

2
С-59
СОКОЛОВЪ, П.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Издание 4-ое.

ИЗДАНИЕ
Я. Башмакова и №.

СОКОЛОВЪ, П. А.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГІЯ

Изъ педагогическихъ чтеній на курсахъ для
народныхъ учителей

СЪ СИСТЕМАТИЧЕСКИМЪ УКАЗАТЕЛЕМЪ СОЧИНЕНІЙ И
ЖУРНАЛЬНЫХЪ СТАТЕЙ ПО ВОПРОСАМЪ ПСИХОЛОГІИ
И ПЕДАГОГИКИ

Изданіе 4-е, исправленное и дополненное

Книга во 2 изданіи Учен. Ком. Мин. Нар. Пр. признана заслуживающей
вниманія при пополненіи ученическихъ библиотекъ среднихъ учебныхъ
заведеній и Учебн. Ком. при Св. Синод. одобрена для библиотекъ духов-
ныхъ семинарій и женскихъ епархіальн. училищъ

С.-ПЕТЕРБУРГЪ

ИЗДАНІЕ Я. БАШМАКОВА и К^о

1910

Цѣна въ переплетѣ 1 р. 25 к.

8753

Библиотекі педагогическі
ПЕТЕРАБУРГЪ

Типографія Спб. Т-ва Печ. и Изд. дѣла „Трудъ“. Фонтанка 86.

Изъ предисловія къ I-му изд. (1904 г.).

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

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

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

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

Послѣдній пунктъ нуждается въ нѣкоторомъ поясненіи.

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

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

Авторъ.

Предисловіе къ 4-му изданію.

Выпускаемая нынѣ уже четвертымъ изданіемъ книжка представляетъ собой переработку педагогическихъ чтеній, предложенныхъ когда-то народнымъ учителямъ на Екатеринославскихъ земскихъ общеобразовательныхъ курсахъ. Это источникъ начало обусловило нѣсколько и характеръ книги. Приспосабливая изложеніе психологическихъ знаній для народныхъ учителей, я старался какъ можно яснѣе и проще изложить довольно сложный философскій предметъ, не сходя, однако, съ серьезной, научной почвы. Не пренебрегая ни физиологическими данными, ни экспериментомъ, я въ то-же время, въ широкой мѣрѣ, примѣняю въ изложеніи психологическихъ явленій самонаблюденіе. Для учителя и воспитателя всегда останется первымъ даромъ и способностью—способность всматриваться въ душевныя состоянія, способность самонаблюденія и истекающая изъ него способность наблюденія надъ другими. Педагогическое дѣло всегда останется дѣломъ, преимущественно, живого психологическаго чутья и проникновенія. Посодѣйствовать его оживленію или развитію и составляло, между прочимъ, задачу моей книжки, въ способѣ изложенія ея психологическаго предмета.

Авторъ.

Екатеринославъ,
23 апрѣля 1910 года.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стран.

ГЛАВА ПЕРВАЯ. Введеніе въ общую педагогическую. 1. Историческій и дальнѣйшій смыслъ слова „педагогъ“. 2. Педагогика и ея задача. 3. Основа педагогики—психологія. 4. Педагогическая психологія. **Значеніе изученія педагогики.** 5. Общность педагогическихъ выводовъ. Чѣмъ она обусловливается. 6. Наука и искусство воспитанія. Психологическое чутье и педагогическій тактъ. 7. Значеніе педагогики, какъ науки: значеніе общихъ правилъ. 8. Практическое приобрѣтеніе правилъ и научное. 9. Необходимость теоріи для плодотворности опыта. 10. Значеніе изученія педагогики для новичковъ. 11. Психологическая часть педагогики и психологическое чутье. 12. Заключение. 13. Основа сомнѣній въ пользу педагогики. 14. Трудность изученія психологической педагогики: трудность самонаблюденія. 15. Трудность наблюденія . .

1—10

ГЛАВА ВТОРАЯ. Источники или методы педагогической психологіи. § 1. Наблюденіе и экспериментъ. 2. Два вида наблюденія. 3. Виды самонаблюденія: а) самонаблюденіе непосредственное и посредственное. 4. Важность для воспитателя способности самонаблюденія. 5. Какъ выработать способность самонаблюденія? 6. Какъ наблюдать надъ другими? а) Наблюдайте какъ можно больше; б) Наблюдайте какъ можно лучше; в) Отдѣляйте случайное отъ постоянного; г) Провѣряйте одни выраженія психики другими. 7. Пособія къ умѣнью наблюдать: біографіи, изящная литература и научно-психолог. изслѣдованія. 8. Психологическій экспериментъ. 9. а) Субъективный психолог. экспериментъ. 10. б) Экспериментъ объективный. Примѣры. 11. Значеніе эксперимента для педагогики. 12. Физиологическія изслѣдованія . . .

11—24

ГЛАВА ТРЕТЬЯ. Ощущенія и значеніе ихъ въ духовной жизни. 1. Почему мы начинаемъ психологію съ ощущеній? 2. Ощущенія внѣшнихъ чувствъ. Какія еще есть состоянія сознанія? 3. Ощущенія органическія. 4. Сходство и различіе ощущеній внѣшнихъ чувствъ и органическихъ. Опредѣленіе ощущеній вообще. 5. Воспріятіе или перцепція. 6. Апперцепція. 7. Законъ апперцепціи въ духовной жизни. 8. Несовершенство нашего чувственного знанія. На насъ дѣйствуютъ не самыя предметы, а измѣненія въ извѣстной средѣ. Наши ощущенія совсѣмъ не походятъ на измѣненія среды. Неустойчивость воспріятій въ силу закона апперцепціи. 9. Познательное значеніе внѣшнихъ чувствъ. Значеніе зрѣнія. Значеніе слуха. Значеніе осязанія и мускульнаго чувства. Значеніе вкуса и обонянія. 10. Воспитаніе внѣшнихъ чувствъ . .

25—34

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ. Психологія внѣшнихъ чувствъ. 1. Условія дѣятельности внѣшнихъ чувствъ: 1) физиологическія: а) Здоровые органы внѣшнихъ чувствъ; б) Здоровые проводящіе нервы; в) Золо-

вые нервные центры. Вліяніе на нервныя клітки ядовъ и, въ частности, алкоголя. 2. Условія физическія: а) наличность впечатлѣній; б) достаточная сила впечатлѣній; в) темпъ впечатлѣній; 2) противоположность впечатлѣній. 3. Веберо-Фехнеровскія изслѣдованія въ области увеличенія раздраженій. Разностный порогъ раздраженія. 4. Фехнеровская формула. 5. Психическое условіе: свободное сознаніе. 6. Узость сознанія. 7. Заключение объ условіяхъ дѣятельности виѣшнихъ чувствъ

35—46

ГЛАВА ПЯТАЯ. Воспитаніе виѣшнихъ чувствъ. 1. Заботы объ органахъ виѣшнихъ чувствъ. а) Содержаніе ихъ въ чистотѣ. 2. Предупрежденіе близорукости. 3. Пониженіе слуха. 4. б) Обереганіе виѣшнихъ чувствъ отъ переутомленія. 5. в) Положительное развитіе виѣшнихъ чувствъ. 6. Педагогическія правила, вытекающія изъ физическихъ условій воспріятій. Время реакціи у дѣтей и взрослыхъ. 7. Выводъ изъ психического условія воспріятій. 8. Заключение

47—56

ГЛАВА ШЕСТАЯ. Вниманіе: его психологія и педагогіка. 1. Что такое вниманіе? 2. Вниманіе пассивное и активное. **Развитіе активного вниманія.** 3. Изнѣживающее воспитаніе. Активное вниманіе и жизненная необходимость. Руссо и новыя англійскія школы. 4. Изнѣживающее обученіе. **Возбужденіе пассивнаго вниманія.** 5. Что такое интересъ предмета? 6. Интересы момента. 7. Вниманіе интереса есть интердептивное вниманіе. 8. Дидактическія правила отсюда: а) учи и воспитывай, сообразуясь съ психич. строемъ cadaго; для этого наблюдай ребенка: б) Переходи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному: для этого знакомься съ запасомъ представленій у дѣтей. в) Цѣльность урока. 9. Новизна предмета. 10. Педагогическое правило изъ этого условія. 11. Заключение

57—70

ГЛАВА СЕДЬМАЯ. Органическія условія вниманія. 1. Условія, ослабляющія вниманіе: а) мускульное и нервное истощеніе; б) отравленіе алкоголемъ и др. ядами; в) растительные процессы; г) дыхательныя функціи. 2. Чѣмъ объясняется вліяніе мускульнаго утомленія на вниманіе. Избытокъ мускульной энергіи. 3. Связь вниманія съ нервнымъ состояніемъ. 4. Яды и дѣятельность вниманія. 5. Растительные процессы и вниманіе. 6. Вниманіе и дыханіе. 7. Педагогическіе выводы

71—81

ГЛАВА ВОСЬМАЯ. Память. Условія хорошей памяти. 1. Что такое память? 2. Память въ духовной жизни человѣка. 3. Въ какомъ смыслѣ можно развитъ память? **Условія хорошаго запоминанія.** 4. Здоровое состояніе организма и, въ частности, мозга для памяти. 5. Типы памяти въ связи съ энергіей различныхъ чувственныхъ центровъ. 6. Ясность воспріятій въ зависимости отъ качествъ впечатлѣній. Сила впечатлѣнія. Темпъ впечатлѣній. Контрастность впечатлѣній. 7. Ясность воспріятія отъ вниманія

82—90

ГЛАВА ДЕВЯТАЯ. Связность въ запоминаніи. Условія воспроизведенія. 1. Внутренняя связность запоминаемаго. Искусственные мнемоническіе приемы. Педагогическое правило. 2. Связность запоминаемаго съ другимъ содержаніемъ души. Навыки памяти. 3. Забываніе. 4. Локалізачія воспоминаній. 5. Странныя припоминанія. 6. Значеніе для памяти размышленія. 7. Повтореніе и заучиваніе наизусть. 8. Размышляющее усвоеніе и усвоеніе заучиваніемъ. 9. Условія памяти въ моментъ воспроизведенія: здоровое состояніе организма при воспроизведеніи; тождественность органическаго состоянія и настроенія; свободное вниманіе. 10. Какъ забывать ненужное? 11. Заключение объ условіяхъ памяти

91—103

ГЛАВА ДЕСЯТАЯ. Воображеніе и законы ассоціацій. 1. Воображеніе и память. 2. Воображеніе репродуктивное и продуктивное. 3. Воображеніе пассивное и активное. 4. Законы ассоціацій. 5. Виды ассоціацій: ассоціацій по единству времени и мѣста; ассоціацій по сходству и по контрасту. 6. Какъ поясняютъ ассоціаціи фізіологически? Поясненіе ассоціацій по единству времени. Фізіологическія поясненія ассоціацій по сходству. 7. Значеніе ассоціацій въ дѣятельности воображенія. 8. Формы дѣятельности воображенія 104—115

ГЛАВА ОДИННАДЦАТАЯ Значеніе воображенія въ духовной жизни и средства къ его развитію. 1. Воображеніе и познаніе. 2. Значеніе воображенія въ нравственной жизни. Значеніе воображенія для жизни религіозной. 3. Значеніе воображенія для жизни волевой. **Средства къ развитію воображенія.** 4. Значеніе для дѣятельности воображенія богатства впечатлѣній. Экскурсіи. 5. Средства, собственно, развивающія воображеніе. Игры. Игрушки. 6. Искусства въ развитіи воображенія. 7. Сказки и, вообще, чтеніе въ развитіи воображенія. 8. Сказки и современное научно-філософское міропониманіе. 9. Заключение. 116—128

ГЛАВА ДВѢНАДЦАТАЯ. Мышленіе и его основныя формы. 1. Что такое мышленіе или умъ? 2. Пассивное соотнесеніе представленій или мыслей. 3. Активное соотнесеніе представленій (мыслей), или мышленіе въ собственномъ смыслѣ. 4. Понятіе. 5. Какъ составлять понятія—общія и единичныя? 6. Сужденіе. 7. Умозаключеніе 129—139

ГЛАВА ТРИНАДЦАТАЯ. Формы умозаключающей дѣятельности. Развѣтїе логическаго мышленія. 1. Три формы умозаключенія. 2. Дедукція. Случай примѣненія дедукціи. 3. Какъ составлять примѣры на силлогизмы. 4. Условія правильности дедуктивныхъ умозаключеній. 5. Индукція. 6. Аналогія. 7. Развѣтїе въ дѣтяхъ логическаго мышленія. 8. Упражненія въ пониманіи связности чужихъ мыслей. 9. Упражненія въ логическомъ изложеніи своихъ мыслей. 10. Полное пониманіе общихъ обозначеній. 11. Заключение 140—154

ГЛАВА ЧЕТЫРНАДЦАТАЯ. Языкъ. 1. Что нужно понимать подъ даромъ рѣчи? Психологическое условіе языка. 2. Развѣтїе языка. 3. Первое условіе развитія. 4. Вліяніе на органъ рѣчи чувствованій. 5. Третій факторъ развитія языка,—подражаніе. Самостоятельное творчество въ развитіи языка. 6. Слухъ въ развитіи языка. 7. Развѣтїе психическаго фактора и языка. 8. Педагогическіе выводы изъ психологіи рѣчи. 9. Заключение о развитіи рѣчи. 155—166

ГЛАВА ПЯТНАДЦАТАЯ. Чувствованія. 1. Понятіе о чувствованіяхъ. 2. Происхожденіе чувствованій. 3. Классификація чувствованій. 4. Дѣленіе чувствованій по стимулу. 5. Общее свойство чувствованій: тонъ. 6. Вліяніе тональности (пріятности или непріятности) чувствованій на физическую и нервно-психическую энергію. Чѣмъ объясняется это вліяніе. 7. Педагогическій выводъ изъ указаннаго вліянія. 8. Настроенія. 9. Вліяніе повторенія впечатлѣній на сопровождающія ихъ чувствованія. 10. Выводъ отсюда по вопросу о наградахъ и наказаніяхъ. 11. Заключение 167—177

ГЛАВА ШЕСТНАДЦАТАЯ. Чувствованія физическія и репрезентативныя. 1. Физическія чувствованія. Правъ. Воспитаніе спокойнаго, хорошаго нрава. 2. Чувствованія репрезентативныя. 3. Чувство боязни. 4. Гнѣвъ. Средства къ воспитанію дѣтей спокойными. 5. Чувство дружбы. 6. Чувство привязанности. 7. Чувство новизны. 8. Чувство знакомаго. 9. Чувство скуки. 10. Чувство ожиданія. 178—189

ГЛАВА СЕМНАДЦАТАЯ. Идеинныя чувствованія. Чувства интеллектуальныя. 1. Идеи въ отличіи ихъ отъ понятій. 2. Опредѣленіе и раздѣленіе идейныхъ чувствъ. 3. Интеллектуальныя чувства. Признаки истиннаго знанія 4. Интеллектуальныя чувства: сомнѣнія, вѣроятности, увѣренности, истины. 5. Воспитаніе интеллектуальныхъ чувствъ: а) Вниманіе къ умственнымъ запросамъ дѣтей. б) Приученіе дѣтей къ самостоятельной умственной работѣ 190—197

ГЛАВА ВОСЕМНАДЦАТАЯ. Нравственныя чувства и ихъ воспитаніе. 1. Что такое добро? 2. Моменты идеи добра. 3. Нравственныя чувства: виды ихъ. 4. Выясненіе нравственныхъ правилъ. Уроки нравственности. 5. Внушеніе словомъ и примѣромъ. 6. Упражненіе въ нравственной чувствительности. 7. Опасность сентиментальности и средство противъ нея 198—206

ГЛАВА ДЕВЯТНАДЦАТАЯ. Эстетическія чувства и ихъ воспитаніе. 1. Эстетическія чувства и красота. 2. Нравственное значеніе эстетическихъ чувствъ. 3. Эстетическія чувства и патриотизмъ. 4. Эстетическое чувство и дурныя привычки. 5. Эстетическое чувство и религія. 6. Воспитаніе эстетическаго чувства: упражненіе въ отбѣдываніи. 7. Природа, какъ воспитательница эстетическихъ чувствъ. 8. Какъ дѣтямъ дать замѣтить красоты природы? Первое средство. Одушевленіе природы. Примѣръ. Работа надъ украшеніемъ природы. 9. Изученіе природы. 10. О музыкальномъ развитіи. 207—217

ГЛАВА ДВАДЦАТАЯ. Религіозныя чувства и ихъ воспитаніе. 1. Религіозныя чувства. 2. Всеобщность идеи о Богѣ и ея моральная цѣнность. 3. Возможность религіознаго воспитанія въ дѣтствѣ. 4. Средства къ религіозному воспитанію. Религіозное наставленіе. Примѣръ. Дѣятельная любовь къ ближнимъ. Любовь къ природѣ. Приученіе къ вѣшнему богочченію. 5. Заключение. 218—225

ГЛАВА ДВАДЦАТЬ ПЕРВАЯ. Воля 1. Три рода душевныхъ движеній. 2. Два рода центробѣжныхъ движеній. **Непроизвольныя движенія.** 3. Рефлексы и ихъ дѣленіе. 4. Наша задача по отношенію къ рефлексамъ. 5. Что обезпечиваетъ намъ власть надъ рефлексами. 6. Власть надъ психофизическими рефлексами. Доказательства отъ противнаго. 7. Инстинктивныя движенія. 8. Значеніе инстинктовъ для жизни. Задача воспитанія по отношенію къ нимъ. 9. Привычныя движенія. 10. Какъ получаютъ привычки? Повтореніе дѣйствій. 11. Чѣмъ обусловливается число повтореній при образованіи привычки? 12. Виды привычекъ. 13. Какъ создаются привычки умственныя и нравственныя. 14. Заключение 226—238

ГЛАВА ДВАДЦАТЬ ВТОРАЯ. Произвольныя движенія. 1. Движенія произвольныя: желаніе и хотѣніе. 2. Сложный волевой актъ и проявленіе свободы воли. Примѣръ. 3. Свободная воля и несвободная. 4. Относительность человѣческой свободы воли. 5. Нравственная воля. 6. Средства къ воспитанію нравственной воли: а) Образованіе нравственныхъ убѣжденій. б) Воспитаніе нравственныхъ чувствъ. в) Образованіе нравственныхъ привычекъ. 239—247

ГЛАВА ДВАДЦАТЬ ТРЕТЬЯ. Характеръ. 1. Что такое характеръ? 2. Типы характеровъ: характеръ чувственный, характеръ эгоцентрической, характеръ сверхличной, непостоянный характеръ. 3. Раздѣленіе характеровъ по возрастамъ. 4. Задача воспитанія характера. 5. Условія воспитанія характера: природныя и соціальныя. 6. Природная выраженность стремленій. 7. Наслѣдственность. 8. Темпераментъ. 9. Различіе темпераментовъ. Сильные темпераменты: холерикъ и меланхоликъ. Слабые темпераменты: флегматикъ и сангвиникъ. 10. Особенности возрастовъ. 11. Соціальныя условія воспитанія характера. 12. Заключение 248—263

ОГЛАВЛЕНІЕ

указателя психолого-педагогическихъ сочиненій и журнальныхъ статей.

Стран.

- I. Обще́е очерки по психологіи.** Обще́е курсы психологіи; очерки психическихъ явленій въ связи съ фізіологическими; очерки сравнительной психологіи; очерки по психологіи массъ; о психологіи въ ряду другихъ наукъ; очерки по истории психологіи; о философскихъ предпосылкахъ психологіи; о бессознательной душевной жизни; статьи о преподаваніи психологіи. 265—267
- II. Педагогическая психологія и общая педагогика.** Очерки: по педагогической психологіи; спеціально по экспериментальной психологіи и педагогикѣ; очерки объ основахъ, задачахъ и другихъ общихъ вопросахъ воспитанія и образованія. 267—272
- III. Психологія и педагогія дѣтства.** Обще́е очерки по психологіи и воспитанію дѣтей (съ ранняго возраста); этюды объ изображеніи дѣтства въ художественной литературѣ и др. 272—274
- IV. Психологія и педагогія ненормальныхъ и отсталыхъ дѣтей.** Очерки по психологіи и воспитанію ненормальныхъ дѣтей: истеричныхъ, слабоумныхъ, слабосильныхъ, преступныхъ, эпилептиковъ, слѣпыхъ, глухонѣмыхъ и съ др. недостатками. 274—276
- V. Исторія педагогики и школовѣдѣніе.** Историческія изложенія педагогическихъ теорій и образовательныхъ системъ; очерки по истории воспитанія и образованія въ Россіи: народное образованіе; средняя школа; женское образованіе; духовныя школы и внѣшкольное образованіе; очерки о состояніи образованія: въ Англіи, Германіи, Франціи, Даніи, Японіи, Соединенныхъ Штатахъ и въ славянскихъ земляхъ 276—283
- VI. Обь основахъ и значеніи педагогики.** Очерки о психологическихъ и этическихъ основахъ педагогики; о значеніи педагогики въ подготовкѣ учителей и въ образованіи женщинъ. 283—284
- VII. Источники психологіи; экспериментальныя и фізіологическія изслѣдованія.** Очерки по методологіи психологіи: о самонаблюденіи въ психологіи; педологическія біографіи, автобіографіи и воспоминанія; о наблюденіи надъ другими и, въ частности, надъ дѣтьми; использованіе художественной литературы, какъ источника психологическихъ наблюденій и наблюденій надъ дѣтьми; объ ученическихъ журналахъ, какъ источникѣ дѣтской психологіи. Очерки по экспериментальной и фізіологической психологіи. 284—287
- VIII. Психологія и педагогія внѣшнихъ чувствъ.** Спеціальные очерки по психологіи ощущеній, воспріятій (перцепціи) и апперцепціи; очерки о природѣ нашихъ идей и представленій пространства и времени; о роли внѣшнихъ чувствъ въ духовной жизни, воспитаніи и образованіи дѣтей. 287—288

IX. Вниманіе. Очерки по психологіи и педагогіи вниманія; о вниманіи и интересѣ	289
X. Память. Очерки по психологіи памяти; о развитіи памяти; о памяти въ дѣтскомъ возрастѣ.	289—290
XI. Воображеніе, игры и сказки. Очерки по психологіи и развитію воображенія; о дѣтскихъ играхъ и игрушкахъ; о сказкахъ; объ экскурсіяхъ.	290—291
XII. Ассоціаціи.	291
XIII. Мышленіе и языкъ. Психологія и фізіологія ума; законы и формы мышленія; очерки по развитію психологіи и фізіологіи языка; о языкѣ животныхъ.	291—294
XIV. Чувствованія вообще, въ связи съ вопросомъ о наказан. и наградахъ. Очерки по психологіи и фізіологіи чувствованій; о настроеніяхъ и аффектахъ; о наказаніяхъ въ школахъ.	294—295
XV. Нравственное воспитаніе. Очерки объ основахъ нравственности и нравственнаго воспитанія; о нравственныхъ идеалахъ нашего времени; о нравственныхъ дефектахъ учащихся и борьбѣ съ ними; о вліяніи литературы на нравств. развитіе; о граждански-патріотическомъ воспитаніи.	295—299
XVI. Эстетическое воспитаніе. Очерки по психологіи и фізіологіи эстетическихъ чувствованій; о значеніи, задачахъ и средствахъ эстетическаго развитія; объ искусствѣ въ семьѣ и школахъ.	299—300
XVII. Интеллектуальныя чувства. О дѣтскихъ вопросахъ, любознательности и любопытствѣ.	300—301
XVIII. Религіозное воспитаніе. Очерки по психологіи вѣры; о средствахъ религіознаго воспитанія въ семьѣ и школахъ.	301
XIX. Непроизвольныя движенія и привычки. Очерки по психологіи и фізіологіи инстинктовъ, рефлексовъ и привычекъ. Объ инстинктахъ у животныхъ.	302
XX. Воля и характеръ. Очерки по психологіи воли и характера; о свободѣ воли; о воспитаніи воли и характера; о развитіи инициативы и силы воли; о безволіи и другихъ недостаткахъ воли у дѣтей.	302—303
XXI. Наслѣдственность. О наслѣдственныхъ свойствахъ дѣтей. О вліяніи наслѣдственности на воспитаніе.	304—305
XXII. Темпераментъ. Очерки о темпераментахъ; дѣтскіе типы и ихъ характеристики.	305
XXIII. Семья и школа. Очерки о вліяніи семьи на воспитаніе: о вліяніи родителей, отцовъ, матерей, прислуги. О вліяніи товарищества и среды на воспитаніе.	305—307
XXIV. О переутомленіи учащихся. Исслѣдованія объ усталости и переутомленіи.	307
XXV. О школьной дисциплинѣ. О педагогическомъ авторитетѣ; о дисциплинѣ въ школахъ, ея задачахъ и границахъ.	308
XXVI. Гипнотизмъ и внушеніе. Очерки по психологіи гипнотизма и внушенія вообще; о примѣненіи ихъ въ воспитаніи и исправленіи порочныхъ дѣтей.	308
XXVII. Книги и брошюры по психологич. и педагогическимъ вопросамъ, вышедшія за послѣдніе годы (съ 1906—1910 г.).	309—313
Примѣчанія къ указателю.	313—314

ГЛАВА ПЕРВАЯ.

Введение въ общую педагогику.

Историческій и
дальнѣйшій
смысль слова
„педагогъ“.

§ 1. Если бы мы перенеслись, на примѣръ, въ древніе Аѳины и вышли рано утромъ на улицу, то по дорогѣ встрѣтили-бы дѣтей, начиная съ семилѣтняго возраста, отправляющихся въ школу. Нѣкоторые изъ нихъ идутъ не одни, а въ сопровожденіи взрослыхъ (рабовъ). Послѣдніе несутъ учебныя принадлежности: писчія таблички, книги и лиру, и, кромѣ того, оберегаютъ маленькихъ людей отъ неприличныхъ знакомствъ: они такъ легко заводятся у дѣтей на дорогѣ. Эти *взрослые проводники* (у грековъ и римлянъ), которые вообще были обязаны слѣдить за поведеніемъ дѣтей и, по свидѣтельству Квинтиллиана ¹⁾, должны были отличаться основательнымъ образованіемъ, и назывались педагогами — дѣтководителями (païs—дѣтя, и ago—веду).

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

Педагогика и ея
задача.

§ 2. Наука, которая беретъ на себя задачу начертать хотя общій путь этого дѣтководительства, называется педагогикой, или, по русски, *наукой о воспитаніи дѣтей*. Послѣднее названіе говоритъ, что эта наука имѣетъ въ виду указать благопріятныя условія и

¹⁾ Римскій ораторъ 35—118 гг. по Р. Хр.

средства питанія, при которыхъ дѣтскій духовный организмъ вырастаетъ въ мѣру полнаго возраста (воз — вверхъ, и питаніе).

Основа педагогики— психологія. § 3. Изъ опредѣленія науки можно заключить и о тѣхъ данныхъ, на основѣ которыхъ она выполняетъ свою задачу.

Чтобы указать благоприятныя условія и средства духовнаго питанія, надо знать природу душевной жизни, ея законы. Только то питаніе полезно, которое сообразуется съ законами организма: чтобы довести до возможной степени развитія разсудокъ, память, воображеніе и т. д., вообще все, что мы называемъ обычно „способностями“ человѣка, надо знать законы ихъ дѣятельности. Мы не должны забывать стариннаго латинскаго правила: *natura parendo vincitur*, т. е. природу побѣждаетъ тотъ, кто ей повинуется, кто знаетъ ея законы и дѣйствуетъ на нее сообразно съ ними.

Наука, которая изучаетъ природу душевныхъ явленій и выясняетъ законы душевной дѣятельности, называется психологіей.

Итакъ, указанія педагогики должны основываться на психологіи.

Педагогическая психологія. § 4. Наука, раскрывающая психологическія основанія педагогики, вмѣстѣ съ общими педагогическими выводами изъ этихъ основаній, называется не просто психологіей, а *педагогической психологіей*, или, какъ иногда у нѣмцевъ, психологической педагогикой (*Psychologische Pädagogik*).

Значеніе изученія педагогики.

Общность педагогическихъ выводовъ. § 5. Педагогическіе выводы, на основаніи изученія душевной жизни, отличаются значительной общностью. Педагогика говоритъ намъ объ общихъ принципахъ воспитанія и образованія: какъ развить силу вниманія (активное вниманіе); какими средствами достигать прочнаго усвоенія при запоминаніи, и т. д. Сло-

вомъ, педагогика говоритъ о томъ, что нужно *вообще* для возбужденія и развитія той или другой способности, того или другого чувства, для выработки того или другого характера. Но она не можетъ установить всѣхъ частныхъ видоизмѣненій въ примѣненіи воспитательныхъ и образовательныхъ средствъ, какія (видоизмѣненія) вызываются личными особенностями воспитанниковъ и особенностями разныхъ случаевъ примѣненія. Педагогика не указываетъ правилъ *индивидуальнаго воспитанія и образованія*, т. е. воспитанія и образованія, примѣняемыхъ въ опредѣленныхъ случаяхъ къ опредѣленной дѣтской личности.

Чѣмъ она обусловливается. Эта общность педагогическихъ выводовъ обусловливается самымъ характеромъ ихъ психологическихъ основаній. Психологія изучаетъ общіе законы и черты душевной жизни, по которымъ она происходитъ и какими характеризуется у всѣхъ. Эта наука, до нѣкоторой степени, отвлеченная, потому что беретъ главные душевные процессы, напр., памяти, воображенія, въ отвлеченіи, безъ вниманія къ видоизмѣненію особливими черточками, присущими *каждому* индивидууму, въ отличіе отъ всѣхъ другихъ, даже и близкихъ по строю душевной жизни, типовъ.

Ясно, что изъ такого изученія душевной жизни и выводы могутъ получиться только общаго, болѣе или менѣе отвлеченнаго, характера.

Наука и искусство воспитанія. § 6. Конечно, это ограничиваетъ значеніе изученія педагогики. Кромѣ *науки о воспитаніи*, надо усвоить еще *искусство воспитанія*. Наука имѣетъ дѣло съ общими правилами и принципами воспитанія. Искусство состоитъ въ умѣнїи примѣнять данныя правила и принципы въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ, по отношенію къ тому или другому отдѣльному ученику.

Психологическое чутье и педагогическій тактъ. Это умѣнье зависитъ отъ способности подмѣчать личныя особенности ученика, т. е. отъ *психологическаго чутья*, и отъ способности подмѣчать особенности каждаго отдѣльнаго случая, когда приходится примѣнить къ дѣлу то или другое правило, т. е. отъ *педагогическаго такта*. Чутье и тактъ — способности

столько же врожденныя, сколько и приобретаемыя, или, вѣрнѣе, *развиваемыя* опытомъ, практикой.

Примѣненіе въ опредѣленномъ случаѣ той или другой педагогической мѣры зависитъ отъ чутья и такта. Надо ли на шалость ученика обратить вниманіе, или лучше сдѣлать видъ, что не замѣтилъ ея (особенно когда шалость касается васъ лично, напр.?), *этого* не скажетъ вамъ никакая педагогика, а только ваше собственное чутье и вашъ собственный тактъ. Значитъ, рѣшающій голосъ въ воспитаніи, какое, когда и какъ примѣнить правило, т. е. въ какомъ видоизмѣненіи по отношенію къ данному ученику, — принадлежитъ искусству воспитанія, а не наукѣ. Но было-бы большой ошибкой изъ-за этого отрицать значеніе педагогики, какъ науки.

Значеніе педагогики, какъ науки: значеніе общихъ правилъ. § 7. Пусть педагогика можетъ сообщить только общія руководящія указанія, общія правила воспитанія и образованія. И это значитъ не мало. Общія правила — это границы, переступать которыя мы не смѣемъ, иначе мы переступили-бы законы природы, законы душевной жизни. Въ этихъ границахъ мы можемъ дѣлать различныя видоизмѣненія, какія подскажетъ намъ наше чутье и нашъ педагогическій тактъ. Мы можемъ привлечь вниманіе ученика, заинтересовать его въ ученіи: или указаніемъ на будущія выгоды отъ грамотности, или указаніемъ на болѣе успѣшныхъ товарищей, отставать отъ которыхъ ему стыдно, или указаніемъ на радость родителей, если онъ будетъ хорошо учиться... Мы можемъ видоизмѣнить интересъ (средство привлеченія вниманія), чтобы онъ достигалъ цѣли, но мы не должны совсѣмъ пренебрегать интересомъ. Это — общее педагогическое правило, нарушать которое, безъ вреда для дѣла, положительно невозможно.

Практическое приобрѣтеніе правилъ и научное. § 8. Конечно, большинство педагогическихъ правилъ можетъ быть приобрѣтено практикой, безъ изученія педагогики.

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

знаніе говорить только о томъ, что надо. Но *почему* это надо, практика не скажетъ. Между тѣмъ, для нашей увѣренности въ истинѣ правилъ, именно важно знать, *почему* они истинны. Всякій знаетъ, что, для успѣшности обученія, нужно новое связывать со старымъ, знакомымъ. Но *почему* такъ нужно, какимъ закономъ душевной жизни обуславливается это требованіе, это едва-ли можетъ быть извѣстно хотя безъ маленькаго знакомства съ психологіей.

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

Теперь для насъ должна быть ясна необходимость изученія психологической педагогики даже тѣми, кто имѣетъ за собой большой педагогическій опытъ и практику. „Психологія“, говоритъ англійскій психологъ Джемсъ учителямъ ²⁾), „помогаетъ намъ лучше понять то, что мы намѣрены выполнить. Наше довѣріе къ опредѣленному методу возрастаетъ, если мы знаемъ, что этотъ методъ не только приложимъ на практикѣ, но и теоретически правиленъ“.

1) Мнѣ припоминаются по этому поводу справедливыя разсужденія врача въ „Запискахъ“ *Вересаева*, разсужденія, столько-же примѣнимыя къ медицинѣ, сколько и къ воспитанію. Врача смущаетъ то обстоятельство, что часто патентованныя средства, испытанныя врачами, оказываются послѣ нѣкотораго времени никуда негодными, какъ-бы теряютъ свое цѣлебное дѣйствіе. Вся сила ихъ заключалась въ силѣ вѣры въ нихъ со сторонѣ пациентовъ. Такимъ образомъ, опыты врачей никакъ не могли служить гарантіей цѣлебности лекарствъ *самихъ по себѣ*. Ослабѣвала вѣра въ нихъ, исчезала и сила ихъ дѣйствія. Врачъ и спрашиваетъ у *Вересаева*: „Разъ я поставленъ въ необходимость не вѣрить чужому опыту, то какъ могу я вѣрить и своему собственному? Скажемъ, я личнымъ опытомъ убѣдился въ цѣлебности известнаго средства; но *какъ-же, какъ* оно дѣйствуетъ, *почему*? Пока мнѣ не ясенъ способъ его дѣйствія, я ничѣмъ не гарантированъ отъ того, что и мое личное впечатлѣніе лишь обманъ“. — „Записки врача“ *Вересаева*. С.-Пет. изд. 4-е, стр. 160.

2) *Джемсъ* „Бесѣды съ учителями по психологія“ — перев. Громбаха—М. 1902 г., стр. 9.

Необходимость теории для плодотворности опыта. § 9. Далѣе, самъ личный опытъ, чтобы быть плодотворнымъ, долженъ управляться какими-либо теоретическими данными, напередъ сообщенными изслѣдующему лицу. Вы пріѣхали въ Москву. Вы можете цѣлые дни лично ознакомляться съ ней, и однако вынести слабое представленіе о ея достопримѣчательностяхъ, если кто-нибудь, знающій исторію города, напередъ не ознакомитъ васъ съ нимъ, хотя въ общихъ чертахъ. Безъ путеводаителя даже внимательный наблюдатель что-нибудь да пропуститъ, и иногда очень существенное. Наука, или теорія педагогики, и имѣетъ значеніе именно *руководителя при искусствѣ воспитанія, при искусствѣ наблюдать, подмѣчать, примѣнять*. Съ этой стороны, справляться съ теоріей воспитанія полезно и для учителей самыхъ внимательныхъ къ педагогическому дѣлу.

Возьмемъ примѣръ. Городской школьникъ-первогодникъ довольно бѣгло читаетъ слова. Даже такія трудныя по составу слова, какъ: магазинъ, полицейскій, управленіе—разбираются имъ безъ затрудненія. Но удивительное дѣло: нѣкоторыя слова, по составу болѣе легкія, читаются имъ съ запинкой; таковы, напр.: соха, пашня, оврагъ и т. д. Даже внимательный наблюдатель не скоро подмѣтитъ, что городскимъ школьникомъ съ трудомъ разбираются слова, взятая изъ незнакомой ему обстановки, напр., изъ сельскаго быта. Тогда какъ знакомый съ психологическими основами чтенія заранѣе знаетъ, что именно въ этихъ словахъ произойдетъ у городского школьника затрудненіе. При бѣгломъ чтеніи мы дополняемъ зрительныя воспріятія слуховыми, и понятно, чѣмъ чаще мы слышали и сами произносили извѣстное слово, тѣмъ легче дополнить зрительное воспріятіе его буквъ воспріятіями слуховыми и моторными. Напр., школьнику попадается слово „городъ“. Ему достаточно уловить зрѣніемъ часть слова: *грд*, чтобы остальные звуки добавились изъ слуховыхъ и моторныхъ воспоминаній этого слова, воспоминаній произношенія, въ которомъ (произношеніи) участвуетъ и слухъ, и движущіяся (моторныя, — *moveo*—двигаю) части голосового аппарата. При содѣйствіи такихъ воспо-

минаній, читая слово, мы и прочитываемъ его скорѣе, чѣмъ если-бы пришлось разбирать каждую букву въ отдѣльности. Но въ незнакомомъ словѣ приходится дѣлать послѣднее: для незнакомаго слова нѣтъ пособляющихъ воспоминаній. Почему и читается оно съ значительнымъ замедленіемъ ¹⁾).

