

371(075.3)  
С 50

К. Смирнов

**Курс педагогики**

**Ч. 1**

**Педагогика и общая дидактика**



№ 12181

ЕК  
 371 (675.3)  
 С 50

К. Смирновъ.

# КУРСЪ ПЕДАГОГИКИ.

В. У. С.

ЧАСТЬ I.

Материальн.

Педагогика и общая дидактика.

№ 3875

Хронолог.

№ 1783

Библиотека Винницкой

Учительской Семинарии

ИЗДАНИЕ ЧЕТВЕРТОЕ.

Системат.

Ср. 1/4. № 196.

ЕК

Учебн. Комитетомъ при Св. Синодѣ одобрена въ качествѣ учебнаго пособия для духовныхъ семинарій и женскихъ духовныхъ училищъ.

Учен. Комит. Мин. Нар. Просв. допущена въ качествѣ руководства для тѣхъ учебныхъ заведеній, въ коихъ преподается педагогика.

53  
472 56

Цена 60 коп.

БІБЛІОТЕКА  
 ВІННИЦЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕХНІКУМУ  
 Інв. №. 104348

12181  
 2107  
 37.01+371  
 С. 59

4-е изданіе К. И. Тихомирова.

Магазины: Москва, Куанецкій Мостъ. Отдѣленіе: С. Тихомировъ пер. Москва.—1909.

Инв. 63

Бібліотека Вінницького Українського  
 ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕХНІКУМУ  
 Інв. 9. 12181-4484



МОСКВА.

Типо-литография Русского Товарищества печатного и издательского дѣла.

Чистые пруды. Мыльниковъ пер., с. д. Телеф. 18-35 и 53-95.

1909.



## ПРЕДИСЛОВІЕ.

---

Въ настоящемъ — четвертомъ — изданіи курса сдѣланы только нѣкоторыя дополненія въ первомъ отдѣлѣ — объ ученикѣ. Въ другихъ отдѣлахъ курсъ остается безъ измѣненія сравнительно съ третьимъ изданіемъ.

При этомъ, какъ и въ первыхъ изданіяхъ, менѣе важные §§ курса, шрифтомъ выдѣлены отъ болѣе важныхъ и необходимыхъ: первые, по усмотрѣнію преподавателя и въ зависимости отъ времени, могутъ быть пройдены кратко или только прочитаны; въ крайнемъ случаѣ — ихъ можно совсѣмъ опустить.

**Авторъ.**

---







# ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

**Введение.** Педагогика понятіе о ней. Понятіе о воспитаніи. Важность воспитанія и необходимость подготовки къ воспитательной дѣятельности. Средства подготовки: практика и теорія. Раздѣленіе педагогики. Ограниченіе содержанія курса потребностями первоначальнаго воспитанія въ семьѣ и обученія въ начальной школѣ. Задачи русской начальной школы. Содержаніе и составъ курса педагогики . . . . . 1—6

## Часть I. Отдѣлъ I. Ученикъ.

Необходимость для воспитателя-учителя ознакомленія съ научными свѣдѣніями о природѣ человѣка. Источники свѣдѣній о природѣ человѣка, какъ основы педагогики и испытанія. Самонаблюденіе и наблюденіе . . . . . 7—8

**Духовная природа человѣка.** Отличіе душевныхъ явленій отъ физическихъ. Связь души съ тѣломъ . . . . . 8

**Общія условія душевной жизни. Нервная система:** дѣятельность ея; развитіе и укрѣпленіе ея . . . . . 9—10

**Сознаніе и вниманіе.** Понятіе о сознаніи и вниманіи. Виды вниманія. Условія, возбужденія пассивнаго вниманія. Причины невнимательности. Развитіе активнаго вниманія . . . . . 10—16

**Душевные способности** . . . . . 16

**Познавательная дѣятельность души. Ощущеніе.** Понятіе о немъ. Процессъ образованія ощущеній. Условія образованія ощущеній. Содержаніе и сила ощущеній. Локализанія ощущеній. Воспріятіе. Особенности дѣтскихъ ощущеній. Виды ощущеній. Значеніе ощущеній въ духовной жизни человѣка. Педагогическіе выводы изъ ученія объ ощущеніяхъ . . . . . 16—21

**Представленіе:** понятіе о немъ. Условія живости и вѣрности представленій. Ассоціація представленій; законы ассоціаціи. Приложение законовъ ассоціаціи къ дѣлу обученія . . . . . 21—24

**Память.** Понятіе о памяти и воспоминаніи. Степени памяти. Условія совершенства памяти и педагогическіе выводы. Причины забвенія . . . . . 24—27

**Творческое воображеніе (фантазія):** понятіе о немъ. Приемы творчества воображенія. Пассивное и активное воображеніе. Значеніе воображенія. Средства правильнаго развитія воображенія . . . . . 27—32

**Разсудокъ и мышленіе.** Понятіе. Процессъ образованія понятія. Логическія понятія; опредѣленіе логическаго понятія. Понятія единичныя и общія, конкретныя и абстрактныя. Содержаніе и объемъ понятій; отношеніе между содержаніемъ и объемомъ понятій. Логическія отношенія между понятіями. Опредѣленіе и раздѣленіе . . . . . 32—38

**Сужденіе:** понятіе о немъ: Процессъ образованія сужденія и выраженіе его. Значеніе сужденій. Виды сужденій . . . . . 39—42



<b>Умозаключеніе:</b> понятіе о немъ. Виды умозаключеній. Силлогизмъ. Части силлогизма. Сокращенные силлогизмы. Значеніе силлогизма. Условія правильности силлогизма. Наведеніе, или индукція. Виды индукціи. Значеніе индукціи и возможные ошибки. Аналогія. Употребленіе аналогіи и возможные ошибки. Значеніе дѣятельности разсудка въ духовной жизни. Необходимость правильнаго развитія мышленія и средства развитія . . . 42—48	
Общее обзорѣніе развитія умственнопознавательной дѣятельности. Языкъ и его развитіе. Развитіе языка у дѣтей. Приемы развитія языка . 48—51	
<b>Чувствованія:</b> понятіе о нихъ. Огличіе чувствованій отъ ощущеній. Значеніе чувствованій въ жизни человѣка. Разнообразіе чувствованій. Развитіе чувствованій. Особенности дѣтскихъ чувствованій. Воспитаніе чувствованій . . . . . 51—53	
Настроеніе и аффекты. Страхъ, гнѣвъ, скука . . . . . 53—56	
Эстетическія чувствованія; понятіе о нихъ. Воспитаніе эстетической способности . . . . . 56—58	
Нравственныя чувствованія. Симпатическія чувствованія: понятіе о нихъ; виды ихъ. Значеніе нравственныхъ и симпатическихъ чувствованій. Средства развитія ихъ . . . . . 58—64	
Религіозныя чувствованія: понятіе о нихъ. Значеніе религіи въ жизни человѣка. Средства религіознаго воспитанія . . . . . 64—66	
<b>Воля:</b> понятіе о ней. Основанія дѣятельности воли: влеченія, стремленія, желанія. Процессъ дѣятельности воли. Значеніе воли. Развитіе воли и средства развитія . . . . . 66—70	
Привычка: ея образованіе и понятіе о ней. Значеніе привычки. Средства образованія хорошихъ привычекъ и искорененія дурныхъ. Склонность. Страсть. Характеръ . . . . . 70—74	
Темпераменты: понятіе о нихъ; виды ихъ. Отличительныя черты дѣтской природы . . . . . 74—77	

## Отдѣлъ II. Учитель.

Значеніе должности учителя вообще, начальной сельской школы въ особенности. Призваніе къ учительству. Необходимость особыхъ качествъ учителя . . . . . 77—79	
Умственные качества учителя. Умственная зрѣлость и авторитетность учителя. Специальная подготовка къ учительству. Самообразованіе, необходимость его и средства . . . . . 79—80	
Нравственные качества учителя. Зрѣлость и твердость нравственныхъ убѣжденій. Личныя нравственные качества учителя. Отношенія учителя къ дѣтямъ и школѣ. Вѣщность учителя . . . . . 80—82	
Вѣщныя отношенія учителя: отношеніе къ сельскому обществу, священнику, начальству . . . . . 83—84	

## Отдѣлъ III. Обученіе.

Необходимость воспитывающаго обученія въ начальной школѣ . . . 84	
Чему учить въ школѣ? Составъ курса начальной школы . . . . . 84—85	
Какъ учить въ начальной школѣ? Принципы обученія . . . . . 85—87	



**Методы обученія:** Понятіе о методѣ и необходимость правильного метода при обученіи. Виды методовъ: анализъ и синтезъ. Приложение анализа и синтеза къ дѣлу обученія. Генетическій методъ . . . . . 87—92

**Формы обученія:** понятіе о нихъ и виды ихъ. Сравнительное достоинство излагательной и вопросно-отвѣтной формы. Общія указанія относительно примѣненія той и другой формы къ дѣлу обученія. Требования отъ излагательной и вопросно-отвѣтной формы. Правила относительно вопросовъ. Необходимость подготовки учителя къ вопросамъ. Правила относительно отвѣтовъ. Хоровые отвѣты. Употребленіе излагательной и вопросно-отвѣтной формы . . . . . 92—99

**Учебныя средства:** понятіе о нихъ; раздѣленіе . . . . . 99

**Средства, сообщающія знанія.** Показываніе; правила показыванія. Примѣрные дѣйствія. Правила для примѣрныхъ дѣйствій. Разсказъ. Требования отъ разсказовъ. Описаніе и его употребленіе. Объясненіе. Правила объясненія. Раскрытіе; правила раскрытія . . . . . 99—104

**Средства, укрѣпляющія знанія.** Заучиваніе наизусть; правила заучиванія. Повтореніе; правила повторенія. Упражненія; упражненія въ начальной школѣ. Задачи; значеніе ихъ; виды; требованія отъ задачъ; исправленіе задачъ . . . . . 104—109

**Школьная дисциплина:** понятіе о ней, ея сущность и значеніе. Природосообразность дисциплины. Мѣры для поддержанія дисциплины. Награды; ихъ свойства; виды и значеніе. Наказанія; правила употребленія наказаній, виды наказаній . . . . . 109—116

#### Отдѣлъ IV. Школа (училищевѣдѣніе).

Необходимость правильной вѣншей и внутренней организаціи школы . . . . . 116

**Внѣшняя организація школы:** понятіе о ней и необходимость свѣдѣній о ней для учителя. Мѣсто для школы. Школьное зданіе; планъ его. Размѣръ жилыхъ помѣщеній, особенно класса; вентиляція; освѣщеніе; отопленіе; чистота. Вода; пища. Дѣтскія игры. Садъ и огородъ. Обстановка класса: мебель, парты, доски. Учебныя пособія. Библіотека . 116—126

**Внутренняя организація школы:** понятіе о ней. А) Учебная часть. Пріемъ дѣтей въ школу и начало ученія. Расписаніе уроковъ. Испытанія учениковъ . . . . . 126—128

Б) Правственно-воспитательная часть . . . . . 128—129

В) Отчетная часть . . . . . 129—130



## ВВЕДЕНІЕ.

**Педагогика:** понятіе о ней. Названіе „педагогика“ греческаго происхожденія и въ переводѣ на русскій языкъ означаетъ „дѣтководительство“, или руководство дѣтьми. Въ древней Греціи педагогами называли тѣхъ рабовъ, которые исполняли при дѣтяхъ, начиная съ 7-го года ихъ жизни, обязанности дядьки, или приставника. Въ настоящее время педагогами называются лица, посвятившія себя воспитанію подростающаго поколѣнія, а педагогикою — наука о воспитаніи, т.-е. система научныхъ свѣдѣній и правилъ, знаніе и примѣненіе которыхъ необходимо для правильнаго веденія воспитательнаго дѣла.

**Понятіе о воспитаніи.** Подъ воспитаніемъ разумѣется сознательное и совершающееся по опредѣленному плану воздѣйствіе воспитателя на питомца съ цѣлью *помочь* послѣднему достигъ той степени развитія, на которой онъ сознавалъ бы свое человѣческое назначеніе и имѣлъ желаніе и силы осуществить его въ жизни. Эта помощь должна состоять, во-1-хъ, въ содѣйствіи наиболѣе легкому и скорому приобрѣтенію и прочному усвоенію основныхъ, необходимыхъ для жизни и самообразованія, знаній, умѣній и навыковъ; во-2-хъ, и главнымъ образомъ въ пробужденіи и правильномъ развитіи всѣхъ силъ, и духовныхъ и физическихъ, чтобы питомецъ сумѣлъ приобрѣтенныя знанія и умѣнія всегда приложить къ дѣлу, добыть новыя знанія, которыя потребуетъ отъ него его самостоятельная жизнь и дѣятельность, и преодолѣть разнообразныя препятствія для достиженія своихъ цѣлей и осуществленія своего назначенія.

**Важность воспитанія и необходимость подготовки къ воспитательной дѣятельности.** Воспитаніе имѣетъ громадное значеніе въ жизни человѣка. Исторія народовъ и ежедневный опытъ подтверждаютъ, что человѣкъ со вступленіемъ въ самостоятель-



ную жизнь идетъ обыкновенно въ томъ направленіи, какое дано ему при воспитаніи. Благородная и полезная дѣятельность однихъ, праздное и бесполезное существованіе другихъ—въ большинствѣ случаевъ прямой результатъ того или другого воспитанія. Поэтому взрослые обязаны заботиться о правильномъ воспитаніи дѣтей. Эта обязанность становится тѣмъ выше, чѣмъ выше взглядъ на достоинство человека. Въ христіанскомъ семействѣ дитя есть даръ „Божія благословенія“; по ученію Евангелія, „горе тому, кто соблазнить дитя; благо тому, кто принимаетъ его во имя Христова“. Слѣдовательно тѣ, кому приходится вести дѣло воспитанія, должны тщательно подготавливаться къ нему, чтобы разумно выполнить эту высокую обязанность и не повредить питомцу своею небрежностью. Особенно необходима такая тщательная подготовка для женщины. Женщина по самой природѣ своей—первая и главная воспитательница дѣтей; отъ нея дѣти получаютъ первыя и самыя прочныя, основныя вліянія, дающія направленіе почти всей послѣдующей жизни. Вслѣдствіе этого и подготовка къ воспитательной дѣятельности является самою существенною и необходимою въ образованіи женщины.

**Средства подготовки къ воспитательной дѣятельности:** практика и теорія. Всякое дѣло требуетъ соотвѣтствующихъ знаній. Знанія пріобрѣтаются двумя путями: изъ опыта и науки, иначе—изъ практики и теоріи. Напр., почувствовавъ нѣкоторый ознобъ отъ долгаго сидѣнья, я начинаю ходить, чтобы согрѣться. Это знаніе, что движеніе повышаетъ температуру тѣла, можетъ быть извлечено изъ моего личнаго опыта и свидѣтельства другихъ лицъ; но оно можетъ быть добыто и изъ науки, которая, на основаніи изученія человѣческаго организма, говоритъ намъ, какъ мускульныя движенія усиливаютъ кровообращеніе и поднимаютъ температуру въ тѣлѣ. Первые знанія называются *эмпирическими*, вторыя—*научными*.

Легко видѣть, что знаній перваго рода недостаточно для воспитательной дѣятельности. Здѣсь не можетъ быть сознательности и устойчивости въ воспитательныхъ дѣйствіяхъ. Воспитатель будетъ употреблять тѣ или другія мѣры лишь потому, что такъ дѣлаютъ другіе, что такъ дѣлалъ и онъ самъ; но онъ не можетъ дать отчета, почему нужны такія,



а не иныя мѣры, онѣ ли собственно давали благопріятные результаты при прежнихъ опытахъ или какія другія условія, и всегда ли ими только нужно пользоваться; потому онѣ не можетъ улучшать дѣла, обрекаетъ себя на неподвижность. А если въ воспитательной практикѣ онѣ встрѣтитъ разнообразіе мѣръ, то не въ состояніи будетъ сдѣлать изъ нихъ разумнаго выбора: ему придется или пробовать разныя мѣры, перѣдко противорѣчивыя одна другой, или слѣпо остановиться на какой-нибудь одной, можетъ быть худшей. При такихъ условіяхъ въ воспитательной дѣятельности постоянно могутъ быть крупныя и вредныя для питомца ошибки.

Очевидно, для воспитательной дѣятельности требуются болѣе глубокія и прочныя знанія, на которыя можно бы положиться вполне и которыя объяснили бы воспитателю, почему нужны такія, а не иныя мѣры. Эти знанія даетъ теорія воспитанія, или педагогика. На основаніи изученія природы человѣка, основныхъ законовъ ея развитія и совершенствованія и многолѣтняго опыта всѣхъ просвѣщенныхъ народовъ, она даетъ основныя руководящія начала для воспитательной дѣятельности, предлагаетъ испытанныя средства и тѣмъ предохраняетъ отъ случайности, односторонности и ошибочности. Въ этомъ важность изученія педагогики для подготовки къ воспитательной дѣятельности.

Но изученіе теоріи не замѣняетъ и не исключаетъ практики. Наука даетъ только общія положенія; при воспитаніи нужно уметь примѣнять ихъ къ частнымъ случаямъ и видоизмѣнять въ зависимости отъ особенностей питомцевъ; изъ многихъ одобряемыхъ наукою способовъ нужно уметь выбрать тотъ, который въ данный моментъ требуется. Напримѣръ, теорія говоритъ, что для возбужденія вниманія дѣтей нужно вновь сообщаемыя знанія привязывать къ имѣющимся уже у дѣтей. Но какъ привязать тѣ или другія знанія въ каждомъ случаѣ къ дѣтскимъ знаніямъ и какимъ именно, этого теорія не скажетъ, потому что дѣти и ихъ знанія не всегда одинаковы. Такое умѣніе пріобрѣтается только практикой, опытомъ. „Искусство обученія, говоритъ одинъ психологъ (Джемсъ), развивалось въ классной комнатѣ, благодаря изобрѣтательности учителя и изъ его согрѣтыхъ сочувствіемъ наблюденій надъ проходившей предъ его глазами дѣйствительностію.



Такимъ образомъ, ни практика безъ теоріи, ни теорія безъ практики недостаточны для успѣшнаго веденія воспитательнаго дѣла. Поэтому и разумное приготовленіе къ педагогической дѣятельности должно быть теоретическимъ и практическимъ. Сначала нужно изучить теорію, чтобы яснѣе знать цѣль, къ которой мы стремимся, законы, которымъ мы должны слѣдовать, и чрезъ то избѣжать неудачныхъ опытовъ при воспитаніи; потомъ мы должны учиться прилагать свои теоретическія знанія къ дѣлу, т.-е. для каждаго частнаго случая подыскивать подходящія мѣры, согласныя съ научными требованіями. Только при такомъ соединеніи теоріи и практики можетъ образоваться у воспитателя такъ называемый педагогическій тактъ.

**Раздѣленіе педагогики.** Педагогика обнимаетъ обширный кругъ вопросовъ о воспитаніи и обученіи во всѣ періоды учебнаго возраста и распадается на двѣ главныя части: *педагогику* въ собственномъ смыслѣ и *дидактику*. Собственно педагогика имѣетъ своимъ предметомъ воспитаніе въ тѣсномъ значеніи слова, т.-е. развитіе и укрѣпленіе силъ и прививку извѣстныхъ навыковъ, и излагаетъ законы и правила о воспитаніи физическомъ и духовномъ. Дидактика (наука объ обученіи) имѣетъ своимъ предметомъ собственно обученіе, т.-е. сообщеніе знаній. Дидактика въ свою очередь распадается на двѣ части—на *общую дидактику* и частную, или *методику*. Общая дидактика указываетъ основныя, общія требованія, выполненіе которыхъ обязательно при обученіи каждому предмету. Частная дидактика составляетъ прикладную часть общей: на основаніи общихъ дидактическихъ положеній она указываетъ частныя приемы преподаванія отдѣльных предметовъ. Таково обычное дѣленіе педагогики.

**Ограниченіе содержанія настоящаго курса педагогики потребностями первоначальнаго воспитанія въ семьѣ и обученія въ начальной школѣ.** Такъ какъ ближайшая цѣль настоящаго курса педагогики дать руководство для подготовленія къ воспитанію дѣтей въ семьѣ и къ учительству въ начальной школѣ, то изъ обширной области педагогическихъ вопросовъ въ составъ курса должно войти лишь то, что относится къ первоначальному, до-школьному воспитанію и особенно къ обученію въ начальной школѣ. Чтобы точнѣе опредѣлить содержаніе и объемъ



нашего курса, нужно выяснить основныя задачи русской начальной школы.

**Задачи русской начальной школы.**—Народная школа, говорить одинъ изъ нашихъ педагоговъ (Ильминскій), какъ *начальное училище*, должна положить начало и какъ бы основаніе образованію; а какъ *народная* школа, она должна имѣть въ виду не приготовленіе специалистовъ и мастеровъ въ какомъ-нибудь дѣлѣ, а образованіе *человѣка*, способнаго осуществить въ жизни свое *человѣческое* назначеніе. Назначеніе каждаго *человѣка*, независимо отъ его *спеціальныхъ* занятій, состоитъ въ томъ, чтобы онъ былъ „на всякое благое дѣло уготованъ“ (2 Тим. 3, 17), т.-е. имѣлъ развитый умъ, способный распознать доброе; имѣлъ сердце, любящее добро и стремящееся къ нему; имѣлъ твердую волю и достаточныя физическія силы для совершенія добраго. Послѣдняя же, высшая цѣль *человѣка*—безконечное совершенствованіе, „быть совершеннымъ, какъ совершенъ Отецъ нашъ Небесный“ (Мѣ. 5, 48). Слѣдовательно, начальная школа должна положить начало правильному развитію и доброму направленію всѣхъ силъ своихъ питомцевъ и дать умѣнье и охоту для продолженія этого развитія, чтобы по выходѣ изъ школы они *сознали* свои главнѣйшія обязанности, *стремились* къ ихъ выполненію и *могли* ихъ выполнить; чтобы они были истинными христіанами и живыми членами церкви Православной, вѣрными сынами царя и отечества, полезными общественными дѣятелями, хорошими семьянинами, добрыми и разумными существами. Очевидно, задача начальной школы не въ одномъ обученіи, а главнымъ образомъ въ воспитаніи, или даже болѣе: самое обученіе должно имѣть въ виду не знанія сами по себѣ, а ихъ воспитательное вліяніе на дѣтей. Религіозно-нравственное воспитаніе дѣтей въ духѣ Православной церкви и умственное развитіе вмѣстѣ съ первоначальными, необходимыми для жизни и самообразованія, знаніями полагается въ основу нашей начальной школы и правительственными распоряженіями.

**Содержаніе и составъ настоящаго курса педагогики.**—Указанная воспитательная задача начальной школы показываетъ, что школа продолжаетъ дѣло семьи въ воспитаніи дѣтей. Поэтому готовящимся къ первоначальному воспитанію въ семьѣ и учительству въ народной школѣ нужно знать, чѣмъ семья



и школа располагають для воспитанія и развитія дѣтей. А такъ какъ при всякомъ воспитаніи и обученіи предполагается ученикъ, учитель, обученіе и школа, то настоящій курсъ долженъ дать свѣдѣнія объ ученикѣ, какъ и чѣмъ правильно и всесторонне развивать и воспитывать его, а также объ учителѣ, характерѣ обученія и устройствѣ школы, каковы они должны быть, чтобы содѣйствовать достиженію главной задачи школы. Отсюда въ составъ нашего курса войдутъ нѣкоторые отдѣлы и педагогики въ собственномъ смыслѣ, и дидактики, именно: *1-я общая часть* курса будетъ состоять изъ 4-хъ отдѣловъ: 1) объ ученикѣ—предметѣ воспитанія и образованія, 2) объ учителѣ, 3) объ обученіи и 4) о школѣ, какъ средствахъ воспитанія и образованія ученика; *2-я часть* будетъ заключать методику учебныхъ предметовъ начальной школы.

---



## ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.

### Отдѣлъ 1-й. Ученикъ.

Необходимость для воспитателя-учителя ознакомленія съ научными свѣдѣніями о природѣ человѣка. Чтобы сознательно и успѣшно помогать правильному развитію дѣтей, нужно знать природу дѣтей и законы развитія ихъ силъ, потому что только подходящія упражненія развиваютъ способности. Такъ, желая развить память дитяти, учитель долженъ знать, что такое память, каковы законы ея дѣятельности и что съ ней произойдетъ при употребленіи тѣхъ или другихъ средствъ; и когда, напримѣръ, онъ узнаетъ, что при заучиваніи связанных и понятныхъ стихотвореній и разсказовъ способность запоминанія развивается, а при зазубриваніи несвязныхъ словъ и недоступныхъ для ребенка разсужденій память будетъ притупляться, то, конечно, онъ будетъ давать для заучиванія только матеріалъ, способствующій развитію памяти, и не дастъ такого, который противодѣйствуетъ этому развитію. Поэтому въ основѣ всѣхъ педагогическихъ указаній и правилъ должны лежать свѣдѣнія о природѣ человека вообще, объ особенностяхъ дѣтской природы въ частности.

Источники свѣдѣній о природѣ человѣка, какъ основы педагогики и воспитанія.—Главный, основной источникъ свѣдѣній о природѣ человека есть слово *Божіе*: оно даетъ намъ истинныя понятія о человѣкѣ и его природѣ, о паденіи его и искупленіи Спасителемъ, а также указываетъ благодатныя средства для правильнаго воспитанія человека. Поэтому богооткровенное ученіе должно лежать въ основѣ и воспитанія, и научныхъ свѣдѣній о природѣ человека.—Научныя знанія о человѣкѣ почерпаются изъ цѣлаго ряда наукъ, которыми должны пользоваться и педагогика и воспитатель.—О тѣлесной природѣ человека даютъ свѣдѣнія *анатомія*, говорящая о строеніи человеческого тѣла, *физиологія*, указывающая отпращиванія тѣла и его органовъ, и *гигіена*, показывающая, при какихъ



условіяхъ лучше сохраняется тѣлесное здоровье. О духовной природѣ чело-  
вѣка даютъ нужныя для воспитателя свѣдѣнія *психологія*, занимаю-  
щаяся изслѣдованіемъ душевныхъ явленій и ихъ законовъ, *логика*, изла-  
гающая формы правильного мышленія, *этика*, указывающая основы нрав-  
ственной дѣятельности чело-вѣка, и *эстетика*, или ученіе объ изящномъ  
въ природѣ и чело-вѣкѣ.

При свѣтѣ богооткровенныхъ и научныхъ данныхъ постояннымъ источ-  
никомъ свѣдѣній о природѣ чело-вѣка для воспитателя-учителя должны  
быть также *самонаблюденіе* и *наблюденіе* надъ другими людьми, въ  
особенности надъ дѣтьми. Самонаблюденіе—важнѣйшій источникъ свѣдѣ-  
ній о душевныхъ состояніяхъ. Все, что извѣстно о душевной жизни,  
познается путемъ самонаблюденія. Кто не испыталъ какого-либо душев-  
наго состоянія, тотъ никогда не пойметъ его; напр., мы не можемъ во-  
образить запахъ, котораго никогда не обоняли. И чужое душевное состоя-  
ніе мы можемъ понять только тогда, когда сами испытали и сознательно  
пережили нѣчто подобное. Въ виду этого, чтобы понять душевное состоя-  
ніе дѣтей, учитель-воспитатель постоянно долженъ заниматься самонаблю-  
деніемъ. Внимательно наблюдая за своими душевными состояніями, за ихъ  
возникновеніемъ, развитіемъ и слѣдствіями, припоминая также, насколько  
возможно, свое дѣтство, онъ во-1-хъ можетъ пополнять, а главное — уяснять  
и оживлять научныя свѣдѣнія о природѣ чело-вѣка, а во-2-хъ скорѣе пой-  
метъ душевное состояніе своихъ питомцевъ въ тотъ или другой моментъ, а  
понявъ, легче можетъ подыскать и подходящія педагогическія мѣры.  
Но самонаблюденіе воспитатель-учитель всегда долженъ повѣрять наблю-  
деніемъ надъ другими людьми, въ частности надъ дѣтьми; иначе онъ  
лично ему принадлежащія особенности, напр., чувствованія или мышленія,  
можетъ признать за общія, а потому будетъ имѣть неправильныя пред-  
ставленія о состояніи дѣтей и принимать неудачныя мѣры. Особенно важны  
для воспитателя-учителя постоянныя тщательныя наблюденія надъ дѣтьми,  
какъ предметъ его дѣятельности. Но при видимой легкости понять дѣт-  
скую натуру очень трудно: дѣтскіе способы мышленія и чувствованія во  
многомъ совсѣмъ не похожи на наши; и хотя каждый изъ насъ самъ пере-  
жилъ дѣтство, но мы неясно помнимъ свои дѣтскія душевныя состоянія,  
а что и помнимъ, то нерѣдко иначе освѣщаемъ. Поэтому при наблюденіи  
надъ дѣтскою душою нужно быть очень осторожнымъ въ выводахъ, и во  
всякомъ случаѣ слѣдуетъ повѣрять ихъ богооткровенными и научными  
данными.

## Духовная природа чело-вѣка.

Отличіе душевныхъ явленій отъ физическихъ. Душевная жизнь че-  
ловѣка представляетъ особый міръ, отличный отъ міра внѣшняго—физи-  
ческаго и тѣлеснаго—физиологическаго. Во-1-хъ душевныя явленія не из-  
мѣряются пространствомъ, какъ предметы внѣшняго міра; они измѣряются  
только временемъ. Напр., мысль или чувство не занимаютъ никакого мѣста  
и сами по себѣ недоступны для глаза, уха или осязанія; про нихъ можно  
только сказать, что они были или есть. Во-2-хъ, душевныя явленія не  
могутъ быть восприняты внѣшними чувствами, какъ познаются всѣ пред-



меты физическіе; они познаются внутреннимъ созерцаніемъ и непосредственно доступны только тому лицу, кто ихъ испытываетъ. Напр., моя мысль или мое чувство, мое желаніе или рѣшеніе недоступны осязанію или обонянію; они непосредственно извѣстны только мнѣ, а другія лица могутъ догадываться о нихъ или знать ихъ, если я обнаружу свое душевное состояніе какимъ-либо внѣшнимъ образомъ, т.-е. чрезъ слово, жестъ, краску въ лицѣ и т. п.

**Связь души съ тѣломъ.** Несмотря на отличіе психическихъ явленій отъ физическихъ, душевная жизнь находится въ самой тѣсной связи съ тѣломъ человѣка. Наблюдая за душевными и тѣлесными явленіями, мы находимъ, что первыя сопровождаются вторыми: напр., радость выражается въ улыбку, напряженная мысль—въ наморщиваніи лба. Мало того, мы видимъ тѣсное взаимодействіе между душевными и тѣлесными процессами; напр., такъ наз. головная нервная система служитъ физической опорой и условіемъ душевной дѣятельности; отъ состоянія ея зависитъ живость или ослабленіе душевной дѣятельности. И наоборотъ, душевная жизнь воздѣйствуетъ на организмъ; напр., чрезмѣрная умственная дѣятельность, сильное горе и т. п. вредно вліяютъ на отправления тѣла.

## Общія условія душевной жизни.

Необходимыми и общими условіями нормальной душевной жизни и правильнаго ея развитія являются со стороны фізіологической *нервная система*, а со стороны психической *вниманіе*.

### Нервная система.

Подъ именемъ нервной системы разумѣется группа очень сложныхъ тѣлесныхъ органовъ, проникающихъ во всѣ части нашего тѣла.

Органомъ собственно душевной жизни служитъ часть нервной системы, извѣстная подъ именемъ „головной“. Центромъ этой системы служитъ головной мозгъ (въ полости черепа). Изъ него парами выходятъ нервы (12 паръ)—пучки тонкихъ волоконъ. Нервы по выходѣ изъ центра развѣтвляются, нерѣдко переплетаются съ другими нервами, иногда соединяются въ одинъ стволъ, снова раздѣляются и покрываютъ тѣло какъ бы тонкою сѣтью; при этомъ одни нервы пронизываютъ мускулы, другіе достигаютъ кожи, третьи расположены въ различныхъ внутреннихъ и внѣшнихъ органахъ.

**Дѣятельность нервной системы.** Нервы сами по себѣ только проводники возбужденій, подобно телеграфной проволоцѣ,



передающей токъ электричества. Одни нервы передають возбужденія со стороны внѣшняго міра и тѣла къ нервному центру; это—нервы *чувствительные*; другіе передають возбужденіе отъ центра къ оконечности нерва (къ периферіи) и называются *двигательными*. Дѣятельныхъ же органомъ души, такъ сказать, физическимъ аппаратомъ ея, является головной мозгъ: черезъ дѣятельность мозга душа узнаетъ о перемѣнахъ во внѣшнемъ мірѣ и въ собственномъ тѣлѣ; чрезъ него же она приводитъ въ движеніе тѣлесные органы. При слабости нервной системы или какомъ-либо поврежденіи ея являются соотвѣтствующія измѣненія и въ душевной жизни, подобно тому, какъ игра музыканта измѣняется въ зависимости отъ измѣненій или порчи музыкальнаго инструмента.

**Развиваніе и укрѣпленіе нервной системы.** Нервная система, какъ и всякій другой органъ нашего тѣла, требуетъ для своего развитія правильныхъ упражненій, посильной дѣятельности; тогда только она развивается, крѣпнеть и дѣлается способною выносить продолжительное напряженіе. Но, съ другой стороны, она, какъ и всякій другой органъ, утомляется, нуждается въ отдыхѣ и отъ переутомленія истощается и ослабѣваетъ. Слѣдовательно, нервной системѣ для правильнаго ея развитія, нужно давать дѣятельность, соотвѣтствующую росту и развитію мозга; работы сначала нужно давать легкія, но потомъ онѣ постепенно должны увеличиваться и въ силѣ, и въ продолжительности напряженія. Послѣ работы непременно долженъ быть отдыхъ или полный—для всей нервной системы (послѣ продолжительныхъ и усиленныхъ трудовъ), или частичный—для той части мозга, которая несла работу. И чѣмъ моложе организмъ и, слѣдовательно, чѣмъ слабѣе и нѣжнѣе нервная система, тѣмъ чаще слѣдуетъ смѣнять дѣятельность отдыха полными—прекращеніемъ умственныхъ упражненій, или частичными—перемѣною занятій.

### Сознаніе и вниманіе.

**Сознаніе.** Всѣ душевныя явленія получаютъ для насъ опредѣленный характеръ и замѣчаются нами, какъ совершающіяся, только при условіи *сознанія*. Сознаніе не есть какая-либо отличная отъ другихъ способность души; оно не есть



и источникъ душевной жизни: оно ничего не привноситъ въ ея содержаніе; равнымъ образомъ оно не производится дѣятельностью какой-либо душевной способности; оно есть только общая, основная форма душевныхъ явленій, освѣщающая ихъ, и дающая намъ возможность замѣчать ихъ.

**Вниманіе.** Необходимымъ условіемъ, при которомъ сознаніе можетъ освѣщать то или другое душевное явленіе, служитъ вниманіе. *Вниманіе есть сосредоточеніе сознанія на какомъ-либо предметѣ или явленіи.* Благодаря вниманію, предметъ выдѣляется нами изъ ряда всѣхъ другихъ и получаетъ для насъ болѣе силы, яркости и отчетливости; напр., идя по улицѣ, мы видимъ хорошо только тѣ дома, на которые обращаемъ вниманіе. Равнымъ образомъ намъ отчетливѣе становится мысль, сильнѣе чувствуется боль, когда мы обратимъ вниманіе на эти явленія. Наоборотъ, безъ вниманія мы ничего ясно не видимъ и не слышимъ, не можетъ быть у насъ ни отчетливаго мышленія, ни живого чувства, ни обдуманнаго дѣйствія.

**Виды вниманія.** Вниманіе обыкновенно раздѣляютъ на непроизвольное, или *пассивное*, и произвольное, или *активное*.

*Пассивное* вниманіе вызывается внѣшнею силою, помимо нашей воли и даже иногда противъ нашего желанія. Напримѣръ, мы внимательно слушаемъ какое-либо чтеніе; вдругъ подъ окнами раздается музыка; мы желали бы не отвлекаться отъ чтенія и не слушать музыки, но не можемъ этого сдѣлать и невольно слушаемъ ее.

*Активнымъ* вниманіемъ называется намѣренное и болѣе или менѣе продолжительное сосредоточеніе души на томъ, на чемъ желаемъ, при чемъ все стороннее не замѣчается нами; напр., если мы усиливаемся удерживаться мыслию на какомъ-нибудь предметѣ, или стараемся припомнить забытый случай; если ученикъ, повторяя въ перемѣну урокъ, не замѣчаетъ происходящаго вокругъ него шума,—во всѣхъ этихъ случаяхъ проявляется активное вниманіе <sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Указанные два вида вниманія не есть, впрочемъ, нѣчто совершенно различное, рѣзко разграничивающееся одно отъ другого. И непроизвольное, и произвольное вниманіе вызываются побужденіями, только при первомъ побужденія идутъ со внѣ, при второмъ отъ насъ самихъ, отъ нашихъ склонностей и привычекъ; при этомъ непроизвольное вниманіе незамѣтно можетъ переходить въ произвольное, и наоборотъ.



Условія возбужденія пассивнаго вниманія. У дѣтей нѣтъ активнаго вниманія: они внимательно относятся къ тому, что бросается имъ въ глаза, и не въ силахъ по собственному выбору сосредоточиться на какомъ-нибудь предметѣ. Въ виду этого при воспитаніи и обученіи на первое время нужно пользоваться пассивнымъ вниманіемъ дѣтей. Пассивное вниманіе зависитъ отъ слѣдующихъ условій: 1) *отъ силы впечатлѣнія*: сильныя звуки, болѣе яркія краски скорѣе обращаютъ на себя наше вниманіе. Поэтому учитель каждое знаніе долженъ представить по возможности ярко, отчетливо; напр., говорить всегда громко, рисунокъ показывать ясный, лучше раскрашенный красками, писать на доскѣ отчетливо, буквы на первый разъ показывать крупныя (изъ разръзной азбуки) и т. п. (впрочемъ, заботясь о силѣ впечатлѣнія, никогда не слѣдуетъ переходить границъ средней мѣры, иначе могутъ притупиться органы чувствъ). Въ частности, такъ какъ предметы сильнѣе всегда дѣйствуютъ, чѣмъ словесныя объясненія, то учитель по возможности всѣ знанія долженъ преподавать наглядно. Съ другой стороны, каждое знаніе, каждый вопросъ онъ долженъ предлагать не одному ученику, а всему классу и, насколько возможно, чаще поднимать и спрашивать всѣхъ учениковъ: тогда его слова сильнѣе будутъ дѣйствовать на всѣхъ учащихся и ни одному изъ нихъ не дадутъ возможности развлечься чѣмъ-нибудь стороннимъ. 2) *Отъ уединенности впечатлѣнія*. Если передъ нашими глазами одинъ предметъ, то мы обратимъ на него больше вниманія и хорошо рассмотримъ; а если нѣсколько и ничѣмъ не связанныхъ между собою, то наше вниманіе будетъ разсѣиваться. Напр., если мы читаемъ книгу и въ то же время прислушиваемся къ разговору, то впечатлѣнія отъ того и другого будутъ очень неясныя. На этомъ основаніи нужно удалять во время занятій все необычное, новое, развлекающее вниманіе дѣтей; не должно быть у дѣтей и страха предъ наказаніемъ или ожиданія награды, что также отвлекаетъ ихъ вниманіе отъ изучаемаго предмета; съ другой стороны, заразъ нужно давать только по одному дѣлу: „одно дѣло заразъ“ — законъ умственной дѣятельности. Напр., если учитель показываетъ дѣтямъ историческую картину, то не долженъ имѣть на столѣ какіе-нибудь еще предметы, незнакомые дѣтямъ; иначе дѣти будутъ



смотре́ть и на эти предметы и не рассмотреть показываемой картины; если послѣ показыванія картины учитель начнетъ говорить дѣтямъ о чемъ-нибудь другомъ, то долженъ ужъ убрать картину; иначе вниманіе дѣтей будетъ дѣлиться между картиной и рѣчью учителя. 3) *Отъ новизны впечатлѣнія.* Самый интересный и занимательный предметъ намъ надоедаетъ отъ слишкомъ частаго повторенія; наоборотъ, новое насъ привлекаетъ. Поэтому учитель долженъ по возможности *разнообразить* обученіе, одни занятія смѣнять другими, умственные физическими, чтеніе писмомъ и т. п.; съ другой стороны, онъ можетъ разнообразить обученіе и при преподаваніи одного предмета, мѣняя то способы ознакомленія съ предметомъ, то стороны изучаемаго предмета. Напр., при ознакомленіи съ той или другой буквой учитель сначала покажетъ дѣтямъ букву, укажетъ ея элементы, потомъ заставитъ дѣтей отыскивать ее въ разрѣзной азбукѣ, далѣе—велитъ писать ее и т. п.; занятія будутъ разнообразныя, а предметъ урока одинъ—запоминаніе буквы. Чѣмъ дѣти моложе, тѣмъ больше разнообразія требуется при обученіи. Только что поступившихъ въ школу дѣтей опасно занимать однимъ и тѣмъ же предметомъ, безъ всякаго разнообразія, даже  $\frac{1}{2}$  часа. 4) *Отъ совпаденія новаго знанія съ нашими интересами;* напр., мы сразу и невольно напрягаемъ свое вниманіе, если слышимъ разговоръ о своихъ родныхъ или знакомыхъ; наоборотъ, пропускаемъ безъ вниманія рѣчь о совершенно незнакомыхъ намъ лицахъ и предметахъ. Поэтому, для возбужденія вниманія дѣтей къ сообщаемымъ знаніямъ, нужно приноравливать послѣднія къ имѣющимся уже у дѣтей интересамъ, новое привязывать къ знакомству имъ и ихъ интересующему, начинать съ извѣстнаго и постепенно переходить къ неизвѣстному. Напр., изученіе звуковъ лучше начинать съ разложенія знакомыхъ дѣтямъ словъ, ознакомленіе съ географической картой—съ плана классной комнаты. Тогда интересъ и вниманіе къ знакомымъ предметамъ распространятся и на новое.

**Причины невнимательности.** Причинами невнимательности являются обстоятельства, противоположныя условіямъ, вызывающимъ вниманіе. Но кромѣ ихъ можно указать еще слѣдующія. 1) *Физическое и духовное утомленіе.* Усталость всегда сопровождается отсутствіемъ вниманія, и



искусственное возбужденіе его въ такихъ случаяхъ вредно. Поэтому при усталости дѣтей слѣдуетъ прекращать или по крайней мѣрѣ измѣнять занятія. 2) *Сильно взволнованное состояніе*, вызванное одними занятіями или событіями, препятствуетъ сосредоточить вниманіе на какомъ-нибудь другомъ предметѣ. Въ виду этого при возбужденіи дѣтей, напр., послѣ игры, пѣнія и т. п., нужно сначала дать имъ время поуспокоиться, отвлекая ихъ вниманіе отъ взволновавшаго предмета какими-нибудь не требующими вниманія занятіями; такъ можно заставить ихъ сначала приготовить тетради или книги или припомнить что-нибудь имъ хорошо извѣстное и имѣющее отношеніе къ дальнѣйшему уроку; можно даже иногда заставить ихъ нѣсколько разъ встать и сѣсть, и только когда дѣти успокоятся, можно переходить къ уроку. Равнымъ образомъ нельзя удерживать дѣтей за дѣломъ, когда звонокъ, возвѣстившій перемѣну, уже возбудилъ ихъ вниманіе въ другую сторону; нельзя также требовать вниманія отъ ребенка, взволнованнаго страхомъ предъ ожидающимъ его наказаніемъ. 3) Наконецъ, причиною невнимательности можетъ быть *природная разсыянность*. На такіа натуры нужно дѣйствовать уединенностью и силою впечатлѣнія: учитель долженъ удалять ихъ отъ всего развлекающаго, напр., отъ огня, выходящаго на улицу, сажать ближе къ себѣ, какъ можно чаще спрашивать. Для такихъ натуръ полезно заучиваніе наизусть и частое повтореніе: это дастъ имъ нѣкоторые прочныя знанія, къ которымъ могутъ привязываться и новыя.

