371/Б92 ш.д.
О 20/300
(7 экз.) 0426/44
801-11/1175

ШКОЛЬНОЕ ДѢЛО.

для

НАРОДНЫХЪ УЧИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЬНИЦЪ.

Инв. № 2958

Лекціи, читанныя на учительскомъ съѣздѣ въ Костромѣ

1873 года

Н. Бунаковымъ.

32-80486
С.ПЕТЕРБУРГСКОЕ УЧИЛИЩЕ ОРДЕНА СВ. ЕКАТЕРИНЫ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія А. М. Котомина. У Обуховскаго моста, д. № 93.
1874.

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 8 апрѣля 1874 г.

2007339328

Приложеніе къ журналу „Семья и Школа“.

Содержаніе:

Вмѣсто предисловія.

Учительскіе съѣзды.—Ихъ общее значеніе.—Взглядъ на русскій учительскій съѣздъ настоящаго времени.—Планъ занятій.

I. Отношеніе школы къ физическому воспитанію.

Общая задача школы.—Части этой задачи.—Физическое воспитаніе.—Физіологическія данныя.

II. Школьная гигіена.

Примѣненіе общегигіеническихъ требованій въ школѣ съ самыми умѣренными средствами.—Обстановка школы.—Гимнастика.—Подборъ гимнастическихъ упражненій для народной школы.—Подвижныя игры.

III. Отношеніе школы къ нравственному воспитанію.

Тѣло и душа.—Психологическія данныя.

IV. Нравственное воспитаніе.

Цѣли и средства нравственнаго вліянія школы на учениковъ.—Воспитывающее обученіе.—Его содержаніе и характеръ.—Личность учителя.

V. Нравственное воспитаніе. (Окончаніе).

Складъ школьной жизни, какъ воспитывающее вліяніе.—Правила поведенія дѣтей въ школѣ.—Ихъ отношеніе къ школѣ, къ дому и семьѣ, къ учебнымъ принадлежностямъ и между собою.—Награды, наказанія и школьные праздники.

VI. Основы для построенія общей дидактики.

Процессъ образованія представленій и понятій.—Память, припоминаніе, наблюдательность, вниманіе.—Анализъ и синтезъ.—Методъ.—Мышленіе и рѣчь.

VII. Общія свойства правильнаго обученія.

Наглядность и наглядныя пособія.—Естественный ходъ обученія.—Концентрація.—Личный интересъ и самодѣятельность учениковъ.—Эвристическій методъ.—Катехитическая форма уроковъ.—Предметы обученія и связь между ними.—Дѣленіе учениковъ на группы и одновременныя занятія съ нѣсколькими группами.—Примѣрное распредѣленіе уроковъ.

VIII. Наглядное обученіе.

Краткій историческій очеркъ идеи наглядnаго обученія и ея примѣненія.—Выводы.—Примѣрная программа наглядnаго обученія для школы съ трехгодичнымъ курсомъ въ общихъ чертахъ.

IX. Наглядное обученіе. (Окончаніе).

Первое знакомство дѣтей со школьной обстановкой.—Упражненія внѣшнихъ чувствъ: зрѣнія, слуха, осязанія.—Предметные уроки въ связи съ обученіемъ грамотѣ: отдѣльное разсматриваніе предметовъ.—Коллекціи и рисунки.—Родиновѣдѣніе.—Примѣрная программа родиновѣдѣнія.—Сліяніе наглядваго обученія съ объяснительнымъ чтеніемъ.—Природовѣдѣніе и отечествовѣдѣніе.

X. Обученіе грамотѣ.

Значеніе его въ школѣ и въ жизни.—Все ли равно, какимъ бы способомъ ни научить грамотѣ, лишь бы научить?—Условія удовлетворительнаго способа.—Историческій очеркъ способовъ обученія грамотѣ и оцѣнка ихъ.—Преимущества того звуковаго способа, который соединяетъ обученіе грамотѣ съ предметными уроками.—Нѣсколько словъ о литературѣ по обученію русской грамотѣ.

XI. Обученіе грамотѣ. (Окончаніе).

Программа обученія грамотѣ по звуковому способу въ связи съ предметными уроками.—Содержаніе предметныхъ уроковъ.—Звуковыя упражненія.—Чтеніе съ постепеннымъ возрастаніемъ числа буквъ.—Начальное письмо.—Церковно-славянское чтеніе.

XII. Объяснительное чтеніе.

Когда должно начинаться объяснительное чтеніе?—Средства для достиженія бѣглаго и выразительнаго чтенія.—Хоровое чтеніе.—Чтеніе учителя.—Критика разныхъ взглядовъ на объяснительное чтеніе.—Выводы.—Содержаніе и послѣдовательность объяснительнаго чтенія въ общихъ чертахъ.

XIII. Объяснительное чтеніе (Продолженіе).

Общія правила катехизиса въ примѣненіи къ объяснительному чтенію.—Книга для чтенія.—Школьная библіотека.—Чтеніе словъ, фразъ, пословицъ, загадокъ, легкихъ описаній, разсказовъ, стихотвореній.—Сравненіе прочитанныхъ статеекъ.

XIV. Объяснительное чтеніе (Окончаніе).

Чтеніе втораго и третьяго года.—Статьи описательныя.—Статьи повѣствовательныя.—Составленіе плана.—Сравненіе статей.—Формы сочиненій.—Поэтическія произведенія.—Образный языкъ.—Крыловъ и Кольцовъ.—Пріобрѣтеніе реальныхъ знаній посредствомъ чтенія.—Практическіе выводы.—Нравственныя идеи.—Заучиваніе наизусть.

XV. Письменныя работы.

Совмѣстное обученіе чтенію и письму.—Рисованіе по клѣткамъ.—Элементы и буквы.—Сидѣніе и держаніе пера.—Графическая сѣтка.—Тактированіе.—Писаніе въ связи съ первымъ чтеніемъ.—Звуковая диктовка и списываніе.—Изложеніе прочитаннаго.—Диктантъ.—Формы и содержаніе самостоятельныхъ письменныхъ работъ.—Способы исправленія ученическихъ письменныхъ упражненій.

XVI. Грамматика.

Для чего нужно грамматическое изученіе языка?—Методъ.—Приготовительныя упражненія.—Первые уроки правописанія.

XVII. Грамматика (Окончаніе).

Курсъ втораго года.—Члены предложенія, части рѣчи, упражненія въ измѣненіи словъ, главныя правила правописанія.—Курсъ третьяго года.—Сложное и слитное предложеніе, согласованіе и управленіе словъ, разложеніе словъ, полная постановка правилъ правописанія.—Диктантъ для составленія таблицы корней съ буквою ѣ.

XVIII. Ариѳметика.

Развивающая сила ариѳметики.—Условіе полной плодотворности этой силы.—Примѣненіе къ ариѳметикѣ общихъ дидактическихъ правилъ.—Программа трехгодичнаго курса.—Курсъ перваго года.

XIX. Ариѳметика. (Окончаніе).

Курсъ втораго года.—Курсъ третьяго года.—Элементарный курсъ простыхъ дробей.—Руководства.

XX. Геометрія.

Значеніе геометріи въ народной школѣ.—Изложеніе курса въ общихъ чертахъ.—Методъ преподаванія.—Руководства.

Историческіе очерки.

Сократъ.—Коменскій.—Руссо.—Песталоцци.—Фребель.—Дистервегъ.—Заключеніе.

Приложенія.

Табл. 1. Классная мебель и гимнастика.
— 2. Рисованіе прямыхъ по сѣти.
— 3. Рисованіе кривыхъ по сѣти.
— 4. Графическая сѣтка, образцы элементовъ, буквъ и цифръ.
— 5. Геометрическіе приборы и шаблоны.
— 6. Чертежи пособій по чтенію и ариѳметикѣ.
— 7. Таблицы для постепеннаго класснаго чтенія.

ШКОЛЬНОЕ ДѢЛО.

I. Отношеніе школы къ физическому воспитанію.

Общая задача школы. — Отношеніе къ физическому воспитанію. — Физіологическія данныя.

Наше простонародье, какъ сельское, такъ и городское, относится къ школѣ съ весьма незатѣйливыми требованіями: «выучи парня молиться, читать, писать, немножко считать»,—вотъ и все,—въ этомъ именно и состоитъ та «учёба», которой прежде оно требовало отъ каждаго грамотея, занимавшагося выучкой дѣтей, а теперь требуетъ отъ школы, кѣмъ бы она ни была устроена. Иной отецъ, пожалуй, прибавитъ къ этому, чтобы ребятъ побольше строжить, иногда и розгой попугать, чтобы не баловались, страхъ знали. Требованія, конечно, очень умѣренныя.... Чтоже, и въ самомъ дѣлѣ, не должна ли школа ограничить кругъ своей дѣятельности выполненіемъ этихъ требованій, какъ рамкой, соотвѣтствующей потребностямъ народной жизни въ данную минуту, не вдаваясь въ свои собственныя соображенія, не увлекаясь собственными стремленіями, которыхъ масса не понимаетъ, а можетъ быть, и не одобряетъ? Вѣдь, не народъ существуетъ для школы, а школа для народа: лишь бы удовлетворить потребностямъ жизни—и задача школы выполнена. Къ чему, въ самомъ дѣлѣ, навязывать народу то, чего онъ не проситъ, не желаетъ, не одобряетъ?—Такъ разсуждаютъ многіе, и эти многіе нерѣдко оправдываютъ свои разсужденія, будто бы, уваженіемъ къ народу, признаніемъ за нимъ права—создавать свою народную школу, соотвѣтствующую народному характеру, потребностямъ жизни и времени. Но такіе защитники народныхъ правъ—плохіе друзья народа: они совершенно упускаютъ изъ виду, что подобное отношеніе къ народному

образованію обрекаетъ народъ, если не на вѣчную, то на весьма продолжительную неподвижность, а у школы отнимаетъ всякое значеніе въ дѣлѣ народнаго развитія, всегда ей принадлежавшее и справедливо признанное за нею судомъ исторіи. Школа должна идти не позади, а *впереди* жизни; она должна не только удовлетворять, но также *возбуждать* и *питать* въ массѣ потребности, возвышающія человѣческое достоинство; она должна содѣйствовать поднятію уровня народныхъ понятій и способствовать «очеловѣченію» массы, внося въ жизнь ея какъ можно болѣе человѣческихъ началъ. Школа создается, развивается, совершенствуется не массой, а лучшими людьми даннаго времени, и сама развиваетъ и совершенствуетъ массу. Слѣдовательно, требованія массы, съ которыми она обращается къ школѣ, отнюдь не обязательны для нея и не могутъ быть мѣриломъ ея задачи. Это мѣрило у школы должно быть собственное, соотвѣтствующее современнымъ понятіямъ лучшихъ людей, въ предѣлахъ возможнаго. Въ чемъ же состоитъ задача школы, по современнымъ понятіямъ лучшихъ людей?—Задача ея—*содѣйствовать всѣми силами всестороннему и гармоническому развитію всего человѣка, сообразно его природѣ, какъ организма растущаго, живущаго, чувствующаго, желающаго, мыслящаго и способнаго къ безконечному самоусовершенствованію, саморазвитію, самообразованію*. Но такое опредѣленіе, скажутъ мнѣ практики-педагоги, слишкомъ широко, общо, отвлечено. И практики будутъ правы,—оно весьма общо, но иначе и быть не можетъ, когда говорятъ вообще о задачѣ *общеобразовательной* школы: воплощеніе этой задачи и ограниченіе ея предѣлами возможнаго зависитъ отъ множества разнообразныхъ случайныхъ условій, и, слѣдовательно, не можетъ войти въ общее опредѣленіе задачи народной школы, а должно составлять предметъ частной обработки и примѣненія ея. Важное значеніе правильной постановки общей задачи отъ этого нисколько не уменьшается. Принявъ вышеприведенное положеніе и переходя къ развитію и примѣненію его, мы на первомъ же шагу должны признать, разъ на всегда, слѣдующій основный выводъ: какой бы характеръ ни получила частная разработка общей задачи, тѣмъ не менѣе, дѣятельность школы, во всякомъ случаѣ, не можетъ и не должна быть только *учебною*—она непремѣнно должна быть *воспитательною* дѣятельностью, потому что *учить*—значитъ только сообщать человѣку разныя знанія и умѣнья, какъ знаніе молитвъ, ариѳметики, географіи, умѣнье читать, писать, считать, а въ болѣе широкомъ смыслѣ—развивать его умственно: только *воспитаніе* дѣйствуетъ развивающимъ образомъ на всѣ стороны человѣческой природы.

Повторяю: ни при какихъ условіяхъ, ни при какой бѣдности средствъ, ни при какихъ внѣшнихъ затрудненіяхъ школа не должна уклоняться отъ воспитательной задачи, если она хочетъ быть школой въ истинномъ значеніи этого слова, то есть орудіемъ народнаго образованія. Воспитаніе же человѣка, какъ извѣстно, совмѣщаетъ въ себѣ три отрасли человѣческаго развитія—физическое, умственное и нравственное: первая отрасль воспитательной дѣятельности имѣетъ въ виду человѣка, какъ организмъ растущій и живущій; вторая и третья имѣютъ въ виду человѣка, какъ организмъ мыслящій, чувствующій, желающій и способный къ безконечному самоусовершенствованію. Конечно, физическое развитіе человѣка всего болѣе зависитъ отъ обстановки домашней; конечно, характеръ человѣка, его нравственная физіономія, складывается преимущественно подъ вліяніемъ жизни, — школа въ этихъ сферахъ человѣческаго развитія далеко не главный дѣятель, и въ концѣ-концовъ, наибольшее вліяніе ея относится къ умственному воспитанію человѣка, разумѣя подъ нимъ реальную сторону обученія, сообщеніе знаній и умѣній, и формальную — развитіе ума. Но это уже вопросъ о мѣрѣ, а не о самой сущности дѣла, которая все-таки остается одна и таже—содѣйствіе всестороннему развитію человѣка, въ предѣлахъ возможнаго. Оставаясь учрежденіемъ учебнымъ по преимуществу, школа должна и можетъ быть въ то же время учрежденіемъ воспитывающимъ, самому обученію придавая *«воспитывающій»* характеръ. Въ чемъ состоитъ воспитывающій характеръ обученія—объ этомъ будемъ говорить въ свое время.

Теперь же, отодвигая чисто учебное дѣло, какъ самое существенное дѣло школы, болѣе широкое и сложное, слѣдовательно, требующее самого обстоятельнаго обсужденія, сосредоточимся на средствахъ и обязанностяхъ школы—содѣйствовать правильному физическому и нравственному воспитанію учениковъ, при самой бѣдной обстановкѣ, при самыхъ неблагопріятныхъ условіяхъ.

Нравственное и умственное воспитаніе, какъ уже было сказано, имѣютъ въ виду человѣка, какъ организмъ мыслящій, чувствующій и желающій: оно дѣйствуетъ на ту сторону человѣческой природы, которая мыслитъ, чувствуетъ, желаетъ, т. е. на душу: совершенствуетъ человѣка духовно. Физическое же воспитаніе имѣетъ

въ виду человѣка, какъ организмъ растущій и живущій. Этотъ организмъ поступаетъ подъ вліяніе школы уже въ третьемъ періодѣ своего развитія, который слѣдуетъ за младенчествомъ и дѣтствомъ и зовется *отроческимъ* возрастомъ, продолжаясь приблизительно отъ 7 до 15 лѣтъ. Этотъ возрастъ обыкновенно характеризуется слѣдующими, наиболѣе выпуклыми, общими признаками тѣлеснаго развитія: молочные зубы выпадаютъ и замѣняются другими; въ дѣятельности организма выступаетъ на первый планъ формировка тѣла, которая идетъ параллельно съ постепеннымъ увеличеніемъ роста и вѣса,—кости уплотняются, мышцы крѣпнутъ, дыханіе и пищевареніе усиливаются; внѣшнія чувства изощряются, опредѣляются, устанавливаются; лицо, въ зависимости отъ усиленнаго развитія личныхъ костей и мускуловъ, пріобрѣтаетъ физіономію. Какъ ни обща эта характеристика возраста, съ которымъ приходится имѣть дѣло школѣ, по крайней мѣрѣ изъ нея видно то важное значеніе, которое принадлежитъ этому возрасту во всей дальнѣйшей жизни человѣка, а потому, гигіеническія условія школы и содѣйствіе ея правильному физическому развитію учениковъ чрезвычайно важны: отъ того, при какихъ условіяхъ и какъ развивается отрокъ, зависитъ много – какой выйдетъ изъ него возмужалый человѣкъ, особенно если помнить о тѣсной связи нравственнаго склада человѣка и его умственной дѣятельности съ его тѣлеснымъ развитіемъ. Слѣдуетъ разсмотрѣть вліяніе школы, съ ея обстановкой и условіями школьной жизни, на главныя явленія, изъ которыхъ слагается отроческое развитіе человѣка, какъ организма растущаго и живущаго, а отсюда вывести основы и правила разумнаго и дѣятельнаго отношенія къ нимъ со стороны школы.

Такъ мы и сдѣлаемъ.

Кости человѣка уплотняются.... Извѣстно, что основныя черты человѣческой фигуры опредѣляются костнымъ остовомъ, скелетомъ, состоящимъ изъ 213 костей, малыхъ и большихъ, соединенныхъ связками разнообразной формы. Основное вещество костной ткани на $^2/_3$ состоитъ изъ известковыхъ солей и проникнуто связною системой маленькихъ промежутковъ, полостей и канальцевъ, служащихъ для питанія костей. Кости развиваются изъ хряща, бѣлаго или желтоватаго, упругаго тѣла, составляющаго ихъ наружный покровъ, плотнѣющаго постепенно, вслѣдствіе отложенія извести, и переходящаго въ костную ткань. Правильное развитіе костей, — т. е. ихъ удовлетворительный составъ, надлежащая форма, плотность, крѣпость, надлежащее положеніе, подвижность,—обусловливается: 1) питаніемъ, чтобы кости получали необходимый для ихъ образованія матеріалъ (наприм., достаточное количество фосфорнокислой извести); 2) положеніемъ тѣла въ работѣ и тѣлесными движеніями, чтобы кости пріобрѣтали крѣпость и подвижность въ томъ направленіи и положеніи, которое соотвѣтствуетъ вообще гармоническому и стройному сложенію человѣческаго тѣла, которое благопріятно для внутреннихъ процессовъ и вообще для здоровой жизни. Такъ — продолжительное неестественное положеніе тѣла, во время какой-либо работы или сидѣнья, въ томъ возрастѣ, когда дѣти посѣщаютъ школу, обнаруживается боковымъ искривленіемъ позвоночнаго столба (сколіоза). По описанію доктора Эрисманна, который въ этомъ случаѣ руководствуется — какъ многочисленными своими личными наблюденіями, такъ и наблюденіями лучшихъ спеціалистовъ, начало этой болѣзни вовсе незамѣтно для глазъ, только внимательное наблюденіе показываетъ, что у ребенка одно плечо немножко выше другого, что вмѣстѣ съ плечомъ приподнимается и соотвѣтствующая лопатка, нѣсколько отставая отъ туловища; затѣмъ, по прошествіи нѣкотораго времени, это явленіе увеличивается до очевидности: плечо вмѣстѣ съ лопаткой явно крылообразно отстаетъ отъ тѣла, позвоночный столбъ изгибается все болѣе и болѣе въ сторону, даже тазъ замѣтно принимаетъ кривое положеніе, а такъ какъ вслѣдствіе этого одно бедро лежитъ выше другого, то соотвѣтствующая ему нога становится короче. «Такимъ образомъ, говоритъ докторъ Эрисманнъ, теряются первоначально красивыя, здоровыя формы молодаго тѣла,—искривленіе груднаго ящика, позвоночнаго столба и бедръ остается на всю жизнь, вслѣдствіе отвердѣнія костей и ихъ связокъ, и дитя становится, болѣе или менѣе, «изуродованнымъ». Послѣдствіями же этого изуродованія являются: ненормальная дѣятельность легкихъ, такъ что у дѣтей съ подобнымъ уродствомъ, по изслѣдованіямъ Шильдбаха, дыханіе уменьшается на $^1/_3$ и даже на $^1/_2$ сравнительно съ нормальною силою дыханія, хроническій катарръ легкихъ, неудовлетворительное пищевареніе и дурное питаніе всего тѣла. Въ концѣ-концовъ такіе люди не въ состояніи достаточно противодѣйствовать неблагопріятнымъ внѣшнимъ условіямъ, а потому и средняя жизнь ихъ сокращается; а у женщинъ это изуродованіе получаетъ особенное значеніе (при родахъ). Если къ этому прибавить, что это изуродованіе, такъ ужасно отзывающееся на всей жизни человѣка, по

словамъ всѣхъ спеціалистовъ и въ томъ числѣ извѣстнаго профессора Вирхова (О вредныхъ вліяніяхъ школы: «Ж. М. Н. Пр.» за 1869 г., № 12, и «Учитель» за 1869 г.), есть болѣзнь, развивающаяся въ возрастѣ обученія (изъ 300 сл. 267 между 6 и 14 год., 24 до 6, 9 послѣ 14: докторъ Эуленбургъ, въ Берлинѣ), и что болѣзнь эта, разъ пріобрѣтенная въ годы ученія, не можетъ пройти (Эрисманнъ: Пед. Сб. 1871 г., № 4), то понятно, какъ необходимо самое заботливое отношеніе со стороны школы, чтобы развитіе этой болѣзни было устранено, сколько возможно. Между тѣмъ, и вышеуказанный фактъ о времени развитія болѣзни, и голосъ многихъ спеціалистовъ—школу-то именно и обвиняютъ въ развитіи ея. Пр. Вирховъ, болѣе осторожный, не предполагаетъ, чтобы школа была единственной виновницей въ этомъ случаѣ, но тѣмъ не менѣе, свою рѣчь объ искривленіи позвоночнаго столба, заканчиваетъ слѣдующими словами: «Хотя бы школа и не вполнѣ была причиной всѣхъ золъ, но, во всякомъ случаѣ, изъ ихъ разсмотрѣнія истекаютъ для нея весьма опредѣленныя задачи: съ одной стороны, должно тщательно наблюдать за правильнымъ положеніемъ тѣла учениковъ и, въ особенности, ученицъ (между дѣвочками искривленіе позвоночнаго столба встрѣчается чаще) во время сидѣнія, а съ другой необходимо доставлять имъ возможность, посредствомъ правильныхъ гимнастическихъ упражненій, приводить свои члены въ надлежащее положеніе». — Самое тщательное изслѣдованіе этой болѣзни и вмѣстѣ съ тѣмъ—отношенія къ ней школы находимъ въ сочиненіи доктора Эрисманна «Училищная гигіена» (Пед. Сб. за 1871 г., № 4). Сущность этого изслѣдованія и представляемъ. Нормальная форма позвоночнаго столба, наиболѣе удовлетворяющая его назначенію—быть подпорою туловища и головы, представляетъ три ясныхъ изгиба по направленію спереди назадъ, безъ всякихъ изгибовъ вправо и влѣво, такъ что сбоку онъ долженъ представлять подобіе буквы S; эта форма его зависитъ отчасти отъ анатомическаго строенія его частей и отъ сцѣпленія ихъ между собою и со всею массой тѣла, частью отъ силы и направленія тяжести, наконецъ, отъ мышечной дѣятельности. Каждый изъ позвонковъ состоитъ изъ такъ называемаго тѣла и дуги съ отростками, окружающей спинной мозгъ: спереди лежитъ тѣло, сзади дуга; позвонки соединены эластическими, кругообразными хрящами, которые способны сжиматься подъ давленіемъ какой-либо тяжести сверху; но для этой сжимаемости есть извѣстный предѣлъ, и если давленіе продолжается, когда сжимаемость

достигла уже своего предѣла, то позвоночный столбъ болѣе не укорачивается, а сгибается въ бокъ; это искривленіе усиливается, когда давленіе производится не прямо сверху внизъ, а нѣсколько по косому направленію, такъ что давленіе съ одной стороны больше, чѣмъ съ другой: при такомъ условіи, позвоночный столбъ получаетъ боковой изгибъ, становится короче на сторонѣ, на которую давленіе сильнѣе, а на противоположной длиннѣе. Такою тяжестью, производящею давленіе на позвоночный столбъ, являются верхнія части тѣла (голова, плечи, руки): когда мы наклоняемъ голову напередъ и налѣво, приподнимаемъ правое плечо—мы принуждены принимать болѣе или менѣе искривленное положеніе, потому что позвоночный столбъ долженъ поддержать равновѣсіе тѣла и при томъ поддержать при возможно маломъ напряженіи мускульной дѣятельности, и потому перемѣщеніе центра тяжести верхнихъ частей тѣла вознаградить соотвѣтствующимъ изгибомъ: наклонилась голова и центръ ея тяжести отклонился отъ вертикальнаго положенія относительно центра тяжести тѣла. Представимъ себѣ отрока, у котораго кости еще только въ періодѣ образованія, ежедневно по нѣскольку часовъ сидящимъ за работой въ такомъ положеніи, что правое плечо поднято вверхъ, голова наклонена впередъ и налѣво,—такое положеніе сопровождается неминуемо склоненіемъ направо грудной части позвоночнаго столба и склоненіемъ налѣво шейной и поясничной части его: мало по малу, повторяясь ежедневно, такое положеніе становится обыкновеннымъ, уплотнѣніе, образованіе костей идетъ именно въ соотвѣтствіи съ нимъ,— и вотъ позвоночный столбъ неисправимо искривляется. Когда же такое положеніе, развивающее неправильное образованіе скелета, замѣчается? Болѣе всего при *писаніи* и *рисованіи*, т. е. въ школѣ. Такимъ образомъ, по отношенію къ этой сторонѣ физическаго воспитанія, школа прежде всего должна обратить вниманіе *на саму себя*, уничтожить, по возможности, зло, которое находится не внѣ, а внутри ея самой, т. е. тѣ условія школьной жизни, которыя содѣйствуютъ искривленію позвоночнаго столба даже при отсутствіи всякихъ подобныхъ условій въ домашней и вообще внѣ школьной жизни отрока. Эти условія школьной жизни, по изслѣдованіямъ профессора Мейера, которыя вполнѣ подтверждаютъ— и профессоръ Вирховъ и д-ръ Эрисманнъ, заключаются главнымъ образомъ въ неправильномъ положеніи тѣла, которое неминуемо вызывается, усвоивается и сохраняется навсегда: высокими столами, отдаленностью столовъ отъ скамеекъ, отсутствіемъ спинки

у сидѣнья, продолжительнымъ писаніемъ вообще, а тѣмъ болѣе при такихъ столахъ и скамейкахъ, наконецъ продолжительною принужденною неподвижностью; все это въ періодѣ роста имѣетъ чрезвычайно сильное вліяніе на организмъ человѣка. Ясное дѣло, что отсюда вытекаютъ слѣдующія обязанности школы въ видахъ предупрежденія зла: а) такое устройство классной мебели, которое не давало бы дѣтямъ возможности нагибаться напередъ, не заставляло бы при писаніи подымать правое плечо,—напротивъ, побуждало бы ихъ сидѣть прямо и такимъ образомъ поддерживать равновѣсіе тѣла при возможно маломъ напряженіи мышцъ; б) сокращеніе занятій писаніемъ и вообще продолжительнаго неподвижнаго сидѣнья; в) введеніе гимнастическихъ упражненій, способствующихъ правильному развитію скелета, преимущественно такъ-называемыхъ, *свободныхъ движеній*, *ходьбы*, *бѣга*, которыми учитель можетъ упражнять дѣтей не только въ особо опредѣленное время, но даже и во время урока, что будетъ одинаково хорошо дѣйствовать и на тѣло и на душу ученика, ободряя и освѣжая его; г) слѣдуетъ упомянуть и объ искорененіи дурнаго обращенія съ дѣтьми и дѣтей другъ съ другомъ, такъ какъ побои, розги, драки, просто грубые толчки нерѣдко бываютъ причиною великаго зла, а они, къ сожалѣнію, еще не вышли изъ нашихъ, да и не нашихъ только нравовъ. Такъ какъ устройство школьной мебели въ нашихъ школахъ не зависитъ отъ учителя, да наши бѣдныя школы, часто неимѣющія даже порядочнаго помѣщенія, не могутъ въ настоящее время даже мечтать о мебели вполнѣ цѣлесообразной, которая обойдется во всякомъ случаѣ недешево, то я не буду вдаваться въ подробное изложеніе этого вопроса. Желающіе хорошо ознакомиться съ нимъ могутъ обратиться къ изслѣдованію д-ра Эрисманна въ «Пед. Сб.» и «Семьѣ и Школѣ» за 1871 г. Но считаю своею обязанностью обратить вниманіе на тѣ приспособленія и пріемы относительно сидѣнья учениковъ, которые доступны для учителя и составляютъ его обязанность, если онъ относится къ своему дѣлу, какъ истинный другъ дѣтей. Тѣмъ болѣе я долженъ коснуться прочихъ мѣръ для содѣйствія правильному образованію скелета, какъ-искорененіе грубости въ школьныхъ нравахъ, сокращеніе занятій писаніемъ, уменьшеніе времени принужденнаго сидѣнья и гимнастическія упражненія: здѣсь учитель является полноправнымъ лицомъ, имѣющимъ всѣ средства дѣйствовать въ интересахъ дѣтей, развивающихся подъ его вліяніемъ. И онъ обязанъ воспользоваться этими средствами тѣмъ болѣе, что значеніе

ихъ не ограничивается содѣйствіемъ правильному развитію скелета, а также имѣетъ важное вліяніе и на другія стороны физической природы ученика. Чтобы не повторять моихъ практическимъ замѣтокъ нѣсколько разъ, я отлагаю группировку ихъ къ концу, а теперь перехожу къ разсмотрѣнію прочихъ признаковъ отроческаго возраста человѣка.

Мышцы его крѣпнутъ....

Мышцы или мускулы, какъ извѣстно, составляютъ то, что мы называемъ *мясомъ* или тѣломъ: это пучки волоконъ, то гладкихъ (непроизвольные), то поперечно-исчерченныхъ (произвольные), окруженные оболочкою изъ соединительной ткани. Одни изъ нихъ являются плотными, красными, прикрѣплены къ подвижнымъ частямъ и лежатъ преимущественно на поверхности тѣла—то длинны, то плоскія или широкія, то замкнутыя или круговыя; другія являются блѣдно-красными, тонкими слоями и находятся преимущественно въ грудной и брюшной полости, внутри организма, образуя его внутренніе органы, какъ пищеводъ, желудокъ, кишки. Всѣ они обладаютъ сосудами и нервами, состоятъ изъ вещества, въ составѣ котораго преобладаетъ *азотъ*, и отличаются способностью сокращаться при возбужденіи нерва, при чемъ становятся короче, толще и плотнѣе. Каждый пучокъ мышцъ состоитъ изъ тонкихъ волоконъ, толщиною въ волосъ, а каждое изъ этихъ есть опять такіе пучокъ тончайшихъ волоконецъ, изъ которыхъ каждое представляетъ трубочку, наполненную жидкою бѣлковой массой. Главное назначеніе мышцъ—производить движенія—какъ внѣшнія, такъ и внутреннія, постоянно сопровождающія животную жизнь; но кромѣ того—они важны, какъ внѣшняя форма и какъ стѣнки полостей, въ которыхъ помѣщаются важные для жизни органы, напр. желудокъ, сердце и проч. Каждую мышцу пронизываютъ нервныя нити, протянувшіяся отъ головнаго или спиннаго мозга: эти то нити заставляютъ ихъ сокращаться, первыя по нашей волѣ (движенія рукъ, ногъ, вообще произвольныя), вторыя—помимо нашей воли (біеніе сердца, движеніе кишокъ и проч.). Крѣпость, надлежащая сила мышцъ собственно и выражается въ способности ихъ хорошо *сокращаться*. Она зависитъ отъ слѣдующихъ условій. Мышцы должны постоянно получать для своего питанія нормальную, хорошую кровь. Мышцы требуютъ правильнаго, достаточнаго, естественнаго, т. е. соотвѣтствующаго ихъ естественнымъ условіямъ, упражненія, правильныхъ движеній въ достаточной мѣрѣ: припомните могучія руки кузнеца, постоянно работающаго ру-

ками, и его по большей части жидкія ноги, и вамъ будетъ совершенно ясно, какъ мышцы развиваются отъ упражненія, то есть становятся мясистѣе, плотнѣе и сильнѣе, и какъ они ослабѣваютъ отъ бездѣйствія, то есть становятся вялыми, худыми, хотя иногда при этомъ ожирѣваютъ: дѣло въ томъ, что при отсутствіи упражненій сила ихъ, не развиваясь, тратится для удержанія тѣла въ опредѣленномъ положеніи. Наконецъ — мышцамъ необходимо въ извѣстное время, послѣ достаточнаго упражненія, *покоиться*, потому что слишкомъ продолжительныя сокращенія безъ отдыха могутъ ослабить ихъ навсегда. Правильное развитіе мускуловъ находится въ тѣсной связи съ правильнымъ образованіемъ скелета, съ одной стороны, съ питаніемъ—съ другой, такъ что здѣсь замѣчается взаимное и постоянное вліяніе. Такъ продолжительное и ежедневное сидѣніе прямо, безъ опоры для спины, производитъ такое утомленіе спинныхъ мышцъ, что туловище непроизвольно сгорбивается, ребенокъ принимаетъ кривое положеніе, которое обращается въ привычку. Недостаточное упражненіе тѣхъ или другихъ мускуловъ дѣлаетъ ихъ вялыми и жидкими, чрезмѣрное—истощаетъ, особенно при дурномъ питаніи. Вообще питаніе, качество и количество пищи обнаруживается на мускулахъ, ихъ составѣ и силѣ, чувствительнѣе, нежели гдѣ либо. Очевидно, что въ этомъ случаѣ школа можетъ дѣйствовать только мѣрами, результаты которыхъ обнаружатся лишь въ далекомъ будущемъ: она приготовляетъ новое поколѣніе, которое будетъ сознательнѣе, разумнѣе относиться къ своей жизни, а слѣдовательно къ питанію и воспитанію своихъ дѣтей. Объ этомъ нечего и говорить, это разумѣется само собой. Но за тѣмъ на ея долю падаетъ опять таки прежде всего непремѣнная обязанность—удалить *внутри себя* вредныя вліянія, какими по отношенію къ данному вопросу являются: опять таки дурное обращеніе съ дѣтьми, нецѣлесообразная мебель и продолжительное неподвижное сидѣнье дѣтей. Наконецъ, кромѣ этой отрицательной дѣятельности, у нея является и прямое, положительное содѣйствіе укрѣпленію мышцъ посредствомъ цѣлесообразныхъ гимнастическихъ упражненій. То есть мы приходимъ къ тѣмъ же мѣрамъ, къ которымъ пришли и послѣ разсужденія объ образованіи костей. Въ дальнѣйшемъ обсужденіи характеристики отроческаго возраста увидимъ, что къ тѣмъ же выводамъ придется обращаться еще не одинъ разъ.

Кровообращеніе, дыханіе и пищевареніе усиливаются...,

Изъ сказаннаго раньше уже видно, что нормальное усиленіе,

нормальное отправленіе и развитіе этихъ жизненныхъ процессовъ, которые выступаютъ на первый планъ въ животной жизни, образуя одинъ существенный процессъ питанія, въ значительной степени обусловливается правильнымъ образованіемъ скелета и мускулатуры: сдавливая грудную полость, кости задерживаютъ дыханіе, вялость мускуловъ нарушаетъ правильность дыханія и дѣятельность желудка. Я не буду вдаваться въ изложеніе этихъ процессовъ, что потребовало бы слишкомъ много времени, да и не представляетъ необходимости для моей скромной задачи—указать на разумное отношеніе школы къ физическому воспитанію учениковъ и на тѣ средства способствовать ему, которыя доступны для всякой школы въ большей или меньшей мѣрѣ. Извѣстно, что кровь питаетъ наше тѣло, то есть доставляетъ ему матеріалъ, который необходимъ для его роста и обновленія, для вознагражденія тѣхъ постоянныхъ его тратъ, которыми сопровождается каждое движеніе каждаго органа, каждое впечатлѣніе, каждая мысль, каждое желаніе, хотя бы оно мгновенно скользнуло по душѣ: человѣкъ теряетъ и теряетъ собственное свое тѣло ежеминутно, ежесекундно, безпрерывно, и очевидно, что эти траты очень скоро истощили бы его, если бы онѣ не вознаграждались такъ или иначе, хорошо или плохо. Это вознагражденіе возможно только въ видѣ *крови*,—вотъ тѣло наше и пронизано безчисленнымъ множествомъ развѣтвляющихся трубочекъ различнаго діаметра, съ эластическими стѣнками, наполненныхъ этой красною, постоянно движущеюся жидкостью и сконцентрированныхъ къ мышечному мѣшку, которой лежитъ въ грудной полости и называется *сердцемъ*. Эта жидкость, нѣсколько вязкая, солено-сладковатаго вкуса, теплая до 30° по Р., составляетъ приблизительно 1/7 вѣса всего человѣческаго тѣла; она состоитъ изъ безцвѣтной жидкости съ безчисленнымъ множествомъ круглыхъ тѣлецъ, въ большинствѣ красноватыхъ, частью безцвѣтныхъ, шарообразныхъ, и содержитъ въ себѣ всѣ тѣ вещества, изъ которыхъ составлено наше тѣло: бѣлокъ, волокнину, поваренную соль, известь, желѣзо, щелочи и воду. Сердце — центръ кровообращенія: оно прогоняетъ чистую, питательную кровь, алаго цвѣта, богатую красными тѣльцами, по всѣмъ частямъ тѣла, какъ вверхъ—къ головѣ, такъ и внизъ—къ ногамъ, по артеріямъ и волоснымъ сосудамъ, при чемъ кровь на пути своемъ отдаетъ тѣлу вещества годныя для питанія и принимаетъ въ себя негодныя. Совершивъ такой путь обновляющей дѣятельности, кровь переходитъ черезъ волосные сосуды въ вены и снова

вливается въ сердце, но уже не алая, а темная и негодная для питанія. Этотъ путь крови, начинающійся въ *лѣвомъ желудочкѣ* сердца и оканчивающійся въ *правомъ* его *предсердіи*, называется большимъ кругомъ кровообращенія. Но движеніе крови не ограничивается этимъ: она должна очиститься, чтобы сдѣлаться снова годною для питанія. Если пища, которую мы принимаемъ и которая переваривается въ желудкѣ, даетъ матеріалъ для образованія крови, то воздухъ, которымъ мы дышемъ, производитъ работу не менѣе важную,—онъ очищаетъ кровь своимъ кислородомъ, когда она, совершивъ выше описанный кругъ, возвращается въ сердце негодною для питанія. Здѣсь она переходитъ изъ праваго предсердія въ правый желудочекъ и отсюда начинаетъ другой, малый кругъ—по другой системѣ сосудовъ, несется изъ сердца къ легкимъ, которыя помѣщаются внутри грудной полости надъ сердцемъ и съ обѣихъ его сторонъ, состоятъ изъ продолговато-круглыхъ пузырьковъ, числомъ до 1,800 милліоновъ, и покрыты густою сѣтью волосныхъ сосудовъ; всѣ эти пузырики наполнены вдыхаемымъ нами атмосфернымъ воздухомъ, и къ нимъ то приливаетъ негодная для питанія кровь, принимаетъ въ себя оживляющій кислородъ и выдѣляетъ изъ себя вредную углекислоту, послѣ чего опять возвращается въ сердце, въ его лѣвое предсердіе. Кромѣ дыханія, для очищенія крови имѣютъ важное значеніе отправленія *печени*, *почекъ* и *кожи*: въ печени съ желчью удаляются изъ крови преимущественно составныя части старыхъ кровяныхъ тѣлецъ; въ почкахъ кровь освобождается отъ излишка воды, а вмѣстѣ съ водою и отъ другихъ безполезныхъ или вредныхъ веществъ; кожа очищаетъ кровь, отдѣляя потъ и кожныя испаренія. Кожа, защищающая наше тѣло отъ вредныхъ вліяній и состоящая изъ трехъ слоевъ—кожицы съ мельчайшими роговыми пластинками наверху, собственно кожи съ сосудами и нервами и подкожной жирной клѣтчатки, отличается растяжимостью и способностью безпрепятственно пропускать жидкія выдѣленія изнутри, до 2-хъ фунтовъ въ сутки, ничего не пропуская извнѣ. Значеніе испарины, пропускаемой кожею, каждому извѣстно изъ опыта.—Изъ сказаннаго ясно, что для образованія въ достаточномъ количествѣ крови, для правильнаго ея обращенія и очищенія, кромѣ удовлетворительной пищи въ достаточномъ количествѣ, необходимо, чтобы эта пища хорошо переварилась, чтобы человѣкъ дышалъ хорошимъ, чистымъ воздухомъ, чтобы его печень, почки и кожа работали безпрепятственно. Уже было говорено, что

вопросъ о пищѣ, ея качествѣ и количествѣ, мало касается школы, которая въ этомъ отношеніи можетъ дѣйствовать только путемъ сообщенія знаній; за то другія условія питанія связаны весьма тѣсно съ школьною жизнью, такъ что здѣсь она можетъ вліять—или со вредомъ, какъ случается не рѣдко, или съ пользою. Продолжительное сидѣнье, особенно въ принужденномъ и неестественномъ положеніи, особенно передъ обѣдомъ, недостатокъ движенія и, напротивъ, избытокъ движеній, соединенныхъ съ чрезмѣрными усиліями, слишкомъ продолжительное умственное напряженіе,—все это нарушаетъ правильность пищеваренія, такъ что и при доброкачественной пищѣ кровь получаетъ недостаточно питательнаго матеріала. Дурной воздухъ, съ малымъ содержаніемъ кислорода и съ избыткомъ углекислоты, развивающейся отъ дыханія, горѣнія и гніенія, воздухъ, наполненный дымомъ, пылью, вредными газами, простуда, происходящая отъ перехода изъ тепла на холодъ или отъ сквознаго вѣтра и вызывающая воспаленіе горла и груди, затрудненіе дыханія вслѣдствіе продолжительнаго сидѣнья, все это нарушаетъ правильное и достаточное очищеніе крови въ легкихъ, ослабляетъ ихъ дѣятельность, или разрушаетъ ихъ. Большая часть указанныхъ условій имѣетъ вредное вліяніе также на дѣятельность печени и почекъ,—слѣдовательно, отзывается на качествѣ и количествѣ крови и на кровообращеніи двойнымъ вредомъ. Не менѣе вредно дурное содержаніе кожи: покрывающія ее пыль, грязь, засохшее кожное сало, чешуйки кожицы, потъ — все это помѣхи, затрудняющія полезную дѣятельность кожи и въ высшей степени вредныя для здоровья, особенно въ отроческомъ возрастѣ формированія тѣла и развитія его силъ. Тутъ школѣ представляется не мало участія въ физическомъ воспитаніи ея учениковъ: вопервыхъ, опять ей необходимо удалять тѣ же вредныя условія въ самой себѣ, которыя были указаны раньше: дурное обращеніе съ дѣтьми и грубость ихъ между собою, нецѣлесообразную мебель, причину неестественнаго положенія во время сидѣнья, продолжительную неподвижность и чрезмѣрное умственное напряженіе безъ отдыха; вовторыхъ, она обязана противодѣйствовать вреднымъ условіямъ домашней жизни и создать въ самой себѣ полезныя вліянія: дать дѣтямъ гимнастическія упражненія, полезныя для развитія груди и легкихъ, способствующія правильному пищеваренію, кровообращенію и дыханію, наблюдать за укорененіемъ въ дѣтяхъ опрятности, особенно относительно кожи, что весьма возможно, потому что примѣръ и подражаніе одно изъ

сильныхъ орудій школы, вызывающее привычку, а опрятность сильна именно только въ томъ случаѣ, когда она обратилась въ привычку, изъ произвольнаго, сознательнаго дѣйствія обратившись въ невольное, необходимое, привычное.— Остается указать на послѣдній признакъ отроческаго развитія, чтобы за тѣмъ сгруппировать и окончательно выяснить обязанности школы по отношенію къ физическому воспитанію ея учениковъ.

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

Каждому извѣстно, что внѣшними называются тѣ чувства, посредствомъ которыхъ человѣкъ пріобрѣтаетъ впечатлѣнія отъ внѣшняго міра, то есть зрѣніе, слухъ, обоняніе, осязаніе, вкусъ,— къ нимъ слѣдуетъ присоединить, такъ-называемое, *общее* или *мускульное* чувство, дающее намъ знать о томъ или другомъ состояніи нашего тѣла. Впечатлѣнія, получаемыя черезъ внѣшнія чувства, составляютъ матеріалъ, изъ котораго слагаются всѣ наши представленія и понятія, всѣ познанія, качество которыхъ обусловливается качествомъ впечатлѣній. Предметы внѣшняго міра, при извѣстныхъ условіяхъ, раздражаютъ концы нервовъ, отчего мозгъ получаетъ свѣтовыя, звуковыя, обонятельныя, осязательныя, вкусовыя впечатлѣнія, а эти концы нервовъ расположены въ органахъ внѣшнихъ чувствъ: позади глазнаго яблока, въ лабиринтѣ, расположенномъ за наружнымъ ухомъ и среднимъ отдѣленіемъ слуховаго органа (барабанная полость, слуховыя косточки, евстахіева труба), въ слизистой оболочкѣ языка (корень языка) и въ овальныхъ осязательныхъ тѣльцахъ, находящихся въ среднемъ слоѣ кожи. Очевидно, что развитіе внѣшнихъ чувствъ имѣетъ огромное значеніе для умственной жизни человѣка,— особенно важны зрѣніе и слухъ, дающіе намъ наиболѣе разнообразныя, обильныя и прочныя впечатлѣнія, безъ которыхъ наше знакомство съ внѣшнимъ міромъ было бы крайне ограничено, а сообщеніе людей между собою чрезвычайно затруднительно, почти невозможно, — и потому забота объ органахъ и объ упражненіи внѣшнихъ чувствъ составляетъ одну изъ важнѣйшихъ обязанностей частью физическаго, частью умственнаго воспитанія. Особенной заботливости требуютъ органы зрѣнія и слуха, наиболѣе подлежащіе вреднымъ вліяніямъ среды и чаще другихъ подвергаемые болѣзнямъ, — особенно близорукость, слабость зрѣнія и другія болѣзни глазъ—одно изъ самыхъ видныхъ явленій нашей

жизни для самаго поверхностнаго наблюдателя. Это происходитъ оттого, что органъ зрѣнія—глазъ—чрезвычайно сложнаго устройства, легко подпадаетъ подъ вредныя вліянія, и управленіе имъ, пріобрѣтаемое человѣкомъ постепенно и машинально, приспособляясь къ внѣшней обстановкѣ, совершенно обусловливаетъ его дальнѣйшую дѣятельность. Такъ—разсматриваніе мелкихъ предметовъ на очень близкомъ разстояніи вызываетъ, помимо воли человѣка, слѣдующія явленія, указанныя д-ру Эрисманну многочисленными наблюденіями: а) сведеніе зрительныхъ осей обоихъ глазъ на одинъ пунктъ, такъ какъ при нормальныхъ условіяхъ мы разсматриваемъ предметы всегда за-разъ обоими глазами, б) продолжительное сокращеніе приспособительной мышцы, болѣе или менѣе сильное, смотря по степени малости разсматриваемаго предмета и разстоянія его отъ глазъ. Вслѣдствіе этихъ явленій, если они повторяются часто и продолжительно, особенно въ томъ возрастѣ, когда оболочка глаза еще недостаточно тверда, происходитъ значительное усиленіе внутри глазнаго давленія и растягиваніе чувствительныхъ тканей глаза, т. е. такія измѣненія въ глазу, которыя вызываютъ близорукость, а при неблагопріятныхъ условіяхъ могутъ и совсѣмъ уничтожить зрѣніе. Къ сожалѣнію, школа не рѣдко даетъ поводы, вызывающіе указанныя явленія, значеніе которыхъ еще усиливается неблагопріятными условіями, опять таки существующими въ самой школѣ, благодаря совершенно равнодушному отношенію къ нимъ со стороны учителя. Здѣсь еще разъ встрѣчаемся съ неудовлетворительнымъ устройствомъ школьной мебели, которая принуждаетъ ученика разбирать печатное и письменное, писать и рисовать на весьма близкомъ разстояніи и съ наклоненною впередъ головою; за тѣмъ къ этому злу присоединяются—продолжительныя занятія въ этомъ положеніи, мелкій шрифтъ учебниковъ, дурное положеніе тѣла при работѣ, неправильно падающее и плохое освѣщеніе классной комнаты, потому что всѣ эти условія вызываютъ чрезмѣрное приспособленіе и усиленное сведеніе зрительныхъ осей. Такимъ образомъ здѣсь первою задачею школы опять-таки является устраненіе вредныхъ вліяній, содержащихся въ ней самой, а за тѣмъ уже положительная дѣятельность въ пользу правильнаго развитія по крайней мѣрѣ главнѣйшихъ изъ внѣшнихъ чувствъ: во-первыхъ, укрѣпленіе въ дѣтяхъ полезныхъ привычекъ, ведущихъ къ сбереженію зрѣнія и слуха, во-вторыхъ, цѣлесообразное упражненіе внѣшнихъ чувствъ.

Мы разсмотрѣли по порядку главнѣйшіе признаки, характеризующіе отроческій возрастъ, подлежащій вліянію школы, и видѣли, даже при бѣгломъ обзорѣ этихъ признаковъ, что школа не имѣетъ никакого права уклоняться отъ обязанностей по отношенію къ физическому воспитанію своихъ учениковъ подъ тѣмъ предлогомъ, что будто бы она здѣсь безсильна, будто бы физическое воспитаніе—дѣло семьи, будто бы тутъ «ничего не подѣлаешь». Оказывается, что школа вовсе не такъ безсильна, какъ многіе говорятъ, и не только можетъ, но должна кое-что подѣлать уже по одному тому, что не рѣдко въ самой себѣ содержитъ условія, вредныя для физическаго развитія учениковъ, которыя возможно устранить. Устраненіе этихъ условій — вотъ первое дѣло, за которое она должна взяться въ интересахъ физическаго развитія учениковъ. Да и кромѣ этого, какъ оказывается, можно подѣлать, ради той же цѣли, много кое-чего весьма полезнаго, если отнестись къ дѣлу повнимательнѣе и съ полнымъ сознаніемъ. Остается, на основаніи всего сказаннаго, сдѣлать полную группировку обязанностей школы относительно физическаго воспитанія и указать тѣ средства, которыя можетъ найти, для исполненія этихъ обязанностей въ предѣлахъ возможнаго, школа съ самыми умѣренными средствами.

II *). Школьная гигіена.

Школьная гигіена.—Примѣненіе ея требованій въ школѣ съ самыми умѣренными средствами. — Обстановка. — Гимнастика. — Подборъ гимнастическихъ упражненій для народной школы.—Подвижныя игры.

Обязанности школы, по отношенію къ физическому воспитанію, какъ уже видно изъ всего сказаннаго въ предъидущей лекціи, представляютъ три главныя группы: во-первыхъ, устраненіе вредныхъ вліяній на ту или другую сторону физическаго развитія учениковъ внутри самой школы; во-вторыхъ, противодѣйствіе вреднымъ условіямъ домашней жизни; въ-третьихъ, прямое, непосредственное содѣйствіе правильному физическому развитію разными мѣрами, которыя возможны въ школѣ. Дѣятельность школы въ

*) Сюда относится приложеніе № 1: чертежи классной мебели и гимнастики.

первомъ направленіи касается внѣшняго устройства ея и тѣхъ порядковъ, которые въ ней существуютъ. Здѣсь, прежде всего, слѣдуетъ обратить вниманіе на *грубое обращеніе* учителя съ учениками и учениковъ между собою. У насъ еще многіе отстаиваютъ тѣлесныя наказанія, и обычай задать ученику трепку, влѣпить затрещину, надрать уши, продержать его нѣсколько часовъ на колѣняхъ или просто въ стоячемъ положеніи — далеко не вышехъ изъ учебнаго міра. Въ данномъ случаѣ не мѣсто говорить о несостоятельности такихъ мѣръ въ нравственномъ отношеніи, такъ какъ разумное воспитаніе и обученіе основывается не на физической боли, не на страхѣ и насиліи, а на любви и самодѣятельности, такъ какъ страхъ и насиліе до сихъ поръ еще ничего не создавали, кромѣ уродства. Но и по отношенію къ физическому развитію дѣтей, такія мѣры не могутъ быть допущены въ школѣ съ воспитательнымъ характеромъ, потому что онѣ очень часто отзываются страшными послѣдствіями на здоровьи дѣтей. Правда, что эти послѣдствія обнаруживаются не всегда, или обнаруживаются впослѣдствіи, такъ что связь между грубыми школьными мѣрами и ихъ послѣдствіями не всегда замѣтна, но уже достаточно того, что вредъ возможенъ несомнѣнно, чтобы изгнать на всегда изъ школы эти рискованныя мѣры. «Да развѣ не все равно, возразятъ практики, которые смотрятъ на школу только со стороны выучки: вѣдь дома же дѣтей бьютъ, они пріучены къ побоямъ, школа должна быть въ связи съ жизнью, не противорѣчить ей».... Нѣтъ, не все равно: если въ жизни происходятъ безобразія, изъ этого вовсе не слѣдуетъ, чтобы и школа обязана была допускать ихъ внутри себя,—школа должна показать, что можно обходиться безъ побоевъ и достигнуть лучшихъ результатовъ, нежели съ побоями, такимъ образомъ вліяя на жизнь, противодѣйствуя ея безобразнымъ явленіямъ: тогда она будетъ стоять впереди жизни и поведетъ ее за собою. Тоже самое должно сказать и о грубомъ обращеніи учениковъ между собою: ушибы, вывихи, искалѣченія не рѣдки тамъ, гдѣ въ дѣтяхъ поддержинается грубость или дурнымъ примѣромъ учителя, или недостаточнымъ вниманіемъ его къ этому существенному ихъ недостатку, или неудовлетворительнымъ надзоромъ, допускающимъ учениковъ злоупотреблять тѣмъ свободнымъ временемъ, которое дается имъ для игры, для отдыха. «Грубости учитъ жизнь, скажутъ намъ,—и школа тутъ ничего не подѣлаетъ».... А вы не поддерживайте этой грубости, не потакайте безобразіямъ жизни, давайте примѣръ противоположнаго обра-

щенія, покажите на самомъ дѣлѣ выгоды послѣдняго, преслѣдуйте грубость настойчиво, послѣдовательно, неуклонно—не грубостью, а спокойнымъ противодѣйствіемъ, отнимая у нея возможность проявляться, удаляя грубаго изъ среды товарищей, лишая его предмета, которымъ онъ злоупотребляетъ, поражая его спокойнымъ, но сильнымъ словомъ: если вамъ удастся уничтожить грубость и развить человѣчность въ обращеніи съ другими въ одномъ изъ сотни вашихъ учениковъ—и то слава Богу, потому что этимъ вы уже содѣйствуете очеловѣченію массы, а это составляетъ основную задачу школы.... Ограничиваюсь сказанными замѣтками по этому вопросу, потому что болѣе обстоятельная обработка его относится къ нравственному воспитанію, когда рѣчь пойдетъ о направленіи чувства и воли, объ образованіи характера.

Какой стороны физическаго развитія учениковъ мы ни касались, намъ постоянно приходилось говорить о классной мебели, какъ причинѣ вреднаго вліянія, не только способствующей разнымъ изуродованіямъ дѣтей, но и вызывающей эти изуродованія помимо всякихъ другихъ причинъ: она связана съ искривленіемъ позвоночнаго столба, съ плохимъ состояніемъ мускулатуры, съ неправильностями пищеваренія, кровообращенія, дыханія, съ близорукостью и потерею зрѣнія. Вопросъ о цѣлесообразномъ устройствѣ классной мебели разработанъ во всей полнотѣ многими наблюденіями и изслѣдованіями спеціалистовъ по школьной гигіенѣ и весьма отчетливо сгруппированъ въ сочиненіи д-ра Эрисманна «Школьная гигіена»: на основаніи сравненія и разбора всего, что сдѣлано и сказано по этому вопросу лучшими школьными гигіенистами, онъ дѣлаетъ выводъ, какъ должна быть устроена лучшая, наиболѣе цѣлесообразная и удовлетворительная классная мебель; я сдѣлаю краткое извлеченіе изъ этого вывода. Знаю, что наша школа въ настоящее время не имѣетъ никакой возможности приблизиться къ идеалу, но моя рѣчь преимущественно будетъ направлена къ тому, какъ бы могла школа такъ распорядиться ея нынѣшней обстановкой, чтобы нѣсколько приблизиться къ этому идеалу — и то будетъ шагъ впередъ. Устройство теперешней классной мебели д-ръ Эрисманнъ совершенно вѣрно характеризуетъ такъ: «Столъ многомѣстный, очень высокій, иногда онъ имѣетъ подножку, иногда нѣтъ; если послѣдняя встрѣчается, то она обыкновенно лежитъ нѣсколько выше пола, между столомъ и скамейкой; иногда вмѣсто подножки находится брусокъ, лежащій почти наравнѣ съ колѣнами учениковъ и соединяющій боковые концы стола; столъ и скамейка соединены нераздѣльно; вертикальное разстояніе между столомъ и скамейкой (дифференція) очень велико; точно также и горизонтальное разстояніе между ними (дистанція); спинки нѣтъ, и учащіеся облокачиваются на переднюю стѣнку позади стоящаго стола, причемъ должны сильно отклоняться назадъ, потому что разстояніе между столами весьма велико.» Если мы припомнимъ все, что было говорено о вліяніи положенія человѣка, особенно въ томъ возрастѣ, когда онъ посѣщаетъ школу, на образованіе костей и мышцъ, на жизненные процессы и на врѣніе, то нельзя не видѣть, что въ такомъ устройствѣ столовъ и скамеекъ содержатся всѣ условія самаго вреднаго вліянія, которое усиливается долгимъ сидѣньемъ и совершеннымъ невниманіемъ нашимъ къ физическому развитію дѣтей. Чтобы удалить эти вредныя вліянія, слѣдуетъ сдѣлать въ устройствѣ классной мебели измѣненія, основанныя на слѣдующихъ требованіяхъ школьной гигіены. 1) Столъ долженъ быть своимъ переднимъ краемъ на столько высокъ, чтобы локти прямо сидящаго ученика свободно лежали на немъ при неподнятыхъ плечахъ, т. е. доска стола должна лежать нѣсколько выше, нежели локоть при отвѣсно лежащемъ предплечьи, потому что, когда локоть, во время писанія, подается напередъ, то онъ въ тоже время нѣсколько подымается (Фарнеръ); говоря точнѣе, на основаніи измѣреній разстоянія локтя отъ сидѣнья при свободно висящемъ предплечьи, сдѣланныхъ у 1,700 учащихся, высота стола отъ сидѣнья должна равняться: $^1/_8$ роста ученика + $^3/_8$ до $^1/_2$ вершка прибавочной величины, а высота сидѣнья надъ поломъ: $^2/_7$ роста + $^3/_8$ до 1 вершка; при этомъ столы могутъ быть съ подножкой и безъ нея: «въ школахъ, необладающихъ большими средствами, говоритъ д-ръ Эрисманнъ, лучше было бы предпочитать послѣднее»; доска стола должна быть съ легкимъ наклономъ къ ученику, но безъ всякой пластинки, какую часто дѣлаютъ, чтобы предупредить соскальзываніе книги или тетради со стола, потому что такая пластинка мѣшаетъ свободному движенію рукъ, — наклонъ доски можетъ быть на столько умѣренный, что не повлечетъ за собой соскальзыванія книги.

2) Горизонтальное разстояніе между столомъ и скамейкой должно быть равнымъ нулю, чтобы край стола и край скамейки лежали на одной отвѣсной линіи (Фарнеръ и другіе авторы требуютъ даже отрицательной дистанціи отъ $^3/_8$ вершка до $1\,^5/_8$ верш.: Кунце, Конъ и Германъ); но съ этимъ условіемъ тѣсно связано одно-

мѣстные или двумѣстные, если требуется, чтобы ученики отвѣчали на вопросы учителя непремѣнно стоя, потому что стоять при такомъ устройствѣ столовъ не возможно, и ученику для отвѣта приходится выходить изъ-за стола; но д-ръ Эрисманнъ совершенно справедливо замѣчаетъ, что для соблюденія экономіи, такъ какъ одномѣстные и двумѣстные столы обойдутся дороже многомѣстныхъ, въ этомъ случаѣ «педагоги должны сдѣлать уступку врачамъ»: пусть дѣти молятся до начала занятій, а читаютъ и отвѣчаютъ на вопросы учителя *сидя*. Я, съ своей стороны, прибавлю, что здѣсь даже не будетъ никакой уступки: съ педагогической точки зрѣнія, требованіе читать и отвѣчать стоя, не имѣетъ никакого серьезнаго основанія,—уваженіе учениковъ къ классной работѣ и учителю должно выражаться не этимъ обычнымъ пріемомъ, который входитъ въ привычку и въ концѣ концовъ вовсе не выражаетъ того, что должно бы имъ выражаться по дисциплинарному уставу, а вниманіемъ. Стоитъ только уничтожить обычай вставанья, и въ школѣ дѣлаются возможными многомѣстные, т. е. сравнительно дешевые, столы: ученики читаютъ или поютъ молитву стоя за сидѣньемъ, затѣмъ садятся на свои мѣста, гдѣ остаются до тѣхъ поръ, пока учитель не скажетъ имъ, чтобы они встали для свободныхъ гимнастическихъ движеній или просто для отдыха.

3) Сидѣнье, по мнѣнію д-ра Эрисманна, должно состоять изъ плоской доски, безъ всякой вогнутости, которую предлагаютъ нѣкоторые для удобства учащихся; но во всякомъ случаѣ эта доска должна быть нѣсколько закруглена на переднемъ концѣ и позади себя имѣть спинку; спинка должна быть крестцовая, съ закругленными краями, отъ 2 до 2½ вершковъ ширины, нѣсколько выше края стола, обращеннаго къ ученику, чтобы послѣдній опирался на нее крестцовою частью позвоночнаго столба.

4) Что касается до разности между классными столами, назначаемыми для мальчиковъ и дѣвочекъ, д-ръ Эрисманнъ, на основаніи наблюденій, пришелъ къ тому заключенію, что дѣвочки, по крайней мѣрѣ до 15 — 16 лѣтъ, могутъ работать за тѣми же столами, какъ и мальчики одного съ ними роста.

Вотъ главнѣйшія требованія школьныхъ гигіенистовъ по отношенію къ классной мебели. Мнѣ кажется, что, при всей бѣдности нашихъ школъ, есть возможность приспособить даже существующую мебель къ этимъ требованіямъ. Для этого нужно сдѣлать слѣдующія приспособленія. Вопервыхъ, уничтожить въ нашихъ

многомѣстныхъ партахъ одинаковость размѣровъ относительно высоты сидѣнья и высоты стола: пусть одна изъ нихъ будетъ для дѣтей самаго малаго роста, другая для наибольшаго, остальныя для промежуточныхъ между тѣмъ и другимъ, причемъ мѣриломъ можетъ служить слѣдующая формула: для сидѣнья надъ поломъ (или подножкой) $^2/_7$ роста + $^3/_8$ (до 1-го), вершка для стола надъ сидѣньемъ — $^1/_8$ роста + $^3/_8$ (до $^1/_2$) в. Вовторыхъ, уничтожить разстояніе между скамьей и столомъ. Въ третьихъ, придѣлать къ скамьямъ крестцовыя спинки, въ вышину равныя вышинѣ стола. Такія незначительныя приспособленія даютъ возможность поддерживать во время работы здоровое положеніе тѣла, не утомляя учениковъ *). Но затѣмъ достиженіе этой возможности лежитъ исключительно на обязанности учителя, который долженъ наблюдать, чтобы ученики во время всякой работы сидѣли въ томъ положеніи, которое соотвѣтствуетъ требованіямъ гигіены, и чтобы такое сидѣнье продолжалось столько времени, сколько возможно; слѣдовательно, наблюденіе учителя касается правильности положенія и продолжительности сидячихъ занятій. Правильное положеніе сидящаго или работающаго ученика, согласно всему сказанному касательно этого предмета раньше, должно быть слѣдующее: нужно, чтобы верхняя часть туловища держалось совершенно прямо, чтобы оба предплечья почти до середины лежали на столѣ, чтобы плечи не поднимались и находились на совершенно одной высотѣ, чтобы опора туловища находилась въ выпрямленномъ позвоночномъ столбѣ, а не на положенныхъ на столъ рукахъ, чтобы бедра большею частью своей нижней поверхности находились на скамейкѣ, а ноги упирались въ полъ по возможности всею подошвою. Само собою разумѣется, что это описаніе схватываетъ существенный характеръ правильнаго положенія, но не требуетъ мертвой неподвижности со стороны дѣтей; точно также само собой разумѣется, что такое правильное сидѣнье не можетъ продолжаться дольше, чѣмъ могутъ выдержать спина и затылоч-

*) При обзаведеніи *новой мебелью*, особенно въ школѣ, владѣющей порядочными средствами, всего удобнѣе имѣть столы одного образца, парные или одиночные, но съ приспособленіемъ, которое позволяетъ измѣнять высоту сидѣнья и вертикальное разстояніе между столомъ и сидѣньемъ. Для этого столъ долженъ быть устроенъ *подъемный*, чтобы можно было увеличивать высоту его надъ сидѣньемъ, и снабженъ подъемной, достаточно широкой *подножкой*, чтобы можно было измѣнять высоту сидѣнья. Одиночный столъ съ такимъ приспособленіемъ изъ березоваго дерева, въ Воронежѣ обходится 5 р., а безъ этого приспособленія 3 р.

ные мускулы, которые вслѣдствіе продолжительнаго напряженія дѣлаются вялыми и слабыми, такъ что туловище невольно опускается. Слѣдовательно, учитель не долженъ допускать продолжительнаго писанія или рисованія безъ отдыха: послѣ работы отъ ½ до ¼ часа, смотря по возрасту, дѣти должны дать отдыхъ своимъ спинными и затылочнымъ мускуламъ, откинувшись на спинку, а во время чтенія и особенно катихетической работы они могутъ свободно переходить отъ описаннаго прямаго положенія къ этому отдыху, при помощи спинки. Но во всякомъ случаѣ сидячее положеніе и обыкновенно соединяемое съ нимъ умственное напряженіе не должно быть продолжительно. По изслѣдованіямъ д-ра Фридриха, время преподаванія въ школѣ въ день должно колебаться между 4-мя—6-ю часами, смотря по возрасту учениковъ; каждый урокъ долженъ продолжаться отъ 30—50 минутъ, а между уроками должна быть перемѣна отъ 5 до 10 минутъ, которую дѣти могутъ проводить или въ комнатѣ, или на школьномъ дворѣ, играя, гимнастируя, работая въ саду, словомъ — въ движеніи, а около 11 часовъ нужна перемѣна болѣе продолжительная для завтрака. Въ низшихъ классахъ народной школы, говоритъ Диттесъ, вполнѣ достаточно 12-ти уроковъ въ недѣлю, по самой высшей мѣрѣ 16, въ старшихъ 24-хъ, причемъ между уроками непремѣнно должны быть паузы для отдыха. Учебныя занятія слѣдуетъ чередовать такъ, чтобы утренніе часы отдавались занятіямъ, требующимъ наибольшаго умственнаго напряженія и усиленнаго вниманія, но не сплошь, а чередуясь съ болѣе легкими, напр., ариѳметика — умственное счисленіе и повтореніе вчерашней задачи, разсматриваніе новаго предмета и повтореніе вчерашняго нагляднаго урока, чтеніе новой статьи и повтореніе вчерашней; послѣдніе уроки лучше всего отдавать занятіямъ съ преобладаніемъ механической работы, напр., письменнымъ упражненіямъ, къ которымъ дѣти подготовлены предъидущими уроками. Образцы распредѣленія уроковъ въ школѣ съ тремя отдѣленіями будутъ приведены мною, когда рѣчь пойдетъ собственно объ учебномъ дѣлѣ: здѣсь я коснулся этого вопроса на столько, на сколько онъ имѣетъ отношеніе къ физическому развитію учениковъ.—Кромѣ классной мебели и сидѣнья учениковъ, физическое развитіе ихъ, конечно обусловливается и вообще обстановкой школы, начиная съ ея зданія. Вопросъ о томъ, гдѣ должно находиться и какъ построено школьное зданіе, вполнѣ удовлетворительно разработанъ школьною гигіеной, но мнѣ не

приходится распространяться объ этомъ много, потому что учитель въ этомъ отношеніи является лицомъ весьма мало имѣющимъ вліянія: онъ въ большинствѣ случаевъ приглашается въ готовую школу, въ готовое помѣщеніе, и отъ него зависитъ весьма немногое. По указаніямъ гигіены, школа должна помѣщаться на открытомъ мѣстѣ, на сухой почвѣ, отнюдь не близъ болота; она должна быть построена изъ матеріала, который въ состояніи сопротивляться влажности почвы и сырости воздуха, никакъ не изъ сыраго лѣса и не изъ худо обожженаго кирпича; окна должны быть обращены на югъ или еще лучше на востокъ, но не на сѣверъ или западъ, потому что въ такомъ случаѣ солнечные лучи не проникаютъ въ комнаты, не осушаютъ ихъ; излишнюю же силу солнечныхъ лучей слѣдуетъ ослаблять занавѣсами; комнаты должны быть достаточно велики и высоки, чтобы на каждаго ученика приходилось никакъ не менѣе 100 кубическихъ футовъ, при вышинѣ комнаты въ 10 фут., такимъ образомъ классная комната для 50 дѣтей должна имѣть полъ въ 500 кв. фут. и вмѣстимость до 5-ти тыс. ф. Все это требованія, мало касающіяся учителя, которому здѣсь приходится только бороться съ тѣмъ зломъ, которое неизбѣжно и не зависитъ отъ него. Все же онъ можетъ сдѣлать коечто для улучшенія условій, при которыхъ учатся его ученики. Вопервыхъ, онъ можетъ развести вокругъ школы деревья, распологая ихъ такъ, чтобы онѣ не препятствовали свободному доступу въ комнаты свѣжаго воздуха и свѣта, — извѣстно, что растенія, поглощая углекислоту, вредную для дыханія, освобождаютъ кислородъ и тѣмъ очищаютъ воздухъ. Вовторыхъ, онъ можетъ предупредить зараженіе школьнаго воздуха отъ извѣстнаго источника вредныхъ міазмовъ посредствомъ *дезинфекціи*, употребляя для этого желѣзный или мѣдный купоросъ или карболовую кислоту, которая даже въ очень малыхъ количествахъ въ водяномъ растворѣ предохраняетъ нечистоты отъ амміачнаго разложенія и заглушаетъ зловоніе. Втретьихъ, онъ можетъ въ нѣкоторой степени противодѣйствовать той порчѣ школьнаго воздуха, которая происходитъ отъ дыханія и, слѣд., постояннаго поглощенія учениками кислорода и выдѣленія углекислоты и водяныхъ паровъ, отъ испарины кожи, содержащей въ себѣ летучія эфирныя кислоты (муравьиную, уксусную и проч.), отъ лущенія кожи, отъ выхаркиванія, распространяющихъ въ воздухѣ гнойныя клѣточки, отъ пыли, топки печей, мѣла, плѣсени. Чѣмъ тѣснѣе пожѣщеніе, т. е. чѣмъ менѣе приходится на каждаго ученика кубическаго пространства, тѣмъ

быстрѣе портится воздухъ. Если нѣтъ возможности устроить въ школѣ искусственную вентиляцію для очищенія воздуха посредствомъ правильнаго, равномѣрнаго и постояннаго обмѣна его между школьнымъ помѣщеніемъ и атмосферой, учитель можетъ принять слѣдующія мѣры: во-первыхъ, онъ долженъ озаботиться, чтобы въ классныхъ комнатахъ непремѣнно были устроены форточки, которыя слѣдуетъ отворять какъ по уходѣ учениковъ, такъ и передъ приходомъ ихъ въ школу, а также и въ промежутки между уроками; конечно, ученики въ это время должны быть удалены изъ класса во избѣжаніе простуды; они могутъ пробыть нѣсколько минутъ на школьномъ дворѣ, въ саду или въ другой комнатѣ, если позволяетъ школьное помѣщеніе. Во-вторыхъ, учитель долженъ наблюдать, чтобы школьное помѣщеніе содержалось опрятно. Для этого необходимо, чтобы зимою топка печей производилась или рано утромъ, до прихода дѣтей, или по окончаніи классныхъ занятій, и чтобы по окончаніи ея были отворены на нѣкоторое время форточки: такимъ образомъ удалится зараженіе воздуха окисью углерода, сопровождающее топку, и неизбѣжные съ нею соръ, пыль, нечистота. Мытье пола и обметаніе пыли слѣдуетъ производить по возможности чаще, раза два въ недѣлю, и непремѣнно послѣ классныхъ занятій, чтобы къ приходу дѣтей на слѣдующій день полъ успѣлъ высохнуть; мести полъ слѣдуетъ мокрымъ вѣникомъ, или — предварительно посыпавши мокрымъ пескомъ, въ тоже время, но конечно — ежедневно. Въ третьихъ, въ интересахъ улучшенія воздуха въ школьномъ помѣщеніи и правильности въ очищеніи крови, учитель долженъ обратить вниманіе на самихъ дѣтей, на отношеніе ихъ къ школьному помѣщенію и къ самимъ себѣ. Пусть они ни сидятъ въ классѣ въ полушубкахъ, конечно, если комната на столько тепла, что не чувствуется необходимости въ тепломъ платьѣ (до 14° по Реомюру). Конечно, въ такомъ случаѣ, для храненія верхняго платья, при школѣ должно быть устроено особое помѣщеніе. Пусть, входя въ школу, дѣти старательно обтираютъ свои ноги въ сѣнцахъ, гдѣ для этой цѣли можетъ лежать нарочно приготовленная рогожка и прибита на полу желѣзная скобка. Одинъ педагогъ предлагаетъ, для лучшаго сохраненія чистоты въ классѣ, чтобы у дѣтей была въ школѣ запасная обувь, напр. лапти: ученики, приходя въ школу, особенно весною и осенью, приносятъ на ногахъ кучи грязи и всякой нечистоты, обращающей классную комнату въ какой-то хлѣвъ и заражающей воздухъ; замѣна грязной обуви

другою, конечно — внѣ класса, безъ сомнѣнія, была бы въ этомъ отношеніи весьма полезна. Пусть дѣти являются въ школу съ чистыми, вымытыми лицами и руками; необходимо и въ самой школѣ устроить какое либо приспособленіе, чтобы ученики имѣли возможность умыть лицо и руки, если не сдѣлали этого дома или попачкались въ школѣ. Постоянное наблюденіе за чистотою рукъ и лица и другими проявленіями возможной опрятности будетъ зерномъ, изъ котораго мало по малу должна развиться *привычка* полезная во всѣхъ отношеніяхъ, а изъ школы эта привычка можетъ перейти и въ жизнь. Такъ-то школа, задавшаяся воспитательной цѣлью, можетъ противодѣйствовать вреднымъ вліяніямъ домашней обстановки, идя впереди жизни, и вести послѣднюю за собою. Не распространяюсь болѣе о значеніи и необходимости въ школѣ опрятности и порядка, чтобы не уклоняться отъ предмета моей настоящей бесѣды—физическаго развитія дѣтей. Всѣ разсмотрѣнныя мною до сихъ поръ мѣры, возможныя для школы съ самыми умѣренными средствами, клонятся лишь къ тому, чтобы ослабить или устранить въ самой школѣ вредныя вліянія на физическое развитіе дѣтей и отчасти противодѣйствовать вреднымъ условіямъ домашней обстановки. Остается указать на такія мѣры, которыя были бы непосредственнымъ содѣйствіемъ правильному физическому воспитанію, не только противодѣйствіемъ, противовѣсомъ, но положительною дѣятельностью школы въ этомъ направленіи. Къ такимъ положительнымъ мѣрамъ относятся: гимнастика, сохраненіе и упражненіе органовъ внѣшнихъ чувствъ.

Гимнастикою называется методическое упражненіе мускуловъ, выполняемое по опредѣленнымъ правиламъ и основанное на томъ естественномъ законѣ, что для развитія и поддержанія въ здоровомъ состояніи мускулатуры—чрезвычайно важны правильныя движенія, потому что ими обусловливается быстрый обмѣнъ веществъ какъ въ отдѣльныхъ органахъ, такъ и во всемъ тѣлѣ. Гимнастика ускоряетъ этотъ обмѣнъ, способствуетъ правильному пищеваренію, усиливаетъ кровообращеніе, дыханіе и выдѣлительные процессы, то есть дѣятельность кожи, почекъ и печени, а вмѣстѣ съ тѣмъ укрѣпляетъ нервы, короче—во всемъ тѣлѣ развиваетъ силу, ловкость и энергію. Но полезность гимнастики не безусловна. Чтобы она дѣйствительно помогала физическому воспитанію человѣка, она должна быть не произвольна, а основываться на естественныхъ законахъ человѣческаго организма и руководствоваться правилами, выработанными на основаніи изученія этихъ законовъ.

Изъ всѣхъ способовъ гимнастическихъ упражненій наиболѣе доступны и примѣнимы въ народной школѣ—*свободныя движенія, упражненія съ простѣйшими ручными снарядами, ходьба* и *бѣгъ*. Что касается до гимнастики на машинахъ, то она, при впачительной цѣнности гимнастическаго городка и недостаточной подготовкѣ къ этому дѣлу учителей, едва ли можетъ имѣть примѣненіе въ народной школѣ, по крайней мѣрѣ въ настоящее время.

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

Основное положеніе стоящаго ученика во время гимнастическихъ упражненій должно быть какъ разъ противоположно тому, какое чаще всего замѣчается у крестьянскихъ дѣтей, въ особенности у школьниковъ, и развивается условіями жизни домашней и школьной. Большинство крестьянскихъ дѣтей и школьниковъ въ стоячемъ положеніи представляетъ фигуру съ опущенною, выдавшеюся впередъ головою, съ опущенными внизъ, нѣсколько выдавшимися плечами и спиною согнутою въ лопаткахъ. Гимнастика требуетъ, чтобы голова была поднята, подбородокъ отодвинутъ нѣсколько назадъ, плечи—точно также, но отнюдь не подняты, спина расправлена, грудь впередъ, руки свободно опущены, пятки вмѣстѣ, носки врозь—нѣсколько менѣе прямаго угла. Когда основное положеніе усвоено, можно приступать къ гимнастическимъ упражненіямъ. Учитель устанавливаетъ дѣтей рядами: дѣти высокаго роста становятся съ правой стороны, меньшаго — съ лѣвой, при чемъ каждый замѣчаетъ свое мѣсто; разстояніе между локтями приблизительно на ладонь, такъ что если руки

*) Выборъ и описаніе упражненій сдѣланы съ участіемъ преподавателя гимнастики *А. В. Воскресенскаго*.

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

— Вотъ, дѣти, вы все сидѣли, учились,—теперь надо отдохнуть.

— Какъ же мы будемъ отдыхать?

— Кто много работалъ руками или ногами, все время былъ въ движеніи,—какъ ему отдыхать?

— Да, онъ сядетъ или ляжетъ, ему нуженъ послѣ движенія *покой*. А мы вотъ все сидѣли. Какъ же отдыхать тому, кто долго сидѣлъ?

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

— Будемъ же заниматься движеніями. Будемъ дѣлать движенія головой, плечами, руками, ногами, туловищемъ. А гдѣ у васъ голова? Покажите! А гдѣ туловище? А сколько у васъ рукъ? Поднимите правую руку... и т. под.

Перехожу къ описанію самыхъ упражненій.

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

1. *Поворотъ головы направо и налѣво*: когда упражненіе названо и сказано «начинать», по слову *разъ* (р-а-а-а-зъ), дѣти медленно поворачиваютъ голову въ правую сторону, по возможности больше, чтобы подбородокъ приблизительно приходился противъ плеча, но отнюдь не выводя головы изъ прямаго положенія и не поворачивая корпуса; по слову *два* (дв-а-а-а)—поворачиваютъ голову справа налѣво.

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

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

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

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

Тактъ медленный, упражненіе повторяется отъ 8 до 12 разъ.

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

Тактъ медленный, упражненіе повторяется отъ 6 до 10 разъ.

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

руки быстро опускаютъ, какъ въ основномъ положеніи, но немного подавши назадъ.

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

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

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

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

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

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

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

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

5. *Приседаніе*: руки упираютъ въ бока, локти и корпусъ по-

дають нѣсколько назадъ, подымаются на носки и затѣмъ, по командѣ *разъ* и *два*, медленно присѣдаютъ и подымаются, при чемъ мальчики разводятъ и сводятъ колѣна, повторяя это упражненіе отъ 4 до 7 разъ.

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

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

2. *Поворотъ тѣла вправо и влѣво:* дѣти берутъ за спину палку, руками упираются въ бока, чтобы пальцы чувствовали ребра, а большой приходился позади, по слову *разъ*—оставляя ноги неподвижными, медленно поворачиваютъ корпусъ вправо, а по слову *два*—справа на лѣво, причемъ голова поворачивается вмѣстѣ съ туловищемъ, оставаясь сама по себѣ неподвижною.

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

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

Всѣ упражненія туловищемъ повторяются отъ 6—8 разъ.

Д. Упражненія *съ палкой*.

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

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

Оба упражненія производятся медленно и повторяются 6—10 разъ.

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

Е. *Глубокія вдыханія.* Это упражненіе очень полезно для развитія легкихъ, но требуетъ—во-первыхъ, хорошаго воздуха и достаточной температуры, во-вторыхъ, постепенности, начиная съ 40 секундъ и мало по малу восходя до 80 секундъ. Оно состоитъ въ томъ, что дѣти, принявъ основное положеніе, упираютъ руки въ бока, а локти нѣсколько подаютъ назадъ, чтобы увеличить грудную клѣтку, и втягиваютъ возможно больше воздуху, сопровождая это дѣйствіе медленнымъ выдыханіемъ. Такъ какъ послѣдствіемъ этого упражненія, какъ весьма понятно, бываетъ приливъ крови къ головѣ и груди, то его слѣдуетъ сопровождать упражненіями, отвлекающими кровь, напримѣръ: довольно быстрымъ качаніемъ рукъ, качаніемъ рукъ съ прыжками на мѣстѣ и т. п.

Ж. *Прыжки.*

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

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

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

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

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

3. *Ходьба.*

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

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

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

И. *Бѣгъ.*

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

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

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

Всѣ эти упражненія можно повторять до 20—25 разъ.

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

Вотъ подборъ гимнастическихъ упражненій, которыя, по моему мнѣнію, можетъ легко усвоить учитель народной школы для того, чтобы научить дѣтей и упражнять ихъ время отъ времени. Для этихъ занятій можно, вопервыхъ, назначить *особые уроки* — раза два—три въ недѣлю по получасу, помѣстивъ ихъ между двумя половинами сидячихъ учебныхъ работъ, причемъ послѣднія лучше пригнать такъ, чтобы утромъ шли уроки, требующіе наибольшаго умственнаго напряженія, а послѣ гимнастики—письменныя работы. Во-вторыхъ, хорошо время отъ времени занимать дѣтей этими упражненіями и въ *промежутки* между отдѣльными уроками, для отдыха и для освѣженія головы. Здѣсь ужъ приходится учителю руководствоваться своимъ педагогическимъ тактомъ: замѣтивъ, что дѣти утомлены, напр. послѣ умственнаго счисленія, или другой работы, требующей значительнаго напряженія умственныхъ силъ, что они сдѣлались разсѣяны, невнимательны, выраженіемъ чего являются иногда непроизвольные зѣвки, учитель прерываетъ работу и отдаетъ минутъ 5—10 на гимнастическія упражненія, выбирая три-четыре изъ разныхъ группъ: одно упражненіе головой, одно руками, одно ногами и т. д. Можно смѣло разсчитывать, что эти десять минутъ не пропадутъ для учебнаго дѣла: освѣжившись и отдохнувъ, дѣти послѣ такихъ упражненій снова бодро и весело примутся за работу, и дѣло пойдетъ гораздо скорѣе, нежели оно пошло бы безъ этого.

Для отдѣльныхъ уроковъ гимнастики, какъ уже было сказано, можно назначить до 2½ часа времени, которое можетъ быть раздѣлено на двѣ части промежуткомъ около пяти минутъ. Для каждаго урока учитель составляетъ программу, выбирая одно — два — три упражненія изъ каждой группы и распредѣляя ихъ по слѣдующимъ правиламъ:

а) чтобы въ продолженіи урока упражнялось все тѣло;

б) чтобы упражнялись равномѣрно обѣ половины тѣла, правая и лѣвая, обѣ руки, обѣ ноги;

в) чтобы легкія движенія дѣлались въ началѣ и концѣ урока;

г) чтобы чередовались движенія скорыя и плавныя.

Рядомъ съ гимнастическими упражненіями слѣдуетъ сказать нѣсколько словъ объ *играхъ*, соединенныхъ съ бѣганьемъ и вообще съ движеніями. Такія игры въ школѣ весьма желательны, и учитель хорошо сдѣлаетъ, если иногда будетъ замѣнять ими гимнастику. Игры онъ можетъ или заимствовать прямо изъ жизни, или придумывать самъ. Кому неизвѣстны живыя и занимательныя для дѣтей «горѣлки», «жмурки», «гуси-лебеди», «волки», «море волнуется» и пр.?.. Это педагогическій матеріалъ, который даетъ намъ сама жизнь и которымъ находчивый учитель воспользуется съ весьма разнообразными цѣлями: кромѣ пріятнаго от-

дыха послѣ умственной работы и хорошаго вліянія на физическое развитіе дѣтей, игра тѣмъ хороша, что сближаетъ дѣтей между собою и съ учителемъ и часто лучше знакомитъ съ характерами дѣтей, нежели всякое другое занятіе,—если учитель иногда самъ будетъ принимать участіе въ игрѣ, онъ ближе узнаетъ дѣтей и будетъ имѣть не мало случаевъ для нравственнаго вліянія. Но при выборѣ игры, откуда бы она ни была заимствована, необходимо наблюдать, чтобы въ ней былъ смыслъ и извѣстный порядокъ, а заимствуя игру изъ народнаго быта, можетъ быть, придется нѣсколько измѣнить, сократить или дополнить ее, чтобы она соотвѣтствовала возрасту играющихъ, не представляла ничего грубаго, что могло бы вредно отозваться на нравственной сторонѣ дѣтей. Нѣкоторыя игры, весьма пригодныя для народной школы, были описаны въ журналѣ «Народная Школа» за 1873 годъ, а также въ сборникѣ «Лѣтнія дѣтскія занятія и игры», изданномъ редакціею «Семьи и Школы» въ приложеніи къ журналу за 1871 годъ.

Теперь мнѣ слѣдовало бы перейти къ вопросу о внѣшнихъ чувствахъ, а для этого прежде всего сказать нѣсколько словъ о значеніи этихъ чувствъ для человѣка; но здѣсь мнѣ пришлось бы переступить ту черту, которою я ограничилъ мои первыя бесѣды, такъ какъ дѣятельность внѣшнихъ чувствъ представляетъ собою первую ступень духовной жизни человѣка, и правильное развитіе ихъ составляетъ первую обязанность умственнаго воспитанія, о которомъ рѣчь еще впереди. Что касается собственно охраненія органовъ внѣшнихъ чувствъ, объ этомъ уже было сказано достаточно, когда говорилось объ устройствѣ классной мебели, объ освѣщеніи классной комнаты, о пріученіи дѣтей къ опрятности, представляющей одно изъ важныхъ условій здороваго состоянія всего человѣческаго организма, наконецъ—объ искорененіи грубаго обращенія съ дѣтьми и дѣтей между собою. Развитіе же внѣшнихъ чувствъ, какъ основнаго источника всѣхъ познаній человѣка, и способы ихъ упражненія—будетъ удобнѣе разсмотрѣть въ связи съ умственнымъ воспитаніемъ.

III.

Отношеніе школы къ нравственному воспитанію.—Психологическія данныя.

Когда мы говоримъ, что человѣкъ *живетъ*, мы разумѣемъ нѣчто болѣе широкое, нежели въ томъ случаѣ, когда говоримъ о жизни животнаго, тѣмъ болѣе растенія: кромѣ роста, питанія, движенія, вообще жизни тѣлесной, мы разумѣемъ здѣсь *мысли, чувства, желанія* человѣка, то есть—его духовную дѣятельность, и *рѣчь*, какъ выраженіе этой духовной дѣятельности. Вотъ эта-то сторона жизни человѣка и составляетъ его великое отличіе отъ всего окружающаго міра. Подъ именемъ *души* мы понимаемъ въ человѣкѣ именно то, что въ немъ мыслитъ, чувствуетъ, желаетъ. Конечно, жизнь и дѣятельность души находится въ извѣстной зависимости и тѣсной связи съ жизнью и дѣятельностью тѣла, очевидно обусловливается тѣмъ или другимъ состояніемъ его, подчиняется ему; но точно также тѣло наше зависитъ отъ того или другаго настроенія души,—и трудно указать границу, гдѣ оканчивается одна зависимость и начинается другая. Правда, что болѣзненныя разстройства тѣла обусловливаютъ извѣстныя настроенія души: часто во время болѣзни насъ не радуютъ, не занимаютъ предметы, которые восхищали въ здоровомъ состояніи; во время, напримѣръ, головной боли мысли путаются, умъ отказывается отъ напряженной работы, даже языкъ перестаетъ намъ повиноваться; иногда какое-либо поврежденіе, страданіе тѣла сокрушаетъ самую могучую волю; когда взволнована кровь человѣка, наприм. спиртными напитками, онъ иногда уклоняется отъ тѣхъ правилъ, которымъ неуклонно слѣдуетъ въ трезвомъ состояніи, мысли его смущаются и перепутываются, чувства притупляются, воля слабѣетъ. Но не менѣе справедливо, что дурное настроеніе души бываетъ причиною вялаго, болѣзненнаго состоянія тѣла, что душевное страданіе иногда переходитъ въ тѣлесное, что сильное потрясеніе души парализуетъ физическія силы, что душевная дѣятельность побуждаетъ къ дѣйствію и органы тѣла—руки, ноги, языкъ. Все это показываетъ, въ какой тѣсной связи находятся тѣло и душа человѣка, а слѣдовательно — и развитіе ихъ. Поэтому-то физическое воспитаніе человѣка не можетъ и не должно идти особнякомъ, безъ связи и гармоніи съ нравственнымъ, то есть оно должно сообразоваться не только съ силами и

законами тѣла, но также съ силами и законами души; въ свою очередь и нравственное воспитаніе не въ правѣ забывать физическую природу человѣка, тѣмъ болѣе — дѣйствовать вопреки ея законамъ. Для раскрытія этихъ послѣднихъ, какъ и вообще законовъ физическаго міра, мы пользуемся *наблюденіемъ* посредствомъ внѣшнихъ чувствъ: мы видимъ, слышимъ, осязаемъ, обоняемъ, вкушаемъ, — получаемыя этимъ путемъ ощущенія — единственный источникъ нашего знанія объ окружающемъ мірѣ, на основаніи котораго можно вывести законы этого міра; для раскрытія законовъ души нужны другія средства, которыя — впрочемъ — заключаются въ самой душѣ: это—*самонаблюденіе*, наблюденіе души надъ собственною своею жизнью, самосознаніе, какъ внутренній свѣтъ, какъ единственный источникъ для познанія души, ея силъ и законовъ. «Всякое психологическое наблюденіе, которое мы дѣлаемъ надъ другими людьми или извлекаемъ изъ сочиненій, рисующихъ душевную природу человѣка, — говоритъ Ушинскій,—возможно только подъ условіемъ предварительнаго *самонаблюденія*. Какъ бы ярко ни выражалась какая-нибудь страсть въ лицѣ, въ движеніяхъ, или въ голосѣ человѣка, мы не поймемъ этой страсти, если не испытывали въ самихъ себѣ чего-нибудь подобнаго. Поэтъ, мѣтко и ярко выразившій какое нибудь человѣческое чувство, останется непонятнымъ для того, кто не испыталъ этого чувства, хотя бы въ малѣйшей степени. Дитя, читающее историческія или драматическія произведенія, въ которыхъ выражены чувства, доступныя только взрослому, или изучающее басни, проповѣди, вообще такія произведенія, въ которыхъ рисуется нравственная природа взрослаго человѣка, читаетъ и изучаетъ только слова и ничего болѣе, кромѣ словъ. Напрасно мы старались-бы растолковать слѣпому, что̀ такое цвѣта, и глухому, что̀ такое звуки» *).

Сравнивая результаты, къ которымъ приводитъ насъ наблюденіе, направленное на физическую природу человѣка, съ тѣми, которые даетъ самонаблюденіе въ области духовной жизни человѣка, можно замѣтить, что дѣятельность физическихъ и душевныхъ силъ — обѣ подчиняются однимъ и тѣмъ же законамъ, хотя проявленіе этихъ законовъ тамъ и здѣсь различно. Какіе же это общіе законы и какъ они проявляются?

Во-первыхъ, и физическія, и душевныя силы нуждаются *въ пищѣ* извнѣ, къ которой поэтому онѣ *стремятся* и которую *усвоиваютъ*. Потребность тѣла возбуждается *голодомъ*, который каждый испыталъ когда-либо на самомъ себѣ: кому-же не случалось, по какому-бы то ни было случаю, проголодаться и испытывать при этомъ бо̀льшее или мѣньшее стремленіе къ пищѣ? Усвоеніе пищи тѣломъ состоитъ въ претвореніи ея въ тѣ образованія, изъ которыхъ состоитъ само тѣло. Потребность души выражается въ жаждѣ *впечатлѣній*, которыя и составляютъ ея пищу; усвоеніе—въ образованіи тѣхъ душевныхъ продуктовъ, которые обыкновенно называются мыслями, чувствами, желаніями, и которые невозможны безъ впечатлѣній, какъ невозможно образованіе и возобновленіе сгорающихъ тканей, мускуловъ, нервовъ, вообще тѣла — безъ пищи.

Во-вторыхъ, все, что усвоено тѣломъ, сохраняется въ немъ, но въ совершенно иномъ видѣ, нежели было принято извнѣ: извѣстныя части полученной пищи вступаютъ въ соединеніе съ кровью, которая составляетъ ближайшій источникъ роста тѣла и вознагражденія тѣхъ потерь, которыми постоянно сопровождается жизнь тѣла. Подобно тому, усвоенное душою впечатлѣніе, соединяясь съ душевною силою, не исчезаетъ изъ души и тогда, когда возбужденіе окончилось, но оно и не остается тѣмъ же, чѣмъ было въ моментъ возбужденія: оно сохраняется какъ *слѣдъ*, и потомъ, при новыхъ возбужденіяхъ, служитъ матеріаломъ для образованія тѣхъ сложныхъ продуктовъ, которые считаются главнѣйшими проявленіями человѣческой души, такъ — понятія, чувства, желанія. Напримѣръ, ребенокъ увидѣлъ въ первый разъ лошадь, которая произвела на него впечатлѣніе; это впечатлѣніе, невидимому, исчезаетъ вскорѣ послѣ того, какъ передъ глазами ребенка нѣтъ болѣе предмета, его возбудившаго; но вотъ онъ снова видитъ *лошадь* и съ видимымъ удовольствіемъ тянется къ ней, какъ къ старой знакомкѣ: значитъ, первое впечатлѣніе не прошло для него безслѣдно, — при новомъ однородномъ возбужденіи, въ его душѣ пробуждается — не первое впечатлѣніе, а тотъ слѣдъ, который оставался отъ него и сохранялся безсознательно; возбужденіе кончилось — и оба впечатлѣнія опять какъ-бы исчезли, но они возобновятся при первомъ удобномъ случаѣ,—значитъ, опять переходятъ въ слѣды; показываютъ ребенку картинку, на которой нарисована лошадь: подъ вліяніемъ новаго впечатлѣнія, въ душѣ его возбуждаются *слѣды*, оставшіеся послѣ первыхъ; современемъ будетъ уже достаточно одного слова *лошадь*, чтобъ возбудить десятки такихъ слѣдовъ и вызвать въ душѣ ребенка живое

*) «Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія», т. 1-й.

представленіе о лошади, образовавшееся и установившееся изъ массы однородныхъ слѣдовъ.

Въ-третьихъ, какъ въ тѣлѣ, такъ и въ душѣ все однородное притягивается взаимно. Элементы, изъ которыхъ первоначально образовались различныя части нашего тѣла, и впослѣдствіи отлагаются не на другихъ тканяхъ, а всегда на однородныхъ съ ними, и вмѣсто утраченнаго органомъ матеріала получается такой же матеріалъ, какъ и утраченный, — каждый органъ тѣла притягиваетъ къ себѣ изъ пищи именно тѣ элементы, изъ которыхъ онъ самъ состоитъ и которые, по тому самому, ему нужны для питанія; а въ томъ случаѣ, когда пища, принимаемая человѣкомъ, мало содержитъ или вовсе не содержитъ въ себѣ такихъ элементовъ, органъ слабѣетъ, худѣетъ, клонится къ разрушенію. Такъ недостатокъ фосфорно-кислой извести бываетъ причиною слабыхъ костей, недостатокъ кислорода въ воздухѣ—причиною плохой крови, а плохая кровь—причиною плохаго питанія мускуловъ. — Подобное же взаимное притяженіе однороднаго замѣчается и въ душѣ: видъ новой лошади, еще невидѣнной ребенкомъ раньше, напр. бѣлой масти, возбуждаетъ въ душѣ его, приводитъ въ сознаніе всѣ слѣды, оставшіеся отъ цѣлаго ряда однородныхъ представленій, присоединяется къ нимъ и, сливаясь съ ними въ одно цѣлое, входитъ въ составъ одного *понятія* о лошади вообще, въ которомъ представленіе бѣлой масти утрачивается, какъ признакъ случайный, а соединяются лишь тѣ сходные признаки, которые свойственны всякой лошади, называемые родовыми, общими признаками. Подобное же замѣчаемъ, когда видимый нами въ первый разъ, слѣдовательно вовсе незнакомый намъ, предметъ имѣетъ сходство съ другими предметами, образы которыхъ уже имѣются, запечатлѣлись въ нашей душѣ: новое впечатлѣніе притягиваетъ къ себѣ однородныя впечатлѣнія прошедшаго — и этимъ объясняется обычай опредѣлять предметъ посредствомъ сравненія, когда говорятъ, напримѣръ, что липа пахнетъ *медомъ*, что на лугу трава *шелковая*, что рожь въ полѣ *волнуется* и т. под.

Въ-четвертыхъ, какъ физическія, такъ и духовныя силы, насколько онѣ свободны, извѣстнымъ образомъ распредѣляются въ тѣлѣ или въ душѣ. Каждому извѣстно, что все принятое и переваренное желудкомъ идетъ, по мѣрѣ надобности, на пищу всѣмъ частямъ тѣла въ видѣ крови, какъ *подвижнаго элемента*, который, посредствомъ особаго нагнетательнаго насоса—сердца, особенно обильно привлекается къ тѣмъ мышцамъ, которыя болѣе

приводятся въ движеніе, соразмѣрно съ ихъ силами, и которыя, вслѣдствіе обильнаго притока къ нимъ крови, становятся сильнѣе, крѣпче. Въ душѣ нашей существуютъ также свободные, подвижные элементы, на подобіе крови, подвижнаго элемента тѣла: это тѣ душевныя силы, которыя еще не соединились съ впечатлѣніемъ и не перешли въ слѣды, а также тѣ непрочно воспринятыя впечатлѣнія, которыя постоянно дѣйствуютъ на душу черезъ посредство внѣшнихъ чувствъ, но не переходятъ въ сознаніе и хранятся въ ней, какъ переносный матеріалъ, который, присоединяясь къ возбуждаемымъ слѣдамъ, способствуетъ дѣятельности сознанія; при этомъ болѣе прочное и живое впечатлѣніе, образующее слѣдъ, привлекаетъ и наибольшее количество этихъ переносныхъ подвижныхъ элементовъ, выигрывая отъ этого въ отчетливости сознанія.

Наконецъ—въ пятыхъ, въ то-же самое время, когда возобновляются тѣлесныя силы человѣка, развиваются и новыя душевныя силы. Процессъ усвоенія питательныхъ веществъ и возобновленія физическихъ силъ совершается преимущественно во время сна, когда наиболѣе дѣятельныя части тѣла отдыхаютъ; потребность сна именно и вытекаетъ изъ потребности вознаграждать утрачиваемое во время бодрствованія, и сонъ сопровождается энергическимъ возобновленіемъ тканей. Но послѣ сна не только тѣло наше становится бодрѣе, свѣжѣе, крѣпче, а точно также и душа: она воспріимчивѣе къ впечатлѣніямъ, прочнѣе усвоиваетъ ихъ, мысли человѣка становятся отчеливѣе, чувства свѣжѣе, желанія настойчивѣе. Во время сна, какъ очевидно, въ душѣ наростаютъ новыя силы, которыя рвутся на-встрѣчу впечатлѣніямъ, переходятъ въ слѣды, возбуждаютъ слѣды преждеобразовавшіеся и образуютъ новые разнообразные душевные продукты.

Такимъ-то образомъ душевныя силы дѣйствительно подчинены въ своей дѣятельности тѣмъ же законамъ, какъ и силы физическія. Поэтому въ жизни души человѣческой можно такъ же различить возрасты, какъ и въ жизни тѣла, изъ которыхъ каждый характеризуется своими отличительными признаками. Первый періодъ или возрастъ характеризуется первымъ проявленіемъ сознанія своего *я*, своей особности, и *не-я* — то есть окружающаго міра; внѣшнія чувства ребенка, особенно зрѣніе и слухъ, мало по малу становятся все дѣятельнѣе и отчетливѣе, воспріятія — опредѣленнѣе и яснѣе, но внутренней работы въ ребенкѣ почти вовсе не происходитъ, — чувства его такъ и льнутъ къ внѣшнимъ впеча-

тлѣніямъ, каждое чувственное впечатлѣніе безпрепятственно вторгается во внутреннюю жизнь ребенка и совершенно поглощаетъ ее.

Второй періодъ, продолжающійся приблизительно отъ конца 3-го до конца 7-го года, характеризуется началомъ самодѣятельности, накопленіемъ представленій, возбужденіемъ сознанія.

Третій періодъ, продолжающійся до конца 14-го года, характеризуется постепеннымъ освобожденіемъ внутренней самодѣятельности изъ подъ власти чувственности: внѣшнія впечатлѣнія главнымъ образомъ служатъ лишь поводомъ къ припоминанію, къ соображенію, къ поступку; воспріятія окружающихъ предметовъ мало по малу исчерпываются и возникаетъ стремленіе умножить ихъ число искусственно.

Четвертый періодъ представляетъ полное освобожденіе внутренняго міра отъ внѣшняго и полную самостоятельность духовной жизни. Этимъ періодомъ оканчивается процессъ воспитанія человѣка: онъ становится такъ или иначе зрѣлымъ, то есть вступаетъ въ тотъ возрастъ самостоятельной душевной жизни, когда человѣкъ охотнѣе занимается внутреннимъ своимъ достояніемъ, не расположенъ къ воспріятію новаго матеріала и даже не рѣдко подавляетъ дѣйствующія на него впечатлѣнія. Наконецъ — идетъ старость: старецъ почти совершенно замыкается отъ внѣшняго міра и преимущественно живетъ воспоминаніемъ о прошломъ; въ душѣ его все менѣе и менѣе образуется новыхъ ощущеній и созерцаній, да и тѣ, въ сравненіи съ прежними, далеко менѣе совершенны, потому что воспріятіе совершается съ меньшимъ вниманіемъ, процессъ обновленія душевныхъ силъ ослабѣваетъ, такъ же какъ слабѣетъ процессъ обновленія тканей, обмѣнъ веществъ въ тѣлѣ, то есть приближается неизбѣжная смерть.

Въ чемъ же состоитъ дѣятельность душевныхъ силъ, постепенно освобождающаяся изъ подъ вліянія внѣшняго міра до полной самостоятельности и проявляющая тѣ законы, которые были указаны выше, — къ чему она клонится, что вырабатываетъ? — Она вырабатываетъ *понятія*, *чувства*, *желанія*, обусловливающія поступки, дѣятельность человѣка. Каждый изъ насъ поступаетъ въ своей жизни по силѣ своего разумѣнія, сообразно съ направленіемъ и силой своихъ чувствъ и желаній. Разумѣніе и характеръ — вотъ руководители нашихъ поступковъ, а слѣдовательно на нихъ должно быть направлено воспитаніе, которое хочетъ способствовать приготовленію разумныхъ, честныхъ и энергическихъ дѣятелей. — Изъ какого матеріала и какъ вырабатываются эти душевные продукты, называемые понятіями, чувствами, желаніями?—Какъ ни много въ этой области тайнаго, что—можетъ быть—и навсегда останется недоступнымъ нашему познанію, но все-таки самонаблюденіе даетъ возможность отвѣчать на предложенный вопросъ настолько опредѣленно, что этотъ отвѣтъ указываетъ нѣкоторыя руководящія начала для воспитательнаго воздѣйствія на маленькихъ людей.—Всѣ душевные продукты вырабатываются прежде всего изъ внѣшнихъ впечатлѣній, получаемыхъ посредствомъ внѣшнихъ чувствъ; во-вторыхъ, изъ тѣхъ первичныхъ, воспринимающихъ силъ души, которыя свойственны человѣку уже при рожденіи.

Когда чувственный приборъ, напримѣръ—глазъ, ухо и т. п., находится въ исправномъ состояніи и до него доходитъ впечатлѣніе отъ какого либо внѣшняго предмета, душа стремится на встрѣчу этому впечатлѣнію, воспринимаетъ его и болѣе или менѣе прочно усваиваетъ: является элементарный душевный продуктъ—чувственное ощущеніе, или воспріятіе, смотря по степени его сознательности. Но вотъ возбужденіе прекращается—и душевный продуктъ, явившійся его прямымъ послѣдствіемъ, становится безсознательнымъ: онъ, какъ намъ уже извѣстно, переходитъ въ *слѣдъ*, который сохраняется въ душѣ до новаго возбужденія. По мѣрѣ накопленія въ душѣ этихъ слѣдовъ, каждое впечатлѣніе, дѣйствующее на душу извнѣ, приводитъ въ сознаніе, возбуждаетъ соотвѣтствующіе слѣды, отчего новые душевные продукты становятся сложнѣе. Я вижу *садъ*, или рисунокъ, на которомъ изображенъ *садъ*, или даже просто слышу слово *садъ*, какъ знакомое мнѣ названіе извѣстнаго предмета,—и это впечатлѣніе, зрительное или слуховое, привлекаетъ къ себѣ, или приводитъ въ сознаніе много однородныхъ слѣдовъ, сохранявшихся въ моей душѣ отъ минувшихъ впечатлѣній: они осложняютъ тотъ душевный продуктъ, который образуется при сліяніи новаго впечатлѣнія съ свободною душевною силою, его воспринявшею. Это осложненіе душевныхъ продуктовъ еще усиливается тѣмъ обстоятельствомъ, что къ новому продукту присоединяется большее или меньшее количество тѣхъ безчисленныхъ несознаваемыхъ впечатлѣній, которыя только, такъ сказать, скользнули по душѣ и оставались въ ней, не соединившись съ душевными силами; такъ какъ все, разъ воспринятое душою, уже не можетъ быть утрачено ею, то эти впечатлѣнія, незамѣтно для нашего сознанія воспринимаемыя нами постоянно, какъ уже было сказано, остаются въ душѣ въ видѣ

подвижныхъ элементовъ, которые переносятся съ одного продукта на другой въ большемъ или меньшемъ количествѣ, смотря по качеству продукта, дѣйствуя на него, какъ внутренніе возбудители. Такимъ образомъ, при помощи всѣхъ указанныхъ осложненій, изъ элементарныхъ душевныхъ продуктовъ, каковы ощущенія и воспріятія, слагаются болѣе сложные. По мѣрѣ накопленія и слiянія однородныхъ слѣдовъ, усиливаемыхъ подвижными элементами, складываются *представленія*: предметъ, отъ котораго исходили впечатлѣнія, при воспоминаніи о немъ, какъ-бы снова становится передъ нами, хотя въ дѣйствительности его вовсе нѣтъ у насъ въ виду, потому что въ душѣ составился и сохраняется умственный образъ его, легко вызываемый въ сознаніе подъ вліяніемъ внѣшняго или внутренняго возбужденія. Такъ, читая книгу, мы безъ труда вызываемъ, по мѣрѣ надобности, уже сложившіяся въ душѣ представленія, и въ душѣ нашей какъ-бы олицетворяются, воплощаются всѣ тѣ событія, о которыхъ говорится въ книгѣ, потому что каждое слово книги является возбудителемъ, приводящимъ въ сознаніе тѣ или другіе хранящіеся въ душѣ слѣды, побуждающимъ ихъ къ соединенію съ новымъ впечатлѣніемъ и между собою и къ образованію новыхъ сложныхъ продуктовъ. Чѣмъ больше нашъ внутренній запасъ, тѣмъ легче, живѣе и точнѣе совершается это воспроизведеніе, и наоборотъ—оно идетъ медленнѣе, неопредѣленнѣе, затруднительнѣе, когда бѣденъ внутренній міръ души. Вотъ почему на ребенка книга не можетъ дѣйствовать такъ сильно, какъ на взрослаго человѣка: въ его душѣ слишкомъ мало слѣдовъ, образовавшихся отъ непосредственныхъ впечатлѣній, и слова книги не могутъ вызвать въ ней тѣхъ многослѣдныхъ ощущеній, которыя необходимы для образованія яснаго, отчетливаго, полнаго представленія,—большая часть словъ книги даже вовсе не затрогиваетъ въ ней никакихъ слѣдовъ, оставаясь поэтому для ребенка просто сочетаніемъ звуковъ, безъ всякаго опредѣленнаго значенія и образуя въ душѣ его лишь отдѣльныя звуковыя ощущенія. Въ дальнѣйшемъ своемъ развитіи сложный душевный продуктъ, называемый представленіемъ, еще болѣе осложняется. Во-первыхъ, получаются тѣ *общія представленія*, относящіяся не къ одному отдѣльному предмету, а ко многимъ предметамъ, которыя обыкновенно обозначаются *словами*. Слово, наприм., *садъ* обозначаетъ собою общее представленіе, или *понятіе* о *садѣ вообще*, а не объ одномъ какомъ нибудь садѣ въ частности, обозначаетъ совокупность лишь тѣхъ общихъ признаковъ, которые свойственны каждому саду, не включая въ себя тѣхъ частныхъ признаковъ, которые отличаютъ одинъ садъ отъ другихъ садовъ. Такое общее представленіе возможно лишь по накопленіи большой массы частныхъ представленій, сливаемыхъ въ одно, путемъ отвлеченія и обобщенія, т. е. соединенія одинаковыхъ признаковъ, и предполагаетъ высшую степень сознательности, сравнительно большую ясность и силу сознанія. Посредствомъ понятій мы уясняемъ себѣ то, что уже находится въ нашемъ сознаніи въ видѣ воспріятій, и эта то дѣятельность души называется *мышленіемъ*. Положимъ, напримѣръ, что мнѣ пришло въ сознаніе одновременно, одно за другимъ, шесть воспріятій: сосна, ель, липа, береза, ива, тополь, и я одновременно сознаю и сходные и розничные ихъ признаки: корень, стволъ, вѣтви, листья, но корни, стволы, листья различной формы, различнаго строенія, различнаго цвѣта. Все однородное взаимно привлекается въ сознаніи, которое, напротивъ, отвлекается отъ всего несходнаго: такимъ образомъ сходное этихъ *шести* воспріятій повторяется въ сознаніи *шесть* разъ, а потому сознается гораздо яснѣе, — и вотъ изъ совокупности всего, что сходно въ этихъ шести воспріятіяхъ, получается общее представленіе, отвлеченное понятіе о *деревѣ*. Слово *дерево* и обозначаетъ собою отвлеченное понятіе. Понятіе, какъ высшая форма сознательности, дольше и лучше сохраняется въ душѣ, нежели воспріятіе: можно забыть отдѣльныя деревья, но тотъ, у кого *выработалось* понятіе о деревѣ вообще, никогда его не забудетъ если только оно дѣйствительно выработалось изъ массы представленій, а не сообщено готовое; въ тоже время оно способствуетъ лучшему сохраненію и воспроизведенію единичныхъ представленій: владѣя понятіемъ о деревѣ вообще, я легче припоминаю тѣ отдѣльныя представленія, изъ которыхъ оно сложилось, тѣ деревья, которыя мнѣ случалось видать; наконецъ оно способствуетъ большей ясности, полнотѣ и точности новыхъ созерцаній: кто имѣетъ понятіе о деревѣ вообще, тотъ легче пріобрѣтетъ ясное представленіе о новомъ, до тѣхъ поръ неизвѣстномъ ему деревѣ, потому что онъ внесетъ въ новое созерцаніе уже готовые элементы—тѣ общіе признаки, которые свойственны всякому дереву, какъ корень, стволъ, листья и пр.,—ему остается лишь пріобрѣсти то, что составляетъ особенность новаго дерева и что для него будетъ особенно замѣтно. Слѣдовательно, въ понятіяхъ заключается, во первыхъ, сила *мышленія*, во вторыхъ—сила *наблюденія*.

Изъ понятій, которыя приводятся сознаніемъ въ извѣстную связь,

образуются *сужденія* и *умозаключенія*, съ которыми мы не пріобрѣтаемъ никакого новаго матеріала для нашего внутренняго міра, а только представляемъ себѣ съ болѣе яснымъ сознаніемъ то, чѣмъ уже обладали прежде, что уже находится въ нашемъ сознаніи.—Вмѣстѣ съ возникновеніемъ и развитіемъ тѣхъ душевныхъ продуктовъ, которые въ совокупности составляютъ то, что называютъ *мышленіемъ* человѣка, связано образованіе душевныхъ продуктовъ другаго порядка, зависящихъ отъ той силы, съ какою внѣшнія впечатлѣнія дѣйствуютъ на первоначальныя силы души. Слишкомъ слабое впечатлѣніе сопровождается ощущеніемъ *неудовольствія*, впечатлѣніе соразмѣрное—ощущеніемъ *удовлетворенности*, впечатлѣніе обильное, но чрезмѣрное сопровождается ощущеніемъ *удовольствія*, вмѣстѣ съ тѣмъ усиливая и направляя природное стремленіе душевной силы къ тому же впечатлѣнію, которое возбудило чувство удовольствія, такъ что это смутное стремленіе обращается въ опредѣленное *желаніе*; впечатлѣніе чрезмѣрное сопровождается ощущеніемъ *пресыщенія*, *боли*, *отвращенія*. То есть—вмѣстѣ съ представленіемъ каждый душевный продуктъ можетъ содержать въ себѣ—во-первыхъ, сознаніе большей или меньшей удовлетворительности впечатлѣнія, или *чувство*, во-вторыхъ—болѣе или менѣе сильное стремленіе къ повторенію впечатлѣнія, или *желаніе*. Такъ—*пѣніе*, которое я слышу сію минуту, вызываетъ въ душѣ моей представленіе о другомъ пѣніи, которое я слышалъ раньше, и душа стремится воспроизвести прежнее воспріятіе, является душевный продуктъ, содержащій въ себѣ: *представленіе*, насколько воспроизводится въ немъ прежнее воспріятіе, *чувство*, насколько мы непосредственно сознаемъ удовлетворительность воспроизведеннаго ощущенія сравнительно съ тѣмъ, которымъ дѣйствительно обладаемъ, испытывая вмѣстѣ съ тѣмъ удовольствіе или неудовольствіе, наконецъ—*желаніе*, насколько прежнее воспріятіе воспроизводится не вполнѣ и насколько сильно становится стремленіе къ болѣе совершенному воспроизведенію его. Въ результатѣ является тотъ или другой *поступокъ*, который, слѣдовательно, обнаруживаетъ собою нашъ *умъ*, наше *чувство*, нашу *волю*, а вмѣстѣ съ тѣмъ совершенно обусловливается ими. Продолжая разсматривать дальнѣйшую дѣятельность души въ связи съ поступками людей, которые ею обусловливаются, прежде всего слѣдуетъ замѣтить, что сложные душевные продукты, какую-бы форму они ни имѣли, форму-ли представленія, или чувства, или желанія, по прекращеніи сознанія, когда оно переносится на другіе про-

дукты, переходятъ опять-таки въ *слѣды*: они болѣе не сознаются, но сохраняются въ душѣ до новаго возбужденія и возобновленія. Въ развитой душѣ человѣка, когда онъ бодрствуетъ, сознаніе безпрерывно переходитъ отъ одного продукта къ другому: продуктъ, который въ эту минуту сознается, напримѣръ, представленіе, желаніе и т. п., въ слѣдующую минуту теряетъ сознаніе, переходя въ слѣдъ,—является другой, который вскорѣ замѣнится третьимъ, а можетъ быть, и опять первымъ—и такъ безпрерывно. Во время спокойнаго сна дѣятельность сознанія останавливается, но какъ только мы просыпаемся, тотчасъ же начинается его переходчивая и безпрерывная дѣятельность. Однако въ этой переходчивой дѣятельности есть извѣстный порядокъ, извѣстная связь, которая обнаруживается какъ въ послѣдовательности, такъ и въ сочетаніи воспроизводимыхъ продуктовъ: они приходятъ въ сознаніе или одновременно, *группами*, когда напр. съ представленіемъ *дома* являются въ сознаніи и представленія частей дома, или одно за другимъ, *рядами*, когда припоминается событіе, какъ рядъ извѣстныхъ дѣйствій. Такая связь между продуктами упрочивается въ душѣ постепенно: у ребенка оно менѣе прочно, нежели у взрослаго, потому что внутренній міръ его бѣднѣе, продукты его еще блѣдны и разрознены настолько, что не образовали прочныхъ сочетаній. У взрослаго же человѣка внутренній міръ уже настолько богатъ, что продукты его постоянно возбуждаются цѣлыми группами или рядами; послѣ каждаго такого возбужденія въ душѣ остается *сочетательный слѣдъ*, а накопленіе многихъ однородныхъ сочетательныхъ слѣдовъ упрочиваетъ связь между душевными продуктами. Такъ многія представленія, достаточно часто сочетаясь въ одномъ и томъ же порядкѣ, до того упрочиваются въ опредѣленныхъ сочетаніяхъ, что остаются неразрывными на всю жизнь. Напр. начинающій ученикъ не можетъ называть по порядку даже первыхъ десяти чиселъ, или ученикъ, обучающійся по звуковому способу, вовсе не усвоиваетъ азбуки въ порядкѣ, тогда какъ у взрослаго за *двумя* всегда слѣдуетъ *три* безъ всякаго напряженія мысли, у человѣка, учившагося по старинному букварю, какъ бы сами собою за *азомъ* слѣдуютъ *буки*, *вѣди* и т. д., потому что сочетаніе укрѣпилось массою сочетательныхъ слѣдовъ, оставленныхъ въ душѣ частымъ повтореніемъ алфавита и счетомъ отъ единицы въ возрастающемъ порядкѣ. Въ жизни бываютъ поразительные примѣры силы сочетательныхъ слѣдовъ Разсказываютъ о воспитанникѣ семинаріи, получившемъ отъ учи-

теля свое латинское сочиненіе съ надписью, которую онъ принялъ за латинскую, потому что въ продолженіе многихъ лѣтъ у него неразрывно соединились представленія о латинскомъ сочиненіи и о латинской-же надписи учителя: надпись была — «*чепуха*», но онъ прочиталъ ее (по-латински) «*реникса*», долго ломалъ голову о ея значеніи, справлялся въ лексиконахъ, обращался къ товарищамъ, наконецъ къ другимъ учителямъ, знатокамъ языка, никому не пришло въ голову прочитать надпись по-русски, до такой степени у всѣхъ этихъ людей была прочна связь двухъ представленій, укрѣпленная массою сочетательныхъ слѣдовъ, и только самъ надписавшій раскрылъ секретъ, что таинственная «реникса» есть не иное что, какъ русская «чепуха». Основный законъ сочетанія душевныхъ продуктовъ состоитъ въ томъ, что сознаніе съ возбужденнаго продукта распространяется на тѣ невозбужденные продукты, которые имѣютъ наиболѣе крѣпкую связь съ первымъ; эта связь обыкновенно основывается или на одновременности, или на послѣдовательности, или на сходствѣ и противоположности, или на совмѣстности, или на причинности, а укрѣпляется она повтореніемъ одновременнаго возбужденія извѣстныхъ продуктовъ. Если сохраняющіеся въ душѣ продукты возбуждаются и приводятся въ дѣятельность постоянно однимъ и тѣмъ же образомъ, то душѣ приписывается *привычка*, которая отражается извѣстнымъ образомъ и на внѣшней дѣятельности человѣка.

Вотъ въ чемъ собственно и заключается душевная дѣятельность человѣка. Масса понятій образуетъ его *умъ*, масса настроеній—*чувство*, масса желаній *волю*, а этими душевными продуктами, ихъ прочностью, содержаніемъ и взаимною связью, обусловливаются дѣйствія человѣка, въ которыхъ выражается его умственное развитіе и характеръ. Чѣмъ же обусловливается качество внутренняго міра человѣка, его ума и характера, въ свою очередь обусловливающаго его поступки и дѣйствія? Изъ предъидущаго видно, что оно обусловливается, во-первыхъ, врожденными свойствами первичныхъ душевныхъ силъ, во-вторыхъ, внѣшними впечатлѣніями, въ-третьихъ, тѣми слѣдами, которые остаются въ душѣ отъ соединенія душевныхъ силъ съ впечатлѣніями и вообще отъ душевныхъ продуктовъ, ихъ количествомъ, качествомъ и разнообразными сочетаніями.

Врожденныя свойства душевныхъ силъ, отъ которыхъ, прежде всего, зависитъ нравственное и умственное развитіе человѣка, суть слѣдующія: 1) *воспріимчивость* къ впечатлѣніямъ: зрѣніе

или слухъ у одного ребенка возбуждаются болѣе слабыми впечатлѣніями, нежели у другого, одинъ воспринимаетъ эти впечатлѣнія сильнѣе, полнѣе, отчетливѣе, другой тупо, тяжело, съ трудомъ; 2) *крѣпость*, съ какою душевная сила удерживаетъ воспринятое, отъ которой въ значительной степени зависитъ качество памяти: не только у разныхъ людей эта крѣпость душевныхъ воспринимающихъ силъ бываетъ различна, но и у одного и того же человѣка они не одинаковы въ различныхъ сферахъ впечатлѣній; впечатлѣнія, получаемыя зрѣніемъ и слухомъ, у всѣхъ людей отличаются большею крѣпостью, прочнѣе соединяются съ душевными силами и даютъ наиболѣе прочные слѣды, за ними идутъ впечатлѣнія осязанія, вкуса, обоняпія и общаго чувства; 3) *быстрота*, съ которою душевныя силы воспринимаютъ и усвоиваютъ впечатлѣнія, ихъ *живость*, составляютъ третье прирожденное свойство ихъ: чѣмъ быстрѣе совершается воспріятіе, тѣмъ больше возникаетъ въ душѣ продуктовъ, тѣмъ быстрѣе происходитъ ихъ сочетаніе и переработка. Эти прирожденныя свойства душевныхъ силъ, безъ сомнѣнія, имѣютъ огромное значеніе для развитія человѣка; но не менѣе того оно зависитъ отъ качества усвоиваемыхъ душевными силами внѣшнихъ впечатлѣній, ихъ содержанія, силы, послѣдовательности. Все, развивающееся въ душѣ, оставляетъ въ ней *слѣдъ*, качество котораго, конечно, зависитъ столько же отъ прирожденныхъ свойствъ воспринимающей силы, сколько и отъ свойствъ воспринимаемаго матеріала. Отъ большей или меньшей силы впечатлѣнія, какъ по самому содержанію его, такъ и по обстановкѣ, при которой оно дѣйствуетъ на душу, отъ повторенія того или другаго впечатлѣнія, отъ послѣдовательности ихъ однаго за другимъ, много зависитъ качество тѣхъ сложныхъ душевныхъ продуктовъ, которые мы называемъ понятіями, чувствами, желаніями; отъ нихъ же много зависитъ образованіе и повтореніе сочетательныхъ слѣдовъ, слѣдовательно извѣстное сочетаніе душевныхъ продуктовъ и укрѣпленіе этого сочетанія. Вотъ эта то зависимость душевнаго развитія отъ содержанія, обстановки, формы, послѣдовательности впечатлѣній и даетъ силу воспитательной дѣятельности въ широкомъ смыслѣ, дѣлаетъ воспитаніе не только возможною, но и могучею дѣятельностью: оно сильно настолько, на сколько можетъ овладѣть и руководить впечатлѣніями, дѣйствующими на душу воспитанника, обусловливающими ея развитіе. Слѣдовательно, къ чему же сводится дѣятельность нравственнаго воспитанія? Оно должно дать систему впечатлѣній, по содержанію,

силѣ и послѣдовательности наиболѣе выгодныхъ для возможнаго совершенствованія души, то есть, для образованія ясныхъ и вѣрныхъ понятій, чистыхъ и глубокихъ чувствъ, честныхъ и сильныхъ желаній, или, какъ обыкновенно говорятъ, для правильнаго развитія ума, сердца и воли. Все вышеизложенное показываетъ, что въ душѣ человѣка вовсе нѣтъ особыхъ дѣятелей, которымъ можно бы дать эти названія (умъ, чувство, воли): путемъ образованія понятій въ немъ образуется умъ, качество котораго опредѣляется богатствомъ и ясностью понятій; изъ чувствъ и желаній складывается характеръ, достоинство котораго опредѣляется энергіею и направленіемъ его чувствъ и воли. А эти сложные душевные продукты складываются изъ ощущеній и воспріятій внѣшняго міра,— слѣдовательно прежде всего и слѣдуетъ обратиться къ этимъ элементарнымъ душевнымъ явленіямъ, какъ источнику всего внутренняго развитія. Обратимся ли мы въ сферу понятій, или чувствъ и желаній, всюду огромную роль играютъ чувственныя ощущенія и воспріятія, и воспитанію открытъ путь для воздѣйствія на воспитуемый матеріалъ именно съ этой стороны. «Дѣйствительное, невообразимое и достаточно прочное воздѣйствіе на ребенка, говоритъ Бенеке, возможно только тогда, когда оно опирается на предварительное живое воспріятіе, повторяемое до тѣхъ поръ, пока оно не оставитъ въ душѣ многочисленныхъ слѣдовъ, образующихъ достаточно прочные и обильные задатки для развитія представленія, понятія, чувства, стремленія». Напримѣръ, никакія красивыя рѣчи о пользѣ и удовольствіи труда не разовьютъ въ маленькомъ человѣкѣ представленія объ этой пользѣ и этомъ удовольствіи, не вложатъ въ него любви и стремленія къ труду; но доставляйте ему почаще дѣйствительно пріятный трудъ, соотвѣтствующій его силамъ, занимательный, чтобы съ нимъ постоянно сочеталось дѣйствительное удовольствіе и, какъ результатъ, живое стремленіе къ повторенію этого удовольствія: масса слѣдовъ, которые скопятся въ душѣ маленькаго человѣка отъ этихъ продуктовъ, связываясь тѣснѣе и тѣснѣе, дѣйствительно образуетъ въ немъ способность наслаждаться трудомъ и тоже стремленіе къ труду, которое граничитъ съ прочною наклонностью. Понятно, что развитіе такихъ началъ будетъ хорошимъ фундаментомъ въ образованіи человѣческаго характера. Все сказанное даетъ нѣкоторый матеріалъ, чтобы сдѣлать довольно опредѣленные выводы о связи и отношеніи между *обученіемъ*, которое преимущественно имѣетъ въ виду выработку представленій и понятій, и *воспитаніемъ*, направляющимъ

свою дѣятельность на выработку характера. Очевидно прежде всего, что совершенное раздѣленіе этихъ двухъ дѣятельностей немыслимо: обѣ онѣ имѣютъ окончательною цѣлью внутреннее развитіе, обѣ стремятся къ развитію душевныхъ силъ, которыя развиваются въ тѣсной связи. Нельзя развивать въ душѣ представленія и понятія, обходя чувства и желанія, такъ что въ сущности всякое обученіе есть вмѣстѣ съ тѣмъ и воспитаніе, какой бы характеръ оно ни получило, и уклоненіе его отъ этой послѣдней, во всякомъ случаѣ неизбѣжной, роли имѣетъ вліяніе лишь на мѣру и качество его воспитывающаго значенія, вовсе не уничтожая, а вѣрнѣе — искажая его. Поэтому обученіе поступитъ разумнѣе, если будетъ, во первыхъ, открыто признавать свое воспитывающее значеніе, во-вторыхъ, вникнувъ въ эту сторону своего вліянія, будетъ развивать въ себѣ воспитательное начало. Воспитывающее вліяніе обученія основывается на томъ уже извѣстномъ намъ законѣ, что всѣ наши душевные процессы оставляютъ по себѣ слѣды въ видѣ внутреннихъ силъ,—слѣдовательно—и ученіе несомнѣнно приводитъ къ внутреннему развитію или оказываетъ воспитывающее вліяніе, котораго избѣгнуть никакимъ образомъ нельзя. Но кромѣ того—обученіе не представляетъ собою какого-то безтѣлеснаго, отвлеченнаго дѣятеля: даже и для взрослаго человѣка, тѣмъ болѣе для ребенка—оно тѣсно связано съ обучающею личностью и съ той обстановкой, среди которой оно совершается. Отъ обучающей личности на учениковъ исходитъ не только одно ученіе въ тѣсномъ смыслѣ слова: ученики частью безсознательно, частью сознательно, вмѣстѣ съ учебнымъ матеріаломъ, воспринимаютъ отъ любимаго учителя его отношеніе къ учебному предмету, къ труду, къ школѣ, его привычки и стремленія. Личность учителя и взаимныя отношенія между нимъ и учениками имѣютъ большое значеніе для развитія послѣднихъ. Затѣмъ, даже въ интересахъ чисто учебныхъ, въ тѣсномъ смыслѣ, нельзя же при обученіи ограничиться исключительно однимъ процессомъ сообщенія знаній и умѣній, не стараясь развить и укрѣпить въ ученикахъ силы воспріятія и наблюденія, вниманія и прилежанія, исправности и самообладанія и пр. и пр. и пр.,—а такія стремленія уже переходятъ за опредѣленную границу между воспитаніемъ и обученіемъ въ тѣсномъ смыслѣ. Само содержаніе учебнаго матеріала необходимо имѣетъ воспитывающее значеніе: одни учебные предметы развиваютъ строгость сужденій, другіе стремленіе къ правдѣ, третьи чувство прекраснаго и всѣ въ суммѣ даютъ человѣку извѣстное направленіе;

это вліяніе учебныхъ предметовъ, каждаго отдѣльно и всѣхъ въ суммѣ, конечно измѣнчиво, смотря по способу преподаванія и многимъ другимъ причинамъ, но существованіе его очевидно и неизбѣжно. Наконецъ—школа, какъ общество людей собранныхъ для извѣстной цѣли, въ своей обстановкѣ не можетъ не содержать воспитательныхъ элементовъ. Школьное обученіе необходимо требуетъ нѣкоторыхъ приспособленій, чтобы дѣло шло успѣшно, а эти приспособленія, направленныя къ тому, чтобы привить массѣ учениковъ извѣстныя привычки, неминуемо переносятъ школьное обученіе во область воспитанія. Напримѣръ, нельзя обучить значительную массу дѣтей, если не установленъ опредѣленный порядокъ, которому эта масса подчиняется, но вопросъ въ томъ—на чемъ это подчиненіе основано? на одномъ ли внѣшнемъ насиліи, на чувствѣ страха передъ наказаніемъ, или на чувствѣ уваженія къ дѣлу и къ личности учителя,—такъ или иначе, но установленіе порядка, конечно, ни въ томъ, ни въ другомъ случаѣ не останется безъ воспитывающаго вліянія, непремѣнно отзовется на складѣ характера маленькихъ людей. Извѣстно, напримѣръ, что насиліе создаетъ характеры—или слабые, вялые, забитые, или энергическіе, но замкнутые и крайніе, такъ какъ, кромѣ внѣшняго вліянія, то есть насилія, тутъ важное значеніе имѣютъ прирожденныя свойства душевныхъ силъ. Все сказанное доказываетъ, что при обученіи необходимо имѣть въ виду воспитывающее значеніе, во-первыхъ, самыхъ предметовъ обученія, съ ихъ содержаніемъ и способомъ преподаванія, во-вторыхъ—личности учителя, съ ея нравственными качествами, въ-третьихъ—тѣхъ школьныхъ порядковъ и той обстановки, при которыхъ обученіе совершается. Если ужъ воспитывающее вліяніе здѣсь неминуемо, то слѣдуетъ относиться къ нему сознательно, не оставлять его на произволъ слѣпаго случая, а привести въ гармонію, въ систему, установить руководящія начала и способы ихъ проведенія. Для этой цѣли важно разсмотрѣть, какія нравственныя качества, наклонности и привычки до жно и желательно развивать въ дѣтяхъ, какъ въ интересахъ обученія, такъ и въ интересахъ жизни, ради которой производится самое обученіе, какими средствами для этого владѣетъ школа и учитель, наконецъ—какъ можно и слѣдуетъ пользоваться этими средствами, въ связи съ обученіемъ, чтобы и ему придать «воспитывающій» характеръ и, по возможности, приблизиться къ цѣли.

IV.

Нравственное воспитаніе.

Цѣли и средства нравственнаго вліянія школы на учениковъ.—Содержаніе и характеръ обученія.—Личность учителя.

Какія же нравственныя качества должна и можетъ развивать школа въ своихъ ученикахъ? Къ развитію какихъ стремленій, наклонностей и привычекъ она должна и можетъ направить свою воспитательную дѣятельность? Во имя какого опредѣленнаго идеала она будетъ дѣйствовать, чтобы не блуждать въ потемкахъ, но ясно сознавать, что желаетъ отъ своихъ учениковъ и куда ихъ ведетъ?—Чтобы отвѣтъ на этотъ вопросъ не былъ произвольнымъ или слишкомъ общимъ, не имѣющимъ никакого теоретическаго основанія и практическаго значенія, необходимо имѣть въ виду такой идеалъ нравственнаго развитія, который соотвѣтствуетъ современнымъ понятіемъ о нравственномъ достоинствѣ человѣка и не можетъ встрѣтить возраженій, которыя заставили бы призадуматься.—Никто, напримѣръ, не станетъ оспаривать, что основное начало разумной жизни для современнаго человѣка есть *трудъ*. Едва ли кто нибудь въ настоящее время мечтаетъ о жизни празднаго небокоптителя. Уже всѣми признаны общечеловѣческое *право* на трудъ и общечеловѣческая *обязанность* трудиться,—и это чуть ли не единственный случай полнаго сліянія права съ обязанностію. И такъ—одна черта искомаго идеала найдена. Школа должна развивать въ своихъ ученикахъ *любовь и уваженіе къ труду*—какъ въ интересахъ обученія, которое само по себѣ есть трудъ и немыслимо безъ труда, такъ и въ интересахъ жизни вообще,—слѣдовательно—воспитательнымъ средствомъ въ этомъ случаѣ прежде всего и является само ученіе. Ученикъ, полюбившій и съ уваженіемъ исполняющій свой школьный трудъ, конечно, въ значительной степени расположенъ къ труду вообще и во всякомъ случаѣ имѣетъ большое преимущество передъ школьнымъ лѣнтяемъ, который съ нетерпѣніемъ ждетъ окончанія урока и съ ненавистью смотритъ на проклятыя книги, источникъ его мученій, слезъ, скуки. Человѣку врождена любовь къ дѣятельности: какъ тѣлесныя, такъ и душевныя силы не могутъ долго находиться въ покоѣ и неподвижности,—имъ необходимы пища и движеніе, съ питаніемъ и движеніемъ связаны ихъ ростъ и развитіе. Но движеніе должно быть не выше силъ, чтобы оно не

разслабляло, не надрывало, не истощало ихъ, пища должна быть питательна, удобоварима и вкусна. Любить можно только трудъ *посильный* и *интересный*. Чтобы ученикъ полюбилъ ученье—этотъ трудъ, на которомъ школа можетъ развивать въ дѣтяхъ любовь къ труду вообще, необходимо, слѣдовательно, чтобы ученье соотвѣтствовало возрасту и силамъ учащагося и занимало его: только при этомъ условіи учебный трудъ будетъ имѣть воспитательное значеніе, пойдетъ успѣшно и принесетъ хорошіе плоды. Съ другой стороны, при всей его занимательности и соразмѣрности съ возрастомъ и силами ученика, ученье все-таки должно быть *трудомъ*, а не игрой и забавой,—иначе цѣль опять-таки не достигнется: вѣдь тотъ житейскій трудъ, который ученику придется современемъ нести въ жизни, вовсе не похожъ на забаву, и смѣшеніе дѣла съ бездѣльемъ еще никогда не приносило хорошихъ ревультатовъ. Поэтому ученики должны съ перваго раза почувствовать и постоянно сознавать, что они собираются въ школу трудиться, заниматься серьезнымъ и важнымъ дѣломъ. И ни какимъ образомъ нельзя согласиться съ тѣмъ мнѣніемъ, будто бы зачѣмъ-то нужно удалять отъ дѣтей мысль, что они пришли въ школу и будутъ учиться. «Не пугайте, говорятъ, дѣтей, особенно съ перваго раза, вашимъ ученьемъ, постарайтесь, чтобы школа не казалась имъ школой» и т. д. Пугать, конечно, не слѣдуетъ, но для чего же и маскировать ту цѣль, ради которой дѣти собрались въ школу, тѣмъ болѣе, что эта мистификація совершенно напрасная: дѣти очень хорошо знаютъ, что они пришли именно въ школу, будутъ учиться, читать книжку, писать, приготовлять уроки. Правда, бываетъ, что они идутъ въ школу съ ложными представленіями о побояхъ, о розгахъ и т. п. ужасахъ старой школы, о которыхъ наслышались отъ отцовъ. Но все это не причина маскировать отъ нихъ сущность дѣла: надо не маскировать ее, а постараться поставить дѣло такъ, чтобы и школа, и учитель, и ученье, и всѣ школьные порядки съ перваго раза представились дѣтямъ не пугалами, но и не вздоромъ, къ которому можно относиться съ пренебреженіемъ, чтобы они понравились, полюбились дѣтямъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ возбудили въ нихъ уваженіе, близкое къ благоговѣнію. Пусть призрачныя представленія о побояхъ и розгахъ разсѣются, но взамѣнъ ихъ возникнетъ свѣтлое представленіе о школѣ, какъ мѣстѣ бодрой, серьезной и занимательной работы, объ учителѣ, какъ о первомъ работникѣ, о школьныхъ порядкахъ, какъ необходимыхъ условіяхъ успѣшности

общей работы. Не вдругъ сложится подобное представленіе вполнѣ, но начало ему должно быть положено первыми же школьными впечатлѣніями. Первыя впечатлѣнія очень важны, ими можно дѣло или сильно подвинуть, или сильно затормозить. Если съ перваго раза школьное дѣло дѣтямъ предстанится, во-первыхъ, серьезнымъ, во-вторыхъ—интереснымъ, занимательнымъ, если затѣмъ учитель съумѣетъ, какъ можно чаще, повторять такое впечатлѣніе—въ душѣ маленькаго ученика накопится масса такихъ слѣдовъ, которые въ результатѣ дадутъ *представленіе* объ ученіи, какъ о дѣлѣ важномъ и занимательномъ въ одно и тоже время, а съ этимъ представленіемъ постоянно будетъ соединяться свѣтлое настроеніе, *чувство* сознательнаго удовольствія, и живое *стремленіе* къ ученію: здѣсь и будетъ корениться прочное основаніе любви, уваженія и стремленія къ труду вообще. Поэтому учитель самъ долженъ серьезно относиться къ своему дѣлу, являясь на дѣло всегда подготовленнымъ, бодрымъ, не позволяя себѣ никогда неумѣстныхъ шутокъ, ни вялой апатичности, ни распущенной игривости; манера иныхъ учителей обращать ученье въ шутку или игру, поддѣлываться подъ уровень дѣтскаго развитія, или относиться къ своему дѣлу, какъ къ отбываемой по неволѣ обязанности—все это ничего не можетъ дать въ результатѣ, кромѣ вреда. Учитель самъ долженъ интересоваться содержаніемъ преподаваемаго, чтобы заинтересовать дѣтей, не опускаясь самъ до дѣтской наивности, а стараясь поднять ихъ до своей серьезности, соединенной съ увлеченіемъ, съ энтузіазмомъ. Это нисколько не мѣшаетъ упростить обученіе на столько, чтобы преподаваемое сдѣлать доступнымъ дѣтскому пониманію: при изложеніи общихъ дидактическихъ правилъ, мы увидимъ, что для этой цѣли нужно совсѣмъ не обращеніе ученія въ игру и не игривость, а нѣчто совсѣмъ другое. Тогда же увидимъ, какъ надо стремиться къ тому, чтобы ученіе постоянно было посильнымъ трудомъ для учениковъ, осложняясь по мѣрѣ ихъ развитія, чтобы усиливающаяся трудность его шла параллельно съ возрастаніемъ познавательныхъ силъ ученика. Кромѣ серьезнаго отношенія къ дѣлу, соразмѣрности труда съ силами и занимательности, въ ученьи не менѣе важна другая сторона. Школа должна готовить ребенка для труда *самостоятельнаго*, для жизни не на помочахъ, поэтому и въ ученіи она должна проводить постоянно начало *самодѣятельности*, начало самостоятельнаго труда. Указаніе способовъ, какъ вести дѣло обученія въ виду этой важной цѣли, опять таки отно-

сится къ общей дидактикѣ. Здѣсь можно ограничиться лишь нѣкоторыми замѣчаніями. Само собой разумѣется, что пріученіе къ самостоятельному труду требуетъ *постепенности*: учитель обязанъ помогать ученикамъ въ пріобрѣтеніи знаній, понятій, привычекъ, умѣній, но поспѣшать съ своей помощью только тамъ, гдѣ она дѣйствительно необходимо, да при томъ свою помощь вести такъ, чтобы въ концѣ концовъ она сдѣлалась вовсе не нужною,—такъ сказать—уничтожила бы сама себя. Всѣ эти свойства школьнаго обученія—его серьезность, занимательность, соразмѣрность съ силами и самостоятельность ученическаго труда—нисколько не противорѣчатъ одно другому, напротивъ—способствуютъ. Самостоятельность работы немыслима безъ серьезнаго отношенія къ дѣлу, серьезное же отношеніе всего болѣе способствуетъ развитію самодѣятельности; самостоятельнымъ можетъ быть только посильный трудъ, а эта самостоятельность увеличиваетъ интересъ труда: сознавая, что извѣстную работу онъ выполнилъ самъ, ученикъ болѣе дорожитъ ею, болѣе любитъ ее и нравственно крѣпнетъ; серьезность не лишаетъ дѣло занимательности: часто, отдаваясь работѣ съ серьезностью, ребенокъ входитъ въ нее всей душой не меньше, чѣмъ въ какую нибудь игру, не замѣчая, какъ летитъ время,—часто онъ и къ игрѣ, которая кажется взрослому столь смѣшной и забавной, относится такъ серьезно, какъ бы къ важному дѣлу. Но всѣ эти качества ученическаго труда, имѣющія такое сильное воспитательное значеніе, достижимы лишь въ томъ случаѣ, когда въ ученикѣ затронуты и до извѣстной степени развиты: *любознательность*, *внимаіе*, *память*. Эти способности, или — точнѣе формы проявленія душевныхъ силъ школа непремѣнно должна возбудить, развить и укрѣпить въ своихъ ученикахъ. Чѣмъ же онѣ развиваются и отъ чего зависятъ? Подробный отвѣтъ на эти вопросы опять таки относится къ общей дидактикѣ, но и здѣсь слѣдуетъ сдѣлать нѣсколько замѣчаній. Любознательность зависитъ отъ усиленія того стремленія къ впечатлѣніямъ, которое врождено душевнымъ силамъ человѣка; обученіе подаетъ пищу и направленіе этому стремленію характеромъ, силою и послѣдовательностью впечатлѣній; съ этимъ процессомъ неразрывно связано и развитіе *вниманія*, умѣнья и привычки сосредоточиваться на одномъ предметѣ; а это послѣднее въ свою очередь развиваетъ *память*. Хотя послѣдняя въ значительной степени зависитъ отъ врожденной крѣпости душевныхъ силъ, но недостатокъ названнаго качества можетъ быть вознаграждаемъ повтореніемъ, усиленіемъ, постепенностію, извѣстной послѣдовательностію впечатлѣній, искуснымъ и разумнымъ образованіемъ и возбужденіемъ сочетательныхъ слѣдовъ. Извѣстное сочетаніе, при частомъ повтореніи, прочно устанавливается въ душѣ и составляетъ такой продуктъ, который, приходя въ сознаніе безъ всякихъ усилій со стороны человѣка, представляется намъ, какъ проявленіе хорошей памяти.

Рядомъ съ *трудомъ*, видимымъ и неоспоримымъ мотивомъ жизни современнаго человѣка является его *національная особность*: сознавать себя гражданиномъ извѣстной страны и стремиться къ пользѣ своего отечества, какъ къ личной выгодѣ, одно изъ тѣхъ почтенныхъ качествъ, котораго никто не станетъ оспаривать. Школа имѣетъ довольно случаевъ и должна поддерживать въ своихъ ученикахъ *чувство народности*. Во-первыхъ, къ этому ведетъ толковое изученіе родной природы, отечественной географіи и исторіи; во-вторыхъ, изученіе роднаго языка и поэтическаго матеріала, носящаго на себѣ яркую, живую печать народнаго духа, представляющаго идеальное изображеніе русской природы и русской жизни. Здѣсь дѣло не въ томъ, чтобы искусственно подогрѣвать въ дѣтяхъ любовь къ отечеству и представлять имъ все отечественное преувеличенно-прекраснымъ: идеальное изображеніе вовсе не значитъ фальшивое изображеніе, оно только схватываетъ и развиваетъ въ изображаемомъ предметѣ ту идею, которая въ дѣйствительности затемнена и открыта не всякому, такъ что большинство людей *чувствуетъ* присутствіе идеи, но *не сознаетъ* ея и не можетъ дать отчета въ своемъ чувствѣ; этимъ объясняются такія выраженія: «*люблю я* родину—за что—*не знаю самъ*» и пр. Въ дѣтяхъ, выросшихъ при извѣстной обстановкѣ, уже есть зародышъ любви къ отечеству,—школѣ остается только способствовать правильному развитію этого зародыша, освѣтить, осмыслить непосредственное чувство, путемъ изученія родной страны съ ея жизнью и путемъ расширенія личныхъ интересовъ ученика до интересовъ общественныхъ. Извѣстно, что особенно одушевленною любовью къ отечеству славились древніе греки — отчего? — «Оттого, говоритъ Бенеке, что уже въ дѣтствѣ человѣкъ видѣлъ вокругъ себя людей занятыми мыслью объ отечествѣ, и потому въ древнемъ обществѣ взаимныя отношенія дѣтей представляли въ маломъ видѣ подражаніе общественнымъ отношеніямъ. Въ силу чрезвычайно чистаго и многократнаго повторенія однихъ и тѣхъ же сліяній слѣдовъ, любовь къ отечеству развивалась даже въ натурахъ вообще эгоистическихъ». Но въ древности эта любовь принимала

нерѣдко слишкомъ узкій и нетерпимый характеръ, даже соединялась съ рѣшительною ненавистью ко всему лежащему внѣ отечества. Само собой разумѣется, что такое направленіе любви къ отечеству несовмѣстимо ни съ христіанскимъ ученіемъ, ни съ духомъ науки, а слѣдовательно ни съ идеаломъ разумной педагогіи. Разумная педагогія, просвѣщая умы воспитанниковъ свѣтомъ европейской науки, насколько это возможно, рядомъ съ любовью къ отечеству должна развивать и вообще любовь къ человѣку, въ обширномъ смыслѣ слова. Случаевъ для этого и вообще для расширенія интересовъ учащихся, какъ противовѣса и личному эгоизму, и узкому патріотизму, школа имѣетъ довольно. Она сама по себѣ представляетъ общество, которое собрано съ извѣстною цѣлью, общею для всѣхъ и каждаго изъ ея членовъ; здѣсь, для успѣшной работы, такъ же необходимо установленіе справедливости, подчиненіе личныхъ интересовъ общимъ, порядка, какъ оно необходимо и во всякомъ обществѣ. Кто въ этомъ маленькомъ кругу разовьетъ въ себѣ и будетъ обнаруживать чувство справедливости и честности, тотъ съ хорошими задатками вступитъ въ кругъ болѣе широкаго общества, какъ гражданинъ и человѣкъ. Какъ общество, въ которомъ личный произволъ одного не долженъ задерживать дѣло многихъ, школа должна выработать внутри себя извѣстный порядокъ, одинаково обязательный для всѣхъ, основанный на разумныхъ началахъ, проводимый настойчиво, послѣдовательно, содержащій въ себѣ очевидныя удобства и выгоды для всѣхъ вмѣстѣ и для каждаго порознь, а потому не представляющійся насильственнымъ, самодурнымъ. Учитель—представитель и хранитель этого порядка, отстаивающій его не по личной прихоти, не по капризу, не изъ личнаго интереса, а изъ уваженія къ дѣлу, которое охраняется этимъ порядкомъ: онъ и самъ подчиняется этому порядку. Вотъ начало и законное основаніе школьной *дисциплины*. Какъ блюститель ея, учитель долженъ быть въ своихъ дѣйствіяхъ послѣдователенъ и справедливъ; но въ тоже время не долженъ забывать и того, что передъ нимъ не куклы, а люди; что разумная дисциплина состоитъ только въ извѣстной мѣрѣ подчиненія личныхъ интересовъ общимъ, насколько послѣдніе могли бы пострадать отъ первыхъ, а не въ уничтоженіи личности съ ея особенностями, не въ мелочной, безмѣрной регламентаціи каждаго движенія и каждаго слова; что разумная послѣдовательность не есть слѣпое примѣненіе одной и той же мѣры къ сотнѣ случаевъ, которые можно подвести подъ одну рубрику. Онъ долженъ въ извѣстной

степени знать личность каждаго ученика и дѣйствовать сообразно съ личными особенностями: по отношенію къ иной личности взглядъ больше сдѣлаетъ, нежели рѣзкое слово и даже удаленіе изъ класса по отношенію къ другой, хотя причина, вызывающая то или другое или третье дѣйствіе учителя можетъ быть одна и таже, одно и тоже нарушеніе общественнаго порядка во вредъ всему обществу. Это происходитъ сколько отъ природнаго разнообразія въ свойствахъ душевныхъ силъ, большей или меньшей ихъ воспріимчивости или крѣпости, столько же отъ того, что учитель получаетъ подъ свое вліяніе матеріалъ уже готовый, болѣе или менѣе сложившійся, такъ какъ послѣ девяти-десятилѣтней домашней жизни въ душѣ каждаго ученика скопились группы и ряды душевныхъ продуктовъ, образовались сочетанія и привычки, болѣе или менѣе прочныя, которыя не могутъ ни исчезнуть, ни переработаться разомъ, безъ продолжительнаго вліянія новой обстановки съ ея впечатлѣніями. Въ школьныхъ порядкахъ должна заключаться масса благопріятныхъ нравственныхъ вліяній, образующихъ многія важныя стороны характера, какъ-то: уваженіе къ общественнымъ интересамъ, разумная сдержанность, обдуманность въ поступкахъ, критическое отношеніе къ самому себѣ, живая связь между словомъ и дѣломъ, способность входить въ общіе интересы изъ тѣсной рамки своихъ личныхъ интересовъ.

Собирая все сказанное въ одно цѣлое, всѣ стремленія школы относительно нравственнаго воспитанія, для образованія характера ея учениковъ, можно формулировать такъ: она должна всѣми возможными средствами, какъ содержаніемъ и направленіемъ обученія, такъ своей обстановкой и своими порядками, развивать въ дѣтяхъ: любовь и привычку къ труду, самостоятельность въ трудѣ и поступкахъ вообще, соединенную съ вниманіемъ, любознательностью и стремленіемъ къ самоусовершенствованію; чувство народности и человѣческаго достоинства, соединенное съ расширеніемъ интересовъ; чувство общественности, соединенное съ сознательной справедливостью, съ сознательнымъ уваженіемъ къ чужой личности и къ условіямъ общественной жизни, съ сознательной привычкой къ разумному порядку.

Средствами для такого воздѣйствія на нравственное развитіе учениковъ, какъ видно изъ предыдущаго, въ школѣ служитъ: а) содержаніе и характеръ обученія, если то и другое будетъ согласовано съ указанными стремленіями; б) личность учителя, какъ человѣка, встающаго къ ученикамъ въ извѣстное отношеніе: любовь

учениковъ къ учителю, какъ къ человѣку, здѣсь будетъ столь же важнымъ подспорьемъ, какъ антипатія—противодѣствіемъ; в) примѣръ учителя, подкрѣпляющаго свои требованія живымъ впечатлѣніемъ отъ своихъ личныхъ дѣйствій; г) школьные порядки, основанные на разумныхъ началахъ, и тѣ способы, какъ они поддерживаются: послѣдовательность и неуклонность требованій, вниманіе къ личнымъ особенностямъ каждаго ученика, живое и теплое отношеніе къ личностямъ, ко всему классу и къ общему дѣлу.