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

**Значеніе изуче-
нія педагогики
для новичковъ.**

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

Для нихъ педагогика значительно сократитъ область опытовъ. Справка съ педагогикой напередъ имъ скажетъ, какіе приемы правильны, а какіе—нѣтъ, и такимъ образомъ избавитъ отъ лишнихъ ошибокъ. Вообще, „наука сокращаетъ намъ опыты быстротекущей жизни“, и это сокращеніе особенно цѣнно въ воспитаніи. Художникъ, музыкантъ, граверъ и другіе искусники могутъ достигать совершенства въ своемъ дѣлѣ практикой. Пусть они портятъ, учась, матеріаль, съ которымъ имѣютъ дѣло. Здѣсь матеріаль мертвый, и убытокъ только денежный, который послѣ можно вернуть. Въ воспитаніи-же мы имѣемъ дѣло съ живыми маленькими людьми, въ которыхъ прочно осѣдаютъ самыя ничтожныя впечатлѣнія. Поэтому плата за педагогическій опытъ бываетъ слишкомъ велика, если она равняется нѣсколькимъ выпускамъ искалѣченныхъ дѣтей, составляющихъ цѣлыя поколѣнія искалѣченныхъ взрослыхъ. Тутъ убытокъ не денежный, а нравственно-общественный, социальный, не возвратимый. Справка съ педагогикой, несомнѣнно, должна убавить эту дорогую плату.

**Психологическая
часть педагогики**

§ 11. Психологическая педагогика, какъ мы знаемъ, сообщаетъ намъ только общіе принципы

¹⁾ См. *Джемсъ*—„Психологія“. С.-Петербург. 1898 г. стр. 91. Замѣчаніе проф. *Каттеля*. Потому-же, кстати замѣтимъ, сравнительно поздное пріобрѣтаетъ бѣглость въ русскомъ чтеніи и малорусскій школьникъ.

и психологическое чутье. и правила воспитанія и образованія. Умѣннее же примѣнить ихъ къ тому или другому воспитаннику зависитъ отъ психологическаго чутья. Но изученіе педагогики, собственно ея психологической, основной части, не можетъ остаться безъ вліянія и на развитіе этого чутья. Психологическія знанія, съ необходимостью для усвоенія ихъ обращаться къ психологическимъ наблюденіямъ, несомнѣнно, обостряютъ нашу психологическую наблюдательность. Подъ вліяніемъ психологическихъ занятій и вниканій нашъ психологическій взглядъ становится зорче и глубже.

Заключеніе. § 12. *Итакъ*, педагогика, не смотря на общность ея выводовъ, имѣетъ значеніе и для опытныхъ практиковъ, и для новичковъ:

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

2. *Какъ своего рода путеvodитель, она руководитъ личнымъ опытомъ, помогая ему разбираться въ явленіяхъ воспитанія и образованія.*

3. *Какъ всякая наука, она сокращаетъ, въ известной мѣрѣ, нашъ личный опытъ, что особенно цѣнно въ дѣль воспитанія.*

4. *Наконецъ, своей психологической частью, педагогика обостряетъ наше психологическое чутье,—это неперемѣнное условіе искусства воспитанія.*

Основа сомнѣній въ пользѣ педагогики. § 13. Мы говорили о значеніи педагогики, въ виду сомнѣній насчетъ ея пользы, сомнѣній, которыя высказываются зачастую, особенно со стороны практиковъ.

Эти сомнѣнія возникаютъ на почвѣ излишнихъ требованій, какія предъявляютъ къ педагогикѣ. Думаютъ, что педагогика берется научить искусству воспитанія. Никакая теорія, никакая наука не берется научить искусству, практикѣ. И теорія, и практика стоятъ рядомъ, и должны идти вмѣстѣ у того, кто хочетъ быть дѣйствительно *искусникомъ*, творцомъ въ известной области, а не шаблоннымъ ремесленникомъ. Учительское дѣло сравниваютъ съ врачебнымъ; учи-

тель—врачъ-гигиенистъ, только не тѣла, а души. Но хоро- шій врачъ не создается ни однимъ изученіемъ теоріи меди- цины, ни одной практикой. Одной практикой, безъ изученія теоріи, создается только знахаръ, искусникъ сомнительный и часто вредный.

Трудность изуче- нія психологиче- ской педагогикѣ: § 14. Педагогика, въ ея психологической ча- сти, наука довольно трудная. Предметъ ея,— состоянія челоѳческой души,—съ трудомъ поддаются ясному представленію, потому что съ трудомъ наблюдаются даже въ самихъ себѣ. Психическія состоянія отличаются необычайной подвижностью: они не только быстро, одно другимъ, смѣняются въ потокѣ душев- ной жизни, но и оставшіяся въ немъ на болѣе или менѣе продолжительное время мѣняются въ своей природѣ отъ смѣны побочныхъ состояній, можетъ быть, едва сознавае- мыхъ субъектомъ, но такъ или иначе вліяющихъ на состоя- ніе основное. Такъ, чувство удовольствія отъ посѣщенія друга, подъ вліяніемъ побочныхъ состояній (напр., бросив- шись навстрѣчу, вы зацѣпили стулъ и ушибли ногу, вашъ другъ обрадовалъ васъ пріятной новостью, помѣшалъ важ- ному для васъ дѣловому визиту и т. п.), мѣняется въ своей силѣ и качествѣ, переходя даже въ свою противоположность.

Если быстрота смѣны душевныхъ состояній (наприм., внутреннихъ образовъ, или идей) измѣряется долями се- кунды, а при нѣкоторыхъ условіяхъ (напр., въ страхѣ) ¹⁾ въ секунду, даже въ четверть секунды, могутъ смѣниться въ сознаніи сотни идей (Снегиревъ В.), то понятно, что наблю- дать собственныя состоянія, при такомъ темпѣ, довольно трудно.

Трудность наблю- денія. § 15. Трудно вглядываться въ собственную душевную жизнь. Но не менѣе трудно вглядываться и въ чужую. И не только по тому, что „чужая душа—потемки“. Нѣтъ, даже при яркомъ изображеніи какого-либо душевнаго состоянія гениальнымъ писателемъ, требуется не

¹⁾ Въ моментъ смертельной опасности, говорятъ, предъ сознаніемъ проносится вся жизнь.

малая доля усилія—создать въ себѣ всѣ условія, которыя вызвали это состояніе у извѣстнаго лица, творчески воссоздать то, чего нѣтъ, комбинируя (соединяя) въ своемъ воображеніи элементы собственнаго опыта.

Чтобы *понять* состояніе какого-нибудь лица, надо поставить себя не только во внѣшнія условія этого состоянія, но и въ условія общей психики этого лица, надо, такъ сказать, перевоплотиться въ это лицо. А это послѣднее возможно не иначе, какъ если воспроизвести (по памяти) и сочетать (воображеніемъ и мыслью) тѣ психическіе элементы въ себѣ, которые сближаютъ насъ съ душевнымъ міромъ того лица. Попробуйте, напр., ясно представить себѣ, понять состояніе Нечки Незвановой въ моментъ случайнаго открытія тайны ея благодѣтельница, когда она находитъ въ книгѣ старое, слежавшееся письмо, и вы поймете, что ясное представленіе психики другого требуетъ усилій памяти, мысли и воображенія, по воссозданію этой психики изъ своихъ психическихъ элементовъ.

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

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

ГЛАВА ВТОРАЯ.

Источники или методы педагогической психологии.

Первый вопрос при изучении какой-угодно науки—это вопрос объ источникахъ ея свѣдѣній. Изучая педагогическую психологию, мы *должны* знать тѣ средства, какими приобрѣтаются научныя психологическія данныя, чтобы имѣть возможность приобрѣсти ихъ самимъ.

Наблюденіе и экспериментъ. § 1. Какимъ путемъ мы познаемъ какое-угодно явленіе, а слѣдовательно, и явленіе душевное? Конечно: а) или наблюденіемъ, б) или экспериментомъ, опытомъ въ собственномъ смыслѣ этого слова (experiō—изслѣдую, опытываю, опытъ произвожу). Мы или наблюдаемъ явленіе, какъ оно дано, въ сложной обстановкѣ его наличныхъ условій: напр., наблюдаемъ, что въ душевной комнатѣ наша энергія быстро ослабѣваетъ, мы дѣлаемся вялыми. Или наблюдаемъ явленіе, нарочно создавъ для него подходящія условія, съ цѣлю точнаго наблюденія: Напр., наблюдаемъ, что сдѣлается съ живымъ существомъ, если его помѣститъ въ сосудъ съ углекислымъ газомъ (выдѣляемымъ при выдыханіи). Въ одномъ случаѣ условія наблюденія намъ даны; въ другомъ мы ихъ сами даемъ. Этимъ и отличается наблюденіе отъ эксперимента.

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

Если переживающій извѣстное состояніе, напр.: восхищеніе, гнѣвъ, постепенно возрастающее желаніе, самъ наблюдаетъ ихъ *въ себѣ*, наблюденіе носитъ названіе *самонаблюденія*, или *интроспекціи* (intro—внутри, и aspicere—смотрѣть). Если наблюденіе направлено на душевное состояніе другого, то она наз. *внѣшнимъ*, или просто *наблюденіемъ*.

Скажемъ нѣсколько словъ о первомъ, а потомъ о второмъ.

Виды самонаблюденія: самонаблюденіе непосредственное и посредственное.

§ 3. Всякому вѣроятно, случалось, разговаривая съ неприятнымъ собесѣдникомъ, наблюдать въ себѣ, какъ постепенно растетъ недовольство. Въ каждомъ неосторожномъ, безъ злого умысла сказанномъ, словѣ видится обидный намекъ. Недовольство доходитъ до того, что каждая черточка фізіономіи собесѣдника начинаетъ казаться отвратительной, каждая неисправность въ костюмѣ—безобразной. Вы его прямо ненавидите. Испытывая возрастающее недовольство, вы въ то-же время наблюдаете его въ себѣ, оцѣниваете, и, можетъ быть, сердитесь на себя, что безсильны его побѣдить. *Самонаблюденіе при такихъ условіяхъ наз. непосредственнымъ, потому что душевное состояніе наблюдается непосредственно въ тотъ моментъ, какъ оно происходитъ* ¹⁾.

¹⁾ Въ возможности непосредственнаго самонаблюденія издавна позволяли себѣ сомнѣваться. Еще французскій философъ *О. Контъ* (1795—1857 г.) полагалъ, что „наблюдать свои собственные умственные процессы, во время ихъ теченія, очевидно, невозможно“. Потому что „мыслящій индивидуумъ (человѣкъ) не можетъ раздѣлиться на два „я“, изъ которыхъ одно размышляло-бы, а другое въ это-же время наблюдало-бы первое. Органъ наблюдающій (наше „я“) и органъ наблюдаемый (тоже наше „я“, его состоянія) въ этомъ случаѣ тождественны. Какимъ образомъ, слѣдовательно, могло-бы происходить наблюденіе?“ (*Штеррингъ*—„Психопатологія въ примѣненіи къ психологіи“. Спб. 1903 г., стр. 3). Точно также у *Вундта* читаемъ: „Какимъ образомъ наша собственная душевная жизнь можетъ быть подвергаема наблюдению, подобно предметамъ окружающаго насъ міра? Не заключается эта задача въ себѣ неразрѣшимаго противорѣчія? Не то-же ли самое, какъ если-бы звукъ долженъ былъ самъ себя слышать, или свѣтовой лучъ самъ себя ощущать?“ (*Вундтъ*—„Лекціи о душѣ челов. и живот.“. 2-е изд., стр. 12).

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

Важность для
воспитателя
способности
самонаблю-
денія.

§ 4. Развитие способности самонаблюдения очень важно для воспитателя.

Святые подвижники, въ инья эпохи единственные воспитатели нравственнаго самосознанія народа, поразительно дѣйствовали на сердца приходящихъ. Это могущественное дѣйствіе обуславливалось не только ихъ святой жизнью. Средняя публика бывала всегда, въ этомъ отношеніи, склонна къ самоизвиненію: то—святые, а мы—грѣшныя, они—въ пустынѣ, а мы—въ міру. Воздѣйствіе подвижниковъ обуславливалось и ихъ удивительной способностью съ двухъ—трехъ словъ проникать въ душу посѣтителя. Но эта послѣдняя способность, въ свою очередь, зависѣла отъ силы ихъ самоуглубленія въ собственную душу.

Но никакого противорѣчія здѣсь не будетъ, если мы признаемъ, что процессъ самонаблюденія есть только процессъ вниманія, направленного на внутреннія состоянія, и что, хотя въ самонаблюденіи душа дѣйствительно переживаетъ одновременно два процесса: 1) процессъ извѣстнаго состоянія и 2) направленного на него вниманія, но самораздвоенія здѣсь не больше, чѣмъ когда наше „я“ одновременно испытываетъ (ощущаетъ) какой-нибудь цвѣтъ и удовольствіе по поводу его, словомъ, когда въ сознаніи на лицо нѣсколько состояній (см. ниже объ „узости сознанія“).

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

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

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

§ 5. Какъ выработать въ себѣ способность самонаблюденія? Конечно, практикой,—чужой и собственной: читать дневники, переписку, автобіографіи замѣчательныхъ людей: учиться у нихъ, какъ они *проникали* въ свою душу, не упуская въ себѣ безъ вниманія иногда самыхъ ничтожныхъ душевныхъ колебаній; полезно, наконецъ, вести и самимъ запись или дневникъ, по крайней мѣрѣ, важныхъ колебаній душевнаго равновѣсія. *Углубляясь въ себя, человекъ углубляетъ свою душу.* Въ глухой деревнѣ, лишенные образовательныхъ средствъ, какія есть въ городахъ (библіотеки, читальни, музеи, общество, печать), учителя могутъ собственной вдумчивостью пріобрѣсти такую тонкость, деликатность, отзывчивость души, какая только и характеризуетъ истинную „интеллигентность“.

Какъ наблюдать надъ другими? а) На- § 6. Внутренняя жизнь другихъ людей намъ непосредственно недоступна. Непосредственному

блюдайте какъ наблюдению доступны только внѣшняя жизнь, можно больше. внѣшнія измѣненія (въ выраженіи лица, въ состояніи тѣла) и внѣшнія дѣйствія, или поступки. Ихъ мы уже толкуемъ, какъ отраженія внутреннихъ состояній, воображая или припоминая себѣ, какое внутреннее состояніе выражается извѣстнымъ внѣшнимъ измѣненіемъ у насъ. Отсюда вытекаетъ первое общее правило наблюденія надъ другими: *если вы хотите узнать психику другого, наблюдайте его во всевозможныхъ проявленіяхъ внѣшней жизни* (въ его работѣ, развлеченіяхъ, бесѣдахъ, въ его отношеніяхъ къ другимъ, къ тѣмъ или инымъ вещамъ, во всевозможныхъ, даже и самыхъ мелкихъ, повседневныхъ привычкахъ и т. п.). Талантъ наблюдательности вообще—это долгое терпѣніе. „Все дѣло въ томъ, чтобы какъ можно дольше и внимательнѣе изучать то, что хочешь описать“, говоритъ превосходный наблюдатель Мопассанъ въ своемъ прекрасномъ предисловіи къ ром. „Пьеръ и Жанъ“. Въ другомъ мѣстѣ онъ-же рисуетъ тонкаго наблюдателя,—какимъ долженъ быть и писатель,—такими чертами: „Его взглядъ подобенъ всепоглощающему насосу, или вѣчно занятой рукѣ вора. Ничто не уйдетъ отъ него: онъ постоянно срываетъ движенія, жесты, намѣренія, все, что передъ нимъ проходитъ и происходитъ. Онъ подбираетъ самое незначущее слово, малѣйшее дѣйствіе, всякую мелочь. Съ утра до вечера онъ сносить въ складъ всевозможнѣйшія наблюденія“.

б) Наблюдайте какъ можно лучше. Но это только одна сторона дѣла, количественная: *какъ можно больше наблюдайте*. Есть еще качественная сторона: *какъ можно лучше наблюдайте*. Наблюдайте такъ, чтобы схватить не схему, не шаблонъ, общій многимъ лицамъ, а то особенное, что есть во всевозможныхъ проявленіяхъ внѣшней жизни извѣстнаго лица (въ его работѣ, развлеченіяхъ и т. д.), то особенное, что отличаетъ ихъ отъ таковыхъ-же проявленій у другихъ ¹⁾). Конечно, и для этого нужно „какъ можно дольше

¹⁾ „Флоберъ“, вспоминаетъ Мопассанъ о своемъ литературномъ наставникѣ, „сумѣлъ внушить мнѣ, что въ цѣломъ свѣтѣ нѣтъ двухъ совершенно одинаковыхъ рукъ или двухъ одинаковыхъ носовъ, что

и внимательнѣе“ наблюдать, наблюдать до тѣхъ поръ, пока покажется, что наблюдаемое лицо въ тѣхъ-же самыхъ отношеніяхъ не похоже ни на какое другое лицо. „Чтобы описать пылающій огонь или дерево, растущее на равнинѣ“, говоритъ тотъ-же писатель, „необходимо долго смотрѣть на этотъ огонь и на это дерево, пока покажется, что этотъ огонь и дерево нисколько не похожи на другой какой-нибудь огонь и дерево“. При этомъ, наблюдая, надо постоянно задавать себѣ вопросъ: чѣмъ данное лицо въ такомъ-то отношеніи отличается отъ другихъ, извѣстныхъ намъ, лицъ? Тогда только можно рассчитывать, что нашей наблюдательности удастся уловить индивидуальность даннаго, наблюдаемаго, лица.

Но выполнеиѣмъ указанныхъ двухъ правилъ: наблюдать какъ можно больше и какъ можно лучше, ограничиваться нельзя. Эти правила относятся къ собиранію матеріала. Но собранный матеріалъ надо умѣть истолковать, использовать въ опредѣленныхъ цѣляхъ, въ данномъ случаѣ,—въ цѣляхъ опредѣленія по нему психики наблюдаемаго лица. Здѣсь возникаютъ новыя трудности. Прежде всего, внѣшнія измѣненія и дѣйствія не всегда служатъ выраженіями соотвѣтствующихъ внутреннихъ состояній: иногда они служатъ ширмой, а не зеркаломъ дѣйствительныхъ внутреннихъ измѣненій. Иногда улыбкой человѣкъ закрываетъ отъ людского любопытства свое горе, видимой дружбой прикрываетъ настоящую неприязнь, и т. п. Это—съ одной стороны. Съ другой—не только внѣшнія измѣненія скрываютъ иногда дѣйствительныя внутреннія состоянія наблюдаемаго лица. Сами внутреннія со-

буквально всякій предметъ чѣмъ-нибудь да отличается отъ другого такого-же предмета.—Когда вы проходите мимо бакалейнаго торговца, сидящаго у своей лавки,—говорилъ мнѣ Флоберъ,—или мимо швейцара, который куритъ свою трубку, покажите мнѣ *этого* торговца и швейцара, опишите ихъ позы и наружность такъ ярко и искусно, чтобы изъ вашихъ словъ я могъ судить не только о внѣшности, но и о внутреннихъ качествахъ, и ни въ какомъ случаѣ не смѣшалъ-бы ихъ съ другимъ такимъ-же торговцемъ и швейцаромъ“.

8753
стоянія, извѣстнымъ образомъ проявленныя, иногда не служатъ настоящимъ показателемъ или зеркаломъ дѣйствительныхъ думъ, чувствъ и стремленій личности. Такъ-же, какъ дѣйствительную сущность любого предмета составляютъ его постоянные признаки, безъ которыхъ онъ немислимъ, дѣйствительная сущность и человеческой личности открывается только въ *больше или меньше постоянныхъ, устойчивыхъ состояніяхъ*. Мы впали-бы въ ошибку, если-бы случайно брошенную мысль сочли отраженіемъ постоянныхъ и основныхъ убѣжденій, случайно возникшее мимолетное чувство—показателемъ нравственной сущности. Въ виду указанныхъ фактовъ, что не только внѣшнія обнаруженія, но и внутреннія переживанія могутъ не выражать дѣйствительной сущности наблюдаемаго лица, мы, при истолкованіи наблюденій, должны держаться слѣдующаго правила: *изъ замѣченныхъ внѣшнихъ и внутреннихъ фактовъ психической жизни должно считать выраженіемъ внутренней сущности только факты, неоднократно повторяющіеся, факты больше или меньше постоянные.*

г) Превѣряйте
одни выраженія
психики дру-
гими.
Но иногда воспитаніе и жизнь такъ измѣняютъ внѣшнее обличіе психики, что *постоянными дѣйствіями и измѣненіями (внѣшними) являются такія, которыя не соотвѣтствуютъ дѣйствительной психикѣ*. Отсюда является необходимость провѣрки предыдущаго правила новымъ: *если вы замѣчаете постоянные факты, (какъ будто) выражающіе известную психику, то вы не доверяйтесь вашимъ заключеніямъ до тѣхъ поръ, пока не убѣдитесь, что эти факты согласуются съ проявленіями другихъ сторонъ психики (напр., высказываемыя гуманныя убѣжденія съ дѣйствительнымъ отношеніемъ къ другимъ) и, наоборотъ, противоположныя имъ факты остаются разрозненными, не поддержанными со стороны другихъ.*

Пособія къ
умѣнію наблю-
дать: біографіи,
изящная литера-
тура и научно-
§ 7. Развитію способности наблюдать надъ другими, догадываться и понимать душевныя состоянія ихъ, а равно и собственныя переживанія, помогаетъ не мало чтеніе біографій,

психолог. изслѣ- изыщной литературы и научно - психологиче-
дованія. скихъ изслѣдованій.

Біографіи прекрасно выясняютъ вліяніе тѣхъ или другихъ жизненныхъ условій на психику, на складъ души человека. И когда приходится наткнуться, при наблюденіи, на такую черту, для которой мы сами не скоро-бы подыскали соответствующее объясненіе, біографіи часто наводятъ на его открытіе. Онѣ учатъ хорошему наблюденію: наблюдать явленія въ связи съ условіями ихъ образованія ¹⁾.

Вспомогательное значеніе психологической изыщной литературы еще очевиднѣе. Мастерская наблюдательность художника изоощраетъ и нашъ собственный глазъ. Мы начинаемъ подмѣчать такія тонкости въ душевныхъ состояніяхъ окружающихъ лицъ, какія раньше и не предполагались нами. У великихъ художниковъ, прозорливцевъ и знатоковъ души, мы заимствуемъ какъ-бы ихъ зрѣніе и начинаемъ видѣть больше, чѣмъ раньше видѣли. Здѣсь бываетъ то-же, что и при физическомъ зрѣніи: посмотрите на предметъ простымъ глазомъ, потомъ вооружитесь микроскопомъ, посмотрите черезъ него, и послѣ этого, даже опять простымъ глазомъ, вы увидите въ предметѣ много такихъ черточекъ, какихъ раньше простымъ глазомъ не видѣли. Такъ и микроскопнымъ зрѣніемъ художниковъ—знатоковъ души усиливается острота нашего собственнаго психологическаго зрѣнія ²⁾.

Научно - психологическія изслѣдованія заключаютъ въ себѣ массу тонкихъ психологическихъ наблюденій, какъ изъ жизни взрослыхъ, такъ и изъ жизни дѣтей, начиная съ ранняго возраста. При этомъ, вмѣстѣ съ описаніемъ фактовъ наблюденія, они даютъ ихъ анализъ, объясненіе. Та-

1) Біографіи Павленковскаго изданія—лучшія въ этомъ родѣ произведеній, хотя нѣкоторыя и не чужды тенденціозности.

2) Изъ изыщной психологически-дѣнной литературы общеприванной извѣстностью пользуются произведенія *Достоевскаго*, *Толстого*; изъ франц.—*Поля Бурже*, англійск.—*Шекспира*, *Диккенса*, нѣмец.—*Гете* („Ученич. годы Вильгельма Мейстера“ и другія), *Шиллера*, *Ауэрбахъ*; норвежск.—*Ибсенъ*, *Сельмы Лагерлефъ*.

кимъ образомъ, научно-психологическія изслѣдованія не только учатъ наблюденію, какъ и изящная психологическая литература, но учатъ и осмысливать сдѣланныя наблюденія, видя въ нихъ проявленіе того или другого общаго закона душевной жизни (осмысливать явленія значитъ, вообще, возводитъ ихъ къ закону, находить въ нихъ извѣстное постоянное отношеніе).

Психологическій экспериментъ. § 8. Въ настоящее время начинается господствовать въ психологіи вообще, и педагогической въ особенности, *экспериментъ*.

Различаютъ нѣсколько видовъ эксперимента, какіе примѣняются къ изученію душевныхъ явленій ¹⁾). Мы скажемъ только объ экспериментѣ психологическомъ въ собственномъ смыслѣ. Извѣстныя особенности въ душевной жизни можно замѣтить, или нарочито вызывая различныя душевныя явленія въ себѣ, или вызывая ихъ въ другихъ. Перваго рода экспериментъ наз. субъективнымъ (на себѣ, на субъектѣ); второго—объективнымъ (на другихъ, на объектахъ).

а) Субъективный психол. экспериментъ. § 9. Понятно само собой, что субъективный экспериментъ, т. е. опытъ только надъ собой, не можетъ дать такихъ цѣнныхъ результатовъ, какъ опыты надъ многими другими. Субъективный экспериментъ даетъ иногда выводы, далеко не подходящіе ко всѣмъ. Положимъ, я дѣлаю надъ собой опытъ. Беру готовые два ряда словъ (готовые, чтобы размышленіе по придумыванію ихъ не принимало участія въ запоминаніи рядовъ): одинъ рядъ—отвлеченныхъ словъ (напр., сущность, вліяніе, дѣйствительность, и т. д.), а другой—конкретныхъ (напр., столъ, собака, домъ, и др.), и стараюсь запомнить ихъ, прочитывая тотъ и другой по одинаковому числу разъ. Если въ результатѣ опыта, изъ сравнительнаго количества вѣрно

¹⁾ Таковы, напр., экспериментъ *психофизическій*, когда измѣняются физическія условія, чтобы посмотрѣть, какъ это скажется на душевныхъ состояніяхъ; экспериментъ *психофизиологическій*, когда производятъ измѣненія въ нервной системѣ, и по преимуществу въ головномъ мозгу, напр., собакъ, чтобы посмотрѣть, какъ какое измѣненіе мозга отразится на психическомъ состояніи живого существа.

воспроизведенныхъ словъ отвлеченныхъ и конкретныхъ, окажется, что моя память запомнила больше отвлеченныхъ словъ, то этотъ выводъ, конечно, не можетъ быть общеприложимымъ: только преимущественныя занятія философскими предметами обусловили у меня легкое запоминаніе отвлеченныхъ словъ.

б) Экспериментъ объективный. § 10. Субъективность выводовъ субъективнаго эксперимента устраняется экспериментомъ объективнымъ, изслѣдованіемъ душевной жизни, при нарочито данныхъ условіяхъ, на другихъ.

Въ Германіи, по почину В. Вундта (род. 1832 г.), и въ Америкѣ по почину Stanley Hall'я, ученика Вундта, появились спеціальныя психологическія лабораторіи для экспериментальнаго изученія душевныхъ явленій ¹⁾. Тамъ есть особые приборы, съ помощью которыхъ, съ точностью тысячныхъ долей секунды, измѣряется, напр., время между внѣшнимъ впечатлѣніемъ и психическимъ отвѣтомъ на него, такъ называемое время реакціи, или время между извѣстнымъ представленіемъ и возникшимъ въ связи съ нимъ новымъ представленіемъ, такъ называемое время ассоціаціи.

Для насъ, безъ приборовъ, доступно больше экспериментальное изслѣдованіе спеціально для школьныхъ цѣлей, нѣсколько примѣровъ котораго мы и приведемъ.

Примѣры. 1. Положимъ, вы хотѣли-бы узнать силу вниманія учениковъ вашей школы. Какъ это можно сдѣлать? Можно, напр., дать ученикамъ, на протяженіи 10 строкъ какой-нибудь статьи, зачеркивать букву *o* или *a*. Число пропущенныхъ незачеркнутыхъ буквъ и будетъ служить показателемъ степени вниманія.

2. Или, напр., вы хотите узнать, насколько оригинально или шаблонно воображеніе вашихъ учениковъ. Вы называете имъ рядъ словъ, т. е. даете рядъ образовъ, по поводу каждаго изъ которыхъ они должны вообразить другой образъ, написать другое слово, напр., по поводу „окна“—рама, „лас-

¹⁾ Первая лабораторія основана Вундтомъ въ Лейпцигѣ въ 1879 г., а первая въ Америкѣ—въ Clark-University въ 1883 г.—*Афри*—„Современное состояніе эксперимент. педагогики“, стр. 4.

точка“—птица (обыденная смѣна образовъ), или по поводу— „книга“—умъ (т. е. плодъ ума), „дорòга“—жизнь и т. п. Оригинальныя воспроизведенія будутъ выдаваться уже своей рѣдкостью и тѣмъ, что между образомъ—поводомъ и образомъ, возникшимъ по поводу, будутъ скрытые промежуточные образы, такъ что возникшій образъ будетъ довольно далеко отстоять отъ повода.

3. А. П. Нечаевъ произвелъ слѣдующій опытъ съ цѣлью узнать, въ какомъ отношеніи находятся у дѣтей „упражненіе“ и „усталость“, т. е. у сколькихъ дѣтей способность къ работѣ подъ вліяніемъ предыдущихъ занятій повышается, „разгоняется“, и у сколькихъ, наоборотъ, понижается, т. е. надъ „упражненіемъ“ беретъ верхъ „усталость“.

Для опыта взято 382 ученика въ возрастѣ отъ 10 до 18 лѣтъ. Опытъ состоялъ въ томъ, что „учащимся предлагалось, предъ началомъ занятій и послѣ cadaго изъ уроковъ, выслушать рядъ изъ 12-ти двузначныхъ чиселъ, произнесенныхъ черезъ 5 секундъ одно послѣ другого“, и затѣмъ учащіеся должны были написать ихъ по памяти. Оказалось, что у 45⁰/₀ учениковъ умственная усталость „брала очевидный перевѣсъ надъ вліяніемъ упражненія“, т. е. количество чиселъ, которыя они могли вѣрно записать по памяти, послѣ cadaго урока все падало и падало. И разница въ количествѣ чиселъ, воспроизведенныхъ до перваго урока, и воспроизведенныхъ послѣ пятаго, доходила до 40⁰/₀, т. е. если предъ первымъ урокомъ могли воспроизвести всѣ 12 чиселъ, то послѣ пятаго изъ 12 только 4 или 5.

„Напротивъ, у небольшого количества учащихся (15⁰/₀) было обнаружено замѣтное вліяніе предшествующаго упражненія. Они, такъ сказать, *втягивались* въ свою умственную работу. Она возбуждала ихъ, и при послѣдующихъ испытаніяхъ силы ихъ памяти они давали лучшіе результаты, чѣмъ при предшествующихъ“.

Этотъ объективный экспериментъ даетъ указаніе, что такъ какъ „большинство учащихся, подъ вліяніемъ школьной работы, обнаруживаетъ постепенно возрастающее преобладаніе усталости надъ упражненіемъ, то общимъ прави-

гомъ, при распредѣленіи школьныхъ занятій, должно быть помѣщеніе болѣе трудныхъ уроковъ на первые часы, и постепенное увеличеніе перерывовъ между уроками, по мѣрѣ того, какъ идетъ учебная работа“¹⁾).

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

Но слѣдуетъ предостеречь отъ иллюзіи насчетъ *преувеличеннаго* значенія эксперимента въ области педагогики.

Дѣло въ томъ, что экспериментъ основанъ на выдѣленіи извѣстнаго явленія, какое хотятъ изучить, изъ лабиринта окружающихъ его условій. Явленіе ставится въ нарочито данныя условія, которыя позволяли-бы лучше изучить извѣстную его сторону. Отсюда очевидно, что результаты эксперимента по отношенію къ такому неразрывному цѣлому, какъ душа, отличаются значительной отвлеченностью. Душа, какъ совокупность душевныхъ явленій, есть *неразрывное цѣлое*, гдѣ одинъ элементъ находится въ тѣсной, и не механической, а живой, органической связи со всѣми другими. Такъ что, напр., колебаніе способности запоминанія, въ дѣйствительности, зависитъ: и отъ интереса самаго запоминаемаго предмета, и отъ типа памяти (какія слова легче запоминаются,—закрывающія въ себѣ зрительныя представленія, или слуховыя и т. д.²⁾), и отъ общаго настроенія ученика, возбуждающаго умственные силы, или подавляющаго, и отъ многихъ другихъ душевныхъ состояній. Этой „органичностью“ души практическое значеніе экспериментальныхъ выводовъ *нѣсколько* ослабляется, что и отмѣчаетъ, между прочимъ, Джемсъ³⁾ и не менѣе извѣстный датскій психо-

¹⁾ А. П. Нечаевъ—„Очеркъ психологіи для воспит.“ стр. 75—79.

²⁾ О различныхъ видахъ памяти см. ниже главу о памяти.

³⁾ Джемсъ—„Бесѣды съ учителями о психологіи“.

логъ Геффдингъ. „Психологія экспериментальная“, говоритъ послѣдній, „вслѣдствіе особенности своего метода, склонна *слишкомъ изолировать* отдѣльные элементы души“ ¹⁾.

Въ самомъ дѣлѣ, на первомъ-же приведенномъ примѣрѣ ясно, насколько неудобна для душевной жизни та искусственная изолированность, какую приносить съ собою экспериментъ. Въ указанномъ примѣрѣ изслѣдуется сила вниманія, внѣ какихъ-либо интересовъ, которыми она обыкновенно возбуждается: ученикъ принужденъ выполнять довольно скучную работу, зачеркивая О или А. Но въ дѣйствительности психологической вниманіе обыкновенно связано съ какими-нибудь интересами. Есть интересъ и въ данномъ случаѣ: выполнить задачу, данную преподавателемъ. Тогда весь опытъ здѣсь сводится къ опредѣленію, насколько тѣ или другіе ученики могутъ заинтересоваться данной задачей, т. е. опытъ покажетъ не силу пониманія вообще, а силу данной задачи для возбужденія вниманія. Почему здѣсь и можетъ оказаться, что ученикъ слабого, но не связаннаго ничѣмъ, вниманія, одинаково принимающійся за любую работу, превзойдетъ товарища съ сильнымъ вниманіемъ, но захватываемымъ болѣе или менѣе важными интересами. Опытъ А. Нечаева также не говоритъ о вліяніи школьной работы вообще на умственную работоспособность, а отмѣчаетъ только вліяніе ея на механическую память (заучиваніе несвязнаго ряда словъ).

Очевидно, изоляція экспериментомъ душевнаго явленія и служитъ причиной, что иногда выводы его касаются не сложныхъ душевныхъ процессовъ,—какими, въ дѣйствительности, бываютъ дѣятельности нашихъ такъ называемыхъ способностей,—а только искусственно отграниченной особенностью послѣднихъ.

Физиологическія § 12. Кромѣ наблюденія и эксперимента, есть **изслѣдованія.** третій источникъ психологическихъ свѣдѣній, для насъ мало доступный, но по характеру своему такъ-же

¹⁾ *Геффдингъ*— „Философскія проблемы“. М. 1904 г., стр. 13 и „Очерки психологіи“ 1, 8d. Въ „Философ. пробл.“ *Геффдингъ* отмѣчаетъ и другіе недостатки экспериментальнаго метода.

объективно-научный, какъ и экспериментъ. Этотъ источникъ — физиологическія изслѣдованія, и преимущественно въ области мозга. Связь душевныхъ явленій съ мозгомъ, съ различными его состояніями, даетъ намъ право для поясненія душевныхъ явленій иногда обращаться къ физиології мозга. Но „особенной помощи психології отъ физиології нельзя ждать, даже при идеальномъ совершенствѣ ея данныхъ. Все, что она можетъ сдѣлать, это дать формулу физиологическаго движенія, съ которымъ *связано* душевное состояніе“¹⁾. Ея роль не столько объяснительная,—такъ какъ отъ физиологическаго движенія нельзя перейти къ состоянію душевному²⁾,—сколько пояснительная: взаимодействіе представленій, напр., поясняется, взаимодействіемъ нервныхъ путей въ нашемъ мозгѣ, и т. п.

Итакъ, источниками психологическихъ свѣдѣній служатъ:

1. *Наблюденіе въ его двухъ видахъ;*
2. *Экспериментъ въ его двухъ видахъ, и*
3. *Физиологическія данныя для поясненія душевнаго механизма.*

¹⁾ *Снегиревъ*—„Психологія“. Харьковъ. 1891 г., стр. 78. Также *Лопатинъ*—„Курсъ психології“. М. 1904 г., стр. 55—56 и 166: „Дѣло въ этой области (говорится о физиології) обыкновенно ограничивается созданіемъ условныхъ и произвольныхъ схемъ, цѣль которыхъ дать внѣшнее наглядное изображеніе основнымъ свойствамъ душевной жизни“. О томъ, что нельзя свести душевныя явленія на физиологическія, см. также у *Гейфдинга* въ „Философскихъ проблемахъ“. М. 1904 г., стр. 22.

²⁾ См. Рѣчь *Дюбуа-Реймонъ*—„О границахъ естествознанія“.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ.

Ощущенія и значеніе ихъ въ духовной жизни.

§ 1. Мы начинаемъ описаніе душевной жизни съ ощущеній не потому, что съ нихъ она начинается. Нѣтъ основаній не только рѣшать, но и поднимать вопросъ о томъ, съ чего начинается душевная жизнь: съ элементарныхъ-ли явленій познания (ощущеній), съ явленій-ли самочувствія (чувствованій), или съ явленій такъ наз. волевыхъ (позывовъ къ движенію, стремленій, желаній)? Какъ въ душѣ взрослою, въ каждый моментъ ея жизни, имѣются въ *психически нераздѣльной совокупности* явленія познанія, чувства и воли, такъ эти явленія *нераздѣльно совокупны* и въ начальные моменты младенческой жизни. Самое первое измѣненіе души (подъ влияніемъ того или другого впечатлѣнія внѣшняго міра), какое только мы можемъ представить, сказывается не только въ направленіи познавательной дѣятельности души, въ видѣ ощущенія, но и въ направленіи чувствительной и волевой. Съ сознаніемъ измѣненія своего внѣшняго бытія (ощущеніемъ) связано и измѣненіе самочувствія (ребенокъ плачетъ, или доволенъ), и извѣстный внутренній позывъ къ движенію: напр., когда ребенокъ слышитъ звукъ, то, хотя-бы еще не умѣлъ повернуть головкой въ сторону звука, позывъ къ этому сказывается въ общемъ его безпокойствѣ.

