы давать имъ имя: „животныя не говорятъ, потому что имъ говорить не о чемъ“; попугай словомъ *дуракъ* встрѣчаетъ каждого безъ разбора, итакъ онъ не соединяетъ съ словомъ никакого понятія; d) нужно имѣть логическія способности, чтобы различать существительное, прилагательное, глаголъ и т. д., потому что безъ этихъ различій и членораздѣльные звуки никакъ не превратятся въ слова; „человѣкъ говоритъ потому что онъ мыслить“.

Обязанность воспитателя содѣйствовать: 1) чтобы воспитанникъ выключилъ изъ своего говора неопредѣленные крики и ненужные звуки — *это упражненіе въ выговорѣ*; 2) чтобы онъ выражалъ свои мысли надлежащими словами и наоборотъ съ чужими словами соединять бы надлежащія мысли, — *это упражненіе въ языкѣ*; 3) чтобы правильно переводилъ языкъ устный на языкъ письменный и наоборотъ — *это упражненіе въ письмѣ и чтеніи*. Но слово имѣть и принимаетъ тонъ определенной высоты, оно допускаетъ различную растяжимость, размѣры, пропорціональность и тактъ, вслѣдствіе чего педагогія требуетъ пользоваться этими условіями и развивать въ воспитанникѣ искусство пѣнія.

ЧТЕНІЕ ЧЕТВЕРТОЕ.

§ 14. Внутреннее чувство. Какъ съ помощію чувствъ внѣшнихъ мы знаемъ о томъ, что есть и происходитъ внѣ насъ, такъ внутреннимъ чувствомъ мы познаемъ то, что есть и происходитъ въ насъ самихъ, въ нашей душѣ. Перваго рода познанія называются опытомъ *внѣшнимъ*, втораго рода познанія называются опытомъ *внутреннимъ*. Изъ внутреннего опыта мы знаемъ, на примѣръ, что мы мыслимъ, воображаемъ, желаемъ, скучаемъ, припоминаемъ и т. д., словомъ, знаемъ наши душевныя состоянія. Для пріобрѣтенія этихъ познаній мы не нуждаемся ни въ какомъ органѣ: душевныя состоянія открываются нашему внутреннему чувству непосредственно; какъ только, на примѣръ, мы хотимъ чего-нибудь, мы въ то же время и знаемъ, что это желаніе есть въ насъ. Съ помощію познаній, доставляемыхъ внутреннимъ чувствомъ, мы пополняемъ познанія, получаемыя изъ внѣшняго опыта. Такъ мы приписываемъ другимъ людямъ и животнымъ душу на томъ основаніи, что мы въ самихъ себѣ познали существованіе души, выражающейся въ опредѣленныхъ движе-

ніяхъ тѣла. Такъ по взгляду и движеніямъ человѣка мы судимъ и догадываемся о его мысляхъ и намѣреніяхъ, зная, что въ нашемъ тѣлѣ такому взгляду и такому движеніямъ соотвѣтствуютъ во внутренней нашей жизни эти именно мысли и намѣренія. Воспитаніе доставляетъ внутреннему чувству ребенка ясность, опредѣленность и отчетливость, принуждая его часто воспоминать свои мысли и намѣренія и располагая его различными средствами къ самонаблюденію, которое составляетъ, какъ увидимъ, основаніе характера. Одобреніе и порицаніе, увѣщаніе и угроза, совѣтъ, предостереженіе, испытаніе — все это средства въ рукахъ педагога для того, чтобы воспитанникъ получилъ ясное и отчетливое познаніе о своихъ душевныхъ состояніяхъ, о томъ, напримѣръ, что онъ помнитъ и что забылъ, что понималъ и чего не понималъ, что сдѣлалъ дурнаго и что хорошаго и т. д.

§ 15. Обзорѣніе душевной жизни. Душа имѣетъ три основныя способности: первая — способность *представленія*, или *познанія*; вторая — способность *чувствованія*; третья — способность *желанія*, или *воли*. Эти три способности соотвѣтствуютъ троякому нашему призванію: къ истинѣ, къ красотѣ и къ добру; они называются также *разумъ*, *сердце* и *воля*. Представленіе есть спокойный образъ предмета внутри насъ, есть знаніе, какъ бы внутреннее видѣніе предмета, нисколько насъ самихъ не затрагивающее. Чувствованіе всегда затрагиваетъ насъ самихъ: оно всегда есть пріятное или не пріятное возбужденіе. Желаніе, или воля обнаруживается стремленіемъ и усиленіемъ производить перемѣну внутри насъ и внѣ насъ. Когда дѣйствуетъ первая спо-

собность, то нѣчто происходитъ *въ насъ*, когда вторая — то нѣчто происходитъ *съ нами*, когда третья — то нѣчто происходитъ *чрезъ насъ*. Здѣсь особенно становится яснымъ, какъ важно при воспитаніи требованіе равномѣрнаго и многосторонняго развитія. Умъ безъ чувствительнаго сердца и твердаго характера, или нѣжное сердце и безхарактерность, или твердый характеръ, но не просвѣщенный разумъ — все это жалкія явленія, происходящія отъ односторонняго и не равномѣрнаго образованія названныхъ способностей. Съ другой стороны, познанія мы имѣемъ, чувствованія мы испытываемъ, а воли есть мы сами; въ волѣ соединяются и познанія и чувствованія; нельзя желать того, чего мы не знаемъ, или не представляемъ, но и представляемаго нельзя желать, если оно не дѣйствуетъ на чувствованія пріятнымъ образомъ. Поэтому воля есть средоточіе нашей личности. Вотъ почему образованіе воли, или образованіе нравственно-доблестнаго характера есть высшая цѣль воспитанія.

§ 16. Способность познанія. Главныя виды или формы и направленія этой способности суть слѣдующіе:

Чувственное созерцаніе есть познаніе о предметѣ или образъ предмета въ нашей душѣ, происходящій въ то самое время, когда предметъ дѣйствуетъ на органы тѣлесныхъ чувствъ и этимъ дѣйствіемъ рождаетъ въ душѣ ошущенія.

Представленіе есть тоже самое познаніе, или тотъ же образъ предмета, только существующій въ душѣ въ то время, когда предметъ пересталъ дѣйствовать на наши чувства.

Внимание есть определенное направление мыслей, или направление мыслей на определенный предмет. Оно составляет самое общее и необходимое условие для приобретения всякого рода познаний.

Память есть способность сохранять в душѣ и воспроизводить всѣ образы и представленія вещей и всѣ познания, какія только мы приобрѣли. Безъ этой способности всякое новое познание исчезало бы безъ слѣда и наше усовершенствованіе было бы невозможно.

Воображеніе есть способность соединять представленія, мысли и познания въ формѣ и порядкѣ, отличномъ отъ того, какой существовалъ въ опытѣ, доставившемъ намъ эти представленія, мысли и познания.

Содружество (ассоціація) представлений состоитъ въ томъ, что наши представленія весьма часто воспроизводятся, или вспоминаются, смѣняются и вообще движутся въ душѣ невольно, безъ нашего, иногда же противъ нашего намѣренія; или, другими словами, вспоминаются въ извѣстное время, въ извѣстномъ порядкѣ и въ извѣстномъ числѣ не потому, что мы хотимъ всего этого, а потому что такъ они сдружились, или спѣпились между собою.

Разсудокъ или мышленіе состоитъ въ томъ, что мы, въ противоположность съ произвольнымъ содружествомъ представлений, можемъ намѣренно и сознательно разлагать и слагать, сравнивать и обобщать наши опыты и такимъ образомъ выводить изъ нихъ новыя познания.

Разумъ соединяетъ частныя познания, приобретенныя разсудкомъ, въ одно цѣлостное міросозерцаніе, которое онъ дополняетъ и освѣщаетъ познаниями и вѣрою

въ высшій міръ, какъ напримѣръ, вѣрою въ Бога, въ безсмертіе души и въ наше назначеніе. Свое полное выраженіе разумъ находитъ въ системѣ истины, какъ разсудокъ въ свѣдѣніяхъ о вещахъ. Какъ отличается хитрость отъ мудрости, такъ разсудокъ отъ разума. Требуютъ, чтобы умъ не заходилъ за разумъ, то есть, чтобы умничанье подчинялось высшимъ началамъ истины, которую знаетъ, или въ которую вѣритъ человекъ и человечество *). Разумъ такимъ образомъ представляетъ основу единства, гармоніи и цѣлесообразнаго движенія всѣхъ познавательныхъ способностей. Это значеніе онъ имѣетъ по силѣ идей, или образцовыхъ представленій о томъ, что такое полная истина въ знаніи, полное добро въ дѣятельности и полное совершенство въ жизни. Эти образцовыя идеи знанія и жизни суть для насъ какъ бы заповѣди вышшаго духа: онѣ понуждаютъ насъ всѣ явленія природы и человечества признавать за части и члены одной завершенной системы міра и замыкать незримый рядъ причинъ мыслію о безусловной основѣ бытія, чтобы этою мыслію освѣтить наше загадочное существованіе, познавать нашъ долгъ и наше на-

*) *Примечаніе.* Въ нашей народной психологіи слово умъ означаетъ искусственно развитый разсудокъ, умѣнье мыслить, или вращаться мыслями легко и ловко въ извѣстной области явленій. По этому и ученые наши находятъ выраженіе ума всегда въ развитіи какой нибудь частной теоріи. Отсюда умъ математика, физика и т. д.: потому что всякое умѣнье, всякій умъ, какъ все искусственное, можетъ быть развито только относительно частной области явленій. По такъ какъ искусственная, основанная на умѣньѣ, дѣятельность не одобряется, когда она расходится съ естественною дѣятельностію, то отсюда названіе *умникъ* и *умничать* имѣютъ значеніе не одобрительное.

значение. Въ самой бѣдной душѣ есть зачатки этого цѣлостнаго міросозерцанія, влекущіе ее къ самоусовершенствованію, къ познанію, къ вѣрѣ, но также и къ сомнѣнію.

§ 17. Способность чувствованій. Главныя формы ея суть слѣдующія:

Самочувствованіе есть способность одушевленнаго существа испытывать пріятныя, или непріятныя состоянія безъ всякаго знанія о внѣшнихъ вещахъ и о частяхъ и положеніяхъ своего собственнаго тѣла. Это наибѣднѣйшая форма душевной жизни, какую только можно вообразить себѣ въ отличіе отъ нечувствительной матеріальности.

Чувствованія жизненныя суть пріятныя или непріятныя состоянія, которыя зависятъ отъ измѣненія тѣла, соединены съ соотвѣтствующими тѣлесными резонансами и сознаются въ этомъ соединеніи. Чувства свѣжести, усталости, голода и т. д.

Чувствованія, происходящія отъ дѣйствія органовъ чувствъ: ихъ присутствіемъ отличается ощущеніе отъ воспоминаемаго представленія того же содержанія; здѣсь впервые сопровождаются чувствованія представленіемъ внѣшнихъ явленій, которыя возбуждаютъ ихъ, тогда какъ въ предъидущей формѣ было дано непосредственно только сознаніе тѣла и частей его. Пріятныя чувствованія отъ гармоническихъ тоновъ, непріятныя отъ диссонансовъ и т. д.

Чувствованія душевныя, называемыя такъ потому, что ихъ источникъ заключается въ движеніи представленій, въ сужденіяхъ о вещахъ и въ содержаніи мы-

слей. Они впервые характеризуютъ человѣка, какъ личность. Сюда относятся:

а) *Чувствованія лица, взятаго отдѣльно,* возможны и тогда, когда бы человѣкъ находился внѣ всякаго общенія съ другими людьми. Чувствованія напряженности, покоя, безпокойства и т. д.

б) *Чувствованія при взаимодействіи съ другими людьми,* основывающіяся на согласіи, или несогласіи душевныхъ направленій, на встрѣчѣ, престѣненіи и борьбѣ различныхъ интересовъ. Симпатія, привязанность, зависть и т. д.

в) *Чувствованія, зависящія отъ сознанія идеаловъ,* каковы чувствованія эстетическія, нравственныя и религіозныя. Это чувствованія міровыя; они происходятъ не отъ случайнаго потока представленій, а отъ сознанія неизмѣняемыхъ образцовъ жизни, дѣятельности и совершенства.

§ 18. Воля. Ея главныя формы суть слѣдующія:

Элементарное стремленіе, которое условлено состояніями тѣла, переходитъ невольнo, безъ нашего намѣренія, въ движеніе тѣлесныхъ органовъ и возникаетъ неотразимо съ возвращеніемъ тѣхъ же самыхъ тѣлесныхъ состояній; сюда относятся душевныя влеченія, или побужденія и инстинкты. Такое стремленіе возможно для животнаго безъ всякаго знанія о частяхъ его собственнаго тѣла и о внѣшнемъ мірѣ: для его происхожденія ничего болѣе не нужно, какъ только, чтобы животное испытывало пріятныя, или непріятныя состоянія. Влеченія къ движенію, къ питанію, къ теплотѣ, къ покою и т. д.

Желанія суть стремленія условенныя потокомъ представлений: съ ними соединено знаніе желаемого предмета; слѣдовательно при нихъ возможенъ выборъ, предпочтеніе одного желаемого предмета другому. Они возникаютъ, какъ переменны, неподчиненныя одному принципу и бываютъ различны по возрастамъ, поламъ, образованію и т. д.

Привычки и наклонности: они происходятъ, когда одно и тоже желаніе повторяется въ душевной жизни часто и каждый разъ исполняется; потому что вслѣдствіе этого желаніе возникаетъ наконецъ и безъ тѣхъ достаточныхъ поводовъ, которые вызывали его въ началѣ.

Аффекты: представленіе внезапно вызываетъ въ душѣ сильное пріятное, или непріятное чувство; это чувство овладѣваетъ сознаніемъ и вытѣсняетъ изъ него убѣжденія и мысли, на которыхъ держалось ежедневное равновѣсіе душевной жизни; стремленіе, соответствующее этимъ чувствамъ, равняется имъ по своей напряженности и также внезапно переходитъ на органы тѣла; человѣкъ, не имѣя времени и силъ опомниться, дѣлаетъ то, что противно его постояннымъ правиламъ, или его дорогимъ интересамъ. Гнѣвъ, испугъ и т. д.

Страсть есть желаніе условенное не принципомъ, а частнымъ предметомъ и не смотря на это поднявшееся въ сознаніи до значенія принципа; созрѣваетъ она медленно и опирается на силу разума, какъ аффектъ является мгновенно и опирается на силу ощущеній. Корыстолюбіе, властолюбіе и т. д.

Воля есть желаніе избранное и одобренное нами въ отвлеченномъ сознаніи и сопровождаемое увѣ-

ренностію въ томъ, что мы имѣемъ средства, силы и возможность исполнить его: сила воли выражается въ самообладаніи; одобреніе и выборъ предполагаютъ практическія убѣжденія; воля вѣрна самой себѣ и послѣдовательна; какъ самообладаніе и система практическихъ убѣжденій она составляетъ характеръ человѣка — этотъ центръ личности и сѣдалище свободы, потому что воля одобренная и воля свободная это одно и тоже. Человѣкъ съ характеромъ знаетъ, что онъ *можетъ*, чего онъ *хочетъ*, что онъ *долженъ*.

§ 19. Различные виды истинъ, соответствующихъ исчисленнымъ способностямъ. а) *Частныя*, индивидуальныя истины опыта, напримѣръ: этотъ домъ высокъ; б) *истины общія*, добываемыя изъ сравненія первыхъ, напримѣръ: все матеріальное сложно; в) *истины математическія*: онѣ замѣчательны тѣмъ, что очевидны сами по себѣ безъ опыта; г) *истины эстетическія*, съ помощію которыхъ мы судимъ о красотѣ и величіи явленій вѣшняго міра; е) *истины нравственныя*, съ помощію которыхъ мы судимъ о красотѣ и величіи характеровъ. Чѣмъ яснѣе и основательнѣе мы знаемъ эти истины, тѣмъ болѣе мы чувствуемъ потребность исполнять ихъ на дѣлѣ и не согласіе съ ними нашего поведенія рождаетъ внутри насъ чувство униженія и угрызенія совѣсти; таковы, напримѣръ, истины, въ которыхъ мы познаемъ право, справедливость, великодушіе человѣческихъ поступковъ; ф) *истины логическія*: онѣ также очевидны сами по себѣ безъ опыта. Таковы, напримѣръ, положенія, что двѣ противорѣчащія мысли не могутъ быть обѣ истинны, или, что

сказанное объ общемъ относится и къ частному; g) истины, относящіяся къ высшему міру и раскрываемыя вполне Божественнымъ откровеніемъ.

Въ этихъ разнообразныхъ истинахъ мы знаемъ или то, что есть, или то, что можетъ быть, или то, что должно быть.

ЧТЕНІЕ ПЯТОЕ.

Подробнѣйшій обзоръ познавательныхъ способностей.

§ 20. **Чувственное созерцаніе.** Отъ всѣхъ другихъ познаній оно отличается живостію, или свѣжестію, богатствомъ доставляемыхъ ощущеній и тѣсною связью съ пріятными или непріятными чувствованіями; сравните, напримѣръ, друга, или врага, видимаго и воспоминаемаго. Въ составъ чувственного созерцанія различаются: *матерія*, состоящая изъ простыхъ и отдѣльныхъ ощущеній, напримѣръ цвѣтовъ, тоновъ, запаховъ и т. д. и *форма*, въ какой связались эти ощущенія. Самыя общія формы чувственного созерцанія суть пространство, время и число. Въ пространствѣ мы различаемъ цѣлое и части, великое и малое, фигуру и состояніе предметовъ; во времени предметы наблюдаются нами одинъ послѣ или прежде другаго, или вмѣстѣ съ другимъ; по числу мы различаемъ, или наблюдаемъ одинъ предметъ, два, три, много, или всѣ предметы опредѣленнаго рода. Этихъ формъ мы не воспринимаемъ ни-

какимъ тѣлеснымъ органомъ; пространства, времени и числа ощущать нельзя. Полное и совершенное чувственное созерцание мы имѣемъ только тогда, когда мы познали дѣйствующій на наши чувства предметъ со всѣхъ поименованныхъ сторонъ. Условія, при которыхъ происходитъ чувственное созерцание, суть: дѣйствіе на наши чувства предмета, вниманіе души и быстрое внешнее сравненіе наблюдаемаго предмета съ другими предметами того же рода, которые уже знакомы намъ. Присутствіе послѣдняго условія доказывается тѣмъ, что, мы, видя иногда часть предмета, бываемъ непосредственно увѣрены, что видимъ цѣлый предметъ. Предъ нами, напримѣръ, стоитъ и дѣйствуетъ на наши глаза одна поверхность, одна стѣна зданія; между тѣмъ мы сразу и съ полною увѣренностію говоримъ, что мы видимъ домъ, слѣдовательно здѣсь настоящее впечатлѣніе дополнено внезапнымъ воспоминаніемъ прежде видѣннаго такого же предмета. (*Почему дитя смотритъ и не видитъ?*)

На чувственномъ созерцаніи основана *метода нагляднаго обученія*. Она соотвѣтствуетъ дѣтскому возрасту потому, что она предоставляетъ воспитаннику самому дѣлать опыты и наблюденія, видѣть, слышать, осязать, двигать, дотрогиваться, между тѣмъ какъ учитель своими указаніями и вопросами только усиливаетъ вниманіе воспитанника, направляетъ это вниманіе то на матерію, то на форму предмета и сближаетъ новыя впечатлѣнія съ прежними, уже знакомыми. Ребенокъ чувствуетъ при этомъ самостоятельность и наслаждается самодѣятельностію, что невозможно при слушаніи учительскихъ чтеній; а чувства самостоятель-

ности и самодѣятельности вызываютъ въ немъ такой сильный интересъ къ занятію, какой съ большимъ трудомъ можетъ проявиться при обученіи со словъ учителя. Наглядно дитя знакомится съ тѣмъ, что есть или происходитъ въ его, а также и съ тѣмъ, какимъ образомъ что нибудь дѣлается. Но и въ нравственномъ отношеніи наглядное обученіе ничѣмъ не замѣнимо: примѣръ сильнѣе дѣйствуетъ чѣмъ наставленіе. Добрый характеръ учителя, его любовь къ порядку и труду болѣе образуютъ волю воспитанника, чѣмъ наставленіе, требованіе, награда и наказаніе.

§ 21. **Представленіе.** Въ немъ содержится то же самое частное, индивидуальное знаніе, какое доставлено намъ чувственнымъ созерцаніемъ. Только представленіе о предметѣ мы имѣемъ и послѣ того, какъ предметъ пересталъ дѣйствовать на наши чувства. Такъ мы представляемъ отсутствующаго друга съ тѣми чертами, какія мы видѣли въ немъ. Но представленіе не имѣетъ ни свѣжести, ни богатства ощущений, ни тѣсной связи съ пріятными или непріятными чувствованіями, что такъ свойственно чувственному созерцанію. Именно, хотя можно представлять только предметъ частный, индивидуальный — общаго представить нельзя — однако:

а) въ представленіи удерживаются только черты предмета болѣе крупныя и сильнѣе замѣченныя, а всѣ мелкія ощущенія исчезаютъ въ немъ; поэтому оно бѣднѣе содержаніемъ и менѣе свѣжо, нежели чувственное созерцаніе. б) за то черты крупныя и болѣе замѣченныя мы представляемъ съ большею отчетливостію и опредѣленностію, нежели какую можемъ получить чувствен-

ное созерцаніе, основанное на богатомъ приливѣ ощущеній; итакъ все, что воспитанникъ видѣлъ и наблюдалъ, долженъ онъ повторить въ представленіи, чтобы доставить своимъ познаніямъ отчетливость и опредѣленность. с) яркія краски и слишкомъ громкіе звуки потрясаютъ насъ непріятно, между тѣмъ представленіе яркихъ красокъ и слишкомъ громкихъ звуковъ не потрясаетъ насъ нисколько; итакъ здѣсь душа проявляется гораздо свободнѣе и самостоятельнѣе, нежели въ чувственномъ созерцаніи; d) представленіе не есть остатокъ ощущенія, какъ часто утверждаютъ: представленіе теплоты ни сколько не тепло, представленіе свѣта ни сколько не свѣтло. е) одинъ и тотъ же предметъ мы можемъ представлять въ размѣрахъ большихъ или меньшихъ, не стѣсняясь опытомъ, наконецъ можемъ мысленно по произволу перемѣщать самихъ себя и предметы въ разные положенія, представлять, на примѣръ, съ высоты птичьяго полета, или перенесаясь на солнце и т. д.; въ такихъ случаяхъ съ помощію представленія мы строимъ наши опыты.

§ 22. Законы содружества (ассоціація) представлений. Ихъ четыре: 1) законъ *совмѣстности* или одновременности: что человекъ видѣлъ, слышалъ, наблюдалъ, или испытывалъ въ одно и тоже время, то и въ представленіяхъ его воспроизводится вмѣстѣ, или одновременно. Блестящій примѣръ этого закона есть тройственная связь мыслей, языка устнаго и письменнаго. Какъ только мы видимъ письменные знаки, мы вмѣстѣ представляемъ словесные звуки, а съ этими тоже вмѣстѣ и самыя мысли: такъ мы читаемъ и понимаемъ.

Наоборотъ какъ только мы имѣемъ какую нибудь мысль, мы вмѣстѣ представляемъ словесные звуки, ее выражающіе, а вмѣстѣ съ этими послѣдними и письменные знаки: такъ мы выражаемъ наши мысли на словахъ и на письмѣ. Мысль не видима и не слышима; словесный звукъ слышенъ, но не видимъ; письменный знакъ видимъ, но не слышенъ; это совершенно разнородныя и разобщенныя явленія. Однако же они сроднились, или сдружились по закону одновременности такъ, что если мы представляемъ одно изъ нихъ, то и два остальныхъ представляются намъ въ тоже время.

2) Законъ *последовательности*: въ какомъ послѣдовательномъ порядкѣ мы видѣли, слышали, наблюдали, испытывали, въ такомъ же порядкѣ вызываютъ другъ друга и представленія обо всемъ этомъ. Такъ мы можемъ припомнить и прочесть наизусть азбуку отъ начала до конца, но наоборотъ намъ это не удастся. Такъ, когда намъ напомнятъ начальные стихи заученнаго нами стихотворенія, или первые мотивы знакомой намъ пѣсни, то слѣдующіе стихи и слѣдующіе мотивы напоминать намъ уже нѣтъ нужды; они сами собою, даже противъ нашей воли, будутъ представляться намъ. Стихотвореніе, которое удалось намъ начать со строкъ, помѣщенныхъ на срединѣ, мы можемъ воспроизвести, двигаясь представленіемъ къ концу его; но подвинуться памятью отъ средины къ началу мы не можемъ. Между тѣмъ и здѣсь слѣдуетъ замѣтить, что, на примѣръ, звуки азбуки не имѣютъ между собою никакого родства, ничего общаго и что слѣдовательно они вызываютъ другъ друга въ памяти въ опредѣленномъ порядкѣ только потому, что

такъ, а не иначе, въ такомъ, а не другомъ порядкѣ происходили отъ нихъ первыя впечатлѣнія.

3) *Законъ сходства*: прежніе опыты, представленія, мысли и т. д. возникаютъ въ душѣ сами собою, когда въ настоящемъ возрѣніи данъ предметъ, сходный съ ними. Такъ встрѣченный нами незнакомецъ можетъ вызвать въ насъ чертами своего лица, или голосомъ мысль и воспоминаніе о нашемъ другѣ, имѣющемъ съ нимъ сходство. Такъ часто мы принимаемъ чужого за своего, пожимаемъ ему руку, привѣтствуемъ его и только, взглядывшись ближе, замѣчаемъ свою ошибку, которая произошла отъ того, что сходныя черты мы приняли за однѣ и тѣ же.

4) *Законъ противоположности*: противоположность не то же самое, что различіе; предметы различные разобщены между собою, въ противоположныхъ же есть общее, одинаковое качество; вслѣдствіе чего представленіе одного изъ такихъ предметовъ вызываетъ въ душѣ мысль о другомъ; напримѣръ мысль о великанѣ вызываетъ другую мысль о карликѣ. Общее въ этихъ мысляхъ есть: необыкновенное уклоненіе отъ естественнаго роста.

Изъ этихъ главныхъ законовъ вытекаютъ законы подчиненные: такъ представленіе о части вызываетъ въ душѣ мысль о цѣломъ и наоборотъ; представленіе вещи напоминаетъ ея свойства, ея годность для какойнибудь цѣли и т. д.; представленіе причины вызываетъ мысль о ея дѣйствіяхъ и наоборотъ; напримѣръ взглядъ на разрушенное и обугленное зданіе сразу даетъ намъ знать, что оно пострадало отъ пожара. Особенно представленіе общаго сразу вызываетъ въ душѣ образы частныхъ предметовъ, обнимаемыхъ имъ.

§ 23. *Значеніе законовъ содружества представлений для воспитанія*. И такъ все, что *какъ нибудь* связалось въ душѣ, сохраняется и воспроизводится въ ней въ такомъ же самомъ порядкѣ, не сливаясь и не раздѣляясь и притомъ воспроизводится *безъ* нашего а часто и *противъ* нашего намѣренія. Законы содружества представлений суть прочныя хранители всего, что нами приобрѣтено, добраго и дурнаго, умнаго и глупаго, предрасудковъ и познаній, добродѣтелей и пороковъ. На нихъ основаны привычки, искусства, автоматическія движенія. Поэтому педагогъ находитъ въ нихъ могущественное средство, чтобы правильно и съ успѣхомъ вести умственное и нравственное образованіе воспитанника. По закону совмѣстности наши представленія возникаютъ въ душѣ какъ бы въ одномъ полѣ зрѣнія, группируясь около того представленія, которое вызвало ихъ. Геометрическій образъ этого отношенія есть:

b.

e. a. c.

d.

Какъ только опытъ или другое обстоятельство возбуждаютъ въ душѣ представленіе *a*, оно повлечетъ за собою невольно представленія *b*, *c*, *d*, *e* и т. д., лежащія съ нимъ въ одномъ полѣ зрѣнія, причемъ скорѣе и яснѣе припоминаются тѣ представленія, которыя возбуждали въ душѣ болѣе большой интересъ при первоначальномъ своемъ происхожденіи. На этомъ законѣ основана *описательная* метода, которая избираетъ одну мысль за центръ, чтобы двигаться отъ него, какъ бы по радіусамъ, къ мыслямъ побочнымъ, которыя пополняютъ

и расширяють первую. Законъ послѣдовательности имѣть форму: А, В, С, D, Е, и т. д. На немъ основана метода *повѣствовательная*, которая поставляетъ одну мысль послѣ другой и такимъ образомъ подвигается какъ бы вдоль линіи. Но гдѣ члены ряда имѣютъ подлѣ себя въ одномъ полѣ зрѣнія другіе члены, напримѣръ,

$$A, B, C, \overset{m}{\underset{n}{D}}, E,$$

тамъ повѣствованіе переходитъ въ описаніе. На этомъ же законѣ основано механическое заучиванье. Для разумнаго усвоенія познаній нужно преподавать не только отъ А къ В и къ С, но и наоборотъ. Если ученикъ понять, что 8 взятое 4 раза даетъ 32, то въ этомъ пониманіи будутъ сглажены и послѣдніе слѣды механизма, когда ученикъ совершить обратный путь и узнать, что и 4 взятое 8 разъ даетъ также 32. Законъ сходства возноситъ насъ выше пространства и времени, давая намъ представлять отдаленные и давно бывшіе въ нашемъ кругозорѣ предметы. Его форма $\frac{ABC}{ABD}$ гдѣ видимое, или нынѣ представ-

ляемое ABC, вызываетъ въ насъ по сходству давно забытое ABD, которое въ свою очередь приведетъ на память все, что было съ нимъ связано. Изъ этой формы видно, что для сознанія все сходное есть одновременно, потому что въ представляемомъ нынѣ ABC уже содержатся элементы давно забытаго ABD. По силѣ этого закона мы, напримѣръ, при взглядѣ на портретъ, припоминаемъ не только лицо, но и голосъ и судьбу оригинала. На немъ основывается возможность сравне-

ній, аналогій, остротъ, историческихъ параллелей; онъ даетъ матеріалъ для мышленія, сравнивающего вещи и соединяющего сходныя черты въ одно общее познаніе; на немъ же основывается постепенность и естественность при обученіи. Если воспитанникъ имѣетъ познанія ABC, и учитель сразу сообщить ему совершенно новыя познанія DEF, то эти послѣднія останутся неувоенными и будутъ приняты развѣ механически. Плодотворное сообщеніе познаній должно идти по формѣ: ABC, BCD, CDE, гдѣ каждое новое познаніе имѣетъ большое сходство съ прежними познаніями и каждая новая мысль является въ компаніи съ мыслями уже знакомыми. Поясненіе одной мысли другою сходною, но болѣе знакомою, выборъ подходящихъ примѣровъ и сравненій для наглядности преподаванія требуютъ также закономъ сходства. Формула закона противоположности будетъ: AB, Ab; сообразно съ этимъ закономъ мы одну мысль поясняемъ другою, которая противоположна ей: справедливость — несправедливость, добро — зло, небо — адъ, порокъ — добродѣтель и т. д. Когда ученикъ убѣдился, что извѣстное сужденіе правильно, то это убѣжденіе будетъ и разумнѣе, и многостороннѣе, какъ только онъ увидитъ, что сужденіе противоположное нелѣпо. Наконецъ, возможность каррикатуры и ироніи, и моральная сила сатиры и комизма основаны на этомъ же законѣ: ненормальное вызываетъ въ сознаніе нормальное, смѣшное и пошлое напоминаютъ о серьезномъ и достойномъ.

ЧТЕНИЕ ШЕСТОЕ.

Слѣдствія изъ законовъ содружества представленій.

§ 24. 1. Основы эмпирическаго познанія.

а) *Знакомство съ вещами.* Когда предметъ вторично дѣйствуетъ на наши чувства, то по закону сходства его новый образъ вызываетъ въ душѣ прежній образъ, происшедшій отъ дѣйствія того же предмета: предметъ оказывается уже бывшимъ въ сознаніи, или знакомымъ; къ его образу мы уже привыкли; относительно его мы имѣемъ уже знакомыя пріятныя, или непріятныя ожиданія; также ожидаемъ отъ него знакомыхъ намъ перемѣнъ во внѣшнемъ мірѣ. Въ этомъ состоитъ опытное познаніе, при которомъ весь свѣтъ мнимого познанія заключается въ привычкѣ и въ ожиданіяхъ, а не въ дѣйствительномъ постиженіи самаго предмета.

б) *Знакомство съ внутренними состояніями души и возможность образованія характера.* Когда рождается въ другой разъ то же самое желаніе, оно оказывается знакомымъ: по закону одновременности мы припоминаемъ, что послѣдовало въ первый разъ въ прежнее время,

когда мы поддались этому желанію, мы припоминаемъ его дурныя или хорошія послѣдствія и сообразно съ этимъ или подавляемъ въ себѣ это желаніе, или принимаемся за средства, чтобы въ настоящемъ случаѣ исполнить его еще лучше. Такъ происходятъ осмотрительность, осторожность, самообладаніе, разумная рѣшимость и способность не поддаваться увлеченіямъ страстей.

с) *Пополненіе чувственного созерцанія.* Чувственное созерцаніе, какъ мы видѣли, происходитъ тогда, когда къ образу видимаго нами нынѣ предмета быстро присоединяется однородное съ нимъ представленіе изъ нашихъ прошедшихъ опытовъ; здѣсь дѣйствуетъ законъ сходства. Онъ же изъясняетъ и то, почему намъ удается по даннымъ и знакомымъ вещамъ образовать представленія о вещахъ, которыхъ мы не видѣли, и также почему мы, видя вдали простой геометрической образъ, не сомнѣваемся, что мы видимъ въ одномъ случаѣ человека, въ другомъ лошадь, и т. д.

§ 25. 2. **Вниманіе.** Владѣть вниманіемъ воспитанника составляетъ главнѣйшую задачу педагога, и кто владѣть вниманіемъ дѣтей, тотъ въ дѣйствительности и воспитываетъ ихъ: такъ иногда дѣйствительными воспитателями оказываются служители, горничныя, а не родители и не учителя. Вниманіе бываетъ или *непроизвольное*, *ненамѣренное*, или *произвольное*, *намѣренное*. Непроизвольное вниманіе зависитъ: 1) отъ силы впечатлѣній: сильнѣйшіе звуки, болѣе яркія краски скорѣе обращаютъ на себя наше вниманіе; 2) отъ сродства настоящаго впечатлѣнія съ нашими господствующими

щими мыслями и съ кругомъ нашихъ личныхъ опытовъ: такъ происходитъ, напримѣръ, то, что одно и то же явленіе замѣчается различными наблюдателями съ разныхъ сторонъ: одинъ замѣтилъ волосы прохожаго, другой — движенія, третій — одежду и т. д.; 3) отъ новості впечатлѣнія: новое освѣжаетъ душу и вмѣстѣ прерываетъ на мгновеніе обыкновенный потокъ мыслей, задерживаетъ его; это чувство свѣжести и чувство препятствія и вызываютъ напряженіе мыслей, слѣдовательно усиливаютъ вниманіе; любопытство основывается только на одномъ первомъ условіи; 4) отъ неполноты созерцанія: такъ кошка, заслышавъ легкій шорохъ, навастриваетъ уши, чтобы получить полное впечатлѣніе; такъ человѣкъ, при встрѣчѣ съ знакомымъ лицомъ, усиливается припомнить его имя, мѣсто первой встрѣчи и т. д., потому что всѣ эти условія пополняютъ образъ этого человѣка; 5) отъ интереса: ночью, во время сосредоточеннаго занятія, мы замѣчаемъ самый легкій шорохъ въ углу комнаты, безъ сомнѣнія изъ страха, потому что въ это же время мы не замѣчаемъ громкаго боя часовъ и сильнаго стука экипажей на улицѣ.

Произвольное вниманіе зависитъ отъ того, что представленія даны или не такъ, какъ намъ хочется, или не такъ, какъ должны быть даны. Въ первомъ случаѣ представленія преобразуются воображеніемъ, во второмъ — разсудкомъ. Такъ когда дити дѣлаетъ игрушку, напримѣръ домикъ изъ картъ, оно всякій разъ съ большимъ вниманіемъ обозрѣваетъ положеніе картъ, если онъ не держится такъ, какъ ему хочется; также оно усиливаетъ вниманіе и тогда, когда ему захочется сдѣлать совершенно другое размѣщеніе картъ, напримѣръ построить

изъ нихъ башню, улицу и т. д. Здѣсь вниманіе возбуждается воображеніемъ и его капризами. Такимъ же образомъ когда воспитанникъ самъ замѣтитъ, или укажетъ ему учитель ошибку въ рѣшенной имъ задачѣ, онъ сразу сосредоточиваетъ и напрягаетъ свое вниманіе, чтобы заново переставить и соединить свои мысли и чтобы наконецъ связать ихъ такъ, какъ они должны быть связаны. Здѣсь вниманіе возбуждается требованіями разсудка.

Противоположное вниманію состояніе есть разсѣянность — такое измѣнчивое состояніе мыслей, при которомъ ни одна изъ нихъ не дѣлается господствующею. Разсѣянность зависитъ: 1) отъ прилива многихъ разнообразныхъ ощущеній, вслѣдствіе чего дѣти несравненно болѣе разсѣянны, чѣмъ взрослые; 2) отъ безсвязности опытовъ и познаній, вслѣдствіе которой каждая мысль выныриваетъ въ душѣ одиноко и случайно, не подчиняясь другимъ мыслямъ и не господствуя надъ ними: таковы всѣ не сведенныя въ порядокъ, разсѣивающіяся свѣдѣнія записныхъ путешественниковъ; 3) отъ недостатка интереса; 4) отъ слабости и вялости впечатлѣній; 5) отъ большаго разстоянія, или несходства между настоящими впечатлѣніями и нашими личными опытами, изъ которыхъ сложилось наше образованіе: дитя въ картинной галлерей зѣваетъ, а не разсматриваетъ произведенія искусства; 6) отъ усталости, которая за то и прогоняется не только отдыхомъ, но и разсѣянностію.

Отсюда правила для учителя: 1) учить тому, что близко къ кругу мыслей воспитанника; 2) преподавать громко, полнымъ, а иногда и напряженнымъ голосомъ;

3) преподавать не монотонно, слѣдовательно не чтеніемъ по книгѣ, а живою рѣчью; 4) разнообразить преподаваніе новыми приѣмами; 5) при ясности преподаванія оставить однакоже поле и для собственнаго труда воспитанника: разумъ любить, когда онъ бываетъ озадаченъ, и наоборотъ, къ тому, что до крайности легко, мы бываемъ невнимательны. Итакъ не только въ кругъ обученія должны входить вопросы и задачи, но и вообще каждый урокъ долженъ навязывать ученику опредѣленные задачи, или думы, которыхъ выясненіе зависитъ уже отъ его личной самостоятельности; 6) возбуждать интересъ къ занятію прямой и, въ случаѣ нужды, непрямой или косвенный. Косвенный интересъ возбуждается одобреніемъ, порицаніемъ и т. д.; благороднѣйшая его форма та, когда воспитанникъ занимается дѣломъ изъ любви и изъ уваженія къ лицу учителя, какъ это почти всегда бываетъ съ пансіонерками. Тѣмъ не менѣе воспитанникъ долженъ наконецъ полюбить самое дѣло, и возбужденіе примаго интереса есть главнѣйшая задача учителя; средства къ рѣшенію этой задачи представляетъ дидактика.

§ 26. 3. **Память.** Это способность души *удерживать* въ безсознательномъ состояніи все видѣнное, слышанное, испытанное, передуманное, перечувствованное и т. д., и *воспроизводить* это содержаніе въ ясномъ сознаніи или по поводу *внѣшнему*, или по поводу *внутреннему*, но *невольному* (слѣдовательно по законамъ содружества представленій), или наконецъ *намышленно*. Такое воспроизведеніе соответствуетъ по формѣ и по матеріи прежнимъ опытамъ и нашимъ состояніямъ, но оно, какъ

было уже замѣчено, не имѣетъ и слѣдовъ тѣхъ пріятныхъ, или тяжелыхъ ощущеній, какія происходятъ при дѣйствительномъ опытѣ: напримѣръ, воспоминаніе тяжелаго не тяжело, воспоминаніе горькаго не горько; словомъ, память не есть воспроизведеніе ощущеній: гдѣ воспроизводятся самыя ощущенія, тамъ происходятъ галлюцинаціи и другія сходныя явленія. Но забытыя представленія воспроизводятся или въ формѣ отвлеченныхъ свѣдѣній (напримѣръ мы помнимъ, что Петербургъ столица Россіи), или въ формѣ, доставляющей одно знакомство съ предметомъ и ничего болѣе, или же въ формѣ, доставляющей еще и сознаніе тѣхъ нашихъ состояній въ прошедшемъ, при которыхъ были получены извѣстныя представленія. Это послѣднее воспроизведеніе, соединенное съ сознаніемъ прошедшаго времени, называется *воспоминаніемъ*. Когда встрѣтившійся съ нами человекъ оказывается намъ знакомымъ, когда при этомъ мы непосредственно представляемъ его имя, фамилію, званіе, занятія и т. д., то такое воспроизведеніе имѣетъ форму отвлеченныхъ свѣдѣній: въ нихъ *наша личный опытъ исчезъ, и осталось только содержаніе представленій, одинаковое и общее для каждаго наблюдателя*. Вторая форма воспроизведенія, при которой предметъ оказывается только знакомымъ и ничего болѣе, есть отличительная и главная черта памяти животныхъ, которые отъ настоящаго знакомаго предмета не отворачиваются по нити воспоминаній въ прошедшее, чтобы прожить, испытать и прочувствовать еще разъ свои исчезнувшія состоянія. Для нихъ память есть условіе знакомства съ настоящимъ, а не сила, переносящая душу въ прошедшее. Третья форма воспроизведенія предстаетъ

ней есть, какъ сказано, воспоминаніе. Когда мы при встрѣчѣ съ знакомымъ лицомъ припоминаемъ время, мѣсто, удовольствія, непріятности и другія обстоятельства, какія сопровождали наше первое знакомство съ нимъ, то это будетъ воспоминаніе, которому такимъ образомъ свойственно сознаніе тождества нашей личности въ разные времена, отвлеченное сознаніе времени, сознаніе прошедшаго и противопоставленіе его настоящему. *(Почему животныя не имѣютъ первой и третьей формы памяти?)*

Память у различныхъ людей неодинакова: а) *по качествамъ* она или слабая и тѣсная, или сильная и широкая; или она усволяетъ новое содержаніе скоро и вѣрно и также легко и вѣрно воспроизводитъ его, или же она медленно и невѣрно дѣйствуетъ то въ обоихъ случаяхъ, то въ одномъ изъ нихъ; б) *по предметамъ* память бываетъ сильна предпочтительно въ одномъ какомъ-нибудь кругѣ ихъ: есть память словъ, именъ, тоновъ, образовъ, вещей, чиселъ, мѣстъ, временъ, лицъ, фактовъ, мыслей, чувствъ, воли и т. д. Первые разны: ти больше зависятъ отъ природы, послѣднія—больше отъ воспитания. Совершенная память 1) удерживаетъ сразу, безъ повтореній, 2) сохраняетъ вѣрно, 3) сохраняетъ долгое время, 4) сохраняетъ огромное количество, 5) воспроизводитъ вѣрно и легко, безъ усилій съ нашей стороны. Только рѣдко бываютъ крайности такого легкаго и быстрого воспроизведенія, при которомъ разсудокъ не имѣетъ времени слѣдить и судить о воспроизводимомъ содержаніи, какъ, напримѣръ, заученная молитва читается какъ бы сама собою, безъ пониманія и безъ сердечнаго участія. Гораздо чаще педагогу предстоитъ не необходимость укрѣп-

лять память и настойчиво вынуждать у нея быстрыхъ и вѣрныхъ воспроизведеній. Память ослабѣваетъ отъ тѣлесныхъ болѣзней, особенно потрясающихъ мозгъ, отъ крѣпкихъ напитковъ, отъ плотскаго растлѣнія, отъ разсѣянности, отъ чтенія романовъ и отъ недостатка упражненій.

Запоминать, напечатлѣвать въ памяти представленія можно: а) механически, посредствомъ частаго повторенія впечатлѣній: такъ дитя заучиваетъ буквы алфавита, таблицу умноженія, названія мѣсяцевъ, дней, годовъ, городовъ, годы историческихъ событій; то же самое механическое запоминаніе бываетъ и въ томъ случаѣ, когда мы, желая замѣтить извѣстную картину, или извѣстную вещь между другими вещами, смотримъ на нее и въ другой и въ третій разъ; б) съ помощію искусства, если содержаніе, которое нужно удержать въ памяти, намѣренно соединяется съ какими-нибудь знаками; в) логически, если въ такомъ содержаніи открывается, или если въ него вносится логическая связь: такъ содержаніе географіи заучивается тѣмъ легче, чѣмъ оно логичнѣе расположено (*почему?*). По второму способу, *искусственно* дитя запоминаетъ гласныя, согласныя и ихъ письменные знаки скорѣе, когда они связываются съ знакомыми ему словами, или также съ знакомыми картинками. Обученіе идетъ неправильно, когда заучивается механически или зубреніемъ то, что напередъ можетъ и должно быть понято. Этимъ недостаткомъ особенно страдаетъ обученіе музыки. Но также обученіе неправильно, если то, что понято, не заучивается или не затверживается. Совершенно неизбѣжно механическое заучиваніе тамъ, гдѣ пониманіе не можетъ оказать ни-

какого содѣйствія: таковы письменные знаки гласныхъ и согласныхъ, также знаки чиселъ, слова, названія, мѣста, времена и т. д. — все это предметы памяти, а не пониманія. Однако и здѣсь, съ помощію *искусства*, — соединяющаго новое съ старымъ, незнакомое съ знакомымъ, совокупляющаго сходное и различающаго не однородное, — заучиваніе дѣлается до того легкимъ, что мы не замѣчаемъ труда, сопряженнаго съ нимъ. Вообще мы хорошо и легко запоминаемъ (хотя бы и механически) то, что сильно интересуетъ насъ и что по законамъ содружества представленій соединяется въ душѣ сразу со многими уже знакомыми намъ мыслями. Средства, укрѣпляющія память: 1) предварительное по возможности ясное и широкое пониманіе того, что должно быть заучено: ученикъ съ трудомъ заучиваетъ и самое короткое стихотвореніе, котораго онъ не понимаетъ, но легко и твердо запоминаетъ обширные отдѣлы географіи и исторіи, которые ему понятны; въ первомъ случаѣ онъ читаетъ какъ бы слова иностраннаго языка, только изображенныя знакомыми ему письменными знаками; 2) упражненіе постоянное и постепенно восходящее отъ менѣе незнакомаго къ болѣе незнакомому, отъ легчайшаго къ труднѣйшему; 3) частое повтореніе заученнаго съ присоединеніемъ къ нему каждый разъ новыхъ содружественныхъ представленій; 4) усвоеніе новаго содержанія одновременно многими средствами, напимѣръ чтеніе и записываніе прочитаннаго; видѣніе и слышаніе того же самаго; видѣніе, слышаніе и устное произношеніе того же самаго; 5) намѣренное, настойчивое усиліе припоминать читанное, видѣнное, слышанное и т. д. Этимъ избѣгается пассивное усвоеніе, при которомъ

ученикъ не справляется о томъ, помнить ли онъ читанное, или нѣтъ. Прочитанное полезно разсказать самому себѣ и другимъ. Особенно вопросы учителя и задачи должны вызывать такое настойчивое припоминаніе; 6) свѣтлое настроеніе души, при которомъ очень многія мысли сразу готовы вѣрить новое содержаніе и соединиться съ нимъ; 7) искусственное, хотя бы даже и не серьезное, соединеніе новаго съ старымъ и знакомымъ, напимѣръ Трубадуръ — труба дура, Смоленскъ — смола; къ этому случайному средству даровитыя дѣти обращаются сами собою, то разлагая производныя слова на коренныя, то сближая производно незнакомое слово съ однозвучнымъ знакомымъ. Отъ учителя требуется здѣсь искусство, то разлагая, то слагая новое содержаніе сближать его всячески и роднить его съ тѣмъ, что уже знакомо ученику, также находить между представленіями возможные переходы, какъ бы ни были они случайны; наконецъ давать новому, трудно запоминаемому содержанію обстановку интересную и пріятную: сюда относятся: анекдоты, приличные шутки, мѣткія слова; 8) ритмъ, стихъ, соразмѣрность; потому что все это вноситъ единство и общій какъ бы сплывающій элементъ въ разобщенныя данныя. Въ стихахъ, напимѣръ, мы напередъ ожидаемъ въ извѣстномъ мѣстѣ извѣстнаго числа слоговъ, извѣстнаго окончанія, метра и ударенія: вслѣдствіе чего легко припоминаются слова, стихи, которые содержатъ въ себѣ эти условія.

Забывчивость, совмѣстная и съ хорошою памятью, есть слѣдствіе разсѣянности. Когда ученикъ забываетъ обѣщанное слово или свой долгъ, когда онъ забываетъ взять въ школу нужныя книги и тетради; то это происходитъ

отъ недостатка сосредоточенности и вниманія. Здѣсь умѣстны средства моральныя: замѣчаніе, выговоръ и т. д.

§ 27. 4. Воображеніе. Оно есть живописецъ души, какъ память—записчикъ ея. Еслибы представленія производились только въ томъ порядкѣ, какъ ихъ навязалъ намъ опытъ, то наша душа только пассивно повторяла бы то, что есть въ опытахъ, или была бы страдательнымъ отраженіемъ внѣшняго міра. Воображеніе соединяетъ представленія во внутренніе образы, болѣе или менѣе уклоняющіеся отъ дѣйствительности, и только вслѣдствіе этого человѣкъ можетъ дѣлать между своими представленіями выборъ, переставлять и соединять ихъ сообразно съ своими намѣреніями. Замѣчательная особенность воображенія состоитъ въ его огромномъ, или благотворномъ, или разрушительномъ вліяніи на жизнь человѣка. Свѣтлыя мечты поддерживаютъ и освѣжаютъ все существо человѣка и даже благотворно противодействуютъ дѣйствительному несчастью; онѣ рождаютъ вѣру въ помощь тамъ, гдѣ помощи нѣтъ и часто эта самая вѣра есть лучшая помощь. Живое представленіе будущаго, или воображаемаго горя не рѣдко убиваетъ какъ дѣйствительное горе. Воображаемая боль часто также опасна, какъ и дѣйствительная. Когда страсть, или порокъ оживляются образами фантазій, они дѣлаются неодолимыми и владѣютъ человѣкомъ деспотически; и наоборотъ, воображеніе, недостаточно занятое, ищетъ себѣ пищи въ неестественныхъ и порочныхъ тѣлесныхъ возбужденіяхъ.