О содержаніи и характерѣ обученія теперь нѣтъ надобности много говорить, потому что объ этомъ рѣчь впереди. Достаточно напомнить, что обученіе только въ такомъ случаѣ будетъ гармонировать съ общей задачей школы, какъ она была опредѣлена раньше, когда будетъ давать дѣтямъ посильную и занимательную работу, основываясь не на зубреніи и механизмѣ, а на дѣйствительномъ изученіи предметовъ и правильной выработкѣ понятій, путемъ самостоятельнаго наблюденія и мышленія, постепенно расширяя дѣтскую мысль и обогащая умъ дѣйствительными знаніями. Этимъ общимъ правиломъ обусловливаются: и содержаніе, и система въ распредѣленіи матеріала, и методъ, и пріемы обученія.— Личность учителя, безъ сомнѣнія, имѣетъ огромное вліяніе на дѣтей: это испыталъ на себѣ, конечно, всякій, кто былъ учителемъ хотя недолгое время. Дѣти еще не въ состояніи отдѣлить, разобщить преподаваемое и преподавателя, отвлеченное понятіе отъ личности. Извѣстно, что любовь къ учителю побуждаетъ къ ученью, ко вниманію къ труду иногда весьма лѣнивыхъ и разсѣянныхъ дѣтей, — ради любимаго учителя они дѣлаютъ серьезныя усилія надъ собой и нерѣдко обнаруживаютъ неожиданные успѣхи. Вотъ учитель, любимый дѣтьми, и долженъ извлечь изъ этой любви, какъ изъ счастливаго обстоятельства, наибольшую пользу для своихъ учениковъ, не ограничиваясь усиленіемъ успѣховъ въ ученьи: онъ можетъ и обязанъ видѣть въ этой любви орудіе для нравственнаго вліянія въ самомъ широкомъ смыслѣ, побѣждая этимъ орудіемъ грубость, упрямство, забіячество, безпорядочность и многія дурныя наклонности своихъ учениковъ. Особенно сильно это орудіе, если оно подкрѣпляется *примѣромъ* учителя: его одушевленное, живое отношеніе къ дѣлу переходитъ къ дѣтямъ, возбуждая въ нихъ воспріимчивость и стремленіе къ дѣятельности, къ побѣжденію трудностей; его гуманность сообщается дѣтямъ; его справедливость направляетъ ихъ къ справедливости; его уваженіе къ работѣ и энергія въ трудѣ находятъ отзывъ въ душѣ

учениковъ. Конечно, не на всѣхъ примѣръ подѣйствуетъ одинаково, потому что дѣти неодинаковы, каждый отличается извѣстными качествами врожденныхъ душевныхъ силъ,—но какъ бы ни мало было вліяніе примѣра, достаточно того, что оно будетъ, а слѣдовательно — учителю слѣдуетъ зорко слѣдить за собой, дабы не дать на самомъ себѣ примѣровъ противоположнаго свойства, не впасть въ противорѣчія съ основною задачею своей дѣятельности. Неаккуратность учителя, апатичное отношеніе къ дѣлу, противорѣчіе между словомъ и дѣломъ, жестокость, грубость, неопрятность—точно такъ же не пройдутъ безслѣдно для учениковъ, какъ и примѣры хорошіе, тѣмъ болѣе—если въ дѣтяхъ, при извѣстныхъ условіяхъ домашней жизни, уже есть наклонность и нѣкоторые задатки для развитія этихъ свойствъ: въ послѣднемъ случаѣ примѣръ, какъ впечатлѣніе, находитъ въ душѣ ребенка однородный матеріалъ, соединяется съ нимъ, усиливаетъ его—и такъ складывается прочное руководящее начало для извѣстнаго рода неодобрительныхъ поступковъ. Мнѣ возразятъ, пожалуй, что не слишкомъ ли много будетъ требовать отъ учителя, чтобы онъ во всѣхъ отношеніяхъ представлялъ собою безукоризненный образецъ,—не противорѣчитъ ли это той истинѣ, что всѣ люди съ недостатками, не говоря уже о непреодолимой трудности найти для каждой школы учителя со всевозможными совершенствами: онъ и умѣй хорошо передавать дѣтямъ знанія, и воодушевляй ихъ, и наблюдай за примѣненіемъ въ школѣ гигіеническихъ условій, и будь во всѣхъ отношеніяхъ примѣромъ... На это можно отвѣтить слѣдующее. Во-первыхъ, не должно ничего преувеличивать и доводить до крайнихъ размѣровъ, во-вторыхъ—требованія, которыя можно считать обязательными для учителя, вовсе не такъ высоки, какъ можетъ показаться съ перваго раза. Когда говорятъ, что учитель долженъ давать собою примѣры дѣтямъ, не противорѣчащіе задачамъ школы и воспитывающаго обученія, то разумѣютъ вовсе не какія-либо чрезвычайныя добродѣтели, образцы героизма и совершенства, а обнаруженіе самыхъ обыкновенныхъ порядочныхъ свойствъ и привычекъ. Чтобы относиться къ своему дѣлу съ одушевленіемъ и исполнять его съ энергіей, не позѣвывая и не дремля; чтобы относиться къ окружающимъ людямъ по человѣчески, безъ грубости, брани, несправедливости; чтобы на глазахъ дѣтей не противорѣчить на дѣлѣ своимъ словамъ; чтобы поддерживать дѣятельно порядокъ, установленный въ школѣ,—чтобы отличаться подобными качествами—вовсе не надо быть исключеніемъ

и представлять изъ себя героя, потому что всѣ эти качества, собственно говоря, самыя обыкновенныя качества всякаго порядочнаго человѣка. Всѣ они коренятся въ сознательномъ и честномъ отношеніи къ своему дѣлу и къ своей роли въ школѣ, всѣ они наживаются безъ особенныхъ усилій надъ самимъ собою, если дѣло и роль выбраны человѣкомъ съ сознаніемъ, уваженіемъ и любовью. Развѣ самый обыкновенный человѣкъ не воодушевляется, когда исполняетъ работу по душѣ? Любимая работа въ самой себѣ содержитъ воодушевляющую силу: это испыталъ каждый сколько-нибудь развитый человѣкъ. Никто не требуетъ отъ учителя геройскаго самоотверженія Песталоцци и неутомимой дѣятельности Дистервега: достаточно одной обыкновенной любви къ дѣлу, которая придаетъ работѣ живость и не скроется отъ дѣтскаго взгляда, не пройдетъ безъ впечатлѣнія, болѣе или менѣе сильнаго, во всякомъ случаѣ—плодотворнаго. Справедливость и человѣческое отношеніе къ окружающимъ, особенно къ дѣтямъ, тоже не представляетъ ничего необыкновеннаго,—развѣ самые обыкновенные люди не бываютъ справедливы и гуманны вообще и особенно относительно дѣтей? А учитель во всякомъ случаѣ долженъ быть другомъ дѣтей, понимать и любить ихъ нѣсколько больше, нежели другіе люди, занятые инымъ трудомъ. Наконецъ,—это просто требованіе добросовѣстности, которая не допускаетъ пристрастія, фальши и жестокости даже относительно животныхъ, не только людей. То-же слѣдуетъ сказать объ аккуратности и уваженіи порядка: это такія маленькія качества, что сами по себѣ, безъ другихъ, болѣе существенныхъ, они не имѣютъ и особеннаго значенія. При другихъ-же качествахъ, эти маленькія и скромныя достоинства очень важны. Такимъ образомъ учителю вовсе не такъ трудно быть хорошимъ примѣромъ для учениковъ, какъ это кажется съ перваго раза, лишь бы онъ любилъ свое дѣло, понималъ его и добросовѣстно относился къ нему. При этомъ слѣдуетъ помнить, что примѣръ учителя важенъ не для того, чтобы съ учениковъ слѣпить *копіи* учителя, а какъ масса благопріятныхъ впечатлѣній, изъ которыхъ, въ связи со множествомъ другихъ впечатлѣній, домашнихъ, школьныхъ, уличныхъ, долженъ сложиться у каждаго ученика свой внутренній міръ, соотвѣтственно природнымъ свойствамъ его душевныхъ силъ и тѣмъ сочетательнымъ слѣдамъ, которые получатся въ его душѣ. При разномѣрномъ вліяніи одной и той же личности учителя, изъ разныхъ учениковъ его могутъ и должны выйти люди весьма разнообразныхъ характеровъ; но изъ этого вовсе нельзя заключить, чтобы хорошіе примѣры учителя для однихъ прошли безслѣдно, а изъ другихъ образовали хорошихъ людей, они дали извѣстный результатъ во всѣхъ случаяхъ, дѣйствуя на каждаго ученика плодотворно, но не въ одинаковой мѣрѣ, и вошли не въ одинаковыя сочетанія съ другими душевными продуктами. А это произошло по той причинѣ, во-первыхъ, что не у всѣхъ учениковъ были одинаковы тѣ душевные продукты, въ сочетаніе съ которыми вошли впечатлѣнія отъ учительскихъ примѣровъ; во-вторыхъ, не всѣ дѣти обладаютъ одинаковой впечатлительностью, крѣпостью и живостью душевныхъ силъ по самой природѣ своей, какъ не у всѣхъ одинаковы глаза, уши и проч, и проч.

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

V.

Нравственное воспитаніе.

(Окончаніе).

Складъ школьной жизни, какъ воспитывающее вліяніе.—Правила поведенія дѣтей въ школѣ.—Ихъ отношеніе къ школѣ, къ дому и семьѣ, къ учебнымъ принадлежностямъ, между собою.—Награды, наказанія и школьные праздники.

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

Такъ какъ соблюденіе этихъ порядковъ обязательно для дѣтей и должно мало по малу перейти въ привычку, то они должны быть извѣстны ученикамъ, сказаны имъ своевременно, коротко и ясно, чтобы въ случаѣ отступленія отъ нихъ ни одинъ ученикъ не могъ отговариваться и оправдываться незнаніемъ. Конечно, новые ученики будутъ знакомиться съ ними постепенно, по мѣрѣ надобности, чтобы масса правилъ не подавила ихъ съ перваго раза, да при томъ въ сообщеніи всѣхъ ихъ разомъ не можемъ быть и надобности. Но правило, разъ установленное, должно быть соблюдаемо, а уклоненіе отъ него замѣчаемо неупустительно. Въ этомъ случаѣ учитель долженъ быть твердъ и послѣдователенъ, иначе онъ ничего не достигнетъ, и вскорѣ почувствуетъ трудно-исправимое зло отъ своихъ уступокъ и промаховъ: въ школѣ сложатся свои порядки, вовсе не похожіе на тѣ, которыхъ желалъ онъ, а ему придется или вести трудную борьбу, или отступить, узаконить, хотя и не формально, складъ жизни, устаковившійся помимо его.—Какихъ же порядковъ можно желать въ школѣ?—Прежде всего установимъ правила относительно домашняго приготовленія дѣтей прежде, чѣмъ идти въ школу. Сюда относятся: опрятность лица и рукъ, а также исполненіе заданныхъ работъ. Правда, что обученіе въ школѣ главнымъ образомъ должно двигаться не задаваніемъ уроковъ для домашняго приготовленія, а классной работой; но необходимы въ извѣстной мѣрѣ и уроки на домъ, если это возможно, при извѣстныхъ условіяхъ домашней жизни. По мѣрѣ того, какъ у дѣтей скопляется масса знаній и расширяется ихъ умственный кругозоръ, не только можно, но и необходимо постепенно пріучать ихъ работать дома—т. е. во-первыхъ—*въ одиночку*, во-вторыхъ—*самостоятельно*, потому что школа имѣетъ цѣлью не саму себя, а жизнь. Домашнія работы важны еще и въ томъ отношеніи, что пріучаютъ дѣтей думать о завтрашнемъ днѣ, заботиться своевременно о своихъ обязанностяхъ и внимательно, надлежащимъ образомъ выполнять ихъ. Потому то онѣ имѣютъ не только учебное, но воспитательное значеніе. Но для того, чтобы воспитательная цѣль достигалась, надо, чтобы заданная работа занимала дѣтей и соотвѣтствовала ихъ силамъ: работа непосильная напрасно утомитъ ребенка, поставитъ въ необходимость быть неисправнымъ, а то и доведетъ до отчаянія, такъ что онъ махнетъ рукой на свои обязанности. При томъ же непосильная работа не можетъ быть и занимательною, не можетъ нравиться, интересовать и увлекать маленькаго работника, а безъ этого невозможно отчетливое, удовлетворительное исполненіе ея. Какъ работа, удовлетворяющая сказаннымъ условіямъ, воспитываетъ въ ученикѣ самостоятельность въ трудѣ, заботу о завтрешнемъ днѣ и добросовѣстное отношеніе къ своимъ обязанностямъ, такъ—напротивъ—работа скучная, непосильная будетъ развивать распущенность, лѣность и беззастѣнчивое уклоненіе отъ обязанностей. Работы, задаваемыя на домъ, на первое время могутъ быть самыя маленькія, легкія, состоящія въ повтореніи, воспроизведеніи классной работы; за тѣмъ ихъ можно осложнять постепенно и довести до самостоятельныхъ работъ, которыя могутъ имѣть примѣненіе по всѣмъ главнымъ предметамъ учебнаго курса: рѣшеніе ариѳметической задачи, описаніе мѣстности, извлеченіе изъ прочитанной книги. Онѣ могутъ быть устныя, какъ усвоеніе извѣстнаго учебнаго матеріала изъ книги, и письменныя, какъ приложеніе усвоеннаго матеріала къ собственной работѣ: заучиваніе и объясненіе басни, стихотворенія, грамматическій разборъ, описаніе растенія и пр. и пр. Во всякомъ случаѣ сущность и трудность работы учитель долженъ внимательно соображать и измѣрять знаніями и развитіемъ учениковъ, чтобы пріучать ихъ къ удовлетворительному исполненію своего дѣла. Изъ ученика, который ни разу не былъ поставленъ въ необходимость не исполнить или плохо исполнить свою работу, конечно скорѣе выйдетъ основательный дѣловой человѣкъ, нежели изъ другаго, уже попробовавшаго явиться въ школу вовсе безъ работы или съ кое-какой работой. Послѣдній, при первомъ удобномъ случаѣ, повторитъ свою неисправность, а частое повтореніе ея, пожалуй, и вовсе обратитъ его въ безшабашную голову, способную работать лишь изъ-подъ палки, или —по крайней мѣрѣ—подъ строгимъ и постояннымъ надзоромъ.

Затѣмъ должны быть установлены разумныя правила касательно школьной жизни дѣтей. Все время пребыванія ихъ въ школѣ можно раздѣлить на два отдѣла: часы учебныхъ занятій и часы отдыха, отдаваемые игрѣ, гимнастикѣ, прогулкамъ и т. п. Для учебныхъ часовъ, кромѣ правилъ гигіеническихъ (сидѣнье), необходимо установить, чтобы дѣти, по возможности, все время были заняты, сосредоточивъ свое вниманіе на классной работѣ, не мѣшая ни товарищамъ, ни учителю. Классное обученіе, имѣющее дѣло съ массою, возможно только при томъ условіи, когда масса приведена въ извѣстный строй, до извѣстной степени дисциплинирована. Когда прочитана или пропѣта молитва передъ ученіемъ, ученики должны безъ шуму и толкотни размѣститься по своимъ мѣстамъ, а за тѣмъ

приняться за приготовленіе всего, что необходимо каждому для предстоящаго урока: грифеля и карандаши должны быть очинены, доски вытерты, тетради награфлены, кромѣ—конечно—тѣхъ, которыя принадлежатъ неумѣющимъ графить, то есть младшей группѣ въ первые два-три мѣсяца, или болѣе, смотря по обстоятельствамъ. На такое приготовленіе къ уроку лучше всего дать дѣтямъ минутъ пять, но не начинать занятій, пока не будетъ все приготовлено, т. е. очинены карандаши, вытерты доски и пр., и затѣмъ все прибрано въ ящикъ стола, чтобы къ началу урока на столахъ ничего не было: ученики вынимаютъ изъ ящика книги, тетради, доски и пр. по распоряженію учителя. Что касается до наблюденія за классными принадлежностями, какъ напр.—вытираніе большой классной доски, заготовленіе мѣлу, губки, тряпки или заячьей лапки для писанія и стиранія, разливки чернилъ и т. п.—эти обязанности лучше всего поручать ученикамъ по-очереди, установивъ разъ навсегда дежурство, которое, конечно, не должно соединяться ни съ какимъ главенствомъ дежурнаго надъ классомъ, а должно имѣть характеръ общественной повинности, которую несетъ каждый по очереди, заботясь о выгодѣ общей и самъ пользуясь удобствомъ этой выгоды.—Во время урока требуются тишина и вниманіе: посторонніхъ разговоровъ, вскрикиваній, подсказыванья, переходовъ съ мѣста на мѣсто, посторонніхъ занятій, какъ—писаніе, рисованіе, какая нибудь игра (въ родѣ обыкновенной школьной игры перышками или въ стречки)—не должно быть. Все это возможно безъ строгихъ мѣръ, безъ мертвящаго страха, если требованіе поставлено серьезно и поддерживается неуклонно, какъ необходимый законъ, безъ соблюденія котораго невозможно учиться въ школѣ; но, конечно, для этого необходимо, чтобы въ ученьи содержалось достаточно интересной для дѣтей работы, неутомляющей, а развивающей ихъ душевныя силы, не соединенной и съ утомленіемъ физическихъ силъ. При дѣленіи класса на группы, неизбѣжномъ въ большинствѣ народныхъ школъ, гдѣ учатся вмѣстѣ дѣти разныхъ возрастовъ и познаній съ однимъ учителемъ, каждая группа должна заниматься своимъ дѣломъ сосредоточенно, не развлекаясь тѣмъ, что дѣлается съ другими группами, и не мѣшая имъ. Замѣчательно, что въ школахъ, представляющихъ раздѣленіе класса на группы, при одномъ учителѣ, въ дѣтяхъ замѣтно сильнѣе развивается способность сосредоточиваться на работѣ, уходить въ самихъ себя, освобождаться отъ развлекающаго вліянія обстановки, нежели въ школахъ, гдѣ нѣтъ такого дѣленія и ученики не остаются никогда сами съ собой, безъ учителя: такъ-то и условіе, повидимому невыгодное, можетъ вызывать полезные результаты. Слѣдуетъ замѣтить эту выгодную сторону дѣленія класса на группы и воспользоваться ею, потому что способность уходить въ работу, отвлекаясь отъ обстановки, очень полезна въ жизни, да притомъ находится въ тѣсной связи съ способностью самообладанія, развитіе которой входитъ въ составъ воспитательной задачи школы. Группа, занятая работой *стихомолку*, какъ это необходимо при обученіи группами, должна внимательно выслушать, въ чемъ состоитъ предлагаемая ей работа, своевременно разспросить учителя обо всемъ непонятномъ или неясномъ—и затѣмъ не мѣшать его занятіямъ съ другой группой—вопросами, обращеніями, заявленіями и т. п. Стоитъ разъ установить такой порядокъ, да не уклоняться отъ него—и дѣло уладится. Пусть лучше на первый разъ нѣсколько мальчиковъ просидятъ такъ, вовсе безъ работы, если они не выслушали хорошенько объясненій учителя, обращенныхъ ко всѣмъ, нежели допустить для нихъ повтореніе сказаннаго: такое повтореніе, допущенное разъ, поведетъ къ повторенію невнимательности, и должный порядокъ никогда не установится. Но воздержитесь повторенія въ первый разъ—завтра невнимательные мальчики уже будутъ на-сторожѣ и у нихъ, мало по малу, будетъ складываться привычка быть внимательными.—Во время занятій учителя отвѣчаетъ тотъ, къ кому обращенъ вопросъ, кто названъ по имени или на кого учитель указалъ (въ первое время, пока учитель еще не запомнилъ именъ, ему приходится прибѣгать, при обращеніи къ дѣтямъ, къ простому указанію на того, кто долженъ отвѣчать); въ случаѣ обращенія ко всему классу, всякій долженъ заготовлять отвѣтъ, пожалуй заявлять о своей готовности отвѣчать поднятіемъ руки, но отвѣчаетъ опять таки тотъ, кого учитель назоветъ по имени, или на кого укажетъ. Правда, что точное исполненіе этого правила, сколько извѣстно изъ практики, недостижимо: дѣти, по свойственной имъ живости, часто, поднимая руку, вскакиваютъ и отвѣчаютъ, не дождавшись распоряженія со стороны учителя,—каждому хочется отвѣчать и желаніе это у многихъ оказывается сильнѣе, нежели правило. Такое нарушеніе правила несправедливо было бы преслѣдовать иначе, какъ замѣчаніемъ, при этомъ не обращая вниманія на отвѣтъ произвольный и выслушивая отвѣтъ вызванный съ такимъ вниманіемъ, какъ бы перваго вовсе не существовало. Учителю приходится руководствоваться своимъ учительскимъ та-

ктомъ и знаніемъ дѣтей, которыя у него учатся, чтобы различить непрошеный отвѣтъ—*невольный*, вызванный внутреннею потребностью и интересомъ дѣла, отъ *намѣреннаго*. Къ послѣднему можно отнестись сурово: въ случаѣ повторенія такого намѣреннаго непрошеннаго отвѣта, ученика можно вовсе лишить слова на весь урокъ, даже удалить изъ класса. Надо еще имѣть въ виду, что поднятіе руки важно не столько для того, чтобы спросить ученика, который въ состояніи отвѣчать, сколько для того, чтобы узнать тѣхъ, кто не можетъ дать отвѣта, и на послѣднихъ по преимуществу должно быть обращено вниманіе учителя: неподымающіе рукъ или не поняли вопроса, или не усвоили тѣхъ понятій и знаній, какія необходимы для отвѣта, или не участвуютъ въ классной работѣ. Особенной строгости и серьезнаго отношенія заслуживаютъ тѣ изъ учениковъ, которые поднимаютъ руки, не приготовивъ или не сформулировавъ отвѣта надлежащимъ образомъ: подымающій руку не только долженъ знать, что слѣдуетъ отвѣтить, но обдумать и сформулировать отвѣтъ. Чтобы пріучить дѣтей къ такой законченной отдѣлкѣ отвѣтовъ и не допускать до уклоненій въ этомъ отношеніи, учителю приходится время отъ времени, предложивши вопросъ, прибавлять: «обдумайте и составьте полный и складный отвѣтъ.» Въ случаѣ отвѣта, неудовлетворительнаго *по содержанію*, лучше всего другимъ вопросомъ навести ученика на сознаніе ошибки; въ случаѣ отвѣта, неудовлетворительнаго *по формѣ*, лучше всего обратиться къ другому ученику, какъ будто перваго и не было, а потомъ уже, получивъ удовлетворительный отвѣтъ, замѣтить первому, почему на его отвѣтъ не было обращено вниманія. При писаніи на большихъ классныхъ доскахъ надо установить правило, пріучая учениковъ исполнять его безъ напоминанія: чтобы они всегда начинали писать съ краю, а не посреди доски, какъ это обыкновенно дѣлаютъ дѣти, и настолько высоко, сколько позволяетъ ростъ пишущаго; пусть ученики пріучаются соблюдать экономію въ мѣстѣ; учитель найдетъ не мало случаевъ совершенно наглядно выяснить значеніе и этой экономіи, когда напр. на урокѣ ариѳметики придется исписать цѣлую доску. Прекращать урокъ можно—или колокольчикомъ, который долженъ находиться подъ руками учителя, или просто словами: «будетъ, теперь отдохните.» Новый урокъ точно также начинается по знаку учителя. Слѣдуетъ пріучить дѣтей, чтобы условный знакъ учителя дѣйствовалъ на нихъ, такъ сказать, магически: здѣсь все дѣло въ привычкѣ,

которая легко складывается при послѣдовательности и серьезности требованій учителя. Когда вслѣдъ за урокомъ слѣдуетъ гимнастика или игра, на дворѣ — или въ другой комнатѣ, по установленному учителемъ порядку,—въ благоустроенной школѣ дѣти не выбѣгаютъ изъ класса съ крикомъ, шумомъ, толкая другъ друга: они устанавливаются парами, каждый зная мѣсто свое и своей пары, и выходятъ въ порядкѣ; тоже наблюдается при возвращеніи въ классъ. Такой порядокъ вовсе не представляетъ стѣсненія и педантизма: съ одной стороны—его требуетъ уваженіе къ классу и къ классной работѣ, съ другой—дѣти къ нему легко привыкаютъ и такъ сживаются съ нимъ, что о стѣсненіи тутъ не можетъ быть и рѣчи. — Говоря о порядкахъ, относящихся къ учебнымъ занятіямъ, кстати сказать объ отношеніи учениковъ къ классной мебели и учебнымъ принадлежностямъ. Само собой разумѣется, что дѣло учителя—наблюдать и ввести въ обычай, чтобы ученики берегли и стѣны, и мебель, и учебныя пособія въ своемъ классѣ; въ этомъ отношеніи самое лучшее — поставить дѣло такъ, чтобы отвѣтственнымъ лицомъ являлся весь классъ, какъ одно цѣлое, и если привлекать къ отвѣтственности отдѣльную личность (напр. лишая мѣста того, кто изрѣзалъ классный столъ), то не иначе, какъ выставляя его виновнымъ передъ классомъ, которому приходится стыдиться и получать замѣчаніе за испорченную классную мебель по винѣ одного. Когда сбереженіе классныхъ вещей войдетъ въ обычай, оно будетъ держаться даже просто по преданію, какъ держится по преданію во многихъ учебныхъ заведеніяхъ противоположный обычай портить и уничтожать все, принадлежащее учебному заведенію («казенщину»). Кромѣ того, должно наблюдать, чтобы и собственныя учебныя вещи, какъ книги, перья, тетради, у дѣтей были въ возможномъ порядкѣ. Развить уваженіе къ учебнымъ предметамъ и къ своему труду, обратить это уваженіе въ навыкъ, ввести въ школьные нравы, чтобы не было надобности и напоминать объ этомъ,—дѣло въ высшей степени важное въ воспитательномъ отношеніи. Уваженіе къ книгѣ и бережное отношеніе къ ней—зародышъ уваженія къ наукѣ; бережное обращеніе съ своей тетрадкой и добропорядочное содержаніе ея—зародышъ уваженія къ труду вообще, какъ къ своему, такъ и чужому. Поэтому полезно съ перваго раза завести должный порядокъ относительно всѣхъ учебныхъ предметовъ, которые находятся въ распоряженіи ученика, обращая на нихъ постоянное вниманіе. Изорванная книга, неопрятная тет-

радь, обгрызенный карандашъ — такія явленія нельзя пропускать безъ вниманія. О тетрадяхъ, веденіи и сохраненіи ихъ, надо сказать нѣсколько словъ особо. Учитель самъ показываетъ дѣтямъ форму тетради, способъ отгибанія полей, линевки и надписанія на оберткѣ, для чего тетрадь заведена. При этомъ я считаю полезнымъ, чтобы ученики, по крайней мѣрѣ до конца учебнаго года, не рвали своихъ письменныхъ работъ, а особенно съ замѣтками учителя: тутъ уже дѣло идетъ объ уваженіи къ труду не только своему, но и чужому, притомъ направленному къ пользѣ дѣтей, которыя должны это понимать и дорожить тетрадью, въ которой находятся замѣтки учителя. Хорошо, если у дѣтей, кромѣ текущихъ черновыхъ тетрадей, особо по каждому предмету, — есть хоть одна *бѣловая*, куда они переносятъ время отъ времени свои лучшія работы, по возможности, чисто и безошибочно переписывая ихъ послѣ просмотра учителемъ и по его указанію; пусть ученикъ имѣетъ образчикъ своей работы, который можетъ безъ стыда, напротивъ—съ нѣкоторою гордостью показать кому угодно. Здѣсь дѣло не въ томъ, чтобы показывать кому нибудь при случаѣ *казовую* сторону дѣтскихъ занятій, а въ томъ благотворномъ сознаніи ученика, что у него есть свой собственный трудъ, заслуживающій вниманія, въ томъ хорошемъ чувствѣ, которымъ сопровождается такое сознаніе, поднимающее ученика въ собственныхъ глазахъ, ободряющее его. Форма тетрадей и надписей на нихъ должна быть упрощена до послѣдней степени и установлена разъ навсегда: никакихъ *«сія тетрадь»* и т. п. не нужно, просто: для ариѳметики, для русскаго языка, такого-то, пожалуй годъ—и болѣе ничего. Число тетрадей должно быть не велико, чтобы дѣти не путались, куда какую работу заносить; но необходимо, чтобы каждая работа заносилась въ надлежащую тетрадь: это будетъ ужъ въ нѣкоторой степени признакомъ сознательнаго отношенія къ работѣ и къ своимъ тетрадямъ.

Теперь—о порядкахъ въ промежутки между уроками, во время отдыха отъ умственной работы. Часть этихъ промежутковъ отдается на гимнастическія упражненія и пѣніе, часть на завтракъ, часть на игры и прогулки. О гимнастикѣ и пѣніи достаточно сказать, что здѣсь долженъ быть установленъ тотъ же порядокъ, что и на урокахъ, дабы дѣти относились къ этимъ занятіямъ съ полнымъ уваженіемъ, какъ къ дѣлу серьезному. Передъ завтракомъ и послѣ него непремѣнно поютъ хоромъ или читаютъ поочередно (дежурный) молитву; учитель наблюдаетъ, чтобы дѣти

обращались съ своимъ завтракомъ аккуратно и бережно. Игра и прогулка тоже требуютъ порядка, стройности. Школа не можетъ допускать внутри себя безцѣльнаго бѣганья, безсмысленной возни, глупаго крика, безпорядочной толкотни: потому она предлагаетъ дѣтямъ игры и прогулки, соединенныя съ движеніемъ, смѣхомъ, шумомъ, но бѣганье, смѣхъ, шумъ здѣсь является осмысленными. Школа не можетъ точно также допускать внутри себя разлада, господства силы и произвола ни одного надъ многими, ни многихъ надъ однимъ; поэтому выборъ занятія, игры, мѣста прогулки—принадлежитъ учителю, который въ этомъ случаѣ руководствуется не личной прихотью, а интересами самихъ же дѣтей или школьнаго дѣла. Если учитель разъ установилъ такой порядокъ, онъ никого не будетъ ни стѣснять, ни огорчать, — но уклонись онъ разъ отъ этого порядка—предоставь дѣтямъ самимъ выбирать игру или мѣсто прогулки—пойдутъ споры, ссоры, пожалуй—драки—и общее веселье разрушилось. Во время игры и прогулки не должно быть брани и драки, бѣганье и вообще игра не должны переходить въ задоръ, — учитель наблюдаетъ, чтобы отношенія между дѣтьми были равноправныя, справедливыя, дружескія, безъ насилія массы надъ личностью и безъ насилія личностей надъ массою. Здѣсь ему приходится подмѣчать съ особенною внимательностію, не проявился ли въ толпѣ какой либо диктаторъ, подчинившій себѣ массу — или посредствомъ физической силы, или бо́льшимъ, сравнительно, умственнымъ развитіемъ. Господство физической силы слѣдуетъ подавить безъ всякаго ограниченія; господство умственной силы, вліяніе характера, воли требуетъ предварительнаго наблюденія: можетъ быть, оно благотворно, помогаетъ воспитательно-учебной задачѣ школы и дѣлу учителя,—тогда надо только позаботиться о томъ, чтобы оно и продолжалось въ томъ же направленіи, не уклоняясь въ стороны. Если же направленіе этого умственнаго и нравственнаго преобладанія вредно, тогда приходится бороться и прежде всего—противъ нравственной силы выставить тоже нравственную силу, а не грубое насиліе. Здѣсь положеніе учителя очень трудно: ему приходится зорко слѣдить за противной стороной и за самимъ собой, подчинить себѣ ту силу, которая овладѣла массой, или—въ случаѣ надобности—сбить своего противника съ позиціи, не давая замѣтить ни массѣ учениковъ, ни противнику, что ведется борьба, не роняя своего достоинства, не спѣша, не горячась. Обдуманность, терпѣніе и чувство любви, а не вражды и ненависти,

должны руководить учителемъ въ этой борьбѣ, если онъ хочетъ выиграть дѣло въ истинномъ смыслѣ, потому что полною его побѣдою можно назвать лишь тотъ случай, когда онъ освободитъ массу отъ тиранiи, но въ то же время овладѣетъ и тираномъ на столько, чтобы направить его въ хорошую сторону.—Бываютъ въ школахъ не рѣдко случаи совершенно противоположные: господство и насилiе толпы надъ личностью. Иногда толпа не залюбитъ одного ученика, жестоко преслѣдуетъ его на каждомъ шагу, и далеко не всегда ея преслѣдованiе бываетъ справедливо. Здѣсь задача учителя состоитъ въ томъ, чтобы возстановить нарушенную справедливость—*разъ*, остановить грубое, негуманное проявленiе чувства антипатiи—*два*, защитить страдающаго, хотя бы онъ и самъ былъ виновникомъ общей нелюбви къ нему—*три*, наконецъ если нерасположенiе товарищества возбуждено неодобрительными свойствами въ характерѣ страдающаго, постараться, защищая его отъ грубыхъ и жестокихъ преслѣдованiй, исправить эти неодобрительныя свойства. Опять и здѣсь прежде всего нужна нравственная сила: приказанiе и наказанiе, пожалуй, защититъ преслѣдуемаго, но не смягчитъ массы, а раздражитъ ее и вооружитъ еще болѣе; такая защита, пожалуй, принесетъ и пользу преслѣдуемой личности, подѣйствуетъ на нее исправительнымъ образомъ, но не исправитъ массы отъ ея грубости, а учитель долженъ имѣть въ виду всѣхъ своихъ учениковъ. Самое лучшее въ подобныхъ случаяхъ, не обращая видимаго вниманiя на враждебное настроенiе массы, защищать преслѣдуемаго въ крайнихъ случаяхъ, какъ бы за урядъ; между тѣмъ своимъ справедливымъ и разумнымъ отношенiемъ къ нему, соотвѣтствующими цѣли разговорами и чтенiемъ,—давать примѣръ, стараясь вызвать въ массѣ подраженiе, а на преслѣдуемаго дѣйствовать въ интересахъ его исправленiя. Особенно учитель долженъ самъ воздерживаться отъ преслѣдованiй, отъ кличекъ и насмѣшекъ, отъ малѣйшаго, прямаго или косвеннаго участiя въ преслѣдованiяхъ, проявляющихся въ толпѣ. Съ другой стороны, замѣчая въ дѣтяхъ разумныя и гуманныя проявленiя товарищества, помощь другъ другу, состраданiе, безкорыстное участiе въ чужой бѣдѣ и т. п., — словомъ—все, обнаруживающее гуманность, учитель долженъ поддержать такое настроенiе своихъ учениковъ, своимъ примѣромъ способствовать его развитiю и укрѣпленiю. Этого мало — онъ долженъ возбуждать и вызывать гуманныя чувства — примѣромъ, разговорами, чтенiемъ. Но при этомъ слѣдуетъ воздержаться отъ длинныхъ поученiй, которыя обыкновенно вовсе не затрогиваютъ дѣтей, а надоѣдаютъ имъ; иное дѣло—живой примѣръ, поэтическiй разсказъ, иное дѣло —отвлеченное, высокопарное, многословное поученiе; на сколько одно сильно своимъ впечатлѣнiемъ, легко затрогивающимъ дѣтскую душу, настолько другое утомительно и ничтожно. Педагоги-говоруны, съ ихъ фразистыми поученiями, никогда ничего не достигаютъ и не рѣдко становятся просто ненавистными дѣтямъ, а слѣдовательно—дѣйствуютъ не въ пользу, а во вредъ дѣлу. Слѣдуетъ также воздержаться, при проявленiяхъ въ дѣтяхъ гуманности, не только отъ наградъ, но и отъ похвалъ, чтобы человѣколюбiе не соединялось съ тщеславiемъ: надо воспитать въ человѣкѣ способность наслаждаться добрымъ поступкомъ и его результатами втихомолку, помимо всякихъ поощренiй и одобренiй; доброта, основанная на тщеславiи, фальшива и безплодна.

Важный вопросъ въ школьномъ воспитанiи, особенно когда рѣчь идетъ о сельской школѣ,—отношенiе учениковъ къ дому, къ семьѣ, домашней обстановкѣ. Что представляетъ собою домашнiй бытъ и семья большинства сельскихъ школьниковъ?—Невѣжество, предразсудки, суевѣрiя, грубость, отсутствiе всякаго сознательнаго отношенiя во всему окружающему человѣка, а рядомъ съ этимъ—трудъ безконечный до гробовой доски, бѣдность, лишенiя. Изъ этой среды вышли и въ эту среду должны возвратиться ученики сельской школы: они пристанутъ къ тому же труду, имъ придется нести ту же бѣдность, ихъ будетъ окружать та же грубость, то же невѣжество. Нечего и говорить о примиренiи дѣтей съ невѣжествомъ и грубостью: задача школы — вносить въ жизнь массы какъ можно болѣе человѣческихъ началъ — не допускаетъ такого примиренiя, и какъ бы ни умѣренны были знанiя, сообщаемыя школою, они внесутъ извѣстное количество свѣта въ народную жизнь. Но съ трудомъ отцовъ и бѣдною обстановкою семьи—дѣти должны помириться, и школа обязана не только не развивать въ нихъ враждебнаго или высокомѣрнаго отношенiя къ крестьянскому труду и быту, а напротивъ — выставлять свѣтлую сторону того и другаго, чтобы ученики ея, когда возвратятся къ ожидающей ихъ жизни, умѣли находить въ своей долѣ чистую отраду, не спускаясь до грубости и невѣжества большинства, но и не важничая тѣми крупицами просвѣщенiя, которыя вынесутъ изъ школы. Здѣсь учителю много помощи окажетъ толковое чтенiе поэтическихъ произведенiй, въ родѣ пѣсенъ Кольцова, изображающихъ свѣтлую, идеальную сторону русской природы и земле-

дѣльческаго труда; подробнѣе объ этомъ будетъ сказано въ статьѣ, посвященной объяснительному чтенію. Никакихъ насмѣшекъ и презрительныхъ отзывовъ о жизни отцовъ не долженъ себѣ позволять учитель: его дѣло—давать полезныя знанія, возбуждать чистыя чувства и честныя желанія, словомъ—складывать здоровый внутренній міръ учениковъ, а за тѣмъ дѣло сдѣлается само собою. Знаніе принесетъ съ собою свѣтъ, чистыя чувства и честныя стремленія научатъ человѣка разумно поставить себя въ жизни, не отрывая отъ того труда и быта, который выпалъ на его долю.

Говоря о внутреннихъ порядкахъ и о складѣ школьной жизни, нельзя обойти молчаніемъ вопросъ о *наказаніяхъ* и *наградахъ*, какъ обычныхъ мѣрахъ для поддержанія порядка, который установленъ учителемъ и признается имъ полезнымъ или необходимымъ. У большинства людей понятіе о порядкѣ и дисциплинѣ неразрывно связано съ представленіемъ о наказаніяхъ и наградахъ, какъ будто безъ нихъ не можетъ быть порядка. Все, что было сказано въ этой статьѣ, кажется, должно бы наводить на мысль совершенно иную. Съ мыслью о наказаніи у маленькаго ученика связывается не сознаніе необходимости порядка, а сознаніе выгоды увернуться отъ наблюдательности учителя—или хитростью, или упрямствомъ. Во всякомъ случаѣ наказаніе, какъ кара, если и приведетъ иногда къ цѣли, то вмѣстѣ съ тѣмъ заронитъ въ душу ученика не мало дурнаго. Но замѣчательно, что система воспитанія посредствомъ карающихъ наказаній весьма дурно дѣйствуетъ и на воспитателя или учителя. Вѣдь легче наказывать ребенка, нежели дѣйствовать на него другими, болѣе разумными средствами,—не приготовилъ, напримѣръ, ученикъ урока, — вмѣсто того, чтобы подѣйствовать на него интересомъ самаго дѣла, возбудить въ немъ стремленіе къ работѣ, любознательность, вниманіе, желаніе знать,—то ли дѣло наказать, это и легче и скорѣе. Удобство такого образа дѣйствій такъ завлекательно дѣйствуетъ на иного учителя, что количество наказаній, разсыпаемыхъ имъ на учениковъ, растетъ, да растетъ, такъ что въ концѣ концовъ они дѣлаются не исключеніемъ, а сущностью въ его дѣятельности: онъ только и дѣлаетъ, что задаетъ уроки да наказываетъ. Путь наказаній безконеченъ и очень опасенъ для учителя, а потому то надо опасаться вступать на этотъ путь. Я думаю, что въ хорошей школѣ можетъ быть допущенъ только одинъ видъ наказанія, если только предлагаемыя мѣры можно назвать наказаніями: это такія мѣропріятія, которыя вытекаютъ изъ самого проступка, какъ его естественное слѣдствіе, и

представляются очевидною необходимостью, противъ которой не можетъ быть ни протеста, ни ропота. Напримѣръ, если мальчикъ производитъ въ классѣ шумъ, препятствующій правильному ходу занятій, если онъ безпрестанно отвѣчаетъ за другихъ и тѣмъ мѣшаетъ работѣ класса и учителю, если замѣчанія учителя по этому поводу не дѣйствуютъ,—какое должно быть естественное и вполнѣ справедливое послѣдствіе такого поведенія?—Конечно, удаленіе безпокойнаго, мѣшающаго товарищамъ ученика, изъ среды товарищей: удаляемый пойметъ самъ, что учителю ничего болѣе не остается, что не приходится жертвовать интересами цѣлаго класса ради одного, справедливѣе пожертвовать имъ ради всѣхъ. И если классная работа ведется такъ, что она занимаетъ дѣтей, а они дорожатъ ею и любятъ ее, то ученикъ сдѣлаетъ надъ собой усиліе, чтобы въ другой разъ не лишаться права на участіе въ классной работѣ. Если мальчикъ безпрестанно въ игрѣ дерется, обижаетъ другихъ, нарушаетъ общее согласіе и спокойствіе, опять прямымъ послѣдствіемъ такого поведенія можетъ быть устраненіе буяна отъ игры, и онъ почувствуетъ справедливость этого удаленія... Придерживаясь такого начала, можно считать справедливыми и цѣлесообразными, при извѣстномъ характерѣ обученія и настроенія массы, слѣдующія мѣры или наказанія—назовите ихъ, какъ хотите: не въ названіи дѣло,—которыя могутъ слѣдовать одна за другой въ извѣстной послѣдовательности: 1) шалунъ, буянъ, невнимательный пересаживается на особое, видное мѣсто, напримѣръ: къ стѣнѣ, къ доскѣ, рядомъ съ учителемъ; 2) упорный въ шалостяхъ и безпорядкахъ—удаляется изъ классной комнаты на нѣсколько минутъ, на весь урокъ, на цѣлый день, смотря по обстоятельствамъ,—мѣра въ этомъ случаѣ опредѣляется соображеніями учителя, принимающаго во вниманіе личность удаляемаго и предшествующія обстоятельства; 3) высшую степень той же мѣры, къ которой можно прибѣгать въ крайности, какъ можно рѣже, чтобы она ученикамъ представлялась чрезвычайнымъ событіемъ въ ихъ школьной жизни, можетъ составлять — удаленіе ученика изъ школы—на день, на два, на нѣсколько дней. Къ этимъ мѣрамъ, если дѣти привязаны къ учителю и дорожатъ его мнѣніемъ и словомъ, какъ мѣры предварительныя, можно присоединить: замѣчаніе, невнимательное (повидимому) отношеніе учителя, который перестаетъ обращаться къ ученику, возбудившему его неудовольствіе, разговаривать съ нимъ, заботиться объ его успѣхахъ, просматривать его работы. Нечего и говорить, что послѣдняя мѣра можетъ

примѣняться лишь съ большою осторожностью, когда есть достаточная вѣроятность, что она подѣйствуетъ, не пройдетъ безслѣдно. При безпорядочномъ исполненіи работъ и вообще неудовлетворительной исполнительности, важное значеніе имѣетъ настойчивость учителя. Безъ брани и угрозъ, онъ настаиваетъ, чтобы ученикъ, пришедшій въ классъ съ грязными руками, сейчасъ же вымылъ ихъ. Ученикъ, неисполнившій урока, пусть исполнитъ его въ первое свободное время, когда можно засадить его за эту работу, не нарушая послѣдовательности текущихъ занятій другими предметами, напр., онъ можетъ быть отдѣленъ во время игры, пѣнія, гимнастики, чтенія, если такое отдѣленіе не отнимаетъ у него возможности заниматься этими предметами въ слѣдующій разъ наравнѣ съ товарищами. Не бѣда, если онъ одинъ разъ не будетъ пѣть или играть, не бѣда, если не выслушаетъ одной статейки, при чтеніи которой учитель не предполагаетъ выработать какое-либо новое понятіе, необходимое звено въ обдуманной имъ системѣ, безъ котораго нельзя подниматься съ низшей ступени на высшую. Пусть у учениковъ складывается мысль о необходимости дѣлать все въ свое время и привычка распоряжаться благоразумно своимъ временемъ. Ученикъ, злоупотребляющій учебнымъ предметомъ, доской, грифелемъ, перомъ, лишается предмета, которымъ не умѣетъ пользоваться... Настойчивость и послѣдовательность учителя, примѣняющаго спокойно и твердо, какъ бы роковымъ образомъ, къ извѣстному дѣйствію его естественное, прямое послѣдствіе, сдѣлаетъ несравненно больше, нежели суровое произвольное наказаніе. Наказаніе, какъ кара, искупляетъ проступокъ, но вовсе не исправляетъ его, а между тѣмъ нерѣдко или озлобляетъ ребенка, или учитъ хитрости и лукавству, или примиряетъ съ своей неисправностью. Извѣстны случаи такого навыка къ наказаніямъ, даже къ розгамъ, что шалуны и лѣнтяи начинаютъ смотрѣть на наказаніе, какъ на обычное дѣло въ своей жизни, даже бравируютъ имъ. Точно также нельзя считать полезными и награды, пріучающія дѣтей ожидать похвалъ или вознагражденія за удовлетворительное исполненіе дѣла. Ученье не относится къ категоріи труда, требующаго вознагражденія: оно вознаграждается тѣми благами, которыя соединяются съ знаніемъ и развитіемъ умственныхъ силъ, — надо, чтобы у дѣтей вырабатывался мало-по-малу такой взглядъ на ученье, и низводить его до работы поденщика — значитъ унижать его нравственное достоинство и вести учениковъ по ложной дорогѣ.

Въ заключеніе—два-три слова объ экзаменахъ, актахъ и школьныхъ праздникахъ. Экзаменъ, какъ повѣрка годоваго труда, вызывающая въ ученикахъ сознательное отношеніе къ результатамъ своей годовой работы, имѣетъ смыслъ и важность неоспоримую; но экзаменъ—выставка, которую подготовляютъ для показа публикѣ или ревизору, экзаменъ—торжественный актъ—ничего не имѣетъ за собой плодотворнаго: открывая просторъ тщеславію, онъ во всякомъ случаѣ принесетъ болѣе вреда, нежели пользы. Другое дѣло—школьные праздники, съ чисто семейнымъ характеромъ, напр., въ честь открытія школы и т. п. Если такіе праздники будутъ состоять не изъ какихъ-либо представленій на показъ, а просто изъ общей игры, пѣнія, пожалуй—угощенія отъ школы, если на нихъ будутъ участвовать всѣ ученики, безъ различія поведенія и успѣховъ, они будутъ способствовать сближенію учениковъ со школою, съ учителемъ и между собою, будутъ хорошо дѣйствовать и на хорошихъ, и на плохихъ учениковъ; а потому такіе праздники нельзя не признать явленіемъ полезнымъ и желательнымъ.

VI.

Основы для построенія общей дидактики.

Матеріалъ для опредѣленія общихъ свойствъ правильнаго обученія.—Процессъ образованія представленій и понятій.—Память, припоминаніе, наблюдательность, вниманіе.—Анализъ и синтезъ.—Методъ.—Мышленіе и рѣчь.

Переходя отъ общей воспитательной задачи школы къ обученію въ тѣсномъ смыслѣ, прежде всего необходимо припомнить, что обученіе составляетъ въ школѣ одно изъ главнѣйшихъ воспитательныхъ средствъ. Съ этой точки зрѣнія, оно, какъ уже было сказано, не можетъ ограничиваться узкою цѣлью научить человѣка читать и писать, да сообщить ему кое какія знанія и умѣнья. Воспитывающее обученіе должно дѣйствовать благотворно вообще на развитіе душевныхъ силъ ученика, а относительно умственнаго развитія довести его до того уровня, когда онъ сознаетъ значеніе знаній вообще, будетъ стремиться къ нимъ, научится самъ пріобрѣтать ихъ—изъ природы, изъ жизни, изъ книги, приводить ихъ въ связь и пользоваться ими для своего и общаго блага, т. е. когда онъ сдѣлается способнымъ къ самообученію, къ самоусовершенствованію. Очевидно, что даже для приблизительнаго достиженія такой цѣли въ обученіи важны не только знанія, имъ со-

общаемыя и составляющія его *реальную* сторону, еще болѣе важна развивающая сила, которая заключается какъ въ знаніяхъ, такъ преимущественно въ системѣ и способахъ ихъ пріобрѣтенія, то есть—*формальная* сторона обученія. Эта послѣдняя въ школѣ съ непродолжительнымъ учебнымъ курсомъ чуть ли не важнѣе, чѣмъ гдѣ либо: въ два-три года школа не можетъ сообщить своимъ ученикамъ значительнаго количества знаній, какъ бы усердно она ни хлопотала объ этомъ, и человѣкъ, вышедшій изъ нея съ этимъ скуднымъ запасомъ, но невынесшій стремленія и способности самъ пріобрѣтать знанія, самъ учиться и совершенствоваться, самостоятельно, немного внесетъ въ жизнь свѣжихъ, здоровыхъ началъ. Лучше не торопиться сообщеніемъ фактическихъ знаній, не гнаться за ихъ многочисленностью и разнообразіемъ, но съ небольшимъ ихъ количествомъ соединить порядочное умственное развитіе, дѣлающее человѣка способнымъ къ самообразованію. Обученію придетъ конецъ съ окончаніемъ школьнаго курса; знанія, при маломъ умственномъ развитіи и при неумѣньи расширять и связывать ихъ, легко испарятся; умственное же развитіе—сила, которая не легко утрачивается, если она разъ пріобрѣтена, и путь самообученія безконеченъ. Только тѣ ученики школы, которые вступятъ на этотъ путь, дѣйствительно внесутъ въ народную массу свѣжія начала и оправдаютъ глубокое значеніе школы въ дѣлѣ народнаго развитія.—Все сказанное приводитъ къ тому заключенію, что школьное обученіе, независимо отъ матеріала, отъ того содержанія, которое опредѣляется программой учебнаго заведенія, должно обладать извѣстными формальными качествами. Опредѣленіе этихъ качествъ основывается на законахъ развитія мыслительной силы и ея дѣятельности, къ которымъ мы и должны обратиться.

Намъ уже извѣстно, что источникомъ всѣхъ знаній человѣческихъ служатъ чувственныя ощущенія и воспріятія. Душа ребенка одарена отъ природы извѣстнымъ стремленіемъ къ внѣшнимъ впечатлѣніямъ, которыя оставляютъ въ ней болѣе или менѣе глубокіе, болѣе или менѣе прочные, болѣе или менѣе живые *слѣды*: онъ видитъ окружающіе его предметы, слышитъ разнообразные звуки, обоняетъ запахи, осязаетъ, различаетъ вкусы—каждое изъ этихъ ощущеній, соединяясь съ душевною силою, переходитъ въ *слѣдъ* и сохраняется въ душѣ, хотя перестаетъ сознаваться тотчасъ же, когда прекратилось впечатлѣніе. Какъ только въ душѣ скопилось нѣкоторое количество слѣдовъ, начинается умственная дѣятельность—дѣятельность уже *творческая*: теперь въ душѣ есть

матеріалъ для обработки, и творчество ея состоитъ въ переработываніи этого готоваго матеріала.

Однородные слѣды, соединяясь во-едино, образуютъ тотъ умственный образъ предмета, дѣйствовавшаго на внѣшнія чувства, который называется *представленіемъ*. Понятно, что на всѣ предметы, производившіе на душу когда либо какое либо впечатлѣніе, оставляютъ въ ней живое, отчетливое, вѣрное представленіе: для этого нужно извѣстное количество и качество слѣдовъ. Только постепенно, при прочномъ сліяніи многихъ однородныхъ слѣдовъ, обладающихъ достаточною силою, ощущеніе становится яснымъ представленіемъ, которое человѣкъ можетъ сознательно и произвольно вызывать изъ глубины души, такъ что предметъ отсутствующій возникаетъ въ душѣ его, какъ будто находится передъ его глазами, по крайней мѣрѣ съ тѣми его признаками, которые дѣйствовали на душу и оставили въ ней многочисленные, живые и прочные слѣды. Само собой разумѣется, что между представленіемъ предмета, образовавшимся въ душѣ, и самымъ предметомъ, какова онъ есть въ дѣйствительности, большая разница,—она очевидна ужъ изъ того, что представленіе одного и того же предмета бываетъ у разныхъ лицъ совершенно различно. Напр. у иного ребенка въ представленіи о *кошкѣ* соединяется довольно много признаковъ, но между ними нѣтъ одного изъ самыхъ характеристическихъ—ея втяжныхъ когтей; у другаго тоже представленіе, можетъ быть, бѣднѣе содержаніемъ, но втяжные когти неразлучны съ нимъ, когда бы, гдѣ бы, по какому бы случаю онъ не вспомнилъ о кошкѣ. Примѣромъ представленія, соединившаго въ себѣ недостаточное количество признаковъ, можетъ служить представленіе *кита*, какъ рыбы, откуда и невѣрное народное выраженіе «чудо-юдо *рыба-кить*», или представленіе ящерицы, какъ опаснаго и ядовитаго животнаго и т. п. Очевидно, что здѣсь важное значеніе имѣетъ не только количество впечатлѣній, но и то обстоятельство, при какихъ условіяхъ, какъ именно происходили впечатлѣнія, произведенныя предметомъ, какъ человѣкъ наблюдалъ его. Отъ этихъ условій зависитъ не только большая или меньшая полнота, но также точность и сила представленія. Человѣкъ, мелькомъ взглянувшій на городъ изъ вагона желѣзной дороги, не можетъ составить объ этомъ городѣ такого яснаго и полнаго представленія, какъ другой—подошедшій къ городу пѣшкомъ, а тѣмъ болѣе—прожившій въ немъ нѣсколько дней; у человѣка, видѣвшаго, какъ горитъ его собственный домъ, представленіе о пожарѣ

будетъ совсѣмъ иное, нежели у постороннаго зрителя; представленіе о бурѣ различно у людей, изъ которыхъ одинъ любовался бурей съ берега, а другой въ это время находился на кораблѣ; представленіе о новомъ растеніи будетъ отчетливѣе у того, кто подошелъ къ нему съ исключительною цѣлью наблюдать, нежели у прохожаго, взглянувшаго на него мимоходомъ, попутно.—Не менѣе важное значеніе для образованія новыхъ представленій имѣетъ тотъ внутренній запасъ, который уже хранится въ душѣ, какъ готовый матеріалъ. У ребенка въ большинствѣ случаевъ предметъ съ перваго раза не оставляетъ въ душѣ никакого представленія, потому что всѣ признаки его, производящіе впечатлѣніе, новы для него, и ощущенія не находятъ готовыхъ слѣдовъ, чтобы изъ соединенія ихъ могъ сложиться цѣльный, живой, законченный образъ; взрослому же часто достаточно разъ взглянуть на предметъ, чтобы вынести полное представленіе, потому что къ его мгновенному ощущенію присоединяется масса однородныхъ слѣдовъ, уже хранящихся въ душѣ. Такъ, достаточно намъ взглянуть на необыкновенно маленькую или большую лошадь, чтобы вынести о ней живое впечатлѣніе: у насъ въ душѣ уже имѣется масса представленій о лошадяхъ, о признакахъ лошади вообще,—эта масса съ присоединеніемъ новаго признака—необыкновенно малаго или большаго роста—и образуетъ новое, отчетливое представленіе, и чѣмъ эта масса богаче, чѣмъ составляющія ее отдѣльныя представленія отчетливѣе, яснѣе, точнѣе, тѣмъ отчетливѣе, яснѣе и точнѣе получится новое представленіе. Наконецъ, взрослый человѣкъ, при извѣстномъ богатствѣ внутренняго міра, не затруднится образовать довольно ясное представленіе о предметѣ, котораго онъ вовсе не наблюдалъ, со словъ наблюдателя. Такія представленія называются *воображательными*. Мнѣ говорятъ, что Рейнъ рѣка большая, широкая, быстрая, что ея воды мчатся съ яростью черезъ камни, задерживающіе ихъ: если каждый изъ этихъ признаковъ возбуждаетъ въ душѣ моей живое представленіе, пріобрѣтенное путемъ непосредственныхъ наблюденій, то есть если я достаточно ясно могу представить себѣ рѣку большую, потому что видалъ большія рѣки, быстрое теченіе и пр., то я, никогда не видавши Рейна, составлю себѣ представленіе о немъ; большая или меньшая полнота, ясность и точность этого воображательнаго представленія, очевидно, будетъ зависѣть отъ богатства и качества моего внутренняго міра, отъ вѣрности, полноты, отчетливости описанія. Не то ребенокъ. Никакое описаніе не вызоветъ въ душѣ его живаго

представленія, а если и вызоветъ, то развѣ совершенно фальшивое. Вы скажете ему, что это рѣка большая, широкая, быстрая и проч. Но одни изъ этихъ словъ для него такъ и останутся словами, другія вызовутъ представленія, совсѣмъ не соотвѣтствующія вашему желанію: напр. онъ слыхалъ отъ окружающихъ, что онъ теперь малъ, а выростетъ, такъ будетъ *большой*, вотъ какъ отецъ его, слыхалъ, что въ саду, гдѣ онъ гуляетъ, всѣ дорожки узенькія, а одна, которая идетъ посрединѣ, *широкая*,—значитъ, слова *большая* и *широкая* вызовутъ въ душѣ его представленія, но понятно, какое уродливое представленіе Рейна должно изъ нихъ сложиться при данныхъ условіяхъ. И для взрослаго описаніе не замѣнитъ непосредственнаго наблюденія; но все-таки для него возможно болѣе или менѣе вѣрное представленіе даже о такомъ предметѣ, котораго онъ не наблюдалъ, при помощи запаса, которымъ онъ владѣетъ изъ прошедшей жизни, и при помощи того навыка къ сочетанію отдѣльныхъ душевныхъ продуктовъ, который установился вслѣдствіе развитія. У ребенка нѣтъ ни этого запаса, ни этого навыка. Если взрослые часто, увидѣвши настоящій предметъ, о которомъ составили себѣ понятіе лишь на основаніи чужихъ разсказовъ, говорятъ: «я представлялъ его себѣ совсѣмъ не такимъ», то у ребенка, можно сказать, не можетъ быть ни одного вѣрнаго представленія, помимо чувственнаго созерцанія дѣйствительности, а накопленіе фальшивыхъ представленій, упрочиваясь въ душѣ часто неисправимо и неизгладимо, образуетъ цѣлое фальшивое міросозерцаніе: такъ складывается фантастическій міръ суевѣрнаго невѣжества и сантиментальное міросозерцаніе мечтателя.

Вотъ почему совершенно безполезно толковать дѣтямъ о предметахъ, не показывая имъ самыхъ предметовъ. Вотъ почему, при преждевременномъ сообщеніи имъ фактовъ жизни или природы, вовсе не похожей на окружающую, у дѣтей часто составляется совершенно фантастическій міръ, который нерѣдко бываетъ причиною, задерживающею правильное умственное развитіе. Очевидно, что прежде всего слѣдуетъ позаботиться обогатить дѣтскій умъ живыми и вѣрными представленіями изъ окружающаго міра, путемъ непосредственнаго наблюденія, а потомъ уже строить на этомъ фундаментѣ новыя представленія изъ иного міра. Итакъ, первая ступень умственной дѣятельности — образованіе представленій, требуетъ большаго количества непосредственныхъ наблюденій, чувственныхъ ощущеній отъ дѣйствительныхъ предметовъ, притомъ ощущеній достаточно глубокихъ, прочныхъ и живыхъ.

Разсматривая качество ощущеній, получаемыхъ человѣкомъ посредствомъ внѣшнихъ чувствъ, мы уже замѣтили, что наибольшею силою, прочностью и живостью отличаются впечатлѣнія *зрѣнія* и *слуха*, которыя потому и можно назвать высшими чувствами. Все видѣнное и слышанное вспоминается легче, яснѣе, раздѣльнѣе, нежели осязаемое, вкушаемое, обоняемое: легко припомнить и представить себѣ форму и цвѣтъ предмета, не такъ легко—его запахъ и вкусъ. Самый недостатокъ словъ для обозначенія впечатлѣній обоянія и вкуса показываетъ, насколько темны, неопредѣленны и слабы эти впечатлѣнія: сладко, кисло, горько, солоно, жирно, пряно, прѣсно, затхло, свѣжо,—вотъ почти весь запасъ словъ, обозначающихъ вкусы. Первое мѣсто, по ясности и прочности впечатлѣній, безъ сомнѣнія, принадлежитъ зрѣнію, второе—слуху, затѣмъ идетъ ощущеніе, которое нерѣдко для слѣпорожденныхъ замѣняетъ зрѣніе. Такимъ образомъ душевное развитіе человѣка преимущественно основывается на зрѣніи и слухѣ. Упражненіе внѣшнихъ чувствъ вообще, а особенно зрѣнія и слуха, слѣдовательно, чрезвычайно важно; масса впечатлѣній, получаемыхъ дѣтьми посредствомъ ихъ, составляетъ главный матеріалъ, изъ котораго складывается тотъ внутренній міръ человѣка, который обусловливаетъ его дальнѣйшее развитіе. О способахъ упражнять внѣшнія чувства я скажу вслѣдъ за опредѣленіемъ общихъ свойствъ правильнаго обученія (см. гл. IX: наглядное обученіе). Вотъ гдѣ лежитъ основаніе *наглядности*, какъ необходимаго условія всякаго элементарнаго обученія, и чѣмъ бѣдиѣе, однообразнѣе внутренній міръ учениковъ, тѣмъ настоятельнѣе потребность наглядности въ обученіи.

Но сила, прочность и живость впечатлѣній еще зависитъ отъ тѣхъ внѣшнихъ и внутреннихъ условій, при которыхъ впечатлѣніе получается. Внѣшнія условія состоятъ въ положеніи предмета и обстановкѣ наблюдателя. Взрослый человѣкъ можетъ въ извѣстной мѣрѣ не обращать вниманія на обстановку и мысленно выдѣлить для себя предметъ своего наблюденія изъ массы окружающихъ его предметовъ, по своему произволу, или, видя предметъ въ извѣстномъ положеніи, представить его въ другомъ, при иной обстановкѣ; для ребенка же, отвлекающая его вниманіе обстановка или неудобное для наблюденія положеніе предмета имѣетъ несравненно болѣе важное значеніе, и часто впечатлѣнія его бываютъ слабы, поверхностны, недостаточно живы и прочны только потому, что предметъ наблюденія былъ въ неудобномъ положеніи или при

неудобной обстановкѣ. Такъ, у ребенка, видѣвшаго летающихъ стрекозъ, составляется представленіе о стрекозѣ съ неотъемлемымъ признакомъ летанія, признакъ случайный принимается за постоянный, и т. п. Внутреннее условіе удовлетворительности впечатлѣнія заключается въ большей или меньшей сосредоточенности *вниманія*, и въ значительной мѣрѣ зависитъ отъ внѣшнихъ условій. Вниманіе вовсе не составляетъ какой-то особой врожденной способности человѣческой души. Оно проявляется въ человѣкѣ совершенно безсознательно, если какой-либо предметъ производитъ на него сильное впечатлѣніе, и только послѣ извѣстнаго ряда упражненій развивается въ привычку сосредоточенія на предметѣ, а при значительномъ развитіи становится самопроизвольнымъ (*активное* вниманіе). Самопроизвольность вниманія состоитъ въ томъ, что человѣкъ самодѣятельно, сознательно сосредоточивается на избранномъ предметѣ, вслѣдствіе *любознательности* и того *интереса*, который представляется ему въ предметѣ и самомъ процессѣ его изученія. При возбужденіи любознательности и интереса, самопроизвольное вниманіе, возникшее сознательно, переходитъ въ невольное, если человѣкъ, разъ сосредоточившись на предметѣ по своей волѣ, уже не можетъ оторваться отъ него, потому что нашелъ въ немъ полное удовлетвореніе своему произвольному вниманію. Отсюда вытекаетъ необходимость *личнаго интереса и самодѣятельности* ученика при изученіи: чѣмъ живѣе возбудитъ преподаваніе въ маленькомъ ученикѣ интересъ къ изучаемому предмету, тѣмъ сильнѣе затронетъ его любознательность, тѣмъ болѣе укрѣпится его вниманіе, тѣмъ отчетливѣе и живѣе будутъ его ощущенія и тѣмъ правильнѣе пойдетъ его умственное развитіе.

До сихъ поръ мы останавливались на первой ступени умственной дѣятельности человѣка — на образованіи представленій. Дальнѣйшая умственная работа становится все болѣе и болѣе независимой отъ внѣшняго міра: по мѣрѣ накопленія представленій, въ душѣ укрѣпляются сознаніе и способность воспроизводить тѣ душевные продукты, которые въ ней хранятся, приводить ихъ въ связь, сравнивать, группировать, обобщать. Такъ, приводя въ связь и сравнивая однородныя представленія, сознаніе отвлекается отъ всего, что есть въ нихъ различнаго, отбрасываетъ это различное и соединяетъ все сходное, образуя одно *общее представленіе* или *понятіе*. Напр. изъ отдѣльныхъ представленій о многихъ отдѣльныхъ *пароходахъ* слагается понятіе о пароходѣ вообще, изъ отдѣльныхъ представленій о многихъ предметахъ *краснаго*

цвѣта слагается понятіе о *красномъ* цвѣтѣ вообще: очевидно, что въ понятіи о красномъ цвѣтѣ вообще отбрасывается изъ частныхъ представленій все, кромѣ признака красноты, въ понятіи о домѣ — все, что составляетъ частные признаки того или другаго дома. Сознаніе отвлекается отъ различій, сосредоточиваясь на сходномъ, выдѣляя это сходное и соединяя въ одно цѣлое, и чѣмъ больше масса отдѣльныхъ представленій, изъ которыхъ выдѣляется это цѣлое, тѣмъ послѣднее отчетливѣе, потому что элементы, изъ которыхъ оно сложилось, въ такомъ случаѣ повторяются въ сознаніи большее число разъ, связываются плотнѣе, крѣпче. Между однородными элементами отдѣльныхъ представленій происходитъ взаимное притяженіе, доводящее ихъ до полнаго слінія, между тѣмъ какъ элементы разнородные остаются раздѣльными, и по мѣрѣ сосредоточенія сознанія на первыхъ, послѣдніе постепенно становятся смутнѣе и смутнѣе. Можно ли опредѣлить то количество однородныхъ элементовъ, которое потребно для образованія понятія, и все ли равно, изъ какого бы количества ихъ оно ни образовалось? Конечно, этого количества опредѣлить нельзя: у одного понятіе о деревѣ сложилось изъ двухъ, трехъ представленій, у другого — изъ десяти, тѣмъ не менѣе оба имѣютъ понятіе о деревѣ,—но количество однородныхъ элементовъ, а слѣдовательно частныхъ представленій, имѣетъ большую важность относительно силы, ясности и полноты понятій. За примѣрами ходить не далеко. Кто имѣетъ болѣе ясное и полное понятіе о городѣ — тотъ ли, кто видѣлъ только Кострому, или другой, видѣвшій десятки городовъ? Кто имѣетъ болѣе отчетливое понятіе о горной странѣ, тотъ ли, кто видѣлъ только Финляндію, или другой, видѣвшій еще Кавказъ и Швейцарію? Чье понятіе отличается сравнительно большею силою, ясностью, полнотою? Отвѣтъ понятенъ, и потому основнымъ правиломъ для образованія понятій слѣдуетъ поставить: надо заботиться, чтобы каждое понятіе опиралось на возможно большее количество частныхъ представленій. Но и обиліе послѣднихъ не всегда даетъ одинаковый результатъ: при многочисленности, они могутъ быть или блѣдны и однообразны, или ярки и разнообразны, что не все равно для образованія понятія. Поверхностный осмотръ разныхъ фабрикъ, сдѣланный бѣгло, конечно, можетъ дать въ результатѣ понятіе, но будетъ ли оно настолько отчетливо, какъ послѣ основательнаго ознакомленія съ двумя-тремя фабриками: въ послѣднемъ случаѣ въ душѣ скопится и прочно уляжется большее число сходныхъ признаковъ, изъ которыхъ многіе при бѣгломъ осмотрѣ могли быть вовсе незамѣчены, слѣдовательно, больше матеріала для образованія удовлетворительнаго понятія. Разнообразіе впечатлѣній не менѣе важно: конечно, изъ созерцанія различныхъ породъ кошекъ можетъ образоваться понятіе о хищномъ животномъ, но будетъ ли оно настолько точно и полно, какъ послѣ наблюденія и сравненія болѣе разнообразныхъ представителей?

Въ дѣйствительности, окружающей человѣка, нѣтъ понятій, нѣтъ *дерева* вообще, *дома* вообще и т. п., а существуютъ лишь отдѣльные предметы, отдѣльныя деревья, дома и т. п., понятіе — душевный продуктъ, неимѣющій ничего общаго съ внѣшнимъ міромъ, созданный развивающимся сознаніемъ изъ матеріала, уже существующаго въ душѣ, независимо отъ внѣшняго міра. Пріобрѣтеніе этого матеріала совершается подъ вліяніемъ внѣшняго міра, но дальнѣйшая обработка его представляетъ самостоятельную дѣятельность души: сознаніе уясняетъ, приводитъ въ порядокъ свой внутренній міръ, закрѣпляя свою работу *словомъ*, какъ выраженіемъ понятія, и съ пріобрѣтеніемъ каждаго удовлетворительнаго новаго понятія сознаніе становится крѣпче, сильнѣе, отчетливѣе. Слово дѣйствительно закрѣпляетъ собою процессъ образованія понятій, такъ какъ всѣ слова, употребляемыя нами въ рѣчи, выражаютъ собою не единичныя представленія, а понятія: *домъ* не значитъ одинъ какой-нибудь извѣстный домъ, *дерево* — не значитъ одно какое-нибудь отдѣльное дерево,—это обозначенія для всѣхъ предметовъ, съ извѣстными, всѣмъ имъ общими признаками, и полное пониманіе слова, совершенно сознательное пользованіе имъ возможно только для того, у кого имѣется отчетливое понятіе, обозначаемое словомъ, то есть для кого слово является возбудителемъ всей предварительной внутренней работы, необходимой для образованія обозначаемаго имъ понятія. Иначе слово — пустой звукъ, ничего не выражающій. Вотъ почему *предметное обученіе должно предшествовать словесному*, и въ элементарномъ обученіи *слѣдуетъ избѣгать употребленія словъ безъ предварительной выработки понятій*, обозначаемыхъ словами. За то, вслѣдъ за образованіемъ понятія, слово является превосходнымъ средствомъ для его закрѣпленія и возбужденія, что испытываетъ каждый изъ насъ при всякомъ разговорѣ или чтеніи книги, доступной его пониманію. Сознаніе наше, съ пріобрѣтеніемъ новаго понятія, закрѣпленнаго словомъ, дѣйствительно становится крѣпче, отчетливѣе: понятіе, обнимая массу частныхъ

представленій, увеличиваетъ ихъ живость, отчетливость, прочность, уясняетъ ихъ: легче вспомнить какую нибудь отдѣльную деревню, когда имѣешь ясное понятіе о деревнѣ вообще. Въ то же время понятіе помогаетъ пріобрѣтать новыя частныя представленія, облегчая образованіе ихъ: имѣя понятіе о рѣкѣ вообще, легче пріобрѣсти представленіе о Волгѣ или другой какой бы то ни было отдѣльной рѣкѣ, потому что для этого въ душѣ уже имѣется запасъ готоваго матеріала, обработаннаго, сгруппированнаго, связаннаго и прочнаго. Слѣдовательно, расширеніе круга понятій и есть умственное развитіе человѣка, а это развитіе неразрывно связано съ обогащеніемъ и развитіемъ рѣчи. Вотъ почему и вотъ въ какомъ смыслѣ въ элементарномъ обученіи *всякое преподаваніе безъ различія предметовъ*, ариѳметики, родиновѣдѣнія, естествознанія, грамматики, геометріи и проч., *должно быть обученіе родному языку.*

Въ понятіи надо различать его *объемъ* и *содержаніе.* Сумма всѣхъ частныхъ представленій, къ которымъ относится понятіе, составляетъ его *объемъ*,—оно какъ бы обнимаетъ и объединяетъ ихъ, включая въ себѣ; напр. понятіе *лошадь* обнимаетъ собою всѣ частныя представленія (объ отдѣльныхъ лошадяхъ), которыя имѣются и будутъ имѣться въ душѣ. Сумма всѣхъ признаковъ, выдѣленныхъ изъ частныхъ представленій и сконцентрированныхъ въ понятіи, составляетъ его *содержаніе*,—такъ въ содержаніе понятія *дерево* входятъ признаки: одинъ толстый стволъ, корень, вѣтви и пр. Сами понятія, въ свою очередь, становятся матеріаломъ для образованія новыхъ *высшихъ* понятій, съ болѣе широкимъ объемомъ и болѣе тѣснымъ содержаніемъ: такъ понятія — *береза*, *дубъ*, *сосна* и пр. служатъ матеріаломъ для образованія высшаго понятія *дерево*, которое тѣснѣе каждаго изъ нихъ содержаніемъ, потому что включаетъ въ себя только нѣкоторые признаки каждаго изъ нихъ, всѣмъ имъ общіе, но обширнѣе объемомъ, потому что обнимаетъ собою не только всѣ отдѣльныя березы, но и дубы, и сосны и т. д.; а понятіе *дерево*, вмѣстѣ съ другими, какъ *кустъ*, *трава* и пр., служитъ матеріаломъ для образованія понятія еще высшаго—*растеніе*, которое еще тѣснѣе содержаніемъ и еще обширнѣе объемомъ. Дѣятельность сознанія здѣсь состоитъ въ сличеніи однихъ понятій съ другими понятіями, представленіями, ощущеніями, въ выдѣленіи сходныхъ элементовъ и выводѣ высшаго понятія: *сосредоточиваясь* на сходныхъ составныхъ частяхъ душевныхъ продуктовъ, въ то же время

отвлекаясь отъ различныхъ, оно соединяетъ послѣдніе, такъ что работа идетъ отъ частнаго къ общему, отъ низшаго къ высшему. Очевидно, что вся дальнѣйшая дѣятельность мышленія обусловливается качествомъ тѣхъ составныхъ элементовъ, изъ которыхъ слагаются высшія образованія: изъ прочныхъ, живыхъ, отчетливыхъ ощущеній слагаются ясныя представленія, изъ достаточнаго количества ясныхъ представленій слагаются полныя и отчетливыя первоначальныя понятія, а изъ этихъ удовлетворительныя высшія понятія. Тутъ представляется лѣстница, по которой нельзя идти, шагая черезъ ступень: чѣмъ меньше было чувственныхъ ощущеній и чѣмъ менѣе они были отчетливы, тѣмъ смутнѣе представленіе о предметѣ; чѣмъ меньшее число единичныхъ представленій служитъ матеріаломъ для образованія первичныхъ понятій, чѣмъ менѣе совершенны эти представленія, тѣмъ слабѣе они связываются въ сознаніи, за недостаткомъ ли вниманія, или по ихъ внутренней неудовлетворительности, тѣмъ темнѣе и сбивчивѣе будетъ понятіе, а неудовлетворительность первичныхъ понятій является причиною неудовлетворительности высшихъ. Вотъ почему для усовершенствованія понятій полезно частое, неутомимое возвращеніе къ составнымъ продуктамъ, *повтореніе ощущеній и воспріятій* въ ихъ связи, *спокойствіе и сосредоточенность*, то есть удаленіе всего, что отвлекаетъ сознаніе отъ тѣхъ элементовъ, которые необходимы для образованія понятія. Напримѣръ, страхъ наказанія, огорченіе, досада, всякое сердечное волненіе препятствуетъ образованію яснаго понятія. Такъ же дѣйствуетъ замѣна живыхъ воспріятій словами, которыя не могутъ замѣнить ихъ, какъ обозначеніе не можетъ замѣнить обозначаемаго, вслѣдствіе чего получаемое понятіе является темнымъ. Такимъ образомъ, для высшихъ выводовъ, каковы самыя общія понятія, необходимо, чтобы весь матеріалъ, нужный для этого, не только получился въ удовлетворительномъ видѣ, но чтобы онъ укрѣпился въ душѣ, чтобы человѣкъ могъ имъ свободно и произвольно пользоваться, когда ему угодно. Тогда говорятъ, что человѣкъ обладаетъ хорошею *памятью* и быстрымъ *припоминаніемъ*. Слѣдовательно, память и способность припоминанія очень важны для умственнаго развитія. Дѣйствительно, часто какой-либо весьма важный выводъ, напр. въ географіи, въ языкѣ, во всякомъ учебномъ предметѣ, возможенъ лишь при томъ условіи, если ученикъ обладаетъ значительнымъ количествомъ фактовъ, которые легко, безъ особыхъ усилій и безъ чувствительной помощи, можетъ вызвать въ своей

памяти. Развитіе такой сознательной (активной) памяти находится въ связи съ прочностью впечатлѣній, представленій и понятій, составляющихъ внутренній міръ человѣка, а также съ прочностью связи между ними. Если матеріалъ накопляется въ душѣ сознательно, въ строгой послѣдовательности, вслѣдствіе внутренней переработки его самимъ ученикомъ, если каждое новоприобрѣтеніе ума связывается съ прочимъ его достояніемъ, получая въ немъ опредѣленное мѣсто, то у человѣка развивается память. Вотъ почему, для развитія памяти и способности припоминанія, самое важное—не зубреніе и долбежка, какъ многіе полагаютъ, а *сообщеніе свѣдѣній въ извѣстной системѣ, въ связи*, притомъ преимущественно *путемъ самодѣятельности учащагося*, путемъ сознательнаго усвоенія имъ фактовъ и самостоятельной выработки выводовъ. Съ каждымъ такимъ выводомъ въ душѣ учащагося закрѣпляются тѣ элементы, на которыхъ онъ основанъ: понятіе, какъ уже было сказано, уясняетъ и закрѣпляетъ представленія, которыя оно обнимаетъ, высшее понятіе уясняетъ и укрѣпляетъ низшія и т. д. Въ связи съ памятью и припоминаніемъ, систематическая, правильная выработка понятій развиваетъ *наблюдательность*: существующія понятія какъ бы стоятъ на готовѣ, чтобы войти въ связь съ новыми воспріятіями и тѣмъ содѣйствуютъ наблюденію новыхъ предметовъ,—дитя, созерцающее предметы безъ помощи понятій, собственно не наблюдаетъ, а только пассивно воспринимаетъ то, что случится. Потому, въ дѣлѣ обученія основу всего умственнаго развитія составляетъ именно выработка вѣрныхъ, точныхъ, полныхъ понятій въ извѣстной послѣдовательности: въ ней коренится развитіе не только мышленія, но также сознательнаго вниманія, памяти, способности припоминанія и наблюдательности. Понятіе — важнѣйшая форма познанія: всѣ прочія формы суть или предварительныя ступени къ понятіямъ, какъ ощущенія и частныя представленія, или результаты понятій, какъ сужденія, опредѣленія, раздѣленія, умозаключенія. Путь образованія понятій можетъ имѣть двоякое направленіе. Когда человѣкъ, припоминая множество отдѣльныхъ представленій, *разлагаетъ* ихъ на составные элементы и общіе элементы ихъ соединяетъ въ одно понятіе, такое дѣйствіе познающей силы называется *логическимъ анализомъ*, *индукціей*. Когда же онъ поступаетъ наоборотъ: исходя изъ общаго, уже готоваго понятія, *присоединяетъ* къ нему признаки, чтобы произвести дѣленіе на классы, порядки и т. п., такое дѣйствіе называется *логическимъ синтезомъ* или *дедукціей*. Въ первомъ случаѣ нашъ умъ идетъ отъ частнаго къ общему, отъ чувственнаго къ отвлеченному, во второмъ—отъ общаго къ частному, отъ отвлеченнаго къ чувственному. Для большей наглядности, въ чемъ состоитъ разница между этими двумя логическими пріемами, возьмемъ примѣры.

Доказывается математическая истина, что всякое число дѣлится безъ остатка на 9, если сумма цифръ его дѣлится на 9 безъ остатка *).

Индуктивный пріемъ. Отъ дѣленія 10 на 9 получается въ остаткѣ 1, отъ дѣленія 100, 1,000 и т. д. то же 1, слѣдовательно отъ дѣленія 20, 200, 2,000 и т. д. на 9 получится въ остаткѣ 2, отъ дѣленія 30, 300, 3,000 и т. д. 3; отъ дѣленія 3,280 на 9 въ остаткѣ получится 3+2+8=13, отъ дѣленія 13 на 9 получится 4, слѣдовательно и отъ дѣленія 3,280 на 9 въ остаткѣ получится 4; отъ дѣленія 3,546 на 9 въ остаткѣ получится 3+5+4+6=18, а число 18 дѣлится на 9 безъ остатка, слѣдовательно и 3,456 раздѣлится на 9 безъ остатка. Значитъ, чтобы узнать, дѣлится ли данное число на 9 безъ остатка, надо составить сумму изъ остатковъ, получающихся отъ дѣленія на 9 каждаго его разряда, и если она дѣлится на 9, то и все число раздѣлится на 9; остатокъ же отъ дѣленія каждаго разряда числа на 9 опредѣляется цифрою разряда, слѣдовательно (выводъ), всякое число раздѣлится на 9 безъ остатка, если сумма цифръ его дѣлится на 9.

Дедуктивный пріемъ. Всякое число дѣлится безъ остатка на 9, если сумма цифръ его дѣлится на 9. Сумма цифръ даннаго числа получается отъ сложенія числа единицъ каждаго разряда, напр. сумма цифръ числа 3,546 будетъ 3+5+4+6=18; числа же единицъ каждаго разряда суть остатки отъ дѣленія этого разряда на 9, напр. въ приведенномъ примѣрѣ 3 остатокъ отъ дѣленія 3,000 на 9, 5—отъ дѣленія 500 на 9 и т. д. Что 3 остатокъ отъ дѣленія 3,000 на 9, это видно изъ того, что отъ дѣленія 1,000 на 9 получится въ остаткѣ 1, слѣд. отъ дѣленія 3,000 должно получиться въ остаткѣ 3; если же сумма цифръ числа есть сумма остатковъ отъ дѣленія его составныхъ частей, то понятно, что если она раздѣлится на 9 безъ остатка, то и все число раздѣлится.

Такъ *индуктивнымъ* путемъ мы получаемъ понятіе о *насѣкомомъ*, когда раздробляемъ отдѣльныя представленія и находимъ въ нихъ общіе признаки: шесть ногъ, превращенія и пр. *Дедук-*

*) Примѣръ взятъ изъ «Методики ариѳметики» В. А. Евтушевскаго.

тивнымъ путемъ мы общее понятіе о животномъ дѣлимъ на частныя—млекопитающее животное, птица, рыба и пр., присоединяя къ общему понятію тѣ или другіе признаки, съуживающіе его.

Отъ *логическаго* анализа и синтеза, имѣющаго дѣло не съ дѣйствительными предметами, а съ представленіями и понятіями, надо отличать *реальный* анализъ и синтезъ, когда мышленіе направлено на изученіе дѣйствительныхъ предметовъ. Здѣсь *анализъ*, дробя созерцаемый предметъ на части, переходитъ отъ сложнаго къ простому, къ элементамъ, а *синтезъ*, наблюдая образованіе цѣлаго изъ элементовъ, переходитъ отъ простаго къ сложному. Эта послѣдовательность, какъ умъ пріобрѣтаетъ знанія и образуетъ понятія, выводя ихъ одно за другого и приводя въ извѣстный порядокъ, называется *методомъ*. Очевидно, что основнымъ, начальнымъ, исходнымъ методомъ слѣдуетъ назвать *реальный анализъ*, за которымъ слѣдуетъ *реальный синтезъ*: мы прежде всего разсматриваемъ отдѣльные предметы, дробя ихъ на части, а потомъ складываемъ эти части въ одно цѣльное представленіе о предметѣ. Этимъ путемъ сообщается матеріалъ для мышленія. За тѣмъ слѣдуетъ *индукція*, ведущая къ образованію понятій, а затѣмъ—*дедукція*, ведущая къ системѣ, приводящая понятія въ порядокъ, вырабатывающая изъ готовыхъ понятій новыя, систематизирующая. Слѣдовательно, каждый изъ этихъ методовъ ведетъ къ своей цѣли и не можетъ замѣнять или исключать прочіе. Вотъ почему и при обученіи *необходимо чередовать* и *соединять реальный анализъ съ реальнымъ синтезомъ* при изученіи дѣйствительныхъ предметовъ, *логическій анализъ съ логическимъ синтезомъ*—при работѣ надъ внутреннимъ міромъ ученика, безъ различія предметовъ обученія. Такъ, при изученіи звуковаго состава словъ, разложеніе ихъ на звуки должно передавать со сложеніемъ слова изъ звуковъ, при изученіи предложенія—разложеніе его на части съ образованіемъ предложенія изъ отдѣльныхъ словъ; въ ариѳметикѣ сложеніе и умноженіе—синтезъ, вычитаніе и дѣленіе—анализъ; въ естественной исторіи понятіе о животномъ и растеніи вырабатывается путемъ анализа, а классификація животныхъ и растеній—путемъ синтеза.

Въ заключеніе этого очерка умственной дѣятельности человѣка слѣдуетъ обратить вниманіе на связь между *мышленіемъ* и *словомъ*. Уже было сказано, что слова, употребляемыя нами, суть знаки понятій. Слово, выражая понятіе, такъ сказать, завершаетъ собою всю работу сознанія, которая заключается въ сличеніи чувственныхъ ощущеній и образованіи изъ нихъ опредѣленнаго представленія, въ сравненіи и различеніи представленій и выводѣ изъ нихъ понятія, въ сравненіи понятія съ другими понятіями, представленіями, ощущеніями и выводѣ высшаго понятія. Такъ какъ сущность мышленія заключается именно въ образованіи понятій, то можно сказать, что весь процессъ мышленія совершается въ словахъ, и нельзя представить себѣ мышленія безъ словъ, такъ что на дѣлѣ развитіе его совмѣщается съ развитіемъ слова. «Какъ только ребенокъ начинаетъ говорить, утверждаетъ педагогъ Пальмеръ, онъ съ тѣмъ вмѣстѣ начинаетъ и думать. Ребенокъ можетъ мыслить только вслухъ, и потому долженъ овладѣть словомъ, чтобы имѣть возможность мыслить». Слово, слѣдовательно, развивается совмѣстно съ развитіемъ и укрѣпленіемъ мысли, и обученіе языку совмѣщается съ обученіемъ мышленію: оно содѣйствуетъ процессу и производительности сознанія и служитъ главнымъ средствомъ человѣческаго развитія, недоступнаго для животныхъ безсловесныхъ. Но это значеніе слова въ умственной жизни человѣка не безусловно: слово сильно только, какъ знакъ понятія. Если въ душѣ человѣка отсутствуетъ или находится въ несовершенномъ видѣ предварительный матеріалъ, изъ котораго слагается понятіе, весь рядъ чувственныхъ ощущеній, представленій и низшихъ понятій, то слово теряетъ всякую цѣну. Поэтому-то признавая всю важность слова при обученіи, не надо забывать, что *слова не замѣна чувственныхъ ощущеній*, что исключительно словесное обученіе, состоящее изъ сообщенія готовыхъ понятій, не можетъ быть признано разумнымъ и плодотворнымъ. Элементарное обученіе не должно сообщать готовыхъ понятій, тѣмъ болѣе однихъ только словъ: оно должно давать матеріалъ для образованія понятій, побуждать и направлять дѣтскую мысль къ выработкѣ ихъ путемъ самостоятельнаго труда, и только эти понятія, выработанныя дѣтскою мыслью, а не полученныя въ видѣ готоваго продукта, закрѣплять словомъ.

VII.

Общія свойства правильнаго обученія.

Наглядность и наглядныя пособія. — Естественный ходъ обученія. — Концентрація. — Личный интересъ и самодѣятельность учениковъ. — Эвристическій методъ. — Катехитическая форма. — Предметы обученія. — Связь между ними. — Дѣленіе школы на группы и одновременныя занятія съ нѣсколькими группами. — Примѣрное распредѣленіе уроковъ.

На основаніи предъидущаго изложенія, цѣлью котораго было сдѣлать сжатый очеркъ умственнаго развитія человѣка, въ примѣненіи къ обученію, можно вывести тѣ общія качества, которыми должно обладать воспитывающее элементарное обученіе вообще, помимо его содержанія, то есть какимъ бы предметомъ оно ни занималось — языкомъ, или ариѳметикой, или естествознаніемъ и пр. Сформулируемъ и разсмотримъ эти общія качества обученія, каждое порознь.

1. *Всякое обученіе въ элементарной школѣ должно основываться на наглядности.*

Здѣсь слѣдуетъ разумѣть, что въ основу обученія должно быть положено прежде всего знакомство съ дѣйствительными предметами, ихъ признаками и отношеніями; на этомъ фундаментѣ слѣдуетъ строить представленія и затѣмъ основныя понятія; по мѣрѣ накопленія въ умѣ ученика ясныхъ и живыхъ представленій, полныхъ, отчетливыхъ и вѣрныхъ понятій, можно перейти къ наглядности, основанной *на припоминаніи*, т. е. строить понятія изъ представленій, уже имѣющихся въ умѣ, не возобновляя непосредственныхъ воспріятій; наконецъ можно перейти и къ образованію *воображительныхъ* представленій, тѣмъ не менѣе, по возможности, чаще прибѣгая къ помощи непосредственной наглядности.

Это первое и основное требованіе дидактики, во-первыхъ, примѣняется ко всѣмъ учебнымъ предметамъ элементарной школы. Оно примѣняется къ *ариѳметикѣ*, когда дѣти начинаютъ ее съ изученія конкретнаго числа, считая кубики, палочки, учебные предметы, шары на счетахъ, и только послѣ достаточныхъ упражненій на наглядномъ пособіи приходятъ къ отвлеченному числу. Оно примѣняется къ *чтенію*, когда выбранная для изученія статья читается вслѣдъ за непосредственнымъ разсматриваніемъ предмета, о которомъ въ ней разсказывается или который въ ней описывается. Оно примѣняется къ *географіи*, когда географическія понятія вырабатываются на разсматриваніи той мѣстности, гдѣ живутъ дѣти, съ ея горами, долинами, рѣками, лѣсами и пр. Оно примѣняется къ *естествознанію*, когда дѣти разсматриваютъ отдѣльные экземпляры извѣстныхъ животныхъ, растеній, минераловъ, на основаніи непосредственныхъ наблюденій пріобрѣтаютъ живыя представленія и общія понятія. Во-вторыхъ, это общее требованіе дидактики создало для начальной школы особый предметъ, называемый «общенаглядными обученіемъ»; цѣль этого особаго предмета—развитіе внѣшнихъ чувствъ, выработка отчетливыхъ представленій и ясныхъ понятій на изученіи обстановки и жизни, окружающей ребенка, въ связи съ развитіемъ его рѣчи; отсюда—содержаніе этого учебнаго предмета—ближайшая обстановка ребенка, комната, домъ, семья, родина. Споръ о томъ, считать ли наглядное обученіе особымъ предметомъ, или дополненіемъ къ другимъ предметамъ обученія, я считаю безплоднымъ споромъ о словахъ: несомнѣнно, что въ разумно поставленной элементарной школѣ придется отдавать извѣстное время наглядными бесѣдамъ, разсматривая съ дѣтьми окружающую ихъ обстановку,—противъ этого никто не споритъ; пусть это разсматриваніе примкнетъ къ чтенію, пойдетъ въ связи съ книгою для чтенія,—изъ этого ничего не слѣдуетъ, потому что всѣ предметы элементарнаго обученія должны быть тѣсно связаны между собою, и чѣмъ прочнѣе эта связь, тѣмъ лучше; чтожъ удивительнаго, если наглядное обученіе будетъ связано съ чтеніемъ? Все-таки чтеніе не наглядное обученіе и не замѣна ему, а наглядное обученіе—не чтеніе, оба необходимы, оба имѣютъ свою задачу, хотя могутъ быть связаны тѣсно между собою. Подробнѣе о содержаніи наглядnаго обученія и о связи его съ чтеніемъ будетъ сказано въ свое время (гл. IX). Для наглядnаго обученія и для примѣненія начала наглядности ко всѣмъ предметамъ школы употребляются различныя *наглядныя пособія*. Подробное разсмотрѣніе ихъ въ этомъ очеркѣ было бы неумѣстно,—я ограничусь здѣсь общимъ ихъ обзоромъ, намѣреваясь сказать о нихъ съ большею обстоятельностью при отдѣльномъ изложеніи содержанія и методики каждаго изъ предметовъ обученія.

Всѣ *наглядныя пособія*, употребляемыя при школьномъ обученіи, можно распредѣлить на три группы.

Группа первая: пособія, дающія самый предметъ, какъ онъ есть. Сюда относятся: животныя, живыя растенія, минералы и многіе другіе предметы, которые учитель можетъ легко принести

въ классъ и разсматривать съ дѣтьми въ школѣ; другіе, какъ напримѣръ, домашнихъ животныхъ, ученики могутъ видѣть дома, на дворѣ, на улицѣ, передавая учителю свои наблюденія. Такъ мы въ нашей школѣ (при Костромскомъ учительскомъ съѣздѣ) показывали дѣтямъ живыя вѣтки липы съ цвѣтомъ, обрубки древесныхъ стволовъ, ржаныя колосья, сосну, картофель, гранитъ, воду и ея превращеніе въ ледъ и паръ. Очевидно, что здѣсь учителю приходится пользоваться тѣмъ, что ему даетъ жизнь; его забота обращена на то, чтобы поставить предметъ въ наивыгоднѣйшее положеніе для маленькихъ наблюдателей, а въ послѣднихъ возбудить сперва пассивное вниманіе, а потомъ мало-по-малу переработывать его въ активное, произвольное и самодѣятельное. Къ этой же группѣ наглядныхъ пособій относятся: ариѳметическій ящикъ, состоящій изъ тысячи кубиковъ, счеты и другія пособія по ариѳметикѣ, геометрическія тѣла и т. п. предметы, служащіе матеріаломъ для непосредственнаго созерцанія и наблюденія.

Группа вторая: наглядныя пособія, вызывающія представленія о знакомыхъ предметахъ и способствующія ихъ уясненію, закрѣпленію и приведенію въ связь. Сюда относятся: чучела, модели, картины, коллекціи, изъ которыхъ въ нашей школѣ имѣли примѣненіе: картины зоологическія *Папъ-Карпантье*, ботаническія *Животовскаго*, коллекція г-жи *Чепелевской*, таблицы цвѣтовъ и т. п. Здѣсь учитель имѣетъ въ виду не столько дать новыя знанія о предметѣ, его признакахъ и измѣненіяхъ, сколько возбудить припоминаніе, вызвать въ сознаніи учениковъ уже имѣющіяся представленія, въ извѣстной связи, послѣдовательности, закрѣпить ихъ складною и точною рѣчью, такимъ образомъ упражняя и мышленіе, и даръ слова. Если предметы, какъ они есть, важны для образованія живыхъ представленій, то вторая группа наглядныхъ пособій преимущественно служитъ для образованія сочетательныхъ слѣдовъ и понятій, путемъ сближенія, сравненія и обобщенія имѣющихся представленій, для развитія памяти, способности припоминанія, толковой, связной и точной рѣчи. Показывая дѣтямъ, напримѣръ, изображеніе утки, учитель, конечно, не можетъ разсчитывать, что картиною даетъ отчетливое, полное, ясное знаніе объ уткѣ тѣмъ ученикамъ, которые ея не видали, но картина можетъ способствовать оживленію представленій уже существующихъ, приведенію ихъ въ связь и обобщенію. Точно также показывая, напримѣръ, изъ коллекціи г-жи Чепелевской карту съ вѣткою липы и образцами издѣлій изъ липы, учитель задается лишь тою цѣлью, чтобы вызвать въ душѣ ученика рядъ представленій, уже сложившихся путемъ непосредственнаго наблюденія дѣйствительныхъ предметовъ, вызвать въ извѣстной послѣдовательности, въ связи, такимъ путемъ образовать сочетательные слѣды и упражнять рѣчь учениковъ. Многія изъ этихъ пособій могутъ быть полезны и цѣнны только послѣ упражненія надъ пособіемъ первой группы, напримѣръ, рисунокъ липы изъ стѣннаго ботаническаго атласа г. Животовскаго, представляющій вѣтку, цвѣтъ и плодъ липы въ увеличенномъ видѣ, будетъ чрезвычайно полезенъ, если его показать послѣ того, какъ дѣти разсматривали живое растеніе, а въ противномъ случаѣ онъ легко можетъ вызвать ложныя или по крайней мѣрѣ темныя представленія.

Группа третья: наглядныя пособія, способствующія образованію, по возможности, ясныхъ и вѣрныхъ *вообразительныхъ* представленій. Сюда относятся: теллурій и лунарій, представляющіе движеніе земли и луны, географическія карты, картины и иллюстраціи въ книгахъ, изображающія жизнь и природу, недоступную непосредственному наблюденію учениковъ. Намъ уже извѣстно, что удовлетворительныя вообразительныя представленія становятся возможными для человѣка только въ то время, когда онъ обладаетъ обильнымъ запасомъ удовлетворительныхъ представленій, основанныхъ на непосредственномъ созерцаніи и наблюденіи. Вотъ почему въ настоящее время признается неправильнымъ начинать преподаваніе географіи съ обращенія земли: здѣсь требуется, чтобы у ребенка сложились вообразительныя представленія, а имъ сложиться-то и не изъ чего, и вотъ ребенокъ повторяетъ совершенно безсмысленно слова учителя о движеніи земли, вовсе не соединяя съ своими словами никакихъ представленій. Человѣку, обладающему извѣстнымъ запасомъ непосредственныхъ наблюденій, легче составить вообразительное представленіе, но и для него очень важны въ этомъ случаѣ наглядныя пособія. Потому-то путешественники любятъ снабжать свои разсказы и описанія отдаленныхъ странъ иллюстраціями: говорятъ, что эти приложенія помогаютъ воображенію читателя. Дѣйствительно, они помогаютъ читателю сложить изъ его внутренняго готоваго запаса вообразительное представленіе, невозможное для ребенка, стоящаго на первыхъ ступеняхъ умственнаго развитія.

2. *Элементарное обученіе должно идти отъ чувственнаго къ отвлеченному, отъ ближайшаго къ отдаленному, отъ простаго къ сложному.*

Здѣсь отчасти повторяется требованіе наглядности въ той послѣдовательности, какъ было указано выше. Но къ этому присоединяются и другія требованія: вопервыхъ, чтобы учебный матеріалъ осложнялся постепенно, чтобы всякое понятіе, всякое знаніе было вполнѣ усвоено ученикомъ прежде, нежели учитель поведетъ его къ понятіямъ и знаніямъ болѣе сложнаго характера; вовторыхъ, чтобы учитель не спѣшилъ обобщеніями, послѣдовательно и осмотрительно переходя отъ представленій къ первоначальнымъ понятіямъ, а отъ этихъ послѣднихъ—къ высшимъ. Дайте ребенку рядъ живыхъ представленій объ отдѣльныхъ предметахъ, а потомъ уже соединяйте эти представленія въ понятіе о предметѣ вообще: разсмотрѣвъ съ нимъ муху, пчелу, осу, стрекозу, бабочку, жука, пожалуй, попытайтесь сложить въ его умѣ общее понятіе о насѣкомомъ, то отнюдь ни отъ него не требуйте преждевременно общаго опредѣленія, ни сами не давайте его. Переходите отъ низшихъ понятій къ высшимъ постепенно, безъ скачковъ, чтобы каждое новое понятіе опиралось на прочномъ, доброкачественномъ фундаментѣ. Что пользы, если дадите ученику общее опредѣленіе числа, какъ собранія единицъ, если онъ не имѣетъ яснаго представленія ни объ единицѣ, ни о собраніи? Что пользы, если дадите ему общее опредѣленіе причастія, какъ прилагательной формы глагола, когда онъ не имѣетъ понятія ни о формѣ словъ, ни о прилагательномъ имени, ни о глаголѣ? Онъ только заучитъ ваше опредѣленіе, какъ сочетаніе словъ, ничего ему не говорящее. Научите ученика справляться свободно, по хозяйски, съ матеріаломъ самымъ простымъ, а потомъ уже переходите къ матеріалу болѣе сложному, вашъ ученикъ въ такомъ случаѣ легко овладѣетъ и этимъ матеріаломъ: пусть онъ хорошо, вполнѣ овладѣетъ десяткомъ буквъ, тогда увеличеніе числа ихъ для него не будетъ затруднительно; пусть онъ вполнѣ овладѣетъ числами и перваго десятка, тогда дальнѣйшее изученіе чиселъ пойдетъ легче и основательнѣе; пусть онъ хорошо пойметъ составъ простаго предложенія, тогда сложное онъ самъ разложитъ и усвоитъ безъ затрудненія. Развейте въ вашихъ ученикахъ сознательное отношеніе къ ближайшей обстановкѣ, къ тому, что ихъ окружаетъ, на что они безпрестанно наталкиваются, а потомъ ведите къ отдаленному: этимъ вы укрѣпите въ нихъ силу сознанія и сдѣлаете возможнымъ изученіе отдаленнаго,—поступивъ наоборотъ, вы только замедлите ходъ обученія.

3. *Распредѣленіе учебнаго матеріала въ элементарномъ курсѣ должно быть концентрическое.*

Это положеніе опять таки представляетъ дальнѣйшее развитіе и пополненіе предъидущаго. Оно требуетъ, чтобы учебный матеріалъ передавался не безъ толку, какъ безпорядочная масса знаній, какія придутъ въ голову учителя, по его личному произволу, но и не въ научной системѣ, а сообразно съ естественнымъ ходомъ развитія дѣтской мысли. Учебный матеріалъ долженъ разработываться, путемъ повторенія и постепеннаго расширенія, отъ легкаго къ болѣе трудному, отъ чувственнаго къ отвлеченному, отъ простаго къ сложному, *около одного центра*, но мѣрѣ того какъ возрастаетъ и усиливается мышленіе учениковъ. Располагать учебный матеріалъ *концентрически* значитъ распредѣлить его расширяющимися кругами, постоянно имѣя въ виду сущность дѣла, составляющую центръ работы, причемъ концентрація должна быть разумная, сообразная съ постепеннымъ усиленіемъ мышленія учениковъ и съ увеличивающеюся сложностью и трудностью изучаемаго. Концентрація примѣняется ко всѣмъ предметамъ обученія. Такъ въ *обученіи грамотѣ* центромъ должно быть *изученіе звуковыхъ сочетаній, въ связи съ ихъ значеніемъ*, а около этого центра долженъ располагаться матеріалъ: всѣ звуки и звуковыя сочетанія дѣлятся на группы, причемъ каждая новая группа включаетъ въ себя предъидущую,—переходя отъ одного концентра къ другому, ребенокъ постепенно входитъ въ обширную область всѣхъ разнообразныхъ звуковыхъ сочетаній, образующихъ языкъ, изучая въ той же постепенности и значеніе этихъ сочетаній, при помощи наглядпаго обученія. *Въ наглядномъ обученіи* центръ составляетъ *сознательное отношеніе къ окружающей природѣ и жизни*, матеріалъ, располагаемый около этого центра, захватываетъ мало по малу все большій и большій кругъ предметовъ и явленій; при этомъ каждый концентръ отличается отъ предъидущихъ не только тѣмъ, что обнимаетъ сравнительно большій кругъ предметовъ и явленій, переходя отъ ближайшаго къ болѣе отдаленному, но и тѣмъ, что въ изученіи идетъ глубже, а для этого нерѣдко возвращается къ предметамъ и явленіямъ, уже разсмотрѣннымъ, отчасти для болѣе многосторонняго разсмотрѣнія ихъ, отчасти для сравненія съ новыми предметами и явленіями. Напримѣръ, первый концентръ ограничивается комнатой и домомъ, гдѣ помѣщается школа, второй захватываетъ родную деревню и самыя выпуклыя явленія природы съ ихъ внѣшними признаками, которые,

какъ говорится, бросаются въ глаза, а третій не только выходитъ за черту родной деревни, но и глубже изучаетъ тѣ явленія природы, внѣшняя сторона которыхъ уже была предметомъ наблюденія во второмъ концентрѣ, какъ-то: росу, дождь, снѣгъ и т. п. Въ занятіяхъ *ариѳметикой* центръ — *изученіе состава и свойствъ числа и дѣйствій съ числомъ*, а матеріалъ располагается расширяющимися кругами: числа перваго десятка — сперва безъ цифръ, на наглядныхъ пособіяхъ, потомъ съ цифрами, числа отъ 10 до 20, числа отъ 20 до 100 и т. д., матеріалъ все осложняется и расширяется по мѣрѣ развитія дѣтской мысли.

4. *Движущей силой въ обученіи долженъ быть личный интересъ учащихся, а не насиліе.*

Этого требуетъ естественное развитіе человѣческой мысли, возможное только при участіи любознательности и сознательнаго вниманія, а то и другое, какъ уже было говорено, возможно лишь въ томъ случаѣ, когда предметъ изучается дѣтьми съ полною охотою, заинтересовываетъ ихъ. О вліяніи насилія и страха уже было сказано, какъ объ условіяхъ неблагопріятныхъ для развитія мышленія; а интересъ въ работѣ ученія обусловливается предъидущими требованіями: наглядностью, доступностью сообщаемыхъ знаній, постепенностью ихъ сообщенія, разумнымъ распредѣленіемъ, наконецъ разнообразіемъ занятій, состоящихъ въ немногопредметности, а въ искусномъ и толковомъ чередованіи работъ въ кругу одного и того же предмета, требующихъ отъ дѣтей умственной дѣятельности, но не утомляющихъ и посильныхъ. При соблюденіи этихъ условій, достигается слѣдующее требованіе, придающее работѣ особенный интересъ, а въ то же время и наибольшую плодотворность.

5. *Процессъ обученія долженъ, по возможности, переходить въ процессъ самообученія.*

Это значитъ, что обученіе должно состоять не въ томъ, чтобы учитель поучалъ, говорилъ, давалъ готовыя понятія (о безплодности такого сообщенія понятій было говорено), а дѣти слушали, воспринимали и усвоивали. При такомъ порядкѣ не можетъ быть со стороны дѣтей ни внимательнаго отношенія къ преподаваемому, ни прочнаго воспріятія, ни дѣйствительнаго усвоенія. Только тѣ понятія воспринимаются прочно и усвоиваются вполнѣ, которыя добыты, выработаны самими дѣтьми, лишь при необходимой помощи со стороны учителя, усиліемъ ихъ собственнаго ума. Такой характеръ работы, переходящей въ процессъ самообученія, дѣйствительно укрѣпляетъ за дѣтьми знанія, развиваетъ ихъ мышленіе и поддерживаетъ интересъ обученія. Помощь учителя обыкновенно состоитъ въ томъ, что онъ цѣлесообразными вопросами обращаетъ вниманіе учениковъ на ту или другую сторону предмета и даетъ ихъ мышленію посильныя задачи, а затѣмъ уже ученики сами рѣшаютъ эти задачи, сами провѣряютъ рѣшенія, сами формулируютъ какъ рѣшеніе, такъ и процессъ его въ складной и правильной рѣчи. Отсюда вытекаетъ шестое качество, которымъ отличается правильное элементарное обученіе.

6. *Методъ элементарнаго обученія долженъ быть эвристическій, а форма — катихитическая.*

Эвристическій методъ именно и состоитъ въ томъ, чтобы ученики, по возможности, до всякаго знанія доходили сами, усиліями своего собственнаго ума, чтобы они не получали готовыхъ понятій, а сами до нихъ добирались, открывали, изобрѣтали, при извѣстной помощи учителя. Помощь учителя отнюдь не должна подавлять самодѣятельности учениковъ, ограничиваясь лишь возбужденіемъ ихъ мысли, любознательности, вниманія, пока мысль ихъ не окрѣпла на столько, чтобы работать совершенно самодѣятельно. Катихитическая форма обученія и есть форма разговорная, гдѣ на долю учителя преимущественно падаютъ вопросы, а не изложеніе, какъ при излагающей формѣ обученія. Цѣль вопросовъ — возбужденіе дѣтской мысли, иногда указаніе ей направленія, а потому вопросы ни въ какомъ случаѣ не должны имѣть *подсказывающаго* характера, то есть содержать въ себѣ намеки на отвѣты; такіе вопросы отнимаютъ у обученія эвристическій характеръ, убиваютъ самодѣятельность дѣтской мысли и лишаютъ работу развивающей силы. То же самое можно сказать о вопросахъ неточныхъ, сбивчивыхъ, безсвязныхъ, непослѣдовательныхъ: они только путаютъ, сбиваютъ дѣтей съ толку, не приводятъ къ цѣли. А потому, предполагая катихизировать, учитель долженъ предварительно обдумать планъ урока, намѣтить главные пункты бесѣды, такъ сказать, поставить *вѣхи*, чтобы идти по нимъ къ цѣли, конечно не вдаваясь въ мелочную предварительную разработку катихизаціи, такъ какъ подробности зависятъ отъ многихъ непредвидѣнныхъ случайностей. Катихизируя и разработывая на дѣлѣ задуманный планъ, учитель не упускаетъ изъ виду намѣченныхъ заранѣе главныхъ пунктовъ, чтобы не уклониться далеко въ сторону отъ прямого пути, ведущаго къ цѣли, такъ сказать, чтобы не соскочить съ рельсовъ, заранѣе положенныхъ имъ, а

тѣмъ болѣе не забывать основной цѣли, ради которой ведется урокъ и составленъ планъ работы. Кромѣ составленія плана, слѣдуетъ предвидѣть тѣ затрудненія, какія могутъ представиться при разработкѣ, чтобы заготовить наглядныя и другія пособія, если въ нихъ случится надобность для оживленія представленій, для повторенія чувственныхъ воспріятій и для полученія яснаго, отчетливаго, полнаго понятія. Конечно, нѣтъ возможности навѣрно предугадать, что именно затруднитъ дѣтей, но *приблизительно* такое предугадываніе возможно, если учитель довольно хорошо знаетъ своихъ учениковъ, степень ихъ развитія, количество и качество знаній. Для этого ему полезно вести *записки*, въ которыхъ записываются: характеристики дѣтей по мѣрѣ того, какъ раскрываются ихъ характеры, общій ходъ занятій, а также разнообразныя замѣтки о такихъ фактахъ школьной жизни, которые наводятъ на размышленіе, о своихъ удачахъ и неудачахъ, затрудненіяхъ, ошибкахъ, сомнѣніяхъ и т. п. Сюда же могутъ входить *планы* задуманныхъ уроковъ, сопровождаемые замѣтками о томъ, какъ и насколько планъ осуществился на дѣлѣ, не встрѣтилось ли неожиданныхъ затрудненій, не оказалось ли важныхъ промаховъ въ самомъ планѣ. При катихитической формѣ уроковъ, хорошо иногда прибѣгать къ *хоровому* повторенію отвѣтовъ, представляющихъ особенную важность, напр. выводъ, къ которому была направлена бесѣда: *хоровое* повтореніе, если оно употребляется умѣючи, оживляетъ классъ и прочнѣе закрѣпляетъ въ памяти дѣтей добытое ими знаніе. Чтобы покончить съ формою уроковъ, сдѣлаю еще замѣчаніе о началѣ и концѣ ихъ—не въ видѣ общаго правила, а какъ указаніе, которымъ хорошо пользоваться время отъ времени, смотря по надобности. Начинать урокъ хорошо возвращеніемъ къ предъидущей работѣ—отчасти для связи предстоящихъ занятій съ прежними, отчасти для удостовѣренія хорошо ли запечатлѣлась въ душѣ учениковъ сущность той работы, продолженіемъ которой учитель намѣренъ заняться на этотъ разъ. Иногда для этого достаточно двухъ, трехъ вопросовъ, иногда полезно вызвать отъ учениковъ бѣглый общій обзоръ самаго процесса той работы и сжатое выраженіе выводовъ, къ которымъ она привела. Въ концѣ урока точно также иногда очень важно заставить дѣтей оглянуться на всю работу, замѣтить главные пункты того пути, по которому они шли, и резюмировать сущность того, что узнали: какой-же предметъ мы разсматривали сегодня? чѣмъ начали мы работу? что дѣлали потомъ? что же мы

узнали о предметѣ? Иногда окончательное резюме, въ сжатой и отчетливой формѣ, можетъ сдѣлать и самъ учитель; иногда свое резюме онъ заставитъ дѣтей повторить хоромъ. Чрезвычайно полезно употреблять такой пріемъ не только для отдѣльныхъ уроковъ, но для цѣлаго ряда занятій, напр. по прошествіи недѣли, побуждая дѣтей оглянуться назадъ, припомнить порядокъ и содержаніе своей шестидневной работы и опредѣлить ея результаты. Такой отчетъ о своей работѣ можетъ быть для маленькихъ дѣтей только устный, для болѣе развитыхъ и умѣлыхъ—устный и письменный. Такимъ образомъ они пріучаются сознательно относиться къ своей работѣ, видѣть въ ней послѣдовательность, связывать отдѣльныя части ея, различать въ ней главное отъ второстепеннаго, провѣрять и приводить въ порядокъ то внутреннее достояніе, которое пріобрѣтается ими путемъ ученія.

Таковы общія существенныя черты обученія, основаннаго на законахъ развитія человѣческой мысли. Болѣе обстоятельная разработка ихъ, въ примѣненіи къ отдѣльнымъ предметамъ учебнаго курса, входитъ въ составъ частной методики каждаго предмета. Теперь слѣдуетъ сдѣлать краткій обзоръ этихъ предметовъ и группировку ихъ, чтобы затѣмъ перейти къ частной методикѣ. Не касаясь религіи, какъ необходимаго учебнаго предмета, лежащаго на обязанности особаго преподавателя, весь остальной учебный матеріалъ можно разбить на три группы: а) изученіе окружающаго міра, пониманіе его и сознательное отношеніе къ нему; б) изученіе языка, какъ орудія человѣческой мысли, его пониманіе и употребленіе; в) изученіе численныхъ и пространственныхъ отношеній между предметами, числа и формы, ихъ познаніе и пользованіе ими. Первая группа даетъ: общенаглядное обученіе, родиновѣдѣніе, природовѣдѣніе, отечествовѣдѣніе, міровѣдѣніе. Вторая группа даетъ: обученіе грамотѣ, объяснительное чтеніе, письменныя упражненія, грамматическое изученіе языка. Третья группа даетъ: счетъ, ариѳметику и геометрію, съ ихъ приложеніями, каковы: рѣшеніе задачъ, черченіе, съемка плана. Не надо думать, что такая группировка предметовъ дѣлаетъ курсъ народной школы многопредметнымъ и требуетъ отъ учителя какого-то раздробленія. Въ сущности, на самомъ дѣлѣ, въ элементарномъ обученіи вовсе нѣтъ отдѣльныхъ предметовъ: всѣ занятія должны быть связаны, составляя одно цѣлое, и болѣе замѣтное раздѣленіе возможно только между ариѳметикой и роднымъ языкомъ. Наглядное обученіе, родиновѣдѣніе, природовѣдѣніе, міровѣдѣніе—даютъ содержаніе для

упражненія и развитія рѣчи—устной и письменной, безъ котораго языкъ потерялъ бы значеніе, становясь безсодержательной формой, а упражненія рѣчи обратились мы въ пустословіе, вовсе не содѣйствуя умственному развитію. Обученіе грамотѣ вводитъ ученика въ тотъ міръ мысли и знанія, который содержится въ литературѣ; объяснительное чтеніе научаетъ извлекать знанія и продолжать самообученіе посредствомъ книги; письменныя упражненія научаютъ пользоваться своими знаніями и языкомъ для передачи своихъ мыслей другимъ. Ариѳметика и геометрія, повидимому, представляютъ совсѣмъ отдѣльную область знанія, но въ самомъ дѣлѣ они стоятъ въ тѣсной связи съ прочими учебными предметами, играя при этомъ въ кругу ихъ чуть-ли не первую роль по своему могучему вліянію на умственное развитіе учениковъ: имѣя дѣло съ численными и пространственными, т. е. простѣйшими, отношеніями предметовъ, помимо всѣхъ другихъ ихъ свойствъ, ариѳметика и геометрія представляютъ самый упрощенный по содержанію, но самый точный кругъ представленій и понятій, развивая послѣдовательно рядъ истинъ, вытекающихъ одна изъ другой, а потому ведутъ умъ строго-логичнымъ путемъ, пріучая его къ точнымъ выводамъ и къ сознательной работѣ въ области чистаго мышленія. Вмѣстѣ съ тѣмъ они пріучаютъ учениковъ къ правильности и точности рѣчи какъ орудія мысли: преподавая ариѳметику или геометрію, учитель не долженъ забывать и языка, потому что лишь отчетливость и ясность выраженія могутъ быть вѣрнымъ показателемъ ясности и отчетливости пониманія. Вотъ точка соприкосновенія ариѳметики и геометріи съ роднымъ языкомъ: учитель элементарной школы и на урокѣ ариѳметики или геометріи долженъ оставаться учителемъ роднаго языка. А общее дидактическое правило, требующее, чтобы всякое обученіе было наглядно, опиралось на чувственныя воспріятія, отъ нихъ исходя въ область чистаго мышленія, и находилось бы въ связи жизнію, составляетъ связь ариѳметики и геометріи съ наглядньмъ обученіемъ, которое само собой входитъ въ уроки ариѳметики, когда учитель прибѣгаетъ къ помощи наглядныхъ пособій или предлагаетъ дѣтямъ задачки изъ жизни, и тѣмъ болѣе въ уроки геометріи, когда передъ дѣтьми выставляются геометрическія тѣла, когда дѣти опредѣляютъ формы предметовъ жизни, производятъ съемку, чертятъ планы и т. п. Отсюда вытекаетъ еще одно необходимое условіе элементарнаго обученія:

7) *Элементарное обученіе должно отличаться единствомъ и стройностью, связывая всѣ предметы въ одно цѣлое, ведущее къ одной цѣли: къ всестороннему развитію душевныхъ силъ ученика, приготовляя его къ самообученію, саморазвитію, самоусовершенствованію.* Большее или меньшее удовлетвореніе поставленнымъ условіямъ можетъ служить мѣриломъ большей или меньшей удовлетворительности обученія, и воспитаніе ихъ составляетъ причину той громадной разницы между школою новою и старою, которую слѣдующимъ образомъ прекрасно характеризуетъ одинъ изъ горячихъ проповѣдниковъ «воспитывающаго обученія».

«Старая школа только учила; новая учитъ и воспитываетъ. Старая школа упражняла исключительно механическую торону памяти (зубреніемъ); новая преимущественно теряется на разсудокъ. Старая школа слѣпо держалась учебниковъ, новая — представляетъ полный просторъ учителю; старая школа не считала своею задачей изученіе дѣтской личности; новая сообщаетъ своей дѣятельности индивидуализацію, всецѣло опирающуюся на изученіе дѣтской натуры. Старая школа дѣйствовала только внѣшними средствами и на внѣшнюю сторону учащихся; новая — идетъ отъ вліянія внутренняго и дѣйствуетъ преимущественно на волю и сознаніе дѣтей. Старая школа не заботилась о развитіи любознательности и сухимъ схоластическимъ ученьемъ убивала всякую любовь въ учащихся къ труду; новая школа приготовляетъ ученика къ самообразованію, возбуждаетъ охоту къ занятіямъ и любовь къ умственной работѣ. Обученіе въ старой школѣ было отвлеченнымъ; новая школа учитъ конкретно, наглядно; старая школа набивала память ученика только словами, новая—учитъ его наглядному познаванію самихъ предметовъ. Старая школа учила морали поученіями, новая создаетъ нравственную личность дитяти живымъ примѣромъ, возбужденіемъ и направленіемъ собственныхъ силъ его къ доброму и прекрасному. Старая школа, зарываясь въ книги, убѣгала природы; новая признаетъ важность ознакомленія учащихся съ природой и сообщаетъ разумное о ней познаніе дѣтямъ. Старая школа была абстрактна, далека отъ жизни; новая—практична, подготовляетъ человѣка къ жизни и даетъ ему запасъ полезныхъ для этой цѣли познаній. Курсъ старой школы былъ бѣденъ, случаенъ и разрозненъ; новая школа правильно организуетъ все обученіе, цѣлесообразно его располагаетъ и все возводитъ къ одной общей цѣли школьнаго обученія. Въ старой школѣ преобладали техника, механизмъ и рутина; въ новой — господствуетъ живой духъ разумной дѣятельности, постоянное стремле-

ніе къ самоусовершенствованію и во всемъ сознательность. Старая школа была сурова и деспотична, новая—гуманна и проникнута разумной любовью къ дѣтямъ; дисциплина старой школы дѣйствовала однимъ страхомъ въ новой школѣ дисциплина носитъ воспитательный характеръ и задача ея—образованіе чувства законности въ дѣтяхъ, выработка справедливаго и добраго характера. Старая школа, слѣдуя принципу divide et impera (раздѣли и побѣждай), вносила рознь въ жизнь учащихся; новая школа все объединяетъ, въ отношенія учениковъ вноситъ любовь, миръ, довѣріе и согласіе. Въ старой школѣ вся работа ученья лежала на ученикѣ, учитель только «приказывалъ», въ новой—главная работа лежитъ на учителѣ, который долженъ самъ постоянно готовиться къ урокамъ, чтобы быть достойнымъ преподавателемъ въ школѣ. Въ старой школѣ ученики мучились и ихъ загоняли въ школу дубьемъ; въ новой школѣ дѣти занимаются съ любовью, охотно сами спѣшатъ въ школу и считаютъ за наказаніе—быть оставленными дома, когда другіе идутъ въ школу. Въ старой школѣ преобладали шалости и невниманіе къ дѣлу, ученики лѣнились и вызывали мѣры строгости; въ новой школѣ шалостей нѣтъ, потому что всѣ заняты; лѣни нѣтъ, потому что ученики все выучиваютъ въ классѣ съ учителемъ; дѣти не зѣваютъ, потому что обученіе ихъ интересуетъ; а нѣтъ лѣни, шалостей и невниманія, нѣтъ и наказаній, потому что наказывать не за что. Старая школа была учрежденіемъ административнымъ, новая школа есть учрежденіе учебно-педагогическое» [1]).

Въ заключеніе слѣдуетъ обратить вниманіе на одну сторону учебнаго дѣла въ народной школѣ, придающую ему не малую трудность: на одновременныя занятія съ нѣсколькими группами. Въ народной школѣ, гдѣ *одинъ* учитель долженъ заниматься съ дѣтьми разныхъ возрастовъ, гдѣ, при двухъ-или трехгодичномъ курсѣ, пріемъ дѣтей производится не только ежегодно, но даже два-три раза и болѣе въ годъ, раздѣленіе учениковъ на группы неизбѣжно, и вопросъ о томъ, какъ вести занятія, при такихъ условіяхъ, получаетъ особенную важность. Вся задача занятій такого рода состоитъ въ томъ, чтобы всѣ группы постоянно были заняты и двигались впередъ, чтобы ни для одной изъ нихъ время не пропадало даромъ, а тѣмъ болѣе со вредомъ, который неизбѣженъ, если дѣти начинаютъ скучать, оставаясь въ бездѣйствіи; являются—лѣность, шалость,

[1]) Г. Миропольскій, „Семья и Школа“ за 1863 г. № 1.

распущенность, нравственное растлѣніе. Чтобы избѣгнуть такого явленія, обыкновенно употребляются въ обученіи слѣдующіе пріемы: а) или учитель разомъ ведетъ работу со всѣми группами, переходя отъ одной къ другой; б) или онъ занимается съ одной группой, а другимъ даетъ работу *втихомолку*, къ которой дѣти уже достаточно подготовлены предъидущими уроками; в) или онъ выбираетъ себѣ помощника изъ старшихъ учениковъ, поручая ему вести какія либо наиболѣе легкія занятія съ младшими дѣтьми, а самъ занимается со старшими; г) или наконецъ—эти способы соединяются, напр., слѣдующимъ образомъ: съ одной группой занимается самъ учитель, съ другой—помощникъ изъ старшихъ учениковъ, третья занята работою втихомолку.—Но назначеніе помощника изъ учениковъ ни въ какомъ случаѣ не можетъ быть желательно. Такой помощникъ, какія бы занятія ему ни поручить, не можетъ быть хорошимъ учителемъ: онъ не подготовленъ для этого, не владѣетъ ни достаточными общими знаніями, ни развитіемъ, ни спеціальной подготовкой, необходимой для учителя; а между тѣмъ, поручая ему занятія, особенно съ младшими дѣтьми, собственно говоря, отъ него должно требовать того же, чего требуютъ отъ учителя. Не принося пользы тѣмъ дѣтямъ, которыя ему поручены, скорѣе—принося имъ вредъ, по малоразвитости, неумѣлости и вообще нравственной незрѣлости, этотъ помощникъ теряетъ самъ, потому что онъ оторванъ отъ занятій, которыя ему полезны, для такихъ, которыя ему не по плечу; мало того—онъ теряетъ не только въ умственномъ совершенствованіи, но и вообще въ нравственномъ отношеніи: малоразвитой, съ несложившимся характеромъ, съ неукрѣпившимся нравственнымъ развитіемъ, онъ чувствуетъ себя чѣмъ-то въ родѣ начальства, а не простымъ ученикомъ, смотритъ свысока на своихъ товарищей, не хочетъ уже работать надъ собой—и начинаетъ опускаться, нравственно падать... Кажется, нѣтъ надобности распространяться много, чтобы разъ навсегда отвергнуть третій способъ, придуманный нѣкоторыми практиками и легкомысленно рекомендуемый нѣкоторыми педагогами для занятій съ нѣсколькими группами. Слѣдовательно способовъ, которые могутъ быть допущены, остается только два. О помощникѣ учителя не изъ учениковъ я не говорю: само собой, что назначеніе такого помощника, лишь бы при выборѣ его были примѣнены тѣ же условія, которыми обставлено и назначеніе учителя, должно признать самымъ цѣлесообразнымъ и разумнымъ способомъ для занятій съ нѣсколькими группами. Но въ томъ то и

вопросъ, какъ повести дѣло тамъ, гдѣ такого помощника нѣтъ и нельзя ожидать, при теперешнемъ положеніи дѣла. Вести одновременно работу съ нѣсколькими группами, переходя отъ одной группы къ другой, конечно, иногда возможно. Напримѣръ: учитель раздаетъ дѣтямъ одной группы живыя вѣтки липы съ цвѣтомъ, предлагая имъ разсмотрѣть, что замѣчаютъ они на этой вѣткѣ; передъ другой группой выставляетъ ариѳметическіе счеты и вызываетъ къ нимъ одного ученика, чтобы онъ сдѣлалъ разложеніе числа, а другимъ предлагаетъ наблюдать и замѣчать, правильно ли производится разложеніе; самъ идетъ къ третьей группѣ и читаетъ два-три предложенія изъ выбранныхъ стишковъ, доступныхъ пониманію дѣтей, въ связи съ предъидущимъ урокомъ, катихизируетъ ихъ, заставляетъ повторить — одного, другаго, третьяго, всѣхъ хоромъ, — потомъ велитъ достать тетради или доски, записать и повторить заученныя предложенія; послѣ этого идетъ вновь къ первой группѣ и ведетъ катихизицію о вѣткѣ липы, послѣ чего предлагаетъ дѣтямъ собрать и сформулировать ихъ наблюденія въ формѣ полныхъ отвѣтовъ на два-три вопроса, а самъ обращается ко второй группѣ... Такимъ образомъ онъ ведетъ дѣло, подходя то къ одной, то къ другой группѣ, хорошо помня работы съ каждой изъ нихъ, не упуская изъ виду ни одной, постоянно разсчетливо и находчиво во всѣхъ поддерживая живое отношеніе къ предмету, напряженное состояніе мышленія и дѣятельность. Нечего и говорить, что такого рода занятія для учителя въ высшей степени утомительны и трудны. Его положеніе несравненно труднѣе положенія шахматнаго игрока, ведущаго разомъ нѣсколько партій, не глядя ни на одну доску, которому надо помнить отчетливо положеніе шахматъ на каждой доскѣ, планъ каждой партіи и движенія всѣхъ противниковъ.

А всякому извѣстно, что и шахматныхъ игроковъ, которые могли бы вести разомъ нѣсколько партій, да еще выиграть ихъ, весьма немного. Можно ли же предполагать много учителей, которые въ состояніи, постоянно, изо дня въ день, съ одинаковой энергіей и находчивостью, вести занятія одновременно съ нѣсколькими группами? Здѣсь, кромѣ отличнаго знанія дѣла и чрезвычайной энергіи, необходимы—находчивость, искусство, тактъ, свойственныя только замѣчательнымъ талантамъ, которые попадаются не часто. Конечно, отдѣльные уроки могутъ быть удачны у многихъ, но это и будетъ или *удачи*, на которую нельзя разсчитывать, или *непомѣрное напряженіе*, которое не можетъ быть продолжительно; а школьное дѣло и его успѣхи слѣдуетъ основывать не на случайныхъ удачахъ и чрезвычайныхъ усиліяхъ учителя. Сравнительно легче вести дѣло съ *двумя* группами, потому что здѣсь вниманіе и дѣло учителя менѣе раздроблены, но все таки отъ него требуется много энергіи и труда. — О соединеніи же группъ для общей работы надъ однимъ и тѣмъ же матеріаломъ, съ тѣмъ условіемъ, чтобы одна группа на вопросы учителя давала неполные отвѣты, другая полные устные, третья полные письменные, какъ это предлагается нѣкоторыми, я не буду и говорить: безплодность и несообразность такого соединенія слишкомъ очевидна, чтобы стоило вдаваться въ опроверженія. Если ужъ необходимо раздѣленіе дѣтей на группы для раздѣльныхъ занятій, то разница должна быть и въ учебномъ матеріалѣ, который предлагается дѣтямъ, и въ формѣ катихизаціи, а не только въ формѣ требуемыхъ отъ дѣтей отвѣтовъ. Да и странно было бы требовать отъ однихъ дѣтей полныхъ отвѣтовъ, отъ другихъ непремѣнно неполныхъ.

Имѣя въ виду непреодолимую трудность одновременной работы съ нѣсколькими группами, учителю необходимо прибѣгать къ работамъ *втихомолку*, за которыми слѣдуетъ признать не только важное удобство для учителя, но и полезное педагогическое вліяніе. Онѣ пріучаютъ дѣтей къ самостоятельному труду, къ сосредоточенности, къ вниманію, пріучаютъ ихъ заблаговременно приготовляться къ извѣстной работѣ, своевременно обращаясь къ учителю за необходимыми разъясненіями, чтобы потомъ исполнять дѣло безъ всякой помощи, не отвлекая учителя отъ занятій съ другою группою; пріучаютъ ихъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, заниматься, не мѣшая другимъ, сосредоточившись въ самомъ себѣ, съ уваженіемъ относясь къ работѣ, которая ведется рядомъ. Если учитель съумѣетъ установить правильно работы втихомолку, онъ справится съ двумя и даже тремя группами: двѣ будутъ работать втихомолку, съ одной онъ будетъ заниматься самъ, или одна будетъ работать втихомолку, а съ двумя онъ поведетъ одновременную работу — смотря по надобности и по состоянію его духа въ данное время.

При одновременной работѣ съ двумя группами, лучше соединять разнородныя, нежели однородныя занятія: при этомъ условіи, въ головѣ учителя раздѣльнѣе запечатлѣвается работа каждой группы, ему легче держать въ своихъ рукахъ нить занятій каждой изъ нихъ и вести дѣло съ надлежащей послѣдовательностью. Къ работѣ *втихомолку* дѣти должны быть подготовлены достаточно предъидущими уроками, чтобы она была имъ по силамъ; но въ то

же время необходимо, чтобы въ ней было достаточно интереса и самостоятельности: непониманіе, невозможность выполненія, праздное сидѣнье и скука поведутъ къ шалостямъ, къ безпорядку и къ нравственной порчѣ. Что касается количества группъ, которое можно допустить въ школѣ, имѣя въ виду учителя, не представляющаго исключенія по даровитости, по энергіи и степени подготовки, то надобно желать, чтобы число ихъ не превышало двухъ или—въ крайности—трехъ. Лучше соединить въ одну группу дѣтей, нѣсколько отличающихся другъ отъ друга по количеству знаній и степени развитія, нежели учителю раздробляться для занятій съ большимъ числомъ группъ: такое соединеніе будетъ облегченіемъ для учителя и выигрышемъ для учениковъ. Привожу примѣрное распредѣленіе уроковъ для школы съ тремя группами, безъ означенія часовъ, причемъ предполагается *три* урока до обѣда и *два* послѣ обѣда, а количество уроковъ въ недѣлю по предметамъ слѣдующее:

	Младшая группа.	Средняя группа.	Старшая группа.
Законъ Божій.	3	3	3
Звуковыя упражненія и буквы	5	—	—
Обученіе письму	5	—	—
Наглядное обученіе	4	3	3
Объяснительное чтеніе	—	3	3
Заучиваніе наизусть	2	2	2
Славянское чтеніе	—	1	2
Ариѳметика	4	5	4
Работы втихомолку	—	6	6
Рисованіе, черченіе и геометрія	3	3	3
Пѣніе	2	2	2
Гимнастика	2	2	2
	30	30	30

	Понедѣльникъ.	Вторникъ.	Среда.	Четвергъ.	Пятница.	Суббота.	
Уроки послѣ обѣда.	1. Пѣніе. 2. Славянское чтеніе. 3.	1. Письмо. 2. Рисованіе, черченіе и геометрія. 3. Ариѳметика.	1. Рисованіе. 2. Объяснительное чтеніе. 3. Рисованіе, черченіе и геометрія.	1. Письмо. 2. Рисованіе, черченіе и геометрія. 3. Славянское чтеніе.	1. Пѣніе. 2. Рисованіе, черченіе и геометрія. 3. Объяснительное чтеніе.	1. Рисованіе. 2. Наглядное обученіе. 3. Заучиваніе.	Уроки послѣ обѣда.
	1 2 Гимнастика. 3	1 2 Пѣніе. 3	1 Законъ 2 Божій. 3	1 2 Пѣніе. 3	1 Законъ 2 Божій. 3	1 2 Гимнастика. 3	
Уроки до обѣда.	1. Звуки и буквы. 2. Работа втихомолку. 3. Объяснительное чтеніе.	1. Звуки и буквы. 2. Ариѳметика. 3. Наглядное обученіе.	1. Наглядное обученіе. 2. Работа втихомолку. 3. Ариѳметика.	1. Ариѳметика. 2. Работа втихомолку. 3. Объяснительное чтеніе.	1. Ариѳметика. 2. Объяснительное чтеніе. 3. Работа втихомолку.	1. Наглядное обученіе. 2. Объяснительное чтеніе 3. Работа втихомолку.	Уроки до обѣда.
	1. Ариѳметика. 2. Наглядное обученіе. 3. Работа втихомолку.	1. Звуки и буквы. 2. Работа втихомолку. 3. Наглядное обученіе.	1 Звуки и буквы. 2. Ариѳметика. 3. Работа втихомолку.	1. Рисованіе. 2. Наглядное обученіе. 3. Заучиваніе.	1. Заучиваніе. 2 Ариѳметика. 3. Рисованіе, черченіе и геометрія.	1. Звуки и буквы. 2. Работа втихомолку. 3. Ариѳметика.	
	1. Заучиваніе.	1. Наглядное обученіе	1. Письмо.	1. Звуки и буквы.	1. Наглядное обученіе.	1. Ариѳметика.	
	2. Ариѳметика. 3. Рисованіе, черченіе и геометрія.	2. Ариѳметика. 3. Работа втихомолку.	2. Заучиваніе. 3. Наглядное обученіе.	2. Ариѳметика. 3. Работа втихомолку.	2. Работа втихомолку. 3. Ариѳметика.	2. Заучиваніе. 3. Наглядное обученіе.	

VIII.

Наглядное обученіе.

Краткій историческій очеркъ идеи наглядnаго обученія и ея примѣненія. — Выводы изъ этого очерка. — Примѣрная программа наглядnаго обученія для школы съ трехгодичнымъ курсомъ, въ общихъ чертахъ.

Мысль о необходимости наглядnаго обученія была высказана ясно и опредѣленно еще въ половинѣ XVII вѣка (1654 г.) великимъ славянскимъ педагогомъ Амосомъ Коменскимъ, идеи котораго до сихъ поръ не утратили своей свѣжести [1]). Нападая на современное ему обученіе, главною его ошибкою Коменскій признаетъ обыкновеніе начинать дѣло съ языка, съ однихъ словъ и уже потомъ переходить къ самымъ предметамъ, то есть вести человѣческую мысль путемъ совершенно противуестественнымъ. «Надо учить дѣтей — провозгласилъ онъ — черпая знанія и мудрость не изъ книгъ, а изъ созерцанія неба и земли». — «Не тѣнь предметовъ должно давать юношамъ, но самые предметы, дѣйствующіе на чувство и воображеніе. Обученіе должно начинаться съ реальнаго воззрѣнія, а не съ словеснаго описанія предметовъ. Только изъ такого воззрѣнія развивается точное знаніе». Коменскій считаетъ возможнымъ въ первые годы обученія, путемъ наглядныхъ бесѣдъ, положить въ душу ребенка «начало всему тому, что слѣдуетъ изучать человѣку.» — «Изъ физики дитя должно, говоритъ онъ, въ эти годы получить понятіе о томъ, что такое вода, земля, воздухъ, огонь, дождь, снѣгъ, ледъ, камень, дерево, растеніе, птица, рыба, насѣкомое и т. п., знать названіе частей тѣла и ихъ назначеніе. Изъ оптики дитя должно научиться понимать различіе между свѣтомъ и тьмою, тѣнью и оттѣнками цвѣтовъ; изъ астрономіи — знать небо и его главнѣйшія свѣтила, восходъ и закатъ которыхъ оно видитъ каждый день. Изъ географіи оно должно пріобрѣсти начальныя понятія о томъ, что такое долина, гора, поле, рѣка, деревня, мѣстечко, городъ и т. п. Пособіемъ къ пріобрѣтенію такихъ свѣдѣній можетъ служить самое мѣсто его жительства. Изъ хронологіи ему должно объяснить, что такое часъ, недѣля, мѣсяцъ, годъ, научить его отличать вчера отъ сегодня, сегодня отъ завтра, а также дать ему понятіе о времена̀хъ года. Изъ геометріи оно должно научиться понимать значеніе выраженій: большой, малый, длинный, короткій, широкій, толстый, узкій, тонкій и т. п. — знать, что такое линія, кругъ, главнѣйшія единицы мѣръ, напр. футъ, ведро и т. п. Средствомъ къ пріобрѣтенію всѣхъ подобныхъ знаній можетъ служить все, что только окружаетъ ребенка». Коменскій разработалъ предлагаемый имъ методъ въ книгѣ для наглядnаго обученія съ картинками, называемой «Живописный міръ», и въ своей «Дидактикѣ», замѣчательномъ педагогическомъ сочиненіи, представляющемъ руководство къ школьному обученію. Самая замѣчательная сторона этого руководства именно и состоитъ въ требованіи, чтобы обученіе начиналось съ чувственныхъ воспріятій, прибѣгая къ изображенію предмета только въ тѣхъ случаяхъ, когда не можетъ быть наблюдаемъ дѣйствительный предметъ, останавливаясь на каждомъ предметѣ до тѣхъ поръ, пока онъ вполнѣ не уяснился маленькимъ ученикамъ, смотря по ихъ возрасту и степени развитія, изучая каждый предметъ сперва въ цѣломъ, а потомъ уже разбирая его по частямъ. «Я всегда старался, говоритъ онъ, достигнуть того, чтобы рѣчь учащагося заключала только то, что онъ самостоятельно обнялъ духомъ, что напечатлѣлось въ душѣ его, какъ живой образъ, возникшій отъ созерцанія самаго предмета».

Но ученіе Коменскаго, всѣми признанное и вполнѣ оцѣненное въ настоящее время, долго оставалось голосомъ вопіющаго въ пустынѣ, безъ развитія и примѣненія. Во второй половинѣ прошедшаго столѣтія (1762 г.) тѣ же самыя мысли были повторены въ болѣе доступной формѣ французскимъ писателемъ Руссо, который вовсе не былъ педагогомъ по профессіи. Въ своемъ педагогическомъ сочиненіи «Эмиль» онъ, между прочимъ, рѣзко говоритъ противъ книжнаго обученія: «Эмиль не долженъ имѣть другой книги, кромѣ міра, ни другаго обученія, кромѣ факта и опыта; онъ не изучаетъ наукъ, а изобрѣтаетъ ихъ; для мальчика не столь важно знать науки, какъ получить вкусъ къ нимъ, узнать способы, методы ихъ изученія, чтобы самому примѣнять ихъ впослѣдствіи. Въ этомъ возрастѣ важнѣе всего пріучить его сосредоточивать и долго удерживать свое вниманіе на каждомъ предметѣ — лишь бы предметъ не надоѣлъ ему. Такъ географическое обученіе должно начинаться съ того дома и мѣста, въ которомъ живетъ ребенокъ; пусть онъ составитъ карты окрестностей, тогда онъ пойметъ, какъ составляются и что означаютъ

[1]) См. въ журналѣ «Семья и Школа» за 1873 г. прекрасную статью г. Миропольскаго „Народная школа по идеямъ Коменскаго“

географическія карты. Обученіе физикѣ должно начинаться съ простѣйшихъ опытовъ, даже безъ особенныхъ приборовъ; сами приборы напротивъ должны являться вслѣдствіе этихъ опытовъ и изготовляться — хотя плохо, но по возможности самимъ учителемъ и его ученикомъ. При изученіи природы вообще лучше начинать съ самыхъ обыкновенныхъ явленій, прямо бросающихся въ глаза. Даже съ началами астрономіи можно знакомить мальчика просто и ясно: пусть онъ замѣчаетъ только точку восхожденія и захожденія солнца и размышляетъ о томъ, какимъ это образомъ солнце съ запада опять возвращается къ востоку, — наблюденіе надъ тѣмъ, какъ оно совершаетъ по небу путь съ востока на западъ, приведетъ его къ вѣрному отвѣту. — «Прежде всего избѣгайте книгъ при обученіи: книги только научаютъ говорить о вещахъ, которыхъ не понимаютъ», говоритъ Руссо, впадая въ крайность, какъ это вообще было свойственно ему; но мысль его о томъ, что книжное обученіе не можетъ дать знаній, если оно не опирается на непосредственное наблюденіе предметовъ, конечно, справедлива. Особенно важно въ его словахъ указаніе на тѣ простыя учебныя средства, которыя можетъ найти около себя, въ окружающей дѣйствительности, всякій преподаватель для того, чтобы сдѣлать обученіе наглядными. Но Руссо былъ только теоретикъ, — осуществленіе и развитіе его мыслей о правильномъ обученіи, основанномъ на законахъ дѣятельности человѣческой мысли, принадлежитъ не ему. Широкое примѣненіе идеи наглядnаго обученія къ самому дѣлу находимъ въ дѣятельности Базедова и Рохова. Первый въ 1774 году основалъ въ Дессау, при помощи правительства, школу на новыхъ началахъ, извѣстную подъ именемъ «филантропина», въ которой онъ хотѣлъ, по его выраженію, «изъ богатыхъ за хорошую плату воспитывать хорошихъ людей, а изъ бѣдныхъ на гроши приготовлять хорошихъ учителей»; его «Элементарное руководство», съ большимъ числомъ рисунковъ, построено на принципѣ наглядности и для своего времени было замѣчательнымъ явленіемъ. Второй, т. е. Роховъ, внесъ наглядныя упражненія въ сельскую школу, но придалъ имъ нѣсколько иной характеръ; онъ поставилъ въ основу обученія родной языкъ и наглядные уроки переработалъ въ особый учебный предметъ, названный имъ «упражненіями разума и мышленія»: дѣло начиналось наименованіемъ предметовъ ихъ надлежащими названіями, съ распредѣленіемъ ихъ по классамъ, потомъ переходило къ опредѣленію отличительныхъ наружныхъ

признаковъ и качествъ каждаго предмета, наконецъ къ опредѣленію пользы, потребленія и происхожденія предмета. — Дальнѣйшая разработка идеи наглядnаго обученія, въ связи съ умственно-словесными упражненіями, принадлежитъ Гейнриху Песталоцци, который вполнѣ разъяснилъ важность предмета и утвердилъ его въ школѣ, какъ необходимую принадлежность. Сущность его системы, по выраженію Дистервега, заключается «въ воспитаніи самостоятельности посредствомъ наглядnаго познанія». По мнѣнію Песталоцци, все обученіе должно основываться на непосредственной наглядности, и все первоначальное обученіе есть только наглядное обученіе, которое въ началѣ должно проникать каждый учебный предметъ, чтобы онъ могъ имѣть плодотворное, живое, истинное содержаніе; первоначальное обученіе состоитъ въ примѣрѣ и подраженіи, въ объясненіи и повтореніи; непонятнаго дѣтямъ не должно учить наизусть, но все заученное ученикомъ должно остаться навсегда его собственностью. Сущность наглядnаго обученія, по Песталоцци, состоитъ въ сознательномъ воспріятіи впечатлѣній, производимыхъ внѣшними предметами на наши чувства; а полезность его безусловно связывается съ упражненіями въ рѣчи.

Песталоцци раздѣляетъ наглядное обученіе на три отрасли: 1) ученіе о звукахъ или средство развивать органы рѣчи, приводящее къ искусству чтенія, о которомъ будемъ говорить подробнѣе въ другомъ мѣстѣ (обученіе грамотѣ); 2) ученіе о словахъ или средство изучить названіе разныхъ предметовъ и ихъ признаковъ; 3) ученіе о рѣчи или средство научить ребенка ясно выражаться обо всѣхъ извѣстныхъ ему предметахъ, такъ какъ оно должно обогатить его умъ ясными представленіями и понятіями. Песталоцци разработалъ свою систему наглядnаго обученія въ примѣненіи къ человѣческому тѣлу, и въ этихъ наглядныхъ упражненіяхъ особенно налегаетъ на образованіе и развитіе рѣчи, придавая ей огромное значеніе въ народной школѣ, какъ отраженію и необходимому спутнику духовной жизни, умственной дѣятельности человѣка; такъ что предметные уроки у него являются реальнымъ содержаніемъ для словесныхъ упражненій, необходимымъ для правильнаго и совмѣстнаго развитія мысли и слова. «Пусть кто-нибудь, живущій среди простаго народа, говоритъ онъ, опровергнетъ мои слова, что ничего нѣтъ труднѣе, какъ передать какое-либо понятіе этимъ существамъ. Да этому никто и не противорѣчитъ. Швейцарскіе священники подтверждаютъ,

что когда народъ приходитъ къ нимъ для обученія, онъ не понимаетъ, что ему говорятъ, а священники не понимаютъ, что говоритъ народъ. Городскіе жители, переселяющіеся въ деревню, изумляются неспособности туземцевъ говорить; проходятъ годы, пока деревенская прислуга научается объясняться съ хозяевами». Цѣль предлагаемаго имъ обученія Песталоцци прекрасно опредѣляетъ въ слѣдующихъ словахъ, которыя не мѣшаетъ помнить нашимъ народнымъ учителямъ: «цѣль моя та, чтобы мои ученики могли самостоятельно отыскать себѣ пути къ усовершенствованію во всякой наукѣ и во всякомъ искусствѣ. Я не хочу повѣдать міру какую-нибудь новую науку или какое-либо новое искусство, но я хочу поднять запущенныя силы бѣдныхъ и слабыхъ, хочу поднять самостоятельность низшихъ европейскихъ гражданъ». Такимъ образомъ, наглядное словесное обученіе у Песталоцци получило громадное значеніе именно по отношенію къ народной школѣ, для развитія и очеловѣченія темной и грубой массы: въ немъ онъ видитъ начало всѣхъ наукъ, главную развивающую силу и основное, если не исключительное занятіе народной школы, обнимающее собою всю задачу ея. Содержаніе своего наглядnаго обученія Песталоцци изложилъ въ своей «Книгѣ матерей», вышедшей въ 1803 г. Назначеніе этого сочиненія, по словамъ самаго автора,—поддерживать матерей на пути, который само провидѣніе указываетъ для начальнаго развитія способностей ребенка, и предложить имъ простѣйшія средства для развитія въ ребенкѣ наблюдательности и способности выражаться. Предметомъ упражненій и наблюденій Песлалоцци выбираетъ самаго ребенка, «потому, говоритъ онъ, что не внѣшніе предметы, а самъ ребенокъ, въ своей безпомощности, самъ онъ для себя становится первымъ предметомъ наблюденія и этимъ впервые вызывается его сознаніе».

Это самонаблюденіе, воззрѣніе на самаго себя, изображено въ 10 слѣдующихъ упражненіяхъ:

1) Указаніе и названіе отдѣльныхъ частей тѣла (на 20 страницахъ). 2) Положеніе каждой изъ нихъ. 3) Связь между различными частями. 4) Указаніе на тѣ части, которыхъ нѣсколько въ человѣческомъ тѣлѣ, и число ихъ. 5) Свойства каждой части. 6) Отыскиваніе различныхъ частей, имѣющихъ что-либо общее между собою, т. е. которыя круглы, остры, кругловаты, изогнуты, тверды, мягки и т. п. 7) Отправленіе различныхъ частей; при какихъ случаяхъ они проявляются, напр., качаніе головою, морганіе, сдвиганіе бровей, смотрѣніе въ ту или другую сторону, открываніе и закрываніе глазъ и т. п. 8) Все необходимое для содержанія тѣла. 9) Разнообразная польза, которую можно извлечь изъ качествъ и свойствъ частей тѣла, объясненныхъ ребенку. 10) Мать пріучаетъ ребенка все вышесказанное сознавать и описывать настолько, насколько каждая часть ему извѣстна.

Песталоцци однакожъ не думалъ ограничиваться разсматриваніемъ одного тѣла ребенка. Онъ совѣтуетъ заниматься съ ребенкомъ изслѣдованіемъ всего, что близко ему, что вокругъ него, и обѣщалъ издать вторую тетрадь, гдѣ онъ думалъ разсмотрѣть все нужнѣйшее и ближайшее; но вторая тетрадь не появилась [1]). Въ другомъ своемъ сочиненіи «Лингардъ и Гертруда» онъ еще съ большею настойчивостью, нежели его предшественники, требуетъ, чтобы главнымъ матеріаломъ и средствомъ обученія была жизнь, дѣйствительность, окружающая дѣтей, и въ примѣръ, какъ можно и должно пользоваться этимъ матеріаломъ, не смотря на кажущуюся скудность его, выставляетъ простую крестьянку Гертруду, обучающую своихъ дѣтей. «Сама жизнь, говоритъ онъ, разсказывая о педагогической дѣятельности Гертруды,—сама жизнь во всемъ своемъ объемѣ, какъ она дѣйствовала на дѣтей, какъ она поражала ихъ, какъ они пользовались ею, вотъ что было источникомъ ихъ ученія. Никогда не упуская дѣтей изъ виду, при своихъ ограниченныхъ средствахъ, Гертруда была удивительно изобрѣтательна и мастерски пользовалась для нравственнаго и умственнаго воспитанія тѣмъ, что давала жизнь. Дѣти ея всегда были заняты, но не насильственнымъ образомъ, а охотно и самодѣятельно... Напримѣръ: обученіе счету у Гертруды выходило изъ дѣйствительности и было тѣсно связано съ жизнью; она считала съ дѣтьми, сколько шаговъ въ комнатѣ, считала нити при пряжѣ; точно также она объясняла имъ основныя формы измѣренія путемъ непосредственныхъ воззрѣній; она постоянно обращала вниманіе дѣтей на явленія природы, ихъ окружающія и преимущественно обнаруживающіяся въ жизни домашней—въ комнатѣ, въ кухнѣ, на дворѣ, въ саду, въ лѣсу, въ полѣ... Помогая матери приготовлять кушанье, разводить огонь, приносить дрова и воду, дѣти наблюдали и посредствомъ этого наблюденія, вынуждаемаго самымъ занятіемъ, изучали дѣйствіе огня, воды, воздуха, вѣтра, дыма, превращеніе дерева въ огонь и пепелъ, переходъ

[1]) См. энциклопедію Шмидта.

его въ гніеніе, измѣненіе воды въ тихо стоящемъ сосудѣ и бѣгущемъ источникѣ, превращеніе ея въ ледъ, дождь, снѣгъ, градъ, ея вліяніе на разложеніе соли, на гашеніе огня... Поэтому то — что они знали, знали не въ половину, не какъ-нибудь, а совершенно—это знаніе доведено было въ нихъ до совершенно яснаго сознанія ихъ собственными наблюденіями и упражненіями, и они могли просто, но зато съ силою и точностью выразить и объяснить извѣстное имъ». Я привелъ эти отрывки, выражающіе сущность воззрѣній Песталоцци на обученіе вообще и наглядное обученіе въ частности потому, что воззрѣнія великаго педагога послужили краеугольнымъ камнемъ для всѣхъ дальнѣйшихъ работъ на этомъ поприщѣ, и теперь, спустя болѣе полстолѣтія, они не утратили своей свѣжести и поучительности. Послѣ Песталоцци начало наглядности, во-первыхъ, получило дѣйствительно значеніе основнаго начала въ школьномъ обученіи вообще, а во-вторыхъ, выработалось въ особую отрасль занятій роднымъ языкомъ въ формѣ предметныхъ уроковъ и умственно-словесныхъ упражненій, коренящихся на почвѣ непосредственнаго наблюденія и изученія предметовъ. Упомяну о нѣкоторыхъ, наиболѣе замѣчательныхъ работахъ на этомъ поприщѣ. Въ 1823 году появилось руководство, составленное Тюркомъ: «Настольная книга для матерей и наставниковъ». Подобно Песталоцци, Тюркъ стоитъ за ближайшіе предметы, но исключаетъ изъ ихъ круга самаго ребенка; по его мнѣнію, домъ съ предметами, заключающимися въ немъ, и окружающая природа представляютъ обильный матеріалъ для преподавателя; предметомъ для наглядnаго обученія можетъ служить все, встрѣчающееся въ природѣ: свойства предметовъ и явленія природы, насколько они осязательны нашимъ чувствамъ; но всѣ предметы должны быть приведены въ извѣстную систематическую послѣдовательность. Эту послѣдовательность онъ устанавливаетъ согласно чувству, которымъ ребенокъ возбуждается къ наблюденію и которое впервые получаетъ впечатлѣніе: зрѣніемъ онъ наблюдаетъ предметы въ покоѣ и въ движеніи, ихъ видъ, направленіе и цвѣтъ; за зрѣніемъ слѣдуетъ слухъ и т. д.; при этомъ Тюркъ предлагаетъ вышесказанными упражненіями начинать занятія отечественнымъ языкомъ и думаетъ подготовить учениковъ къ занятіямъ реальными науками.