**Развитіе активнаго вниманія.** Активное вниманіе развивается постепенно, въ связи съ развитіемъ силы воли и свободы ея отъ внѣшнихъ и случайныхъ вліяній. Поэтому было бы крупной ошибкой требовать отъ ученика продолжительнаго и усиленнаго вниманія, когда на это у него нѣтъ силъ. Но въ то же время воспитатель-учитель не долженъ опускать ни одного случая для развитія у дѣтей активнаго вниманія. Активное вниманіе необходимо въ жизни. Только при активномъ вниманіи человѣкъ будетъ способенъ достигать нужныхъ ему знаній, принимать разумныя рѣшенія и надлежащимъ образомъ исполнять каждое дѣло; иначе онъ всегда будетъ рабомъ слѣпнаго случая. Въ качествѣ условій, способствующихъ возникновенію и развитію активнаго вниманія, можно указать слѣдующія.

1) *Умственный интересъ* вслѣдствіе ознакомленія съ предметомъ. Извѣстно, какъ внимательны специалисты ко всякой мелочи, касающейся ихъ специальности. Нѣчто похожее бываетъ и у дѣтей, когда они овладѣваютъ предметомъ. Съ одной стороны, пріятное чувство побѣжденной трудности при ознакомленіи съ предметомъ, съ другой—естественное желаніе узнать уже отчасти знакомый предметъ и съ дру-



гихъ сторонъ—вызываетъ у дѣтей интересъ къ нему и усиливаетъ ихъ вниманіе. Напр., если дѣти постигли, какъ рѣшать тотъ или другой типъ ариметическихъ задачъ, раньше имъ не удававшихся, то они съ интересомъ и внимательно начинаютъ рѣшать подобныя задачи, а вмѣстѣ съ тѣмъ интересуются задачами и другого типа. Слѣдовательно, при обученіи учитель долженъ употребить всѣ усилія, чтобы заинтересовать дѣтей предметомъ, показать его значеніе въ нашей жизни, помочь преодолѣть первыя, всегда отталкивающія трудности и тѣмъ пробудить ихъ любознательность къ предмету, такъ сказать втянуть ихъ въ предметъ; тогда предметъ самъ по себѣ будетъ привлекать дѣтей и удерживать ихъ вниманіе, помимо всякаго принужденія со стороны учителя, даже внѣ урока.

2) *Нравственное чувство* также имѣетъ вліяніе на развитіе активнаго вниманія. У дѣтей, конечно, нѣтъ яснаго и отчетливаго сознанія нравственной обязанности относиться къ дѣлу внимательно и тщательно, какое бываетъ у взрослыхъ. Но зародыши этого сознанія есть и у нихъ. Дѣти сначала напрягаютъ вниманіе, чтобы доставить пріятное родителямъ или учителю, а также изъ-за чувства стыда быть хуже другихъ, получить замѣчаніе, выговоръ; но потомъ постепенно они начинаютъ сознавать себя нравственно обязанными тщательно исполнять порученное дѣло. При воспитаніи и обученіи поэтому нужно постепенно выяснять дѣтямъ ихъ нравственную обязанность внимательно относиться къ ученію и всякому дѣлу.

3) Наконецъ, развитіе активнаго вниманія зависитъ отъ упражненія во вниманіи. Какъ скоро однажды при извѣстныхъ условіяхъ удержано вниманіе на одномъ предметѣ, въ другой разъ возобновленіе вниманія при тѣхъ же условіяхъ потребуетъ уже меньшихъ усилій: душа привыкаетъ сосредоточиваться на одномъ предметѣ и не развлекаться сторонними; напр., видъ классной комнаты уже настраиваетъ ребенка къ внимательности. Эта привычка вниманія при опредѣленныхъ условіяхъ переходитъ съ возрастомъ въ привычку ко всему относиться внимательно. Поэтому при воспитаніи и обученіи нужно слѣдить за вниманіемъ дѣтей и не давать имъ разсѣиваться, иначе у нихъ не образуется привычки вниманія; а если въ томъ или другомъ случаѣ вни-



маніе для дѣтей почему-либо непосильно, лучше на время прекратить или измѣнить занятія.

## Душевные способности.

Всѣ разнообразныя явленія душевной жизни можно свести къ тремъ главнымъ группамъ, иначе—способностямъ: къ явленіямъ познанія, или умственнымъ, къ явленіямъ чувствованія и явленіямъ волевымъ.

Психическія явленія указанныхъ трехъ группъ различны по своему характеру и не могутъ быть сведены къ какой-нибудь одной группѣ. Напримѣръ, сильное чувство совершенно не похоже на спокойное, глубокое размышленіе и даже не можетъ быть одновременно съ нимъ; люди съ развитымъ интеллектомъ отличны отъ людей съ развитымъ чувствомъ или волей. Но, рѣзко различаясь между собою, познаніе, чувство и воля находятся въ тѣсной взаимной зависимости и въ той или другой мѣрѣ проявляются въ каждомъ актѣ психической жизни. Напр., испытывая непріятное состояніе отъ физической боли (чувствованіе), мы стараемся опредѣлить мѣсто и причину боли (познаніе) и принимаемъ мѣры къ ея облегченію (воля); познавательная дѣятельность, какъ-то: наблюденіе, размышленіе и т. п., всегда сопровождается пріятными или непріятными чувствованіями и требуетъ усилія воли въ видѣ вниманія; наши рѣшенія и дѣйствія (воля) зависятъ отъ чувствованій (мы стремимся къ пріятному и избегаемъ непріятнаго) и знаній (нужно знать предметъ, къ которому мы стремимся).

Фактъ взаимной зависимости познания, чувства и воли говоритъ объ единствѣ души человѣка и очень важенъ для воспитательной дѣятельности. Онъ обязываетъ при развитіи какой-нибудь одной способности развивать и другія и пользоваться ихъ содѣйствіемъ; напр., при развитіи умственныхъ способностей слѣдуетъ развивать и чувства—интересъ къ ученію, и волю—дѣлать питомца способнымъ къ сосредоточенности. Только при этомъ взаимодействіи всѣхъ способностей можно достигнуть хорошихъ результатовъ при воспитаніи.

## Познавательная дѣятельность души. Ощущеніе.

Понятіе объ ощущеніи. Самый первоначальный актъ, съ котораго начинается познавательная дѣятельность человѣка, есть *ощущеніе*. Ощущеніемъ называется *состояніе души*, вызываемое возбужденіемъ нервной системы или со стороны другихъ частей тѣла, или со стороны предметовъ вѣшняго міра. Таковы, напр., ощущенія теплоты отъ прикосновенія къ теплымъ предметамъ, ощущенія сладости или горечи при вкушеніи чего-либо сладкаго или горькаго, ощущенія гладкости или шерховатости, когда мы дотрогиваемся до гладкаго или шерховатаго предмета. Душа испытываетъ ощу-



щенія до тѣхъ лишь порѣ, пока продолжается воздѣйствіе совнѣ на нашу нервную систему, но она не можетъ произвести ихъ самостоятельно.

**Процессъ образованія ощущений.** Самый процессъ образованія ощущений состоитъ въ слѣдующемъ. Внѣшній предметъ или предметъ, происходящая въ нашемъ тѣлѣ, производитъ дѣйствіе, иначе *впечатлѣніе* на оконечности нервовъ (такъ наз. „периферическіе нервы“); впечатлѣніе *раздражаетъ* (приводитъ въ колебаніе) нервы; напр., звукъ раздражаетъ слуховые нервы, свѣтъ — глазные и т. д.; это раздраженіе передается центральнымъ частямъ нервной системы. Все это явленія физиологическія; но дальше начинаются уже чисто психическія явленія. Раздраженіе головного мозга вызываетъ особое состояніе и въ душѣ; душа сознаетъ это свое особое состояніе, какъ результатъ раздраженія нервной системы. Последний моментъ и есть въ собственномъ смыслѣ ощущение.

**Условія образованія ощущений.** Наша нервная система постоянно испытываетъ разнообразныя раздраженія: передъ глазами мелькаетъ множество предметовъ, въ уши ударяютъ звуковыя волны, тѣло испытываетъ прикосновеніе одежды, обуви, въ носовую полость попадаютъ разныя пахучія вещества; однако не каждое раздраженіе доходитъ до нашего сознанія и становится ощущеніемъ. Чтобы раздраженіе перешло въ ощущение, во-первыхъ, требуется достаточная сила его. Для каждаго раздраженія есть своя наименьшая величина, такъ наз. *порогъ раздраженія*, не переступивъ который, раздраженіе не доходитъ до головного мозга въ видѣ опредѣленнаго возбужденія и не вызываетъ соответствующаго ощущения. Напр., на лицо садится пылинка; она раздражаетъ осязательные нервы, однако ощущенія при этомъ не получается. Но съ другой стороны для каждаго ощущения есть и высшая точка, когда раздраженіе усиливается до такой степени, что специальное качество ощущения уже исчезаетъ и на мѣсто его появляется боль. Напр., если мы будемъ невооруженнымъ глазомъ смотрѣть на солнце, то свѣтъ солнца ослѣпитъ насъ: мы ничего не будемъ видѣть и почувствуемъ только боль въ глазахъ. Такимъ образомъ, порогъ раздраженія и высшая точка ощущенія представляютъ собою границы, среди которыхъ возможны ощущенія. У разныхъ лицъ для каждаго ощущения есть свои границы. Во-вторыхъ, для образованія ощущения требуется вниманіе; нужно, чтобы душа обратила свое вниманіе на вызванное въ мозгу возбужденіе и этимъ выдѣлила его изъ ряда другихъ. Въ противномъ случаѣ и сильныя раздраженія не дойдутъ до нашего сознанія и не превратятся въ ощущенія. Архимедъ, занятый геометрическими выкладками и чертежами, не слышалъ шума битвы и взятія родного города.

**Содержаніе и сила ощущения.** Ощущенія имѣютъ *содержаніе* и *силу*. Подъ *содержаніемъ* разумѣется качество ощущения, зависящее отъ характера внѣшнихъ чувствъ, передающихъ раздраженіе (звукъ, цвѣтъ, запахъ, вкусъ), и отъ качественныхъ особенностей самого раздраженія (красный и зеленый

К. Смирновъ. Курсы педагогич. науки.  
Винницкій университетъ.  
Инв. № \_\_\_\_\_

Библиотека Винницкаго университета.  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНИКУМА  
№ 412181 26084



цвѣтъ, высокій и низкій звукъ, запахъ розы и запахъ гвоздики). Подъ *силою* разумѣется степень напряженности ощущенія (интенсивность), зависящая отъ силы внѣшняго раздраженія; напр., мы различаемъ слабый и сильный свѣтъ, громкій и тихій звукъ. Указанныя свойства ощущеній важны въ томъ отношеніи, что по нимъ мы опредѣляемъ качества внѣшнихъ предметовъ и происходящія въ нихъ перемѣны.

**Локализція ощущеній. Воспріятіе.** Ощущенія—духовныя состоянія, вызванныя собственно возбужденіемъ мозга; въ нихъ нѣтъ указанія на тѣ или другія мѣста тѣла, откуда шло возбужденіе. Но мы относимъ ощущеніе не къ мозгу, а къ той части тѣла, гдѣ получено впечатлѣніе; напр., къ пальцамъ относимъ ощущеніе холода, когда дотрогиваемся ими до холоднаго предмета. Это распредѣленіе ощущеній по мѣстамъ впечатлѣній въ нашемъ тѣлѣ называется *локализціей*. Далѣе: душа качество своихъ ощущеній относитъ къ предметамъ, вызвавшимъ ощущенія, и сознаетъ его, какъ качество предметовъ. Это перенесеніе на предметъ качествъ нашего ощущенія называется *воспріятіемъ* предмета (или *перцепціею*). Напр., отъ раздраженія вкусового нерва сахаромъ я ощущаю *сладость*; качество ощущенія—сладость переношу на сахаръ и говорю: *сахаръ сладокъ*. Соединяя же разныя воспріятія предмета въ одно, душа создаетъ цѣлый образъ предмета съ опредѣленными качествами. Въ воспріятіи душа уже познаетъ предметы.

**Особенности дѣтскихъ ощущеній.** Дѣтскія ощущенія имѣютъ много особенностей въ сравненіи съ ощущеніями взрослыхъ. Они сначала смутны и неопредѣленны; дѣти не различаютъ ни содержанія, ни силы ощущеній; равнымъ образомъ у нихъ нѣтъ локализціи ощущеній и воспріятія предмета: они сознаютъ ощущенія лишь какъ свои душевныя состоянія и не могутъ указать, напр., гдѣ имъ больно. Потомъ путемъ упражненій дѣти начинаютъ различать содержаніе и силу ощущеній. Способность различенія развивается постепенно, начинаясь съ болѣе рѣзкихъ контрастовъ; такъ наступаетъ раньше пониманіе различія между бѣлымъ и чернымъ, чѣмъ между краснымъ и розовымъ. При посредствѣ главнымъ образомъ осязанія и зрѣнія дѣти начинаютъ локализовать свои ощущенія, а чрезъ повтореніе впечатлѣній, исходящихъ отъ одного предмета, и чрезъ сопоставленіе ихъ съ прежними впечатлѣніями, полученными отъ того же предмета, образуется у дѣтей и воспріятіе предмета, сначала неполное, съ какимъ-нибудь однимъ особенно рѣзкимъ качествомъ, а потомъ и болѣе полное.

**Виды ощущеній.** Всѣ ощущенія раздѣляются на два вида: на ощущенія *общей чувствительности*, органомъ которыхъ служить все тѣло, и на ощущенія *пяти внѣшнихъ чувствъ*—зрѣнія, слуха, осязанія, обонянія и вкуса, имѣющія свои особые органы. Ощущенія общей чувствительности говорятъ намъ о состояніяхъ нашего собственнаго тѣла, напр., о бо-



ли, легкости и т. п., а ощущенія органовъ внѣшнихъ чувствъ знакомятъ насъ съ внѣшними предметами, говорятъ о цвѣтѣ, формѣ, твердости, тяжести, шероховатости, вкусѣ, запахѣ и другихъ качествахъ предметовъ; при этомъ каждое внѣшнее чувство вызываетъ ощущенія только одного опредѣленнаго характера; напр., глазъ говоритъ намъ только о цвѣтѣ и формѣ предметовъ, но не говоритъ о запахѣ ихъ; ухо воспринимаетъ только звуки, но не воспринимаетъ цвѣтовъ. Даже если одинъ и тотъ же раздражитель будетъ дѣйствовать на разные органы, то получатся разнородныя ощущенія: ударъ по рукѣ вызоветъ осязательное ощущеніе, при ударѣ въ ухо слышится звукъ, при ударѣ по глазу—получатся цвѣтныя ощущенія, „искры сыплются“.

Значеніе ощущеній въ духовной жизни человѣка. Ощущеніе—первичная и низшая форма нашей познавательной дѣятельности, но очень важная для духовнаго развитія. Всѣ наши познанія о внѣшнемъ мірѣ развиваются изъ ощущеній. Напр., мы имѣемъ ясное знаніе о томъ, что такое яблоко; если попробуемъ дать себѣ отчетъ, въ чемъ же именно состоитъ наше знаніе яблока, то увидимъ, что оно есть сумма разныхъ ощущеній: мы знаемъ цвѣтъ, форму яблока (зрительныя ощущенія), твердость его (осязательныя ощущенія), вкусъ (вкусовые ощущенія) и т. д. Не будь ощущеній, не было бы и знаній о внѣшнемъ мірѣ. Недостатокъ того или другого внѣшняго чувства ведетъ за собой недочеты въ знаніи: слѣпые, напр., совсѣмъ не понимаютъ [цвѣтовъ, глухіе—звуковъ, лишенные обонянія—запаховъ.]. Даже несовершенство органовъ внѣшнихъ чувствъ значительно вредитъ полнотѣ нашихъ знаній: для людей съ острымъ зрѣніемъ, тонкимъ слухомъ и обоняніемъ міръ бываетъ гораздо богаче, даетъ имъ больше ощущеній, чѣмъ людямъ съ неразвитыми или притупленными органами чувствъ. Особенно важны для духовнаго развитія человѣка зрѣніе и слухъ, почему они и называются *высшими* чувствами. Глазъ способенъ одновременно и быстро обозрѣвать множество предметовъ міра; при томъ зрѣнію доступны не только предметы близкіе къ намъ, но и удаленные отъ насъ даже на громадное пространство, и вслѣдствіе этого никакому другому чувству недоступны (напр., звѣзды); наконецъ, зрѣніе обогащаетъ душу незамѣнимо-ясными и прочными образами: мы



гораздо яснѣе и дольше будемъ представлять предметъ, если увидимъ его; никакое описаніе не можетъ замѣнить разсматриванія предмета. Вотъ почему всѣ ощущенія другихъ чувствъ мы стараемся перевести на зрительныя ощущенія; при входѣ, напр., въ садъ, обоняя ароматъ цвѣтовъ, мы ищемъ ихъ глазами. Кромѣ того, зрѣніе служитъ средствомъ для эстетическаго наслажденія свѣтомъ, красками и формами. Слухъ немного знакомитъ насъ съ свойствами внѣшняго міра, но онъ имѣетъ огромное значеніе, какъ органъ рѣчи; мы научаемся говорить благодаря слуху: отъ природы глухіе бываютъ и нѣмыми. Весьма важно также значеніе слуха по отношенію къ сердечному образованію: звуки болѣе затрагиваютъ наше сердце, чѣмъ видъ предметовъ; поэтому слѣпорожжденные всегда бываютъ мягче и сердечнѣе глухонѣмыхъ. Помогаетъ слухъ и эстетическому развитію чрезъ воспріятіе гармоническаго сочетанія звуковъ.

**Педагогическіе выводы изъ ученія объ ощущеніяхъ.** Важность ощущеній въ духовной жизни человѣка обязываетъ заботиться о развитіи у дѣтей органовъ внѣшнихъ чувствъ, особенно зрѣнія и слуха. Прежде всего нужно заботиться о физическомъ здоровьи органовъ внѣшнихъ чувствъ, предохраняя ихъ отъ всѣхъ вредныхъ вліяній; напр., нужно беречь глазъ отъ сильнаго свѣта, не утомлять занятіями при слабомъ освѣщеніи, предохранять отъ близорукости, происходящей вслѣдствіе привычки чрезмѣрно близко разсматривать предметы, и отъ косоглазія, которое происходитъ въ тѣхъ случаяхъ, когда дѣтямъ часто приходится разсматривать предметы не прямо, а наискось, и притомъ однимъ глазомъ; слухъ нужно беречь отъ сильныхъ звуковъ, могущихъ повредить слуховой органъ. Заботясь о физической сторонѣ органовъ внѣшнихъ чувствъ, воспитатель долженъ заботиться и о томъ, чтобы сдѣлать ихъ дѣйствительными орудіями приобрѣтенія познаній, чтобы дѣти способны были быстро и отчетливо схватывать и различать всѣ оттѣнки содержанія и силы ощущеній, а чрезъ то и распознавать предметы. Для развитія органовъ внѣшнихъ чувствъ въ этомъ отношеніи требуются постепенныя упражненія; нужно заставлять дѣтей различать предметы, обращая ихъ вниманіе сначала на рѣзкія различія, а потомъ постепенно переходить къ болѣе тонкимъ. При этомъ не нужно часто мѣ-



нять окружающіе дѣтей предметы; дѣти не вдругъ усвоятъ содержаніе и силу ощущеній; для нихъ требуются повторенія, чтобы различить несходное и отождествить сходное. Въ частности, при сообщеніи дѣтямъ тѣхъ или другихъ свѣдѣній, вообще—при обученіи, учитель долженъ помнить, что основа всѣхъ нашихъ знаній о внѣшнемъ мірѣ—ощущенія: чего мы не ощущали, того мы не можемъ и понять. Поэтому всѣ новыя знанія слѣдуетъ основывать на ощущеніяхъ: „видимое, говоритъ одинъ педагогъ (Ам. Коменскій), нужно представлять зрѣнію, слышимое—слуху, осязаемое—осязанію, обоняемое—обонянію, вкушаемое—вкусу; а если что можетъ быть одновременно воспринято нѣсколькими чувствами, то должно одновременно преподносить нѣсколькимъ чувствамъ“. Когда нельзя показать предметъ въ натурѣ, нужно показывать въ модели или картинѣ. При этомъ только условія у дѣтей будутъ ясныя и точныя знанія о предметѣ, а не одна „шелуха словъ“. Другими словами: обученіе всегда должно быть *наглядно*. Преподавать наглядно тѣмъ болѣе удобно, что дѣти очень любятъ все разсматривать, осязать, пробовать.

## Представленіе.

**Понятіе о представленіи.** Всякое ощущеніе, или рядъ различныхъ ощущеній, вызванныхъ разными сторонами предмета, разъ явившись въ сознаніи, оставляетъ послѣ себя нѣкоторый образъ, который остается въ душѣ и при отсутствіи предмета. Напр., мы наблюдали радугу; теперь ея уже нѣтъ, но образъ ея у насъ остается: мы живо представляемъ себѣ громадную небесную дугу различныхъ цвѣтовъ. *Умственный образъ предмета, остающійся въ нашей душѣ послѣ того, какъ самый предметъ пересталъ на нее дѣйствовать, называется представленіемъ.* Представленіе объ одномъ качествѣ предмета (или предметовъ) называется *простымъ*, а представленіе о цѣломъ предметѣ со многими качествами называется *сложнымъ*.

**Условія живости и вѣрности представленій.** Не всѣ наши представленія бываютъ одинаково ясны и вѣрны: одни предметы мы представляемъ живо и точно (напр., родительскій домъ), такъ что не смѣшиваемъ ихъ съ другими предметами; иные



мы представляемъ неполно и смутно (напр., однажды и мелькомъ видѣнный предметъ). Ясность и вѣрность представлений зависятъ, [во-первыхъ, отъ полноты и точности воспріятія свойствъ предмета и, во-вторыхъ, отъ вѣрности соединенія ихъ въ одинъ образъ. Чѣмъ обстоятельнѣе мы разсмотрѣли всѣ черты предмета и точнѣе замѣтили ихъ положеніе въ предметѣ, тѣмъ живѣе и вѣрнѣе будетъ наше представленіе предмета. Торопливое же и неотчетливое воспріятіе качествъ предмета или же невѣрное соединеніе ихъ влечетъ за собою неполныя, даже неправильныя представленія и ложныя знанія о предметѣ. Напр., ребенокъ, не разглядѣвшій внимательно элементовъ буквы и ихъ соединенія, смѣшиваетъ эту букву съ другой; не разслышавъ хорошо порученія или наставленія, передаетъ его съ искаженіемъ смысла.

Развитіе способности вѣрно и точно схватывать всѣ черты предмета и правильно соединять ихъ въ одинъ образъ, а чрезъ то правильно представлять предметы и имѣть вѣрныя познанія о нихъ, совершается постепенно, путемъ упражненій и вмѣстѣ съ развитіемъ способности различенія несходнаго и отождествленія сходнаго. Такъ, дѣти первоначально замѣчаютъ въ предметѣ одну, много двѣ черты, особенно рѣзкія; напр., въ сахарѣ знаютъ только сладость, а потому кусокъ сахару не отличаютъ отъ конфеты, тоже сладкой. Потомъ при повторительныхъ наблюденіяхъ надъ предметами и по мѣрѣ развитія способности различенія цвѣта, формы, разстоянія и т. п. они начинаютъ замѣчать большее количество качествъ предмета и вѣрнѣе соединять ихъ въ одинъ образъ: ихъ первые смутные образы, напоминающіе эскизы, пополняются; тотъ или другой цвѣтокъ или животное представляются имъ полнѣе, со всѣми подробностями ихъ цвѣта и особенности формы.

Изъ сказаннаго объ условіяхъ образованія живыхъ и вѣрныхъ представлений сами собою вытекаютъ слѣдующіе педагогическіе выводы. Чтобы дѣти имѣли ясныя и вѣрныя представленія о предметахъ, нужно приучать ихъ къ тщательному разсматриванію предмета, чтобы они обратили вниманіе въ порядкѣ на всѣ свойства предмета, замѣтили и цвѣтъ его, и форму, и величину, и взаимное отношеніе между собою частей и свойствъ предмета, а не ограничивались бѣглымъ взглядомъ на предметъ и смутнымъ запоминаніемъ ка-



кой-либо одной черты. Приученіе къ такой тщательной наблюдательности должно итти постепенно: слѣдуетъ начинать съ дѣтьми наблюденія надъ болѣе простыми предметами, съ рѣзкими, выдающимися качествами, а потомъ постепенно переходить къ болѣе сложнымъ и съ болѣе тонкими отличительными чертами; при этомъ сложные явленія, напр., ландшафтъ или видъ радуги, нужно расчленять на составные элементы, разсматривать ихъ порознь, а потомъ уже соединять въ одно цѣлое.

**Ассоціація представлений; законы ассоціаціи.** Представленія, образующіяся въ нашей душѣ, входятъ въ связь между собою (ассоциируются) и воспроизводятся обычно группами; какъ скоро въ сознаніи вызвано чѣмъ-нибудь одно представление, сами собой воспроизводятся и другія представленія, связанные съ первымъ. Разнообразные виды сочетанія представлений и воспроизведенія ихъ въ сознаніи можно свести къ двумъ основнымъ законамъ, которые называются *законами ассоціаціи*: 1) закону *смежности* пространственной и временной и 2) закону *сходства*, къ которому примыкаетъ законъ противоположности, или *контраста*.

*Законъ смежности* состоитъ въ томъ, что представление объ одномъ предметѣ вызываетъ въ сознаніи представление о такомъ другомъ предметѣ, который мы воспринимали и представляли въ одномъ мѣстѣ съ первымъ или непосредственно вслѣдъ за первымъ. Наприм., если мы по какому-нибудь случаю припомнимъ домъ на родинѣ, то представляемъ и огородъ около него и сосѣдніе дома. Вспоминаемъ мы знакомаго, съ которымъ случилось путешествовать, и тотчасъ въ сознаніи воскресаютъ картины страны, по которой мы вмѣстѣ странствовали. Представивъ какое-нибудь одно качество предмета, мы представляемъ и цѣлый предметъ.

*Законъ сходства* состоитъ въ томъ, что воспріятіе или представление предмета способствуетъ возникновенію въ сознаніи представленія о предметѣ, сходномъ съ первымъ; и чѣмъ больше сходства мы замѣчаемъ между предметами, тѣмъ энергичнѣе возбуждающая сила ассоціаціи. Наприм., видя человѣка плачущаго, мы вспоминаемъ о собственномъ горѣ; вновь увидѣнная рѣка вызываетъ въ насъ мысль о рѣкѣ, около которой мы живемъ; смотря старики на дѣтей, и у нихъ всплываютъ воспоминанія о своемъ дѣтствѣ.



Къ закону сходства примыкаетъ законъ *контраста*; представление предмета, которому какое-либо свойство принадлежитъ въ избыткѣ, способствуетъ вызову представления о предметѣ *однородномъ* съ нимъ, но въ которомъ замѣчается недостатокъ того же самого свойства, и, наоборотъ, видъ послѣдняго предмета вызываетъ представление о первомъ. Такъ, наприм., представление о карликѣ вызываетъ по контрасту представление о великанѣ; смотря на роскошный дворецъ богача, мы вспоминаемъ убогую хижину бѣдняка.

**Приложеніе законовъ ассоціаціи къ дѣлу обученія.** Такъ какъ обученіе имѣетъ въ виду сообщеніе, упорядоченіе и закрѣпленіе знаній, а законы ассоціаціи показываютъ, когда и какъ представленія лучше закрѣпляются и легче воспроизводятся въ сознаніи, то понятно и важное значеніе этихъ законовъ въ дѣлѣ обученія. Смежныя ассоціаціи, окружая каждое представленіе цѣлымъ рядомъ другихъ, обогащаютъ нашъ умъ знаніями; а сходныя ассоціаціи, находя въ новомъ знаніи подобіе старому, облегчаютъ трудъ запоминанія новыхъ знаній и въ то же время уясняютъ ихъ и приводятъ въ порядокъ, группируютъ. Поэтому при сообщеніи каждаго новаго знанія учитель долженъ пользоваться тѣми или другими законами ассоціаціи. Такъ, наприм., при разсказѣ о чемъ-либо учитель долженъ указывать ученикамъ временную связь, и дѣти легче и точнѣе запомнятъ разсказъ; отсюда значеніе хронологіи въ исторіи. При изученіи географіи полезно указывать смежную ассоціацію по мѣсту: отсюда важность географическихъ картъ при изученіи географіи. При заучиваніи буквъ хорошо воспользоваться закономъ сходства и контраста; дѣти, указывая сходство и различіе новой буквы съ извѣстными имъ, лучше и скорѣе запомнятъ ее.

## П а м я т ь .

**Понятіе о памяти и воспоминаніи.** Представленія, однажды образованныя душою, обращаются въ ея собственность и отчетливо сохраняются иногда въ теченіе цѣлой жизни. Такъ, наприм., старики иногда ясно вспоминаютъ то, что случилось съ ними въ самомъ раннемъ дѣтствѣ. Способность души хранить представленія называется *памятью*, а воспроизведеніе ихъ называется *воспоминаніемъ*.



**Степени памяти.** Можно думать, что въ нашей душѣ хранятся всѣ представленія, которые когда-либо были образованы ею. Иногда (во снѣ, при нервныхъ болѣзняхъ, душевныхъ потрясеніяхъ) возникаютъ въ сознаніи такіа незначительныя подробности жизни, о храненіи которыхъ душою пережившій ихъ и не подозрѣвалъ. Но различна бываетъ у разныхъ людей степень легкости и вѣрности, съ которою воспроизводятся сохраняющіеся въ памяти образы. Одни легко и отчетливо воспроизводятъ въ сознаніи и давнишніе образы; другіе наоборотъ съ большимъ усиленіемъ запоминаютъ даже часто повторяющіеся и скоро все забываютъ. Различіе въ легкости и точности воспоминанія зависитъ какъ отъ врожденныхъ особенностей, такъ и отъ воспитанія. Цѣлесообразныя упражненія много могутъ сдѣлать для усовершенствованія этой важной способности, необходимой для приобрѣтенія знаній и для развитія мышленія, которому она доставляетъ матеріалъ.

**Условія совершенства памяти и педагогическіе выводы.** Къ условіямъ, благопріятствующимъ закрѣпленію воспринимаемыхъ впечатлѣній и легкому и точному воспроизведенію ихъ въ сознаніи, относятся слѣдующія.

1) *Глубина впечатлѣнія:* чѣмъ глубже проникло впечатлѣніе въ нашу душу, тѣмъ долѣе и отчетливѣе оно помнится. Глубина впечатлѣнія зависитъ прежде всего отъ степени яркости и силы самого впечатлѣнія: отчетливо сдѣланный чертежъ мѣломъ на черной доскѣ запомнится лучше, чѣмъ неясный рисунокъ. Далѣе, глубина и прочность впечатлѣнія зависятъ отъ степени интереса, возбуждаемаго предметомъ, и отъ соотвѣтствующаго интересу вниманія. По замѣчанію одного педагога, „память ребенка хороша, если онъ интересуется тѣмъ, что учить“. Наконецъ, глубина и прочность впечатлѣній много зависятъ отъ степени свѣжести и бодрости нашихъ силъ. Для глубокихъ и прочныхъ впечатлѣній необходима душевная свѣжесть и бодрость; на утомленнаго же человѣка даже и сильныя впечатлѣнія дѣйствуютъ слабо. Изъ сказаннаго можно сдѣлать слѣдующіе педагогическіе выводы. 1) Каждое знаніе нужно передать ясно и отчетливо, чтобы дѣти могли точно и вѣрно воспринять его; поэтому никогда не нужно спѣшить при сообщеніи тѣхъ или другихъ свѣдѣній въ ущербъ ихъ ясности: смутное не запомнится, и даже послѣ потребуетъ больше и труда и времени на свое исправленіе, чѣмъ для первоначальнаго яснаго усвоенія. 2) Учитель долженъ стараться возбудить въ дѣтяхъ интересъ къ изучаемымъ предметамъ, раскрывая передъ ними и внутреннюю привлекательность предмета и



пользу знанія, чтобы дѣти запоминали знанія не только умомъ, но и сердцемъ, и желали точно запомнить ихъ. 3) Наконецъ, при сообщеніи знаній нужно сообразоваться съ состояніемъ дѣтскихъ силъ: болѣе трудные для запоми-нанія предметы нужно предлагать дѣтямъ утромъ, когда у нихъ послѣ ночного отдыха больше свѣжести и бодрости.

2) *Повтореніе* впечатлѣнія. Однократнаго воспріятія впечатлѣнія, хотя бы и очень отчетливаго, рѣдко бываетъ достаточно для того, чтобы надолго удержать его въ памяти. Поэтому для запоминанія необходимы повторенія; чѣмъ больше повтореній, тѣмъ прочнѣе будетъ впечатлѣніе. При томъ повторенія должны быть часты: и хорошо заученное забывается, если долго не будемъ повторять его. Особенно необходимы повторенія при словесномъ преподаваніи, когда сообщаемыя знанія не производятъ такого отчетливаго впечатлѣнія, какъ при показываніи предметовъ. Повтореніе можетъ происходить при самомъ преподаваніи чрезъ участіе возможно большаго числа органовъ внѣшнихъ чувствъ въ воспріятіи новаго впечатлѣнія. Каждый органъ, передавая впечатлѣніе, представляетъ актъ повторенія. Мы скорѣе и лучше запомнимъ, наприм., собственныя имена изъ географіи или исторіи, если будемъ читать ихъ по книгѣ, произносить, слушать, какъ они произносятся, и въ то же время писать. Отсюда прямой педагогическій выводъ: учитель долженъ заботиться о томъ, чтобы какъ можно больше внѣшнихъ чувствъ принимали участіе въ актѣ запоминанія; наприм., послѣ разказа можно записать главные пункты его на доскѣ и заставить дѣтей сдѣлать то же въ своихъ тетрадяхъ; также полезно записывать термины и собственныя имена. Кромѣ того, необходимо черезъ нѣкоторые промежутки времени дѣлать повторенія и въ собственномъ смыслѣ.

3) *Ассоціація* отдѣльныхъ частей новаго знанія между собою и съ прежними нашими знаніями. Чѣмъ больше связи въ сообщаемыхъ знаніяхъ по смежности или сходству, тѣмъ скорѣе они запоминаются; наприм., связанный, послѣдовательный разказъ легче запомнить, нежели рядъ ничѣмъ несвязанныхъ историческихъ именъ или географическихъ названій. Съ другой стороны, чѣмъ больше связи новаго знанія съ прежними, чѣмъ разнообразіе сочетанія съ ними, тѣмъ оно прочнѣе, тѣмъ легче и скорѣе воспроизводится въ нашемъ



сознаніи, потому что постоянно вызывается то одной, то другой ассоціаціей.

Указанное условіе прочнаго запоминанія свѣдѣній налагаетъ на учителя двѣ слѣдующія обязанности при обученіи дѣтей: а) отдѣльныя части сообщаемаго знанія нужно связать между собою, насколько возможно болѣе, по смежности и сходству, б) новое знаніе нужно связать со старымъ, пользуясь всѣми возможными ассоціаціями смежности, сходства и контраста.

**Причины забвенія.** Что касается причинъ забвенія, то онѣ противоположны условіямъ хорошаго припоминанія. Но есть нѣкоторыя и особыя обстоятельства, способствующія забвенію. Вотъ они. 1) *Отсутствіе различеніе новаго впечатлѣнія отъ прежнихъ.* Наприм., не только дни и недѣли, но даже мѣсяцы и годы, проведенные нами однообразно, до того сливаются въ нашемъ воспоминаніи, что все протекшее время представляется намъ какъ бы однимъ днемъ. Изъ этого вытекаетъ слѣдующее педагогическое правило: сообщивъ ученику что-нибудь новое, особенно сходное съ прежними знаніями (наприм., какую-нибудь новую букву), учитель долженъ показать и различіе новаго предмета отъ прежнихъ.

2) *Отсутствіе упражненій въ воспроизведеніи прежнихъ знаній.* Чѣмъ рѣже мы даемъ себѣ трудъ воспоминать добытыя знанія, тѣмъ слабѣе бываетъ наша память, тѣмъ привычнѣе дѣлается забывчивость. Поэтому учитель при всякомъ удобномъ случаѣ долженъ упражнять дѣтей въ *самостоятельномъ* воспроизведеніи прежнихъ знаній. Это онъ можетъ дѣлать при сравненіи новаго знанія съ прежними, при подыскиваніи примѣровъ изъ прежнихъ знаній и при повтореніи пройденнаго. При этихъ упражненіяхъ важно то, чтобы дѣти напрягали свои силы для припоминанія, и учитель не долженъ торопиться имъ подсказывать.

## Творческое воображеніе (фантазія).

**Понятіе о воображеніи.** Въ воспоминаніи мы воспроизводимъ образы предметовъ въ томъ видѣ, въ какомъ они явились въ нашемъ сознаніи. Но душа наша можетъ и видоизмѣнять эти образы и на основаніи имѣющихся у нея создавать новые. Способность души создавать изъ готоваго матеріала новые образы, которые уклоняются отъ дѣйствительности или въ частностяхъ или въ цѣломъ видѣ, называется творческимъ воображеніемъ, или фантазією. Напр., въ сказкахъ выводятся баба-яга, кощей безсмертный, избушка на курьихъ ножкахъ, скатерть-самобранка, сапоги-скороходы и т. п. Но свободно, по-своему преобразовывая



данный матеріалъ, придавая ему новую форму, фантазія не создаетъ и не можетъ создать самаго матеріала: не можетъ создать ни новаго звука, ни новаго цвѣта; наприм., фантазія древнихъ создала сфинкса, никогда не существовавшее чудовище (женщина съ львинымъ туловищемъ); но каждая составная часть сфинкса взята изъ дѣйствительности; наоборотъ, слѣдпорожденный не можетъ фантазировать въ области цвѣтовъ, „сытый голодному не вѣрить“.

**Приемы творчества воображенія.** Въ разнообразной дѣятельности воображенія можно отмѣтить слѣдующіе приемы.

1) Воображеніе беретъ изъ дѣйствительныхъ образовъ только нѣкоторые признаки, ему нужные, *отвлекаетъ* ихъ отъ другихъ сторонъ образа, нерѣдко даже *преувеличиваетъ* и чрезъ то представляетъ ихъ ярко и выпукло. Такъ поступаетъ, наприм., мать, когда незамѣтно для себя, подвліяніемъ любви, выдвигаетъ на первый планъ хорошія качества своего сына, забывая о дурныхъ; такъ поступаемъ мы, когда нашъ врагъ рисуется намъ съ одними только недостатками; такъ поступаетъ и народъ, когда въ его сказкахъ появляются мальчики съ пальчикъ, а въ былинахъ — богатыри-великаны „выше лѣса стоячаго, чуть пониже облака ходячаго“.

2) Другой приемъ воображенія состоитъ въ томъ, что по нѣсколькимъ чертамъ и штрихамъ мы создаемъ цѣлый образъ предмета, т. е. *дополняемъ* и чрезъ то уясняемъ имѣющіяся у насъ представленія. Такъ, наприм., естествоиспытатели по нѣсколькимъ найденнымъ костямъ животнаго ясно представляютъ все животное; историки по немногимъ оставшимся документамъ и свидѣтельствамъ воскрешаютъ передъ нами давно минувшую эпоху, развѣтываютъ полную картину ея; мы въ повседневной жизни по немногимъ указаніямъ представляемъ полный образъ лица или картину событія.

3) Наконецъ, третій приемъ воображенія заключается въ томъ, что оно беретъ составныя части у разныхъ предметовъ и *соединяетъ* ихъ въ одинъ образъ. Наприм., воображенія того или другого душевнаго состоянія у разныхъ лицъ соединяются въ одинъ образъ, который становится типомъ извѣстнаго характера или душевнаго состоянія. Каждый изъ насъ, заимствуя хорошее изъ жизни разныхъ лицъ, соединяетъ все это въ одно цѣлое и рисуетъ передъ собой кар-



тину желательной жизни, или идеаль. Этимъ же путемъ образуются дѣтскія и народныя сказки, рассказывающія о поющихъ деревьяхъ, говорящихъ птицахъ и т. п.

Всѣ указанные приемы при созданіи фантастическихъ образовъ употребляются и порознь и вмѣстѣ.

**Пассивное и активное воображеніе.** Дѣятельность воображенія бываетъ двухъ видовъ: мы можемъ безцѣльно предаваться мечтаніямъ и, подчиняясь теченію представленій, строить разные причудливые образы, не отдавая отчета, возможны ли они и желательно ли ихъ осуществленіе; таковы, наприм., были мечты Манилова; таковы обычно и мечтанія дѣтей. Но иногда мы сознательно, по опредѣленному плану и для извѣстной цѣли, силою воображенія, создаемъ цѣлые живые образы. Такъ, наприм., поступаетъ архитекторъ, который при составленіи плана дома создаетъ въ воображеніи разные образы дома; такъ поступаетъ и художникъ, который для красиваго ландшафта беретъ матеріалъ изъ разновременныхъ и разномѣстныхъ наблюденій. Воображеніе перваго рода называется *пассивнымъ*, а втораго — *активнымъ*.

**Значеніе воображенія.** Значеніе воображенія въ жизни человѣка громадно. Всѣ усовершенствованія и въ наукѣ, и въ практической жизни совершаются при дѣятельномъ участіи воображенія. Ученый, дѣлающій открытіе, сначала по имѣющимся у него даннымъ *предугадываетъ, воображаетъ* свое открытіе, а потомъ уже и доказываетъ его научнымъ образомъ. Чтобы измѣнить что-либо въ жизни или даже обстановкѣ комнаты, мы должны сначала представить въ умѣ, *вообразить* новый порядокъ, а потомъ уже и осуществить его. Въ частности воображеніе необходимо и при обученіи: дѣти только тогда хорошо поймутъ сообщаемое имъ, когда все ясно представлять. Чтобы понять, наприм., опасность ледяныхъ горъ для кораблей на Ледовитомъ океанѣ, нужно умѣть представить эти горы и положеніе среди нихъ кораблей.

Но воображеніе, какъ огонь, „хорошій слуга и плохой господинъ“. Оно полезно только въ томъ случаѣ, если руководится законами правдоподобія, т.-е. если создаетъ такіе образы, которыхъ хотя нѣтъ, но которые *могли* или *могутъ* быть по законамъ мысли, природы духовной и чувственной и по ходу событій въ данное время. Если же оно ничѣмъ не сдерживается, то превращается въ пустое фантазированіе и становится вреднымъ и въ умственной и въ практической дѣятельности. Подчиняясь безконтрольной фантазіи, человѣкъ бываетъ не въ состояніи всесторонне и спокойно обсуждать дѣйствительные факты: онъ представляетъ ихъ въ томъ видѣ, какъ подсказываетъ ему его фантазія, а потому не достигаетъ истины (вредъ въ умственномъ отношеніи). Съ другой стороны, фантастическія грезы, среди которыхъ живетъ человѣкъ, вызываютъ въ немъ недовольство дѣйствительностью, а вмѣстѣ съ тѣмъ дѣлаютъ его неспособнымъ къ упорному труду и исполненію своихъ житейскихъ обязанностей, которыя кажутся ему слишкомъ скучными (вредъ въ практическомъ отношеніи).

Изъ сказаннаго понятно, что воображеніе нужно не только *развивать*, но и *воспитывать*, чтобы оно помогало пониманію дѣйствительности и расширенію познаній.



Средства правильнаго развитія воображенія. Средства для правильнаго развитія воображенія слѣдующія.

1) Такъ какъ воображеніе работаетъ надъ готовымъ матеріаломъ, то воспитатель прежде всего долженъ обогатить память ребенка живыми и яркими реальными образами чрезъ наблюденіе явленій природы и жизни. Чѣмъ богаче наша психическая жизнь, чѣмъ больше у насъ знаній и опыта, тѣмъ лучше почва для правильнаго воображенія, тѣмъ шире оно можетъ развиваться. Человѣкъ, много всего видавшій, всегда отличается болѣе плодovitымъ воображеніемъ, чѣмъ тотъ, кто живетъ исключительно въ узкой обыденной обстановкѣ. Вмѣстѣ съ тѣмъ знаніе дѣйствительности будетъ сдерживать полетъ фантазіи въ предѣлахъ правдоподобія. Смѣлость дѣтской фантазіи, наприм., желаніе улетѣть на небо или захватить звѣзды, объясняется незнаніемъ дѣйствительности; по мѣрѣ расширенія знаній дѣти меньше интересуются фантастическими сказками, какъ неправдоподобными, и предпочитаютъ рассказы, приближающіеся къ жизни.

