П. Соколов

Чтения по педагогической психологии

BF
51

BF
54

П. А. Соколовъ.

Чтенія по педагогической психологіи.

(14 чтеній, предложенныхъ на общеобразовательныхъ курсахъ для народныхъ учителей въ Екатеринославѣ лѣтомъ 1903 года).

Съ указателемъ отдѣльныхъ сочиненій и журнальныхъ статей по разнымъ психолого-педагогическимъ отдѣламъ.

ЕКАТЕРИНОСЛАВЪ.
Типографія Губернскаго Земства.
1904.

1 В

Прив. об-Просв. 1959

BF
b·1

Дозволено цензурою Екатеринославъ 12 Февраля 1904 г.

201726

Предисловіе.

Выпуская въ свѣтъ свои „Чтенія по педагогической психологіи“, мы имѣли въ виду слѣдующія задачи:

1) дать общее популярное, и въ то же время отвѣчающее современной ступени психологическаго изслѣдованія, изложеніе основныхъ психическихъ явленій;

2) въ связи съ этимъ изложеніемъ, сдѣлать возможные педагогическіе выводы изъ него и

3) своимъ руководствомъ подготовить читателю путь къ дальнѣйшему изученію психологіи.

Послѣдній пунктъ нуждается въ нѣкоторомъ поясненіи.

Дѣло въ томъ, что въ большинствѣ случаевъ популярныя изложенія психологіи слишкомъ далеко отстоятъ отъ научныхъ психологическихъ изслѣдованій. Результатомъ чего является невозможнымъ или, по крайней мѣрѣ, весьма затруднительнымъ переходъ отъ однихъ къ другимъ. Разница въ одной терминологіи между популярными и научными книгами способна не мало затруднить читателю переходъ къ научному изложенію предмета. Мы, напротивъ, вездѣ старались, при возможной популярности общаго изложенія, сохранить научную терминологію, не пугаясь латинскихъ и греческихъ названій. Потому что термины, взятые изъ мертвыхъ языковъ для обозначенія научныхъ понятій, обезпечиваютъ послѣднимъ точный, опредѣленный, *неподвижный* смыслъ, который иначе легко могъ бы разнообразиться, видоизмѣняться, если-бы обозначался общежитейскими названіями измѣнчиваго содержанія.

Преслѣдуя только вышеуказанныя задачи, мы не претендуемъ на особую самостоятельность изслѣдованія Мы хотѣли дать по каждому вопросу не столько то, что сами надумали, сколько то, что дали по нему психологическія изслѣдованія послѣдняго времени (напримѣръ, по вопросу о группировкѣ характеровъ—„Основныя ученія психологіи“ *Лосскаго* 1903 г; по вопросу о мыслительныхъ типахъ дѣтей—книжка *Кейра* 1904 г)

Предназначая ближайше свои чтенія учителямъ, мы сочли возможнымъ опустить вопросы о развитіи рѣчи у дѣтей и объ аффектахъ, какъ: гнѣвѣ, страхѣ и пр. Развитіе рѣчи, равно какъ и аффективныя состоянія (крайне сильныя, необузданныя чувства) принадлежатъ собственно къ психологіи дошкольнаго дѣтства (*необузданныя* волненія гнѣва, страха, если они остаются въ человѣкѣ и далѣе, должны разсматриваться, какъ ненормальныя *состоянія*, бороться съ которыми больше подъ стать медицинѣ, чѣмъ педагогіи—взглядъ д-ра *Флери*)

Въ концѣ своихъ „Чтеній“ мы прилагаемъ подробный указатель психологическихъ и педагогическихъ сочиненій, а *равно и статей* по различнымъ общепедагогическимъ вопросамъ, *помѣщенныхъ въ педагогическихъ журналахъ за послѣдніе 20 лѣтъ* Подробнаго указанія журнальныхъ статей нѣтъ ни въ указателѣ при „Психопатологіи“ *Штерринга* (СПБ. 1903 г.), ни въ указателѣ на каждую главу при „Элементахъ психологіи“ *Фонсегрива* (Сергіевъ Посадъ, Московской губ 2-е изданіе 1903 г.), ни въ указателѣ (преимущественно нѣмецкихъ пособій) при „Современной экспериментальной психологіи“ *А П. Нечаева* (СПБ. 1901 года), ни въ указателѣ при „Основаніяхъ педагогики“ Прот. А. П. Мальцева. Между тѣмъ, въ педагогическихъ журнадахъ за 20 лѣтъ мы имѣемъ цѣлые ряды статей, освѣщающихъ такіе важные педагогическіе вопросы, какъ вопросъ о нравственномъ воспитаніи, о воспитаніи характера и т. п.

То обстоятельство, что чтенія печатались въ учебное время, мѣшало мнѣ отдать все свое вниманіе выправкѣ чтеній. Естественно, поэтому, могли произойти досадныя

ошибки, какъ, напримѣръ, на стр. 67, гдѣ 7 и 8 строки отъ начала должны читаться такъ: „наилучшимъ временемъ для усвоенія знаній считается возрастъ отъ 7 лѣтъ До 7 лѣтъ мозгъ усиленно формируется и растетъ. А въ формирующемся мозгѣ“ и т. д (См. *Трумпонда* „Дитя, его природа и воспитаніе“ СПБ. 1902 г стр. 84).

Авторъ.

Оглавленіе.

Стр.

Чтеніе первое. **Введеніе въ общую педагогику.** § 1. Историческій смыслъ слова „педагогъ"; § 2. Дальнѣйшій смыслъ слова, § 3. Что такое „педагогика"; § 4. Ея задача; § 5 Основа педагогики, § 6. Психологія Педагогическая психологія. *Значеніе изученія педагогики.* § 7. Общность педагогическихъ выводовъ; § 8. Чѣмъ обусловливается эта общность? § 9. Наука и искусство воспитанія; § 10. Условія искусства воспитанія; § 11. Значеніе педагогики, какъ науки; значеніе общихъ правилъ; практическое пріобрѣтеніе этихъ правилъ и научное; необходимость теоріи для плодотворности опыта; § 12 Основа сомнѣній въ пользѣ педагогики; § 13. Трудность изученія педагогики; § 14. Трудность самонаблюденія; § 15. Трудность наблюденія . . . . . 1—10

Чтеніе второе. **Источники педагогической психологіи.** § 1. Наблюденіе и экспериментъ; § 2. Два вида наблюденія § 3. Самонаблюденіе непосредственное; самонаблюденіе посредственное; § 4. Важность для воспитателя способности самонаблюдснія; § 5 Какъ вырабатывать способность самонаблюденія; § 6. Какъ учиться наблюденію надъ другими? § 7. Значеніе біографій; § 8. Значеніе изящной литературы; § 9 Пособія къ наблюденію надъ дѣтьми; § 10 Экспериментальный источникъ психологическихъ знаній; субъективный психологическій экспериментъ; объективный псих. экспер; примѣръ субъективнаго; объективный экспериментъ:

Стр

примѣры, § 11. Значеніе эксперимента для педагогики, § 12 Физіологическія изслѣдованія . . . . . 11—25

Чтеніе третье и четвертое **Механизмъ ощущеній и педагогическіе выводы изъ него** § 1 Сознаніе ребенка и его развитіе; § 2 Ощущеніе, § 3 Воспріятіе, § 4 Различіе между ощущеніемъ и воспріятіемъ, § 5 Сложная перцепція и представленіе, § 6 Главные моменты въ процессѣ ознакомленія съ міромъ. *Условія образованія ощущеній* § 7 Физіологическія условія ощущеній, § 8 Достаточная сила раздраженія, § 9 Необходимость незанятаго сознанія; § 10. Узость сознанія, обусловливающая предыдущее требованіе, § 11 Необходимость извѣстнаго темпа впечатлѣній; § 12 Необходимость достаточнаго контраста, § 13 Веберо-Фехнеровскія изслѣдованія въ области увеличенія раздраженій, Фехнеровская формула, § 14 Заключеніе о необходимыхъ для полученія ощущеній условіяхъ *Вытекающія отсюда педагогическія требованія*: § 15 Вниманіе къ общему состоянію нервной системой дѣтей, § 16 Вниманіе къ состоянію специальныхъ органовъ чувствъ, утомляемость зрѣнія; утомляемость слуха, § 17. Цѣлесообразное развитіе органовъ чувствъ, § 18 Требованіе, какое предъявляетъ сила впечатлѣнія; § 19. Вопросъ о вниманіи; § 20 Требованіе: не спѣшить § 21 Требованіе разнообразія впечатлѣній § 22 Заключеніе. 25—48

Чтеніе пятое **О вниманіи**: § 1. Природа ребенка въ отношеніи къ вниманію, § 2 Вниманіе не природное состояніе, § 3 Вниманіе не—постоянное состояніе, § 4 Какъ можно опредѣлить вниманіе? § 5 Къ чему сводится вопросъ о развитіи вниманія? *Условія развитія вниманія*: § 6 Первое условіе создания вниманія—цѣльность урока, § 7 Второе условіе—интересъ; § 8 Что такое интересъ въ общемъ смыслѣ? § 9 Правило относительно интереса преподаванія, § 10 Обязанность, налагаемая на учителя правиломъ объ интересѣ обученія; § 11. Понятіе объ интересѣ въ частномъ смыс-

Стр

тѣ; § 12. Примѣры вліянія на вниманіе интереса, § 13 Общая формула о значеніи для вниманія интереса; § 14 Недостаточность условій созданія вниманія; § 15 Условія поддержанія вниманія: открытіе новыхъ сторонъ въ предметѣ, § 16. Связь этого условія съ вышеуказанными; § 17 Физическія и физіологическія условія поддержанія вниманія, связь вниманія съ усиленнымъ кровообращеніемъ въ мозгу, отсюда отрицательное значеніе для вниманія анеміи; § 18 Связь вниманія съ замедленіемъ дыханія, слѣдствія этой связи, значеніе для вниманія свѣжаго воздуха и простора классовъ; § 19 Связь вниманія съ концентраціей движеній; выводъ изъ этой связи, значеніе для вниманія освобожденія энергіи, отрицательное значеніе для вниманія органическаго утомленія, § 20 Заключеніе объ условіяхъ развитія вниманія; § 21 Вниманіе пассивное и активное, § 22. Два труднопреодолимыхъ вида невнимательности . . . . . 49—63

Чтеніе шестое **О памяти**: § 1 При какомъ условіи ощущенія служатъ дѣйствительнымъ матеріаломъ нашего познанія? § 2 Опредѣленіе памяти, § 3 Воспризнаніе, какъ существенный моментъ памяти; § 4. Къ чему сводится забота о памяти? *Условія хорошей памяти:* § 5 Два рода условій хорошей памяти: условія запоминанія и воспроизведенія, § 6. Здоровое состояніе мозга, § 7 Вниманіе къ специальнымъ видамъ памяти; § 8 Сила впечатлѣній; § 9 Извѣстный темпъ впечатлѣній, § 10. Противоположность впечатлѣній; § 11. Повтореніе; § 12. Вниманіе къ усвояемому, § 13 Жизненный интересъ запоминаемаго; § 14. Значеніе ассоціацій для запоминанія. § 15. Различные „навыки памяти“; § 16 Значеніе ассоціацій для припоминанія, § 17. Странности припоминанія, § 18. Значеніе для памяти размышленія; § 19. Условія, сопровождающія воспоминанія; § 20. Первое условіе хорошаго припоминанія; § 21. Второе; § 22. Третье условіе; § 23. Заключеніе объ условіяхъ памяти; § 24.

Стр

Требованія, преъъявляемыя къ учителю механизмомъ хорошей памяти . . . . . 65—80

Чтеніе седьмое. **Ассоціаціи представленій:** § 1 Роль ассоціацій въ душевной жизни; § 2. Два вида ассоціацій, § 3 Четыре подвида ассоціацій; § 4 Физіологическая подкладка ассоціацій; полное опредѣленіе ассоціацій, § 5 Значеніе образованія ассоціацій въ школьномъ обученіи: а] ассоціации по смежности; § 6 Характеръ ассоціацій по смежности и ассоціацій по сходству, § 7 Значеніе образованія ассоціацій въ школьномъ обученіи. б] ассоціации по сходству, § 8. Заключеніе объ ассоціаціонномъ механизмѣ душевной жизни . . 81 93

Чтеніе восьмое **О воображеніи:** § 1 Сходство и различіе между воображеніемъ и памятью, § 2 Два вида воображенія: репродуктивное и продуктивное, § 3. Механизмъ обоихъ видовъ; § 4. Значеніе воображенія въ духовной жизни чловѣка: 1, въ умственной, 2, въ нравственной; § 5 Роль воображенія въ занятіяхъ и нравственной жизни дѣтей; § 6 Воображеніе и идеалистическая жизнедѣятельность *Средства къ развитію воображенія*: § 7 Значеніе для дѣятельности воображенія богатства впечатлѣній; школьныя экскурсіи; § 8. Средства, собственно развивающія воображеніе: практическія и теоретическія; § 9 Игрушки: требованія отъ нихъ; § 10. Значеніе искусствъ въ развитіи воображенія; § 11 Сказки и разсказы; § 12 Заключеніе о средствахъ къ развитію воображенія . . . . . 95—109

Чтеніе девятое. **Объ умѣ:** § 1. Дѣятельность ума: ея задача и сущность; § 2. Формы мышленія; § 3. Связь мышленія съ ассоаціоннымъ механизмомъ; § 4 Два типа мышленія, § 5 Типъ „вздорнаго“ ума; § 6 Типъ „логическаго“ ума: его разновидности: 1, каламбуристъ; 2, остроумецъ; 3, блестящій умъ; 4., вдумчивый умъ; § 7. Ошибки умовъ вздорныхъ, каламбурныхъ и остроумныхъ; § 8. Дѣтское мышленіе; § 9. За-

Стр

дача воспитателя по отношенію къ дѣтскому мышленію; § 10. Развитіе въ дѣтяхъ вдумчивости; основа практической разсудительности; § 11. Упражненіе вдумчивости при объясненіи общихъ обозначеній; § 12. Пониманіе общихъ обозначеній со стороны содержанія, § 13 Заключеніе о развитіи вдумчивости . 111—124

Чтеніе десятое **Чувствованія**: § 1 Чувствованія и роль ихъ въ познавательной дѣятельности; § 2. Дѣленіе чувствованій по стимулу на: а) физическія и б) репрезентативныя, § 3. Дѣленіе чувствованій по тону на: а) пріятныя и б) непріятныя; § 4 Условія повышенія и пониженія энергіи; § 5. Обязанности воспитателя, вытекающія изъ тѣхъ условій, § 6. Настроеніе, § 7. Значеніе повтореній для чувствованій; § 8. Выводъ изъ предыдущаго по вопросу о наградахъ и наказаніяхъ; § 9. Заключеніе изъ общей психологіи чувствованій; *Чувствованія репрезентативныя въ частности*: § 10. Чувство новизны, § 11 Чувство знакомаго; § 12. Чувство скуки; § 13. Чувство ожиданія; § 14. Общій выводъ изъ психологіи репрезентативныхъ чувствъ. 125—136

Чтеніе одиннадцатое и двѣнадцатое. **Идейныя чувствованія**: § 1. Идеи въ отличіи ихъ отъ понятій: опредѣленіе идей; § 2. Опредѣленіе и раздѣленіе идейныхъ чувствъ. *Интеллектуальныя чувства*: § 3 Интеллектуальныя чувства, § 4. Что такое истина? § 5 Общій законъ роста интеллектуальныхъ чувствъ; § 6. Развитіе интеллектуальныхъ чувствъ у школьника; § 7. Виды интеллектуальныхъ чувствъ: сомнѣнія, вѣроятности, увѣренности, истины; § 8. Воспитаніе интеллектуальныхъ чувствъ; средства къ нему: 1., надо дать отвѣдать удовольствіе; 2, Надо давать самому ученику работать надъ удовольствіемъ; самостоятельныя работы; евристической методъ *Нравственныя чувства*: § 9 Что обозначается именемъ добра? Моменты идеи добра; § 10. Нравственныя чувства: симпатическія чувства, чувство долга, угрызенія совѣсти и спокойствіе совѣсти. *Раз-*

Стр

витіе нравственныхъ чувствъ: § 11 Средства къ нему 1. Выясненіе нравственныхъ правилъ, уроки нравственности, образецъ урока нравственности, 2 Внушеніе словомъ и примѣромъ внушеніе словомъ, внушеніе черезъ примѣръ; примѣръ изображаемый, 3 Упражненіе въ нравственной чувствительности, значеніе въ этомъ смыслѣ литературы, сказокъ и басенъ § 12 Опасность сентиментальности и средство противъ нея *Эстетическія чувствованія*: § 13. Эстетическія чувства: что такое красота? § 14 Значеніе эстетическихъ чувствованій; эстетическія чувства и патріотизмъ, эстетическое чувство и привычки къ пьянству, неряшеству и пр; эстетическое чувство и религія, § 15 Воспитаніе эстетическихъ чувствованій Средства къ нему; упражненіе въ отвѣдываніи, природа, какъ воспитательница эстетическихъ чувствъ; § 16. Какъ дать дѣтямъ замѣтить красоты природы? Первое средство, второе Значеніе художественной литературы Третье средство § 17 О музыкальномъ развитіи. Значеніе церковнаго пѣнія *Религіозныя чувства* § 18 Религіозныя чувства. страха Божія, благоговѣнія, преданности, любви и смиренія, § 19. Всеобщность идеи о Богѣ; § 20. Моральная цѣнность религіозныхъ чувствъ, § 21. Средства къ воспитанію религіозныхъ чувствъ: 1) религіозное обученіе, 2) примѣръ, 3) любовь къ ближнимъ, 4) любовь къ природѣ и 5) пріученіе къ внѣшнему богопочитанію . . . . . 137—170

Чтеніе тринадцатое **О волѣ**. § 1. Три рода душевныхъ движеній, § 2 Два рода центробѣжныхъ движеній. *Непроизвольныя движенія*: § 3. Рефлексы и ихъ дѣленіе, наша задача по отношенію къ рефлексамъ; § 4. Три вида физіологическихъ рефлексовъ: § 5. Что обезпечиваетъ намъ власть надъ рефлексами; § 6. Власть надъ психофизическими рефлексами, § 7 Инстинктивныя движенія; значеніе инстинктовъ для жизни; задача воспитанія по отношенію къ инстинктамъ дѣтей; § 8.

Стр.

Привычныя движенія; § 9. Какъ получаются привычки? § 10. Отъ чего зависитъ количество повтореній для привычки? § 11 Виды привычекъ; примѣры привычекъ умственныхъ и нравственныхъ, § 12. Какъ создаются привычки умственныя и нравственныя? *Произвольныя движенія*: § 13 Движенія произвольныя: желаніе и хотѣніе, § 14. Чѣмъ обусловливается простой волевой актъ? Значеніе рефлекторныхъ и инстинктивныхъ движеній для волевыхъ . . . . . 171—184

Чтеніе четырнадцатое. **Воля въ собственномъ смыслѣ:** § 1 Многочисленность произвольныхъ движеній, § 2 Сложный волевой актъ; примѣръ; Что-же такое воля? § 3 Нравстеенная воля, средства къ воспитанію нравственной воли. *Характеръ* § 4 Что такое характеръ? § 5 Различіе характеровъ: 1) чувственный характеръ, 2) эгоцентрическій характеръ, 3) сверхличный и 4) непостоянный, § 6 Раздѣленіе характеровъ по возрастамъ, § 7 Задача воспитанія характера — *Условія воспитанія характера*: § 8. Естественная почва характера, природная выраженность стремленій; взглядъ Шопенгауэра на прирожденность стремленій; фактъ, съ которымъ воспитатель долженъ считаться; § 9 Темпераментъ; дѣленіе темпераментовъ; сильные темпераменты; слабые темпераменты; § 10. Особенности возрастовъ. Отношеніе воспитателя къ физическимъ и личнымъ стремленіямъ дѣтства, отрочества и юности; § 11. Социальная почва характера: вліяніе семьи, вліяніе школы; § 12 Общее заключеніе объ образованіи характера . . . . . 185—203

Лекція первая.

Введеніе въ общую педагогику.

Историческій смыслъ слова „педагогъ“.

§ 1. Если бы мы перенеслись въ древніе Аѳины и вышли рано утромъ на улицу, то по дорогѣ встрѣтили-бы дѣтей, начиная съ семилѣтняго возраста, отправляющихся въ школу. Нѣкоторые изъ нихъ идутъ не одни, а въ сопровожденіи взрослыхъ, которые несутъ учебныя принадлежности. писчія таблички, книги и лиру, и кромѣ того, оберегаютъ маленькихъ людей отъ неприличныхъ знакомствъ, которыя такъ легко заводятся у дѣтей на дорогѣ.

Эти *взрослые проводники, которые вообще были обязаны слѣдить за поведеніемъ дѣтей, и назывались педагогами,— дѣтоводителями* (pais—дитя, и ago—веду)

Дальнѣйшій смыслъ слова.

§ 2. Впослѣдствіи слово стало обозначать дѣтоводителей въ переносномъ смыслѣ, т. е. людей, которые ведутъ дѣтей по пути къ знанію и доброй нравственности, предохраняя отъ возможныхъ для дѣтскаго возраста ошибокъ и заблужденій.

Что такое „педагогика“.

§ 3. Наука, которая беретъ на себя задачу начертить хотя общій путь этого дѣтовожденія, называется педагогикой или, по русски, наукой о воспитаніи дѣтей.

Ея задача.

§ 4 Послѣднее названіе говоритъ, что эта наука имѣетъ ввиду указать благопріятныя условія и средства питанія, при которыхъ дѣтскій духовный организмъ вырастаетъ въ мѣру полнаго возраста (воз—вверхъ, и питаніе)

Основа педагогики.

§ 5. Изъ опредѣленія науки можно заключить и о тѣхъ данныхъ, на основѣ которыхъ она выполняетъ свою задачу.

Чтобы указать благопріятныя условія и средства питанія душевнаго организма, надо знать его природу, законы

его жизни Только то питаніе полезно, которое сообразуется съ законами организма

Такъ, частнѣе чтобы довести до возможной степени развитія разсудокъ, память, воображеніе, и т д, вообще все, что мы называемъ обычно „способностями" человѣка, надо знать законы ихъ жизни

Мы не должны забывать стариннаго латинскаго правила: natura parendo vincitur, т е природу побѣждаетъ тотъ, кто ей повинуется, кто знаетъ ея законы и дѣйствуетъ на нее сообразно съ ними

Психологія.

§ 6. Наука, которая изучаетъ природу душевныхъ явленій, выясняетъ законы дѣятельности душевнаго механизма, законы взаимодѣйствія мыслей, чувствъ, желаній,—называется психологіей

Итакъ, чтобы педагогика въ своихъ указаніяхъ была состоятельна, она должна опираться на психологію.

Педагогическая психологія.

Основанная на психологіи педагогика называется иначе *„педагогической психологіей"*, или, какъ иногда у нѣмцевъ, психологической педагогикой (Psychologische Padagogik).

Значеніе изученія педагогики.

Въ этой психологической опорѣ, какъ сила педагогики, такъ и ея слабость Вамъ надо знать и ту, и другую, чтобы ждать отъ педагогики только того, что она можетъ дать, не питая на ея счетъ пагубныхъ, какъ и вообще всѣ безпочвенныя мечты, иллюзіи

Общность педагогическихъ выводовъ.

§ 7 При дальнѣйшимъ ходѣ моихъ чтеній вы замѣтите, что педагогическіе выводы, на основаніи изученія законовъ душевной жизни, отличаются чрезвычайной общностью

„Изученіе каждаго предмета надо связывать съ какимъ-нибудь интересомъ, который бы приковывалъ къ нему вниманіе ребенка", „для хорошаго усвоенія не надо спѣшить съ впечатлѣніями", „необходимо чувства связывать съ соотвѣтствующими дѣйствіями, чтобы они не выродились въ па-

губный сентиментализмъ“ и т. д.—вотъ общіе выводы, какіе можетъ вамъ предложить педагогика. Больше этого—отъ лукаваго.

§ 8. Такая общность выводовъ обусловливается характеромъ ихъ психологическихъ основаній. **Чѣмъ обусловливается эта общность?**

Психологія въ состояніи изучать только общіе законы душевной жизни, по которымъ она совершается у всѣхъ. Это наука, до нѣкоторой степени отвлеченная, потому что беретъ главные душевные процессы, напр. памяти, воображенія,—въ отвлеченіи, безъ вниманія къ видоизмѣненіямъ ихъ частными черточками, присущими *каждому* индивидууму, особо отъ другихъ

Ясное дѣло, что на такого рода изученіи душевной жизни и выводы могутъ основаться только отвлеченнаго, общаго хоактера.

§ 9. Конечно, это умаляетъ значеніе изученія педагогики Кромѣ науки о воспитаніи, надо усвоить еще искусство воспитанія. **Наука и искусство воспитанія.**

Наука имѣетъ дѣло съ общими правилами и принципами воспитанія. Искусство состоитъ въ умѣньи примѣнить данные правила и принципы въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ, по отношенію кътому, другому, третьему ученику . .

§ 10. Это умѣнье зависитъ отъ способности подмѣтить личныя особенности каждаго ученика, т е. отъ *психологическаго чутья*, и отъ способности подмѣтить особенности каждаго отдѣльнаго случая, когда приходится примѣнить къ дѣлу то или другое правило, т. е. отъ *педагогическаго такта*. **Условія искусства воспитанія.**

Чутье и тактъ—способности столько-же врожденныя, сколько,—какъ и всякія другія способности,—и пріобрѣтаемыя, или, вѣрнѣе, развиваемыя опытомъ, практикой.

Примѣненіе въ томъ или другомъ случаѣ той или другой педагогической мѣры за иситъ отъ чутья и такта Надо-ли на шалость ученика обратить вниманіе или лучше сдѣлать видъ, что не замѣтилъ ея (особенно

когда шалость касается васъ лично, напр?), *этого* не скажетъ вамъ никакая педагогика, а только ваше собственное чутье и вашъ собственный тактъ.

Значитъ, рѣшающій голосъ въ воспитаніи, какое когда и какъ правило примѣнить, и въ какомъ видоизмѣненіи по отношенію къ каждому ученику,—принадлежитъ искусству воспитанія, а не наукѣ

Но было-бы большой ошибкой изъ-за этого отрицать значеніе педагогики, какъ науки

Значеніе педагогики, какъ науки.

§ 11. Пусть педагогика можетъ дать намъ только общія руководящія указанія, общія правила воспитанія той или другой способности души II это значитъ не мало

Значеніе общихъ правилъ

Общія правила—это границы, переступать которыя мы не смѣемъ, потому что иначе мы преступили-бы законы природы, законы душевнаго механизма.

Въ этихъ границахъ мы вольны дѣлать различныя видоизмѣненія, какія подскажетъ намъ наше чутье, нашъ педагогическій тактъ Мы вольны заинтересовать ученика въ ученьи или указаніемъ на будущія выгоды отъ грамотности, или указаніемъ на его болѣе успѣшныхъ товарищей, отъ которыхъ ему стыдно отставать, или указаніемъ на радость родителей, если онъ будетъ хорошо учиться . . . Мы вольны въ видоизмѣненіи интереса, лишь бы онъ достигалъ цѣли и не повредилъ ученику въ какомъ-либо другомъ отношеніи Но мы не вольны совсѣмъ пренебречь интересомъ. Ученье не можетъ идти успѣшно ни въ какомъ случаѣ, если только вниманіе къ нему ученика не будетъ привлечено какимъ-нибудь интересомъ Это—общее педагогическое правило, нарушать которое, безъ вреда для дѣла, положительно немыслимо.

Практическое пріобрѣтеніе правилъ и научное.

Конечно, большинство педагогическихъ правилъ можетъ быть пріобрѣтено практикой, безъ изученія педагогической психологіи

Но есть разница между практическимъ знаніемъ педагогическихъ правилъ и знаніемъ научнымъ Практическое

знаніе говоритъ только о томъ, что надо Но *почему* это надо, практика вамъ не скажетъ Между тѣмъ, для человѣческой увѣренности въ истинѣ правилъ не безразлично, знать-ли, *почему* они истинны, или не знать.

Конечно, всякій знаетъ, что для успѣшности обученія нужно связывать его съ какимъ-нибудь интересомъ Но *почему* такъ нужно, какими свойствами душевнаго механизма обусловливается это требованіе,—едва-ли можетъ быть извѣстно, хотя безъ маленькаго знакомства съ психологіей.

Безъ знанія этого „*почему*“ не можетъ быть твердой увѣренности и въ томъ, *что* нужно. А безъ твердой увѣренности практическое дѣло вообще, и воспитаніе, въ частности, не будетъ особенно успѣшно. [1])

Теперь для насъ должна быть ясна необходимость изученія педагогики, основанной на психологіи, необходимость изученія даже тѣми, кто имѣетъ за собой большой педагогическій опытъ, большую практику.

„Психологія“, говорилъ англійской психологъ Джемсъ учителямъ,[2]) „помогаетъ намъ лучше понять то, что мы намѣрены выполнить Наше довѣріе къ опредѣленному методу возрастаетъ, если мы знаемъ, что этотъ методъ не только приложимъ на практикѣ, но и теоретически правиленъ.

---

[1]) Мнѣ припоминаются по этому поводу справедливыя разсужденія врача въ „Запискахъ“ Вересаева, разсужденія, столько-же примѣнимыя къ медицинѣ сколько и къ воспитанію Врача смущаетъ то обстоятельство, что часто патентованныя средства, испытанныя врачами, оказываются послѣ нѣкотораго времени никуда негодными, какъ бы теряютъ свое цѣлебное дѣйствіе Вся сила ихъ заключалась въ силѣ вѣры въ нихъ со стороны пациентовъ Такимъ образомъ, опыты врачей никакъ не могли служить гарантіей цѣлебности лекарствъ *самихъ по себѣ* Ослабѣвала вѣра въ нихъ, исчезала и сила ихъ дѣйствія

Теперь врачъ спрашиваетъ у Вересаева, „Разъ я поставленъ въ необходимость не вѣрить чужому опыту, то какъ могу я вѣрить и своему собственному? Скажемъ, я личнымъ опытомъ убѣдился въ цѣлебности извѣстнаго средства, но *какъ-же, какъ* оно дѣйствуетъ, *почему*? Пока мнѣ не ясенъ способъ его дѣйствія, я ничѣмъ не гарантированъ отъ того, что и мое личное впечатлѣніе лишь обманъ“—„*Записки врача*“ Вересаева С-Петерб изд 4-е стр 160

[2]) *Джемсъ* „Бесѣды съ учителями о психологіи“—перев. Громбаха—М 1902 г стр 9

Необходимость теоріи для плодотворности опыта.

Далѣе, чтобы быть плодотворнымъ, опытъ долженъ направляться какими-либо теоретическими данными, напередъ сообщенными изслѣдующему лицу. Вы пріѣхали въ Екатеринославъ. Вы можете цѣлые дни лично ознакомляться съ нимъ, и однако вынести плохое представленіе о достопримѣчательностяхъ нашего города, если кто-нибудь, знающій исторію города, напередъ не ознакомитъ васъ съ нимъ Безъ путеводителя даже внимательный наблюдатель что-нибудь, да пропуститъ, и иногда очень существенное.

Наука, или теорія педагогики и имѣетъ значеніе именно руководителя при искусствѣ воспитанія, при искусствѣ наблюдать, подмѣчать, примѣнять . . И съ этой стороны, справляться съ послѣдними данными теоріи воспитанія безусловно полезно даже для учителей многоопытныхъ.

Возьмемъ примѣръ. Городской школьникъ-первогодникъ довольно бѣгло разбираетъ слова и читаетъ. Даже такія трудныя по составу слова, какъ: магазинъ, полицейскій, управленіе—разбираются имъ безъ затрудненія. Но удивительное дѣло: нѣкоторыя слова, по составу болѣе легкія, чѣмъ тѣ, читаются имъ съ запинками; таковы, напр.: соха, пашня, оврагъ и т. д. Даже внимательный наблюдатель не скоро подмѣтитъ, что городскимъ школьникомъ съ трудомъ разбираются слова, взятыя изъ незнакомой ему обстановки, напр. изъ сельскаго быта. Тогда какъ знакомый съ психологическими основами чтенія заранѣе знаетъ, что именно въ этихъ словахъ произойдетъ у городского школьника затрудненіе. При бѣгломъ чтеніи мы дополняемъ зрительныя воспріятія слова воспріятіями слуховыми, и понятно, чѣмъ чаще мы слышали и сами произносили извѣстное слово, тѣмъ легче дополнить зрительное воспріятіе его начальныхъ буквъ—другими воспріятіями (слуховыми и моторными) послѣдующихъ. Напр. школьнику попадается слово „городъ“. Ему достаточно уловить зрѣніемъ начало: *гор.*, чтобы послѣдующее *одъ* добавилось изъ слуховыхъ и моторныхъ воспоминаній этого слова, воспоминаній произношенія, въ которомъ (произношеніи)

участвуетъ и слухъ, и движущіяся (моторныя,—moveo—двигаю) части голосового аппарата. При содѣйствіи этихъ воспоминаній, читая слово, мы прочитываемъ его скорѣе, чѣмъ если-бы пришлось разбирать каждую его букву въ отдѣльности Но въ незнакомомъ словѣ приходится дѣлать послѣднее: для незнакомаго слова нѣтъ пособляющихъ воспоминаній. Почему и читается оно съ значительнымъ замедленіемъ.[3])

Такимъ образомъ, знакомый съ психологіей учитель сейчасъ-же подмѣтитъ, какія слова незнакомы дѣтямъ, не встрѣчались въ ихъ обиходѣ, и слѣдовательно, нуждаются въ поясне́нии: слова, на которыхъ ученикъ, въ общемъ читающій бѣгло, замедляется или запинается.

Значеніе изученія педагогики для новичковъ.

Мы не говоримъ уже о значеніи изученія педагогики для новичковъ дѣла.

Для нихъ педагогика значительно сократитъ область опытовъ Справка съ педагогической психологіей наперед скажетъ имъ, что такіе-то методы правильны, а такіе-то пріемы не цѣлесообразны, и такимъ образомъ избавитъ отъ лишнихъ ошибокъ. . Вообще „наука сокращаетъ намъ опыты быстротекущей жизни,“ и это сокращеніе особенно цѣнно въ воспитаніи.

Художникъ, музыкантъ, граверъ и другіе искусники могутъ достигать совершенства въ своемъ дѣлѣ практикой Пусть учась они испортятъ достаточно матеріала, съ которымъ имѣютъ дѣло. Здѣсь бѣда не велика: матеріалъ мертвый, и убытокъ только денежный, который послѣ можно вернуть. Не то въ воспитаніи. Здѣсь мы имѣемъ дѣло съ живыми людьми, маленькими людьми, въ которыхъ прочно осядаютъ самыя ничтожныя впечатлѣнія Это чрезвычайно чувствительный матеріалъ, въ родѣ тѣхъ цвѣтовъ, одно прикосновеніе къ которымъ заставляетъ ихъ увядать.

Плата за педагогическій опытъ иногда бываетъ слишкомъ велика. Она равняется нѣсколькимъ выпускамъ искалѣченныхъ дѣтей, а послѣ—цѣлому поколѣнію искалѣчен-

---

[3]) См *Джемсъ* „Психологія“ С-Петерб 1898 г стр 91 Замѣчаніе профес. *Каттеля*.

ныхъ взрослыхъ. Тутъ убытокъ не денежный, а нравственно-общественный, соціальный.

Справка съ педагогикой, несомнѣнно, хоть немножко убавитъ дорогую плату.

Итакъ, педагогика, не смотря на общность ея выводовъ, имѣетъ значеніе и для опытныхъ практиковъ, и для новичковъ.

1 *Теоретически оправдывая положенія, пріобрѣтаемыя иногда и практикой, она сообщаетъ учителю большую увѣренность въ дѣлѣ.*

2 *Она, какъ полководецъ солдатами, руководитъ личнымъ опытомъ, помогая ему разбираться въ лабиринтѣ душевныхъ движеній.*

3. *Она, какъ всякая наука, сокращаетъ въ извѣстной мѣрѣ нашъ личный опытъ, что далеко не такъ незначительно въ дѣлѣ воспитанія.*

Основа сомнѣній въ пользѣ педагогики.

§ 12. Мы такъ много говорили о значеніи педагогики въ виду сомнѣній въ ея пользѣ, которыя слышатся зачастую, особенно со стороны практиковъ

Эти сомнѣнія возникаютъ на почвѣ излишнихъ требованій, которыя предъявляютъ къ педагогикѣ. Думаютъ, что педагогика берется научить всякаго искусству воспитанія. Никакая теорія, никакая наука не берется научить искусству, практикѣ. И теорія, и практика стоятъ рядомъ, и должны идти вмѣстѣ у того, кто хочетъ быть дѣйствительно *искусникомъ*, творцомъ въ извѣстной области, а не шаблоннымъ ремесленникомъ.

Учительское дѣло сравниваютъ съ врачебнымъ: учитель—врачъ-гиніенистъ, только не тѣла, а души. Но хорошій врачъ не создается ни однимъ изученіемъ теоріи медицины. ни одной практикой. Одной практикой, безъ изученія теоріи, создается только знахарь, искусникъ довольно сомнительный, а иногда и не безвредный.

Трудность изученія педагогики.

§ 13. Педагогика, въ ея психологической основѣ, наука довольно трудная. Трудность обусловливается свойства-

ми ея предмета—человѣческой души, предмета самаго близкаго человѣку, и потому-то самаго для него труднаго. Это звучитъ странно, а между тѣмъ это такъ.

Наше зрѣніе чувствуетъ себя лучше, устремляясь вдаль, покоясь на отдаленныхъ предметахъ. Намъ, людямъ съ уставшими на чтеніи глазами, врачи совѣтуютъ пожить въ степи, гдѣ далекіе горизонты—лучшее успокоеніе для зрѣнія Такъ точно и нашъ умъ, наше духовное зрѣніе, съ большей охотой направляется на внѣшніе, сравнительно съ нашей душой болѣе отдаленные предметы, чѣмъ на ближайшій предметъ душу.

Всматриваться въ жизнь души, замѣчать ея движенія, ихъ взаимодѣйствіе—чрезвычайно утомительное дѣло. Недаромъ самоуглубленіе часто составляло родъ подвига. И вы знаете, что самые усталые люди—это люди, не пропускающіе ни одного своего душевнаго волненія безъ замѣчанія, безъ анализа

Трудность самонаблюденія.

§ 14. Почему это? Потому что, при самоанализѣ, человѣкъ, если можно такъ выразиться, тратитъ двойную порцію своей душевной энергіи Одну часть тратитъ на переживаніе душевнаго явленія, напр. какого-нибудь чувства, другую—на наблюденіе этого „переживанія.“ Онъ какъ бы живетъ на два этажа: внизу идутъ у него разныя мысли, чувства, желанія, а вверху—надзоръ за ними, напряженное „слѣженіе“

Трудность наблюденія.

§ 15. Трудно вглядываться въ собственную душевную жизнь. Но не менѣе трудно вглядываться и въ чужую. И не только потому, что „чужая душа—потемки“ Нѣтъ, даже при яркомъ изображеніи какого-либо душевнаго состоянія геніальнымъ писателемъ, требуется не малая доля усилія—возсоздать въ себѣ всѣ условія, которыя вызвали это состояніе у извѣстнаго лица, творчески возсоздать то, чего нѣтъ, искусно комбинируя (соединяя) элементы собственнаго опыта.

Возьмемъ примѣръ Достоевскій въ „Братьяхъ Карамазовыхъ“ рисуетъ, между прочимъ, смѣну душевныхъ дви-

женій у Мити Карамазова во время посѣщенія его Катериной Ивановной [4]) Чтобы *понять* состоянія Мити во время необычнаго посѣщенія, надо поставить себя не только въ условія этого посѣщенія, но и въ условія карамазовской психики, такъ сказать, перевоплотиться въ другого; а поставить себя въ условія карамазовской психики возможно не иначе, какъ воспроизводя по памяти моменты карамазовщины, которые случаются со всякимъ, задатки которыхъ есть у каждаго. Конечно, это возсозданіе и воспроизведеніе происходитъ быстро, но далеко не безъ усилій воображенія, памяти, мысли.

Итакъ, и наблюденіе надъ собственной душевной жизнью, и *вниканіе* въ душевныя состоянія другихъ, эти главныя средства знакомства съ душевными явленіями, довольно затруднительны. Отсюда трудность психологіи и основанной на ней педагогики, и отсюда-же трудность и вообще воспитательскаго дѣла.

Поэтому изученіе педагогической психологіи требуетъ значительныхъ умственныхъ напряженій, терпѣнія и настойчивости, съ которыми только и можно *войти въ курсъ* педагогики.

---

[4]) „*Братья Карамазовы*"—глава "Исповѣдь горячаго сердца Въ анекдотахъ "

Лекція вторая.

Источники педагогической психологіи.

Первый вопросъ при изученіи какой угодно науки— это вопросъ объ источникахъ ея свѣдѣній. Этого вопроса нельзя пропустить и намъ, изучающимъ педагогическую психологію Мы *должны* знать средства, какими пріобрѣтаются психологическія свѣдѣнія, чтобы имѣть возможность самостоятельно пріобрѣсти ихъ.

Наблюденіе и экспериментъ

§ 1. Какими средствами мы опознаемъ какое угодно явленіе, а слѣдовательно, и явленіе душевное? Конечно: а) или набюденіемъ, б) или экспериментомъ, опытомъ въ собственномъ смыслѣ этого слова (experior-изслѣдую, опытываю, опытъ произвожу).

Мы или наблюдаемъ явленіе, какъ оно дано, въ его наличныхъ условіяхъ, напр. наблюдаемъ, что въ душной комнатѣ наша энергія быстро истощается, мы какъ бы мертвѣемъ Или наблюдаемъ явленіе, нарочно создавъ для него подходящія условія, напр. наблюдаемъ, что дѣлается съ живымъ существомъ, если его помѣстить подъ стеклянный колпакъ, изъ подъ котораго постепенно выкачивать воздухъ.

Въ одномъ случаѣ условія наблюденія намъ даны; въ другомъ мы ихъ сами даемъ. Этимъ и отличается наблюденіе отъ эксперимента.

Два вида наблюденія.

§ 2. До послѣдняго времени, при изученіи душевныхъ явленій, пользовались преимущественно наблюденіемъ: наблюдали душевныя явленія, какъ они даны.

Если переживающій извѣстное сстояніе, напр. восхищеніе, гнѣвъ, постепенно возрастающее желаніе, самъ наблю-

даетъ ихъ *въ себѣ*,—наблюденіе носитъ названіе *самонаблюденія*, или *интроспекціи* (intro-внутрь, и aspicere- смотрѣть)

Если наблюденіе направлено на душевное состояніе другого, то оно наз. *внѣшнимъ*, или просто *наблюденіемъ*

Скажемъ нѣсколько словъ о первомъ, а потомъ о второмъ.

Самонаблюденіе непосредственное.

§ 3. Вамъ, вѣроятно, случалось, разговаривая съ непріятнымъ собесѣдникомъ, наблюдать въ себѣ, какъ постепенно ваше недовольство растетъ больше и больше . Въ каждомъ неосторожномъ, безъ злого умысла сказанномъ, словѣ вы видите обидный намекъ Недовольство ваше доходитъ до того, что вамъ начинаетъ казаться отвратительной каждая черточка его физіономіи, каждая неисправность въ костюмѣ— безобразной. Вы его прямо ненавидите Испытывая возрастающее недовольство, вы въ то-же время наблюдаете его въ себѣ, оцѣниваете, и даже, можетъ быть, сердитесь на себя, что безсильны его побѣдить. Это самонаблюденіе наз *непосредственнымъ*, потомучто душевное состояніе наблюдается непосредственно въ тотъ моментъ, когда оно происходитъ.

Самонаблюденіе посредственнсе

Но возможно самонаблюденіе и другого сорта Положимъ, вамъ данъ вопросъ о вліяніи настроенія на ходъ мыслей. Вы приводите себѣ на память изъ своей собственной жизни, какъ какое настроеніе вліяло на вашу мысль Вы припоминаете, что, когда у васъ бывало веселое настроеніе, мысли быстро шли одна за другой, вы были разговорчивы и остроумны Наоборотъ, когда вамъ было „не по себѣ“, вы не могли связать двухъ—трехъ мыслей, становились собесѣдникомъ необычайно скучнымъ, говорили нескладицу . . Это самонаблюденіе называется *косвеннымъ* или *посредственнымъ,* потому что душевное состояніе и его вліяніе наблюдается не непосредственно, а черезъ посредство памяти[1]).

[1]) Дневники содержатъ въ себѣ запись почти непосредственныхъ самонаблюденій, автобіографіи—посредственныхъ Изъ дневниковъ въ психологическомъ отношеніи замѣчателенъ „Дневникъ Маріи Башкирцевой,“ а изъ автобіографій „Исповѣдь“ блажен Августина, и „Исповѣдь“ Ж—Ж. Руссо

§ 4. Развитіе способности самонаблюденія очень важно для воспитателя.

Важность для воспитателя способности самонаблюденія.

Святые подвижники, въ иныя эпохи единственные воспитатели нравственнаго самосознанія народа, поразительно дѣйствовали на сердца приходящихъ. Не думайте, что это дѣйствіе обусловливалось только ихъ святой жизнью Нѣтъ! Средняя публика всегда бывала склонна въ этомъ отношеніи къ самопзвиненію: то—святые, а мы—грѣшные, они—въ пустынѣ, а мы—въ міру Воздѣйствіе подвижниковъ обусловливалось ихъ удивительной прозорливостью, удивительной способностью съ двухъ—трехъ словъ проникать въ душу посѣтителя Но эта послѣдняя способность, въ свою очередь, зависѣла отъ силы ихъ самоуглубленія въ собственную душу

Когда человѣку извѣстенъ каждый уголокъ его собственной души, когда ему знакомъ каждый винтикъ сложнаго душевнаго механизма, ему въ достаточной мѣрѣ будетъ вѣдома и чужая душа. Вѣдь о состояніяхъ чужой души мы не можемъ иначе судить, какъ исходя отъ состояній нашей собственной. Мы не поймемъ значенія тѣхъ или другихъ обстоятельствъ жизни для чужой души, для ея состоянія, если намъ не будетъ вѣдомо, какъ *на насъ* сказались-бы эти обстоятельства, какое на *насъ* они произвели-бы впечатлѣніе. Мы должны выработать въ себѣ такую способность самонаблюденія, должны быть такъ освѣдомлены о нашей собственной душѣ, чтобы мочь довольно точно представить (вообразить) ея измѣненія отъ такихъ-то и такихъ-то обстоятельствъ. Тогда намъ ничего не стоило-бы понять другого съ двухъ—трехъ словъ. Ясно воображенное, наше собственное состояніе при данныхъ обстоятельствахъ, служило-бы намъ вѣстовщикомъ о состояніи при этихъ обстоятельствахъ другого.

Словомъ, насколько мы узнаемъ себя, настолько получимъ возможность узнавать другихъ, потому что состоянія другихъ намъ извѣстны не непосредственно, а только по сравненію съ возможными состояніями нашей души.

Какъ вырабатывать способность самонаблюденія?

§ 5. Вы спросите: какъ вырабатывать въ себѣ способность самонаблюденія? конечно, практикой: чужой и собственной. Читайте дневники, переписку, автобіографіи замѣчательныхъ въ какомъ-либо отношеніи людей; учитесь у нихъ, какъ они *приникали* въ свою душу, не упуская безъ вниманія иногда самыхъ ничтожныхъ душевныхъ колебаній. Ведите сами дневникъ, или запись, по крайней мѣрѣ, важныхъ колебаній вашего душевнаго равновѣсія. *Углубляясь въ себя, человѣкъ углубляетъ свою душу.* Въ глухой деревнѣ, лишенные образовательныхъ средствъ, какія есть у насъ въ городахъ (библіотеки, читальни, музеи, общество, печать), вы собственной вдумчивостью пріобрѣтете такую тонкость, деликатность, отзывчивость души, какая только и характеризуетъ истинную „интеллигентность".

Какъ учиться наблюденію надъ другими?

§ 6. Наблюденіе надъ другими, какъ мы сказали, невозможно безъ самонаблюденія.

Состоянія другихъ мы можемъ понять, только имѣя способность воспроизвести ихъ въ себѣ

Отсюда, ясно, что наблюденіе надъ взрослыми гораздо легче для насъ, чѣмъ наблюденіе надъ дѣтьми [2]) Мы уже достаточно ушли отъ дѣтей. Намъ трудно воспроизвести ихъ состояніе въ себѣ съ достаточной опредѣленностью и вѣрностью.

Отсюда, если бы кто хотѣлъ только-что учиться наблюдать надъ другими, необходимо ему начать съ наблюденія надъ взрослыми [3])

Здѣсь хорошими пособіями могутъ служить біографіи, психологическая изящная литература, и, конечно, психологическія научныя изслѣдованія.

Значеніе біографій.

§ 7. Біографіи прекрасно выясняютъ вліяніе тѣхъ или иныхъ жизненныхъ условій на психику, на складъ души человѣка. И когда приходится наткнуться, при наблюденіи, на такую черту, для которой вы никакъ сами не подыска-

---

[2]) Съ одной стороны Съ другой—трудность наблюденія надъ дѣтьми облегчается открытостью ихъ души, чего нѣтъ у взрослыхъ

[3]) См *„Психологія"* Вен *Снѣгирева*—Харьковъ 1893 г стр. 74

ли-бы соотвѣтствующаго агента (создавшей ее причины),—біографія часто наводитъ васъ на его открытіе. Они учатъ хорошему наблюденію: наблюдать дѣйствія въ связи съ условіями ихъ образованія.[4])

Значеніе изящной литературы.

§ 8. Вспомогательное значеніе психологической изящной литературы еще очевиднѣе Мастерская наблюдательность художника изощряетъ и нашъ собственный глазъ: мы начинаемъ подмѣчать такія тонкости въ душевныхъ состояніяхъ окружающихъ лицъ, какія раньше совершенно и не предполагались нами. У великихъ художниковъ, прозорливцевъ и знатоковъ души, мы заимствуемъ какъ бы ихъ очки, и начинаемъ видѣть больше, чѣмъ раньше видѣли Это такъ понятно. Здѣсь бываетъ то-же, что и при физическомъ зрѣніи: посмотрите на предметъ простымъ глазомъ, потомъ вооружитесь микроскопомъ, посмотрите черезъ него, и послѣ этого, даже опять простымъ глазомъ, вы увидите въ предметѣ много такихъ черточекъ, какихъ раньше, до микроскопа, простымъ глазомъ не ьидѣли (примѣръ Лацаруса). Такъ и микроскопнымъ зрѣніемъ хуцожниковъ—знатоковъ души усиливается острота нашего собственнаго зрѣнія.[5])

Пособія къ наблюденію надъ дѣтьми.

§ 9) Мы сказали, что наблюденіе надъ дѣтьми, въ основѣ своей, труднѣе наблюденія надъ взрослыми.

Впрочемъ, обильныя пособія въ значительной степени облегчаютъ изученіе механизма дѣтской души. Намъ извѣстны въ этой области слѣдующія произведенія на русскомъ языкѣ: *Прейеръ* „Душа ребенка“, *Дарвинъ* „Наблюденія надъ жизнью ребенка“, *Комбъ* „Уходъ за дѣтьми физическій и нравственный“, *Пере* „Первые три года жизни ребенка“, *Треси* „Психологія перваго дѣтства“, *Друммондъ* „Дитя, его природа и воспитаніе“, *Кейра* „Логика ребенка и ея разви-

[4]) Біографіи Павленковскаго изданія—наилучшія въ этомъ родѣ произведеній

[5]) Изъ изящной психологически-цѣнной литературы общепризнанной извѣстностью пользуются: произведенія Достоевскаго, Толстого, изъ франц—Поля-Бурже, англійск—Шекспира, Диккенса, нѣмец—Гете („Ученич годы Вильгельма Мейстера“ и всѣ другія), Шиллера, Ауэрбаха

тіе", (только что вышедшая книжка 1904 г.),[6]) *русскихъ* авторовъ: *Сикорскій* „Воспитаніе въ возрастѣ перваго дѣтства", *Симоновичъ А и Я.* „Практическія замѣтки объ индивидуальномъ и общественномъ воспитаніи малолѣтнихъ дѣтей" ч I—II, *Е Водовозова* „Умственное и нравственное воспитаніе дѣтей, начиная съ самаго ранняго возраста", *проф. Лесгафтъ* „Школьные типы" и *Ельницкій* „Характеристики дѣвочекъ„ [7])

Словомъ, даже на русскомъ языкѣ по дѣтской психологіи существуетъ такая литература, что ею можно вполнѣ удовлетвориться.

Экспериментальный источникъ психологическихъ знаній.

§ 10. Въ настоящее время начинаетъ пріобрѣтать господство въ психологіи—*экспериментъ*

Различаютъ нѣсколько видовъ эксперимента, какой примѣняется къ изученію душевныхъ явленій [8]) (см. *Фонсегривъ* „Элементы психологіи" Сергіевъ Посадъ, Москов. губ. 1900 г. глава I „Задача и методы психологіи") Но мы скажемъ только объ *экспериментѣ психологическомъ* въ собственномъ смыслѣ.

Извѣстный законъ душевной жизни можно замѣтить, или вызывая различныя душевныя явленія *въ себѣ*, или вызывая ихъ *въ другихъ*.

Субъективный психологическій экспериментъ.

Перваго рода психологическій экспериментъ носитъ названіе *субъективнаго*: испытующій субъектъ *на себѣ самомъ* изучаетъ извѣстный механизмъ душевнаго явленія.

Объективный псих экспер.

Второго сорта экспериментъ называется *объективнымъ*: изслѣдователь изучаетъ душевный механизмъ *на другихъ, на объектахъ*.

Примѣръ субъективнаго.

[6]) Сюда-же можно отнести интересно напитанныя книжки *Фаррара* „Безхарактерность" и „*М Корелли*" „Исторія дѣтской души" изд К П Побѣдоносцева

[7]) Сюда можно отнести и выпуски „Энциклопедіи семейнаго воспитанія" подъ ред П Ф. Каптерева

[8]) Таковы, напр , экспериментъ *психофизическій*, когда измѣняются физическія условія, чтобы посмотрѣть, какъ это скажется на душевныхъ состояніяхъ, экспериментъ *психофизіологическій*, когда производятъ измѣненія въ нервной системѣ, и по преимуществу въ головномъ мозгу, напр собакъ, чтобы посмотрѣть, какъ какое измѣненіе мозга отразится на состояніи живого существа

Примѣръ субъективнаго.

Первый экспериментъ употребилъ, между прочимъ, нѣмецкій профес. *Эббингаузъ* (лѣтъ 20 тому назадъ) для изслѣдованія законовъ памяти. Положимъ, васъ интересуетъ вопросъ: когда, въ какой часъ больше всего забывается изъ заученнаго, въ первый или въ слѣдующіе? Это можно узнать приблизительно такъ. Возьмите рядъ безсмысленныхъ слоговъ, чтобы они усвоялись чистомеханическою памятью,— напр. ва, та, ра, па. Если вы прочтете рядъ слоговъ два раза, то вы, положимъ, запомните его на 15 минутъ. Изслѣдуя, сколько разъ надо прочесть рядъ, чтобы запомнить его на 30 минутъ, вы находите, что для этого надо прочесть только 3 раза, т е. не вдвое больше, чѣмъ на 15 минутъ, какъ можно было-бы думать, сопоставивъ 30 минутъ съ 15 минутами. Изслѣдуя дальше, вы находите, что для запоминанія на часъ нужно прочесть рядъ только 4 раза, не 8 разъ, какъ нужно было-бы ожидать по сравненію часа съ 15 минутами, а только 4 раза. Очевидно, больше всего разъ приходится перечитывать для запоминанія на первыя минуты, и меньше на послѣдующія. Выходитъ дѣло такъ, что слова какъ бы осядаютъ въ нашей памяти: если слѣдъ отъ нихъ продержался полчаса, то этимъ онъ получилъ нѣкоторые шансы на то, чтобы продержаться и слѣдующія полчаса.

Отсюда-же очевидно и то, что первоначальныя заучиванія не пропадаютъ для послѣдующихъ запоминаній. И если бы вы изъ первоначальнаго заученнаго все забыли, такъ что не въ состояніи были-бы припомнить ни одного слова, то всетаки первое заучиваніе не совершенно для васъ пропало: „вліяніе перваго заучиванія всеже обнаружится въ сокращеніи времени, потребнаго для того, чтобы заучить его снова.“[9]) Словомъ, говоритъ Джемсъ, „опыты (Эббингауза) показываютъ, что даже тѣ вещи, которыхъ мы совсѣмъ не можемъ ясно припомнить, несомнѣнно, оставили какой-нибудь слѣдъ въ нашемъ умѣ.“[10])

[9]) Этимъ объясняется быстрота подготовки къ экзамену, хотя кажется, что все, ученное въ году, улетучилось изъ головы

[10]) *Джемсъ* „Бесѣды съ учителями о психологіи“ стр 137.

Экспериментъ объективный.

Понятно, что субъективный экспериментъ, т. е. опытъ только надъ собой, не можетъ дать такихъ цѣнныхъ результатовъ, какъ опытъ надъ многими другими

Субъективный экспериментъ даетъ иногда выводы, далеко не подходящіе ко всѣмъ. Положимъ, вы изучаете на себѣ условія работоспособности Садитесь за какую-нибудь работу, и замѣчаете, что чѣмъ дальше, тѣмъ вы работаете успѣшнѣе. „Втянувшись въ работу", вы исполняете ее легче. Вы не нуждаетесь въ перерывахъ. Напротивъ, частые перерывы тяготятъ васъ, понижаютъ вашу энергію, „расхолаживаютъ" . Итакъ, въ работѣ, среди уроковъ, не должно быть перерывовъ?

Но этотъ выводъ былъ-бы очень субъективенъ Только у нѣкоторыхъ, подъ вліяніемъ предшествующей работы, повышается работоспособность, или, какъ принято говорить, „упражненіе" беретъ перевѣсъ надъ „усталостью".[11])

Субъективность выводовъ субъективнаго эксперимента исправляется экспериментомъ объективнымъ, изслѣдованіемъ душевнаго механизма при нарочито данныхъ условіяхъ на другихъ.

Въ Германіи, по почину В. Вундта (род 1832.г.), и въ Америкѣ, по почину Stanley Hall-я, ученика Вундта, появились спеціальныя психологическія лаборатории для экспериментальнаго изученія душевныхъ явленій.[12]) Тамъ есть особые приборы, съ помощью которыхъ, съ точностью тысячныхъ долей секунды, измѣряется, напр , время между внѣшнимъ впечатлѣніемъ и психическимъ отвѣтомъ на него, такъ называемое, время реакціи, или время между извѣстнымъ представленіемъ и возникшимъ въ связи съ нимъ новымъ представленіемъ,—такъ называемое время ассоціаціи

---

[11]) „Упражненіемъ" наз „повышеніе состоянія работоспособности подъ вліяніемъ предшествующей работы", а „усталостью—пониженіе" . *А. П Нечаевъ* „Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей" ч I стр 75

[12]) Первая лабораторія основана Вундтомъ въ Лейпцигѣ въ 1879 г, а первая въ Америкѣ—въ Clark-University въ 1883 г- *Лири* „Современное состояніе экспериментальной педагогики" стр 4

Для насъ, безъ приборовъ, доступно больше экспериментальное изслѣдованіе спеціально для школьныхъ цѣлей.

Приведемъ нѣсколько примѣровъ.

Примѣры экспериментальнаго изслѣдованія.

1. Нашъ молодой психологъ Нечаевъ произвелъ слѣдующій опытъ съ цѣлью узнать, въ какомъ отношеніи находятся у дѣтей „упражненіе“ и „усталость“, т. е. у скольких дѣтей способность къ работѣ подъ вліяніемъ предыдущихъ занятій повышается, „разгоняется“, и у скольких, наоборотъ, понижается, т. е. надъ „упражненіемъ“ беретъ верхъ „усталость“:

Для опыта взято 382 ученика въ возрастѣ отъ 10 до 18 лѣтъ. Опытъ состоялъ въ томъ, что „учащимся предлагалось, предъ началомъ занятій и послѣ каждаго изъ уроковъ, выслушать рядъ изъ 12-ти двузначныхъ чиселъ, произнесенныхъ черезъ 5 секундъ одно послѣ другого“, и затѣмъ учащіеся должны были написать ихъ по памяти. Оказались, что у 45% учениковъ умственная усталость „брала очевидный перевѣсъ надъ вліяніемъ упражненія“, т. е. количество чиселъ,которыя они могли вѣрно записать по памяти, послѣ каждаго урока все падало и падало. И разница въ количествѣ чиселъ, воспроизведенныхъ до перваго урока, и воспроизведенныхъ послѣ пятаго, доходила до 40%, т. е. если предъ первымъ урокомъ могли воспроизвести всѣ 12 чиселъ, то послѣ пятаго изъ 12 только 4 или 5.

„Напротивъ, у небольшого количества учащихся (15%) было обнаружено замѣтное вліяніе предшествующаго упражненія. Они, такъ сказать, *втягивались* въ свою умственную работу. Она возбуждала ихъ, и при послѣдующихъ испытаніяхъ силы ихъ памяти они давали лучшіе результаты, чѣмъ при предшествующихъ“.

Этотъ объективный экспериментъ даетъ педагогу такое указаніе, что, такъ какъ „большинство учащихся, подъ вліяніемъ школьной работы, обнаруживаетъ постепенно возрастающее преобладаніе усталости надъ упражненіемъ, то общимъ правиломъ, при распредѣленіи школьныхъ заня-

тій, должно быть помѣщеніе болѣе трудныхъ уроковъ на первые часы, и постепенное увеличеніе перерывовъ между уроками, по мѣрѣ того, какъ идетъ учебная работа[13])

Приведемъ еще примѣръ на изслѣдованіе памяти[14])

„Въ классѣ изъ 40 учениковъ прочитали ученикамъ слѣдующій маленькій разсказъ: „Старая крестьянка |64 лѣтъ| которая жила въ маленькомъ домѣ |Реколе| повела |въ поле| свое стадо |въ то время какъ она рвала траву| гадюка |спрятавшаяся въ хворостѣ| бросилась на нее |и укусила ее| нѣсколько разъ въ руку|. Бѣдная |женщина| отъ этого умерла "

„Тотчасъ послѣ прочтенія ученики должны были написать этотъ разсказъ на память, стараясь написать его слово въ слово. Получилось 40 отвѣтовъ Когда ихъ читаешь, то сперва совершенно не знаешь, какъ приняться за разработку этихъ отвѣтовъ,—они кажутся такими различными, что прямо теряешься Первымъ долгомъ здѣсь надо опредѣлить, всѣ-ли части отвѣтовъ измѣняются отъ ученика къ ученику и въ какой степени они измѣняются. Данный разсказъ можно разбить посмыслу на 17 кусковъ, которые указаны вертикальными линіями. Для каждаго изъ этихъ кусковъ мы можемъ сосчитать, сколько учениковъ написали его вѣрно, сколько забыло совершенно, и сколько написало невѣрно, замѣнивъ слова другими. Мы получили", говоритъ *Анри*, „такимъ образомъ слѣдующія данныя

написано:	**вѣрно**	**забыто**	**невѣрно**
Старая крестьянка	13	0	27
64 лѣтъ	21	14	5
которая жила въ своемъ домѣ . .	4	22	14
Реколе	13	25	2
повела	3	3	34
въ поле	15	14	11

[13]) *А П Нечаевъ* „Очеркъ психологіи для воспит " стр 75—79

[14]) Изъ книги *Анри* „Современное состояніе экспериментальной педагогики" М 1900 г. стр 51—53

свое стадо	21	3	16
Въ то время какъ она рвала траву .	9	12	19
гадюка	35	0	5
спрятавшаяся въ хворостѣ	14	17	9
бросилась на нее	12	17	11
и укусила ее	33	2	5
нѣсколько разъ	23	9	8
въ руку	29	10	1
Бѣдная	28	11	1
женщина	26	3	11
отъ этого умерла . . .	28	1	1

„Разсматривая эту таблицу, мы видимъ, что нѣкоторыя слова почти никѣмъ не забыты, другія-же забыты довольно многими. При замѣнѣ однихъ словъ другими мы видимъ также большія различія".

Слова, которыя почти никѣмъ не забыты, слѣдующія. старая крестьянка, повела, свое стадо, гадюка, укусила ее, женщина, отъ этого умерла. Эти слова передаютъ суть разсказа, и потому они почти никѣмъ не были забыты.

Слова, которыя были забыты наибольшимъ числомъ учениковъ, слѣдующія: которая жила въ маленькомъ домѣ Реколе, спрятавшаяся въ хворостѣ, бросилась на нее Это— второстепенныя слова, для сути разсказа значенія не имѣющія

Слова, забытыя не столь многими, такія: 64 лѣтъ, въ полѣ, въ то время какъ она рвала траву, нѣсколько разъ, въ руку, бѣдная Это тоже второстепенныя слова, но болѣе близкія къ логической схемѣ разсказа.

„Мы, слѣдовательно", говоритъ Анри, „можемъ уже заключить, что при передачѣ легкаго разсказа ученики запоминаютъ отдѣльныя слова въ зависимости отъ ихъ значенія: *чѣмъ слово важнѣе для сути разсказа, тѣмъ оно лучше запоминается*".

Въ замѣнѣ однихъ словъ другими можно замѣтить также три случая;

а) Слово замѣнялось другимъ, имѣющимъ почти тотъ-же смыслъ, напр вмѣсто „старая крестьянка“ 14 учениковъ писали „старая женщина“; вмѣсто словъ „бросилась на нее“ 8 учениковъ написали. „кинулась на нее“; вмѣсто слова „укусила“ трое написали „ужалило“.

б) Къ слову прибавлялось одно или два другія слова, которыя придавали рѣчи больше точности; напр. вмѣсто словъ „старая крестьянка“ одинъ ученикъ написалъ: „бѣдная старая крестьянка“; вмѣсто „повела“ одинъ ученикъ написалъ: „водила каждый день“; вмѣсто „свое стадо“—„свое маленькое бѣдное стадо“ . . и т. д Очевидно, такими добавками ученики старались точнѣе выразить мысль.[15])

в) Наконецъ, были прибавки, такъ сказать, эмоціональнаго характера, подъ вліяніемъ чувства; напр вмѣсто „гадюка“ писали: „*страшная* гадюка“, „*ужасная* гадюка“; вмѣсто „укусила“—„укусила ужасно больно“ и т. д

Ошибокъ первой группы было всего больше, второй—меньше, и третьей—нѣсколько единичныхъ случаевъ.

Итакъ, мы можемъ вывести отсюда слѣдующее заключеніе о причинахъ не совсѣмъ вѣрной передачи словъ дѣтьми: 1) чаще всего слова замѣняются другими, имѣющими сооотвѣтственное значеніе; 2) ученикъ дѣлаетъ добавленіе по потребности въ обстоятельности; 3) подъ вліяніемъ чувства[16]).

Когда вдумаемся въ приведенный опытъ, то намъ станетъ ясно, что самый опытъ производится легко, но анализъ его продуктовъ довольно затрудителенъ: нужно прочитать всѣ отвѣты учениковъ, разбить ихъ на части, уста-

[15]) Это—наше соображеніе, не приводимое въ книгѣ Анри

[1]) Подъ вліяніемъ желанія обстоятельности опредѣленности, и подъ вліяніемъ чувства—возможна невѣрная передача фактовъ или словъ и взрослыми *Минто* сообщаетъ о себѣ случай невѣрной передачи виднаго, когда одна женщина попала подъ экипажъ *Минто* говорилъ судьѣ, что женщина попала подъ четырехколесный кэбъ, тогда какъ на самомъ дѣлѣ она попала подъ двухколесный кабріолетъ Чувство къ пострадавшей подсказало ему болѣе тяжелый экипажъ См *Минто* „Дедуктивная и индуктивная логика“ М 1898 г стр 342—353

новить по этимъ частямъ сходство учениковъ, и потомъ сдѣлать соотвѣтствующіе выводы относительно группировки отвѣтовъ. „Продѣлываніе опыта въ классѣ“, говоритъ Анри, „беретъ всего какія-нибудь четверть часа, а анализъ отвѣтовъ, тщательная разработка ихъ занимаетъ цѣлыя недѣли“

Значеніе эксперимента для педагогики.

§ 11 Экспериментъ въ области педагогики обѣщаетъ этой наукѣ мѣсто среди другихъ точныхъ, объективныхъ наукъ. До сихъ поръ педагогика шла въ своихъ положеніяхъ „на ощупь,“ и ее даже не признавали за науку. Вниманіемъ къ ней мы, несомнѣнно, будемъ обязаны возможности примѣнить и здѣсь объективный экспериментъ.

Но мы хотѣли-бы предостеречь отъ иллюзіи на счетъ „неограниченнаго“ значенія эксперимента въ области педагогики.