И однако, хотя душевная жизнь не начинается отдѣльно съ ощущеній, мы начинаемъ анализъ душевной жизни именно съ ощущеній. Потому что развитіе души, во всемъ ея

богатствѣ и разнообразіи, начинается съ соприкосновеній ребенка съ внѣшнимъ міромъ. Психологическимъ-же выраженіемъ этихъ соприкосновеній являются, *полнѣе и прежде всего, ощущенія.*

**Ощущенія
внѣшнихъ
чувствъ.**

§ 2. Внѣшній міръ открывается намъ въ массѣ воздѣйствій на такъ назыв. внѣшнія чувства: зрѣніе, слухъ, осязаніе, мускульное чувство, обоняніе и вкусъ. Эти воздѣйствія сказываются для насъ разнообразнѣйшими измѣненіями нашего сознанія: мы „видимъ“ различные цвѣта, „слышимъ“ различные звуки и шумы, „осязаемъ“ твердость, шероховатость, гладкость предметовъ и т. д. „Видимъ“, „слышимъ“, „осязаемъ“, и т. д.— все это измѣненія, или *состоянія, нашего сознанія*: мы не иначе „видимъ“, „слышимъ“.., какъ *сознавая* эти явленія, замѣчая, что „видимъ“, „слышимъ“.

**Какія еще есть
состоянія сознанія?**

Но состояніями сознанія являются и всѣ другія внутреннія состоянія, какія мы непосредственно переживаемъ въ себѣ: и разнообразнѣйшія мысли, и волненія (надежды, обиды, страха, разочарованія и проч.), и внутреннія стремленія, и желанія. Сознаніе—такая-же общая форма существованія (для насъ) внутреннихъ явленій, какъ пространство и время—общая форма существованія (для насъ) явленій внѣшнихъ. Мы не знаемъ ни одного матеріальнаго явленія, которое-бы не происходило гдѣ-нибудь и когда-нибудь. Точно также мы не знаемъ ни одного внутренняго состоянія внѣ нашего сознанія. Но, въ отличіе отъ другихъ состояній сознанія, *состоянія сознанія, вызванныя дѣйствіемъ внѣшнихъ впечатлѣній на наши внѣшнія чувства, называются ощущеніями внѣшнихъ чувствъ.*

Ощущенія органическія.

§ 3. Кромѣ состояній сознанія, вызванныхъ дѣйствіемъ предметовъ на внѣшнія чувства, *ощущеніями* называются и состоянія сознанія, вызванныя измѣненіями въ системахъ и внутреннихъ органахъ нашего тѣла, въ системахъ: нервной, мускульной, кровообращенія, въ органахъ: дыханія и пищеваренія. Въ отличіе отъ ощу-

щеній внѣшнихъ чувствъ, эти ощущенія называются „*органическими ощущеніями*“, или „*системными*“.

Сходство и различіе ощущеній внѣшнихъ чувствъ и органическими. § 4. Общее между ощущеніями внѣшнихъ чувствъ и органическими,—почему они и называются *вмѣстѣ ощущеніями*,—то, что и тѣ, и другія *непосредственно* вызываются *дѣйствіемъ физическихъ измѣненій на нервную систему*, т. е. общее то, чѣмъ они отличаются отъ всѣхъ другихъ состояній сознанія. Различаются-же они между собою тѣмъ, что одни вызываются *физическими измѣненіями во внѣшнемъ мірѣ*, такъ что по нимъ мы судимъ о свойствахъ предметовъ внѣшняго міра, а другія называются *физическими измѣненіями въ нашемъ собственномъ тѣлѣ*, такъ что по нимъ мы судимъ о состояніи послѣдняго.

Опредѣленіе ощущеній вообще. Такимъ образомъ, *ощущеніями вообще называются состоянія сознанія, возникающія при вліяніи на нашу нервную систему физическихъ впечатлѣній, идущихъ или со стороны внѣшняго міра, или со стороны нашего организма.*

Воспріятіе или перцепція. § 5. Ощущеній чистыхъ, какъ только состояній нашего сознанія, мы, взрослые, уже не переживаемъ. Мы не ощущаемъ только цвѣтъ или только звукъ, а непременно ощущаемъ цвѣтъ, или звукъ *какого-нибудь предмета*. Это ощущеніе, *съ отнесеніемъ его къ внѣшнему предмету*, кажется намъ непосредственно даннымъ, или первоначальнымъ. Но, несомнѣнно, въ самое первое время своей жизни ребенокъ не могъ знать и не зналъ, что, напр., звукъ есть звукъ чего-нибудь, или запахъ есть запахъ чего-нибудь: онъ испытывалъ только тѣ или другія измѣненія сознанія, подъ вліяніемъ звука, запаха и т. д. Только постепенно, путемъ многократныхъ опытовъ и наблюденій, ребенокъ научился представлять, *вмѣстѣ съ извѣстнымъ ощущеніемъ, и существованіе вообще какого-либо предмета*. Представьте, что ребенокъ имѣлъ уже нѣсколько опытовъ и наблюденій, что съ ощущеніемъ цвѣта (какого-нибудь) неизмѣнно связано появленіе передъ глазами предмета, который онъ можетъ осязать, сдвинуть (напр., цвѣтной шарикъ).

На собственныхъ опытахъ съ предметомъ, которымъ можно стучать, онъ учится и звукъ относить къ какому-нибудь предмету. Такимъ образомъ, отнесеніе ощущенія къ внѣшнему предмету является у ребенка только какъ результатъ неоднократныхъ опытовъ (и наблюденій) *съ одновременнымъ полученіемъ различныхъ ощущений.*

Одновременное полученіе различныхъ ощущений, относимыхъ къ одному мѣсту, даетъ такую сплоченную группу ощущений, что достаточно въ данный моментъ возникнуть одному элементу изъ этой группы, какъ въ сознаніи встанетъ образъ всей группы. Тогда возникшее ощущеніе явится не просто ощущеніемъ цвѣта, запаха и т. д. только *какого-либо предмета*, а ощущеніемъ *цвѣта определеннаго предмета*. Если-бы ощущенія не соединялись въ тѣсную группу, а оставались навсегда разрозненными, то мы не могли-бы ощущать цвѣтъ или звукъ, какъ цвѣтъ или звукъ определеннаго предмета. Мы не могли-бы того или другого ощущенія отнести даже просто къ какому-нибудь *внѣшнему* предмету, если-бы не имѣли, въ раннемъ дѣтствѣ, опытовъ одновременнаго испытанія съ этими ощущеніями ощущеній сопротивленія нашей активности (нашему движенію). Последнія ощущенія (мускульно-осязательныя) являются главнымъ элементомъ нашего представленія *о внѣшнемъ*. (См. вышеприведенный примѣръ опытовъ съ ощущеніями звука отъ предметовъ, которые ребенокъ держитъ и сжимаетъ въ рукѣ, т. е., отъ которыхъ получаетъ, одновременно со слуховыми, ощущенія сопротивленія и твердости).

Ощущеніе, осложненное тѣсной связью съ другими ощущениями, и въ этой связи узнаваемое, какъ ощущеніе свойства вообще внѣшняго, и даже определеннаго предмета, называется перцепціей, воспріятіемъ или узнаваніемъ.

Апперцепція. § 6. Изъ сказаннаго видно, что мы никогда (за исключеніемъ ранняго младенчества) не ощущаемъ ни цвѣта, ни вкуса, ни запаха, и т. д. внѣ связи ихъ съ другими ощущениями, съ которыми они образовали неразрывную группу, и по которымъ мы и узнаемъ эти ощущенія, какъ ощущенія, напр., бѣлизны сахара, сладо-

сти меда, запаха апельсина. Но этого мало. Мы никогда (за тѣмъ-же исключеніемъ) не ощущаемъ того или другого цвѣта, той или другой температуры, и т. д. (возьмите какое угодно ощущеніе) внѣ отношенія ихъ къ предыдущимъ ощущеніямъ, или даже цѣлой массѣ предыдущихъ ощущеній подобнаго рода. Мы ощущаемъ, напр., температуру этой комнаты, какъ теплую или холодную, не только въ зависимости отъ температуры предыдущаго мѣста, гдѣ мы находились, но и въ зависимости отъ всей массы температурныхъ ощущеній, какія мы обычно испытывали и къ какимъ привыкли. Мы ощущаемъ цвѣтъ этой бумаги, какъ очень бѣлый или сѣроватый, въ зависимости отъ того, съ бумагой какой бѣлизны мы привыкли имѣть, или только что имѣли дѣло.

Это явленіе опредѣляемости настоящаго воспріятія предыдущими воспріятіями, или массой ихъ, называется апперцепціей, а самая опредѣляющая масса — апперципирующей массой.

Законъ апперцепціи въ духовной жизни. § 7. Явленіе апперцепціи имѣетъ мѣсто не только по отношенію къ воспріятіямъ отдѣльныхъ свойствъ предмета, но и по отношенію вообще къ пониманію или трактованію предметовъ и впечатлѣній, съ какихъ-либо точекъ зрѣнія. Данное, напр., произведеніе искусства человѣкъ считаетъ художественнымъ или нехудожественнымъ, въ зависимости отъ того, на какихъ художественныхъ образцахъ онъ воспитывалъ свой художественный вкусъ, каковы были его художественныя воспріятія. Данный поступокъ намъ кажется грубымъ, или деликатнымъ, въ зависимости отъ тѣхъ впечатлѣній человѣческихъ отношеній, въ какихъ мы воспитаны. Степень пониманія новой серьезной книги, несомнѣнно, обусловливается нашей начитанностью въ серьезныхъ книгахъ.

Вліяніе предыдущихъ воспріятій на послѣдующія, при чемъ мы встрѣчаемся съ нимъ на самыхъ различныхъ ступеняхъ (и на ступени простаго воспріятія какого-либо свойства предмета, и на ступени сложнаго пониманія предмета) и въ самыхъ различныхъ сферахъ воспріятія (и въ теоре-

тико-познавательной, и въ нравственной, и въ эстетической), дѣлаетъ для насъ безспорно ясными *и возможность, и необходимость воспитанія, и даже его сущность*: создавать такія апперцепирующія массы, или запасы воспріятій, которое-бы обусловливали воспримчивость къ правдѣ, добру, красотѣ (къ божественному въ знаніи, жизни и природѣ) и Божеству.

Несовершенство нашего чувственного знанія. § 8. Идеально-совершеннымъ являлось-бы такое знаніе о предметѣ, которое выражало-бы предметъ, со всѣми его свойствами, такъ, какъ онъ есть въ дѣйствительности, или, какъ говорятъ, было-бы *адекватно*, равно ему. Но такимъ, адекватнымъ, наше знаніе о предметахъ, получаемое черезъ внѣшнія чувства, быть не можетъ, и вотъ почему.

На насъ дѣйствуютъ не самыя предметы, а измѣненія въ извѣстной средѣ. Во 1-хъ, нервныя волокна внѣшнихъ чувствъ (идуція отъ органовъ чувствъ къ центрамъ головного мозга) раздражаются дѣйствіемъ не самыхъ предметовъ, а, собственно, тѣми или другими измѣненіями, производимыми предметами *въ известной средѣ*.

Такъ, слуховыя волокна раздражаются, собственно, волнами жидкости лабиринта, внутренней и самой сложной части уха. А волны лабиринтной жидкости производятся опять-таки не самими предметами, а волнами воздуха *черезъ посредство: барабанной перепонки* (отдѣляющей наружный слуховой каналъ отъ средней полости уха), прикрѣпленнаго къ ней *молоточка* и соединенныхъ съ молоточкомъ *наковальни и стремени*, упирающагося въ *овальную перепонку*, которая отдѣляетъ среднюю барабанную полость уха отъ лабиринта. Всѣ упомянутыя части колеблутся подъ вліяніемъ волнъ воздуха, ударяющихъ въ барабанную перепонку. И уже только волны воздуха производятся самими колеблющимися предметами.

Зрительныя волокна (тончайшія нити, на которыя развѣтляется зрительный нервъ при входѣ во внутреннюю оболочку глаза), образующія тончайшую (около $\frac{1}{5}$ линіи) пленку (сѣтчатку), возбуждаются также не самими предметами непосредственно, а *колебаніями* (различной скорости, которая

считается сотнями билліоновъ разъ въ секунду ¹⁾ *особой, необычайной по малой плотности и огромной упругости* ²⁾, *среды—эффира*. Эти же колебанія эфира производятся или свободно разсѣянными лучами разныхъ источниковъ свѣта (ощущеніе свѣта), или лучами отраженными и переломленными различными предметами (разные цвѣта и блескъ).

Окончанія обонятельнаго нерва (въ слизистой оболочкѣ носа) раздражаются, опять-таки, не самими пахучими веществами (если окунуть носъ въ чашку съ духами, то мы не ощутимъ запаха) и даже не газообразными, отдѣляющимися отъ нихъ, частицами, а, собственно, *продуктами разложенія этихъ частицъ въ слизистой оболочкѣ носа*. Если слизистая оболочка очень суха и частицы не разлагаются въ ней, то запахъ слышится плохо, или совсѣмъ не слышится. Вкусовой нервъ раздражается также не самыми вкусовыми веществами, а *продуктами химическаго разложенія ихъ въ слюну нашего рта*. При сухости рта и языка вкусы не ощущаются. Осязательные нервы возбуждаются *непосредственно сжатіемъ кожи, подъ вліяніемъ прикасающихся предметовъ*, а не ими самими.

Во 2-хъ, *на воспринятыхъ нашими нервами* и переданныя ими особымъ центрамъ головного мозга,—и переданныя въ особой формѣ, мало изслѣдованной,—*измѣненія той или дру-*

Наши ощущенія совсѣмъ не переходятъ на измѣненія среды.

1) Красный цвѣтъ дается 395 билліонами эфирныхъ колебаній въ секунду, желтый—521 билліон., зеленый—599 бил., синій—621 и фіолетовый—729 бил. въ секунду. Длина эфирныхъ волнъ необыкновенно мала: длина, напр., волны для крайнихъ красныхъ лучей—820 миллионныхъ миллиметра (миллиметръ въ 2½ раза меньше линіи) (*Розенбергъ*—„Наши органы чувствъ и внѣшній міръ“. Спб. 1901 г., стр. 62—131). Чѣмъ короче волны, тѣмъ, разумѣется, больше прослѣдуетъ ихъ къ сѣтчаткѣ въ секунду. Поэтому волны краснаго цвѣта длиннѣе другихъ.

2) „Такъ какъ скорость распространенія колебаній увеличивается съ увеличеніемъ упругости (способность тѣла оказывать большее или меньшее сопротивленіе сжатію или растяженію) и съ уменьшеніемъ плотности, то эфиръ долженъ обладать огромной упругостью и крайне малою плотностью, чтобы скорость распространенія въ немъ колебаній (скорость распространенія свѣта) равнялась 300.000 верствъ въ секунду“—*Розенбергъ*, *ibid.* стр. 44—45.

гой среды (воздуха, эфира и т. д.) наше сознание отвѣчаетъ совсѣмъ другимъ языкомъ, не похожимъ никакъ на воспріятыя измѣненія. Послѣднія представляютъ собою тѣ или другія движенія, механическія, или химическія, а цвѣтъ, звукъ, вкусъ, запахъ... не имѣютъ въ себѣ и намека на движеніе. Поэтому, дѣйствительно, мы смотримъ на міръ, по выраженію поэта, хотя и *черезъ чувства, но не ими.*

Неустойчивость воспріятій въ силу закона апперцепціи. Въ 3-хъ, характеръ и этихъ, непохожихъ на воспріятій въ вопросъ отвѣтовъ, — нашихъ ощущеній и воспріятій, — далеко не устойчивъ, а *зависитъ, въ силу закона апперцепціи, отъ характера предъидущихъ отвѣтовъ или предъидущихъ воспріятій.* Послѣднее обстоятельство дѣлаетъ неустойчивымъ чувственное (т. е. получаемое при помощи внѣшнихъ чувствъ) знаніе даже о самомъ себѣ: Гулливеръ казался себѣ великаномъ въ царствѣ лиллипутовъ, и карликомъ въ царствѣ бробдиньяговъ.

Познавательное значеніе внѣшнихъ чувствъ. § 9. Но, при всей своей субъективности, данныя внѣшнихъ чувствъ составляютъ важнѣйшую часть нашихъ знаній о внѣшнемъ мірѣ. Безъ нихъ невозможно было-бы *никакое познаніе* о внѣшнемъ мірѣ ¹⁾. Безъ нихъ не существовало-бы и самого міра для насъ, такъ что не къ чему было-бы примѣнять (въ сферѣ внѣшняго міра) и отысканіе причины, и всеобщія формы пространства и времени, — словомъ, примѣнять даже и то познаніе, которое есть основаніе признавать *не происшедшимъ черезъ внѣшнія чувства.* (Потому что причинность мы признаемъ всеобщей, а внѣшнія чувства *не могутъ показать, что что-либо всеобще;* пространство и время также считаются всеобщими, о чемъ внѣшнія чувства также не могли-бы дать знаніе).

Значеніе зрѣнія. Первое мѣсто въ ряду внѣшнихъ чувствъ, какъ по количеству, такъ и по качеству не-

¹⁾ Мы имѣемъ здѣсь въ виду примѣненіе къ познанію внѣшняго міра такъ наз. *априорныхъ* формъ познанія (формъ, данныхъ не изъ опыта, а присущихъ самому нашему разуму), каковы, напр., понятія причинности, пространства и т. п. (что все имѣетъ причину, все матеріальное — пространственно).

посредственно ¹⁾ доставляемыхъ свѣдѣній о внѣшнемъ мірѣ, занимаетъ зрѣніе. Простая справка со словаремъ любого языка, громадное большинство словъ котораго обозначаетъ предметы, дѣйствія и качества зрительнаго характера (для воспріятія которыхъ нужно зрѣніе), подтверждаетъ обычное положеніе психологіи, что зрѣніе даетъ намъ $\frac{3}{4}$ всѣхъ нашихъ знаній о мірѣ. Зрѣніемъ мы воспринимаемъ различные цвѣта (которыхъ въ одномъ спектрѣ насчитываютъ до 150 оттѣнковъ), блескъ, свѣтъ. Зрѣніемъ, въ связи съ ощущеніемъ движеній глаза, производимыхъ прикрѣпленными къ главному яблоку мускулами, мы различаемъ различныя формы предметовъ, ихъ величину, очертанія, положеніе (движутся-ли предметы, или покоятся, и какъ именно). При этомъ зрительныя воспріятія отличаются ясностью и определенностью, почему запоминаются и воспроизводятся лучше всѣхъ другихъ воспріятій. Попробуемъ воспроизвести въ нашемъ сознаніи, напр., *вкусъ* чернаго хлѣба и *цвѣтъ*, и мы увидимъ разницу. Зрѣніе, далѣе, захватываетъ самый далекій горизонтъ, какой не доступенъ ни одному внѣшнему чувству. Почему и пониманіе міра въ цѣломъ, въ широкомъ объемѣ, заимствуетъ для себя названіе (*міросозерцаніе*, *міровоззрѣніе*) изъ терминологіи зрительной области (*Снегиревъ*).

**Значеніе
слуха.** Второе мѣсто принадлежитъ слуху. Слухъ значительно уступаетъ зрѣнію и въ количествѣ, и въ качествѣ доставляемыхъ свѣдѣній. Тѣмъ не менѣе, *все живое* природы, какъ живое, открывается намъ, преимущественно, въ звукахъ: пѣніе птицъ, голоса животныхъ. Природа различныхъ *неодушевленныхъ* предметовъ познается нами, также, иногда и черезъ слухъ: металлы, стекло и др. Масса внѣшнихъ *дѣйствій* открывается, преимущественно, въ звукахъ, раздражательное воспроизведеніе которыхъ и служитъ для многихъ изъ нихъ названіемъ: шумѣтъ, рвать,

¹⁾ Говоримъ: непосредственно доставляемыхъ, потому что посредственно доставляются всѣ знанія черезъ рѣчь, черезъ слухъ. Поэтому-то, а также и потому, что зрѣніе имѣетъ хорошаго замѣстителя въ осязаніи, слѣпорожденные гораздо способнѣе къ развитію, чѣмъ глухонѣмые.

рѣзать, стучать, капать, шелестѣть и т. п. Но, конечно, главнымъ образомъ черезъ слухъ намъ открывается *внутренняя жизнь живыхъ существъ*, выражаемая и членораздѣльной рѣчью (у человѣка), и нечленораздѣльными звуками (у другихъ живыхъ существъ).

Значеніе осязанія и мускульнаго чувства. Третье мѣсто принадлежитъ осязанію, и особенно въ связи съ мускульнымъ чувствомъ, т. е. ощущеніями различныхъ движеній, производимыхъ сокращеніемъ мускуловъ. Извѣстная степень сопротивляемости различныхъ предметовъ, по которой предметы дѣлятся на твердые, мягкіе, сыпучіе, жидкіе и газообразные; гладкость, шереховатость, различная форма и величина предметовъ (не только плоскихъ), вѣсъ предметовъ, все это открывается намъ черезъ указанная чувства.

Значеніе вкуса и обонянія. Черезъ вкусъ и обоняніе мы также получаемъ массу впечатлѣній, но впечатлѣній одностороннихъ: массу запаховъ, массу вкусовъ. Ихъ показанія важны для здоровья нашего тѣла, почему *вкусъ и обоняніе считаются стражами нашего организма*, предупреждающими о вредномъ. Но познавательное значеніе этихъ показаній ограничено только извѣстными, узкими, областями человѣческой дѣятельности, почему въ духовномъ отношеніи эти чувства и занимаютъ послѣднее мѣсто.

Воспитаніе внѣшнихъ чувствъ. § 10. Какъ органы познанія, внѣшнія чувства, очевидно, имѣютъ большое значеніе въ духовной жизни человѣка и потому должны быть предметомъ особаго воспитанія. Воспитаніе должно повышать ихъ значеніе, говоря иначе, должно повышать ихъ способность къ воспріятію различныхъ впечатлѣній, повышать и въ количественномъ, и особенно въ качественномъ отношеніи (чтобы получались ясныя воспріятія).

Какія средства могутъ послужить къ этому, это подскажутъ намъ тѣ естественныя условія, при которыхъ внѣшнія чувства оказываются способными воспринимать впечатлѣнія, воспринимать ясно и раздѣльно. Или иначе: *педагогія (воспитаніе) внѣшнихъ чувствъ подскажется ихъ психологіей*.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ.

Психологія внѣшнихъ чувствъ.

Условія дѣятельности внѣшнихъ чувствъ. § 1. Что нужно для того, чтобы то, или другое внѣшнее чувство воспринимало соотвѣтствующія впечатлѣнія, а сознание отвѣчало на нихъ соотвѣтствующими раздѣльными, ясными ощущеніями?!

1. Условія физиологическія: а) Здоровые органы внѣшнихъ чувствъ. Конечно, всякому понятно, что, *прежде всего, нуженъ здоровый органъ внѣшняго чувства*: здоровый глазъ, здоровое ухо, здоровая кожа, здоровые мускулы, здоровый носъ и языкъ. Для больной кожи всѣ прикосновенія, источники различныхъ ощущеній, вызываютъ одно ощущеніе—боли. Только усилія здоровыхъ мускуловъ ¹⁾ могутъ служить къ правильному распознаванію разстояній, величинъ, тяжестей и т. д. Съ трудомъ передвигающійся старикъ преувеличиваетъ разстояніе, которое онъ проходитъ. Больной съ ослабѣвшими мускулами не способенъ опредѣлить вѣрно тяжести поднимаемыхъ предметовъ, и т. д.

б) Здоровые проводящіе нервы. Далѣе, *нуженъ здоровый проводящій нервъ*, по которому раздраженіе передается соотвѣтствующему центру въ корѣ головного мозга. Напр., аномалія въ развѣтвленіяхъ зрительнаго нерва, когда среди нихъ нѣтъ волоконъ, возбуждающихся волнами крас-

¹⁾ Мускулы — это обтянутые тонкой оболочкой пучки очень тонкихъ нитей, различной величины и формы (цилиндрической, веретенообразной...), прикрѣпляющіеся къ костямъ (мясо на костяхъ), хрящамъ и др. образованіямъ (глазному яблоку, напр.).

наго цвѣта, обусловливаетъ неспособность отличать красный цвѣтъ отъ зеленаго. Это явленіе носитъ названіе дальтонизма, по имени англ. физика Дальтона, который не различалъ краснаго цвѣта отъ зеленаго. Утомленное извѣстными раздраженіями, проводящее нервное волокно перестаетъ возбуждаться ими, и мы не получаемъ соотвѣтствующихъ ощущеній. Такъ называемое явленіе отрицательныхъ слѣдовъ на полѣ нашего зрѣнія объясняется именно этимъ обстоятельствомъ. Явленіе состоитъ въ слѣдующемъ: „Если мы, посмотрѣвъ (значительное время) на красное пятно, направимъ глаза на бѣлую стѣну (бѣлый цвѣтъ получается изъ смѣшенія краснаго и зелено-голубого, т. е. если послѣдніе одновременно дѣйствуютъ на сѣтчатку), то увидимъ на ней зелено-голубое пятно“ (*Джемсъ*). Здѣсь мы не ощущаемъ продукта указаннаго смѣшенія,—бѣлаго цвѣта, а ощущаемъ только дѣйствіе одного элемента смѣси, — зелено-голубой цвѣтъ. Потому что красноощущающіе нервы утомлены предъидущимъ видѣніемъ краснаго пятна, и новаго раздраженія этимъ цвѣтомъ уже не принимаютъ ¹⁾). Утомленіемъ проводящихъ нервовъ объясняется, въ значительной степени, и то, что однообразныя впечатлѣнія, вообще, перестаютъ нами восприниматься и замѣчаться. Такъ что, говорятъ, если-бы, напр., весь міръ, всѣ предметы были окрашены въ одинъ цвѣтъ, то мы не ощущали-бы этого цвѣта, т. е. не ощущали-бы никакого цвѣта.

¹⁾ Отъ этого зависятъ удивительные эффекты сочетанія цвѣтовъ. Красный и зеленый цвѣтъ гармонируютъ другъ съ другомъ, ибо каждый изъ нихъ даетъ возможность элементамъ сѣтчатки, или развѣтвленіямъ проводящихъ зрительныхъ волоконъ, утомленнымъ на одномъ цвѣтѣ, отдохнуть на другомъ. Наоборотъ, цвѣта близкіе, напр., красный и оранжевый, возбуждая и утомляя тѣ-же нервныя волокна, ослабляютъ, или, какъ говорятъ, „убиваютъ“ одинъ другой. На этомъ физиологическомъ основаніи покоится, между прочимъ, и обычный способъ примѣрки, какой цвѣтъ подходитъ къ другому. Если глазъ легко переходитъ отъ одного цвѣта къ другому, если не испытывается никакого неудовольствія, которое возникло бы, если-бы новый цвѣтъ опять возбуждалъ уже утомленные волокна, значитъ, цвѣта гармонируютъ. Съ легкостью глазъ воспринимаетъ цвѣта въ сопровожденіи ихъ такъ наз.

в) Здоровые *Необходимъ, далье, здоровый соответствую*
нервные центры. *щій центръ.* Нервными центрами называютъ скопленія нервныхъ клѣтокъ преимущественно въ корѣ головного мозга ¹⁾, (хотя мозжечекъ и продолговатый мозгъ равно и сѣрое вещество спинного мозга ²⁾, также состоятъ

„дополнительными цвѣтами“, т. е. такими, съ волнами которыхъ они даютъ ощущение сѣраго, или бѣлаго цвѣта. Иначе сказать, пріятны для глазъ цвѣта въ такомъ сопоставленіи: красный-зеленоголубой, оранжевый-свѣтлосиній, желтый-синій, фіолетовый-зеленожелтый, зеленый-пурпуровый. (*Гесфбдингъ*—„Очерки психологіи“, V, А, 4).

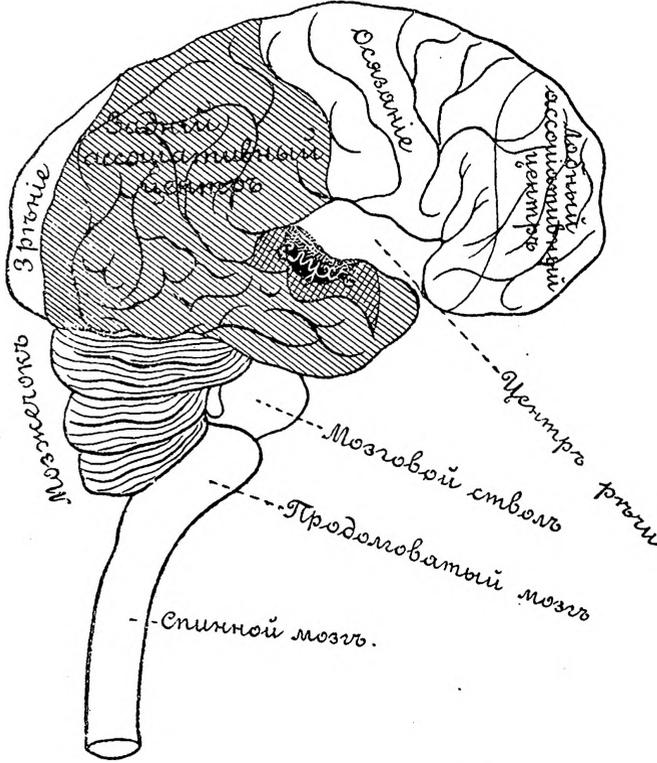
1) Мозговая кора—это слой сѣраго вещества, толщиною въ 2 милиметра, покрывающій поверхность мозга.

2) Нервная система, возбужденіе которой является неизмѣннымъ эквивалентомъ (сопутствующимъ фізіологическимъ состояніемъ, или условіемъ) состояній сознанія, состоитъ изъ двоякаго рода элементовъ: нервныхъ клѣтокъ и нервныхъ волоконъ.

Нервные клѣтки представляютъ собою протоплазматическія, микроскопически-зернистыя, тѣльца, различной формы (шарообразной, звѣздчатой, веретенообразной...) и величины: нѣкоторыя представляютъ довольно значительную точку отъ 0,07 до 0,09 мм., а нѣкоторыя малы до чрезвычайности. Онѣ—однороднаго состава: протоплазма усѣяна зернышками желтовато-буроватаго цвѣта, ядро клѣтки, довольно рѣзко очерченное, содержитъ одно или нѣсколько зернышекъ. Клѣтки имѣютъ отростки, большинство—многочисленные, изъ которыхъ выдѣляется одинъ, типическое нервное волокно, называемый „*осевымъ цилиндрическимъ*“ отросткомъ, или нервнымъ отросткомъ“.

Нервные волокна представляютъ собою какъ-бы трубочку, стѣнками которой служитъ нервная оболочка. Трубочка наполнена (хотя не всегда) прозрачнымъ веществомъ,—„нервной мякотью“,—которое обволакиваетъ проходящую въ центрѣ трубочки осевую нить, или „осевой цилиндръ“ (въ поперечномъ разрѣзѣ представляетъ форму цилиндра). Этотъ *осевой цилиндръ* составляетъ самую важную часть нервного волокна, необходимую для его дѣятельности. Подъ микроскопомъ и онъ оказывается состоящимъ изъ многочисленныхъ тончайшихъ волоконецъ, которыя имѣютъ видъ однородныхъ ниточекъ протоплазматическаго нервного вещества. Эти волокна на концахъ своего пути, когда нервное волокно оканчивается въ какомъ-либо органѣ чувствъ, или, на другомъ концѣ, въ нервныхъ клѣткахъ, отдѣляются другъ отъ друга, образуя какъ-бы сѣтку тончайшихъ нитей: эти сѣтки и образуютъ въ глазу сѣтчатку. Масса нервныхъ волоконъ пронизываетъ нервныя клѣтки съ ихъ отростками, соединяя, такимъ образомъ, одну съ другой и съ разными точками нашего тѣла. Соединеніе нервныхъ клѣтокъ съ нервными волокнами и называется нервной системой.

изъ нервныхъ клѣтокъ), завѣдующія опредѣленными возбужденіями внѣшнихъ чувствъ и движеніями опредѣленныхъ частей тѣла: головы, личныхъ мускуловъ, мускуловъ рукъ и т. д. Есть, поэтому, зрительный центръ,—въ затылочной части мозга; слуховой,—въ височной части; осязательный—между лобной и теменной, и т. д.



Для получения ясныхъ ощущеній необходимо возбужденіе соотвѣствующаго центра. Поэтому заболѣванія нервныхъ центровъ сказываются тѣми или другими недочетами въ соотвѣствующихъ ощу-

тияхъ.

Въ чемъ состоятъ возбужденія нервныхъ клѣтокъ и волоконъ, объ этомъ мало извѣстно. Предполагаютъ, что нервная дѣятельность связана съ происходящими въ клѣткѣ и волокнѣ химическими процессами, въ результатѣ которыхъ получается распаденіе протоплазматическаго вещества нервныхъ клѣтокъ и осевого цилиндра, отчего дѣятельность клѣтокъ и нервовъ падаетъ, и первыхъ скорѣе, чѣмъ послѣднихъ: нервная система устаетъ воспринимать впечатлѣнія, слабо реагируетъ на нихъ, пока продукты разложенія не смоются притоками крови.

Скопленія нервныхъ клѣтокъ и волоконъ въ извѣстныхъ полостяхъ (черепъ и въ каналѣ изъ отверстій позвонковъ) образуютъ головной мозгъ и спинной. Головной состоитъ изъ *большого* (въ верхней полости черепа), группы нервныхъ клѣтокъ котораго, образующія его кору, считаются органами высшихъ умственныхъ дѣятельностей и внѣшнихъ чувствъ; *малаго* или мозжечка (подъ большимъ, въ задней части черепной полости) и *продолговатаго* (подъ соединеніемъ большого и малаго). Послѣдній, черезъ большую затылочную дыру, переходитъ въ спинной. См. рисунокъ мозга, стр. 38.

щеніяхъ ¹⁾). Утомленіемъ центровъ, въ случаѣ продолжительной работы въ сферѣ одного чувства, — когда, напр., черезчуръ долго работаютъ глаза или слухъ, — обуславливается неясность ощущеній. Въмѣсто опредѣленныхъ зрительныхъ воспріятій, при продолжительномъ чтеніи, у насъ начинается „рябитъ“ въ глазахъ. Продолжительное слушаніе, въ концѣ концовъ, смѣняется спутанностью слуховыхъ воспріятій.

Вліяніе на нерв-
ныя клѣтки
ядовъ и, въ
частности,
алкоголя. Спутанность ощущеній возникаетъ и при отравленіи нервныхъ клѣтокъ различными ядами: алкоголемъ, никотиномъ, морфіемъ, кофеиномъ и т. п. Къ нимъ нервныя клѣтки очень чувствительны, особенно клѣтки мозговой коры, и особенно къ алкоголю. Нормальная дѣятельность внѣшнихъ чувствъ, которыя даютъ знаніе о предметѣ, у пьянаго прекращается, благодаря отравленію центровъ головного мозга. Англійскій докторъ Риджъ дѣлалъ опыты вліянія алкоголя на зрѣніе. Въ нормальномъ состояніи человекъ различалъ буквы на стѣнѣ на разстояніи $9\frac{1}{10}$ фута (почти 4 арш.), выпивъ же около стакана портеру, онъ долженъ былъ приблизиться къ буквамъ почти на цѣлый футъ, чтобы прочесть ихъ.

Отравленіе клѣтокъ, а слѣдовательно, и центровъ можетъ возникнуть и безъ особыхъ ядовъ. Неправильный образъ жизни, неправильный, нерегулярный трудъ, малопровѣтриваемое помѣщеніе и т. п. условія, вызывающія нервное расстройство, вызываютъ расстройство и въ дѣятельности специальныхъ чувствующихъ центровъ. Сильное нервное раз-

¹⁾ *Вильбрандъ* рассказываетъ случай съ женщиной, которая отличалась хорошимъ зрѣніемъ, но послѣ полученнаго удара въ голову стала не замѣчать нѣкоторыхъ предметовъ. При изслѣдованіи *Вильбрандъ* нашелъ, что „больная ни тѣмъ, ни другимъ глазомъ не видитъ лѣвыхъ половинъ поля зрѣнія“. Это произошло, очевидно, оттого, что „въ мозгу была поражена правая зрительная область“, какъ дѣйствительно вскрытіе и подтвердило. — *Штеррингъ* — „Психопатологія въ примѣненіи къ психологіи“. С.-Петербург. 1903 г., стр. 62—63. Въ поясненіе надо сказать, что стороны сѣтчатки, правая и лѣвая, обихъ глазъ соединены черезъ нервныя нити съ противоположными сторонами зрительнаго центра въ мозгу — правая съ лѣвой, лѣвая съ правой.

стройство вызывало у одного моего знакомаго, по временамъ, неспособность къ чтенію: вмѣсто раздѣльныхъ зрительныхъ воспріятій у него являлось мерцаніе полосъ, иногда точекъ.

2) **Условія физическія.** § 2. Кромѣ указанныхъ, фізіологическихъ условій, для полученія ощущеній или воспріятій ¹⁾ необходимъ еще и рядъ физическихъ условій.

а) **Наличность впечатлѣній.** *Прежде всего, конечно, необходима наличность внѣшнихъ впечатлѣній,* чтобы возникли ощущенія. Это условіе такъ понятно, что о немъ нечего и говорить: нѣтъ впечатлѣній, нѣтъ и воспріятій; впечатлѣнія немногочисленны, немногочисленны и воспріятія.