2) Обогащая память ребенка живыми образами, мы должны давать ему и образцы творчества. Къ числу такихъ образцовъ относятся сказки и доступныя дѣтскому пониманію художественныя произведенія (стихи, рассказы, басни). Сказки и поэтическія произведенія оживляютъ воображеніе дѣтей, даютъ образцы творчества и вызываютъ на творчество: они заставляютъ дѣтей вообразить рассказываемое событіе со всею обстановкою. Чтобы рассказы и описанія имѣли такое дѣйствіе, они должны быть вполне доступны дѣтямъ: на первое время нужно давать самыя простыя сцены и картины, соотвѣтствующія ограниченному дѣтскому опыту. Что касается сказокъ, то для дѣтей пригоднѣе сказки бытовыя и правоучительныя. Сказки же крайне фантастическія, волшебныя — съ колдунами, вѣдьмами и т. п. существами, не годятся для дѣтей, потому что онѣ развиваютъ въ дѣтяхъ болѣзненный страхъ.

3) Для развитія самостоятельнаго дѣтскаго творчества служить прежде всего игры. Въ играхъ дѣти изъ своихъ наблюденій и знаній строятъ новыя самостоятельныя комбинаціи. При играхъ важное значеніе имѣютъ прежде всего игрушки или матеріалъ для игръ. Игрушка должна подда-



ваться въ рукахъ дѣтей всевозможнымъ измѣненіямъ. Только въ этомъ случаѣ она не будетъ тормазить дѣтское воображеніе въ его построеніяхъ и будетъ служить самодѣятельности дѣтей. „Самая лучшая игрушка для маленькихъ дѣтей, по выраженію одного педагога, куча песку“. Столь же цѣлесообразными игрушками могутъ быть мячъ, кирпичики и кубики или карты для построекъ, разбирающіяся фигуры и зданія, неодѣтыя куклы и т. п. Но совсѣмъ не годятся вполне сформированныя игрушки: дѣтямъ приходится только смотрѣть на нихъ. Равнымъ образомъ не должно быть у дѣтей и слишкомъ много игрушекъ: чрезмѣрное обиліе игрушекъ не только не усиливаетъ дѣятельности дѣтскаго воображенія, а скорѣе ослабляетъ его; дѣти не могутъ овладѣть игральнымъ матеріаломъ, не могутъ выбрать что-нибудь одно и сосредоточиться на немъ, и потому при многихъ игрушкахъ обычно скучаютъ. Второе условіе правильной постановки дѣтскихъ игръ—свобода дѣтей въ играхъ при руководствѣ однако со стороны взрослыхъ. Указывать ребенку: играй такъ, а не иначе,—значитъ наносить существенный вредъ развитію дѣтскаго творчества. Но, съ другой стороны, нельзя и оставить игры дѣтей безъ всякаго надзора: игры могутъ превратиться въ безсодержательную шалость или принять грубый, разрушительный характеръ, неприличный видъ и такимъ образомъ потерять всякое воспитательное значеніе. Слѣдуетъ показывать дѣтямъ возможное употребленіе игрального матеріала, когда это нужно; знакомить дѣтей съ различными играми и тѣмъ оживлять творческую дѣятельность дѣтей, помогать ея разносторонности. Воспитатель и самъ можетъ принять участіе въ игрѣ: этимъ онъ оживитъ и возвыситъ дѣтскую игру; но играть онъ долженъ не шутя, а серьезно, какъ играютъ дѣти.

Въ школьный періодъ развитію воображенія помогаютъ и научныя занятія. Сообщая дѣтямъ знанія о тѣхъ или другихъ предметахъ и событіяхъ, учитель вызываетъ дѣятельность дѣтскаго воображенія; имъ нужно по словеснымъ сообщеніямъ ясно представить образъ предмета или картину событія. Отсюда педагогическое требованіе: всякое знаніе слѣдуетъ сообщать, по возможности, наглядно и картинно, чтобы дѣти могли его ясно представить и понять. Равнымъ образомъ, когда учитель заставляетъ самихъ дѣтей изъ дан-



ныхъ примѣровъ выводить правило или изъ отдѣльныхъ случаевъ дѣлать обобщеніе, то и въ этой работѣ, кромѣ разсудка, необходимо участіе творческаго воображенія: дѣти сначала предугадываютъ въ примѣрахъ правило, въ частныхъ случаяхъ общее, а потомъ провѣряютъ свою догадку умомъ.

### Разсудокъ и мышленіе.

Въ представленіи, воспоминаніи и воображеніи мы имѣемъ дѣло съ отдѣльными предметами въ ихъ цѣломъ видѣ или частяхъ; напр., я представляю то или другое дерево; могу представлять его части и признаки: корень, стволъ, вѣтви, его высоту, толщину и т. п. Такъ разсматривая предметъ, мы *узнаемъ* его. Но мы можемъ обратить вниманіе и на другую сторону: можемъ разсматривать свойства предмета, ихъ взаимное отношеніе, сравнительное значеніе въ данномъ предметѣ, а чрезъ то и отношеніе этого предмета къ другимъ. Напр., когда мы открываемъ значеніе корня, ствола, вѣтвей въ деревѣ, видимъ такое же значеніе указанныхъ частей и въ другихъ деревьяхъ и потому относимъ ихъ къ одному классу деревьевъ, мы не только узнаемъ предметъ, но и *понимаемъ* его. Познавательная дѣятельность, направленная къ пониманію предметовъ и состоящая въ уясненіи ихъ свойствъ и отношеній къ другимъ предметамъ, называется *мышленіемъ*, а способность мыслить — *разсудкомъ*.

Мышленіе проявляется въ составленіи *понятій, сужденій и умозаключеній*.

**Понятіе:** процессъ образованія понятія. Душевная дѣятельность, обнаруживающаяся въ созданіи понятій, состоитъ въ слѣдующемъ: когда мы имѣемъ въ представленіи или предъ внѣшними чувствами нѣсколько сходныхъ предметовъ или одинъ предметъ въ разныхъ положеніяхъ, умъ нашъ обыкновенно стремится сопоставить эти предметы другъ съ другомъ (или разные положенія одного предмета), *сравнить* ихъ; напр., мы сравниваемъ разные цвѣты, дома, или одно лицо въ разныхъ положеніяхъ и состояніяхъ. Чрезъ сравненіе мы находимъ, что въ нихъ при видимыхъ особенностяхъ, благодаря которымъ мы не смѣшиваемъ одинъ предметъ съ другимъ, есть и общее, напр., въ цвѣтахъ — корни, стебли, лепестки и т. п.; въ человѣкѣ — его характеръ, убѣжденія,



извѣстное умственное развитіе и т. п. Конечно, чѣмъ меньшій классъ предметовъ взять для сравненія, тѣмъ легче замѣтить сходство и, наоборотъ, чѣмъ шире классъ, тѣмъ замѣтить сходство труднѣе, больше требуется и умственного развитія и напряженія, потому что особенности предметовъ рѣзче бросаются въ глаза и не даютъ остановиться на общихъ свойствахъ; напр., сходство въ домахъ легко замѣтить, несмотря на все ихъ разнообразіе; но трудно подмѣтить съ перваго раза сходство, напр., между золотомъ и ртутью. Когда, сравнивъ извѣстное количество предметовъ, мы находимъ, что особенности каждаго предмета незначительны, а сходство существенно, различіе само собою въ нашемъ сознаніи ослабляется, блѣднѣетъ, а сходныя черты, наоборотъ, ярче выдѣляются и выдвигаются впередъ. Тогда мы отъ особенностей *отвлекаемъ* общія черты всѣхъ предметовъ (или одного въ разныхъ положеніяхъ) и соединяемъ ихъ, иначе — *обобщаемъ*: у насъ получается умственный синтезъ общихъ свойствъ цѣлаго ряда предметовъ, объединяющій эти предметы въ одинъ классъ и выражающій наше пониманіе ихъ. Такъ, наприм., у насъ есть умственный синтезъ общихъ свойствъ человѣка, лошади, дома, дерева и множества другихъ предметовъ. Въ этотъ умственный синтезъ входятъ только общія черты цѣлаго класса предметовъ, а не отличительныя особенности того или другого частнаго предмета. Напр., когда я мыслю о человѣкѣ вообще, о человѣчествѣ, я не имѣю въ виду того или другого цвѣта волосъ или кожи, выраженія глазъ и т. п. Этотъ *умственный синтезъ общихъ свойствъ ряда предметовъ, иначе мысль, идея о нихъ — называется понятіемъ*. Образовавшіяся понятія мы можемъ также сравнивать между собою, находить между ними сходство и создавать еще болѣе общее понятіе, или классъ. Такъ, сравнивая понятія цвѣтовъ, травы, деревьевъ, отвлекая и обобщая сходное, мы создадимъ болѣе общее понятіе растенія.

Одновременно съ созданіемъ понятій у насъ происходитъ распредѣленіе представленій по группамъ, или классамъ. Подъ составленное понятіе мы подводимъ всѣ представленія и имѣющіяся у насъ и новыя, въ которыхъ мы находимъ свойства, отмѣченныя въ понятіи, и такимъ образомъ разрозненныя представленія приводимъ въ порядокъ, разнообразіе сводимъ къ единству.



Процессъ образованія понятій дополняется подыскиваніемъ наименованія для того или другого класса предметовъ. Названіе класса есть общій знакъ или символъ, обозначающій неопредѣленное количество предметовъ. Такой знакъ для насъ необходимъ. 1) Онъ помогаетъ душѣ сознать общія свойства предметовъ даннаго класса. Такъ, называя желѣзо, свинецъ, мѣдь металлами, мы явственно выдѣляемъ ихъ общія свойства и не смѣшаемъ эти предметы, напр., съ деревомъ, животнымъ и т. п. 2) Общее названіе есть знакъ, посредствомъ котораго мы узнаемъ принадлежность предметовъ къ данному классу.

**Логическія понятія.** Указанный процессъ образованія понятій даетъ такъ называемыя *психологическія* понятія, ходячія въ общежитіи (близкія къ общимъ представленіямъ, образованнымъ безсознательно), а не строго логическія, научныя. Въ психологическихъ понятіяхъ могутъ быть неточности; напр., если мы наблюдали дома только въ столицѣ, то наше понятіе дома будетъ во многомъ не похоже на понятіе о домѣ деревенскаго жителя, не бывавшаго въ городахъ. Для созданія строго логическихъ или научныхъ понятій требуется болѣе тщательное изученіе предметовъ и ихъ признаковъ, болѣе строгіе процессы *сравненія, отвлеченія и обобщенія*. Логическое сравненіе не ограничивается только отыскиваніемъ общихъ и частныхъ, постоянныхъ и случайныхъ признаковъ; среди постоянныхъ и общихъ оно различаетъ основныя признаки, безъ которыхъ предметъ не можетъ быть тѣмъ, чѣмъ онъ есть, и отъ которыхъ зависятъ много другихъ признаковъ — производныхъ, второстепенныхъ, и неосновныя, которые хотя и постоянны, но несущественны для бытія предмета, напр., бѣлизна въ снѣгѣ, человѣческомъ лицѣ и т. п.; предметъ и безъ нихъ останется тѣмъ, чѣмъ онъ есть; снѣгъ и грязный все же останется снѣгомъ. Основные признаки въ логикѣ называются *существенными*, неосновныя — *несущественными*. Отдѣливъ существенныя признаки отъ несущественныхъ, наука опредѣляетъ, къ какому высшему роду или классу принадлежитъ изслѣдуемый предметъ. Это подведеніе наука дѣлаетъ или прямо, если у ней уже есть готовое понятіе о предметахъ, однородныхъ съ изслѣдуемымъ; напр., ботаникъ, нашедшій новый видъ растенія, послѣ изученія его признаковъ, причисляетъ его къ тому или другому классу растеній, потому что у него есть общія понятія о классахъ растеній и новый видъ растенія подходитъ подъ одинъ изъ этихъ классовъ. Если же готовыхъ классовъ нѣтъ, то они создаются путемъ сравненія изслѣдуемаго понятія съ другими сходными. Это сравненіе показываетъ, что по нѣкоторымъ признакамъ сравниваемые предметы сходны и составляютъ одинъ общій, высшій классъ, по другимъ признакамъ они отличаются другъ отъ друга. Первые признаки называются *родомъ*, или *родовыми признаками*; вторые — *видомъ*, или *видовою разностью*. Такъ, напр., разсматривая разнообразныя квадраты, начерченные на бумагѣ, мы находимъ у нихъ общее: всѣ они — фигуры четырехугольныя, съ



равными сторонами и прямыми углами. Это признаки существенные: безъ нихъ квадратъ не будетъ квадратомъ. Изъ нихъ первый признакъ—четыреугольная фигура—родовой признакъ: онъ есть и у квадрата, и у ромба, и соединяютъ ихъ всѣхъ въ одинъ общій классъ четырехугольныхъ фигуръ. Другіе признаки квадрата—равныя стороны и прямые углы—отличаютъ квадратъ отъ другихъ четырехугольныхъ фигуръ и составляютъ его видовую разность. Когда мы соединимъ родъ и видъ, скажемъ, что квадратъ есть четырехугольная фигура съ равными сторонами и прямыми углами, то получимъ логическое понятіе о предметѣ. Мы уже будемъ знать, что такое этотъ предметъ, почему въ немъ такіе, а не иные признаки, и чѣмъ онъ отличается отъ другихъ предметовъ; при этомъ не смѣшаемъ случайнаго въ предметѣ (напр., величины сторонъ) съ существеннымъ.

**Опредѣленіе логическаго понятія.** Итакъ, логическое понятіе о предметѣ есть мысль о томъ, что такое этотъ предметъ (родовой признакъ) и въ чемъ состоитъ его отличие отъ другихъ предметовъ (видовая разность).

**Понятія единичныя и общія.** Если мы изучаемъ одинъ предметъ въ разныхъ положеніяхъ, то у насъ создается понятіе объ одномъ предметѣ, или *единичное*; а если изучаемъ много одинаковыхъ предметовъ, то составляемъ понятіе *общее*, обнимающее цѣлый классъ предметовъ.

Общность понятій бываетъ не одинакова: одни понятія обнимаютъ большее количество предметовъ, другіе—меньшее; напр., роза, цвѣтокъ, растеніе, органическое существо—все понятія общія, но въ различной степени. Самыя высшія по общности понятія называются *категоріями*. Обычно признаются три категоріи: субстанція, качество, отношеніе. Предметъ нашего мышленія есть или 1) нѣчто существующее само по себѣ, субстанція, *самостоятельная вещь*; или 2) нѣчто существующее въ другомъ—*качество*; или 3) нѣчто соединяющее вещь съ вещью или съ качествомъ, *отношеніе*. Но въ строгомъ смыслѣ категорія одна—*„нѣчто“*; все, что мы мыслимъ, есть „нѣчто“.

**Понятія конкретныя и абстрактныя.** Понятія можно составлять какъ о предметахъ, такъ и объ ихъ свойствахъ и дѣйствіяхъ. Мы можемъ сравнивать предметы только со стороны какого-нибудь одного свойства, напр., со стороны ихъ формы, цвѣта, плотности, величины, числа и т. п., и составить понятіе объ этихъ только свойствахъ, независимо отъ предметовъ, обладающихъ ими. Понятія о свойствахъ предметовъ называются *отвлеченными*, или *абстрактными*, а понятія о цѣлыхъ предметахъ—*конкретными*; напр., дѣсть, красота, треугольникъ—отвлеченныя понятія; человекъ, дерево, растеніе—конкретныя понятія.

**Содержаніе и объемъ понятій; отношеніе между содержаніемъ и объемомъ понятій.** Признаки, входящіе въ понятіе и отличающіе его отъ другихъ понятій, составляютъ *содержаніе* понятія; а тѣ предметы, которые обнимаются понятіемъ, составляютъ его *объемъ*. Напр., въ понятіи „квадратъ“ признаки—четыреугольникъ съ прямыми углами и равными сторонами—составляютъ содержаніе, а его объемъ составляютъ всѣ квадраты.

Чѣмъ богаче содержаніе, т.-е. чѣмъ больше признаковъ въ понятіи, тѣмъ уже его объемъ; наоборотъ, чѣмъ бѣднѣе содержаніе понятія, тѣмъ шире его объемъ. Такъ, выключая изъ предыдущаго примѣра о квадратѣ признакъ „прямые углы“, мы увеличиваемъ объемъ понятія, потому что



подъ него будутъ подходить не только квадраты, а и ромбы; устраняя еще признакъ „равныя стороны“, мы распространяемъ свое понятіе на всѣ четырехугольники. Отношеніе между содержаніемъ и объемомъ понятія обратно-пропорціональное.

**Логическія отношенія между понятіями.** Между понятіями, въ зависимости отъ ихъ объема и содержанія, могутъ быть разныя логическія отношенія, каковыя въ логикахъ обычно поясняются при помощи круговъ: это т. наз. логическая символика. Вотъ эти отношенія.



Рис. 1.

**Подчиненіе понятій**, когда одно понятіе входитъ въ объемъ другого, какъ часть его. Возьмемъ, напримѣръ, понятіе *дерево* и понятія *дубъ*, *ель*, *береза*: первое понятіе будетъ подчиняющее, а другія ему подчиненныя. Символически подчиненіе изображается въ видѣ большого круга, въ которомъ заключаются меньшіе круги (см. рис. 1). У каждаго подчиненнаго понятія могутъ быть свои подчиненныя, и наоборотъ, подчиняющее понятіе будетъ подчиненнымъ по отношенію къ другому высшему.

**Соподчиненіе понятій**: въ вышеприведенномъ примѣрѣ понятія *дубъ*, *ель*, *береза* будутъ между собой соподчиненныя, какъ одинаково входящія въ объемъ высшаго понятія.

**Понятія равнозначущія**, у которыхъ объемъ одинъ и тотъ же, а содержаніе (признаки) мыслятся разныя. Напримѣръ, возьмемъ два термина: „воспитатель Александра Македонскаго“ и „великій ученикъ Платона“; оба термина обозначаютъ одно и то же лицо — Аристотеля, объемъ этихъ терминовъ одинъ и тотъ же; но признаки мыслятся разныя: когда мы провозносимъ „воспитатель Александра Македонскаго“, то имѣемъ въ виду его педагогическую дѣятельность; а когда говоримъ „великій ученикъ Платона“, то мыслимъ его философскую дѣятельность. Равнозначущія понятія символически изображаются двумя

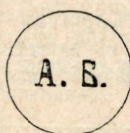


Рис. 2.

кругами, сливающимися въ одинъ; различіе же въ содержаніи обозначается двумя различными буквами, стоящими въ кругѣ (см. рис. 2).

**Противныя (или противоположныя) и противорѣчащія (или отрицательныя) понятія.** Противными, иначе — противоположными,



Рис. 3.

понятіями называются понятія, входящія въ объемъ одного высшаго понятія, но стоящія на разныхъ концахъ его. Возьмемъ, напримѣръ, понятіе *цвѣтъ* и будемъ разсматривать виды его въ такой постепенности, чтобы понятія, рядомъ стоящія, были наиболее близки между собой по смыслу; у насъ получится приблизительно слѣдующій рядъ понятій: бѣлый, бѣловатый... свѣтлосѣрый... сѣрый... темносѣрый... черноватый, черный. Первое и послѣднее понятія въ нашемъ рядѣ, то

есть бѣлый и черный, и будутъ понятія противныя, или противоположныя. Символически противныя понятія изображаются въ одномъ кругѣ, но въ противоположныхъ сторонахъ его (см. рис. 3). — Противорѣчащими



понятіями называются такія, изъ которыхъ одно служитъ отрицаніемъ другого; напримѣръ, понятія „бѣлый“ и „не-бѣлый“ — противорѣчація. Противорѣчащее понятіе иначе называется неопредѣленнымъ, потому что не имѣетъ опредѣленнаго содержанія. Символически отношеніе между противорѣчащими понятіями обозначается такимъ образомъ: одно понятіе обозначается кругомъ и внѣ его ставится другое понятіе; при чемъ это другое понятіе можетъ быть поставлено на какомъ-угодно мѣстѣ, только не въ объемъ перваго (см. рис. 4).

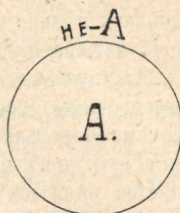


Рис. 4.

Отношеніе *частичнаго согласія* существуетъ между понятіями, разными по содержанію, но объемы которыхъ въ нѣкоторой части совпадаютъ; таковы, напримѣръ, понятія *европеецъ* и *христіанинъ*. Символически эти понятія изображаются двумя пересѣкающимися кругами, отсюда и самыя понятія иногда называются пересѣкающимися (см. рис. 5).

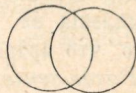


Рис. 5.

Понятія *несоединимыя* — это такія понятія, которыя входятъ въ объемъ болѣе общаго понятія, но между собою ни въ одной части объема не совпадаютъ; таковы, напримѣръ, понятія — *береза* и *сосна*, *дерево* и *трава*. Символически эти понятія изображаются въ видѣ двухъ внѣ другъ друга лежащихъ круговъ, но входящихъ въ одинъ общій кругъ (см. рис. 6).

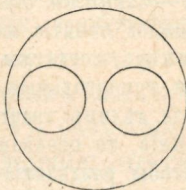


Рис. 6.

Понятія *несравнимыя* — это такія понятія, которыя не имѣютъ общаго *ближайшаго* родового понятія, въ объемъ котораго они входили бы, какъ виды; таковы, напримѣръ, понятія *честность* и *треугольникъ*.

**Опредѣленіе и раздѣленіе.** Уясненію и точному установленію содержанія и объема того или другого понятія служатъ опредѣленіе и раздѣленіе.

*Опредѣленіемъ* называется раскрытіе содержанія понятія чрезъ перечисленіе его признаковъ. Опредѣлять можно только понятія сложные, имѣющія въ своемъ содержаніи нѣсколько признаковъ; а понятія простые, имѣющія одинъ признакъ, не подлежатъ опредѣленію; напримѣръ, понятія „красный цвѣтъ“, „кислый вкусъ“ нельзя опредѣлить: цвѣтъ нужно видѣть, а вкусъ испытать, чтобы понять ихъ. Для опредѣленія сложныхъ понятій нѣтъ нужды перечислять всѣ признаки понятія; достаточно только указать ближайшій родовой признакъ и видовую разность.

Для правильности опредѣленія требуется соблюденіе слѣдующихъ условій.

1) Опредѣленіе должно быть *соразмѣрно*, не широкимъ и не узкимъ. Широкимъ опредѣленіемъ называется такое, которое не указываетъ видовой разности или указываетъ ее не сполна, потому подъ опредѣленіе подходятъ и другія понятія, не входящія въ объемъ опредѣляемаго. Напримѣръ, опредѣленіе остроугольнаго треугольника — „остроугольный треугольникъ имѣетъ острый уголъ“ — будетъ *широко*, потому что подъ это опредѣленіе подойдетъ и



прямоугольный треугольник и тупоугольный: и у нихъ есть острые углы. Наоборотъ, опредѣленіе четырехугольника, какъ фигуры, имѣющей равныя стороны и прямые углы, будетъ *узко*, потому что подъ это опредѣленіе подойдетъ только одинъ видъ четырехугольника—квадратъ и не подойдутъ другіе четырехугольники. Узкое и широкое опредѣленіе неправильны.

2) *Опредѣленіе не должно дѣлать круга.* Кругъ въ опредѣленіи бываетъ тогда, когда одно понятіе опредѣляется другимъ такимъ, которое само опредѣляется только первымъ. Напримѣръ, въ опредѣленіи „вращеніе есть движеніе вокругъ оси“ есть кругъ, потому что вращеніе выясняется понятіемъ оси, а самое понятіе оси выясняется только чрезъ понятіе вращеніе: ось это прямая, вокругъ которой происходитъ вращеніе. Опредѣленія, представляющія кругъ, не выясняютъ понятія.

3) *Опредѣленіе не должно быть отрицательнымъ:* оно должно указать то, что есть въ понятіи, а не то, чего нѣтъ. Отрицательныя опредѣленія не уясняютъ понятія. Напримѣръ, опредѣленіе „ананасъ не то же, что арбузъ“—не уясняетъ, что такое ананасъ.

*Раздѣленіемъ* называется раскрытіе объема понятія черезъ перечисленіе его видовъ, т. е. ближайшихъ крупныхъ понятій, входящихъ въ его объемъ.

Признакъ, на основаніи котораго объемъ даннаго понятія дѣлится на части, называется *основаніемъ* дѣленія, а получившіяся отъ дѣленія части—*членами* дѣленія.

Каждое понятіе можно подвергать дѣленію по разнымъ основаніямъ. Напримѣръ, когда мы дѣлимъ треугольники на прямоугольные, остроугольные и тупоугольные, то основаніемъ дѣленія является величина угловъ; а когда дѣлимъ треугольники на равнобедренные, равнобедренные и разносторонние, то основаніемъ дѣленія является величина сторонъ.

Чтобы раздѣленіе дѣйствительно раскрывало и уясняло данное понятіе, оно должно подчиняться слѣдующимъ правиламъ.

1) *Дѣленіе должно быть соразмѣрно*, т. е. должны быть перечислены всѣ виды даннаго понятія и сумма членовъ дѣленія должна быть равна дѣлимому понятію.

2) Основаніемъ дѣленія долженъ быть какой-нибудь *существенный признакъ*, такъ чтобы члены дѣленія дѣйствительно, существеннымъ образомъ отличались другъ отъ друга; иначе дѣленіе будетъ вздорное. Если мы будемъ дѣлить людей на образованныхъ и необразованныхъ, то дѣленіе будетъ правильное: члены дѣленія существеннымъ образомъ будутъ отличаться другъ отъ друга; наоборотъ, дѣленіе людей на голубоглазыхъ и черноглазыхъ будетъ вздорное, потому что въ одну группу могутъ попасть люди совершенно разные и сходные только въ совершенно ничтожномъ признакѣ—цвѣтѣ глазъ.

3) *Дѣленіе должно имѣть одно основаніе и члены дѣленія должны взаимно исключать другъ друга*, иначе дѣленіе будетъ спутанное: одинъ членъ дѣленія будетъ смѣшиваться съ другимъ. Когда я дѣлю книги на полезныя, понятныя и пріятныя, то дѣленіе у меня получается спутанное.

4) *Дѣленіе должно быть безъ скачковъ*, т. е. при дѣленіи отъ высшихъ видовъ нужно постепенно переходить къ низшимъ.



**Сужденіе: понятіе о немъ.** Сужденіемъ называется познавательный процессъ, совершающійся въ душѣ, когда она сопоставляетъ два понятія и путемъ сравненія, различенія и уподобленія ихъ указываетъ то или другое отношеніе между ними. Напр., когда ботаникъ разсматриваетъ вновь найденное растеніе, сравниваетъ его съ другими извѣстными ему и наконецъ произноситъ свое мнѣніе, къ какому классу это растеніе принадлежитъ; когда химикъ сравниваетъ удѣльный вѣсъ желѣза и ртути и говоритъ, что желѣзо легче ртути,—они обсуждаютъ и высказываютъ свои сужденія, какъ результаты предварительнаго обсужденія. Такимъ образомъ, сужденіе состоитъ изъ процесса обсуживанія и выраженія результата его. Въ строгомъ смыслѣ сужденіемъ называется только результатъ обсуживанія.

**Процессъ образованія сужденія и выраженіе его.** Исходнымъ пунктомъ для каждаго сужденія является вопросъ, возникающій въ душѣ по поводу того или другого понятія, предмета или событія; гдѣ нѣтъ вопроса или сомнѣнія, тамъ нѣтъ и сужденія. Для составленія сужденія требуются, во 1-хъ, знанія о предметѣ, добытыя самостоятельно или заимствованныя у другихъ, на основаніи которыхъ мы приходимъ къ тому или другому рѣшенію, во 2-хъ, размышленія. Напр., чтобы произнести самое простое сужденіе: „этотъ камень—кремень“, мы должны прежде всего внимательно разсмотрѣть этотъ камень, замѣтить всѣ его признаки; потомъ мы должны размышлять надъ собраннымъ матеріаломъ, т.-е. *тщательно сравнивать* найденныя свойства камня со свойствами другихъ камней, найти *сходство* изучаемаго камня съ извѣстными намъ свойствами кремня и *различіе* отъ другихъ камней, похожихъ на изучаемый. И чѣмъ больше знаній имѣемъ мы о предметѣ и тщательнѣе размышляемъ о немъ, тѣмъ основательнѣе и вѣрнѣе бываютъ наши сужденія. Сужденія же, образованныя безъ достаточнаго знанія или безъ размышленія, бываютъ неточны или прямо невѣрны, ложны.

Когда процессъ обсуживанія завершается и мы приходимъ къ тому или другому результату, мы выражаемъ сужденіе словами въ формѣ предложенія. Точность выраженія имѣетъ очень важное значеніе для сужденія: она закрѣпляетъ и уясняетъ совершившійся познавательный процессъ;



наоборотъ, небрежное употребленіе словъ спутываетъ самую мысль.

То, о чемъ мы судимъ, называется *субъектомъ* сужденія; а то, что мы высказываемъ о субъектѣ, называется *предикатомъ* сужденія.

**Значеніе сужденій.** Сужденія имѣютъ важное значеніе въ развитіи знаній. Каждый шагъ въ нашихъ знаніяхъ, каждое расширеніе нашего пониманія предметовъ имѣетъ въ основѣ процессъ сужденія, признающаго сходство и различіе между предметами и признаками. Когда, напр., мы тотъ или другой вновь увидѣнный предметъ причисляемъ къ извѣстному классу предметовъ или приписываемъ предмету вновь открытое свойство, мы произносимъ сужденія.

**Виды сужденій.** Въ зависимости отъ способа соединенія субъекта и предиката, сужденія бываютъ разныхъ видовъ.

*По количеству* сужденія бываютъ: а) *общія*, если субъектъ берется во всемъ объемѣ (всѣ раковины строятся животными), и б) *частныя*, если предикатъ относится не ко всему объему субъекта, а только къ неопредѣленной части его (нѣкоторые жители Европы—не хрістіане)<sup>1)</sup>.

*По качеству* сужденія бываютъ *утвердительныя*, если утверждается связь между субъектомъ и предикатомъ (человѣкъ—смерть), и *отрицательныя*, если связь отрицается (китъ—не рыба).

Соединяя виды сужденій по количеству и качеству, мы получимъ слѣдующіе четыре вида сужденій: *общеутвердительное* (въ логикѣ принято обозначать буквою А): всѣ люди смертны; *частноутвердительное* (обозначается буквою І): нѣкоторые люди имѣютъ черныя волосы; *общеотрицательное* (обозначается буквой Е): все органическое не вѣчно; *частноотрицательное* (обозначается буквою О): нѣкоторыя книги не полезны.

Если указанные четыре вида сужденій будутъ имѣть одно и то же подлежащее и сказуемое и различаться между собою только по количеству и качеству, то они будутъ *противоположенными* другъ другу. Выяснить виды противоположенія очень важно, потому что утвержденіе или отрицаніе одного класса сужденій ведетъ къ утвержденію или отрицанію другого. Взаимное отношеніе всѣхъ указанныхъ классовъ сужденій принято обозначать схемой, извѣстной подъ именемъ логическаго квадрата.

1) *Противорѣчіе* существуетъ между сужденіями А и О, Е и І; одно изъ нихъ является отрицаніемъ другого; если истинно одно, то ложно другое, и, наоборотъ, истинность другого указываетъ на ложность перваго; противорѣчающія сужденія не могутъ быть оба истинны, но не могутъ

<sup>1)</sup> *Примѣч.* Указываютъ еще *единичныя* сужденія, когда берется для сужденія одинъ предметъ; наприм., Пушкинъ—великій русскій поэтъ. Но эти сужденія лучше отнести къ общимъ, потому что здѣсь подлежащее берется во всемъ объемѣ.



быть и оба ложны. Возьмемъ примѣры: всѣ организмы разрушаются; нѣкоторые организмы не разрушаются. Если истинно первое сужденіе, то второе ложно.

2) *Противная, или діаметральная противоположность* существуетъ между сужденіями А и Е. Эти сужденія не могутъ быть оба истинны. Всѣ алмазы драгоцѣнны, „но одинъ алмазъ не драгоцѣненъ“, — оба сужденія не могутъ быть истинны; если истинно одно, то значить ложно другое. Но эти сужденія А и Е могутъ быть оба ложны. Напр.: всѣ бѣдняки порочны, ни одинъ бѣднякъ не пороченъ: оба сужденія ложны. Слѣдовательно, отъ истинности одного мы можемъ заключать къ ложности другого; но отъ ложности одного не можемъ заключать къ истинности другого.



3) *Подчиненіе* существуетъ между А и І, Е и О. Если общее сужденіе истинно (всѣ организмы разрушимы), то истинно и частное (нѣкоторые организмы разрушимы); отъ истинности общаго можно заключать къ истинности частнаго. Но нельзя заключать наоборотъ, отъ ложности общаго къ ложности частнаго: общее можетъ быть ложно (всѣ люди образованны), а частное — истинно (нѣкоторые люди образованны). Съ другой стороны, отъ ложности частнаго сужденія (нѣкоторые люди всевѣдущи) можно заключать къ ложности общаго (всѣ люди всевѣдущи), но нельзя заключать отъ истинности частнаго къ истинности общаго.

4) *Подпротивная противоположность* между сужденіями І и О: нѣкоторые люди искренни; нѣкоторые люди неискренни. Эти сужденія могутъ быть оба истинны; поэтому, отъ истинности одного нельзя заключать къ ложности другого. Но они не могутъ быть оба ложны: если ложно, что нѣкоторые люди искренни, значитъ вѣрно, что есть люди неискренніе; слѣдовательно отъ ложности одного можно заключить къ истинности другого.

По характеру отношенія между подлежащимъ и сказуемымъ сужденія бываютъ категорическія, если отношеніе между субъектомъ и предикатомъ выражено рѣшительно, опредѣленно, безъ всякаго условія (бѣдность — не порокъ; золото — металл); условныя, въ которыхъ что-



либо утверждается или отрицается под какимъ-нибудь условіемъ (если на луиъ нѣтъ атмосферы, то нѣтъ и живыхъ существъ), и *раздѣлительныя*, въ которыхъ высказываются возможные предположенія, взаимно другъ друга исключаютія, при этомъ не указывается, которое изъ нихъ вѣрно (аэролиты образуются или на поверхности земли, или въ атмосферѣ, или въ мировомъ пространствѣ).

*По степени достовѣрности*, иначе *модальности*, сужденія бываютъ *возможныя* (проблематическія), въ которыхъ утвержденіе или отрицаніе о предметѣ высказывается съ нѣкоторымъ сомнѣніемъ (Рюрикъ, можетъ быть, былъ норманнъ); *дѣйствительныя* (ассерторическія), въ которыхъ утвержденіе или отрицаніе основывается на фактѣ—наблюденіи, опытѣ, свидѣтельствѣ (первый вселенскій соборъ былъ въ Никее); *необходимыя* (аподиктическія), въ которыхъ утвержденіе или отрицаніе основывается на рѣшительныхъ доказательствахъ, показывающихъ, что сужденіе вѣрно не только теперь, но и всегда будетъ вѣрно, иначе не можетъ и быть (сумма трехъ угловъ треугольника равна двумъ прямымъ; камень, ничѣмъ не поддерживаемый въ воздухѣ, упадетъ на землю).

**Умозаключеніе:** понятіе о немъ. Умозаключеніе есть выводъ изъ одного или нѣсколькихъ данныхъ сужденій новаго сужденія. Напр., когда мы, замѣтивъ небо, покрытое тучами, утверждаемъ, что будетъ дождь, мы умозаключаемъ. Выводимое сужденіе называется *заключеніемъ*, сужденія, изъ которыхъ выводится заключеніе, называются *посылками*; или основаніемъ умозаключенія.

Сущность умозаключенія состоитъ въ томъ же различіи и отождествленіи, какъ и всей мыслительной дѣятельности. Такъ, мы предсказываемъ дождь, потому что отождествляемъ настоящій видъ неба съ замѣченнымъ раньше, за которымъ слѣдовалъ дождь. Но въ заключеніи мы уже выходимъ за предѣлы того, что видимъ въ дѣйствительности въ данный моментъ, за предѣлы извѣстнаго, и переходимъ къ неизвѣстному. Признавая въ приведенномъ примѣрѣ часть настоящаго положенія (пасмурное небо) сходной съ прежнимъ, я утверждаю и другую часть (дождь), которая прежде слѣдовала за первой, но которой теперь еще нѣтъ.

**Виды умозаключеній.** Умозаключенія въ собственномъ смыслѣ, гдѣ заключенія представляютъ новую мысль сравнительно съ посылками, бываютъ 3 видовъ: 1) силлогизмъ, или дедукція, 2) наведеніе, или индукція, и 3) аналогія.

**Силлогизмъ.** Силлогизмомъ, или дедукціей, называется заключеніе отъ общаго положенія къ частному, т. е. когда мы признакъ, приписанный цѣлому классу предметовъ, припи-



сываемъ отдѣльному предмету, входящему въ этотъ классъ. Напр., всѣ люди способны ошибаться; ученые суть люди; слѣдовательно, ученые способны ошибаться.

**Части силлогизма.** Понятія, входящія въ данныя сужденія и заключенія, называются терминами: сказуемое заключенія называется *большимъ терминомъ*, подлежащее заключенія — *меньшимъ*, а понятіе, входящее въ посылки, но не входящее въ заключеніе, называется *среднимъ терминомъ*. Средній терминъ является связующимъ звеномъ между большимъ и меньшимъ терминами и даетъ возможность соединить ихъ въ сужденіе. — Посылка, въ которую входитъ большій терминъ, называется *большою посылкою*, а та, въ которую входитъ мѣньшій терминъ, называется *меньшею посылкою*.

**Сокращенные силлогизмы.** Въ обыденномъ употребленіи силлогизмъ рѣдко является въ формѣ трехъ полныхъ сужденій; обычно, онъ является въ сокращенномъ видѣ: которая-нибудь посылка или заключеніе опускаются, какъ легко подразумѣваемые, и обязательно удерживаются только три термина. Возьмемъ примѣръ полнаго силлогизма. „Всякій порокъ заслуживаетъ порицанія; ложь — порокъ; слѣдовательно, ложь заслуживаетъ порицанія“. Этотъ полный силлогизмъ въ обыденномъ употребленіи можетъ сократиться слѣдующимъ образомъ:

- 1) Ложь — порокъ, поэтому заслуживаетъ порицанія (опущена большая посылка).
- 2) Всякій порокъ заслуживаетъ порицанія, поэтому и ложь заслуживаетъ порицанія (опускается меньшая посылка).
- 3) Всякій порокъ заслуживаетъ порицанія, а ложь — порокъ (опускается заключеніе).

**Значеніе силлогизма.** Значеніе силлогизма въ развитіи знанія вообще, въ частности дѣтскаго, состоитъ въ томъ, что на основаніи одного доказаннаго общаго положенія мы можемъ уяснить множество отдѣльных случаевъ, подходящихъ подъ это положеніе, хотя бы мы ихъ и не наблюдали. Напр., если извѣстно общее положеніе, что все органическое разрушается, то и о вновь найденномъ организмѣ мы можемъ рѣшительно сказать, что онъ со временемъ разрушится; если дѣти знаютъ, что всякій обманъ нехорошъ, то они легко заключаютъ, что и сейчасъ обмануть родителей или наставника тоже нехорошо. Такимъ образомъ, заключенія по дедукціи опережаютъ опытъ и объясняютъ частныя явленія и дѣйствія.



**Условія правильности силлогизма.** Для правильности вывода путем силлогизма требуется соблюденіе слѣдующихъ условій.

1) Въ силлогизмѣ должно быть *не болѣе и не менѣе трехъ терминовъ и трехъ сужденій* (въ сокращенныхъ силлогизмахъ третье сужденіе всегда мыслится, хотя и не высказывается). При четырехъ терминахъ выводъ невозможенъ. Напр., люди—смертны; дикари—необразованы; выводъ?

2) Средній терминъ по крайней мѣрѣ въ одной изъ посылокъ долженъ быть взятъ и исчерпанъ во всемъ объемѣ; иначе можетъ случиться, что съ большимъ терминомъ онъ будетъ связанъ одной частью своего объема, а съ меньшимъ совѣмъ другою частью; тогда онъ не можетъ служить посредствующимъ звеномъ для соединенія большаго и меньшаго термина въ заключеніи. Возьмемъ примѣръ. Нѣкоторые ученые заслуживаютъ порицанія за свое поведеніе; историки — ученые; слѣд. историки заслуживаютъ порицанія за свое поведеніе. Здесь средній терминъ (ученые) въ обѣихъ посылкахъ взятъ не въ цѣломъ объемѣ, — и заключеніе вышло ложное.

3) Одна изъ посылокъ въ силлогизмѣ должна быть общею и одна утвердительною; изъ двухъ частныхъ и двухъ отрицательныхъ посылокъ вывода сдѣлать нельзя. Напр., нѣкоторые люди образованы; нѣкоторые люди имѣютъ черныя цвѣтъ кожи; выводъ?

4) Заключеніе всегда слѣдуетъ слабѣйшей посылкѣ, т.-е. бываетъ отрицательнымъ, если одна изъ посылокъ отрицательная, и частнымъ, если одна изъ посылокъ частная.

Главная трудность силлогизма состоитъ въ умѣнны подвести частный случай подъ общее положеніе (составленіе меньшей посылки). Здѣсь нужна особенная осмотрительность и осторожность мышленія, тонкое распознаваніе сходства и различія между понятіями; иначе мы отождествимъ несходное и частный случай подведемъ подъ несоотвѣтствующее положеніе. Напр., если мы на основаніи общаго положенія, что самыя прочныя знанія дѣтей это знанія, добытыя самодѣтельно, заключимъ, что лучше совѣмъ предоставить дѣтей самимъ себѣ въ пріобрѣтеніи знаній, мы сдѣлаемъ ошибку, потому что смѣшаемъ (не различимъ) понятіе полной, безусловной самодѣтельности съ понятіемъ самодѣтельности дѣтской, которая нуждается въ постоянномъ побужденіи и руководствѣ со стороны взрослыхъ.

**Наведеніе, или индукція.** Наведеніе, или индукція, есть пріемъ мышленія, посредствомъ котораго мы заключаемъ, что истинное во многихъ существенно сходныхъ между собою случаяхъ истинно и во всѣхъ случаяхъ, существенно сходныхъ съ первыми; или: истинное о многихъ отдѣльныхъ предметахъ извѣстнаго класса истинно и о цѣломъ классѣ. Напр., наблюденія показали, что всѣ извѣстныя до сихъ поръ народы оказываются способными къ цивилизаціи; отсюда мы заключаемъ, что всѣ люди, въ томъ числѣ и самоѣды, способны къ цивилизаціи. Такимъ образомъ въ индукціи мы



умозаключаемъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ случаевъ, которые наблюдали, къ случаямъ, которыхъ еще не наблюдали; изъ частныхъ случаевъ выводимъ общій законъ, такъ какъ утверждаемъ, что истинное относительно наблюдаемыхъ случаевъ будетъ истинно и всегда и вездѣ при тѣхъ же обстоятельствахъ.

**Виды индукціи.** *Полная индукція.* Индукція будетъ полная если въ заключеніи мы будемъ говорить лишь о тѣхъ случаяхъ, о которыхъ говорится и въ посылкахъ. Напр., разсмотрѣвъ число дней въ каждомъ мѣсяцѣ года, мы утверждаемъ, что ни одинъ мѣсяцъ не имѣетъ больше 31 дня. Это будетъ полная индукція. Такую индукцію нельзя назвать собственно умозаключеніемъ, потому что она не ведетъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, не увеличиваетъ нашихъ знаній; это простое обобщеніе извѣстныхъ намъ случаевъ.—*Неполной* индукціей называется такая, гдѣ отъ многихъ наблюдаемыхъ случаевъ мы заключаемъ по всѣмъ случаямъ даннаго рода.

Достоверность заключенія по неполной индукціи зависитъ отъ того, насколько существенна связь между наблюдаемыми явленіями; если эта связь существенна, безъ нея не можетъ и быть предметъ или явленіе, то заключеніе наше и о всѣхъ подобныхъ случаяхъ будетъ истинно; если же связь несущественна, то заключеніе не можетъ имѣть характера достоверности. Напр., если изъ ряда наблюденій надъ животными мы видимъ, что для ихъ дыханія необходимъ кислородъ, что безъ кислорода не можетъ быть дыханія, то съ увѣренностью заключаемъ, что всѣ животныя и всегда дышатъ кислородомъ. Другой примѣръ. Мы видѣли, что въ Константинополѣ всѣ турки ходятъ въ фескахъ; но связь между турками и фесками несущественна: турки останутся турками, если и не будутъ ходить въ фескахъ; поэтому заключеніе, что турки и всегда будутъ ходить въ фескахъ, не можетъ имѣть характера достоверности.