Воображеніе бываетъ, какъ говорятъ, *вольное* или не связанное и *связанное* или сдержанное опредѣленными

условіями. Вольная игра воображенія особенно преобладаетъ въ дѣтскомъ возрастѣ: дитя строить внутренніе образы безъ особенной цѣли, какъ бы для душевнаго моціона; его представленія повинуются быстрымъ переменамъ общаго жизнечувствованія; дитя играетъ ими, что и во внѣ выражается игрою тѣлесныхъ органовъ. Такое не сдержанное воображеніе, если не направлять его, легко зашаливается и бываетъ причиною дурныхъ наклонностей. Взрослые отдаются вольнымъ фантазіямъ съ нѣкоторою сдержанностью во время отдыха и предъ наступленіемъ сна; но въ продолженіе сна и въ опьяненіи такіа вольныя фантазіи господствуютъ исключительно: человѣкъ забываетъ свои постоянныя цѣли и занятія и свою обыкновенную среду и переносится въ міръ то новый, то исчезнувшій, волнуется мыслями, въ которыхъ смѣшано близкое и далекое, согласное и несогласное, безобразное и прекрасное. Нелѣпыя, чудовищныя и странныя грѣзы соннаго имѣютъ источникъ въ этой безпорядочной смѣси образовъ. Когда не сдержанное воображеніе дѣлается господствующимъ въ состояніи бодрствованія, оно переходитъ въ умопомѣшательство. Воображеніе сдерживается и управляется нарастающимъ количествомъ опытовъ, вслѣдствіе чего дитя начинаетъ отличать мечту отъ дѣйствительности и измѣрять разстояніе между ними. Въ юности оно управляется чувствомъ красоты, оно строитъ образы всего гармоническаго и совершеннаго и вызываетъ лучшія намѣренія. Поэтъ ласкаетъ свои мечты, холитъ ихъ, какъ свое любимое дѣтище, чтобы онѣ вышли прекрасны и достойны всеобщаго созерцанія. Въ мужествѣ воображеніе служитъ различнымъ

цѣлямъ жизни: такъ напримѣръ, при изобрѣтеніи какой-нибудь машины, или инструмента, воображеніе пробѣгаетъ многія направленія, пока не попадетъ на то, какое именно нужно; для всякой цѣли оно выдвигаетъ разныя средства, выборъ между которыми опредѣляется сужденіемъ разума. Отъ плодovitости и надлежащей сдержанности воображенія зависятъ творчество, изобрѣтательность, техника: оно получаетъ значеніе здороваго работника, доставляющаго богатый матеріалъ для дѣйствій разума, который постоянно долженъ бы управлять имъ. Въ старости оно дѣлается узкимъ, безцвѣтнымъ и безжизненнымъ.

Матеріальные элементы и математическіе законы чувственнаго созерцанія, далѣе законы и формы мышленія, наконецъ законы нравственные имѣютъ характеръ общечеловѣчскій; въ нихъ нѣтъ ничего индивидуальнаго. Живая и своеобразная индивидуальность каждаго личнаго духа, какъ и духа національнаго, тѣ тонкія и глубокія отличія, вслѣдствіе которыхъ личности и націи не суть безразличные экземпляры одинаковой человѣчности, но каждое лицо и каждый народъ носятъ въ своемъ характерѣ что-нибудь особенное, оригинальное, новое, не совпадающее съ чертами рода, имѣютъ свое видимое основаніе въ особенномъ преобладающемъ строѣ и направленіи воображенія. Съ ранняго дѣтства въ движеніяхъ воображенія отражаются невольнo, роковымъ образомъ, индивидуальныя черты тѣлесной организаціи, безчисленные индивидуальныя опыты, отличительныя свойства страны и ея произведеній и вообще особенности всѣхъ ценъ земли и неба, дѣйствующихъ на чувства человека. Человѣкъ

оказывается прилаженнымъ къ мѣсту своей родины такъ, будто они созданы другъ для друга: онъ любитъ это мѣсто потому, что оно своими вліяніями вошло въ его образованіе и составило какъ бы часть его живой личности. Далѣе, когда воображеніе переноситъ въ содержаніе личности индивидуальныя черты историческаго развитія народа, происходитъ индивидуальность столь же глубокая и богатая, или, наоборотъ, столь же мелкая и бѣдная, какъ то историческое развитіе, которое питало и воспитало ее. На челѣ одного народа написана скромность, на челѣ другаго—самоувѣренность, на челѣ третьяго—легкомысліе и т. д.

Индивидуальность заслуживаетъ уваженія не въ принципѣ, а по тѣмъ превосходнымъ качествамъ, какія украшаютъ ее. То же слѣдуетъ сказать о народности. Во всѣхъ другихъ отношеніяхъ она призвана уступить формамъ общечеловѣческаго развитія. Школы очень часто рѣшаютъ эту величайшей важности задачу очень просто: онѣ убиваютъ различными средствами воображеніе юноши, дѣлаютъ его неспособнымъ входить въ дѣйствительный міръ и переносить его въ себя, чтобы такимъ образомъ прочувствовать его и сродниться съ нимъ. Изъ всего количества душевной жизни оказывается налицо почти только разсудокъ, совершающій свои безразличныя функціи счисленія. Кажется, такимъ образомъ происходили у насъ доселѣ космополиты.

Душевная жизнь одинаково страдаетъ какъ при бѣдности воображенія, такъ и при не надлежащемъ направленіи его. Совершенства, которыя требуются отъ воображенія, суть: а) плодovitость, обнаруживающаяся множествомъ и разнообразіемъ образовъ; б) живость,

когда воображеніе доставляет своимъ образамъ наглядность и свѣжесть чувственного созерцанія; при крайнемъ развитіи это качество бываетъ причиною различныхъ обольщеній, или призраковъ; с) подвижность, условливающая легкіе переходы отъ одного ряда представленій къ другому; d) оригинальность, которая скъзывается новостью сочетанія мыслей и способностью уклоняться отъ опытовъ.

Подъ вліяніемъ правильнаго нравственнаго воспитанія, воображеніе, надѣленное этими качествами даровитости, творить образы свѣтлые, которые могущественно поддерживаютъ мужество жизни и образы чистые, которые также могущественно защищаютъ сердце отъ развитія порочныхъ наклонностей.

Для развитія воображенія благоприятны: 1) богатство, разнообразіе и сила чувственныхъ созерцаній; отсутствіе этого условія въ закрытыхъ заведеніяхъ бываетъ соединено со многими печальными явленіями въ дѣтскомъ поведеніи, которыя предотвратить, повидимому, не въ силахъ самые усердные воспитатели; 2) цѣлость образовъ: такъ-называемая невинная ложъ дѣтей происходитъ изъ стремленія создать нѣчто цѣлое изъ созерцаній, въ которыхъ опыты оставили пробѣлы; 3) тѣлесныя игры, вызывающія дѣтей на изобрѣтательность; 4) умственные игры, каковы загадки, шутки, остроты, сравненія, аллегоріи; 5) простота и отчетливое сознаніе основныхъ частей, изъ которыхъ воображеніе слагаетъ свои образы: когда, на примѣръ, воспитанникъ вслѣдствіе упражненія ясно различаетъ точки, линіи и углы треугольника, а также части и отношенія частей другихъ основныхъ фигуръ: то его вообра-

женіе будетъ легко начертывать сложные образы башенъ, дворцовъ и т. д. Деревенское дитя само по себѣ пытается строить изъ песку простую фигуру крестьянской избы, но въ Москвѣ дѣти не дѣлають и попытки строить фигуру кремля, основные элементы которой не могутъ быть представлены ими отчетливо; по этой же причинѣ необходимо знакомить воспитанника съ основными цвѣтами; 6) эстетичность чувственныхъ созерцаній: иной школьникъ проживетъ свои лучшіе годы, не видя ни одного изъ прекрасныхъ явленій природы, каковы: гроза, восходъ и закатъ солнца, звѣздное небо, убранные цвѣтами сады и поля, и т. д.; 7) пѣсня: тонами то высокими, то низкими, то тяжелыми, то легкими; различіемъ такта то медленнаго, то быстраго и т. д., мысль выражается не какъ знаніе, которое мы имѣемъ, но какъ событіе, которое мы испытываемъ, и это событіе дѣлается нагляднымъ и предметнымъ для воображенія; 8) избранныя поэтическія произведенія: басни и сказки особенно для перваго школьнаго возраста. *(Основательно ли нѣкоторые педагоги возставали противъ басенъ и сказокъ? Чтѣмъ слѣдуетъ думать о дозволѣніи дѣтямъ посѣщать театръ, музеи и картинныя галлерей?)*

ЧТЕНІЕ СЕДЬМОЕ.

Разсудокъ или мышленіе.

§ 28. **Мышление.** Педагогъ не соответствуетъ своему назначенію, когда онъ не владѣетъ хорошими методами для упражненія своихъ воспитанниковъ въ искусствѣ мышленія. Знаніе такихъ методовъ зависитъ отъ яснаго представленія о томъ, что такое мышленіе въ отличіе отъ памяти и воображенія, и каковы его законы и формы.

Если мы знаемъ изъ опыта, что, напримѣръ, два работника равной силы поднимають тяжесть въ 10 пудовъ, то уже и безъ *новаго* опыта мы можемъ узнать, что четыре работника такой же силы поднимутъ тяжесть въ 20 пудовъ: это послѣднее познаніе происходитъ изъ соображенія. Итакъ есть вообще два источника познаній: опыты и соображеніе опытовъ. Мышленіе есть дѣятельность души, приобретающая познанія изъ соображенія опытовъ. Это соображеніе не совершается на удачу, но оно состоитъ въ сравненіи представленій по ихъ содержанію. Такъ въ

приведенномъ примѣрѣ мы сравнивали представленія о числѣ работниковъ съ представленіемъ о количествѣ тяжестей. Мышленіе сравниваетъ представленія не такъ, какъ намъ хотѣлось бы, но такъ, какъ этого требуетъ самое содержаніе представленій. Вотъ почему познанія, приобрѣтаемыя мышленіемъ или разсудкомъ, суть истинны общегодныя, или, что то же, ихъ будетъ признавать истинами всякій мыслящій человѣкъ.

Законы мышленія.

§ 29. Законъ тождества. Возьмемъ тотъ же примѣръ. Хотя *A* есть одно лицо, *B*—другое, *C*—третье, однако и *A* есть работникъ, и *B* есть работникъ, и *C* есть работникъ. Такимъ же образомъ, хотя *P* есть одна куча, *M*—другая, *N*—третья, однако и *P* есть тяжесть въ пять пудовъ, и *M*—тяжесть въ пять пудовъ, и *N*—тяжесть въ пять пудовъ. Этимъ соображеніемъ мы безсознательно руководствовались при разрѣшеніи названной задачи. Оно основано на законѣ тождества, который выражается такъ: когда понятіе полагается въ нашихъ опытахъ, или вообще въ кругѣ нашихъ мыслей въ другой разъ, въ третій разъ и т. д., то само оно не дѣлается другимъ, третьимъ и т. д., но оно остается то же самое, сколько бы мы ни повторяли его и въ какихъ бы содружествахъ или сопоставленіяхъ мы ни встрѣчали его. Когда понятіе воспроизводится въ нашемъ сознаніи въ другой разъ, въ третій разъ и т. д., то при каждомъ повтореніи оно обнаружитъ на нашу душу дѣйствіе отличное и можетъ быть противоположное тому, нежели какое оно обнаружило въ первый

разъ. Но само оно не можетъ быть *отлично* отъ самого себя, не можетъ быть *противоположно* самому себѣ; поэтому законъ тождества выражается такъ: $A=A$; *каждая вещь равна самой себѣ*. Это — первая и самая безспорная аксіома разума; это — начало умственной очевидности. Въ немъ выражается высшее убѣжденіе разума въ вѣрности вещей самимъ себѣ, въ ихъ равенствѣ съ собою: тамъ, гдѣ опыты показываютъ противное, мы остаемся неудовлетворены. Мышленіе разлагаетъ такіе опыты и разнообразно изъясняетъ ихъ до тѣхъ поръ, пока не будетъ получено отношеніе столь же достовѣрное и простое, какъ отношеніе $A=A$.

§ 30. Законъ противорѣчія. Если мы полагаемъ, что два работника поднимаютъ тяжесть въ 10 пудовъ и потомъ заключаемъ отсюда, что каждый изъ нихъ отдѣльно поднимаетъ тяжесть всего въ 4 пуда, то такой выводъ будетъ и безъ свидѣтельства опыта сочтенъ невѣрнымъ, потому что это значило бы, что два работника поднимаютъ только 8 пудовъ. Мы получили бы такимъ образомъ двѣ мысли: два работника поднимаютъ тяжесть въ 10 пудовъ, два работника не поднимаютъ тяжести въ 10 пудовъ. Въ этомъ случаѣ невѣрнымъ признавъ сдѣланный выводъ на основаніи закона противорѣчія, который выражается такъ: *двѣ противорѣчащія мысли не могутъ быть обѣ истинны*.

§ 31. Законъ исключеннаго третьяго. Какъ двѣ приведенныя выше противорѣчащія между собою мысли не могутъ быть обѣ истинны, также точно онѣ обѣ не могутъ быть и ложны: одна изъ нихъ непременно

должна быть истинна, или та мысль, что два работника поднимаютъ тяжесть въ 10 пудовъ, или та, что они не поднимаютъ тяжести въ 10 пудовъ; середины здѣсь нѣтъ. Это соображеніе мы дѣлаемъ на основаніи закона исключеннаго третьяго, который выражается такъ: *между двумя противорѣчащими другъ другу мыслями нѣтъ никакой мысли средней или третьей; неизбежно одну изъ нихъ нужно принять за истинную*.

Законы эти выражаются коротко такимъ образомъ:

Первый: $A=A$.

Второй: $A \neq B$ и не B .

Третій A —или B или не B .

Или: безусловно истинно, что $A=A$; безусловно истинно, что $A \neq B$ и не B ; безусловно истинно, что A —или B или не B . Эти законы по отношенію къ дѣйствительному мышленію, которое въ своихъ анализахъ опыта никогда не достигаетъ конца, представляются какъ идеальныя нормы, или требованія истины. Они выражаютъ то, что *должно быть*, а не то, что *есть*. Поэтому, напримѣръ, когда опытъ навязываетъ намъ мысли, что A есть B , есть C и т. д., мы приступаемъ, какъ замѣчено выше, къ изъясненію и анализу этихъ отношеній и стремимся къ тому, чтобы оба члена отношенія также покрывали другъ друга, какъ они покрываютъ другъ друга въ отношеніи $A=A$.

§ 32. Законъ достаточнаго основанія. Хотя не подлежитъ сомнѣнію, что изъ двухъ противорѣчащихъ мыслей одна должна быть всегда истинная, однако еще остается неизвѣстнымъ, какая именно: какую мысль избрать какъ истинную, и какую отвергнуть какъ

ложную. Выборъ этотъ можетъ быть сдѣланъ только по закону достаточнаго основанія. Законъ достаточнаго основанія выражается такъ: *изъ двухъ противорѣчащихъ мыслей одна можетъ быть признана за истину не по нашимъ личнымъ состояніямъ (утвержденіе не есть одобреніе, отрицаніе не есть отверженіе), но по достаточно-му основанію, то-есть по такому, которое имѣетъ вѣсъ для всякаго мыслящаго и понимающаго человека.* Это достаточное основаніе, которымъ оправдывается наша мысль, есть или опытъ внѣшній, или опытъ внутренній, или мысли безспорныя и стоящія въ опредѣленной связи съ тою мыслию, которую еще требуется признать за истинную.

Когда мысль не оправдывается изъ достаточнаго основанія, она есть личное мнѣніе, а не истина общегонная, независимая отъ состояній человека. Та мысль, которая оправдывается посредствомъ другой, есть слѣдствіе, а эта другая — основаніе; и всеобщее отношеніе между ними таково, что если истинно основаніе, то истинно и его слѣдствіе, если же ложно слѣдствіе, то ложно и основаніе. Если есть А, то есть и В; но А есть, слѣдовательно есть и В; или: но В нѣтъ, слѣдовательно нѣтъ и А. Если треугольники покрываютъ другъ друга, то они равны одинъ другому; но при такихъ-то и такихъ условіяхъ они покрываютъ другъ друга, слѣдовательно при этихъ условіяхъ они равны между собою; или: но такіе-то треугольники неравны между собою, слѣдовательно они не могутъ покрывать другъ друга. Итакъ вообще, принимая основаніе, мы принимаемъ и его слѣдствіе, не принимая слѣдствія, мы не принимаемъ и его основанія. Это — двѣ формы досто-

вѣрныхъ выводовъ; между тѣмъ какъ всѣ другія формы будутъ случайны, именно: когда основаніе ложно, то еще неизвѣстно, каково будетъ его слѣдствіе, и наоборотъ, когда истинно слѣдствіе, то еще не знаемъ, каково его основаніе. Тотъ же примѣръ треугольниковъ показываетъ, что если треугольники не покрываютъ другъ друга, то еще отсюда неизвѣстно, равны ли они, или нѣтъ; и наоборотъ, если они равны, то еще неизвѣстно, покроютъ ли они другъ друга, или нѣтъ. Итакъ здѣсь нужно пособіе опыта, а независимое мышленіе не рѣшить этихъ вопросовъ.

Слѣдуя законамъ мышленія, мы оставляемъ поле опыта, вдаемся въ обширныя, тонкія и отвлеченныя ображенія, двигаемся единственно во внутреннемъ мірѣ нашихъ мыслей и тѣмъ не менѣе мы получаемъ такіа сужденія, которые оказываются согласны съ опытами.

§ 33. Частныя средства для упражненія въ искусствѣ мышленія. Самое сподручное средство въ первоначальной школѣ представляется при изученіи языка и ариѳметики. Здѣсь остановимся исключительно на изученіи языка. По первому закону ученикъ долженъ узнавать ту же самую мысль въ самыхъ разнородныхъ ея положеніяхъ и словесныхъ выраженіяхъ; противный случай будетъ доказывать, что онъ заучиваетъ механически. Для противодѣйствія этому учитель: 1) даетъ своей мысли разные оттѣнки и новыя содружества особенно при повтореніи стараго, которое такимъ образомъ дѣлается интереснымъ; 2) представляетъ самому ученику поводъ находить синонимы, эпитеты, выраженія для той же самой мысли, то сокращенныя, то

удлиненныя, то переставленныя; 3) находить въ прочитанной или заученной статьѣ мысль главную, которая, какъ одна и та же нить, связываетъ всѣ частности; 4) дѣлать устные и письменные, хотя бы самыя короткіе, анализы чужихъ сочиненій и отыскивать въ разнообразіи содержанія мысли главные, постоянныя, которыя доставляютъ сочиненію единство, порядокъ и смыслъ. По второму и третьему законамъ учитель руководить ученика къ самостоятельному сознанію того: а) какія мысли несовмѣстимы другъ съ другомъ, б) какаѣ мысли съ принятіемъ извѣстной мысли отвергаются, в) какаѣ мысли съ отрицаніемъ извѣстной мысли принимаются. На третьемъ законѣ основывается особенно искусство спрашивать или ставить вопросы: какъ только вопросъ поставленъ такъ, что онъ предоставляетъ ученику право на многіе отвѣты, онъ располагаетъ къ мышленію неопредѣленному и сбивчивому; ученикъ не испытываетъ внутренняго понужденія дѣлать рѣшительный выборъ между своими мыслями, принимать одну изъ нихъ и исключать остальные. Законъ достаточнаго основанія требуетъ мыслей основательныхъ, оправданныхъ достаточно и развитыхъ на свои послѣдствія. При изученіи грамматики вопросъ: *почему? на какомъ основаніи?* остается господствующимъ у хорошаго учителя; равнымъ образомъ ученикъ побуждается самостоятельно находить для данной мысли основанія, узнавать ея слѣдствія и судить объ одномъ членѣ по другому. Если въ началѣ воспитанникъ принимаетъ что-нибудь за истину по довѣрію къ лицу учителя, то это отношеніе не должно оставаться такимъ навсегда. Ученикъ долженъ научиться слѣдо-

вать авторитету истины, который независимъ отъ довѣрія или недовѣрія къ лицу учителя. Наконецъ, какъ слово получаетъ свой дѣйствительный смыслъ только въ связи съ другими словами въ предложеніи, такъ предложеніе получаетъ надлежащій свой смыслъ только въ ряду другихъ предложеній, съ которыми оно связано: эту связь познаетъ ученикъ, когда рассматриваетъ данное предложеніе, то какъ основаніе, то какъ слѣдствіе другихъ предложеній.

ЧТЕНІЕ ВОСЬМОЕ.

Формы мышленія: понятіе, сужденіе, умозаключеніе.

Понятіе.

§ 34. **Представленіе и понятіе.** Въ представленіи мы созерцаемъ предметъ по его частнымъ и индивидуальнымъ чертамъ, въ понятіи — по общимъ чертамъ; представленій о предметѣ можетъ быть *много*, понятіе о предметѣ только *одно*: напримѣръ, каждый человекъ представляетъ треугольникъ различно, то большимъ, то малымъ, то съ бѣлыми линиями на черной плоскости, то съ черными линиями на бѣлой плоскости; тѣмъ не менѣе понятіе о треугольникѣ *одно* для всѣхъ людей. Въ представленіи мы знаемъ предметъ такъ, какъ онъ случайно подѣйствовалъ на насъ, въ понятіи же знаемъ его такъ, какъ онъ есть; или представленіе есть испытанное нами личное состояніе, понятіе есть такое независимое содержаніе мысли, которое не имѣетъ никакого отношенія къ нашему личному состоянію; итакъ, въ понятіи мы мыслимъ предметъ подѣ признаками общими и постоянными.

§ 35. **Происхожденіе понятія.** Понятіе происходитъ изъ представленій, когда мы при встрѣчѣ съ предметомъ отвѣчаемъ на вопросъ: что такое этотъ предметъ, что слѣдуетъ мыслить подѣ нимъ? Для разрѣшенія этого вопроса мы обращаемъ вниманіе на самое содержаніе представленій, находимъ однородныя или *одни и тѣ же* черты въ содержаніи различныхъ индивидуальныхъ представленій, отбрасываемъ черты неодинаковыя и удерживаемъ въ мысли только то, что есть въ нихъ общаго, одинаковаго, однороднаго. Такъ происходятъ понятія: *свѣтъ, звукъ, треугольникъ, человекъ*, изъ сравненія многихъ, сюда относящихся частныхъ случаевъ и изъ открытія ихъ постояннаго и общаго содержанія.

§ 36. **Содержаніе и объемъ понятія.** Содержаніе понятія составляютъ тѣ понятія, или признаки, которые находятся въ немъ самомъ; объемъ же слагается изъ тѣхъ понятій, въ которыхъ находится оно само, какъ ихъ признакъ. Или другими словами: содержаніе понятія есть то, *посредствомъ чего* оно само мыслится, а объемъ есть то, *что посредствомъ* его мыслится; напримѣръ: плоскость, замкнутость ея тремя линиями суть понятія, составляющія содержаніе понятія *треугольника*; напротивъ треугольники прямоугольные, непрямоугольные, равносторонніе, неравносторонніе, равнобедренные, неравнобедренные и т. д. составляютъ объемъ этого понятія. Или: чувственность, разумность, способность къ усовершенствованію составляютъ содержаніе понятія *человѣка*; Европейецъ, Азіатецъ, Африканецъ и т. д. составляютъ объемъ его. Вообще мы имѣ-

емъ для содержанія и объема понятій слѣдующую формулу:

$$bc \\ Abc, Dbc, Fbc.$$

Гдѣ *b* и *c* суть содержаніе понятія *bc*; *Abc*, *Dbc*, *Fbc* — суть объемъ его. Само оно содержитъ въ себѣ *b* и *c*, съ другой стороны само оно содержится въ *Abc*, *Dbc*, *Fbc*. Отсюда мы получаемъ два вывода: 1) содержаніе и объемъ понятія находятся въ обратномъ отношеніи: чѣмъ меньше въ понятіи содержанія, тѣмъ больше его объемъ, и наоборотъ: Европейцевъ больше нежели Французовъ, людей больше нежели Европейцевъ, чувствующихъ и одушевленныхъ твореній больше нежели людей. Но за то содержаніе понятія *чувствующее* и *одушевленное твореніе* бѣднѣе, чѣмъ содержаніе понятія *человѣкъ*; а это въ свою очередь бѣднѣе по содержанію, чѣмъ понятіе *Европейецъ* и т. д.; 2) разсудку или мышленію свойственны два главнѣйшихъ метода при изясненіи опытовъ: отвлеченіе, обобщеніе, движеніе вверхъ и обособленіе, ограниченіе, движеніе внизъ; или, другими словами, восхожденіе отъ частнаго къ общему, отъ сложнаго къ простому, и нисхожденіе отъ общаго къ частному, отъ простаго къ сложному. Въ первомъ случаѣ содержаніе понятія уменьшается, а объемъ его увеличивается; во второмъ — содержаніе увеличивается, а объемъ уменьшается. Такъ, напримѣръ, устраняя послѣдовательно въ понятіи *квадратъ* признаки: равносторонность, прямоугольность, параллельность сторонъ и т. д., мы получимъ лѣстницу понятій, ведущую вверхъ къ общему понятію: *квадратъ*, *прямоугольникъ*, *параллелограмъ*, *четыреугольникъ*, *многоугольникъ*, *геометри-*

ческая фигура, *фигура*; обратнымъ методомъ, то-есть, послѣдовательнымъ приложеніемъ признаковъ къ этому общему понятію *фигура*, мы получимъ рядъ понятій болѣе и болѣе обособленныхъ, частныхъ и обогащенныхъ обширнымъ содержаніемъ.

Примѣчаніе. Первый методъ называется очень часто *анализомъ*, второй *синтезомъ*.

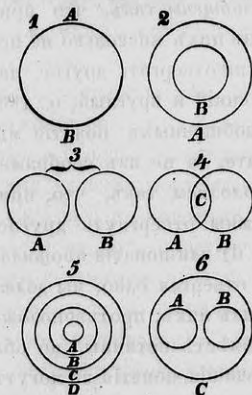
§ 37. Взаимное отношеніе понятій по содержанію.

Здѣсь возможны четыре случая: а) или два понятія имѣютъ одно и то же содержаніе, какъ напримѣръ, квадратъ и равносторонній прямоугольникъ, человѣкъ и разумное земное существо; такіа понятія называются *тождественными* и для мышленія они суть одно и то же понятіе; б) или понятія *разобщены* такъ, что принятіе или непринятіе одного изъ нихъ нисколько не поуждаетъ насъ ни принимать, ни отвергать другое, напримѣръ, красный и твердый, синій и круглый; о дѣйствительной связи такихъ разобщенныхъ понятій мы можемъ знать только изъ опыта, а не изъ соображенія; в) или понятія *противоположены* такъ, что, принявъ одно, мы неизбѣжно должны отвергнуть другое, напримѣръ, бѣлый и красный; д) или понятія *противорѣчаютъ* другъ другу такъ, что, отвергая одно, мы должны неизбѣжно принять другое изъ нихъ; противоположныя понятія не могутъ быть вмѣстѣ истинны, но оба могутъ быть ложны; противорѣчащія понятія не могутъ быть вмѣстѣ ни оба истинны, ни оба ложны, напримѣръ, *человѣкъ* — не *человѣкъ*, *матерія* — *духъ*, *лінія* *прямая* — *лінія* *непрямая*. При этомъ слѣдуетъ замѣтить, какъ общій законъ, что виды одного и того же

рода или однородных вещи образуют члены противоположные: например, Француз, Англичанин, Итальянец и т. д. все виды, содержащиеся в общем понятии *Европейец*; или красный, белый, синий и т. д. все виды, содержащиеся в родовом понятии *цвет*. Исключение бывает только там, где таких видов одного рода существует всего только два: тогда они составляют члены не только противоположные, но и противоречащие: например, полъ животного необходимо или мужской, или женский; треугольник есть или прямоугольный, или косоугольный.

§ 38. Взаимное отношение понятий по объему.

Объемы двух понятий или покрывают друг друга (1),



или одинъ заключается въ другомъ (2), или одинъ исключается другимъ (3), или они пересѣкаютъ другъ друга (4). Первый случай соответствуетъ понятиямъ тождественнымъ, взаимно-замѣнительнымъ; во второмъ случаѣ мы имѣемъ подчиненныя понятія, гдѣ *A* подчиняющее, *B* подчиненное. Если этотъ случай осложнить, какъ напримеръ въ формулѣ (5), то *A* будетъ индивидуумъ,

B — видъ, *C* — родъ, *D* — классъ или отдѣлъ и т. д. На этомъ отношеніи объемовъ понятий основана классификація растений, животныхъ и т. п. Третій случай

представляетъ объемы противоположныхъ понятий; эти противоположныя понятія могутъ заключаться въ высшемъ третьемъ понятіи, и тогда они называются *соподчиненными* (6). Четвертый случай изображаетъ объемъ понятий, у которыхъ нѣкоторыя части ихъ содержанія общи или тождественны. Такимъ образомъ мы получаемъ отношенія: *A* въ *B* и *B* въ *A* (1); *B* въ *A*, но не *A* въ *B* (2); ни *A* въ *B*, ни *B* въ *A* (3); ни *A* въ *B*, ни *B* въ *A*, но въ обоихъ *C* (4); ни *A* въ *B*, ни *B* въ *A*, но оба въ *C* (6). Примеры: четное число или число дѣлимое безъ остатка на два; млекопитающее и животное, треугольникъ и плоскость; христіанинъ и язычникъ; животное, растение и органическое существо; христіанинъ и Европейецъ.

§ 39. Определеніе и раздѣленіе. Определеніе даетъ намъ познаніе о содержаніи понятія, а раздѣленіе объ его объемѣ. Въ опредѣленіи понятія указывается родъ, къ которому оно принадлежитъ, и его отличие отъ всѣхъ видовъ того же рода: напримеръ, скромность есть добродѣтель, состоящая въ умѣренной оцѣнкѣ собственныхъ достоинствъ, или квадратъ есть равносторонній прямоугольникъ. Итакъ, необходимо разсматривать предметы однородные съ тѣмъ, который слѣдуетъ опредѣлять, найти то, въ чемъ все они сходны, и наконецъ то, чѣмъ опредѣляемый предметъ отличается отъ всѣхъ прочихъ предметовъ съ нимъ однородныхъ. Совершенное опредѣленіе есть то, въ которомъ опредѣляемое содержаніе и опредѣляющія понятія вполнѣ покрываютъ другъ друга. Но оно часто замѣняется опредѣленіями неполными особенно тогда, когда мы

размышляемъ о предметахъ общеизвѣстныхъ и общедоступныхъ. Иногда, напримѣръ, можно ограничиться указаниемъ только родового признака (*земля есть планета*); иногда указаниемъ только видовой разности (*земля есть жилище человека*); иногда определение можетъ быть замѣнено сравненіемъ (*юность есть весна человеческой жизни*), или короткой, но мѣткой характеристикой (*любовь все прощаетъ*); или указаниемъ отличія рассматриваемаго понятія не отъ всѣхъ другихъ того же рода, а только отъ одного какого-либо понятія, или отъ нѣкоторыхъ понятій, сосѣднихъ съ нимъ и родственныхъ ему (*удовольствіе также отличается отъ счастья, какъ чувственность отъ разума*); или постановкой признаковъ, принадлежащихъ не самому понятію, но выражающихъ его отношеніе къ чему-нибудь другому (*разумъ есть способность, отличающая человека отъ животныхъ*). Но всего чаще опредѣленіе замѣняется обширнымъ описаніемъ предмета, которое даетъ намъ видѣть самый предметъ такъ, какъ бы онъ представился намъ, еслибы мы дѣйствительно наблюдали его.

Раздѣленіе понятія состоитъ въ указаніи тѣхъ видовъ, которые составляютъ объемъ его. Но мы знаемъ, что какъ родъ получается чрезъ отвлеченіе, такъ виды — чрезъ ограниченіе этого рода новыми признаками. Тотъ общій признакъ понятія, по которому отыскиваются виды извѣстнаго рода, есть *основаніе раздѣленія*. Правильное раздѣленіе объема понятія будетъ то, въ которомъ члены дѣленія получаютъ изъ одной и той же *основы дѣленія* и исключаются взаимно. Одно и то же основаніе дѣленія является въ каждомъ членѣ, какъ *родовой признакъ* его, но съ прибавкою *видового*

отличія. Такъ, напримѣръ, за основаніе раздѣленія понятія *треугольника* можно принять или стороны, или углы, какъ его признаки, и опредѣляя ближе каждый изъ этихъ признаковъ, мы получимъ виды треугольника; треугольники суть или равносторонніе, или неравносторонніе; треугольники суть или равноугольные, или не равноугольные. Но мы можемъ раздѣлять далѣе и эти виды, напримѣръ: неравносторонніе треугольники суть или равнобедренные, или неравнобедренные; также неравноугольные треугольники суть или прямоугольные, или косоугольные, и т. д. Последнее дѣйствіе, въ которомъ полученные виды опять принимаютъ значеніе рода, или общаго понятія, и въ свою очередь раздѣляются на подчиненные имъ виды, называется *подраздѣленіемъ*. Мы видимъ, что данное понятіе можно раздѣлить съ различными точекъ зрѣнія смотря потому, какой именно признакъ мы принимаемъ за основаніе раздѣленія. Такъ людей можно раздѣлить по умственному развитію на образованныхъ, необразованныхъ, полуобразованныхъ; или раздѣлять по цвѣту кожи, по странамъ, по общественнымъ состояніямъ и т. д. (*Почему нельзя раздѣлить треугольники на равноугольные и остроугольные? или на равнобедренные и неравносторонніе? или же на равносторонніе и равноугольные?*)

§ 40. **Сочетаніе понятій** (комбинація). Если понятіе *A* имѣетъ признаки *P*, *Q*, *R*, и если принять за основу раздѣленія сначала одинъ признакъ, потомъ другой и т. д., то получимъ: 1) по признаку *P*, *A* есть или *a*, или *b*, или *c* и т. д.; 2) по признаку *Q*, *A* есть или *m*, или *n*, или *r* и т. д.; 3) по признаку *R*, *A* есть или

d, или *f*, или *g* и т. д. Здѣсь члены одного и того же ряда исключаютъ себя взаимно; но каждый членъ одного ряда сочетается съ каждымъ членомъ остальныхъ рядовъ, и такимъ образомъ получаютъ новыя понятія изъ прежнихъ рядовъ, обогащенные содержаніемъ и притомъ совершенно ясныя. Именно: *am*, *an*, *ar*, и т. д.; *bm*, *bn*, *br* и т. д.; *cm*, *cn*, *cr* и т. д.; также *amd*, *amf*..., *and*, *anf*..., *bmd*, *bmf*... и т. д. Примѣръ такого сочетанія понятій мы видимъ на имени существительномъ, которое имѣетъ какъ признаки родъ, число и падежи: 1) по роду оно есть или мужское (*a*), или женское (*b*), или среднее (*c*); 2) по числу оно есть или единственное (*m*), или множественное (*n*); 3) по падежамъ оно или именительное (*d*), или родительное (*f*), или дательное (*g*) и т. д. Отсюда получаютъ сочетанія: *am*, *an*; *bm*, *bn*; *cm*, *cn* и т. д. Также *amd*, *amf*..., *bmd*, *bmf*..., *and*... и т. д.

§ 41. Замѣтка о методѣ катехизическомъ. Методъ логическаго сочетанія понятій представляетъ въ рукахъ опытнаго учителя постоянное средство для упражненія воспитанниковъ въ искусствѣ мышленія; онъ предохраняетъ отъ односторонняго взгляда на вещи, руководствуя къ многостороннему обозрѣнію предмета, и превращаетъ сложный матеріалъ памяти въ правильную и разумную систему понятій о предметахъ. Если вопросы, поставляемые учителемъ для возбужденія въ воспитанникѣ мышленія, избираются случайно, на удачу, по одному воспоминанію, если они не разсмѣиваются и не смѣняются по закону сочетанія понятій, то они будутъ разсмѣивать воспитанника, сбивать его съ толку

и утомлять его сообразительность безъ всякой надежды на успѣхъ. На это зло часто и основательно указываетъ педагогія, когда она разсуждаетъ о достоинствахъ катехизическаго или сократическаго метода обученія. Мы показали теперь, какимъ образомъ это зло можетъ быть устранено. Катехизическій методъ обученія можетъ удовлетворять требованіямъ единства, стройности и послѣдовательности, несмотря на всю свою подвижность и измѣнчивость. Но учитель, который не достигъ бѣглости въ искусствѣ сочетать понятія логически, долженъ примѣнять этотъ методъ въ самыхъ тѣсныхъ границахъ. Въ противномъ случаѣ своими вопросами онъ будетъ производить только безпорядочную передѣлку въ головѣ воспитанника.

§ 42. Понятія и слова. Какъ мы указали на пассивную память, при которой мы даже не знаемъ того, что запомнили и чего не запомнили изъ читаннаго, слышаннаго и видѣннаго: такъ каждый легко можетъ открыть въ себѣ и въ другихъ лѣнивое мышленіе, при которомъ мы удерживаемъ въ памяти слова, не стараясь опредѣлить и выяснить себѣ понятія, ими означаемыя. Мы часто заучиваемъ слово безъ смысла въ надеждѣ, что при первомъ надлежащемъ опытѣ мы узнаемъ его значеніе, или что это значеніе мы разгадаемъ при первомъ же случаѣ по связи этого слова съ другими словами въ предложеніи; еще болѣе мы заучиваемъ такихъ словъ, касательно которыхъ мы сознаемъ только неопредѣленно, что понятія, ими означаемыя, нужно искать въ системѣ такихъ-то общихъ понятій, или что эти слова имѣютъ какое-то изъ значеній другихъ словъ, ясно нами понима-

емыхъ. Такъ образуется голова, въ которой есть начатки, кончики и отрывки понятій, но въ которой самыя понятія замѣняются словами. Естественное самолюбіе предрасполагаетъ насъ къ этому усвоенію словъ безъ смысла: слово есть представитель понятія; кто знаетъ слово, о томъ обыкновенно предполагаютъ, что онъ знаетъ и то, что оно означаетъ. Но и независимо отъ этого дитя понимаетъ наименьше и говоритъ наибольшее; умный человѣкъ понимаетъ наибольшее и говоритъ наименьше. Дитя слѣдуетъ требованіямъ природы и сообщаетъ своей душѣ самую разнообразную подвижность; оно еще не сознаетъ, что съ каждымъ словомъ соединена тяжесть, которую поднять не легко; эта тяжесть есть ясное, опредѣленное и отчетливое пониманіе того, что означается словами. Поэтому если въ дѣлахъ общезнѣтій слѣдуетъ иногда не вѣрить человѣку на слово, то при обученіи учитель не долженъ вѣрить на слово ученику никогда. Поставить ученика такъ, чтобы онъ охотно обращался къ учителю за объясненіемъ словъ, которыхъ онъ не понимаетъ; давать ученику такія задачи и такіе вопросы, которыхъ онъ не можетъ разрѣшить, если въ томъ, что онъ выучилъ, остались многія слова непонятными имъ; заставлятъ ученика при повтореніяхъ передавать заученное другими словами, потому что если онъ имѣетъ понятія, то онъ можетъ разстаться съ заученными словами, не разставаясь съ самими понятіями; возвращать мысли и воспоминанія ученика на путь уже пройденный имъ, чтобы онъ имѣлъ поводы думать о томъ, что уже знаетъ, или чтобы онъ имѣлъ поводы передумывать содержаніе своихъ собственныхъ познаній; учить не столько со словъ, сколько изъ

наблюденій, или соединять при одномъ и томъ же обученіи два урока, одинъ словесный, другой наглядный — таковы задачи, которыя рѣшаетъ въ этомъ случаѣ воспитатель. Потребность спѣшить своими познаніями вдалѣ и впередъ прирождена дѣтскому возрасту, какъ потребность бѣгать: призваніе учителя въ этомъ отношеніи состоитъ въ томъ, чтобы не давать ученику бѣжать безъ оглядки, но приудерживать его незрѣлое мышленіе на одномъ и томъ же мѣстѣ; заставить его помедлить, остановиться на одномъ и томъ же предметѣ, не скользить по немъ слегка, но обозрѣть предметъ съ разныхъ сторонъ, понять, какъ бы объять его дѣятельностью мышленія.

Всѣ эти требованія соединяются въ одномъ драгоценнѣйшемъ правилѣ: *учить не многому, но много.*

§ 43. Понятіе и чувственное созерцаніе. Послѣднее, какъ мы уже знаемъ, бываетъ дано или непосредственно, или оно замѣняется представленіемъ и воспоминаніемъ, которыя сохраняютъ его. Задачи науки и педагогій расходятся здѣсь.

Для науки понятіе имѣетъ тѣмъ большую годность, чѣмъ больше оно отрѣшено отъ случайныхъ опытовъ, которые содѣйствовали его образованію. Понятіе означаетъ то, что должно быть мыслимо при каждомъ частномъ опытѣ; а частные опыты въ этомъ отношеніи суть какъ бы экземпляры понятія, которые подходятъ подъ него далеко не въ одинаковой степени: есть экземпляры болѣе или менѣе нормальные; въ одномъ экземплярѣ болѣе выразилось содержаніе понятія, нежели въ другомъ. Въ душѣ человѣка какъ понятіе, такъ и тѣ

опыты, изъ которыхъ оно образовалось, соединены болѣе или менѣе тѣсно: мы никогда не мыслимъ безъ чувственныхъ образовъ, которые, поднимаясь въ воспоминаніяхъ, сопутствуютъ нашимъ понятіямъ, какъ примѣры ихъ, и прибавляютъ такимъ образомъ къ очевидности умственной очевидность опытную. Существованіе такой связи между понятіями и ихъ чувственными образами доказывается тѣмъ, что когда мы хотимъ опредѣлить содержаніе понятія, то, вмѣсто трудныхъ логическихъ приѣмовъ, съ помощію которыхъ мы опредѣляемъ понятіе по его родовымъ и видовымъ признакамъ, мы всего скорѣе, или на первый разъ обращаемся къ примѣрамъ этого понятія, знакомымъ намъ изъ опыта. Когда спросить дитя, что такое птица, оно отвѣчаетъ: птица — это курица, гусь, ворона и всѣ птицы. Въ сущности этотъ отвѣтъ значить: посмотрите на эти экземпляры, отдѣлите въ нихъ признаки общіе, постоянные и существенные; найдите то содержаніе, по отношенію къ которому эти различные экземпляры суть *одно и то же*, и вы разрѣшите вопросъ о томъ, что такое птица. Итакъ перечисленіе экземпляровъ не рѣшаетъ вопроса, а только предлагаетъ методъ для его рѣшенія. Этотъ дѣтскій методъ опредѣлять понятія даетъ педагогу одно очень важное указаніе, именно: можно научить человѣка всему на свѣтъ, но мышленію, пониманію научить нельзя: это его собственное дѣло. Къ мышленію можно только возбуждать опытами, воспоминаніями, задачами и постановкою затрудненій, при которыхъ умъ чувствуетъ себя стѣсненнымъ и который поэтому онъ усиливается устранить, опредѣляя строже и выясняя болѣе свои собственные понятія. Но если въ душѣ

понятія и ихъ чувственные образы соединены болѣе или менѣе тѣсно, то воспитаніе не должно разрывать эту связь; иначе выйдетъ голова отвлеченная, неспособная быстро и счастливо ориентироваться среди сложныхъ явленій дѣйствительности; оно должно только сдѣлать эту связь разнообразною и подвижною. Плохо, если примѣръ, при размышленіи о человѣкѣ вообще, намъ предносится въ душѣ только образъ бѣлаго и просвѣщеннаго Европейца и если намъ не удастся воспроизводить при этомъ образы Негровъ, Малайцевъ и другихъ еще болѣе дикихъ племенъ. Что всѣ дѣти и многіе изъ взрослыхъ при размышленіи о человѣкѣ руководствуются только воспоминаемыми образами мужчинъ, что и здѣсь женщина унижена и забыта, — эта глупость нашего умственнаго образованія есть фактъ несомнѣнный. Также плохо, если при мысли о животныхъ въ памяти ученика вынырываютъ все одни и тѣ же образы лошадей, быковъ, слоновъ и никогда не уступаютъ своего мѣста образамъ пчелы, рыбы, червяка и т. д. Вообще: 1) понятіе въ душѣ воспитанника должно сопровождаться воспоминаніемъ его чувственныхъ представителей; 2) эти представители должны быть самые разнообразные, и для этого ихъ надобно брать или образовывать изъ самыхъ разнородныхъ круговъ явленій; 3) понятіе должно быть съ одинаковою легкостью переносимо при помощи воспоминаній на каждого изъ такихъ представителей: пристрастіе здѣсь вредно; 4) во всѣхъ этихъ отношеніяхъ понятіе должно превратиться по законамъ содружества *из органа* многостороннихъ воспоминаній. Таково гармоническое отношеніе между понятіемъ и чувственнымъ созерцаніемъ. Изъ него происходятъ

особенная жизненность и свѣжесть мышленія, также легкая примѣнимость понятій къ опытамъ. Если Руссо говоритъ, что мыслящій человѣкъ есть испорченное животное, то въ основаніи этого ложнаго взгляда лежало у него темное чувство несомнѣнной истины. Мышленіе, которое движется въ отвлеченныхъ, отрѣшенныхъ отъ опыта понятіяхъ, есть дѣятельность неестественная, искусственная; понятія должны быть соединены съ чувственными созерцаніями такъ, какъ простая душа соединена съ сложнымъ тѣломъ. Человѣкъ, получившій правильное и многостороннее образованіе, налагаетъ и на общія понятія печать своей индивидуальности.

Въ то время, какъ создаваемое имъ понятіе служить неизбѣжною нормой, равною самой себѣ, нормой, безъ которой невозможны ни послѣдовательность, ни основательность, ни общегодность въ мышленіи, — чувственное созерцаніе, воспроизводимое памятью и сочетаемое по началамъ воображенія, сообщаетъ его понятіямъ гибкость и подвижность, которыми такъ выгодно отличается здравый разумъ отъ разума школьнаго или схоластическаго.

ЧТЕНІЕ ДЕВЯТОЕ.

Сужденіе.

§ 44. Понятіе о сужденіи. Опыты и ихъ воспоминанія доставляютъ намъ понятія въ совмѣстномъ или послѣдовательномъ порядкѣ, по законамъ содружества, безъ внутренней связи. Въ такомъ видѣ теченіе понятій было бы подобно теченію тоновъ въ музыкѣ, изъ которыхъ ни одинъ не связанъ съ другимъ, такъ напримѣръ, чтобы первый былъ самостоятельнымъ основаніемъ, а второй его несамостоятельнымъ слѣдствіемъ, или, напримѣръ, чтобы одинъ имѣлъ форму сущности, а другой оказывался ея свойствомъ или дѣйствіемъ. Между тѣмъ такая внутренняя связь возможна между понятіями потому, что, какъ мы уже знаемъ, понятія находятся во взаимной, разумной зависимости другъ отъ друга, опредѣляемой ихъ *содержаніемъ* и *объемомъ*. Поэтому когда даны совмѣстныя понятія въ памяти, мы спрашиваемъ: соединимы ли они по своему содержанію и объему? Утвердительный или отрицательный отвѣтъ на этотъ вопросъ и есть сужденіе. Итакъ:

а) Сужденіе есть рѣшеный положительно или отрицательно вопросъ о связи двухъ понятій: оно есть судъ, приговоръ, утверждающій или отрицающій эту связь.

б) Это рѣшеніе не зависитъ отъ нашихъ личныхъ состояній, а единственно отъ содержанія и объема понятій, какъ отъ достаточнаго основанія для утвержденія или отрицанія.

в) Гдѣ нѣтъ утвержденія или отрицанія, тамъ нѣтъ и мысли вообще: когда мы мыслимъ, мы непремѣнно судимъ, то-есть, или утверждаемъ, или отрицаемъ связь понятій.

г) Противоположность между утвержденіемъ и отрицаніемъ, въ которой состоитъ сущность сужденія, есть выраженіе полной и постоянной противоположности между истиной и ложью; какъ человѣческій разумъ никогда не откажется отъ различія между истиной и ложью, такъ онъ никогда не перестанетъ противопоставлять въ своихъ сужденіяхъ утвержденіе отрицанію.

д) Судить нельзя о томъ, чего мы не знаемъ, и часто бываютъ нужны усилія цѣлыхъ поколѣній для того, чтобы данныя опыта могли принять на себя логическую форму сужденія.

е) Судить нельзя и о знакомомъ предметѣ, не созная взаимнаго отвлеченнаго отношенія понятій по содержанію и объему: животное имѣетъ кругъ знакомыхъ предметовъ, но оно не судитъ объ нихъ; дитя, или человѣкъ разсѣянный, также человѣкъ увлеченный страстію, дѣлаетъ такіа мнимыя сужденія, въ которыхъ утвержденіе переходитъ въ отрицаніе, и наоборотъ.

Примѣры: „прямая линия есть самый короткій путь между двумя точками; треугольникъ есть плоскость;

человѣкъ не всемогущъ; животное неразумно.“ Это рѣшенные вопросы о связи понятій, рѣшенные положительно и отрицательно; рѣшенные на основаніи знанія объ отношеніи между содержаніемъ и объемомъ понятій; наконецъ рѣшенные такъ, что утвержденіе образуетъ совершенную противоположность съ отрицаніемъ, и наоборотъ.

§ 45. Части сужденія. То понятіе, о которомъ спрашивается, соединяется ли съ нимъ другое или нѣтъ, называется *подлежащимъ* или *субъектомъ*. Другое понятіе, которое или утверждается о немъ, или отрицается, есть *сказуемое*, *предикатъ*. Между этими двумя частями сужденія находится третья часть, называемая *связью* и обозначаемая въ своей простѣйшей формѣ глаголомъ *есть* или *не есть*; впрочемъ она часто не выражается въ языкѣ, или сливается съ сказуемымъ. Въ грамматическомъ предложеніи подлежащее отличается тѣмъ, что не оно согласуется, а съ нимъ согласуются другія части предложенія. Подлежащее, какъ то понятіе, о которомъ утверждаемъ или отрицаемъ что-нибудь, принимается безъ ограниченія, самостоятельно, по своему *полному объему*; поэтому сужденіе: „человѣкъ смертенъ“, значитъ: „все люди смертны.“ Сказуемое полагается на-противъ подъ условіемъ подлежащаго, не самостоя-тельно и съ *объемомъ ограниченнымъ*: сужденіе: „Негръ есть человѣкъ“ не значитъ „Негръ есть *всякій* человѣкъ“, на-противъ: „Негръ есть *нѣкоторый* человѣкъ, Негры суть *одно* изъ племенъ *человѣческихъ*“,“ поэтому, наобо-ротъ, мы можемъ только сказать: „*нѣкоторые* (а не все) люди суть Негры.“

§ 46. **Логическія формы суждений.** Логическія формы суждений получаются въ своей полной системѣ изъ такъ-называемыхъ *категорій* *, которыя суть высшія понятія нашего мышленія и которыя присутствуютъ во всѣхъ нашихъ сужденіяхъ о вещахъ. Категоріи познаются изъ разсмотрѣнія того, что мы вносимъ въ сужденія независимо отъ случайныхъ опытовъ. Итакъ представимъ, что мы не знаемъ, о какомъ предметѣ *A* намъ придется судить въ отдаленное будущее время; тѣмъ не менѣе при этой неизвѣстности мы увѣрены:

1) Что намъ придется сказать нѣчто или *объ одномъ A*, или о *нѣкоторыхъ A*, или *обо всѣхъ A*; это *A* есть *B*, *нѣкоторыя A* есть *B*, *всѣ A* есть *B*. Одинъ изъ этихъ случаевъ мы должны будемъ принять непременно. Это категорія *количества*, и сужденіе по *количеству* непременно и всякій разъ будетъ или единичное (индивидуальное), или частное, или общее.