б) **Достаточная сила впечатлѣній.** Также само собою понятно, что далеко не всѣ впечатлѣнія могутъ достаточно сильно возбудить соотвѣтствующіе проводящіе нервы и дойти до центровъ, возбужденіе которыхъ является непремѣннымъ условіемъ возникновенія ощущеній. Поэтому *впечатлѣнія, дѣйствующія на насъ, должны быть достаточной силы.* Самая малая величина раздраженія, чтобы впечатлѣніе было замѣчено, называется *нижнимъ порогомъ раздраженія.* Ниже порога раздраженіе не можетъ быть замѣчено нашимъ сознаниемъ ²⁾. Если мы, начиная съ порога, будемъ усиливать раздраженіе, то, конечно, будетъ усиливаться и ощущеніе, т. е. раздраженіе будетъ лучше замѣчаться. Но это усиленіе также имѣетъ свой предѣлъ, за которымъ слѣдуетъ отъ крайняго раздраженія нерва боль, мѣшающая ясности ощущенія. Этотъ высшій предѣлъ называется *верхнимъ порогомъ раздраженія.*

Такимъ образомъ, *впечатлѣніе, чтобы быть замѣченнымъ, должно быть известной силы, въ предѣлахъ нижняго и верхняго пороговъ раздраженія.*

¹⁾ Мы употребляемъ эти термины, какъ однозначущіе, потому что разумѣемъ здѣсь ощущенія не самыхъ первыхъ дней дѣтства, которыя только и могутъ быть чистыми ощущеніями, а ощущенія позднѣйшаго времени, которыя всегда являются воспріятіями, см. выше о воспріятіи, или перцепціи.

²⁾ Только что переступившее порогъ раздраженіе назыв. *minimum*-омъ раздраженія.

в) **Темпъ впечатлѣній.** Далѣе, *впечатлѣнія должны быть доставлять одно за другимъ. Иначе получается то, что возбужденіе, произведенное въ нервахъ и мозговомъ центрѣ однимъ впечатлѣніемъ, еще не кончилось*¹⁾, а ужъ начинается другое раздраженіе, отъ другого впечатлѣнія. Сливаются фѣзіологическіе процессы, сливаются и психическіе ихъ эквиваленты, — ощущенія. Ощущается только какъ-бы одно впечатлѣніе, вмѣсто нѣсколькихъ отдѣльныхъ.

Степень медленности, съ какой впечатлѣнія должны слѣдовать одно за другимъ, чтобы быть замѣченными, называется *темпомъ раздраженій*. „Различныя чувства въ этомъ отношеніи неодинаковы. Если вращать зубчатое колесо со скоростью 100 прикосновеній въ секунду, то можно еще получить раздѣльныя (осязательныя) ощущенія; но если вращать скорѣе, то получится только одно непрерывное ощущеніе. За осязаніемъ, по степени темпа, слѣдуетъ слухъ. Однимъ ухомъ слышится трескъ двухъ электрическихъ искръ, какъ двухъ послѣдовательныхъ, если онѣ раздѣлены промежуткомъ въ 0,002 секунды. Двумя ушами, — если только искры раздѣлены 0,064 секунды. Если скорость больше, то возникаетъ лишь одно ощущеніе. Ниже всѣхъ по эластичности стоитъ зрѣніе, что объясняется тѣмъ, что послѣ разсматриванія ярко освѣщеннаго предмета, если и закрыть глазъ, на немъ остается слѣдъ предмета, такъ что новое раздраженіе находитъ мѣсто не пустымъ, но сочетается съ остаткомъ предыдущаго“²⁾.

Итакъ, для образованія раздѣльныхъ ощущеній нуженъ извѣстный темпъ впечатлѣній.

1) „Дѣйствіе раздраженія продолжается нѣкоторое время и по прекращеніи самаго раздраженія. Оттого пробуждающійся отъ прекращенія говора схватываетъ послѣднее слово, хотя онъ и не могъ его слышать. Пойманный врасплохъ ученикъ иногда повторяетъ послѣднюю фразу, хотя и ничего не слушалъ“. *Гербфдингъ*—„Очерки психологіи“. V A, 3 ad.

2) *Гербфдингъ*—„Очерки психологіи“. С.-Петербург. 1898 г. V A, 3 ав.

г) **Противоположность впечатлѣній.** Кромѣ темпа впечатлѣній, чтобы они были замѣчены нами, нужна еще нѣкоторая противоположность между ними. Достаточная разность между впечатлѣніями должна быть не только потому, что наши нервы утомляются и отказываются воспринимать однообразныя впечатлѣнія, но и потому, что наше сознание распознает свои состоянія, какъ различныя, только при условіи достаточнаго ихъ различія. Иначе различіе не сознается.

Достаточная противоположность или разность должна быть и между однородными, но различной силы, впечатлѣніями, идущими одно за другимъ. Иначе они тоже не будутъ восприниматься, какъ различныя впечатлѣнія. Такъ, если увеличивать какое-либо раздраженіе на слишкомъ малую величину, то увеличенное раздраженіе не будетъ ощущаться, какъ отличное отъ первоначальнаго. Если къ этой незамѣтности увеличенія присоединить еще медленную постепенность, то впечатлѣніе и совсѣмъ не будетъ ощущаться.

Этотъ законъ знакомъ каждому. Часто мы не замѣчаемъ необыкновенно жаркой температуры своей комнаты, если она поднималась постепенно и незамѣтными повышеніями. Такимъ образомъ, говоритъ *Герфдингъ*, „постепеннымъ незначительнымъ повышеніемъ, или пониженіемъ температуры можно сварить лягушку, или заморозить ее, и она не произведетъ ни малѣйшаго движенія“.

Веберо-Фехнеровскія изслѣдованія въ области увеличенія раздраженій. § 3. Физиологъ *Веберъ* (1795 — 1878 г.) и физикъ *Фехнеръ* (1801 — 1887 г.) довольно точно опредѣлили, насколько, самое меньшее, надо увеличивать раздраженіе извѣстнаго чувства, чтобы это увеличеніе ощущалось, т. е. отъ разницы въ раздраженіи получилась чуть замѣтная разница въ ощущеніи.

Положимъ, мы изслѣдуемъ разницу для мускульнаго чувства. Беремъ за точку отправленія раздраженіе въ 1 фунт.: поднимаемъ тяжесть въ 1 фунтъ. Сколько нужно къ нему прибавить, чтобы ощущалась чуть замѣтная разница? Прибавляемъ 1 золотникъ, 2, 3... Нѣтъ, разница все еще не замѣтна. Прибавляемъ чуть-чуть больше двухъ лотовъ,—

ощущаемъ уже разницу. Надо, слѣдовательно, прибавить $\frac{1}{17}$ предыдущаго вѣса, чтобы чуть-чуть *ощущалась* въ немъ разница. Веберъ нашелъ, что, поднимаемъ-ли мы 1 ф., 1 п., 3 пуда и т. д., всегда самая маленькая прибавка къ нимъ, какая чуть-чуть ощущается, равняется $\frac{1}{17}$ предыдущаго вѣса. Эта разница и означаетъ ту *достаточную противоположность* между впечатлѣніями, безъ которой впечатлѣнія одного рода не могутъ быть раздѣльно замѣчены.

Разностный порогъ раздраженія. „Отношеніе прироста (прибавки) раздраженія, — необходимаго для того, чтобы вызвать едва замѣтную разницу въ ощущеніи,—къ величинѣ предшествующаго раздраженія Фехнеръ наз. *относительнымъ разностнымъ* порогомъ раздраженія“ ¹⁾.

Этотъ разностный порогъ для разныхъ чувствъ разный. Къ тяжести всегда надобно прибавить $\frac{1}{17}$ предыдущаго вѣса, чтобы замѣтилась разница въ тяжести. Для свѣтовыхъ ощущеній разностный порогъ $=\frac{1}{100}$, т. е. „если въ то время, когда въ комнатѣ горѣло 100 свѣчей, внесутъ еще одну свѣчу, то мы замѣтимъ усиленіе свѣта. Если-же въ комнатѣ горѣло 200 свѣчей, то для того, чтобы замѣтить усиленіе свѣта, понадобится уже не одна свѣча, а двѣ“ ²⁾. Для звуковыхъ ощущеній надо къ раздраженію прибавить $\frac{1}{3}$ его, чтобы замѣтилась прибавка; для ощущеній давленія разностный порогъ также $=\frac{1}{3}$. Очевидно, самое тонкое чувство — зрѣніе: оно замѣчаетъ самую незначительную прибавку. За нимъ слѣдуетъ мускульное чувство поднимаемыхъ тяжестей, и наконецъ—мускульное чувство давленія и чувство слуха.

Фехнеровская формула. § 4. Нѣтъ-ли такой математической краткой формулы, которая-бы сжато выражала законъ увеличенія ощущенія по отношенію къ увеличенію раздраженія, т. е. сжато выражала, какова должна быть противоположность между слѣдующими одно за другимъ раздра-

¹⁾ Нечаевъ, А. П.—„Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей“—ч. I. С.-Петербург. 1903 г., стр. 46.

²⁾ *ibid.*, стр. 44.

женіями, чтобы эти раздраженія ощущались, замѣчались раздѣльно, и каждое — опредѣленно?

Такую формулу и далъ Фехнеръ: *Въ то время, какъ раздраженія возрастаютъ въ геометрической прогрессіи, ощущенія возрастаютъ въ арифметической.* Дадимъ нѣкоторое поясненіе къ этой формулѣ.

Возьмемъ, напр., давящее раздраженіе, — тяжесть въ 1 ф. Первое раздраженіе = 1 ф. Получается извѣстное ощущеніе давленія. Чтобы ощущеніе чуть-чуть усилилось, такъ чтобы получилось новое, отличное отъ прежняго, ощущеніе, нужно къ 1 ф. прибавить $\frac{1}{3}$ отъ него (т. е. $\frac{1}{3}$ ф.). Тогда второе раздраженіе будетъ = $\frac{4}{3}$ ф. ($1 \text{ ф.} + \frac{1}{3} \text{ ф.}$). Чтобы ощущеніе еще на чуть-чуть усилилось, надо къ $\frac{4}{3}$ ф. прибавить $\frac{1}{3}$ отъ $\frac{4}{3}$ фунта. Тогда третье раздраженіе будетъ равно уже $\frac{16}{9}$ ф. ($\frac{4}{3} \text{ ф.} + \frac{4}{9} \text{ ф.}$). Четвертое будетъ = $\frac{64}{27}$ ф., и т. д., т. е. раздраженія будутъ восходить въ такомъ порядкѣ: 1 ф.; $\frac{4}{3}$ ф.; $\frac{16}{9}$ ф.; $\frac{64}{27}$ ф., и т. д. Это — рядъ величинъ, изъ которыхъ каждая послѣдующая, по сравненію съ предыдущей, больше въ $\frac{4}{3}$ раза. А рядъ чиселъ, увеличивающихся въ одно и то-же число разъ, называется *геометрической прогрессіей*. Слѣдовательно, раздраженія будутъ возрастать въ геометрической прогрессіи, а ощущенія, въ отвѣтъ имъ, будутъ расти только на чуть-чуть замѣтную, т. е. постоянно-минимальную, величину. А такой ростъ величинъ на однообразную величину наз. *арифметической прогрессіей*.

Веберо-Фехнеровскій законъ имѣетъ не только теоретическій интересъ: онъ можетъ дать и значительныя практическія указанія. Законы, которымъ должны подчиняться самыя простыя раздраженія, чтобы получились самыя простыя ощущенія ихъ, управляютъ и болѣе сложными впечатлѣніями. Такъ и Веберо-Фехнеровскій законъ, въ приближительной формѣ, управляетъ вообще всѣми отвѣтами нашей души на внѣшнія впечатлѣнія. Если мы имѣемъ въ карманѣ 10 руб., то прибавка къ нимъ 5 коп. едва-ли замѣтно повыситъ наше самочувствіе. Но если имѣется въ карманѣ всего 10 коп., то и пятакъ не будетъ безразличенъ. Если ученикъ получилъ наказаніе карцеромъ, оста-

влєніємъ на 3—4 часа въ классѣ, то словесный выговоръ будетъ для него уже не чувствителенъ. Вообще, разъ использована сильная мѣра воздѣйствія, она въ значительной степени ослабляетъ вліяніе мѣръ кроткихъ, гуманныхъ, такъ сказать, предрасполагаетъ къ ожесточенію.

3) **Психическое
условіе:
Свободное
сознаніе.** § 5. Наконецъ, помимо условій фізіологическихъ и фізическихъ, для возникновенія ощущеній или воспріятій, и особенно ощущеній и воспріятій ясныхъ, необходимо психическое условіе,—необходимо свободное сознаніе, или вниманіе. Если сознаніе поглощено другими впечатлѣніями, внутренними или внѣшними, то всѣ предыдущія условія не будутъ имѣть никакого значенія. Мать, занятая спасеніемъ изъ пламени своего ребенка, не замѣчаетъ сильнѣйшихъ ожоговъ. Поглощенный геометрическими построеніями *Архимедъ* не замѣтилъ ни вторженія непріятели въ городъ, ни вторженія толпы воиновъ въ его домъ. Занятые работой, мы не замѣчаемъ никакихъ другихъ впечатлѣній.

§ 6. Только что указанное условіе вызывается **Узостью сознанія.** особымъ свойствомъ нашего сознанія—*ясно сознавать только ограниченное число впечатлѣній*. Это свойство называется *узостью сознанія*. Какова именно эта узость, психологи далеко не согласны въ точномъ опредѣленіи. *Вундтъ*, напр., полагаетъ, что въ одно мгновеніе нашимъ сознаніемъ можетъ быть воспринято 4—5 простыхъ впечатлѣній, а сложныхъ отъ 1 до 3-хъ (напр., можно воспринять сразу 2—3 слова ¹⁾). Но для другихъ психологовъ (*Сикорскаго*, напр. ²⁾) еще вопросъ, не сложно-ли то мгновеніе, которое беретъ *Вундтъ*, и то, что онъ считаетъ воспринятымъ въ одинъ моментъ, не воспринято-ли въ послѣдовательные моменты самаго взятаго имъ мгновенія?! Впрочемъ, общее мнѣніе, на которомъ всѣ психологи примиряются, таково, что „заразъ мы можемъ вмѣщать въ себѣ только

¹⁾ *Вундтъ*—„Лекціи о душѣ человѣка и животныхъ“. Спб. 1894 г., стр. 245—246.

²⁾ *Проф. Сикорскій*—„Всеобщая психологія“. Кіевъ 1905 г., стр. 185.

весьма небольшое количество психических фактов“ (Лопатинъ)¹⁾, и особенно фактовъ яснаго сознанія.

§ 7. — Итакъ, чтобы наши внѣшнія чувства были источниками разнообразныхъ, ясныхъ ощущеній, или воспріятій, необходимы тroyакого рода условія:

1) Физиологическія: а) здоровый органъ чувства и б) здоровая нервная система съ ея проводящими нервами и возбуждающимися нервными клетками.

2) Физическія: а) наличность впечатлѣній, б) достаточной силы, в) достаточной медленности и г) достаточной противоположности; и

3) Психическое условіе: свободное сознаніе или вниманіе.

Наличность этихъ условій для ощущеній или воспріятій простѣйшихъ впечатлѣній необходима и для ознакомленія съ болѣе сложными впечатлѣніями. Попробуйте войти въ картинную галерею съ подавленнымъ нервнымъ состояніемъ, попробуйте осматривать ее въ сумеркахъ, при слабомъ освѣщеніи, или осматривать тогда, когда ваше сознаніе занято другими насущными вопросами, осматривайте галерею бѣгомъ, попробуйте 7—8 часовъ только и дѣлать, что перебѣгать отъ одной картины къ другой, безъ обстоятельнаго ознакомленія съ каждой, такъ чтобы отъ каждой получался цѣльный образъ, — много-ли вы вынесете?! Несомнѣнно, отъ художественныхъ произведеній у васъ останутся смутныя впечатлѣнія. Вы смотрѣли галерею, но *видѣли* собственно мало. По крайней мѣрѣ, яснаго, отчетливаго знакомства съ ея сокровищами у васъ не будетъ.

¹⁾ Проф. Лопатинъ—Курсъ психологіи“. М. 1904 г., стр. 32.

ГЛАВА ПЯТАЯ.

Воспитаніе внѣшнихъ чувствъ.

Заботы объ органахъ внѣшнихъ чувствъ. § 1. Воспитаніе внѣшнихъ чувствъ ясно намѣчается указанными условіями ихъ познавательной дѣятельности.

Прежде всего, конечно, необходимы заботы о фізіологическихъ органахъ внѣшнихъ чувствъ, включая сюда такъ наз. внѣшніе органы: глаза, уши, кожу, мускулы, ротъ и носъ, и соотвѣтствующія части нервной системы: проводящіе нервы и конечные центры.

а) Содержаніе ихъ въ чистотѣ. Здоровье внѣшнихъ органовъ обусловливается содержаніемъ ихъ въ чистотѣ. Нужно ежедневно промывать водой комнатной температуры:—глаза, уши, носъ, ротъ съ внутренней полостью, близкой къ горлу, и, по возможности, чаще кожу (не только лица). Здоровье мускульной системы обусловливается также ея чистотой, чистотой отъ продуктовъ разложенія, которые получаютъ въ результатъ мускульной дѣятельности. Но здѣсь чистота достигается усиленной циркуляціей крови, которая очищаетъ, обновляетъ и оживляетъ мускульную ткань ¹⁾. Въ

¹⁾ Ранке—„Человѣкъ“. т. 1. Спб. 1901 г., стр. 506. „Во время жизнедѣятельности мышцы, какъ и всѣхъ нашихъ органовъ и клѣтокъ, кровь играетъ двоякую роль. Съ одной стороны, она доставляетъ органу кислородъ и необходимыя твердыя вещества для возстановленія вещественной потери при жизни и, въ особенности, при усиленной дѣятельности. Съ другой стороны, промывая органы, она удаляетъ продукты разложенія, которые постоянно образуются во время жизненнаго процесса, а при усиленной дѣятельности органовъ накапливаются въ нихъ въ усиленномъ количествѣ“.

цѣляхъ усиленной циркуляціи крови полезны: физическій трудъ, прогулки, гимнастика на свѣжемъ воздухѣ, однако безъ утомленія, купанье и т. д.

Въ частности, для здоровья зрѣнія и слуха, нужно оберегать ихъ отъ черезчуръ сильныхъ впечатлѣній: зрѣніе—отъ яркаго свѣта, слухъ — отъ оглушительныхъ звуковъ. Рѣзкія, сильныя впечатлѣнія разрушаютъ органъ.

Предупрежденіе § 2. По отношенію къ зрѣнію, нужно избѣ-
близорукости. гать всѣхъ тѣхъ условій зрительныхъ воспріятій, которыя создаютъ близорукость. Это — условія, при которыхъ необходимо разсматривать предметъ съ напряженіемъ глазъ и на близкомъ отъ нихъ разстояніи: напр., если разсматривать слишкомъ мелкіе предметы (мелкую или неясную печать); разсматривать что-нибудь при плохомъ освѣщеніи (читать въ сумеркахъ); читать въ такихъ условіяхъ, при которыхъ приближеніе предмета къ глазамъ возмѣщаетъ неясность предмета отъ неустойчиваго его положенія (напр., читать въ постели, въ движущемся поѣздѣ). Всѣ условія, которыя требуютъ приближенія разсматриваемаго предмета къ глазамъ, такъ измѣняютъ, въ концѣ концовъ, хрусталикъ глаза, въ которомъ преломляются отражающіеся отъ предметовъ свѣтовые лучи, что онъ становится способнымъ воспринимать предметы только на близкомъ разстояніи ¹⁾.

Нужно обратить особенное вниманіе на предупрежденіе развитія близорукости ²⁾. Близорукость—существенный по-

¹⁾ При разсматриваніи близкихъ предметовъ хрусталикъ дѣлается болѣе выпуклымъ, чтобы преломленные лучи пали именно на сѣтчатку, а не дальше, и дали на сѣтчаткѣ уменьшенное изображеніе предмета. Такое измѣненіе хрусталика, принятіе имъ болѣе выпуклой, или болѣе плоской формы, въ зависимости отъ того, разсматривается-ли близкій предметъ или далекій, наз. аккомодацией глазъ (приспособленіе глазъ къ разстоянію).

²⁾ Противъ развитія близорукости тѣмъ больше нужно быть насторожѣ, что глаза дѣтей, безъ особаго напряженія, приспособляются и къ близкому разсматриванію, такъ что они и не замѣчаютъ постепеннаго, напр., приближенія къ глазамъ книги, которую читаютъ. Тогда какъ мы, взрослые, испытываемъ нѣкоторое напряженіе и неудобство, если приходится держать предметъ близко къ глазамъ.

рокъ наблюдательности. Не говоря о томъ, что она лишаетъ человѣка возможности любоваться отдаленными ландшафтами, т. е. лишаетъ его массы эстетическихъ впечатлѣній, близорукость и близкіе предметы не позволяютъ видѣть ясно и отчетливо во всѣхъ чертахъ. Учителя знаютъ также, какъ неудобна близорукость въ школьныхъ занятіяхъ дѣтей, когда нужно видѣть, что пишется на доскѣ. Близорукость мѣшаетъ, въ извѣстной степени, и хорошему, толковому, выразительному чтенію, заставляя прерывать чтеніе приближеніемъ глазъ къ книгѣ.

Пониженіе слуха. § 3. Едва-ли не больше близорукости надо беречься всякаго пониженія нормальнаго слуха. Мы не говоримъ уже о совершенной глухотѣ, особенно если она поражаетъ еще не успѣвшаго застаться развивающимися идеями ребенка.

Нормальность слуха опредѣляется такимъ испытаніемъ: испытываемаго ребенка, или школьника, мы ставимъ на нѣкоторомъ разстояніи, бокомъ къ себѣ, чтобы онъ не могъ *слушать глазами*, т. е. по движенію губъ. Другое ухо, дальнее отъ насъ, велимъ закрыть рукой и затѣмъ повторяемъ нѣсколько самыхъ простыхъ словъ, произнося ихъ шопотомъ, медленно и раздѣльно. Если при изслѣдованіи мы должны приблизиться къ ребенку, чтобы онъ могъ разобрать нашъ шопоть, на 4 — 6 аршинъ, то слухъ его нельзя назвать нормальнымъ. Такъ-же изслѣдуемъ воспримчивость и другого уха ¹⁾.

Большою частью, ослабленіе слуха, какъ и совершенная глухота, происходитъ отъ гнойныхъ воспаленій средней части уха, или барабанной полости. Гнойные процессы могутъ отсюда проникать во внутреннюю часть уха, — лабиринтъ, и здѣсь поражать слуховой нервъ и даже мозговые центры. Гнойныя-же воспаленія, гнойные нарывы и течъ изъ ушей возникаютъ, большою частію, при катаррахъ носа (насморкахъ) и горла. Дѣло въ томъ, что средняя часть уха, барабанная полость, соединена родомъ коридора (такъ

¹⁾ *Д-ръ Мермо*—„Гигіена уха, горла и носа“. Спб. 1908 г., стр. 107.

наз. Евстахіева труба) съ носо-глоточной полостью. Поэтому, всякое заболѣваніе въ области этой полости легко передается и среднему уху. Въ заболѣваніяхъ же этой полости (въ разнаго рода *ларингитахъ* и пр.) играетъ громадную роль дыханіе не черезъ носъ, а черезъ ротъ. Это бываетъ или при насморкахъ, или при такъ наз. „аденоидныхъ разрастаніяхъ“, когда разрастается третья миндалевидная железа, на задней стѣнкѣ зѣва, вблизи носовыхъ отверстій, которыя при разрастаніи этой железы закрываются. Когда мы дышимъ черезъ носъ, то воздухъ, проходя носомъ, согрѣвается и фильтруется (черезъ небольшіе волоски, растущіе при отверстіи ноздрей, и посредствомъ слизи, которая, повидимому, имѣетъ способность уничтожать микробы). Ничего этого при дыханіи ртомъ нѣтъ: холодный, сухой, непрофильтрованный воздухъ и создаетъ воспалительные процессы въ горлѣ. Поэтому надо обращать побольше вниманія на то, чѣмъ дышетъ ребенокъ, и противъ аденоидныхъ разращеній принимать незамедлительныя оперативныя мѣры — удаленіе ихъ врачемъ.

§ 4. Къ заботамъ о здоровьи внѣшнихъ органовъ примыкаютъ заботы о томъ, чтобы органы не переутомлялись. Что собственно утомляется во внѣшнихъ органахъ? Утомляются, при продолжительной дѣятельности какого-нибудь внѣшняго чувства, связанные съ внѣшнимъ органомъ мускулы, приспособляющіе органъ къ наилучшему воспріятію имъ впечатлѣнія.—Такъ, въ глазу, при продолжительномъ разсматриваніи мелкихъ предметовъ, устаютъ мускулы, сокращеніемъ которыхъ хрусталикъ принимаетъ болѣе выпуклую форму. При продолжительномъ смотрѣніи вообще на какой-нибудь предметъ, устаютъ мускулы глазного яблока, устанавливающіе глазъ въ положеніе наилучшаго воспріятія предмета. Утомляются мускулы, которые держатъ барабанную перепонку уха въ натянутомъ состояніи.

Кромѣ мускульнаго утомленія, при продолжительной дѣятельности внѣшнихъ чувствъ, возникаетъ и утомленіе нервное. Вышеприведенное явленіе съ дополнительными

цвѣтами объясняется утомленіемъ извѣстныхъ нервныхъ элементовъ сѣтчатки, которые долго возбуждались однимъ цвѣтомъ. Такъ-же, какъ устаютъ на одномъ цвѣтѣ извѣстные элементы сѣтчатки, на однообразныхъ звукахъ, одной высоты, устаютъ и нервные элементы слухового аппарата, предназначенные къ воспріятію звуковъ извѣстной высоты. Учителя знаютъ, какъ неудобно имѣть два урока подрядъ въ одномъ классѣ, хотя бы и по разнымъ предметамъ, особенно, если голосъ учителя однообразенъ. Въ начальныхъ школахъ и низшихъ классахъ среднихъ школъ это неудобство устраняется тѣмъ, что учитель предоставляет говорить больше самимъ дѣтямъ, чѣмъ говорить самъ. Въ тѣхъ случаяхъ, когда мы, видя, не видимъ и, слыша, не слышимъ, т. е., когда, напр., слышимъ слова, но уже значенія ихъ не сознаемъ; видимъ, разбираемъ буквы, но словъ не воспринимаемъ, имѣется на лицо утомленіе центральныхъ частей нервной системы. Это бываетъ при продолжительныхъ занятіяхъ въ сферѣ опредѣленнаго чувства, и очень скоро возникаетъ при малокровіи мозга ¹⁾.

Чтобы охранить внѣшнія чувства отъ переутомленія, надо мѣнять занятія: требующія дѣятельности одного чувства смѣнять другими, требующими дѣятельности другого: письменныя занятія смѣнять устными, чтеніе по книгѣ смѣнять предметной бесѣдой, рѣшеніе задачъ на доскѣ (гдѣ ученики должны смотрѣть) рѣшеніемъ устнымъ, и т. п. Нужно бояться нервнаго утомленія, хотя бы и мѣстнаго, потому что оно легко можетъ перейти и въ общее. Мы должны помнить, что только нервное здоровье гарантируетъ спокойствіе и терпѣніе, — необходимое условіе полноты и

1) Утрата пониманія какого-нибудь образа возникаетъ, очевидно, тогда, когда разрывается связь этого образа съ относящимися къ нему другими воспріятіями. Физиологически это сопровождается поражениемъ тѣхъ частей мозговой коры, которыя носятъ названіе „центровъ ассоціаціи“. Собака, у которой вырѣзать эти центры, перестала-бы понимать предметы: видъ палки ее не пугалъ-бы, а видъ мяса не привлекалъ. Очевидно, разрушилась связь вида палки съ другими воспріятіями отъ нея.

обстоятельности во всякой умственной работѣ, великой и малой.

§ 5. Охранять физиологическіе органы внѣшнихъ чувствъ отъ переутомленія еще не все: надо ихъ и положительно развивать. Одно не исключаетъ другого. Но что значитъ развивать внѣшнія чувства? Развѣ имъ отъ рожденія не при-суща каждому извѣстная область дѣятельности: зрѣнію видѣть свѣтъ, цвѣта, форму и величину предметовъ, слуху слышать звуки въ извѣстныхъ предѣлахъ высоты, силы и т. д.? Нѣтъ, для полноты своей дѣятельности внѣшнія чувства нуждаются въ развитіи. Зрѣніе новорожденнаго въ началѣ ничего не видитъ, слухъ ничего не слышитъ. Наконецъ, когда зрѣніе начинаетъ видѣть (черезъ два дня, черезъ недѣлю), проходитъ цѣлыхъ полгода, а то и больше, пока ребенокъ начнетъ различать нѣкоторые цвѣта; а вначалѣ онъ различаетъ только свѣтлое отъ несвѣтлаго. Постепенное развитіе всѣхъ внѣшнихъ чувствъ, каковое мы наблюдаемъ яснѣе всего въ дѣтскомъ возрастѣ, въ сущности, продолжается и дальше. И „возможность совершенствованія cadaго изъ нашихъ чувствъ“, скажемъ словами одного психолога, „такъ велика, что можно безъ преувеличенія сказать, что для человѣка физически невозможно развить всѣ свои чувства до такого полного совершенства, на какое они способны“ (*Друммондъ*)¹⁾. Въ самомъ дѣлѣ, количество различаемыхъ нашимъ зрѣніемъ цвѣтныхъ оттѣнковъ можетъ быть громаднымъ: говорятъ, на мозаичныхъ фабрикахъ давнишніе рабочіе различаютъ не меньше де-

¹⁾ *Друммондъ*— „Дитя, его природа и воспитаніе“, стр. 103. Этому положенію *Друммонда* отвѣчаетъ безконечная, можно сказать, сложность нервнаго строенія органовъ чувствъ: напр., въ сѣтчаткѣ глаза насчитывается 3.600.000 нервныхъ окончаній, изъ которыхъ каждое можетъ посылать принятое имъ возбужденіе къ зрительному центру особо. Такъ что въ далекомъ будущемъ, при извѣстныхъ условіяхъ, мы могли бы воспринимать 3.600.000 оттѣнковъ цвѣтовъ. Точно также такъ наз. „основная перепонка“ улитки, одной изъ внутреннихъ частей уха, снабжена до 6.000 волоконъ, изъ которыхъ каждое отвѣчаетъ на особый тонъ. Такъ что мы можемъ ощущать до 6.000 различныхъ тоновъ.

сятка тысячъ цвѣтовыхъ оттѣнковъ. Чувствительность осязанія можетъ быть поразительной: кассиры на ощупь отличаютъ фальшивыя кредитки отъ настоящихъ, слѣпые по разницѣ въ упругости воздушнаго теченія узнаютъ присутствіе вблизи ихъ предметовъ ¹⁾. Отсюда необходимость развитія внѣшнихъ чувствъ становится очевидной.

Каждый органъ развивается работая. Каждый органъ внѣшнихъ чувствъ работаетъ, отзываясь на впечатлѣнія своей области. Поэтому давайте дѣтямъ раскрашенныя картинки, обращайтесь ихъ вниманіе на краски природы: на краски цвѣтовъ, неба, воды въ различные часы дня. Пусть они не остаются глухими и къ голосамъ природы, къ голосамъ животныхъ, къ звукамъ, издаваемымъ различными предметами (звону металловъ, стуку дерева, дребезжанью стекла и т. д.), — раскрывайте предъ ними, по мѣрѣ силъ, богатства и музыкальныхъ сочетаній звуковъ. Пусть они играютъ кубиками, строя домики, замки, столы, диваны и т. п. вещи, образцы которыхъ можно найти въ любомъ руководствѣ по дѣтскимъ играмъ ²⁾. Игра кубиками развиваетъ наблюдательность дѣтей въ отношеніи къ формамъ, фигурамъ предметовъ. Рисованіе, лѣпка (изъ глины или особаго воска), вырѣзываніе силуэтовъ (животныхъ, птицъ и др. вещей), вышиванье по картону намѣченныхъ проколами фигуръ и т. п. занятія, при всей доступности ихъ самому раннему дѣтству, — отъ трехъ лѣтъ и далѣе, — въ то-же время прекрасно развиваютъ какъ самую наблюдательность, такъ и интересъ къ наблюденію.

¹⁾ Такъ, между прочимъ, біографъ Николая Соундерсона, слѣпца съ пеленокъ, извѣстнаго астронома, рассказываетъ о немъ: „онъ могъ различать степень движенія воздуха, и по оттѣнкамъ этого движенія чувствовалъ, когда какой-нибудь предметъ приближался къ его лицу, а если атмосфера была въ спокойномъ состояніи, то онъ могъ, напр., различать деревья, проходя на небольшомъ разстояніи отъ котораго-либо изъ нихъ“ — *Габріэли* — „Воспитаніе характера“, стр. 148.

²⁾ См., напр., у *Водовозовой* — „Умственное и нравственное воспитаніе дѣтей дошкольнаго возраста“. Спб. 1901 г. Въ концѣ книги приложены таблицы фигуръ, какія можно дѣлать изъ кубиковъ и т. п.

Всесторонняя дѣятельность внѣшнихъ чувствъ не должна сокращаться и по поступленіи дѣтей въ школу. Она не должна почти исключительно направляться на воспріятіе словъ: ихъ зрительнаго состава, слухового и моторнаго (писать слова). Слова не должны замѣнять преждевременно (раньше всесторонняго наблюденія) предметовъ. Поэтому самому лучшему описанію предмета нужно предпочесть непосредственное его наблюденіе самимъ ученикомъ, конечно, подъ руководствомъ учителя.

Педагогическія
правила, выте-
кающія изъ
физическихъ
условій воспрі-
ятій.

§ 6. Разъ впечатлѣнія, чтобы быть ясно воспріятыми, должны быть достаточной силы, то развитие способности ясныхъ воспріятій (къ чему сводится развитие внѣшнихъ чувствъ) требуетъ отъ воспитателя вниманія и къ этому условію. Все, что показывается ученику на доскѣ, должно быть написано ясно, разборчиво. Чтеніе, отвѣтъ, письмо учениковъ должны быть достаточно сильны и отчетливы, чтобы весь классъ ясно видѣлъ и слышалъ. Отчетливыя впечатлѣнія оживляютъ учениковъ, не даютъ классу скучать и засыпать отъ того, что „ничего не слышно и не видно“ ¹⁾.

Далѣе, разъ впечатлѣнія должны быть достаточно медленны, чтобы ясно замѣчаться, и тѣмъ болѣе медленны, чѣмъ они сложнѣе, то для полученія дѣтьми ясныхъ воспріятій необходимо учителю не спѣшить при обученіи дѣтей. Ребенокъ на самое простое впечатлѣніе отвѣчаетъ гораздо медленнѣе, чѣмъ взрослый.

Время реакціи
у дѣтей и взрос-
лыхъ.

Время, которое протекаетъ между раздраженіемъ и психическимъ замѣчаніемъ его, ощущеніемъ, такъ называемое время реакціи, равняется у дѣтей $\frac{1}{2}$ секунды (по физиологу Герцену), тогда какъ у развитыхъ взрослыхъ оно равняется до $\frac{1}{10}$ секунды. При утомленіи,

¹⁾ Тихое, „подъ свой носъ“, чтеніе и отвѣты учениковъ, которыхъ классъ не слышитъ, получаютъ часто по винѣ самого учителя: если учитель имѣетъ привычку стоять рядомъ съ ученикомъ. Близостью спрашивающаго (учителя) спрашиваемый невольно, незамѣтно для себя, вынуждается къ тихому отвѣту и чтенію. Поэтому лучше всего учителю стоять вдали отъ спрашиваемаго ученика.

которое у дѣтей наступаетъ очень скоро, время реакціи удлиняется. Съ усложненіемъ работы, время, разумѣется, также удлиняется. Тамъ, гдѣ нужно не только услышать слово, но и воспроизвести соотвѣтствующій ему образъ, время между произнесеніемъ слова и воспроизведеніемъ его образа равняется и у взрослыхъ почти цѣлой секундѣ. Если предположить, что у ребенка и это время во столько же разъ длиннѣе, во сколько длиннѣе у него время самой простой реакціи, т. е. въ 5 разъ, то періодъ времени, необходимый для того, чтобы ребенокъ со словомъ связалъ образъ, „идею“, получится довольно значительный: почти въ 5 секундъ. Словомъ, учитель въ занятіяхъ съ дѣтьми долженъ слѣдовать не своему темпу воспріятій и мыслей, а примѣняться къ дѣтскому, который въ 4 — 5 разъ медленнѣе. Дѣтямъ нужно не спѣша читать, не спѣша спрашивать и т. д. Можетъ быть, здѣсь кроется секретъ, что далеко не всегда пробные уроки въ педагогическихъ классахъ удаются лучшимъ ученикамъ.

Ясность воспріятій, далѣе, обусловливается, какъ мы знаемъ, достаточной противоположностью впечатлѣній. Это условіе сохраняетъ свою силу и по отношенію къ воспріятію сложныхъ впечатлѣній. Отсюда для учителя возникаетъ новое правило: гдѣ возможно, пользоваться, для ясности воспріятія, контрастностью образовъ. Описанія временъ года, различныхъ странъ, народовъ и т. п. усвоятся яснѣе, въ сопоставленіи ихъ съ другими, отличными отъ нихъ.

Выводъ изъ психического условія воспріятій. § 7. Тотъ фактъ, что внѣшнія чувства не могутъ ни при какихъ условіяхъ что-либо воспринять, если сознание будетъ чѣмъ-нибудь занято, приводитъ насъ къ признанію, что развитіе дѣятельности внѣшнихъ чувствъ невозможно безъ развитія чисто умственного, безъ развитія способности управлять сознаниемъ, или *вниманія*. Вниманіе необходимо здѣсь не только какъ условіе ощущеній въ собственномъ смыслѣ, но и какъ условіе яснаго перцепированія, т. е. узнаванія извѣстнаго ощущенія, какъ воспріятія свойства такого-то предмета. Для послѣдняго необходимо обстоятельное ознакомленіе съ

предметомъ, полученіе отъ него нѣсколькихъ ощущеній, совокупность которыхъ и давала бы ясную опредѣленность каждому изъ нихъ, по тѣсной связи каждаго со всѣми. Но для обстоятельности необходимо вниманіе къ предмету. Такимъ образомъ, развитіе внѣшнихъ чувствъ, какъ орудій къ приобрѣтенію ясныхъ воспріятій, или развитіе способности къ наблюденію, тѣсно связывается съ развитіемъ чисто умственнымъ, съ развитіемъ, прежде всего, вниманія.