**Значеніе индукціи и возможные ошибки.** Путемъ индукціи мы доходимъ до общихъ истинъ и законовъ и благодаря этому группируемъ, приводимъ въ порядокъ и уясняемъ свои отрывочныя знанія. Но здѣсь возможны ошибки отъ спѣшности выводовъ, когда мы отъ наблюденія немногихъ случаевъ заключаемъ во всѣмъ подобнымъ случаямъ или отъ слу-



чайнаго сходства наблюдаемыхъ фактовъ къ сходству въ существенномъ. Напр., спѣшно заключаетъ ребенокъ, видѣвшій въ своей дѣтской лошади качалку, когда думаетъ, что во всѣхъ дѣтскихъ есть такіа же качалки. Особенно отъ такой спѣшности нужно удерживать дѣтей, которыя склонны къ обобщеніямъ.

**Аналогія.** Аналогіей называется пріемъ мышленія, гдѣ мы отъ сходства между двумя предметами въ нѣсколькихъ существенныхъ признакахъ заключаемъ, что они сходны и въ другихъ признакахъ; иными словами: въ аналогіи мы заключаемъ отъ частнаго случая къ частному же. Формулу этого заключенія можно выразить такъ: А имѣетъ признаки *a*, *b*, *c* и *x*; Б имѣетъ признаки *a*, *b* и *c*, мы заключаемъ, что въ Б есть и признакъ *x*.

**Употребленіе аналогіи и возможныя ошибки.** Заключенія по аналогіи очень употребительны и въ научномъ, и обыденномъ, и особенно въ дѣтскомъ мышленіи. Напр., врачъ, испытывшій пользу лѣкарства для одного больного, предлагаетъ это лѣкарство и другому больному, страдающему одинаковой болѣзнію съ первымъ и имѣющему сходный организмъ. Воспитатель, хорошо повліявшій на одного питомца той или другой дисциплинарной мѣрой, предлагаетъ ее и къ другому питомцу. Дѣти, когда они не способны бывать понимаютъ общихъ законовъ, поспѣшно пользуются аналогіей, какъ болѣе доступной формой умозаключенія; это хорошо знаютъ всѣ воспитатели и учителя: если что-либо позволено одному ученику, другой дѣлаетъ это уже какъ дозволенное и ему.

Аналогія по существу своему та же индукція, только съ ограниченными количествомъ наблюдаемыхъ фактовъ и съ частными выводами. Поэтому здѣсь для полученія болѣе или менѣе вѣроятнаго вывода требуется соблюденіе тѣхъ же условій, какъ и въ индукціи, и возможны тѣ же ошибки. Для полученія вѣроятнаго вывода по аналогіи требуется заключать отъ сходства въ существенныхъ признакахъ къ сходству въ производныхъ, зависящихъ отъ извѣстныхъ намъ существенныхъ. Ошибки, наоборотъ, бываютъ тогда, когда мы отъ случайнаго сходства между предметами заключаемъ къ сходству ихъ въ чемъ нибудь существенномъ, напр., когда мы отъ сходства костюма двухъ лицъ будемъ заключать къ сходству ихъ въ умственномъ и нравственномъ отношеніи.

**Значеніе дѣятельности разсудка въ духовной жизни человѣка.** Мышленіе имѣетъ большое значеніе въ жизни человѣка. Безъ мышленія человѣкъ долженъ бы ограничиваться, подобно животнымъ, только запомнаніемъ отдѣльных предметовъ и фактовъ безъ всякой связи. И если мы знаемъ объ отдѣльных предметахъ группируемъ и приводимъ въ порядокъ, классифицируемъ ихъ; если открываемъ и выясняемъ внутреннюю связь между фактами, познаемъ причины и дѣйствія, основанія и слѣдствія, т.-е. понимаемъ ихъ, при этомъ нерѣдко предупреждаемъ въ своихъ знаніяхъ опытъ, то достигаемъ этого благодаря разсудку и мышленію.



**Необходимость правильного развитія мышленія.** Важность мышленія въ духовной жизни челоуѣка налагаетъ на воспитателя - учителя обязанность заботиться о правильномъ развитіи мышленія. Это тѣмъ болѣе необходимо, что дѣти и безъ руководства будутъ мыслить, но мыслить неправильно; а неправильныя понятія, сужденія и умозаключенія не только тормазятъ духовное развитіе, но отзываются и положительнымъ вредомъ въ видѣ всевозможныхъ суетвѣрій, повѣрій, предразсудковъ, отравляющихъ жизнь.

**Средства для развитія правильного мышленія.** Для правильного развитія мышленія можно указать слѣдующія средства.

1) Требуется богатый запасъ ясныхъ ощущеній и вѣрныхъ представленій, потому что только при обиліи вѣрныхъ наблюденій можетъ быть правильна и дѣятельность мышленія. Такъ, напр., при недостаткѣ или неточности наблюденій мы можемъ ввести въ понятіе вмѣстѣ съ существенными признаками и случайные или опустить существенные, сдѣлать поспѣшное заключеніе или неосновательное сужденіе.

2) Такъ какъ дѣятельность мышленія состоитъ въ различеніи и отождествленіи, то нужно пріучать дѣтей сравнивать предметы и признаки, находить между ними возможно большее сходство и различіе и правильно группировать ихъ въ умѣ по сходству. Ни одно вновь сообщаемое знаніе не должно быть пропущено безъ этой операціи: это подготовка къ сознательному и самостоятельному мышленію. При этихъ упражненіяхъ въ группировкѣ предметовъ слѣдуетъ соблюдать строгую постепенность: нужно начинать съ легкаго, съ такихъ предметовъ, сходство между которыми ясно, съ группировки отдѣльных экземпляровъ вида, а потомъ уже переходить къ соединенію видовъ въ родъ. Кромѣ того, слѣдуетъ помнить, что первая впечатлѣнія самыя прочныя и первые экземпляры изучаемаго класса предметовъ кладутъ свой отпечатокъ на окончательное понятіе. Поэтому первые экземпляры, которые наставникъ предложитъ своимъ питомцамъ, должны быть лучшими представителями своего класса, заключать всѣ характерныя свойства его, и изученіе ихъ должно быть самое тщательное: оно должно вызвать въ душѣ ясныя и точныя представленія.

3) Учитель долженъ пріучать дѣтей къ открытію внутренней зависимости между фактами и мыслями, пріучать къ пониманію причинныхъ отношеній между ними. Это особенно удобно дѣлать при выводѣ правилъ изъ примѣровъ, при



подведеніи примѣра подѣ правило и при уподобленіи одного даннаго случая другимъ (напр., приложеніе прочитанной статьи къ жизни). Здѣсь дѣти упражняются въ процессахъ сравненія, различенія и отождествленія и приучаются къ правильнымъ сужденіямъ и умозаключеніямъ.

**Общее обозрѣніе развитія умственно-познавательной дѣятельности.** Обозрѣвая умственно-познавательную дѣятельность, мы видимъ, что она развивается и совершенствуется постепенно. При помощи органовъ внѣшнихъ чувствъ мы получаемъ разнообразныя впечатлѣнія отъ вѣ и испытываемъ разнородныя ощущенія. Качества ощущеній мы относимъ къ предметамъ, вызвавшимъ ихъ, и сознаемъ ихъ, какъ качества этихъ предметовъ. Это 1-й моментъ познанія внѣшняго міра. Разнородныя ощущенія, полученные отъ разныхъ свойствъ предмета, мы соединяемъ въ одно цѣлое, подобно тому, какъ эти свойства соединены въ одномъ предметѣ и въ дѣйствительномъ мірѣ, и у насъ получается умственный образъ, соответствующій предмету со многими его свойствами. Это 2-й моментъ познанія. Здѣсь познаются не отдѣльныя уже свойства, а цѣлый предметъ. Въ указанныхъ двухъ моментахъ душевная дѣятельность зависитъ отъ предметовъ внѣшняго міра: и отдѣльныя ощущенія и цѣлый образъ предмета являются у насъ отъ присутствія предмета. Но дальше начинается болѣе самостоятельная душевная дѣятельность. Душа сохраняетъ полученные ощущенія и образы и, независимо отъ присутствія предметовъ, можетъ вызывать ихъ въ своемъ сознаніи. При этомъ мы воспроизводимъ образы или въ томъ видѣ, въ какомъ они были въ моментъ воспріятія предмета (память и воспоминаніе), или видоизмѣняемъ ихъ сообразно своимъ желаніямъ и приспособительно къ другимъ имѣющимся у насъ представленіямъ (воображеніе, или фантазія). Накопившіеся конкретные образы душа начинаетъ сравнивать и распознавать ихъ взаимное отношеніе съ цѣлью понять ихъ; результатомъ этой работы являются понятія, или мысли о цѣлыхъ классахъ сходныхъ предметовъ. Сообразно образованнымъ понятіямъ, мы распределяемъ въ умѣ и всѣ предметы внѣшняго міра по группамъ или классамъ, благодаря чему наши разнородные образы являются расположенными въ строгомъ порядкѣ и не сбиваютъ насъ своею многочисленностью и разнообразіемъ. Между понятіями мы усматриваемъ внутреннюю связь и произносимъ сужденія, а изъ сужденій дѣлаемъ выводы и заключенія, умозаключаемъ, гдѣ уже опережаемъ опытъ и наблюденія, говоримъ о томъ, чего еще нѣтъ, но что будетъ или должно быть. Такъ изъ маленькаго сѣмечка—ощущенія—постепенно развиваются сложные и отвлеченные процессы познанія и составляетъ все богатство и разнообразіе нашихъ знаній. При этомъ основныя приемы познавательной дѣятельности на всѣхъ ступеняхъ одни и тѣ же—это различеніе и отождествленіе: они проявляются въ ощущеніи, когда мы должны отличать одно ощущеніе отъ ряда другихъ, чтобы сознать его, а при повтореніи—отождествить съ первымъ его появленіемъ, они же проявляются и въ отвлеченномъ мышленіи. Такимъ образомъ вся умственно-познавательная дѣятельность человека есть одно непрерывное движеніе отъ простаго къ сложному, отъ частнаго



къ общему, и отдѣльныя познавательныя способности—представленіе, память, воображеніе, мышленіе—стадіи одного и того же процесса. Отсюда естественно вытекаютъ слѣдующіе педагогическіе выводы.

1) Къ высшимъ процессамъ можно переходить лишь на основаніи проработанныхъ низшихъ; иначе они будутъ дѣтямъ непосильны; такъ, напр., вызывать ребенка на составленіе понятій, сужденій и умозаключеній, когда въ душѣ его нѣтъ достаточнаго количества фактическихъ знаній,—грубая ошибка, въ результатѣ которой получится вмѣсто мыслящаго человѣка поверхностный всезнайка и болтунъ. Но въ то же время по мѣрѣ накопленія матеріала нужно перерабатывать его, т.-е. вызывать въ душѣ высшіе процессы познанія, иначе въ душѣ дитяти образуется не знаніе, а беспорядочная куча матеріала, которой нельзя пользоваться.

2) Съ самаго перваго акта познанія нужно упражнять дѣтей въ основныхъ приемахъ познанія—различеніи и отождествленіи.

**Языкъ и его развитіе.** Необходимымъ условіемъ, а вмѣстѣ и средствомъ развитія умственно-познавательной дѣятельности является правильное развитіе языка. Между умственно-познавательною дѣятельностью и языкомъ существуетъ самая тѣсная связь. При помощи словъ, какъ условныхъ знаковъ, мы закрѣпляемъ въ своемъ сознаніи представленія. Когда предметъ, имѣющій очень много особенностей, названъ „столомъ“, то намъ легче запомнить это слово и при случаѣ вызвать въ умѣ цѣлый образъ предмета, чѣмъ помнить этотъ образъ со всѣми его признаками. Слово даетъ намъ, какъ выражаются психологи, значительную экономію мысли. Еще болѣе необходимы слова при созданіи понятій и группировкѣ (классификаціи) предметовъ. Если мы можемъ имѣть живые образы предметовъ безъ словъ, то схемы предметовъ—понятія, особенно отвлеченныя, безъ словъ невозможны; напр., мы не можемъ безъ словъ мыслить понятія бѣлизны. Невозможны безъ словъ и сужденія и умозаключенія, потому что эти формы мышленія состоятъ въ раанообразномъ соединеніи понятій. Глухонѣмые, не знакомые съ письменнымъ словомъ, т.-е. неграмотные, отрѣзанные отъ рѣчевого образа мыслей, почти совершенно неспособны бывать къ высшимъ формамъ мышленія; но какъ скоро глухонѣмой знакомится съ рѣчевымъ образомъ мысли путемъ грамотности, способность его къ систематическому мышленію быстро движется впередъ и можетъ достигнуть высокой степени совершенства. Съ другой стороны, самое развитіе языка зависитъ отъ развитія умственно-познавательной дѣятельности и идетъ параллельно съ этой послѣдней, яснымъ доказательствомъ чего служитъ развитіе языка у дѣтей.

**Развитіе языка у дѣтей.** Вматриваясь въ естественное развитіе языка у дѣтей, мы замѣчаемъ тѣсную связь этого развитія съ ихъ умственно-познавательною дѣятельностію. Первоначально, когда дѣти испытываютъ одни пріятныя или непріятныя чувствованія, они только кричатъ, выражая крикомъ тонъ испытываемыхъ чувствованій. Когда же у дѣтей начинаютъ образовываться воспріятія и представленія предметовъ, они начинаютъ создавать слова. При этомъ ихъ первоначальныя слова соответствуютъ ихъ познанію: они узнаютъ не всѣ свойства предмета, а сначала какое-нибудь одно, выдѣляющееся изъ другихъ, и названіе предмета они обычно даютъ такое, которое по своему звуковому составу напоминаетъ познанный при-



знакъ предмета (напр., корову называютъ „му“, курицу — „коко“, собаку — „амъ“ и т. п.). Эти самостоятельно образованные слова у дѣтей скоро замѣняются тѣми, какія они слышатъ отъ взрослыхъ (хотя при этомъ вслѣдствіе несовершенства голосовыхъ органовъ нерѣдко коверкаютъ ихъ). Отсюда начинается подражаніе дѣтей взрослымъ; но и это подражаніе идетъ въ зависимости отъ умственно-познавательной дѣятельности дѣтей. Дѣти сначала познаютъ конкретные предметы въ ихъ цѣломъ видѣ, безъ различенія ихъ дѣйствій и свойствъ, а потомъ уже постепенно начинаютъ выдѣлять изъ предмета дѣйствія и свойства, сравнивать разные предметы въ этомъ отношеніи и приписывать однимъ предметамъ одни, другимъ другія дѣйствія и свойства. Сообразно съ этимъ развитіемъ умственно-познавательной дѣятельности идетъ и развитіе дѣтскаго языка. Дѣти сначала употребляютъ въ своей рѣчи только названія предметовъ, т.-е. существительныя, потомъ переходятъ къ глаголамъ и прилагательнымъ, а далѣе — къ краткимъ предложеніямъ. Слова, выражающія отвлеченныя понятія, создаются у дѣтей уже въ школьный періодъ, когда начинается работа мышленія.

*Приемы развиванія языка.* Изъ сказаннаго о тѣсной связи между языкомъ и умственно-познавательной дѣятельностью ясно, что о развитіи языка нужно заботиться; а вмѣстѣ съ тѣмъ ясно и то, какъ нужно вести это развитіе, когда и какъ сообщать дѣтямъ отдѣльныя слова, когда и какъ приучать ихъ говорить связно.

1) Слова — условные знаки предметовъ, представленій, понятій и др. душевныхъ состояній и понятны только въ томъ случаѣ, если съ ними соединится ясное представленіе обозначаемаго предмета. Поэтому нужно давать слова дѣтямъ тогда, когда знакомъ предметъ, обозначаемый словомъ, и никогда не употреблять словъ, съ которыми они не могутъ соединить опредѣленнаго смысла. Неясность въ словахъ поведетъ къ неясности мышленія. Такъ, познакомились дѣти съ цвѣтами, научились различать красный и бѣлый предметъ, можно дать и названія цвѣтовъ; научились различать предметы большіе и маленькіе, можно дать слова — большой и маленький; видятъ дѣти сходство разныхъ животныхъ — коровъ, лошадей, овецъ, — можно дать имъ слово „животное“, объединяющее разныхъ животныхъ. На этомъ основывается педагогическое правило: „иди отъ предмета къ его наименованію, а не наоборотъ“. Но, не давая словъ преждевременно, мы должны вводить новыя слова по мѣрѣ развитія знаній, чтобы уяснять и закрѣплять въ сознаніи полученныя знанія, а вмѣстѣ съ тѣмъ сдѣлать болѣе удобнымъ пользованіе ими. Сообщая дѣтямъ слова въ зависимости отъ ихъ умственно-познавательной дѣятельности, мы, конечно, должны заботиться о правильномъ и ясномъ произношеніи словъ; поэтому должны говорить слова дѣтямъ ясно, отчетливо и никогда не коверкать ихъ по примѣру дѣтскаго произношенія; наоборотъ, мы обязаны исправлять неправильности дѣтскаго выговора и настаивать, чтобы и дѣти произносили слова правильно, ясно и отчетливо.

2) Нужно заботиться и о выработкѣ у дѣтей навыка говорить связно. Рѣчь есть соединеніе понятій. Поэтому развиваніе рѣчи должно начаться съ того момента, когда дѣти начинаютъ различать въ предметѣ дѣйствія и свойства и приписывать ихъ предмету. Когда у дѣтей началась эта



работа, они обычно много говорятъ, но говорятъ безсвязно: мысль ребенка забѣгаетъ впередъ, перегоняетъ слова, и слушающій долженъ догадываться о смыслѣ рѣчи. Чтобы приучить детей къ толковому изложенію, нужно говорить съ ними о понятныхъ имъ предметахъ: нужно выспрашивать у нихъ, что они видѣли или наблюдали, кто дѣлаетъ и что дѣлаетъ, каковъ предметъ, здѣсь онъ или въ другомъ мѣстѣ и т. п. При этомъ нужно приучать дѣтей, чтобы они думали о своихъ словахъ, думали о томъ, что ими выражаютъ, а не болтали только, и исправлять неправильности рѣчи. Такимъ путемъ дѣти привыкнутъ говорить точно и связно, а вмѣстѣ съ тѣмъ будутъ уяснять и свои мысли. Конечно, здѣсь имѣютъ большое значеніе и образцы связной рѣчи: рѣчь взрослыхъ, рассказы дома и въ школѣ, чтеніе. Но эти образцы только дополненіе, а не основа связности дѣтской рѣчи. Связность дѣтской рѣчи зависитъ отъ связности мыслей и представленій.

### Чувствованія.

**Понятіе о чувствованіяхъ.** Чувствованіями называются пріятныя или непріятныя душевныя состоянія, которыми сопровождается всякая—какъ умственно-познавательная, такъ и практическая дѣятельность души. Таково, напр., пріятное чувство при рѣшеніи трудной задачи, чувство радости при неожиданной встрѣчѣ съ старымъ другомъ, чувство страха предъ грозящей опасностью, чувство гнѣва при нанесенной обидѣ и т. п.

**Отличіе чувствованій отъ ощущеній.** Въ обыденной рѣчи мы нерѣдко смѣшиваемъ слова „чувствованія“ и „ощущенія“; однако, ощущенія и чувствованія совершенно различныя психическія явленія. Въ ощущеніяхъ мы познаемъ предметъ или его свойства, а въ чувствованіяхъ *ощущиваемъ* его по отношенію къ себѣ, говоримъ, пріятенъ онъ намъ или нѣтъ.

**Значеніе чувствованій въ жизни человѣка.** Значеніе чувствованій въ жизни человѣка громадно. Они главные двигатели и направлятели нашей дѣятельности: мы въ большинствѣ случаевъ дѣлаемъ то, что намъ пріятно, и избѣгаемъ того, что намъ непріятно. Притомъ и самый характеръ нашей дѣятельности обусловливается чувствами: мы равнодушно дѣлаемъ то, что не вызываетъ въ насъ особенно замѣтнаго чувства; наоборотъ, съ увлеченіемъ и интересомъ относимся къ дѣлу, затрогивающему наши чувства. Съ другой стороны, чувствованія, причиняя намъ удовольствія или страданія, являются основой нашего счастья или несчастья. От-



сюда понятна необходимость правильного воспитанія чувствованій, необходимость подавленія дурныхъ, возбужденія и развитія добрыхъ.

**Разнообразіе чувствованій.** Такъ какъ каждый актъ нашей дѣятельности сопровождается тѣми или другими чувствованіями, такъ какъ мы испытываемъ разнообразныя чувствованія не только въ зависимости отъ опредѣленнаго своего физическаго состоянія и того или другаго содержанія душевныхъ явленій, но и отъ самаго хода душевныхъ процессовъ — то медленнаго, то быстраго, независимо отъ ихъ содержанія, — то чувствованій и ихъ отбѣнковъ безчисленное множество.

Для педагогическихъ цѣлей имѣть особенной надобности разсматривать всѣ виды чувствованій. Поэтому мы въ отдѣлѣ о чувствованіяхъ сдѣлаемъ только общія указанія о развитіи и воспитаніи чувствованій, въ частности объ отношеніи учителя къ настрастію и аффектамъ, потому останемся, во-первыхъ, на тѣхъ, чувствованіяхъ, съ которыми воспитателю часто приходится бороться (страхъ, гнѣвъ, скука), — во-вторыхъ и главнымъ образомъ, на тѣхъ, которыя нужно развивать и укрѣплять, потому что они возвышаютъ и облагораживаютъ человѣка (эстетическія, нравственныя, симпатическія и религіозныя чувствованія).

**Развитіе чувствованій.** Чувствованія возникаютъ на почвѣ инстинктивныхъ потребностей и получаютъ разную степень силы отъ физическихъ и психическихъ особенностей натуры; такъ, при одинаковыхъ условіяхъ одни дѣти болѣе поддаются, напримѣръ, страху или радости, чѣмъ другія. Но врожденное предрасположеніе къ чувствованіямъ не уничтожаетъ возможности ихъ развитія или подавленія. Чувствованія развиваются, прочнѣе и глубже овладѣваютъ душою отъ повторенія, потому что каждое новое чувство будитъ прошлыя однородныя чувствованія и съ помощью ихъ дѣлается сильнѣе. Такъ, ребенокъ, которому разъ позволили предаться гнѣву, гораздо легче вновь предается этому чувству, чѣмъ тотъ, которому не приходилось еще гнѣваться. Путемъ многократнаго воспроизведенія одного и того же чувствованія образуется у человѣка привычка чувствованія, или точнѣе — привычныя способы чувствованія къ извѣстнымъ предметамъ, прочныя привязанности или отвращенія отъ предметовъ. Такъ, напримѣръ, мы не можемъ видѣть или думать о любимомъ предметѣ безъ чувства удовольствія, потому что ранѣе всегда съ нимъ соединялись у насъ пріятныя чувствованія. Наоборотъ, удаляясь отъ поводовъ къ тѣмъ или другимъ чувствованіямъ, а при ихъ возникновеніи по возможности задерживая ихъ и не давая имъ проявляться во внѣ, въ тѣлесныхъ обнаруженіяхъ, мы тѣмъ самымъ ослабляемъ силу чувствованій и подавляемъ ихъ. Такъ отвыкаемъ мы отъ хорошихъ знакомыхъ, если рѣдко встрѣчаемся съ ними, подавляемъ свое горе и т. п.

**Особенности дѣтскихъ чувствованій.** Дѣтскія чувствованія всегда возникаютъ отъ впечатлѣній данной минуты, вызываются предстоящими предметами. Благодаря этой чертѣ, дѣтскія чувствованія получаютъ и другія особенности — напряженность и мимолетность. Дѣти, не имѣя способности размышлять и приводить на память прежніе опыты, которые умѣряли бы



чувство, вполне предаются охватившему их чувству; наприм., ребенок может сильно гнѣваться, когда его ненадолго отрываютъ отъ игры, потому что онъ не припоминаетъ непродолжительности этого перерыва. Но съ другой стороны, вызываясь только предстоящими предметами, дѣтскія чувствованія и мимолетны; вспышки гнѣва у ребенка быстро смѣняются полною радостью, какъ скоро его вниманіе обращено на другой пріятный ему предметъ.

**Воспитаніе чувствованій.** Изъ представленныхъ указаній относительно природы чувствованій и ихъ развитія, относительно характера дѣтскихъ чувствованій въ частности, легко вывести общія правила для развитія добрыхъ чувствованій и подавленія дурныхъ.

1) Нужно удалять отъ дѣтей поводы, возбуждающіе дурныя чувствованія, и приводить ихъ въ соприкосновеніе съ предметами, которые способны вызвать добрыя, хорошія чувствованія. Постоянно ставя дѣтей въ такія положенія, мы тѣмъ самымъ не дадимъ возможности развиться и укрѣпиться въ дѣтяхъ дурнымъ чувствованіямъ и, наоборотъ, создадимъ прочныя привязанности къ достойнымъ предметамъ, лицамъ и дѣйствіямъ, которыя будутъ въ свою очередь надежнымъ оплотомъ противъ возникновенія и усиленія дурныхъ чувствованій. При возникновеніи же дурныхъ чувствованій нужно постараться направить вниманіе дѣтей въ какую-нибудь другую сторону; наприм., если ребенокъ въ гнѣвѣ отъ того, что изломались его игрушки, нужно дать ему какой-нибудь другой, новый предметъ, который бы заинтересовалъ его и заставилъ забыть объ игрушкахъ.

2) Чувствованія всегда выражаются во внѣ — въ движеніи лица, въ жестѣхъ, въ измѣненіи голоса и т. п.; каждое чувствованіе имѣетъ свои отчетливыя и вѣсьмъ понятныя проявленія во внѣ, что называется *воплощеніемъ* чувствованія. Связь между чувствованіями и ихъ тѣлесными проявленіями такъ тѣсна, что, усвоивъ внѣшнее выраженіе какого-нибудь чувствованія, мы можемъ въ нѣкоторой степени вызвать въ душѣ самое чувствованіе. Въ виду указанного свойства чувствованій окружающія дѣтей лица, особенно родители и воспитатели, должны проявлять при дѣтяхъ лишь добрыя чувствованія и тщательно избѣгать проявленія дурныхъ; иначе дѣти, подражая проявленіямъ, усвоятъ вмѣстѣ съ тѣмъ и дурныя чувствованія.

3) По мѣрѣ развитія дѣтей, нужно вызывать ихъ на размышленіе о чувствованіяхъ. Когда дѣти путемъ размышленія и приведенія на память прежнихъ опытовъ поймутъ достоинство однихъ чувствованій и вредъ другихъ, они сами будутъ стремиться къ первымъ и воздерживаться отъ вторыхъ.

**Настроеніе и аффекты.** Указавъ главные правила для воспитанія чувствованій вообще, мы сдѣлаемъ нѣкоторые дополнительные замѣчанія о двухъ разрядахъ чувствованій, разнящихся между собою по силѣ, — о настроеніи и аффектахъ.

*Настроеніемъ* называется состояніе чувства, образовавшееся изъ весьма большого количества слабыхъ, незамѣтныхъ въ отдѣльности чувствованій, но имѣющее обыкновенно опредѣленный тонъ. Источникомъ настроенія служитъ благопріятный или неблагопріятный ходъ нашей физической и психической жизни. Благопріятныя условія физической и



психической жизни создают веселое, бодрое, энергичное настроеніе; неблагоприятныя условія поражают настроеніе грустное, придавленное. Бодрое, радостное настроеніе подкрашивает все окружающее въ розовый цвѣтъ, всѣ силы духа и тѣла приводятъ въ напряженіе, и тогда человѣкъ смѣло идетъ впередъ и многое можетъ сдѣлать. Наоборотъ, грустное настроеніе все окрашиваетъ въ темный цвѣтъ, парализуетъ всякую рѣшимость, въ самомъ корнѣ подрываетъ энергическую дѣятельность. „Армія—побѣдительница и армія побитая,—говоритъ одинъ психологъ,—живыя воплощенія этихъ настроеній: въ первой и послѣдней солдатъ выглядеть героемъ, генераломъ, во второй и генералъ ходить „повѣся носъ“ (Каптеревъ).

Нѣтъ сомнѣнія, что воспитатель не можетъ равнодушно относиться къ настроенію дѣтей. Если задача воспитанія состоитъ въ развитіи и поднятіи всѣхъ силъ питомца, съ цѣлью сдѣлать изъ него работоспособнаго, разумнаго и полезнаго дѣятеля, то воспитатель долженъ заботиться о поддержаніи въ дѣтяхъ радостнаго и бодрого настроенія и удушеніи настроенія грустнаго, чтобы дѣти „и въ пору позднихъ лѣтъ смотрѣли на міръ свѣтлыми очами“. Эта забота не затруднительна: дѣти, по самому характеру своей природы—живому и бодрому, болѣе склонны къ радостному настроенію, нужно только давать правильное удовлетвореніе ихъ потребностямъ двигаться, чѣмъ-нибудь заниматься, не запугивать ихъ, относиться къ нимъ ласково, и имъ будетъ уже весело. А дѣтская радость одно изъ сильнѣйшихъ средствъ въ рукахъ педагога, чтобы привлечь къ себѣ ребенка и пріобрѣсти довѣріе въ его глазахъ. Въ частности, для устраненія печали, которая можетъ явиться основой для возникновенія грустнаго настроенія, не нужно принимать какихъ-нибудь особенныхъ мѣръ; дѣтскія печали обычно незначительны, и останавливаться на нихъ долго—значить слишкомъ подчеркивать ихъ значеніе въ глазахъ ребенка и поддерживать ихъ; достаточно удалить причины печали и дать ребенку какое-нибудь занятіе.

*Аффектомъ* называется чувство, достигшее необычайной степени силы и завлаѣвшее всѣмъ существомъ человѣка. Аффекты нарушаютъ правильный ходъ психической и физической жизни. Человѣкъ при аффектѣ перестаетъ ясно сознавать свою личность и понимать свое положеніе; дѣятельность разсудка и воли подавляется или принимаетъ одностороннее направленіе. Дыханіе и сердцебіеніе чрезвычайно ускоряются или замедляются; сильныя сердечныя потрясенія иногда причиняютъ моментальную смерть. Иногда человѣкъ теряетъ власть надъ своими органами: языкъ, руки, ноги отказываются ему служить; иногда же къ человѣку возвращается давно утраченная способность къ дѣятельности тѣла или другихъ органовъ: иногда люди, давно лишившіеся употребленія ногъ, подъ вліяніемъ того или другого аффекта, напр. страха или гнѣва, вскакиваютъ и начинаютъ ходить.

Всѣ аффекты и активныя, возбуждающіе нашу жизнедѣятельность, каковы, напр., аффекты нетерпѣнія, гнѣва, радости,—и аффекты пассивныя, задерживающіе и пріостанавливающіе ходъ жизни, каковы, напр., аффекты стыда, страха, отчаянія и др., нужно отнести къ болѣзненнымъ, паталогическимъ состояніямъ и очень вреднымъ: они потрясаютъ всю



нервную систему, страшно расслабляют ее, иногда калѣчать человѣка на всю жизнь: аффектъ поражаетъ человѣка, какъ параличъ. Подъ вліяніемъ аффекта человѣкъ часто совершаетъ крупныя преступленія, даже убійства. При этомъ чѣмъ чаще человѣкъ доходитъ до аффектовъ, тѣмъ дѣлается предрасположеннѣе къ нимъ. Въ виду этого воспитатель долженъ принимать всѣ мѣры къ тому, чтобы не допускать дѣтей до аффектовъ, къ которымъ дѣти, по своей чувствительности и слабонервности, довольно склонны, долженъ удалять всѣ поводы къ нимъ. Если же аффектъ наступилъ, то нужно постараться вызвать противоположное состояніе духа; при гнѣвѣ, напр., посмѣяться надъ предметомъ гнѣва и представить его маловажнымъ, при возбужденіи дать успокоительныя средства, при подавленности—возбуждающія; Кантъ совѣтуетъ, разгнѣваннаго человѣка посадить,—и гнѣвъ уже ослабнетъ. При ослабленіи аффекта можно дѣйствовать уже на умъ и чувство, указывать вредъ аффектовъ и необходимость сдерживаться.

**Страхъ.** Страхъ во всѣхъ своихъ проявленіяхъ — отъ простого безпокойства и до ужаса—возникаетъ отъ представленія ожидаемаго зла; слѣдовательно, онъ предполагаетъ предварительный опытъ какого-нибудь страданія. Поэтому дѣти, ничѣмъ не запуганныя, не боязливы. Но какъ скоро они испытали какое-нибудь зло, а особенно когда ихъ запугиваютъ чѣмъ-нибудь, чувство страха развивается у нихъ очень быстро, вслѣдствіе ихъ сознанія своей слабости и неспособности бороться съ опасностями и вслѣдствіе неумѣнья точно опредѣлить размѣры угрожающаго зла: тогда они боятся уже всего.

Страхъ—очень вредное и опасное чувство: онъ страшно болѣзненно возбуждаетъ или парализуетъ физическій организмъ; нерѣдко испугъ калѣчитъ человѣка на всю жизнь, а иногда и убиваетъ. Не менѣе вредно вліяніе страха на духовную сторону человѣка. Прерывая связное теченіе представлений, страхъ подавляетъ мыслительную дѣятельность: дѣти, особенно робкія, подъ вліяніемъ страха забываютъ то, что хорошо знаютъ, и не могутъ обсудить самыхъ простыхъ вопросовъ; а въ нравственномъ отношеніи страхъ является однимъ изъ источниковъ дѣтскихъ обмановъ и лжи. Дѣти очень часто лгутъ и обманываютъ и родителей и учителей потому, что боятся сознаться въ своихъ поступкахъ, страшатся ожидаемаго за поступки наказанія. Въ виду этого воспитатель и учитель не должны пользоваться страхомъ, какъ средствомъ воспитанія и обученія. Наоборотъ, они всѣ мѣры должны употреблять къ тому, чтобы предохранить питомца отъ этого низкаго чувства: ничѣмъ не запугивать его, охранять его отъ всевозможныхъ суевѣрныхъ разсказовъ и предразсудковъ; вкоренившійся же страхъ стараться разсѣивать разъясненіемъ, а еще болѣе опытнымъ указаніемъ его неосновательности. Наприм., если дѣти боятся темноты, полезно воспитателю при дѣтяхъ освидѣтельствовать темную комнату и показать, что ихъ страхъ неоснователенъ.

Но, оберегая питомцевъ отъ безосновательнаго страха, воспитатель и учитель должны поддерживать въ дѣтяхъ страхъ предъ тѣмъ, что унижаетъ человѣка; дѣти должны страшиться дурныхъ поступковъ, должны страшиться нарушить заповѣдь Божію, оскорбить кого-либо, особенно родителей и воспитателей, потерять доброе мнѣніе ближнихъ и т. п. Въ



противномъ случаѣ дѣти легко могутъ дойти до сумасбродной безпечности и потерять стыдъ, будутъ людьми, которые „Бога не боятся и людей не стыдятся“.

**Гнѣвъ.** Чувство гнѣва возникаетъ, какъ и чувство страха, изъ опыта страданія; но отличается отъ страха тѣмъ, что не подавляетъ, а поднимаетъ, возбуждаетъ наши силы для протеста и сопротивленія испытываемому стѣсненію нашей личности. „Гнѣвъ и сила—близкіе сосѣди“. Дѣти, не испытавшія никакого стѣсненія, не забытыя и не робкія, очень легко поддаются чувству гнѣва, потому что всякое препятствіе ихъ раздражаетъ, а сдерживать себя они не умѣютъ. Въ большинствѣ случаевъ дѣти стараются отмстить за свою обиду и бытьъ все, что они считаютъ причиною страданія.

Такъ какъ чувство гнѣва въ своемъ развитіи ведетъ къ недовольству людьми, постоянной антипатіи и жестокости, то воспитатель и учитель должны оберегать дѣтей отъ гнѣва: они должны по возможности удалять поводы къ гнѣву; при вспышкѣ гнѣва не слѣдуетъ давать дѣтямъ проявлять свою жестокость, а нужно стараться смягчить гнѣвъ, отвлекая ихъ вниманіе въ другую сторону, другими интересами; когда пройдетъ первая вспышка гнѣва, нужно вызывать дѣтей на размышленіе о вредѣ гнѣва и его послѣдствіяхъ и возбуждать въ нихъ противоположныя гнѣву добрыя чувства.

Но въ законныхъ размѣрахъ гнѣвъ необходимъ: онъ даетъ жизнь и энергію высшимъ и благороднѣйшимъ чувствамъ, вызывая въ человѣкѣ протестъ при видѣ, наприм., униженія человѣческой личности, при видѣ грубаго нарушенія нравственныхъ требованій и т. п. Самъ Іисусъ Христосъ гнѣвно, наприм., выгналъ торгующихъ изъ храма. Полное безгнѣвіе граничитъ съ равнодушіемъ.

**Скука**—очень томительное чувство. Основная причина скуки—бездѣятельность; при живомъ дѣлѣ нѣтъ скуки. Бездѣятельность, а вмѣстѣ и скука являются, во-1-хъ, тогда, когда нѣтъ матеріала, способнаго занять всѣ наши силы; во-2-хъ, когда матеріала слишкомъ много и онъ слишкомъ значителенъ, такъ что душа наша не въ силахъ его воспринять и переработать и, слѣдовательно, опять остается безъ дѣла. Отсюда понятно, что при воспитаніи и обученіи для уничтоженія скуки нужно давать дѣтямъ работу, но работу посильную и интересующую ихъ.

**Эстетическія чувствованія:** понятіе о нихъ. Эстетическими чувствованіями называются пріятныя чувствованія, вызываемыя прекрасными предметами природы и искусства, а также непріятныя чувствованія, вызываемыя предметами безобразными. Таковы, наприм., чувства удовольствія, которыя мы испытываемъ при видѣ величественнаго ландшафта, при слушаніи прекраснаго пѣнія, или непріятное чувство при негармоничныхъ, дикихъ звукахъ.

Эстетическія чувства имѣютъ огромное значеніе, потому что они представляютъ обильный источникъ благородныхъ и чистыхъ удовольствій, соединяютъ людей въ наслажденіи



прекраснымъ и, вызывая любовь къ прекрасному и отвращеніе къ безобразному, готовятъ наклонность къ добру и отвращеніе ко злу.

**Воспитаніе эстетической способности.** Эстетическое развитіе проявляется сравнительно поздно; оно предполагаетъ значительное умственное развитіе: умѣнье распознавать тонкіе оттѣнки и ясно представлять, что выйдетъ изъ ихъ соединенія. Но нужно рано начинать готовить почву для правильнаго эстетическаго образованія. Средствами развитія эстетической способности могутъ служить природа, окружающая среда, игры и искусства.

1) Природа—носительница красоты и развиваетъ въ насъ чувство прекраснаго. Конечно, дѣти не могутъ сами всего понять въ природѣ; дѣло воспитателя и учителя обращать вниманіе дѣтей на прекрасныя явленія природы. „Укажите дитяти, говоритъ одинъ педагогъ, на скромную фіалку, на пріятно улыбающуюся розу, на мощный дубъ, на голубое въ высотѣ небо, на разноцвѣтную радугу, и у него будетъ развиваться эстетическое чувство“: онъ будетъ привыкать къ красивымъ сочетаніямъ линій и красокъ и противоположныя сочетанія уже не будутъ его удовлетворять, будутъ даже непріятны ему.

2) Окружающая дѣтей среда и обстановка — взаимное обращеніе старшихъ между собою и съ дѣтьми, ихъ рѣчи, движенія, одежда, а также мебель, убранство комнатъ—все должно быть таково, чтобы развивать въ дѣтяхъ чувство изящнаго и гармоничнаго. Дѣло здѣсь—не въ многочисленности и дороговизнѣ изящныхъ произведеній, а въ симметріи, чистотѣ и опрятности при простотѣ. Въ соотвѣтствіе съ окружающей обстановкой и дѣтей нужно приучать къ опрятности и чистотѣ, къ правильному держанію тѣла при сидѣньи и ходбѣ, къ вѣжливости въ рѣчи и обращеніи и т. п. правиламъ приличія. Пусть родители и воспитатели не думаютъ, что дѣти еще малы и ничего не понимаютъ; пусть не думаютъ, что неопрятность или беспорядокъ въ одеждѣ, мебели, грубость въ рѣчи и обхожденіи не дѣйствуютъ на дѣтей. Дѣти подражательны. Они нерѣдко искусственно стараются быть грубыми, когда слышатъ грубыхъ рѣчи у старшихъ; намѣренно стараются выгрезниться, когда видятъ старшихъ въ грязи. И наоборотъ, имъ неловко



чувствуется, когда они загрязняют руки или одежду, если старших видят въ чистотѣ. Поэтому обязательно нужно окружать дѣтей чистотой, опрятностью, вѣжливостью. Такіе порядки и соотвѣтствующія имъ наставленія разовьютъ въ дѣтяхъ такъ сказать привычку къ изящному, которая самую простую, даже бѣдную обстановку и жизнь можетъ сдѣлать эстетически пріятной. Здѣсь нечувствительный переходъ отъ эстетическаго образованія къ нравственному: дѣти, приучаясь къ приличію эстетическому, тѣмъ самымъ оберегаются отъ неприличія нравственнаго.

3) Большое вліяніе на эстетическое развитіе дѣтей имѣютъ дѣтскія игры. Въ играхъ дѣти ведутъ самостоятельную жизнь; игры—это поприще ихъ самостоятельной дѣятельности. Поэтому игры оказываютъ большое вліяніе на развитіе дѣтей и дальнѣйшую ихъ жизнь. Въ виду этого нужно заботиться, чтобы въ играхъ не было ничего грубаго, эстетически безобразнаго, напр., безобразнаго крика, брани и т. п.; нужно стараться о томъ, чтобы игры развивали чувство симметріи, порядка, изящности; нужно знакомить дѣтей съ хорошими играми и удерживать отъ игръ грубыхъ.

4) Наконецъ, средствомъ эстетическаго воспитанія являются изящныя искусства. И семья и начальная школа не лишены возможности пользоваться этимъ средствомъ. Такъ, въ семьѣ и школѣ можно и должно пользоваться доступными для дѣтей поэтическими произведеніями: здѣсь дѣти приучаются къ изящной рѣчи, къ выразительному чтенію и лучше поймутъ прекрасное въ природѣ и жизни. Равнымъ образомъ доступно дѣтямъ и другое искусство—пѣніе: оно приучаетъ ихъ къ гармоніи и такту. Наконецъ, доступно дѣтямъ рисованіе и чистописаніе: то и другое, при надлежащемъ исполненіи, приучаетъ къ чистотѣ, порядку и симметріи.

Нравственныя чувствованія. Нашей духовной природѣ присуща нравственная потребность, какъ влеченіе къ добруму и отвращеніе отъ злого. Эта потребность замѣчается нами, какъ пріятное чувство, чувство внутренняго мира и духовной радости въ случаѣ ея удовлетворенія, и какъ противоположное непріятное чувство, чувство мученія и угрызения при неудовлетвореніи ея. Это пріятное или непріятное чувство, въ зываемое въ каждомъ случаѣ нашими намѣреніями и дѣй-



ствіями и являющееся помимо нашей воли, называется *нравственнымъ чувствомъ*. Изъ совокупности личныхъ опытовъ относительно того, какія дѣйствія вызываютъ пріятныя чувствованія и какія—непріятныя, при посредствѣ мышленія, вырабатываются нравственныя понятія и правила, которыя называются внутреннимъ *нравственнымъ закономъ*. Сознаніе обязательности для насъ требованій нравственного закона называется *чувствомъ нравственного долга*. Обязательныя требованія нравственного закона и согласіе или несогласіе съ этими требованіями нашихъ свободныхъ намѣреній и дѣйствій открываются намъ нашимъ нравственнымъ сознаніемъ, которое называется *совѣстью*. При свѣтѣ совѣсти мы сопоставляемъ съ требованіями нравственного закона и оцѣниваемъ какъ свои поступки, такъ и поступки другихъ лицъ.

Пріятныя чувствованія, чувства внутреннего мира, довольства и одобренія, вызываемыя намѣреніями и поступками, согласными съ требованіями нравственного закона и удовлетворяющими нравственную потребность, и непріятныя чувствованія, чувствованія внутреннего недовольства, безпокойства или, какъ говорятъ, угрызенія совѣсти, вызываемыя намѣреніями и поступками противоположными, и называются нравственными чувствованіями.