2) Что *объ этомъ A* мы неизбежно будемъ или что-нибудь утверждать, или отрицать. Это категорія *качества*, и сужденіе по качеству есть всегда или положительное, или отрицательное.

3) Что этому *A* мы припишемъ что-нибудь или рѣшительно, какъ говорить *категорически*, или съ ограниченіемъ, то есть *условно*; или не припишемъ и не отвергнемъ ничего, но только укажемъ на необходимость выбора между противоположными сказуемыми: *A* есть *B*;

* Не въ строгомъ смыслѣ категоріей называется всякое высшее понятіе: напримѣръ бѣгать, летать, падать — эти понятія подходятъ подъ категорію движеній; не платить долговъ, грабить, воровать, обманывать, — эти понятія подходятъ подъ категорію несправедливости. Въ смыслѣ строгомъ категоріями называются высшія и простѣйшія понятія, отъ которыхъ зависятъ основныя формы суждений о вещахъ.

если *A* есть *C*, то оно есть *B*; *A* есть или *B*, или не *B*. Одинъ изъ этихъ трехъ случаевъ мы должны будемъ принять непременно. Это категорія *отношенія*, и сужденія по *отношенію* подлежащаго къ сказуемому суть непременно или *категорическія*, или *условныя*, или *раздѣлительныя*.

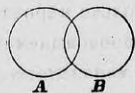
4) Что связь сказуемаго съ подлежащимъ всегда будетъ или постоянная и необходимая, или только вѣроятная, или только дѣйствительная, не сопровождаемая сознаніемъ необходимости. Это категорія *модальности*, и сужденія относительно *модальности* всегда суть или необходимыя (*аподиктическія*), или вѣроятныя (*проблематическія*), или дѣйствительныя (*ассерторическія*), заявляющія простой фактъ.

§ 47. **Примѣры и поясненія для логическихъ формъ сужденія.** *Количество.* Общее сужденіе: прямая линия есть самый короткий путь между двумя точками; это же сужденіе — по *качеству* утвердительное или положительное, по *отношенію* категорическое, по *модальности* необходимое (аподиктическое), то-есть такое, что противоположный ему случай невозможенъ. Его



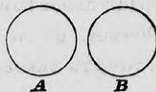
форма: *A* есть *B*, *всѣ A* есть *B*. Общее сужденіе происходитъ или изъ наблюденія частныхъ случаевъ, изъ которыхъ оказывается, что это *A* есть *B*, то *A* есть *B*, третье *A* есть *B* и т. д., откуда мы заключаемъ, что всякое *A*, или *всѣ A* есть *B*: это путь *индуктивный*, *наведеніе*, основанное на аксіомѣ: *что принадлежитъ всѣмъ вещамъ, составляющимъ объемъ понятія, то принадлежитъ и самому понятію*. Или

оно происходитъ изъ умственной очевидности, открывающей намъ, что признакъ *B* необходимо содержится въ понятіи *A*; въ этомъ случаѣ происхожденіе общаго сужденія основывается на аксіомѣ: *что содержится въ понятіи, то принадлежитъ и всякъ частямъ его объема*. Форма частнаго сужденія: нѣкоторые *A* есть *B*, напримеръ: нѣкоторые люди учены и нѣкоторые не учены; эти два частныхъ сужденія, утвердительное и отрицательное, не противорѣчатъ другъ другу. Сужденія единичныя или индивидуальныя не представляютъ ничего въ логическомъ отношеніи характеристичнаго, напримеръ: Россія обширна; эта мѣстность красива. Примеры эти представляютъ сужденія по модальности *ассерторическія*, заявляющія простой фактъ.



напримѣръ: нѣкоторые люди учены и нѣкоторые не учены; эти два частныхъ сужденія, утвердительное и отрицательное, не противорѣчатъ другъ другу. Сужденія единичныя или индивидуальныя не представляютъ ничего въ логическомъ отношеніи характеристичнаго, напримеръ: Россія обширна; эта мѣстность красива. Примеры эти представляютъ сужденія по модальности *ассерторическія*, заявляющія простой фактъ.

Качество. Форма общаго отрицательнаго сужденія есть: никакое *A* не есть *B*, никакое *B* не есть *A*: человекъ не всемогущъ, всевѣдущее существо не есть человекъ.



Четыре формы сужденія: обще-утвердительная (*A*), обще-отрицательная (*E*), частно-утвердительная (*I*) и частно-отрицательная (*O*), суть простѣйшія и отвлеченнѣйшія между исчисленными формами.

Отношеніе. Въ сужденіи категорическомъ подлежащее есть достаточное основаніе своего сказуемаго: напримеръ, параллелограмъ есть четырехугольная фигура. Въ сужденіи условномъ подлежащее служить достаточнымъ основаніемъ своего сказуемаго не само по себѣ, а вслѣдствіе своей связи съ нѣкоторыми обстоятель-

ствами, ограниченіями или условіями: напримеръ, если человекъ благовоспитанъ, то онъ исполняетъ данное имъ слово. Это сужденіе выражаетъ не фактъ, а законъ, или отношеніе, или зависимость слѣдствія отъ его основанія. Въ сужденіи раздѣлительномъ обозначается только необходимый кругъ возможныхъ, исключаящихъ другъ друга предикатовъ, но не указывается, какой именно предпочесть изъ нихъ: напримеръ, міръ произошелъ или отъ разумной причины, или случайно. Правильность условнаго сужденія опредѣляется тѣмъ, дѣйствительно ли въ немъ предыдущее положеніе есть достаточное основаніе послѣдующаго: если человекъ богатъ, то онъ ученъ—это условное сужденіе неправильно, потому что оно не удовлетворяетъ закону достаточнаго основанія. Правильность сужденія раздѣлительнаго опредѣляется закономъ исключеннаго третьяго, который требуетъ чтобъ сказуемыя такого сужденія исключали другъ друга и чтобы они обнимали весь рядъ членовъ, взаимно себя исключаящихъ. Когда при раздѣлительномъ сужденіи мы находимъ новое и дальнѣйшее основаніе, чтобы принять одинъ предикатъ, то мы отвергнемъ всѣ остальные, не опасаясь погрѣшности, и наоборотъ. Отсюда происходитъ *сложная форма условно-раздѣлительныхъ* сужденій: *A* есть или *B*, или *C*, или *D*; если *A* не есть *B*, то оно есть или *C*, или *D*; если *A* есть *B*, то оно не есть ни *C*, ни *D*; если оно не есть ни *B*, ни *C*, то оно есть *D* и т. д. По этой формѣ обрабатываются самыя сложныя задачи математики и естествознанія.

Модальность. Когда основанія, понуждающія соединять или раздѣлять сказуемое съ подлежащимъ, не пол-

ны, то происходит сужденіе *проблематическое, вѣроятное*: напримѣръ, на Сатурнѣ могутъ быть жители; всѣ наши познанія о Сатурнѣ таковы, что они не противорѣчаютъ этому положенію, но за то и не оправдываютъ его вполне. Если въ содержаніи двухъ понятій нѣтъ ни рѣшительнаго препятствія, ни также рѣшительнаго понужденія къ ихъ соединенію, то связь ихъ въ сужденіи будетъ также вѣроятная; эта вѣроятность бываетъ большая или меньшая: то она приближается къ невозможному, то къ необходимому и достовѣрному. Необходимо же то, чего противоположность невозможна: напримѣръ, $1 + 2 = 3$; это не только такъ есть, но иначе и быть не можетъ; такова сущность сужденія *аподиктическаго*. Но когда въ сужденіяхъ мы заявляемъ только фактъ безъ всякой мысли объ его противоположности, то это сужденіе *ассерторическое, завыряющее*: напримѣръ, этотъ домъ ветхій. Таковы всѣ сужденія съ историческимъ содержаніемъ: напримѣръ, Циперонъ былъ ораторъ, Горацій — римскій поэтъ и т. д. Факты здѣсь остаются не претворенными въ мышленіе.

§ 48. **Грамматическія формы сужденій.** Какъ ни бываютъ эти формы сложны, но они сводятся къ формамъ логическимъ. Таковы: а) сужденія *слитныя*, въ которыхъ дано или много подлежащихъ, или много сказуемыхъ: напримѣръ, платина и серебро суть благородные металлы; золото есть металлъ благородный, плотный и очень тягучій; золото и серебро суть металлы благородные и очень плотные; ни свѣтъ, ни магнетизмъ, ни электричество, ни теплота не имѣютъ вѣса.

б) *Сужденія сравнительныя*, въ которыхъ выражается сравненіе или различныхъ подлежащихъ относительно степени одного и того же сказуемаго, которое имъ усволяется, или различныхъ сказуемыхъ относительно степени, въ какой они усвоятся одному и тому же подлежащему: напримѣръ, платина тяжелѣе золота, то-есть, золото есть тяжелый металлъ, но платина есть болѣе тяжелый металлъ; этотъ ученикъ болѣе заучиваетъ, нежели понимаетъ, и т. д.

с) *Сужденія исключаютія*, въ которыхъ при подлежащемъ или сказуемомъ указывается на исключеніе всѣхъ другихъ соподчиненныхъ подлежащему или сказуемому предметовъ: напримѣръ, одинъ Богъ вѣченъ, то-есть, Богъ вѣченъ, всѣ другія существа не вѣчны; этотъ ученикъ занимается только географіей, то-есть, онъ не занимается всѣми другими предметами.

д) *Сужденія изыятія*, въ которыхъ выражается, что приговоръ не относится до нѣкоторыхъ предметовъ, подчиненныхъ объему или подлежащаго или сказуемаго: напримѣръ, всякая вода годна для питья, кромѣ морской; этотъ ученикъ хорошъ, только не въ игрѣ.

е) *Сужденія ограничиваютія*: напримѣръ, судья, какъ судья, не долженъ принимать подарковъ; это сужденіе условное: если подарки предлагаются судѣ съ цѣлью подкупить его, то онъ не долженъ принимать ихъ.

Примѣры: „При дурной погодѣ и на душѣ бываетъ дурно. Ученикъ балуется отъ недостатка занятій. Тише ѣдешь, дальше будешь. Хотя эта задача трудна, однако ее можно разрѣшить.“ *Какъ перевести эти предложенія на простыя логическія сужденія?*

Учителю необходимо достигнуть бѣглости и легкости

въ искусствѣ распутывать грамматическія положенія съ помощію логики, чтобы при обученіи языку упражнять воспитанника въ искусствѣ мышленія.

ЧТЕНІЕ ДЕСЯТОЕ.

§ 49. **Сужденія аналитическія и синтетическія.** По способу происхожденія, всѣ сужденія раздѣляются на *аналитическія* и *синтетическія*. Въ первыхъ сказуемое только повторяетъ то, что уже содержится въ подлежащемъ, въ послѣднихъ сказуемое прибавляетъ къ подлежащему новое понятіе; слѣдовательно, сужденія аналитическія разъясняютъ намъ понятіе подлежащаго, но не увеличиваютъ познаній объ немъ; сужденія синтетическія, напротивъ, обогащаютъ насъ новыми свѣдѣніями.

§ 50. **Сужденія аналитическія.** Если понятіе *A* имѣетъ признаки *b, c, d, e, f*, и если нѣкоторые изъ этихъ признаковъ такъ тѣсно и необходимо съ нимъ связаны, что они: 1) *составляютъ* это понятіе, или что съ ихъ устраненіемъ и самое понятіе дѣлается невозможнымъ; 2) должны быть мыслимы *прежде* всѣхъ другихъ признаковъ, какіе только можно или должно приписать тому же понятію; то изъ такого отношенія происходятъ сужденія аналитическія. Напри-

миръ, треугольникъ есть пространство, ограниченное тремя линіями — это сужденіе аналитическое, потому что: 1) съ отрицаніемъ этихъ сказуемыхъ и само подлежащее дѣлается невозможнымъ, 2) только послѣ этихъ сказуемыхъ мы можемъ приписать треугольнику какія-нибудь другія свойства. Итакъ въ сказуемыхъ аналитическаго сужденія только указываются составныя части подлежащаго и притомъ *существенныя, постоянныя и непосредственныя, приближайшія*, отъ которыхъ зависятъ отдаленнѣйшія сказуемыя. „Вода мокра, снѣгъ холоденъ“ — это аналитическія сужденія до того понятныя, что ихъ и не выражаютъ намѣренно, полагая основательно, что *это само собою понятно*. Между тѣмъ мы видимъ, что такія разъясняющія сужденія, не обогащая насъ новыми познаніями, составляютъ постоянную основу и крѣпкій опорный пунктъ для всякаго дальнѣйшаго пониманія вещей и ихъ отношеній. Аналитическія, само собою понятныя сужденія: *А необходимо есть А; А никогда не есть В и не В; А всегда есть или В, или не В*, составляютъ, какъ мы видели, высшія начала мышленія или *умственной очевидности*. Поэтому заставляютъ воспитанника образовывать сужденія, разлагая составныя части подлежащаго, то есть, анализируя подлежащее и находя сказуемыя, безъ которыхъ это подлежащее сдѣлалось бы другимъ предметомъ и безъ которыхъ нельзя было бы этому подлежащему приписать никакихъ отдаленнѣйшихъ сказуемыхъ, есть одна изъ необходимыхъ задачъ при упражненіи воспитанника въ мышленіи. Соединяя понятія, частію или вполне тождественныя, раздѣляя понятія противоположныя и противорѣчащія, мы такимъ образомъ

будемъ составлять сужденія аналитическія по тремъ началамъ умственной очевидности, которыя сейчасъ указаны. Не нужно ни опыта, ни изслѣдованія, а достаточно простаго соображенія и анализа содержанія понятій для того, чтобы, напримѣръ, изъ понятій *блѣое* и *цвѣтъ*, *блѣое* и *черное*, *блѣлый* и *не блѣлый*, образовывать аналитическія сужденія: *блѣое* есть *цвѣтъ*, *нѣ* который *цвѣтъ* есть *блѣлый*, *блѣое* не есть *черное*, *каждый* *цвѣтъ* есть *или блѣлый или не блѣлый*, и т. д. Это впрочемъ образцы для аналитическихъ сужденій, составляемыхъ болѣе или менѣе смѣшаннымъ образомъ, какъ на основаніи свидѣтельства опыта, такъ и на логическомъ основаніи, которое состоитъ въ знаніи отношенія между объемомъ и содержаніемъ понятій, входящихъ въ сужденіе.

§ 51. **Сужденія синтетическія.** Какъ сужденія аналитическія происходятъ по началамъ тождества, противорѣчія и исключеннаго третьяго изъ понятій тождественныхъ, противоположныхъ и противорѣчащихъ; такъ сужденія синтетическія образуются по закону достаточнаго основанія изъ понятій *разобщенныхъ*, которыя, какъ понятія различныя, но не имѣющія между собою противоположности, не представляютъ въ своемъ содержаніи никакого основанія ни для соединенія, ни для раздѣленія ихъ въ сужденіи. Изъ соображенія или изъ анализа ихъ содержанія открывается только возможность, но не дѣйствительность ихъ связи въ сужденіи: напримѣръ, *красное* можетъ быть *круглое*, но также — и *не круглое*; *домъ* можетъ быть *старымъ*, но можетъ быть и *не старымъ*. Но въ этомъ случаѣ

опытъ, какъ достаточное основаніе, заставляетъ насъ соединять дѣйствительнымъ образомъ названныя понятія въ сужденія, которыя вслѣдствіе этого прибавляютъ къ подлежащему новое сказуемое, не содержащееся въ немъ въ качествѣ его составной части. Этотъ домъ старый, красное солнышко кругло: это сужденія синтетическія, въ противоположность съ аналитическими, каковы: красное солнышко свѣтитъ, старый домъ не вчера выстроенъ; потому что эти послѣднія опредѣляютъ содержаніемъ и объемомъ понятій. Синтетическія сужденія: 1) вносятъ въ понятіе о вещи новые, доселѣ неизвѣстные намъ признаки: такъ подъ электричествомъ сначала разумѣли явленіе, слѣдующее за натираніемъ янтаря, потомъ открылось, что и натираніе многихъ другихъ тѣлъ, дагѣе прикосновеніе различныхъ металловъ другъ къ другу, за тѣмъ теплота, химическія измѣненія, процессы животнаго организма, перемѣны атмосферическія и т. д., производятъ то же самое явленіе. Такимъ образомъ понятіе объ электричествѣ, въ формѣ синтетическихъ сужденій, обогащалось и расширялось вслѣдствіе присоединенія къ его содержанію все новыхъ и новыхъ признаковъ. Всѣ понятія, происходящія изъ опыта, расширяются подобнымъ образомъ постоянно, по мѣрѣ дальнѣйшихъ изслѣдованій и наблюденій. 2) Относясь сначала къ частнымъ случаямъ, синтетическія сужденія дѣлаются наконецъ сужденіями общими, по мѣрѣ того какъ опыты, ихъ условливающіе, оказываются однообразными; такимъ путемъ введенія произошли общія синтетическія сужденія: напримѣръ, всѣ люди смертны, фіялки благовонны, Французы легкомысленны. Если въ сужденіяхъ аналитическихъ мы су-

димъ такъ, какъ этого требуютъ *понятія*, то въ синтетическихъ сужденіяхъ мы судимъ такъ, какъ этого требуютъ *опыты*. 3) Синтетическія сужденія происходятъ и изъ другихъ источниковъ, кромѣ опыта.

Кромѣ признаковъ, составляющихъ самое понятіе и оттого условливающихъ сужденія аналитическія, принадлежатъ тому же понятію признаки существенные, постоянные и необходимые, но отдаленные, излишніе для опредѣленія самаго понятія и принадлежащіе ему только по силѣ его постоянного отношенія къ другимъ понятіямъ, или къ общему закону. Не только опытъ указываетъ такіе признаки, ихъ можно находить и открывать также съ помощію логическаго отвлеченнаго соображенія. Синтетическое сужденіе, основанное на опытѣ: человекъ имѣетъ двѣ ноги и двѣ руки, содержать сказуемая, не входящія въ понятіе *человѣкъ* какъ составныя его части, но тѣмъ не менѣе постоянно и существенно принадлежащія ему. Сужденія синтетическія, открываемыя размышленіемъ, каковы: сумма двухъ сторонъ треугольника всегда больше третьей; или: треугольникъ есть самая простѣйшая геометрическая фигура, выражаютъ такимъ же образомъ въ своихъ сказуемыхъ признаки необходимые, но отдаленные. Эти признаки принадлежатъ понятію не по силѣ его содержанія, а по силѣ его отношенія къ общему закону. именно: въ первомъ примѣрѣ соображеніе опиралось на законъ, что ломанная линія (которую всегда составляютъ двѣ стороны треугольника, взятыя вмѣстѣ) во всякомъ случаѣ больше прямой, проведенной между тѣми же точками; а во второмъ примѣрѣ оно опиралось на законъ, что, для полного замкнутія пространства съ по-

мощію прямыхъ линій, требуется по крайней мѣрѣ три такихъ линій. Вообще мы имѣемъ здѣсь руководящее правило слѣдующее: *все, что содержится въ понятіи, существенно принадлежитъ его предмету, но не все, что существенно принадлежитъ предмету, содержится въ его понятіи*; потому что многое существенно принадлежитъ предмету, какъ сказано, вслѣдствіе его постоянныхъ связей, отношеній и положеній въ системѣ другихъ вещей, или принадлежитъ ему по силѣ общихъ законовъ, и примѣры приведенные выше доказываютъ, что объ этомъ можно знать не только изъ опыта, но также изъ размышленія.

Разумъ имѣетъ способность *построивать* сужденія независимо отъ опыта и убѣждаться, что сдѣланное построение истинно, потому что никакое другое невозможно; отсюда также происходятъ всеобщія синтетическія сужденія, получаемыя изъ одного соображенія. Таковы почти все сужденія, которыя составляютъ содержание ариметики, геометріи, механики и общей физики: на примѣръ, прямая линія есть самый короткій путь между двумя точками; прямыя линіи пересѣкаются только въ одной точкѣ; тѣло, приведенное въ движеніе, будетъ двигаться вѣчно и притомъ въ прямомъ направленіи, такъ что только внѣшняя причина можетъ остановить его, или измѣнить его направленіе. Эти синтетическія сужденія приобретаются нами съ помощію, какъ сказано, умственного *построенія* или *созерцанія*. Въ самомъ дѣлѣ, когда мы пытаемся умственно построить прямую линію, которая не была бы самый короткій путь между двумя точками, или когда, наоборотъ, мы пытаемся построить самый короткій

путь между двумя точками, который былъ бы линія не-прямая, то мы убѣждаемся, что въ первомъ случаѣ линія перестаетъ быть прямою, а во второмъ самый короткий путь дѣлается менѣе короткимъ. Также точно умственная попытка вообразить, что двѣ прямыя линіи пересѣкаются въ двухъ точкахъ, не удается для насъ и превращаетъ одну изъ прямыхъ линій въ ломанную или кривую. Наконецъ, мы безъ опыта убѣждаемся, что тѣло, которое бы само по себѣ останавливало или измѣняло свое движеніе, было бы не тѣло, а живое существо, способное избирать и предпочитать одно положеніе другому и управлять, какъ духъ, своими движеніями. Извѣстно, что ограниченіе понятія совершается посредствомъ прибавленія къ нему признаковъ разоб-щенныхъ, которые входятъ въ объемъ его и представляютъ для него сказуемыя только возможные, а не дѣйствительныя: на примѣръ, треугольникъ можетъ быть прямоугольный, непрямоугольный, равносторонній, неравносторонній и т. д. Но разумъ можетъ видѣть самъ по себѣ достаточныя основанія, которыя превращаютъ эти возможные сказуемыя въ дѣйствительныя, и отсюда опять производить синтетическія сужденія безъ содѣйствія опыта: на примѣръ, если разсѣчь прямоугольникъ діагональю, то происшедшіе треугольники будутъ прямоугольны. Здѣсь достаточное основаніе для признанія всеобщей и необходимой связи сказуемаго съ подлежащимъ есть понятіе о треугольникѣ, въ соединеніи его съ понятіемъ о прямоугольникѣ.

Сужденіе синтетическое, основанное на опытѣ и слѣдовательно выражающее только голый фактъ, превращается въ сужденіе синтетическое разумное, построе-

мое мышленіемъ, когда мы постигаемъ причину факта: тѣло падаетъ на землю ускореннымъ движеніемъ — это синтетическое сужденіе выражаетъ постоянный фактъ, и мы дѣлаемъ его по требованію *опыта*. Но какъ только мы познаемъ причину факта, какъ только мы постигаемъ, что притяженіе земное дѣйствуетъ непрерывно, то мы превращаемъ слѣпой фактъ въ понятный законъ и образуемъ сужденіе синтетическое, основываясь на соображеніи, именно: такъ какъ непрерывно дѣйствующее земное притяженіе повторяетъ въ каждое мгновеніе свои толчки на тѣло, то всякое тѣло *необходимо* должно падать къ землѣ ускореннымъ движеніемъ. Этого рода соединеніемъ опыта и размышленія открываются постоянные и всеобщіе законы природы.

Вообще самый богатый источникъ синтетическихъ сужденій заключается въ сравненіи двухъ понятій съ третьимъ, или со многими другими понятіями, причемъ часто бываетъ достаточно одного отвлеченнаго соображенія: напримѣръ, если *A* и *C* одинаковымъ количествомъ меньше или больше *B*, то они равны между собою; или, если дано мѣстоименіе личное, *она*, *она*, *она*, то дополняющій его глаголъ необходимо долженъ быть поставленъ въ третьемъ лицѣ, единственномъ числѣ и т. д.

Примѣры: 1) двѣ величины, равныя третьей, равны между собою: $2 \times 3 = 6$; большой сторонѣ треугольника всегда противолежитъ больший уголъ; хорда, проходящая чрезъ центръ круга, есть наибольшая; всѣ хорды, проходящія чрезъ центръ круга, равны между собою; 2) зимнее время не есть одно и то же на всемъ земномъ шарѣ; одни и тѣ же деревья приносятъ въ разныхъ

странахъ плоды не въ одинаковое время; 3) волъ есть животное не глупое; ворона не улетаетъ на зиму въ теплые края; 4) ученіе не игрушка; школа не казарма; воспитаніе не дрессировка; цѣлое больше каждой своей части, часть меньше цѣлаго; добрый человекъ не мститель; слабая память забывчива. *Какія это сужденія и какъ произошли они?*

§ 32. Примѣненіе сужденій аналитическихъ и синтетическихъ къ обученію. Изъ указаннаго различія сужденій по способу ихъ происхожденія возникаютъ особенныя требованія, которымъ должно удовлетворять при обученіи: а) Каждое слово, каждое названіе, не имѣя само по себѣ никакого значенія, первоначально связывается памятью съ чувственными образами, которые оно напоминаетъ, но которые, какъ слитные, неразложенные, негодны для мышленія: слово должно получить прочное и постоянное значеніе, какого не имѣютъ эти индивидуальныя образы. Это достигается посредствомъ аналитическихъ сужденій, которыя разъясняютъ признаки означаемого словомъ предмета, указывая въ немъ такія необходимыя, наиблизайшія и непосредственныя черты, безъ которыхъ онъ былъ бы другимъ предметомъ и назывался бы другимъ именемъ. Изъ представлений, которыя образуются такимъ аналитическимъ способомъ, происходитъ опредѣленный и постоянный смыслъ нашихъ словъ и названій, и эти-то представленія составляютъ средоточіе, около котораго группируются всѣ отдаленнѣйшія познанія о вещахъ. б) Что касается этихъ познаній, то учитель руководитъ ученика къ ихъ пріобрѣтенію, или обращаясь къ его

памяти, которая сохраняетъ впечатлѣнія и опыты, или къ его сообразительности и разсудку, который постигаетъ необходимыя отношенія вещей; какой изъ этихъ путей избрать, зависитъ отъ свойства самаго предмета обученія. Въ первомъ случаѣ воспитанникъ образуетъ синтетическія сужденія на основаніи опыта, въ послѣднемъ — на основаніи соображенія. Исторія, географія, науки естественныя и т. д. изучаются первымъ методомъ, ариѳметика, геометрія — вторымъ, грамматика и физика — смѣшаннымъ. с) Если ученикъ вынуждается познавать соображеніемъ то, что можетъ быть познано только изъ опыта, какъ фактъ, то это предрасполагаетъ его къ умничанью, къ резонерству и препятствуетъ развитію *здраваго* мышленія. Если, напротивъ, ему сообщаютъ познанія въ формѣ навязываемыхъ памяти фактовъ о томъ, что можетъ быть познано соображеніемъ, какъ бы умственнымъ численіемъ, то это препятствуетъ развитію *сильнаго и остраго* мышленія и предрасполагаетъ къ умственной близорукости и недѣятельности. Если познанный общій фактъ не сводится къ его причинѣ тамъ, гдѣ это возможно и легко, то это вредитъ *основательности* мышленія, которому приходится въ такомъ случаѣ опираться на опыты и воспоминанія, а не на свои неизмѣняемые законы. Наконецъ, если познанія о свойствахъ и отношеніяхъ вещей, приобрѣтенныя соображеніемъ, не сближаются съ соотвѣтствующими фактами, не проводятся въ надлежащихъ примѣрахъ, то это вредитъ *связности* мышленія и предрасполагаетъ къ односторонней отвлеченности. Въ правильномъ употребленіи и сочетаніи указанныхъ здѣсь методовъ и содержится сущность того,

чему педагогія учить въ отдѣлѣ общей методикѣ. Естественность, постепенность и ясность обученія требуютъ, чтобы на первомъ мѣстѣ были сужденія аналитическія; богатство свѣдѣній требуетъ синтетическихъ сужденій изъ опыта; основательность свѣдѣній и сила мышленія возрастаютъ отъ синтетическихъ сужденій, проистекающихъ изъ соображенія.

ЧТЕНІЕ ОДИННАДЦАТОЕ.

§ 53. **Взаимное отношеніе сужденій.** Оно бываетъ двоякое: или одно сужденіе, будучи принято или отвергнуто нами, нисколько не понуждаетъ насъ силою однихъ логическихъ законовъ, безъ помощи новыхъ познаній, принимать или отвергать другое сужденіе; или наоборотъ, одно сужденіе, какъ только оно принято или отвергнуто нами, обязываетъ насъ силою однихъ логическихъ законовъ, безъ всякаго расширенія познаній, принять или отвергнуть другое сужденіе. Въ первомъ случаѣ мы имѣемъ между сужденіями отношеніе *синтетическое*, въ послѣднемъ *аналитическое*.

§ 54. **Синтетическое отношеніе между сужденіями:** а) Если два сужденія совершенно различны по содержанію, т. е. не имѣютъ ни общаго подлежащаго, ни общаго сказуемаго, то, хотя бы при этомъ отсутствіи тождественнаго содержанія логическая форма ихъ была одна и та же, они нисколько не указываютъ нашему мышленію другъ на друга; принятіе одного изъ нихъ нисколько не понуждаетъ насъ принимать или отвергать другое: напримѣръ, треугольникъ есть плоскость;

звѣзды свѣтлы; Циперонъ былъ ораторъ; человѣкъ смертенъ. Такія совершенно различныя сужденія мы принимаемъ совмѣстно на основаніяхъ опыта или соображеній, касающихся каждаго сужденія отдѣльно, а не взаимнаго ихъ отношенія. Такія совершенно различныя сужденія не совмѣщаются и не *могутъ* совмѣщаться въ единствѣ мышленія: они собираются вмѣстѣ какъ результаты наблюденія не болѣе. Возьмемъ положенія: „догорѣвшая лучина погасла; старуха уложила свою прялку въ уголъ; на палатахъ старикъ храпѣлъ сильно; ему вторилъ котъ; сверчки чирикали, пересѣкая октавы старика и кота своими дискантами; вѣтеръ стучался въ ставни, которыя, равномерно покачиваясь, издавали монотонное скрипѣнье, словно недовольныя тѣмъ, что ихъ сонъ прерываютъ.“ Между этими сужденіями есть связь, только не *логическая*, а основанная на единствѣ сценъ, на единствѣ обзора и эстетическаго колорита фактовъ; память воспроизводила эти факты, а воображеніе дѣлало имъ выборъ и группировку, какъ тональ, которые, при своемъ совершенномъ различіи, должны выразить одно какое-нибудь душевное настроеніе. б) Ничѣмъ существеннымъ не отличаются отъ этихъ сужденій, всецѣло различныхъ, и такія, которыя имѣютъ одно и то же подлежащее, но которыхъ сказуемыя состоятъ изъ понятій разобщенныхъ, безотносительныхъ, напримѣръ Петръ богатъ, Петръ ученъ. При утвержденіи или отрицаніи одного изъ нихъ, мы не вынуждаемся силою законовъ мышленія ни утверждать, ни отрицать другое; они оба могутъ быть истинны, но оба могутъ быть и ложны, или одно можетъ быть истинно, а другое ложно: Петръ богатъ и ученъ, богатъ, но неученъ,

учень, но небогаты; ни богаты, ни учень; словомъ, между ними будетъ связь такая, какой потребуютъ опыты. Но сужденія такого рода называются *совмѣстимыми*; такъ какъ безъ всякихъ новыхъ познаній, по однимъ законамъ мышленія, мы по крайней мѣрѣ видимъ, что они могутъ быть оба приняты, что законы мышленія не препятствуютъ ихъ совмѣстному признанію, хотя и не понуждаютъ къ этому признанію.

§ 33. **Аналитическое отношеніе между сужденіями.** Содержаніе и форма одного изъ сужденій понуждаютъ насъ единственно по законамъ мышленія признавать или не признавать содержаніе и форму другаго. Въ такомъ взаимномъ аналитическомъ отношеніи находятся сужденія:

а) *Тождественныя*. Два сужденія, въ которыхъ подлежащее и сказуемое по отвлеченному содержанію суть одинъ и тѣ же понятія, могутъ однакоже различаться между собою тѣмъ, что въ одномъ изъ сужденій то же самое содержаніе или иначе выражено, или яснѣе опредѣлено, или подробнѣе раскрыто. Напримѣръ, Богъ всемогущъ, высочайшее существо всесильно; треугольникъ есть плоскость, онъ есть величина, имѣющая два измѣренія; квадратъ есть равносторонній и прямоугольный параллелограмъ, и квадратъ есть плоскость, ограниченная четырьмя равными линиями такъ, что эти линіи при взаимномъ пересѣченіи образуютъ прямые углы. Въ первой парѣ сужденій различіе состоитъ въ выраженіяхъ; во второй—въ неодинаковомъ разясненіи; въ третьей—въ неодинаковомъ развитіи. Эти тождественныя сужденія таковы, что признаніе или непризнаніе одного изъ

нихъ непосредственно влечетъ за собою признаніе или непризнаніе другаго безъ всякихъ ограниченій. Но существенная черта, по которой мы познаемъ, что два сужденія тождественны, заключается не въ словахъ и даже не въ наружномъ полномъ тождествѣ ихъ содержанія, но въ томъ, что для законовъ мышленія *все равно*, одно или другое изъ этихъ сужденій будетъ дано первымъ въ нашемъ сознаніи. По этому правилу оказываются тождественными сужденія, каковы: Петръ есть отецъ Василія, Василій есть сынъ Петра; солнце раждаетъ теплоту, теплота есть дѣйствіе солнца, теплота раждается солнцемъ. Такъ какъ для мышленія *все равно*, приписывать ли подлежащему опредѣленное сказуемое, или отрицать отъ него сказуемое противоположное, то отсюда происходятъ вполне тождественныя сужденія, каковы: A равно B , A ни больше, ни меньше B ; A не равно B , A или больше, или меньше B ; Петръ заслуживаетъ упрека, Петръ не безупреченъ. Также тождественными для мышленія оказываются сужденія превращенныя, каковы: человекъ не есть совершенное существо, совершенное существо не есть человекъ; A не равно B , B не равно A . Сужденія тождественныя служатъ къ разясненію, развитію и обогащенію нашихъ мыслей; они не *доказываютъ*, а *показываютъ*: напримѣръ, честный гражданинъ слѣдуетъ во всѣхъ своихъ поступкахъ единственно указанію долга; онъ не можетъ быть орудіемъ партіи, не можетъ быть измѣнникомъ и предателемъ; онъ служитъ общему благу, а не лицамъ, не прибѣгаетъ къ насилію и обману, уважаетъ собственность и доброе имя другихъ, не поддается зависти и зложелательству, остается вѣренъ

самому себѣ и послѣдователенъ во всѣхъ своихъ положеніяхъ. Всѣ эти сужденія представляютъ развитіе одной и той же мысли, именно, что честный гражданинъ всегда поступаетъ по предписанію долга. Множество такихъ сужденій возможно потому, что одну и ту же мысль мы можемъ разсматривать съ различныхъ точекъ зрѣнія, въ различныхъ положеніяхъ между другими мыслями, и давать ей различную степень ясности и раздѣльности. Это называется въ строгомъ смыслѣ развитіемъ мысли въ отличіе отъ доказательства ея. Чѣмъ строже въ такомъ случаѣ выдерживается начало тождества, тѣмъ мысленіе будетъ правильнѣе и сосредоточеннѣе. Такъ какъ указанныя формы тождественныхъ сужденій равны предъ законами мысленія, или такъ какъ для законовъ мысленія все равно, какое изъ такихъ сужденій будетъ дано первымъ въ сознаніи; то сужденія этого разряда называются еще *равнозначительными* или *взаимно-замѣнительными* въ томъ смыслѣ, что гдѣ признается или принимается одно, тамъ принимается и другое, и наоборотъ.

б) *Подчиненныя*. При полномъ тождествѣ содержанія они различаются количествомъ или подлежащаго, или сказуемаго, или того и другаго вмѣстѣ. Такое отношеніе подчиненія существуетъ между сужденіями общеутвердительнымъ и частно-утвердительнымъ, также обще-отрицательнымъ и частно-отрицательнымъ. Общее сужденіе называется подчиняющимъ, частное—подчиненнымъ и послѣднее содержится въ первомъ: напримѣръ, всѣ люди смертны, нѣкоторые люди смертны; всѣ люди имѣютъ разумъ, всѣ люди способны различать истину отъ заблужденія; въ первой парѣ подчиненіе

относится къ подлежащему, во второй—къ сказуемому. То же нужно сказать и о подчиненіи отрицательныхъ сужденій: напримѣръ, параллелограммъ не имѣетъ сходящихся сторонъ, нѣкоторый параллелограммъ (прямоугольникъ, квадратъ) не имѣетъ сходящихся сторонъ; линія не есть плоскость, линія не есть треугольникъ; первая пара подчиняетъ подлежащаго, вторая — сказуемаго. Изъ сужденій: люди не всевѣдущи, ученые не свободны отъ заблужденій, послѣднее подчинено первому со стороны подлежащаго и сказуемаго вмѣстѣ. Сужденія подчиненныя: *A* и *I*, *E* и *O* находятся между собою въ такомъ аналитическомъ отношеніи, что для законовъ мысленія *общее* есть *основаніе*, а *частное* — его *слѣдствіе*. Итакъ, если *A* истинно, то должно быть истинно и *I*, если *E* истинно, то должно быть истинно и *O*; наоборотъ, если *I* ложно, то должно быть ложно и *A*, если *O* ложно, то должно быть ложно и *E*. Или принятіе общаго (*A* и *E*) есть достаточная основа для принятія частнаго (*I* и *O*); непринятіе частнаго есть достаточная основа для непринятія общаго. Истина общаго *равнозначительна* въ логическомъ отношеніи истинѣ частнаго, и ложность частнаго *равнозначительна* въ логическомъ отношеніи ложности общаго.

с) *Противоположныя*. Таковы сужденія общеутвердительное и общеотрицательное, *A* и *E*; по содержанію подлежащаго и сказуемаго эти сужденія тождественны, также тождественны они и по количеству; но по качеству одно изъ нихъ утвердительное, другое—отрицательное. Аналитическая связь этихъ сужденій состоитъ въ томъ, что оба они не могутъ быть вмѣстѣ истинны, и что поэтому истина одного изъ нихъ есть для зако-

новъ мышленія достаточное основаніе къ тому, чтобы другое было признано ложнымъ: напримѣръ, всѣ существа матеріальны, всѣ существа не матеріальны. Истина обще-утвердительнаго сужденія *равнозначительна* въ логическомъ отношеніи ложности обще-отрицательнаго; истина обще-отрицательнаго *равнозначительна* въ логическомъ отношеніи ложности обще-утвердительнаго.

д) *Противорѣчающія*. Таковы сужденія *A* и *O*, *E* и *I*; по содержанію подлежащаго и сказуемаго они тождественны; но количество одного сужденія общее, другаго — частное; по качеству одно изъ нихъ утвердительное, другое — отрицательное. Аналитическое отношеніе этихъ суждений состоитъ въ томъ, что *A* и *O*, *E* и *I* не могутъ быть, ни оба истинны, ни оба ложны. Итакъ по закону исключеннаго третьяго истина или ложность *A* есть *достаточное основаніе* для того, чтобы считать ложнымъ или истиннымъ *O*, и наоборотъ; такимъ же образомъ истина или ложность *E* есть достаточное основаніе для того, чтобы считать ложнымъ или истиннымъ *I*, и наоборотъ. Примѣры: всѣ существа матеріальны (*A*), нѣкоторые существа нематеріальны (*O*), никакое существо не имѣть жизни (*E*), нѣкоторые существа имѣютъ жизнь (*I*). Истина *A* *равнозначительна* въ логическомъ отношеніи ложности *O*, ложность *A* *равнозначительна* въ логическомъ отношеніи истинѣ *O*; то же самое будетъ вѣрно касательно *O* въ сравненіи съ *A*, касательно *E* въ сравненіи съ *I*, касательно *I* въ сравненіи съ *E*.

е) *Превращенныя*. Въ двухъ такихъ сужденіяхъ тождественное содержаніе размѣщено такъ, что подлежа-

щее одного сужденія занимаетъ мѣсто сказуемаго въ другомъ, а сказуемое перваго сужденія — мѣсто подлежащаго въ послѣднемъ: напримѣръ, человѣкъ разуменъ, нѣкоторые разумныя существа люди. Это логическое превращеніе суждений слѣдуетъ отличать отъ грамматической перестановки частей предложенія: напримѣръ, стаканъ стоитъ на столѣ, на столѣ стоитъ стаканъ, стоитъ на столѣ стаканъ; при этой грамматической перестановкѣ остаются въ подлежащемъ и сказуемомъ тѣ же самыя понятія. Аналитическое отношеніе между превращенными сужденіями таково, что изъ истины одного сужденія мы можемъ, независимо отъ опыта, опредѣлять истину другаго. Но ошибки можно избѣжать здѣсь только при соблюденіи опредѣленныхъ правилъ: а) превращеніе возможно такое, что, кромѣ перемѣщенія подлежащаго и сказуемаго, сужденіе не испытываетъ никакого другаго измѣненія: напримѣръ, *A* есть *B*, *B* есть *A*; такъ превращаются сужденія обще-отрицательное и такое обще-утвердительное, въ которомъ сказуемое равнозначительно подлежащему: напримѣръ, человѣкъ не есть существо-всемогущее, всемогущее существо не есть человѣкъ; квадратъ есть равносторонній прямоугольникъ, равносторонній прямоугольникъ есть квадратъ; б) сужденіе, получаемое чрезъ превращеніе, отличается отъ первоначальнаго еще уменьшеннымъ объемомъ подлежащаго; такъ превращается сужденіе обще-утвердительное, котораго сказуемое неравнозначительно подлежащему: напримѣръ, треугольникъ есть плоскость, нѣкоторые плоскости суть треугольники; в) наконецъ въ сужденіи, полученномъ изъ превращенія даннаго сужде-

ніа, можно переимѣнить качество положительной связи на отрицательную и на мѣсто подлежащаго поставить понятіе ему противоположное; такъ превращается опять сужденіе обще-утвердительное: напримѣръ, *человѣкъ есть существо органическое, неорганическое существо не есть человѣкъ*; здѣсь утвержденіе превращается въ отрицаніе, а подлежащее, происшедшее изъ перемѣщенія сказуемаго, замѣнено понятіемъ ему противоположнымъ.

г) *Модальныя*. Аналитическое отношеніе двухъ сужденій тождественныхъ по содержанію таково, что признаніе необходимости равнозначительно въ логическомъ отношеніи признанію возможности и дѣйствительности; признаніе дѣйствительности равнозначительно признанію возможности; признаніе невозможности равнозначительно признанію недѣйствительности; признаніе недѣйствительности равнозначительно отрицанію необходимости; также признаніе невозможности равнозначительно отрицанію необходимости противоположнаго отношенія.

ЧТЕНІЕ ДВѢНАДЦАТОЕ.

§ 56. **Умозаключенія непосредственныя.** На аналитическихъ отношеніяхъ между сужденіями основывается возможность дѣлать выводы изъ даннаго сужденія, безъ пособія какого-либо новаго сужденія, не справляясь съ опытомъ, но единственно измѣняя форму перваго сужденія по законамъ мышленія. Эти выводы называются непосредственными умозаключеніями. Итакъ мы получаемъ умозаключенія *тождества, подчиненія, противоположности, противорѣчія, превращенія и модальности*. Общая форма такихъ выводовъ есть условное сужденіе, простое выраженіе котораго слѣдующее: *если есть А, то есть и В*. Это сужденіе опредѣляетъ такую зависимость между двумя сужденіями, что если предыдущее истинно, то истинно и послѣдующее; или если предыдущее истинно, то ложно послѣдующее; или если предыдущее ложно, то истинно послѣдующее; наконецъ, если предыдущее ложно, то ложно и послѣдующее.

Примѣры: 1. *Умозаключенія тождества*. Если треугольникъ есть плоскость, то онъ имѣетъ два измѣре-

нія; слѣдуетъ замѣтить, что плоскость и величина двухъ измѣреній — одно и то же. Если $A = B$, то оно ни больше, ни меньше его; если A есть B , то оно не есть не B ; если A есть не B , то оно не есть B .

2) *Умозаключенія подчиненія*. Если истинно, что всѣ люди ограниченны, то истинно, что и нѣкоторые (ученые, художники) люди ограниченны; вообще мы заключаемъ безъ погрѣшности отъ истины общаго сужденія къ истинѣ частнаго и отъ ложности частнаго сужденія къ ложности общаго.

3) *Умозаключенія противоположенія*. Здѣсь мы заключаемъ отъ истины обще-утвердительнаго сужденія къ ложности обще-отрицательнаго и отъ истины обще-отрицательнаго къ ложности обще-утвердительнаго: на примѣръ, если истинно, что всѣ люди способны къ образованію, то ложно, что никакой человѣкъ неспособенъ къ образованію.

4) *Умозаключенія противорѣчія*. Въ нихъ мы заключаемъ отъ истины A къ ложности O , отъ ложности A къ истинѣ O ; такія же заключенія дѣлаемъ отъ O къ A , отъ E къ I , отъ I къ E . На примѣръ, если истинно, что треугольникъ имѣть такое-то свойство, то ложно, что нѣкоторые треугольники не имѣютъ его; если истинно, что нѣкоторые треугольники не имѣютъ этого свойства, то ложно, что всѣ треугольники имѣютъ его; если ложно, что нѣкоторые треугольники не имѣютъ этого свойства, то истинно, что всѣ треугольники имѣютъ его.

5) *Умозаключенія превращенія*. Если кругъ не есть квадратъ, то и квадратъ не есть кругъ; если всѣ Негры суть люди, то нѣкоторые люди суть Негры; если тре-

угольникъ есть плоскость, то не плоскость не есть треугольникъ.

6) *Умозаключенія модальности*. Если нѣчто необходимо, то оно дѣйствительно; если нѣчто необходимо, то оно возможно; если нѣчто дѣйствительно, то оно возможно. Напротивъ, если нѣчто возможно, то не слѣдуетъ еще, что оно дѣйствительно и необходимо; если нѣчто невозможно, то оно недѣйствительно; если нѣчто недѣйствительно, то оно не есть необходимо; если нѣчто невозможно, то также оно не есть необходимо; наконецъ, если нѣчто невозможно, то слѣдуетъ, что противоположное ему необходимо. Вообще, изъ истины сужденія аподиктического слѣдуетъ истина сужденія ассерторического и проблематического, но не наоборотъ; изъ истины сужденія ассерторического слѣдуетъ истина сужденія проблематического, но не наоборотъ. Изъ ложности сужденія ассерторического слѣдуетъ ложность аподиктического, но не наоборотъ; изъ ложности сужденія проблематического слѣдуетъ ложность сужденія ассерторического, но не наоборотъ; также изъ ложности сужденія проблематического слѣдуетъ необходимость, или аподиктическое свойство сужденія ему противоположнаго; наконецъ, изъ ложности сужденія аподиктического еще не слѣдуетъ ложность сужденія проблематического и ассерторического. Если A необходимо есть B , то такъ всегда бываетъ и въ дѣйствительности; если оно не можетъ быть B , то и въ дѣйствительности оно не есть B ; если невозможно, чтобы A было B , то необходимо, чтобы A было не B . Если A бываетъ B , то оно можетъ быть B ; если A не бываетъ B , то ложно, что оно необходимо есть B ; если ложно, что A

необходимо есть *B*, то отсюда еще не слѣдуетъ, что *A* не можетъ быть и не бываетъ *B*.

§ 57. **Образование духа, какъ требованіе педагогіи.** Между тѣмъ какъ сужденія, имѣющія между собою отношеніе аналитическое, мы соединяемъ по началамъ *умственной очевидности*, сужденія вполне различные по содержанію и оттого имѣющія между собою отношеніе синтетическое избираются нами и группируются по началамъ другого рода. Именно, ихъ выборъ и группировка зависятъ или отъ опыта, представляющаго измѣненія вещей во времени и совместное существованіе ихъ въ пространствѣ (отсюда связь сужденій въ формѣ повѣствованія и описанія), или отъ правды эстетической, или отъ правды нравственной. Примѣръ соединенія сужденій, основаннаго на правдѣ эстетической, мы имѣли выше въ описаніи крестьянской семьи ночью. Примѣры соединенія сужденій, основаннаго на правдѣ нравственной, представляютъ во множествѣ поэтическихъ произведеній, гдѣ рисуются характеры то мелкіе, то возвышенные, то благородные, то пошлые. Поэтъ въ этихъ случаяхъ подбираетъ сужденія, словно краски, руководясь нравственною правдой, то-есть тѣмъ, чтобы избранный имъ характеръ былъ полонъ, вѣренъ самому себѣ и послѣдователенъ. Сообразно съ этимъ развитіе тонкаго эстетическаго вкуса, вѣрнаго нравственнаго чувства, яснаго и строгаго мышленія составляетъ задачи, которыя педагогъ долженъ рѣшать постоянно. Очевидность *эстетическая*, очевидность *нравственная* и очевидность *логическая*, чувство *прекраснаго*, *добраго* и *истиннаго*, *вкуса*, *совѣсти* и *мышленія*—это существен-

нѣйшія основы здоровья и совершенства нашего духа. Итакъ требуется развитіе не односторонне-логическое. При изученіи языка, статьи очень удобныя для упражненія мышленія, но сухія и безразличныя во всѣхъ другихъ отношеніяхъ, должны быть время отъ времени замѣняемы статьями, которыя проникнуты красотой и поэзіей и также статьями, въ которыхъ преобладаетъ правда нравственная: напримѣръ, басни, гдѣ болѣею частію соединены и правда эстетическая, и правда нравственная. Такимъ же образомъ сужденія, которыя усвоены ученикомъ отвлеченно въ логической формѣ, должны быть приводимы съ помощью метафоръ, сравненій и другихъ условій языка, въ соединеніи съ образами фантазіи и съ чувственными воззрѣніями. Обученіе имѣетъ въ виду доставить воспитанику большое количество отчетливыхъ и полезныхъ свѣдѣній; воспитаніе достигаетъ своей цѣли, когда въ воспитаникѣ сложатся прочныя и добрыя привычки. Но пробужденіе сознанія тѣхъ началъ, на которыхъ основывается *очевидность* правды логической, нравственной и эстетической, слѣдовательно развитіе эстетическаго вкуса, совѣсти и мышленія называется по преимуществу *образованіемъ духа*. Образованный духъ, кромѣ множества полезныхъ свѣдѣній и добрыхъ привычекъ, носить и сознаетъ въ себѣ тѣ образы или *образцы*, по которымъ онъ при каждомъ частномъ опытѣ различаетъ истину отъ заблужденія, добро отъ зла, прекрасное отъ безобразнаго. Такъ какъ *очевидность* эстетическая, нравственная и логическая похожа на свѣтъ, исходящій изнутри духа, то русскій языкъ очень мѣтко замѣняетъ слова *образование духа* другими словами *духовное просвѣщеніе*.