Заключеніе. § 8. Итакъ, психологія внѣшнихъ чувствъ диктуетъ намъ слѣдующія правила ихъ воспитанія:

1) *Наблюдать за здоровьемъ фізіологическихъ органовъ (включая сюда и внѣшнюю ихъ сторону, и собственно нервную).*

2) *Развивать внѣшнія чувства, доставляя имъ разнообразныя впечатлѣнія: а) достаточно сильныя, б) достаточно медленныя и в) достаточно противоположныя.*

3) *Развивать, кромѣ того, и здѣсь вниманіе, какъ необходимое условіе наблюдательности.*

ГЛАВА ШЕСТАЯ.

Вниманіе, его психологія и педагогика.

Что такое вниманіе? § 1. Что значитъ быть внимательнымъ? Напр., мы *внимательно* читаемъ какую-нибудь книгу. Это значитъ, что наше зрѣніе, нашъ слухъ (если мы читаемъ книгу вслухъ), наша память, наше воображеніе, наше мышленіе всецѣло направлено на воспріятіе зрительнаго состава словъ книги (читаемъ), звукового состава словъ (читаемъ вслухъ), на воспроизведеніе соотвѣтствующихъ словамъ образовъ (память и воображеніе), на сознаніе и контроль связи между этими образами, понятіями и между системами понятій (цѣлыми предложеніями и отдѣлами). Т. е., говоря иначе, вниманіе къ какому-нибудь предмету состоитъ, по остроумному выраженію *проф. Сикорскаго*, въ „мобилизаціи“ умственныхъ силъ въ направленіи извѣстнаго предмета. Такъ какъ подъ силой мы не разумѣемъ какой-либо отдѣльной силы, на подобіе различныхъ силъ природы, а понимаемъ ту или другую умственную дѣятельность, то мы можемъ сказать иначе: *вниманіе—это мобилизація умственныхъ дѣятельностей въ направленіи извѣстнаго предмета*. Смотря по характеру нашего отношенія къ предмету вниманія, — нужно-ли намъ воспринять чувственный предметъ, вспомнить какой-либо образъ, проконтролировать внутреннюю связь понятій, или ихъ системъ, — мобилизуется и соотвѣтствующая дѣятельность: то соотвѣтствующія внѣшнія чувства (зрѣніе, или слухъ и т. п.), то память, то мышленіе. Въ чемъ состоитъ эта „мобилизація“? Въ томъ, что вся психическая энергія какъ-бы концентрируется въ

мобилизуемыхъ дѣятельностяхъ, направленныхъ къ извѣстному предмету: въ памяти — при воспоминаніи, въ воображеніи — при живомъ воспроизведеніи какой-либо картины и т. п. Результатомъ такого сосредоточенія является ясность предмета для нашего сознанія: мы вспоминаемъ то, что, казалось, было давно забыто; прекрасно понимаемъ то, что представлялось бы, безъ вниманія, смутнымъ, и т. д.

Итакъ, вниманіемъ называется сосредоточеніе психической энергіи въ различныхъ умственныхъ дѣятельностяхъ и въ направленіи къ извѣстному предмету.

§ 2. Наблюдая въ самихъ себѣ различные случаи внимательности, мы можемъ замѣтить два типа вниманія: вниманіе, — когда сосредоточеніе умственной дѣятельности въ томъ или другомъ направленіи является дѣломъ сознательнымъ и произвольнымъ, и вниманіе, — когда сосредоточеніе происходитъ безъ нашего вѣдома и воли, подъ вліяніемъ-ли новаго, или сильнаго впечатлѣнія, или подъ вліяніемъ апперципирующей массы. Неожиданный звукъ въ тишинѣ ночи невольно привлекаетъ наше вниманіе. Сильный шумъ на улицѣ отвлекаетъ наше вниманіе отъ классныхъ занятій. Чтеніе книги, вначалѣ съ вниманіемъ принудительнымъ, произвольнымъ, послѣ вызываетъ и образуетъ у читающаго массу такихъ представлений и мыслей, которыя обусловливаютъ воспріятіе дальнѣйшаго содержанія безъ принудительнаго вниманія. Тогда вниманіе къ содержанію книги становится непроизвольнымъ и внѣвѣдомыхъ: книга увлекаетъ до самозабвенья. *Вниманіе произвольное и сознательное наз. иначе активнымъ; непроизвольное, непринудительное — пассивнымъ* ¹⁾.

¹⁾ Такъ какъ первое есть дѣло воли, а второе лежитъ внѣ ея и есть состояніе сознанія, производимое тѣми или другими впечатлѣніями, то психологи часто вообще опредѣляли вниманіе, то по первому типу, то по второму. *Рибо*, напр., опредѣляетъ вниманіе по второму типу, какъ состояніе сознанія (остановка сознанія), производимое силой идей. (*Рибо* — „Психологія вниманія“. Спб. 1892 г., стр. 3). *Сикорскій*, напротивъ, говоритъ, что „въ настоящее время никто не сомнѣвается въ томъ, что вниманіе есть актъ воли“ (Всеобщая психологія, стр. 252).

То и другое вниманіе тѣсно между собою связаны. Въ психической дѣйствительности они постоянно смѣняются и даже подготовляются одно другимъ: вниманіе самопринудительное переходитъ во вниманіе непринужденное (когда работа увлекаетъ); а работа послѣдняго пролагаетъ путь или подготовляетъ способность сосредоточиваться на предметѣ известное время и по своей волѣ. Такъ что, хотя теоретически мы и различаемъ два типа вниманія, но практически они не отдѣлимы. Поэтому, переходя къ условіямъ того и другого вниманія, мы напередъ должны оговориться, что условія, благопріятныя для одного вниманія, благопріятны и для другого.

Развитіе активнаго вниманія.

Условія активнаго вниманія лежатъ въ волѣ и въ тѣхъ условіяхъ, которыя дѣлаютъ ее сильной. И какъ сила воли, въ значительной степени, наследственна, такъ же въ известной степени наследственна и сила активнаго вниманія. Но въ значительной мѣрѣ они, воля и вниманіе, и плодъ воспитанія: развитіе ихъ зависитъ отъ опредѣленныхъ условій, изъ которыхъ одни не благопріятствуютъ ему, другія благопріятствуютъ.

Изнѣживающее воспитаніе. § 3. Къ числу неблагопріятныхъ условій нужно отнести: во 1-хъ, изнѣживающее воспитаніе. Изнѣживааетъ воспитаніе тогда, когда и дома, и въ школѣ все дѣлаютъ за дѣтей другіе, а сами они ничего за себя не дѣлаютъ. Прислуга собираетъ разбросанныя ими въ играхъ игрушки, убираетъ ихъ постели, приготовляетъ все къ ихъ завтраку, обѣду, вытираетъ загрязнившіяся галоши и пр., и пр. Дѣти ничего не дѣлаютъ, имъ ничего не поручаютъ, съ нихъ ничего серьезнаго не спрашиваютъ, такъ что они совсѣмъ не знаютъ, что такое отвѣтственность ¹⁾.

¹⁾ Въ американскихъ семьяхъ дѣти съ ранняго возраста приучаются многое,—все, что только возможно для ихъ силъ,—дѣлать сами за себя: убирать свою постель, свою комнату, прислуживать по очереди за

Въ школѣ такія дѣти, безъ чувства отвѣтственности, нестерпимы: съ легкимъ сердцемъ они бросаютъ на полъ мѣлъ, бумажки и разносятъ грязь по всей комнатѣ, гдѣ занимаются и живутъ; во время обѣда совсѣмъ не заботятся о чистотѣ и аккуратности: грязнятъ скатерти и салфетки. Въ школьномъ помѣщеніи портятъ казенныя (т. е. чужія) вещи; проходя дверьми, хлопаютъ ими такъ, что въ дверяхъ бьются стекла, и т. д., и т. д. Можно-бы насчитать тысячи вредныхъ вещей, съ какими связано изнѣживающее воспитаніе, безъ развитія чувства отвѣтственности.

Такое воспитаніе безусловно вредно, столько-же для развитія воли, сколько и для развитія активнаго вниманія, т. е. воли, направленной на умственные дѣятельности. Когда не приходится ничего за себя дѣлать, и не приходится ни въ чемъ самому за себя отвѣчать, недостаетъ необходимости, которая-бы заставляла принуждать свою волю къ дѣйствию и внимательности.

Активное вниманіе есть самопринудительное вниманіе. Но самопринужденіе возникаетъ подъ вліяніемъ жизненной необходимости: только она можетъ заставить и заставляетъ произвести нѣкоторое насиліе надъ собой. Такъ, съ точки зрѣнія эволюціонной теоріи,—теорія постепеннаго образованія и развитія душевныхъ способностей въ человѣчествѣ,—развилося вниманіе и въ человѣчествѣ. Жизненная необходимость заставляла дикаря, жившаго охотой, *выслѣживать* оленя, кенгуру, и тѣмъ самымъ развивала его вниманіе. Такъ развивается сила активнаго, самопринудительнаго вниманія и въ современномъ человѣкѣ: подъ вліяніемъ необходимости дѣлать то, или другое дѣло, чтобы выдержать борьбу за существованіе. И чѣмъ раньше онъ будетъ поставленъ воспитаніемъ въ условія подобной необходимости, тѣмъ больше

столомъ и т. н. Такъ что „многія американскія семьи среднихъ классовъ имѣютъ возможность обходиться безъ, или почти безъ, прислуги“.— „Семья и ея задачи“. Сборникъ (прекрасныхъ) статей подъ ред. *А. Арстала*, пер. съ норвежск., изд. Маркса, глава 6-я: „Дѣтскій трудъ въ семьѣ“.

будеть развита въ немъ сила самопринудительнаго вниманія и тѣмъ легче будетъ дѣйствительная борьба за жизнь.

**Руссо и новыя
англійскія
школы.** Въ этомъ отношеніи Руссо былъ совершенно правъ, когда рекомендовалъ поставить воспитаніе такъ, чтобы во всемъ ребенокъ отвѣчалъ самъ за себя, учась самопринужденію, а не принужденію отъ другихъ. Если ребенокъ разбилъ, даже по нечаянности, окно въ своей комнатѣ, не торопитесь вставлять, расплачиваясь за его баловство, или неосторожность. Пусть онъ самъ за себя расплачивается: пусть испытываетъ неудобства созданнаго имъ положенія вещей, пусть даже простудится, писалъ въ „Эмилѣ“ *Руссо* ¹⁾. За то онъ не будетъ безразсуднымъ, за то онъ *научится быть внимательнымъ* къ окружающимъ его вещамъ, и не повторитъ уже своей нечаянности. Можно не соглашаться съ формой выраженія у *Руссо*, формой рѣзкой и крайней,—что дѣлаетъ его „Эмиля“ собраніемъ афоризмовъ и парадоксовъ,—но нельзя не признать за существомъ мысли полной справедливости. Дѣти должны дѣлать все сами за себя (его Эмилю никто не помогаетъ, даже когда онъ учится ходить), — поэтому и единственно полезной книгой для дѣтей *Руссо* считалъ „Робинзона“. Въ новаго типа англійскихъ школахъ, какими являются школы: Аббатсгольмская — д-ра Редди (осн. въ 1889 г.) и Бидэльская — мистера Бадни, бывшаго преподавателя въ Аббатсгольмѣ, именно проводится принципъ: дѣти должны по возможности все дѣлать сами за себя и сами за себя отвѣчать. Ученики въ Аббатсгольмѣ „почти выстроили сами и устроили школу: какъ Робинзонъ на своемъ пустынномъ островѣ, они

¹⁾ *Жанъ Жакъ Руссо*—„Собраніе сочиненій“ (Теорія воспитанія), Спб. 1866 г.—„Эмиль или воспитаніе“, кн. 3-я, стр. 182—183. Въ одной недавно вышедшей нѣмецкой книжкѣ авторъ доводитъ принципъ „дѣти все должны сами дѣлать за себя“ до того, что считаетъ идеальной такую будущую школу, гдѣ-бы дѣти сами печатали для себя учебныя книги. Конечно, это—крайность. Но нельзя не признать, что старая школа, гдѣ не было готовыхъ учебниковъ, гдѣ ученики должны были сами вести и составлять записки со словъ учителя, была этимъ самымъ „неудобствомъ“ очень полезна для самопринудительнаго вниманія учениковъ.

создали большую часть предметовъ, коими они окружены и пользуются“¹⁾). Новыя школы д-ра Рэдди и м-ра Бадни поставлены такъ, что въ нихъ не просто учатся, а учатся жить. Это перенесеніе серьезной, какъ борьба за существованіе, жизни въ школу (а не сближеніе школы яко-бы съ жизнью посредствомъ танцевальныхъ вечеровъ, посѣщенія всяческаго театра, и пр.) ставитъ школу въ наилучшія условія для развитія воли и волевого вниманія.

Изнѣживающее обученіе. § 4. Другимъ неблагоприятнымъ для развитія активнаго вниманія условіемъ является *изнѣживающее обученіе*. Дѣлать ученіе, въ самомъ процессѣ его, предметомъ *исключительно* удовольствія, стало культомъ современной школы. Идеаломъ считаютъ такую постановку обученія, чтобы дитя всему училось шутя. Прививается взглядъ м-г Abbé, воспитателя Онѣгина, который, „чтобъ не измучилось дитя, всему училъ его шутя“. Не говоря о всевозможныхъ, облегчающихъ ученіе, руководствахъ, пособіяхъ, подстрочникахъ (при изученіи языковъ), конспектахъ для повторенія (по словесности, по исторіи и др.), сборникахъ рѣшеній и объясненій задачъ примѣнительно къ различнымъ задачникамъ, самъ учитель становится не столько руководителемъ самостоятельныхъ занятій ученика, сколько въ собственномъ смыслѣ нянькой, на обязанности которой лежитъ разжевывать духовную пищу учебниковъ и пособій до послѣдней возможности.

Нѣтъ сомнѣнія, что, при извѣстной постановкѣ обученія, можно и шутя, безъ усилій, пріобрѣсти довольно знаній. Но задача даже обученія не только въ этомъ. Нужно выработать еще *способность умственного самопринужденія*, способность

¹⁾ См. „Новая школа“—изд. К. П. Побѣдоносцева. М. 1899 г., стр. 44. „Въ моментъ открытія школы садъ былъ заполненъ сорными травами, ферма завалена мусоромъ: все было очищено учениками. Затѣмъ они провели дорожки и устроили цѣлую систему дренажа. Они окрасили легтемъ заборы, краскою стѣны и рѣзбу построекъ. Когда работнику при фермѣ случилось три дня проболѣть, ученики, по собственной охотѣ, замѣнили его въ уходѣ за скотомъ. Между предметами, изготовленными учениками, отмѣчу: столъ, шкафъ, водолазный аппаратъ, домикъ для утокъ, голубятникъ, сарай, двѣ лодки, третья строится“.

работать, не дожидаясь вдохновенія, которое даже таланты посѣщаетъ не часто, и которое даже генія посѣщаетъ при условіи, если онъ приготовился его принять ¹⁾, приготовился силой самопринужденія. О Салтыковѣ-Щедринѣ рассказываютъ ²⁾, что онъ прямо принуждалъ себя садиться за (литературную) работу, не дожидаясь, пока придетъ охота, удовольствіе писать. Вотъ этой-то силы умственного самопринужденія или, что то же, силы активного вниманія и не можетъ развить черезчуръ облегченное обученіе. Въ немъ, какъ и въ изнѣживающемъ воспитаніи, устранена всякая необходимость заставлять себя вдумываться, сосредоточивать всю психическую энергію въ извѣстной умственной работѣ: въ рѣшеніи какой-либо замысловатой задачи, въ самостоятельномъ усвоеніи труднаго урока и т. п. Нѣсколько иначе поставлено обученіе въ американскихъ школахъ. Тамъ объясненія учителя не столько предваряютъ приготовленіе уроковъ учениками, сколько *сопровождаютъ ихъ отвѣты* ³⁾.

¹⁾ Вдохновеніе, въ значительной степени, есть сила апперципирующей массы по отношенію къ послѣдующей умственной работѣ; подъ влияніемъ апперципирующей массы все послѣдующее мышленіе идетъ легко и быстро. Эта легкость и быстрота и составляютъ крылья вдохновенія. Генія обладали способностью много и долго думать надъ сюжетами своихъ произведеній: *Гете*, напр., нѣсколько лѣтъ выносилъ въ своемъ умѣ сюжетъ „Фауста“.—Т. е. ихъ апперципирующая масса,—всѣ ихъ думы по поводу извѣстнаго сюжета,—была многосторонняя и громадная, и потому легко увлекала къ работѣ въ соответствующемъ ей направленіи. Поэтому, когда мы говоримъ, что вдохновеніе нисходитъ на тѣхъ, кто приготовился его принять, это значитъ, что для вдохновенія надо много думать, а послѣднее не обходится безъ умнѣнья *заставлять себя думать*, т. е. безъ принудительнаго вниманія.

²⁾ См. очеркъ *А. Скабичевскаго*—„Салтыковъ, какъ человекъ и писатель“. Прилож. къ „Нивѣ“ за 1904 г. кн. 12: „Что касается его собственныхъ статей, то Салтыковъ писалъ ихъ ежедневно по утрамъ, въ какомъ-бы ни былъ настроеніи. По его мнѣнію, ежедневно, въ данный часъ, слѣдовало садиться передъ письменнымъ столомъ, класть передъ собою листъ бумаги и брать въ руки перо; черезъ какія нибудь четверть часа, повѣрьте, появится къ вашимъ услугамъ и вдохновеніе“.

³⁾ См. отчетъ по командировкѣ на Парижскую Всемирную Выставку 1900 г. *А. Н. Глаголева*—„Начальная школа на Западѣ по экспонатамъ Всемирной Выставки“, гл. 4-я—„С-Американскіе Соединен. Штаты“.

(Вѣдь, въ интересахъ сознательности, важно лишь то, чтобы усвоенное *не осталось* непонятымъ навсегда). Ученики сами разбираются въ заданныхъ урокахъ, ломая надъ ними голову. Правда, въ ученьи они, вѣроятно, идутъ медленнѣе, чѣмъ наши ученики съ помощью учителя. За то, привыкши до всего добиваться сами, они пойдутъ скорѣе въ жизни и въ самостоятельной умственной работѣ. Они сумѣютъ заставить себя заниматься и вдумываться, потому что привыкли къ этому на самыхъ раннихъ ступеняхъ обученія.

Возбужденіе пассивнаго вниманія.

Пассивное вниманіе возбуждается при условіяхъ, *увлекающихъ* вниманіе. Но что увлекаетъ наше вниманіе? Что можетъ, независимо отъ нашей воли и безъ особыхъ усилій съ нашей стороны, сосредоточить умственную дѣятельность на извѣстномъ предметѣ? Несомнѣнно, прежде всего, *интересъ для насъ* этого предмета.

Что такое ин- § 5. Здѣсь естественно возникаетъ вопросъ: *тересъ предмета?* что такое интересъ? Когда говорятъ; „эти вещи меня не интересуютъ“, „а вотъ это для меня интересно“, то всякій понимаетъ эти слова въ смыслѣ указанія, какія состоянія преимуществуютъ въ душѣ и жизни говорящаго. „Меня интересуютъ школьные вопросы“—это значитъ, что школьные вопросы имѣютъ ближайшее отношеніе къ общему содержанію моей психики, къ тому, чѣмъ я живу. „Онъ интересуется цѣнами товаровъ“,—значитъ, онъ живетъ такой жизнью, въ которой мысли и чувства по поводу цѣнъ играютъ главную роль. Поэтому, *интересъ предмета можно опредѣлить, какъ отношеніе его къ господствующей массѣ состояній „я“* ¹⁾.

Конечно, у cadaго есть болѣе или менѣе постоянные интересы, смотря *по общей господствующей массѣ состояній*

²⁾ Опредѣленіе *Фолькмана*—(Wörterbuch der philosophischen Begriffe—*Eisler'a*. Berlin. 1899), *Гербарта*—(*Бауманъ*—„Введеніе въ педагогику“, стр. 70 и 102) и др.

„я“. Для купца болѣе или менѣе постоянный интересъ представляетъ положеніе торговаго рынка; для чиновника—все, что касается служебной части.

Интересы Но, кромѣ болѣе или менѣе постоянныхъ ин-
момента. тересовъ, у каждаго есть и интересы смѣняющіеся, частные, смотря по тѣмъ полосамъ состояній, мыслей и чувствъ, какія переживаетъ „я“ каждаго въ разные моменты времени. Что для насъ интересно сейчасъ, можетъ стать неинтереснымъ послѣ, и наоборотъ. Сохраняя существо прежняго опредѣленія интереса, этотъ частный интересъ можно опредѣлить, какъ *отношеніе предмета къ послѣднимъ по времени состояніямъ души и жизни, занимающимъ поле сознанія „я“.*

Насколько отношеніе къ послѣднимъ состояніямъ сознанія, создавая интересъ къ предмету, останавливаетъ на немъ вниманіе, показываютъ слѣдующіе примѣры. Мать спитъ и не слышитъ ни уличнаго шума, ни голосовъ взрослыхъ. Но достаточно пискнуть ея ребенку, какъ она просыпается. Ничтожный, по сравненію съ другими шумами, пискъ ребенка привлекаетъ и будитъ вниманіе матери, потому что мать засыпаетъ съ мыслью о немъ, съ ожиданіемъ его. Пискъ ребенка какъ-бы цѣпляется за эту послѣднюю мысль, и ослабленная наступленіемъ сна нить сознанія снова натягивается. Или, напр., мы засыпаемъ съ мыслью встать въ 6 часовъ. Эта мысль—послѣдняя въ нашемъ сознаніи. Часы бьютъ три, четыре, пять, но ихъ бой не возбуждаетъ нашего сознанія. Бьетъ шесть, и этотъ бой мы схватываемъ дремлющимъ сознаніемъ.

Вниманіе ин- § 7. Объединяя сказанное о значеніи для
реса есть аппер- вниманія интересовъ постоянныхъ и частныхъ,
цептивное вни- мы можемъ высказать такое положеніе: *даже*
маніе. *незначительныя по силѣ впечатлѣнія, благодаря связи ихъ съ господствующими переживаниями сознанія вообще, и ближайшими, въ частности, способны остановить на себѣ или возбудить вниманіе.* Это вниманіе, подъ вліяніемъ отношенія впечатлѣнія къ господствующимъ и ближайшимъ состояніямъ сознанія, *Джемсъ* называетъ „вниманіемъ аппер-

целтливнымъ“. Потому что апперцепціей (буквально—довоспріятіемъ) именно называется опредѣленіе и уясненіе наличныхъ воспріятій массой однородныхъ прошлыхъ и ближайшихъ.

§ 8. На психологіи апперцептивнаго вниманія основаны слѣдующія дидактическія правила

а) Учи и воспитывай, сообразуясь съ психич. строемъ *каждаго*. а) Привлеченія вниманія дѣтей.

а) Прежде всего ясно, что, если мы хотимъ привлечь къ чему-нибудь вниманіе ребенка, мы должны обращать этотъ предметъ къ сознанію такой стороной, чтобы онъ имѣлъ отношеніе къ господствующимъ состояніямъ дѣтской души и жизни. Если ребенокъ (или вообще ученикъ) живетъ больше практической жизнью, чѣмъ умственно-созерцательной, то и обученіе его должно имѣть этотъ характеръ. Его не интересуютъ теоретическія разьясненія. Ему по душѣ *практическія выясненія* правилъ на примѣрахъ. Тогда какъ для другого ребенка, съ теоретическимъ складомъ души, могутъ быть легче и интереснѣе теоретическія объясненія, чѣмъ задачи.

Это правило формулируется и кратко: *учи сообразно съ индивидуальностью каждаяго*. Потому что индивидуальность каждаяго и опредѣляется именно господствующими состояніями сознанія. Каково мое „я“,—это и значитъ именно: какія состоянія преобладаютъ въ моей душѣ: состоянія-ли мысли, чувства, или желанія; и далѣе, какія, изъ каждаяго рода состояній, преобладаютъ мысли, чувства и желанія.

Знать строй ребенка, соображая по нему о томъ, что интересуется его, важно не только для обученія, но и для успѣховъ воспитанія. Нарушеніе правилъ поведенія въ основѣ своей имѣетъ, большею частью, невниманіе къ нимъ. Поддержатъ-же вниманіе къ нимъ можно тѣмъ, если обратитъ ихъ къ сознанію ученика такой стороной, которая близко затрагиваетъ господствующія состоянія жизни его души. Вниманіе, напр., ребенка, который живетъ больше жизнью чувства, будетъ чутко къ правиламъ поведенія въ томъ случаѣ, если для него будетъ ясно, какія чувства вызоветъ въ его родныхъ нарушеніе правилъ, и какія—исполненіе.

Для *чувствующаго* ребенка нѣтъ большаго мотива для вниманія къ учебнымъ предметамъ и школьнымъ правиламъ, какъ чтобы не огорчить родителей.

Для этого **наблюдай ребенка.** Это правило налагаетъ на учителя непремѣнную обязанность наблюдать, чѣмъ, вообще, больше всего занимается ребенокъ, господствуютъ-ли въ его душѣ мысли, чувства, или стремленія къ дѣятельности, т. е. принадлежитъ-ли онъ по природѣ къ типу интеллектуальному (*intellectus*—умъ), эмоціональному (*emotion*—волненіе) или волевому, и далѣе, какія особенности обнаруживаетъ ребенокъ въ предѣлахъ каждаго типа. Для упражненія въ подобномъ наблюденіи и поручается воспитанницамъ педагогическаго класса въ гимназіяхъ веденіе такъ наз. „педагогическихъ дневниковъ“.

Веденіе педагогически-дидактическихъ дневниковъ о каждомъ ученикѣ нельзя не признать желательнымъ и вообще для учителей. Французскіе народные учителя старательно ведутъ дневники наблюденій надъ учениками, записывая все, что касается ихъ семейнаго положенія, возраста, внѣшняго вида и внутренняго строя,—последняго по рубрикамъ: сердце, наклонности, чувства, характеръ, привычки, умъ, вниманіе и т. д.

б) **Переходи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному.** Далѣе, на психологіи апперцептивнаго вниманія, т. е. вниманія, обусловленнаго соотношеніемъ новаго представленія съ прежними, покоятся такія общеизвѣстныя педагогическія требованія, какъ: переходить къ незнакомому предмету отъ знакомаго, связывать неизвѣстное съ извѣстнымъ ребенку, отдаленное съ близкимъ ему, отвлеченное съ конкретнымъ, какъ болѣе обычнымъ для него.

Для этого **знакомься съ запа-комъ представлений у дѣтей.** Эти правила налагаютъ на учителя обязанность, при поступленіи въ школу ребенка, ознакомиться съ запасомъ его представленій. Въ этихъ видахъ нужно обращать вниманіе, изъ какого быта дѣти,—городскаго, сельскаго, фабричнаго, торговаго, ремесленнаго, или земледѣльческаго, въ какой полосѣ Россіи живутъ и т. п., потому что этими различіями

обусловливается различіе знакомаго и извѣстнаго разнымъ дѣтямъ. Откуда-то многое, что не требуетъ объясненій для однихъ, можетъ вызывать необходимость таковыхъ для другихъ. Статья, подходящая для чтенія въ школѣ на сѣверѣ, можетъ оказаться не совсѣмъ подходящей на югѣ (разумѣемъ, по преимуществу, описанія природы, въ родѣ: „Примѣты осени“, „Наступленіе зимы“ и др.).

в) **Цѣльность урока.** в) На психологіи апперцептивнаго вниманія покоится и другое важное дидактическое правило касательно связи преподаваемаго. Въ цѣляхъ столько же пониманія, сколько и специально вниманія, уроки и части уроковъ должны быть между собой тѣсно связаны. Предыдущій урокъ долженъ какъ-бы посылать къ послѣдующему, и каждая часть урока такъ предопредѣлять другую, чтобы въ направленіи послѣдующихъ частей урока создавалось и возбуждалось напряженное ожиданіе и любознательность. Только *цѣльность* урока, внутренняя связность и планомѣрность его частей, обезпечиваетъ ему непрерывающееся вниманіе ¹⁾.

Новизна предмета. § 9. Отношеніе интереснаго предмета къ господствующему содержанію нашего сознанія, конечно, не то-же, что отождествленіе съ нимъ. Чтобы быть интереснымъ, въ силу своего отношенія къ нашей психикѣ, предметъ долженъ быть и новымъ. Новизна предмета,—это неперемѣнное условіе возбужденія вниманія, тѣсно связанное съ первымъ.

Но это условіе имѣетъ и самостоятельное значеніе въ психологіи вниманія. Если интересъ предмета,—разумѣется, представляющаго для насъ нѣкоторую новизну,—обусловливаетъ *привлеченіе* вниманія, то *удерживается* вниманіе на увлекшемъ предметѣ постольку, поскольку въ предметѣ

¹⁾ „Захватывающее дѣйствіе разсказа или драмы“, приводитъ въ поясненіе природы выжидательнаго вниманія В. Лай въ своей солидной книгѣ „Экспериментальная Дидактика“,—„заключается не столько въ неожиданности событій, сколько въ предугадываніи извѣстнаго развитія дѣйствія, которое ожидается съ напряженнымъ вниманіемъ“ р. 108). Отсюда и требованіе отъ драмы единства дѣйствія.

открываются все новыя и новыя стороны. Какъ-бы ни было развито активное вниманіе, какъ-бы ни былъ предметъ связанъ съ нашими интересами, но долго наше вниманіе на одномъ останавливаться не можетъ. „Въ этомъ вы можете убѣдиться на самомъ простомъ примѣрѣ чувственнаго вниманія. Попробуйте упорно смотрѣть на какую-нибудь точку на листѣ бумаги или на стѣнѣ, и вы вскорѣ замѣтите, что произошло одно изъ двухъ: либо ваше поле зрѣнія затуманилось такъ, что вы ничего не можете въ немъ ясно различить, либо вы неволью перестали смотрѣть на указанную точку и смотрите на что-нибудь другое“. Почему такъ? Потому что основной законъ жизни всей природы, и души, въ частности, тотъ, что все текуче, все смѣняемо, и естественное состояніе души—потокъ смѣняющихся представленій и переживаній. И вотъ здѣсь-то, какъ вездѣ и всегда, природа можетъ оказаться побѣжденной повиновеніемъ ей. Повиновеніе-же состоитъ въ томъ, что въ предметъ, привлечшемъ вниманіе, мысль открываетъ все новыя и новыя стороны, такъ что законъ смѣняемости впечатлѣній и мыслей сохраняетъ свою силу. Такъ,—возвращаясь къ примѣру *Джемса* о точкѣ,—„если вы станете задавать себѣ различные вопросы объ этой точкѣ, напр., какой она величины, на какомъ разстояніи она находится, какого она цвѣта, и т. д., словомъ, если вы будете думать о ней и разсматривать ее съ различныхъ точекъ зрѣнія, связывая ее съ другими представленіями, то вамъ удастся удержать на ней свою мысль въ теченіе сравнительно долгаго времени“. „Такъ именно“, заключаетъ свою мысль *Джемсъ* ¹⁾, „поступаетъ геніальный человѣкъ, въ умѣ котораго занимающій его предметъ все разрастается, освѣщаемый попеременно то съ одной, то съ другой стороны“.

§ 10. Изъ этого условія ясно вытекаетъ слѣдующее правило. Если мы хотимъ, чтобы предметъ найдольше занялъ сознаніе ученика, то должны излагать его такъ, „чтобы обнаруживались все но-

¹⁾ *Джемсъ*—„Бесѣды съ учителями о психологіи“, стр. 100.

вья стороны его, чтобы онъ вызывалъ все новые вопросы, словомъ, такъ, чтобы онъ былъ разнообразенъ“ (*Джемсъ*).

Указанное правило тѣсно связано съ предыдущими правилами, вытекающими изъ психологiи апперцептивнаго вниманiя. Если тѣ вмѣняютъ учителю въ обязанность обращать предметъ къ сознанию ученика той стороной, какой онъ примыкаетъ къ представленiямъ, уже знакомымъ ученику, т. е. открывать въ новомъ предметѣ старое, то это условiе вмѣняетъ въ обязанность—открывать въ старомъ новое. „Старое въ новомъ“ и „новое въ старомъ“—вотъ два взаимно проникающихъ принципа, проведенiе которыхъ въ обученiи необходимо для возбужденiя и поддержанiя вниманiя.

Эти два правила привлеченiя вниманiя: сближенiе новаго со старымъ, и открытiе въ немъ разнообразiя новыхъ сторонъ,—отвѣчаютъ основнымъ интересамъ человѣческой души: во-1-хъ, жить и, во-2-хъ, жить безъ непосильныхъ затрудненiй.

Жизнь даетъ душѣ новыя впечатлѣнiя, почему человекъ и ищетъ новаго и новаго безъ конца. А сближенiе новаго со старымъ, знакомымъ, дѣлаетъ эту жизнь легкой, чуждой несоединимыхъ разрывовъ и свободной отъ безысходныхъ тяжелыхъ соображенiй, какъ въ данномъ случаѣ ориентироваться. Старыя представленiя должны помогать легкости усвоенiя новыхъ.

§ 11. Итакъ, развитiю сильнаго и продолжительнаго вниманiя вообще служатъ:

1) Выбатывающее способность самопринужденiя вообще, и умственнаго въ частности, трезвое дѣловитое воспитанiе.

2) Таковое-же, требующее самодѣятельности, обученiе, и наконецъ;

3) Обученiе, само привлекающее вниманiе (пассивное вниманiе): интересомъ, новизной и цѣльностью преподаванiя.

Интересными и цѣльными уроками мы должны возбуждать умственную дѣятельность учениковъ. Но въ то-же время полезно оставлять мѣсто для необходимости и самостоятельнаго напряженiя умственной дѣятельности.

ГЛАВА СЕДЬМАЯ.

Органическія условія вниманія.

Въ настоящихъ условіяхъ нашего существованія, психическая дѣятельность вообще тѣсно связана съ цѣлымъ рядомъ органическихъ условій или состояній. Но особенно эта связь замѣтна и характерна на вниманіи, какъ *усиленной* психической дѣятельности. Почему мы и говоримъ здѣсь объ этой связи подробно: предметъ, котораго нѣтъ возможности изложить въ цѣломъ, излагается хотя въ одной характерной части.

Условія, ослабляющія вниманіе: а) Мускульное и нервное истощеніе. § 1. Всякому, по собственному опыту, должно быть извѣстно, что ни мускульное утомленіе (послѣ продолжительной прогулки, гимнастики, бѣга, шумныхъ игръ, усиленной физической работы), ни нервное (послѣ усиленной умственной работы, послѣ какого-либо нервнаго потрясенія, или, говоря психологическимъ языкомъ, послѣ пережитія какого-либо сильнаго чувства: страха, гнѣва, сильнаго разочарованія и пр., послѣ бессонной ночи) не благоприятны ни для какого вниманія. При извѣстной степени мускульнаго, или нервнаго утомленія мы не можемъ быть внимательны, не смотря ни на какую силу самопринужденія, ни на какой интересъ и новизну предмета. Послѣ продолжительной прогулки, вызвавшей усталость, бываетъ невозможно заставить себя сразу-же сѣсть и внимательно заниматься. Всякое сильное чувство дѣлаетъ насъ растерянными, малоспособными къ какому-либо сосредоточенію. Всякаго рода болѣзни и другія условія, ослабляющія организмъ, ослабляютъ и дѣятельность

вниманія. Отсюда понижаются и всѣ другія умственно-познавательныя дѣятельности: память, воображеніе, мышленіе, т. е. задерживается, очевидно, умственное развитіе ребенка ¹⁾.

б) Отравленіе алкоголемъ и др. ядами. Дѣятельность вниманія ослабляется также подѣ влияніемъ алкоголя и другихъ ядовъ. Курильщики опиума становятся нечувствительными ко всѣмъ внѣшнимъ впечатлѣніямъ: они ничего не видятъ и не слышатъ, отдаваясь всецѣло во власть беспорядочныхъ, не управляемыхъ вниманіемъ, причудливыхъ сцѣпленій внутреннихъ образовъ. Опьяненіе алкоголемъ сопровождается подобными-же психическими результатами. Пьяный также не способенъ сосредоточить вниманія ни на чемъ внѣшнемъ, ни на собственныхъ мысляхъ. Онъ плохо схватываетъ, что ему говорятъ и что показываютъ, а собственныя мысли и рѣчь его становятся безсвязными и разбросанными.

в) Растительные процессы. Нѣкоторые растительные процессы нашего организма также неблагоприятны вниманію. Таковы: пищевареніе и усиленный ростъ (время котораго падаетъ на періодъ отъ 14 до 17 лѣтъ). Еще Римляне знали, что *plenus venter non studet libenter*, т. е. набитое брюхо къ ученю глухо. Не трудно подмѣтить и рѣзкія колебанія вниманія (то пониженіе, то повышеніе) въ такъ назыв. переходномъ возрастѣ, когда отрочество смѣняется юностью.

г) Дыхательныя функціи. Наконецъ, дѣятельность вниманія стоитъ въ нѣкоторой связи и съ дыхательными функціями организма. Всякому извѣстно, напр., что въ душной комнатѣ, въ плохо провѣтриваемомъ классѣ, вниманіе ослабѣваетъ скорѣе, чѣмъ когда воздухъ комнаты свѣжъ и насыщенъ кислородомъ.

Чѣмъ объясняется § 2. Зависимость вниманія отъ силы и свѣ-
няется влияніе жести мускульной системы объясняется слѣ-

¹⁾ Вотъ почему въ нѣкоторыхъ школахъ въ опросныхъ къ родителямъ листахъ ставятся такіе вопросы о дѣтяхъ, какъ: не болѣлъ-ли въ дѣтствѣ какой-нибудь изнурительной болѣзnią: тифомъ, скарлатиной, коклюшемъ, воспаленіемъ легкихъ, и т. д.

мускульнаго
утомленія
на вниманіе.