**Симпатическія чувствованія:** понятіе о нихъ; виды ихъ. На почвѣ нашихъ отношеній къ другимъ людямъ, изъ стремленія соединить людей узами привязанности возникаютъ *симпатическія* чувствованія: въ нихъ мы живемъ жизнію другого лица; его горе и радость дѣлаемъ своими и дѣйствуемъ на пользу его такъ, какъ бы дѣйствовали ради себя. Самая главная и основная форма всѣхъ симпатическихъ чувствованій есть *сочувствіе*; при этомъ, если сочувствіе вызывается радостію другого лица, то оно является въ формѣ *сорадованія*, а если горемъ, то въ формѣ *состраданія*. Дальнѣйшія проявленія симпатическихъ чувствованій состоятъ въ *уваженіи*, *дружбѣ* и *любви* къ отдѣльнымъ лицамъ и къ отечеству.

**Значеніе нравственныхъ и симпатическихъ чувствованій.** Нравственныя и симпатическія чувствованія служатъ источникомъ всего хорошаго, честнаго и благороднаго въ жизни и охраняютъ насъ отъ всего дурного и злого. Достоинство человека главнымъ образомъ заключается въ его нравствен-



номъ совершенствѣ. Въ частности симпатическія чувствованія соединяють людей въ общества и дѣлають жизнь легче и пріятнѣе. Но вслѣдствіе чувственныхъ и эгоистическихъ стремленій поврежденной человѣческой природы нравственные и чистыя симпатическія влеченія, предоставленныя сами себѣ, у человѣка могутъ ослабѣть, затмѣваться, а потому для правильнаго своего развитія нуждаются въ постоянной поддержкѣ и просвѣтленіи, т.-е. въ правильномъ воспитаніи. Въ виду этого воспитатель тщательно долженъ заботиться о томъ, чтобы естественное нравственное чувство у дѣтей не ослабѣвало, не заглушалось, а развивалось, чтобы дѣти ясно сознавали требованія нравственного закона, чутко распознавали хорошее отъ дурного, справедливое отъ несправедливаго, и, уклоняясь отъ послѣдняго, стремились къ первому; онъ долженъ развивать въ дѣтяхъ всѣ добрыя нравственные навыки, вытекающіе изъ нравственного чувства, особенно строгую правдивость, честность, добросовѣстное исполненіе своихъ обязанностей и любовь къ ближнимъ.

**Средства развитія нравственныхъ и симпатическихъ чувствованій.** Средствомъ нравственного развитія служить все то, что способствуетъ уясненію требованій нравственного закона, сознанию ихъ обязательности для насъ и образованію навыка слѣдовать имъ во всѣхъ своихъ дѣйствіяхъ. Въ качествѣ отдѣльныхъ мѣръ для этой цѣли можетъ служить слѣдующее:

1) Примѣры нравственной дѣятельности окружающихъ лицъ, особенно родителей, воспитателей и товарищей. Окружающая среда оказываетъ громадное вліяніе на дѣтей въ нравственномъ отношеніи. Дѣти неспособны къ самостоятельнымъ нравственнымъ сужденіямъ; что хорошо и что дурно, — они опредѣляютъ по поступкамъ окружающихъ лицъ; эти поступки — мѣрило нравственности для дѣтей, исходные пункты для ихъ нравственныхъ сужденій и дѣйствій. Напр., видятъ дѣти жестокое обращеніе старшихъ съ домашними животными (что нерѣдко бываетъ у нашихъ крестьянъ) и считают это отношеніе нормальнымъ, должнымъ, даже желательнымъ, и сами стараются быть жестокими съ ними, мучать ихъ, хотя бы на первое время имъ и не хотѣлось этого, такъ какъ дѣти обычно любятъ животныхъ. Видятъ дѣти, что старшіе нерѣдко допускаютъ об-



манъ и ложь, хотя бы и „благонамѣренную“, велятъ, напр., сказать, что ихъ дома нѣтъ, хотя они дома,—и дѣти усваиваютъ эти приемы, считая ихъ вполне законными. Поэтому родители и воспитатели прежде всего сами должны во всѣхъ своихъ дѣйствіяхъ сообразоваться съ нравственными требованіями и не давать дѣтямъ повода къ дурнымъ подражаніямъ. Кромѣ родителей и воспитателей, вообще старшихъ, даютъ дѣтямъ примѣры товарищи. Товарищество играетъ крупную роль въ жизни ребенка: товарищи ближе къ дѣтямъ и понятнѣе имъ, и дѣти охотнѣе подражаютъ товарищамъ, чѣмъ взрослымъ. Хорошее товарищество можетъ развить въ дѣтяхъ высокія нравственные и симпатическія чувства уваженія чужой личности, строгой правдивости, честности, состраданія, взаимопомощи, доходящей даже до самопожертвованія; наоборотъ, дурное товарищество можетъ приучить дѣтей къ лжи, обману и другимъ дурнымъ поступкамъ.—Поэтому родители и воспитатели должны особенно заботиться о хорошемъ товариществѣ для дѣтей. Узкая сфера дѣтскихъ наблюденій надъ поступками окружающихъ людей должна пополняться при помощи исторіи и поэзіи, при помощи чтенія художественныхъ и историческихъ разсказовъ, которые представляютъ высокіе образцы нравственной дѣятельности, а также всѣми вообще примѣрами добра, участія къ бѣднымъ и страждущимъ, заброшеннымъ и угнетеннымъ, даже примѣрами участія къ животнымъ. Недостатка въ матеріалѣ для этого у родителей и воспитателей никогда не будетъ; все, начиная съ букашки, барахтающейся въ водѣ, и кончая людскою нуждой, можетъ служить средствомъ для пробужденія въ дѣтяхъ добрыхъ чувствъ, безцѣнными нравственными уроками. Нужно только, чтобы родители и воспитатели постоянно, а не изрѣдка, и не случайно, а систематически представляли такіе примѣры и подчеркивали ихъ предъ дѣтьми: тогда они расширятъ нравственный горизонтъ дѣтей, расширятъ область приложенія нравственныхъ требованій и сдѣлаютъ болѣе тонкимъ нравственное чувство.

2) Разумные порядки семьи и школы. Порядки въ семьѣ и школѣ должны приучать дѣтей ко всему нравственно-доброму, вызывать чувство нравственнаго долга и не давать поводовъ къ нарушенію нравственныхъ требованій. Это до-



стигается, во-первыхъ, неизмѣнностью установленныхъ правилъ, чтобы дѣти чувствовали въ приказаніяхъ и запрещеніяхъ родителей и учителей не случайныя правила, которыя созданы старшими для стѣсненія младшихъ и потому совсѣмъ необязательны, а высшій и неизмѣнный нравственный законъ, которому, наравнѣ съ младшими, безусловно повинуются и старшіе: тогда у дѣтей не явится и мысли протестовать противъ нравственныхъ требованій и они научатся подчиняться имъ. Во-вторыхъ, требуется законное удовлетвореніе всѣхъ естественныхъ потребностей дѣтей, напр., поиграть, побѣгать, отдохнуть и т. п. Потребности природы неистребимы: гони природу въ дверь, она войдетъ въ окно. И если въ порядкахъ и правилахъ семьи и школы игнорируются дѣтскія потребности, то дѣти будутъ тайкомъ обходить и нарушать искусственно созданные порядки; мальчика Обломова никуда не отпускали, такъ онъ во время сна няни тайкомъ бѣгалъ и на галлерею, и на сѣноваль, и даже подбѣгалъ къ страшному оврагу. А какъ скоро хоть одно правило будетъ нарушено, у дѣтей ослабнетъ довѣріе и ко всѣмъ остальнымъ. Не въ приспособленныхъ къ дѣтской природѣ порядкахъ и правилахъ кроется и главный источникъ обычныхъ дѣтскихъ недостатковъ—лжи и обмана. Дѣти очень часто лгутъ и обманываютъ потому, что ихъ природа не укладывается въ искусственно созданныя для нихъ рамки, требуетъ выхода изъ нихъ,—и дѣти прибѣгаютъ къ единственно возможному для нихъ средству—лжи и обману. Если бы мальчика Обломова сводили и на галлерею и на сѣноваль, то ему не пришлось бы прибѣгать къ обману. Такъ бываетъ и со всѣми дѣтьми. Въ-третьихъ, наконецъ, необходимы близкія и сердечныя отношенія между воспитателемъ и питомцами, учителемъ и учениками. Воспитатели и учителя всегда съ полною готовностью должны входить въ положеніе дѣтей и внимательно относиться къ ихъ маленькимъ дѣламъ, къ ихъ удачамъ и неудачамъ, къ ихъ желаніямъ и недоумѣніямъ. Тогда дѣти не будутъ смотрѣть на воспитателей и учителей, какъ на враждебный лагерь; они будутъ всегда прямо обращаться къ воспитателю и учителю, правдиво открывать свои мысли и дѣла, и учитель получитъ возможность постоянно руководить дѣтьми и направлять ихъ въ добрую сторону. Въ такихъ отно-



шеніяхъ между учителемъ и учениками—могучее орудіе и противъ дѣтской лжи и обмановъ: дѣтямъ незачѣмъ будетъ обманывать учителя, если они привыкнутъ безбоязненно обращаться къ нему со всѣми своими думами и всегда находить въ немъ живую отзывчивость.

3) Развѣтіе нравственнаго сужденія у дѣтей. Чтобы дѣти всегда, при всякихъ условіяхъ, могли различать хорошіе поступки отъ дурныхъ, недостаточно только однихъ примѣровъ. Въ жизни могутъ встрѣтиться новыя случаи, новыя положенія, подобныхъ которымъ дѣти никогда не встрѣчали. Чтобы умѣть правильно обсудить съ нравственной точки зрѣнія и эти новыя случаи, дѣти должны развить въ себѣ способность нравственнаго сужденія. Способность тонкаго нравственнаго сужденія конечно можетъ явиться только при широкомъ умственномъ развитіи и дѣтямъ недоступна. Но учитель-воспитатель долженъ постепенно развить эту способность. Для этой цѣли онъ при всякомъ удобномъ случаѣ долженъ вызывать дѣтей на размышленіе о достоинствѣ тѣхъ или другихъ поступковъ и оцѣнивать ихъ въ доступной дѣтямъ формѣ. Сначала онъ можетъ обращать вниманіе дѣтей на то, радуютъ или огорчаютъ ихъ поступки родителей и воспитателей; потомъ, сравнивая одни поступки съ другими, указывать дѣтямъ вредныя послѣдствія дурныхъ поступковъ и благодѣтельныя—хорошихъ, напр., указать, что лгуну не вѣрятъ даже тогда, когда онъ говоритъ правду. Но это только внѣшняя оцѣнка поступковъ, и воспитатель не долженъ такою оцѣнкою закончить нравственное развѣтіе дѣтей; иначе дѣти могутъ привыкнуть все въ жизни оцѣнивать съ точки зрѣнія пользы: и нравственно-невысокіе поступки считать хорошими, если они даютъ выгодные результаты, и наоборотъ, безусловно честныя поступки считать неудачными, если они не приносятъ осязательной пользы. По мѣрѣ развитія дѣтей нужно приучить ихъ оцѣнивать поступки по существу, съ точки зрѣнія нравственнаго долга, независимо отъ тѣхъ практическихъ послѣдствій, какія будутъ имѣть эти дѣла. Путемъ такихъ постепенныхъ упражненій у дѣтей образуются точныя нравственныя понятія, умѣнье тонко различать справедливое въ жизни отъ несправедливаго и сознательное предпочтеніе перваго послѣднему.



4) Но самымъ могущественнымъ средствомъ для воспитанія нравственнаго чувства является христіанская религія. Христіанское ученіе въ простой и удобопонятной формѣ представляетъ высочайшіе образцы любви и добра, ясно опредѣляетъ, что хорошо и что дурно, а любовь и благодарность къ Всеблагому Господу, живое чувство вседѣйствующаго Божія и боязнь оскорбить Его своими грѣхами, или страхъ Божій, въ состояніи охранить душу дитяти не только отъ дурныхъ дѣйствій, но и отъ дурныхъ мыслей, чувствъ и желаній.

**Религіозныя чувствованія: понятіе о нихъ.** Религіозныя чувствованія имѣютъ предметомъ своимъ Бога. Основное религіозное чувство, изъ котораго вытекаютъ всѣ остальные, есть *благоговѣніе* предъ Богомъ, проистекающее изъ представленія безконечнаго всемогущества и величія Божія, и *любовь* къ Нему, возникающая изъ представленія объ Его благодати и промышленіи о насъ; отсюда развивается *страхъ Божій*, или боязнь оскорбить Бога своими дурными дѣлами и мыслями, упованіе на Бога, благодарность къ Богу и другія чувства. Непосредственнымъ выраженіемъ религіозныхъ чувствъ является благоговѣйное настроеніе и молитва.

**Значеніе религіи въ жизни человѣка.** Значеніе религіи въ жизни громадно. Религія—основа всей нашей жизни: она разъясняетъ смыслъ и цѣль жизни, руководитъ во всемъ добромъ, охраняетъ отъ всего дурного. Поэтому и религіозное воспитаніе должно занимать самое высшее, центральное положеніе, и быть дѣломъ не законоучителя только и Закона Божія, но и учителя и преподаваемыхъ имъ предметовъ.

**Средства религіознаго воспитанія.** Главныя средства для развитія религіозности дѣтей слѣдующія.

1) *Религіозный духъ, проникающій семью и школу.* Если родители и воспитатели, семья и школа, всѣ порядки ихъ и обстановка носятъ слѣды живого религіознаго чувства, а не пустого только формализма, постоянно въ существѣ нарушаемаго жизнью и дѣлами, то и дѣти получаютъ задатки истинной религіозности. Если ребенокъ видитъ, что мать каждое утро и вечеръ благоговѣйно молится, и онъ захочетъ молиться; если онъ видитъ, что передъ принятіемъ и послѣ принятія пищи всегда совершается молитва, и онъ будетъ участвовать въ ней. Поэтому въ семьѣ и школѣ ежедневно,



безъ опущеній, съ подобающимъ благоговѣніемъ должно совершать положенныя молитвы (утромъ и вечеромъ, передъ принятіемъ и послѣ принятія пищи, передъ уроками и послѣ уроковъ, при началѣ и окончанія каждаго дѣла); должно тщательно исполнять предписанія и обычаи церкви православной (относительно исповѣди и св. причастія, соблюденія постовъ, воздержанія отъ пищи въ воскресные и праздничные дни до окончанія богослуженія и т. п.); должно съ благоговѣніемъ относиться ко всему священному (содержать св. иконы въ чистотѣ, творить крестное знаменіе, проходя мимо церкви и т. п.) и не допускать по отношенію къ священнымъ предметамъ какой-либо шутки или насмѣшки. Пусть не всѣ дѣйствія дѣтей будутъ вполнѣ сознательны; здѣсь важны впечатлѣнія, которыя впослѣдствіи пріобрѣтутъ полный смыслъ; а привычныя внѣшнія обнаруженія укрѣпляютъ и углубляютъ и самое чувство.

2) Другимъ могучимъ средствомъ для развитія религіозности является *церковь*, какъ мѣсто общественной молитвы и богослуженія, мѣсто особаго присутствія Божія. И внѣшняя церковная обстановка, и священнодѣйствія, совершаемыя тамъ, и общій видъ молящихся—все это соединяется вмѣстѣ какъ бы для одного дружнаго впечатлѣнія, много говорить воображенію и сердцу дитяти о близости Бога, о величій и милости Его къ намъ и вызываетъ въ дѣтяхъ чувство преданности къ Богу и страхъ Божій. Вслѣдствіе этого семья и школа должны имѣть самую живую связь съ церковью. И маленькихъ дѣтей слѣдуетъ водить въ церковь; а со времени поступленія въ школу дѣти обязаны неопустительно посѣщать богослуженіе во всѣ воскресные и праздничные дни. Хорошо, если способные ученики будутъ участвовать въ чтеніи и пѣніи на клиросѣ, а также, съ разрѣшенія священника, прислуживать въ алтарѣ, подавать кадило, выносить свѣчи и т. п.; это тѣснѣе сближаетъ дѣтей съ церковью. Такія посѣщенія церкви, усвоенныя съ дѣтства, сдѣлаются обязательными въ жизни и, просвѣтленныя сознаніемъ, становятся лучшими воспитательными уроками, лучшей школой нравственнаго поведенія человѣка. Но, по возможности часто посѣщая съ дѣтьми церковь, церковное богослуженіе, нужно постоянно заботиться о томъ, чтобы дѣти не привыкли смотрѣть на церковь, какъ на обыкновенное человѣческое учре-



женіе, которое принято посѣщать въ извѣстное время, или какъ на мѣсто, нѣсколько разнообразящее будничныя жизненныя впечатлѣнія; тѣмъ болѣе нужно заботиться о томъ, чтобы съ посѣщеніемъ богослуженія не связывалось у дѣтей какихъ-нибудь непріятныхъ чувствованій. Поэтому нужно заставлять дѣтей стоять въ церкви всегда благоговѣнно, не давать имъ разговаривать, ходить по церкви; а если дѣти устанутъ, то ихъ нужно изъ церкви выводить: пусть у нихъ не будетъ и мысли, что въ церкви можно вести себя, какъ дома. Равнымъ образомъ, приучая дѣтей выстаивать церковныя службы, не слѣдуетъ доходить въ этомъ отношеніи до излишняго переутомленія; иначе мы можемъ породить въ дѣтяхъ затаенную вражду противъ церкви.

3) Наконецъ, третьимъ средствомъ развитія религіознаго чувства являются *свѣдѣнія о Богѣ*, Его свойствахъ и дѣлахъ, получаемыя какъ при изученіи Закона Божія, такъ и другихъ предметовъ, напр., при чтеніи статей историческихъ, статей о природѣ или разсматриваніи природы и т. п. Религіозныя свѣдѣнія, давая дѣтямъ болѣе опредѣленные и точныя представленія о Богѣ, развиваютъ религіозныя чувствованія и дѣлаютъ ихъ болѣе ясными и сознательными.

## В о л я.

**Понятіе о волѣ.** Воля есть способность души принимать тѣ или другія рѣшенія по разнымъ вопросамъ и осуществлять ихъ при помощи произвольныхъ дѣйствій.

**Основанія дѣятельности воли:** влеченія, стремленія, желанія. Основаніемъ дѣятельности человека (какъ и всякаго живого существа) служатъ различныя потребности, имѣющія цѣлью сохраненіе, развитіе и совершенствованіе его существованія. Первоначально эти потребности являются только простымъ возбужденіемъ къ дѣятельности, безъ всякаго опредѣленнаго направленія и опредѣленной цѣли, и называются *влеченіями*. Влеченіе съ отчетливымъ сознаніемъ потребности, нуждающейся въ удовлетвореніи, называется *стремленіемъ*. Стремленіе превращается въ *желаніе*, когда мы не только сознаемъ ту или другую потребность (напр., удовлетвореніе голода, жажды), но и представляемъ предметъ, который способенъ удовлетворить возникшую потребность. Желанія служатъ исходнымъ пунктомъ для сознательной дѣятельности воли.

**Связь между желаніями, представленіями и чувствованіями.** Желанія наши находятся въ тѣсной связи съ представленіями и чувствованіями. Мы не можемъ желать того, о чемъ не имѣемъ никакого предста-



вленія (наприм., не можемъ желать какого-нибудь кушанья, о которомъ не слышали); мы желаемъ только *известнаго* намъ *блага*, о которомъ знаемъ, что оно доставитъ намъ удовольствіе или выведетъ изъ неприятнаго состоянія. Слѣдовательно, для возникновенія желанія требуется ожидаемое *удовольствіе* и ясное *представленіе* этого удовольствія. Чѣмъ сильнѣе ожидаемое удовольствіе и чѣмъ отчетливѣе мы его представляемъ, тѣмъ сильнѣе и желаніе достигнуть цѣли. Съ развитіемъ знаній и чувствованій измѣняются и развиваются и самыя желанія: взамѣвъ чувственныхъ и скоропреходящихъ удовольствій человѣкъ желаетъ удовольствій высокихъ и прочныхъ, каковы, наприм., наслажденія отъ приобрѣтенія знаній, отъ исполненнаго долга и т. п.

Процессъ дѣятельности воли. Процессъ дѣятельности воли состоитъ въ слѣдующемъ. Въ душѣ является какое-нибудь желаніе, которое намъ хочется привести въ исполненіе; это желаніе, побуждающее нашу волю осуществить его, называется побужденіемъ, или *мотивомъ*. Но противъ каждаго желанія въ большинствѣ случаевъ въ душѣ являются болѣе или менѣе сильныя противоположныя желанія, которыя вступаютъ съ первымъ въ борьбу. Наприм., въ повѣсти „Тарасъ-Бульба“ долгъ Андрія по отношенію къ родинѣ и казачеству борется съ любовью къ полькѣ. Иногда эта борьба бываетъ упорная, если дѣло важное и мотивы за и противъ дѣла одинаково сильны; иногда она почти незамѣтна для сознанія. Къ этой борьбѣ мотивовъ мы относимся не безучастно: мы обсуждаемъ и оцѣниваемъ разные мотивы и по размышленіи склоняемся, наконецъ, къ одному изъ нихъ; это—*обсужденіе* и *выборъ*. Когда выборъ сдѣланъ, воля заставляетъ нашъ умъ отыскивать и выбирать средства для достиженія цѣли, а тѣло—производить нужныя дѣйствія: это—*рѣшимость*. Но трудность и обширность средствъ, крупныя препятствія при достиженіи желаемого часто колеблутъ первоначальную рѣшимость, и мы отказываемся отъ исполненія своего желанія. Поэтому сверхъ рѣшимости нужна еще *настойчивость*. Въ настойчивомъ преслѣдованіи цѣлей приобрѣтается такъ называемая *сила воли*.

**Значеніе воли.** Воля имѣетъ громадное значеніе въ жизни. Физическая сила, умъ, благородное сердце—могутъ оказаться совсѣмъ безплодными, если мы не будемъ имѣть силы воли проявить свои дары въ жизни, если при каждомъ препятствіи въ достиженіи цѣли мы будемъ падать духомъ, а при неудачѣ—приходить въ уныніе или даже отчаяніе. Только сильные волею люди сумѣютъ вытти изъ всѣхъ испытаній, какимы постоянно подвергаетъ насъ окружающая жизнь, добиться своего



и быть дѣйствительно полезными людьми. Воля имѣть большое значеніе и для нашего личнаго самосознанія. Мы всегда цѣнимъ себя настолько, насколько способны проявить усилія воли, сумѣть отстоять свое: при силѣ воли мы чувствуемъ себя настоящими людьми, годными къ жизни; если же мы неспособны ни на какое усиліе, мы сами себя кажемся жалкими. Поэтому, одно сознаніе усилія, какое мы способны проявить, помимо всего остального, можетъ доставить намъ въ жизни полное удовлетвореніе. Въ виду такой важности въ жизни сильной воли, воспитатель долженъ тщательно заботиться о ея развитіи.

**Развитіе воли и средства развитія.** Воля развивается и крѣпнеть постепенно, въ связи съ развитіемъ другихъ силъ чловѣка—физическихъ и духовныхъ. Такъ, дѣти первоначально не могутъ совершить по своей волѣ даже самыхъ простыхъ физическихъ дѣйствій, требующихся для осуществленія ихъ желаній, напр., не могутъ откашлянуться или выплюнуть что-нибудь горькое, попавшее имъ въ ротъ: физическіе органы ихъ не слушаются. Тѣмъ болѣе дѣти не могутъ владѣть своими психическими состояніями: они не могутъ задержать своего желанія, чтобы обсудить его; спѣшно и необдуманно принимаютъ мѣры къ осуществленію желанія и скоро бросаютъ его, если требуется продолжительное и настойчивое напряженіе для достиженія цѣли. Лучшими средствами для развитія воли, какъ власти и надъ физическими движеніями и надъ психическими процессами, служить тщательное внѣшнее руководство, но въ соединеніи съ свободой дѣтей.

1) Воспитатель долженъ руководить дѣтьми, во-первыхъ, въ области внѣшнихъ движеній: онъ долженъ послѣдовательно и постепенно приучать ихъ къ правильности въ движеніяхъ, чтобы послѣднія были цѣлесообразны, легки и изящны, чтобы тѣлесные органы были послушными орудіями нашей воли, исполняли то и такъ, что и какъ мы хотимъ. Для этой цѣли слѣдуетъ сначала показать дѣтямъ, какъ нужно пользоваться своими органами для того или другого дѣла, потомъ укрѣплять ихъ въ этомъ умѣнии путемъ частыхъ и продолжительныхъ упражненій; за упражненіями непремѣнно нужно слѣдить и исправлять всѣ ошибки и уклоненія, иначе у дѣтей могутъ развиваться неправильные навыки. Такъ нужно поступать при обученіи всѣмъ внѣшнимъ дѣйствіямъ—письму, музыкѣ, танцамъ, шитью и т. п. При правильномъ и настойчивомъ веденіи дѣла можно до-



стигнуть удивительной власти воли надъ физическими органами, примѣръ чему представляютъ акробаты и фокусники.

Еще тщательнѣе руководитель долженъ приучать дѣтей владѣть своимъ психическимъ міромъ. Конечно, здѣсь нужно быть строго послѣдовательнымъ и постепеннымъ. Дѣти не владѣютъ своими желаніями: каждое явившееся у нихъ желаніе, помимо ихъ воли, сейчасъ же переходитъ и въ дѣйствіе; они не могутъ ни задержать его, ни обдумать. Воспитатель долженъ рано показать дѣтямъ, что не каждое ихъ желаніе можетъ быть исполнено; для этого онъ, удовлетворяя ихъ законныя нужды и желанія, долженъ настойчиво не исполнять прихотей и капризовъ, не поддаваясь ни крикамъ, ни слезамъ. При такомъ образѣ дѣйствій воспитателя дѣти скоро замѣтятъ, что не всякое желаніе можно осуществить, а это заставитъ ихъ хоть на нѣкоторое время *задерживать* явлющіяся у нихъ желанія и прежде осуществленія ихъ нѣсколько подумать, законны они или нѣтъ, можно ихъ исполнить или нельзя. Умѣнне *задерживать* свои желанія— первая ступень власти воли надъ психическими явленіями, переходъ къ жизни разумной и культурной. Какъ скоро воспитатель достигъ этой первой ступени власти воли надъ внутренними состояніями, онъ можетъ разъяснить дѣтямъ необходимость *обсужденія* cadaго желанія, показывая вредъ торопливыхъ рѣшеній. Вмѣстѣ съ приученіемъ къ задержкѣ и обсужденію мотивовъ, воспитатель долженъ стараться развить въ дѣтяхъ критерій для оцѣнки мотивовъ, приучать подчинять мимолетное удовольствіе болѣе прочному, частное общему, личное общественному, и такимъ образомъ создавать основные руководящіе принципы дѣятельности. Это придастъ дѣтскимъ рѣшеніямъ разсудительность. А поддерживая дѣтскую рѣшимость въ каждомъ случаѣ и помогая дѣтямъ преодолевать препятствія при достиженіи поставленной цѣли сначала легкой и близкой, а потомъ и болѣе отдаленной, воспитатель разовьетъ въ дѣтяхъ и настойчивость, что будетъ придавать ихъ рѣшеніямъ твердость.

2) Тщательно руководя дѣтьми въ развитіи ихъ воли, воспитатель всегда долженъ представлять дѣтямъ нѣкоторое поле для свободной дѣятельности, которое должно постепенно расширяться по мѣрѣ развитія дѣтей. Въ самодѣятельно выполняемыхъ упражненіяхъ, будутъ ли они состоятъ



въ какомъ-нибудь физическомъ движеніи, игрѣ или умственной работѣ, дѣтямъ всегда приходится самостоятельно напрягать свои физическія и духовныя силы, управлять ими, направляя къ поставленной цѣли, и собственными усиліями преодолевать встрѣчающіяся препятствія. Пусть дѣти упражняютъ свои тѣлесныя органы въ разныхъ движеніяхъ, въ созданіи игрушекъ изъ даннаго матеріала, въ играхъ, особенно обществомъ: путемъ подражанія и упражненій они научатся свободно и легко, по своему усмотрѣнію, совершать нужныя дѣйствія и разнообразить ихъ въ зависимости отъ обстоятельствъ. Равнымъ образомъ, пусть дѣти на дѣйствіяхъ, не вредныхъ для нихъ, опытно увидятъ, что торопливыя рѣшенія не достигаютъ цѣли, даже удаляютъ отъ нея; чрезъ это они приучаются задерживать желанія и обсуждать дѣйствія, приучаются къ самоконтролированію. А желая добиться постановленной цѣли и преодолевая для этого разные препятствія, приобрѣтаютъ настойчивость въ рѣшеніяхъ. Опытъ и показываетъ, что тѣ дѣти выходятъ энергичнѣе, рѣшительнѣе и настойчивѣе, на долю которыхъ выпадало больше самостоятельности.

**Привычка:** ея образованіе и понятіе о ней. Каждое рѣшеніе, будетъ ли оно касаться физическаго движенія или нравственнаго дѣйствія, первоначально требуетъ сознательнаго усилія для своего осуществленія. Второй разъ усилія требуются меньше; дѣйствіе совершается скорѣе; физическія органы дѣлаются послушнѣе; противоположные мотивы мы подавляемъ легче. И если какія дѣйствія намъ приходится совершать часто, то они совершаются нами быстро и легко, съ меньшими усиліями, иногда безсознательно; притомъ у насъ является и расположеніе къ нимъ, наклонность: мы желаемъ ихъ совершать и отсутствіе ихъ для насъ непріятно. Установившаяся путемъ упражненій наклонность дѣйствовать, опредѣленнымъ образомъ при извѣстныхъ обстоятельствахъ называется *привычкой*. Привычка образуется какъ — въ области физическихъ движеній, такъ и въ области психической жизни. Напр., складываніе извѣстнымъ образомъ пальцевъ при письмѣ, при шитьѣ, при вязаньи, требующее первоначально обдумыванія и нѣкотораго усилія, по мѣрѣ упражненій превращается въ безсознательное, привычное дѣйствіе: мы легко и быстро приводимъ пальцы въ должное



положеніе, и при иномъ положеніи пальцевъ намъ трудно и неудобно совершать дѣйствіе. Равнымъ образомъ, располагать всѣ свои вещи въ извѣстномъ порядкѣ, для каждаго занятія отводить опредѣленное время, сосредоточиваться на избранномъ предметѣ и не развлекаться сторонними впечатлѣніями, извѣстнымъ образомъ говорить и держать себя съ знакомыми и незнакомыми лицами—все это и тому подобное, требующее сначала нѣкотораго обдумыванія и напряженія, съ повтореніемъ становится все менѣе и менѣе труднымъ и наконецъ превращается въ привычное дѣйствіе, совершаемое нами безъ всякаго труда. Область привычки чрезвычайно обширна; по словамъ одного мыслителя (Лейбница) три четверти всего, что человѣкъ думаетъ, говоритъ и дѣлаетъ, принадлежитъ привычкѣ; а англійская пословица говоритъ, что „человѣкъ есть связка привычекъ“.

**Значеніе привычки.** Значеніе привычки въ жизни громадно: она сохраняетъ намъ время и силы, давая возможность скорѣе и съ меньшимъ напряженіемъ совершить привычное дѣйствіе; она совершенствуетъ нашу дѣятельность: привычное мы лучше дѣлаемъ, чѣмъ новое; она, наконецъ даетъ намъ устойчивость въ извѣстномъ направленіи, удерживая насъ въ области привычныхъ дѣйствій. Въ частности, у педагога нѣтъ болѣе сильнаго и надежнаго средства вліять на питомца, какъ чрезъ образованіе привычекъ. Ни на что нельзя рассчитывать съ такою увѣренностью, какъ на привычку. По выраженію Шекспира, „хорошая привычка—ангелъ благодатный“. Привычка тѣмъ болѣе важна въ рукахъ воспитателя, что создать привычки у маленькихъ дѣтей сравнительно нетрудно, много легче, чѣмъ у лицъ взрослыхъ.

**Средства образованія хорошихъ привычекъ и искорененія дурныхъ.** Все сказанное о привычкѣ налагаетъ на воспитателя обязанность заботиться объ образованіи у дѣтей добрыхъ привычекъ и искорененіи дурныхъ.

Такъ какъ привычка образуется отъ выполненія и повторенія извѣстнаго дѣйствія, то воспитатель, во 1-хъ, долженъ помочь дѣтямъ тщательно и правильно выполнить извѣстное дѣйствіе, наприм., совершить какое-нибудь физическое движеніе, подавить незаконное желаніе. Во 2-хъ, онъ долженъ настаивать на постоянномъ и непрерывномъ совершеніи этихъ дѣйствій и не допускать уклоненій отъ нихъ. Постоянство



и непрерывность дѣйствій—необходимыя условія образованія привычки. Что касается искорененія дурныхъ привычекъ, то средствами здѣсь могутъ быть, во-первыхъ, настойчивое, энергичное запрещеніе дурныхъ дѣйствій и предупрежденіе ихъ, а во-вторыхъ, привитіе противоположныхъ дурнымъ добрыхъ привычекъ, ослабляющихъ первыя.

**Склонность.** Привычки касаются отдѣльныхъ дѣйствій, которыя, благодаря повтореніямъ, совершаются почти безсознательно, механически. Подъ вліяніемъ, съ одной стороны, наслѣдственныхъ и физиологическихъ предрасположеній, съ другой—подъ вліяніемъ цѣлаго ряда однородныхъ привычекъ, особенно если онѣ соотвѣтствуютъ наслѣдственнымъ и физиологическимъ особенностямъ, у человѣка можетъ образоваться внутреннее расположеніе къ извѣстной дѣятельности или дѣйствіямъ. Ясно опредѣлившееся и прочно установившееся расположеніе дѣйствовать въ опредѣленномъ направленіи, отдавать всегда предпочтеніе одной категоріи мотивовъ передъ другими и ими опредѣлять свои дѣйствія, и называется *склонностью*. Напр., человѣкъ много разъ и часто, подъ вліяніемъ тѣхъ или другихъ обстоятельствъ, тратилъ свои лишніе деньги на удовольствія—на театры, концерты, изысканія бездѣлушки и т. п.; отъ частаго повторенія у него являются уже привычки къ этимъ удовольствіямъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и внутреннее расположеніе, склонность тратить лишніе деньги на удовольствія; у другого, наоборотъ, путемъ цѣлаго ряда повторяющихся случаевъ и опытовъ, показывающихъ, какъ важно сохранить лишніе деньги на непредвидѣнные случаи, „на черный день“, образуется склонность беречь деньги. Первому трудно будетъ отказаться отъ удовольствій, второму трудно потратить лишніе деньги. Человѣку съ хорошимъ природнымъ зрѣніемъ или слухомъ легко, безъ напряженія удаются и больше удовольствія доставляютъ дѣйствія, основанныя на зрѣніи и слухѣ; и онъ, конечно, при каждомъ удобномъ случаѣ будетъ выбирать эти дѣйствія и предпочитать ихъ другимъ; отсюда у него разовьется склонность къ извѣстной дѣятельности, напр., къ живописи, музыкѣ, пѣнію и т. п. При наслѣдственномъ расположеніи къ алкоголю удовольствіе опьянѣнія бываетъ пріятнѣе всѣхъ другихъ удовольствій; при повтореніи этихъ удовольствій легко образуется склонность къ спиртнымъ напиткамъ, которая пересилитъ всѣ доводы благоразумія и приличія.

Склонности имѣютъ крупное значеніе въ жизни человѣка: онѣ опредѣляютъ его дѣятельность—въ количественномъ и качественномъ отношеніи; только то дѣло совершается легко, съ интересомъ и съ успѣхомъ, къ которому мы чувствуемъ склонность. Но зато дурныя склонности могутъ совсемъ сгубить человѣка. Въ виду этого воспитатель-учитель долженъ обращать серьезное вниманіе на задатки тѣхъ или другихъ склонностей, давать соотвѣтствующія склонности занятія и по возможности освобождать отъ другихъ занятій, противорѣчащихъ склонности. Съ другой стороны, онъ всячески долженъ бороться противъ возникновенія другихъ склонностей; долженъ удалять всѣ поводы къ ихъ возникновенію, не да-



вать никакой пищи для нихъ и стараться развивать имъ противоположныя хорошія склонности.

**Страсть.** Изъ склонностей могутъ возникать страсти. Страсть это склонность, достигшая высшей степени напряженія и завладѣвшая всѣмъ существомъ человѣка. Страсть порабощаетъ всѣ душевныя силы: умъ, сердце и волю. Разсудокъ теряетъ способность безпристрастной оцѣнки явленій и лишь подыскиваетъ основанія для оправданія страсти; интересы и удовольствія человѣкъ получаетъ только отъ того, что имѣетъ близкое отношеніе къ предмету страсти; воля также лишается свободы: она исполняетъ только велѣнія страсти, хотя бы и съ нарушеніемъ требованій нравственнаго долга. При деспотичности страсть всегда эгоистична; человѣкъ, преданный страсти, заботится всегда объ удовлетвореніи своего „я“ и не терпитъ соперниковъ въ предметѣ своего увлеченія. Даже такъ называемыя „благородныя страсти“, напр., страсть къ собиранію художественныхъ картинъ, статуй, страсть къ наукѣ и т. п., носятъ явные отпечатки эгоизма: страстный человѣкъ непремѣнно добивается, чтобы у него, а не у другого, были художественныя картины, чтобы онъ сдѣлалъ то или другое научное открытіе, а не иной ученый. Этимъ эгоистическимъ элементомъ страсть отличается отъ энтузіазма, при которомъ человѣкъ забываетъ себя и добивается только достиженія поставленной высокой цѣли.

Страсти разрушаютъ гармонію душевной жизни; онѣ—паталогическія состоянія, состоянія духовной слабости и рабства. Въ дѣтствѣ страстей укоренившихся не бываетъ, но предрасположенія къ нимъ уже могутъ намѣчаться, и воспитатель долженъ заботливо предохранять дѣтей отъ возможности возникновенія страстей: онъ долженъ отказывать въ удовлетвореніи склонностямъ чувственнаго и эгоистическаго характера, не давать большаго простора воображенію, рисующему великія наслажденія отъ удовлетворенія склонности, разбивать софизмы, какими страсть старается оправдать себя, укрѣплять уваженіе къ нравственному долгу и его требованіямъ, несмотря на всевозможныя искушенія и препятствія; если же у кого изъ дѣтей есть наследственное предрасположеніе къ той или другой страсти, то необходимо прибѣгать и къ медицинской помощи.

**Характеръ.** Результатомъ развитія воли и образованія привычекъ является характеръ человѣка. Если человѣкъ путемъ задерживанія и обсужденія мотивовъ, путемъ постояннаго самоконтролированія создалъ прочныя привычки слѣдовать во всѣхъ своихъ дѣйствіяхъ однимъ опредѣленнымъ принципамъ, подавляя все несогласное съ ними, то мы говоримъ, что у него образовался характеръ. Характеромъ въ тѣсномъ смыслѣ и называется постоянное, настойчивое согласованіе воли и поступковъ съ опредѣленными руководящими принципами; иначе, характеръ есть „сумма прочныхъ привычекъ“.

Характеръ создается постепенно: задатки его полагаются еще въ семьѣ, потомъ въ школѣ, особенно въ сношеніяхъ



съ товарищами; но главнымъ образомъ онъ проявляется и окончательно формируется въ жизни, гдѣ человѣку приходится сталкиваться съ самыми разнообразными обстоятельствами. Человѣкъ съ характеромъ всегда одинъ и тотъ же, всегда себѣ равенъ при всякихъ обстоятельствахъ; на него поэтому всегда можно положиться: мы знаемъ, чего можно ожидать отъ него и чего нельзя; наоборотъ, человѣкъ безъ характера подчиняется обстоятельствамъ и съ переменною ихъ мѣняетъ и свой образъ дѣйствій: онъ или совсѣмъ отказывается отъ своихъ принциповъ или не въ силахъ бываетъ проявить ихъ въ дѣйствіяхъ. Цѣль воспитанія, путемъ развитія воли и образованія хорошихъ нравственныхъ привычекъ, создать нравственный характеръ, который во всѣхъ дѣйствіяхъ руководствовался бы только высшими религиозно-нравственными принципами и имѣлъ рѣшимость и настойчивость сохранить свой нравственный образъ дѣйствій среди всякихъ обстоятельствъ.

**Темпераментъ:** понятіе о немъ. Темпераментомъ называется извѣстная степень воспріимчивости, возбудимости и отзывчивости человѣка на внѣшнія и внутреннія впечатлѣнія. Темпераментъ представляетъ природное свойство человѣка, стоящее въ связи съ физическимъ и духовнымъ строеніемъ его.

**Виды темпераментовъ.** Обыкновенно признають 4 вида темпераментовъ—сангвиническій, холерическій, меланхолическій и флегматическій.

**Сангвиническій** темпераментъ отличается легкою и быстрою впечатлительностью, живыми ощущеніями, сильными желаніями; сангвиники любознательны и искренно всѣмъ интересуются; но впечатлѣнія неглубоко западаютъ въ ихъ душу и скоро исчезаютъ изъ нея; поэтому они разсѣяны, не склонны къ продолжительному, усидчивому труду, любятъ частую перемену занятій. При обученіи сангвиника требуется тщательный надзоръ; его слѣдуетъ удалять отъ всего, что можетъ дать поводъ къ разсѣянности, чаще предлагать ему вопросы, ни въ какомъ случаѣ не оставлять его празднымъ, безъ занятія. Для устраненія разсѣянности сангвиника и пріученія его къ сосредоточенности и усидчивости надобно внимательно слѣдить за тѣмъ, чтобы каждая задаваемая ему работа была доводима до конца. Такъ какъ сангвиники легко



все воспринимаютъ, но скоро забываютъ, то для нихъ весьма полезны повторенія.

Холерическій темпераментъ такъ же, какъ и сангвиническій, отличается живостью и подвижностью; но холерики мощнѣе духомъ, крѣпче волею и смѣлѣе сангвиниковъ. Холерическія дѣти настойчивы и начатое дѣло доводятъ до конца; любятъ они преимущественно внѣшнюю дѣятельность. Но есть въ холерикахъ и темныя стороны; они бываютъ честолюбивы, гнѣвливы, упрямы, рѣзки и грубы. При воспитаніи холериковъ нужно быть особенно осторожнымъ. Въ обращеніи съ холерикомъ нужны прежде всего твердость, послѣдовательность и сила характера: только о твердую волю сокрушатся упрямство; но не должно быть насилія и строгости: это вызоветъ въ холерикѣ протестъ и сопротивленіе. Вниманіе и интересъ холерическихъ дѣтей нужно направлять на высшіе предметы, пробуждать въ нихъ чувства справедливости, добра и желаніе подвига, показывать пагубныя послѣдствія страстей. Собственно въ дѣлѣ обученія учитель, если успѣлъ вызвать въ холерикѣ интересъ къ занятію, можетъ вполне положиться на него; а довѣріе учителя вызоветъ въ холерикѣ еще болѣе рвенія довести начатое дѣло до конца. Лучшими учениками въ школахъ въ большинствѣ случаевъ бываютъ холерики.

Меланхолическій темпераментъ отличается медленною, но зато глубокою возбудимостью чувствованій и стремленій. Слабая сторона меланхолика состоитъ въ томъ, что онъ нерѣшителенъ въ своихъ намѣреніяхъ, боязливъ, подозрителенъ и недовѣрчивъ; неудачи легко приводятъ его къ унынію; вслѣдствіе этого къ внѣшней дѣятельности, гдѣ въ большинствѣ случаевъ требуется борьба, онъ почти не способенъ. Но зато онъ отличается тонкою чувствительностью, служащею источникомъ особой нѣжности и задушевности, сосредоточенностью на своихъ внутреннихъ состояніяхъ и вдумчивостью, благодаря чему онъ способенъ къ наукѣ и искусству. Съ меланхоликами надо обращаться, какъ съ больными. Теплое, сердечное, искреннее участіе можетъ побѣдить ихъ робость и недовѣрчивость. Надо всячески стараться сближать ихъ съ товарищами, развлекать ихъ печальную настроенность, поддерживать ихъ, поощрять, обращаться ласково и отнюдь не допускать насмѣшекъ надъ ними. При



заботливомъ уходѣ и попеченіи меланхоликъ можетъ стать человѣкомъ высокаго духовнаго развитія и высокой нравственности.