Педагогъ Грассманъ въ 1825 году напечаталъ руководство, въ которомъ наглядное обученіе является главнымъ образомъ средствомъ научить дѣтей правильно выражаться о предметахъ

внѣшняго міра, ихъ качествахъ, свойствахъ, взаимныхъ отношеніяхъ.

Для этой цѣли Грассманъ предлагаетъ наглядные уроки, какъ «упражненіе въ мышленіи и разговорѣ», располагая ихъ въ естественной послѣдовательности, переходя отъ близкаго къ отдаленному, отъ знакомаго къ менѣе знакомому и вовсе незнакомому, отъ непосредственно дѣйствующаго на чувство къ тому, что можетъ быть усвоено лишь при содѣйствіи разума, на основаніи представленій и понятій, выработанныхъ на непосредственныхъ наблюденіяхъ. Всѣ эти упражненія, содержащія въ себѣ начала всѣхъ учебныхъ предметовъ и предшествующія книжному обученію, состоятъ изъ тринадцати рядовъ, которые ведутся одинъ за другимъ въ такомъ порядкѣ:

1) Названіе предметовъ, начиная съ классной комнаты, оканчивая полемъ, лѣсомъ, рѣкой, располагая предметы сперва въ безпорядкѣ, потомъ по извѣстному плану.

2) Цѣлое и части его, опять начиная съ классной комнаты и оканчивая частями человѣческаго тѣла.

3) Число предметовъ.

4) Мѣсто и положеніе предметовъ.

5) Свѣтъ и цвѣта предметовъ.

6) Формы предметовъ, начиная съ геометрическихъ и переходя къ разнообразнымъ формамъ тѣлъ естественныхъ.

7) Величина предметовъ, при чемъ дѣти упражняются въ измѣреніи протяженій, поверхностей, объемовъ.

8) Направленіе, при чемъ дѣти знакомятся съ странами свѣта, съ направленіями вѣтра, съ движеніемъ солнца.

9) Звукъ и органъ, воспринимающій звукъ; сравненіе звуковъ.

10) Осязаніе, обоняніе, вкусъ, — при этомъ первое знакомство съ вѣсомъ тѣлъ, главнѣйшими мѣрами вѣса, съ холодомъ и тепломъ, тѣлами твердыми и мягкими, жидкими и капельно-жидкими, вообще съ тѣми свойствами тѣлъ, которыя познаются осязаніемъ, обоняніемъ, вкусомъ.

11) Движеніе и покой. Здѣсь наблюденія и бесѣды съ дѣтьми подготовляютъ ихъ къ занятіямъ естествознаніемъ: дѣти различаютъ движенія тѣлъ безжизненныхъ и живыхъ, наблюдаютъ вѣтеръ и воздушныя явленія, движеніе солнца и луны, различаютъ растенія отъ животныхъ по движенію и подробно разсматриваютъ движенія человѣка.

12) Взаимная связь между предметами, которая выясняется—

какъ причина и слѣдствіе, какъ средство и цѣль, какъ первообразъ и его изображеніе; сюда же относятся вопросы объ отношеніи человѣка къ природѣ, объ отношеніяхъ людей между собою, о значеніи языка и письма въ человѣческой жизни.

13) Время и измѣреніе времени. Въ связи съ содержаніемъ каждаго рода наглядныхъ упражненій идетъ обогащеніе дѣтей словами и оборотами, вообще развитіе ихъ рѣчи. Напримѣръ, называя предметы и части ихъ, ученики запасаются именами существительными, усвоивая ихъ дѣйствительное значеніе; опредѣляя качества предметовъ, дѣлаютъ запасъ именъ прилагательныхъ, упражняются въ образованіи сравнительной степени, въ производствѣ именъ прилагательныхъ и т. п.; разсматривая движеніе предметовъ, упражняются въ употребленіи и измѣненіи глаголовъ; разсматривая положеніе предметовъ и взаимную связь между ними, практикуются въ измѣненіи именъ по падежамъ, въ употребленіи предлоговъ и мѣстоименій; разсматривая мѣсто, время, образъ дѣйствія, пріобрѣтаютъ навыкъ въ образованіи и употребленіи нарѣчій.

Такова въ общихъ чертахъ система наглядно-умственныхъ уроковъ Грассмана, введенная и Дистервегомъ въ его школьное обученіе, впрочемъ въ измѣненномъ видѣ. Рекомендуя руководство Грассмана, этотъ педагогъ замѣчаетъ, что Грассманъ подчинилъ всѣ предметы, о которыхъ говоритъ въ каждомъ отдѣлѣ, извѣстнымъ, предвзятымъ общимъ понятіямъ и разсматриваетъ ихъ по отношенію къ этимъ понятіямъ, напр., къ цвѣту, величинѣ, пространству, времени; вслѣдствіе чего свѣдѣнія сообщаются ученикамъ въ порядкѣ искусственно-систематическомъ. Дистервегъ, какъ увидимъ ниже, предпочитаетъ другой, болѣе естественный порядокъ, когда каждый предметъ особо изучается со всѣхъ сторонъ, по всѣмъ его признакамъ, такъ что изучаемый предметъ представляетъ единицу, а его признаки — множество; послѣ этого работѣ можно дать обратное направленіе: одинъ изъ признаковъ, напримѣръ форма, цвѣтъ, величина, берется за единицу, и ему уже подчиняются всѣ предметы, какъ множество.

Подобно Грассману разработываетъ наглядное обученіе, преимущественно сосредоточивая вниманіе на развитіи языка, Вурстъ, раздѣляющій задачу этого предмета на двѣ основныя отрасли: задачу реальную, состоящую въ обогащеніи дѣтскаго ума запасомъ наглядныхъ и общихъ представленій, а ихъ лексикона — словами и оборотами, и задачу формальную, состоящую въ развитіи способности нагляднаго созерцанія, наблюдательности, вниманія и яснаго пониманія.

Вурстъ дѣлитъ свои «уроки нагляднаго обученія» на три степени или отдѣла: а) наглядное созерцаніе и названіе предметовъ, б) созерцаніе и названіе ихъ качествъ, в) созерцаніе и названіе ихъ дѣйствій и положеній. Каждый отдѣлъ состоитъ изъ ряда бесѣдъ, переходящихъ постепенно отъ ближайшаго и знакомаго къ отдаленному и неизвѣстному и представляющихъ систему постепенно осложняющихся упражненій созерцательной способности, мысли и рѣчи. «Наглядные уроки, говоритъ Вурстъ, должны снабдить ученика запасомъ наглядныхъ знаній и матеріаловъ для умственныхъ представленій, дать ему вмѣстѣ съ тѣмъ возможность усвоить множество новыхъ словъ, для вѣрнаго и точнаго выраженія этихъ представленій, и въ то же время провѣрить и умножить собственный запасъ словъ и формъ».

Каждая бесѣда содержитъ въ себѣ, во-первыхъ, устныя упражненія, во-вторыхъ—письменныя или, по выраженію автора, работы «втихомолку». Исполняя письменную работу, ученикъ долженъ оглянуться назадъ и вновь, уже самостоятельно, безъ помощи учителя пройти только что пройденный объ руку съ учителемъ путь, а кромѣ того—упражняется въ правописаніи и пріучается къ толковому изложенію своихъ мыслей на бумагѣ, безъ многословія и фразерства; въ концѣ концовъ эти письменныя работы приходятъ къ полнымъ, точнымъ и связнымъ описаніямъ предметовъ домашняго быта, зданій и мѣстностей, животныхъ и растеній, составляемымъ по обдуманному и опредѣленному плану. Напр., планъ для описанія животнаго устанавливается въ такомъ родѣ: 1) Къ какому роду житотныхъ оно относится? 2) Гдѣ водится? 3) Какой наружный видъ его? 4) Какія его внутреннія качества? 5) Изъ какихъ частей состоитъ его тѣло? 6) Чѣмъ это животное питается? 7) Какую пользу и какой вредъ приноситъ человѣку?

Близки, по своему содержанію и направленію, къ руководству Вурста уроки нагляднаго обученія Лангеталя, Краузе и Боссгарта. Лангеталь дѣлитъ ихъ на два отдѣла: а) разсматриваніе отдѣльныхъ предметовъ, на вопросы: что это такое? Что есть у предмета? Сколько предметовъ? Что дѣлаетъ предметъ или — что имъ дѣлаютъ? Каковъ этотъ предметъ? — и б) Созерцаніе предметовъ въ ихъ взаимной связи, по вопросамъ: гдѣ предметъ находится? Какъ измѣняетъ свое мѣсто? Для чего предметъ? Откуда онъ? Изъ

чего онъ?—Онъ совѣтуетъ начинать ученье наглядными уроками, постоянно соединяя ихъ съ рисованіемъ, которое называетъ занятіемъ одинаково необходимымъ для разнообразія и полезнымъ для развитія ребенка и для укрѣпленія въ его умѣ представленій, добытыхъ чувственнымъ созерцаніемъ, а отъ времени до времени сопровождая чтеніемъ небольшихъ художественныхъ разсказовъ.

Наглядныя упражненія Краузе представляютъ двѣ ступени, изъ которыхъ первая имѣетъ содержаніемъ составленіе изъ непосредственныхъ созерцаній единичныхъ представленій, вторая—образованіе понятій путемъ сравненія предметовъ, ихъ признаковъ, назначенія и пользы и подведенія ихъ подъ общія понятія. Руководство Боссгарта принадлежитъ къ числу новѣйшихъ сочиненій по наглядному обученію, но не вноситъ ничего новаго въ этотъ предметъ: по направленію своему приближается къ Вурсту, а по содержанію, главнымъ образомъ сосредоточиваясь на упражненіяхъ въ языкѣ, начиная со школы, изъ которой переходитъ въ домъ и въ среду, окружающую ребенка въ жизни,—къ руководству Гразера, о которомъ будетъ сказано ниже. Денцель, Гразеръ, Шварцъ-Куртманъ и ихъ послѣдователи (Людвигъ, Дрегеръ, Враге) отнеслись къ наглядному обученію нѣсколько иначе, нежели вышеупомянутые педагоги: для нихъ оно является въ одинаковой мѣрѣ—и средствомъ для умственно-словесныхъ упражненій и самымъ удобнымъ, наиболѣе сообразнымъ съ силами ребенка, способомъ сообщенія начальныхъ познаній изъ области реальныхъ наукъ, такъ какъ можетъ содержать въ себѣ основанія всѣхъ важнѣйшихъ предметовъ знанія, необходимаго въ жизни. Особенно выпукло выдвигается эта сторона наглядnаго обученія въ руководствѣ Гразера «Элементарная школа для жизни», основнымъ положеніемъ котораго авторъ поставилъ ту идею, что человѣкъ долженъ учиться для жизни. Онъ дѣлитъ обученіе на четыре курса: первый заключаетъ въ себѣ наглядное ознакомленіе дѣтей съ домомъ, гдѣ проявляется жизнь семейства: съ его внѣшними сторонами, съ матеріалами, изъ которыхъ онъ сдѣланъ, съ внутреннимъ устройствомъ; второй имѣетъ въ виду жителей дома, семью, человѣка и человѣческую жизнь въ предѣлахъ семьи, съ ея обстановкою, а также домашнихъ животныхъ и значеніе ихъ въ человѣческой жизни; третій—наглядное ознакомленіе съ нуждами и потребностями жителей дома; четвертый—съ ихъ взаимными отношеніями, съ языкомъ и письмомъ, какъ средствомъ обобщенія между людьми и удовлетворенія разнообразныхъ потребностей

общежитія.—Другой педагогъ, Кнаусъ, слѣдуя Гразеру въ развитіи и примѣненіи идеи наглядnаго обученія, выводитъ его изъ тѣсной рамки дома, которою оно ограничено у Гразера, и располагаетъ реальное содержаніе курса по временамъ года, направляя наблюдательность дѣтей преимущественно на внѣшнюю природу и предлагая учителю почаще дѣлать съ своими дѣтьми учебныя прогулки, которыя такъ занимаютъ ихъ и въ то же время даютъ обильный матеріалъ для наглядныхъ воспріятій и занимательныхъ разговоровъ. Такое расширеніе кругозора дѣтей въ наглядномъ обученіи предлагаютъ и другіе педагоги,—какъ напримѣръ, Шерръ и Гардеръ, напечатавшій въ 1853 г. «Теоретически-практическое руководство наглядnаго обученія, съ обращеніемъ особеннаго вниманія на подготовительный реальный курсъ». «Учителю слѣдовало бы, говоритъ Шерръ, выводить учениковъ въ поле и тамъ, при помощи непосредственнаго созерцанія природы, вести умственно-наглядныя упражненія... Только одна необходимость можетъ заставить производить эти упражненія въ классной комнатѣ». Шварцъ-Куртманъ предлагаетъ слѣдующую программу наглядnаго обученія:

I. Общенаглядное обученіе.

1) Классъ; названіе предметовъ, ихъ частей, вида, величины, цвѣта, матеріала. числа. 2) Учебныя пособія. Понятіе о собственномъ и чужомъ. Мѣстоимѣнія, обозначающія принадлежность, и родительный падежъ. 3) Ученики и учитель,—ихъ дѣятельность. Глаголъ. Счетъ учениковъ на одной скамьѣ, понятіе о большемъ и меньшемъ числѣ. Общая цѣль. Обязанности. 4) Человѣческое тѣло. 5) Животное; сравненіе его съ человѣкомъ. Сравненіе ихъ органовъ и дѣятельности. 6) Пища. 7) Одежда. 8) Жилище 9) Семейство. 10) Служба животныхъ. 11) Окрестности дома. 12) Городъ и село. 13) Занятія и призванія людей. 14) Воскресенье. 15) Ближайшія окрестности мѣста жительства. 16) Лѣсъ. 17) Окрестное мѣстоположеніе. 18) Гора, долина, равнина. 19) Воды. 20) Животныя, домашнія и дикія, сравненіе классовъ родовъ и породъ. 21) Растенія. 22) Минералы. 23) Небо. 24) Погода. 25) Время. 26) Праздники. 27) Произведенія человѣка, напр. зданія, мосты, мельницы и т. п. 28) Начальство. 29) Военные. 30) Фабрики. 31) Деньги. 32) Мѣра и вѣсъ. 33) Мѣна. 34) Здоровье и болѣзнь. 35) Смерть.

II. Предметное наглядное обученіе.

1) Преподаваніе естествознанія начинается съ наглядныхъ упражненій, т. е. съ тщательнаго наблюденія отдѣльныхъ предметовъ различныхъ царствъ природы, подлежащихъ прямому, непосредственному наблюденію или часто встрѣчавшихся при общихъ приготовительныхъ упражненіяхъ. Руководствомъ можетъ служить курсъ, составленный самимъ Куртманомъ и Зомерладомъ въ 1854 году. Сочиненіе это раздѣлено по царствамъ природы: А. а) человѣкъ, б) млекопитающія, в) птицы, г) земноводныя, д) рыбы, е) насѣкомыя, Б. а) деревья, б) кустарники, в) травянистыя, г) травы, д) овощи и папоротники, е) грибы, В. а) металлы, б) камни, в) земли, г) горючіе минералы, д) кристаллы.

2) Преподаваніе *исторіи* начинается наглядными историческими упражненіями. Для руководства по части наглядныхъ историческихъ упражненій Куртманъ издалъ небольшую книжку: «Исторія для дѣтей еще неумѣющихъ читать», 1850 года.

3) Наглядное обученіе *географіи* начинается наглядными отчизновѣдѣніемъ: «въ немъ должно съ большимъ тщаніемъ разсмотрѣть окрестности дома, мѣсто жительства, — предметы, уже разсмотрѣнные въ общемъ наглядномъ курсѣ. Куртманъ совѣтуетъ при этомъ въ противуположность о «родинѣ» разсказывать дѣтямъ и о «чужбинѣ».

4) *Геометрическій* наглядный курсъ заключаетъ въ себѣ ознакомленіе дѣтей съ линіями, точками, площадями, тѣлами, углами, четыреугольниками, треугольниками, кругами, длиною, толщиною, высотою, глубиною, равенствомъ и неравенствомъ, направленіями отвѣснымъ, горизонтальнымъ, наклоннымъ; въ то же время дѣти чертятъ и знакомятся съ техническими названіями.

Чтобы заключить краткій историческій очеркъ развитія идеи наглядnаго обученія съ ея примѣненіями и прійти къ какимъ-либо выводамъ, слѣдуетъ упомянуть объ отношеніи къ этому предмету Дистервега, какъ самаго виднаго изъ дѣятелей нѣмецкой народной школы, которому уже извѣстны были труды Грассмана, Гразера и др. Дистервегъ не увлекается исключительно ни однимъ изъ тѣхъ направленій, которыя можно замѣтить въ трудахъ его предшественниковъ, и съ большимъ искусствомъ соединяетъ въ своемъ наглядномъ обученіи всѣ существенныя стороны его,—не отдавая рѣшительнаго преобладанія ни одной:—сообщеніе начальныхъ свѣдѣній изъ реальныхъ наукъ, образованіе и развитіе мышленія и

языка дѣтей, развитіе внѣшнихъ чувствъ. Такимъ представляется его планъ наглядныхъ упражненій въ книгѣ «Начатки школьнаго обученія». Этотъ планъ дѣлится на два отдѣла. *Первый* заключаетъ въ себѣ знакомство съ предметами, находящимися въ классной комнатѣ; сюда же, кромѣ наименованія, описанія и сравненія комнатныхъ и школьныхъ принадлежностей, входитъ разсматриваніе правильныхъ геометрическихъ тѣлъ съ примѣненіемъ къ произведеніямъ природы и человѣческаго труда.

Описаніе предметовъ обнимаетъ ихъ величину, части, матеріалъ, причемъ говорится и о томъ, кѣмъ предметъ сдѣланъ, какое его назначеніе. Разсматриваются двѣнадцать предметовъ: комната, двери, окно, печь, столъ, грифельная доска, перо, перочинный ножикъ, чернила, чернильница, бумага, книга; но Дистервегъ предлагаетъ учителю разсматривать по даннымъ образцамъ и другіе предметы, которые окажутся болѣе соотвѣтствующими цѣли, смотря по мѣстнымъ обстоятельствамъ или по особому назначенію и характеру школы и учениковъ. Для пріученія дѣтей къ связному разговору, къ свободному и правильному пользованію языкомъ, онъ предлагаетъ разнообразныя упражненія,—такъ напр. передавать дѣтямъ для повторенія и запоминанія ряды положеній, обозначающихъ родъ, сущность и взаимное отношеніе вещей: печь есть принадлежность комнаты, ножикъ — орудіе, переплетчикъ—ремесленникъ и т. п. При сравненіи предметовъ опредѣляются ихъ одинаковые и неодинаковыя признаки, сходство и различіе между ними; сравниваются дверь и окно, перо и перочинный ножикъ и пр.; наконецъ, предметы подводятся подъ общія, родовыя названія.

Геометрическія тѣла для разсматриванія должны быть приготовлены въ нѣсколькихъ экземплярахъ изъ различныхъ матеріаловъ, изъ папки, дерева, глины, чтобы дѣти отчетливо поняли независимость формы отъ матеріала; всякая форма должна быть разсматриваема въ примѣненіи къ произведеніямъ природы и человѣческаго труда.

Второй отдѣлъ наглядныхъ упражненій Дистервега представляетъ начатки естественной исторіи и родиновѣдѣнія. На первомъ планѣ здѣсь стоитъ изученіе домашнихъ животныхъ—или на живыхъ экземплярахъ, или на чучелахъ и рисункахъ.

Какъ образцы группировки свѣдѣній, пріобрѣтаемыхъ дѣтьми, предлагаются описанія: собаки, кошки, лошади, вола и коровы, свиньи, овцы, козы, пѣтуха, утки. За описаніемъ отдѣльныхъ жи-

вотныхъ слѣдуетъ опять сравненіе, указаніе сходства и различія, приводящее дѣтей къ общимъ выводамъ для распредѣленія животныхъ по классамъ. Затѣмъ—разсматриваніе человѣка, устройства его тѣла и взаимнаго отношенія частей, въ общихъ чертахъ. Отъ міра животныхъ переходятъ къ растительному царству, разсматриваютъ деревья и травы. Родиновѣдѣніе начинается изученіемъ дома. Впрочемъ и предыдущія упражненія находятся въ тѣсной связи съ родиновѣдѣніемъ, потому что дѣти разсматривали животныхъ и растенія своей родины, которыя или живутъ здѣсь безъ вмѣшательства человѣческой воли, или разводятся людьми для удовлетворенія ихъ потребностей. Домъ изучается по модели, которую можно разбирать и собирать по частямъ; дополненіемъ къ модели служатъ личныя наблюденія дѣтей внѣ школы. Говорятъ о частяхъ дома, о матеріалахъ, о работникахъ, о назначеніи и взаимномъ отношеніи частей, о вещахъ, которыя въ немъ находятся, о жителяхъ дома, ихъ семейныхъ отношеніяхъ, одеждѣ, пищѣ, занятіяхъ. Отъ дома переходятъ къ мѣстности — селу или городу, гдѣ находится школа: сперва разсматриваютъ улицу школы, потомъ ближайшія окрестности, наконецъ все село, весь городъ, какъ цѣлую населенную мѣстность, съ раздѣленіемъ ея на части и съ опредѣленіемъ ихъ положенія; разсмотрѣвъ мѣстность, переходятъ къ жителямъ ея вообще, ихъ быту, занятіямъ, промысламъ, общественной жизни и дѣятельности. Послѣдній рядъ упражненій въ наглядномъ обученіи Дистервега составляютъ бесѣды, приводящія въ связь тѣ наблюденія и знанія, которыя скопились у дѣтей послѣ всѣхъ предыдущихъ занятій: бесѣда объ огнѣ и его дѣйствіи, а въ связи съ нимъ о свѣтѣ и теплѣ; бесѣда о воздухѣ, его свойствахъ и значеніи въ жизни; бесѣда о водѣ, ея свойствахъ, вмѣстилищахъ, превращеніяхъ, употребленіи; наконецъ, бесѣда о землѣ, какъ общемъ жилищѣ человѣка, животныхъ и растеній.

«Какіе же успѣхи сдѣлало дитя послѣ этого обученія?»—Такимъ вопросомъ задается Дистервегъ, изложивъ свои наглядные уроки.

«Оно научилось (отвѣчаетъ онъ на свой вопросъ), во-первыхъ, правильно называть предметы, его окружающіе, и находить сходство и различіе между ними; во-вторыхъ, вслѣдствіе разносторонняго разсматриванія правильныхъ геометрическихъ фигуръ и тѣлъ, его внимательность и способность присматриваться къ вещамъ значительно развились и усилились; въ третьихъ, упражненія надъ

домашними животными, растеніями и тѣломъ человѣческимъ, бесѣды о нихъ обогатили его умъ многими полезными реальными свѣдѣніями и положили такимъ образомъ основаніе и начало знакомству съ естественными науками; въ-четвертыхъ, бесѣда о мѣстѣ жительства послужитъ основаніемъ ознакомленію его съ родиною, а бесѣды о стихіяхъ раскрыли для него цѣлый міръ великихъ явленій природы. Но главный результатъ всѣхъ этихъ упражненій тотъ, что дитя научилось смотрѣть, наблюдать, говорить и мыслить; все обученіе началось и развивалось естественнымъ путемъ, сообразно съ природою человѣка, и учитель нерѣдко имѣлъ поводъ и возможность производить благодѣтельное вліяніе на умъ, сердце и волю ученика.

Такихъ-то результатовъ можно желать, по мнѣнію Дистервега, отъ наглядnаго обученія. Очевидно, что значеніе этого предмета онъ понимаетъ въ смыслѣ болѣе широкомъ, нежели другіе педагоги, соединяя въ своемъ курсѣ стремленіе къ реальнымъ знаніямъ съ умственнымъ и словеснымъ развитіемъ.

Изложивъ сжато основы наглядnаго обученія въ его историческомъ развитіи, начиная съ Коменскаго и кончая послѣдователями Песталоцци, къ числу которыхъ принадлежитъ и Дистервегъ, болѣе всѣхъ работавшій надъ осуществленіемъ идей великаго швейцарскаго педагога, — теперь весьма естественно задаться вопросомъ: къ какому же выводу приводитъ все вышеприведенное изложеніе, представляющее длинный рядъ системъ, опытовъ и наблюденій, относительно примѣненія наглядnаго обученія къ русской народной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ? Выводъ, какъ мнѣ кажется, не представляется труднымъ, такъ какъ факты выдвигаютъ его сами собой, и я резюмирую его въ слѣдующихъ положеніяхъ, которыя, кажется, можно считать достаточно разъясненными:

А. Наглядное обученіе можетъ содержать въ себѣ начало всѣхъ реальныхъ знаній, какъ фундаментъ для образованія человѣка, который внѣ школы будетъ расположенъ къ самообученію.

Б. Наглядное обученіе можетъ представлять собою рядъ необходимыхъ упражненій для правильнаго развитія внѣшнихъ чувствъ, наблюдательности, активнаго вниманія, воображенія, разсудка, правильному образованію ясныхъ представленій, точныхъ и полныхъ понятій.

В. Наглядное обученіе можетъ давать содержательное упражненіе для дѣтской рѣчи, обогащая лексиконъ дѣтей словами и

оборотами, пріучая ихъ выражаться точно, опредѣленно и правильно, безъ многословія и недомолвокъ, употреблять слова и обороты сознательно и придавать имъ ихъ истинное значеніе.

Г. Въ элементарной народной школѣ необходимъ такой учебный предметъ, который соединялъ бы въ себѣ всѣ эти свойства: реальное содержаніе, всесторонне развивающую силу и словесныя упражненія.

Д. Такой учебный предметъ, обладающій сказанными свойствами, въ народной школѣ можетъ быть поставленъ въ тѣсную связь съ обученіемъ родному языку, постепенно переходя отъ непосредственной наглядности къ умственной, отъ преобладанія предметнаго обученія къ преобладанію чтенія и самостоятельныхъ работъ надъ читаемымъ матеріаломъ.

Е. Весь курсъ нагляднаго обученія можно раздѣлить на три ступени: 1) Знакомство дѣтей, поступившихъ въ школу, съ новой обстановкой и изученіе отдѣльныхъ предметовъ, связанное съ первыми упражненіями въ родномъ языкѣ, съ обученіемъ грамотѣ, первоначальнымъ чтеніемъ и письмомъ; 2) Изученіе предметовъ окружающей дѣтей природы и жизни въ связи, какъ курсъ родиновѣдѣнія, соединенный съ учебными прогулками и разсматриваніемъ картинъ и дополняемый чтеніемъ, какъ повтореніемъ и закрѣпленіемъ непосредственныхъ наблюденій; 3) Изученіе края, уѣзда, губерніи и всего отечества, съ его естественными произведеніями и населеніемъ, какъ очеркъ отечествовѣдѣнія и начала природовѣдѣнія, съ преобладаніемъ чтенія, которое, опираясь на непосредственныя наблюденія двухъ первыхъ ступеней и новыхъ предметныхъ уроковъ, должно постепенно расширять умственный кругозоръ учащихся, сферу ихъ представленій и понятій.

Теперь слѣдуетъ разсмотрѣть, хотя въ общихъ чертахъ, отдѣльно занятія каждой ступени, что и будетъ предметомъ слѣдующей моей бесѣды.

IX.

Наглядное обученіе.

Первое знакомство дѣтей со школьной обстановкой.—Упражненія внѣшнихъ чувствъ: зрѣнія, слуха, осязанія.—Предметные уроки въ связи съ обученіемъ грамотѣ.—Коллекціи и рисунки.—Родиновѣдѣніе.—Черченіе, картины, чтеніе.—Примѣрная программа родиновѣдѣнія.—Слѣдствія нагляднаго обученія съ объяснительнымъ чтеніемъ.—Природовѣдѣніе и отечествовѣдѣніе.

Вновь поступившія въ школу дѣти, конечно, крайне неразвиты, бѣдны понятіями и словами, да кромѣ того смущены новою

для нихъ обстановкою школы. Чѣмъ же начнетъ учитель свои занятія съ такими учениками?

Прежде всего ему надо позаботиться о томъ, какъ бы хотя сколько нибудь ознакомиться съ дѣтьми, которыхъ онъ будетъ учить, сблизиться съ ними, а дѣтямъ дать возможность освоиться съ новымъ положеніемъ, оглядѣться, успокоиться. Кромѣ того, надо же сообщить этимъ маленькимъ дикарямъ главнѣйшіе школьные порядки и привести въ ихъ сознаніе такія начальныя понятія, съ которыми придется сталкиваться на первыхъ же порахъ, на первыхъ урокахъ рисованія, чтенія, письма, счета и всякаго элементарнаго обученія, какъ то: правая и лѣвая сторона, вправо, влѣво, вверху и внизу, рядомъ, подлѣ, около, впередъ и назадъ, надъ и подъ, медленно и скоро, тихо и громко. Какъ ни просты, по видимому, эти понятія, но дѣйствительность показываетъ, что даже городскія дѣти, иногда изъ зажиточной семьи, приходятъ въ школу, не владѣя этими понятіями, а въ сельскихъ школахъ и очень часты случаи, что ребенокъ не различаетъ правой и лѣвой руки. Потому въ первое время съ начинающими дѣтьми только и возможны занятія наглядными обученіемъ: разговоръ учителя съ учениками о новой обстановкѣ, въ которую они попали изъ родной избы и о предметахъ, которые уже знакомы дѣтямъ нѣсколько изъ жизни и могутъ занимать ихъ. Отсюда—наглядное обученіе перваго года развивается въ двухъ направленіяхъ: съ одной стороны, дѣлается *первый осмотръ класса*, комнатныхъ и классныхъ принадлежностей его, съ другой — идетъ *разсматриваніе отдѣльныхъ предметовъ*, — причемъ ученики, во-первыхъ, пріобрѣтаютъ понятія, необходимыя въ процессѣ школьныхъ занятій, во-вторыхъ, упражняютъ свои внѣшнія чувства, въ третьихъ — упражняются въ мышленіи и рѣчи.

Конечно, каждый учитель начнетъ дѣло по своему, сообразно съ внѣшними условіями и личнымъ характеромъ: иной на первый разъ спроситъ каждаго ученика объ имени, другой о томъ, что дѣлается на дворѣ, какая погода, третій о томъ, кто откуда пришелъ, гдѣ живетъ, что дѣлалъ дома, и т. п., пока не перейдетъ къ главному предмету.

— Гдѣ же ты теперь сидишь? Зачѣмъ ты сюда пришелъ? Что мы будемъ дѣлать въ этой комнатѣ? — Да, мы будемъ въ этой комнатѣ учиться: назовемъ же ее *учебной* комнатой. Посмотрите все, что у васъ подъ ногами, *внизу*. Посмотрите, но не говорите.

Скажетъ тотъ, кому я велю. Скажи, что ты видишь внизу, подъ ногами, Ваня?

— Посмотрите, что у васъ надъ головой, *вверху*. Кто можетъ сказать—подними *правую* руку, вотъ такъ. Не говорите, а только поднимите руку, кто можетъ сказать: скажетъ тотъ, кому я велю.

— Посмотрите, что у васъ по сторонамъ, *справа* и *слѣва*. Посмотрите направо. Посмотрите налѣво. Посмотрите всѣ — что *спереди* васъ и что *сзади*.

— Сколько же здѣсь стѣнъ? считай и показывай. Покажи полъ. Покажи потолокъ. Что ты сдѣлалъ, чтобы показать потолокъ? Значитъ—гдѣ находится потолокъ?

— Покажи правую стѣну. Покажи лѣвую. Покажи переднюю... Дома, въ избѣ, есть у тебя потолокъ, полъ, стѣны? А кто знаетъ, какъ называется вотъ это мѣсто, гдѣ сходятся двѣ стѣны, вотъ гдѣ я стою?

— Сколько угловъ ты видишь впереди? Считай. Посмотри, сколько угловъ сзади тебя. Покажи правый передній уголъ. Почему называешь его правымъ и переднимъ? Покажи лѣвый задній.

— Посмотрите всѣ на лѣвую стѣну и замѣтьте, что на ней есть, чего нѣтъ на правой стѣнѣ? Считай и указывай. Сколько всѣхъ оконъ въ нашей учебной комнатѣ? На какихъ сторонахъ эти окна находятся? Есть ли окна у тебя дома въ избѣ? Сколько у тебя въ избѣ оконъ? А у тебя? Припомните всѣ, у кого сколько оконъ дома.

— Посмотри на переднюю стѣну,—что замѣчаешь ты на ней? Посмотрите на правую стѣну. Посмотрите на среднюю. Посмотрите, что стоитъ въ этой комнатѣ на полу. Какъ назовешь — что стоитъ передъ тобою? На чемъ ты сидишь? Что стоитъ передо мной? А посмотри-ка, что стоитъ рядомъ съ моимъ столомъ?

— Повторимъ все, что мы узнали и сказали о нашей комнатѣ: въ какой комнатѣ мы сидимъ? Какія части комнаты? Что замѣчаемъ на стѣнахъ? Что стоитъ на полу?

Учитель мало по малу устанавливаетъ необходимый порядокъ: чтобы каждый отвѣчалъ лишь тогда, когда его спрашиваютъ; чтобы всѣ дѣти слушали и могли повторить, какъ слова учителя, такъ и слова товарищей; чтобы желаніе отвѣчать, когда вопросъ обращенъ ко всему классу, заявляли поднятіемъ руки; чтобы выговаривали слова не скороговоркой и не растягивая, громко, отчетливо, правильно, причемъ учитель даетъ живой примѣръ своимъ громкимъ, правильнымъ, отчетливымъ говоромъ, на дѣлѣ показывая различіе между *тихо* и *громко*, *медленно* и *скоро*. Учитель наблюдаетъ, чтобы въ работѣ принималъ участіе весь классъ, заставляя отвѣчать и повторять то одного, то другаго, то всѣхъ *хоромъ*, чаще подымая вялыхъ, разсѣянныхъ, шаловливыхъ, первыхъ своими учащенными обращеніями онъ оживляетъ, вторыхъ заставляетъ сосредоточиваться на предметѣ общей работы, третьихъ сдерживаетъ.

На первое время требуется, чтобы дѣти отвѣчали *полными* отвѣтами, то есть повторяющими вопросъ, какъ напр.: мы сидимъ въ классной комнатѣ (а не кратко: въ комнатѣ), вверху, надъ головой, я вижу потолокъ, на лѣвой стѣнѣ я вижу три окна и т. п. Впослѣдствіи, когда рѣчь дѣтей нѣсколько развяжется, когда они научатся составлять фразы, нѣтъ надобности требовать постоянно полныхъ отвѣтовъ, потому что разговоръ съ постоянно полными отвѣтами становится неестественнымъ, вялымъ, тягучимъ, а между тѣмъ дѣти пріучаются тратить безъ надобности слова тамъ, гдѣ можно обойтись съ меньшей ихъ тратою, безъ ущерба для ясности и полноты выраженія, пріучаются принимать за полноту рѣчи не полноту содержанія, а обиліе словъ. Необходимо и совершенно достаточно, чтобы ученикъ *умѣлъ составить* полный отвѣтъ въ тѣхъ случаяхъ, *когда отъ него требуютъ этого*; а требовать полнаго отвѣта слѣдуетъ: когда вопросъ имѣетъ въ виду объединеніе нѣсколькихъ отвѣтовъ, обобщеніе и формулированіе конечныхъ выводовъ урока, а иногда — для повѣрки, слышалъ ли ученикъ, что дѣлается въ классѣ, сознательно ли даетъ отвѣтъ.

Когда названы всѣ предметы, находящіеся въ классной комнатѣ, учитель заставляетъ перечислять ихъ; спрашиваетъ, всѣ ли эти предметы находятся у дѣтей дома; заставляетъ назвать отдѣльно тѣ предметы, которые находятся у нихъ дома, и тѣ, которыхъ дома нѣтъ. Отъ переименованія предметовъ переходятъ къ разсматриванію каждаго отдѣльно, замѣчая въ каждомъ: части, цвѣтъ, форму, матеріалъ, положеніе, назначеніе. Мало помалу устанавливается порядокъ въ разсматриваніи предметовъ, и дѣти пріучаются говорить о предметѣ послѣдовательно и связно: «Классная *доска*» состоитъ изъ подставки и большой четыреугольной доски чернаго цвѣта. Подставка состоитъ изъ трехъ ножекъ и перекладины; у доски внизу лоточекъ для мѣлу и ланки (или губки). Всѣ части доски сдѣланы изъ дерева. Доска стоитъ въ

учебной комнатѣ, рядомъ со столомъ учителя, и служитъ при ученьи для того, чтобы на ней писать, рисовать, чертить мѣломъ». По мѣрѣ изученія предметовъ, вводятся разнообразныя упражненія внѣшнихъ чувствъ—зрѣнія, слуха, осязанія; объ этихъ упражненіяхъ скажу съ нѣкоторою подробностью ниже.

— Ты говоришь доска *чернаго* цвѣта, а что еще бываетъ чернаго цвѣта? — Придумай каждый нѣсколько примѣровъ. А печь какого цвѣта? — Придумайте еще, что бываетъ *бѣлаго* цвѣта? Вотъ здѣсь умѣстно упражненіе зрѣнія — различеніе цвѣтовъ, въ связи съ разсматриваніемъ предметовъ классной комнаты (см. ниже).—Ты сказалъ—доска четырехугольная, а что еще знаешь четырехугольное? Здѣсь умѣстно упражненіе зрѣнія—различеніе формъ.— Ты сказалъ — доска *сдѣлана изъ дерева*? Какіе деревянные предметы у тебя дома?—Ты говоришь, что классная доска *стоитъ* на трехъ ножкахъ,—а вотъ у тебя тоже доска,— она тоже стоитъ?— О чемъ еще можно сказать—лежитъ? — Ты говоришь, что доска нужна, чтобы учиться писать, значитъ *для ученья*,—поэтому она *учебный предметъ*,—скажи, какіе ты еще знаешь учебные предметы?.. и т. д.

Въ связи съ этими предметными уроками, сближающими дѣтей съ новой обстановкой, можно вводить, время отъ времени, упражненія важнѣйшихъ внѣшнихъ чувствъ, зрѣнія, слуха и осязанія, а также вести упражненіе руки посредствомъ рисованія по клѣточкамъ. Важное значеніе внѣшнихъ чувствъ и правильнаго развитія ихъ уже было разъяснено въ предыдущихъ бесѣдахъ; а упражненіе руки въ формѣ рисованія—во-первыхъ оживляетъ, разнообразитъ занятія, во-вторыхъ, удовлетворяетъ естественному стремленію дѣтей къ дѣйствію, въ-третьихъ подготовляетъ ихъ къ письму, въ-четвертыхъ, онъ вмѣстѣ съ тѣмъ является хорошимъ упражненіемъ зрѣнія, глазомѣра. Излагаю рядъ упражненій для развитія упомянутыхъ внѣшнихъ чувствъ, предлагая каждому учителю распорядиться ими, смотря по обстоятельствамъ, въ связи съ другими занятіями.

Имѣя въ виду *развитіе зрѣнія*, можно ввести упражненія трехъ видовъ: различеніе и отчетливое усвоеніе *цвѣтовъ*, различеніе и усвоеніе *формъ*, развитіе и навыкъ *глазомѣра*. Матеріаломъ для различенія и усвоенія *цвѣтовъ* могутъ служить или различные предметы окружающей дѣйствительности, какъ напр. живые цвѣты, или особыя учебныя пособія, приготовленіе которыхъ весьма незатруднительно. Берется листъ картона, величиною хоть въ полулистъ обыкновенной писчей бумаги, и на немъ раскрашиваются или наклеиваются разноцвѣтныя полосы. На первый разъ можно, въ связи съ текущими занятіями, показать дѣтямъ таблицу главныхъ цвѣтовъ: синяго, голубаго, краснаго, желтаго; потомъ къ этимъ можно присоединить сложные цвѣта солнечнаго спектра: фіолетовый—смѣсь синяго съ краснымъ, оранжевый — смѣсь желтаго съ краснымъ, зеленый—смѣсь голубаго съ желтымъ, а также бѣлый и черный. Если всѣ семь цвѣтовъ солнечнаго спектра (синій, голубой, зеленый, желтый, оранжевый, красный, фіолетовый) расположить на кругѣ, быстро вращающемся около оси, посредствомъ нитки, какъ вращаются крылья дѣтской мельнички, то можно наглядно показать дѣтямъ образованіе бѣлаго цвѣта, какъ смѣшенія всѣхъ цвѣтовъ спектра. Можно устроить подобный приборъ и на волчкѣ, помѣстивъ кругъ съ цвѣтами сверху въ горизонтальномъ положеніи. Во всякомъ случаѣ приготовленіе этого занимательнаго пособія весьма легко. Затѣмъ на особыхъ таблицахъ можно расположить оттѣнки главныхъ цвѣтовъ: переходъ отъ палеваго до оранжеваго, отъ свѣтло-зеленаго до темно-зеленаго, отъ блѣдно-голубаго до темно-синяго, отъ тѣльнаго до темно-малиноваго, отъ свѣтло-лиловаго до темно-фіолетоваго и пр. Случаевъ воспользоваться этими таблицами встрѣтится не мало: дѣти такъ часто затрудняются въ опредѣленіи цвѣта предмета и смѣшиваютъ цвѣта, что учителю не разъ придется одобрить себя, если у него имѣются подъ рукой таблицы цвѣтовъ. Вывѣсивъ табличку, онъ спрашиваетъ дѣтей, какъ называется каждый цвѣтъ и какіе предметы знаютъ они того или другаго цвѣта. Тутъ можетъ быть проработано хорошее словесное упражненіе, предлагаемое Ушинскимъ во 2-й части «Роднаго Слова», какъ письменная работа: дѣти поочередно называютъ предметы извѣстнаго цвѣта въ томъ порядкѣ, какъ расположены цвѣта на таблицѣ. Съ показываніемъ таблицъ слѣдуетъ соединить и показываніе предметовъ: «вотъ сургучъ—какого онъ цвѣта? покажи этотъ цвѣтъ на табличкѣ». «Вотъ незабудка—какого она цвѣта? покажи этотъ цвѣтъ на табличкѣ»... и т. п. Можно раздать дѣтямъ бумажки разныхъ цвѣтовъ и требовать, чтобы они нашли тотъ или другой цвѣтъ: «Найдите у себя цвѣтъ гусиной лапки—какъ онъ называется? Найдите цвѣтъ извести,—какъ онъ называется? Найдите свѣтло-лиловый цвѣтъ. Покажите этотъ цвѣтъ здѣсь на табличкѣ. Подберите ваши бумажки такъ, какъ здѣсь подобраны цвѣта. Называйте цвѣта по порядку и прибавляйте, какіе предметы знаете

того же цвѣта». Можно предлагать дѣтямъ загадки, чтобы они отгадывали предметы по цвѣту, напр. «кто идетъ въ баню черенъ, а выходитъ изъ бани красенъ?» «Въ боченкѣ два разныя пива—одно бѣлое, другое желтое». «Бѣлая рубаха, красные сапожки, плыветъ, говоритъ: го-го-го, го-го-го!» «Бѣлое поле, черное сѣмя, кто его сѣетъ, тотъ разумѣетъ». «Что зимою бѣло, а лѣтомъ зелено»? и т. п.

Еще къ этой группѣ упражненій относятся:

А. Различеніе цвѣтовъ издали съ постепеннымъ увеличеніемъ разстоянія.

Б. Соединеніе простыхъ и образованіе сложныхъ цвѣтовъ: зеленаго изъ желтаго и голубаго, оранжеваго—изъ желтаго и краснаго, фіолетоваго—изъ синяго и краснаго, бураго—изъ чернаго и краснаго. Какъ удобные пріемы для наглядnаго объясненія образованія сложныхъ цвѣтовъ, можно указать: вливаніе въ стаканъ съ водою окрашенныхъ капель разнаго цвѣта, вторичное окрашиваніе уже окрашенной бумаги другимъ цвѣтомъ,—въ результатѣ получится сложный цвѣтъ.

В. Раскрашиваніе красками контуровъ, приготовленныхъ учителемъ и растушеванныхъ свинцовымъ карандашемъ: дѣло учениковъ — подобрать цвѣтъ и ровно положить его. Контуры могутъ рисовать и сами дѣти — по клѣточкамъ. Довольно удобенъ для копированія контуровъ слѣдующій приборъ. На горизонтальной доскѣ, по срединѣ ея, поперекъ, устанавливается вертикально стекло, которое съ одной стороны подпирается треугольниками; задняя сторона прибора закрывается вертикальною черною доскою; помѣстивъ приборъ, напримѣръ, лѣвымъ бокомъ къ свѣту, по лѣвую сторону стекла кладутъ рисунокъ, а по правую—четвертку бумаги: если на бумагу смотрѣть черезъ стекло съ лѣвой стороны, то на ней получается копія рисунка, которую легко обвести карандашомъ.

Матеріаломъ для *различенія формъ* можетъ служить коллекція геометрическихъ тѣлъ, которую легко приготовить самому учителю изъ картона и которая потомъ пригодится ему при занятіяхъ наглядной геометріей. Здѣсь можно ограничиться весьма небольшимъ числомъ формъ; дѣти разсматриваютъ и различаютъ формы, сравниваютъ ихъ, пріискиваютъ подобіе ихъ въ окружающей дѣйствительности, различаютъ ихъ издали съ постепеннымъ удаленіемъ, приготовляютъ ихъ сами изъ глины, рѣпы, воску и т. п., изображаютъ ихъ на бумагѣ.

Кубъ: шесть сторонъ, одна противъ другой, всѣ равныя и одинакія, 12 реберъ, всѣ равные, 8 угловъ, въ каждомъ сходятся три стороны.

Сторона куба—*квадратъ*: четыре края, всѣ равные, четыре угла, всѣ равные.

Ребра куба—*линіи*: двѣ идутъ справа налѣво, горизонтальныя, лежневыя, двѣ сверху внизъ, вертикальныя, отвѣсныя, стоячія—встрѣчаясь, образуютъ прямой уголъ, всѣ прямые углы равны, а стороны ихъ можно продолжить сколько угодно.

Форму куба имѣютъ: шкатулка, коробка со спичками и пр. Кубъ можно сдѣлать изъ глины, изъ рѣпы, изъ дерева...

Форму квадрата имѣютъ: поверхность классной доски, полъ комнаты, стекло въ оконной рамѣ. Квадратъ можно вырѣзать изъ бумаги, начертить грифелемъ, мѣломъ, карандашомъ...

Отвѣсная линія—въ углу комнаты, гдѣ встрѣтились двѣ стѣны, боковые края доски...

Горизонтальная линія — въ комнатѣ, гдѣ стѣны сходятся съ поломъ и потолкомъ, край стола...

Прямые углы: четыре на полу, четыре на потолкѣ, четыре на каждомъ стеклѣ окна...

Возьмите ваши карандаши отвѣсно... Возьмите горизонтально... Чтобы получить настоящую отвѣсную линію, надо привязать къ веревкѣ камень и держать веревку за конецъ: веревка вытянется отвѣсно, а если отведешь камень въ ту или другую сторону, да вытянешь веревку—она будетъ въ наклонномъ положеніи, будетъ *наклонная* линія. Горизонтально стоитъ вода въ сосудѣ. Можно начертить линію горизонтальную (справа на лѣво), вертикальную (сверху внизъ) и прямой уголъ; можно начертить много наклонныхъ линій, одна другой наклоннѣе, съ наклономъ вправо и съ наклономъ влѣво.

Кубъ на кубъ—призма: шесть сторонъ, двѣ меньше другихъ — квадраты, четыре больше—не квадратны, реберъ 12, восемь короткихъ, четыре длиннѣе, угловъ 8, въ каждомъ сходятся три стороны.

Стороны: два квадрата, четыре—*вытянутые прямоугольники*, линіи—отвѣсныя и горизонтальныя, углы—прямые.

Форму призмы имѣютъ: шкафъ, ящикъ... Призму тоже можно сдѣлать изъ глины, изъ дерева...

Форму вытянутаго прямоугольника имѣютъ поверхность стола, окно, картина... Вытянутый прямоугольникъ можно начертить.

Пирамида (четырехгранная): пять сторонъ, внизу—квадратъ, а четыре по бокамъ непохожи ни на квадратъ, ни на вытянутый прямоугольникъ; реберъ восемь: угловъ пять—въ нижнихъ сходится по три стороны, въ верхнемъ четыре. Стороны: нижняя—квадратъ, боковыя — *треугольники*, каждая (изъ послѣднихъ) имѣетъ три края и три угла.

Ребра треугольниковъ—нижніе горизонтальные, другіе два—наклонные, углы ими образуются меньше прямаго, *острые*.

Указываютъ или вспоминаютъ предметы пирамидальной формы, приготовляютъ пирамиду изъ рѣпы, лѣпятъ изъ глины; указываютъ треугольники, вырѣзываютъ изъ бумаги, чертятъ; указываютъ и чертятъ наклонныя линіи, углы больше и меньше прямаго, *тупые* и *острые*.

Сравниваютъ кубъ и призму, призму и пирамиду.

Цилиндръ: три стороны, двѣ плоскія, ровныя, одна противъ другой, третья—*кривая*; похожъ на призму, но по сторонамъ нѣтъ реберъ: вмѣсто плоскихъ боковыхъ сторонъ—одна кривая.

Нижняя и верхняя стороны: угловъ нѣтъ, *кругъ*.

Ребра: внизу и вверху *круговая линія*.

Указываютъ и вспоминаютъ предметы цилиндрической формы, круги, кривыя линіи.

Чертятъ, лѣпятъ изъ глины, вырѣзываютъ изъ бумаги.

Конусъ: двѣ стороны, одна внизу плоская — кругъ, другая—кривая, сходится вверху въ одну *точку;* похожъ на пирамиду, но нѣтъ боковыхъ реберъ.

Предметы конусообразные, черченіе, вырѣзываніе, лѣпка изъ глины.

Шаръ: одна сторона, похожъ на кубъ, но нѣтъ реберъ и угловъ.

Предметы шарообразные, лѣпка изъ глины.

Сравниваютъ цилиндръ, конусъ, шаръ, кубъ и шаръ, призму и цилиндръ, пирамиду и конусъ.

Для изображенія фигуръ и тѣлъ можно ввести: а) выкладываніе палочекъ, б) вырѣзываніе бумаги, в) рисованіе по клѣткамъ, г) лѣпку изъ глины, д) вырѣзываніе изъ рѣпы или брюквы, е) рисованіе тѣлъ при помощи прибора.—Приборъ этотъ приготовляется такъ: въ рамкѣ, поставленной вертикально, натянуты въ клѣтку бѣлыя нитки, образующія квадраты,—за этою сѣткой ставятъ тѣло, напр. кубъ, и переносятъ контуръ его на клѣтчатую бумагу, замѣчая направленіе и длину линій по сѣткѣ. При этомъ, конечно, необходимо, чтобы точка зрѣнія все время не измѣнялась,—съ этою цѣлью можно приладить подставку для головы. Приближая и удаляя кубикъ, учитель здѣсь можетъ дать дѣтямъ понятіе о кажущейся величинѣ предмета въ зависимости отъ разстоянія. При всѣхъ этихъ работахъ учитель прежде всего показываетъ самъ на себѣ, какъ производится работа, потомъ спрашиваетъ дѣтей, какъ онъ работалъ и какъ они будутъ работать, и, наконецъ, предлагаетъ имъ взяться за дѣло.

Хорошее упражненіе для зрѣнія—распознаваніе формъ и предметовъ издали,—здѣсь также учителю представляется удобный случай дать понятіе объ измѣненіи кажущейся величины предмета, по мѣрѣ его удаленія или приближенія. Разстояніе предмета увеличивается постепенно, такъ что мало по малу дѣти будутъ группироваться по качеству зрѣнія, если учитель такъ распорядится, чтобы неузнавшія предмета приближались, а узнавшія оставались на мѣстахъ.

Упражненіе глазомѣра весьма важно и въ учебномъ, и въ практическомъ отношеніи. Сюда относятся: опредѣленіе величины предмета, его длины, ширины и высоты на глазъ, по сравненію съ другими предметами и съ опредѣленною мѣрою, причемъ эта мѣра сперва находится тутъ же на глазахъ у дѣтей, а потомъ убирается; опредѣленіе разстояній между предметами на глазъ; раздѣленіе предмета на нѣсколько равныхъ частей, напр. бумажки, спички, начерченной линіи; метаніе въ цѣль: развивается и твердость руки.

Для развитія слуха прежде всего въ школѣ служитъ *пѣніе* а затѣмъ можно указать слѣдующія упражненія, которыя отчасти соединяются съ другими школьными занятіями, отчасти примѣняются въ промежуткахъ между уроками, или въ соединеніи съ гимнастикой, или сами по себѣ:

А) Выслушиваніе разсказа или разговоръ на постепенно увеличивающемся разстояніи или при постепенномъ пониженіи голоса, доходящаго наконецъ до шепота.

Б) Счетъ съ равномѣрными промежутками—хоромъ и въ одиночку.

В) Ходьба въ тактъ, подпрыгиванье, бѣгъ.

Г) Различеніе звуковъ, безъ помощи зрѣнія: трескъ отъ ломанія лучины, свистъ отъ маханія камышомъ, шелестъ отъ перелистыванія книги, звонъ отъ удара ложкою по стакану, звуки отъ паденія камня, серебряной монеты, дерева и т. п.

Д) Узнаваніе товарищей по голосу, безъ помощи зрѣнія. На этомъ основана весьма употребительная игра: дѣти садятся въ кругъ а одинъ, съ завязанными глазами остается внутри круга, имѣя въ рукѣ легкую трость. Тростью онъ трогаетъ кого-либо изъ товарищей, этотъ называетъ его по имени, а онъ долженъ по голосу узнать, кто его назвалъ,—если узналъ—садится, а его мѣсто заступаетъ узнанный,—если не узналъ—трогаетъ тростью другаго и т. д.

Для развитія осязанія можно указать слѣдующія упражненія: различеніе и распознаваніе температуры, тяжести, твердости и мягкости, формы и величины предметовъ, посредствомъ ощупыванія съ закрытыми глазами; распознаваніе предметовъ по ихъ вѣсу, формѣ, поверхности, температурѣ — посредствомъ осязанія; складываніе различныхъ фигуръ изъ спичекъ, изъ треугольниковъ, изъ квадратовъ; дѣленіе предметовъ на равныя и неравныя части, безъ помощи зрѣнія; ходьба съ закрытыми глазами; опредѣленіе вѣса предметовъ на руку, сравнительно съ той или другой единицею вѣса...

Подобныя упражненія не потребуютъ много времени, потому что они могутъ быть связаны съ другими занятіями или введены въ дѣтскія игры во время отдыха; а польза отъ нихъ достаточно очевидна, чтобы ими было можно пренебрегать. Дѣло учителя выбрать удобное время для того или другаго упражненія, сообразно съ общимъ ходомъ работы и очевидными потребностями дѣтей.

Когда дѣти ознакомились съ классной обстановкой, свыклись съ учителемъ, пріобрѣли необходимыя для классной работы понятія и усвоили главнѣйшіе школьные порядки, наступаетъ время обученія грамотѣ. Здѣсь выдвигается рядъ предметныхъ уроковъ, который въ нашей программѣ обозначенъ слѣдующими словами: «изученіе отдѣльныхъ предметовъ, связанное съ первыми упражненіями въ родномъ языкѣ, обученіемъ грамотѣ, чтеніемъ и письмомъ». Предметы здѣсь должны быть выбраны такіе, которые отчасти уже знакомы дѣтямъ изъ жизни, ихъ окружающей, и представляютъ для нихъ живой интересъ. Здѣсь цѣлью является не столько сообщеніе новыхъ знаній, сколько уясненіе, приведеніе въ порядокъ и выраженіе посредствомъ точной, правильной и складной рѣчи тѣхъ знаній, которыя уже имѣются и лежатъ въ душѣ ребенка, но не сознаются имъ, неясны, не связаны, потому что онъ никогда не группировалъ, не объединялъ, не сравнивалъ ихъ.

Какіе же, однако, предметы лучше всего выбирать для этихъ наглядныхъ упражненій?

Припомнимъ, куда обыкновенно болѣе всего направлена любознательность большинства маленькихъ людей, что ихъ чаще всего интересуетъ и привлекаетъ?—Животныя, растенія, камни—вотъ любимцы дѣтей, съ которыми они охотно возятся, о которыхъ съ удовольствіемъ слушаютъ и разсказываютъ сказки, съ которыми весело проводятъ свой досугъ. Они съ полнымъ удовольствіемъ гоняются за птичками, пчелками, стрекозами, разговариваютъ съ собаченкой, съ кошкой-мурлыкой, съ лошадью, пересыпаютъ песокъ, камни, раковины, зерна, садятъ цвѣты... Въ этомъ случаѣ деревенскіе мальчики, бѣгающіе босикомъ по грязной деревенской улицѣ, по песчаному берегу рѣки, по колкой жнивѣ, сходятся съ благовоспитанными городскими дѣтьми, что гуляютъ по расчищеннымъ аллеямъ сада или по мощеной городской улицѣ подъ надзоромъ бонны.

Эти предметы, представляющіе такъ много интереса для дѣтей и въ нѣкоторой степени уже знакомые имъ, уже бывшіе предметомъ ихъ наблюденія, даютъ весьма удобный матеріалъ для начальныхъ предметныхъ уроковъ и умственно-словесныхъ упражненій. Нѣсколько мѣстныхъ млекопитающихъ, птицъ, рыбъ, пресмыкающихся, насѣкомыхъ, растеній, минераловъ, напр. лошадь, лиса, суслякъ, курица, сорока, рожь, береза, песокъ, глина,—могутъ быть разсмотрѣны на первый разъ въ самыхъ общихъ чертахъ, въ ихъ существенныхъ признакахъ, путемъ непосредственнаго наблюденія.

Чѣмъ интереснѣе будутъ для дѣтей выбранные предметы, чѣмъ ближе и знакомѣе имъ—тѣмъ лучше, потому что отъ этого будетъ зависѣть большая оживленность разговора. Лошадь, напримѣръ, играетъ въ жизни крестьянина такую важную роль, что интересъ ея для крестьянскаго ребенка не подлежитъ никакому сомнѣнію; о кумушкѣ-лисицѣ онъ много слыхалъ и въ сказкахъ и въ разговорахъ; злодѣй-суслякъ, гдѣ онъ водится, занимаетъ дѣтей съ тѣхъ поръ, какъ они помнятъ себя. О такихъ близкихъ имъ предметахъ дѣти уже знаютъ кое-что,—дѣло учителя, не гоняясь за мелочами, подробностями и полнотой, которая пока преждевременна,—вопросами, при помощи самаго предмета или рисунка, довести дѣтей до ясныхъ, отчетливыхъ представленій, помочь имъ сознать свои знанія, привести въ стройный порядокъ, связать, осмыслить и выразить словами,—ясность, отчетливость

выраженія будетъ показателемъ ясности и отчетливости пониманія. Лучше, если передъ глазами дѣтей будутъ дѣйствительные предметы; въ крайности они замѣняются рисунками. Когда дѣти поймутъ, какъ надо наблюдать, на что обращать вниманіе, какъ взяться за дѣло, возможно допускать, чтобы они разсматривали какое-либо домашнее животное дома, внѣ школы, и эти внѣклассныя наблюденія сдѣлать предметомъ классныхъ бесѣдъ, при помощи рисунковъ. Для первыхъ же предметныхъ уроковъ лучше выбирать такіе предметы, которые удобно приносить въ классъ. Для каждаго урока учитель долженъ составить предварительно программу, т. е. рядъ вопросовъ, разрѣшеніемъ которыхъ онъ предполагаетъ занять своихъ учениковъ: это будутъ руководящіе вопросы, которые, по мѣрѣ надобности, придется дробить,—это нить бесѣды, дающая уроку направленіе, и учитель отнюдь не долженъ забывать этой нити, чтобы не уклоняться въ сторону, увлекаясь или самымъ предметомъ, или удачными отвѣтами отдѣльныхъ учениковъ. Онъ всегда долженъ имѣть въ виду основную цѣль и непремѣнно весь классъ, всю массу. Такъ, напримѣръ, при разсматриваніи *кошки* учитель задается, примѣрно, такой программой: «гдѣ можно видѣть кошку? какія части ея? какая форма головы? какая форма туловища? какія у нея ноги? какой хвостъ? чѣмъ ноги оканчиваются? какіе когти? чѣмъ кошка покрыта? какъ она двигается? какой у нея голосъ? для чего кошку держатъ въ домахъ?»—При разсматриваніи *сороки*: «гдѣ можно видѣть сороку? изъ какихъ частей она состоитъ? какая форма головы? какой клювъ? какая форма туловища? чѣмъ покрыта сорока? какой цвѣтъ перьевъ? какой хвостъ? какія ноги? какой голосъ? какъ она летаетъ? какъ двигается по землѣ?»—При разсматриваніи *колоса*: «гдѣ и когда можно видѣть колосъ? изъ какихъ частей онъ состоитъ? какъ расположены на стебелькѣ маленькіе колоски? какъ они устроены? что въ нихъ находится? почему иной колосъ торчитъ вверхъ, а иной гнется внизъ? какой бываетъ цвѣтъ колоса? на какихъ именно растеніяхъ бываютъ колосья? какую пользу приносятъ людямъ эти растенія?»—При разсматриваніи *песка*: «гдѣ можно видѣть песокъ? каковъ онъ цвѣтомъ? каковъ на ощупь? что съ нимъ дѣлается, если его будешь бросать? что съ нимъ дѣлается, если его поливать водою? для чего песокъ возятъ въ деревни и города? что дѣлаютъ изъ него люди?» и т. п.

Само собой разумѣется, что дѣтямъ учитель не всегда ставитъ прямо эти вопросы, составляющіе задуманную имъ программу урока; чаще къ рѣшенію вопроса программы приходится подвести маленькихъ и малоразвитыхъ учениковъ рядомъ наводящихъ вопросовъ, обращая ихъ вниманіе на ту сторону предмета, которая виднѣе въ данную минуту, или побуждая ихъ припомнить что-либо изъ прежнихъ наблюденій. Такъ учитель можетъ не прямо предложить вопросъ: «гдѣ можно видѣть осу?» а, обращаясь къ тому или другому ученику, спрашивать: видалъ ли онъ осу? гдѣ ее видалъ?.. и потомъ уже, сводя показанія нѣсколькихъ, составить отвѣтъ на первый вопросъ своей программы. Отвѣчая на вопросы учителя, дѣти нерѣдко будутъ присоединять разныя замѣчанія, неидущія прямо къ дѣлу; рѣчь идетъ, напримѣръ, о томъ, какія части сороки,—иной прибавитъ совсѣмъ не кстати, что сорока скачетъ, другой—что она смѣшно стрекочетъ, третій—что она вещи крадетъ,—пусть прибавляютъ и высказываютъ все, что пробудилось въ ихъ памяти и воображеніи, — дѣло учителя сосредоточить вниманіе ихъ согласно съ программой, а эти замѣтки и прибавленія дѣтей онъ принимаетъ къ свѣдѣнію для разработки прочихъ частей программы. Разсматривая новый предметъ, дѣти возвращаются при каждомъ удобномъ случаѣ къ предметамъ уже разсмотрѣннымъ. Такъ, когда они замѣтили, что сорока покрыта перьями, учитель спрашиваетъ: «а *суслякъ* — тоже покрытъ перьями? чѣмъ онъ покрытъ? а курица чѣмъ покрыта? а лошадь? а ящерица?» Когда они замѣтили, что у *сороки* двѣ ноги, учитель спрашиваетъ: «а у *собаки* сколько ногъ? а у лисицы? а у курицы? а у осы? какихъ еще животныхъ знаете съ двумя ногами? съ четырьмя? съ шестью?» Когда они замѣтили, что сорока летаетъ и скачетъ, учитель спрашиваетъ: «а еще какое животное мы разсматривали, которое тоже летаетъ? а какое животное летаетъ, но не скачетъ по землѣ, а ползаетъ? какое ползаетъ по землѣ, но не летаетъ? какое не летаетъ и не ползаетъ, а прыгаетъ, бѣгаетъ, ходитъ? какъ животныя двигаются?» Такое возвращеніе отъ новаго предмета къ прежнимъ будетъ началомъ *сравненія;* къ полнымъ и послѣдовательнымъ сравненіямъ слѣдуетъ перейти позже, когда дѣти научатся группировать свои наблюденія и располагать въ извѣстной послѣдовательности.

Посторонніе предметныхъ уроковъ и *сравненіе* разсмотрѣнныхъ предметовъ можно производить по картинамъ несложнаго содержанія: картина легко оживляетъ знакомыя впечатлѣнія въ душѣ ребенка, если онъ видѣлъ и наблюдалъ нарисованный предметъ въ дѣйствительности.

— Что здѣсь нарисовано?—спрашиваетъ учитель, указывая на изображеніе *собаки*, и посредствомъ вопросовъ вызываетъ дѣтей на повтореніе предметнаго урока о собакѣ. То же онъ дѣлаетъ, выставивъ рядомъ изображеніе *кошки*. Затѣмъ вопросами наводитъ на указаніе сходныхъ и несходныхъ признаковъ: получается *сравненіе*, еще болѣе уясняющее въ умѣ дѣтей уже сложившіяся представленія и понятія. Переходя къ сравненію цѣлыхъ группъ, дѣти различаютъ животное отъ растенія, растеніе отъ ископаемаго, животное млекопитающее, птицу, рыбу, пресмыкающееся, ракообразное, насѣкомое, животное домашнее отъ дикаго, плотоядное отъ травоядnаго и т. д.

Изъ картинъ для наглядnаго обученія, кромѣ извѣстнаго атласа Шрейбера, особенно можно рекомендовать 50 картинъ Папъ-Карпантье (Pape Carpantier); на нихъ изображаются главнѣйшіе представители животнаго царства съ той обстановкой, которая въ извѣстной мѣрѣ характеризуетъ ихъ жизнь. Это пособіе заслуживаетъ вниманія, какъ по прекрасному выполненію, такъ и по умѣренной цѣнѣ: оно стоитъ 9 руб. 50 коп. По ботаникѣ хороши стѣнныя таблицы г. Животовскаго, если ихъ показывать дѣтямъ послѣ того, какъ было разсмотрѣно дѣйствительное растеніе. На второмъ планѣ предметное обученіе переходитъ къ предметамъ *обыденной жизни*, служащимъ для удовлетворенія первыхъ потребностей человѣка, для питанія и надлежащаго содержанія его тѣла, какъ *мука*, *соль*, *мясо*, *вода*, *мыло*: здѣсь матеріалы, взятые изъ природы, являются въ примѣненіи къ человѣческой жизни, приспособленными къ ея потребностямъ, и при разсматриваніи ихъ учитель долженъ возвращаться, для сравненія, къ прежнимъ урокамъ, чтобы въ умѣ маленькихъ наблюдателей мало по малу складывалось понятіе о силѣ человѣческаго ума и труда, обращающаго въ пользу человѣку окружающую его природу. Вмѣстѣ съ тѣмъ въ этихъ урокахъ пускаются въ оборотъ, во-первыхъ, *всѣ* внѣшнія чувства, во-вторыхъ, *опыты*, и учитель долженъ наглядно выяснить значеніе всѣхъ внѣшнихъ чувствъ, а также и опытовъ—при изученіи внѣшняго міра. Такъ, при разсматриваніи *воды*, онъ задается, примѣрно, такими вопросами:

— Что можно узнать о водѣ посредствомъ *зрѣнія*? посредствомъ *осязанія*? посредствомъ *слуха*? посредствомъ *обонянія* и *вкуса*? Что можно узнать о ней посредствомъ *опытовъ*, напр., если ее нагрѣвать, что съ ней дѣлается? если паръ охлаждать, что съ нимъ дѣлается? что дѣлается съ водою на морозѣ? Что легче—ледъ или вода? Какъ вода превращается? Въ какихъ видахъ бываетъ вода въ природѣ? Какое значеніе ея для животныхъ, для растеній, для человѣка?

Всѣ опыты, конечно, непремѣнно должны быть исполнены въ классѣ. Въ этомъ случаѣ учителю не мѣшаетъ имѣть подъ рукою «Предметные уроки по мысли Песталоцци», Перевлѣсскаго, книжку Отто Уэз «Почему и потому», книгу «Отвѣты на обыкновенные вопросы дѣтей» и др. При разсматриваніи, напримѣръ, *муки*, учитель задается такой программой:

«Что можно узнать о мукѣ посредствомъ зрѣнія? посредствомъ осязанія? посредствомъ вкуса? посредствомъ обонянія? посредствомъ опытовъ? Гдѣ кто видѣлъ муку раньше? Для чего мука на мельницѣ, въ амбарѣ, въ кухнѣ, въ школѣ? на что она употребляется въ жизни? какъ она добывается? Припомните урокъ *о колосѣ и хлѣбныхъ растеніяхъ*, *о хлѣбѣ*. При этомъ въ классѣ хорошо имѣть образцы муки ржаной, пшеничной, ячной, муки крупной и мелкой, муки чистой и сорной, муки свѣжей и затхлой, удовлетворительно вкусной и горьковатой, также различнаго тѣста и хлѣба. Учителю не мѣшаетъ имѣть подъ рукой книжку «Разсказы о фабрикахъ и заводахъ» Вебера, изданную Петербургской Дѣтской Библіотекой. Очень удобно и полезно было бы здѣсь употребленіе *коллекцій* для наглядnаго обученія: на особыхъ картонныхъ листахъ собрать — на одномъ модельки земледѣльческихъ орудій, на прочихъ — образцы хлѣбныхъ растеній, льна и главныхъ деревьевъ, растущихъ въ Россіи, съ ихъ произведеніями, напр., ржаные колосья, ржаныя зерна, ржаная мука, ржаной хлѣбъ, ржаная солома, издѣлія изъ соломы. Глядя на подобную коллекцію, въ которой предметы расположены въ послѣдовательности, маленькіе ученики припоминаютъ и разсказываютъ всю исторію того или другаго растенія по отношенію къ человѣческой жизни. Можно указать и еще нѣсколько подобныхъ коллекцій, но лучше всего, если онѣ составляются самими—учителемъ и учениками, что весьма возможно и тѣмъ полезнѣе, что въ продажѣ эти учебныя пособія довольно дороги. Польза подобныхъ коллекцій заключается въ томъ, что онѣ возбуждаютъ припоминаніе и пріучаютъ дѣтей группировать и связно излагать свои мысли.

Наконецъ предметомъ наглядnаго обученія перваго года можетъ быть самъ *человѣкъ*, его тѣло. Переходъ отъ предметовъ

природы въ ихъ естественномъ состояніи, на которые преимущественно направляется дѣтская любознательность сама собою, къ предметамъ обыденной жизни, представляющимъ матеріалъ человѣческаго потребленія и взятымъ изъ той же природы, но измѣненнымъ человѣкомъ, а отъ этихъ предметовъ—къ самому человѣку, какъ центру и природы, и обученія, потому что всѣ изучаемые предметы важны настолько, насколько они имѣютъ отношенія къ человѣческой жизни, — такой переходъ можно считать вполнѣ естественнымъ. Дистервегъ не соглашается съ тѣми педагогами, которые, въ разрѣзъ съ Песталоцци, совершенно исключаютъ разсматриваніе человѣческаго тѣла изъ круга первоначальнаго изученія. «Такимъ образомъ, говоритъ онъ, они пренебрегаютъ отличнымъ средствомъ, могущимъ служить для возбужденія наблюдательной способности дѣтей и представляющимъ обильный источникъ для обогащенія дѣтей весьма важными первоначальными свѣдѣніями»... «Все то, о чемъ говорится при наглядномъ обученіи, должно находиться тутъ же въ школѣ, передъ глазами дѣтей. Очевидно, что въ этомъ отношеніи наиболѣе цѣлесообразный предметъ — это человѣческое тѣло. Каждый учитель и каждый ученикъ самъ приноситъ его съ собою въ школу, а между тѣмъ, какое безконечное поле оно представляетъ для наблюденій, сколько важныхъ и полезныхъ свѣдѣній можно сообщить дѣтямъ о каждой его части! Человѣкъ составляетъ самъ собою цѣлый міръ явленій». Понятно, что въ изученіи этого наиболѣе цѣлесообразнаго предмета, болѣе нежели гдѣ-либо, слѣдуетъ соблюдать постепенность и знать мѣру, насколько изученіе его возможно на той или другой ступени обученія. Указаніе главныхъ наружныхъ частей тѣла, разсмотрѣніе ихъ формы и взаимнаго положенія, указаніе второстепенныхъ частей, ихъ вида, относительнаго положенія и значенія, болѣе обстоятельное разсмотрѣніе органовъ внѣшнихъ чувствъ, — вотъ въ общихъ чертахъ предѣлы первыхъ наблюденій надъ человѣкомъ; чтобы руководить этими наблюденіями, учитель можетъ пользоваться книгами: «Человѣческое тѣло» д-ра Бока, «Слуги желудка» и «Исторія кусочка хлѣба» Масе, а также «Начатками школьнаго обученія» Дистервега и «Дѣтскимъ Міромъ» Ушинскаго. Важно, чтобы при этомъ обращеніи дѣтской наблюдательности къ собственному тѣлу въ душу учениковъ было заронено и зерно внимательнаго, бережнаго, разумнаго къ нему отношенія. «Во время этихъ уроковъ, говоритъ Дистервегъ, учитель своими словами, тономъ и обращеніемъ такъ дѣйствуетъ на дѣтей, что они разсматриваютъ свое тѣло, какъ священный храмъ; онъ самымъ тщательнымъ образомъ избѣгаетъ всего, что можетъ привести въ смущеніе чистое дѣтское чувство. Кто не имѣетъ такта въ этомъ смыслѣ, того не слѣдуетъ пускать въ классъ».

Въ связи съ предметными уроками перваго года должно идти обученіе *грамотѣ* и первое объяснительное *чтеніе*: въ читаемомъ матеріалѣ должны повторяться, отражаться, запечатлѣваясь при помощи чтенія прочнѣе въ дѣтскомъ умѣ, тѣ наблюденія и знанія, которыя были добыты путемъ наглядnаго обученія. Обстоятельное изложеніе предметныхъ уроковъ, соединенныхъ съ обученіемъ грамотѣ, читатель найдетъ въ XI главѣ «Обученія грамотѣ», гдѣ указываются объемъ, форма, пособія и матеріалы для этихъ уроковъ.

Предполагая такое содержаніе наглядnаго обученія для перваго года, можно разсчитывать, что ко второму году въ дѣтяхъ будетъ уже достаточно затронута способность наблюденія и возбужденъ интересъ къ занятіямъ этого рода; далѣе можетъ слѣдовать связный, послѣдовательный курсъ *родиновѣдѣнія* въ связи съ черченіемъ, прогулками, разсматриваніемъ картинъ и чтеніемъ.

Матеріалъ группируется въ естественной послѣдовательности, по плану, который учитель долженъ предварительно обдумать, сообразно съ мѣстными условіями. Общій планъ здѣсь можетъ быть установленъ только въ самыхъ существенныхъ чертахъ, примѣрно, въ такомъ видѣ:

1. Прежде всего дѣти описываютъ подробно *классную комнату* и *школьный домъ*; чертятъ планъ комнаты и всей школы, съ дворомъ, огородомъ, садомъ, если онъ есть; читаютъ этотъ планъ, т. е. при помощи его повторяютъ свое описаніе въ надлежащей послѣдовательности.

2. По примѣру описанія школьнаго дома, дѣти составляютъ—каждый описаніе *своего дома*, и чертятъ планы, которые опять читаются въ классѣ.

3. Описываютъ *улицу*, чертятъ и читаютъ планъ ея; описываютъ подробно *садъ*, *огородъ*, *поле*, *лугъ*, *лѣсъ*, *равнины*, *холмы*, *горы*, *рѣки*, *озера*, находящіеся вблизи, при чемъ знакомятся наглядно съ общими географическими понятіями, какъ горизонтъ, страны свѣта, рѣка, гора и т. п.; черченіе продолжается.

4. Въ связи съ описаніемъ мѣстности, наблюдаютъ *движеніе солнца, небо, облака, снѣгъ, дождь, туманъ, росу, вѣтеръ, температуру* и пр.; характеризуютъ *времена года*, на основаніи личныхъ наблюденій, и наблюдаютъ ихъ вліяніе на человѣческую жизнь.

5. Точно также, въ связи съ описаніемъ мѣстности, повторяютъ и дополняютъ свои наблюденія надъ домашними и дикими *животными*, надъ *растеніями* и *ископаемыми* края, подводя ихъ подъ извѣстныя общія характеристики; если при школѣ имѣется свой огородъ, садъ и нѣсколько животныхъ, за которыми ходятъ сами дѣти, то этотъ отдѣлъ родиновѣдѣнія (изученіе природы родной мѣстности) много выиграетъ въ занимательности и хорошемъ вліяніи на развитіе дѣтей, какъ умственное, такъ и нравственное.

6. Наблюдаютъ *жизнь людей* въ своей мѣстности: одежду, пищу, домашнюю утварь, занятія, производство работъ, орудія, бѣдность и богатство, общественныя отношенія.

7. Собираютъ, разсказываютъ и записываютъ народныя пѣсни, преданія, память о замѣчательныхъ людяхъ, отдѣляя вымыселъ отъ истины, узнаютъ *прошедшее* родины.

8. Наконецъ — составляютъ *всестороннее описаніе родины* въ цѣломъ, по плану, обдуманному и составленному въ классѣ общими силами, чертятъ и читаютъ карту ея.

При разработкѣ этой программы въ примѣненіи къ извѣстной мѣстности, слѣдуетъ имѣть въ виду двѣ стороны: *мѣстную* — ту дѣйствительность, которая окружаетъ учениковъ, сознательное отношеніе къ которой такъ важно для жизни, и *общую* — сообщеніе ученикамъ разнообразныхъ общихъ реальныхъ знаній, посредствомъ изученія родины, чтобы сдѣлать ихъ способными отнестись сознательно ко всякой дѣйствительности, гдѣ бы имъ ни пришлось жить.

При этомъ само собой разумѣется, что такая разработка должна соединяться съ устными словесными упражненіями, чтеніемъ и письменными работами.

Устныя упражненія, постепенно осложняясь, здѣсь доходятъ до связнаго, хотя краткаго, описанія и разсказа, при помощи написаннаго или нарисованнаго плана. Напримѣръ, составляется такой планъ для описанія *внутренности деревенскаго дома* (Костромской губерніи):

А. Раздѣленіе дома:
1) Теплая изба.
2) Клѣть.
3) Сѣнцы.

Б. Внутренность избы:
1) Божница.
2) Столъ.
3) Лавки.
4) Печь.
5) Палати. { большія. малыя.
6) Залавокъ.

В. Внутренность клѣти:
1) Сундуки.
2) Посуда.
3) Постель.
4) Хламъ.

Тотъ же планъ слѣдуетъ начертить.

Разсказъ по плану:

«Нашъ домъ *состоитъ* изъ двухъ половинъ, раздѣленныхъ сѣнцами. Въ той половинѣ, которая выходитъ на улицу, помѣщается теплая жилая *изба*, а въ другой — холодная *клѣть*; въ *сѣнцахъ* устроена лѣстница. Въ *избѣ*—въ переднемъ углу *божница*, уставленная иконами; передъ нею стоитъ бѣлый некрашеный *столъ* изъ сосноваго дерева, а вдоль стѣнъ устроены *лавки*. Въ другомъ углу поставлена *бѣлая печь*, т. е. печь съ трубой, сбоку печи наверху, подъ потолкомъ, устроены большія *палати*, а противъ печи—другія, малыя, на которыхъ лежатъ ухваты, клюка, лучина; у стѣны, возлѣ печи, находится *залавокъ*: сюда прибираютъ чашки, горшки, ложки и тому подобныя хозяйственныя вещи.— Въ холодной клѣти сохраняютъ всякое добро: въ *сундукахъ* лежитъ платье, что по нарядиѣе и надѣвается въ праздники; въ *кадочкахъ* насыпана крупа и мука; сюда же прибираются *постели* и подушки; тутъ же лежитъ немало всякаго *хламу*».

Хорошій матеріалъ для устныхъ упражненій и письменныхъ работъ втораго года представляетъ разсматриваніе *бытовыхъ картинъ*, взятыхъ изъ жизни, окружающей ребенка. Здѣсь картина важна не какъ замѣна дѣйствительныхъ предметовъ, потому что такая замѣна была бы невыгодна и оправдывалась бы развѣ только крайностью; напротивъ, картина для разсматриванія должна представлять только знакомые предметы, которые дѣти уже видѣли и наблюдали въ дѣйствительности, но она представляетъ ихъ въ извѣстной связи, въ совокупности, какъ одно связное цѣлое; въ ней ярче, выпуклѣе выражается отношеніе между предметами, ихъ взаимная связь и зависимость; она не простое отраженіе дѣйствительности, съ ея внѣшней стороны, но и наглядное выраженіе идеи, внутренняго смысла дѣйствительности. Помочь маленькому ученику понять этотъ смыслъ и выразить его связно, толково, отчетливо—вотъ цѣль разсматриванія картинъ. Поэтому и картины

для этой цѣли должны отличаться не столько тщательною отдѣлкою подробностей, сколько полнотою внутренняго смысла; конечно, исполненіе ихъ не должно быть безобразно, не должно искажать предметовъ, чтобы каждая фигура возобновляла въ душѣ маленькаго наблюдателя живое представленіе дѣйствительнаго предмета; но если, при безукоризненномъ изображеніи отдѣльныхъ предметовъ, картина въ цѣломъ лишена смысла, если предметы въ ней собраны безъ толку и стоятъ каждый самъ по себѣ, отдѣльно, безъ всякой внутренней связи между собою, то она неудовлетворительна и разсматриваніе ея не имѣетъ значенія: лучше обратиться къ разсматриванію тѣхъ же предметовъ въ дѣйствительности, или въ отдѣльномъ изображеніи, чтобы внимательность дѣтей не развлекалась безцѣльнымъ соединеніемъ нѣсколькихъ предметовъ. Вѣдь цѣль разсматриванія бытовой картины—выясненіе смысла, который выражается въ ней, а при посредствѣ ея и смысла дѣйствительности, — но смысла-то въ картинѣ и нѣтъ; для чего же въ такомъ случаѣ ее и разсматривать, мѣняя дѣйствительные предметы на изображеніе?—Пригодными для разсматриванія можно считать четыре большія картины, изданныя г. Семеновымъ, изъ русскаго народнаго быта, изображающія довольно рельефно характеристическія явленія четырехъ временъ года, въ средней полосѣ Россіи; также девять небольшихъ картинъ г. Теребенева съ текстомъ г. Золотова, изданныхъ товариществомъ «Общественная польза», весьма недорогихъ (1 р. 80 к. за девять *черныхъ* картинъ; иллюминованныя стоятъ 5 р., но иллюминовка плоха, хотя значительно возвышаетъ цѣну). Онѣ изображаютъ рядъ характерныхъ сценъ изъ трудовой жизни русскаго земледѣльца и производство земледѣльческихъ работъ, начиная съ пашни и кончая пекарней.—При разсматриваніи картинъ прежде всего учитель обращаетъ вниманіе на отдѣльныя фигуры, начиная съ ближайшихъ и болѣе крупныхъ; отъ отдѣльныхъ предметовъ переходятъ къ ихъ взаимному отношенію, группируя ихъ сообразно съ тѣмъ, какъ они сгруппированы на картинѣ; потомъ соединяютъ эти группы въ одно цѣлое. Описаніе картины, дополняемое припоминаніемъ наблюденій дѣйствительности, одно изъ самыхъ полезныхъ словесныхъ упражненій; съ припоминаніемъ впечатлѣній дѣйствительности здѣсь можетъ соединяться и припоминаніе образныхъ, рисующихъ выраженій изъ художественныхъ пьесъ и отрывковъ, прочитанныхъ дѣтьми или выученныхъ ими наизусть: если картина *зимы* напомнитъ дѣтямъ выраженіе Пушкина: «зима клоками повисла на сукахъ деревъ», или картина поспѣвшаго поля—выраженіе Кольцова—«выше пояса рожь зернистая, дремлетъ колосомъ почти до земли»,—пусть они пользуются этими выраженіями, лишь бы пользовались кстати, умѣстно, сознательно,—это покажетъ, что чтеніе и изученіе образцовъ не пропало для нихъ даромъ, что они научились связывать свои впечатлѣнія въ живыя представленія, что заимствуемое выраженіе для нихъ не пустая, безсодержательная фраза.

Чтеніе здѣсь сперва служитъ закрѣпленіемъ и повтореніемъ наглядныхъ уроковъ, предлагая въ связномъ и болѣе или менѣе художественномъ изложеніи то, къ чему ученики пришли путемъ непосредственнаго наблюденія и классной бесѣды по поводу этихъ наблюденій; а затѣмъ оно даетъ матеріалъ для сравненія, какъ одной изъ плодотворнѣйшихъ работъ для умственнаго развитія. Во 2-й книжкѣ «Роднаго Слова», въ книгѣ барона Корфа «Нашъ другъ», въ «Книгѣ для чтенія» г. Водовозова и другихъ сборникахъ для чтенія можно найти нѣсколько статеекъ, представляющихъ описаніе предметовъ, однородныхъ съ тѣми, которые были дѣтьми наблюдаемы: избы, лѣса, рѣки и т. п. Такія статейки будутъ совершенно понятны дѣтямъ, потому что опираются на представленія и понятія, добытыя путемъ чувственныхъ воспріятій, и въ то же время будутъ расширять умственный кругозоръ учащихся. Здѣсь было бы какъ нельзя болѣе умѣстно послѣдовательное чтеніе цѣлаго рода связныхъ статеекъ, нарочно подобранныхъ съ этою цѣлью, содержащихъ въ себѣ описаніе всей сельской обстановки, начиная съ крестьянской избы, въ связи съ тою, которую они сами наблюдали:—читая книгу, они вмѣстѣ съ тѣмъ группировали бы свои наблюденія, приводили бы ихъ въ связь и послѣдовательность.

Читаютъ, напримѣръ, изъ книги для чтенія г. Водовозова статейку «Хата» (стр. 1).

— А ты въ какой хатѣ живешь, спрашиваетъ учитель, въ бѣлой или въ черной? Какой въ ней полъ? Какія стѣны? Какой потолокъ? Сколько оконъ и такія ли они, какъ въ той хатѣ, что здѣсь описана? Тепло ли и сухо ли въ твоей хатѣ? Приходятъ ли въ твою хату гости? Когда они приходятъ и чѣмъ угощаютъ ихъ?—Сравни твою хату съ описанною: чѣмъ онѣ похожи? чѣмъ отличается одна отъ другой? — Начерти планъ твоей хаты.—Опиши свою хату въ томъ же порядкѣ, какъ здѣсь описана хата.

Подобнымъ разговоромъ и такою же работою можно сопрово-

ждать чтеніе статеекъ той же книги: «Дворъ», «Огородъ и нива». Рядъ такихъ статеекъ, послѣдовательно расположенныхъ и доступныхъ дѣтскому пониманію, снабженныхъ притомъ весьма хорошими рисунками, учитель найдетъ въ прекрасной книжкѣ свящ. Блинова «Ученье—свѣтъ». Крестьянскій мальчикъ разсказываетъ объ окружающей его обстановкѣ и о приключеніяхъ своей жизни, т. е. о томъ, какъ онъ знакомился съ этой обстановкой, постепенно переходя отъ ближайшаго къ отдаленному, расширяя и углубляя свою наблюдательность. Разсказъ начинается описаніемъ деревни и избы.

Изъ своей избы разсказчикъ идетъ въ избы сосѣдей, указываетъ сходство и различіе между ними; потомъ разсказываетъ о своей семьѣ, о занятіяхъ взрослыхъ и объ играхъ дѣтей; потомъ выходитъ изъ избы на дворъ.

«Сижу я однажды съ сестрой у крыльца и дѣлаю ей маленькую телѣжку. Вдругъ *калитка* у воротъ отворилась и къ намъ вбѣжали маленькіе ребятки, мои товарищи.—«Давайте, говорятъ, играть въ *прятки*». Мы согласились. Только мнѣ же и пришлось искать ихъ.

«Одинъ мальчикъ, Миша, бросилъ за ворота палку, а я побѣжалъ за ней. Иду назадъ, а они уже всѣ поразпрятались. Вотъ я думаю: гдѣ ихъ найти? Противъ воротъ у насъ стоитъ *сарай*, куда ставятся телѣги и сани, рядомъ съ нимъ погребъ; тутъ *амбаръ*, а сбоку отъ дома *скотный дворъ* съ сѣноваломъ наверху. Туда я взбѣжалъ по лѣстницѣ. Слушаю, скоро мнѣ показалось, что кто-то у стѣны шуршитъ сѣномъ, я и поползъ по сѣну тихонько. Только какъ-то не поберегся, да и бухъ внизъ, въ хлѣвъ, на солому. А хлѣвъ-то былъ запертъ; насилу-то я ужъ черезъ *конюшню* вылѣзъ оттуда. Слышу, кто-то аукнулся: я тотчасъ же и догадался, что они убѣжали въ *огородъ*, да за *баней* и схоронились. Тутъ я ихъ и нашелъ».

Статейка эта содержитъ въ себѣ, во-первыхъ, разсказъ, представляющій для дѣтей извѣстную занимательность, во-вторыхъ, описаніе двора и дѣтской игры въ прятки; къ ней приложена и картинка, изображающая дворъ. Очевидно, что суть дѣла не въ разсказѣ, а въ описаніи; но форма разсказа придаетъ статейкѣ много живости, въ чемъ можно убѣдиться, сравнивъ ее съ другими статейками въ этомъ родѣ (хоть во 2-й кн. «Роднаго Слова). Учитель долженъ обратить вниманіе на обѣ стороны статейки.—Что дѣти дѣлали? Гдѣ они играли? А у тебя есть дворъ? Что было на томъ дворѣ? Что есть у тебя на дворѣ? — Сравни тотъ сарай съ твоимъ.—Сравни тотъ скотный скотъ съ твоимъ.—Начерти планъ двора, который описанъ въ книгѣ.—Начерти планъ своего двора. — Повтори все, что знаешь о дворѣ, который описанъ въ книгѣ. — Опишите — каждый свой дворъ. — Какъ играли дѣти на дворѣ? Въ чемъ состоитъ игра въ прятки? Какъ играютъ дѣти въ нашей деревнѣ?—Опиши, въ чемъ состоитъ игра въ *пятнашки*.—А ты опиши, въ чемъ состоитъ игра въ *горѣлки*.

Такъ, въ формѣ живыхъ разсказовъ о своихъ приключеніяхъ, разсказчикъ знакомитъ читателя съ лѣсомъ, съ ручьемъ, съ лугомъ, съ мельницей, съ окрестностями деревни, съ сосѣднимъ селомъ, описывая при этомъ и явленія природы, быть, занятія, удовольствія, общественныя отношенія жителей. Вотъ какъ, напримѣръ, онъ разсказываетъ о первомъ своемъ посѣщеніи Христовской заутрени:

«Въ полночь раздался благовѣстъ. Всѣ повскакали съ мѣстъ. Суетливо начали одѣваться и надѣвать верхнюю одежду. Каждый торопился пораньше уйти въ церковь, чтобы занять мѣсто ближе къ *алтарю*. Я пошелъ, держась за руки *тяти*. Ночь была темная, но на *колокольнѣ* и вокругъ церковной ограды горѣли *плошки* съ саломъ. На площади кто-то зажегъ *смоляную бочку*. Церковь внутри полна была свѣта отъ множества *свѣчей*. Едва мы вошли въ церковь, какъ начался ходъ. Священникъ шелъ со крестомъ и свѣчей, за нимъ причетники и весь народъ съ зажженными свѣчами. На колокольнѣ звонили во всѣ колокола. Еще въ *паперти* началась служба; запѣли: «Христосъ воскресе!» Всѣмъ было такъ хорошо, весело. Священникъ часто кадилъ образа и народъ. Вскорѣ послѣ заутрени началась обѣдня. Отстоявъ ее, я съ братомъ сходилъ на колокольню позвонить и посмотрѣть сверху на село и народъ. Потомъ тятя купилъ намъ гостинца, пряниковъ и орѣховъ. Я ихъ не сталъ тотчасъ же ѣсть, а привезъ домой и попочивалъ ими свою сестрицу, — ее, бѣдную, не брали въ село. Разговѣвшись, мы пошли на улицу. Тамъ дѣвушки, положивъ доску на толстое полѣно, скакали на ней попеременно. Молодые парни привязывали качели. Удовольствій предстояло много».

Прочитавъ подобную статейку, дѣти припоминаютъ, какъ они бывали у Христовской заутрени, какъ совершалась служба, какъ въ ихъ деревнѣ веселятся на святой недѣлѣ.

Словомъ сказать, читая послѣдовательно рядъ такихъ очерковъ, ученики школы приводятъ въ систему свои личныя наблю-

денія и знанія, составляя связное описаніе своей родины, ея природы и жизни, сперва устно, потомъ и письменно.

Предлагаю примѣрную *программу родиновѣдѣнія*, составленную мною для школы, находящейся въ Костромѣ [1]).

1. Какъ называется та комната, въ которой дѣти учатся?

Чѣмъ ограничена наша классная комната—снизу, сверху, съ боковъ?

Съ которой стороны видно въ этой комнатѣ солнце—утромъ, въ полдень, вечеромъ?

Страны свѣта.

На какую сторону свѣта обращена каждая стѣна?

Опредѣленіе странъ свѣта *по солнцу. Солнечные часы.*

Какъ начертить на бумагѣ полъ нашего класса?

Планъ. Масштабъ.

Составить *описаніе класса.* Изъ какихъ помѣщеній состоитъ домъ, занимаемый школой? Планъ дома. *Описаніе дома.*

Что находится около школы? Описаніе *двора, сада и огорода.* Каждый ученикъ составляетъ описаніе и планъ того дома, гдѣ живетъ.

2. По какому направленію идетъ наша *улица?* Гдѣ ея начало и конецъ? Что находится на ней вообще и что особенно замѣчательнаго? Куда она ведетъ съ одного конца и съ другаго?

Чертятъ.

3. Какъ называется вся эта мѣстность, гдѣ мы живемъ?

Какъ опредѣлить мѣстонахожденіе нашего *города?*

Г. Кострома находится на лѣвомъ берегу р. Волги, при впаденіи въ нее р. Костромы. *Живое урочище.*

Почему люди селятся около воды?

Разсмотрѣть *воду*, ея свойства, превращенія, значеніе въ природѣ и въ жизни человѣческой: отчасти повтореніе, потому что вода была предметомъ наглядnаго урока перваго года (см. гл. XI); но здѣсь возможно болѣе обстоятельное изученіе ея, при помощи разнообразныхъ опытовъ.

4. Чѣмъ похожи рѣки Волга и Кострома и какая между ними разница?

Рѣка. Главная рѣка и *притокъ.* Почему во всѣхъ рѣкахъ

[1]) Подобныя программы составлены мною также для *Херсона* и *Пскова*, но такъ какъ между ними много общаго (общая сторона), то приводить ихъ считаю излишнимъ.

вода течетъ? Чѣмъ обусловливается направленіе теченія рѣки? Какъ узнать который берегъ *правый*, который *лѣвый?* На которомъ берегу Волги и на которомъ берегу Костромы расположенъ нашъ городъ? Каковы берега Волги и Костромы въ городѣ и около города? Какъ называются начало и конецъ рѣки? Что такое ложе (русло) рѣки? Чта такое *островъ, полуостровъ, заливъ?*

5. Гдѣ беретъ свое начало Волга и далеко ли отъ г. Костромы? Сколько верстъ она протекаетъ всего и сколько по Костромской губерніи?

6. Гдѣ истокъ и гдѣ устье рѣки Костромы и далеко ли отъ города? Сколько верстъ всего она протекаетъ?

7. Когда вскрываются и когда замерзаютъ у города Костромы рѣки Волга и Кострома? Слѣдовательно — когда начинается въ Костромѣ *весна?* Долго ли она продолжается? Когда начинается и долго ли продолжается *зима?* Когда начинаются и долго ли продолжаются *лѣто* и *осень?*

Характеристика *временъ года.* Можно соединить съ чтеніемъ статей 1-ой части «Роднаго Слова» и «Дѣтскаго Міра» о временахъ или соотвѣтствующихъ имъ изъ «Книги для чтенія» Водовозова, а также съ разсматриваніемъ большихъ картинъ г. Семенова «Четыре времени года».

Отчего зависятъ времена года?

Теллурій.

8. Какіе дни и ночи бываютъ зимою и лѣтомъ? Когда бываютъ самый короткій и самый длинный день? Когда день равенъ ночи? Отчего происходитъ *день* и *ночь?*—Теллурій.—Когда бываютъ самые холодные и самые теплые дни? Чѣмъ измѣряютъ теплоту воздуха? *Термометръ. Температура. Воздухъ.* Вліяніе теплоты на тѣла (расширеніе). Какъ опредѣлить вообще теплоту лѣта и холодъ зимы въ г. Костромѣ?

Средняя температура и способъ вычисленія ея.

9. Какіе *вѣтры* чаще дуютъ въ Костромѣ? Какіе рѣже? Какую погоду приносятъ юго-западные и какую сѣверо-восточные? (Первые—дождь, вторые—сухую и холодную погоду). Что такое вѣтеръ? Отчего происходитъ вѣтеръ? Какіе бываютъ вѣтры? Какъ узнавать направленіе вѣтра?

Флюгеръ. Роза вѣтровъ.

10. Какъ измѣняется въ Костромѣ тяжесть атмосферы и чѣмъ она вообще измѣряется?

Барометръ.

Какъ пользоваться показаніями барометра?

Какъ часто бываютъ въ Костромѣ лѣтомъ *дожди*, зимою — *снѣга?* Когда чаще бываютъ росы и туманы? Отчего происходятъ — *дождь, снѣгъ, роса, туманъ?* Какъ измѣрять влажность воздуха? Какое значеніе имѣетъ она въ человѣческой жизни и чѣмъ обнаруживается?

Гигрометръ. Волосы людей. Новые дома. Бѣлье. Хлѣбъ.

Часто ли бываютъ въ Костромѣ — *градъ, грозы, вьюги?* Отчего происходитъ гроза?

Электричество.

11. Какъ опредѣлить коротко климатъ города Костромы? Понятіе о *климатѣ* вообще.

12. Какія *растенія* встрѣчаются въ г. Костромѣ въ садахъ и огородахъ?

Разсмотрѣть *липу, березу, сосну, ель, черемуху, рябину.*

Сравнить. Разсмотрѣть *одуванчикъ, ландышъ, мотикъ.*

Сравнить. Разсмотрѣть *картофель, капусту, морковь, рѣпу, горохъ, макъ.* Сравнить.

13. Какія въ Костромѣ водятся домашнія животныя и какую пользу приносятъ?

Разсмотрѣть *лошадь, корову, собаку, кошку.* Сравнить.

Разсмотрѣть *курицу* и *утку.*

Сравнить.

Какія птицы прилетаютъ весною въ сады? Какія зимующія птицы живутъ въ городѣ и залетаютъ въ городъ изъ окрестностей?

Разсмотрѣть нѣсколько *пѣвчихъ* птицъ, также *воробья, грача, ворону, сороку.* Сравнить.

Какія рыбы водятся въ Волгѣ и Костромѣ?

Разсмотрѣть *щуку, окуня, стерлядь.* Сравнить.

Какія насѣкомыя появляются весной и лѣтомъ?

Разсмотрѣть *муху, пчелу, осу, стрекозу, бабочку, кузнечика, майскаго жука.* Сравнить.

14. Почему Кострома городъ?

Городъ, село, деревня.

Почему Кострома *губернскій* городъ?

Понятіе объ административной единицѣ.

На сколько частей дѣлится Кострома и какую фигуру представляетъ площадь города?

— Фигуру полукруга, удлиненнаго съ правой стороны.

Какія въ городѣ главныя улицы и въ какомъ онѣ идутъ направленіи? — Отъ площади во всѣ стороны, какъ радіусы изъ центра.

Какіе въ городѣ замѣчательныя зданія и памятники?

Планъ города.

Опредѣленіе странъ свѣта по *компасу. Магнитъ.* Приготовляютъ *самодѣльный* компасъ: учитель заготовляетъ для этого стальныя стрѣлки съ углубленіемъ посрединѣ, чтобы намагниченная стрѣлка могла быть насажена на иголку и свободно вращаться на ней; такія стрѣлки легко приготовить изъ пружины, употребляемой на кринолины, которая продается въ любой галантерейной лавкѣ коп. 8 — 10 за аршинъ; если изъ средины по стрѣлкѣ провести разъ десять магнитомъ по обѣимъ ея сторонамъ (одинъ конецъ однимъ полюсомъ, другой — другимъ), то стрѣлка обратится въ магнитъ, а насаженная на иголку — въ компасъ; для равновѣсія можно подклеивать снизу кусочекъ воску; иголку можно воткнуть въ пробку.

Опредѣленіе странъ свѣта по *мхамъ* и *лишайникамъ*, покрывающимъ древесные стволы и камни.

15. Сколько въ городѣ монастырей и церквей?

Сколько въ немъ учебныхъ заведеній и какія именно?

Сколько домовъ — каменныхъ и деревянныхъ? Изъ чего строятъ деревянные дома? Изъ чего строятъ каменные дома? Изъ чего и какъ приготовляютъ кирпичъ?

Разсмотрѣть *кирпичъ* и *глину.* Мощены ли въ Костромѣ улицы, и чѣмъ ихъ мостятъ?

Разсмотрѣть *булыжникъ* и *песокъ. Песокъ* и *глина* — сравненіе.

Изъ чего сдѣланъ памятникъ царю Михаилу Ѳеодоровичу и Сусанину?

Разсмотрѣть *гранитъ.*

Булыжникъ и *гранитъ.*

Кварцъ, полевой шпатъ и *слюда.*

Глина и *песокъ*, какъ продукты разрушенія.

16. Какіе фабрики и заводы находятся въ Костромѣ? Что изъ чего и какъ на нихъ вырабатывается? Куда сбывается ихъ произведенія? Какія на нихъ находятся машины?

Производство *ручное* и *машинное. Паръ* и его сила.

17. Когда бываетъ въ Костромѣ *ярмарка* и что на ней продается?

Торговля. Деньги. Денежныя бумаги. Кредитъ.

18. Какую выгоду даетъ городу р. Волга? Что замѣчается

на Волгѣ весною и лѣтомъ? Какія и съ чѣмъ ходятъ по Волгѣ суда?

Судоходство. Пути сообщенія. Пароходство.

19. Сколько жителей въ Костромѣ? Какихъ сословій жители? Какъ велико число грамотныхъ? Сколько приходится неграмотныхъ на одного грамотнаго? Какіе въ городѣ ремесленники?

Ремесло. Орудія ремесленниковъ.

Столяръ и плотникъ. Портной и сапожникъ. Хлѣбникъ. Кузнецъ и слесарь.

Желѣзо: его свойства, добываніе и употребленіе. *Чугунъ. Сталь.* Сравненіе желѣза съ гранитомъ: *металлъ.*

Сколько учащихся?

Учебное заведеніе.

Какъ живетъ и какъ веселится въ Костромѣ простой народъ? Какіе въ народѣ существуютъ хорошіе и дурные обычаи?

Жилище. Пища. Одежда. Праздники и гулянья. Обычаи. Пѣсни и связь между пѣснями и жизнью.

20. Когда и для чего городъ основанъ? Что замѣчательнаго въ его прошедшемъ? По какому случаю поставленъ памятникъ Михаилу Ѳедоровичу и Сусанину?

21. Составить описаніе города Костромы въ порядкѣ.

22. Что представляется взору, когда выйдешь за городъ?

Горизонтъ.

Какъ различить страны свѣта ночью безъ компаса?

Звѣздное небо.

Что замѣчательнаго въ окрестностяхъ города?

Ипатьевскій монастырь. Татарская слобода. Село Петровское. Село Васильевское. Опалиха. Ребровка. Селище. Городище. Никольское.

23. Что сѣютъ на пригородныхъ поляхъ?

Разсмотрѣть и сравнить: *рожь, пшеницу, ячмень, овесъ, гречу, ленъ.*

24. Великъ ли Костромской уѣздъ? Какую фигуру представляетъ онъ на планѣ? Сколько въ немъ жителей и много ли приходится на квадратную версту? Какія въ немъ замѣчательныя мѣста, села и деревни?

Большія Соли. Самять. Шунья. Судиславль. Воронье. Коробово. Красное.

25. Сколько въ уѣздѣ *школъ*—казенныхъ, земскихъ, общественныхъ, частныхъ?

Земство и земскія учрежденія.

Какіе пути сообщенія?

Почта.

Сколько волостей, мировыхъ и призывныхъ участковъ?

Волостной судъ. Мировой судья. Воинская повинность.

26. Какими уѣздами Костромской губерніи и какими другими губерніями ограниченъ Костромской уѣздъ—съ запада, съ сѣвера, съ востока, съ юга?

Границы. Какія границы называются *естественными* и какія *искуственными*? Какія естественныя границы Костромскаго уѣзда? и съ какихъ сторонъ? Какъ начертить планъ Костромскаго уѣзда?

Съемка плана. Географическая карта. Иллюминовка картъ и плановъ. Чертятъ карту Костромскаго уѣзда, иллюминуютъ. Составляютъ описаніе Костромскаго уѣзда.

27. Какіе уѣзды Костромской губерніи идутъ на сѣверъ, на востокъ и на югъ отъ Костромскаго? Сколько всѣхъ уѣздовъ въ Костромской губерніи? Сколько въ ней городовъ уѣздныхъ и заштатныхъ, а также посадовъ? Чѣмъ отличается уѣздный городъ отъ губернскаго и заштатнаго?

Дробленіе административной единицы.

28. Какую фигуру представляетъ на картѣ вся Костромская губернія? (Раковина). Съ какими губерніями она граничитъ—на сѣверѣ, на западѣ, на югѣ, на востокѣ?

Сколько она занимаетъ пространства?

Чертятъ карту Костромской губерніи.

29. Какія въ губерніи замѣчательныя рѣки, и какъ онѣ текутъ?

Что замѣчательнаго на ихъ берегамъ, и какое значеніе имѣютъ онѣ для жителей?

Волга. Кострома. Унжа. Ветлуга. Нея. Вёкса 1-я. Вёкса 2-я. Немда. Вотчать.

Какія въ губерніи замѣчательныя озера?

Галицкое. Чухломское. Великое.

Озеро.

30. Какія въ губерніи возвышенности? Какая почва? Понятія о *почвахъ*. Черноземъ, известковая почва, песчаная почва, глинистая, суглинокъ. *Способы изслѣдованія почвы*: сжиганіе чернозема, отдѣленіе извести посредствомъ обливанія слабой соляной кислотой, отмучиваніе (отдѣленіе глины отъ песку).

31. Раздѣленіе губерніи на лѣсную и безлѣсную части.

Какіе лѣса въ губерніи и гдѣ именно?

Какіе засѣваются и разводятся хлѣбныя и фабричныя растенія и гдѣ именно?

Какіе оттѣнки замѣчаются въ климатѣ, сравнительно съ гор. Костромою?

32. Сколько жителей въ губерніи? Какъ они распредѣляются между городами и деревнями? Какія главныя занятія жителей? Въ какихъ мѣстахъ преобладаетъ и находится въ лучшемъ состояніи земледѣліе? (Сѣверо-западн. край).

Какіе отхожіе промыслы развились здѣсь рядомъ съ земледѣліемъ? Въ какихъ мѣстахъ преобладаютъ лѣсные промыслы? (Востокъ).

Въ какихъ преобладаютъ фабричное производство и кустарная промышленность? (Юго-западъ).

Какими орудіями производится обработка земли и уборка хлѣба? Что такое *трехпольное* хозяйство и какія бываютъ другія системы хлѣбопашества? Сколько десятинъ приходится въ губерніи на поля?

Сколько въ губерніи лошадей, крупнаго рогатаго скота и овецъ? Въ какихъ уѣздахъ преобладаетъ разведеніе лошадей? (Нерехтскій уѣздъ). Сколько десятинъ въ губерніи приходится на луга? Гдѣ особенно распространены льноводство и обработка льна? Какъ эта обработка производится? Составляютъ—*коллекцію* обработки льна.—Гдѣ и какіе развиты отхожіе промыслы? Гдѣ и какая развита кустарная промышленность? Сколько десятинъ въ губерніи приходится на лѣса? Что именно выработывается изъ сосны, изъ ели, изъ липы, изъ березы...?—Составляютъ *коллекціи*.—Гдѣ и какіе существуютъ фабрики и заводы? Что и какъ на нихъ выработывается? Какіе предметы вывоза изъ губерніи и ввоза въ губернію?

33. Составляется *описаніе* Костромской губерніи.

34. Какіе города и губерніи по Волгѣ выше Костромы? Какъ Волга соединяетъ Каспійское море съ Балтійскимъ и Бѣлымъ? Почему важно это соединеніе? *Сѣверный край* Русской земли.—Какіе города и губерніи по Волгѣ — ниже Костромы? Какъ попасть изъ Волги въ Донъ? *Южный край русской земли*. Какіе главные и второстепенные притоки Волги справа и слѣва?..

Далѣе развивается *общее обозрѣніе Россіи* посредствомъ путешествія по картѣ. Составляется описаніе Европейской *Россіи*.

Эта программа второю своею половиною уже входитъ въ

третій кругъ наглядnаго обученія, содержаніе котораго было опредѣлено мною такъ:

«Изученіе края, уѣзда, губерніи, всего отечества, съ его естественными произведеніями и населеніемъ, въ общихъ чертахъ, какъ очеркъ *отечествовѣдѣнія* и начала *естествознанія, съ преобладаніемъ чтенія*, которое, опираясь на непосредственныя наблюденія двухъ первыхъ ступеней и новые наглядные уроки, расширяетъ умственный кругозоръ учащихся, сферу ихъ представленій и понятій».

Очевидно, что здѣсь наглядность является дополненіемъ, пособіемъ къ чтенію и разсказу учителя, уходитъ на второй планъ, уступая первое мѣсто *объяснительному чтенію*... Цѣлью настоящаго изложенія было — указать на важность и возможность наглядnаго обученія, какъ одного изъ существенныхъ предметовъ въ народной школѣ, имѣющей въ виду приготовленіе учениковъ къ самообученію; кромѣ того, этимъ изложеніемъ предполагалось указать наглядному обученію опредѣленное содержаніе, которое можно обработать въ педагогической системѣ, какъ одно постепенно и стройно развивающееся цѣлое, сообразно съ постепеннымъ развитіемъ умственныхъ силъ учениковъ, а также съ мѣстными условіями и средствами школы. Въ этомъ дѣлѣ болѣе, нежели во всякомъ другомъ, главная работа возлагается на самодѣятельность учителя, безъ которой оно невозможно.

X.

Обученіе грамотѣ.

Значеніе его въ школѣ и въ жизни.—Все ли равно, какимъ-бы способомъ ни научить грамотѣ, лишь-бы научить?—Условія вполнѣ удовлетворительнаго способа.—Историческій очеркъ способовъ обученія грамотѣ и оцѣнка ихъ.—Преимущество того звуковаго способа, который соединяетъ обученіе грамотѣ съ предметными уроками.—Нѣсколько словъ о литературѣ по обученію русской грамотѣ.

Въ предъидущихъ бесѣдахъ я старался выяснить значеніе и методику *наглядnаго обученія*, какъ учебнаго предмета элементарной школы, который важенъ не только самъ по себѣ, но вмѣстѣ съ тѣмъ какъ основа всѣхъ занятій *родными языкомъ*, съ которыми оно постоянно связывается. Рядомъ съ наглядnымъ обученіемъ идетъ *чтеніе и письмо*, постепенно расширяясь, мало-помалу пріобрѣтая самостоятельное значеніе и преобладающую роль въ дѣлѣ развитія учениковъ школы. Но поступившія въ школу

цѣли не умѣютъ читать и писать: природа дала имъ внѣшнія чувства, способность воспринимать впечатлѣнія, наблюдать и изучать окружающіе предметы, выражать свои наблюденія и мысли посредствомъ словъ, но не дала имъ умѣнья читать и писать. Итакъ, школа должна озаботиться, чтобы научить своихъ учениковъ грамотѣ.

Едва-ли нужно говорить о важности этого обученія въ практическомъ отношеніи. Кто не знаетъ, какъ важна грамотность для каждаго человѣка въ жизни, на какой-бы ступени общественной лѣстницы онъ ни стоялъ; какія преимущества на сторонѣ грамотнаго торговца, ремесленника, батрака, пахаря? Не даромъ говорятъ, что «за грамотнаго двухъ неграмотныхъ даютъ, да и то не берутъ».

Мы, въ настоящихъ бесѣдахъ, имѣемъ дѣло не съ практическимъ значеніемъ грамотности, хотя ни сколько не думаемъ отрицать или унижать эту ея сторону: она въ настоящее время занимаетъ насъ, какъ одинъ изъ учебныхъ предметовъ школы, приготовляющей своихъ учениковъ къ самообученію, путемъ развитія ихъ мышленія. Разсматриваемая съ этой точки зрѣнія, грамотность, является необходимымъ средствомъ для введенія человѣка въ тотъ міръ мысли и знанія, который содержится въ литературѣ; чтобы войти въ этотъ міръ, мало умѣть читать, мало владѣть процессомъ чтенія: грамотность должна дать человѣку не только это умѣнье, но и сознательное отношеніе къ читаемому,—иначе и грамотный все-таки будетъ «темнымъ» человѣкомъ, потому что книга по-прежнему будетъ для него потемками. Слѣдовательно, обучая грамотѣ, школа, съ одной стороны, должна передать дѣтямъ умѣнье читать, научить ихъ *процессу чтенія*; съ другой—научить ихъ *сознательно относиться* къ читаемому. Вопросъ въ томъ, должна-ли она раздѣлять эти цѣли, предпосылая сознательному чтенію обученіе механизму, или соединять ихъ въ одно неразрывное цѣлое, если это возможно? Старая школа, остатки которой еще существуютъ у насъ въ значительномъ количествѣ и теперь, признавала необходимымъ раздѣленіе, и первымъ дѣломъ своимъ считала обученіе механизму чтенія, стараясь только всѣми средствами, но въ большинствѣ случаевъ неудачно, ускорить процессъ этой работы, чтобы можно было поскорѣе перейти къ другимъ занятіямъ, входящимъ въ составъ школьнаго обученія, которое въ ней было исключительно книжнымъ. Такое раздѣленіе вносило въ школу, какъ необходимое послѣдствіе ложнаго начала,

двѣ существенныя ошибки, отзывавшіяся чувствительно на всемъ школьномъ обученіи. Во-первыхъ, ей приходилось на первомъ же шагу допускать такое занятіе, которое основывалось исключительно на механизмѣ и зубреніи, не имѣло никакого развивающаго значенія, напротивъ—необходимо должно было подавлять и забивать дѣтскую мысль, слѣдовательно—противорѣчило основной задачѣ школы и могло быть въ ней терпимо только какъ необходимое зло; во-вторыхъ, ей приходилось, развивъ въ дѣтяхъ навыкъ къ механическому чтенію, потомъ старательно убивать этотъ навыкъ и взамѣнъ его развивать противоположный—читать сознательно, вникая въ смыслъ и содержаніе читаемаго, т. е. переработывать одинъ навыкъ въ другой. Подобная переработка навыковъ—дѣло въ высшей степени трудное и мучительное не только для ребенка, но и для взрослаго, и разумное веденіе дѣла не должно доводить до необходимости такой переработки. Что касается ускоренія, то какъ бы вы ни ускоряли процессъ обученія искусству читать, во всякомъ случаѣ, если это будетъ процессъ чисто-механическій, не способствующій умственному развитію дѣтей, а напротивъ задерживающій его,—онъ будетъ противорѣчить задачѣ школы и представляться, въ большой или меньшей мѣрѣ, зломъ. Такую роль онъ и игралъ въ старой школѣ, потому что, съ одной стороны, по выраженію Ушинскаго, «держалъ въ оцѣпенѣніи слабый дѣтскій умъ, не давая ему никакой пищи, приковывая ребенка къ безсмысленному заучиванію складовъ», убивая въ немъ первыя естественныя проявленія пытливой мысли; съ другой стороны, наводилъ на дѣтей такую скуку, угнетая потребности ихъ духовной природы, что ученье имъ съ перваго-же раза казалось «медвѣдемъ». Ясно, что работа съ такимъ характеромъ не можетъ быть терпима въ хорошей школѣ, соотвѣтствующей общей идеѣ, лежащей въ основаніи школы вообще. Самое стремленіе передовыхъ, разумнѣйшихъ и гуманнѣйшихъ дѣятелей школы—ускорить процессъ обученія грамотѣ, выражало не иное что, какъ сознаніе этихъ лучшихъ людей, посвятившихъ себя школьному дѣлу, что въ этомъ процессѣ нѣтъ условій, которыя даютъ занятію законное мѣсто въ школѣ. Значитъ, и это стремленіе къ скорѣйшему окончанію вреднаго процесса—мѣра палятивная, стремленіе ложное съ педагогической точки зрѣнія: вредный процессъ (зло) надо не ускорить, а вовсе устранить, или измѣнить на столько, чтобы онъ получилъ совсѣмъ другой характеръ, сдѣлался не вреднымъ, а полезнымъ. Такъ слѣдуетъ смотрѣть и на всѣ по-

слѣднія старанія довести обученіе грамотѣ до кратчайшаго срока. «Если вы только сдѣлаете то, что я вамъ скажу, говоритъ учителямъ составитель одного изъ новѣйшихъ букварей, то ребенокъ вовсе не знающій азбуки, *черезъ два мѣсяца* (эти слова составитель подчеркиваетъ съ видомъ полнаго самодовольствія), будетъ у васъ читать по-русски и по-славянски и писать по-русски». Черезъ два мѣсяца—это, конечно, очень скоро, но чтожъ изъ этого? Съ нашей точки зрѣнія, гораздо пріятнѣе слышать, если намъ предложатъ: «только сдѣлайте то, что я вамъ скажу, то ребенокъ, пробывъ въ школѣ два мѣсяца, хотя не научится ни читать, ни писать, но на столько будетъ умственно подготовленъ къ чтенію, что черезъ полгода, когда ему школа сообщитъ умѣнье читать и писать, безъ всякаго участія въ этомъ дѣлѣ зубренія, механизма и насилія, будетъ совершенно сознательно относиться къ читаемому». Надобно сказать, что составитель упомянутаго букваря на самомъ дѣлѣ умѣлъ придать обученію грамотѣ не мало развивающаго характера,—почему же онъ не выдвигаетъ на первый планъ именно эту сторону своего полезнаго труда, а прежде всего хлопочетъ о скорости? Можетъ быть, онъ руководствовался очень основательными и вполнѣ уважительными соображеніями, но ужь никакъ не педагогическими. Повторяю, что, съ моей точки зрѣнія, погоня за скоростью въ этомъ дѣлѣ является ретивымъ усердіемъ, направленнымъ совсѣмъ не въ ту сторону, куда слѣдовало-бы его направить. Сдѣлайте обученіе грамотѣ законнымъ занятіемъ разумной школы, т. е. процессомъ, развивающимъ умъ, возбуждающимъ самодѣятельность ребенка и любовь къ ученью, оживите его,—если это вамъ удастся, тогда скорость обученія грамотѣ явится дѣломъ второстепеннымъ, имѣющимъ нѣкоторое значеніе только въ тѣхъ случаяхъ, когда она находится въ гармоніи съ достиженіемъ другихъ, болѣе важныхъ цѣлей.

Подводя итогъ подъ всѣмъ, что было сказано, приходимъ къ тому заключенію, что обученіе грамотѣ, чтобы оно сдѣлалось законнымъ занятіемъ школы, сообразно съ истинными ея задачами, надо улучшать не ускореніемъ процесса обученія, не посторонними, внѣшними прикрасами и дополненіями, но въ самой сущности его. Какими же качествами оно должно для этого обладать?—Во-первыхъ, общими, необходимыми для всякаго разумнаго школьнаго полнаго занятія; во-вторыхъ, частными, вводящими его въ послѣдовательный рядъ занятій роднымъ языкомъ. Первое изъ общихъ качествъ—*развивающая сила*, безъ которой никакая работа въ школѣ не имѣетъ смысла: что не развиваетъ, то задерживаетъ, отупляетъ, парализуетъ естественныя движенія дѣтской мысли, слѣдовательно—вредитъ дѣлу. Второе общее качество—*личный интересъ* въ работѣ, а не одно грубое насиліе, поселяющее отвращеніе къ труду: только участіе личнаго интереса можетъ сдѣлать работу успѣшною и плодотворною. Ребенокъ, по естественной подвижности и живости своей природы, постепенно раскрывающейся подъ вліяніемъ внутренней потребности и впечатлѣній жизни, необходимо будетъ протестовать противъ работы, которая лишена для него всякаго интереса и не имѣетъ никакой связи съ его внутреннимъ міромъ,—будетъ протестовать до-тѣхъ поръ, пока насиліе не убьетъ этого протеста въ самомъ корнѣ его, что уже граничитъ съ отупѣніемъ и неестественной въ дѣтяхъ апатіей. Третье общее качество, которое слѣдуетъ сообщить обученію грамотѣ, касается способа веденія его: оно должно представлять собою *процессъ самообученія*. «Если ступени нашей системы устроены такъ,—говоритъ Спенсеръ,—что ученикъ можетъ послѣдовательно подняться по нимъ съ незначительной помощью или вовсе безъ помощи,—то эти ступени, очевидно, должны совпадать съ градаціями развитія его способностей, а если онъ поднимается на каждую изъ этихъ ступеней съ полнымъ удовольствіемъ, то очевидно слѣдуетъ, что дѣло требуетъ отъ него не больше, нежели допускается нормальнымъ упражненіемъ его силъ».

Разсматривая обученіе грамотѣ, какъ одно изъ занятій роднымъ языкомъ, слѣдуетъ, прежде всего, имѣть въ виду, что языкъ есть матеріалъ, воспринимаемый слухомъ, и, слѣдовательно — изученіе его должно основаться *на впечатлѣніяхъ слуха*. Зрѣніе не можетъ дать вѣрнаго понятія о языкѣ, и начинать наблюденія въ этой области съ воспріятій зрѣнія—значитъ вести дѣло по ложной дорогѣ. Къ впечатлѣніямъ зрѣнія здѣсь можно переходить только тогда, когда впечатлѣнія слуха достаточно уяснены, переработались въ отчетливыя представленія, какъ въ изученіи видимыхъ предметовъ — наоборотъ — слѣдуетъ переходить отъ зрѣнія къ слуху, когда впечатлѣнія перваго совершенно сознаны и приведены въ надлежащій порядокъ. Въ предметномъ обученіи дѣло исходитъ отъ видимаго предмета и переходитъ къ описанію его въ словахъ; въ изученіи языка дѣло, напротивъ, должно исходить отъ слышаемой рѣчи и переходить къ изображенію ея на письмѣ: въ обоихъ случаяхъ прежде всего самъ предметъ, какъ исходный пунктъ, а потомъ уже его изображеніе. Затѣмъ, примѣняя къ обу-

ченію грамотѣ общія свойства обученія родному языку, наталкиваемся на правило, непосредственно *вытекающее изъ свойствъ самаго языка*. Языкъ, матеріалъ, воспринимаемый слухомъ, представляетъ собою средство для выраженія мыслей, форму, въ которую облекается человѣческая мысль,—отсюда: во-первыхъ, изученіе его должно начинаться съ впечатлѣній слуха, во-вторыхъ, онъ долженъ быть изучаемъ—въ связи съ содержаніемъ, а не отдѣльно отъ него, слѣдовательно—въ цѣлой рѣчи, т. е. такого явленія, которое явно, выпукло проявляетъ способность языка выражать мысль. Рѣчь разлагается на предложенія, предложеніе—на части, на слова, слово — на звуки, затѣмъ обратно — изъ звуковъ составляются слова, слова совокупляются въ предложенія, изъ предложеній составляется рѣчь,—то есть дѣло начинается съ разъединенія, разложенія, раздробленія и переходитъ въ сложеніе, соединеніе, совокупленіе, и объ эти противоположныя работы тѣсно сливаются, взаимно дополняя другъ друга. Эти два способа, ведущіе къ достиженію извѣстной цѣли въ обученіи, по терминологіи Дистервега, называются—первый *аналитическимъ*, или разлагательнымъ методомъ, имѣющимъ въ виду отыскать части извѣстнаго сложнаго цѣлаго, второй—*синтетическимъ* или составительнымъ, имѣющимъ въ виду образованіе сложнаго цѣлаго изъ элементовъ, изъ простыхъ началъ. «На этомъ основаніи—говоритъ Дистервегъ, педагоги совершенно основательно признаютъ аналитическимъ методомъ въ грамматикѣ—переходъ отъ предложенія къ слову и къ звуку; противоположный же этому методъ, т. е. переходъ отъ звука и слова къ предложенію, называется синтетическимъ». Такимъ образомъ, методъ, который установился въ правильномъ обученіи родному языку, представляетъ *соединеніе анализа съ синтезомъ*.

Послѣ всего сказаннаго едва ли нужно опровергать то совершенно неосновательное, но весьма распространенное мнѣніе, которое повторялось много разъ, нерѣдко повторяется и нынѣ, будто все равно, какимъ-бы способомъ ни научить ребенка грамотѣ, лишь-бы научить. Такъ, авторъ одного изъ весьма почтенныхъ дидактическихъ сочиненій, вышедшихъ въ послѣднее время (1870 года) приходитъ къ тому выводу, что «лучшая метода для учителя есть та, которая болѣе всѣхъ другихъ знакома учителю». Это, конечно, съ одной стороны, справедливо, потому что нельзя же вести дѣло по методу, который намъ вовсе неизвѣстенъ, или мало извѣстенъ; но все-таки, какъ-бы ни хорошо усвоилъ себѣ учитель дурной методъ и какимъ-бы талантомъ онъ ни обладалъ

при этомъ, онъ будетъ неудовлетворительнымъ учителемъ: хорошій учитель обязанъ усвоить лучшій методъ изъ всѣхъ и выбрать его не на вѣру, а сознательно, совершенно ясно сознавая, что онъ лучшій, и понимая, почему онъ лучшій. Говорятъ: «учи, какъ умѣешь и какъ хочешь, лишь былъ-бы успѣхъ». На такія слова можно возразить, что результаты и успѣхи дѣло условное: въ иномъ случаѣ удовлетворителенъ тотъ результатъ, который въ другомъ никуда не годится, смотря по природнымъ свойствамъ, домашней обстановкѣ ученика и множеству обстоятельствъ, независящихъ отъ учителя; иногда результатъ достигается совсѣмъ не дѣятельностью учителя, а посторонними вліяніями, даже неуловимыми впечатлѣніями, о которыхъ никто, и учитель, и ученикъ, не знаютъ ровно ничего. Нигдѣ близорукій практическій взглядъ, чуждый основательныхъ теоретическихъ началъ, не можетъ такъ легко и грубо ошибаться, какъ въ обученіи и воспитаніи, въ сферѣ дѣятельности, основу которой составляетъ наблюденіе, а не эксперементы, такъ какъ предметомъ экспериментовъ здѣсь пришлось бы сдѣлать живаго человѣка. Да и наблюденія-то здѣсь слѣдуетъ принимать съ большой осторожностью. Вы предпочитаете тотъ или другой методъ обученія, потому что въ примѣненіи г. А. онъ далъ лучшіе, повидимому, результаты, нежели другой методъ въ примѣненіи г. Б. Я уже не говорю, что большая или меньшая удовлетворительность результатовъ — дѣло условное; да развѣ г. А. равенъ г. Б. во всѣхъ отношеніяхъ? Можетъ быть, степень удовлетворительности примѣненія методовъ была различна. Или, можетъ быть, успѣшность въ одномъ случаѣ, или неуспѣшность въ другомъ, зависѣла отъ обстоятельствъ чисто внѣшнихъ, и если-бы методы переставновить, то въ одномъ случаѣ увеличилась-бы неуспѣшность, а въ другомъ успѣшность. Можетъ быть, между обучаемыми у того и другаго учителя была такая разница, что и при одинаковости метода результаты были-бы столь же различны. Нѣтъ, сужденіе о методѣ обученія, на такихъ близорукихъ и шаткихъ основаніяхъ будетъ слишкомъ сомнительно. Только теоретическая подкладка, основанная на изученіи человѣческой природы, можетъ сдѣлать сужденія въ этой сферѣ прочными, независящими отъ разныхъ случайностей и въ значительной степени гарантированными отъ грубыхъ ошибокъ. Поэтому, для окончательнаго выбора лучшаго способа обученія грамотѣ, слѣдуетъ остановиться прежде всего на теоретической почвѣ, опредѣливъ, на основаніи предъидущихъ разсужденій, общія условія, которыя даютъ тому

или другому способу дѣйствительное право называться удовлетворительнымъ съ педагогической точки зрѣнія.

Вотъ эти условія:

1. Онъ долженъ быть способомъ, *развивающимъ умственныя силы ребенка*, чтобы умѣнье грамотѣ достигалось вмѣстѣ съ развитіемъ и укрѣпленіемъ мышленія.

2. Онъ долженъ вносить въ обученіе *личный интересъ* ребенка, подвигая дѣло этимъ интересомъ, а не притупляющимъ насиліемъ.

3. Онъ долженъ представлять собою *процессъ самообученія*, возбуждая, поддерживая и направляя самодѣятельность ребенка.

4. Онъ долженъ основываться *на впечатлѣніяхъ слуха*, какъ того чувства, которое служитъ для воспріятія языка.

5. Онъ долженъ соединять *анализъ съ синтезомъ*, начиная разложеніемъ сложнаго цѣлаго на простыя части и переходя къ сложенію простыхъ началъ въ сложное цѣлое.

Установивъ такую точку зрѣнія на предметъ, перейдемъ къ краткому обозрѣнію разныхъ способовъ обученія грамотѣ въ ихъ исторической послѣдовательности. Такое краткое обозрѣніе ихъ будетъ не безполезно въ виду того обстоятельства, что всѣ эти способы еще примѣняются въ нашихъ школахъ и даже находятъ своихъ защитниковъ.

Большинство изъ насъ, людей зрѣлаго возраста, въ дѣтствѣ обучалось грамотѣ, съ указкою въ рукахъ и со слезами на глазахъ, по букварю, предлагающему на первомъ планѣ русскій алфавитъ, начиная съ *аза* и оканчивая *ижицей*, затѣмъ ряды двойныхъ, тройныхъ и т. д. складовъ, наконецъ кое-какой матеріалъ для чтенія, преимущественно состоящій изъ поучительныхъ разсказовъ, нравственныхъ сентенцій и т. п. Способъ обученія состоялъ въ томъ, что дѣти, приглядываясь къ фигурамъ буквъ, заучивали ихъ названія — или по старинному — *азъ*, *буки*, откуда и книжка называлась *азбукой*, или по новому (въ наше время это было ново) — *а*, *бе*, *ве*, и т. д.; первыя названія, состоящія изъ цѣлыхъ словъ съ звукомъ, который изображался буквою, въ началѣ, были придуманы въ видахъ легчайшаго заучиванія; вторыя вошли въ употребленіе съ цѣлью упрощенія, когда старинныя названія потеряли всякій смыслъ. За заучиваніемъ фигуръ и названій буквъ слѣдовало заучиваніе складовъ въ такой формѣ: буки-азъ-ба или бе-а-ба и пр. Заучиваніе складовъ, при множествѣ разнообразныхъ сочетаній, которыя возможно образовать изъ 36 буквъ, продолжалось долго. Когда всѣ склады были проработаны такимъ забивающимъ дѣтскую мысль способомъ, переходили къ чтенію по складамъ: пе-е-пе, р-о-ро = перо и т. п., и наконецъ къ чтенію безъ складовъ или, какъ говорили, «*по верхамъ*». Этотъ древнѣйшій способъ обученія грамотѣ можно назвать *буквеннымъ*, потому что онъ былъ основанъ на заучиваніи буквъ, ихъ названій. Очевидно, что при такомъ способѣ обученія грамотѣ у ребенка приводилась въ дѣятельное состояніе только одна память; зубреніе, повтореніе сотни разъ одного и того же — вотъ путь, по которому вели ребенка, при этомъ способѣ, къ искусству читать; дѣтская мысль не находила себѣ никакой пищи: она или отвлекалась отъ безсмысленнаго зубренья и проявлила въ ребенкѣ то апатичное отношеніе къ работѣ, неимѣющей въ его глазахъ никакого смысла и интереса, которое называли «лѣностью», или притуплялась, замирала и, можетъ быть, во многихъ дѣтяхъ настолько останавливалась въ своемъ развитіи, что потомъ они казались если не идіотами, то по малой мѣрѣ малоспособными. Ясно, что при такомъ способѣ долженъ былъ въѣдаться въ дѣтскую натуру только одинъ навыкъ — повторять чужія слова, не допрашиваясь отъ нихъ никакого смысла, а такой навыкъ потомъ, когда ребенку надо было учиться по книжкѣ разнымъ наукамъ, конечно, долженъ былъ представлять иного ребенка, совсѣмъ не глупаго отъ природы, тупицей, неспособнымъ понимать самыя простыя вещи. Не содержа въ себѣ никакой развивающей силы для мышленія, буквенный способъ чуждъ былъ и всякаго личнаго интереса со стороны учащагося: какой интересъ можетъ представить для ребенка процессъ безсмысленнаго затверживанія безсмысленныхъ буки-азъ-ба, ге-ер-а-гра и т. п.? Заинтересовать ребенка — это значитъ привлечь къ работѣ его мышленіе и вообще душевныя способности, а буквенный способъ нисколько не затрогивалъ ихъ, почему и не содержалъ въ себѣ никакого интереса для маленькаго ученика. Отсюда — необходимость насильственнаго характера въ обученіи, которое уже никакимъ образомъ не могло переходить въ самообученіе, потому что ребенокъ не понималъ въ немъ ровно ничего и учился только потому, что его заставляли учиться подъ страхомъ наказанія. Отсюда и знаменитая поговорка, что «корень ученія горекъ». Путь, которымъ велъ дѣтей этотъ способъ, былъ противоестественъ во всѣхъ отношеніяхъ; начиная заучиваніемъ названій буквъ, онъ исходилъ изъ впечатлѣній зрѣнія, — слѣдовательно, не вводилъ обученія грамотѣ въ сферу занятій роднымъ языкомъ; онъ состоялъ изъ одного сим-

теза, который недоступенъ дѣтскому пониманію, если не соединяется съ анализомъ: ребенокъ можетъ соединять отдѣльныя части предмета въ одно цѣлое только тогда, когда предварительно изучалъ и самъ разлагалъ это цѣлое. Не говоримъ уже о томъ, что при буквенномъ способѣ и синтезъ былъ крайне безсмысленъ и потому затруднителенъ: какимъ образомъ изъ *буки-азъ* или *бе-а* могло выйти *ба* — это для ребенка навсегда оставалось неразрѣшимой загадкой. Всѣ эти недостатки буквеннаго способа были слишкомъ очевидны, чтобы ихъ можно было не замѣтить тѣмъ людямъ, которые смотрѣли на дѣло не исключительно съ ремесленной точки зрѣнія; а потому передовые педагоги еще съ конца прошедшаго столѣтія усиленно добивались, чтобы придать обученію грамотѣ больше смысла и занимательности. Такъ Базедовъ еще въ 1784 году издалъ руководство, названное имъ «Неожиданнымъ великимъ усовершенствованіемъ искусства обученія чтенію», въ которомъ предлагаетъ рядъ разнообразныхъ нововведеній, облегчающихъ для дѣтей скучный и забивающій процессъ обученія грамотѣ: какъ предварительную подготовку, онъ совѣтуетъ ввести изустныя упражненія въ звукахъ; предлагаетъ буквы заучивать, начиная съ гласныхъ, а не въ алфавитномъ порядкѣ, какъ это дѣлалось обыкновенно; для облегченія самаго заучиванія буквъ и для нагляднаго представленія образованія слоговъ и словъ предлагаетъ употреблять подвижную азбуку и вводить разнообразныя игры, напр.: дѣтямъ раздаютъ буквы, испеченныя изъ тѣста нѣсколько вкуснѣе обыкновеннаго, — по его увѣренію, дѣтямъ достаточно четыре недѣли поѣсть такихъ буквъ, чтобы научиться читать.

Песталоцци въ своемъ «Руководствѣ къ обученію складыванію и чтенію», напечатанномъ въ 1811 году, предпосылаетъ азбукѣ устное складываніе слоговъ и словъ, возлагая веденіе этихъ упражненій на обязанность матери, дѣлитъ буквы на гласныя и нѣмыя и устанавливаетъ такой порядокъ обученія: посредствомъ подвижныхъ буквъ, онъ знакомитъ дѣтей сперва съ одной гласной и ея произношеніемъ, потомъ прямо со слогами, приставляя къ этой буквѣ нѣмыя: а, ад, да, сад, дас, рад, дар, о, во, вол, лов. дол; всякій слогъ произносится учителемъ и повторяется дѣтьми до тѣхъ поръ, пока дѣти, не запомнятъ его твердо; только послѣ продолжительныхъ упражненій въ складахъ на доскѣ, при помощи подвижныхъ буквъ, дѣти переходятъ къ книгѣ.

Подвижныя буквы, картинки, разговоры объ окружающихъ

предметахъ, предварительное изученіе буквы, какъ фигуры, предшествующее заучиванію ея названія,— всѣ эти и подобныя нововведенія, конечно, придавали обученію грамотѣ нѣкоторое оживленіе; но самый способъ, въ сущности своей, оставался тѣмъ-же, построеннымъ на ложныхъ началахъ и несоотвѣтствующимъ условіямъ разумнаго школьнаго обученія. Самымъ крупнымъ измѣненіемъ можно считать переходъ отъ заучиванія буквъ къ непосредственному произношенію слоговъ безъ складыванія, т. е. не произнося отдѣльно названій буквъ, входящихъ въ составъ слога: вмѣсто бе-е-бе—прямо—*бе*, вмѣсто ес-а—са—са прямо—*са*. Это нововведеніе измѣняло буквенный способъ въ *слоговой*: здѣсь уже основою чтенія является не буква, а слогъ. Съ педагогической точки зрѣнія, сущность измѣнилась все-таки очень мало: дѣло попрежнему состояло изъ зубренія, упражняющаго только память ребенка, и то въ самой узкой сферѣ, нисколько не затрогивая мышленія; участія личнаго интереса ребенка въ скучной, утомительной работѣ все-таки не было, и характеръ ея оставался попрежнему насильственный, вовсе не похожій на процессъ самообученія; на первомъ планѣ попрежнему стояли впечатлѣнія зрѣнія, а не слуха, и въ методѣ господствовалъ синтезъ. Поэтому и въ слоговомъ способѣ оказались необходимыми разнообразныя внѣшнія улучшенія, которыя парализировали его вредныя стороны, но не касались сущности его. Въ этомъ направленіи работали многіе замѣчательные педагоги, и внѣшнюю сторону дѣла, пріемы и обстановку обученія, довели до значительнаго совершенства, такъ что многое, изобрѣтенное ими для улучшенія слоговаго способа, для внесенія въ дѣло жизни, интереса и разнообразія, заслуживаетъ подражанія и сохранилось до сихъ поръ.

Такъ, педагогъ Гедике въ концѣ прошлаго столѣтія (1798 г.) старался осмыслить заучиваніе слоговъ искуснымъ подборомъ ихъ, чтобы каждый слогъ являлся уже цѣлымъ словомъ съ опредѣленнымъ значеніемъ, а эти слоги-слова старался группировать въ цѣлыя фразы, въ такомъ родѣ: садъ былъ тихъ, я пилъ медъ, быкъ ѣлъ злакъ и т. п. Оливье, современникъ Гедике (1804 г.), предпосылаетъ обученію грамотѣ упражненія въ разговорѣ, какъ начало занятія роднымъ языкомъ и довольно полное изученіе звуковъ человѣческой рѣчи,—впрочемъ, вовсе не связывая этихъ звуковыхъ упражненій съ обученіемъ грамотѣ: онъ разработываетъ звуко-ученіе, какъ рядъ предварительныхъ упражненій для развитія органовъ рѣчи; для перехода отъ буквъ къ слогамъ онъ

предлагаетъ произносить согласныя, соединяя ихъ собственный звукъ съ глухимъ *е*, которое при чтеніи постепенно сокращать и наконецъ вовсе скрадывать. Какъ ни важны были подобные улучшенія по отношенію къ веденію дѣла, они не вытекали изъ сущности его: недостатки способа, его противорѣчія и разладъ съ задачею школы оставались во всей силѣ, они только немного парадизировались; улучшились только пріемы и обстановка обученія; но когда люди долго и упорно ходятъ вокругъ да около цѣли, рано или поздно они набредутъ и на искомую цѣль,—такъ и стремленія многихъ честныхъ и энергическихъ людей, желавшихъ придать обученію грамотѣ вполнѣ разумный характеръ, мало-по-малу приближали ихъ къ истинѣ. Уже предварительныя звуковыя упражненія, хотя на первое время они были поставлены совершенно особнякомъ, безъ связи съ обученіемъ грамотѣ, представляли важный шагъ на пути къ истинному способу: они вводили въ дѣло впечатлѣнія слуха и наводили на мысль о важности звукоученія, о тѣсной связи его съ грамотой. Эта связь совершенно ясно обнаруживалась, когда, ради облегченія дѣла, учителя прибѣгали къ такому пріему: показавъ дѣтямъ прямые и обратные слоги съ одною гласною (*ба* и *аб* и т. п.), ставили, посредствомъ подвижной азбуки, изучаемую согласную въ срединѣ между гласными, напр. *ива*, и спрашивали дѣтей: Какъ прочитать первыя двѣ буквы? *ив*... Какъ прочитать послѣднія двѣ? *ва*... Какъ прочитать всѣ три? *ива*... Что остается, если отнять *и* и *а*? Попробуйте прочитать эту букву одну?... Послѣ нѣкоторыхъ попытокъ, дѣти получали понятіе объ единичномъ произношеніи согласнаго звука: такое произношеніе оказывалось возможнымъ и прямо приводило къ мысли—почему бы не произносить согласныя буквы, не прибавляя ничего къ ихъ собственному звуку, насколько бы тогда облегчилось складываніе и произношеніе слоговъ, насколько оно осмыслилось-бы въ глазахъ дѣтей, которыя никакъ не могутъ понять, почему изъ *бе—а* выходитъ не *беа*, а *ба*? Словомъ, явилась мысль подмѣнить заучиваніе *названій буквъ* заучиваніемъ *звуковъ*, обозначаемыхъ буквами, съ перваго шага устанавливая различіе между звукомъ и буквою. Отсюда возникала мысль о *звуковомъ способѣ* обученія грамотѣ, которая и была обработана довольно обстоятельно въ началѣ нынѣшняго столѣтія педагогомъ Стефани (1804 г.). Его способъ отличался отъ прежнихъ главнымъ образомъ тѣмъ, что онъ, показывая дѣтямъ буквы въ извѣстной послѣдовательности, начиная съ гласныхъ, прямо учитъ

правильно и чисто произносить изображаемые ими звуки, вовсе не сообщая ихъ названій,—слѣдовательно, онъ все-таки начинаетъ впечатлѣніями зрѣнія и все-таки идетъ исключительно путемъ синтеза; переходя къ сочетанію буквъ, онъ отнюдь не допускаетъ складыванія и подсказыванія со стороны учителя. Выставивъ двѣ буквы, гласную и согласную, образующія прямой или обратный слогъ, напр. *ма* или *ам*, онъ требуетъ, чтобы слогъ былъ прочитанъ непремѣнно самимъ ребенкомъ, какъ сліяніе двухъ звуковъ, непосредственно слѣдующихъ одинъ за другимъ, предлагая для этаго разные облегчающіе дѣло пріемы въ такомъ родѣ: выставляются двѣ буквы, согласная и гласная, напр. *ма*, закрывая первую, предлагаютъ дѣтямъ произнести вторую гласную, потомъ, открывъ первую, предлагаютъ прочитать обѣ слитно, или закрывъ вторую (гласную), предлагаютъ первую тянуть до тѣхъ поръ, пока не откроютъ другой, а тогда эту послѣднюю быстро присоединить къ первой.

Переходя къ чтенію словъ, Стефани до конца выдерживаетъ свое противодѣйствіе складыванію особыми, придуманными для этого, пріемами: предлагая слово, оканчивающееся на гласную, напр. *осока*, начинаютъ чтеніе съ послѣдней буквы, закрывая предъидущія и прибавляя предъидущія одну за другой постепенно, образуя путемъ этого нарощенія слово: *а*, *ка*, *ока*, *сока*, *осока*; или, наоборотъ, начинаютъ съ первой буквы, закрывая прочія, и посредствомъ прибавленія буквы за буквой доходятъ до цѣлаго слова: *о*, *ок*, *око*, *окол*, *околи*, *околиц*, *околица*; подобнымъ образомъ переходятъ къ чтенію слоговъ съ двумя и тремя согласными: *у*, *ук*, *укр*, *укро*, *укропъ*. Послѣ этого Стефани переходитъ къ анализу — къ разложенію словъ на слоги, вмѣстѣ съ тѣмъ упражняя дѣтей въ чтеніи предложеній, уясняя при этомъ и значеніе знаковъ препинанія, запятой, точки, знака вопросительнаго. Стефани полагаетъ, что по его способу можно научить дѣтей чтенію—въ школѣ *въ полгода*, а на дому, занимаясь съ однимъ ребенкомъ по часу въ день, *въ три мѣсяца*: видно, что онъ придавалъ большое значеніе, скорости обученія не предполагая, что его попытка можетъ внести такую реформу въ обученіе грамотѣ, что всякая торопливость въ этомъ дѣлѣ сдѣлается излишнею. Нужно было разъ напасть на мысль объ изученіи звуковъ и объ основаніи на немъ чтенія, какъ на самомъ прочномъ фундаментѣ, и дѣло должно было принять совсѣмъ иной характеръ. Выработалась система *звуковыхъ упражненій*, подготовляющихъ дѣтей къ чтенію,

и затѣмъ изученіе буквъ, какъ знаковъ для изображенія звуковъ, отодвинулось на второй планъ; слѣдовательно, обученіе грамотѣ стало исходить изъ *впечатлѣній слуха*, къ которымъ уже потомъ присоединялось впечатлѣнія зрѣнія. «При звуковомъ способѣ,— говоритъ Гинчъ, бывшій въ 1845 году директоромъ Потсдамской учительской семинаріи, — главное основаніе и начало обученія составляетъ самый звукъ; на него попреимуществу обращается вниманіе учениковъ и на немъ прежде всего упражняются ихъ слухъ и органы рѣчи; а затѣмъ уже, когда ученики достаточно освоились со слышаннымъ звукомъ, имъ дается и знакъ, буква, какъ средство изобразить звукъ и для глазъ, и удержать его лучше въ памяти». Началомъ изученія звуковъ явилось разложеніе сложнаго цѣлаго, слова, на простыя части—звуки, то есть *анализъ* (Жакото), къ которому потомъ стали присоединять сложеніе словъ изъ звуковъ, т. е. *синтезъ*, а отсюда возникала мысль о соединеніи чтенія, основаннаго на разложеніи, съ письмомъ, основаннымъ на сложеніи, т. е. о соединенномъ обученіи чтенію и письму. Такимъ образомъ, обученіе грамотѣ явилось настолько осмысленнымъ, что стало занимать уже не одну память, но и *мышленіе* дѣтей; сдѣлалось возможнымъ двигать дѣломъ не насиліемъ и не заучиваніемъ безсмысленныхъ складовъ, а усиліями собственнаго ума ребенка и личнымъ интересомъ его, соединеннымъ съ этими усиліями,—вносится начало *самообученія* и *личнаго интереса* въ предметъ, который долго представлялся мертвящимъ, скучнымъ, отупляющимъ. Главное достоинство звукового способа, по мнѣнію Дистервега, заключается именно въ томъ, что онъ, требуя отъ ученика напряженія силъ и способностей, развиваетъ его умственно и пріучаетъ выговаривать чисто и отчетливо; этотъ способъ, говоритъ онъ, имѣетъ особенное достоинство въ такихъ странахъ, гдѣ господствуетъ дурной выговоръ, гдѣ въ простонародьи многіе звуки или вовсе пропускаются, или вмѣсто ихъ выговариваются другіе; для того, чтобы въ такихъ мѣстностяхъ пріучить дѣтей къ правильному, отчетливому произношенію, одно средство — это обученіе чтенію по звуковому способу. Замѣчательно, что и всѣ усовершенствованные пріемы обученія, которые были придуманы раньше Базедовымъ, Песталоцци, Гедике, Оливье и др., получили полное значеніе и смыслъ только при звуковомъ способѣ: они оказались его частями, открытыми раньше, нежели было открыто цѣлое.

Предварительныя бесѣды о предметахъ, упражненія въ разговорѣ, различеніе гласныхъ и согласныхъ звуковъ, употребленіе подвижныхъ буквъ, читательныя машинки—все это представилось пріемами и занятіями, органически связанными съ обученіемъ грамотѣ по звуковому способу, прямо вытекающими изъ его сущности. Чтобы придать этому способу полное значеніе педагогическаго занятія, всецѣло входящаго въ тотъ учебный предметъ начальной школы, который называется «роднымъ языкомъ», оставалось только еще тѣснѣе связать его съ умственно-словесными упражненіями и этимъ послѣднимъ дать правильное и полное развитіе, основывая ихъ на изученіи предметовъ, сообразно съ естественнымъ путемъ умственнаго развитія дѣтей. Эту задачу выполнилъ въ сороковыхъ годахъ директоръ лейпцигскаго городскаго училища докторъ Фогель, а вслѣдъ за нимъ—ее обработалъ окончательно учитель берлинской семинаріи для приготовленія учительницъ, Бёме. Основныя черты способа, выработаннаго этими педагогами, можно въ сжатомъ видѣ формулировать слѣдующимъ образомъ: 1) Обученіе начинается не съ книги, не съ буквъ, даже не съ звуковыхъ упражненій, а съ предметныхъ уроковъ: разговоръ учителя съ дѣтьми по поводу картинокъ, изображающихъ различные обыденные предметы, или по поводу самыхъ предметовъ, находящихся передъ глазами дѣтей, затрогиваетъ ихъ наблюдательность, мышленіе, воображеніе, даръ слова, причемъ вопросы учителя руководствуютъ дѣтей, возбуждая ихъ къ самодѣятельности и самообученію; разговоръ сопровождается и перемежается разсказами учителя, рисованіемъ, пѣніемъ. 2) Отъ предметнаго урока и умственно-словесныхъ упражненій, его сопровождающихъ, переходятъ къ названію предмета и изученію его: разлагая слово на части, доводятъ дѣтей до понятія о звукѣ, какъ недѣлимомъ элементѣ человѣческой рѣчи; знакомятся съ звуками, легко произносимыми отдѣльно и приголосками, затруднительными для отдѣльнаго произношенія; комбинируютъ въ разнообразныя сочетанія знакомые звуки, образуя новыя слова, изъ которыхъ каждое опять разсматриваютъ, какъ сложное цѣлое, вникая въ его значеніе, и разлагаютъ на звуки, такимъ образомъ чередуя анализъ съ синтезомъ. 3) Пріобрѣтя навыкъ въ сложеніи и разложеніи словъ и ясное понятіе о звукѣ вообще и о разнообразіи звуковъ и звуковыхъ сочетаній, знакомятся съ письменнымъ и печатнымъ начертаніемъ буквъ, какъ знаковъ, дѣлающихъ звуки доступными зрѣнію, причемъ роль ребенка не остается только пассивною, а напротивъ, постоянно переходитъ въ дѣятельность: онъ выбираетъ

изъ массы знаковъ знакомыя буквы, комбинируетъ ихъ, копируетъ, пишетъ, слагаетъ и разлагаетъ слова и фразы, читаетъ комбинаціи свои или товарищей, объясняетъ значеніе словъ, припоминаетъ и повторяетъ содержаніе предметныхъ уроковъ и т. д.

Съ точки зрѣнія выставленныхъ выше основныхъ положеній для оцѣнки удовлетворительности способовъ обученія грамотѣ, способъ, только-что изложенный нами въ общихъ чертахъ, представляетъ слѣдующія выпуклыя качества и особенности:

1. Какъ способъ *звуковой*, онъ сохраняетъ всецѣло всѣ характеристическія особенности всякаго звуковаго способа: исходитъ изъ впечатлѣній слуха, съ перваго раза устанавливая правильное отношеніе къ языку, и потомъ уже присоединяетъ къ нимъ впечатлѣнія зрѣнія, такимъ образомъ ясно различая звукъ, матеріалъ, и букву, его изображеніе.

2. Какъ способъ, *соединяющій чтеніе съ письмомъ*, онъ начинаетъ съ разложенія и переходитъ къ сложенію, соединяя анализъ съ синтезомъ.

3. Какъ способъ, переходящій къ изученію словъ и звуковъ *отъ изученія предметовъ*, онъ идетъ естественнымъ путемъ, способствуетъ правильному образованію представленій и понятій и дѣйствуетъ развивающимъ образомъ на всѣ стороны дѣтской природы: побуждаетъ дѣтей къ наблюдательности, къ группировкѣ наблюденій, къ словесной передачѣ ихъ, развиваетъ внѣшнія чувства, умъ, воображеніе, память, даръ слова, сосредоточенность, самодѣятельность, привычку работать въ обществѣ, уваженіе къ порядку.

4. Какъ способъ, дающій посильную работу *всѣмъ душевнымъ силамъ ребенка*, онъ вноситъ въ обученіе личный интересъ, возбуждая въ дѣтяхъ охоту и любовь къ ученію и обращая его въ процессъ самообученія.

Намѣреваясь въ слѣдующей бесѣдѣ подробно изложить ходъ обученія грамотѣ по этому способу, въ примѣрной обработкѣ *), здѣсь скажу нѣсколько словъ о литературѣ по обученію *русской* грамотѣ, которая въ послѣднее время замѣтно обогатилась. Первыми попытками введенія у насъ звуковаго способа были труды гг. Золотова и Главинскаго; а первою вполнѣ удовлетворительною

*) См. «Обученіе грамотѣ по звуковому способу въ связи съ предметными уроками» Н. Бунакова, рекомендованное министерств. народнаго просвѣщенія для употребленія въ народныхъ школахъ и вышедшее въ 1874 г. третьимъ изданіемъ: одна книжка для учителя и три книжки для дѣтей.