Для наглядности можно сравнить организацію духа съ организаціей тѣлесной: строгое и сухое мышленіе есть скелетъ; онъ есть носитель и опора цѣлаго; эстетическія формы соотвѣтствуютъ видимой красотѣ и пропорціональности организаціи, формы же нравственныя — силѣ и правильности тѣлесныхъ движеній. Если многіе пугаются мышленія, какъ дѣти скелета, то педагогія должна возвыситься надъ этимъ ощущеніемъ. Опытъ показываютъ, что тѣ школы, которыя строго обращаются съ головой воспитанника, особенно благопріятны для образованія духа въ изъясненномъ здѣсь значеніи этого слова.

Умозаключенія посредственныя.

§ 38. Силлогизмъ, наведеніе, аналогія. Эти три формы умозаключенія основываются на аксіомахъ, которыя имѣютъ умственную очевидность. Силлогизмъ основанъ на аксіомѣ: *что принадлежитъ роду, то должно принадлежать и его видамъ*; наведеніе — на аксіомѣ: *что принадлежитъ всемъ видамъ, то должно принадлежать и цѣлому изъ роду*; аналогія — на аксіомѣ: *что принадлежитъ одной вещи, на сколько она есть извѣстнаго рода, то должно принадлежать и другой вещи, на сколько она оказывается того же рода*. Въ силлогизмѣ мы умозакключаемъ отъ общаго къ частному, въ наведеніи отъ частнаго къ общему, въ аналогіи отъ частнаго къ частному; или, въ первомъ случаѣ отъ подчиняющаго къ подчиненному, во второмъ отъ подчиненнаго къ подчиняющему, въ послѣднемъ же отъ

подчиненнаго къ подчиненному. Что кромѣ этихъ формъ умозаключенія мы другихъ формъ не имѣемъ и не можемъ имѣть, это видно изъ логическаго соотношенія понятій и сужденій. Понятія суть: или подчиняющія, или подчиненныя, или соподчиненныя. Далѣе, какъ въ умозаклученіи непосредственномъ мы дѣлаемъ выводъ одного сужденія изъ другаго, основываясь на перемѣнѣ формъ даннаго сужденія, сообразно съ законами мышленія, такъ въ силлогизмѣ, въ наведеніи и въ аналогіи мы выводимъ изъ двухъ или большаго числа сужденій новое сужденіе, основываясь на приведенныхъ выше аксіомахъ, если только онѣ примѣнимы къ даннымъ сужденіямъ. Въ самомъ дѣлѣ не всѣ сужденія можно сравнивать между собою по названнымъ аксіомамъ, но только такія, которыя имѣютъ логическую связь между собою. Теперь если взять два сужденія, то логическая связь ихъ можетъ быть троякая: 1) подлежащее одного сужденія и сказуемое другаго суть тождественныя понятія, напримѣръ, *В есть С и А есть В*; 2) или сказуемые тождественны, напримѣръ, *А есть С и В есть С*; 3) или подлежащія тождественны, напримѣръ, *А есть В и А есть С*. Первая связь составляетъ основу силлогизма, вторая — наведенія, третья — аналогіи. Эти три формы умозаклученій называются умозаклученіями посредственными, потому что въ нихъ одно сужденіе выводится изъ другаго посредствомъ третьяго; или потому что въ нихъ новое сужденіе получается изъ сравненія данныхъ сужденій, подобно тому, какъ сужденія происходятъ изъ сравненія понятій, а понятія — изъ сравненія опытовъ.

§ 59. **Основная форма силлогизма.** Она выражается въ простѣйшемъ видѣ подчиненіемъ трехъ понятій, какъ показываетъ слѣдующая фигура; въ ней наглядно представлены три понятія: *нижнее*, *высшее* и *среднее*, которое служитъ подлежащимъ высшаго и сказуемымъ низшаго. Также наглядно даны въ этой фигурѣ два непосредственныхъ сужденія, именно: *В* есть *С* и *А* есть *В*; но отсюда мы заключаемъ, то-есть получаемъ *посредственное* сужденіе, что *А* есть *С*. На фигурѣ указано присутствіе и этого посредственного сужденія, которое называется *заключеніемъ*.

Примѣры: Равные множители даютъ равныя произведенія; въ геометрической пропорціи крайніе члены и средніе представляютъ равные множители; итакъ всегда въ геометрической пропорціи произведенія крайнихъ членовъ и произведенія среднихъ членовъ будутъ равныя. Треугольники, въ которыхъ равны одна сторона и прилежащіе къ ней углы, имѣютъ равную величину; треугольники, произведенные въ параллелограммъ діагональю, имѣютъ по одной равной сторонѣ и по два равныхъ угла у этой стороны; слѣдовательно, такіе треугольники имѣютъ равную величину. Отсюда видимъ: а) что первое сужденіе, называемое *верхнею посылкой*, выражаетъ общій законъ или принципъ; второе сужденіе, называемое *нижнею посылкой*, выставляетъ фактъ, или случай, подходящий подъ принципъ; въ третьемъ сужденіи, которое называется *заключеніемъ*, произносится приговоръ о фактѣ, или о частномъ случаѣ на основаніи общаго принципа или закона; б) что умозаключеніе этого рода есть



самое строгое доказательство, съ помощію котораго мы оправдываемъ истину нашихъ сужденій, или оправдываемъ то, почему мы извѣстное сказуемое приписываемъ извѣстному подлежащему. Наука происходитъ изъ наблюденій и опытовъ тогда, когда мы утверждаемъ частное на общемъ, или подводимъ подъ него, или выводимъ изъ него; другими словами, когда данное явленіе, данный фактъ, изясняемъ изъ общаго закона и подчиняемъ этому закону; с) что въ силлогизмѣ логическая связь сужденій основана на тождествѣ средняго понятія, которое въ верхней посылкѣ занимаетъ мѣсто подлежащаго, а въ нижней мѣсто сказуемаго, по формулѣ:

В С — верхняя посылка.

А В — нижняя посылка.

А С — заключеніе.

Источникъ увѣренности, съ какою мы выводимъ по этой формулѣ заключеніе изъ двухъ сужденій, содержится въ началѣ тождества: подведеніе вещи подъ понятіе (*А* подъ *В*) *тождественно*, равнозначительно подведенію ея подъ признакъ (*С*) этого понятія (*В*); итакъ если *А* есть *В* и *В* есть *С*, то и *А* есть *С*. Или, наоборотъ, признакъ (*С*) признака (*В*) подлежащаго (*А*) есть признакъ самаго подлежащаго: что противорѣчитъ признаку подлежащаго, то противорѣчитъ и самому подлежащему; что принадлежитъ понятію, то принадлежитъ и всѣмъ частямъ его объема и каждой части его порознь; что противорѣчитъ понятію, то противорѣчитъ и всѣмъ частямъ его объема и каждой части порознь; что подходитъ подъ понятіе, то подходитъ и подъ каждый изъ его положительныхъ или отрицательныхъ признаковъ. Но что не подходитъ подъ понятіе,

о томъ неизвѣстно, подходитъ ли оно подъ его положительный или отрицательный признакъ; и также, если нѣчто подходитъ подъ такой признакъ, то еще неизвѣстно, подходитъ ли оно подъ самое понятіе, потому что признакъ понятія имѣетъ объемъ обширнѣйшій, нежели каковъ объемъ самаго понятія. Всѣ эти правила суть развитіе и примѣненіе закона тождества.

§ 60. **Основная форма наведенія.** Сужденія, изъ которыхъ посредствомъ наведенія дѣлается заключеніе, имѣютъ, какъ сказано, одно и то же сказуемое; отсюда форма наведенія есть: *BC, AC*. Когда въ этой формѣ мы увеличимъ число членовъ, напримѣръ, *BC, AC, DC, EC, FC* и т. д., то, какъ видимъ, въ этомъ случаѣ многимъ частнымъ вещамъ: *A, B, D, E, F* и т. д., приписывается одно и то же свойство *C*; отсюда рождается или вѣроятность, или полная увѣренность, что *C*, принадлежащее видамъ *A, B, D, E, F* и т. д., принадлежитъ и цѣлому ихъ роду. Источникъ такой увѣренности заключается въ законѣ тождества: *одно и то же C* принадлежитъ различнымъ вещамъ *A, B, D, E, F* и т. д. не на сколько они различны, но на сколько они суть *одно и то же*; или, если одинъ и тотъ же признакъ принадлежитъ многимъ вещамъ, то въ истинѣ онъ принадлежитъ не имъ собственно, а ихъ единству, ихъ роду, ихъ общему понятію. Такимъ образомъ съ помощію наведенія мы заключаемъ отъ частнаго къ общему, отъ видовъ къ ихъ роду, отъ подчиненныхъ понятій къ высшему понятію, которому они подчинены. Напримѣръ, астрономъ наблюдаетъ Меркурія и Венеру и находитъ, что они вращаются около своей оси и движутся вокругъ солнца, какъ и наша

земля; онъ простираетъ свои наблюденія далѣе, находитъ, что и Марсъ имѣетъ тѣ же два вида движенія; на Церерѣ и на многочисленныхъ астероидахъ открываетъ онъ, хотя съ большимъ трудомъ, тѣ же виды движенія. При наблюденіи Юпитера, съ помощію сильнаго телескопа, астрономъ различаетъ явственно даже сплюснутость его полюсовъ, какъ слѣдствіе его вращенія около своей оси. Наблюдая или заключая изъ наблюденій, что тѣ же виды движенія имѣютъ Сатурнъ, Уранъ и Нептунъ, астрономъ приходитъ къ познанію *общаго закона*, что всѣ планеты вращаются около своихъ осей и движутся вокругъ солнца. Отсюда слѣдуетъ далѣе, что на всѣхъ планетахъ есть перемены дня и ночи, есть лѣто и зима. На такомъ наведеніи основаны, напримѣръ, убѣжденія, что всѣ люди смертны; что нѣтъ человѣка безъ слабостей; что на землѣ нѣтъ ни полнаго счастья, ни полнаго совершенства. На такомъ наведеніи основываются человѣческая опытность и житейская мудрость, которой уроки или общія правила почерпаются изъ частныхъ наблюденій. Но всегда наведеніе производится по правилу: что (*C*) принадлежитъ частнымъ вещамъ или видамъ (*A, B, D, E, F* и т. д.), то принадлежать и общему роду и общему понятію, которому подчинены эти виды. Такъ какъ наведеніе приписываетъ общему понятію или роду извѣстный признакъ, извѣстное свойство, потому что этотъ признакъ или это свойство оказывается въ понятіяхъ подчиненныхъ или въ видахъ, то оно можетъ быть полнымъ и неполнымъ и сообразно съ этимъ доставлять сужденія или достовѣрные, или вѣроятныя, смотря потому, были ли наблюдаемы всѣ виды извѣстнаго рода или не всѣ, и притомъ многіе или немногіе,

большая часть или меньшая. Напримѣръ, Тиверій былъ кровожаденъ, Калигула былъ кровожаденъ, Неронъ — то же, Домиціанъ — тоже, Коммодъ — тоже: итакъ всѣ римскіе императоры были кровожадны. Это наведеніе не полное и сужденіе, изъ него полученное, не вѣрно. Напротивъ наведеніе астронома, которое мы привели выше, было полное. Познанія, получаемыя изъ опыта, имѣютъ такимъ образомъ различныя степени достовѣрности: есть истины достовѣрныя, есть вѣроятныя, очень вѣроятныя, мало вѣроятныя.

§ 61. **Основная форма аналогіи.** Аналогія, посредствомъ которой мы заключаемъ отъ частнаго къ частному или отъ свойствъ одной вещи къ свойствамъ другой, на сколько она оказывается того же рода, основывается на сужденіяхъ, которыхъ подлежащія тождественны; такимъ образомъ ея формула будетъ: AB, AC, AD, AE и т. д. Если увеличимъ число членовъ: AB, AC, AD, AE и т. д., то такой рядъ будетъ означать, что одной и той же вещи A принадлежатъ признаки B, C, D, E и т. д. Отсюда оказывается вѣроятнымъ или достовѣрнымъ, что вещь A подходит вполне подъ то понятіе, которое состоитъ изъ этихъ признаковъ, и что слѣдовательно она соподчинена уже извѣстнымъ видамъ этого понятія. Источникъ этой увѣренности опять заключается въ законѣ тождества: одному и тому же подлежащему (A) должны принадлежать многія сказуемыя B, C, D, E, F и т. д., не какъ многія, а какъ единство, какъ одно и то же, какъ общее понятіе. Но далѣе, насколько изъ наблюденія оказывается, что вещь A посредствомъ многихъ признаковъ подходит подъ одинъ опредѣленный

родъ, на столько мы имѣемъ основаніе заключать отъ видовъ уже извѣстныхъ этого рода къ новому виду A , приписывая ему свойства, которыя мы наблюдаемъ въ первыхъ и которыхъ непосредственное наблюденіе не открываетъ въ послѣднемъ. Близость погрѣшности въ этомъ случаѣ очевидна, потому что видамъ уже знакомымъ могутъ принадлежать многія свойства спеціальныя, а не родовыя: слѣдовательно такія свойства, которыхъ нельзя переносить на новый видъ. Сообразно съ этимъ слѣдуетъ различать аналогію *полную* и *неполную*.

а) Полная аналогія расширяетъ объемъ понятія, подводя подъ него новыя явленія, на основаніи аксіомы: *то, въ чемъ мы находимъ всѣ признаки понятія, входитъ въ объемъ этого понятія*; такъ ботаникъ и зоологъ, изучая признаки новыхъ незнакомыхъ экземпляровъ растений и животныхъ, подводятъ ихъ подъ извѣстный видъ, родъ, классъ; съ помощію подобной аналогіи явленія молніи и грома подведены подъ объемъ понятія электричества. Испытатели природы во всѣхъ такихъ случаяхъ поступали сообразно съ формулой: A (напримѣръ молнія) имѣетъ признаки B, C, D, E и т. д.; но эти признаки составляютъ понятіе электричества, слѣдовательно молнія есть явленіе, подходящее подъ понятіе электричества.

б) Съ помощію неполной аналогіи мы заключаемъ отъ свойствъ одной вещи къ свойствамъ другой, соподчиненной съ ней тому же общему понятію, или, что то же, отъ сходства однородныхъ вещей въ немногихъ признакахъ къ ихъ сходству и въ остальныхъ признакахъ. Напримѣръ зная, что на землѣ есть перемѣны временъ года, чередо-

ваніе дни и ночи, что она имѣть шарообразную форму, сплюснутые полюсы, что она состоитъ изъ воды и суши, изрѣзана горами и долинами, окружена атмосферой, и что при этомъ на ней есть и живыя существа; съ другой стороны, находя всѣ эти признаки, кромѣ послѣдняго, на Марсѣ, Юпитерѣ, Сатурнѣ и Уранѣ, мы заключаемъ, что и тамъ есть или могутъ быть живыя существа. Такъ изъ того, что свѣтъ, звукъ и теплота сходны между собою по способу распространенія, отраженія и т. д., мы заключаемъ, что должно быть эти явленія имѣютъ одно и то же общее основаніе. Такія неполныя аналогіи имѣютъ различныя степени вѣроятности: то служатъ началомъ великихъ открытій, то рождаютъ великія заблужденія. Напримѣръ, если въ прежнихъ нашихъ опытахъ человѣкъ, который имѣлъ опредѣленные черты лица, извѣстное выраженіе глазъ, такіе-то волосы, такую-то поступь, такой-то голосъ, оказался добродушнымъ и честнымъ, то при встрѣчѣ съ новымъ лицомъ, которое имѣетъ тѣ же самыя наружныя черты, мы легкомысленно предполагаемъ въ немъ и тѣ же самыя душевныя качества и весьма часто бываемъ обмануты. Аналогія тѣмъ бываетъ прочнѣе, чѣмъ существеннѣе связь между тѣми признаками, отъ которыхъ мы заключаемъ, и тѣми, къ которымъ мы заключаемъ; но въ этомъ случаѣ, говоря строго, достовѣрные выводы зависятъ отъ знанія общихъ законовъ и причинъ, а также отъ несомнѣнныхъ аксіомъ разума, каковы: изъ тѣхъ же условій всегда, во всякомъ опытѣ, будутъ проистекать тѣ же слѣдствія; тѣ же причины всегда, во всѣхъ опытахъ, произведутъ тѣ же дѣйствія; или, природа вѣрна самой себѣ и без-

пристрастна: что при извѣстныхъ условіяхъ она дѣлаетъ сегодня, то она дѣлала при тѣхъ же условіяхъ миллионы лѣтъ назадъ, въ эпоху геологическихъ тумановъ и пожаровъ; что она однажды сдѣлала съ вещію А при извѣстныхъ условіяхъ, то самое она будетъ дѣлать съ нею при тѣхъ же условіяхъ вѣчно. Въ соединеніи съ этими принципами аналогія есть могущественнѣйшее средство въ рукахъ, напримѣръ, геолога и астронома.

с) Аналогія въ видѣ примѣра служить постояннымъ нашимъ руководителемъ въ ежедневной жизни, на основаніи правила: что свойственно одному виду, то должно быть свойственно и другому, однородному съ нимъ; что удалось одному человѣку, то удастся и намъ; что вредно было для одного ребенка, то вредно будетъ и для другаго. Если мать говоритъ малюткѣ: „Ваня не выходи одинъ на улицу, видишь, какъ Петю, когда онъ вышелъ, едва не укусила собака и какъ онъ перепугался“, если молодой человѣкъ рѣшается на дурную шалость, потому что такая шалость благополучно сошла съ рукъ его товарищу; если полководецъ, находясь съ своей арміей въ опасномъ положеніи и припоминалъ, какъ одинъ изъ прежде жившихъ полководцевъ вышелъ изъ такого же затрудненія съ помощью извѣстнаго маневра и самъ рѣшается на этотъ маневръ, то все это — аналогіи, примѣры, гдѣ мы *примѣриваемъ* одно явленіе къ другому, чтобы составить на основаніи знакомаго намъ случая сужденіе о случаѣ малоизвѣстномъ или новомъ.

§ 62. Связь силлогизма, наведенія и аналогіи.
Силлогизмъ выражаетъ въ первой послылкѣ общій за-

конъ, во второй — фактъ, подходящий подъ этотъ законъ, въ заключеніи — сужденіе о фактѣ на основаніи общаго закона. Наведеніе, какъ мы видѣли, содѣйствуетъ къ открытію общаго закона или верхней посылки силлогизма, приписывая цѣлому роду то, что оказывается въ его видахъ. Аналогія содѣйствуетъ къ открытію низшей посылки силлогизма, подводя новое явленіе подъ общее понятіе, какъ только оказывается, что это явленіе имѣетъ признаки этого понятія.

Итакъ силлогизмъ, наведеніе и аналогія находятся во внутренней взаимной связи между собой, нарушеніе которой ведетъ къ одностороннему мышленію.

§ 63. Образовательное значеніе аналогій. Въ развитіи живой личности аналогія играетъ самую важную роль не только какъ методъ ежедневнаго мышленія, но и какъ принципъ творческаго воображенія. Если по тѣлеснымъ движеніямъ другаго человѣка, по очертаніямъ его лица, по особенному направленію его глазъ, по звукамъ голоса мы узнаемъ его душевныя состоянія то свѣтлыя, то печальныя, догадываемся о страстяхъ, которые волнуютъ его, и о намѣреніяхъ, которыя онъ имѣетъ; то вся эта способность читать въ душѣ другихъ людей есть не что иное, какъ быстрое аналогическое заключеніе отъ видимыхъ тѣлесныхъ состояній къ невидимымъ душевнымъ. Въ чертахъ лица, въ улыбкѣ, въ слезахъ, въ жестахъ, говоря строго, также нѣтъ ничего психическаго, ничего страстнаго или печальнаго, какъ и во всѣхъ пространственныхъ фигурахъ и въ движеніяхъ матеріальнаго міра. Голосъ человѣка по своему *фактическому* качеству, какъ система зву-

ковъ, также не имѣетъ въ себѣ ничего душевнаго, какъ и сирѣньіе березы. Мысли, страсти и намѣренія каждаго человѣка рѣшительно заключены внутри его сознанія, изъ котораго они не выступаютъ въ міръ пространственный, чтобы въ качествѣ предметовъ показаться взору другихъ людей; они не существуютъ ни для какого посторонняго наблюдателя; они не даны, не подлежатъ чужому воззрѣнію ни въ какомъ смыслѣ; только случайное обстоятельство, извѣстное намъ изъ непосредственнаго внутренняго самовоззрѣнія, именно, что опредѣленные душевныя состоянія сопровождаютъ ся опредѣленными движеніями тѣла, опредѣленными перемѣнами въ очертаніи лица, въ положеніи глазъ и въ звукахъ голоса, только это откровеніе внутренняго опыта даетъ намъ возможность заключать аналогически отъ наблюдаемыхъ тѣлесныхъ состояній человѣка къ его мыслямъ, настроеніямъ и цѣлямъ. Какъ въ глубокой ранѣ, которая произведена на рукѣ ударомъ остраго кинжала, мы никакимъ органомъ наблюденія не замѣчаемъ страданій, которыми испытываетъ раненый человѣкъ, и только аналогически заключаемъ объ его страданіяхъ; такъ вообще на лицѣ человѣка, въ его взглядѣ, жестахъ и движеніяхъ нѣтъ ни радости, ни печали, ни гнѣва, ни любви, нѣтъ никакой страстности, ничего душевнаго, и всѣ эти внутреннія, невидимыя, интенсивныя состоянія мы узнаемъ только съ помощію быстраго аналогическаго истолкованія, подлагая подъ данное внѣшнее—неданное внутреннее, подъ явленіе тѣлесное—состояніе душевное, безусловно сокрытое отъ всякаго внѣшняго наблюденія. Это умозаключеніе совершается при помощи воображенія такъ

быстро, что намъ кажется, будто мы въ самомъ дѣлѣ видимъ на лицѣ другаго гнѣвъ, радость, печаль и т. д. Такимъ же образомъ, глядя на картину, или на художественное изваяніе, мы думаемъ, что въ нихъ мы непосредственно видимъ опредѣленную идею, мы думаемъ, что въ этомъ случаѣ мы поражаемся непосредственнымъ созерцаніемъ глубокихъ страданій, или свѣтлыхъ настроеній души, которыя какъ будто написаны на челѣ этихъ образовъ; и однако это мнимое видѣніе души и ея страданій, это мнимое созерцаніе идеи есть удивительная иллюзія, произведенная художникомъ, который вынудилъ наше воображеніе быстро понестись на крыльяхъ аналогій къ несуществующимъ здѣсь душевнымъ явленіямъ и созерцать идею или страданія, или радости, несмотря на то, что въ *реальныхъ, фактическихъ* элементахъ картины и статуи нѣтъ ничего подобнаго.

Но особеннаго вниманія педагога заслуживаетъ то могущество, которое обнаруживаетъ аналогія при образованіи языка. Общіе принципы, по которымъ человекъ избираетъ для своихъ представленій опредѣленные слова, не ясны для насъ. Мы знаемъ, что въ развитомъ духѣ между представленіемъ вещи и ея звуковымъ названіемъ нѣтъ связи логической или аналитической, что слово есть какъ бы телеграфный знакъ, полезный только для того, кто помнитъ, что означаетъ этотъ знакъ, или что только внѣшняя, случайная ассоціація связываетъ въ памяти звуковые знаки и означаемыя ими представленія. Но такъ ли это бываетъ въ дѣтствѣ человечества и человѣка? Не дѣлаемъ ли мы вреднаго насилія дѣтской душѣ, когда при обученіи языку мы навязываемъ ей то механическое сосѣдство слова

съ представленіемъ, которое, быть можетъ, сама она замѣняетъ художественнымъ построеніемъ, или воспроизведеніемъ даннаго образа вещи въ произносимомъ словѣ? Есть сильныя основанія отвѣчать на этотъ вопросъ утвердительно.

1) Слова *звукоподражательныя* происходятъ тогда, когда произносимые звуки мы сочетаемъ, формулируемъ, или избираемъ по аналогіи съ звуками слышимыми, которые исходятъ отъ предметовъ; таковы слова: громъ, свистъ, журчанье, шелестъ и т. д. Какъ нашими красками мы срисовываемъ натуральные цвѣта предметовъ, такъ нашими звуками рисуемъ мы звуки, исходящіе отъ внѣшняго міра. Еслибы всѣ вещи міра издавали звуки, наши слова были бы художественныя копіи такого міра.

2) Слово воспроизводитъ внѣшній звучащій предметъ аналогически, какъ бы рисуя его, не только своими звуками, но также различною *скоростію*, или *медленностію* своихъ движеній, различною *широкою*, *высокою*, или *глубиною* своихъ тоновъ. Кто съ особеннымъ участіемъ разъказываетъ, какъ онъ слышалъ въ пустынѣ ужасное рыканіе льва, или какъ онъ слышалъ въ саду очаровательное пѣніе соловья, тотъ, повинувшись тонкимъ аналогіямъ фантазіи, въ первомъ случаѣ слова разсказа расширяетъ, углубляетъ и произноситъ отрывисто изъ дрожащаго горла такъ, что самые оттѣнки его рѣчи уже рисуютъ рыканіе льва; во второмъ случаѣ онъ также невольно сообщаетъ своимъ словамъ тонъ мягкій, нѣжный, переливающийся изъ одной волны звуковъ въ другую нечувствительно, безъ угловатостей, и такимъ образомъ своими звуками и ритмическими чертами

рисующий пѣніе соловья. Эта звуковая живопись напоминает намъ подлинныя слышанныя звуки только легкими и отдаленными штрихами; воображеніе чертитъ здѣсь *художественныя эскизы*.

3) Слово аналогически воспроизводитъ или рисуетъ движенія видимыя, *не звучащія*, движеніями звуковыми. При разсказѣ о серьезномъ господинѣ и при описаніи того, какъ онъ ходитъ медленно, сдержанно и важно, мы сообщаемъ и движеніямъ нашего голоса эти качества. При описаніи игръ и бѣготни веселыхъ дѣтей мы допускаемъ и въ чередованіи нашихъ словъ игру и бѣготню. Это — *живопись безъ крисокъ*. При описаніи господина поразительно тоненькаго и маленькаго мы непримѣтно дѣлаемъ наши словесныя звуки тоненькими и пискливыми, какіе обыкновенно предполагаются въ господинѣ такой фигуры. Это — живопись *перспективная*, заставляющая насъ видѣть не нарисованное третье измѣреніе вслѣдствіе удачнаго подбора тѣней, какія обыкновенно предполагаются при существованіи этого третьяго измѣренія.

4) Спокойнымъ образомъ видимыхъ *не звучащихъ* вещей мы даемъ словесное названіе вѣроятно также не безъ содѣйствія аналогій. Правда, что для такихъ вещей самый естественный рисунокъ есть жестъ, производящій ихъ фигуру въ пространствѣ. Но этотъ языкъ аналогическихъ жестовъ частію и могъ служить понятнымъ посредникомъ для связи между видимымъ образомъ вещи и ея звуковымъ названіемъ, которое теперь оказывается случайнымъ. Дитя, получившее впечатлѣніе отъ очень большаго предмета, при обозначеніи его словомъ, напрягаетъ свои ручки, чтобы анало-

гически начертать фигуру большаго предмета предъ взоромъ зрителя. Если положимъ, что словесный знакъ такого предмета образовался отъ случайнаго движенія тѣлеснаго резонанса въ моментъ созерцанія предмета и что онъ не воспроизвелъ въ себѣ ничего аналогическаго съ формою видимаго предмета; то все же этотъ знакъ связался въ сознаніи какъ лица говорящаго, такъ и слушающаго, съ образомъ предмета при посредствѣ невольнаго, художественнаго аналогическаго жеста. Слѣдовательно, если онъ образовался и случайно, то сталъ онъ понятнымъ вслѣдствіе аналогій. Этотъ процессъ похожъ на то, когда при изученіи иностраннаго языка мы на первыхъ порахъ не иначе выражаемъ иностраннымъ словомъ нашу мысль, какъ переводимъ это слово на соотвѣтствующее слово роднаго и знакомаго намъ языка; но съ дальнѣйшимъ упражненіемъ эта помощь знакомаго намъ жеста оказывается не нужною, и мы прямо мыслимъ на языкѣ иностранномъ. Итакъ ничего не было бы удивительнаго, еслибы въ языкѣ нашлись слова, будто случайно и безъ принципа избранныя для названія предметовъ: человѣческій духъ воспользовался бы этими явленіями резонанса голосовыхъ органовъ при достиженіи своихъ цѣлей также разумно, какъ мы, напримѣръ, пользуемся для своей защиты случайно попавшеюся на улицѣ палкою, сообщая ей движенія, сообразныя съ цѣлію.

5) Но послѣднее пошлое сравненіе даетъ намъ возможность уничтожить и эту случайность въ образованіи словъ, которая впрочемъ представляется намъ какъ что-то само собою понятное. Палка, попавшая въ наши руки случайно, принимаетъ положенія и движенія,

видимо рисующія собою ея назначеніе защищать насъ: случайно образовавшееся слово также испытываетъ положенія и движенія, которыя отпечатлѣваютъ на его элементахъ образъ или рисунокъ того предмета, который означаетъ этимъ словомъ.

Когда дитя, при взглядѣ на поразительно большой предметъ, невольно произносить опредѣленное число звуковъ и когда эти случайные звуки прочно соединяются въ его памяти съ представленіемъ этого предмета; то, начерчивая жестами предъ взоромъ другаго видимую фигуру предмета, оно будетъ вмѣстѣ съ этимъ чертить и звуковую фигуру, растягивая и округляя звуки до того, чтобы они своимъ объемомъ и временемъ произношенія совпали съ жестомъ: эту художественную аналогію мы совершаемъ ежеминутно, сами того не замѣчая. Только попугай произносить звуки такъ, какъ они навязаны ему тѣлеснымъ резонансомъ, *ни скорѣе, ни медленнѣе, ни тяжелѣе, ни легче*. Вообще нашему воображенію часто удается найти аналогію между предметами, которые дѣйствуютъ на различныя тѣлесныя чувства, вслѣдствіе чего предметамъ одного чувства мы приписываемъ качества предметовъ другаго чувства.

- Мы говоримъ о мягкихъ краскахъ и раздражающихъ тонахъ, давая этимъ понять, что краски и тоны также дѣйствуютъ на глазъ и ухо, какъ бархатъ и остріе на осязаніе. Нѣжную теплоту весенняго солнца мы описываемъ въ тонахъ, исполненныхъ граціи, желалъ, чтобы эти тоны также дѣйствовали на ухо, какъ та теплота дѣйствуетъ на кожу. Тѣлесный резонансъ уже самъ по себѣ содѣйствуетъ образованію этихъ аналогій. Съ ощущеніями тяжелыми тѣлесное устройство соединило и

тяжелые тоны (у, о,) съ ощущеніями свѣтлыми—тоны свѣтлые (а, і). Народы не сговорились между собою относительно того, чтобы въ похоронной музыкѣ преобладали тоны низкіе, тяжелые и какъ бы черные, и чтобы на веселыхъ пиршествахъ преобладали музыкальные тоны открытые, высокіе, свѣтлые и легкіе, какъ легка жизнь въ эти минуты. Эта всеобщая символика есть готовый даръ, предлагаемый намъ опредѣленнымъ отношеніемъ души къ тѣлу. Итакъ воображеніе имѣетъ достаточныя средства, чтобы рисовать звуками *свѣтлое, темное, легкое, тяжелое* и т. д., и напечатлѣвать на самихъ словахъ аналогически черты спокойныхъ, видимыхъ или осязаемыхъ, но не звучащихъ предметовъ. Намъ кажется, что звуки: *солнце, Sonne, Sol, ἥλιος* во столько же для слуха свѣтлѣе звуковъ: *луна, Luna, Mond, σελήνη*, во сколько для глазъ солнце свѣтлѣе луны. Намъ кажется, что, начиная съ звуковъ *Адамъ* и *Ева*, названіе мушины во столько же для слуха плотнѣе и увѣсистѣе названія женщины, во сколько на взглядъ и осязаніе фигура мушины плотнѣе и увѣсистѣе фигуры женщины.

Изъ этихъ длинныхъ изъясненій получаютъ для педагогій слѣдующія руководящія правила:

1) *Сколько можно меньше и сколько можно бережливѣе обучать дѣтей языку посредствомъ отвлеченныхъ грамматическихъ категорій.* Огромное значеніе этого правила для развитія даровитости должно быть понятно, съ одной стороны, изъ тѣхъ основаній, на которыхъ оно опирается, съ другой — изъ тѣхъ заблужденій, которыя распространены въ этомъ отношеніи педагогами. Вазедовъ умѣлъ выдрессировать свою дочь, имѣвшую

полтора года отъ рожденія, такъ, что когда малютокъ называли послѣдовательно рядъ латинскихъ буквъ, она слала изъ нихъ латинское слово и цѣлое латинское предложеніе. Песталоцци требовалъ, чтобы мать, склоняясь надъ колыбелью ребенка, напечатлѣвала въ его безсознательной душѣ ряды слоговъ чрезъ частое повтореніе, чтобы потомъ изъ такихъ слоговъ составляла она слова и опять также напечатлѣвала ихъ въ душѣ своего дитяти вмѣсто колыбельныхъ пѣсенъ и сказокъ. Это школа раннихъ успѣховъ и бездарности на всю жизнь. Только для грамматика слова состоятъ изъ слоговъ, только для логика они суть знаки, напоминающіе представленія о вещахъ. По принципу, по способу происхожденія слова суть цѣлостные образы вещей, художественные снимки съ нихъ, подобія, *аналогіи* вещей. Когда мы вступаемъ въ область грамматики и лексикона, мы уже полагаемся при выборѣ словъ для означенія представленій на нашу память, которая ищетъ готоваго, но сама ничего не приготовляетъ: мы отвыкаемъ отъ попытокъ избирать для означенія представленій слова съ помощію оцѣнки, дѣлаемой тонкими аналогіями фантазій: между словами и мыслями мы заключаемъ бракъ юридическій, не основанный на дружбѣ, любви и гармоніи движеній. Даровитыя дѣти обнаруживаютъ счастливые порывы творческой фантазій въ построеніи языка. Поэты, остающіеся даровитыми дѣтьми до гроба, также возстановляютъ для поколѣній, потерявшихъ способность творчества, языкъ, какъ систему художественныхъ фигуръ, содержащихъ въ своемъ внутреннемъ строеніи откровеніе существа вещей, ихъ качествъ, формъ и движеній. Ранній переводъ

дѣтей изъ той области, гдѣ ихъ учать и вдохновляютъ природа и живой нравственный міръ, въ искусственную область школы, гдѣ господствуетъ преданіе, зависимость отъ того, что добыто чужими силами, память и общее правило, убиваетъ самодѣтельность дѣтской души и приготовляетъ изъ нихъ людей, которыхъ многознаніе находится въ обратномъ отношеніи съ ихъ производительностію.

2) *Не обучать дѣтей иностраннымъ языкамъ, пока родной языкъ не усвоенъ ими надлежащимъ образомъ изъ живаго образованія.* Очень раннее обученіе иностраннымъ языкамъ дѣлаетъ мысль безразличною къ словеснымъ знакамъ, и ея художественное отношеніе къ нимъ исчезаетъ. Мысль будетъ выражаться въ знакахъ удобнѣйшихъ и легчайшихъ, а не въ такихъ, которые имѣютъ съ ней тонкія, гармоническія отношенія. Слова будутъ относиться къ духу вообще, какъ полезныя средства, а не какъ дѣти его, раждающія которыхъ онъ положилъ въ нихъ часть своего существа и часть любви своей. Но едва ли нужно доказывать, что такой разрывъ первоначальной дружбы между мыслию и словомъ можетъ предрасполагать къ бездарности.

3) *До самыхъ обширныхъ размѣровъ развивать въ ученикахъ способность и искусство изящнаго чтенія.* Само собою разумѣется, что съ исполненіемъ этого требованія тѣсно связывается симпатическое усвоеніе образцовыхъ произведеній словесности посредствомъ заучиванія. Думаютъ изучать отечественный языкъ посредствомъ анализовъ, при помощи которыхъ приводятся къ ясному сознанію ученика или грамматическія формы, находящіяся въ изучаемомъ словесномъ произведеніи, или

логическое содержаніе произведенія, или историческія обстоятельства, которыя отпечатлѣлись на немъ. Безъ сомнѣнія, анализъ необходимъ вездѣ, гдѣ есть и дѣйствуетъ человѣческая голова. Но все же еще никто не брался учить искусству танцованья посредствомъ анализа танцевъ, перешедшихъ къ намъ по наслѣдству отъ прежнихъ поколѣній. Случайно языкъ есть предметъ знанія и анализа, но всегда и постоянно онъ есть живое и дѣйствующее искусство духа. Школа должна развить въ ученикѣ глубокое и тонкое чувство языка, — какъ бы особенную совѣсть, — чувство, котораго нельзя замѣнить никакими свѣдѣніями о языкѣ. Но это чувство образуется тогда, когда на душу дѣйствуетъ словесное произведеніе, какъ нѣчто цѣлостное, гармоническое и живое: элементы, или кусочки этого цѣлага, выдвигаемые анализомъ на высоту яснаго сознанія, безцвѣтны и безразличны; они легко могли бы войти и въ составъ самой пошлой рѣчи. Далѣе, учитель и ученикъ непосредственно занимаются языкомъ письменнымъ. Это простое обстоятельство рождаетъ недоразумѣнія, вслѣдствіе которыхъ изящное чтеніе не получаетъ въ нашей школѣ того обширнаго значенія, какое принадлежитъ ему, какъ образовательной силѣ. Письменный языкъ есть система искусственныхъ видимыхъ знаковъ, которые должны напоминать намъ языкъ словесный. Но какъ всякій знакъ напоминаетъ дѣйствительную вещь не во всемъ богатствѣ ея развитія и явленія, ея отнѣсковъ и отношеній, такъ и языкъ письменный служить знакомъ языка словеснаго самымъ бѣднымъ и отвлеченнымъ. То, что составляетъ сущность словеснаго языка, то, что сообщаетъ изученію его огромную образова-

тельную силу, не выражается въ языкѣ письменномъ и можетъ быть выражено только въ изящномъ чтеніи. Письменный языкъ не означаетъ, какое изъ двухъ предложеній слѣдуетъ произнести тономъ высшимъ и какое низшимъ, какъ широко или узко должно быть разстояніе между слогами, словами и предложеніями, какое удареніе принадлежитъ цѣлому предложенію, когда оно переходитъ на подлежащее, когда — на сказуемое, какъ должны быть быстры или медленны, какъ разнообразны или постепенны мелодическія измѣненія голоса при произношеніи различныхъ предложеній и т. д. Вообще письменный языкъ выражаетъ словесный языкъ въ томъ видѣ, въ какомъ этотъ послѣдній принадлежитъ выдрессированному попугаю. Это положеніе не содержитъ въ себѣ ничего преувеличеннаго. Образовательная сила, которой ожидаютъ отъ изученія роднаго языка, заключается внѣ языка письменнаго, заключается въ языкѣ, воспроизводимомъ изящнымъ чтеніемъ. Правда, человеческое дитя не есть попугай, и съ письменными знаками оно соединяетъ мысль, но эта мысль будетъ логическое отвлеченное содержаніе, съ какимъ знакомится ученикъ, изучая арифметику, физику, исторію и другія науки, которыя съ этой точки зрѣнія, какъ науки словесныя, дѣлаютъ вовсе не нужнымъ особый классъ словесности. На этой ступени пониманія, условленной непосредственнымъ знаніемъ письменнаго языка, поэтическое произведеніе и канцелярская бумага имѣютъ одно и то же образовательное значеніе. Въ дѣйствительности это бываетъ не такъ, но единственно потому, что ученикъ умѣетъ читать между строкъ, умѣетъ воспроизводить изящнымъ чтеніемъ то, что не выражено въ

письменныхъ знакахъ. Итакъ начните заниматься съ ученикомъ изящнымъ чтеніемъ, которое уже сообщило ему нѣкоторыя тайны, лежащія внѣ языка письменнаго. Одно и то же предложеніе смотря потому, какимъ тономъ оно произнесено, на какихъ словахъ помѣщаются въ немъ главные ударенія, какой видъ мелодіи приняло оно и т. д., вызоветъ изъ глубины души, по законамъ содружества, мысли, которыя образуютъ съ ближайшимъ смысломъ предложенія или контрастъ, или родство, или простое различіе. Эти отношенія въ свою очередь будутъ давать опредѣленное направленіе воображенію и сердечнымъ ощущеніямъ; такимъ образомъ всѣ силы духа будутъ приводимы въ дѣятельность. Глубина, богатство смысла открытаго и аллегорическаго, слѣдовательно и образовательная сила принадлежать художественнымъ словеснымъ произведеніямъ только въ той мѣрѣ, въ какой они воспроизводятся въ изящномъ чтеніи. Итакъ занятіе изящнымъ чтеніемъ должно быть господствующимъ методомъ при изученіи роднаго языка въ школѣ: безъ этого метода вообще невозможно изучать словесныя произведенія, какъ образцы художественной дѣятельности духа, для которой нѣтъ письменности. Слово, какъ выраженіе безразличнаго представленія о вещахъ, есть старая монета; какъ художественное дѣло духа, оно есть драгоцѣнный металлъ, заново оттапываемый въ глубинахъ говорящаго духа. Первая сторона дана, въ письменности; вторая можетъ быть дана единственно изящнымъ чтеніемъ. Но этотъ методъ удовлетворяетъ вмѣстѣ требованію, чтобы школа развивала языкъ ученика, или чтобы по крайней мѣрѣ она не связывала его языка, какъ это часто бываетъ, когда

школа предрасполагаетъ ученика къ отрывочнымъ воспоминаніямъ словесныхъ формъ, а не къ ихъ живому, непосредственному воспроизведенію. Древніе хотѣли образовывать оратора, а мы готовимъ читателей.

ЧТЕНІЕ ТРИНАДЦАТОЕ.

Общія основанія дидактики.

§ 64. Педагогическая цѣль обученія. Очевидная цѣль, которая достигается обученіемъ, состоитъ въ общеніи воспитаннику разнородныхъ свѣдѣній. Но свѣдѣнія можно сообщать также съ различными цѣлями, на примѣръ, для препровожденія времени, для того, чтобы сдѣлать воспитанника способнымъ къ определеннымъ услугамъ, или чтобы сдѣлать его членомъ извѣстной партіи и т. д. Обученіе, какъ видимъ отсюда, можетъ быть даже дѣломъ безнравственнымъ, противнымъ требованіямъ совѣсти и религіи. Воспитаніе не имѣетъ ничего общаго съ обученіемъ, которое направляется къ подобнымъ цѣлямъ. При сообщеніи свѣдѣній оно имѣетъ въ виду самого воспитанника, его совершенство и его благо. Именно:

§ 65. Сообщеніе свѣдѣній, какъ условіе формальнаго умственнаго образованія. Въ возраженія противъ возможности и полезности формальнаго

умственнаго образованія были основаны на недоразумѣніяхъ. Правда, что, на примѣръ, память словъ, развитая до совершенства вслѣдствіе долговременнаго изученія языковъ, не содѣйствуетъ усовершенствованію памяти вещей, чиселъ или фигуръ. Но также несомнѣнно, что ученикъ, который занимался преимущественно упражненіемъ памяти словъ, будетъ дѣйствовать скорѣе памятью, чѣмъ воображеніемъ или мышленіемъ, даже при разрѣшеніи такихъ задачъ, которыя составляютъ настоящій предметъ другихъ познавательныхъ способностей. Это значитъ, что его умственные силы получили одностороннее формальное развитіе, вслѣдствіе котораго ему всего легче и удобнѣе прибѣгать къ памяти, нежели къ другимъ способностямъ. Такимъ же образомъ ученикъ, который воспиталъ себя на фантастическихъ сочиненіяхъ, будетъ разрѣшать и строгіе вопросы ежедневной жизни въ формахъ фантастическихъ. Напротивъ, съ одностороннимъ развитіемъ отвлеченнаго мышленія неразрывно связано резонерство, склонность умничать и хитрить тамъ, гдѣ дѣло совершенно просто и ясно. Все это разности формальнаго умственнаго образованія и притомъ односторонняго. Отъ продолжительнаго дѣйствія въ одномъ какомъ-нибудь направленіи образуются привычка и склонность дѣйствовать въ этомъ направленіи и тогда, когда это несообразно съ существомъ дѣла. Познавательныя способности могутъ пріобрѣтать привычку къ определенному способу дѣятельности, и если эта привычка согласна съ нормами мышленія и познанія, то она будетъ основаніемъ формальнаго умственнаго образованія и притомъ правильнаго. Формальное умственное совер-

шенство воспитанника состоитъ въ сильной наклонности его къ мышленію ясному, основательному, самодѣльному и въ способности его къ умственному труду. Развить эти совершенства и есть задача учителя, которую онъ исполняетъ при сообщеніи свѣдѣній. Но отсюда видно, что не количество свѣдѣній, не многознаніе, а качество свѣдѣній и способъ или порядокъ ихъ сообщенія имѣютъ особенную важность при воспитаніи. „Многознаніе уму не учить,“ говорили древніе.

Если ученикъ получалъ непрерывно въ теченіе долгаго времени свѣдѣнія совершенно опредѣленные и ясныя, то всякая новая мысль, которая представится ему не ясно, произведетъ въ немъ глубокое недовольство: она будетъ нарушать его постоянную привычку, съ которой онъ такъ сроднился; она скажется, какъ внутреннее препятствіе, какъ чувствительный толчокъ, который онъ попытается устранить всѣми средствами. Это качество свѣтлаго и отчетливаго ума останется за нимъ даже въ томъ случаѣ, еслибы нѣкоторыя изъ тѣхъ свѣдѣній, съ помощію которыхъ оно добыто, изгладись изъ памяти. Но при этомъ ученикъ находится въ счастливомъ для образованія положеніи еще въ томъ отношеніи, что онъ хорошо знаетъ, *что знаетъ и чего не знаетъ*, какими свѣдѣніями можетъ онъ владѣть спокойно и какія свѣдѣнія нужно или пополнить или выяснить.

Каждый опредѣленный кругъ свѣдѣній имѣетъ, такъ сказать, свою азбуку, изъ которой образуются слоги и слова: въ области математики, естествознанія, исторіи, и т. д. есть познанія основныя и простѣйшія. Для воспитанія они имѣютъ особенную важность потому, что они входятъ, какъ постоянные элементы, во всѣ другія

познанія того же рода, слѣдовательно составляютъ прочную основу для пріема всѣхъ другихъ свѣдѣній. Основательность, какъ совершенство умственное, пріобрѣтается прочнымъ усвоеніемъ этихъ первоначальныхъ свѣдѣній, постепеннымъ переходомъ отъ нихъ къ свѣдѣніямъ болѣе сложнымъ и отдаленнымъ, разложеніемъ послѣднихъ на первыя и упражненіемъ въ искусствѣ выводить и изяснять всякую мысль изъ ея простыхъ элементовъ, или находить для нея тѣ мысли, которыя ей предшествуютъ, какъ ея прочныя основы. Кто сообщаетъ ученику свѣдѣнія готовые, отдаленныя, или даже послѣдніе результаты наукъ (къ чему учитель часто увлекается блескомъ и многообещающимъ содержаніемъ этихъ результатовъ), тотъ положительно вредитъ совершенству умственнаго развитія своего воспитанника, который можетъ усвоить такіа свѣдѣнія не иначе, какъ въ видѣ простыхъ фактовъ, ни на чемъ не основанныхъ, а только заявленныхъ учителемъ; съ этимъ неизбежно связано, съ одной стороны, механическое заучиваніе того, что при соблюденіи постепенности было бы понято отчетливымъ мышленіемъ, съ другой — вредное чувство многознанія, располагающее къ верхоглядству. Книги для дѣтей, составляемыя нашими отечественными педагогами, очень часто погрѣшаютъ противъ требованій основательнаго обученія; дѣтя пріобрѣтаетъ съ ихъ помощію легкое знакомство съ послѣдними выводами физіологій, астрономіи и геологій: оно кажется самому себѣ такъ умнымъ, что ничего нѣтъ удивительнаго, если оно испытываетъ глубокую нерасположенность учиться далѣе и болѣе, предается неодолимой лѣни и оказывается неспособнымъ къ сужденію.

ямъ строгимъ и основательнымъ. Далеѣ, если во всѣхъ первоначальныхъ школахъ изученіе ариѳметики и языка предпочитается изученію исторіи; если считается вреднымъ давать ученику атласы географическіе, зоологическіе, ботаническіе и т. д. для развлеченія и прежде чѣмъ подъ руководствомъ учителя онъ научится и будетъ обязанъ пользоваться ими съ серіозною цѣлію; то оба эти обстоятельства изъясняются изъ того же требованія основательности при обученіи.

Знанія не должны быть сообщаемы въ видѣ совершенно изготовленномъ, такъ чтобы ученику ничего болѣе не оставалось, какъ только принять ихъ и сохранить въ памяти: учитель не долженъ подражать дурной нянѣ, которая даетъ малюткѣ пищу пережеванную. Успѣхи воспитанія опредѣляются не столько тѣмъ, что и какъ много дѣлаетъ учитель, сколько тѣмъ, что и какъ много дѣлаетъ ученикъ. Школа есть не мѣсто обученія, а мѣсто упражненій и занятій юношества. Случается, что учитель знаетъ самъ немного, не имѣетъ особеннаго педагогическаго искусства, но владѣетъ однимъ дорогимъ искусствомъ возбуждать учениковъ къ упражненіямъ и занятіямъ, которыя приучаютъ ихъ къ умственной самостоятельности: а) если учитель дѣлаетъ то, что могутъ сдѣлать сами ученики, если, напримеръ, онъ сообщаетъ свѣдѣнія, которыя ученики приобрьли бы и сами собою, потому что эти свѣдѣнія относятся къ предметамъ, которые легко можно видѣть, осматривать, наблюдать и испытывать, то онъ вредитъ ихъ умственной самостоятельности; б) если учитель любитъ предаваться связному устному чтенію, при которомъ на долю учениковъ приходится пассивное слушаніе,

и не прерываетъ такого чтенія вопросами и бесѣдой съ учениками, то такой схоластическій методъ будетъ неблагопріятенъ для развитія умственной самостоятельности; тѣмъ болѣе противно этой цѣли чтеніе по книгѣ, которое сверхъ того изобличаетъ лѣнь въ учителѣ; с) если урокъ, преподанный учителемъ, не оставляетъ на долю учениковъ никакихъ задачъ, и занятія учителя съ учениками не сопровождаются самостоятельною работою самихъ учениковъ, то это также неблагопріятно для развитія умственной самостоятельности; д) чѣмъ болѣе учитель сообщаетъ свѣдѣній, которыя ученикъ имѣетъ возможность въ скоромъ времени приложить къ дѣлу, тѣмъ лучше; е) при повтореніи заученнаго учитель возбуждаетъ ученика передавать старое въ новыхъ формахъ, обобщать то, что пройдено, съ новыхъ точекъ зрѣнія и высказывать заученное въ новомъ порядкѣ, то съ середины къ началу, то съ середины къ концу, потому что умственная самостоятельность страдаетъ, если связь мыслей ограничивается какой-нибудь формой времени.