Дѣло въ томъ, что экспериментъ основанъ на выдѣленіи извѣстнаго явленія, какое хотятъ изучить, изъ лабиринта окружающихъ его условій: явленіе ставится въ нарочито данныя условія, которыя позволяли бы лучше изучить какую- нибудь его сторону. Отсюда очевидно, что результаты эксперимента по отношенію къ такому неразрывному цѣлому, какъ душа, отличаются значительной отвлеченностью. Душа, какъ совокупность душевныхъ явленій, есть *неразрывное цѣлое*, гдѣ одинъ элементъ находится въ тѣсной, и не механической, а живой органической, связи со всѣми другими, такъ что напр., колебаніе способности запоминанія въ дѣйствительности зависитъ: и отъ интереса самого запоминаемаго разсказа, и отъ вида памяти (какія слова легче запоминаются, заключающія въ себѣ зрительныя представленія или слуховыя и т. д.[17]), и отъ общаго настроенія ученика, возбуждающаго умственныя силы, или подавляющаго. и отъ многихъ другихъ душевныхъ „явленій“. Этой „органичностью“ души практическое значеніе экспериментальныхъ выводовъ *нѣсколько* ослабляется, что и отмѣчаетъ, между прочимъ, въ своихъ „Бесѣдахъ съ учителями о психологіи“ Джемсъ.

[17]) О видахъ памяти см. ниже съ чтеніе о памяти.

Физіологическія изслѣдованія.

§ 12. Кромѣ наблюденія и эксперимента, есть третій источникъ психологическихъ свѣдѣній, для насъ мало доступный, но по характеру своему такъ-же объективно-научный, какъ и экспериментъ, этотъ источникъ—физіологическія изслѣдованія, и преимущественно въ области мозга. Связь душевныхъ явленій съ мозгомъ, съ различными состояніями его, даетъ намъ право для поясненія механизма душевныхъ явленій иногда обращаться къ физіологіи мозга. Но „особенной помощи психологіи отъ физіологіи нельзя ждать, даже при идеальномъ совершенствѣ ея данныхъ. „Все, что она можетъ сдѣлать, это дать формулу физіологическаго движенія, съ которымъ связано душевное состояніе“ [18]) Ея роль не объяснительная, такъ какъ отъ физіологическаго движенія нельзя перейти сразу къ движенію душевному,[19]) а пояснительная: взаимодѣйствіе душевныхъ движеній иногда, поясняется взаимодѣйствіемъ нервныхъ путей въ нашемъ мозгѣ.

Итакъ, источниками психологическихъ свѣдѣній, какими и мы будемъ пользоваться при изложеніи педагогической психологіи, служатъ:

1. *Наблюденіе въ его двухъ видахъ.*

2. *Экспериментъ въ его двухъ видахъ.*

и 3. *Физіологическія данныя для поясненія душевнаго механизма.*

---

[18]) *Снѣгиревъ* „Психологія“ Харьковъ 1891 г стр 78

[19]) См рѣчь Дюбуа-Реймона „О границахъ естествознанія.“

Лекція третья и четвертая.

Механизмъ ощущеній и педагогическіе выводы изъ него.

Сознаніе ребенка и его развитіе.

§ 1. Вы знаете, что человѣкъ развивается въ общеніи съ внѣшнимъ міромъ

Онъ сознаетъ себя, какъ личность, какъ нѣкое отдѣльное существо, по мѣрѣ того, какъ движется въ мірѣ. При этомъ движеніи онъ замѣчаетъ нѣчто постороннее, что лежитъ „внѣ“ его и ограничиваетъ проявленіе его силы, движеніе. Это смутное чувствованіе „внѣшняго“, ограничивающаго, есть вмѣстѣ съ тѣмъ смутное чувство „внутренняго“, ограничиваемой собственной силы.[1])

Такъ какъ движеніе человѣка во внѣшней средѣ начинается съ утробы, въ видѣ движенія плода, то „съ полной увѣренностью нельзя оспаривать существованія сознанія до рожденія, какъ бы смутно и отрывочно оно ни было “[2])

Но собственно жизнь сознанія начинается съ рожденія. Съ этого времени міръ дѣйствуетъ на ребенка всѣмъ разнообразіемъ своихъ красокъ, звуковъ, запаховъ, вкусовъ и т. д.

Съ постепенно раскрывающимися для ребенка богатствами міра раскрывается и богатство его собственнаго духа. Это какъ бы два близнеца: они рождаются, одинъ для другого, въ одно и тоже время, вмѣстѣ растутъ, одинъ для другого, и вмѣстѣ одинъ для другого, блекнутъ

Своими лучами, красками, звуками міръ будитъ своего близнеца, душу ребенка. Въ началѣ, правда, ребенокъ, со своей стороны, не отвѣчаетъ ничѣмъ ни на свѣтъ, ни на

---

[1]) Dr. Rudolf Eisler „Das Bewusstsein der Aussenwelt“ “Leipçig—1901 j. Kapitel I. Warhnemung und Empfindung“.

[2]) *Гэфдингъ* „Очерки психологіи“ С.-Петербургъ 1898 г 1, 4

звуки . Онъ такъ-же безпомощенъ и растерянъ, какъ безпомощны мы, когда неожиданно очутимся въ совершенно незнакомомъ для насъ обществѣ и въ совершенно новомъ положеніи [3])

Но эта безчувственность, эта безпомощность духа продолжается очень недолго Kussmaul „видѣлъ, какъ ребенокъ, рожденный въ седьмой мѣсяцъ беременности, на второй день жизни въ сумеркахъ поворачивалъ голову къ окну и къ свѣту, какъ бы ни измѣняли его положеніе Онъ, несомнѣнно, искалъ уже свѣта.“[4]) „*Гарвинъ* полагаетъ, что его ребенокъ глядѣлъ на зажженную свѣчу на 9-ый день, а дитя *Прейера* слѣдило глазами (т е. могло уже приспособлять глаза) за медленно двигавшимся изъ стороны въ сторону огнемъ на 23 мъ днѣ.“[5]) Такимъ образомъ очевидно, *замѣчаніе душою* впечатлѣній начинается у ребенка въ первый мѣсяцъ, а иногда и въ первую недѣлю.

Ощущеніе.

§ 2 Это *замѣчаніе душою* различныхъ впечатлѣній, идущихъ или со стороны міра, или со стороны собственнаго организма, называется въ психологіи *ощущеніемъ* [6]) Съ нихъ, съ первыхъ *замѣчаній* ребенкомъ впечатлѣній, начинается его ознакомленіе съ міромъ и связанное съ нимъ развитіе его духа.

Воспріятіе

§ 3 Первое *замѣченное* впечатлѣніе оставляетъ въ сознаніи ребенка нѣкоторый слѣдъ Все равно какъ оно оставляетъ слѣдъ и въ соотвѣтствующемъ чувствовательномъ нервѣ. Положимъ, ребенокъ въ первый разъ *замѣтилъ*, или, иначе, *ощутилъ* красный цвѣтъ Соотвѣтствующее этому ощущенію раздраженіе зрительнаго нерва движеніемъ эфира въ 480 билліоновъ колебаній въ секунду— оставило въ зрительномъ нервѣ свой слѣдъ, свой путь. Въ

---

[3]) Въ утробѣ ребенокъ находится головой внизъ, теперь иначе

[4]) *Прейеръ* „Душа ребенка“ стр 30 и слѣд

[5]) *Друммондъ* „Душа ребенка“ стр 97

[6]) Замѣчанія впечатлѣній, идущихъ со стороны міра, составляютъ разрядъ ощущеній внѣшнихъ чувствъ, а замѣчанія впечатлѣній, идущихъ со стороны собственнаго организма, составляютъ разрядъ такъ называемыхъ *органическихъ* ощущеній.

то время какъ *ощущеніе* краснаго цвѣта, несомнѣнно, также оставило маленькое измѣненіе въ отношеніяхъ сознанія къ внѣшнему міру. Теперь, когда произойдетъ *вторичное замѣчаніе* краснаго цвѣта, прежній слѣдъ скажется. Вторичное *замѣчаніе* можетъ почувствоваться, какъ уже бывшее, ощутиться, какъ уже знакомое.

Это ощущеніе ощущенія, какъ уже знакомаго, или, иначе, *узнаваніе* впечатлѣнія, какъ уже бывшаго, называется *воспріятіемъ*, или *перцепціей* (percipere—собственно *овладѣть, узнать*).

Различіе между ощущеніемъ и воспріятіемъ

§ 4. Разница между *чистымъ ощущеніемъ* и воспріятіемъ (перцепціей), очевидно, въ томъ, что первое—это первичное состояніе сознанія: сознаніе *замѣчаетъ* впечатлѣніе; а во второмъ—сознаніе не только уже замѣчаетъ впечатлѣніе, но и *узнаетъ* его.

Только что проснувшись, мы *замѣчаемъ* впечатлѣнія, но *не узнаемъ* ихъ: мы *ощущаемъ*, но не *перципируемъ*.

Иногда, подъ вліяніемъ болѣзни, способность *узнавать* впечатлѣнія теряется, а способность *ощущать* ихъ остается. Такъ „одинъ изъ пациентовъ знаменитаго врача *Шарко*, послѣ нервной болѣзни, потерялъ способность узнавать зрительные образы, хотя способность къ ощущенію почти совсѣмъ не пострадала. Каждый разъ, когда онъ возвращался на свою родину, она казалась ему чужой; онъ не могъ сразу узнать жену и дѣтей,—одинъ разъ не узналъ даже самого себя, когда увидалъ себя въ зеркалѣ.“[7])

Сложная перцепція и представленіе.

§ 5. Отъ одного и того-же предмета мы можемъ получить самыя различныя впечатлѣнія: мы можемъ *замѣтить* его цвѣтъ, звукъ, ароматъ и пр. Между этими различными впечатлѣніями образуется тѣсная связь: во 1-хъ) мы получаемъ ихъ всѣ отъ одного мѣста, или, вѣрнѣе, какъ только у насъ образуется способность размѣщать впечатлѣнія въ пространствѣ,[8]) относимъ ихъ всѣ къ одному и тому-же

[7]) *Гэффдингъ* „Очерки психологіи“ V В. 1

[8]) Способность къ *локализаціи* (locare—помѣщать, ставить куда-л) О развитіи способности къ локализаціи см *Несмѣловъ* „Наука о человѣкѣ“ Казань 1898 г т 1. стр. 37—39 и *Фонсегривъ* „Элементы психологіи“ гл V.

мѣсту пространства, во 2-хъ) мы получаемъ ихъ всѣ въ извѣстной послѣдовательности, одно за другимъ, и благодаря существованію въ нашемъ большомъ мозгу особыхъ нервныхъ центровъ, которые завѣдуютъ связью, (ассоціацей), однихъ впечатлѣній съ другими, мы *замѣчаемъ* не только различныя впечатлѣнія въ извѣстной послѣдовательности, но замѣчаемъ и самую послѣдовательность Такъ образуется комплексъ *замѣчаній*, различныхъ впечатлѣній Этотъ *комплексъ замѣчаній*, или *ощущеній*, отнесенныхъ ко внѣ, къ извѣстному мѣсту, называется *сложной перцепціей*, или *перцепціей въ собственномъ смыслѣ*[9])

Образованіе *комплекса* ощущеній необходимо ведетъ за собой *узнаваніе ихъ и ихъ связи* Ощущенія должны повториться нѣсколько разъ и притомъ въ опредѣленной связи, чтобы образовался *комплексъ* ихъ

Эта *повторность* столько-же необходима для комплекса, сколько и для *признанія* ощущеній за знакомыя Вотъ почему настоящее опредѣленіе перцепціи вполнѣ согласуется съ опредѣленіемъ прежнимъ

Вполнѣ понятно, что нашему узкому сознанію въ *дѣйствительности* никогда *не представляются* всѣ элементы сложной перцепціи заразъ. И когда мы *замѣчаемъ* одинъ элементъ цѣлой группы, именно *какъ элементъ „группы элементовъ“*, всю остальную группу мы собственно припоминаемъ, а не воспринимаемъ. Напр. у меня образовался *комплексъ*, группа, *различныхъ ощущеній*, отъ классной каѳедры: въ группу вошли—желтый цвѣтъ каѳедры, извѣстная форма, твердость. Этотъ комплексъ ощущеній, отнесенныхъ *къ извѣстному мѣсту*, для меня обозначается словами *„эта* каѳедра“. Когда я обращаю вниманіе на какой-нибудь признакъ *„этой каѳедры“*. напр. на цвѣтъ, то я не только *замѣчаю* этотъ элементъ, но въ извѣстной степени *воспроизвожу* и остальные элементы, иначе я не могъ-бы сказать,

---

[9]) См у *Фонсегрива* „Элем психологіи“ изд 1 стр 57 *„Группы ощущеній, проэцированныхъ, объективированныхъ и локализированныхъ за предѣлами сознанія* иаз *воспріятіями.*

что я воспринимаю цвѣтъ (элементъ) *этой каѳедры* (этой группы элементовъ),

Такимъ образомъ, въ *узнаваніи* группы ощущеній, или собственно—*въ воспріятіи* (въ перцепціи) есть значительная доля *воспроизведенія* ощущеній, представленія ихъ (репрезентаціи). Поэтому отдѣлять *воспріятіе* и *представленіе* не представляется возможнымъ[10])

Главные моменты въ процессѣ ознакомленія съ міромъ

§ 6 Такимъ образомъ ознакомленіе съ внѣшнимъ міромъ и связанное съ нимъ развитіе духа собственно проходитъ два начальныхъ момента: ощущеніе и перцепцію. Чтобы ознакомиться съ міромъ, мы должны *замѣтить* впечатлѣнія (ощутить), и должны такъ замѣтить, чтобы ихъ *признать* (перципировать)

Естественно, сейчасъ-же возникаетъ вопросъ: какія условія необходимы для того, чтобы *замѣтить* впечатлѣнія, т. е. получить отъ нихъ ощущенія?

Условія образованія ощущеній.

Физіологическое условіе ощущенія.

§ 7. Чтобы получить, напр., зрительное ощущеніе, чтобы *увидать* свѣтъ или цвѣта, надо, чтобы извѣстное колебаніе свѣтовой невѣсомой матеріи или эфира прошло чрезъ три оболочки глаза и раздражило зрительный нервъ, изъ развѣтленій котораго состоитъ самая внутренняя оболочка—ретина. Но этого недостаточно. Если перерѣзать зрительный нервъ, который ведетъ въ соотвѣтствующій зрительный центръ въ большомъ мозгу, то ощущенія не получится никакого. Точно такъ-же, если поврежденъ зрительный центръ, человѣкъ не способенъ замѣчать ни свѣта, ни цвѣтовъ

Неповрежденные: глазъ, зрительный нервъ и зрительный центръ, составляютъ *необходимое физіологическое усло-*

---

[10]) Поэтому проф *Несмѣловъ* и опредѣляетъ представленіе такъ-же, касъ и воспріятіе, что оно „есть комплексъ различныхъ датъ сознанія, опредѣленныхъ въ ихъ связи между собой единствомъ пространственно-временныхъ отношеній и чрезъ это самое опредѣленіе объективированныхъ“ „Наука о человѣкѣ“ Каз. 1898 г стр 42

віе ощущенія Такимъ образомъ, *для полученія ощущеній необходимо. чтобы внѣшнія раздраженія воспринимались здоровымъ внѣшнимъ органомъ, здоровыми нервами и здоровымъ мозгомъ.*

Достаточная сила раздраженія.

§ 8. Далѣе, очевидно, для передачи дѣйствія раздраженія отъ оконечностей нерва въ мозговой центръ необходимо, чтобы раздраженіе было достаточной силы. Слишкомъ слабое раздраженіе безсильно дойти до центра Его дѣйствіе прекращается на полдорогѣ, въ нервѣ. Въ настоящее время масса пылинокъ садится на наше лицо. Можетъ быть, кто-нибудь сзади разговариваетъ шепотомъ, но мы ничего изъ этого не *замѣчаемъ:* раздраженіе чувствительныхъ нервовъ кожи пылинками слишкомъ ничтожно, какъ и колебаніе волнъ воздуха, производимое шепотомъ.

Самая малая величина раздраженія, которая необходима, чтобы раздраженіе было замѣчено, называется *порогомъ раздраженія* Ниже порога раздраженіе не можетъ быть замѣчено нашимъ сознаніемъ[11]).

Если мы, начиная съ порога, будемъ усиливать раздраженіе, то, конечно, будетъ усиливаться и ощущеніе, т. е раздраженіе будетъ лучше замѣчаться. Но это улучшеніе также имѣетъ свой предѣлъ. Этотъ высшій предѣлъ, до котораго можетъ доходить раздраженіе, сопровождаясь усиленнымъ замѣчаніемъ, предѣлъ, за которымъ слѣдуетъ отъ крайняго раздраженія нерва боль, мѣшающая ясности ощущенія, называется *верхнимъ порогомъ* раздраженія.

Итакъ, *раздраженіе, чтобы быть замѣченнымъ, должно быть извѣстной силы въ предѣлахъ нижняго и верхняго пороговъ раздраженія.*

Необходимость незанятаго сознанія.

§ 9. Но и этого всетаки недостаточно для полученія ощущенія. Мать бросается въ пламя пожара за своимъ, оставшимся тамъ, ребенкомъ Несомнѣнно, пламя сильно,

---

[11]) Только что переступившее порогъ раздраженіе назыв minimum-омъ раздраженія (minimum visibile—minimum зрительнаго раздраженія, minimum audabile—слухового и т д)

шумъ падающихъ, перегорѣвшихъ частей зданія, ужасающъ, но она не замѣчаетъ ни температурныхъ раздраженій, ни звуковыхъ Ея сознаніе занято, всецѣло поглощено ребенкомъ и его спасеніемъ.

Занятый геометрическими построеніями Архимедъ не замѣчалъ побѣдныхъ кликовъ ворвавшихся въ его городъ враговъ, не замѣтилъ, какъ толпа воиновъ вошла въ его жилище, подошла къ нему, хотя всѣ эти впечатлѣнія были далеко выше нижняго порога раздраженія

Занятые работой, мы также не замѣчаемъ шума, который иногда доносится къ намъ съ города, не замѣчаемъ тепловыхъ раздраженій класса, которыя, стоитъ только обратить на нихъ вниманіе, становятся очень и очень чуствительными

Всѣ эти факты говорятъ, что, *помимо физіологическихъ условій, помимо достаточной силы раздраженія (физическое условіе), необходимо для замѣчанія раздраженій еще психическое условіе: свободное сознаніе*

§ 10. Взгляните вокругъ себя. Можете-ли вы видѣть все окружающее заразъ! Нѣтъ, вамъ доступно сравнительно узкое поле зрѣнія Видите-ли вы на немъ все съ одинаковой ясностью? когда вы смотрите на лицо своего сосѣда, всѣ-ли части его вы видите одинаково ясно, отчетливо? Нѣтъ, для яснаго замѣчанія всѣхъ частей лица вамъ приходится дѣлать движенія глазами по направленію отъ одной части къ другой, напр. отъ лба къ носу, къ глазамъ, губамъ.

Узость сознанія, обусловливающая предыдущее требованіе

Отчего такъ? оттого, что не всѣ части нервной глазной оболочки, ретины, одинаково чуствительны къ зрительнымъ раздраженіямъ Самое чуствительное мѣсто на ретинѣ наз. *желтымъ* пятномъ (въ сторонѣ отъ входа зрительнаго нерва). Когда отраженіе лучей отъ предмета падаетъ на это мѣсто, предметъ виденъ очень ясно. Чѣмъ дальше отъ него падаетъ отраженіе, тѣмъ смутнѣе видны предметы. И чтобы яснѣе ихъ увидѣть, надо двинуть глазами такъ, чтобы отраженіе и отъ нихъ попало на желтое пятно.

Тѣми-же свойствами, что и ретина, отличается и наше сознаніе. Его поле чрезвычайно узко „Вундтъ, напр., прямо говоритъ, что мы не можемъ сознавать разомъ *болѣе одного* впечатлѣнія[12])" „Мы никогда", поясняетъ онъ, „не въ состояніи одновременно видѣть образъ и слышать звукъ, сознавать протекшее представленіе, составлять сужденіе и и образовывать понятіе Если-же наблюденіе надъ собственнымъ духомъ представляетъ намъ одновременность различныхъ актовъ мышленія, то это значитъ, что мы обманываемся быстротой, съ которой одинъ актъ смѣняется другимъ". Такъ точно какъ мы обманываемся быстротой вращающихся спицъ колеса и принимаемъ быструю послѣдовательность за сплошной кругъ, одновременно дѣйствующій на наше зрѣніе.

Взглядъ Вундта, конечно, долженъ быть принятъ съ ограниченіемъ. Въ наше сознаніе могутъ входить одновременно нѣсколько впечатлѣній. Мы можемъ одновременно *видѣть* цвѣты и *слушать* музыку, *чувствовать* боль и *замѣчать* шумъ и т. д[13]) Но ясность сознанія ограничивается очень немногими, и даже, можетъ быть, не больше, какъ парой впечатлѣній Выражаясь фигурально, на „желтое пятно" сознанія можетъ попадать одновременно весьма немного впечатлѣній.

Поэтому, когда впечатлѣніе, не смотря на свою силу, не попадаетъ въ поле сознанія, не замѣчается, не ощущается, это знакъ, что поле занято рядомъ другихъ впечатлѣній. Когда я говорю громко, и всетаки мои слушатели не воспринимаютъ моихъ словъ, это значитъ, что они заняты чѣмъ-то другимъ.

---

[12]) *Ушинскій* „Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія" т I стр 189

[13]) Даже больше, иногда звуковыя впечатлѣнія не только мирно уживаются съ зрительными, но и усиливаютъ ихъ до того, что они замѣчаются Интересны въ этомъ отношеніи опыты *Урбанчича* „оттѣнки цвѣтовыхъ пятенъ, расположенныхъ на такомъ разстояніи отъ испытуемаго лица, что ихъ невозможно было различить, были узнаны послѣднимъ сразу, какъ только у его уха зазвучалъ камертонъ То-же повторилось при опытѣ съ чтеніемъ буквъ на большомъ разстояніи,—при звукѣ камертона буквы стали видимы" *Джемсъ* „Психологія" стр 21

Чтобы замѣчать нужныя впечатлѣнія, и отталкивать ненужныя, надо . . *культивировать вниманіе*

Необходимость извѣстнаго темпа впечатлѣній.

§ 11. Впечатлѣнія могутъ быть достаточно сильны, органы для воспріятія ихъ достаточно здоровы, вниманіе дисциплинировано, и всетаки можно замѣтить впечатлѣнія далеко не отчетливо.

Это—когда они чрезвычайно быстро слѣдуютъ одно за другимъ. Раздраженіе, произведенное въ нервахъ и мозговомъ центрѣ однимъ впечатлѣніемъ, еще не кончилось[14]), а ужъ начинается другое раздраженіе, отъ другого впечатлѣнія. Сливаются физіологическіе процессы, сливаются и психическіе эквиваленты, ощущенія впечатлѣній. Ощущается только какъ бы одно впечатлѣніе вмѣсто нѣсколькихъ отдѣльныхъ.

Степень медлительности, съ которой впечатлѣнія должны слѣдовать одно за другимъ, чтобы быть замѣченными, называется *темпомъ раздраженій*.

„Различныя чувства въ этомъ отношеніи неодинаковы. Если вращать зубчатое колесо со скоростью 1000 прикосновеній въ секунду, то можно еще получить раздѣльныя ощущенія, но если вращать скорѣе, то получится только одно непрерывное ощущеніе. За осязаніемъ, по степени темпа, слѣдуетъ слухъ. Однимъ ухомъ слышится трескъ двухъ электрическихъ искръ, какъ двухъ послѣдовательныхъ, если онѣ раздѣлены промежуткомъ въ 0,002 секунды. Двумя ушами,—если только искры раздѣлены 0,064 секунды. Если скорость больше, то возникаетъ лишь одно ощущеніе. Ниже всѣхъ по эластичности стоитъ зрѣніе, что объясняется тѣмъ, что послѣ разсматриванія ярко освѣщеннаго

---

[14]) „Прежде чѣмъ раздраженіе достигнетъ полнаго своего дѣйствія, ему, повидимому, надо преодолѣть извѣстное сопротивленіе какъ въ окончаніяхъ нервовъ органовъ чувствъ, такъ и въ нервныхъ центрахъ; но когда это сопротивленіе преодолѣно, то дѣйствіе раздраженія продолжается нѣкоторое время и по прекращеніи самаго раздраженія Оттого пробуждающійся отъ прекращенія говора схватываетъ послѣднее слово, хотя онъ и не могъ его слышать Пойманный врасплохъ ученикъ иногда повторяетъ послѣднюю фразу, хотя и ничего не слушалъ“ *Гэфдингъ* „Очерки психологіи“ V A. 3 ad

предмета, если и закрыть глазъ, на немъ остается слѣдъ предмета, такъ что новое раздраженіе находитъ мѣсто не пустымъ, но сочетается съ остаткомъ предыдущаго "[15])

Итакъ *для образованія раздѣльныхъ ощущеній нуженъ извѣстный темпъ впечатлѣній*

Извѣстный темпъ впечатлѣній нуженъ не только для раздѣльныхъ простыхъ ощущеній, но и для болѣе сложныхъ ознакомленій съ предметами Если вы быстро несетесь на курьерскомъ поѣздѣ, то едва-ли получите какія-нибо раздѣльныя впечатлѣнія отъ своего пути

Необходимость достаточнаго контраста.

§ 12 Кромѣ темпа впечатлѣній, чтобы они были замѣчены нами, нужна еще нѣкоторая противоположность между ними, даже не нѣкоторая, а *достаточная* противоположность.

Если бы всѣ предметы и весь міръ былъ окрашенъ, напр, въ зеленый цвѣтъ, то мы-бы совсѣмъ не ощущали никакого цвѣта. Наоборотъ, цвѣта ощущаются нами съ большею опредѣленностью, или, какъ говорятъ, „насыщенностью," „когда они сопровождаются ихъ дополнительными цвѣтами," т. е такими, лучи которыхъ въ смѣси съ тѣми даютъ ощущеніе сѣраго или бѣлаго цвѣта.[16]) Т. е. цвѣта ощущаются опредѣленнѣе всего и легче въ такомъ сопоставленіи:

Красный—зеленоголубой.
Оранжевый—свѣтлосиній
Желтый—синій.
Фіолетовый—зеленожелтый.
Зеленый—пурпуровый.

Эти сочетанія цвѣтовъ и наиболѣе пріятны для глазъ, потому что вообще намъ пріятно то, что воспринимается легко и въ то-же время опредѣленно.

---

[15]) *Гэфдингъ* „Очерки психологіи" С-Петерб. 1898 г V A 3 ав.

[16]) *Гэфдингъ*—ibid V A 4

Извѣстная противоположность, достаточная разность должна быть не только между одновременными впечатлѣніями, дѣйствующими на душу, иначе они не замѣчаются ею, но и между послѣдовательными впечатлѣніями, идущими одно за другимъ. Иначе они тоже не будутъ восприниматься, какъ раздѣльныя впечатлѣнія. Такъ, если увеличивать какое-либо раздраженіе на слишкомъ малую величину, то увеличенное раздраженіе не будетъ ощущаться, *какъ отличное* отъ прежняго, неувеличеннаго. Если къ этой незамѣтности увеличенія присоединить еще медленную постепенность, то впечатлѣніе и совсѣмъ не будетъ ощущаться.

Этотъ законъ знакомъ каждому. Часто мы не замѣчаемъ необыкновенно жаркой температуры своей комнаты потому, что она поднималась постепенно и незамѣтными повышеніями.

Такимъ образомъ, говоритъ датскій психологъ *Гэфдингъ*,[17]) „постепеннымъ незначительнымъ повышеніемъ или пониженіемъ температуры можно сварить лягушку, или заморозить ее, и она не произведетъ ни малѣйшаго движенія."

Веберо-Фехнеровскія изслѣдованія въ области увеличенія раздраженій.

§ 13 Физики *Веберъ* (+1878 г.) и *Фехнеръ* (+1887 г.) довольно точно опредѣлили, на сколько самое меньшее надо увеличивать раздраженіе извѣстнаго чувства, чтобы это увеличеніе *ощутилось*, т. е. отъ разницы въ раздраженіи получилась чуть замѣтная разница въ ощущеніи

Положимъ, вы изслѣдуете разницу для мускульнаго чувства Берете за точку отправленія раздраженіе въ 1 фунтъ. Вы поднимаете тяжесть въ 1 фунтъ. Сколько нужно къ нему прибавить, чтобы *ощущалась* чуть замѣтная разница? Прибавляете 1 золотникъ, 2, 3 . . . Нѣтъ, разница все еще не замѣтна. Прибавляете чуть-чуть больше двухъ лотовъ,—ощущаете уже разницу. Надо, слѣдовательно, прибавить $^1/_{17}$ предыдущаго вѣса, чтобы чуть-чуть *ощутилась* въ немъ разница. Веберъ нашелъ, что, поднимаете-ли вы

[17]) ibid.

1 ф., 1 пудъ, 2 пуда и т. д., всегда самая маленькая прибавка къ нимъ, какая чуть-чуть ощущается, равняется $^1/_{17}$ предыдущаго вѣса.

Эта разница и означаетъ ту достаточную противоположность между впечатлѣніями, безъ которой впечатлѣнія одного сорта не могутъ быть раздѣльно замѣчены

„Отношеніе прироста (прибавки) раздраженія, необходимаго для того, чтобы вызвать едва замѣтную разницу въ ощущеніи,—къ величинѣ предшествующаго раздраженія *Фехнеръ* наз *относительнымъ разностнымъ* порогомъ раздраженія.“[18])

Этотъ разностный порогъ для разныхъ чувствъ разный Къ тяжести всегда надобно прибавить $^1/_{17}$ предыдущаго вѣса, чтобы замѣтилась разница въ тяжести Для свѣтовыхъ ощущеній разностный порогъ=$^1/_{100}$, т. е. „если въ то время, когда въ комнатѣ горѣло 100 свѣчей, внесутъ еще одну свѣчу, то мы замѣтимъ усиленіе свѣта. Если-же въ комнатѣ горѣло 200 свѣчей, то для того, чтобы замѣтить усиленіе свѣта, понадобится уже не одна свѣча, а двѣ “[19]) Для звуковыхъ ощущеній надо къ раздраженію прибавить $^1/_3$ его, чтобы замѣтилась прибавка; для ощущеній давленія разностный порогъ также=$^1/_3$.

Фехнеровская формула.

Нѣтъ-ли такой математической краткой формулы, которая бы сжато выражала законъ увеличенія раздраженіе по отношенію къ увеличенію ощущенія, т. е. сжато выражала-бы, какова должна быть противоположность между слѣдующими одинъ за другимъ раздраженіями, чтобы эти раздраженія ощущались, замѣчались раздѣльно и каждое опредѣленно?

Такую формулу и далъ Фехнеръ. „Въ ея разработкѣ принимало участіе, въ теченіе 30 лѣтъ, множество лицъ Въ

---

[18]) *Нечаевъ А. П* „Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей“—ч 1 С-Петерб 1903 г стр 46

[19]) ibid стр. 44

Германіи толкованію этой формулы посвящаются цѣлые университетскіе курсы" (Нечаевъ) [20].

Она читается такъ: *въ то время, какъ раздраженія возрастаютъ въ геометрической прогрессіи, ощущенія возрастаютъ въ ариѳметической, или иначе: ощущенія пропорціональны логариѳмамъ раздраженій*[21])

Веберо-Фехнеровскій законъ имѣетъ не только теоретическій интересъ. Нѣтъ, онъ можетъ дать и значительныя практическія указанія.

Законы, которымъ должны подчиняться самыя простыя раздраженія, чтобы получились самыя простыя ощущенія

---

[20]) Мы дадимъ посильное поясненіе къ ней, *не претендуя на совершенство объясненія*

Возьмемъ самый маленькій вѣсъ, minimum вѣса, давленіе котораго вами чувствуется Обозначимъ этотъ minimum алгебраически 1 Какой другой minimum надо прибавить къ тому, чтобы замѣтить *другое* раздраженіе? Надо прибавить 1/3 того раздраженія Къ одному minimum—у прибавляется другой minimum,—получается алгебраическое 2 изъ двухъ алгебраическихъ единицъ Къ этому раздраженію, обозначаемому алгебраически 2, надо прибавить 1/3 вѣса или minimum отъ этихъ 2, т е на каждую алгебраическую единицу по другой алгебраической единицѣ, т е раздраженіе можно будетъ обозначить алгебраически 4 Къ этому раздраженію надо прибавить 1/3 вѣса, minimum (1) вѣса—отъ каждой единицы изъ 4,—раздраженіе будетъ обозначаться 8 и т д Получается рядъ цифръ: 1 2 4. 8 . .

Такъ идутъ раздраженія

Ощущенія-же идутъ, увеличиваясь каждое предыдущее на самую малую величину, на minimum, алгебраическую 1, т е въ порядкѣ. 1 (1+1) 2. (2+1) 3 (3+1) 4 и т д

Какъ называется отношеніе чиселъ въ обоихъ рядахъ:
1 2 4 8 16 .. ? Одинъ рядъ представляетъ геометрическую прогрессію, другой ариѳметическую Раздраженія должны идти въ геометрической прогрессіи, чтобы ощущенія шли въ ариѳметической

[21]) Что значитъ послѣдняя формула: *„ощущенія пропорціональны логариѳмамъ раздраженій"* Раздраженія восходятъ въ такомъ порядкѣ, какъ 4. 8 16 32 и т д (геометрическая прогрессія) Какіе будутъ логариѳмы этихъ чиселъ? Логариѳмомъ какого-либо числа называется показатель степени, въ которую нужно возвести основаніе, чтобы получить это число При 4-хъ логариѳмомъ будетъ 2, т е надо *дважды* взять два (основаніе), чтобы получить 8 (2×2×2=8) При 16—логариѳмомъ будетъ 4, потомучто *четырижды* надо взять 2, чтобы получить 16 Такимъ образомъ, въ соотвѣтствіе числамъ, означающимъ раздраженія—4. 8 16 32 ., будутъ слѣдующіе логариѳмы. 2. 3. 4. 5... Вотъ что значитъ ощущенія пропорціональны логариѳмамъ раздраженій, т е ряду чиселъ: 2. 3. 4. 5.

ихъ, управляютъ и вообще всѣми впечатлѣніями, и болѣе сложными. Такъ и Веберо-Фехнеровскій законъ, въ приблизительный формѣ, управляетъ вообще всѣми отвѣтами нашей души на внѣшнія впечатлѣнія. Если вы имѣете въ карманѣ 10 рублей, то прибавка къ нимъ 5-ти коп едва-ли замѣтно повыситъ ваше самочувствіе. Но если вы имѣете въ карманѣ всего 10 коп., то пятачекъ не будетъ для васъ безразличенъ.

Если вашъ ученикъ получилъ наказаніе карцеромъ, оставленіемъ въ классѣ на 3—4 часа, то вашъ словесный выговоръ будетъ для него уже не чувствителенъ Вообще, разъ использована сильная мѣра воздѣйствія, она въ значительной степени, если не окончательно, ослабляетъ вліяніе мѣръ кроткихъ, гуманныхъ, такъ сказать, предрасполагаетъ къ ожесточенію

Заключеніе о необходимыхъ для полученія ощущеній условіяхъ.

§ 14. Итакъ, для полученія раздѣльныхъ ощущеній отъ впечатлѣній, или иначе, чтобы впечатлѣнія оставляли въ нашей душѣ опредѣленный слѣдъ, необходимы слѣдующія условія·

Во 1-хъ) Здоровые органы чувствъ, здоровый мозгъ и, вообще, здоровая нервная система.

Во 2-хъ) Впечатлѣніе должно быть достаточной силы.

Въ 3-хъ) Сознаніе должно быть сравнительно свободно.

Въ) 4-хъ) Впечатлѣнія должны идти одно за другимъ въ извѣстномъ темпѣ.

Въ 5-хъ) Они должны быть въ достаточной степени разнообразны.

Этотъ механизмъ ощущеній отъ простѣйшихъ впечатлѣній имѣетъ силу и по отношенію къ ознакомленію съ болѣе сложными впечатлѣніями. Попробуйте войти въ картинную галлерею съ головною болью, съ подавленнымъ нервнымъ состояніемъ, попробуйте осматривать ее въ сумеркахъ, при слабомъ освѣщеніи, или осматривать тогда,-когда ваше сознаніе занято другими насущными вопросами, осматривайте галлерею, пробѣгая аллюромъ скаковой лошади, попробуйте 7—8 часовъ только и дѣлать, что пере-

бѣгать отъ одной картины къ другой, много-ли вы вынесете? Несомнѣнно, отъ художественныхъ произведеній у васъ останется смутное впечатлѣніе. Вы смотрѣли галлерею, но *видѣли* собственно мало По крайней мѣрѣ, яснаго, отчетливаго знакомства съ ея сокровищами у васъ нѣтъ.

Какія педагогическія требованія ставитъ этотъ механизмъ полученія впечатлѣній?

§ 15. Механизмъ ощущеній рекомендуетъ прежде всего обращать вниманіе на физическое состояніе дѣтей.

Вниманіе къ общему состоянію нервной системы дѣтей.

Основываясь на томъ общепризнаномъ положеніи, что и всѣ наши душевныя отправленія связаны съ дѣятельностью нервной системы, и въ значительной степени зависятъ отъ того или иного состоянія системы, современная педагогика болѣе, чѣмъ когда-либо, склонна думать, что mens sana живетъ только in corpore sano.

„Физически здоровыхъ лѣнтяевъ нѣтъ", вотъ послѣдній выводъ педагогики совмѣстно съ медициной[22]).

Иногда физическій недостатокъ кроется глубоко, гдѣнибудь въ мозговой корѣ большого мозга, чрезвычайно тонкаго и сложнаго аппарата. Иногда онъ совсѣмъ незначителенъ, но и незначительное поврежденіе тонкаго механизма нарушаетъ въ значительной мѣрѣ правильность всей его работы[23]).

Поэтому все, что дѣйствуетъ неблагопріятно на нервную систему, дѣйствуетъ неблагопріятно въ той или иной

---

[22]) См „*Русскій Врачъ*" 1903 г № 25—статья „А" „Лазарева" „О воспитаніи мужества въ дѣтяхъ" Также *Флери* „Физическое и нравственное воспитаніе ребенка"

[23]) *Вильбрандъ* разсказываетъ случай съ женщиной, которая отличалась хорошимъ зрѣніемъ, но послѣ полученнаго удара въ голову легко стала не замѣчать нѣкоторыхъ предметовъ При изслѣдованіи Вильбрандъ нашелъ, что „больная ни тѣмъ, ни другимъ глазомъ не видитъ лѣвыхъ половинъ поля зрѣнія" Это произошло, очевидно, оттого, что „въ мозгу была поражена правая зрительная область", какъ дѣйствительно вскрытіе и подтвердило—*Штерринъ* „Психопатологія въ примѣненіи къ психологіи" С-Петерб 1903 г стр 62—63 Въ поясненіе скажу, что стороны сѣтчатки правая и лѣвая обоихъ глазъ соединены чрезъ нервныя нити съ противоположными сторонами зрительнаго центра въ мозгу—правая съ лѣвой, лѣвая съ правой

мѣрѣ и на способность воспріятія впечатлѣній. Утомленный сидѣніемъ въ душной комнатѣ, ученикъ едва-ли услышитъ все, что вы ему говорите, и едва-ли получитъ ясныя зрительныя ощущенія отъ показываемыхъ ему предметовъ, картинокъ и т. д. Передъ обѣдомъ, когда голодный желудокъ даетъ себя знать всей нервной системѣ (до обѣда люди раздражительнѣе, чѣмъ послѣ обѣда), едва-ли можно имѣть какія-нибудь ощущенія, кромѣ ощущеній голода Точно также и послѣ сытнаго обѣда, когда кровообращеніе сосредоточивается въ желудочной области—надо переваривать пищу, и ослабѣваетъ въ головномъ мозгу, уроки едвали будутъ многоплодны Послѣ бѣга, продолжительной гимнастики, шумныхъ игръ занятія нѣкоторое время также не будутъ успѣшны. Для мозговой работы нужно достаточное кровообращеніе[24]), а въ данномъ случаѣ оно сосредоточено въ оконечностяхъ—рукахъ и ногахъ. Понятно также, что послѣ періода напряженной мозговой работы наступаетъ промежутокъ, неблагопріятный для полученія впечатлѣній: усталые послѣ двухъ—трехъ часовъ занятій мы многое пропускаемъ безъ замѣчанія.

При распредѣленіи учебнаго дня, уроковъ, все это приходится принимать во вниманіе. Послѣ часовъ напряженныхъ занятій, въ возмѣщеніе мозговой энергіи, должны идти часы легкіе. Послѣ гимнастики, бѣготни надо дать время успокоиться. Физіологъ *Крепелинъ* на этотъ счетъ, между прочимъ, говоритъ: „при составленіи учебнаго плана физическія упражненія ни въ какомъ случаѣ не должны разсматриваться въ качествѣ паузъ отдыха[25]). Послѣ обѣда сразу—совсѣмъ нельзя дѣлать уроковъ. Тотъ-же физіологъ считаетъ удобнымъ заниматься только 3—4 часа спустя послѣ ѣды Въ заботахъ о здоровьѣ мозга и вообще нервной системы, необходимыхъ физіологическихъ условій ощущеній и всей психической жизни, учителю надлежитъ также

[24]) Опытно доказано, что мозговая дѣятельность сопровождается приливомъ крови къ мозгу См *Челпановъ* „Мозгъ и душа"—С-Петерб. 1900 г стр 71.

[25]) *Крепелинъ* „Умственное утомленіе" стр. 35.

наблюдать за исправнымъ освѣженіемъ класса. Вотъ педагогическія требованія, вызываемыя значеніемъ нервной системы вообще и головного мозга, въ частности, для образованія ощущеній.

Вниманіе къ состоянію спеціальныхъ органовъ чувствъ.

§ 16 Полученіе ощущеній отъ впечатлѣній обусловлено, далѣе, спеціальными органами Свѣтъ, цвѣта, формы, мы воспринимаемъ зрѣніемъ, звуки, шумы--слухомъ, запахи--обоняніемъ и т. д. Богатство и опредѣленность каждаго сорта впечатлѣній зависитъ, *во 1-хъ* (*отъ здороваго состоянія спеціальнаго органа,* и *во 2-хъ) отъ цѣлесообразнаго развитія его*[26])

Поэтому въ образовательныхъ видахъ, если мы хотимъ, чтобы духовная жизнь дѣтей была не бѣдна, необходимо имѣть заботы и объ органахъ чувствъ, о каждомъ сообразно его природѣ.

Что касается заботъ о здоровьѣ органа, то *во 1-хъ) надо держать его въ надлежащей чистотѣ*· ежедневно промывать водой комнатной температуры—глаза, уши, носъ, ротъ съ внутренней полостью, близкой къ горлу, и по возможности чаще кожу (не только лица).

Во 2-хъ) надо наблюдать, чтобы органъ не переутомлялся.

Зрѣніе и слухъ, главные органы при ознакомленіи нашемъ съ міромъ, чрезвычайно скоро утомляются. Правда, это утомленіе не замѣчается нами, потомучто оно такъ-же скоро и покрывается возстановленіемъ. Но всеже оно—фактъ.

Утомляемость зрѣнія.

Обратите вниманіе, напр, какъ легко утомляется зрѣніе. „Безъ практики невозможно *фиксировать* даже на нѣсколько секундъ какую нибудь точку безъ того, чтобы на мгновеніе не отвести глазъ“[27]).

---

[26]) Какъ состояніе органа отражается на количествѣ соотвѣтствующихъ впечатлѣній, это я знаю прекрасно на себѣ Моя близорукость лишаетъ меня совершенно возможности любоваться отдаленными ландшафтами Такимъ образомъ значительная группа эстетическихъ внечатлѣній закрыта для меня оттого, что въ дѣтствѣ не обращали вниманія на мою склонность читать, не смотря на сумерки, не обращали вниманія на общую дѣтскую склонность держать книгу близко къ глазамъ Всякому извѣстно также, какъ отзывается на развитіи слуховой недостатокъ

[27]) *Джемсъ* „Психологія“ стр 34

Появленіе отрицательныхъ слѣдовъ на полѣ зрѣнія также подверждаетъ утомляемость зрѣнія. Это настолько любопытное въ практическомъ отношеніи явленіе, что о немъ стоитъ сказать нѣсколько словъ „Если мы", говоритъ *Джемсъ*, „посмотрѣвъ (значительное время) на красное пятно, направимъ глаза на бѣлую стѣну, то увидимъ на ней зеленоголубое пятно". Отчего это такъ? А вотъ отчего Наша сѣтчака (ретина) состоитъ изъ *разныхъ нервныхъ элементовъ*. Одни приспособлены отвѣчать на раздраженіе краснымъ цвѣтомъ, другіе—на раздраженіе зеленымъ, третьи—пурпуровымъ и т. д[28]) Ясное дѣло, что, когда мы долго будемъ смотрѣть на одинъ цвѣтъ, зрительные элементы, отвѣчающіе (реагирующіе) на него, утомятся, сдѣлаются мало способными отвѣчать на свой цвѣтъ. Вотъ почему, при обращеніи къ бѣлой стѣнѣ, послѣ созерцанія краснаго пятна, мы видимъ только дополнительный цвѣтъ—зеленоголубой, хотя бѣлый цвѣтъ стѣны представляетъ изъ себя смѣшеніе краснаго и зеленоголубого. Но мы краснаго цвѣта не замѣчаемъ. Наши элементы, завѣдующіе, такъ сказать, этимъ цвѣтомъ, утомлены „Отъ этого зависятъ удивительные эффекты сочетанія цвѣтовъ. Красный и зеленый цвѣтъ гармонируютъ другъ съ другомъ, ибо каждый изъ нихъ даетъ возможность элементамъ сѣтчатки, утомленнымъ на одномъ цвѣтѣ, отдохнуть на себѣ; вслѣдствіе этого мы, переходя съ одного цвѣта на другой, испытываемъ отъ обоихъ цвѣтовъ яркія, живыя ощущенія Наоборотъ, цвѣта красный и оранжевый, возбуждая и утомляя тѣ-же самыя части сѣтчатки, ослабляютъ, или, какъ говорится, *„убиваютъ"* одинъ другой. На этомъ психофизіологическомъ основаніи покоится и обычный способъ примѣрки, какой цвѣтъ подходитъ къ другому. Если глазъ легко переходитъ отъ одного къ другому, не испытывается никакого непріятнаго чувства, которое возникало-бы, если-бы

---

[28]) Отсутствіе однихъ элементовъ обусловливаетъ то, что называется *дальтонизмомъ*,—когда субъектъ, по самой природѣ зрѣнія, не способенъ воспринимать извѣстнаго цвѣта —Англійскій ученый *Дальтонъ* не отличалъ краснаго цвѣта отъ зеленаго.

новый цвѣтъ опять затрагивалъ уже утомленныя части сѣтчатки,—то, значитъ, цвѣта гармонируютъ.

Такимъ образомъ, мы теперь знаемъ, что зрительные элементы утомляются довольно скоро. Утомленіе, какое, напр, мы испытываемъ послѣ осмотра картинной галлереи, можетъ быть, поэтому, не столько утомленіемъ мозга, сколько утомленіемъ зрительнаго органа.

Утомляемость слуха.

Слухъ утомляется также довольно скоро Когда мы слушаемъ рѣчь, мы вынуждены силой вещей пропускать ухомъ нѣкоторые звуки, и даже нѣкоторыя слова. На этомъ пропускѣ нашъ слухъ немножко отдыхаетъ. Правда, мы можемъ этого не замѣчать. Но это происходитъ оттого, что нашъ умъ дополняетъ недослышанное. Положимъ, намъ говорятъ: *„онъ пришелъ“*. Нѣтъ особенной надобности *слышать каждый звукъ* этихъ словъ. Достаточно уловить: онъ при-лъ, а *ше*—дополнится; дополнится точно такъ-же, какъ дополняется нами, безсознательно, печатное слово съ пропускомъ одной—двухъ буквъ, или безъ хвостика. Мы и не замѣчаемъ, что въ словѣ пропущена буква. Глазъ ея не воспринялъ, но мы дополняемъ недостающее изъ прежняго запаса,[29]) когда слово воспринималось буква за буквой.

Нужно думать, нашъ слухъ непремѣнно воспринимаетъ не всѣ звуки, иначе онъ чрезвычайно-бы скоро утомился. Далѣе, если-бы онъ обязанъ былъ для воспріятія цѣлаго слова воспринять всѣ, до единаго, его звуки, мы не могли-бы такъ скоро слышать. Все равно какъ мы не можемъ такъ скоро читать, когда приходится воспринимать каждую букву Попробуйте слушать незнакомую вамъ по звукамъ иностранную рѣчь. Я вамъ скажу. Der Hunger ist der beste Koch. Всѣ-ли вы звуки восприняли? Повторите! Конечно, нѣтъ. А между тѣмъ я сказалъ фразу такъ-же медленно, какъ и говорю по русски.

---

[29]) Дополненіе недостающаго, неяснаго—изъ прежняго запаса воспріятій называется *апперцепціей* Я *апперципирую* образъ яблока, когда, воспринимая въ наличности *только* румяный цвѣтъ среди листвы яблони, признаю сго за яблоко Если наличное воспріятіе дополняется несоотвѣтствующими запасными, получается *иллюзія*. напр. если очертанія пня ночью въ лѣсу я принимаю за человѣка Такимъ образомъ, *иллюзія* есть *неправильная апперцепія*.

Подобно зрѣнію, и слухъ имѣетъ одни элементы для воспріятія однихъ тоновъ, другіе—для другихъ. Въ улиткѣ, одной изъ внутреннихъ частей уха, насчитываютъ до 20000 такъ назыв. „рѣсничныхъ клѣтокъ," изъ которыхъ каждая связана съ особымъ нервнымъ волокномъ,[30]) а „каждое волокно," по предположенію большинства физіологовъ и психологовъ, „воспріимчиво только къ тону опредѣленной высоты."[31]) Вполнѣ отсюда понятно, что, какъ глазъ устаетъ, разсматривая одинъ цвѣтъ, такъ-же устаютъ и опредѣленные слуховые нервные элементы, опредѣленныя волокна, отзываясь на одинъ голосъ. Поэтому я очень недоволенъ, что мои чтенія по педагогикѣ занимаютъ два часа подрядъ. Такъ они способны чрезвычайно утомить слушателей. И хотя-бы я послушался совѣта. одинъ часъ—посвятить педагогикѣ, а другой—дидактикѣ, я, знаю, поправилъ-бы дѣло мало. Васъ утомляетъ не столько содержаніе чтеній,—наоборотъ, можетъ быть, первое чтеніе (на первомъ часу) вводило-бы васъ во вкусъ другого,—нѣтъ, васъ утомляетъ мой голосъ, однихъ и тѣхъ-же, опредѣленныхъ границъ высоты. Ваши слуховые нервы такъ-же съ трудомъ выдерживаютъ долгое время одинъ и тотъ-же голосъ, какъ съ трудомъ выдерживали-бы одинъ и тотъ-же цвѣтъ, хотябы въ продолженіи полчаса, зрительные нервы.

Указанные факты утомленія спеціальныхъ органовъ чувствъ обязываютъ учителя, по возможности, такъ разнообразить урокъ, чтобы дѣятельность одного органа смѣнялась дѣятельностью другого.

Если вы будете разсказъ смѣнять показываніемъ картины, письмо, требующее дѣятельности зрѣнія и мускуловъ, смѣнять разсказомъ, русское чтеніе, требующее дѣятельности зрѣнія,—ариѳметикой, гдѣ не такъ часто требуется зрѣніе, особенно устнымъ вычисленіемъ,—ваши уроки бу-

---

[30]) Такой многочисленности волоконъ не удивится тотъ, кто знаетъ, что толщина нервнаго волокна, трубочки, наполненной бѣлымъ жирнымъ веществомъ съ осецовымъ эластическимъ волоскомъ въ срединѣ=$^1/_{1500}$ до $^1/_{10000}$ дюйма

[31]) *Гобчанскій* „Учебникъ психологіи" стр 61.

дутъ менѣе утомительны для учениковъ, потому, между прочимъ, что, при такомъ разнообразіи, одинъ органъ смѣняетъ другой, который долженъ отдохнуть: зрѣніе смѣняется слухомъ, мускульное чувство и осязаніе при письмѣ—смѣняется однимъ изъ тѣхъ двухъ при другихъ предметахъ.

Вотъ психологическое основаніе для общеизвѣстнаго правила: *располагать уроки надо такъ, чтобы смѣна ихъ была смѣной дѣятельностей различныхъ органовъ чувствъ.*

Цѣлесообразное развитіе органовъ чувствъ.

§ 17. Кромѣ здоровья и свѣжести специальныхъ органовъ чувствъ, богатство и опредѣленность ощущеній зависитъ также отъ цѣлесообразнаго развитія органовъ. Если принять во вниманіе тонкость и многочисленность нервныхъ нитей,—а о ней вы можете судить потому, что, напр., „часть сѣраго вещества на поверхности мозговой извилины, величиною только съ маленькую булавочную головку, содержитъ частицы нѣсколькихъ тысячъ нервныхъ волоконъ,“[32]) —то нисколько не будетъ удивительнымъ возможное богатство зрительныхъ, осязательныхъ и др. ощущеній. Благодаря цѣлесообразному развитію нашъ слухъ способенъ воспринимать десятки тысячъ слуховыхъ впечатлѣній: сколько особыхъ, сложныхъ слуховыхъ впечатлѣній даютъ сочетанія звуковъ одного русскаго языка! Если-бы надлежаще развивать зрѣніе, то ему стали-бы доступны также десятки тысячъ различныхъ оттѣнковъ цвѣтовъ. Говорятъ, на мозаичныхъ фабрикахъ давнишніе рабочіе различаютъ не меньше десятка тысячъ различныхъ цвѣтовыхъ оттѣнковъ. Чувствительность осязанія можетъ быть поразительной: кассиры наощупь отличаютъ фальшивыя кредитки отъ настоящихъ. Есть слѣпые, которые ощущеніемъ различной упругости воздушнаго теченія узнаютъ, есть-ли какой предметъ въ сторонѣ.[33])

---

[32]) *Гэфдингъ* „Очерки психологіи“ II, 4 с.

[33]) Такъ, между прочимъ, біографъ Николая Соундерсоно, слѣпца съ пеленокъ, извѣстнаго астронома, разсказываетъ о немъ: „онъ могъ различать степень движенія воздуха, и по оттѣнкамъ этого движенія чувствовалъ, когда какой-нибудь предметъ приближался къ его лицу, а если атмосфера была въ спокойномъ состояніи, то онъ могъ, напр., различать деревья, проходя на небольшомъ разстояніи отъ котораго-либо изъ нихъ“—*Габріэли* „Воспитаніе характера“ стр 148

Для человѣка было-бы безразсуднымъ не воспользоваться всѣмъ представляющимся богатствомъ зрительныхъ, слуховыхъ, осязательныхъ ощущеній Упражняясь въ различеніи цвѣтовъ, звуковъ и шумовъ, фигуръ, величинъ, ребенокъ постепенно завладѣваетъ этимъ богатствомъ Давайте дѣтямъ раскрашенныя картинки, обращайте ихъ вниманіе на краски природы, на краски цвѣтовъ, неба въ различные часы дня; пусть они не остаются глухими и къ голосамъ природы, къ голосамъ животныхъ, къ звукамъ, издаваемымъ различными предметами (звону металловъ, стуку дерева, дребезжанью стекла и т д),—раскрывайте предъ ними, по мѣрѣ ихъ и своихъ силъ, богатства музыкальныхъ сочетаній звуковъ: словомъ, представляйте имъ въ области каждаго чувства, имѣющаго образовательное значеніе, побольше впечатлѣній, обращайте вниманіе ихъ на впечатлѣнія, и тогда, съ увѣренностью можно сказать, духовная жизнь ихъ будетъ полнѣе. Богатая ощущеніями, первичными психическими продуктами, душа будетъ богата и въ продуктахъ своихъ дальнѣйшихъ· ей будетъ надъ чѣмъ работать, будетъ изъ чего составлять вѣрныя понятія о предметахъ, создавать новые цѣльные образы творческимъ воображеніемъ.[34])

Переходимъ къ дальнѣйшимъ требованіямъ, которыя необходимо имѣть въ виду, если хотятъ, чтобы ученики получали ясныя, опредѣленныя впечатлѣнія.

Требованіе, какое предъявляетъ сила впечатлѣнія.

§ 18. Раздраженія должны быть извѣстной силы,—это условіе полученія ощущеній вызываетъ необходимость для учителя яснаго, звучнаго голоса Сказанное ясно, звучно, имѣетъ больше шансовъ быть услышаннымъ. Точно также и отъ учениковъ надо требовать достаточно громкаго, яснаго голоса при отвѣтахъ. Не говоря о томъ, что такіе отвѣты лучше слушаются другими учениками, они имѣютъ

---

[34]) Подробнѣе о воспитаніи внѣшнихъ чувствъ можно найти въ хорошей, популярно написанной, книжкѣ Perés „Умственное воспитаніе ребенка съ колыбели“ М 1897 г ц 60 к., *Друммонда* „Дитя, его природа и воспитаніе“ С-Петерб 1902 г ц 1 р и у *Водовозовой* „Умственное и нравственное воспитаніе дѣтей до школьнаго возраста“ С. Петерб 1901 г.

больше значеніе и для самого отвѣчающаго. Такіе отвѣты служатъ къ тому, что у ученика, помимо зрительнаго запоминанія словъ, образуется хорошее запоминаніе слуховое (ухомъ) и запоминаніе моторное (въ движеніяхъ голосового органа) Послѣ громкаго отвѣта ученикъ знаетъ урокъ лучше, чѣмъ до отвѣта. Недаромъ школьники предпочитаютъ и сами учить вслухъ.

Вопросъ о вниманіи.

§ 19. Тотъ фактъ, что раздраженіе, какой бы оно силы ни было, не замѣчается, если сознаніе занято другимъ рядомъ впечатлѣній, приводитъ въ вопросу *о вниманіи, какъ способности сосредоточивать сознаніе на однихъ представленіяхъ, удерживая въ сторонѣ потокъ другихъ*. Этотъ вопросъ о вниманіи мы сдѣлаемъ предметомъ слѣдующаго чтенія.

Требованіе: не спѣшить.

§ 20. Необходимый темпъ впечатлѣній предъявляетъ къ учителю требованіе: *не спѣшить*. Справедливо замѣчено, что даже быстрая смѣна игрушекъ рискуетъ утомить ребенка тѣмъ хаосомъ впечатлѣній, какой получается отъ этой смѣны Ребенокъ, для котораго „чадолюбивые“ родители смѣняютъ одно удовольствіе другимъ, смѣняютъ быстро, въ опасеніи однимъ и тѣмъ-же наскучить, дѣлается, вопреки ихъ разсчетамъ, вялымъ, скучающимъ: онъ не имѣетъ ни къ чему интереса, потомучто интересъ къ предмету или создается, или создаетъ остановку на предметѣ, а родители ребенка какъ разъ заботились объ обратномъ, чтобы не было никакихъ остановокъ и въ поминѣ.

Ребенокъ отвѣчаетъ на впечатлѣніе гораздо медленнѣе, чѣмъ взрослый. Время, которое протекаетъ *между раздраженіемъ и психическимъ замѣчаніемъ его*, такъ называемое время реакціи, равняется у дѣтей $^1/_2$ секунды (по Герцену), тогда какъ у развитыхъ взрослыхъ оно равняется до $^1/_{10}$ секунды.[35]) Точно также замѣтить и сложныя впечатлѣнія требуется ребенку больше времени, чѣмъ взрослому.

На это учитель долженъ обратить вниманіе, и въ объясненіи предмета слѣдовать не своему темпу смѣны пред-

---

[35]) См. *Джемсъ* „Психологія“ о времени реакцій, стр. 89—90.

ставленій и мыслей, а темпу дѣтскому, въ 3 или 4 раза болѣе медленному, чѣмъ его темпъ. Приноровиться къ шагамъ дѣтей, сообразовать свои шаги съ ихъ шагами, чтобы ребенокъ твердо и самостоятельно *шелъ*, а не *тащился волокомъ*,—это необходимое требованіе, предъявляемое къ учителю темпомъ дѣтскихъ реакцій

Конечно, опасность отъ быстрой смѣны впечатлѣній никакъ не исключаетъ разнообразія ихъ Богатство духа создается послѣднимъ Необходимо только въ разнообразіи соблюдать извѣстный темпъ

Требованіе разнообразія впечатлѣній.

§ 21. *Разнообразіе впечатлѣній требуется послѣднимъ условіемъ сознанія ихъ:* впечатлѣнія должны быть достаточно противоположны, контрастивны, чтобы быть замѣченными сознаніемъ. Это требованіе выполняется: достаточнымъ разнообразіемъ въ распредѣленіи уроковъ и сопоставленіемъ, на самомъ урокѣ, однихъ представленій съ другими, оттѣняющими нужную сторону первыхъ, когда, напр., описаніе деревни сопоставляется съ описаніемъ города, описаніе весны—съ описаніемъ осени (начало и конецъ лѣта)—на урокахъ русскаго чтенія,—когда, напр. дѣленіе выясняется черезъ сопоставленіе съ вычитаніемъ, умноженіе—со сложеніемъ и т д. на урокахъ ариѳметики.

Заключеніе.

§ 22. Итакъ, основываясь на изученіи механизма первичныхъ психическихъ явленій, педагогика уже намѣчаетъ для насъ достаточно правилъ, которыхъ мы не должны опускать изъ вниманія, если хотимъ, чтобы все сообщаемое *замѣчалось* ученикомъ въ ясномъ и опредѣленномъ видѣ.

Эти правила:

1. *Наблюдай за общимъ здоровьемъ учениковъ.*

2. *Наблюдай за здоровьемъ и развитіемъ каждаго специальнаго органа чувствъ.*

3. *Не упускай изъ вниманія необходимости для ясныхъ ощущеній:*

а) *достаточной силы впечатлѣній*

б) *извѣстнаго темпа, медленности въ ихъ смѣнѣ* и

в) *извѣстнаго разнообразія.*

Лекція пятая.

О вниманіи.

Природа ребенка въ отношеніи къ вниманію

§ 1. Въ предыдущемъ чтеніи мы нашли, что и сильныя впечатлѣнія, при самомъ нормальномъ состояніи органовъ чувствъ и мозга, могутъ быть не замѣчены, если наше сознаніе будетъ занято чѣмъ-нибудь другимъ.

Вы говорите громко, ясно, но ребенокъ васъ слушаетъ все-таки плохо. Вы обращаетесь къ нему съ постояннымъ призывомъ: „слушай," „будь внимателенъ!" Но вашъ призывъ имѣетъ слабое дѣйствіе. Проходитъ минута-другая, и ребенокъ снова далекъ отъ урока. Потокъ самыхъ разнородныхъ впечатлѣній, какія врываются въ его душу черезъ зрѣніе, слухъ и т. д., уноситъ его на своихъ волнахъ. Онъ—рабъ впечатлѣній минуты.

Вниманіе не природное состояніе.

§ 2. Какъ ни обидно для человѣческаго сознанія, но рабство въ данномъ случаѣ является природнымъ состояніемъ человѣка. Свобода пріобрѣтается значительно послѣ рожденія, усиленнымъ упражненіемъ, причемъ въ этомъ пріобрѣтеніи свободы не малую роль играла и играетъ борьба за существованіе

Дикарь, живший охотой, *выслѣживая* оленя, кенгуру, несомнѣнно, упражнялъ свое *вниманіе*. Постепенное усложненіе жизни, въ связи съ постепеннымъ раздѣленіемъ труда, также обусловливаетъ развитіе вниманія, заставляя сознаніе, мысль, подолгу сосредоточиваться на одномъ, опредѣленномъ дѣлѣ или занятіи.

Постепенно развивавшееся въ человѣчествѣ, вниманіе постепенно развивается и въ каждомъ отдѣльномъ человѣкѣ, преимущественно, подъ вліяніемъ необходимости дѣлать одно опредѣленное дѣло, чтобы выдержать борьбу за существованіе.

Вниманіе не постоянное состояніе

§ 3 Какъ не природное состояніе, вниманіе и не постоянно Основной, постоянный законъ психической жизни—измѣняемость Вниманіе „находится въ противорѣчіи“ съ нимъ, и потому, „если продолжается чрезмѣрно долго, въ особенности, при неблагопріятныхъ условіяхъ, то вызываетъ возрастающую неясность мыслей, затѣмъ, полное изнеможеніе, часто сопровождаемое головокруженіемъ.“[1])

Какъ можно опредѣлить вниманіе?

§ 4. Постоянное, нормальное состояніе нашей душевной жизни—это потокъ множественныхъ состояній сознанія (мыслей, желаній, чувствъ), или, выражаясь научной терминологіей, „полиидеизмъ (polis—многій и idea—идея, образъ, съ греческ. „многоидейность“)

Вниманіе есть остановка этого потока какой-нибудь идеей, или рядомъ идей. Эта идея или рядъ пресѣкаетъ, пріостанавливаетъ безпорядочный потокъ Правда, потокъ несетъ еще до этой преграды разныя мысли, „идеи,“ но всѣ онѣ собираются около главенствующей, преграждающей идеи, или ряда идей Это похоже на то, какъ бываетъ въ ручейкѣ, когда какая-нибудь довольно вѣская колода станетъ поперекъ ручейка и начнетъ собирать къ себѣ другія несущіяся щепочки и палочки

Такимъ образомъ, въ отличіе отъ полиидеизма, *состояніе вниманія можно назвать „моноидеизмомъ“* (съ греческ. monos—одинъ и idea—идея), *одноидейностью*

Къ чему сводится вопросъ о развитіи вниманія?

§ 5. Изъ опредѣленія вниманія можно видѣть, что вопросъ о вниманіи собственно сводится къ тому, какія условія дѣлаютъ извѣстную идею, извѣстную мысль, представленіе, устойчивыми

Вниманіе не особая сила, которая останавливаетъ въ потокѣ извѣстную мысль, и вмѣстѣ съ ней останавливаетъ потокъ *Оно*, скорѣе,—*результатъ силы* мыслей. Не вниманіе создаетъ силу идеи, а сама идея создаетъ силу вниманія Представлять иначе значило-бы то-же, что „ставить плугъ впереди воловъ“ (Рибо)

---

[1]) *Рибо* „Психологія вниманія“ С-Петерб 1892 г стр 3

Итакъ, *что-же можетъ сдѣлать идею* (или рядъ идей) *настолько сильной, чтобы она преградила потокъ измѣнчивыхъ состояній души, сосредоточивъ на себѣ сознаніе?*

Условія развитія вниманія.

Первое условіе созданія вниманія—цѣльность урока.

§ 6. Потокъ сознанія преграждается какой-нибудь вѣской идеей. Эта *вѣскость* мысли или идеи опредѣляется ея отношеніемъ къ другимъ, смѣняющимся мыслямъ. Та идея, которая доминируетъ, господствуетъ надъ ними, подчиняетъ ихъ себѣ, и этимъ подчиненіемъ связываетъ ихъ и между ссбою, будетъ въ состояніи остановить на себѣ потокъ сознанія.

Отсюда, если мы хотимъ создать въ ученикѣ состояніе вниманія, должны первымъ долгомъ позаботиться *о цѣльности урока*, чтобы всѣми свѣдѣніями, сообщаемыми на урокѣ, управляла какая-нибудь одна доминирующая мысль. Разбрасываться на урокѣ—это значитъ: не способствовать вниманію, а разбивать его, создавать разсѣянность. А чтобы предотвратить разбросанность урока, надо заблаговременно приготовить его планъ При чемъ достоинство плана состоитъ не въ одной легкости перехода отъ одного предмета къ другому, а, главнымъ образомъ, въ объединеніи всѣхъ частей урока одной общей мыслью, одной общей цѣлью Это скажется, въ свою очередь, и на легкости перехода.

Такимъ образомъ, *вниманіе создается въ ученикѣ прежде всего цѣльностью урока, такой его планомѣрностью, по которой всѣ части урока представляютъ развитіе одной мысли.*

Второе условіе—интересъ.

§ 7 Далѣе, если развитію вниманія въ человѣкѣ вообще содѣйствовала борьба за существованіе, борьба за жизненные интересы, начиная съ охоты на оленя, то *интересъ же обусловливаетъ вниманіе и въ ученикѣ.* Только какой-нибудь интересъ, связанный съ предметомъ, можетъ задержать его въ потокѣ сознанія, дать ему большую силу по сравненію съ другими предметами.

Отсюда, *вторымъ условіемъ къ созданію вниманія служитъ соединеніе предмета съ интересомъ* Безъ интереса предметъ не создастъ вниманія, и безинтересный урокъ вызоветъ въ душѣ ученика только состояніе еще большей разсѣянности

Что такое интересъ въ общемъ смыслѣ?

§ 8 По поводу этого второго условія вниманія, естественно, возникаетъ вопросъ: *что такое интересъ?*

Когда говорятъ: „эти вещи меня не интересуютъ," „а вотъ это для меня интересно," то всякій понимаетъ эти слова съ смыслѣ указанія, какія состоянія преимуществуютъ въ душѣ и жизни говорящаго „Меня интересуютъ школьные вопросы"—это значитъ, что школьные вопросы имѣютъ ближайшее отношеніе къ значительной полосѣ моей жизни. „Онъ интересуется цѣнами товаровъ,"—значитъ, онъ живетъ такой жизнью, въ которой мысли и чувства по поводу цѣнъ играютъ главную роль.