обработкою его, въ примѣненіи къ русскому языку, слѣдуетъ считать «Родное Слово» покойнаго Константина Дмитріевича Ушинскаго, которое притомъ даетъ превосходное дидактическое руководство для учителя, а дѣтямъ—хорошій матеріалъ для сознательнаго чтенія, обработанный съ рѣдкимъ талантомъ и педагогическимъ тактомъ. Затѣмъ представляется большое количество руководствъ, изъ которыхъ нѣкоторыя отличаются многими достоинствами и особенностями, но всѣ далеко отстали отъ труда Ушинскаго, какъ-то — Шафранова, Орбинскаго, Вахрушевой, Симоновича, Столпянскаго, Шарловскаго, Резенера и Волкова, барона Корфа, Деркачева, Золотницкаго, Блинова, Богоявленскаго, Паульсона, Водовозова, графа Толстаго. Одни изъ этихъ руководствъ, задавшись исключительно цѣлью — ускорить процессъ обученія грамотѣ, отступили отъ существенныхъ педагогическихъ условій,— напр. начинаютъ не съ рѣчи и слова, а прямо съ звуковъ,—и отъ существенныхъ условій звуковаго способа, напр. не предпосылаютъ звуковыхъ упражненій, а прямо показываютъ дѣтямъ буквы, не сообщивъ имъ яснаго понятія о звукѣ и сочетаніи звуковъ, не развивши въ нихъ умѣнья распоряжаться звуками. Не удивительно, что въ послѣднемъ случаѣ звуковой способъ, при такомъ руководствѣ, даетъ результатъ, котораго именно не должно быть при настоящемъ звуковомъ способѣ, а именно, что дѣти читаютъ *каждую букву отдѣльно*, не умѣя образовать сочетанія звуковъ, и приходится придумывать разные пріемы для устраненія этого явленія, какъ — пѣніе звуковъ и т. п. Другіе изъ названныхъ руководствъ копируютъ и видоизмѣняютъ «Родное Слово», все-таки отставая отъ оригинала. Наконецъ, «азбука» гр. Толстаго представляетъ запоздалую и тщетную попытку возвратить обученіе грамотѣ отъ звуковаго способа къ стариннымъ букварямъ.

Самостоятельною работою представляется «Первая учебная книжка» г. Паульсона, соединяющая обученіе грамотѣ съ предметными уроками. По этому руководству занятія ведутся въ такомъ порядкѣ: 1) разсматриваніе предмета (ось, санп, дуга, пила, рама, чаша и т. п.), 2) рисованіе разсмотрѣннаго предмета, 3) копировка названія предмета (написаннаго слова — работа, едва ли имѣющая значеніе), 4) устное разложеніе слова на звуки, 5) разложеніе написаннаго слова на буквы, 6) систематическое упражненіе въ письмѣ, 7) знакомство съ печатными буквами, составленіе изъ нихъ слоговъ и словъ, 8) писаніе вновь составленныхъ словъ.

XI.

Обученіе грамотѣ [1]).

Программа обученія грамотѣ по звуковому способу въ связи съ предметными уроками. — Содержаніе предметныхъ уроковъ. — Звуковыя упражненія. — Чтеніе съ постепеннымъ возрастаніемъ числа буквъ. — Начальное письмо. — Церковно-славянское чтеніе. — Описаніе прибора, называемаго «читательной машинкой».

Приступая къ изложенію примѣрной обработки обученія грамотѣ по звуковому способу, въ связи съ предметными уроками и начальными упражненіями въ родномъ языкѣ,—прежде всего повторю сжато, въ чемъ состоитъ сущность того способа, который обрабатывается въ этомъ изложеніи. Дѣло начинается разговоромъ учителя съ дѣтьми о *предметѣ*, который находится передъ ихъ глазами и доступенъ ихъ непосредственному наблюденію; въ случаѣ необходимости, дѣйствительный предметъ замѣняется изображеніемъ его, картинкою [2]). Отъ изученія предмета переходятъ къ изученію названія его, изучаютъ *слово*, его звуковой составъ: разлагаютъ слово на *звуки*, изъ данныхъ звуковъ составляютъ слова, отыскиваютъ знакомые звуки въ другихъ словахъ, подбираютъ слова съ знакомыми звуками. Отъ изученія слова, какъ сочетанія звуковъ, переходятъ къ печатному и письменному изображенію его посредствомъ *буквъ*, т. е. къ чтенію и письму. Ознакомивши дѣтей съ опредѣленнымъ количествомъ буквъ, упражняютъ ихъ въ *чтеніи* и *письмѣ*, но отнюдь не механическомъ, а *сознательномъ*, соединяя чтеніе и письмо съ умственно-словесными упражненіями: для этого предлагаютъ имъ матеріалъ, не выходящій изъ круга знакомыхъ буквъ и доступный ихъ пониманію, насколько къ этому дѣти подготовлены предметными уроками. Когда дѣти становятся полными хозяевами въ этомъ кругу, постепенно вводятъ въ матеріалъ для чтенія и письма новыя буквы, что даетъ возможность придать этому матеріалу болѣе содержательности, разнообразія, интереса [3]). Вотъ

[1]) Сюда относятся приложенія: №№ 2 и 3 — рисованіе по клѣткамъ, № 4 — графическая сѣтка, элементы, буквы, № 6 — читательная машинка.

[2]) Какъ пособіе для наглядного обученія, при моемъ руководствѣ приложены рисунки.

[3]) Для этого при моемъ руководствѣ служатъ *три дѣтскія книжки*, а здѣсь прилагаются *таблицы*: таблицами можетъ пользоваться разомъ весь классъ, книжки даютъ каждому ученику.

сущность того способа, примѣрная обработка котораго предлагается ниже.

Планъ этой обработки слѣдующій:

Первая ступень: звуковыя упражненія и письмо элементовъ, въ связи съ предметными уроками и начальными упражненіями въ родномъ языкѣ.

Вторая ступень: продолженіе тѣхъ же занятій, изученіе двѣнадцати буквъ: гласныя — *а, и, у, о, е*, согласныя — *с, р, к, л, т, н* и *ъ* на концѣ словъ; сознательное чтеніе и письмо въ кругу этихъ буквъ.

Третья ступень: продолженіе тѣхъ же занятій; постепенное изученіе новыхъ одиннадцати буквъ: гласныя — *я, ю, ы, ъ, э*, согласныя — *м, в, д, ч, ж* и *ь* на концѣ словъ; чтеніе и письмо въ кругу двадцати трехъ буквъ.

Четвертая ступень: продолженіе тѣхъ же занятій, постепенное изученіе остальныхъ согласныхъ буквъ, до полной азбуки, сопровождаемое упражненіями въ сознательномъ чтеніи и письмѣ; церковно-славянское чтеніе.

Выборъ предметовъ для нагляднаго обученія сдѣланъ сообразно съ тѣмъ планомъ, который развивается въ IX лекціи: нѣсколько животныхъ, растеній, минераловъ, болѣе или менѣе знакомыхъ дѣтямъ и во всякомъ случаѣ интересныхъ для нихъ,— здѣсь главнымъ образомъ упражняются зрѣніе и слухъ; нѣсколько предметовъ изъ обыденной жизни, какъ произведеній природы, переработанныхъ человѣкомъ и обращенныхъ имъ въ свою пользу, — упражняются всѣ внѣшнія чувства, рядомъ съ наблюденіемъ являются опыты; человѣкъ, главныя части человѣческаго тѣла, ихъ взаимное положеніе, видъ, части, назначеніе, органы внѣшнихъ чувствъ. Сдѣлаю еще одно предварительное замѣчаніе: къ излагаемой ниже работѣ учитель приступаетъ послѣ того, какъ дѣти освоились съ новой обстановкой, нѣсколько свыклись съ нею, узнали существенные классные порядки и пріобрѣли нѣкоторыя понятія, необходимыя при начальномъ обученіи, какъ то: внизу-вверху, справа-слѣва, спереди-сзади и т. п. Все это достигается на первыхъ бесѣдахъ учителя съ дѣтьми объ окружающей ихъ обстановкѣ и при рисованіи самыхъ простыхъ фигуръ по клѣточкамъ.

Занятія первой ступени.

Планъ этихъ занятій слѣдующій:

А. Разговоръ о *предметѣ*.

Б. Разговоръ о названіи предмета, о *словѣ*,—разложеніе его на звуки.

В. Разговоръ о *звукахъ*,—сравненіе и разнообразное сочетаніе ихъ.

Г. Подборъ *словъ* съ знакомыми звуками.

Д. Писаніе *элементовъ* въ тактѣ, по счету, или по звонку метронома, и безъ такта.

I.

А. Учитель показываетъ дѣтямъ *осу* — высушенный экземпляръ, приколотый булавкой на пробку, или рисунокъ; всего лучше дать каждому ученику или хоть на двухъ особый экземпляръ: не думаю, чтобы для учителя было трудно заготовить достаточное количество такихъ экземпляровъ.

— Кто изъ васъ, дѣти, знаетъ, что это такое?

— Гдѣ и когда ты видалъ осу, Ваня? — А ты, Коля? — А ты, Петя?

— Хорошо-ли ты разсматривалъ осу, Коля? — Почему ты боялся взять ее въ руку? — Почему ты узналъ, что она больно жалитъ?

— Такъ никто изъ васъ не разсматривалъ осы внимательно?— Ну, будемте ее разсматривать,—теперь она не ужалитъ: она мертвая.

— Что ты будешь дѣлать, чтобы разсмотрѣть осу, Миша? — Хорошо, глядите же всѣ на осу.

— Какъ бы ты назвалъ переднюю часть осы, Паша? — А ты, Ваня? — А ты, Сережа?

— Какъ назовешь среднюю часть осы, Коля? — Повтори, Ваня, Паша, Миша.

— Какъ назовешь третью часть осы?

— Изъ какихъ же частей состоитъ тѣло осы, Сережа? — Скажи *полнымъ* отвѣтомъ. — Повтори, Коля, Петя, Ваня.

— Какая же часть осы называется *головкою*? Какая—*грудью*? Какая — *брюшкомъ*?

— Хорошо; теперь смотрите на голову осы: что можно на ней замѣтить? — Скажи, Ваня.

— Посмотрите на грудь: что къ ней прикрѣплено? — Скажи, Миша?

— Посмотрите, какъ у ней прикрѣплено брюшко къ груди.

— Что замѣчаете вы сзади брюшка? — Вотъ этимъ-то орудіемъ оса и жалитъ; живая оса можетъ это жало, по надобности, то выпускать, то втягивать въ себя.

— Посмотрите — какого цвѣта тѣло осы?

— Хорошо. Повторимъ же все, что мы узнали объ осѣ: гдѣ и когда можно видѣть осу? почему люди боятся осы? изъ какихъ частей состоитъ тѣло осы? какая часть называется головкой и что на ней можно замѣтить? какая часть называется грудью и что къ ней прикрѣплено? какая часть называется брюшкомъ и какъ брюшко прикрѣплено къ груди? что есть у осы сзади брюшка? какого цвѣта оса?

Учитель можетъ быть совершенно доволенъ собой и дѣтьми, если они, при помощи его вопросовъ, глядя на высушенный экземпляръ насѣкомаго или на рисунокъ, изложатъ нижеслѣдующее:

«*Осу* можно видѣть весной, лѣтомъ, осенью—въ саду, въ полѣ, въ лѣсу, на заборѣ, на чердакѣ. Люди опасаются осы, потому что она больно жалитъ. Тѣло осы состоитъ изъ трехъ частей. Передняя часть называется головкой; на ней можно замѣтить глаза, ротъ, два усика. Средняя часть называется грудью; къ ней прикрѣплены двѣ пары прозрачныхъ крыльевъ и три пары ногъ. Третья часть называется брюшкомъ; она прикрѣплена къ груди тоненькимъ стебелькомъ; въ задней части брюшка помѣщается острое жало, которое оса можетъ выпускать и втягивать въ себя. Тѣло осы полосатое, чернаго и ярко-желтаго цвѣта». («Зоологія и Зоологическая Христоматія» Богданова, стр. 747, «О полезныхъ и вредныхъ животныхъ» Фогта, стр. 171.)

Б.—Что мы разсматривали, Володя?

— Мы разсматривали, *изучали осу*; теперь будемъ изучать ея названіе, слово *оса*. Какое слово мы будемъ изучать, Коля?

— Что мы дѣлали, когда изучали осу?

— Да, мы глядѣли на осу глазами, мы изучали ее посредствомъ зрѣнія. Значитъ, и названіе, слово *оса*, тоже можно разсматривать, изучать посредствомъ зрѣнія? Ну, смотрите же—гдѣ вы видите слово *оса*?

— Вы его не видите, а слышите. Изучая самую осу, мы глядѣли глазами, а теперь, чтобы изучить слово *оса, о́сы*, будемъ слушать ушами: слово нужно изучать посредствомъ ушей, посредствомъ *слуха*. Слушайте же хорошенько.

— О... о... о (тянетъ звукъ *о*)... Все-ли слово я сказалъ, Влася?

— Нѣтъ, не все, я сказалъ одну часть слова, одинъ *звукъ*.

Скажи ты тотъ же звукъ, Петя.—Скажи, Сережа, Коля, Ваня... Скажите всѣ: хоромъ—тяните за мной.

— Хорошо. Слушайте теперь.

— О... о... о... с... с... с... с... Теперь—все ли слово я сказалъ?

— Опять не все, только двѣ части его, два звука. Скажите же звуки, Ваня.—Скажи одинъ первый звукъ, Сережа.—Скажи второй, Володя.—Скажи оба, тяни одинъ за другимъ, Паша.—Скажи оба скоро одинъ за другимъ.

— Ос... сколько звуковъ я сказалъ? тянулъ я ихъ, каждый отдѣльно, или сказалъ оба вмѣстѣ, слилъ?

— О... о... о... сколько звуковъ я сказалъ? скоро я его сказалъ, или тянулъ?..

— О... о... о.. с... с... с... сколько звуковъ я сказалъ? какъ я ихъ сказалъ?—А скажи-ко ихъ вмѣстѣ, Ваня.—Тяни ихъ, отдѣльно каждый, Володя.

— Скажи, Коля, одинъ первый звукъ.—Скажи, Миша, оба.—Скажи, Петя, одинъ второй, потомъ первый.—Скажи ихъ вмѣстѣ, слей.

— Ну, слушайте теперь.

— О.. о... о... с... с... с... а... а... а... Теперь все-ли слово я сказалъ, Володя?

— Да, теперь все. Сколько же звуковъ въ словѣ *оса*?—Скажи, Ваня, первый звукъ.—Скажи, Паша, второй.—Скажи, Петя третій.—Скажи, Коля, первый и второй вмѣстѣ.—Скажи, Володя, второй и третій вмѣстѣ.—Скажи, Миша, одинъ третій.—Скажи, Сережа, всѣ три вмѣстѣ по порядку.

— *Са*... сколько звуковъ я сказалъ? отдѣльно каждый звукъ я сказалъ, или слилъ ихъ, сказалъ вмѣстѣ?—Скажи ихъ отдѣльно, Петя.—*Ос*... сколько звуковъ я сказалъ? какъ я ихъ сказалъ?.. О... о... о... с... с... с... а... а... а... сколько звуковъ я сказалъ? какъ я ихъ сказалъ?—А скажи-ко ихъ вмѣстѣ, слей, Володя.—С... с... с... с... сколько звуковъ я сказалъ? какъ я ихъ сказалъ?—А скажи-ко ихъ вмѣстѣ, слей, Сережа.—*Оа*... сколько звуковъ я сказалъ? какъ я ихъ сказалъ?

— Хорошо. Теперь будетъ разсматривать каждый звукъ отдѣльно. В.—Сколько звуковъ въ словѣ *оса*, Ваня?—Какой первый звукъ? какой второй?—Который изъ нихъ легче сказать отдѣльно, *о* или *с*? Какъ ты находишь, Петя? А ты, Миша?—Да, звукъ *о* сказать отдѣльно совсѣмъ легко,—будемъ же называть его *легкимъ* звукомъ; а звукъ *с*—отдѣльно сказать труднѣе,—будетъ его называть *труднымъ* звукомъ. [1]) Какой же звукъ мы назвали легкимъ? Какой—труднымъ? А третій звукъ въ словѣ *оса*—легкій, или трудный? Какъ ты думаешь, Коля?—какіе же мы знаемъ легкіе звуки? Какой мы знаемъ трудный звукъ?

Г. Слушайте, дѣти, что я скажу: *о-о-о-кунь*...—Какое слово я сказалъ? Повтори, Ваня.—Повтори, Петя.—Повторите всѣ хоромъ.

— Нѣтъ ли въ этомъ словѣ знакомаго вамъ звука?—Какой есть знакомый намъ звукъ въ словѣ *окунь*, Ваня?

— А въ словѣ *джна* есть-ли этотъ звукъ? А въ словѣ *горы*? А въ словѣ *лошадь*? А въ словѣ *олово*? На которомъ мѣстѣ звукъ *о* въ *окунь*? а въ словѣ *соръ*? а въ словѣ *лошадь*? Кто скажетъ отъ себя слово, въ которомъ есть звукъ *о*?—Скажи, Сережа.

— Слушайте: *усъ*... Какой есть знакомый намъ звукъ въ этомъ словѣ? А въ словѣ *оводъ*? А въ словѣ *астра*? А въ словѣ *коса*! На которомъ мѣстѣ звукъ *а* въ словѣ *астра*? А въ словѣ *сада*? Кто скажетъ отъ себя слово съ звукомъ *с*?

— Сколько же мы знаемъ звуковъ? Какіе? Какъ мы назвали звуки *о* и *а*? Какъ мы назвали звукъ *с*? Что будетъ, если сказать отдѣльно одинъ за другимъ звуки *о* и *с*? Что будетъ, если сказать ихъ вмѣстѣ, слить? Что будетъ, если сказать отдѣльно звуки *с* и *а*? Что будетъ, если ихъ слить? Что будетъ, если тянуть отдѣльно одинъ за другимъ звуки *а* и *с*? Что будетъ, если ихъ слить? Что будетъ, если тянуть отдѣльно одинъ за другимъ звуки *с* и *а*? Что будетъ, если ихъ слить? Какое знакомое намъ слово составляется изъ всѣхъ трехъ звуковъ, если ихъ слить?

Д.—Дѣти, достаньте доски и грифеля (или тетради и карандаши) и положите ихъ на столъ. Вы будете писать. Но прежде посмотрите, что и какъ писать. Смотрите, что я буду писать на классной доскѣ. Ра-а-аазъ!

Учитель проводитъ *волосную черту* (отчеркъ) *и палочку съ нажимомъ* на доскѣ, налиневанной горизонтальными и наклонными линейками. Такъ же налиневаны и дѣтскія доски.

— Вотъ вамъ палочка съ тонкимъ отчеркомъ. Какъ я напи-

[1]) Я придерживаюсь этихъ названій, какъ выражающихъ сущность дѣла понятныхъ дѣтямъ; но можно, пожалуй, замѣнить ихъ другими, напр. *голосъ* и *приголосокъ*, *голосные* и *неголосные* звуки, какъ предлагаютъ нѣкоторые педагоги, наконецъ *гласные* и *согласные*, какъ принято въ грамматикѣ.

салъ ее? Съ чего *я* началъ, съ отчерка, или палочки?—Да, съ отчерка: я провелъ отчеркъ снизу вверхъ, а потомъ палочку съ нажимомъ сверху внизъ, пока говорилъ *разъ*. Вотъ смотрите—я еще буду писать.—Что я написалъ? Изъ какихъ частей состоитъ эта палочка? Какъ я писалъ ее? Откуда и куда провелъ я отчеркъ? Откуда и куда провелъ палочку съ нажимомъ? Попробуйте теперь вы написать эту палочку, а я буду говорить—разъ. Какъ ты будешь писать ее, Коля? Съ чего начнешь? Откуда и куда поведешь отчеркъ? Откуда и куда палочку? Смотрите—я еще разъ напишу: разъ!—Сядьте же хорошо, положите доски какъ слѣдуетъ, возьмите грифеля и ждите, пока *я* скажу—*разъ... Ну... разъ!*—Теперь я буду писать одну палочку за другой,—положите грифеля и смотрите: разъ! разъ! разъ! разъ!..

— Какъ-же я писалъ одну палочку за другой? Отрывалъ-ли я руку, написавши первую палочку? Чѣмъ я соединялъ одну палочку съ другою? — Теперь вы будете писать одну палочку за другой, какъ писалъ ихъ *я*, а я буду считать. Какъ ихъ надо писать, Коля? Чѣмъ ихъ надо соединять, Петя? — Пишите же: разъ! разъ! разъ!...

Когда дѣти освоятся съ сущностью такта, учитель предлагаетъ имъ считать самимъ, по-очередно и хоромъ. Выгода такта въ томъ, что онъ придаетъ движеніямъ руки правильность и даетъ учителю возможность постепенно ускорять письмо дѣтей, незамѣтно для нихъ самихъ, постепенно ускоряя тактъ; но, во первыхъ, его слѣдуетъ чередовать съ простымъ письмомъ, безъ такта, чтобы не упускать изъ виду самостоятельности дѣтскаго письма, не утомлять дѣтей и не навести на нихъ скуки; во-вторыхъ, при одновременной работѣ съ нѣсколькими группами—трудно провести тактированіе надлежащимъ образомъ, потому что оно требуетъ бдительнаго наблюденія со стороны учителя: покрайней мѣрѣ, на первое время, пока дѣти вполнѣ не усвоятъ сущности дѣла, лучше прибѣгать къ тактическому письму рѣже, но съ полнымъ вниманіемъ.

Излагая дальнѣйшій ходъ обученія грамотѣ, я не буду входить въ подробности относительно письма, потому что объ этомъ рѣчь пойдетъ особо, въ главѣ, посвященной письменнымъ работамъ вообще; здѣсь достаточно указать связь этихъ работъ съ чтеніемъ и мѣсто ихъ въ общемъ планѣ обученія. Тамъ же будетъ говориться обстоятельно о правилахъ сидѣнія, держанія пера, о линевкѣ, о тактированіи,—вообще обо всемъ, что касается обученія письму.

II.

А. *Колосъ ржи.*

Разговоръ о предметѣ. Колосъ ржи можно видѣть лѣтомъ въ полѣ. Онъ находится на верху стебля, называемаго соломой. Видомъ похожъ на двустороннюю метелку. Онъ состоитъ изъ многихъ маленькихъ колосковъ. Эти колоски сидятъ на изогнутой оси попеременно—то справа, то слѣва. Каждый колосокъ состоитъ изъ двухъ одинаковыхъ помѣщеній: снаружи чешуйки съ длинными усиками (ости), похожія на лодочки, внутри—чешуйки короткія; между чешуйками въ каждомъ помѣщеніи наливается зерно. Колосъ, въ которомъ налились зерна, клонится къ землѣ отъ тяжести, а пустой—торчитъ. Когда налились зерна, колосъ бываетъ золотистаго цвѣта. Колосья бываютъ не только у ржи: у пшеницы, у ячменя. Всѣ эти растенія полезны тѣмъ, что даютъ человѣку хлѣбъ.

(«Ботаническія бесѣды» Ауэрвальда и Россмесслера, 237, «Ботаника» Григорьева, стр. 314, «Бесѣды о природѣ» Зобова, стр. 239, «Дѣтскій міръ» Ушинскаго, ч. 2-я).

Б. Разговоръ о словѣ *колосъ*. Разлагая на звуки это слово, дѣти встрѣчаютъ нѣсколько знакомыхъ имъ и нѣсколько новыхъ звуковъ *(к, л)*. Учитель наводитъ ихъ на сравненіе словъ *оса* и *колосъ*, съ звуковой стороны, заставляетъ произносить звуки, которые встрѣчаются въ обоихъ словахъ, звуки, которыхъ нѣтъ въ томъ или въ другомъ; заставляетъ считать число звуковъ въ одномъ и въ другомъ, число всѣхъ знакомыхъ звуковъ.

В. *Разговоръ о звукахъ*, входящихъ въ составъ слова *колосъ*: сортировка ихъ на легкіе (гласные) и трудные (согласные); отдѣльное произношеніе всѣхъ знакомыхъ звуковъ, легкихъ и трудныхъ; различныя сочетанія звуковъ, при чемъ учитель вводитъ въ сочетанія и звукъ *а*, котораго нѣтъ въ словѣ *колосъ*, но который уже знакомъ дѣтямъ; заставляя ихъ слагать и разлагать слова: колъ, лакъ, сокъ, коса, сало, осока, около, соколъ, скокъ, скосъ, скала, покосъ. Больше слѣдуетъ упражнять дѣтей въ произношеніи звуковъ въ сочетаніяхъ, нежели отдѣльно: еще изъ упражненій на словѣ *оса* они должны вынести ясное представленіе о томъ, какъ звуки сливаются (см. 1-е), а затѣмъ это ясное представленіе надо поддерживать и укрѣплять упражненіемъ,—

тогда не будетъ надобности ни въ какихъ фокусахъ, къ какимъ прибѣгаютъ нѣкоторые педагоги для пріученія дѣтей къ слиянію звуковъ, потому что не будетъ того явленія, что дѣти, обучаемыя по звуковому способу, читаютъ не слова, сочетанія звуковъ, а отдѣльные звуки, напр. к-о-с-а. Такое явленіе объясняется именно тѣмъ, что учитель все вниманіе устремляетъ на отдѣльное произношеніе звуковъ, или ведетъ дѣло по руководству, начинающему дѣло не съ цѣлаго слова, а съ отдѣленныхъ звуковъ.

Г. *Подборъ словъ* съ знакомыми звуками: сперва дѣти ищутъ знакомыхъ звуковъ въ словахъ, сказанныхъ учителемъ, потомъ подбираютъ отъ себя слова съ тѣмъ или другимъ звукомъ: окно, волъ, лопата, камень, рѣка и пр.

Д. *Письмо элементовъ:* повторяютъ писаніе палочки съ отчеркомъ, потомъ пишутъ палочку съ закругленіемъ вверху (1) въ одинъ тактъ.

III.

А. *Утка.*

Разговоръ о предметѣ:

Утка ростомъ бываетъ съ курицу. Туловище формою похоже на яйцо, вытянутое, довольно плоское, грудь выпуклая; голова маленькая, круглая, клювъ широкій, плоскій, длинный, два глаза, ушей не видать; шея довольно длинная; ноги короткія; на каждой четыре пальца съ тупыми широкими когтями, три впереди и одинъ, маленькій, сзади; между передними пальцами плавательная перепонка; по бокамъ два крыла, сзади короткій хвостъ. Утка покрыта перьями, на груди подъ перьями много пуху. Дикія утки бураго цвѣта. Утка хорошо плаваетъ на водѣ; по землѣ ходитъ тихо, переваливаясь; летаетъ быстро, часто машетъ крыльями и очень шумитъ. Утки питаются червями, насѣкомыми, травой, зернами. Дикія утки прилетаютъ къ намъ весной, а осенью улетаютъ въ теплыя страны. Мясо утки употребляется въ пищу и очень вкусно. («Элементарный курсъ зоологіи» Сентъ-Илера, стр. 59, «Дѣтскій міръ», ч. 1-я «Начатки школьнаго ученія» Дистервега, стр. 54).

Б. *Разговоръ о словѣ утка.*

У—встрѣчали мы этотъ звукъ въ словахъ *оса* и *колосъ*, или нѣтъ? легкій этотъ этукъ или трудный?

Т—встрѣчали этотъ звукъ? легкій онъ или трудный?

К—встрѣчали этотъ звукъ? въ какомъ словѣ? на которомъ мѣстѣ? легкій онъ или трудный?

А—встрѣчали этотъ звукъ? въ какомъ словѣ? на которомъ мѣстѣ?

Сколько звуковъ въ словѣ *утка?* Какой первый, второй и т. д.? Какіе изъ этихъ звуковъ мы встрѣчали раньше? Какіе нашли въ этомъ словѣ новые звуки? Какихъ знакомыхъ намъ звуковъ нѣтъ въ словѣ *утка?*

В. *Разговоръ о звукахъ:* сколько мы знаемъ теперь звуковъ? сколько легкихъ и сколько трудныхъ? Скажи первые два звука въ словѣ *утка,* Ваня.—Скажи два другіе, Коля.—Ваня скажетъ первый звукъ, а Петя остальные. Вася скажетъ первые два, а Миша остальные.—Сережа скажетъ первые три, а Коля послѣдній. Сочетаніе звуковъ, сложеніе и разложеніе словъ: сукъ, стукъ, куку, уксусъ, скула, стулъ, столъ, котъ, лукъ, Лука, усъ, кустъ...

Г. *Подборъ словъ* съ звуками *у* и *т*; ротъ, трусъ, лопата, шумъ...

Д. *Письмо элементовъ:* пишутъ прежніе элементы и палочку з акругленіемъ вверху и внизу (г), а потомъ соединеніе всѣхъ трехъ—букву *т,* изображающую знакомый дѣтямъ звукъ (въ три такта, по числу нажимовъ).

IV.

А. *Песокъ.*

Разговоръ о предметѣ.

Песокъ можно видѣть—на берегу рѣки, среди поля, на улицѣ, въ домѣ. Онъ бываетъ крупный и мелкій, желтаго или бураго цвѣта, то темнѣе, то свѣтлѣе, а то и чистый бѣлый. На ощупь онъ жесткій и зернистый; состоитъ изъ маленькихъ зернышекъ-песчинекъ и мелкихъ блестящихъ листочковъ. Бросишь его—онъ разсыпается. Польешь водою—онъ всю воду вбираетъ и пропускаетъ сквозь себя; мокрый песокъ можно сжать въ комокъ, но все-таки этотъ комокъ разваливается. Иногда песокъ смѣшанъ съ глиной,—тогда песчинки слипаются и образуютъ кусокъ песчанику; песчаникъ бываетъ то слабый, который легко разсыпается, то плотный, камень. Пескомъ посыпаютъ улицы, дорожки въ саду, моютъ посуду водою съ пескомъ; пескомъ засыпаютъ чернила, когда пишутъ. Изъ плотнаго песчанику приготовляютъ жернова для мельницъ, бруски и точила. («Первые уроки минералогіи», Герда, стр. 87, «Элементарное объясненіе явленій при-

роды» Игнатовича, стр. 118, «Предметные уроки по мысли Песталоцци» Перевлѣсскаго, стр. 262).

Б. *Разговоръ о словѣ песокъ,*—разложеніе, сравнѣніе съ словами *оса, колосъ, утка,* въ звуковомъ отношеніи.

В. *Разговоръ о звукахъ,*—различеніе трудныхъ и легкихъ звуковъ, сочетаніе, сложеніе и разложеніе словъ: село, липа, лапа, постъ, плотъ, поле, лѣсъ, пепелъ, полъ...

Г. *Подборъ словъ съ звуками п и е:* ель, ѣда, перо, плугъ, топоръ, рѣпа и пр.

Д. *Письмо элементовъ:* вводится писаніе овала съ нажимомъ съ лѣвой стороны (изображеніе звука *о)* и съ нажимомъ съ правой стороны, какъ элемента прописныхъ буквъ (въ одинъ тактъ),—пишутъ слоги: то, от и пр.

V.

А. Повтореніе *предметнаго урока объ осѣ,* дополняемое разговоромъ о другихъ насѣкомыхъ

Оса похожа на *муху* и *пчелу*. У *мухи* тоже—голова, грудь, брюшко; на головѣ глаза, два усика; къ груди прикрѣплены шесть ногъ и прозрачныя крылья; но крыльевъ у мухи не четыре, а только два; жала нѣтъ, цвѣта она темносѣраго. У *пчелы* тоже голова, грудь и брюшко; глаза, усики, шесть ногъ, двѣ пары крыльевъ; брюшко соединено съ грудью тонкимъ стебелькомъ, въ брюшкѣ жало; брюшко покрыто черною кожею съ желтыми волосками; пчелы собираютъ съ цвѣтовъ пыль и приготовляютъ медъ.

Оса похожа и на *бабочку:* у бабочки тоже—голова, грудь, брюшко, усики, шесть ногъ, двѣ пары крыльевъ, но крылья непрозрачная, большія, окрашенныя; бабочки бываютъ разной величины и разныхъ цвѣтовъ.

Оса похожа и на *майскаго жука:* у него тоже—голова, грудь, брюшко, усики, шесть ногъ, двѣ пары крыльевъ, но нижнія крылья прозрачныя, а верхнія непрозрачныя, твердыя, каштановаго цвѣта. («Зоологія» Сентъ-Илера, стр. 137, 145 и 127, «Весеннія бесѣды о насѣкомыхъ» Бордзынскаго, «Семья и Школа» за 1871 годъ, № 5, стр. 45, 49, 34).

Б. *Разложеніе словъ:* оса, муха, пчела, бабочка, жукъ; дѣти знакомятся съ новыми звуками, сравниваютъ слова.

В. *Разговоръ о звукахъ,*—сочетаніе, сложеніе и разложеніе словъ: мама, ухо, кочка, баба, лужа, кожа, туча...

Г. *Подборъ словъ* съ данными звуками: масло, суша, хрѣнъ, борода, чашка, ножикъ и пр.

Д. *Писаніе элементовъ:* вводится писаніе буквы *п* (въ два такта), какъ изображенія знакомаго звука; пишутъ слоги: по, то, от.

VI.

А. *Повтореніе предметнаго урока о колосѣ,* дополняемое разговоромъ о цвѣтахъ и плодахъ.

Колосъ — цвѣтъ и плодъ *ржи*. На *яблони* цвѣты бѣлорозовые, изъ нихъ выходятъ яблоки, а въ яблокѣ сѣмена; посади сѣмя въ землю — вырастетъ яблоня. У *дуба, ивы* и *березы* цвѣты похожи на сережки, изъ цвѣтовъ выходятъ сѣмена. У *клюквы* цвѣты бѣлые, изъ нихъ выходятъ ягоды, а въ ягодахъ сѣмечки. («Ботаника» Григорьева, стр. 247, «Бесѣды» Зобова, стр. 233, «Ботаника» Раевскаго, стр. 37, 38 и 39).

Б. *Разложеніе словъ:* дубъ, ива, клюква, цвѣты, плоды, — знакомятся съ новыми звуками.

В. *Разговоръ о звукахъ,*—сочетаніе ихъ, сложеніе и разложеніе словъ: домъ, дымъ, волосъ, каюкъ, цѣпъ, коты, тыква.

Г. *Подборъ словъ* съ данными звуками.

Д. *Письмо элементовъ:* вводится писаніе буквы *и* (въ два такта), пишутъ слоги: по, то, от, тит, пот, тою.

VII.

А. Повтореніе *предметнаго урока о пескѣ,* дополняемое сравненіемъ песку съ *глиной* и черной *землей*.

Глина бываетъ бѣлая, синеватая, желтая, красноватая, бурая; обыкновенная глина — желтоватая и красноватая. Глина жирна на ощупь. Поливай глину водою,—она всасываетъ извѣстное количество воды, обращается въ вязкое тѣсто, а какъ высохнетъ — тверда, какъ камень; сквозь себя глина и воды не пропускаетъ. Глина имѣетъ землистый запахъ. Изъ глины приготовляютъ кирпичи: смѣшиваютъ ее съ пескомъ, смѣсь кладутъ въ деревянныя формы; выложивъ изъ формы, кирпичи сушатъ на открытомъ воздухѣ, подъ навѣсомъ, потомъ обжигаютъ въ печи, отчего кирпичъ получаетъ большую крѣпость.

Въ поляхъ, въ садахъ, въ огородахъ — *черная земля;* черная земля образуется отъ гніющихъ растеній и отъ унавоживанія; она состоитъ изъ песку, глины и чернозема; смѣшай глину, пе-

сокъ и черноземъ и брось въ огонь: черноземъ сгоритъ, а глина и песокъ нѣтъ; на пескѣ ничего не родится, на глинѣ тоже ничего не родится, а черная земля плодородна. («Минералогія» Герда, стр. 95 и 100, «Элементарное объясненіе явленій природы» Игнатовича, стр. 114 и 118).

Б. *Разложеніе словъ: песокъ, глина, земля;* знакомятся съ новыми звуками.

В. *Разговоръ о звукахъ,* сочетаніе ихъ, сложеніе и разложеніе словъ: спина, голосъ, нога, землянка, голодъ, воздухъ, зима, весна...

Г. *Подборъ словъ* съ данными звуками.

Д. *Письмо элементовъ:* вводится писаніе двуизгибистой черты, буквы *т* (въ два такта); пишутъ слоги: гоп, ги, то, от, тот...

VIII.

А. Повтореніе *предметнаго урока объ уткѣ,* дополняемое разговоромъ о другихъ птицахъ.

Утка покрыта перьями. *Сорока, кукушка, филинъ, орелъ, щеголъ, воробей* — тоже покрыты перьями. У всѣхъ клювъ, два крыла, хвостъ, двѣ ноги. Утка плаваетъ и живетъ больше на водѣ, а сорока, кукушка и пр. не плаваютъ. Утка меньше филина и орла, больше кукушки, щегла, воробья. Утка крякаетъ, сорока стрекочетъ, кукушка кукуетъ, филинъ аукаетъ, орелъ клекчетъ, щеголъ поетъ, воробей чирикаетъ. Утку ѣдятъ, а кукушку, филина и пр. нѣтъ.

Б. *Разложеніе словъ:* сорока, орелъ, кукушка, филинъ, щеголъ, воробей; теперь дѣти знакомы со всѣми звуками.

В. *Разговоръ о звукахъ,*—сочетаніе ихъ, сложеніе и разложеніе словъ: роща, гуща, сарафанъ, мушка, шуба, крошка, свекла, сарай, фунтъ, елка...

Г. *Подборъ словъ* съ знакомыми звуками.

Д. *Письмо элементовъ:* вводится писаніе буквы *а* (въ два такта), какъ соединенія двухъ элементовъ; пишутъ сочетанія: та, па, га, папа, гага, топи.

IX.

А. *Наименованіе* знакомыхъ дѣтямъ *животныхъ, растеній, минераловъ:* гдѣ они ихъ видѣли? что знаютъ о нихъ?

Б. *Упражненія въ разложеніи* словъ, по назначенію учителя: корона, кошка, собака, ворона, курица, ласточка, соловей, окунь, щука, карась, жужелица, шмель, комаръ, горохъ, капуста, свекла, пшеница, булыжникъ, желѣзо, олово...

В. *Разговоръ о звукахъ,*—различеніе трудныхъ и легкихъ звуковъ; сочетаніе ихъ,—слова односложныя, двухсложныя, трехсложныя, съ однимъ, съ двумя, съ тремя трудными звуками въ слогѣ.

Г. *Подбираютъ слова* съ тѣмъ или другимъ звукомъ, по назначенію учителя.

Надо помнить, что здѣсь дѣло вовсе не въ томъ, чтобы дѣти помнили и могли сказать въ томъ или другомъ порядкѣ всѣ звуки, а въ томъ, чтобы они пріобрѣли ясное понятіе о звукѣ, о разложеніи слова на звуки и о сочетаніи звуковъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ пріобрѣли умѣнье и навыкъ распоряжаться звуками.

Д. *Письмо элементовъ:* вводится писаніе буквы *е* (въ одинъ тактъ): пишутъ сочетанія: не, ге, те, папа, гага, топи. Въ дополненіе къ извѣстнымъ уже элементамъ вводятся: длинная черта, входящая въ составъ буквы *у*, и другая длинная черта, входящая въ составъ прописныхъ буквъ Б, В, Г, П и др.

Этимъ оканчиваются занятія первой ступени, имѣющія чрезвычайно важное значеніе въ процессѣ обученія грамотѣ. Потому не слѣдуетъ особенно спѣшить переходомъ къ дальнѣйшимъ занятіямъ; но если дѣти пріобрѣли достаточный навыкъ, какъ въ разложеніи словъ, такъ и въ писаніи элементовъ, если они свободно и сознательно распоряжаются звуками и элементами, то можно считать, что они достаточно подготовлены къ письму (разложеніе и элементы) и чтенію (сложеніе).

Занятія второй ступени.

Планъ:

А. Разговоръ о *предметѣ.*

Б. Разговоръ о *словѣ* и о *звукахъ.*

В. Изученіе *печатныхъ буквъ* для изображенія слова, составленіе словъ изъ буквъ, чтеніе.

Г. Изученіе *письменныхъ буквъ* и письмо.

Какъ необходимыя пособія, надо имѣть: а) крупную подвижную азбуку и доску съ планочками для выставки буквъ передъ классомъ; б) мелкую подвижную азбуку — для раздачи дѣтямъ. Для второй ступени изъ этой азбуки отбираются буквы: е, о, и, у, а, с, к, л, т, п, р, ъ.

I.

А. Повтореніе *предметнаго урока объ осѣ*, который дополняется разговоромъ о жизни осы.

Осы живутъ обществомъ, штукъ по сорока и болѣе вмѣстѣ. Онѣ общими силами устраиваютъ гнѣздо — на стропилахъ подъ крышею какого-нибудь строенія, или на деревѣ, или на землѣ. Гнѣздо осы дѣлаютъ изъ дерева: отгрызаютъ кусочки дерева, пережевываютъ, смачиваютъ слюной и приготовляютъ массу въ родѣ тѣста. Видомъ гнѣздо ихъ походитъ на небольшой кочанъ капусты, или на колпакъ сѣраго цвѣта изъ оберточной бумаги; внизу отверстіе для входа и выхода; внутри все ячейки, покрытыя бѣловатой, тонкой крышечкой. Въ ячейки осы кладутъ яички, изъ которыхъ выводятся новыя осы: сперва изъ нихъ выходятъ бѣлые червячки; червячки превращаются въ неподвижныхъ, безногихъ и безкрылыхъ куколокъ, а изъ куколокъ выходятъ молодыя осы. Осы питаются плодами, мухами, мошками, медомъ, который таскаютъ изъ пчелиныхъ ульевъ.

(«Весеннія бесѣды» Бордзинскаго, «Жизнь насѣкомыхъ» Фигье, «Какъ живетъ оса?» — статейка въ 3-й книжкѣ, приложенной къ моему руководству «Обученіе грамотѣ»).

Б. Повтореніе урока *о словѣ оса* и о звукахъ, изъ которыхъ оно состоитъ.

В. — Посредствомъ чего мы изучали слово *оса*?— Да, посредствомъ *слуха*,—мы вслушивались, какъ оно произносится голосомъ. А самую осу, предметъ,—посредствомъ чего мы изучали? — Да, посредствомъ *зрѣнія:* мы смотрѣли на осу, которая находилась передъ нашими глазами. Предметъ можно изучать посредствомъ зрѣнія, а слово можно-ли изучать посредствомъ зрѣнія, Коля?

— Слова надо изучать посредствомъ слуха. Такъ. А вотъ—кто умѣетъ читать, тотъ можетъ изучать и слова посредствомъ зрѣнія. Для этого нужно, чтобы слово было написано или напечатано. Смотрите — я вамъ покажу, какъ печатать и писать слово *оса*. Какой первый звукъ въ этомъ словѣ, Ваня? Какой второй? Какой третій? Сколько всѣхъ звуковъ въ словѣ *оса?* — Вотъ и надо для каждаго звука придумать какой-нибудь знакъ, чтобы каждый зналъ эти знаки. Такіе знаки ужъ придуманы: они называются *буквами*; надо только съ ними познакомиться. Сколько же буквъ надо, чтобы напечатать или написать слово *оса?* — Да, три: звуковъ три — и буквъ надо три. Какой первый-то звукъ въ словѣ *оса?*—Да, первый звукъ—*о*. Вы уже знаете, какъ пишутъ букву *о* (ее писали въ числѣ элементовъ на первой ступени), — теперь я покажу вамъ, какъ ее печатаютъ.

Учитель выставляетъ на доскѣ крупную букву *о*.

— Вотъ этотъ знакъ, эту букву—читаютъ *о*. Прочитай эту букву, Петя. — Прочитай, Ваня, Коля, Миша. Прочитайте—всѣ хоромъ.

— Теперь я раздамъ вамъ печатныя буквы; найдите *о* и положите передъ собой на столъ, къ лѣвому краю.

Учитель раздаетъ дѣтямъ 12 буквъ, изученіе которыхъ составляетъ кругъ второй ступени, каждому экземпляра два-три каждой буквы.

Дѣти находятъ букву *о*.

— Хорошо. Читай, Ваня, букву, которая у тебя лежитъ на столѣ. Все-ли слово *оса* у тебя напечатано? — Нѣтъ, не—все, одинъ первый звукъ. — А сколько звуковъ въ словѣ *оса?* Сколько буквъ нужно, чтобы напечатать это слово? — Какой же второй звукъ въ словѣ *оса*, Петя?

— Да, второй звукъ *с*. Смотрите, какъ его печатаютъ: вотъ эта буква читается *с*. Какъ она читается, Миша? — Какъ, Ваня? Какъ, Сережа?

— Сколько же буквъ здѣсь на доскѣ? Читай первую. Читай вторую. Читай вторую. Читай первую. Все-ли слово *оса* здѣсь напечатано, Ваня? Читай, что здѣсь напечатано, Коля. Читай, Володя. Читай, Сережа. Читайте—всѣ хоромъ.

— А будетъ ли *ос*, если я буквы переставлю такъ?

Переставляетъ буквы, образуя слогъ *со*.

— Какъ прочитать здѣсь первую букву? Какъ вторую? Какъ обѣ вмѣстѣ? Читай, Ваня. Читай, Коля. Читайте—всѣ хоромъ.

Учитель нѣсколько разъ переставляетъ буквы, образуя то *ос*, то *со*, пока всѣ дѣти не научатся бойко читать и то и другое сочетаніе.

— Найдите букву *с* у себя и поставьте рядомъ съ *о* съ правой стороны.

— Что у тебя вышло,—читай, Коля. Ты, Паша. Ты, Сережа. Поставьте у себя буквы такъ, чтобы вышло *со*. Поставьте—чтобы вышло *ос*. Какого же звука недостаетъ, чтобы вышло все слово *оса*, Ваня? Какого, Сережа? Какого, Вася?

— Да, недостаетъ звука *а*. Вы уже умѣете писать букву *а*

(писали въ числѣ элементовъ),—я покажу вамъ, какъ она печатается.

Выставляетъ *а*.

— Какую я букву поставилъ,—читай, Ваня. Читай эту букву, Сережа. Куда же ее поставить, чтобы вышло слово *оса*? —Да, надо приставить къ *ос*,—съ лѣвой, или съ правой стороны?—Ну, приставимъ. Читай всѣ три буквы, Ваня! Читай, Петя. Читайте всѣ хоромъ. — Читайте, что здѣсь напечатано теперь. А теперь? А теперь?

Переставливаетъ, убираетъ, опять ставитъ буквы, образуя: *ос*, са, *со*, *ас*, оа, ао, и заставляетъ дѣтей читать. Для такихъ перестановокъ очень удобны — такъ называемыя «читательныя машинки»: устройство такой машинки, придуманной мною, я опишу ниже [1]).

— Теперь, найдите у себя букву *а* и поставьте рядомъ съ *ос* съ правой стороны. Читай, что у тебя вышло, Ваня. Читай, Коля. Сдѣлайте, чтобы у васъ вышло *со*. Чтобы вышло *ос*. Чтобы вышло *ас*. Чтобы вышло *са*. Чтобы вышло *сос*. Чего недостаетъ?— Ну, найдете у себя еще букву *с* и поставьте.

Г. Теперь, дѣти, я научу васъ писать слово *оса*. Достаньте грифеля и доски (или карандаши и бумагу).—Сколько буквъ нужно, чтобы написать слово *оса*? Какой звукъ должна изображать первая буква? А вторая? А третья? Какія буквы изъ этихъ мы умѣемъ писать? Какой буквы изъ этихъ не умѣемъ писать? на которомъ мѣстѣ надо написать эту букву? А на первомъ какую? А на третьемъ?

— Смотрите, я покажу вамъ, какъ писать букву *с*.

Пишетъ въ два такта. Потомъ пишутъ дѣти—сперва одну букву *с*, потомъ все слово *оса*. Читаетъ свою рукопись. Подробности обученія письму изложены особо (глава XV).

II.

А. Повтореніе *предметнаго урока о колосѣ*, дополняемое краткой исторіей хлѣбнаго зерна: посѣвъ, всходы, стебель, листья, колосъ, созрѣваніе, жатва, молотьба, вѣяніе, приготовленіе муки, печеніе хлѣба.

Для разнообразія, учитель можетъ ввести: а) разсматриваніе картинъ Теребеньева (съ текстомъ Золотова) «Наглядное обученіе», изображающихъ обработку земли и исторію хлѣба: девять картинъ стоятъ 1 р. 80 к.; б) заучиваніе стихотворенія, читая его по частямъ, катихизируя и заставляя дѣтей повторять—то въ одиночку, то хоромъ.

Напримѣръ, выбирается такое стихотвореніе (варіація на тему изъ Некрасова):

Стала скотинушка въ лѣсъ забираться,
Стала рожь-матушка въ колосъ метаться...
Богъ намъ послалъ урожай!
Дождикомъ ниву мочило обильно,
Красное солнышко жгло ее сильно...
Богъ намъ послалъ урожай!
Добрые люди, спѣшите,
Ваши серпы наточите...
Богъ намъ послалъ урожай!
Ржица поспѣетъ проворно,
Скоро посыплются зёрна...
Богъ намъ послалъ урожай!

Учитель читаетъ первыя двѣ строки.

— Какое время здѣсь описывается? Почему ты узналъ, что лѣто? Что это за скотинушка? Зачѣмъ она стала забираться въ лѣсъ?.. Прочитаемъ хоромъ, что сказано о скотинушкѣ: «стала скотинушка въ лѣсъ забираться». Прочитай о скотинушкѣ, Ваня. Прочитай, Коля. Прочитайте всѣ хоромъ.—Еще изъ чего видно, что дѣло было лѣтомъ?.. и т. д. Дѣти любятъ подобную работу; но слѣдуетъ выбирать стишки, доступные ихъ пониманію, и наблюдать за правильностью и толковостью чтенія.

В. Повторяютъ урокъ *о словѣ колосъ* и о *звукахъ*.

В.—Узнаемъ, какъ печатается слово *колосъ*. Но прежде повторимъ, какъ печатается слово *оса*.

Дѣти составляютъ слово *оса*.

— Какіе звуки есть—и въ словѣ *оса*, и въ словѣ *колосъ*, Ваня? Какой въ словѣ *оса* есть звукъ, котораго нѣтъ въ словѣ *колосъ*? Какой звукъ повторяется въ словѣ *колосъ* два раза? Какіе звуки есть въ словѣ *колосъ*, которыхъ нѣтъ въ словѣ *оса*?—Такъ въ словѣ *колосъ* есть два звука, которыхъ нѣтъ въ словѣ *оса*: *к* и *л*, и мы не знаемъ, какъ они печатаются и пишутся. Смотрите же, я покажу вамъ, какъ они печатаются. Вотъ эта буква читается *к*. Найдите ее у себя.—Какъ эта буква читается, Володя? Читай ее, Петя. Читай, Ваня. Читайте всѣ.

[1]) На учительскихъ съѣздахъ въ Костромѣ и Херсонѣ эта машинка была въ употребленіи въ школѣ.

— Вотъ эта буква читается *л*. Найдите ее у себя. Читай ее, Петя. Читай, Вася. Читайте всѣ.

— Сколько же буквъ нужно, чтобы напечатать слово *колосъ*? Какую букву нужно поставить два раза. Выберите и отложите въ сторону всѣ буквы, которыя нужны, чтобы напечатать слово *колосъ*.

— Выбрали? Ну, теперь составляйте изъ этихъ буквъ слово *колосъ*. Какую букву надо поставить на первомъ мѣстѣ?

— Ставьте, а я буду ставить на классной доскѣ. Какую на второмъ? Какую на третьемъ? Какую на четвертомъ? Какую на пятомъ?

— Читай, Коля, что у тебя вышло. Читай первыя двѣ буквы, Ваня. Читай первыя три, Сережа. Читай четыре, Петя. Читай всѣ, Миша.

— Хорошо. Читай первую букву, Вася. Трудный, или легкій звукъ *к*? Читай вторую, Ваня,—трудный, или легкій звукъ *о*? Читай третью, Коля,—трудный, или легкій звукъ *л*? Читай четвертую, Миша,—трудный, или легкій звукъ *о*? Читай послѣднюю букву, Петя,—трудный, или легкій звукъ *с*? Какой же послѣдній звукъ въ словѣ *колосъ*, трудный, или легкій?

— Да, послѣдній звукъ въ словѣ *колосъ* трудный. Замѣтьте же: если въ словѣ послѣдній звукъ *трудный*, то на концѣ слова печатаютъ и пишутъ еще одну букву. Вотъ она: ее называютъ *твердымъ знакомъ*. Гдѣ же надо ее поставить въ словѣ *колосъ*? Сколько же буквъ нужно, чтобы напечатать слово *колосъ*? А сколько звуковъ въ этомъ словѣ? Почему же буквъ надо больше? Найдите твердый знакъ у себя и поставьте на мѣсто. Сколько же у тебя буквъ въ словѣ *колосъ*, Ваня? Гдѣ ты поставилъ *твердый* знакъ? Сколько звуковъ въ словѣ *оса*? А сколько нужно буквъ, чтобы напечатать это слово? Нуженъ-ли въ немъ на концѣ твердый знакъ? А въ словѣ *сокъ*? Почему въ словѣ *оса* не надо твердаго знака, а въ словѣ *сокъ* надо?

— Читай, что здѣсь напечатано, Петя.—Читай, Ваня.—Читай, Миша.

Учитель переставливаетъ буквы, вводитъ въ сочетаніе букву *а*, и дѣти читаютъ слѣдующія слова: колъ, лакъ, сокъ, оса, око, коса, сало, около, колосъ, соколъ, скокъ, оска, скала, ласка, классъ, колоколъ. Чтеніе словъ сопровождается бѣглой катихизаціей: посредствомъ нея учитель удостовѣряется, понимаютъ-ли дѣти значеніе слова, которое читаютъ. Надо, чтобы первое же чтеніе дѣтей было сознательное, чтобы у нихъ съ перваго раза представленіе о чтеніи соединялось съ мыслью о пониманіи читаемаго. Напримѣръ: *коса*—а ты видалъ косу? гдѣ ты ее видалъ? что косой дѣлаютъ? *классъ*—ты бывалъ въ классѣ? кто ходитъ въ классъ? для чего ходятъ въ классъ? *колоколъ*—гдѣ есть колоколъ? что имъ дѣлаютъ? и т. п. Иногда изъ отвѣта на одинъ вопросъ видно, что съ этимъ словомъ у дѣтей соединяется опредѣленное представленіе, что слово понятно дѣтямъ,—тогда нечего и продолжать катихизицію: связное и полное объясненіе словъ еще впереди.

— Теперь вы будете составлять слова, которыя я вамъ буду говорить. Составьте слово *оса*. Составь каждый то слово, которое я ему скажу: сокъ, коса, око, и т. д. Дѣти составляютъ слова и читаютъ.

Г. Знакомятся съ *написаніемъ* слова *колосъ*, пишутъ слова подъ диктовку учителя, читаютъ рукопись.

III.

А. *Лиса* (чучелко, рисунокъ). Лиса видомъ похожа—частью на собаку, частью на кошку. Голова съ острымъ и длиннымъ носомъ, стоячими ушами, широкою пастью; зоркіе глаза смотрятъ лукаво, около пасти усы, какъ у кошки. Длинное, наклоненное туловище покрыто густою шерстью—рыжаго или черно-бураго цвѣта. Ноги не высоки, но быстры, переднія съ пятью, а заднія съ четырьмя пальцами (пятый въ видѣ бородавки), на пальцахъ тупые когти. Сзади у лисицы длинный, пушистый хвостъ. Лисица легко и очень скоро бѣгаетъ и прыгаетъ. Она очень осторожна и хитра. Живетъ въ лѣсу. Нору лисица устраиваетъ въ глухомъ мѣстѣ; питается мясомъ: зайца поймаетъ, пташку, или другое маленькое животное, заберется въ курятникъ, на птичій дворъ—утащитъ курицу, утку, гуся. Шкура лисицы даетъ теплый и легкій мѣхъ для шубы. («Жизнь животныхъ» Брема, т. I, стр. 435, «Дѣтскій міръ» ч. 1).

Б. Разговоръ о *словѣ* и о *звукахъ*, изъ которыхъ оно состоитъ.

В. *Печатная буква и*; составляютъ и читаютъ слова: лиса, киса, сила, коси, соли, кисло, силокъ, лиска, скалки. Для повторенія и окончательнаго укрѣпленія въ памяти дѣтей знакомыхъ имъ буквъ, а также для упражненія въ чтеніи печатнаго, учитель вывѣшиваетъ таблицу № 1 (см. приложенія). Дѣти читаютъ по одиночкѣ и хоромъ; чтеніе сопровождается катихизаціей.

Г. *Писаніе* буквы *л*, слова *лиса* и другихъ словъ съ этою

буквою, чтеніе рукописи. Для упражненія въ чтеніи рукописнаго и для окончательнаго закрѣпленія ея дѣтьми формы рукописныхъ буквъ, вывѣшивается таблица № 1 рукописнаго шрифта.

IV.

А. *Сусликъ* (чучелко, рисунокъ). Сусликъ величиною съ маленькаго котенка. Тѣло его состоитъ изъ тѣхъ же частей, что и у лисицы: голова, шея, туловище, четыре ноги, хвостъ. Онъ весь покрытъ нѣжнымъ, мягкимъ мѣхомъ, сѣроватаго цвѣта, съ темноватымъ отливомъ и съ золотистыми крапинками по бокамъ и по хребту; на горлѣ, груди и брюшкѣ мѣхъ свѣтлѣе; хвостъ оканчивается волосяною шишкою. Голова круглая, съ прямымъ носомъ, маленькими ушами, черными глазками; верхняя губа раздвоена, зубы вверху короткіе, внизу длинные—рѣзцы: такими зубами удобно грызть,—сусликъ грызунъ. Переднія лапки короче заднихъ; на каждой—четыре пальца съ ногтями, но переднія ногти острѣе заднихъ; при такомъ устройствѣ ногъ—суслику очень удобно сидѣть на заднихъ лапкахъ, а такими ногтями удобно рыть землю: сусликъ часто садится, поднявшись на заднія лапки, и при этомъ пронзительно свиститъ; а землю онъ роетъ, чтобы устроить себѣ глубоко въ землѣ норку. Суслики живутъ въ степяхъ, питаются зернами и зеленью, на зиму ложатся въ норы и засыпаютъ до весны: они—зимоспящія животныя. (Разсказъ о сусликѣ въ 3-й книжкѣ для дѣтей при моемъ руководствѣ «Обученіе грамотѣ». «Первыя свѣдѣнія изъ естественныхъ наукъ» Санина, стр. 159. «Записки оперетянина», Лехнера, въ «Вѣстникѣ естественныхъ наукъ» за 1858 г., № 11, 12, 13, «Жизнь животныхъ» Брема, т. 2, стр. 83).

Б. Разговоръ о *словѣ* и о *звукахъ*.

В. *Печатная буква у;* составляютъ и печатаютъ слова: сукъ, лукъ, усъ, ау-ау, скука, кусокъ, куликъ, усики, уксусъ.

Г. *Письменная буква у*, пишутъ тѣ же слова.

V.

А. Повтореніе *предметнаго урока* объ *уткѣ*, дополняемое сравненіемъ утки съ *курицей*.

Сходство: обѣ покрыты перьями; у обѣихъ роговой клювъ, два крыла, двѣ ноги, перяной хвостъ; обѣ летаютъ; обѣ несутъ яица, изъ которыхъ выводятъ дѣтей; обѣ полезны человѣку тѣмъ, что даютъ мясо и перья.

Различіе: у утки клювъ длинный, плоскій и тупой, у курицы—короткій и острый; у курицы на головѣ гребешокъ, а подъ клювомъ бородка, у утки нѣтъ ни того, ни другаго; у утки на ногахъ плавательныя перепонки, а у курицы ихъ нѣтъ; утка плаваетъ, а курица нѣтъ, и проч. («Зоологія», Сентъ-Илера, стр. 46 и 59. «Начатки школьнаго обученія», Дистервега, стр. 52 и 54, «Дѣтскій міръ», ч. 1-ая).

Б. Повтореніе урока о *словѣ* и о *звукахъ*.

В. *Печатная буква т;* составляютъ и читаютъ слова: токъ, котъ, столъ, стукъ, сутки, утка. Читаютъ таблицу № 2.

Г. *Письменная буква т;* пишутъ тѣ же слова, читаютъ рукописную таблицу № 2.

VI.

А. Повтореніе *предметнаго урока* о *пескѣ*, который дополняется сравненіемъ *песку* со *стекломъ* и разсказомъ о томъ, какъ приготовляется стекло.

Сходство: песокъ занимаетъ мѣсто, стекло тоже; песокъ можно дѣлить на части — все песокъ; стекло можно разбить на части—все стекло и пр.

Различіе: песокъ разсыпается,—сыпучій; стекло бьется,—хрупко; песокъ пропускаетъ воду, стекло нѣтъ; песокъ не прозраченъ, стекло прозрачно; песокъ существуетъ въ природѣ, стекло приготовляется людьми—на заводахъ. Стекло дѣлается изъ песку, извести и поташу. Поташъ — сѣрый, соленый порошокъ, который получается изъ золы, когда ее растворяютъ въ водѣ. На стекляномъ заводѣ смѣшиваютъ песокъ, известь и поташъ, толкутъ хорошенько, насыпаютъ въ горшки и ставятъ въ печь. Смѣсь становится мало-по-малу прозрачною и густою жидкостью, которая тянется. Изъ этого-то стекляннаго тѣста приготовляютъ стекла и стеклянную посуду. (См. 3-ю книжку при моемъ «Обученіи грамотѣ», «Разсказы о фабрикахъ и заводахъ», Вебера, стр. 98, «Предметные уроки», Перевлѣсскаго, стр. 147, «Дѣтскій міръ», ч. 1).

Б. Повтореніе урока о *словѣ* и о *звукахъ*.

В. *Печатныя буквы п* и *е;* составляютъ и читаютъ слова: песокъ, стекло, пола, полъ, покосъ, плотъ, поле, плакса, телокъ, палки, клопъ, лапа, оспа, пепелъ, тепло.

Г. *Письменныя буквы п* и *е*; пишутъ и читаютъ тѣ же слова; мѣняются тетрадками, читаютъ чужую рукопись и замѣчаютъ ошибки.

VII.

А. *Сорока.*

У сороки можно замѣтить слѣдующія части: голову, шею, туловище, два крыла, двѣ ноги и хвостъ. У кого мы видѣли тѣ же части? А какія части у лисицы и суслика? А какія части у осы, мухи, пчелы, жука, бабочки?—Голова круглая, довольно большая, съ довольно длиннымъ, загнутымъ внизъ и заостреннымъ клювомъ, чернаго цвѣта. Шея короткая. Туловище удлиненное. Крылья не длинныя; за то хвостъ длинный, клиновидный, ступенчатый. Ноги довольно высокія, съ четырьмя пальцами и большими острыми когтями. Сорока покрыта перьями чернаго цвѣта, крылья и хвостъ съ сизымъ отливомъ, а грудь и бока бѣлые. Сорока ходитъ и скачетъ по землѣ, потряхивая на каждомъ шагу своимъ длиннымъ хвостомъ; летаетъ тяжело, неровно и недолго; она безпрестанно трещитъ или, какъ говорятъ, стрекочетъ, почему ее и называютъ *«стрекотуньей бѣлобокой»*.

Сорока—птица всеядная: питается насѣкомыми, мышами, падалью, ягодами, любитъ таскать яица и птенцовъ изъ чужихъ гнѣздъ. Живутъ сороки въ лѣсахъ и рощахъ—около деревень, иногда залетаютъ и въ города; на зиму не улетаютъ; сорока—птица зимующая, осѣдлая. А дикая утка—тоже осѣдлая птица, или нѣтъ?

(«Жизнь животныхъ», Брэма, т. III, стр. 396).

Б. Разговоръ о *словѣ* и о *звукахъ*.

В. *Печатная буква р;* составляютъ и читаютъ слова: рука, кора, крупа, перо, пекари, сараи, караси, сороки, старики, сестра. Читаютъ таблицу № 3.

Г. *Письменная буква р;* пишутъ и читаютъ тѣ же слова; читаютъ рукописную таблицу № 3.

VIII.

А. Повтореніе *предметнаго урока* о *сорокѣ*, дополняемое сравненіемъ сороки съ уткой и курицей: курица—домашняя птица (а еще какія домашнія птицы?), утки бываютъ дикія и домашнія, сорока—дикая птица (а еще какія дикія птицы?); дикая утка—перелетная птица, а сорока—осѣдлая; утка—плавающая птица, а курица и сорока—нѣтъ; курица кудахтаетъ, утка крякаетъ, сорока стрекочетъ.

(«Зоологія», Сентъ-Илера, стр. 47, 59. «Начатки», Дистервега, стр. 52 и 54; Брэмъ, стр. 396, въ III томѣ).

При этомъ учитель можетъ разсказать дѣтямъ приключеніе со старушкой, которая ошибкой подложила подъ курицу утиное яйцо: вышелъ странный цыпленокъ, который, увидѣвъ воду, бросился и поплылъ,—курица въ отчаяніи, цыплята засуетились... (См. 3 книжку для дѣтей при моемъ руководствѣ «Обученіе грамотѣ» и пр. стр. 36, или «Дѣтскій міръ» (Христоматія), ч. 1,—«Чужое яичко»).

Б. Разговоръ о всѣхъ *звукахъ*, начертаніе которыхъ извѣстно дѣтямъ; различеніе трудныхъ и легкихъ звуковъ, понятіе о слогѣ, правило для переноса словъ изъ одной строки въ другую: переносить и оставлять въ строкѣ непремѣнно цѣлый слогъ.

В. *Прописныя буквы печатныя:* учитель объясняетъ, что въ началѣ, послѣ точки и въ именахъ людей—печатаютъ и пишутъ особыя большія буквы (потомъ, при каждомъ новомъ собственномъ имени—это правило расширяется: имена городовъ, рѣкъ и пр.,—а въ концѣ сводится въ общее правило о писаніи собственныхъ именъ), и показываетъ печатныя прописныя буквы: О, А, Е, И, У, П, Л, С, К, Р, Т. Составляютъ и читаютъ фразы съ прописными буквами: Лука коситъ. Проси Петра. Потапъ косилъ, а Тарасъ сналъ. Читаютъ таблицу № 4.

Г. *Письменныя прописныя буквы*; писаніе тѣхъ же фразъ; читаютъ рукописную таблицу № 4.

Теперь дѣти *умѣютъ* читать и писать. Правда, что имъ извѣстно только 12 буквъ, но дѣло не въ количествѣ буквъ, а въ томъ, чтобы дѣти постигли и усвоили *тайну* чтенія и письма,—тогда увеличеніе числа буквъ не представитъ затрудненія. Вотъ почему здѣсь слѣдуетъ остановиться и упражнять дѣтей въ *сознательномъ* чтеніи и письмѣ въ кругу двѣнадцати буквъ, пока они не будутъ въ этомъ кругу читать и писать достаточно удовлетворительно, т. е. правильно и съ нѣкоторою бѣглостью. Для этихъ упражненій служатъ—таблица № 4, печатная и рукописная, и приложенная къ моему руководству «Обученіе грамотѣ» первая книжка, гдѣ все, отъ первой до послѣдней строки, доступно для дѣтей, знающихъ 12 буквъ. Кромѣ того, время отъ времени, учитель долженъ самъ читать дѣтямъ доступные ихъ пониманію разсказы, чтобы они слышали хорошее чтеніе и подражали ему.

О письменныхъ работахъ и объяснительномъ чтеніи будетъ сказано обстоятельно въ своемъ мѣстѣ (главы XII и XV).

Чтобы покончить съ занятіями второй ступени, остается сказать, что предметы для изученія, указанные выше, конечно можно замѣнять другими, смотря по мѣстнымъ условіямъ: надо сообщать

предметы изъ окружающей дѣтей дѣйствительности. Въ видѣ примѣра, предлагаю три ряда предметовъ, которыми можетъ быть замѣненъ вышеприведенный рядъ.

1.	*Оса.*	*Оса.*	*Утка.*	*Аистъ.*
	о, а, с	о, а, с	у, а, т, к	а, и, с, т, ъ
2.	*Колосъ.*	*Осока* [1]).	*Котъ.*	*Астра* [2]).
	к, л, ъ	к	о, ъ	р
3.	*Лиса.*	*Лиса.*	*Сотъ* [3]).	*Сорока.*
	и	л, и	с	о, к
4.	*Суслikъ.*	*Паукъ.*	*Колосъ.*	*Сурокъ* [4]).
	у	п, у, ъ	л	у
5.	*Утка.*	*Аистъ* [5]).	*Кулikъ.*	*Улитка* [6]).
	т	т	и	л
6.	*Песокъ.*	*Стекло.*	*Песокъ.*	*Укропъ* [7]).
	е	е	е, п	п
7.	*Сорока.*	*Ракъ* [8]).	*Кротъ* [9]).	*Перо* [10]).
	р	р	р	е

Занятія третьей ступени.

Планъ.

А. *Предметный* урокъ.

Б. Разговоръ о *словѣ* и о *звукахъ*, изученіе новыхъ *буквъ*.

В. *Чтеніе* матеріала съ новыми буквами: таблицы, вторая книжка для дѣтей при моемъ руководствѣ «Обученіе грамотѣ» и пр.

Г. *Писаніе:* списываніе съ книги, диктантъ.

I.

А. *Мука* (ржаная или пшеничная).

Мука — бѣлый порошокъ, мягкій, нѣжный, очень мелкій, съ пріятнымъ хлѣбнымъ запахомъ и вкусомъ; когда муку пересыпаютъ, она пылитъ; если муку замѣсить съ надлежащимъ количествомъ воды,—получится однообразная упругая масса, называемая *тѣстомъ*. Тѣсто удобно растягивается и принимаетъ какую угодно форму. Если тѣсто положить на сито и поливать водою, да разминать въ то же время пальцами, вода сквозь сито пойдетъ бѣлая и въ сосудѣ подъ ситомъ получится осадокъ—бѣлый порошокъ, называемый *крахмаломъ*; а на ситѣ останется бѣлая, клейкая масса—*клейковина*. Значитъ, мука состоитъ изъ крахмала и клейковины; но перваго въ ней гораздо больше, чѣмъ второй. Къ тѣсту прибавляютъ закваски (квасной гущи) или дрожжей и оставляютъ его въ покоѣ въ тепломъ мѣстѣ: часа черезъ два, тѣсто начинаетъ то подниматься, то опускаться—и увеличиваться въ объемѣ, а внутри его образуются пустоты; потомъ изъ него валяютъ хлѣбы и ставятъ ихъ въ печь для печенія. Откуда же берется мука? Припомнить урокъ о *колосѣ* и о хлѣбныхъ растеніяхъ. Сжатую *рожь* (или пшеницу) молотятъ *цѣпами*, потомъ вѣютъ, чтобы отдѣлить отъ зеренъ *мякину*. Зерна сушатъ и везутъ на мельницу, и здѣсь уже мелютъ, т. е. обращаютъ въ муку. Зерно перемалывается хорошо, а жесткая оболочка его—плохо, и перемѣшивается съ мукой въ видѣ довольно крупной шелухи; по этому муку просѣиваютъ сквозь сито, — чѣмъ сито чаще, тѣмъ чище и бѣлѣе будетъ мука подъ ситомъ; а въ ситѣ остаются *отруби* [1]).

Б. О словѣ и о звукахъ; буква *м*; слова: мама, сума, макъ, метла, масло, солома, комаръ, молоко, мѣлъ.

По поводу слова *мѣлъ* учитель говоритъ, что для звука *е* есть другая буква, которая называется «*е второе*» (ять, ѣ), и показываетъ, какъ она печатается и пишется.

В. *Чтеніе* таблицы и 1-го урока второй книжки.

Г. *Диктантъ* и *списываніе* съ книги; при встрѣчѣ съ звукомъ *е*, учитель говоритъ дѣтямъ, какую букву писать, чтобы развить въ нихъ привычку—останавливаться на этомъ звукѣ: сперва они будутъ спрашивать учителя, потомъ справляться съ книгой или своей тетрадкой, наконецъ — обращаться къ своей памяти и соображенію.

[1]) Ботаника Григорьева, стр. 308. [2]) Зоологія Сентъ-Илера, стр. 182. Зоологія Богданова, стр. 461. [3]) Зоологія Богданова, стр. 779. Зоологія Сентъ-Илера, стр. 137. [4]) Бремъ, т. 1, стр. 709. Зоологія Сентъ-Илера, стр. 32. [5]) Ботаника Григорьева, стр. 259. [6]) Бремъ, т. 2, стр. 88. [7]) Зоологія Богданова, стр. 142. Зоологія Сентъ-Илера, стр. 193—194, Дѣтскій Міръ, ч. 1-я. [8]) Ботаника Григорьева, стр. 220. [9]) Начатки Дистервега, стр. 13. Предметные уроки Перевлѣсскаго, стр. 24. [10]) Зоологія Сентъ-Илера, стр. 64. Дѣтскій Міръ, ч. 1-я.

[1]) Матеріалы для этого и слѣдующихъ предметныхъ уроковъ можно извлечь изъ книгъ: «Предметные уроки» Перевлѣсскаго, «Первыя свѣдѣнія изъ естественныхъ наукъ» Санина, «Химическія свѣдѣнія о предметахъ изъ вседневной жизни» Джонсона, «Отвѣты на обыкновенные вопросы дѣтей», «Почему и потому» Отто Уле, «Дѣтскій Міръ» К. Д. Ушинскаго.

II.

А. *Мясо.*

Сырое мясо красноватаго цвѣта, мягко, упруго, влажно.

Если будемъ выжимать мясо, то получимъ изъ него жидкость краснаго цвѣта, а самое мясо измѣнитъ свой видъ: останется бѣловатая волокнистая масса, состоящая изъ множества нитей. Тоже будетъ съ мясомъ, если его разрѣзать пластинками и опустить въ небольшое количество воды, а потомъ еще выжать.

Безъ сока—мясо теряетъ свой вкусъ. Когда мясо жарятъ, волокна крѣпче соединяются между собою, такъ что сокъ не можетъ выходить наружу; когда варятъ мясо въ водѣ—сокъ выходитъ въ воду, а мясо теряетъ вкусъ.

Хлѣбъ, приготовляемый изъ муки, и говядина, т. е. мясо крупнаго рогатаго скота, составляютъ главную пищу человѣка.

Б. О *словѣ* и о *звукахъ;* буква *я;* слова: яма, сѣмя, яликъ, Коля, морякъ, мята, ярмарка, телята.

В. *Чтеніе* таблицы и 2-го урока книжки.

Г. *Диктантъ* и *списываніе.*

III.

А. *Вода.*

Вода безцвѣтна, свѣтла, прозрачна, отражаетъ предметы (зрѣніе). Вода жидка, плещется и движется отъ прикосновенія, тяжела (осязаніе). При движеніи—вода журчитъ (слухъ). Чистая вода непахуча и безвкусна (обоняніе и вкусъ). Въ большомъ количествѣ вода разливается, въ сосудѣ принимаетъ форму сосуда, а сверху ложится ровно, горизонтально; въ маленькомъ количествѣ держится, не изливаясь: капля. Отъ жару вода нагрѣвается, шумитъ, кипитъ и уходитъ въ воздухъ паромъ. Она и безъ жару испаряется, высыхаетъ, но очень медленно и незамѣтно для глазъ. Отъ холода вода замерзаетъ—льдомъ. Дерево въ водѣ плаваетъ, а желѣзо тонетъ. Мѣлъ въ водѣ *распускается* и садится на дно; соль въ водѣ *растворяется*, такъ что на видъ какъ-будто ея и нѣтъ въ водѣ, а по вкусу узнаешь, что она есть: вода стала соленаго вкуса. Вода человѣку служитъ—для питья, для омовенія, для орошенія земли и питанія растеній, для приготовленія пищи.

Б. О *словѣ* и о *звукахъ;* буквы *в* и *д;* слова: воскъ, домъ, сова, дрова, садъ, молитва, волосъ, вдова.

В. *Чтеніе* таблицы и 3-го урока книжки.

Г. *Писаніе.*

IV.

А. *Ледъ.*

Вода на морозѣ обращается въ ледъ. Вода замерзаетъ сверху. Вода жидка, а ледъ твердъ. Воду можно разливать, а ледъ колоть. Отъ тепла ледъ таетъ и опять обращается въ воду. Ледъ плаваетъ на водѣ: онъ легче воды. Вода, обращаясь въ ледъ, занимаетъ больше мѣста въ видѣ льда, нежели въ жидкомъ видѣ. Ледъ, обращаясь въ воду, занимаетъ менѣе мѣста въ видѣ воды, нежели въ твердомъ видѣ.

На основаніи двухъ послѣднихъ уроковъ, дѣти могутъ рѣшить задачки въ такомъ родѣ:

а) Брошу въ воду кусокъ льду—что будетъ? б) Брошу въ воду кусокъ желѣза—что будетъ? в) Закупорю крѣпко бутылку съ водой и вынесу на морозъ — что будетъ? г) Налью воды въ костстрюлю и стану нагрѣвать снизу — что будетъ? д) Принесу въ теплую комнату кусокъ льду—что будетъ? е) Брошу въ воду щепотку соли — что будетъ? ж) Брошу въ воду щепотку толченаго мѣлу — что будетъ? и т. п. Конечно, если дѣти будутъ затрудняться рѣшеніемъ такихъ задачекъ, то слѣдуетъ произвести самый опытъ, или помочь имъ наводящими вопросами.

Б. *Слово* и *звуки;* учитель объясняетъ, что звукъ *ѣ* изображается буквою *е,* и обращаетъ вниманіе дѣтей на это отличіе буквы *е* отъ буквы *ъ;* слова: медъ, песъ, тесъ, телка, кулекъ, веревка, тетка, далеко, полетъ.

В. *Чтеніе* таблицы и 4 урока.

Г. *Писаніе.*

V.

А. *Мыло.*

Мыломъ моются и моютъ: оно распускается и пѣнится въ водѣ, очищаетъ наше тѣло и вещи отъ грязи и всякихъ нечистотъ.

Мыло бываетъ разныхъ цвѣтовъ, твердое и мягкое, но всякое—отъ воды размыляется и пѣнится. Мыло приготовляютъ изъ плотнаго, бѣлаго жира животныхъ, называемаго *саломъ* (баранье, коровье, козье, свиное), который варятъ въ щелокѣ; а щелокъ—вода, настоянная на золѣ или поташѣ (или содѣ).

Б. *Слово* и *звуки;* буква *ы,* слова: дымъ, тылъ, пылъ, косы, вилы, корыто.

В. *Чтеніе:* таблица и 5 урокъ.

Г. *Писаніе.*

VI.

А. *Соль.*

Чистая соль—бѣла, блестяща, зерниста; соль тверда; она безъ запаху; вкусъ ея — соленый; въ водѣ соль растворяется, но ее можно обратно получить изъ воды: надо воду кипятить, чтобы она вся ушла паромъ въ воздухъ; на огнѣ соль плавится; кожу она разъѣдаетъ; если растворить въ водѣ столько соли, сколько можно, и потомъ оставить въ покоѣ, образуются соляные кубики (кристаллы соли).

Соль употребляется, какъ необходимая приправа, въ кушаньяхъ; она предохраняетъ мясо, рыбу и др. предметы отъ порчи и гніенія. Когда говорятъ о хлѣбѣ и мясѣ—не забываютъ и соли. Здѣсь учитель можетъ сказать дѣтямъ нѣсколько пословицъ и поговорокъ, которыя они объясняютъ и заучиваютъ: «Безъ соли, безъ хлѣба — плохая бесѣда», «За хлѣбъ, за соль, за щи съ квасомъ», «Несолоно хлѣбалъ», «Хлѣбъ-соль ѣшь, а правду рѣжь».

Б. *Слово* и *звуки;* учитель объясняетъ разницу между твердымъ и мягкимъ произношеніемъ труднаго звука (согласнаго) и употребленіе буквъ ъ и ь на концѣ словъ; слова: пылъ и пыль, кровъ и кровь, столъ и сталь, паръ и парь, жаръ и жарь, киселъ и кисель.

В. *Чтеніе:* таблица и 6 урокъ.

Г. *Писаніе.*

VII.

А. *Человѣкъ* *).

Главныя части человѣческаго тѣла: голова, шея, туловище, члены; голова—верхняя часть, туловище – средняя; между головою и туловищемъ шея; къ туловищу прикрѣплены члены: верхніе — руки, правая и лѣвая, нижніе – ноги, правая и лѣвая. Туловище — самая большая часть тѣла; голова гораздо меньше; голова держится на шеѣ, которая очень гибка, и потому голова свободно двигается: подымается, опускается, поворачивается вправо и влѣво; туловище держится на ногахъ, которыя носятъ все тѣло человѣка и длиннѣе всего остальнаго тѣла; туловище также можно двигать, но не такъ свободно, какъ голову; руки короче ногъ, но гораздо подвижнѣе ихъ.

*) Матеріалъ для уроковъ о человѣкѣ можно извлечь изъ книгъ: «Очеркъ физической антропологіи» Дреслера, «Человѣческое тѣло» Бока, «Дѣтскій міръ» Ушинскаго, ч. 1, «Начатки» Дистервега, стр. 55.

Б. *Слово* и *звуки*; буква ч, слова: чека, чадъ, сычъ, сучекъ, рѣчка, печка, тачка, чудакъ, кочетъ (пѣтухъ), куча, печь, лычко.

В. *Чтеніе:* таблица, 7-й урокъ.

Г. *Писаніе.*

VIII.

А. *Люди.*

Одинъ — *человѣкъ*, нѣсколько, много — *люди*. Люди живутъ не въ одиночку. Отецъ, мать и дѣти — *семья*. Всѣ жители города, села, деревни—*общество*. Изъ кого состоитъ твоя семья? а твоя? а твоя? Дѣдъ, бабка, дяди, тетка, братъ, сестра, племянникъ и прочія семейныя отношенія. Въ обществѣ всякій занятъ своимъ дѣломъ и всѣ нужны другъ для друга: земледѣлецъ обработываетъ землю, сѣетъ и собираетъ хлѣбъ; торговецъ, купецъ—доставляетъ разные нужные предметы, продаетъ, торгуетъ; ремесленники шьютъ платье, работаютъ столы, стулья, вообще мебель, пекутъ хлѣбы и проч.; общественныя отношенія и трудъ. Люди похожи другъ на друга—чѣмъ?—и каждый человѣкъ отличается отъ другихъ людей. По *росту* люди бываютъ: очень большаго роста — великаны, высокаго роста, средняго роста, малаго роста, маленькаго роста — карлики. Дѣти всѣ малаго роста, но они не карлики: они выростутъ. По *сложенію* люди бываютъ: стройные, нескладные, коренастые, крѣпкіе, жидкіе, слабые и проч. По *движеніямъ* люди бываютъ: важные, медленные, мѣшковатые, живые, быстрые, суетливые и проч. Сравнить человѣка съ четвероногими животными: какія части тѣла у человѣка и четвероногихъ? какъ двигаются — онъ и они? Сравните человѣка съ птицами. — Звѣрь бываетъ сильнѣе человѣка (лошадь); но человѣкъ хозяйничаетъ,— звѣрь служитъ, даетъ человѣку мясо, шкуру, работаетъ на него. Птица летаетъ по воздуху, а человѣкъ ловитъ ее, убиваетъ или пріучаетъ къ дому, ѣстъ ея мясо, яйца, беретъ пухъ и перья. Онъ умнѣе всѣхъ животныхъ.

Б. *Слово* (люди) и *звуки*; буква *ю;* слова: юла, слюда, коюкъ, тюря, крючекъ, Юлія, люкъ, тюкъ. По поводу слова Юлія—учитель объясняетъ, что для звука *и* есть двѣ буквы—и что передъ *мягкими* (гласными) звуками печатается и пишется буква і.

В. *Чтеніе:* таблица и 8-й урокъ.

Г. *Писаніе.*

IX.

А. *Кожа.*

Звѣрь покрытъ шерстью, птица перьями, а человѣкъ гладкою, обнаженною кожею. На верхней части головы—на кожѣ ростутъ волосы, которые бываютъ разныхъ цвѣтовъ (какихъ?). Присмотришься къ кожѣ—на ней все маленькія точечки: это *пóры*, черезъ которыя проходитъ потъ, испарина; на ней разсѣяны небольшіе, бѣловатые волоски, которые такъ рѣдки и малы, что ихъ почти не вúдать. Прикоснешься къ кожѣ холоднымъ желѣзомъ или горячимъ стекломъ, почувствуешь—холодно или горячо; проведешь рукой по стеклу или по землѣ, почувствуешь—гладко или шероховато,—кожа все *осязаетъ:* она орудіе (органъ) осязанія. На рукахъ кожа лучше осязаетъ, чѣмъ на ногахъ,—мы для осязанія преимущественно употребляемъ концы пальцевъ. — Не мой кожи,—накопится сала и грязи, пóры залѣпятся, будешь болѣть; поэтому кожу надо часто и хорошенько промывать,—чѣмъ же?—Припомнить предметный урокъ о *мылѣ*.

Б. *Слово* и *звуки*; буква *ж*, слова: жаръ, жатва, сажа, пожаръ, рожь, житель, Сережа.

В. *Чтеніе:* таблица и 9-й урокъ.

Г. *Писаніе.*

X.

А. Повтореніе *предметныхъ уроковъ* о человѣкѣ, его потребностяхъ и отношеніи къ природѣ.

Б. *Слова, звуки, буквы.*

В. *Чтеніе:* таблица и вторая половина книжки, содержащая въ себѣ: легкіе, коротенькіе разсказы и описанія, пословицы, загадки, вопросы, недоконченныя фразы, какъ матеріалъ для сознательнаго чтенія и умственно-словесныхъ упражненій.

Г. *Писаніе:* диктантъ и списываніе.

Когда дѣти научатся удовлетворительно читать и писать въ предѣлахъ извѣстныхъ имъ теперь 23 буквъ,—учитель ведетъ ихъ на четвертую и послѣднюю ступень, заканчивающую обученіе грамотѣ, включая сюда и славянское чтеніе.

Занятія четвертой ступени.

Планъ.

А. *Предметный* урокъ: разсматриваются части человѣческаго тѣла.

Б. *Слово* и *звуки:* изученіе новыхъ *буквъ:* остальныя согласныя, полугласное й, знаки ъ и ь внутри словъ.

В. *Чтеніе:* таблица и 3-я книжка.

Г. *Письменныя* работы.

Ходъ занятій излагаю кратко.

I. *Голова.*

Формою похожа на *шаръ*, но не такъ правильно кругла, какъ, напр., мячикъ: она *овальной* формы, съ боковъ сжата. Части: темя, затылокъ, лицо. Верхняя часть покрыта волосами. Когда болитъ голова, человѣкъ плохо мыслитъ, не можетъ бойко соображать; голову надо особенно беречь.

Звукъ и *буква г. Чтеніе* и *писаніе* таблицы и 1-го отдѣла 3-й книжки.

II. *Лицо.*

Лицо—передняя часть головы. Части лица: лобъ (чело), виски, щеки, скулы, глаза съ бровями, носъ, ротъ, подбородокъ. Щеки, виски, глаза—части парныя, правая и лѣвая. Въ лицѣ выражается то радость, то досада, то удовольствіе, то гнѣвъ,—словомъ, все, что человѣкъ чувствуетъ.

Звукъ и *буква и. — Чтеніе* и *писаніе* таблицы и 2-го отдѣла книжки.

III. *Глаза.*

Глазами мы видимъ, различаемъ цвѣта, величину и форму предметовъ: глаза—орудіе зрѣнія. Глаза расположены подъ лбомъ, въ глазныхъ впадинахъ. Части глаза: черный *зрачекъ*, цвѣтной ободокъ или *раекъ* (какого онъ бываетъ цвѣта?), овальный *бѣлокъ*. Глазъ закрывается *вѣками*, вѣки опушены *рѣсницами*, верхнія постоянно *мигаютъ;* надъ глазами—*брови*. Чуть попала въ глазъ соринка—покатятся слезы и глазъ не можетъ смотрѣть,—все закрывается: глаза очень нѣжны, ихъ надо чаще промывать и беречь. Люди бываютъ по зрѣнію: дальнозоркіе, близорукіе, съ острымъ зрѣніемъ, подслѣповатые, съ яснымъ зрѣніемъ, съ туманнымъ и т. п.

Звукъ и *буква о. Чтеніе* и *писаніе* таблицы и 3-го отдѣла. По поводу словъ: *зорька, подъѣздъ, сѣсть* и *съѣсть, Коля* и *колья*, учитель объясняетъ употребленіе ъ и ь внутри словъ.

IV. *Рука* и *нога*.

Части *руки:* плечо, предплечье (локоть), кисть. Части кисти: ладонь, пальцы. Суставы пальцевъ и ногти. Что мы дѣлаемъ руками?

Части *ноги:* бедро, голень, ступня. Части ступни: подъемъ, подошва, пятка, пальцы. Суставы пальцевъ и ногти. Для чего служатъ ногти?

Звуки и *буква н. Чтеніе* и *писаніе* таблицы и 4-го отдѣла. По поводу словъ *подойникъ, рукомойникъ, зной*, учитель объясняетъ дѣтямъ краткое произношеніе звука *и* и значеніе знака краткости, т. е. *й*.

V. *Ротъ, губы, зубы,*

Ртомъ мы ѣдимъ, говоримъ, дышемъ. Онъ снаружи закрывается двумя мягкими, красными губами. Внутри его можно различать: челюсти, десны, зубы, небо, языкъ, глотку. Опредѣлить взаимное положеніе этихъ частей рта. Всѣхъ зубовъ у человѣка 32: спереди плоскіе рѣзцы (8), по сторонамъ острые клыки (4), сзади ихъ толстые, съ плоскими корешками, коренные зубы. Зубами мы кусаемъ, разрываемъ и перетираемъ пищу, потомъ ее, пережованную и смоченную слюной, глотаемъ языкомъ; языкомъ же мы узнаемъ вкусъ пищи: языкъ — орудіе вкуса.

Звукъ и *буква б. Чтеніе* и *писаніе* таблицы и 5-го отдѣла.

VI. *Ухо.*

Уши находятся по сторонамъ головы. Ухо похоже на раковину. Ощупавъ раковину, легко замѣтить, что она состоитъ изъ вещества, которое мягче кожи, тверже мяса,—изъ хряща, покрытаго кожей. Въ этой раковинѣ есть углубленіе—каналъ, ведущій внутрь: тамъ находится внутреннее ухо. Нижняя часть наружнаго уха, совсѣмъ мягкая, называется *мочкою*. Ушами мы воспринимаемъ и различаемъ звуки: стукъ, крикъ, звонъ, шелестъ, слова и проч. Уши — орудіе слуха. А какое орудіе зрѣнія, обонянія, осязанія, вкуса? Люди по слуху бываютъ: съ тонкимъ слухомъ, чуткіе, съ тихимъ слухомъ, тугіе на ухо, совсѣмъ глухіе.

Звукъ и *буква х. Чтеніе* и *писаніе* таблицы и 6-го отдѣла. По поводу словъ — *эхо, эй*, учитель объясняетъ, что твердый звукъ *э* изображается особою буквою, которая называется «*е* оборотное».

VII. *Шея.*

Шея соединяетъ голову съ туловищемъ. Передняя часть ея называется горломъ. Ощупывая шею, можно замѣтить, что она состоитъ изъ костей, покрытыхъ мясомъ и кожею. Кости эти (позвонки) лежатъ одна на другой и идутъ сверху внизъ, вдоль спины, образуя позвоночный столбъ или хребетъ. Проведи рукой посрединѣ спины сверху внизъ — замѣтишь, какъ тянется позвоночный столбъ, идущій отъ затылка, черезъ шею, посрединѣ спины, во всю вышину туловища.

Звукъ и *буква ш. Чтеніе* и *писаніе* таблицы и 7-го отдѣла.

VIII. *Туловище.*

Туловище самая большая и срединная часть тѣла. Оно имѣетъ видъ цилиндра, нѣсколько сплюснутаго спереди и сзади. Части туловища: грудь: спина, животъ. На спинѣ можно ощупать *позвоночный столбъ*—срединную кость туловища, сложенную изъ 33 позвонковъ; по бокамъ, въ верхней части, можно ощупать *ребра* (12 паръ); посреди груди — *грудную кость*; на верхней части спины, съ правой и съ лѣвой стороны,—*лопатку* (2); надъ грудною костью, съ правой и съ лѣвой стороны, — *ключицы* (2); въ нижней части туловища — *тазовыя* кости. Кости покрыты мягкимъ, но упругимъ *мясомъ* или *мускулами*, а мясо покрыто *кожей*. Къ костямъ туловища и шеи прикрѣплены кости головы, рукъ и ногъ.

Звукъ и *буква щ. Чтеніе* и *писаніе* таблицы и 8-го отдѣла.

IX. Повтореніе *предметныхъ уроковъ* о человѣкѣ, связный разсказъ. Имена людей: Фома, Ѳедоръ, Филиппъ, Софія, Аграфена. Звукъ и буквы *ф* и *ѳ*. Чтеніе и писаніе таблицы и 9-го отдѣла.

X. *Упражненія* въ сознательномъ *чтеніи* и *письмѣ* на послѣдней таблицѣ, на 10-мъ и 11-мъ отдѣлахъ книжки. Эти отдѣлы составлены уже для дѣтей, знакомымъ со всей азбукой: разсказы, описанія, пѣсни, стихи, загадки, задачки, оживляющіе въ памяти дѣтей представленія и понятія, выработанныя путемъ наглядnаго обученія. Какъ вести работу — см. въ статьяхъ о письменныхъ работахъ (XV) и объяснительномъ чтеніи (XII). Когда дѣти научатся хорошо читать по-русски, можно научить ихъ чтенію по-славянски. Для этого, въ 12-мъ отдѣлѣ книжки предлагается легкій разсказъ: «*Ваня*», написанный русскимъ языкомъ и совершенно понятный дѣтямъ, но напечатанный славянскими буквами. На чтеніи подобнаго матеріала дѣти гораздо легче усвоятъ славянскую азбуку, потому что имъ представляется *одно* неизвѣстное — буквы, тогда какъ обыкновенный матеріалъ представляетъ *два* неизвѣстныхъ — буквы и языкъ. За этимъ разсказомъ слѣдуетъ Молитва Господня, конечно уже знакомая и понятная дѣ-

тимъ, и, наконецъ, разсказы изъ Евангелія о рожденіи и воскресеніи Іисуса Христа.

Вотъ весь путь обученія грамотѣ, какимъ онъ представляется въ моей примѣрной обработкѣ. Я вовсе не стою за эту обработку: иное расположеніе и содержаніе предметныхъ уроковъ, иное содержаніе постепеннаго чтенія, иной порядокъ въ изученіи звуковъ и буквъ — все это возможно, лишь бы сущность дѣла не упускалась изъ виду.

Въ заключеніе сообщу, согласно обѣщанію, устройство моей *читальной машинки*, бывшей на костромскомъ учительскомъ съѣздѣ. Эта машинка (см. приложеніе № 6-й) представляетъ собою приспособленіе, замѣняющее подвижную азбуку, для изученія 12-ти буквъ 2-й ступени и для усвоенія всевозможныхъ сочетаній изъ этихъ двѣнадцати буквъ. Въ рамѣ, вышиною въ 1 ар. 6 в., шириною въ 2 ар. 1 в., на подвижныхъ валахъ вертикально натянуты широкія (въ 1 в.) безконечныя ленты съ 12 буквами, размѣщенными одна надъ другой (на первой слѣва — буквы прописныя, на прочихъ—строчныя); эти ленты можно двигать за крючки, прикрѣпленные къ каждой изъ нихъ; сверху—рама и ленты покрыты черной доской съ продольными разрѣзами для крючковъ, чтобы ихъ можно было вести свободно вверхъ и внизъ, а наверху этой доски прорѣзаны въ горизонтальномъ направленіи 12 оконъ, образующихъ ступку, такъ что, двигая ленты съ буквами за крючки, можно выставлять въ эти окна ту или другую букву, составляя такимъ образомъ, разнообразныя слова и цѣлыя фразы для чтенія.

XII.

Объяснительное чтеніе.

Когда должно начинаться объяснительное чтеніе?—Какими средствами достигать бѣглаго и выразительнаго чтенія.—Хоровое чтеніе.—Чтеніе учителя.—Критика мнѣній объ объяснительномъ чтеніи.—Выводъ.—Содержаніе и послѣдовательность объяснительнаго чтенія—въ общихъ чертахъ.

Въ предыдущихъ бесѣдахъ моихъ былъ указанъ тотъ способъ обученія грамотѣ, который вводитъ это обученіе въ кругъ занятій развивающихъ и соотвѣтствующихъ основной задачѣ школы. Главное достоинство указаннаго способа заключается именно въ томъ, что онъ, научая дѣтей читать, вмѣстѣ съ тѣмъ укореняетъ въ

нихъ навыкъ вникать въ смыслъ читаемаго, относиться къ нему сознательно, думать и отдавать отчетъ о прочитанномъ,—короче, онъ учитъ не только *механическому*, но и *сознательному* чтенію, замѣняя собою, или, лучше сказать, соединяя въ себѣ двѣ особыя занятія прежней школы: обученіе механизму, имѣющее цѣлью научить дѣтей бѣгло прочитать любое мѣсто изъ любой книги, и обученіе сознательному чтенію, имѣющее цѣлью развить въ дѣтяхъ сознательное отношеніе къ читаемому. Въ старой школѣ, какъ уже было говорено, дѣло шло иначе: въ ней эти два занятія были раздѣлены, и второе обыкновенно слѣдовало за первымъ, т. е. когда достигался вполнѣ механизмъ и дѣти могли достаточно свободно и бѣгло прочитать всякую напечатанную рѣчь, вовсе не понимая и не стараясь понимать ея смыслъ, потому что такого пониманія отъ нихъ никто и не требовалъ,—тогда только школа задавалась заботой о томъ, чтобы дѣти понимали читаемое и отдавали о немъ отчетъ. Такая переработка механическаго чтенія въ сознательное не всегда совершалась легко и благополучно: для однихъ она была очень трудна, а для другихъ вовсе недостижима. Я самъ видалъ въ приходскихъ городскихъ училищахъ такіе образцы усовершенствованнаго механизма, для которыхъ переходъ къ чтенію сознательному сдѣлался очевидно невозможнымъ. Для такихъ образцовъ искусство чтенія такъ и останется навсегда «искусствомъ для искусства», чтеніемъ дтя процесса, и никогда не будетъ средствомъ для пріобрѣтенія знаній и духовнаго развитія. Дѣло объясняется очень просто. Заботясь о достиженіи свободнаго и бѣглаго механическаго чтенія, школа развивала въ дѣтяхъ *привычку* читать механически, вовсе не думая о смыслѣ и содержаніи читаемаго; потомъ, когда первая цѣль была достигнута, школа, очевидно, старалась убить эту привычку, слѣдовательно—признавала ее дурной, вредной, неодобрительной,—зачѣмъ-же она развивала ее? — Я уже упоминалъ о томъ, какъ трудна такая переработка одной привычки въ другую, — теперь скажу объ этомъ важномъ предметѣ съ большею обстоятельностью. «Если хорошая привычка, говоритъ Ушинскій, есть нравственный капиталъ, то дурная, въ той-же мѣрѣ, есть нравственный невыплаченный заемъ, который въ состояніи заморитъ человѣка процентами, безпрестанно наростающими, парализировать лучшія начинанія и довести до нравственнаго банкротства». «Привычка, говоритъ тотъ-же педагогъ, устанавливаясь по немногу и въ теченіи времени, искореняется точно также по немногу

и послѣ продолжительной борьбы съ нею. Сознаніе наше и воля должны постоянно стоять на-сторожѣ противъ дурной привычки, которая, залегши въ нашей нервной системѣ, подкарауливаетъ всякую минуту слабости или забвенія, чтобы ею воспользоваться: такое-же постоянство въ напряженіи сознанія и воли—самый трудный, если и возможный, душевный актъ *)». Эти слова Ушинскаго о силѣ привычки вообще—должны твердо помнить воспитатели и учители,—они прямо приводятъ къ правилу: отнюдь не развивать въ дѣтяхъ такихъ привычекъ, которыя потомъ прійдется искоренять и замѣнять другими. Если душевный актъ, соединенный съ искорененіемъ привычки, вообще труденъ для человѣка, то для ребенка, въ которомъ сознаніе и воля слишкомъ слабы, онъ труденъ по преимуществу. Слѣдовательно, о механическомъ чтеніи, предшествующемъ сознательному, въ правильно устроенной школѣ не можетъ быть и рѣчи: школа должна научить сознательному чтенію и вправѣ допускать одно только сознательное чтеніе. Говорятъ, что во всякомъ случаѣ необходимы особыя упражненія въ механизмѣ съ тою цѣлью, чтобы достигнуть бѣглости, которая все таки необходима, если хотятъ, чтобы чтеніе сдѣлалось средствомъ для пріобрѣтенія знаній, для умственнаго и нравственнаго развитія. Говорятъ, что этой необходимой бѣглости не дастъ одно сознательное чтеніе, которое отвлекаетъ вниманіе ребенка отъ механизма. Я полагаю, что если для достиженія бѣглости дѣйствительно и могутъ быть спеціальные вспомогательные пріемы, то во всякомъ случаѣ такіе, которые не противорѣчили бы сознательности и отнюдь не развивали бы въ дѣтяхъ ни наклонности, ни привычки къ механическому чтенію. «Быстрота чтенія должна развиваться сообразно съ быстротой пониманія,»—говоритъ Ушинскій. Самое главное условіе для достиженія ея—воздержаніе отъ торопливости, та постепенность, которая совершенно возможна, когда дѣти знакомятся съ азбукой мало-по-малу: пусть они научатся читать вполнѣ удовлетворительно сперва съ пятью, десятью, двѣнадцатью буквами,—необходимый для бѣглости навыкъ легче пріобрѣсти съ меньшимъ количествомъ условныхъ знаковъ, а при постепенномъ увеличеніи числа ихъ—легко поддерживать этотъ навыкъ, мало-по-малу распространяя на большее ихъ число. Собственно говоря, дѣло можно вести такъ, чтобы дѣти читали удовлетворительно,—конечно текстъ довольно простой, совершенно понятный имъ,—тотчасъ по окончаніи азбуки. Вспомогательными

*) «Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія».

пріемами для пріобрѣтенія бѣглости можно считать: повторительное чтеніе объясненнаго и совершенно понятнаго дѣтямъ текста, хоровое чтеніе и чтеніе учителя. *Повторительное чтеніе*, хотя бы оно не сопровождалось никакими объясненіями, уже не будетъ механическимъ, потому-что каждое слово читаемаго текста будетъ вызывать въ умѣ ребенка рядъ представленій и понятій, выясненныхъ на первомъ чтеніи и тѣсно связанныхъ съ читаемыми словами. Конечно, не всѣ объясненія сохранятся въ дѣтскомъ умѣ и сохранившіяся не будутъ каждый разъ возобновляться во всей ихъ полнотѣ, но это и не важно,—важно то, что ни одно слово текста не проскользнетъ по душѣ ребенка безслѣдно, каждое задѣнетъ его умъ, воображеніе, чувство, и въ душѣ ребенка блеснетъ мысль, образъ, чувство; при такомъ условіи—у него естественно будетъ складываться привычка—съ каждымъ словомъ связывать душевное движеніе, находитъ въ каждомъ словѣ смыслъ, придавать ему извѣстное значеніе; а чтобы онъ придавалъ словамъ ихъ истинное значеніе, чтобы представленія его были вѣрны и отчетливы, учитель долженъ подготовлять начинающаго читателя наглядными уроками, связывая чтеніе съ наглядными обученіемъ до тѣхъ поръ, пока умъ ребенка не обогатится значительнымъ запасомъ вѣрныхъ и ясныхъ представленій и понятій, пока мышленіе его не окрѣпнетъ достаточно для самостоятельной работы. Повторительное чтеніе, при указанныхъ условіяхъ, не будетъ и скучно для ребенка, именно потому, что оно будетъ возбуждать душевныя движенія. Естественное стремленіе человѣческой души къ дѣятельности здѣсь явится и побудительной силой къ ускоренію чтенія,—чтобы ускорить, а не задерживать смѣну душевныхъ движеній. «Душа наша, говоритъ Ушинскій, требуетъ постоянной дѣятельности и въ тоже время избѣгаетъ препятствій, а слѣдовательно—требуетъ дѣятельности легкой: вотъ почему самая легкость для насъ той дѣятельности, къ которой привыкли нервы, устанавливаетъ наклонность къ этой дѣятельности». *) Такимъ образомъ, повторительное чтеніе текста, объясненнаго и совершенно понятнаго дѣтямъ, не будетъ для нихъ скучно и не обратится въ механическое, но должно способствовать достиженію бѣглости, а вмѣстѣ съ тѣмъ и *выразительности* чтенія,—конечно—если на это послѣднее качество будетъ обращено должное вниманіе. Одиночное повторительное чтеніе можно чередовать съ *хоровымъ*.

*) „Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія“.

Классное обученіе вообще имѣетъ огромное преимущество передъ одиночнымъ именно въ томъ, что доброе настроеніе и успѣхъ массы увлекаютъ отдѣльныя личности, и часто мальчикъ, вялый и невоспріимчивый самъ по себѣ,—увлекаемый массой, становится понятливѣе, живѣе, воспріимчивѣе. Надо пользоваться этимъ преимуществомъ класснаго обученія, и хоръ въ этомъ отношеніи является хорошимъ средствомъ: пусть объясненную статейку дѣти читаютъ то въ одиночку,—но не по порядку, а по назначенію учителя,—то хоромъ. Увлеченіе общей работой и стремленіе не отставать отъ другихъ — явятся новымъ внутреннимъ двигателемъ для пріобрѣтенія бѣглости. Само собой, что въ повторительномъ и хоровомъ чтеніи надо знать мѣру, чтобы это было чтеніе по книгѣ, а не наизусть, чтобы повтореніе не утомило, а хоръ не обратился въ безпорядочный крикъ, или въ машинальное повтореніе чужихъ словъ. Третьимъ средствомъ для достиженія бѣглости, а вмѣстѣ и выразительности—можетъ служить *чтеніе учителя*, которому у насъ въ школахъ даютъ слишкомъ мало значенія, о которомъ не рѣдко даже вовсе забываютъ. Говорятъ: надо упражнять дѣтей, чтобы они учились читать,—но при этомъ упускаютъ изъ виду, что дѣтямъ, чтобы они научились *хорошо* читать, надо-же дать предварительно ясное понятіе о хорошемъ чтеніи и его преимуществахъ. «Первоначальное обученіе, говоритъ Песталоцци, состоитъ въ примѣрѣ и подражаніи, въ объясненіи и повтореніи». Надо, чтобы дѣти иногда слышали хорошее, внятное и выразительное чтеніе, какъ образецъ, которому они должны—и непремѣнно будутъ—подражать. Конечно, въ этомъ случаѣ необходимо, чтобы чтеніе учителя было дѣйствительно образцовое, во всѣхъ отношеніяхъ достойное подражанія, т. е. внятное, отчетливое, выразительное, правильное безсукоризненно. Оно должно начинаться даже раньше, нежели начнутъ читать дѣти, и служить дополненіемъ къ предметнымъ урокамъ: учитель изрѣдка читаетъ дѣтямъ маленькій разсказъ изъ жизни животныхъ, описаніе, представляющее повтореніе предметнаго урока, небольшую сказочку или басенку, художественную картинку. Пригодныхъ для этого статеекъ онъ найдетъ не мало въ любой порядочной книжкѣ для первоначальнаго чтенія, какъ: «Родное Слово», «Первая учебная книжка» Паульсона, Журналы: «Дѣтское чтеніе,» «Семья и школа,» «Дѣтскій Садъ,» книга Вагнера. «Первые разсказы изъ естественной исторіи» въ книгѣ Острогорскаго «На досугѣ» и т. п. Въ выборѣ матерьяла здѣсь особенно важно, чтобы каждое слово и выраженіе совершенно были доступны дѣтскому пониманію, чтобы дѣти были достаточно подготовлены къ воспринятію того, что учитель намѣренъ читать. Такъ, послѣ предметнаго урока объ осѣ—хорошо прочитать разсказъ о жизни осъ; послѣ предметнаго урока о суслике—разсказъ о вредѣ, который суслики приносятъ полямъ; послѣ предметнаго урока о лисицѣ—извѣстную сказочку о томъ, какъ лисица утащила у дѣда рыбу.

Сперва учитель прочитываетъ всю статью, чтобы впечатлѣніе было полное: только при этомъ условіи дѣтямъ будетъ понятно, что такое хорошее чтеніе. Прочитавши статейку, учитель допрашиваетъ, о чемъ онъ читалъ, и когда, при его помощи, дѣти доберутся до главнаго предмета, читаетъ статейку вторично—уже по частямъ, вопросами вызывая слушателей къ пересказу прочитаннаго.—Когда-же дѣти уже читаютъ сами, тогда учитель можетъ вести свое чтеніе иначе. Напримѣръ, онъ читаетъ самъ всю статейку изъ той книги, которая есть у дѣтей, а потомъ предлагаетъ имъ достать и развернуть свои книжки и заставляетъ читать ихъ самихъ, останавливая на каждой точкѣ, для объясненій и для исправленія недостатковъ чтенія; или прямо велитъ дѣтямъ развернуть книжку на такой-то страницѣ и слѣдитъ за его чтеніемъ: сперва прочитываетъ всю статейку безъ перерывовъ, потомъ по частямъ, заставляя дѣтей повторять и при этомъ исправляя недостатки ихъ чтенія.

Относительно *выразительности*—прежде всего замѣтимъ, что выразительнымъ, т. е. совершенно яснымъ и правильнымъ, можетъ быть только сознательное чтеніе и что къ такому чтенію слѣдуетъ пріучать дѣтей съ самаго начала: когда, гоняясь за бѣглостью, учитель не обращаетъ вниманія на дурное, невнятное и неправильное произношеніе словъ, на непріятную тягучесть выговора и т. п. недостатки, думая: «это молъ успѣется, лишь бы научить читать,»—тогда у дѣтей образуются такія упорныя привычки, что послѣ приходится ихъ переучивать, а о трудности такого переучиванія уже было говорено. Слѣдовательно, мы опять таки наталкиваемся на необходимость, чтобы первое-же чтеніе дѣтей было непремѣнно сознательное, отнюдь не механическое. Тѣ дидактическіе способы и пріемы, которые пріучаютъ дѣтей сознательно относиться къ читаемому тексту, называются «объяснительнымъ чтеніемъ». Задача объяснительнаго чтенія состоитъ въ томъ, чтобы научить дѣтей—соединять съ каждымъ прочитаннымъ

словомъ принадлежащее ему значеніе, усвоивать мысль, которая выражается въ каждомъ предложеніи читаемаго текста, понимать связь между предложеніями и сущность всего сочиненія, какъ одного органическаго цѣлаго.

Такимъ образомъ, въ составъ задачи объяснительнаго чтенія входятъ три элемента: пониманіе отдѣльныхъ словъ, пониманіе предложеній, пониманіе цѣлыхъ сочиненій. Не слѣдуетъ думать, что эти три элемента вызываютъ другъ друга. Правда, что безъ пониманія отдѣльныхъ словъ не возможно пониманіе предложеній и цѣлой статьи; но можно понимать значеніе каждаго слова—и не понимать той мысли, которая выражается ихъ совокупностью, можно понимать отдѣльныя мысли—и не понимать ихъ зависимости, взаимной связи, цѣлаго, представляющаго систему мыслей. Съ другой стороны, школа не можетъ довольствоваться однимъ пассивнымъ пониманіемъ: чтобы убѣдиться, понимаютъ-ли дѣти и какъ именно понимаютъ читаемое, она должна требовать отъ нихъ отчета о прочитанномъ, отчетливаго словеснаго выраженія ихъ пониманія; чтобы довести ихъ до пониманія, она должна пользоваться, какъ единственнымъ средствомъ для этого, разговоромъ, возбуждающимъ дѣтскую мысль къ самодѣятельности. Отсюда—три главныхъ момента въ процессѣ объяснительнаго чтенія:—самое чтеніе, катихизація и связное изложеніе выводовъ. Какъ ни ясны, повидимому, задача и самый процессъ объяснительнаго чтенія,—въ сужденіяхъ объ этомъ занятіи встрѣчаются такія разногласія, что оказывается необходимымъ поговорить о немъ болѣе обстоятельно,—разсмотрѣть, сравнить разные взгляды на него—и тогда уже установить правильную точку зрѣнія, сообразные съ нею способы и пріемы для цѣлесообразной постановки его въ народной школѣ. Авторъ одного замѣчательнаго сочиненія, посвященнаго обученію въ народной школѣ, разсудаетъ объ этомъ предметѣ слѣдующимъ образомъ:

«Я уже не разъ указывалъ, говоритъ онъ, на то, что сознательность чтенія возможна только при томъ условіи, чтобы ученикъ понималъ всякое слово, входящее въ составъ читаемаго имъ предложенія; читатель, вѣроятно, помнитъ, что такія разъясненія учитель начинаетъ съ первой ступени обученія. Но не этотъ видъ упражненій называется объяснительнымъ чтеніемъ. Предположимъ, для примѣра, что читается въ классѣ: «На зарѣ трава покрыта росою»; если учитель объяснитъ, что «зарей» называется время восхода и захода солнца, и «росой» — тѣ капли воды, которыя

замѣтны на травѣ въ это время, то онъ разъяснитъ дѣтямъ только значеніе словъ, если они ихъ не понимали; но онъ не объяснитъ имъ при этомъ *самыхъ явленій*, которыя выражаются этими словами. Учитель можетъ поступить и иначе: слово «заря» даетъ ему *поводъ*—сказать о восхожденіи солнца, о круглотѣ земли, о вліяніи лучей солнца на землю и многое другое; слово «роса» даетъ учителю *поводъ* говорить о теплотѣ и холодѣ, о теплотѣ земного шара, о вліяніи на жидкости тепла и холода и проч. Учитель, который поведетъ такую бесѣду о зарѣ и росѣ, будетъ заниматься «объяснительнымъ чтеніемъ» въ классѣ, главная цѣль котораго состоитъ въ томъ, чтобы дѣти, *въ связи съ книгою* для чтенія, *посредствомъ чтенія*—пріобрѣли возможно больше свѣдѣній...

«Вотъ какіе вопросы могъ-бы предложить учитель для объясненія слова «роса»: Замѣтили-ли вы, что окна зимою потѣютъ? Что покажется на ножѣ, когда мы будемъ держать его надъ паромъ самовара? Что горячѣе: паръ самовара, или ножъ? Отчего въ самоварѣ образуется паръ? Отчего паръ самовара обратился въ капли—коснувшись ножа? Отчего на землѣ тепло? Отчего ночью прохладнѣе, чѣмъ днемъ? Когда стѣнки самовара горячѣе: тогда-ли, когда онъ кипитъ, или тогда, когда онъ безъ угля? Если выбросить уголь изъ кипящаго самовара, не станетъ-ли онъ остывать? Что нагрѣвается и стынетъ быстрѣе: глиняный горшокъ, или самоваръ? Всякое-ли нагрѣтое тѣло будетъ остывать, если перестанутъ грѣть его? Одинаково-ли скоро охлаждаются всѣ нагрѣтые предметы? Что должно быть, если водяные пары встрѣтятся съ предметомъ, который холоднѣе ихъ?»

«Не смотря на то, что мы значительно *сократили бесѣду о росѣ*,—продолжаетъ тотъ-же авторъ,—читатель могъ однако убѣдиться и по приведенному нами примѣру въ томъ, что объяснительное чтеніе требуетъ много, много времени, и перестаетъ быть собственно упражненіемъ въ чтеніи. *Чѣмъ способнѣе учитель*, чѣмъ богаче запасъ его свѣдѣній, *тѣмъ менѣе прочитаетъ у него классъ за одинъ учебный часъ*—при объяснительномъ чтеніи; иногда можетъ *одного слова* стать *на цѣлый часъ*».

Изъ приведенной выписки можно видѣть, что авторъ дидактическаго руководства, подъ названіямъ «объяснительнаго чтенія», разумѣетъ вовсе не чтеніе, а бесѣды учителя съ учениками о различныхъ предметахъ и явленіяхъ по поводу того или другаго слова, которое встрѣтится въ читаемомъ текстѣ; причемъ не пред-

полагаетъ въ этихъ бесѣдахъ никакой *руководящей идеи*; хотя онъ и приводитъ образецъ вопросовъ, предлаемыхъ по поводу слова «роса», но очевидно, что эти вопросы можно продолжать безконечно, потому что — съ какимъ-же явленіемъ природы не имѣетъ связи роса, хотя связи самой отдаленной? Не одинъ часъ можно бесѣдовать такимъ образомъ по поводу одного слова, а очень много часовъ; вѣдь можно-же это слово обратить въ названіе много—томнаго сочиненія, обнимающаго цѣлую массу знаній о природѣ, ея силахъ и явленіяхъ:—вотъ бесѣда, предлагаемая авторомъ по поводу слова «роса», и будетъ разработкой такого-то сочиненія. Какая-же цѣль такой бесѣды съ 11—12 лѣтними деревенскими мальчиками?—А та, говоритъ авторъ, «чтобы дѣти, *въ связи съ книгою для чтенія, посредствомъ чтенія*—пріобрѣли возможно больше свѣдѣній». Вопервыхъ, такое сообщеніе реальныхъ знаній не имѣетъ никакой внутренней связи съ книгой для чтенія: если авторъ сообщаетъ свѣдѣнія о теплѣ и холодѣ и пр. только по поводу слова «роса» и предполагаетъ цѣлый часъ вести бесѣду, остановившись на одномъ словѣ первой прочитанной фразы, тогда какая-же связь между бесѣдой и книгой для чтенія? Книга здѣсь вовсе не нужна: ее преспокойно можно закрыть и продолжать бесѣду, вовсе не обращаясь къ ней. Напрасно авторъ увѣряетъ, будто предлагаемое имъ занятіе будетъ сообщеніемъ свѣдѣній—не только въ связи съ книгой, но и *посредствомъ чтенія*: очевидное противорѣчіе самому себѣ, такъ-какъ самъ-же онъ говоритъ, что допускаетъ—часовую бесѣду по поводу одного слова,—чтеніе тутъ вовсе ни при чемъ. Въ томъ-то и дѣло, что «объяснительное чтеніе» въ такомъ случаѣ только останется въ росписаніи уроковъ, а на дѣлѣ оно обратится совсѣмъ въ другое занятіе, которому всего разумнѣе было-бы придать характеръ наглядnаго обученія, отложивъ книгу и замѣнивъ ее предметами, сообразно съ содержаніемъ предполагаемой бесѣды. А то выходитъ не объяснительное чтеніе, и не наглядное обученіе: чтенія при такомъ веденіи вовсе нѣтъ, книга вовсе не нужна, знанія сообщаются вовсе не посредствомъ чтенія, — потому-то авторъ и приходитъ къ такому странному выводу, будто чѣмъ способнѣе и образованнѣе учитель, тѣмъ менѣе прочитаетъ у него классъ во время часоваго урока; не выходитъ изъ этой бесѣды и наглядnаго урока, потому что она во многомъ противорѣчитъ основнымъ началамъ наглядnаго обученія: въ ней все объясняетъ учитель, а дѣти остаются пассивными слушателями; она имѣетъ чисто случайный характеръ, торопливо, попутно и поверхностно громоздитъ массу знаній, лишена всякой руководящей идеи, не основывается на предъидущемъ и не исходитъ изъ непосредственныхъ наблюденій, а потому представляетъ собой совершенно неправильный способъ сообщенія реальныхъ знаній дѣтямъ 11—12 лѣтъ, а можетъ быть и меньше, потому что предполагаемая бесѣда ведется вскорѣ по обученіи грамотѣ. — Съ другой стороны, приведенный отрывокъ обнаруживаетъ, что *сознательность* чтенія авторъ видитъ лишь въ пониманіи вещественнаго значенія словъ: если въ фразѣ—«на зарѣ трава покрыта росой»—ученикъ понимаетъ значеніе словъ *заря, роса, трава*, и пр., то чтеніе, по мнѣнію автора, уже будетъ вполнѣ сознательнымъ, и по отношенію къ сознательности учителю дѣлать уже нечего,—надо перейти къ объясненію самыхъ явленій, обозначаемыхъ этими словами, и къ той безконечной бесѣдѣ, о которой говорилось выше. Такое пониманіе сознательности нельзя назвать вѣрнымъ: опредѣляя значеніе объяснительнаго чтенія, мы уже пришли къ тому заключенію, что сознательность чтенія требуетъ не только пониманія *словъ*, но также пониманія *предложеній*, т. е. соединенія знаменательныхъ словъ посредствомъ окончаній и словъ относительныхъ, и пониманія *цѣлаго сочиненія*, какъ системы мыслей.

Иначе смотритъ на объяснительное чтеніе составитель одной изъ лучшихъ христоматій, вышедшихъ въ послѣднее время. Его взглядъ на это дѣло обнаруживается изъ комментарія, которымъ онъ снабдилъ каждую помѣщаемую статью и который состоитъ изъ вопросовъ и примѣчаній, направленныхъ частью къ объясненію вещественнаго и переноснаго значенія словъ, частью ихъ этимологическихъ состава или синтаксическаго употребленія. Напр., извѣстная басня «Чижъ и Голубь» снабжена слѣдующимъ комментаріемъ: «*Чижа захлопнула западня*», иначе: Чижъ попался въ западню. Что такое западня? Кого ловятъ западней? Почему западня названа злодѣйкой? Разница между словами «*рваться*» и «*метаться*» (рваться—въ одну какую нибудь сторону, метаться—въ разныя)?—*Издѣваться*—тоже что насмѣхаться, смѣяться надъ кѣмъ нибудь.—*Бѣлый день* (сравнить съ подобными выраженіями: черная ночь, темный лѣсъ, ясный мѣсяцъ, синее море). *Средь бѣла дня*—все равно, что среди дня, днемъ.—*Провести*—что означаетъ здѣсь это слово? Въ такомъ же ли смыслѣ скажемъ мы: «братъ провелъ сестру за руку черезъ плотину»? — *Ручаться*; ручательство; порука». «Богъ мнѣ порука!...» *Анъ*—тоже-же, что

а,—между тѣмъ, а вотъ же.—Что такое *силокъ*,—силки? Какая разница между силкомъ и западней? Можно ли запутаться въ западнѣ?—*И дѣло!* Какъ выразить это иначе (и по дѣломъ, т. е. ты совершенно этого заслуживаешь)?—*Смѣяться чужой бѣдѣ*—все ли равно, что смѣяться надъ чужой бѣдой? Какъ выразить это въ другомъ смыслѣ (несчастіе—вмѣсто бѣда)?».

Очевидно, что намѣченное въ приведенныхъ примѣчаніяхъ объяснительное чтеніе не обнимаетъ всего вышеуказаннаго содержанія (пониманіе словъ, пониманіе предложеній, пониманіе цѣлаго); во-вторыхъ, оно опять-таки лишено руководящей идеи, и, бросаясь изъ стороны въ сторону, не сосредоточиваетъ вниманія дѣтей на содержаніи и смыслѣ читаемаго, а развлекаетъ его, заставляя перескакивать отъ одного предмета къ другому. Еще иначе относится къ объяснительному чтенію составитель другой христоматіи, обвиняющій въ своемъ предисловіи обоихъ упомянутыхъ авторовъ въ невѣрномъ пониманіи объяснительнаго чтенія, какъ одного изъ занятій, входящихъ въ составъ обученія родному языку. По его мнѣнію—исключительною цѣлью объяснительнаго чтенія должно быть изученіе *цѣлаго сочиненія*, какъ системы мыслей. «Объяснительное чтеніе, говоритъ онъ, не имѣетъ дѣла ни съ отдѣльными словами и предложеніями, ни съ отдѣльными предметами и явленіями, ими обозначаемыми: оно помогаетъ неумѣлому ученику воспринимать слова въ томъ смыслѣ, въ какомъ этого требуетъ ихъ мѣсто въ читаемой статьѣ, и воспринимать мысли въ той связи, въ какую онѣ приведены тамъ, представить и понять тѣ предметы и явленія, какіе именуетъ авторъ читаемой статьи, въ той же мѣрѣ, въ томъ положеніи и порядкѣ, въ какомъ ихъ являетъ авторъ разумѣнію читающаго... Представленія и понятія являются въ каждой статьѣ... въ новой комбинаціи; они приведены здѣсь въ новыя сочетанія, во имя основной мысли статьи. При чтеніи ея—представленія и понятія суть *извѣстныя* для читающаго; основная мысль, во имя которой они приведены въ сочетаніе,—это то *неизвѣстное*, которое требуется найти. Найти это *неизвѣстное*, значитъ—понять читаемое. Помочь найти это *неизвѣстное* — вотъ задача объяснительнаго чтенія... Если статья имѣетъ своею цѣлью сообщить *новыя свѣдѣнія*, а тѣмъ болѣе ввести читающаго въ кругъ совершенно ему незнакомыхъ понятій—она *не годится для класснаго чтенія*».

Какъ видите, объяснительное чтеніе этого автора совсѣмъ не то, что чтеніе двухъ первыхъ. Первый совсѣмъ забываетъ о читаемой статьѣ, третій ни на минуту не отрывается отъ нея, второй допускаетъ уклоненія, но такія, которыя прямо относятся къ ней, поясняя то или другое слово, или воображеніе. Первый не только не объясняетъ статьи, но даже вовсе не читаетъ ея; второй объясняетъ отдѣльныя слова и выраженія; третій допускаетъ при объяснительномъ чтеніи только выясненіе общаго смысла всей статьи. Первый видитъ въ объяснительномъ чтеніи исключительное средство для пріобрѣтенія знаній, но не посредствомъ чтенія, потому что чтенія у него вовсе нѣтъ, а посредствомъ бесѣды; другой иногда вводитъ сообщеніе реальныхъ знаній, но не иначе, какъ съ цѣлью болѣе яснаго пониманія дѣтьми читаемаго текста; третій вовсе не допускаетъ въ объяснительномъ чтеніи сообщенія реальныхъ знаній,—даже отвергаетъ пригодность для чтенія такихъ статей, которыя сообщаютъ ихъ. Такимъ образомъ, сравнивая сужденія всѣхъ трехъ цитируемыхъ авторовъ, можно видѣть, что первый вовсе уничтожаетъ объяснительное чтеніе, а оба послѣдніе придаютъ ему нѣсколько односторонній, не полный характеръ, не захватывая задачи его—въ полномъ ея объемѣ: ошибка одного состоитъ въ томъ, что онъ упускаетъ изъ виду смыслъ цѣлаго, а другой, напротивъ, сосредоточившись на этой окончательной работѣ, совершенно исключаетъ изъ задачи объяснительнаго чтенія работы предварительныя. Во-первыхъ, такихъ статей для чтенія дѣтямъ 10—11 лѣтъ (а христоматія его назначается именно для этого возраста), въ которыхъ не было бы словъ и выраженій, требующихъ объясненія, или нѣтъ, или очень немного, потому что дѣти этого возраста обладаютъ слишкомъ умѣреннымъ запасомъ ясныхъ понятій, и лексиконъ ихъ весьма небогатъ; во-вторыхъ, объясненіе отдѣльныхъ словъ и выраженій, выясненіе отдѣльныхъ представленій и понятій—нисколько не мѣшаетъ объяснять смыслъ этихъ же словъ, выраженій, представленій, понятій—въ связи съ другими и смыслъ цѣлаго сочиненія. Главная причина разногласія послѣдняго автора съ первымъ, на которую намъ слѣдуетъ обратить особенное вниманіе, заключается въ слѣдующемъ: его христоматія составлена для гимназій, т. е. для такихъ учебныхъ заведеній, гдѣ дѣти учатся лѣтъ до восемнадцати и болѣе, гдѣ русскій языкъ является однимъ въ цѣломъ ряду другихъ учебныхъ предметовъ и ограничивается, сообразно съ программою всего курса заведенія, болѣе тѣсною задачею, нежели въ народной школѣ. Здѣсь учителю русскаго языка, конечно, совершенно неумѣстно думать о сообщеніи какихъ бы то ни было знаній, не

входящихъ въ область языкознанія, потому что это лежитъ на обязанности преподавателей другихъ предметовъ.

Авторъ дидактическаго руководства имѣетъ въ виду народную школу: здѣсь дѣти учатся не болѣе трехъ-четырехъ лѣтъ, а программа преподаванія ограничивается закономъ Божіимъ, ариѳметикой и роднымъ языкомъ; здѣсь книга для чтенія должна давать не только матеріалъ для упражненій языка, но и извѣстную сумму реальныхъ знаній, и на ней слѣдуетъ, между прочимъ, научить учениковъ пріобрѣтать знанія посредствомъ книгъ; здѣсь нѣтъ и предметныхъ преподавателей, а есть одинъ классный учитель, въ кругъ занятій котораго входятъ всѣ предметы, кромѣ закона Божія, и чѣмъ тѣснѣе съумѣетъ онъ связать всѣ предметы обученія, тѣмъ лучше. Обучая языку, онъ долженъ давать начальныя знанія—и по естествознанію, и по географіи, и по исторіи, насколько это необходимо для приготовленія учениковъ къ самообученію, и насколько возможно при краткости времени; занимаясь естествознаніемъ, географіей, исторіей, онъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, долженъ заниматься и роднымъ языкомъ;—короче, каждый урокъ его, къ какой бы отрасли человѣческаго знанія онъ ни относился, долженъ быть непремѣнно и урокомъ роднаго языка. Составитель второй христоматіи совершенно упустилъ изъ виду эту коренную разницу въ учебныхъ заведеніяхъ, а потому его опредѣленіе задачи объяснительнаго чтенія, вообще не обхватывающее вполнѣ объема этого занятія, уже совершенно не соотвѣтствуетъ курсу народной школы, и нападенія его на автора дидактическаго руководства направлены совсѣмъ не въ ту сторону. Ошибка послѣдняго не въ томъ, что онъ предлагаетъ путемъ чтенія сообщать реальныя знанія, а въ томъ, что у него *чтеніе перестаетъ быть чтеніемъ*, переходитъ въ бесѣды, не имѣющія никакого отношенія къ книгѣ, не подкрѣпляемыя непосредственными наблюденіями, не освѣщаемыя руководящей идеей, предоставленныя полному произволу и случайности. Въ школѣ ничего не должно быть случайнаго, сообщаемаго попутно, мемду прочимъ, безъ обдуманнаго заранѣе плана; но все обученіе должно быть проникнуто одной идеей, изъ нея развиваться, ею проникаться и къ ней приводить въ концѣ-концевъ,—начиная съ ближайшаго переходить къ болѣе отдаленному, отъ легкаго къ бблѣе трудному, отъ конкретнаго къ отвлеченному, отъ простаго къ сложному.

Я распространился о различныхъ взглядахъ на объяснительное чтеніе не безъ цѣли, потому что придаю этому занятію существенно важное значеніе и признаю необходимымъ установить, по возможности, правильную точку зрѣнія на него. Разногласіе, происходящее отъ недоразумѣній или нѣкоторой односторонности въ сужденіяхъ, высказываемое въ литературѣ, можетъ гибельно отозваться на практикѣ нашихъ юныхъ народныхъ школъ. А между тѣмъ, сужденія упомянутыхъ педагоговъ уже не прошли безслѣдно: въ одномъ педагогическомъ журналѣ недавно можно было встрѣтить почти буквальное повтореніе сужденій того составителя хрихромастіи, который совершенно отнимаетъ право сообщенія реальныхъ знаній у объяснительнаго чтенія,—но уже *въ примѣненіи къ народной школѣ*. Авторъ, видимо, увлекся умною рѣчью своего авторитета и вовсе упустилъ изъ виду, что эта умная рѣчь—если и справедлива въ нѣкоторой степени, то по отношенію къ гимназіи, но отнюдь не къ народной школѣ. Въ народной школѣ объяснительное чтеніе непремѣнно должно имѣть задачу болѣе широкую, нежели въ младшихъ классахъ гимназіи: кромѣ общей своей задачи—способствовать сознательному чтенію въ самомъ широкомъ смыслѣ, разумѣя пониманіе отдѣльныхъ словъ, отдѣльныхъ предложеній и всей статьи въ цѣломъ, оно также должно—частью сообщать, частью укрѣплять и связывать реальныя знанія, добытыя путемъ нагляднаго обученія; конечно, знанія, имъ сообщаемыя, должны основываться на представленіяхъ и понятіяхъ, сложившихся изъ чувственныхъ возерѣній, на нихъ опираться, объединять и обобщать ихъ; наконецъ, здѣсь слѣдуетъ помнить и о томъ, что чтеніе—одно изъ главныхъ средствъ школы—такъ или иначе дѣйствовать на нравственное развитіе учениковъ: если школьное обученіе должно имѣть воспитывающій характеръ, то этотъ характеръ должно сообщить и чтенію, какъ одному изъ главныхъ его элементовъ, имѣя въ виду опредѣленный идеалъ нравственнаго развитія. Въ сужденіяхъ о выборѣ матеріала для чтенія опять встрѣчаемъ разногласіе. Авторъ одного руководства для сельскихъ учителей—по своему взгляду на задачу объяснительнаго чтенія, повидимому, стоитъ ближе къ намъ, но въ выборѣ матеріала для чтенія впадетъ въ странную односторонность. «Совершенно все равно, говоритъ онъ,—составитъ ли учитель самъ статью для объяснительнаго чтенія, или заимствуетъ ее изъ книги Ушинскаго,—мы желаемъ, чтобы онъ прежде всего старался давать дѣтямъ такія статьи, которыя заключали бы въ себѣ прямую пользу для нихъ въ будущемъ, т. е. чтобы статьи имѣли практическое приложеніе къ жизни...» «Письмо крестьянина къ отцу о домаш-

нихъ дѣлахъ, письмо крестьянина къ какому нибуоь купцу,—съ просьбой принять его на службу, счетъ купленнымъ вещамъ, припасамъ, составляющимъ обычный предметъ крестьянскихъ сдѣлокъ, статьи, сообщающія точныя, положительныя свѣдѣнія изъ области природы и явленій, въ ней совершающихся, и прочее тому подобное—должно по преимуществу служить матеріаломъ для занятій дѣтей въ классѣ русскаго языка».

Можно совершенно согласиться съ авторомъ, что статьи, выбираемыя для чтенія, должны имѣть прямое отношеніе къ жизни, т. е. — чтобы ни одна изъ нихъ не прошла безслѣдно, не заронивъ въ душу ребенка сѣмена какого-либо добра. Статьи, излагающія свѣденія изъ природы, здѣсь совершенно умѣстны; но, къ удивленію, тотъ же авторъ, порекомендовавши ихъ наряду съ дѣловыми письмами и счетами, нѣсколько ниже вычеркиваетъ ихъ изъ матеріала для объяснительнаго чтенія, только подъ другимъ названіемъ: «описанія природы, говоритъ онъ, наводятъ скуку (?), ибо передъ лицемъ вѣчно-прекрасной природы всѣ слова и останутся словами (?)». Авторъ забываетъ, что умное описаніе не только фотографически воспроизводитъ внѣшнюю сторону природы, но и объясняетъ ее, почему имѣетъ важное значеніе даже и передъ лицемъ вѣчно-прекрасной природы. Но какое значеніе могутъ имѣть такія статьи, какъ счетъ купленнымъ вещамъ, или письмо съ просьбой принять на службу? и почему нужно непремѣнно письмо о домашнихъ дѣлахъ, а не просто разсказъ или описаніе?—почему исключаются разсказы, описанія, стихотворенія, вообще все, что даетъ наиболѣе матеріала для объяснительнаго чтенія и умственнаго развитія? И какого рода возможно объяснительное чтеніе «счета купленнымъ вещамъ», въ которомъ, конечно, ничего не встрѣтишь, кромѣ фразъ такого содержанія: два пуда свиного сала и т. п.? или надо объяснить — что такое сало, что такое пудъ и т. п.?— да это значитъ опять впадать въ бесѣду, не имѣющую никакой внутренней связи съ чтеніемъ. Думаетъ ли авторъ, что счетъ купленнымъ вещамъ имѣетъ болѣе отношенія къ жизни, нежели, напримѣръ, статья Ушинскаго о водѣ, или статья Аксакова о значеніи лѣса въ природѣ, или пѣсня Кольцова,—наглядно, въ живыхъ образахъ, выясняющая значеніе труда въ человѣческой жизни? Такое сужденіе было бы крайнимъ и близорукимъ утилитаризмомъ: повѣрьте, что всякій человѣкъ, настолько развитой, что ему понятны значеніе лѣса и воды, стихотвореніе Кольцова и великое значеніе труда, съумѣетъ написать какой угодно счетъ; но будетъ ли толкъ въ ученьи для человѣка, котораго только и научили писать счетъ по данному образцу,—это еще вопросъ. Во-вторыхъ, не все равно, будетъ ли взята статья Ушинскаго, или написанная самимъ учителемъ. Отъ статьи, избираемой для объяснительнаго чтенія, требуются достоинства немалыя: чтобы ее стоило изучать, она должна быть строго обдумана со стороны содержанія и плана и выполнена въ извѣстной степени художественно. Для написанія удовлетворительной статьи нужны—и довольно обширныя знанія, и значительная степень общаго развитія, и литературный талантъ,— потому народный учитель поступитъ гораздо благоразумнѣе, если статьи для чтенія будетъ выбирать изъ хорошихъ книгъ, въ которыхъ теперь нѣтъ недостатка, и о которыхъ мы будемъ говорить въ свое время. Написанная, въ видѣ образца, авторомъ упомянутаго руководства, статья «Письмо крестьянина къ отцу, въ Москву», по бѣдности содержанія и по непріятной поддѣльности языка, именно представляетъ примѣръ неудачной попытки составить для объяснительнаго чтенія непремѣнно *свою* статью: эта статья не стоитъ изученія ни въ какомъ отношеніи, и гораздо плодотворнѣе будетъ потрачено время, если учитель выберетъ любую статью изъ 2-й части «Роднаго Слова», изъ «Дѣтскаго Міра» К. Д. Ушинскаго, или изъ «Книги для чтенія» г. Водовозова.

Все сказанное по поводу второго дидактическаго руководства приводитъ къ такому общему выводу относительно выбора матеріала для чтенія. Статьи для объяснительнаго чтенія въ народной школѣ слѣдуетъ выбирать изъ лучшихъ книгъ, составленныхъ для этой цѣли замѣчательнѣйшими русскими педагогами, и при этомъ заботиться, чтобы каждая статья, по своимъ внутреннимъ и внѣшнимъ достоинствамъ, не только соотвѣтствовала степени развитія и количеству знаній учениковъ, но и была достойна изученія. Содержаніемъ и формою статьи не слѣдуетъ стѣсняться: будетъ ли это сочиненіе популярно-научнаго характера, отрывокъ изъ путешествія, поэтическое произведеніе, въ прозѣ или стихахъ,—лишь бы содержимыя въ немъ знанія, представленія и понятія опирались на тѣ, которыя выработаны у дѣтей путемъ чувственнаго воззрѣнія и нагляднаго обученія, а форма — доступна дѣтямъ въ данный моментъ ихъ развитія и достаточно художественна, понимая подъ художественностью полное соотвѣтствіе между формою и содержаніемъ, стройность и цѣлесообразность плана, точность и чистоту языка.

Само собой разумѣется, что, кромѣ этого основнаго положенія,

въ объяснительномъ чтеніи важна строгая послѣдовательность — какъ съ точки зрѣнія содержанія и формы читаемаго текста, такъ съ точки зрѣнія содержанія, характера и пріемовъ объясненій, сопровождающихъ чтеніе, а также умственно-словесныхъ, устныхъ и письменныхъ упражненій, съ нимъ связанныхъ. Такъ какъ, при постепенномъ способѣ обученія грамотѣ, объяснительное чтеніе начинается уже съ тѣхъ поръ, какъ дѣти узнали 12 буквъ, то первымъ матеріаломъ для чтенія должны быть *отдѣльныя слова* и *фразы*, пониманіе которыхъ доступно дѣтскому возрасту и значеніе которыхъ не выходитъ изъ круга той жизни, которая ихъ окружаетъ. Конечно, неумѣстно чтеніе такихъ словъ и фразъ, какъ — *кэлы, адъ, эпоха, дама рада мужу, душы жабу, у гусара гитара*, приведенныхъ для чтенія дѣтямъ въ одномъ изъ новѣйшихъ руководствъ; должно выбирать слова и фразы конкретныя, вызывающія въ головѣ ребенка живыя представленія; объясненія, сопровождающія чтеніе, должны способствовать оживленію этихъ представленій. На второй ступени—матеріаломъ для чтенія могутъ быть *короткія статейки*, представляющія сжатое выраженіе фактовъ, уже извѣстныхъ дѣтямъ: краткія описанія ближайшихъ предметовъ изъ природы и окружающей жизни, въ ихъ крупнѣйшихъ, наиболѣе выдающихся чертахъ, разсказы изъ жизни, басенки, сказочки, пословицы, стоящія въ тѣсной связи съ первыми предметными уроками и вызывающія въ дѣтскомъ умѣ представленія, пріобрѣтенныя путемъ наглядпаго обученія и непосредственныхъ наблюденій обыденной жизни. Языкъ этихъ статеекъ долженъ состоять преимущественно изъ простыхъ предложеній, по возможности безъ причастій, дѣепричастій и относительныхъ мѣстоименій.

Объясненіе здѣсь направляется къ тому, чтобы дѣти, при помощи вопросовъ учителя, могли воспроизвести прочитанное въ той послѣдовательности, какъ оно излагается въ статейкѣ. Здѣсь же начинается чтеніе неоконченныхъ фразъ, какъ умственно-словесное упражненіе, которое можетъ быть обращено въ письменную работу, когда дѣти овладѣютъ письменной азбукой. Когда дѣти нѣсколько навыкнутъ сознательно узнавать въ читаемомъ текстѣ знакомые предметы и явленія и воспроизводить содержаніе короткихъ и несложныхъ по содержанію статеекъ, при помощи вопросовъ учителя, можно перейти къ чтенію *болѣе обстоятельныхъ описаній, болѣе сложныхъ и подробныхъ разсказовъ*,—конечно, не выходя изъ сферы, доступной непосредственному наблюденію; въ языкѣ можно вводить мало-по-малу сложныя предложенія и

переносныя выраженія, смыслъ которыхъ ясенъ для дѣтей по ихъ наглядности; умственно-словесныя упражненія тоже осложняются: вопросы учителя,—требующіе воспроизведенія прочитаннаго, становятся болѣе общими, не захватывая всѣхъ подробностей; изъ полныхъ отвѣтовъ на эти вопросы дѣти составляютъ свой связный разсказъ; неоконченныя фразы, требующія распредѣленія предметовъ по группамъ, обхватываютъ большій кругъ или входятъ въ большія подробности; загадки и задачки, предлагаемыя для рѣшенія, напрягаютъ мышленіе и наводятъ дѣтей на опредѣленіе сходства и различія между предметами. Естественно-историческія статьи—отъ краткихъ характеристикъ животныхъ, растеній, минераловъ самыми главными ихъ признаками—переходятъ въ *точныя и связныя описанія*, сперва основаннымъ на непосредственныхъ наблюденіяхъ, а потомъ уже выходящимъ изъ этой тѣсной сферы,—когда у дѣтей скопится значительный запасъ представленій и понятій, которыя даютъ возможность вести ихъ, опираясь на этотъ запасъ, къ образованію новыхъ представленій и понятій, путемъ умозрительной наглядности. Въ связи съ этими статьями, при видимыхъ успѣхахъ умственнаго развитія, становится возможнымъ чтеніе и объясненіе связныхъ статей, излагающихъ свѣдѣнія о явленіяхъ природы во системѣ, выясняющихъ связь между ними, какъ-то: о водѣ и воздухѣ, теплѣ и холодѣ, о росѣ, туманѣ, дождѣ, снѣгѣ и т. п. Конечно, необходимо, чтобы чтеніе постоянно опиралось на живыя наблюденія и собственные опыты дѣтей. Наконецъ, возможно и чтеніе статей, выясняющихъ отношеніе человѣка къ природѣ, способы пріобрѣтенія знаній, примѣненіе знанія къ жизни, общественныя отношенія людей, значеніе земледѣлія и торговли, путей сообщенія, денегъ и т. п. *Статьи географическаго содержанія* могутъ идти рядомъ съ уроками отчизновѣдѣнія, начинаясь съ описанія школы, дома, сада, лѣса, съ разсказовъ изъ знакомаго быта, переходя къ разсказамъ путешественниковъ, къ изображенію человѣческаго быта при разныхъ условіяхъ, а потомъ—къ характеристикѣ цѣлыхъ мѣстностей въ общихъ типическихъ чертахъ. Чтеніе *статей историческаго содержанія* можетъ начинаться съ мѣстныхъ преданій и біографическихъ очерковъ, вызывающихъ въ душѣ ученика живые образы,—переходить къ изображенію быта и нравовъ въ извѣстную эпоху, сравнительно съ современною жизнью, и наконецъ—къ связному изложенію крупнѣйшихъ историческихъ событій въ жизни русскаго народа. Предполагая по-

добную послѣдовательность въ содержаніи читаемаго матерьяла, не слѣдуетъ ограничивать его только прозаическими статьями: указанная общая характеристика включаетъ въ себѣ въ равной мѣрѣ и *прозаическія*, и *поэтическія* произведенія, потому что нельзя никакъ разсчитывать на научный характеръ чтенія, какова-бы ни было его содержаніе. Для характеристики и живого представленія того или другого явленія природы или человѣческой жизни, въ его рельефныхъ чертахъ,—часто поэтическій матерьялъ гораздо пригоднѣе, нежели сухое, отвлеченное прозаическое изложеніе, если имѣть въ виду, что читатели—дѣти, и руководствоваться естественными свойствами дѣтской природы. Напримѣръ, стихотвореніе Кольцова «Урожай» даетъ превосходный матеріалъ для обобщенія многихъ непосредственныхъ наблюденій надъ явленіями природы; стихотвореніе Пушкина «Кавказъ»—для выясненія вліянія высоты мѣста на растительную и животную жизнь; басня Крылова «Мотъ и Ласточка»—для выясненія той истины, что всякій выводъ долженъ основываться на значительномъ количествѣ фактовъ; стих. Кольцова «Что-ты спишь, мужичекъ»—для выясненія значенія труда въ жизни человѣческой.

Значеніе поэтическаго матерьяла въ этомъ отношеніи отлично выяснилъ нашъ наиболѣе замѣчательный педагогъ, покойный К. Д. Ушинскій, помѣстившій въ своемъ «Дѣтскомъ мірѣ», рядомъ съ научно-популярными статьями, значительное количество поэтическихъ произведеній. Поэтическій матерьялъ тоже долженъ изучаться въ разумной послѣдовательности.

Здѣсь важно имѣть въ виду—какъ постепенность въ трудности пониманія и выясненія основной идеи, такъ и въ осложненіи поэтическихъ образовъ. Начиная съ краткаго изображенія, въ яркихъ чертахъ, явленій природы и впечатлѣнія, производимаго ими на душу, можно дойти до изображенія и характеристики довольно сложныхъ событій человѣческой жизни и поэтическаго изображенія явленій нравственнаго міра, какія находимъ въ разсказѣ Тургенева «Бирюкъ», въ стихотвореніи Кольцова «Что ты спишь, мужичекъ», Никитина «Нищій», Лермонтова «Бородино» и т. п.

Съ осложненіемъ содержанія читаемаго текста, какъ понятно, и форма его становится труднѣе, сложнѣе и совершеннѣе, такъ что въ концѣ концовъ ученики школы должны понимать, съ одной стороны, популярно-научный языкъ Ушинскаго, во 2-й части «Дѣтскаго міра», съ другой—поэтическій языкъ крупныхъ представителей новѣйшей русской поэзіи, стоящихъ ближе къ народу—Пушкина, Гоголя, Кольцова и другихъ. Самый характеръ объясненій и связанныхъ съ нимъ умственно-словесныхъ упражненій, отъ воспроизведенія прочитаннаго во всѣхъ подробностяхъ, при помощи вопросовъ учителя, переходитъ къ самостоятельному воспроизведенію статьи—сперва во всѣхъ подробностяхъ, потомъ въ главныхъ чертахъ, наконецъ въ основной сущности; отъ объясненія словъ и выраженій, въ ихъ общемъ и частномъ значеніи (по отношенію къ цѣлому), работа переходитъ къ опредѣленію порядка, плана статьи, ея частей, ихъ значенія въ цѣломъ и связи между собою, къ опредѣленію ея основной мысли; отъ усвоенія содержанія статьи, въ ея послѣдовательности, дѣти переходятъ къ группировкѣ фактовъ въ порядкѣ, вытекающемъ изъ иныхъ основаній: выбираютъ все, относящееся къ тому или другому лицу, поясняющее ту или другую мысль,—къ особщенію представленій и понятій, или наоборотъ—къ разложенію ихъ, къ соединенію, объединенію и обобщенію двухъ—трехъ, цѣлаго ряда статей и наглядныхъ уроковъ, къ сравненію предметовъ, къ самостоятельному рѣшенію вопросовъ, связанныхъ съ чтеніемъ, не выходящихъ, конечно, изъ предѣловъ умственнаго горизонта дѣтей.

Гдѣ-же найти, скажутъ намъ, такую книгу для чтенія, которыя содержала-бы въ себѣ весь потребный матерьялъ и которую можно-бы дать дѣтямъ для чтенія—съ такимъ содержаніемъ и въ такой послѣдовательности?—Имѣя въ виду, что самостоятельность учителя не должна быть стѣсняема, что общій, для всѣхъ обязательный, планъ долженъ касаться только основныхъ началъ, а не разработки подробностей, можно остановиться на томъ положеніи, что книга, которая будетъ роздана дѣтямъ, должна быть только основною книгою. Такая «основная книга» должна быть одна, но учитель можетъ пополнять ее чтеніемъ статей изъ книгъ своей или школьной библіотеки. При этомъ условіи, возможно вести чтеніе въ строгой послѣдовательности, связно и постепенно.

Между тѣмъ, такимъ образомъ устраняется и другое важное неудобство исключительнаго употребленія одной книги, которая всегда на рукахъ у дѣтей: дѣти непремѣнно бѣгло и поверхностно познакомятся съ этой книгой, отчего интересъ ея значительно умоньшится для нихъ; вводя въ программу чтенія статьи изъ другихъ книгъ, учитель будетъ поддерживать интересъ и оживлять работу. Конечно, для этого при школѣ или у самаго учителя должна быть хотя небольшая библіотека, составленная изъ книгъ, удовлетворяющихъ общимъ условіямъ программы объяснительнаго чтенія.

XIII.

Объяснительное чтеніе.

(Продолженіе).

Общія правила катихетики въ примѣненіи къ объяснительному чтенію.—Книга для чтенія.—Школьная библіотека.—Чтеніе словъ, фразъ, пословицъ, загадокъ, легкихъ описаній, разсказовъ, стихотвореній.—Сравненіе прочитанныхъ статеекъ.

Прежде всего—повторю тѣ общія выводы относительно объяснительнаго чтенія, къ которымъ мы пришли въ предъидущей бесѣдѣ.

1) Объяснительное чтеніе въ народной школѣ должно имѣть цѣлью: постепенно расширять кругъ понятій и знаній учениковъ, научить ихъ всестороннему и полному пониманію читаемаго, научить пріобрѣтенію знаній посредствомъ чтенія и—благотворно дѣйствовать на ихъ нравственное развитіе.

2) Основная книга для чтенія должна быть одна, но учитель долженъ дополнять ее чтеніемъ другихъ книгъ изъ школьной библіотеки.

Оба эти положенія надо нѣсколько дополнить, прежде чѣмъ перейти къ разработкѣ предмета на примѣрахъ.

Изъ всего сказаннаго въ предъидущей бесѣдѣ видно, что объяснительное чтеніе отъ обыкновеннаго—отличается тѣмъ, что чтеніе здѣсь чередуется съ разговоромъ о прочитанномъ, который и ведетъ къ полному и всестороннему пониманію и усвоенію прочитаннаго и къ ясному, точному и складному выраженію этого пониманія. Но это не значитъ, что чтеніе сопровождается дополненіями и объясненіями со стороны учителя, а ученики только слушаютъ и поучаются. Въ элементарномъ преподаваніи главными дѣйствующими лицами должны быть сами дѣти, и роль ихъ не должна ограничиваться однимъ воспріятіемъ того, что говоритъ учитель: его дѣло—только возбуждать ихъ дѣятельность, руководить ею и направлять къ цѣли—по плану, цѣлесообразно обдуманному, который—конечно—не можетъ обхватить всѣхъ подробностей, но долженъ опредѣлять направленіе, объемъ и планъ работы въ общихъ основныхъ чертахъ. Учитель ставитъ вопросы—съ цѣлью вызвать учениковъ на объясненіе прочитаннаго, если оно имъ понятно, а въ противномъ случаѣ—чтобы навести ихъ на пониманіе, помочь имъ добраться до пониманія усиліями собственнаго ума. Здѣсь едва ли не больше, чѣмъ гдѣ-либо, получаетъ полное примѣненіе то катихизическое и эвристическое преподаваніе, которое пріучаетъ дѣтскую мысль работать самостоятельно, оказывая ей помощь только тамъ, гдѣ она необходима. Но съ другой стороны—нигдѣ не представляется столько случаевъ злоупотребленія катихетикой, какъ при объяснительномъ чтеніи. Образцемъ такого злоупотребленія можно назвать и ту бесѣду, по поводу слова *роса*, которая приведена мною въ предъидущей бесѣдѣ: учитель, увлекаясь своими вопросами, совсѣмъ забываетъ о читаемомъ матеріалѣ, и слѣдственно—о главномъ предметѣ урока. Бываютъ злоупотребленія и въ другомъ родѣ: учитель даетъ своимъ вопросамъ *подсказывающій* характеръ, такъ что въ вопросѣ уже содержится намекъ на отвѣтъ, или слишкомъ дробитъ вопросы, безъ всякой надобности, и т. п. Поэтому, очень важно установить правила катихетики въ примѣненіи къ объяснительному чтенію. Эти правила можно формулировать въ слѣдующихъ положеніяхъ:

а) Такъ-какъ каждое новое представленіе и новое понятіе ребенка должно слагаться изъ другихъ, болѣе простыхъ, но совершенно отчетливыхъ, то катихетъ, ведущій объяснительное чтеніе, долженъ хорошо знать, что извѣстно ученикамъ, насколько они развиты, и вести ихъ отъ чувственнаго къ отвлеченному, отъ близкаго къ отдаленному, отъ частнаго къ общему, отъ простого къ сложному. Напр. въ статьѣ «Дѣтскаго міра» «Дождевой червякъ» развивается мысль, что дождевой червякъ, сравнительно съ орломъ, животное низшаго разряда,—чтеніе ея возможно только тогда, когда у учениковъ сложились понятія—что такое животное, что такое разрядъ, что такое разрядъ низшій и высшій въ примѣненіи къ животнымъ и др.