Дитя безъ усталости разсматриваетъ явленія, слушаетъ сказки, осматриваетъ вещи, ломаетъ игрушки, бѣгаетъ и кричитъ; но понужденіе къ умственному труду оно выносить не долго, скоро начинаетъ зѣвать: кровь приливаетъ къ лицу, оно скушаетъ и устаетъ. Это отъ того, что умственный трудъ, какъ и всякій другой, направляясь на достиженіе отдаленной цѣли, требуетъ борьбы съ настоящимъ потокомъ ощущеній: вольная игра чувствъ должна быть задержана, или ограничена, или направлена на путь непривычный; потребность мускульныхъ ощущеній и движеній должна быть на время

подавлена. Соединеніе и раздѣленіе мыслей, передвиженіе ихъ на разныхъ мѣста, также тяжелы и непріятны, какъ передвиженіе и перестановка вещей по заданному плану. Но какъ дитя пріучается переносить тепло и холодъ, такъ и умственный трудъ обращается для него мало-по-малу въ привычку, отъ которой отстать не легко. Для этого необходимо: а) въ раннемъ дѣтствѣ (до 6—7 лѣтъ) сообщать ему свѣдѣнія въ связи съ играми и развлеченіями; но въ такомъ положеніи дитя не можетъ оставаться долго: противоположность между игрой и серіознымъ занятіемъ, которое требуетъ усилія воли и самообладанія, должна наконецъ обозначиться для него съ полною ясностію. Дитя смѣняетъ игру дѣйствительнымъ занятіемъ, но продолжаетъ такое занятіе столько, сколько ему *хочется*. Этотъ періодъ также не можетъ быть длиненъ: дитя принуждается наконецъ заниматься не столько, сколько бы ему хотѣлось, а сколько слѣдуетъ, или сколько *должно* заниматься. Безъ этой мѣры, безъ этого *долга*, которому покоряется воля воспитанника и для исполненія котораго требуются усиліе и напряженіе, школьная жизнь предрасполагала бы только къ лѣни и изнѣженности. Организацией школы устанавливаются твердый, обязательный и для воли учителя порядокъ занятій и смѣна ихъ отдыхами и развлеченіями. Ученикъ видитъ въ этомъ порядокѣ *общую волю*, или высшую необходимость, которой покоряются каждое человѣческое сердце считаетъ естественнымъ. Разъ навсегда занятія и развлеченія собраны, такъ сказать, въ отдѣльныя части времени; возвращеніе къ умственнымъ занятіямъ въ опредѣленное время, усилія, которые нужно дѣлать при изученіи въ этотъ часъ одного предмета, въ слѣдующій часъ—дру-

гаго, всѣ обязанности заучивать, списывать, повторять, приниматься за предметъ другой, третій, и т. д., дѣлаются для ученика чѣмъ-то столько же естественнымъ и само собою понятнымъ, какъ перемены дня и ночи, бодрствованія и сна. Вслѣдствіе такой организациі хорошая школа скорѣе развиваетъ въ ученикѣ привычку къ умственному труду, скорѣе располагаетъ его къ занятіямъ усиленнымъ, нежели семейство. Только бы учителя не производилъ на учениковъ такого впечатлѣнія, какъ будто весь этотъ порядокъ есть дѣло его личнаго произвола или каприза, а не выраженіе высшей воли, которая и для него обязательна столько же, какъ и для воспитанниковъ. б) Ограниченіе прилива сильныхъ развлекающихъ ощущеній составляетъ важное условіе для пріученія къ умственному труду; правда, что школа не монастырь, но уединеніе и тишина нужны для нея. При сообщеніи свѣдѣній учитель не оставляетъ безъ нужды почвы ощущеній (наглядности, опытовъ, драматизма въ бесѣдѣ), въ связи съ которыми всегда энергичнѣе дѣйствуетъ разумъ воспитанника. в) Слѣдуетъ предлагать ученику такія задачи и занятія, которые онъ могъ бы одолѣть при надлежащихъ усиліяхъ: постоянная безуспѣшность, постоянныя неудачи отнимаютъ энергію и у самаго хорошаго ученика, и обратно, успѣхъ удваиваетъ энергію человѣка и дѣлаетъ его мужественнымъ; также чувство чести и соперничество съ товарищами составляютъ сильное побужденіе къ умственному труду, если только учитель умѣетъ пользоваться этими пружинами, не развивая въ ученикѣ эгоизма. Наоборотъ любознательность, безкорыстная любовь къ знанію есть побужденіе къ энергическому занятію са-

мое благородное. Ученикъ ищетъ знанія также охотно, какъ онъ ищетъ своихъ лучшихъ друзей; въ немъ пробуждается жажда знанія, и для ея утоленія онъ рѣшается выносить труды ученія и размышленія. Тонъ и духъ, съ какими учитель сообщаетъ ученику свѣдѣнія, могутъ и побуждать и подавлять въ ученикѣ безкорыстную любознательность. Для одного различныя свѣдѣнія имѣютъ значеніе денегъ, которыя хороши потому, что съ ними можно имѣть удобства въ жизни и удовольствія; для другаго познаніе имѣетъ цѣну и само по себѣ, какъ внутренній свѣтъ и какъ истина, безъ которой духъ человѣка не наслаждается высшею и лучшею жизнію. Учитель, проникнутый первымъ убѣжденіемъ, можетъ сообщить ученику множество свѣдѣній, но онъ ничего не сдѣлаетъ для того, чтобы ученикъ продолжалъ самообразование по выходѣ изъ школы, ничего не сдѣлаетъ и для того, чтобы въ самой школѣ развивалась и крѣпла прирожденная человѣку любознательность.

§ 66. **Воля, удовольствіе и естественная любознательность, какъ побужденія къ умственному труду.** Можно принять за общій законъ, что мальчикъ или юноша, который съ старческимъ благоразуміемъ измѣряетъ свои свѣдѣнія ихъ очевидною полезностью, покончилъ съ своимъ *человѣческимъ* образованіемъ. Ему не идти далѣе и не стремиться разумомъ въ страны невидомыя. Слово *польза* имѣетъ сколько-нибудь опредѣленный смыслъ единственно на почвѣ обозрѣваемой и хорошо знакомой намъ; итакъ это знамя указываетъ человѣку путь не къ лучшему, а къ дѣйствительному, или не къ высшему, а къ дозволенному. Правда, что

въ хорошей школѣ ученику представляется множество случаевъ испытывать, какъ полезны тѣ свѣдѣнія, которыя сообщаются ему: заучивъ пять или шесть буквъ, онъ складываетъ изъ нихъ любимое слово и убѣждается, что знаніе буквъ полезно; выучась первымъ начаткамъ грамоты, онъ пишетъ къ своимъ роднымъ письмо, получаетъ на него отвѣтъ и цѣнитъ грамоту, какъ искусство очень полезное. Но все это плоды, а не принципы дѣйствій; все это плоды, вкушая которые добрый мальчикъ благодаритъ Бога, благословляющаго его усилія. Его довѣріе къ учителю и къ школѣ возрастаетъ; чѣмъ болѣе онъ убѣждается, что ему вообще желаютъ добра, тѣмъ менѣе онъ бываетъ расположенъ спрашивать о томъ, что полезно изучать ему: онъ повинуется безъ всякихъ расчетовъ естественнымъ влеченіямъ къ любознательности, которыя дѣйствуютъ въ дѣтской душѣ особенно сильно. Животное съ первыхъ минутъ жизни изучаетъ только то, что ему полезно. Едва оно родилось, какъ уже и состарѣлось. Не глядитъ оно на міръ свободнымъ взоромъ, чтобы впечатлѣть его въ себѣ. Человѣческое дитя, болѣе чѣмъ его взрослые родители и учителя, любить отдаваться безкорыстному созерцанію вещей и мечтамъ объ нихъ, тѣмъ мечтамъ, которыя составляютъ родину всякаго сильнаго мышленія и пониманія. Его чувствительное и подвижное воображеніе безъ устали воспроизводитъ въ себѣ всѣ формы и движенія явленій, начиная съ сухаго древеснаго листка до звѣзднаго неба: оно стремится къ знанію, стремится перенести въ свою душу всѣ образы міра, чтобы тамъ построить ихъ и испытать ихъ значеніе участіемъ сердца; дѣтскому сердцу доступны радости

знанія въ такихъ широкихъ размѣрахъ, въ какихъ онѣ совершенно незнакомы огромному большинству ихъ родителей. Въ древнемъ мірѣ школа (съ греческаго школа значить досугъ) имѣла назначеніе продлить сколько можно долѣе это дѣтство молодого поколѣнія, предохранить чистыя стремленія этого возраста отъ ранняго увяданія, защитить дѣтское сердце отъ преждевременнаго старчества, которому такъ свойственны многозаботливость, расчетливость и эгоизмъ: потому что всѣ эти условія дѣлають сознание узкимъ и непріимчивымъ ко всему высшему и отдаленнѣйшему отъ путей ежедневной жизни.

Если учитель имѣетъ въ себѣ частичку описанныхъ дѣтскихъ стремленій и если онъ соединяетъ ихъ съ искусствомъ и силою мужа, то ему будетъ легко превратить естественную любознательность дѣтей въ волю, или въ постоянную рѣшимость предаваться умственному труду и бороться при его исполненіи съ тяжелыми ощущеніями, которыя неизбежны при всякомъ дѣйствіи. Учитель обучаетъ дѣтей, сообщая имъ свѣдѣнія; но еще больше онъ обучаетъ ихъ духомъ и нравственнымъ выраженіемъ всей своей личности, а также совершенствомъ тѣхъ формъ, въ какихъ онъ передаетъ свѣдѣнія. Дѣти выслушиваютъ урокъ, понимаютъ и усваиваютъ его, потому что преподаваніе было толково. Но изъ класса они выносятъ и еще кое-что. Учитель преподаетъ съ любовію и достоинствомъ: онъ не хочетъ быть только исправнымъ поставщикомъ свѣдѣній, потому что съ этой обязанности удобно совмѣщаются всѣ дѣйствія, какія способны сдѣлать обученіе въ мнѣніи учениковъ пошлымъ и не заслуживающимъ сосредото-

ченнаго вниманія и напряженія воли; въ свое занятіе онъ влагаетъ всю свою душу. Онъ строгъ къ самому себѣ: усердіе, трудъ и напряженіе видны въ его дѣйствіяхъ; за свои обязанности онъ принимается не слѣга. Но онъ сопровождаетъ ихъ выраженіемъ свѣтлаго настроенія и участіемъ, потому что обязанности его дороги для него; свѣдѣнія сообщаются имъ не какъ матеріалъ, найденный въ магазинахъ памяти, но какъ живыя движенія его духа. Эта черта особенно важна. Свѣдѣнія соединяются не только логически, но и симметрически, то смѣняясь въ потокѣ времени по опредѣленнымъ правильнымъ интерваламъ, то разстилаясь въ одномъ умственномъ пространствѣ въ правильные и изящные образы. Каждая новая мысль, сообщаемая имъ ученикамъ, вызываетъ въ нихъ обширныя воспоминанія и сильныя ожиданія. Въ предметахъ, которые способны завладѣвать всей душой, сообщеніе свѣдѣній вызываетъ въ сознаніи учениковъ вмѣстѣ воззрѣнія, воспоминанія, дѣйствія воображенія и мышленіе. Но когда обученіе совершается такъ, что одно и то же содержаніе воспроизводится въ сознаніи учениковъ одновременно этими четырьмя способами, то учитель достигаетъ наивысшаго, что только доступно ему при сообщеніи свѣдѣній: онъ возбуждаетъ къ ученію многостороннее и глубокое участіе; непосредственныя влеченія къ любознательности, какія свойственны дѣтямъ, онъ преобразуетъ вслѣдствіе этого въ общую волю, или въ постоянную рѣшимость предаваться умственному труду болѣе и напряженнѣе, нежели сколько располагаютъ къ нему эти влеченія; другими словами, частное влеченіе возвышается здѣсь на степень избраннаго принципа, который, какъ общее

правило, или требованіе воли, дѣлается независимъ отъ измѣчивыхъ настроеній индивидуальности.

Это описаніе сдѣлано вслѣдствіе предположенія, что въ хорошей школѣ внѣшнія побужденія къ занятію должны имѣть самый ограниченный кругъ примѣненія, что школа такъ или иначе должна образовать въ ученикѣ внутреннюю рѣшимость къ умственному труду и что самое дѣятельное для этого средство заключается въ личности, разумѣ и образѣ дѣйствій учителя, который не только сообщаетъ ученикамъ свѣдѣнія, но и образуетъ въ нихъ своимъ многостороннимъ вліяніемъ послѣдовательную, вѣрную самой себѣ волю или рѣшимость къ ученію. Школа, которая не имѣетъ нравственныхъ средствъ въ личности учителя, будетъ обращаться къ внѣшнимъ побужденіямъ или поощреніямъ, какъ бы это ни было противно истинному духу воспитанія.

Обыкновенно дѣти усердно занимаются ученіемъ или вслѣдствіе довѣрія къ воспитателямъ, или вслѣдствіе темнаго убѣжденія, что таковъ уже общій порядокъ. Они выносятъ трудъ ученія съ такимъ же чувствомъ, какъ выносятъ они холодъ и жаръ, когда этого требуетъ обыкновенный ходъ жизни. Сдѣлать изъ необходимости добродѣтель—этому правилу человечество слѣдуетъ гораздо болѣе, нежели мы воображаемъ себѣ, предполагая въ каждомъ человѣкѣ способность любить добро единственно за то, что оно добро. Не съ воздуха же вошла въ общее убѣжденіе поговорка, что корень ученія горекъ: этотъ корень былъ особенно горекъ не только вслѣдствіе тѣлесныхъ наказаній, на которыя такъ щедро естественно-сложившаяся школа; онъ будетъ горекъ до тѣхъ поръ, пока семейства будутъ находить достаточ-

ные поводы къ обученію своихъ дѣтей не въ обще-человѣческихъ требованіяхъ образованія, а въ государственныхъ чинахъ, службахъ и выгодныхъ мѣстахъ, путь къ которымъ лежитъ чрезъ школу и ея экзамены; онъ будетъ горекъ до тѣхъ поръ, пока будутъ существовать школы съ программами, одинаково обязательными для всѣхъ учениковъ, потому что такіа школы требуютъ одного и того же отъ самыхъ разнородныхъ способностей: для такихъ школъ дѣти суть не живыя лица, а однородные экземпляры учениковъ; онъ будетъ горекъ до тѣхъ поръ, пока родители не сосредоточатъ всѣхъ своихъ силъ на воспитаніи дѣтей своихъ; итакъ вѣроятно, что корень ученія останется болѣе или менѣе горекъ навсегда. Въ виду такого положенія вещей педагогія не должна быть мечтательна. Занятіе, которое сначала казалось ученику несноснымъ, дѣлается отъ привычки сноснымъ, а съ дальнѣйшимъ теченіемъ времени и любимымъ. Впрочемъ еслибы мы устроили школу по наилучшему образцу, то еще неизвѣстно, почему бы слѣдовало сладкій корень ученія предпочесть горькому. И сладкое и горькое относятся къ ощущеніямъ, которыя не могутъ быть источниками прочнаго образованія. Замѣчено, что когда мать или воспитатель обращаютъ исключительное вниманіе на ощущеніе дѣтей, то дѣти начинаютъ презирать ихъ. Это оттого, что дѣти инстинктивно помѣщаютъ образъ своей личности не въ этомъ мутномъ потокѣ ощущеній. Были дѣлаемы попытки устроить школу такъ, чтобы удовольствіе, происходящее отъ согласія занятій съ естественными влеченіями, было единственнымъ двигателемъ жизни и дѣятельности учениковъ въ школѣ. Попытки оказались

неудачны и даже вредны. Пріимчивость къ удовольствію безконечно измѣнчива; ей несвойственны вѣрность себѣ, послѣдовательность и твердость; ее можно поддерживать развѣ усиленными раздраженіями, которыя положительно вредны для здороваго развитія. Состояніе, наилучшее для обученія, есть то, когда ни удовольствіе, ни неудовольствіе не раздражаютъ ученика и когда къ занятіямъ онъ имѣетъ охоту и расположенность, какъ состояніе равное самому себѣ, непрерывное и совмѣстимое съ обширностію сознанія, которое, напротивъ, всегда стуживается, какъ только его волнуютъ горькія или сладкія ощущенія. Школа должна пользоваться естественными влеченіями ученика при сообщеніи ему свѣдѣній, но также она должна развивать въ немъ волю, рѣшимость, возвышающуюся надъ влеченіями: влеченія принадлежатъ индивидууму, воля—человѣку. Что часто пріобрѣтеніе этого сокровища въ жизни и въ школѣ обходится не дешево, это фактъ несомнѣнный. При надлежащемъ обученіи ученикъ испытываетъ удовольствія только такія, въ которыхъ элементъ патологическій, раздражающій и изнѣживающій теряетъ всю свою силу: 1) дѣйствительно онъ съ удовольствіемъ занимается тѣмъ, что соотвѣтствуетъ его влеченіямъ; 2) но когда съ помощью добросовѣстнаго труда ему удастся разрѣшать трудныя задачи, то при этомъ онъ испытываетъ такое же удовольствіе, какъ при выходѣ изъ темнаго мѣста на свѣтлое; 3) такимъ же образомъ когда съ помощью добросовѣстнаго труда онъ увеличиваетъ свои свѣдѣнія, онъ испытываетъ удовольствіе, сходное съ тѣмъ, какое мы чувствуемъ, когда нашъ кругозоръ сразу расширяется предъ нами. На душѣ *легко, свѣтло и про-*

сторно—таковы удовольствія, которыя происходятъ отъ занятій, частію согласныхъ съ влеченіями ученика, но вообще выполняемыхъ съ добросовѣстностію и напряженіемъ, какія только свойственны рѣшительной и твердой волѣ. Воспитаніе поставляетъ свою высшую задачу въ образованіи такой твердой и рѣшительной воли: обученіе, какъ мы видѣли, ведетъ къ той же цѣли, когда оно дѣйствуетъ въ связи съ нравственными силами личности учителя.

Итакъ, чтобы свѣдѣнія, сообщаемыя ученику, располагали его къ умственному труду, учитель всѣми формами и духомъ обученія поддерживаетъ въ немъ, естественную дѣтскую любознательность, устанавливаетъ согласіе между его влеченіями и трудами, особенно же добивается того, чтобы въ ученикѣ созрѣла общая воля и рѣшимость учиться, какъ начало, независимое отъ прилива или отлива естественныхъ влеченій. Удовольствіе—это попутный вѣтеръ. Но когда настаетъ штиль, сила воли должна быть двигателемъ. Этотъ корень ученія случайно бываетъ горекъ и сладокъ, но онъ всегда здоровъ и крѣпокъ.

ЧТЕНІЕ ЧЕТЫРНАДЦАТОЕ.

§ 67. **Сообщение свѣдѣній, какъ условіе равномернаго развитія всѣхъ познавательныхъ способностей.** Память забываетъ впередъ и препятствуетъ мышленію опредѣлять связь сужденій отчетливо и основательно, или она отстаетъ, и отчетливое мышленіе не имѣетъ въ непосредственномъ обладаніи того, о чемъ слѣдуетъ мыслить. Представленія движутся въ сознаніи по законамъ содружества неудержимо, сочетаются въ разнообразныхъ направленіяхъ какъ стекла въ калейдоскопѣ, и отъ этой безсвязной игры происходитъ голова или горячая, или разсѣянная. Противоположный недостатокъ происходитъ, когда каждое частное представление вступаетъ въ сознаніе одиноко, безъ друзей и сообщества, какъ одинокій лучъ пробивается сквозъ щель въ комнату, наглухо закрытую отъ свѣта; тогда неизбежны односторонность въ сужденіяхъ и тупая сообразительность. Наоборотъ, умъ часто заходитъ за разумъ и склонность къ резонерству уничтожаетъ силу самыхъ очевидныхъ и поучительныхъ опытовъ.

Есть учителя, которые особенно настаиваютъ на тщательномъ и аккуратномъ заучиваніи частныхъ и мелкихъ фактовъ; сообразно съ этимъ они всего чаще обращаются въ методу наглядному: то показываютъ, то рассказываютъ, то описываютъ. Другіе предпочитаютъ богатое содружество представленій, при которомъ ученикъ отличается обширностію и легкостію воспоминаній и не стѣсняется ихъ разнородностію, переходитъ съ одинаковою легкостію отъ свѣдѣній къ анекдотамъ, отъ вещей къ числамъ, отъ частнаго къ общему, умѣетъ въ короткій промежутокъ времени побывать въ области грамматики, исторіи, географіи, религіи и т. д. Такіе учителя предпочитаютъ методъ собесѣдованія и вопросовъ. Есть также учителя, которые особенно настаиваютъ на прочномъ усвоеніи общихъ и главныхъ мыслей и того именно систематическаго порядка, въ какомъ эти мысли были преподааны: они предпочитаютъ сосредоточенность свѣдѣній ихъ обширности и скорѣе всего избираютъ методъ преподаванія систематическій, или непрерывное устное чтеніе, которому соответствуетъ со стороны учениковъ непрерывное слушаніе. Наконецъ есть такіе учителя, которые не охраняютъ ревниво избраннаго ими систематическаго порядка, но требуютъ, чтобы ученики самостоятельнымъ мышленіемъ находили переходы отъ одной мысли къ другой и обозрѣвали усвоенный ими кругъ свѣдѣній съ различныхъ точекъ зрѣнія. Такіе учителя предпочитаютъ развитіе гибкаго мышленія, или умственную гимнастику количеству свѣдѣній и ихъ систематическому порядку. При обученіи они даютъ особенный вѣсъ задачамъ, которыя рѣшаются самими учениками, и спо-

способности ученика передавать усвоенныя свѣдѣнія въ формахъ новыхъ, имъ самимъ избранныхъ.

Все это односторонности, къ которымъ умный учитель привыкать не будетъ. Каждый изъ указанныхъ методовъ одинаково необходимъ и полезенъ на своемъ мѣстѣ и въ свое время; каждый изъ нихъ уступаетъ свое мѣсто другому, если того требуютъ изучаемый предметъ и умственное состояніе ученика. Въ противномъ случаѣ сообщаемыя ученику свѣдѣнія будутъ развиваться въ немъ одну изъ познавательныхъ способностей отдѣльно отъ другихъ и въ ущербъ другимъ. Сообщеніе однихъ частныхъ и подробностей рождаетъ въ душѣ *демократію*, въ которой нѣтъ ни старшаго, ни младшаго, ни высшаго, ни низшаго, ни начальника, ни подчиненнаго; исключительное развитіе обширной ассоціаціи рождаетъ *анархію*, въ которой одна партія мыслей захватываетъ деспотически и на короткое время власть, чтобы потомъ пасть отъ грубой силы другой партіи мыслей, также деспотически гнетущей цѣлое общество; исключительное усвоеніе общихъ и главныхъ мыслей рождаетъ *аристократію*, которая не уважаетъ законныхъ требованій большинства; наконецъ исключительное развитіе гибкаго мышленія, исключительная умственная гимнастика рождаетъ душевное состояніе, подобное состоянію общества, которое хотя развивается на законныхъ основаніяхъ, но которое страдаетъ отъ частыхъ и поспѣшныхъ реформъ; въ такомъ обществѣ есть зрѣлый разумъ, добрая воля, любовь къ общему благу, но не достаетъ непрерывнаго и прочнаго преданія, не достаетъ уважаемыхъ всѣми обычаевъ старины, обычаевъ, на которые можно было бы ссылаться и полагаться;

отсюда лишняя подвижность, недостатокъ покоя, наконецъ тяжелая потребность полагаться только на расчетъ и сообразительность, а не на природу, не на привычку.

Итакъ при сообщеніи свѣдѣній должны быть приводимы въ дѣйствіе всѣ познавательныя способности. Каждый кругъ свѣдѣній, который приходится усвоить ученику, можно сравнить съ пирамидой, которой основаніе есть широкій опытъ, ясное знакомство съ фактами, и которая, постепенно возвышаясь на этомъ основаніи, суживается мало-по-малу, пока наконецъ на вершинѣ ея не выдѣлятся не многія, но главные мысли, съ одной стороны сосредоточивающія въ себѣ и подъ собою всѣ свѣдѣнія даннаго круга, а съ другой открывающія мышленію пути для разумныхъ переходовъ отъ одной изъ нихъ къ другой. Средину такой пирамиды будетъ занимать содружество представленій. Сообразно съ этимъ, при сообщеніи свѣдѣній имѣется въ виду: 1) ясное познаніе частныхъ фактовъ, 2) богатое содружество представленій, 3) систематическое соединеніе ихъ въ общихъ и главныхъ мысляхъ, 4) разумный, методическій переходъ по разнымъ нитямъ этой сѣти мыслей.

1. Частные факты, предлагаемые вниманію ученика, должны быть избираемы и выдѣляемы изъ ряда искусствомъ учителя; не все, что лежитъ въ кругѣ зрѣнія, должно быть предметомъ его вниманія: это было бы не обученіе, а развлеченіе. Еще лучше, если незначительные факты совершенно удалены изъ круга его наблюденій и если, напротивъ, поставлены избранные факты въ выгодное положеніе. Ученикъ направляетъ свои

мысли на предложенный предметъ; надлежащая степень вниманія опредѣляется тѣмъ, на сколько въ минуты наблюденія удалились изъ сознанія ученика всѣ мысли несродныя, не идущія къ предмету. Когда вниманіе или углубленіе въ предметъ не достигаетъ этой степени, то это служитъ доказательствомъ, что ученикъ только любопытствуетъ, а не учится, при чемъ чистоту наблюденія онъ будетъ портить примѣсью постороннихъ, отъ себя прибавленныхъ мыслей, и его пробѣлы покроетъ безсознательнымъ подлогомъ со стороны фантазіи. Ученныя прогулки съ дѣтьми, занятія съ атласами и моделями могутъ оканчиваться такимъ призрачнымъ обученіемъ. Между тѣмъ наблюденіе, знакомство съ частными и отдѣльными предметами должны составлять такую же серіозную работу, какъ и заучиваніе, или повтореніе. Для достиженія этой цѣли учитель: а) назначаетъ совершенно опредѣленный кругъ задачъ, которыя должны быть рѣшены такимъ непосредственнымъ знакомствомъ учениковъ съ фактами; б) направляетъ ихъ вниманіе и даетъ чувствовать важность занятія, разлагая наблюдаемый предметъ на его части и указывая на его отношенія и положенія, которыя скрыты отъ легкаго наблюденія и которыя открываются только напряженному вниманію; в) требуетъ строгаго отчета въ результатахъ наблюденія, потому что наблюдаемое только тогда дѣлается прочною собственностію души, когда оно воспроизводится въ формѣ представленія, отрѣщенного отъ ощущений; г) если ученикъ при описаніи или при разсказѣ оказывается не имѣющимъ *яснаго* представленія, сбивается съ одного предмета на другой, или имѣющимъ представленія *нечистыя* съ примѣсью своихъ

фантазій, то учитель, гдѣ только возможно, опытъ возвращаетъ его къ кругу прежнихъ наблюденій.

Въ дѣйствительности эти обязанности учителя возбуждаютъ ученика къ наблюденію и управлять при этомъ его вниманіемъ оказываются очень трудными. Гораздо больше есть учителей, способныхъ хорошо передавать ученикамъ готовые свѣдѣнія, нежели такихъ, которые хорошо руководятъ учениковъ къ самостоятельному приобрѣтенію познаній съ помощью наблюденія. Можно сказать, что почти всѣ школы на свѣтѣ страдаютъ отвлеченнымъ направленіемъ сообщаемыхъ ученикамъ свѣдѣній, неспособностію развитъ въ ученикахъ быструю и вѣрную наблюдательность и неумѣніемъ полагать широкое опытное основаніе для свѣдѣній, сообщаемыхъ въ формѣ общихъ мыслей. Опытами ученикъ записывается или внѣ школы, или случайно. Отсюда происходятъ два дурныхъ явленія: первое, ученикъ или вовсе не можетъ съ помощію сообщенныхъ ему свѣдѣній нарисовать въ своемъ умѣ вѣрный образъ дѣйствительнаго предмета, или же, если онъ рисуетъ и вѣрно, то какъ бы однимъ и тѣмъ же чернымъ карандашомъ, а не различными красками, которыя имѣютъ дѣйствительный предметъ; второе, въ образованномъ обществѣ накопляется много мыслей и свѣдѣній, которыя, какъ assignation, не имѣютъ никакой цѣны, потому что въ томъ же обществѣ вращается чрезвычайно мало звонкой монеты опытовъ и наблюденій.

2. Если ясное и вѣрное наглядное представленіе частнаго предмета получается тогда, когда ученикъ, внимая въ предметъ, теряетъ изъ вида, или забываетъ на время всѣ постороннія представленія, то съ другой

стороны, вслѣдствіе этого, всякое частное представленіе помѣщается въ душѣ уединенно, какъ бы въѣдается въ сознание, оставляя въ немъ рѣзкую и опредѣленную черту. Это необходимо для того, чтобы предметъ, исчезнувъ изъ глазъ, не исчезалъ изъ памяти. Между тѣмъ уединенность его существованія въ душѣ должна быть устранена: приобретенное представленіе должно вступить въ общество и даже въ очень многія общества другихъ различныхъ представленій. Эту задачу рѣшаетъ учитель, приводя мысли ученика во взаимную многостороннюю связь по законамъ одновременности, послѣдовательности, сходства и противоположности, и возбуждая его воспоминанія и способность воображенія. Основное при этомъ правило таково: *одинъ случай долженъ напоминать многіе*. При усвоеніи ясныхъ представленій о частныхъ предметахъ преобладаетъ методъ наглядный; руководство учителя въ этомъ случаѣ состоитъ въ сообщеніи ученику опредѣлений и суждений краткихъ и отличающихся дипломатическою точностію. Напротивъ, для соединенія представленій въ различныхъ общества лучшее средство представляетъ методъ собесѣдованія и вопросовъ; здѣсь нуженъ разговоръ свободный, не замыкающійся въ стереотипныя выраженія, позволяющій уклоненіе мысли на случайные пути, какіе представляются или удобнѣе, или ближе, или пріятнѣе, или естественнѣе. Ученикъ не рискуетъ потеряться въ богатомъ содружествѣ представленій, которое производится этимъ методомъ, если только онъ вѣрно усвоилъ частныя представленія; между тѣмъ онъ, смотря по удобству и благопріятному случаю, переходитъ памятью и воображеніемъ отъ одной науки къ другой, *пробуетъ*

вступать на различные пути, на которыхъ встрѣчаются, сосредоточиваются или раздѣляются его представленія, и такимъ образомъ приготовляетъ для строгаго мышленія широкое поле дѣятельности — поле, на которомъ логическое мышленіе будетъ избирать одну связь представлений предпочтительно предъ другой, утверждать одно ихъ содружество какъ истинное, отрицать другое какъ ложное, обходить третье какъ несообразное съ избранною цѣлю.

3. Соединеніе представленій по законамъ содружества и зависяція отъ него воспоминанія и дѣйствія воображенія должны быть обширны и богаты; но случайности и безпорядочность при этой подвижности познаній должны быть устранены. Хотя одинъ случай долженъ напоминать многіе, однако не все должно переходить во все: каждая мысль, каждое частное познаніе должно имѣть свое надлежащее мѣсто въ ряду другихъ познаній и другихъ мыслей; частныя представленія должны сосредоточиваться около общихъ мыслей, подчиненныя познанія около главныхъ. Общія и главные мысли играютъ такую же роль при обученіи, какъ возвышенныя мѣста при обзорѣ множества предметовъ, разбросанныхъ на горизонтъ. Въ частныя свѣдѣнія вносятся прочный порядокъ и система, духъ обозрѣваетъ легко всѣ свои сокровища и сразу избираетъ изъ нихъ тѣ, какія требуются для настоящей цѣли. Масса свѣдѣній раздѣляется какъ бы сама собою по различнымъ наукамъ, которыхъ одно имя достаточно уже сосредоточиваетъ ученика. Въ области каждой науки свѣдѣнія образуютъ отдѣлы и части, находящіеся въ правильной зависимости другъ отъ друга, которую нарушить не можетъ

произволь учителя. При сообщеніи свѣдѣній учитель слѣдуетъ систематическому порядку, начинается съ ближайшаго и переходитъ къ отдавленнѣйшему, пользуется извѣстнымъ, чтобы знакомить учениковъ съ неизвѣстнымъ, останавливаетъ вниманіе ученика на легчайшемъ, чтобы привести его къ уразумѣнію труднѣйшаго, даетъ ему видѣть противоположности, не позволяющія смѣшенія мыслей, выставляетъ одно познаніе какъ основаніе и источникъ другаго и обозрѣваетъ весь пройденный путь еще разъ, сводя многія познанія къ общимъ и главнымъ мыслямъ. Каждый отдѣльный урокъ, если онъ исполняется какъ слѣдуетъ, представляетъ такую систему, гдѣ господствуетъ не произволь, а строгій порядокъ съ разностями общаго и частнаго, главнаго и подчиненнаго. При повтореніяхъ ученикъ воспроизводитъ такой порядокъ, чтобы приучиться къ умственной дисциплинѣ и не теряться въ безсвязныхъ подробностяхъ.

Для сообщенія свѣдѣній въ систематическомъ порядкѣ самый удобный методъ есть непрерывное устное чтеніе. Примѣненіе этого метода въ раннемъ дѣтствѣ имѣетъ самыя тѣсныя границы; дѣти неспособно слѣдить долго за мыслями учителя и замѣчать ихъ взаимную зависимость и правильный порядокъ въ ихъ сопоставленіи. Но вообще дѣти суть люди и ихъ разумъ имѣетъ склонность къ общему и цѣлому, которое охватываетъ собою частныя свѣдѣнія. Преимущество свѣдѣній, которыя сообщаются имъ въ правильномъ порядкѣ, они начинаютъ чувствовать рано. Успѣхъ непрерывнаго устнаго чтенія будетъ, слѣдовательно, зависеть отъ того, на сколько оно будетъ соразмѣрено

съ силами учениковъ какъ по длинѣ времени, въ которое оно исполняется, такъ и по степени строгости или систематичности, которою оно отличается. Какъ для развитія богатаго содружества представленій было поставлено правило: *одно напоминаетъ собою многое*, такъ для развитія разума учениковъ, учитель слѣдуетъ обратному правилу: *многое должно напоминать собою одно*. Ученикъ, принимая другія свѣдѣнія, не долженъ чувствовать себя какъ бы въ совершенно другомъ мірѣ, который не имѣетъ ничего общаго съ міромъ, изъ котораго онъ выступилъ. Методъ непрерывнаго устнаго чтенія, примѣняемый на самое короткое время, пожалуй, на 5—6 минутъ, даетъ ему замѣтить и испытать, что его разумъ, переходя къ новому познанію, остается вѣрнѣй самому себѣ, утверждаетъ на одной и той же общей мысли, и что многія познанія, сообщаемыя ему, сходятся, какъ радіусы, въ одномъ и томъ же умственномъ средоточіи.

4. Строгий, систематическій порядокъ, въ какомъ учитель передаетъ ученикамъ свѣдѣнія, не есть что-нибудь неподвижное: онъ состоитъ изъ опредѣленной сѣти мыслей. По разнымъ нитямъ этой сѣти ученикъ можетъ дѣлать своимъ мышленіемъ болѣе или менѣе удачныя переходы, и такимъ образомъ онъ пытается самостоятельно и самодѣтельно соединять свои познанія въ опредѣленную систему. Сколько необходимо для развитія сильнаго и твердаго разума, чтобы ученикъ понималъ и усваивалъ систематическій порядокъ, избранный учителемъ, столько же необходимо для развитія гибкаго и сообразительнаго мышленія, чтобы онъ двигался внутри этого порядка свободно, легко, въ разныхъ

направленіяхъ, но всегда послѣдовательно, логично. Система свѣдѣній, развитая учителемъ, служить для него образцомъ, подражая которому онъ воспроизводитъ тѣ же самыя свѣдѣнія въ новыхъ, но правильныхъ размѣщеніяхъ, строить изъ нихъ правильные ряды и разряды, соединяетъ, раздѣляетъ, обобщаетъ, подводитъ, выводитъ, противопоставляетъ и т. д. Учитель вызываетъ въ ученикѣ такое самостоятельное мышленіе особенно при повтореніи и при обзорѣ пройденнаго. Для этой же цѣли онъ предлагаетъ ему задачи, требуетъ отъ него собственныхъ работъ и подвергаетъ рѣшенныя задачи и исполненныя работы тщательной оцѣнкѣ; при чемъ ученикъ имѣетъ право оспаривать приговоръ учителя и приводить основанія, которыя подали поводъ ему къ такому, а не къ другому рѣшенію вопроса, къ такому, а не къ другому исполненію заданной работы.

Итакъ ясное представленіе фактовъ, разнообразное соединеніе представленій по законамъ содружества, систематическій порядокъ представленій и свободное мышленіе ученика — вотъ требованія, которыя нужно исполнять при обученіи для того, чтобы сообщаемыя ученику свѣдѣнія развивали въ немъ равномерно всѣ его познавательныя способности. На каждомъ урокѣ опытный учитель исполняетъ всѣ эти требованія.

ЧТЕНІЕ ПЯТНАДЦАТОЕ.

§ 68. Сообщение свѣдѣній, какъ условіе всесторонняго развитія личности воспитанника. Учитель занимается не съ умственнымъ аппаратомъ воспитанника, а съ его живою личностью. Ученикъ имѣетъ голову и сердце, разумъ и волю. Свѣдѣнія, которыя сообщаются ему, вызываютъ въ немъ опредѣленные чувствованія и опредѣленные стремленія воли. Справедливо, что знаніе и воля не одно и то же, что можно, на примѣръ, знать, что такое справедливость, и не дѣлать справедливости. Но тѣмъ не менѣе сообщаемыя ученику свѣдѣнія имѣютъ сильное вліяніе на направленіе его воли, или на его характеръ. Свѣдѣнія суть свѣтъ; при первой нуждѣ избрать опредѣленный путь среди затрудненій жизни мы направляемся въ сторону свѣтлѣйшую, мы скорѣе избираемъ то, что лучше знаемъ; какъ и вообще никогда мы не можемъ желать и избирать то, чего не знаемъ.

Свѣдѣнія неясныя и неопредѣленныя дѣлаютъ личность воспитанника нерѣшительною и характеръ слабымъ. Одностороннимъ, частымъ указаніемъ на эго-

измъ людей учитель можетъ подавить въ воспитанникѣ чувства довѣрія къ людямъ.

Кто въ отечественной исторіи видитъ одно пошлое, кто всякій подвигъ, всякую доблесть изъясняетъ изъ своекорыстія, тотъ не возбуждаетъ въ дѣтихъ чувствъ патріотизма. Кто судить о мірѣ и его частныхъ явленіяхъ исключительно съ черной стороны, тотъ убиваетъ въ ученикѣ нравственное мужество и не приготовляетъ въ немъ будущаго гражданина, способнаго на доблесть, на самопожертвованіе за общее благо. Итакъ вліяніе сообщаемыхъ ученику свѣдѣній на чистоту, благородство и силу его характера безспорно.

Это и естественно, потому что познанія суть представители вещей, подъ вліяніемъ которыхъ слагается характеръ, или главное направленіе воли человѣческой; а при значительномъ искусствѣ со стороны учителя познанія могутъ получить дѣйствительную силу самихъ вещей. Изображеніе опасности можетъ потрясать душу столько же, какъ и самая опасность. Описаніе страданій, героическихъ подвиговъ, злодѣйствъ можетъ вызывать въ душѣ чувства любви, состраданія, уваженія и отвращенія столько же, сколько вызвали бы самыя эти предметы. Это изъясняется изъ психологическаго закона, что сильныя чувства, увлекающія насъ на дѣло, могутъ быть раждаемы какъ самими предметами, такъ и мыслями объ этихъ предметахъ. Но если сообщеніемъ свѣдѣній можно, то и должно дѣйствовать на образованіе характера. Слѣдуетъ помнить, что всѣ наши мысли начинаются или *случайными* впечатлѣніями, или *случайными* содружествами представленій. Итакъ человѣкъ съ своимъ счастьемъ и совершенствомъ былъ бы

жертва случая, еслибы одинъ господствующій тонъ, характеръ, или основное направленіе его личности не было хранителемъ его блага и совершенства.

Изъ этой тѣсной связи между свѣдѣніями и достоинствами личности получается для педагогическаго правила: *ученику сообщается знаніе о томъ, что достойно знанія*. Каждую минуту учитель различаетъ свѣдѣнія о томъ, что доставляетъ пріятность нашей жизни и къ чему мы обращаемся, когда хотимъ доставить себѣ развлеченіе, отдыхъ, или удовольствіе, и свѣдѣнія о предметахъ, изъ которыхъ мы извлекаемъ пользу для себя и для общества, наконецъ различаетъ свѣдѣнія о томъ, что честно, справедливо, великодушно, благородно, и свѣдѣнія о томъ, безъ чего мы не можемъ пріобрѣсти искусства и находчивости дѣлать добро и исполнять свой долгъ. Дѣлать добро желаетъ добрый человѣкъ, такова его постоянная воля. Но при этомъ онъ долженъ еще правильно, безъ погрѣшностей, различать добро отъ зла, слѣдовательно имѣть вѣрныя познанія о томъ, что такое право, справедливость, искренность, любовь, честность, добросовѣстность и т. д. Знаніе различныхъ видовъ добродѣтели предпочтительнѣе знанія различныхъ видовъ животныхъ; обширное, сочувственное знакомство съ прекрасными личностями изъ исторіи человѣчества и изъ исторіи предковъ, съ лично тѣми, которыя обнаружили въ яркомъ свѣтѣ торжество духа надъ чувственностью, благородства надъ своекорыстіемъ, несравненно важнѣе для совершенства личности ученика, нежели обширное и сочувственное знакомство съ прекрасными экземплярами растений, съ экземплярами, которые обнаруживаютъ торжество растительной силы

надъ мертвою матеріей, организующаго начала надъ неорганическою массой.

Къ сожалѣнію, педагоги немного вдумываются въ тайну нравственнаго усовершенствованія личности и въ его зависимость отъ качества и содержанія познаний. Одни умѣютъ преподавать ученику только сухую мораль, другіе основательно изобличаютъ такое обученіе въ бесполезности.

Когда и почему правила нравственныя дѣлаются обязательными? Когда и почему они не просто принимаются къ свѣдѣнію, но еще потрясаютъ нашу душу и увлекаютъ ее на добро? Эту силу они получаютъ тогда, когда они познаются не какъ отвлеченныя правила, но какъ событія, какъ дѣла и какъ *часть судьбы* любимаго нами и единокровнаго намъ человѣчества; дитя молится, когда видитъ, что эти дѣйствія исполняетъ любимая имъ мать; оно рѣшается на тяжелую работу, когда видитъ, что такую работу несетъ любимый имъ отецъ, или учитель. Человѣкъ, говоритъ Аристотель, есть животное, наиболѣе любящее подражать. Выше мы изъяснили изъ закона аналогіи могущественную силу примѣра, ежеминутно увлекающаго насъ къ опредѣленнымъ дѣйствіямъ. Но примѣръ для человѣка есть все человѣчество: о подвигахъ и страданіяхъ человѣчества, отдаленнаго отъ насъ цѣлыми тысячелѣтіями, мы слышимъ или читаемъ съ участіемъ сердца; мы переживаемъ своею душой, мы испытываемъ внутренно доблести и величіе давно жившихъ героевъ; раждается чувство уваженія къ нимъ и любовь; они дѣлаются для насъ какъ бы совѣстью, а вслѣдствіе этого наши нравственныя силы вырастаютъ и крѣп-

нутъ; мы не только познаемъ добро, но и желаемъ добра; мы полюбили его, какъ украшеніе и доблесть такъ близкаго намъ человѣчества. Итакъ сообщеніемъ свѣдѣній не только дается познаніе добра, но и можетъ быть возбуждаема наклонность къ нему, любовь къ нему и расположенность дѣлать его.

§ 69. Естественно-научное въ первоначальной школѣ. Педагоги наводнили первоначальныя школы такъ называемымъ *естественновѣдѣніемъ*. Ближайшимъ поводомъ къ этому было, кажется, то, что дѣти любятъ обращаться съ животными. Движенія животнаго и его игры болѣе понятны первому дѣтскому возрасту, нежели движенія человѣка, который преслѣдуетъ далекія невидимыя цѣли и дѣйствуетъ по побужденіямъ, сокрытымъ особенно для дѣтскаго взора. Къ растительному міру дѣти не имѣютъ симпатіи. Этотъ міръ не представляетъ игры и движеній. Своимъ тихимъ, безстрастнымъ, безмятежнымъ, какъ бы погруженнымъ въ сладкія мечты существованіемъ онъ привлекаетъ вниманіе сердецъ, которыя испытали тревогу жизни и которыхъ нѣжность такъ оскорбляется грубостью человѣческихъ столкновений. Къ царству минераловъ не влечетъ ребенка ни любопытство, ни сочувствіе: человѣчество въ своемъ дѣтствѣ назвало это царство мертвымъ, между тѣмъ особенно наблюденіе минераловъ могло бы развитъ въ дѣтяхъ примчивость къ геометріи, которая иногда съ большимъ трудомъ усвоится и даровитыми дѣтьми. Міръ звѣздный, движенія солнца и луны вызываютъ дѣтское любопытство, удовлетвореніе которому не оставляетъ въ душѣ ребенка никакихъ сильныхъ слѣдовъ.

этотъ міръ очень тихъ и однообразенъ; дитя предпочтетъ ему шумныя и измѣнчивыя движенія мутнаго ручья, который вызываетъ его на дѣятельность и эксперименты. Но что касается истинъ небесной механики и астрономіи, то онъ относится къ такому небу, котораго дитя вовсе не видитъ и которое астрономъ видитъ только отчасти искусственными глазами. Даже взрослый практическій и просвѣщенный человѣкъ съ сильнымъ и чистымъ характеромъ, встрѣчающій съ сочувствіемъ всякое проявленіе добра, если только онъ не специалистъ естествознанія, очень часто выслушиваетъ истины этого рода (напримѣръ, что солнце не вращается вокругъ земли, или что планеты по своей дѣйствительной величинѣ чрезвычайно громадны), сопровождаая ихъ затаенною мыслію: „это однако любопытно, это очень любопытно“, и затѣмъ прекращаетъ всякое тѣснѣйшее отношеніе къ нимъ. Какъ человѣкъ жизни, а не ученаго кабинета, онъ не видитъ что дѣлать, что начать, или что предпринять съ такого рода свѣдѣніями. Дитя болѣе взрослого испытываетъ неизбѣжный гнетъ, который производятъ на его духъ такого рода свѣдѣнія: тутъ нечего ни дать, ни взять, ни дѣлать, ни опустить, ни любить, ни отвращаться, ни созерцать, ни ощущать. Это ли подлинный міръ дѣтской любознательности, которая должна питать душу и укрѣплять ея нравственное существо? Образцовый для всѣхъ временъ воспитатель юношества, Сократъ, не любилъ заниматься этимъ міромъ именно потому, что такое занятіе не ведетъ, какъ онъ выражался, къ тому *царственному искусству*, которое превращаетъ знаніе въ дѣло, истину въ доблесть характера. Невидимый міръ

массъ, эллипсисовъ, скоростей вращеній открыть зрѣлымъ человѣчествомъ: это самый отвлеченный міръ, каковой мы только знаемъ—для дѣтства онъ не годится. Съ другой стороны, свѣдѣнія должны возбуждать въ ребенкѣ сильный интересъ къ просвѣщенію и самообразованію. Мгновенное, живое любопытство нисколько не ручается за присутствіе такого интереса, какъ живыя тѣлесныя движенія не ручаются за самостоятельный и настойчивый характеръ. Возьмите въ противоположность съ свѣдѣніями астрономическими свѣдѣнія, какія пріобрѣтаетъ ученикъ при изученіи языка, литературы, исторіи отечества, человѣчества, религіи. Они связаны съ сильными ощущеніями. Непосредственныя созерцанія человѣческихъ отношеній въ товариществѣ, въ семействѣ, въ обществѣ, въ церкви, въ школѣ, на улицѣ—все это даетъ поводъ къ тому, чтобъ ученикъ думалъ и вдумывался въ эти свѣдѣнія, относился бы къ нимъ не только памятью, но и характеромъ, расширялъ бы ихъ и разрабатывалъ, углублялъ и прояснял даже и тогда, когда этого не требуетъ ни учитель и никто на свѣтѣ. Здѣсь мы видимъ *корни* нравственнаго и умственнаго самообразованія: брошенное зерно оплодотворяется, оно пало на почву, на него дѣйствуетъ внѣшняя среда: воздухъ, тепло, свѣтъ, влага.

Итакъ мы получаемъ педагогическое правило: *сообщать ученику такіа свѣдѣнія, которыя силою непосредственныхъ опытовъ, ощущеній, положеній, отношеній и нуждъ ученика влѣдываются въ его душу и переходятъ или изъ памяти въ его сердце, или изъ знанія въ искусство, другими словами, превращаются или въ общее желаніе добра или въ способности къ правильнымъ дѣй-*

ствіямъ. Это и есть знаніе той истины, о которой говоритъ Иисусъ Христосъ: „уразумѣйте истину; и истина освободитъ васъ.“ Познанія нравственно-религіозныя должны имѣть предпочтеніе предъ свѣдѣніями о явленіяхъ природы. Прямыхъ корней и постоянныхъ носителей личности и ея совершенствъ должны быть познанія перваго рода. Это необходимо уже и потому, что не видно и возможности, какимъ образомъ свѣдѣнія втораго рода могли бы получить такое же важное значеніе въ судьбѣ личности. Даже специалистъ естествознанія, избравшій дѣломъ своей жизни изученіе опредѣленнаго круга физическихъ явленій, посвящаетъ большую часть своихъ мыслей задачамъ, возникающимъ изъ міра нравственнаго, потому что этого требуютъ его совѣсти, его человѣческая личность и его многосложныя отношенія къ средѣ общественной. Даже понятнымъ сочувствіемъ дѣтей къ міру животному геній образованнаго человечества воспользовался для того, чтобы въ художественномъ изображеніи этого міра, въ басняхъ, представить символы, образы и наглядные знаки различныхъ нравственныхъ движеній человѣка.