Отсюда, *интересъ предмета опредѣляютъ, какъ отношеніе его къ господствующей массѣ состояній „я."*[2])

Правило относительно интереса преподаванія.

§ 9. Изъ такого опредѣленія вытекаетъ болѣе опредѣленное правило относительно интереса преподаванія *преподаваемый предметъ надо ставить предъ сознаніемъ ребенка такъ, чтобы онъ имѣлъ отношеніе къ господствующимъ состояніямъ его души и жизни.*

Если ребенокъ живетъ больше практической жизнью, чѣмъ умственно-созерцательной, то и обученіе его должно имѣть этотъ характеръ. Его не интересуютъ теоретическія разъясненія. Ему болѣе по душѣ практическія выясненія правилъ на примѣрахъ. Тогда какъ для другого ребенка, съ теоретическимъ складомъ души, интереснѣе правила и ихъ теоретическія объясненія, чѣмъ задачи.

Это правило можно формулировать и иначе, болѣе кратко: *учи сообразно съ индивидуальностью каждаго.* Потому что индивидуальность каждаго и опредѣляется именно господствующими состояніями сознанія Каково мое „я"—это

---

[2]) Опредѣленіе *Фолькмана*—„Worterbuch der philosophischen Begriffe-" Eisler-a Berlin 1899

все то-же, что: какія состоянія преобладаютъ въ моей душѣ: состоянія-ли мысли, состоянія-ли чувства или желанія; и далѣе, какія преобладаютъ изъ каждаго рода состояній,—какія мысли, какія чувства, и какія желанія.

Обязанность, налагаемая на учителя правиломъ объ интересѣ обученія.

§ 10. Это правило налагаетъ на учителя обязанность наблюдать, чѣмъ вообще больше всего занимается ребенокъ, господствуютъ-ли въ его душѣ мысли, или чувства, или стремленія къ дѣятельности, т. е. принадлежитъ-ли онъ по природѣ къ типу интеллектуальному, (intellectus-умъ), эмоціональному (emotion-волненіе) или волевому. Съ цѣлью упражненія въ подобномъ наблюденіи и поручается воспитанницамъ педагогическаго класса въ гимназіи веденіе такъ наз „педагогическихъ дневниковъ."

Веденіе педагогическихъ дневниковъ о каждомъ ученикѣ нельзя не признать желательнымъ и вообще для учителей. Французскіе народные учителя старательно ведутъ дневники наблюденій надъ учениками, записывая все, что касается ихъ семейнаго положенія, возраста, внѣшняго вида, внутренняго строя—по рубрикамъ: сердце, наклонности, чувства, характеръ, привычки, умъ, вниманіе и т д. Знать строй ребенка, соображая по нему то, что интересуетъ его, важно не только для успѣховъ обученія, но и для успѣховъ воспитанія. Нарушеніе правилъ поведенія въ основѣ своей имѣетъ, большею частью, невниманіе къ нимъ. Поддержать вниманіе по отношенію къ правиламъ поведенія можно только, обративши ихъ къ сознанію ученика такой стороной, которая заинтересуетъ его, которая имѣетъ отношеніе къ господствующимъ состояніямъ его души и жизни. Напр. вниманіе ребенка, который живетъ больше жизнью чувства, правила поведенія остановятъ на себѣ въ томъ случаѣ, если будетъ указано, какія чувства вызоветъ въ его родныхъ нарушеніе правилъ, и какія—исполненіе. Для *чувствующаго* ребенка нѣтъ большаго мотива для вниманія къ учебнымъ предметамъ и школьнымъ правиламъ, какъ чтобы нарушеніемъ ихъ не огорчить родителей.[3])

[3]) О возможномъ значеніи этого мотива *Рибо* разсказываетъ слѣдующее: „одинъ семилѣтній ребенокъ, видя, что братъ его занятъ ис-

Понятіе объ интересѣ въ частномъ смыслѣ.

§ 11. Вышеданное опредѣленіе интереса имѣетъ общій характеръ. Конечно, у каждаго есть одинъ болѣе или менѣе постоянный интересъ, смотря по общей господствующей массѣ состояній „я“ Для купца болѣе или менѣе постоянный интересъ представляетъ положеніе торговаго рынка; для чиновника—положеня о службѣ, и т. д.

Но кромѣ такихъ, болѣе или менѣе постоянныхъ интересовъ, у каждаго есть интересы смѣняющіеся, смотря по тѣмъ полосамъ состояній, мыслей, чувствъ и т. д., какія переживаетъ „я“ каждаго въ разные моменты времени. Что для васъ интересно сейчасъ, можетъ стать неинтереснымъ послѣ, и наоборотъ

Сохраняя въ существѣ дѣла прежнее опредѣленіе интереса, этотъ частный интересъ можно опредѣлить, какъ *отношеніе предмета къ послѣднимъ по времени состояніямъ души и жизни, занимающимъ поле сознанія „я.“*

Примѣры вліянія на вниманіе интереса.

§ 12 Насколько отношеніе къ послѣднимъ состояніямъ сознанія, создавая интересъ къ предмету, останавливаетъ на немъ вниманіе, показываютъ слѣдующіе примѣры.

Мать спитъ и не слышитъ уличнаго шума Голоса взрослыхъ также ея не будятъ Но достаточно пискнуть ея ребенку, какъ она просыпается. Ничтожный по сравненію съ другими шумами, пискъ ребенка привлекаетъ и будитъ вниманіе матери, потому что мать засыпаетъ съ мыслью о немъ, съ ожиданіемъ его Пискъ ребенка цѣпляется за эту послѣднюю мысль, и ослабленная наступленіемъ сна нить сознанія снова натягивается.

Мы засыпаемъ съ мыслью встать въ 6 часовъ. Эта мысль—послѣдняя въ нашемъ сознаніи. Часы бьютъ три, четыре, пять, но ихъ бой не возбуждаетъ нашего сознанія Бьетъ шесть, и этотъ бой мы схватываемъ дремлющимъ сознаніемъ.

полненіемъ каникулярныхъ работъ, сѣлъ въ кабинетѣ отца“ Что вы дѣлаете здѣсь? спросила няня удивленная „Я пишу страницу понѣмецки,“ отвѣчалъ ребенокъ, „правда, это не особенно весело, но мнѣ хочется сдѣлать пріятный сюрпризъ мамѣ.“

§ 13. Такимъ образомъ, объединяя все сказанное о значеніи для вниманія интересовъ общихъ и частныхъ, мы можемъ формулировать такое положеніе: *даже незначительныя по силѣ впечатлѣнія, подъ вліяніемъ связи ихъ съ господствующими переживаніями сознанія вообще, и ближайшими, въ частности, способны остановить на себѣ и возбудить вниманіе*. Это вниманіе, подъ вліяніемъ отношенія впечатлѣнія къ господствующимъ и ближайшимъ состояніямъ сознанія Джемсъ называетъ „вниманіемъ апперцептивнымъ“ Потому что апперцепціей (буквально—довоспріятіемъ) именно называется уясненіе, усиленіе наличнаго неяснаго, слабаго впечатлѣнія, воспоминаніями о прошлыхъ болѣе сильныхъ и ясныхъ

Общая формула о значеніи для вниманія интереса.

На психологіи апперцептивнаго вниманія, т е. вниманія, обусловленнаго соотношеніемъ новаго представленія со старыми, покоятся такія общеизвѣстныя, педагогическія требованія, какъ: переходить къ незнакомому предмету отъ знакомаго, связывать неизвѣстное съ извѣстнымъ ребенку отдаленное съ близкимъ ему, отвлеченное съ конкретнымъ какъ болѣе интереснымъ для него

§ 14 II доминирующее положеніе извѣстной идеи въ ряду другихъ, и соотношеніе ея съ общегосподствующими переживаніями „я,“ и господствующими въ послѣднее время, всѣ эти условія, дѣлая идею, мысль, впечатлѣніе вѣскими, создаютъ состояніе вниманія, состояніе задержки на нихъ сознанія Получившая вѣсъ отъ соотношенія съ другими психическими фактами, идея останавливаетъ потокъ сознанія.

Недостаточность условій созданія вниманія

На какъ мы сказали, эта остановка не есть состояніе естественное. Естественное состояніе нашей души—это потокъ смѣняющихся впечатлѣній и переживаній Это основной законъ жизни всей природы, и души въ частности, то, что древнегреческій мудрецъ выразилъ словами; panta rei (панта ри—все течетъ) Нарушеніе этого закона или наказывается, когда человѣка постигаетъ манія, безумство (ненормальный захватъ какой-нибудь идеей всего сознанія), или,

съ теченіемъ времени, необходимо прекращается, не смотря на всѣ усилія четовѣка.

Интересъ мысли, представленія способенъ только остановить на нихъ сознаніе Но поддержать наивозможно дальше созданное интересомъ вниманіе зависитъ отъ другихъ условій.

Условія поддержанія вниманія. 1, открытіе новыхъ сторонъ въ предметѣ

§ 15 Одно изъ этихъ условій поддерживаетъ состояніе вниманія тѣмъ, что обходитъ законъ смѣняемости впечатлѣній. Какъ всегда и вездѣ patura parendo vincitur, такъ и здѣсь· законъ смѣняемости, разнообразія впечатлѣній побѣждается тѣмъ, кто ему подчиняется. А подчиненіе ему состоитъ въ томъ, что въ представленіи, которое остановило собою потокъ сознанія, открываются мыслящимъ духомъ человѣка все новыя и новыя стороны.

Безъ этого условія невозможно удержать представленіе въ сознаніи долго. „Въ этомъ вы можете убѣдиться на самомъ простомъ примѣрѣ чувственнаго вниманія. Попробуйте упорно смотрѣть на какую-нибудь точку на листѣ бумаги или на стѣнѣ, и вы вскорѣ замѣтите, что произошло одно изъ двухъ: либо ваше поле зрѣнія затуманилось такъ, что вы ничего не можете въ немъ ясно различить, либо вы невольно перестали смотрѣть на указанную точку и смотрите на что-нибудь другое.“ „Но если вы станете задавать себѣ различные вопросы объ этой точкѣ, напр., какой она величины, на какомъ разстояніи она находится, какого она цвѣта, и т. д, словомъ, если вы будете думать о ней и разсматривать ее съ различныхъ точекъ зрѣнія, связывая ее съ другими представленіями, то вамъ удастся удержать на ней свою мысль въ теченіе сравнительно долгаго времени. Такъ именно „заключаетъ свою мысль Джемсъ, „поступаетъ геніальный человѣкъ, въ умѣ котораго занимающій его предметъ все разрастается, освѣщаемый попеременно то съ одной, то съ другой стороны. И такъ долженъ поступать со всякимъ предметомъ учитель, если не желаетъ слишкомъ часто прибѣгать къ вынужденному вниманію учениковъ.“

Словомъ, если мы хотимъ, чтобы предметъ наидольше занялъ сознаніе нашего ученика, остановивъ потокъ другихъ впечатлѣній, то должны излагать его такъ, „чтобы обнаруживались все новыя стороны его, чтобы онъ вызывалъ все новые вопросы, словомъ, такъ, чтобы онъ былъ разнообразенъ "[4]) Между прочимъ, соблюдая это требованіе, вы, чтобы подольше остановить вниманіе азбуковика (ученикъ, изучающій звуки) на буквѣ, пишете ее, показываете въ печатномъ видѣ, произносите, вставляете ее въ разныя слова, гдѣ она находится то въ началѣ, то въ срединѣ, то въ концѣ,—словомъ, даете ученику разсмотрѣть ее съ разныхъ точекъ зрѣнія. Благодаря этому, она останавливаетъ на себѣ дольше вниманіе и лучше запоминается.

Связь этого условія съ вышеуказанными.

§ 16. Указанное условіе поддержанія вниманія—тѣсно связано съ извѣстными намъ условіями его возбужденія. Если тѣ вмѣняютъ въ обязанность учителю обращать предметъ къ сознанію ученика той стороной, какой онъ примыкаетъ къ представленіямъ, уже знакомымъ ученику, т е. открывать въ новомъ предметѣ старое,то это условіе вмѣняетъ въ обязанность—открывать въ старомъ новое. „Старое въ новомъ" и „новое въ старомъ"—вотъ два принципа обученія, проведеніе которыхъ привлечетъ и поддержитъ вниманіе къ нему со стороны учащихся. *Остановить* вниманіе на новомъ можно, сопоставивъ его со старымъ, знакомымъ, а поддержать это установленное вниманіе можно только открывая въ немъ все новыя, незнакомыя стороны.

Эти два условія развитія вниманія: соотнесеніе новаго со старымъ, и открытіе въ немъ новыхъ сторонъ,—отвѣчаютъ основнымъ интересамъ человѣческой души: во 1-хъ) жить, и во 2-хъ) жить безъ непосильныхъ затрудненій

Жизнь даютъ душѣ новыя впечатлѣнія, почему человѣкъ и ищетъ новаго и новаго безъ конца А соединеніе новаго со старымъ, знакомымъ, дѣлаютъ эту жизнь легкой, чуждой напряженныхъ и безисходныхъ соображеній о

---

[4]) *Джемсъ* „Бесѣды съ учителями о психологіи" стр 100.

томъ, какъ въ данномъ случаѣ оріентироваться Старыя представленія помагаютъ оріентироваться въ новыхъ

Физическія и физіологическія условія поддержанія вниманія.

§ 17. Кромѣ указаннаго условія, для поддержанія вниманія необходимы еще благопріятныя условія физическія и физіологическія.

Всякое душевное состояніе, какого бы внутренняго характера оно ни было, тѣсно связано съ состояніемъ органическимъ, и черезъ организмъ съ состояніемъ физическихъ условій Измѣненіе въ послѣднихъ вызываетъ соотвѣтствующее измѣненіе и въ первомъ. Такъ дѣло обстоитъ и съ состояніемъ вниманія.

Связь вниманія съ усиленнымъ кровообращеніемъ въ мозгу.

Сосредоточиваніе сознанія на извѣстномъ предметѣ связано, прежде всего, съ усиленнымъ кровообращеніемъ въ такъ называемомъ органѣ сознанія, въ мозгу. Вотъ отчего, когда какая нибудь мысль сильно овладѣла нашимъ сознаніемъ, мы долго не можемъ заснуть: мы не знаемъ, какъ говорится, ни сна, ни покоя, потомучто въ мозгу идетъ усиленное кровообращеніе.[5])

Отсюда отрицательное значеніе для вниманія анеміи.

Если такъ, если состояніе вниманія связано съ усиленнымъ кровообращеніемъ, то ясно, что у анемичныхъ (малокровныхъ) мальчиковъ вниманіе должно отличаться значительной прерывистостью. Малокровіе представляетъ неблагопріятное для продолжительности вниманія обстоятельство, и только устраняя его, мы можемъ надѣяться на развитіе продолжительнаго вниманія.

Связь вниманія съ замедленіемъ дыханія.

§ 18. Кромѣ усиленнаго кровообращенія въ мозгу, вниманіе связано далѣе съ измѣненіемъ темпа дыханія, темпа движеній легкихъ. Дыхательный ритмъ измѣняется Отливъ кровообращенія къ мозгу сказывается на его замедленіи, и даже иногда на временной пріостановкѣ. „Поэтому

---

[5]) Ослабить его можно чисто внѣшними средствами, напр помочить затылокъ и темя комнатной водой,—и сонъ наступаетъ вслѣдъ за ослабленіемъ кровообращенія

Внѣшнимъ образомъ усиленное кровообращеніе въ мозгу сказывается въ краснотѣ лица, или, при значительной продолжительности вниманія, въ его блѣдности при напряженномъ вниманіи человѣкъ или краснѣетъ (отъ притока крови къ головѣ), или блѣднѣетъ (когда кровь отливаетъ къ мозгу отъ верхнихъ покрововъ лица).

французы," замѣчаетъ Рибо, „очень удачно опредѣляютъ живой, но поверхностный умъ, говоря: „онъ не способенъ къ дѣлу, требующему длиннаго дыханія."

Слѣдствія этой связи.

При ослабленномъ темпѣ, при замедленіи дыханія, легкія очень недостаточно наполняются воздухомъ Вотъ почему является нужда, послѣ извѣстнаго промежутка, дѣлать глубокія вдыханія, чтобы запастись побольше воздухомъ. Зѣвота послѣ усиленнаго и продолжительнаго вниманія также одно изъ слѣдствій замедленія дыханія (зѣвота—видъ глубокаго вдыханія). Замедленіе вдыханій и выдыханій, когда какой-нибудь предметъ захватываетъ вниманіе, вызываетъ далѣе благопріятствующее току воздуха въ легкія измѣненіе въ положеніи рта: ротъ открывается.[6])

Значеніе для вниманія свѣжаго воздуха и простора классовъ

Связь вниманія съ дыханіемъ указываетъ на необходимость для его поддержанія свѣжаго, чистаго воздуха. Если къ замедленію дыханія присоединяется еще испорченный воздухъ, очень бѣдный кислородомъ, то быстро наступаетъ физическое изнеможеніе, органическая слабость, которая ведетъ за собой ослабленіе вообще душевныхъ процессовъ, и вниманія, въ частности Отсюда обязанность учителя— слѣдить за исправнымъ освѣженіемъ класса. Отсюда-же, не только въ учебныхъ, но и въ воспитательныхъ цѣляхъ (потому что вниманіе нужно и для дисциплины),— необходимость для учениковъ просторныхъ классовъ.[7])

Связь вниманія съ концентраціей движеній

§ 19. Кромѣ усиленнаго кровообращенія въ мозгу и кромѣ замедленія ритма дыханія, вниманіе связано еще съ концентраціей (concentration—съ фр. сосредоточеніе, отъ латин. словъ cum-con-съ, со и centrum-центръ, сосредоточіе движеній. Сосредоточенію сознанія отвѣчаетъ сосредоточеніе движеній, тогда какъ разсѣянности его—разсѣянность, разбросанность послѣднихъ. „*Гальтонъ* наблюдалъ

---

[6]) Разинутый ротъ только по недоразумѣнію можетъ считаться признакомъ разсѣянности Если ученикъ окажется на урокѣ съ открытымъ ртомъ, то это знакъ, что вниманіе его чѣмъ-то сильно поглощено, можетъ быть, даже картинами собственнаго воображенія

[7]) Нормальная вмѣстимость класса опредѣляется 8—10 кубич аршинами воздуха на ученика

50 человѣкъ, присутствовавшихъ на скучномъ чтеніи. Число движеній, ясно замѣтныхъ для наблюдателя, было очень постоянно; оно=45 въ минуту, т. е. среднимъ числомъ приходилось по одному на каждаго. Нѣсколько разъ случалось, что вниманіе слушателей пробуждалось на время, тогда число движеній уменьшалось на половину."[8])

Выводъ изъ этой связи.

Тѣсная связь состояній вниманія съ концентраціей движеній, какъ своимъ внѣшнимъ выраженіемъ,—создаетъ между ними взаимную обусловленность

Насколько вниманіе вызываетъ собой сосредоточеніе движеній, настолько и сосредоточеніе движеній располагаетъ ко вниманію. И наоборотъ: насколько разсѣянность сознанія сказывается въ разбросанности движеній, настолько и разбросанность движеній препятствуетъ устойчивости вниманія.[9])

Поэтому существенно важно для вниманія, даетъ-ли организмъ возможность владѣть его движеніями.

Значеніе для вниманія освобожденія энергіи

Разбросанность движеній иногда необходимо вызывается состояніемъ организма. Въ организмѣ можетъ столько накопиться энергіи, напр. отъ неподвижнаго сидѣнья,—что

---

[8]) *Рибо* „Психологія вниманія" стр. 18 Эта связь вниманія съ движеніями физіологически поясняется строеніемъ нашего мозга Каждая нервная клѣточка (ячевидное тѣльце, изъ массы которыхъ состоитъ сѣрый слой мозга) имѣетъ два нервныхъ волокна. одно чувствительное, другое двигательное По одному впечатлѣніе сообщается мозгу, въ отвѣтъ на что получается ощущеніе, по другому передается мускуламъ стимулъ къ соотвѣтствующему т е цѣлесообразному движенію Положимъ, вы слышите издалека шумъ Въ отвѣтъ на слабое впечатлѣніе шума вы невольно такъ поворачиваете голову, чтобы слышать шумъ наилучше И подобными цѣлесообразными движеніями сопровождается каждая мысль. Вы задумались надъ какой-нибудь мыслью И вотъ вы такъ усаживаетесь, такъ прилаживаете вашъ организмъ, чтобы сосредоточеніе на мысли было для васъ наиудобнѣе

Вполнѣ понятно далѣе, что, когда какая-нибудь мысль становится центромъ вашего сознанія, вашего мышленія, она концентрируетъ и ваши движенія Такимъ образомъ, при вниманіи сосредоточивается на предметѣ не только сознаніе, но и тѣлодвиженія И увство усилія при вниманіи, есть, вѣроятно, ни что иное, какъ мускульное чувство, сопровождающее сосредоточеніе движеній

[9]) Вотъ психологическое оправданіе нашихъ окриковъ на непосѣдливыхъ дѣтей: „сидите лучше!" „не передвигайтесь съ мѣста на мѣсто!" и т п Иногда, впрочемъ, непосѣдливость (временная) какъ разъ представляетъ пріемъ приспособленія организма къ занявшей сознаніе мысли

она по необходимости будетъ требовать выхода наружу, выхода въ разнообразныя движенія Вызванная ею разбросанность движеній повлечетъ за собой и разбросанность сознанія. Самый лучшій пріемъ устранить неблагопріятную для вниманія необходимость—это освободить энергію, чтобы она не мѣшала ученику слушать. Иначе въ борьбѣ съ нею ученикъ потеряетъ больше времени.

Освобожденію органической энергіи служатъ *вставанія учениковъ среди урока, иногда съ небольшими движеніями рукъ.* Послѣ вставаній ученики дѣлаются болѣе внимательными.[10])

Отрицательное значеніе для вниманія органическаго утомленія.

Другая невозможность владѣть движеніями порождается утомленіемъ организма. Когда организмъ, плохимъ-ли питаніемъ, сномъ, болѣзнью, или чрезмѣрной работой,— настолько обезсиленъ, что не выноситъ никакихъ напряженій, которыми бы сдерживались и упорядочивались движенія, вниманіе не сможетъ держаться долго. Вмѣстѣ съ разбросанностью и внѣшнихъ органическихъ движеній, подъ вліяніемъ утомленія, наступаетъ и разбросанность сознанія: оно не можетъ остановиться ни на чемъ, какъ и движенія организма не могутъ уже направиться къ опредѣленной цѣли или точкѣ.

Поэтому, въ цѣляхъ вниманія, слѣдуетъ избѣгать предъ уроками и между уроками и физическаго утомленія, напр.

---

[10]) При молчаливомъ внимательномъ слушаніи избытокъ энергіи особенно часто образуется въ голосовыхъ органахъ, что, можетъ быть, и понуждаетъ ученика заговорить со своимъ сосѣдомъ Насколько этотъ избытокъ можетъ препятствовать вниманію, каждый, навѣрное, испытывалъ на себѣ: когда вы долго сидите гдѣ-нибудь въ обществѣ молча, только слушая, вамъ становится въ концѣ концовъ органически не по себѣ Вамъ нужно только слушать, за васъ говорятъ другіе, перебивать ихъ было-бы нелюбезностью, но вы чувствуете, какъ самопроизвольно начинаются у васъ движенія въ горлѣ, вамъ нужно хотя откашляныться (освободить хоть этимъ силу движеній), движенія распространяются далѣе, внутри И въ результатѣ ваше собственное органическое состояніе начинаетъ занимать васъ больше, чѣмъ длинное повѣствованіе вашего собесѣдника Для освобожденія энергіи голосовыхъ органовъ и рекомендуются хоровые громкіе отвѣты, чтобы всѣ дали волю голосовымъ органамъ,—а иногда, при продолжительномъ слушаніи, напр на урокахъ Закона Божія, и пѣніе (на урокѣ Закона Божія пѣніе какого-либо молитвословія).

гимнастикой,—развѣ послѣ нея будетъ время для возобновленія силъ

Заключеніе объ условіяхъ развитія вниманія

§ 20. Итакъ, *условія развитія вниманія* собственно *суть условія* такого *усиленія мысли*, чтобы она могла остановить на себѣ сознаніе

Этими условіями служатъ:

1. *Строгая субординанія смѣняющихся мыслей одной основной.*

2 *Связь мысли съ общегосподствующими интересами субъекта, и съ его послѣдними интересами.*

Оба указанныя условія, дѣлая мысль вѣской, останавливаютъ на ней сознаніе, *создаютъ вниманіе*

Слѣдующія условія *не столько создаютъ, сколько поддерживаютъ* уже созданное Таковы:

1 *Открытіе въ мысли, на которой остановилось сознаніе, новыхъ сторонъ.*

2 *Органическія и физическія условія, обезпечивающія вниманіе:* а) здоровый неутомленный организмъ, въ то-же время свободный отъ крайняго избытка физической энергіи, и б) свѣжій, чистый воздухъ классной комнаты

Вниманіи пассивное и активное.

§ 21. Соблюдая всѣ указанныя условія. планомѣрность, интересъ, новость и внѣшнія удобства обученія, можно быть увѣреннымъ, что у ученика выработается достаточная способность, по собственной инициативѣ, находить въ предметѣ планъ, связывать его съ другимъ наличнымъ содержаніемъ своей психики, разсматривать его съ разныхъ сторонъ, т. е выработается привычка къ вниманію по личному почину.

Когда вниманіе ученика привлекается къ предмету, при чемъ условія его привлеченія лежатъ внѣ самого ученика: или въ предметѣ (предметъ самъ по себѣ интересенъ), или въ другомъ лицѣ (учитель дѣлаетъ предметъ интереснымъ),—*то вниманіе называется пассивнымъ.* Напротивъ, *когда ученикъ самъ направляетъ къ предмету вниманіе,* самъ отыскиваетъ въ предметѣ интересныя для него и новыя стороны, *тогда вниманіе называется активнымъ.*

Послѣднее вниманіе, выработка квтораго составляетъ необходимое условіе самообразованія и самостоятельной

дѣятельной жизни, развивается на основѣ вниманія пассивнаго. Пассивное вниманіе прокладываетъ путь къ активному, создаетъ привычку къ нему, при условіи, если самодѣятельность ученика вводится постепенно все больше и больше въ дѣятельность учителя, т. е. если учитель постепенно уступаетъ свое мѣсто въ разработкѣ вопроса ученику

Два трудно преодолимыхъ вида невнимательности.

§ 22. Въ школѣ могутъ встрѣтиться два типа невнимательныхъ учениковъ, которымъ трудно привить активное вниманіе, или, иначе, привычку вниманія къ изучаемымъ предметамъ.

Оба типа настолько противоположны другъ другу, насколько противоположны идіотъ и геній.

Тупой ребенокъ невнимателенъ ни къ чему II когда тупость касается не одной только умственной, а всей душевной жизни, когда мелки не только умъ, но и чувства, и желанія, то всѣ мѣры къ развитію вниманія (привлеченіе интересомъ, новизной и т. д), дѣйственныя для другихъ, оказываются безсильными по отношенію къ нему.

Односторонне даровитый ребенокъ по природѣ сконцентрированъ въ одномъ, рѣзко выраженномъ, направленіи, напр ребенокъ съ художественными наклонностями, и за исключеніемъ этого направленія, онъ ко всему другому страшно невнимателенъ Эта невнимательность, очевидно, другая сторона глубокой внимательности, внимательности къ тому, что отвѣчаетъ его опредѣленнымъ природнымъ дарованіямъ. Создать въ такомъ ребенкѣ болѣе многостороннюю внимательность, мотивы къ которой исходили бы изъ его почина, а не лежали въ его природѣ, какъ данные, т. е. создать активное вниманіе, также трудное дѣло: природа не перестаетъ отвлекать его сознаніе въ свою сторону.

Между прочимъ, въ этомъ именно смыслѣ, что школа безсильна заинтересовать своимъ обученіемъ идіотовъ и односторонних талантовъ и нужно согласиться, что обычная школа полезна только для среднихъ дѣтей, среднихъ дарованій.

Лекція шестая.

О памяти.

§ 1. Различныя ощущенія, какими наше сознаніе отвѣчаетъ на различныя раздраженія органовъ чувствъ предметами, не имѣли-бы никакого значенія для нашего познанія объ этихъ предметахъ, еслибы они не помнились. Безъ запоминанія сознаніе походило-бы на зеркало, въ которомъ предметъ отражается, пока только находится передъ нимъ, и которое само по себѣ ничего не удерживаетъ. Безъ запоминанія ощущеній возможно было бы сравниваніе только наличныхъ предметовъ, и результатомъ такого, по необходимости, скуднаго сравненія являлось-бы и скудное знаніе предметовъ.

При какомъ условіи ощущенія служатъ дѣйствительнымъ матеріаломъ нашего познанія?

Къ счастью, дѣло обстоитъ не такъ. При благопріятныхъ условіяхъ, ощущенія оставляютъ настолько значительные слѣды въ сознаніи, что они могутъ храниться долгое время послѣ первоначальнаго полученія ощущеній, могутъ воспроизводиться сознаніемъ, въ видѣ образовъ первоначальныхъ ощущеній[1]), и при этомъ воспроизведеніи узнаваться, какъ именно слѣды тѣхъ бывшихъ ощущеній.

§ 2. *Способность сознанія хранить, воспроизводить и воспризнавать образы называется памятью.*

Опредѣленіе памяти.

§ 3 Воспризнаніе образовъ, какъ именно *опредѣленныхъ* слѣдовъ, составляетъ заключительный (телеологическій) моментъ памяти.

Воспризнаніе, какъ существенный моментъ памяти.

Но этотъ моментъ есть, такъ сказать, ratio (основаніе, смыслъ) храненія и воспроизведенія: безъ него память теряла-бы свою окраску, отличающую ее отъ воображенія, въ которомъ также есть первые два момента: и храненіе, и воспроизведеніе образовъ.

---

[1]) Эти образы первоначальныхъ ощущеній называются представленіями

Кромѣ того, существенныя качества памяти, по которымъ различаютъ память вѣрную и обманчивую, хорошую и плохую, сильную и слабую, въ послѣдней инстанціи опредѣляются качествами воспризнанія, насколько бываетъ удачно послѣднее.[2])

Къ чему сводится забота о памяти?

§ 4 Къ обезпеченію правильнаго (удачнаго) воспризнанія, собственно, и сводится вся забота воспитанія о памяти. Разширить общую воспріимчивость памяти воспитаніе не можетъ Общая воспріимчивость или объемъ памяти каждому прирождены въ своей мѣрѣ. Воспитаніе можетъ расширить объемъ правильнаго воспризнанія, но не запоминанія вообще Оно располагаетъ нѣкоторыми средствами только къ этому, но не къ тому, чтобы ограниченную по воспріимчивости память сдѣлать обширной

Условія хорошей памяти.

Два рода условій хорошей памяти· условія запоминанія и воспроизведенія

§ 5. Правильность воспризнанія слѣдовъ, по самому простому разсужденію, зависитъ, во 1-хъ) отъ того, какъ получены эти слѣды сознаніемъ, и во 2-хъ) отъ того, какъ воспроизведены они. Или иначе сказать, правильность воспризнанія обусловливается обстоятельствами, сопровождающими: а) запоминаніе и б) припоминаніе. Укажемъ эти условія.

Здоровое состояніе мозга.

§ 6. Благопріятныя памяти *условія полученія впечатлѣній* намъ уже знакомы. Это—условія полученія ощущеній отъ впечатлѣній, только усиленныя. Потомучто дѣло идетъ не только о полученіи, но о такомъ полученіи, чтобы оно сохранилось въ своемъ видѣ значительное время.

Если для полученія ощущеній нужно здоровое состояніе мозга и органовъ чувствъ, то для прочнаго полученія здоровье ихъ необходимо вдвойнѣ. Физіологія поясняетъ

---

[2]) Этимъ моментомъ память сближается со способностью перципировать, узнавать ощущенія, какъ бывшія Узнаваніе повторныхъ ощущеній или перципированіе ихъ, въ сущности, то-же, что воспризнаніе оставшихся въ сознаніи слѣдовъ – слѣдами извѣстныхъ ощущеній Я узнаю красный цвѣтъ,—это значитъ: оставшійся у меня слѣдъ отъ извѣстнаго цвѣта, который я теперь воспроизвожу, я признаю слѣдомъ именно краснаго цвѣта.

явленія памяти сохраненіемъ отъ впечатлѣній слѣдовъ въ мозгу. Очевидно, сохраненіе это обусловливается здоровымъ состояніемъ мозга во время полученія слѣдовъ. Слѣды прочно осѣдаютъ въ здоровомъ мозгу. Вотъ почему наилучшимъ временемъ для усвоенія знаній считается возрастъ отъ 7 лѣтъ. Къ 7 годамъ какъ разъ мозгъ окончательно формируется и выростаетъ. До этого года въ формирующемся мозгѣ слѣды держатся непрочно: впечатлѣнія досемилѣтняго возраста не многія помнятся отчетливо.[3])

Вниманіе къ спеціальнымъ видамъ памяти

§ 7 Если явленія памяти имѣютъ своимъ физіологическимъ условіемъ слѣды въ мозгу, собственно въ мозговыхъ центрахъ, то природная чувствительность извѣстныхъ центровъ: зрительнаго, слухового, моторнаго и т. д. служитъ основаніемъ различныхъ видовъ памяти У одного отъ природы чувствительнѣе зрительный центръ, у другого- -слуховой; значитъ, и слѣды прочнѣе осядаютъ у одного отъ зрительныхъ впечатлѣній, у другого—отъ слуховыхъ

Таково физіологическое основаніе различныхъ видовъ памяти: что одинъ хорошо помнитъ лица своихъ знакомыхъ, другой—голосъ, третій—походку Одинъ ученикъ хорошо помнитъ урокъ, выучивая его только глазами по книгѣ; другой хорошо помнитъ, выучивая его съ чужого, голоса, третій—выучивая, самъ произнося слова (моторный типъ).[4])

---

[3]) Для памяти необходимъ также извѣстный притокъ крови къ мозгу Вотъ почему въ періодъ, ближайшій къ наступленію половой зрѣлости, „когда притокъ крови къ мозгу бываетъ сравнительно слабымъ (этотъ періодъ у мальчиковъ около 13-го года, у дѣвочекъ нѣсколько ранѣе) происходитъ нѣкоторая задержка въ развитіи памяти“ *А Нечаевъ* „Очеркъ психологіи для воспит“ стр 70

[4]) Для того, чтобы опредѣлить приблизительный процентъ учениковъ каждаго типа памяти, *А Нечаевъ* произвелъ опросъ 683 учениковъ (въ возрастѣ отъ 10 до 18 лѣтъ) въ двухъ петербургскихъ кадетскихъ корпусахъ („Очеркъ психологіи„ ч I стр 97) „Всѣ учащіеся должны были дать письменные отвѣты на слѣдующіе вопросы.

1, какъ вамъ легче учить уроки, вслухъ или про себя?

2, какъ вамъ легче учить—по книгѣ или съ чужихъ словъ?

3, молча, слѣдя только одними глазами, или повторяя слова про себя?

4, когда вы отвѣчаете урокъ, то припоминаете-ли страницу, на которой онъ напечатанъ? Вспоминаете-ли, напр, что урокъ напечатанъ на лѣвой или на правой страницѣ?

Принимая во вниманіе, что ученики въ школѣ принадлежатъ къ различнымъ типамъ памяти, учитель долженъ, по возможности, пользоваться при обученіи и впечатлѣніями зрительными, и слуховыми, и моторными. Разучивая, напр., съ учениками стихотвореніе на память, онъ долженъ прочитать его вслухъ самъ (этимъ воспользуются ученики слухового типа памяти), дать прочитать вслухъ самимъ ученикамъ (хотя бы вполголоса хоромъ; этимъ воспользуются ученики моторнаго типа, которые запоминаютъ лучше впечатлѣнія движенія: въ данномъ случаѣ, налицо—движенія голосовыхъ органовъ), дать ученикамъ прочитать стихотвореніе молча глазами по книгѣ (для учениковъ зрительнаго типа), и наконецъ, можно дать ученикамъ списать стихотвореніе въ свою тетрадку (чтобы оно запомнилось, преимущественно, учениками моторнаго типа, и въ своихъ впечатлѣніяхъ на мускулы руки и пальцевъ).

При такомъ участіи въ усвоеніи матеріала различныхъ чувствъ, каждый ученикъ воспользуется тѣмъ, что запоминается имъ лучше, что прочнѣе оставляетъ въ его мозгу и въ его сознаніи слѣдъ.

Сила впечатлѣній

§ 8. Такъ-же, какъ для полученія ощущеній, и для запоминанія ихъ нужна сила впечатлѣній. Сильныя впечатлѣ-

---

5, когда вы отвѣчаете урокъ, то припоминаете-ли шрифтъ учебника?

6, какой учебный предметъ для васъ самый легкій?" По даннымъ на эти вопросы отвѣтамъ всѣ ученики были раздѣлены на 4 группы: а) *группа типа зрительнаго.* отнесены тѣ, кто заявлялъ, что имъ легче всего учить уроки молча слѣдя глазами по книгѣ, и что во время отвѣта они обыкновенно припоминаютъ страницу и шрифтъ учебника (преобладаютъ зрительные образы), б) *группа слухового типа*: отнесены тѣ, кто заявлялъ, что имъ легче всего учить уроки съ чужихъ словъ, не повторяя ихъ про себя, и что во время отвѣта они не припоминаютъ страницы и шрифта учебника в) *группа типа моторнаго.* „относились тѣ, которые заявляли, что имъ всегда легче учить уроки, не слушая чужую рѣчь, а повторяя слова про себя," и, наконецъ, г) *группа смѣшаннаго типа* (зрительно-слухового, моторно--слухового, зрительно-моторнаго), къ которой относились ученики, обнаружившіе въ своихъ отвѣтахъ характерныя свойства двухъ какихъ-либо изъ указанныхъ односторонникъ типовъ Группировка обнаружила у большинства учащихся „наклонность пользоваться *зрительными* образами, чѣмъ еще разъ," замѣчаетъ *Нечаевъ*, „подтверждается необходимость, при всякомъ удобномъ случаѣ, примѣнять въ обученіи наглядныя пособія" См также *Анри* „Современное состояніе экспер педагогики" стр 94.

нія лучше запоминаются. Впечатлѣнія слабыя, которыхъ мы получаемъ во множествѣ на каждомъ часу, тотчасъ-жъ и забываются, стираются другими впечатлѣніями. Словомъ, въ нашей душѣ, какъ и во всей жизни, происходитъ борьба за существованіе. Только немногія впечатлѣнія могутъ остаться, и только сильныя.

Извѣстный темпъ впечатлѣній

§ 9. Извѣстный темпъ впечатлѣній нуженъ и для запоминанія. Что нахватывается быстро, спѣшно, какъ, напр., предъ экзаменами, то быстро и забывается. Для прочнаго слѣда въ мозгу и въ сознаніи нужно время. Говоря грубо, впечатлѣніе должно постоять извѣстное время въ сознаніи, чтобы измѣненіе имъ сознанія, отпечатокъ его сохранился надолго. Этимъ собственно и объясняется, почему больше всего изъ заученнаго забывается въ первый часъ послѣ заучиванія, и меньше въ остальные. Что удержалось въ продолженіе перваго часа, то получило тѣмъ самымъ больше шансовъ удержаться и послѣдующіе часы.

Противоположность впечатлѣній.

§ 10. Нѣкоторая противоположность впечатлѣній, разнообразіе ихъ, нужны также и для запоминанія. Однообразіе впечатлѣній не способствуетъ ихъ запоминанію, потому-что не способствуетъ отчетливому ихъ замѣчанію.

Вотъ почему, когда впечатлѣнія были слишкомъ монотонны, жизнь слишкомъ буднична, сѣра, то время, уже послѣ того какъ такой штиль прошелъ, кажется быстро промелькнувшимъ: у насъ не сохранилось ни одного впечатлѣнія изъ того періода, ни одной вѣхи, по которымъ мы измѣряемъ длину времени.

Повтореніе

§ 11. Съ другой стороны, для хорошаго запоминанія имѣетъ особенное значеніе повтореніе впечатлѣній. При повтореніи слѣдъ все подновляется и подновляется, черта проводится все глубже и рѣзче.

Но совмѣстима-ли противоположность впечатлѣній съ ихъ повторяемостью? Повтореніемъ не уничтожается-ли то, предыдущее, условіе хорошаго запоминанія?! Въ извѣстной степени, да. Чтобы совмѣстить эти, нѣсколько противорѣчивыя, условія, считаютъ цѣлесообразнымъ повтореніе че-

резъ извѣстный промежутокъ. Такимъ путемъ, вызываемое повтореніемъ, однообразіе отчасти устраняется, и заучиваемое запоминается лучше

На этотъ счетъ сдѣланы экспериментальныя изслѣдованія *Іостома*, который нашелъ, „что, при одномъ и томъ-же общемъ числѣ повтореній, прочность запоминанія увеличивается, если повторенія даются не всѣ подрядъ, но по группамъ, съ извѣстными промежутками [5])“ Положимъ, напр, вы даете ученикамъ прочитать извѣстный рядъ словъ 10 разъ подрядъ Потомъ даете прочитать другой, подобный-же, рядъ словъ сначала 5 разъ подрядъ, а потомъ 5 разъ черезъ часъ Послѣ, часа черезъ три, черезъ день, сравните, какой рядъ лучше помнится учениками, рядъ-ли, заученный 10--тью *непрерывными*, одно за другимъ, повтореніями, или 10-тью-же, но черезъ извѣстный промежутокъ *Іостъ* нашелъ, что преимущество остается за второго рода заучиваніемъ. И это преимущество послѣдняго предъ первымъ ничѣмъ другимъ не объясняется, какъ возникающимъ, при непрерывномъ повтореніи, однообразіемъ впечатлѣній, вслѣдствіе котораго послѣдніе разы непрерывныхъ повтореній совсѣмъ не идутъ въ пользу.

Вниманіе къ усвояемому

§ 12. Прочность запоминанія, далѣе, пропорціональна степени вниманія, какая удѣляется усвояемому. На что вы направили все свое вниманіе, то сохранится лучше всего.

Въ этомъ отношеніи любопытенъ опытъ д-ра *Ромэнса*. Его испытуемые должны были усвоить „въ данный промежутокъ времени какъ можно больше,“ т е, иначе говоря, они должны были, напр., въ данныя имъ 5 минутъ прочесть какъ можно больше, и потомъ сдѣлать письменныя замѣтки изъ прочитаннаго. Оказалось, что „читающіе быстро (т. е. въ 5 минутъ прочитавшіе больше другихъ) давали обыкновенно лучшій отчетъ о содержаніи прочитаннаго отдѣла или параграфа, сравнительно съ читающими медленно. Быстрѣе читающіе, какъ я замѣтилъ,“ говоритъ д-ръ Ромэнсъ, „всего лучше усваиваютъ прочитанное [6])“ На первый взглядъ это

[5]) *А. Нечаевъ* „Очеркъ психологіи“ ч 1. стр 103
[6]) *Джемсъ* „Психологія“ стр 93

кажется страннымъ. Казалось-бы, должно быть наоборотъ: чѣмъ кто читаетъ медленнѣе, тѣмъ лучше усвояетъ. Но это не такъ. Въ дѣйствительности, читающіе медленно, очевидно, должны были значительную часть вниманія удѣлять разбору буквъ, тогда какъ у читающихъ быстро видъ начальныхъ буквъ слова вызывалъ тотчасъ-же дополненіе остальными буквами, безъ всякаго участія къ нимъ вниманія, просто въ силу образовавшейся, отъ практики чтенія, связи ихъ съ первыми У медленно читающихъ вниманіе въ значительной мѣрѣ поглощалось и чтеніемъ, тогда какъ у быстро читающихъ *процессъ чтенія*—былъ безсознательнымъ воспріятіемъ.

Жизненный интересъ запоминаемаго

§ 13 Если степень вниманія имѣетъ большое значеніе для прочности запоминанія, то ясно, что предметы и представленія, относящіеся къ нашему жизненному дѣлу, запоминаются легче и лучше всего Преподаватель психологіи лучше всего изъ прочитанныхъ книгъ запоминаетъ мѣста психологическія,—потомучто онъ удѣляетъ имъ больше всего вниманія. А удѣляетъ больше вниманія потому, что занятіе психологіей—дѣло его жизни Сапожникъ отличается удивительнымъ запоминаніемъ на сапоги. не прибѣгая къ помощи записочки, онъ выбираетъ пару вашихъ сапогъ изъ сотни другихъ. Прачки отличаются значительной силой запоминанія на бѣлье. Сила подобныхъ запоминаній обусловливается жизненнымъ интересомъ запоминаемыхъ предметовъ,[7]) каковой интересъ и сосредоточиваетъ на нихъ значительную долю вниманія.

---

[7]) Въ „Дневникѣ Писателя“ *Достоевскій*, между прочимъ, разсказываетъ о дѣвушкахъ, которыя въ Эмсѣ подаютъ воды,—что онѣ обладаютъ „какимъ то чуть не сверхестественнымъ соображеніемъ Вы“, —говоритъ онъ, „только одинъ разъ скажете ей, въ первый разъ по пріѣздѣ· вотъ мой стаканъ, мнѣ столько то унцій кренхена, и столько то унцій молока“, и она уже въ мѣсяцъ леченія ни разу не ошибется. Кромѣ того, она уже знаетъ васъ наизусть и различаетъ въ толпѣ Толпа тѣснится густо, въ нѣсколько рядовъ, всѣ протягиваютъ стаканы, она беретъ ихъ по шести, по семи заразъ, заразъ всѣ ихъ и наполняетъ въ какую нибудь четверть минуты, и не проливъ, не разбивъ, раздаетъ каждому безъ ошибки Она сама протягиваетъ къ вамъ стаканъ и знаетъ, что изъ тысячи стакановъ—вотъ этотъ вашъ, а этотъ другого, помнитъ наизусть, сколько вамъ унцій воды, сколько молока, и сколько вамъ предписано выпить стакановъ Никогда не случалось ни малѣйшей ошибки“—Дневн писат. 1876 г. іюль и августъ, гл. 2 § III.

§ 14. Вещи, относящіяся къ жизненной работѣ, запоминаются нами лучше, скорѣе и тверже, и потому, что онѣ не стоятъ особнякомъ для нашей души, а связываются со всѣмъ душевнымъ обиходомъ Почему преподающій психологію лучше всего запоминаетъ изъ книгъ психологическія мѣста? Остальное содержаніе книги исчезаетъ изъ памяти, а психологическая сторона остается?! Потомучто эти мѣста входятъ сейчасъ-же въ прочно организованную систему его психологическихъ знаній, и, какъ часть послѣдней, разумѣется, прочно сохраняются вмѣстѣ съ ней.

Эта зависимость прочности запоминанія отъ связи запоминаемаго съ извѣстной системой представленій и обусловливаетъ то, что называется „навыкомъ памяти“ или „памятью специалистовъ“ *Чѣмъ кто больше занимается, система какихъ представленій у кого обширнѣе и прочнѣе, тотъ то лучше и запоминаетъ*. Такіе примѣры, какъ *Линней*, обладавшій громадною ботанической памятью, но слабый на латинскія названія, *Вальтеръ Скоттъ*, легко запоминавшій баллады, пѣсенки, но съ величайшимъ трудомъ—имена, числа и все, что касалось точной исторіи,—представляютъ подтвержденіе этого положенія.

Различные „навыки памяти“

§ 15. Образованіе системъ различныхъ представленій служитъ основаніемъ образованія различныхъ спеціальныхъ „навыковъ памяти.“ Если вы имѣете дѣло съ хронологическими датами, у васъ образуется память на даты. Если вы упражняетесь въ заучиваніи стихотвореній, у васъ образуется навыкъ запоминанія на размѣръ и риѳмы. У васъ не разовьется *памяти вообще*, а только память къ тому, чѣмъ вы занимаетесь. Упражненіемъ можно развить только память на извѣстныя представленія, на тѣ, для которыхъ организуется обширная система, съ которой они могутъ имѣть связь.

Это надо имѣть въ виду при развитіи памяти А то есть люди, которые думаютъ развить вообще память дѣтей, заставляя ихъ заучивать мѣсяцесловъ, или стишки. „Часто приходится слышать“, замѣчаетъ *Джемсъ*,[8]) „какъ люди го-

[8]) *Джемсъ* „Бесѣды съ учителями о психологіи“, стр 26 перев. Громбаха.

ворятъ: „по отношенію ко мнѣ въ дѣтствѣ сдѣлано было большое упущеніе: мои учителя совсѣмъ не упражняли моей памяти. Если бы они заставляли меня въ школѣ много учить наизусть, то я теперь не такъ легко забывалъ-бы все, что читаю и слышу“. Но это большая ошибка: заучиванье стиховъ наизусть облегчаетъ только заучиваніе другихъ стиховъ, но не чего-либо иного, и то-же самое можно сказать о хронологіи, химіи, о географіи“.

Значеніе ассоціацій для припоминанія

§ 16. Связность представленій имѣетъ значеніе не только для прочности запоминанія, но и непосредственно для точности припоминанія, или воспроизведенія. Точно припомнить что-либо значитъ припомнить и мѣсто, и время, гдѣ и когда получено припоминаемое. Но мѣсто и время припоминаемаго образа есть, собственно, мѣсто его среди другихъ образовъ, другихъ представленій. Отсюда, точное припоминаніе предполагаетъ непремѣнно опредѣленное отношеніе припоминаемаго къ другимъ впечатлѣніямъ. Внѣ этого отношенія возможенъ только намекъ на припоминаніе.

Напр. я васъ спрашиваю: „вы помните,—третьяго дня былъ дождь?“ „Дождь?“ припоминаете вы. „Да, сильный дождь“, навожу я васъ на припоминаніе, опредѣляя точнѣе бывшій дождь. Припоминая, былъ-ли третьяго дня сильный дождь, вы перебираете образы впечатлѣній, оставшихся у васъ отъ третьяго дня: утренніе уроки, прогулку, работу на огородѣ и т. д. Нѣтъ, среди этихъ образовъ образа дождя нѣтъ. Тогда вы мнѣ отвѣчаете: „нѣтъ, мы не припоминаемъ дождя.“ Но если вы найдете, что впечатлѣніе отъ дождя какъ разъ занимаетъ мѣсто въ ряду впечатлѣній предобѣденной прогулки, вы сейчасъ-же говорите: „да, припоминаемъ, былъ сильный дождь“.

Или, напр., я говорю вамъ: „вы припоминаете это мѣсто у Тургенева: „и звуки стариннаго Ланнеровскаго вальса не въ состояніи заглушить гудѣнье самовара“? Вы говорите: „нѣтъ, что-то не припоминается.“ „Да какъ-же? А въ одномъ изъ стихотвореній въ прозѣ Тургеневъ рисуетъ картинку вечера въ патріархальномъ помѣщичьемъ домѣ...

Молодая дѣвушка играетъ въ сумракѣ на фортепіано вальсъ, а на столѣ уже гудитъ привѣтливо самоваръ, и „звуки стариннаго ..“ „Ахъ, да, да, припоминаю.“

Такимъ образомъ, несомнѣнно, припоминаніе возможно только благодаря извѣстному отношенію припоминаемаго къ другимъ представленіямъ

Попробуйте припомнить впечатлѣніе, которое стоитъ совершенно внѣ всякой связи съ другими впечатлѣніями! Васъ утромъ будятъ, разбудили, и вы обѣщали встать Потомъ тотчасъ засыпаете снова, и послѣ съ трудомъ вѣрите, и никакъ не можете припомнить, что васъ будили, и вы поднялись, но потомъ заснули опять Пробужденіе не успѣло еще связаться ни съ чѣмъ, и среди часовъ сна оно стоитъ совершенно особнякомъ, почему и не припоминается.

Странности припоминанія

§ 17. Когда впечатлѣніе изъ прошлаго, довольно сложное само по себѣ, само по себѣ представляющее извѣстную систему впечатлѣній, все-таки не связано съ рядомъ другихъ впечатлѣній, которыя бы указывали ему опредѣленное мѣсто и время, то, при сходномъ или даже тожественномъ наличномъ впечатлѣніи, оно можетъ припомниться, но въ странной формѣ. Слѣдъ отъ наличнаго впечатлѣнія попадаетъ на старый слѣдъ, легкость воспріятія впечатлѣнія чувствуется, какъ будто это впечатлѣніе вы когда-то раньше имѣли, но когда, вы не можете сказать, и все припоминаніе какъ будто только кажется. Это—то, что *А. Толстой* отмѣтилъ въ прекрасныхъ стихахъ:

Мнѣ кажется все такъ знакомо,
Хотъ не былъ я здѣсь никогда,
И крыша высокаго дома,
И мальчикъ, и лѣсъ, и вода,
И мельницы говоръ унылый,
И ветхое въ полѣ гумно .
Все это когда-то ужъ было,
Но мною забыто давно.

Это явленіе памяти, которое даетъ какъ будто основаніе вѣрить въ душепереселеніе (душа наша получала

нѣкоторыя изъ теперешнихъ впечатлѣній еще въ далекомъ прошломъ, когда была въ другомъ тѣлѣ), въ дѣйствительности можетъ происходить отъ того, что впечатлѣнія, на самомъ дѣлѣ нѣкогда испытанныя человѣкомъ, выпали изъ ряда другихъ впечатлѣній, или совсѣмъ не стояли съ ними въ связи. Возможно, что въ раннемъ дѣтствѣ вы все это видѣли, (достаточно даже, если что-нибудь въ этомъ родѣ только читали), и у васъ остались слѣды, но, безъ связи съ системой другихъ представленій того времени, они припоминаются смутно: „все было когда-то, но только не помнится, когда".

Значеніемъ связи представленій для припоминанія ихъ объясняются и другія странности памяти, обычныя дѣтскому возрасту, когда система представленій вообще не обширна и не прочна[9]). Такъ, дѣти часто оказываются не въ состояніи начать своего отвѣта, они знаютъ урокъ, но не знаютъ, какъ начать его, не припоминаютъ начала. Почему,— психологически вполнѣ понятно. Начало урока не стоитъ у нихъ въ связи ни съ чѣмъ, кромѣ какъ съ послѣдующими представленіями его. Они и не знаютъ, какъ зацѣпиться за это начало Начните имъ, послѣдующее они припомнятъ сами, потому что послѣдующее связано съ началомъ.[10])

Извѣстно также, что для ученика нѣтъ ничего труднѣе, какъ спрашиваніе хронологіи въ разбивку. Чтобы сказать хронологическую дату извѣстнаго событія, вырваннаго изъ ряда другихъ историческихъ событій, надо снова вернуть его въ этотъ рядъ, снова связать съ другими событіями, и тогда только можно припомнить дату событія. Положимъ, васъ спрашиваютъ: „когда былъ вѣнскій конгрессъ?" Вы возстановляете въ вашей памяти связь этого событія съ другими, болѣе извѣстными вамъ, событіями, и уже по датамъ этихъ, припоминаете и дату конгресса (1814—15 г.г.).

---

[9]) Отсюда уже a priori можно утверждать, что память съ возрастомъ не ослабѣваетъ, какъ принято думать, а усиливается, по мѣрѣ усиленія системы представленій; см опытное подтвержденіе этому у *Анри*: ibid на стр 93

[10]) Эта особенность дѣтскаго припоминанія зависитъ отъ преобладанія у дѣтей ассоціацій по смежности, ассоціацій механическихъ, а не логическихъ,—о чемъ скажемъ ниже.

Значеніе для памяти размышленія

§ 18. Если всякій образъ лучше запоминается и припоминается въ опредѣленной системѣ образовъ, если всякая мысль лучше помнится въ связи съ другими мыслями, то дальнѣйшее условіе хорошей памяти на усвояемое *думаешь о немъ*, т. е. сопоставлять его съ другими образами, мыслями, сравнивать, различать и отожествлять. „Тайна хорошей памяти", говоритъ на этотъ счетъ *Джемсъ*,[11]) „есть искусство образовывать многочисленныя и разнородныя ассоціаціи (связи) со всякимъ фактомъ, который мы желаемъ удержать въ памяти. Но что другое представляетъ это образованіе ассоціацій съ даннымъ фактомъ, какъ не упорное размышленіе объ этомъ фактѣ? Школьникъ, обладающій способностями атлета, оставаясь крайне тупымъ въ своихъ учебныхъ занятіяхъ, поразитъ васъ знаніемъ фактовъ, относящихся къ дѣятельности атлетовъ, и окажется ходячею справочной книгой по статистикѣ спорта. Причиной этому является то обстоятельство, что онъ постоянно думаетъ о любимомъ предметѣ, собираетъ относящіеся къ нему факты и группируетъ ихъ въ извѣстные классы. Они образуютъ для него не безпорядочную смѣсь, а систему понятій,—до такой степени глубоко онъ ихъ усвоилъ Такъ же точно купецъ помнитъ цѣны товаровъ, политическій дѣятель—рѣчи и результаты голосованія своихъ коллегъ, въ такомъ множествѣ, что посторонній наблюдатель не можетъ не поражаться богатствомъ памяти; но это богатство становится вполнѣ понятнымъ, если примемъ во вниманіе, какъ много каждый спеціалистъ размышляетъ надъ своимъ предметомъ".

Послѣ этого, становится еще понятнѣе, почему знаніе, нахватанное къ экзаменамъ, въ смыслѣ прочности ничего не стоитъ,—потому что надъ нимъ некогда было размышлять.

Условія, сопровождающія воспоминаніе

§ 19. Всѣ указанныя условія памяти касаются непосредственно прочности запоминанія. Послѣдняя въ значительной мѣрѣ обусловливаетъ собою и второе качество

[11]) *Джемсъ* „Психологія" стр 234—235.

памяти, необходимое для правильнаго воспризнанія, именно точность воспроизведенія или воспоминанія.

Но помимо условій запоминанія, которыя посредственно вліяютъ и на качество воспоминанія, послѣднее нуждается въ нѣкоторыхъ, непосредственно съ нимъ связанныхъ, обстоятельствахъ. Таковы: а) здоровое состояніе организма, и, въ частности, мозга въ моментъ воспроизведенія представленій; б) соотвѣтствіе основного настроенія во время воспоминанія—настроенію во время полученія впечатлѣній и в) свободное вниманіе во время воспроизведенія.

Первое условіе хорошаго припоминанія

§ 20. Здоровое состояніе организма вообще и мозга, въ частности, нужно не только для запоминанія, но и для припоминанія, или воспроизведенія.[12]) „И воспроизведеніе собраннаго матеріала происходитъ при томъ условіи, чтобы въ организмѣ, главнымъ образомъ, въ его мозгу, было достаточно энергіи *Генрихъ Голландъ*, англійскій врачъ, при посѣщеніи рудниковъ на Гарцѣ, внезапно забылъ нѣмецкій языкъ вслѣдствіе чрезмѣрнаго напряженія силъ, и память вернулась къ нему только, когда онъ отдохнулъ и подкрѣпился".[13])

Отсюда—все, что неблагопріятно дѣйствуетъ на нервную систему, напр. сильныя волненія, испытываемыя нѣкоторыми на экзаменахъ, слишкомъ усиленная подготовка, и проч. отражаются неблагопріятно и на воспроизведеніи заученнаго: бываетъ нерѣдко, что на экзаменѣ „рѣжется" и хорошій ученикъ, какъ будто его способность припоминанія чѣмъ парализована, и усиленно занимавшійся отвѣчаетъ хуже занимавшагося легче (у насъ говорятъ о такомъ: „переучилъ", тогда какъ правильно надо сказать: „переутомился)".

Второе

§ 21. Для припоминанія, далѣе, не безразлично также, чтобы „въ органическомъ состояніи и въ преобладающемъ основномъ настроеніи что-нибудь соотвѣтствовало состоянію

---

[12]) Мы употребляемъ для второго момента памяти то терминъ *Джемса* („припоминаніе"), то терминъ *Гэфдинга* („воспроизведеніе") Для дѣла это совершенно безразлично

[13]) *Гэфдингъ* „Очерки психологіи" V. В 7 в.

и настроенію, бывшимъ во время переживанія впечатлѣнія. Лихорадочный бредъ часто вспоминается лишь при новомъ приступѣ лихорадки, тогда какъ въ промежуткѣ онъ былъ совершенно забытъ.[14])" Съ этой точки зрѣнія вполнѣ вѣроятенъ разсказъ о пьяницѣ, который забылъ гдѣ-то свой кошелекъ (или шляпу) и, протрезвившись, никакъ не могъ вспомнить, гдѣ онъ его оставилъ И только, снова напившись, онъ его нашелъ Почему для припоминанія не безразлично сходство органическихъ состояній? Да потому, что запоминаемое связалось съ ощущеніемъ того состоянія, при которомъ оно запоминалось, и, сходное съ прежнимъ, новое состояніе, естественно, вызываетъ связанное съ нимъ запоминаніе.

Что для припоминанія нужно нѣкоторое сходство въ основномъ настроеніи съ тѣмъ, какое было во время запоминанія, это объясняется также связью запомненнаго съ извѣстнымъ чувствомъ (связь по одновременности переживанія): съ какимъ чувствомъ впечатлѣнія соединились въ первый разъ, съ подобнымъ же чувствомъ они имѣютъ больше шансовъ появиться и во второй разъ (припомниться).

Третье условіе

§ 22. Что касается третьяго условія воспроизведенія,—свободнаго вниманія,—то въ доказательство его значенія можно привести такой примѣръ.

Когда, напр., у только что начинающихъ читать механизмъ чтенія всецѣло поглощаетъ вниманіе, они не въ состояніи понимать даже самыя простыя, самыя знакомыя слова Пониманіе этихъ словъ требуетъ только припоминанія соотвѣтствующихъ образовъ, которые обозначаются разбираемыми словами И если школьникъ не понимаетъ, то потому, что не воспроизводитъ, не припоминаетъ. Вѣдь весь процессъ чтенія состоитъ изъ двухъ воспроизведеній: а) по буквамъ и ихъ сочетаніямъ должны быть воспроизведены звуки и ихъ сліяніе—механизмъ чтенія, и б) по звукамъ, словамъ—должны быть воспроизведены соотвѣтствующіе образы. Понятно, что, пока вниманіе поглощено пер-

[14]) *Гэфдингъ* ibid

вымъ воспроизведеніемъ, второе невозможно. Положимъ, ученикъ съ большимъ трудомъ (съ напряженіемъ вниманія) прочиталъ слово: *в-о-р-о-н-а*. Онъ воспроизвелъ по буквамъ звуковой составъ слова Но въ это время ему не было возможности обратить вниманіе на мыслимое, или представляемое содержаніе слова, и онъ, прочитавши слово „ворона", не знаетъ, что именно онъ прочиталъ, о чемъ. Заставьте его еще разъ воспроизвести звуковой составъ слова, съ книгой, безъ книги, и тогда освободившееся вниманіе поможетъ ему воспроизвести и содержаніе слова, и онъ его пойметъ.

Заключеніе объ условіяхъ памяти

§ 23. Итакъ, условія хорошей памяти могутъ быть раздѣлены на: а) условія запоминанія, и б) условія припоминанія.

Первыя суть:

1) *Здоровое состояніе нервной системы, и, въ частности, мозга*

2) *Природное расположеніе къ воспріятію извѣстнаго рода впечатлѣній (типы памяти).*

3) *Яркость и опредѣленность впечатлѣній.*

4) *Извѣстный темпъ въ ихъ воспріятіи и нѣкоторое разнообразіе*

5) *Повторенія, съ соблюденіемъ промежутковъ между ними*

6) *Вниманіе къ усвояемымъ впечатлѣніямъ и*

7) *Связность впечатлѣній, вмѣстѣ съ размышленіемъ надъ усвояемымъ.*

Вторыя:

1) *(Также) здоровое состояніе мозга.*

2) *Однородность настроенія во время припоминанія съ настроеніемъ во время полученія впечатлѣній и*

3) *Свободное вниманіе (при воспроизведеніи).*

Требованія, предъявляемыя къ учителю механизмомъ хорошей памяти

§ 24. Требованія, какія предъявляются къ учителю указанными условіями хорошей памяти, въ большинствѣ совпадаютъ съ требованіями, предъявляемыми механизмомъ ощущеній и вниманія.

Въ отношеніи къ памяти учителю предстоятъ собственно два лишнихъ требованія: а) при сообщеніи знаній имѣть въ виду природную способность памяти къ извѣстнымъ впечатлѣніямъ: зрительнымъ, слуховымъ или моторнымъ и б) въ виду значенія однородности настроеній, слѣдить за измѣненіемъ самочувствія ученика Самое благопріятное для памяти настроеніе, которое и надо поддерживать во время урока,—это настроеніе спокойное, трудолюбивое: въ такомъ настроеніи ученикъ успѣшно занимается дома, на свободѣ. Колебаніе настроенія въ ученикахъ, подъ вліяніемъ, напр., недовольства, сердитости учителя, сказывается всегда пониженіемъ отвѣтовъ.

Лекція седьмая.

Ассоціаціи представленій.

§ 1. Изъ предыдущихъ чтеній видно, что и вниманіе, и память, въ значительной степени, обусловливаются связностью представленій. **Роль ассоціацій въ душевной жизни**

И больше останавливаетъ на себѣ вниманіе, и лучше запоминается то, что стоитъ въ связи съ другими представленіями Даже можно сказать больше: впечатлѣніе совсѣмъ не сохраняется памятью въ его опредѣленномъ видѣ, если стоитъ совершенно особнякомъ, безъ всякой связи съ другими психическими элементами. Такъ что вопросъ о сохраняемости впечатлѣній въ видѣ образовъ, или воспоминаній о нихъ, т. е. вопросъ о представленіяхъ есть, въ сущности, *вопросъ о представленіяхъ связныхъ или объ ассоціаціяхъ представленій.*

Связность представленій составляетъ существеннѣйшее условіе не только вниманія и памяти, но и воображенія, и мышленія.

Отдаться игрѣ воображенія—значитъ отдаться безконтрольно причудливымъ ассоціаціямъ образовъ. Вы взглянули въ окно и увидѣли несущееся въ небѣ облачко. Легкость движенія и нѣкоторое сходство по формѣ образовали связь между облачкомъ и лодочкой, и вотъ вы уже несетесь въ лодочкѣ по безконечному синему океану, съ невѣдомую даль.. Эту даль вы наполняете самыми роскошными образами (смотря по тому, въ чемъ полагаете свое счастье), какіе вы привыкли рисовать себѣ въ будущемъ. И т. д и т. д. Словомъ, фантазія уже далеко унесла васъ отъ облачка въ небѣ, унесла на крыльяхъ ассоціацій образовъ.

Безъ ассоціаціи представленій не обходится и мышленіе. Положимъ, васъ спрашиваютъ: что вы разумѣете во-

обще подъ домомъ? Иначе говоря, вамъ предлагается составить понятіе о домѣ. При этой задачѣ, въ ваше сознаніе сейчасъ же всплываютъ образы того, другого, третьяго домовъ, которые вы когда-либо видѣли Отчего всплываютъ? Оттого, что всѣ они имѣютъ между собою много общаго: они *связаны* большимъ *сходствомъ* И ваша задача только проконтролировать это сходство, отмѣтить, изъ какихъ признаковъ оно состоитъ,—и вотъ вы уже получили понятіе о домѣ Вы отмѣтили сходство между вызванными образами въ слѣдующихъ признакахъ: они сходны въ томъ, что суть образы зданія, непремѣнно съ окнами, дверями, т е. приспособленнаго къ одной цѣли—обитанію людей Объединеніе сходныхъ признаковъ всѣхъ образовъ и составляетъ понятіе дома: домъ есть зданіе, по устройству своему болѣе или менѣе приспособленное къ обитанію человѣка.

Такимъ образомъ, содержаніе понятія, всѣ его признаки, какъ, напр, въ данномъ случаѣ: зданіе, устройство съ извѣстной цѣлью,—въ значительной степени опредѣляются ассоціаціей образовъ

На ассоціаціи покоится процессъ мышленія даже у сумасшедшаго. Когда, напр., король Лиръ у Шекспира, утѣшая слѣпого Глостера, говоритъ ему:

....Будь же твердъ;
Ты знаешь, съ плачемъ мы на свѣтъ родимся,
Кричимъ и вопимъ, чуть понюхавъ воздухъ.
Скажу я проповѣдь тебѣ. Вниманье!
. . . . . .
Какъ эта шляпа хороша! Я хитрость
Претонкую придумалъ. Надо взять
Полкъ конницы и лошадей копыта
Обвить соломой. Я устрою это,
Къ зятьямъ своимъ подкрадусь и тогда
Бей! Бей! бей, бей . . . . ;

то и въ этихъ, повидимому, совершенно безсвязныхъ словахъ есть связь, ассоціація представленій. „Сумасшедшій король Лиръ хочетъ утѣшить слѣпого Глостера въ несча-

стіи; утѣшеніе напоминаетъ ему проповѣдь, во время которой ораторъ, по обычаю пуританскихъ проповѣдниковъ, держитъ въ рукѣ шляпу; войлокъ шляпы приводитъ его къ представленію возможной военной хитрости: окутать копыта лошадей войлокомъ, чтобы безъ шума напасть на враговъ".[1])

Роль ассоціацій въ нашей душевной жизни можно сравнить съ ролью паутины для паука Связи представленій служатъ такъ же путями для воображенія и мышленія, какъ нити паутины для различныхъ переходовъ паука.