дующимъ. Вниманіе есть психическое сосредоточеніе или на внѣшнемъ предметѣ, или на внутреннемъ движеніи. Это внутреннее сосредоточеніе не только выражается во внѣшнемъ сосредоточеніи, но, въ *значительной степени, и обуславливается имъ*. При вниманіи къ внѣшнему предмету (напр., когда мы всматриваемся въ предметъ, вслушиваемся и т. п.), сосредоточивается, приноравливается къ наилучшему воспріятію предмета не только органъ того или другого внѣшняго чувства, но, въ силу органической связности всѣхъ частей нашего тѣла, и весь организмъ: въ направленіи, напр., звука мы не только обращаемъ ухо, но вытягиваемъ соотвѣтствующимъ образомъ и всю шею, и подаемъ всѣмъ туловищемъ ¹⁾. При вниманіи къ внутреннему процессу (когда, напр., мы усиленно думаемъ), мы какъ-бы всѣмъ организмомъ уходимъ въ себя отъ внѣшнихъ впечатлѣній, которыя могли-бы прервать нашу внутреннюю сосредоточенность, удерживаемся отъ движеній во внѣ, которыя могли-бы натолкнуть насъ на подобныя впечатлѣнія, иногда закрываемъ глаза; ученики въ школахъ, гдѣ учатъ вслухъ, закрываютъ уча уши, чтобы не слышать товарищей. Словомъ, сосредоточенію сознанія отвѣчаетъ и сосредоточеніе движеній, равно какъ наоборотъ: разбросанности сознанія или разсѣянности отвѣчаетъ разбросанность и движеній. „Гальтонъ наблюдалъ 50 человекъ, присутствовавшихъ на скучномъ чтеніи. Число движеній, ясно замѣтныхъ для наблюдателя, было очень постоянно; оно = 45 въ минуту, т. е. среднимъ числомъ приходилось по одному на cadaго. Нѣсколько разъ случалось, что вниманіе слушателей пробуждалось на время, тогда число движеній уменьшалось на половину“ ²⁾.

¹⁾ У Достоевскаго въ „Двойникѣ“ (гл. X) о Голядкинѣ: „Онъ обратился весь въ слухъ и зрѣніе, какъ-то странно сжежился, вѣроятно, чтобы удобнѣе слушать, не спуская глазъ съ его превосходительства“.

²⁾ Рибо—„Психологія вниманія“, стр. 18. Эта связь вниманія съ движеніями физиологически поясняется строеніемъ нашего мозга. Каждая нервная клѣточка (ячевидное тѣльце, изъ массы которыхъ состоитъ сѣрый слой мозга) имѣетъ два нервныхъ волокна: одно чувствительное,

Такое, въ смыслѣ сосредоточенія движеній, приспособленіе организма къ психическому сосредоточенію требуетъ, конечно, мускульныхъ усилій, мускульнаго напряженія. Вотъ почему всякое мускульное утомленіе или вялость не благоприятствуетъ вниманію, потому что обуславливаетъ невозможность нераздѣльнаго съ внутреннимъ сосредоточеніемъ сосредоточенія органическаго. Будетъ-ли организмъ обезсиленъ болѣзнью, чрезмѣрной работой, плохимъ питаніемъ или плохимъ сномъ, человѣкъ дѣлается неспособнымъ къ психическому сосредоточенію (вниманію), потому что дѣлается неспособенъ къ мускульному напряженію и усиліямъ.

**Избытокъ
мускульной
энергіи.**

Невозможность мускульнаго сосредоточенія, впрочемъ, является не только въ результатѣ мускульнаго утомленія и органической вялости вообще. Разбросанность движеній вызывается и противоположнымъ состояніемъ организма. Въ организмѣ можетъ столько накопиться энергіи, напр., отъ неподвижнаго сидѣнья, что она по необходимости будетъ требовать выхода наружу, выходя въ разнообразныя движенія. Невольно вызываемая ею разбросанность движеній влечетъ за собой и разбросанность сознанія или психическую разсѣянность. При молчаливомъ внимательномъ слушаніи, избытокъ энергіи часто образуется въ голосовыхъ органахъ, что, можетъ быть, отчасти и побуждаетъ иногда ученика заговорить со своимъ сосѣдомъ ¹⁾.

другое двигательное. По одному впечатлѣніе сообщается мозгу, въ отвѣтъ на что получается ощущеніе; по другому передается мускуламъ стимуль къ соотвѣтствующему, т. е. цѣлесообразному движенію. Положимъ, вы слышите издали шумъ. Въ отвѣтъ на слабое впечатлѣніе шума вы невольно такъ поворачиваете голову, чтобы слышать шумъ наилучше. И подобными цѣлесообразными движеніями сопровождается каждая мысль. Вы задумались надъ какой-нибудь мыслью. И вотъ вы такъ усаживаетесь, такъ прилаживаете вашъ организмъ, чтобы сосредоточеніе на мысли было для васъ наудобнѣе.

¹⁾ Насколько этотъ избытокъ можетъ препятствовать вниманію, каждый, навѣрное, испыталъ на себѣ: когда вы долго сидите гдѣ-нибудь въ обществѣ молча, только слушая, вамъ становится, въ концѣ

Связь вниманія съ нервнымъ состояніемъ. § 3. Связь между состояніемъ нервной системы и вниманіемъ также должна быть понятна. Нервная система—физиологическій органъ нашей психической дѣятельности, т. е., въ данныхъ условіяхъ нашей природы, психическая дѣятельность тѣсно связана съ дѣятельностью нервной системы и, преимущественно, большого мозга. Большой мозгъ считается органомъ сознанія, сознательной психической дѣятельности. Нервная-же дѣятельность, какъ мы уже знаемъ, состоитъ въ нѣкоторомъ химическомъ процессѣ (характеръ котораго въ точности пока неизвѣстенъ), результатомъ котораго является разложеніе и уничтоженіе нервнаго вещества, какъ-бы его сгораніе ¹⁾. Отсюда понятно, что, при нервномъ утомленіи, или истощеніи нервнаго вещества (субстанціи), становится невозможной психическая дѣятельность и вообще, и та усиленная дѣятельность, какой характеризуется вниманіе, въ особенности.

Такъ какъ, далѣе, нервная энергія обусловливается энергіей кровообращенія ²⁾,—кровь очищаетъ и обновляетъ

концовъ, органически не по себѣ. Вамъ нужно только слушать, за васъ говорятъ другіе, перебивать ихъ было-бы нелюбезностью, но вы чувствуете, какъ самопроизвольно начинаются у васъ движенія въ горлѣ, вамъ нужно хотя откашлянуться (освободить хоть этимъ силу движеній), движенія распространяются далѣе, внутри. И въ результатѣ ваше собственное органическое состояніе начинаетъ занимать васъ больше, чѣмъ длинное повѣствованіе вашего собесѣдника.

1) Какъ извѣстно, температура мозга во время психической дѣятельности повышается. См. *Бехтеревъ*—„Психика и жизнь“, стр. 121—122, изслѣдов. Schiff'a.

2) „Кровь, притекающая въ огромномъ количествѣ къ мозгу (до $\frac{1}{5}$ всего ея количества, находящагося въ обращеніи) и несущая съ собой питательный матеріалъ, является однимъ изъ важныхъ источниковъ запасной энергіи нервныхъ клѣтокъ“. *Акад. Бехтеревъ*—„Психика и жизнь“. Спб. 1904 г., стр. 174. См. также *Комбъ*—„Дѣтск. нервность“, стр. 94: „*Шиффъ* показалъ, что мозговая работа, вниманіе, соревнованіе производятъ активное расширеніе небольшихъ мозговыхъ артерій. Кровь приливаетъ къ мозгу, переполняетъ его, и, вслѣдствіе этого, въ ногахъ ощущается холодъ, который часто наблюдается во время усиленной работы“. Усиленный притокъ крови къ мозгу,—при

нервное вещество,—то понятно, что всѣ условія, сказывающіяся пониженіемъ кровообращенія, какъ то: общее малокровіе, недостаточное питаніе или неправильное пищевареніе, не благоприятствуютъ и вниманію. Равно неблагоприятны и условія, которыя не способствуютъ энергичному обновленію самой крови, напр., продолжительное пребываніе въ помѣщеніи съ дурнымъ воздухомъ, отсутствіе прогулокъ и т. д.

Яды и дѣятель- § 4. Ослабляющее дѣйствіе ядовъ (алкоголя, **ность вниманія.** никотина, опиума) на вниманіе объясняется вреднымъ вліяніемъ ихъ на мускульную и нервную систему.

Вліяніе алкоголя на мускульную систему сказывается рѣзко въ разбросанныхъ движеніяхъ пьянаго. Пьяный не твердо держится на ногахъ; не твердо держится и руками; голова свисаетъ. Даже небольшая доза алкоголя дѣйствуетъ на мускулы ослабляюще. Въ этомъ отношеніи чрезвычайно любопытны опыты Швейцарскаго доктора Фрея¹⁾. При своихъ опытахъ онъ пользовался такъ называемымъ силомѣромъ или „эргографомъ“. Къ среднему суставу средняго пальца прикрѣпляется, посредствомъ кожаной петли, ремешокъ. Этотъ ремешокъ охватываетъ колесо, и на концѣ его виситъ нѣкоторая тяжесть, напр. въ 10 фунтовъ. Самодѣйствующій инструментъ показываетъ каждый разъ величину, до которой испытуемый поднимаетъ тяжесть при каждомъ сгибаніи пальца. И вотъ обнаружилось, что, когда испытуемому давали полбутылки пива, то онъ оказывался не въ состояніи поднять на прежнюю высоту болѣе половины прежней тяжести. Хотя испытуемымъ и казалось всегда, что гораздо легче поднять тяжесть послѣ принятія алкоголя“.

На нервную систему и, особенно, на высшіе нервные центры (кору большого мозга) алкоголь, какъ и другіе яды,

напряженной дѣятельности, какая предполагается вниманіемъ,—сказывается и тѣмъ, что лицо напряженно думающаго или краснѣетъ (отъ притока крови къ головѣ), или, при продолжительномъ вниманіи, блѣднѣетъ (когда кровь отливаетъ къ мозгу отъ верхнихъ покрововъ лица).

¹⁾ *Алли-Трюксъ Хеленіусъ*—„Вліянія алкоголя“ (брош.), стр. 32-я.

также дѣйствуетъ разрушительно. Подъ вліаніемъ алкоголя нервныя клѣтки перерождаются, такъ что центральное ядро клѣтки смѣшивается со всей клѣточной массой.

Отсюда должно быть вполне понятно, почему алкоголь понижаетъ дѣятельность вниманія до послѣдней степени. Онъ дѣлаетъ невозможнымъ ни сосредоточеніе движеній, — непремѣнное мускульное условіе вниманія, — потому что ослабляетъ мускульную систему; ни самое вниманіе, какъ сосредоточенно-сознательную психическую дѣятельность, — потому что разрушаетъ фізіологическій ея органъ.

Никотинъ въ сильной дозѣ, — когда человѣкъ накурится до одуренія, — сказывается для вниманія всѣми послѣдствіями алкогольнаго отравленія. Если вредъ табакокуренія и не замѣчается большинствомъ людей, то только потому, что никотинъ вводится въ организмъ не въ большомъ количествѣ, и, потомъ, къ нему привыкають. Но субъективно-незамѣтный вредъ табакокуренія все-же есть вредъ въ дѣйствительности, особенно для молодыхъ людей. Вотъ что говоритъ о немъ проф. Лозанскаго унив. *д-ръ мед. Комбъ*: „Преждевременное куреніе сигаръ или папиросъ тяжело вліяетъ на мозговья функціи (дѣятельность) ребенка; ослабляетъ память, *уменьшаетъ силу вниманія*, отчасти парализуетъ само пониманіе. Бертильонъ опубликовалъ на этотъ счетъ поучительныя статистическія данныя, показавшія, — и подтвержденіе этого „я“, говоритъ *Комбъ*, „нашелъ въ нашихъ школахъ, — что самые худшіе ученики — это курящіе. Въ этомъ сомнѣвались, но статистика Бертильона дала убѣдительныя доказательства“. „Даже тѣ ученики“, говоритъ *Бертильонъ*, „которые сначала были даровитыми, работающими и дѣлали быстрые успѣхи, начавъ курить, очень скоро дѣлались вялыми, неспособными, лѣнивыми и непослушными“ ¹⁾.

Растительные процессы и вниманіе. § 5. Процессы пищеваренія и усиленнаго роста вообще понижаютъ умственную дѣятельность, а слѣдовательно, неблагоприятно вліяють и на вниманіе.

¹⁾ *Комбъ* — „Дѣтская нервозность“, стр. 77.

Когда желудокъ наполненъ пищей, и въ этой области происходитъ усиленная работа по части усвоенія пищи, то сюда усиленно приливаетъ кровь. Параллельно-же съ этимъ, приливъ крови къ мозгу, конечно, уменьшается, почему энергичная умственная дѣятельность и становится невозможной.

Однородная причина вызываетъ ослабленіе вниманія и въ періодъ усиленнаго роста. Усиленный ростъ организма отвлекаетъ кровообращеніе отъ головного мозга, потому что растущій организмъ нуждается въ усиленномъ снабженіи кровью. Вотъ почему учащіяся въ періодъ 14—17 лѣтъ и обнаруживаютъ зачастую пониженіе прилежанія и вниманія.

Вниманіе и дыханіе. § 6. Вниманіе, далѣе, очень опредѣленнымъ образомъ связано и съ процессомъ дыханія. Усиленный отливъ кровообращенія къ мозгу, во время вниманія, сказывается на замедленіи движеній легкихъ. Дыханіе замедляется, а иногда даже на нѣсколько мгновеній прекращается. „Поэтому французы“, замѣчаетъ *Рибо*, „очень удачно опредѣляютъ живой, но поверхностный умъ, говоря: онъ неспособенъ къ дѣлу, требующему длиннаго дыханія“.

При ослабленномъ темпѣ, при замедленіи дыханія, легкія очень недостаточно наполняются воздухомъ. Вотъ почему является нужда, послѣ извѣстнаго промежутка, дѣлать глубокія вдыханія, чтобы запастись побольше воздухомъ. Зѣвота послѣ усиленнаго и продолжительнаго вниманія также одно изъ слѣдствій замедленія дыханія (зѣвота—видъ глубокаго вдыханія) ¹⁾. Замедленіе вдыханій и выдыханій, когда какой-нибудь предметъ захватываетъ вниманіе, вызываетъ, далѣе, благопріятствующее току воздуха въ легкія измѣненіе въ положеніи рта: ротъ открывается.

¹⁾ Зѣвота, вообще, появляется, какъ реакція на замедленное дыханіе (напр., послѣ сна), и даетъ знать (напр., послѣ долгой работы), что организму недостаетъ главнаго условія нервной и мускульной работоспособности,—окислительныхъ процессовъ или кислороднаго питанія. Это и вызываетъ усиленные вдыханія.

Педагогическіе § 7. Изъ указаннаго значенія для вниманія
выводы. органическихъ условій вытекають слѣдующія
педагогическія правила:

1) Такъ какъ мускульная усталость дѣлаеть невозможнымъ сосредоточеніе движеній, — это необходимое условіе внутренняго сосредоточенія,—то, поѣтому, всякаго рода физическія занятія и гимнастическія упражненія, исключая развѣ легкихъ и непродолжительныхъ, „при составленіи учебнаго плана, ни въ какомъ случаѣ не должны разсматриваться въ качествѣ паузъ отдыха“ ¹⁾. Но средоточенію движеній можетъ мѣшать и накопляющаяся въ органахъ движенія мускульная энергія. Для освобожденія этого излишка мускульной энергіи, который позываетъ ученика на разсѣянныя движенія, полезно *префривать урокъ вставаніями учениковъ, съ небольшими движеніями рукъ*. Такъ какъ избытокъ энергіи можетъ накапливаться и въ голосовыхъ органахъ, то могутъ быть полезны на урокахъ и громкіе хоровые отвѣты, а иногда, при продолжительномъ слушаніи, какъ, напр., на урокахъ закона Божія, и пѣніе (какой-либо молитвы). Послѣ такихъ перерывовъ ученики становятся болѣе внимательными: ихъ ничто уже не беспокоить.

2) Въ заботахъ объ энергичности нервной системы слѣдуетъ, при воспитаніи, наблюдать, чтобы дѣти достаточно спали (дѣти школьнаго возраста не менѣе 8 — 9 часовъ въ сутки) и пользовались достаточнымъ, но не обременительнымъ для желудка, питаніемъ. Съ этой цѣлью устройство между уроками завтраковъ (горячихъ—для легкости пищеваренія) признается необходимымъ ²⁾.

3) Ни въ какой мѣрѣ недопустимо дѣтямъ давать алкоголь, въ видѣ-ли пива или вина. „Въ школахъ Голландіи

¹⁾ Крепелинъ—„Умственное утомленіе“, стр. 35.

²⁾ За границей на питаніе школьниковъ обращается серьезное вниманіе. Въ большинствѣ крупныхъ городовъ Западной Европы расходы на школьные завтраки лежатъ на городскихъ самоуправленіяхъ. Парижъ тратитъ на школьные завтраки до 370 тысячъ руб. въ годъ; Христианія — около 83 тысячъ рублей; Копенгагенъ — около 20 тысячъ руб.

и Австріи производили наблюденія надъ дѣтьми. Оказалось, что тѣ изъ нихъ, которыя дома получали вино или пиво, были менѣе понятливы, чѣмъ другія“ (*А. Хелениусъ*—„Вліяніе алкоголя“). Точно также надо бороться съ куреніемъ въ дѣтскомъ возрастѣ табаку.

4) Не слѣдуетъ дѣлать уроковъ непосредственно послѣ ѣды. *Физиологъ Крелелинъ* считаетъ удобнымъ заниматься только 3—4 часа спустя послѣ обѣда (для дѣтей, у которыхъ пища переваривается скорѣе, достаточно промежутокъ послѣ обѣда сдѣлать въ 2—2½ часа). Перемѣна между уроками, на которой происходитъ завтракъ, должна быть значительно больше другихъ перемѣнъ,—въ 30—40 минутъ ¹⁾).

Въ періодъ усиленнаго роста, въ возрастѣ 14—17 лѣтъ, надо быть болѣе, чѣмъ когда-либо, внимательнымъ къ соотвѣтствію задаваемой работы съ силами ученика. Нервная система въ этотъ періодъ, вообще, отличается повышенной раздражительностью. Поэтому къ этому возрасту нужно быть терпѣливо-снисходительнымъ, осторожнымъ и внимательнымъ.

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

¹⁾ Занятія непосредственно послѣ ѣды вредны и въ другомъ отношеніи. Умственная работа вызываетъ отливъ крови къ мозгу. Въ результатѣ правильное пищевареніе, которое обуславливается притокомъ крови въ желудочную область, нарушается, пищевареніе затрудняется, а „такъ какъ желудокъ окруженъ цѣлой сѣтью нервовъ, то всякое нарушеніе правильныхъ отправленій этого органа сильно отражается на нервной системѣ“ (*Лэйо*—„Воспитаніе воли“. Спб. 1903 г., стр. 96).

мальная вмѣстимость класса опредѣляется 8—10 кубич. аршинами воздуха на ученика.

При замедленномъ дыханіи при вниманіи, естественной потребностью организма, какъ мы знаемъ, являются глубокія вдыханія, въ которыхъ организмъ запасается кислородомъ. Этимъ естественнымъ порывамъ и потребности организма полезно идти навстрѣчу, допуская иногда среди уроковъ такъ называемую „дыхательную гимнастику“. Это, по выраженію *Пэйо* ¹⁾, „превосходное средство“, состоитъ „въ глубокихъ искусственныхъ дыханіяхъ, при чемъ надо дѣлать движенія въ родѣ тѣхъ, какія мы дѣлаемъ инстинктивно по утрамъ, когда потягиваемся послѣ сна. Обѣ руки медленно приподнимаются и раздвигаются въ стороны; въ то же время надо стараться вдыхать воздухъ какъ можно глубже; затѣмъ при выдыханіи руки опускаются“. Какъ очевидно, эта гимнастика пригодна и для освобожденія накопившейся въ органахъ движенія энергии.

¹⁾ „Воспитаніе воли“, стр. 100. Вообще это очень хорошая и популярная книжка (ц. 60 коп.).

ГЛАВА ВОСЬМАЯ.

Память. Условія хорошей памяти.

**Что такое
память?** § 1. Все, что мы когда-либо переживали: тѣ или другія ощущенія, мысли, чувства, желанія, рѣшенія, все это сохраняется въ нашей душѣ, при благоприятныхъ условіяхъ воспроизводится въ нашемъ сознаніи въ видѣ образовъ первоначальныхъ пережитій, и при этомъ воспроизведеніи узнается, какъ образы именно опредѣленныхъ бывшихъ пережитій. Напр., мы испытали когда-нибудь чувство страха при видѣ своей тѣни. При новомъ замѣчаніи тѣни мы можемъ вспомнить, воспроизвести прежній страхъ, не въ видѣ непосредственнаго его переживанія вновь, а въ видѣ образа прошлаго нашего состоянія, при чемъ мы ясно будемъ сознавать, что вспоминаемъ тотъ именно страхъ, какой возникъ тогда-то именно при видѣ тѣни. *Эта способность нашей души, или, лучше сказать, психическая дѣятельность, выражающаяся въ храненіи, воспроизведеніи и воспризнаніи ¹⁾ образовъ прошлыхъ пережитій, называется памятью, а самые образы—представленіями.*

**Память въ ду-
ховной жизни
человѣка.** § 2. Безъ памяти невозможно было - бы ни какое психическое развитіе. Безъ нея наше сознаніе походило бы на зеркало, которое держитъ отраженіе предмета только до тѣхъ поръ, пока пред-

¹⁾ Воспризнаніе составляетъ характерный моментъ дѣятельности памяти. Безъ него она не отличалась бы отъ дѣятельности воображенія, въ которой также есть первые два момента: и храненіе, и воспроизведеніе образовъ.

метъ передъ нимъ: предметъ взяли, и въ зеркалѣ ничего не осталось. Опытъ прошлаго возможенъ только при наличіи дѣятельности памяти. Поэтому всѣ умственно-познавательныя дѣятельности, которыя нуждаются въ элементахъ прошлаго опыта, нуждаются и въ памяти. Творческая дѣятельность воображенія нуждается въ памяти, какъ поставщикъ матеріала, — образовъ пережитого, — для своихъ построений. Дѣятельность мышленія безъ памяти была-бы крайне ограниченной: потому что возможно было-бы сравненіе только наличныхъ предметовъ, кругъ которыхъ очень узокъ. Значеніе памяти для духовной жизни довольно удачно сравниваютъ со значеніемъ крови для тѣлесной. Какъ въ крови организмъ „получаетъ внутренній міръ, который дѣлаетъ его до извѣстной степени независимымъ отъ внѣшняго міра“, такъ въ памяти мы получаемъ нѣкоторую возможность жить своей „собственной жизнью, даже если убываетъ притокъ новыхъ ощущеній“ ¹⁾ и вообще новыхъ пережитій.

Отсюда понятно, почему хорошую память, быстро и надолго запоминающую и точно воспроизводящую, и воспризнающую, считаютъ главнымъ признакомъ духовнаго дарованія дѣтей (хотя это и не можетъ быть принято безъ всякихъ оговорокъ) ²⁾. Отсюда понятно и то, что развитіе памяти всегда составляло одну изъ главныхъ задачъ духовнаго воспитанія.

**Въ какомъ
смыслѣ можно
развить память?** § 3. Несомнѣнно, что память имѣетъ абсолютныя наследственныя предѣлы, расширить которые воспитаніе не можетъ. Никакое воспи-

¹⁾ *Гесфорддингъ* — „Очерки психологіи“. V, В 2.

²⁾ „Память не всегда связана съ высшими умственными способностями: — разумомъ, силою мышленія, изобрѣтательностью и др. Даже нѣкоторые идіоты, совершенно лишены умственныхъ качествъ высшаго порядка, бываютъ богато одарены памятью чисто механической и звуковой. Такова, напр., молодая дѣвушка, приводимая *Бернардомъ Пере*, которая могла безъ запинки процитировать всю „Исторію Франціи“ *Магін'а*, а на вопросы, относящіяся къ содержанію того, что она говорила, дала рядъ курьезныхъ отвѣтовъ, что, напр., I. Христосъ родился по наступленіи христіанской эры, и т. п.“ — *Летурно* — „Эволюція воспитанія“, стр. 30.

таніе не можетъ сдѣлать изъ человѣка съ плохой памятью второго Марка Антонія Сенеку (отца воспитателя Нерона), о которомъ разсказываютъ, что онъ могъ повторить 2.000 словъ въ томъ порядкѣ, въ какомъ слышалъ. *Наслѣдственные предѣлы памяти перейти невозможно.* Но въ этихъ предѣлахъ можно сдѣлать память болѣе легкой, прочной и точной: легкой и прочной по запоминанію, точной по воспроизведенію и воспризнанію. Впрочемъ, и это можно сдѣлать только въ предѣлахъ извѣстныхъ условій запоминанія и воспроизведенія.

Условія хорошаго запоминанія.

Здоровое состояніе организма и въ частности мозга для памяти. § 4. Вліяніе на дѣятельность памяти органическаго состоянія и, въ частности, состоянія мозга общеизвѣстно. Въ болѣзненномъ состояніи или въ состояніи усталости хорошее запоминаніе невозможно. И, наоборотъ, чѣмъ живѣе и энергичнѣе идетъ вообще жизненный процессъ, тѣмъ лучше происходитъ запоминаніе. „Поэтому-то настоящимъ временемъ ученія и являются дѣтство и юность, и выученное въ эту пору сохраняется легче, чѣмъ опытъ позднѣйшихъ годовъ. Оттого въ глубокой старости лучше всего вспоминается то, что было пережито въ дѣтствѣ, тогда какъ пережитое въ позднѣйшіе годы забывается. Мозговому процессу старика не достааетъ энергіи для сохраненія новыхъ впечатлѣній“¹⁾. Причина такой зависимости памяти отъ органическаго состоянія и, въ частности, связаннаго съ нимъ состоянія мозга лежитъ въ томъ, что запоминаніе имѣетъ свой фізіологическій эквивалентъ (неизмѣнно сопутствующее ему фізіологическое состояніе) въ видѣ остающихся въ мозгу слѣдовъ. Прочность-же или ясность этихъ слѣдовъ обусловливается тѣмъ или другимъ органическимъ состояніемъ. Въ чемъ состоятъ самые эти слѣды, въ точности неизвѣстно²⁾.

¹⁾ *Гесфрдингъ*—„Очерки психол.“. V, В.

²⁾ „По всей вѣроятности“, говоритъ *Проф. Сикорскій*, „въ возрастающей проводимости мозга для (опредѣленныхъ) впечатлѣній по мѣрѣ

Все, что понижаетъ дѣятельность мозга: процессъ пищеваренія, усиленный ростъ, различные яды ¹⁾ и т. п., словомъ, всѣ органическія условія, не благопріятныя вниманію, не благопріятствуютъ и хорошему (быстрому и прочному) запоминанію. Поэтому всѣ педагогическія правила, какія вытекаютъ изъ органическихъ условій вниманія, имѣютъ полную силу и для хорошаго запоминанія.

Типы памяти въ связи съ энергій различныиъ чувственныхъ центровъ. § 5. Явленія памяти имѣютъ фізіологическимъ условіемъ слѣды или дѣятельность мозга, собственно, мозговыхъ центровъ. Природное-же различіе въ чувствительности центровъ: зрительнаго, слухового, моторнаго, и служитъ основаніемъ различныхъ типовъ памяти. У одного отъ природы чувствительнѣе, дѣятельнѣе зрительный центръ, у другого—слуховой. Значитъ, и слѣды какъ-бы осѣдаютъ прочнѣе у одного отъ зрительныхъ впечатлѣній, у другого—отъ слуховыхъ. Таково фізіологическое основаніе различныхъ типовъ памяти: одинъ хорошо помнитъ лица своихъ знакомыхъ, другой—голосъ, третій—походку. Одинъ ученикъ хорошо помнитъ урокъ, выучивая его только глазами по книгѣ, другой,—выучивая его съ чужого голоса, третій—выучивая, самъ произнося слова (моторный типъ) ²⁾. Одному (зритель-

повторенія и навыка“ („Всеобщ. Психол.“, стр. 174), каковая проводимость начинаетъ возрастать съ перваго же воспріятія впечатлѣнія. Такъ что каждое воспринятое впечатлѣніе оставляетъ свой слѣдъ и въ мозгу, и въ сознаніи.

¹⁾ Въ брошюрѣ *Хеленіусъ*—„Вліяніе алкоголя“ приводится опытъ надъ вліяніемъ алкоголя на запоминаніе: „Однажды дали одному человѣку выучить наизусть нѣсколько цифръ, написанныхъ подрядъ. Оказалось, что одинъ и тотъ же человѣкъ, не выпивъ вина, запоминать 100 цифръ, прочитавъ ихъ 40 разъ. Выпивъ же вина, онъ могъ запомнить лишь 80 цифръ и долженъ былъ прочитавъ ихъ 60 разъ“. (Стр. 38).

²⁾ Для того, чтобы опредѣлить приблизительный процентъ учениковъ cadaго типа памяти, *А. Нечаевъ* произвелъ опросъ 683 учениковъ (въ возрастѣ отъ 10 до 18 лѣтъ) въ двухъ петербургскихъ кадетскихъ корпусахъ. („Очеркъ психологіи“, ч. I, стр. 97). „Всѣ учащіеся должны были дать письменные отвѣты на слѣдующіе вопросы:

1) какъ вамъ легче учить урокъ, вслухъ или про себя?

наго типа) легко достается усвоение орфографии, другому (слухового типа)—разговоръ на иностранномъ языкѣ и т. п. Зрительному типу стоитъ только взглянуть на слово, чтобы буквенный составъ слова (въ какомъ составѣ и сказывается правописание) вѣзался въ память.

Ученики въ школѣ принадлежатъ къ различнымъ типамъ памяти. Поэтому и учитель долженъ, по возможности, пользоваться при обученіи и впечатлѣніями зрительными, и слуховыми, и моторными. Разучивая, напр., съ учениками стихотвореніе на память, онъ можетъ прочитать его вслухъ самъ (этимъ пользуются ученики слухового типа памяти), дать прочитать вслухъ самимъ ученикамъ (хотя-бы вполголоса хоромъ,—этимъ воспользуются ученики моторнаго типа, которые запоминаютъ лучше впечатлѣнія движенія: въ данномъ случаѣ, на лицо—движенія голосовыхъ органовъ),

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

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

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

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

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

дать ученикамъ прочитатъ стихотвореніе молча глазами по книгѣ (для учениковъ зрительнаго типа) и, наконецъ, можно дать ученикамъ списать стихотвореніе въ свою тетрадку (чтобы оно запомнилось, преимущественно, учениками моторнаго типа,—и въ своихъ впечатлѣніяхъ на мускулы руки и пальцевъ).

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

Ясность воспріятій въ зависимости отъ качества впечатлѣній. § 6. Въ ясности впечатлѣній лежитъ другое условіе хорошаго запоминанія. *Только то прочно и надолго сохраняется въ нашей душѣ, что воспринято нами ясно.* Ясность воспріятія, въ свою очередь, зависитъ отъ различныхъ условій: а) отъ силы впечатлѣній, б) отъ ихъ темпа, в) достаточной контрастности и г) отъ силы вниманія, съ какимъ воспринято было впечатлѣніе. Съ этими условіями ясности воспріятій мы уже знакомы ¹⁾. Здѣсь мы отмѣтимъ значеніе ихъ спеціально для памяти.

Сила впечатлѣнія. а) *Впечатлѣнія сильныя лучше запоминаются.* Основныя положенія книги, или вообще мѣста, предназначенныя для прочнаго усвоенія, не даромъ печатаются жирнымъ шрифтомъ. Основныя положенія рѣчи, которыя говорящій хочетъ прочнѣе заложить въ сознаніи слушателей, произносятся обыкновенно съ извѣстной силой, съ экспрессіей. Опытъ Анри по запоминанію дѣтьми словъ маленькаго рассказика ²⁾ показалъ, что „при передачѣ

¹⁾ См. Глава четвертая, § 2.

²⁾ *Анри*—„Современное состояніе экспериментальной педагогики“. М. 1900 г., стр. 51—53: „Въ классѣ изъ 40 учениковъ прочитали ученикамъ слѣдующій маленькій рассказъ: Старая крестьянка 64 лѣтъ, которая жила въ маленькомъ домѣ Реколе, повела въ поле свое стадо; въ то время, какъ она рвала траву, гадюка, спрятавшаяся въ хворостѣ, бросилась на нее и укусила ее нѣсколько разъ въ руку. Бѣдная женщина отъ этого умерла“.

„Тотчасъ послѣ прочтенія ученики должны были написать этотъ рассказъ на память, стараясь написать его слово въ слово“. И вотъ оказалось, что слова, почти никѣмъ не забытыя, были касающіяся сути

легкаго разсказа ученики запоминають слова въ зависимости отъ ихъ значенія: чѣмъ слово важнѣе для сути разсказа, тѣмъ оно лучше запоминается“. Помимо другихъ причинъ (большей *внутренней связности* словъ, составляющихъ суть разсказа, *большаго вниманія* къ сути разсказа), это до нѣкоторой степени можетъ объясняться и тѣмъ, что слова, относящіяся къ сути разсказа, произносятся (вѣроятно, произносились и въ опытѣ), обыкновенно, съ большимъ удареніемъ и силой.

Темпъ впечатлѣній. б) Не безразличенъ для запоминанія и темпъ впечатлѣній. Впечатлѣнія слишкомъ быстрые не могутъ быть ясно восприняты, а потому быстро и забываются. Нужно, чтобы впечатлѣніе проходило довольно медленно предъ нашимъ сознаніемъ, такъ чтобы сознаніе ясно его восприняло. Особенно это нужно сказать о сложныхъ впечатлѣніяхъ, или о системѣ извѣстныхъ отношеній, напр., если вы диктуете задачу или, вообще, даете какую-нибудь болѣе или менѣе сложную работу. Вы непременно должны сказать ее не торопясь, иначе ученики,—хотя-бы они и ясно слышали все въ отдѣльности,—*всей задачи*, какъ *сложнаго цѣлаго*, не запомятъ и не воспроизведутъ: они не успѣли ясно воспринять задачу, какъ цѣлое.

Контрастность впечатлѣній. в) Достаточная противоположность или контрастность впечатлѣній также нужна для хорошаго запоминанія, потому что также обусловливаетъ отчетливость и ясность воспріятій. Недаромъ то время, когда впечатлѣнія были слишкомъ монотонны, жизнь буднична и однообразна, впоследствии кажется намъ быстро промелькнувшимъ: у насъ сохраняется изъ такого времени мало впечатлѣній, мало вѣхъ, количествомъ которыхъ мы измѣряемъ длину времени. Начало различныхъ эпохъ своей жизни каждый человѣкъ помнитъ лучше, чѣмъ ихъ продолженіе и конецъ ¹⁾: въ силу именно противоположности

разсказа, или слѣдующія: Старая крестьянка, повела, свое стадо, гадюка, укусила ее, женщина, отъ этого умерла“.

1) Въ „Запискахъ изъ мертваго дома“ *Достоевскаго* авторъ,—онъ же и герой записокъ,—замѣчаетъ: „Первый мѣсяць и вообще начало

начала предыдущему однообразію, которымъ для нашего сознанія заканчивается каждая эпоха жизни.

Ясность вос-
пріятія отъ
вниманія.

§ 7. Но всего болѣе достигается ясность воспріятія, и съ нею прочность запоминанія, тѣмъ вниманіемъ, какое удѣляется усвоенію. На что мы направили все свое вниманіе, то сохранится лучше всего. Любопытенъ подтверждающій важность вниманія при запоминаніи опытъ *д-ра Роменса*. Его испытуемые должны были въ данныя имъ 5 минутъ прочесть какъ можно больше, и потомъ сдѣлать изъ прочитаннаго письменныя замѣтки. Оказалось, что „читающіе быстро (т. е. въ 5 минутъ прочитавшіе больше другихъ) давали обыкновенно лучшій отчетъ о содержаніи прочитаннаго отдѣла или параграфа, сравнительно съ читающими медленно. Быстрѣе читающіе, какъ я замѣтилъ“, говоритъ *д-ръ Роменсъ*, „всею лучше усваиваютъ прочитанное“ ¹⁾. На первый взглядъ это кажется страннымъ. Казалось-бы, чѣмъ кто читаетъ медленно, тѣмъ лучше усваиваетъ. Но это не такъ. Въ дѣйствительности, читающіе медленно, очевидно, должны были значительную часть вниманія удѣлять разбору буквъ, тогда какъ у читающихъ быстро механической процессъ чтенія происходилъ безъ особеннаго участія вниманія. У читающихъ медленно вниманіе въ значительной степени поглощалось и чтеніемъ, тогда какъ у быстро читающихъ процессъ чтенія—былъ почти безсознательнымъ воспріятіемъ.

Въ виду важнаго значенія для запоминанія вниманія, нужно, очевидно, заботиться о томъ, чтобы вниманіе не раздвоялось, не разсѣивалось во время уроковъ. Все, что

моей осторожной жизни живо представляются теперь моему воображенію. Послѣдующіе годы мои осторожные мелькаютъ въ моемъ воспоминаніи гораздо тусклѣе. Иные какъ будто совсѣмъ ступевались, слились между собою.—Но все, что я выжилъ въ первые дни моей каторги, представляется мнѣ теперь, какъ будто вчера случившимся. Да такъ и должно быть“—ч. 1-я. Съ подобнымъ фактомъ мы встрѣчаемся повсюду: первыя впечатлѣнія каждаго новаго періода жизни помнятся хорошо, послѣдующія плохо.

1) *Джемсъ*—„Психологія“, стр. 93.

разсѣиваетъ вниманіе учащихъся, не благопріятствуетъ *какъ заминанію, такъ и воспроизведенію*. Вотъ почему посѣщеніе уроковъ посторонними лицами сопровождается иногда плохими отвѣтами и хорошихъ учениковъ: они не только плохо усваиваютъ и воспроизводятъ объясненія учителя, но даже хорошо приготовленное на дому не въ состояніи воспроизвести отчетливо ¹⁾. Оберегая вниманіе, и мѣстомъ для школы совѣтуютъ выбирать тихій уголокъ.

¹⁾ Конечно, тутъ могутъ имѣть мѣсто и причины эмоциональнаго свойства: возбужденіе чувствъ, необычныхъ для ученика, вообще не благопріятствуетъ дѣятельности памяти.

ГЛАВА ДЕВЯТАЯ.