б) Катихетъ, переходя отъ чтенія проработаннаго матерьяла къ дальнѣйшему, путемъ вопросовъ—долженъ убѣдиться, что проработанный матерьялъ вполнѣ усвоенъ и понятъ учениками, и только въ такомъ случаѣ идти дальше. Напр. статью «Дѣтскаго міра» о дождѣ, росѣ, иней и градѣ—всего естественнѣе читать по прочтеніи статьи «Вода», убѣдившись, что содержаніе послѣдней вполнѣ усвоено и понято дѣтьми: поверхностное пониманіе этой послѣдней поведетъ къ поверхностному пониманію первой.

в) Для исправленія смутныхъ представленій и понятій, катихетъ долженъ возобновлять въ умѣ учениковъ начальныя впечатлѣнія и представленія и путемъ вопросовъ наводить на образованіе вѣрныхъ и ясныхъ общихъ понятій; этимъ-же путемъ возвращенія къ начальнымъ элементамъ—онъ приводитъ учениковъ къ ясному сознанію и точному выраженію новыхъ понятій, сужденій

и умозаключеній, содержащихся въ читаемой статьѣ, причемъ обращаетъ вниманіе учениковъ и на тотъ путь, который привелъ ихъ къ окончательному выводу. Напр.,—у дѣтей не ясно понятіе о животномъ высшаго и низшаго разряда: надо возобновить въ памяти предметные уроки объ отдѣльныхъ животныхъ, сравнить разныхъ животныхъ—лошадь и орла, орла и червяка и т. п., и привести дѣтскую мысль къ требуемому понятію, а потомъ вопросами заставить дѣтей оглянуться назадъ и опредѣлить тотъ путь, который привелъ ихъ къ образованію и выраженію общаго понятія.

г) При всякомъ удобномъ случаѣ катихетъ прибѣгаетъ, для поясненія читаемаго, къ чувственнымъ впечатлѣніямъ, какъ первому источнику всей духовной жизни ребенка,—къ примѣрамъ, взятымъ изъ обстановки дѣтей, къ сравненіямъ, искусно избираемымъ сообразно съ суммою знаній и развитіемъ ихъ. Читаютъ статью «Вода»: выясняя свойства воды, какъ жидкости канельной, учитель оживляетъ въ памяти дѣтей капли дождя или росы на лугу, на листьяхъ деревьевъ, капли на тѣлѣ послѣ купанья; читая о превращеніи воды въ паръ, дѣти могутъ въ классѣ-же сдѣлать опытъ и т. п.;—случаевъ обращенія къ чувственнымъ впечатлѣніямъ встрѣтится очень много. Учитель позаботится, чтобы наглядный урокъ, если въ немъ предвидится надобность, предшествовалъ чтенію, чтобы на урокѣ чтенія достаточно было напомнить о произведенныхъ опытахъ и наблюденіяхъ, не отрываясь отъ читаемаго матеріала, который ими уясняется.

д) Вопросы катихета должны быть ясны, точны, цѣлесообразны, а не случайны; они должны быть доступны дѣтямъ, какъ по своему содержанію, такъ и по формѣ, представляя собой задачу, рѣшеніе которой, путемъ собственныхъ усилій ребенка, должно двинуть впередъ его умственное развитіе; значитъ, вопросы должны быть не слишкомъ трудны—и не слишкомъ легки, по силамъ дѣтей,—должны обобщаться и осложняться постепенно; между вопросами непремѣнно должна быть внутренняя связь и послѣдовательность; катихетъ долженъ произносить ихъ громко и ясно, чтобы они были выслушаны и поняты всѣмъ классомъ, такъ какъ въ школѣ учитель имѣетъ дѣло съ классомъ, а не съ отдѣльными личностями.

е) Отвѣтъ придумывается и приготовляется каждымъ ученикомъ, но произносится тѣмъ, котораго учитель назоветъ по имени. При этомъ учитель долженъ замѣчать, всѣ ли ученики сосредоточиваются на вопросѣ, обдумывая отвѣтъ, и время отъ времени подымать тѣхъ, которые обнаружили менѣе дѣятельности мысли, возбуждать ихъ къ работѣ, ободрять и поощрять въ случаѣ успѣха. Плохо, если всѣ вопросы будутъ рѣшаться небольшимъ числомъ лучшихъ, сравнительно болѣе бойкихъ учениковъ, а прочіе будутъ довольствоваться готовымъ рѣшеніемъ. Иногда, для вызова отвѣта приходится давать нѣсколько второстепенныхъ, наводящихъ вопросовъ; иногда вопросъ приходится повторять; иногда—предлагать въ другой формѣ; иногда, для полученія отвѣта, нужно напомнить ученику забытое слово или намекнуть на забытое представленіе; иногда удовлетворительный отвѣтъ дается наугадъ, а не сознательно; иногда отвѣтъ не вѣренъ, не точенъ, недостаточно ясенъ, смѣшонъ:—во всѣхъ этихъ случаяхъ, отъ катихета, ведущаго объяснительное чтеніе, требуется терпѣніе, полное вниманіе къ работѣ и къ ученикамъ, требуется тактъ, чтобы отнестись къ ученику—не оскорбляя, не пугая, не унижая его; чтобы въ тоже время не впасть въ обманъ и, при наведеніи на вѣрный отвѣтъ, не отвлечься отъ сущности работы, центромъ которой долженъ быть читаемый матерьялъ и изученіе его, какъ самобытнаго предмета.

Оканчивая общія сужденія о задачахъ и характерѣ объяснительнаго чтенія въ народной школѣ, оговариваюсь, что цѣлью этихъ разсужденій было вовсе не желаніе навязать кому бы то ни было свой личный взглядъ на дѣло. Каждый народный учитель долженъ собственнымъ разсужденіемъ провѣрить различные взгляды на объяснительное чтеніе въ примѣненіи его къ народной школѣ, согласно съ задачей и средствами школы и съ общими педагогическими началами, чтобы изъ сравненія вывести собственное, самостоятельное отношеніе къ дѣлу, совпадетъ-ли оно съ какимъ-либо изъ разбираемыхъ воззрѣній въ цѣломъ, или въ частяхъ, или будетъ совершенно оригинальнымъ, своеобразнымъ воззрѣніемъ. Если мое общее разсужденіе побудитъ кого-либо самостоятельно взглянуть на вопросъ и всесторонне обсудить его, то цѣль моя будетъ вполнѣ достигнута.

Мы рѣшили, что основная книга для чтенія должна быть одна, которую и слѣдуетъ дать дѣтямъ на руки. Это не значитъ, что одна и та же книга должна служить въ теченіе всего учебнаго курса. Напротивъ, желательно, чтобы для каждаго года или извѣстнаго періода времени въ постепенности развитія дѣтей была особая основная книга, чтобы дѣти не забѣгали далеко впередъ,

и умозаключеній, содержащихся въ читаемой статьѣ, причемъ обращаетъ вниманіе учениковъ и на тотъ путь, который привелъ ихъ къ окончательному выводу. Напр.,—у дѣтей не ясно понятіе о животномъ высшаго и низшаго разряда: надо возобновить въ памяти предметные уроки объ отдѣльныхъ животныхъ, сравнить разныхъ животныхъ—лошадь и орла, орла и червяка и т. п., и привести дѣтскую мысль къ требуемому понятію, а потомъ вопросами заставить дѣтей оглянуться назадъ и опредѣлить тотъ путь, который привелъ ихъ къ образованію и выраженію общаго понятія.

г) При всякомъ удобномъ случаѣ катихетъ прибѣгаетъ, для поясненія читаемаго, къ чувственнымъ впечатлѣніямъ, какъ первому источнику всей духовной жизни ребенка,—къ примѣрамъ, взятымъ изъ обстановки дѣтей, къ сравненіямъ, искусно избираемымъ сообразно съ суммою знаній и развитіемъ ихъ. Читаютъ статью «Вода»: выясняя свойства воды, какъ жидкости капельной, учитель оживляетъ въ памяти дѣтей капли дождя или росы на лугу, на листьяхъ деревьевъ, капли на тѣлѣ послѣ купанья; читая о превращеніи воды въ паръ, дѣти могутъ въ классѣ-же сдѣлать опытъ и т. п.;—случаевъ обращенія къ чувственнымъ впечатлѣніямъ встрѣтится очень много. Учитель позаботится, чтобы наглядный урокъ, если въ немъ предвидится надобность, предшествовалъ чтенію, чтобы на урокѣ чтенія достаточно было напомнить о произведенныхъ опытахъ и наблюденіяхъ, не отрываясь отъ читаемаго матеріала, который ими уясняется.

д) Вопросы катихета должны быть ясны, точны, цѣлесообразны, а не случайны; они должны быть доступны дѣтямъ, какъ по своему содержанію, такъ и по формѣ, представляя собой задачу, рѣшеніе которой, путемъ собственныхъ усилій ребенка, должно двинуть впередъ его умственное развитіе; значитъ, вопросы должны быть не слишкомъ трудны—и не слишкомъ легки, по силамъ дѣтей,—должны обобщаться и осложняться постепенно; между вопросами непремѣнно должна быть внутренняя связь и послѣдовательность; катихетъ долженъ произносить ихъ громко и ясно, чтобы они были выслушаны и поняты всѣмъ классомъ, такъ какъ въ школѣ учитель имѣетъ дѣло съ классомъ, а не съ отдѣльными личностями.

е) Отвѣтъ придумывается и приготовляется каждымъ ученикомъ, но произносится тѣмъ, котораго учитель назоветъ по имени. При этомъ учитель долженъ замѣчать, всѣ ли ученики сосредото-

чиваются на вопросѣ, обдумывая отвѣтъ, и время отъ врем
дымать тѣхъ, которые обнаружили менѣе дѣятельности
возбуждать ихъ къ работѣ, ободрять и поощрять въ случаѣ
Плохо, если всѣ вопросы будутъ рѣшаться небольшимъ
лучшихъ, сравнительно болѣе бойкихъ учениковъ, а прочіе
довольствоваться готовымъ рѣшеніемъ. Иногда, для вызова
приходится давать нѣсколько второстепенныхъ, наводящ
просовъ; иногда вопросъ приходится повторять; иногда—
гать въ другой формѣ; иногда, для полученія отвѣта, ну
помнить ученику забытое слово или намекнуть на забыто
ставленіе; иногда удовлетворительный отвѣтъ дается на
не сознательно; иногда отвѣтъ не вѣренъ, не точенъ,
точно ясенъ, смѣшонъ:—во всѣхъ этихъ случаяхъ, отъ к
ведущаго объяснительное чтеніе, требуется терпѣніе, пол
маніе къ работѣ и къ ученикамъ, требуется тактъ, чтоб
стись къ ученику—не оскорбляя, не пугая, не унижая его
въ тоже время не впасть въ обманъ и, при наведеніи на
отвѣтъ, не отвлечься отъ сущности работы, центромъ
долженъ быть читаемый матерьялъ и изученіе его, какъ
наго предмета.

Оканчивая общія сужденія о задачахъ и характерѣ
тельнаго чтенія въ народной школѣ, оговариваюсь, что
этихъ разсужденій было вовсе не желаніе навязать кому
было свой личный взглядъ на дѣло. Каждый народный
долженъ собственнымъ разсужденіемъ провѣрить различны
ды на объяснительное чтеніе въ примѣненіи его къ
школѣ, согласно съ задачей и средствами школы и съ
педагогическими началами, чтобы изъ сравненія вывести
ное, самостоятельное отношеніе къ дѣлу, совпадетъ-ли о
кимъ-либо изъ разбираемыхъ воззрѣній въ цѣломъ, или въ
или будетъ совершенно оригинальнымъ, своеобразнымъ
ніемъ. Если мое общее разсужденіе побудитъ кого-либо
тельно взглянуть на вопросъ и всесторонне обсудить его
моя будетъ вполнѣ достигнута.

Мы рѣшили, что основная книга для чтенія должна бы
которую и слѣдуетъ дать дѣтямъ на руки. Это не знач
одна и та же книга должна служить въ теченіе всего
курса. Напротивъ, желательно, чтобы для каждаго года
вѣстнаго періода времени въ постепенности развитія дѣт
особая основная книга, чтобы дѣти не забѣгали далеко

и умозаключеній, содержащихся въ читаемой статьѣ, причемъ обращаетъ вниманіе учениковъ и на тотъ путь, который привелъ ихъ къ окончательному выводу. Напр.,—у дѣтей не ясно понятіе о животномъ высшаго и низшаго разряда: надо возобновить въ памяти предметные уроки объ отдѣльныхъ животныхъ, сравнить разныхъ животныхъ—лошадь и орла, орла и червяка и т. п., и привести дѣтскую мысль къ требуемому понятію, а потомъ вопросами заставить дѣтей оглянуться назадъ и опредѣлить тотъ путь, который привелъ ихъ къ образованію и выраженію общаго понятія.

г) При всякомъ удобномъ случаѣ катихетъ прибѣгаетъ, для поясненія читаемаго, къ чувственнымъ впечатлѣніямъ, какъ первому источнику всей духовной жизни ребенка,—къ примѣрамъ, взятымъ изъ обстановки дѣтей, къ сравненіямъ, искусно избираемымъ сообразно съ суммою знаній и развитіемъ ихъ. Читаютъ статью «Вода»: выясняя свойства воды, какъ жидкости капельной, учитель оживляетъ въ памяти дѣтей капли дождя или росы на лугу, на листьяхъ деревьевъ, капли на тѣлѣ послѣ купанья; читая о превращеніи воды въ паръ, дѣти могутъ въ классѣ-же сдѣлать опытъ и т. п.;—случаевъ обращенія къ чувственнымъ впечатлѣніямъ встрѣтится очень много. Учитель позаботится, чтобы наглядный урокъ, если въ немъ предвидится надобность, предшествовалъ чтенію, чтобы на урокѣ чтенія достаточно было напомнить о произведенныхъ опытахъ и наблюденіяхъ, не отрываясь отъ читаемаго матеріала, который ими уясняется.

д) Вопросы катихета должны быть ясны, точны, цѣлесообразны, а не случайны; они должны быть доступны дѣтямъ, какъ по своему содержанію, такъ и по формѣ, представляя собой задачу, рѣшеніе которой, путемъ собственныхъ усилій ребенка, должно двинуть впередъ его умственное развитіе; значитъ, вопросы должны быть не слишкомъ трудны—и не слишкомъ легки, по силамъ дѣтей,—должны обобщаться и осложняться постепенно; между вопросами непремѣнно должна быть внутренняя связь и послѣдовательность; катихетъ долженъ произносить ихъ громко и ясно, чтобы они были выслушаны и поняты всѣмъ классомъ, такъ какъ въ школѣ учитель имѣетъ дѣло съ классомъ, а не съ отдѣльными личностями.

е) Отвѣтъ придумывается и приготовляется каждымъ ученикомъ, но произносится тѣмъ, котораго учитель назоветъ по имени. При этомъ учитель долженъ замѣчать, всѣ ли ученики сосредоточиваются на вопросѣ, обдумывая отвѣтъ, и время отъ времени подымать тѣхъ, которые обнаружили менѣе дѣятельности мысли, возбуждать ихъ къ работѣ, ободрять и поощрять въ случаѣ успѣха. Плохо, если всѣ вопросы будутъ рѣшаться небольшимъ числомъ лучшихъ, сравнительно болѣе бойкихъ учениковъ, а прочіе будутъ довольствоваться готовымъ рѣшеніемъ. Иногда, для вызова отвѣта приходится давать нѣсколько второстепенныхъ, наводящихъ вопросовъ; иногда вопросъ приходится повторять; иногда—предлагать въ другой формѣ; иногда, для полученія отвѣта, нужно напомнить ученику забытое слово или намекнуть на забытое представленіе; иногда удовлетворительный отвѣтъ дается наугадъ, а не сознательно; иногда отвѣтъ не вѣренъ, не точенъ, недостаточно ясенъ, смѣшонъ:—во всѣхъ этихъ случаяхъ, отъ катихета, ведущаго объяснительное чтеніе, требуется терпѣніе, полное вниманіе къ работѣ и къ ученикамъ, требуется тактъ, чтобы отнестись къ ученику—не оскорбляя, не пугая, не унижая его; чтобы въ тоже время не впасть въ обманъ и, при наведеніи на вѣрный отвѣтъ, не отвлечься отъ сущности работы, центромъ которой долженъ быть читаемый матерьялъ и изученіе его, какъ самобытнаго предмета.

Оканчивая общія сужденія о задачахъ и характерѣ объяснительнаго чтенія въ народной школѣ, оговариваюсь, что цѣлью этихъ разсужденій было вовсе не желаніе навязать кому бы то ни было свой личный взглядъ на дѣло. Каждый народный учитель долженъ собственнымъ разсужденіемъ провѣрить различные взгляды на объяснительное чтеніе въ примѣненіи его къ народной школѣ, согласно съ задачей и средствами школы и съ общими педагогическими началами, чтобы изъ сравненія вывести собственное, самостоятельное отношеніе къ дѣлу, совпадетъ-ли оно съ какимъ-либо изъ разбираемыхъ воззрѣній въ цѣломъ, или въ частяхъ, или будетъ совершенно оригинальнымъ, своеобразнымъ воззрѣніемъ. Если мое общее разсужденіе побудитъ кого-либо самостоятельно взглянуть на вопросъ и всесторонне обсудить его, то цѣль моя будетъ вполнѣ достигнута.

Мы рѣшили, что основная книга для чтенія должна быть одна, которую и слѣдуетъ дать дѣтямъ на руки. Это не значитъ, что одна и та же книга должна служить въ теченіе всего учебнаго курса. Напротивъ, желательно, чтобы для каждаго года или извѣстнаго періода времени въ постепенности развитія дѣтей была особая основная книга, чтобы дѣти не забѣгали далеко впередъ,

перелистывая и поверхностно разсматривая книгу, данную имъ въ руки, отчего она теряетъ въ ихъ глазахъ интересъ, хотя это забѣганье впередъ—вовсе не ведетъ ихъ къ дѣйствительному усвоенію и пониманію всего матерьяла, содержащагося въ книгѣ. Будетъ-ли одна книга служить во все время учебнаго курса, или она нѣсколько разъ будетъ замѣняться новой, все-таки основная книга для чтенія одновременно должна быть одна,—иначе невозможно будетъ вести классную работу; учитель долженъ пополнять основную книгу чтеніемъ статей изъ книгъ школьной библіотеки. Прежде всего, нужепъ матерьялъ для постепеннаго чтенія, при обученіи грамотѣ, соединяющій въ себѣ два условія: содержаніе его должно соотвѣтствовать постепенному развитію начинающихъ читателей, а изложеніе – постепенному изученію ими азбуки.

Попытку соединить эти условія представляютъ книжки, приложенныя къ моему руководству: «Обученіе грамотѣ, въ связи съ предметными уроками и первоначальными упражненіями въ родномъ языкѣ», котораго я придерживался, излагая обученіе грамотѣ. О содержаніи и внѣшней сторонѣ этихъ книжекъ уже было говорено.

Подобную-же попытку, въ примѣненіи къ обученію грамотѣ по руководству барона Корфа, находимъ въ трудѣ г. Добровольскаго «Русская грамота». Очень удобно для первоначальнаго чтенія съ постолнно возрастающимъ числомъ буквъ—употребленіе *стѣнныхъ таблицъ*—въ родѣ той, которая описана мною въ концѣ XI лекціи. Для чтенія, по окончаніи азбуки, имѣющаго основною цѣлью—укрѣпленіе и пополненіе знаній, добываемыхъ наглядпымъ обученіемъ, первыя грамматическія упражненія и достиженіе бѣглости и выразительности, лучшею книгою слѣдуетъ считать «Родное слово» покойнаго К. Д. Ушинскаго, особенно 2-ю книжку; содержаніе первой исчерпывается тѣмъ постепеннымъ чтеніемъ, которое предлагается въ связи съ изученіемъ азбуки. «Родное слово», какъ по содержанію, представляющему весьма разнообразный выборъ, такъ и по расположенію матерьяла его—въ строгой постепенности отъ легкаго къ болѣе трудному, отъ ближайшаго къ болѣе отдаленному, представляетъ трудъ единственный въ своемъ родѣ; если оно не во всемъ соотвѣтствуетъ условіямъ жизни сельскихъ дѣтей, вводя въ оборотъ слова и понятія, выходящія изъ сферы деревенской жизни, то это дѣло поправимое на практикѣ и нисколько не уменьшающее достоинства и пригодности цѣлаго. Дополнительный матерьялъ къ этому чтенію можно извлечь изъ «Первой учебной книжки» Паульсона, изъ «Дара слова» Семенова, изъ сборника къ азбукѣ гр. Толстаго. Для дальнѣйшаго чтенія, которое переходитъ уже къ пріобрѣтенію знаній посредствомъ книги, приведенію ихъ въ связь знаніями, добытыми прежде путемъ нагляднаго обученія, а также для дальнѣйшихъ граматическихъ наблюденій и упражненій,—можетъ служить основною книгою или «Дѣтскій Міръ» Ушинскаго, или «Нашъ Другъ» барона Корфа, или «Книга для чтенія» г. Водовозова; въ этихъ кригахъ учитель найдетъ обильный матерьялъ и для изученія сочиненій, какъ самобытныхъ предметовъ со стороны ихъ содержанія, плана и языка. Дополняя это чтеніе статьями изъ другихъ сборниковъ и сочиненій, учитель можетъ ограничиться любой изъ указанныхъ книгъ для окончательной подготовки учениковъ къ самообученію.

Не вдаваясь въ подробный разборъ этихъ книгъ, который потребовалъ бы много и мѣста, и времени, скажу о нихъ нѣсколько словъ, основываясь какъ на своихъ личныхъ наблюденіяхъ, такъ и на практикѣ другихъ лицъ, имѣвшихъ дѣло съ элементарною школою и съ этими книгами.

«Разсказы про старое время на Руси.» Петрушевскаго.

«Разсказы изъ русской исторіи.» Водовозова.

«Разсказы изъ русской исторіи.» Павловича.

«Христоматія». Басистова.

«Книга для чтенія». Резенера и Волкова.

Басни Крылова. Стихотворенія Кольцова

Само-собою разумѣется, что всѣ книги Ушинскаго непремѣнно должны быть въ школѣ, а также и другія, рекомендованныя выше для класснаго употребленія.

Книга барона Корфа «Нашъ Другъ» имѣетъ въ виду учителей, не получившихъ никакой подготовки къ дѣлу: она содержитъ въ себѣ не только матерьялъ для ученическаго чтенія, но и указанія, какъ учитель долженъ пользоваться этимъ матерьяломъ. Какъ ни полезны послѣднія указанія,—при талантѣ, опытности и основательности почтеннаго автора, но они дѣлаютъ книгу неудобною для класснаго употребленія; а односторонность содержанія, не смотря на изобиліе матерьяла, излишнее подчиненіе его узкимъ практическимъ цѣлямъ, не соотвѣтствующимъ общеобразовательной задачѣ—школы, усиливаетъ это неудобство. Самая мысль — книгою замѣнить для учителя педагогическую подготовку, въ надеждѣ, что и неумѣлый учитель, слѣпо придерживаясь указаній

книги, поведетъ дѣло хорошо,—фальшива. Дѣло обученія—живое дѣло, и жизнь его исходитъ отъ учителя, который долженъ обладать для этого извѣстной внутренней силой,—отсутствіе этой силы невозможно замѣнить никакой книгой, и дѣло учителя—невѣжды всегда будетъ мертвое дѣло. Поэтому, «Нашъ Другъ» скорѣе можно рекемендовать, какъ полезное пособіе для мыслящаго учителя, который съумѣетъ выбрать изъ книги то, что пригодно для прочтенія дѣтямъ и что можетъ быть съ пользою примѣнено въ преподаваніи, нежели какъ основную книгу для чтенія. Трудъ г. Водовозова представляется для этой цѣли книгою болѣе удовлетворительною. Онъ состоитъ изъ двухъ, отдѣленныхъ одна отъ другой, частей: собственно книги для чтенія и руководства для учителя. Первая часть раздѣлена на десять отдѣловъ, изъ которыхъ въ каждомъ содержится весьма разнообразный выборъ статей прозаическихъ, описательныхъ и повѣствовательныхъ, и поэтическихъ произведеній, выбранныхъ изъ лучшихъ русскихъ писателей. Въ распредѣленіи матеріала соблюдена извѣстная послѣдовательность, отразившаяся какъ въ содержаніи, такъ и въ формѣ статей. Каждый отдѣлъ заканчивается рядомъ вопросовъ, приводящихъ всѣ отдѣльныя статьи въ связь—какъ между собою, такъ и съ предъидущими отдѣлами. Руководство, предлагаемое учителю, даетъ объясненія для чтенія каждой статьи, содержащія въ себѣ разнообразныя замѣчанія—по наглядному обученію, по грамматикѣ, по статистикѣ и пр. Но затѣмъ, въ этомъ трудѣ замѣчается нѣсколько важныхъ недостатковъ, дѣлающихъ его весьма неудобнымъ для школьнаго употребленія. Пока читаешь книгу г. Водовозова въ кабинетѣ—она очень нравится; но въ школѣ съ нею встрѣчаешь разнообразныя неудобства. Вопервыхъ, для одного года она даетъ слишкомъ много матеріала (говорю не о количествѣ листовъ, а о содержаніи). Во вторыхъ, матеріалъ разработанъ такъ, что этою разработкою навязывается учителю извѣстная система, которой онъ долженъ держаться поневолѣ: выбирать здѣсь почти невозможно, приходится читать почти сплошь, и учитель долженъ распредѣлять сообщеніе ученикамъ знаній въ той системѣ, какая проведена въ книгѣ. Но это вовсе неудобно, потому что въ одинъ годъ—прочитать книгу невозможно, а съ раздѣленіемъ ея на два года пришлось бы уклониться отъ разумнаго распредѣленія тѣхъ знаній, которыя необходимо сообщить ученикамъ,—напр. цѣлый годъ пришлось бы разсматривать млекопитающихся животныхъ, не обращая вниманія ни на птицъ, ни на

рыбъ, ни на растенія, ни на минералы, хотя пришлось бы объѣхать на картѣ всю русскую землю и по глобусу весь земной шаръ, упоминая при этомъ множество географическихъ терминовъ и собственныхъ имянъ (шестой рядъ упражненій). Въ третьихъ, многія статьи популярно—научнаго содержанія слишкомъ изобилуютъ фактами, страдая при этомъ отсутствіемъ строго проведеннаго плана, что дѣлаетъ ихъ весьма трудными для изученія. Руководство для учителей страдаетъ излишествомъ того учебнаго матеріала, который авторъ предлагаетъ проработать въ народной школѣ на книгѣ для чтенія: не только стихосложеніе и статистика, но и грамматика—въ тѣхъ подробностяхъ, которыя предлагаются авторомъ, невозможны въ школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ. — За тѣмъ, лучшею книгою для чтенія, послѣ «Родного Слова», слѣдуетъ признать «Дѣтскій Міръ», который свободенъ отъ всѣхъ недостатковъ, замѣчаемыхъ въ прочихъ книгахъ, и представляетъ единственную въ своемъ родѣ работу какъ въ цѣломъ, такъ и въ частяхъ, не смотря на то, что покойный Ушинскій, издавая свой трудъ, имѣлъ въ виду гимназію, а не народную школу.

Укажу нѣсколько сочиненій, которыя полезно имѣть въ школѣ въ дополненіе къ основной книгѣ, розданной дѣтямъ на руки.

«Изъ русской жизни и природы.» Е. Водовозовой.
«Весѣды о природѣ.» Зобова.
«Природа.» Берлина.
«Изъ природы.» Вагнера,
«Первые разсказы изъ естественной исторіи.» Вагнера.
«Путешествіе по комнатѣ, по дому и по двору.» Вагнера.
«На досугѣ. Естественно-историческіе этюды.» Острогорскаго.
«Элементарное объясненіе явленій природы.» Игнатовича.
«Бесѣды о землѣ и тваряхъ, на ней живущихъ.» Бекетова.
«Ученье—свѣтъ». Блинова.
«Первыя свѣдѣнія изъ естественныхъ наукъ.» Санина.
«Ядовитыя растенія». Бороздиной.
«Деревня.» Дестунисъ.
«Годъ въ деревнѣ.» Бороздиной.
«Разсказы о фабрикахъ и заводахъ.» Вебера.
«Единство міровданія.» Гартвига.
«Чудеса подземнаго міра.» Его-же.
«Отечествовѣдѣніе.» Семенова,
«О русской землѣ.» Максимова.
«Куль хлѣба.» Его-же.

«О русскихъ людяхъ.» Его-же.
«Край крещенаго свѣта.» Его-же.
«Человѣкъ и природа на крайнемъ сѣверѣ.» Гартвига.
«Тропическій міръ.» Его-же.
Книжки «Ясной Поляны»:
а) «Робинзонъ»,
б) «Какъ Кэнъ отыскивалъ Франклина»,
в) «Колумбъ.»

Обращаясь къ самымъ занятіямъ, къ примѣрамъ, чтобы не разбросаться и остановиться на самомъ существенномъ, я прежде всего опредѣлю планъ этихъ примѣровъ. Такъ-какъ при объяснительномъ чтеніи въ народной школѣ важны: 1) связь его съ наглядными обученіемъ, сперва возобновленіе и оживленіе, а потомъ пріобрѣтеніе знаній и расширеніе умственнаго кругозора учениковъ, посредствомъ чтенія; 2) объясненіе словъ, пониманіе предложеній и изученіе цѣлыхъ сочиненій, какъ самостоятельныхъ предметовъ,—то я нахожу удобнымъ держаться такого порядка: прежде всего *я* остановлюсь на чтеніи отдѣльныхъ словъ и фразъ, пословицъ и загадокъ, легкихъ разсказовъ и описаній, и при этомъ обращу вниманіе на то, какимъ образомъ связывается съ изученіемъ читаемаго текста припоминаніе и оживленіе знаній, добытыхъ путемъ непосредственнаго наблюденія, какъ начинается и ведется постепенно воспроизведеніе прочитаннаго, какъ сравниваются описанные предметы съ дѣйствительными и изученныя статьи между собою; затѣмъ, разсматривая дальнѣйшую работу, покажу, какъ путемъ чтенія пополняются знанія дѣтей, пріобрѣтаются, группируются и приводятся въ порядокъ, какъ возбуждается наблюденіе и самонаблюденіе, народное и нравственное чувство, стремленіе къ истинному, доброму и прекрасному, какъ ученики, сравнивая прочитанныя и изученныя статьи, получаютъ понятіе о главныхъ формахъ сочиненій, какъ знакомятся съ главнѣйшими средствами языка—наглядно, ясно и точно выражать мысль.

Такъ какъ первое-же чтеніе дѣтей должно быть объяснительнымъ, то прежде всего слѣдуетъ сказать о чтеніи отдѣльныхъ словъ и фразъ.

Чтеніе словъ.

Лапа: у кого мы видимъ лапы? Сколько лапъ у собаки? сколько у суслика? Сколько у сороки? Сколько у осы? Гдѣ находятся лапы? Значитъ—что такое лапа? Лапа—часть ноги, а нога? Разскажи, что знаешь о лапахъ собаки, о лапахъ сороки, о лапахъ осы.

Коса: видалъ-ли ты косу?—гдѣ ты ее видалъ? какъ назовешь ту часть косы, что берутъ въ руки? какъ назовешь ту, что рѣжетъ траву? Значитъ, изъ какихъ частей состоитъ коса? изъ чего сдѣлана ручка? изъ чего лезвіе? что дѣлаютъ косой? Какъ назовешь человѣка, который коситъ? Что дѣлаетъ косарь? чѣмъ косарь коситъ?

Чтеніе фразъ.

Сорока скакала: о чемъ прочиталъ? что дѣлала сорока? скажи, что знаешь о сорокѣ? какъ назовешь сороку потому, что она покрыта перьями, имѣетъ роговой клювъ и перяныя крылья? какъ еще сорока можетъ двигаться? кто еще можетъ скакать? все-ли равно скакать и ходить? въ чемъ разница? о сорокѣ говоришь: скакала, какъ скажешь о козлѣ? а о козѣ? а о многихъ козлахъ или сорокахъ?

Косари косили просо: кто косилъ? что дѣлали косари? что косили косари? гдѣ растетъ просо? когда его косятъ? чѣмъ его косятъ? для чего его косятъ?

У рѣки село...

Гдѣ стояло село? Что есть въ селѣ? Кто живетъ въ селѣ? значитъ, что такое село? что есть въ рѣкѣ? стоитъ, или бѣжитъ въ рѣкѣ вода? значитъ, какая вода называется рѣкой? какъ называютъ край рѣки? значитъ, какъ иначе можно сказать о мѣстѣ села? Село стоитъ на берегу рѣки.—Хорошо, или худо, что близъ села есть рѣка? Зачѣмъ нужна вода?

У села покосъ.

Что было у села? Что бываетъ на покосѣ? Что дѣлаютъ съ травою? для чего нужно сѣно? близко, или далеко былъ отъ села покосъ? почему думаешь, что близко?—Что-же было близъ села?—Близъ села была рѣка и былъ покосъ. *А около покоса поле и лѣсъ...*

Что было около покоса? что бываетъ въ полѣ? значитъ, какая разница между покосомъ и полемъ? а что бываетъ въ лѣсу? на что нуженъ хлѣбъ? на что нужны деревья? далеко-ли отъ села поле и лѣсъ? изъ чего ты узналъ, что они были недалеко?—лѣсъ и поле были *около* покоса, а покосъ былъ *какъ разъ у* села: значитъ, лѣсъ и поле находились тоже близъ села?

У покоса росла пара липъ и красила все село.

Что росло у покоса? видалъ-ли липу? скажи, что ты замѣтилъ

у липы? *пара*, — сколько липъ? далеко-ли отъ села росли липы? почему ты знаешь, что не далеко? чѣмъ красива липа? что важнѣе для села—рѣка, покосъ, поле, лѣсъ, или эта пара липъ? Значитъ, о полезномъ или красивомъ говорится здѣсь раньше? О чемъ именно полезномъ для села говорится? — О рѣкѣ, покосѣ, полѣ, лѣсѣ. — О чемъ говорится, что липы украшаетъ село? О липахъ: липы украшали село.

Въ такомъ родѣ ведется объяснительное чтеніе въ связи съ постепеннымъ изученіемъ азбуки. Чѣмъ больше расширяется кругъ знакомыхъ буквъ, тѣмъ содержательнѣе становится матерьялъ для чтенія.

Я выбралъ матерьялъ наименѣе содержательный, чтобы показать, что и съ этимъ матерьяломъ достаточно работы, которая не отвлекаетъ дѣтей отъ читаемаго текста, но пріучаетъ ихъ находить смыслъ въ томъ, что они читаютъ, относиться ко всякому слову, какъ къ выраженію понятія, связывать съ нимъ рядъ живыхъ представленій, схватывать въ рѣчи мысль, выражаемую соединеніемъ словъ. Само собой разумѣется, что *не всякое слово, не всякую прочитанную фразу* слѣдуетъ сопровождать такой катихизаціей, какъ вышеприведенная: въ большинствѣ случаевъ достаточно *одного — двухъ вопросовъ*, чтобы убѣдиться въ пониманіи, и этимъ можно довольствоваться. Напримѣръ: *полъ*: покажи, гдѣ здѣсь полъ? *рука*: у тебя есть рука,—покажи? сколько у тебя рукъ? *перо*: что дѣлаютъ перомъ? *утро*—что ты дѣлалъ сегодня утромъ? и т. п. Получая удовлетворительные отвѣты на подобные вопросы, учитель убѣждается, что ученикъ читаетъ сознательно. Но время отъ времени слѣдуетъ прибѣгать къ болѣе обстоятельной катихизаціи: важно пріучить дѣтей давать всѣ объясненія понятнаго имъ матерьяла, когда этого отъ нихъ потребуютъ.— Хорошій матерьялъ для начальнаго логическаго разбора даютъ *пословицы* и *загадки*. Въ пословицѣ важно—не только разумѣніе значенія словъ, но именно пониманіе общаго ея смысла; въ тоже время она такъ коротка, такъ не обильна словами, что смыслъ ея схватить легче, нежели смыслъ довольно длинной статейки, если только онъ доступенъ ребенку. Конечно, слѣдуетъ выбирать пословицы и загадки, соотвѣтствующія дѣтскому пониманію и преимущественно дающія конкретный образъ.

Куй желѣзо—пока горячо.

Видалъ ты желѣзо? Каково желѣзо на ощупь? Какъ-же изъ него дѣлаютъ гвозди и др. вещи? Что дѣлаютъ съ нимъ, чтобы

его можно было ковать? Какъ объ этомъ говоритъ пословица? Разскажи-же, когда и почему надо ковать желѣзо?—Можно, пожалуй, сблизить съ этой пословицей необходимость всякое дѣло дѣлать во время: хлѣбъ жать, пока не осыпался, льдомъ запасаться, пока онъ не растаялъ, ягоды собирать—пока лѣто не прошло и т. п.

У голоднаго брюха нѣтъ уха.

Кого называютъ голоднымъ? А кто наѣлся, какъ назовешь его? — Да, голодному противоположенъ *сытый*, а сытому—голодный.—Развѣ у брюха бываетъ ухо? Для чего служитъ ухо? — Такъ, голодное брюхо не слышитъ, — развѣ брюхомъ слушаютъ? Значитъ—здѣсь говорится не о брюхѣ, а о какомъ человѣкѣ? Развѣ у человѣка съ голоднымъ брюхомъ нѣтъ уха? Развѣ можетъ не слышать тотъ, у кого есть здоровыя уши? Значитъ, прежде чѣмъ заставить человѣка слушать, что надо сдѣлать?—Повтори, что мы прочитали.—Скажи это по своему.

Чтеніе загадокъ важно потому, что, занимая дѣтей, развиваетъ въ нихъ сообразительность и указываетъ на сходные признаки въ предметахъ, повидимому не имѣющихъ никакого сходства. Учитель своими вопросами долженъ наводить дѣтей на сходство между предметами до тѣхъ поръ, пока они не рѣшатъ загадки—не на угадъ, а сознательно, и потомъ спрашивать, почему они думаютъ, что разгадка вѣрна.

Безъ рукъ, безъ топоренка—построена избенка. О чемъ тутъ говорится? Какую избу называютъ избенкой? Изъ чего строятъ избы? Чѣмъ рубятъ бревна? Какой топоръ называется топоренкомъ? Можно-ли выстроить избу дряннымъ топоромъ? Можно-ли и съ хорошимъ топоромъ выстроить избу—безъ рукъ? Какъ-же тутъ сказано, что избенка построена—даже безъ дряннаго топора, да еще и безъ рукъ? Для чего строятъ избы? Развѣ нельзя прожить безъ избы? Чѣмъ худо жить безъ избы? Одни-ли только люди строятъ себѣ жилище, чтобы спрятаться отъ холода, отъ вѣтра, и дѣтокъ спрятать да вырастить? Какъ-же птицы строятъ себѣ жилище? Есть у нихъ руки и топоры? Значитъ, какая—такая избенка построена безъ рукъ и безъ топора?—Вотъ вамъ и разгадка. Какъ ты разгадалъ эту загадку? Почему-же ты думаешь, что въ загадкѣ сказано о гнѣздѣ?

Небольшіе народные *разсказы* и *басенки* изъ жизни животныхъ хорошо читать для первоначальныхъ *упражненій въ разсказѣ*: они нравятся дѣтямъ, языкъ ихъ совершенно понятенъ имъ, да при томъ—въ нихъ часто удивительно мѣтко схвачены характеры

животныхъ. Читаютъ, напримѣръ, сказочку о томъ, какъ *мужикъ* и *медвѣдь* сѣяли сперва рѣпу, потомъ пшеницу, и какъ оба раза мужикъ воспользовался добромъ, медвѣдя оставилъ не при чемъ. Сказка удобно дѣлится *на двѣ части*. Такъ и читаютъ ее по частямъ. Учитель вызываетъ дѣтей вопросами къ полному воспроизведенію сказки, то слѣдя за всѣми подробностями и наводя дѣтей на пониманіе ихъ, то расширяя смыслъ вопроса и побуждая дѣтей самихъ припомнить подробности. Прочитали первую часть.

Вопросы для воспроизведенія и объясненія подробностей. Съ кѣмъ подружился медвѣдь? *Подружился*, — какъ сказать иначе? Что вздумали они дѣлать вмѣстѣ? Зачѣмъ сѣютъ рѣпу? Видалъ ты *рѣпу*?—(Опиши ее.) Что у рѣпы ѣдятъ? Что сказалъ медвѣдю мужикъ? Зачѣмъ онъ себѣ выговорилъ корешокъ, а медвѣдю предложилъ вершокъ?

Вопросъ, обобщающій подробности: Разскажи, какъ уговорились медвѣдь съ мужикомъ насчетъ рѣпы,—только не приводи словъ мужика.—Что у нихъ выросло? Какая—такая *славная* рѣпа? Что взялъ себѣ мужикъ? Что отдалъ медвѣдю? Доволенъ-ли былъ медвѣдь? Изъ чего ты думаешь, что онъ былъ недоволенъ? Что значитъ *«поворчалъ»*? Почему *«дѣлать нечего»*? — Разскажи, какъ мужикъ и медвѣдь дѣлили рѣпу? — Кто-же оказался хитрѣй? Правда-ли, что человѣкъ хитрѣе звѣря? — *Вопросъ, обобщающій подробности:* Разскажи, какъ мужикъ и медвѣдь сѣяли и дѣлили рѣпу.

Подобнымъ-же образомъ читаютъ и объясняютъ другую половину сказки. — Кто-же опять остался въ барышахъ? Чѣмъ взялъ мужикъ верхъ?—Разскажи, какъ мужикъ и медвѣдь сѣяли и дѣлили пшеницу. — Все-ли правда въ этомъ разсказѣ? Можетъ-ли быть, чтобы человѣкъ подружился съ медвѣдемъ? — Можетъ-ли быть, чтобы медвѣдь сѣялъ? Можетъ-ли быть, чтобы медвѣдь разговаривалъ? Значитъ, въ этомъ разсказѣ все выдумка? А нѣтъ-ли въ немъ и правды? Кто хитрѣй,—человѣкъ, или звѣрь? Разскажи, изъ чего видно, что человѣкъ хитрѣе животныхъ? Можетъ-ли быть, чтобы человѣкъ перехитрилъ звѣря и заставилъ его работать на себя? Значитъ, какая правда есть въ этой сказкѣ?—Да, хоть это и сказка, а въ ней есть правда, что *человѣкъ умнѣе всѣхъ животныхъ*, умомъ своимъ онъ дѣлаетъ то, что все въ природѣ ему служитъ: вода ворочаетъ колеса на мельницѣ, лошадь землю пашетъ, собака дворъ стережетъ, медвѣдь даетъ теплую шубу, пчелы

медъ собираютъ, земля хлѣбъ роститъ.—Разскажи-же, что въ сказкѣ неправда, и какая въ ней есть правда.

Такъ можно читать и объяснять многія сказки: напр. въ сказкахъ о похожденіяхъ лисы—правда въ томъ, что лисинька-кума хитра,—вѣрно изображенъ ея хитрый нравъ; въ сказкѣ «Два мороза» — правда, что морозъ скорѣе проберетъ барина въ шубѣ, чѣмъ мужика за работой въ рубахѣ.

Отъ сказокъ самый естественный переходъ къ *баснямъ*, въ которыхъ дѣйствуютъ животныя. Прочитанную басню дѣти пересказываютъ своими словами, при помощи вопросовъ учителя,—сперва во всѣхъ подробностяхъ, потомъ короче, наконецъ въ самомъ сжатомъ очеркѣ; послѣ этого добираются, что въ ней правда: въ баснѣ «Пчела и Муха» правда, что люди любятъ и берегутъ пчелъ, потому что онѣ полезны, а мухъ гонятъ и истребляютъ, потому что онѣ безполезны; въ баснѣ «Щука и Котъ» правда, что щука не можетъ ни мышей ловить, ни жить безъ воды и т. п. Объяснять нравственной смыслъ басенъ въ это время еще преждевременно.

Подобнымъ образомъ читаютъ *легкіе разсказы естественно-историческаго содержанія*, напр. статью Ушинскаго «Ласточка»: послѣ чтенія съ объясненіемъ подробностей, учитель вызываетъ дѣтей къ сознанію, что главный предметъ статьи не отецъ и сынъ, а ласточка,—къ указанію тѣхъ свѣдѣній о ласточкахъ, которыя мальчикъ узналъ наблюденіемъ, и тѣхъ, которыя узналъ изъ разговора съ отцомъ, а потомъ и къ связному разсказу о наружности и жизни ласточекъ, не упоминая объ отцѣ и сынѣ, дѣйствующихъ лицахъ разсказа. При чтеніи статей, повторяющихъ содержаніе предметныхъ уроковъ, хорошо дѣлать сравненіе предмета—каковъ онъ въ дѣйствительности, какъ видѣли его дѣти, и каковъ въ прочитанномъ описаніи. Напр., дѣти прочитали изъ «Дѣтскаго міра» описаніе школы, въ которую пришли дѣти Ваня и Коля.—Какой былъ домъ, въ которомъ помѣщалась школа—по величинѣ, по цвѣту? Таковъ-ли домъ, въ которомъ помѣщается наша школа? Скажи вмѣстѣ, что сказалъ ты о томъ и о другомъ домѣ?—Домъ, въ которомъ помѣщалась та школа, былъ большой и сѣрый, а домъ нашей школы—небольшой и бѣлый. — Какъ бы ты сказалъ, если-бы домъ нашей школы былъ тоже большой и сѣрый?—Выяснится разница въ употребленіи слова *а* и слова *и*. — Что было написано въ той школѣ на черной доскѣ?— А у насъ?—Что было въ той школѣ у двери? — А у насъ?—Сколько комнатъ было въ

той школѣ.—А у насъ?—Какъ называется въ той школѣ первая комната и что въ ней было?- А у насъ есть-ли передняя?—Скажи все, что мы сказали о той и о нашей учебной комнатѣ.

Также сравниваютъ классныя принадлежности той учебной комнаты и своей. Потомъ, при помощи учителя, отдѣльно описываютъ ту школу и свою, ту учебную комнату и свою. Сперва описаніе дѣлается безпорядочно,—кто что скажетъ; потомъ учитель доводитъ дѣтей до сознанія, что удобнѣе дѣлать описаніе, установивъ порядокъ,—устанавливаютъ такой порядокъ: части комнаты, описаніе частей, принадлежности комнаты, мебель и т. д.—Скажи, чѣмъ похожа наша школа на ту?—Дѣти находятъ всѣ сходные признаки, при чѣмъ работаетъ весь классъ.—Скажи, чѣмъ отлична наша школа отъ той?—Замѣтьте-же: находить сходство и различіе между предметами—значитъ *сравнивать* предметы. Значитъ, что мы дѣлали теперь? Какіе предметы мы сравниваемъ? Что-же значитъ сравнить предметы?—Сравни мой столъ съ твоимъ столомъ.—Что надо сдѣлать, чтобы сравнить ихъ?—Думайте всѣ, какое сходство между этими столами?—Говорите по порядку, кто что придумалъ.—Думайте всѣ, какое различіе между ними?—Говорите по порядку.

Вообще, сравненія предметовъ съ описаніями могутъ быть хорошимъ матерьяломъ для бесѣдъ, связанныхъ съ чтеніемъ. Сравниваютъ собаку, которую разсматривали въ классѣ, съ описаніемъ собаки вообще, потомъ собаку съ кошкой, лошадь съ коровой, курицу съ сорокой, ящерицу съ ужомъ, осу съ мухой, потомъ собаку съ курицей, сороку съ осой и т. д. Путемъ сравненія описаній съ дѣйсвительными предметами, которые изучались непосредственно, всего лучше выясняется и усвоивается содержаніе статьи, а кромѣ того дѣти сознательно приходятъ къ группировкѣ предметовъ по сходству. Сравнивая описаніе собаки съ той собакой, которая была предметомъ класснаго разсматриванія, узнаютъ, что такое частные, видовые, и общіе, родовые—признаки; сравнивая собаку съ коровой, лошадь съ волками, потомъ собаку съ курицей, суслика съ сорокой и т. д., сами дѣлятъ животныхъ по классамъ и отрядамъ.

Позже, путемъ сравненія съ знакомыми предметами, уясняются и усвоиваются описанія животныхъ и предметовъ, которые не были предметами непосредственнаго наблюденія,—при чемъ, конечно, учитель по возможности помогаетъ представительной способности дѣтей чучелами, картинками и другими наглядными пособіями. Кромѣ сравненія описаній и описываемыхъ предметовъ, важное значеніе имѣетъ и *сравненіе самыхъ статей*, весьма помогающее развитію сознательнаго отношенія къ читаемому.

Прочитали изъ извѣстнаго всѣмъ «Роднаго Слова» два стихотворенія: «Изба» и «Внутренность избы.»—Первая статейка сочинена такъ, что въ ней мѣрная рѣчь, а—вторая?—Да, онѣ обѣ сочинены мѣрною рѣчью: стихи, стихотворенія.—Наружность, или внутренность избы описывается въ первой? А во второй? Въ какое время описывается изба въ первой? А во второй? Почему ты думаешь, что въ обѣихъ изба берется ночью? Значитъ, чѣмъ сходны оба стихотворенія?—О чемъ говорится больше въ первомъ—о самой избѣ, или о людяхъ, жителяхъ избы? А во второмъ? Чѣмъ начинается первое? О чемъ говорится потомъ? Кто упоминается изъ жителей избы? Что о нихъ разсказано? Что описано въ концѣ? Чѣмъ начинается второе? Какими словами начинается описаніе самой избы? Какъ дальше поясняется чистота свѣтелки? Какія части и принадлежности избы упоминаются? Какими признаками они описаны?—Веселая картина описана въ первомъ? А во второмъ? Какъ прочитаешь первое,—весело, или грустно станетъ на душѣ? Что чувствуешь, какъ прочитаешь второе? Значитъ, чѣмъ отличны эти стихотворенія?

Потомъ дѣти послѣдовательно повторяютъ свое сравненіе.—Обѣ эти статейки сходны тѣмъ, что обѣ сочинены мѣрною рѣчью, стихами, и называются стихотвореніями; въ обѣихъ описывается внутренность избы—ночью. Но эти стихотворенія во многомъ и отличны другъ отъ друга. Въ одномъ говорится больше о жителяхъ избы, въ другомъ—о самой избѣ. Въ одномъ—въ началѣ сказано, что избу освѣщала лучина, потомъ говорится о жителяхъ избы: дѣдушка легъ на печь и спитъ; мать помолилась Богу и тоже улеглась; дѣти заснули, а молодая дочь сидитъ передъ лучиной, прядетъ нитки и дремлетъ; въ концѣ сказано, что въ избѣ все было уныло. Въ другомъ стихотвореніи — въ началѣ говорится, что избу освѣщаетъ лампада, потомъ описывается самая изба: сперва сказано, что свѣтелка чисто прибрана, потомъ это поясняется: полъ въ свѣтелкѣ гладкій, потолокъ ровный, окно закрыто бѣлымъ занавѣсомъ, печка развальная; потомъ говорится о томъ, что было въ избѣ: стоятъ укладки съ добромъ, скамейка покрыта ковромъ, пяльцы выкрашены и—передъ ними раздвижной стулъ, рѣзная кровать покрыта цвѣтнымъ пологомъ. Въ первомъ стихотвореніи описана бѣдная избушка, во второмъ—

богатал; какъ прочитаешь первое—на душѣ станетъ невесело, а какъ прочитаешь второе—развеселишься.

XIV.

Объяснительное чтеніе.

(Окончаніе).

Статьи описательныя. — Статьи повѣствовательныя. — Составленіе плана прочитанной статьи. — Сравненіе. — Поэтическія произведенія. — Формы сочиненій. — Образный языкъ. — Крыловъ и Кольцовъ. — Пріобрѣтеніе реальныхъ знаній посредствомъ чтенія. — Практическіе выводы. — Заучиваніе наизусть.

Сравненіе статей слѣдуетъ провести черезъ весь курсъ, какъ одно изъ полезнѣйшихъ упражненій, по его развивающему значенію и огромной важности для утвержденія учениковъ въ сознательномъ чтеніи. Оно тѣмъ важнѣе, что необходимо должно соединяться съ всестороннимъ изученіемъ читаемаго матерьяла.— Читаютъ статью «Вода» изъ «Дѣтскаго міра»—сперва останавливаясь на каждой точкѣ для объясненія тѣхъ отдѣльныхъ словъ и выраженій, которыя требуютъ такого объясненія (напр., тѣло, сосудъ, природа, органическіе остатки и т. п.), и для воспроизведенія прочитаннаго; потомъ читаютъ по частямъ—для объясненія связи между подробностями и для объединенія ихъ; потомъ всю—для катихизаціи послѣ чтенія.

Учитель провѣряетъ, усвоено-ли дѣтьми содержаніе статьи, т. е. усвоены-ли сообщенныя ею знанія, и приводитъ эти знанія въ связь съ тѣми, которыя добыты путемъ наглядnаго обученія. О чемъ мы читали? Какое тѣло вода? Что такое тѣло? Назови, какія знаешь тѣла. Что это значитъ, что вода жидкость, и почему ее держатъ въ сосудахъ? Въ какихъ сосудахъ держатъ воду у тебя дома? А когда частицы воды могутъ держаться и сами другъ за друга? Гдѣ ты видалъ капли воды? Какъ поэтому называютъ воду? А воздухъ тоже капельно-жидкое тѣло? Какія же ты знаешь другія капельно-жидкія тѣла? А какія бываютъ тѣла, кромѣ жидкихъ?—и т. д.

Удостовѣрившись, что содержаніе статьи понято и усвоено дѣтьми и сообщенныя ею *знанія* получили въ умѣ ихъ опредѣленное мѣсто въ связи съ другими ихъ знаніями, учитель удостовѣряется, понята-ли дѣтьми *вся статья*, какъ система мыслей. — Какой же главный предметъ статьи? А какъ же въ ней говорится вонъ и о

воздухѣ,—можетъ быть и воздухъ главный предметъ статьи?—Ну, если о воздухѣ говорится только для того, чтобы лучше познакомить съ водой, такъ въ статьѣ еще говорится о льдѣ о парахъ—можетъ быть ледъ и паръ тоже главные предметы статьи? Ну, хорошо, если ледъ и паръ таже вода, припомнимъ въ какомъ порядкѣ говорится о водѣ. Для чего говорится о томъ, что частицы воды стремятся разойтись и держатся другъ за друга только въ видѣ капли, что иная капля воды долго дрожитъ на вѣточкѣ, что частицы воздуха не держатся и въ видѣ капли? — Значитъ, что выясняется въ первой части статьи? — Въ ней выясняется, что вода тѣло капельно-жидкое. — Какое свойство воды выясняется дальше? Путемъ подобной катихизаціи учитель приводитъ дѣтей къ сознанію *плана* статьи. Они дѣлятъ ее на четыре части, содержаніе которыхъ опредѣляется приблизительно такъ: въ первой части выясняется, что—вода тѣло капельно-жидкое; въ второй разсматривается свойство воды—распускать въ себѣ разныя тѣла и указаны послѣдствія этого; въ третьей разсматриваются превращенія воды и причины этихъ превращеній; въ четвертой указано то отличіе воды отъ другихъ тѣлъ, что она, переходя отъ холода въ твердое состояніе, не сжимается, а расширяется, а ледъ, переходя изъ твердаго въ жидкое состояніе, не расширяется а сжимается, — указано и важное значеніе этой особенности. — Здѣсь тоже оговорюсь: не надо думать, что каждая статья, выбранная для чтенія, непремѣнно должна быть проработана съ такою подробностью:—*статьи однородныя* читаются гораздо быстрѣе, и нѣкоторыя могутъ быть изучаемы и самими дѣтьми—въ видѣ урока, заданнаго на домъ.

Прочитавъ статью Аксакова «Воды» и разсмотрѣвъ ее подобнымъ образомъ, *сравниваютъ* обѣ статьи.

Изъ статьи Ушинскаго мы узнали о свойствахъ воды, а—можно-ли узнать о нихъ изъ статьи Аксакова? Развѣ Аксаковъ не говоритъ о томъ, что вода тѣло капельно-жидкое, что она растворяетъ тѣла, что она превращается? Чтобы повѣрить, правду-ли онъ говоритъ о водѣ, куда надо пойти, на что посмотрѣть? Развѣ нельзя для этого принести ведро воды и посмотрѣть,—вѣдь и въ ведрѣ вода? А чтобы провѣрить статью Ушинскаго, надо идти къ рѣкѣ или ручью? Почему же не надо? — Значитъ, Ушинскій разсматриваетъ воду, какъ вещество, воду вообще, а Аксаковъ? Говоритъ-ли онъ о томъ, какъ полезна вода? О чемъ же онъ говоритъ, — разсматривая воду въ природѣ? онъ говоритъ, что

вода краситъ природу. — Чѣмъ красива вода и чѣмъ краситъ она природу? Какъ понять слова — что вода жива и оживляетъ мѣсто, гдѣ она течетъ? Чѣмъ показалъ сочинитель, что это правда? Почему онъ начинаетъ съ родниковъ, а кончаетъ большими рѣками? Значитъ—отчего зависитъ раздѣленіе его статьи на части и на чемъ основанъ порядокъ частей? Отчего это зависитъ въ статьѣ Ушинскаго?—Сравненіе приводитъ дѣтей къ тому различенію двухъ сочиненій, что въ одномъ говорится о водѣ, какъ о веществѣ, а въ другомъ—какъ о явленіи природѣ; въ одномъ разъясняются общія свойства воды, какъ вещества, въ другомъ—значеніе ея въ природѣ, какъ красоты природы; въ одномъ число частей и порядокъ ихъ зависятъ отъ того, какія свойства воды и въ какомъ порядкѣ разъясняются,—начиная съ самыхъ замѣтныхъ, а въ другомъ—отъ того, въ какихъ формахъ вода встрѣчается въ природѣ и въ какомъ порядкѣ разсматриваются эти формы, начиная съ перваго появленія воды на поверхности земли въ видѣ родника. Такое сравненіе можно считать ручательствомъ, что обѣ статьи хорошо поняты и усвоены.

Подобнымъ образомъ изучаются, разсматриваются, сравниваются и статьи *повѣствовательнаго* содержанія.

Прочитали статью «Дѣтскаго міра» «Владиміръ — христіанинъ»,—разсмотрѣли подробности и главныя части.

О комъ же главнымъ образомъ говорится въ статьѣ? Въ какое время берется Владиміръ? Какъ измѣнился онъ, принявъ христіанство? Изъ чего видно, что онъ сталъ ревностнымъ христіанномъ? Какъ онъ распространялъ истинную вѣру? Зачѣмъ для этого понадобились школы? Какъ онъ обходился съ дружиной? Какъ поступалъ съ нищими, убогими, больными, калеками? Какъ жилъ съ сосѣдями? — Разскажи по порядку, какъ перемѣнился Владиміръ, сдѣлавшись изъ язычника христіаниномъ? Какая бѣда случилась въ это время съ Кіевомъ? Кто выручилъ изъ бѣды? Какъ происходило единоборство русскаго богатыря съ печенѣгомъ?

Читаютъ сказку «Никиты Кожемяка»; воспроизводятъ содержаніе ея—сперва при помощи вопросовъ, потомъ безъ вопросовъ, сперва по частямъ, потомъ въ цѣломъ.

Похоже-ли на правду, что тутъ разсказано? Чѣмъ не похоже? Змѣи не истребляютъ людей; а кто же часто истребляетъ людей? Слыхали вы о войнѣ—кто истребляетъ тогда людей? Не помните ли, кто напалъ на Кіевъ при Владимірѣ и кто выручилъ тогда Кіевъ? Вотъ и въ сказкѣ—кто выручилъ Кіевъ отъ змѣя? Не похожъ ли Никита Кожемяка на того русскаго богатыря? Чѣмъ похожъ? Значитъ—вся сказка на какую правду похожа? Значитъ—какъ сложилась сказка? Въ кого обратились въ ней печенѣги? Въ кого обратился русскій богатырь? Какое же сходство и какое различіе между той статейкой и этой? — Тамъ разсказана быль, а здѣсь все преувеличено и быль перемѣнена съ небылицей. — Отчего сохранилось въ народѣ преданіе о нападеніи печенѣговъ?—Давно это было?—И давно, да крѣпко засѣло въ головахъ. — Не знаете ли преданія о вашей деревнѣ, о ближнемъ селѣ или городѣ? Нѣтъ ли и въ этомъ преданіи какой правды? Обо всемъ ли сохраняются въ народѣ преданія? Вѣрно ли въ преданіяхъ сохранялются событія и изображается прошедшая жизнь? — Да, въ преданіяхъ много преувеличеній, выдумокъ, искаженій; вѣрно изображается прошедшая жизнь, быль—въ исторіи. Значитъ, какъ назовете статейку «Владиміръ христіанинъ»?—Можно ли статейку «Вода» назвать исторіей? Развѣ въ ней много неправды? Нѣтъ, въ ней все правда; но исторія разсказъ, въ ней повѣствуется—что, какъ и послѣ чего было, а въ этой статейкѣ описаніе,—въ ней описывается, какое тѣло вода и какія ея свойства.

Прочитавши нѣсколько историческихъ статей о 1612 годѣ, читаютъ въ «Д. мірѣ» отрывокъ изъ драматической хроники Островскаго «Кузьма Захаровичъ Мининъ — Сухорукъ». Пропустили мелкій шрифтъ, и прямо читаютъ разговоръ прохожихъ.

Кто это говоритъ? чьи слова приводитъ сочинитель? Гдѣ же эти люди говорятъ и въ какое время? Понятны ли намъ ихъ слова? Прочитаемте-ка мелкій шрифтъ—не узнаемъ ли тамъ чего... Кто же говоритъ это, что напечатано мелкимъ шрифтомъ и въ скобкахъ? Значитъ, слова сочинителя здѣсь важны? Какъ бы сдѣлать, что бы всякій узналъ, гдѣ и когда происходитъ дѣло—безъ словъ сочинителя? Значитъ, что замѣняютъ здѣсь его слова? они замѣняютъ ту *обстановку*, при которой происходитъ *дѣйствіе* и ведутся разговоры дѣйствующихъ лицъ.—Здѣсь можно дать понятіе о *театрѣ* и театральныхъ представленіяхъ.—О чемъ же говорятъ люди, вышедшіе изъ церкви? Что узнаемъ мы изъ ихъ словъ о положеніи русской земли и о нихъ самихъ? Разскажи о людяхъ, которые выходили изъ церкви, но не приводи ихъ словъ.—Также разсказываютъ о Аксеновѣ, Мининѣ, стрѣлецкомъ сотникѣ Колзаковѣ, вдовѣ Марфѣ Борисовнѣ. Чѣмъ похожи всѣ люди, которые выходятъ и говорятъ? О чемъ всѣ они думаютъ, что чувствуютъ, чего желаютъ? Въ комъ это желаніе — спасти очечество — выражается сильнѣе?

Изъ чего это видно, что въ Мининѣ оно сильнѣе? Изъ чего ты узналъ мысли, чувства и желанія этихъ людей? А сочинитель отъ себя говоритъ объ этомъ что нибудь? Значитъ, чѣмъ отличается его сочиненіе отъ другихъ, которыя мы читали о Мининѣ и о Нижегородскомъ ополченіи?—Разскажи все, что мы прочитали, но не приводи чужихъ словъ, а разскажи ихъ отъ своего лица.—Припомните—кто что знаетъ о Мининѣ и Нижегородскомъ ополченіи кромѣ того, что узнали изъ прочитаннаго сегодня сочиненія.

Разчлененіе статей постепенно переходитъ въ составленіе подробныхъ *плановъ*. Планы на первое время составляются въ классахъ и пишутся на классной доскѣ.

Прочитавши и изучивши всесторонне статью «Д. міра»—«Шелковичный червякъ», сперва дѣлятъ ее на части: 1) выраженіе *главной мысли*, доказатетьство которой составляетъ предметъ сочиненія: шелкъ дѣлается изъ земли, воды и воздуха; 2) доказательство справедливости этой тысли *фактами*; 3) *выводъ* изъ фактовъ, представляющій повтореніе главной мысли. Потомъ разбиваютъ эти главныя части на мелкія: *первая* состоитъ изъ вопроса, отвѣта и указанія неудовлетворительности послѣдняго: *вторая* изъ разсказа о жизни и питаніи шелковичнаго червяка, изъ разсказа о томъ, какъ человѣкъ пользуется трудомъ шелковичнаго червяка и приготовляетъ шелкъ; *третья* состоитъ изъ отдѣльныхъ выводовъ изъ каждаго отдѣла второй части и общаго вывода. Потомъ подраздѣляютъ отдѣлы второй части. *Разсказъ о деревѣ* состоитъ изъ описанія ягодки и зернышка, изъ разсказа о томъ, какъ изъ зернышка вырастаетъ дерево, изъ разсказа о питаніи дерева и изъ вопроса, напоминающаго, что главный предметъ статьи не дерево, а шелкъ. *Разсказъ о червякѣ* начинается мыслью, связывающею его съ разсказомъ о деревѣ и съ главнымъ предметомъ статьи: для шелка нуженъ другой зародышъ.—этотъ зародышъ живетъ на шелковичномъ деревѣ; затѣмъ слѣдуетъ описаніе яичка, разсказъ о появленіи червячка, разсказъ о питаніи червячка, разсказъ о его работѣ, т. е. о приготовленіи кокона и о его превращеніяхъ. *Разсказъ о томъ, какъ человѣкъ пользуется трудами червяка*, состоитъ: изъ разсказа о томъ, какъ люди умерщвляютъ бабочекъ внутри кокона, оставляя только нѣкоторыхъ для размноженія, и изъ разсказа о приготовленіи шелка. Составляя такой планъ, объясняютъ, для чего нужна каждая часть и какое отношеніе имѣетъ она къ главному предмету статьи. При записываніи, плану дается такая форма: опредѣляя въ общихъ частяхъ

содержаніе главныхъ частей, ихъ обозначаютъ, напримѣръ, *римскими цифрами*; подъ опредѣленіемъ каждой изъ главныхъ частей пишутъ ея подраздѣленія, отмѣчая ихъ *прописными буквами* или *арабскими цифрами*; подъ этимъ—подробности обозначаются *строчными буквами*. Вотъ образчикъ плана для статьи «Шелковичный червякъ».

«Шелковичный червякъ».

(Планъ.)

I. Задача статьи.

1. Вопросъ: откуда берется шелкъ?
2. Отвѣтъ: шелкъ дѣлается изъ земли, воды и воздуха.
3. Необходимость доказать этотъ отвѣтъ.

II. Факты, доказательства.

1. О жизни дерева:
а) Ягодка и зернышко.
б) Выростаніе дерева.
в) Питаніе дерева.
г) Вопросъ, напоминающій о главномъ предметѣ.
2. О жизни червячка:
а) Связь съ предъидущимъ: для шелка нуженъ другой зародышъ.
б) Яичко.
в) Червячокъ.
г. Питаніе червячка.
д) Работа червячка.
е) Превращенія его.
3. О человѣкѣ:
а) Умерщвленіе бабочекъ.
б) Приготовленіе шелка.

III. Выводы.

1. Выводъ изъ 3 ч.: шелкъ приготовляется изъ кокона.
2. Выводъ изъ 2 ч.: коконъ вырабатывается изъ листьевъ дерева.
3. Выводъ изъ 1 ч.: листья дерева вырабатывается изъ земли, воды и воздуха.
4. Выводъ общій: шелкъ дѣлается изъ земли, воды и воздуха.

Написанный планъ читаютъ, т. е. по плану разсказываютъ связно и послѣдовательно—или содержаніе статьи, причемъ пред-

метомъ разсказа является *шелкъ*, или о статьѣ, ея главной мысли, составныхъ частяхъ, ихъ значеніи и взаимной связи, причемъ предметомъ разсказа является *статья*.—Статья «Шелковичный червякъ», какъ и многія другія, даетъ прекрасный поводъ къ *группировкѣ однородныхъ знаній*, вынесенныхъ дѣтьми изъ жизни, изъ наглядnаго обученія и изъ чтенія.—Чѣмъ полезенъ человѣку шелкъ, или человѣкъ беретъ его? Припомните изъ прочитаннаго, какъ люди разводятъ шелковичныхъ червей и сколько труда тратятъ на приготовленіе шелковыхъ матерій? Трудами какихъ еще насѣкомыхъ пользуются люди? А какую пользу они извлекаютъ изъ другихъ животныхъ, изъ растеній, изъ минераловъ? Въ чемъ сила человѣка, что все въ природѣ онъ клонитъ въ свою пользу? Достаточно-ли одного ума, чтобы родилось много хлѣба, чтобы изъ шерсти сдѣлалось сукно, изъ льна холстъ, чтобы у насъ была соль, былъ чай, былъ медъ? Значитъ—въ чемъ еще сила человѣка? А чтобы люди могли дѣлиться умными мыслями и дружно работать, что еще нужно?—Да, сила человѣка въ *умѣ*, въ *трудѣ*, въ *словѣ* и въ *обществѣ*.

При чтеніи басенъ Крылова и стихотвореній, если позволяетъ развитіе учениковъ, можно обратить вниманіе на *значеніе переносныхъ выраженій*, сравненій, синонимовъ,—вообще на средства языка для нагляднаго изображенія предмета, для образнаго выраженія мысли. Весьма богатый матеріалъ для изученія поэтическаго языка даютъ стихотворенія Кольцова: «Урожай», «Пѣсня пахаря», «Крестьянская дума», «Что ты спишь—мужичокъ». Прочитали, напримѣръ, первую часть стихотворенія «Урожай».

— Какое время дня здѣсь описано? Кто скажетъ, какія явленія природы здѣсь представлены?—Заря, туманъ, восходъ солнца, образованіе тучи, вѣтеръ, гроза, радуга, дождь, солнце послѣ грозы.—Развѣ всѣ эти явленія происходятъ весною изо дня въ день, каждымъ утромъ?—Значитъ, какое утро здѣсь описано? Есть-ли связь между этими явленіями? Разскажите, какая связь между солнцемъ, туманомъ, тучей, грозой?—Припоминаютъ все, что извѣстно изъ наблюденій, предметныхъ уроковъ, чтенія—объ образованіи тумана, облаковъ, о тучѣ, о дождѣ, громѣ, молніи, радугѣ.—Развѣ все это можно узнать изъ стихотворенія Кольцова и вы изъ него почерпнули всѣ эти знанія? Откуда-же все это вы узнали?—Припоминаютъ, откуда, когда и какъ пріобрѣли свои знанія: вспоминаютъ пройденный путь, приведшій къ извѣстнымъ

результатамъ, всегда полезно, и учитель хорошо сдѣлаетъ, если пріучитъ дѣтей по-чаще оглядываться назадъ.—Значитъ, ничего сказаннаго вами о туманѣ, о тучѣ, о дождѣ, о грозѣ нельзя узнать изъ стиховъ Кольцова: онъ не объясняетъ, какъ вода обращается въ паръ, какъ образуется туча, отчего бываетъ гроза, дождь, работа,—онъ просто описываетъ то, что видитъ, и больше ничего.—Посмотримъ, какъ именно описываетъ онъ.—Разсматриваютъ подробности картины, вникая въ смыслъ отдѣльныхъ выраженій и въ связь между ними.—Что значитъ *заря вспыхнула*? О чемъ напоминаетъ намъ слово *вспыхнула*? Все-ли равно сказать *вспыхнула*, или *загорѣлась*? Въ чемъ разница? Какъ представляется намъ появленіе зари отъ слова *вспыхнула*? Какими словами Кольцовъ еще дополняетъ эту картину? - Слѣдовательно, словами *вспыхнула краснымъ пламенемъ*—онъ рисуетъ видъ и цвѣтъ неба и мгновенное появленіе зари, рисуетъ зарю, но не объясняетъ ея.—Что это за *лице земли*, по которому *стелется туманъ*? Развѣ туманъ *стелется*? Что можно стлать, разстилать?—Значитъ, съ чѣмъ Кольцовъ сравниваетъ туманъ?—Однако-же онъ не упоминаетъ ничего ни о холстѣ, ни о скатерти, ни о простынѣ,—почему-же вы догадались, съ чѣмъ онъ сравниваетъ туманъ?—По слову *стелется*: да, Кольцовъ переноситъ признакъ съ одного предмета на другой, для чего? Помогаетъ-ли намъ это перенесеніе признака представить туманъ?—Значитъ, цѣль переноснаго выраженія—изобразить явленіе нагляднѣе: Кольцовъ опять не объясняетъ, а рисуетъ туманъ. Какъ это день *разгорѣлся солнечнымъ огнемъ*? Что такое *день* и можетъ-ли онъ *разгорѣться*? О чемъ говорятъ: *разгорѣлся*?—Огонь разгорѣлся, дрова разгорѣлись, лицо разгорѣлось.—Значитъ, съ какого предмета перенесенъ здѣсь признакъ? Живѣе-ли отъ этого представляется намъ начинающійся день?—День *подобралъ туманъ, нагустилъ въ тучу:* опять переносныя выраженія,—день олицетворяется, представляется дѣйствующимъ лицомъ,—туманъ—холстомъ, который можно подобрать, поднять, свернуть,—туча—сгущеннымъ туманомъ, а сгустилъ его день.—Что такое за *темя горы*? Какъ можетъ туча *понахмуриться*? Съ какого предмета перенесенъ этотъ признакъ на тучу? Кто можетъ хмуриться въ прямомъ смыслѣ? Какое сходство между тучею и нахмуреннымъ человѣкомъ? Что предполагается въ душѣ нахмуреннаго человѣка? Какое чувство придаетъ Кольцовъ тучѣ, въ связи съ признакомъ *понахмурилась*, выраженіями: *задумалась, вспомнила родину, ополчилася, пролилась слезой крупною* на землю, а земля цвѣтъ

воду съ жадностью? Гдѣ родина тучи? Кто разлучилъ ее съ родиной? Какими слезами она можетъ плакать? Какъ она можетъ воевать, ополчаться за родину? Какъ можетъ земля *пить воду*, да еще съ жадностью? Какія явленія природы живо и наглядно рисуются въ этомъ олицетвореніи? Какая связь между олицетвореніемъ дня, подбирающаго туманъ, и тучей, тоскующей по родинѣ? Ладятъ-ли всѣ отдѣльныя выраженія съ этимъ олицетвореніемъ? День разлучилъ воду съ ея родиной-землей; вода въ видѣ тучи тоскуетъ по родинѣ, вступаетъ въ бой съ врагомъ—разлучникомъ, плачетъ и возвращается на родину, которая съ любовью принимаетъ ее, вбираетъ въ себя—пьетъ.

Итакъ, Кольцовъ не объясняетъ явленій природы, а живо, наглядно рисуетъ ихъ словами Для этого онъ употребляетъ *рисующія выраженія*. Укажите всѣ *сравненія* и *переносныя выраженія* въ стихахъ Кольцова. Опишите тѣже явленія, которыя Кольцовъ рисуетъ,—просто, не рисуя и не олицетворяя ихъ.—Небо передъ восходомъ солнца вдругъ покраснѣло; надъ землей былъ туманъ; поднялось солнце и стало согрѣвать землю своими горячими лучами,—туманъ сталъ отъ теплоты рѣже, легче, сталъ подниматься вверхъ; вверху пары опять охладѣли, сгустились, соединились въ облака, а изъ облаковъ составилась туча; туча стала спускаться все ниже, загремѣлъ громъ, засверкала молнія, полился сильный дождь; послѣ дождя небо прояснилось, показалось солнце, а земля все вбирала въ себя дождевую воду.—Какая-же разница между нашимъ описаніемъ и описаніемъ Кольцова? Которое живѣе и наглядиѣе рисуетъ явленія природы? Которое сильнѣе тѣйствуетъ на душу,—такъ, какъ-будто видишь утро, грозу, солнце послѣ грозы?

Объясненіе басенъ Крылова, стихотвореній: «Что ты спишь мужичекъ», «Крестьянская пирушка», «Школьникъ» и друг. возбуждаетъ самонаблюденіе и нравственное чувство: выясненіе нравственныхъ идей и внутренняго міра человѣка здѣсь дается не въ видѣ отвлеченнаго, сухаго нравоученія, а въ живыхъ образахъ, которые всегда сильнѣе дѣйствуютъ на дѣтей и глубже западаютъ въ душу.

Привожу примѣры катихизаціи, направленной къ этой цѣли. «*Крестьянская* дума, ст. Кольцова.

Кого представляетъ Кольцовъ говорящимъ эту мѣрную рѣчь?—Кольцовъ представляетъ говорящимъ старика Кузьму, который разговариваетъ самъ съ собой.—О чемъ размышляетъ крестьянинъ Кузьма самъ съ собой?—Онъ размышляетъ о своемъ трудномъ положеніи.—Каково положеніе его сравнительно съ ровесниками? Что намъ извѣстно изъ стихотворенія о трудномъ положеніи Кузьмы? Что могъ-бы онъ сдѣлать въ этомъ трудномъ положеніи? Почему онъ не хочетъ сбыть невѣстокъ и раздать по чужимъ людямъ внучатъ?

— Онъ не хочетъ потому, что старики на сходкѣ осудятъ его за это, а ему на старости не хочется срамиться; главное-же — онъ думаетъ, что это Богъ посѣтилъ его такою тяготою, почему и слѣдуетъ эту тяготу нести со смиреніемъ. — На кого онъ надѣется? До какихъ поръ онъ намѣренъ трудиться?

— Онъ намѣренъ трудиться—пока у него будетъ силы для труда.—Въ чемъ будетъ состоять его трудъ? Въ чемъ будетъ заключаться помощь Божія? Какихъ результатовъ онъ ожидаетъ отъ своего труда и отъ Божіей помощи? Какимъ-же — хорошимъ, или плохимъ человѣкомъ представляется намъ старикъ — Кузьма? Гдѣ-же долженъ хорошій человѣкъ искать себѣ помощи въ трудномъ положеніи, если хочетъ остаться хорошимъ человѣкомъ? А когда не грѣхъ обратиться и къ другимъ за помощью?

«*Школьникъ*», ст. Некрасова.

Кто здѣсь представленъ говорящимъ? Въ какомъ положеніи представляется намъ проѣзжій? Отчего ему скучно? Къ кому онъ обращается съ рѣчью? Чѣмъ объяснить его ласковое обращеніе къ прохожему мальчику? Какія предположенія блеснули въ его умѣ при видѣ мальчика?

— Проѣзжій предположилъ, что это мальчикъ бѣднякъ, можетъ—сынъ дьячка, а можетъ и изъ дворовыхъ,—что онъ идетъ учиться, почему въ котомкѣ его и торчитъ книжка. Какъ и чѣмъ онъ ободряетъ мальчика, который идетъ учиться? Для чего онъ заговорилъ объ Архангельскомъ мужикѣ? Что это за мужикъ?—Припомните, что мы читали о Ломоносовѣ.—Что это значитъ, что Ломоносовъ *по своей и Божьей волѣ сталъ разуменъ и великъ*? Въ чемъ выразилась въ его жизни своя и Божья воля? Своя воля въ жизни Ломоносова выразилась въ его терпѣніи и упорномъ трудѣ; а Божья—въ разныхъ благопріятныхъ обстоятельствахъ: мать его была грамотная, научила грамотѣ и сына; извощики помогли ему добраться до Москвы; въ Москвѣ ему удалось попасть въ училище.—Что прохожій предсказываетъ мальчику, если онъ будетъ усердно заниматься науками? Почему ученому шире поприще для труда, нежели неученому?—Значитъ, что-же всего нужнѣе, чтобы сдѣлаться разумнымъ и великимъ,

т. е. чтобы много знать и понимать, много дѣлать своему отечеству пользы и добра?—Значитъ, для этого не нужно быть ни богатымъ, ни знатнымъ, а надо много учиться и усердно работать.

«*Ласточки*», стих. Майкова.

Какимъ предметомъ заняты глаза сочинителя въ началѣ?—Садомъ.—Въ какое время года онъ смотритъ на свой садъ? Какую замѣчаетъ въ немъ перемѣну? Вообще о садѣ—говоритъ онъ сперва, или объ отдѣльныхъ предметахъ, находящихся въ саду? А на какой отдѣльный предметъ онъ обращаетъ вниманіе потомъ и—почему?—На кустъ настурцій, потому что онъ представляетъ противорѣчіе общему виду сада: все вянетъ, а настурціи—въ цвѣту. О комъ говоритъ сочинитель послѣ того, какъ представилъ осенній видъ своего сада?—О себѣ,—выражаетъ свое чувство.—Какая связь между тѣмъ, что сочинитель видитъ въ саду, и его чувствомъ? — Его чувство возбуждено видомъ сада: ему грустно смотрѣть на увядающій садъ. Какіе предметы и явленія особенно раздражаютъ сочинителя? Къ чему переходитъ онъ отъ выраженія своего чувства?—Къ воспоминаніямъ о ласточкахъ. Какая связь между воспоминаніями его и тѣмъ, что онъ видитъ и чувствуетъ?—Воспоминанія вызваны видомъ пустаго гнѣзда и грустью, которую возбуждаетъ этотъ видъ.—Что выражаетъ сочинитель въ концѣ?Желаніе имѣть крылья.—Для чего ему крылья—и въ нихъ ли тутъ дѣло? Есть-ли связь между желаніемъ его и тѣмъ, что онъ видитъ, чувствуетъ и вспоминаетъ? Онъ видитъ картину увядающаго сада; эта картина возбуждаетъ грустное чувство,—особенно видъ пустаго гнѣзда; грустная картина настоящаго пробуждаетъ въ его душѣ воспоминанія о прошедшемъ; подъ вліяніемъ грусти и воспоминаній у него возникаетъ желаніе. Отчего-же зависятъ мысли, чувства, воспоминанія, желанія, вообще *внутренній міръ* человѣка? Какія мысли, чувства и желанія можетъ вызвать видъ спѣлаго яблока зимою? — портретъ матери, которой мы давно не видали?—стоны больнаго ребенка?

«*Гришуха*» (отрывокъ изъ «Мороза»), ст. Некрасова.

Разсмотрѣли отдѣльныя картины: работа въ огородѣ, Проклушка и Совраска, Гришуха.—Всѣ эти картины стоятъ порознь, каждая сама по себѣ, или между ними есть связь?—Всѣ они составляютъ одну картину изъ крестьянскаго быта.—Какое впечатлѣніе производитъ эта картина—веселое, или грустное? Почему весело на нее смотрѣть? Какъ тутъ люди проводятъ время? Работаютъ, трудятся. — Видно - ли, что трудъ ихъ не пропадаетъ даромъ?—Да, мы видимъ здѣсь семью зажиточную. — Какъ эти люди живутъ между собою? — Видно, что всѣ они любятъ другъ друга.—Такъ почему-же картина производитъ пріятное впечатлѣніе?—Потому что въ ней видны—трудъ, который хорошо вознаграждается, довольство и взаимная любовь между людьми.

— Значитъ—что нужно для того, чтобы человѣческая жизнь производила хорошее впечатлѣніе?—Нужно, чтобы въ жизни былъ *трудъ*, чтобы *трудъ хорошо вознаграждался*, чтобы люди жили *въ довольствѣ* и *любили* другъ друга. — Развѣ мы вычитали это въ стихотвореніи?—Развѣ тамъ это сказано? Нѣтъ, въ стихотвореніи только нарисованы картинки изъ крестьянскаго быта, но онѣ такъ нарисованы, что намъ въ голову сама собой приходитъ мысль и человѣческой жизни вообще. Представляемъ себѣ эти картинки—и намъ думается: вотъ трудятся люди, трудъ ихъ не пропадаетъ даромъ,—вознаграждаетъ ихъ, живутъ они въ довольствѣ, между собой дружно, любя, — и хорошо имъ живется. Такъ-то иной сичинитель все рисуетъ словами картинки, а этими картинками вызываетъ въ читателяхъ хорошія мысли: такой сочинитель-рисовальщикъ называется *поэтомъ*, а сочиненія его *поэзіей*.

Вообще, изученіе поэтическихъ произведеній, кромѣ другихъ цѣлей, важно по тому вліянію, которое они могутъ имѣть на *нравственную* сторону учениковъ. Особенное вниманіе здѣсь слѣдуетъ обратить на любимыя дѣтьми басни *Крылова* и на задушевныя пѣсни *Кольцова*, и потому я скажу о томъ и другомъ нѣсколько словъ особо.

Въ баснѣ, какъ и во всякомъ поэтическомъ произведеніи, сила—не въ морали, не въ нравственной сентенціи, а въ художественныхъ образахъ, въ томъ впечатлѣніи, которое производятъ они ни дѣтскую душу. Это необходимо помнить, какъ при выборѣ той или другой басни для объяснительнаго чтенія, такъ и при самомъ чтеніи. Чтобы впечатлѣніе было цѣлесообразно и благотворно, должно выбирать для чтенія, во-первыхъ, такія басни, которыя осмѣиваютъ, побиваютъ пороки, наиболѣе свойственные дѣтской натурѣ, чаще встрѣчающіеся въ жизни дѣтей, а во-вторыхъ—такія, въ которыхъ порокъ лишенъ всякой прелести, такъ сказать—интересности, является въ образахъ—не только забавныхъ, но положительно непріятныхъ, отталкивающихъ, или возбуждающихъ чувство негодованія,—басни, образы которыхъ совершенно отчетливы по силѣ и характеру того впечатлѣнія, какое могутъ произ-

водить. Сдѣлаемъ примѣрный подборъ басенъ для чтенія—съ этой точки зрѣнія. Всякій, кто наблюдалъ жизнь дѣтей и внимательно приглядывался къ ихъ характерамъ, легко могъ замѣтить, что почти общее свойство ихъ—*недостатокъ сознательнаго отношенія къ самимъ себѣ*: занятыя внѣшнимъ міромъ, жадно воспринимая впечатлѣнія окружающей природы и жизни, дѣти совершенно чужды самонаблюденію; они охотно замѣчаютъ недостатки и ошибки другихъ, иногда наклонны въ этомъ случаѣ даже къ преувеличенію, — но своихъ ошибокъ, своихъ недостатковъ не видятъ и не чувствуютъ; даже чужая бѣда нерѣдко вызываетъ въ нихъ смѣхъ, потому что вообще дѣти жестоки по самой природѣ своей,—сострадательность, гуманность развивается въ нихъ только по мѣрѣ того, какъ человѣческое достоинство начинаетъ брать перевѣсъ надъ животными инстинктами. Изъ несознательнаго отношенія къ своей личности вытекаютъ и многіе другіе недостатки и дурныя наклонности, особенно частыя въ дѣтскомъ возрастѣ: *самонадѣянность*, съ которою дѣти часто берутся за всякое вовсе непосильное и незнакомое дѣло, *неумѣнье соразмѣрять съ дѣломъ свои силы, наклонность судить о томъ, чего не понимаютъ*. Чтобы порализировать всѣ эти явленія, у Крылова находимъ весьма цѣлесообразные художественные образы. Такъ, въ баснѣ «Зеркало и Обезьяна»,—комическое положеніе обезьяны, которая смѣется надъ собственнымъ отраженіемъ въ зеркалѣ, вызываетъ невольную оглядку на самого себя, а это уже начало критическаго, т. е. сознательнаго отношенія къ самому себѣ. Вмѣстѣ съ тѣмъ—и неразборчивая насмѣшливость надъ другими задѣта весьма чувствительно. Хорошимъ дополненіемъ можетъ служить басенка «Чижъ и Голубь»: если насмѣшница—обезьяна передъ зеркаломъ забавна, то молодой голубь, подтрунившій надъ бѣдой чижа и самъ попавшійся въ силокъ, жалокъ, и такой переходъ впечатлѣнія совершенно цѣлесообразенъ, совершенно естественъ. Чтобы вести его дальше и затронуть безсознательное отношеніе къ самому себѣ во всѣхъ развѣтвленіяхъ его, читаемъ басню «Обозъ», выдвигая на сцену комическую фигуру молодаго самонадѣяннаго коня, который смѣялся надъ осторожностью умной лошади и свалилъ въ канаву хозяйскіе горшки. Читаемъ басню «Щука и Котъ», одну изъ лучшихъ по художественности исполненія,—въ которой такъ мѣтко нарисовано забавное и вмѣстѣ жалкое положеніе самонадѣяннаго смѣльчака, взявшагося необдуманно за незнакомое, не изученное дѣло, высокомѣрно пренебрегшаго предостереженіями

людей опытныхъ. Читаемъ басню «Оселъ и Соловей»: образъ осла, который, потупясь въ землю лбомъ, глубокомысленно совѣтуетъ соловью поучится у пѣтуха,—такъ рельефно характеренъ и по сущности своей такъ удобопонятенъ, что хорошее впечатлѣніе его на дѣтей, слишкомъ скорыхъ и заносчивыхъ въ своихъ сужденіяхъ, не сомнѣнно... Пусть подъ вліяніемъ этихъ живыхъ образовъ—въ дѣтскихъ головкахъ мало по малу складывается строгое отношеніе къ самимъ себѣ и снисходительность къ ближнему, пусть созрѣваетъ мысль — о необходимости предварительно обдумать и изучить избранное дѣло, соразмѣрить его со своими силами,—созрѣваетъ мысль объ осторожности въ сужденіяхъ, позволяющей судить только о томъ, что мы изучили и знаемъ хорошо.

Иногда дѣтская самонадѣянность, наиболѣе развивающаяся въ дѣтяхъ доровитыхъ,—подъ вліяніемъ разныхъ жизненныхъ условій, принимаетъ разнообразные оттѣнки, переходя въ *чванство*, *хвастливость*, нерѣдко — въ жалкую *спесь* чисто внѣшними качествами,—выгодными условіями рожденія, богатой обстановкой, даже счастливой наружностью; отсюда *неуваженіе къ труду, къ скромной долѣ, къ мелкой работѣ*. Съ этой точки зрѣнія—хорошо читать и объяснять дѣтямъ басни: «Муха и Пчела», «Орелъ и Пчела», «Двѣ собаки». Всѣ онѣ дышатъ уваженіемъ къ труду, какъ бы скромна ни была доля трудящагося, и простаго черноработаго возвышаютъ надъ знатными, самодовольными тунеядцами, не сознающими своей ничтожности и свысока относящимися къ честнымъ, скромнымъ труженикамъ. Гордый, но безполезный орелъ, чванливая болонка, которая умѣетъ только служить на заднихъ лапкахъ, и надоѣдающая бездѣльница-муха—ужъ конечно не привлекутъ симпатіи маленькихъ читателей, потому что авторъ не пожалѣлъ красокъ для выраженія ихъ внутренней пустоты и жалкой ничтожности.—Но трудъ заслуживаетъ полнаго уваженія только подъ условіемъ *полезности;* вздорная, необдуманная трата силъ на переливаніе изъ пустаго въ порожнее весьма обыкновенна между людьми вообще, а между дѣтьми въ особенности; но развѣ она можетъ быть поставлена на ряду съ трудомъ плодотворнымъ, полезнымъ? Образцы безполезной траты силъ и матеріаловъ въ басняхъ «Обезьяна» и «Трудолюбивый Медвѣдь», безъ сомнѣнія, будутъ какъ нельзя болѣе кстати, если въ дѣтяхъ возбуждена жажда дѣятельности, но нѣтъ вдумчивости, нѣтъ привычки—сперва подумать о дѣлѣ, а потомъ приниматься за работу ,нѣтъ умѣнья хорошо распорядиться своими силами. Обезьяна, которая возится

съ чурбаномъ до истощенія силъ, и медвѣдь, гнущій дуги и погубившій несмѣтное число деревьевъ,—это въ своемъ родѣ типы, которые заставятъ призадуматься. *Скромность* и *прочность* истиннаго достоинства, кичливая и смѣшная *хвастливость* праздной пустоты и непрочность поддѣльнаго величія, блестящаго заемнымъ блескомъ, совершенно доступно для дѣтей и въ строго художественной формѣ обрисованы въ басняхъ: «Цвѣты» и «Двѣ бочки». Прелесть живыхъ цвѣтовъ убиваетъ высокомѣріе поддѣльныхъ, послѣ дождя навсегда потерявшихъ свою фальшивую красоту; а грохотъ пустой бочки—напоминаетъ о скромности полезнаго труда, который не трубитъ самъ о себѣ, а дѣлаетъ свое дѣло безъ шуму. Говоря о самонадѣянности и хвастливости, нельзя упустить изъ виду еще одну весьма распространенную между дѣтьми наклонность—*гнаться за взрослыми*, подражать имъ, казаться старше своихъ лѣтъ. У насъ любятъ забавляться дѣтьми, которыя разсуждаютъ, какъ взрослыя, многіе—даже стараются усиленно подгонять развитіе дѣтей или сообщить имъ хотя внѣшніе пріемы взрослаго человѣка, чтобы они казались старше своихъ лѣтъ, и такимъ образомъ поддерживаютъ весьма опасную наклонность, крайнее развитіе которой—изъ ребенка, удивлявшаго своимъ умомъ, въ старшемъ возрастѣ создаетъ не рѣдко идіота,—превращеніе, которое Спенсеръ объясняетъ чисто физіологически, говоря о раннемъ умственномъ развитіи и о вредѣ отъ усиленной умственной работы въ дѣтствѣ, какъ о причинахъ вырожденія поколѣній (ст. о воспитаніи). Разумные воспитатели должны противодѣйствовать наклонности дѣтей казаться взрослыми, и для этой цѣли будетъ полезно прочитать басню «Лягушка и Волъ»: образъ лягушки, желавшей раздуться съ вола и лопнувшей съ натуги, производитъ впечатлѣніе вполнѣ удовлетворительное. Въ связи-же съ несознательнымъ отношеніемъ къ себѣ является обыкновеніе дѣтей *сваливать свою вину, свое неумѣнье на другаго, даже на предметы неодушевленные, на орудія*: мальчихъ худо написалъ или нарисовалъ,—онъ винитъ перо, карандашъ; пролилъ по неосторожности чернила—винитъ товарища или какое-нибудь внѣшнее неудобство, никакъ не сознавая своей виновности. Такое сваливанье своей вины—съ больной головы на здоровую—хорошо представить дѣтямъ въ смѣшномъ видѣ. У Крылова оно очень забавно и ловко разбивается въ басняхъ: «Крестьянинъ и Топоръ» и «Гребень»: мужикъ рубитъ избу,—самъ нарубитъ вздоръ, а злится на топоръ; мальчикъ спуталъ свои волосы, а сердится на гребень,—зачѣмъ онъ до слезъ деретъ всклокоченные волосы. Относительно послѣдней басни—я совершенно не согласенъ съ мнѣніемъ нѣкоторыхъ, будто дѣти не любятъ, когда выводятъ на сцену — ихъ самихъ. Это не правда. Дѣти не понимаютъ и не любятъ нравоучительныхъ разсказовъ изъ дѣтской жизни, наполняющихъ разныя дрянныя книжонки,—но не потому, что въ этихъ разсказахъ дѣйствуютъ дѣти, а потому, что въ нихъ все фальшиво, невѣрно, взято не изъ жизни, а сочинено, и вмѣсто живыхъ образовъ даются безцвѣтныя маріонетки, вовсе непохожія на дѣйствительныхъ дѣтей. Умные-же и художественные разсказы изъ дѣтской жизни, къ числу которыхъ можно отнести басню «Гребень», — самое лучшее, самое понятное и занимательное чтеніе для дѣтей. Это я утверждаю сколько теоретически, сколько-же и практически: я знаю, что дѣти 8—9 лѣтъ особенно любятъ читать, напримѣръ, первую книгу для чтенія, изданную редакціею журнала «Дѣтскій Садъ» (г-жа Симоновичъ), а дѣти 10 — 12 — «Дѣтство» Гр. Л. Н. Толстаго.

Въ наклонности сваливать свое неумѣнье на другихъ—уже есть нѣкоторая доля фальши, и здѣсь мы вступаемъ въ новую область дѣтскихъ пороковъ, заслуживающихъ особаго вниманія. *Фальшивость, ложь, лицемѣріе* слѣдуетъ преслѣдовать съ дѣтскихъ лѣтъ, но преслѣдовать съ большою осторожностью, отнюдь не путемъ наказаній и насилія,—эти способы часто ведутъ лишь къ усовершенствованію, къ утонченности лжи и лицемѣрія. Художественныя произведенія здѣсь могутъ оказать большую помощь. Для начала будетъ очень хороша басня «Лисица и Виноградъ»: лисѣ очень хотѣлось поѣсть сочнаго винограду, но она не могла его достать, и говоритъ, что вовсе не хочетъ, что виноградъ зеленъ,—«какъ разъ оскомину набьешь». Дѣти точно также иногда, съ явнымъ оттѣнкомъ досады, задорно увѣряютъ, что предметъ, котораго они не могли достать и котораго имъ очень хотѣлось, никуда негодится. Это начало лицемѣрія. Въ болѣе грубой формѣ—оно является иногда рядомъ съ первыми проявленіями дружбы, начинающейся на школьной скамьѣ; видомъ дружбы дѣти часто прикрываютъ мелкіе эгоистическіе разсчеты; для обличенія фальшивой, обманчивой дружбы, ея непрочности и ненадежности, можно воспользоваться басней «Собачья дружба», очень игривой и естественной—какъ по содержанію, такъ и формѣ: сентементальныя дружескія изліянія и потомъ ссора изъ за кости—въ ней очень характерны и могутъ пристыдить иного маленькаго эгоиста—съ большой поль-

зой для него. Наконецъ, грубое лицемѣріе, возбуждающее невольное отвращеніе, яркими красками изображено въ баснѣ «Добрая Лисица»: пусть лисица, проповѣдующая состраданіе къ сироткамъ-малиновкамъ и поѣдающая сиротокъ тотчасъ-же, какъ они попались ей въ лапы, возбуждаетъ въ дѣтяхъ благородное негодованіе противъ лицемѣрія и всякой жестокости. А жестокое обращеніе съ животными очень часто встрѣчается между дѣтьми; поэтому, непривлекательность его надо изображать въ самыхъ яркихъ краскахъ; да и вообще дѣти, какъ мы уже замѣтили, склонны къ самоуправству, къ насилію, къ кулачной расправѣ, а такая наклонность должна быть парализуема. У Крылова находимъ цѣлый рядъ басенъ, очень рельефно изображающихъ *гнусность насилія*—въ такихъ образахъ, впечатлѣніе которыхъ неотразимо; достаточно указать хоть эти двѣ: «Волкъ и Ягненокъ», «Кошка и Соловей». Ясно, что симпатіи маленькихъ читателей будутъ не на сторонѣ волка, который въ темный лѣсъ ягненка поволокъ,—не на сторонѣ кошки, заставляющей пѣть въ своихъ когтяхъ бѣднаго соловья. Басня «Волкъ и Котъ», разсказывая о затруднительномъ положеніи волка, который насолилъ всѣмъ въ деревнѣ и въ бѣдѣ остается безпомощенъ, напоминаетъ о невыгодности *зѣвлячества* и *неуживчивости*,—опять-таки явленій весьма обыкновенныхъ въ кругу дѣтей. Съ другой стороны, вообще *безобразіе разноголосицы, несогласицы, неумѣнья дружно жить и работать вмѣстѣ*, въ обществѣ,—очень ярко рисуется въ басняхъ «Лебедь, Щука и Ракъ» и «Квартетъ»: надо, чтобы въ людяхъ съ дѣтства формировалось представленіе о необходимости единодушной общей работы: приготовленіе къ общественной жизни—существенная задача воспитанія.

Я указалъ болѣе двадцати басенъ, и полагаю, что этого достаточно для уясненія, какими баснями Крылова можно воспользоваться для благотворнаго вліянія на нравственное развитіе дѣтей. Остается еще сказать нѣсколько словъ о томъ, какъ лучше пользоваться этимъ матеріаломъ, чтобы вѣрнѣе идти къ той воспитательной цѣли, которая имѣется въ виду. Надо помнить, что въ большинствѣ басенъ дѣйствуютъ животныя, рѣже — олицетворенія неодушевленныхъ предметовъ, очень рѣдко люди. Народный животный эпосъ—вотъ матеріалъ, которымъ по преимуществу пользовались баснописцы вообще, а Крыловъ въ особенности. Но міръ животныхъ въ баснѣ совсѣмъ не то, что міръ животныхъ въ народной сказкѣ. Въ сказкѣ нѣтъ аллегоріи. Народъ въ своихъ

сказкахъ относится къ животнымъ, какъ къ существамъ разумнымъ, наивно и съ полной вѣрой вноситъ въ ихъ жизнь формы человѣческой жизни, свои обычаи, нравы и побужденія,—подобно ребенку, который также наивно видитъ въ дѣйствіяхъ животныхъ разумный смыслъ, вступаетъ въ разговоры съ собаками, кошками, голубками, по-своему объясняетъ движенія, взгляды, издаваемые ими звуки. Въ баснѣ-же, созданной не наивнымъ народнымъ творчествомъ, а только воспользовавшейся образами этого творчества, какъ матеріаломъ для поучительныхъ и сатирическихъ цѣлей, — животныя являются уже не только животными, но и олицетвореніями. Въ баснѣ поэтическая фантазія, выставляя на позоръ и осмѣяніе людскіе пороки и недостатки въ образахъ животныхъ, пользуется этими образами лишь для *обобщенія* частныхъ явленій человѣческой жизни. Каждый образъ въ баснѣ имѣетъ двойственный смыслъ: представляется животное, съ его характеристическими признаками, а сквозь него рисуется тотъ или другой человѣческій типъ. Такъ, напримѣръ, Крыловъ даетъ намъ образъ свиньи, которая до отвала наѣлась желудей и потомъ стала подрывать дубъ,—это образъ изъ міра животныхъ, схваченный мастерски со всѣми свойствами глупаго и неуклюжаго животнаго; но въ этомъ образѣ сквозитъ и также вѣрно рисуется другой—образъ пошлаго и грубаго невѣжды; или — Крыловъ даетъ образъ кудрявой болонки, которая знаетъ одну работу—ходить на заднихъ лапкахъ, но изъ за этого образа такъ и выглядываетъ гнусный типъ барскаго блюдолиза.

Очевидно, что прежде нежели вводить неразвитый дѣтскій умъ въ идеальный міръ басни, надо познакомить его съ чисто реальнымъ значеніемъ дѣйствующихъ лицъ: можно начать съ наглядной бесѣды о нравахъ и жизни тѣхъ животныхъ, которыя явятся въ баснѣ, потомъ перейти по наивному изображенію въ народныхъ сказкахъ, а наконецъ—къ баснѣ.

Пѣсни Кольцова даютъ богатый и въ высшей степени благотворный матеріалъ для чтенія въ народной школѣ, какъ по содержанію, такъ и по языку: въ нихъ сближается народный языкъ съ литературнымъ. Кольцовъ развертываетъ превосходную картину *народной жизни* и *русской природы*; онъ вноситъ въ эту картину столько чистаго, свѣтлаго чувства, что вліяніе ея на воспріимчивую душу маленькаго ученика неотразимо: его поэзія поможетъ учителю укрѣпить и осмыслить въ сельскихъ дѣтяхъ *народное чувство, любовь къ родной природѣ и свѣтлое отношеніе къ крестьянскому труду*.

Съ точки зрѣнія общечеловѣческой нравственности—нарисованная имъ картина представляетъ *идеализацію труда*; это придаетъ ей, уже помимо народно-художественныхъ достоинствъ, высокое нравственное значеніе: поэтъ не выставляетъ отвлеченной, сухой морали «о пользѣ труда въ юности», онъ прямо даетъ *почувствовать* сладость, высокое наслажденіе труда, и стихи:

„Сладокъ будетъ отдыхъ
На снопахъ тяжелыхъ",

у него являются не пустозвонной фразой, не сочиненнымъ ради поученія, а вполнѣ прочувствованнымъ, почти невольнымъ восклицаніемъ. Не слышно сухой морали и въ этомъ грустномъ, задушевномъ обращеніи:

„Что ты спишь, мужичекъ?
„Вѣдь, весна на дворѣ"...

Напротивъ, оно является такимъ естественнымъ, простымъ, не допускающимъ возраженія,—въ немъ слышится не ментерскій упрекъ за лѣность, а удивленіе передъ неестественнымъ явленіемъ и грусть о неизбѣжныхъ послѣдствіяхъ такого явленія: развѣ можно спать весной?—*это полунаивное* обращеніе такъ и подмываетъ къ работѣ, къ труду.

Отношеніе Кольцова къ природѣ, къ явленіямъ жизни въ быту русскаго земледѣльца и къ мирному земледѣльческому труду—какъ нельзя болѣе—гармонируетъ съ ясностью любящей дѣтской души; настроеніе его поэзіи такъ ясно и тепло, что должно вносить въ молодую душу гармонію, теплоту и ясное чувство спокойствія.

Весеннимъ утромъ выводитъ онъ васъ на пашню, объ руку съ пахаремъ, который *весело ладитъ борону и соху*, весело выходитъ въ поле, идетъ за сохой и дружески разговариваетъ со своей сивкой, своимъ товарищемъ въ работѣ. Вы словно видите, какъ *загорѣлась въ небѣ красавица зорька* и *выходитъ солнышко изъ большаго лѣса*; словно слышите дружескія рѣчи пахаря, обращенныя къ сивкѣ; его мысли и чувства становятся вашими. Понятнымъ становится вамъ, какъ *весело* на пашнѣ, какъ *хорошъ* этотъ честный земледѣльческій трудъ, ставшій лицомъ къ лицу съ природой, который награждаетъ своею производительностью мать земля-сырая. Нельзя не принимать близко къ сердцу честныя и простыя мечты пахаря о томъ, какъ земля вспоитъ—вскормитъ зернышко,—выйдетъ травка, *вырастетъ колосъ*, *станетъ спѣть—рядиться въ золотыя ткани*,—заблестятъ въ полѣ серпы, зазвенятъ косы — и *сладокъ будетъ отдыхъ на снопахъ тяжелыхъ*. Нельзя безъ искренняго чувства повторять и «*тихую молитву*», съ которою пахарь приступаетъ къ своему труду: «*уроди мнѣ, Боже, хлѣбъ—мое богатство*».

Въ лѣтній жаркій день, послѣ грозы, пролившейся *слезой крупною — проливнымъ дождемъ на земную грудь*, *на широкую*, поэтъ ведетъ васъ на ниву — посмотрѣть—полюбоваться, *что послалъ Господь за труды людямъ*, — онъ показываетъ вамъ рожь зернистую, которая *поднялась выше пояса и дремитъ колосомъ почти до земли*, — *вѣтерокъ по ней плыветъ — лоснится, золотой волной разбѣгается*. Послѣ такой прогулки за любящимъ руководителемъ—поэтомъ, много смысла получитъ и выразительно будетъ звучать для русскаго мальчика слово «*урожай*», поставленное въ заглавіи піесы, и теплое, благоговѣйное чувство будетъ возбуждать въ немъ «*свѣча поселянина предъ иконою Божьей Матери*».

Въ семьѣ земледѣльца поэтъ ведетъ васъ «*косить подъ корень рожь высокую*», заставляетъ прислушаться, какъ *отъ возовъ всю ночь скрыпитъ музыка*, показываетъ и результатъ напольнаго труда: *на гумнахъ, какъ князья, скирды широко сидятъ, поднявъ головы*.

Поэтъ ведетъ васъ и въ широкую степь, на Донъ: «*по набережью хороши стоятъ тамъ слободушки*», *степь раздольная далеко вокругъ широко лежитъ, ковылемъ травой разстилается*». Разбираетъ и васъ эта русская удаль, что бьетъ ключемъ и ярко слышится въ словахъ молодаго косаря, у котораго *плечо шире дѣдова*, *грудь высокая матушки*, а *на лицѣ кровь отцовская зажгла зорю красную*, и *скобкою лежатъ кудри черные*,—которому спорится все, что бы онъ ни работалъ: «*Раззудись, плечо! размахнись, рука! Ты пахни въ лицо, вѣтеръ, съ полудня! Зажужжи, коса, засверкай кругомъ! Зашуми, трава подкошенная,—поклонись, цвѣты, головой землѣ!*»

Поэтъ рисуетъ вамъ и картину нищеты, какъ послѣдствія бездѣятельности, въ крестьянскомъ быту,—печальная картина запустѣнія и разрушенія: пусто и на гумнѣ, и въ закромахъ, въ клѣтяхъ и на дворѣ—чисто, *хотъ шаромъ покатись*, и «*подъ лавкой сундукъ опрокинутъ стоитъ, и покинувшись изба—какъ старушка стоитъ*».

Онъ показываетъ вамъ и того выносливаго русака — Кузьму, котораго гнетъ мачиха—судьба, а онъ тянетъ, да *тянетъ лямку*

безъ подмоги, одинъ одинехонекъ—*батракъ и хозяинъ*; обстоятельства гнетутъ: «*то скосило градомъ, то снесло пожаромъ*»,—а ему и горя мало: «*лиха бѣда*, говоритъ, *въ землю кормилицу ржицу закинуть! а тамъ Богъ уродитъ, Микола побсобитъ собрать хлѣбецъ съ поля*». Одинъ нравственный принципъ его поддерживаетъ; но онъ не съумѣлъ бы вамъ и сказать этого принципа, живущаго въ глубинѣ его души; этотъ великій принципъ его выдаетъ намъ поэтъ — выразитель народныхъ думъ и чувствъ: «*вѣруй силамъ души, да могучимъ плечамъ*!» «*не родись въ сорочкѣ, не родись талантливъ,—родись терпѣливымъ и на все готовымъ!*»

Ведетъ васъ поэтъ и слѣдомъ за зажиточнымъ крестьяниномъ *со двора и гумна, по дорожкѣ большой, по селамъ, городамъ, по торговымъ людямъ;* показываетъ, какъ *зима въ теплой шубѣ идетъ*, и земледѣльцы, окончивъ свой годовой трудъ, *хлѣбъ везутъ, продаютъ, собираютъ казну, бражку ковшичкомъ пьютъ*: это уже полное торжество труда, соединеннаго съ удачей. Для лучшаго знакомства съ нимъ, поэтъ вводитъ васъ, наконецъ, на крестьянскую пирушку, рисуя народное довольство, хлѣбосольство и веселье, какъ результатъ труда и удачи, или, говоря словами Кольцова, помощи «Бога и Миколы». Тутъ — *бахрамой, кисеей принаряжена, молодая жена чернобровая обходитъ подругъ съ поцѣлуями, разноситъ гостямъ чашу горькаго*; тутъ хозяинъ угощаетъ *брагой хмѣльною изъ ковшей вырѣзныхъ*, а *хозяйская дочь, съ лаской дѣвичьей* обноситъ медомъ сотенымъ; тутъ гости *пьютъ и ѣдятъ, рѣчи гуторятъ — про хлѣба, про покосъ, про старинушку,—забавляются отъ вечерней зари до полуночи*».

Вся эта картина, или, вѣрнѣе, этотъ рядъ картинъ превосходно воспроизводитъ идеальную сторону русской природы и трудовой жизни русскаго земледѣльца, симпатичныя черты его характера и живую связь его съ природой. Она представляетъ яркое и художественное выраженіе народныхъ идеаловъ, которые массой сознаются только смутно, а Кольцовымъ совершенно выяснены и воплощены въ яркихъ и живыхъ образахъ, какъ сильнымъ поэтомъ—художникомъ, живо чувствующимъ свою связь съ родиной, ея природой и жизнью. Здѣсь намъ представляется поэтъ, который *органически* любитъ свою родину-*мать* — не по принципу, не для показа, а потому, что онъ *сынъ* ея и не можетъ не любить своей родной матери, какъ не можетъ не любить самаго себя,— который совершенно ясно понимаетъ и видитъ ея свѣтлыя стороны, умѣетъ выслѣдить въ жизни родины и творчески воспроизвести то, что составляетъ ея сущность, душу и красоту, которую понимать можетъ только русскій человѣкъ, а выразить со всею полнотою и прелестью только сильный народный поэтъ. Въ этой картинѣ то дорого, что вся она облита теплымъ и свѣтлымъ колоритомъ, вызывая въ русскомъ человѣкѣ то невыразимо сладостное чувство, которое вызывается воспоминаніемъ о родинѣ въ каждомъ человѣкѣ, къ какой-бы націи онъ ни принадлежалъ, если только не порвана нравственная связь его съ родиной. Дорого это свѣтлое чувство неподогрѣтой любви, которая придаетъ картинѣ особенную, чисто народную прелесть и красоту, дрожитъ и бьется въ каждомъ стихѣ и—легко, незамѣтно переходитъ въ душу читателя, заражая его собой и подчиняя себѣ. Изученіе этой свѣтлой картины должно производить самое благопріятное вліяніе на молодую русскую натуру, какъ вообще на ея нравственное развитіе, такъ въ особенности на укрѣпленіе въ ней народныхъ началъ.

Выборъ піесъ не великъ: всего *десять—двѣнадцать* стихотвореній, но всѣ они вмѣстѣ составляютъ лирическую поэму—высоконравственную съ общечеловѣческой точки зрѣнія, совершенно понятную, по своей простотѣ, для русскихъ людей всѣхъ состояній и возрастовъ,—не только рисующую природу и жизнь, но и объясняющую ея смыслъ и сущность.—Отступленіе о Крыловѣ и Кольцовѣ я считалъ полезнымъ потому, что вообще русская литература не особенно богата поэтическимъ матеріаломъ для дѣтскаго и народнаго чтенія. Обращаюсь къ изложенію классныхъ работъ по объяснительному чтенію. При изученіи поэтическихъ произведеній, также слѣдуетъ время отъ времени занимать учениковъ составленіемъ обстоятельнаго плана въ той же формѣ, какъ составляются планы прозаическихъ сочиненій. Въ видѣ образчика, привожу два такихъ плана.

«Щука и Котъ».

(Планъ).

I. Разсказъ о томъ, какъ щука вздумала охотиться за мышами.

А. Сообщеніе самого факта.

Б. Предположенія разсказчика по поводу факта.

В. Дѣйствія щуки для достиженія цѣли.

II. Разговоръ щуки и кота.

А. Рѣчь кота.

1) Сомнѣніе его.
2) Предостереженіе.
3) Пословица.

Б. Рѣчь щуки.

1) Она отвергаетъ предостереженіе.
2) Удивляется сомнѣнію кота.
3) Выражаетъ самоувѣренность.

В. Слова кота.

1) Согласіе его.
2) Желаніе успѣха.

III. Описаніе охоты.

А. Приготовленія.

Б. Охота кота.

В. Положеніе щуки.

Г. Помощь кота щукѣ.

IY. Обращеніе сочинителя къ щукѣ, чтобы она впередъ не ходила за мышами.

«Ласточки», стихотвореніе Майкова.

(Планъ).

I. Описаніе сада осенью.

1) Перемѣна, замѣченная въ саду.
2) Общій видъ сада.
8) Кустъ настурцій.

II. Чувство сочинителя.

1) Общее выраженіе чувства.
2) Предметы и явленія, раздражающія сочинителя.
3) Гнѣздо ласточекъ надъ окномъ. III. Воспоминаніе сочинителя.
1) Постройка гнѣзда.
2) Выводки.
3) Отлетъ ласточекъ.

IY, Желаніе сочинителя: онъ желаетъ быть свободнымъ—какъ ласточки.

На *практическіе выводы* наводятъ не только статьи съ чисто-реальнымъ содержаніемъ, но и многія изъ басенъ. Для примѣра—укажу хоть басню «Мотъ и Ласточка». Прочитавъ ее и объяснивъ отдѣльныя слова и выраженія, дѣти сперва могутъ упражняться въ пересказѣ содержанія—подробномъ, сокращенномъ и сжатомъ

въ нѣсколько фразъ, изъ которыхъ каждая соотвѣтствуетъ извѣстной части басни.

— Молодой человѣкъ прокутилъ все, что ему досталось по наслѣдству,—сберегъ только шубу. Увидѣвъ ласточку, онъ заключилъ, что настаетъ весна, и шубу спустилъ. Но весна не пришла, начались морозы, ранняя ласточка замерзла, и молодому человѣку пришлось плохо.—Потомъ учитель вопросами наводитъ на раскрытіе смысла. — Почему мотъ рѣшилъ, что весна приходитъ? Можетъ ли прилетъ ласточекъ быть примѣтою приближенія весны? Оправдалось ли предположеніе мота? Много ли видѣлъ онъ ласточекъ? Отчего же его предположеніе не оправдалось? Слѣдовательно—какое условіе необходимо, чтобы выводъ былъ вѣренъ?—Вотъ мы разсматривали кошку сѣраго цвѣта, — ну, и выведемъ, что всѣ кошки сѣраго цвѣта: вѣренъ ли такой выводъ? Отчего онъ не вѣренъ? А вотъ мы видѣли много лошадей, и у всѣхъ видѣли длинный волосяной хвостъ: вѣренъ выводъ? А какъ же, — вонъ у сосѣда лошадь безъ хвоста? — Почему этотъ случайный признакъ лошади сосѣда не противорѣчитъ нашему выводу? Отчего нашъ выводъ вышелъ вѣренъ?

Такъ, басня «Чижъ и Соловей» (Хмницера) даетъ практическій выводъ, что нельзя судить о людяхъ по наружности; басня «Крестьянинъ и топоръ»—что нечего винить вещь, если не умѣешь ею пользоваться; басня «Мартышка и очки»—что прежде, чѣмъ судить о полезности или безполезности вещи,—надо узнать ея употребленіе; басня «Демьянова уха»—что всему есть мѣра; басня «Щука и Котъ»—что надо выбирать трудъ сознательно, то-есть понимая—въ чемъ онъ состоитъ и соотвѣтствуетъ-ли нашимъ способностямъ.

— Статьи прозаическія, съ реальнымъ содержаніемъ, могутъ приводить къ *практическимъ выводамъ*—съ болѣе частнымъ, узкимъ характеромъ; но важно, чтобы не въ статьѣ содержался рядъ полезныхъ рецептовъ, а чтобы изъ статьи, изъ фактовъ, излагаемыхъ въ ней, послѣдовательно можно было сдѣлать выводы, практическое приложеніе. Напримѣръ, статья о почвахъ и составѣ ихъ, о хлѣбныхъ растеніяхъ и питаніи ихъ—могутъ дать матерьялъ для практическихъ выводовъ о томъ, гдѣ какой хлѣбъ лучше сѣять, какую систему хозяйства вести, какъ пахать и т. п. Здѣсь важно не столько то, что ученики пріобрѣтутъ практическія знанія по земледѣлію, сколько то, что они поймутъ, что такое практическое примѣненіе знаній, добываемыхъ наблюденіями и чтеніемъ.

Въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ находится *заучиваніе наизусть*.

Едва-ли можно отрицать пользу этого занятія, если имѣть въ виду, что—оно развиваетъ память, обогащаетъ рѣчь дѣтей словами и оборотами, да при этомъ еще доставляетъ имъ большое удовольствіе. Но, съ другой стороны, полезность его обусловливается вопросами: что выбирается для заучиванія? когда и какъ производится заучиваніе? Первое условіе, чтобы заучиваемый матерьялъ стоилъ того, чтобъ его заучивать: онъ долженъ представлять собою дѣйствительно образцовое произведеніе, по содержанію и формѣ. Можно избирать для этого и прозаическіе отрывки небольшаго объема, лишь бы они были вполнѣ художественны, каковы описанія природы Аксакова: «Воды», «Лѣсъ», «Лебедь» и проч.—изъ «Записокъ Оренбургскаго охотника», помѣщенныя почти во всякой христоматіи. Изъ стихотвореній самый лучшій матерьялъ для этой цѣли – прежде всего Кольцовъ, какъ по содержанію его поэзіи, такъ и по стиху, сближающему литературно-книжный языкъ съ народнымъ; затѣмъ басни Крылова и тѣ изъ произведеній Пушкина, поэтическіе образы которыхъ не выходятъ изъ сферы понятій, доступныхъ ученикамъ народной школы; наконецъ, изъ новѣйшихъ поэтовъ—стихотворенія Никитина, Мея, Майкова, Некрасова, въ которыхъ главную роль играетъ поэтическое воспроизведеніе русской природы и народнаго быта, какъ отрывки изъ «Мороза», изъ «Крестьянскихъ дѣтей», изъ «Коробейниковъ», изъ «Кулака» и подражаній Кольцову. Христоматія при «Дѣтскомъ мірѣ» и «Книга для чтенія» г. Водовозова даютъ не мало матерьяла для разучиванія. Второе условіе—чтобы пьеса, выбранная для заучиванія, была предварительно прочитана и объяснена, т. е. совершенно понята учениками въ частяхъ и въ цѣломъ, и чтобы она нравилась имъ, а процессъ заучиванія былъ, по возможности, облегченъ. Для послѣдней цѣли, т. е. для облегченія процесса, можно въ теченіе перваго года ограничиться заучиваніемъ *изъ класса*, со словъ учителя,—небольшихъ художественныхъ пьесъ, въ связи съ наглядными обученіемъ или съ прочитанной статьей. Когда стихотвореніе прочитано и объяснено, учитель говоритъ первое предложеніе и катехизируетъ его,—оно врѣзывается въ воспріимчивую память дѣтей, которыя потомъ охотно повторяютъ его *по одиночкѣ* и *хоромъ;* потомъ учитель повторяетъ первое предложеніе, прибавляя другое и катихизируя его,—дѣти повторяютъ—сперва новое предложеніе, потомъ—оба вмѣстѣ; учитель переходитъ къ третьему предложенію и т. д. Такихъ коротенькихъ и вполнѣ художественныхъ пьесъ можно найти не мало въ книгахъ Ушинскаго и Водовозова. При такомъ способѣ заучиванія, дѣти не только легко запоминаютъ предложеніе за предложеніемъ, но и усвоиваютъ манеру и выразительность чтенія отъ учителя, научаются выученное говорить сознательно и выразительно.—Позже, когда дѣти значительно разовьются, будутъ порядочно владѣть языкомъ, пріобрѣтутъ запасъ словъ,—можно заучиванію изрѣдка давать и такую форму: учитель вопросами наводитъ дѣтей на составленіе предложеній,—тогда они заучиваютъ какъ бы свое собственное сочиненіе, и рабата становится еще плодотворнѣе.

Напримѣръ, учитель ведетъ съ учениками такую бесѣду: Какое теперь время года?—Лѣто.—Всегда ли лѣтомъ бываетъ такъ ясно, какъ теперь?—Нѣтъ,—иногда бываетъ дождь?—Не замѣчали ли вы—что иногда бываетъ на небѣ послѣ дождя?—Радуга.—А бываетъ ли такъ, чтобы въ одно время—и радуга сіяла, и солнышко играло?—Какъ же это бываетъ: въ одной и той же сторонѣ—и радуга сіяетъ, и солнышко играетъ?—Значитъ—если слѣва радуга сіяетъ, то—справа?...—Ну, представимъ же себѣ, что все это происходитъ теперь передъ нашими глазами: какъ объ этомъ сказать?—*Слѣва радуга сіяетъ, справа солнышко играетъ.*—А отъ дождя при этомъ остаются какіе нибудь слѣды?—Остаются капли.—Замѣтны онѣ? При солнышкѣ онѣ замѣтны, или безъ солнышка?—При солнышкѣ онѣ блещутъ.—Блещутъ капли какія? Онѣ отъ *дождя* остались, значитъ—какія?—*Блещутъ капли дождевыя.*—Прибавимъ же это къ тому, что мы сочинили о радугѣ и о солнышкѣ.—*Слѣва радуга сіяетъ, справа солнышко играетъ, блещутъ капли дождевыя.*—А что, въ садикѣ у насъ послѣ дождя—лучше, или хуже? Чѣмъ же лучше—для зрѣнія, для обонянія, для слуха? Какъ придешь въ нашъ садикъ послѣ дождя,—что прежде всего пріятно поражается—зрѣніе, обоняніе, слухъ?—Что же испытываетъ наше обоняніе?—Садикъ нашъ хорошо пахнетъ, иначе—благоухаетъ. Повтори, какъ мы сказали о садикѣ нашемъ?—*Садикъ нашъ благоухаетъ.*—А слухъ чѣмъ поражается?—Какая птица поетъ лучше всѣхъ?—Какъ соловья называютъ ласково?—Соловушка, соловейко.—Что же дѣлаетъ въ садикѣ соловейко?—*Соловейко распѣваетъ;* а самъ—куда спрятался, такъ что его не видно?—*Въ вѣтви спрятался,*—въ какія вѣтви, если его не видно въ вѣтвяхъ?—Въ густыя. Скажемъ же все о соловейкѣ: *соловейко распѣваетъ, въ вѣтви спрятался густыя.*—Повторимъ все, что мы сочинили о

садикѣ нашемъ и о соловейкѣ.—Повторимъ хоромъ все, что мы сочинили о лѣтней погодѣ послѣ дожда:

Слѣва радуга сіяетъ,
Справа солнышко играетъ,
Блещутъ капли дождевыя.
Садикъ нашъ благоухаетъ,
Соловейко распѣваетъ,
Въ вѣтви спрятался густыя.... и т. д.

Такое сочиненіе уже сочиненныхъ піесъ дѣти очень любятъ, а между тѣмъ оно представляетъ хорошее упражненіе въ языкѣ.

XV.

Письменныя работы.

Совмѣстное обученіе чтенію и письму.—Рисованіе по клѣткамъ.—Элементы и буквы.—Сидѣніе и держаніе пера.—Графическая сѣтка.—Тактированіе.—Писаніе въ связи съ первымъ чтеніемъ.—Звуковая диктовка и списываніе.—Изложеніе прочитаннаго. — Диктантъ. — Формы и содержаніе самостоятельныхъ письменныхъ работъ.—Способы исправленія письменныхъ работъ [1]).

Такъ какъ я предпочитаю совмѣстное обученіе чтенію и письму, то письменныя работы, по моему мнѣнію, должны сопровождать постоянно и безпрерывно все школьное обученіе, отъ начала до конца. Способъ соединенія письма съ чтеніемъ въ первоначальномъ обученіи предлагается во многихъ руководствахъ и на практикѣ примѣняется довольно часто, но вотъ что не рѣдко опускается при этомъ изъ виду: необходимость, соединяя письмо съ чтеніемъ, съ первыхъ-же шаговъ обращать вниманіе на возможную правильность и красоту письма съ внѣшней стороны, на сознательность его и на постепенное пріобрѣтеніе навыка въ правописаніи. Многіе все это на первыхъ порахъ считаютъ излишнимъ: откладываютъ заботу о внѣшней правильности и красотѣ до того времени, когда письмо можетъ сдѣлаться особымъ, самостоятельнымъ занятіемъ, подъ именемъ *чистописанія;* сознательное письмо считаютъ занятіемъ совершенно отдѣльнымъ отъ чистописанія, которое ограничиваютъ копированіемъ прописей, безъ смысла и пониманія, т. е. считаютъ занятіемъ чисто механическимъ; наконецъ, обученіе правописанію признаютъ преждевременнымъ дѣломъ до того времени, когда можно объяснять дѣтямъ правила правописанія. Въ сущности, такое откладываніе ничего не можетъ принести, кромѣ вреда. И удовлетворительная внѣшность, и сознательность, и правильность письма со стороны правописанія—въ значительной степени зависятъ отъ привычки,—слѣдовательно, и то, и другое, и третье должно быть пріобрѣтаемо постепенно—съ того самаго времени, какъ начинается письмо,—иначе дѣти будутъ пріобрѣтать противоположныя привычки, отъ которыхъ придется отучать ихъ, что, какъ уже нѣсколько разъ было замѣчено, или очень трудно, или вовсе недостижимо. На дѣлѣ такъ и бываетъ очень часто: дѣти или привыкаютъ писать не буквы, а каракульки, которыхъ почти невозможно разобрать, или втягиваются въ безсмысленную копировку,—и для нихъ утрачивается основное значеніе письма, какъ орудія сознательной дѣятельности человѣка, какъ выраженія того, что человѣкъ думаетъ и говоритъ; или такъ пріучаются къ безграмотному письму, что потомъ не помогутъ никакія упражненія въ чистописаніи, никакія правила правописанія. Итакъ, основнымъ правиломъ по отношенію къ письменнымъ работамъ въ обученіи слѣдуетъ поставить: *постоянное, неуклонное, послѣдовательное стремленіе, чтобы дѣти пріучались писать съ перваго-же шага: —во-первыхъ, хорошо съ внѣшней стороны, т. е. правильно, красиво, четко; во-вторыхъ, сознательно, вполнѣ разумѣя, что и для чего пишутъ; въ-третьихъ грамотно, съ перваго раза—и въ продолженіе всего учебнаго курса привыкая къ мысли, что удовлетворительно вполнѣ только грамотное письмо.*

Какъ навыкъ грамотнаго письма закрѣпляется грамматическими знаніями — объ этомъ скажу, когда найдетъ рѣчь о грамматическихъ занятіяхъ.

Я уже говорилъ разъ, что занятія, подготовляющія дѣтей къ письму, т. е. съ перомъ, карандашомъ или грифелемъ въ рукѣ, надо начинать прежде, нежели дѣти узнали хоть одну букву. Подготовляя къ письму, эта работа вмѣстѣ съ тѣмъ вноситъ разнообразіе въ занятія и удовлетворяетъ естественной наклонности дѣтей къ работѣ, которая обыкновенно обнаруживается уже въ самыхъ маленькихъ дѣтяхъ тѣмъ, что они жадно хватаются за уголь, мѣлъ, карандашъ, чертятъ и рисуютъ на стѣнахъ, на столахъ, на клочкахъ бумаги. Надобно воспользоваться этой наклонностью дѣтей, дать ей должное направленіе. Вотъ школа и

[1]) Сюда относятся приложенія № 2, 3, и 4: рисованіе по клѣткамъ, элементы и буквы, линовка.

начинаетъ дѣло *рисованіемъ по клѣточкамъ*, о которомъ уже было говорено мною, въ одной изъ первыхъ бесѣдъ. Здѣсь прибавлю только, что эту работу, а затѣмъ и первыя упражненія въ письмѣ—можно вести на грифельныхъ доскахъ; это имѣетъ значеніе въ экономическомъ отношеніи. Народная школа должна заботиться всѣми мѣрами сдѣлать для дѣтей на *меньшую* сумму какъ возможно *больше;* всякая экономія, лишь-бы она не была во вредъ,—выигрышъ для школы. Если дешевле будутъ обходиться матерьялы для письма,—можно будетъ пріобрѣсти болѣе пособій для наглядnаго обученія, больше купить книгъ:—были-бы деньги, а полезное употребленіе для нихъ въ школѣ всегда найдется, и потому сбереженіе всякой копѣйки, даже при хорошихъ средствахъ, не будетъ лишнимъ; а наши народныя школы не могутъ похвалиться излишествомъ средствъ. Употребленіе грифельныхъ досокъ до тѣхъ поръ, пока дѣти не научатся экономно и осторожно обращаться съ бумагой, перьями, карандашами, чернилами, дастъ экономію, которою пренебрегать не слѣдуетъ—тѣмъ больше, что въ послѣднее время приготовленіе искусственныхъ грифельныхъ досокъ доведено до поразительной дешевизны. Такъ, начальство военно-учебныхъ заведеній опубликовало въ 1870 году способъ приготовленія досокъ, которыя обойдутся не дороже 3 к. за экземпляръ; редакція журнала «Семья и Школа» постоянно публикуетъ о дешевыхъ грифельныхъ доскахъ приготовленія Л. Фоссъ (Юл. Ив. Симашко); имѣются также весьма дешевыя грифельныя доски въ московской «Дѣтской и Педагогической библіотекѣ» (Н. А. Соковнина). Правда, что между писаніемъ грифелемъ и писаніемъ перомъ есть нѣкоторая, впрочемъ не особенно рѣзкая, разница; но зато, по совершенно вѣрному замѣчанію г. Миропольскаго, письмо на доскѣ гораздо легче для начинающихъ, и требуетъ меньшаго напряженія отъ слабой руки ребенка. Впрочемъ, есть возможность соединить условіе дешевизны съ писаніемъ перомъ. Для этого баронъ Н. А. Корфъ рекомендуетъ особый способъ приготовленія дешевыхъ досокъ, на которыхъ пишутъ перомъ,—изобрѣтенный священникомъ Александр. уѣзда, Екатеринославской губерніи, Агапіевымъ.

«Взявъ листъ обыкновенной писчей бумаги, намазать одну сторону его обыкновенными чернилами, при помощи куска ваты, омоченной въ чернила,—наблюдая при этомъ, чтобы отъ слишкомъ сильнаго тренія не испортить ворса бумаги, не сдѣлать ее шероховатою. Такимъ образомъ намазанный листъ просушить и затѣмъ

вновь покрыть слоемъ чернилъ туже самую сторону листа. Когда бумага получитъ густый черный цвѣтъ и совершенно просохнетъ, нагрѣть утюгъ, на горящемъ утюгѣ распускать воскъ, и затѣмъ навощенною стороною горячаго утюга гладить бумагу—не съ черной стороны, а съ неокрашенной. Воскъ пройдетъ сквозь бумагу и на ту сторону листа, которую окрасили чернилами, придастъ той сторонѣ глянецъ и способность нѣкоторое время не портиться отъ влаги. Послѣ описаннаго приготовленія—черная сторона бумаги будетъ нѣсколько масляниста, что исчезнетъ, если ее нѣсколько потереть суконкой. На черной сторонѣ бумаги можно линевать заостренной палочкой или просто ногтемъ; писать на ней перомъ, обмакивая его въ растворъ воды съ мѣломъ или бѣлой глиной, т. е. въ бѣлыя чернила; написанное такимъ образомъ быстро сохнетъ и стирается мокрою тряпочкою, какъ съ аспидной доски; одинъ листъ такой бумаги служитъ около двухъ мѣсяцевъ, при ежедневномъ употребленіи». Приготовленіемъ такихъ листовъ—досокъ могутъ заниматься сами дѣти, по крайней мѣрѣ тою частью работы, которая удобна для этого. Умѣнье приготовить такую доску будетъ весьма и весьма пригодно имъ въ жизни. Московская «Дѣтская и Педагогическая библіотека» рекомендуетъ преподавателямъ домашній способъ приготовленія обыкновенныхъ грифельныхъ досокъ изъ сахарной бумаги и мази, состоящей изъ смѣси глины, мелкаго песку, извести, сажи и варенаго постнаго масла.

Приготовительныя занятія должны сообщить дѣтямъ пониманіе *терминовъ*, употребляемыхъ при обученіи письму: вверхъ, внизъ, вправо, влѣво, черта отвѣсная, лежневая, наклонная, рука лѣвая и правая, названія частей тѣла, участвующихъ въ письмѣ, и т. п. Съ другой стороны, въ это-же время слѣдуетъ сообщить дѣтямъ умѣнье *правильно сидѣть*, *правильно держать доску* или тетрадь, *правильно держать перо*, карандашъ или грифель; потомъ, эти необходимыя умѣнья, подъ наблюденіемъ учителя, при послѣдовательности требованій, должны перейти въ привычку. Учитель опять таки долженъ помнить, что отъ привычекъ дѣти отвыкаютъ съ большимъ трудомъ и что это отученіе бываетъ для нихъ источникомъ большихъ страданій: отъ его внимательности, настойчивости и послѣдовательности въ требованіяхъ зависитъ, чтобы дѣти избѣгли этихъ страданій, усвоивъ съ перваго раза хорошія привычки.—*Дѣти должны сидѣть* во время писанія такъ, чтобы положеніе ихъ не противорѣчило гигіеническимъ условіямъ и было удобно для писанія: ненормальность положенія является—и при-

чиною важныхъ болѣзненныхъ разстройствъ организма, какъ искривленіе позвоночнаго столба и близорукость, и причиною дурнаго письма. Дѣти должны сидѣть прямо, не наваливаясь грудью на столъ, твердо опираясь ногами въ полъ и нѣсколько выдвинувъ впередъ лѣвую ногу; руки должны по локоть лежать на столѣ такъ, чтобы правая упиралась въ доску стола сочлененіемъ локтя, а лѣвая покоилась всей своей тяжестью, такъ какъ для нея нужна лишь подвижность кисти, для придерживанія тетради или доски. *Доску или тетрадь* удобнѣе положить на-кось, съ отклоненіемъ влѣво не болѣе 45°: потребность такого отклоненія объясняется естественнымъ движеніемъ правой руки,—опирающейся на локтевое сочлененіе, и требованіе нѣкоторыхъ учителей, чтобы тетрадь лежала параллельно нижнему краю стола, нельзя признать естественнымъ. *Грифель, карандашъ, перо* слѣдуетъ держать такъ: подпирать снизу среднимъ пальцемъ, сверху на него положить свободно вытянутый указательный, а большимъ поддерживать съ лѣвой стороны; безымянный палецъ нѣсколько пригибается внутрь, а мизинецъ касается тетради ногтевою частью перваго сустава; при этомъ кисть руки отнюдь не должна лежать на доскѣ или тетрадкѣ, чтобы вся рука свободно ходила около локтеваго сочлененія, и ребенокъ писалъ-бы не пальцами, а всей рукой; наклонъ орудія письма къ поверхности, на которой пишутъ, не долженъ быть болѣе 45°.

При письмѣ перомъ слѣдуетъ еще имѣть въ виду, чтобы перо ходило по бумагѣ отнюдь не бокомъ, для чего необходимо, чтобы у дѣтей были хорошія, правильныя перья, съ равными ножками. Обычай покупать дѣтямъ дурныя перья и дурную бумагу можетъ быть извиняемъ только крайностью: онъ вредно отзывается на почеркѣ и вообще на письмѣ, препятствуя его свободѣ, естественности, правильности, а вмѣстѣ съ тѣмъ красотѣ и четкости. Здѣсь экономія была-бы безразсудствомъ, потому что она будетъ вредить.

Я предпочитаю *стальныя перья* гусинымъ, потому что послѣднія требуютъ хорошей очинки, весьма трудной и много отнимающей времени, а для образованія почерка употребленіе тѣхъ или другихъ перьевъ—безразлично; предубѣжденіе, будто стальныя перья портятъ почеркъ, сложилось отъ односторонняго наблюденія при замѣнѣ стальныхъ перьевъ гусиными для людей, привыкшихъ къ первымъ:—очевидно, что здѣсь сила не въ перьяхъ, а въ привычкѣ.

Гораздо ближе къ письму стоитъ *вторая ступень подготовительныхъ занятій*, которыя, какъ уже извѣстно намъ, начинаются одновременно съ изученіемъ звуковаго состава словъ: это писаніе *элементовъ*. Нѣкоторые педагоги предпосылаютъ этому писанію еще рядъ предварительныхъ упражненій, приспособленныхъ къ развитію руки и пріученію ея къ движеніямъ въ извѣстныхъ направленіяхъ. Я полагаю, что эти упражненія можно соединить съ писаніемъ элементовъ, если послѣднее занятіе вести методически и не спѣша. Для писанія элементовъ—доски или тетради дѣтей должны быть заблаговременно правильно разграфлены, если хотятъ, чтобы *графическая сѣтка* достигла своей цѣли. Точно также должна быть награфлена большая классная доска, на которой будетъ писать учитель. Наиболѣе употребительный способъ линеванія слѣдующій: линуютъ страницу обыкновеннымъ способомъ, горизонтальными линіями, посредствомъ четырехгранной линейки, каждая грань которой не шире $^3/_8$ дюйма; потомъ отмѣчаютъ на двухъ графахъ по квадрату, одинъ надъ другимъ, и пересѣкаютъ эти два квадрата діагиналью изъ праваго верхняго угла въ лѣвый нижній: параллельно этой діагонали проводятъ наклонныя линіи черезъ всю страницу, опять таки употребляя для этого четырехгранную линейку, каждая грань которой ровняется въ ширину приблизительно $^1/_8$ дюйма. При помощи двухъ линеекъ—эта линевка производится правильно и довольно быстро. Можно также, вмѣсто линеекъ, употреблять деревянные транспоранты, т. е. рамки съ укрѣпленными въ нихъ линейками. Есть способъ графленія, вовсе избѣгающій косой линевки, которая замѣняется простой квадратной сѣткой, при чемъ наклонъ линій опредѣляется такъ: верхняя точка линіи выходитъ изъ праваго угла, а нижняя приходится въ средину основанія квадрата, или верхняя точка линіи выходитъ изъ средины верхней черты, а нижняя приходится въ лѣвый уголъ, наклонъ линій будетъ какъ разъ удовлетворителенъ: а выгода такой графической сѣтки въ томъ, что отъ нея переходъ къ письму по линейкамъ безъ сѣтки гораздо естественнѣе, легче: квадратная сѣтка даетъ достаточное указаніе для опредѣленія наклоненія буквъ, но при этомъ требуетъ отъ дѣтей болѣе самостоятельности, тогда какъ при наклонныхъ линіяхъ эта самостоятельность движеній руки не упражняется, а слѣдовательно и не развивается. Но этотъ способъ линевки требуетъ, по крайней мѣрѣ на первое время, большаго вниманія со стороны учителя, что, при

одновременной работѣ съ нѣсколькими группами и при многолюдствѣ класса, весьма затруднительно.

Излагая въ XI бесѣдѣ постепенный ходъ обученія грамотѣ, я говорилъ, что писаніе элементовъ идетъ параллельно съ звуковыми упражненіями, такъ что нѣкоторые изъ нихъ предлагаются дѣтямъ уже прямо, какъ изображенія знакомыхъ звуковъ.

Прежде всего пишутъ *палочку съ волосной чертой*, единицу. Учитель велитъ дѣтямъ достать доски.—Смотрите, дѣти, что я буду дѣлать:—*разъ*! — Проводитъ волосную черту изъ нижняго лѣваго угла крайняго квадрата въ верхній правый уголъ и палочку, съ нажимомъ, въ срединѣ основанія квадрата [1]). — Это палочка съ тонкимъ отчеркомъ. Какъ я написалъ ее? Съ чего я началъ: съ палочки, или съ отчерка? — Да, съ отчерка; *я* провелъ отчеркъ снизу вверхъ, изъ одного угла клѣтки въ другой. Что написалъ я потомъ?—Да, потомъ я написалъ палочку: я провелъ ее сверху внизъ, изъ верхняго праваго угла въ средину между нижними углами. Я провелъ отчеркъ и палочку такъ скоро: пока говорилъ—*разъ*. Вотъ посмотрите, я еще буду писать: разъ!—Что я написалъ? Изъ какихъ частей состоитъ эта палочка? Какъ я писалъ ее?—Откуда я провелъ отчеркъ и куда?—Откуда провелъ палочку и куда?—Попробуйте теперь вы написать на своихъ доскахъ, какъ я писалъ на классной доскѣ. Сядьте же хорошо. Положите доски, какъ слѣдуетъ. Возьмите грифеля. Я буду говорить *разъ*, а вы будете писать. — Что ты будешь писать, пока я буду говорить разъ? Откуда и куда поведешь отчеркъ? Откуда поведешь палочку и куда?—Смотрите—я еще разъ напишу на классной доскѣ: разъ! Приготовьтесь: разъ!—Посмотримъ, что вы написали. — Теперь я буду писать одну палочку за другой,—положите грифеля и смотрите: разъ! разъ! разъ!—Какъ я писалъ одну палочку за другой? Теперь вы будете писать одну палочку за другой, какъ писалъ ихъ я.—Какъ надо ихъ писать?—Чѣмъ соединять?—Пишите-же: разъ! разъ!—Когда дѣти освоились съ сущностью такта, учитель предлагаетъ считать имъ самимъ, по очереди, а иногда и хоромъ.

Такимъ образомъ, во время звуковыхъ упражненій, дѣти пишутъ поочередно всѣ элементы, которые были уже показаны мною при изложеніи обученія грамотѣ: черту съ закругленіемъ вверху и черту съ закругленіемъ вверху и внизу, соединеніе которыхъ образуетъ букву *п*; овалъ съ нажимомъ слѣва, образующій букву *о*; овалъ съ нажимомъ справа, какъ часть нѣкоторыхъ прописныхъ буквъ; палочку съ закругленіемъ внизу, удвоеніе которой образуетъ букву *и*; двузгибистую черту, образующую букву *г*; овалъ въ соединеніи съ палочкой, т. е. букву *а*; петлю, образующую букву *е*; длинную черту буквы *у*; первую черту прописныхъ буквъ Б, В, Г.

По мѣрѣ того, какъ въ писаніе вводятся новые элементы, дѣти пишутъ ихъ не только поодиночкѣ, по-строчно, но и въ связи, чередуя и соединяя, и такимъ образомъ составляя слоги и слова: папа, гага, го-го-го, гопя и т. п.

Письмо *тактическое*, по счету,—чередуется съ простымъ; считаютъ—то самъ учитель, то дѣти—поочередно, или хоромъ.

При повтореніи звуковыхъ упражненій и ознакомленіи съ азбукой, дѣти мало-по-малу знакомятся съ начертаніями всѣхъ буквъ. Здѣсь уже начинается письмо въ собственномъ смыслѣ,—то были подготовительныя занятія.—Разсмотрѣли дѣти *осу*, разсмотрѣли и слово *оса*, научились и читать слово *оса*.

— Теперь достаньте доски,—говоритъ учитель: я научу васъ писать слово *оса*.—Сколько звуковъ въ этомъ словѣ? Какой первый? Какой второй? Какой третій? Сколько буквъ нужно, чтобы написать слово *оса*? Какой звукъ должна изображать первая буква? вторая? третья? — Какія буквы изъ этихъ мы умѣемъ писать?—Дѣти умѣютъ писать *о* и *а*, такъ какъ эти буквы введены въ писаніе элементовъ.—Какой буквы мы не умѣемъ писать? На которомъ мѣстѣ надо ее написать? А какую букву надо написать на 3-мъ мѣстѣ? А какую на первомъ? Какую на 2-мъ? — Смотрите-же, — я покажу вамъ, какъ писать букву, изображающую звукъ *с*.—Пишетъ въ два пріема: *разъ*—волосная черта вверхъ съ нажимомъ на концѣ; *два*—полуовалъ внизъ. — Во сколько пріемовъ я писалъ букву *с*? Что написалъ по слову *разъ*? Что по слову *два*? Пишите вы у себя эту букву: разъ, два! — Считайте сами и пишите.—Хорошо. Теперь я напишу все слово *оса*. — Какую букву я написалъ прежде всего? Какую потомъ? Какую еще? Отрывалъ-ли я руку—написавши первую букву? (Нѣтъ). Отрывалъ-ли руку—написавши вторую букву? Чѣмъ я соединялъ буквы? (Отчеркомъ). Теперь вы будете писать слово *оса*.—Какую ты букву напишешь на первомъ мѣстѣ? Какую на второмъ? Какую на третьемъ? Отдѣльно будешь писать каждую букву,—отрывая руку, или нѣтъ? Чѣмъ будешь соединять буквы? — Хорошо. Ну, пишите, я буду считать. Посмотримъ, что вы написали. Послѣ этого дѣти пишутъ новую

[1]) Предполагается *квадратная* линевка. Какъ примѣнить эти пріемы къ *косой* линевкѣ — понятно безъ всякихъ особыхъ объясненій.

букву въ сочетаніяхъ съ прежними, повторяя старое и упражняясь въ письмѣ.—По мѣрѣ того, какъ увеличивается число извѣстныхъ буквъ, писаніе становится все содержательнѣе и интереснѣе. Наконецъ, начинаются умственно-словесныя письменныя работы. Но *тактическое* письмо, по счету, все-таки чередуется съ простымъ —до тѣхъ поръ, пока дѣти не перейдутъ къ скорописи. «Тактъ, говоритъ Ушинскій, для пишущей руки значитъ тоже самое, что и для танцующей ноги. Строгій размѣръ въ движеніи — вотъ вся тайна краснваго и быстраго письма. Посмотрите на руку хорошаго писца, какъ она движется по бумагѣ, и вамъ прійдетъ въ голову искусная нога, танцующая по паркету: въ обоихъ движеніяхъ основаніе одно и тоже — *тактъ*. Вотъ почему американская метода письма въ тактъ (Карстенъ), угадавшая законы хорошаго письма, такъ быстро распространилась. И замѣчательно, что въ школѣ, гдѣ сколько-нибудь порядочный учитель учитъ писать по американской методѣ, величайшая рѣдкость—встрѣтить ученика, пишущаго плохо».

Необходимость чередовать тактическое письмо съ простымъ и постепенно сокращать тактированіе—вытекаетъ изъ другихъ свойствъ этого пріема, которыя могутъ вредно подѣйствовать на дѣтей въ случаѣ неосторожности и злоупотребленія: онъ, по справедливому замѣчанію г. Миропольскаго, подчиняя движенія командѣ, механизируетъ дѣятельность и противодѣйствуетъ самодѣятельности; оживляя классъ при умѣренномъ употребленіи,—въ противномъ случаѣ, если учащается не въ мѣру—онъ не только теряетъ эту оживляющую силу, но и наводитъ утомленіе и скуку. Поэтому, употребленіе такта слѣдуетъ обусловить нѣкоторыми важными правилами: а) онъ примѣняется только тогда, когда дѣти хорошо усвоили себѣ составъ буквъ, которыя будутъ писать; б) при тактированіи, писаніе слѣдуетъ вообще продолжать не долго и чередовать съ разговоромъ о составѣ словъ и буквъ; в) произношеніе такта должно быть ясно, отчетливо, вразумительно, — сперва тактируетъ самъ учитель, потомъ дѣти, поочередно и хоромъ; г) тактъ постепенно, безъ торопливости, долженъ проходить изъ медленнаго въ болѣе скорый, чтобы это незамѣтное ускореніе его способствовало такому же постепенному и незамѣтному для самихъ дѣтей ускоренію ихъ письма. Основаніемъ такта всего лучше можетъ служить число *нажимовъ*, а не число частей буквы, потому что лишь при этомъ условіи возможна равномѣрность такта. Сообразно съ этимъ, въ *одинъ* тактъ пишутся буквы: *о*, *'е*; въ два:—*а*, *і*, *и*, *у*, *б*, *в*, *г*, *д*, *л*, *п*, *р*, *с*, *ч*, *ъ*, *ѳ*; въ три: — *э*, *я*, *ы*, *ю*, *з*, *к*, *м*, *н*, *т*, *ф*, *ц*, *ш*, *ъ*; въ четыре: — *ь*, *х*, *щ*; въ пять: — *ж*.

При этомъ слѣдуетъ имѣть въ виду, что начертанія буквъ, которыя учитель, въ видѣ образца, пишетъ на классной доскѣ, должны быть самыя простыя, безъ всякихъ украшеній, вычуровъ, завертушекъ: красота и четкость почерка состоитъ не въ сложности и вычурности фигуръ, а въ ихъ простотѣ по замыслу, правильности и отчетливости по исполненію; важное условіе—чтобы эти начертанія давали возможность дѣтямъ связывать буквы и писать цѣлыя слова—не отрывая руки: это одно изъ условій скораго письма. Хотя списываніе и копированіе прописей никакимъ образомъ нельзя считать занятіемъ цѣлесообразнымъ и одобрительнымъ, но нельзя не согласиться съ мнѣніемъ г. Миропольскаго, что образцы буквъ въ отдѣльности и въ соединеніи, въ видѣ стѣнныхъ таблицъ, хорошо выполненные, могли бы принести большую пользу. Такія таблицы можетъ приготовить самъ учитель, если онъ владѣетъ хорошимъ почеркомъ. Въ элементарной школѣ въ Воронежѣ такіе образцы имѣются,—написанные бѣлою краскою на клеенкѣ, и вывѣшиваются на доску, когда это учительница находитъ нужнымъ.

Я сказалъ, что *умственно—словесныя письменныя работы* начинаются вскорѣ послѣ того, какъ дѣти начинаютъ читать, то есть въ связи съ постепеннымъ чтеніемъ. Переходомъ къ нимъ служитъ *звуковая диктовка* и *списываніе съ книги*. Звуковою диктовкою я называю такое упражненіе, когда дѣти пишутъ—переводя *слышанные* звуки на *видимыя* буквы, предварительно изучивъ звуковой составъ словъ, которыя будутъ писать; а списываніемъ, когда дѣти видимое, *печатное* изображеніе словъ переводятъ на *письменное*. Цѣль перваго упражненія — развить въ дѣтяхъ привычку писать правильно *по слуху*, цѣль второго — развить привычку писать правильно *по зрѣнію*. То и другое полезно, именно въ связи съ другимъ. Нѣкоторые практики признаютъ за звуковою диктовкою то значеніе, что она пріучаетъ дѣтей — при писаніи не пропускать звуковъ, замѣчать и правильно изображать твердое и мягкое произношеніе согласныхъ на концѣ словъ, употреблять умѣстно въ этихъ случаяхъ твердый и мягкій знаки; но отрицаютъ болѣе широкое значеніе ея для правописанія, — даже составляютъ для звуковой диктовки особый текстъ, въ которомъ нѣтъ тѣхъ обычныхъ противорѣчій между говоромъ и письмомъ, которыя такъ затрудняютъ не только учениковъ народной школы, но и среднихъ

учебныхъ заведеній; предлагая этотъ, нарочно составленный для звуковой диктовки текстъ, даже выставляютъ, какъ первое правило ореографіи, которое потомъ постепенно предполагаютъ ограничивать, такое положеніе: «пиши, какъ говоришь». Такой взглядъ на звуковую диктовку нельзя признать правильнымъ. Во-первыхъ, положеніе: «пиши, какъ говоришь» не можетъ быть допущено ни въ какомъ случаѣ, какъ устанавливающее привычку, отъ которой потомъ нужно будетъ отучать. Во-вторыхъ, указаніе противорѣчій между произношеніемъ и письмомъ не только возможно, но и *должно* начинаться при звуковой диктовкѣ: разлагая слово на звуки, дѣти тутъ же узнаютъ, что говорится *добраво*, а пишется *добраго*, говорится — *одѣвацца*, а пишется *одѣваться*, — чтобы привычка развилась изъ впечатлѣній слуха: рядъ однородныхъ упражненій пріучаетъ дѣтей—извѣстное звуковое впечатлѣніе сопровождать извѣстнымъ изображеніемъ. Грамотный взрослый человѣкъ, вовсе не думая, по привычкѣ, такъ сказать—*рефлективно*, пишетъ *добраго*, когда слышитъ *добраво:* чѣмъ раньше пріобрѣтется такая привычка, тѣмъ лучше. Правильное письмо въ сущности есть не иное что, какъ рядъ подобныхъ привычекъ. Подборъ особаго, цѣлесообразнаго текста нуженъ не именно для звуковой диктовки, а вообще для постепенныхъ упражненій въ правильномъ письмѣ, о чемъ будетъ сказано въ свое время, когда будемъ говорить о грамматическихъ занятіяхъ и о правописаніи. Звуковую диктовку всего цѣлесообразнѣе вести параллельно съ чтеніемъ. Когда дѣти приготовили все для письма,—прежде чѣмъ они возьмутся за перо или грифель, учитель приглашаетъ ихъ слушать, что они будутъ писать.—*Здоровье всему голова*... Сколько словъ я сказалъ?—Скажи первое, второе, третье... Повтори первое. Сосчитайте всѣ, сколько въ немъ звуковъ. Какой первый, второй, третій? Сколько надо написать буквъ? Почему буквъ больше, нежели звуковъ? Гдѣ надо написать мягкій знакъ, при какой буквѣ?—Пишите.