Уже въ виду этого никакъ нельзя пропустить вниманіемъ ассоціаціи.

Два вида ассоціацій

§ 2. Видовъ ассоціацій различается собственно два: образы впечатлѣній связаны между собой или потому, что вмѣстѣ воспринимались, или потому, что въ какомъ-либо отношеніи сходны между собой.

Когда вамъ вспоминается, напр., по поводу облачка, лодочка, то здѣсь, очевидно, связь образовъ *по сходству*. Но когда, вслѣдъ за лодочкой, вы вспоминаете вашихъ знакомыхъ, съ которыми были и катались въ лодкѣ, то здѣсь связь образовъ (лодки и знакомыхъ) очевидно, уже *по смежности*.

Итакъ, *связи представленій бываютъ по смежности и по сходству*.

Четыре подвида ассоціацій.

§ 3 Каждый изъ обоихъ видовъ ассоціацій раздѣляется, въ свою очередь, на два подвида.

Въ приведенномъ примѣрѣ образъ лодочки оказался связаннымъ съ образами лицъ, которыя катались на ней, потому, что впечатлѣнія отъ лодочки и отъ лицъ получены были одновременно, какъ впечатлѣнія отъ предметовъ въ одномъ и томъ-же мѣстѣ пространства. Поэтому такая связь называется *ассоціаціей по смежности въ пространствѣ*.

Но если вамъ припоминается, что было послѣ катанья на лодкѣ, то очевидно, образы отъ катанья на лодкѣ связаны съ представленіемъ того, что было послѣ, *смежностью во времени*, или *послѣдовательностью*.

---

[1]) *Гефдингъ* „Очерки психологіи" VB. 8 в.

Ассоціаціи по сходству раздѣляются *на ассоціаціи собственно по сходству,* и во 2-хъ) *ассоціаціи по контрасту.*

Если, при видѣ этой громадной аудиторіи, мнѣ припоминается наша академическая, тоже громадная, первая аудиторія, то здѣсь связь между видомъ этой аудиторіи и образомъ той—по сходству.

Но если, при видѣ этой аудиторіи, мнѣ представляется ничтожная комнатка—классъ захудалой сельской школы, то здѣсь связь—по контрасту Образъ великана не рѣдко оказывается въ связи съ образомъ карлика, тропическая жара нерѣдко приводитъ намъ на память представленіе полярныхъ холодовъ—все это по контрасту. Мы относимъ связь по контрасту къ ассоціаціямъ по сходству, какъ одинъ изъ ея видовъ, потому, что контрастомъ связываются образы въ какомъ либо *одномъ* отношеніи, какъ напр., въ отношеніи роста—карликъ и великанъ, въ отношеніи экономическаго благосостоянія—богачъ и бѣднякъ. . . . Очевидно, контрастными называются образы впечатлѣній однородныхъ, но наиболѣе отдаленныхъ между собой по степени однороднаго отношенія. Богатый и больной—это не контрастные образы, потомучто они не однородны. одинъ—образъ финансоваго состоянія, другой—органическаго.

Физіологическая подкладка ассоціацій.

§ 4. Оба рода ассоціацій: и ассоціаціи по смежности, и ассоціаціи по сходству, имѣютъ физіологическую подкладку, при чемъ физіологически ассоціаціи по сходству можно свести на ассоціаціи по смежности (вмѣстѣ съ *Фонсегривомъ* и *А. Нечаевымъ*).

Въ чемъ же заключается физіологическая подкладка ассоціацій по смежности?

Прежде всего надо замѣтить, что корковый слой большого мозга состоитъ изъ различныхъ нервныхъ центровъ, возбужденіе въ которыхъ является необходимымъ условіемъ полученія различныхъ ощущеній. Такъ, различаютъ здѣсь *центры: обонятельный* (въ нижней поверхности большого мозга), *зрительный* (въ затылочныхъ доляхъ), *слуховой* (въ височныхъ), *осязательный и моторный* (въ теменной и лоб-

ной частяхъ). „При полномъ разрушеніи всѣхъ этихъ центровъ человѣкъ лишается способности переживать соотвѣтствующія ощущенія“ [2])

Кромѣ этихъ чувствительныхъ центровъ, около двухъ третей корковаго слоя большого мозга занимаютъ такъ называемые *ассоціаціонные центры*, дѣятельность которыхъ состоитъ „въ сочетаніи возбужденій различныхъ чувствительныхъ центровъ“ Въ настоящее время извѣстны три главныхъ ассоціаціонныхъ центра: *затылочно-височный* (связывающій центры зрѣнія, слуха и обонянія) *лобный* (соединяющій центры осязанія и обонянія) и *средній* (расположенный между центрами осязанія, слуха и обонянія“). [3])

Теперь представимъ такой примѣръ. Положимъ, мы что нибудь *увидали*, т. е. произошло возбужденіе въ *зрительномъ* центрѣ (необходимое условіе зрительныхъ ощущеній), возбужденіе, которое вышло за предѣлы спеціальнаго центра и затронуло клѣтки въ затылочномъ ассоціонномъ центрѣ. Вслѣдъ за молніей мы *услыхали* громъ, т. е. произошло возбужденіе въ клѣткахъ *слухового* центра, при чемъ также вышло за предѣлы своего центра, и въ затылочномъ ассоціаціонномъ центрѣ соединилось съ возбужденіемъ, которое вышло отъ зрительнаго центра. Образовалось, такимъ образомъ, связь, извѣстный проложенный путь между зрительнымъ центромъ и слуховымъ[4]). Теперь понятно, что разъ возникнетъ послѣ возбужденіе одного зрительнаго центра, оно, проходя по проложенному соединительному пути въ ассоціаціонномъ центрѣ, обусловитъ собой возникновеніе связи между молніей и громомъ, и вслѣдъ за молніей мы будемъ ожидать грома.

Значеніе для ассоціацій проложенныхъ путей между различными центрами *А. Нечаевъ* поясняетъ такими сравненіями: „Сложимъ гладкій листъ бумаги и затѣмъ немного

---

[2]) *А Нечаевъ* „Очеркъ психологіи“ стр 41

[3]) ibid стр 59.

[4]) Мы не должны забывать, что возбужденіе центровъ продолжается довольно долго послѣ впечатлѣнія Впечатлѣніе кончилось, а клѣтка все еще возбуждена

разгладимъ его. Если мы вторично захотимъ сложить эту бумагу, то вслѣдъ за первой складкой непремѣнно образуются по старымъ слѣдамъ и остальныя Приблизительно то-же самое происходитъ и съ нашимъ мозгомъ. Когда отъ ливня образуются ручьи, которые пересохнувъ оставляютъ борозды въ землѣ, то, при новомъ дождѣ, вода потечетъ по старому руслу. Также и мозгъ нашъ, для котораго ни одно впечатлѣніе не проходитъ даромъ, переживъ рядъ возбужденій, становится болѣе возбудимымъ въ извѣстномъ направленіи Другими словами, возбужденіе легче передается тѣми путями, которыми оно шло уже раньше".[5])

Ассоціаціи по сходству имѣютъ, въ общемъ, то-же физіологическое поясненіе, что и ассоціаціи по смежности.

Положимъ, видъ этой аудиторіи вызываетъ у васъ образъ класса въ вашей школѣ. Что, нужно думать, происходитъ въ нервныхъ клѣткахъ вашего мозга?! А вотъ что. Видъ этой аудиторіи возбуждетъ въ мозгу извѣстное количество нервныхъ клѣтокъ,— потому что этотъ видъ соединенъ со многими впечатлѣніями: зрительный образъ возбуждаетъ одни клѣточки, названіе вида „аудиторія"— другія, представленіе того, что дѣлаютъ здѣсь,—третьи Но эти же третьи клѣточки возбуждаются и представленіемъ того, что дѣлаютъ у васъ въ классѣ: здѣсь учатся и тамъ учатся. Разъ возбудился слѣдъ, общій и слѣдамъ отъ вида аудиторіи, и слѣдамъ отъ вида вашего класса, весьма возможно, если мозгъ въ направленіи слѣдовъ отъ аудиторіи утомился (попросту сказать, вы устали представлять аудиторію),—весьма возможно, что возбужденіе отъ общаго слѣда пойдетъ по слѣдамъ класса,—вамъ припомнится зрительный образъ вашего класса, его звуковыя достоинства и т. д Словомъ, возбужденіе пойдетъ уже знакомыми путями, какъ при ассоціаціи по смежности.

Такимъ образомъ, вся разница между физіологическими условіями той и другой ассоціаціи—въ общемъ слѣду. Стоитъ только возбужденію попасть на общій слѣдъ,—даль-

---

[5]) *А Нечаевъ* „Очеркъ психологіи" стр. 59.

ше начинается повтореніе проложенныхъ путей, какъ въ ассоціаціи по смежности [6])

Полное опредѣленіе ассоціацій.

Итакъ, *ассоціаціями можно назвать системы или пучки образовъ, обусловленные какъ положеніемъ и сходствомъ самихъ впечатлѣній, такъ и организаціей нашего мозга*

§ 5. Образованіе прочныхъ связей между представленіями, связей какъ по смежности, такъ и по сходству, составляетъ значительную сторону первоначальнаго обученія.

Значеніе образованія ассоціацій въ школьномъ обученіи: а) ассоціаціи по смежности

Возьмите, напр, процессъ чтенія Образованіе ассоціацій по смежности играетъ въ немъ не маловажную роль. При обыкновенномъ чтеніи (навычномъ) намъ достаточно схватить другую—третью буквы, и мы прочитываемъ все слово. *остальныя буквы дополняемъ изъ образовавшихся, при постоянной рѣчи, ассоціаціи звуковъ по смежности (въ словахъ)*. Напр. достаточно намъ разобрать начальныя буквы (или слогъ): *стар*, какъ *икъ* уже добавляется нами, безъ нужды разбора по буквамъ. Отъ этого ассоціативнаго чтенія и происходятъ слѣдующія явленія при чтеніи школьниками. Школьники часто ошибаются въ окончаніяхъ словъ, напр., вмѣсто „старина“ прочитываютъ: „старика“; вмѣсто „чернильница“ прочитываютъ: „чернила“; и т. д. Иногда ученикъ, въ общемъ, читающій довольно бойко, вдругъ на какомъ-либо словѣ запинается. Отчего это? Оттого, что для этого слова у него нѣтъ ассоціацій звуковъ; онъ не знаетъ его, не слыхалъ, и потому не можетъ дополнить зрительно воспринятыя части слова изъ запаса слуховыхъ его воспріятій. Вотъ почему городскіе школьники запинаются на словахъ: „борона“, „молотятъ“ и т. п. словахъ, мало слышимыхъ ими. Деревенскіе школьники, наоборотъ, медленнѣе читаютъ слова, такъ сказать, городскія.[7])

---

[6]) *А Нечаевъ* поясняетъ это такъ Положимъ, вы воспринимали одинъ рядъ знаковъ:— + —, потомъ воспринимаете другой:× + ×. Возможно, что послѣ креста возбужденіе пойдетъ по проложенному старому пути, и вамъ вспомнится старый слѣдъ—, который былъ послѣ креста въ первомъ ряду

[7]) Отсюда можно почерпнуть практическое указаніе для объяснительнаго чтенія: какія именно слова надо объяснять? Непремѣнно тѣ, на которыхъ ученикъ, въ общемъ читающій сносно, запинается,

Далѣе, на образованіи тѣсной связи между зрительными значками словъ и ихъ слуховыми воспроизведеніями покоится та степень бѣглости чтенія, которая зависитъ отъ быстроты воспроизведенія по буквамъ звуковъ Слова, которыя мы уже много разъ читали, быстрѣе читаются, потому, что между зрительнымъ составомъ ихъ и слуховымъ обозначеніемъ образовалась уже тѣсная связь: достаточно взлянуть на слово, какъ сейчасъ же оно и произносится

Въ силу послѣдняго рода ассоціацій мы могли бы научиться читать, совсѣмъ не изучая звуковъ, прямо читать цѣлыя слова по такому (фантастическому) словарю: одинъ столбецъ его состоялъ бы изъ зрительныхъ образовъ словъ (были бы напечатаны слова), а другой столбецъ—состоялъ изъ звуковыхъ образовъ ихъ, воспроизводимыхъ, напр, граммофономъ. По этому словарю мы учились-бы читать такъ: смотримъ на печатное слово и вслѣдъ за этимъ слышимъ, какъ оно читается. Повторили-бы нѣсколько разъ слѣдованіе произношенія за зрительнымъ воспріятіемъ слова, и научились-бы читать прямо цѣлыя слова

Возьмите, далѣе, заучиваніе наизусть По существу, оно ни что иное, какъ образованіе прочныхъ ассоціацій по смежности. Ученикъ читаетъ одно слово или одинъ стихъ за другимъ нѣсколько разъ, и вотъ онъ уже заучилъ стихотвореніе, т. е. одни слова вызываютъ у него въ памяти другія, смежныя съ ними; стоитъ ему, напр, начать: „пахнетъ сѣномъ надъ лугами“, какъ дальнѣйшія слова: „пѣсней душу веселя, бабы съ грабля́ми рядами ходятъ сѣно шевеля“.... припомнятся сами собой.

Образованіе ассоціацій по смежности въ пространствѣ имѣетъ также свое приложеніе при заучиваніи. Заучивая школьникъ связываетъ содержаніе съ видомъ страницы, гдѣ оно напечатано, и съ шрифтомъ, и планомъ (новыми строками), какъ напечатано. Поэтому, отвѣчая урокъ, онъ часто представляетъ себѣ страницу и шрифтъ, и новыя строки,

---

перевираетъ.. Очевидно, эти слова меньше всего ему знакомы, иначе, схвативъ начало слова, онъ быстро-бы дополнилъ его ассоцированнымъ съ нимъ по смежности концомъ.

почему, можетъ быть, и склоненъ болѣе смотрѣть на потолокъ и стѣну, какъ болѣе подходящіе къ виду страницъ

Школьное усвоеніе такихъ предметовъ, какъ географія, исторія, покоится на образовании прочныхъ ассоціацій: знаніе географическихъ датъ—на образовании ассоціацій по смежности въ пространствѣ, знаніе историческихъ (хронологическихъ) датъ—ассоціацій по смежности во времени.

Въ самомъ дѣлѣ, что нужно, напр., чтобы ученикъ запомнилъ географическое положеніе Екатеринослава? Нужно, чтобы у него образовалась связь по смежности въ пространствѣ между городомъ и рѣкой, на которой онъ стоитъ, и полосой, въ какой находится, и т. д Напротивъ, запомнить хронологическія даты исторіи можно лучше всего, образуя прочныя ассоціаціи между послѣдовательными (т. е смежными по времени) событіями.

Характеръ ассоціацій по смежности и ассоціацій по сходству

§ 6 Въ ассоціацію по смежности вступаютъ образы впечатлѣній, воспринятыхъ одновременно или одно за другимъ послѣдовательно. Здѣсь, очевидно, связь между образами внѣшняя, механическая: образы не имѣютъ между собой никакого внутренняго сродства. Иное дѣло въ ассоціации по сходству. Здѣсь соединяются между собой образы впечатлѣній сродные, тожественные по своимъ внутреннимъ признакамъ. Если у меня соединены въ одну группу образы Атиллы, Александра Македонскаго и Наполеона, то, очевидно, по тожеству нѣкоторыхъ признаковъ: и тотъ, и другой, и третій были *завоеватели*. Конечно, они были и завоевателями каждый въ своемъ родѣ, но индивидуальныя особенности здѣсь не идутъ въ счетъ· въ счетъ идетъ только *тожество въ существенной сторонѣ признаковъ* Но выдѣленіемъ существеннаго тожества изъ образовъ, психологически не тожественныхъ (непремѣнно каждый имѣетъ свои особенности),[8]) занимается собственно логика. Поэтому и ассоціаціи по сходству, какъ близкія къ дѣлу логики, называются логическими Образованіе ассоціацій по сход-

[8]) Что то-же. составленіемъ понятій изъ представленій

ству—это первая ступень къ логическому образованію понятій. Отсюда ясно, что ассоціаціи по сходству стоятъ выше ассоціацій по смежности.

Значеніе образованія ассоціацій въ школьномъ обученіи б) ассоціаціи по сходству

§ 7 Однѣ механическія ассоціаціи, какъ бы онѣ ни были важны для усвоенія учебнаго матеріала, всетаки недостаточны для совершеннаго овладѣнія имъ. Образованемъ механическихъ ассоціацій матеріалъ только запоминается, но не перерабатывается Переработать его—значитъ расположить его по внутреннему сходству, а не по пространственной или временной смежности

Положимъ, вы запомнили въ общемъ матеріалъ моихъ чтеній, запомнили ихъ планъ: сначала мы говорили о значеніи изученія педагогики, потомъ объ источникахъ психологіи, дальше—объ условіяхъ воспріятія впечатлѣній, и въ частности, о вниманіи, потомъ о памяти, теперь говоримъ объ ассоціаціяхъ . Но этого мало, что запомнили порядокъ чтеній по послѣдовательности. Важнѣе уловить порядокъ чтеній по однородности, почему я не говорилъ раньше о вниманіи, а потомъ о воспріятіи, или раньше о памяти, а потомъ о вниманіи ... Уловить внутреннюю близость, логичность чтеній, это и значитъ переработать ихъ порядокъ, а не просто только запомнить его.

Перевести ассоціацію механическую на ассоціацію логическую—задача всякаго сознательнаго обученія. Возьмите, напр , исторію. Можно знать ее двояко: во 1-хъ) знать, какое событіе слѣдуетъ за какимъ и какимъ сопровождается,—это обычное, „школьное“ знаніе, знаніе смежности, послѣдовательности событій. Но есть другое знаніе исторіи, знаніе логики историческихъ фактовъ, знаніе внутренней, логической близости между явленіями предшествующими и послѣдущими. Знаніе логики историческихъ фактовъ—это установка *тожества* между фактами, установка, что послѣдующій фактъ есть слѣдствіе извѣстнаго предшествующаго, а предшествующій есть причина извѣстнаго послѣдующаго, или, лучше сказать, установка близости фактовъ по ихъ внутреннему существу. Иначе эту близость называютъ причинной связью.

Возьмемъ конкретный примѣръ. Въ XIII вѣкѣ митрополія перенесена съ юга на сѣверъ, изъ Кіева—сначала во Владиміръ, а потомъ въ Москву. Послѣ этого начинается и политическое возвышеніе Москвы. Ученикъ запоминаетъ эту послѣдовательность, ничего больше не подозрѣвая, какъ что митрополитъ переѣхалъ въ Москву, Москва стала послѣ этого возвышаться . . Но вѣдь этого мало знать Можно знать больше,—знать, что Москва стала возвышаться, между прочимъ, *именно благодаря* переѣзду сюда митрополита. Знать это можно только установивъ нѣкоторое сходство, нѣкоторую внутреннюю близость между фактами: переѣздомъ митрополита и возвышеніемъ Москвы. переѣздъ митрополита возвышаетъ значеніе Москвы въ церковномъ отношеніи, а церковная жизнь у насъ издавна входила въ государственную, какъ одно изъ ея условій, и слѣдовательно, возвышеніемъ церковнымъ Москва поднялась однимъ бокомъ и въ государственномъ отношеніи. Словомъ, здѣсь устанавливается собственно близость церковнаго значенія съ государственнымъ. Эта близость и есть спайка, соединяющая оба факта: переѣздъ митрополита и возвышеніе Москвы.

Возьмемъ примѣръ изъ другой области, изъ области объяснительнаго чтенія. Понять прочитанную статью—это значитъ: уловить главную мысль, которая царитъ надъ статьей. Но уловить главную идею, сообщающую произведенію цѣльность, это значитъ: уловить сходство, близость по содержанію, между отдѣльными частями произведенія, уловить, въ какой логической связи стоятъ слѣдующія одна за другой части произведенія.[9]) Сознательное усвоеніе статьи есть, такимъ образомъ, образованіе ассоціацій ея мыслей по сходству.[10])

---

[9]) Идея этого сходства или близости между отдѣльными частями статьи и есть главная мысль статьи

[10]) Въ самомъ раннемъ дѣтствѣ образованіе обширныхъ ассоціацій по сходству, когда въ одну группу соединяются самые разнохарактерные предметы, сходные только по какой-либо изумившей ребенка сторонѣ (въ группу птицъ напр. входятъ и птицы и насѣкомыя, и бумажный змѣй, и облака, только потому, что движутся, летаютъ), со-

Если ассоціаціи по сходству въ собственномъ смыслѣ имѣютъ свое приложеніе къ *сознательному* усвоенію или переработкѣ матеріала, то ассоціаціи по контрасту имѣютъ значеніе для усвоенія матеріала въ наиболѣе ясной, рельефной формѣ. Противоположность, контрастъ впечатлѣній придаетъ сознанію ихъ больше живости и ясности. Стороны предмета, какія, пожалуй, затерялись-бы въ массѣ другихъ прилегающихъ, сейчасъ-же вырисовываются, если мы сопоставимъ предметъ съ противоположнымъ ему. При описаніи степи, напр., какъ разъ опустишь какія-нибудь характерныя для нея черточки, если возьмешь одну степь, но, если поставить ее въ своемъ сознаніи рядомъ съ лѣсной страной, специфическія черточки степи будутъ виднѣе. Намъ, учителямъ, приходится часто прибѣгать къ сопоставленіямъ, чтобы лучше выдѣлить для сознанія учениковъ специфическіе признаки извѣстнаго предмета, и при томъ именно къ контрастнымъ сопоставленіямъ, т. е. чтобы предметы отдаленнѣе всего стояли другъ отъ друга, иначе, если они будутъ стоять близко одинъ къ другому, выдѣленіе признаковъ уже не будетъ имѣть удобства.

Заключеніе объ ассоціаціонномъ механизмѣ душевной жизни.

§ 8. Теперь мы можемъ болѣе или менѣе удовлетворительно представлять себѣ тотъ механизмъ, который лежитъ въ основѣ нашихъ познавательно-построительныхъ процессовъ: памяти, воображенія и мышленія.

Всѣ образы, какія мы имѣемъ отъ когда-либо воспринятыхъ впечатлѣній, расположены у насъ по группамъ, или по ячейкамъ. Въ ячейкахъ соединены или разные образы смежно воспринятыхъ впечатлѣній, или образы сходныхъ впечатлѣній. Въ свою очередь ячейки также соединены между собой сходствомъ нѣкоторыхъ слѣдовъ, благодаря чему и возможны переходы изъ одной ячейки въ другую,

---

елуживаетъ не маловажную службу, указывая, какъ можно обходиться и безъ разнообразія словъ для обозначенія разнообразныхъ предметовъ Предметы, для которыхъ у ребенка нѣтъ еще особыхъ словъ, онъ обозначаетъ именемъ, взятымъ изъ группы, къ какой болѣе подошли, съ какой ассоцировались эти предметы: такъ „одна дѣвочка матовый шаръ зажженной лампы называла луной, а одинъ мальчикъ, впервые замѣтившій муху, называлъ ее маленькой птицей“. Примѣры изъ *Кейра* „Мышленіе у ребенка“ стр. 24.

переходы, которые создаютъ странныя картины. Положимъ, у васъ имѣются три ячейки съ разными образами. Одна ячейка имѣетъ образы: вашей школы, вашихъ учениковъ и, между прочимъ, ученика Иванова съ толстымъ носомъ. Другая ячейка имѣетъ образы: поѣздки въ Москву, спутника съ толстымъ носомъ, пропажи у васъ вещей, жандарма съ револьверомъ . . . Въ третьей ячейкѣ соединены образы. читаннаго вами нападенія разбойниковъ, поимки ихъ и закованія въ кандалы Вы спите, и вамъ снится странный сонъ: снится сначала ваша школа, ученики, и ученикъ Ивановъ съ толстымъ носомъ; потомъ этотъ ученикъ Ивановъ какимъ-то чудомъ обращается въ вашего спутника въ Москву, который васъ обкрадываетъ; вы заявляете жандарму, который опять какимъ-то чудомъ переноситъ васъ къ нападенію разбойниковъ и т. д. Чудо объясняется очень просто, если мы припомнимъ, что, попавши на слѣдъ, общій двумъ ячейкамъ, возбужденіе можетъ пойти далѣе по слѣдамъ второй ячейки, оставивши слѣды первой. Подобныя ассоціаціи, обусловленныя переходомъ возбужденія изъ одной ячейки въ другую, называются *конструктивными* ассоціаціями. Возможности ихъ обязано творческое воображеніе своими продуктами, о чемъ, впрочемъ, рѣчь ниже.

Такимъ образомъ, нашъ душевно-познавательный механизмъ представляетъ самую сложную, какую только можно вообразить, сѣть образовъ отъ впечатлѣній. Сложность этой сѣти наростаетъ вмѣстѣ съ годами ребенка, параллельно чему наростаетъ сложность и вообще душевной жизни, въ ея чувствительной и волевой сторонахъ, потому-что послѣднія тѣсно связаны съ познавательной, чувства и желанія тѣсно связаны съ образами впечатлѣній.

Лекція восьмая.

О воображеніи.

Сходство и различіе между воображеніемъ и памятью

§ 1. Изъ предыдущаго чтенія видно, что наша душевно-познавательная жизнь имѣетъ въ основѣ своей сѣть образовъ различныхъ впечатлѣній, сѣть, по которой и пробѣгаетъ наше сознаніе, освѣщая нѣкоторые изъ ея элементовъ (образовъ).

Если оно, освѣщая образы или слѣды въ томъ порядкѣ, въ какомъ они расположены по ячейкамъ, имѣетъ задачей только узнать ихъ, то такая дѣятельность сознанія называется помятью. Если-же оно, проходя по образамъ въ томъ-же порядкѣ или измѣненномъ, имѣетъ задачей создать цѣльную картину, то такая дѣятельность сознанія называется воображеніемъ. Такимъ образомъ, и память, и воображеніе—это дѣятельности одного и того-же сознанія и притомъ надъ однимъ и тѣмъ-же матеріаломъ; разница вся въ задачѣ дѣятельностей: въ одномъ случаѣ—*узнать* образы или группу ихъ, въ другомъ—*создать* группу. Одинъ разъ дѣлается освѣщеніе, чтобы *узнать* предметы, другой разъ—*создать* картину. Напр. вы видите,—навстрѣчу вамъ идетъ какой-то господинъ, средняго роста, блондинъ, съ нѣкоторой растительностью на подбородкѣ, и въ очкахъ. Что-то знакомое. Вы всматриваетесь: такія очки . . . у кого изъ вашихъ знакомыхъ? Да, у такого-то . . . Впечатлѣніе отъ очковъ попало на старый слѣдъ, какъ наиболѣе глубокій. Дальше, подъ вліяніемъ другихъ впечатлѣній: отъ цвѣта волосъ, отъ общей фигуры и т. д. возбужденіе имѣетъ тенденцію идти по старымъ слѣдамъ, начиная отъ стараго слѣда впечатлѣнія отъ очковъ. Воспроизводятся былые образы, и вотъ когда сознаніе, освѣщая ихъ, узнаетъ ихъ въ новыхъ впечатлѣніяхъ, то вы говорите: да, это тотъ самый господинъ, съ которымъ мы ѣхали когда-

то вмѣстѣ въ Екатеринославъ. Такую дѣятельность сознанія, когда оно, подъ условіемъ возбужденія старыхъ слѣдовъ. *узнаетъ* образы, мы и называемъ *памятью*. Дѣятельность сознанія при воображеніи нѣсколько иная: вы увидали большія очки, которыя напомнили вамъ очки одного вашего знакомаго. Отъ этого вспомненнаго образа вы пошли дальше по старымъ слѣдамъ: предъ вашимъ сознаніемъ воскресли черты лица вашего знакомаго, его фигура и т д. Здѣсь вы уже не узнаете, а *воскрешаете* образъ вашего знакомаго въ цѣломъ видѣ. Такая дѣятельность сознанія, когда оно *строитъ* извѣстный образъ, наз. воображеніемъ.

Въ зависимости отъ различныхъ задачъ различаются и достоинства той и другой дѣятельности сознанія. Достоинство памяти—въ *вѣрномъ воспризнаніи* образа, достоинство воображенія—въ *яркомъ воспроизведеніи* его [1])

Два вида воображенія: репродуктивное и продуктивное.

§ 2. Дѣятельность сознанія, создающая образы, можетъ быть двоякаго рода: или создаются образы, соотвѣтствующіе дѣйствительности, или создаются образы новые, въ дѣйствительности соотвѣтствія не имѣющіе Первая дѣятельность называется воображеніемъ репродуктивнымъ, вторая—продуктивнымъ или творческимъ. Если вы, по какому-либо поводу вспомнивъ знакомаго, вообразите себѣ его образъ, то воображеніе даннаго случая будетъ только репродуктивнымъ (reproduco—воспроизвожу), Напротивъ, древній грекъ, создавая причудливый образъ центавра (верхняя половина—человѣческая, нижняя—лошадиная), работалъ воображеніемъ продуктивнымъ.

---

[1]) Если въ этомъ различеніи и есть неясность, то она естественна при близкомъ взаимоотношеніи обѣихъ дѣятельностей. Нельзя *строить* образа, *не припоминая* нужныхъ для него чертъ, но въ то-же время нельзя *припомнить* и чертъ, не *воспроизводя* ихъ въ нѣкоторомъ цѣльномъ *образѣ*

Положимъ, художникъ создаетъ типическій образъ скупца (Гоголь—Плюшкина) Ему для этого нужны различныя черты: рисующія скупца съ внѣшней стороны, въ домашней жизни, въ его отношеніи къ дѣтямъ, слугамъ и т п Память вызываетъ ему нужныя черты, какія когда-либо онъ видѣлъ въ разныхъ лицахъ, но непремѣнно вызываетъ въ какомъ-либо конкретномъ образѣ, отъ котораго художникъ и отвлекаетъ нужную черту, при чемъ увеличиваетъ ее или уменьшаетъ, въ зависимости отъ того, въ какомъ образѣ эта черта стояла и въ какомъ придется ей теперь стоять

Искусство, которое только воспроизводитъ дѣйствительность, имѣетъ въ основѣ воображеніе репродуктивное, тогда какъ искусство, измѣняющее образы дѣйствительности соотвѣтственно идеѣ художника, идеа низирующее дѣйствительность, покоится на воображеніи продуктивномъ.

§ 3 То и другое воображеніе, не смотря на различіе ихъ продуктовъ, имѣетъ, однако, дѣло только съ наличными образами впечатлѣній, только съ остатками отъ впечатлѣній, какія были въ дѣйствительности Совершенно новаго матеріала для своихъ построеній воображеніе не можетъ создать. **Механизмъ обоихъ видовъ воображенія**

Оба вида воображенія имѣютъ въ основѣ ассоціаціи образовъ *дѣйствительныхъ* впечатлѣній Разница-же между ними лежитъ въ разницѣ ассоціацій, на которыхъ они покоются. Поясникъ это примѣромъ

Положимъ, въѣзжая на гору (Екатеринослава), вы видите уголъ Горнаго училища Но вамъ, въ вашемъ сознаніи, можетъ нарисоваться все училище[2]): по ассоціаціи смежности вы воспроизведете цѣлое зданіе со всѣми его отдѣленіями и украшеніями Раньше, чѣмъ вы увидали въ дѣйствительности все зданіе училища, вы увидали его воображеніемъ, дорисовали уголъ здания до цѣлой картины, довоспринявши зданіе прежними воспріятіями, или, выражаясь технически, апперципировали[3])

Итакъ, *воображеніе репродуктивное можно иначе назвать апперцептивнымъ.*

Воображеніе продуктивное основывается на ассоціаціи конструктивной, которая представляетъ изъ себя соединеніе ассоціаціи по смежности съ ассоціаціей по сходству Благодаря сходству какого-нибудь элемента одной группы образовъ съ элементомъ другой (группы или ячейки), вы попадаете въ послѣднюю и воспроизводите уже ея образы, до тѣхъ поръ, пока сходство какого-нибудь изъ нихъ съ элементомъ третьей группы не увлечетъ васъ въ третью . . .

---

[2]) Конечно, если вы его въ цѣломъ видѣли раньше

[3]) Апперцепція, какъ мы знаемъ, есть дополненіе или прояснение наличнаго воспріятія образами бывшихъ воспріятій

Такъ, думая о человѣкѣ, древній Грекъ воспроизводилъ его внѣшнее устройство въ соотвѣтствіи съ внутреннимъ: верхняя половина—благородное лицо, мужественная стойкая грудь, нижняя—сѣдалище страстей, похоти, которая равняетъ человѣка съ похотливымъ конемъ, такъ что можно-бы нижнюю половину замѣнить лошадинымъ туловищемъ, которое больше гармонировало-бы съ низкой похотью человѣка. И вотъ создался образъ центавра Благодаря сходству одного элемента изъ группы „человѣкъ“ съ элементомъ изъ группы „конь“, случился переходъ изъ одной ячейки въ другую, и получился образъ— съ началомъ изъ одной, а съ концемъ изъ другой. Итакъ, *воображеніе продуктивное можно иначе назвать конструктивнымъ.*

Значеніе воображенія въ духовной жизни человѣка: 1, въ умственной.

§ 4. Воображеніе имѣетъ громадное значеніе для человѣка, не только въ умственно-познавательномъ отношеніи, но и въ чувствовательно-нравственномъ

О французскомъ натуралистѣ Кювье разсказываютъ, что для него достаточно было зуба животнаго, чтобы онъ съ поразительной рельефностью воспроизвелъ его цѣльный образъ. Для тонкаго наблюдателя достаточно взглянуть на кончикъ вашего пальца, чтобы онъ воспроизвелъ всю вашу фигуру; достаточно одного жеста, чтобы онъ представилъ себѣ довольно полный образъ вашей психики. Все это столько-же дѣло разсуждающаго ума, сколько и дополняющаго намеки до цѣлаго образа воображенія.

Всѣ учебные предметы: гражданская исторія, географія, естественная исторія и т. д. сообщаютъ, по большей части, только намеки на цѣльные образы: всѣ они чрезвычайно схематичны. Обратить сообщаемыя схемы въ живые цѣльные образы; по нѣсколькимъ лѣтописнымъ штрихамъ создать рельефный и законченный образъ историческаго лица или даже эпохи; по холоднымъ, схематическимъ описаніямъ флоры и фауны тропическихъ странъ представить себѣ, напр, все дѣйствительное ихъ богатство,—все это дѣло воображенія.

Когда сложное явленіе, по самому характеру своему, недоступно наблюденію во всѣхъ своихъ сторонахъ, то, въ значительной степени, дѣло воображенія—дополнить его сторонами, взятыми изъ сходнаго съ нимъ другого явленія: недостающіе элементы одной ячейки дополнить элементами другой, или иначе, на основаніи нѣкотораго сходства между элементами обѣихъ ячеекъ, сдѣлать переходъ изъ одной въ другую (конструктивное воображеніе). Свѣтового эфира, дѣйствіемъ котораго на зрительный нервъ объясняются ощущенія свѣта, цвѣтовъ и блеска, никто никогда не наблюдалъ. Его создало воображеніе, заимствовавъ соотвѣтствующіе элементы изъ явленія слуховыхъ ощущеній: звуковыя ощущенія получаются отъ дѣйствія на слуховой нервъ колебаній воздушной среды, но звукъ и свѣтъ сходны въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ (въ отношеніи прямолинейнаго распространенія, уменьшенія съ отдаленіемъ напряженности и т. д.),—отсюда возможенъ переходъ, что и свѣтовыя ощущенія происходятъ отъ дѣйствія на зрительный нервъ колебаній особой среды, только, по сравненію съ воздушной, болѣе тонкой. Вообще пріемъ,—на основаніи нѣкотораго сходства между явленіями дополнять недостающіе элементы одного элементами другого, пріемъ, называемый аналогіей, предполагаетъ для себя значительную долю воображенія.[4])

2. Въ нравственной.

Значительная доля воображенія необходима не только для умственной жизни (научнаго и художественнаго творчества), но и для нравственной.

Сочувствіе, основа нравственной, альтруистической жизни, покоится на воображеніи состояній другихъ людей въ яркомъ, цѣльномъ образѣ. Въ дѣйствительности, непосредственно, мы видимъ только намеки на внутреннія

[4]) Этотъ пріемъ имѣетъ мѣсто и въ художественномъ творчествѣ Положимъ, художникъ видѣлъ нѣсколькихъ скрягъ: одного—въ одномъ положеніи, другого—въ другомъ, третьяго—въ третьемъ... Чтобы провести одинъ типъ по всѣмъ положеніямъ, онъ за основу беретъ одинъ образъ и дополняетъ его элементами другихъ, видѣнныхъ имъ въ другихъ положеніяхъ, заключая по аналогіи, что образы, сходные по внутреннему содержанію, сойдутся и во внѣшнихъ положеніяхъ.

состоянія другихъ, нашихъ ближнихъ. Грустные глаза, опущенные углы губъ, составляютъ, напр., только намеки на печаль... Чтобы почувствовать состояніе ближняго во всей его цѣльности, надо дополнить эти намеки элементами изъ нашихъ собственныхъ состояній, при наличности такихъ-же намековъ,—надо по намекамъ воспроизвести, построить цѣльный образъ душевнаго состоянія ближняго. Но это построеніе, само собой понятно, возможно не безъ воображенія.

Отсюда вполнѣ понятно, почему, напр., страданія отдаленныхъ отъ насъ „ближнихъ“ трогаютъ насъ меньше, чѣмъ страданія ближайшихъ: мы сочувствуемъ индѣйцамъ слабѣе, чѣмъ своимъ русскимъ; русскимъ вообще—слабѣе, чѣмъ своимъ землякамъ; землякамъ—слабѣе, чѣмъ односельчанамъ. Такая градація (послѣдовательность) въ степени сочувствія какъ разъ отвѣчаетъ градаціи въ трудности воображенія нами состояній другихъ, каковое воображеніе составляетъ необходимое условіе сочувствія. Мы легко можемъ въ яркомъ образѣ представить себѣ состояніе нашего односельчанина, потому что у насъ съ нимъ много общаго: вѣдь мы живемъ съ нимъ одной природой, одной средой, дышимъ однимъ воздухомъ. И переходъ отъ насъ къ нему, и обратно (т. е. взаимное пониманіе внутреннихъ состояній по намекамъ), для воображенія не труденъ. Напротивъ, описанія, напр., страданій индѣйцевъ трудно воспроизвести до цѣльнаго, яркаго образа, дополнивъ элементами изъ воспоминаній нашихъ собственныхъ страданій, потому что слишкомъ большая разница между условіями ихъ жизни и нашей.

Сытый не „разумѣетъ“ голоднаго, богатый—бѣднаго, взрослый—ребенка потому, что имъ трудно воспроизвести, по намекамъ, полный образъ состояній тѣхъ лицъ: разница положеній затрудняетъ въ данномъ случаѣ переходъ изъ одной ячейки (одной психики) въ другую, чтобы элементами одной дополнить до цѣльнаго образа элементы другой.[5])

[5]) Здѣсь кстати можно привести слова извѣстнаго англійскаго моралиста и эстета *Рескина* о значеніи воображенія для сочувствія:

§ 5. Насколько велико значеніе воображенія въ жизни человѣка вообще, настолько-же и даже больше оно велико и въ жизни дѣтей, въ частности.

Роль воображенія въ занятіяхъ и нравственной жизни дѣтей

Въ дѣтскихъ школьныхъ занятіяхъ воображеніе, пожалуй, играетъ еще большую роль, чѣмъ въ умственной жизни взрослыхъ Краткость свѣдѣній, какія сообщаются, напр., дѣтскими учебниками по географіи, исторіи и другимъ предметамъ, требуетъ значительнаго участія воображенія въ ихъ усвоеніи Ребенокъ еще не способенъ интересоваться схемами, только намекающими на конкретныя, цѣльныя явленія. Онъ живетъ еще въ сферѣ цѣльныхъ образовъ.[6]) А тутъ вдругъ ему сообщаются явленія жизни въ самомъ схематическомъ видѣ, въ родѣ того, напр., что „коренные жители Америки—индѣйцы: живутъ въ шалашахъ и пещерахъ, поддерживаютъ свое существованіе охотой на звѣрей, которыхъ такъ много въ дѣвственныхъ лѣсахъ Америки“ и т. д. и т. д. Чтобы ребенокъ усвоилъ эти свѣдѣнія, ему надо дополнить ихъ до цѣльныхъ, рельефныхъ образовъ [7]) Только въ такомъ видѣ онъ воспримет явленія Только въ такомъ видѣ они прочно залягутъ въ его душѣ Очевидно, воображеніе здѣсь болѣе чѣмъ нужно.

Недостаткомъ воображенія можно отчасти объяснить поразительную иногда въ учебныхъ занятіяхъ тупость и лѣнь дѣтей, которыя вообще-то далеко не тупы и очень дѣя-

---

„постоянно говорятъ, что человѣческая природа безсердечна Не вѣрьте этому Люди такъ-же охотно заботились-бы о другихъ, какъ и о себѣ, если бы они могли такъ-же живо и ясно воображать другихъ, какъ себя Если ребенокъ упадетъ въ рѣку на глазахъ грубаго человѣка, то, въ большинствѣ случаевъ, человѣкъ этотъ сдѣлаетъ все возможное, чтобы вытащить тонущаго, даже отчасти рискуя собой, и спасеніе одной маленькой жизни заставитъ ликовать весь городъ Но если вы тому-же самому человѣку скажете, что сотни дѣтей мрутъ отъ горячки, нуждая ь въ извѣстныхъ санитарныхъ мѣрахъ, принятіе которыхъ доставитъ ему нѣкоторое безпокойство, то онъ не употребитъ никакихъ усилій“ „Чтенія объ искусствѣ“ § 94

[6]) Онъ получаетъ отъ каждаго предмета полныя впечатлѣнія: если *видитъ* впервые какой предметъ, подходитъ къ нему, *ощупываетъ* его, *беретъ въ ротъ*, если можно, бьетъ имъ, чтобы *услыхать* его... Словомъ, онъ обслѣдуетъ его со всѣхъ сторонъ, и получаетъ цѣльный образъ его.

[7]) Отсюда важнѣйшимъ качествомъ начальнаго учителя надо считать умѣнье хорошо разсказывать.

тельны. Когда имъ приходится имѣть дѣло съ конкретными явленіями, ориентироваться среди нихъ, они оказываются довольно сообразительными Но усвоить схематическія свѣдѣнія учебныхъ предметовъ у нихъ не достаетъ силъ, потому что недостаетъ воображенія, чтобы дополнить эти схемы, раскрасить ихъ до яркихъ, цѣльныхъ образовъ, которыми они только и могутъ интересоваться.

Важной ролью при школьныхъ занятіяхъ воображенія можно, далѣе, объяснить себѣ, почему прекрасными учениками, особенно въ началѣ школьныхъ годовъ, являются дѣти—мечтатели, хотя, повидимому, мечтательность и должна была-бы увлекать ихъ въ другую сторону.[8])

Каждый, вѣроятно, наблюдалъ также, что дѣти-мечтатели въ то-же время и наиболѣе чувствительны. Воображеніе помогаетъ имъ сочувствовать даже насѣкомымъ, такъ что нерѣдко они отличаются даже болѣзненной чувствительностью Напротивъ, дѣти со слабымъ воображеніемъ, вращающіяся болѣе всего въ сферѣ фактовъ трезвой дѣйствительности, въ игры не играющія, сказокъ не читающія, охотно предаются такимъ забавамъ, какъ мучить собакъ, кошекъ, разорять птичьи гнѣзда, обрывать крылышки у насѣкомыхъ и т. п.

Изъ сказаннаго должно быть ясно, насколько развитіе воображенія является воспитательнымъ дѣломъ первостепенной важности. Чтобы ребенокъ по намекамъ, штрихамъ, по схемѣ, смогъ построить законченный цѣльный образъ явленія, чтобы онъ, оживотворяя сухіе стебли учебныхъ свѣдѣній, имѣлъ интересъ къ учебнымъ занятіямъ, чтобы, воспроизводя по замѣченнымъ знакамъ цѣльные образы состояній другихъ, научился чувствовать состоянія ближнихъ, какъ свои собственныя, любить другихъ, какъ самого себя, онъ долженъ обладать довольно развитымъ воображеніемъ

[8]) Этимъ-же можно отчасти объяснить и то, почему дѣти нашихъ интеллигентныхъ круговъ, гдѣ, въ увлеченіи положительными знаніями, ребенку не даютъ ничего сказочнаго, что развивало-бы его воображеніе, обнаруживаютъ иногда въ ученіи поразительную вялость.

Воображеніе и идеалистическая жизнедѣятельность.

§ 6 Воображеніе—это волшебная сила, которая изъ намековъ дѣйствительности создаетъ иной, лучшій міръ, нную, идеальную дѣйствительность. Послѣдняя придаетъ возможное очарованіе, составляетъ самый могущественный импульсъ (побужденіе) нашей практической жизнедѣятельности: мы хотимъ продлить нашу мечту, подѣлиться ею съ другими, осуществляя ее въ дѣйствительности. Это и значитъ: *міръ перестраивается только носителями идеаловъ.*

Теперь взгляните на дѣтей. Почему ихъ жизнедѣятельность такъ радостна, что мы называемъ ее игрой? Потому-что она управляется мечтами, и, при самыхъ ничтожныхъ условіяхъ дѣйствительности, осуществляетъ самыя причудливыя мечты: изъ чашечки жолудя ребенокъ создаетъ золотую чашу или „лодку фей", изъ самой ничтожной палочки—самого ретиваго коня, изъ голыхъ тычинокъ —тѣнистый, роскошный садъ, и т. п. Занятый своей творческой дѣятельностью, ребенокъ совершенно забываетъ о себѣ, удовлетворяясь корочкой хлѣба, засунутой второпяхъ въ кармашекъ. Мать не знаетъ, чѣмъ онъ питается. За обѣдомъ онъ проглатываетъ наскоро одну-другую ложку супа, и снова пропадаетъ на цѣлый день. Онъ забываетъ все: холодъ, дождь, усталость, . . потому, что онъ *осуществляетъ свои мечты*, потому что преобразовываетъ бѣдную дѣйствительность въ лучшую, какая только ему извѣстна.

И было-бы, поэтому, грѣхомъ со стороны воспитателя убивать въ дѣтяхъ силу, которая, при надлежащимъ развитіи воли, сдѣлаетъ ихъ жизнерадостными творцами жизни, забывающими все, кромѣ того идеала, которому они служатъ.

Средства къ развитію воображенія.

Громадное значеніе воображенія въ дѣтской жизни: умственной, нравственно-чувствовательной и практически-волевой, дѣлаетъ заботу о его развитіи дѣломъ воспитанія первостепенной важности.

Какія-же средства къ этому имѣются въ распоряженіи воспитанія?

Значеніе для дѣятельности воображенія богатства впечатлѣній

§ 7. Такъ какъ и то, и другое воображеніе, и репродуктивное, и продуктивное, новыхъ элементовъ, собственно, не творитъ, а создаетъ только изъ дѣйствительно воспринятыхъ новые образы, или дополняющіе наличную дѣйствительность, или видоизмѣняющіе ее, то, очевидно, первая забота о воображеніи состоитъ въ томъ, чтобы дать ребенку достаточно впечатлѣній, матеріала, надъ которымъ бы могло оперировать его воображеніе Само собой понятно, что матеріалъ долженъ быть доброкачественъ: впечатлѣнія отчетливы и опредѣленны, иначе ничего изъ нихъ нельзя построить.

Школьныя экскурсіи.

Въ качествѣ спеціальной мѣры къ этому можно рекомендовать школьныя экскурсіи. Мѣняя привычную обстановку дѣтей, онѣ не только даютъ имъ *новыя* впечатлѣнія, но придаютъ свѣжесть и живость и *старымъ*, привычнымъ образамъ. Живость-же элементовъ обусловливаетъ живость и цѣльныхъ картинъ, создаваемыхъ изъ нихъ воображеніемъ. Вотъ почему наиболѣе яркія, живыя картины родной дѣйствительности нерѣдко создавались художниками вдали отъ родины[9]). Старые образы оживали у нихъ отъ соприкосновенія съ новыми впечатлѣніями, какъ бы заимствуя отъ нихъ силу свѣжести.[10])

Конечно, для сельскихъ школьниковъ возможны только маленькія экскурсіи. Но и что-нибудь всетаки лучше, чѣмъ ничего: дѣти увидятъ много для себя новаго и въ ближайшемъ городкѣ, особенно при руководствѣ учителемъ.

---

[9]) Живыя сѣверныя картины Фауста (II ч море съ его набѣгами, ночь на Брокенѣ и др) „пригрезились“ *Гете* вдали отъ сѣвера, подъ знойнымъ итальянскимъ небомъ, суровая природа родины и ея люди, борцы съ ея бѣдностью, наиболѣе ярко описаны *Ибсеномъ* изъ „прекраснаго далека“, изъ Италіи (драмы: „Брандъ“, „Перъ Гинтъ“) Мастеръ родныхъ картинъ *Тургеневъ* писалъ ихъ, большею частію, вдали отъ нихъ, во Франціи или Италіи Русская земля, во всю ширь ея природы, и во всю узость ея людей, нагляднѣе увидѣлась *Гоголемъ* издалека, изъ Италіи („Мертвыя души“ написаны въ Италіи)

[10]) Привычныя впечатлѣнія отъ однообразія становятся блѣдными, тусклыми: для живости впечатлѣній нужна нѣкоторая контрастность между ними.

§ 8. Средства, *въ собственномъ смыслѣ развивающія* воображеніе, можно раздѣлить на два вида: практическія и теоретическія Къ первымъ принадлежатъ: а) игры и б) искусства, какъ рисованіе, музыка Второй видъ представляютъ сказки и вообще разсказы.

Средства, собственно развивающія воображеніе. практическія и теоретическія

Игры

Игры составляютъ самое раннее упражненіе дѣтскаго воображенія. Ребенокъ еще не умѣетъ ни слушать разсказы или музыку, ни рисовать, а уже играетъ въ игры. Онъ еще не умѣетъ говорить, а возникающіе въ его сознаніи образы и комбинаціи ихъ уже стремится осуществить въ доступной и посильной ему дѣйствительности, какую представляетъ для него міръ игрушекъ Игрушки служатъ столько-же матеріаломъ, на которомъ онъ осуществляетъ свои образы, сколько и стимулами къ извѣстнымъ образамъ. При видѣ деревяннаго коня у ребенка возникаетъ образъ поѣздки съ похлестываніями лошади кнутомъ, и вотъ онъ садится на этого коня, бьетъ его, кричитъ: ну! и, двигая коня впередъ, ѣдетъ

Создается у ребенка картина, что къ нему пріѣзжаютъ гости, онъ принимаетъ ихъ, угощаетъ чаемъ и т д. И вотъ эта картина осуществляется также въ доступной ребенку дѣйствительности: онъ беретъ свои куклы, сажаетъ ихъ за воображаемый столъ на полъ, наливаетъ чашечки отъ жолудей водой, дуетъ на нихъ, какъ будто въ нихъ былъ горячій чай, и угощаетъ гостей. . .

Въ значительной мѣрѣ въ играхъ упражняется репродуктивное или апперцептивное воображеніе, дополняющее намеки воспоминаніями объ остальныхъ, недостающихъ до цѣльнаго образа, элементовъ. Въ водѣ, напр., есть намекъ на чай (вѣдь и чай—вода), но цвѣтъ, кипяченье . . . все это надо дополнить представленіями о нихъ.

Но въ играхъ упражняется и продуктивное, творческое воображеніе. Ребенокъ нерѣдко соединяетъ въ нихъ элементы, взятые изъ разныхъ группъ дѣйствительности, т е. иначе сказать, создаетъ и осуществляетъ въ играхъ образы, въ дѣйствительности имъ не наблюдавшіеся

въ цѣломъ видѣ (изъ нея взяты только элементы для нихъ). Такъ, онъ можетъ принимать, въ качествѣ гостей, лицъ, которыя никогда не были въ домѣ его родителей, напр видѣнныхъ имъ на прогулкѣ другихъ дѣтей (представлять ихъ гостями, хотя они никогда не были въ такомъ положеніи, дѣло уже, очевидно, не репродуктивнаго, чисто воспоминательнаго, воображенія), можетъ въ способахъ угощенія подражать своей мамѣ, а въ способахъ занимапія разговоромъ—тетѣ, которая, по его мнѣнію, на это лучшая мастерица, чѣмъ мама[11]).

Игрушки: требованія отъ нихъ.

§ 9. Пособіемъ къ играмъ служатъ игрушки Это вещественный матеріалъ, при помощи котораго, какъ мы сказали, ребенокъ осуществляетъ создаваемые имъ образы, картины, въ доступной дѣйствительности. Понятно, что, въ цѣляхъ развитія воображенія, онъ (этотъ матеріалъ) не долженъ подходить слишкомъ близко къ образамъ,—чтобы воображенію было что дѣлать: все недостающее въ игрушкѣ до полнаго соотвѣтствія съ образомъ дополнять, досоздавать собственной силой. Вотъ почему игрушки, поразительно близкія къ представляемымъ ими образамъ, напр. живописныя говорящія куклы, заводящіеся (машинкой) кони, и т. п., не рекомендуются педагогикой. При полномъ воспроизведеніи ими образовъ дѣйствительности воображеніе ребенка остается безъ дѣла. Правда, ребенокъ могъ-бы *любоваться* такими игрушками, если бы былъ способенъ болѣе любоваться, созерцать, чѣмъ творить, двигаться. Да и при томъ, способность любоваться нельзя безъ риска развивать на подобныхъ произведеніяхъ каррикатурнаго искусства.

Для игрушки достаточно небольшого сходства съ извѣстнымъ представляемымъ образомъ, только чтобы возможенъ былъ для воображенія ребенка переходъ отъ образа къ игрушкѣ и обратно: остальное ребенокъ дополнитъ самъ, собственной возсозидающей силой. Конечно, кирпичъ не

[11]) Здѣсь опять работаетъ воображеніе продуктивное, соединяющее въ одинъ образъ хозяина элементы различныхъ группъ дѣйствительности

можетъ служить гостемъ въ игрѣ ребенка, а тряпка—лошадью, но свернутая извѣстнымъ образомъ тряпка съ успѣхомъ можетъ сыграть для него роль гостьи, а кирпичъ—стола Между ними есть нѣкоторое сходство, и его для ребенка достаточно.

Значеніе искусствъ въ развитіи воображенія.

§ 10. Другимъ практическимъ средствомъ къ развитію воображенія служатъ искусства, какъ рисованіе и музыка. Они знакомятъ ребенка съ возможностью самыхъ разнообразныхъ комбинацій изъ небольшого числа основныхъ элементовъ: въ рисованіи—линій, въ музыкѣ—тоновъ, причемъ отъ одной комбинаціи или образа къ другой ребенокъ переходитъ легко

Въ самомъ дѣлѣ, сколько, напр., разныхъ вещей можно нарисовать съ помощью однихъ прямыхъ линій: и звѣздочку, и елочку, и стулъ, и домикъ, и корабль, и цвѣточный горшокъ, и грабли' стоитъ только перебросить одну линію сюда, другую—туда, здѣсь—дабавить, тамъ—отнять.[12]) При этомъ такъ легко одинъ рисунокъ наводитъ на другой Побуждаемое нѣкоторомъ сходствомъ, воображеніе безъ усилія переходитъ отъ одного образа къ другому, осуществляя ихъ въ извѣстнаго рода дѣйствительности при помощи чрезвычайно подвижнаго и удобнаго матеріала: бумаги и карандаша. Пракрасной иллюстраціей къ этимъ мыслямъ о значеніи рисованія для воображенія служитъ картинка изъ „Дѣтства и Отрочества“ *Л. Толстого* „Возвратившись къ столу“, вспоминаетъ изъ своего дѣтства герой этой поэмы дѣтства, „я изобразилъ зайца (синимъ карандашомт), потомъ нашелъ нужнымъ передѣлать изъ синяго зайца кустъ. Кустъ тоже мнѣ не понравился; я сдѣлалъ изъ него дерево, изъ дерева—скирдъ, изъ скирда—облако, и, наконецъ, такъ испачкалъ всю бумагу синею краскою, что съ досады порвалъ ее и пошелъ дремать въ вольтеровское кресло[13])“.

---

[12]) См образцы въ книгѣ *Водовозовой* „Умственное и нравственное воспитаніе ребенка“ таблица XXII.

[13]) „Дѣтство и Отрочество“ *Л. Толстого*, иллюстриров изд Поповой. Стр 55

Въ такомъ-же отношеніи къ воображенію, какъ рисованіе, стоитъ и музыка, только элементами для различныхъ комбинацій служатъ здѣсь не линіи, а звуки Понятно, что сами по себѣ звуки не даютъ образовъ, картинъ Но они такъ тѣсно ассоціировались у насъ съ жизнью: гдѣ жизнь, тамъ и звуки, и наоборотъ, что разнообразныя сочетанія ихъ вызываютъ въ каждомъ изъ насъ столь-же разнообразныя картины жизни. Какъ бы окрыляясь гармоніей звуковъ, воображеніе рисуетъ себѣ однѣ картины жизни (воображаемой или дѣйствительной) за другими. И этомъ полетъ воображенія подъ вліяніемъ музыки, какъ всякій полетъ, укрѣпляющій крылья, свойствененъ не только взрослымъ Тотъ-же герой Толстого, который пошелъ дремать на вольтеровское кресло, дальше вспоминаетъ: „Maman играла второй концертъ Фильда, своего учителя Я дремалъ, и въ моемъ воображеніи возникали какія-то легкія, свѣтлыя и прозрачныя воспоминанія. Она заиграла патетическую сонату Бетховена, и я вспоминалъ что-то грустное, тяжелое и мрачное“.

Сказки и разсказы.

§ 11. Теоретическимъ средствомъ къ развитію воображенія служатъ сказки и вообще разсказы, къ содержанію которыхъ окружающая ребенка дѣйствительность подходитъ только въ общихъ чертахъ. Сюда относятся описанія путешествій по отдаленнымъ странамъ и фантастическіе разсказы, въ родѣ разсказовъ Гофмана. Къ содержанію ихъ окружающая дѣйствительность стоитъ въ такомъ-же отношеніи, какъ простыя игрушки—къ создаваемымъ ребенкомъ образамъ: палка—къ лихому коню, кирпичъ—къ столу, и т. д. Чтобы ясно представить себѣ то, о чемъ разсказывается здѣсь, надо такъ или иначе видоизмѣнить образы дѣйствительности: или увеличить ихъ, или уменьшить (напр чтобы представить лиллипутовъ Свифта), или поставить въ причудливыя соединенія, въ какихъ они никогда не были (въ сказкахъ, напр., звѣри говорятъ) Очевидно, что здѣсь, на чтеніи подобныхъ произведеній, воображеніе упражняется не только въ комбинированіи

образовъ, какъ въ играхъ или искусствахъ, но и въ нѣкоторомъ новомъ пріемѣ творчества: въ соотвѣтственномъ уменьшеніи или увеличеніи образовъ дѣйствительности.

Заключеніе о средствахъ къ развитію воображенія.

§ 12. Такимъ образомъ, какъ игры, рисованіе и музыка, такъ и чтеніе болѣе или менѣе фантастическихъ произведеній изящной литературы въ значительной степени развиваютъ воображеніе, упражняя его въ различныхъ пріемахъ созиданія: а) *въ дополненіи* недостающихъ до цѣльнаго образа элементовъ, б) *въ соединеніи* элементовъ различныхъ образовъ въ одинъ новый образъ и в) *въ уменьшеніи и увеличеніи* образовъ дѣйствительности[14]). Вполнѣ понятно, что упражненіе въ этихъ пріемахъ само по себѣ еще недостаточно для возможности богатаго созиданія: послѣднее не мыслимо безъ богатаго запаса образовъ, безъ богатства полученныхъ впечатлѣній.

Отсюда уже ясно намѣчаются всѣ задачи воспитателя по отношенію къ развитію у дѣтей воображенія:

1. *Дѣлать съ ребенкомъ значительный запасъ ясныхъ, отчетливыхъ образовъ впечатлѣній.*

2. *Давать широкое мѣсто въ жизни дѣтей играмъ (особенно въ первые 7—10 лѣтъ).*

3. *Знакомить, по возможности, рано съ такими искусствами, какъ рисованіе, музыка, начиная съ простѣйшихъ ихъ формъ, посильныхъ и для ребенка* и, наконецъ,

4. *Развивать воображеніе чтеніемъ произведеній съ новымъ, сравнительно съ окружающей обстановкой, содержаніемъ: съ новой природой, съ новыми обычаями, новыми положеніями лицъ, конечно, доступными представленію ребенка.*

Этими средствами развивается какъ репродуктивное, воспроизводительное воображеніе, такъ и продуктивное, творческое по преимуществу.

---

[14]) Эти три пріема исчерпываютъ всѣ первоначальныя формы творчества.

Лекція девятая.

Объ умѣ.

Дѣятельность ума: ея задача и сущность.

§ 1. Задача памяти, какъ мы знаемъ,—*узнавать* предметы. Задача воображенія, какъ показываетъ самое названіе, *создавать* ясные *образы* ихъ Задача *познанія* предметовъ принадлежитъ третьей дѣятельности сознанія, которая называется *умомъ* или *мышленіемъ*.

Основной формой мышленія или познанія,—что одно и то-же,—можно считать соотнесеніе предметовъ однихъ съ другими, или, вѣрнѣе, соотнесеніе *мыслей* о нихъ, потому-что, думая о предметахъ, мы имѣемъ дѣло собственно съ *мыслями* о нихъ. Когда вы говорите: „всякій человѣкъ разуменъ“, то вы ничего другого не дѣлаете, какъ соотносите мысль о человѣкѣ съ мыслью о разумности, подъ которой вы понимаете извѣстныя явленія. Когда вы говорите: „мы сидимъ на скамьяхъ“, то вы также соотносите здѣсь мысль о себѣ съ мыслями объ извѣстномъ явленіи, которое вы обозначаете „сидѣньемъ“, и о скамьяхъ. Словомъ, о чемъ-бы и что-бы вы ни помыслили, ваше мышленіе будетъ соотнесеніемъ мыслей о предметахъ и явленіяхъ, или группахъ ихъ.

Формы мышленія.

§ 2. Соотнесеніе мыслей можетъ, въ свою очередь, принимать различныя формы. Если я соотношу нѣсколько мыслей *подъ однимъ* обозначеніемъ, напр. соотношу мысли о бѣлизнѣ, сладости, твердости подъ обозначеніемъ „сахаръ“, то я мыслю въ формѣ понятія или представленія[1]). Если-же я соотношу мысли *подъ разными* обозначеніями, то я мыслю въ формѣ сужденія. Напр. когда я думаю: сахаръ бѣлъ, то

[1]) При чемъ, если я соотношу подъ однимъ обозначеніемъ мысли о признакахъ предмета, я мыслю о содержаніи представленія или понятія, если соотношу мысли о различныхъ предметахъ, обнимаемыхъ этимъ обозначеніемъ, я мыслю объ объемѣ представленія или понятія.

я уже думаю въ формѣ сужденія. И наконецъ, если я соотношу мысли на основаніи другого соотнесенія мыслей, то я думаю въ формѣ умозаключенія,—напр , когда я соотношу мысль о смертности съ мыслью о Сократѣ на основаніи соотнесенія ея съ мыслью вообще о человѣкѣ, т. е. думаю такъ. Сократъ смертенъ, потомучто человѣкъ вообще смертенъ,—или: душа безсмертна, потомучто она существо простое.

Такимъ образомъ, можно намѣтить три формы мышленія: а) форма представленія или понятія б) форма сужденія и в) форма умозаключенія. Но основной формой всѣхъ этихъ формъ—будетъ соотнесеніе мыслей.[2])

Связь мышленія съ ассоціаціонным механизмомъ.

§ 3. Какъ дѣятельность соотносящая, мышленіе покоится на соотносящемъ механизмѣ ассоціацій. Первичное соотнесеніе мыслей (представленій, понятій) есть соотнесеніе въ ассоціаціяхъ. Напр. ребенокъ ожегся на свѣчѣ разъ, другой; послѣ этого онъ уже не. подходитъ къ ней, потомучто въ его пробуждающемся сознаніи мысль (образъ) о свѣчѣ уже соединилась съ мыслью объ ожогѣ, по смежности во времени Если, послѣ ожога на зажженной свѣчѣ, онъ боится и зажженной спички, и боится подойти къ затопленному камину, то, очевидно, въ его сознаніи произошло двоякое соотнесеніе: во 1-хъ) образы зажженныхъ камина и спички, на основаніи нѣкотораго сходства, соотнеслись съ образомъ зажженной свѣчи, т е на почвѣ ассоціаціи по сходству составилось нѣкоторое общее представленіе объ огнѣ, и во 2-хъ) съ этимъ общимъ представленіемъ объ огнѣ соотнеслось представленіе объ ожогѣ (на почвѣ ассоціаціи по смежности) Очевидно, возникшая въ данномъ случаѣ мысль, что огонь жжетъ, возникла на почвѣ ассоціацій

И какое бы мыслимое соотнесеніе представленій и понятій (вообще мыслей) мы ни взяли, мы всегда можемъ въ основѣ его замѣтить ассоціаціонный механизмъ Разни-

[2]) Мы въ данномъ случаѣ не имѣемъ въ виду логическія особенности этихъ формъ, т е правильность и состоятельность понятій суждений и умозаключений Мы разсматриваемъ эти формы съ психологической стороны

ца между соотнесеніемъ мышленія и ассоціаціоннымъ соотнесеніемъ въ томъ, что первое соотнесеніе—сознательное, и какъ таковое, подлежитъ контролю, а второе—механическое, и какъ таковое, контролю не подлежитъ. Но какъ только ассоціаціонное соотнесеніе освѣщается сознаніемъ, оно становится уже соотнесеніемъ мышленія

Итакъ, мы установили, что *основная форма мышленія —это соотнесеніе мыслей* (о предметахъ, явленіяхъ или признакахъ) и что *въ этой основной формѣ мышленіе покоится на ассоціаціонномъ механизмѣ.*

Два типа мышленія.

§ 4. Смотря по тому, какія ассоціаціи преобладаютъ въ ассоціаціонномъ механизмѣ, ассоціаціи по смежности или по сходству, различаются и соотвѣтственные мыслительные типы.

Если преобладаютъ ассоціаціи по смежности, далекія отъ логическаго соотнесенія мыслей по существенному сходству, [3]) то мы имѣемъ предъ собой типъ ума „вздорнаго", который соединяетъ мысли о предметахъ, руководясь только смежностью впечатлѣній во времени или пространствѣ

Напротивъ, преобладаніе ассоціацій по сходству служитъ основаніемъ типа ума „логическаго", который соединяетъ мысли [4]) на основаніи той или другой степени сходства.

Типъ „вздорнаго" ума.

§ 5. *Лансонъ* такъ характеризуетъ людей „вздорнаго" ума, у которыхъ преобладаютъ ассоціаціи по смежности, такъ что они придаютъ значеніе соотнесенію мыслей только по близости впечатлѣній во времени или въ пространствѣ: „разсказывая о какомъ-нибудь событіи, они останавливаются, чтобы рѣшить, произошло-ли это въ воскресенье или въ понедѣльникъ, былъ-ли при этомъ Иванъ, или Петръ, хотя все это совсѣмъ не важно для дѣла; они запинаются, по-

[3]) Въ ассоціаціи по смежности могутъ оказаться образы впечатлѣній, совершенно разнородныхъ, напр. катанье на лодкѣ, чай на берегу, прогулка по лѣсу и т д.

[4]) Подъ *мыслью* мы разумѣемъ вообще отраженіе впечатлѣнія въ нашей душѣ

правляются, прерываютъ разсказъ, чтобы исправить какую-нибудь подробность, или прибавить еще что-нибудь, что пропустили Какъ слушатели, они невыносимы, упрямо поправляютъ малѣйшія неточности, дополняютъ малѣйшіе пропуски въ томъ, что они говорятъ Если и разсказчикъ такой-же, какъ они, то оба придираются, безконечно спорятъ о пустякахъ, и разсказъ никогда не доводится до конца. Такіе люди никогда не могутъ отдаться своей мысли: какая-нибудь подробность вызываетъ въ нихъ другую, которая, въ свою очередь, влечетъ цѣлый рядъ новыхъ Они замѣчаютъ, что отдаляются отъ предмета, и вдругъ, безъ перехода, однимъ скачкомъ, бросая окольные пути, возвращаются на прежній путь, однако, тутъ-же какое нибудь слово среди фразы снова и внезапно сбиваетъ ихъ въ сторону, и новыя отклоненія, и т. д. Это какое-то путешествіе зигзагами; все смѣшивается, все скрещивается, только и дѣлаешь, что прыгаешь то налѣво, то направо, не зная, куда идешь, и даже идешь-ли“ [5])

„Самымъ удачныхъ примѣромъ подобнаго типа“ *Джемсъ* считаетъ одну изъ героинь романа миссъ Остенъ „Эмма“ —миссъ Бэтсъ [6]) Вотъ ея разговоръ съ мистеромъ Найтли: „но откуда *вы-то* могли это слышать?“ воскликнула миссъ Бэтсъ. „Откуда вы могли это слышать, м-ръ Найтли? Вѣдь нѣтъ еще пяти минутъ, какъ я получила записку отъ м-ра Коль, да нѣтъ, не могло пройти и пяти, ну, самое большее десять минутъ,—я только-что надѣла шляпу и спенсеръ и уже собиралась выходить, пошла внизъ еще разъ напомнить Патти объ окорокѣ,—Жанъ стоялъ въ проходѣ (разсказчица увлекается ассоціаціей образовъ по смежности въ пространствѣ), вѣдьты стоялъ, Жанъ?—потому что мама боялась, что окорокъ будетъ недостаточно великъ. Я сказала, что пойду внизъ и посмотрю, а Жанъ и говоритъ: „не сходить-ли мнѣ за тебя, вѣдь у тебя, кажется, легкій насморкъ, а Патти мыла сегодня кухню—тамъ сыро“. А я говорю ему: „хорошо, милый мой,“—тутъ-то и явилась записка: „Госпожѣ

[5]) *Кейра* „Мышленіе ребенка“ стр. 85
[6]) *Джемсъ* „Психологія“ стр 207

Гокинсъ, въ Батъ", вотъ все, что я прочла .. Но вы-то какъ могли слышать объ этомъ, м-ръ Найтли?" и т. д.