Флегматическій темпераментъ отличается вялостью и апатичностью ко всему, медлительностью въ дѣйствіяхъ, склонностью къ лѣни, покою и отдыху; но въ то же время ему свойственны терпѣніе, осторожность и даже хитрость въ дѣйствіяхъ. Съ товарищами флегматикъ живетъ мирно, никого не обижаетъ, но любитъ, чтобы и его не трогали; въ играхъ и шалостяхъ участвуетъ мало и неохотно. Желанія его скромны; онъ удовлетворяется малымъ; интересъ къ ученію въ немъ слабъ, умственная дѣятельность его ограничена. Сообразно съ характеромъ флегматика, при воспитаніи его надобно заботиться о томъ, чтобы побѣдить въ немъ лѣнь, расшевелить его, удалить отъ праздности и бездѣйствія, пробудить интересъ къ занятіямъ. Флегматиковъ полезно ставить въ ближайшія отношенія съ рѣзвыми дѣтьми.

Такимъ образомъ каждый темпераментъ имѣетъ свои свѣтлыя и свои темныя стороны и каждый требуетъ *особаго* обращенія, *особыхъ* мѣръ при воспитаніи. Но въ дѣйствительности темпераменты рѣдки въ чистомъ видѣ; чаще они являются смѣшанными и смягченными; при томъ въ дѣтствѣ они являются лишь *задатками*, поэтому исправленіе ихъ легче. Въ школѣ крайности темпераментовъ исправляются товариществомъ. Лучшимъ средствомъ для исправленія темпераментовъ служить доброе христіанское воспитаніе. „Въ молитвѣ меланхоликъ найдетъ себѣ утѣшеніе, если будетъ чувствовать себя одинокимъ, всѣми оставленнымъ; маленькій легкомысленный сангвиникъ на молитвѣ сознаетъ, что не все на свѣтѣ шутки; гордый холерикъ научится въ молитвѣ смиренію; лѣнливый флегматикъ почувствуетъ необходимость труда и пожертвованія своимъ спокойствіемъ; мысль о загробной жизни заставитъ задуматься даже самыя лѣнливыя натуры.“

Отличительныя особенности дѣтской природы. Первая отличительная черта дѣтской природы состоитъ въ томъ, что въ душѣ дитяти всѣ психическія силы еще слиты въ одно цѣлое, и потому тѣло и душа, разумъ и чувство, чувство и воля здѣсь дѣйствуютъ еще заодно, безъ всякаго противодѣйствія и борьбы другъ съ другомъ. Такъ какъ



вслѣдствіе слитости всѣхъ психическихъ силъ дитя сосредоточиваетъ на каждомъ предметѣ своихъ занятій всѣ силы своего духа, то всѣ впечатлѣнія дѣтства бываютъ очень сильны (мы долго помнимъ ихъ) и оказываютъ огромное вліяніе и на складъ нашего ума, и на наши убѣжденія, и на нашъ характеръ. Такъ нерѣдко пріятныя впечатлѣнія дѣтства поддерживаютъ оптимистическое настроеніе и бодрость духа въ теченіе всей жизни; наоборотъ, тяжелыя картины зла и страданій, которыя приходилось видѣть человѣку въ дѣтствѣ, порождаютъ мрачный взглядъ на жизнь; подъ вліяніемъ впечатлѣній дѣтства зарождаются и наши склонности, симпатіи и антипатіи. Вторая общая характерная черта дѣтской натуры состоитъ въ сильномъ влеченіи къ занятію чѣмъ-нибудь вслѣдствіе живости силъ: здоровыя дѣти не могутъ оставаться безъ дѣла. Но чтобы дѣлать, нужно знать, *что* дѣлать и *какъ* дѣлать, потребность дѣйствовать нуждается въ предметѣ и способахъ дѣйствія, чего дѣти сами придумать не могутъ; поэтому они присматриваются къ взрослымъ и перенимаютъ у нихъ, *что* и *какъ* имъ дѣлать: отсюда дѣтская подражательность.

Изъ указанныхъ особенностей дѣтской природы являются педагогическіе выводы: а) нельзя оставлять дѣтей безъ разумнаго занятія, иначе они будутъ дѣлать что-нибудь дурное и привыкнуть къ нему; нужно пользоваться ихъ влеченіемъ къ дѣлу и давать для занятія полезное: б) воспитатель долженъ окружать дѣтей высокими и прекрасными примѣрами; особенно должны быть внимательны къ себѣ при дѣтяхъ родители и воспитатели, которымъ всего болѣе подражаютъ дѣти.

## Отдѣлъ 2-й. Учитель.

Значеніе должности учителя вообще, начальной сельской школы въ особенности. Предметомъ дѣятельности учителя служатъ дѣти, слабыя и неопытныя существа, которыхъ можно направить въ какую-угодно сторону; слѣдовательно, учитель полагаетъ основаніе для будущности дѣтей. Особенно это нужно сказать про учителя начальной сельской школы. Народный учитель въ большинствѣ случаевъ единственное



лицо, воспитательно вліяющее на дѣтей, и то, что дѣти слышать въ школѣ, нерѣдко составляетъ единственное пріобрѣтеніе, съ которымъ они вступаютъ въ жизнь. Отсюда видно, какъ велика и высока учительская миссія: семейство, общество и государство ввѣряютъ учителю самое дорогое свое достояніе—своихъ дѣтей; цѣлыя поколѣнія одно за другимъ могутъ быть воспитаны имъ для добра, а въ добромъ воспитаніи и образованіи дѣтей будущность семьи и общества. Учительство, такимъ образомъ, нравственное служеніе, дѣятельность учителя — почтенная, но въ то же время и отвѣтственная, отвѣтственная и предъ Богомъ, и предъ людьми, и предъ совѣстью.

**Призваніе къ учительству.** Высокая и отвѣтственная миссія учительства требуетъ отъ учителя *призванія* къ своему труду, т.-е. особаго расположенія къ нему и готовности посвятить ему всѣ свои силы, положить въ него свою душу. Только при этомъ условіи учитель можетъ надѣяться хорошо выполнить свою задачу. Учительство, особенно въ начальной сельской школѣ, имѣетъ много невыгодныхъ сторонъ: недостаточность матеріальнаго обезпеченія, громадный трудъ, требующій напряженія всѣхъ силъ и физическихъ и духовныхъ, отсутствіе равнаго по образованію общества; все это можетъ дѣлать званіе учителя тяжелымъ и утомительнымъ, вызывать постоянное раздраженіе и недовольство своимъ положеніемъ. А между тѣмъ для достиженія цѣлей начальной школы требуется не одно только формальное правильное выполненіе внѣшнихъ предписаній, а и любовь, охота къ своему дѣлу, довольство своимъ положеніемъ, что можетъ быть только при призваніи.

**Необходимость особыхъ качествъ учителя.** Кромѣ призванія, отъ учителя требуются еще особыя качества умственные и нравственные, съ одной стороны, для того, чтобы онъ могъ выполнить высокую и отвѣтственную обязанность учительства, съ другой стороны и потому, что личность учителя, его умственный и нравственный обликъ, даже внѣшность учителя—его одежда и пріемы обращенія—дѣло далеко не безразличное, особенно въ начальной сельской школѣ. Дѣти во всемъ подражаютъ учителю. „Пусть никогда не забываетъ учитель, говоритъ одинъ изъ нашихъ педагоговъ (Миропольскій), что учитель воспитываетъ и учитъ не только тѣмъ,



что онъ читаетъ, говоритъ и дѣлаетъ въ классѣ, но учить и воспитываетъ всею своею личностью, всею жизнію“.

### Умственные качества учителя.

1) Умственная зрѣлость и авторитетность учителя. Въ умственномъ отношеніи отъ учителя прежде всего требуется *умственная зрѣлость*, т.-е. такое развитіе въ немъ духовныхъ силъ, при которомъ онъ имѣетъ уже установившіеся взгляды и убѣжденія, по крайней мѣрѣ въ основныхъ пунктахъ, и взятое на себя дѣло можетъ вести разумно, при полной послѣдовательности и постоянствѣ въ воспитательныхъ дѣйствіяхъ. Превосходство ума и воли, послѣдовательность и строгая законность дѣйствій дѣлаютъ учителя *авторитетнымъ* въ глазахъ учениковъ: они будутъ довѣрять ему и слѣдовать его указаніямъ. Наоборотъ, когда воспитатель самъ умственно не зрѣлъ, то противорѣчитъ самому себѣ, то опровергается опытами, тогда дѣти начинаютъ глядѣть на свосго воспитателя критическимъ взоромъ, и самое воспитаніе и обученіе дѣлается невозможнымъ.

2) Специальная подготовка къ учительству. Кромѣ умственной зрѣлости, достигаемой общимъ образованіемъ, учитель долженъ и специально подготовиться къ учительскому званію.

Подготовка къ учительству должна состоять въ *основательномъ знаніи преподаваемыхъ въ школѣ предметовъ и методовъ преподаванія*, потому что при обученіи, особенно въ начальной школѣ, нужно не только знать предметы, но и *умѣть* передать эти знанія.

3) Самообразование: необходимость его. Учитель никогда не долженъ останавливаться въ своемъ образованіи, какъ бы ни была достаточна его подготовка къ учительству: онъ долженъ знать, что ему многое неизвѣстно, а требованія отъ учителя очень широки; долженъ помнить, что безъ постоянныхъ размышленій надъ своимъ дѣломъ его мысль уснетъ и во всякомъ случаѣ потеряетъ свою свѣжесть, столь важную въ педагогическомъ отношеніи. Изъ этого вытекаетъ необходимость для учителя стремиться къ *самообразованію* и *самоусовершенствованію*. Самообразование, необходимое учителю по существу его служенія, необходимо ему и по его положенію. Скромно обезпеченный, поставленный одинокимъ



среди неразвитой массы сельскаго населенія, учитель только въ самообразованіи можетъ почерпнуть силу удержаться на высотѣ своего положенія и не спуститься до уровня окружающаго его общества: въ книгахъ онъ найдетъ доброе и умное общество, въ размышленіяхъ о своемъ педагогическомъ дѣлѣ—полезныя бесѣды.

**Средства самообразованія.** Средствами самообразованія могутъ служить, во-первыхъ, чтеніе книгъ общеобразовательнаго и педагогическаго характера, и, во-вторыхъ, наблюденіе и повѣрка своихъ педагогическихъ опытовъ. Путемъ разумаго чтенія учитель расширить свои познанія и общія и спеціально педагогическія, а чрезъ это и на самое дѣло свое будетъ смотрѣть глубже и правильнѣе; онъ можетъ сличать разныя мнѣнія и сознательно выбирать лучшія изъ нихъ, будетъ пользоваться и новѣйшими улучшеніями въ дѣлѣ обученія. Но одного теоретическаго самообразованія недостаточно для учителя. Учителю нужно пріобрѣсти такъ называемый *педагогическій тактъ*, т.-е. умѣнье находить при всякомъ встрѣтившемся случаѣ и при всякихъ обстоятельствахъ наиболѣе умѣлыя и дѣйствительныя средства. Этотъ педагогическій тактъ пріобрѣтается главнымъ образомъ практикой и внимательностью учителя къ своей дѣятельности. Если учитель будетъ внимательно наблюдать за своими опытами, своими удачами и неудачами, будетъ обдумывать причины ихъ, повѣрять себя дидактическими правилами и стараться исправлять свои недостатки, то онъ многому научится. Въ видахъ самообразованія и усовершенствованія своего труда учителю полезно вести *дневникъ* своихъ занятій и наблюденій.

## Нравственныя качества учителя.

**Зрѣлость и твердость нравственныхъ убѣжденій.** Въ нравственномъ отношеніи учитель долженъ отличаться зрѣлостью и твердостью нравственныхъ убѣжденій. Твердость убѣжденій—желательное качество каждаго: мы совсѣмъ не цѣнимъ того человѣка, у котораго нѣтъ устойчивыхъ нравственныхъ убѣжденій или у котораго дѣла расходятся съ словами; тѣмъ болѣе твердость убѣжденій должна быть непремѣннымъ свойствомъ того человѣка, который беретъ на себя высокую обязанность руководить другими; только при этомъ условіи



учитель приобрѣтетъ нравственный авторитетъ въ глазахъ дѣтей и будетъ имѣть хорошее вліяніе на нихъ. Зрѣлость и твердость нравственныхъ убѣжденій учителя должны выражаться и въ личныхъ его качествахъ, и въ его отношеніяхъ къ дѣтямъ.

Личныя нравственныя качества учителя. Въ своихъ личныхъ качествахъ учитель долженъ отличаться искреннею *религіозною настроенностью*, *патріотизмомъ* и быть примѣромъ *добросовѣстнаго исполненія своихъ обязанностей*. Всѣ эти качества необходимы для учителя уже потому, что онъ долженъ воспитать ихъ въ дѣтяхъ; а онъ не можетъ этого сдѣлать, если не будетъ ихъ имѣть въ себѣ.

Отношенія учителя къ дѣтямъ. По отношенію къ дѣтямъ учитель прежде всего и больше всего долженъ отличаться *разумною любовью*. Безъ любви не можетъ быть хорошаго учителя. Любовь требуется, во-первыхъ, потому, что дѣти очень чутки, и только посредствомъ любви можно приобрѣсти ихъ сердца и вызвать въ нихъ любовь къ дѣлу и довѣріе къ учителю; во-вторыхъ, учитель только при любви можетъ за всѣми внимательно наблюдать, ко всѣмъ приноравливаться, обо всѣхъ одинаково заботиться. Но любовь не должно смѣшивать съ слабостью, которая потворствуетъ дурнымъ наклонностямъ дѣтей и боится прибѣгнуть къ строгимъ мѣрамъ. Здравая любовь имѣетъ цѣлью благо ребенка: она строга и бдительна въ предохраненіи дитяти отъ всего дурного и не имѣетъ ничего общаго съ поблажкою. Съ разумною любовью должны соединяться и другія качества учителя. Учитель долженъ отличаться строгою *справедливостью*: онъ не долженъ имѣть среди учениковъ любимцевъ, которымъ бы все прощалось, и нелюбимыхъ, которымъ бы все ставилось въ вину. Во всѣхъ своихъ дѣйствіяхъ и мѣрахъ учитель долженъ руководствоваться не произволомъ, а являться такъ сказать представителемъ высшаго закона, на основаніи котораго онъ произноситъ свой приговоръ въ томъ или другомъ случаѣ и которому повинуются и самъ вмѣстѣ съ дѣтьми. Такое отношеніе учителя къ ученикамъ пріучитъ послѣднихъ уважать и цѣнить законныя дѣйствія и предохранитъ ихъ отъ зависти, скрытаго недоброжелательства, вражды и другихъ дурныхъ чувствъ, являющихся среди дѣтей, вслѣдствіе несправедливости учи-



теля. Но справедливость учителя не должна быть только внѣшней, формальною; не всегда поступки, одинаковые по внѣшности, одинаковы и по существу: иногда поступокъ ученика—случайность, результатъ невѣдѣнія, иногда—проявленіе злой воли. Учитель долженъ различать такіе поступки; иначе его справедливость будетъ холодною, мертвою, граничащею съ несправедливостію. Любя дѣтей, учитель долженъ быть и *терпѣливъ*. Терпѣливость—одно изъ важнѣйшихъ качествъ учителя. Дѣти, по свойству своего возраста, живы, легкомысленны, разсѣянны, съ другой стороны—совершенно неразвиты, которымъ каждое усиліе ума, каждый новый шагъ стоитъ немалыхъ трудовъ, и чтобы приучить ихъ къ вниманію, усидчивости, послушанію или сообщить что-нибудь новое, требуется много терпѣнія; безъ терпѣнія учитель не добьется ничего; онъ только раздражитъ себя и запугаетъ дѣтей. Наконецъ, учитель долженъ отличаться *твердостью и настойчивостію* въ своихъ рѣшеніяхъ и дѣйствіяхъ. Учитель долженъ быть вѣренъ своему слову, своимъ правиламъ; онъ долженъ дѣйствовать сегодня, какъ вчера, и если онъ сдѣлалъ тѣ или другія постановленія, то ужъ не долженъ терпѣть ихъ нарушенія. Если же учитель не сумѣетъ настоять на своихъ требованіяхъ и въ угоду дѣтямъ отказывается отъ нихъ, то онъ прямо портитъ дѣтей: приучаетъ ихъ къ самоволію и распушенности.

**Отношеніе учителя къ школѣ.** Къ школѣ, какъ мѣсту своей дѣятельности, учитель долженъ относиться внимательно и съ любовію, долженъ во все вникать, обо всемъ заботиться и принимать мѣры къ внѣшнему и внутреннему ея благоустройству. Заботливость учителя о школѣ возвыситъ въ глазахъ населенія и школу и самого учителя, а вмѣстѣ съ тѣмъ воспитательно повліяетъ на дѣтей, давая имъ примѣръ преданности дѣлу.

**Внѣшность учителя.** Въ виду переимчивости и подражательности дѣтей учитель долженъ быть внимателенъ и къ своей внѣшности. Нельзя одобрить въ учителѣ чрезмѣрную заботливость о внѣшности, переходящую въ франтовство; но еще большаго порицанія заслуживаетъ неопрятность, неряшливость, распушенность въ одеждѣ и манерахъ. Учитель долженъ держать себя просто, естественно, прилично и опрятно.



## Внѣшнія отношенія учителя.

Для народнаго учителя важны не только его отношенія къ дѣтямъ и школѣ, но и отношенія къ другимъ лицамъ, имѣющимъ ту или другую связь со школой.

**Отношеніе къ сельскому обществу.** Учитель не долженъ стонрнться сельскаго общества. Пренебреженіе къ обществу и недобрыя отношенія съ нимъ подорвутъ въ учителѣ любовь и къ дѣтямъ этого общества. Съ другой стороны, нерасположенность къ учителю общества, изъ котораго поступаютъ дѣти въ школу, вызоветъ нерасположенность къ нему и дѣтей. Учитель долженъ относиться къ сельскому обществу, въ частности къ родителямъ учащихся, доброжелательно, участливо, долженъ постараться пріобрѣсти довѣріе и любовь ихъ, чтобы всѣ видѣли въ немъ добраго, умнаго и расположеннаго къ нимъ совѣтника, готоваго помочь всякому и совѣтомъ и дѣломъ. Хорошо, напр., учителю посѣтить то или другое семейство, убитое горемъ, чтобы помочь и утѣшить страдающихъ. Но, посѣщая крестьянъ, учитель долженъ избѣгать участія въ ихъ пирушкахъ, часто грубыхъ и нетрезвыхъ, въ гуляніяхъ, бесѣдахъ и т. п. Учитель не долженъ потакать слабостямъ общества, а тѣмъ болѣе себя унижать до уровня грубой массы: учитель долженъ быть всегда на высотѣ своего положенія.

**Отношеніе къ священнику.** вмѣстѣ съ учителемъ обучаетъ дѣтей въ школѣ и священникъ. Учитель никогда не долженъ забывать, что священникъ — пастырь и отецъ духовный не только дѣтей, но и родителей ихъ, учитель не въ школѣ только, но и въ церкви. Поэтому учитель долженъ подавать собою примѣръ почтительнаго отношенія къ священнику. Кромѣ того, священникъ въ большинствѣ случаевъ единственное лицо въ селѣ, которое близко учителю и по образованію, и по положенію, и по интересамъ, и наконецъ по занятіямъ въ школѣ. Отсюда понятно, что у учителя должны быть самыя добрыя отношенія съ священникомъ: къ нему именно учитель можетъ обратиться и за совѣтомъ, и за помощію; у него онъ найдетъ себѣ и поддержку.

**Отношеніе къ начальству.** По отношенію къ лицамъ начальствующимъ учитель долженъ держать себя *почтительно*,



отноудь не допуская какой-либо рѣзкости и заносчивости, но не впадая никогда и въ угодливость, лесть, которыя унижаютъ человѣческое достоинство и роняютъ учителя въ глазахъ самого начальства. Всѣ распоряженія начальства должны исполняться точно, съ охотою и признательностію, потому что они направляются ко благу школы. Предписанія начальства, разсылаемыя по школамъ, должны связываться въ порядкѣ въ особую тетрадь, чтобы всегда можно имѣть ихъ подъ руками для справокъ.

### Отдѣлъ 3-й. Обученіе.

Необходимость воспитывающаго обученія въ начальной школѣ. Подъ обученіемъ собственно разумѣется сообщеніе тѣхъ или другихъ знаній, воспринимаемыхъ умомъ. Но такъ какъ цѣль начальной школы не многознаніе, а воспитаніе и образованіе хорошаго человѣка, то обученіе здѣсь и содержаніемъ и формою должно воспитательно вліять на всѣ силы человѣка и духовныя и физическія. Оно должно не только развивать умъ, но и укрѣплять волю, вызывать высокія чувствованія, создавать хорошіе навыки, убѣжденія, правильно развивать и укрѣплять нервную систему и другіе органы тѣла; другими словами, обученіе въ начальной школѣ непременно должно быть *воспитывающимъ*.

Воспитывающій характеръ обученія въ начальной школѣ обусловливаетъ собою и выборъ предметовъ для изученія и самые приемы обученія, опредѣляетъ, *чему учить и какъ учить* въ начальной школѣ.

#### Чему учить въ начальной школѣ.

Составъ курса въ начальной школѣ. Сообразно главной, основной цѣли начальной школы—дать дѣтямъ религіозно-правственное воспитаніе и подготовить ихъ къ жизни, правительственными программами въ курсъ начальныхъ школъ вводятся слѣдующіе предметы: 1) *Законъ Божій*. Этотъ предметъ долженъ стоять въ основѣ начальнаго обученія: онъ откроетъ и запечатлѣтъ въ сердцахъ дѣтей евангельское христіанское ученіе и дастъ основы благочестивой жизни. 2) *Церковное пѣніе* и 3) *церковно-славянская грамота*. Оба эти предмета представляютъ какъ бы дополненіе къ Закону Бо-



жю и необходимы для каждаго православнаго человѣка. Церковно-славянская грамота даетъ учащимся возможность правильнѣе, полнѣе и глубже воспринимать впечатлѣнія и назиданія службы церковной и вмѣстѣ съ пѣніемъ вводить ихъ въ дѣятельное участіе въ богослуженіи. 4) *Родной языкъ* дѣлаетъ учащихся грамотными, путемъ чтенія сообщаетъ имъ необходимѣйшія знанія, приучаетъ ихъ думать и мыслить и даетъ имъ орудіе для самообразованія. 5) Въ тѣсной связи съ обученіемъ русскому языку стоитъ и обученіе *письму*, которое имѣетъ цѣлью дать дѣтямъ умѣнье четко, чисто и по возможности скоро записать, что нужно, и прочитать написанное. 6) *Ариометика* развиваетъ мыслительныя способности, научаетъ быстрому счету и рѣшенію задачъ въ примѣненіи къ практической жизни. 7) *Свѣдѣнія изъ отечественной географіи и исторіи* даютъ основныя знанія объ окружающемъ, а также о прошломъ и настоящемъ отечества и тѣмъ уясняютъ человѣку самого себя, его положеніе въ мірѣ и обязанности къ другимъ—къ семьѣ, обществу и цѣлому народу. Впрочемъ, географическія и историческія свѣдѣнія вводятся въ курсъ начальной школы, по краткости времени, не какъ самостоятельные предметы, а только какъ матеріалъ для чтенія на урокахъ русскаго языка.

При правильно устроенныхъ школахъ дозволяется устройство *дополнительныхъ классовъ*, гдѣ прошедшіе курсъ ученія могли бы восполнить и укрѣпить свои познанія; а также рекомендуется устройство *ремесленныхъ отдѣленій и руководѣльных классовъ*, гдѣ учащіеся приобрѣтаютъ навыкъ въ простыхъ ремеслахъ и руководѣліяхъ, нужныхъ въ домашнемъ сельскомъ быту.

### Какъ учить въ начальной школѣ.

Необходимость правильной организаціи обученія. Чтобы выбранный учебный курсъ вполнѣ достигалъ своей цѣли, т.-е. чтобы дѣти хорошо усвоили предлагаемыя знанія и въ то же время правильно развивали свои силы, требуется правильная организація обученія.

### Принципы обученія.

Для правильной организаціи каждой дѣятельности прежде всего необходимо установить *принципы*, т.-е. главные руко-



водящія начала, которыя лежать въ основѣ дѣятельности и проявляются во всѣхъ частныхъ мѣропріятіяхъ; иначе самая дѣятельность будетъ случайна и отдѣльные акты ея могутъ противорѣчить другъ другу. Такъ какъ при обученіи два лица—учитель и ученикъ, то дидактика указываетъ и два принципа обученія: 1) *природосообразность* мѣръ, принимаемыхъ учителемъ, и 2) *сознательность* и *самодѣятельность* дѣтей въ усвоеніи преподаваемого.

1) **Природосообразность.** Такъ какъ обученіе имѣетъ въ виду главнымъ образомъ правильное развитіе дѣтей, а всякое органическое существо развивается правильно лишь въ томъ случаѣ, если развивается согласно законамъ своей природы, то первымъ, самымъ общимъ и основнымъ принципомъ обученія является *природосообразность*. Этотъ принципъ въ существѣ простъ и понятенъ; мы всегда слѣдуемъ ему при обхожденіи, напр., съ животными или растеніями; каждому даемъ то, что согласно съ его природой. Непремѣнно нужно соблюдать его и при обученіи. Напр., дѣти по законамъ своей психической природы, сначала могутъ воспринимать только видимые, чувственные предметы, а не отвлеченныя понятія; поэтому мы при обученіи и должны сначала обогатить память ребенка живыми, конкретными образами, а потомъ уже постепенно переходить къ отвлеченному и общему; иначе мы будемъ насиловать мысль ребенка, никогда не сообщимъ ему точныхъ и ясныхъ понятій и не приучимъ его къ правильному мышленію. Равнымъ образомъ, если подвижная натура дѣтей требуетъ постоянной и разнообразной дѣятельности, то намъ слѣдуетъ удовлетворять эту склонность, разнообразя занятія дѣтей, а не томить ихъ на чемъ-нибудь одномъ; въ противномъ случаѣ мы отобьемъ у нихъ охоту къ дѣлу.

Второй основной принципъ обученія *сознательность* и *самодѣятельность* учащихся. Этотъ принципъ такъ же ясенъ, какъ и первый, и тоже вытекаетъ изъ самаго понятія о воспитаніи и обученіи. Если обученіе имѣетъ въ виду сообщеніе учащимся нужныхъ знаній и приготовленіе ихъ къ самостоятельной жизни и дѣятельности, то, конечно, все сообщаемое имъ должно быть воспринято сознательно и по возможности самодѣятельно. Только сознательно воспринятое есть дѣйствительное знаніе, которымъ дѣти могутъ пользоваться въ жизни; съ другой стороны, только самодѣятель-



ность развиваетъ всѣ силы учениковъ и приучаетъ ихъ самостоятельно продолжать свое самообразование. Этотъ принципъ и вполне природосообразенъ: дѣти любятъ все разсматрѣть и понять (отсюда постоянные вопросы: почему? зачѣмъ? ломка игрушекъ, особенно съ скрытымъ механизмомъ) и сами дѣлать, а не сматрѣть только и слушать, что дѣлаютъ и говорятъ другіе. Чтобы дѣти сознательно усвояли все сообщаемое имъ и принимали самостоятельное участіе въ открытіи, закрѣпленіи и приложеніи знаній, при обученіи не должно быть ничего *безмысленнаго* или недоступнаго дѣтскому пониманію, а для этого должна быть самая строгая природосообразная послѣдовательность и постепенность въ переходѣ отъ легкаго и понятнаго дѣтямъ къ болѣе трудному, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ чувственно созерцаемаго къ отвлеченному, отъ близкаго къ отдаленному.

Указанные принципы обученія служатъ основаніемъ для всѣхъ отдѣльныхъ дидактическихъ правилъ: послѣднія выводятся изъ нихъ, какъ слѣдствія изъ основаній. Равнымъ образомъ этими принципами нужно руководствоваться при выборѣ методовъ, приемовъ и средствъ обученія: только тѣ правила и приемы обученія слѣдуетъ считать удачными, которые природосообразны.

### Методы обученія.

Понятіе о методѣ и необходимость правильнаго метода при обученіи. Методомъ (по словопроизводству отъ греческаго слова) называется правильный путь, или правильный способъ дѣятельности, направленный къ достиженію извѣстной цѣли. Методомъ обученія, или *дидактическимъ* методомъ называется правильное распредѣленіе предлагаемаго дѣтямъ учебнаго матеріала.

Необходимость выработки правильнаго метода при сообщеніи дѣтямъ знаній очевидна изъ свойствъ познавательныхъ способностей: при одномъ порядкѣ знанія усвоятся дѣтьми легко, правильно и прочно, при другомъ они туго усвоятся и скоро забываются. Напр., если мы при первоначальномъ обученіи ариметикѣ начнемъ съ опредѣленія числа, а потомъ будемъ учить дѣтей считать безъ наглядныхъ по-



собій, отвлеchenно, то дѣти не поймутъ нашего опредѣленія, долго не заучатъ названій чиселъ, а когда, наконецъ, заучать ихъ, то не будутъ соединять съ названіями яснаго представленія о величинѣ чиселъ; наоборотъ, если мы заставимъ дѣтей считать палочки или камешки и при этомъ давать названія чиселъ, то дѣти скоро запомнятъ и самыя названія чиселъ и будутъ имѣть ясныя представленія о величинѣ каждаго числа: не смѣшаютъ одно съ другимъ; а послѣ хорошо поймутъ и то, что такое число. Слѣдовательно, для сообщенія дѣтямъ каждаго знанія, требуется правильное расположеніе его, иначе методъ.

**Виды методовъ: анализъ и синтезъ.** Всматриваясь въ умственные процессы, происходящіе въ душѣ при усвоеніи и систематизаціи знаній, легко подмѣтить два основныхъ метода мышленія и познанія—*анализъ*—пуť разложенія и *синтезъ*—пуť сложенія.

**Аналитическій методъ** уясняетъ предметъ или понятіе чрезъ разложеніе и употребляется въ слѣдующихъ случаяхъ. а) Когда сложный предметъ мы разлагаемъ на составныя части, чтобы чрезъ познаніе частей понять цѣлый предметъ. Напр., разлагаютъ воду вновь открытаго источника на составные элементы, чтобы опредѣлить качество воды; сложную машину разбираютъ на части, чтобы понять ея дѣйствіе. б) Когда мы изъ единичныхъ предметовъ или явленій, при посредствѣ разложенія содержанія ихъ на общіе и частныя признаки, извлекаемъ только общіе признаки и принимаемъ ихъ за общее понятіе или правило, объясняющее какъ даныя частныя случаи, такъ и всѣ сходныя съ ними, другими словами: когда на основаніи частнаго отыскиваемъ общее, изъ отдѣльныхъ явленій выводимъ лежащій въ ихъ основаніи общій законъ. Напр., когда изъ разсмотрѣнія случаевъ сложенія:  $3 + 4 + 7$ ;  $4 + 3 + 7$ ;  $7 + 3 + 4$  — мы выводимъ правило, что при перемѣнѣ мѣстъ слагаемыхъ сумма не измѣняется, мы идемъ путемъ анализа, или разложенія, такъ какъ въ разсматриваемыхъ случаяхъ беремъ только общіе признаки, принадлежащіе множеству другихъ подобныхъ случаевъ—измѣненіе мѣстъ слагаемыхъ и неизмѣняемость суммы; а особенности этихъ случаевъ—количественную величину слагаемыхъ и порядокъ измѣненія мѣста—не принимаемъ въ расчетъ. в) Когда мы, чрезъ расчлененіе мыс-



ли, отыскиваемъ основаніе, на которомъ эта мысль опирается, или чрезъ разложеніе дѣйствія на существенное въ немъ и случайное, или такъ сказать сопутствующее ему и нарастающее на него, отыскиваемъ причину этого дѣйствія. Напр., когда ребенокъ ломаетъ прыгающую игрушку, чтобы найти въ ней скрытый механизмъ, какъ причину движенія; когда мы изъ разсмотрѣнія мудро устроенной вселенной приходимъ къ мысли о существованіи Премудраго Творца, — въ этихъ случаяхъ познаніе идетъ путемъ анализа.

Синтетическій методъ уясняетъ предметъ или понятіе чрезъ сложеніе и употребляется въ слѣдующихъ случаяхъ. а) Когда мы части соединяемъ въ цѣлое, чтобы понять чрезъ то и значеніе частей и образовавшееся изъ нихъ цѣлое. Напр., отдѣльные звуки соединяемъ въ слово и чрезъ то понимаемъ и значеніе звуковъ: видимъ, что изъ нихъ образуется, понимаемъ и звуковой составъ образованнаго слова; художникъ соединяетъ разныя краски и ясно понимаетъ новый получившійся отъ этого смѣшенія цвѣтъ. б) Когда для объясненія частнаго случая прилагаемъ къ нему общее правило, или частный случай подводимъ подъ общій законъ. Напр., когда мы, вмѣсто умноженія 3 на 342, умножаемъ 342 на 3, подводя этотъ случай подъ общее правило, что отъ перестановки множимаго и множителя произведеніе не мѣняется, то мы идемъ путемъ синтеза: къ даннымъ числовымъ величинамъ прилагаемъ общее правило. в) Когда мы отъ основанія идемъ къ слѣдствію, отъ причины къ дѣйствію, т.-е. основное или дѣйствующее начало прилагаемъ къ новымъ частнымъ случаямъ и къ новымъ условіямъ. Напр., когда мы изъ понятія о правосудіи Божіемъ выводимъ мысль о наказаніи за грѣхи, то идемъ путемъ синтеза, потому что общую мысль о правосудіи Божіемъ прилагаемъ къ частному случаю — грѣхамъ.

Приложеніе анализа и синтеза къ дѣлу обученія. Изъ представленныхъ случаевъ употребленія анализа и синтеза видно, что оба эти метода ведутъ къ расширенію и уясненію нашихъ познаній; слѣдовательно приложимы къ дѣлу обученія; но ясно также и то, что полное усвоеніе знанія возможно только въ томъ случаѣ, если мы воспользуемся не однимъ какимъ-нибудь методомъ, а тѣмъ и другимъ вмѣстѣ: одинъ долженъ дополняться другимъ. Такъ, чтобы основа-



тельно и отчетливо понять какую-нибудь сложную картину, необходимо рассмотреть ее съ дѣтьми по частямъ, т.-е. необходимо воспользоваться анализомъ; но по рассмотрѣніи частей нужно опять соединить ихъ въ одно цѣлое, употребить синтезъ, иначе дѣти будутъ знать не картину, а лишь отдѣльныя ея части. Такъ какъ дѣти, по свойствамъ своей умственной природы, сначала могутъ сознательно воспринимать только конкретные образы, а не отвлеченныя положенія, то каждое общее правило можетъ быть понятно имъ лишь тогда, когда они сами, или по крайней мѣрѣ при нихъ, выведутъ его изъ извѣстныхъ имъ частныхъ случаевъ (анализъ); но чтобы выведенное правило сдѣлалось дѣйствительнымъ нашимъ знаніемъ, которымъ мы можемъ пользоваться, нужно учиться прилагать его къ другимъ частнымъ случаямъ (синтезъ).

Что же касается вопроса о томъ, съ чего лучше начинать обученіе въ начальной школѣ—съ анализа или синтеза, то онъ разрѣшается общимъ педагогическимъ правиломъ начинать съ извѣстнаго и итти къ неизвѣстному. Дѣти первоначально въ большинствѣ случаевъ познаютъ конкретные предметы въ ихъ цѣломъ видѣ, а не въ болѣе или менѣе отвлеченныхъ элементахъ; напр., представляютъ домъ заразы со многими его признаками (величина, цвѣтъ, матеріалъ), а не отдѣльные его признаки; воспринимаютъ прямо рѣчь или слова, а не отдѣльные звуки. Потомъ, для уясненія предмета, раздѣляютъ его на части, рассматриваютъ его признаки, ихъ отношеніе между собою и къ цѣлому (анализъ) и тогда уже сознательно вновь могутъ составить изъ частей цѣлое (синтезъ). Пояснимъ сказанное примѣромъ. Дѣти видятъ игрушечный домикъ, составленный изъ раскрашенныхъ кубиковъ; домикъ, какъ предметъ конкретный, не разъ видѣнный дѣтьми, для нихъ понятенъ; они рассматриваютъ его въ цѣломъ; потомъ начинаютъ разбирать его и смотрѣть, гдѣ и какъ положенъ тотъ или другой кубикъ. Когда домикъ будетъ разобранъ (сдѣланъ анализъ) дѣти уже поймутъ, для чего существуютъ кубики, какъ составить изъ нихъ домикъ, и составляютъ его (синтезъ). Но прямо составить изъ кубиковъ домикъ, не выдавши подобнаго домика и не разбирая его, дѣти не могутъ, потому что кубики сами по себѣ для нихъ нѣсколько отвлеченны, непонятны, неясны-



въ своей цѣли. Точно также дѣти сознательно могутъ создавать изъ звуковъ слова лишь тогда, когда ранѣе, путемъ разбора знакомыхъ имъ словъ, видѣли, зачѣмъ существуютъ звуки, что и какъ изъ нихъ создается. Равнымъ образомъ, идя естественнымъ путемъ развитія, человѣкъ всегда первоначально наблюдаетъ отдѣльные конкретныя явленія, а потомъ чрезъ изученіе ихъ выводитъ отвлеченное понятіе, общій законъ или доискивается ихъ причины и основанія. Напр., мы сначала разсматриваемъ разные случаи сложенія и, когда замѣтимъ, что, переставляя съ мѣста на мѣсто слагаемыя, не измѣняемъ суммы, тогда и выводимъ правило, что отъ перемѣны мѣста слагаемыхъ сумма не измѣняется. Такъ поступаютъ и взрослые и дѣти; слѣдовательно идутъ сначала путемъ анализа, а не синтеза: аналитическій путь здѣсь естественнѣе, *природосообразнѣе*, вызываетъ больше *сознательности* и *самодѣятельности*.

Но анализъ предшествуетъ синтезу лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда цѣлое понятнѣе и яснѣе дѣтямъ, чѣмъ части, особенно когда у дѣтей уже есть готовые и понятныя имъ представленія о цѣломъ, а о частяхъ нѣтъ; напр., они знаютъ и понимаютъ употребительныя въ ихъ быту слова, но вовсе не знаютъ составляющихъ эти слова звуковъ. Въ тѣхъ же случаяхъ, когда и цѣлое и части одинаково новы дѣтямъ и одинаково мигутъ быть понятны, прямѣе начинать дѣло съ синтеза, т.-е. съ болѣе простаго, съ частей, а потомъ ихъ слагать въ цѣлое. Такъ, вмѣсто того, чтобы сначала показывать дѣтямъ начертаніе той или другой буквы, напр., *а*, въ цѣломъ видѣ, а потомъ разлагать ее на элементы, проще и ближе къ цѣли прямо указать дѣтямъ элементы ея (*о* и *і*) и способъ ихъ соединенія, потому что *о* и *і* проще *а*. Въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ части извѣстны дѣтямъ, а цѣлое неизвѣстно, положительно необходимо начинать обученіе съ синтеза, т.-е. не съ цѣлаго, а съ частей, и изъ нихъ постепенно создавать цѣлое. Напр., мы не можемъ заразъ дать дѣтямъ полную и всестороннюю картину жизни какого-нибудь народа въ извѣстную эпоху; мы должны изучать сначала отдѣльныя стороны жизни и потомъ уже изъ нихъ составить картину всей жизни.

Итакъ, анализъ и синтезъ всегда употребляются совмѣстно, а съ котораго начинать дѣло обученія, это зависитъ



отъ свойства преподаваемыхъ предметовъ: одни сначала требуютъ анализа, другіе—синтеза. Учитель при выборѣ того или другого метода долженъ руководствоваться принципами обученія: какой методъ болѣе природосообразенъ, какой болѣе прикрѣпляетъ новое знаніе къ имѣющимся уже у дѣтей, а черезъ то вызываетъ у нихъ болѣе сознательности, съ того и начать въ данномъ случаѣ.

**Генетическій методъ.** Въ дидактикѣ еще говорятъ иногда о *генетическомъ методѣ*. Генетическій методъ (отъ греческаго слова, означающаго происхожденіе) представляетъ предметъ или явленіе въ постепенномъ его возникновеніи и развитіи, такъ сказать—исторически. Но это не есть особый методъ на ряду съ анализомъ и синтезомъ, а только особое примѣненіе ихъ. Такъ, напр., показываніе, изъ какихъ элементовъ состоитъ та или другая буква, называютъ обыкновенно генетическимъ методомъ; но тутъ въ существѣ анализъ и синтезъ: если мы сначала показываемъ элементы, а потомъ соединяемъ ихъ въ букву, будетъ синтезъ; если же, наоборотъ, сначала показываемъ всю букву, а потомъ составные элементы ея, то это будетъ анализъ.

## Формы обученія.

**Понятіе о формахъ обученія и виды ихъ.** Формою, или приѣмомъ обученія, называется *способъ сообщенія* учебнаго матеріала ученикамъ. Главныхъ формъ обученія двѣ: 1) *излагательная* или *акроаматическая* и 2) *вопросно-отвѣтная*, или *эротематическая*. Первая форма состоитъ въ томъ, что учитель послѣдовательно излагаетъ преподаваемый предметъ, а ученики только слушаютъ и воспринимаютъ преподаваемое. Вторая форма состоитъ въ томъ, что учитель ставитъ вопросы, а ученики даютъ отвѣты, и такимъ путемъ мѣны вопросовъ и отвѣтовъ ученикъ ведется къ познанію учебнаго предмета. Вопросно-отвѣтная форма подраздѣляется въ свою очередь на *катехизическую* (иначе діалогическую) и *эвристическую*. Когда учитель, предлагая вопросы, самъ же и отвѣчаетъ на нихъ, или когда его вопросы имѣютъ цѣлью воспроизведеніе въ сознаніи учениковъ уже сообщеннаго имъ, то такая форма обученія называется *катехизическою*. Если же учитель имѣетъ въ виду путемъ послѣдовательныхъ вопросовъ довести учениковъ самихъ до открытія той или другой истины, пріобрѣтенія извѣстнаго знанія, то такая форма обученія называется *эвристическою*.



Сравнительное достоинство излагательной и вопросно-отвѣтной формы. Ни объ одной изъ этихъ формъ преподаванія нельзя сказать, чтобы ей принадлежало рѣшительное преимущество предъ другою: каждая изъ нихъ имѣетъ и свои достоинства и свои недостатки.

Достоинство излагательной формы состоитъ въ слѣдующемъ: 1) при излагательной формѣ учитель гораздо скорѣе, чѣмъ при вопросно-отвѣтной, можетъ передать дѣтямъ содержаніе урока, отчетливѣе выдѣлить главные пункты въ урокъ отъ второстепенныхъ и легче связать данный урокъ съ предыдущими или сдѣлать обзоръ уроковъ. 2) При излагательной формѣ учитель можетъ дать примѣръ строго послѣдовательнаго раскрытія мысли и связной рѣчи, и дѣти, подражая чужому стройному ходу мыслей и правильному выраженію ихъ, сами будутъ пріучаться логично мыслить и передавать свои мысли въ связной и правильной рѣчи. Но излагательная форма имѣетъ и недостатки: 1) при излагательной формѣ дѣти воспринимаютъ знанія пассивно; имъ некогда даже дѣлать выводовъ или приложеній изъ сообщаемого имъ, потому что иначе они пропустятъ продолженіе рѣчи учителя. Такое отсутствіе самостоятельности всегда скоро утомляетъ вниманіе дѣтей, и они обычно разсѣиваются. 2) При непрерывной рѣчи учитель не входитъ въ прямое общеніе съ дѣтьми и только по догадкамъ можетъ судить о томъ, насколько учащіеся воспринимаютъ урокъ, все ли понимаютъ и такъ ли, какъ нужно.

Въ указанныхъ недостаткахъ нельзя упрекнуть вопросно-отвѣтную форму; здѣсь ея преимущества: 1) вопросами она непрерывно возбуждаетъ и поддерживаетъ вниманіе учениковъ; 2) требуя отъ учениковъ отвѣта на поставленный вопросъ, упражняетъ ихъ въ самостоятельномъ мышленіи и въ выраженіи мыслей словами; 3) служить лучшимъ средствомъ повѣрки пониманія и усвоенія учениками преподаваемаго. Но и въ этой формѣ есть опасныя стороны. 1) Вопросно-отвѣтная форма можетъ превратиться въ пустой разговоръ, который не дастъ никакихъ опредѣленныхъ знаній и не пріучитъ дѣтей къ правильной и связной рѣчи. 2) Если вопросы переходятъ въ допросы, скажемъ словами одного педагога, если они насильственно подвергаютъ ученика пытку давать отвѣты тамъ, гдѣ нѣтъ данныхъ для отвѣта или



ученикъ не въ силахъ дать отвѣта, то происходитъ пустая трата времени, мучатся и учитель и ученики.