Едва ли нужно дѣлать при этомъ замѣчанія противъ того педагогическаго направленія, которое вводитъ въ дѣтскую школу рассказы о мірѣ, какъ онъ былъ до человѣка, когда онъ представлялъ то одинъ безпредѣльный туманъ, то безпредѣльную лужу, то былъ охваченъ безпредѣльнымъ пожаромъ, и какъ отсюда мало-по-малу, *очень понятно, чрезвычайно понятно*, образовался міръ нынѣшній. Съ этими фактами не могутъ свести счеты и величайшіе геніи. Ими одинаково пользуются ученое шарлатанство, религіозная мистика и невѣріе. Дѣтямъ предлагаютъ здѣсь

въ пищу нѣчто такое, о чемъ заподлинно не знаютъ, хлѣбъ ли это или камень, рыба ли это или змѣя. Дитя, оставаясь глупымъ, какъ и слѣдуетъ, чувствуетъ себя настоящимъ всевѣдѣніемъ: оно добѣжало до конца пути, не проходя его начала и середины. Этотъ міръ такъ коротко ему знакомъ, что изучать его далѣе и болѣе ему нѣтъ надобности. Такой реализмъ въ обученіи оказывается на опытъ школою лѣнтяевъ и нравственно-немогущихъ личностей.

Положеніе естествознанія въ первоначальной школѣ обозначается очень опредѣленно съ четырехъ точекъ зрѣнія: 1) оно представляетъ наилучшій матеріалъ для нагляднаго обученія, а дѣтямъ городскимъ замѣняетъ при этомъ зрѣлища болѣе естественной для нихъ сельской жизни. Впрочемъ въ этомъ отношеніи произведеніямъ природы мало уступаютъ и произведенія человѣческой техники. Для означенной цѣли естествознаніе преподается методомъ описательнымъ, который знакомитъ не съ законами природы, а съ фактами, явленіями и дѣйствіями. Между тѣмъ и здѣсь прочный интересъ къ знанію возбуждается главнымъ образомъ связью явленій природы съ судьбою и дѣятельностію человѣка, связью, которую дитя и само по себѣ чувствуетъ, но которую опытный педагогъ умѣетъ выставить предъ вниманіе ученика въ яркой формѣ. 2) Свѣдѣнія изъ наукъ естественныхъ должны быть сообщаемы на столько, чтобы предохранить ученика отъ предразсудковъ, суевѣрій и страха предъ явленіями естественными. Съ этою цѣлію учитель можетъ говорить, наприимѣръ, о кометахъ, о громѣ, о зловѣщихъ птицахъ и т. д. 3) Необходимы свѣдѣнія о землѣ, какъ о мѣстѣ, на которомъ

человѣческой родъ живетъ, дѣйствуетъ и страдаетъ, занимается промыслами, искусствами, науками, существуетъ одновременно въ различныхъ странахъ, раздѣляясь по національностямъ и по степени образованія, и развивается въ послѣдовательномъ времени въ своей исторіи. 4) Нужны свѣдѣнія о тѣхъ общихъ и ближайшихъ къ намъ законахъ, или необходимостяхъ природы, которыми человѣкъ долженъ покориться, или которыя онъ долженъ имѣть въ виду, чтобы достигать избираемыхъ имъ цѣлей. Такія свѣдѣнія заключаются въ общей физикѣ. Большее или меньшее знакомство съ общей физикой открываетъ ученику возможность входить своимъ пониманіемъ въ тайны человѣческой техники и предрасполагаетъ его къ искусству пользоваться силами природы для благовѣсныхъ и душевныхъ.

Выше мы замѣтили, что свѣдѣнія возвышаютъ и воспитываютъ нравственную личность ученика по мѣрѣ того, какъ они предрасполагаютъ къ желанію дѣлать добро и содѣйствуютъ правильному пониманію добра. Это послѣднее требованіе развитъ въ ученикѣ искусство и находчивость дѣлать добро и исполняется учителемъ, когда онъ сообщаетъ ученику свѣдѣнія о необходимостяхъ, или необходимыхъ законахъ природы, безъ вниманія къ которымъ каждое дѣйствіе, каждое предначинаніе было бы безуспѣшно. Но для этой цѣли ученикъ также знакомится, особенно съ помощью біографій и исторіи, и съ главнѣйшими законами общества и вообще обогащается обширными свѣдѣніями о томъ, что полезно и что вредно, наконецъ не лишается знанія относительно того, чѣмъ можно наполнять досуги и отдыхи, не подвергая опасности чистоту душев-

ную. *Доброе, полезное и пріятное*—эти идеи учитель долженъ сознавать ясно и во всей ихъ обширности, чтобы сообщать ученику свѣдѣнія съ разумнымъ выборомъ и воспитывать такимъ образомъ въ ученикѣ сколько нравственно-достойную личность, столько же и человѣка способнаго къ полезной дѣятельности, а не существо, которое мѣняетъ все доброе и полезное на наслажденія. Такъ какъ къ дѣятельности полезной способенъ только человѣкъ разумный, а отказываться отъ наслажденій, не увлекаться страстію къ нимъ можетъ только человѣкъ твердый, то общее правило, которымъ слѣдуетъ руководствоваться при выборѣ свѣдѣній, условливающихъ всестороннее развитіе личности воспитанника, выражается наконецъ слѣдующимъ образомъ: *ученику сообщаются свѣдѣнія, которыя способны сдѣлать изъ него человека добрымъ, разумнымъ и твердымъ.*

§ 70. **Идеалы и идола.** Общія начала, которыми определяется то, что достойно знанія, должны быть видоизмѣнены въ виду одного дурнаго обстоятельства, которое повторялось часто въ Европѣ, повторяется и въ Россіи. Создать „Дѣтскій міръ“, составленный изъ свѣдѣній умно выбранныхъ, есть самая настоятельная потребность при воспитаніи. Но школа рѣшаетъ свою задачу въ определенной общественной средѣ, которая непосредственно и неизбѣжно имѣетъ вліяніе на ея педагогическое законодательство. Школа беретъ на себя ответственность передъ семействами, во имя которыхъ она дѣйствуетъ. Итакъ „Дѣтскій міръ“ долженъ быть видоизмѣненъ по нуждамъ семействъ, вручающихъ школѣ своихъ дѣтей, если только это совмести-

мо съ задачею первоначальнаго обще-человѣческаго воспитанія. Для успѣха первоначальнаго обученія необходимо обращать вниманіе на то, какія занятія преобладаютъ въ семействахъ и предстоятъ въ будущемъ воспитанникамъ; лежитъ ли цѣль этихъ занятій *внутри круга мыслей*, или *внутри круга вещей*. Дѣти сословій правительственныхъ, ученыхъ, чиновниковъ, даже вообще богатыхъ и образованныхъ гражданъ, имѣютъ будущую цѣль своихъ занятій *внутри круга мыслей*: имъ предстоитъ въ жизни главнымъ образомъ умственная работа, соображать, придумывать, заниматься наукою, искусствомъ, законодательствомъ, начертывать планы дѣйствій, или искусныхъ, вѣрно рассчитанныхъ торговыхъ оборотовъ и другихъ предпріятій. Дѣти несравненно многочисленнѣйшаго рабочаго класса или народа имѣютъ будущую цѣль своихъ занятій *внутри круга вещей*: имъ предстоитъ работа, требующая особеннаго развитія тѣлесныхъ силъ и воли, способной переносить непріятныя ощущенія. Эти разности не должны превращать школу первоначальную въ школу специальную, но онѣ должны имѣть вліяніе на выборъ свѣдѣній, требуемыхъ общимъ образованіемъ. Дѣтямъ перваго разряда предстоитъ образованіе обширнѣйшее по содержанію и продолжительнѣйшее по времени. Ихъ дѣтство и юность суть смѣна отдыховъ, развлечения и ученія. Умственные способности ихъ должны быть развиваемы хотя на прочныхъ истинахъ, но вмѣстѣ онѣ должны представлять множество сторонъ мягкихъ, подвижныхъ, податливыхъ, чтобы на всю жизнь онѣ были готовы усвоить новыя мысли, постигать новыя явленія. Для этой цѣли дѣтямъ не спѣшать сообщать

въ ранніе годы всю систему истинъ твердыхъ, законченныхъ, но развиваютъ ихъ болѣе въ направленіи теоретическомъ или созерцательномъ: дитя не сразу усвоитъ то, что должно быть удержано на всю жизнь безъ измѣненія, какъ завѣтная истина, какъ постоянное сокровище духа и жизни, оно усвоитъ такія истины постепенно и очень небольшими количествами; а главное обученіе его въ первые годы состоитъ въ спокойномъ, безынтересномъ созерцаніи видовъ, явленій, дѣйствій и состояній природы и человѣчества. Съ помощію живописныхъ рисунковъ, а еще болѣе съ помощію поэтическихъ изображеній, оживленныхъ сказокъ, повѣствованій и описаній оно созерцаетъ самыя разнообразныя явленія, борьбу стихій, игру животныхъ, формы растеній, пахари на нивѣ съ его лошадкой, удалаго молодца, поющаго раздолѣе или кручину; оно побываетъ умственно при всѣхъ сценахъ природы и человѣческой жизни, близкихъ и отдаленныхъ временемъ и пространствомъ: такимъ образомъ оно пріобрѣтаетъ способность на всю жизнь принимать и усвоить новыя явленія, входить мыслями въ чужое положеніе и постоянно перерабатывать и преобразовывать кругъ своихъ мыслей. По этому принципу почти всегда составляются у насъ сборники для обученія дѣтей, какъ, напримѣръ, превосходно составленный „Дѣтскій міръ“ Ушинскаго. Но такъ какъ уже былъ случай, что въ одной народной школѣ на Донѣ родители взяли изъ школы дѣтей, какъ только учитель ввелъ въ употребленіе этотъ сборникъ, и такъ какъ сходныя явленія повторялись и въ Европѣ, то мы видимъ здѣсь не частное недоразумѣніе, не столкновение невѣжества родителей съ образованностью учи-

теля, нѣтъ, здѣсь дѣйствуетъ общая причина, часть которой мы сейчасъ изъяснили и которой остальная часть изъясняется также легко.

Педагогическіе идеалы не должны быть идолы. „Дѣтскій міръ“, который соотвѣтствовалъ бы только идеальной педагогикѣ, предполагалъ бы семейство, совершенно независимое отъ нуждъ матеріальныхъ и способное посягать въ свои силы и все свое время на развитіе и образованіе круга мыслей. Но много ли на этомъ свѣтѣ найдется семействъ въ такомъ идеальномъ положеніи? Между тѣмъ если дитя семейства, которое подходитъ къ этому идеалу, можно сравнить съ мотылькомъ, который порхаетъ по всѣмъ цвѣтамъ сада, касается на короткое время каждого изъ нихъ, какъ бы отдается безграничному созерцанію каждой фигуры цвѣтка, каждой тѣни, cadaго блеска, каждой краски, cadaго движенія, и это единственно съ тѣмъ, чтобы родить въ своей внутренней жизни многообразную подвижность и игру ощущений; то дитя рабочаго класса есть пчела, которая изъ cadaго цвѣтка хочетъ извлечь частичку нектара. Направленіе обученія, по преимуществу созерцательное, не идетъ къ его положенію: главное направленіе здѣсь дѣловое, практическое. Дитя раздѣляетъ свое время между обученіемъ и работою, дѣтство для него не есть пора досуговъ. Время обученія здѣсь не долгое. Рабочій классъ отдается созерцаніямъ только въ исключительныхъ, какъ бы въ праздничныхъ душевныхъ состояніяхъ. Его пѣсня коротка, его эпосъ тоже коротокъ и простъ. На ландшафты онъ не засматривается. Ему некогда удлинять и расширять созерцаемые образы при томъ они должны быть приготовлены такъ, что-

бы онъ всегда хранилъ ихъ въ своей памяти, а не въ книгѣ, не на полкахъ кабинета. Итакъ здѣсь при первоначальномъ обученіи слѣдуетъ имѣть въ виду не столько подвижность и примчивость разума, сколько твердость и опредѣленность основныхъ и первоначальныхъ свѣдѣній. Сообщаются свѣдѣнія о томъ, что разъ навсегда должно оставаться въ памяти, сообщаются свѣдѣнія короткія, стереотипныя, на которыя можно опереться сразу, не обращаясь при каждомъ новомъ случаѣ къ новой переработкѣ и къ преобразованію круга мыслей. Это требовало бы и досуговъ и усилій, которыя въ этомъ состояніи невозможны. Народная школа, которая образовалась естественно безъ содѣйствія отчетливой педагогикѣ, знаетъ эту тайну превосходно. Она обучаетъ дѣтей простѣйшимъ молитвамъ и обогащаетъ ихъ умъ постоянными правилами мудрости и опытности, которыхъ богатый источникъ заключается въ Священномъ Писаніи, въ исторіи народа и его героевъ и въ пословицахъ народа. Она сообщаетъ свѣдѣнія, которыя также плотны и опредѣленны, какъ вещи, внутри которыхъ работникъ вѣчно вращается. Въ Пруссіи сдѣланъ поворотъ къ устройству такой школы; въ другихъ странахъ отчетливая педагогика ничего больше не сдѣлала, какъ только внесла въ такую школу искусство скорѣйшаго и легчайшаго обученія. Наши солдаты не любятъ издаваемого для нихъ и даромъ получаемого ими „Чтенія для солдатъ“, въ которомъ есть прекрасныя повѣсти, и покупаютъ на свои бѣдныя деньги Новый Заветъ, Священную Исторію, Исторію Петра Великаго, Исторію Фридриха Великаго. Они предпочитаютъ то, что навсегда должно оставаться въ памяти, какъ свѣтъ и ру-

ководство въ жизни, сценамъ, образамъ, описаніямъ, разсказамъ, которые достигаютъ своей цѣли, какъ только производятъ разнообразную игру познавательныхъ способностей и приводятъ человѣка въ состояніе свободного созерцанія явленій. Опытный педагогъ долженъ соединять гармонически направленіе созерцательное и практическое. Но педагогъ, который не различаетъ этихъ важныхъ особенностей и не умѣетъ предпочесть одну изъ нихъ другой, смотря по нуждамъ воспитанниковъ, будетъ разобщать школу съ жизнью и встрѣтитъ противодѣйствіе тамъ, гдѣ при лучшемъ пониманіи дѣла онъ встрѣтилъ бы содѣйствіе и сочувствіе.

ЧТЕНІЕ ШЕСТНАДЦАТОЕ.

§ 71. На основаніи общаго требованія сообщать ученику такіа свѣдѣнія, которыя облагораживаютъ всю его личность, разрѣшаются два вопроса, особенно важные для педагогической практики, именно: какіе предметы заслуживаютъ постояннаго вниманія со стороны учениковъ и какія науки входятъ въ большей или меньшей мѣрѣ въ кругъ первоначальнаго обученія.

§ 72. Какіе предметы заслуживаютъ постояннаго вниманія со стороны учениковъ. При обученіи учитель сообщаетъ ученику каждую минуту свѣдѣнія или о знакахъ и формахъ, или о дѣйствительныхъ вещахъ. Знаки, напримѣръ, языкъ словесный и языкъ письменный, заслуживаютъ вниманія не сами по себѣ, а только какъ средство для выраженія того, что ими означается. Также и формы, напримѣръ, числа, общія понятія, формы склоненій и спряженій, получаютъ значеніе только отъ своего примѣненія. Напротивъ все то, что есть дѣйствительно, напримѣръ, произведенія природы и человѣческаго искусства, человѣкъ, семейство, общество, исторія человѣчества, зависимость природы и человѣка отъ

Бога — эти предметы должны сосредоточивать на себѣ постоянное вниманіе учениковъ. И разумъ и сердце ученика воспитываются постояннымъ вліяніемъ дѣйствительныхъ предметовъ. Знаки и формы суть только пособія для усвоенія и пониманія означаемыхъ и опредѣляемыхъ предметовъ. Когда человекъ говоритъ или считаетъ, онъ занятъ не словами, а тѣмъ что они означаютъ, также онъ занятъ не числами, а исчисляемыми предметами. Когда онъ мыслитъ или судитъ, онъ занятъ не формами понятій или сужденій, а предметами, которые онъ хочетъ обсудить. Специалистъ-филологъ привыкаетъ обращать свое вниманіе главнымъ образомъ на слова и на грамматическія формы; при встрѣчѣ своею мыслию съ словомъ или съ цѣлою рѣчью онъ направляетъ свое вниманіе не на предметъ слова или рѣчи, а на самое слово и на форму рѣчи, припоминая по этому поводу другія слова и другія формы грамматическія; такимъ образомъ онъ вращается своимъ разумомъ въ мірѣ знаковъ и формъ, а не на почвѣ дѣйствительнаго міра. Другой ученый специалистъ можетъ подобнымъ же образомъ останавливать свое вниманіе преимущественно на формахъ сужденія, а не на томъ, о чемъ идетъ сужденіе; онъ будетъ вспоминать по данному поводу другія формы сужденій, будетъ сравнивать ихъ, причемъ дѣйствительность, жизнь, сама вещь, о которыхъ идетъ сужденіе, теряются изъ вида. Ни то, ни другое направленіе не должно быть сообщаемо личности ученика. Сообщаемыя ученику свѣдѣнія должны производить на него такое вліяніе, чтобы онъ своими мыслями, воображеніемъ и воспоминаніями обращался въ кругу дѣйствительныхъ предметовъ,

познавать эти предметы, интересовался ими, испытывать ихъ вліяніе на себѣ, а къ знакамъ и формамъ относился бы только, какъ къ средствамъ для лучшаго знакомства съ дѣйствительностью. Этимъ направленіемъ глубоко отличаются общеобразовательныя школы отъ специальныхъ.

§ 73. **Знаніе и умѣнье.** Подъ руководствомъ учителя и большею частію посредствомъ практическихъ упражненій ученикъ знакомится съ знаками и формами совершеннѣйшимъ образомъ для того, чтобы пользоваться ими съ особенною легкостью, безъ всякаго труда, безъ малѣйшаго напряженія, такъ чтобы вниманіе, не беспокоясь каждый разъ заново о знакахъ и формахъ, могло всецѣло, не развлекаясь, сосредоточиваться на дѣйствительныхъ предметахъ. Задача первоначальной школы въ этомъ случаѣ разлагается на двѣ задачи. Обученіе должно сдѣлать ученика *свѣдущимъ* и *умѣющимъ*, или оно должно сообщить ему основныя познанія и основныя искусства. Съ помощью упражненій, повтореній и укоренившихся навыковъ ученикъ приобретаетъ умѣнье: говорить правильно и чисто, читать, писать, считать, чертить и пѣть. Въ этихъ искусствахъ ученикъ, какъ сказано, долженъ достигнуть такого совершенства, чтобы пользоваться ими бѣгло, не сосредоточивая на нихъ вниманія, которое все должно быть обращено на дѣйствительные предметы. Усвоятся они обученіемъ, дѣйствіями ученика, подъ руководствомъ учителя, или упражненіемъ и примѣрнымъ дѣйствіемъ самого учителя. Кто плохо читаетъ, пишетъ или считаетъ, тотъ, по выходѣ изъ школы, неохотно будетъ

продолжать самообразование. Поэтому въ первоначальной школѣ главная забота и главное усиліе полагаются на то, чтобъ ученики усвоили крѣпко и на всю жизнь названные искусства, чтобъ они достигли полнѣйшей свободы и легкости въ ихъ употребленіи, а свѣдѣнія сообщаются имъ въ такомъ объемѣ, какой совмѣстенъ съ наилучшимъ разрѣшеніемъ этой задачи.

§ 74. Школа грамотности. Тамъ, гдѣ условія для существованія школы неблагопріятны, первоначальная школа обращается въ школу *грамотности*, гдѣ дѣти обучаются только чтенію, письму и начаткамъ счисленія. Нравственный духъ въ школѣ грамотности можетъ быть воспитываемъ порядкомъ школьныхъ занятій, опредѣленную дисциплиной въ жизни и въ отношеніяхъ учениковъ, приохочиваньемъ ихъ къ труду и примѣромъ доброй личности учителя. Это, безъ сомнѣнія, не такія мелкія блага, которыми можно было бы пренебрегать. Но тѣмъ не менѣе школа грамотности не сообщаетъ ученику тѣхъ свѣдѣній, которыя, переходя въ убѣжденія, служатъ основами и хранителями его совѣсти и его нравственной личности среди искушеній жизни: возможность читать и писать увеличиваетъ силы человѣка, но облагороженіе ихъ предоставляется случаю. Вотъ почему противъ этихъ школъ часто возстаютъ педагоги, вотъ почему многіе считаютъ эти школы вредными. Почти у всѣхъ просвѣщенныхъ народовъ принято за правило, чтобы недостатки такой школы были покрываемы сообщеніемъ ученику начатковъ христіанскаго ученія, обученіемъ его молитвамъ и главнѣйшимъ заповѣдямъ христіанской жизни.

§ 75. Предѣлы изученія знаковь и формъ.

Знаки и формы не должны быть изучаемы во всемъ ихъ объемѣ. Нѣтъ нужды требовать отъ ученика, чтобъ онъ умѣлъ сосчитывать очень длинные ряды чиселъ и помнить названія отдаленнѣйшихъ единицъ этихъ рядовъ; нѣтъ нужды знакомить ученика со всеми правилами грамматики, со всеми тонкостями языка, со всеми словами, какія собраны въ академическихъ лексиконахъ; нѣтъ нужды упражнять учениковъ въ искусствѣ писать разнообразными шрифтами, читать книги старинной печати, чертить всевозможныя правильныя фигуры, пѣть очень искусныя композиціи. Изъ знаковь и формъ ученикъ долженъ знать все основное, — все, что необходимо для приобрѣтенія свѣдѣній о дѣйствительныхъ предметахъ и для дальнѣйшаго самообразования. При этомъ въ очень многихъ случаяхъ опытный учитель будетъ болѣе полагаться на практику и на образованіе привычекъ, нежели на отчетливое, но длинное обученіе. Такъ, напримѣръ, церковно-славянскій языкъ можетъ быть достаточно изученъ практически, чтеніемъ и оближеніемъ его съ языкомъ русскимъ и переводами на этотъ послѣдній. Такъ законы правописанія и пунктуаціи могутъ быть усвоены практически, и обращаться для изясненія первыхъ къ древнему славянскому языку дѣло излишнее. Изученіе знаковь и формъ въ излишнемъ количествѣ часто осложняется еще тѣмъ, что не всегда различаютъ то, что нужно только для *усвоенія* знаковь и формъ, отъ того, что нужно для ихъ *употребленія*. Такъ, напримѣръ, при изученіи грамматики часто не различаютъ: *буква*, какъ письменныхъ видимыхъ знаковь для звуковъ, *названія буквъ*, существующаго

196 Связь знаковъ и формъ съ дѣйствительными предметами.

только для грамматиковъ; и *звуковъ*, для означенія которыхъ употребляются буквы. Тоже при изученіи арифметики смѣшиваютъ числа или опредѣленные количества съ цифрами или письменными знаками чиселъ; отъ этого занятіе съ цифрами на доскѣ считаютъ главнымъ, между тѣмъ какъ настоящая цѣль состоитъ въ томъ, чтобы заниматься числами въ умѣ. Какъ при обученіи, такъ и въ школьной дисциплинѣ, формъ должно быть поменьше. Если каждое движеніе ученика обставлено разнообразными правилами, то это неблагоприятно для развитія его свободныхъ нравственныхъ силъ. Немного должно быть формъ, но существенныхъ и заслуживающихъ того, чтобы ученики не нарушали ихъ, и учитель настаивалъ на ихъ исполненіи.

§ 76. Связь знаковъ и формъ съ дѣйствительными предметами. Знаки и формы безъ тѣсной связи съ дѣйствительными предметами усваиваются не легко. Дитя, напримѣръ, гораздо скорѣ замѣчаетъ буквы, когда онѣ выдѣляются изъ слова, которое означаетъ знакомый ему предметъ, нежели когда они предлагаются его вниманію отдѣльно. Тотъ же случай бываетъ и при изученіи арифметики: естественный смыслъ не знаетъ ни одного, ни пяти, ни десяти и т. д., но знаетъ одного брата, пять пальцевъ, десять домовъ и т. д. При томъ, когда совершается поспѣшно и рано искусственное отрѣшеніе знаковъ и формъ отъ дѣйствительныхъ предметовъ, то происходитъ опасность, что дѣти будутъ принимать самыя знаки и формы за что-то дѣйствительное. Дѣти расположены считать слова за вещи, какъ высшая мудрость расположена счи-

тать самыя вещи за слова. Чтобы держать вниманіе ученика въ мірѣ дѣйствительномъ, учитель непрерывно смѣняетъ одно другимъ: *созерцаніе, знаніе, примѣненіе*. Достаточно трехъ, четырехъ буквъ, чтобы побудить дитя, которое заучило ихъ, сложить изъ нихъ знакомое ему имя. Достаточно знакомства съ немногими словами, чтобы побудить дитя къ чтенію, или къ написанію чего-нибудь интереснаго, или близкаго къ его опытамъ. Достаточно знанія одного правила изъ арифметики, чтобы предложить ученику задачу, важность которой понятна для него. Такими приемами облегчается трудъ заучиванія; дитя чувствуетъ себя среди дѣйствительнаго міра, который такъ близокъ ему и съ которымъ разобщать его не слѣдуетъ, а всѣмъ отвлеченнымъ и искусственнымъ оно пользуется, не чувствуя, что это отвлеченное и искусственное. Крѣпкій здравый смыслъ, который судить обо всемъ, справляясь прежде всего съ дѣйствительностію, развивается особенно благопріятно изъ такого направленія обученія.

§ 77. Голова и сердце. Дѣйствительные предметы, которыхъ вліяніе на ученика должно быть постоянное и преобладающее, дѣлаются близки его душѣ или чрезъ познаніе, или чрезъ чувство; они входятъ въ его душу, когда дѣйствуютъ или на голову, или на сердце; между тѣмъ какъ воля дѣйствуетъ обратно на дѣйствительные предметы: волей человѣкъ не усваиваетъ, не принимаетъ, но воздѣйствуетъ. Итакъ при сообщеніи свѣдѣній учитель имѣетъ въ виду не только научить ученика чему-нибудь, но и возбудить въ его сердцѣ лучшія и чистѣйшія чувства; въ противномъ случаѣ самая большая и самая лучшая

часть дѣйствительнаго міра будетъ сокрыта отъ ученика, будетъ какъ бы не существовать для него. На недостатки школы, пренебрегающей развитіемъ сердца, жалуются очень часто и основательно. Если въ школѣ ученикъ потерялъ свою первую любовь, если школа сообщала ему свѣтъ, но безъ теплоты, способность знать безъ способности сочувствовать, то свѣдѣнія, пріобрѣтенныя ученикомъ, будутъ употребляемы имъ въ жизни только какъ хорошія средства для удовлетворенія его самолюбія и для расширенія его границъ, а не для блага общаго, не для счастья и совершенства другихъ людей. Нужно могущественное вліяніе религіи, нуженъ увлекающій примѣръ любимой личности учителя, нужны сильныя впечатлѣнія, какія только могутъ быть возбуждены изложеніемъ лучшихъ явленій изъ исторіи челоѣчества и отечества, для того чтобы рядомъ съ познаніями возрастали въ ученикѣ и лучшія чувствованія. Конечно, сердце сохраняется и улучшаетъ непосредственно разнообразными мѣрами воспитанія; но такъ какъ выше было доказано, что мысли о вещахъ возбуждаютъ такія же сердечныя чувствованія, какъ и самыя вещи, то учитель, который не надѣялся бы сообщеніемъ свѣдѣній пробуждать въ ученикѣ лучшія чувствованія, не понималъ бы своей задачи. Между тѣмъ какъ познанія, такъ и движенія сердца имѣютъ различныя направленія, которыя необходимо представлять себѣ ясно.

§ 78. **Познаніе и любовь.** Познаніе и любовь — въ этихъ двухъ словахъ содержится все, что можно наилучшаго передать молодому поколѣнію. Мы познаемъ,

когда наша душа рисуетъ въ себѣ вѣрный образъ существующаго предмета. Мы любимъ, когда повторяемъ въ себѣ ощущенія другихъ людей, или когда въ нашемъ сердцѣ мы переживаемъ ихъ радости и страданія: потому что въ этомъ состояніи мы считаемъ судьбу другихъ людей, ихъ бѣдствія и радости нашею собственною судьбою, нашимъ собственнымъ бѣдствіемъ и радостію; въ этомъ состояніи эгоизмъ падаетъ или ослабѣваетъ, и мы оказываемся способными служить общему благу и жертвовать для него нашими наслажденіями. Познанія должны быть направлены такъ, чтобы предметъ повторился въ умственномъ образѣ вѣрно и вполнѣ, безъ примѣси вымысловъ со стороны воображенія. Чувствованія должны быть направлены такъ, чтобы сердце повторяло ощущенія и положенія другихъ людей вѣрно и безъ примѣси эгоизма, или чтобы оно имѣло способность входить въ положенія другихъ людей и испытывать ихъ. Одностороннее и исключительное занятіе знаками и формами можетъ стѣснять способность челоѣка обращаться въ дѣйствительномъ мірѣ и заниматься имъ, можетъ предрасполагать его къ занятіямъ отвлеченнымъ; но для сердца оно всегда обнаруживается какъ гнетъ: ученикъ испытываетъ, что это не то, чего можно хотѣть и что можетъ возбуждать любовь и радость. Вотъ почему, напримѣръ, иногда способные ученики не понимаютъ математики и вотъ почему иногда учителя, не вникающіе въ дѣло, изгоняютъ изъ школы серіозное обученіе и превращаютъ ее въ мѣсто бесѣдъ и чтеній о предметахъ, разнообразно волнующихъ сердце, но не доставляющихъ уму строгаго занятія. Итакъ здѣсь возможна односторонность, которой избѣгать необходимо.

§ 79. **Познаніе и его виды.** Познаніе обнимаетъ или разнообразіе явленій, или однообразный законъ ихъ, или постигаетъ ихъ красоту и величіе. Первое направленіе опытное, второе—умственное, третье—эстетическое. Въ опытномъ познаніи вниманіе ученика привлекается силою, пестротою, новостію и измѣнчивостію явленій. Присутствіе знаковъ и формъ сокрыто въ этомъ случаѣ отъ ученика: онъ находится среди вещей. Но опыты и наблюденія простираются въ безконечность. Каждый день они наполняютъ нашъ духъ другими образами и не даютъ такихъ постоянныхъ и негибнущихъ образовъ, которые были бы носителями личности, ея совѣсти и убѣжденій. Съ теченіемъ наблюденій оказывается новыхъ явленій очень мало; сегодняшніе опыты повторяютъ вчерашнее, старое, прежевидѣнное; вниманіе ослабѣваетъ. Но оно возбуждается, съ другой стороны, несогласіемъ, беспорядочностію и противорѣчіями опытовъ: что одинъ рядъ опытовъ принуждалъ насъ принять за истинное, то другой принуждаетъ насъ отвергнуть какъ ложное. Раждается чувство незнанія, раждается вѣра въ Бога, которая успокоиваетъ сердце, тревожимое противорѣчіями: но вмѣстѣ съ этимъ происходитъ и стремленіе къ познанію умственному. Человѣкъ размышляетъ, вдумывается въ опыты, ищетъ между ними необходимой и правильной зависимости. Здѣсь впервые онъ различаетъ матерію, знаки и формы, вещи и числа, вещи и понятія, частное и общее, случай и правило, наконецъ данное въ опытѣ и то, до чего онъ додумался. Безъ пристрастія, безъ сердечнаго участія онъ разлагаетъ опыты, сравниваетъ прошедшее съ настоящимъ, припоминаемое съ наблюдаемымъ, и познаетъ необходимость

явленій. Но сердечное участіе, въ чистѣйшей формѣ любви, тотчасъ пробуждается, когда при наблюденіи попадаются предметы прекрасные и величественные. Школа, которая съ помощію или дѣйствительныхъ опытовъ, или поэтическихъ описаній, или занятій изящнымъ искусствомъ, не доставляетъ ученику созерцаній красоты и величія, не достигаетъ своей цѣли. Въ созерцаніи явленій прекрасныхъ, которыми богата особенно природа, и явленій величественныхъ, которыми богата особенно исторія человѣчества, познаніе и любовь, голова и сердце соединены неразрывно. Присутствіе знаковъ и формъ опять исчезаетъ изъ сознанія ученика; онъ видитъ вещи и событія и испытываетъ сердцемъ высшую жизнь, которую они выражаютъ: воображеніе по законамъ содружества преобразуетъ его собственную душевную жизнь по тѣмъ началамъ гармоніи, совершенства и благородства, которыя онъ созерцаетъ въ изящныхъ и величественныхъ явленіяхъ. Въ этомъ заключается нравственно-образовательное значеніе красоты и величія: человѣкъ дѣлается лучше, какъ только онъ видитъ лучшее. Въ то время какъ знаки и формы исчезли изъ его сознанія, самыя вещи обратились для него въ знаки и слова, имѣющіе смыслъ высшій.

Двигаясь въ этихъ трехъ кругахъ познаній, переходя постоянно изъ одного круга въ другой, какъ только представляется поводъ, ученикъ такъ-сказать посѣтитъ своимъ духомъ всѣ части дѣйствительнаго міра: то онъ собираетъ внѣшнее, какъ муравей, то перерабатываетъ его, какъ пчела, то при созерцаніи его формъ предается чистому, безкорыстному удовольствію, какъ мотылекъ.

§ 80. **Любовь и ея виды.** Любовь имѣть такимъ же образомъ три формы: по отношенію къ частнымъ лицамъ она есть или состраданіе, или уваженіе; по отношенію къ обществу и его благу она есть познаніе и исполненіе долга. Но изъ сознанія, что никакая человѣческая опытность и мудрость не въ силахъ предохранять человѣка и общество отъ страданій и доставить имъ прочное, необманчивое благо; изъ вниманія къ таинственной судьбѣ человечества, являющагося то великимъ, то ничтожнымъ, рождается въ любящемъ сердцѣ вѣра въ Бога, какъ Отца человѣческаго рода, рождаются преданность волѣ Божіей и любовь къ Богу, которая укрѣпляетъ человѣка при исполненіи долга и въ борьбѣ съ искушеніями жизни. Эта постепенность въ направленіяхъ любви соответствуетъ ученію апостола Іоанна: „кто не любитъ брата, тотъ не можетъ любить и Бога.“

Зачатки состраданія и уваженія къ частнымъ лицамъ зараждаются въ дѣтскомъ сердцѣ вліяніями семейнаго быта. Состраданіе соединяется съ стремленіемъ облегчить нужды другаго. Уваженіе къ другому лицу рождастъ довѣріе къ нему, расположенность повиноваться ему, принимать его совѣты, подражать его дѣйствіямъ. Уважаемое лицо дѣлается какъ бы нашею совѣстью, которая предохраняетъ насъ отъ многихъ дурныхъ поступковъ. Оба эти чувства могутъ быть и подавлены и усилены обученіемъ, смотря потому, какіе человѣческіе образы и какія человѣческія положенія напечатлѣваются въ душѣ ученика всего чаще и всего сильнѣе, какія біографіи, какіе рассказы, какіе анекдоты предлагаются ученику его учителемъ. Педагогія предпола-

гаетъ, что учитель умѣетъ останавливать вниманіе ученика на лицахъ, заслуживающихъ любовь и уваженіе; что онъ владѣетъ искусствомъ помѣщать ученика въ общество такихъ лицъ и рождать въ немъ соответствующія ощущенія: въ противномъ случаѣ школа будетъ заглушать сѣмена человечности, посѣянные семействомъ. Но участіе и уваженіе къ частнымъ лицамъ производятъ въ душѣ состоянія, соответствующія тѣмъ, какія вызываются формой опытнаго познанія явленій. Между стремленіями лицъ возникаютъ столкновенія и противорѣчія, которыя налагаютъ на любящее сердце неисполнимыя требованія. Состраданіе къ одному можетъ обратиться въ нерасположеніе и несправедливость къ другому. Любовь и уваженіе могутъ сдѣлать насъ людьми партіи, нечувствительными къ благу лицъ, стоящихъ внѣ этого круга. Только сознаніе долга возвышаетъ любящее сердце надъ этими противорѣчіями и опасностями, какъ познаніе однообразнаго закона явленій устраняетъ противорѣчія опыта. Нельзя отдаваться безусловно и безъ разбора первымъ движеніямъ сердца, хотя бы они были наилучшія: участіе къ частнымъ лицамъ должно быть направлено согласно съ общимъ благомъ и по требованію долга; дѣлать въ ихъ пользу нужно не то, къ чему побуждаютъ непосредственные симпатіи, непосредственные сердечныя влеченія, а то, что должно дѣлать, чтобъ ихъ благо было частью общаго блага, или чтобы ихъ стремленія къ благу не противорѣчили какъ самимъ себѣ, такъ и благу общественному. На этой ступени любящее сердце находится подъ управленіемъ разума, который обзрѣваетъ общее и цѣлое, подчиняя ему все частное.

Въ значеніи ясныхъ правилъ долга познаются здѣсь *право и справедливость*, соответствующія законамъ мышления въ познаніи. Право дозволяетъ человѣку только такія дѣйствія, которыя не противорѣчатъ общему благу, и слѣдовательно обязываетъ человѣка никого не оскорблять, признавать собственность и честь каждаго, какъ нѣчто неприкосновенное. Какъ право воздастъ каждому *свое*, такъ справедливость воздастъ каждому *заслуженное*, воздастъ благодарностью за услуги, доверіемъ за честность, наградой за трудъ, повиновеніемъ за прилежаніе и успѣхи, наказаніемъ за нарушение общаго порядка. Такъ какъ школа есть маленькое общество, то всѣ эти формы долга изучаются въ ней на практикѣ: ученикъ понуждается уважать собственность и честь товарища; онъ удерживается отъ дѣйствій, которыя хотя и были бы безвредны для него, но противорѣчили бы общему благу школы. Такимъ же образомъ предъ справедливостью, когда она награждаетъ лучшихъ, должна умолкнуть зависть, когда она наказываетъ дурныхъ, должно умолкнуть недовольство. Неисполненіе даннаго слова, мстительность, неблагодарность встрѣчаютъ противодействие въ воспитателяхъ и въ воспитательныхъ мѣрахъ. Въ обществѣ школы различныя правила долга тѣмъ лучше усвояются и исполняются учениками, чѣмъ болѣе преобладаетъ въ школѣ власть нравственная надъ полицейскою. Подъ вліяніемъ учителя въ школѣ образуется правильное общественное мнѣніе, которое противится всѣмъ нарушеніямъ предписаній долга. Но предписанія долга выясняются и укрѣпляются въ духѣ учениковъ также и посредствомъ обученія. Исторія чело́вѣчества и отече-

ства, описаніе жизни знаменитыхъ людей, чтеніе нравственно-религіозныхъ рассказовъ — все это какъ бы увеличительныя стекла, посредствомъ которыхъ ученикъ видитъ, что дозволительно и что обязательно, что похвально и что гнусно, что согласно съ требованіями долга и что противорѣчитъ имъ, какъ право и справедливость сохраняютъ и увеличиваютъ общее благо и какъ это благо рушится, когда права попираются и водворяется всеобщая неправда въ обществахъ. Въ хорошемъ семействѣ дитя постоянно видитъ, наблюдаетъ, обсуживаетъ и напечатлѣваетъ въ своемъ сердцѣ *образы* нѣжной, любящей матери и спокойно-дѣятельнаго, внушающаго къ себѣ невольное уваженіе отца; оно наблюдаетъ ежеминутно организацію семейную, въ которой общее благо и общій порядокъ основываются на любви, на уваженіи чужихъ правъ, на исполненіи требованій справедливости и другихъ предписаній долга; оно видитъ здѣсь постоянно примѣры *повиновенія* то лицамъ, то общему закону, и такимъ образомъ его сердцу дѣлается знакома и близка вся система нравственныхъ отношеній, во имъ которыхъ должны быть подавляемы всякое своеволие, всѣ дурныя наклонности и страсти, какъ движенія грубаго эгоизма. Воспитаніе должно изъ школы создать свѣтлый кругъ нравственныхъ отношеній, сколько возможно сходный съ бытомъ хорошаго семейства. Справедливо, что обученіе не въ силахъ замѣнить вліяній жизни; но тѣ нравственные *образы*, которые дитя наблюдаетъ и обсуживаетъ, живя въ семействѣ, должны быть доставлены ученику въ школѣ посредствомъ обученія или сообщенія свѣдѣній. Обширная семья чело́вѣчества открываетъ учителю

просторъ для выбора наилучшихъ образовъ, какіе способны облагораживать сердце ученика, то воспитывая въ немъ любовь и уваженіе къ людямъ, то возбуждая въ немъ расположенность служить общему благу и исполнять требованія справедливости.

Кто дѣлаетъ попытку исполнять свой долгъ безгорыстно и искренно, тотъ испытываетъ въ глубинѣ своего сердца ни съ чѣмъ несравнимое величіе того, что повелѣваетъ долгъ, и такимъ образомъ убѣждается непосредственно и естественно, что требованія долга и справедливости, или что нравственные законы человечества, за нарушеніе которыхъ упрекаетъ насъ наша же совѣсть, суть заповѣди воли Божіей. Таково уже существо человѣческаго духа, что сердце, любящее и ищущее любви, избирающее и предпочитающее въ здѣшнемъ мірѣ различные предметы для своего участія и для исполненія долга, но также вынужденное оставлять ихъ—потому ли что они ему измѣняютъ, или же потому что различные наклонности, страсти, невѣжество, движенія самолюбія даютъ самому сердцу превратныя направленія,—сердце, тревожимое то высшими требованіями, то низшими влеченіями, находитъ постоянный и неистощимый источникъ энергіи и покоя не прежде, чѣмъ оно поднимется до неба, до Бога, и посредствомъ вѣры и любви рѣшается искать въ волѣ Божіей того, въ чемъ заключаются настоящее благо, высшая обязанность и назначеніе человѣка. Личность человѣка ищетъ опоры твердой, непоколебимой измѣнчивыми предметами здѣшняго міра: случайность нашего образованія и всей нашей жизни чувствуется, какъ душевный гнетъ; и въ духѣ, для котораго разумность и вѣрность самому себѣ

суть неизблемые принципы, неотразимо рождаются убѣжденіе, что то, чего собственно мы ищемъ, лежитъ не въ этомъ мірѣ превращеній и измѣнъ. Все можетъ оставить нашъ духъ, все можетъ измѣнить ему: силы физическія и силы умственные—познанія, искусства и навыки; все зданіе, которое воспитатель воздвигаетъ въ духѣ ученика, можетъ быть разнесено бурями жизни, или можетъ рушиться отъ естественнаго состарѣнія. Есть одно въ человѣческой личности, возвышающееся надъ временнымъ и гибнущимъ, не дающее ей возмутиться и потерять самую себя въ то время, когда ей оказываются вѣроломными друзьями силы, таланты, дарованія, свѣдѣнія и дары счастья: этотъ неизблемый опорный пунктъ и хранитель личности есть глубокая задушевная вѣра въ Бога и любовь къ Нему. Изъ этого неисчерпаемаго источника происходитъ въ человѣкѣ все новая и новая рѣшимость на добро, возраждается каждый разъ мужество служить общему благу, исполнять долгъ, терпѣть или сносить людей, несмотря на ихъ колоссальный эгоизмъ, любить людей, несмотря на ихъ неблагодарность, и бороться съ собственными заблужденіями и страстями. „Вѣра побуждаетъ міръ“ и наоборотъ, сердце безъ вѣры побуждается міромъ—личность дѣлается тѣмъ, что угодно будетъ сдѣлать изъ нея случайному потоку обстоятельствъ. Между тѣмъ, при обученіи предметамъ вѣры, представляются особенныя задачи вслѣдствіе того, что эти предметы не только имѣютъ высшее достоинство, но и составляютъ святилище, касаться которой можно только чистыми руками. Итакъ, необходимы спеціальныя руководящія правила, которымъ нужно слѣдовать при этомъ обученіи.

ЧТЕНІЕ СЕМНАДЦАТОЕ.

§ 81. Религіозное обученіе. Самое худшее, что можно сказать о человѣкѣ, выражается въ народномъ поговоркѣ: „онъ и Бога не боится, и людей не стыдится.“ Это былъ бы человѣкъ безъ совѣсти и безъ вѣры. Поэтому какъ сѣмена добра, такъ и сѣмена вѣры должны быть посѣваемы и возвращаемы въ дѣтскомъ сердцѣ съ самыхъ раннихъ лѣтъ. Дитя выучивается изъ устъ матери произносить имя Божіе такъ рано, какъ только оно пріобрѣтаетъ способность выговаривать слова. Какъ человѣческій родъ имѣлъ вѣру въ Бога прежде, чѣмъ онъ обогатилъ себя полезными для обществѣ свѣдѣніями, научился различнымъ искусствамъ и позналъ основанія гражданственности, такъ и дитя должно принять въ свое сердце зачатки вѣры ранѣе другихъ зачатковъ образованія: мысль о Богѣ, Его милости, Его любви къ человѣку должна быть въ его духѣ самая древнѣйшая; она должна происходить изъ того времени, когда дитя, не зная ни заботъ, ни золь міра, жило любовію и попеченіемъ родителей, которые были для него видимыми представителями любвеобильнаго провидѣнія

Божія. Обстоятельства послѣдующей жизни съ ея частыми тревогами и рѣдкими радостями, настойчиво понуждаютъ человѣка вспоминать *эту первую любовь*; и при этомъ живая вѣра въ Бога и преданность Его волѣ оживають въ духѣ, какъ самыя свѣтлыя черты его невинности. Это постоянное возрожденіе вѣры, насажденной въ раннемъ дѣтствѣ, совершается тѣмъ неизбежно, что и въ зрѣломъ человѣкѣ вѣра въ Бога есть остатокъ, или неизгладимая черта первобытной невинности его духа—той невинности, когда человѣкъ глубоко чувствовалъ, что онъ дитя Божіе. Итакъ семейство есть лучшая школа для насажденія зачатковъ вѣры, и если семейство исполнило свой долгъ, то задача школы въ этомъ отношеніи дѣлается легкою.

Наглядность, которая дѣлаетъ возвышенные предметы вѣры какъ бы осязательными и близкими сердцу, также развита въ образцовыхъ формахъ семейнымъ преданіемъ и церковью и не можетъ быть предоставлена безусловно личному искусству учителя. Хотя вѣра въ Бога и Его промысленіе и пробуждается естественно изъ глубочайшаго существа человѣческаго духа, однако она созрѣваетъ, получаетъ полноту и переходитъ изъ области неяснаго и зыбкаго чувства въ область прочной истины только при посредствѣ Божественнаго откровенія и воспитательнаго вліянія церкви. Учитель, какъ и каждый христіанинъ, всю свою жизнь остается ученикомъ Божественнаго откровенія и воспитаникомъ церкви. Въ этихъ отношеніяхъ ни совѣсть, ни родители не позволяютъ ему обучать дѣтей предметамъ вѣры. Между тѣмъ откровеніе и дѣйствія церкви сообщаютъ истинамъ вѣры такую наглядность и такую впечатли-

тельность, въ сравненіи съ которыми отвлеченныя, школьныя бесѣды о Богѣ оказываютъ слабое дѣйствіе. Свѣтлые образы жизни патріарховъ, водимыхъ Богомъ, огненные рѣчи пророковъ, которые безстрашно говорили правду царямъ и сильнымъ міра сего, наконецъ жизнь Иисуса Христа, Его безпредѣльная любовь къ немощному человѣчеству, безмѣрные страданія, крестная смерть; съ другой стороны символическія, видимыя выраженія истинъ вѣры въ церковномъ богослуженіи, молитвы, сопровождаемыя поклѣнами и колѣнопреклоненіями, посты и праздники, церковное пѣніе, въ которомъ соединяется трогательное съ величественнымъ — все это такія средства наглядности при обученіи предметамъ вѣры, что школа къ этомъ отношеніи должна только заимствовать, а не полагаться на личную изобрѣтательность учителя. „Законъ наглядности“, говоритъ Куртманъ, „дѣйствуетъ и при религіозномъ наставленіи. Сухое отвлеченное богопочтеніе не умлительно ни для взрослыхъ, ни для дѣтей; напротивъ того, наглядное, хотя бы и символическое выраженіе высокихъ истинъ вѣры привлекаетъ и дѣйствуетъ возбужденно на сердце и волю. Молитвы потому столь рѣдко „отвлеченныхъ формулъ, которыхъ питомецъ не въ состояніи понять безъ объясненій воспитателя, а слушать эти объясненія скоро ему прискучить; почему отнюдь не слѣдуетъ пренебрегать внѣшнимъ выраженіемъ благоговѣнія, наприкладъ, молитвеннымъ сложеніемъ перстовъ, колѣнопреклоненіемъ и т. п. Рѣчь библейская именно „по своей наглядности производитъ такое сильное дѣйствіе“ (стр. 204). Отсюда впрочемъ слѣдуетъ, что вос-

питаніе, которое управляетъ образомъ жизни питомца, несравненно болѣе можетъ сдѣлать въ этомъ отношеніи, нежели обученіе. Школа не умѣетъ притомъ сдѣлать будни довольно рабочими днями, а праздники — довольно праздничными. Великія сцены природы и жизни, которыя живо возбуждаютъ мысль о Богѣ, могутъ быть заслонены стѣнами школы: она не имѣетъ средствъ такъ тѣсно связать мысль съ непосредственными ощущеніями, какъ это дѣлается самою жизнью. Дети, которое выросло бы, не видавъ звѣзднаго неба, грозы, загадочныхъ явленій смерти, которое не имѣетъ такихъ дорогихъ его сердцу людей, чтобы вспоминать объ нихъ, думать объ нихъ и послѣ того, какъ они сошли въ могилу, которое само не видало, какъ эта жизнь тяжела и мрачна безъ вѣры въ Божественное провидѣніе — такое дитя образуется въ мірѣ вымышленномъ. Его сердце привыкаетъ къ однообразной, средней температурѣ, кака¹⁾ соответствуетъ ежедневнымъ мелочнымъ занятіямъ; оно не легко отрывается отъ настоящаго, не освѣжаетъ себя воспоминаніями о прошедшемъ и не возвышаетъ себя мыслію о будущемъ и о другомъ высшемъ существованіи; оно дѣлается неспособнымъ испытывать и переживать въ надлежащія минуты ни положенія радостныя, ни положенія печальныя; а при такомъ настроеніи значительная часть человѣческихъ сердечныхъ движеній будетъ невозможна для него, какъ музыкальный инструментъ, имѣющій одну струну, не выразить значительной идеи. Наклонность вращаться въ избитой колеѣ, исключительный интересъ къ обыкновеннымъ и ежедневнымъ состояніямъ, отсутствіе воодушевленія, — вмѣсто сосредоточенной энергіи и душевнаго огня мето-

дическое, аккуратное исполненіе текущаго дѣла и расположенность разлагать его на отдѣльные мелкія за-
дачи, — вотъ душевныя явленія, которыя часто подають
поводъ къ жалобамъ на то, что школа образуетъ *рути-
неровъ*, благоразумно избирающихъ средину между вы-
сокимъ и низкимъ, не легко подвергающихся заблужде-
нію, но также не преданныхъ всей душою истинѣ и
добру. Большею частію это душевное состояніе, при
которомъ человѣкъ остается ни холоденъ, ни теплъ,
происходитъ отъ недостаточнаго религіознаго и эсте-
тического воспитанія, которое какъ бы даетъ крылья
душѣ, сообщаетъ ей способность уноситься вдалѣ и
вверхъ, какъ только этого требуетъ положеніе ве-
щей. Противоположность съ этой крайностію образуетъ
мечтательность, какъ слѣдствіе односторонняго эсте-
тического развитія и неправильнаго религіознаго воспи-
танія. Мечтательность недѣятельна, и въ этомъ состоитъ
ея особенно дурное качество: человѣкъ живетъ гдѣ-
нибудь далеко, или въ прошедшемъ, или въ будущемъ,
или въ сверхчувственномъ; проза ежедневной жизни
внушаетъ ему сильное нерасположеніе; онъ отвращается
отъ нея, хотя все хорошее и достойное можетъ быть
совершенно только при надлежащемъ, при полномъ вни-
маніи къ мелочамъ ежедневной жизни. Мечтатель сосре-
доточенъ на движеніяхъ и построеніяхъ воображенія;
воля, приводящая мысли въ дѣло, у него слаба; наблю-
дательность неопредѣленна, невѣрна и неширока. Это
направленіе сообщается ученику, когда все прекрасное,
высокое и священное дѣлается знакомо ему, какъ пред-
метъ для воображенія, а не какъ задача для воли; ког-
да при обученіи религіозномъ таинственное и чудесное

получаютъ большой перевѣсъ надъ истинами нравствен-
ными и когда при усвоеніи истинъ вѣры ученикъ не
познаетъ ихъ тѣсной связи съ ежедневными обязанно-
стями человѣка. Можно воспитать въ ученикѣ сильную
вѣру въ Бога, но такую, которая, дѣйствуя только на
воображеніе, будетъ располагать его къ покою, а не къ
дѣламъ. Последнюю опасную крайность представляетъ
фальшивая набожность. Она происходитъ или изъ невин-
ной, но односторонней любви къ обрядамъ, церемоніямъ
и вообще къ знакамъ, въ которыхъ выражаются рели-
гіозныя чувства, и тогда она называется ханжествомъ;
или изъ дурнаго разчета достигнуть какихъ-нибудь
выгодъ посредствомъ притворной набожности и наруж-
ныхъ дѣйствій благочестія, какъ часто бываетъ въ шко-
лахъ, что ученикъ усердно молится, усердно посѣщаетъ
церковь единственно для того, чтобы пріобрѣсть отриц-
ную репутацію у начальства. Это — лицемѣріе, это —
нравственное зло, между тѣмъ какъ ханжество часто
можетъ быть только нравственная слабость.