Рядомъ съ звуковой диктовкой можно прибѣгать иногда и къ *списыванію съ книги*, но не продолжая этого занятія болѣе десяти минутъ, потому что оно вообще утомляетъ, становится скучнымъ и тогда уже скорѣе вредно, нежели полезно: пассивная внимательность дѣтей притупляется, они начинаютъ зѣвать, врать и лѣниться—является томительная мысль, какъ бы поскорѣе кончился урокъ,—мысль губительная въ обученіи. Непродолжительное и изрѣдка употребляемое списываніе прерывается чтеніемъ руко-

писей, при чемъ дѣти мѣняются своими тетрадями, замѣчаютъ ошибки одинъ другаго и исправляютъ ихъ. О каждой ошибкѣ читающій говоритъ полно и опредѣленно: «У Павла въ словѣ *перья*, послѣ третьей буквы, пропущенъ мягкій знакъ; въ словѣ *перо* на второмъ мѣстѣ написано *е* второе (ѣ), а надо написать *е* первое». Буквенныя ошибки исправляются такъ: буква зачеркивается, а надъ нею пишется другая, чтобы ошибка была виднѣе и памятнѣе. Впослѣдствіи списываніе можно осмыслить двумя способами: 1) *перепискою собственныхъ работъ*, въ исправленномъ видѣ и 2) *списываніемъ, соединеннымъ съ умственной работой*. Послѣднее состоитъ въ томъ, что дѣти списываютъ слова, измѣняя ихъ форму:— изъ единственнаго числа дѣлаютъ множественное, изъ обыкновеннаго имени уменьшительное и ласкательное: *столъ* — столы, *перо* — перья, *домъ* — домикъ, *книга* — книжка, *солнце*—солнышко, и т. п.; списывая названія предметовъ, подводятъ ихъ подъ родовое понятіе: списываютъ *ося*, прибавляютъ—*насѣкомое*, *орелъ* — *птица*, *липа* — *дерево*, *лиса*—*звѣрь* и т. д.; или списываютъ неоконченныя фразы и прибавляютъ къ нимъ отъ себя окончаніе: списываютъ—*глазами мы видимъ предметы*, *ушами*—прибавляютъ—*мы слышимъ звуки*, *носомъ мы различаемъ запахи предметовъ*; списываютъ—*журавли прилетаютъ въ апрѣлѣ*, *а улетаютъ* — прибавляютъ — *въ сентябрѣ*; *кресло старому*, *а малому колыбель* (зыбку), *мясо ѣдятъ*, *а квасъ пьютъ*, *волкъ ѣстъ мясо*, *а корова ѣстъ траву*... Работу свою дѣти опять читаютъ вслухъ, мѣняясь тетрадками, замѣчаютъ ошибки, сообщаютъ о нихъ учителю и потомъ исправляютъ. Вообще, этотъ пріемъ исправленія очень полезенъ, и пользоваться имъ слѣдуетъ при всякомъ удобномъ случаѣ. На ряду съ этими письменными умственно-словесными работами полезно *записываніе наизусть* выученныхъ во время урока, со словъ учителя,—пословицъ, загадокъ, пѣсенокъ, стишковъ; такое записываніе не только нравится дѣтямъ, но и дорого для нихъ: имъ хочется имѣть написаннымъ то, чего они не видѣли, что только слышали, чтобъ можно было прочитать, видѣть глазами, повторить, если забудется. — Таковы начальныя письменныя умственно-словесныя работы. Надобно сказать, что удовлетворительное исполненіе ихъ требуетъ *подготовки*, а дѣтей необходимо пріучать, чтобы они всякую работу исполняли удовлетворительно, чтобы у нихъ не было и мысли о плохомъ исполненіи работы. Къ измѣненію окончаній подготовляетъ чтеніе, къ распредѣленію предметовъ по классамъ — предметные уроки, къ

составленію отвѣтовъ и окончанію фразъ — умственно-словесныя упражненія, сопровождающія чтеніе. Въ началѣ учитель продѣлываетъ съ учениками устно каждое упражненіе, которое они будутъ писать,—они разсматриваютъ каждое слово, которое будутъ употреблять въ своей работѣ,—съ какимъ окончаніемъ его употребить, какъ написать... Только при этомъ условіи—каждая работа будетъ выполнена удовлетворительно—и дѣти будутъ упражняться въ хорошемъ исполненіи посильной работы, въ правильномъ пользованіи языкомъ, въ грамотномъ письмѣ. Но подготовка къ письменной работѣ должна постепенно сокращаться: учитель долженъ зорко слѣдить и основательно соображать, когда и въ какомъ именно пунктѣ помощь слѣдуетъ ослабить, предоставляя ученикамъ дѣйствовать самимъ, безъ помочей, въ силу прочнаго сознанія или укоренившейся привычки. Переходною письменной работой отъ тѣхъ упражненій, которыя были описаны, къ работамъ *высшаго порядка* можетъ быть *изложеніе прочитаннаго* въ формѣ полныхъ отвѣтовъ на вопросы. Это упражненіе слѣдуетъ провести не торопясь и во всей постепенности. Когда выбранный для этого матерьялъ прочитанъ и разъясненъ, учитель пишетъ на классной доскѣ рядъ вопросовъ, исчерпывающихъ всѣ подробности прочитанной статьи; ученики должны написать рядъ полныхъ отвѣтовъ, изъ которыхъ само-собой составится связное изложеніе всей статьи. Для начала—всего удобнѣе выбирать маленькіе разсказы и описанія, и необходимо подготовлять отвѣты въ устной бесѣдѣ. Такъ какъ при этомъ попадаетъ въ отвѣтъ все содержимое въ вопросѣ, то правильное писаніе въ этомъ случаѣ не будетъ трудно, лишь-бы ученики внимательно относились къ дѣлу и справлялись съ вопросами: потому-то это упражненіе я считаю однимъ изъ важныхъ и по отношенію къ правописанію. Напр:—Гдѣ устраиваютъ огороды?—Огороды устраиваютъ при домахъ.—Чѣмъ ихъ огораживаютъ?—Ихъ огораживаютъ заборомъ.—Что приготовляютъ для посѣва?—Для посѣва приготовляютъ грядки и т. д. Дѣтямъ очень нравится, что въ ихъ тетрадкахъ оказывается такой же связный разсказъ, какъ и въ книжкѣ; они втягиваются въ письменныя работы и охотно исполняютъ ихъ. Потомъ вопросы могутъ захватывать не каждую подробность отдѣльно, а по группамъ, при чемъ составленіе отвѣта, конечно, потребуетъ отъ дѣтей болѣе самостоятельной работы. Путемъ такого постепеннаго обобщенія вопросовъ—слѣдуетъ придти къ самостоятельному письменному изложенію прочитаннаго; но такая работа можетъ быть исполнена

удовлетвовительно—только послѣ цѣлаго ряда упражненій въ составленіи отвѣтовъ, при постепенномъ обобщеніи вопросовъ. Возьмемъ для примѣра хоть разсказъ «Чужое яичко» изъ «Дѣтскаго Міра». По прочтеніи статьи—учитель пишетъ рядъ вопросовъ: Куда пошла старушка Дарья рано утромъ? Что она принесла и поставила въ уголокъ? Что было въ корзинкѣ на мягкомъ сѣнѣ? Кого посадила она на яйца? Такъ-какъ чуть свѣтало, то чего Дарья при этомъ не замѣтила? Что дѣлала курица, сидя въ корзинѣ? Зачѣмъ она иногда бѣгала? и т. д.

Ученики пишутъ полные отвѣты:

«Старушка Дарья рано утромъ пошла въ курятникъ. Она принесла съ собой корзинку и поставила ее въ уголокъ. Въ корзинкѣ на мягкомъ сѣнѣ лежало тринадцать яицъ. На яица она посадила курицу—хохлатку. Такъ какъ чуть свѣтало, то Дарья не замѣтила, что тринадцатое яичко было зеленоватое и меньше другихъ. Курица, сидя въ корзинкѣ, согрѣвала яйца; иногда она бѣгала поклевать зеренъ и попить водицы»...

Окончивъ работу, ученики мѣняются тетрадями, читаютъ работу товарищей и замѣчаютъ ошибки, которыя немедленно исправляются. Впослѣдствіи, когда ученики будутъ свободнѣе владѣть рѣчью, подобный связный разсказъ можно вызвать уже не множествомъ вопросовъ, касающихся всѣхъ мелочей разсказа, а двумятремя обобщающими вопросами, напр: Какъ старушка Дарья посадила курицу на яйца? Какой сдѣлала она недосмотръ? Какъ курица высиживала цыплятъ?—Конечно, отвѣчая на эти вопросы, ученикъ долженъ самостоятельнѣе отнестись къ работѣ, самъ припоминать подробности и группировать ихъ по своему. Наконецъ, можно поставить одинъ общій вопросъ: Какъ хохлатка старухи Дарьи высиживала цыплятъ?—Здѣсь уже—въ отвѣтъ на одинъ вопросъ ученикъ долженъ припомнить, сгруппировать и изложить всѣ подробности первой части прочитаннаго разсказа. Такъ можно-бы сдѣлать и со всѣмъ разсказомъ, и если въ заключеніе неудобнымъ окажется вызвать пересказъ всей статьи однимъ вопросомъ, то по крайней мѣрѣ возможно поставить по вопросу на каждую изъ главныхъ частей: Какъ курица Дарьи высиживала цыплятъ и высидѣла одного страннаго цыпленка? Какъ курица относилась къ этому цыпленку,—и что въ немъ было страннаго? Какъ обнаружилось, что онъ утенокъ?

Такимъ образомъ должно придти къ письменному изложенію прочитаннаго безъ вопросовъ, т. е. къ работѣ уже самостоятель-

ной. Это изложеніе должно начинать съ самаго подробнаго; потомъ—все сокращать и довести до голаго скелета статьи, т. е. до краткаго изложенія сущности ея. Такое упражненіе, удовлетворительно исполненное, показываетъ, что ученики понимаютъ, въ чемъ сущность статьи, что въ ней главное, что второстепенное. Напр. басню «Волкъ и Котъ» они могутъ изложить четыре раза въ такомъ порядкѣ:

1. Задача первой работы состоитъ въ томъ, чтобы прочитанный и объясненный разсказъ былъ воспроизведенъ *во всѣхъ подробностяхъ* и въ томъ порядкѣ, какъ онъ изложенъ въ книгѣ, но, по возможности, съ замѣною книжныхъ оборотовъ и словъ—своими, выражающими, приблизительно, тѣ-же мысли, понятія, представленія.

«За волкомъ гнались охотники съ гончими собаками; они выгнали его изъ лѣсу. Спасая свою жизнь и шкуру, волкъ кинулся въ деревню, надѣясь шмыгнуть въ первыя ворота; но всѣ ворота были заперты. Оглядываясь по сторонамъ, волкъ замѣтилъ на заборѣ кота.—Другъ мой, Васенька! — проситъ онъ кота,— помоги мнѣ,—назови самаго добраго мужика, который спряталъ-бы меня отъ бѣды! слышишь, трубятъ рога и лаютъ собаки,—это охотники гонятся за мной.

— Вотъ Степанъ очень добрый мужикъ,— отвѣчаетъ котъ,— проси его.

— Это правда, да я ободралъ у него барана.

— Тогда обратись къ Демьяну.

— Нельзя,—онъ сердитъ на меня за то, что я унесъ у него козленка.

— Ну, бѣги вонъ туда, къ Трофиму.

— Съ Трофимомъ мнѣ и встрѣтиться страшно: онъ съ весны за козленка злится на меня.

— Плохо дѣло,—развѣ не спасетъ-ли тебя Климъ?

— Нѣтъ, не спасетъ: я у него зарѣзалъ теленка.

— Ну, кумъ, — сказалъ тогда котъ: — ты успѣлъ надѣлать всѣмъ непріятностей,—какъ-же надѣешься на помощь? Вѣдь наши мужики не дураки, чтобы спасать тебя на свою голову. На нихъ и пенять нечего, самъ ты виноватъ: «по дѣломъ вору и мука».

2. Задача второй работы состоитъ въ томъ, чтобы сохранить *существенныя подробности разсказа*, пропустивъ второстепенныя,—напр., разговоръ переложить въ разсказъ отъ своего лица, отбросивъ мелкія рисующія черты: живость, наглядность утрачивается, но фактическая сторона басни сохраняется.

«Волкъ, спасаясь отъ охотниковъ и сабакъ, забѣжалъ въ деревню; такъ какъ всѣ ворота были заперты, то онъ обратился къ коту, который сидѣлъ на заборѣ, и просилъ его назвать самаго добраго изъ мужиковъ, чтобы обратиться къ нему за помощью. Котъ назвалъ ему одного за другимъ,—Степана, Демьяна, Трофима, Клима; но волку нельзя было просить помощи ни у кого изъ нихъ: у одного онъ ободралъ барана, у другого унесъ козленка, у третьяго погубилъ ягненка, у четвертаго зарѣзалъ теленка. Тогда котъ сказалъ волку, что онъ напрасно разсчитывалъ, послѣ этого, на защиту мужиковъ, изъ которыхъ каждому успѣлъ надѣлать зла».

3. Третья работа имѣетъ цѣлью лишь указаніе *самыхъ главныхъ фактовъ*, необходимыхъ для выраженія главной мысли; о котѣ, какъ вводномъ дѣйствующемъ лицѣ, служащемъ только для живости и наглядности разсказа, здѣсь можно вовсе не упоминать, — а слѣдовательно — и о разговорѣ съ нимъ волка. «Волкъ надѣялся найти защиту отъ охотниковъ въ деревнѣ; но всѣ мужики были сердиты на него, потому что онъ каждому успѣлъ насолить; вотъ въ бѣдѣ онъ и остался беззащитнымъ».

4. Четвертая работа имѣетъ цѣлью выразить въ обобщенномъ видѣ только *главную мысль* басни, — слѣдовательно, здѣсь нѣтъ надобности говорить даже о волкѣ, олицетворяющемъ собою всякаго, кто всю жизнь дѣлаетъ другимъ зло и непріятности. Въ такомъ обобщенномъ видѣ басня перестаетъ быть басней, аллегорическимъ разсказомъ, а является отвлеченнымъ выраженіемъ житейской истины:

«Кто постоянно другимъ дѣлаетъ зло и непріятности, тотъ рискуетъ самъ остаться беззащитнымъ въ случаѣ бѣды».

Если ученики въ состояніи исполнять подобную работу съ баснями и небольшими разсказами, то можно переходить къ упражненіямъ съ сочиненіями болѣе серьезными, сообразно съ постепенностью ихъ чтенія, напр., съ статьями популярно-научнаго характера, естественно-историческими, географическими, историческими. Позже, когда уже видно будетъ, что ученики умѣютъ справиться съ матерьяломъ, который читаютъ, работа производится обратно: начинаютъ съ *плана*, составленіе котораго требуетъ прежде всего указанія главныхъ частей статьи и главныхъ мыслей, въ ней развиваемыхъ, затѣмъ уже второстепенныхъ частей и мыслей, и нако-

нецъ—подробностей; а отъ плана идутъ къ связному изложенію статьи въ общихъ чертахъ и къ подробному воспроизведенію ея. Изъ плана же вытекаетъ другой видъ письменной работы: ученики, пользуясь планомъ, пишутъ не о томъ, что составляетъ предметъ статьи, а *о ней самой*, какъ предметѣ ихъ наблюденія, въ такомъ родѣ:

«Статья «Дождевой червякъ» начинается сравненіемъ дождеваго червяка съ орломъ. Такъ какъ сравнить два предмета значитъ указать между ними сходство и различіе, то сочинитель говоритъ, что дождевой червякъ такъ же животное, какъ и орелъ: это сходство,—но животное низшаго разряда:—это различіе. Разъясненіе того, почему дождевой червякъ низшаго разряда—сравнительно съ орломъ, составляетъ содержаніе всей статьи. Чтобы судить о какомъ нибудь животномъ, надо знать устройство его тѣла и образъ его жизни, — поэтому и статья состоитъ изъ двухъ частей. Въ первой части сочинитель, разсматривая устройство тѣла дождеваго червяка, приводитъ слѣдующія подробности: 1) длинное, красное тѣло червяка состоитъ изъ колецъ, покрытыхъ кожицею; 2) послѣднія два кольца образуютъ губы; 3) двигается онъ посредствомъ волосковъ; 4) дышетъ устьицами, изъ которыхъ выпускаетъ жидкость, увлажнвающую его тѣло; 5) у него нѣтъ костей; 6) желудокъ его тянется во всю длину въ видѣ жилки.— Тому, кто знаетъ устройство тѣла орла, изъ этого всего понятно, что по устройству тѣла червякъ, дѣйствительно, ниже орла. Во второй части сочинитель говоритъ о жизни червяка въ такомъ порядкѣ: 1) живетъ дождевой червякъ въ землѣ, особенно влажной и жирной, на поверхность выходитъ рѣдко; 2) питается онъ землей, гнилушками растеній, корешками и листочками; 3) у него очень много враговъ: и животныя, и люди, и морозъ, и жаръ; 4) размножается онъ яичками, изъ которыхъ выходятъ черви безъ всякихъ превращеній; 5) червякъ не умираетъ, если его разрѣзать, а будутъ два червяка. — Тому, кто знаетъ, какъ живетъ орелъ, какъ онъ устраиваетъ свое жилище, какъ добываетъ пищу, какъ выводитъ птенцовъ, какъ воюетъ съ врагами,—изъ всего этого понятно, что и по жизни червякъ гораздо ниже орла. Такъ-то сочинитель доказалъ, что дождевой червякъ животное, какъ и орелъ, но животное низшаго разряда».

Для упражненія собственно въ правописаніи обыкновенно употребляется *диктовка*. Конечно, это занятіе въ извѣстной мѣрѣ помогаетъ дѣлу, но значеніе его вовсе не такъ велико, какъ полагаютъ многіе. Практика показываетъ, что иногда ученики, безошибочно пишущіе подъ диктовку, оказываются весьма безграмотными въ собственныхъ сочиненіяхъ и письмахъ. Между тѣмъ, школа должна стремиться именно къ тому, чтобы ученики писали правильно, пользуясь письмомъ для выраженія того, что они сами думаютъ, какъ орудіемъ своей самостоятельной умственной дѣятельности,—слѣдовательно—цѣль не достигается. Оно и понятно: ученикъ, которому диктуютъ, сосредоточиваетъ все свое вниманіе именно на правописаніи, а при другой работѣ его вниманіе обращено совсѣмъ въ другую сторону—на мысли, на изложеніе ихъ,— правописаніе вовсе упускается изъ виду. Поэтому диктовка имѣетъ значеніе только въ ряду другихъ письменныхъ работъ, въ которыхъ цѣли грамотности точно также не упускаются изъ виду; она пріучаетъ дѣтей схватывать чужую рѣчь, такъ сказать, *на лету* и переводить ее съ возможною скоростью на бумагу, что, конечно, весьма полезно въ жизни. Чтобы диктовка дѣйствительно приводила къ этому результату, слѣдуетъ вести ее въ извѣстной постепенности, переходя отъ легкаго къ болѣе трудному, какъ въ содержаніи диктуемаго, такъ и въ пріемахъ производства ея. Сначала, при переходѣ отъ звуковой диктовки, слѣдуетъ диктовать простыя предложенія, потомъ—сложныя; сначала диктовать непремѣнно—предварительно прочитанное и объясненное, чтобы способствовать, по возможности, правильности письма, предупреждать ошибки,—и только послѣ продолжительныхъ упражненій—можно диктовать новый, совершенно незнакомый текстъ, но во всякомъ случаѣ доступный пониманію класса. Диктовать должно *цѣлыми предложеніями*, а не отдѣльными словами; каждое предложеніе повторять не болѣе двухъ, трехъ разъ, отнюдь не позволяя ученикамъ переспрашивать: пусть каждый слышитъ сказанное учителемъ и немедленно переводитъ на бумагу. Знаки припинанія ученики должны ставить въ тоже время, какъ пишутъ, а не послѣ. По окончаніи работы, ученики мѣняются тетрадками, читаютъ и разбираютъ написанное съ точки зрѣнія правописанія. Хорошо иногда соединять диктантъ съ грамматическимъ изученіемъ языка: диктуется матерьялъ, соотвѣтствующій тѣмъ грамматическимъ выводамъ, къ которымъ учитель предполагаетъ привести классъ, такъ что половина урока отдается на письмо, а другая на грамматическій разборъ. Послѣдняго занятія я не касаюсь въ настоящее время, такъ какъ ему будетъ посвящена отдѣльная статья; тамъ будетъ изложенъ и порядокъ сообщенія правилъ правописа-

нія, которыми должно подкрѣплять навыкъ правильнаго письма, пріобрѣтаемый упражненіями. Можно думать, что постепенность этихъ упражненій, при послѣдовательности требованій и полномъ вниманіи къ дѣлу, должна дать ученикамъ навыкъ правильнаго письма, а выведенныя изъ грамматическаго разбора правила должны только осмыслить и закрѣпить этотъ навыкъ.

Письменныя упражненія высшаго порядка составляютъ самостоятельныя работы въ разныхъ видахъ, какъ-то: изложеніе бесѣды по наглядному обученію, извлеченіе изъ статьи, прочитанной въ классѣ, компиляціи, собственныя сочиненія. Здѣсь важно пріучить учениковъ обдумывать свою работу, составлять планъ ея. Для этого, въ первое время планъ для работы составляется въ классѣ. Учитель, задавая работу, долженъ сообразить, въ состояніи-ли ученикъ исполнить ее, по силамъ-ли она ему, знаетъ-ли онъ, какъ взяться за нее. Пусть ученики пишутъ какъ можно больше, если у нихъ есть охота, но пишутъ не что нибудь и не какъ нибудь, а сознавая—что именно и—по возможности удовлетворительно. Напр., по прочтеніи въ «Дѣтскомъ Мірѣ» трехъ писемъ подъ заглавіемъ «Путешествіе по Волгѣ», можетъ быть предложено сочиненіе «Волга, ея теченіе и берега»: ученики должны отбросить все, что относится къ личности путешественника, и составить связное изложеніе, соотвѣтствующее темѣ. Учитель, путемъ класснаго разговора, наводитъ учениковъ на группировку однородныхъ фактовъ, на группировку этихъ группъ, на оцѣнку сравнительной важности фактовъ и ихъ взаимнаго отношенія: все это дастъ матерьялъ для составленія слѣдующаго плана предполагаемаго сочиненія:

А. Теченіе Волги:

1) Истокъ ея.
2) Губерніи, по которымъ она протекаетъ.
3) Устье.

Б. Берега Волги:

1) Города и замѣчательныя села; историческія воспоминанія.
2) Луга, горы, степи.

В. Притоки Волги:

1) Главные и ихъ притоки.
2) Второстепенные.

Г) Значеніе Волги:

1) Судоходство.
2) Торговля.
3) Промыслы.

Отрывокъ изъ путешествія Максимова «Годъ на сѣверѣ» даетъ матерьялъ для сочиненія о Самоѣдахъ, планъ котораго приблизительно можетъ быть таковъ:

А. Тундра.
Б. Наружность самоѣда.
В. Жилище, пища, одежда.
Г. Причины кочеваго быта.
Д. Умственное состояніе.

Цѣлый рядъ статей и наглядныхъ уроковъ о домашнихъ и дикихъ животныхъ даетъ матерьялъ для сочиненія о пользѣ, доставляемой человѣку животными; статьи «Вода», «Воды», «Ручей» и др.—для сочиненія о значеніи воды въ природѣ и въ жизни человѣческой; статьи «Наши дремучіе лѣса», «Березка и ея семейство» и др.—для сочиненія о значеніи лѣса въ природѣ и въ жизни человѣческой. Кромѣ того, темами для собственныхъ сочиненій могутъ быть описанія и сравненія животныхъ и растеній, мѣстностей, быта людей, также разнообразные вопросы, для рѣшенія которыхъ ученики могутъ пользоваться знаніями, вынесенными изъ жизни, изъ наглядныхъ уроковъ, изъ чтенія, какъ напр.: Какая разница между деревней и городомъ? Какая разница между млекопитающимъ, птицею, рыбою и земноводнымъ? Что намъ извѣстно о смышленности животныхъ? Какой вредъ въ жизни отъ суевѣрій? Какую пользу приносятъ металлы? Какіе бываютъ пути сообщенія и въ чемъ ихъ польза? Какіе русскіе города намъ извѣстны, гдѣ они находятся и чѣмъ замѣчательны? Какія русскія села и деревни намъ извѣстны, гдѣ находятся и чѣмъ замѣчательны? Что полезнаго сдѣлалъ для насъ Петръ Великій? Почему за грамотнаго двухъ неграмотныхъ даютъ, да и то не берутъ? Почему безграмотный *темный* человѣкъ? Чѣмъ замѣчателенъ 1812 годъ и—почему люди 12-го года намъ представляются «богатырями»? Почему родное лучше чужаго? и т. п. Собственно для ознакомленія съ тѣми формами сочиненій, которыя наиболѣе примѣнимы въ жизни, можно упражнять въ составленіи писемъ и дѣловыхъ бумагъ, назначая имъ то или другое содержаніе, въ связи съ чте-

ніемъ: письмо къ кому-либо изъ родныхъ о своихъ занятіяхъ, письмо объ урожаѣ хлѣбовъ, просьба въ земское собраніе о нуждахъ школы и о помощи школѣ и т. п.

Въ *исправленіи* письменныхъ работъ можно держаться такихъ способовъ: учитель беретъ ихъ на домъ, но не поправляетъ, а только подчеркиваетъ ошибки, недомолвки, неточности и т. п., и на поляхъ отмѣчаетъ, къ какому разряду относятся подчеркнутыя ошибки: буква *о* можетъ означать ошибку въ употребленіи окончаній, напр. доброю сестру — вмѣсто добрую, буква *б* — ошибку буквенную, напр.: *е* вмѣсто *ъ*, *з* вмѣсто *с*, *и* вмѣсто *і* и т. п., буква *з* — ошибку въ употребленіи знака препинанія, буква *с* — ошибку противъ смысла, логическую, и т. п. Ученикъ, получивъ свою работу обратно, долженъ самъ исправить ошибки, и тогда учитель просматриваетъ ее уже въ исправленномъ видѣ.

Во всякомъ случаѣ, требованія учителя по отношенію къ сочиненіямъ не должны быть высоки: достаточно, если въ сочиненіи есть содержаніе, соотвѣтствующее темѣ, если оно написано вразумительно и связно, если оно носитъ на себѣ печать сознательной, обдуманной работы. Объ изящности и литературной обработкѣ здѣсь не можетъ быть и рѣчи.

Испытаніе въ большей или меньшей удовлетворительности письма въ школахъ обыкновенно производится посредствомъ диктовки. Я полагаю, что этотъ способъ весьма неудовлетворителенъ. Во-первыхъ, онъ испытываетъ только правописаніе, какъ будто бы оно составляетъ единственную цѣль всѣхъ письменныхъ школьныхъ занятій, а не употребленіе языка, какъ орудія и средства для выраженія собственныхъ мыслей пишущаго; во-вторыхъ, и для испытанія степени грамотности — онъ неудовлетворителенъ: я уже говорилъ, что не рѣдки случаи хорошей диктовки при совершенномъ неумѣньи сколько нибудь грамотно изложить въ письмѣ свою собственную мысль. Иногда къ диктовкѣ присоединяютъ изложеніе своими словами прочитаннаго или сочиненіе, отдѣляя такимъ образомъ собственно испытаніе въ письменномъ пользованіи языкомъ отъ испытанія въ правописаніи: за свидѣтельство въ первомъ принимаютъ сочиненіе, за свидѣтельство во второмъ диктовку. Вотъ это-то раздѣленіе и слѣдуетъ считать ошибочнымъ. Кажется, лучше бы считать сочиненіе или изложеніе своими словами прочитаннаго за достаточное испытаніе для обоихъ цѣлей: для школы важно именно то, чтобы ученикъ, оставляя школу для жизни, умѣлъ свои мысли излагать на бумагѣ не только связно, послѣдовательно, вразумительно, но и грамотно. Сочиненіе даетъ полный отвѣтъ на всѣ эти вопросы. Такая пробная работа, конечно, должна быть общая для всѣхъ одноклассниковъ и довольно легкая, сообразно съ краткостью времени и нѣсколько возбужденнымъ состояніемъ испытуемыхъ. Вотъ здѣсь удобно дать работѣ *форму письма*, содержаніемъ котораго можетъ служить практическій совѣтъ, вытекающій изъ пріобрѣтенныхъ въ школѣ знаній, или извѣщеніе о какомъ нибудь событіи, или просьба съ извѣстными доводами, объясняющими и обусловливающими ее.

Педагогическая литература русская по письменнымъ работамъ представляетъ небольшое количество статей, или краткихъ указаній, входящихъ въ содержаніе разныхъ сочиненій по элементарному обученію, какъ-то: «Родное слово» Ушинскаго, «Книга для учителей» Водовозова, «Нашъ другъ» и «Русская начальная школа» барона Корфа, статьи г. Тихомірова въ «Народной школѣ», учительская книжка при сочиненіи св. Блинова «Ученье—свѣтъ». Въ «Родномъ словѣ» находимъ особенно полезныя указанія для начальныхъ письменныхъ работъ; въ книгахъ Водовозова и Корфа — рядъ темъ для сочиненій. Собственно по обученію процессу письма лучшими работами можно назвать: 1) «Обученіе письму» Мессера,— «Учитель» за 1861 и 1862 годъ; 2) «Обученіе письму» Гербача, «Народная школа» 1871 года; его-же прописи; 3) «Обученіе письму въ начальной народной школѣ» Миропольскаго, «Народная школа» за 1871 годъ. Многія указанія по этому предмету учитель найдетъ въ руководствахъ по обученію грамотѣ: Ушинскаго («Родное слово»), Паульсона («Способъ обученія по первой учебной книжкѣ»), Резенера и Волкова, Шарловскаго и др.

XVI.

Грамматика.

Для чего нужно грамматическое изученіе языка?—Методъ.—Приготовительныя упражненія.—Первые уроки правописанія.

Родной языкъ — собственность человѣка, которую даетъ ему сама жизнь, которою онъ владѣетъ свободно безъ всякой грамматики. Ни одинъ русскій мальчикъ, даже ничему неучившійся, не скажетъ: «я ходитъ въ школа», или «Петръ сидѣла въ комната». Онъ даже не пойметъ вашего вопроса, если вы спросите—почему

онъ сказалъ *я хожу*, а не *я ходитъ*,—можетъ быть, даже просто разсмѣется вашему вопросу. Послѣ этого спрашивается: для чего-же нужна грамматика, если можно обойтись безъ нея? Фактъ, что человѣкъ свободно владѣетъ роднымъ языкомъ безъ помощи грамматики, слишкомъ очевиденъ, чтобы противъ него можно было возражать. Но почему-же, однако, каждый свободно владѣетъ роднымъ языкомъ? Очевидно потому, что съ дѣтства слышитъ родной языкъ, подражаетъ рѣчи матери, отца, братьевъ, вообще окружающихъ его, и пріобрѣтаетъ мало-по-малу *привычку* говорить такъ, какъ говорятъ другіе, т. е. онъ владѣетъ роднымъ языкомъ въ силу подражанія и привычки, но совершенно *безсознательно*. Между тѣмъ школа, развивая своихъ учениковъ умственно, имѣетъ цѣлью *осмыслить* жизнь массы, которая живетъ исключительно подражаніемъ и привычкою. Языкъ, составляющій рѣзкое отличіе человѣка отъ животнаго, представляетъ отраженіе его жизни; осмыслить употребленіе языка значитъ осмыслить и жизнь,—одно съ другимъ тѣсно связано. Поэтому, обязанность школы, по отношенію къ языку, не ограничивается усовершенствованіемъ привычки владѣть имъ: она должна привести своихъ учениковъ *къ сознанію того, что они дѣлаютъ безсознательно*. Явленія языка, какъ и вообще явленія природы, не случайны и безсмысленны, но представляютъ извѣстную послѣдовательность, связность, правильность,— и эту-то разумность явленій языка раскрываетъ грамматика. Вмѣстѣ съ тѣмъ, она устанавливаетъ опредѣленныя практическія правила для устнаго и письменнаго употребленія языка, не выдумывая ихъ, не навязывая языку, а основывая на той правильности, послѣдовательности, связности его явленій, которую она раскрываетъ. Грамматическое изученіе языка можетъ имѣть различный объемъ, смотря по продолжительности учебнаго курса и по степени развитія учениковъ, но не можетъ быть вовсе исключено изъ учебнаго курса, задавшагося не узкою практическою цѣлью, а развитіемъ и приготовленіемъ учениковъ къ самообученію. Да и не разсчетливо-бы поступила школа, исключая его изъ своего курса: привести въ сознаніе ученика то, что онъ дѣлаетъ безсознательно: какое-же можетъ быть болѣе сильное средство для развитія человѣческой мысли?

А сила этого средства еще увеличивается тѣмъ, что здѣсь дѣло идетъ объ орудіи мысли, безъ котораго невозможна, не мыслима сама мысль. Обойти это средство было-бы непростительной ошибкой, необъяснимой близорукостью. — Другой вопросъ, насколько обширна или тѣсна, подробна или обща должна быть программа грамматическаго изученія роднаго языка въ народной школѣ.

Конечно, объ обширности и подробности здѣсь не можетъ быть и рѣчи: нужны самыя существенныя черты синтаксиса и этимологіи, безъ которыхъ невозможно пониманіе правильности, существующей въ явленіяхъ языка, и которыя наиболѣе важны въ практическомъ отношеніи, какъ основа сознательной постановки знаковъ препинанія и толковаго правописанія вообще. *Методъ* грамматическаго изученія языка въ народной школѣ долженъ быть тотъ-же, что и во всемъ начальномъ обученіи. Въ основаніе должны быть положены собственныя *наблюденія* дѣтей, руководимыя вопросами учителя, цѣлесообразно направленными, и *выводы* собственнаго ума учащихся—при помощи учителя. Въ послѣдовательности изученія здѣсь, какъ и вездѣ, должно переходить отъ ближайшаго, простѣйшаго и нагляднаго къ болѣе отдаленному, сложному и отвлеченному. Все грамматическое изученіе можно распредѣлить въ общихъ чертахъ на три круга: 1) подготовительныя упражненія, 2)—начальное выясненіе основъ синтаксическаго и этимологическаго разбора, 4)—разработка необходимыхъ подробностей и вопросовъ довольно сложнаго характера, доступныхъ уже признательномъ умственномъ развитіи.

Приготовительныя занятія къ грамматическому изученію языка, при звуковомъ способѣ обученія грамотѣ, начинаются разложеніемъ словъ на звуки и сложеніемъ словъ изъ звуковъ. При первыхъ-же звуковыхъ упражненіяхъ дѣти получаютъ понятіе о звукѣ, какъ элементѣ человѣческой рѣчи, и какъ матерьялѣ, воспринимаемомъ посредствомъ слуха; потомъ, знакомясь съ видимымъ изображеніемъ звуковъ, отличаютъ звукъ, какъ нѣчто существующее самостоятельно, отъ буквы, какъ условнаго знака. Изъ звуковыхъ упражненій вытекаетъ различеніе звуковъ гласныхъ, согласныхъ и звука полугласнаго, не произносимаго иначе, какъ при гласномъ, полугласнаго *й*. Тутъ-же дается дѣтямъ понятіе о буквахъ беззвучныхъ, не произносимыхъ, такъ называемыхъ *твердомъ* и *мягкомъ* знакѣ (ъ и ь), о буквахъ прописныхъ и строчныхъ, о различномъ изображеніи звуковъ *и*, *е*. Учитель можетъ пользоваться звуковыми упражненіями, какъ началомъ грамматическаго изученія языка и правописанія.

Дѣти читаютъ, напр., пословицу: *куда конь съ копытомъ, туда*

и рак съ клешней. Когда разъяснено значеніе словъ и смыслъ пословицы, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на звуковой и буквенный составъ словъ.

— Какое первое слово? Сколько въ немъ звуковъ? Сколько буквъ нужно, чтобы его написать? Какая буква на концѣ—гласная—или согласная? — Какое второе слово? Сколько звуковъ въ словѣ *конь?* Сколько буквъ? Отчего буквъ понадобилось больше, нежели въ немъ звуковъ? А какой послѣдній звукъ въ словѣ *конь*.—гласный, или согласный? — Согласный. — Для чего-же написанъ на концѣ мягкій знакъ? А какъ надо писать слово *конъ*? Какой въ немъ послѣдній звукъ? Какую въ немъ напишешь послѣднюю букву?—Напиши слова *конь* и *конъ* на классной доскѣ, одно подъ другимъ. Для чего-же написанъ на концѣ въ одномъ словѣ мягкій, а въ другомъ словѣ твердый знакъ?—Потому что послѣдній согласный звукъ въ первомъ словѣ надо произнести мягко, а во второмъ—твердо. Какое третье слово?—Третье слово—*съ*.—Сколько звуковъ? А буквъ? Для чего написанъ твердый знакъ?—Какое четвертое слово?—Четвертое слово *копытомъ*.—Какой въ немъ послѣдній звукъ? Для чего написанъ твердый знакъ?—Какое пятое слово? — Какой послѣдній звукъ въ словѣ *туда*? Прибавленъ-ли въ этомъ словѣ на концѣ твердый или мягкій знакъ? Послѣ какого-же звука прибавляютъ на концѣ твердый или мягкій знакъ? Послѣ согласнаго.—Какое шестое слово? Есть-ли на концѣ твердый или мягкій знакъ? Почему нѣтъ?—Какое седьмое слово? Есть-ли на концѣ твердый или мягкій знакъ? Почему есть? Почему твердый знакъ, а не мягкій?—Какое восьмое слово? Сколько въ немъ звуковъ? Какая въ немъ написана на концѣ буква? Для чего она нужна?—Какое девятое слово?—*Клешней*.—Сколько въ немъ звуковъ? Какой послѣдній? Сколько буквъ употреблено для написанія его? Есть-ли въ немъ на концѣ твердый или мягкій знакъ? Значитъ, въ какихъ словахъ не пишутъ на концѣ ни твердаго, ни мягкаго знака?—Не пишутъ въ тѣхъ словахъ, которыя оканчиваются гласнымъ или полугласнымъ звукомъ. Въ какихъ непремѣнно пишутъ на концѣ или твердый, или мягкій знакъ? Пишутъ въ тѣхъ словахъ, которыя оканчиваются согласнымъ звукомъ. — Значитъ, на что оканчиваются въ письмѣ всѣ слова? Такъ, рядомъ вопросовъ, учитель доводитъ дѣтей до сознанія: 1) что на письмѣ всѣ слова оканчиваются или гласной буквой, или гласной съ полугласной, или согласной съ твердымъ или мягкимъ знакомъ; 2) что въ словахъ, имѣющихъ послѣднимъ согласный звукъ, на концѣ непремѣнно пишется или твердый, или мягкій знакъ.

Послѣ этого учитель велитъ достать доски, диктуетъ слова съ разными окончаніями: *перо, мѣлъ, лапка, мель, столъ, сталь* и т. д., и спрашиваетъ то того, то другаго, какъ онъ написалъ первое слово, какъ второе, на что оканчивается слово въ произношеніи и на письмѣ... Потомъ учитель предлагаетъ дѣтямъ самимъ придумывать и писать слова съ разными окончаніями. Одинъ пишетъ на классной доскѣ, и его работа исправляется всѣмъ классомъ, остальныя исправляютъ свою работу сами, глядя на классную доску,—учитель просматриваетъ только у нѣкоторыхъ, чтобы провѣрить внимательность учениковъ. Такіе пріемы употребляются при всякомъ удобномъ случаѣ, и потому мы не будемъ болѣе возвращаться къ нимъ. Подобнымъ образомъ, при писаніи словъ *сѣсть* и *съѣсть, сѣлъ* и *съѣлъ* и т. п. учитель доводитъ дѣтей до сознанія, что внутри словъ твердый знакъ пишется тогда, когда надо показать, что въ произношеніи согласный звукъ не должно сливать съ гласнымъ.

При первомъ-же чтеніи учитель обращаетъ вниманіе дѣтей, что въ началѣ и послѣ точки стоитъ *прописная* буква, потомъ останавливается на первомъ попавшемся собственномъ имени.

Вчера Лука косилъ просо, а Кириллъ караулилъ поскку.— Посмотрите, сколько разъ здѣсь встрѣчается прописная буква? Почему слово *вчера* начато съ прописной буквы? Потому что оно стоитъ въ началѣ. — А вотъ слово *Лука* стоитъ не въ началѣ и не послѣ точки, а написано съ прописной буквы. Подумаемъ, что это за слово. Всякаго человѣка можно назвать Лукой? Много именъ у каждаго человѣка? Какъ твое имя? А твое? Нѣтъ-ли въ прочитанномъ еще человѣческаго имени? Съ какой буквы написано слово *Кириллъ*? Развѣ оно стоитъ въ началѣ или послѣ точки? Чѣмъ похоже это слово на слово *Лука*? Оба слова—имена. Такъ, въ какихъ словахъ пишутъ прописную букву не въ началѣ и не послѣ точки?

— Пишите всѣ: *меня зовутъ...*—и прибавьте, какъ кого зовутъ, да не забудьте, что мы сейчасъ узнали объ употребленіи прописной буквы.

На первое время достаточно, если дѣти привыкнутъ писать прописную букву въ началѣ, послѣ точки и въ именахъ людей; но какъ только встрѣтится случай собственнаго имени, не входя-

щаго въ рубрику человѣческихъ именъ, учитель непремѣнно долженъ тотчасъ-же обратить на это вниманіе дѣтей: встрѣтилось слово *Москва*,—учитель наводитъ дѣтей на мысль, что у городовъ тоже есть имена, какъ и у людей, расширяетъ правило — сообщаетъ, что съ прописной буквы пишутся имена людей и городовъ, и требуетъ, чтобы правило примѣнялось, на первое время каждый разъ напоминая о немъ — лишь-бы предупредить ошибку и не практиковать дѣтей въ безграмотномъ письмѣ.

Такое постепенное расширеніе правила при всякомъ новомъ случаѣ должно идти до тѣхъ поръ, пока не придетъ время для различенія именъ собственныхъ и нарицательныхъ вообще.

При изученіи звука *е* дѣти узнаютъ сперва двѣ, а потомъ и третью букву для изображенія его. Такъ какъ опредѣленное правило на первый разъ можно дать только относительно *э*, объяснивъ твердость произношенія звука, изображаемаго этой буквой, то для предупрежденія ошибокъ въ употребленіи *е* и *ъ* учитель пріучаетъ дѣтей каждый разъ останавливаться на звукѣ *е* и для разрѣшенія вопроса о томъ, которое *е* слѣдуетъ написать, или обращаться къ нему съ вопросомъ, или справляться съ книгой. Послѣднее особенно полезно, потому что пріискать требуемое слово въ книгѣ— трудъ, а все, что добывается трудомъ, плотнѣе ложится въ головѣ. Объ употребленіи буквы *і* дѣти, тотчасъ-же, какъ познакомятся съ ней, узнаютъ, что она пишется передъ гласными буквами. Потомъ, когда они утвердятся въ примѣненіи этого правила, учитель диктуетъ имъ слѣдующія предложенія: *Худой миръ лучше доброй ссоры. Съ міру по ниткѣ—голому рубаха. Все прекрасно въ Божьемъ мірѣ.*

Дѣти всѣ три раза пишутъ слово *миръ* черезъ *и* восмиричное. Учитель обращаетъ вниманіе на различное значеніе слова *миръ* во всѣхъ трехъ случаяхъ Что лучше ссоры? Какой такой *худой миръ?* Значитъ, чему здѣсь противополагается *миръ*?—*Миръ* противополагается *ссоръ*. Какія отношенія между людьми обозначаются словомъ миръ?—Когда люди живутъ между собою согласно, дружно.—Съ кого взять по ниткѣ, чтобы вышла голому рубаха?—Какой такой *міръ*, съ котораго можно взять по ниткѣ?—Обозначаетъ-ли здѣсъ слово *міръ* тоже отношеніе между людьми?—Нѣтъ, оно здѣсь означаетъ собраніе людей, живущихъ въ одной мѣстности (селѣ, деревнѣ). Значитъ, съ одинаковымъ-ли значеніемъ употреблено слово *міръ* въ обоихъ случаяхъ? Съ какимъ значеніемъ оно употреблено въ первый разъ? Съ какимъ во второй?—Гдѣ все прекрасно? Какой такой *Божій міръ?* Означетъ-ли здѣсь слово *міръ* отношеніе между людьми?—Нѣтъ, оно означаетъ все, что сотворено Богомъ.—Итакъ, какія значенія имѣетъ слово *миръ* въ разныхъ случаяхъ? Почему мы узнаемъ его значеніе въ разговорѣ?—По смыслу.—Нельзя-ли какъ нибудь обозначить это на письмѣ? Какую букву въ немъ можно писать двояко? — Да, букву *и:* вотъ когда *миръ* противополагается ссорѣ, означаетъ согласныя, дружныя отношенія между людьми, тогда пишутъ *и* восмиричное, а когда слово *міръ* употребляется съ другимъ значеніемъ,—пишутъ *і* десятиричное. Затѣмъ упражняются въ писаніи словъ съ буквою *и:* хорошъ Божій міръ; мы рѣшили міромъ построить церковь; худо жить въ ссорѣ,—мы и заключили миръ и т. п.

При первыхъ-же упражненіяхъ въ чтеніи надо дать дѣтямъ понятіе о *слогѣ* и объ *удареніи*. Для этого разлагаютъ слова на звуки и замѣчаютъ, во сколько пріемовъ можно произнести каждое, произнося ихъ слогъ за слогомъ по знаку учителя: учитель опускаетъ поднятую руку,—дѣти произносятъ слогъ; сопоставляя число пріемовъ съ числомъ гласныхъ звуковъ, выводятъ, что числомъ послѣднихъ опредѣляется число первыхъ, и что слогъ состоитъ или изъ одного гласнаго звука, или изъ гласнаго съ нѣсколькими согласными, а иногда еще и съ полугласнымъ. Отсюда выводятъ общее правило для *переноса* словъ, если слово не помѣщается въ строкѣ, надо, чтобы въ одной строкѣ оставался и въ другую переносился непремѣнно цѣлый слогъ: Этого общаго правила достаточно, по моему мнѣнію, не только для начала, потому что практика въ настоящее время, вопреки разнымъ тонкостямъ грамматическихъ учебниковъ, остановилась на одномъ этомъ правилѣ.

Понятіе объ *удареніи* выводятъ, сравнивая значеніе и произношеніе словъ: *мука* и *мука*, *бѣлокъ* и *бѣлокъ*, *вдротъ* и *воротъ* и т. п.

Замѣчаютъ, что ударе́ніе, повышеніе голоса на томъ или другомъ слогѣ—имѣетъ вліяніе на значеніе слова, и разсматриваютъ слова съ переходящимъ ударе́ніемъ въ слѣдующихъ фразахъ:

Иванъ *стои́тъ* у воротъ.

Мука́ сто́итъ два рубля.

У Петра разстегнулся *во́ротъ*.

Му́ка гуллять въ жаръ по *бе́регу*.

Я *берегу́* свое здоровье. Въ яйцѣ есть желтокъ и *бѣлокъ*. Въ лѣсу много *бѣлока*.

Выходя изъ звуковыхъ упражненій, слѣдуетъ обратить вниманіе на нѣкоторыя противорѣчія между произношеніемъ и письмомъ.

Слова: *голова, оса, окно, жалѣть, тянуть, увядать*—даютъ поводъ замѣтить, что часто звукъ *о* въ произношеніи переходитъ въ *а*, звуки *а* и *я* въ *е*, отчего происходитъ затрудненіе въ письмѣ: писать-ли *галава* или *голова*, *аса* или *оса*, *акно* или *окно*, *желѣть* или *жалѣть*, *тенуть* или *тянуть*, *уведать* или *увядать*. Учитель пишетъ на классной доскѣ съ лѣвой стороны рядъ словъ съ сомнительнымъ звукомъ, а съ правой тѣже слова въ измѣненномъ видѣ, чтобы на сомнительный слогъ падало удареніе:

Голова	{ гóловы. голóвки.
Оса.	óсы.
Окно	óкна.
Тянуть.	тя́немъ.
Увядать	увя́лъ.
Жалѣть	жа́лость.

Путемъ сравненія дѣти доходятъ до правила, что сомнѣніе,—написать-ли *о* или *а*, *а* или *е*, *я* или *е*, устраняется, если, измѣнивъ слово, сомнительный слогъ подвести подъ удареніе.

Слова: *пробка, лодка, глазъ, кружка, лугъ, ногти*—даютъ поводъ замѣтить переходъ звуковъ *б* въ *п*, *в* въ *ф*, *д* въ *т*, *ж* въ *ш*, *г* въ *к* и *х*, *з* въ *с*, отчего опять является затрудненіе въ письмѣ. Учитель пишетъ на классной доскѣ—съ лѣвой стороны рядъ словъ съ сомнительными звуками, а съ правой — тѣ же слова въ измѣненномъ видѣ, чтобы послѣ сомнительнаго согласнаго слѣдовалъ *гласный* звукъ.

Пробка	пробóкъ.
Лавка	лавóкъ.
Лодка	лодóчка.
Глазъ	глаза́.
Кружка	кружéчка.
Лугъ.	на лугу́.
Ногти	ногóть.

Дѣти замѣчаютъ, что въ послѣднемъ случаѣ затрудненіе исчезаетъ, я приходятъ къ выводу, что для правильнаго письма затруднительнаго согласнаго звука надо такъ измѣнить слово, чтобы къ сомнительному согласному звуку притянуть гласный. Точно также слѣдуетъ обратить вниманіе на нѣкоторыя противорѣчія въ

письмѣ и чтеніи нѣкоторыхъ окончаній. Пусть дѣти съ перваго же раза замѣтятъ, что говорятъ: *доброво, синяво*, онъ *трудтца*, а пишутъ: *добраго, синяго*, онъ *трудится*. Надо, чтобы въ этомъ случаѣ слуховое впечатлѣніе переходило въ рефлективное движеніе руки для писанія *аго, яго, ся*.

Вотъ начала правописанія, которыя возможно и полезно выяснить—выходя изъ звуковыхъ упражненій. Конечно, знаніе правилъ не порука за правильное письмо: я уже говорилъ, что главное средство для достиженія правильнаго письма—упражненія въ грамотномъ письмѣ, соединенныя съ способомъ предупрежденія ошибокъ; но правила, выведенныя путемъ наблюденія, осмыслятъ и укрѣпятъ привычки, добытыя путемъ упражненія.

Далѣе, подготовительной работой къ грамматическому изученію языка въ первый годъ учебнаго курса слѣдуетъ считать *упражненія въ измѣненіи словъ*, которыя, при постепенномъ чтеніи, можно начинать очень рано. Напримѣръ, съ лѣвой стороны напечатанъ или написанъ рядъ словъ, служащихъ названіями извѣстныхъ предметовъ, а съ правой—два, три изъ этихъ названій во *множественномъ числѣ*; читая слѣдующія затѣмъ слова въ единственномъ числѣ, дѣти уже сами говорятъ ихъ во множественномъ: *палка—палки, краска — краски, коса—косы, столъ—столы, перо—перья, колоколъ—колокола* и т. д. Или—съ лѣвой стороны написаны обыкновенныя названія предметовъ, а съ правой противъ нѣкоторыхъ изъ нихъ *уменьшительныя, ласкательныя, увеличительныя*,—прочія названія дѣти измѣняютъ сами по данному образцу: *лѣсъ—лѣсокъ, рука—ручка, перо—перышко, рѣпа — рѣпка, шуба—шубенка, домъ — домина*—и т. д. Или—напечатаны предложенія съ подлежащимъ и сказуемымъ въ единственномъ числѣ, потомъ нѣкоторыя изъ нихъ — во множественномъ, — остальныя дѣти сами говорятъ съ измѣненіемъ числа: *сорока скакала—сороки скакали; Лука пѣлъ—Карпъ и Лука пѣли; упало перо—упали перья* и т. д. [1]).

Сюда-же относится чтеніе *неоконченныхъ фразъ* съ прибавленіемъ къ нимъ окончанія, какъ: *Линейка пряма, а аршинъ?.. Снѣгъ бѣлъ, а молоко? Гнѣздо птицы, или гнѣздо птичье;* хвостъ лошади, или?.. лапа медвѣдя, или?.. звонъ колокола, или?.. Береза высока, а дубъ выше; бумага бѣла, а снѣгъ?.. нитки тонки,

[1]) Въ книжкахъ для дѣтскаго чтенія, приложенныхъ къ моему руководству „Обученіе грамотѣ“, имѣется матеріалъ для этихъ и слѣдующихъ дальше упражненій.

а волосъ?.. муха мала, а мошка?.. Наконецъ сюда относится *передѣлка описаній и разсказовъ изъ настоящаго времени въ прошедшее или будущее*. Напримѣръ, дѣти читаютъ краткое описаніе весны: «Снѣгъ *таетъ*. Рѣки *вскрываются*. Новая травка *показывается*. Скотъ *выгоняютъ* въ поле. Крестьяне *прячутъ* сани и *ладятъ* телѣги».

Учитель вопросами доводитъ дѣтей до сознанія, что описывается весна, которая наступаетъ теперь, *настоящая*; потомъ—до сознанія, что тѣ-же явленія происходили весной и въ прошедшемъ, и запрошедшемъ году,—и предлагаетъ дѣтямъ читать тоже описаніе, примѣнивъ его къ *прошедшей* веснѣ, измѣняя глаголы: снѣгъ *таялъ*, рѣки *вскрывались* и т. д.

Точно также онъ доводитъ ихъ до сознанія, что тоже будетъ и въ будущемъ году, и предлагаетъ читать описаніе въ *будущемъ* времени: снѣгъ *будетъ таять* и т. д.

Такія упражненія важны, потому что развиваютъ въ дѣтяхъ *свободное обращеніе съ словомъ*, выясняютъ связь измѣненій слова съ выраженіемъ мысли и приготовляютъ къ изученію этимологическихъ формъ. Образцы такихъ упражненій можно видѣть во 2-й книжкѣ «Роднаго Слова» К. Д. Ушинскаго, но можно придумывать и отъ себя, соединяя ихъ съ письмомъ и чтеніемъ рукописи: польза будетъ двойная.

«Въ книгѣ, говоритъ Ушинскій, выставлены только *образцы* упражненій, и хотя этихъ образцовъ много, но все-же ихъ далеко недостаточно для пріученія ребенка къ правильному употребленію той или другой формы языка. За то нѣтъ ничего легче, какъ по этимъ образцамъ составить много упражненій, написать ихъ на доскѣ и заставить учениковъ прочесть вопросы и дать на нихъ отвѣты, сначала изустные, а потомъ письменные. Они вызываютъ изъ дѣтской души уже лежащія въ ней формы народнаго языка и даютъ ребенку навыкъ легко и свободно вызывать эти формы и правильно пользоваться ими. Такъ, конечно, можно учить только родному языку; но родному и не слѣдуетъ учить, какъ иностранному. Хотя родной языкъ усвоивается душею ребенка непосредственно, безъ помощи школы, но школа должна пріучать пользоваться быстро и кстати этими даровыми богатствами. Можно носить въ душѣ много формъ народнаго языка и не имѣть привычки употреблять ихъ быстро и кстати, что развивается только упражненіями. Кромѣ того, упражненія эти очевидно подготовляютъ къ послѣдующему изученію грамматики».

Если умственно-словесныя упражненія, соединенныя съ первымъ чтеніемъ, подготовляютъ дѣтей къ изученію формъ, то *предметные уроки—къ различенію частей рѣчи*. Изучая предметы, дѣти различаютъ ихъ по признакамъ: въ связи съ этимъ изученіемъ предметовъ учитель можетъ обратить вниманіе и на различіе словъ по значенію.

— Какіе предметы мы разсматривали въ школѣ за все время?—спрашиваетъ онъ. Какой былъ предметъ вчерашняго урока?—*Комната*.—А *печку*—отдѣльно отъ комнаты можно разсматривать?—Значитъ, тогда предметомъ разсматриванія и разговора будетъ печка.—А *голову* лошади можно разсматривать отдѣльно отъ всей лошади?—Значитъ, тогда предметомъ разсматриванія и разговора будетъ голова лошади.—И такъ, все, что мы разсматриваемъ, изучаемъ, о чемъ говоримъ, называется *предметомъ*.

— Назовите всѣ предметы, которые находятся въ нашей классной комнатѣ. Назовите всѣ предметы, которые составляютъ части человѣка, части лошади, части сороки, части березы, части стола. Назовите всѣ предметы, которые есть у васъ дома, въ избѣ, въ саду, въ огородѣ, въ полѣ. — Вотъ вамъ два предмета: *собака* и *чучело собаки*, — посмотрите, какая между ними разница?—Вонъ собака поворачиваетъ голову, смотритъ, облизывается, визжитъ, встала, пошла, схватила въ зубы кусокъ хлѣба, жуетъ его... А чучело? видитъ оно, встанетъ оно, пойдетъ, будетъ ѣсть, завизжитъ? — Нѣтъ, собака—предметъ живой, *одушевленный*, какъ и каждый человѣкъ.—А чучело собаки, значитъ, какой предметъ?—Да, чучело предметъ не живой, *неодушевленный*, предметъ — вещь, какъ столъ, какъ перо, какъ песокъ, какъ дубъ, какъ домъ.—Назовите нѣсколько одушевленныхъ предметовъ. — Припомните, какіе одушевленные предметы находятся здѣсь—въ классной комнатѣ? Какіе одушевленные предметы упоминаются въ прочитанномъ нами разсказѣ о зимѣ?

Назовите нѣсколько предметовъ — вещей. Припомните, какіе предметы-вещи мы разсматривали.—Какіе неодушевленные предметы видны изъ окна этой комнаты? Какой предметъ сама эта комната? Какіе неодушевленные предметы упоминаются въ прочитанномъ нами разсказѣ «Два плуга»?

Что замѣчали мы въ предметахъ, когда разсматривали ихъ? Припомнимъ, напримѣръ, что замѣтили мы въ *классной доскѣ* и въ *мѣлѣ*, когда разсматривали эти предметы?—Мы замѣтили, что классная доска состоитъ изъ *подставки* и *собственно доски*, что

у лисицы есть *голова, туловище, ноги, хвостъ*; подставка — часть доски,—голова, туловище и пр. — части лисицы,—все это опять предметы, ихъ тоже мы разсматривали. Что еще замѣтили мы, разсматривая классную доску? – Мы замѣтили, что доска *деревянная, черная, четырсугольная, наклонная*, что у лисицы морда *узкая*, туловище *длинное*, ноги *короткія*, хвостъ *пушистый... Деревянная, черная, четыреугольная, наклонная, узкая, длинная, короткій, пушистый*—эти слова также означаютъ названіе предмета или нѣтъ? — Нѣтъ, они означаютъ только—какой предметъ. Что еще замѣтили мы, разсматривая классную доску и лисицу? — Мы замѣтили, что доска *стоитъ*, что лисица *скачетъ, бѣлаетъ, питается* мясомъ, *брешетъ*...

Стоитъ, скачетъ, брешетъ—эти слова означаютъ-ли названіе предмета? — Нѣтъ, они означаютъ только, въ какомъ положеніи находится или что дѣлаетъ предметъ.—Если я, не называя предмета, разскажу вамъ, *какой* предметъ я задумалъ, въ какомъ находится *положеніи*, что онъ можетъ *дѣлать*, не узнаете-ли вы предмета, который я задумалъ? Слушайте: *Рогатый, бородатый, мохнатый, копытами, постукиваетъ, бородой потряхиваетъ, блеетъ, травку щиплетъ, кору на деревьяхъ гложетъ*, — кто? — Почему вы признали, что это *козелъ*?—Потому, что я сказалъ, какой предметъ и что онъ дѣлаетъ.

— *Бѣлый, маркій, мягкій, при ударѣ легко ломается, разсыпается, въ школѣ лежитъ у доски:* — узнайте предметъ, который я задумалъ.

— Почему-же вы признали, что это *мѣлъ*? — Потому, что я сказалъ, какой предметъ, что съ нимъ дѣлается.—Значитъ, почему можно *признать* предметъ?—что можетъ быть *признакомъ* предмета?—Значитъ, слова—*бородатый, мохнатый, рогатый, бѣлый, маркій, щиплетъ, блеетъ, разсыпается, лежитъ*— означаютъ не предметы, а что?

— Они означаютъ *признаки* предметовъ. — Посмотримъ, какіе бываютъ признаки предметовъ. Козелъ *какой?*—бородатый, мохнатый, рогатый... Козелъ *что дѣлаетъ?*—ходитъ, бѣгаетъ, щиплетъ траву.—Мѣлъ *какой?*—бѣлый, маркій... Въ какомъ онъ находится *положеніи?* — лежитъ. Одни признаки предмета показываютъ, *какой* предметъ: это *качества* предметовъ. Другіе признаки показываютъ, что предметъ *дѣлаетъ*, въ какомъ *положеніи* или *состояніи* онъ находится: это *состоянія* и *дѣйствія*. — Назовите всѣ качества *песку, березы, пчелы, окуня, сороки, коровы*.

— Назовите состоянія, въ которыхъ можетъ находиться *доска*.— Назовите дѣйствія, которыя свойственны *соловью, овцѣ, пастуху*. — Назовите дѣйствія, которыя могутъ происходить съ *желѣзомъ*, съ *пескомъ*, съ *сахаромъ*. — Скажите, по какимъ качествамъ можно узнать *пѣтуха, собаку, земледѣльца* и *купца*.—Выберите всѣ слова, что означаютъ качества,—изъ прочитанной статейки «Чернолѣсье». — Выберите всѣ слова, что означаютъ дѣйствіе,—изъ прочитанной статейки «Проказы старухи зимы».

— Опишите избу, городъ, иву, осу, дятла, кошку,—ихъ качествами, состояніями, дѣйствіями—въ цѣломъ и въ частяхъ.

— А вотъ мы читали о томъ, *въ чемъ состоитъ трудъ кузнеца*, да еще читали о *добромъ кузнецѣ Иванѣ*.—Будемъ разсматривать *трудъ* кузнеца и *доброту* кузнеца Ивана.

— Каковъ трудъ кузнеца? Какъ онъ производится? Изъ чего видна доброта Ивана? — Что-же было теперь предметомъ нашего разсматриванія и разговора? — Развѣ *трудъ* предметъ? Гдѣ-же вы видѣли трудъ! Вы видѣли людей, которые трудятся, а не трудъ.— Развѣ *доброта* предметъ? Гдѣ-же вы видѣли доброту!—Вы видѣли не доброту, а добрыхъ людей. — Значитъ, на самомъ дѣлѣ нѣтъ такихъ предметовъ, которые мы называемъ *трудомъ* и *добротой*.

Это—качество и дѣйствіе, а мы въ умѣ дѣлаемъ ихъ предметами, о которыхъ говоримъ какъ-бы о дѣйствительныхъ предметахъ. Когда представляемъ это качество и это дѣйствіе,—*какъ признаки* предмета, мы говоримъ: *добрый* Иванъ, *трудится* Иванъ; когда представляемъ это качество и это дѣйствіе—*какъ предметы*, мы говоримъ: *доброта, трудъ*. Значитъ, что означаетъ слово *добрый*? Что означаетъ слово *доброта*? Что означаетъ слово *трудится*? — Что означаетъ слово *трудъ*? Что означаетъ слово *трудный*?—Можно-ли такіе предметы, какъ *доброта, трудъ*, назвать одушевленными предметами, или предметами — вещами?— Нѣтъ, потому что въ самомъ дѣлѣ такихъ предметовъ даже и нѣтъ, — они существуютъ только въ нашемъ понятіи; — назовемъ ихъ такъ: *предметы—понятія*, предметы *умственные*. Выберите изъ прочитанной нами статейки «Новый годъ» всѣ слова, означающія предметы—понятія;—Придумайте отъ себя по одному такому слову. Подчеркните въ статейкѣ «Свѣтлое воскресенье» — первая скамейка — слова, означающія одушевленный предметъ, вторая — слова, означающія дѣйствіе предмета, третья — слова, означающія предметъ—вещь, четвертая—слова, означающія качество предмета, пятая—слова, означающія предметъ—понятіе, ше-

стая — слова, означающія состояніе предмета. — Подчеркиваютъ, читаютъ, ошибки исправляетъ весь классъ.—Подобнымъ образомъ учитель наводитъ дѣтей на выдѣленіе словъ, поясняющихъ дѣйствія, или обстоятельственныхъ (нарѣчій). Вотъ мы сказали, что *соловей поетъ* и *чижикъ поетъ:* одно и то же дѣйствіе служитъ признакомъ двухъ предметовъ. Развѣ они одинаково поютъ? Какъ бы отличить дѣйствіе соловья отъ такого же дѣйствія чижа? — Да, можно сказать, что соловей не только поетъ, но еще поетъ *громко* и *пріятно*, а чижикъ поетъ *тихо* и *гораздо хуже*. Слова *громко, тихо, пріятно, гораздо хуже*— показываютъ, *какъ* происходитъ дѣйствіе, и помогаютъ намъ отличить дѣйствіе одного предмета отъ такого же дѣйствія другаго предмета. — Вотъ мы сказали: *солнце свѣтитъ* и *мѣсяцъ свѣтитъ*. Какъ отличить дѣйствіе солнца отъ такого же дѣйствія мѣсяца? Во-первыхъ, можно сказать, *какъ* свѣтитъ тотъ и другой предметъ—*ярко* или *тускло*; во-вторыхъ, можно сказать, что солнце свѣтитъ *днемъ*, а мѣсяцъ свѣтитъ *ночью*: слова *днемъ* и *ночью* показываютъ, *когда* происходитъ дѣйствіе, и тоже помогаютъ отличить дѣйствіе одного предмета отъ такого-же дѣйствія другаго предмета.—Вотъ мы сказали: *осенью* птицы летятъ, и *весной* птицы летятъ,—нельзя-ли отличить осеннее дѣйствіе птицъ (летятъ) отъ весенняго? Можно сказать, что осенью онѣ летятъ *на югъ*, а весною *на сѣверъ*: такимъ образомъ мы отличаемъ дѣйствіе тѣмъ, что говоримъ, *куда* и *когда* оно происходитъ. — Подчеркните слова, поясняющія дѣйствіе на вопросы: *какъ? гдѣ? куда? откуда? когда?*—въ статейкѣ «Исторія одной яблоньки». — Читайте подчеркнутыя вами слова. — *Первое слово*: какое дѣйствіе оно поясняетъ? на какой вопросъ?—*Второе* слово: какое дѣйствіе оно поясняетъ? на какой вопросъ?—и т. д.

— Поясните предметъ или дѣйствіе: *Крестьянинъ пахалъ*. Какой? какъ? гдѣ? когда?

Яблоко упало. Какое? откуда? куда? когда?

Солнце садится. Какое? когда? какъ? куда?

Такъ дѣти подготовляются къ различенію *частей рѣчи* и *членовъ предложенія*, а вмѣстѣ съ тѣмъ упражняются въ свободномъ построеніи предложеній, въ распространеніи и расчлененіи ихъ.

Понятіе о предложеніи можно дать дѣтямъ въ первый-же годъ обученія. Это даже очень удобно при начальномъ чтеніи, когда читаютъ отдѣльныя и краткія предложенія самой обычной формы.

Дѣти читаютъ:

— *Весна красна, осень грязна. Лѣто собираетъ, зима поѣдаетъ.*

Опускаютъ объясненіе смысла этихъ фразъ, такъ какъ это не относится къ предмету настоящей бесѣды. Конечно, дѣти должны имѣть понятіе о дѣленіи года на четыре времени; имъ должны быть уяснены существенныя, характеристическія черты каждаго времени года: они должны понимать, въ какомъ смыслѣ весна можетъ быть названа «красною», почему про лѣто можно сказать, что оно «собираетъ», и что именно оно собираетъ, а зима «поѣдаетъ». Когда смыслъ совершенно ясенъ дѣтямъ, тогда учитель, предварительно заставивъ одного изъ учениковъ написать эти фразы на классной йдоскѣ, и исправитъ ихъ, чтобы, были поставлены правильно и знаки припинанія, ведетъ катихизацію въ такомъ родѣ:

— О чемъ здѣсь говорится прежде всего? — О *веснѣ*. — Что сказано о веснѣ? — О веснѣ сказано, что она *красна*. — Какой знакъ здѣсь поставленъ?—запятая. — Что-же слѣдуетъ здѣсь сдѣлать при чтеніи? Остановиться. — Значитъ, что выражаетъ собою *запятая?* — Чему соотвѣтствуетъ она при чтеніи? — Она соотвѣтствуетъ остановкѣ. — О чемъ говорится потомъ? Что сказано объ *осени?* Какой знакъ здѣсь поставленъ? — Точка. — Что слѣдуетъ здѣсь сдѣлать при чтеніи? — Остановиться.— Значитъ, что выражаетъ собою *точка?* Чему соотвѣтствуетъ она при чтеніи?—Точка выражаетъ остановку и запятая выражаетъ остановку,—какая-же между ними разница?—На точкѣ, или на запятой слѣдуетъ останавливаться дольше? Значитъ, какой остановкѣ соотвѣтствуетъ точка и—какой запятая?—Какая буква написана *послѣ точки?* Какая послѣ запятой?

— Еще о чемъ здѣсь говорится? Что сказано о *лѣтѣ?* Какой знакъ послѣ этого поставленъ? Что выражаетъ этотъ знакъ?

— Еще о чемъ говорится? Что сказано о *зимѣ?* Какой знакъ поставленъ *на концѣ*?—Замѣтьте: когда о чемъ нибудь что нибудь сказано, то изъ словъ составляется *предложеніе*. Значитъ, что надо сдѣлать, чтобы вышло предложеніе.

— Чтобы вышло предложеніе, надо о чемъ нибудь что-нибудь сказать. — Скажите что-нибудь о лошади: Лошадь что такое? Лошадь какова? Лошадь что дѣлаетъ? — Лошадь животное. Лошадь красива. Лошадь возитъ.

— Что же составилось изъ вашихъ словъ? — Предложенія. Сколько предложеній мы сказали о лошади?—Три.—Скажите что-

нибудь о собакѣ, о жаворонкѣ, о карасѣ, о пчелѣ, о березѣ, о столѣ.—Изъ чего-же состоитъ наша рѣчь? — Наша рѣчь состоитъ изъ предложеній. — А предложеніе изъ чего составляется? — Изъ словъ. — А слова изъ чего составляются? — Изъ звуковъ.—Какъ сказать, что такое предложеніе?—*Предложеніемъ называется соединеніе словъ, въ которомъ о чемъ нибудь что нибудь сказано.* Иначе сказать: *предложеніемъ называется соединеніе словъ, выражающее мысль.* — Сколько-же здѣсь написано предложеній? Прочитайте первое, второе, третье, четвертое. *О чемъ говорится* въ первомъ, во второмъ, въ третьемъ, въ четвертомъ? *Что сказано* въ первомъ о веснѣ, во второмъ объ осени, въ третьемъ о лѣтѣ, въ четвертомъ о зимѣ? Какъ отдѣляются предложенія одно отъ другаго—въ чтеніи и разговорѣ?—Въ чтеніи и разговорѣ они отдѣляются *остановками.*—Какъ отдѣляются они на письмѣ? — На письмѣ они отдѣляются *знаками препинанія.* Какой знакъ соотвѣтствуетъ *продолжительной* остановкѣ? Какой соотвѣтствуетъ *краткой* остановкѣ? Какую букву надо писать *въ началѣ* и *послѣ точки?* Какую *послѣ запятой?* А *на концѣ* какой надо ставить знакъ?

— *Травка зеленѣетъ, солнышко блеститъ, ласточка весною въ гости къ намъ летитъ.* — Сколько я сказалъ предложеній? — Кто помнитъ первое?—Слушайте,—я повторю еще разъ.— Какое же первое предложеніе? О чемъ въ немъ говорится? Что сказано?— Кто помнитъ второе предложеніе? О чемъ въ немъ говорится? Что сказано? — Кто помнитъ третье предложеніе?.. Кто помнитъ всѣ три предложенія? Читайте, но помните, какъ надо отдѣлять предложенія въ чтеніи.

— А какъ надо ихъ отдѣлять на письмѣ? — Читайте и говорите, гдѣ нужно ставить запятыя. — А гдѣ тутъ надо поставить большую букву?—*Соха кормитъ, веретено одѣваетъ*: здѣсь сколько предложеній? — Откройте книги на стр. 47 и читайте статейку «Какъ въ полѣ рубашка выросла» — каждый по одному предложенію.

— Напишите къ слѣдующему уроку по три предложенія — о лисицѣ, о сорокѣ, объ осѣ, о березѣ, о пескѣ.

Здѣсь я долженъ сдѣлать три замѣчанія. Я опредѣляю предложеніе—какъ «соединеніе словъ, выражающее мысль», а не наоборотъ, какъ принято почти во всѣхъ руководствахъ, что «предложеніе есть мысль, выраженная словами». Полагаю, что принятое мною опредѣленіе яснѣе и точнѣе: мысль — не предложеніе,

предложеніе—слова, но слова, приведенныя въ такое соединеніе, что совокупностью ихъ выражается мысль; слова-то именно и есть тотъ матеріалъ, который дѣлаетъ мысль предложеніемъ,— предложеніе — форма мысли, составленная изъ словъ; конечно, форма не имѣетъ значенія безъ содержанія, но содержаніе не есть форма: такъ и предложеніе должно выражать мысль, но мысль—еще не предложеніе. Насколько отвергнутое опредѣленіе путаетъ дѣло, можно видѣть изъ грамматическихъ уроковъ, помѣщенныхъ въ одномъ новѣйшемъ руководствѣ для сельскихъ учителей. Авторъ опредѣляетъ, что «мысль, выраженная словами, называется предложеніемъ»; а не много спустя, продиктовавъ дѣтямъ нѣсколько строкъ, ведетъ такой разговоръ: «Я продиктовалъ вамъ двѣ мысли. Изъ нихъ въ первой сколько предложеній»? Припомнивъ предъидущее опредѣленіе и поставивъ вмѣсто равной величину равную, получаемъ такой странный вопросъ: «изъ продиктованныхъ двухъ мыслей—въ первой мысли сколько мыслей, выраженныхъ словами?» Т. е. авторъ утверждаетъ въ одно время, что онъ продиктовалъ *двѣ* мысли и что продиктовалъ *больше двухъ* мыслей. Не говорю уже о несообразности, чтобы *въ мысли* могли быть *предложенія*, т. е. въ содержимомъ могло быть нѣсколько формъ этого содержимаго.—Къ неменьшимъ странностямъ приводитъ тоже опредѣленіе предложенія другаго автора, написавшаго дидактическое руководство—именно по преподаванію русскаго языка. Онъ даетъ дѣтямъ такія задачи:

«Теперь отмѣтьте *въ какой нибудь мысли слова*, обозначающія качество предметовъ»... Я понимаю, что въ словахъ можетъ заключаться, т. е. выражаться мысль, но не наоборотъ. Замѣтимъ разъ навсегда: если задача уроковъ — научить дѣтей точно и вѣрно выражаться, то всякая неточность и невѣрность выраженія въ рѣчахъ учителя должна отзываться на дѣтяхъ существеннымъ вредомъ.

Второе замѣчаніе состоитъ въ слѣдующемъ: я предлагаю дѣтямъ небольшой отрывокъ изъ стихотворенія Плещеева, но не диктую его, а *только говорю*, и ученики не пишутъ его, а *запоминаютъ*, не видятъ, а только *слышатъ*, т. е. запомпианіе опирается на впечатлѣнія не зрѣнія, а только слуха. Въ изученіи языка,—матеріала, какъ я уже говорилъ нѣсколько разъ, воспринимаемаго слухомъ, непремѣнно слѣдуетъ поступать такимъ образомъ, какъ можно чаще, чтобы дѣти имѣли дѣло дѣйствительно съ языкомъ, съ самою сущностью его. Сначала такое запоминаніе

будетъ ихъ затруднять, а потомъ они скоро привыкнутъ схватывать сказанную рѣчь налету. Мнѣ случалось настолько развивать въ этомъ направленіи память дѣтей 10—11-ти лѣтъ, что они въ продолженіе получаса запоминали, безъ всякаго затрудненія, довольно большія пьесы, конечно—предварительно объясненныя.

Третье замѣчаніе касается знаковъ препинанія. Я считаю достаточнымъ на первое время, если дѣти привыкнутъ непремѣнно отдѣлять какимъ нибудь знакомъ *каждое предложеніе*, употребляя точку, точку съ запятой и запятую—по своему усмотрѣнію. Единственное руководство, которое имъ слѣдуетъ дать на первое время, это тотъ взглядъ на упомянутые знаки препинанія, что они служатъ *указателями остановокъ и ихъ продолжительности*: *точка* соотвѣтствуетъ самой продолжительной остановкѣ, *запятая*—самой краткой, *точка съ запятой*—средней между точкой и запятой. Кромѣ того, слѣдуетъ дать понятіе о *знакѣ вопросительномъ*, какъ указателѣ вопроса, и о *двоеточіи*, какъ указателѣ перечисленія, потому что съ этими знаками дѣти встрѣтятся на первыхъ-же порахъ: вопросы и перечисленія чуть-ли не самая употребительная форма рѣчи во всякой дѣтской книгѣ, которая написана съ цѣлью затронуть дѣтскую мысль.

Таковъ приблизительно можетъ быть первый кругъ грамматической работы. Собственно говоря, это *подготовительная* работа, но она содержитъ въ себѣ уже всѣ элементы грамматическаго разбора, какъ этимологическаго, такъ и синтаксическаго, съ примѣненіемъ къ правописанію, въ томъ объемѣ, какъ это необходимо при первоначальныхъ письменныхъ упражненіяхъ. Если эти начала, положенныя въ дѣтскій умъ, разработать въ немъ въ ясныя и отчетливыя понятія, то изъ нихъ не трудно развить дальнѣйшій грамматическій матерьялъ. Здѣсь, какъ и въ каждомъ дѣлѣ первоначальнаго обученія, начало чрезвычайно важно.—

XVII.

Грамматика.

(Окончаніе).

Курсъ втораго круга.—Члены предложенія, части рѣчи, упражненія въ измѣненіи словъ; главныя правила правописанія.—Курсъ третьяго круга.—Сложное и слитное предложенія, согласованіе и управленіе словъ, измѣненія словъ, разложеніе словъ, полная постановка правилъ правописанія.—Диктантъ для составленія таблицы корней съ буквою ѳ.

Въ предъидущей бесѣдѣ мы разсмотрѣли *приготовительныя занятія* къ грамматическому изученію роднаго языка въ народной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ. Эти занятія, выдѣленныя мною ради удобства изложенія, на практикѣ, какъ я сказалъ въ свое время, идутъ не отдѣльно, а въ тѣсной связи—съ предметными уроками, съ звуковыми упражненіями и первымъ чтеніемъ. Въ звуковыхъ упражненіяхъ, въ предметныхъ урокахъ и соединенныхъ съ ними словесныхъ упражненіяхъ лежатъ начала *этимологіи*, въ чтеніи—начала *синтаксиса*, наконецъ во всѣхъ этихъ занятіяхъ—начала *орѳографіи*. Чѣмъ лучше разработаны и выяснены дѣтямъ эти начала, тѣмъ легче и основательнѣе будетъ дальнѣйшая грамматическая работа.

Занятія втораго круга состоятъ, главнымъ образомъ, въ *подведеніи итоговъ* подъ тѣми первоначальными упражненіями, которыя имѣютъ непосредственное отношеніе къ грамматическому изученію языка,—въ обобщеніи и группировкѣ явленій языка, уже бывшихъ предметомъ наблюденія,—слѣдовательно, здѣсь является въ работѣ болѣе отвлеченности и требуется большее напряженіе ума. Исходнымъ пунктомъ, точкою отправленія, по прежнему, служитъ *живая рѣчь*—сказанная или написанная, выслушанная или прочитанная.

Учитель приглашаетъ дѣтей внимательно слушать и читаетъ: «*Рѣже солнышко блистало, короче становился день. Лѣсовъ таинственная сѣнь съ печальнымъ шумомъ обнажалась; ложился на поля туманъ; гусей крикливыхъ караванъ тянулся къ югу*». Предполагается, что къ пониманію этого очерка осени дѣти подготовлены—или потому, что этотъ самый очеркъ былъ предметомъ объяснительнаго чтенія, или потому, что дѣти уже занимались характеристикой осени, основываясь на своихъ непосредственныхъ наблюденіяхъ, при помощи учителя и прочитаннаго матерьяла. Сперва учитель распрашиваетъ дѣтей, какое время тутъ описы-

вается, изъ чего видно, что описывается осень,—удостовѣряется, понимаютъ-ли они прочитанный очеркъ; потомъ читаетъ вторично, предлагая имъ вслушаться и сосчитать, сколько въ очеркѣ предложеній.

— Выслушали? Сосчитали? —Ну, теперь я буду читать медленнѣе: какъ прочитаю первое предложеніе, вы, хоромъ, говорите: разъ!.. прочитаю другое—два! и т. д.

— Сколько-же предложеній я прочиталъ?—Да, *пять* предложеній.

— Теперь я еще разъ прочитаю: замѣтьте, *о чемъ говорится* въ первомъ предложеніи, во второмъ, въ третьемъ и т. д.

— О чемъ говорится въ первомъ предложеніи? О чемъ во второмъ? О чемъ въ третьемъ и т. д.

— Слушайте, я прочитаю еще разъ,—замѣтьте, *что сказано* въ каждомъ предложеніи.

— О чемъ говорится въ первомъ предложеніи? Что сказано о *солнышкѣ*? О чемъ говорится во второмъ? Что сказано о *днѣ*? и т. д.

— Кто вспомнитъ первое предложеніе? О чемъ въ немъ говорится и что сказано?

— Кто помнитъ второе? и т. д. Если никто не запомнилъ иного предложенія, учитель напоминаетъ. Практика показываетъ, что къ такому повторенію не придется прибѣгать часто, если учитель будетъ время отъ времени и благоразумно пользоваться подобными упражненіями *по слуху*.

— Теперь намъ нужно написать эту мѣрную рѣчь. Какъ ты читаешь ее—разомъ, не переводя духъ, или съ остановками? Гдѣ ты дѣлаешь остановки? Чѣмъ обозначить эти остановки на письмѣ? Знаешь-ли ты, когда надо поставить точку, когда запятую?

— Подумаемъ, какіе знаки лучше поставить въ прочитанной мѣрной рѣчи.

Путемъ вопросовъ учитель наводитъ дѣтей, что во всемъ прочитанномъ отрывкѣ указываются *разныя примѣты осени*. *Главная* изъ этихъ примѣтъ та, что *осенью солнце меньше свѣтитъ и грѣетъ*, нежели свѣтило и грѣло лѣтомъ: эта главная примѣта и выражается не въ одномъ, а въ двухъ первыхъ предложеніяхъ,—значитъ, эти предложенія нельзя отдѣлить одно отъ другаго продолжительной остановкой: вѣдь они выясняютъ *одну* главную примѣту осени, между ними по смыслу есть *тѣсная связь*.—Отъ этой главной примѣты осени происходитъ много перемѣнъ въ природѣ,

много другихъ примѣтъ осени: деревья теряютъ листья, на поляхъ лежитъ туманъ, перелетныя птицы летятъ туда—гдѣ теплѣе, на югъ. Нѣкоторыя изъ этихъ неглавныхъ, *второстепенныхъ примѣтъ* осени и указаны въ остальныхъ *трехъ* предложеніяхъ: значитъ, первыя два предложенія, указывающія главную примѣту осени, можно отдѣлить продолжительной остановкой отъ прочихъ, въ которыхъ указаны второстепенныя примѣты осени.—Теперь, какъ отдѣлить одно отъ другаго эти послѣднія три предложенія? Въ нихъ описываются все второстепенныя примѣты осени: хотя всѣ эти примѣты второстепенныя, но онѣ не зависятъ одна отъ другой,—значитъ, хотя между этими тремя предложеніями и есть тѣсная связь по смыслу, но эта связь уже не такъ тѣсна, какъ между первыми двумя.—Вотъ теперь и подумайте, гдѣ какой знакъ препинанія лучше поставить.

Дѣти не вдругъ нападутъ на вѣрную постановку знаковъ препинанія, но это не бѣда: важно то, что для нихъ сдѣлается понятною *зависимость* знаковъ препинанія отъ связи между предложеніями, и они пріобрѣтутъ пріемы для опредѣленія этой связи. Дальнѣйшія упражненія въ этомъ родѣ должны развить въ нихъ смекалку—быстро схватывать, подмѣчать эту связь—и навыкъ—выражать ее постановкою знаковъ препинанія, тотчасъ-же, безъ откладыванія. Вѣрная, толковая постановка знаковъ препинанія не можетъ быть съ точностью опредѣлена никакими, самыми тщательными и подробными правилами. Надо, чтобы она дѣлалась *со смысломъ*, съ толкомъ: если дѣтямъ понятна зависимость знаковъ препинанія отъ связи между мыслями, если они пріобрѣли навыкъ схватывать эту связь,—они разставятъ знаки препинанія, можетъ быть, и не совсѣмъ такъ, какъ они поставлены въ книгѣ, но, во всякомъ случаѣ, со смысломъ. А этого и достаточно.—Здѣсь слѣдуетъ сдѣлать еще одно замѣчаніе, важное въ практическомъ отношеніи. Многіе преподаватели имѣютъ обыкновеніе пріучать дѣтей писать вовсе безъ знаковъ препинанія, которые разставляются потомъ, по окончаніи работы. Такой пріемъ я считаю положительно вреднымъ, такъ какъ онъ противорѣчитъ цѣли, которую должно имѣть въ виду: вся цѣль состоитъ въ томъ, чтобы пріучить дѣтей писать правильно всегда, а не въ извѣстныхъ только случаяхъ,—надо, чтобы ребенокъ понималъ, что онъ пишетъ, а знаки препинанія являлись-бы рефлективными движеніями—выражающими это пониманіе, которое и должно быть источникомъ, причиною, возбудителемъ ихъ. Какъ ребенокъ невольно отдерги-

ваетъ руку отъ горячаго предмета, лишь только ощутитъ боль ожога, такъ невольно долженъ ставить между предложеніями запятую, какъ только въ умѣ его мелькнула мысль, что между предложеніями есть тѣсная связь по смыслу.

Я не говорю, чтобы школа непремѣнно достигала совершенства въ постановкѣ знаковъ препинанія, какъ рефлективныхъ движеній; но она должна стремиться къ этому и устранять, по возможности, все, что противорѣчитъ этому стремленію. Поэтому, какъ только дано понятіе о знакахъ препинанія, надо требовать, чтобы дѣти ставили ихъ непремѣнно тогда-же, какъ пишутъ: такъ пріобрѣтается привычка, безъ которой безсильны и безплодны всѣ правила, какъ-бы твердо они заучены ни были, какъ-бы ясно ихъ ученикъ ни понималъ.

Когда вопросъ о постановкѣ *знаковъ* въ прочитанномъ отрывкѣ оконченъ, учитель можетъ еще обратить вниманіе на употребленіе *прописной буквы* и на правописаніе нѣкоторыхъ словъ (какъ—*сынъ, рыжее* и т. п.), а потомъ уже предлагаетъ дѣтямъ достать доски или тетради и записать отрывокъ наизусть. Поправка записаннаго идетъ такъ: кто-нибудь изъ дѣтей читаетъ по своей доскѣ, и читая—говоритъ, какой знакъ у него поставленъ послѣ каждаго предложенія; прочіе одобряютъ, или поправляютъ его; въ случаѣ ошибки, она объясняется и исправляется самими дѣтьми; учитель принимаетъ участіе въ исправленіи только въ случаѣ крайности, и—то участіе его преимущественно должно выражаться наводящими вопросами. — Само собой разумѣется, что подобныя упражненія, съ цѣлью выяснить связь между предложеніями, слѣдуетъ повторять до тѣхъ поръ, пока дѣти не напрактикуются на столько, чтобы умѣть не только замѣтить эту связь, но и объяснить ее съ большею или меньшею точностью. Вмѣстѣ съ тѣмъ, можно приступить и къ разложенію предложенія на части, къ различенію всѣхъ *членовъ предложенія*. Учитель сперва беретъ самыя короткія предложенія, напримѣръ:

«*Кузнецъ обрабатываетъ желѣзо молотомъ. — Желѣзо отъ жару размягчается.—Молотъ тяжелъ.—Желѣзо металлъ*».

Сколько здѣсь предложеній? Какое первое? О чемъ въ немъ говорится?—Замѣтьте: то, о чемъ въ предложеніи говорится, называютъ *подлежащимъ*.—Какое-же въ первомъ предложеніи подлежащее? Что о подлежащемъ, о кузнецѣ,—сказано? — Замѣтьте: то, что сказано о подлежащемъ, называютъ *сказуемымъ*.—Какое-же въ первомъ предложеніи сказуемое? А какое подлежащее? Обработываетъ желѣзо *кто*?—Кузнецъ,—какъ назовете это слово въ предложеніи? — Какой вопросъ прибавилъ я къ сказуемому, чтобы получить подлежащее?—Запишемъ этотъ вопросъ на классной доскѣ.—Кузнецъ *что дѣлаетъ?*—Обработываетъ,—какъ назовете это слово въ предложеніи?—Какой вопросъ прибавилъ я къ подлежащему, чтобы получить сказуемое?

— Запишемъ этотъ вопросъ на другой доскѣ.—Такимъ образомъ разсматриваютъ всѣ четыре предложенія, выписывая на доскахъ вопросы для полученія подлежащаго и сказуемаго.—Какіе-же вопросы можно прибавлять къ сказуемому, чтобы получить подлежащее?—Какіе—къ подлежащему, чтобы получить сказуемое?—Устанавливаютъ выводъ, что подлежащее получается посредствомъ вопросовъ—*кто, что*? сказуемое посредствомъ вопросовъ: *что предметъ дѣлаетъ, дѣлалъ или будетъ дѣлать? что съ предметомъ дѣлается—дѣлалось или будетъ дѣлаться? каковъ предметъ? что такое предметъ?*—Будемъ прибавлять сказуемыя къ подлежащимъ: *рыбакъ*—что дѣлаетъ? *вода*—что дѣлается съ нею отъ мороза? вода жидка, а *ледъ* каковъ? желѣзо металлъ, а *булыжникъ*—что такое?—Будемъ прибавлять подлежащія къ сказуемымъ: *пашетъ* землю—кто? *плавится* на огнѣ—что? для отца *дорогъ*—кто? *жидко*—что? Въ статьѣ «Споръ животныхъ» подчеркните карандашомъ всѣ подлежащія и всѣ сказуемыя.

Когда дѣти научились бойко отыскивать подлежащія и сказуемыя, можно предложить имъ нѣсколько предложеній *безъ подлежащаго*, такъ какъ русскій языкъ любитъ безличныя формы, и ученики будутъ часто наталкиваться на нихъ, а также нѣсколько предложеній *неполныхъ*, съ подразумѣваемымъ подлежащимъ, сказуемымъ, или другимъ какимъ либо членомъ.

Морозитъ. Снѣгъ хруститъ. Туманы надъ полями.

— Прочитайте первое предложеніе. *Морозитъ*—кто?—Когда вы говорите, что на дворѣ морозитъ, вы думаете въ это время о томъ, кто это морозитъ? Если вы не думаете, кто морозитъ—значитъ есть у васъ въ умѣ подлежащее?—Нѣтъ, вы чувствуете, что стало морозно—замѣчаете явленіе природы, дѣйствіе, и указываете на него, вовсе не думая о дѣйствующей силѣ и не указывая на дѣйствующую силу.—Значитъ, въ первомъ предложеніи сколько членовъ? — Одинъ членъ.—Какой?—Сказуемое.—А подлежащее пропущено, или его и въ мысли нѣтъ?—Его и въ мысли нѣтъ; это предложеніе *безличное*.—Придумайте отъ себя или выберите изъ книжки по безличному предложенію.

— Прочитайте третье предложеніе.—Какое здѣсь подлежащее? — А сказуемое? — Когда вы говорите, что надъ полями туманы,—думаете вы въ это время о дѣйствіи или положеніи тумановъ? Если вы въ это время сознаете, что туманы *находятся*, *лежатъ* надъ полями, есть-ли у васъ въ мысли сказуемое?—Да, есть, но оно пропущено и подразумѣвается. Бываютъ предложенія вовсе безъ подлежащаго (безличныя), а безъ сказуемаго нѣтъ: сказуемое всегда—или высказано особымъ словомъ, или не высказано, подразумѣвается, но въ такомъ случаѣ о немъ легко догадаться; потому-то оно иногда и бываетъ не высказано, что не зачѣмъ его высказывать, и такъ всякій о немъ догадается.

Переходятъ къ различенію второстепенныхъ членовъ.

— *Бѣлая береза во полѣ стояла*; *осенью береза листья растеряла.*

Какое первое предложеніе? Какое въ немъ подлежащее? А сказуемое? *Береза* какая?—*Бѣлая.* Значитъ, слово *бѣлая* показываетъ, о какой березѣ, о какомъ предметѣ говорится,—оно и отвѣчаетъ на вопросъ—*какая?*—*Стояла* гдѣ?—*Во полѣ.* Значитъ, слова *во полѣ* показываютъ, гдѣ происходило дѣло, мѣсто дѣйствія,—они и отвѣчаютъ на вопросъ: *гдѣ?*—Значитъ, въ этомъ предложеніи, кромѣ подлежащаго и сказуемаго, есть другіе члены?—Прочитайте ихъ!—Подлежащее и сказуемое — главные члены предложенія, а эти—не главные, *второстепенные.*

— Какой изъ нихъ относится къ предмету?—Да, слово *бѣлая* опредѣляетъ предметъ—*березу*,—на вопросъ: *какая?* Какой изъ нихъ относится къ дѣйствію?—Да, слова *во полѣ* относятся къ дѣйствію, показываютъ мѣсто дѣйствія, на вопросъ: *гдѣ?*—Такой второстепенный членъ предложенія, который относится къ предмету, опредѣляетъ предметъ на вопросъ: какой, или чей, или который?—называется *опредѣленіемъ.* А такой, который опредѣляетъ дѣйствіе на вопросы: *гдѣ? куда? откуда? когда? какъ? почему? для чего?*—называется *обстоятельствомъ.*

— Какое опредѣленіе есть въ первомъ предложеніи? Какое въ немъ есть обстоятельство? Сколько-же членовъ въ этомъ предложеніи? Какіе они? — Прибавьте опредѣленіе и обстоятельство въ слѣдующихъ предложеніяхъ: *птицы улетаютъ, листья падаютъ...*

Прочитайте второе предложеніе.—Есть-ли въ немъ второстепенные члены?

— Прочитайте ихъ. Вызовите ихъ вопросами. — *Растеряла когда? — осенью.* Къ предмету, или къ дѣйствію относится

этотъ членъ? — Какъ его назовете? — *Обстоятельствомъ...* Почему?—Потому, что *онъ* показываетъ время дѣйствія. Растеряла что? — *Листья...* Къ дѣйствію или къ предмету относится этотъ членъ?—Можно-ли назвать его опредѣленіемъ или обстоятельствомъ? — Нѣтъ, нельзя. Замѣтьте-же: второстепенный членъ, который нельзя назвать ни опредѣленіемъ, ни обстоятельствомъ, называется *дополненіемъ.—Молодецъ коня поилъ:* есть-ли въ этомъ предложеніи опредѣленіе, обстоятельство или дополненіе?—Поилъ *кого?—коня.*—Будемъ записывать вопросы, на которые отвѣчаютъ дополненія. — *Береза растеряла что?—Молодецъ поилъ кого?*—Первый вопросъ: *кого, что?*—Такъ, путемъ примѣровъ выводятъ, что дополненіемъ бываетъ имя предмета и что дополненія отвѣчаютъ на вопросы: *кого, что? кого, чего? кому, чему? кѣмъ, чѣмъ? о комъ, о чемъ?*—Какіе-же бываютъ второстепенные члены предложенія? — Какъ узнать опредѣленіе? — Какъ обстоятельство?—Какъ дополненіе?—Прибавить дополненіе въ слѣдующихъ предложеніяхъ: *Отецъ любитъ* — кого? — *Ученикъ читаетъ*—что? *Я не видѣлъ*—кого? *Церковь выше*—чего?—*Отдыхъ сладокъ*—кому? — *Весною люди рады*—чему? — *Петербургъ основанъ*—кѣмъ? — *Осень богата* — чѣмъ? — *Идетъ добрая молва*—о комъ?—*Въ засуху крестьяне молятся*—о чемъ?—Прибавить опредѣленіе: *Дни теплы. Цвѣты красивы.* — Прибавить обстоятельства: *Я родился... Ночи свѣтлы... Хлѣбъ поспѣваетъ...* Пусть одинъ подчеркнетъ дополненія, другой опредѣленія, третій обстоятельства въ статейкѣ «Исторія одной яблоньки».

— Чтобы упрочить знакомство съ членами предложенія, дѣти упражняются въ разложеніи предложеній: находятъ подлежащее и сказуемое, а второстепенные члены вызываютъ вопросами и потомъ даютъ каждому названіе.

— *Унеси ты, вѣтеръ, тучу градовую!*—Какое подлежащее?—*Ты.* А сказуемое?—*Унеси*—что?—*Тучу*,—это какой членъ предложенія?—Дополненіе.—Тучу какую?—*Градовую*—опредѣленіе.—Къ кому обращена рѣчь? — Почему вы узнали, что она обращена къ вѣтру?—Да, слово *вѣтеръ*, вставленное въ срединѣ предложенія, показываетъ, что рѣчь обращена къ вѣтру,—это слово для того и поставлено, чтобы назвать того, къ кому рѣчь обращена: такое слово называется *обращеніемъ.*—Такъ какъ обращеніе не входитъ въ составъ предложенія, то оно отдѣляется запятыми съ обѣихъ сторонъ, если стоитъ въ срединѣ предложенія, а иногда послѣ него ставятъ особый знакъ—*восклицательный.*—Смотрите,

какъ пишутъ этотъ знакъ. Онъ вообще показываетъ, что предложеніе надо не просто говорить, а *восклицать*.—Найдите въ книгѣ восклицательный знакъ и прочитайте предложеніе, въ которомъ онъ поставленъ. — Напишите на доскахъ: «*Ты не пой, соловей, подъ моимъ окномъ*»! «*Не шуми ты, рожь, спѣлымъ колосомъ!*» «*Полно спать тебѣ, степь, подъ туманомъ?*»—Теперь можно приступить и къ *различенію частей рѣчи*, которое выводится изъ разбора предложеній, въ связи съ тѣмъ различеніемъ значенія словъ, которое ученики вынесли изъ занятій приготовительныхъ. Учитель диктуетъ:

— *Старикъ наловилъ рыбы. Ѣдетъ онъ—и видитъ: рыжая лисичка свернулась калачикомъ и лежитъ на дорогѣ. Тогда старикъ слѣзъ съ воза.*

— Сколько я продиктовалъ предложеній? — Прочитай первое.—Разбери его. Сколько членовъ въ этомъ предложеніи? А сколько въ немъ словъ?

— Одинаковое-ли въ немъ число *словъ* и число *членовъ*?

— Одинаковое. — Разсмотримъ слова, изъ которыхъ состоитъ предложеніе, порознь.

— *Старикъ*.—Что означаетъ это слово само-по-себѣ, если взять его отдѣльно?—Оно означаетъ *предметъ*.—Какой предметъ?—Одушевленный. — А какой членъ выраженъ имъ въ предложеніи?—*Подлежащее*.

Наловилъ. — Что означаетъ это слово само-по-себѣ, взятое отдѣльно?—*Признакъ* предмета.—Какой именно признакъ? *Дѣйствіе* предмета.—А въ предложеніи—какой членъ имъ выражается?—*Сказуемое*.

Рыбы.—Что означаетъ это слово? А въ предложеніи какой членъ имъ выражается?—Дополненіе.—Замѣтьте-же: слова, которыя означаютъ имя предмета, а въ предложеніи могутъ быть подлежащимъ и дополненіемъ,—называются *именами существительными*; слова, которыя означаютъ дѣйствіе предмета, а въ предложеніи могутъ быть сказуемымъ, называются *глаголами*.

— Какія изъ разсмотрѣнныхъ словъ вы назовете именами существительными? Какое слово назовете глаголомъ? — Скажите отъ себя нѣсколько именъ существительныхъ.—Скажите нѣсколько глаголовъ. Подчеркните въ продиктованной пѣсенкѣ—правая сторона всѣ имена существительныя, лѣвая — всѣ глаголы. — Прочитайте второе предложеніе.

— *Ѣдетъ онъ—и видитъ*.—Какое здѣсь подлежащее? Какое сказуемое? Только-ли о подлежащемъ сказано, что *онъ ѣдетъ*? — Нѣтъ, о немъ еще сказано, что онъ *видитъ*.

— Значитъ, сколько въ этомъ предложеніи сказуемыхъ?

— Нельзя-ли каждое сказуемое отдѣльно соединить съ нхъ общимъ подлежащимъ?

— Онъ ѣдетъ, онъ видитъ: теперь сколько предложеній?

Значитъ, здѣсь два предложенія слиты въ одно, которое и называется слитнымъ: было два простыхъ предложенія, а стало одно—*слитное*.—Какое словечко здѣсь помогаетъ намъ соединить эти два простыя предложенія въ одно слитное?

— Словечко *и*.—Сколько-же членовъ въ этомъ слитномъ предложеніи? А сколько въ немъ словъ?—Въ немъ словъ больше, нежели членовъ,—почему?—Да, въ немъ есть словечко *и*, которое не членъ предложенія, а помогаетъ слить два предложенія. — Что означаетъ это словечко: имя-ли предмета, или признакъ, если взять его отдѣльно? Что представишь себѣ, если я скажу: *и*? — Ничего,—словечко это само-по-себѣ ничего не означаетъ, а въ рѣчи служитъ для соединенія предложеній,—оно *служебное* слово.

Есть-ли въ этомъ предложеніи имена существительныя?—Слово *онъ* можно-ли принять за имя предмета, за имя существительное? Представите-ли себѣ какой нибудь опредѣленный предметъ, если я скажу: *онъ*? — Однако, читая данное предложеніе, вы поняли, что *ѣдетъ* и *видитъ старикъ*,—почему?— Да, правда, вы поняли, что слово *онъ* поставлено вмѣсто слова *старикъ*, потому что раньше говорилось о старикѣ. Значитъ, слово *онъ* само-по-себѣ ничего не означаетъ.

— А въ предложеніи какимъ членомъ оно поставлено?

— И такъ—слово *онъ* тоже служебное, какъ и слово *и*, но съ тою разницею, что оно членъ предложенія и служитъ для замѣны имени предмета.

— Замѣтьте: служебныя слова, которыя замѣняютъ имя предмета и въ предложеніи могутъ быть подлежащимъ и дополненіемъ, называются *существительными мѣстоименіями*; а служебныя слова, которыя служатъ для соединенія предложеній, но сами членами предложенія не бываютъ, называются *союзами*.

— Прочитайте третье предложеніе.

— *Рыжая лисичка свернулась калачикомъ и лежитъ на дорогѣ*.—Какое подлежащее? Какое сказуемое?—Если два сказуемыхъ, то, значитъ, какъ составлено это предложеніе? Оно составлено изъ двухъ предложеній, которыя слиты. — Скажите ихъ по-

розань.—Какъ назовете словечко *и*?—Есть ли въ этомъ предложеніи имена существительныя?

— Какія? — Дѣти, по всей вѣроятности, назовутъ существительнымъ именемъ, между прочими, и слово *калачикомъ*.—Правда, это слово означаетъ имя предмета, который намъ хорошо знакомъ; но какимъ членомъ предложенія оно здѣсь поставлено? Свернулась, какъ? — калачикомъ: какой членъ относится къ дѣйствію и опредѣляетъ его—на вопросы: гдѣ, когда, какъ?—Да, обстоятельство.—Замѣтьте: всякое слово, которое въ предложеніи стоитъ обстоятельствомъ, называется *нарѣчіемъ*. Значитъ, какъ назовете слово *калачикомъ*? А вотъ я скажу: *калачикомъ сытъ не будешь*,—здѣсь слово *калачикомъ* — какой членъ предложенія? — Дополненіе, значитъ, можно-ли его здѣсь назвать нарѣчіемъ?—Да, здѣсь оно дополненіе, а не обстоятельство, значитъ:—и не нарѣчіе: а что-же такое?

— Имя существительное.

— А вотъ въ данномъ предложеніи есть другое обстоятельство: лежитъ гдѣ?—*у дороги:* значитъ это ужъ нарѣчіе? Одно-ли здѣсь слово? — Значитъ, здѣсь обстоятельство выражено двумя словами, а нарѣчіемъ называется одно слово, выражающее обстоятельство.

— Что означаетъ слово *у* само-по-себѣ? Что поймете, если я скажу: *у*—и ничего болѣе? —Ничего не поймете слово *у*—служебное слово. Посмотримъ, для чего оно служитъ. Какой членъ предложенія слово *у*?

— Оно не членъ предложенія: членъ предложенія; *у дороги*—состоитъ изъ двухъ словъ.

— Что означаетъ слово *дорога*? Какъ назовете это слово? Если это имя существительное, то скажите-же предложеніе, въ которомъ оно было-бы подлежащимъ. — Скажите другое предложеніе, чтобы слово *дорога* было дополненіемъ. А въ данномъ предложеніи это имя существительное — подлежащее или дополненіе? — Оно и не подлежащее, и не дополненіе,—при помощи словечка *у*, оно выражаетъ обстоятельство мѣста. Значитъ, слово *у*—помогаетъ ему быть обстоятельствомъ. Замѣтьте: служебныя слова, которыя сами не бываютъ членами предложенія, а помогаютъ другимъ словамъ быть членами предложенія, называются *предлогами*. — А есть-ли въ этомъ предложеніи еще имена существительныя, кромѣ слова *дорога*? — Слово *лисичка* — имя существительное.—Почему?—Лисичка какая? — *Рыжая*: что означаетъ это слово?—Качество.—Какой оно членъ предложенія?—Опредѣленіе.—

Замѣтьте-же: тѣ слова, которыя означаютъ качество предмета, а въ предложеніи могутъ быть опредѣленіемъ, называются *именами прилагательными*. Скажите отъ себя нѣсколько именъ прилагательныхъ.—А вотъ я скажу такъ: *моя рыжая собака убѣжала*,—здѣсь, кромѣ слова *рыжая*, какое есть другое опредѣленіе? — *Моя*.—Что означаетъ слово *моя*? тоже качество предмета, какъ и слово *рыжая*?—Что новаго узнаете о собакѣ изъ слова *моя*? соединяется-ли съ этимъ словомъ въ вашемъ умѣ какое либо представленіе, если вы не знаете того, кто говоритъ и опредѣляетъ собаку словомъ *моя*?—Слово *моя* само по себѣ не имѣетъ опредѣленнаго значенія,—хоть оно и членъ предложенія, но слово служебное. - Замѣтьте-же: служебныя слова, которыя въ предложеніи могутъ быть опредѣленіемъ предмета, не означая качества его, называются *прилагательными мѣстоименіями*.—Какія-же бываютъ мѣстоименія?

— Мѣстоименія бываютъ существительныя и прилагательныя.—Чѣмъ они отличаются отъ другихъ служебныхъ словъ: отъ предлоговъ и союзовъ?—Они всегда бываютъ членами предложенія.—А вотъ я скажу: *моя первая собака была лучше*,—здѣсь сколько опредѣленій при подлежащемъ *собака*?—Какое-же качество собаки вы узнали изъ слова *первая*? — Никакого: вы узнали только, что эта собака у меня *по счету* не вторая, не третья, а первая. Замѣтьте: служебныя слова, которыя показываютъ счетъ, называются *именами числительными*.—Скажите нѣсколько числительныхъ именъ. Какія-же бываютъ имена? Какая разница между именами—существительными, прилагательными и числительными?

Прочитайте послѣднее предложеніе. — *Тогда старикъ слезъ съ воза*.—Какое подлежащее? Какое сказуемое? Вызывайте вопросами второстепенные члены.—Сколько въ этомъ предложеніи членовъ?—Четыре.—А сколько словъ?—Пять.—Почему словъ больше, нежели членовъ?—Предлогъ *съ*—не членъ предложенія, а помогаетъ другому слову быть членомъ предложенія. Есть-ли въ этомъ предложеніи глаголы, имена существительныя, прилагательныя, числительныя, мѣстоименія, нарѣчія, предлоги, союзы?—Читайте, каждый, кого я назову, по слову и говорите, что это за слово.—Замѣтьте: когда разсматриваютъ слова въ предложеніи, ихъ называютъ *членами предложенія*, а когда разсматриваютъ каждое слово отдѣльно—ихъ называютъ *частями рѣчи*. Какіе же бываютъ члены предложенія? Какія бываютъ части рѣчи? Какія части рѣчи всегда бываютъ членами предложенія? Какія никогда не бываютъ

членами предложенія? — Союзъ и предлогъ никогда не бываютъ членами предложенія.—Потомъ, при удобномъ случаѣ, напримѣръ—при чтеніи стихотвореній «Пѣсня пахаря» (Ну, тащися, сивка), «Школьникъ» (Ну, пошелъ-же, ради Бога...) и др., или басенъ Крылова, учитель даетъ дѣтямъ понятіе и о *междометіи*, какъ краткомъ и неопредѣленномъ выраженіи мысли и чувства. Чтобы выяснить значеніе междометія, какъ *неразвитаго* предложенія, всего лучше брать его въ связи съ предложеніемъ, которое поясняетъ его. «Ну, пошелъ-же, ради Бога»! — здѣсь междометіемъ выражается тоже самое, что и предложеніемъ, за междометіемъ слѣдующимъ, но выражается кратко и неопредѣленно.

Само собой разумѣется, что нѣтъ надобности сообщать дѣтямъ различеніе частей рѣчи такъ торопливо и на одномъ примѣрѣ. Я дѣлаю это для краткости, стараясь сжато передать содержаніе и форму занятій, — на практикѣ дѣло придется значительно растянуть и при этомъ, въ видахъ оживленія и ясности, ввести другіе примѣры для разбора.

Путемъ подобнаго вышеприведенному разбора—слѣдуетъ привести дѣтей къ различенію именъ существительныхъ *собственныхъ* и *нарицательныхъ*, именъ существительныхъ *мужескаго, женскаго* и *средняго рода*. Нарицательное имя разсматривается—какъ общее названіе предмета, собственное — какъ частное: всякій предметъ можетъ быть названъ какимъ нибудь общимъ именемъ, а собственныя имена даются не всѣмъ предметамъ.—Какъ назвать общимъ именемъ воду, при которой наша деревня? — *Рѣка*.—А собственное имя есть у этой рѣки?

— Есть: она называется *Кубина*.

— Какъ назовешь общимъ именемъ этотъ предметъ?—*Столъ*.—А есть у него собственное имя?—Нѣтъ.—Да, рѣкамъ даютъ собственныя имена, а столамъ не даютъ.—Роды различаютъ, прибавляя мѣстоименіе *мой, моя, мое*; сперва отличаютъ мужескій и женскій родъ въ именахъ людей, потомъ дается понятіе о среднемъ родѣ, какъ не содержащемъ въ себѣ указанія на полъ (дитя), а послѣ этого переходятъ къ различенію рода въ названіяхъ предметовъ неодушевленныхъ и отвлеченныхъ, замѣчая, что и при нихъ опредѣлительное слово измѣняется—*мой, моя, мое*.

Когда дѣти достаточно напрактиковались въ различеніи частей рѣчи, слѣдуетъ обратить ихъ вниманіе на *измѣненія словъ* и на значеніе этихъ измѣненій. Для этого можно предложить имъ составлять предложенія изъ данныхъ словъ. Учитель говоритъ и пишетъ на доскѣ рядъ словъ: *снѣгъ, ѣздить, дровни, крестьянинъ*.

— Изъ этихъ словъ надо составить предложеніе *о зимней ѣздѣ крестьянина*. Подумайте и составьте, но такъ, чтобы пустить въ оборотъ непремѣнно всѣ слова; прибавлять можно только такія слова, которыя не бываютъ членами предложенія.

Когда дѣти или, можетъ быть, кто нибудь одинъ, а въ случаѣ крайности и самъ учитель—составятъ предложеніе: *по снѣгу крестьяне ѣздятъ на дровняхъ*, то это предложеніе разбираютъ—и удостовѣряются, что данныя слова дѣйствительно составляютъ теперь предложеніе, что въ составъ этого предложенія дѣйствительно вошли всѣ данныя слова, прибавлены только два предлога. Составленное предложеніе учитель пишетъ на классной доскѣ подъ данными словами, и тогда начинается сравненіе: во-первыхъ замѣчаютъ, что въ составъ предложенія оказалось нужнымъ ввести два предлога (*по* и *на*); во-вторыхъ, что въ нѣкоторыхъ изъ данныхъ словъ теперь измѣнились окончанія (снѣгъ — *снѣгу*, ѣздить — *ѣздятъ*, дровни —*дровняхъ*). Рядъ подобныхъ упражненій наглядно покажетъ, что слова соединяются въ предложеніи посредствомъ *окончаній* и *предлоговъ*. Тогда начинаютъ измѣнять слова: оказывается, что измѣняются имена, мѣстоименія, глаголы.

Изъ измѣненій слѣдуетъ обратить вниманіе учениковъ на слѣдующія: а) выраженіе *временъ* въ глаголахъ, къ чему дѣти уже подготовлены, на *существительную форму* глагола (неопредѣленное наклоненіе), которая употребляется для выраженія подлежащаго и дополненія,—сближая глаголъ съ именемъ существительнымъ, и на *повелительную форму*; б) на измѣненіе именъ и мѣстоименій по *числамъ* и *падежамъ*. Пусть дѣти, наблюдая измѣненія словъ въ предложеніяхъ, цѣлесообразно выбранныхъ преподавателемъ, придутъ къ такимъ выводамъ: а) глаголъ можно поставить на вопросъ: *что дѣлать* или *что сдѣлать*? и измѣнять, во-первыхъ, для выраженія приказанія или просьбы, во-вторыхъ, по временамъ, при чемъ одни глаголы имѣютъ всѣ три времени, а другіе два, прошедшее и будущее; б) существительное имя и мѣстоименіе можно поставить на вопросъ подлежащаго и измѣнять по вопросамъ дополненія и по числамъ; в) прилагательное имя и мѣстоименіе. а также числительное имя, когда служитъ опредѣленіемъ предмета, измѣняется вмѣстѣ съ опредѣляемымъ; г) форма глагола, которая отвѣчаетъ на вопросъ: что дѣлать или что сдѣлать? — называется *началомъ глагола*; форма существительныхъ

именъ и мѣстоименій, которая отвѣчаетъ на вопросъ подлежащаго, называется ихъ *началомъ*.—Этими знаніями дѣтей немедленно слѣдуетъ воспользоваться для правописанія.—*Гляжу, умывается, сидитъ:* какое время? Какъ начало? — *Глядѣть, умываться, сидѣть.* — Напишите на доскѣ.—Замѣтьте, что начало глагола имѣетъ на концѣ *ть*, а у нѣкоторыхъ глаголовъ къ этому окончанію прибавляется слогъ *ся*, но передъ этою прибавкою все-таки надо писать *ь*. — Скажите эти глаголы въ настоящемъ времени, при томъ такъ, чтобы подлежащимъ было мѣстоименіе *онъ* или *она*.

— *Глядитъ, умывается, сидитъ.*

— Напишите.—Замѣтьте, что въ настоящемъ времени встрѣчается окончаніе *т*, но не съ мягкимъ, а съ твердымъ знакомъ, который передъ прибавкой *ся* пропускается.—Скажите эти глаголы опять-таки въ настоящемъ времени, но чтобы подлежащимъ было мѣстоименіе *ты*.—Глядишь, умываешься, сидишь.—Напишите. — Замѣтьте, что въ настоящемъ времени тоже встрѣчается на концѣ *ь*, но не при *т*, а при *ш*, когда подлежащимъ бываетъ слово *ты*,—здѣсь *ь* удерживается и передъ прибавкой *ся*. Скажите тѣ же глаголы въ прошедшемъ времени. — *Глядѣлъ, умывался, сидѣлъ*.—Напишите. — Замѣтьте, что въ прошедшемъ времени глаголы имѣютъ въ окончаніи *л* и что передъ этой буквой звукъ *е* изображается буквою *ѣ*, а если въ прошедшемъ времени передъ *л* стоитъ *ѣ*, то и въ началѣ передъ *т* стоитъ та же буква: *глядѣть, сидѣть*.—Когда-же въ глаголахъ на концѣ и передъ прибавкою *ся* пишется буква *ь*? Когда въ нихъ пишется буква *ѣ*?

— Напишите: *любишь кататься, люби и саночки возить; что посѣешь, то и пожнешь; кто чѣмъ выше поднимется, тотъ тѣмъ ниже опустится; сироту нельзя не пожалѣть; сидѣлъ, сидѣлъ, да и высидѣлъ; волка бояться—въ лѣсъ не ходить; любите другъ друга.* — Въ связи съ измѣненіемъ существительныхъ именъ и мѣстоименій разсматривается употребленіе буквы *ѣ* на концѣ этихъ частей рѣчи, въ отвѣтъ на вопросы: *кому, чему? гдѣ? о комъ, о чемъ?* и пр.

Для практики пишутъ: *въ горѣ жить—не кручинну быть; бодливой коровѣ Богъ рогъ не далъ; по пляскѣ погудка, по пѣснѣ припѣвъ; твое тебѣ, а мое мнѣ; на ворѣ и шапка горитъ; кто работаетъ въ полѣ, а кто еще только идетъ въ поле; одинъ въ полѣ не воинъ; по одежкѣ протягивай ножки.*

Разсматривая имена прилагательныя, употребленныя въ предложеніяхъ, замѣчаютъ, что во многихъ изъ нихъ особыми окончаніями можно выражать *сравнительную силу качества*: домъ *высокъ*, а церковь *выше*, правда *свѣтлѣе* солнца, чистая совѣсть *величайшее* изъ всѣхъ земныхъ благъ, у него *добрѣйшая* душа. Написавъ нѣсколько подобныхъ примѣровъ, замѣчаютъ, что окончанія сравнительной степени имѣютъ букву *ѣ*: *ѣе, ѣйшій*.

— Наконецъ, въ этотъ кругъ грамматическаго курса слѣдуетъ внести объясненіе значенія и употребленія *предлоговъ*. Только осмысливъ предлоги, можно ожидать правильнаго употребленія ихъ на письмѣ, а ошибки этого рода наиболѣе распространены въ дѣтскихъ письменныхъ работахъ. — *Мужикъ въѣхалъ въ рощу.* — Сколько членовъ въ этомъ предложеніи? А сколько словъ? Почему словъ больше, нежели членовъ? Потому что одинъ членъ состоитъ изъ двухъ словъ: *въ рощу*.—Какая часть рѣчи слово *въ*? какая — слово *рощу*? Нельзя-ли здѣсь пропустить предлогъ? — *Мужикъ въѣхалъ рощу*,—понятно-ли? Развѣ имя существительное *рощу* потеряло свое значеніе? — Нѣтъ, оно вполнѣ сохранило свое значеніе, да мысль-то не понятна: не понятно отношеніе между предметами *роща* и *мужикъ*, между предметомъ *роща* и дѣйствіемъ *въѣхалъ*.—А вотъ я скажу: *мужикъ купилъ рощу*,—здѣсь есть-ли надобность въ предлогѣ?—Нѣтъ, здѣсь отношенія и такъ понятны. —Значитъ, предлоги, помогая другимъ словамъ быть членами предложенія, помогаютъ намъ выражать отношенія между предметами и дѣйствіями.

— А нѣтъ-ли того-же предлога въ данномъ предложеніи еще при другомъ словѣ? — Есть, при глаголѣ: *въѣхалъ*. — Нельзя-ли сказать безъ предлога: *мужикъ ѣхалъ въ рощу?*—Тотъ-ли смыслъ глагола, что и съ предлогомъ? Все-ли равно—*ѣхалъ* и *въѣхалъ*?—*Въѣхалъ*—дѣйствіе оконченное и направленное внутрь предмета,—здѣсь предлогъ не помогаетъ глаголу быть сказуемымъ, а измѣняетъ *значеніе глагола*: потому онъ и написанъ вмѣстѣ съ глаголомъ, какъ одно слово.

Нагорные цвѣты душисты: есть-ли здѣсь предлогъ? Помогаетъ-ли онъ какому нибудь слову быть членомъ предложенія? Нѣтъ, онъ соединился съ именемъ прилагательнымъ въ одно слово, какъ раньше предлогъ *въ* съ глаголомъ *ѣхалъ*: это прилагательное и этотъ глаголъ можно измѣнять, не отбрасывая предлога: *нагорный, нагорная, нагорное, нагорные, нагорныя, въѣхать, въѣду, въѣхалъ*. — *На горахъ снѣгъ*: есть-ли здѣсь предлогъ? Помогаетъ-ли онъ какому-нибудь слову быть членомъ предложенія?

— Да, помогаетъ имени существительному быть обстоятель-

ствомъ мѣста. *Я былъ у тебя:* помогаетъ ли здѣсь? — *Лошадь убѣжала:* помогаетъ-ли здѣсь? — *Повели лошадь:* помогаетъ-ли здѣсь?.. Какимъ-же словамъ онъ помогаетъ быть членами предложенія и какимъ никогда не помогаетъ?—Замѣтьте-же: предлогъ пишутъ *отдѣльно* только тогда, *когда онъ помогаетъ другому слову быть членомъ предложенія;* глаголамъ онъ никогда не помогаетъ, а потому *передъ глаголомъ никогда не пишется отдѣльно.— Столяръ замазалъ стекло замазкой.—За рѣкой на горѣ лѣсъ зеленый шумитъ. — Зашумѣлъ вѣтеръ. — Напалъ снѣгъ на поля...* Какъ писать предлоги въ этихъ примѣрахъ и почему?

Для упражненія пишутъ: Самъ себя безчеститъ, кто поступаетъ безъ совѣсти. Подъ лежачій камень и вода не подтечетъ. Отъ поклона голова не отпадетъ. Съ глазъ долой—изъ памяти вонъ. Съ сильнымъ не борись, за богатымъ не тянись... Большой и весьма разнообразный подборъ подобныхъ упражненій можно найти въ приложеніяхъ къ сочиненію барона Н. Ал. Корфа «Русская народная школа».

Курсъ третьяго круга предназначается для учениковъ уже довольно развитыхъ. Завершая грамматическое изученіе языка въ народной школѣ, онъ представляетъ болѣе трудностей, и направленъ къ тому, во-первыхъ, чтобы дать ученикамъ сознательное отношеніе ко всѣмъ крупнѣйшимъ явленіямъ въ области языка; во-вторыхъ, чтобы построить полную систему правописанія на достаточно прочныхъ основаніяхъ и—этимъ укрѣпить окончательно тотъ навыкъ въ правильномъ письмѣ, который ученики пріобрѣли путемъ упражненій.

Здѣсь начинается разборъ предложеній *сложныхъ* — тѣмъ-же путемъ непосредственныхъ наблюденій подъ руководствомъ учителя.

Продиктована рѣчь, состоящая изъ пяти предложеній, цѣлесообразно выбранная. Приступаютъ къ разбору.

1) *Хорошенькая лента, пестрый платочекъ и красивое платье сдѣланы изъ шелку.*

— Какое подлежащее? А сказуемое? Если подлежащихъ три, то какое это предложеніе?—Оно *слитное.*—Сколько въ немъ слито простыхъ предложеній? — Скажите каждое изъ нихъ отдѣльно. — *Хорошенькая лента сдѣлана изъ шелку. Пестрый платочекъ сдѣланъ изъ шелку. Красивое платье сдѣлано изъ шелку.*

— Какой членъ въ этихъ предложеніяхъ *общій*?—Общее сказуемое, а при немъ общее дополненіе.—Какой членъ въ каждомъ предложеніи свой?—Подлежащее.

— Вотъ въ слитномъ предложеніи, которое образовалось отъ сліянія трехъ предложеній съ общимъ сказуемымъ, каждое подлежащее и отдѣлено отъ другаго запятой, какъ отдѣляются предложенія, между которыми есть тѣсная связь по смыслу; но подлежащія, соединенныя союзомъ *и*, запятою не отдѣляютъ; если-же этотъ союзъ повторяется, тогда опять ставятъ запятыя, какъ будто союза вовсе нѣтъ.—Такъ-же поступаютъ, если въ слитномъ предложеніи нѣсколько сказуемыхъ или дополненій, опредѣленій, обстоятельствъ, относящихся къ одному слову и отвѣчающихъ на одинъ вопросъ. — Напишите: *Лѣсъ зазвенѣлъ, застоналъ, затрещалъ; заяцъ послушалъ и вонъ побѣжалъ. Коверъ зимы покрылъ холмы, луга и долы.—Хороша развѣсистая, бѣлоствольная, свѣтлозеленая береза.—Чижикъ въ западнѣ и рвался, и метался.* Почему эти предложенія слитныя? Сколько предложеній слито въ каждомъ? Какой общій членъ? Разложите каждое слитное предложеніе на простыя. — Объясните знаки препинанія.

2) *Но откуда-же берется шелкъ?* Какое подлежащее? А сказуемое? Что выражаетъ слово *откуда?*— Вопросъ. — Какой членъ предложенія вызывается этимъ словомъ?—Обстоятельство.—*Но*— это слово какой членъ предложенія? — Это союзъ, — а союзы не бываютъ членами предложеній,— онъ соединяетъ это предложеніе съ предъидущимъ, но не сливаетъ ихъ въ одно слитное предложеніе.

3) *Вы засмѣетесь, когда я вамъ скажу, что шелкъ дѣлается изъ земли, воздуха и воды.*—Какое подлежащее? А сказуемое?—Засмѣетесь—когда?—*Когда я вамъ скажу, что шелкъ дѣлается изъ земли, воздуха и воды,*— это обстоятельство времени; но въ этомъ обстоятельствѣ нѣтъ-ли своего подлежащаго и сказуемаго? — Скажетъ кто?—*я*;—я что сдѣлаю?—*скажу*; это не простое обстоятельство, а *обстоятельственное придаточное предложеніе,*—потому-то оно и отдѣлено запятой, какъ отдѣляются предложенія, состоящія въ тѣсной связи по смыслу. Какое подлежащее въ придаточномъ предложеніи? А сказуемое? Скажу что? — дополненіемъ на этотъ вопросъ служатъ слова: *что шелкъ дѣлается изъ земли, воздуха и воды*;—нѣтъ-ли въ этомъ дополненіи своего подлежащаго и сказуемаго?—Значитъ, это не простое дополненіе, а *дополнительно-придаточное предложеніе,* — потому-то оно и отдѣлено запятой. Какое въ немъ подлежащее? Какое сказуемое?

— Значитъ, третье предложеніе, которое мы сейчасъ разбирали, содержитъ въ себѣ три предложенія: просто-ли они соеди-

нены, или слиты?—Ни то, ни другое,—они *подчинены* другъ другу: второе вмѣстѣ съ третьимъ входитъ въ составъ перваго *главнаго*, какъ обстоятельство; третье входитъ въ составъ втораго, какъ дополненіе; а всѣ они вмѣстѣ составляютъ одно *сложное* предложеніе.—Какое-же предложеніе называется сложнымъ? Изъ какихъ частей оно состоитъ? Какъ соединяются предложенія, составляющія одно сложное предложеніе?—Они *подчиняются* одно другому, т. е. одно становится членомъ другаго. Какъ отдѣляются придаточныя предложенія отъ главнаго?—Найдите въ книгѣ — каждый по сложному предложенію, и объясните составъ ихъ.

— Соединено-ли разобранное нами сложное предложеніе съ предъидущимъ какимъ-нибудь союзомъ?

Нѣтъ, — значитъ оно не имѣетъ никакой связи съ предъидущимъ? — Связь-то, безъ сомнѣнія, есть между всѣми предложеніями, входящими въ составъ одного сочиненія, но не всѣ они связаны союзами: то связь *смысловая, внутренняя*, а это—*внѣшняя, грамматическая*.

Въ связи съ разложеніемъ сложнаго предложенія—удобно дать понятіе о причастіи и дѣепричастіи.

Продолжаютъ разборъ продиктованныхъ предложеній.

4) *Но отвѣтъ, разсмѣшившій васъ, совершенно справедливъ.*

— Когда это предложеніе разложено, учитель обращаетъ вниманіе на знаки препинанія. — Какъ объяснить запятыя внутри этого предложенія? Какія именно слова отдѣлены запятыми? Развѣ они составляютъ предложеніе? Какъбы сказать иначе?—*«разсмѣшившій васъ»*—все равно, что *«который разсмѣшилъ васъ»*: нѣтъ-ли здѣсь своего подлежащаго и своего сказуемаго? — Да, здѣсь мѣстоименіе *который*, замѣняющее слово отвѣтъ,—подлежащее, а глаголъ *разсмѣшилъ*—сказуемое. Значитъ, слова *«разсмѣшившій васъ»* не простое опредѣленіе, а что такое?

Короче, или длиннѣе стало придаточное предложеніе въ этомъ видѣ?—Оно стало короче.—Что именно въ немъ *сокращено*?—Изъ глагола сдѣлано имя прилагательное, а мѣстоименіе совсѣмъ опущено. Замѣтьте, что такое имя прилагательное, сдѣланное изъ глагола и сокращающее опредѣлительное придаточное предложеніе, называется *причастіемъ*.—*Который читаетъ*—какъ сократить причастіемъ?—*Читающій*. Который читалъ—какъ сократить причастіемъ?—*Читавшій*.—Книга, которую читаютъ, или—какая книга?—*Читаемая*. Книга, которую читали, или—какая книга?—*Читанная*. Сколько-же причастій мы сдѣлали изъ глагола *читать*?—Четыре.

— Сдѣлайте причастія, сколько можно, изъ глаголовъ: *любить, ходить, покрыть*. Переходятъ къ пятому предложенію.

5) *Прочитавши эту статью, вы согласились со мною.*

— Чѣмъ объяснить запятую внутри этого предложенія? Какія именно слова отдѣлены запятой? Развѣ они составляютъ предложеніе? *«Прочитавши эту статью»*—какъ бы сказать иначе, полнѣе?—*«Когда вы прочитаете эту статью»*, — нѣтъ-ли здѣсь своего подлежащаго и своего сказуемаго?—Есть,—значитъ—слова *«прочитавши эту статью»* не простое обстоятельство, а обстоятельственное придаточное предложеніе, только *сокращенное*. — Какъ-же оно сокращено?—Изъ глагола сдѣлано нарѣчіе (*«прочитавшій»*). — Замѣтьте: такое нарѣчіе, сдѣланное изъ глагола и сокращающее обстоятельственное придаточное предложеніе, называется *дѣепричастіемъ*.—Значитъ, предложеніе, въ которомъ есть причастіе и дѣепричастіе, какое предложеніе?—Предложеніе придаточное, *сокращенное*.—Признакомъ какого придаточнаго предложенія можно считать причастіе?—Предложенія опредѣлительнаго.—А дѣепричастіе?—Признакомъ предложенія обстоятельственнаго.

— *Когда читаю книгу*,—какъ сократить дѣепричастіемъ?

Когда читалъ—какъ сократить дѣепричастіемъ? Сдѣлайте дѣепричастія изъ глаголовъ: *жить, сидѣть, глядѣть*...

Переходя къ болѣе подробному и отчетливому изученію *этимологическихъ формъ*, можно прежде всего остановиться на способахъ соединенія словъ въ предложеніи, и это принять за исходную точку наблюденій: такъ всего удобнѣе выразумѣть смыслъ измѣненій, соединенныхъ съ употребленіемъ словъ въ рѣчи. Матерьялъ для наблюденій выбрать не трудно: онъ найдется въ любой статьѣ книги для чтенія.

— *Кузнецъ усиливаетъ жаръ посредствомъ раздувальныхъ мѣховъ*.—Найдите глаголъ.—*Усиливаетъ*.—Какое время?

— Какъбы вы сказали, если-бы говорили о себѣ и подлежащимъ поставили мѣстоимѣніе *я* или *мы*?—Усиливаю, усиливаемъ.

— Какъбы вы сказали, если-бы говорили о томъ, съ кѣмъ разговариваете, къ кому обращаетесь, и подлежащимъ поставили мѣстоимѣніе *ты* или *вы*?—Усиливаешь, усиливаете. Что-же измѣняется въ глаголѣ? — Да, глаголъ, поставленный въ настоящемъ времени, измѣняетъ окончаніе, смотря по тому, о себѣ-ли мы говоримъ, или о томъ, съ кѣмъ разговариваемъ, или о постороннемъ

лицѣ или предметѣ, не принимающемъ участія въ разговорѣ: говорящее лицо, которое обозначается словами *я* и *мы*, называется *первымъ*, слушающее, которое обозначается словами *ты* и *вы*,— называется вторымъ, а постороннее, не участвующее въ разговорѣ, называется третьимъ лицомъ и выражается словами *онъ*—мужескаго рода, *она* — женскаго рода, *оно*—средняго рода, *они*—мужескаго и средняго рода множественнаго числа, *онѣ* — женскаго рода множественнаго числа.

— Какимъ мѣстоимѣніемъ обозначается 1-е лицо? Какимъ 2-е? Какимъ 3-е?—Значитъ, отчего зависитъ окончаніе глагола въ настоящемъ времени? — Да, оно зависитъ оттого, котораго лица и какого числа подлежащее.—Поставьте глаголъ даннаго предложенія въ прошедшемъ времени.—*Кузнецъ усиливалъ жаръ*.—А если-бы рѣчь шла о женщинѣ, какъ-бы вы сказали? — *Усиливала*.—А если-бы рѣчь шла о неизвѣстной причинѣ, усиливавшей жаръ, о чемъ-то, — какъ вы сказали-бы? — Что-то усиливало жаръ.—А если-бы говорилось о многихъ мужчинахъ или женщинахъ, какъ-бы вы сказали?—*Усиливали*.

— Измѣняется-ли окончаніе глагола въ прошедшемъ времени?—Отчего оно зависитъ? — Все таки отъ подлежащаго: одно окончаніе соотвѣтствуетъ *мужескому*, другое *женскому*, третье *среднему* роду, четвертое — *множественному* числу всѣхъ трехъ родовъ.

— Замѣтьте-же: въ предложеніи сказуемое *согласуется* съ подлежащимъ. — Припомните всѣ измѣненія глагола, которыя мы знаемъ. — Во-первыхъ, глаголъ можно поставить на вопросъ: что дѣлать или что сдѣлать?—*Читать*.—Это *начало* глагола. Во-вторыхъ, въ глаголѣ можно выразить *желаніе*—въ видѣ приказанія или просьбы. — *Читай*, *читайте*. — Это *повелительное наклоненіе*.—Въ-третьихъ, въ глаголѣ можно выражать время дѣйствія—настоящее, прошедшее, будущее. Это *изъявительное наклоненіе*.—Въ четвертыхъ, въ настоящемъ и будущемъ времени окончаніе соотвѣтствуетъ *числу* и *лицу* подлежащаго. — *Читаю*, *читаешь*, *читаетъ*, *читаемъ*, *читаете*, *читаютъ*. *Буду читать*, *будешь читать* и т. д. *Прочитаю*, *прочитаешь* и т. д. Это *личныя окончанія* глагола.—А въ прошедшемъ времени окончаніе соотвѣтствуетъ *числу* и *роду* подлежащаго.—Иванъ *читалъ*, Марья *читала*, дитя *читало*, дѣти *читали*. Это *родовыя окончанія* глагола.—Въ пятыхъ, изъ глагола можно дѣлать имена прилагательныя и нарѣчія, сокращающія придаточныя предложенія.—*Читающій*, *читавшій*, *читаемый*, *читанный*; *читая*, *прочитавъ*. Это *причастіе* и *дѣепричастіе*.

А какъ измѣняются существительныя имена и мѣстоимѣнія? Пишутъ на доскѣ два ряда предложеній.

Конь бѣжитъ, *земля* дрожитъ . . . .
Не гони *коня* кнутомъ, да корми овсомъ.
Молодецъ *коня* ведетъ . . . . . .
Даровому *коню* въ зубы не смотрятъ.
Пахарь дорожитъ *конемъ*. . . . . .
Онъ заботится о *конѣ*. . . . . .

Вода необходима человѣку.
Въ степи нѣтъ *воды*.
Тучи носятъ *воду*.
Вино *водѣ* не замѣна.
Цвѣты поливаютъ *водою*.
Что вы знаете о *водѣ*?

Какими членами предложенія здѣсь являются существительныя *конь* и *вода*? Отчего, являясь дополненіемъ, они стоятъ съ различными окончаніями? — Они всякій разъ отвѣчаютъ на *особый вопросъ*,—значитъ всякій разъ измѣняется ихъ отношеніе къ подлежащему и къ сказуемому. Эти окончанія, выражающія разныя отношенія, называются *падежами*.

Сколько-же падежей?

Падежъ подлежащаго — начало существительнаго, или *именительный*: *кто*, *что*? конь, вода.

Падежи дополненій:

Кого, *что*?—коня, воду: *винительный*.
Кого, *чего*?—коня, воды: *родительный*.
Кому, *чему*?—коню, водѣ: *дательный*.
Кѣмъ, *чѣмъ*?—конемъ, водою: *творительный*.
О комъ, *о чемъ*?—о конѣ, о водѣ: *предложный*.

Въ какомъ падежѣ стоитъ имя существительное *поле* въ слѣдующихъ предложеніяхъ:

Крестьяне ѣхали—*куда*?—въ *поле*.
— Крестьяне работаютъ—*гдѣ*? въ *полѣ*.

— Замѣтьте-же: существительныя имена и мѣстоимѣнія измѣняются по *числамъ* и *падежамъ*. Падежами выражаются разныя отношенія между предметами и дѣйствіями; падежомъ *управлять* мысль, и способъ соединенія членовъ предложенія (дополненія съ дополняемымъ, обтоятельства съ дѣйствіемъ) въ этомъ случаѣ называется не согласованіемъ а, *управленіемъ*.

Измѣняйте по падежамъ существительное имя *конь* съ прилагательнымъ: *добрый конь*. — Измѣняется-ли также по падежамъ прилагательное? Какъ скажете тоже опредѣленіе при существи-

тельномъ *лошадь*? Отчего измѣнилось его окончаніе? Какого рода существительное *конь*? Какого рода существительное *лошадь*?

— Замѣтьте: прилагательное измѣняется не только по падежамъ и числамъ, но еще *по родамъ*: оно, составляя опредѣленіе предмета, согласуется съ опредѣляемымъ въ родѣ, числѣ и падежѣ.

— Напишите во всѣхъ падежахъ, въ единственномъ и множественномъ числѣ: *умный мальчикъ, веселая дѣвочка, кроткое дитя*. Подчеркните въ именахъ прилагательныхъ окончанія: въ единственномъ числѣ падежей родительнаго (*аго*), творительнаго (*ымъ*) и предложнаго (*омъ*) мужск. и средн. рода, винительнаго (*ую*) женскаго рода; во множественномъ числѣ—окончаніе именительнаго падежа всѣхъ трехъ родовъ (муж. *ые*, жен. и средн. *ыя*). Замѣтьте эти окончанія, чтобы не дѣлать ошибокъ на письмѣ. —Дѣйствительно, на эти окончанія слѣдуетъ обратить особенное вниманіе, потому что они болѣе другихъ затрудняютъ дѣтей.

Переходятъ къ *словообразованію*

— Вотъ мы говорили, что въ словахъ измѣняется *окончаніе*: что-же въ словахъ бываетъ, кромѣ окончанія?—*Вода*—какое окончаніе?—Окончаніе *а*. Что останется въ этомъ словѣ, если отбросить окончаніе?—Звуки *вод*. — *Водица*: какое окончаніе?—Окончаніе *а*. Какіе тутъ звуки общіе со словомъ *вода*? Какіе еще вставлены лишніе звуки? Измѣнилось-ли значеніе слова отъ вставки этихъ звуковъ?—*Водяной, водянистый, водянка, водный, водка*: какіе встрѣчаемъ въ этихъ словахъ знакомые звуки? Какое въ каждомъ словѣ окончаніе? Какія различныя вставки встрѣчаемъ внутри?

— *Подводный, разводнить*: какіе знакомые звуки? Какое окончаніе? Какія вставки внутри? Какіе лишніе звуки, приставки—находимъ впереди?

— Очевидно, что во всѣхъ разсмотрѣнныхъ нами словахъ сохраняются общіе звуки *вод*: это *корень*, отъ котораго произошли всѣ эти слова; у нѣкоторыхъ къ корню прямо прибавлено *окончаніе* (вод-а); у другихъ между корнемъ и окончаніемъ стоитъ *вставка*, измѣняющая значеніе слова: это *производственные звуки*; у третьихъ передъ корнемъ приставленъ предлогъ: это *приставка*.—*Свѣтъ, свѣтлый, свѣтелка, свѣтить, просвѣтъ*: какой корень этихъ словъ? Какое у каждаго изъ нихъ окончаніе? Какіе встрѣчаются производственные звуки и приставки?—Какія-же бываютъ части словъ?

Чтобы эти общія понятія о словообразованіи прочнѣе укрѣпить за дѣтьми, слѣдуетъ практиковать ихъ въ образованіи различныхъ частей рѣчи отъ одного и того-же корня и въ разложеніи словъ: *бѣлый, бѣлизна, бѣлить, бѣлокъ, бѣлка, ломъ, ломать, ломкій* и пр.

— Припомните когда пишется буква *ѣ* въ окончаніяхъ словъ? Когда въ изображеніи производственныхъ звуковъ? А знаете-ли вы, когда писать букву *ѣ* въ приставкахъ и корняхъ?—Въ приставкахъ—предлогахъ никогда, въ приставкѣ *нѣ*, когда она выражаетъ не отрицаніе [1]), а неопредѣленность: *нѣкто, нѣчто, нѣкоторый;* въ корняхъ—довольно часто. Надо замѣчать корни съ буквою *ѣ* и пріучаться писать эту букву во всѣхъ словахъ, отъ нихъ происходящихъ. Вспоминайте слова съ буквою *ѣ*.—Учитель составляетъ подборъ пословицъ и другихъ короткихъ предложеній, гдѣ встрѣчались-бы всѣ корни съ буквою *ѣ*. Разсматривая эти примѣры, дѣти могутъ *сами* составить таблицу корней съ буквою *ѣ*: самое составленіе этой таблицы дастъ имъ навыкъ въ правильномъ употребленіи этой буквы; но кромѣ того, таблица можетъ служить имъ для справокъ, которыя будутъ поддерживать и развивать этотъ необходимый навыкъ. Предлагаю примѣрный подборъ матеріала для такой работы, предоставляя учителю самому улучшить и пополнить его въ случаѣ надобности.

Диктантъ для составленія таблицы корней съ буквою *ѣ*.

Лѣто собираетъ, зима поѣдаетъ. Тише ѣдешь, дальше будешь. Бѣлы снѣги выпадали, сѣры зайцы выбѣгали, охотнички выѣзжали, красну дѣвицу испугали. Хата бѣла, да безъ хлѣба—бѣда. Бѣшеная собака хозяина не знаетъ. Не извѣдавъ броду, не суйся въ воду. Медвѣдь любитъ ѣсть медъ. Сергѣй и не вѣдалъ, какъ Алексѣй пообѣдалъ. Вѣкъ свѣковать — не поле перейти. Трудъ человѣка кормитъ, а лѣнь портитъ. Конецъ дѣло вѣнчаетъ. Вѣра безъ дѣлъ мертва. Про глухаго двухъ обѣденъ не служатъ. Въ нѣкоторомъ царствѣ, въ нѣкоторомъ государствѣ жили-были три брата, по имени—Авдѣй, Матвѣй и Елисѣй. Въ цѣнѣ всякъ воленъ, а въ вѣсѣ — что вѣсы скажутъ. Мыло сѣро, да моетъ бѣло. Каковъ привѣтъ, таковъ и отвѣтъ. Собака лаетъ, вѣтеръ носитъ. У Глѣба—ни соли, ни хлѣба. Птичѣ зеленая вѣтка дороже золотой клѣтки. Свѣтло—бѣло, хоть хлѣбъ рѣжь. Новая свѣтелка чисто прибрана.

[1]) Въ словѣ *нѣтъ* буква *ѣ* означаетъ два *е*: *не есть*=*нѣсть*=*нѣтъ*.

Печенѣги нападали на Русскую землю. Свѣжая вода здоровѣе вина. Звѣзды при солнцѣ не свѣтятъ. Какъ звѣря ни корми, онъ все въ лѣсъ смотритъ. Женихъ съ невѣстой — князь съ княгиней. Весна красна цвѣтами, а осень плодами. Дѣвушка гуляй, да дѣла не забывай. Дѣдъ лелѣетъ внука. Дѣти милы отцу и матери. По одеждѣ встрѣчаютъ, по уму провожаютъ. Поѣхалъ въ Вѣну, попалъ въ Парижъ. Разсердился—какъ индѣйскій пѣтухъ. На Бога надѣйся—и самъ не плошай. Не теряй надежды! Соха кормитъ, веретено одѣваетъ. Правда свѣтлѣе солнца. Середа прошла—и недѣля вся. Дѣленіе повѣряютъ умноженіемъ. На чужой коровай рта не разѣвай. Правая рука сильнѣе лѣвой. Чтобы рыбку съѣсть, надо въ воду лѣзть. Лѣстницу метутъ сверху. Днѣпръ—рѣка широкая. Отъ смерти нѣтъ лѣкарства. Ласточка лѣпитъ гнѣздо, а пчела соты. Къ коровѣ сѣдло не пристало. Чѣмъ дальше въ лѣсъ, тѣмъ больше дровъ. Морозъ и желѣзо рветъ, и на лету птицу бьетъ. У семи нянекъ дитя калѣка. Пьяному море по колѣно. Рѣка Днѣстръ впадаетъ въ Черное море. Береги и полѣно: въ печку годится. Телѣга запѣла, давно дегтю не ѣла. Блѣднѣетъ день, скрываясь за горою. Куй желѣзо, пока горячо. Плѣнникъ безнадежный къ унылой жизни привыкалъ. Бѣдность не порокъ. Вся рѣка покрылась плѣсенью и тиною. Не бывать плѣшаку кудрявому. Безъ соли, безъ хлѣба плохая бесѣда. Безъ соли, безъ хлѣба — половина обѣда. Хлѣбъ да вода — солдатская ѣда. Безъ снѣгу нѣтъ слѣду. Покровъ - сборъ послѣднихъ плодовъ. Очки не дадутъ слѣпому зрѣнія. Знай, телокъ, свой хлѣвокъ. Зрѣлые плоды висятъ въ садахъ тѣнистыхъ. Желѣзная лопата въ каменную грудь, добывая мѣдь и злато, врѣжетъ страшный путь. Красивы мѣловыя горы! Промѣнялъ кукушку на ястреба. Всему есть мѣра. Изъ травы подымалась мѣрными взмахами чайка. Не мѣсто человѣка краситъ, а человѣкъ мѣсто. Мѣсяцъ—казачье солнце. Не мѣшай дѣла съ бездѣльемъ. Шила въ мѣшкѣ не утаишь. Мѣтилъ въ ворону, а метнулъ въ корову. Смѣлость города беретъ. Послѣдніе да будутъ первыми. Поспѣшишь—людей насмѣшишь. Змѣя кусаетъ не для сытости, а для лихости. Что за нѣжности при нашей бѣдности! Славяне нѣмцевъ считали нѣмыми. Гдѣ гнѣвъ—тамъ и милость. Кукушка кладетъ яица въ чужія гнѣзда. Бѣжитъ гнѣдая лошадка, а за ней жеребеночекъ пѣгій. Пѣшій конному не товарищъ. Кипитъ вода, реветъ ручьемъ, отъ пѣны то бугоръ стоитъ. Изъ пѣсни слова не выкинешь. Рано пташечка запѣла, какъ бы кошечка не съѣла! Спѣлое яблоко само съ дерева валится. За вѣтромъ въ полѣ не поспѣешь. Первый опытъ рѣдко удается. Семь разъ отмѣрь, а одинъ отрѣжь. Изъ ручейковъ образуются рѣчки. Рѣка да горохъ—для проѣзжихъ воровъ. Умныя рѣчи и слушать пріятно. Въ рѣшетѣ воды не удержишь. Бѣлка любитъ орѣхи. Грѣхъ да бѣда на кого не живетъ. Кто не ладно скроетъ, да крѣпко сшитъ? Въ апрѣлѣ земля прѣетъ. Нашъ пострѣлъ вездѣ поспѣлъ. По рѣкѣ челнокъ, какъ стрѣла, летитъ. Видѣлъ-ли ты сѣверное сіяніе? Взгляните на меня: я сѣдъ, но не отъ старости и лѣтъ. Зовутъ къ сосѣду въ веселую бесѣду. Мужикъ сѣръ, да ума волкъ не съѣлъ. Собака лежитъ на сѣнѣ, сама не ѣстъ, другимъ не даетъ. Чья земля, того и сѣно. Ласточка весною въ сѣни къ намъ летитъ. Самъ оплошалъ, на себя и сѣтуй. Чижъ попался въ западню, а голубь въ сѣть. Бѣлое поле, черное сѣмя, кто его сѣетъ, тотъ разумѣетъ. Вышелъ сѣятель сѣять сѣмя. Посѣтила-ли бѣда—терпи, не сѣтуй. Рѣчь безъ мысли—тѣло безъ души. За стѣной и при нѣтрѣ человѣку тепло. Удилъ рыбу, да лѣса оборвалась. Въ тѣснотѣ люди живутъ. Вмѣстѣ тѣсно, а порознь тошно. Безъ тѣста пирога не испечешь. Дѣлу время, а потѣхѣ часъ. Накорми голоднаго, утѣшь несчастнаго. Лягушка затѣяла сравняться въ дородствѣ съ воломъ. Съ радости кудри вьются, съ печали сѣкутся. Зимой и воробей подъ застрѣху прячется. Цѣль не оправдываетъ средствъ. Весенній ледъ тонокъ, да простъ, осенній тонокъ, да цѣпокъ. Цѣлый день скрипятъ воза, и далеко токъ отзывается подъ дружными цѣпами. Иногда ручей уходитъ въ землю—и снова появляется на поверхность, и струя его, процѣженная и охлажденная, катится опять чистою и холодною. Базаръ цѣну устанавливаетъ. Въѣзжая въ село, прежде всего видишь церковь. Въ Христовъ день всѣ цѣлуются. Христосъ исцѣлялъ больныхъ.

Этимъ можно ограничить курсъ грамматическаго изученія роднаго языка въ народной школѣ. Конечно, если дѣло пойдетъ скоро и легко, этотъ курсъ можно развить полнѣе, но, во всякомъ случаѣ, слѣдуетъ помнить эти необходимыя правила: а) чтобы всякое грамматическое знаніе выводилось изъ *разбора* примѣровъ *самими* учениками, лишь при помощи учителя; б) чтобы всякое знаніе подкрѣплялось подборомъ *примѣровъ*, придумываемыхъ или выбираемыхъ изъ книги *самими* учениками, и сопровождалось устными и письменными *упражненіями;* в) чтобы ученики занимались не заучиваніемъ терминовъ и правилъ, а пріобрѣтали *понятія*

путемъ обобщенія цѣлой группы явленій, бывшихъ предметомъ ихъ наблюденія; термины-же являлись-бы только ради удобства, какъ краткія и общепринятыя обозначенія понятій; г) чтобы каждое новое грамматическое знаніе приведено было *въ связь* съ другими, добытыми прежде, а совокупность ихъ все болѣе укрѣпляла въ дѣтяхъ *сознательное отношеніе* къ языку, какъ средству и орудію для выраженія мысли; д) чтобы въ разработкѣ грамматическаго матеріала не вдаваться въ поспѣшность: дѣло не въ томъ, чтобы ученики узнали много, но чтобы все сообщенное, или, лучше сказать, добытое ими—было *понято* и *усвоено* вполнѣ.

Повторяю, что въ моихъ очеркахъ я хотѣлъ только въ общихъ чертахъ указать объемъ, послѣдовательность и способы преподаванія грамматики роднаго языка въ народной школѣ, сообразно съ цѣлью этого преподаванія, указаннаго мною въ началѣ предъидущей лекціи; только ради удобства изложенія я выдѣлилъ эти занятія изъ общаго круга обученія родному языку и только для краткости сгруппировалъ выводы около небольшаго числа примѣровъ. Разработка программы въ подробностяхъ, увеличеніе матеріала для наблюденій и выводовъ, ловкое сближеніе грамматическихъ работъ съ другими занятіями—все это дѣло учителя. Чѣмъ тѣснѣе онъ свяжетъ эту работу съ другими, съ наглядным обученіемъ, съ объяснительнымъ чтеніемъ, съ письменными работами, чѣмъ искуснѣе и разнообразнѣе будетъ выбирать примѣры для разбора, чѣмъ послѣдовательнѣе поведетъ наблюденія и выводы, постепенно переходя отъ легкаго къ трудному, отъ наглядаго къ отвлеченному, отъ простаго къ сложному,—тѣмъ лучше. Преподаваніе такое живое и трудно уловимое дѣло, которое невозможно подвести подъ какую либо опредѣленную формулу, вставить въ заготовленную разъ навсегда тѣсную рамку.

Болѣе подробную разработку грамматическаго матеріала въ такомъ направленіи и съ такимъ характеромъ, какъ онъ разрабатывается въ предлагаемыхъ очеркахъ, желающіе могутъ найти въ слѣдующихъ работахъ: «Родное Слово», годъ третій, К. Д. Ушинскаго; «Учебникъ русскаго языка по генетической методѣ», г. Селитреникова; «Концентрическій учебникъ русской грамматики для русскихъ дѣтей», Н. Бунакова.