Связность въ запоминаніи. Условія воспродизведенія.

Помимо указанныхъ условій хорошаго запоминанія, заключающихся въ фізіологическомъ состояніи организма и въ ясности воспрятій и пережитій, въ запоминаніи существенную роль играетъ связность: *связность запоминаемаго въ самомъ себѣ и связность его съ другимъ содержаніемъ нашей души.*

Внутренняя связность запоминаемаго. § 1. Всякій знаетъ, что лучше запоминается связанное, чѣмъ то, въ чемъ нѣтъ внутренней связи. Мы съ трудомъ заучиваемъ хронологію, потому что цифры въ датахъ не имѣютъ никакой между собой связи и вся цифровая дата никакъ не связана съ событіемъ. Поэтому годъ одного событія легко переносится на другое событіе, и въ самой датѣ легко перемѣшиваются цифры. По той-же причинѣ съ трудомъ заучиваются и безсвязные ряды словъ, когда, напр., приходится заучивать слова, подчиняющіяся или не подчиняющіяся извѣстному правилу грамматики.

Искусственные мнемоническіе приемы. Съ этой безсвязностью, затрудняющей запоминаніе, мы иногда боремся мнемоническими приемами, создавая искусственную связность. Мы вставляемъ между словами промежуточные образы, и такимъ образомъ ихъ связываемъ, хотя иногда искусственно до нелѣпости. Такъ, при запоминаніи словъ, въ которыхъ хотя и слышится ё, но пишется ъ, мы можемъ составить

рядъ связныхъ предложеній, въ которыхъ попадались-бы нужныя слова: напр., при *звѣздахъ* мы ѣхали на *стѣлахъ* и видѣли *гнѣзда* и т. д. На замѣнѣ несвязанныхъ цифръ въ хронологическихъ датахъ связывающимися словами основано такъ наз. мнемоническое запоминаніе датъ: цифры замѣняются буквами и въ числѣ (въ датѣ), вмѣсто цифръ, подставляются слова, начинающіяся съ соответствующихъ буквъ.

Педагогическое правило. Конечно, искусственное связываніе запоминаемаго серьезнаго вниманія не заслуживаетъ. Наша память далеко не часто имѣетъ дѣло съ матеріаломъ, въ которомъ нѣтъ связи, а если и приходится заучивать рядъ словъ или дату, гораздо проще справиться съ ними простымъ неоднократнымъ повтореніемъ. Рядъ несвязанныхъ словъ прочитывается нѣсколько разъ, и въ результатѣ слова будутъ такъ *связаны послѣдовательностью* ихъ воспріятій (ассоціація по послѣдовательности), что при воспроизведеніи одно слово легко будетъ слѣдовать за другимъ ¹⁾.

Во всѣхъ-же случаяхъ, когда приходится запоминать связанное, всегда нужно связностью дорожить. Никогда не слѣдуетъ заучивать по отдѣльнымъ словамъ, а всегда—цѣлыми предложеніями, или даже цѣлыми отдѣленіями. Статья, далѣе, лучше всего запомнится и воспроизведется, если схвачена будетъ связь между ея предложеніями и частями. Послѣднее достигается при помощи послѣдова-

¹⁾ Впрочемъ, для запоминанія хронологическихъ датъ можно употреблять слѣдующій приѣмъ связыванія. Положимъ, намъ нужно запомнить годъ вступленія на престолъ царя Алексѣя Михайловича,—1645 г. Соотнесемъ его съ годомъ рожденія царя,—1629 г. и высчитаемъ, сколькихъ лѣтъ вступилъ царь на престолъ,—16 лѣтъ. Тогда, если бы годъ вступленія царя на престолъ какъ-нибудь и забылся, мы, зная годъ его рожденія и возрастъ вступленія на престолъ, легко забытый годъ высчитаемъ. Вообще, полезно въ исторіи имѣть исходныя вѣхи, соотнося съ которыми изучаемыя событія, легко поддерживать въ памяти ихъ даты. Такъ, примѣрно, имѣя вѣхой въ XVII столѣтіи годъ рожденія Алексѣя Михайловича, мы поддержимъ въ памяти дату Уложенія царя Алексѣя Михайловича, если сопоставимъ, что Уложеніе составлено было, когда царю было 20 лѣтъ.

тельныхъ, посылающихъ одинъ къ другому, вопросовъ. Вопросы, предлагаемые изъ статьи, подчеркиваютъ планъ перехода въ статьѣ отъ одного предложенія или мысли къ другой (частные вопросы), а также планъ, логичность, связность перехода отъ одного отдѣленія статьи къ другому (общіе вопросы).

§ 2. Кромѣ внутренней связности въ самомъ **Связность запо-
минаемаго съ
другимъ содер-
жаніемъ души.** усвояемомъ, въ запоминаніи имѣетъ большое значеніе и связь усвояемаго съ другимъ содер-
жаніемъ нашей души, съ другими представле-
ніями и знаніями. Все, что имѣетъ связь съ душевнымъ обиходомъ, запоминается лучше, скорѣе и тверже. Напр., преподаватель психологіи лучше всего изъ прочитанныхъ книгъ запоминаетъ мѣста психологическія. Остальное содержаніе книги можетъ исчезнуть изъ памяти, а психологическія замѣчанія сохраняются. Почему? Потому что эти замѣчанія входятъ въ прочно организованную систему его психологическихъ знаній и вмѣстѣ съ ней сохраняются твердо.

**Навыки
памяти.** Эта зависимость прочности запоминанія отъ связи запоминаемаго съ извѣстной системой представленій въ душѣ человѣка и обусловливаетъ то, что наз. „навыкомъ памяти“, или „памятью специалистовъ“. Если мы имѣемъ дѣло съ математикой, у насъ образуется память на математическія формулы и теоремы. Если упражняемся въ заучиваніи стихотвореній, образуется навыкъ запоминанія на размѣръ и рифмы. У насъ *не разовьется память вообще*, а только память къ тому, чѣмъ мы по преимуществу занимаемся. *Упражненіемъ можно развить только память на извѣстныя представленія*, на тѣ, для которыхъ организуется обширная система, съ которой они имѣютъ связь ¹⁾.

¹⁾ Такіе примѣры, какъ *Линней*, обладавшій громадной ботанической памятью, но слабый на латинскія названія; *Вальтеръ Скоттъ*, легко запоминавшій баллады, пѣсенки, но съ величайшимъ трудомъ имена, числа и все, что касалось точной исторіи,—представляютъ подтвержденіе высказанныхъ положеній.

Это надо имѣть въ виду при развитіи памяти. А то есть люди, которые думаютъ развить вообще память дѣтей, заставляя ихъ заучивать мѣсяцесловъ, или стихишки. „Часто приходится слышать“, замѣчаетъ *Джемсъ* ¹⁾, „какъ люди говорятъ: „по отношенію ко мнѣ въ дѣтствѣ сдѣлано было большое упущеніе: мои учителя совсѣмъ не упражняли моей памяти. Если-бы они заставляли меня въ школѣ много учить наизусть, то я теперь не такъ легко забывалъ-бы все, что читаю и слышу“. Но это большая ошибка: заучиванье стиховъ наизусть облегчаетъ только заучиваніе другихъ стиховъ, но не чего-либо иного. То-же самое можно сказать о хронологіи, химіи, географіи и т. д.

§ 3. Если какое-нибудь впечатлѣніе ни въ **Забываніе.** себѣ не имѣетъ связности, ни связано ни съ какими другими впечатлѣніями, оно какъ-бы выпадаетъ изъ нашей памяти. Утромъ насъ разбудили и, говорятъ, мы обѣщали встать. Но потомъ мы тотчасъ заснули снова, и послѣ не вѣримъ и никакъ не можемъ вспомнить, что насъ будили, что мы поднялись, но потомъ заснули опять. Пробужденіе не успѣло еще связаться ни съ чѣмъ, и среди часовъ сна оно стоитъ совершенно особнякомъ, почему и выпадаетъ изъ памяти. Такъ выпадаетъ изъ нашей памяти и масса впечатлѣній дня, тѣхъ разрозненныхъ впечатлѣній, которыя ни съ чѣмъ не связались, ни за что какъ-бы не зацѣпились. Отсюда-же легко объяснить и то, почему дѣти часто оказываются не въ состояніи начать своего отвѣта: они знаютъ урокъ, но не знаютъ, какъ его начать, позабыли его начало. Явленіе психологически вполне понятное. Начало урока, какъ начало, у нихъ ни съ чѣмъ не связалось. Система представленій въ дѣтскомъ возрастѣ, вообще, не обширна и не прочна ²⁾, такъ что начало урока у школь-

¹⁾ *Джемсъ*—„Бесѣды съ учителями о психологіи“, стр. 26, перев. Громбаха.

²⁾ Это обстоятельство служить причиной, что память разсудочная, основывающаяся на связности представленій, у взрослыхъ гораздо сильнѣе, чѣмъ у дѣтей. См. опытное подтвержденіе этому у *Анри*, *ibid.*, стр. 93.

ника легко можетъ оказаться оторваннымъ отъ всего. Послѣдующее уже связано съ началомъ, поэтому стоитъ ему начать, и онъ скажетъ урокъ.

Локалізація воспоминаній. § 4. Когда намъ вспоминается какое-нибудь впечатлѣніе прошлаго, то вспоминаются обыкновенно и другія впечатлѣнія прошлаго, съ которыми то впечатлѣніе воспринималось рядомъ. Благодаря, собственно, этому, мы точно и вспоминаемъ впечатлѣніе, *гдѣ* и *когда* его получили. Или, какъ говорятъ, *локализуемъ* (помѣщаемъ, отъ латин. слова *locare* = помѣщать, *locus* = мѣсто) воспроизводимое впечатлѣніе. Положимъ, намъ вспомнилось идилическое выраженіе, что „звуки стариннаго Ланнеровскаго вальса не въ состояніи заглушить гудѣнье прадѣдовскаго самовара“. Откуда это идилическое мѣсто?! Если намъ припоминаются тѣ другія мѣста, съ которыми это выраженіе стоитъ въ связи, то мы точно указываемъ и припоминаемъ, что это мѣсто находится въ одномъ изъ Тургеневскихъ стихотвореній въ прозѣ. Представлена картинка вечера въ патриархальномъ помѣщицьемъ домѣ... Молодая дѣвушка играетъ въ сумракѣ вальсъ, а на столѣ уже гудитъ привѣтливо самоваръ, и „звуки стариннаго Ланнеровскаго вальса не въ состояніи заглушить гудѣнье прадѣдовскаго самовара“.

Странныя припоминанія. § 5. Когда впечатлѣніе прошлаго не связано съ рядомъ другихъ впечатлѣній, которыя-бы указывали ему опредѣленное мѣсто и время, то, при тождественномъ или только сходномъ наличномъ впечатлѣніи, оно можетъ припомниться, но въ странной формѣ. Чувствуется, что подобное впечатлѣніе мы когда-то раньше имѣли, но когда, мы не можемъ сказать, и, въ силу полного отсутствія связи съ другими впечатлѣніями, все припоминаніе какъ будто только кажется. Это—то, что *А. Толстой* отмѣтилъ въ прекрасныхъ стихахъ:

*Мнѣ кажется все такъ знакомо,
Хоть не былъ я здѣсь никогда,
И крыша высокаго дома,
И мальчикъ, и лѣсъ, и вода,*

И мельницы говоръ унылый,
И ветхое въ полѣ гумно...
*Все это когда-то ужъ было,
Но мною забыто давно.*

Это явленіе памяти какъ будто даетъ основаніе вѣрить въ предсуществованіе и переселеніе душъ: какъ будто душа наша получала какія-то впечатлѣнія еще въ далекомъ прошломъ, когда была въ другомъ тѣлѣ. Но, въ дѣйствительности, здѣсь произошло только то, что впечатлѣнія, на самомъ дѣлѣ нѣкогда испытанныя человекомъ, выпали изъ ряда другихъ впечатлѣній или совсѣмъ не стояли съ ними въ связи. Когда-то подобное мы видѣли, — достаточно даже, если что-нибудь въ этомъ родѣ только читали, — и у насъ остались слѣды, но, безъ связи съ другими впечатлѣніями того времени, переживаніе припоминается неопредѣленно: все было когда-то, но только не помнится, когда ¹⁾).

Значеніе для памяти размышленія. § 6. Всякій образъ лучше запоминается и припоминается въ опредѣленной системѣ образовъ. Всякая мысль лучше помнится въ связи съ другими мыслями. Отсюда главное условіе и тайна хорошей памяти:—*думать о предметъ запоминанія*, т. е. сопоставлять его съ другими образами и мыслями, сравнивать, различать и отождествлять. „Тайна хорошей памяти“, говорить на этотъ счетъ *Джемсъ* ²⁾ „есть искусство образовывать многочисленныя и разнородныя ассоціаціи (связи) со всякимъ фактомъ, который мы желаемъ удержать въ памяти. Но что другое представляетъ это образованіе ассоціацій

¹⁾ Въ разск. *А. Чехова*—„Домъ съ мезониномъ“ также отмѣчается этотъ фактъ.—Разсказчикъ, передавая о своемъ первомъ знакомствѣ съ усадьбой „дома съ мезониномъ“, говоритъ: „Я прошелъ мимо бѣлаго дома съ террасой и мезониномъ, и передо мною неожиданно развернулся видъ на барскій дворъ, и на широкій прудъ съ купальней, съ толпой зеленыхъ ивъ, съ деревней на томъ берегу, съ высокой узкой колокольней, на которой горѣлъ крестъ, отражая въ себѣ заходящее солнце. На мигъ на меня повѣяло очарованіемъ чего-то родного, очень знакомого, *будто я уже видѣлъ эту самую панораму когда-то въ дѣтствѣ*“.

Джемсъ—„Психологія“, стр. 234—235.

съ даннымъ фактомъ, какъ не упорное размышленіе объ этомъ фактѣ? Школьникъ, обладающій способностями атлета, оставаясь крайне тупымъ въ своихъ учебныхъ занятіяхъ, поразить васъ знаніемъ фактовъ, относящихся къ дѣятельности атлетовъ, и окажется ходячею справочной книгой по статистикѣ спорта. Причиной этому является то обстоятельство, что онъ постоянно думаетъ о любимомъ предметѣ, собираетъ относящіеся къ нему факты и группируетъ ихъ въ извѣстные классы. Они образуютъ для него не беспорядочную смѣсь, а систему понятій,—до такой степени глубоко онъ ихъ усвоилъ. Такъ же точно купецъ помнитъ цѣны товаровъ, политическій дѣятель — рѣчи и результаты голосованія своихъ коллегъ, въ такомъ множествѣ, что посторонній наблюдатель не можетъ не поражаться богатствомъ памяти: но это богатство становится вполне понятнымъ, если примемъ во вниманіе, какъ много каждый спеціалистъ размышляетъ надъ своимъ предметомъ“.

Отсюда становится понятнымъ, почему вновь нахвачанное къ экзаменамъ знаніе, въ смыслѣ прочности, мало стоитъ. Потому что надъ нимъ нѣкогда было думать.

§ 7. Размышленіе устанавливаетъ внутреннюю связь усвояемыхъ впечатлѣній: или связь между ими самими,—когда, напр., мы стараемся понять внутреннюю связь, или логику мыслей какого-нибудь стихотворенія, статьи и т. д.,—или связь усвояемаго съ нашимъ опытомъ, когда мы новое знаніе объединяемъ съ системой уже имѣющихся у насъ знаній, или, какъ говорятъ, претворяемъ его „въ плоть и кровь“ нашего опыта.

Но возможны впечатлѣнія или образы, между которыми нельзя установить никакой внутренней, логической связи,—напр., буквы алфавита, цифры въ хронологической датѣ и т. п. И есть впечатлѣнія и образы, внутренняя связность которыхъ тѣсно связана съ тѣмъ порядкомъ, въ какомъ эти впечатлѣнія и образы стоятъ. Внутренняя связность образовъ стихотворенія, мыслей (логическаго) опредѣленія и т. д. тѣсно связана съ тѣмъ порядкомъ, въ какомъ стоятъ эти образы и мысли. Да и вообще логическая послѣдователь-

ность, такъ или иначе, связывается съ послѣдовательностью временной, съ послѣдовательностью внѣшняго расположенія отдѣльныхъ мыслей статьи, отдѣловъ ея и т. д.

Отсюда ясно, что должно быть *средство*, специально помогающее *запоминать внѣшній порядокъ впечатлѣній, образовъ, мыслей*. Средство это — *повтореніе*. Порядокъ буквъ алфавита, порядокъ цифръ въ хронологическихъ датахъ (325, 1646, 1112 и т. д.), точный порядокъ образовъ въ стихотвореніи мы можемъ усвоить только неоднократнымъ переживаніемъ этого порядка, или повтореніемъ. Переживая сознаніемъ въ извѣстной послѣдовательности образы, впечатлѣнія, мы, вмѣстѣ съ ними, усваиваемъ и ихъ послѣдовательность, и усваиваемъ тѣмъ лучше, чѣмъ чаще эти послѣдовательные образы переживаемъ или воспринимаемъ. Если образы переживаются или воспринимаются нашимъ сознаніемъ въ неизмѣнной послѣдовательности, съ цѣлью точнаго усвоенія послѣдней, то такое повтореніе въ учебной области называется *заучиваніемъ наизусть*.

На счетъ способа наилучшаго повторенія, или заучиванія наизусть, *Лостъ* экспериментально нашелъ, „что, при одномъ и томъ же общемъ числѣ повтореній, прочность запоминанія увеличивается, если повторенія даются не всѣ подрядъ, но по группамъ, съ извѣстными промежутками“¹⁾. Положимъ, напр., мы даемъ ученикамъ прочитатъ извѣстный рядъ словъ 10 разъ подрядъ. Потомъ даемъ прочитатъ другой, подобный же рядъ словъ сначала 5 разъ подрядъ, а потомъ 5 разъ черезъ часъ. Послѣ, черезъ день, сравните, какой рядъ помнится учениками лучше, рядъ ли, заученный 10-тью *непрерывными* повтореніями, или 10-тью же, но раздѣленными промежуткомъ. Оказывается, преимущество остается за второго рода заучиваніемъ. Это объясняется, вѣроятно, тѣмъ, что здѣсь не возникаетъ утомительнаго и для вниманія, и для нервныхъ функций однообразія впечатлѣній, вслѣдствіе котораго послѣдніе разы непрерывныхъ повтореній совсѣмъ не идутъ на пользу.

¹⁾ *А. Нечаевъ*—„Очеркъ психологіи“, ч. I, стр. 103.

Размышляющее
усвоение и усво-
ение заучивани-
емъ.

§ 8. Размышленіе, устанавливающее внутреннюю связь какъ въ самыхъ усвояемыхъ образахъ или мысляхъ, такъ и связь усвояемаго съ личнымъ психическимъ опытомъ, требуетъ значительнаго напряженія умственныхъ силъ. Для размышляющаго усвоенія, напр., психологическихъ знаній нужно: и напряженіе памяти, чтобы найти нѣкоторое соотвѣтствіе сообщаемымъ знаніямъ въ нашемъ собственномъ психологическомъ опытѣ; и напряженіе воображенія, чтобы ясно представить подходящіе факты собственного опыта и сравнить съ тѣмъ, какіе описываются въ психологической книжкѣ; и напряженіе мышленія, чтобы изъ сообщаемыхъ фактовъ самому вывести, или провѣрить правильность выведеннаго изъ нихъ психологическаго закона. Размышленіе есть напряженный психическій трудъ. Напротивъ, повтореніе и заучиваніе наизусть, какъ неоднократное переживаніе послѣдовательныхъ образовъ и мыслей, требуетъ только времени и терпѣнія, а при упражненіи въ усвоеніи именно порядка воспринимаемыхъ образовъ, даже времени и терпѣнія не такъ много. Вотъ почему нерѣдко простое заучиваніе наизусть вытѣсняетъ, при усвоеніи знаній, размышленіе; усвоеніе спеціально памятью, подъ которымъ и понимаютъ именно запоминаніе безъ размышленія, вытѣсняетъ усвоеніе умомъ. Въ результатѣ учащійся становится складочнымъ мѣстомъ разнообразныхъ знаній, пріобрѣтенныхъ механически, по-попугайски, но внутренней связи между собой почти не имѣющихъ. Тогда знанія не являются, такъ сказать, цѣльной философско-образовательной системой, которая могла-бы лечь въ основу жизнеповеденія человѣка. Вотъ гдѣ, между прочимъ, корень того, что образованіе можетъ не „образовывать“, не облагораживать человѣка, можетъ оставаться безъ вліянія на его жизнь.

Условія памяти
въ моментъ
воспроизведенія.

§ 9. Всѣ указанныя условія памяти относятся къ моменту запоминанія. Это именно тѣ обстоятельства, которыя нужны при запоминаніи. Но чтобы усвоенное точно и хорошо воспроизвести, надобны нѣкоторыя условія и въ самый моментъ воспроиз-

веденія. Эти условія, необходимыя во время воспроизведе-
нiя: а) опять таки, здоровое состоянiе организма и, въ част-
ности, мозга; б) соотвѣтствiе основного настроенiя—настрое-
нiю во время полученiя впечатлѣнiй (во время запомина-
нiя), и в) незанятое вниманiе, которое могло-бы обратиться
на самое воспроизведенiе.

**Здоровое состо-
янiе организма
при воспроиз-
веденiи.** а) Здоровое состоянiе организма и мозга
нужно не только во время запоминанiя, но и
воспроизведенiя. „И воспроизведенiе собран-

наго матеріала происходитъ при томъ условiи,
чтобы въ организмѣ, главнымъ образомъ, въ его мозгу,
было достаточно энергiи. *Генрихъ Голландъ*, англійскій
врачъ, при посѣщенiи рудниковъ на Гарцѣ, внезапно за-
былъ нѣмецкiй языкъ вслѣдствiе чрезмѣрнаго напряженiя
силъ, и память вернулась къ нему только, когда онъ от-
дохнулъ и подкрѣпился“ ¹⁾.

Отсюда,—все, что неблагопрiятно дѣйствуетъ на нервную
систему ко времени воспроизведенiя, напр., сильныя волне-
нiя, испытываемыя нѣкоторыми на экзаменахъ, слишкомъ
усиленная подготовка и проч., отражается неблагопрiятно
на дѣятельности памяти. Бываетъ, что на экзаменѣ „рѣ-
жется“ и хорошiй ученикъ, какъ будто память его чѣмъ
парализована, и усиленно занимавшiйся отвѣчаетъ хуже за-
нимавашагося легче. У насъ говорятъ о такомъ: „переучилъ“,
тогда какъ правильно надо сказать: „переутомился“.

**Тождественность
органическаго
состоянiя и на-
строенiя.** б) Для воспроизводящей дѣятельности па-
мяти не безразлично также, чтобы „въ органи-
ческаго состоянiи и въ преобладающемъ основ-

номъ настроенiи что-нибудь соотвѣтствовало
состоянiю и настроенiю, бывшимъ во время переживанiя
впечатлѣнiя. Лихорадочный бредъ часто воспоминается лишь
при новомъ приступѣ лихорадки, тогда какъ въ промежуткѣ
онъ былъ совершенно забытъ“ ²⁾. Съ этой точки зрѣнiя
вполнѣ вѣроятенъ рассказъ о пьяницѣ, который забылъ
гдѣ-то свой кошелекъ (или шляпу) и, протрезвившись, никакъ

¹⁾ *Гесфдингъ*—„Очерки психологiи“, V B., 7 в.

²⁾ *Гесфдингъ*, *ibid.*

не могъ вспомнить, гдѣ онъ его оставилъ. И только, снова напившись, онъ его нашелъ. Почему не безразлично для памяти сходство органическихъ состояній? Да потому, что запоминаемое связалось съ ощущеніемъ того состоянія, при которомъ оно запоминалось, и, сходное съ прежнимъ, новое состояніе, естественно, вызываетъ связанное съ тѣмъ запоминаніе.

Подобнымъ же образомъ объясняется необходимость для воспроизведенія нѣкотораго сходства въ основномъ настроеніи съ тѣмъ, какое было при первомъ запоминаніи. Съ какимъ чувствомъ впечатлѣнія связались въ первый разъ, съ подобнымъ же чувствомъ они имѣютъ больше шансовъ и появиться во второй разъ.

Свободное
вниманіе. в) Что касается третьяго условія, — неза-
нятаго вниманія, свободнаго къ обращенію на
воспроизведеніе, можно привести такой примѣръ.

Когда у только что начинающихъ читать школьнико́въ механизмъ чтенія всецѣло поглощаетъ вниманіе, они не въ состояніи иногда понимать самыхъ простыхъ и знакомыхъ словъ. Пониманіе этихъ словъ требуетъ *только припоминанія* (воспроизведенія) соотвѣтствующихъ образовъ. И если школьникъ не понимаетъ, то потому, что не воспроизводитъ, не припоминаетъ. Вѣдь, чтеніе состоитъ изъ двухъ процессовъ: 1) по буквамъ и ихъ сочетаніямъ должны быть воспроизведены звуки и ихъ сліяніе, — механизмъ чтенія, и 2) по прочтеннымъ словамъ должны быть воспроизведены соотвѣтствующіе образы. Понятно, когда вниманіе поглощено механизмомъ чтенія, воспроизведеніе образовъ является труднымъ. Положимъ, ученикъ съ большимъ трудомъ (съ напряженіемъ вниманія) прочиталъ слово: *в-о-р-о-н-а*. Онъ воспроизвелъ по буквамъ звуковой составъ слова. Но въ это время ему не было возможности обратить вниманіе на мыслимое, или представляемое содержаніе слова. Онъ, прочитавши слово „ворона“, не знаетъ, что именно онъ прочиталъ, о чемъ. Заставимъ его еще разъ прочитатъ слово, сказать слово безъ книги: тогда освободившееся вниманіе поможетъ ему воспроизвести содержаніе слова, и онъ его пойметъ.

Какъ забывать ненужное? § 10. Мы-бы не сказали всего объ условіяхъ памяти, если-бы не сказали о произвольномъ забвеніи. Умѣть забывать то, что не нужно, необходимо для того, чтобы запомнить и припомнить нужное. Нужно освободить вниманіе для цѣлей запоминанія и припоминанія. Это освобожденіе и дается забвеніемъ. Послѣднее совершается подъ извѣстными условіями. Бываетъ, мы тщетно пытаемся что-либо забыть, „выкинуть изъ головы“, какъ мѣшающее нашей прямой работѣ. Выталкиваемое возвращается снова. Что-же это за условія, въ предѣлахъ которыхъ только и можно забыть въ извѣстный моментъ ненужное?

Условія забвенія вытекаютъ изъ условій памяти. Чтобы забыть ненужное, надо устранить условія, которыми оно держится въ сознаніи, не забывается. Если оно держится силой впечатлѣнія, надо противопоставить ему другое впечатлѣніе равной силы. „Кто хочетъ забыть“, говоритъ *Гесфдингъ*¹⁾, „тотъ долженъ найти сильныя и могучія представленія, въ которыя можетъ погрузиться его мысль. Какovy эти представленія, это зависитъ отъ характера и отъ того, чѣмъ данное лицо располагаетъ въ духовномъ отношеніи“. Если образъ ненужный держится своей связью съ окружающими обстоятельствами, надо разрушить эту связь, перемѣнивши среду, обстановку. Ученика иногда тянетъ на шалости сосѣдство съ товарищемъ, съ которымъ онъ вмѣстѣ шалилъ. Мысли о всевозможныхъ шалостяхъ, продѣланныхъ вмѣстѣ съ сосѣдомъ, ассоціируются (связываются) у него съ видомъ товарища и вызываются при одномъ взглядѣ на него. Разсадите компанію, неотвязныя, безпокоющія мысли о шалостяхъ не будутъ вызываться въ сознаніи, и ученикъ будетъ помнить о правилахъ надлежащаго поведенія. Такъ же борются со страстями, перемѣняя обстановку, среду, которая поддерживаетъ въ сознаніи соотвѣтствующія представленія и идеи, питающія страсть.

Заключеніе объ условіяхъ памяти. § 11. Итакъ, условія хорошей памяти могутъ быть раздѣлены на: а) условія запоминанія, и б) условія въ моментъ воспроизведенія.

¹⁾ *Гесфдингъ*—„Очерки психологіи“, V. B, 8d.

Первыя условія:

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

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

3) *Яркость и определенность впечатлѣній, въ зависимости отъ ихъ силы, извѣстнаго темпа, разнообразія и вниманія къ нимъ.*

4) *Связность впечатлѣній, вмѣстѣ а) съ размышленіемъ надъ усвояемымъ, и б) повтореніемъ усвояемаго.*

Условія въ моментъ воспроизведенія:

1) *(Также) здоровое состояніе мозга;*

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

3) *Свободное вниманіе, направленное на воспроизведеніе.*

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

ГЛАВА ДЕСЯТАЯ.

Воображеніе и законы ассоціацій.

Воображеніе и память § 1. Когда говорятъ, что воображеніе есть способность, или дѣятельность сознанія, *воспроизводящая и создающая образы*, то, въ существѣ дѣла, разъясняютъ только смыслъ названія (во-образъ). Имъ, и дѣйствительно, хорошо обозначена сущность этой дѣятельности: *создавать образы*, не непременно новые. Я могу вообразить себѣ кого-либо изъ моихъ знакомыхъ: живо представить въ сознаніи его фигуру, лицо, походку, голосъ и т. д. Здѣсь новаго образа не создается, и однако здѣсь налицо дѣятельность воображенія. Но, въ такомъ случаѣ, чѣмъ-же она отличается отъ памяти? Вѣдь, и дѣятельность памяти, какъ мы видѣли, состоитъ также въ воспроизведеніи образовъ пережитаго. Чѣмъ будутъ различаться процессы, когда я *воображаю* себѣ знакомаго и когда *вспоминаю* его? Когда я *вспоминаю* знакомаго, то мало того, что воспроизвожу его образъ, но и *узнаю* его, и въ этомъ воспризнаніи его, какъ образа именно опредѣленнаго знакомаго, въ вѣрности воспроизведенія, полагаю конечную цѣль и достоинство памяти. Тогда какъ, *воображая* себѣ знакомаго, я заинтересованъ не воспризнаніемъ образа, а *живостью и яркостью* его воспроизведенія, и въ этомъ полагаю цѣль воспроизведенія ¹⁾. Воображеніе какъ-бы хочетъ замѣнить дѣйствитель-

¹⁾ *Герbartъ* такъ же различаетъ память отъ воображенія: „память—это вѣрность въ репродукціи (воспроизведеніи) представленій, воображеніе—это живость при репродукціи представленій“.—*Бауманъ*—„Введеніе въ педагог.“, стр. 69.

ность, воспроизводя такіе-же яркіе и живые образы, какіе даетъ и дѣйствительность. Память-же своими воспроизведеніями хочеть не замѣнить, а, по возможности, сохранить ее въ сознаніи. Отсюда понятно, что, даже и воспроизводя образы пережитого (не создавая новыхъ), воображеніе не стѣсняется привнесеніемъ сюда новыхъ чертъ, не соотвѣтствующихъ дѣйствительности, лишь-бы черты содѣйствовали живости образа. Напротивъ, въ дѣятельности памяти мы именно боимся привнести въ воспроизводимый образъ какія-либо новыя черты, не соотвѣтствующія дѣйствительности, и жертвуемъ яркостью образа въ пользу вѣрности его воспроизводимой дѣйствительности ¹⁾.

§ 2. Дѣятельность сознанія, создающая образы, можетъ быть двоякаго рода. Или создаются репродуктивныя образы, воспроизводящія воспринятую нѣкогда дѣйствительность, или создаются образы новыя, даннымъ лицомъ никогда не воспринимавшіеся. Первая дѣятельность называется *воображеніемъ репродуктивнымъ*, воспроизводящимъ, вторая—*продуктивнымъ, или творческимъ*. Если, по какому-либо поводу, мы вспоминаемъ знакомаго и воображаемъ себѣ его образъ, то воображеніе даннаго случая будетъ репродуктивнымъ (героиско—воспроизвожу). Напротивъ, древній грекъ, создавая причудливый образъ центавра (съ верхней половиной—человѣческой, нижней—лошадиной), работалъ воображеніемъ продуктивнымъ. Искусство,

¹⁾ Если въ этомъ различеніи и есть неясность, то она естественна при близкомъ взаимоотношеніи обѣихъ дѣятельностей. Нельзя создать образа, не припоминая нужныхъ для него чертъ, но въ то-же время нельзя припомнить и чертъ, не воспроизводя ихъ въ нѣкоторомъ цѣльномъ образѣ. Положимъ, художникъ создаетъ типическій образъ скупца (Гоголь—Плюшкина). Ему для этого нужны различныя черты, рисующія скупца съ внѣшней стороны, въ домашней жизни, въ его отношеніи къ дѣтямъ, слугамъ и т. п. Память вызываетъ ему нужныя черты, какія когда-либо онъ видѣлъ въ разныхъ лицахъ; но непременно вызываетъ въ какомъ-либо конкретномъ образѣ, отъ котораго художникъ и отвлекаетъ нужную черту, при чемъ увеличиваетъ ее или уменьшаетъ, въ зависимости отъ того, въ какомъ образѣ эта черта стояла и въ какомъ придется ей теперь стоять.

которое только воспроизводитъ дѣйствительность, имѣеть въ основѣ воображеніе репродуктивное. Тогда какъ искусство, измѣняющее образы дѣйствительности соотвѣтственно идеѣ художника, или идеализирующее дѣйствительность, покоится на воображеніи продуктивномъ.

То и другое воображеніе, однако, имѣеть дѣло только съ наличными образами впечатлѣній, только съ остатками отъ впечатлѣній, какія были въ дѣйствительности. Совершенно *новаго матеріала* для своихъ построеній воображеніе создать не можетъ.

§ 3. Различаютъ также воображеніе пассивное и активное. Если живые образы, подъ вліяніемъ тѣхъ или другихъ причинъ, возникаютъ сами собой, собственнымъ сцѣпленіемъ, такъ что мы не управляемъ „крыльями фантазіи“, а несемъ безотчетно туда, куда они несутъ, мы переживаемъ дѣятельность воображенія пассивнаго. Напротивъ, если возникновеніе тѣхъ или другихъ образовъ опредѣляется поставленной нами цѣлью, если направленіе ихъ опредѣляется не взаимнымъ сцѣпленіемъ, а отношеніемъ къ поставленному нами предмету воображенія, такъ что мы управляемъ крыльями фантазіи, то такое возникновеніе образовъ характеризуетъ воображеніе активное. Когда художникъ изображаетъ картину весенней ночи, и въ его сознаніи возникаютъ яркіе образы, иллюстрирующіе различныя стороны именно этой ночи, при чемъ художникъ нѣкоторые образы отбрасываетъ, а другіе принимаетъ, то здѣсь работаетъ воображеніе активное. Такъ же, какъ пассивное и активное вниманіе, активное и пассивное воображеніе смѣняются въ работѣ (въ художественномъ творествѣ, напр.) одно другимъ. Идейный художникъ управляетъ крыльями фантазіи ¹⁾, но иногда позволяетъ себѣ отъ управленія Пегасомъ (конь музъ) и отдохнуть.

¹⁾ Хотя у гениальнаго художника это управленіе предуготовляется заранѣе, долгимъ обдумываніемъ и подробнымъ планомъ развитія сюжета, такъ что вызовъ соотвѣтствующихъ образовъ уже заранѣе предопредѣленъ. Почему самый процессъ творчества и идетъ вольно, какъ игра, не прерываясь придумываніемъ образовъ.

Но отличаясь отъ пассивнаго воображенія *опредѣленнымъ направлениемъ* воспроизводимыхъ образовъ, активное воображеніе имѣетъ ту-же основу воспроизведенія. что и пассивное. Эта основа—такъ называемые законы ассоціаціи.

Законы ассо- § 4. Образы пережитыхъ впечатлѣній возни-
ціацій. каютъ въ нашемъ сознаніи не какъ попало, а въ извѣстной связи съ другими образами и впечатлѣніями. И это условіе возникновенія образовъ настолько постоянно, настолько законъ, что его можно открыть даже въ безсвязной смѣнѣ образовъ у сумасшедшаго. Напр., король Лиръ у Шекспира, утѣшая слѣпого Глостера, говоритъ ему:

... Будь же твердь!
Ты знаешь, съ плачемъ мы на свѣтъ родимся,
Кричимъ и вопимъ, чуть понюхавъ воздухъ.
Скажу я проповѣдь тебѣ. Вниманіе!

.....
Какъ эта шляпа хороша! Я хитрость
Претонкую придумалъ. Надо взять
Полкъ конницы и лошадей копыта
Обвить соломой. Я устрою это,
Къ зятьямъ своимъ подкрадусь, и тогда
Бей! Бей! бей, бей...

Въ этой, повидимому, совершенно безсвязной смѣнѣ образовъ, все-таки, есть нѣкоторая связь. „Сумасшедшій король Лиръ хочетъ утѣшить слѣпого Глостера въ несчастіи; утѣшеніе напоминаетъ ему проповѣдь, во время которой ораторъ, по обычаю пуританскихъ проповѣдниковъ, держитъ въ рукѣ шляпу; войлокъ шляпы приводитъ его къ представленію возможной военной хитрости: окутать копыта лошадей войлокомъ, чтобы безъ шума напасть на враговъ“¹⁾.

Во всѣхъ случаяхъ неожиданныхъ, неумѣстныхъ, повидимому, при данномъ разговорѣ, вопросовъ внимательный анализъ можетъ открыть, что эти вопросы (или, вѣрнѣе, образы, вызвавшіе ихъ) имѣютъ нѣкоторую связь съ предметомъ разговора, хотя и не непосредственную, а черезъ промежуточные образы. „Гоббесъ (англ. филос. 1588—1679 г.)

¹⁾ *Гесфорддингъ*—„Очерки психол.“, V В, 8в.

разсказываетъ, что однажды, во время разговора объ англійской междоусобной войнѣ, одинъ изъ собесѣдниковъ вдругъ спросилъ, чему при Тиверіи равнялся римскій динарій. Этотъ вопросъ, повидимому, не имѣлъ никакой связи съ предшествовавшимъ разговоромъ. Тѣмъ не менѣе связь существовала, и послѣ нѣкотораго размышленія была найдена. Междоусобная война была при Карлѣ I (1600—49 г.— король Англій). Карлъ I былъ преданъ за 200.000 фунтовъ стерлинговъ, точно такъ-же какъ І. Христосъ былъ проданъ за 30 динаріевъ“ ¹⁾. Вотъ та связь, которая вызвала неумѣстный вопросъ о динаріи.