Довольно поставить на видъ эти три дурныя напри-
вленія для того, чтобы размышляющій учитель понять,
какимъ образомъ слѣдуетъ ему обращаться съ предме-
тами вѣры при обученіи. Именно:

I. Кто самъ не имѣетъ подлинной, живой вѣры, тотъ
не долженъ и касаться ея высокихъ предметовъ и дол-
женъ предоставить религіозное обученіе семейству и
законоучителю. Онъ сдѣлаетъ своимъ ученикамъ ве-
личайшее благо, если не будетъ соблазнять ихъ. О пред-
метахъ, которые составляютъ величайшую святыню че-
ловѣческаго духа, слѣдуетъ или молчать, или же гово-
рить съ полнымъ уваженіемъ. Но, съ другой стороны,

не подлежит сомнію, что учитель, который не касается этихъ предметовъ, вредитъ своему авторитету въ мнѣніи учениковъ и совершенно теряетъ значеніе воспитателя. Онъ выступаетъ передъ ними при сообщеніи свѣдѣній какъ знатокъ, или какъ мастеръ своего дѣла, ничѣмъ особеннымъ не отличающійся отъ мастеровъ другихъ дѣлъ; онъ учитъ всему полезному и ничему такому, что принималось бы душою ученика, какъ заветное сокровище. Безъ постороннихъ вліяній онъ образовалъ бы человѣка, который ни холоденъ, ни теплъ и котораго кругозоръ не простирался бы далѣе и выше ежеминутно-данной дѣйствительности. Наконецъ, практическіе люди всегда расположены думать, что такой учитель страдаетъ отъ умственной бѣдности. Хорошо ли будетъ положеніе такого учителя? Понятія о предметахъ вѣры такъ глубоко входятъ въ литературу, въ исторію, въ живой языкъ и въ общее образованіе, что учителю неизбѣжно говорить съ учениками о предметахъ вѣры, не предоставляя этого одному законоучителю. Пока учитель не возьметъ на себя охотно и съ любовью этой обязанности обучать дѣтей предметамъ вѣры, до тѣхъ поръ школа будетъ находиться не въ нормальномъ положеніи. И въ этой обширной области есть общее, о чемъ прилично разсуждать съ дѣтьми учителю, и есть специальное, чему обучать можетъ только законоучитель. Въ томъ и другомъ случаѣ подлинныя тексты Священнаго Писанія, хорошо избранныя, дѣйствуютъ несравненно плодотворнѣе, нежели собственныя слова учителя. Ихъ поразительная простота, правдивость, искренность, краткость, свойственныя высокой мудрости, ничѣмъ незамѣнимы. Не многія, но важнѣй-

шія и приложимыя къ жизни изреченія должны быть заучиваемы наизусть, какъ правила жизни и совѣты мудрости. Но обученіе должно опираться здѣсь на религіозное настроеніе учителя и на опредѣленный обычай и обстановку, какіе приняты въ школь. Если школа ничѣмъ не напоминаетъ религіозныхъ обычаевъ семейства, если взоръ ученика не встрѣчаетъ ни въ одномъ углу комнаты священнаго изображенія, если ученикъ никогда не видитъ, чтобы кто-нибудь крестился или молился, если вслѣдствіе дурной организаціи школы въ самомъ ученикѣ развивается много-заботливость, неспособность отрѣшиться отъ суеты, чтобы предаваться свободнѣйшимъ душевнымъ движеніямъ; то самое тщательное обученіе истинамъ вѣры потеряетъ часть своей силы, потому что оно не будетъ поддерживаемо наглядностію и усиливается свѣжестію и теплотою примѣровъ. Какъ характеръ, такъ и религіозное чувство, которое глубоко должно входить въ характеръ, развивается главнымъ образомъ посредствомъ вліянія, какъ бы передается отъ одного лица къ другому.

II. Мечтательность встрѣчаетъ противодѣйствіе, когда обученіе предметамъ вѣры будетъ: 1) совершаться постепенно, 2) опираться на историческое основаніе, 3) имѣть значеніе дѣйствительнаго умственного труда, 4) находиться въ тѣсной связи съ ученіемъ объ обязанности человѣка и гражданина.

1) Для дѣтскаго возраста достаточно знаніе о Богѣ, какъ о любящемъ небесномъ Отцѣ, подобіе котораго представляется его взору въ отцѣ земномъ. Первый членъ символа дѣтской вѣры есть, что Богъ посылаетъ свѣтъ и тепло, что Онъ даетъ пищу, произра-

щает плоды и т. д. Молитва о помощи, о сохранении должна быть также первою. Въ этой молитвѣ дитя должно вспоминать людей близкихъ и любезныхъ ему. Вѣра, что Богъ видитъ тайный обманъ неправду и ложь не любить и наказываетъ за нихъ; наставленіе, что не слѣдуетъ дѣлать ничего дурнаго и тогда, когда люди не видятъ, что Бога должно любить, что должно бояться нарушать Его волю, наконецъ вѣра въ безсмертіе—все это предметы, которые дитя должно усвоить изъ устъ матери. Это такіа убѣжденія, которыя входятъ въ содержаніе всѣхъ религій, или составляютъ религію *естественную*. Они въ теченіе всей послѣдующей жизни возвращаются въ сознаніе всего скорѣе, всего чаще и настойчивѣе и составляютъ естественную основу религіи совершеннѣйшей, христіанской. Еслибы даже школа сложилась такъ неблагопріятно, что учитель и ученики принадлежали бы различнымъ церковнымъ исповѣданіямъ, то и въ этомъ случаѣ учитель, проникнутый величіемъ своего долга, имѣлъ бы въ указанныхъ истинахъ очень богатый матеріалъ для возбужденія въ сердцахъ дѣтей живой вѣры въ Бога и преданности Его волѣ. Въ области этихъ истинъ учитель нашелъ бы то единство и согласіе съ дѣтьми въ высшихъ и завѣтныхъ убѣжденіяхъ, которымъ онъ долженъ дорожить для своего собственнаго авторитета. Когда при дальнѣйшемъ обученіи дитя пріобрѣтаетъ познаніе объ истинахъ христіанскихъ, опытный учитель и законоучитель, по закону постепенности, не будетъ говорить настойчиво и преимущественно объ истинахъ, которыя или особенно непостижимы (какъ напримѣръ ученіе о Св. Троицѣ), или особенно предрасполагаютъ

къ мрачному взгляду на жизнь. Дитя должно расти и воспитываться въ *свѣтломъ* настроеніи духа; ученіе о паденіи, о наслѣдственномъ грѣхѣ не должно быть общаемо такъ, чтобы въ дѣтскомъ сердцѣ неестественно развилось чувство грѣховности и безсилія и чтобы дитя начало вести себя какъ кающійся, пораженный созерцаніемъ своихъ немощей грѣшникъ. „Если видишь, говорилъ одинъ русскій аскетъ, молодого человѣка, лѣзущаго на небо, взявъ за ногу брось его на землю.“ Для обученія должно быть избираемо то, что воспитывается вѣру въ Бога и усиливаетъ свѣтлую надежду на Его милость. Жизнь патріарховъ, особенно жизнь и ученіе Іисуса Христа суть предметы наилучшіе для обученія на этой ступени развитія. Только по мѣрѣ того, какъ въ юности начинаютъ обнаруживаться буйная воля, ложная самоувѣренность, сила страстей и эгоизма,—истины христіанства, которыя открываютъ духу его ослѣпленіе, безсиліе противъ страстей и склонность ко злу, должны быть раскрыты въ ихъ надлежащей глубинѣ и обширности, чтобы молодой духъ находилъ въ нихъ опору для самообладанія и самоуправления. Вообще слѣдуетъ помнить, что священныя книги христіанства писаны не для дѣтей и что изъ нихъ слѣдуетъ дѣлать выборъ по правиламъ педагогій.

2) Опираясь на историческую почву при обученіи истинамъ вѣры нужно для того, чтобы не развить въ ученикахъ склонности къ умничанью и стремленія обнимать силою воображенія то, что непостижимо. Истины вѣры должны быть усвояемы ученикомъ преимущественно какъ факты, какъ событія, изложенныя въ Божественномъ откровеніи. Вездѣ личное мышленіе должно быть повѣ-

ряемо опытомъ, а въ предметахъ вѣры откровеніе замѣняетъ опытъ. При такомъ обученіи воспитывается въ ученикѣ, сверхъ того, довѣріе къ авторитету всего человечества и наклонность повѣрять свой личный разумъ разумомъ всего человечества: духъ партій и сектъ не долженъ находить себѣ пищи.

3) Умственный трудъ при усвоеніи истинъ вѣры долженъ быть такъ же серіозенъ, какъ и во всѣхъ другихъ случаяхъ. Заучиванье неизбежно: оно противодѣйствуетъ произволу воображенія. Ясность и основательность необходимы: полусвѣтъ, полумракъ располагаютъ къ мечтательности. Вѣра не есть слѣпое принятіе: она дополняетъ наши познанія, — но дополняетъ отчетливо и содержаніемъ ясно и строго определеннымъ. Умственные задачи здѣсь также умѣстны, какъ и въ другихъ случаяхъ, если только онѣ удовлетворяютъ не одной любознательности, а содѣйствуютъ разъясненію и усвоенію высокихъ истинъ. Простыя свѣдѣнія, не вызывающія къ размышленію, не дѣятельны. Ученику сообщаются познанія о Богѣ, о жизни и ученіи Иисуса Христа; но вмѣстѣ учитель пользуется всѣми поводами, чтобы возбуждать въ ученикѣ размышленія о Богѣ, о жизни и ученіи Иисуса Христа; безъ навыка размышлять ясно и правильно могутъ развиться въ теченіе жизни неясныя и фальшивыя мечты.

4) Познать волю Божию какъ источникъ нашихъ обязанностей, въ этомъ состоитъ средоточіе всего обученія предметамъ вѣры. Что добро угодно Богу, что добро и справедливость суть заповѣди Божіи — эта вѣра спасала человечество во все времена отъ паденія въ дикость, жестокость и чувственную жизнь, свойствен-

ную животнымъ. Никогда нравственные предписанія не бывають столь обязательны, какъ тогда, когда чловѣкъ приходитъ къ вѣрѣ, что *такъ* дѣлать повелѣваетъ самъ Богъ; что исполненіе этихъ предписаній имѣетъ значеніе не только для временной, но и для вѣчной жизни; что каждый получить въ другой жизни возданіе за дѣла свои; что сердце съ своими чистыми и дурными стремленіями, непроницаемое для взора человеческого, совершенно открыто для Бога, который судить и за тайные помыслы. Вѣра въ такомъ живомъ союзѣ съ нравственными предписаніями доставляетъ чловѣку свободу, самостоятельность, независимость отъ мнѣній и сужденій людскихъ и образуетъ въ немъ рѣшимость дѣлать то, что добро и справедливо, а не то, что нравится и льститъ людямъ. Опытный воспитатель можетъ сдѣлать много, возбуждая нравственные силы ученика посредствомъ примѣровъ, нравоучительныхъ разсказовъ, басенъ, также посредствомъ частыхъ указаній на то, что добродѣтель требуется для счастья чловѣка; но верхъ и вѣнецъ зданія не могутъ быть воздвигнуты безъ религіознаго обученія: нравственные правила требуютъ со стороны чловѣка свободного повиновенія, а повиноваться свободно чловѣкъ можетъ только *святѣйшей* волѣ Божіей.

III. Какъ противъ мечтательности имѣетъ силу убѣжденіе, что вѣра безъ дѣлъ мертва, такъ противъ фальшивой набожности направлены заповѣди: *не принимай имени Господа Бога твоего всуе*, и наставленіе, что *во многлаголаніи о Боги нѣтъ спасенія*. Не каждое мѣсто удобно для построенія храма Божіа, не каждое время — для богослуженія. Такимъ же образомъ не каждый

предметъ и часть обученія благоприятны для бесѣды о Богѣ. Священное не должно сдѣлаться обыкновеннымъ; еще болѣе вреда, если неопытный учитель частыми повтореніями дѣлаетъ его скучнымъ. Шестъ дней для работы, седьмой на служеніе Богу; почти то же самое отношеніе должно быть наблюдаемо и при обученіи предметамъ вѣры среди ежедневныхъ школьныхъ занятій учениковъ. Утро, когда духъ довольно сосредоточенъ, или мало разсѣянъ, есть лучшее время. При другихъ урокахъ, напримѣръ, изъ литературы, исторіи и естествознанія учитель обращается къ мысли о Богѣ только тогда, когда онъ увѣренъ, что эта мысль будетъ принята дѣтьми съ особеннымъ участіемъ и теплотою сердца. При изученіи исторіи человечества только величіе и безмѣрное значеніе какого нибудь событія даютъ учителю поводъ указывать на дѣла Божественнаго providentia. При изученіи явленій природы гораздо лучше, если самыя эти явленія говорятъ о премудрости и благодати Божіей, нежели человеческое, часто невѣрное слово. Если вспомнимъ, что ученіе Иисуса Христа, просвѣтивъ весь міръ, можетъ умѣститься на какихъ нибудь десяти страницахъ, то убѣдимся какъ многоглаголаніе не соответствуетъ духу истинной вѣры. Мысли о Богѣ должны лежать въ глубинѣ души, а не на поверхности ея, какъ свѣдѣнія, которыя ежеминутно должны быть примѣняемы къ потребностямъ жизни. Сообщаются такія мысли словомъ краткимъ, характеристичнымъ, сосредоточеннымъ. Мгновенно такое слово исторгаетъ душу ученика изъ этого чувственнаго міра: но также скоро ученикъ возвращается въ этотъ міръ, чтобы приучиться выносить его тяжести и исполнять въ

немъ свои обязанности. Экзамены по предметамъ вѣры должны имѣть характеръ свободнаго собесѣдованія, на которое ученикъ рѣшается охотно и легко: гораздо лучше было бы, еслибы экзамены были совершенно вытѣснены повтореніями, при которыхъ учитель выступаетъ въ качествѣ помощника ученика, а не въ качествѣ судьи, дѣлающаго приговоръ и вмѣняющаго ученику его знанія; потому что посредствомъ экзамена можно только удостовѣриться въ томъ, что ученикъ, напримѣръ, умѣетъ читать молитвы, но умѣетъ ли онъ *молиться*—этого экзаменъ не откроетъ. Словомъ, все должно быть направлено такъ, чтобы въ духѣ ученика созрѣвала внутренняя, невидимая вѣра, а не только что бы онъ владѣлъ ея внѣшнимъ выраженіемъ въ определенныхъ свѣдѣніяхъ и символическихъ дѣйствіяхъ. *Приближаться къ Богу только устами* дѣло очень легкое, но совершенно недостойное. Впрочемъ дѣтское сердце довольно искренно, и нужно слишкомъ долго портить его наградами и наказаніями и также такимъ обученіемъ, которое дѣлаетъ возвышенные предметы обыкновенными и скучными, чтобы дитя стало ханжливъ и лицемерить. Церковное богослуженіе оно посѣщаетъ съ любовью, если богослуженіе не длинно, какъ въ монастыряхъ, и если оно общественно. Дитя чувствуетъ, что въ церкви ему не приказываютъ, не командуютъ имъ, и эта свобода влечетъ его. Дитя видитъ, что извѣстный день есть праздникъ для всѣхъ, и оно хочетъ быть какъ и всѣ. Школа не должна въ этомъ случаѣ идти въ разладъ съ жизнью. Попытки, которыя были дѣлаемы въ нѣкоторыхъ школахъ, изобрѣсти и учредить особенное дѣтское богослуженіе; также распоряженія, которыми въ

нѣкоторыхъ школахъ назначалось для учениковъ церковное богослуженіе въ будни, когда никто не заглядываетъ въ церковь, слѣдуетъ отнести къ числу заблужденій, происходящихъ изъ незнанія психологій и дѣйствующихъ вредно на воспитаніе живой вѣры.

ЧТЕНІЕ ВОСЕМНАДЦАТОЕ.

§ 82. **Пользные искусства и науки.** Для первоначальнаго обученія различія наукъ не существуетъ. Разнородныя свѣдѣнія сообщаются ученику въ такомъ порядкѣ и въ такомъ совмѣщеніи, какія соответствуютъ нуждамъ и пробѣламъ его образованія. Геометрія можетъ явиться какъ часть географіи, географія какъ часть исторіи, исторія какъ часть ученія религіознаго и т. д. Въ дѣтствѣ образованія одинъ человѣкъ соединялъ въ своемъ умѣ всѣ науки: онъ былъ богословъ, геометръ, физикъ и историкъ. Нѣчто подобное долженъ сдѣлать учитель изъ своихъ учениковъ, пользуясь для этой цѣли личнымъ искусствомъ и умно составленною книгой для чтенія. Сообщеніемъ разнородныхъ свѣдѣній нужно положить основанія для многостороннихъ надеждъ и стремленій молодаго духа, такъ чтобы этихъ надеждъ и стремленій стало на всю его жизнь. Сообщеніемъ разнообразныхъ свѣдѣній нужно разомкнуть душевныя способности, какъ бы открыть ихъ для міра и жизни, чтобы предотвратить ту мнимую бездарность, которая весьма часто зависитъ или отъ

несоответствія вѣшнихъ вліяній душевнымъ способностямъ, или отъ недостаточнаго возбужденія душевныхъ стремленій. Здоровое дитя принимаетъ и легко усваиваетъ самые разнообразныя сорты пищи, выноситъ самыя измѣнчивыя состоянія температуры и выполняетъ своими членами самыя несходныя движенія. Подобныя же разнообразныя состоянія долженъ испытывать подъ вліяніемъ обученія и его духъ, если онъ долженъ сохранить и увеличить свое естественное здоровье. Пора одностороннихъ привычекъ, исключительныхъ предпочтеній одного рода свѣдѣній и нерасположенности къ другому еще не настала для него.

Но разнообразіе не есть все во всемъ: оно совмѣстимо съ порядкомъ и единствомъ. Для поддержанія порядка и единства при обученіи, учителю необходимо имѣть ясныя представленія о наукахъ и искусствахъ, которыя входятъ въ кругъ его учительской дѣятельности. Съ другой стороны ученики, предаваясь различнымъ занятіямъ въ опредѣленномъ порядкѣ, сознаютъ, что каждое изъ этихъ занятій не есть то же, что другое. Если предположить, что первоначальная школа устроена согласно съ своимъ назначеніемъ и что она полагаетъ всѣ начатки или всѣ основы *общаго* образованія, какія только могутъ быть положены безъ обученія древнимъ языкамъ, то при современномъ устройствѣ гражданскаго быта и въ виду тѣхъ задачъ, какія приходится разрѣшать каждому гражданину въ теченіе его жизни, первоначальная школа должна обнимать слѣдующія науки и искусства: чтеніе, письмо, ариметику съ геометрией, языкъ, религію, исторію, естествознаніе, рисованіе и пѣніе. Требования, выражаемыя этимъ пере-

численіемъ предметовъ обученія, могутъ быть неисполнимы, но они основательны какъ идеаль, опредѣляющій направленіе и выборъ школьныхъ занятій. Первоначальная школа строить въ духѣ учениковъ только предначертанія, рисуетъ только эскизы, которые далеко не окончены, но въ которыхъ направленія линій, очертанія и положенія будущихъ фигуръ должны быть намѣчены рѣзкими чертами.

Куртманъ говоритъ о народной школѣ:

„Во всякомъ случаѣ будетъ благотворно, если избрать для тщательной обработки болѣе тѣсное поле, нежели безуспѣшно тратить труды надъ воздѣлываніемъ поля слишкомъ широкаго. Съ другой стороны, поле не должно быть и такъ тѣсно, чтобы не находили на немъ упражненія главные силы человѣка. Если занятія будутъ ограничены болѣе количественно, нежели качественно, то такъ называемое *общечеловѣческое образованіе* будетъ достижимо и для народной школы. То, что доставляетъ счастье и довольство каждому человѣку, именно религія, далѣе все, что облегчаетъ работу, поддерживаетъ жизнь, подготавливаетъ къ разумнѣйшимъ задачамъ, предохраняетъ отъ опасностей — все это составляетъ матеріальную задачу народнаго обученія.“

Для достаточнаго исполненія означенныхъ требованій условія неблагопріятны не только въ Россіи, но и во всей остальной Европѣ, и народная школа только въ очень рѣдкихъ случаяхъ не совпадаетъ съ школою грамотности, въ составъ которой входятъ: чтеніе, письмо, первыя дѣйствія ариметическія и еще начатки христіанскаго ученія тамъ, гдѣ различіе исповѣданій не препятствуетъ религіозному обученію въ школѣ. Такъ

какъ всякій прочный успѣхъ основанъ на самоограниченіи, сообразномъ съ силою вещей, то учитель съ своей школой потерпѣлъ бы рѣшительное крушеніе, если бы для отдаленнѣйшихъ задачъ образованія онъ потерялъ изъ виду насущныя потребности, которымъ должна удовлетворять школа грамотности. Тамъ гдѣ достаточное удовлетвореніе этимъ потребностямъ совмѣстимо съ болѣе обширнымъ обученіемъ, книга для чтенія, составленная съ педагогическимъ искусствомъ, сама собою укажетъ учителю пути, которые онъ долженъ избирать для того, чтобы образованіе дѣтскаго духа было, сколько можно, многостороннее и равномѣрное.

§ 83. **Устный языкъ.** Дѣти усваиваютъ родной языкъ изъ устъ матери также легко и незамѣтно, какъ оно съ помощью дыхательныхъ органовъ и всей поверхности тѣла принимаетъ изъ воздуха частицы, служащія для поддержки и роста его тѣла. Когда дѣти вступаютъ въ школу, оно уже имѣетъ способность передавать свои мысли посредствомъ слова и понимать мысли другихъ людей, какъ скоро онѣ выражаются въ словѣ. Когда образованный учитель говоритъ съ ребенкомъ, онъ этимъ самымъ обучаетъ его языку. Обученіе счисленію, исторіи, географіи и всякому другому предмету есть вмѣстѣ обученіе языку. Казалось бы послѣ этого, что въ школѣ нѣтъ нужды назначать особенные часы для обученія языку.

Въ самомъ дѣлѣ, опытные учителя могутъ избирать въ этомъ случаѣ различные пути, изъ которыхъ одинъ трудно предпочесть другому. Но указаніе на то, что обученіе исторіи, географіи и т. д. есть вмѣстѣ

обученіе языку, можетъ быть превращено: нѣтъ сомнѣнія, что обученіе языку есть вмѣстѣ сообщеніе различныхъ свѣдѣній; нельзя говорить, не говоря о чемъ-нибудь; нельзя усвоить слова, не узнавая того, что именно называется этими словами. Учитель, который сообщеніе свѣдѣній поставляетъ такимъ образомъ въ зависимость отъ обученія языку, въ существѣ дѣла стремится къ тому, чтобы самими свѣдѣніями сообщить образовательный характеръ. Онъ не хочетъ перенести въ сознаніе дѣтей маленькую коллекцію специальностей: онъ хочетъ, чтобы спеціальныя свѣдѣнія произвели въ юномъ духѣ одно, цѣлостное, стройное и недѣлимое образованіе, которое непосредственно и прежде всего выражается въ совершенствѣ языка. Это начало имѣетъ особенную важность для педагогівъ, требующей общечеловѣческаго образованія, и оно должно быть освѣщено со многихъ сторонъ. Обученіе языку есть кратчайшій путь для обогащенія учениковъ разнообразными свѣдѣніями, есть какъ бы общій и однообразный методъ для пріобрѣтенія свѣдѣній: оно сосредоточиваетъ различныя дѣйствія ученика въ одной цѣли, которая есть образованіе духа. Поэтому каждый рядъ сообщаемыхъ ученику свѣдѣній долженъ быть обработанъ такъ, чтобы онъ оказывалъ наибольшее содѣйствіе развитію въ ученикѣ способности и искусства говорить правильно, свободно или легко, опредѣленно и чисто. Всѣ свѣдѣнія должны быть передаваемы въ школѣ, какъ словесныя произведенія: тотъ безцвѣтный, какъ бы безсловесный характеръ, какой они принимаютъ у спеціалистовъ, долженъ быть снятъ съ нихъ. Въ наукахъ, общающихся спеціальныя свѣдѣнія, живой языкъ вытѣс-

няется краткими отвлеченными знаками, которые могутъ-быть составлять зачатки всемірнаго языка ученыхъ, но которые понимать естественному мышленію очень трудно, а навязывать дѣтскому сознанию очень вредно. Первоначальный свѣтъ, изъ котораго происходитъ всякая научная ясность, данъ для ученаго въ отдаленномъ воспоминаніи, а для дѣтей онъ долженъ быть данъ въ непосредственномъ созерцаніи. Такимъ образомъ можно сказать, что первоначальная школа должна доставить ученику первоначальный языкъ для различныхъ отраслей науки и искусства. Пока эта задача не будетъ разрѣшаема первоначальнымъ обученіемъ добросовѣстно, до тѣхъ поръ количество мнимо-бездарныхъ дѣтей будетъ возрастать тѣмъ болѣе, чѣмъ болѣе наши науки, искусства и всѣ виды занятій обособляются, или специализируются по содержанию и языку. Но смысломъ этой задачи опредѣляются отчасти и размѣры, въ какихъ входятъ въ курсъ первоначальнаго обученія исторія, географія и т. д.

Вообще какъ Адамъ началъ свое развитіе съ того, что далъ названіе всѣмъ животнымъ, такъ и каждое человеческое дитя должно положить свои первыя умственные труды на приобрѣтеніе способности и искусства давать вещамъ и измѣненіямъ надлежащія названія. Дитя знакомится съ различными кругами явленій. Есть явленія знакомыя и животному; но тупое, непосредственное, неописуемое знакомство превращается въ свѣтъ и смыслъ, когда дитя называетъ вещь, когда оно даетъ ей имя. Въ статьѣ объ аналогіи мы видѣли, что въ этомъ случаѣ прозаическій ходъ мысли смѣняется художественною игрой воображенія: отсюда изъясняется

тихая, но замѣтная радость, которую мы испытываемъ, когда намъ удастся найти надлежащее слово для означенія явленія, о которомъ уже и прежде названія мы имѣли ясное въ логическомъ отношеніи представленіе.

Сокровище языка, приобретаемое дѣтьми въ кругѣ семейной жизни, бываетъ очень ограничено; его слѣдуетъ увеличить; иначе образованный учитель рискуетъ остаться непонятымъ; также нѣтъ сомнѣнія, что дѣти, которыя смотрѣли на міръ, а не на себя, будутъ говорить языкомъ не вѣрнымъ, не чистымъ и не изящнымъ. Слѣдовательно, есть достаточно оснований для того, чтобы школа специально заботилась объ усовершенствованіи языка дѣтей, и чтобы въ этомъ отношеніи ихъ знаніе обращалось въ самопознаніе, или во вниманіе къ самимъ себѣ. Книга для чтенія должна имѣть общеобразовательный отдѣлъ, который представляетъ образцовыя формы не только для языка письменнаго, но и устнаго. При сообщеніи свѣдѣній учитель особенно заботится о томъ, чтобы сокровище языка, которымъ владѣтъ ученикъ, было обогащено новыми и по возможности общегодными приобрѣтеніями; поэтому надлежащимъ выборомъ свѣдѣній онъ держитъ дѣятельность ученика въ тѣхъ направленіяхъ, въ которыхъ ему необходимо приходится усвоить языкъ или слова общаго здраваго смысла народа. Учитель долженъ владѣть искусствомъ нагляднаго обученія, при которомъ созерцаніе, представленіе и слово соединяются самымъ естественнымъ союзомъ. Слово является въ сознаніи ученика не потому, что оно есть въ языкѣ народномъ, или въ ученыхъ сочиненіяхъ, но потому что естественное

развитіе ученика отъ наблюдательности до представленія и пониманія оканчивается требованіемъ названія для наблюдаемой и представляемой вещи. Также необходимо требовать, чтобы каждый ученикъ выговаривалъ слова громко, внятно, опредѣленно, твердо и даже рѣзко; это дѣйствуетъ благотворно и на образованіе воли, развивая въ ней способность къ рѣшимости или мужество, несовмѣстимое съ колебаніемъ и робостію во время дѣйствія на внѣшній міръ. Полезно, чтобы иногда дѣти воспроизводили словесное выраженіе хоромъ и въ тактъ, по скамьямъ, или цѣлымъ классомъ: это дѣйствіе обществомъ придаетъ бодрость слабымъ, развиваетъ духъ дисциплины и приучаетъ повиноваться общему порядку.

§ 84. **Письменный языкъ.** Этому языку дитя нисколько не выучивается на груди матери, и школа должна соединить всѣ средства, чтобы доставить ученику способность владѣть письменнымъ языкомъ и его сокровищами. Съ изученіемъ языка письменнаго совершается въ сознаніи ученика переворотъ необыкновенной важности. Прежде онъ былъ въ общеніи посредствомъ устнаго языка только съ людьми, которые непосредственно встрѣчались съ нимъ. Теперь для него дѣлаются доступны рѣчи и слова людей, которые отдѣлены отъ него пространствами и временами. Словно онъ получилъ новое чувство, приобрѣлъ новый органъ знанія, которымъ проникаетъ онъ въ прошедшее и отдаленное. По мѣрѣ того какъ онъ занимается чтеніемъ, его устный языкъ получаетъ болѣе совершенное образованіе, нежели какое возможно для языка, переходящаго въ качества

наслѣдства отъ старшаго поколѣнія къ младшему. Тотъ языкъ, который усвоилъ онъ съ молокомъ матери, оказывается какъ устный мѣстный языкъ, надъ которымъ возвышается обще-образованный народный языкъ, находящійся въ самой тѣсной связи съ языкомъ письменнымъ, какъ хранителемъ образцовыхъ явленій роднаго слова. Но каждый человѣкъ есть живое лицо съ индивидуальнымъ образованіемъ: формы своего устнаго языка онъ почерпаетъ изъ того, что онъ усвоилъ чтеніемъ образцовъ, и изъ языка мѣстнаго, изъ языка, который онъ всосалъ съ молокомъ матери и который неразрывно соединился съ его живою индивидуальностью. Говоря строго, образованный языкъ каждаго человѣка есть гармоническое соединеніе формъ языка обще-образованнаго съ тѣми формами мѣстнаго языка, которыя отличаются правильностью и красотою. Человѣкъ, который говоритъ строго и педантически по правиламъ грамматики обще-образованнаго языка, не есть совершенство: онъ вышколенъ, но не образованъ; его языкъ чистъ и правиленъ, но не изященъ и непріязнителенъ. Изъ этихъ изъясненій выводятся слѣдующія общія начала, которыя должны руководить учителя въ его практикѣ.

Постоянная и важнѣйшая задача первоначальной школы состоятъ въ передачѣ молодому поколѣнію языка письменнаго и въ сообщеніи ему способности или умѣнья владѣть литературою этого языка. Что устный языкъ учениковъ долженъ быть развитъ до степени языка обще-образованнаго, это требованіе непосредственно связывается съ первымъ.

Попытки ввести въ школу мѣстный языкъ и замѣнить

имъ письменный образованный языкъ могутъ быть изъясняемы изъ различныхъ побуждений, но только не изъ стремленія доставить молодому поколѣнію то, что его возвышаетъ и облагораживаетъ. Учитель привыкъ къ языку обще-образованному, который сталъ для него обыкновеннымъ: мѣстный языкъ производитъ въ немъ ощущенія новости, свѣжести и оригинальности. Эти ощущенія обольщаютъ его. Но ученикъ испытываетъ другія ощущенія: языкъ мѣстный есть для него языкъ привычный, рутинный, обыкновенный. Ощущенія свѣжести, новости и оригинальности онъ испытываетъ отъ языка образованнаго, обще-русскаго. Если уже слѣдовать ощущеніямъ, то нужно войти въ положеніе ученика: самоудовлетвореніе, которое испытываетъ учитель, не можетъ идти въ расчетъ. Мѣстный языкъ знакомъ ученику больше, нежели учителю, и школа, которая рѣшилась бы занимать дѣтей этимъ языкомъ, осудила бы себя на праздныя занятія.

Всегда и вездѣ народъ имѣетъ взглядъ на значеніе языка преимущественно практическій, какъ, напримѣръ, на значеніе руки, которая считается тѣмъ совершеннѣе, чѣмъ болѣе услугъ она оказываетъ человѣку своею силой и ловкостью. Чувство красоты въ народѣ глубокое, но не одностороннее. На развитіе обще-образованнаго языка положили свои силы лучшіе гении народа: этотъ языкъ сохраняетъ въ себѣ сокровища тысячелѣтій, на немъ говорятъ законъ и власть, наука и искусство; онъ служитъ органомъ дѣятельныхъ гражданъ, отъ которыхъ зависитъ историческій прогрессъ народной жизни; въ немъ соединены и понимаютъ себя взаимно миллионы согражданъ; съ обще-образованнымъ русскимъ языкомъ

васъ поймутъ на разстояніи отъ Камчатки до Адриатическаго моря. Мѣстный языкъ можетъ имѣть свои дѣйствительныя и поразительныя красоты. Но пожертвовать для нихъ ни съ чѣмъ несравнимыми благами языка обще-образованнаго можетъ развѣ только мечтатель, не знающій своихъ собственныхъ желаній.

Между языками образованнымъ и мѣстнымъ существуетъ такое же отношеніе, какъ между общимъ и индивидуальнымъ. Все, что есть въ мѣстномъ языкѣ прекраснаго, жизненнаго и заслуживающаго сдѣлаться общимъ, усвоится письменнымъ образованнымъ языкомъ, который находится въ живомъ развитіи. Это — борьба, въ которой побѣда всегда остается на сторонѣ общаго, потому что общее опирается на всѣ силы, а индивидуальное на нѣкоторыя силы даннаго круга.

Тамъ, гдѣ обще-образованный языкъ поглощаетъ мѣстные нарѣчія, или тамъ, гдѣ нарѣчія вымираютъ, и языкъ обще-образованный теряетъ способность жизненнаго, органическаго развитія, онъ какъ бы кристаллизуется и дѣлается стереотипнымъ: могутъ увеличиваться декорации, но не самородная красота. Настаетъ пора, когда языкъ развивается исключительно на почвѣ логической и пріобрѣтаетъ формальныя качества тонкости, ловкости, гибкости и ясности: не увеличивая своихъ сокровищъ, онъ пользуется ими съ искусствомъ и отчетливостью, какія свойственны не органической капризной жизни, а мертвому и податливому механизму. Языкъ механизмуется. Итакъ нежелательно, чтобы борьба образованнаго языка съ мѣстными нарѣчіями была истребительная. Онъ долженъ бы отнестись къ нимъ, какъ единство къ разнообразію;

примѣръ такого отношенія мы находимъ въ человѣческомъ духѣ, гдѣ одинъ выработавшійся характеръ совмѣщается со множествомъ разнообразныхъ привычекъ и наклонностей. Но установленіе этого отношенія не зависитъ отъ человѣческихъ расчетовъ. Если мѣстныя нарѣчія замѣняются новыми пріобрѣтеніями тѣ сокровища, которыя переданы ими обще-образованному языку, если матери неистощимы въ изобрѣтеніи колыбельныхъ пѣсенъ, если народъ не потерялъ способности и наклонности выражать свои ощущенія въ поэтическомъ лиризмѣ и облекать событія въ формы эпоса, то между языками обще-образованнымъ и мѣстнымъ устанавливается вмѣсто борьбы взаимность услугъ, или живой обмѣнъ силъ и совершенствъ. Повидимому, въ каждомъ народѣ такая эпоха классическаго развитія языка бываетъ только однажды. Цивилизація принимаетъ ускоренный ходъ: народъ не имѣетъ времени прислушиваться къ своимъ ощущеніямъ, воздѣлывать и обдѣлывать свои думы и предаваться созерцательнымъ состояніямъ, безъ которыхъ невозможно творчество. Фантазія смѣняется памятью, которая пользуется прежними пріобрѣтеніями. Еще шагъ впередъ, и эти дорогія пріобрѣтенія подвергаются переработкѣ, которая можетъ показаться печальнымъ явленіемъ любителю красоты и творческихъ произведеній народнаго генія. Языкъ лучшей классической эпохи народнаго развитія оказывается слишкомъ тяжелъ для подвижнаго поколѣнія: онъ насыщенъ чрезмѣрнымъ и многозначительнымъ содержаніемъ, которое полагаетъ границы случайнымъ движеніямъ личнаго мышленія; онъ распустился въ пышныхъ цвѣтахъ, которыхъ красота не позволяетъ помыкать.

языкомъ, какъ совершенно податливымъ нашему произволу инструментомъ. Такой развѣтвившійся и любящій медленные такты языкъ не соответствуетъ ускоренному бѣгу цивилизаціи. Гораздо полезнѣе языкъ отвлеченныхъ формъ, безсодержательныхъ членовъ, частей и частицъ рѣчи, условныхъ знаковъ, которые можно пристегивать и отстегивать по усмотрѣнію, которые получаютъ содержаніе, смотря по своему положенію и связи съ другими знаками, но которые какъ бы забыли свое постоянное внутреннее содержаніе, хотя оно было въ нихъ, это дорогое сокровище народнаго генія. Отчасти это явленіе означаетъ, что въ каждомъ народѣ греческій идеалъ жизни, требующій *доброго и прекраснаго*, смѣняется мало-по-малу римскимъ идеаломъ, который есть *доброе и полезное*. Между тѣмъ изъ этого обзора становится понятнымъ общее убѣжденіе опытныхъ педагоговъ въ томъ, что для правительнаго человѣческаго образованія молодого поколѣнія необходимо отодвигать его изъ міра текущаго образованія въ міръ прошедшій. Гимназіи переносятъ юношество въ міръ греко-римскій, гдѣ слово развивалось преимущественно по тѣмъ предметнымъ началамъ, которыя указаны выше и гдѣ вслѣдствіе этого общій разумъ или общій геній былъ законодателемъ личнаго мышленія. Глубокую образовательную силу этого отношенія опредѣлять здѣсь вполне не мѣсто. Но и первоначальныя школы не должны питать своихъ учениковъ текущею беллетристикой: и онѣ должны брать словесный матеріалъ изъ той народной эпохи, когда языкъ развивался не какъ органъ личнаго мышленія, но какъ особая богатая независи-

мымъ содержаніемъ природа, или какъ произведеніе безличнаго народнаго гения. Наши классическіе писатели воспроизвели этотъ языкъ въ своихъ твореніяхъ.

Какъ сказано выше, обученіе молодого поколѣнія письменному образованному языку и развитіе въ немъ способности владѣть сокровищами этого языка есть главная и высшая цѣль первоначальной школы: но при усовершенствованіи устнаго языка дѣтей учитель долженъ обнимать свою задачу со стороны теоретической и нравственной. Если вмѣсто образованнаго языка онъ навязываетъ ученикамъ языкъ школьной, если ученикъ съ своимъ языкомъ представляетъ олицетворенную грамматику, то это ни къ чему не годится. Далѣе мѣстный языкъ и устный образованный языкъ должны вступить въ сознаніи и убѣжденіи ученика, въ отношеніе постепенности, какъ хорошее и наилучшее, какъ полезное и полезнѣйшее; образовать между ними враждебную противоположность вредно въ умственномъ и нравственномъ отношеніи: въ умственномъ потому, что ученикъ потерялъ бы способность и навыкъ усвоить дѣйствительныя красоты языка мѣстнаго и переносить ихъ въ свой образованный языкъ; въ нравственномъ потому, что хотя похвально, если для него языкъ отечества сдѣлался языкомъ роднымъ, однако не похвально, если въ то же время языкъ родины сталъ для него языкомъ иностраннымъ. Слѣдуетъ заботиться, чтобы въ ученикѣ не родилось неуваженіе къ окружающему его обществу или даже къ его роднымъ. Какъ только ученикъ имѣлъ глупость убѣдиться, что его родные не

умѣютъ говорить по-человѣчески, одинъ изъ чистѣйшихъ нравственныхъ союзовъ разорванъ, и въ молодомъ сердцѣ положены зачатки глубокой безнравственности.

ЧТЕНІЕ ДЕВЯТНАДЦАТОЕ.

§ 85. **Чтеніе и письмо.** Это предварительныя свѣдѣнія и искусства, которыя сами по себѣ не возбуждаютъ естественнаго интереса. Слѣдуетъ прибѣгать ко всѣмъ облегчающимъ средствамъ для скорѣйшаго ихъ усвоенія. Нѣтъ нужды требовать, чтобы ученики напередъ достигли совершенства въ искусствѣ читать и писать и потомъ приступили къ разумному изученію языка и его образцовъ. Чтобы продолжительное занятіе формами и знаками не развило въ ученикахъ отвращенія къ ученію и школь, нужно приступать къ чтенію образцовъ языка и съ неполною подготовкой. Ученику помогаетъ живая сила учителя, который напоминаетъ ему плохо усвоенные имъ письменные знаки и соотвѣтствующіе имъ звуки: такъ дитя рѣшается плавать не умѣя, но старшій его братъ поддерживаетъ его подъ грудь, и дитя наконецъ пріобрѣтаетъ искусство плавать безъ посторонней поддержки. Если при изученіи образцовъ языка препятствія, которыя зависятъ отъ неспособности читать легко и быстро, оказываются не вполне преодолимыми, то они даже возбуждаютъ энергію уче-

ника. „Юношество любитъ карабкаться и прыгать: меньше нравится ему совершенно ровная дорога; но оно боится темныхъ мѣстъ.“ Занятіе письменными знаками, складами и механизмомъ чтенія держитъ дѣтей въ темномъ мѣстѣ; они сначала не видятъ, для чего собственно нужно это непонятное занятіе.

Когда няня часто выноситъ дитя на холмикъ, который вслѣдствіе этого сталъ знакомъ дѣтскому воображенію и приковалъ его къ себѣ, то дитя, какъ только оно спущено съ рукъ, ползаетъ на четверенькахъ и карабкается на этотъ холмикъ, не щадя усилій и преодолевая препятствія. Учитель, прежде чѣмъ знакомить дѣтей съ письменными знаками, читаетъ ученикамъ два или три басни, два или три интересныхъ разсказа. Это занятіе онъ повторяетъ часто: дѣти усваиваютъ басни и разсказы и обнаруживаютъ стремленіе воспроизводить ихъ. Когда они научатся различать кое-какъ, съ грѣхомъ пополамъ, письменные знаки, и когда учитель предложитъ имъ книгу, въ которой заключаются эти басни и разсказы, дѣти принимаютъ за чтеніе съ радостію и дѣлаютъ усилія, чтобы припомнить то, что было сообщено имъ при заучиваніи буквъ и складовъ. Радость происходитъ отъ того же, отъ чего каждый получаетъ радость, когда въ далекихъ странахъ, среди лицъ и мѣстъ незнакомыхъ, онъ неожиданно повстрѣчается съ своимъ лучшимъ другомъ. Усилія сопровождаются успѣхомъ по двумъ законамъ содружества: знакомое цѣлое напоминаетъ мало знакомыя части и знакомые звуки напоминаютъ плохо усвоенные письменные знаки. Такимъ образомъ и здѣсь предварительно возбужденный интересъ къ содержанію возбуждаетъ инте-

рестъ къ знакамъ и формамъ, которые иначе усвоятся не легко. При обученіи музыкѣ этотъ разумный методъ долженъ примѣняться въ обширѣйшихъ размѣрахъ. Сначала пѣніе, потомъ игра, которая механическими средствами воспроизводитъ знакомое и любимое пѣніе.

Когда мы читаемъ, мы присовокупляемъ къ видимымъ письменнымъ знакамъ соответствующіе звуки; когда мы пишемъ, мы, наоборотъ, къ звукамъ присовокупляемъ видимые письменные знаки. Тамъ исходною точкой служить письменный знакъ, а конечною цѣлію соответствующій ему звукъ; здѣсь исходною точкой служить представляемый звукъ, а конечною цѣлію соответствующій ему письменный знакъ. Отсюда видно, что можно сначала обучать чтенію и потомъ письму, или сначала письму и потомъ чтенію, или же вести совмѣстно во взаимодействіе оба занятія. Последний способъ имѣетъ на своей сторонѣ значительныя преимущества.

а) Письменный знакъ усвоится двумя органами: движеніями глаза и рисующей руки.

б) Къ печатнымъ буквамъ дитя относится пассивнѣе, нежели къ тѣмъ, которые оно само сдѣлало. Последний случай благоприятенъ для возбужденія вниманія.

в) Способность различать буквы и способность изображать ихъ соединяются нераздѣльно при первоначальномъ образованіи. Дитя предрасполагается такимъ образомъ къ полезной привычкѣ читанное записывать.

д) Рекомендуемый способъ соответствуетъ историческому образованію языка письменнаго и печатнаго изъ устнаго. Исходною точкой служить устное слово; оно переходитъ въ слово изображаемое; только послѣ этого становится возможнымъ слово читаемое и уже

на концѣ этого процесса происходитъ слово печатное.

е) Когда дитя рисуетъ видимый письменный знакъ движеніями собственной руки, оно напечатлѣваетъ его образъ въ своей памяти отчетливо, рѣзко и опредѣлительно; вслѣдствіе этого чтеніе, письмо и упражненіе въ правописаніи сосредоточиваются въ одномъ и томъ же кругѣ занятій.

Но какъ при этомъ способѣ занятій, такъ и при другихъ, нужно на первый разъ преодолѣть одно затрудненіе: дитя не различаетъ тѣхъ простыхъ звуковъ, которые означаются письменными знаками; ясно различаетъ оно слова, менѣе ясно слоги, вовсе не сознаетъ простыхъ звуковъ въ ихъ отдѣльности. Въ школахъ грамотности, основанныхъ причетниками, дѣти подвергаются истинной пыткѣ и тратятъ попусту силы и время при господствующемъ тамъ обученіи чтенію. Учитель указываетъ дѣтямъ на письменные знаки и говоритъ имъ, какъ эти знаки называются; но какіе звуки означаются этими знаками, объ этомъ дѣти не получаютъ ни малѣйшаго познанія. Знаки *р, с, т*, они читаютъ: *ры-сы-твердо*, то-есть читаютъ названія звуковъ, но не азбуку.