**Общія указанія относительно примѣненія излагательной и вопросно-отвѣтной формы къ дѣлу обученія.** Въ виду отмѣченныхъ достоинствъ и недостатковъ излагательной и вопросно-отвѣтной формы обученія, дидактика даетъ общія указанія во-1-хъ, относительно того, какъ пользоваться этими формами, чтобы онѣ, сохраняя свои достоинства, насколько возможно освобождались отъ недостатковъ, т.-е. предъявляетъ требованія къ излагательной и вопросно-отвѣтной формѣ; во-2-хъ, указываетъ, при какихъ случаяхъ удобнѣе употреблять ту и другую форму.

**Требованія отъ излагательной формы.** 1) Такъ какъ длинная рѣчь утомляетъ вниманіе дѣтей, то учитель возможно чаще долженъ прерывать ее и оживлять классъ вопросами для повторенія сказаннаго. Точно опредѣлить, сколько въ каждомъ случаѣ можетъ длиться непрерывная рѣчь учителя, конечно, нельзя: это представляется опытности и наблюдательности учителя. Можно сказать здѣсь одно, что чѣмъ дѣти моложе, тѣмъ и рѣчь къ нимъ должна быть короче; при самомъ началѣ обученія дѣти не могутъ воспринять заразъ даже двухъ-трехъ предложеній; но и въ старшемъ отдѣленіи начальной школы рѣчь не можетъ занимать цѣлаго урока.

2) Учитель при излагательной формѣ не можетъ имѣть непосредственнаго общенія съ учениками, не видитъ ихъ пониманія и не можетъ въ нужный моментъ притти къ нимъ на помощь; поэтому его рѣчь и по формѣ и по содержанію должна быть строго приноровлена къ дѣтскому развитію и пониманію, должна быть вполне ясна и доступна дѣтямъ; иначе она можетъ совсѣмъ не достигъ цѣли.

3) Учитель всякое новое свѣдѣніе долженъ ставить въ самую тѣсную связь съ имѣющимися у дѣтей свѣдѣніями, чтобы оно было такъ сказать отвѣтомъ на зародившіеся у нихъ вопросы, разрѣшить которые собственными силами они не въ состояніи. Въ этомъ случаѣ новое знаніе, сообщаемое въ готовомъ видѣ, такъ же возбуждаетъ вниманіе и дѣйствуетъ такимъ же развивающимъ образомъ, какъ если бы оно было найдено самими учениками.

**Требованія отъ вопросно-отвѣтной формы.** Существо вопросно-



отвѣтной формы стоитъ въ вопросахъ и отвѣтахъ; поэтому и требованія отъ нея касаются вопросовъ и отвѣтовъ.

**Правила относительно вопросовъ.** Всѣ дидактическія правила относительно вопросовъ основаны на существѣ и цѣли вопросно-отвѣтной формы обученія; ихъ можно раздѣлить на 2 группы: 1) на правила, касающіяся сообщаемыхъ знаній, и 2) на правила, касающіяся обучаемыхъ дѣтей.

1) Вопросно-отвѣтная форма путемъ вопросовъ и отвѣтовъ должна сообщить ученику *ясное и связанное* знаніе. Для достиженія ясности сообщаемыхъ знаній вопросы должны быть понятны, точны и опредѣленны и по содержанію и по формѣ. Такъ, напр., вопросъ: чѣмъ обладаютъ люди? неопредѣленный, потому что на него можно дать нѣсколько отвѣтовъ. Для достиженія связности вопросы должны быть: а) послѣдовательны, имѣть внутреннюю связь и направляться къ одной опредѣленной цѣли; б) не должно быть лишнихъ вопросовъ и стороннихъ поясненій, отвлекающихъ вниманіе дѣтей отъ главнаго предмета; в) не должно быть пропусковъ и скачковъ, нарушающихъ послѣдовательность мысли.

2) По отношенію къ учащимся вопросно-отвѣтная форма имѣетъ въ виду оживить классъ и, привлекая всѣхъ дѣтей къ самостоятельности, упражняетъ ихъ мышленіе и рѣчь. Для оживленія класса а) вопросы нужно давать всему классу, а не одному ученику, и уже послѣ вопроса вызвать одного ученика для отвѣта: пусть каждый ученикъ находится въ ожиданіи, что спросятъ его, и внимательно слушаетъ. б) Не слѣдуетъ спрашивать учениковъ по порядку, какъ они сидятъ, или долго заниматься съ однимъ ученикомъ, забывая объ остальныхъ: это можетъ приучить дѣтей къ невнимательности и умственной лѣни. Для упражненія мышленія и рѣчи учащихся а) вопросы должны быть соразмѣрны среднимъ силамъ и знаніямъ учениковъ; они не должны быть ни слишкомъ легкими, ни слишкомъ трудными. б) Не должно быть вопросовъ, въ которыхъ подсказывается отвѣтъ; напр., духъ ли Богъ? не Петербургъ ли столица Россіи? в) Не должно быть вопросовъ, на которые можно отвѣтить только *да* или *нѣтъ*, напр.: полезно ли изученіе педагогики? Всѣ такіе вопросы не вызываютъ работы мысли и совершенно не развиваютъ рѣчи учащихся.



**Необходимость подготовки учителя къ вопросамъ.** Приведенныя требованія отъ вопросовъ показываютъ, что хорошо и правильно предлагать вопросы—дѣло очень нелегкое. Это обязываетъ учителя тщательно подготовляться къ каждой бесѣдѣ: онъ долженъ напередъ обдумать или даже записать всѣ вопросы, и не только тѣ, которые онъ намѣренъ предложить ученикамъ, но и тѣ, которые могутъ потребоваться въ случаѣ неудачныхъ отвѣтовъ учениковъ. Но онъ не долженъ вопросы предлагать по тетрадкѣ или книгѣ: между учителемъ и учениками должна быть живая, устная бесѣда.

**Правила относительно отвѣтовъ.** Отвѣты учениковъ имѣютъ самое существенное значеніе при вопросно-отвѣтной формѣ преподаванія, потому что каждый вопросъ учителя долженъ сообразоваться съ предшествовавшимъ отвѣтомъ ученика. Въ виду этого дидактика даетъ опредѣленные правила и относительно отвѣтовъ учениковъ.

**Общія требованія отъ отвѣтовъ.** Общія требованія отъ отвѣтовъ слѣдующія: а) отвѣчать должно громко (но не крикливо), ясно и неспѣшно; это необходимо потому, что отвѣтъ одного ученика назначается для всего класса; б) съ правильной интонаціей, но не нараспѣвъ, не „школьнымъ тономъ“: это нужно и для лучшаго пониманія мысли, заключенной въ отвѣтъ, и для выработки правильной устной рѣчи; в) въ младшемъ отдѣленіи, для развитія рѣчи учащихся, почаще нужно требовать полныхъ отвѣтовъ, чтобы въ отвѣтъ входили и всѣ члены вопроса (особенно при разнаго рода опредѣленіяхъ); въ среднемъ и особенно въ старшемъ отдѣленіяхъ, гдѣ дѣти научились уже выражаться довольно правильно, на послѣднемъ требованіи не всегда можно настаивать, иначе легко приучить дѣтей къ „школьной“ рѣчи; г) учитель не долженъ повторять отвѣта ученика, не долженъ каждый разъ и подтверждать его; въ противномъ случаѣ у дѣтей никогда не будетъ увѣренности въ правильности отвѣта; они будутъ всегда ждать подтвержденія отъ учителя и безъ учителя не въ состояніи будутъ сдѣлать ни одного шага.

**Частныя указанія касательно отвѣтовъ.** Кромѣ приведенныхъ общихъ правилъ, обязательныхъ для каждого отвѣта, дидактика даетъ учителю частныя указанія, какъ поступать ему при томъ или другомъ отвѣтѣ ученика. 1) Если отвѣтъ правиленъ по содержанію и по формѣ, то учитель можетъ продолжать бесѣду. Если же учитель сомнѣвается, сознательно ли данъ правильный отвѣтъ и понимаютъ ли его другіе ученики, то онъ можетъ выразить вопросъ другими словами или



поставить новый вопросъ, который вызывалъ бы ученика на нѣкоторыя разясненія сказаннаго, или потребовать примѣра; равнымъ образомъ онъ можетъ, не повторяя вопроса, заставить другихъ учениковъ повторить отвѣтъ. Но безъ нужды повторять отвѣта не слѣдуетъ. Точно также ни въ какомъ случаѣ учитель не долженъ добиваться, чтобы ученикъ далъ отвѣтъ въ тѣхъ именно выраженіяхъ, какія онъ придумалъ. Наконецъ, учитель не долженъ прерывать отвѣта ученика, не давъ ему высказаться вполне; иначе нельзя опредѣлить ни правильности отвѣта, ни пониманія его и отвѣчающимъ и другими учениками.

2) Если отвѣтъ отчасти неправиленъ по содержанію или формѣ, то надобно его исправить: пусть сначала исправляетъ его самъ отвѣчающій при помощи наводящихъ вопросовъ учителя; если отвѣчающій не исправляетъ ошибки, нужно достигнуть этого при помощи другихъ учениковъ; въ крайнемъ случаѣ учитель самъ долженъ исправить неправильный отвѣтъ, подчеркнувъ ошибку въ отвѣтѣ.

3) Если отвѣтъ дается совершенно неправильный или вовсе не дается никакого отвѣта, то надобно прежде всего отыскать причину такого явленія. Причина можетъ заключаться или въ учителѣ или въ ученикѣ. Въ первомъ случаѣ надобно лучше формулировать вопросъ или обстоятельнѣе выяснить предметъ его. Во второмъ случаѣ причинами неправильнаго отвѣта или отсутствія его могутъ быть застѣнчивость ученика, медленность или слабость соображенія, неумѣнье выражаться, наконецъ, невниманіе и разсѣянность. Соотвѣтственно каждой изъ этихъ причинъ учитель долженъ принимать и различныя мѣры: застѣнчиваго нужно поддерживать и ободрить; къ медлительному имѣть терпѣніе; слабому и непонятному помочь указаніемъ на пройденное уже и извѣстное; если ученикъ не умѣетъ выражаться, нужно спросить другого, а перваго заставить повторить данный отвѣтъ; невниманіе и разсѣянность требуютъ замѣчанія и выговора, а чтобы невнимательныхъ лучше сосредоточить на дѣлѣ, нужно ихъ чаще спрашивать.

**Хоровые отвѣты.** При вопросно-отвѣтной формѣ обученія можно допускать *общіе*, или такъ называемые *хоровые*, отвѣты: они оживляютъ классъ и подгоняютъ вялыхъ, медлительныхъ и невнимательныхъ. Но часто пользоваться ими нельзя;



иначе дѣти будутъ стѣсняться говорить въ одиночку. Хорошые отвѣты можно допускать только въ тѣхъ случаяхъ, когда требуется, чтобы все дѣти точно запомнили отвѣтъ; сверхъ сего они могутъ быть лишь при томъ условіи, чтобы все дѣти говорили *одно* и *подъ* тактъ; въ противномъ случаѣ произойдетъ одинъ шумъ и безпорядокъ.

**Употребленіе излагательной и вопросно-отвѣтной формы.** Употребленіе излагательной и вопросно-отвѣтной формы находится, во-1-хъ, *въ зависимости отъ степеней обученія и развитія учащихся.* Такъ, излагательная форма обученія необходима при самомъ началѣ ученія, когда ученики еще вовсе не знаютъ преподаваемаго предмета и не умѣютъ выражать свои мысли въ рѣчи, когда интересъ обученія ограничивается пока тѣмъ, чтобы дитя запоминало и словами учителя воспроизводило передаваемые ему факты и элементарныя свѣдѣнія. Та же форма должна господствовать и на высшихъ ступеняхъ обученія (въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ и старшихъ классахъ среднихъ), потому что здѣсь требуется отъ свѣдѣній научная обоснованность и систематичность, что можетъ быть достигнуто только при непрерывно-текущей и связной рѣчи. Вопросно-отвѣтная форма преподаванія должна преобладать въ начальной школѣ и низшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній; здѣсь нужно постоянно поддерживать вниманіе учениковъ, упражнять дѣтей и въ мышленіи, и въ связной рѣчи, нужно выяснить пропуски въ мысляхъ учениковъ и приспособлять сообщеніе новыхъ свѣдѣній къ способностямъ и знаніямъ учащихся; всему этому помогаетъ вопросно-отвѣтная форма.

Во-2-хъ, примѣненіе той и другой формы *зависитъ отъ преподаваемаго предмета.* Содержаніе нѣкоторыхъ учебныхъ предметовъ чисто фактическое: оно не можетъ быть выведено изъ мышленія ученика, а должно быть предварительно сообщено; таковы, напр., молитвы, священная и гражданская исторія, географія и др. Поэтому при преподаваніи этихъ предметовъ употребляется излагательная форма. Другіе предметы состоятъ изъ ряда законовъ и правилъ, выводимыхъ изъ частныхъ, постоянно наблюдаемыхъ случаевъ, при чемъ предыдущіе законы готовятъ пониманіе послѣдующихъ; таковы, напр., русскій языкъ и ариѳметика. Здѣсь приложимѣе вопросно-отвѣтная, въ частности эвристическая форма.



Но, употребляя при преподаваніи на извѣстной ступени и извѣстныхъ предметовъ болѣе одну форму, при другихъ условіяхъ болѣе другую, учитель начальной школы на всѣхъ ступеняхъ и при обученіи каждому предмету долженъ дополнять одну форму другою: излагательную форму онъ долженъ прерывать вопросами и для поддержанія вниманія учениковъ, и для восполненія пробѣловъ, и для повторенія; равнымъ образомъ и вопросно-отвѣтную форму учитель долженъ непременно закончить излагательною, чтобы сообщить всѣмъ добытымъ знаніямъ цѣльность и систематичность, и учениковъ приучать къ стройности мышленія и связности рѣчи.

### Учебныя средства.

Понятіе объ учебныхъ средствахъ и раздѣленіе ихъ. Учебными средствами называются такія дѣйствія со стороны учителя и учениковъ, посредствомъ которыхъ учитель сообщаетъ ученикамъ свѣдѣнія, а ученики усваиваютъ ихъ и укрѣпляютъ въ своей памяти.

Учебныя средства можно раздѣлить на двѣ группы: на средства, сообщающія знанія, и средства, укрѣпляющія знанія.

### Средства, сообщающія знанія.

1) Показываніе: понятіе о немъ и его важность. Показываніе состоитъ въ томъ, что учитель, говоря о тѣхъ или другихъ предметахъ, показываетъ ученикамъ самые предметы или точныя и ясныя изображенія ихъ, модели и картины. Такъ, дѣтямъ показываютъ, сообразуясь съ ходомъ преподаванія, растенія, камни, буквы при обученіи азбукъ, образцы мѣръ при изученіи именованныхъ чиселъ, картины историческихъ событій, городовъ, мѣстностей и т. п. Это средство обученія очень важное: оно, основываясь на зрительныхъ ощущеніяхъ, даетъ самыя отчетливыя и прочныя представленія, которыя въ свою очередь служатъ основаніемъ и условіемъ правильныхъ понятій. Въ начальной школѣ, ученики которой неспособны къ отвлеченному мышленію, большинство сообщаемыхъ знаній должно основываться на показываніи.

Правила показыванія. Чтобы показываніе достигало цѣли, нужно соблюдать нѣкоторыя правила. Прежде всего предметъ



или картину надобно поставить такъ, чтобы ихъ хорошо видѣли всѣ дѣти; а если предметъ или картина мелки, то ихъ нужно показывать дѣтямъ поочередно. Потомъ требуется дать дѣтямъ достаточно времени для полнаго ознакомленія съ предметомъ. Наконецъ, при показываніи необходима и помощь учителя: наблюдательность въ ребенкѣ еще слаба; въ общемъ впечатлѣніи отъ предмета дѣти сами не могутъ отличить частностей и привести въ порядокъ свои наблюденія. Поэтому учитель послѣ достаточнаго ознакомленія дѣтей съ предметомъ долженъ подвести итогъ наблюденіямъ: сравнить показываемый предметъ съ другими однородными и извѣстными дѣтямъ, показать сходство и различіе ихъ; если предметъ сложный, учитель долженъ разбить цѣлое на части, рассмотреть ихъ порознь и потомъ, для связности и законченности впечатлѣнія, всѣ наблюденія соединить въ одинъ связанный рассказъ или цѣльное описаніе предмета.

2) **Примѣрные дѣйствія:** понятіе о нихъ и ихъ значеніе. Примѣрное дѣйствіе состоитъ въ томъ, что учитель собственнымъ дѣйствіемъ показываетъ ученикамъ то, что они должны сдѣлать по его примѣру, напр., учитель предъ дѣтьми пишетъ ту или другую изучаемую букву, показываетъ, какъ дѣлать тотъ или другой рисунокъ и т. п. О значеніи примѣрныхъ дѣйствій одинъ изъ нашихъ педагоговъ пишетъ: „Когда ученикъ своими глазами видитъ начало, продолженіе и способы дѣйствія, и притомъ образцоваго, то въ немъ сильнѣе возбуждается подражательность, нежели глядѣнье на предметъ, заранѣе изготовленный во всѣхъ своихъ частяхъ“. Особенно необходимы примѣрные дѣйствія при обученіи искусствамъ. Сколько бы ни разъяснилъ учитель, какъ слѣдуетъ читать выразительно, онъ никогда не научитъ учениковъ выразительному чтенію, если самъ не дастъ примѣра такого чтенія. Пѣнію безъ примѣрнаго дѣйствія совсѣмъ нельзя обучать.

**Правила для примѣрныхъ дѣйствій.** Всякое примѣрное дѣйствіе, во-1-хъ, должно быть образцово, иначе оно не заслуживаетъ подражанія; во 2-хъ, учитель долженъ совершать его неторопливо и методически, доводить до конца, а не ограничиваться намеками въ надеждѣ, что ученики дальше сами догадаются, какъ повести дѣло: ученики сдѣлаютъ



столько, сколько сдѣлалъ учитель, никакъ не болѣе; въ-3-хъ, оно непременно должно сопровождаться объясненіями.

3) **Разсказъ: понятіе о немъ и его важность.** Разсказъ есть изображеніе событій по ихъ связи во времени; поэтому разсказы примѣнимы главнымъ образомъ при сообщеніи свѣдѣній изъ жизни человѣческой: ихъ мѣсто въ исторіи; но они могутъ быть примѣняемы и къ изображенію явленій изъ жизни природы; таковы, наприм., разсказы изъ естественной исторіи. Разсказъ есть самая простая и наиболѣе правящаяся дѣтямъ форма передачи свѣдѣній: дѣти любятъ слушать разсказы, легко запоминаютъ и хорошо повторяютъ ихъ.

**Требованія отъ разсказовъ.** Разсказы должны отвѣчать слѣдующимъ требованіямъ: во-1-хъ, они должны отличаться единствомъ предмета и связностью мыслей; при этомъ главная мысль разсказа должна быть выражена какъ можно выпуклѣе, отчетливѣе. Во-2-хъ, дѣти любятъ въ разсказахъ подробности, которыя даютъ имъ возможность живѣе представить событіе. Поэтому разсказы для дѣтей должны быть обстоятельны, не должны обходить времени, мѣста событія, окружающей среды, одѣянія дѣйствующихъ лицъ и т. п.; слѣдовательно, для дѣтей лучше брать поменьше предметовъ, но взятые разсказать обстоятельно, иначе разсказы будутъ скучны дѣтямъ; въ-3-хъ, разсказъ настраиваетъ сознаніе дѣтей такъ, какъ будто они находятся при самомъ совершеніи событія. Это состояніе непріятно нарушается, если учитель во время разсказа сбивается на общія разсужденія или выводы. Поэтому учитель долженъ избѣгать такихъ разсужденій и выводовъ во время разсказа. Пусть описываемыя лица и событія говорятъ сами за себя и дѣти непосредственно назидаются примѣрами; а если требуются выводы и приложенія, то они могутъ имѣть мѣсто послѣ разсказа. По языку разсказы должны быть ясны, просты и живы. Образцомъ правдивости и содержательности, ясности и простоты служатъ библейскіе разсказы.

4) **Описаніе: понятіе о немъ и его употребленіе.** Описаніе есть изображеніе предмета черезъ перечисленіе его свойствъ. Оно особенно примѣнимо въ географіи и наукахъ естественныхъ, но оно употребляется и при разсказахъ. Описаніе или соединяется съ показываніемъ предмета, чтобы обратить вниманіе ученика на части предмета и облегчить ему точное



воспріятіе его, или служить къ тому, чтобы дать ученику возможность живо и наглядно представить отсутствующій предметъ, какъ будто бы онъ находился предъ глазами. Въ первомъ случаѣ достаточно простого (или такъ называемаго ученаго) описанія, состоящаго въ перечнѣ признаковъ предмета. Во второмъ случаѣ требуется описаніе художественное, представляющее картину предмета. Художественное описаніе—очень трудный пріемъ. Для пріобрѣтенія искусства живо описывать учителю необходимо обращаться къ образцовымъ описаніямъ поэтовъ; на первое время лучше прямо пользоваться готовыми поэтическими описаніями.

5) **Объясненіе: понятіе о немъ.** Объясненіе есть истолкованіе или указаніе смысла словъ, выраженій и мыслей.

*Объясненіе словъ и выраженій.* Пониманіе словъ и выраженій необходимо для пониманія мысли; поэтому неясныя слова и выраженія должны быть выяснены дѣтямъ. Слова могутъ обозначать знакомые дѣтямъ предметы и понятія и въ то же время быть для нихъ неясными или вслѣдствіе своей малоупотребительности (наприм., неясно для сельскихъ дѣтей слово „луна“), или вслѣдствіе фигуральности (наприм., можетъ быть непонятно выраженіе „деревня спитъ“); но могутъ быть неясными и потому, что обозначаютъ незнакомые дѣтямъ предметы и понятія. Въ первомъ случаѣ учитель или замѣняетъ неясное слово другимъ, имѣющимъ тотъ же смыслъ и понятнымъ для дѣтей (наприм., слово „луна“ замѣняетъ словомъ „мѣсяцъ“), или описываетъ его, т.-е. замѣняетъ цѣлымъ предложеніемъ, или, наконецъ, съ фигуральнымъ выраженіемъ сопоставляетъ собственное, буквальное. Во второмъ случаѣ учитель объясняетъ самые предметы и понятія, обозначаемые словами. Незнакомые предметы всего лучше выясняются чрезъ показываніе ихъ, а за невозможностью этого—чрезъ описанія и рассказы. Понятія конкретныя выясняются чрезъ указаніе отдѣльныхъ предметовъ или знакомыхъ дѣтямъ видовъ, входящихъ въ объемъ понятія. Наприм., для выясненія понятія „растеніе“ можно указать разные виды растеній (сосна, береза, ель, кустарникъ, трава, цвѣты). Отвлеченныя понятія всего лучше уясняются воплощеніемъ ихъ въ чувственные, наглядные и знакомые дѣтямъ образы (наприм., лестъ чрезъ указаніе на лисицу въ баснѣ „Ворона и Лисица“), а также сравненіями



и ссылками на факты собственного сознанія, пережитые ученикомъ въ своей внутренней жизни и наглядно представляющіе ему понятіе.

*Объясненіе мыслей.* Для объясненія мысли требуется выяснить связь частей, ее составляющихъ. Такъ, для уясненія мысли предложенія нужно объяснить отношеніе подлежащаго и сказуемаго (кто и что дѣлаетъ? Про кого и что говорится?). Выясненіе цѣлой литературной статьи достигается объясненіемъ отдѣльныхъ мыслей, входящихъ въ нее (сначала частныхъ, а потомъ и болѣе общихъ), и связи ихъ между собою (временной, мѣстной или причинной).

**Правила объясненія.** 1) Объясненія должны соответствовать силамъ и знаніямъ учениковъ. Не должно объяснять того, чего объяснить нельзя, наприм., неиспытанныхъ ощущеній, чувствованій или что ученики могутъ только предчувствовать, но не понимать: трудное слѣдуетъ предоставить послѣдующему времени. Нужно объяснить лишь то и въ той степени, что и въ какой степени ученики могутъ понять. Наприм., отвлеченныя понятія нужно объяснить съ той только стороны и настолько, съ какой и насколько у дѣтей есть фактическаго матеріала. Пусть объясненіе сначала будетъ неполно, ученикъ узнаетъ одну только сторону понятія; въ другой разъ, по мѣрѣ накопленія матеріала, онъ увидитъ новыя стороны того же понятія и этимъ путемъ постепенно дойдетъ до полного уразумѣнія его. Не объясняя необходимаго, учитель не долженъ объяснять и слишкомъ легкаго, что дѣти могутъ понять сами. „Учитель, по выраженію одного педагога, кое-что долженъ довѣрять и ученикамъ“. Конечно, въ началѣ обученія, когда учителю нужно познакомиться съ пониманіемъ учениковъ и приучить ихъ ко всему относиться сознательно, слѣдуетъ объяснить или по крайней мѣрѣ провѣрять все сомнительное; а послѣ достаточно объяснить лишь то, что дѣти не могутъ понять сами; иначе въ обученіи не будетъ самостоятельности дѣтей.

2) Объясненія не должны быть ни слишкомъ кратки, ни слишкомъ пространны. Если учитель подробно объясняетъ то, что уже извѣстно ученикамъ, или если онъ распространяется о такихъ предметахъ, для уясненія которыхъ достаточно краткаго указанія или даже только намекъ, то онъ тратитъ напрасно время, ослабляетъ энергію и интересъ уче-



никовъ. Наоборотъ, если учитель слишкомъ кратокъ въ объясненіяхъ, такъ что не всѣ мысли уясняются для дѣтей, то невозможнымъ становится движеніе обученія впередъ. Въ объясненіяхъ всегда нужно соблюдать надлежащую мѣру въ зависимости отъ возраста и знаній учениковъ.

3) Главныя мысли нужно объяснять подробнѣе, побочныя и второстепенныя—кратко; въ противномъ случаѣ дѣти запутаются въ объясненіяхъ и потеряютъ главную мысль.

6) **Раскрытіе.** Раскрытіе есть выводъ изъ извѣстнаго ученику неизвѣстнаго; въ строгомъ смыслѣ раскрытіе есть выводъ изъ частнаго общаго, изъ конкретнаго—абстрактнаго, наприм., изъ отдѣльныхъ случаевъ общаго правила, изъ единичныхъ представленій понятія.

Правила для раскрытія тѣ же, что и для развитія правильнаго мышленія, именно: 1) нужно достаточное количество ясныхъ, отчетливыхъ и типичныхъ фактовъ, подготовляющихъ выводъ;

2) требуется достаточная переработка фактовъ, сравненіе, различеніе и отождествленіе ихъ, чтобы выводъ слѣдовалъ безъ натяжки, безъ пропусковъ и скачковъ.

### **Средства, укрѣпляющія знанія.**

1) **Заучиванье наизусть.** Буквальное заучиваніе по книгѣ, послѣ объясненій учителя, а нерѣдко и безъ всякихъ объясненій,—господствующій пріемъ нашей прежней школы; все дѣло обученія тамъ сводилось на зазубриванье заданнаго урока, иногда съ пониманіемъ мыслей и взаимной ихъ связи, а иногда и безъ всякаго пониманія. Въ новое время явилась другая крайность: совсѣмъ стали отрицать необходимость не только буквальнаго заучиванія чего-либо, но и заучиванія въ смыслѣ точнаго запоминанія сообщаемыхъ знаній и ихъ порядка; стали требовать, чтобы ученики только понимали сообщаемое имъ, а не утруждали своей памяти запоминаніемъ. Но если заучиванье, нерѣдко механическое, какъ единственное средство обученія, не хорошо, то также вредно и полное отсутствіе его. Было бы крупной ошибкой думать, что ученики, ясно понявъ тѣ или другія мысли, прочно удержатъ ихъ въ памяти и притомъ въ надлежащей послѣдовательности. Напр., ученики, подъ руководствомъ учителя, прочитали разсужденіе Карамзина „О счаст-



ливѣйшемъ времени жизни“, ясно поняли всѣ мысли и ихъ связь; слѣдуетъ ли отсюда, что ученики послѣ этого уже твердо запомнятъ всѣ доводы Карамзина и весь постепенный ходъ его разсужденія? Конечно, нѣтъ. Въ лучшемъ случаѣ у нихъ останутся отрывочныя мысли изъ этого разсужденія. Но такихъ отрывочныхъ знаній совершенно недостаточно для дальнѣйшаго духовнаго развитія. Мышленіе и разсудокъ развиваются только тогда, когда есть запасъ точныхъ и ясныхъ представленій; а если въ памяти ничто твердо не хранится, то и разсудку не на чемъ будетъ упражняться. „Чего нѣтъ въ памяти, того нѣтъ и въ умѣ“, говоритъ старинное изреченіе. Поэтому, для прочнаго и отчетливаго запоминанія нужныхъ знаній неперемѣнно требуется, послѣ уясненія ихъ, еще нѣсколько разъ перечитать ихъ по книгѣ или воспроизвести въ памяти, т.-е. требуется заучиваніе. Съ другой стороны, есть много предметовъ или отдѣловъ изъ нихъ, которые нужно знать *буквально*, и только такое знаніе можно считать дѣйствительнымъ знаніемъ. Такъ, наприм., молитвы, догматы вѣры и тексты св. Писанія обязательно заучивать наизусть: тутъ отвѣты „своими словами“ неумѣстны. Равнымъ образомъ образцовые прозаическіе отрывки и стихотворенія, а также научныя опредѣленія, какъ образцы точной, содержательной и изящной рѣчи, только при буквальномъ заучиваніи принесутъ надлежащую пользу. Наконецъ, буквальное заучиванье полезно для дѣтей разсѣянныхъ: оно помогаетъ имъ при помощи словъ запомнить и порядокъ мыслей.

**Правила заучиванья.** При заучиваньи нужно соблюдать слѣдующія условія. 1) Заучивать нужно только то, что достойно заучиванья и что нужно знать съ точностью. 2) Назначая ученикамъ матеріалъ для заучиванья, учитель обязанъ предварительно вполнѣ выяснить его; только при этомъ условіи заучиванье будетъ сознательно и полезно. 3) Учитель долженъ показать дѣтямъ, какъ надо заучивать. Безъ этого дѣти могутъ пріобрѣсть вредныя привычки и обратить заучиванье въ механическое, бессознательное „долбленіе“. Нужно пріучать дѣтей, чтобы они заучивали не отдѣльныя слова (слово за словомъ), но мысли, законченно выраженные, и чтобы общая связь цѣлой статьи не утрачивалась въ ихъ сознаніи при заучиваньи отдѣльныхъ частей.



2) **Повтореніе.** Повтореніе нужно считать однимъ изъ важныхъ средствъ обученія. „Повтореніе—мать ученія“, говорить старинная пословица. Только упроченное знаніе можетъ приносить пользу и для нашего духовнаго развитія и для практической жизни, а такое знаніе пріобрѣтается лишь повтореніемъ; безъ повторенія мы можемъ твердо помнить только исключительныя событія, произведшія на насъ потрясающее впечатлѣніе, а не знанія сообщаемыя на урокахъ. Съ другой стороны, повтореніе очень важно тѣмъ, что пріучаетъ ученика каждую отдѣльную мысль, каждое свѣдѣніе помѣщать въ ряду другихъ мыслей и свѣдѣній одного и того же круга, чрезъ что мысли и знанія получаютъ связность, цѣлостность и ясность.

**Правила повторенія.** 1) Съ младшими учениками каждое вновь сообщенное свѣдѣніе необходимо тотчасъ же повторить и даже нѣсколько разъ, чтобы и слабые отвѣтили удовлетворительно. Затѣмъ, при концѣ урока полезно повторить его въ цѣломъ, чтобы преподанное усвоилось въ связи; это лучшее средство противъ малоуспѣшности учениковъ. При объясненіи новаго урока нужно повторять и старое, имѣющее связь съ новымъ. Кромѣ того, слѣдуетъ дѣлать повторительный обзоръ преподаннаго по отдѣламъ науки; а по окончаніи полнаго курса науки необходимо новое повтореніе, хотя бы и не предстояло испытанія: иначе ученикъ никогда не достигнетъ знанія цѣльнаго, связнаго и отчетливаго. Для достиженія цѣльнаго знанія при повтореніи большихъ отдѣловъ или всего курса очень полезно давать ученику, ясныя, точныя и въ системѣ расположенныя оглавленія всего назначеннаго къ повторенію, иначе конспекты. Чтобы повторенія не особенно наскучивали и въ то же время прочіе укрѣпляли въ памяти знанія, можно при повтореніи допускать и новыя комбинаціи учебнаго матеріала. Наприм., по св. исторіи вмѣсто изложенія событій въ порядкѣ времени можно припомнить историческія событія по мѣстностямъ; пусть ученики расскажутъ, наприм., что Спаситель совершилъ въ разное время при Галилейскомъ морѣ, въ томъ или др. городѣ и т. п. 2) То, что требуется знать особенно точно и твердо, напр., главные, основныя положенія предмета, нужно и повторять чаще. 3) Повторять тѣ или другія знанія всегда нужно въ той связи, въ какой они



должны запоминаться учащимися, а не отрывочно. Довольно обычные въ школьной практикѣ неожиданные и отрывочные вопросы учителя изъ пройденнаго курса не только бесполезны для укрѣпленія знаній въ памяти учащихся, но даже вредны: при такомъ повтореніи у дѣтей порывается естественная связь представленій и знаній и, вмѣсто нея, дѣтское вниманіе сосредоточивается на отрывочныхъ положеніяхъ и даже словахъ. Напр., что сказали бы мы объ учителѣ, который для повторенія молитвы „Отче нашъ“ сталъ бы спрашивать учениковъ, какое 5-е слово въ этой молитвѣ, какое 8-е, 10-е и т. д.? Такіе вопросы не повредятъ ли точному запоминанію текста молитвы и пониманію ея? Такое же значеніе имѣютъ всѣ отрывочныя, ничѣмъ не вызванныя экскурсіи въ область давно пройденнаго курса.

3) Упражненія: понятія о нихъ: Упражненія относятся къ тому, что учитель *показывалъ* ученикамъ, и есть воспроизведеніе дѣйствій, требуемыхъ знаніями, съ цѣлью довести первыя до полного соотвѣтствія съ послѣдними. Такое соотвѣтствіе дѣйствій съ знаніями называется *умѣньемъ*. Напр., дѣти знаютъ, какъ писать ту или другую букву, знаютъ, что линіи должны быть ровныя и не выходить за линейки; но чтобы все это осуществить, чтобы буква была написана такъ, какъ слѣдуетъ,—одного знанія недостаточно: для этого требуется упражняться въ письмѣ и пріобрѣсти умѣнье писать такъ, какъ нужно. Познаніе пріобрѣтается вниманіемъ къ словамъ учителя, заучиваніемъ и повтореніемъ; умѣнье—упражненіемъ; слѣдовательно, упражненіе то же повтореніе, только не знанія, а дѣйствія.

Упражненіе въ начальной школѣ. Начальная школа есть по преимуществу мѣсто пріобрѣтенія умѣній: ученики должны вынести изъ школы умѣнье правильно говорить, умѣнье читать, считать, писать, чертить или рисовать, пѣть. Всѣ эти умѣнья достигаются упражненіями. Потому въ начальной школѣ необходимы постоянныя упражненія, воспроизводящія примѣрныя дѣйствія учителя или предлагаемые образцы. Каждое дѣйствіе должно повторяться часто и много разъ; много и часто нужно ученику читать, писать, чертить и т. п. Но не въ одномъ количествѣ значеніе упражненій, а и въ качествѣ: ученикъ долженъ, съ одной стороны, постоянно и внимательно справляться съ образцами для сво-



ихъ дѣйствій, съ другой—настойчиво направлять свои дѣйствія къ соотвѣтствію съ образцами, иначе онъ упражненіями пріобрѣтетъ дурныя привычки. Такія работы ученика должны продолжаться до тѣхъ поръ, пока онъ не достигнетъ полной легкости и свободы въ своихъ дѣйствіяхъ, такъ чтобы послѣднія совершались какъ бы сами собою, безъ нашего вѣдома, но въ то же время въ полномъ соотвѣтствіи съ своими образцами.

Чтобы упражненіями довести ученика до совершенства въ тѣхъ или другихъ дѣйствіяхъ, нужна постоянная помощь учителя. Онъ долженъ внимательно наблюдать за дѣйствіями учениковъ, тщательно исправлять всѣ недостатки и промахи въ ихъ работѣ, указывать причины этихъ недостатковъ, вновь повторять передъ ними свои дѣйствія и показывать образцы. Только при такой тщательности и настойчивости учителя упражненія достигнутъ цѣли.

4) **Задачи:** понятія о нихъ. Задачами обыкновенно называются работы, предлагаемыя ученикамъ для примѣненія пріобрѣтенныхъ знаній и умѣній, съ цѣлью пріучить ихъ самостоятельно прилагать свои знанія къ требованіямъ жизни и, въ связи съ этими требованіями, самостоятельно развивать и расширять свои знанія.

**Значеніе задачъ.** Задачи имѣютъ весьма важное значеніе какъ для учителя, такъ и для ученика. Учитель посредствомъ задачъ имѣетъ возможность узнавать степень и свойство знаній и навыковъ учениковъ, разнообразить и тѣмъ оживлять обученіе, занимать одновременно всѣхъ учениковъ; домашними задачами удлиняетъ короткое школьное время ученія и поддерживаетъ связь школы съ семьею. А ученика задачи вызываютъ на исполнѣ самостоятельную дѣятельность, на твердое закрѣпленіе въ умѣ пріобрѣтенныхъ познаній, на практическое примѣненіе свѣдѣній и умѣній, на самообразование, особенно важное по выходѣ изъ школы.

**Виды задачъ.** Задачи могутъ быть устные и письменныя, классныя и домашнія. Устные и письменныя классныя задачи предлагаются дѣтямъ возможно чаще: всякое грамматическое и ариѳметическое правило до тѣхъ поръ нельзя считать хорошо усвоеннымъ, пока ученики не научатся примѣнять его въ задачахъ. Устные и письменныя задачи могутъ итти въ классѣ параллельно, взаимно чередуясь; при



этомъ устныхъ задачи на каждое правило, какъ болѣе легкія и менѣе сложныя, должны предшествовать письменнымъ. Что касается домашнихъ задачъ, то онѣ очень желательны въ начальной школѣ: кромѣ того, что онѣ удлиняютъ время занятій, онѣ приучаютъ дѣтей къ заботливости по отношенію къ школѣ, заставляютъ помнить о школѣ и ея требованіяхъ и внѣ ея, дома, а вмѣстѣ съ тѣмъ заставляютъ и семью уважать требованія школы. Но такъ какъ домашняя обстановка и условія жизни учащихся въ начальныхъ школахъ часто положительно невозможны для учебныхъ занятій, то на домъ можно давать только такія задачи и тогда, какія и когда ученики могутъ исполнить дома.

**Требованія отъ задачъ.** Всѣ предлагаемыя задачи должны удовлетворять тѣмъ же требованіямъ, какъ и вопросы учителя, именно: 1) каждая задача должна быть *ясна* по своему словесному выраженію и *опредѣленна* по содержанію. 2) Задача должна соответствовать среднимъ силамъ учениковъ, т.-е. не должна быть ни слишкомъ легкою, ни слишкомъ трудною, и сообразоваться съ временемъ, которое дается для рѣшенія ея, потому, что иначе задача будетъ не окончена, знаніе къ дѣлу не приложено и работа потеряетъ все свое учебное значеніе, а затягиваніе работы есть уже проявленіе беспорядочности, привычка къ которой можетъ принести неисчислимый вредъ въ жизни. 3) Каждая задача должна быть исполнена самостоятельно (иначе теряется смыслъ задачъ) и тщательно, аккуратно и съ внѣшней и съ внутренней стороны.

**Исправленіе задачъ.** Представленные учениками задачи учитель долженъ тщательно исправлять, приводя въ сознаніе ученика его ошибки. Касательно удачно рѣшенныхъ задачъ надо спрашивать, сознательно ли онѣ исполнены. Если учитель небрежно относится къ задачамъ, не исправляетъ всѣхъ ошибокъ, то, во-1-хъ, ошибки могутъ укорениться въ сознаніи учениковъ, какъ нѣчто вѣрное; во-2-хъ, небрежность учителя оскорбляетъ учениковъ и располагаетъ ихъ тоже къ небрежности.

### **Школьная дисциплина.**

Понятіе о дисциплинѣ и ея значеніе. Подъ школьной дисциплиной обыкновенно разумѣется внѣшній порядокъ въ шко-



лѣ касательно мѣста учениковъ, времени занятій, поведенія, опрятности и приличія въ одеждѣ, соблюденія условныхъ выраженій вѣжливости, почтительности и т. п., а также и совокупность мѣръ къ поддержанію заведеннаго порядка.

Но существо разумной дисциплины заключается не въ соблюденіи во что бы то ни стало разъ установленнаго внѣшняго порядка. Дисциплина по словопроизводству (отъ латинскаго слова) значитъ ученіе и имѣетъ въ виду приучить питомца къ *разумному, законному и упорядоченному* образу жизни. Разумный порядокъ—основа и душа здоровой и полезной жизни и дѣятельности; при беспорядочности даже богатыя духовныя и физическія силы останутся бесполезными. Напр., если человѣкъ разумно распредѣлилъ свои занятія, то для каждаго дѣла у него назначается опредѣленное время, а потому онъ, не отвлекаясь другими дѣлами, выполняетъ его съ большею сосредоточенностью, скорѣе, лучше и всегда къ сроку; наоборотъ, при беспорядочности обычно происходитъ скопленіе дѣлъ къ одному времени, отсюда—метаніе изъ стороны въ сторону, торопливость, нерѣдко чрезмѣрное напряженіе силъ, переутомленіе, запаздываніе и т. п. Равнымъ образомъ при распредѣленіи всѣхъ вещей по мѣстамъ получается опрятность, чистота, удобство въ пользованіи вещами: легко и скоро можно найти вещь, когда она понадобится; при беспорядкѣ никогда не находится то, что нужно. Такія же противоположныя слѣдствія порядка и беспорядочности получаютъ и во всѣхъ другихъ сторонахъ жизни. Но дѣти сами не могутъ создать разумнаго порядка. Въ своей жизни и дѣятельности они руководствуются большею частію случайными, нерѣдко неразумными влеченіями. Очевидно, требуется внѣшній разумъ, который давалъ бы правила и законы для ихъ дѣйствій, руководилъ бы ими, а вмѣстѣ съ тѣмъ создалъ бы наилучшія мѣры, содѣйствующія исполненію этихъ правилъ и затрудняющія нарушеніе ихъ. Слѣдовательно, правила и мѣры для поддержанія ихъ—только средство для введенія въ жизнь дѣтей разумности, законности, порядка и устраненія прихоти и своеволія и при томъ на то время, пока дѣти еще не могутъ вполне положиться на указанія собственнаго разума. Въ такомъ видѣ дисциплина, очевидно, необходима и очень важна для каждаго питомца: она ставитъ его въ



разумныя условія жизни и развиваетъ привычку къ порядку во всемъ.

Еще болѣе необходима дисциплина въ школѣ, гдѣ собирается много дѣтей различныхъ возрастовъ, различныхъ характеровъ, различной домашней подготовки и воспитанія. Нужны внѣшнія правила, чтобы согласовать взаимныя стремленія дѣтей въ такую гармонію, при которой было бы мѣсто правильной жизни и дѣятельности, чтобы желанія одного не мѣшали работѣ многихъ. „Дѣти иногда не предполагаютъ, какъ справедливо замѣчаетъ одинъ педагогъ (Ельницкій), что такое или иное ихъ дѣйствіе нехорошо, что оно нарушаетъ классный порядокъ и мѣшаетъ нормальному ходу урока. Такъ, напр., случается, что вновь поступившій ребенокъ громко разговариваетъ во время урока или спрашиваетъ учителя безъ всякаго злого умысла о совершенно постороннемъ предметѣ, потому только, что это взбрело ему на умъ. Слѣдовательно, дѣтямъ нужно знать, что, когда и какъ имъ дѣлать и чего избѣгать, т.-е. необходимы опредѣленные школьныя правила“. Школа безъ дисциплины, что мельница безъ воды (Амосъ Коменскій).