Примѣромъ того-же типа можетъ служить нянька Джульетты у Шекспира („Ромео и Джул.") [7]).

§ 6. Преобладаніе ассоціацій по сходству служитъ основаніемъ другого умственнаго типа, который можно назвать „логическимъ" (въ широкомъ смыслѣ этого слова) **Типъ „логическаго" ума: его разновидности**

Смотря по степени сходства соотносимыхъ образовъ, людей этого типа можно раздѣлить на четыре вида: 1) *каламбуристы*, 2) *остроумцы*, 3) *блестящіе умы*, и 4) *умы вдумчивые*.

1, Каламбуристъ удовлетворяется и *только словесными*, даже только звуковымъ, сходствомъ, чтобы перебѣжать отъ одной мысли къ другой, отъ одного образа къ другому. Онъ не любитъ размышлять, углубляться во внутреннее соотношеніе мыслей. **Каламбуристъ**

Литературнымъ, правда, сильно преувеличеннымъ, примѣромъ этого сорта умовъ можетъ служить слуга донъ-Жуана, Сганарель (комедія Мольера „Донъ-Жуанъ" [8]).

Каламбурнымъ нерѣдко становится нашъ умъ во время сна, когда переходъ отъ одного образа или мысли къ другому (т. е соотнесеніе мыслей) совершается „исключительно вслѣдствіе сходства между словами". Объ одномъ изъ такихъ случаевъ съ собой разсказываетъ, между прочимъ извѣстный психологъ *Ал Мори*: „Я думалъ", говоритъ онъ,

[7]) Вредъ крайняго преобладанія механическихъ ассоціацій не исключаетъ, однако, значенія ихъ въ умственной жизни, наряду съ ассоціаціями логическими *Живой* разсказъ невозможенъ безъ прочныхъ ассоціацій по смежности, безъ воспроизведенія обстоятельствъ, опредѣляющихъ точно время и мѣсто разсказываемаго событія Каждому, вѣроятно, приходилось встрѣчать людей, очень умныхъ, съ большими знаніями, но не умѣвшихъ разсказывать Мелочи, которыя связаны съ сюжетомъ расказа только по времени или мѣсту, и которыя однако для цѣльности впечатлѣнія далеко не безразличны, совершенно опускались ими Они передавали только суть событія, моменты, связанные логически, но изъ-за этого разсказъ имѣлъ схематическій, сухой видъ

[8]) *Сганарель*: „Знайте, сударь, что когда повадился кувшинъ по воду ходить, такъ тамъ ему и голову сломить, и какъ совершенно справедливо замѣчаетъ одинъ писатель, котораго я не имѣю чести знать, человѣкъ на этомъ свѣтѣ все равно, что птица на вѣткѣ, вѣтка

„о словѣ „кимолетръ“, и во снѣ увидѣлъ, будто иду по дорогѣ и читаю надписи на межевыхъ столбахъ, обозначавшія разстоянія отъ даннаго пункта въ километрахъ. И вдругъ я очутился на чашкѣ большихъ вѣсовъ, а какой-то человѣкъ накладывалъ на другую чашку гири (кило), чтобы узнать мой вѣсъ Потомъ онъ почему-то сказалъ мнѣ, что мы уже не въ Парижѣ, а на островѣ Гилочо (созвучіе *кило* и *гило*-ло), о которомъ, признаться, я всю жизнь очень мало думалъ. Но вотъ, мой умъ перескакиваетъ ко второму и третьему слогу этого имени (ло). я вижу разные сны, въ которыхъ является то цвѣтокъ Лобелія, то генералъ Лопецъ, о плачевной кончинѣ котораго я недавно читалъ, и, наконецъ, я проснулся, играя въ *лото*“ [9]).

Очевидно, что каламбурное соотнесеніе мыслей покоится на конструктивной ассоціаціи самаго низкаго логическаго достоинства [10]).

Остроумецъ.

2., У людей *остроумныхъ* ассоціаціи по сходству болѣе высокаго качества. На основаніи ихъ они легко сближаютъ предметы и явленія, легко соотносятъ мысли о нихъ. Но то, что это соотнесеніе дѣлается неожиданно, какъ бы „по нѣкоторому вдохновенію“, и говоритъ за то, что остроумецъ не вдумывается въ соотнесенія, сближая образы просто на основаніи болѣе или менѣе удовлетворительныхъ ассоціацій по сходству.

Между остроумцами часто встрѣчаются люди недалекаго ума и невысокаго умственнаго развитія: ассоціаціи по

приросла къ дереву, кто приросъ къ дереву, тотъ слѣдуетъ добрымъ правиламъ, добрыя правила лучше красивыхъ словъ, красивыя слова можно слышать при дворѣ, при дворѣ бываютъ придворные, придворные слѣдуютъ законамъ моды; мода рождается отъ прихоти; прихоть есть способность души, душа есть то, что даетъ намъ жизнь, жизнь оканчивается смертью; смерть наводитъ насъ на размышленіе о небѣ, небо находится надъ землею, а земля вовсе не то, что море, море подвержено бурямъ, бури разбиваютъ корабли, корабли нуждаются въ опытныхъ кормчихъ, опытный кормчій благоразуменъ, благоразуміемъ не отличаются молодые люди; молодые люди должны слушаться старыхъ, старые любятъ богатство, богатство дѣлаетъ человѣка богатымъ; богатые люди не бѣдны, бѣдные живутъ въ нуждѣ, нужда не признаетъ закона, кто не признаетъ закона, тотъ живетъ, какъ дикій звѣрь; слѣдовательно, вы попадете прямо ко всѣмъ чертямъ“

[9]) *Кейра* „Мышленіе ребенка“ стр 91

[10]) Конструктивная ассоціація это пространная ассоціація по сходству

легкому сходству вполнѣ удовлетворяютъ ихъ въ сужденіяхъ о вещахъ, и вдумываться глубже въ соотношеніе у нихъ нѣтъ ни способности, ни охоты. Лѣнтяи между ними очень не рѣдки

Блестящій умъ

3, Мышленіе *блестящихъ* умовъ, какъ и мышленіе каламбуристовъ и остроумцевъ, покоится также на ассоціаціяхъ по сходству. Разница между ними—въ логическомъ достоинствѣ ассоціацій. Въ то время какъ каламбуристы удовлетворяются созвучіемъ словъ, остроумцы—болѣе или менѣе внѣшними соотвѣтствіями, блестящіе умы быстро улавливаютъ *внутреннія* соотношенія явленій, хотя и не останавливаются на нихъ.

Въ качествѣ примѣра блестящаго ума *Кейра* приводитъ *Дидро*, по разсказу о встрѣчѣ съ нимъ, оставленному *Гара* (Garet): „Едва лишь зашла рѣчь о литературѣ, онъ встаетъ, пристально смотритъ на меня, хотя для меня ясно, что онъ уже не видитъ меня совершенно, и начинаетъ говорить... Если по быстрой легкой связи своихъ рѣчей онъ упоминалъ слово „законъ“, то сейчасъ-же излагалъ цѣлый планъ законодательства, если произносилъ слово „театръ“, то давалъ на выборъ 5—6 сюжетовъ для драмы или трагедіи. По поводу пьесъ, которыя необходимо давать въ театрахъ, гдѣ надо видѣть сцены, а не слушать только діалоги, онъ вспоминаетъ, что Тацитъ—самый великій художникъ древности, и разсказываетъ или переводитъ его Анналы или Исторію“. [11]).

Здѣсь блестящій умъ сразу проникаетъ вовнутрь предметовъ, какіе только окажутся на его пути, но на этомъ проникновеніи онъ долго не останавливается.

Вдумчивый умъ.

4., Выше блестящихъ стоятъ *вдумчивые* умы. Они нѣсколько „тяжеловаты и ненаходчивы“, но этотъ недостатокъ происходитъ отъ болѣе цѣннаго ихъ достоинства: обращать упорное вниманіе на внутреннія, логическія отношенія вещей, отыскивать между ними *существенныя* отно-

[11]) *Кейра* ibid. стр 80

шенія: и существенное сходство, и существенное различіе. Поэтому и сужденія ихъ о вещахъ глубоки, проникновенны. Они не сопоставятъ двухъ явленій, если напередъ не найдутъ, что связь между ними исподняя, внутренне-глубокая, такъ что одно явленіе необходимо вызывается другимъ.

Ошибки умовъ вздорныхъ, каламбурныхъ и остроумныхъ

§ 7 Какъ мы видѣли, умы вздорные, каламбурные и только остроумные, по преобладанію у нихъ ассоціацій внѣшнихъ (по смежности или по незначительному сходству), соединяютъ вещи и явленія, никакого внутренняго отношенія между собой не имѣющія Отсюда естественна склонность ихъ къ суевѣріямъ, предразсудкамъ.

Если съ человѣкомъ вздорнаго ума приключается разъ и два несчастье, послѣ того какъ заяцъ перебѣжалъ дорогу, или навстрѣчу попались похороны, онъ уже ставитъ оба явленія, смежныя только по времени, въ постоянное отношеніе, замѣняя временное *послѣ* логическимъ *потому*, т. е впадаетъ въ ошибку, которая въ логикахъ называется: post hoc, ergo propter hoc (послѣ этого, слѣдовательно, заключаютъ, по причинѣ этого). Словомъ, говоритъ *Кейра* [12]), „стоитъ двумъ фактамъ случиться одинъ или нѣсколько разъ одновременно или послѣдовательно другъ за другомъ, и умъ уже не раздѣляетъ ихъ, съ этихъ поръ не только одинъ напоминаетъ всегда о другомъ, но они кажутся нераздѣльными, такъ что совпаденіе, совершенно случайное, можетъ быть, даже исключительное, оказывается возведеннымъ въ отношеніе *необходимое*“ [13])

[12]) ibid стр 63

[13]) Въ психологіяхъ и логикахъ приводятся между прочимъ, курьезные примѣры случайнаго соотношенія „Одинъ древній писатель разсказываетъ такой фактъ нѣсколько англійскихъ крестьянъ были остановлены въ ту самую минуту, когда они вскрыли брюхо ослу, чтобы вынуть оттуда луну Это свѣтило, которое отражалось въ весьма прозрачномъ источникѣ, вдругъ исчезло, пока оселъ пилъ воду, и они вообразили, что вислоухое животное проглотило царицу ночи“ „Педагогич Психологія“ *П. Ф Каптерева* (СПб 1883 г стр 211) „Замѣчательный примѣръ“ этой-же ошибки передаетъ *Минто* въ „Дедуктивной и индуктивной логикѣ“ (М 1898 г) стр 362. „Сэръ Томасъ Моръ былъ посланъ въ Кэнтъ съ порученіемъ изслѣдовать причину засоренія гавани въ Сэндвичѣ Когда къ нему пришли мѣстные жители, то среди нихъ оказался одинъ старикъ, долго жившій въ этой мѣстности Думая, что въ теченіе своей долгой жизни онъ, навѣрное, не мало видѣлъ на свѣтѣ, Моръ спросилъ его, что онъ можетъ ска-

Ассоціаціи по незначительному сходству также могутъ служить основой несостоятельныхъ въ логическомъ смыслѣ соотнесеній Для людей поверхностнаго ума могутъ казаться, напр , опасными всѣ рыжіе люди, если только когда нибудь кто-нибудь, съ рыжими волосами, сдѣлалъ имъ непріятность По незначительному сходству, въ цвѣтѣ волосъ, они соотносятъ въ одну группу людей совершенно различнаго типа, и всѣхъ ихъ соотносятъ съ мыслью о причиненной непріятности

Когда соединяются въ группу предметы по несущественному сходству, тогда вообще возможны одинаковыя сужденія о вещахъ, совершенно различныхъ. Такъ, напр , дикари думаютъ, что главная основа однородности предметовъ—ихъ имя, и поэтому увѣрены, что стоитъ новорожденному дать имя орла, какъ онъ и будетъ походить на него своими качествами,—стоитъ назвать „львинымъ сердцемъ", какъ онъ и будетъ его имѣть. Китайцы—простолюдины думаютъ, что достаточно имъ съѣсть сердце мужественнаго противника, чтобы стать также мужественнымъ. (*Каптеревъ* „Педагог Психол" стр. 212.) На послѣднемъ примѣрѣ вы можете также замѣтить, что нравственная грубость иногда просто результатъ непониманія, умственной ограниченности

§ 8. Дѣтское мышленіе, по преобладанію у дѣтей внѣшнихъ и поверхностныхъ ассоціацій, не далеко отстоитъ отъ мышленія умовъ вздорныхъ и логически поверхностныхъ. **Дѣтское мышленіе.**

Дѣти также легко отдаются во власть мыслямъ, возникающимъ на основаніи ассоціацій по смежности, также слабо отличаютъ существенныя соотношенія вещей отъ несущественныхъ Отсюда становятся понятны пространныя лепетанія—разсказы дѣтей, обставленные массой мелочей,—а

зать о причинѣ появленія песковъ „Дѣйствительно, Сэръ,—отвѣчалъ старикъ,—я старый человѣкъ, я думаю, что Тентерденская колокольня-причина гудвинскихъ песковъ Потому что я старъ и помню постройку Тентерденской колокольни, помню и то время, когда колокольни здѣсь не было совсѣмъ До постройки колокольни никто не говорилъ о какихъ-нибудь пескахъ, которые заносили бы гавань, и поэтому, мнѣ кажется, что Тентерденская колокольня составляетъ причину ухудшенія и засоренія гавани пескомъ"

равно и наивные взгляды ихъ и сужденія Ребенокъ, напр, можетъ считать одинаково живыми: людей, животныхъ, лѣсъ, цвѣты, паровозъ и т. п. только потому, что всѣ они иногда двигаются, шевелятся. Отнесенные въ одну группу, всѣ эти предметы уже обмѣниваются взаимно своими признаками: животныя у дѣтей говорятъ, на людяхъ, оказывается, можно ѣздить, какъ на лошадяхъ (игра въ лошадки) и т. д

Задача воспитателя по отношенію къ дѣтскому мышленію

§ 9. Задача воспитателя по отношенію къ дѣтскому мышленію, само собой понятно, состоитъ въ томъ, чтобы создать изъ него вдумчивую силу, которая бы не удовлетворялась, при соотношеніи мыслей, механической и недостаточно логическою близостью ихъ, а искала внутренней, исподней близости.

Какими же средствами располагаетъ воспитатель къ выработкѣ въ дѣтяхъ вдумчиваго мышленія?

Развитіе въ дѣтяхъ вдумчивости

§ 10 Какъ всякая сила, вдумчивое мышленіе создается и развивается упражненіемъ И такъ какъ *вдумчивость* характеризуется проникновеніемъ во внутреннія отношенія вещей и явленій, то упражненіями подобнаго рода и можно развить ее въ дѣтяхъ.

Достаточный матеріалъ для такихъ упражненій представляютъ уроки объяснительнаго чтенія.

Во всякомъ явленіи, во всякой вещи, есть главные, существенные признаки, и признаки второстепенные. Послѣдніе опредѣляются или тѣмъ, что зависятъ отъ другихъ признаковъ, или тѣмъ, что отъ нихъ не зависитъ никакого другого признака. Напр. признакъ, что человѣкъ ходитъ на двухъ ногахъ, несущественъ, потому что зависитъ отъ анатомическаго устройства человѣческаго организма. Точно также несущественный признакъ предмета представляетъ, напр, его окраска, если отъ нея не зависитъ никакого другого признака въ предметѣ. И вотъ, при чтеніи съ дѣтьми описанія какого нибудь предмета или явленія, воспитателю, главнымъ образомъ, нужно имѣть въ виду не то, все ли

содержаніе понято и запомнено, а усвоено ли оно въ извѣстномъ планѣ, по сравнительному логическому достоинству его мыслей, т. е. нужно имѣть въ виду, отдѣлено-ли въ немъ существенное отъ второстепеннаго. Никто не въ состояніи запомнить все, что читается. Но для всякаго важно пріобрѣсти умѣнье отмѣчать въ предметѣ существенное

Положимъ, вы читаете съ дѣтьми „Осень“ Пушкина: „Ужъ небо осенью дышало“.. Ваши ученики поняли это описаніе и начинаютъ пересказывать. Какъ у дѣтей, у нихъ легче всего образуется ассоціація мыслей по времени ихъ воспріятія, и руководствуясь ею, они пересказываютъ:...„ листья деревьевъ опадаютъ („лѣсовъ таинственная сѣнь съ печальнымъ шумомъ обнажалась“), утра становятся холодныя и туманныя („встаетъ заря во мглѣ холодной“), на поляхъ уже не работаютъ, на дорогу выходитъ голодный волкъ“, и т. д. Очевидно, что въ этомъ пересказѣ логической связи очень мало, потому что, при усвоеніи содержанія описанія, не выдѣлены существенныя стороны осени изъ несущественныхъ. Сдѣлайте это выдѣленіе, поставьте несущественные признаки осени въ связь съ существенными, отъ которыхъ они зависятъ, и въ пересказѣ будетъ логическая связь.

Въ данномъ примѣрѣ признаки осени распадаются на два вида: одни отмѣчаютъ осень въ природѣ, другіе въ жизни людей Изъ первыхъ существеннымъ признакомъ можно считать наступленіе холодовъ, вслѣдствіе рѣдкаго и вообще непродолжительнаго появленія солнца („уже рѣже солнышко блистало, короче становился день“). Отсюда объясняются дальнѣйшія примѣты осени въ природѣ: листья опадаютъ, птицы улетаютъ на югъ, стада уже не выгоняются, оттого волки становятся голодными и смѣлыми, такъ что выходятъ на дороги... Изъ примѣтъ, отмѣчающихъ осень въ жизни людей,—существенной можно считать окончаніе полевыхъ работъ, почему принимаются уже за домашнія работы (пряжу и т. п.)

Основа практической разсудительности.

Здѣсь слѣдуетъ кстати замѣтить, что на знаніи существенныхъ признаковъ явленій и слѣдствій изъ нихъ (признаковъ несущественныхъ) основывается не только теоретическое знакомство съ явленіемъ, но и практическая разсудительность Знаніе того, что можно сдѣлать изъ даннаго матеріала, есть знаніе существенныхъ свойствъ явленія или матеріала и производныхъ изъ нихъ Напр. даже не имѣя опыта встрѣчи осенью съ голоднымъ волкомъ, человѣкъ, знающій существенные признаки осени съ производными отъ нихъ, предвидитъ возможность опасной встрѣчи и кой-чѣмъ запасается.

Упражненіе вдумчивости при объясненіи общихъ обозначеній

§ 11 Выдѣленіе существенныхъ сторонъ предмета изъ несущественныхъ, какъ главное средство къ развитію въ дѣтяхъ вдумчивости, должно имѣть мѣсто не только при усвоеніи содержанія какого-нибудь описанія или разсказа, но и при объясненіи отдѣльныхъ абстрактныхъ словъ

Сознательность усвоенія содержанія требуетъ не только того, чтобы ученикъ отмѣчалъ въ самомъ содержаніи главное и второстепенное, чтобы онъ понималъ внутреннее соотношеніе отдѣльныхъ мыслей произведенія, но чтобы онъ понималъ и отдѣльныя общія слова Пониманіе послѣднихъ выходитъ за предѣлы простого воспроизведенія соотвѣтствующихъ образовъ. Напр нельзя сказать, что ученикъ понимаетъ слово „человѣкъ“, если знаетъ, что вотъ такой-то: Иванъ, Петръ и т. д. человѣкъ Слово „человѣкъ“ имѣетъ двѣ стороны: объемъ и содержаніе. Воспроизводя отдѣльные образы, мыслимые подъ этимъ обозначеніемъ, вы собственно понимаете только одну его сторону—объемъ: объемъ обозначенія „человѣкъ“ составляютъ и тотъ, и другой, и третій... отдѣльные люди. Но пониманіе объема не исчерпываетъ всѣхъ сторонъ обозначенія [14]) Если вы понимаете, кто обозначается словомъ „человѣкъ“, то это еще

[14]) Иначе было-бы непонятно, зачѣмъ существуетъ особое слово „человѣкъ“, если есть уже слова „Иванъ“, „Петръ“ и д Могло-ли бы оно существовать, если бы означало то-же, что „Иванъ“, „Петръ“? Методисты объяснительнаго чтенія обыкновенно совѣтуютъ для объясненія абстрактныхъ понятій ссылаться на отдѣльные образы Но, очевидно, подобное объясненіе будетъ не вполнѣ удовлетворительнымъ

не значитъ, что вы понимаете и то, какія стороны въ отдѣльныхъ людяхъ мыслятся подъ этимъ обозначеніемъ, почему, по какимъ признакамъ, мы называетъ и того, и другого, и Ивана, и Петра, „человѣкомъ“. Словомъ, полное пониманіе абстрактныхъ обозначеній предполагаетъ знаніе какъ ихъ объема, такъ и содержанія.

Но знаніе послѣдняго предполагаетъ выдѣленіе существенныхъ признаковъ предметовъ, обозначаемыхъ однимъ общимъ именемъ. Въ самомъ дѣлѣ, какъ, напр., понять, какіе признаки мыслятся подъ обозначеніемъ „человѣка“, если не посмотрѣть, что между отдѣльными людьми *общаго*, почему и прилагается къ нимъ одно *общее* имя „человѣка“? Выдѣленіе общаго въ предметахъ есть выдѣленіе въ нихъ необходимо-мыслимаго, безъ чего, очевидно, не обходится ни одинъ предметъ извѣстнаго класса, если только онъ мыслится въ немъ

Такимъ образомъ, и пониманіе отдѣльныхъ общихъ обозначеній предполагаетъ упражненіе въ отличеніи существеннаго отъ несущественнаго, т е упражненіе, способствующее развитію въ дѣтяхъ вдумчивости [15]).

Пониманіе общихъ обозначеній со стороны содержанія

§ 12. Пониманіе содержанія общихъ обозначеній важно не только въ смыслѣ упражненія вдумчивости Оно имѣетъ, если можно такъ выразиться, и обще-культурное значеніе Знать, напр., что словомъ „человѣкъ“ обозначаются не расовыя, не національныя, не религіозныя, и не культурныя особенности, а общая, связующая всѣхъ людей, чувственно-разумная природа, это значитъ—не мало: древній грекъ презрительно относился къ людямъ другого языка отчасти потому, что вносилъ въ понятіе „человѣка“, въ качествѣ необходимо мыслимаго признака, свой греческій языкъ

Заключеніе о развитіи вдумчивости.

§ 13. Такимъ образомъ, вдумчивость мышленія, какъ способность проникать во внутреннія соотношенія мыслей, можно упражнять въ дѣтяхъ начальной школы

[15]) Отсюда наиболѣе развивающими вдумчивость науками всегда считались науки отвлеченныя, имѣющія дѣло преимущественно съ общими обозначеніями, какъ, напр, философія, логика и др

рационально поставленнымъ объяснительнымъ чтеніемъ, съ обращеніемъ вниманія на логическій распорядокъ мыслей, и на мыслимое содержаніе общихъ обозначеній.

Несомнѣнно, вдумчивость, въ значительной мѣрѣ, развивается и другими учебными предметами начальной школы, какъ, напр, ариѳметикой Но то, чѣмъ больше всего она развивается и здѣсь ,есть именно логическое соотношеніе мыслей Такъ, напр.,въ ариѳметикѣ вдумчивость развивается установкой логической связи между вопросами задачи, безъ которой (установки) нельзя отвѣтить на ея послѣдній вопросъ Поэтому нѣтъ нужды говорить о значеніи для развитія мышленія каждаго учебнаго предмета особо. Логическая суть вездѣ одна и та-же: установка соотношенія мыслей по внутренней близости[16]).

---

[16]) Мы ничего не говоримъ объ умозаключеніяхъ, потомучто рѣчь о нихъ принадлежитъ больше логикѣ, чѣмъ психологіи Здѣсь замѣтимъ только, что правильное пониманіе содержанія и объема общихъ обозначеній, или понятій, необходимо для предметной правильности умозаключеній Возьмемъ, напр, умозаключеніе

Человѣкъ имѣетъ бѣлый цвѣтъ кожи
Негръ не имѣетъ бѣлаго цвѣта,
слѣд *Негръ не человѣкъ*

Умозаключеніе, по формѣ соединенія сужденій, совершенно правильное, но ложь его происходитъ отъ превратнаго пониманія содержанія обозначенія „человѣкъ", будто въ числѣ его необходимо-мыслимыхъ признаковъ есть и обладаніе бѣлой кожей

Или возмемъ другое умозаключеніе, которое съ формальной точки зрѣнія также правильно:

Человѣкъ—разуменъ,
Обезьяна—человѣкъ,
Слѣд обезьяна—разумна

Ложь *этого* умозаключенія произошла отъ неправильнтго пониманія объема понятія „человѣкъ", въ который ошибочно включены и обезьяны

Отсюда ясно, что для правильной умозаключающей дѣятельности важно практиковать учащихся какъ въ пониманіи содержанія понятій, такъ и въ пониманіи объема ихъ, т е предлагать вопросы: а) какіе предметы мыслятся посредствомъ даннаго общаго обозначенія (объемъ)? и б) по какимъ признакамъ они обозначаются такъ (пониманіе содержанія)?

Лекція десятая.

Чувствованія.

Чувствованія и роль ихъ въ познавательной дѣятельности

§ 1. Познавательная дѣятельность, какъ можно замѣтить изъ изложеннаго доселѣ, проходитъ нѣсколько ступеній, начиная съ простой ощущающей дѣятельности сознанія, и кончая дѣятельностью, въ собственномъ смыслѣ мыслительной Всѣ эти дѣятельности, безъ которыхъ немыслимо познаніе,—а именно: дѣятельность ощущающая, узнающая (память), создающая (воображеніе) и соотносящая (мышленіе), сопровождаются извѣстными волненіями, такъ называемыми *чувствованіями* Безъ этихъ сопровождающихъ волненій онѣ не были-бы предметами нашихъ сознательныхъ стремленій. Въ самомъ дѣлѣ, мы *не стремились-бы* получать впечатлѣнія, если-бы это полученіе не отзывалось въ насъ извѣстнымъ волненіемъ. Не стремились-бы повторять ихъ, запоминать, воспроизводить, еслибы оставались совершенно равнодушными къ этимъ процессамъ, къ тому, чему они служатъ. Если мы заинтересованы въ полученіи ощущеній, въ сохраненіи образовъ отъ нихъ, то ближайше именно благодаря сопровождающимъ ихъ волненіямъ.

Дѣленіе чувствованій по стимулу на: а) физическія и б) репрезентативныя:

§ 2. Смотря по тому, чѣмъ вызываются волненія, непосредственнымъ-ли ощущеніемъ впечатлѣнія, или мысленнымъ образомъ его (представленіемъ и понятіемъ), и чувства раздѣляются на два разряда: а) физическія и б) репрезентативныя (representatio—представленіе). Когда, напр., я ощущаю тепло, то сопровождающее это ощущеніе чувство—физическое Когда-же я вспоминаю, напр, нужный образъ, идущій къ моей мысли примѣръ, то сопровождающее вспоминаемый образъ чувство—репрезентативное; или когда мнѣ представляется образъ, совсѣмъ не подходящій къ данному

теченію представленій, сбивающій меня, то я испытываю чувство также репрезентативное, но другого порядка

Дѣленіе чувствованій по тону на. а) пріятныя и б) непріятныя.

§ 3. Смотря по значенію впечатлѣній и мыслимыхъ образовъ ихъ для физической, или умственной жизни, т е благопріятствуютъ-ли они ей, или не благопріятствуютъ, и чувства, сопровождающія ихь, бываютъ пріятныя или непріятныя Впечатлѣніе, напр , отъ умѣреннаго свѣта сопровождается пріятнымъ чувствомъ, потому что благопріятствуетъ какъ жизни всего организма, такъ, въ частности, и дѣятельности зрѣнія Напротивъ, впечатлѣніе слишкомъ яркаго свѣта непріятно, потому что препятствуетъ нормальной дѣятельности зрѣнія То-же и относительно чувствованій репрезентативныхъ. Когда, напр., представленія, легко усвояясь сознаніемъ, въ то-же время будятъ его къ дѣятельности, то сопровождающія ихъ чувствованія—пріятны Напротивъ, какое-нибудь непонятное слово или непонятная мысль, задерживающія свободную работу мысли, вызываютъ непріятныя чувствованія

Такъ какъ тонъ, пріятный или непріятный, составляетъ неотъемлемое свойство чувствованій, то послѣднія полно опредѣляются такъ: *это волненія, въ которыхъ выражается оцѣнка сознаніемъ различныхъ впечатлѣній съ точки зрѣнія значенія ихъ для физической, или душевной жизни человѣка*

Условія повышенія и пониженія энергіи

§ 4. Какъ неблагопріятныя для той или другой стороны человѣка (физической или душевной), впечатлѣнія, сопровождающіяся непріятнымъ чувствомъ, обусловливаютъ собою пониженіе жизненной энергіи Тогда какъ, наоборотъ, пріятныя впечатлѣнія вызываютъ ея подъемъ.

Докторъ *Ферэ* опытно доказалъ это относительно внѣшнихъ впечатлѣній Опытъ заключается въ слѣдующемъ „Флаконъ съ мускусомъ приближаютъ къ носу субъекта въ то время, когда послѣдній вытягиваетъ пружину динамометра. Слишкомъ сильный запахъ мускуса непріятенъ и вызываетъ у субъекта отвращеніе; въ то-же время стрѣлка динамометра показываетъ цифру, замѣтно болѣе слабую, чѣмъ тѣ, какихъ субъектъ обыкновенно достигаетъ Если

теперь немножко удалить флаконъ, запахъ мускуса ослабѣваетъ и дѣлается пріятнымъ; тогда цифра, показываемая стрѣлкой динамометра, становится замѣтно выше средней."[1]) Изъ опыта очевидно, что „непріятное впечатлѣніе соединсъ потерей силы, а пріятное — съ подъемомъ ея".

Несомнѣнно, то-же можно утверждать и относительно внутреннихъ впечатлѣній: представленій или мыслей Пріятныя изъ нихъ, которыя, не задерживая душевной дѣятельности, легко перерабатываются ею, способствуютъ большему подъему душевной энергіи, тогда какъ впечатлѣнія, неперерабатываемыя душой, понижаютъ энергичность ея дѣятельности.

Обязанности воспитателя, вытекающія изъ тѣхъ условій

§ 5 Отсюда очевидно, что воспитатель долженъ считаться съ характеромъ и внѣшнихъ, и внутреннихъ впечатлѣній, потому что онъ непремѣнно, въ той или другой степени, отзывается на энергіи его учениковъ

Въ педагогическихъ цѣляхъ, поэтому, воспитатель не можетъ безразлично относиться и къ такимъ внѣшнимъ впечатлѣніямъ на учениковъ, какъ впечатлѣнія отъ его наружности и одежды. Недаромъ одинъ педагогъ замѣчаетъ, что для бодраго настроенія класса иногда очень много значитъ и бантикъ, и ленточка на платьѣ учительницы. Конечно, не для всѣхъ дѣтей значатъ эти внѣшнія впечатлѣнія отъ наружнаго вида учителя, но для большинства не проходитъ даромъ ни одно, самое внѣшнее, впечатлѣніе.

Въ тѣхъ-же видахъ, далѣе, слѣдуетъ озабочиваться, чтобы пріятное впечатлѣніе производила и самая школа, какъ совнѣ, такъ и совнутри. Трудно понять, почему до сихъ поръ считали у насъ необходимымъ строить школы такъ, что онѣ самымъ внѣшнимъ видомъ, если и не пугали, то во всякомъ случаѣ никого не привлекали? [2]) Школа должна манить, чтобы было пріятно и подходить къ ней,

[1]) *Фонсеривъ* „Элементы психологіи изд 1 стр 53

[2]) Сближеніе школы съ семьей надо начинать съ внѣшняго сближенія школьнаго зданія съ обыкновеннымъ домомъ, чтобы переходъ отъ одного къ другому былъ легокъ и съ внѣшней стороны

и входить въ нее, и быть въ ней. Въ ея окраскѣ не должно быть мрачныхъ, „убивающихъ“ тоновъ, въ родѣ синяго, фіолетоваго Ея классы должны быть свѣтлы и веселы Мы не должны думать, что, что неважно для насъ, взрослыхъ, то неважно и для дѣтей Дѣтская природа именно ко внѣшнимъ-то впечатлѣніямъ и воспріимчивѣе, и отзывчивѣе на нихъ, чѣмъ наша [3]).

Настроеніе

§ 6 Каждое впечатлѣніе, какъ бы оно ничтожно ни было, всетаки дѣйствуетъ на насъ и вызываетъ въ насъ извѣстное чувство Когда впечатлѣнія слишкомъ ничтожны, то вызываемыя ими чувства—каждое въ отдѣльности незамѣтно. Но соединяясь эти атомы чувства образуютъ общую замѣтную волну—*настроеніе*.

Сумма непріятныхъ ничтожныхъ впечатлѣній создаетъ одно, а сумма пріятныхъ—другое соотвѣтствующее настроеніе На уровень энергіи пріятное и непріятное настроеніе дѣйствуютъ такъ-же, какъ и отдѣльныя пріятныя и непріятныя чувства Одно настроеніе повышаетъ энергію, другое—понижаетъ

Такъ какъ настроеніе создается микроскопическими впечатлѣніями, а значеніе его для жизнедѣятельности прямо громадно, то прямой долгъ воспитателя—быть педантически внимательнымъ ко всему, чѣмъ окружено дитя въ школѣ. Вы знаете, какія мелочи иногда „выбиваютъ изъ колеи“ насъ, которые умѣемъ управлять собой. Цѣлый день—пасмурное настроеніе отъ того, что человѣкъ всталъ съ постели не той ногой, это столько-же вѣрно, сколько и смѣшно [4]).

Значеніе повтореній для чувствованій.

§ 7. Мы уже знаемъ, что впечатлѣнія замѣчаются только при нѣкоторомъ разнообразіи Если, напр, долго

---

[3]) Какъ въ симпатіи дѣтей къ людямъ немаловажную роль играетъ внѣшній видъ послѣднихъ, такъ внѣшнія-же впечатлѣнія отчасти опредѣляютъ то или иное отношеніе дѣтей и къ школѣ

[4]) Каждое чувство, какой-бы оно силы ни было, обладаетъ значительной ассоціативной силой смотря по тону, пріятному или непріятному, оно подбираетъ и подходящія къ нему впечатлѣнія изъ массы окружающихъ Этимъ подборомъ малѣйшее чувство, съ теченіемъ времени, увеличивается до значительнаго настроенія, какъ увеличивается снѣжный комочекъ прилипающими къ нему снѣжинками

держать передъ глазами *одинъ* цвѣтъ, то въ концѣ концовъ онъ перестаетъ нами замѣчаться: нашъ интересъ требуетъ разнообразія. Тому-же закону ослабляемости подъ вліяніемъ однообразія подчинено и чувство. Какъ непріятное, такъ и пріятное чувство, подъ вліяніемъ однообразныхъ повтореній, перестаетъ чувствоваться. Этимъ объясняется благодѣтельная привычка къ страданіямъ, съ одной стороны, а съ другой, необходимость каждый разъ усиливать впечатлѣніе, даже чтобы получить отъ него *прежней силы* пріятное (или непріятное) чувство [5]).

Выводъ изъ предыдущаго по вопросу о наградахъ и наказаніяхъ.

§ 8. Изъ закона ослабляемости, подъ вліяніемъ повтореній, пріятныхъ и непріятныхъ впечатлѣній можно сдѣлать нѣкоторые выводы по вопросу о наградахъ и наказаніяхъ.

Если вы будете частить наградами и наказаніями, то дѣйствіе ихъ на учениковъ скоро ослабѣетъ. Рѣдкое „хорошо“, какъ и рѣдкое „нехорошо“ —чувствуются ученикомъ Но если ученикъ получаетъ ихъ по нѣскольку разъ на каждый часъ, понятно, онъ становится къ нимъ нечувствителенъ. Потому что воспріимчивость къ *тону* извѣстнаго впечатлѣнія идетъ параллельно съ воспріимчивостью къ самому впечатлѣнію, къ его содержанію: подъ вліяніемъ однообразія понижается какъ послѣдняя (или способность ощущать впечатлѣніе), такъ и первая.

Конечно, можно, напр., сохранить дѣйствіе за наказаніями и при частомъ употребленіи ихъ, если постепенно усиливать наказанія. Но тогда мы рискуемъ дойти до Геркулесовыхъ столбовъ.

Мы иногда говоримъ: „ребенокъ такъ испортился, такъ зачерствѣлъ въ своемъ безстыдствѣ, что на него *уже* не дѣйствуютъ никакія снисходительныя мѣры; на него можетъ подѣйствовать развѣ сильнѣйшее наказаніе“.

[5]) Подъ вліяніемъ этой необходимости образуются, между прочимъ, пьяницы: одна рюмка, при повтореніи, скоро не въ состояніи дать выпивающему пріятнаго чувства, какое давала раньше, но воспоминаніе о пріятномъ оживленіи отъ вина осталось, и вотъ, чтобы снова получить то-же пріятное волненіе, выпивающій постепенно, съ разами, увеличиваетъ порцію

Можетъ быть, съ этой очерствѣлости не безвинны и мы сами. Своими *постоянными* выговорами, оставленіями безъ обѣда и т п. мы притупили чувствительность ребенка къ умѣреннымъ воздѣйствіямъ, каковы: выговоръ, стояніе, когда другіе сидятъ, оставленіе безъ обѣда и т п. Мы совершенно забываемъ, что недостатки такъ-же не сразу вырываются съ корнемъ, какъ не сразу и вкореняются, и что искорененіе ихъ требуетъ, помимо терпѣнія и снисходительности, еще и времени. *Поминутными* репрессаліями, давленіями, мы, очевидно, можемъ только дальше вколотить ихъ, и жалуясь, что „ничего нельзя подѣлать", „приходится примѣнить болѣе сильную мѣру наказанія", мы, въ сущности, жалуемся на самихъ себя.

По отношенію къ дѣйствію наказаній и наградъ, какъ и вообще—пріятныхъ и непріятныхъ впечатлѣній, вполнѣ сохраняетъ силу веберо-фехнеровскій законъ: „степень раздраженія должна расти въ геометрической прогрессіи, если нужно, чтобы степень ощущенія росла въ ариѳметической". „То, что сегодня вызвало извѣстное опредѣленное чувствованіе, завтра дѣйствуетъ уже слабѣе; поэтому необходимо возвысить раздраженіе даже для того, чтобы получить прежній эффектъ" (проф. *Лесгафтъ*) [6]).

Понятно, что при этой необходимости усиливать раздраженіе, чтобы получить даже только прежній эффектъ, Геркулесовы столбы выростаютъ не только изъ наказаній (непріятныхъ впечатлѣній), но и изъ наградъ (и вообще пріятныхъ впечатлѣній). Награды становятся страстью человѣка, и ни одной изъ нихъ онъ не удовлетворяется, точь въ точь какъ героиня „Сказки о рыбакѣ и рыбкѣ" [7])

[6]) *П Лесгафтъ* „Семейное воспитаніе ребенка и его значеніе" ч I С-Петерб 1900 г стр 35.

[7]) Въ качествѣ примѣра, поясняющаго Веберо-фехнеровскій законъ въ отношеніи къ пріятнымъ впечатлѣніямъ, проф *Лесгафтъ* (ibid) приводитъ „одну барыню, которая сначала имѣла скромную привычку супруга помѣщицы Коробочки,—любила, чтобы горничныя чесали ей пятки, вскорѣ это уже не удовлетворяло ее, мало по малу пришлось увеличивать поверхность раздраженія, а затѣмъ и силу его: отъ чесанія перешли къ растиранію, и, наконецъ, дошли до того, что наняли двухъ здоровенныхъ мужиковъ, которые содержались на хорошихъ харчахъ, и исключительное занятіе которыхъ состояло въ растираніи жесткими щетками различныхъ поверхностей тѣла"

Если въ педагогическомъ отношеніи одинаково вредны и частыя (внѣшнія) удовольствія, и частыя наказанія, какъ одинаково притупляющія чувствительность дѣтей: то въ житейскомъ отношеніи первыя, пожалуй, вреднѣе вторыхъ. Старая школа, сыпавшая, что называется, наказаніями направо и налѣво, и вырабатывавшая, поэтому, людей черствыхъ, жесткихъ, пожалуй, приносила дѣтямъ (въ обыденно-житейскомъ отношеніи) меньше вреда, чѣмъ ультра-новая школа (крайняя), которая ставитъ задачей по возможности все время развлекать дѣтей [8]), и вырабатываетъ изъ нихъ людей, потерявшихъ вкусъ къ простымъ удовольствіямъ, жаждущихъ удовольствій экстравагантныхъ (выходящихъ изъ ряда обыкновенныхъ).

Нѣкоторая *суровость*, какую вырабатывала въ дѣтяхъ старая школа, помогала имъ въ жизни, тогда какъ новая школа (крайняя), школа съ ярко выраженной генденціей къ удовольствіямъ, въ концѣ концовъ лишаетъ дѣтей и тѣхъ удовольствій, какія въ силахъ дать простая, незатѣйливая жизнь. Подъ постояннымъ возбужденіемъ удовольствіями вырабатывается дряблая натура, которая не знаетъ, чего хочетъ, безконечно „скучаетъ", въ самообольщеніи принимая свою скуку отъ суетности души за тоску по высокомъ идеалѣ.

Такой типъ дряблыхъ натуръ, создающійся подъ вліяніемъ евдемонистическаго воспитанія, описываетъ проф. *Лесгафтъ*, которому „пришлось встрѣтить одну 9-лѣтнюю дѣвочку, родители которой чуть не молились на нее. Они уже успѣли побывать съ ней почти во всей Западной Европѣ, показать ей всевозможныя рѣдкости и художественныя произведенія, возили ее въ театры, на балы и на различные спектакли. Она говорила наизусть стихи и якобы импровизировала, а отецъ, восхищаясь ею, записывалъ за

[8]) Подъ впечатлѣніемъ взгляда, что школа должна быть факторомъ (созидательницей) счастья человѣка въ жизни, начиная съ первой ея фазы,—дѣтства. Теоретическое обоснованіе этого взгляда можно найти въ книжкѣ *Остолина* „Факторы дѣтскаго счастья" (Одесса 1901 г.), проникнутой эпикурейскимъ взглядомъ на цѣли жизни.

ней эти импровизаціи. Она принимала участіе въ живыхъ картинахъ и различныхъ фантастическихъ представленіяхъ. Чтобы отпразновать день ея рожденія, иллюминовали особенно изящно домъ въ деревнѣ, гдѣ они тогда жили, а она, съ балкана, въ фантастическомъ костюмѣ, при освѣщеніи бенгальскими огнями, въ присутствіи всей деревни декламировала и импровизировала стихи. Родители сдѣлали все, чтобы удовлетворить и развеселить своего кумира, между тѣмъ какъ этотъ молодой кумиръ подъ конецъ торжества обращается къ своей матери съ грустнымъ восклицаніемъ: „какъ это все скучно“ [9]).

Заключеніе изъ общей психологіи чувствованій.

§ 9 На основаніи вышеприведенныхъ данныхъ изъ общей психологіи чувствованій мы можемъ сдѣлать слѣдующія педагогическія указанія:

1. *Учитель не долженъ опускать изъ вниманія ни одной даже внѣшней мелочи изъ окружающихъ ребенка впечатлѣній*

2. *Въ пользованіи наказаніями, какъ равно и наградами, и вообще удовольствіями для учениковъ, должно соблюдать экономію и тактъ*

Чувствованія репрезентативныя въ частности.

Чувствованія, сопровождающія появленіе въ нашемъ сознаніи представленій и понятій, вообще мыслей, называются репрезентативными

Мы не будемъ касаться всѣхъ репрезентативныхъ чувствованій, а только тѣхъ, возбужденіе которыхъ имѣетъ нѣкоторое значеніе при обученіи Это именно чувствованія. *новизны, знакомаго, слуки и чувство ожиданія.*

Чувство новизны

§ 10. Когда вы, читая какое-нибудь поэтическое произведеніе, встрѣчаетесь съ новымъ, вамъ самимъ еще не приходившимъ на умъ, образомъ, сравненіемъ,—напр если поэтъ сравниваетъ человѣческое сердце съ часами, которые идутъ и сильными біеніями отмѣчаютъ эпохи въ вашей жизни,—вы волнуетесь, и волнуетесь пріятно Это пріятное волненіе называется чувствомъ новизны.

[9]) *Лесгафтъ* ibid. стр 37

Почему новенькое, свѣженькое, возбуждаетъ въ насъ пріятное чувство? Очевидно, потому, что оно въ извѣстномъ смыслѣ благопріятствуетъ нашей душевной дѣятельности. Какъ при однообразныхъ чувственныхъ впечатлѣніяхъ, такъ и при однообразныхъ мысляхъ сознаніе какъ бы засыпаетъ. Новость будитъ его, даетъ душѣ жизнь [10]). И неудивительно, что есть люди, которые живутъ только новостями.

Чувство новизны, очевидно, вполнѣ, такъ сказать, законное чувство, и ему слѣдуетъ удовлетворять, потому что новость и жизнь очень близки между собою: жизнь даетъ новое (новые образы, новыя мысли), и новое даетъ жизнь. Но есть двоякаго рода новости, и насколько можетъ быть плодотворно стремленіе къ однѣмъ, настолько безплодно и даже вредно для духа стремленіе къ другимъ. Однѣ новости идутъ отвнѣ: я получаю новости отъ кумушекъ, изъ газетъ, журналовъ и т. п. Другія новости идутъ извнутри: когда я самъ сосредоточиваюсь на предметѣ, то могу открывать въ немъ все новыя и новыя стороны. Углубляясь въ мысль, сопоставляя ее съ другими, я нахожу въ ней все новыя и новыя основанія. Это тоже будутъ новости, но не внѣшнія, а внутреннія. Отсюда—удовлетворяя чувству новизны, учитель должен сообщать ученикамъ новые уроки, должны вести ихъ отъ одной ступени знанія къ другой, обогащая умы ихъ новымъ и новымъ содержаніемъ. Но было-бы, однако, неблагоразумно со стороны учителя опускать изъ вида обновленіе—заложенное въ природѣ ребенка стремленіе къ

Предпочтительно, чтобы человѣкъ умѣлъ создавать впечатлѣнія, чѣмъ склоненъ былъ питаться только первыми,—потому что въ первомъ случаѣ онъ былъ-бы болѣе независимъ *въ своихъ сужденіяхъ* отъ внѣшнихъ впечатлѣній, чѣмъ во второмъ.

[10]) Отсюда—присущее всѣмъ въ извѣстной степени любопытство, которое „въ сущности, есть не что иное, какъ хроническая жажда новизны. Ищущій, побуждающій ребенка ощупывать, осматривать со всѣхъ сторонъ, отвѣдывать и производить прочіе опыты надъ предметами попадающими ему подъ руки". Дрэммонд „Душа ребенка" стр. 143.

леніе и стараго содержанія собственными умственными силами ученика, обновленіе въ видѣ новой распланировки знакомой статьи, новой постановки вопроса, и т. п.

Дѣтство и юность живетъ, по преимуществу, внѣшними новостями, даже въ серьезной познавательной сферѣ: „что послѣдняя книга ни скажетъ, то на сердце ему такъ и ляжетъ“ Жить *внѣшними* новостями не такъ трудно: ихъ надо только воспринимать. Тогда какъ обновлять уже воспринятое собственными силами, углубляясь въ него своей мыслью, гораздо труднѣе: здѣсь начинается и требуется самостоятельная работа, активная попреимуществу.

Развитіемъ способности самостоятельнаго обсужденія и надо отучать дѣтей отъ убивающей творческую производительность мысли—пассивной воспріимчивости ко всякимъ внѣшнимъ новостямъ,—начиная со слуховъ и кончая такъ называемыми „послѣдними словами“ науки.

Чувство знакомаго.

§ 11 Намъ пріятны не только новости: новые образы, новыя мысли. Когда мы, читая, напр, книгу, попадаемъ въ ней на мысли, намъ знакомыя, особенно если эта книга, по новости содержанія, трудна для насъ,—то у насъ также возникаетъ пріятное волненіе Отчего происходитъ это волненіе, такое же пріятное, какъ если бы мы въ незнакомой толпѣ встрѣтили старыхъ знакомыхъ? Оттого, что дѣятельность души на этихъ знакомыхъ мысляхъ нѣсколько облегчается, мышленіе на нихъ какъ бы нѣсколько отдыхаетъ Усвоеніе новыхъ мыслей, новаго содержанія требуетъ вѣдь извѣстнаго напряженія умственныхъ силъ, и, естественно, вызываетъ усталость Все равно какъ устаетъ лошадь по малопроѣзжаной дорогѣ И вотъ, на старыхъ слѣдахъ, мы отдыхаемъ.

Пріятное чувство отъ встрѣчи съ знакомымъ содержаніемъ—законное чувство, насколько законенъ для души отдыхъ, и его слѣдуетъ на урокахъ имѣть въ виду, если мы хотимъ хоть немножко усладить корень ученія. На этомъ основаніи, вѣроятно, наши буквари, въ примѣрахъ на

чтеніе словъ, повторяютъ слова, а равно, въ примѣрахъ на чтеніе цѣлыхъ фразъ, повторяютъ и цѣлыя фразы. Возвращаться на новомъ урокѣ къ подходящему знакомому содержанію, поясняя, напр, новое содержаніе знакомыми дѣтямъ примѣрами, полезно не только въ видахъ лучшаго усвоенія новаго, благодаря связыванію его съ упроченнымъ старымъ, но и въ виду того, что наше вниманіе, наша напряженная умственная дѣятельность не можетъ идти безъ перерыва. Но совершенные перерывы были-бы неудобны. И вотъ, обращеніе къ извѣстному содержанію, закрѣпляя новое, въ тоже время служитъ и удобнымъ полуперерывомъ.

§ 12 Удовлетворяя на урокахъ чувству [12]) новизны и чувству знакомаго, учитель тѣмъ самымъ удаляетъ отъ своихъ учениковъ чувство скуки. Въ самомъ дѣлѣ, вѣдь если бы получать *совершенно новыя* для насъ впечатлѣнія, напр, слышать долго разговоръ на иностранномъ, совершенно непонятнымъ для насъ, языкѣ, то въ насъ, несомнѣнно, возникло-бы чувство скуки Надо, чтобы въ новомъ мелькало кой-что и старое—знакомое. Но, конечно, получать только старое было-бы также скучно. Вообще чувство скуки является тогда, когда нѣтъ мѣста душевной дѣятельности, будетъ-ли причиной этому не поддающіяся обработкѣ новыя впечатлѣнія, или не требующія таковой впечатлѣнія старыя

Чувство скуки.

§ 13 При обученіи можно воспользоваться значеніемъ еще одного репрезентативнаго чувства, это—чувства ожиданія.

Чувство ожиданія

Положимъ, къ вамъ сегодня обѣщали пріѣхать гости около 6 часовъ вечера 6 часовъ, гостей все еще нѣтъ, но ихъ образы уже заняли ваше сознаніе, и не позволяютъ войти туда никакимъ другимъ образамъ. Получается нѣкоторая пріостановка душевной дѣятельности, сопровождающаяся, понятно, непріятнымъ чувствомъ. Это и есть чувство ожиданія.

---

[11]) Мы выражаемся такъ потому, что во всякомъ чувствѣ скрыто стремленіе—пріятное удержать, а непріятнаго избѣжать.

Непріятность этого чувства служитъ для человѣка сильнымъ побужденіемъ—выйти изъ этого состоянія. Мы съ напряженнымъ вниманіемъ прислушиваемся, не подъѣхалъ ли экипажъ, не слышно-ли звонка Иногда представленіе подъѣзжающаго экипажа или звука звонка настолько бываетъ напряженно, что создаетъ впечатлѣніе дѣйствительности, какъ будто въ самомъ дѣлѣ подъѣхалъ экипажъ и зазвонилъ звонокъ

Но чувство ожиданія не только обманываетъ насъ Оно въ тоже время и изощряетъ нашу воспріимчивость къ впечатлѣніямъ, а равно и къ мыслямъ Когда мы ожидаемъ кого-нибудь, мы прислушиваемся, приглядываемся вдаль, и такимъ образомъ уже заранѣе приспособляемъ свои органы къ воспріятію впечатлѣній. Вполнѣ понятно отсюда, что ожидающій скорѣе замѣтитъ приближеніе гостя, чѣмъ тотъ, кто его не ждетъ. Но ожидать можно не только гостей. Ожидать можно и мыслей. Если урокъ будетъ вестись такъ, что каждаго новаго положенія ученики будутъ *ожидать*, т. е. будетъ такое направленіе ума, что они охватятся *чувствомъ ожиданія, даже чувствомъ нетерпѣнія,* передъ тѣмъ, что́ дальше будетъ,—то такое ожиданіе будетъ ожиданіемъ мыслей. Ожиданіемъ такъ-же подготовляется въ извѣстномъ направленіи умъ, какъ и внѣшнія чувства. Все остальное становится чуждымъ ученику, но къ ожидаемому онъ получаетъ значительную воспріимчивость.

На этомъ мы закончимъ свои замѣчанія о частныхъ репрезентативныхъ чувствованіяхъ. Всякій способенъ замѣтить, что эти чувствованія, напр. чувство новизны, знакомаго, скуки, ожиданія, возбуждаются собственно не единичнымъ какимъ-либо образомъ, а отношеніемъ одного образа къ другимъ Поэтому въ психологіи эти чувства, какъ возбуждаемыя *формой* отношенія одного представленія къ другимъ (чувство ожиданія является также при оттѣсненіи одними представленіями всѣхъ другихъ), называются иначе *формальными.*

§ 14. Итакъ, психологія формальныхъ чувствъ позволяетъ намъ сдѣлать слѣдующіе педагогическіе выводы:

Общій выводъ изъ психологіи репрезентативныхъ чувствъ

1 *Уроки, чтобы не возбуждать въ ученикахъ чувства скуки, должны осуществлять въ себѣ уже упомянутый нами выше* [13]) *принципъ. „старое съ новымъ, и новое со старымъ“*

2 *Они должны быть построены такъ, чтобы къ каждому новому сообщенію ученикъ возбуждался чувствомъ ожиданія, т. е восприимчивость къ отвѣту должна быть обострена интересной постановкой вопроса.*

---

[13]) См пятая лекція „О вниманіи“.

Лекція одиннадцатая и двѣнадцатая.

Идейныя чувствованія.

Въ прошломъ чтеніи мы кратко разсмотрѣли механизмъ физическихъ и репрезентативныхъ чувствованій.

Но кромѣ чувствъ подъ вліяніемъ физическихъ впечатлѣній и кромѣ чувствъ подъ вліяніемъ приходящихъ въ сознаніе образовъ представленій и мыслей, въ насъ возникаютъ еще чувствованія болѣе высокаго порядка—подъ вліяніемъ идей.

Скажемъ нѣсколько словъ объ идеяхъ въ собственномъ смыслѣ, чтобы понять идейныя чувствованія.

§ 1. Когда мы, напр., видимъ одну, другую, третью, лошадь, сравниваемъ ихъ, чтобы найти, что между ними общаго неизмѣннаго, присущаго всѣмъ лошадямъ различныхъ возрастовъ и положеній (въ запряжкѣ-ли онѣ, или подъ верхомъ, или на свободѣ), и когда это общее и неизмѣнное, общіе и неизмѣнные признаки соединяемъ въ одно,—мы образуемъ понятіе. Такъ, составляя понятіе, мы замѣчаемъ въ предметахъ признаки существенные и случайные. Но этого мало. **Идеи въ отличіи ихъ отъ понятій**

Въ тѣхъ-же лошадяхъ мы находимъ еще признаки, совсѣмъ другого порядка Мы, напр., говоримъ о лошадяхъ: эта лошадь—красива, а та—безобразна. Мы даже, по нѣкоторой аналогіи съ поведеніемъ человѣка, можемъ говорить объ одной: она—добра, а та—зла. Распредѣленіе предметовъ по этимъ группамъ называется квалификаціей предметовъ.

Почему мы одну относимъ къ красивымъ, другую къ безобразнымъ, одну—къ добрымъ, другую—къ злымъ? Мы

можемъ указать признаки, по которымъ квалифицируемъ лошадей Но почему одни признаки, эти признаки—признаки красоты, а тѣ—безобразія?! Почему не наоборотъ?

Въ насъ, очевидно, существуетъ *мѣрка*, сравнивая съ которой признаки предметовъ мы относимъ ихъ къ разнымъ качественнымъ группамъ.

Сами мы эту мѣрку создать не могли Она должна быть раньше всякаго сравненія предметовъ по красотѣ, по добротѣ, должна быть раньше, потому что по ней квалифицируются предметы Слѣд., эта *мѣрка* лежитъ въ нашей духовной организаціи, все равно какъ въ нашей физической организаціи лежитъ то, что на колебанія эфира мы отвѣчаемъ ощущеніями цвѣтовъ, на колебанія воздушныхъ волнъ—ощущеніями звуковъ

Такъ и на извѣстныя свойства предметовъ мы отвѣчаемъ воспріятіемъ прекраснаго, на другія—воспріятіемъ добраго Мы назвали-бы это *специфической энергіей чувства.*

Такимъ образомъ, въ первоначальной формѣ та мѣрка, та норма, по которой мы квалифицируемъ предметы,—есть органическая норма, заложенное въ нашемъ духовномъ организмѣ инстинктивное указаніе, что хорошо, что дурно, что прекрасно, безобразно и т. д.

Способность воспринимать прекрасное, доброе, какъ всякая способность, подъ вліяніемъ соотвѣтствующихъ впечатлѣній, развивается. Такъ развиваются и наши физическія чувства: зрѣніе, слухъ, осязаніе. И какъ благодаря развитію послѣднихъ чувствъ нами отчетливѣе воспринимаются зрительныя, звуковыя, осязательныя свойства предмета, такъ и подъ вліяніемъ развитія той способности для насъ становится отчетливѣе то, почему мы называемъ вещи красивыми, безобразными и т. д. Т. е. становится отчетливѣе органическая норма, инстинктивное указаніе.

Въ болѣе или менѣе отчетливомъ видѣ эта норма и носитъ названіе идеи.

У насъ есть нормы, по которымъ мы квалифицируемъ вещи, дѣйствія и знанія; и сообразно съ тѣмъ у насъ есть идеи: для вещей—красоты, для дѣйствій—добра, для знаній—истины

Въ отчетливомъ видѣ эти идеи: истины, добра и красоты, то-же, что понятіе. Признаки, которые составляютъ содержаніе этихъ идей, также отвлекаются отъ предметовъ: отъ предметовъ красивыхъ—признаки красоты, добрыхъ—добра Но есть между идеями и понятіями разница, почему онѣ и носятъ особое имя: признаки, которые отвлекаются здѣсь отъ квалифицируемыхъ предметовъ, существуютъ въ нашемъ духѣ, въ видѣ общей нормы, не разчлененной, какъ одинъ образъ, idea (образъ), раньше отвлеченія,—иначе было-бы необъяснимо, по какому масштабу мы квалифицируемъ предметы до составленія болѣе или менѣе опредѣленныхъ понятій объ истинѣ, добрѣ и красотѣ.

Опредѣленіе идей

И такъ, *идеями наз. прирожденныя нашему духу и проясняемыя опытомъ нормы, по которымъ мы квалифицируемъ всѣ вещи, какъ прекрасныя, добрыя или истинныя.*

Опредѣленіе раздѣленіе идейныхъ чувствъ

§ 2. Когда предметы удовлетворяютъ этимъ нормамъ, мы испытываемъ специфическія пріятныя чувства; когда не удовлетворяютъ,—испытываемъ специфическія непріятныя чувства. Все равно, какъ испытывается пріятное чувство, когда зрѣніе находитъ для себя достаточный матеріалъ въ цвѣтахъ, а слухъ—въ звукахъ *Тѣ специфическія чувства и носятъ названіе идейныхъ чувствъ.*

Смотря по тому, воплощеніемъ какой идеи въ предметахъ возбуждается нашъ духъ, идейныя чувства дѣлятся на: эстетическія, нравственныя и интеллектуальныя.

Интеллектуальныя чувства.

Интеллектуальныя чувства

§ 3. Интеллектуальныя чувства возбуждаются осуществленіемъ или неосуществленіемъ истины Они называются интеллектуальными, потому что мотивъ ихъ, осуществленіе или неосуществленіе истины, относится къ дѣятельности ума, интеллекта.

Что такое истина?

§ 4. Вы спросите: что такое истина? Если не будетъ извѣстенъ отвѣтъ на этотъ вопросъ, то нельзя говорить *о чувствахъ по поводу осуществленія или неосуществленія истины*

Надо, различать *истину*, какъ предметъ дѣятельности ума, и *правду*, какъ предметъ исканія нравственной воли.

Святые искали *правды*, *праваго пути для своей воли*; ученые ищутъ *истины*, *правильнаго пути для своего ума*.

Мы принимаемъ здѣсь истину во второмъ смыслѣ, какъ *правильный путь для ума*.

Нашъ умъ стремится все изслѣдовать, все объяснить, для всего отыскать причины. Конечно, въ этихъ стремленіяхъ онъ не всегда стоитъ на вѣрномъ пути. Выработка вѣрнаго пути, который бы приводилъ къ вѣрнымъ отвѣтамъ въ объясненіи явленій: *физическихъ*, *нравственныхъ*, *соціальныхъ*, *историческихъ*, *и есть процессъ осуществленія истины*

Общій законъ роста интеллектуальныхъ чувствъ.

§ 5. Осуществленіе истины доставляетъ намъ *высокое* наслажденіе. Обратите вниманіе, что къ наслажденію умственнымъ трудомъ плохо идетъ эпитетъ „великій“, „великое наслажденіе“, или „сильное“, а именно „высокое“. Этимъ отмѣчается особая природа интеллектуальныхъ чувствъ по преимуществу: *чувства удовольствія отъ осуществленія истины усиливаются по мѣрѣ того, какъ идетъ впередъ, становится выше умственная жизнь*.

Развитіе интеллектуальныхъ чувствъ у школьника.

§ 6. На первыхъ порахъ школьнику *больше* доставляетъ удовольствія побѣда надъ товарищами, похвала учителя, чѣмъ самый *правильный путь* познанія. На первыхъ порахъ школьникъ не учится ради знанія. Но потомъ, по мѣрѣ того какъ *правильное познаніе* разширяетъ его умственный кругозоръ, ему начинаетъ все больше и больше доставлять удовольствіе *знаніе само по себѣ*. Все равно какъ слѣпому доставляло-бы несказанную радость постепенное

прозрѣваніе. Ученикъ начинаетъ учиться уже не ради того, чтобы не срамиться предъ товарищами, и не ради похвалы учителя, или другихъ какихъ постороннихъ интересовъ (напр. любви къ родителямъ, перехода безъ задержки въ слѣдующій классъ и т д.), а ради самого знанія. Сама истина влечетъ его къ себѣ, и ради нея онъ забываетъ всѣ другія удовольствія: удовольствіе прогулокъ, сна, шутливыхъ бесѣдъ съ товарищами и др

Виды интеллектуальныхъ чувствъ. сомнѣнія, вѣроятности, увѣренности. истины

§ 7 Различныя ступени приближенія къ истинному знанію вызываютъ въ насъ различныя чувства. Когда признаніе знанія истиннымъ встрѣчаетъ еще препятствія, въ насъ возникаетъ *чувство сомнѣнія*. Когда препятствій нѣтъ, но и нѣтъ вполнѣ достаточныхъ основаній къ признанію, возникаетъ *чувство вѣроятности*. Когда есть вполнѣ достаточныя основанія къ признанію знанія истиннымъ, или когда всѣ препятствія удачно удалены, въ насъ возникаетъ *пріятное чувство увѣренности въ истинѣ знанія*. Истина знанія открываетъ свободный путь для дальнѣйшаго изслѣдованія, свободный ходъ для дѣятельности ума, и потому вызываетъ *пріятное* чувство.

Правильное знаніе настолько цѣнно для человѣческой жизни, что даетъ знать о себѣ человѣку раньше его достиженія разсудкомъ (раньше дискурсивнаго достиженія—discours—разсужденіе). Все равно какъ вкусное кушанье даетъ нашему небу почувствовать себя раньше дѣйствительнаго отвѣдыванія (иногда настолько сильно почувствовать, что появляются даже „слюнки“) *Это предчувствіе истины, или интуитивная освѣдомленность о ней* (въ противоположность дискурсивной—intueor—приникаю), *наз. чувствомъ истины*. Понятно, что это все таки не то, что увѣренность въ истинѣ.

Воспитаніе интеллектуальныхъ чувствъ

§ 8. Если для человѣка правильное знаніе явленій очень важно, то нужно съ ранняго возраста развивать въ немъ интеллектуальныя чувства. Чѣмъ сильнѣйшими чувствами, пріятными или непріятными (какъ, напр., здѣсь чувство

сомнѣнія), будетъ сопровождаться какая-нибудь дѣятельность, тѣмъ энергичнѣе будетъ она сама. Пріятныя или непріятныя чувства—главные мотивы какой угодно дѣятельности, слѣдовательно, и дѣятельности умственной

Средства къ нему

Итакъ, какъ-же развивать интеллектуальную чувствительность?

Ребенокъ хочетъ что-нибудь знать,—положимъ, знать, что находится подъ землей Онъ видитъ, что́ находится на землѣ, приблизительно знаетъ, что въ землѣ: камни, вода,—теперь ему хочется расширить свое зрѣніе за счетъ знанія, что находится подъ землей.

Вы чувствуете, что онъ ищетъ собственно удовольствія отъ расширенія поля своего зрѣнія. Надо, чтобы у него образовался значительный вкусъ къ такого рода удовольствіямъ. Какъ это сдѣлать?

1. Надо дать отвѣдать удовольствіе.

Надо дать отвѣдать удовольствіе Вкусъ къ удовольствіямъ пріобрѣтается ихъ отвѣдываніемъ Подъ вліяніемъ отвѣдыванія организмъ получаетъ склонность къ извѣстнымъ удовольствіямъ, наиболѣе приспособляется къ нимъ (приспособленіемъ черезъ отвѣдываніе можно получить склонность даже къ неудовольствіямъ, напр, къ алкоголю) То-же имѣетъ мѣсто и по отношенію къ умственнымъ удовольствіямъ. *Давайте ребенку отвѣдывать удовольствіе, особенно когда въ немъ есть жажда отвѣдать его.* Въ переводѣ на педагогическій языкъ, это будетъ то средство, которое рекомендуетъ англійскій философъ и педагогъ Локкъ (XVII в.) для развитія любознательности,—именно: „не отталкивать и не обезкураживать ребенка, когда онъ предлагаетъ вопросы, и не допускать, чтобы изъ-за нихъ смѣялись надъ нимъ; но отвѣчать на всѣ его вопросы и объяснять то, что́ онъ желаетъ узнать, такимъ образомъ, чтобы сдѣлать это понятнымъ для него сообразно способностямъ его возраста и свѣдѣніямъ, какія онъ имѣетъ". „Когда вы отвѣтили ему", продолжаетъ Локкъ, „и удовлетворили его, то увидите, какъ отъ этого расширились его мысли, и какъ надлежащими от-

вѣтамп вы можете повести дальше, чѣмъ, быть можетъ, вамъ кажется *Ибо знаніе пріятно для разума такъ-же, какъ свѣтъ для глазъ,* дѣтямъ оно доставляетъ величайшее наслажденіе, особенно когда они видятъ, что на ихъ вопросы обращается вниманіе и что ихъ желаніе узнать поощряется И я не сомнѣваюсь, что одна изъ важныхъ причинъ, почему многія дѣти совершенно предаются глупымъ играмъ и нелѣпо проводятъ все свое время, заключаются въ томъ, что они видятъ: ихъ любознательность не удовлетворяется, и ихъ вопросы оставляются безъ отвѣта" [1]).

2. Надо давать самому ученику работать надъ удовольствіемъ.