Указанное затрудненіе устраняется такъ-называемымъ *звуковымъ* методомъ обученія, или, лучше, методомъ, который прежде знакомитъ дѣтей съ простыми звуками словъ, а потомъ уже съ письменными знаками этихъ звуковъ. Какъ прежде знакомства съ цифрами дитя должно пріобрѣсти способность различать числа, такъ прежде знакомства съ буквами оно должно пріобрѣсти способность различать звуки, для означенія

которых понадобятся эти буквы. Знакомое дѣтямъ и *устно* произнесенное предложеніе разлагается на слова, слова разлагаются на слоги, слоги на звуки. Когда дѣтское сознаніе успѣло различить нѣкоторые звуки, то начинается занятіе обратное: изъ звуковъ составляютъ слоги, изъ слоговъ слова, изъ словъ знакомое предложеніе. Занятія эти такъ просты, что ихъ могли бы исполнять съ дѣтьми матери и няни въ формѣ случайныхъ игръ. Тѣмъ страннѣе видѣть, что у насъ знаніе этого метода почти поставлено мѣрою достоинствъ учителя и доказательствомъ его полной подготовки къ учительскому званію, и что въ то же время значеніе самого метода поднято до карикатурнаго и смѣшнаго. Дѣйствительно, учителю необходимо пройти съ дѣтьми это предварительное занятіе звуками, которые будутъ обозначаемы письменными знаками, потому что такое занятіе доставляетъ дѣтямъ чрезвычайное облегченіе при изученіи письменнаго языка. Но казалось бы, что и въ школѣ это занятіе должно принять вольную форму игры или случайныхъ упражненій. Притомъ учитель долженъ помнить, что каждое предварительное упражненіе можно исполнить кое-какъ и приступить скорѣе къ дѣлу, интересующему дѣтское вниманіе. Слѣдующія положенія могутъ руководить на практикѣ:

1) Есть звуки, которые тождественны съ названіями соответствующихъ имъ письменныхъ знаковъ. Такіе звуки, напримѣръ, *а, о, ю* и другіе, ученикъ означаетъ подъ руководствомъ учителя письменными знаками и комбинируетъ какъ эти знаки, такъ и звуки, то разставляя, то переставляя, то соединяя тѣ и другіе въ различныхъ количествахъ. На этой ступени звуковой

способъ обученія письменному языку ничѣмъ существеннымъ не отличается отъ буквеннаго способа, при которомъ дѣти, не руководимыя учителемъ, случайно догадывались, въ чемъ состоитъ сущность дѣла, единственно благодаря тому обстоятельству, что для нѣкоторыхъ письменныхъ знаковъ какъ названія ихъ, такъ и соответствующіе имъ звуки суть одно и то же.

2) Есть звуки, которые произносить отдѣльно или невозможно, или же возможно подъ условіемъ нелѣпаго и смѣшнаго кривлянія и гримасничанья губами и чертами лица, а также вынужденнаго, натянутаго самонаблюденія. Оба эти условія вредны: первое для чувства красоты и естественности, второе для чувства нравственнаго. При соединеніи занятій чтеніемъ и письмомъ такіе звуки легко замѣчаются по началу контраста: напримѣръ, *ам, им, оп, ун*, или, *ам, ма, оп, по* и т. д. Для того чтобы учениками были замѣчены звуки *м* и *п*, учителю нѣтъ надобности ни мычать, ни пыхтѣть.

3) По мѣрѣ того, какъ отдѣльные звуки замѣчаются вниманіемъ учениковъ и соединяются съ письменными знаками, необходимо напечатлѣвать въ памяти учениковъ и самыя названія этихъ знаковъ. Письменные знаки суть предметы, которыхъ наблюденіе оканчивается знаніемъ ихъ имени.

4) Упражненіе въ правописаніи, какъ уже было замѣчено, совпадаетъ болѣею частію съ этими занятіями: ученикъ собственною рукой постоянно воспроизводитъ связь между звуками и соответствующими буквами; содружество этихъ элементовъ дѣлается такъ сильно, что слышимые звуки наконецъ сами собою вызываютъ въ памяти образы буквъ, которыми они выражаются.

5) Есть звуки, для письменнаго выраженія которыхъ существуетъ нѣсколько буквъ; различные знаки препинанія суть также буквы; удареніе слова есть тоже видимая или подразумеваемая буква; есть буквы, не означающія никакого звука. Во всѣхъ этихъ случаяхъ правописаніе усвоится привычкою, при содѣйствіи правилъ грамматики и правильного, сопровождаемаго пониманіемъ чтенія.

6) Съ помощію хорошихъ методовъ, которые не перечисляются здѣсь подробно, можно чрезвычайно скоро выучить дѣтей искусству читать и писать: но этими успѣхами менѣе всего слѣдуетъ обольщаться. Только продолжительное и настойчивое упражненіе, частое повтореніе, списываніе съ книги, списываніе со словъ учителя, писанье по памяти, тщательное наблюденіе учителя за тѣмъ, чтобы чтеніе было выполняемо правильно, выразительно, чисто и бѣгло, безъ заиканья и безъ запинокъ, противоудѣйствіе неряшеству и неопрятности, какія допускаются ученикомъ при занятіи письмомъ и при обращеніи съ тетрадями—эти средства, къ которымъ не любятъ обращаться учителя, дѣлаютъ приобрѣтенное учениками искусство прочною ихъ собственностью.

§ 86. Различныя искусства для обученія искусству читать и писать. Въ семействѣ дитя или выучиваетъ азбуку по букварю, причемъ непосредственно оно занято буквами и ихъ именами, или же оно играетъ буквами, отпечатанными на отдѣльныхъ картонахъ, то складываетъ ихъ, то раздѣляетъ ихъ, образуя такимъ сочетаніемъ заданное ему слово. Также оно выучивается

писать, или рисуя буквы съ прописи, или наводя буквы, намѣченные легкими черточками, или точками въ его тетради. Эти способы можно назвать вялыми. Дитя не дѣлаетъ напряженія замѣчать письменные знаки, потому что они всегда готовы къ его услугамъ въ прописи, или на картонахъ, съ которыми легко справиться. Часто въ семействѣ бываетъ нужда, чтобы вообще дѣти были заняты чѣмъ-нибудь и какъ-нибудь. Родители надеются, что спѣшить съ усвоеніемъ названныхъ искусствъ нѣтъ надобности. Другое дѣло въ школѣ: въ семействѣ дѣти живутъ; въ школу они собираются, чтобы заниматься; здѣсь нужны приемы облегчающіе, ускоряющіе занятіе и вмѣстѣ способные поддержать среди массы дѣтей дисциплину, порядокъ, срочность и правильность дѣйствій. Въ этомъ отношеніи способъ обученія письму, изобрѣтенный Американцемъ Керстеромъ, представляетъ чрезвычайныя удобства для занятій въ школѣ. * Учитель имѣетъ дѣло съ массою дѣтей; заглядывать въ тетрадки каждаго, что тамъ они нацарапали, водить рукой каждаго въ частности невозможно. Строго, по командѣ, дѣти приучаются давать своему тѣлу опредѣленное положеніе, помѣщать руки, держать грифель, соединять пальцы—все, какъ требуется для письма. Далѣе по командѣ и въ тактъ они, по предварительному примѣру, который данъ учителемъ, совершаютъ горизонтальныя движенія цѣлою рукой, вертикальныя движенія одними пальцами, наконецъ одновременно тѣ и другія. Когда дѣти приобрѣтутъ нѣкоторую

* Описаніе его можно найти въ сочиненіи С. Шаеракова: *Начальное обученіе въ городскихъ училищахъ*. 1864.

ловкость и правильность въ исполненіи названныхъ требованій, учитель чертитъ на доскѣ простѣйшую букву: дѣти списываютъ ее тоже по такту. На двухъ условіяхъ основаны блестящіе успѣхи этого метода: 1) дисциплина, единство дѣйствій и строгое соблюденіе такта какъ бы обращаютъ множество учениковъ въ одного ученика; 2) учитель слѣдитъ не столько за тѣмъ, что тамъ написалъ ученикъ, сколько за тѣмъ, какъ онъ исполнилъ предписанныя дѣйствія: потому что совершенство произведенія зависитъ отъ правильности производящихъ дѣйствій. Тяжесть при этомъ способѣ обученія письму почти вся падаетъ на учителя: требуются присутствіе духа, ловкость и быстрая наблюдательность, чтобы управлять классомъ, какъ однимъ лицомъ. Но способъ этотъ, который чаще слѣдуетъ за обученіемъ чтенію, можетъ идти и совмѣстно съ нимъ. Вотъ какимъ образомъ описываетъ Ворманъ эти способы обученія письму и чтенію:

„Учитель пишетъ на доскѣ односложное слово *большими* и, сколько возможно, *красивыми* буквами. Слѣдуетъ избирать слово, состоящее изъ такихъ звуковъ, которые очень легко воспроизводить и усвоить. Букварь можетъ служить руководствомъ при этомъ случаѣ. Учитель приглашаетъ дѣтей внимательно слѣдить глазами за тѣми *движеніями*, которыя онъ дѣлаетъ *рукою* при написаніи слова. Теперь необходимо перенести въ душу ученика *возможно вѣрный образъ* написаннаго слова. Ученикъ долженъ узнать, изъ *какихъ отдѣльныхъ знаковъ* состоитъ оно. Для этой цѣли учитель медленно водитъ палочкой по отдѣльнымъ знакамъ. Сперва дѣти слѣдятъ за движеніями палочки только глазами, потомъ

они рисуютъ на воздухъ ея направленія *указательнымъ пальцемъ правой руки* и рисуютъ въ такихъ большихъ размѣрахъ, чтобы при этомъ приходила въ движеніе вся рука по плечо; наконецъ къ этимъ движеніямъ, одновременно съ ихъ исполненіемъ, они прибавляютъ *названіе*, которое усвоено этимъ знакамъ. Такъ при изображеніи слова работаютъ въ послѣдовательномъ порядкѣ сперва *глазъ*, потомъ *глазъ* и *рука*, наконецъ *глазъ* и *голосовые органы*.

„Теперь начинается попытка переносить на *аспидную доску* слово, въ которое дѣти вглядѣлись, которое они чертили на воздухъ и котораго отдѣльные знаки они замѣтили. На доскѣ учитель предварительно намѣтилъ *явственныя параллельныя линіи*, которыхъ разстояніе обозначаетъ длину письменныхъ знаковъ. Само собою понятно, что при этой первой попыткѣ дитяти написать слово произойдетъ на доскѣ *фигура* очень *недостаточная*. Но радость, которую ощущаетъ дитя отъ того, что ему въ первый разъ *удалось что-то сдѣлать*, есть чрезвычайно важное обстоятельство: въ дѣтскомъ сердцѣ пробуждается любовь къ мѣсту, гдѣ оно учится, и къ лицу, которое учитъ его. Поэтому отнюдь не слѣдуетъ *огорчать дитя строгою критикой*, напротивъ, учитель долженъ взглянуть на эти первыя дѣйствія дитяти *ласковымъ взоромъ* и *поощрить его любвеобильными словами*. Необходимости удовлетворять этому требованію есть для учителя благотворная школа, которая воспитываетъ въ немъ привычку и способность къ ласковому обращенію съ дѣтьми: учитель скоро замѣтитъ, что онъ обрекаетъ свои собственныя усилія на безплодность, когда онъ не обнаруживаетъ ласковости,

такъ сильно поощряющей дѣтей къ занятію. Наконецъ, эти первыя попытки дѣтей способны вызвать *въ семействѣхъ расположеніе къ школь*. Въ первый разъ, когда дитя посѣтило школу, оно возвращается домой съ радостію на лицѣ и рассказываетъ родителямъ, братьямъ и сестрамъ, что оно *выучилось писать*. При этомъ его усилія само собою получаютъ желаемое поощреніе. Между тѣмъ родители имѣютъ предъ глазами успѣхъ школьной работы дитяти, хотя бы самый незначительный; они видятъ, сколько этому успѣху радуется дитя, и въ нихъ невольно пробуждается расположеніе къ школѣ и къ учителю; а какъ важно это обстоятельство для дальнѣйшей дѣятельности учителя, объ этомъ и говорить нѣтъ нужды.

„Теперь слѣдуетъ *разложить* слова на его звуки: это упражненіе чрезвычайно важно для дальнѣйшихъ успѣховъ. Прежде предлагали дитяти *отдѣльные звуки*: мы предлагаемъ ему *слово* и руководимъ его такъ, чтобы оно само, разлагая слово, *вслушалось въ звуки*, которые составляютъ его, и чтобы оно *само нашло эти звуки*. Для этой цѣли учитель произноситъ вслухъ избранное слово *медленно, растянуто*; а тотъ звукъ, который приходится дѣтямъ подмѣчать въ опредѣленное мгновеніе, произносится имъ *рѣзче*, нежели звуки остальные. Такимъ образомъ дитя узнаетъ, что слово, которое представлялось ему въ живомъ говорѣ чѣмъ-то единичнымъ, состоитъ изъ отдѣльныхъ звуковъ, и что хотя эти звуки при быстромъ произношеніи сливаются другъ съ другомъ, однако опытное ухо можетъ различать ихъ.

„Когда отдѣльныя *слышимыя* части слова замѣчены дѣтьми, то слѣдуетъ и въ *написанномъ* словѣ узнать

части, которыя соотвѣтствуютъ первымъ. Избранное слово стоитъ на доскѣ, какъ фигура, оно написано большими буквами. Для каждаго звука, замѣченнаго въ словѣ, указывается въ этой фигурѣ та *буква*, которая выражаетъ его. При этомъ полезно *закрывать* отъ глазъ дѣтей всѣ остальные буквы на доскѣ кромѣ той, которая въ настоящую минуту указывается. Чтобы эту букву напечатлѣть въ памяти, дѣти *списываютъ* ее на свои доски и отыскиваютъ ее въ *тѣхъ словахъ, въ которыхъ имѣется она въ буквварѣ*.

„Когда по указанному способу дѣтямъ удалось *воспроизвести* нѣсколько словъ, напримѣръ *три* или *четыре* слова, когда они разложили ихъ, *замѣтили въ нихъ отдѣльные звуки, рассмотрѣли и начертили составляющія ихъ буквы*, тогда учитель руководитъ ихъ къ тому, чтобы звуки, которые доселѣ были указываемы ими въ *написанныхъ* буквахъ, они *пріучались* узнавать и въ *буквахъ печатныхъ*: дѣти роются въ *букваряхъ*; къ чтенію письма присоединяется чтеніе печати.

„Къ *стѣнной доскѣ* придѣлана особенная накладка, на которую можно ставить въ послѣдовательномъ порядкѣ дощечки съ печатными буквами. Слова, которыя доселѣ были рассматриваемы, выставляются дѣтямъ на показъ одно послѣ другаго: *отдѣльныя буквы то принимаются прочь, то перемѣщаются, то пополняются другими*, и такимъ образомъ выставленные слова подвергаются разнообразнымъ измѣненіямъ.

„Слова, которыя происходятъ на *стѣнной доскѣ* показаннымъ способомъ, списываются дѣтьми на *ихъ собственные доски*, слѣдовательно печать превращается

въ письмо. Обыкновенно оказывается надобность, чтобы сначала самъ учитель на той же стѣнной доскѣ перевелъ печатныя буквы на писанныя и чтобы рядомъ съ печатнымъ словомъ онъ помѣстилъ слово писанное. Тогда дѣтямъ придется только списывать съ прописи, которую такимъ образомъ приготавливаетъ для нихъ учитель. Впрочемъ дѣти скоро приобретаютъ способность заниматься этимъ переводомъ самостоятельно; когда окажутся способными къ этому слабѣйшія изъ нихъ, тогда учитель перестаетъ составлять для нихъ прописи.

„При самомъ началѣ обученія слѣдуетъ обращать тщательное вниманіе на то: 1) какъ сидѣть дѣти, 2) какое положеніе даютъ они доскамъ или тетрадямъ и 3) какъ держать они грифель или перо.

„1) Когда дитя пишетъ, оно должно сидѣть прямо, не сгибаясь. Грудь не слѣдуетъ класть на столъ. Глазъ долженъ быть помѣщенъ такъ, чтобы ученикъ, не измѣняя положенія головы, былъ въ состояніи видѣть прописи и собственное письмо. Левая рука лежитъ на столѣ, между тѣмъ какъ локоть придвинуть къ тѣлу. Правая рука помѣщается на столѣ до половины локтя. Ноги слѣдуетъ держать одну подлѣ другой, а не складывать одну на другую.

„2) Доска или тетрадь должны находиться въ такомъ положеніи, чтобы сторона, обращенная къ ученику, шла параллельно съ концомъ стола.

„3) Перо надобно держать между протянутымъ большимъ пальцемъ и среднимъ; указательный палецъ только покоится на немъ; линія, протянутая по длинѣ пера и продолженная вверхъ, должна касаться праваго уха

пишущаго ученика. Оба кончика пера должны дѣйствовать равномерно.

„Полезно приучать дѣтей, чтобы, прежде чѣмъ начать писать, они по первому знаку сообщали своему тѣлу предписанную позу, по второму знаку приводили бы доску въ надлежащее положеніе, по третьему—поднимали руку, держа грифель или перо согласно съ правилами и только по четвертому начинали бы самую работу.“

Это описаніе плана занятій такъ просто, что имъ можетъ воспользоваться самая бѣдная средствами школа. Упражненіе въ черченіи горизонтальныхъ и вертикальныхъ линій, какъ подготовка къ изображенію буквъ, можетъ составлять предварительное занятіе класса. Упражненіе въ искусствѣ разлагать слово на простые слышимые звуки также можетъ быть исполняемо въ особые часы. Но въ планѣ занятій, который описанъ Борманомъ, оно является на такомъ мѣстѣ, гдѣ оно теряетъ свою странность и неестественность; а это обстоятельство немаловажное.

ЧТЕНІЕ ДВАДЦАТОЕ.

§ 87. **Книга для чтенія.** Обученіе чтенію есть трудъ механическій: ученикъ и учитель заняты письменными знаками. Требуется, чтобы вслѣдствіе однообразныхъ упражненій ученикъ достигъ искусства замѣчать эти знаки и различать ихъ легко и скоро. Для этихъ упражненій въ школѣ долженъ быть букварь, а пользоваться при нихъ книгой для чтенія неудобно. Пока дитя обращается съ буквами, а не съ содержаніемъ мыслей, которыя въ нихъ выражены, до тѣхъ поръ ему нужны мысли только какъ случаи, или какъ поводы для упражненій въ искусствѣ чтенія, а не какъ что-то само-по-себѣ заслуживающее вниманія. Итакъ статьи, помѣщенные къ книгѣ для чтенія, потеряли бы свою образовательную силу, еслибы ученикъ пользовался ими для упражненія въ искусствѣ чтенія: онѣ казались бы ему чѣмъ-то истертымъ и неважнымъ. Для воспитанія въ школѣ очень важно то положеніе, какое занимаетъ книга для чтенія во мнѣніи ученика. Хорошій учитель умѣетъ поддержать собственный авторитетъ въ глазахъ учениковъ; но также онъ заботится и о томъ,

чтобы поддержать авторитетъ книги, которая есть какъ бы другой учитель, или ближайшій помощникъ учителя. Но если матеріалъ для скучныхъ упражненій въ чтеніи долженъ заключаться въ букварѣ, то съ другой стороны и этотъ матеріалъ не долженъ быть совершенно ничтоженъ. Дѣти тратятъ много времени и силъ на изученіе азбуки, и жаль было бы, еслибы они не выносили изъ этого періода ничего полезнаго для душевнаго образованія. Также необходимо, чтобы дѣти на самыхъ примѣрахъ, которые предложены имъ для упражненія въ букварѣ, видѣли полезное примѣненіе искусства чтенія для приобрѣтенія свѣдѣній. По этимъ соображеніямъ помѣщаются въ букваряхъ краткія изреченія, которыя или выражаютъ очевидно-полезныя практическія совѣты, или сообщаютъ отдѣльныя свѣдѣнія; также помѣщаются коротенькіе рассказы, или безыскусственные и легкіе басни; вообще помѣщается то, о чемъ полезно имѣть свѣдѣнія, но во что вдумываться не предстоитъ надобности и въ особенности то, что возбуждаетъ любопытство, а не строгую, иногда томительную любознательность. Книга для чтенія имѣетъ въ свою очередь два отдѣла: отдѣлъ обще-образовательный (куда относятся образцы прозы, поэзіи и художественно-обработанныя статьи изъ исторіи отечества) и отдѣлъ полезныхъ свѣдѣній. Отвлеченное содержаніе перваго отдѣла есть идея красоты и добра. Въ чарующемъ зеркалѣ поэзіи ученикъ видитъ вещи и событія такъ, какъ они представляются взору очищенному, не возмущенному мелочами жизни и сдѣлавшемуся истиннымъ органомъ духа; онъ пріучается къ *нормальнымъ созерцаніямъ*, въ сравненіи съ которыми

наши ежедневныя созерцанія, плоскія, узкія, возмущаемыя предразсудками и страстями, мало чѣмъ отличаются отъ созерцаній животнаго. Въ сущности дѣла міръ поэтический и міръ усвоенный нормальнымъ созерцаніемъ есть одно и то же. Но такъ какъ наши чувствованія бываютъ низки или благородны смотря потому, какими созерцаніями питаются они, то отсюда понятно, какъ должно быть сильно воспитательное вліяніе образцовъ поэзіи. Въ зеркалѣ исторіи, если оно отдѣлено истиннымъ художникомъ, ученикъ видитъ нормальныя стремленія, или достойнѣйшія направленія воли существъ, ему подобныхъ. Для сердца молодого, которое вѣрить и должно вѣрить въ жизнь, добро и добродѣтель представляются не въ формѣ тяжелаго долга, но какъ красота, доблесть и само-по-себѣ любимое совершенство: это начало нужно имѣть въ виду при составленіи обще образовательнаго отдѣла книги. Какъ обще образовательный отдѣлъ долженъ создать для дѣтей наилучшій міръ, котораго впечатлѣніями питались бы дѣтскія души, такъ отдѣлъ полезныхъ свѣдѣній долженъ указать имъ на ближайшія и сподручныя средства, съ помощію которыхъ они могли бы отбиваться отъ всякихъ золъ въ этомъ, можетъ быть, наихудшемъ мірѣ. Книга для чтенія должна имѣть такое содержаніе, которое не потеряло бы своей цѣны для ученика и по выходѣ его изъ школы: она должна бы оставаться его другомъ и совѣтникомъ на всю его жизнь, какъ молоко есть необходимая пища дѣтей, но вмѣстѣ и любимая пища всѣхъ возрастовъ.

Но вмѣстѣ слѣдуетъ помнить, что при книгѣ находится учитель. Если учитель дѣлаетъ книгу не нужною,

это хорошо. Но если книга дѣлается не нужнымъ учителемъ, это вредно. Книга для дѣтей должна быть серьезна и трудна на столько, чтобы она давала дѣтямъ чувствовать потребность въ содѣйствіи учителя. Священники, обучающіе дѣтей истинамъ вѣры, находятся въ этомъ отношеніи въ счастливомъ положеніи: ихъ живое слово составляетъ необходимое дополненіе и поясненіе того, что дѣти узнаютъ по книгѣ: при повтореніи они тщательно припоминаютъ бесѣды священника; главный вѣсъ они полагаютъ на эти бесѣды, а книга служитъ только напоминательнымъ знакомъ; авторитетъ учителя стоитъ въ этомъ случаѣ высоко. Не то бываетъ съ учителемъ свѣтскимъ: статьи, помѣщенные въ книгѣ, оказываются иногда такъ легки, что ученикъ усваиваетъ ихъ содержаніе послѣ перваго прочтенія. Между тѣмъ учитель, по очень понятной причинѣ, хочетъ сдѣлать себя необходимымъ, и нужно наблюдать тѣ пытки, которыя выносятъ при этомъ случаѣ учитель и ученикъ: учитель уклоняется въ сторону отъ предмета, хватается за отдаленное и случайное, рѣшаетъ затрудненія, которыя представляются не сами собою, но которыя напередъ слѣдуетъ придумать. Ученикъ, — слушаетъ ли эти объясненія или занимается повтореніемъ, — чувствуетъ, что онъ былъ отведенъ учителемъ далеко въ сторону, чувствуетъ всю случайность и ничтожность связей, какія существуютъ между содержаніемъ книги и бесѣдами учителя, и при первой возможности забываетъ эти бесѣды. Это обстоятельство часто встрѣчается не въ однихъ первоначальныхъ школахъ. Книга для чтенія должна быть трудна настолько, чтобы ученикъ не только при заучиваніи, но и при повтореніи

испытывать умственное напряженіе, безъ котораго умственное усовершенствованіе невозможно; но для умственного напряженія при повтореніи необходимо, чтобы ученикъ чувствовалъ потребность припоминать и передумывать то, что сказалъ учитель по поводу заучиваемаго отрывка. Сообразно съ этимъ статьи книги должны быть сжаты, кратки и рельефны: онѣ должны содержать въ себѣ какъ дѣйствительныя свѣдѣнія, такъ и *ожиданія* свѣдѣній, которыя сообщитъ учитель. Статьи по исторіи и географіи особенно легко обрабатывать соотвѣтственно этимъ требованіямъ.

§ 88. **Пониманіе письменнаго языка.** Можно читать бѣгло, ничего не понимая. Многіе выучиваются грамотѣ такъ, что оказываются способными читать въ теченіе всей своей жизни одну какую-нибудь книгу. Наше простолюдые пользуется псалтырью и другими священными книгами для того, чтобы *гадать* по нимъ. Когда среди ряда непонятныхъ словъ попадаетея слово знакомое, оно по началу контраста распространяетъ въ душѣ такой внезапный и яркій свѣтъ, что простодушный читатель думаетъ видѣть въ этомъ случаѣ не дѣйствіе слова и его обыкновеннаго значенія, но какъ бы высшее озареніе, и предрасполагается находить въ значеніи слова разгадку судьбы своей. Въ §§ 33, 42 и 67, показано, какимъ образомъ учитель содѣйствуетъ тому, чтобы ученикъ понималъ смыслъ словъ и цѣлыхъ предложеній. Здѣсь слѣдуютъ замѣчанія, которыя могутъ наводить учителя на различные частные приемы.

Логическое утвержденіе и отрицаніе, — эти дѣйствія, простирающіяся на мыслимые предметы, — дѣлаются

понятны дѣтямъ изъ желанія и отвращенія, съ которыми они совпадаютъ въ раннемъ дѣтствѣ. Но *желать не учиться* стать: вотъ почему, то, что предлагается пониманію дѣтей, должно находиться на первый разъ въ близкомъ соудѣствіи съ областію, въ которую проникають дѣтскія желанія.

Что такое красное или бѣлое, трескъ или стукъ, гладкое или шероховатое и т. д., этого дитя не пойметъ до тѣхъ поръ, пока оно не научится воспроизводить силою воображенія тѣ *движенія*, или тѣ *методы* усвоенія опытовъ, которые выполняются органами зрѣнія, слуха, осязанія во время дѣйствій на нихъ названныхъ предметовъ. Ни учитель, ни книга ничего здѣсь не сдѣлають: требуется, чтобы ученикъ самъ началъ дѣйствовать самостоятельно; иначе пониманіе будетъ ограничиваться пассивнымъ знакомствомъ съ вещами. Природа, счастливыя случайности и воспитаніе развивають впервые способность пониманія, которую изъ ничего не могутъ развить ни учителя, ни книги. Часто дитя гуляя, зѣвая и дурачась разгадываетъ искусство и приобрѣтаетъ навыкъ *понимать* скорѣе, нежели сидя за книгою.

Первобытнымъ словомъ, или словомъ такимъ, которое съ самаго начала отличается отъ члено-раздѣльных звуковъ, народы называютъ *глаголы*. Въ древнемъ рускомъ языкѣ глаголъ назывался *рѣчью*, какъ будто все, что есть въ человѣческой рѣчи, сосредоточено въ глаголъ. Дѣйствія, или измѣненія состояній и положеній, означаемыя глаголами, строятся или повторяются воображеніемъ легко и охотно: они представляютъ для насъ какъ бы первые ясные пункты въ темномъ про-

странствъ вѣшняго міра; а то, *что* дѣйствуетъ, или *что* измѣняется, остается для насъ неяснымъ и постигается окольными путями. Сообразно съ этимъ, содержаніе, означаемое глаголомъ, понятно намъ непосредственно, какъ нѣчто испытанное и какъ бы пережитое нами. Всѣ другія слова происходятъ изъ ничего-незначащаго совокупленія члено-раздѣльных звуковъ только тогда, когда они (чтобы употребить древнее выраженіе) причастны глаголу.

Вообще необходимо избирать для пониманія ученика не только то, *что* ему знакомо, но также то, *что* ему по силамъ. При дурномъ способѣ обученія можно познакомить дѣтей въ короткій срокъ со всею вселенной: дитя будетъ помнить, напримѣръ, громадныя числа, въ которыхъ выражаются разстоянія небесныхъ тѣлъ, скорости ихъ вращенія, ихъ массы; также будетъ измѣнять и сочетать эти числа по правиламъ ариметики: но испытывать во внутреннемъ построеніи величину этихъ чиселъ, какъ бы ощущать ее въ движеніяхъ воображенія, оно будетъ не въ силахъ. Арифметическое правило будетъ имѣть для него значеніе полицейскаго предписанія, которое гражданинъ исполняетъ въ точности при данныхъ обстоятельствахъ, не интересуясь имъ лично или внутренне. Первоначальное *пониманіе* какъ словъ, такъ и правилъ основано на движеніяхъ воспроизводящаго воображенія, какъ первоначальное *знакомство*—на памяти. Когда дитя не совершаетъ само въ себѣ требуемыхъ построеній, учитель можетъ продиктовать ему значеніе слова: но это продиктованное значеніе будетъ для него какъ бы только новое слово; оно будетъ удержано его памятью въ ка-

чествѣ слова, смыслъ котораго требуется еще разгадать. Дитя принимаетъ не только слова за вещи, но и дѣлаетъ слова признаками вещей. Оно дѣлаетъ успѣхи блестящіе и обманчивые. Оно читаетъ бойко, и когда его спрашиваютъ о смыслѣ прочитанныхъ имъ словъ, оно отвѣчаетъ, припоминая другія слова, которыя при содѣйствіи учителя связались съ первыми: оно мѣняетъ ассигнаціи на ассигнаціи, а не на звонкую монету. Или наоборотъ, дитя, которое вначалѣ обнаруживало дѣйствительную способность пониманія, *заучивается* и приходитъ въ состояніе отупѣнія, при которомъ воображеніе отказывается исполнять свою задачу. Начатки этого состоянія обнаруживаются почти при окончаніи каждаго урока, если онъ былъ серіозенъ. Но какъ опасность, или какъ зло, оно зависитъ отъ того, что учитель предлагаетъ занятію ученика матеріалъ или очень сложный, или очень отвлеченный, или очень отдаленный отъ той среды, въ которой воображеніе обнаруживаетъ свою дѣятельность. Опытные родители не слишкомъ много радуются раннимъ умственнымъ успѣхамъ своихъ дѣтей, зная хорошо, что эти успѣхи могутъ быть мнимые: но за то они даютъ дѣтямъ просторъ, чтобы они знакомились съ вещами дѣлательно, посредствомъ движеній, съ которыми соединяется возбужденіе желанія и отвращенія. Это наилучшій методъ для развитія способностей пониманія: дитя сперва *дѣлаетъ* и потомъ *понимаетъ*, и пониманіе вытекаетъ для него всегда изъ дѣйствій; такъ-называемый *задній умъ* есть законъ природы для развитія смысла въ дѣтскомъ возрастѣ. Неопытные педагоги наполняютъ катехизическое обученіе вопросами, которые всѣ сводятся къ одному, именно:

что такое вещь? Это вопросъ самый отвлеченный: отвѣчать на него затрудняются самыя испытанныя умы; онъ требуетъ схватить спокойное качество вещи, которое не домыслимо и не вообразимо. Какъ сказано, свѣтъ пониманія долженъ исходить отъ глагола. *Что дѣлаетъ вещь? Что дѣлается съ ней? Какъ она измѣняется? Къ чему она идетъ?* Эти вопросы о дѣятельности, о движеніи, объ измѣненіяхъ, способны возбудить воображеніе ученика на соотвѣтствующія построенія и слѣдовательно способны развить въ немъ пониманіе. Въ грамматическомъ предложеніи подлежащее есть въ самомъ дѣлѣ то, чѣмъ оно называется: оно подлежитъ пониманію, оно только ожидаетъ пониманія, которое сосредоточено на сказуемомъ, слѣдовательно на глаголѣ. Учитель долженъ дѣйствовать на ученика такъ, какъ дѣйствуютъ на него опыты, слѣдовательно онъ долженъ подставлять его вниманію дѣйствія, измѣненія, движенія, которыхъ *драматизмъ* (§ 6-й) можетъ быть испытываемъ ученикомъ внутренно и можетъ быть воспроизводимъ его воображеніемъ или вполне, или частію. Когда такимъ образомъ учитель сдѣлается понятенъ ученику, тогда онъ будетъ въ силахъ содѣйствовать ему въ томъ, чтобы онъ понималъ читаемое.

Когда слова, читаемая ученикомъ, напоминаютъ ему то, что онъ испыталъ въ дѣйствительномъ обращеніи съ вещами, или что онъ слышалъ отъ понимаемаго имъ учителя, то въ его сознаніи происходитъ такая перемѣна, какъ будто книга исчезла изъ рукъ его, и онъ будто наблюдаетъ самыя вещи, или слушаетъ учителя. Опытъ и учитель дѣлаютъ книгу понятною, которая съ дальнѣйшимъ обученіемъ замѣняетъ ученику какъ услуги опыта, такъ и услуги учителя.

Когда значеніе иностраннаго слова неизвѣстно намъ, мы отыскиваемъ въ словарѣ соотвѣтствующее ему родное слово, котораго значеніе мы знаемъ. Учитель есть живой словарь, переводящій непонятныя слова книги на слова знакомыя.

Когда иностранецъ, произнося непонятное слово, указываетъ при этомъ на вещь, его слово дѣлается понятно намъ. Это — методъ наглядный, какъ источникъ пониманія.

Грамматическое предложеніе, которое читаетъ ученикъ, на первый разъ представляется ему какъ рядъ словъ неподвижныхъ и занимающихъ опредѣленные мѣста въ пространствѣ. Учитель дѣлаетъ три эксперимента: а) переставляетъ слова и измѣняетъ флексіи такъ, что ученикъ чувствуетъ, что вообще выходитъ какъ-то *нехорошо*, то-есть, что предложеніе потеряло смыслъ; б) переставляетъ слова и измѣняетъ флексіи такъ, что смыслъ остается тотъ же самый; в) переставляетъ слова и измѣняетъ флексіи такъ, что происходитъ другой смыслъ. Эти эксперименты, которые бывають тѣмъ полезнѣе, чѣмъ болѣе кажутся они не намѣренными и чѣмъ меньше ученикъ замѣчаетъ ихъ искусственность, сходны съ неправильными и правильными диктовками, которыя полезны для упражненія въ правописаніи. Ученикъ привыкаетъ отличать мысль отъ слова и облекать ту же самую мысль въ различныя выраженія. Но особенно важно то, что при этихъ занятіяхъ онъ приходитъ къ пониманію значенія флексій и частицъ рѣчи, которыя изъяснить теоретически нѣтъ никакой возможности. Какое содержаніе заключается, напримѣръ, въ словахъ: *и, но, что, если, и*

т. д., какие вообще мыслимые предметы обозначаются этими словами,—объ этомъ ученикъ догадывается изъ различныхъ экспериментовъ при употребленіи этихъ частицъ; а отчетливыя изъясненія учителя частію въ этомъ случаѣ невозможны, частію же они будутъ достигать до сознанія ученика въ качествѣ словъ, ничего не означающихъ. Статьи для первоначальнаго чтенія будутъ тѣмъ лучше, чѣмъ меньше содержится въ нихъ этихъ частицъ, за которыя не легко вцѣпиться воображенію съ своими попытками чертить обозначаемыя ими отношенія и способы соединеній. Извѣстно, что въ этомъ отношеніи языкъ простаго народа есть самый бѣдный: почти одна частица *и* служитъ для него представителемъ всѣхъ соотношеній между словами и предложеніями.

Грамматическое предложеніе стало мягкимъ и гибкимъ въ сознаніи ученика: пространственная спокойная форма словъ потеряла для него всякое значеніе; онъ сдѣлалъ опыты, что слова и ихъ соединенія повинуются движеніямъ мысли, какъ тѣни измѣняются съ положеніемъ солнца. Видимые письменные знаки отошли въ сознаніи на второй планъ и первое мѣсто принадлежить свѣту мысли. Какъ при взглядѣ на мать или на отца дитя сосредоточиваетъ свое вниманіе не на тѣлесныхъ чертахъ, но на мысляхъ и на волѣ родителей, такъ при взглядѣ на письменные знаки оно сразу представляетъ то, что они означаютъ. Сообразно съ этимъ, оно читаетъ то, чего вовсе нѣтъ на письмѣ, но что требуется свойствами и особенностями мысли. Грамматическое подлежащее оно отличаетъ отъ логическаго, которое и обозначаетъ оно посредствомъ ударенія. Уда-

реніе, господствующее въ предложеніи, передвигается по различнымъ словамъ, смотри потому, какую мысль мы хотимъ сознательно отвергнуть, принимая мысль, выраженную въ предложеніи. Напримѣръ, предложеніе: *я поставилъ стаканъ на столъ*, мы можемъ привести въ сознательную противоположность съ самыми различными мыслями, перемѣщая удареніе на разныя части: *я* (а не другой кто-нибудь) поставилъ стаканъ на столъ; *я поставилъ* (а не положилъ) стаканъ на столъ; *я поставилъ стаканъ* (а не другое что-нибудь) на столъ; *я поставилъ стаканъ на столъ* (а не на другое мѣсто). Удареніемъ, которое господствуетъ въ предложеніи, обозначаются положеніе и значеніе предложенія въ ряду другихъ предложеній, обозначается тотъ смыслъ, который оно имѣетъ какъ часть въ цѣломъ, какъ членъ въ организмѣ. Итакъ, правильная постановка этого ударенія свидѣтельствуетъ о начаткахъ той мужской силы разума, которая все частное обобщаетъ въ цѣломъ, все разнообразное въ единствѣ, все отдѣльное усваиваетъ при непрерывномъ обзорѣ связной системы, въ которую оно падаетъ. Катехизическій методъ, направленный на выясненіе частныхъ и отдѣльных представлений, имѣетъ здѣсь свою границу. Полное пониманіе условлено раздѣленіемъ и соединеніемъ, представленіемъ частнаго и обзоромъ цѣлаго.

Такъ достигается *обще-образовательная цѣль чтенія*: ученикъ читаетъ слова, читаетъ отдѣльную мысль предложенія, читаетъ ту же самую мысль, какъ часть цѣлаго. Если оказывается полезнымъ и удобнымъ воспользоваться прочитанною статьей для сообщенія ученику свѣдѣній изъ естественной или изъ человѣческой исто-

рин, то за эту задачу слѣдуетъ приниматься только по достиженіи означенной цѣли.

Полезно, чтобы ученикъ прочитанное списывалъ въ подлинномъ или въ сокращенномъ видѣ, воспроизводилъ устно, закрывъ книгу, указывалъ однѣ главные мысли и во всѣхъ своихъ занятіяхъ былъ исправляемъ замѣчаніями не только учителя, но и своихъ товарищей.

§ 89. **Грамматика.** Большею частію мы говоримъ и читаемъ правильно не потому, что сознаемъ или помнимъ требованія грамматики, но потому, что такъ говорить и читать намъ пріятно. Безсознательная, естественно-сложившаяся привычка, правильно и сильно развитое чувство языка замѣняютъ для насъ знаніе грамматики. Итакъ нужно ли вводить изученіе грамматики въ первоначальную школу?

Законы и формы языка изучаются или въ связи съ тѣмъ, что *изъ* изъясняется, или въ связи съ тѣмъ, что *они* изъясняютъ. Въ первомъ отношеніи грамматика есть предметъ академическаго изученія, въ последнемъ она входитъ въ курсъ гимназическій. Въ первомъ случаѣ законы и формы языка разсматриваются какъ факты, или какъ явленія, которые должны быть выведены изъ своихъ историческихъ и умственныхъ основаній; при этомъ можетъ оказаться, что законодательство грамматики не всегда безупречно, что однѣ формы суть остатки старины, которые для нынѣшняго развитія оказываются лишними, что другія формы вошли въ языкъ со стороны, или насильственно навязаны ему, что есть формы, которые еще не достигли своей зрѣлости и т. д. Напротивъ, въ курсѣ гимназическомъ грамматика изу-

чается, какъ система законовъ и формъ, съ одной стороны содѣйствующихъ аналитическому, то-есть, научному пониманію произведеній словесности, съ другой — руководящихъ къ правильному построенію языка въ живой бесѣдѣ и на письмѣ.

Различіе этихъ двухъ направленій при изученіи языка очень ясно. Остается третій случай, на который мы указали вначалѣ. Посредствомъ упражненій слагается въ душѣ привычка говорить и писать безъ знанія правилъ, а единственно потому, что иначе говорить и писать непріятно намъ. Это именно тотъ естественный методъ, который преимущественно долженъ господствовать въ первоначальной школѣ. Чтеніе различныхъ статей изъ школьной книги, частое повтореніе и прочное усвоеніе ихъ, упражненія въ правильномъ выговорѣ словъ и цѣлыхъ предложеній, заучиванье наизусть, записыванье и списыванье — эти занятія надъ словеснымъ матеріаломъ должны развить въ ученикахъ привычки, которые замѣнили бы имъ изученіе грамматики.

Однако совершенное исключеніе грамматики также невозможно: 1) начатки разума *мужскаго* всегда заключаются въ ясномъ сознаніи правила, которое руководитъ насъ и тамъ, гдѣ добрыя привычки оставляютъ насъ; 2) и гимназическое изученіе законовъ и формъ языка должно сопровождаться образованіемъ безсознательныхъ привычекъ, по указанію которыхъ мы пишемъ и говоримъ правильно, не припоминая наставленій грамматики; 3) уже знакомство съ азбукой есть изученіе грамматики: языкъ, который мы всасываемъ съ молокомъ матери, и не подозреваетъ о существованіи видимыхъ знаковъ для словесныхъ звуковъ; видно само

собою, какъ въ этомъ отношеніи пусто пышное увѣреніе многихъ ученыхъ, что грамматика не учитъ языку; письменному языку во всѣхъ его формахъ и развитіяхъ учить грамматика и одна грамматика; 4) какъ основная форма мысли есть сужденіе, такъ основная форма языка есть предложеніе: но въ письменномъ языкѣ предложеніе принимаетъ такіа искусственныя осложненія, которыя вовсе незнакомы языку устному, и при оцѣнкѣ или построеніи которыхъ можетъ руководить насъ уже не привычка, а только система общихъ правилъ; какъ замѣчено выше, народу неизвѣстны многія частицы рѣчи, которыя входятъ въ искусственное образованіе предложеній: церковную проповѣдь, написанную сколько-нибудь архитектурически, онъ не понимаетъ; также не понимаетъ юридическаго документа, который вообще нуждается въ искусственномъ построеніи предложеній; 5) правда, указываютъ на то, что народъ знаніемъ письменнаго языка долженъ пользоваться для чтенія книгъ, которыя назначены собственно для народа и въ которыхъ, слѣдовательно, не ожидается искусственныхъ построеній рѣчи; но какія книги назначены собственно для народа, объ этомъ вѣдаетъ не педагогія, а исторія, и часто народныя книги бывають очень трудныя: напримѣръ, языкъ устарѣлый, не употребляемый для уличныхъ ругательствъ, избирается народомъ, какъ болѣе достойный органъ священныихъ истинъ. Впрочемъ какъ только простолудинъ принимаетъ писать, онъ всегда испытываетъ нужду образовывать грамматическія предложенія болѣе или менѣе искусственныя, и понятно почему: читатель его письма не будетъ имѣть предъ собою живой личности, которая

тонами голоса и всѣми движеніями выражала бы настоящей смыслъ рѣчи, не воплѣвъ означаемый безыскусственными, краткими предложеніями.

Итакъ изученія грамматики нужно требовать и отъ первоначальной школы. Но размѣры, въ какихъ грамматика должна быть изучаема, представляются такъ неясно, что опредѣленіе ихъ въ большей части случаевъ должно зависѣть отъ опытности учителя. Можетъ быть не бесполезны три слѣдующія замѣчанія:

Въ гимназій грамматика изучается съ практическою цѣлю: въ первоначальной школѣ кромѣ того и практическимъ путемъ. Если этотъ путь часто избирается и въ гимназій, если грамматическія правила познаются на дешевомъ анализѣ примѣровъ, или будто собираются въ голову ученика изъ различныхъ пространствъ литературы, какъ грибы въ корзину изъ различныхъ частей лѣса, то этотъ дѣтскій методъ лишаетъ ученика всѣхъ образовательныхъ вліяній, какія принадлежать сосредоточенному, строгому, замкнутому въ себя методу систематическому.

Грамматическое предложеніе, какъ сказано, должно сдѣлаться въ сознаніи ученика мягкимъ, подвижнымъ, способнымъ измѣняться, слѣдовательно дѣлаться проще или сложнѣе по требованію мысли. Въ это занятіе должна быть преимущественно вовлечена грамматика. Ученикъ долженъ быть въ состояніи различать подлежащее, сказуемое, опредѣленія и дополненія въ предложеніи; также главное предложеніе и *употребительныя* виды второстепенныхъ; при этомъ необходимо познакомить его съ частями и частицами рѣчи, съ измѣненіями именъ по падежамъ и глаголовъ по временамъ.

Книга для чтенія должна заключать въ себѣ грамматическія предложенія, такъ-сказать, *средней мѣры* между строеніемъ рѣчи очень искусственнымъ и очень естественнымъ. Найти этотъ *средній уровень*, на которомъ искусство еще не забыло о природѣ, а природа уже отступилась отъ своей непосредственности и простоты, избрать статьи для чтенія, подходящія подъ такой уровень,—это самая трудная и самая важная задача, которую должны разрѣшить практическіе педагоги. Книга для чтенія, которая удовлетворяла бы этому требованію, достаточно указывала бы учителю на тѣ границы, внутри которыхъ ему слѣдуетъ знакомить учениковъ съ правилами грамматики.

К О Н Е Ц Ъ .

ОГЛАВЛЕНІЕ.

ЧТЕНІЕ ПЕРВОЕ.

	Стран.
Важность науки о воспитаніи	5
Необходимость и обязанность воспитанія	7
Возможность воспитанія	8
Цѣль воспитанія	—
Различные виды дѣйствій воспитателя	13

ЧТЕНІЕ ВТОРОЕ.

Дѣтскій возрастъ	15
Индивидуальныя свойства воспитанника	16
Индивидуальная даровитость	22

ЧТЕНІЕ ТРЕТЬЕ.

Отношеніе души къ тѣлу	24
Тѣло какъ органъ движенія	—
Тѣло какъ органъ знанія	25
Общее чувство тѣла или чувство жизни	28
Происхожденіе языка	29

ЧТЕНІЕ ЧЕТВЕРТОЕ.

Внутреннее чувство	31
Обзорніе душевной жизни	32
Способность познанія	33
Способность чувствованій	36
Воля	37
Различные виды истинъ, соответствующихъ исчисленнымъ способностямъ	39

ЧТЕНИЕ ПЯТОЕ.

	Стран.
Чувственное созерцание.....	41
Представление.....	43
Законы содружества (ассоциация) представлений.....	44
Значение законов содружества представлений для воспитания.....	47

ЧТЕНИЕ ШЕСТОЕ.

Осно́вы э́мпириче́ского позна́ния.....	50
Вни́мание.....	51
Па́мять.....	54
Вообра́жение.....	60

ЧТЕНИЕ СЕДЬМОЕ.

Мышленіе	66
Законы мышленія: законъ тождества	67
законъ противорѣчія	68
законъ исключеннаго третьяго	—
законъ достаточнаго основанія	—
Частыя средства для упражненія въ искусствѣ мышленія	71

ЧТЕНИЕ ВОСЬМОЕ.

Представление о понятии	74
Происхождение понятия	75
Содружество и объем понятия	—
Взаимное отношение понятий по содержанию	77
Взаимное отношение понятий по объему	78
Определение и разделение	79
Сочетание понятий	81
Замѣтка о методѣ катехизическомъ	82
Понятия и слова	83
Понятие и чувственное созерцаніе	85

ЧТЕНИЕ ДЕВЯТОЕ.

Понятіє о сужденіи	89
Части сужденія	91
Логическія формы суждений	92
Примѣры и поясненія для логическихъ формъ сужденія	93
Грамматическія формы суждений	96

ЧТЕНИЕ ДЕСЯТОЕ.

ЧТЕНИЕ ДЕСЯТОЕ.		Стран.
Сужденія аналитическія и синтетическія	—	99
Сужденія аналитическія	—	101
Сужденія синтетическія	—	107
Примѣненіе сужденій аналитическихъ и синтетическихъ къ обученію	—	107

ЧТЕНІЕ ОДИННАДЦАТОЕ.

Взаимное отношение суждений.....	110
Синтетическое отношение между суждениями.....	—
Аналитическое отношение между суждениями.....	112

ЧТЕНІЕ ДВѢНАДЦАТОЕ.

Умозаключенія непосредственные	119
Образование духа, какъ требованіе педагогическое	122
Умозаключенія посредственные: силлогизмъ, наведеніе и аналогія	124
Основная форма силлогизма	126
Основная форма наведенія	128
Основная форма аналогіи	130
Связь силлогизма, наведенія и аналогіи	133
Образовательное значеніе аналогіи	134

ЧТЕНИЕ ТРИНАДЦАТОЕ.

Педагогическая цель обучения	148
Сообщение сведений, как условие формального умственного образования	—
Воля, удовольствие и естественная любознательность, как побуждения к умственному труду	150

ЧТЕНИЕ ЧЕТЫРНАДЦАТОЕ.

Сообщение сведений, как условие равномерного развития всех познавательных способностей 164

ЧТЕНІЕ ПЯТНАДЦАТОЕ.

Сообщение сведений, как условие всестороннего развития личности воспитанника	175
Естественноданные в первоначальной школе	179
Идеалы и идеолы	185

ЧТЕНИЕ ШЕСТНАДЦАТОЕ.

Стран.

Какія предметы заслуживаютъ постояннаго вниманія со стороны учениковъ.....	191
Знаніе и умѣнье.....	193
Школа грамотности.....	194
Предѣлы изученія знаковъ и формъ.....	195
Связь знаковъ и формъ съ дѣйствительными предметами.....	196
Голова и сердце.....	197
Познаніе и любовь.....	198
Познаніе и его виды.....	200
Любовь и ея виды.....	202

ЧТЕНИЕ СЕМНАДЦАТОЕ.

Религіозное обученіе.....	208
---------------------------	-----

ЧТЕНИЕ ВОСЬМИНАДЦАТОЕ.

Школьные искусства и науки.....	223
Устный языкъ.....	226
Письменный языкъ.....	230

ЧТЕНИЕ ДЕВЯТНАДЦАТОЕ.

Чтеніе и письмо.....	238
Различныя искусства для изученія искусству читать и писать.....	244

ЧТЕНИЕ ДВАДЦАТОЕ.

Книга для чтенія.....	252
Пониманіе письменнаго языка.....	256
Грамматика.....	264

ЗАМѢЧЕННЫЯ ОПЕЧАТКИ.

Напечатано:

Слѣдуетъ быть:

Стран.	Стр.		
10	2	васпитанника	воспитанника
18	4	дѣйствуетъ	дѣйствуетъ
22	1	Царствіа	Царствія
37	7	Чувствованія	Чувствованія
51	21	составляетъ	составляетъ
56	28	во производимомъ	воспроизводимомъ
—	31	Горзодо	Горзодо
58	31	на свинное	пассивное
140	26	весеннаго	весенняго
270	17	Частыя	Частныя