**Природосообразность дисциплины.** Чтобы дисциплина превращалась въ нравственное руководство для дѣтей, она должна быть естественна, природосообразна, а не насильственна. Такъ, напр., неестественно требовать, чтобы маленькія дѣти цѣлый часъ смирно сидѣли въ классѣ безъ дѣла; неестественно и нежелательно, чтобы они и въ перемѣну смирно сидѣли или чинно ходили по двору и т. п. Такая дисциплина при помощи строгихъ мѣръ можетъ или придавить личность и волю питомца, или вызвать его на хитрость и обманъ, на изобрѣтеніе средствъ провести учителя и обойти правила дисциплины. Дисциплина, какъ и все при обученіи и воспитаніи, должна основываться на природѣ дѣтей и, устраняя вредное, давать *правильный* ходъ, законное удовлетвореніе ихъ естественнымъ желаніямъ и потребностямъ и тѣмъ способствовать ихъ развитію и совершенствованію. Такъ, напр., дѣти скоро утомляются при однообразіи занятій, дѣлаются невнимательны и нарушаютъ порядокъ шалостями; чтобы этого не было, нужно разнообразить занятія, а также давать отдыхи, дѣлать перемѣны. Дѣти нуждаются въ физическомъ движеніи, отсюда въ перемѣны у нихъ беспоряд-



дочная бѣготня, а иногда и драка; чтобы отучить дѣтей отъ такихъ безпорядковъ, нужны правильныя игры и т. п. При такой природосообразности дисциплина будетъ не давить, а только правильно развивать дѣтей.

**Мѣры для поддержанія дисциплины.** Для введенія и поддержанія дисциплины можно указать слѣдующія средства.

1) *Приученіе дѣтей къ школьнымъ порядкамъ и доброму поведенію при помощи приказаній и запрещеній.* Это приученіе дѣтей должно начаться съ первыхъ шаговъ ихъ школьной жизни: учитель съ самаго начала долженъ дать имъ правила школьной жизни. Конечно, это не значить, что учитель сразу долженъ прочитать дѣтямъ всѣ дисциплинарныя правила или написать ихъ и вывѣсить на стѣнѣ; онъ можетъ сообщать эти правила по мѣрѣ надобности, по требованію обстоятельствъ: тогда дѣти и лучше поймутъ ихъ, и скорѣе запомнятъ. Такъ, являются дѣти въ школу, имъ нужно указать, гдѣ они должны вѣшать платье, гдѣ сидѣть, гдѣ класть книги и т. п. Начались уроки, учитель долженъ сказать дѣтямъ, какъ они должны сидѣть и что дѣлать; сдѣлана перемѣна, учитель даетъ дѣтямъ наставленіе, какъ имъ вести себя въ это свободное время; кончились уроки, идутъ дѣти домой, учитель даетъ указанія касательно ихъ поведенія... И разъ правила даны, учитель долженъ строго слѣдить за тѣмъ, чтобы эти правила всѣми и всегда исполнялись, долженъ быть настойчивъ въ своихъ требованіяхъ и не дѣлать никакихъ послабленій. Только при такомъ условіи дисциплина будетъ дисциплиной и принесетъ желанныя плоды: правила дисциплины обратятся въ навыкъ, привычку и потребность дѣтской натуры. Если же сегодня учитель далъ правила, а завтра спокойно смотритъ на ихъ нарушеніе, то онъ ничего не достигнетъ: въ школѣ сложатся свои порядки, вовсе не похожіе на тѣ, которыхъ желалъ онъ, и ему придется вести трудную борьбу или отступить, узаконить, хотя и не формально, складъ жизни, установившійся помимо его. „Тѣ, которые желаютъ дисциплины нестрогой, говорилъ одинъ изъ нашихъ педагоговъ (Юркевичъ), такъ же противорѣчатъ себѣ, какъ если бы они желали воды невлажной. Или правила не существуютъ, или же, если они существуютъ, должны быть исполняемы: ни середины, ни степеней здѣсь нѣтъ“.



2) Вторымъ важнымъ средствомъ установленія и поддержанія дисциплины служить *примѣръ учителя*. Дѣти перенимчивы, и какъ ведетъ себя учитель, такъ и они будутъ вести себя. Съ другой стороны, примѣръ учителя, строго исполняющаго всѣ дисциплинарныя требованія, внушаетъ дѣтямъ мысль, что дисциплина не прихоть, не капризъ учителя, а высшая воля и высшій законъ, которымъ повинуются наравнѣ съ дѣтьми и самъ учитель.

3) Третьимъ средствомъ собственно школьной дисциплины является *интересъ и оживленность занятій*. Хотя дисциплина нужна для ученія, но и хорошее ученіе служитъ средствомъ для дисциплины. „Въ отсутствіи именно интереса и оживленности занятій, въ школьной скукѣ, говоритъ Ушинскій, скрывается источникъ множества дѣтскихъ проступковъ и даже пороковъ: шалостей, лѣни, капризовъ, отвращенія отъ ученія, хитрости, лицемерія, обмановъ. Уничтожьте школьную скуку, и вся эта смрадная туча, приводящая въ отчаяніе учителя и отравляющая свѣтлый потокъ школьной жизни, исчезнетъ сама собою“. Интересъ и оживленность уроковъ—это хорошія гигиеническія условія, предупреждающія школьные безпорядки.

4) Наконецъ, въ-четвертыхъ, средствомъ для поддержанія дисциплины являются *награды и наказанія*. Награды и наказанія въ грубомъ, вещественномъ смыслѣ, какъ ихъ понимала наша древняя школа, въ настоящее время отвергаются педагогикой. Награды и наказанія теперь замѣняются иными, болѣе педагогическими и гуманными приѣмами, которые хотя носятъ имя наградъ и наказаній, но являются не искусственными мѣрами, а скорѣе естественными слѣдствіями тѣхъ или другихъ поступковъ учениковъ.

**Награды:** ихъ свойства, виды и значеніе. Награды служатъ для поощренія и побужденія учениковъ къ большому усердію и труду. Награда должна быть а) *справедлива*, т.-е. соответствовать заслугѣ и б) *естественна*, т.-е. вытекать изъ заслуги. Отсюда нельзя награждать тамъ, гдѣ нѣтъ заслуги, наприм., за природную хорошую память или за случайный хорошій отвѣтъ; равнымъ образомъ совершенно непригодны награды, не вытекающія изъ заслугъ; каковы, наприм., лакомства или подарки за хорошо выученные уроки; при такихъ наградахъ дѣти приучатся все дѣлать по расчету, въ



надеждѣ лишь на внѣшнія блага, и избѣгать того, что не влечетъ за собою внѣшнихъ благъ. Къ дозволеннымъ и неопаснымъ наградамъ принадлежатъ: а) выраженіе удовольствія, одобреніе, похвала, какъ естественная оцѣнка учителемъ занятій ученика; б) порученіе благонамѣренному и исправному ученику какихъ-нибудь обязанностей по классу, какъ выраженіе довѣрія учителя и къ поведенію ученика и къ его силамъ; в) доставленіе нѣкоторыхъ удовольствій, вытекающихъ изъ заслугъ, наприм., разрѣшеніе ученику погулять, когда онъ выучилъ урокъ; дать ему книжку для чтенія, если онъ, благодаря своей исправности, имѣетъ свободное отъ уроковъ время, и т. п. Такія награды, какъ естественныя слѣдствія самыхъ поступковъ дѣтей, конечно, безвредны: онѣ понятны самимъ дѣтямъ и не вызовутъ самомнѣнія въ однихъ и зависти въ другихъ; онѣ даже полезны: онѣ убѣждаютъ дѣтей, что для учителя не безразличны тѣ или другіе поступки, то или другое поведеніе ихъ, и чрезъ то вызываютъ въ нихъ соревнованіе. Впрочемъ и такія награды учитель не долженъ употреблять часто, иначе у дѣтей образуется убѣжденіе, что за всякое удачно исполненное дѣло онъ имѣетъ право на награду.

**Наказанія.** Желательно, чтобы въ школѣ вовсе не было никакихъ наказаній. Но такъ какъ и при самыхъ благопріятныхъ внутреннихъ условіяхъ школы возможны различныя дурныя проявленія со стороны дѣтей, вслѣдствіе злой или слабой воли ихъ, то они требуютъ и особыхъ внѣшнихъ мѣръ—наказаній.

**Правила употребленія наказаній.** При употребленіи наказаній нужно руководствоваться слѣдующими правилами. 1) Наказаніе, какъ мѣра педагогическая, должно имѣть цѣлью не возмездіе, а исправленіе. Поэтому въ школѣ рѣшительно не должно допускать наказаній, имѣющихъ вредныя для дѣтей духовныя и физическія послѣдствія. Такъ, положительно не терпимы всѣ тѣлесныя наказанія. Эти наказанія вредны въ нравственномъ отношеніи: они унижаютъ ученика и, вызывая въ немъ страхъ, въ корнѣ подрываютъ добрыя отношенія къ учителю, любовь и довѣріе къ нему и вызываютъ на скрытность и обманъ. Вредны они и въ физическомъ отношеніи. Напримѣръ, *битые по головѣ* нерѣдко вызываютъ тупоуміе; при *стояніи на коленяхъ* наказанному приходится сильно



напрягать мышцы бедра и живота; у слабого ребенка это усиленное напряжение мышц может вредно отозваться на здоровья; продолжительное принужденное *стояніе на ногахъ* может вести къ искривленію позвоночнаго столба, въ виду его слабости у дѣтей. Наказаніе должно соответствовать свойству проступка и исправлять послѣдній. Наприм. ученикъ, разговаривающій во время урока и мѣшающій товарищамъ заниматься, удаляется на другую свободную парту; такую мѣрою у него отнимается возможность болтовни; допускающій шалости удаляется къ стѣнѣ, но не болѣе, какъ на 10 минутъ; не исполнившій работы во время уроковъ оставляется въ классѣ послѣ занятій для исполненія этой работы подъ руководствомъ учителя, но съ обязательнымъ соблюденіемъ условій, дѣлающихъ это наказаніе безвреднымъ въ физическомъ отношеніи, именно: оставленіе не должно быть продолжительнымъ (не болѣе  $\frac{1}{2}$  часа), чтобы ученикъ не оголодалъ; не должно превышать нормы ежедневнаго сидѣнія, установленнаго гигиенистами для каждаго возраста: для дѣтей 8—9 лѣтъ 20 часовъ, 10—11 лѣтъ—24 часа; наконецъ, ученикъ долженъ оставаться въ классѣ, достаточно провѣтреномъ послѣ ухода учениковъ. По тому же отсутствію въ педагогическомъ наказаніи элемента возмездія, оно никогда не должно соединяться съ насмѣшкою, злорадствомъ или гнѣвомъ: это унижаетъ и запугиваетъ ученика, а не исправляетъ.

2) Наказаніе должно быть справедливо: нужно принимать во вниманіе участіе злой воли, или сознательную невнимательность, а не ошибку, не опрометчивость. Поэтому прежде наложенія наказанія нужно выяснитъ самый проступокъ ребенка, узнать причины и побужденія незаконныхъ дѣйствій.

3) Наказанія должны быть постепенны. Гдѣ можетъ исправить малое наказаніе, намъ незачѣмъ употреблять большого. Дѣти чутки, и если они не задавлены грубостью учителя, то и слабыя наказанія, даже простая холодность учителя, для нихъ чувствительны. Но, приберегая наказаніе, учитель никогда не долженъ дѣлать напрасныхъ угрозъ. Частое расточеніе угрозъ, которыя по слабости или лѣни не приводятся въ исполненіе, подрываетъ довѣріе дѣтей не только къ угрозамъ учителя, но и ко всѣмъ его словамъ.



**Виды наказаній.** Полязуясь указанными правилами, учитель может допускать слѣдующіе виды наказаній: 1) *строгий взглядъ*, если ученикъ зѣваетъ, разсѣянъ, не слушаетъ въ классѣ; 2) *краткое замѣчаніе*; 3) *выговоръ* наединѣ или передъ цѣлымъ классомъ, смотря по степени проступка; 4) *вытѣленіе шалуна* отъ товарищей, пересадка на отдѣльную парту, непродолжительное стояніе на мѣстѣ или у стѣны, запрещеніе участвовать въ играхъ, оставленіе въ классѣ послѣ уроковъ и т. п.; 5) наконецъ, неисправимыя и необузданныя натуры, имѣющія при томъ дурное вліяніе на товарищей, должны подлежать *исключенію изъ школы*. Впрочемъ, къ этому наказанію, отнимающему у ученика возможность обученія и воспитанія, нужно прибѣгать только въ крайнихъ случаяхъ, когда учитель истощилъ уже всѣ средства.

## Отдѣлъ 4-й. Школа.

(училищевѣдѣніе).

**Необходимость правильной внѣшней и внутренней организаціи школы.** Школа должна быть правильно организована и съ внѣшней и съ внутренней стороны. Это необходимо, во-первыхъ, для успѣшности самаго обученія и религіозно-нравственнаго воспитанія: всякое дѣло требуетъ для себя извѣстныхъ приспособленій. Во-вторыхъ, правильная организація школы важна для сохраненія физическаго здоровья учащихся и для образованія въ нихъ привычки къ опрятной и здоровой жизни; а такая привычка можетъ образоваться только тогда, когда самое училище будетъ устроено во всѣхъ отношеніяхъ гигиенично. Вслѣдствіе этого дидактика должна дать основныя руководящія указанія относительно внѣшняго и внутреннего устройства школы.

## Внѣшняя организація школы.

**Понятіе о внѣшней организаціи школы и необходимость свѣдѣній о ней для учителя.** Подъ внѣшней организаціей школы разумѣется упорядоченіе внѣшней стороны школы, т.-е. школьнаго зданія, школьной мебели, учебныхъ пособій и т. п.



Учитель не призванъ быть строителемъ школы; но нерѣдко общество, устраивающее школу, спрашиваетъ у учителя совѣта касательно или устройства или исправленія школы. Съ другой стороны, учитель, и не исправляя школы, многое можетъ сдѣлать для ея благоустройства, напр. относительно чистоты воздуха, правильности освѣщенія и т. п. Потому учителю нужно знать главнѣйшія свѣдѣнія касательно внѣшней организаціи школы.

**Мѣсто для школы.** По гигиеническимъ требованіямъ школа должна находиться на сухой и возвышенной мѣстности, по возможности дальше отъ жилыхъ строеній. Грунтъ земли подъ зданіемъ долженъ быть сухой и крѣпкій. Только при этихъ условіяхъ школа будетъ окружена чистымъ воздухомъ, незараженнымъ гніющими испареніями. Для учебныхъ и нравственно-воспитательныхъ цѣлей желательно, чтобы мѣсто для школы было не очень шумно, удалено отъ рынка, большой проѣзжей дороги, волостныхъ правленій, постоянныхъ дворовъ и т. п. сборныхъ пунктовъ. Самое приличное мѣсто для школы около церкви. Близость къ церкви возвышаетъ школу, показываетъ связь ея съ церковью и приучаетъ дѣтей къ посѣщенію церкви.

**Школьное зданіе.** Школьное зданіе должно быть устроено такъ, чтобы почвенная сырость и почвенный воздухъ, всегда нѣсколько порченный (содержащій много углекислоты и мало кислорода), не проникалъ въ школу. Для этой цѣли подъ зданіемъ обязательно слѣдуетъ устраивать подполье. Земля подпольнаго пространства должна быть тщательно очищена отъ всякихъ отбросовъ и утрамбована глиною, а еще лучше если будетъ залита известкою. Содержаться подпольное пространство должно всегда чисто и сухо, а въ теплое время обязательно провѣтриваться.

Планъ училищнаго зданія зависитъ отъ средствъ и числа учениковъ. Но нужно заботиться, чтобы въ школѣ были слѣдующія комнаты: классъ для обученія дѣтей, коридоръ или особая комната для верхней одежды учащихся, квартира для учителя; наконецъ, при сельскихъ школахъ, куда дѣти приходятъ нерѣдко изъ отдаленныхъ селеній, желательно имѣть 2 комнаты для ночлега учащихся мальчиковъ и дѣвочекъ и при нихъ кухню. Всѣ помѣщенія въ школѣ и коридоры между ними по возможности должны быть теп-



лые и свѣтлые: холодныя помѣщенія располагають дѣтей къ простудѣ, а при темныхъ могутъ происходить толкотня, ушибы и увѣчья.

**Размѣръ** жилыхъ помѣщений въ школѣ, особенно класса, гдѣ дѣти проводятъ большую часть дня, долженъ соответствовать числу учащихся, чтобы дѣти могли дышать всегда достаточно чистымъ воздухомъ.

Чистый воздухъ необходимъ для жизни нашего организма: при вдыханіи мы беремъ изъ воздуха нужный для нашего организма кислородъ и выдыхаемъ ненужную углекислоту. При недостаткѣ кислорода и обиліи углекислоты являются болѣзненные состоянія организма—блѣдность и вялость кожи, малокровіе, разстройство дѣятельности кишекъ, общее истощеніе; чрезмѣрное обиліе углекислоты при недостаткѣ кислорода вызываетъ обморокъ, даже смерть. Въ атмосферномъ воздухѣ обычно содержится достаточное количество кислорода (20,81 частей на 100) и безвредная для насъ доля углекислоты (0,04 на 100), потому что расходуемый нами при дыханіи кислородъ возмѣщается другими процессами (напр., процессами въ зелени на деревьяхъ), которые поглощаютъ углекислоту и даютъ кислородъ. Но въ жилыхъ помѣщеніяхъ, куда мало проникаетъ атмосферный воздухъ, отъ дыханія количество кислорода можетъ значительно убавиться, а углекислоты увеличиться. Такъ 10 лѣтній ребенокъ въ 1 часъ при спокойномъ состояніи выдыхаетъ около  $\frac{4}{3}$  ведра углекислоты (около 10 $\frac{1}{2}$  литровъ), а при пѣніи—около 1 $\frac{1}{3}$  ведра (16,7 литра). Если отвести для него  $\frac{1}{2}$  куб. саж. воздуха, то черезъ  $\frac{1}{2}$  часа количество углекислоты будетъ уже въ 3 раза болѣе, чѣмъ въ атмосферномъ воздухѣ, а черезъ часъ—въ 6 разъ. Гигиенисты признають, что количество углекислоты безъ вреда для здоровья можетъ увеличиться только въ 2 $\frac{1}{2}$  раза противъ атмосфернаго воздуха (т.-е. составлять 0,001 всего объема воздуха). Поэтому, если даже принять во вниманіе, что комнатный воздухъ черезъ скважины стѣнъ, оконъ, дверей и другія отверстія на половину проходитъ на улицу, а взамѣнъ его входитъ въ комнату частый атмосферный воздухъ, для часового сидѣнья въ комнатѣ на одного 10 лѣтняго ребенка все же нужно не менѣе  $\frac{1}{2}$  кубич. сажени воздуха. Отсюда легко можно опредѣлить размѣръ классной комнаты, а равно и другихъ жилыхъ помѣщений въ школѣ.

Въ жилыхъ помѣщеніяхъ, особенно въ классѣ, на каждого ученика должно быть  $\frac{1}{2}$  куб. сажени воздуха, въ крайнемъ случаѣ 10 куб. арш., при этомъ не менѣе 2 квадратн. арш. площади пола.

**Вентиляція.** Такъ какъ и при нормальномъ размѣрѣ класса воздухъ черезъ часъ значительно испортится, то его обязательно нужно послѣ каждого урока очищать. Для очистки воздуха въ классѣ должны быть *вентиляторы*.



Хорошо очищаютъ воздухъ оконныя форточки, особенно если ихъ въ комнатѣ нѣсколько, притомъ расположенныхъ съ противоположныхъ сторонъ. Лучше устраивать форточки откидныя, съ боковыми жестяными крыльями (фрамугами); при такихъ форточкахъ холодный воздухъ сначала идетъ къ потолку, здѣсь смѣшивается съ теплымъ и опускается внизъ уже значительно нагрѣтымъ. Такія форточки иногда можно открывать даже во время урока. Кромѣ форточекъ, въ классныхъ комнатахъ желательны другіе вентиляторы — печные, въ потолкѣ, въ верхнихъ частяхъ стѣнъ, которые могли бы дѣйствовать постоянно и въ присутствіи дѣтей.

**Освѣщеніе класса.** Для класса и для всѣхъ жилыхъ помѣщеній требуется и хорошее освѣщеніе. Оно необходимо даже для самой чистоты воздуха. Свѣтъ есть могучее обеззараживающее средство; поэтому свѣтлые классы не представляютъ такихъ удобныхъ условій для развитія болѣзненныхъ міазмовъ, какъ классы темные. Съ другой стороны достаточное количество свѣта необходимо и для сохраненія зрѣнія учениковъ, чтобы имъ не приходилось при чтеніи и письмѣ напрягать глаза. Для правильнаго освѣщенія класса требуется, чтобы окна класса выходили на солнечную — южную или юго-западную сторону, но никакъ не на сѣверную; площадь оконъ (стеколъ) должна быть только въ 4—6 разъ меньше площади пола; подоконники должны быть расположены выше уровня партъ, иначе послѣднія будутъ загораживать свѣтъ. Освѣщаться комната должна съ лѣвой стороны: только въ этомъ случаѣ ученикъ не будетъ закрывать отъ себя свѣтъ при чтеніи и письмѣ. Если одного лѣвосторонняго освѣщенія недостаточно, можно допустить, въ качествѣ лишь дополнительнаго, освѣщеніе сзади, но никакъ не спереди: освѣщеніе спереди ослѣпляетъ глаза, препятствуетъ видѣть написанное на доскѣ, а также мѣшаетъ чтенію и письму. Для правильности освѣщенія имѣютъ значеніе и форма класса и окраска стѣнъ. Для класса желательна прямоугольная форма, при чемъ длина (съ окнами) должна относиться къ ширинѣ, какъ 4 къ 3. При такой формѣ освѣщеніе вездѣ будетъ равномерное. Стѣны класса слѣдуетъ окрашивать въ какую-нибудь свѣтлую краску, всего лучше въ сѣрую, какъ менѣе маркую, а отнюдь не въ темную, которая поглощаетъ очень много свѣта. Но въ то же время въ



классѣ не должно быть и ослѣпляющаго освѣщенія, вредно дѣйствующаго на глаза; поэтому, при яркомъ свѣтѣ солнца въ окна, послѣднія слѣдуетъ на время уроковъ завѣшивать какими-нибудь шторами.

**Отопленіе школы.** Важное значеніе для здоровья учащихся и успѣшности занятій имѣетъ нормальная температура; а это зависитъ отъ хорошаго устройства печей и правильности отопленія. Нельзя допускать въ школѣ желѣзныхъ печей: онѣ слишкомъ много выдѣляютъ углекислоты и неравно-мѣрно нагрѣваютъ комнату. Самыя удобныя голландскія печи. Чтобы печь могла нагрѣвать комнату, она должна соответствовать величинѣ комнаты: каждый квадрат. футъ выходящей въ комнату печи долженъ приходиться на 3—6 куб. сажень вмѣстимости комнаты. Топка печей должна выходить въ классную комнату: это важно для очищенія воздуха. Топить печи нужно вечеромъ, чтобы къ утру угаръ прошелъ, а теплота сохранилась. Нормальною температурою въ классной комнатѣ можно считать 12—15° R. При такой температурѣ дѣти могутъ сидѣть въ классѣ безъ верхней одежды, что положительно необходимо какъ для правильности занятій (неудобно, наприм., писать въ шубѣ), такъ и для здоровья дѣтей (потѣя въ одеждѣ, дѣти по выходѣ изъ класса легко могутъ простужаться; отъ одежды и пота портится и классный воздухъ).

**Чистота въ школѣ.** Для сохраненія чистоты воздуха, здоровья учащихся и приученія ихъ къ порядку и опрятности, въ школѣ тщательно должно поддерживать чистоту. Для этого во всѣхъ жилыхъ помѣщеніяхъ школы ежедневно слѣдуетъ тщательно подметать полъ, обтирать окна, парты и другія вещи. Кромѣ ежедневнаго подметанія и уборки школы, по крайней мѣрѣ разъ въ недѣлю нужно подмывать въ школѣ полъ, мыть окна и косяки, чтобы избѣжать накопленія грязи. А при появленіи заразныхъ болѣзней, наприм., кори, дифтерита и друг., обязательно производить въ школѣ дезинфекцію: спрыскивать стѣны и обмывать парты, косяки, полъ, наприм., растворомъ сулемы ( $\frac{2}{3}$  золотника на ведро кипяченой воды, разведенной съ 2 золотн. соли) или известковымъ молокомъ (3 фунта гашеной или 6 фунтовъ негашеной извести на ведро воды), чтобы предупредить развитіе этихъ болѣзней.



**Вода.** Въ области гигиеническихъ условій школы видное мѣсто занимаетъ вода. Черезъ нечистую воду нерѣдко мы получаемъ различныя болѣзни. Поэтому въ школѣ вода должна быть хорошая, чистая; желательно давать дѣтямъ для питья воду кипяченую и фильтрованную. Содержать воду нужно въ чистотѣ и ежедневно мѣнять. Чтобы дѣти не мутили воды черпаніемъ прямо изъ кадки, слѣдуетъ къ кадкѣ придѣлать крышку на петляхъ и запираеть ее на замокъ, внизу же вставлять одинъ или два крана. Въ зимнее и вообще холодное время для охраненія дѣтей отъ простуды, воду нужно держать въ комнатѣ, чтобы она имѣла приблизительно комнатную температуру.

**Пища.** Слѣдуетъ обращать вниманіе и на пищу учениковъ. Дѣтскій организмъ подвижной и растущій особенно нуждается въ хорошемъ питаніи. Между тѣмъ дѣти въ школѣ обычно питаются сухояденіемъ. Но сухояденіе не даетъ нужнаго для организма питанія. Отсюда у дѣтей учащихся часто являются истощеніе организма, утомленіе, которое отражается не только на физическомъ состояніи, но и на самомъ обученіи; дѣти бываютъ невнимательны, вялы, малопонятливы. Для улучшенія питанія учениковъ учитель долженъ озаботиться введеніемъ такъ называемаго „школьнаго приварка“ (горячей пищи), конечно, на средства учениковъ. Такой приварокъ потребуетъ немного расходовъ и не вызоветъ противодѣйствія со стороны родителей; нуженъ здѣсь лишь добрый починъ учителя. Особенно такой приварокъ необходимъ въ сельскихъ школахъ, гдѣ дѣти нерѣдко приходятъ въ школу на цѣлую недѣлю.

**Площадка для дѣтскихъ игръ.** Для физическаго развитія дѣтей слѣдуетъ вводить и поддерживать дѣтскія игры на вольномъ воздухѣ. Для игръ желательно имѣть около школы ровную площадку достаточныхъ размѣровъ. При существованіи такой площадки учителю удобно наблюдать за дѣтскими играми, а иногда и руководить ими.

**Садъ и огородъ.** При школѣ желательно имѣть и садъ и огородъ. Занятія учениковъ въ саду и огородѣ хорошо укрѣпляютъ ихъ физически и даютъ полезныя практическія знанія, а для учителя садъ и огородъ могутъ служить придаткомъ къ его скудному жалованью.



**Обстановка класса.** Обстановка класса должна быть прилична и соответствовать назначенію школы.

Въ переднемъ углу должна быть *икона*. Хорошо имѣть портреты государя и государыни. На стѣнахъ прилично развѣсить священно-историческія картины, издаваемые св. Синодомъ на отдѣльныхъ листахъ молитвы, священные изреченія, а также географическія карты.

*Классная мебель.* Классы должны быть снабжены классною мебелью, подъ которой нужно разумѣть ученическія парты, столъ и стулъ для учителя, классныя доски.

*Парты.* Правильное устройство партъ имѣетъ важное значеніе для здоровья учащихся. Многія школьныя болѣзни, какъ-то близорукость, искривленіе позвоночника, неправильная посадка плечъ и лопатокъ, затруднительность дыханія и др., обязаны своимъ происхожденіемъ дурно устроеннымъ партамъ.

При устройствѣ парты нужно обращать особенное вниманіе на слѣдующія ея части.

1) Разстояніе отъ края стола, обращеннаго къ ученику, до сидѣнія (дифференція — линія с — е) должно равняться разстоянію между поверхностью скамейки и концомъ локтя плотно прижатой къ туловищу согнутой руки плюсъ  $\frac{1}{4}$  вершка, что обыкновенно равняется  $\frac{1}{7}$ — $\frac{1}{8}$  роста. При преобладающемъ ростѣ нашихъ учениковъ въ 28—32 вершка оно должно быть приблизительно въ 4—5 вершковъ. При высокомъ столѣ ученику во время письма приходится слишкомъ высоко поднимать правое плечо и искривлять позвоночникъ; съ другой стороны, глаза его будутъ очень близко къ столу, чрезъ что легко развивается близорукость; при низкомъ столѣ ученику нужно будетъ сильно сгибаться. 2) Слѣдуетъ обращать вниманіе на отношеніе края стола къ краю сидѣнія (дистанція — линія е — f). Желательно, чтобы край сидѣнія нѣсколько (приблизительно около вершка) заходилъ подъ парту; иначе при письмѣ ученикъ будетъ искривляться и вслѣдствіе этого сильно уставать. Чтобы ученику удобно было вставать изъ-за такого стола, верхнюю крышку или лучше часть ея можно сдѣлать поднимающеюся на шарнирахъ. 3) Высота скамьи (линія е — d) должна быть такова, чтобы ноги дѣтей при сидѣніи не болтались и не протягивались, а опирались бы всею ступнею на полъ; слѣдова-







тельно 8—9 вершковъ). Въ передней горизонтальной части стола слѣдуетъ устроить постоянныя чернильницы съ плотными закрышками. У парты должна быть полка для книгъ и тетрадей (1—m). По своему объему болѣе желательны парты для двухъ учениковъ, чтобы каждому удобно было и садиться на мѣсто, и выходить, не тревожа другихъ. Размѣщать столы слѣдуетъ такъ, чтобы между ними оставался проходъ. Свѣтъ долженъ падать на парты съ лѣвой стороны и въ крайнемъ только случаѣ и то отчасти, сзади, но никакъ не прямо въ глаза и не съ правой стороны.

Учительскій *столѣкъ* и *стулъ* необходимо помѣщать впереди партъ, въ серединѣ класса, чтобы отсюда учителю можно было видѣть всѣхъ учениковъ.

Классныхъ *досокъ* въ школѣ желательно имѣть столько, сколько отдѣленій, потому что нерѣдко приходится заниматься на доскѣ заразъ нѣсколькимъ отдѣленіямъ. Доска должна быть черноматовою, не отвѣчивающею. Для чистоты доски время отъ времени ее нужно протирать уксусомъ и ежегодно вновь окрашивать. На одной сторонѣ доски хорошо имѣть постоянную графическую сѣтку съ красными, горизонтальными и косыми, или вертикальными линіями, чтобы учителю не приходилось каждый урокъ чертить особую сѣтку. На доскѣ слѣдуетъ сдѣлать мѣста для прикрѣпленія небольшихъ планочекъ или прикрѣпить плапочки навсегда; онѣ нужны бываютъ особенно при обученіи грамотѣ для постановки подвижныхъ буквъ. Свѣтъ долженъ падать на доску сбоку.

Учебныя *пособія*. Каждая школа должна имѣть необходимыя учебныя пособія. Къ числу ихъ принадлежатъ картины изъ священной исторіи, рисунки ветхозавѣтной скиніи и ея принадлежностей, рисунки христіанскаго храма и его принадлежностей, рисунки, изображающіе разныя части христіанскаго богослуженія; необходимы также нѣкоторыя географическія карты, особенно карты Россіи и Палестины, желательны карты уѣзда и губерніи. Очень полезно имѣть въ школѣ историческія картины (для чтенія историческихъ статей), виды разныхъ мѣстностей (для чтенія статей географическихъ), растений, животныхъ и т. п. Далѣе, обязательно должны быть въ школѣ русскіе торговые счеты, а также образцы мѣръ (сажень, аршинъ и т. п.) и вѣса. Если есть



средства, желательное приобретение классных счетов съ приспособленіями для показанія дѣленія цѣлаго на части (соединеніе торговыхъ счетовъ съ дробными) и ариѳметическій ящикъ. Школа должна обладать достаточнымъ запасомъ аспидныхъ досокъ (или черныхъ бумажныхъ), грифелей, перьевъ, ручекъ, карандашей, линеекъ, бумаги, чернилъ и мѣлу.

**Библіотека.** Въ каждой школѣ желательна и бібліотека. Значеніе бібліотеки громадно. Она не только помогаетъ самообразованію учителя и учениковъ, но является наилучшимъ средствомъ для связи школы съ семьей и добраго вліянія первой на послѣднюю: дѣти, читая дома книжки изъ школьной бібліотеки, просвѣщаютъ и свою семью, и чрезъ то расширяютъ область школьнаго вліянія. Въ школьной бібліотекѣ могутъ быть только книги, одобренныя высшимъ начальствомъ. Библіотека должна состоять изъ 3-хъ отдѣловъ: 1) пособія для учителя, 2) учебники и 3) книги для чтенія. Каждому изъ этихъ отдѣловъ должна быть сдѣлана опись или систематическій каталогъ. Поступленіе книгъ въ школу должно заноситься въ особый хронологическій каталогъ. Всѣ книги бібліотеки должны храниться въ особомъ шкафѣ, который можетъ помѣщаться въ классѣ. Для лучшаго сбереженія книги должны быть переплетены; не переплетенныхъ книгъ не слѣдуетъ давать на руки ученикамъ. Разбитыя, но еще цѣльныя книги нужно переплетать вновь.

*Выдачу и пріемъ книгъ* лучше всего установить въ опредѣленное время (1 или 2 раза въ недѣлю), а не когда вздумается ученикамъ или учителю. При выдачѣ книгъ учитель разъясняетъ дѣтямъ, какъ слѣдуетъ съ ними обращаться и какъ читать, а при возвращеніи книгъ по возможности удостоверяется, прочитаны ли онѣ; обращаетъ онъ также вниманіе и на то, чтобы книги возвращались въ цѣлости, безъ помарокъ и подписей. Всѣ выдаваемые изъ бібліотеки книги для чтенія учитель долженъ своевременно *записывать* въ особую тетрадь съ обозначеніемъ, когда и кому что выдано; здѣсь же должны быть и помѣтки о возвращеніи книги. Эта запись прежде всего необходима для того, чтобы знать, гдѣ книга; но она важна и во многихъ другихъ отношеніяхъ; такъ, по этой записи можно опредѣлить, насколько развита въ дѣтяхъ любовь къ чтенію, какимъ чтеніемъ они больше



всего интересуются, какія книжки имъ больше всего нравятся и т. п.

### **Внутренняя организація школы.**

Подъ внутренней организаціей школы разумѣются школьные порядки, наблюдаемые въ теченіе всего школьнаго ученія и касающіеся всѣхъ сторонъ школьной жизни—учебной, нравственно-воспитательной и отчетной.

#### *А) Учебная часть.*

**Пріемъ дѣтей въ школу и начало ученія.** Пріемъ дѣтей въ школу производится съ общаго согласія законоучителя и учителя школы. Въ школу принимаются дѣти не моложе 8-лѣтняго возраста; всего лучше мальчиковъ принимать 9 лѣтъ, а дѣвочекъ 8—9. Пріемъ малолѣтнихъ дѣтей вреденъ: 6—7 лѣтній ребенокъ еще не окрѣпъ силами, воспріимчивость къ ученію у него слаба, и онъ или вовсе не усвоитъ преподаваемаго въ школѣ, или все позабудетъ по выходѣ изъ нея. Число принимаемыхъ дѣтей должно соображать съ размѣрами школьнаго помѣщенія: чрезмѣрное переполненіе школы учениками вредитъ не только успѣхамъ обученія, но и здоровью учащихся. Если школа смѣшанная (каковы въ большинствѣ наши сельскія школы), то принимать нужно одинаково и мальчиковъ и дѣвочекъ. Такъ какъ во многихъ мѣстностяхъ крестьяне считаютъ обученіе дѣвочекъ излишнимъ, а между тѣмъ образованныя женщины очень важны для семьи: онѣ лучше устроятъ домъ и воспитаютъ дѣтей,—то законоучитель и учитель должны особенно располагать родителей къ обученію дѣвочекъ.

Экзамена при пріемѣ дѣтей въ школу не бываетъ, но слѣдуетъ (конечно, лучше при участіи врача или фельдшера) осматривать дѣтей, и больныхъ, особенно заразными болѣзнями, не принимать. Принятые въ школу дѣти заносятся учителемъ въ особый списокъ съ обозначеніемъ лѣтъ каждаго.

Для правильности ученія весьма важно, чтобы дѣти поступали въ школу одновременно. Поэтому, сообразуясь съ мѣстными условіями, учитель долженъ установить одинъ опредѣленный срокъ для пріема дѣтей въ школу и начала ученія и не отступать отъ установленнаго порядка. Во из-



объясненіе нареканій на учителя со стороны населенія, требованія о времени пріема учениковъ и начала ученія должны итти отъ училищнаго совѣта, а оповѣщеніе можетъ удобно сдѣлать священникъ послѣ церковныхъ службъ въ праздничные и воскресные дни, предшествующіе пріемному сроку.

**Расписаніе уроковъ.** Распредѣленіе уроковъ должно быть составлено по соглашенію съ законоучителемъ и сообразно съ количествомъ часовъ, положенныхъ на каждый предметъ программами, а также сообразно съ числомъ группъ въ школѣ. При этомъ нужно соблюдать цѣлесообразную мѣну уроковъ: трудные предметы по возможности назначить на утренніе часы и чередовать ихъ съ легкими, чтобы не обезсилить дѣтей; съ другой стороны, чтобы не ослабить интереса дѣтей однообразіемъ занятій, слѣдуетъ одинаковые уроки раздѣлять промежутками.

Въ каждый часовой урокъ свои личныя занятія учитель дѣлитъ между двумя или даже между тремя группами. Когда онъ самъ даетъ урокъ одной группѣ, другія занимаются самостоятельными работами. При распредѣленіи самостоятельныхъ работъ нужно имѣть въ виду, чтобы онѣ стояли въ тѣсной связи съ занятіями подъ руководствомъ учителя, т.-е. или слѣдовали непосредственно за занятіями учителя и составляли ихъ продолженіе, или служили подготовленіемъ къ этимъ занятіямъ, на которыхъ предполагается ихъ повѣрка. Только при этихъ условіяхъ дѣти будутъ исполнять самостоятельныя работы съ интересомъ и тщательно. Поэтому неудобно, напр., назначать на два или на три часа сряду самостоятельныя работы, хотя бы и по разнымъ предметамъ. Разъ составленное расписаніе уроковъ не слѣдуетъ мѣнять безъ особенной нужды: пусть ученики пріучаются твердо знать порядокъ своихъ занятій.

Классныя занятія обязательно должны прерываться отдыхами, или перемѣнами. Совѣтуютъ послѣдовательно увеличивать продолжительность перемѣнъ: послѣ 1-го часового урока 10 мин., послѣ 2-го — 15 мин., послѣ 3-го учащіеся отпускаются обѣдать на 1 часъ или 1½; между уроками послѣобѣденными перемѣна можетъ быть въ 10—15 минутъ.

**Испытанія учениковъ.** Испытанія въ начальныхъ школахъ бываютъ двухъ родовъ: *переводныя* изъ одного отдѣленія въ другое и *выпускныя*.



*Переводныя* испытанія имѣютъ въ виду сортировку учениковъ по отдѣленіямъ. При этомъ нужно руководствоваться слѣдующими соображеніями. Если ученикъ нисколько не усвоилъ самаго существеннаго изъ предметовъ, преподаваемыхъ въ той или другой группѣ, такъ что не можетъ продолжать ученіе, напр., если ученикъ младшей группы совсѣмъ не научился читать и писать, то его слѣдуетъ оставлять въ прежней группѣ. Если же ученикъ не усвоилъ лишь второстепенныхъ подробностей, безъ которыхъ возможно продолженіе обученія, напр., младшій ученикъ читаетъ, только медленно, то такого лучше переводить въ слѣдующее отдѣленіе: пробѣлы будутъ восполнены при повтореніи, а переводъ подниметъ духъ ученика и не оставитъ его безъ дѣла.

*Выпускныя* испытанія, дающія мальчикамъ право на льготу 4-го разряда по отбыванію воинской повинности, а дѣвочкамъ свидѣтельство объ окончаніи курса начальной школы, производятся согласно изданнымъ на этотъ случай особымъ правиламъ.

#### *Б) Нравственно-воспитательная часть.*

Школа, имѣющая въ виду не только обученіе, но и воспитаніе дѣтей, должна быть благоустроенною и въ нравственно-воспитательномъ отношеніи. Къ школьнымъ порядкамъ нравственно-воспитательнаго характера принадлежать, во-1-хъ, порядки, имѣющіе цѣлью религіозно-нравственное воспитаніе дѣтей (указаны въ отдѣлѣ о развитіи религіозныхъ и нравственно-симпатическихъ чувствованій); во-2-хъ, дисциплинарные порядки касательно мѣста, времени, способа занятій и внѣшнихъ формъ жизни дѣтей. Чтобы учителю легче было поддержать дисциплину, а вмѣстѣ съ тѣмъ ввести и самихъ учениковъ въ дѣятельное участіе въ поддержаніи дисциплины, слѣдуетъ въ школѣ установить дежурства, по два или даже по три человека въ день изъ старшей, средней и младшей группы. Дежурные ученики служатъ въ помощь учителю для наблюденія за порядкомъ. Они должны притти въ школу ранѣе другихъ и обтереть пыль съ мебели, оконъ, съ доски. Потомъ они должны наблюдать, чтобы входящіе ученики вытирали ноги и не носили въ классъ грязи на обуви, не портили классныхъ столовъ и школьныхъ принадлежностей. Въ перемѣны де-



журные отворяють форточки и провѣтриваютъ классъ. Они же изготовляютъ принадлежности для письма на доскѣ и на тетрадяхъ, помогаютъ учителю при раздачѣ книгъ и т. п. По окончаніи уроковъ дежурные выметають классную комнату и все приводятъ въ порядокъ. Наконецъ, въ 3-хъ, къ порядкамъ нравственно-воспитательнаго характера относятся внѣучебныя собранія дѣтей въ школѣ. Очень желательно, чтобы дѣти собирались въ школу въ праздничные и торжественные дни, напр., между заутреней и обѣдной или послѣ обѣдни. Здѣсь учитель можетъ объяснить дѣтямъ значеніе праздника, поговорить или почитать что-нибудь о немъ. Въ высокоторжественные дни хорошо учителю съ учениками пропѣть въ школѣ русскій гимнъ („Боже, царя храни“) и „Славься, славься“. Къ числу желательныхъ порядковъ школы можно отнести чтенія съ туманными картинами, школьные праздники, напр., елки во время святокъ, прогулки съ учениками, путешествія ко св. мѣстамъ. Всѣ указанные порядки очень полезны во многихъ отношеніяхъ: они сообщаютъ дѣтямъ новыя знанія, развиваютъ въ нихъ любовь къ Церкви и отечеству, всестороннѣе привязываютъ къ школѣ, нравственно облагораживаютъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ возвышаютъ школу и учителя въ глазахъ населенія.

*В) Отчетная часть.*

По окончаніи каждаго учебнаго года учитель долженъ представить отчетъ по школѣ. Здѣсь должны быть свѣдѣнія о школьномъ зданіи, школьныхъ принадлежностяхъ, о библиотекѣ, объ ученикахъ: ихъ количествѣ, лѣтахъ, раздѣленіи на группы, о числѣ кончившихъ и вышедшихъ до окончанія учебнаго года, о числѣ учебныхъ дней и нуждахъ школы. Эта отчетность не трудна и не обременительна, если всѣ данныя для нея записывать исправно въ свое время; а между тѣмъ она очень интересна и поучительна и для учителя: она даетъ ему возможность осмотрѣть за годъ всѣ стороны школьной жизни и своихъ занятій. Для составленія годового отчета по школѣ учитель долженъ имѣть слѣдующія записи: 1) *опись школьнаго имущества*. По окончаніи каждаго учебнаго года слѣдуетъ дѣлать повѣрку школьнаго имущества, и если окажутся въ немъ предметы, пришедшіе отъ употребленія въ негодность, утраченные или



израсходованные (чернила, бумага, мѣлъ и т. п.), то объ этомъ слудуетъ отмѣтить въ описи и занести въ отчетъ. 2) *Каталогъ книгъ и пособій съ раздѣленіемъ на отдѣлы.* Здѣсь также по окончаніи года слѣдуетъ отмѣчать, какія книги выключаются изъ употребленія за ветхостью, какія утрачены. 3) *Книга для записи поступающихъ въ школу денегъ и пожертвованій.* 4) *Книга для записи дѣтей, поступающихъ въ школу.* 5) *Классный журналъ для ежедневной записи уроковъ и отсутствующихъ учениковъ.* 6) *Книга для записи выдаваемыхъ свидѣтельствъ на льготу по отбыванію воинской повинности.*