Но этого мало дать отвѣдать удовольствія, чтобы воспитать вкусъ къ нему Удовольствіе тѣмъ скорѣе теряетъ свою цѣнность, чѣмъ легче достается Легкая побѣда донъ-жуана доставляетъ ему удовольствіе тѣмъ слабѣйшее, чѣмъ легче она ему досталась. Открытый секретъ ларчика доставляетъ извѣстную степень удовольствія, пропорціональную усиліямъ его открыть Вообще, по отношенію ко всѣмъ удовольствіямъ можно сказать: ихъ интенсивность обусловливается трудомъ, какой потраченъ на нихъ По отношенію къ интеллектуальнымъ удовольствіямъ это надо сказать въ особенности. Послѣднія вызываются преимущественно самодѣятельнымъ осуществленіемъ истины, или самодѣятельнымъ достиженіемъ истиннаго знанія.

Поэтому, *для развитія вкуса къ умственнымъ наслажденіямъ очень важно пріучать дѣтей къ самостоятельнымъ работамъ*

Самостоятельныя работы.

Въ среднихъ школахъ это достигается лучше всего правильно поставленными письменными работами.

Въ низшихъ—задачами и евристическимъ методомъ преподаванія. Рѣшеніе задачъ, доставляя хорошее упражненіе силамъ ученика, развиваетъ вкусъ къ самостоятельной умственной работѣ; только чтобы задачи не были слишкомъ трудны, или слишкомъ легки, т е чтобы они не угнетали силъ, и не оставляли ихъ праздными Какъ правильно

[1]) Локкъ „Мысли о воспитаніи" отдѣлъ XVI § 118

поставленная ариѳметика можетъ развить въ школьникахъ вкусъ къ умственной работѣ, разсказываетъ о своей школѣ С. А Рачинскій „Не успѣть", говоритъ онъ [2]), „я приступить къ упражненіямъ въ умственномъ счетѣ, которыя до тѣхъ поръ въ школѣ не практиковались, какъ въ ней къ нимъ развилась настоящая страсть, неослабѣвающая до сихъ поръ. Съ ранняго утра и до поздняго вечера стали меня преслѣдовать то одна группа учениковъ, то другая, то всѣ вмѣстѣ, съ требованіемъ умственныхъ задачъ".

Такъ создалось, очевидно, подъ вліяніемъ упражненій надъ задачами, рабочее настроеніе въ классѣ, которое очень благопріятствуетъ вкусу къ умственнымъ наслажденіямъ

Евристическій методъ

Евристическій методъ преподаванія состоитъ въ наведеніи ученика, при помощи примѣровъ, вопросовъ, на соотвѣтственное знаніе. При этомъ методѣ школьникъ чувствуетъ, какъ будто онъ самъ вырабатываетъ знаніе, самъ, своими силами, достигаетъ его Такое ощущеніе своихъ силъ и результатовъ ихъ дѣятельности доставляетъ большое удовольствіе, насколько доставляетъ вообще удовольствіе самому создавать, самому творить. Евристическій методъ будитъ силы школьника, упражняетъ ихъ, развиваетъ, и насколько вначалѣ, можетъ быть, это безпокоитъ школьника, настолько потомъ приложеніе развитыхъ силъ къ дѣлу доставляетъ ему наслажденіе Методъ акроаматическій, когда ученику только говорятъ, а онъ только слушаетъ, даетъ ему: отвѣдывать удовольствіе знанія. Методъ евристическій даетъ ему не только отвѣдывать, но и поработать надъ удовольствіемъ знанія. И какъ мы сказали, что удовольствіе повышается работой для него, то евристическій методъ въ этомъ смыслѣ выше акроаматическаго.

Итакъ, *вниманіе къ умственнымъ запросамъ дѣтей, постепенное пріученіе ихъ къ самодѣятельной умственной работѣ,—вотъ условія выработки вкуса къ наслажденіямъ отъ знанія.*

---

[2]) Съ Рачинскій „Замѣтки о сельскихъ школахъ" С-Петербургъ 1883 г стр 61.

Нравственныя чувства.

Нравственныя чувства возникаютъ подъ впечатлѣніемъ идеи добра

§ 9. Именемъ *добра* обозначается вообще *единеніе*. И въ этомъ самомъ общемъ смыслѣ слово *добрый* употребляется и въ компаніи разбойниковъ, какъ эпитетъ товарища, который не отстаетъ отъ другихъ: *добрый* разбойникъ. **Что обозначается именемъ добра?**

Но это значеніе слишкомъ общее. Не всякое *единеніе* мы признаемъ въ настоящемъ смыслѣ *добрымъ*. У насъ мелькаетъ норма, по которой мы только то единеніе признаемъ добрымъ, начала котораго могутъ послужить ко всеобщему единенію. Единеніе между разбойниками мы не называемъ въ собственномъ смыслѣ добрымъ, потому что оно носитъ въ себѣ начала болѣе широкаго разъединенія. грабежъ, убійство и т. д.

Стороны единенія, которое мы можемъ назвать въ собственномъ смыслѣ добрымъ, формулируются въ человѣческомъ сознаніи въ видѣ извѣстныхъ нравственныхъ правилъ: не воруй, помогай другимъ, не лги, будь вѣжливъ и т. д. Словомъ, всѣ извѣстныя нравственныя заповѣди представляютъ изъ себя частные моменты одного общаго принципа, принципа всеобщаго единенія. „Да всѣ едино будутъ“ евангельское слово стоитъ въ основѣ всѣхъ нравственныхъ предписаній. они—развитіе одной мысли, примѣненіе ея въ различныхъ отношеніяхъ человѣческой жизни. Вполнѣ понятно отсюда, что насколько сложнѣе общественная жизнь у насъ, чѣмъ у дикарей, настолько-же у насъ и больше нравственн чѣмъ у ныхъ правилъ,ихъ. **Моменты идеи добра**

§ 10. По поводу осуществленія или неосуществленія единенія и его правилъ—въ насъ и возникаютъ различныя нравственныя чувства. Конечно, они не возникали бы, если бы способность единенія не была вложена въ нашу духовную организацію. **Нравственныя чувства**

Когда единеніе осуществляется въ предѣлахъ этой способности, безъ нашей сознательной воли, въ насъ возбуждаются такъ называемыя симпатическія чувства. **Симпатическія чувства.**

Происходитъ-ли единеніе со страдающимъ, или съ радующимся человѣкомъ, симпатическое чувство является или въ видѣ сострадания, или въ видѣ сорадованія Такимъ образомъ, *симпатическія чувства сострадания и сорадованія, — это нравственныя чувства, въ которыхъ выражается органическая, инстинктивная потребность единенія съ ближними*

Чувство долга.

На почвѣ инстинктивнаго единенія выростаетъ единеніе сознательное, осуществляемое волей человѣка Мы сознательно, усиліями своей воли, избѣгаемъ всего разъединяющаго, всего, что не подходитъ къ нормѣ добра Сознаніе болѣе или менѣе ясной нормы добра, вмѣстѣ съ инстинктивнымъ стремленіемъ къ ея осуществленію, порождаетъ въ насъ *чувство долга*

Угрызенія совѣсти и спокойствіе совѣсти

Нарушая долгъ нарушеніемъ правилъ единенія или ихъ неосуществленіемъ, понятно, мы испытываемъ значительныя страданія моральнаго свойства, такъ называемыя *угрызенія совѣсти, раскаяніе, отчаяніе.* Нарушеніе глубокой инстинктивной потребности всегда сказывается страданіемъ. Напротивъ, исполняя долгъ осуществленіемъ нравственныхъ правилъ, мы испытываемъ значительныя удовольствія нравственнаго порядка. *спокойствіе совѣсти, одобреніе совѣсти.*

Развитіе нравственныхъ чувствъ [3]).

Средства къ развитію нравственныхъ чувствъ: 1., Выясненіе нравственныхъ правилъ.

§ 11. Чѣмъ яснѣе будетъ для насъ долгъ, чѣмъ яснѣе будетъ отношеніе къ нему (къ общему долгу единенія) извѣстнаго правила поведенія, тѣмъ сильнѣе становятся и нравственныя страданія при нарушеніи правила, и нравственныя удовольствія при исполненіи.

Положимъ, мальчикъ обидѣлъ другого въ игрѣ Тотъ отошелъ отъ него и не сталъ съ нимъ играть Понятно, наступившее раскаяніе будетъ тѣмъ сильнѣе, чѣмъ яснѣе мальчикъ понялъ, что *обида* разъединила его съ товарищемъ.

---

[3]) Необходимость воспитанія нравственной чувствительности слишкомъ очевидна, чтобы ее доказывать „мы именно постольку и люди, поскольку мы чувствительны, и все наше достоинство вполнѣ соотвѣтствуетъ нашей отзывчивости“ Рескинъ „Сезамъ и Лилии“ Лекція 1-я, стр. 27

А чѣмъ выше, интенсивнѣе будутъ нравственныя чувства, тѣмъ больше воспоминанія о нихъ будутъ способны уберечь насъ отъ нарушенія правилъ, и побудить къ ихъ исполненію.

Отсюда, развитію нравственныхъ чувствъ, повышенію нравственной чувствительности, несомнѣнно, способствуетъ прояснение для сознанія ученика содержанія нравственныхъ правилъ

И дѣти, и взрослые часто нарушаютъ нравственное правило, не сознавая его значенія для общественной жизни. Показать это значеніе, выяснить его на примѣрахъ положительныхъ и отрицательныхъ (прежде всего на положительныхъ),—и составляетъ задачу такъ называемыхъ уроковъ нравственности.

Уроки нравственности.

Въ Англіи, Америкѣ, Франціи и Японіи въ начальныхъ школахъ есть особые часы для уроковъ нравственности.

Берется какое-нибудь нравственное изреченіе, наприм.: „Вѣжливый ребенокъ не говоритъ грубыхъ словъ“, „не смѣйся надъ чужой бѣдой“, „убійствомъ своей чести не защитишь“ и т. д. и выписывается на доскѣ для обсужденія. На изреченія приводятся примѣры учителемъ, самими учениками, примѣры, которые показываютъ, какъ не хорошо быть грубымъ, смѣяться надъ чужой бѣдой. Въ концѣ урока дѣлается резюме изъ всей бесѣды, которое записывается каждымъ ученикомъ въ свой дневникъ. Изреченія послѣ бесѣдъ и разсказовъ остаются цѣлый день на доскѣ, и такимъ образомъ невольно, черезъ зрѣніе, запечатлѣваются въ сердцахъ.

Психологія внушенія утверждаетъ, что даже безсознательное повтореніе какого-нибудь правила измѣняетъ нашу душу въ его направленіи. Листъ бумаги съ надписью: „будь добръ“, прибитый надъ кроватью одного господина, сдѣлалъ его съ теченіемъ времени, по его собственному сознанію, значительно добрѣе.

Поэтому неудивительно, что результатомъ уроковъ нравственности, какъ свидѣтельствуютъ отзывы француз-

скихъ училищныхъ инспекторовъ, „является улучшеніе школьной дисциплины, сознательное отношеніе учениковъ къ исполненію своихъ обязанностей, въ нихъ возбуждается чувство чести и чувство собственнаго достоинства“ [4]).

Конечно, эти уроки нравственности не имѣютъ вида уроковъ. Это скорѣе всего бесѣды, по возможности непринужденныя, безъ всякаго обремененія памяти разнаго рода запоминаніями, бесѣды наглядныя, уроки нравственности, такъ сказать, конкретные.

Образецъ урока нравственности

Вотъ образецъ урока въ одной англійской школѣ, описываемый Паскалемъ Виллари „Г Гассель“, пишетъ Виллари, „началъ съ того, что разложилъ на столѣ передъ собой кучу тряпья, костей, кухоннаго сору и тому подобное. Замѣтивъ всеобщее удивленіе дѣтей, онъ началъ урокъ, приправляя его шутками „Ну-съ, такъ мы займемся сегодня этимъ хламомъ Что, вы, небось, сейчасъ-бы все это выкинули вонъ?! А знаете-ли, что этимъ хламомъ нагружаются цѣлые корабли и за него платятъ тысячи?! Промышляя этимъ самымъ тряпьемъ, кормятся тысячи семействъ, при чемъ иные люди нажили себѣ милліоны Съ этими словами учитель развернулъ большой листъ чистой бумаги. Это не надо бросать? А вѣдь этотъ листъ сдѣланъ изъ такого-же тряпья. Тутъ онъ подробно разсказалъ, какъ дѣлаютъ бумагу. Продолжая дальше въ томъ-же родѣ онъ объяснилъ, какую пользу можно извлечь изъ костей, копытъ и тысячи разныхъ вещей, которыя выбрасываются, какъ хламъ Свои объясненія онъ закончилъ такими словами. „Весь этотъ хламъ, соръ, отбросы даютъ выгоду тому, кто имѣетъ имъ пользоваться, *такъ точно и остатки времени даютъ богатство тому, кто умѣетъ дорожить временемъ*“ [5]).

Уроки нравственности повышаютъ нравственную чувствительность черезъ умъ, проясняя сознанію различныя нравственныя правила и важность ихъ исполненія.

---

[4]) А Гаголевъ „Начальная школа на Западѣ по экспонатамъ парижской всемірной выставки 1900 г., стр 79

[5]) А Габріели „Воспитаніе характера“ С-Петербургъ, 1880 г, стр. 101—102

2, Внушеніе словомъ и примѣромъ

Кромѣ нихъ есть еще средства, дѣйствующія прямо на чувство Это—внушеніе чувства словомъ и примѣромъ. Первое внушеніе можно назвать сознательнымъ, а внушеніе примѣромъ, или черезъ подражаніе,—внушеніемъ безсознательнымъ

Внушеніе и примѣръ—главные факторы нравственнаго воспитанія.

Внушеніе словомъ

Внушеніемъ можно привить извѣстныя нравственныя чувства. Недаромъ докторъ Дельбёфъ „предложилъ недавно употреблять внушеніе, какъ исправительное средство въ домахъ для малолѣтнихъ преступниковъ, и многіе врачи (во Франціи) уже просили разрѣшить приступить къ опытамъ“ [6]) Правда, бо́льшая сила принадлежитъ гипнотическому внушенію, но и внушеніе простымъ словомъ также не недѣйствительно Достоевскій разсказываетъ о такомъ случаѣ внушенія [7]).

„Одинъ ребенокъ, дѣвочка лѣтъ 7 или 8, увидя мертвую маму, стала ужасно рыдать Она такъ плакала, что ее унесли въ дѣтскую почти въ истерикѣ, и не знали, чѣмъ утѣшить. Дура приживалка, случившаяся тутъ, вдругъ сказала ей утѣшая: „не плачь, что ты ужъ такъ плачешь-то, вѣдь она тебя не любила, она тебя, помнишь, наказала, въ углу-то ты стояла, помнишь!“.

„Дурѣ думалось сдѣлать лучше: вотъ, дескать, перестанетъ и успокоится ребенокъ, и достигла вѣдь цѣли: дѣвочка вдругъ перестала плакать Мало того, и на другой день, и на похоронахъ имѣла какой-то холодный, подобранный, обиженный видъ: „она, дескать, меня не любила“

Ребенокъ обидѣлъ товарища Скажите ему отъ сердца: „стыдно!“, и въ немъ, если онъ не достаточно огрубѣлъ, возникнутъ чувства стыда и раскаянія Ребенокъ солгалъ. Скажите ему, что ложь омерзительна, и онъ почувствуетъ хотя малую долю, но долю омерзенія къ ней. На этомъ именно основаніи Локкъ рекомендуетъ, для отвращенія дѣтей отъ лжи, „говорить при немъ о ней съ силь-

[6]) Гюйо „Воспитаніе и наслѣдственность“ стр 18

[7]) „Дневникъ писателя“ 77 г, іюль—августъ гл. 1 § 3

нѣйшимъ негодованіемъ, какъ о свойствѣ до такой степени несовмѣстимомъ съ именемъ и достоинствомъ джентльмена, что ни одинъ человѣкъ, пользующійся какой-нибудь доброй славой, не можетъ выносить обвиненіе во лжи" [8])

Вы сами прекрасно знаете, что это такъ Ребенокъ что-нибудь сдѣлалъ предосудительное, напр плюнулъ въ товарища, но не чувствуетъ особой неловкости отъ своего поступка, какъ будто такъ и надо Но стоитъ ему сказать. „ай, ай, ай, какъ стыдно", и онъ непремѣнно сконфузится.

Внушеніе черезъ примѣръ

Еще болѣе могущественное средство представляетъ внушеніе примѣромъ

Не имѣя собственныхъ выработанныхъ идеаловъ и правилъ жизни, дѣти склонны подражать взрослымъ во всемъ: въ мысляхъ, чувствахъ, отношеніяхъ къ той или другой вещи, и въ дѣйствіяхъ

Если отецъ съ самодовольствомъ говоритъ, какъ онъ сумѣлъ обмануть другого, если мать не находитъ неприглядным грубаго обращенія съ прислугой, всѣ шансы за то, чтобы гордился надувательствомъ и грубо обращался съ прислугой и ребенокъ

Жизнь—искусство, а искусству учатся черезъ примѣрныя дѣйствія. Откуда узнать, какъ нужно сдѣлать, если не покажутъ на примѣрѣ?

Правда, нельзя говорить о безусловно-опредѣляющей силѣ примѣра, что каковы окружающіе, таковъ и ребенокъ. Иногда бываетъ, что и изъ примѣрной семьи выходятъ дурные дѣти, а иногда—изъ дурной—примѣрные. Въ данномъ случаѣ, очевидно, вліяли на направленіе другія обстоятельства, и отклонили линію вліянія примѣра. Деспотизмъ дурныхъ родителей можетъ служить для дѣтей стимуломъ къ отвращенію и отъ всей нравственной атмосферы ихъ. Наоборотъ, иногда мягкость, попускательство добрыхъ родителей дѣлаютъ ребенка сначала рабомъ страстишекъ, а потомъ уже и страстей.

Примѣръ изображаемый

Примѣръ не теряетъ своей силы, если онъ и не наличный, а только изображаемый. При достаточной силѣ

[8]) Локкъ „Мысли о воспитаніи" стр 151

воображенія изображеніе получаетъ въ сознаніи ребенка яркость и силу впечатлѣнія дѣйствительнаго Вотъ почему въ нравственно-воспитательномъ значеніи для ребенка нельзя отказать біографіямъ великихъ мужей, самоотверженныхъ работниковъ на благо ближнихъ, въ родѣ доктора Гааза, житіямъ святыхъ подвижниковъ, сила единенія которыхъ была такъ велика, что простиралась и на неодушевленную природу, и разсказамъ о добрыхъ людяхъ обыденной жизни

3. Упражненіе въ нравственной чувствительности.

Наконецъ, какъ всякая способность развивается упражненіемъ, такъ имъ же развивается и сила нравственной чувствительности Для сердца полезно прикасаться къ ранамъ и язвамъ человѣчества, равно какъ и къ радостямъ ближняго Посѣщеніе ребенкомъ Песталоцци, вмѣстѣ съ его дѣдушкой пасторомъ, домовъ бѣдныхъ сельчанъ, поселило въ немъ необыкновенную любовь и жалость къ сельскому люду. Воспитаніе оранжерейное, вдали отъ всѣхъ впечатлѣній, дѣйствующихъ на сердце, не даетъ ему развѣсти пышнымъ цвѣтомъ чувствительности

Удаленіе отъ всѣхъ печальныхъ явленій жизни дѣлаетъ дѣтей такъ же мало способными къ состраданію, какъ удаленіе отъ праздничныхъ событій—мало способными къ сорадованію. Здѣсь лежитъ основа нравственнаго значенія для дѣтей праздниковъ

Значеніе въ этомъ смыслѣ литературы, сказокъ и басенъ

Какъ жизнь, такъ и ея зеркало—литература можетъ посодѣйствовать развитію нравственной чувствительности—своимъ художественнымъ изображеніемъ сценъ печали и радости Надъ этими сценами ребенокъ учится плакать слезами горя и радости Будутъ-ли сцены взяты изъ дѣйствительной жизни, или будутъ имѣть сказочный характеръ (сказки объ Аленушкѣ и ея братцѣ, о злой мачехѣ т д), или будутъ взяты изъ жизни животныхъ, онѣ все равно способны сильно затронуть сердце дитяти

И я вполнѣ согласенъ съ совѣтомъ Адлера, что въ цѣляхъ нравственнаго вліянія совсѣмъ не нужно дѣлать изъ сказокъ или басенъ нравственнаго вывода, схематизировать мораль сказки и басни. Развѣ не достаточно для

воспитанія сердца, что ребенокъ сочувствуетъ однимъ лицамъ басни, и не сочувствуетъ другимъ, жалѣетъ бѣднаго чижа, и недоволенъ насмѣшками молодого голубя, радуется счастью бѣдной дѣвушки, которую мачеха отвезла въ лѣсъ и которую такъ богато одарилъ за привѣтливость дѣдко-морозъ?! Ребенокъ *переживаетъ сердцемъ* хорошія чувства, такъ не опасно-ли нарушать цѣльность и живость нравственнаго впечатлѣнія открытіемъ, что это представлено нарочно, для того, чтобы показать, какъ стыдно смѣяться надъ чужой бѣдой и т д

Итакъ, къ воспитанію нравственной чувствительности служатъ

1) *Уроки нравственности*

2) *Внушеніе словомъ и примѣромъ.*

3) *Упражненіе подъ вліяніемъ нравственныхъ впечатлѣній*

Опасность сентиментальности и средство противъ нея

§ 12 Всѣми этими мѣрами воспитывается нравственная чувствительность Но чтобы она не оказалась простою сентиментальностью, лишенной всякой дѣятельной силы, надо къ тѣмъ средствамъ добавить еще одно. упражненіе подъ вліяніемъ нравственныхъ чувствъ въ дѣятельности

Каждое нравственное волненіе должно выразиться въ какомъ-нибудь дѣйствіи. Разъ задержанное, оно рискуетъ задерживаться и всегда Результатомъ могутъ явиться люди, чувства которыхъ хороши, а поступки скверны. Здѣсь лежитъ возможный вредъ отъ литературы и театра Они возбуждаютъ нравственныя чувства, не побуждая сопровождать ихъ соотвѣтствующими поступками, отчего и получаются комичныя вещи, какъ, напр : дама заливается въ театрѣ слезами надъ участью бѣдныхъ людей, а ея кучеръ уже три часа мерзнетъ на холоду у подъѣзда. (Примѣръ, приведенный Джемсомъ).

Когда мы, соприкосновеніемъ съ горемъ или радостью ближнихъ, приводимъ дѣтское сердце въ волненіе, дадимъ, непремѣнно дадимъ возможность выразиться волненію въ соотвѣтственномъ поступкѣ: если проходимъ съ ребенкомъ мимо нищаго, дадимъ ему. копеечку, чтобы онъ отдалъ нищему

Если посѣщаемъ съ нимъ больного, пусть онъ принесетъ ему что-нибудь, какой-нибудь гостинецъ. Словомъ, будемъ стараться, чтобы ни одно нравственное волненіе въ душѣ ребенка не проходило безслѣдно для жизни Тогда дѣти будутъ не только чувствительными, но и дѣйствительно добрыми

Эстетическія чувствованія.

Эстетическія чувства: что такое красота?

§ 13 Эстетическія чувства возникаютъ по поводу воспріятія красоты въ природѣ и искусствѣ

Что такое красота? На этотъ вопросъ чрезвычайно много отвѣтовъ Самый общепринятый тотъ, что красота есть гармонія: гармонія цвѣтовъ, звуковъ, формъ, гармонія цвѣтовъ и звуковъ и формъ для выраженія какой-нибудь идеи, причемъ эта идея гармонируетъ со своимъ выраженіемъ, все это—красота

Такимъ образомъ, въ отличіе отъ добра мы можемъ опредѣлить красоту, какъ единеніе осуществленное Добро —единеніе осуществляемое, красота —осуществленное.

Значеніе эстетическихъ чувствованій

§ 14 Отсюда понятно, что созерцаніе красоты всегда возбуждало стремленіе къ добру Единеніе осуществленное является какъ-бы призывомъ къ единенію осуществляемому Этому благопріятствуютъ и нѣкоторыя внутреннія особенности эстетическихъ удовольствій

„Всѣ *удовольствія порождаютъ* соперничество и затѣмъ вражду между людьми,—служатъ источникомъ раздора и и разъединяютъ людей Между тѣмъ, прекраснымъ видомъ, прекрасною картиною, музыкальною пьесою, поэтическимъ произведеніемъ могутъ наслаждаться милліоны людей Отъ этого предметы наслажденія не дѣлаются хуже, и ихъ не убываетъ. Отсюда смягчающая нравы сила прекраснаго, и гуманизирующая сила изящнаго искусства. Въ области эстетическаго чувства нѣтъ никакого мѣста враждебности, нѣтъ никакого повода къ ней Люди здѣсь не мѣшаютъ другъ другу. Напротивъ, чѣмъ больше людей вмѣстѣ пре-

даются эстетическому наслажденію, тѣмъ оно сильнѣе у каждаго изъ участниковъ—въ силу симпатіи [9])".

Объединяющее, соціальное значеніе красоты, далѣе, лежитъ въ томъ, что воспріятіе красоты чуждо какого-либо утилитарнаго разсчета Чтобы замѣтить красоту въ предметѣ, человѣкъ долженъ хоть на мигъ откинуть отъ себя практическія соображенія на счетъ этого предмета Чтобы воспринять красоту, надо хоть на мигъ отказаться отъ себя, отъ своей практически разсчитывающей воли [10]) Это возвышеніе надъ низменными интересами, изъ-за которыхъ собственно и враждуютъ люди, и способствуетъ объединенію людей около красоты —Такъ, отвращая отъ земли, красота очищаетъ человѣка и отъ земной грязи

Эстетическія чувства и патріотизмъ.

Эстетическія впечатлѣнія отъ природы составляютъ далѣе главное содержаніе нашихъ воспоминаній и представленій о родинѣ, и не только о родинѣ, а беря шире, и объ отчизнѣ

Отсюда воспитаніе эстетическихъ чувствъ по отношенію къ природѣ отчизны граничитъ съ воспитаніемъ въ дѣтяхъ любви къ послѣдней. На этотъ счетъ Рескинъ прекрасно, какъ всегда, говоритъ: „Можетъ быть, въ созерцаніи родныхъ картинъ природы заключается . основа такъ называемаго патріотизма. Пейзажъ есть излюбленный ликъ матери-отчизны, которую иначе пришлось бы представлять себѣ въ видѣ мертвой отвлеченности или чѣмъ-то въ родѣ тяжелой каменной женщины на площади Согласія Дѣйствительно, когда думаешь о родинѣ, то вспоминается не какая-нибудь толпа лысыхъ и мрачныхъ людей, жестикулирующихъ при газовомъ освѣщеніи парламента или пишущихъ за рѣшетками канцелярскихъ бюро, а нѣчто совсѣмъ иное кружевныя очертанія горъ, живописныя рѣчки, пробѣгающія по долинамъ, картины долинъ, пересѣкаемыхъ то полями, то рощами, деревушки, раскинутыя по

[9]) В. Снѣгиревъ Психологія Харьковъ 1893 г стр 525

[10]) „Какъ только мы начинаемъ разсматривать любой предметъ не самъ по себѣ, а съ точки зрѣнія какой-нибудь посторонней цѣли, или полезности, тотчасъ-же чувство красоты отчасти слушевывается" „Рескинъ и Религія красоты" Р Сизеранна—стр 115

дорогамъ, дымъ изъ трубъ, разстилающійся въ синевѣ утренняго неба“ [11])

Чѣмъ яснѣе будетъ картина природы въ сознаніи ребенка, чѣмъ глубже будетъ эстетическое волненіе, которымъ сопровождалось ея воспріятіе, тѣмъ сильнѣе въ немъ будетъ и ощущеніе своей родины Недаромъ поэты-художники (Байронъ, Гейне) горячѣе всѣхъ любили свою родину, хотя она часто гнала ихъ, какъ пророковъ

Эстетическое чувство и привычки къ пьянству, неряшеству и пр.

Вдохновляя на добро и на любовь къ родинѣ, эстетическое чувство тѣмъ способнѣе отклонить человѣка отъ такихъ привычекъ, которыя, не согласныя съ благомъ и любовью къ отечеству, вдобавокъ несостоятельны и съ эстетической стороны Таковы, напримѣръ, пьянство, неряшество въ одеждѣ и обстановкѣ, безпорядочность.

На конгрессѣ прусскихъ народныхъ учительницъ въ Галлѣ (1902 года), въ рефератѣ на тему: „Что можетъ сдѣлать народная школа въ борьбѣ съ алкоголизмомъ?“ референтка къ числу мѣръ отнесла и развитіе чувства прекраснаго „Пьянство“, говорила референтка, „оскорбляетъ эстетическое чувство, и если съ дѣтскихъ лѣтъ начнемъ развивать его, то оно можетъ послужить впослѣдствіи задерживающимъ факторомъ въ распространеніи пьянства“

Насколько эстетическое чувство можетъ послужить факторомъ въ развитіи любви къ порядку чистотѣ, опрятности, доказывать было бы излишнимъ дѣломъ. А между тѣмъ отсутствіемъ этихъ, въ высшей степени важныхъ для здоровой жизни, привычекъ наша деревня страдаетъ очень чувствительно

Эстетическое чувство и религія

Наконецъ, нельзя не отмѣтить значенія красоты для возбужденія религіознаго чувства Гармонія, которую эстетическое чувство улавливаетъ въ природѣ, въ каждомъ ея явленіи въ частности, и въ совокупности многихъ, сообщается самому человѣческому духу. Въ чувствѣ гармоніи природы онъ примиряется съ отрицательными сторонами жизни, какъ преходящими тѣнями, и ощущая гармонію, способенъ

[11]) „Рескинъ и религія красоты“ Р Спзеранна. стр 118 - 119

ощутить и Того, Кто создалъ ее, Того, Кто все держитъ и объединяетъ „глаголомъ силы своея",—Бога Это то, что поэтъ высказалъ въ прекрасныхъ стихахъ:

„Тогда смиряется души моей тревога",
„Тогда расходятся морщины на челѣ",
„И счастье я могу постигнуть на землѣ",
„И въ небесахъ я вижу Бога"

Воспитаніе эстетическихъ чувствованій.

§ 15 Въ виду такого всесторонняго значенія для жизни эстетическихъ чувствованій, ихъ развитіе въ дѣтяхъ—дѣло необходимое.

Средства къ нему Упражненіе въ отвѣдываніи.

Вкусъ къ какимъ—угодно удовольствіямъ создается упражненіемъ въ ихъ отвѣдывании Способность чувствовать красоту врождена человѣку: „любовь къ красотѣ есть неотъемлемое свойство каждой здоровой человѣческой натуры" (Рескинъ) [12]). Были-бы только предметы, которые будили, поддерживали эту любовь

Къ сожалѣнію, наши школы мало доставляютъ своимъ устройствомъ и своей обстановкой эстетическихъ впечатлѣній. Въ педантическомъ опасеніи, какъ бы прекрасные предметы не отвлекали вниманіе учениковъ отъ учебныхъ занятій, изъ школъ вынесли все „прекрасное": цвѣты, картины, хотя бы въ видѣ гравюръ; остаются одни бѣлыя или сѣрыя стѣны, покрытыя засиженными мухами орфографическими таблицами и географическими картами Поэтому нельзя не отмѣтить призыва къ украшенію школъ, какой дѣлаетъ авторъ „Педагогическимъ замѣтокъ"—„Ученье и учитель": „Гдѣ есть только возможность, украшайте вашу школу, изгоняйте изъ нея грязь и пыль, и мрачные, наводящіе тоску, цвѣта" [13]) Въ самомъ дѣлѣ, пусть дѣти хоть въ школѣ отдохнутъ отъ убогой обстановки своихъ избъ! Пусть школа будетъ для нихъ училищемъ и эстетическаго вкуса!

Природа, какъ воспитательница эстети-

Впрочемъ, если школа почему-либо не можетъ быть училищемъ эстетическаго вкуса, то у насъ есть великая

[12]) Рескинъ „Чтенія объ искусствѣ" § 91

[13]) „Ученье и учитель" педагогическіе замѣтки, изданіе Побѣдоносцева стр. 31.

школа эстетическихъ чувствованій—вся природа, съ ея цвѣтами, лѣсами, долинами, горами. Дѣло затруднялось бы, если-бы приходилось *искать* прекрасныхъ предметовъ. Но этого совсѣмъ не нужно „Печать красоты, любовь къ которой вложена въ насъ Богомъ, лежитъ на всемъ ежедневно окружающемъ насъ, на всемъ, что наиболѣе знакомо людямъ Да, достаточно холма, руса тихой рѣки, тумана, даже луча солнца, этихъ самыхъ простыхъ, самыхъ заурядныхъ, но, вмѣстѣ съ тѣмъ, и самыхъ дорогихъ предметовъ, которые вы можете видѣть каждый лѣтній вечеръ на пространствѣ тысячей верстъ, среди низкихъ холмовъ вашихъ разныхъ мѣстъ“ [14]). Рескинъ выразительно говоритъ, что „особенно хорошо то, чего много въ природѣ“. „Чтобы наслаждаться художественною жизнью, не нужно осматривать всѣ прекрасныя страны: достаточно внимательно относиться ко всему прекрасному въ нашей родной странѣ [15])

чесныхъ чувствъ

Такъ, если школа не доставляетъ эстетическихъ впечатлѣній ребенку, то ихъ доставляетъ въ изобили окружающая его природа.

Какъ дать дѣтямъ замѣтить красоты природы?

§ 16. Но мы видимъ, что дѣти остаются нечувствительными къ красотамъ природы. Онѣ становятся такъ для нихъ привычными, что совсѣмъ не замѣчаются ими Городскія дѣти больше чувствуютъ красоту природы, чѣмъ сельскія. Является вопросъ *какъ дать дѣтямъ замѣтить красоты природы?*

Для этого могутъ служить три средства

Первое средство.

1) Самое простое, но не особенно дѣйствительное средство, указать на красоту предмета, явленія, открыть взору дѣтей скрытую въ нихъ гармонію красокъ, линій. Сопровождаемое собственнымъ восхищеніемъ, это указаніе будетъ имѣть силу внушенія, какъ указаніе и при воспитаніи нравственныхъ чувствъ. Примѣромъ такого указанія служатъ слова Спасителя: „взгляните на лилии полевыя“. Внушеніемъ и примѣромъ объясняются факты, что дѣти

[14]) Рескинъ и религія красоты“ Р Сизерана. Стр 129.

[15]) ibid. стр. 191

эстетически развитыхъ родителей также развиваются эстетически рано (примѣръ Рескина, Шопенгауэра).

Второе средство

2) Болѣе дѣйствительнымъ средствомъ пробужденія эстетическаго интереса къ природѣ для школьниковъ, только временно находящихся въ вѣдѣніи учителя, служитъ сближеніе явленій природы съ болѣе интересными для нихъ явленіями человѣческой жизни Чтобы замѣтить красоту въ природѣ, надо подойти къ ней поближе, конечно, не въ буквальномъ смыслѣ, а подойти поближе духомъ, проникнуться къ ней нѣкоторымъ чувствомъ симпатіи. Это отчасти и достигается сближеніемъ природы съ человѣческой жизнью. Симпатію отъ послѣдней мы переносимъ при сближеніи и на первую Этому служатъ всѣ метафоры и поэтическія олицетворенія Ими природа какъ бы одухотворяется, сдружается съ человѣкомъ, такъ что намъ становится легче почувствовать къ ней любовь

Когда, напримѣръ, ребенокъ читаетъ стихотвореніе Кольцова „Лѣсъ“:

„Что дремучій лѣсъ призадумался“,

„Грустью темною затуманился“ и т д

онъ долженъ невольно почувствовать симпатію къ лѣсу: лѣсъ представляется здѣсь живымъ, способнымъ призадумываться, пригорюниваться, и чувство сострадания невольно прокрадывается въ наше сердце, и заставляетъ насъ любовнѣевзглянуть на оголѣвшій, некрасивый осенью лѣсъ.

Ребенокъ не находитъ ничего въ облакѣ, которое несется по небу, въ водѣ, которая тихо стоитъ въ берегахъ. Но скажите ему: какъ облако похоже на великана, который стремится въ битву, и какъ вода походитъ на зеркало, въ которомъ глядится красавица природа, смотрится, хороша ли она. И онъ, я думаю, при этомъ оживленіи природы почувствуетъ къ ней такое-же чувство близости, родства, какое свойственно ему по отношенію къ живымъ А разъ почувствуетъ близость, вглядится, то найдетъ и красоту въ природѣ.

Кругъ природы всетаки не настолько близокъ намъ, какъ кругъ человѣческой жизни. Но стоитъ природу вовлечь въ этотъ послѣдній кругъ, и намъ станутъ близкими и милыми даже такія ничтожныя произведенія земли, какъ мхи. Посмотрите, какъ описываетъ ихъ Рескинъ, и прослѣдите, какъ при чтеніи его описанія постепенно, на почвѣ симпатіи, возникаетъ въ насъ эстетическое восхищеніе мхами „Мхи. Нѣжныя созданія' Первые милосердные дары земли, прикрывающіе своей молчаливой нѣжной зеленью наготу монотонныхъ скалъ' Созданія, полныя жалости, придающія несчастнымъ развалинамъ благородство ихъ чудныхъ и нѣжныхъ очертаній, прикасающіяся тихими перстами къ старымъ колеблющимся камнямъ, научая ихъ покою' (Замѣтьте, какое сближеніе: мхи полны жалости, прикрываютъ руины, научаютъ ихъ покою, лаская своими перстами) Я не нахожу словъ, которыя дали бы ясное понятіе объ этихъ мхахъ, словъ, достаточно нѣжныхъ, краснорѣчивыхъ и богатыхъ Какъ описать ихъ густую яркую зелень, ихъ звѣздочки, блестящія, какъ рубины, ихъ разрѣзы, до того тонкіе, что кажется, будто духи скалъ ткутъ ихъ причудливо изъ порфира... Серебристыя, переплетенныя сѣти ихъ янтарныхъ кружевъ лоснятся и, словно деревца, растутъ, съ темными прожилками, съ шелковистой, разнообразной, блестящей и прихотливой вышивкой, причемъ сами онѣ остаются вѣчно спокойными, сосредоточенными и какъ бы созданными для самыхъ нѣжныхъ и простыхъ дѣлъ милосердія.Вы ихъ не изберете для гирляндъ и залоговъ любви, но дикая птица воспользуется ими для своего гнѣзда, и усталый ребенокъ для своего изголовья И этотъ первый милосердный даръ земли есть, вмѣстѣ съ тѣмъ, и ея послѣдній даръ. Когда намъ уже не нужны всѣ остальныя деревья и растенія, нѣжные мхи и сѣрые лишаи начинаютъ сторожить наши могилы. Лѣса, цвѣты, травы со своими дарами оказывали намъ временную услугу, но мхи выполняютъ свою задачу вѣчно. Деревья служатъ для строителей, зерна наполняютъ амбары, цвѣты украшаютъ комнаты новобрачныхъ, а мохъ прикрываетъ наши могилы„ [16]). Вы замѣчаете психологію эстетическихъ чувствъ на этомъ при-

[16]) Рескинъ „Сельскія листья“ § 59.

мѣрѣ. Художникъ прежде всего сближаетъ мхи съ живыми существами: они полны состраданія и, нѣжными перстами прикасаясь къ развалинамъ, учатъ ихъ покою Благодаря этому сближенію у васъ сразу возникло чувство любви ко мхамъ, которое заставило васъ присмотрѣться къ этимъ невзрачнымъ растеніямъ. Но извѣстно, что подъ вліяніемъ симпатіи, любви даже совсѣмъ незначительные предметы преображаются въ фокусы красоты, и вотъ вы замѣчаете во мхахъ массу красоты· блестящія звѣздочки, какъ рубины, ихъ разрѣзы, тонкіе, какъ будто ихъ ткали духи и т д

Такой прекрасный предметъ долженъ имѣть и великое назначеніе· сторожить вѣчно наши могилы

Итакъ, *умѣть сблизить явленія природы съ явленіями жизни, чтобы интересъ и чувство симпатіи отъ послѣднихъ перешли къ первымъ, значитъ умѣть проложить въ душѣ ребенка дорогу къ (эстетическому) восхищенію природой*

Значеніе художественной литературы

Тамъ, гдѣ учитель не умѣетъ самъ сблизить, ему приходитъ на помощь художественная литература Здѣсь, въ поэтическихъ описаніяхъ, природа является, какъ живая, и какъ живая, она вправѣ занимать мѣсто среди описаній человѣческой жизни Какъ живая, она является здѣсь или въ гармоніи съ чувствами и настроеніями героевъ, мрачная, когда они мрачны, веселая, когда они веселы, или недовольная ихъ веселостью (темный фонъ), или прогоняющая улыбкой ихъ пасмурное настроеніе

Третье средство

3) Третьимъ средствомъ къ тому, чтобы обратить вниманіе дѣтей на красоты природы, служитъ работа надъ ея украшеніемъ „Воздѣлывать Эдемъ"—было заповѣдью еще тогда, когда трудъ не былъ наказаніемъ. Очевидно, онъ долженъ былъ служить къ усиленію удовольствія отъ прекраснаго Эдема, къ усиленію восхищенія.

Поэтому нельзя не признать очень важной мѣрой для воспитанія эстетическаго вкуса къ природѣ — устройство школьныхъ *садовъ*. Школьнику даютъ здѣсь особую грядку, на которой онъ садитъ цвѣты или плодовыя деревца. Онъ самъ наблюдаетъ за ними, ухаживаетъ, взглядывается въ ихъ ростъ Каждый новый листочекъ, каждый новый вѣн-

чикъ приводитъ его въ восторгъ и въ восхищеніе. Такъ, на почвѣ вниманія къ результатамъ собственнаго труда, развивается въ немъ любовь къ цвѣтамъ, деревьямъ, и вообще къ природѣ [17])

Насколько развитію эстетическихъ чувствъ по отношенію къ природѣ способствуетъ изученіе природы, изученіе естественныхъ наукъ, трудно сказать Можно утверждать только, что значеніе это не такъ велико, какъ думаютъ защитники реальнаго знанія въ школѣ. Реальное знаніе обращаетъ больше вниманія на полезныя стороны явленій природы, а не на ихъ красоту Притомъ, анализъ явленій, на которомъ зиждется естествознаніе, разрушая цѣльность явленія, разрушаетъ отчасти и впечатлѣніе отъ него красоты, гармоніи. Поэтому великій эстетъ природы Рескинъ отрицательно относится къ положительному знанію природы. „Для наблюденія природы", говоритъ онъ [18]), „нужно вооружиться не знаніемъ, а ясновидѣніемъ; нужны глаза здороваго и влюбленнаго въ нее человѣка, всецѣло стремящагося къ созерцанію ея". „При любви нѣтъ ни научнаго изслѣдованія, ни педантическаго хвастовства открытіями. Эльза о свѣдомлялась только объ имени Лоэнгрина, а не о количествѣ его мускуловъ, и не о формѣ его остистыхъ отростковъ. Но и этотъ вопросъ былъ слишкомъ нескроменъ: Лоэнгринъ исчезъ.. Въ этомъ вѣчная кара духа изслѣдованія, выступающаго вмѣсто любви".

Мы ничего не говорили о развитіи вкуса къ красотѣ искусствъ. Сельскимъ школьникамъ красота искусствъ мало доступна, по самому характеру жизни. При томъ, для воспріятія красотъ зрительныхъ искусствъ (живописи, ваянія, зодчества) нужно предварительное развитіе вкуса къ красотамъ природы.

О музыкальномъ развитіи

§ 17 О развитіи вкуса къ красотамъ тоническихъ искусствъ (музыки, пѣнія) скажемъ нѣсколько словъ. Свѣтская музыка и пѣніе не доступны нашей сельской школѣ,

[17]) Устройство школьныхъ садовъ признавалъ очень цѣннымъ для воспитанія эстетическихъ чувствъ къ природѣ еще Песталоцци см „Лингардъ и Гертруда", ст. III глава 84.

[18]) „Рескинъ и религія красоты" Сизеранна стр. 137—139

по неимѣнію вокальныхъ и музыкальныхъ средствъ къ ихъ исполненію Да объ этомъ едва-ли и стоитъ сожалѣть

Значеніе церковнаго пѣнія

Наше „церковное пѣніе даетъ болѣе широкій просторъ истинно народной художественной дѣятельности. Въ немъ можетъ участвовать всякій, кто обладаетъ хотя бы самыми ограниченными голосовыми средствами, хотя бы самою посредственною музыкальною способностью“ [19])

„Несравненная красота нашихъ древнихъ церковныхъ напѣвовъ“ въ высшей степени способна развить вкусъ къ музыкальнымъ красотамъ. „Тому“, говоритъ *С. А. Рачинскій*, „кто окунулся въ этотъ міръ строгаго величія, глубокаго озаренія всѣхъ движеній человѣческаго духа, тому доступны всѣ выси музыкальнаго искусства, тому понятны и Бахъ, и Палестрина, и самыя свѣтлыя вдохновенія Моцарта, и самыя мистическія дерзновенія Бетховена и Глинки“.

Относительно развитія музыкальнаго вкуса дѣтскими пѣсенками можно повторить его-же замѣчаніе [20]): „наша оффиціальная педагогика, допуская въ школѣ церковное пѣніе, рядомъ съ нимъ ставитъ, съ особою настойчивостью, пѣніе искаженныхъ для школъ пѣсенъ народныхъ, и цѣлой литературы, весьма низкопробной, искуственныхъ дѣтскихъ пѣсенокъ. Весь этотъ хламъ безусловно нужно выбросить за бортъ. Все это лишь портитъ вкусъ, и за предѣлы школы не выходитъ. Пѣсни, заученныя въ школѣ, дома не поются, и слава Богу“

Религіозныя чувства.

Религіозныя чувства: страха Божія, благоговѣнія, преданности, любви и смиренія.

§ 18. Не въ ряду идей истины, добра и красоты, а надъ ними, высоко надъ ними, какъ источникъ ихъ, стоитъ идея о Богѣ Идея о Богѣ—норма для тѣхъ нормъ, идеалъ вѣдѣнія, добра и творческой гармоніи. *Когда духъ человѣческій воспринимаетъ эту идею, видитъ предъ собою этотъ идеалъ, въ немъ возникаютъ религіозныя чувства.* Съ какой стороны мы созерцаемъ этотъ идеалъ, думаемъ-ли о вѣдѣніи Божіемъ, думаемъ-ли о Его святости и благости, о Его

[19]) „Замѣтки о сельскихъ школахъ“ С А. Рачинскаго Стр 97

[20]) ibid

блаженствѣ, или о Его всесовершенствѣ, въ насъ возникаютъ и различныя религіозныя чувства: чувство страха Божія („камо пойду отъ духа твоего и отъ лица твоего камо бѣжу?"), благоговѣнія, преданности и любви къ Нему, и смиренія предъ Нимъ

Всеобщность идеи о Богѣ.

§ 19. Религіозная идея присуща всѣмъ. Атеистическимъ воспитаніемъ можно ее заглушить, но не окончательно вырвать. Люди съ атеистическими воззрѣніями напрасно думаютъ, что у нихъ идеи о Богѣ совсѣмъ нѣтъ То раздраженіе, съ которымъ они говорятъ о ней, свидѣтельствуетъ, что она у нихъ есть, и имъ приходится насильственно подавлять ея голосъ раздражительнымъ, повышеннымъ голосомъ своихъ ругательствъ.

Моральная цѣнность религіозныхъ чувствъ.

§ 20 Всеобщности идеи о Богѣ пропорціональна ея моральная цѣнность. Въ ней сосредоточено, какъ въ фокусѣ, все лучшее, къ чему стремится человѣкъ. При чемъ *все лучшее*—мыслится въ видѣ личности, съ которой можно вступать въ общеніе, и которая также идетъ на встрѣчу ему (religio—буквально *союзъ*, отъ слова religo—возсоединяю) Разумѣется, чѣмъ живѣе будетъ чувствоваться это общеніе, тѣмъ болѣе оно окажетъ очищающее дѣйствіе на человѣческую душу. Общеніе съ лучшими личностями всегда возвышаетъ и улучшаетъ нашу собственную личность. И мы нисколько не удивляемся нравственной высотѣ ветхозавѣтныхъ патріарховъ *среди тогдашняго всеобщаго развращенія*, потомучто патріархи живо чувствовали Бога: Его вездѣприсутствіе, святость, благость Такъ живо, что каждый моментъ своей жизни какъ-бы „ходили предъ лицомъ Божіимъ".

Правда, говорятъ, нравственность не нуждается въ религіи. Мы можемъ быть нравственными или потому, что всеобщее единеніе (въ этомъ—добро) для насъ выгодно (утилитарная мораль), или потому, что стремленіе къ нему присуще нашей душѣ, какъ ея собственный законъ (автономная мораль). Но всякому очевидно, что утилитарная нравственность, уже ради своей основы, не можетъ быть глубока и

устойчива: быть нравственнымъ изъ-за собственной выгоды—это граничитъ съ отрицаніемъ нравственности, особенно когда представится выгода, не побуждающая къ нравственному поступку Автономная нравственность была-бы достаточна, если бы она не встрѣчала себѣ въ нашей душѣ „иной законъ, противоположный, воюющій противъ закона моральнаго".

Идеалъ совершенства, который мы созерцаемъ въ Богѣ, возвышенъ и могущественъ, какъ идеалъ живой и въ полнотѣ своей недостижимый.

Возбуждаясь его созерцаніемъ, привлекаясь имъ, мы возбуждаемся къ безконечному и дѣятельному совершенствованію. (Достаточно въ примѣръ вспомнить моральное совершенствованіе святыхъ).

Если религіозныя чувства имѣютъ такую великую моральную цѣнность, то воспитанію предстоитъ наиважнѣйшая забота развить въ дѣтяхъ воспріимчивость къ нимъ, чтобы дѣти живо чувствовали Всесовершеннѣйшее Существо, и боясь, и благоговѣя предъ Нимъ, любили Его въ чувствѣ преданности и смиренія.

Средства къ воспитанію религіозныхъ чувствъ

§ 21. *Какія-же средства содѣйствуютъ глубинѣ и живости религіозныхъ чувствъ, какія средства служатъ къ религіозному воспитанію?!*

1 Религіозное обученіе.

Несомнѣнно, религіозныя чувства становятся глубже и живѣе по мѣрѣ *глубокаго и живого* проникновенія въ ученіе о Богѣ. Религіозное наставленіе—вотъ первое средство къ воспитанію религіозныхъ чувствъ Только чтобы это наставленіе не было мертвенно и сухо, чтобы оно обращалось больше всего не къ памяти, а къ духовному зрѣнію ребенка (къ Gemüt-у, выражаясь нѣмецкимъ терминомъ), просвѣщая его на счетъ путей истинной жизни и свободы. Въ этихъ цѣляхъ „слѣдуетъ вести обученіе истинамъ вѣры не въ формѣ обычнаго урока, а въ формѣ живой бесѣды, возводя дѣтскіе умственные взоры къ небу указаніи-

емъ красотъ природы и разсказами изъ священной исторіи".[21]) Такъ наставлялъ народъ въ истинахъ вѣры нашъ Спаситель.

2 Примѣръ

Далѣе, въ воспитаніи религіозныхъ чувствъ, какъ и другихъ, имѣетъ важное значеніе примѣръ Нсдаромъ мы сплошь и рядомъ въ житіяхъ святыхъ читаемъ, что они были дѣти благочестивыхъ родителей. Въ смыслѣ воспитанія примѣромъдля дѣтей полезно присутствіе при *общественномъ* богослуженіи Примѣръ молящихся взрослыхъ заражаетъ ребенка, и онъ невольно самъ начинаетъ молиться, чувствуя какой-то внутренній позывъ, какое-то внутреннее безпокойство

3 Любовь къ ближнимъ

Любви къ Богу любви учитъ и дѣятельная любовь къ ближнимъ, какъ и наоборотъ Какъ можно любить Бога, если не любить брата? „Чтобы отдаться Богу, надо научиться отдаваться душою другимъ; надо научиться выходить изъ себя для другихъ, ближнихъ, чтобы мочь выйдти и изъ границъ своего духа и перескочить къ Духу Безконечному. Безъ навыка духовнаго самоотданія невозможна истинная религіозность. *Вѣра* всегда есть, такъ сказать, *перескокъ* отъ своей жизни къ другой. „Я *вѣрю* другому", значитъ—на мѣсто *своего* ставлю мнѣніе другого; я поступаюсь здѣсь *своимъ „я."* Вѣра въ Бога требуетъ того-же *поступанія* (поступиться) своимъ „*я*", какъ самозаключенной силой".[22]) Вотъ почему педагогика въ числѣ благопріятныхъ условій къ религіозности ставитъ любовь къ дѣтямъ со стороны окружающихъ Эта любовь, вызывая въ свою очередь и дѣтей на любовь, создаетъ въ ихъ душѣ легкость къ религіозной вѣрѣ, потомучто упражняетъ способность выходить изъ себя для другого. Вотъ почему еще Песталоцци лучшей школой для любви къ Богу считалъ любовь къ ближнимъ.[23])

---

[21]) П А. Соколовъ „Педагогическія соображенія" Екатеринославъ 1901 года Стр 48

[22]) П. А. Соколовъ, ibid. Стр. 54

[23]) „Лингартъ и Гертруда" ч III; глава 85.

4. Любовь къ природѣ.

Кромѣ любви къ ближнимъ, и любовь къ природѣ, къ ея красотамъ, воспитываетъ насъ въ любви къ Богу Мы уже говорили о религіозно-воспитательномъ значеніи красоты. Она невольно возводитъ нашъ взоръ къ Идеалу гармоніи, и отрывая отъ себялюбивыхъ интересовъ, даетъ почувствовать Его живо и сильно Вотъ почему, „ если два человѣка во всѣхъ другихъ отношеніяхъ живутъ при однихъ и тѣхъ-же условіяхъ, то тотъ изъ нихъ, который больше любитъ природу, всегда окажется болѣе способнымъ вѣровать въ Бога".[24]) Не могу не привести въ подтвержденіе религіознаго значенія эстетическихъ чувствъ одного характернаго сообщенія изъ педагогическаго дневника одной ученицы. „Часто Мери (описываемая дѣвочка младшихъ классовъ) разсуждала со мной о цвѣтахъ: „я не понимаю", говорила она, „какъ это растетъ цвѣтокъ и получаетъ вдругъ такой дивный запахъ. Вѣрно, Богъ очень умный, если могъ все такъ устроить, я-бы хотѣла иногда помолиться Богу"[25]) Если любовь къ природѣ возбуждаетъ въ ребенкѣ, при самыхъ неблагопріятныхъ условіяхъ, религіозное чувство, то насколько она окажется сильнѣе при другихъ вспомогательныхъ средствахъ! Поэтому, въ цѣляхъ религіознаго воспитанія мы никакъ не должны пренебрегать воспитаніемъ эстетическимъ.

5 Пріученіе къ внѣшнему богопочитанію

Наконецъ, есть еще средство къ религіозному воспитанію, къ сожалѣнію, иногда неправильно понимаемое. *Это средство—пріученіе къ внѣшнему богопочитанію*

Дѣло въ томъ, что религіозныя чувства, какъ и всякія другія, „имѣютъ свое внѣшнее выраженіе—воплощеніе "(Снегиревъ). Только это внѣшнее выраженіе, какъ и самое чувство, отличается большою сложностью. *Культъ* и *молитва*—естественное выраженіе религіозныхъ чувствъ, выраженіе, на высшихъ ступеняхъ религіознаго развитія, регулируемое человѣческимъ разумомъ.

---

[24]) Рескинъ „Сельскія листья" § 62

[25]) „На мой вопросъ, что же останавливаетъ Мери исполнить свое желаніе", она отвѣтила „я не умѣю молиться, да у насъ и никто не молится" (Изъ педагогическаго дневника ученицы Грановой Марин. ж. г 1902/3 учебнаго года).

Какъ естественное выраженіе, было-бы страннымъ отрицать всякое значеніе и нужность культа и молитвъ. Но этого мало Внѣшнее выраженіе обычно такъ тѣсно связано съ чувствомъ, что они взаимодѣйствуютъ Какъ подавленіе чувства прекращаетъ внѣшнее выраженіе, такъ и подавленіе внѣшняго выраженія, если не прекращаетъ, то во всякомъ случаѣ ослабляетъ внутреннее чувство. И наоборотъ, проявленіе внѣшняго выраженія содѣйствуетъ возникновенію и самого чувства Поэтому привлеченіе дѣтей къ участію во внѣшнемъ богопочитаніи всегда считалось значительнымъ средствомъ къ воспитанію и внутренней религіозности Еще Амосъ Коменскій (педагогъ—славянинъ 1592—1670 г.) писалъ, что „слѣдуетъ учить всѣхъ самымъ ревностнымъ образомъ выполнять и внѣшнее . . . богопочитаніе, чтобы внутреннее безъ внѣшняго не охладѣло [26])“, не забывая, впрочемъ, и внутренняго, „чтобы внѣшнее безъ внутренняго не выродилось въ ханжество“

При этомъ я обратилъ-бы вниманіе на соціальное значенія участія ребенка въ общественномъ культѣ „Стояніемъ въ церкви, а въ особенности участіемъ въ ея богослуженіи (пѣніемъ, прислуживаніемъ), дѣти прежде всего чувствуютъ себя членами общества, которому они должны служить словомъ и дѣломъ, чувствуютъ, —пусть не сознаютъ, —себя членами общества не земнаго человѣческаго только' но и *вселенскаго*, такъ такъ здѣсь они обращаются и къ невидимымъ существамъ, прося ихъ ходатайствовать предъ Богомъ о человѣческомъ мірѣ“ [27])

Поэтому, плохую услугу и религіозному, и моральному развитію дѣтей оказываютъ тѣ свободные умы, которые признаютъ цѣннымъ только служеніе Богу „въ духѣ“, забывая, что одно оно какъ разъ будетъ безъ „истины.“

Итакъ, средствами къ религіозному воспитанію мы намѣтили:

---

[26]) А Коменскій „Великая Дидактика“ глава XXIV, § XVI 25

[27]) П А. Соколовъ ibid Стр. 55

1. *Религіозное наставленіе живое и сердечное*
2. *Примѣръ религіозности.*
3. *Возбужденіе любви къ людямъ.*
4. *Возбужденіе любви къ красотамъ природы.*
5. *Пріученіе къ внѣшнему Богопочитанію.*

Лекція тринадцатая.

О волѣ.

Три рода душевныхъ движеній

§ 1. Еслѣ всѣ душевныя состоянія назвать движеніями души, то познавательныя состоянія можно назвать *центростремительными* движеніями, потому что они начинаются отъ внѣшнихъ впечатлѣній, чувствовательныя можно назвать *центральными*, потому что они являются въ отвѣтъ на внутреннія состоянія, хотя бы произшедшія и отъ внѣшнихъ впечатлѣній, напр. на ощущенія Очевидно, должны быть и еще движенія, которыя можно было-бы назвать *центробѣжными*, потому что они идутъ отвнутри ко внѣ[1]).

Такія движенія и есть на самомъ дѣлѣ „Возбужденіе, вызванное въ центростремительныхъ (такъ сказать, въ ощущающихъ) нервахъ, не остается тамъ, но разряжается черезъ центробѣжные нервы (двигательные), вызывая движенія, различныя у различныхъ животныхъ и при различныхъ стимулахъ [2]) (внутреннихъ или внѣшнихъ). Эти движенія, необходимымъ условіемъ которыхъ является дѣятельность центробѣжныхъ нервовъ, мы и называемъ центробѣжными.

Два рода центробѣжныхъ движеній

§ 2. Одни изъ центробѣжныхъ движеній происходятъ обычно безъ нашего вѣдома, безъ нашего спроса, напр. сердцебіеніе при страхѣ, слезоточеніе при засореніи глаза, крикъ при мгновенной боли, движеніе рукъ при неожиданномъ паденіи, и т п

Другія опредѣляются почти всецѣло нашимъ вѣдомомъ, напр., прогулка, работа, сознательное движеніе къ извѣстной цѣли, и т. п

---

[1]) Должны быть движенія, въ которыхъ бы наиболѣе выражалась наша активность.

[2]) *Джемсъ* „Психологія“ стр. 67

Первыя движенія называются непроизвольными и подраздѣляются на рефлексы, инстиктивныя движенія и движенія привычныя.

Вторыя называются произвольными и составляютъ въ собственномъ смыслѣ „волевые акты“ (или дѣйствія), опредѣляемые сознательнымъ стремленіемъ, желаніемъ или хотѣніемъ

Непроизвольныя движенія.

Рефлексы и ихъ дѣленіе.

§ 3. Непроизвольное движеніе въ отвѣтъ на стимулъ внѣшній или внутренній называется вообще рефлексомъ

Движенія глотки, при входѣ въ нее пищи, слезоточеніе отъ попавшей въ глазъ соринки, вздрагивания при неожиданномъ стукѣ, свѣтѣ и т д все это—движенія рефлективныя отъ внѣшнихъ впечатлѣній

Движенія губъ, горловыхъ связокъ, иногда пальцевъ (какъ у слѣпоглухонѣмой *Лауры Бриджмэнъ*,) подъ вліяніемъ напряженной мысли, крикъ—при изумленіи, краска въ лицо—при стыдѣ, біенія сердца—при испугѣ, все это движенія рефлективныя отъ внутреннихъ стимуловъ

Такимъ образомъ, и рефлексы имѣютъ одни—периферическое происхожденіе, другіе—центральное Физіологическимъ органомъ первыхъ служатъ двигательные центры продолговатаго и спинного мозга; физіологическимъ органомъ вторыхъ—двигательныя волокна, идущія отъ центровъ большого мозга Первыя движенія чисто физіологическія, вторыя—психо-физическія.

Наша задача по отношенію къ рефлексамъ

Наша задача по отношенію къ этимъ непроизвольнымъ движеніямъ состоитъ въ томъ, чтобы подчинить ихъ себѣ, такъ чтобы и они управлялись нашей волей. Это—общая задача человѣка по отношенію къ физической природѣ, находится-ли она внѣ его, или въ немъ.

Три вида физіологическихъ рефлексовъ.

§ 4 Изъ физіологическихъ рефлексовъ одни намъ совсѣмъ не подчиняются и не могутъ подчиниться, напр. слезоточеніе, движенія желудка, кишекъ, и потому называются чистыми рефлексами Другіе подчиняются, но въ слабой степени, напр чиханіе, кашель, миганіе, и называются полурефлексами. Мы можемъ ихъ задержать, но не

на долгое время Третьи могутъ подчиниться намъ, и въ значительной степени, но тогда вмѣсто нихъ выступаетъ уже наша воля Мы можемъ такъ пріучить себя, что никакой неожиданный стукъ, никакая боль не вызоветъ въ насъ дрожи

§ 5 Какъ, откуда возникаетъ власть надъ послѣдними рефлексами? **Что обезпечиваетъ намъ власть надъ рефлексами?**

Предположимъ, вы спокойно сидите, отдавшись теченію своихъ мыслей Вдругъ какой-нибудь шутникъ вскрикиваетъ надъ вашимъ ухомъ. Вы вздрагиваете. Если послѣ этого онъ еще разъ вскрикнетъ, то вы уже не вздрогнете. Отчего произошла перемѣна? Оттого что вы получили уже *ощущеніе* отъ крика. Возбужденіе отъ крика перешло въ соотвѣтствующій центръ большого мозга, и его разрядъ (черезъ центробѣжные нервы), естественно, задерживается, потому что тамъ ему (возбужденію) приходится „поладить со многими другими участниками въ дѣйствіи [3])“

Что большой мозгъ имѣетъ задерживающее вліяніе на непроизвольныя движенія, это доказывается фактами, что, напримѣръ, подвижность обезглавленной (т е безъ головного мозга) лягушки становится больше прежней, „растительныя функціи совершаются энергичнѣе во время сна, когда большой мозгъ вмѣшивается не такъ сильно (въ функціи всѣхъ другихъ системъ), какъ въ состояніи бодрствованія“ (*Гэфдингъ*)

Конечно, задерживающее по отношенію къ рефлексамъ вліяніе большого мозга сказывается тѣмъ сильнѣе, чѣмъ онъ развитѣе. Это подтверждается тѣмъ, что въ начальной стадіи сознательной жизни (у дѣтей), когда мозгъ еще не развитъ, „непосредственный, мгновенный переходъ отъ раздраженія къ движенію является отличительной особенностью“ [4]) И разумѣется, задержка разряда при помощи большого мозга совершается тѣмъ легче, чѣмъ мозгъ бодрѣе. „Если онъ утомленъ, получаетъ плохое питаніе, испы-

[3]) *Гэфдингъ* „Очерки психологіи“ II, 4 с

[4]) ibib IV, 4

тываетъ дѣйствіе холода или какихъ-нибудь ядовъ (кокаина, алкоголя и друг), то рефлекторное движеніе выигрываетъ въ скорости, силѣ и объемѣ" (*Гэфдингъ*). „Слабонервность", характеризующаяся болѣзненною раздражаемостью, „наклонностью къ рефлекторнымъ движеніямъ и судорогамъ", происходитъ отъ голода, холода, переутомленія и употребленія ядовъ.

Итакъ, *власть надъ рефлексами, или самообладаніе въ зачаточномъ состояніи, пріобрѣтается развитымъ участіемъ въ процессахъ жизни большого мозга, безъ его истощенія.*

Болѣзненная раздражаемость, такимъ образомъ, удаляется умственнымъ развитіемъ, а не усиливается Умственное развитіе дѣлаетъ нашъ нервный организмъ крѣпче по отношенію къ внѣшнимъ раздраженіямъ, а не слабѣе. Истеричныхъ больныхъ, подверженныхъ судорогамъ, больше является среди простого народа, и среди наименѣе развитой въ умственномъ отношеніи половины его, среди женщинъ. Стойкій относительно внѣшнихъ раздраженій нерный организмъ вырабатывается духовной жизнью, развивающей большой мозгъ

Власть надъ психофизическими рефлексами.

§ 6. Надъ психофизическими рефлексами мы получаемъ власть также не безъ участія большого мозга, или, выражаясь языкомъ психологическимъ, не безъ умственнаго развитія Задержка внѣшняго выраженія мысли, чувства, происходитъ подъ вліяніемъ другой мысли, другого чувства, связывающихся съ первыми. Центральное возбужденіе, вмѣсто того чтобы разрядиться по центробѣжнымъ волокнамъ и произвести сокращеніе связанныхъ съ ними мускуловъ, переходитъ на сосѣднія чувствительныя клѣтки. Чѣмъ сложнѣе ассоціативная сѣть нервныхъ клѣтокъ, тѣмъ больше человѣкъ имѣетъ возможность управить психофизическимъ рефлексомъ. Данный импульсъ, какая-нибудь мысль, чувство, можетъ мгновенно, по ассоціативной сѣти, соединиться съ другими импульсами и подъ ихъ вліяніемъ или измѣниться въ своемъ внѣшнемъ выраженіи, или задержаться. Такъ, напримѣръ, подъ вліяніемъ чувства изумленія при неожиданной встрѣчѣ съ хорошимъ знакомымъ мы

готовы были бы вспрыгнуть и выдѣлать, что называется, антраша, но возникшая тутъ же мысль, „что скажетъ публика", удерживаетъ насъ отъ этого непосредственнаго выраженія чувства радости Или, напримѣръ, предположимъ, у насъ давно не былъ любимый другъ, и мы на него нѣсколько въ обидѣ Но вотъ онъ пришелъ. Чувство радости побуждаетъ насъ протянуть къ нему обѣ руки, но возникшее тутъ-же представленіе обиды, которую онъ нанесъ намъ долгимъ отсутствіемъ, удерживаетъ наши руки, и мы тѣниво протягиваемъ ему одну.

У загипнотизированнаго субъекта дѣйствіе подъ вліяніемъ извѣстной идеи имѣетъ характеръ рефлекса, непроизвольнаго движенія Внушенная мысль, какъ только подошло соотвѣтствующее впечатлѣніе, сейчасъ же осуществляется. Одной служанкѣ внушили, чтобы она поцѣловала такого-то молодого человѣка. Молодой человѣкъ входитъ, впечатлѣніе на лицо, и служанка не сознавая исполняетъ внушенную мысль (Примѣръ изъ *Гюйо* „Воспитаніе и наслѣдственность"). Здѣсь мы имѣемъ дѣло съ патологическимъ рефлексомъ. Но причина его одна съ нормальнымъ: *отсутствіе связи съ другими мыслями и чувствами.*

Сила гипнотическаго внушенія обусловливается тѣмъ, что сознаніе субъекта отрѣзывается „отъ притока новаго содержанія", такъ сказать, опустошается отъ другихъ идей, отчего внушаемая идея имѣетъ въ извѣстный моментъ непреодолимый характеръ, потому что она одна въ сознаніи, она—идея fixe. Ея выраженіе ничѣмъ не задерживается, ничѣмъ не видоизмѣняется. Тогда какъ въ нормальномъ состояніи обыкновенно одна мысль находитъ себѣ противовѣсъ въ другой мысли, рефлексъ одной—въ рефлексѣ (разрядѣ) другой. Если бы, напримѣръ, въ моментъ, когда я прохожу мимо игрушечнаго магазина, у меня появилась одна единственная мысль—купить игрушку, я-бы зашелъ и купилъ; но такъ какъ она связывается съ мыслями о тратѣ денегъ, о другой лучшей покупкѣ, и т. д., то я и прохожу мимо Тѣ мысли задерживаютъ осуществленіе этой, которое иначе было-бы рефлективнымъ

Отсутствіе у дѣтей связи между мыслями и чувствами служитъ причиной напряженности ихъ мыслей и чувствъ: у нихъ каждая пришедшая въ голову мысль имѣетъ характеръ идеи fixe, хотя и быстро преходящей, и каждое чувство выражается бурно, какъ аффектъ. Ребенокъ не владѣетъ ни внѣшнимъ проявленіемъ мыслей, ни внѣшнимъ проявленіемъ чувствъ. Непроизвольное выраженіе ихъ вполнѣ непроизвольно.