XVIII.

Ариѳметика *).

Развивающее и практическое значеніе ариѳметики. — Примѣненіе къ ариѳметикѣ общихъ дидактическихъ правилъ.—Пособія.—Программа трехгодичнаго курса.—Курсъ перваго года.

Практическое значеніе ариѳметики, какъ умѣнья быстро и правильно считать для рѣшенія разнообразныхъ житейскихъ задачъ, очевидно для всякаго. Поэтому даже люди съ самымъ узкимъ взглядомъ на учебное дѣло, отрицая геометрію, рисованіе, пѣніе и многое другое, какъ дѣло, по ихъ мнѣнію, совершенно безполезное, за ариѳметику стоятъ горой. Но это практическое значеніе ея далеко не единственная причина, почему ариѳметика должна быть признаваема за одинъ изъ основныхъ предметовъ въ школѣ съ общеобразовательной задачей: она обладаетъ большой развивающей силой. Эта сила ариѳметики вытекаетъ изъ той ея особенности, что она изучаетъ самыя простыя, точныя, опредѣленныя отношенія предметовъ, не зависящія ни отъ какихъ разнообразныхъ свойствъ этихъ предметовъ, не подлежащія никакимъ сомнѣніямъ, не допускающія никакой двойственности въ сужденіяхъ, ни малѣйшаго разногласія въ рѣшеніи вопросовъ, — отношенія *числовыя*. Правда, что этотъ опредѣленный матеріалъ въ тоже время представляется совершенно отвлеченнымъ, но за то онъ познается умомъ полнѣе и точнѣе матеріала вещественнаго, съ его безчисленными свойствами и измѣненіями. Изслѣдуя матеріалъ отвлеченный, но совершенно точный, ариѳметика даетъ рядъ безусловныхъ истинъ, вытекающихъ одна изъ другой, не допускающихъ никакихъ исключеній или ограниченій, выдвигая ихъ въ очевидной и строгой послѣдовательности. Развивающійся умъ, переходя отъ одной истины къ другой, въ ариѳметикѣ можетъ сознательно, твердо, самостоятельно подыматься съ одной ступени на другую. Всякій выводъ здѣсь доказывается безусловно и несомнѣнно, безъ зависимости отъ частныхъ фактовъ, и легко прилагается къ разнообразнѣйшимъ частнымъ фактамъ. Потому-то справедливо говорятъ, что ариѳметика пріучаетъ умъ къ строго логическому мышленію. Что касается отвлеченности матеріала, изучаемаго ариѳметикой, это свойство его ничѣтъ свою важность въ дѣлѣ обученія: оно даетъ возможность учителю, начиная

*) Сюда относится приложеніе № 6.

счетомъ дѣйствительныхъ предметовъ, находящихся передъ глазами дѣтей, постепенно вводить ихъ мысль въ область отвлеченнаго мышленія, безъ насилія и безъ скачковъ, путемъ естественнымъ и легкимъ. Но для этого, конечно, необходимо начинать дѣло не сообщеніемъ общихъ понятій, а вести его такъ, чтобы эти понятія вырабатывались у дѣтей изъ частныхъ представленій путемъ самостоятельнаго отвлеченія и самодѣятельной работы: начала наглядности и самообученія въ ариѳметикѣ такъ же важны, какъ и во всякомъ учебномъ предметѣ элементарнаго курса.

Ко всему сказанному необходимо прибавить ту важную оговорку, что ариѳметика, пріучая умъ ученика къ правильному мышленію въ сферѣ числа, дѣйствуетъ далеко не на всѣ его стороны, — напротивъ, она односторонняя развивающая сила. Не рѣдко отличный математикъ, свободно и сознательно владѣющій числомъ, бываетъ плохимъ общественнымъ дѣятелемъ, несостоятельнымъ человѣкомъ въ жизни, если развитіе его ограничивается изученіемъ числовыхъ отношеній. Такая односторонность развитія не рѣдко обнаруживается узостью интересовъ и взглядовъ, непониманіемъ сложныхъ житейскихъ отношеній и явленій жизни, гдѣ числовыя отношенія составляютъ одно изъ элементарныхъ, но далеко не единственныхъ отношеній между предметами, гдѣ человѣкъ прежде всего имѣетъ дѣло не съ отвлеченнымъ числомъ, а съ живою природою и съ живыми людьми. Поэтому сила ариѳметики дѣйствительна, вполнѣ плодотворна, только при томъ всесторонне развивающемъ вліяніи, которое принадлежитъ другимъ учебнымъ предметамъ (родной языкъ съ наглядnымъ обученіемъ). О практическомъ значеніи ариѳметики въ жизни и наукѣ я не буду распространяться, такъ какъ всякому понятна выгода, соединенная съ умѣньемъ хорошо, правильно и быстро считать, умѣть приложить ариѳметическія дѣйствія къ практической жизни и къ области другихъ знаній: это умѣнье помогаетъ и практику-строителю опредѣлить количество матеріаловъ и затратъ для постройки, и ученому статистику опредѣлить, напр., среднюю жизнь человѣка, при извѣстныхъ условіяхъ, и артисту - музыканту сознательно справиться съ извѣстнымъ сочетаніемъ звуковъ. Останавливаясь на ариѳметикѣ, какъ учебномъ предметѣ, которому принадлежитъ несомнѣнно большое формальное значеніе, прежде всего установимъ общія начала, на которыхъ должно быть построено обученіе, чтобы оно достигало цѣли. Въ сущности эти начала тѣ же, что и вообще въ обученіи, — надобно только установить примѣненіе ихъ къ ариѳметикѣ.

Для примѣненія *начала наглядности* выясненіе основныхъ понятій о числѣ и его свойствахъ должно производиться при посредствѣ *наглядныхъ пособій*. Конечно, такимъ наглядnымъ пособіемъ могутъ служить всѣ предметы, находящіеся передъ глазами дѣтей: столы, табуреты, окна, перья, карандаши, сами дѣти Песталоцци, великій швейцарскій педагогъ, разсказывая о занятіяхъ съ дѣтьми идеальной матери-воспитательницы Герруды, говоритъ, что она заставляла дѣтей считать число шаговъ въ комнатѣ, картофель, который они чистили въ кухнѣ вмѣстѣ съ нею, и т. п. Но удобнѣе и быстрѣе работать, если имъ придано болѣе цѣлесообразности, посредствомъ приспособленія къ тѣмъ понятіямъ, которыя надо на нихъ вырабатывать. Камушки, палочки, кубики, раздаваемые дѣтямъ въ опредѣленномъ количествѣ, черточки и кружечки, которые дѣти сами чертятъ на доскѣ или на бумагѣ, — вотъ первое приспособленіе, при помощи котораго можно, пожалуй, проходить весь элементарный курсъ ариѳметики. Затѣмъ слѣдуетъ цѣлый рядъ усовершенствованныхъ приспособленій, изъ которыхъ многія такъ просты, что могутъ быть легко приготовлены самимъ учителемъ, да и пріобрѣтаются, напр., въ Петербурской женской мастерской, при типографіи Котомина, въ Петербургской мастерской въ Лештуковомъ переулкѣ, въ складѣ учебныхъ пособій Фену и К°, и въ Московской дѣтской и педагогической библіотекѣ, за весьма недорогую цѣну. Вотъ наиболѣе употребительныя изъ этихъ пособій:

1) *Палочки* или *спички*, отдѣльныя и связанныя въ пучки по десяткамъ, сотнямъ, тысячамъ: изученіе чиселъ первой сотни, нумерація, доли единицы (посредствомъ разламыванія палочки на части).

2) *Доски* съ наколами: наколы расположены рядами, всего десять рядовъ, по двадцати наколовъ въ ряду; къ доскамъ — заостренныя *спички* для втыканія: изученіе чиселъ перваго десятка, разложеніе ихъ, нумерація (доска повертывается такъ, чтобы въ каждомъ ряду было десять наколовъ, а всѣхъ рядовъ полу чится двадцать; каждый рядъ представляетъ извѣстный разрядъ единицъ).

3) *Ариѳметическіе счеты*, состоящіе изъ рамки съ десятью или болѣе горизонтальными проволоками, на которыхъ помѣщают-

ся одноцвѣтные шары, такъ чтобы ихъ можно было сдвинуть и раздвинуть; а на верхнемъ брускѣ рамки—вертикальныя проволоки (обыкновенно семь), изъ которыхъ на каждую надѣвается только 9 или 10 шаровъ: изученіе чиселъ первой сотни, выясненіе нумераціи, пріемъ написанія двузначныхъ и многозначныхъ чиселъ. Эти счеты могутъ быть легко обращены и въ торговые: для этого на каждую проволоку надѣваютъ по два черныхъ шара, какъ это бываетъ въ торговыхъ счетахъ.

Счеты—одно изъ самыхъ удобныхъ наглядныхъ пособій при обученіи ариѳметикѣ, потому что они достаточно велики, чтобы вести работу съ цѣлымъ классомъ, и могутъ быть всегда подъ руками, вслѣдствіе чего къ нимъ можно прибѣгать при малѣйшемъ затрудненіи, какъ только понадобилось, для выясненія того или другаго понятія, обратиться къ конкретному числу. А потому надо желать наибольшаго распространенія этого пособія, хотя оно стоитъ довольно дорого (не менѣе 6 р.). Впрочемъ есть возможность избѣжать этой дороговизны, если учитель самъ устроитъ такіе счеты, что весьма не трудно. Имѣя рамку, для чего можно воспользоваться какимъ нибудь старымъ ящикомъ, учитель можетъ замѣнить проволоки веревками, а шары — катушками изъ подъ бумаги, которою шьютъ, большими деревянными пуговицами, которыя продаются въ мелочныхъ лавкахъ по 3 коп. за дюжину *), короткими палочками изъ бузины, которыя легко продолбить и нанизать на веревку, камышомъ, маковыми головками, картофельными яблоками и т. п.

4) *Дробные счеты* представляютъ приспособленіе предъидущаго пособія,—только вмѣсто шаровъ на горизонтальныя проволоки надѣваются валики: на верхнюю одинъ цѣлый валикъ, длиною напр., въ одинъ футъ, на вторую такой же валикъ раздѣленный на половины, на третью — раздѣленный на трети и т. д. Доли подбираются простѣйшія, чаще встрѣчающіяся и удобно выражаемыя одна посредствомъ другой: $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_5$, $^1/_6$, $^1/_8$, $^1/_9$, $^1/_{10}$, $^1/_{11}$, $^1/_{15}$, $^1/_{16}$, $^1/_{18}$, $^1/_{20}$, $^1/_{21}$. Всѣ валики одноцвѣтные, такъ что если сдвинуть всѣ доли на любой проволокѣ, то образуется какъ бы одинъ валикъ, совершенно сходный съ верхнимъ. Для дешеваго приготовленія этого приспособленія, учителю еще съ большимъ удобствомъ можетъ послужить *бузина* или *камышъ*: изъ того и

*) Такіе самодѣльные счеты имѣются у меня въ школѣ: они стоятъ всего 50 коп.

другаго матеріала легко приготовить валики какой угодно длины. Такіе дробные счеты, приготовленные изъ бузины домашнимъ образомъ и совершенно удовлетворительные для употребленія, я видѣлъ у преподавателя Костромской гимназіи *М. В. Вахрушева*, что и подало мнѣ мысль указать на бузину, какъ на матеріалъ очень дешевый и весьма удобный для этой цѣли.

5) *Ариѳметическій ящикъ*—кубъ, состоящій изъ тысячи маленькихъ кубиковъ: въ томъ числѣ 100 отдѣльныхъ *кубиковъ*, 20 или 30 (или и болѣе) *брусковъ*, изъ которыхъ каждый равняется десяти кубикамъ, положеннымъ въ рядъ, шесть или семь *досокъ*, изъ которыхъ каждая равняется десяти брускамъ, положеннымъ въ рядъ или сотнѣ кубиковъ. Слѣдовательно, весь ящикъ содержитъ въ себѣ тысячу маленькихъ кубиковъ. Это пособіе очень удобно для всѣхъ упражненій при изученіи чиселъ. Если бруски и доски разнимаются, то ариѳметическій ящикъ можетъ удобно служить и для объясненія происхожденія и свойствъ дроби: доска—цѣлое, разъемныя доски — $^1/_2$ и $^1/_4$, брусокъ $^1/_{10}$, разъемный брусокъ $^1/_{20}$, кубикъ $^1/_{100}$. Кромѣ того, ящикъ можетъ служить для наглядnаго выясненія—понятія о квадратныхъ и кубическихъ мѣрахъ, для вычисленія площади прямоугольника и объема куба и четырехгранной призмы. Для пользованія ариѳметическимъ ящикомъ надо имѣть *доску съ планочками*, чтобы на ней можно было ставить кубики при изученіи чиселъ.

6) Дробные счеты замѣняются *чертежомъ* т. *Зарудnаго*, который былъ приложенъ къ журналу «Семья и Школа» въ 1872 году и продается по 30 коп. за экземпляръ: внизу полоса въ 1 футъ, надъ нею другая, раздѣленная поперекъ на половины, надъ нею—третья, раздѣленная на трети и т. д. Дроби, происходящія отъ дѣленія на два ($^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_8$, $^1/_{12}$ и т. д.), означены красной краской, происходящія отъ дѣленія на первоначальныя числа (начиная съ 13)—желтой, прочія—синей. Объясняется значеніе числителя и знаменателя, величина дроби, отношеніе ея къ основной единицѣ, зависимость дроби отъ измѣненія ея членовъ, сравниваются дроби между собою, объясняется сложеніе и вычитаніе дробей и приведеніе ихъ къ одному знаменателю, — словомъ, на этомъ пособіи, которое легко можетъ приготовить самъ учитель, возможны почти всѣ упражненія, что и на дробныхъ счетахъ: это, можно сказать, *неподвижные* дробные счеты. Но въ подвижности то валиковъ и заключается огромное преимущество послѣднихъ: при этомъ условіи, сравненіе дробей съ цѣлымъ и между собою,

сложеніе и всѣ упражненія производятся, такъ сказать, осязательнѣе, нагляднѣе, удобнѣе.

7) *Образцы различныхъ мѣръ*: сажень, аршинъ, футъ, съ дѣленіями, вѣсы съ разновѣсомъ, четверикъ и гарнецъ, квадратная доска въ четверть аршина и въ футъ—съ одной стороны чистая, съ другой разчерченная на квадратные вершки и дюймы, кубическая четверть аршина и кубическій футъ — одинъ экземпляръ цѣльный, другой составной изъ кубическихъ вершковъ и дюймовъ, часовой цыферблядтъ съ подвижными стрѣлками, какъ мѣра времени коллекція русскихъ монетъ, и т. под.

8) *Большая черная доска, разграфленная на сто квадратовъ*— по десяти сверху внизъ и по десяти слѣва на право, при чемъ на первомъ верхнемъ и на первомъ лѣвомъ ряду вписаны въ квадратахъ первыя десять цифръ по порядку, какъ въ Пифагоровой таблицѣ умноженія: наглядное образованіе чиселъ изъ множителей (счетъ квадратовъ), упражненіе въ составленіе таблицы умноженія, сравненіе чиселъ по множителямъ и т. п. Это. безъ сомнѣнія, одно изъ самыхъ дешевыхъ и хорошихъ наглядныхъ пособій при изученіи ариѳметики, но, къ сожалѣнію, оно совсѣмъ забыто и руководствами, и учителями.

9) Длинныя узкія *полосы съ цифрами и знаками* ариѳметическихъ дѣйствій, которыя вывѣшиваются на доскѣ и служатъ для сокращенія времени при упражненіи въ вычисленіи формулъ. Можно вывѣшивать по три, по четыре полосы и болѣе, можно также приготовить полосы со скобками; но при этомъ необходимо такъ пригнать цифры, чтобы возможно было вычисленіе, не требовалось бы вычитать изъ меньшаго числа большее и т. п. Вывѣшивая эти полосы, учитель можетъ упражнять дѣтей какъ въ устномъ, такъ и въ письменномъ вычисленіи. Это пособіе представляетъ немаловажное подспорье при одновременныхъ занятіяхъ съ нѣсколькими группами.

10) Наконецъ — обыкновенные русскіе *торговые счеты*, знакомство съ которыми имѣетъ какъ учебное, такъ и практическое значеніе.

Начиная изученіе числа при помощи наглядныхъ пособій, учитель удовлетворяетъ тому общему требованію дидактики, что обученіе должно идти отъ чувственнаго къ отвлеченному. Но оно точно также должно идти отъ ближайшаго къ отдаленному, отъ простаго къ сложному, въ строгой послѣдовательности. Прежде всего маленькому ученику слѣдуетъ давать матеріалъ наипростѣйшій, вполнѣ доступный его пониманію, научить его на этомъ матеріалѣ мыслить и выражаться, познакомить съ основными свойствами и составомъ чиселъ, довести до яснаго пониманія необходимости различныхъ дѣйствій съ числами, до уразумѣнія сущности каждаго дѣйствія. Такимъ наипростѣйшимъ матеріаломъ прежде всего являются *числа перваго десятка*. Дальше идти можно только тогда, когда ученики на столько овладѣютъ числомъ въ этихъ предѣлахъ, что при всякомъ данномъ случаѣ, при всякомъ вычисленіи, могутъ пользоваться имъ свободно и сознательно. По этому числа перваго десятка должны изучаться подробно, всесторонне, безъ торопливости и пропусковъ, на наглядныхъ пособіяхъ, и сперва безъ цифръ, чтобы пріучить дѣтей владѣть именно числомъ, а не цифрой, знакомъ числа; знакомство съ цифрами должно слѣдовать послѣ знакомства съ числомъ, какъ изученіе буквъ слѣдуетъ за изученіемъ звуковъ, буквами обозначаемыхъ. Усвоивъ первые пріемы правильнаго мышленія на числахъ перваго десятка, а также необходимыя для дальнѣйшаго курса ариѳметики понятія, какъ—прибавить, отнять, увеличить, уменьшить, повторить число нѣсколько разъ, узнать содержаніе одного числа въ другомъ, раздѣлить на равныя части и т. п., ученики могутъ повторить тотъ же курсъ на цифрахъ и перейдти къ изученію чиселъ втораго десятка, и такъ далѣе, до сотни, а наконецъ, на основаніи обстоятельнаго изученія всѣхъ чиселъ первой сотни, къ вычисленіямъ съ числами любой величины. Когда изучена всесторонне первая сотня, весь дальнѣйшій курсъ цѣлыхъ чиселъ будетъ только расширеніемъ тѣхъ понятій и пріемовъ вычисленія, которые уже основательно знакомы ученику. В. А. Евтушевскій, въ своей «Методикѣ ариѳметики», совершенно справедливо признаетъ незаслуживающимъ вниманія возраженіе противъ подробнаго изученія чиселъ перваго десятка, основанное на томъ, что дѣти въ жизни уже имѣютъ дѣло съ числами, превышающими предѣлъ чиселъ, изучаемыхъ ими въ школѣ. Практическій счетъ — не изученіе числа и во всякомъ случаѣ можетъ идти впереди: если ребенокъ умѣетъ считать до сотни и далѣе, изъ этого не слѣдуетъ, что съ нимъ курсъ ариѳметики должно начинать съ общаго понятія о числѣ. Нѣтъ надобности удерживать ребенка отъ практическаго знакомства со счетомъ предметовъ, если жизнь представляетъ къ тому случаи, но это не исключаетъ важности методическаго изученія чиселъ съ перваго десятка.—Сообразно съ вышесказаннымъ, курсъ ариѳметики въ школѣ можетъ быть разбитъ на нѣсколько расши-

ряющихся около одного центра круговъ. Центръ—изученіе состава и свойствъ числа и дѣйствій съ числомъ. Концентры, принимая въ разсчетъ трехгодичный курсъ, идутъ въ такомъ порядкѣ.

Годъ первый: а) Подробное изученіе чиселъ перваго десятка безъ цифръ. б) Знакомство съ цифрами и повтореніе всѣхъ предъидущихъ упражненій на цифрахъ. в) Подробное изученіе чиселъ отъ 10 до 20. г) Выводъ четырехъ дѣйствій, какъ группировка вычисленій, которыя производились при изученіи чиселъ.

Годъ второй: а) Изученіе чиселъ отъ 20 до 100. б) Опредѣленіе четырехъ дѣйствій и взаимной повѣрки ихъ одного другимъ.

Годъ третій: а) Нумерація и дѣйствія съ числами любой величины. б) Повтореніе всего пройденнаго, по учебнику, и практическія упражненія на задачахъ. в) Если позволитъ время и развитіе учениковъ, элементарный курсъ простыхъ дробей.

Понятно, что такое распредѣленіе курса и прохожденіе ариѳметики, начиная съ чувственнаго и простѣйшаго и переходя къ отвлеченному и сложному, будутъ возбуждать въ дѣтяхъ *самодѣятельность* и *интересъ* къ предмету, съ которымъ они въ состояніи справиться, но который въ тоже время не даетъ имъ заснаться, остановиться, держитъ ихъ мысль въ постоянной работѣ. Дѣло учителя состоитъ въ томъ, чтобы вести эту самодѣятельность, соединенную съ личнымъ интересомъ учащихся, послѣдовательно, мало по малу, расширяя разрабатываемый матеріалъ и осложняя работу. Въ этомъ отношеніи важное значеніе въ преподаваніи ариѳметики имѣютъ *практическія задачи*, если онѣ содержатъ въ себѣ живой матеріалъ для упражненія мышленія учениковъ, и если рѣшеніе ихъ не превышаетъ развитія и степени пониманія дѣтей, но и не слишкомъ легко для нихъ. Дѣти любятъ рѣшать задачи, но если онѣ слишкомъ легки, то скоро надоѣдаютъ, да и не ведутъ впередъ развитія учениковъ; если трудны—отбиваютъ охоту и опять таки не развиваютъ, а убиваютъ дѣтскую пытливость и любознательность. Задачи могутъ быть устныя и письменныя, классныя и домашнія. *Классныя* рѣшаются одновременно всѣми учениками, а одинъ изъ нихъ излагаетъ на словахъ полное разсужденіе, которое привело его къ рѣшенію. *Устныя* задачи, конечно, не могутъ быть сложны, чтобы дѣти имѣли полную возможность запомнить содержаніе данной задачи и въ умѣ произвести всѣ дѣйствія, необходимыя для рѣшенія,—но всякомъ случаѣ онѣ должны осложняться постепенно. Чтобы работалъ дѣйствительно весь классъ, учитель, предложивъ задачу, заставляетъ

одного, двухъ, трехъ повторить ея содержаніе, разлагая его на *данныя* и *искомое*, въ случаѣ надобности, помогаетъ припоминанію учениковъ вопросами, и только удостовѣрившись, что сущность задачи усвоена всѣми, предлагаетъ классу приступить къ рѣшенію. Надо имѣть въ виду, что цѣль класснаго рѣшенія задачъ состоитъ не въ томъ, чтобы получить рѣшеніе, а въ томъ, чтобы ознакомиться съ тѣмъ *путемъ*, который избираютъ ученики для рѣшенія, указать путь наиболѣе вѣрный и прямой, сообщить имъ *пріемы* рѣшенія задачъ, возбудить *творчество*, *соображеніе* и *сознательное отношеніе* къ работѣ своей мысли. Поэтому при классномъ рѣшеніи задачъ не слѣдуетъ торопиться: лучше одну задачу проработать надлежащимъ образомъ, нежели десятокъ кое-какъ.

Письменныя задачи могутъ быть сложнѣе, нежели устныя; данныя числа, съ ихъ наименованіемъ, записываются учениками для памяти. Иногда, особенно при переходѣ къ задачамъ труднѣйшимъ сравнительно съ предшествовавшими, слѣдуетъ письменному рѣшенію задачи предпосылать повтореніе ея содержанія и составленіе плана для рѣшенія. Такой *планъ* сперва высказывается однимъ изъ учениковъ (въ отвѣтъ на вопросы: какъ ты будешь рѣшать задачку? для чего будешь эти числа складывать? почему же будешь складывать именно два и три? и т. д.), потомъ исправляется и пополняется цѣлымъ классомъ, а наконецъ устанавливается и повторяется послѣдовательно, окончательно обработанный и сформулированный. Тогда приступаютъ къ письменному рѣшенію задачи. По окончаніи работы, учитель, провѣривъ на-скоро у двухъ-трехъ, заставляетъ одного разсказать, какъ и почему рѣшилъ онъ задачу, какія и для чего производилъ дѣйствія, какъ изложилъ рѣшеніе. *Внѣклассныя* задачи должны быть, попреимуществу, однородныя съ тѣми, которыя рѣшались въ классѣ, съ нѣкоторыми видоизмѣненіями, какъ-то: въ нихъ представляется другой порядокъ дѣйствій, большія числа, иное наименованіе чиселъ. Если учитель хорошо знаетъ своихъ учениковъ, онъ можетъ дѣлить ихъ на группы, по степени ихъ развитія, и каждой группѣ предлагать особыя задачи.

Нечего и говорить, что *эвристическій методъ* обученія и *катехизація* вполнѣ примѣнимы къ прохожденію ариѳметики, какъ при изученіи чиселъ, такъ и при рѣшеніи задачъ; здѣсь болѣе, нежели гдѣ-либо, ученики все могутъ и должны открывать сами, если только дѣло ведется разумно, послѣдовательно, безъ скачковъ и безъ торопливости.

Отъ этихъ общихъ замѣчаній перехожу къ изложенію курса, руководствуясь главнымъ образомъ «Ариѳметикою» Грубе, «Ариѳметикою по Грубе», г. Паульсона, «Методикой ариѳметики», г. Евтушевскаго и нѣкоторыми другими сочиненіями, а также собственной практикой.

ГОДЪ ПЕРВЫЙ.

А) Изученіе чиселъ отъ 1 до 10.

Первыя *три* числа разсматриваются довольно быстро, при помощи карандашей, кубиковъ или другихъ предметовъ; здѣсь не можетъ быть ни значительнаго числа, ни разнообразія упражненій,—отношенія слишкомъ просты, и тянуть дѣло нѣтъ никакой надобности. Прежде всего выясняется различіе между *одинъ* и *нѣсколько*, при чемъ учитель имѣетъ случай узнать, кто изъ дѣтей до какого числа умѣетъ считать: онъ заставляетъ дѣтей чертить палочки или крестики — сперва одну, потомъ нѣсколько, потомъ столько палочекъ или крестиковъ, сколько кто умѣетъ сосчитать. Потомъ выясняется разница между *одинъ*, *два* (пара) и *три*—сперва на кубикахъ, карандашахъ или палочкахъ, потомъ на задачкахъ, напр.: У меня былъ одинъ карандашъ да я купилъ еще одинъ,—сколько у меня стало карандашей? У извозчика была пара лошадей, онъ купилъ еще одну, сколько у него стало лошадей? Мальчикъ покупалъ по одному перышку, и стало у него три перышка,—сколько разъ покупалъ онъ по одному перышку? Изъ трехъ яблокъ я съѣдалъ въ день по одному, сколько дней я ѣлъ по яблоку? и т. п.

При изученіи прочихъ чиселъ перваго десятка упражненія располагаются въ такомъ порядкѣ:

1. Изучается *составъ* числа и производится *сравненіе* его со всѣми предшествовавшими числами, при помощи какого-либо наглядного пособія: на счетахъ, на кубикахъ, на спичкахъ, на доскахъ съ наколами, на пуговицахъ и т. п. Сюда относятся слѣдующія упражненія:

а) *Образованіе* новаго числа изъ всѣхъ предшествовавшихъ посредствомъ *дополненія*, сопровождаемое выводами по сложенію и вычитанію.

б) *Образованіе* новаго числа изъ всѣхъ предшествовавшихъ посредствомъ *повторенія*, сопровождаемое выводами по умноженію.

в) *Разложеніе* новаго числа въ порядкѣ чиселъ предшествовавшихъ, сопровождаемое выводами по дѣленію.

Всѣ эти упражненія закрѣпляются письменнымъ изображеніемъ посредствомъ черточекъ, крестиковъ, кружечковъ и т. п.

г) *Сравненіе* чиселъ: большее число составляютъ изъ меньшаго посредствомъ дополненія и посредствомъ повторенія; опредѣляютъ, сколько разъ надо повторить меньшее, чтобы получить большее; отъ большаго числа отнимаютъ меньшее—сперва одинъ разъ, а потомъ до тѣхъ поръ, пока ничего не останется; опредѣляютъ, сколько разъ въ большемъ содержится меньшее.

2. Рѣшаютъ *практическія задачи*—для закрѣпленія и примѣненія выясненныхъ отношеній между числами.

3. Практикуются въ *быломъ изустномъ счисленіи*, отвѣчая на вопросы учителя, что служитъ, во первыхъ, повтореніемъ пройденнаго, во-вторыхъ, упражненіемъ въ счетѣ, въ третьихъ, испытаніемъ, насколько ученики овладѣли проработаннымъ матеріаломъ.

При такомъ расположеніи упражненій имѣется въ виду послѣдовательный переходъ отъ конкретнаго числа къ отвлеченному: изучая составъ числа на наглядномъ пособіи, дѣти считаютъ предметы (шары, кубики и пр.), которые находятся у нихъ передъ глазами; рѣшая задачи, они имѣютъ дѣло съ предметами, которые названы въ задачѣ, но которыхъ нѣтъ на лицо; бѣглое счисленіе они ведутъ преимущественно на отвлеченныхъ числахъ.

Возьмемъ для примѣра число *шесть*.

1. Изученіе *состава* числа и *сравненіе* его съ числами предшествовавшими. Наглядное пособіе—ариѳметическіе счеты.

а) Образованіе новаго числа изъ предшествовавшихъ посредствомъ дополненія.

Въ счетахъ на пяти проволокахъ надѣты шары въ слѣдующемъ порядкѣ: на верхней пять, на второй четыре, на третьей три, на четвертой два, на пятой одинъ. Сперва дѣти считаютъ число шаровъ на каждой проволокѣ сверху внизъ и снизу вверхъ.—Сколько шаровъ на верхней проволокѣ? — Пять.—А вотъ я прибавлю еще одинъ (придвигаетъ, но не соединяетъ его съ пятью).—сколько стало шаровъ на этой проволокѣ?—Шесть.—Такимъ образомъ учитель или одинъ изъ учениковъ на каждой проволокѣ прибавляетъ все по одному шару до тѣхъ поръ, пока не получится шесть, отдѣлявъ свой прибавокъ отъ даннаго числа. Прочіе ученики могутъ исполнить туже работу на доскахъ съ наколами или грифелемъ на аспидныхъ доскахъ посредствомъ крестиковъ, кружковъ

и т. п. *).—Сколько же надо *прибавить* къ пяти, чтобы получить шесть? А къ четыремъ? А къ тремъ? и т. д. *Чѣмъ* же шесть *больше* одного? А двухъ? А трехъ?.. и т. д. Изъ какихъ же двухъ равныхъ чиселъ можно *составить* шесть? Изъ какихъ неравныхъ?—Чѣмъ же одинъ *меньше* шести? А два? А три? и т. д. Сколько же будетъ шесть *безъ* пяти? А безъ четырехъ? А безъ трехъ? и т. д. Сколько останется, если отъ шести *отнять* одинъ? А два? А три? и т. д.

б) Образованіе новаго числа изъ предшествовавшихъ посредствомъ повторенія.

Всѣ шары удвинуты влѣво. Вызванный ученикъ составляетъ число шесть—на верхней проволокѣ изъ единицъ, передвигая все по одному шару въ правую сторону, но не смыкая ихъ, а прочіе считаютъ: одинъ да одинъ—два, два да одинъ—три, три да одинъ—четыре и т. д. На второй проволокѣ составляютъ число шесть изъ двоекъ, на третьей—изъ троекъ, и т. д. Опять прочіе ученики считаютъ или исполняютъ ту-же работу на доскахъ. При занятіяхъ одновременно съ двумя-тремя группами, письменное повтореніе работы, выполненной на счетахъ, можетъ быть работой втихомолку, полезной для дѣтей и выгодной для учителя.—*Сколько же разъ* надо *брать* по одному, чтобы вышло шесть? А по два? и т. д.

в) Разложеніе новаго числа; работа обратная: на пяти проволокахъ по шести шаровъ, шары сомкнуты, дѣти раздвигаютъ ихъ по одному, по два и т. д.

Сколько же разъ отъ шести можно *отнимать* по одному? Значитъ, сколько разъ въ шести *содержится* одинъ? А два? А три? и т. д. Сколько же будетъ *половина* шести? А *треть*? А *шестая часть*? Три—какая *часть* шести? А два? А одинъ?

г) Сравненіе новаго числа съ предшествующими.

Сравнивается, напримѣръ, *шесть* съ *двумя*:

Къ двумъ прибавить четыре—будетъ шесть. Два да два—четыре, четыре да два—шесть.

Слѣдовательно, два надо взять три раза, чтобы получить шесть.

Отъ шести отнять два—будетъ четыре. Шесть безъ двухъ—четыре, четыре безъ двухъ—два, два безъ двухъ—ничего.

Слѣдовательно, шесть содержитъ въ себѣ два—три раза безъ остатка, два—третья часть шести.

*) Чтобы занятія ариѳметикой соединить съ работой, имѣющей значеніе для другихъ отраслей обученія, замѣняютъ крестики и т. п. знаки писаніемъ тѣхъ элементовъ или буквъ, которые извѣстны дѣтямъ въ данное время.

2. *Рѣшеніе практическихъ задачъ.*

Задачи для устнаго рѣшенія предлагаются, по возможности, разнообразныя, какъ по наименованію чиселъ, такъ и по дѣйствіямъ, которыя нужно произвести для рѣшенія. Учитель ведетъ ихъ такъ, чтобы мало-по-малу привести дѣтей къ связному и послѣдовательному изложенію рѣшенія. Для этого сперва даются легкія задачки въ такомъ родѣ: 1. У ямщика было шесть лошадей, сколько онъ могъ запрягать троекъ? 2. Изъ шести копеекъ мальчикъ потерялъ сперва двѣ, потомъ три, сколько копеекъ у него осталось? 3. Сидѣли двѣ птички, да къ нимъ подсѣли еще двѣ пары, сколько стало птичекъ? 4. Дѣвочка купила три карандаша, платила по двѣ коп. за карандашъ, сколько копеекъ она заплатила за всѣ карандаши?—Учитель добивается, чтобы дѣти формулировали рѣшеніе слѣдующимъ образомъ: 1. Ямщикъ могъ запрягать двѣ тройки, потому что три въ шести содержится два раза. 2. У мальчика осталась одна копейка, потому что три да два—пять, а шесть безъ пяти одинъ. 3. Стало шесть птичекъ, потому что два раза два—четыре, а два да четыре—шесть. 4. Дѣвочка за всѣ карандаши заплатила шесть копеекъ, потому что три раза два составитъ шесть.—Потомъ задачи осложняются. «Въ одномъ кошелькѣ двѣ копейки, въ другомъ вдвое больше,—сколько надо переложить изъ втораго въ первый, чтобы въ обоихъ кошелькахъ было поровну?»—При рѣшеніи задачъ сложныхъ—сперва, пока дѣти не научились довольно быстро схватывать и усвоивать сущность дѣла, работа ведется *отъ данныхъ* къ искомому, а потомъ, наоборотъ; *отъ искомаго*. Напримѣръ, вышеприведенная задача рѣшается по первому пріему такъ: въ первомъ кошелькѣ *двѣ* копейки, въ другомъ *вдвое*, — два, повторенное два раза, даетъ *четыре*, значитъ въ другомъ кошелькѣ четыре коп., два да четыре—*шесть*, значитъ въ обоихъ кошелькахъ шесть копеекъ; половина шести три, значитъ надо, чтобы въ обоихъ кошелькахъ было по *три* копейки; четыре больше трехъ однимъ,—значитъ во второмъ кошелькѣ лишка *одна* копейка; два меньше трехъ однимъ, значитъ въ первомъ кошелькѣ не достаетъ *одной* копейки; отъ четырехъ отнять одинъ будетъ. *три*, къ двумъ прибавить одинъ — будетъ тоже *три*, значитъ, чтобы въ обоихъ кошелькахъ было по ровну, надо изъ втораго переложить въ первый *одну* копейку.

По второму пріему таже задача рѣшается слѣдующимъ образомъ. Требуется узнать, сколько копеекъ переложить изъ втораго

кошелька въ первый, чтобы было въ обоихъ поровну; для этого надо знать, сколько во второмъ кошелькѣ лишка противъ половины всѣхъ денегъ, находящихся въ обоихъ кошелькахъ; а для этого надо знать, сколько копеекъ составитъ *половина* всѣхъ денегъ, находящихся въ обоихъ кошелькахъ; чтобы узнать половину, надо знать *все количество денегъ*; чтобы узнать все количество денегъ, надо знать, сколько копеекъ находится въ каждомъ кошелькѣ, а такъ какъ число копеекъ въ первомъ кошелькѣ извѣстно, то надо узнать число ихъ во второмъ. И такъ — сперва надо узнать число копеекъ во второмъ кошелькѣ, потомъ число всѣхъ денегъ, потомъ половину всѣхъ денегъ, потомъ число лишнихъ копеекъ противъ половины во второмъ кошелькѣ: этотъ излишекъ и надо переложить въ первый кошелекъ

Переходъ отъ перваго, легчайшаго, способа рѣшенія задачъ ко второму возможенъ и своевременъ только въ то время, когда ученики уже пріобрѣли навыкъ удерживать въ памяти содержаніе задачи и довольно бойко соображать отношеніе между данными числами и искомымъ.

Въ связи съ рѣшеніемъ задачъ, при изученіи первыхъ десяти чиселъ, дѣти наглядно знакомятся съ мѣрами и денежными знаками: 1 четверть = 8 четверикамъ, 1 четверикъ = 8 гарнцамъ; 1 лотъ=3 золотникамъ; 1 сажень=3 аршинамъ, 7 футамъ; 1 аршинъ = 4 четвертямъ; 1 недѣля = 7 днямъ; гривенникъ = 10 копейкамъ, пятакъ = 5 коп.; 1 ведро = 10 штофамъ, 1 штофъ = 2 полуштофамъ.

3. *Вялое изустное счисленіе*—можно вести на задачахъ и на отвлеченныхъ числахъ, требуя, чтобы дѣти слѣдили за словами учителя и производили требуемыя вычисленія или вслухъ, или, про себя, произнося въ послѣднемъ случаѣ только конечный результатъ: У меня *шесть* карандашей, я отдалъ товарищу *два* (дѣти вычисляютъ, сколько осталось: *четыре!*), потомъ купилъ еще *одинъ*—(*пять!*) и потерялъ *четыре*—(*одинъ*): сколько у меня осталось карандашей?—У васъ остался *одинъ* карандашъ! Къ двумъ прибавляю *три* (*пять!*), потомъ отнимаю *четыре* (*одинъ!*), оставшееся число увеличиваю въ *два* раза (*два!*), къ нему прибавляю еще *четыре* (*шесть!*) и беру *половину* его (*три!*): сколько получилось?—Получилось *три!* Сколько надо прибавить къ двумъ до шести? Сколько пять безъ трехъ? Сколько дважды три? А трижды два? Сколько разъ надо повторить два, чтобы получить шесть? Какое число содержится въ шести три раза безъ

остатка? На какія равныя части можно раздѣлить шесть? Раздѣлю шесть на три равныя части, — велика-ли будетъ каждая часть? и т. под.

Б. Повтореніе тѣхъ-же упражненій на цифрахъ.

По окончаніи работы надъ числами перваго десятка безъ цифръ, учитель наводитъ учениковъ на мысль о возможности замѣнить неудобное изображеніе чиселъ посредствомъ крестиковъ или кружковъ болѣе удобнымъ — посредствомъ *особыхъ знаковъ*. Дается понятіе о цифрахъ—условныхъ знаковъ чиселъ, какъ буквы условные знаки звуковъ. Здѣсь удобнѣе всего обратиться къ *вертикальнымъ* проволокамъ на счетахъ: надѣвая на крайнюю проволоку съ правой руки сперва одинъ шаръ, потомъ два и т. д. до девяти включительно, учитель знакомитъ дѣтей съ первыми девятью цифрами, которыя пишетъ подъ проволокой; десятаго шара надѣть на проволоку нельзя: вмѣсто десяти шаровъ на первой проволокѣ надѣнемъ одинъ на вторую, — сколько-же шаровъ на первой проволокѣ?—Ни одного, ничего,—*ничего* пишется такъ (нуль),—сколько на второй? Одинъ. Запишемъ. Такъ объясняется написаніе числа десять. Вслѣдъ затѣмъ продѣлываются всѣ упражненія съ числами перваго десятка на цифрахъ, при чемъ, какъ само собой разумѣется, сообщаются и знаки ариѳметическихъ дѣйствій. Ученики составляютъ письменно таблички сложенія, вычитанія, умноженія, дѣленія и сравненія чиселъ, таблички для рѣшенія неопредѣленныхъ задачъ, формулы по диктанту учителя, а вмѣстѣ съ тѣмъ читаютъ эти таблички, читаютъ и вычисляютъ формулы.

Таблички *ариѳметическихъ дѣйствій* могутъ имѣть такую форму:

$1+5=6$	$1+1+1+1+1+1=6$	$6=1\times 6$
$2+4=6$	$2+2+2=6$	$6=2\times 3$
$3+3=6$	$3+3=6$	$6=3\times 2$
$4+2=6$	$4+2=6$	$6=4\times 1+2$
$5+1=6$	$5+1=6$	$6=5\times 1+1$
$6-1=5$	$6-1-1-1-1-1-1=0$	$6:1=6$
$6-2=4$	$6-2-2-2=0$	$6:2=3$
$6-3=3$	$6-3-3=0$	$6:3=2$
$6-4=1$	$6-4-2=0$	$6:4=1$ (2)
$6-5=1$	$6-5-1=0$	$6:5=1$ (1)

Таблички *сравненія* чиселъ могутъ имѣть такую форму:

Сравниваются 6 и 2.	*Сравниваются 6 и 4.*
$2+4=6$	$4+2=6$
$2+2+2=6$	$6=4\times1+2$
$6=2\times3$	$6-4=2$
$6-2=4$	$6-4-2=0$
$6-2-2-2=0$	$6:4=1\ (2)$
$6:2=3$	

Написанныя таблички читаютъ такъ: къ двумъ прибавить четыре—будетъ шесть; два да два-четыре, четыре да два-шесть,—слѣдовательно шесть состоитъ изъ двухъ, повторенныхъ три раза; отъ шести отнять два, будетъ четыре; шесть безъ двухъ четыре, четыре безъ двухъ два, два безъ двухъ ничего, — слѣдовательно шесть содержитъ въ себѣ два три раза безъ остатка, или—если шесть раздѣлить на двѣ равныя части, то получится въ каждой части три. Для изображенія формулъ вводятся *скобки*, чтобы въ сложной формулѣ отличить предварительныя дѣйствія отъ окончательныхъ. Учитель диктуетъ: къ двумъ, повтореннымъ два раза (2×2), прибавить шесть безъ четырехъ $(6-4)$, отъ полученнаго числа отнять половину четырехъ $(4:2)$, къ остатку прибавить три безъ одного $(3-1)$ и взять третью часть того, что получится. Дѣти сперва записываютъ, потомъ вычисляютъ:

$$(2\times2)+(6-4)-(4:2)+(3-1):3=?$$
$$2\times2=4.\ 6-4=2.\ 4:2=2.\ 3-1=2.$$
$$4+2-2+2:3=2.$$

Само собой разумѣется, что для изображенія диктуемыхъ учителемъ формулъ дѣти предварительно должны достаточно напрактиковаться въ чтеніи формулъ, написанныхъ учителемъ, освоиться съ условными знаками и употребленіемъ ихъ. Точно также написанію и вычисленію формулъ со скобками должно предшествовать упражненіе надъ формулами безъ скобокъ. Здѣсь кстати напомнить объ одномъ изъ вышеописанныхъ учебныхъ пособій, которое дастъ возможность учителю ускорить ходъ работы: вывѣшиваются на доску полосы съ цифрами и знаками дѣйствій (учеб. пособіе № 9) въ томъ или другомъ порядкѣ, такъ что образуются формулы, которыя и предлагаются дѣтямъ для чтенія и вычисленія.

Весьма полезною и цѣлесообразною работою здѣсь слѣдуетъ считать постепенное составленіе таблицы умноженія по образцу

Пифагоровой. На доскѣ начерчены рядомъ—слѣва на право два квадрата: вписываютъ въ первомъ единицу, во второмъ два. Подъ этимъ рядомъ чертятъ второй рядъ, тоже два квадрата: въ первомъ вписываютъ цифру два, обозначая второй рядъ. — Сколько квадратовъ въ первомъ ряду? Сколько во второмъ? Сколько въ обоихъ? Два да два—сколько? Два повторить два раза—сколько? Напишемъ въ этомъ квадратѣ 4. Почему мы написали здѣсь четыре?—У насъ два ряда, въ первомъ два квадрата и во второмъ два, а два повторенное два раза даетъ четыре. Такъ-ли? Сосчитай квадраты перваго и втораго ряда.—Потомъ прибавляютъ въ каждомъ ряду по квадрату и еще одинъ рядъ снизу, образуя 9, и т. д.

Неопредѣленныя задачи, допускающія нѣсколько рѣшеній, здѣсь представляютъ ту выгоду, что требуютъ разложенія числа на слагаемыя и множители, слѣд. служатъ повтореніемъ предъидущихъ упражненій. Напр. шесть грифелей раздать двумъ мальчикамъ, какъ угодно и какъ можно. Рѣшеніе записывается въ видѣ таблички:

$6=3\times2.$	$6=2+4.$
$6=1+5.$	$6=4+2.$

Читаютъ: шесть грифелей можно раздать двумъ мальчикамъ по три каждому, или одному одинъ, другому пять и т. д. Эти таблички можно читать и какъ разложеніе отвлеченнаго числа: шесть состоитъ изъ трехъ, повторенныхъ два раза, изъ одного и пяти, изъ двухъ и четырехъ, и т. д.

В. Изученіе чиселъ отъ 10 до 20.

Здѣсь прежде всего необходимо выяснить *пріемъ написанія двузначнаго* числа и чтенія двузначныхъ чиселъ. Для этого учитель спрашиваетъ дѣтей о значеніи знаковъ, изображающихъ числа перваго десятка, и старается, чтобы они сами добрались, какъ короче написать $10+1$: тогда они безъ затрудненія будутъ изображать и читать всѣ числа втораго десятка, изученіе которыхъ предстоитъ имъ впереди.

Порядокъ занятій, при изученіи чиселъ втораго десятка, остается тотъ-же, но всѣ упражненія сопровождаются писаніемъ.

При составленіи *таблички*, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на строки, представляющія повтореніе одного и того-же разложенія лишь съ перестановкою чиселъ, напр. $2\times6=12$ и $6\times2=12$, наводитъ ихъ на мысль, что первая строка уже пред-

полагаетъ вторую, слѣдовательно—второй можно не писать. Составленіе таблицы умноженія въ клѣткахъ продолжается.

При рѣшеніи задачъ здѣсь, во-первыхъ, выясняется ученикамъ отчетливо значеніе *данныхъ* и *искомаго*, для чего учитель, при повтореніи содержанія задачи, заставляетъ одного повторить данныя, другаго—искомое. Во-вторыхъ, учитель добивается, чтобы ученики послѣдовательно излагали то разсужденіе, которое ведетъ къ составленію плана и къ рѣшенію задачи.

Напр. дана такая задача: «У двухъ мальчиковъ было 11 коп., оба они издержали на покупку бумаги по ровну, у одного осталось 2 к. у другаго 3: сколько у каждаго было денегъ до покупки бумаги?»

Разсужденіе, исходящее отъ искомаго: чтобы узнать, сколько было денегъ у каждаго, надо знать, сколько каждый издержалъ на покупку бумаги, и сложить издержанныя имъ деньги съ остаткомъ; чтобы узнать, сколько каждый издержалъ, надо знать, сколько издержали оба, и общую издержку раздѣлить на двѣ равныя части; чтобы узнать, сколько оба издержали, надо знать, сколько у обоихъ осталось, и общій остатокъ вычесть изъ одиннадцати. *Планъ рѣшенія*: значитъ, сперва надо сосчитать, сколько у обоихъ мальчиковъ осталось денегъ; потомъ—сколько оба они издержали; потомъ—сколько каждый издержалъ; потомъ — сколько денегъ было до покупки бумаги у одного и у другаго. *Рѣшеніе*: чтобы вычислить, сколько у обоихъ мальчиковъ осталось денегъ, надо *сложить* 2 и 3, потому что въ задачѣ сказано, что у одного осталось 2 к. у другаго 3: осталось у обоихъ 5 к.; чтобы вычислить, сколько оба издержали, надо изъ 11 *вычесть* 5, потому что въ задачѣ сказано, что у нихъ до покупки было 11 к., а мы узнали, что у нихъ послѣ покупки бумаги осталось 5 к.: оба они издержали 6 к.; чтобы узнать, сколько издержалъ каждый, надо 6 *раздѣлить* на 2 (на двѣ равныя части), потому что въ задачѣ сказано, что они издержали по ровну: каждый издержалъ 3 к.; чтобы узнать, сколько было денегъ до покупки у перваго, надо *сложить* 2 и 3, потому что въ задачѣ сказано, что у него осталось 2 коп., а мы узнали, что онъ издержалъ 3 к.: у него было до покупки бумаги 5 к.; чтобы узнать, сколько было денегъ у втораго, надо сложить 3 и 3, потому что въ задачѣ сказано, что у него осталось 3 к., а мы узнали, что онъ издержалъ тоже 3 к.: у него было денегъ 6 к.

Затѣмъ излагаютъ рѣшеніе задачи въ строкахъ, обозначая особою строкою каждое дѣйствіе:

$$2 + 3 = 5$$
$$11 - 5 = 6$$
$$6 : 2 = 3$$
$$2 + 3 = 5$$
$$3 + 3 = 6.$$

Наконецъ—читаютъ строки: У одного мальчика осталось послѣ покупки бумаги 2 к. у другаго 3 к., а у обоихъ 5 к.; всѣхъ денегъ у обоихъ до покупки было 11, осталось 5, значитъ издержано на покупку 6 к.; мальчики издержали оба вмѣстѣ 6 к., половину одинъ, половину другой,—значитъ каждый издержалъ 3 к. и т. д. Или: Я сложилъ 2 и 3, чтобы узнать, сколько осталось денегъ у обоихъ мальчиковъ, потому что въ задачѣ сказано, что у одного осталось 2 к., у другаго 3 к.; я отъ 11 отнялъ 5, чтобы узнать, сколько издержали оба мальчика на бумагу, потому что въ задачѣ сказано, что у обоихъ денегъ было 11 к., а я узналъ, что послѣ покупки бумаги у нихъ осталось 5 к. и т. д.

Въ связи съ изученіемъ чиселъ отъ 10 до 20, при рѣшеніи задачъ, ученики наглядно знакомятся съ соотвѣтствующими денежными знаками и мѣрами: 1 аршинъ = 16 вершкамъ, 1 футъ = 12 дюймамъ, 1 годъ = 12 мѣсяцамъ, двугривенный = 20 копейкамъ, пятіалтынный = 15 коп., 1 стопа = 20 дестямъ. При этомъ учитель заставляетъ дѣтей считать деньги, размѣнивать ихъ, мѣрять классъ, вѣсить тяжести и т. п. Какъ примѣръ практическаго приложенія изученія чиселъ, укажу слѣдующее упражненіе, весьма полезное и занимательное для дѣтей. Учитель говоритъ, что сегодня классъ будетъ заниматься куплею, а одинъ изъ учениковъ (на первое время лучшій) продажею. Классу онъ раздаетъ деньги, размѣнянныя на разныя мелкія монеты (½ к., 1к., 2 к., 3 к. и проч.), а тому ученику — даетъ цвѣтныя бумажки или другіе предметы для продажи. Ученики должны подходить по очереди и покупать продаваемые предметы, такъ чтобы у продавца собрались всѣ розданныя монеты; а послѣдній долженъ распродать весь товаръ, такъ какъ количество и цѣнность его опредѣлены какъ разъ на сумму розданныхъ денегъ. Торговля идетъ безъ запроса и безъ уступокъ, за каждый предметъ платятъ опредѣленную цѣну, напр. за черную бумажку ½ коп., за синюю—1 к., за желтую 2 к., за красную 3 к. и т. п. Вмѣстѣ съ тѣмъ, дѣтямъ раздается бѣ-

лая бумага, изъ которой они приготовляютъ, по данному образцу, приходорасходную тетрадь: сюда они записываютъ на приходъ полученныя деньги—не общимъ счетомъ, а съ обозначеніемъ качества и количества полученныхъ монетъ; затѣмъ, по мѣрѣ покупокъ, точно также должны записывать расходъ съ обозначеніемъ купленнаго товара и стоимости его. Торговецъ точно также записываетъ приходъ и расходъ товара. Въ концѣ работы подводятся итоги, провѣряются тетради и деньги. Подобное упражненіе можно соединять съ мѣрою, взвѣшиваніемъ, счетомъ, смотря по роду товара: бумажныя ленты можно мѣрять, раковины—считать парами, пятками, десятками, дюжинами, песокъ вѣсить и пр. Такія упражненія, употребляемыя изрѣдка, занимаютъ дѣтей, а между тѣмъ ученики практикуются въ счетѣ, въ приложеніи своихъ знаній къ практической жизни.

Г. Выводъ четырехъ дѣйствій.

Этотъ выводъ, представляющій оглядку на тѣ вычисленія, которыми ученики занимались все время, и группировку этихъ вычисленій, по сущности ихъ, можетъ служить весьма хорошимъ завершеніемъ курса 1-го года. Конечно, здѣсь слѣдуетъ ограничиться выясненіемъ сущности каждаго дѣйствія: выводить точныя опредѣленія, выяснять отношеніе между числами, входящими въ каждое дѣйствіе, и повѣрку одного дѣйствія другимъ, здѣсь еще преждевременно,—это удобнѣе сдѣлать послѣ изученія сотни, когда ученики будутъ болѣе развиты и достаточно укрѣпятся въ отвлеченномъ мышленіи. Сущность-же четырехъ ариѳметическихъ дѣйствій ученики легко подмѣтятъ сами и послѣ изученія втораго десятка, при весьма небольшой помощи учителя. Они уже ясно понимаютъ, что значитъ къ одному числу *прибавить* другое, *увеличить* одно число другимъ, *сложить* два числа, какимъ знакомъ обозначить это дѣйствіе, представляющее соединеніе двухъ или нѣсколькихъ чиселъ въ одно: учителю остается сказать, что это дѣйствіе называется *сложеніемъ*, соединяемыя числа—*слагаемыми*, результатъ—*суммой*.

Они ясно понимаютъ, что значитъ одно число *безъ* другаго, отъ одного числа *отнять* другое, одно число *вычесть* изъ другаго, какимъ знакомъ обозначить это дѣйствіе: учитель называетъ его *вычитаніемъ*, а числа, съ которыми оно производится, *уменьшаемымъ* и *вычитаемымъ*, результатъ *разностью*. Они ясно понимаютъ, что значитъ *повторить* число нѣсколько разъ, *взять* число нѣсколько разъ, *увеличить* въ нѣсколько разъ, *умножить* на другое число: *умноженіе*, *множители*, *произведеніе*.

Наконецъ понимаютъ, что значитъ одно число *содержится* въ другомъ столько-то разъ, составляетъ такую-то *часть* другаго числа, *меньше* другаго во столько-то разъ, *уменьшить* число въ нѣсколько разъ, *взять* извѣстную часть числа: *дѣленіе*, *дѣлимое*, *дѣлитель*, *частное*, *остатокъ*. Закрѣпивъ понятіе о дѣйствіяхъ за дѣтьми, учитель упражняетъ ихъ, на рѣшеніи задачъ и вычисленіи формулъ, въ различеніи дѣйствій, въ производствѣ ихъ, въ изобрѣтеніи задачъ и составленіи формулъ на извѣстныя дѣйствія. Сколько дѣйствій надо сдѣлать для рѣшенія задачи или вычисленія формулы? Какое первое, какое второе? и т. д. Придумать задачу, чтобы въ ней надо было 5 помножить на 3 и 8 сложить съ 7. Составить формулу, для вычисленія которой нужны всѣ четыре дѣйствія.

XIX.

Ариѳметика.

ГОДЪ ВТОРОЙ.

Курсъ ариѳметики втораго года.—Курсъ третьяго года.—Элементарный курсъ простыхъ дробей.—Руководства.

Курсъ втораго года слѣдуетъ начать бѣглымъ повтореніемъ пройденнаго въ прошедшемъ году, преимущественно на задачахъ, для чего съ большимъ удобствомъ можно пользоваться 1-ою частью «Сборника задачъ» составленнаго В. А. Евтушевскимъ (цѣна 30 к.). Удостовѣрившись, что курсъ 1-го года удовлетворительно усвоенъ учениками, учитель ведетъ ихъ дальше, разработываетъ курсъ *втораго* года.

А. Изученіе чиселъ отъ 20 до 100.

Здѣсь дѣло можетъ идти значительно быстрѣе, потому что предъидущія занятія дали дѣтямъ достаточный запасъ понятій и пріемовъ въ области чиселъ. Къ наглядньмъ пособіямъ слѣдуетъ прибѣгать рѣже, основывая изученіе чиселъ преимущественно на счетѣ предметовъ, которыхъ нѣтъ передъ глазами учениковъ, или прямо отвлеченныхъ чиселъ. Относительно ариѳметическихъ дѣйствій, здѣсь главная работа идетъ по *умноженію* и *дѣленію*,—въ

сложеніи и вычитаніи приходится только прилагать уже усвоенные учениками пріемы къ возрастающимъ числамъ; а потому долѣе приходится останавливаться на числахъ сложныхъ, разсматривая ихъ дѣлимость на другія числа и составъ изъ различныхъ множителей, какъ — 24, 30, 32 и т. п. Письменное вычисленіе беретъ перевѣсъ надъ изустнымъ, задачи осложняются.

Порядокъ изученія чиселъ можетъ быть таковъ:

1. *Знакомство съ цѣлымъ десяткомъ:* прямой и обратный счетъ; постепенное увеличеніе даннаго числа прибавленіемъ къ нему другаго даннаго, пока не получится крайнее число изучаемаго десятка; постепенное уменьшеніе даннаго числа, въ предѣлахъ изучаемаго десятка, отниманіемъ отъ него другаго даннаго числа до нуля; писаніе чиселъ изучаемаго десятка въ прямомъ и обратномъ порядкѣ и въ разбивку, подъ диктовку учителя или одного изъ учениковъ.

2. *Переходъ къ отдѣльному изученію чиселъ даннаго десятка.* Здѣсь предлагаются упражненія, которыя покажутъ учителю, въ какой мѣрѣ нужно слѣдующее за тѣмъ отдѣльное изученіе чиселъ, на какихъ изъ нихъ надо остановиться дольше и какимъ именно упражненіямъ дать при этомъ преобладающую роль. Какія изъ чиселъ изучаемаго десятка можно составить изъ двухъ равныхъ слагаемыхъ чиселъ? Какихъ нельзя? Выписать первыя на правой сторонѣ доски, вторыя на лѣвой. Изъ какихъ двухъ слагаемыхъ, наиболѣе близкихъ другъ къ другу, можно составить послѣднія числа? Какія изъ тѣхъ-же чиселъ можно составить изъ трехъ, четырехъ и т. д. равныхъ слагаемыхъ? Какія нельзя? Выписать первыя на правой, вторыя на лѣвой сторонѣ доски. Какія изъ тѣхъ-же чиселъ можно составить изъ паръ? Какихъ нельзя? Какія можно составить изъ троекъ, изъ четверокъ и т. д? Какія нельзя?— Изъ какихъ чиселъ изучаемаго десятка можно вычитать безъ остатка нѣсколько разъ по парѣ, по тройкѣ, по четверкѣ и т. д.? Изъ какихъ нельзя? Между какими изъ нихъ разность четная? Между какими нечетная? Какія даютъ четную разность при вычитаніи двухъ, трехъ, четырехъ и т. д.? Какія даютъ при этомъ разность нечетную? Въ какихъ изъ нихъ содержится безъ остатка два, три, четыре и т. д.? Въ какихъ съ остаткомъ? Какія изъ нихъ безъ остатка дѣлятся на два, на три и т. д.? Какія съ остаткомъ? Какія можно раздѣлить на двѣ, на три, на четыре и т. д. равныя части? Какія нельзя? Какія дѣлятся безъ остатка только на единицу и на самихъ себя?

Если рѣшеніе подобныхъ вопросовъ не представитъ затрудненія, то учителю не придется долго останавливаться на изученіи отдѣльныхъ чиселъ, и онъ можетъ, послѣ работы надъ двумя — тремя изъ нихъ, прямо перейти къ *рѣшенію задачъ, былому счисленію* и *рѣшенію формулъ*, пуская въ оборотъ разомъ всѣ числа изучаемаго десятка. Въ случаѣ-же затрудненія, изученіе отдѣльныхъ чиселъ должно идти медленнѣе и подробнѣе, устно и письменно, почти такъ-же, какъ изученіе чиселъ втораго десятка, съ тѣми измѣненіями и сокращеніями, на которыя укажутъ учителю вышеизложенныя упражненія.

3. *Отдѣльное изученіе чиселъ* того десятка, съ которымъ ученики ознакомились въ нѣкоторой степени посредствомъ предъидущихъ упражненій, во всякомъ случаѣ видоизмѣняется согласно раздѣленію этихъ чиселъ на три группы: подробнѣе, посредствомъ всѣхъ упражненій, разсматриваются тѣ изъ сложныхъ чиселъ, которыя отличаются обиліемъ множителей, какъ 24, 30, 32 и т. п. ($12 \times 2 = 24$, $8 \times 3 = 24$, $6 \times 4 = 24$), при чемъ главное вниманіе обращается на ихъ *дѣлимость* и составъ изъ *множителей*, такъ что ученики здѣсь наиболѣе упражняются въ *умноженіи* и *дѣленіи* чиселъ; числа сложныя, менѣе обильныя множителями, какъ 21, 22, 25 и т. п. ($21 = 7 \times 3$), разсматриваются быстрѣе, а числа первоначальныя, дѣлящіяся безъ остатка лишь сами на себя и на единицу, какъ 23, 29, 31, 37 и т. п., разсматриваются преимущественно по составу изъ *слагаемыхъ*, такъ что на нихъ ученики упражняются въ *сложеніи* и *вычитаніи* чиселъ. Порядокъ изученія, слѣдовательно, таковъ:

а) *Составленіе числа* изъ слагаемыхъ и множителей, устно и письменно въ видѣ табличекъ, на отвлеченныхъ числахъ и на неопредѣленныхъ задачахъ.

На отвлеченныхъ числахъ:

$37 = 1 + 2 + 34$	$36 = 2 \times 18$
$37 = 2 + 3 + 32$	$36 = 3 \times 12$
$37 = 3 + 4 + 30$	$36 = 4 \times 9$
$37 = 4 + 5 + 28$	$36 = 6 \times 6$

и т. д.

На задачахъ: 53 палочки разложить на 4 кучки, въ двухъ по ровну, а въ двухъ не по ровну:

53 = 1 + 1 + 2 + 49	53 = 8 + 8 + 9 + 28
53 = 2 + 2 + 3 + 46	53 = 9 + 9 + 10 + 25
53 = 3 + 3 + 4 + 43	53 = 10 + 10 + 11 + 22
53 = 4 + 4 + 5 + 40	53 = 11 + 11 + 12 + 19
53 = 5 + 5 + 6 + 37	53 = 12 + 12 + 13 + 16
53 = 6 + 6 + 7 + 34	53 = 14 + 14 + 15 + 10
53 = 7 + 7 + 8 + 31	и т. д.

66 копеекъ раздать по ровну нѣсколькимъ нищимъ:

66 = 2 × 33	66 = 22 × 3
66 = 6 × 11	66 = 33 × 2

б) *Сравненіе* чиселъ устное и письменное: таблички сложенія, вычитанія, умноженія и дѣленія. в) *Задачи*, при рѣшеніи которыхъ особенное вниманіе обращается на изложеніе *плана*, на основаніе, почему производится то или другое дѣйствіе, на цѣль, для чего оно совершается, на письменное изложеніе вычисленія въ строкахъ, наконецъ на чтеніе этихъ строкъ съ наименованіемъ чиселъ и съ объясненіемъ знаковъ.

г) *Былое счисленіе* — преимущественно на отвлеченныхъ числахъ, какъ упражненіе для пріобрѣтенія навыка свободно обращаться съ числомъ. Здѣсь г. Евтушевскій указываетъ очень занимательное и полезное упражненіе: предлагается одному изъ учениковъ задумать число между какими нибудь числами, напр. не менѣе 20 и не болѣе 40, потомъ произвести съ этимъ числомъ рядъ дѣйствій, напримѣръ: прибавить 15, отнять 8, раздѣлить на 4, частное удвоить и т. п. и наконецъ — сказать полученный результатъ. Классъ долженъ узнать задуманное товарищемъ число, для чего приходится запомнить всѣ дѣйствія, произведенныя съ задуманнымъ числомъ, въ томъ порядкѣ, какъ они производились, и продѣлать съ результатомъ противоположныя дѣйствія въ обратномъ порядкѣ. При первыхъ опытахъ кто нибудь изъ учениковъ можетъ записывать на доскѣ тѣ дѣйствія, которыя производятся съ числомъ, въ порядкѣ, обозначая задуманное число крестомъ:

$$X + 15 - 8 : 4 \times 2 = 12.$$

Ученики читаютъ эту строку такъ: къ задуманному числу прибавили 15, отъ суммы отняли 8, полученное число раздѣлили на 4, частное помножили на 2, получилось 12. Подъ этою строкою, при помощи учителя, составляютъ другую, приводящую къ отысканію задуманнаго числа:

$$12 : 2 \times 4 + 8 - 15 = X.$$

Читаютъ: надо узнать, сколько получится, если 12 раздѣлить на 2, частное помножить на 4, къ полученному числу прибавить 8 и отъ суммы отнять 15.

Вычисливши эту формулу, т. е. получивъ результатъ, что задуманное число есть 17, повѣряютъ свое вычисленіе на первой формулѣ, ставя 17 вмѣсто X.

Затѣмъ подобную работу дѣлаютъ изустно, для чего, конечно, необходимо полное уразумѣніе сущности ея и навыкъ. д) *Чтеніе, писаніе и вычисленіе формулъ*, которыя постепенно осложняются, напримѣръ:

$$(100 - 47) + (100 - 75) + (100 : 25) = ?$$
$$97 = (84 : 12) + (66 - 39) + (9 \times ?).$$

При изученіи чиселъ отъ 20 — 100, ученики знакомятся, въ связи съ рѣшеніемъ задачъ, съ денежными знаками и мѣрами: 1 бочка = 40 ведрамъ, 1 пудъ = 40 фунтамъ, 1 фунтъ = 32 лотамъ, 1 лотъ = 3 золотникамъ, 1 золотникъ = 96 долямъ, 1 годъ = 52 недѣлямъ, 1 мѣсяцъ = 30 (31, 28, 29) суткамъ, сутки = 24 часамъ, 1 часъ = 60 минутамъ, 1 минута = 60 секундамъ, 1 рубль = 100 копейкамъ, 1 полтинникъ = 50 копейкамъ, 1 четвертакъ = 25 копейкамъ, 1 десть (бумаги) = 24 листамъ. При этомъ ученики, какъ само собой разумѣется, при рѣшеніи задачъ практикуются и въ вычисленіи съ составными именованными числами, производя при случаѣ, такъ называемое, раздробленіе и превращеніе именованныхъ чиселъ. Напр. изъ 3 пуд. и 3 ф. муки расходовали въ продолженіе пяти дней по 5 ф. въ день, а остатокъ раздѣлили между двумя бѣдными,—сколько муки досталось каждому бѣдному?

5 ф. × 5 =	25 ф.
3 п. × 40 =	120 ф.
120 ф. + 3 ф. =	123 ф.
123 ф. — 25 ф. =	98 ф.
98 ф. : 2 =	49 ф.
49 ф. : 40 =	1 п. 9 ф.

Каждому бѣдному досталось муки 1 пудъ и 9 фунтовъ.

Изученіе мѣръ можно опять изрѣдка сопровождать практическими упражненіями въ томъ-же родѣ, какъ это было показано

при изученіи чиселъ отъ 10 до 20: продажа и купля—бумажекъ, камешковъ, песку, взвѣшиваніе, счетъ парами, пятками, десятками, дюжинами, составленіе приходорасходныхъ вѣдомостей и пр.

В. Опредѣленіе четырехъ дѣйствій и ихъ взаимной повѣрки.

Здѣсь ученики могутъ придти уже не только къ различенію дѣйствій, но и къ точному опредѣленію ихъ. Учитель начинаетъ дѣло съ примѣровъ, требующихъ производства извѣстнаго дѣйствія, и наводитъ учениковъ на обобщеніе и опредѣленіе дѣйствія. На примѣрахъ же выясняются отношенія между числами, входящими въ составъ каждаго дѣйствія, и способы повѣрки. Упражненія подбираются такъ, чтобы учителю не приходилось сообщать ученикамъ отношеній между числами и способовъ повѣрки, но чтобы ученики сами открывали ихъ. Напримѣръ, учитель предлагаетъ составить задачу, для рѣшенія которой слѣдуетъ 6 помножить на 4. Ученики придумываютъ разнообразныя задачи и на одной изъ нихъ учитель останавливается: «Сколько стоили 4 карандаша, если за каждый платили 6 к.?» А сколькобы стоили они, спрашиваетъ учитель, если-бы цѣна каждаго была вдвое менѣе? А сколько-бы стоили карандаши, если-бы цѣна была прежняя, 6 к., да карандашей было-бы вдвое болѣе? А если-бы ихъ было вдвое менѣе? А какъ можно измѣнить цѣну карандашей и число ихъ, не измѣняя всей суммы расхода на покупку?—Скажите-же, отъ какого измѣненія *множителей* произведеніе увеличивается, отъ какого уменьшается и отъ какого вовсе не измѣняется?—Составьте изъ той-же задачи другую, съ тѣми-же предметами и числами, но чтобы она служила для повѣрки этой.—Куплено на 24 коп. 4 карандаша, что стоитъ одинъ карандашъ? Куплено на 24 коп. карандашей по 6 коп. карандашъ, сколько куплено карандашей? Слѣдовательно, какъ провѣрить произведеніе, когда умноженіе сдѣлано?

Подобнымъ образомъ, на задачахъ, выводится отношеніе между слагаемыми и суммой, измѣненіе суммы отъ измѣненія слагаемыхъ, отношеніе между уменьшаемымъ, вычитаемымъ и разностью, между множителями и произведеніемъ, между дѣлимымъ и дѣлителемъ, частнымъ и остаткомъ, способы повѣрки сложенія, вычитанія, умноженія, дѣленія. Всѣ эти выводы закрѣпляются повтореніемъ на задачахъ и формулахъ. Когда предложена *задача* и содержаніе ея усвоено, составляютъ планъ рѣшенія, потомъ говорятъ, сколько нужно сдѣлать дѣйствій, какія именно и почему; когда дана *формула*, называютъ всѣ дѣйствія, которыя надо произвести, и читаютъ числа, данныя для вычисленія; иногда сами составляютъ задачи и формулы, для рѣшенія или вычисленія которыхъ требуется произвести тѣ или другія дѣйствія, по назначенію учителя.

Теперь, собственно говоря, пройденъ весь курсъ ариѳметики цѣлыхъ чиселъ: правда, онъ пройденъ только на числахъ первой сотни, но легко примѣняется къ числамъ любой величины, если ученики вполнѣ овладѣли первой сотней и относятся къ ней совершенно сознательно. Здѣсь мы встрѣчаемся съ тѣмъ же процессомъ постепеннаго расширенія и усложненія изучаемаго матеріала, какъ при обученіи грамотѣ: ученикъ, усвоившій сущность звуковыхъ сочетаній и способовъ изображенія ихъ въ предѣлахъ 10—12 буквъ, легко овладѣваетъ большимъ количествомъ ихъ, безъ затрудненія переходитъ къ матеріалу болѣе обширному и сложному,—тоже самое и въ области числовыхъ сочетаній и способовъ изображенія ихъ. Тамъ и тамъ—основаніе полагается на изученіе матеріала, взятаго въ самыхъ ограниченныхъ предѣлахъ, и отъ большей или меньшей основательности въ усвоеніи этого матеріала зависитъ вся дальнѣйшая работа.

Пройденный курсъ можно считать окончательно усвоеннымъ, если ученики, свободно владѣя числами первой сотни и достаточно напрактиковавшись въ устномъ и письменномъ рѣшеніи задачъ съ числами именованными и отвлеченными, могутъ дать сознательные и толковые отвѣты на нижеслѣдующіе общіе вопросы, подкрѣпляя ихъ примѣрами:

Какія дѣйствія можно производить съ числами?

Какое дѣйствіе называется сложеніемъ, вычитаніемъ, умноженіемъ, дѣленіемъ?

Въ какихъ случаяхъ производится сложеніе (когда надо два числа или нѣсколько чиселъ соединить въ одно, когда надо одно число прибавить къ другому, когда надо одно число увеличить другимъ числомъ, когда надо изъ нѣсколькихъ чиселъ составить одно и т. п.), вычитаніе, умноженіе, дѣленіе?

Какія числа надо различать въ сложеніи, вычитаніи, умноженіи, дѣленіи? (Слагаемыя и сумму, уменьшаемое, вычитаемое и разность и пр.).

Какъ должно числа складывать, вычитать, умножать, дѣлить?

Въ какихъ случаяхъ при дѣленіи частное получается отвлеченное и именованное? (Когда опредѣляютъ какую-нибудь часть

именованнаго числа — частное именованное: третья часть девяти фунтовъ 3 фунта; когда узнаютъ содержаніе одного числа въ другомъ — частное отвлеченное: 3 фунта содержатся въ 9 фунтахъ 3 раза).

Какъ повѣряется сложеніе, вычитаніе, умноженіе, дѣленіе?

Какъ, зная сумму и одно изъ слагаемыхъ, найдти другое слагаемое?

Какъ, зная множителя и произведеніе, найдти другаго множителя?

Какъ, зная дѣлителя, частное и остатокъ, найдти дѣлимое?

При какихъ условіяхъ сумма увеличивается и уменьшается?

При какихъ измѣненіяхъ слагаемыхъ—она не измѣнится?

Отчего разность можетъ увеличиваться и уменьшаться?

При какихъ измѣненіяхъ уменьшаемаго и вычитаемаго—она не измѣнится?

Отъ какого измѣненія одного или обоихъ множителей—произведеніе уменьшается и увеличивается въ нѣсколько разъ?

Отъ какого измѣненія множителей оно не измѣняется?

Отъ какого измѣненія дѣлимаго или дѣлителя или обоихъ разомъ частное увеличивается и уменьшается въ нѣсколько разъ?

Отъ какого измѣненія ихъ оно не измѣнится?

ГОДЪ ТРЕТІЙ.

А. Нумерація и дѣйствія съ числами любой величины.

Такъ какъ основныя понятія о числѣ и дѣйствіяхъ съ числомъ, а также пріемы вычисленія должны быть сознательно и вполнѣ усвоены учениками на изученіи чиселъ первой сотни, то дальнѣйшая работа состоитъ собственно въ расширеніи предѣла чиселъ и въ приложеніи къ этому расширенному матеріалу понятій и пріемовъ уже извѣстныхъ ученикамъ; но очевидно, что здѣсь эти понятія и пріемы еще болѣе укрѣпляются за ними на новыхъ, болѣе сложныхъ и разнообразныхъ, упражненіяхъ.

Для выясненія нумераціи слѣдуетъ прибѣгать къ наглядньмъ пособіямъ. Нумерацію до тысячи всего удобнѣе показать на ариѳметическомъ ящикѣ или на спичкахъ, связанныхъ пучками, дальше—на счетахъ, именно—на вертикальныхъ проволокахъ. Считая отдѣльные кубики, ученики замѣчаютъ, что десять кубиковъ можно замѣнить *брускомъ*, и за тѣмъ вести счетъ брусками, какъ раньше

вели счетъ кубиками, считая брусокъ за единицу, но такую единицу, которая въ десять разъ больше, нежели прежняя единица—кубикъ: то была единица *перваго разряда*, а это единица *втораго разряда*. Послѣ этого упражняются въ составленіи чиселъ изъ брусковъ и кубиковъ, въ чтеніи чиселъ, выраженныхъ брусками и кубиками. Десять брусковъ замѣняются *доской;* можно вести счетъ и досками,—доска будетъ тоже единица, но уже *третьяго разряда*, она въ десять разъ больше бруска и во сто разъ больше кубика. Составляютъ и читаютъ числа изъ досокъ, брусковъ и кубиковъ, упражняются въ написаніи и чтеніи трехзначныхъ чиселъ: 486 читаютъ: четыре единицы 3-го разряда, восемь единицъ втораго разряда, шесть единицъ перваго разряда, или $400 + 80 + 6$.

Весь кубъ состоитъ изъ десяти досокъ, каждая доска изъ десяти брусковъ, каждый брусокъ изъ десяти кубиковъ, — значитъ весь ящикъ сто десятковъ или десять сотенъ и составляетъ новую единицу въ счетѣ—*единицу 4-го разряда*, тысячу. Опять упражняются въ составленіи, написаніи и чтеніи чиселъ, пока не овладѣютъ вполнѣ пріемомъ написанія и чтенія четырехзначныхъ чиселъ. Тогда не трудно на ариѳметическихъ счетахъ, именно на вертикальныхъ проволокахъ, объяснить значеніе единицъ пятаго, шестаго и т. д. разрядовъ: десятки тысячъ, сотни тысячъ, милліоны.... Здѣсь слѣдуетъ обратить вниманіе на значеніе *нуля*, приписаннаго къ числу съ правой стороны и на способъ увеличенія числа въ десять разъ посредствомъ прибавленія съ правой стороны нуля. Само собой разумѣется, что знакомясь съ нумераціей большихъ чиселъ, ученики, вмѣстѣ съ тѣмъ, упражняются въ счетѣ устномъ и письменномъ по тѣмъ же пріемамъ, какъ и раньше. По окончаніи же нумераціи, слѣдуетъ вывести правила удобнѣйшаго производства *четырехъ дѣйствій надъ числами любой величины*, такъ какъ при рѣшеніи задачъ съ большими числами потребность въ такихъ удобнѣйшихъ пріемахъ явится сама собою. Здѣсь важно, чтобы ученики, усвоивая пріемы производства дѣйствій, хорошо сознавали, почему дѣйствіе производится такъ или иначе, почему извѣстный пріемъ приводитъ къ быстрому и вѣрному результату. Вмѣстѣ съ тѣмъ и *письменное рѣшеніе задачъ* получаетъ другую форму: сперва пишутъ каждое дѣйствіе въ томъ видѣ, какъ оно производится, а потомъ—строки, съ обозначеніемъ именованія чиселъ и значенія полученнаго результата. Напримѣръ: «За сгорѣвшій домъ изъ страховаго общества получено 3821 руб. 50 коп. Сколько хозяинъ понесъ убытка, если постройка дома, пять лѣтъ

тому назадъ, стоила выше оцѣнки на 14 коп. на рубль, страховая премія и повинности 72 руб. 25 коп. въ годъ, но за то хозяинъ пользовался квартирой, за которую надо бы платить 13 руб. 50 коп., въ мѣсяцъ?»

Рѣшеніе задачи.

3821	7225	16200
× 14	× 5	× 5
15284	36125	81000
3821	+ 435651	+ 382150
53494	471776	463150
+ 7		
53501	1350	471776
382150	× 12	− 463150
435651	2700	8626
	1350	Убытокъ = 86 р. 26 к.
	16200	

3821 × 14 + 7 = 535 р. 1 к.

Постройка обошлась на 535 р. 1 к. выше оцѣнки.

535 р. 1 к. + 3821 р. 50 к. = 4356 р. 51 к.

А именно она обошлась 4356 р. 51 к.

72 р. 25 к. × 5 = 361 р. 25 к.

Страховая премія и повинности за пять лѣтъ стоили 361 р. 25 к.

361 р. 25 к. + 4356 р. 51 к. = 4717 р. 76 к.

Стоимость постройки съ премій и повинностями составляютъ расхода 4717 р. 76 к.

13 р. 50 к. × 12 = 162 р.

Квартира хозяина въ годъ стоила 162 р.

162 × 5 = 810 р.

А за пять лѣтъ она стоила 810 р.

810 р. + 3821 р. 50 к. = 4631 р. 50 к.

Всего хозяинъ получилъ отъ дома въ квартирѣ и деньгами отъ страховаго общества 4631 р. 50 к.

4717 р. 76 к. — 4631 р. 50 к. = 86 р. 26 к.

Слѣдовательно, расходы хозяина превышаютъ доходы, т. е. онъ потерпѣлъ убытка отъ дома — 86 р. 26 к.

Вмѣстѣ съ тѣмъ рядъ вопросовъ, заканчивающихъ изученіе чиселъ первой сотни, дополняется слѣдующими вопросами:

Въ какихъ случаяхъ и какъ производить съ числами сложеніе, вычитаніе, умноженіе и дѣленіе?

Какъ повѣрять результатъ сложенія, вычитанія, умноженія и дѣленія?

Какъ умножать числа на десять?

Какъ дѣлить на десять числа, оканчивающіяся нулями?

Какъ раздроблять рубли на копейки и копейки превращать въ рубли?

Знакомство съ главнѣйшими мѣрами здѣсь оканчивается прибавленіемъ слѣдующихъ: 1 верста = 500 саженямъ, 1 годъ = 365 (366) днямъ, 1 стопа = 480 листамъ.

Кромѣ того, здѣсь дается понятіе *о квадратныхъ и кубическихъ мѣрахъ*, въ связи съ уроками наглядной геометріи. Предполагается, что къ этому времени ученики уже пріобрѣли нѣкоторыя геометрическія понятія путемъ наглядnаго изученія тѣлъ *), а потому вычисленіе площадей и объемовъ здѣсь не представляетъ затрудненія.

Пособіемъ для знакомства съ *квадратными* мѣрами и съ пріемомъ измѣренія площади прямоугольника можетъ служить квадратная доска въ ¼ аршина, одна сторона которой расчерчена на квадратные вершки, а другая—гладкая. Предварительно учитель ведетъ разговоръ, напр., объ измѣреніи пола комнаты, приводя учениковъ къ сознанію, что полъ и вообще площадь нужно мѣрять въ *длину* и *ширину*: одна длина не обнаружитъ величины пола, одна ширина—тоже, могутъ быть двѣ площади одной длины, но вовсе не ровныя (наглядно—на лоскуткахъ бумаги),—для такого измѣренія въ длину и ширину нужна особая *единица*—квадратная. Затѣмъ учитель показываетъ доску: длина доски ¼ аршина или 4 вершка, ширина тоже ¼ аршина или 4 вершка,—сколько же разъ въ ней уложится квадратный вершокъ? Укладывая его по краю доски рядами, сосчитаемъ, сколько вершковъ уложится въ рядъ и сколько будетъ рядовъ: зная число вершковъ въ одномъ ряду и число рядовъ, не трудно вычислить черезъ помноженіе, сколько разъ квадратный вершокъ уложится во всей площади: 1 рядъ = 4 вершка, 4 ряда × 4 = 16,—въ квадратной четверти 16 квадратныхъ вершковъ. Полъ комнаты мѣрять удобнѣе

*) См. Л. XX.

не вершками и не четвертями, а аршинами: въ длину аршинъ укладывается 6 разъ, въ ширину 4 раза, значитъ получится 4 ряда по 6 аршинъ въ каждомъ: $6 \times 4 = 24$, т. е. площадь пола занимаетъ 24 квадратныхъ аршина, или $24 \times 16 = 384$ кв. четверти, или $96 \times 64 = 6144$ кв. вершка. Знакомятся съ квадратными мѣрами: квадратная миля $= 7 \times 7 = 49$ кв. верстамъ, кв. верста $= 500 \times 500 = 250000$ кв. саженямъ, кв. сажень $= 3 \times 3 = 9$ кв. аршинамъ, кв. аршинъ $= 16 \times 16 = 256$ кв. вершкамъ, десятина $= 60 \times 40 = 80 \times 30 = 120 \times 20 = 240 \times 10 = 2400$ кв. саженямъ, кв. сажень $= 7 \times 7 = 49$ кв. футамъ, кв. футъ $= 12 \times 12 = 144$ кв. дюймамъ. — Здѣсь хорошимъ практическимъ примѣненіемъ можетъ быть вычисленіе площадей, снятыхъ на планъ. О пріемахъ съемки, какъ работы весьма полезной въ крестьянскомъ быту, скажу, когда буду излагать курсъ геометріи.

Для объясненія *кубическихъ* мѣръ и способа для измѣренія объема прямоугольныхъ тѣлъ, могутъ служить двѣ кубическія четверти аршина: цѣльная, одна сторона которой расчерчена квадратами въ одинъ вершокъ, и составная, состоящая изъ трехъ досокъ вышиною въ 1 вершокъ, шириною и длиною въ $^1/_2$ аршина, и 16 кубическихъ вершковъ. Прежде всего необходимо, чтобы ученики совершенно ясно понимали, что тѣло недостаточно измѣрять въ двухъ направленіяхъ, чтобы получить полное представленіе о его величинѣ, въ чемъ они легко убѣдятся, сравнивая кубъ въ $^1/_2$ аршина и одну изъ досокъ (длина и ширина одинаковая у куба и доски, а развѣ они равны?). Если они вполнѣ хорошо понимаютъ, что для измѣренія тѣла надо знать его длину, ширину и вышину, тогда учитель наводитъ ихъ на мысль о необходимости особой кубической единицы мѣры и переходитъ къ сравненію двухъ, кубовъ, цѣльнаго и составнаго. Это сравненіе наглядно показываетъ, что единицу мѣры (въ данномъ случаѣ кубическій вершокъ) надо уложить пластами; эти пласты накладываются одинъ на другой, а каждый пластъ составляется изъ рядовъ: зная, сколько въ каждомъ ряду единицъ и сколько рядовъ въ пласту, не трудно вычислить содержаніе каждаго пласта, черезъ помноженіе; а зная содержаніе пласта и число пластовъ, легко вычислить все кубическое содержаніе тѣла черезъ вторичное помноженіе. Кубическая четверть аршина содержитъ четыре пласта, каждый пластъ состоитъ изъ четырехъ рядовъ, каждый рядъ изъ четырехъ кубическихъ вершковъ: $4 \times 4 = 16$, $16 \times 4 = 64$, то есть кубическая четверть аршина состоитъ изъ 64-хъ кубическихъ вершковъ. Знакомятся

съ главнѣйшими кубическими мѣрами: 1 кубическая сажень $= 3 \times 3 \times 3 = 27$ куб. аршинъ, 1 куб. аршинъ $= 16 \times 16 \times 16 = 4096$ куб. вершкамъ, 1 куб. сажень $= 7 \times 7 \times 7 = 343$ куб. футамъ, 1 куб. футъ $= 12 \times 12 \times 12 = 1728$ куб. дюймамъ.

В. Повтореніе всего курса ариѳметики цѣлыхъ чиселъ.

Желательно, чтобы это повтореніе сопровождалось чтеніемъ самаго краткаго учебника, розданнаго дѣтямъ въ ихъ собственность, и производилось при постоянныхъ практическихъ работахъ—преимущественно надъ числами именованными. Для послѣдней цѣли удовлетворительнымъ пособіемъ можетъ служить сборникъ задачъ В. А. Евтушескаго; но учитель можетъ и долженъ, по этому образцу, составлять и отъ себя разнообразныя задачи, примѣняясь къ крестьянскому быту и къ мѣстнымъ условіямъ, каковы: мѣстные промыслы, торговля и т. под.

Краткій учебникъ, розданный ученикамъ, пригодится имъ не только въ школѣ, но и внѣ ея, для повторенія, если въ такомъ повтореніи встрѣтится надобность.

В. Элементарный курсъ простыхъ дробей.

Понятіе о *дроби, какъ о части числа*, ученики уже получили, разсматривая отношеніе между числами. Они знаютъ, что два *половина* четырехъ, что половина шести три, *треть* восемнадцати шесть, *четверть* сотни двадцать пять, *десятая часть* тысячи сотня и т. п. Они наглядно усвоили, что 1 аршинъ *третья* часть сажени, потому что въ саженѣ содержится три аршина, что дюймъ *двѣнадцатая часть* фута, фунтъ *сороковая часть* пуда и т. под. Если время и развитіе учениковъ позволяютъ, то учитель можетъ теперь, съ пользою для учениковъ, заняться съ ними изученіемъ *дроби, какъ части единицы*, способовъ ея изображенія, ея свойствъ и дѣйствій съ дробями. Пособіемъ могутъ служить—или дробные счеты съ валиками на проволокахъ, вмѣсто шаровъ, или чертежъ г. Зарудняго (пособіе № 6), или просто бумажныя полоски разной величины, приготовленныя частью самимъ учителемъ, частью — дѣтьми. На первой проволокѣ, на счетахъ, ученики видятъ *одинъ* валикъ, *единицу*, на второй—тотъ же валикъ, ту-же единицу, раздробленную на двѣ равныя части,—они удостовѣряются наглядно, что эти два послѣдніе валика равны и что оба они вмѣстѣ равняются одному верхнему: если то *единица*, то какъ же назвать каждый изъ этихъ валиковъ? — Онъ меньше единицы, *дробь* еди-

ницы, въ единицѣ двѣ такихъ дроби, равныхъ между собою и называемыхъ *половинами*. На третьей проволокѣ единица раздѣлена на три равныя части: эта дробь меньше половины и называется *третью*. На четвертой проволокѣ единица раздѣлена на четыре равныя части: эта дробь меньше трети, въ половинѣ она содержится два раза, называется *четвертью*, — значитъ два раза взятая четверть составляетъ половину, три раза взятая четверть составляетъ три четверти, четыре раза взятая составляетъ цѣлую единицу. Какъ же написать половину, двѣ трети, три четверти? Не трудно объяснить, что для написанія дроби нужны два числа: одно должно показывать, на какія части раздроблена единица, *знаменатель*, другое — сколько такихъ частей взято въ составъ дроби, *числитель*, — что чѣмъ больше числитель, тѣмъ больше дробь, потому что больше берется частей, чѣмъ больше знаменатель, тѣмъ меньше дробь, потому что берутся меньшія части единицы: $^2/_3$ вдвое болѣе $^1/_3$, $^1/_4$ вдвое менѣе $^1/_2$. Также легко выяснить на наглядныхъ пособіяхъ, что дробь можно выражать въ разныхъ видахъ, потому что отъ помноженія числителя и знаменателя на одно и тоже число величина дроби не измѣняется: $^1/_2 = ^2/_4 = ^3/_6 = ^4/_8 = ^5/_{10} = ^6/_{12} = ^7/_{14} = ^8/_{16}$ и т. д.

На рѣшеніи задачъ объясняется *обращеніе* цѣлаго числа въ дробь и *исключеніе* цѣлаго числа изъ дроби, разница между дробью *правильною* и *неправильною*. Какъ только выяснены эти основныя понятія, становится понятнымъ *сложеніе* и *вычитаніе* дробей и приведеніе ихъ *къ одному знаменателю*, посредствомъ измѣненія ихъ вида. Дробные счеты и чертежъ г. Зарудnаго здѣсь много помогутъ учителю, какъ пособіе для самодѣятельной работы и для полученія вывода. Надо сложить $^1/_2$ и $^1/_3$: ученики на счетахъ или на чертежѣ находятъ общаго знаменателя, потому что $^1/_2 = ^3/_6$ а $^1/_3 = ^2/_6$, $^3/_6 + ^2/_6 = ^5/_6$, значитъ $^1/_2 + ^1/_3 = ^5/_6$.

Способы *умноженія* и *дѣленія* съ дробями открываются учениками на рѣшеніи задачъ. Способъ умноженія и дѣленія *дроби на цѣлое число* они откроютъ на основаніи извѣстныхъ уже имъ условій увеличенія и уменьшенія дроби.

Умноженіе *цѣлаго числа на дробь* выяснится, когда ученики изъ задачъ выведутъ, что это есть дѣйствіе, посредствомъ котораго отыскивается одна или нѣсколько частей даннаго числа. Напримѣръ: а) У крестьянина было денегъ 21 рубль, а за лошадь надо заплатить втрое болѣе: сколько надо заплатить ему за лошадь? Очевидно, что 21 р. надо помножить на *три*: $21 \times 3 = 63$,

то есть за лошадь надо заплатить 63 рубля. б) У крестьянина было денегъ 21 рубль, онъ заплатилъ за жеребенка $^2/_3$ своихъ денегъ: сколько заплатилъ онъ за жеребенка? Очевидно, что и здѣсь 21 надо помножить на $^2/_3$, но въ первомъ случаѣ умноженіе состояло въ томъ, что число 21 надо было взять три раза, а здѣсь надо взять двѣ трети числа 21. Одна третья часть единицы $^1/_3$, третья часть 21 будетъ въ 21 разъ болѣе, т. е. $\frac{21}{3}$, двѣ трети вдвое болѣе, т. е. $\frac{42}{3}$, а какъ три трети составляютъ единицу, то 42 трети составляютъ 14. То есть—что-же мы дѣлали, съ числомъ, чтобы помножить его на дробь? Мы раздѣлили его на знаменателя дроби (получили $\frac{21}{3}$) и помножили на числителя (получили $\frac{42}{3}$). Слѣдовательно, для помноженія цѣлаго числа на дробь, надо раздѣлить его на знаменателя и помножить на числителя, или помножить на числителя и подъ произведеніемъ подписать знаменателемъ знаменателя дроби. Напр.: 12 помножить на $^3/_4$:

$$\begin{array}{r|l} 12 & 4 \\ \hline 12 & 3 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 3 \\ \times\ 3 \\ \hline 9 \end{array}$$

13 помножить на $^2/_5$.

$$\begin{array}{r} 13 \\ \times\ 2 \\ \hline 26 \end{array} \qquad \frac{26}{5} = 5^1/_5$$

Умноженіе *дроби на дробь* представляетъ тоже дѣйствіе: умножить $^5/_7$ на $^4/_9$ значитъ взять четыре девятыхъ части пяти седьмыхъ, — слѣдовательно, надо сперва $^5/_7$ раздѣлить на 9, а для этого помножить на 9 знаменателя (получится $\frac{5}{63}$), потомъ помножить полученную дробь на 4, а для этого помножить на 4 ея числителя (получится $\frac{20}{63}$),—то есть для помноженія дроби на дробь надо числителя первой дроби помножить на числителя второй, знаменателя первой на знаменателя второй, — короче: умножить дроби почленно. Дѣленіе *цѣлаго числа на дробь* представляетъ два случая: надо или узнать содержаніе дроби въ цѣломъ числѣ, или узнать о числѣ, какого другаго числа извѣстную долю оно составляетъ? Напримѣръ, требуется узнать, на сколько дней станетъ 30 четвериковъ муки, если въ день расходуется

$^2/_3$ четверика: надо узнать, сколько разъ $^2/_3$ содержатся въ 30? Требуется узнать, сколько аршинъ въ кускѣ холста, если $^2/_3$ его составляютъ 30 аршинъ: надо узнать 30 составляетъ $^2/_3$ какого числа? Обѣ задачи рѣшаются дѣленіемъ и въ обѣихъ число 30 надо раздѣлить на $^2/_3$. Чтобы узнать, сколько разъ $^2/_3$ содержатся въ 30, сперва узнаемъ, сколько разъ въ 30 содержится $^1/_3$, а для этого 30 помножимъ на три, то есть на знаменателя дроби, и полученное число раздѣлимъ на 2, т. е. на числителя дроби: $30 \times 3 = 90$, $90 : 2 = 45$. Чтобы узнать, какого числа $^2/_3$ составляетъ число 30, узнаемъ сначала, какого числа $^1/_3$ оно составляетъ, а для этого его помножаемъ на 3, т. е. на знаменателя дроби, и полученное число раздѣлимъ на 2, т. е. на числителя дроби: $30 \times 3 = 90$, $90 : 2 = 45$. Въ обоихъ случаяхъ, для дѣленія цѣлаго числа на дробь, мы умножали его на знаменателя и дѣлили произведеніе на числителя (иначе: мы умножали цѣлое на *обращенную* дробь, принимая знаменателя за числителя, а числителя за знаменателя, то есть умножали не на $^2/_3$, а на $^3/_2$). Дѣленіе *дроби на дробь* представляетъ тоже самое. Чтобы раздѣлить $^3/_4$ на $^2/_3$, на основаніи предъидущаго вывода, надо $^3/_4$ помножить на знаменателя второй дроби, на 3, и раздѣлить на числителя, на 2; но чтобы дробь помножить на 3, надо помножить ея числителя: $3 \times 3 = 9$, чтобы раздѣлить дробь, надо помножить ея знаменателя: $4 \times 2 = 8$, — получится $^9/_8$ или $1^1/_8$. То есть, для дѣленія дроби на дробь, надо числителя первой дроби помножить на знаменателя второй, а знаменателя первой помножить на числителя второй (иначе—дробь дѣлимаго помножить на *обращенную* дробь дѣлителя: чтобы $^3/_4$ раздѣлить на $^2/_3$, надо $^3/_4$ помножить на $^3/_2$).

Какъ прекрасныя пособія для учителя, по ариѳметикѣ можно указать: «Методику ариѳметики» Евтушевскаго и его-же «Сборникъ задачъ», «Ариѳметику Грубе», въ переводѣ Эвальда, «Ариѳметику по Грубе» Паульсона и «Ариѳметику Серре», въ *переводѣ* Гутора (систематическій курсъ).

XX.

Геометрія *).

Значеніе геометріи въ народной школѣ.—Изложеніе курса въ общихъ чертахъ.—Методъ преподаванія.—Руководства.

Въ связи съ ариѳметикой, въ народной школѣ слѣдуетъ проходить краткій курсъ наглядной геометріи. Хотя съ нѣкоторыми геометрическими формами ученики знакомятся еще въ началѣ ученья, при упражненіи внѣшнихъ чувствъ (см. глава IX), но этимъ нельзя ограничиться, имѣя въ виду сколько общеобразовательное, развивающее значеніе геометріи, которая не менѣе ариѳметики способствуетъ выработкѣ логической послѣдовательности въ мысляхъ, соображеніи, способности отвлеченія и точности рѣчи, столько-же въ виду практическаго значенія ея въ приложеніи къ съемкѣ плановъ, черченію картъ, измѣренію линій, площадей, объемовъ. Программа предлагаемаго курса, который основывается прежде всего на собственныхъ наблюденіяхъ учениковъ, при катихетической формѣ преподаванія, и можетъ быть проработанъ въ два года (второй и третій), состоитъ въ слѣдующемъ:

А. *Разсматриваніе геометрическихъ тѣлъ:* кубъ, прямыя призмы, цилиндръ, пирамиды, конусъ, правильные многогранники, шаръ **). Здѣсь ученики прежде всего, имѣя передъ глазами модель, достаточно крупную, чтобы она была видна всему классу, припоминаютъ все имъ извѣстное; затѣмъ уже учитель ведетъ ихъ наблюдательность дальше, помогая имъ своими направляющими вопросами, и приводитъ къ точному описанію и опредѣленію изучаемой формы. Это опредѣленіе не должно быть затверженo со словъ учителя,—оно должно представлять собою точное, толковое выраженіе дѣйствительнаго понятія, выработаннаго изъ наглядныхъ представленій усиліемъ собственнаго ума учащихся. Въ связи съ опредѣленіемъ геометрическихъ *тѣлъ*, вырабатывается и опредѣленіе *площадей*: четыреугольниковъ — квадратъ и прямоугольникъ, треугольникъ, многоугольникъ, кругъ, а также опредѣленіе *угловъ*—прямаго, тупаго, остраго, *линій* — вертикальной, горизонтальной, наклонной, ломаной, кривой, перпендикулярной, параллельныхъ.

*) Сюда относятся приложенія № 5 и 6 (чертежи).

**) Всѣ тѣла для разсматриванія учитель можетъ приготовить изъ картона по шаблонамъ: см. приложенія 5 и 6.

Б. Общія понятія *объ аксіомахъ, теоремахъ и доказательствахъ послѣднихъ*; *измѣреніе* линій, площадей, объемовъ; *съемка* и *черченіе* плана, при помощи инструментовъ.

Такъ какъ курсъ состоитъ изъ двухъ отдѣловъ, хотя на практикѣ эти отдѣлы могутъ соединяться и развиваться въ связи, я для удобства изложенія разсмотрю каждый изъ нихъ особо; но преимущественно мое вниманіе будетъ обращено на содержаніе послѣдняго, потому что первый отдѣлъ представляетъ собою лишь расширеніе и пополненіе уже бывшей работы, съ подведеніемъ итоговъ: при разсматриваніи тѣлъ для упражненія внѣшнихъ чувствъ, на первомъ планѣ было *созерцаніе*, здѣсь выдвигается *обобщеніе* и опредѣленіе, тамъ изощрялось зрѣніе и вырабатывались *представленія*, здѣсь ученики пользуются зрѣніемъ и готовыми представленіями—для выработки *понятій*.

Первый отдѣлъ.

Выставивъ передъ учениками нѣсколько моделей куба, сдѣланныхъ изъ различнаго матеріала *), учитель ведетъ катихизацію въ такомъ родѣ: Какъ назовете это тѣло?—*Кубъ*. А это?—Тоже кубъ. Почему-же вы называете всѣ эти тѣла кубомъ? Одинаковаго-ли они цвѣта? Изъ одного-ли сдѣланы матеріала? Одного-ли всѣ вѣса?—Значитъ по цвѣту-ли вы называете каждое изъ этихъ тѣлъ кубомъ? по матеріалу-ли? по тяжести-ли? Такъ почему-же? — *По формѣ*. Что-же эта за форма, называемая кубомъ? Сколько сторонъ имѣетъ кубъ? — Шесть. Сколько внизу, вверху, съ боковъ? Простирается-ли кубъ дальше своихъ сторонъ?—Нѣтъ, стороны ограничиваютъ его, онѣ границы, *грани*. Сколько-же граней у куба? Все-ли равно такъ или такъ поставить кубъ, на ту или на другую сторону?—Все равно. Почему-же все равно? — У него всѣ грани одинаковы. Разсмотримъ одну грань. Сколько у ней краевъ?—Четыре края, четыре *ребра*. Какъ они идутъ? Измѣнится-ли видъ грани, если я переверну кубъ? — Нѣтъ, потому что ребра ея всѣ равны и все-таки два горизонтальны и два вертикальны. Равны-ли они, повѣримъ. Сдѣлаемъ бумажку величиною въ аршинъ, раздѣлимъ ее на вершки и смѣряемъ всѣ ребра. — Да, они равны. Точно-ли два отвѣсны и два горизонтальны? Какъ это повѣрить? Какіе углы образуются при встрѣчѣ двухъ реберъ?—

*) Учитель самъ можетъ приготовить кубъ изъ дерева, изъ глины, изъ рѣпы, изъ моркови.

Прямые. Посмотримъ другую грань куба—такова-ли она? — Она такая-же: четыре ребра, два горизонтальные, два вертикальные, всѣ равны, четыре угла, всѣ прямые. По скольку граней встрѣчается въ кубѣ?—По двѣ и по три: на граняхъ мы видѣли *линейные* углы, а это *двугранные* и *трехгранные*. Какое-же тѣло можно, по формѣ, назвать *кубомъ*? — Кубъ тѣло, ограниченное шестью равносторонними и прямоугольными четыреугольниками, *квадратами*. Какую-же поверхность можно назвать квадратомъ?—*Квадратъ*—поверхность, ограниченная четырьмя прямыми и равными линіями, образующими четыре прямыхъ угла. Какую-же линію можно назвать вертикальною и какую горизонтальною?—*Отвѣсная* (вертикальная) линія идетъ прямо сверху внизъ по направленію нитки съ тяжестью на концѣ; *горизонтальная* линія идетъ прямо слѣва на право, какъ стоитъ неподвижная поверхность воды, и образуетъ при встрѣчѣ съ отвѣсной прямой уголъ. Отыскиваютъ кубъ, квадратъ, вертикальную и горизонтальную линію, прямой уголъ—въ классѣ и припоминаютъ знакомые предметы изъ домашней жизни.

— Вотъ два куба—поставимъ ихъ другъ на друга,— составилось одно тѣло: можно-ли его по формѣ назвать кубомъ?—Нѣтъ.

— Почему?—Сравниваютъ прямую четырехгранную *призму* и *кубъ*: ихъ грани, ребра, углы, выводятъ опредѣленіе четырехгранной призмы.

Такъ какъ всякое новое тѣло разсматривается путемъ *сравненія* съ разсмотрѣнными, то передъ учениками должны находиться, рядомъ съ новою моделью, всѣ прежнія, поставленныя въ порядкѣ изученія.

Подобнымъ образомъ разсматриваютъ сперва трехгранную призму, гдѣ встрѣчаются съ *треугольникомъ*, *наклонными* линіями и *острымъ* угломъ, потомъ — пятигранную, гдѣ встрѣчаются съ *многоугольникомъ* и *тупымъ* угломъ.

— Можетъ-ли быть призма шести, семи, осьмигранная?

— Можетъ. — Вотъ это тѣло — по формѣ похоже на призму? Показывается *цилиндръ* и сравнивается со всѣми призмами: здѣсь встрѣчаются съ *кругомъ* и *круговою* линіею. На *пирамидахъ*, которыя опять разсматриваются посредствомъ сравненія, повторяется все извѣстное о треугольникахъ и углахъ.

— Можетъ-ли быть пирамида шести, семи, осьмигранная? — Можетъ. — Переходятъ къ *конусу*, находя сходство между нимъ и пирамидою.

Правильный *четырехгранникъ* сравнивается съ кубомъ: у куба шесть граней, у четырехгранника—четыре, у куба грани — квадраты, у четырехгранника — треугольники съ равными сторонами, у куба грани равны, у четырехгранника тоже равны, у куба 12 реберъ, у четырехгранника 6, кубъ можно поставить какъ угодно, на любую грань, четырехгранникъ тоже.

Осьмигранникъ, *двѣнадцатигранникъ* и *двадцатигранникъ* — сравниваются съ кубомъ, четырехгранникомъ и между собою: осьмигранникъ 8 граней всѣ равносторонніе и равные между собою треугольники, двѣнадцатигранникъ—12 граней, всѣ равносторонніе и равные между собою многоугольники, двадцатигранникъ — 20 граней, всѣ равносторонніе и равные между собою треугольники.

Переходятъ къ *шару*, находятъ сходство между нимъ и многогранниками. Разнимая шаръ на двѣ равныя части, встрѣчаются съ кругомъ, получаютъ понятіе о *центрѣ*, *діаметрѣ* и *радіусѣ*.

Припоминаютъ всѣ разсмотрѣнныя тѣла и группируютъ ихъ по сходству.

1 группа: призмы и цилиндръ, одинаковая толщина внизу и вверху.

2 группа: пирамиды и конусъ, вверху остроконечны.

3 группа: четырехгранникъ, кубъ, осьмигранникъ, двѣнадцатигранникъ, двадцатигранникъ, шаръ, одинаковаго протяженія во всѣхъ трехъ направленіяхъ, въ длину, ширину и вышину.

Общіе выводы:

1) Предметъ, занимающій какую нибудь часть пространства, называется *тѣломъ*.

2) Какой бы величины ни было тѣло, изъ чего бы оно ни было сдѣлано, оно имѣетъ *форму* и *протяженіе* въ длину, ширину и вышину: тѣла измѣряются длиною, шириною и вышиною.

3) Тѣло ограничено гранями, *поверхностью*.

4) Какой бы величины ни была поверхность, она имѣетъ *форму* и *протяженіе* въ длину и ширину: поверхности измѣряются длиною и шириною.

5) Поверхность ограничена краями, *линіями*.

6) Какой бы длины ни была линія, она или прямая, или кривая, или ломаная, и имѣетъ *протяженіе* въ длину: линія измѣряется длиною.

7) Концы линіи—*точки*, пересѣченіе линій — точка, вершина угла—точка: точку нельзя дѣлить на части, она не имѣетъ измѣренія.

Второй отдѣлъ, какъ было сказано, содержитъ наглядное выясненіе понятій — объ аксіомѣ, теоремѣ и доказательствахъ теоремъ, съ практическимъ приложеніемъ этихъ понятій. Я намѣчу важнѣйшіе пункты этого отдѣла, прохожденіе котораго постоянно соединяется съ черченіемъ и измѣреніемъ.

1. Между двумя точками можно провести только одну *прямую линію*; прямая линія самая короткая изъ всѣхъ, какія можно провести между двумя точками. Поэтому, чтобы измѣрять разстояніе между двумя точками, надо провести между ними прямую линію и смѣрять ее. *Способъ проведенія прямой линіи:* на бумагѣ—линейка, на землѣ— вѣхи, поставленныя такъ, чтобы ближайшая закрывала собою двѣ слѣдующія (провѣшиваніе). *Способъ* измѣренія линій: на бумагѣ—циркуль, или просто нитка или бумажка, замѣняющія циркуль, — впрочемъ учитель можетъ самъ приготовлять циркуля — изъ гусиныхъ перьевъ, или изъ деревянныхъ лучинъ, скрѣпленныхъ вверху винтикомъ; на землѣ—десятисаженная цѣпь, которая вытягивается и прикрѣпляется къ желѣзнымъ тычкамъ, втыкаемыхъ въ землю,—цѣпь можно замѣнять веревкой или тесьмой (напр. изъ клеенки), но та и другая легко подвергаются сырости, вообще вытягиваются, слѣдовательно не даютъ точности въ измѣреніи; кромѣ того, здѣсь можно дать понятіе о полевомъ (саженномъ) циркулѣ, который еще менѣе вѣренъ, особенно въ неискусныхъ рукахъ (съ нимъ легко уклониться отъ прямой линіи), но за то очень удобенъ и можетъ служить въ тѣхъ случаяхъ, когда не требуется большой точности въ измѣреніи линіи; въ комнатѣ—деревянная сажень или аршинъ, съ дѣленіями, смотря по тому, какой длины надо произвести измѣреніе.

— Какъ перенести измѣреніе линіи, произведенное въ комнатѣ, на дворѣ, въ полѣ—на бумагу? Гдѣ взять такую большую бумагу? Удобно-ли возиться съ такой бумагой?—Можно на бумагѣ каждый *дюймъ* считать за одну *сажень*, за десять саж., за пятьдесятъ, за сто саж. Если условимся считать дюймъ за сто саж., да проведемъ на бумагѣ линію въ три дюйма, мы и будемъ знать, что на землѣ эта линія—триста саж.—мы ее чертимъ *сто саженъ въ дюймѣ*. Для этого употребляется особый приборъ—*масштабъ*, состоящій изъ линейки, раздѣленной на дюймы, изъ которыхъ одинъ раздѣленъ еще на десятыя и сотыя доли. Смѣрялъ я на землѣ линію въ 115 саженъ, беру циркуль, взялъ циркулемъ дюймъ (100 саженъ), одну десятую дюйма (10 саженъ) и еще одну двадцатую дюйма (5 саженъ), отмѣрялъ на бумагѣ и про-

вожу линію: кто знаетъ, что я чертилъ сто сажень въ дюймѣ, тотъ пойметъ мой чертежъ.

2. Прямыя линіи, встрѣчаясь, образуютъ *уголъ*. Если онѣ идутъ одна отъ другой все на одинаковомъ разстояніи, то въ какую бы сторону я ихъ ни продолжалъ, онѣ никогда не встрѣтятся: тогда говорятъ, что линіи *параллельны*. У каждаго угла есть точка пересѣченія—*вершина* и двѣ *стороны*. Въ одной вершинѣ можетъ сойтись много угловъ. Чтобы сравнить два угла, надо ихъ *наложить* другъ на друга: если обѣ стороны ихъ упадутъ одна на другую—углы равны, хотя бы стороны одного были длиннѣе, нежели стороны другаго. Отчего-же зависитъ величина угла? —Если на горизонтальную линію падаетъ вертикальная, образуется справа и слѣва по равному углу: эти углы *прямые*,— какъ бы мы потомъ ни повернули линіи, лишь-бы *наклоненіе* ихъ другъ къ другу не измѣнилось, углы все будутъ прямые и равные. Такая линія, которая, падая на другую, образуетъ два прямыхъ угла, называется *перпендикуляромъ*. Если наклоненіе линіи измѣнить, одинъ уголъ уменьшится, будетъ *острый*, другой увеличится, будетъ *тупой*. Прямые углы всѣ равны, а тупые и острые бываютъ разной величины, всѣ острые — меньше прямаго, всѣ тупые — больше. Перпендикуляръ, падая на прямую линію, образуетъ два прямыхъ угла, а если его продолжить по другую сторону той же линіи, будетъ еще два прямыхъ угла, всего около одной точки будетъ четыре прямыхъ угла. Если перпендикуляръ наклонить, онъ перестанетъ быть перпендикуляромъ: на верху одинъ уголъ уменьшится, а другой увеличится на столько, на сколько первый уменьшился, оба же вмѣстѣ все-таки будутъ равны двумъ прямымъ, то-же самое внизу: значитъ, сумма угловъ около одной точки по одну сторону прямой линіи равна двумъ прямымъ, а по обѣ стороны—четыремъ прямымъ.

Для черченія угловъ на бумагѣ употребляется приборъ называемый *малкою*: двѣ линейки соединены шарниромъ, какъ ножки циркуля, такъ что ихъ можно сдвигать и раздвигать. Для черченія прямыхъ угловъ, а слѣдовательно и перпендикуляровъ, употребляется *наугольникъ*, состоящій изъ двухъ линеекъ, скрѣпленныхъ между собою подъ прямымъ угломъ. Для проведенія перпендикуляровъ *на землѣ* употребляется приборъ, называемый *экеромъ*. Онъ состоитъ изъ квадратной или круглой дощечки, на которой прикрѣплены четыре шпильки, составляющія углы квадрата, или просто изъ двухъ деревянныхъ брусковъ (длиною отъ

½ до 1 фута), соединенныхъ крестообразно, подъ прямымъ угломъ, съ шпильками на концахъ; эта доска (или крестъ) устанавливается на ножкѣ съ острымъ концомъ, которая втыкается въ землю. Чтобы посредствомъ экера провести на землѣ двѣ перпендикулярныя линіи, прежде всего втыкаютъ ножку въ землю такъ, чтобы ножка и шпильки получили вертикальное направленіе, а потомъ *провѣшиваютъ* двѣ линіи по направленію линій креста, образуемаго шпильками.

3. Линія, соединяющая двѣ точки на окружности и при томъ проходящая черезъ центръ, — *діаметръ*, а линія, соединяющая центръ съ одной точкой окружности—*радіусъ*, радіусъ—половина діаметра (почему ?). Часть окружности между двумя радіусами — *дуга*. Если проведемъ два діаметра, около центра образуются четыре угла; сумма ихъ, какъ слѣдуетъ изъ предъидущаго, равна четыремъ прямымъ; если эти діаметры будутъ одинъ перпендикуляренъ другому, получится четыре прямыхъ угла, а окружность раздѣлится на четыре равныя части: равнымъ угламъ противолежатъ равныя дуги, *углы можно измѣрять дугами*. Вся круговая линія раздѣлена на 360 градусовъ, прямому углу противолежитъ ¼ круговой линіи, то есть дуга въ 90°, всякій тупой уголъ больше 90° и меньше 180° (почему ?), всякій острый меньше 90° (почему?). Для измѣренія начерченныхъ угловъ служитъ особый приборъ—*угломѣръ*, *транспортиръ* (переносъ): полукругъ, раздѣленный на двѣ четверти, къ серединѣ котораго идетъ девяносто градусовъ съ одной стороны и девяносто съ другой. Помѣстивъ въ центръ транспортира вершину измѣряемаго угла, посредствомъ него можно опредѣлить величину угла въ градусахъ. Для измѣренія угловъ на поверхности земли употребляется *астролябія*. Это мѣдный кругъ (лембъ), поставленный на треножной, раздвижной подставкѣ; окружность круга раздѣлена на градусы; въ центрѣ круга укрѣплены двѣ мѣдныя линейки, называемыя *алидадами*, одна неподвижная, другая повертывается около центра круга, образуя съ первой различные углы; къ линейкамъ, на концахъ, прикрѣплены перпендикулярно мѣдныя планочки съ прорѣзами вверху и внизу: одинъ очень узкій, другой пошире, съ натянутымъ посрединѣ волоскомъ, при чемъ они расположены такъ, что узкій прорѣзъ одной планочки приходится противъ широкаго другой (діоптры). При измѣреніи угла астролябію ставятъ такъ, чтобы центръ круга приходился прямо надъ вершиной измѣряемаго угла, пользуясь для этого *отвѣсомъ* (см. ниже), а кругъ

устанавливаютъ въ горизонтальномъ положеніи, при помощи *уровня* или *ватерпаса* (см. ниже); за тѣмъ кругъ повертываютъ, приговаривая, чтобы неподвижная алидада находилась по направленію одной изъ линій, образующихъ измѣряемый уголъ, а направленіе другой линіи опредѣляютъ подвижной алидадой: для этого смотрятъ въ узкій разрѣзъ ближайшей планочки и приводятъ волосокъ широкаго разрѣза противоположной планочки какъ разъ противъ значка, которымъ обозначено направленіе линіи на землѣ. Положеніе линеекъ опредѣлитъ величину измѣряемаго угла, которую можно выразить въ градусахъ по кругу астролябіи. Можно приготовить астролябію въ упрощенномъ видѣ, замѣнивъ мѣдный кругъ и мѣдныя линейки деревянными, діоптры — шпильками, а треножную подставку—заостреннымъ коломъ. *Отвесъ*—шнурокъ съ грузомъ. *Уровень*—трубка въ мѣдной оправѣ, наполненная водой съ небольшимъ пузырькомъ воздуха: если этотъ пузырекъ находится посрединѣ трубки, въ какомъ бы направленіи мы ни поставили уровень, то плоскость горизонтальна. Уровень можно замѣнять *ватерпасомъ*: соединены три бруска такъ, что образуютъ равнобедренный треугольникъ, въ вершинѣ котораго прикрѣплена нитка съ гирькой, а въ срединѣ основанія — острая шпилька, — если гирька приходится прямо надъ шпилькой, въ какомъ бы направленіи мы ватерпасъ ни поставили, то плоскость горизонтальна.

4. Въ каждомъ *треугольникѣ* три стороны и три угла. Треугольники бываютъ: равносторонніе, равнобедренные, разносторонніе, остроугольные, тупоугольные, прямоугольные. Одну изъ сторонъ треугольника называютъ *основаніемъ*, уголъ надъ основаніемъ — *вершиною*, а перпендикуляръ, опущенный изъ вершины на основаніе или на продолженіе его, — *высотою*. Треугольники равны, если у нихъ равны: одна сторона и прилежащіе къ ней углы, или двѣ стороны и образуемый ими уголъ, или всѣ три стороны. Это доказывается такимъ *разсужденіемъ*: если равны одна сторона и прилежащіе углы, значитъ — эта равная сторона у треугольниковъ совпадаетъ, а если углы равны, то прочія стороны пойдутъ по одному направленію, а если онѣ пойдутъ по одному направленію, то встрѣтятся въ одной точкѣ, т. е. оба треугольника совпадутъ и т. п. Всѣ истины, требующія доказательства посредствомъ разсужденій, называются *теоремами*, а что и такъ ясно, безъ всякихъ доказательствъ, то *аксіома*, напр. что часть меньше цѣлаго.

5. *Четырехугольники* бываютъ — съ параллельными сторонами, съ двумя параллельными и съ двумя непараллельными, со всѣми непараллельными; линія, соединяющая два угла четыреугольника,— *діогональ*; одна изъ сторонъ четыреугольника называется *основаніемъ*, а перпендикуляръ опущенный на нее съ противоположной стороны *высотою*. Всякій четыреугольникъ съ параллельными сторонами можно раздѣлить діогональю на два равныхъ треугольника, — почему эти треугольники равны? — Эта *теорема* доказывается на основаніи уже доказанной теоремы о равенствѣ треугольниковъ (всѣ стороны равны).

6. *Многоугольники* бываютъ правильные, съ равными сторонами. Всякій многоугольникъ діагоналями изъ одного угла въ прочіе можно разбить на нѣсколько треугольниковъ.

7. Всѣ *круги*, начерченные однимъ радіусомъ, равны между собою: это доказывается на основаніи опредѣленія круговой линіи, всѣ точки которой одинаково отстоятъ отъ центра; діаметръ дѣлитъ кругъ на двѣ равныя части, — доказывается на томъ же основаніи: если эти полукруги не равны (*предположеніе противоположнаго*), значитъ точки окружности не будутъ въ равномъ разстояніи отъ центра.

Какіе-же пріемы употребляли мы для доказательства теоремъ? Наложеніе, ссылку на аксіомы и доказанныя теоремы, предположеніе противоположнаго тому, что надо доказать.

8. Чтобы снять какую нибудь фигуру на *планъ* въ маломъ видѣ, надо знать мѣру ея линій и величину угловъ, образуемыхъ линіями, затѣмъ всѣ линіи уменьшить пропорціонально, принимая напр. 25, 50, 100 сажень въ дюймѣ. Для того, чтобы одновременно и произвести эти измѣренія, и получить планъ мѣстности, употребляется приборъ, называемый *мензулой*. Это деревянная планшетка, которая устанавливается на подставѣ, треножникѣ, посредствомъ винтовъ; при этомъ для съемки употребляются: *алидада*—мѣдная линейка съ діоптрами (такая же, какъ при астролябіи), *уровень*, чтобы установить мензулу горизонтально, и *буссоль* (компасъ), чтобы опредѣлить на планѣ страны свѣта и положеніе снимаемаго куска земли относительно странъ свѣта. Когда мензула установлена на первомъ пунктѣ, алидада направляется къ слѣдующему пункту и по ней проводится первая линія, на которой гдѣ либо, смотря по удобству, обозначается исходный пунктъ. Переходя ко второму пункту, измѣряютъ цѣпью или циркулемъ разстояніе между пунктами, отмѣчая его на проведенной линіи, отъ точки отправленія, по масштабу; здѣсь алидада направляется

къ третьему пункту такъ, чтобы она проходила черезъ вторую точку на планѣ: такимъ образомъ опредѣляется уголъ образуемый линіями, что и требуется. Идутъ къ слѣдующему пункту, опять измѣряя и откладывая на планѣ линію между вторымъ и третьимъ пунктами, и направляютъ алидаду черезъ послѣднюю точку на планѣ къ слѣдующему пункту, опредѣляя уголъ. Такимъ образомъ алидада служитъ для отложенія на планѣ угловъ, а цѣпь или полевой циркуль для измѣренія линій, которое отмѣчается на планѣ по масштабу. Если пунктовъ не много и если всѣ они видны, напр., съ двухъ точекъ, то нѣтъ надобности обходить всѣ пункты и измѣрять всѣ линіи: измѣряется одна линія, а затѣмъ съ ея крайнихъ пунктовъ опредѣляютъ точки пересѣченія прочихъ, направляя съ этихъ двухъ пунктовъ алидаду поочередно ко всѣмъ остальнымъ пунктамъ, причемъ длина немѣренныхъ линій опредѣляется на планѣ по масштабу. Можно также снять планъ *изнутри снимаемой мѣстности*: выбираютъ точку для съемки такъ, чтобы можно было измѣрить разстояніе отъ этой точки до вершинъ всѣхъ угловъ снимаемой фигуры; когда эти разстоянія измѣрены, направляютъ алидаду поочередно ко всѣмъ вершинамъ, откладываютъ по масштабу измѣренныя линіи и соединяютъ вершины угловъ линіями, которыя и дадутъ очертаніе снимаемой фигуры. Подобнымъ-же образомъ производится съемка съ крайнихъ точекъ произвольно взятой и измѣренной линіи *внѣ снимаемой мѣстности*: такая линія называется *базисомъ*. (См. чертежи приложенія № 5). При помощи мензулы и алидады можно опредѣлить *разстояніе неприступнаго пункта*, напр. церкви, находящейся за рѣкой. Для этого берется отъ пункта, съ котораго производится измѣреніе, произвольная линія, которая измѣряется по масштабу, затѣмъ посредствомъ алидады опредѣляются углы, образуемые этою линіею и линіями, соединяющими ея концы съ неприступнымъ предметомъ: на планѣ получается треугольникъ, одна изъ сторонъ котораго и есть искомое разстояніе, а длину этой линіи легко опредѣлить по масштабу, такъ какъ одна изъ сторонъ треугольника измѣрена. Въ Воронежской элементарной школѣ имѣется недорогой приборъ, соединяющій въ себѣ — астролябію, мензулу, эккеръ и полевой циркуль — самосчетъ: въ циркуль обращается трепожникъ, при которомъ имѣется особое приспособленіе для самосчета; астролябія, по желанію, прикрывается мензулой; для обѣихъ служитъ одна и таже подвижная алидада; неподвижная алидада замѣняется шпильками; эккеръ образуется изъ мензулы посредствомъ втыканія по угламъ четырехъ шпилекъ. Этотъ чрезвычайно удобный, легкій и недорогой приборъ придуманъ и приготовляется живущимъ въ Воронежѣ землемѣромъ М. М. *Веневитиновымъ*.

9. Имѣя планъ мѣстности, съ измѣренными углами и линіями, можно вычислить *площадь* снятой мѣстности. Площадь квадрата и всякаго прямоугольника равна основанію, помноженному на высоту. Въ этомъ можно убѣдиться на доскѣ, имѣющей, напримѣръ, одну четверть въ квадратѣ и раздѣленной на квадратные вершки. Но и площадь всякаго параллелограма равняется произведенію основанія на высоту. Эту теорему можно доказать, построивъ на основаніи параллелограма прямоугольникъ, посредствомъ перпендикуляровъ, возстановленныхъ на концѣ основанія, равныхъ высотѣ параллелограма и соединенныхъ прямою линіею: этотъ прямоугольникъ, сравнительно съ параллелограмомъ, увеличился и уменьшился на треугольники одинаковой величины, слѣдовательно равенъ ему, а площадь прямоугольника равна произведенію основанія на высоту. Здѣсь мы встрѣчаемъ еще одинъ способъ доказательства теоремы—*новое построеніе*. Сколько-же намъ извѣстно способовъ доказательства теоремъ? — Четыре: наложеніе, ссылка на аксіому или доказанную теорему, предположеніе противоположнаго, новое построеніе. Каждый треугольникъ составляетъ половину какого-нибудь параллелограма, который можно построить на его основаніи его высотою; слѣдовательно, площадь треугольника равняется половинѣ произведенія его основанія на высоту, или основанію, помноженному на половину высоты, или высотѣ, помноженной на половину основанія: основаніе 4 д., высота 6 д., площадь $= \frac{4 \times 6}{2} = 4 \times 3 = 6 \times 2 = 12$. Каждый многоугольникъ можно раздѣлить діогоналями на треугольники, — этимъ и можно пользоваться для вычисленія площади многоугольника: основаніемъ треугольника берутъ преимущественно сторону общую для двухъ треугольниковъ, чтобы сократить вычисленіе; протяженіе линій опредѣляется по масштабу; вычисливъ площади всѣхъ треугольниковъ, складываютъ ихъ, и сумма дастъ площадь всего многоугольника.

10. *Объемы* тѣлъ измѣряются кубическими единицами. Объемъ куба и четырехгранной призмы равняется произведенію трехъ измѣреній; въ этомъ легко убѣдиться на кубѣ, напр. въ $^1/_4$ аршина объемомъ, раздѣленномъ на кубическіе вершки: $4 \times 4 = 16$,

$16 \times 4 = 64$, кубъ въ $^1/_4$ аршина состоитъ изъ 64 кубическихъ вершковъ; а какъ произведеніе длины и ширины составляетъ площадь основанія, то короче: объемъ куба и четырехгранной призмы равняется произведенію основанія на высоту. Если основаніе 16, а высота 4, то объемъ 64. Такъ какъ всякую четырехгранную призму можно раздѣлить на двѣ равныя трехгранныя, при чемъ основаніемъ каждой будетъ треугольникъ, составляющій половину основанія раздѣленной призмы, а высота останется таже, то объемъ трехгранной призмы тоже равняется произведенію основанія на высоту: напр. основаніе четырехгранной призмы 16, высота 8, объемъ $= 16 \times 8 = 128$; основаніе трехгранной будетъ 8, высота 8, объемъ $= 8 \times 8 = 64$, а объемъ обѣихъ трехгранныхъ призмъ $= 64 + 64 = 128$. Каждая многогранная призма равняется суммѣ трехгранныхъ, какъ площадь основанія ея равняется суммѣ треугольниковъ, на которыя его можно раздѣлить діоганалями, то объемъ *всякой* призмы равняется произведенію основанія на высоту. Пирамида представляетъ собою одну треть призмы того-же основанія и той-же высоты: въ этомъ можно убѣдиться, если взять призму и пирамиду, имѣющія одно и тоже основаніе и одну и туже высоту, внутри пустыя, сдѣланныя, напримѣръ, изъ картона, и наполнять пескомъ сперва пирамиду, а потомъ этотъ песокъ изъ пирамиды пересыпать въ призму: придется три раза наполнять пирамиду, чтобы наполнить призму. Слѣдовательно, если объемъ призмы равенъ произведенію основанія на высоту, то объемъ пирамиды равенъ третьей части этого произведенія. Все, сказанное о призмѣ и пирамидѣ, примѣняется къ цилиндру и конусу, если имѣть въ виду, что цилиндръ есть призма, а конусъ пирамида съ безчисленнымъ множествомъ граней.

Для желающихъ развить курсъ и познакомиться съ нимъ болѣе обстоятельно, можно указать слѣдующія книги: «Линейное черченіе» Главинскаго, «Наглядная геометрія» Дистервега, «Начальная геометрія» Косинскаго, «Приготовительный курсъ геометріи» Вулиха, «Курсъ наглядной геометріи» Малинина, «Геометрія въ полѣ» Шмидта (при «Народной Школѣ» за 1873 г.).

Само собой разумѣется, что весь курсъ, изложенный мною въ самыхъ общихъ чертахъ, проходится наглядно и постоянно сопровождается рѣшеніемъ практическихъ задачъ, причемъ ученики должны не столько получать отъ учителя, сколько узнавать, выводить, открывать *сами*, усиліями собственной мысли.

Историческіе очерки.

Сократъ. — Коменскій. — Руссо. — Песталоцци. — Фрёбель. — Дистервегъ. — Заключеніе.

Предлагаемыя бесѣды имѣли цѣлью выяснить самыя существенныя черты школьнаго дѣла. Нечего и говорить, что въ нихъ далеко не исчерпано это важное и въ высшей степени интересное дѣло. Тѣмъ не менѣе одною изъ главнѣйшихъ заботъ моихъ было — провести черезъ все мое изложеніе идею *«воспитывающаго обученія»*, которая, подобно солнцу, озарила европейскую школу въ очень недавнее время. Какъ ни ясна, какъ ни очевидна эта идея для современнаго человѣка, выясненіе ея и утвержденіе въ школѣ, какъ основнаго начала, прошло черезъ всю исторію человѣчества, и только въ нынѣшнемъ столѣтіи она нашла полное примѣненіе и вошла въ общее сознаніе лучшихъ дѣятелей школы. Вотъ я и хотѣлъ-бы, въ заключеніе моихъ бесѣдъ, вызвать въ душѣ читателя живые образы тѣхъ героевъ педагогики, которые своимъ словомъ и дѣломъ вырабатывали идею воспитывающаго обученія, которая, благодаря ихъ дѣятельности, представляется очень ясною и очевидною для современнаго человѣка. Свѣтлые образы этихъ міровыхъ дѣятелей, безъ всякаго сомнѣнія, должны вдохновительно дѣйствовать на всякаго современнаго работника, примиряя его съ трудностями исполняемаго имъ дѣла и представляя примѣры, которые не для всякаго доступны, но для всякаго поучительны. Время и предѣлы моихъ бесѣдъ не позволили мнѣ исполнить задуманное съ тою полнотою и отчетливостью, какъ-бы хотѣлось; но если предлагаемые бѣглые очерки придадутъ силы и энергіи въ трудной работѣ учительства хоть нѣкоторымъ изъ моихъ слушателей, то цѣль ихъ уже будетъ достигнута.

Всякому извѣстно, что нынѣшняя европейская образованность получила богатое наслѣдство отъ народовъ классической древности, преимущественно отъ грековъ. Это вполнѣ справедливо и по отношенію къ воспитанію и обученію. Исторія Греціи, ея богатая содержаніемъ жизнь представляетъ намъ не только образцы воинскихъ доблестей и гражданской мудрости, а также примѣры высокаго совершенства на поприщѣ педагогіи. Первымъ всемірнымъ педагогомъ, въ самомъ широкомъ значеніи этого слова, имѣвшимъ огромное историческое значеніе въ дѣлѣ воспитанія и обученія, справедливо называютъ греческаго мудреца Сократа.

Сократъ родился въ Аѳинахъ, въ 469 году до Рождества Христова. Отецъ его былъ ваятель, а мать повивальная бабка. Нѣтъ подробныхъ свѣдѣній о томъ, у кого и чему Сократъ учился, подъ какими вліяніями сложился умъ и характеръ этого древняго учителя; но всего вѣроятнѣе, что онъ обязанъ своимъ развитіемъ складу аѳинской жизни и собственному самостоятельному труду. Въ древней Греціи вообще, а въ Аѳинахъ въ особенности, жизнь была живою школою для юношества. Поэзія Гомера представляла яркія картины великихъ событій и величественные образы героевъ, возвышая духъ юношества и возбуждая въ немъ стремленіе къ общественнымъ подвигамъ; народный театръ воспроизводилъ жизнь домашнюю, общественную, религіозную, раскрывая въ народной жизни начала общечеловѣческія; на площадяхъ раздавались рѣчи мудрецовъ-ораторовъ, соединявшихъ силу ума съ силою слова, всюду виднѣлись портики, храмы, картины — образцы высокаго искусства; публичныя философскія бесѣды будили пытливый умъ и вели его къ развитію; публичныя гимнастическія игры развивали энергію, ловкость и красоту въ юношескомъ тѣлѣ; народные учители, особый классъ людей, посвятившихъ свою жизнь народоученію, собирали вокругъ себя молодежь, уча ее говорить, мыслить и дѣйствовать. Подъ вліяніемъ такой жизни, со всѣхъ сторонъ обхватывающей молодаго человѣка, даровитая натура, щедро одаренная отъ природы тѣлесными и душевными силами, развивалась пышно и многосторонне. Къ числу такихъ наиболѣе богатыхъ натуръ, безъ сомнѣнія, принадлежалъ Сократъ. Школа жизни дала ему толчекъ, а этого толчка было достаточно, чтобы богатая природа развернулась: жизнь, съ ея многостороннимъ вліяніемъ, привела Сократа къ тому, къ чему должна стремиться всякая разумная школа,—къ постоянному саморазвитію, безконечному самоусовершенствованію и къ неутомимому труду ради общаго блага. Тѣлосложеніе его отличалось крѣпостью и здоровьемъ, обѣщавшими продолжительную, здоровую и дѣятельную жизнь. Умѣренность, воздержность, простой и дѣятельный образъ жизни — вотъ привычки, которыя поддерживали здоровье Сократа; а въ здоровомъ тѣлѣ, по древнему изреченію, и здоровый духъ. Духъ Сократа развился и окрѣпъ въ тѣхъ качествахъ, которыя онъ считалъ необходимыми признаками правильно сложившагося характера,—каковы: самообладаніе, независимость, спокойное довольство и ясное сознаніе цѣли, для чего онъ живетъ, куда идетъ и чего желаетъ. Убѣжденіе, которое рѣшило для него вопросъ о томъ, какой дѣятельности посвятить свою жизнь, состояло въ томъ, что основательное усовершенствованіе общества и общественной жизни вполнѣ зависитъ отъ хорошаго воспитанія и обученія юношества, что хорошее обученіе имѣетъ въ виду не одно сообщеніе знаній и не одинъ умъ, но и характеръ человѣка: *оно, уча, воспитываетъ*. Сократъ сдѣлался народнымъ учителемъ, въ самомъ широкомъ смыслѣ слова, и, сознавая въ себѣ достаточно силъ для народоученія, избѣгалъ всякой другой дѣятельности, кромѣ педагогическаго дѣла, которому отдался вполнѣ. Правда, онъ участвовалъ въ походахъ, исполнялъ иногда и другія гражданскія обязанности, являясь при этомъ превосходнымъ гражданиномъ: есть свидѣтельство о чрезвычайномъ терпѣніи и величавомъ мужествѣ Сократа, какъ воина; точно также дошли факты, обнаруживающіе его гражданскую честность, неустрашимость, уваженіе къ закону, ради котораго онъ не хотѣлъ даже спасти свою жизнь, имѣя къ тому полную возможность и достаточное право въ виду несправедливаго осужденія его на смерть. Но вообще Сократъ уклонялся, по возможности, отъ другихъ общественныхъ обязанностей, если это не противорѣчило гражданскому долгу, сохраняя за собою любимую избранную роль народнаго учителя-воспитателя. Послѣднюю обязанность онъ считалъ своимъ призваніемъ, религіознымъ, какъ бы божественнымъ, посланничествомъ, и потому исполнялъ дѣло народнаго учителя съ воодушевленіемъ, какъ самоотверженный воспитатель-миссіонеръ, отдавшись ему все-цѣло, съ вдохновеннымъ энтузіазмомъ, не пользуясь за свой трудъ никакимъ вознагражденіемъ. Передъ своими учениками и даже передъ судомъ, когда ему пришлось выслушать несправедливое обвиненіе, прямо касавшееся его учительской дѣятельности, онъ громко высказывалъ убѣжденіе въ религіозномъ освященіи своего дѣла: онъ говорилъ съ искренностью, вытекавшею изъ глубокаго убѣжденія, что съ дѣтства привыкъ слышать внутренній божественный голосъ, который руководитъ имъ, какъ учителемъ. Въ чемъ-же состояла его педагогическая роль и какъ именно исполнялъ онъ свое учебно-воспитательное дѣло, которое считалъ своимъ высшимъ призваніемъ? Внѣшняя сторона той учительской дѣятельности для насъ, людей XIX вѣка, представляется чрезвычайно оригинальною, нисколько непохожею на дѣло современнаго учителя. Но содержаніе и методъ учительства Сократа заключаютъ въ себѣ зерно, изъ котораго развилась современная дидактика. Онъ училъ не въ классѣ, не маленькихъ школьниковъ, собирающихся въ школу по волѣ

родителей: Сократъ ходилъ по улицамъ, по площадямъ, по мастерскимъ, и разговаривалъ со всѣми, кто хотѣлъ съ нимъ бесѣдовать. Въ этомъ и заключалась учительская дѣятельность древняго педагога. Въ своихъ бесѣдахъ онъ затрогивалъ всѣ вопросы, касающіеся человѣка и человѣческой жизни, а особенно основныхъ нравственныхъ началъ, изслѣдуя — что такое благочестіе и безбожіе, что честно и что безчестно, что такое правда и несправедливость, что есть мужество и трусость, знаніе и неразуміе, польза и вредъ, какой нуженъ характеръ для общеполезной дѣятельности и для вліянія на окружающую среду. Древніе писатели представляютъ Сократа странствующимъ, съ утра ранняго до поздняго вечера, по публичнымъ мѣстамъ, съ обнаженнымъ черепомъ, приплюснутымъ носомъ, толстыми губами и глазами на выкатѣ. Эта оригинальная личность медленною походкою проходила по торговымъ площадямъ, на публичныхъ гуляньяхъ, въ гимназіяхъ для тѣлесныхъ упражненій, въ школахъ, гдѣ обучалось юношество, собирая вокругъ себя людей разныхъ званій и возрастовъ и заводя съ ними живую бесѣду, въ которой собравшіеся люди являлись не просто слушателями, а живыми участниками, потому что Сократъ не излагалъ своихъ взглядовъ, сужденій, идей, а *допрашивалъ*, и въ допрашиваніи-то, приводившемъ бесѣдующихъ къ извѣстному результату, заключалась вся педагогическая сила древняго народнаго учителя: оно возбуждало умственную пытливость, расширяло умственный кругозоръ и способствовало образованію болѣе или менѣе опредѣленныхъ, ясныхъ, прочныхъ взглядовъ, понятій, убѣжденій. Повторяя о себѣ знаменитое: «я знаю, что я ничего незнаю», Сократъ своимъ допрашиваніемъ прежде всего возбуждалъ въ умѣ слушателей критическое отношеніе къ самому себѣ, къ своимъ знаніямъ, чтобы очистить умъ отъ увѣренности въ знаніи, котораго нѣтъ, въ знаніи не дѣйствительномъ, а призрачномъ, а затѣмъ уже возбуждалъ стремленіе къ знанію дѣйствительному. «Познай самого себя:» эти слова, надписанныя на Дельфійскомъ храмѣ, — были исходною точкою всего ученія Сократа, основнымъ его положеніемъ: «самый важный и вполнѣ достойный предметъ для человѣческаго познанія есть самъ человѣкъ;» а основнымъ средствомъ изслѣдованія человѣческой природы онъ ставитъ—*самосознаніе*, заявляя о необходимости психологическихъ данныхъ для выводовъ о законахъ образованія характера и о правилахъ практическаго воспитанія. Онъ высказалъ впервые великое положеніе, что расположенія человѣческой воли и

характеръ дѣйствій подчинены своимъ *общимъ законамъ* и *разумнымъ цѣлямъ*. Конечною цѣлью человѣческой жизни ученіе его указывало *счастіе* и *благо* человѣка, но вмѣстѣ съ тѣмъ оно настаивало, что счастіе и благо каждаго отдѣльнаго лица связано съ благомъ и счастіемъ человѣчества. Своими бесѣдами Сократъ возбуждалъ умы, заставляя людей самихъ, усиліями собственной мысли, понять свое несовершенство, найти путь къ самоусовершенствованію, почувствовать стремленіе къ нему и найти въ самомъ себѣ внутреннюю силу для того, чтобы вступить на этотъ путь и никогда болѣе не оставлять его. Одинъ изъ его учениковъ говоритъ: «Меня Сократъ ничему ни училъ, но каждый разъ, когда я былъ у него или только въ одномъ съ нимъ домѣ, я чувствовалъ, что я становлюсь лучше». Очевидно, что обученіе Сократа было «воспитывающее обученіе», — и въ этомъ-то заключалась его сила, его отличіе отъ другихъ учителей того времени, въ этомъ и его право на безсмертіе, потому что идея «воспитывающаго обученія» — безсмертная идея. Какъ духъ этого ученія, такъ его содержаніе и методъ—все было ново для того времени, когда жилъ Сократъ, а потому не прошло даромъ для него. Сократу было уже 70 лѣтъ, когда его позвали къ суду. Объявили, что онъ не почитаетъ боговъ и развращаетъ юношество своимъ ученіемъ: отъ него молодые люди научаются слишкомъ много думать о своей мудрости, не внимать внушеніямъ родителей, не уважать старшихъ, если замѣчаютъ въ нихъ отсутствіе честности... Сократъ былъ приговоренъ къ смерти, и смерть его представляетъ столько-же поучительнаго, сколько жизнь. Друзья хотѣли спасти его отъ смерти, — является въ темницу Критонъ и убѣждаетъ великаго учителя бѣжать, но напрасны его просьбы и убѣжденія: они разбиваются въ прахъ передъ ученіемъ Сократа.

— Я говорю или, лучше спрашиваю,—сказалъ Сократъ:—кто сдѣлалъ съ другимъ договоръ, тотъ долженъ-ли выполнить его, или обмануть?—Выполнить, отвѣчалъ Критонъ. Пусть-же мы вознамѣрились бѣжать, вдругъ приходятъ законы и, вступаясь за общее дѣло государства, говорятъ: скажи намъ, Сократъ, что ты задумалъ? Развѣ, по твоему мнѣнію, можетъ существовать тотъ городъ, въ которомъ судебныя опредѣленія не имѣютъ силы, въ которомъ они теряютъ свою важность и нарушаются частными людьми? Что скажемъ на это, Критонъ? Не дать-ли такой отвѣтъ, что городъ сдѣлалъ намъ несправедливость, невѣрно положилъ свое рѣшеніе? Это, что-ли, будемъ отвѣчать?—Это, клянусь Зев-

сомъ, Сократъ. Но вотъ что сказали-бы законы: Сократъ,—развѣ мы и въ этомъ условились съ тобою, или только въ томъ, чтобы ты былъ вѣренъ опредѣленіямъ, которыя полагаетъ государство? А если-бы мы, слыша это, выразили удивленіе, то законъ, можетъ быть, сказалъ-бы: Сократъ, не удивляйся нашимъ рѣчамъ, но отвѣчай—ты вѣдь привыкъ предлагать вопросы и давать отвѣты—скажи, за какую вину нашу, или общественную, ты хочешь погубить насъ? Во-первыхъ, не мы ли родили тебя? Не черезъ насъ-ли твой отецъ женился на твоей матери и далъ тебѣ жизнь? Говори же, отвергаешь-ли ты за какіе-нибудь недостатки тѣ изъ нашихъ законовъ, которые скрѣпляютъ брачныя узы? — Не порицаю.— А тѣ, которые завѣдываютъ воспитаніемъ и образованіемъ и подъ управленіемъ которыхъ образовался самъ ты? Развѣ законы, завѣдывающіе этими дѣлами, не хорошо предписали, чтобы твой отецъ далъ тебѣ образованіе?—Хорошо.—Конечно; но, получивъ бытіе, воспитаніе, можно-ли тебѣ сказать, что ты и не потомокъ нашъ, и не рабъ?—А если такъ, то думаешь-ли ты, что твои и наши права равны? Думаешь-ли, что, когда мы рѣшаемся предписать тебѣ какое-нибудь дѣло, то имѣешь право не подчиняться нашимъ предписаніямъ? Да твое право не равнялось и праву твоего отца и праву господина, если онъ у тебя былъ, потому что, страдая отъ нихъ, тебѣ не позволительно-бы было подвергать ихъ самихъ страданію, принимая побои—бить, и многое тому подобное. Ужели-же позволительно тебѣ дѣлать это въ отношеніи къ отечеству и законамъ?... Ты забылъ, что отечество священнѣе и матери, и отца, и всѣхъ предковъ; что оно досточтимѣе и выше ихъ и предъ богами, и предъ разумными людьми, — что предъ нимъ должно благоговѣть, и когда оно гнѣвается, покорствовать ему болѣе, чѣмъ отцу,—что повелѣваетъ ли оно дѣлать—надобно дѣлать, предписываетъ-ли страдать — надобно страдать, притомъ молча. Пусть оно бьетъ, налагаетъ оковы, ведетъ на войну для ранъ и смерти—надобно все исполнять. И вотъ справедливость: не уклоняться, не оставлять своего мѣста, но и на войнѣ, и въ судѣ, и вездѣ дѣлать то, что повелѣваетъ городъ и отечество, или ужъ показать ему, въ чемъ состоитъ сущность справедливости. Насиліе-же и въ отношеніи къ отцу и матери нечестиво, но въ отношеніи къ отечеству оно еще хуже. Что скажешь на это, Критонъ, правду-ли говорятъ законы?—Да, кажется.—Смотри-же, Сократъ,—продолжали-бы, вѣроятно, законы,—истинны-ли слова наши, что ты не правъ, намѣреваясь совершить противъ насъ на-

стоящій поступокъ? Сперва отвѣчай: правду-ли мы говоримъ, что ты обѣщался слѣдовать намъ?—Что сказать на это, Критонъ, не приходится-ли согласиться?—Необходимо, Сократъ.—Значитъ, ты нарушаешь заключенныя съ нами условія, сказали-бы законы, и забываешь о своемъ согласіи... Поэтому, Сократъ, повинуясь намъ, не ставь выше справедливости ни жизни, ничего другаго...—Вотъ слова, любезнѣйшій Критонъ, которыя я, кажется, слышу... Звуки этихъ словъ такъ пораждаютъ меня, что я не могу внимать ничему другому. Знай-же, что ты напрасно сталъ-бы утверждать что-нибудь противъ настоящаго моего убѣжденія. Впрочемъ, если можешь сказать болѣе, говори.—Нѣтъ, Сократъ, не могу.—Такъ сдѣлаемъ, Критонъ, то, къ чему ведетъ Богъ» *).

Вѣрный своимъ убѣжденіямъ, которыя онъ старался внушить и юношеству во время своей учительской дѣятельности, Сократъ спокойно ожидалъ смерти. Насталъ и послѣдній день. Обреченнаго смерти учителя окружали друзья и ученики. Окончивъ съ ними бесѣду о безсмертіи души, Сократъ пошелъ въ другую комнату умыться, а друзья грустно говорили о томъ, что слышали отъ него, невольно задумываясь о его смерти, какъ великомъ бѣдствіи для себя: «мы искренно сознавали, что остаемся на всю жизнь сиротами, какъ дѣти, лишенныя отца». Когда онъ умылся, къ нему привели сыновей: поговоривъ съ ними, онъ велѣлъ имъ уйти и вернулся къ друзьямъ. Солнце было уже на закатѣ. Вошелъ слуга: «Я не замѣчаю въ тебѣ, Сократъ, сказалъ онъ, того, что замѣчалъ въ другихъ; я думаю, что они сердились и проклинали меня, когда, по приказанію, я объявлялъ имъ, что они должны выпить ядъ. Ты же, какъ я вижу, самый великодушный, кроткій и лучшій изъ всѣхъ людей, когда-либо бывшихъ здѣсь; я убѣжденъ, что ты сердишься не на меня, но на виновниковъ твоего настоящаго положенія. Теперь прощай! Тебѣ извѣстно, конечно, съ чѣмъ я пришелъ къ тебѣ. Будь счастливъ, старайся какъ можно спокойнѣе перенести эту необходимость». Служитель заплакалъ и вышелъ. «Будь счастливъ и ты!» отвѣчалъ Сократъ и, обратившись къ друзьямъ, продолжалъ: «Какой ласковый человѣкъ! Все это время онъ заходилъ ко мнѣ и нерѣдко разговаривалъ со мною; это добрѣйшій человѣкъ, и теперь какъ искренно онъ оплакиваетъ меня! Послушаемъ его, Критонъ: прикажи, пусть кто-нибудь принесетъ ядъ, если онъ уже стертъ, если-же нѣтъ,

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

то пусть сотрутъ».—Но еще не закатилось солнце, отвѣчалъ Критонъ, оно еще освѣщаетъ вершины горъ, да и притомъ-же я знаю, что многіе выпивали ядъ очень поздно послѣ выслушанія приговора. Не спѣши-же, время терпитъ. — «Тѣ, о которыхъ ты говоришь, Критонъ, отвѣчалъ Сократъ,—имѣли основаніе поступать такъ: они думали выиграть этимъ что-нибудь; мнѣ нѣтъ причины дѣлать тоже; замедленіемъ я не выиграю ничего, только сдѣлаюсь смѣшонъ въ своихъ собственныхъ глазахъ, — зачѣмъ я стану привязываться къ жизни и беречь ее, когда она для меня ничто? Послушай-же меня, Критонъ, сдѣлай то, что я говорю». Черезъ нѣсколько времени былъ принесенъ ядъ, приготовленный и налитый въ чашу. «Хорошо, мой милый, — сказалъ Сократъ тому, кто принесъ ядъ:—но что-же мнѣ дѣлать съ ядомъ, ты свѣдущъ въ этихъ дѣлахъ?» Ничего болѣе, какъ выпивъ ядъ, ходить, пока не почувствуешь слабости въ ногахъ, тогда лягъ, далѣе все сдѣлается само собой». — Сократъ совершенно спокойно принялъ чашу и разомъ выпилъ ядъ. Друзья до тѣхъ поръ съ трудомъ удерживались отъ слезъ, но при этомъ зарыдали, какъ дѣти. «Что вы дѣлаете, друзья мои? воскликнулъ Сократъ: я нарочно отослалъ женщинъ и дѣтей, чтобъ они не смущали насъ. Я слышалъ, что умирать надо среди счастливыхъ предзнаменованій. Успокойтесь, призовите на помощь всю свою твердость». Послѣ этого онъ ходилъ до тѣхъ поръ, пока не почувствовалъ тяжести въ ногахъ; потомъ легъ навзничь, какъ было сказано. Не много спустя, тотъ человѣкъ, который принесъ ядъ, ощупалъ ему ноги и колѣни; сильно придавивъ ногу, онъ спросилъ Сократа, чувствуетъ-ли онъ боль. Сократъ отвѣчалъ отрицательно. Холодъ распространялся по тѣлу все выше и выше. Уже нижняя часть живота почти совсѣмъ охолодѣла, когда умирающій сказалъ: «Критонъ! мы должны пѣтуха Эскулапу,—исполни за меня этотъ долгъ, не забудь!»—Исполню, отвѣчалъ Критонъ, но вспомни, не прикажешь-ли еще чего нибудь?— Отвѣта не было. Черезъ нѣсколько минутъ умирающій вздрогнулъ, глаза его остановились: Сократъ скончался *).

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

*) См. сочиненія Платона, переводъ Карпова, ч. 2. Прекрасная статья о Сократѣ Н. П. Маркова напечатана въ журн. Мин. Народ. Просв. за 1871 годъ № 3 и 4.

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

Коменскій былъ сынъ моравскаго мельника, принадлежавшаго къ общинѣ Чешскихъ братьевъ; онъ родился въ 1592 году въ деревнѣ Комнѣ. Учиться онъ началъ поздно, 14 лѣтъ, но учился много и въ разныхъ мѣстахъ Германіи; много путешествовалъ; наконецъ въ 1614 году возвратился на родину уже съ готовымъ рѣшеніемъ—посвятить свои богатыя силы и многостороннія знанія дѣлу народнаго образованія. Онъ вступилъ въ качествѣ учителя въ школу въ Преревѣ, а потомъ получилъ мѣсто наблюдателя школъ Фульнецкаго округа. Это было сравнительно самое свѣтлое и спокойное время жизни Коменскаго: онъ бодро и весело работалъ, всѣми силами способствуя распространенію образованія и улучшенію экономическаго быта жителей. Съ 1620 г., вмѣстѣ съ бѣдствіями родины, Моравіи, которую заняли Испанцы, начались бѣдствія и странствованія славянскаго учителя. Онъ потерялъ жену и двухъ дѣтей; начались гоненія противъ Моравскихъ братьевъ; еще до 1628 г. Коменскій мечталъ посвятить свою жизнь дѣлу возрожденія родины посредствомъ школы, но этотъ годъ былъ началомъ изгнанія его, и родины своей онъ болѣе не видалъ до конца жизни. Обстоятельства отняли у него родину, но не отняли педагогическаго дѣла, которому онъ и отдался все-цѣло. Вскорѣ онъ издалъ рядъ педагогическихъ сочиненій, которыя сдѣлали его имя славнымъ на всю Европу и на всѣ времена: не имѣя возможности сдѣлаться народнымъ учителемъ, онъ сталъ учителемъ всемірнымъ, трудясь, наблюдая, размышляя и своими сочиненіями, плодомъ живой практической работы и самобытной мысли, внося новый свѣтъ въ дѣло обученія. Отличаясь красивой и величавой наружностью, съ длинной бородой, высокимъ челомъ, добрымъ и задумчивымъ взглядомъ, ласковый ко всѣмъ, терпѣливый, всегда готовый помочь ближнему, никогда не помнящій обидъ и огорченій, которыя наносили ему люди, Коменскій возбуждалъ къ себѣ симпатію и довѣрчивость. Въ Лешнѣ, куда переселился по необходимости, онъ былъ учителемъ и ректоромъ гимназіи и здѣсь-то обдумалъ главнѣйшее изъ своихъ сочиненій «Великую

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

Важнѣйшій трудъ великаго славянскаго педагога, за которымъ навсегда сохранится названіе «классическаго сочиненія» въ области педагогической литературы, — «Великая дидактика». Въ этомъ замѣчательномъ сочиненіи онъ прочно и ясно установилъ тѣ начала разумнаго «воспитывающаго обученія», которыя останутся незыблемыми, справедливыми для всѣхъ вѣковъ и народовъ и представляютъ дальнѣйшее развитіе и систематическую разработку педагогическихъ идей Сократа. Это сочиненіе, состоящее изъ 32 главъ, обнимаетъ собою всѣ существенные вопросы воспитанія и обученія, при томъ не только теоретическую, но и практическую ихъ сторону, каждую отдѣльно и въ связи со всѣми прочими, такъ что эти тридцать двѣ главы подобны зернамъ жемчугу, нанизаннымъ на одну нитку: каждое зерно — законченное цѣлое, а всѣ вмѣстѣ составляютъ опять цѣлое, плотно связанное. Нитью

здѣсь служитъ одна идея — всесторонняго развитія человѣческой личности, какъ основная и необходимая задача всего воспитанія и обученія. Эта идея, проникающая все сочиненіе, придаетъ ему единство, стройность, свѣжесть и силу.

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

Образованіе должно быть общимъ достояніемъ и общеобразовательная школа должна быть общедоступна, безъ различія званія, состоянія, пола и способностей. «Не только дѣти богатыхъ и знатныхъ, говоритъ славянскій педагогъ, но и дѣти бѣдняковъ, мальчики и дѣвочки, въ городѣ и въ деревнѣ, всѣ должны быть посылаемы въ школу. Люди рождены для того, чтобы быть людьми, разумными созданіями, подобіемъ Божіимъ... Солнце освѣщаетъ, согрѣваетъ и оживляетъ все, чтобы все зеленѣло, цвѣло и приносило плоды; тоже самое должна дѣлать и школа. Малоспособность нѣкоторыхъ дѣтей не препятствуетъ этому. Чѣмъ скуднѣе дарованіе, чѣмъ менѣе воспріимчивъ духъ, тѣмъ болѣе ребенокъ нуждается въ помощи, дабы освободиться отъ тупости. И не существуетъ такого несчастнаго ребенка, которому нельзя принести никакой пользы ученіемъ: если голову нельзя наполнить знаніями, то нравственность можетъ быть возвышена посредствомъ хорошихъ

привычекъ... Нѣтъ также никакой основательной причины устранять отъ изученія мудрости женскій полъ. Женщины также подобіе Божіе, также одарены способностями и путь развитія имъ равно открытъ. Женщины уже царствовали надъ народами, давали царямъ полезные совѣты, занимались медициной, были пророчицами. Было бы несправедливо отдалять ихъ отъ школы.» Задачи общеобразовательной школы — всестороннее развитіе человѣческой личности, при чемъ обученіе служитъ не цѣлью, а средствомъ. Школа должна не только выучивать, но главное — воспитывать какъ обученіемъ, такъ всею своею обстановкою и примѣромъ учителя. «Школы, говоритъ Коменскій, суть мастерскія человѣчности, заботящіяся о томъ, чтобы человѣкъ сдѣлался вполнѣ человѣкомъ, т. е. разумнымъ существомъ, властелиномъ тварей и самого себя... Онѣ должны быть благодѣяніемъ для всей жизни, образуя умы посредствомъ знаній и искусствъ, совершенствуя даръ слова, облагороживая нравы и утверждая благочестіе... Школы должны сообщать то, что просвѣтляетъ разсудокъ, направляетъ волю, постоянно возбуждаетъ совѣсть, дабы разсудокъ сдѣлался прозорливымъ, воля непогрѣшимою въ выборѣ, а совѣсть постоянно дѣятельною. Какъ эти три душевныя способности не могутъ быть разъединены, составляя сущность души, такъ должны быть неразлучны образованіе, добродѣтель и благочестіе.» Находя, что въ его время не было школъ, сколько нибудь соотвѣтствующихъ указанной задачѣ, въ 12 главѣ Коменскій обѣщаетъ начертать такое устройство школы, при которомъ будутъ достигаться всѣ цѣли, содержащіяся въ этой задачѣ, а именно:

а) Каждое молодое человѣческое существо, за исключеніемъ такихъ, которымъ Богъ не далъ разума, получитъ образованіе.

б) Это образованіе будетъ обнимать собою все, что можетъ сдѣлать человѣка мудрымъ и благочестивымъ.

в) Это образованіе должно совершаться до возмужалаго возраста, приготовляя человѣка къ жизни.

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

д) Оно имѣетъ цѣлью сообщить не блестящія и поверхностныя знанія, но истинныя, основательныя, достойныя человѣка, а вмѣстѣ съ тѣмъ — добродѣтель и благочестіе, какъ качества столь же необходимыя для человѣка, сколько и знанія.

е) Образованіе это будетъ пріобрѣтаться легко, требуя ежедневно четырехъ часовъ для упражненій, при чемъ одинъ учитель

будетъ давать его сотнѣ учениковъ. — Возможность такой школы Коменскій основываетъ на законахъ природы, которую и во всемъ онъ беретъ, какъ образецъ.

«Каждое существо, говоритъ онъ, не только легко направляется, но даже съ удовольствіемъ спѣшитъ туда, куда наклоняетъ его природа, такъ что огорчается, когда что либо ему препятствуетъ предаться этой естественной наклонности. Нѣтъ никакой надобности принуждать птицу къ летанію, рыбу къ плаванію, лань къ бѣгу, — они дѣлаютъ это сами, коль скоро члены ихъ достаточно окрѣпли. Вода сама течетъ внизъ, огонь самъ горитъ, округленный камень самъ катится, а плоскій лежитъ. Глазъ и зеркало, при свѣтѣ, сами отражаютъ предметы; сѣмя, при влагѣ и теплѣ, само развивается. Если въ человѣческомъ существѣ отъ природы заключается сѣмя знанія, добродѣтели и благочестія, то изъ этого слѣдуетъ, что для развитія его необходимо только нѣкоторое побужденіе и разумное руководительство; и изъ всякаго человѣка можетъ сдѣлаться человѣкъ.» Выходя изъ этого положенія, Коменскій развиваетъ свой планъ общеобразовательной школы, который далъ превосходный матеріалъ русскому писателю-педагогу С. И. Миропольскому для прекрасной статьи: «Народная школа по идеямъ Каменскаго»;*) этотъ планъ можетъ служить образцомъ и для народной школы нашего времени, не смотря на то, что онъ былъ начертанъ славянскимъ педагогомъ 200 лѣтъ тому назадъ. Здѣсь обращено вниманіе и на внѣшнее благоустройство школы, ея опрятность, удобства, гигіеническія условія, и на необходимость достаточнаго количества учебныхъ пособій, въ числѣ которыхъ важное значеніе придается коллекціи разнообразныхъ предметовъ для упражненія внѣшнихъ чувствъ, для накопленія чувственныхъ ощущеній. Коменскій первый высказалъ ясно и отчетливо идею наглядности въ обученіи. «Должно придерживаться слѣдующаго золотаго правила, говоритъ онъ: представляй все внѣшнимъ чувствамъ: видимое — зрѣнію, слышимое — слуху, обоняемое — обоянію, вкушаемое — вкусу, осязаемое — осязанію. Причина этого троякая: во-первыхъ, начало познанія лежитъ во внѣшнихъ чувствахъ и начало обученія должно исходить отъ дѣйствительнаго созерцанія, а не изъ объясненія словъ, — послѣднее лишь дополненіе; во-вторыхъ, истина и достовѣрность познанія

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

зависятъ отъ свидѣтельства внѣшнихъ чувствъ, — прежде всего чувственное впечатлѣніе, а потомъ возможно и пониманіе; въ-третьихъ, внѣшнія чувства — вѣрнѣйшіе помощники памяти: кто однажды видѣлъ верблюда, тотъ всегда его узнаетъ; библейскіе и другіе разсказы всего легче запоминаются по картинкамъ». Здѣсь обращено вниманіе и на содержаніе обученія, и на распредѣленіе преподаваемаго, и на методы и пріемы преподаванія. Школа должна учить всѣхъ всему — не въ смыслѣ спеціальнаго изученія всѣхъ наукъ, а въ смыслѣ пріобрѣтенія сознательнаго отношенія къ природѣ и жизни, въ смыслѣ усвоенія знаній, которыя необходимы и полезны въ жизни. Въ распредѣленіи учебнаго матеріала указано начало концентраціи: каждая наука сначала предлагается ученикамъ въ видѣ простого зародыша, развиваясь постепенно, и это постепенное расширеніе учебнаго матеріала должно идти строго сообразно съ постепенностью развитія духовныхъ силъ учащагося. Поэтому все преподаваніе необходимо распредѣлить по ступенямъ, чтобы каждая низшая ступень служила необходимымъ приготовленіемъ къ высшей, а эта послѣдняя была закрѣпленіемъ того, что пріобрѣтено на низшихъ, чтобы ничто не пропадало даромъ для будущаго, какъ излишнее или ненужное, но непремѣнно продолжалось, возрастало и доводилось до возможнаго совершенства: дерево знанія продолжаетъ расти каждый годъ, подобно всякому другому дереву, все однимъ и тѣмъ же образомъ, но только сложнѣе развѣтвляясь. Отъ легкаго слѣдуетъ переходить къ трудному, отъ близкаго къ отдаленному, отъ конкретнаго къ отвлеченному, безъ торопливости и скачковъ. Обученіе должно двигаться впередъ не насиліемъ, а внутреннимъ интересомъ и самодѣятельнымъ трудомъ учащихся, соединеннымъ съ удовольствіемъ и охотою. Во всемъ учебномъ курсѣ и преподаваніи необходимо единство, которое разрушается при многопредметности, при разнообразіи учебныхъ книгъ и при раздробленіи учебнаго дѣла между многими учителями. Здѣсь Коменскій первый высказалъ мысль объ обученіи многолюднаго класса однимъ учителемъ посредствомъ раздробленія его на группы.

«Одинъ учитель, говоритъ онъ, не только можетъ, но и долженъ обучать разомъ до 100 учениковъ, — это выгодно и для учителя, и для учениковъ: учитель болѣе увлекается преподаваніемъ, а чѣмъ охотнѣе онъ обучаетъ, тѣмъ живѣе становятся его ученики; ученикъ охотнѣе учится въ большомъ обществѣ, и товарищеское общество дѣйствуетъ на него побудительно... Одинъ

учитель легко можетъ удовлетворить большому числу учениковъ, если раздѣлить всю массу на извѣстныя отдѣленія и если онъ станетъ обучать не отдѣльнаго ученика, а всѣхъ вмѣстѣ, разомъ: онъ долженъ сидѣть на каѳедрѣ, наблюдая за всѣми, обучая всѣхъ, — онъ долженъ быть солнцемъ.» При этомъ, какъ необходимыя условія для возбужденія и поддержанія внимательнаго отношенія учениковъ къ классной работѣ, Коменскій ставитъ слѣдующія восемь правилъ:

1) Учитель старается сообщать всегда что-либо новое, интересное, полезное.

2) Учащіеся побуждаются къ размышленію посредствомъ вопросовъ.

3) Учитель слѣдитъ внимательно и зорко за всѣмъ классомъ.

4) Все сообщается ученикамъ, по возможности, наглядно.

5) Учитель время отъ времени обращается къ отдѣльнымъ ученикамъ съ словами: «такой-то, повтори!» или — «скажи, почему это такъ?»

6) Когда спрошенный затрудняется, учитель живо обращается къ другому.

7) Когда нѣсколько учениковъ не могутъ отвѣтить, учитель обращается ко всему классу и вызываетъ желающаго отвѣчать, исправляя тотчасъ же всякую ошибку.

8) По окончаніи урока, учитель дозволяетъ ученикамъ обращаться къ нему съ любыми вопросами, а отвѣтъ даетъ тутъ же всѣмъ, во всеуслышаніе. — Здѣсь обращено вниманіе и на разумную дисциплину, и на индивидуальныя свойства учениковъ. «Дисциплина, говоритъ Коменскій, должна внушать дѣтямъ любовь, а не страхъ... Дисциплина должна руководить и приводить ученика къ свободному исполненію долга и сдѣлать совершенно излишними розгу и палку, которыя по справедливости считаются исправительными мѣрами только для рабовъ.» Хотя Коменскій утверждаетъ съ полнымъ убѣжденіемъ, что всякій человѣкъ можетъ быть сдѣланъ человѣкомъ посредствомъ образованія, но онъ вовсе не отрицаетъ индивидуальнаго раздичія между учениками, напротивъ, обращаетъ на него особенное вниманіе и даетъ учителю указанія, какъ должно примѣняться въ обученіи къ этимъ индивидуальнымъ различіямъ. «Учитель долженъ умѣть обращаться, говоритъ онъ въ 12 главѣ, съ различными способностями: иного обращенія требуютъ остроумныя, иного тупоумныя, иного мягкія и добронрав-

ныя, иного крѣпкія и тугія, иного любознательныя и опять иного способныя преимущественно къ механической работѣ.

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

«Еще другія остроумны и любознательны, но рѣзвы и упрямы; въ школахъ ихъ считаютъ обыкновенно отчаянными; но если обученіе ихъ ведется хорошо, то изъ нихъ обыкновенно выходятъ великіе люди; такою головою былъ Ѳемистоклъ, великій аѳинскій полководецъ; воспитатели должны остерегаться, чтобы не превратить хорошихъ коней въ ословъ.

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

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

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

Отъ главнѣйшаго сочиненія Коменскаго, составляющаго капитальную заслугу его передъ человѣчествомъ, перейду къ другому его труду, также упомянутому мною въ предъидущемъ изложеніи, подъ названіемъ «Живописный Міръ». Это была первая попытка дать руководство для наглядnаго обученія, какъ осуществленіе начала наглядности, провозглашеннаго Коменскимъ въ его «Дидактикѣ»: здѣсь даются изображенія всевозможныхъ предметовъ,

преимущественно такихъ, которые чаще встрѣчаются въ жизни. Книга имѣла въ свое время огромный успѣхъ, потому что поражала всѣхъ своею противоположностью съ тогдашними сухими и отвлеченными учебниками, но въ настоящее время она имѣетъ лишь историческій интересъ. Во всякомъ случаѣ въ ней сказалась впервые та идея наглядности, дальнѣйшее развитіе которой намъ уже извѣстно изъ историческаго очерка наглядnаго обученія, изложеннаго въ VIII главѣ.

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

Въ 1751 г., т. е. почти черезъ сто лѣтъ послѣ Коменскаго, раздался новый могучій голосъ, требующій реформы воспитанія и обученія, какъ школьнаго, такъ и домашняго, — голосъ, который произвелъ на всю Европу сильное впечатлѣніе. Это былъ голосъ французскаго писателя Ж. Ж. Руссо, напечатавшаго въ этомъ году извѣстную всему міру книгу «Эмиль или воспитаніе».

Въ строгомъ смыслѣ слова, Руссо вовсе не былъ педагогомъ. Это былъ просто геніальный человѣкъ, которому душно было жить въ зараженной атмосферѣ, среди развращеннаго общества XVIII вѣка, который очень хорошо понималъ и чувствовалъ безобразіе современной ему жизни, не могъ примириться съ нимъ и не хотѣлъ молчать о немъ. Какая-бы сторона жизни ни обращала на себя его вниманіе, онъ всюду видѣлъ безобразіе и чувствовалъ приближеніе грозы. Презирая людей порознь, но любя все человѣчество въ цѣломъ, онъ всюду являлся грознымъ отрицателемъ и обличителемъ, но въ тоже время и смѣлымъ преобразователемъ. Сынъ бѣднаго женевскаго часоваго мастера, онъ съ дѣтства развивался своеобразно—безъ попеченій матери, съ шести лѣтъ просиживая съ отцомъ на пролетъ цѣлыя ночи за романами; потомъ велъ бѣдственную скитальческую жизнь, жадно нахватываясь всевозможныхъ знаній, принимая близко къ сердцу всякое жизненное явленіе и глубоко задумываясь надъ ненормальнымъ теченіемъ человѣческой жизни. Затруднясь выборомъ опредѣленнаго практическаго занятія, то исполняя обязанности слуги, то

неудачно принимаясь за преподаваніе, онъ нигдѣ не могъ ужиться съ людьми. Умомъ своимъ онъ прозрѣвалъ дальше и глубже, нежели другіе, а чрезвычайная сила чувства создала въ немъ увлекающійся и страстный характеръ, который, соединяясь съ независимымъ, своеобразнымъ складомъ мыслей, обнаруживался рѣзко и рѣшительно. Ни того, ни другаго не терпѣли и не уважали люди, и Руссо сталъ въ исключительное, уединенное положеніе, одинъ—съ своими горькими думами и преобразовательными идеями. Ни по натурѣ своей, ни по развитію, онъ не могъ быть преобразователемъ-практикомъ; онъ былъ способенъ только явиться пророкомъ, возвѣщающимъ людямъ приближающуюся грозу, указывающимъ путь спасенія, возбуждающимъ умы къ критикѣ и волю къ дѣйствію. Средствомъ для такой дѣятельности во ново-европейской жизни представляется литература, и Руссо сдѣлался писателемъ, сочиненія котораго потрясающимъ образомъ дѣйствовали на весь образованный міръ.

Руссо напалъ на свою дорогу уже на 32 году жизни. Случайно прочиталъ онъ въ газетахъ объявленіе отъ Дижонской академіи о конкурсѣ на тему: «Содѣйствовали-ли успѣхи наукъ и искусствъ къ улучшенію нравовъ?» Руссо принялся за перо, и въ 1749 г. получилъ отъ Дижонской академіи премію, разрѣшивъ предложенный вопросъ отрицательно: культура дѣйствуетъ на нравы развращающимъ образомъ, чистоты нравовъ надо искать у дикарей. Очевидно, что премія была взята не истинностію основной мысли, ошибочность которой въ наше время слишкомъ очевидна, а новостью взгляда, ловкостью развитія основной мысли и мастерствомъ изложенія. Тѣмъ не менѣе съ первымъ-же сочиненіемъ начинается слава Руссо, какъ писателя и смѣлаго мыслителя. За первымъ сочиненіемъ слѣдуетъ рядъ блестящихъ произведеній, которыя содержатъ въ себѣ громовое обличеніе существующаго зла, рѣзкое отрицаніе господствующаго порядка вещей и наброски новыхъ основъ и новаго строя жизни,—наброски отрывочные, нестройные, но смѣлые и поразительные по новизнѣ, то замѣчательно глубокіе и вѣрные, то фальшивые и односторонніе. Сила мысли и слова создали Руссо славу на весь образованный міръ, но не дала ему счастья. Онъ не могъ поладить съ жизнью, не составилъ себѣ ни карьеры, ни спокойнаго положенія. Преслѣдуемый тупой злобой, униженный въ то время, когда идеи его господствовали надъ міромъ, будили и волновали умы, озаряли мракъ средневѣковыхъ преданій, скитаясь изъ страны въ страну, онъ

окончилъ свою жизнь жалкимъ несчастливцемъ. Одно изъ самыхъ замѣчательныхъ и наиболѣе извѣстныхъ сочиненій Руссо есть «Эмиль или воспитаніе» *), сборникъ размышленій и замѣчаній, набросанныхъ безъ опредѣленнаго плана, по просьбѣ одной матери, которая, по словамъ автора, умѣла мыслить. Сначала авторъ хотѣлъ ограничиться брошюрой въ нѣсколько листовъ, но увлекся предметомъ—и сочиненіе вышло объемистое. Въ немъ безусловно, иногда чрезвычайно мѣтко, порицается господствующая система воспитанія, сложившаяся изъ массы средневѣковыхъ преданій, и набросанъ отрывочный планъ «естественнаго воспитанія», которое должно создать «естественнаго человѣка», въ противоположность человѣку «гражданскому и культурному», человѣка природы, цѣльнаго, который самъ все для самаго себя, для котораго не существуютъ гражданскія и общественныя отношенія, какъ искусственныя и случайныя, не-обусловленныя вѣчными законами природы,—короче человѣка чисто отвлеченнаго.

Выставляя основными принципами—съ одной стороны прекрасную мысль, что его система воспитанія есть ходъ естественнаго развитія, съ другой—одностороннее и фальшивое положеніе, что все хорошо, выходя изъ рукъ природы, и все искажается въ рукахъ человѣка, Руссо приступаетъ къ критикѣ господствующаго воспитанія и къ разсказу о жизни и развитіи своего воображаемаго воспитанника, Эмиля, поставленнаго въ новую обстановку, въ «своеобразныя условія. Прежде всего онъ настаиваетъ на той справедливой мысли, что воспитаніе человѣка начинается съ самаго рожденія: «раньше чѣмъ понимаетъ, дитя уже учится, — и какъ невѣроятно много оно выучиваетъ въ первые годы своей жизни, однимъ опытомъ, безъ всякаго обученія!» Затѣмъ Руссо рѣзко порицаетъ общепринятое обращеніе съ дѣтьми перваго возраста: «Вся наша мудрость (говоритъ онъ) состоитъ въ рабскихъ предразсудкахъ, вся наша мораль — въ подчиненіи, стѣсненіи и сдерживаніи себя. Гражданскій человѣкъ родится, живетъ и умираетъ въ рабствѣ. При рожденіи его туго завертываютъ въ пеленки, по смерти — заколачиваютъ въ гробъ, а во время жизни онъ стѣсненъ общественными учрежденіями, предразсудками и приличіями. Акушерки моделируютъ нашу голову снаружи, философы — снутри, такъ что карибы счастливѣе насъ. Едва ро-

*) За это именно сочиненіе Руссо называли «отцомъ современной педагогіи»; названіе очевидно преувеличивающее значеніе Руссо.

дится дитя, какъ на него налагаютъ оковы. Пеленаніе есть варварскій обычай: оно препятствуетъ необходимому движенію членовъ и обращенію крови; его выдумали няньки ради своего удобства... Дальше — съ дѣтьми обращаются, большею частію, превратно: мы или дѣлаемъ все, чего имъ хочется, или требуемъ отъ нихъ того, что намъ угодно, — или подчиняемся ихъ прихотямъ, или подчиняемъ ихъ нашимъ прихотямъ. Такимъ образомъ дитя повелѣваетъ прежде, нежели умѣетъ говорить; повинуется прежде, чѣмъ можетъ дѣйствовать. Изъ ребенка выходитъ человѣкъ, согласный съ нашею фантазіею, но не естественный человѣкъ. Если мы хотимъ, чтобы онъ удержалъ свою первобытную своеобразность и природу, то должны заботиться о сохраненіи ея съ самаго рожденія до совершеннолѣтія». Вотъ о пассивномъ-то сохраненіи природы болѣе всего и заботится Руссо при воспитаніи своего воображаемаго Эмиля. Онъ ставитъ его совершенно уединенно, внѣ вліяній жизни и общества; при немъ находится только наставникъ, оберегающій его природу отъ вредныхъ физическихъ вліяній, между прочимъ и отъ врачей, которыхъ Руссо не любитъ, отъ привычекъ, отъ предразсудковъ, отъ подражаній искаженнымъ, т. е. обыкновеннымъ людямъ, отъ поверхностнаго многознанія, которое по большей части пріобрѣтается изъ книгъ. Знанія Эмиль пріобрѣтаетъ изъ природы, изъ собственнаго наблюденія и опыта, съ дѣтства пріучаясь открывать ихъ самостоятельно, а не брать готовыми изъ учебниковъ, отъ учителей, изъ книгъ, какъ другія дѣти. У Эмиля вовсе нѣтъ общества. Онъ живетъ и развивается самостоятельно, безъ товарищей, безъ примѣровъ, безъ поощреній и наказаній; природныя стремленія и потребности, сознаніе своихъ силъ и подчиненіе только необходимости — вотъ что руководитъ его дѣйствіями, а всѣ эти дѣйствія до двѣнадцати лѣтъ развиваютъ въ немъ преимущественно крѣпость и ловкость тѣла, воспріимчивость и чуткость внѣшнихъ чувствъ. Вотъ какъ характеризуетъ Руссо двѣнадцатилѣтняго Эмиля:

«Его внѣшность, его манеры обнаруживаютъ смѣлость и увѣренность. Это натура откровенная и свободная, но не надменная, не суетная. Онъ говоритъ просто, наивно и не болтаетъ ничего лишняго. Его понятія ограниченны, но ясны... Онъ не знаетъ рутины, обычая, привычки; его вчерашнія дѣйствія не опредѣляютъ нынѣшнихъ; онъ никогда не связываетъ себя формулою. На него не имѣютъ вліянія ни авторитетъ, ни примѣръ; онъ дѣлаетъ и говоритъ только то, что ему нравится. Если вы станете

говорить ему о долгѣ и повиновеніи, то онъ не знаетъ, чего вы хотите; если будете ему приказывать, онъ не пойметъ васъ. Случится-ли надобность въ помощи, онъ обратится къ первому встрѣчному, не взирая, будетъ-ли это король или слуга; въ его глазахъ всѣ люди равны... Живой, дѣятельный, онъ не предпринимаетъ ничего, что превышаетъ его силы, которыя онъ испыталъ и знаетъ. Онъ мастеръ бѣгать и прыгать, опредѣлять разстоянія. Изъ городскихъ дѣтей онъ всѣхъ сильнѣе, изъ деревенскихъ — всѣхъ ловчѣе». Таковы задатки естественнаго человѣка, котораго хотѣлъ создать Руссо путемъ своего естественнаго воспитанія. Для нашей цѣли нѣтъ надобности слѣдить за дальнѣйшимъ развитіемъ Эмиля. Достаточно замѣтить самыя крупныя черты теоріи Руссо, чтобы видѣть ея смыслъ и значеніе въ исторіи учебно-воспитательныхъ идей.

Относясь совершенно отрицательно къ современной ему жизни и установившимся человѣческимъ отношеніямъ, онъ хочетъ стереть съ лица земли положительно все, что выработанно прошедшимъ, требуетъ крутаго переворота— возвращенія къ первобытному состоянію. Какъ отрицательная сторона его сочиненія представляетъ крайнее преувеличеніе, не разбирая дѣйствительно безобразнаго отъ того, что достойно подражанія и сочувствія, такъ и положительная, то есть требуемое преобразованіе, представляется не только неисполнимымъ, но и не вполнѣ разумнымъ. Заявляя, что человѣкъ начинаетъ учиться и развиваться съ самаго рожденія, онъ отрываетъ своего воспитанника отъ жизни, чтобы воспитать изъ него не гражданина, не дѣятеля для извѣстнаго времени и извѣстнаго общества, а отвлеченнаго человѣка, поставленнаго особнякомъ отъ народности и духа времени, которому не нужно ни отечество, ни общество, но который и самъ... не нуженъ ни отечеству, ни обществу. Какъ вѣрный и цѣлесообразный путь для такого воспитанія, онъ избралъ — охраненіе природы—чисто пассивное, безъ всякаго вмѣшательства, содѣйствующаго и направляющаго естественное развитіе природныхъ силъ, такъ какъ участіе человѣка, по его мнѣнію, только искажаетъ природу. Такимъ образомъ Руссо, обращая вниманіе воспитателей на природу съ ея законами, въ то же время отрываетъ воспитаніе и обученіе отъ жизни, которая во всякомъ случаѣ составляетъ цѣль воспитанія и обученія. — Какъ ни много ложнаго, преувеличеннаго и односторонняго въ его теоріи, книга Руссо имѣла большое значеніе уже потому, что вызвала критическое отношеніе къ существу-

ющему порядку вещей, пробудила живое сознаніе важности воспитанія человѣка съ самаго ранняго дѣтства и признаніе правъ природы, попираемыхъ средневѣковою педагогическою практикою, воскресила идеи Коменскаго о преобразованіи школы, какъ учрежденія учебно-воспитательнаго, и расчистила путь для дальнѣйшаго развитія и приложенія идеи «воспитывающаго обученія». Вліяніе книги Руссо было тѣмъ сильнѣе, что она представляетъ въ высшей степени увлекательное чтеніе, а потому возбуждала или горячее сочувствіе, или невоздержное озлобленіе, которое часто бываетъ выгоднѣе для новой идеи, нежели робкое одобреніе. Озлобленіе на этотъ разъ было такъ велико, что оно дважды сожгло книгу рукою палача — въ Парижѣ и Женевѣ, — то чѣмъ сильнѣе проявлялось озлобленіе, тѣмъ болѣе *подогрѣвалось* сочувствіе.

Между прочимъ, книга Руссо, о которой такъ много говорили и друзья и враги, произвела сильное впечатлѣніе на шестнадцатилѣтняго мальчика, учившагося въ Цюрихской гимназіи, который отличался необыкновенно живымъ умомъ, добрымъ, довѣрчивымъ сердцемъ и нѣсколько мечтательнымъ характеромъ, по имени Гейнриха *Песталоцци*. Въ книгѣ Руссо поразила Песталоцци не отрицательная ея сторона и не своеобразный, утопическій планъ естественнаго воспитанія, а самая идея — возможность, посредствомъ воспитанія, улучшить человѣка и человѣческую жизнь, поднять уровень народной нравственности и народнаго благосостоянія. Эта идея потомъ сдѣлалась основной идеей всей жизни и дѣятельности Песталоцци, который могъ сказать про себя:

„Я зналъ одной лишь думы власть,
Одну, но пламенную страсть,
Она, какъ червь, во мнѣ жила,
Изгрызла душу и сожгла.„

Что же это за роковая страсть, поглотившая душу и жизнь Гейнриха Песталоцци? — Вмѣсто отвѣта привожу его воззваніе «Къ низшему народу Швейцаріи:»

«Я вижу твое униженіе, твое глубокое, ужасное паденіе и глубоко сочувствую тебѣ, дорогой народъ. Бѣдный, сердечно любимый мною народъ, я хочу тебѣ помочь. Я не владѣю никакимъ искусствомъ, не знаю никакой науки, и въ этомъ мірѣ я ничтожество, полнѣйшее ничто, но я знаю тебя, и охотно отдаю тебѣ всего себя, я отдаю тебѣ все, чѣмъ умѣлъ запастись въ теченіи всей моей многотрудной жизни». Какъ видите, страсть, которая

«изгрызла и сожгла душу» Песталоцци, принадлежитъ къ числу такихъ, которыя обращаютъ смертнаго человѣка въ безсмертнаго героя и даютъ ему право называться «великимъ человѣкомъ».

Гейнрихъ Песталоцци родился въ Цюрихѣ въ 1746 году и, въ раннемъ дѣтствѣ лишившись отца, выросталъ на попеченіи матери, которая, по словамъ самого Песталоцци, «съ полнымъ самоотверженіемъ жертвовала всѣмъ для воспитанія своихъ дѣтей: отказывала себѣ во всѣхъ удовольствіяхъ, даже во многомъ необходимомъ». Ей помогала въ заботахъ о дѣтяхъ служанка Бабели. Эта простая деревенская дѣвушка, поступившая въ домъ незадолго до смерти отца, отличалась многими нравственными качествами и всей душой привязалась къ семьѣ, въ которую вступила въ качествѣ простой наемной прислуги. Маленькій Гейнрихъ проводилъ свое время не постоянно въ городѣ: онъ часто гостилъ по недѣлямъ и мѣсяцамъ у своего дѣда, бывшаго пасторомъ въ селѣ Гёнгъ. Здѣсь, играя съ деревенскими мальчиками, онъ присмотрѣлся къ народному быту, полюбилъ народъ, почувствовалъ его страданія и рано началъ задумываться о причинѣ этихъ страданій. Онъ видѣлъ, какъ блѣдныя, худыя, измученныя работой и нуждой дѣти работали въ сырыхъ и холодныхъ мастерскихъ. Онъ видѣлъ ихъ непосильный трудъ, ихъ голодную, нищенскую жизнь. Онъ видѣлъ, какъ тупѣетъ ихъ умъ и гаснетъ жизнь подъ бременемъ труда и лишеній, и какъ безжалостно относятся къ этимъ погибающимъ маленькимъ людямъ люди взрослые, сильные, властные и богатые.

Видя все это, маленькій Гейнрихъ страдалъ, мучился, задавался филантропическими задачами, отдавался гуманнымъ грёзамъ. Извѣстно, какое ужасное вліяніе на нравственное и физическое развитіе дѣтей оказываетъ фабричная жизнь. Маленькій Гейнрихъ видѣлъ это вліяніе, очень хорошо понималъ его, и эти дѣтскія впечатлѣнія глубоко запали въ его душу: нѣжный и слабый, онъ отличался отъ всѣхъ дѣтей природнымъ добродушіемъ, живою фантазіею и глубиною чувства. Въ школѣ онъ успѣвалъ посредственно и нѣкоторые учителя прямо говорили, что изъ него не выйдетъ ничего хорошаго. Тамъ, гдѣ требовалась сообразительность, онъ былъ не хуже, а лучше другихъ, но въ дѣлѣ механическаго навыка, на что было обращено въ то время наибольшее вниманіе учителей, оказывался совсѣмъ плохъ. Лучше шло дѣло въ Цюрихской гимназіи и въ высшей школѣ (Collegium Humanitatis): здѣсь Песталоцци попалъ въ хорошую среду, еще болѣе развив-

шую и укрѣпившую его идеальное настроеніе, его задушевное стремленіе сдѣлаться другомъ человѣчества, наставникомъ народа.

Но не скоро Песталоцци пристроился къ такой работѣ, которая бы дѣйствительно соотвѣтствовала его характеру, а въ тоже время и этой задушевной цѣли. Онъ былъ и проповѣдникомъ, и юристомъ, и сельскимъ хозяиномъ, разсчитывая этими путями пріобрѣсти дѣятельное вліяніе на жизнь народа и содѣйствовать ея улучшенію. Гражданское чувство въ душѣ его было до такой степени глубоко, такъ вошло въ плоть и кровь его, что онъ, собираясь жениться на любимой дѣвушкѣ, счелъ необходимымъ предупредить недоразумѣнія, такъ часто разстраивающія семейное счастіе, слѣдующимъ честнымъ признаніемъ:

«Я долженъ откровенно сознаться, писалъ онъ будущей женѣ своей, что обязанности къ моей женѣ я буду подчинять обязанностямъ къ моему отечеству; я буду нѣжнымъ мужемъ, но неумолимымъ къ слезамъ жены моей, лишь только она захочетъ отвлечь меня отъ исполненія обязанностей гражданина... Жизнь моя не можетъ обойтись безъ важныхъ и опасныхъ шансовъ. Я никогда и ни для кого не стану молчать изъ боязни людей, лишь только увижу, что польза моего отечества требуетъ, чтобы я говорилъ». Если прибавить къ этому, что слова Песталоцци не были только пустыми словами, а неуклонно проводились черезъ всю восьмидесятилѣтнюю его жизнь, то характеръ этого человѣка уже достаточно очерченъ... Сельско-хозяйственныя предпріятія ему не удались, и его единственной отрадой, среди невзгодъ и неудачъ практической дѣятельности, были занятія съ маленькимъ и единственнымъ сыномъ Яковомъ: они наталкнули его тревожный и пытливый умъ на вопросы педагогическіе, которые занимали его и раньше, но отъ которыхъ онъ былъ отвлеченъ практической дѣятельностью.

Въ 1774 году онъ основалъ въ своемъ имѣніи Нейгофѣ школу для бѣдныхъ дѣтей, воспитанію и обученію которыхъ рѣшилъ посвятить свою жизнь, и напечаталъ нѣсколько писемъ, излагая свой взглядъ на это дѣло. Въ этихъ письмахъ, настаивая на благотворныхъ результатахъ учрежденія фабричныхъ школъ, между прочимъ, Песталоцци высказываетъ идею, которую развивалъ потомъ во всѣхъ своихъ сочиненіяхъ, посвященныхъ школьному дѣлу: «Главное условіе, говоритъ онъ, чтобы въ основу школъ были положены нравственно-воспитательныя цѣли». За этими письмами появились «Вечерніе часы отшельника», гдѣ Песталоцци высказываетъ мысли о всеобщности образованія, о всестороннемъ

развитіи человѣка, о воспитательномъ значеніи религіи, сходныя съ мыслями Коменскаго, придавая имъ новую силу. Наконецъ въ 1781 году появилось извѣстное сочиненіе «Лингардъ и Гертруда», показавшее, что Песталоцци, по призванію, педагогъ, какіе родятся вѣками, и сдѣлавшее имя его извѣстнымъ всей Европѣ. Въ этомъ сочиненіи, имѣющемъ форму повѣсти, рядомъ съ яркими картинами народной жизни, высказались въ живыхъ образахъ глубокія, вдохновенныя педагогическія идеи Песталоцци. За этимъ сочиненіемъ послѣдовали другія, дополняющія, объясняющія и развивающія его... Но Песталоцци, по призванію, былъ не только писатель, а педагогъ вполнѣ: ему недостаточно было писать и осуществлять свои любимыя идеи на бумагѣ — ему была необходима, вслѣдствіе внутренней потребности, живая педагогическая работа, отъ которой онъ отсталъ по необходимости, вынужденный разстройствомъ дѣлъ закрыть свою школу въ Нейгофѣ. Ученикъ его Крюзи говоритъ, что Песталоцци въ это время былъ такъ бѣденъ, что не могъ купить бѣлой бумаги для рукописи и писалъ на оберточной бумагѣ, исписывая ее вдоль и поперекъ. И при такихъ то условіяхъ этотъ человѣкъ мечталъ и энергически хлопоталъ о благѣ народѣ, о поднятіи народной нравственности, объ улучшеніи народнаго благосостоянія!

Въ 1799 году, уже на 53 году жизни, ему снова удалось приняться за работу. Сперва онъ работалъ въ Станцѣ, однимъ изъ городовъ Унтервальдена, гдѣ послѣ французскаго разгрома былъ устроенъ сиротскій пріютъ, а непосредственное управленіе имъ поручено «гражданину Песталоцци». Общечеловѣческое развитіе и сообщеніе питомцамъ полезныхъ для жизни знаній — вотъ цѣль, которую неутомимо преслѣдовалъ послѣдній, работая съ утра до вечера. Послѣ того, съ 1799 по 1804 годъ, Песталоцци работалъ въ Бургдорфѣ, сперва въ чужихъ школахъ, а потомъ въ своемъ воспитательно-учебномъ заведеніи, устроенномъ при помощи правительства и въ 1804 году переведенномъ въ Мюнхенбухзее. Въ то же время онъ обработывалъ и издавалъ учебныя руководства, изъ которыхъ особенно важно сочиненіе «Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей», такъ какъ въ немъ съ наибольшею полнотою и отчетливостью выразились всѣ педагогическія воззрѣнія геніальнаго автора. Уже въ Бургдорфѣ Песталоцци сдѣлался знаменитостью, привлекая въ свое заведеніе множество лицъ, интересовавшихся дѣломъ воспитанія и обученія, — и на всѣхъ онъ производилъ впечатлѣніе, невольно возбуждавшее симпатію. Онъ былъ

уже съ сѣдиной на головѣ; фигура его была тощая и нѣсколько наклоненная впередъ, грудь широкая, выпуклая, станъ согнутый, лицо на первый взглядъ весьма некрасивое, изрытое оспою, морщинистое, смуглое, съ рѣзкими чертами; взъерошенные волосы клочьями падали на открытый, могучій, круглый лобъ, — на немъ видны были глубокія борозды, слѣды раннихъ, грызущихъ заботъ и непомѣрныхъ умственныхъ трудовъ; но изъ глазъ, глубоко впавшихъ подъ длинными, торчащими, сдвинутыми бровями, блестѣлъ живой огонь, свидѣтельствовавшій о юношеской, несокрушимой силѣ духа, и рѣзкія черты лица дышали симпатичнымъ выраженіемъ искреннѣйшей и безпредѣльной доброты... Послѣднимъ мѣстомъ практической дѣятельности Песталоцци былъ старинный городъ Ифертенъ, расположенный въ прекрасной мѣстности на южномъ берегу Невшательскаго озера, куда онъ перевелъ свой институтъ по предложенію гражданъ и правительства въ 1805 г. и гдѣ оставался до 1825 г. Слава Песталоцціева института въ Ифертенѣ была такъ велика, что собирала сюда не только множество учениковъ, но также учителей, воспитателей, государственныхъ людей и коронованныхъ особъ, желавшихъ ознакомиться съ новою системою воспитывающаго обученія и разумнаго воспитанія. Много учителей и педагоговъ обязаны посѣщенію этого института воодушевленіемъ и привязанностію къ своему дѣлу, потому что никто не имѣлъ такого дара воодушевлять и побуждать другихъ къ труду, какъ Песталоцци... Но прежде, нежели говорить о практической дѣятельности Песталоцци, остановимся на «Лингардѣ и Гертрудѣ», а вмѣстѣ съ тѣмъ—на его педагогическихъ воззрѣніяхъ.

Уже было говорено, что сочиненіе это—повѣсть, слѣдовательно педагогическія идеи въ немъ предлагаются въ самой общедоступной формѣ. Книга имѣла громадный успѣхъ и до сихъ поръ не утратила своей свѣжести: Дистервегъ рекомендуетъ ее, какъ въ высшей степени полезное чтеніе для воспитателей и учителей. Вотъ какъ самъ Песталоцци объясняетъ цѣль сочиненія въ предисловіи къ первому изданію:

«Эти строки писаны какъ опытъ или какъ попытка—какимъ нибудь образомъ сказать народу, и сказать правдиво, какъ онъ долженъ думать и чувствовать, что у него должно быть въ головѣ и въ сердцѣ,—однимъ словомъ, показать, какъ народъ долженъ жить и дѣйствовать. Я желалъ и старался, насколько это было возможно, изложить настоящую исторію просто и естественно. Я опасался прибавлять свое мнѣніе къ тому, что я видѣлъ и слышалъ въ своей жизни и о чемъ здѣсь разсказываю,—я хотѣлъ выставить здѣсь правдиво то, что народъ самъ чувствуетъ, какъ судитъ, во что вѣритъ, какъ говоритъ и дѣйствуетъ...»

Вотъ коротко содержаніе повѣсти.

Мы видимъ деревенскую общину Бонналь, жители которой занимаются бумагопряденіемъ. Яркими красками изображена страшная нравственная испорченность и глубокая развращенность общины, а причина этого явленія указана въ плохомъ воспитаніи дѣтей. Такъ, разсказывая про фохта Гуммеля, представляющаго собою наиболѣе выпуклый образчикъ нравственнаго паденія, авторъ говоритъ: «родители его принадлежали къ тѣмъ несчастнымъ, которымъ недостаетъ существенно необходимаго для воспитанія каждаго ребенка. Ихъ жилище не было храмомъ Божіимъ. Въ немъ не было ничего, кромѣ человѣческаго бѣдствія и ежедневныхъ явленій зла и богозабывчивости. Они жили безъ установленнаго домашняго порядка, безъ разсужденія, безъ любви, безъ уваженія, въ порчѣ жалкаго чувственнаго прозябанія. Они не знали ничего благороднаго, не искали ничего хорошаго, но также не находили удовлетворенія въ дурномъ и зломъ, которое они дѣлали». Во всей общинѣ была только одна семья, на которой могъ отдохнуть взглядъ наблюдателя, утомленнаго зрѣлищемъ сплошной грязи, сплошнаго безобразія, сплошнаго отсутствія человѣчности: это семья Лингарда и Гертруды. Душа семьи—жена каменщика, Гертруда, въ образѣ которой авторъ нарисовалъ идеалъ воспитательницы. На этомъ лицѣ и надо остановиться, какъ на живомъ и яркомъ воплощеніи идей Песталоцци. Собственно говоря, въ этой женщинѣ нѣтъ ничего особеннаго: она мало знаетъ, она простая, необразованная крестьянка, работающая съ утра до вечера для содержанія своего семейства, она только хорошая работница, любящая жена и разумно-заботливая мать. Стоитъ-ли съ особеннымъ вниманіемъ заниматься женщиной, не представляющей ничего особеннаго, необыкновеннаго? Кабы она была вторая Жанна Д'-Аркъ, или какая нибудь преобразовательница съ геніальнымъ умомъ, съ чрезвычайной ученостью,—ну, тогда дѣло иного рода. Но въ томъ-то и дѣло, что Песталоцци вовсе не хотѣлъ изобразить что-либо необыкновенное, но для всѣхъ возможное: никто не обязанъ быть геніемъ, если природа не надѣлила его геніальными силами, но всякая женщина должна и можетъ быть хорошей работницей для семьи, доброй женой, разумно—заботливой матерью.

Самая возможность для каждой женщины уподобиться Гертрудѣ усиливаетъ во сто разъ интересъ и смыслъ выставляемаго Песталоцци идеала. Въ Гертрудѣ жила глубокая, безпредѣльная любовь къ дѣтямъ, и эта любовь была главнымъ ея воспитательнымъ средствомъ. Руководимая этою любовью, она вела воспитаніе своихъ дѣтей просто, безъискусственно, но чрезвычайно разумно, умѣя съ замѣчательнымъ педагогическимъ тактомъ пользоваться для этого тѣмъ, что давала жизнь. Гертруда не имѣла и возможности прибавлять что-либо для воспитанія и обученія дѣтей къ той бѣдной жизненной обстановкѣ, среди которой она жила сама и выростали ея дѣти. «Сама жизнь, говоритъ Песталоцци, во всемъ своемъ объемѣ, какъ она дѣйствовала на дѣтей, какъ она поражала ихъ, какъ они пользовались ею,—вотъ что было источникомъ ихъ ученія». Никогда не упуская дѣтей изъ виду, при своихъ ничтожныхъ средствахъ, Гертруда была очень изобрѣтательна и, руководимая своей любовью, мастерски пользовалась для нравственнаго и умственнаго воспитанія тѣмъ, что находила подъ руками. Во первыхъ, ея дѣти были всегда заняты, но не насильственнымъ образомъ, а охотно и самодѣятельно, а потому не знали той развращающей скуки, которою рано начинаютъ страдать даже нынѣшнія дѣти въ достаточныхъ семействахъ, въ школахъ, въ интернатахъ. Кромѣ того, Гертруда умѣла обдуманно и находчиво распредѣлять работы дѣтей по извѣстнымъ ступенямъ, переходящимъ постепенно отъ самаго легкаго и простаго къ трудному и сложному; а вмѣстѣ съ тѣмъ умѣла обращать эти обыденныя занятія въ воспитательный матеріалъ, дѣйствующій благотворно на всѣ стороны дѣтской природы и распредѣленный такъ, что постепенныя ступени занятій соотвѣтствовали естественному развитію дѣтскихъ силъ и способностей. Путемъ этихъ воспитательно-учебныхъ практическихъ работъ въ дѣтяхъ развивалась трезвая наблюдательность параллельно съ развитіемъ внѣшнихъ чувствъ и сознательное отношеніе къ окружающей дѣйствительности, основанное на непосредственномъ наблюденіи и опытѣ. Самымъ маленькимъ дѣтямъ Гертруда умѣла выбирать наиболѣе легкія занятія, которыя, съ одной стороны, имѣли для нихъ своего рода прелесть, а съ другой—въ высшей степени изощряли ихъ внѣшнія чувства, придавали ихъ рукамъ и пальцамъ необыкновенную ловкость и гибкость. Она заставляла ихъ, напримѣръ, находить на столѣ маленькія иголки, вдѣвать въ нихъ нитку, разбирать бобы и горохъ, очищать ихъ отъ соринокъ и пыли. Дѣти участвовали, такимъ

образомъ, въ ея трудѣ, сознавая, что помогаютъ матери, что ихъ трудъ—трудъ нужный, полезный; помогая ей, увлекались работой, а въ тоже время, посредствомъ этой работы, развивались и учились, но такъ, что это ученье находилось въ самой тѣсной связи съ жизнью. Разговоръ Гертруды съ дѣтьми никогда не былъ пустою болтовнею, которая-бы не соотвѣтствовала положенію, или обстоятельствамъ, или потребностямъ, или обязанностямъ ребенка въ данный моментъ. Она обыкновенно говорила съ ними ласково, но серьезно, просто, но съ достоинствомъ, объясняя имъ факты жизни и окружающей дѣйствительности, ихъ собственныя впечатлѣнія и наблюденія, извлекая эти объясненія опять таки изъ ихъ собственныхъ наблюденій, изъ ихъ собственныхъ опытовъ. При этихъ условіяхъ вся жизненная обстановка дѣтей Гертруды, при всей ея бѣдности и однообразіи, получала нравственно-воспитательное и учебное значеніе: она развивала въ дѣтяхъ любовь къ полезному труду, самодѣятельность въ трудѣ, сознательное отношеніе къ окружающей дѣйствительности, а вмѣстѣ съ тѣмъ служила къ пріобрѣтенію знаній. Для обученія счету Гертруда считала съ дѣтьми, сколько шаговъ въ комнатѣ, нити при пряжѣ; точно также, пользуясь окружающей обстановкою, путемъ непосредственныхъ воззрѣній, она знакомила ихъ съ основными формами измѣренія; точно также на окружающей дѣйствительности объясняла имъ явленія природы, которыя можно наблюдать—въ комнатѣ, въ кухнѣ, на дворѣ, въ саду, въ лѣсу, въ полѣ. Но все это дѣлалось такъ, что не казалось ученьемъ въ общепринятомъ смыслѣ, а представлялось простымъ участіемъ къ вещамъ и явленіямъ, которыя сами напрашиваются на вниманіе и наблюденіе въ самыхъ обыкновенныхъ случаяхъ домашней жизни. Тутъ Песталоцци показываетъ, какъ много учебнаго матеріала даетъ жизнь даже при самой бѣдной обстановкѣ, тогда какъ воспитатели и учители на этотъ-то учебный матеріалъ, находящійся подъ руками, и не обращаютъ вниманія: они пренебрегаютъ обыденными явленіями и предметами, придумывая замысловатыя учебныя пособія или замѣняя предметы картинками и описаніями, мѣняютъ дешевый наиболѣе развивающій и воспитывающій матеріалъ на болѣе дорогой, но менѣе плодотворный, а между тѣмъ пріучаютъ и дѣтей пренебрегать тѣмъ, что близко къ нимъ, что имѣетъ болѣе значенія въ жизни. Дѣти Гертруды, помогая матери приготовлять кушанья, разводить огонь, приносить дрова и воду, постоянно наблюдали, и посредствомъ этого наблюденія, вызываемаго и под-

держиваемаго самымъ занятіемъ, изучали дѣйствіе огня, воды, воздуха, вѣтра, превращеніе дерева въ уголь и пепелъ, переходъ его въ гніеніе, превращеніе воды въ паръ и ледъ, дождь, снѣгъ, градъ, вліяніе воды на соль, на огонь, на почву, на растенія... Какой обильный матеріалъ для развитія наблюдательности, и сознательнаго отношенія къ природѣ и жизни, для пріобрѣтенія знаній, для самаго многосторонняго воспитательнаго вліянія! Въ семьѣ Гертруды былъ введенъ въ разумныхъ предѣлахъ и методъ взаимнаго обученія: если мать начинала объяснять или показывала что нибудь младшимъ дѣтямъ, то старшія подбѣгали къ ней и говорили: «позволь мнѣ показать это брату, я знаю это такъ-же, какъ и ты». Позволеніе матери доставляло большое удовольствіе дѣтямъ,—они радостно, съ полнымъ наслажденіемъ и стараніемъ, пересказывали младшимъ братьямъ то, что знали сами. А въ такомъ удовольствіи коренится начало высоко-нравственнаго развитія, также какъ въ удовольствіи разорять птичьи гнѣзда и бить стекла въ окнахъ сосѣдей—начало нравственной порчи.— Такимъ образомъ ученіе Гертруды ничего не влагало въ дѣтей, а только развивало и направляло силы, которыя уже лежали въ нихъ и которыми они воспринимали сознательно, какъ пріобрѣтеніе, добытое собственнымъ трудомъ, то, что давала имъ внѣшняя жизнь. Поэтому—что они знали, то знали не какъ нибудь, не въ половину, а совершенно,—эти знанія были доведены въ нихъ до совершенно яснаго сознанія ихъ собственными наблюденіями, опытами и упражненіями, и они могли выразить и объяснить свои знанія не фразисто, просто, но за то съ силою и точностью.

«Такъ дѣти Гертруды, вмѣстѣ съ матерью, жили и работали съ вѣрою и любовію, свободно и радостно, а такая работа укрѣпляетъ, развеселяетъ въ такой же мѣрѣ, какъ работа безъ любви и вѣры, съ гнѣвомъ и принужденіемъ, ослабляетъ, ожесточаетъ и отравляетъ. Дѣти Гертруды, постоянно занятыя работою, питающіяся водою и хлѣбомъ, пѣли и смѣялись больше, нежели дѣти богачей, незнакомыя съ самостоятельнымъ трудомъ, изнѣженныя и окруженныя наемными рабами: ихъ глазъ былъ вѣренъ, ихъ рука тверда, ихъ фантазія свѣжа и чиста, ихъ чувство изящнаго свѣтло и неизвращено, направлено къ высокому и къ истинно прекрасному». Песталоцци приводитъ случай, который какъ нельзя лучше характеризуетъ ясное душевное настроеніе дѣтей Гертруды и чуткость ихъ къ истинной красотѣ: одинъ разъ они сидѣли въ хижинѣ за работою, и казалось, что работа поглотила все ихъ

вниманіе; вдругъ солнце бросило свои первые лучи въ эту бѣдную комнату, и дѣти, какъ-бы слѣдуя какому-то внутреннему голосу, безъ всякаго ментерскаго намека со стороны матери, запѣли прекрасную пѣснь солнцу.

«Они пряли (говоритъ авторъ) усерднѣе всякаго поденщика, но души ихъ не были поденщиками; ихъ внутреннее существо двигалось свободно, не принужденно, какъ рыба въ водѣ, подобно жаворонку, скрывающемуся съ своей пѣснью въ голубомъ небѣ. Эта хижина, при всей ея скудости и бѣдности, была святилищемъ Бога, въ которомъ не могла ожесточиться и испортиться природа человѣческая...»

Новый землевладѣлецъ Бонналя, Арнеръ, въ товариществѣ съ другомъ своимъ Глюфи и пасторомъ, сильно скорбитъ о нравственномъ паденіи общины и озабоченъ мыслью—поднять какъ нравственный уровень, такъ и матеріальное благосостояніе жителей. Мало-по-малу эти люди приходятъ къ той мысли, что всѣ добрыя стремленія и попытки помочь горю будутъ напрасны, пока они не позаботятся о школахъ, о лучшемъ воспитаніи и обученіи подростающаго поколѣнія. И вотъ они рѣшились преобразовать школу, взявши за образецъ Гертруду и ея семью. Глюфи принялъ на себя обязанность учителя; онъ основательно ознакомился съ системой воспитанія и обученія Гертруды и повелъ дѣло, руководствуясь этимъ образцомъ. Не вдругъ наладилъ онъ школу такъ, какъ хотѣлось,—онъ горячо любилъ свое дѣло, былъ преданъ ему всею душою, но этого не достаточно, чтобы сдѣлаться хорошимъ учителемъ: пришлось упорно и много работать надъ самимъ собою, много размышлять, наблюдать, перечувствовать и постоянно ободрять себя надеждою на лучшее будущее.

Таково содержаніе наиболѣе популярной и любимой книги Песталоцци, которую онъ дополнилъ другимъ сочиненіемъ «Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей». Оба сочиненія представляютъ яркое и опредѣленное выраженіе идеи воспитывающаго обученія, которое не гонится за обиліемъ и разнообразіемъ свѣдѣній, сообщаемыхъ дѣтямъ, а заботится болѣе всего о всестороннемъ развитіи ихъ, о приготовленіи къ разумной, самодѣятельной и нравственной жизни. Не смотря на вліяніе книги Руссо, Песталоцци является въ области педагогическаго дѣла совершенно самостоятельнымъ дѣятелемъ, который далеко разошелся съ своимъ учителемъ, позаимствовавъ отъ него много хорошаго. Нельзя не замѣтить коренного различія между этими геніальными мыслителями.

Руссо любилъ человѣчество, презирая индивидуумы, а Песталоцци, любя человѣчество, любилъ каждую личность,—онъ, помогая индивидуумамъ, хотѣлъ помочь всему человѣчеству. Руссо, въ своемъ враждебномъ отношеніи къ обществу, требуя возвращенія къ естественному состоянію, ставитъ своего Эмиля уединенно, отрываетъ отъ жизни, оберегаетъ отъ жизненныхъ вліяній: онъ готовитъ человѣка для самого себя. А Песталоцци эту самую жизнь обращаетъ въ матеріалъ воспитательный и не признаетъ ученія, которое не исходитъ изъ жизни и ея потребностей: онъ готовитъ человѣка для жизни и труда въ обществѣ.

Идеи Руссо о превратности существующихъ общественныхъ отношеній требуютъ внѣшняго переворота; Песталоцци же стремится къ преобразованію внутреннему, нравственному, чтобы всѣ общественныя отношенія проникнись нравственнымъ духомъ, любовью и справедливостью. Руссо хочетъ развивать физическія и нравственныя силы путемъ охраненія ихъ, относясь къ нимъ пассивно; а Песталоцци учитъ, что воспитаніе и воспитывающее обученіе есть активная дѣятельность, возбуждающая и направляющая развитіе природныхъ силъ человѣка послѣдовательными и цѣлесообразными средствами. Но признавая право одного человѣка принимать на себя такую дѣятельность по отношенію къ другимъ людямъ, Песталоцци требуетъ отъ воспитателя—любви и подчиненія этой дѣятельности естественнымъ законамъ человѣческой природы и потребностямъ человѣческой жизни...

Обращаясь къ практической дѣятельности Песталоцци, какъ воспитателя и учителя, должно сказать, что онъ, не смотря на свой педагогическій геній и необыкновенный энтузіазмъ, не могъ достигнуть того, къ чему стремился: ему не удалось создать новую школу, какъ это не удалось ни Коменскому, ни другимъ педагогамъ до Дистервега, о которомъ рѣчь еще впереди. Но во всякомъ случаѣ практическая работа Песталоцци представляетъ родъ геройскихъ подвиговъ въ высшей степени поучительныхъ. Въ Станцѣ, напримѣръ, дѣтскій пріютъ находился въ самомъ ужасномъ, безобразномъ помѣщеніи. Собранныя здѣсь дѣти представляли жалкую и грустную картину: у однихъ застарѣлая чесотка, у другихъ струпья на головѣ, иныя исхудали и казались живыми скелетами; большинство изъ нихъ были нищіе нахалы, то грубые лжецы, то глубоко испорченные лицемѣры, то распущенные наглецы; дѣти изъ зажиточныхъ семействъ, осиротѣвшія вслѣдствіе войны, съ презрѣніемъ смотрѣли на дѣтей нищихъ.

Сколько надо было имѣть энергіи и любви, чтобы произвести благотворное вліяніе на эту неприлекательную толпу! У Гейнриха Песталоцци хватило этой любви и энергіи. Онъ жилъ съ дѣтьми и для дѣтей; отбросивъ всякую брюзгливость, онъ терпѣливо и настойчиво очищалъ нечистоту ихъ платья и тѣла; самъ ухаживалъ за больными, которыхъ было много, вслѣдствіе сырости помѣщенія; онъ смѣялся и плакалъ, радовался и горевалъ съ дѣтьми, терпѣливо и долго боролся съ ихъ недовѣріемъ и дурными наклонностями, училъ ихъ и развивалъ нравственно бесѣдой и собственнымъ примѣромъ. Черезъ годъ онъ съ радостью замѣтилъ такую перемѣну въ физическомъ, нравственномъ и умственномъ развитіи своихъ дѣтей, что былъ вознагражденъ за всѣ свои труды и лишенія. Въ кантонѣ Ури сгорѣло село. Песталоцци сказалъ: «Дѣти! въ эту минуту, можетъ быть, сотни дѣтей остаются безъ крова, безъ пищи, безъ одежды,—не пріютить-ли намъ десятка два этихъ несчастныхъ?—Дѣти пришли въ восторгъ отъ этого предложенія. Песталоцци говорилъ имъ, какъ недостаточны ихъ средства, какимъ лишеніямъ они подвергаютъ себя,—но рѣшеніе маленькихъ людей не поколебалось,—и это было величайшей наградой педагогу за его труды: онъ плакалъ слезами радости. Песталоцци видѣлъ на фактѣ, что его вѣра въ человѣка и человѣческое достоинство—не вздорная идеализація, что его воспитательная система—развивать и облагораживать человѣка посредствомъ труда—не пустая мечта.

«Я иногда спрашивалъ моихъ мальчиковъ (разсказываетъ онъ), когда они прижимались къ моей груди: хотите-ли вы жить, подобно мнѣ, въ кругу бѣдныхъ несчастливцевъ, воспитывать ихъ, образовывать и дѣлать добрыми людьми?—О Боже мой! съ какимъ благороднымъ чувствомъ, съ какими слезами отвѣчалъ мнѣ каждый изъ нихъ: «дай, Господи, чтобы я могъ дойти до этого!..

Управляя институтомъ въ Ифертенѣ, Песталоцци работалъ съ напряженіемъ почти сверхъ-естественнымъ: онъ вставалъ почти ежедневно въ два часа и тотчасъ же принимался за работу, въ 4 часа вставали учителя, а въ 5 воспитанники, и въ 7 часовъ всѣ обитатели института собирались въ общую залу, гдѣ самъ Песталоцци читалъ утреннюю молитву и объяснялъ какой нибудь текстъ священнаго писанія, соединяя съ этимъ размышленіе, дѣйствовавшее на слушателей возбудительнымъ и поучительнымъ образомъ. Институтъ Песталоцци славился во всей Европѣ, но славный герой жилъ постоянно въ нуждѣ, терпѣлъ лишенія и огорченія,

отдавалъ все—и доходы, и трудъ, и время, и силы—на любимое дѣло. Всякій образованный человѣкъ, посѣщавшій Швейцарію, считалъ необходимостью и великою честью—увидѣть «отца Песталоцци», съ его добрымъ взглядомъ, его щетинистою бородою, растрепанными и взъерошенными волосами, въ его длинномъ поношенномъ байковомъ сюртукѣ, пожать ему руку, получить на дорогу дружескій взглядъ его свѣтлыхъ очей. Прусскій министръ народнаго просвѣщенія Шрёттеръ въ 1808 году послалъ въ Ифертенъ нѣсколькихъ молодыхъ людей для изученія учебно-воспитательной системы Песталоцци: «Пруссія, писалъ онъ, посылаетъ къ вамъ молодыхъ людей—свою лучшую надежду, своихъ первыхъ будущихъ учителей народной школы, дабы они усвоили духъ вашей учебной и воспитательной системы непосредственно изъ чистѣйшаго ея источника, и не только отдѣльныя ея части и стороны, но всѣ вмѣстѣ, въ ихъ взаимномъ отношеніи и глубочайшей связи, дабы они научились прилагать ихъ къ самому дѣлу подъ руководствомъ самого великаго творца и его уважаемыхъ помощниковъ; развили-бы подъ вашимъ вліяніемъ не только умъ, но и сердце къ истинной воспитательной дѣятельности и проникались тѣмъ горячимъ стремленіемъ, которое воодушевило васъ посвятить этому дѣлу всю свою жизнь».

Послѣдніе годы своей жизни, когда въ 1825 году институтъ въ Ифертенѣ разстроился вслѣдствіе внутренняго разлада, Песталоцци провелъ за письменными работами, изъ которыхъ послѣднею была записка о воспитаніи дѣтей отъ колыбели до семилѣтняго возраста. Онъ скончался въ Бруггѣ въ 1827 г. Надпись, начертанная на памятникѣ, показываетъ, что заслуги великаго человѣка на пользу человѣчества не остались неоцѣненными и непонятыми: «Здѣсь покоится Генрихъ Песталоцци, родившійся въ Цюрихѣ 12 января 1746 года, умершій въ Бруггѣ (Песталоцци погребенъ въ мѣстечкѣ Биррѣ) 17 февраля 1827 года; защитникъ бѣдныхъ въ Нейгофѣ, въ Станцѣ отецъ сирыхъ, основатель новой народной школы въ Бургдорфѣ и Мюнхенбухзеѣ, воспитатель людей въ Ифертенѣ; человѣкъ, христіанинъ, гражданинъ; все для другихъ, ничего для себя. Миръ праху твоему. Нашему отцу Песталоцци благодарный Ааргау. 1846 г.

Послѣ Песталоцци идея «воспитывающаго обученія» получила большій кругъ распространенія, но для того, чтобы она вошла въ семью и школу вполнѣ, укрѣпилась и разцвѣла въ ней, еще

нужна была энергическая дѣятельность сильныхъ людей, продолжателей дѣла, начатаго Сократомъ и подвигавшагося усиліями Коменскаго, Руссо и Песталоцци. Такими продолжателями и завершителями великаго дѣла созданія и окончательнаго укрѣпленія на практической почвѣ воспитывающаго-обученія были—Фридрихъ Фрёбель и Адольфъ Дистервегъ.

За *Фребелемъ* навсегда останется заслуга систематической разработки воспитанія маленькихъ дѣтей до 6—7 лѣтняго возраста: задача, которую намѣтилъ Песталоцци въ послѣднемъ своемъ трудѣ. Фрёбель съ дѣтства насмотрѣлся на печальныя картины горя, труда и страданій; съ дѣтства искалъ въ природѣ примиренія тѣхъ противорѣчій, которыя рано поразили его въ жизни; съ дѣтства проникся искренней любовью къ человѣку и къ природѣ, которая такъ прекрасна на его родинѣ, въ Тюрингіи. Сынъ сельскаго пастора, онъ родился въ Обервейсбахѣ въ 1782 году и вскорѣ послѣ рожденія лишился матери, которую не могла замѣнить мачиха, болѣе привязанная къ собственнымъ дѣтямъ и равнодушная къ чужому ребенку. При такихъ обстоятельствахъ, вся любовь этого ребенка сосредоточилась на природѣ: ей посвятилъ онъ свою дѣтскую мысль и отдалъ свое дѣтское чувство. Возбужденная тѣмъ интересомъ, который вызывала въ немъ природа, жажда знанія побудила молодого Фрёбеля поступить въ вѣнскій университетъ. Затѣмъ настало время для выбора практической дѣятельности. Перепробовавъ разныя занятія, молодой человѣкъ долго испытывалъ тяжелое чувство неудовлетворенности до тѣхъ поръ, пока не поступилъ учителемъ въ образцовую Франкфуртскую школу Грунера. Тутъ то онъ почувствовалъ въ себѣ присутствіе какой то силы, невѣдомой ему до сихъ поръ. «Когда я въ первый разъ увидѣлъ себя среди моихъ 30—40 учениковъ (говоритъ онъ), мнѣ было очень хорошо. Я сейчасъ почувствовалъ себя въ родной стихіи, которую такъ долго и напрасно искалъ. Мнѣ было хорошо, какъ рыбѣ въ водѣ; я былъ невыразимо счастливъ». Здѣсь Фрёбель съ восторгомъ прочиталъ, по рекомендаціи Грунера, сочиненія Песталоцци, но впечатлѣніе было таково, что онъ рѣшился отложить свою практическую дѣятельность и ѣхать въ Ифертенъ, къ Песталоцци. Два года онъ работалъ въ Ифертенѣ, и страстное одушевленіе отца Песталоцци окончательно увлекло молодаго педагога. Онъ сдѣлался не слѣпымъ поклонникомъ, но продолжателемъ своего учителя, усвоившимъ все, что было разумнаго, свѣтлаго и великаго въ сочиненіяхъ и практикѣ Песталоцци,

но также хорошо понимающимъ его несовершенства. Чтобы продолжать дѣло Песталоцци съ полнымъ успѣхомъ, онъ почувствовалъ необходимость приготовиться, пополнить свое научное образованіе и посвятить нѣсколько лѣтъ наблюденіямъ надъ жизнью дѣтей, замѣчая свойства дѣтской природы, процессъ ея развитія, вліянія, наиболѣе дѣйствующія на дѣтей, и результаты этихъ вліяній. Плодомъ этой продолжительной и усидчивой работы было сочиненіе «Воспитаніе человѣка», напечатанное въ 1826 году и содержащее въ себѣ изложеніе основъ полной, цѣльной системы воспитанія, какъ послѣдовательное развитіе начинаній Песталоцци. Наблюденія и размышленія привели Фрёбеля къ той мысли, что первое дѣтство самая важная пора воспитанія, дающая неизгладимыя впечатлѣнія и обусловливающая все развитіе человѣка, что всѣ усилія школы, принимающей дѣтей уже съ готовыми задатками, которые даны первоначальнымъ воспитаніемъ, мало принесутъ результатовъ, пока не будетъ совершенно преобразовано это послѣднее. Поэтому онъ обратилъ особенное вниманіе на первоначальное воспитаніе дѣтей и подробно развилъ свое ученіе относительно самаго ранняго періода человѣческой жизни. Основныя черты его ученія состоятъ въ слѣдующемъ.

Воспитывать дитя значитъ дать ему возможность свободно развиваться, то есть ставить его въ такія условія, чтобы всѣ его физическія и духовныя силы, данныя ему природою, могли расти и совершенствоваться естественно и безпрепятственно: все даетъ природа, воспитатель развиваетъ или искажаетъ. Цѣль воспитанія и обученія—научить человѣка жить, то есть стремиться къ безконечному самоусовершенствованію.

Кто хочетъ быть воспитателемъ и учителемъ, тотъ долженъ ознакомиться съ человѣческою природою, а для этого необходимо изучить природу вообще, потому что законы развитія той и другой—тождественны.

Все, одаренное жизнью, начинаетъ развиваться съ первой минуты своего появленія; поэтому воспитаніе человѣка должно начинаться съ самаго рожденія.

Въ первые 6—7 лѣтъ дитя развивается попреимуществу физически и чувственно, посредствомъ движенія и воспріятія внѣшнихъ впечатлѣній: въ этомъ возрастѣ полагается основаніе всему дальнѣйшему развитію человѣка. Главная задача воспитанія въ этомъ возрастѣ—упражненіе членовъ, развитіе и укрѣпленіе внѣшнихъ чувствъ, возбужденіе представительной и словесной способностей. Безъ ясныхъ наглядныхъ представленій невозможно образованіе правильныхъ понятій. Поэтому дитя должно, по возможности, все само видѣть, само испытать, само дѣлать, а не только слышать и учиться болтать о томъ, что другіе видѣли, испытали и дѣлали. Прежде всего должно обращаться къ предмету, къ наблюденію, къ упражненію, къ опыту, къ дѣлу, къ представленію, ощущенію, желанію, а за тѣмъ уже къ слову, и никогда не слѣдуетъ сообщать дѣтямъ готовыхъ понятій.

Двигателемъ дѣтскаго развитія служитъ прирожденное человѣку стремленіе къ дѣятельности. Оно вызывается внѣшними вліяніями, впечатлѣніями. Дѣло воспитателя—овладѣть этими вызывающими вліяніями, и такимъ образомъ поддерживать и направлять въ ребенкѣ стремленіе къ дѣятельности.

Стремленіе къ дѣятельности у дѣтей проявляется преимущественно игрою. Игра—выраженіе всего внутренняго міра ребенка, а потому она-то и представляетъ тотъ педагогическій матеріалъ, которымъ слѣдуетъ воспользоваться для всесторонняго развитія дитяти. Слѣдовательно, воспитаніе прежде всего должно позаботиться о пріисканіи интересныхъ и цѣлесообразныхъ игръ. Для этого слѣдуетъ выбирать не замысловатыя дорогія игрушки, а самый простой игральный матеріалъ, изъ котораго дитя можетъ создавать различныя формы и предметы. Дѣти любятъ ломать свои игрушки: это не проявленіе наклонности разрушать, какъ думаютъ весьма многіе, а послѣдствіе двухъ душевныхъ наклонностей совершенно иного характера—любознательности и творчества. Ребенокъ хочетъ узнать, отчего играютъ гусли, что такое сидитъ внутри ихъ,—и ломаетъ свои гусли. Готовая кукла его занимаетъ очень недолго, потому что не даетъ разыграться фантазіи: налюбовавшись нарядною куклою, дитя раздѣваетъ ее или бросаетъ; а когда отъ куклы останется одинъ оборванный остовъ, она опять привлекаетъ его, потому что изъ этого остова фантазія можетъ создать все, что угодно. Такъ простая палка въ рукахъ мальчика обращается въ лошадку, въ ружье, въ весло, въ флейту, въ саблю. Вотъ почему слѣдуетъ давать дѣтямъ не готовыя игрушки, а только матеріалъ для самодѣятельной работы: игра—работа ребенка.

Представленія и ощущенія находятъ себѣ выраженіе, доступное для слуха, въ словѣ, а слово понятнѣе для ребенка въ пѣніи. Законъ ритма и такта господствуетъ въ душѣ ребенка, и любовь дѣтей къ гармоніи, къ пѣнію всѣмъ извѣстна, а потому игры для малолѣтнихъ дѣтей слѣдуетъ сопровождать мелодическими при-

пѣвами. [1]) Согласно съ этими основными положеніями, Фрёбель доказываетъ, что дѣтскія игры составляютъ выраженіе врожденной человѣку наклонности къ дѣятельности, что каждому дѣтскому возрасту соотвѣтствуетъ извѣстная форма игры, что безъ игры здоровый ребенокъ не можетъ жить, что въ игрѣ отражаются всѣ его наблюденія, соображенія, впечатлѣнія, весь его внутренній міръ. Поэтому онъ задался мыслью—сдѣлать игру тѣмъ педагогическимъ матеріаломъ, который, при благопріятной, разумной обстановкѣ, долженъ способствовать всестороннему и правильному развитію дѣтской природы, отнюдь не стѣсняя и не искажая ея, оставляя полный просторъ индивидуальности каждаго ребенка. И вотъ онъ обработалъ цѣлую систему образовательныхъ дѣтскихъ игръ и занятій, развивающихъ дѣтей, какъ физически, такъ умственно и нравственно: ихъ члены, вниманія чувства, наблюдательность, сообразительность, любовь къ природѣ и къ труду, уваженіе къ личности и къ обществу. Конечно, онъ не изобрѣталъ этихъ игръ и занятій, а преимущественно бралъ ихъ изъ жизни, изъ семьи, гдѣ они были изобрѣтены и введены матерями подъ вліяніемъ материнской заботливости о дѣтяхъ. Понятно, что первоначальный смыслъ всѣхъ употребляемыхъ въ семьѣ дѣтскихъ игръ былъ чисто педагогическій, но мало-по-малу онѣ потеряли свое первоначальное значеніе. Фрёбель разгадалъ и возстановилъ этотъ утраченный смыслъ ихъ: онъ заимствовалъ изъ семьи дѣтскія игры не цѣликомъ, а въ очищенномъ и даже измѣненномъ видѣ, согласно съ педагогическими цѣлями, такъ что не только возвратилъ имъ первоначальное педагогическое значеніе, но еще болѣе усилилъ въ нихъ эту послѣднюю сторону, и соединилъ ихъ въ одно стройное, связное цѣлое, проникнутое одной идеей. Желающіе ближе ознакомиться съ системой Фрёбелевскихъ занятій для дѣтей могутъ обратиться къ слѣдующимъ сочиненіямъ и педагогическимъ изданіямъ на русскомъ языкѣ: «Руководство къ дѣтскимъ садамъ по системѣ Фр. Фрёбеля», составленное Якобсомъ и переведенное г. Дараганъ, «Учитель» за 1864 г. (лекціи г. Паульсона), «Умственное развитіе дѣтей» г. Водовозовой, «Дѣтскій садъ» за 1866, 1867, 1868 и 1872 г. (въ послѣднемъ статья г. Бѣлова о занятіяхъ дѣтскаго сада), «Практическое руководство къ дѣтскимъ садамъ» Фоссъ, «Сущность системы Фрёбеля» г-жи

[1]) См. лекціи «Фрёбель и его система воспитанія» г. Паульсона въ «Учителѣ» за 1864 г.

Бобровской, «Фридрихъ Фрёбель», статьи г-жи Бларамберга въ «Семьѣ и Школѣ» за 1871 г. Предназначая свою систему для семьи, Фрёбель всѣми средствами старался распространить ее. Требуя, чтобы дѣти развивались, такъ сказать, на лонѣ природы, не въ душной комнатѣ, а преимущественно на открытомъ воздухѣ, въ саду, который, кромѣ чистаго воздуха, даетъ такъ много матеріала для дѣтской наблюдательности и такъ много случаевъ для самыхъ полезныхъ упражненій, какъ напр. уходъ за растеніями, Фрёбель вмѣстѣ съ тѣмъ указалъ и руководительницу для этого развитія, для примѣненія его системы, предназначенную для того самой природой—*мать*. «Матери! восклицалъ онъ: отдадимъ жизнь нашу дѣтямъ!» Природа, семейство и мать—руководительница—вотъ кому хотѣлъ онъ поручить выполненіе своей системы разумнаго воспитанія, основанной на изученіи дѣтской природы и жизни. Но къ семьѣ его система прививалась туго по многимъ причинамъ. Къ такимъ причинамъ принадлежатъ: отсутствіе педагогической подготовки, замѣчаемое въ матеряхъ, свойственная имъ бѣдность научныхъ знаній, узость интересовъ и недостаточность умственнаго развитія; другія заботы женщинъ, направленныхъ на добываніе средствъ къ жизни и на домашнее хозяйство, отвлекающія ихъ отъ дѣтей; наконецъ—ложно сложившіяся общественныя условія, вредно вліяющія на характеръ женщинъ (особенно—свѣтскихъ) и опять таки отвлекающія ихъ отъ семьи... Въ виду этого обстоятельства, а также и того важнаго указанія жизни, что для ребенка необходимо *дѣтское общество*, Фрёбель задумалъ воплотить свою систему въ общественномъ учрежденіи, которое должно служить въ помощь семьѣ, всесторонне развивать естественныя силы ребенка со всѣми ихъ индивидуальными свойствами, возбуждать въ дѣтяхъ потребность и способность учиться и развиваться, но въ то же время не отрывать отъ семьи. Это общественное учрежденіе онъ назвалъ «*дѣтскимъ садомъ*». Въ немъ дѣти проводятъ ежедневно нѣсколько часовъ подъ наблюденіемъ и руководствомъ *дѣтскихъ садовницъ*»—женщинъ, спеціально посвятившихъ себя этому дѣлу и удовлетворительно приготовленныхъ къ нему. Зимой и въ непастную погоду садъ переносится въ комнату, и, сообразно съ этимъ, измѣняются занятія дѣтей. Но въ чемъ же состоятъ эти занятія? Общій характеръ ихъ выражается словомъ *игра*, но по назначенію и по формѣ они очень разнообразны. Одни занятія представляются играми, соединенными съ движеніями, равномѣрно и правильно развивающими члены ребенка; эти подвижныя игры

часто сопровождаются пѣніемъ, причемъ слова пѣсенки болѣе или менѣе соотвѣтствуютъ движеніямъ, соединеннымъ съ игрой: сѣютъ ленъ и поютъ—«Ужъ я сѣяла, сѣяла ленъ и т. д.»; рубятъ дерево и поютъ—«Ужъ мы дерево срубили...»; плывутъ въ лодкѣ, гребутъ веслами и поютъ—«Внизъ по матушкѣ по Волгѣ» и т. п.[1]); всѣ эти игры требуютъ цѣлаго общества и пріучаютъ дѣтей къ дружному, стройному общему дѣлу. Другія занятія—сидячія, какъ выкладываніе палочекъ, постройки изъ кубиковъ и кирпичиковъ, плетеніе лучинъ, вырѣзываніе, выкалываніе работы изъ спичекъ и моченаго гороха, лѣпка изъ глины, рисованіе по сѣти и т. п. Эти работы, занимательныя для дѣтей и постепенно переходящія отъ легкаго къ трудному, развиваютъ наблюдательность, внѣшнія чувства, изящество вкуса, творчество, умѣнье обдуманно и разумно пользоваться матеріаломъ, терпѣніе, упорство въ стремленіи къ цѣли. Многія изъ занятій дѣтскаго сада сближаютъ дѣтей съ природой и даютъ удобные случаи наблюдать ее, напр. уходъ за растеніями и животными. Всѣ, кромѣ того, развиваютъ любовь къ труду и многія—даръ слова—не въ смыслѣ болтовни, а въ смыслѣ точнаго и отчетливаго выраженія мыслей, напр. бесѣды по поводу окружающихъ предметовъ, разсматриваніе картинъ и т. под. Само-собой разумѣется, что всѣ эти занятія въ дѣтскомъ саду, толково поставленномъ, не обращаются въ скучную обязанность; въ дѣтскомъ саду не должно быть принужденія, дается просторъ личности, чтобы индивидуальныя особенности каждаго ребенка отнюдь не подавлялись, и каждый ребенокъ пристаетъ къ тому кружку, къ тому занятію, куда влечетъ его собственная охота. Но здѣсь все таки больше, нежели гдѣ либо, шансовъ, чтобы самый вялый, самый нелюдимый ребенокъ оживился, чтобы самый упрямый и дикій характеръ смягчился, потому что общее ясное настроеніе, общее движеніе, общее веселье увлекаютъ его. Дѣло садовницы—искусно руководить дѣтскими занятіями, соблюдать въ нихъ извѣстную послѣдовательность, разнообразить и направлять ихъ, чтобы они не обращались въ мертвый формализмъ, не переходили въ односторонность, развивали въ ребенкѣ всѣ стороны его природы, какъ физической, такъ и духовной.

Фрёбелю было уже 55 лѣтъ, когда онъ устроилъ первый *дѣтскій садъ* въ Бланкенбургѣ. Съ этого времени онъ отдалъ всѣ

[1]) Само собой разумѣется, что здѣсь приведены слова пѣсенокъ, составленныхъ по идеѣ Фребеля для русскаго дѣтскаго сада.

свои заботы, всѣ свои силы, которыя сохранилъ свѣжими и бодрыми до глубокой старости (онъ умеръ 70-ти лѣтъ), практическому примѣненію и развитію своей системы, не смотря на гоненія злонамѣренныхъ людей, на оскорбленія, которыя приходилось переносить со стороны невѣжества и умственной тупости. Не много было людей, которые оцѣнили Фрёбеля при жизни,—большинство относилось къ нему недовѣрчиво и даже презрительно. Послѣднимъ великимъ дѣломъ его было устройство сиротскаго пріюта и дѣтскаго сада въ мѣстечкѣ Либенштейнъ, живописно расположенномъ по склону Тюрингенскаго лѣса. Это мѣстечко извѣстно своими цѣлебными водами и чрезвычайно здоровымъ климатомъ. Въ іюнѣ 1849 года мѣстечко Либенштейнъ посѣтилъ знаменитый директоръ Берлинской учительской семинаріи Адольфъ Дистервегъ, желая здѣсь отдохнуть отъ годовыхъ работъ. Разговаривая съ больными, съѣхавшимися сюда изъ разныхъ мѣстъ, Дистервегъ, между прочими толками, услышалъ насмѣшливыя рѣчи о «семидесятилѣтнемъ глупцѣ», который ежедневно поетъ и пляшетъ съ маленькими дѣтьми. Знаменитый педагогъ не обратилъ вниманія на эту праздную болтовню. Въ то время онъ еще не зналъ Фрёбеля и не былъ совершенно хорошо знакомъ ни съ его системой, ни съ практическимъ примѣненіемъ ея. Какъ человѣкъ, никогда не произносившій на обумъ ни одного слова, крайне осторожный въ сужденіяхъ, онъ не рѣшался высказывать какое бы то ни было мнѣніе и при разборѣ одной книги прямо говоритъ, что воздерживается отъ сужденія о Фрёбелѣ, такъ какъ недостаточно знакомъ съ его ученіемъ и практической дѣятельностью.

Но толки о семидесятилѣтнемъ глупцѣ вспомнились ему на другой же день. Гуляя по окрестностямъ Либенштейна, Дистервегъ услыхалъ пѣніе дѣтскихъ голосовъ и пошелъ въ ту сторону, откуда оно раздавалось. На просторномъ лугу онъ увидалъ мальчиковъ и дѣвочекъ, раздѣлившихся на кружки: они играли въ разныя игры, припѣвая весьма мелодическія пѣсенки. При каждомъ кружкѣ находилась молодая женщина, руководившая играми и припѣвами. Вдругъ 3-хъ и 4-хъ лѣтнія дѣти бросились бѣжать по направленію къ дому, находившемуся вблизи, откуда имъ на встрѣчу шелъ старикъ — бодрый, съ орлинымъ взглядомъ и длинными до плечъ сѣдинами. Онъ подхватилъ первую пару малютокъ и раза три покружился съ ними, потомъ бралъ за руки каждаго ребенка и подымалъ на воздухъ. Старикъ трудился, а дѣти все подбѣгали съ веселыми криками: «И меня! и меня!» Въ это время дѣти по-

старше куда-то скрывались и возвратились съ ношами цвѣтовъ, вѣнковъ и гирляндъ, а впереди ихъ шла женщина съ ребенкомъ на рукахъ. Старикъ пошелъ на встрѣчу, взялъ на руки ребенка,— и въ тоже мгновеніе онъ весь былъ усыпанъ цвѣтами и обвитъ гирляндами; дѣти образовали около него большой движущійся кругъ и запѣли. Понятно, что эта картина поразила Дистервега. Между тѣмъ собрались зрители, отъ которыхъ Дистервегъ узналъ, что находится въ дѣтскомъ саду педагога Фрёбеля, при пріемѣ въ заведеніе ребенка, потерявшаго отца и мать. «Нужно было видѣть восторгъ старика (говоритъ Дистервегъ), чтобы убѣдиться, какою глубокою любовью къ дѣтямъ и къ человѣчеству былъ проникнутъ Фребель; нужно было видѣть всю эту обстановку, чтобы понять, какъ счастлива была эта многочисленная семья. Описать подобную картину счастія невозможно, да при томъ она и не для всѣхъ, особенно не для такихъ зрителей, каковы были присутствовавшіе при этой сценѣ: изъ нихъ большинство почитало Фребеля глупцомъ или сумасшедшимъ старикомъ. — Да, если хотите, онъ дѣйствительно былъ сумасшедшій, потому что помѣшался на мысли—содѣйствовать счастію людей, осчастливить человѣчество, а такая дерзкая мысль никому не проходитъ даромъ. Вѣдь за эту самую мысль страдалъ и Тотъ, чье имя мы всѣ носимъ». «Я съ своей стороны (прибавляетъ Дистервегъ) причисляю знакомство мое съ Фребелемъ къ счастливѣйшимъ случаямъ моей жизни: въ немъ я впервые увидѣлъ осуществленіе идеала истиннаго педагога...» Впрочемъ не одинъ Дистервегъ, но и вообще педагогическій міръ Германіи понялъ и достойно оцѣнилъ заслуги Фребеля, непонятныя для невѣжественной массы. Незадолго до смерти, Фребель былъ приглашенъ въ Готу на общегерманскій педагогическій съѣздъ. Здѣсь онъ былъ почтенъ молчаливымъ, но многознаменательнымъ привѣтомъ, въ которомъ какъ бы невольно выразилось глубокое уваженіе къ его трудамъ со стороны представителей педагогическаго міра: при появленіи Фребеля въ залѣ засѣданія, все многочисленное собраніе встало, какъ одинъ человѣкъ.

Все, что было сказано и сдѣлано замѣчательнаго по вопросу о народной общеобразовательной школѣ великими всемірными педагогами, получило надлежащую обработку и полное, прочное, основательное примѣненіе въ дѣятельности Адольфа *Дистервега* и его учениковъ, изъ которыхъ одинъ (Шмитхеннеръ) выразился про своего учителя слѣдующимъ образомъ: «Пруссія построила въ

Кобленцѣ, Кельнѣ и Везелѣ на рейнской границѣ три страшныя крѣпости для защиты противъ сосѣдей и для охраны государства; но она соорудила еще крѣпость и при томъ самую сильнѣйшую— давъ образованіе народу; эту послѣднюю и самую надежную крѣпость помогалъ ей строить Дистервегъ, какъ искуснѣйшій въ своемъ дѣлѣ инженеръ.»

Этотъ строитель-педагогъ родился въ 1790 году, въ Вестфаліи, въ городкѣ Зингенѣ, матери лишился на 8-мъ году и выросталъ— частью на попеченіи отца, зажиточнаго чиновника и чрезвычайнаго добряка, частью подъ наблюденіемъ тетки, замѣнившей ему своею нѣжною заботливостью родную мать. Мальчикъ росъ живой, любознательный, съ большимъ стремленіемъ къ наблюденіямъ, къ дѣятельности и къ знаніямъ. Эти стремленія мальчика, находили себѣ пищу и руководство не столько въ школѣ, которую онъ началъ посѣщать довольно рано, сколько въ природѣ, въ окружающей жизни, въ семьѣ.—По седьмому году маленькій Адольфъ уже путешествовалъ съ отцомъ по Вестфаліи, а дома проводилъ свое время или съ отцомъ, или въ обществѣ своихъ сверстниковъ, — въ лѣсахъ, горахъ, въ кузнѣ, на гумнѣ, въ разныхъ мастерскихъ, гдѣ принималъ живое участіе въ работѣ. Въ отцѣ своемъ онъ видѣлъ живое и дѣятельное сочувствіе къ ученію: старикъ охотно помогалъ бѣднякамъ, желающимъ учиться, но не имѣющимъ къ тому средствъ, такъ что маленькій Адольфъ съ дѣтства привыкалъ уважать ученіе и стремленіе къ нему. Лѣса и горы развивали въ немъ любовь къ природѣ, а близкія сношенія съ рабочимъ людомъ—уваженіе къ честному труду вообще, какъ бы онъ ни казался грубъ по своей внѣшности; да кромѣ того — эти сношенія были зерномъ того пониманія потребностей народной жизни, которымъ была проникнута дѣятельность этого великаго учителя народныхъ учителей. Между ремесленниками, съ которыми онъ сталкивался, были люди порядочные, отъ которыхъ къ мальчику не могло привиться ничего дурнаго, грубаго, вреднаго, преждевременнаго для его возраста. Съ особеннымъ чувствомъ вспоминалъ онъ о кузнецѣ, человѣкѣ добраго сердца и мягкаго характера: «я былъ чрезвычайно и долго опечаленъ его раннею смертью,» говоритъ Дистервегъ въ своихъ воспоминаніяхъ. — На школу же, гдѣ ему пришлось учиться, онъ жалуется, главнымъ образомъ упрекая ее за скучное и забивающее зубреніе. Можно сказать, не рискуя впасть въ ошибку, что если школа приготовила его къ поступленію въ университетъ внѣшнимъ образомъ, то правильное

и всестороннее развитіе дала ему не она, а жизнь и природа, которую онъ такъ любилъ до самой смерти. За то прочно и глубоко запало въ душу мальчика сознаніе отсутствія развивающаго элемента въ школѣ и живое чувство развивающей силы, заключающейся въ природѣ и жизни. То и другое отозвалось ярко въ педагогической дѣятельности Дистервега: внести въ школу жизненное начало, освободивъ ея учениковъ отъ мертваго зубренія, сдѣлать ее школою жизни и для жизни—это была одна изъ основныхъ задачъ его семидесятилѣтней жизни.

Университетскій курсъ, слушанный имъ сначала въ Герборнѣ, потомъ въ Тюбингенѣ, по собственному признанію Дистервега, далъ ему тоже весьма не много. На двадцать первомъ году онъ окончилъ свои университетскія занятія и собирался сдать экзаменъ на инженера, какъ случайное знакомство съ педагогомъ Вильборномъ и семействомъ фонъ-Беннингъ въ Мангеймѣ натолкнуло его на учительскія занятія: онъ сдѣлался сперва домашнимъ наставникомъ, потомъ вторымъ учителемъ Вормской прогимназіи. Первые опыты въ дѣлѣ обученія были неудачны: при всемъ сознаніи, что обученіе, которое онъ испыталъ самъ на себѣ, неправильно и жестоко, Дистервегъ не умѣлъ повести дѣла иначе и шелъ торною дорогою, пока въ 1804 году не попалъ въ общество, гдѣ господствовали идеи и духъ «отца Песталоцци». Онъ получилъ мѣсто учителя въ реальной образцовой школѣ, основанной во Франкфуртѣ на средства частнаго лица и имѣвшей своимъ первымъ директоромъ ученика и послѣдователя Песталоцци, Грунера. Здѣсь и Дистервегъ сталъ проникаться духомъ живаго обученія. Знакомство съ лучшими педагогами и чтеніе уяснило ему то недовольство своей работой и старымъ обученіемъ, то стремленіе выйти на новый путь, которое смутно жило въ его душѣ и отравляло сладость работы, а работу онъ привыкъ любить съ самаго дѣтства. И работалъ же онъ во Франкфуртѣ, давая до 30 уроковъ въ школѣ и до 16 въ частныхъ домахъ, т. е. всего до 46 уроковъ въ недѣлю! Не смотря на такія усиленныя занятія, Дистервегъ уже въ это время является горячимъ и усерднымъ пропагандистомъ идеи братскаго сближенія и дружескаго общенія между учителями, какимъ онъ оставался до конца своей жизни, и основателемъ двухъ обществъ, изъ которыхъ одно учредило воскресную школу для ремесленниковъ.—Въ 1818 году Дистервегъ перешелъ учителемъ въ Эльберфельдъ, гдѣ научился многому, посѣщая субботнія учительскія собранія педагога Вильберга: тамъ обсуждались разнообразные вопросы по части народнаго образованія и учительскаго дѣла. Отъ Вильберга онъ заимствовалъ возбудительный, развивающій методъ обученія, который не гонится за многимъ, но имѣетъ основной цѣлью — прочно положить въ душу ребенка то немногое, чѣмъ ограничиваетъ тѣсный кругъ обученія. Здѣсь, въ кругу этихъ людей, у Дистервега созрѣла и навсегда укрѣпилась мысль—посвятить всѣ свои силы на дѣло народнаго образованія, на улучшеніе элементарнаго обученія, на удовлетвореніе умственныхъ потребностей низшихъ классовъ, на приготовленіе хорошихъ, энергическихъ, любящихъ свое дѣло народныхъ учителей. Приняв такое рѣшеніе, онъ отказывался отъ всякихъ предложеній, уклонялся отъ всякихъ случаевъ перемѣнить свое положеніе, чтобы не отступить отъ дѣла народнаго образованія, и только въ 1820 году рѣшился оставить Эльберфельдъ и переселиться въ Мёрсъ. Но это переселеніе какъ разъ совпадало съ избранной задачей жизни: Дистервегъ получилъ приглашеніе занять мѣсто директора Мёрской учительской семинаріи. Провозгласивъ въ своей вступительной рѣчи, что «хорошія школы принадлежатъ къ лучшимъ учрежденіямъ страны», что только школы «могутъ развивать лучшую, болѣе человѣческую жизнь», что «учитель для школы тоже самое, что солнце для земли,»—съ такими воззрѣніями Дистервегъ взялся за управленіе семинаріей, которою руководилъ съ горячей любовью и неослабѣвающей энергіей до 1832 года. Эти двѣнадцать лѣтъ его жизни были наполнены безпрерывнымъ трудомъ. Дистервегъ всю душу свою положилъ на дѣло приготовленія народныхъ учителей, наблюдалъ за общимъ ходомъ учебно-воспитательнаго дѣла, самъ преподавалъ, велъ дружескія бесѣды съ будущими учителями, а въ то же время посѣщалъ другія заведенія съ тѣмъ же характеромъ, заимствуя изъ нихъ все, что находилъ хорошаго, достойнаго подраженія, пригоднаго для своей основной цѣли — содѣйствовать улучшенію народнаго образованія. Курсъ Мёрской семинаріи продолжался два года. Первый отдавался на завершеніе общаго образованія будущихъ учителей, второй—изученію человѣка, его физической и духовной стороны, педагогики и дидактики. Дистервегъ смотрѣлъ на дѣло семинаріи, не только какъ на учебное, но какъ на дѣло воспитанія, не ограничивалъ его выучкой молодыхъ людей пріемамъ и правиламъ обученія, но стремился дать школѣ работниковъ самостоятельно мыслящихъ, способныхъ совершенствовать свое дѣло и всею душою любящихъ его. Чтобы достигнуть такой цѣли, онъ самъ

лялся въ средѣ ихъ тѣмъ, чѣмъ хотѣлъ поставить ихъ въ средѣ школьниковъ, и придалъ семинаріи характеръ мастерской—семьи, въ которой самъ былъ центромъ, любящимъ руководителемъ и первымъ работникомъ. «Не семинаристы живутъ въ моемъ домѣ, а я живу у нихъ», говорилъ онъ и дѣлилъ съ ними всѣ труды, радости и удовольствія, внося своею личностью въ кругъ молодежи не стѣсненіе и насиліе, а воодушевленіе и строгій порядокъ. Сидѣлъ ли онъ въ классѣ, какъ преподаватель, возбуждалъ ли между молодыми людьми живой споръ, игралъ ли съ ними въ мячъ, шелъ ли на прогулку, — вокругъ него кипѣла жизнь и дѣятельность, но въ этой кипучей дѣятельности, полной юношескаго воодушевленія, всегда была замѣтна стройность, правильность, гармонія, которую вносила личность руководителя—директора. Работая такимъ образомъ въ семинаріи, Дистервегъ успѣвалъ дѣлать и многое другое; руководилъ учительскими съѣздами, устроилъ «семинарское общество», изъ бывшихъ воспитанниковъ Мёрской семинаріи, и при немъ кассу для вдовъ и сиротъ, осматривалъ, по порученію начальства, народныя школы въ Рейнской провинціи, писалъ учебники, которыми вносилъ въ школьное дѣло новыя начала и разумные методы, а съ 1827 года издавалъ педагогическій журналъ «Рейнскіе Листки»—съ цѣлью распространять въ массѣ учителей разумныя идеи, развивать правильное и теплое отношеніе къ дѣлу и къ дѣтямъ. Если къ этому перечню дѣлъ Дистервега прибавить, что каждое изъ нихъ онъ выполнялъ съ замѣчательною аккуратностью, добросовѣстностью и воодушевленіемъ, такъ какъ аккуратность, добросовѣстность и одушевленіе считалъ необходимыми качествами учителя-воспитателя, то двѣнадцатилѣтняя дѣятельность его въ Мёрсѣ представится безъ преувеличенія чрезвычайною.

Въ 1832 году, по предложенію правительства, Дистервегъ переселился изъ Мёрса въ Берлинъ для управленія здѣшней учительской семинаріей. Грустно было ему разставаться съ заведеніемъ, съ которымъ онъ сжился, какъ съ родной семьей, въ которое вдохнулъ жизнь, на развитіе котораго положилъ столько труда и любви; но ему открывалось поприще болѣе широкое, гдѣ можно было принести гораздо болѣе пользы дѣлу: а этого для подобнаго человѣка было уже достаточно, чтобы побѣдить личную привязанность и вопреки ей вступить въ новый кругъ людей, въ новую обстановку. Прощаясь съ сотрудниками и питомцами своими по Мёрской семинаріи, онъ завѣщалъ имъ продолжать начатое дѣло поднятія народнаго образованія, напомнивъ цѣль и средства этой работы; въ привѣтливой рѣчи новымъ своимъ сотрудникамъ и воспитанникамъ онъ выставилъ конечною цѣлью жизни и главнымъ педагогическимъ принципомъ—самодѣятельность въ служеніи истинному, прекрасному и доброму, а средствомъ для достиженія этой цѣли — не одно умственное, но вмѣстѣ съ тѣмъ и нравственное воспитаніе. Берлинская учительская семинарія приготовляла учителей элементарныхъ и приходскихъ школъ, и состояла изъ трехъ курсовъ: первые два года отдавались на сообщеніе научныхъ свѣдѣній и тѣхъ методовъ, какъ передавать эти свѣдѣнія другимъ; на второмъ курсѣ начинались пробные уроки семинаристовъ въ школѣ; третій годъ отдавался практическимъ занятіямъ, изученію психологіи, логики, педагогики и дидактики. Самъ Дистервегъ былъ первымъ и главнымъ работникомъ въ семинаріи; своимъ неутомимымъ трудомъ и одушевленіемъ онъ одушевлялъ и побуждалъ къ труду другихъ. «Только трудъ даетъ сладость жизни,» говорилъ онъ — и съ 6-ти часовъ утра сидѣлъ уже за своимъ письменнымъ столомъ, надъ которымъ висѣлъ портретъ отца—Песталоцци; а потомъ весь день отдавалъ семинаріи, учительскимъ съѣздамъ и обществамъ, осмотру учебныхъ заведеній, педагогическимъ сочиненіямъ и «Рейнскимъ Листкамъ». Преподаваніе его въ семинаріи характеризуется слѣдующимъ разсказомъ одного изъ воспитанниковъ о первомъ его урокѣ.

«Былъ урокъ счисленія. «Черта и еще черта составляютъ двѣ черты; двѣ черты и еще одна черта составляютъ три черты», — вотъ что было началомъ урока со стороны Дистервега. Мы съ удивленіемъ переглянулись между собою: мы поступили въ семинарію изъ гимназій, реальныхъ школъ и т. п., — мы проходили уже отчасти сферическую тригонометрію, знали квадратныя уравненія... и вдругъ намъ говоритъ о такихъ началахъ! Но что будешь дѣлать? Въ два первые года мы должны были усвоить себѣ свѣдѣнія, необходимыя для хорошаго учителя, и притомъ усвоить ихъ въ такой формѣ, въ какой впослѣдствіи должны были передавать ихъ нашимъ ученикамъ. Весь нашъ ученый хламъ мы скоро должны были отбросить въ сторону, и Дистервегъ съумѣлъ возбудить въ насъ интересъ къ нашему будущему призванію. Мы увидѣли, что если примѣнить къ обученію дѣтей тѣ пріемы, какіе онъ употреблялъ относительно насъ, то успѣхъ будетъ обезпеченъ. По прошествіи нѣсколькихъ первыхъ дней мы уже глубоко любили Дистервега, и образъ его навсегда запечатлѣлся въ нашихъ

сердцахъ. Это смѣло и тонко сформированное чело, густыя брови, подъ которыми свѣтились небольшіе, но быстрые и проницательные, хотя въ то же время добродушные глаза, изящно очерченныя уста съ тонкими губами, за движеніемъ которыхъ мы слѣдили съ напряженнымъ вниманіемъ, когда изъ нихъ лились слова одушевленія, или когда они складывались въ саркастическую усмѣшку, правильная посадка его тѣла, быстрая и твердая поступь, его манера браться за шапку при окончаніи урока,—все было характерно въ этомъ человѣкѣ. Уже тридцать лѣтъ прошло съ тѣхъ поръ, какъ мы оставили семинарію, а въ нашихъ воспоминаніяхъ образъ Дистервега стоитъ, какъ живой». Около семи часовъ утра Дистервегъ начиналъ свои уроки, когда въ классѣ было еще темно; отличительную черту этихъ уроковъ составляла самодѣятельность молодыхъ людей, лишь возбуждаемая и направляемая преподавателемъ: въ потьмахъ, рано утромъ или поздно вечеромъ, семинаристы обсуждали математическія задачи, безъ всякихъ пособій, сосредоточивши свое умственное зрѣніе и углубившись въ работу мысли; отъ каждаго требовалась ясная, точная рѣчь, какъ показатель ясности и точности мысли и пониманія, отъ каждаго требовался трудъ, и малѣйшее отступленіе отъ него вызывало кроткое замѣчаніе, иногда одно слово, но этого было достаточно, чтобы свернувшій съ дороги труда поспѣшилъ возвратиться и болѣе не сворачивать. Ученики Дистервега съ восхищеніемъ воспоминаютъ самыя мелкія черты личности и дѣятельности своего учителя: такъ глубоко впечатлѣніе, оставшееся отъ него въ душѣ. Превосходный директоръ семинаріи, умѣвшій такъ хорошо развивать и укрѣплять самодѣятельность и любовь къ своему дѣлу въ будущихъ учителяхъ, Дистервегъ былъ также замѣчательный школьный учитель, живымъ примѣромъ научавшій больше, нежели теоріей и правилами. На публичныхъ экзаменахъ блистательнѣе всѣхъ оказывался его классъ, и присутствующіе съ живымъ и радостнымъ изумленіемъ смотрѣли на результаты его трудовъ. «Было наслажденіемъ, говорилъ одинъ изъ очевидцевъ его обученія, смотрѣть, какъ подъ его руководствомъ дѣти превосходно анализировали труднѣйшія ариѳметическія задачи, рѣшали вопросы и тотчасъ же узнавали способъ рѣшенія, какъ на урокѣ дѣти вставали съ своихъ мѣстъ, становились вокругъ Дистервега и, руководимыя имъ, переходили отъ одной истины къ другой и сами дѣлали изъ нихъ заключительный выводъ. Затѣмъ, по знаку учителя, опять всѣ усаживались—и наступала мгновенная тишина; только глаза учениковъ, обращенные на учителя, свѣтились радостнымъ блескомъ. Дистервегъ кратко резюмировалъ проработанное—и затѣмъ уходилъ».

«Присутствовавшіе на экзаменѣ въ семинарской школѣ, по словамъ Рудольфа, хорошо видѣли, что ученики Дистервега никогда не повторяли того, что имъ было только заучено, напротивъ — отвѣты ихъ являлись непосредственнымъ, органическимъ выраженіемъ ихъ духовной дѣятельности. А въ этомъ то, по общему признанію, и заключалась цѣль всей дѣятельности Дистервега».

Работая въ Берлинской учительской семинаріи съ тою же неослабѣвающей энергіей, какъ и въ Мёрсѣ, Дистервегъ продолжалъ неутомимо свою литературно-педагогическую дѣятельность и свою роль пропагандиста идеи сближенія и тѣснаго союза между учителями, которая, безъ сомнѣнія, была однимъ изъ сильнѣйшихъ двигателей народнаго образованія въ Германіи. «Я не могу себѣ представить учителя,—говоритъ онъ, который сторонился бы отъ общенія со своими товарищами по роду занятій и все-таки былъ бы счастливымъ учителемъ». Вскорѣ по пріѣздѣ въ Берлинъ, онъ основалъ «Педагогическое общество», которое собиралось разъ въ мѣсяцъ: члены его по очереди читали или излагали свои взгляды и сужденія по различнымъ вопросамъ, педагогическимъ, научнымъ и жизненнымъ, съ-обща обсуждали ихъ и послѣ бесѣды садились за простой общій ужинъ.

Въ 1840 году Дистервегъ посѣтилъ Рейнскія провинціи, то есть тотъ край, гдѣ жили и дѣйствовали его ученики, воспитанники Мёрской семинаріи. Всюду его встрѣчали, какъ лучшаго друга, наставника и гражданина, всѣ старались воспользоваться его бесѣдой, полные увѣренностію, что вынесутъ изъ этой бесѣды новыя силы для дѣятельности. Въ этомъ путешествіи Дистервегъ не забылъ своей идеи—сближенія учительскихъ силъ въ интересахъ ихъ развитія и возбужденія, и въ томъ же году ему удалось основать «Молодое Берлинское учительское общество», въ составъ котораго вошли всѣ его ученики. Здѣсь читали лекціи для учителей, развивали и обсуждали разныя темы изъ области обученія, воспитанія и условій учительской жизни; разсматривали и разбирали замѣчательныя сочиненія старой и новой педагогической литературы. Въ 1841 году было основано Дистервегомъ «Дружеское учительское общество», которое отличалось отъ другихъ тѣмъ, что члены его собирались не разъ въ мѣсяцъ, а еженедѣльно, по четвергамъ; а въ 1842 году имъ возобновлено и оживлено «Учи-

тельское общество», основанное еще въ 1813 году, но мало по малу разсыпавшееся и охладѣвшее къ общимъ интересамъ. Наконецъ всѣ эти четыре общества Дистервегъ умѣлъ сблизить и связать учрежденіемъ общаго годоваго праздника, къ которому каждое изъ нихъ выставляло по два референта. «Если мы не будемъ дѣйствовать общими силами, говорилъ Дистервегъ учителямъ, то слезы человѣчества никогда не осушатся, никогда не осуществится прекрасный и благородный союзъ людей; мы должны держаться идеи общности мнѣній и дѣйствій,—тогда и общественная жизнь будетъ радостна и прекрасна». Эта идея общенія между учителями представляетъ собою въ цѣломъ міровоззрѣніи великаго учителя отнюдь не стремленіе замкнуть учителей въ своемъ кругу, а начало, первую ступень, живой примѣръ того общенія, которое онъ считалъ необходимымъ для достиженія главной цѣли своихъ стремленій и трудовъ: «Какимъ образомъ можно дѣйствовать на гражданъ, говорилъ онъ, если они нигдѣ не являются организованными въ извѣстные отдѣлы? Необходима организація массъ, организація разумная и сообразная съ духомъ времени. Каждый гражданинъ, до послѣдняго поденщика, долженъ принадлежать къ извѣстному цѣлому, къ извѣстному обществу или корпораціи. На такихъ союзахъ должна лежать забота о томъ, чтобы ни одинъ членъ его не могъ впасть въ бѣдность. При такой организаціи найдется все, что можетъ отразить нужду: и нравственный надзоръ, и судъ чести, и вспомогательныя кассы, и школы для дальнѣйшаго образованія. И такъ необходимы союзы, которые помогали бы своимъ членамъ словомъ и дѣломъ, союзы совѣта и дѣла. Творчески и реформаторски дѣйствуетъ только духъ. Живой духъ и полная духа жизнь! Поэтому необходимъ духъ общенія. Если намъ удастся пробудить его, тогда и все обновится; безъ него же ничто невозможно. Потому задача вновь вызвать его къ жизни принадлежитъ къ числу самыхъ возвышенныхъ задачъ нашего времени. Какою силою обладаетъ духъ общенія—показываетъ намъ исторія: грядущее развитіе докажетъ это еще болѣе, еще яснѣе.»

Признавая себя исполнителемъ и продолжателемъ идей Песталоцци, Дистервегъ въ 1845 году возбудилъ всю Германію праздновать столѣтній юбилей со дня рожденія педагога, о которомъ выражался: «Пройдетъ еще тысяча лѣтъ, пока явится такой геніальный педагогъ, какъ Песталоцци!» Праздникъ состоялся 12 января 1846 года, и вмѣстѣ съ тѣмъ состоялось рѣшеніе основать

заведеніе для воспитанія и обученія дѣтей въ духѣ Песталоцци: «Песталоццievъ день, говоритъ Дистервегъ, возбудилъ во всѣхъ основные принципы истиннаго воспитанія и образованія,—поэтому мы учреждаемъ не только заведеніе для сиротъ, но заведеніе по принципамъ и воззрѣніямъ Песталоцци».

Изъ литературно-педагогическихъ работъ Дистервега за это время особенную важность имѣетъ изданный имъ въ 1835 г., при участіи лучшихъ педагоговъ Германіи, «Руководитель для нѣмецкихъ учителей», въ которомъ содержится полный обзоръ учебно-воспитательнаго дѣла.

Заслуги Дистервега никому не были до такой степени ясны, очевидны и близки, какъ учителямъ—и именно народнымъ учителямъ, съ которыми провелъ онъ большую часть своей жизни, какъ съ братьями и друзьями, дѣлилъ трудъ, радость и горе,—и это всеобщее признаніе его заслугъ ярко выразилось въ 1845 году при празднованіи двадцатипятилѣтняго юбилея его педагогической дѣятельности, какъ директора семинаріи. Это былъ праздникъ, охватившій всю Германію, хотя неоффиціальный: учителя собирались кружками и въ задушевныхъ бесѣдахъ вспоминали своего дорогаго руководителя; со всѣхъ сторонъ Германіи неслись къ юбиляру поздравленія, однихъ стихотвореній въ честь его было прислано болѣе шестидесяти; различныя педагогическія общества спѣшили избрать его своимъ членомъ; въ домѣ Дистервега въ этотъ день перебывало болѣе семисотъ поздравителей, а вечеръ юбиляръ провелъ въ средѣ многочисленнаго собранія своихъ друзей и почитателей. Это былъ, какъ мы увидимъ, не единственный случай единодушнаго сближенія и высоко-нравственнаго празднества въ кругу учителей во имя Дистервега.

Не смотря на всѣ очевидныя заслуги этого человѣка для нѣмецкой школы, не смотря на ту глубокую любовь, которою онъ пользовался въ средѣ учителей и вообще лучшихъ людей своего времени, у него было много враговъ и недоброжелателей. Но если эти недоброжелатели причинили ему много горя и оскорбленій, то борьба съ ними, честная, энергическая борьба съ людьми, которыхъ онъ признавалъ тормозами въ дѣлѣ народнаго развитія, усиливала еще болѣе уваженіе къ нему со стороны лучшихъ людей, какъ къ бойцу за великое дѣло, и доставила Дистервегу тотъ вѣнокъ, которымъ вѣнчала его молодая Германія въ 1865 году. Эту борьбу онъ велъ—и въ литературѣ съ педагогами-рутинерами, провозгласившими его вреднымъ распространителемъ

какихъ-то возмутительныхъ идей, и въ семинаріи — съ разными оффиціальными лицами, не понимавшими человѣческой дѣятельности тамъ, гдѣ они желали бы видѣть только исполненіе чиновничьихъ обязанностей. «Рейнскіе Листки» были поприщемъ, гдѣ Дистервегъ смѣло и съ тактомъ побивалъ своихъ литературныхъ враговъ, а оффиціальныя непріятности окончились печальной катострофой. Въ 1847 году Дистервегъ, отецъ и создатель Берлинской учительской семинаріи, поставившій ее на ту высоту, на какой должно стоять заведеніе, дающее странѣ народныхъ учителей, долженъ былъ оставить свой постъ: онъ былъ уволенъ отъ должности директора, хотя съ сохраненіемъ содержанія, причемъ увольненіе было смягчено порученіемъ осмотрѣть и реформировать «учрежденія въ память Песталоцци» и единовременнымъ пособіемъ въ 700 талеровъ. Дистервегъ трогательно разсказываетъ о той горечи, какую онъ испыталъ, оставляя любимую семинарію, имъ созданную. «Какъ я страдалъ, говоритъ онъ, могутъ понять только тѣ, кому приходилось испытывать нѣчто подобное; мнѣ казалось, что я переживаю собственную смерть. Я старался найти разсѣяніе въ путешествіи, побывалъ въ Штеттинѣ, Гамбургѣ,—но все напрасно: мнѣ не достаетъ практической дѣятельности. Хотя мнѣ и оставили мой хлѣбъ, то есть жалованье, но не о хлѣбѣ единомъ живетъ человѣкъ. Я слишкомъ привыкъ жить въ кругу молодыхъ, полныхъ стремленій людей, — это было моимъ жизненнымъ нервомъ,—я чувствую, что не могу обойтись безъ него... Разъ какъ то утромъ мнѣ пришла въ голову мысль— не приняться ли за другую какую нибудь дѣятельность? Послѣ обѣда я, по обыкновенію, отправился въ свою библіотеку, чтобы развлечься чтеніемъ, — на моемъ столѣ были разложены мои любимые писатели, я сталъ перебирать ихъ, и какъ разъ всѣ сочиненія оказались чисто педагогическаго содержанія. Тогда мнѣ стало снова ясно, что я могу оставаться только учителемъ».

Итакъ — Дистервегъ пересталъ быть директоромъ учительской семинаріи,—но онъ все-таки до конца жизни оставался учителемъ учителей и пропагандистомъ своихъ любимыхъ идей: идеи воспитывающаго обученія по отношенію къ школѣ, идеи постояннаго самообразованія и самодѣятельности, сближенія и общенія во имя общаго дѣла—по отношенію къ учителямъ, идеи всеобщности и распространенія въ массѣ истиннаго просвѣщенія—по отношенію къ своему народу и человѣчеству вообще. Да, онъ оставался до послѣдней минуты жизни свѣтильникомъ народной школы, руководителемъ учителей, просвѣтителемъ своего народа и другомъ человѣчества. Идеи свои онъ распространялъ двумя способами—устно въ бѣсѣдахъ съ учителями, особенно на учительскихъ съѣздахъ, и печатно, продолжая свои «Рейнскіе Листки» и, кромѣ того, выпуская ежегодно тамъ «Педагогическаго Сборника». Эта почти двадцатилѣтняя дѣятельность его была столь же плодотворна для дѣла, сколько и управленіе учительской семинаріей: Дистервегъ дѣлалъ все тоже дѣло, но вліяніе его захватывало сравнительно большій кругъ. «Для берлинскихъ учителей, говоритъ одинъ изъ учениковъ Дистервега, увольненіе его изъ семинаріи было несчастіемъ, для остальныхъ же оно принесло пользу. Если до тѣхъ поръ онъ былъ учителемъ и руководителемъ только нѣсколькихъ сотъ педагоговъ, то съ этихъ поръ сдѣлался руководителемъ многихъ тысячъ: онъ сдѣлался учителемъ всемірнымъ. Если онъ и до сихъ поръ довольно много писалъ, то съ этого именно времени его изданія получили бо́льше значеніе, стали болѣе и болѣе распространяться».

Въ 1865 году исполнилось 75 лѣтъ со дня рожденія Дистервега, и нѣмецкіе учителя не забыли этого дня: они вознамѣрились праздновать его торжественно. Хотя виновникъ праздника заблаговременно заявилъ, что на этотъ день выѣдетъ изъ Берлина, тѣмъ не менѣе инціаторы дѣла не хотѣли отступать: они готовили торжество не только во имя лица, но еще болѣе во имя *идеи*, за которую это лицо боролось, являясь ея лучшимъ, достойнѣйшимъ представителемъ. Торжество состоялось 29 октября, безъ Дистервега, который уѣхалъ изъ Берлина въ Даперслебенъ, къ своей дочери. Къ семейству юбиляра была отправлена депутація съ поздравленіемъ и выраженіемъ общаго уваженія къ учителю учителей, а также альбомъ, въ которомъ было до 1200 учительскихъ подписей, и множество разнообразныхъ подарковъ, начиная съ серебрянаго вѣнка и оканчивая бочепкомъ масла: всякій приносилъ даръ по своему разумѣнію и по своимъ средствамъ. Почти отовсѣхъ педагогическихъ обществъ, отъ многихъ ученыхъ и учебныхъ учрежденій всего міра неслись поздравленія, адресы, выраженіе сочувствія. Нечего и говорить, что подобная честь, выпавшая на долю скромнаго педагога, была для него выше и дороже всякихъ почестей, пріобрѣтаемыхъ путемъ оффиціальнымъ. Дистервегъ отвѣчалъ на всѣ привѣтствія общимъ письмомъ, повторяя въ немъ свои задушевныя убѣжденія и выражая твердое намѣреніе работать въ томъ же духѣ и съ тою же энергіею до конца

жизни. Но жить ему оставалось уже немного — только нѣсколько мѣсяцевъ. Въ началѣ 1866 года во всѣхъ газетахъ Германіи появилось слѣдующее воззваніе: «Адольфа Дистервега не стало! Онъ совершилъ то, къ чему стремился Песталоцци. Ему подобаетъ памятникъ, который указывалъ бы и слѣдующимъ поколѣніямъ, гдѣ покоится прахъ того, кто такъ много сдѣлалъ для ихъ образованія. Не одни мы, его непосредственные ученики, имѣемъ право на честь соорудить памятникъ на его могилѣ. Всѣ друзья народнаго образованія, въ особенности всѣ учителя нашего отечества въ правѣ принять участіе въ этомъ дѣлѣ. Всѣхъ васъ, понимающихъ заслуги учителя, признающихъ его и желающихъ продолжать дѣятельность въ его духѣ, всѣхъ мы приглашаемъ соединиться съ нами и прислать ленту для сооруженія памятника, который предполагается поставить наканунѣ рожденія Дистервега, то есть 28 октября".

Этотъ вызовъ, подписанный двѣнадцатью учениками покойнаго, облетѣлъ всю Германію. Задуманный памятникъ былъ готовъ только къ 7 іюля 1867 г., но праздникъ состоялся въ 1866 г., въ день рожденія Дистервега, въ Фридрихской гимназіи. Сотни людей, воодушевленныхъ одной идеей, проникнутыхъ однимъ чувствомъ, движимыхъ однимъ желаніемъ, собрались передъ мраморнымъ бюстомъ человѣка, котораго они признавали своимъ общимъ учителемъ, и провели нѣсколько часовъ, слушая рѣчи о гражданскихъ и общечеловѣческихъ заслугахъ покойнаго, пѣніе гимновъ въ честь его и разсказы о его личныхъ качествахъ.

Русскій педагогъ, присутствовавшій на этомъ праздникѣ, хорошо охарактеризовалъ значеніе Дистервега въ слѣдующихъ словахъ: «Встрѣча съ учениками его, говоритъ онъ, убѣдила меня, что педагогическій энтузіазмъ не химера, что истинные педагоги нетолько существовали, но и существуютъ, что любовь къ народу и желаніе содѣйствовать его истинному образованію живетъ во многочисленныхъ ученикахъ и послѣдователяхъ Дистервега и не угаснетъ, не смотря на внѣшній гнетъ». За оффиціальнымъ праздникомъ послѣдовалъ неоффиціальный: до 150 учениковъ и почитателей Дистервега собралить въ кафе «Unter den Linden» и провели еще нѣсколько часовъ въ задушевной бесѣдѣ, посвященной воспоминаніямъ о покойномъ учителѣ.

Вотъ краткій очеркъ жизни и дѣятельности всемірнаго учителя, сказавшаго послѣднее слово въ дѣлѣ народнаго образованія, идеями

котораго питаются и долго будутъ питаться лучшіе работники народной школы.

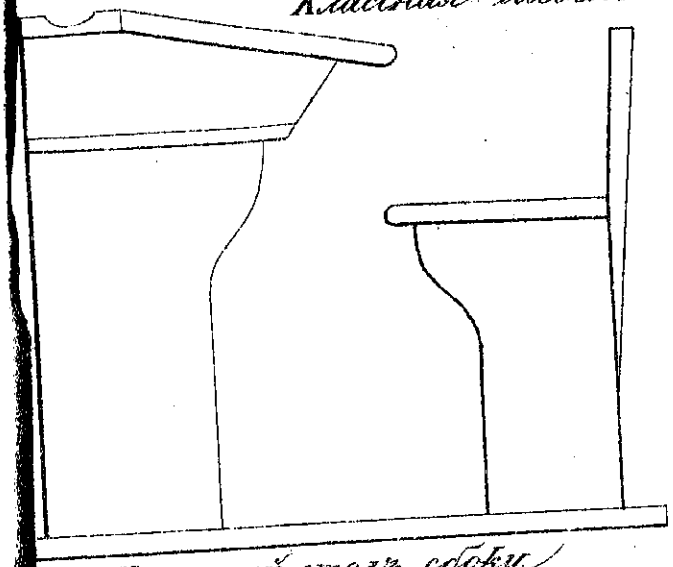
Главная заслуга Дистервега состоитъ въ томъ, что онъ привелъ въ связь, соединилъ въ одно стройное цѣлое и осуществилъ на дѣлѣ всѣ тѣ творчески—вдохновенныя и теоретически—научныя начала учебно—воспитательнаго дѣла, которыя были высказаны и разработаны отрывочно, въ теченіи многихъ столѣтій, другими всемірными педагогами, его предшественниками. Онъ завершилъ собою этотъ рядъ героевъ — педагоговъ, и только благодаря его дѣятельности—получили полную оцѣнку и глубокое жизненное значеніе идеи его предшественниковъ. Онъ объединилъ и довершилъ ихъ дѣло, разъяснилъ его и прочно установилъ на практической почвѣ.

Воспоминаніемъ объ этомъ незабвенномъ дѣятелѣ народной школы я и заключу мои бесѣды о школьномъ дѣлѣ.

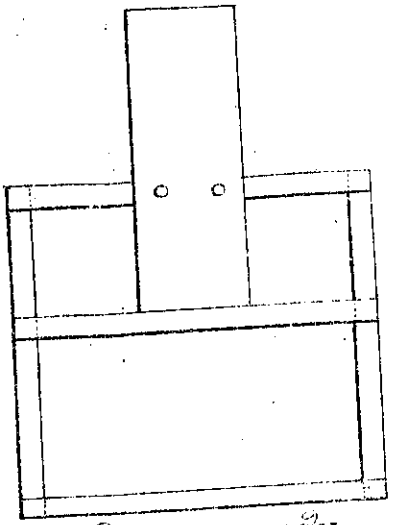
Классная мебель и гимнастика.

Пр. №1.

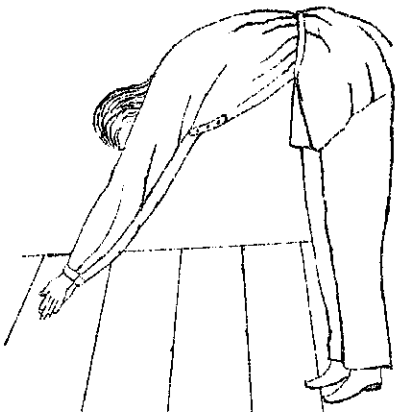
Пособіе Н. Бунакова.



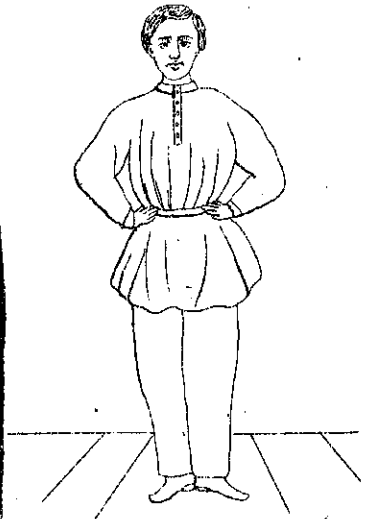
Классный столъ собоку.



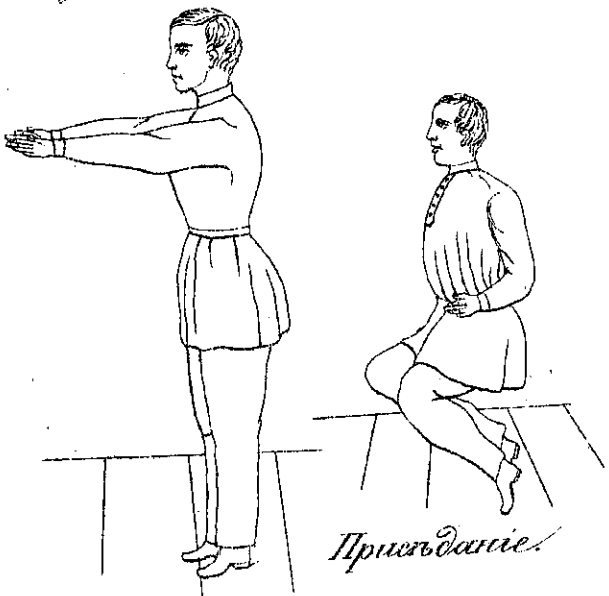
Сидѣнье сзади.



Сгибаніе тѣла.

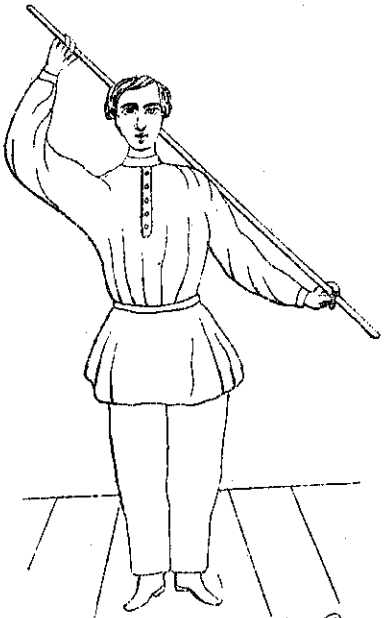


Для приподданія.



Для развѣденія и кружденія рукъ.

Приподданіе.

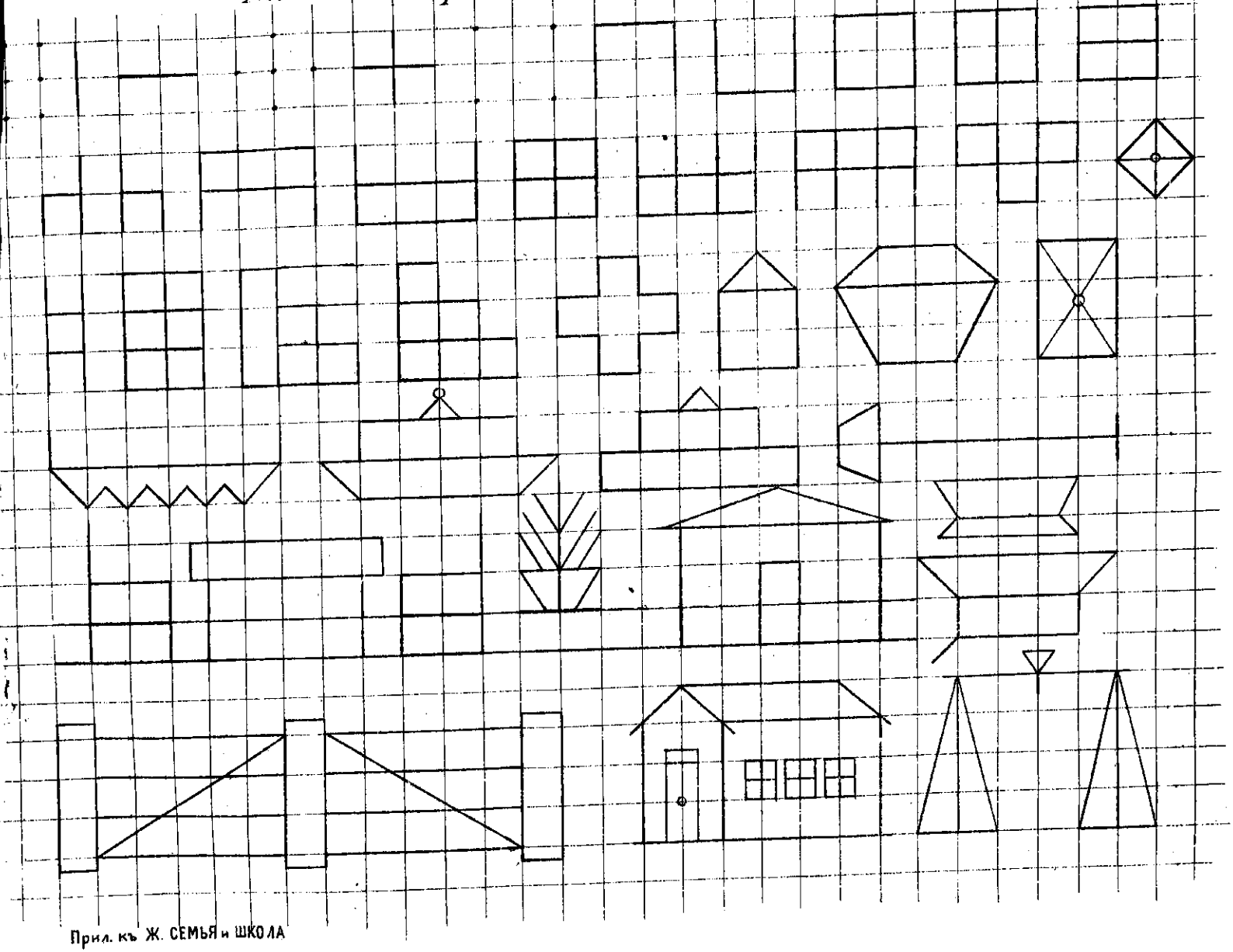


Перенесеніе палки одной ру

Прил. къ Ж. СЕМЬЯ и ШКОЛА.

Пр. №2.
Пособіе Н. Бунакова

Рисованіе прямыхъ посыти.

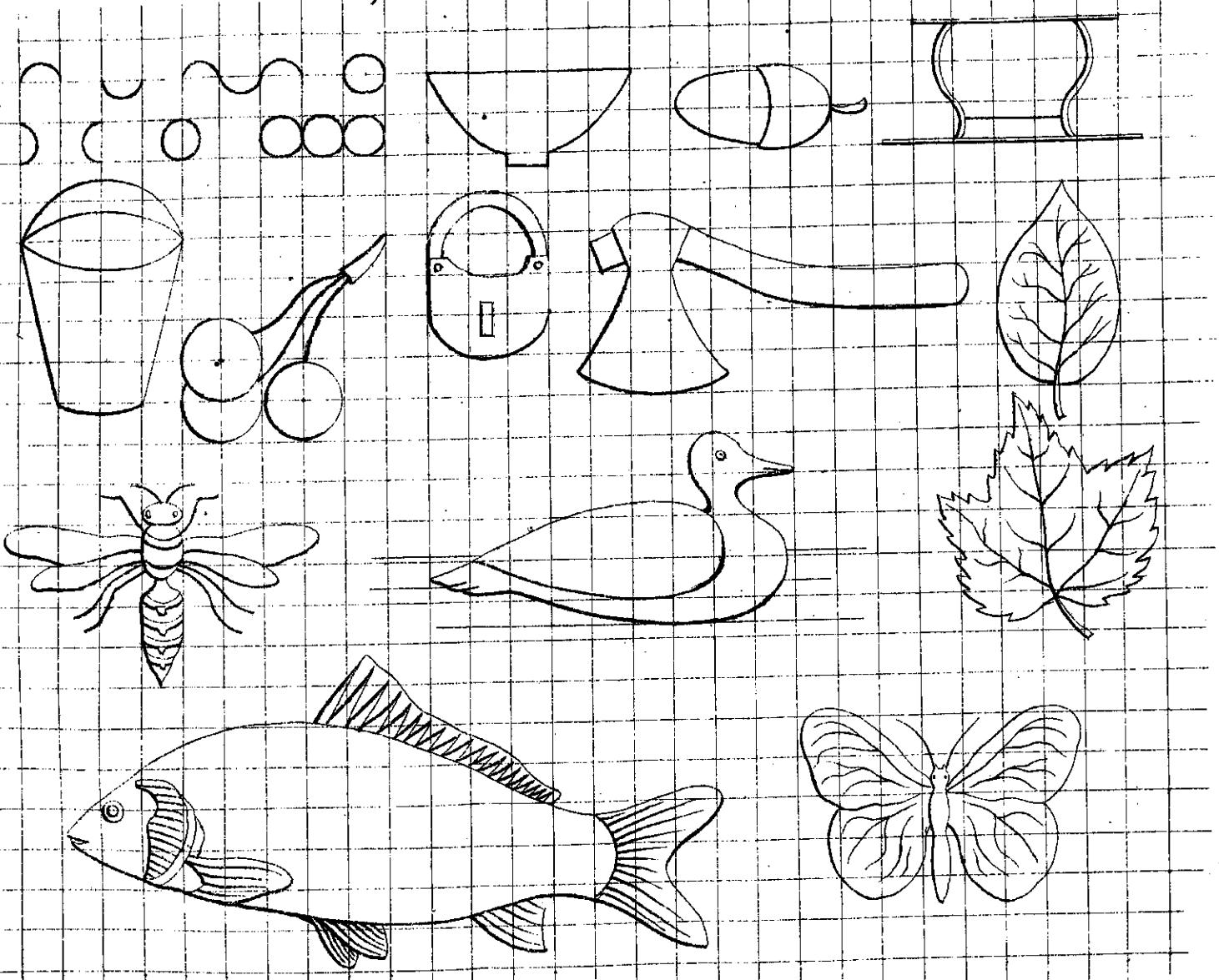


Прил. къ Ж. СЕМЬЯ и ШКОЛА

Пр. №3.

Пособіе Н. Бунакова.

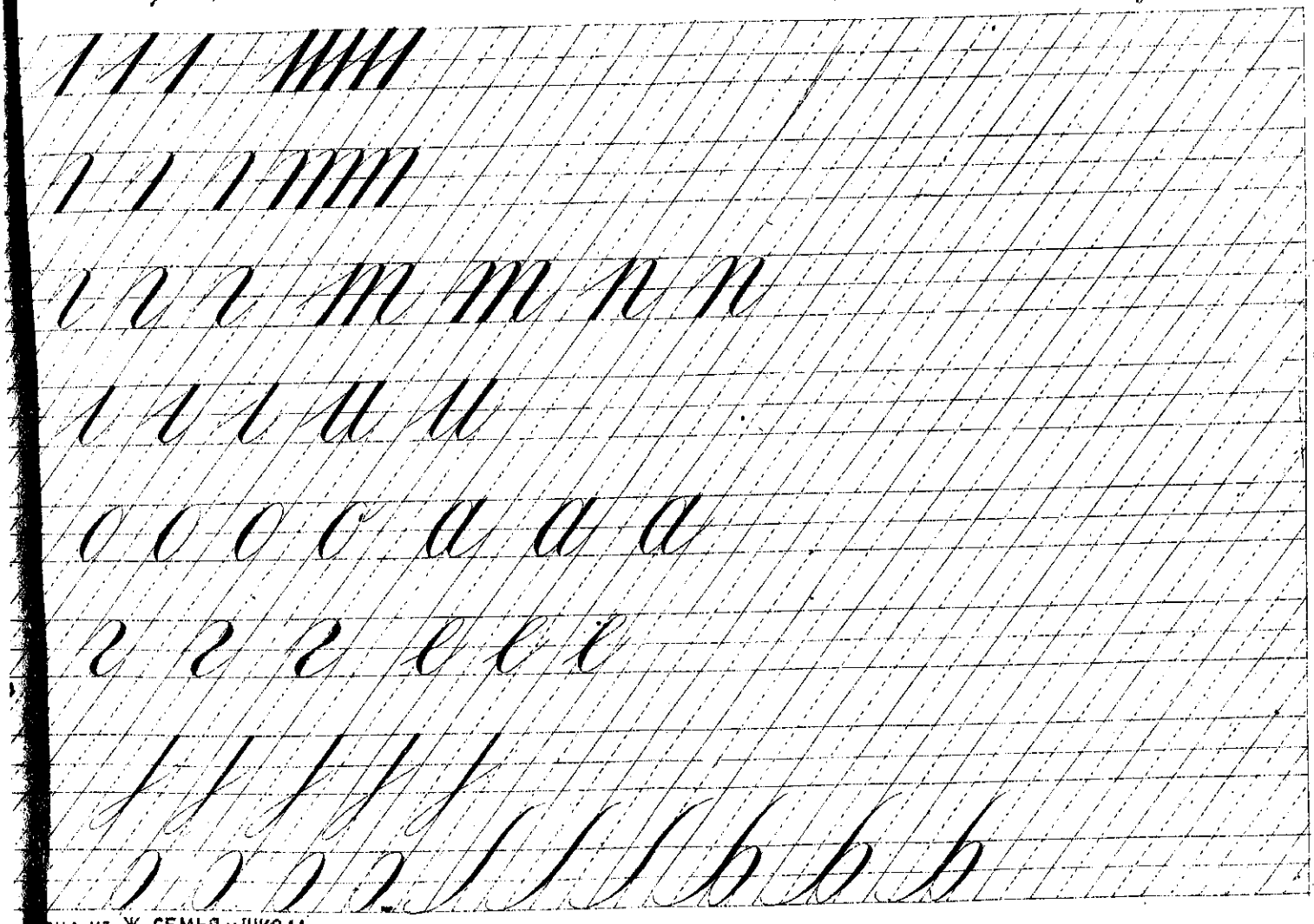
Рисованіе кривыхъ по сѣти.



Прил. къ Ж. СЕМЬЯ и ШКОЛА.

Графическая сетка и элементы букв.

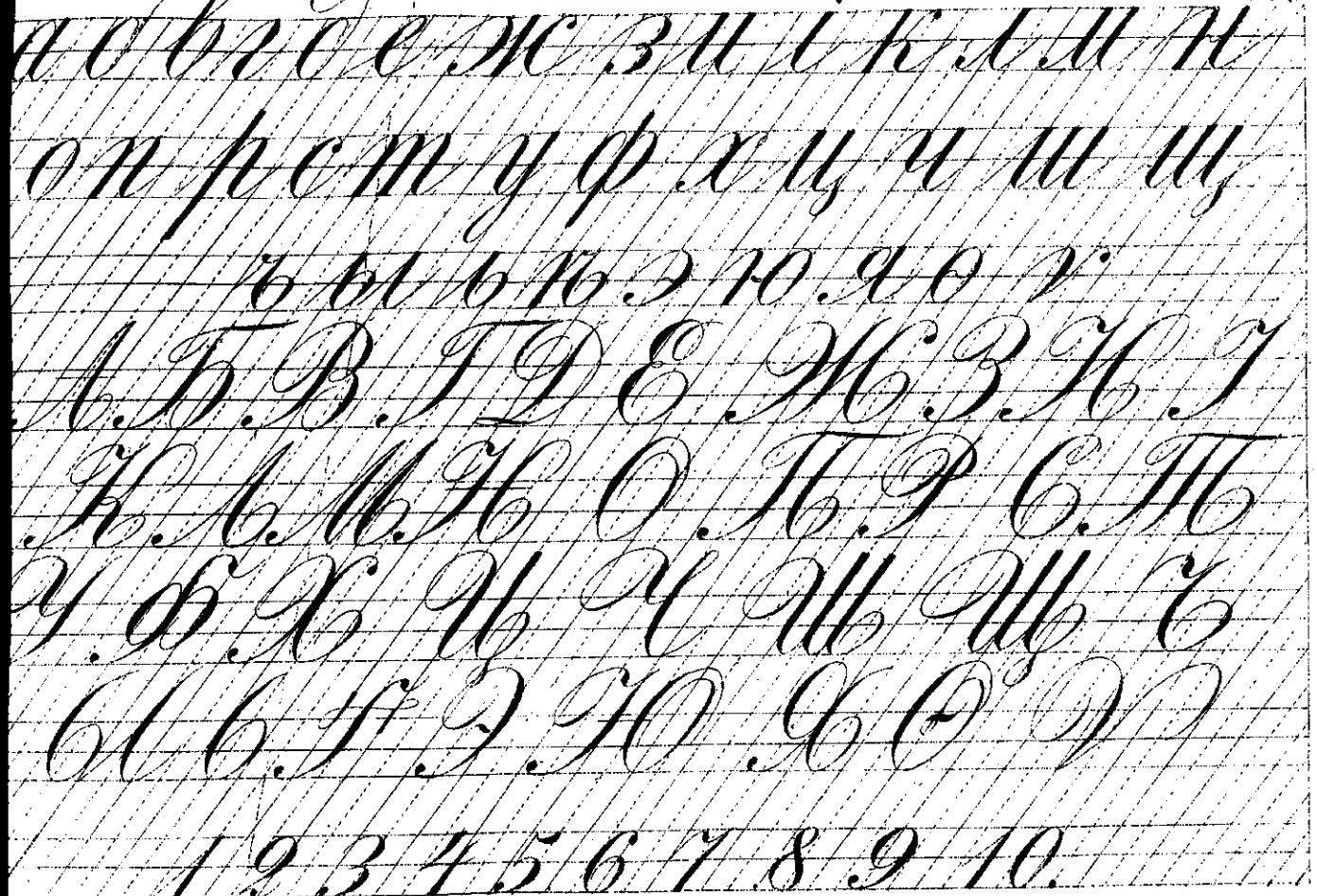
Пр. №4, а.
Пособіе Н. Кунакова.



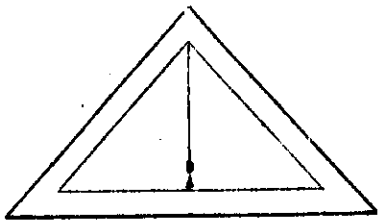
рил. къ Ж. СЕМЬЯ и ШКОЛА.

Образцы рукописныхъ буквъ и цифръ.

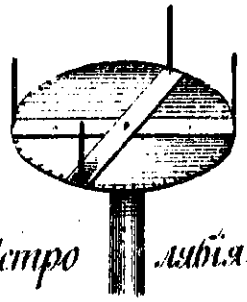
Табл. 4 б.



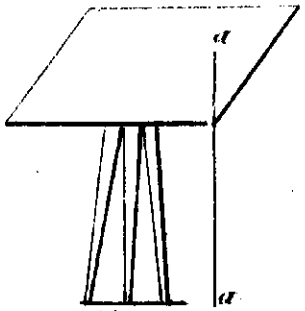
Прил. къ Ж. СЕМЬЯ и ШКОЛА.



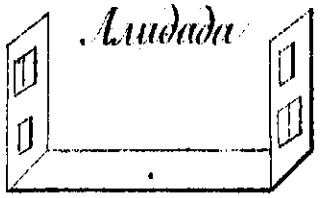
Вѣтерникъ



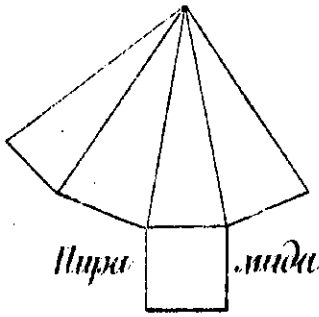
Астролябія



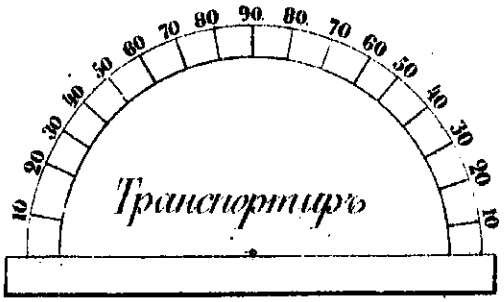
Мензула



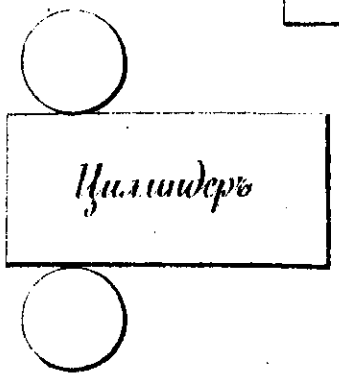
Алидада



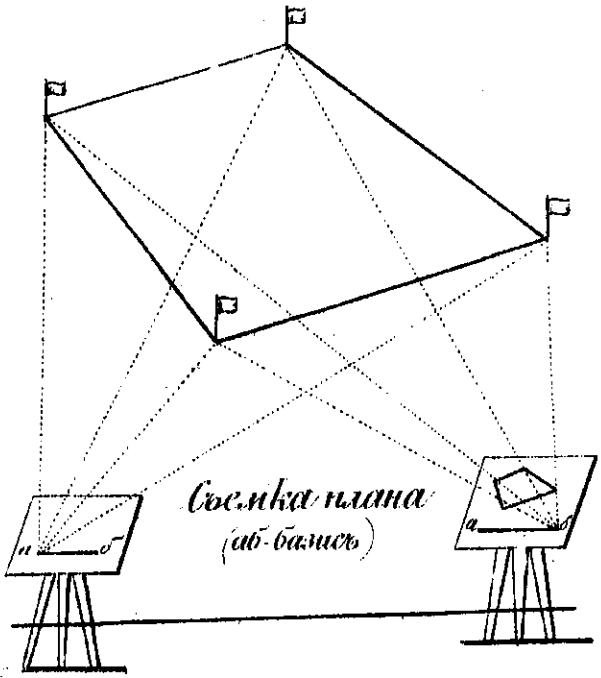
Пирамида



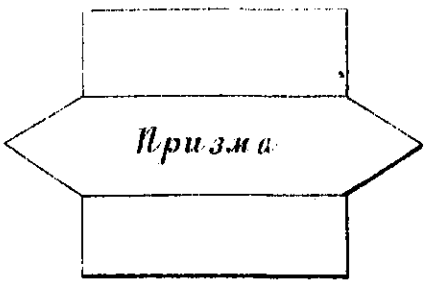
Транспортиръ



Цилиндръ

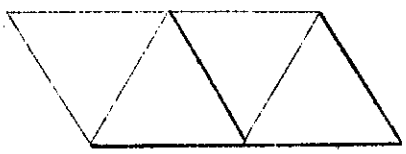


Съемка плана
(аб-базисъ)



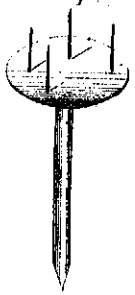
Призма

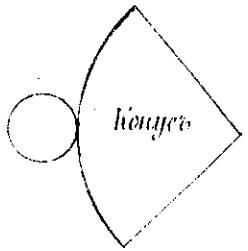
Четырехгранникъ



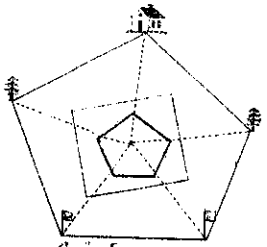
Двынадцатигранникъ см. приложеніе №6

Эккеръ



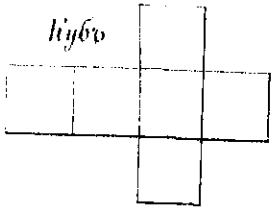


Осьмигранникъ

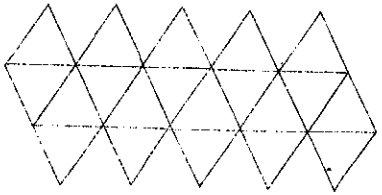


Съемка плана

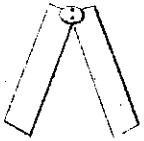
Кубъ



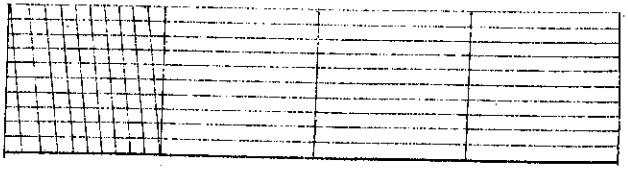
Двадцатигранникъ



Малка



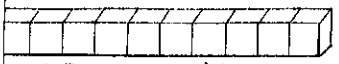
Масштабъ



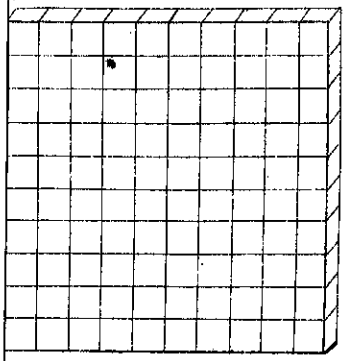
Части ариѳметическаго куба.

Пр. № 6.
Пособіе Н. Бунакова.

1. Кубикъ.



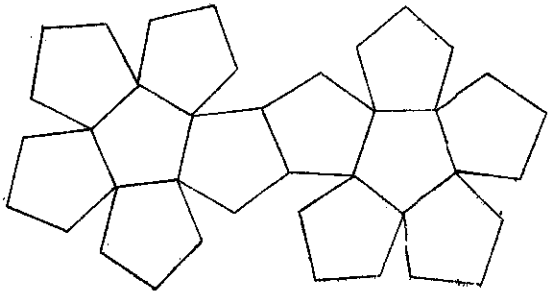
2. Брусокъ = 10 кубикамъ.



3. Доска = 10 брускамъ = 100 кубикамъ.

6.	0.	+	(5+3)	=
2.	9.	−	(9−6)	=
7.	3.	+	(2×3)	=
8.	5.	×	(6 : 2)	=
3.	7	−	(7−4)	=
5.	6.	:	(8−6)	=
1.	8.	:	(6 : 3)	=
9.	1.	+	(7+5)	=

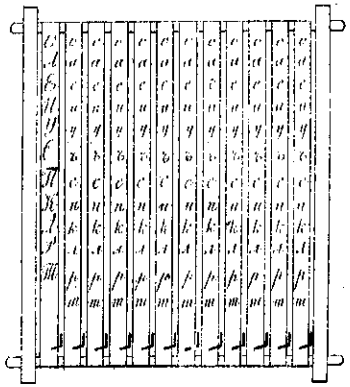
Полосы съ цифрами и знаками дѣйствій для вычисленія формулъ.



Двѣнадцати гранникъ.

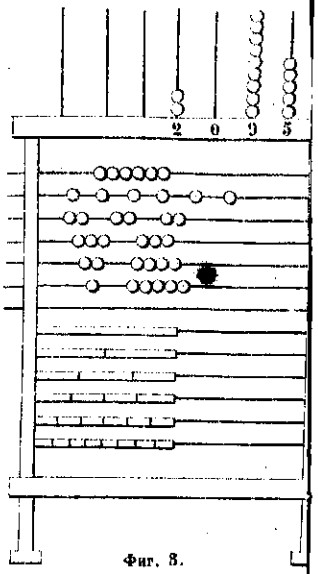
Фиг. 1.

Чтеніе и ариѳметика.



Читательная машинка:

1. Рамка съ неподвижными валиками, на которыхъ натянуты безконечныя полосы съ буквами; къ полосамъ прикрѣплены крючки, посредствомъ которыхъ онѣ подвигаются.

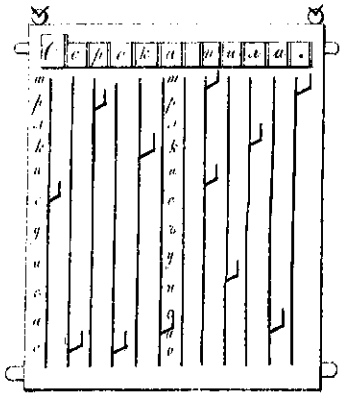


Фиг. 3.

Ариѳметическіе счеты:

на вертикальныхъ проволокахъ положено число
на горизонтальныхъ — разложеніи числа 6 на шара
внизу — валики для сравненія дробей: $^1/_2, ^1/_3, ^1/_4,$

Фиг. 2.



Читательная машинка:

2. Верхняя доска, прикрывающая полоски съ буквами; вверху окна для буквъ (строка), подъ ними—вертикальные разрѣзы для крючковъ, двигающихъ полосы.