У человѣка сложнаго духовнаго развитія внѣшнее выраженіе внутреннихъ состояній, само собой, будетъ менѣе напряженно, болѣе обдуманно, потому что не будетъ мгновенно.

Такъ, можно сказать, внѣшнюю природу и въ себѣ, какъ во внѣ, человѣкъ покоряетъ своимъ духомъ, своимъ умомъ, а не внѣшней силой.

Инстинктивныя движенія

§ 7. *Болѣе сложныя движенія, чѣмъ рефлексы, но такъ же непроизвольныя, составляютъ движенія инстинктивныя.* Движенія, изъ которыхъ состоитъ процессъ сосанія ребенкомъ, движенія, какія мы дѣлаемъ руками при встрѣчѣ съ опаснымъ предметомъ, бѣгъ цыпленка подъ мать при видѣ ястреба, сложныя дѣйствія, которыми ласточки, при наступленіи весны, строятъ гнѣзда для будущихъ птенчиковъ, всѣ эти цѣлесообразныя движенія, въ какомъ-либо отношеніи полезныя для животнаго, суть движенія инстинктивныя.

Значеніе инстинктовъ для жизни.

Они лежатъ въ природѣ организма животнаго, и безъ нихъ едва-ли какое животное могло-бы выжить: прежде чѣмъ *научиться* цѣлесообразнымъ движеніямъ, удовлетворяющимъ его потребности, оно-бы двадцать разъ погибло, потому что потребности не могутъ ждать выучки.

Но какъ ни благодѣтельны инстинктивныя движенія для животнаго, безъ высшаго управителя ему приходилось бы плохо и съ ними. Инстинктивное движеніе возникаетъ всякій разъ, какъ есть соотвѣтствующее впечатлѣніе и соотвѣтствующій позывъ. Но что было-бы, если бы эта необходимость движенія не управлялась болѣе отдаленными

соображеніями?' *Джемсъ* беретъ въ примѣръ актъ схватыванія пищи животнымъ [5]). Безъ высшихъ центровъ, которые являются физіологическимъ условіемъ храненія прошлыхъ опытовъ, животное было-бы „обречено роковымъ образомъ бросаться на пищу, гдѣ только она ни попадется, не взирая на окружающую обстановку: оно такъ же *не можетъ* противодѣйствовать этому влеченію, какъ вода *не можетъ* не кипѣть, когда подъ котломъ разложенъ костеръ Каждую минуту оно будетъ рисковать поплатиться жизнью за свою прожорливость Жизнь его будетъ представлять непрерывный рядъ опасностей. ему будутъ угрожать нападенія враговъ, ловушка, ядъ, вредныя послѣдствія обжорства. Есть рыбы, которыя, будучи пойманы на крючекъ, сняты съ него и брошены въ воду, тотчасъ же снова автоматически за него хватаются,—они поплатились бы за низкій уровень интеллекта совершеннымъ исчезновеніемъ своей породы,если бы ихъ необычайная плодовитость не препятствовала этому"

Отсюда очевидно, что одними инстинктами жить нельзя И Мефистофель совершенно неправъ въ своей иронии, когда говоритъ Господу о человѣкѣ [6]):

„Когда-бы ты его не вздумалъ одарить"
„Хваленой искрою святого разумѣнья",
„Онъ лучше-бъ жилъ, безъ всякаго сомнѣнья".

Безъ разума [7]), при всей безошибочности инстиктивныхъ движеній, человѣкъ скорѣе стоялъ-бы на краю гибели

При однихъ инстиктахъ человѣкъ руководился-бы ближайшими цѣлями, ближайшимъ моментомъ, безъ предвидѣнія слѣдующаго за нимъ. Умъ ставитъ отдаленныя цѣли, въ виду которыхъ жизнь заранѣе и получаетъ опредѣленный планъ, опредѣленную организацію. Эти цѣли даютъ человѣку возможность стать господиномъ своей жизни, а

[5]) *Джемсъ* „Психологія" стр 74

[6]) „Фаустъ" *Гете* „Прологъ на небесахъ"

[7]) „Мы понимаемъ здѣсь подъ разумомъ способность размышленія въ самомъ общемъ смыслѣ

не ея рабомъ, господиномъ, повелѣвающимъ, какъ она должна идти, а не рабомъ, только идущимъ за ней безропотно и безсильно

Задача воспитанія по отношенію къ инстинктамъ дѣтей

И наша задача по отношенію къ дѣтямъ должна состоять въ томъ, чтобы воспитать въ нихъ подчиненіе инстинктовъ разуму, подчиненіе ближайшихъ цѣлей отдаленнымъ Разумѣется, это подчиненіе не можетъ произойти безъ достаточнаго умственнаго и безъ достаточнаго эмоціональнаго развитія. Только тогда человѣкъ можетъ, вмѣсто ближайшихъ впечатлѣній, руководиться отдаленными цѣлями, когда будетъ ясно представлять ихъ, и когда осуществленіе ихъ будетъ связано для него съ возвышенными эмоціями Но объ умственномъ и эмоціональномъ воспитаніи мы уже говорили

Привычныя движенія

§ 8 Достоинству человѣка свойственно управлять внѣшними движеніями и внѣ себя, и своими. Долгъ человѣка—непроизвольныя движенія, и рефлексы, и инстинктивныя, подчинять себѣ, своему сознанію Но иногда полезно и сознательныя движенія переводить въ безсознательныя, когда нужно, чтобы сознаніе освободилось для высшихъ цѣлей, для высшихъ движеній. Положимъ, ребенокъ въ первый разъ садится писать Все сознаніе его направлено на то, какъ взять ручку, какъ ее поддерживать, какъ вести линіи и т п. Содержанія того, что онъ пишетъ, онъ не воспринимаетъ; движенія мыслей у него нѣтъ, почему и даютъ ему въ первое время писать только линіи и отдѣльныя буквы. Чтобы освободилось сознаніе для движенія мыслей, надо перевести процессъ писанія изъ сознательныхъ движеній въ безсознательныя Или, напр., мы учимся танцовать. Въ началѣ каждый поворотъ ноги, каждое движеніе рукою, сопровождается усиленнымъ сосредоточеніемъ на нихъ сознанія Отчего и бываетъ, что мы не замѣчаемъ, какъ нашъ танецъ совсѣмъ ушолъ изъ-подъ такта. При этомъ движенія всегда довольно медленны, потому что ими управляетъ сознаніе, а мы знаемъ, что участіемъ большого мозга движенія всегда замедляются. Танцуя съ сознаніемъ, мы, понятно, ежеминутно натыкаемся на

другія пары, потому что наше вниманіе направлено исключительно на *па*, и ему нѣтъ возможности замѣчать кружащіяся пары. Отсюда понятно, что для соблюденія такта, для быстроты и ловкости танцевъ, нужно, чтобы сознательныя движенія перешли въ безсознательныя

Безсознательныя движенія, бывшія раньше сознательными, носятъ названіе привычныхъ, или просто привычекъ

Какъ получаются привычки.

§ 9 Какъ получаются привычки: писать, танцовать и т п? Положимъ, вы взяли извѣстнымъ манеромъ пишущую ручку, т. е иначе сказать, ваша рука, ваши пальцы приняли разъ извѣстное положеніе, произошли извѣстныя мускульныя движенія. Когда вы захотите еще разъ взять перо, вполнѣ естественно, мускульныя движенія пойдутъ по прежнему направленію, и ваши пальцы и рука примутъ прежнее положеніе. Въ третій разъ мускульныя движенія, нужныя для взятія пера, имѣютъ еще больше шансовъ пойти по старому направленію, и т д. Такимъ образомъ, расположеніе къ привычкѣ дается первократнымъ дѣйствіемъ, благодаря сохраненію слѣда отъ него въ нашей мускульной системѣ [8]). Точно такъ-же, какъ разъ извѣстнымъ образомъ согнутый листъ бумаги имѣетъ тенденцію вторично согнуться такимъ же образомъ, и съ каждымъ новымъ разомъ эта тенденція будетъ усиливаться

Первое движеніе будетъ сознаваться, потомучто усиліе для него будетъ значительно. Но съ каждымъ разомъ, по мѣрѣ того какъ усиліе для движенія становится меньше и меньше, сознаніе сопровождаетъ движеніе все слабѣе и слабѣе. Наконецъ усиліе становится совсѣмъ незначительнымъ, переходитъ за нижній порогъ сознанія, и движеніе уже не ощущается. Такъ, путемъ повтореній, движеніе изъ сознательнаго переходитъ въ безсознательное, изъ произвольнаго въ непроизвольное. Воля даетъ впослѣдствіи только первый стимулъ Лишь бы я задумалъ и рѣшилъ писать, а то, какъ я беру перо, какъ сажусь, сгибаюсь, пишу слово за словомъ, все это дѣлается и безъ участія воли, и безъ участія сознанія.

[8]) *Фонсегривъ* „Элементы психологіи“ стр 127.

Итакъ, привычка образуется повтореніемъ дѣйствій

Отъ чего зависитъ количество повтореній для привычки?

§ 10. Смотря по степени сложности, дѣйствіе, чтобы перейти въ привычку, нуждается то въ меньшемъ, то въ большемъ числѣ повтореній Привычка держать извѣстнымъ образомъ ложку потребовала, несомнѣнно, меньше повтореній, чѣмъ привычка извѣстнымъ образомъ писать Несложный танецъ становится привычнымъ скорѣе, чѣмъ сложный

Количество повтореній, необходимое для образованія привычки, обусловливается далѣе возрастомъ человѣка Привычки легче всего, скорѣе образуются въ дѣтскомъ возрастѣ, самомъ пластическомъ періодѣ жизни, и труднѣе всего въ старческомъ Это не мѣшаетъ помнить, чтобы для насажденія добрыхъ привычекъ не пропустить времени

Виды привычекъ.

§ 11 Надо замѣтить, что привычность относится столько-же къ образу дѣйствія, сколько и къ содержанію его: оба тѣсно связаны Привыкнуть можно извѣстнымъ *образомъ* дѣлать, какъ и *что-нибудь* извѣстное дѣлать Можно привыкнуть гулять, сидѣть дома и заниматься, привыкнуть подавать нищимъ милостыню, и т п.

Смотря по тому, какія дѣйствія повторяются достаточное число разъ: физическія, умственныя или нравственныя, и *привычки образуются. физическія, умственныя, и нравственныя*

Примѣры привычекъ умственныхъ и нравственныхъ.

Постояннымъ упражненіемъ въ счетѣ можно пріобрѣсти привычку умственнаго счета. бухгалтера и продавцы быстрѣе и легче считаютъ, чѣмъ мы •Упражненіемъ въ умственной работѣ прививается привычка къ ней, и мы становимся способными просидѣть за умственными занятіями 7—8 часовъ и не устать. Потомучто привычная работа идетъ легко, безъ особенныхъ усилій. Требуя каждый разъ, чтобы ученикъ выражался правильно, мы привьемъ ему привычку къ правильной рѣчи. Поощряя неправильное звуковое произношеніе дѣтей, поддѣлываясь подъ ихъ языкъ, мы привьемъ имъ различныя сюсюканья и пришепетыванья

Не обращая вниманія на выразительность чтенія дѣтьми на первой ступени, мы становимся повинны въ привычкѣ ихъ читать монотонно и на слѣдующихъ.[9])

Слѣдя за тѣмъ, чтобы ребенокъ передавалъ факты безъ привираній, чтобы въ каждомъ случаѣ онъ отвѣчалъ прямо, можно привить ему нравственную привычку къ правдивости. Упражняя ребенка въ томъ, чтобы каждая минута его была чѣмъ-нибудь занята, работой или игрой, мы привьемъ ему привычку къ занятости, такъ что онъ будетъ тяготиться праздностью Заставляя постоянно держать въ чистотѣ книги, руки, ноги, мы привьемъ ему привычку къ чистотѣ и опрятности Словомъ, что бы мы ни взяли, постояннымъ упражненіемъ, или, что то-же, повтореніемъ соотвѣтствующихъ усилій или движеній, можно создать къ этому привычку, создать „вторую природу".

Какъ создаются привычки умственныя и нравственныя?

§ 12. Уже изъ механизма привычекъ вообще можно видѣть, что прочное направленіе, умственное или нравственное создается собственно *работой въ немъ, дѣйствіями*: любовь къ труду создается трудомъ, любовь къ чистотѣ—чистотой, честность—честнымъ исполненіемъ долга, начиная съ ничтожной вещи, съ заучиванія какого-нибудь стихотворенія. Манкировка въ ничтожномъ ведетъ за собой манкировку и въ важномъ дѣлѣ, потомучто и въ томъ, и въ другомъ дѣйствуетъ одна принципіальная привычка. У школьника нѣтъ важныхъ общественныхъ дѣлъ. Честному отношенію къ дѣлу онъ долженъ учиться на своихъ маленькихъ дѣлахъ и обязанностяхъ Все равно какъ чистотѣ и опрятности долженъ учиться на опрятномъ содержаніи своего пера, книжки, сумки

Ни къ чему другому такъ не приложимы слова апостола: „кто . . согрѣшитъ въ одномъ чемъ-нибудь, тотъ становится виновнымъ во всемъ"[10]), какъ къ образованію

[9]) И можетъ быть, какъ примѣръ возможно сложныхъ умственныхъ привычекъ, не такъ невѣроятенъ разсказъ о семинаристѣ, который на университетскомъ пріемномъ экзаменѣ (въ 70 гг.) отказался отъ темы: „Описаніе моей родины", и просилъ дать что-нибудь полегче, въ родѣ „О безсмертіи души", „О реальности внѣшняго міра" и т п.

[10]) Посланіе ап Іакова 2 гл. 10 ст.

привычекъ. Разъ солгавши въ одномъ случаѣ, мы тѣмъ самымъ получили нѣкоторую наклонность—солгать и въ нужныхъ другихъ Привыкши класть кляксы на сѣрой бумагѣ, мы будемъ класть ихъ и на бѣлой.

Изъ механизма привычекъ видно также, что прочное направленіе создается повтореніемъ, *многократными* упражненіями въ немъ Какъ бы ни былъ великъ вашъ авторитетъ среди учениковъ, *безъ повторенія* соотвѣтствующихъ дѣйствій вы не создадите въ нихъ извѣстнаго прочнаго направленія Авторитетъ долженъ взять себѣ на помощь *настойчивость* и *терпѣливость*. Ничто не можетъ прочно укорениться сразу. Нужно время и повторительныя, непрерывныя дѣйствія.

Итакъ, насажденіе привычекъ должно быть предметомъ особаго вниманія воспитателя: ими экономизируются силы и создается прочное направленіе. *Средствомъ къ ихъ насажденію служитъ многократное, въ зависимости отъ возраста воспитываемыхъ и отъ сложности дѣла, повтореніе соотвѣтствующихъ дѣйствій.*

Произвольныя движенія.

Движенія произвольныя желаніе и хотѣніе

§ 13. *Движенія съ нашего вѣдома и спроса называются произвольными.*

Положимъ, у меня явилась мысль о родномъ домѣ. Эта мысль сопровождается для меня пріятнымъ чувствомъ. Теперь, подъ вліяніемъ мысли и пріятнаго съ нею чувства, у меня можетъ создасться внутреннее движеніе къ тому, чтобы перенестись домой. Это *внутреннее движеніе, возникшее подъ впечатлѣніемъ мысли, которую было бы пріятно осуществить, называется желаніемъ*, а самое осуществленіе мысли—желательнымъ[11])

[11]) Желаніе, по *Джем у Селли*, „можетъ быть опредѣлено только какъ выступаніе души въ активное побужденіе, или движеніе къ реализации (т е. осуществленію) идеи или представленія чего-либо пріятнаго“ *Д. Селли* „Основныя начала психологіи“ С-Петербургъ 1888 г. стр 318.

Желаніе можно охарактеризовать, какъ *созерцательное движеніе*. Я *желалъ-бы* перелетѣть на луну и посмотрѣть, есть-ли тамъ живыя существа Я *желалъ-бы* выиграть 200 тысячъ, и т. п. Желаніе—это мечта, и *желаютъ* больше всего *мечтатели* Но когда я изыскиваю средства осуществить мечту, я уже не просто желаю, а *хочу* Очевидно *хотѣть* можно только того, что достижимо

Такимъ образомъ, хотѣніе собственно состоитъ изъ трехъ элементовъ: а) представленія извѣстнаго дѣйствія, б) пріятнаго или непріятнаго чувства, соединеннаго съ нимъ (представленіемъ) и в) изысканія средствъ къ осуществленію

Въ такомъ видѣ представляется волевой актъ у дѣтей ребенокъ проходитъ мимо сада и видитъ въ немъ яблоки У него сейчасъ-же является мысль: „хорошо-бы достать яблочковъ! Они такъ вкусны!“ Если онъ этой думой и чувствомъ и ограничивается, то онъ просто только *желаетъ* яблоковъ. Но если, подъ вліяніемъ сильнаго чувства, онъ начинаетъ изыскивать средства достать яблоковъ, ищетъ, нѣтъ-ли гдѣ въ заборѣ лазейки, то онъ уже не просто *желаетъ*, а *хочетъ* достать ихъ

Чѣмъ обусловливается простой волевой актъ?

§ 14. *Откуда-же въ насъ возникаетъ желаніе, и потомъ дальше хотѣніе?* Положимъ, я вижу проѣзжающій велосипедъ Представленіе дѣйствія есть, но *желанія* прокатиться на велосипедѣ можетъ и не быть Желаніе возникнетъ голько тогда, когда съ представленіемъ дѣйствія соединится представленіе удовольствія отъ ѣзды на велосипедѣ. Такимъ образомъ, чувства играютъ главную роль въ возникновеніи желаній

Значеніе рефлекторныхъ и инстинктивныхъ движеній для волевыхъ

На какой-же почвѣ возникаетъ связь между представленіемъ дѣйствія или предмета и чувствомъ? На почвѣ рефлекторныхъ и инстинктивныхъ движеній Положимъ, ребенокъ наткнулся на что-нибудь острое, напр. на кончикъ ножа, укололся, чисто рефлекторнымъ образомъ (не сознавая и мгновенно) отдернулъ руку, и такимъ образомъ избѣгъ боли. Здѣсь уже образовалась связь между движе-

ніемъ руки и пріятнымъ чувствомъ (отъ сознанія, что избѣгъ боли). И въ слѣдующій разъ, когда онъ увидитъ издалека двигающееся остріе ножа, ему вспомнится: отъ прикосновенія къ острію—боль, а отъ движенія руки—избавленіе отъ боли, и подъ вліяніемъ этихъ чувствъ онъ *пожелаетъ* или *захочетъ* повторить прежнее движеніе рукою Такимъ образомъ, *желательныя* движенія получаются изъ *рефлекторныхъ*, и самое желаніе предполагаетъ опытъ съ движеніями рефлекторными

Еще больше, чѣмъ рефлекторныя движенія, имѣютъ значеніе для образованія связи между представленіемъ и чувствомъ, и отсюда, для возникновенія желаній, движенія инстиктивныя Положимъ, ночью вашимъ глазамъ представилось глубокое, звѣздное небо Подъ вліяніемъ этого впечатлѣнія въ васъ возникаетъ инстинктивный порывъ къ какому-то Высочайшему Существу, Которое стоитъ безконечно выше васъ, Которое видится въ этихъ милліонахъ сверкающихъ звѣздъ и слышится въ тишинѣ ночи, какъ дыханіе „духа тонка“ Инстиктивный религіозный порывъ [12]) связанъ съ глубокими чувствами благоговѣнія, преданности и смиренія Порывъ прошелъ, но съ представленіемъ звѣзднаго неба у васъ связались воспоминанія о порывѣ и глубокихъ чувствахъ, сопровождавшихъ его. Благодаря этой связи, и послѣ, при видѣ звѣзднаго неба, вамъ *желательно* испытать тотъ-же порывъ и тѣ-же чувства, вамъ *хочется* молиться. Воспоминаніе о глубокихъ чувствахъ, связанныхъ съ религіознымъ порывомъ, породило въ человѣкѣ желаніе имѣть всегда при себѣ ночь и звѣдное небо, что и выразилось въ постройкѣ сумрачныхъ храмовъ съ небообразнымъ сводомъ, украшеннымъ звѣздами. Такимъ образомъ, подъ вліяніемъ связи представленія съ чувствомъ, инстинктивныя движенія, даже высшаго порядка, такъ-же переходятъ въ желанія и хотѣнія, какъ и рефлекторныя.

Итакъ, произвольныя движенія возникаютъ изъ непроизвольныхъ подъ вліяніемъ воспоминаній о чувствахъ, связанныхъ съ ними.

---

[12]) Мы нарочно беремъ сложнѣйшее пнстинктивное движеніе, потому что простое движеніе очень близко подходило бы къ рефлекторному.

Лекція четырнадцатая.

Воля въ собственномъ смыслѣ.

Волевыя движенія возникаютъ, какъ мы сказали, изъ движеній рефлекторныхъ и инстинктивныхъ Тѣ и другія для насъ полезны, что-нибудь намъ даютъ или отъ чего-нибудь избавляютъ (напр движеніе руки при встрѣчѣ съ остріемъ), т. е. всегда соединены съ пріятнымъ чувствомъ. Воспоминаніе о нихъ и о связанныхъ съ ними чувствованіяхъ дѣлаетъ для насъ эти движенія вѣдомыми и желательными. Когда ребенокъ вспоминаетъ самое движеніе (къ какому-нибудь предмету или отъ него), движеніе становится для него вѣдомымъ раньше своего осуществленія Когда онъ вспоминаетъ пріятное чувство, соединенное съ нимъ, онъ уже соглашается на него. Такъ получаются *движенія съ нашего вѣдома и согласія, иначе называемыя произвольными.*

Но это собственно только начало воли.

Многочисленныхъ произвольныхъ движеній

§ 1. Движеній съ вѣдома и согласія можетъ быть столько-же, сколько есть непроизвольныхъ движеній, удовлетворяющихъ какой-нибудь нашей потребности: или положительнаго блага, или удаленія отъ зла. Вѣдь въ самомъ дѣлѣ, вспоминаться могутъ всѣ непроизвольныя движенія, и вмѣстѣ со своими благами, положительными или отрицательными.

Сложный волевой актъ

§ 2. Вполнѣ понятно, что они когда-нибудь могутъ столкнуться, и при разнохарактерности потребностей, не примириться, а начать борьбу. Отсюда получается *сложный*

волевой актъ, состоящій изъ нѣсколькихъ болѣе простыхъ произвольныхъ движеній, который непремѣнно включаетъ въ себѣ моментъ борьбы между движеніями и моментъ побѣды.

Примѣръ. Возьмемъ примѣръ. Въ воскресный день вы сидите за подготовкой къ урокамъ Наконецъ вы достаточно устали сидѣть. Весь организмъ требуетъ перемѣны положенія и свѣжаго воздуха Этой потребности удовлетворяетъ прогулка, и у васъ является желаніе встать и прогуляться Но тутъ возникаетъ у васъ представленіе о завтрашнемъ днѣ, объ урокахъ, которые чрезвычайно тяжело вести безъ подготовки. Подготовка избавляетъ отъ тяжести уроковъ Сюда присоединяется голосъ нравственнаго долга: все дѣлать какъ можно лучше Нарушеніе этого долга, вы вспоминаете, всегда вызывало у васъ угрызенія совѣсти Но за то здоровье—выше всего. а ему больше благопріятствуетъ прогулка, и т. д Въ васъ борятся желанія: то прогуляться, то остаться Чѣмъ они борятся? Прежде всего, соединенными съ ними чувствами Борятся собственно чувства отъ прогулки и отъ подготовки Какое сильнѣе, то и побѣждаетъ Если пріятное чувство отъ прогулки значительно сильнѣе чувствъ отъ сознанія исполненнаго долга, чувства тяжести отъ уроковъ безъ подготовки, то вы, не долго думая, берете шапку и идете гулять. Но если чувства сами по себѣ приблизительно одинаково сильны или слабы, то борьба между ними затягивается Каждое чувство привлекаетъ на свою сторону союзниковъ въ видѣ доводовъ, связанныхъ съ чувствами того-же направленія Пріятное чувство отъ прогулки подкрѣпляетъ себя мыслями о значеніи вообще здоровья, даже для честнаго исполненія долга, мыслями о возможныхъ пріятныхъ встрѣчахъ со знакомыми, и т д Конечно, всѣ эти подкрѣпляющія извѣстное чувство мысли возникаютъ въ насъ благодаря ассоціаціямъ. И вполнѣ понятно, чѣмъ какая ассоціація обширнѣе, тѣмъ подходящее къ ней чувство можетъ скорѣе и больше найти въ свою пользу доводовъ. А объемъ ассоціаціи зависитъ, какъ намъ

извѣстно, отъ того, какъ много мы размышляли объ извѣстномъ предметѣ Если мы вообще много думаемъ о благѣ здоровья, и мало о нравственномъ долгѣ, то съ первой мыслью ассоціація будетъ обширнѣе, чѣмъ со второй, и понятно, чувство отъ прогулки подберетъ для себя больше доводовъ, чѣмъ чувство отъ исполненія долга

Но положимъ, пріятное чувство отъ прогулки сильно, сильно само по себѣ, и имѣетъ за себя много численные доводы Непремѣнно-ли въ такомъ случаѣ оно побѣдитъ? Нѣтъ, не непремѣнно Прогулка можетъ сильнѣе манить васъ, чѣмъ подготовка, но вы всетаки не идете гулять, потому что *привыкли подготавливаться* Вы уже отодвинули книгу, поднялись, одѣлись, можетъ быть, уже вышли за дверь, но тутъ-же снова возвращаетесь, потому что противъ вашей прогулки возстаетъ ваша „вторая природа"

Такимъ образомъ, *побѣда остается за дѣйствіемъ, которое связано съ сильнѣйшимъ чувствомъ, съ болѣе обширной ассоціаціей представленій и мыслей, и съ сильнѣйшей привычкой.*

Что-же такое воля?

Итакъ, съ точки зрѣнія строго психологической [1]), *подъ волей разумѣется борьба внутреннихъ движеній соединенными съ ними чувствами, мыслями и привычками, заканчивающаяся побѣдой сильнѣйшаго движенія.*

Въ такомъ опредѣленіи волевой актъ состоитъ собственно изъ 5 моментовъ: а) представленія извѣстныхъ дѣйствій; б) представленія ихъ мотивовъ: связанныхъ съ ними чувствъ, мыслей; в) борьбы между ними; г) побѣды одного, при чемъ рѣшающую роль иногда играетъ привычка и, наконецъ, 9) осуществленія побѣдившаго дѣйствія

Нравственная воля.

§ 3 Этимъ механизмомъ волевыхъ актовъ не исключается выработка нравственной воли, въ которой,—конечно, не безъ борьбы—всѣ другія движенія побѣждаются движеніемъ нравственнымъ, имѣющимъ цѣлью единеніе съ людьми

[1]) Которая не занимается вопросомъ о свободѣ воли, какъ силѣ самостоятельнаго опредѣленія къ извѣстному дѣйствію, путемъ произвольнаго усиленія его мотивовъ,—предоставляя этотъ вопросъ философіи Опытная психологія имѣетъ въ виду прослѣдить *связность* душевныхъ *явленій*.

Только выработка нравственной воли, при указанныхъ условіяхъ воли вообще, является долгимъ и труднымъ процессомъ Выработка нравственной энергіи—дѣло всей жизни, потому что, пока человѣкъ живетъ, должны существовать въ немъ и физическія, и личныя потребности, съ движеніями въ пользу которыхъ и приходится иногда вступать въ борьбу движеніямъ нравственнымъ

Средства къ воспитанію нравственной воли

Средствами къ выработкѣ нравственной воли, какъ уже подсказываетъ психологія воли, служатъ.

1. *Воспитаніе нравственныхъ чувствъ.* Чѣмъ интенсивнѣе будутъ нравственныя чувства, сопровождающія нравственныя движенія, тѣмъ больше шансовъ будутъ имѣть послѣднія въ борьбѣ съ другими движеніями Если нравственная чуствительность будетъ настолько сильна въ школьникѣ, что малѣйшее уклоненіе отъ долга будетъ сопровождаться у него сильнѣйшими угрызеніями совѣсти, малѣйшая, напр , ложь будетъ вызывать омерзѣніе, то можно ручаться, что въ борьбѣ съ другими движеніями движеніе въ пользу долга, въ направленіи правды, возьметъ перевѣсъ

2. *Образованіе нравственныхъ убѣжденій* Подъ убѣжденіемъ разумѣется хорошо продуманный, твердо обоснованный взглядъ на извѣстное жизненное отношеніе. Взглядъ на то, какъ должно относиться къ своему слову, къ чужому имени или чести, есть уже убѣжденіе, когда онъ продуманъ и прочно обоснованъ возможными доводами

Образовать нравственныя убѣжденія—значитъ образовать такіе взгляды, которые были-бы вполнѣ вѣрны принципу всеобщаго единенія, принципу добра Лучше всего это достигается самоуглубленіемъ, самопознаніемъ, потому что лучшія основанія, какія можно подыскать для нравственности, коренятся въ глубинахъ нашего собственнаго духа, въ прирожденныхъ ему нравственныхъ требованіяхъ

Общепринятая истина, что *прочныя* нравственныя убѣжденія вырабатываются страданіемъ, не противорѣчитъ нашему утвержденію о значеніи самоуглубленія Страданія тѣмъ и цѣнны, что, заключая человѣка въ немъ самомъ,

учатъ его самоуглубленію Въ этомъ-же нравственное значеніе и болѣзней, которыя, хотя на время, отрываютъ человѣка отъ разнообразныхъ впечатлѣній внѣшняго міра Хорошо поболѣть иногда равносильно—переродиться

Наоборотъ, забавленіе дѣтей *внѣшними* впечатлѣніями, во что иногда обращается наглядность обученія, крайнее облегченіе ученія, при которомъ совсѣмъ не требуется вдумчиваго размышленія, могутъ благопріятствовать и нравственной легковѣсности учащихся. Недаромъ, приведя девизъ легкомысленной младости

„Что, устрицы пришли? О, радость!“
„Летитъ обжорливая младость“
„Глотать“

великій знатокъ человѣческой души со стороны ея нравственныхъ запросовъ, *Достоевскій* съ сердцемъ говоритъ: „скверная младость и не желательная, и я увѣренъ, что слишкомъ облегченное воспитаніе чрезвычайно способствуетъ ея выдѣлкѣ“. [2])

При борьбѣ нравственныхъ чувствъ съ чувствами другихъ порядковъ, прочно организованныя нравственныя убѣжденія, выработанныя усиленнымъ размышленіемъ, доставятъ имъ значительное подкрѣпленіе. Чувство все-таки всегда, для самооправданія, обращается къ доводамъ разсудка.

3. *Образованіе нравственныхъ привычекъ.* Чѣмъ какое движеніе будетъ для души привычнѣе, тѣмъ труднѣе его нарушеніе. Къ привычному движенію такъ приспособляется весь и духовный, и физическій строй, что нарушить первое значило-бы нарушить и весь послѣдній. Пусть привычное дѣйствіе не имѣетъ за себя свѣжести чувства, пусть даже оно противорѣчитъ уже и убѣжденіямъ, но оно имѣетъ за себя громадную силу, *силу* привычки. Попробуйте мѣсяцъ походить каждый день въ какой-нибудь плохой театръ: въ концѣ концовъ онъ не будетъ доставлять вамъ никакого удовольствія, всѣ доводы разсудка будутъ противъ него, и все-таки васъ будетъ тянуть въ театръ роковая сила привычки.

[2]) *Достоевскій* „Дневникъ писателя“ за 1876 годъ, январь, глава I.

Характеръ.

Что такое характеръ?

§ 4. Когда въ борьбѣ противоположныхъ движеній побѣждаютъ преимущественно движенія извѣстнаго порядка, и, какъ побѣдители, конечно, о существляются, то создается извѣстное постоянное направленіе дѣятельности, иначе называемое характеромъ

Характеромъ, такимъ образомъ, *называется постоянный образъ дѣятельности человѣка.*

Различіе характеровъ

§ 5 По различіямъ движеній, какія побѣждаютъ преимущественно, различаются и характеры.

Чувственный характеръ.

1 Если побѣждаютъ движенія въ пользу физическихъ потребностей, то получается *характеръ чувственный.* Люди этого типа ѣдятъ, пьютъ, спятъ, и выше этого у нихъ, кажется, нѣтъ ничего въ жизни Къ удовлетворенію этихъ потребностей направлена вся ихъ дѣятельность, всѣ желанія, всѣ волевые акты Конечно, въ обыденной жизни *чистый* типъ этого рода не встрѣчается Даже для Ильи Ильича Обломова не вся жизнь состояла въ ѣдѣ, питьѣ, спаньѣ Онъ волновался кой-чѣмъ и другимъ, болѣе высокимъ. За то лѣтописи медицины и физіологіи сохранили намъ примѣры, когда „какая-либо физическая страсть принимаетъ патологическіе размѣры, подчиняя себѣ все сознаніе человѣка“ [3]) Французскій психологъ *Полланъ* (въ своей книгѣ „Психологія характера“) разсказываетъ со словъ *Декюре* исторію какой-то Діонисіи Лермина, которая въ дѣтствѣ съѣдала отъ 30—32 фунтовъ хлѣба. Діонисія только и думала, что объ ѣдѣ, не говорила ни о чемъ другомъ, не гнушалась никакихъ средствъ, чтобы добыть себѣ пищу Когда кто-нибудь предлагалъ ей отдать другому кусокъ хлѣба, она приходила въ ярость Въ предсмертной агоніи она заставляла свою сестру ѣсть въ своемъ присутствіи, и послѣднія слова ея были: „Богу не угодно уже, чтобы я сама ѣла, дайте-же мнѣ посмотрѣть, какъ другіе ѣдятъ“ [4])

[3]) *Лосскій* „Основныя ученія психологіи съ точки зрѣнія волюнтаризма“ М 1903 г стр 273

[4]) *Лосскій* ibid

Вотъ чистый типъ чувственнаго характера

Эгоцентрическій характеръ.

2. Если побѣждаютъ преимущественно движенія въ пользу расширенія и упроченія своей личности, то возникаетъ *характеръ эгоцентрическій* Эти движенія могутъ быть различнаго достоинства, начиная со стремленія къ деньгамъ для обезпеченія *своей* жизни, *своей личности*, и кончая стремленіемъ къ образованію, къ широкой разносторонней дѣятельности, гдѣ бы лучше всего проявилось *личное „я“* Но общая черта этихъ движеній та, что въ центрѣ ихъ стоитъ свое личное „я“, его расширеніе, его могущество Почему такой характеръ и носитъ названіе *эгоцентрическаго* (ego—я и centrum—центръ) Люди этого типа—хорошіе борцы въ жизни, часто хорошіе работники, но съ идеальной точки зрѣнія, съ точки зрѣнія обновленія и одухотворенія жизни, они стоятъ не высоко. Они живутъ въ себя, иной разъ утонченной духовной жизнью (какъ писатель Тригоринъ въ „Чайкѣ“ *Чехова*), но отъ этой ихъ жизни другимъ больше холодно, чѣмъ тепло

Въ примѣръ эгоцентрическаго типа высшей пробы *Лосскій* приводитъ извѣстнаго путешественника Пржевальскаго. У него не было любви ни къ чему, что бы требовало выхода изъ себя. „Никакихъ наклонностей къ искусству у него нѣтъ; [5]) общество людей онъ любитъ, но только въ томъ случаѣ, когда они вполнѣ подчинены ему; онъ держитъ себя всегда самоувѣренно и повелительно. Вся его жизнь сводится къ тому, что онъ ставитъ себѣ сложныя цѣли, требующія типичныхъ „*иоиха*“ дѣятельностей, а не отдается во власть сверхличныхъ стремленій“. [6])

Характеръ сверхличный.

3. Если побѣждаютъ преимущественно движенія сверхличныя, напр движенія въ пользу нравственнаго долга, сострадания, движенія религіозныя, то образуется характеръ

---

[5]) Потому что искусство предполагаетъ выходъ наслаждающагося имъ человѣка изъ себя, нѣкоторое самоотданіе во власть прекраснаго

[6]) *Лосскій* ibid стр 276 „Типичный честолюбецъ, каждымъ своимъ словомъ, каждымъ жестомъ преслѣдующій все одну и ту же цѣль —показать себя, выдвинуться, обратить на себя вниманіе“—принадлежитъ къ этому же типу Таковъ Иртеньевъ въ „Д и О“ *Л Толстого*

сверхличный, или *въ собственномъ смыслѣ духовный* Люди этого типа живутъ не въ себя, а для „внѣ себя“· для Бога, для долга, для ближнихъ, для знанія, искусства и т. п

Въ примѣръ сверхличнаго типа *Лосскій* указываетъ на Бернарда Клервосскаго (1091—1153 г) [7]). Послѣдній „совершенно подавилъ въ себѣ интересъ къ физической жизни Онъ постился такъ усердно, что уничтожилъ въ себѣ самое желаніе пищи, принятіе ея вызывало въ немъ непріятное ощущеніе, такъ что онъ впалъ въ болѣзнь“ [8]) . Цѣлымъ рядомъ упражненій,—напр , выходя въ толпу людей, онъ закупоривалъ себѣ воскомъ уши,—онъ старался умертвить *личную волю* къ жизни, волю, которая „проявляется, когда мы дѣлаемъ то, что желаемъ, не ради славы Божіей, не ради пользы братьевъ, но ради насъ самихъ, удовлетворяя собственнымъ движеніямъ души“ (его слова) „И въ самомъ дѣлѣ“, говоритъ *Лосскій*, „онъ достигъ этой цѣли И его душевная жизнь вовсе не обѣднѣла, его воля вовсе не ослабѣла, но всѣмъ своимъ существомъ онъ живетъ внѣ себя“ [9]).

Безхарактерный типъ

4. Къ указаннымъ тремъ типамъ характеровъ можно присоединить еще четвертый типъ Когда ни тѣ, ни другія, ни третьи движенія не пріобрѣтаютъ болѣе или менѣе постояннаго преимущества, и побѣждаютъ въ разныхъ случаяхъ разныя движенія, получается *безхарактерность* или *непостоянный характеръ* [10])

---

[7]) Русскіе подвижники предоставляютъ также обширную галлерею сверхличныхъ типовъ.

[8]) *Лосскій* ibid стр 288

[9]) ibid. „Въ особенно живой и общепонятной формѣ проявляется способность Бернарда выходить за предѣлы своего *я* въ его сострадательности Этотъ строгій аскетъ, затыкающій уши воскомъ, утративший ввусовыя ощущенія, казалось бы, долженъ быть страшнымъ фанатикомъ и изувѣромъ, способнымъ сжигать людей на кострахъ На самомъ дѣлѣ это вовсе не такъ Руководясь состраданіемъ, онъ проповѣдуетъ взгляды, далеко опережающіе его вѣкъ Когда поднялось гоненіе на евреевъ, онъ въ защиту ихъ написалъ къ духовенству окружное посланіе Мало того, онъ утверждалъ даже (въ XII в !) что и еретиковъ нельзя преслѣдовать, а нужно побѣждать ихъ доводами

[10]) Выраженіе отчасти содержитъ въ себѣ внутреннее противорѣчіе. характеръ, *постоянный* образъ дѣятельности, и вдругъ—непостоянный Но что же дѣлать, если *непостоянство* и составляетъ *постоянную черту*.

§ 6. Надо замѣтить, что указанные первые три типа характеровъ въ извѣстной степени осуществляются въ каждомъ индивидуумѣ, въ различные его возрасты: начальномъ, срединномъ и послѣднемъ 11). **Раздѣленіе характеровъ по возрастамъ**

Въ начальномъ возрастѣ (дѣтствѣ и отчасти въ отрочествѣ) почти каждый живетъ преимущественно потребностями тѣла: ѣстъ, пьетъ, спитъ, играетъ (тѣлесныя движенія). Въ это время въ борьбѣ движеній побѣждаютъ чаще всего физическія влеченія.

Въ срединномъ возрастѣ (юность и мужество) каждый живетъ преимущественно потребностями *своей* личности, *своего* „я“: „почти всѣ интересы сосредоточены на своемъ „я“, человѣкъ ищетъ *для себя* свободы, стремится къ самообразованію. къ чести, къ славѣ . .

Наконецъ, въ послѣднемъ возрастѣ (старость и отчасти мужество) стремленія *личныя* смѣняются *сверхличными*. человѣкъ живетъ вдали отъ своего *я*, посвящая всѣ силы изслѣдованію природы, долгу, состраданію, искусству, Богу. . . „Очень многіе величайшіе представители отреченія отъ своего *я*, напр. Паскаль, Францискъ Ассизскій, Влад. Соловьевъ, въ юности были въ высокой степени честолюбивыми натурами“ 12).

§ 7. Всматриваясь въ эти сопоставленія, нельзя не согласиться съ нѣмецкимъ философомъ (*Ницше*), что *человѣкъ собственно* есть то, что должно быть превзойдено, человѣкъ есть мостъ отъ плоти къ духу Каждый проходитъ по этому мосту, но не всѣ съ одинаковымъ успѣхомъ достигаютъ цѣли: жизни по духу, а не по плоти и не по личнымъ стремленіямъ. **Задача воспитанія характера**

Пособить успѣшно достигнуть цѣли—и есть задача воспитанія характера, или иначе: *воспитаніе характера должно содѣйствовать болѣе или менѣе постоянной побѣдѣ сверхличныхъ движеній надъ чувственными и личными.*

---

11) Дѣленіе возрастовъ съ психологической точки зрѣнія не можетъ быть особенно строгимъ и опредѣленнымъ

12) *Лосский* „Основныя ученія психологіи“ Стр 297.

Условія воспитанія характера.

Такъ какъ воспитаніе характера въ извѣстной степени совпадаетъ съ воспитаніемъ нравственной воли,—характеръ есть та-же нравственная воля, только устоявшаяся,—то тѣ условія, какія имѣли мѣсто тамъ, имѣютъ значеніе и здѣсь Воспитаніе нравственныхъ чувствъ, образованіе продуманныхъ взглядовъ, и воспитаніе нравственныхъ привычекъ—вотъ дѣйствующія условія образованія характера.

Къ этимъ условіямъ надо прибавить еще нѣкоторые факторы, которые воспитаніе характера должно имѣть въ виду, при осуществленіи своей задачи Тѣ условія даются нами, созидаются нашими усиліями Но есть факторы, на которые мы можемъ воздѣйствовать въ извѣстной мѣрѣ, но которые нами не даются, нами лично не созидаются, представляя условія природныя или соціальныя (созидаемыя *совокупностью* особей). Эти факторы много значутъ для характера, какъ постояннаго, устойчиваго направленія Они сами постоянны, устойчивы, и потому представляютъ какъ бы *естественную и соціальную почву* для соотвѣтствующаго типа характера.

Естественная почва характера

§ 8 Въ ряду естественныхъ условій постояннаго направленія дѣятельности должны быть поставлены: а) различная природная степень выраженности различныхъ потребностей и связаныхъ съ ними движеній въ пользу ихъ, б) темпераментъ, и в) особенности возрастовъ.

Природная выраженность стремленій.

Потребность организма въ алкоголѣ у дѣтей алкоголиковъ-отцовъ, несомнѣнно, выражена сильнѣе, чѣмъ у другихъ дѣтей Есть дѣти — алкоголики по 1—2-му году (въ драмѣ *Гауптмана* „Предъ восходомъ“). Потребность въ ѣдѣ у однихъ по природѣ выражена сильнѣе, чѣмъ у другихъ: есть дѣти—удивительныя прожоры отъ природы. Вспомнимъ опять ту-же описываемую *Поланомъ* Діонісію, которая въ дѣтствѣ съѣдала больше, чѣмъ другія дѣти ея возраста“.

Но человѣкъ рождается не только съ физическими стремленіями различной выраженности, но и съ различной

выраженностью стремленій личныхъ и сверхличныхъ. Одни дѣти отъ природы честолюбивѣе другихъ. У однихъ отъ природы сильнѣе выражены стремленія своего *я*, у другихъ—стремленія сверхличныя, и съ психологической точки зрѣнія нѣтъ никакого невѣроятія въ разсказахъ о нѣкоторыхъ святыхъ, что они еще младенцами отказывались вкушать молока въ постные дни

Взглядъ Шопенгауэра на прирожденность стремленій

Шопенгауэръ утверждалъ даже больше, что люди родятся съ различными *устойчивыми характерами* Одни отъ рожденія—эгоисты, другіе—натуры, способныя всѣмъ жертвовать для другихъ. Ихъ невозможно перемѣнить, развѣ придать другую форму „Эгоиста“, говоритъ *Шопенгауэръ*, „можно заставить понять, что, пожертвовавъ маленькой выгодой, онъ этимъ самымъ обезпечиваетъ за собой гораздо большую Злого человѣка можно заставить понять, что, причиняя страданія ближнему, онъ навлекаетъ на себя еще большее страданіе. Но убить эгоизмъ или злость въ самомъ корнѣ такъ-же невозможно, какъ убѣдить кошку, чтобы она не ѣла мышей“[13]).

Конечно, съ утвержденіемъ *Шопенгауэра* согласиться нельзя. Характеръ подлежитъ перемѣнамъ даже въ зрѣломъ возрастѣ. Вспомнимъ хотя-бы быль о дядѣ Власѣ *(Некрасова)*, который сначала „былъ великимъ грѣшникомъ“, а потомъ

„Сила вся души великая“
„Въ дѣло Божіе ушла“,
„Словно сразу жадность дикая“
„Непричастна ей была“.

Тѣмъ болѣе могутъ быть измѣнены, хотя бы и ярко выраженныя отъ природы, стремленія въ дѣтскомъ возрастѣ, когда они еще не упрочились силой связанныхъ съ ними чувствъ, соотвѣтствующихъ взглядовъ и привычекъ. Но, несомнѣнно, въ утвержденіи нѣмецкаго философа есть

---

13) *Пэйо* „Воспитаніе волп“ стр 13

та значительная доля истины, что различныя стремленія: физическія, личныя и сверхличныя, у разныхъ лицъ съ рожденія, по природѣ, различной силы и выраженности.

Фактъ, съ которымъ воспитатель долженъ считаться

Откуда ребенокъ получаетъ различную выраженность, извѣстный обликъ стремленій чувственныхъ, личныхъ или сверхличныхъ, — по наслѣдству-ли (чувственность братьевъ Карамазовыхъ), или изъ трансцедентнаго (потусторонняго), идеальнаго міра, міра душъ,—какъ думали нѣмецкіе философы *Лейбницъ* (XVII в.) и *Кантъ* (XVIII), для насъ неважно. Намъ важно только отмѣтить фактъ, съ которымъ воспитатель долженъ считаться, т. е долженъ начинать нравственное воспитаніе съ первыхъ дней жизни ребенка, а не оставлять до поры—до времени, въ томъ предположеніи, что ребенокъ чистъ и непороченъ, и что сначала надо сдѣлать его дюжимъ, а потомъ уже разумнымъ и нравственнымъ (теорія *Руссо*).

Темпераментъ.

§ 9. Природная выраженность различныхъ стремленій имѣетъ больше значенія для качества характера, чѣмъ для его силы, хотя не безразлична и для послѣдней. чѣмъ какія стремленія будутъ сильнѣе, устойчивѣе будетъ въ данномъ направлени и характеръ. Но собственно для силы характера значитъ больше природный темпераментъ, хотя онъ имѣетъ нѣкоторое значеніе и для качества. Сила характера зависитъ вообще отъ силы чувствительности и силы центробѣжности. Напр. *сильный чувственный* характеръ, Карамазовскій, вырабатывается у тѣхъ, кто сильно чувствуетъ чувственныя впечатлѣнія и сильно, напряженно, переводитъ свои чувства въ дѣйствія: не останавливается передъ препятствіями въ своихъ вожделѣніяхъ.

Природная степень чуствительности и центробѣжности, или иначе, *различная отзывчивость на впечатлѣнія чувствомъ и дѣйствіемъ, и составляетъ основу темпераментовъ.*

Дѣленіе темпераментовъ.

Смотря по тому, сильно или слабо отвѣчаетъ человѣкъ на впечатлѣнія, и больше-ли чувствомъ, или дѣйствіемъ, и темпераменты можно раздѣлить по четыремъ клѣткамъ:

	Чувствомъ.	Дѣйствіемъ.
Сильный	Меланхолическій.	Холерическій.
Слабый.	Сангвиническій.	Флегматическій.

Сильные темпераменты

1. *Холерикъ* сильно отзывается на впечатлѣнія, но не столько чувствомъ, сколько дѣйствіемъ. Возникшія, даже незначительныя по эмоціональному тону, желанія онъ напряженно стремится осуществить. Съ ребенкомъ даннаго темперамента надо держать ухо востро У него легко, отъ неустаннаго осуществленія желаній,образуются сильныя страсти, не исключая и чувственныхъ (Донъ-Жуанъ—холерикъ).

На быстраго и сильнаго холерика можно съ успѣхомъ влять, вооружившись терпѣніемъ и кротостью, гуманностью Быстрыя, суровыя репрессаліи могутъ только его ожесточить, поднять всю энергію духа противъ воспитателя, и послѣдній добьется только того, что ученикъ будетъ ненавидѣть его самою дѣятельною ненавистью, т е по просту сказать, будетъ строить ему на каждомъ шагу пакости.

2 *Меланхоликъ* сильно отзывается на впечатлѣнія, но не столько дѣйствіемъ, сколько чувствомъ. Онъ больше централенъ, чѣмъ центробѣженъ, т. е. склоненъ къ самопогруженію въ *свои* внутренніе процессы, что представляетъ для образованія нравственнаго характера столько-же удобствъ, [14]) сколько и опасностей. Тонкіе эгоисты, мизантропы, выходятъ изъ меланхоликовъ Они заняты самими собой, своими болячками (мнимыми или дѣйствительными), и до другихъ имъ часто нѣтъ дѣла

Въ учебномъ отношеніи дѣти съ такимъ темперамснтомъ очень хороши Они учатся всегда почти хорошо, такъ

[14]) Потому что нравственныя убѣжденія вырабатываются, между прочимъ, самоуглубленіемъ.

какъ ихъ пришпориваетъ чувствительность къ своимъ непріятностямъ, къ собственнымъ неудачамъ и неуспѣхамъ Они рѣдко оказываются неисправными И тѣмъ больше учителю слѣдуетъ помнить опасности этого темперамента Почаще вызывать дѣтей—меланхоликовъ на помощь товарищамъ, вводить ихъ въ игры послѣднихъ, гимнастическія упражненія 15),—для меланхолика полезно, чтобы онъ не сталъ эгоистомъ и старичкомъ въ душѣ

Слабые темпераменты.

1. *Флегматикъ* отзывается на впечатлѣнія слабо, и притомъ дѣйствіемъ слабѣе, чѣмъ чувствомъ Припомнимъ хотя бы Обломова, который чувствовать могъ больше, чѣмъ дѣйствовать. Изъ флегматика легко можетъ выработаться человѣкъ, „къ добру и злу постыдно равнодушный".

Слабая отзывчивость флегматической натуры, особенно на впечатлѣнія *тонкія*, можетъ послужить причиной, что его жизнь наполняется только необходимыми, физическими дѣятельностями: ѣдой, питьемъ, спаньемъ. Эпикурейцы грубаго типа выходятъ изъ флегматическихъ натуръ Литературнымъ типомъ можетъ служить Обломовъ

Воспитателю предстоитъ много труда, чтобы повысить отзывчивость флегматика на духовныя впечатлѣнія. Дѣятельную нравственную отзывчивость можно создать въ немъ, создавши привычку къ извѣстнымъ нравственнымъ дѣйствіямъ. Напр., флегматикъ спокойно проходитъ мимо больного нищаго. Онъ мало чувствителенъ, а еще меньше склоненъ безпокоиться, вытаскивать кошелекъ, искать подходящую монету и т. д. Но когда вы создадите въ немъ, постепеннымъ, настойчивымъ пріученіемъ, привычку подавать милостыню, то, приходя мимо нищаго, онъ почувствуетъ нѣкоторую неловкость отъ нарушенія привычки, нѣкоторое безпокойство, а флегматикъ болѣе всего боится безпокойства.

---

15) По мнѣнію *Генле*, меланхолія происходитъ именно „благодаря относительному недостатку произвольнаго движенія сравнительно съ движеніемъ чувствительнымъ". *Фуллье* „Темпераментъ и характеръ М 1896 г. стр. 48

2. *Сангвиникъ* откликается на впечатлѣніе слабо, и при томъ слабѣе чувствомъ, чѣмъ дѣйствіемъ. Онъ легко принимается за какое-либо дѣло, но такъ какъ послѣднее у него не связывается съ сильнымъ чувствомъ, то быстро его бросаетъ Сангвиники больше всего даютъ характеровъ неустойчивыхъ, „людей—тряпокъ“

Съ этимъ темпераментомъ воспитателю также предстоитъ не мало хлопотъ. Его покладистость, бросанье изъ стороны въ сторону, туда и сюда, способны вывести изъ терпѣнія, и только постоянное неусыпное наблюденіе надъ всѣмъ его поведеніемъ, наблюденіе, чтобы ни одна работа не осталась имъ незаконченной или сдѣланной кое-какъ, ни одно намѣреніе не осталось невыполненнымъ, можетъ сдѣлать изъ него болѣе или менѣе устойчиваго человѣка. Много здѣсь значитъ также примѣръ постоянства. „Ребенокъ естественно подражаетъ тѣмъ, кого онъ любитъ или уважаетъ: если онъ видитъ, что учитель является неизмѣннымъ и настойчивымъ въ своихъ начинаніяхъ, то онъ самъ будетъ дѣлаться такимъ-же.“ [16])

Особенности возрастовъ.

§ 10. Кромѣ природной выраженности различныхъ стремленій, кромѣ природной различной отзывчивости на впечатлѣнія, на образованіе характера вліяютъ также природныя особенности каждаго возраста.

Мы уже отмѣчали преимущественную связь различныхъ типовъ стремленій съ различными возрастами

Въ дѣтствѣ и отрочествѣ особенно сильны физическія стремленія, а въ юности (и мужествѣ) стремленія личныя, эгоцентрическія. Эти особенности возрастовъ воспитатель долженъ имѣть въ виду, и удовлетворяя кореннымъ потребностямъ физическимъ и личнымъ, не развивать ихъ въ ущербъ стремленіямъ высшимъ.

Отношеніе воспитателя къ физическимъ и личнымъ стремленіямъ дѣтства отрочества и юности

На счетъ отношенія воспитателя къ физическимъ и личнымъ стремленіямъ дѣтства, отрочества и юности педагогика даетъ нѣкоторыя руководящія привила.

Педагогика требуетъ, чтобы мы не позволяли стремленіямъ къ пищѣ, питью и сну господствовать надъ душою

[16]) *Кейра* „Воспитаніе характера“

оребенка. Н какъ это осуществить, какія мѣры для этого можно рекомендовать? Уже *Локкъ* (анг. фил XVII вѣка) говорилъ· „Есть разница между заявленіемъ, что я голоденъ, и словами: я хочу жареннаго мяса. Когда дѣти сказали о своихъ естественныхъ нуждахъ и страданіяхъ, испытываемыхъ ими отъ голода, жажды, холода, или какого-либо другого требованія природы, то обязанность родителей и приставленныхъ къ нимъ лицъ удовлетворять ихъ. Но нельзя позволять имъ говоритъ. хочу вина, или хочу бѣлаго хлѣба; уже одно поименованіе этихъ предметовъ должно влечь за собой лишеніе ихъ Платье, когда они въ немъ нуждаются, давайте имъ; но чуть они заговорили о такой-то матеріи или о такомъ-то цвѣтѣ, пусть будутъ увѣрены, что просьба ихъ не будетъ исполнена Не то", говоритъ *Локкъ*, „что я хотѣлъ-бы, чтобы родители умышленно противорѣчили желаніямъ своихъ дѣтей въ безразличныхъ вещахъ
Но самое лучшее для дѣтей, чтобы они отнюдь не полагали своего счастья въ подобныхъ вещахъ, но оставались равнодушными ко всему тому, что и природа сдѣлала безразличнымъ. Вотъ къ чему родители и наставники должны главнымъ образомъ стремиться" 17). Чисто чувственная заботливость родителей о дѣтяхъ, заботливость, образцомъ которой можетъ служитъ Простакова въ ея заботахъ о Митрофанушкѣ (*Фонъ-Визинъ* „Недоросль" комедія), рискуетъ создать чувственный характеръ, вся дѣятельность и стремленія котораго будутъ направлены къ удовлетворенію чувственныхъ потребностей

Точно также надо ограничивать, а никакъ не поощрять, стремленія эгоистическія, особенно если они рѣзко выражены. Но семья поощряетъ эти стремленія, когда занимается педолатріей (идолопоклонствомъ предъ дѣтьми), когда приноситъ дѣтямъ въ жертву все, смотритъ на нихъ, какъ на божковъ, какъ на центръ, вокругъ котораго все вращается. Школа также поощряетъ, когда цѣнитъ въ ученикѣ выше всего его богатыя умственныя способности, ос-

17) *Локкъ* „Мысли о воспитаніи" стр 113—114.

тавляя въ пренебреженіи способность ученика къ самопожертвованію, къ самоотдачѣ долгу; поощряетъ эгоцентрическую сторону въ ученикѣ, когда не учитъ его подчиненію дисциплинѣ, когда нѣтъ въ ней строго выработанной дисциплины, когда позволяетъ ученику ставить выше всего свое „*я*“ Изъ такой семьи и изъ такой школы и выходятъ *эгоцентрическіе характеры*

Итакъ, *природныя условія, которыя такъ или иначе оказываютъ вліяніе на образованіе характера, суть а) природная выраженность стремленій, б) темпераментъ и в) особенности возраста* [18])

Соціальная почва характера.

§ 11. Къ числу соціальныхъ условій, среди которыхъ развивается и отъ которыхъ находится въ немалой зависимости характеръ, принадлежатъ: семья и школа. [19])

Вліяніе семьи.

1 *Семья* всегда была слишкомъ склонна всю вину въ воспитаніи эгоистовъ, неустойчивыхъ характеровъ, возлагать на школу. Люди всегда склонны видѣть сучокъ въ чужомъ глазу и не замѣчать бревна въ собственномъ. Семья, въ которой живетъ ребенокъ первые 7—8 лѣтъ, въ которой проводитъ большую часть дня и по поступленіи въ школу, несомнѣнно, должна быть отвѣтственна въ образованіи характера въ направленіи тѣхъ или иныхъ стремленій. Какими началами живетъ семья, такими началами привыкаютъ жить и ея дѣти [20])

---

18) Къ природнымъ же факторамъ относятся особенности половыя и расовыя, но съ психологической точки зрѣнія они очень неустойчивы и неопредѣленны, такъ что разсмотрѣніе ихъ пока можно опустить въ педагогикѣ

19) Мы не разсматриваемъ значеніе для воспитанія извѣстныхъ характеровъ –духа времени, по крайней растяжимости и неопредѣленности этого предмета

20) Описывая принципныя семьи, *Ѳ М Достоевскій* различаетъ здѣсь разные принципы. „*Одинъ*“, говоритъ онъ объ отцамъ, главахъ семьи, „наслушавшись, положимъ, весьма даже не глупыхъ вещей и прочтя двѣ—три умныя книжки, вдругъ сводитъ все воспитаніе и всѣ обязанности свои къ семейству на одинъ бифштексъ: „Бифштексъ съ кровью и кончено, Либихъ, дескать, и пр “ *Другой*, пречестнѣйшій человѣкъ самъ по себѣ, уже согналъ три няньки отъ своимъ младенцевъ: „невозможно съ этими шельмами, запретилъ настрого, вдругъ вхожу вчера въ дѣтскую, и что же, представьте себѣ, слышу. Лизочку укладываетъ въ люльку, а сама ее Богородицѣ учитъ и креститъ: помилуй, дескать, Господи, папу и маму. Вѣдь настрого запретилъ!“.

Вліяніе школы.

2. Другимъ соціальнымъ факторомъ образованія характера служитъ школьная среда. Эта среда—та-же семья, и можетъ быть, болѣе вліятельная, какъ среда товарищеская, гдѣ стремленія не скрываются, и гдѣ вліяніе ихъ открытое У этой семьи есть свой духъ, свои начала, которыя иногда

Третій доводитъ своего семнадцатилѣтняго мальчика до самыхъ передовыхъ „идей", а тотъ самымъ естественнымъ образомъ (ибо что можетъ выйдти изъ иныхъ познаній раньше жизни и опыта?) сводитъ эти передовыя мысли на то, что „если нѣтъ ничего святого, то, стало быть, можно дѣлать всякую пакость". Но это—„причежные" (отцы) „Несравненно больше лѣнивыхъ Всякое переходное и разлагающее состояніе общества порождаетъ лѣность и апатію, потому что лишь очень немногіе въ такія эпохи могутъ ясно видѣть предъ собой и не сбиваться съ дороги. Большинство же путается, теряетъ нитку и, наконецъ, махаетъ рукой „э, что бъ васъ' Какія тамъ обязанности, когда и сами то никто ничего толкомъ не умѣетъ сказать' Прожить бы только какъ нибудь самому-то, а то что тутъ еще обязанности'" И вотъ эти лѣнивые, если только *богаты*, исполняютъ даже все *какъ слѣдуетъ*: одѣваютъ дѣтей хорошо, кормятъ хорошо, нанимаютъ гувернантокъ, потомъ учителей, и т д, но отца тутъ не было, семейства не было, юноша вступаетъ въ жизнь одинъ какъ перстъ, сердцемъ онъ не жилъ, сердце его ничѣмъ не связано съ его прошедшимъ, съ семействомъ, съ дѣтствомъ Но большинство—*бѣдныя* Нужда, забота отцовъ, отражаются въ сердцахъ дѣтей мрачными картинами, воспоминаніями иногда самаго подавляющаго свойства Дѣти вспоминаютъ до глубокой старости малодушіе отцовъ, ссоры въ семействахъ, споры, обвиненія, горькіе попреки и даже проклятія на нихъ, на лишніе рты, и, что хуже всего, вспоминаютъ иногда подлость отцовъ, низкіе поступки ихъ изъ-за достиженія цѣли, гадкія интриги и гнусное работѣпство " „Большинство дѣтей, такимъ образомъ, уноситъ съ собой въ жизнь не одну лишь грязь воспоминаній, а и самую грязь, запасется ею даже нарочно, карманы полные набъетъ себѣ этой грязью въ дорогу, чтобы потомъ употребить ее въ дѣло, и уже не съ скрежетомъ страданія, какъ его родители, а съ легкимъ сердцемъ: всѣ, дескать, ходятъ въ грязи, объ идеалахъ бредятъ только одни фантазеры, а съ грязнотцой и лучше". („Дневникъ писателя" 1877 г іюль—августъ, гл I § 2). Все, сказанное *Достоевскимъ* о городскихъ интеллигентныхъ семьяхъ, въ принципѣ приложимо и къ семьямъ крестьянскимъ И здѣсь—одни семьи живутъ какими-бы то ни было принципами, другимъ же не до принциповъ *Одна* семья живетъ однимъ чревомъ, стремленіемъ къ чувственному довольству. работаетъ, мошенничаетъ, чтобы хорошо поѣсть и попить У неѣ нѣтъ другихъ стремленій, болѣе или менѣе духовныхъ. *Другая* не забываетъ и послѣднихъ я знаю небогатыхъ крестьянъ, которые на послѣдніе гроши посылаютъ дѣтей своихъ учиться въ городъ, крестьянъ, которые интересуются ростомъ знаній своихъ дѣтей—школьниковъ (заставляютъ ихъ дома читать, справляются у учителей объ успѣхахъ) *И есть семьи*, можетъ быть, очень рѣдкія, которыя живутъ далеко не въ себя, при всей своей бѣдности, а интересами сверхличными. долгомъ, честностью, религіозностью и т п Можетъ быть, въ темнотѣ крестьянской рабочей жизни эти разныя настроенія не такъ замѣтны въ ихъ отличіи (не даромъ говорятъ: въ темнотѣ всѣ кошки сѣры), но, несомнѣнно, они есть и въ крестьянской средѣ И долгъ учителя считаться съ этой средой, знать ее, знать, чѣмъ, какими началами она живетъ,—если онъ хочетъ выработать въ ученикѣ нравственный характеръ.

передаются однимъ поколѣніемъ другому, становясь какъ бы традиціями школы

Въ одной школѣ господствуютъ матеріальные интересы: карточная игра, вымѣниваніе, надувательства разнаго вида. *Въ другой*—интересы самообразованія: ведутся бесѣды, читаются совмѣстно книжки; *въ третьей* организуются союзы взаимопомощи, союзы кроткаго обхожденія съ животными, союзы вѣжливости и т п И въ деревенской школѣ, если попригляд'ѣться получше, то можно замѣтить различіе стремленій разныхъ выпусковъ. Считаться съ духомъ школы или класса учителю также необходимо. Ему не трудно замѣтить коноводовъ класса или школы, которые даютъ тонъ всей средѣ, и смотря по тому, желателенъ или нежелателенъ этотъ тонъ, учителю надо или поддерживать ихъ вліяніе, или ослаблять.

Общее заключеніе объ образованіи характера.

§) 12. Итакъ, всѣ условія образованія характера можно раздѣлить на три разряда: *личныя*, *природныя и соціальныя*.

1) *Къ личнымъ принадлежатъ: а) воспитаніе соотвѣтствующихъ чувствъ; б) образованіе убѣжденій и в) привычекъ.*

2) *Къ природнымъ: а) врожденная выраженность извѣстныхъ стремленій; б) темпераментъ и в) особенности возрастовъ.*

3. *Къ соціальнымъ: а) семья и б) школа.*

Указатель.

УКАЗАТЕЛЬ

психолого-педагогическихъ сочиненій и статей въ педагогическихъ журналахъ [1]) (кромѣ тѣхъ, на которыя мы ссылались въ своихъ чтеніяхъ).

Общіе очерки по психологіи:

Бэнъ „Душа и тѣло“ 1883 г.

Челпановъ „Мозгъ и душа“ 1900 г.

Компейре „Элементарный курсъ психологіи“.

Страховъ Н. Н. „Объ основныхъ понятіяхъ психологіи и физіологіи“ изд. 2-е 1884 г

Лэддъ „Очеркъ элементарной психологіи“ С.-Пб. 1900 г.

Тиченеръ „Очерки психологіи“ 1898 г.

(Указанные 6 очерковъ рекомендуются указателемъ при „Психопатологіи“ *Штерринга* для начинающихъ).

Вундтъ „Очеркъ психологіи“ 1897 г. (имѣются два перевода).

Вундтъ „Душа человѣка и животныхъ“ изд. 2-е 1894 г. (первое изданіе не годится)

---

[1]) По мѣстнымъ условіямъ мы могли просмотрѣть слѣдующіе педагогическіе журналы

а) **Русская школа** съ 1890 г по 1903 годъ

б) **Вѣстникъ воспитанія** съ 1892 г по 1898 г и годы 1902 и 1903-й г

в) **Воспитаніе и обученіе** (прил къ журн Родникъ съ 1883 года по 1902 г.).

г) **Семья и школа** (отд II) годы. 1871, 78, 79 и 80

д) **Педагогическій листокъ** (для родит и васпит) съ 1871 г по 1902 г

е) **Педагогическій сборникъ** съ 1887 г по 1890 г.

ж) **Школьное обозрѣніе** (ежедн газета) 1889—1890 годы

Бэнъ „Психологія“ перев. подъ ред. В Ивановскаго. 1902 г.

Рише „Опытъ общей психологіи“ 1903 г изд. 2-е

Э Гартманнъ „Современная психологія“ пер. Котляра М. 1902 годъ.

Троицкій „Наука о духѣ“ т 1 и 2 М. 1872 г.

Чистовичъ „Курсъ психологіи“ изд 2-е Спб. 1872 г

Владиславлевъ „Психологія“ т. 1 и 2 Спб. 1881 г.

Кандинскій „Общепонятные психологическіе этюды“ 1881 годъ.

Гогоцкій проф „Программа психологіи“ (изъ психологическихъ лекцій въ университетѣ Св Владиміра) вып. 1 и 2. Кіевъ 1880—81 г.

Гротъ „О душѣ въ связи съ современными ученіями о силѣ“ Одесса 1886 г

Дресслеръ „Основанія психологіи и логики по Бенеке“ Спб 1871 г

Кленке „Система органической психологіи“ Спб. 1856 г.

Θеофанъ Архим. „Изъ записокъ по психологіи“ Кіевъ 1869 г.

Спенсеръ „Основанія психологіи“ 4 тома 1876 г

Гербартъ „Психологія“ певев. А П. Нечаева 1895 г.

Лотце „Микрокозмъ“ 3 тома 1866—67 г.

Его-же „Основанія психологіи“ 1884 г

Ульрици „Душа и тѣло“ 1866 г

Кантъ „Антропологія“ пер Н. М Соколова 1898 г

Локкъ „Опыты о человѣческомъ разумѣ“ 1897 г.

Аристотель „Изслѣдованіе о душѣ“ въ перев. Снегирева 1885 года.

Крусъ „Сравнительная психологія“ М. 1867 г.

Топинаръ „Антропологія“.

Въ журналахъ:

Очеркъ историческаго развитія психологіи (по Гармсу) „Семья и Школа“ 1878 г № 3

Историческій очеркъ развитія психологіи „Семья и Школа„ 1878 г. №№ 8 и 11-й.

(„Обзоръ новѣйшей литературы по психологіи“ проф *Челпанова* см. „Кіевскія Универс. извѣстія“ 1902 г № 8).

Педагогическая психологія и общая педагогика:

Селли Джемсъ „Основы общедоступной психологіи и ея примѣненіе къ воспитанію“ перев. съ англ. Спб 1902 г.

Нечаевъ А. П. „Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія“ Спб 1901 г.

Весселъ „Опытная психологія въ примѣненіи къ воспитанію и обученію дѣтей“ 1862 г.

Сикорскій „Сборникъ научно-литературныхъ статей по вопросамъ общественной психологіи, воспитанія и нервно-психической гигіены“ 5 томовъ 1900 г.

Бэнъ „Наука о воспитаніи“ 1881 г.

Бенеке „Руководство къ воспитанію и обученію“ 1875 г. (1-я часть).

Крепелинъ „Умственный трудъ“ 1898 г

Л. Толстой „Педагогическія статьи“ (IV т.).

Н. И. Пироговъ „Сочиненія“ 2 т. п. 1900 г.

Стоюнинъ Педагогическія сочиненія въ 1 т. 1903 г.

Ельницкій „Общая педагогика“ Спб 1895 г

И. Скворцовъ „Записки по педагогикѣ“ Спб. 1900 г.

Ушинскій К. „Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія“ 1 и 2 т Спб. 1867 г. (классическое сочиненіе по педагогич. психологіи).

Тихомировъ В „Курсъ педагогики, дидактики и методики“ Вильна 1890 г.

Неккеръ-де-Соссюръ „Постепенное, воспитаніе или изученіе цѣлой жизни“ т. 1 и 2 съ фр. М. 1865 г.

Остерманъ и Вегенеръ „Педагогика“ перев. съ нѣм. Спб. 1900 года.

Блэкки „Самовоспитаніе умственное, нравственное и физическое“ Спб. 1896 г.

Смайльсъ „Саморазвитіе умственное, нравственное и практическое“ Спб. 1900 г.

Спенсеръ Г. „Воспитаніе умственное, нравственное и физическое“ пер Лазаревой Спб 1898 г

Бѣлинскій В Г. „О воспитаніи умственномъ и нравственномъ“ состав Сальниковъ Спб 1898 г

Циглеръ В „Очеркъ общей педагогики“ перев съ нѣм. Спб 1903 г

Чаннингъ „О самовоспитаніи“ изд „Посредника“ М. 1903 г.

Щербачевъ „Бесѣды о воспитаніи“ М 1876 г

Крацъ „Воспитаніе души“ перев. съ нѣм Спб 1898 г

Рабле Ф и Монтень „Мысли о воспитаніи и обученіи“ изд. „Педагогич. Библіотеки“

Юркевичъ Курсъ педагогики“ М 1869 г

Его-же „Чтенія о воспитаніи“ М. 1865 г

Смирновъ К „Курсъ педагогики“ М 1900 г

Келльнеръ „Мысли о школьномъ и домашнемъ воспитаніи“ (изд „Педагогич библіотеки“) М 1895 г

Демоленъ „Новое воспитаніе“ М. 1900 г.

Олесницкій „Курсъ педагогики“ Кіевъ 1885 г.

Авенаріусъ „Руководство къ воспитанію и элементарному обученію“ Варшава 1874 г

Бобровскій „Курсъ практической педагогики“ М. 1876 г

Бѣловъ „Руководство по педагогикѣ для сельскихъ учителей“ 1877 г

Евстафьевъ „Начальныя основанія педагогики, методики и дидактики“ 1 и 2-й выпуски Спб 1880 г.

Лядовъ „Руководство къ воспитанію и обученію дѣтей“ Спб. 1883 г

Морачевскій „Способы начальнаго воспитанія и обученія“ Кіевъ 1872 г. (Въ концѣ приложены темы для письменныхъ и устныхъ отвѣтовъ по педагогикѣ)

Николаевскій „Руководство къ изученію главныхъ основаній педагогики“ М 1873 г.

Павловичъ „Педагогика“ 1873 г.

Прощинъ „Очеркъ главнѣйшихъ практическихъ положеній педагогики и методики“ М. 1881 г.

Тимошенко „Очерки науки о воспитаніи“ Харьковъ 1866 г.

Диттесъ „Очеркъ практической педагогики“ съ нѣм. 1872 г.

Мальцевъ А. П. протоіерей „Основанія педагогики“ Варшава изд. 3 1901 г (ясная, удобопонятная книжка).

Въ журналахъ:

Якоби д-ръ „Элементарные психическіе процессы и ихъ значеніе въ воспитаніи“.—„Семья и Школа“ 1871 г. № 7.

Ценскій Б Воспитаніе „Семья и Школа“ 1878 г. № 12

Естественный методъ воспитанія „Семья и Школа“ 1871 г. № 4

Згурскій Н. „О нѣкоторыхъ общихъ вопросахъ воспитанія“ “Семья и Школа 1880 г № 1.

Его-же „Элементарныя понятія о физической и психической жизни человѣка въ связи съ ученіемъ о воспитаніи“ Семья и Школа 1886 г № 1—2, 3—4, 5—6, 7—8, 9—10.

І. Кубеницкій „О нѣкоторыхъ основныхъ вопросахъ воспитанія“ Семья и Школа 1884 г. №№ 8, 9 и 10.

Умственный трудъ. Семья и Школа 1883 г. № 7.

Яновскій К. П. „Мысли о воспитаніи и обученіи“ Русская Школа 1898 г №№ 3, 4, 5—6, 7—8, 11 и 12; и 1899 г. №№ 2, 3, 4, 5—6, 7—8, 9, 11 и 12

Рогова О. Школа и воспитаніе. Русская Школа 1901 г. № 5—6.

Демковъ М „О задачахъ русской педагогики“ Русская Школа 1892 г. №№ 3, 5 и 6.

Аннинскій И. „Педагогическія письма“ Русская Школа 1892 г. №№ 7, 8 и 11.

Изъ лекцій по педагогической психологіи А. Герда Русская Школа 1891 г. № 5 и 6.

Коропчевскій Д. А. „Взгляды Дж. Рескина на задачи воспитанія“ Педаг. Листокъ 1896 г. кн. 1-я.

Португалова С. „Прошедшее, настоящее и будущее воспитанія“ Педаг. Листокъ 1897 г. кн. 1-я.

Тихомировъ Л. И. „Итоги прошлаго и задачи настоящаго въ дѣлѣ школьнаго воспитанія и обученія“ Педаг Листокъ 1896 г кн 2-я

Никифоровъ Л „Элементарные вопросы психологіи въ примѣненіи къ воспитанію“ Педаг Листокъ 1897, кн 4-я

Ермиловъ В Вопросы книги и жизни. Пед Лист 1899 г кн. 6 и 7; 1900 г кн 6.

Оболенскій Л. Е „Воспитаніе у животныхъ“ Педаг Лист. 1899 г № 1.

Шмидтъ О „Воспитательное вліяніе школы“ „Воспит и обученіе“ прилож къ журналу „Родникъ“ 1883 г

Даниловъ А „Воспитаніе и обученіе“ Восп и обуч 1884 г. кн 1-я

Письмо М Ф. Достоевскаго къ одной матери „Вѣстникъ Воспитанія“ 1894 г № 1

Николаева М. „Ошибки воспитанія“ Вѣстн. Воспит. 1896 г. № 5

Лозинскій Евг. „Педагогическіе идеалы Фр Ницше“ В. воспитанія. 1902 г. № 2

Смирновъ А „Какъ лучше воспитывать“ Вѣстн. Воспитанія. 1902 г № 8

Соловьевъ А. „О воспитаніи вообще“ Школьное обозрѣніе 1889 г. №№ 4, 5 и 6

Психологія и педагогія дѣтства:

Гейфельдеръ „Дѣтство человѣка“ 1861 г

Сигизмундъ „Дитя и міръ“ 1866 г.

Беме „Воспитаніе сына“ пер. съ нѣм. 1871 г

Селли „Очерки по психологіи дѣйства“ 1901 г.

Легувэ „О воспитаніи дѣтей въ первые годы и въ юношествѣ“ 1878 г.

Рамбоссонъ „Материнское воспитаніе, основанное на законахъ природы“ 1872 г.

Ланге Н. „Душа ребенка въ первые годы жизни“ Двѣ публичныхъ лекціи 1892 г.

Плоссъ „Ребенокъ отъ колыбели до перваго шага“ 1881 г

Манассеина „О воспитании дѣтей въ первые годы жизни“ 1874 г.

Формаковскій „Управленіе дѣтьми“ (составлено по лекціямъ Циллера)

Компейре „Умственное и нравственное развитіе ребенка“ 1896 г.

Илинскій „Воспитаніе дѣтей въ первые годы жизни“ 1872 г

Гигіена и воспитаніе дѣтей въ первомъ возрастѣ (Руководство для матерей, составленное французскимъ обществомъ гигіены) Спб. 1881 г.

Маллесонъ „Первоначальное воспитаніе дѣтей“ съ англ. М. 1897 г.

Въ журналахъ:

Тѣло и душа ребенка (по Флери). Воспитаніе и обученіе“ 1900 г. №№ 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 и 12.

Воспитаніе ребенка въ возрастѣ игръ „Воспит. и обученіе“ 1884 г. кн. 2-я.

П. Ф. Каптеревъ „Объ общемъ ходѣ развитія дѣтской природы“ Воспит и обуч. 1893 г № 2.

Зидертъ Г. „Періодичность въ развитіи дѣтской природы“ (новыя точки зрѣнія для изученія дѣтей и воспитанія юношества) „Вѣстникъ Воспит.“ 1892 г. № 5 и 6.

Скифъ „Наблюденія надъ жизнью дѣтей“ Вѣстникъ Воспит 1895 г №№ 1, 2 и 3.

Сикорскій И. А. проф. „Нѣчто изъ психологіи дѣтства“ Вѣстн. Воспит 1895 г № 3.

Тэйшеръ „Изъ душевной жизни ребенка“ перев. съ нѣм Вѣстн. Воспит 1896 г. № 7

Психологія новорожденнаго пер. съ фр. Вѣстн. Воспитанія 1897 г. № 4

Сьдовъ Л. „Психологія юношескаго возраста“ Вѣстн. Воспит. 1897 г. №№ 6 и 7.

Звягинцева Е „Русскія дѣти въ изображеніи Г И Успенскаго“ Вѣстн Воспит 1898 г № 7

Ловичъ Е. „Душевная жизнь ребенка“ Вѣстн Воспит. 1898 г № 2 и 3

Л. С. Юность въ произведеніяхъ Шекспира. Вѣстн. Воспит. 1902 г. № 2 и 3

О К. „Замѣтки относительно первоначальнаго воспитанія ребенка“ В. Воспит. 1903 г. № 2.

Якубовичъ В Ф. д-ръ „Объ уходѣ за психическимъ развитіемъ дѣтей“ „Русская школа“ 1894 г № 9—10.

Каптеревъ П. Ѳ Историческій очеркъ учрежденій для воспитанія дѣтей дошкольнаго возраста. Р. шк. 96 г. № 2, 3, 4.

Н. П. П. „Къ психологіи нашихъ подрастающихъ поколѣній“ Р. Шк. 99 ч №№ 3, 4, 5—6, 7—8.

Маркова Юлія. „О нѣкоторыхъ свойствахъ дѣтей въ дошкольномъ возрастѣ“ Р Шк. 901 г № 12

Страхова М. „Учрежденія для дѣтей дошкольнаго возраста“ Р Школа 1903 г. №№ 1, 2 и 3.

Каптеревъ П. Ѳ „О природѣ дѣтей“ Р. Шк. 98 г. №№ 1, 2 и 3.

Ленскій Б. „Психологія ребенка„ Семья и Школа 79 г. №№ 1 и 3.

Его-же „Русскія данныя для психологіи ребенка“ „Семья и Школа“ 1881 г. № 4, 5 и 10; 82 г. № 2—3

Его-же „Новые опыты и наблюденія надъ ребенкомъ“ „Семья и Шк.“ 1882 г. № 10.

Кленке д-ръ „Вліяніе школы на ребенка“ Педаг. Лист. 78 г. № 1

Сычевскій С. „О дѣтской психологіи“ „Школьное Обозрѣніе“ еженед газета 1900 г. № 6

Психологія и педагогія ненормальныхъ и отсталыхъ дѣтей:

Сегенъ „Воспитаніе, гигіена и нравственное лѣченіе умственно-ненормальныхъ дѣтей“ пер. съ фр. Спб 1903 г.

Въ журналахъ:

Лебедевъ „Призрѣніе и воспитаніе дѣтей отсталыхъ и идіотовъ во Франціи и Германіи" Рус. Шк. 96 г № 7—8.

Щегловъ А. д-ръ „Вспомогательныя школы для отсталыхъ и малоспособныхъ дѣтей на западѣ" Р. Шк. 900 г № 3

Скворцовъ Ир. „Къ вопросу о воспитаніи идіотовъ и слабоумныхъ" (по поводу книги Сегена) Р Шк. 903 г № 12.

Маляревская Е врачъ „Отсталыя дѣти" Восп и Обуч 1902 г № 1

Фоминскій Н. „О развитіи и воспитаніи отсталыхъ дѣтей" Восп и Обуч 902 г № 3

Л Р-дъ „О психозахъ въ дѣтскомъ возрастѣ" Вѣстн. Воспитанія 98 г. № 2

Муратовъ В. „Истерія и истеричный характеръ у дѣтей" Вѣстн. Воспит. 98 г № 4.

О преподаваніи слабоодаренным дѣтямъ „Вѣстн. Воспит. 98 г № 5.

Городецкій И. Вспомогательныя школы (къ вопросу объ организаціи воспитанія и обученія слабоодаренныхъ) Вѣстн. Восп 96 г. № 2

Одесскій И „Экскурсы въ душевный міръ учащихся" Вѣст. Воспит. 98 г. № 8.

О воспитаніи слабоумныхъ дѣтей—Семья и Шк 78 г. № 9.

Никитинъ В. „Несчастныя дѣти" С. и Шк 79 г. № 9 и 10.

Л. К. „Къ вопросу о слабоодаренныхъ дѣтяхъ" Педаг. Лист. 99 г. кн. 6-я.

Къ чтенію первому (объ основахъ и значеніи педагогики):

О нѣкоторыхъ основахъ научной педагогики. Вѣстникъ Воспит. 1898 г. № 5

Бэнъ „Воспитаніе, какъ предметъ науки", перев. съ англійск СПБ. 1879 г.

Дебольскій „О подготовкѣ родителей и воспитателей къ дѣлу воспитанія дѣтей“ 1883 г.

Нечаевъ А. П. „Къ вопросу о взаимномъ отношеніи педагогики и психологіи“ Русск. шк 1899 г. № 3

Н Запанковъ. „О подготовкѣ народнаго учителя въ связи за идеями К Д. Ушинскаго“ Рус. шк 1903 г. № 2.

Ельницкій К В. „Значеніе педагогическаго образованія для женщинъ“ „Семья и школа“ 1881 г № 8—9.

О педагогическомъ тактѣ по Лацарусу. „Семья и школа“ 1885 г. № 6—7.

Тихомировъ Кл „Какія случаи чтенія подлежатъ психологическому анализу въ интересахъ дидактическихъ“ Р шк. 1900 г № 12

Мюнстербергъ „Психологія и воспитаніе“ „Научное Обозрѣніе“ 1902 г. № 12

Кирпичниковъ А И. „Къ вопросу о подготовкѣ учителей“. Русск шк. 1899 г № 2.

Методы обученія рисованію въ связи съ психологіей ребенка „Педагог Лист 1898 г кн. 1-я

Городецкій Ив. „Этическое основаніе научной педагогики“ „Вѣстн. Воспит. 1895 г. № 2

Оболенскій Л. Е. „Необходимость изученія психологіи и этики“. „Педаг Лист.“ 1898 г. кн. 1-я.

Тихомировъ Д. И. „О педагогической подготовкѣ учителя“. „Педаг. Лист.“ 1899 г. № 1

Къ чтенію второму (источники психологіи):

П. Соколовъ. „О задачахъ и методахъ психологіи“ Прибавл. къ Твор св Отцевъ 1889 г IV

Его-же „Къ вопросу о задачахъ и методахъ психологіи“ Вопр. Фил. и Психол кн. 16

Дебольскій. „Основы психологіи“ Семья и шк. 1877 г. кн. 1 и 3-я.

Балдвинъ. „Введеніе въ психологію“ 1902 г.

Ленскій Б. П „Субъективный методъ въ психологіи“ „Семья и школа“ 1885 г. № 1 и 4.

П. Каптеревъ. „О наблюденіи надъ дѣтьми“ Воспит и обученіе 1892 г. № 2

Миллъ. „Автобіографія“ 1896 г.

Янжулъ Ив. академикъ „Воспоминанія о дѣтской и школьной жизни“ „Вѣстн. Воспит.“ 1903 г. № 1 и 2.

Виноградова М. „Изъ дѣтскихъ воспоминаній“. Воспит. и обучен 1895 г. № 1, 2, 3, 4 и 5

Сьдовъ Л „Дѣти въ разсказахъ В Короленко“ Вѣст. Воспит. 1898 г № 3

Весловский Юрій „Дѣти въ современной французской беллетристикѣ“ Вѣстн Воспит. 1902 г. № 6 и 7.

Герцыкъ А. К. „Дѣти въ произведеніяхъ Ибсена“ Рус шк. 1900 г. № 10—11

Семеновъ Д. Д. „Педагогическій этюдъ изъ семейной хроники“ Русск. школа 1901 № 3.

Р. А. Б—нъ „Дѣтскіе типы въ произведеніяхъ Достоевскаго“ Педаг. Листокъ 1893 г. апрѣль—іюнь, іюль—декабрь 1894 г. январь—мартъ.

Каптеревъ. „Дѣтство и юность Жоржъ-Зандъ съ психологической точки зрѣнія“. Восп и обуч. 1894 г. № 10 и 11.

Петровъ И. „Дѣтскій міръ въ современной русской литературѣ“. Воспитаніе п обучен 1890 г. № 1 и 2.

Скворцова С. „Духовная жизнь гимназистокъ по литературнымъ журналамъ, издаваемымъ гимназистками“ Вѣст. Воспит. 1896 г № 3.

Н. Лухманова. „Дѣвочки“. (Воспоминанія изъ институтской жизни). СПБ 1892 г.

Бинэ, Анри, Филиппъ и Куртье „Введеніе въ экспериментальную психологію“ 1895 г

Оршанскій „Измѣреніе психическихъ явленій“ 1897 г.

Краинскій „Изслѣдованія времени психофизической реакціи на тактильныя (осязательныя) и болевыя раздраженія“ 1893 г.

Нечаевъ А П. „Труды по экспериментальной педагог. психологіи слушателей воспит. курсовъ при педаг. музеѣ военно-учебн. заведеній“ 902 г.

Аргамаковъ „Методъ чистаго опыта“ въ примѣненіи къ изслѣдованію вопроса объ умствен утомленіи учащагося 1901 г

Виренгусъ д-ръ „Новый способъ изслѣдованія умств. способностей“ Русская Шк. 97 г. № 4

Челпановъ „Общіе результаты психометрическихъ изслѣдованій лейпцигской лабораторіи и ихъ значеніе для психологіи“ Русск Мысль 89 г кн 8

Колубовскій „Психологическая лабораторія Вундта“ Русск. Богатство 90 г кн 2 и 3-я

Дебольскій „О приложеніи математики къ психологіи“ Семья и Школа 76 г. кн. 9-я

Л. Оболенскій „Новая наука Педологія“ (экспериментально точная наука воспитанія) Воспит. и Обуч. 900 г. № 1 и 2

Оболенскій Л. „Новости „Педологіи“ Воспит. и Обуч. 900 г. № 8 и 9.

Анри „Вопросникъ для психологическихъ изслѣдованій о первыхъ воспоминаніяхъ дѣтства“ Вопр. Фил и Псих. № 26

Мейманъ „Возникновеніе и цѣль экспериментальной педагогики“ Педаг. Сборн. 901 г

Измѣреніе психическихъ явленій „Міръ Божій“ 99 г. Янв. и Февр.

Гротъ „Основанія эксперим. психологіи“ Вопр. фил. и псих. кн. 4 и 30.

Токарскій „Записки психологической лаборатории психіатрической клиники Импер В Унив.“ Вопр. фил. и псих. кн. 31—35.

Сѣченовъ „Кому и какъ разрабатывать психологію“ Вѣстн. Евр. 73 г. кн. 4-я

Цигенъ „Физіологическая психологія“ 1893 г.

Цигенъ „Отношеніе мозга къ душевн. дѣятельности“ 1902 г.

Вундтъ„ Основанія физіолог психологіи“ перев Кандинскаго 1881 г. 2 тома.

Тархановъ „О психомоторныхъ центрахъ“ 1879 г

Хэкъ Тьюкъ „Духъ и тѣло“ 1888 г. пер. Викторова.

Флексигъ „Мозгъ и душа“ 1900 г.

Маудсли „Объ отношеніи между тѣломъ и духомъ“ 1871 г

Остроумовъ „О физіологическомъ методѣ въ психологіи“ 1888 г

Герценъ А. (сынъ) „Общая физіологія души“ 1894 г.

Бехтеревъ „Локализація сознательной дѣятельности у человѣка и животныхъ“ 1896 г.

Жане „Мозгъ и мысль“ Спб. 1868 г.

Тьюисъ „Физіологія обыденной жизни“

Флексигъ „Мозгъ, какъ органъ мышленія“ Спб. 1902 г.

Топатинъ „Параллелистическая теорія душевной жизни“ Вопр. Филос. и Псих. 1895 г. Май.

Къ чтенію третьему и четвертому (психологія и педагогія внѣшнихъ чувствъ).

Баландинъ „О внѣшнихъ чувствахъ“ пер. съ нѣм. Спб. 1861 г.

Бернштейнъ „Физіологія органовъ внѣшнихъ чувствъ“ Спб. 1876 г.

Физье М. „Пять внѣшнихъ чувствъ“ Москва 1894 г.

Макъ-Кендрикъ и Снодграсъ „Физіологія органовъ чувствъ“ Изд. „Библіот. для самообразованія“ 1896 г

Гельмгольцъ „Ученіе о слуховыхъ ощущеніяхъ, какъ физіологическая основа для теоріи музыки“ 1875 г.

Махъ „Введеніе къ ученію о звуковыхъ ощущеніяхъ Гельмгольца“ 1879 г

Н. Н. Ланге „Психологическія изслѣдованія: о перцепціи“ 1892 г.

Гельмгольцъ „Факты въ воспріятіи“ 1886 г

Тархановъ „О суммированіи слуховыхъ ощущеній“.

Прейеръ „Физіологія цвѣтовыхъ ощущеній“. „Знаніе“ 1875 г. № 9 и 10

Фатьяновъ „Дальтонизмъ". „Природа и Охота" 78 г. кн 10-я.

Фикъ „О вкусѣ и обоняніи" Знаніе 1876 г. кн. 9-я

Обманы чувствъ—очерки Н Бедиге Педаг. Лист. 901 г № 1, 2, 3 и 4

Пероне Ш. д-ръ „Роль чувствъ въ воспитаніи и образованіи дѣтей" Вѣстн. Воспит. 93 г. № 6.

Дриль Д. „Значеніе совершенствованія воспріятій для правильнаго развитія души" В Воспит 94 г № 5

Ельницкій К. „Система воспитанія внѣшнихъ чувствъ" (по Дельгезу) Семья и Шк. 80 г № 4—5

Къ чтенію пятому (вниманіе):

Ланге Н. „Психологическія изслѣдованія: о вниманіи" (здѣсь указана литература предмета).

Нечаевъ А. П. „Экспериментальныя данныя по вопросу о вниманіи и внушеніи" Вопр фил. и псих. 1900 г. мартъ—апрѣль

Нечаевъ А „Гигіена вниманія" Рус. начал учитель—1900 г № 10.

Налишовъ А. „Интересъ къ уроку учителя и ученика" Воспит. и Обученіе—1901 г № 10.

Зигертъ „Вниманіе: его психологія, культура и роль въ дѣлѣ воспитанія" Вѣстн. Воспит. 94 г. № 8.

П. И. „Интересъ (его сущность, развитіе и воспитаніе)" Вѣстн. Воспит. 95 г № 7

Ланге Н. проф „Механизмъ вниманія", Русская Школа 91 г. № 1.

Тихомировъ К. „Вниманіе и интересъ" Русская Школа" 902 г. № 5—6.

Анастасіевъ И „Вниманіе и интересъ при обученіи" Руская Школа 902 г. №№ 7—8, 9 и 10—11.

Каптеревъ П. Ф. „О вниманіи" Педаг. Сборн 89 г. іюнь—декабрь

Къ чтенію шестому (память):

Челпановъ „О памяти и мнемоникѣ" Спб. 1900 г.

Рибо „Память въ ея нормальномъ и болѣзн. состояніи Спб. 1900 г

Рибо „Аффективная память“ 1895 г

Продакъ „О памяти въ связи съ современными психологическими теоріями и изслѣдованіями“ ч I 900 г ч II 1901 г

Анри В. Воспитаніе памяти“ М. 901 г

Начаевъ А. П „Наблюденія надъ развитіемъ интересовъ и памяти въ школьномъ возрастѣ“ Спб. 901 г.

Вельяминовъ В „Новѣйшіе легкіе способы укрѣплять память“ Спб 97 г (По отзыву А. П. Нечаева, „выдается по богатству безсмыслицъ, до которыхъ можно дойти при чистовнѣшнемъ пониманіи схематическаго способа запоминанія“, мы называемъ книгу, чтобы предостеречь читателя отъ покупки).

Мартенъ „Память и оригинальность“ Школ Обозр. еженед газета 1890 г № 3, 4, 6 и 7.

М Кауфманъ, А. Нечаевъ и Н. Сычино. „Наблюденія надъ развитіемъ зрительной памяти и ассоціацій у дѣтей дошкольнаго возраста“ Русск. Шк. 903 г. № 1

Дмитревскій А. „Къ вопросу о школьной мнемоникѣ“ Русск. Шк. 95 г. № 7—8

Каптеревъ П. Ѳ. „О дѣтской памяти“ (по поводу книги А. Нечаева „Очеркъ психологіи для воспитателей и учит.“ ч. I-я) Руск. Шк. 903 г. № 10—11.

Нечаевъ А. П „По поводу статьи П. Ѳ. Каптерева“ „О дѣтской памяти“—Русск. Шк. 903 г. № 12.

Запоминаніе словъ въ дѣтскомъ возрастѣ „Школьное Обозр.“ 1890 г № 11

Мартинъ А „Запоминаніе словъ въ дѣтскомъ возрастѣ“ Школ. Обозр. 1890 г. № 14, 20—22, 23—24.

Челпановъ „Что такое память и какъ ее развить?“ „Міръ Божій“ 92 г. ноябрь и декабрь.

Соколовъ П. „О воспоминаніи“ Прибавл. къ твор. Св. отцевъ—1889 г IV

Тихомировъ Кл. „Экспериментальныя наблюденія надъ памятью правописанія“ Вѣстн. Воспит. 902 г. № 3 и 4.

Каптеревъ П Ф „Исторія и воспитаніе памяти“ Педагогич. Сборникъ 87 г январь—іюнь

Къ чтенію седьмому (ассоціаціи):

Буцке „Основныя условія при ассоціаціи идей“ Вопросы филос. и психол № 27.

Лопатинъ „Подвижныя ассоціаціи представленій“ Вопр. филос. и псих № 19.

Ломброзо „Послѣдовательность мыслей у дѣтей“ перев въ Вопросахъ филос и псих. №№ 41 и 42.

Тихомировъ Кл. „Опытъ психологіи грамоты съ главнѣйшими дидактическими изъ нея выводами“ Русская Шк. 900 г. № 1, 2, 3 и 4.

(Объ ассоціаціяхъ можно найти въ каждомъ общемъ очеркѣ психологіи).

Къ чтенію восьмому (воображеніе, игры и сказки):

Кейра „Воображеніе и память“ пер. съ франц Спб 1898 г

Рибо „Творческое воображеніе“ перев. Предтеченскаго 1900 г.

Тиндаль „Роль воображенія въ развитіи естественныхъ наукъ“ пер. Павленкова. Вятка 1873 г.

Проф. Фрошамеръ „О значеніи фантазіи въ педагогич области“ Педаг. Сборн. 88 г. ноябрь.

Замѣтка о воспитаніи воображенія Педагог. Листокъ 71 г № 4.

Васильковъ Н „Воображеніе и уходъ за нимъ въ начальной школѣ“ Народн. Образ 1901 г кн. 4-я.

Дѣтское воображеніе (съ англ.) Воспит. и Обуч 96 г. № 9.

Каптеревъ П. „Вымыселъ и дѣйствительность у дѣтей“ Воспит. и Обуч. 92 г. № 7 и 8.

Воображеніе и дѣтская игра. Воспит. и Обуч 96 года № 10.

Воплощеніе идей дѣтскимъ воображеніемъ (съ англ.) Воспит и Обуч. 96 г № 11

Взглядъ англичанъ на воспитательное значеніе подвижныхъ игръ Воспит и Обуч. 84 г кн. 1-я.

Педагогическое значеніе дѣтскихъ игръ. Педаг. Лист. 71 г. № 4

Каптеревъ П „Психологія дѣтской игры“ Педаг. листокъ 92 г іюль—декабрь; 93 г. январь—мартъ, Іюль—декабрь.

Ельницкій К „Дѣтскія игры и игрушки“ Семья и Шк. 80 г. № 6—7.

С. К-до „Объ играхъ и игрушкахъ“ Педаг. Лист. 99 г кн. 8-я.

Галанинъ Д „Игры и игрушки“ Пед Лист. 902 г. кн. 7 и 8-я.

Покровскій „Дѣтскія игры въ связи съ исторіей, педагогіей и гигіеной“ 1887 г.

Петровъ. „Дѣтскія игры и игрушки“ Воспит и Об. 902 г № 4 и 5.

Чернецкій Н. „Игрушки и забавы“ Вѣстн. Восп. 95 г № 1

Виренгусъ д-ръ „Значеніе игрушекъ“ Восп. и Обуч 90 г. № 7 и 8.

Адлеръ Ф. „Воспитательное значеніе сказокъ“ съ англ. Вѣстн. Воспит. 95 г. № 7.

Его-же „Воспитательное значеніе басенъ“ Вѣстн. Восп. 95 г. № 8.

Б Ленскій „Сказки въ педагог. отношеніи“ Семья и Шк 80 г. № 10.

Завьяловъ Н. П. „Сказка и значеніе ея въ области воспитанія“ Педаг. Сборн. 87 г. Янв.—Іюнь.

(Статьи о сказкахъ трактуютъ больше нравственно-воспитательное значеніе послѣднихъ).

Арепьевъ Н. „Общеобразовательныя экскурсіи въ средней школѣ“ Русск. Шк. 900 г. № 5—6.

Цыбульскій С. О. „Поѣздки учащихся за границу“ Русск. Шк. 901 г. № 4.

Къ чтенію девятому (мышленіе и внѣшнее выраженіе его-языкъ [2]).

Карпентеръ „Основанія физіологіи ума“ 87 г. 2 тома.

Тэнъ „Объ умѣ и познаніи“ пер подъ ред. Страхова Н 1894 г.

Ромэнсъ „Умъ животныхъ“.

Максъ Мюллеръ „Наука о мысли“ 1892 г.

Кулюкинъ С. Л „Законы мышленія съ психолог. т зр.“ 1899 г

Ромэнсъ „Умственное развитіе человѣка“.

Умственныя картины—пер съ анг Новое Обозр 81 г. № 1 (объ общихъ представленіяхъ).

Зелинскій М „Оенова для ухода за правильнымъ развитіемъ мышленія и чувства“ т II Основы для развитія ума. Спб 82 г—рецензію см Семья и Шк. 82 г. № 8.

А. Бинэ и Анри „Умственное утомленіе“ пер. съ фр. 99 г.

Дорблидъ д-ръ „Гигіена умственнаго труда“ (брошюрка).

Крепелинъ „Умственный трудъ“ пер съ нѣм (брошюрка).

Агапитовъ Н. „Психическая дѣятельность учащихся при описаніи предметовъ“ Варшава 1900 г

Бинэ „Психологія умозаключенія“ 1889 г

Гюнцбургъ „Основы умственнаго воспитанія и обученія въ связи съ психологіей и логикой“ 1880 г

Ааръ „Сохраненіе и развитіе ума и энергіи“ (психич. гигіена) 1884 г

Потебня „Мысль и языкъ“ 1892 г

Корниловъ „О человѣческой рѣчи“ 1893 г.

Вундтъ „Физіологія языка“ 1868 г.

Максъ Мюллеръ „О языкѣ“.

Гриммъ „О происхожденіи языка“ 1851 г.

Андрее „Недостатки рѣчи и борьба съ ними въ семьѣ и школѣ“ 1898 г

---

[2]) Хотя у насъ и нѣтъ чтенія о развитіи рѣчи у дѣтей, но литературу по этому вопросу для желающихъ мы указываемъ Точно такъ-же указываемъ литературу и объ аффектахъ

Въ журналахъ:

Докучаевъ „Элементарныя формы мышленія"—Народ школа 1880 г 6—12 кн.

Зимницкій „О сознаніи сходства и различія въ процессахъ умственно-познавать дѣятельности" Русск. Шк 93 г № 5 и 6.

А. Дюма „Развитіе мыслительныхъ способностей ребенка" Вѣстн Воспит. 92 г № 1 и 2

Соколовъ Н „Къ вопросу объ умственномъ развитіи" Вѣстн. Воспитан. 1894 г № 2.

Его-же. „Еще къ вопросу объ умственномъ развитіи" Вѣстн. Воспит 94 г № 7

Мюницъ „Логика дѣтскаго ума" пер. съ нѣмец. Вѣстн Воспит. 96 г. № 1.

Каптеревъ П „Развитіе и разновидности дѣтскаго ума" Русск. школа 94 г. № 1 и 2

Виренгусъ А. С. „Воспитаніе умственныхъ способностей" Рус. шк. 94 г. № 4 и 5—6.

Его-же. „Участіе родителей въ первоначальномъ воспитаніи умственной стороны жизни ребенка". Воспит. и обуч. 84 г. кн. 3-я.

Згурскій Н. „Воспитаніе ума". Сем. и шк 71 г №1 и 3.

Янжулъ Екат. „О вліяніи физическаго труда на успѣшность умственныхъ занятій" Русск. шк. 903 г. № 3.

Демковъ. „Логическія основы естествовѣдѣнія" (объ индукціи) Школьн. Обозр. 90 г. № 11, 15, 20—22

Нечаевъ А „Объ умственномъ утомленіи" Русскій начал. учитель. 99 г январь.

Каптеревъ П. „Систематическое обученіе и дѣтскія игры" Воспит. и обучен. 94 г. № 1.

Токарскій. „О глупости" Вопр. фил. и псих. кн. 35-я.

Услуги языка въ процессѣ нашего мышленія по Лацарусу. Семья и шк. 85 г. № 10.

Арнольдъ Олертъ. „Изученіе языковъ и умственное развитіе" (съ нѣм.). Русск. шк. 901 г. № 7—8.

Дельбрюкъ „Введеніе въ изученіе языка“ Филолог записки 1884 г

Корниловъ „О человѣческой рѣчи“ Вопр фил. и псих. кн 20—21

Горнфельдъ „Муки слова“—Сборн. „Русск Богат“ за 1899 годъ

Коптеревъ П. „Наблюденія надъ развитіемъ рѣчи у дѣтей“ Воспит и обуч. 94 г № 5, 6 и 7.

О рѣчи ребенка по Лапарусу Семья и школа 85 года № 8—9

Уитней „Жизнь и ростъ языка“ Филол записки 1886—87 г.

К. В. „Языкъ ребенка отъ перваго крика до обыкновенной дѣтской рѣчи“. Семья и школа 81 г. № 2—3.

Ленский Б. „Дѣтская рѣчь“ Семья и шк 83 г. № 1 и 2.

Сорокинъ В. „Жизнь словъ“ (по Дармстетеру) Педаг. Сборн 88 г. январь, февраль, мартъ

О развитіи дара слова у дѣтей Педаг Лист 77 г. № 1

Громачевскій А „Къ вопросу о развитіи дара слова въ учащихся“ Русск. школа 94 г. № 7—8

Галабутский Юр „Къ вопросу о развитіи устной рѣчи учащихся“. Русск. школа 95 г № 4.

Къ чтенію десятому (чувствованія вообще, въ связи съ ними вопросъ о наказаніяхъ и наградахъ):

Гротъ. „Значеніе чувства въ познаніи и дѣятельности человѣка“ 1899 г.

Руссетъ И. „О чувствованіяхъ, какъ орудіяхъ воспитанія“. Педагог. Сборн 87 г январь—іюнь.

Рибо. „Психологія чувствованій“ 1897 г.

Гротъ „Психологія чувствованій“ 1880 г.

Козловъ. „Критическій этюдъ по поводу книги Грота „Психол. чувствов.“.

Ланге „Душевныя движенія“ Спб. 96.

Оболенскій „Развитіе чувствованій“

Тома „Воспитаніе чувствъ“ 1900 г.

Воспитаніе чувствъ или наклонностей Семья и школа 71 г № 9

Дарвинъ „Выраженіе душевныхъ волненій у человѣка и животныхъ“ 1899 г

Фуллье „Языкъ душевныхъ волненій“ — Русск. Богат 88 г январь

Дебэ „Гигіена удовольствій сообразно возрасту, темпераменту и времени года“ Спб. 99 г

Фуллье „Страданіе и удовольствіе“ 1895 г

Поварнинская В „Одно изъ модныхъ безобразій“ (по поводу увлеченія развлеченіями) Воспит и обуч 98 г. № 5

Одесскій И. „Факторы дѣтскаго счастья“ Вѣст. Восп. 96 г. № 6.

Ельницкій К. „Школьныя наказанія и награды“ Семья и школа 79 г. № 12

Школьныя наказанія.—Педагог. Сборн. 1887 г. іюль—декабрь

Теорія педагогическихъ наказаній (по Заксе). Педаг. Сбор. 88 г. январь, іюнь, августъ, октябрь.

Педагогическое наказаніе и отношеніе его къ юридическому Педаг. Сборн 88 г. мартъ.

Соллогубъ Ѳ. „Къ вопросу объ уничтоженіи въ современной школѣ разныхъ наказаній и насилій въ воспитаніи“ Школьн. Обозр 90 г. № 16.

О. М. „О наказаніяхъ въ школахъ вообще и объ исключеніи учениковъ въ частности“. Вѣстн. Воспитанія 94 года № 2.

Къ чтеніямъ одиннадцатому и двѣнадцатому. Нравственное воспитаніе:

Ярошъ проф. „Современныя задачи нравственнаго воспитанія“. Харьковъ 1893 г

Смитъ „Теорія нравственныхъ чувствъ“ 1868 г.

Ульрици „Нравственная природа человѣка“ 1878 г.

Вейссъ „Нравственныя основы жизни“ 1882 г.

И Поповъ „Естественный нравственный законъ“.

Дебольскій „Философскія основы нравственнаго воспитанія“ 1880 г

Ушинскій „О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи“ (статья)

Ф Адлеръ „О нравственномъ воспитаніи“ М 99 г

Вальтеровъ В. „Нравственное воспитаніе и начальная школа“ М. 1901 г

Тома „Нравственность и воспитаніе“ Спб. 1900 г

Орловъ „Сердце, какъ предметъ воспитанія“ 1883 г

Гюнзбургъ „Нравственная педагогика“ 1876 г.

Осиповъ „Нравственное воспитаніе съ русской точки зрѣнія“ 1881 г (брошюра)

Въ журналахъ:

Вентцель „Общій очеркъ ученія о нравственности“ Вѣстн Воспит. 902 г. № 8 и 9

Гротъ „Устои нравственной жизни и дѣятельности“ Вопр. филос и психологіи кн 27

Острогорскій А. „По вопросу о нравственности“ Педагог Сборникъ 87 г. Янв—Іюнь, Іюль—Декабрь.

Гротъ. „Основаніе нравственнаго долга“. Вопр. Фил. и Псих. кн. 12 и 15.

Сѣворцовъ Ир. профес „О воспитаніи и нравственности“ Русская Шк 903 г № 1 и 2

Оболенскій А. „Нравственное воспитаніе въ связи съ эволюціонной теоріей“ Русск. Шк 97 г. № 1

Его-же. „Два враждебныхъ взгляда въ области нравств воспитанія“ Русск. Шк 98 г № 4

Его-же. „Нравственность у дѣтей и нравственное воспитаніе“ Русск. Шк. 96 г. № 1 и 2.

Ленскій Б „Теорія и практика нравственнаго воспитанія по Спенсеру“ Семья и Шк. 78 г. № 10

Вентцель К „Нѣкоторыя цѣли нравственнаго воспитанія“. Педаг. Лист. 900 г кн 3 и 4.

П. Курочкинъ. „Не о хлѣбѣ единомъ“ (мысли о нрав. воспитаніи въ школахъ) Вѣстн. Восп. 93 г. № 3.

Г. П. „Къ вопросу о школьной нравственности". Вѣстн Восп. 93 г. № 4.

Адлеръ Ф „Нравственный капиталъ ребенка при вступленіи въ школу" Вѣстн Воспит. 95 г № 5.

Вентцель К „Основныя задачи нравственнаго воспитанія" Вѣстн Восп 96 г. № 2.

Цебрикова М „Нравственное воспитаніе". Восп. и Обуч 89 г. № 7 и 8.

Каптеревъ П „Изъ исторіи нравственнаго развитія дѣтей" Воспит. и Обуч. 97 г № 8

Развитіе нравственнаго чувства у дѣтей. Рус Шк 91 г № 3.

Останинъ „О культурѣ нравственнаго чувства у дѣтей дошкольнаго возраста" Вѣстн Воспит 900 г. № 8.

О Павловичъ „Наблюденія надъ развитіемъ нравственнаго уровня дѣтей въ одной изъ начальныхъ городскихъ школъ С.-Петерб " Русск Шк. 92 г. № 1

М. Г. Изученіе умственныхъ и нравственныхъ недостатковъ у дѣтей. Вѣстн Восп. 97 г. № 1

Кречмаръ Г. „Нѣсколько словъ о практической оцѣнкѣ симптоматич. недостатковъ или дурныхъ привычекъ у дѣтей и о мѣрахъ для предупрежденія таковыхъ". Вѣстн. Восп. 92 г. № 6

Кѣцле Іоганнъ „Научное объясненіе дѣтскихъ пороковъ въ дѣлѣ воспитанія" Вѣстн. Воспит 95 г. № 4.

Чеховъ Н. „Къ вопросу о нравственности въ гимназіяхъ". Вѣстн. Воспит. 94 г. № 1

Молотовъ „Пороки школы" Вѣстн Восп 92 г. № 5.

Роковъ Г. „О выработкѣ идеала въ нравственномъ воспитаніи" Вѣстн. Воспит. 96 г. № 3.

Физическое и нравственное воспитаніе въ Англіи—Русск. Школа 95 г. № 5—6

Городецкій Нв. „Этическое воспитаніе въ Америкѣ и Германіи". Вѣстн. воспит 94 № 2.

Нѣкоторые пріемы нравственнаго обученія во Франціи—(съ франц.) Вѣстн. Восп. 95 г. № 6.

Вентцель К „Обученіе дѣтей нравственности". Педагог Лист. 901 г. кн. 5, 6, 7 и 8.

Эрнъ Ѳ. „Этическое обученіе" Вѣстн. Воспит. 96 г № 8.

Эвеллень Ф. „О преподаваніи этики во французскихъ начальныхъ школахъ" (съ фр.)—Вѣстн Восп. 97 г. № 2.

Скабичевскій. „Важность идеалистической литературы для юношества" Педаг Лист 95 г. Янв.—Мартъ

П. Каптеревъ. „Подражанія дѣтей книжнымъ героямъ и подвигамъ" Воспит. и Обуч. 93 г № 4

В. А Воскресенскій. „Мораль басенъ Крылова". Рус. Шк. 94 г. № 11.

А.Токарскій. „Гипнотизмъ въ педагогіи". Вопр. Фил. и Псих. кн. 4-я

Ботькинъ Я. „Примѣненіе гипнотическихъ внушеній къ исправленію порочныхъ дѣтей". Вѣстн. Восп. 97 г. № 2.

Гипнотическое внушеніе въ педагогич. практикѣ. Педаг Сборн 87 г Янв.—Іюнь

Аренъевъ Н. „Вопросы исправительнаго воспитанія" Школьное Обозр. 90 г № 4 и 18—19

А. Б. „Значеніе труда въ нравственномъ воспит." Педаг. Листокъ 72 г № 4 (ноябрь).

Гусева Л. „Замѣтки сельской учительницы" (о воспитаніи испорченныхъ дѣтей) Русск. Шк. 95 г. № 7—8.

Бирюковичъ Вл „Изъ воспитательныхъ опытовъ". (Неплюевская Воздвиж школа). Рус Шк. 95 г. № 10.

Каптеревъ П. „О дѣтскомъ послушаніи". Воспит. и Обуч. 901 г. № 7, 8 и 9.

Социальное сознаніе у дѣтей—Воспит. и Обуч. 900 г. № 7.

Ф. Адлеръ. „Воспитаніе обязанностей по отношенію къ ближнему". Вѣстн Воспит. 96 г. № 2.

А. К. „Къ вопросу о праздникахъ деревенской школы" (ихъ объедин значеніе) Вѣстн. Восп 92 г. № 8

Нейфельдъ. „Дѣти дразнилы" Восп. и Обуч. 900 г. № 11

Андреевская М „Что развиваетъ въ дѣтяхъ эгоизмъ". Вѣстн. Воспит. 903 г. № 7.

М. Николаева. „Дѣтскій патріотизмъ". Воспит. и Обуч. 900 г. № 5 и 6.

Никольскій. „Совѣсть" Донскія епарх. вѣдомости 78 г. № 10—19.

О воспитаніи совѣсти въ дѣтяхъ (изъ „Общей педагогики" Вайца). Педаг Листокъ 79 г.

Вирениусъ А. С. „Мѣры борьбы съ алкоголизмомъ путемъ школы" Русск. Шк 99 г. № 1

Ковалевскій Ев. „Воспитаніе молодого поколѣнія въ духѣ трезвости и воздержанія". Русск Шк. 94 г № 5—6.

С. Преображенскій. „О лжи у дѣтей школьнаго возраста" Педаг. Сборн. 87 г. Іюль—Декабрь.

Каптеревъ П. „О дѣтской лжи" Русск Шк. 900 г. № 12.

Сосновскій А „Дѣтская правдивость и лживость". Вѣстн. Воспит. 902 г № 1.

А. Мощинскій. „Замѣтка о борьбѣ съ школьной ложью". Школьн. Обозрѣніе 90 г. № 16.

П. Каптеревъ „О дѣтской лжи". Воспит. и Обуч 93 г № 11

Его-же „О лѣни" Русск. Шк 903 г. № 3 и 4.

Его-же „Бываютъ-ли лѣнивыя дѣти?". Воспит. и Обуч. 94 г. № 3.

Роковъ Г „Лѣность и лѣнтяи" Вѣстн. Воспит. 98 г. № 6.

Эстетическое воспитаніе:

Смирновъ „Эстетика, какъ наука о прекрасномъ въ природѣ и искусствѣ".

Его-же „Эстетическое значеніе формы въ произведеніяхъ природы и искусства".

Вл. Соловьевъ „Красота въ природѣ" Вопр. Фил. и Псих. кн. 1-я.

Иванцовъ „Основной принципъ красоты" Вопр Фил. и Психол. кн. 33-я.

Дебольскій Н. „Матеріалы для психологіи эстетическаго чувства" Семья и Шк. 79 г. № 5.

М. Фотъ „Искусство въ школѣ", Вѣстн. Воспит. 903 г. № 1.

Милль „Значеніе искусства въ общей системѣ воспитанія“ (статья въ приложеніи къ переводу „Философіи искусства“ Тэна—1869 г).

Бобровъ „Искусство и нравственность“ Вопр. Фил. и Психол кн 20-я

Байе Ш. „Искусство въ его отношеніи къ народу и школѣ“. Вѣстн Воспит 903 г № 5.

Бѣлевичъ Вл „О необходимости поднять уровень эстетич. образованія въ соврем школѣ“ Русская Шк. 94 года № 2.

Коропчевскій Д. А. „Къ вопросу о художественномъ воспитаніи“ Русская Шк. 94 г № 11.

Шиллеръ „Письма объ эстетическомъ воспитаніи“

Каптеревъ П. „Объ эстетическомъ развитіи и воспитаніи дѣтей“ Русская Шк 95 г № 1 и 2.

Мироновъ Ал „Задачи и средства эстетическаго воспитанія въ средней школѣ“

Кремлевъ Анат. „О художественныхъ развлеченіяхъ дѣтей“ Русская Шк 902 г. № 10—11

Ленскій Б „Перэ о воспитаніи эстетич. чувства у ребенка“. Семья и Шк. 81 г. № 1

Д-ръ Дрезръ „Объ эстетическомъ воспитаніи молодежи“. Вѣстн. Воспит. 93 г. № 5

Ланге проф. „Художественное воспитаніе въ дѣтской“ съ англ (есть и въ прилож. къ Вѣстн Воспит. за 95 г.).

Вадзинская А „О преподаваніи изящныхъ искусствъ въ женскихъ среднеуч. завед.“ Вѣстн Воспит. 95 г. № 4.

Сентъ-Илеръ „Развитіе въ дѣтяхъ любви къ природѣ“ Воспит. и Обуч. 99 г № 5.

Д-ръ Пильцъ „Садъ и его воспитат значеніе“ Вѣстн. Воспит. 94 г. № 2.

В Вагнеръ „Изученіе природы, какъ одинъ изъ факторовъ воспитанія“ Вѣстн Воспит. 96 г № 7.

Герть „Письмо къ интеллиг. молодой матери „О воспитаніи въ дѣтяхъ любви къ чистотѣ и порядку“ Вѣстн. Восп. 93 г. № 8.

Неустроевъ „Музыка и чувство“.

Дюсль „Вліяніе музыки на человѣка и животныхъ".

Тархановъ „О вліяніи музыки на животныхъ и человѣка" Сѣверн. Вѣстн 93 г. январь и февраль

К. Чернецкій „Музыка, какъ воспит. элементъ". Вѣстн. Воспит. 95 г. № 6.

Сырова В. „Пересадка ученой музыки въ народъ" Вѣстн. Воспит 96 г. № 1.

Пузыревскій А. „Пѣніе въ семейномъ воспитаніи" Воспит. и Обуч. 95 г № 12.

Интеллектуальныя чувства (см. литературу къ чтенію 9-му):

Развитіе любознательности Семья и Шк. 71 г. № 10.

Любознательность и любопытство. Педаг. Лист. 73 г. № 7 (февраль)

Городецкій Ив. „Дѣтскіе вопросы". Вѣстн. Восп. 95 г. № 1

Штейнеръ Отт „Преподаваніе, какъ средство развитія въ учащихся стремленія къ самостоятельной работѣ мысли" Вѣстн. Воспит. 96 г. № 3.

Вахтеровъ В. „Наши методы образованія и умственный паразитизмъ" Русская Шк. 901 г. № 1 и 2.

Религіозное воспитаніе:

Каро „Идея Бога".

Поварнинская В. „Значеніе вѣры въ дѣлѣ воспитанія" Воспит. и Обуч. 98 г. № 3

Проф Н. П Вагнеръ. „Педагогич. мысли" Вѣстн. Воспит. 95 г. № 5.

Свящ. Михайловскій „Религіозное воспитаніе дѣтей до школы" Спб. 75 г

Леоновъ „О религіозно-нравств. воспитаніи дѣтей" 1884 г.

Громачевскій „О религіозно-нравств. воспитаніи дѣтей".

Куплетскій „Начала религіознаго воспитанія и обученія".

Лебедевъ А. „Религіозно-воспитат. значеніе путешествій по Св. мѣстамъ" Народн. Образ 900 г. январь.

Базаровъ „О христіанскомъ воспитаніи“ 1860 г

Архіеп Евсевій „О воспитаніи дѣтей въ духѣ христіанскаго благочестія“ 87 г. изд 4-е

Къ чтенію тринадцатому (непроизвольныя движенія):

Соловьевъ Тимофей „Теорія волевыхъ представленій“ Спб. 96 г изд. 2-е.

Сѣченовъ „Рефлексы головного мозга“ 1866 г

Дарвинъ „Инстинктъ“ 1896 г (есть и въ „Русскомъ Богатствѣ“ 1885 г кн. 1 и 2-я)

Фабръ „Инстинктъ и нравы насѣкомыхъ“

Леббокъ „Муравьи, пчелы и осы“

Фурансъ „Объ инстинктѣ и умѣ животныхъ“.

Холодковскій „Инстинктъ и разумъ“ Научн. Обозрѣніе 97 г. январь

Морганъ Привычка и инстинктъ. Съ англ. Спб. 99 г

М. Перфильевъ „Физіологія и психологія привычекъ“ Вѣстн. Воспит. 93 г. № 6

Ельницкій К. „Привычки и навыки“ Семья и школа 81 г № 2—3.

Его-же „Привычки и навыки, значеніе ихъ въ жизни и воспитаніи“ Педаг. Сборн. 87 г. январь—іюнь.

Екатеринославцевъ Я. „Дѣтскія привычки въ ихъ значеніи для семейнаго воспитанія“ Восп и обуч. 901 г. № 11.

Горяневскій д-ръ „О нѣкоторыхъ дурныхъ привычкахъ въ дѣтскомъ возрастѣ“. Русск шк 97 г. № 1.

Къ чтенію четырнадцатому (воля и характеръ):

Рибо. Воля въ ея нормальномъ и болѣзненномъ состояніяхъ“ Спб. 1900 г.

Куно-Фишеръ „О свободѣ человѣка“ 1899 г.

Шишкинъ. „О детерминизмѣ въ связи съ математич. психологіей“ Вопр филос. и психол № 8

Филиппов М. „Необходимость и свобода“ Научн.Обоз № 4—5

Фуллье Свобода воли и детерминизмъ. 1898 г.

Н. Гротъ, Л. Лопатинъ, П. Бугаевъ, С. Корсаковъ, А. Токарскій, И. Астафьевъ „О свободѣ воли"—третій выпускъ трудовъ Москов психол. общества

Введенскій А-ндръ „Споръ о свободѣ воли предъ судомъ критической философіи" Журналъ Министер Народн. Просвѣщенія 1900 года.

Антоній еп. „О свободѣ воли и нравственной отвѣтственности" Спб.

Звѣревъ „Къ вопросу о свободѣ воли" Вопросы философіи и психологіи, книга 2-я

Трубецкой С. кн. „Психологическій детерминизмъ и нрав. свобода" Вопросы философіи и психологіи книга 25-я.

Я. П. „Сила воли у дѣтей" Восп. и обуч. 901 г № 11.

Каптеревъ П „О недостаткахъ воли у дѣтей" Воспит. и обуч 1895 г № 11

Его-же „О воспитаніи воли" Русск. школа 95 г. № 9, 10 и 11

Гильти проф Воспитаніе воли, души и характера

Николаева М: „Воспитаніе воли". Пед. Лист. 97 года кн. 3 и 4-я.

Ельницкій К. „Воля и воспитаніе ея" Русск. шк 97 г. № 7—8.

Николаева М. „Безволіе" Педаг. Лист. 96 г. кн. 2-я.

Виренгусъ А. „Нервность и отношеніе къ ней эмоціи и воли въ условіяхъ школьной жизни". Русск. шк. 95 г. № 3.

Перронъ д-ръ „О личной иниціативѣ и развитіи ея воспитаніемъ" Вѣстн. Воспит. 93 г № 7

О характерѣ:

Полянъ Психологія характера Спб. 1896 г.

Смайльсъ Характеръ Перев. Майковой Спб. 1900 г.

Рибо Характеръ. Перев. Рапгофа (брошюра)

Шарбоннель В Идеалъ и характеръ Спб 1900 года (брошюра).

Бэнъ Объ изученіи характера. 1866 г.

Гагеманъ „Что такое характеръ?“ 1882 г

Габрюйеръ. Характеры

Фуллье. Темпераментъ и характеръ Москва, 1896 г.

Іекки „Планъ жизни“. Спб 902 г

Оуэнъ Объ образованіи человѣческаго характера, перев. съ англ. 1881 г

Смайльсъ. Самодѣятельность 1867 г

Габріели. Воспитаніе характера Спб. 80 г ч 1-я

Кейо Характеръ и нравственное воспитаніе

Жоли. Психологія великихъ людей. 1894 г

Въ журналахъ:

Оболенскій Л. Е „Характеръ, способы его изученія и классификація его типовъ“. Русск. Шк. 99 г № 1, 2, 10 и 11.

Законы образованія характера Педаг Лист 92 г Іюль—Декабрь.

Фуллье „Характеръ и разумъ“ Міръ Божій 95 г Янв.

О классификаціи характеровъ. Педаг. Сборн. 88 г Декабрь

Шольцъ д-ръ. „Ненормальности дѣтскихъ характеровъ“ пер. съ нѣм прилож. къ Вѣстн. Воспит 93 г

Н. Зигурскій. „Вліянія, образующія характеръ“ Семья и Шк 71 г. № 5

Гольцевъ „Характеръ и нрав. воспитаніе“. Рус. Мысль. 96 г. Декабрь.

Побѣдоносцевъ К. П. „Воспитаніе характера въ школѣ“ Народное образ. 900 г. кн. 2-я.

Дѣтскій садъ, какъ средство къ образованію характера Педаг. Лист. 77 г. № 2

Адлеръ. Ф. „Вліяніе ручного труда на характеръ“. Вѣстн. Воспит. 95 г. № 6

Ельницкій К. „Факторы воспитанія“. Вѣстн. Восп. 93 г. № 6.

Наслѣдственность:

Рибо. „Наслѣдственность душевныхъ свойствъ“. Спб 1884 г.

Мантегацца. Наслѣдственность.

Гальтонъ. Наслѣдственность таланта. Спб. 1875 г.

Норда́у Вырожденіе 1894 г.

Гюйо Воспитаніе и наслѣдственность 1899 г.

Ромэнсъ. О наслѣдственности.

Лесгафтъ „Наслѣдственность". Русск Богат 89 г Октябрь

Филиппова. „Наслѣдственность" Школьн. Обозр 89 г № 10 и 11

Гвоздевъ Ив. „О врожденныхъ и пріобрѣтенныхъ свойствахъ дѣтей, какъ зачаткахъ преступности взрослыхъ". 1895 г.

Вирениусъ д-ръ „Вліяніе возраста родителей на психофизическія свойства дѣтской природы". Воспит и обуч 97 г № 4

Дриль Психофизическіе типы въ ихъ отношеніи къ преступности 1890 г.

Я. П-ръ. „Дѣти властелины". Воспит. и Обуч. 902 г № 10

Темпераментъ:

Токарскій. „О темпераментахъ" Вопр. Фил и Псих 96 г Янв.

Ельницкій К. „Темпераментъ". Воспит. и Обуч. педаг. сборникъ къ журналу „Родникъ" за 1883 г.

Щербаковъ Ф. „Дѣтскіе темпераменты". Воспит и Обученіе 91 г. № 8

Штрюмпель Л. проф. „Разновидности дѣтскихъ натуръ". Вѣстн. Воспит 94 г № 8.

Ельницкій К. „Замкнутые индивидуумы". Семья и Шк. 82 г. № 8.

Загадочныя дѣтскія натуры Педаг. Лист. 92 г. Іюль—Декабрь.

Матвѣевъ Ѳ. Характеристики учениковъ. Русск. Шк. 93 г. № 1, 2 и 3.

Ельницкій К. Характеристики дѣвочекъ.

Каптеревъ П. „Дѣти конца XIX в." Воспит и Обуч. 94 г. № 4.

Маркова Юл. „Три характеристики“ Восп. и Обуч 98 г. № 2.

Каптеревъ П „Изъ дѣтскихъ типовъ“ Воспит. и Обуч. 98 г. № 10 и 11, Воспит и обуч 99 г. № 4, 6 и 9-й.

Маркова Ю „О капризахъ дѣтей“ Восп и Обуч 96 г № 3.

Картинки школьной жизни (Изъ наблюденій учительницы начальной школы) Русск Шк 98 г № 7—8

Карцевъ Н „Капризы и раздражительность дѣтей“ (до пяти лѣтъ попреимуществу) Вѣстн Воспит 93 г. № 1 и 2

С-а „Изъ дѣтскаго міра“ Русск. Шк 99 г № 7—8

Семья и школа:

Каптеревъ П „Родители и дѣти“ Воспит. и Обуч. 97 г. № 1, 2 и 3

В Поварнская. „Чего недостаетъ нашимъ матерямъ?“ Воспит и Обуч 97 г № 4

Л К. „Письмо къ отцамъ“. Восп. и Обуч 98 № 4.

Цебрикова М „Замѣтки о матеряхъ“ Восп и Обуч 902 г. № 2.

Блокъ Морисъ „Матери великихъ людей“ Пер съ франц. прилож. къ Вѣстн Воспит. за 1893 г.

Котляровъ П А „Отцы, какъ воспитатели“. Вѣстн Воспит 94 г. № 3

Молотовъ А. „Семья, какъ основа воспитанія“. Вѣстн Воспит. 94 г. № 4

Его-же. „Картинки семейнаго воспитанія“. Русск. Шк. 91 г. № 5, 6, 7 и 8

Головачевъ П. „Роль семьи и школы въ дѣлѣ воспитанія“. Русск. Шк. 93 г. № 1.

Николаева М. „Страница къ исторіи нашего женскаго домашняго воспитанія въ недавнюю старину“. Русск. Шк. 93 г. № 5 и 6

Покровскій М М. „Воспитательное вліяніе семьи и школы“. Русск. Шк. 94 г. № 4

Арепьевъ Н. Ѳ. „Родительская ассоціація въ Америкѣ". Русск. Шк. 96 г. № 12.

Ельницкій К. „Роль женщины, какъ воспитательницы". Школьн Обозр 1890 г № 15.

Картинки домашняго воспитанія Педаг этюды А-вой. Спб 1879 г

Котляровъ П А „Воспитатели внуковъ" Вѣстн. Восп. 95 г. № 6

Къ вопросу о взаимныхъ отношеніяхъ дѣтей въ семьѣ Педаг Лист 92 г. Янв—Іюнь

Сентъ-Илеръ К „О воспитаніи дѣтей въ богатыхъ семействахъ". Семья и Шк. 1871 г. № 7

П Кавелина. „Прислуга, какъ воспитательница дѣтей" Семья и Шк. 78 г. № 8

Воспитательное значеніе семьи. Семья и Шк 80 г № 6—7

Веселовская А. „Нѣсколько словъ о современныхъ „отцахъ" и „дѣтяхъ". Вѣстн. Воспит 903 г. № 1.

Останинъ. „Родители въ ихъ отношеніи къ учащимъ дѣтямъ" Вѣстн. Воспит. 1903 г. № 3.

Галанинъ Д. Д. „Нервная гигиена и школа. Вліяніе семьи". Педаг Лист. 901 г кн. 2, 3 и 4.

Его-же „Какъ въ дѣйствительности воспитываются дѣти". Педаг. Лист. 902 г. кн 1 и 2-я

Судовъ Л. „Воспитательная среда и ея продукты по произведеніямъ А. Н. Островскаго" Вѣстн. Воспит. 98 г № 1 и 2.

Его-же „Воспитательная среда по стихотвореніямъ Надсона". Вѣстн. Восп. 98 г № 7

Роговъ. Г. „Къ психологіи школьнаго класса". Вѣстн. Воспит. 903 г. № 4.

Васильковъ Н. „Товарищество, какъ воспитывающій факторъ" Вѣстн. Воспит. 95 г № 8

Семеновъ Д. „Вліяніе школы и среды на развитіе природнаго таланта". Вѣстн. Восп 97 г. № 2.

Караулов М „Живая школа". Русск. Шк. 901 г. № 10—11.

Карасъ Я. „Школьное товарищество“ Руск Шк. 97 г. № 3 и 4.

Ленскій Б. „Товарищество и его социально-этическая роль въ воспитаніи“. Семья и Шк. 78 г № 1 и 3

Ельницкій „Отношенія между учениками“. Педаг. Лист 96 г кн. 4-я

Сочиненія и статьи по другимъ педагогическимъ вопросамъ.

О переутомленіи учащихся:

Бине и Анри. „Умственное утомленіе“ 1899 г

Моссо „Усталость“. 1899 г.

Виренусъ А. С. „Умственное утомленіе учащихся по новѣйшимъ изслѣдованіямъ врачей“ Рус. Шк. 96 г № 1, 2 и 3.

Альтшуль Т. „Къ вопросу о переутомленіи школьнаго юношества съ врачебной т зрѣнія“. Русск Шк. 96 г. № 5—6, 7—8.

Виренусъ А. С. „Къ вопросу о переутомленіи учащихся въ среднеучебн. заведеніяхъ“ Русск. 98 г. № 2 и 3

А. Бинэ и Анри. „Вопросъ о переутомленіи предъ Парижской медиц. Академіей“ Вѣстн. Воспит. 98 г. № 1.

Галанинъ д-ръ. „Къ вопросу о переутомленіи учащихся“. Педаг. Сборн. 89 г. Янв.—Іюнь

Виренусъ А. „Умственное утомленіе учащихся въ нормальномъ и патологическомъ состояніи“ Русск. Шк. 90 г. № 3.

Оршанскій проф. „Умственное утомленіе и переутомленіе“ Русск. Шк. 900 г. № 2 и 3

Нечаевъ А. П. „Школьный день“. Русск. Шк. 900 г. № 1.

А. Виренусъ. „Распредѣленіе времени для учащихся дѣтей“. Вѣстн. Воспит. 94 г. № 3 и 4.

Гориневскій д-ръ. „Къ вопросу о продолжительности классныхъ уроковъ и паузъ между ними“. Русск. Шк. 94 г. № 1

О школьной дисциплинѣ:

Ровновъ Г. „Школьная дисциплина" Вѣсти Восп. 94 г. № 3

Португаловъ В. „Дрессировка, какъ способъ воспитанія". Вѣсти. Воспит 95 г. № 3.

Павловичъ О. „Значеніе дисциплины въ дѣлѣ воспитанія". Русск. Шк 95 г. № 11.

Ларионовъ П. „Къ вопросу о школьной дисциплинѣ и наказаніяхъ въ народной школѣ". Русск. Шк 96 г. № 12.

Соколова М. „Границы школьной дисциплины" Школьное обозрѣніе 89 г. № 2, 3, 4, 5 и 6

Надеждинъ Л. „Школьная дисциплина и воспитаніе". Вѣстн Воспит 98 г. № 7.

Ельницкій К. „Порядокъ въ школѣ" Семья и Шк. 79 г. № 11

Острогорскій А. „Дисциплина и воспитаніе" Педаг. Сборн. 90 г. Янв. и Февраль

Объ аффектахъ:

Дѣтскій страхъ. Воспит. и Обуч 97 г. № 8 и 9

Каптеревъ П. „О дѣтскомъ страхѣ". Воспит. и Обуч 901 г. № 2, 3 и 4.

Моссо. Страхъ 1887 г.

Страхъ. Психол. этюдъ по Рише и Моссо. Педаг. Сборн. 88 г. Февр.

Д-ръ Горяневскій. „О зачаткахъ трусости и мужества у дѣтей". Вѣстн. Воспит 92 г. № 4

Ланге. Аффекты (психофиз. этюдъ) 1890 г.

Полянъ. Аффекты. 1899 г.

О воспитаніи полового чувства:

Вирениусъ А. д-ръ. „Періодъ полового развитія въ антропологическомъ, педагогическомъ и социальномъ отношеніи" Русск. Шк 902 г. № 10—11, 12.

Дрентельнъ Елиз. „Аномаліи развитія полового чувства у дѣвочекъ“ Москва 98 г. (брошюра)

Роковъ Г. Больной вопросъ воспитанія“ Вѣстн. Воспит. 902 г № 7

Сворцовъ Ир. „О воспитаніи родового чувства“. Вѣстн Воспит. 92 г № 1

Калмыкова А. „Къ вопросу о задачахъ воспитанія въ области явленій, связанныхъ съ половой жизнью человѣческаго организма“ Русск. Шк. 92 г. № 4

Вирениусъ д-ръ „Причины почовыхъ аномалій въ дѣтскомъ возрастѣ и мѣры къ предотвращенію и устраненію ихъ въ семьѣ и школѣ“ Русск. Шк. 92 г. № 7 и 8

Кейръ д-ръ „Извращеніе половой идеи“. Москва 1904 г (брошюра)

Лозинскій Е „Вопросы сексуальной педагогіи“ Вѣстн. Воспит 1904 г Январь.