Виды ассоціацій. § 5. Разбираясь въ разновидностяхъ связи, въ которой возникаютъ представленія или образы, можно замѣтить въ нихъ *два основныхъ типа*.

Ассоціаціи по единству времени и мѣста. Во 1-хъ, образы возникаютъ въ связи съ тѣми, съ которыми они нѣкогда переживались въ сознаниі рядомъ, одинъ за другимъ. Первыя строки извѣстнаго намъ стихотворенія вызываютъ въ насъ послѣдующія, потому что онѣ воспринимались однѣ за другими. Нѣмецкое слово вызываетъ въ нашемъ сознаниі соответствующее ему русское, если мы учили слова съ нѣмецкаго на русскій,—и наоборотъ, если учили сначала русское слово, потомъ нѣмецкое. Фамилія ученика вызываетъ въ нашемъ воображеніи образъ мѣста, гдѣ онъ сидитъ, потому что и то, и другое неоднократно воспринимались вмѣстѣ. При отысканіи нужнаго выраженія въ книгѣ, это выраженіе вызываетъ представленіе страницы, правой или лѣвой, вмѣстѣ съ которой было воспринято при чтеніи. *Связь воспроизводимыхъ образовъ, воспринятыхъ нѣкогда одинъ за другимъ, или одинъ съ другимъ, называютъ связью или ассоціаціей по единству времени*. Въ томъ случаѣ, когда воспроизводимые образы, помимо своей связи по единству времени, оказываются связанными и мѣстомъ и пространствомъ, ассоціація по единству времени получаетъ названіе *ассоціаціи по смежности въ пространствѣ*. Образъ Волги связанъ съ

¹⁾ *І. Гобчанскій—*, „Опытная психол.“, стр. 90.

образами ея притоковъ потому, что, при изученіи географіи, онъ воспринимался въ послѣдовательной связи съ образами притоковъ. Но въ то же время образы Волги и притоковъ связаны и извѣстными пространственными отношеніями, или извѣстнымъ расположеніемъ въ пространствѣ другъ относительно друга. Поэтому данную связь, какъ и связь вообще географическихъ образовъ, и считаютъ ассоціаціей по смежности въ пространствѣ ¹⁾).

Ассоціаціи по сходству и по контрасту. Во 2-хъ, образы возникаютъ въ связи съ другими, или сходными, или противоположными имъ. При взглядѣ на карту Скандинавскаго полуострова, у насъ можетъ возникнуть образъ тигра, при видѣ портрета—образъ оригинала, при слуханіи фабричнаго гудка—образъ парохода (черезъ промежуточный образъ звука пароводнаго гудка), и т. п. *Связь воспроизводимыхъ образовъ съ вызывающими ихъ по сходству наз. ассоціаціей по сходству.* Если образъ возникаетъ въ сознаніи въ связи съ другимъ, контрастнымъ ему, образъ великана возникаетъ при видѣ карлика, рыцарская вѣжливость вспоминается при столкновеніяхъ съ современной невѣжливостью и т. д., то здѣсь имѣется налицо *ассоціація по контрасту.* Связь по контрасту можно относить къ ассоціаціямъ по сходству, какъ ихъ видъ, потому что образы контрастны въ извѣстномъ *одномъ*, общемъ имъ, отношеніи, какъ, напр., въ отношеніи роста—карликъ и великанъ, въ отношеніи обращенія—вѣжливый рыцарь и современный невѣжа, и т. д.

Связи воспроизводимыхъ образовъ по единству времени и мѣста называются иначе *ассоціаціями механическими*, а связи по сходству и контрасту—*логическими*. Въ первыхъ ассоціаціяхъ образы связаны только внѣшней связью, тѣмъ, что воспринимались въ одно время или въ одномъ мѣстѣ; во вторыхъ—нѣкоторой внутренней близостью, нѣкоторой логичностью ²⁾).

¹⁾ Какъ очевидно изъ нашего опредѣленія, нельзя считать ассоціацій по смежности въ пространствѣ совершенно отдѣльными отъ ассоціацій по единству времени: онѣ—только видъ послѣднихъ.

²⁾ Бываетъ, что воспроизводимые образы оказываются и въ ме-

Какъ поясняютъ ассоціаціи другими, съ которыми они смежны или сходны? физиологически? § 6. Почему образы возникаютъ въ связи съ другими, съ которыми они смежны или сходны? На этотъ счетъ существуютъ физиологическія поясненія, которыя, впрочемъ, служатъ только поясненіями, не болѣе.

Поясненіе ассоціацій по единству времени. Возникновеніе образовъ по связности во времени поясняютъ такъ. Кромѣ чувственныхъ центровъ ¹⁾, возбужденіе въ которыхъ является необходимымъ условіемъ полученія различныхъ ощущеній (о чемъ мы говорили раньше, въ главѣ 4-й), около двухъ третей коркового слоя большого мозга занимаютъ такъ называемые *ассоціаціонные центры*. Дѣятельность послѣднихъ состоитъ „въ сочетаніи возбужденій различныхъ чувствительныхъ центровъ“. Въ настоящее время извѣстны три главныхъ ассоціаціонныхъ центра: *затылочнo - височный*, связывающій центры зрѣнія, слуха и обонянія; *лобный*,—соединяющій центры осязанія и обонянія, и *средний*,—расположенный между центрами осязанія, слуха и обонянія ²⁾.

Теперь представимъ такой примѣръ. Положимъ, мы что-нибудь *увидали*, т. е. произошло возбужденіе въ *зрительномъ* центрѣ, которое вышло за предѣлы спеціального центра и затронуло клѣтки въ *затылочномъ* ассоціаціонномъ центрѣ. Вслѣдъ за молніей мы *услыхали* громъ, т. е. произошло возбужденіе въ клѣткахъ *слухового* центра. При чемъ, послѣднее также вышло за предѣлы своего центра, и въ *затылочномъ* ассоціаціонномъ центрѣ соединилось съ возбужденіемъ, вышедшимъ изъ зрительнаго центра. Образовался, такимъ

ханической связности, и въ логической: и по смежности во времени, и по сходству, или по контрасту. При видѣ карлика, въ моемъ сознаніи можетъ возникнуть исторія о лиллипутахъ, недавно прочитанная мною у Свифта, и потомъ, въ противоположность ей, исторія о великанахъ Бробдиньягахъ, которую я читалъ рядомъ съ первой. Такая *двойная связность называется сложной ассоціаціей*.

1) Различаютъ *центры*: *обонятельный* (въ нижней поверхности большого мозга), *зрительный* (въ затылочныхъ доляхъ), *слуховой* (въ височныхъ), *осязательный и моторный* (въ теменной и лобной частяхъ).

2) А. Нечаевъ—„Очеркъ психологіи“, стр. 59.

образомъ, извѣстный проложенный путь между зрительнымъ центромъ и слуховымъ ¹⁾. Теперь понятно, что, разъ послѣ возникнетъ возбужденіе одного зрительнаго центра, оно, проходя по проложенному соединительному пути въ ассоціационномъ центрѣ, обусловитъ собой возникновеніе возбужденія и въ слуховомъ центрѣ, и вслѣдъ за молніей мы будемъ ожидать грома.

Значеніе для ассоціаций проложенныхъ путей между различными центрами *А. Нечаевъ* поясняетъ такими сравненіями: „Сложимъ гладкій листъ бумаги и затѣмъ немного разгладимъ его. Если мы вторично захотимъ сложить эту бумагу, то вслѣдъ за первой складкой непременно образуются по старымъ слѣдамъ и остальные. Приблизительно то-же самое происходитъ и съ нашимъ мозгомъ. Когда отъ ливня образуются ручьи, которые, пересохнувъ, оставляютъ борозды въ землѣ, то, при новомъ дождѣ, вода потечетъ по старому руслу. Также и мозгъ нашъ, для котораго ни одно впечатлѣніе не проходитъ даромъ, переживъ рядъ возбужденій, становится болѣе возбудимымъ въ извѣстномъ направленіи. Другими словами, возбужденіе легче передается тѣми путями, которыми оно шло уже раньше“ ²⁾.

Физиологическія
поясненія
ассоціаций по
сходству.

Ассоціаціи по сходству, по однимъ физиологическимъ поясненіямъ, можно свести на ассоціаціи по смежности. Положимъ, незнакомый встрѣчный вызываетъ въ нашемъ сознаниі образъ знакомаго, сходнаго съ нимъ по походкѣ. Что, нужно думать, происходитъ въ нервныхъ клѣткахъ нашего мозга?! А вотъ что. Видъ встрѣчнаго возбуждаетъ въ мозгу извѣстное количество нервныхъ клѣтокъ,—потому что этотъ видъ состоитъ изъ разныхъ впечатлѣній: зрительный образъ возбуждаетъ одни клѣточки, представленіе походки (мускульныхъ движеній) — другія и т. д. Но эти же клѣточки, отвѣчающія на воспріятіе извѣстной формы мускуль-

¹⁾ Мы не должны забывать, что возбужденіе центровъ продолжается нѣкоторое время и послѣ впечатлѣнія. Впечатлѣніе кончилось, а клѣтка еще возбуждена.

²⁾ *А. Нечаевъ*—„Очеркъ психологіи“, стр. 59.

ныхъ движеній, возбуждались воспріятіемъ походки и нашего знакомаго. Разъ возбудился общій слѣдъ, возможно, что возбужденіе отъ него пойдетъ и по другимъ слѣдамъ воспріятій отъ нашего знакомаго, въ результатѣ чего послѣдній и представляется не только въ походкѣ, но и въ другихъ чертахъ. Словомъ, возбужденіе идетъ уже знакомыми путями, какъ и при ассоціаціи по смежности. Такимъ образомъ, вся разница между фізіологическими условіями той и другой ассоціаціи — *въ общемъ слѣду*. Стоитъ только возбужденію попасть на общій слѣдъ,—дальше начинается повтореніе проложенныхъ путей, какъ въ ассоціаціи по смежности ¹⁾.

По другимъ поясненіямъ (*проф. Сикорскій, Геффердингъ* и др.), ассоціаціи по сходству нельзя свести на ассоціаціи по смежности: въ ихъ основѣ „лежитъ иное фізіологическое начало, именно: *усиленная возбудимость нервныхъ центровъ*“. При наличности извѣстнаго впечатлѣнія, воспріятіе котораго фізіологически сопровождается разрядомъ нервной энергіи, этотъ нервный разрядъ можетъ пройти по всѣмъ нервнымъ путямъ, „равной или приблизительно равной проводимости“, „на подобіе того, какъ одинаковая влажность частицъ воздуха дѣлаетъ ихъ путемъ для разряженія электрической искры, хотя-бы эта частица и не лежала на одной прямой линіи“ ²⁾.

Уже разногласіе въ фізіологическихъ поясненіяхъ ассоціаціи сходства говоритъ за то, что здѣсь мы имѣемъ дѣло только съ предположеніями ³⁾. Даже болѣе счастливое на согласіе фізіологическое поясненіе ассоціаціи смежности,

¹⁾ *А. Нечаевъ* поясняетъ это такъ. Положимъ, вы воспринимали одинъ рядъ знаковъ:—+—, потомъ воспринимаете другой:×+×. Возможно, что послѣ креста возбужденіе пойдетъ по проложенному старому пути, и вамъ вспомнится старый слѣдъ,—который былъ послѣ креста въ первомъ ряду.

²⁾ *Сикорскій*—„Всеобщ. психол.“, стр. 191—192. См. также *Геффердингъ* — „Очерки психол.“, V B, 8с.

³⁾ Со стороны анатомовъ нерѣдко оспаривалось и самое существованіе „особыхъ ассоціационныхъ центровъ“.—*Геффердингъ*—„Философ. пробл.“ М. 1904 г., стр. 21.

все-таки, не объясняетъ намъ, почему въ нихъ послѣдующій образъ вызывается предшествующимъ, и съ трудомъ наоборотъ (попробуйте прочитать алфавитъ съ конца). Вѣдь, по соединительнымъ путямъ въ ассоціаціонныхъ центрахъ возбужденіе должно-бы идти одинаково удобно съ любого конца: извѣстнымъ образомъ разъ сложенный листъ бумаги имѣетъ расположеніе опять сложиться такъ-же, безразлично, съ какого-бы конца мы ни начали его складывать.

Значеніе ассоціацій въ дѣятельности воображенія.

§ 7. Воображеніе создаетъ самые разнообразные образы: и точно воспроизводящія дѣйствительность, и совсѣмъ на нее непохожіе, образы различной оригинальности и причудливости. Но никакой образъ воображенія не можетъ явиться внѣ связи съ тѣмъ или другимъ впечатлѣніемъ или образомъ. Въ основѣ всякой дѣятельности воображенія лежитъ механизмъ ассоціацій. Возьмемъ примѣры. Описывая старую церковь на берегу моря, Джонъ Рескинъ говоритъ о ней: „это не какая-нибудь бесполезная и жалкая развалина, слабая или безразсудно болтающая о лучшихъ дняхъ, — нѣтъ, это руина все еще полезная, выполняющая свой ежедневный трудъ (когда зоветъ колоколомъ подъ свой кровъ), какъ старый рыбакъ, разбитый и посѣдѣвшій среди бурь, который, изо дня въ день, продолжаетъ забрасывать и тянуть свою сѣть. Такъ стоитъ она, не скорбя о своей прошедшей юности, бѣлая, худая и массивная, и собираетъ подъ свой кровъ человѣческія души“¹⁾. Образъ стараго рыбака возникъ здѣсь въ связи съ видомъ старой церкви столько-же по сходству, сколько и по смежности въ пространствѣ (церковь на берегу моря). Или поэтъ К. Р. представляетъ себя въ дѣтской бесѣдующимъ съ плачущимъ ребенкомъ:

Крошка, слезы твои такъ и льются ручьемъ,
И прозрачнымъ сверкаютъ въ глазахъ жемчугомъ.
Вѣрно, няня тебя въ садъ гулять не ведетъ?
Погляди-ка въ окно: видишь, дождикъ идетъ.

¹⁾ Дж. Рескинъ— „Сельскіе листья“, § 20.

Какъ и ты, словно плачешь развѣсистый садъ,
Изумрудныя капли на листьяхъ дрожать.
Полно, милый, не плачь и про горе забудь!
Ты головку закинь: я и въ шейку, и въ грудь
Зацѣлю тебя . . . и т. д.

И здѣсь вся картинка представляетъ рядъ образовъ, связанныхъ съ другими или по сходству, или по смежности: сильный плачь вызываетъ у поэта образъ ручья, а дѣтскія слезы—видъ прозрачнаго жемчуга. Предположеніе: „вѣрно, няня тебя въ садъ гулять не ведетъ?“ явилось въ результатѣ воспроизведенія двухъ фактовъ, не разъ, конечно, замѣченныхъ въ своей смежности: не ведутъ гулять, и ребенокъ плачетъ... и т. д. Разумѣется, въ процессѣ художественнаго творчества участвуютъ умственно-познавательныя дѣятельности и кромѣ воображенія: память и мышленіе. Но съ той своей стороны, съ которой его опредѣляютъ, какъ мышленіе образами („художникъ мыслить образами“—*Гончаровъ*), творчество есть дѣятельность воображенія.

Итакъ, въ основѣ дѣятельности воображенія лежатъ различныя виды ассоціацій. Но законы ассоціацій объясняютъ только ту или другую *связность* воспроизводимыхъ образовъ (вѣрнѣе, они представляютъ собой простыя обобщенія замѣченныхъ фактовъ различной связности образовъ), но не объясняютъ самаго воспроизведенія и созданія живыхъ образовъ, какъ такового. Поэтому послѣднее и считаютъ выраженіемъ особой дѣятельности, называемой воображеніемъ.

§ 8. Имѣя одну основу,—ассоціаціонный механизмъ,—дѣятельность воображенія проявляется въ *трехъ формахъ* или приемахъ. Воображеніе можетъ *увеличивать* или *уменьшать* образы дѣйствительности. Мы, напр., можемъ представить себѣ свифтовскихъ лиллипутовъ „величиною не болѣе шести дюймовъ“. Крыловскій лжець преувеличилъ римскій огурецъ до размѣра горы („Повѣришь-ли? ну, право, былъ онъ съ гору!“). Воображеніе, далѣе, можетъ *добавлять* недостающіе до цѣльнаго образа соотвѣтствующіе элементы. Положимъ, мы нашли бы гдѣ-нибудь, при раскопкахъ, обломокъ классической

Формы дѣятельности воображенія.

статуи, — полъ головы. По этому обломку можно-бы воспроизвести и всю голову, и даже всю статую (особенно если-бы мы, какъ скульпторъ, навыкли правильно схватывать и соображать симметрію частей тѣла). Наконецъ, воображеніе *соединяетъ* элементы различныхъ образовъ въ одинъ *новый* образъ и различные образы въ одну цѣльную картину. Художникъ, напр., хочетъ создать какой-нибудь типъ: типъ скупца, типъ энергичнаго человѣка (въ родѣ Штольца у *Гончарова*), типъ идейнаго говоруна (въ родѣ Рудина у *Тургенева*) и т. п. Съ этой цѣлью его воображеніе соединяетъ въ одинъ образъ подходящіе элементы или черты изъ различныхъ образовъ знакомой ему дѣйствительности ¹⁾. Указанными тремя формами: а) *увеличеніемъ* или *уменьшеніемъ* образовъ, б) *дополненіемъ* воспріятій или представленій недостающими до цѣльнаго, яркаго образа элементами и в) *сочетаніемъ* образовъ въ новое цѣлое, собственно, и исчерпываются всѣ элементарные приемы дѣятельности воображенія.

¹⁾ При чемъ, воспроизведеніе этихъ чертъ въ виду извѣстной цѣли, — представить тотъ или другой типъ, происходитъ на основѣ ассоціацій по сходству и по смежности. Мысль объ извѣстномъ типѣ вызываетъ въ сознаніи художника представленія различныхъ чертъ и положеній, подходящихъ къ типу, — ассоціація по сходству, а воспроизведеніе этихъ чертъ и положеній въ подробности (моменты въ развитіи положеній или чертъ) происходитъ по ассоціаціи по смежности.

ГЛАВА ОДИННАДЦАТАЯ.

Значеніе воображенія въ духовной жизни средства къ его развитію.

Зная сущность и формы дѣятельности воображенія: создавать цѣльные, яркіе образы, или увеличивая и уменьшая впечатлѣнія дѣйствительности, или дополняя впечатлѣнія недостающими элементами, или соединяя элементы различныхъ образовъ, легко понять важность воображенія для духовной жизни и отсюда—необходимость его воспитанія.

Воображеніе и познаніе. § 1. Прежде всего, воображеніе имѣетъ громадное значеніе въ познаніи. Предметы, которыхъ мы сами не видѣли, мы можемъ представить или понять только посредствомъ воображенія. Какъ-бы могли мы понять, что такое водяной смерчъ, что такое солончаковыя степи, сибирская тайга и т. д., если-бы наше воображеніе не *комбинировало* знакомыхъ намъ элементовъ дѣйствительности въ новые образы или картину? Для представленія смерча мы соединяемъ (знакомую намъ) воду въ видъ огромной, поднимающейся съ моря, воронки, съ которой наше воображеніе опять соединяетъ спускающуюся сверху огромную воронку изъ облачныхъ паровъ. Чтобы представить солончаковыя степи, надо имѣющіеся у насъ образы огромныхъ равнинъ соединить съ образомъ солончаковой, безплодной почвы, а для представленія послѣдней скомбинировать имѣющееся представленіе почвы съ представленіемъ соли, которой пропитана солончаковая почва. Все незнакомое намъ большое и малое мы представляемъ при помощи

увеличивающаго и *уменьшающаго* воображенія. Увеличивая знакомыя намъ водныя пространства (прудь, озеро) до огромныхъ размѣровъ, воображеніе рисуетъ намъ образъ невидѣннаго нами моря или океана. Благодаря *дополняющей* дѣятельности воображенія, мы по немногимъ намекамъ или штрихамъ воссоздаемъ цѣльные яркіе образы. По нѣсколькимъ лѣтописнымъ штрихамъ, съ помощью воображенія, историкъ воссоздаетъ рельефный и законченный образъ историческаго лица или даже цѣлой эпохи. О французскомъ натуралистѣ Кювье рассказываютъ, что ему достаточно было зуба животнаго, чтобы съ поразительной точностью воспроизвести его цѣльный образъ. Благодаря воображенію, мы по схематическимъ описаніямъ растительнаго и животнаго царства тропическихъ странъ представляемъ себѣ все ихъ дѣйствительное богатство ¹⁾

Изъ приведенныхъ примѣровъ ясно, что воображеніе играетъ важную роль въ познаніи. Недостаткомъ воображенія, вѣроятно, и надо объяснить поразительную иногда неспособность къ учебнымъ занятіямъ дѣтей, которыхъ вообще то нельзя назвать тупыми. Когда имъ приходится имѣть дѣло съ предметами знакомыми и конкретными, они оказываются довольно сообразительными. Но усвоить школьныя

¹⁾ Если мы отъ обыкновеннаго познанія перейдемъ къ высшему познавательному творчеству, какъ оно проявляется въ научныхъ открытіяхъ и изобрѣтеніяхъ, то замѣтимъ и здѣсь дѣятельность воображенія. Отъ свѣта и звука электрической искры мысль *Франклина* перелетѣла къ молніи и грому, собственно, на крыльяхъ (*увеличивающей*) фантазіи. Та-же фантазія (комбинирующая) подсказала ей способъ, какъ достать, для доказательства, электричество изъ атмосферы во время грозы: пустить во время грозы змѣй, снабженный металлическимъ остриемъ, которое-бы принимало электрическіе разряды. Отъ движенія крышки на чайникѣ подъ вліяніемъ паровъ *Джемсъ Уаттъ*, говорятъ, перешелъ къ мысли о паровой машинѣ, — также, очевидно, при помощи воображенія. Въ художественномъ творествѣ, какъ и въ научномъ, воображеніе играетъ важную роль. Именно съ его помощью художникъ создаетъ типы, комбинируя подходящія черты, взятые изъ дѣйствительности; воображеніе помогаетъ придумывать завязку дѣйствія, моменты развиваемаго дѣйствія и развязку. Безъ него художникъ прямо немислимъ.

свѣдѣнія о новыхъ представленіяхъ и предметахъ имъ очень трудно. Во 1-хъ, здѣсь сообщаются свѣдѣнія о предметахъ невиданныхъ, образы которыхъ приходится создавать воображеніемъ (въ географіи, напр., о моряхъ, островахъ, полуостровахъ, смерчахъ, пустыняхъ и пр.), и во 2-хъ, эти свѣдѣнія, въ предѣлахъ школьныхъ предметовъ, очень схематичны. Даны только штрихи или общія очертанія, но раскрасить эти схемы до яркихъ цѣльныхъ образовъ, которые были-бы интересны, это—уже дѣло воображенія. Наоборотъ, въ школьной практикѣ нерѣдкое явленіе, что лучшими учителями, особенно въ началѣ школьныхъ годовъ, оказываются дѣти—мечтатели, дѣти съ подвижнымъ воображеніемъ.

Значеніе воображенія въ нравственной жизни.

§ 2. Значительная доля воображенія необходима не только для умственно-познавательной жизни, но и для нравственной, и религіозной.

Сочувствіе,—основа нравственной, альтруистической жизни (когда другой, alter, становится близокъ намъ, какъ мы сами себѣ),—покоится, въ значительной степени, на живомъ представленіи себѣ положенія другихъ. Живо вообразить себя въ положеніи другого, и, въ связи съ этимъ, представить, понять и даже ощутить внутреннія переживанія его въ этомъ положеніи, его горе или радость,—это и есть необходимое условіе нравственнаго сочувствія. Но очевидно, что это условіе невозможно безъ дѣятельнаго, живого воображенія ¹⁾.

Выясняя значеніе воображенія для сочувствія, англійскій моралистъ и эстетъ *Джонъ Рескинъ* представляетъ наглядное этому доказательство. „Постоянно говорятъ“, замѣчаетъ онъ, „что человѣческая природа безсердечна. Не

1) Такъ какъ, однако, воображеніе не творитъ ничего абсолютно новаго, а создаетъ свои представленія изъ элементовъ дѣйствительныхъ воспріятій, то и понятно, что для построенія чего нѣтъ у чловѣка подходящихъ или близкихъ элементовъ изъ собственныхъ пережитій, то и представляется имъ съ большимъ трудомъ, или совсѣмъ не представляется. Отсюда понятно, почему сытый съ трудомъ „разумѣетъ“ голоднаго, богатый — бѣднаго, взрослый (забывшій уже собственные переживанія дѣтства)—ребенка.

вѣрите этому. Люди такъ-же охотно заботились-бы о другихъ, какъ и о себѣ, если-бы они могли такъ-же живо и ясно воображать другихъ, какъ себя. Если ребенокъ упадетъ въ рѣку на глазахъ грубаго человѣка, то, въ большинствѣ случаевъ, человѣкъ этотъ сдѣлаетъ все возможное, чтобы вытащить тонущаго, даже отчасти рискуя собой, и спасеніе одной маленькой жизни заставитъ ликовать весь городъ. Но если вы тому-же самому человѣку скажете, что сотни дѣтей мрутъ отъ горячки, нуждаясь въ извѣстныхъ санитарныхъ мѣрахъ, принятіе которыхъ доставитъ ему нѣкоторое безпокойство, то онъ не употребитъ никакихъ усилій“¹⁾).

Изъ указаннаго значенія воображенія для чувствительности намъ должно быть теперь понятно, почему наиболѣе чувствительными являются дѣти—мечтатели. Воображеніе помогаетъ имъ сочувствовать даже насѣкомымъ, такъ что нерѣдко они отличаются даже болѣзненной чувствительностью. Напротивъ, дѣти со слабымъ воображеніемъ, вращающіяся болѣе всего въ сферѣ фактовъ трезвой дѣйствительности, сказокъ (и вообще рассказовъ) не любящія и не читающія, охотно предаются такимъ забавамъ, какъ мучить собакъ, кошекъ, разорять птичьи гнѣзда, обрывать крылышки у насѣкомыхъ и т. п.

Значеніе воображенія для религіозной жизни также несомнѣнно. Внѣшнимъ чувствамъ предметы религіи недоступны. Живое представленіе ихъ, обуславливающее въ человѣкѣ живое религіозное чувство, возможно только при участіи воображенія. Это прекрасно высказалъ тотъ-же *Рескинъ*: Если понимать подъ воображеніемъ „силу, открывающую и постигающую умомъ то, чего мы не можемъ постичь чувствами“,

1) *Рескинъ*—„Чтенія объ искусствѣ“, § 94. Связь воображенія съ чувствительностью можно наблюдать какъ въ отдѣльныхъ людяхъ (примѣръ—*Жуковский*), такъ и въ цѣломъ литературномъ направленіи—въ романтизмѣ. Романтизмъ необходимо соединяетъ въ себѣ и воображеніе, и чувствительность, потому что обѣ черты необходимо соприсутствуютъ въ человѣкѣ.

то „первое и благороднѣйшее его назначеніе сдѣлать доступными нашему взору вещи, о которыхъ повѣствуютъ, какъ объ относящихся къ будущему нашему состоянію или невидимо окружающихъ насъ въ этомъ мірѣ. Оно дано намъ, чтобы мы могли вообразить великое множество свидѣтелей на небѣ, на землѣ и на морѣ,—всѣ эти души праведниковъ, ожидающихъ насъ, чтобы мы могли постичь существованіе великаго воинства небесныхъ силъ...; чтобы мы имѣли возможность ясно видѣть служеніе ангеловъ—хранителей, и помимо всего этого, чтобы могли вызывать сцены и факты, въ которые намъ заповѣдано вѣрить, и представить себѣ, какъ-бы воочію, всѣ записанныя событія земной жизни Спасителя“¹⁾.

Значеніе воображенія для жизни волевой. § 3. Воображеніе имѣетъ значеніе и для жизни практически-волевой. Воображеніе создаетъ такъ наз. *идеалы*, питающіе самые безкорыстные и могущественнѣйшіе мотивы человѣческой дѣятельности: именно стремленіе къ самоусовершенствованію и стремленіе къ усовершенствованію человѣческой жизни и міра. Образы неутомимаго ученаго, превосходнаго, честнаго работника, твердаго, благороднаго гражданина своей родины, эти идеальные образы, какіе намъ строить наше воображеніе изъ имѣющихся у насъ представленій лучшихъ человѣческихъ чертъ, влекутъ насъ къ себѣ силой своей внутренней прелести. Мы хотимъ ихъ достигъ, хотимъ осуществить въ себѣ, мы хотимъ сами быть лучшими, превосходными, и живое стремленіе къ этому заставляетъ насъ неустанно и радостно работать, работать въ наукѣ, въ какомъ-либо служебномъ дѣлѣ и въ исполненіи какой-либо государственной или общественной обязанности и долга (идеалы ученаго, честнаго работника и гражданина).

Подобное же вліяніе оказываютъ на насъ и тѣ идеаль-

¹⁾ *Рескинъ*—„Сельскіе листья“, глава: „Сила и назначеніе воображенія“. Вотъ почему отчасти нельзя не согласиться съ афоризмомъ великаго англійскаго писателя, что „человѣкъ, лишенный воображенія, не способенъ ни къ благоговѣнію, ни къ добротѣ“. „Искусство и дѣятельность“. М. 1900 г., стр. 114.

ныя построенія, которыя можно назвать идеальными мечтами о лучшей дѣйствительности и жизни. Мечта вообще увлекаетъ человѣка въ работу,—если, конечно, мечта соединяется въ человѣкѣ съ сильной волей ¹⁾: едва ли можно бодро работать на какомъ-либо поприщѣ, не имѣя какой-либо мечты въ будущемъ. Точно также едва ли возможна была бы радостная работа на пользу другихъ и на благо человѣчества (работа медика, учителя, законодателя и др.), если бы у людей не было мечты лучшаго вѣка, лучшей возможной жизни. Вѣра въ осуществленіе этой мечты и составляетъ ту вѣру въ прогрессъ (въ совершенствованіе жизни), которая служитъ основнымъ, хотя и скрытымъ, условіемъ человѣческой жизнедѣятельности. Энергія же этой двигающей человѣка вѣры также зависитъ, въ значительной мѣрѣ, отъ силы и живости мечты лучшей дѣйствительности, т. е., иначе говоря, отъ силы и яркости воображенія.

Средства къ развитію воображенія.

Громадное значеніе воображенія въ жизни человѣка дѣлаетъ развитіе его вопросомъ воспитанія первостепенной важности. Какія же въ распоряженіи воспитанія имѣются къ этому средства?

Значеніе для дѣятельности воображенія богатства впечатлѣній. § 4. Такъ какъ воображеніе (и репродуктивное, и продуктивное), собственно, новыхъ элементовъ не творитъ, а только такъ или иначе видоизмѣняетъ образы дѣйствительныхъ вос-

¹⁾ Эта оговорка необходима. Недостаточное развитіе воли можетъ сдѣлать изъ человѣка съ воображеніемъ, вмѣсто творца жизни, бесплоднаго мечтателя, какимъ, напр., былъ Ефимовъ, отчимъ Нечки Незвановой.—У слабовольнаго человѣка мечты могутъ замѣнить тяжелую жизненную борьбу, дѣйствительную жизнь, для которой у него нѣтъ главнаго орудія—воли: „Несчастный (Ефимовъ) цѣлыя семь лѣтъ до того удовлетворялся однѣми мечтами о будущей славѣ своей, что даже не замѣтилъ, какъ потерялъ самое первоначальное въ искусствѣ музыкѣ), какъ утратилъ даже самый первоначальный механизмъ дѣла“. (Достоевскій)—„Нечка Незванова“).

пріятій,—или увеличивая ихъ, или уменьшая, или дополняя другими элементами, или комбинируя, то первая забота о воображеніи состоитъ въ томъ, чтобы дать ребенку достаточно впечатлѣній, достаточно матеріала, съ которымъ-бы могло оперировать воображеніе. Само собой понятно, что матеріаль долженъ быть доброкачественъ: впечатлѣнія отчетливы и опредѣленны, иначе изъ нихъ ничего не построить.

Экскурсіи. Въ качествѣ спеціальной мѣры къ этому можно рекомендовать школьныя экскурсіи. Мѣняя привычную обстановку дѣтей, онѣ не только даютъ имъ *новые* образы и впечатлѣнія, но придаютъ свѣжесть и живость и *старымъ*, привычнымъ. Живость же элементовъ обусловливаетъ живость и цѣльныхъ картинъ, создаваемыхъ изъ нихъ воображеніемъ. Вотъ почему наиболѣе яркія, живыя картины родной дѣйствительности нерѣдко создавались художниками вдали отъ родины ¹⁾. Старые образы оживали у нихъ отъ соприкосновенія съ новыми впечатлѣніями, какъ-бы заимствуя отъ нихъ силу свѣжести ²⁾.

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

Средства, собственно развивающія воображеніе. § 5. Средства, въ собственномъ смыслѣ *развивающія* воображеніе, можно раздѣлить на два вида: практическія и теоретическія. Къ первымъ

¹⁾ Живыя сѣверныя картины „Фауста“ (II ч.—море съ его набѣгами, ночь на Брокенѣ и др.) „пригрезились“ *Гете* вдали отъ сѣвера, подъ знойнымъ итальянскимъ небомъ. Суровая природа родины, и ея люди, борцы съ ея бѣдностью, наиболѣе ярко описаны *Ибсеномъ* изъ „прекраснаго далека“, изъ Италіи (драмы: „Брандъ“, „Перъ Гинтъ“). Мастеръ родныхъ картинъ *Тургеневъ* писалъ ихъ, большею частію, вдали отъ нихъ, во Франціи и Италіи. Русская земля, во всю ширь ея природы, и во всю уость ея людей, наяснѣе увидѣлась *Гоголемъ* издалека, изъ Италіи („Мертвыя души“ написаны въ Италіи).

²⁾ Привычныя впечатлѣнія отъ однообразія становятся блѣдными, тусклыми: для живости впечатлѣній нужна нѣкоторая контрастность между ними.

принадлежать: игры и искусства, какъ, напр., рисованіе, лѣпка, музыка; ко вторымъ—сказки и вообще рассказы.

Игры составляютъ самое раннее упражненіе дѣтскаго воображенія. Ребенокъ еще не умѣетъ ни слушать рассказы, ни говорить, а уже играетъ въ игры. Возникающіе въ его сознаніи образы и комбинаціи онъ уже стремится осуществлять въ доступной и сильной ему дѣйствительности, какую представляетъ для него міръ игрушекъ. Игрушки служатъ столько же матеріаломъ, черезъ который онъ осуществляетъ свои ассоціаціи образовъ, сколько и стимулами къ разнымъ ассоціаціямъ. При видѣ деревяннаго коня у ребенка возникаетъ образъ поѣздки съ похлестываніями лошади кнутомъ, и вотъ онъ садится на этого коня, похлестываетъ его, кричитъ: ну! и, двигая коня впередъ, ѣдетъ. Создается у ребенка картина, что къ нему пріѣзжаютъ гости: онъ принимаетъ ихъ, угощаетъ чаемъ, и т. д. И вотъ эта картина осуществляется въ доступной ребенку дѣйствительности: онъ беретъ свои куклы, сажаетъ ихъ за воображаемый столъ, наливаетъ чашечки отъ жолудей водой, дуетъ на нихъ, какъ будто въ нихъ былъ горячій чай, и угощаетъ гостей ¹⁾.

¹⁾ Игры имѣютъ большое значеніе и въ другихъ отношеніяхъ. Еще *Платонъ* замѣчалъ, что „игры (съ товарищами) имѣютъ огромное вліяніе на уваженіе или неуваженіе къ законамъ. Если дѣтскія игры ведутся сообразно правиламъ, и дѣти находятъ удовольствіе подчиняться установленному въ играхъ порядку, то нечего опасаться, что, выросши, они станутъ нарушать законы, цѣли которыхъ гораздо серьезнѣе“ (*Друммондъ*—„Дитя“, стр. 225). Подвижныя игры, которыя больше всего и нравятся дѣтямъ, въ высшей степени полезны для физическаго развитія дѣтей: ихъ никогда не замѣнить для дѣтей гимнастика, потому что цѣль гимнастики скрыта отъ дѣтскаго пониманія, тогда какъ цѣль игры лежитъ въ ней самой. Въ играхъ ребенка, далѣе, открываются, „какъ въ зеркалѣ“, по выраженію *Фребеля* (нѣм. педаг. 1782—1852 г., основатель „дѣтскихъ садовъ“), „тайники его души. Будетъ ли она чистой или загрязненной, мирной или обуреваемой страстями, трудолюбивой или лѣнивой; будетъ ли она просто тусклымъ прозябаніемъ, или жизнью, полной сознательной цѣли; протечетъ ли она въ мирѣ или въ войнѣ съ обществомъ,—всѣ эти вопросы поднимаются и фактически рѣшаются характеромъ игръ ребенка и его поведеніемъ въ игрѣ“ (*Друммондъ*, *ibid.*).

Въ играхъ развивается какъ воспроизводящее, репродуктивное воображеніе, такъ и творческое. Съ одной стороны, въ играхъ ребенокъ воспроизводитъ то, что видитъ и слышитъ въ окружающей дѣйствительности; съ другой, придумываетъ для нихъ и болѣе или менѣе оригинальныя положенія (напр., въ играхъ въ „мухи и ласточку“, въ „коршуна“, „пятнашки“¹⁾ и пр.). Въ каждой игрѣ, конечно, есть элементы и подражательности, и оригинальности, только въ одной—больше однихъ элементовъ, въ другой—другихъ. Дѣтскія игры—это уроки подражательнаго и оригинальнаго творчества, какія даетъ дѣтямъ сама ихъ природа: играмъ не учатся, но онѣ дѣтей учатъ многому. И если ребенокъ (до-школьнаго возраста) умѣетъ цѣлые дни играть, впоследствии онъ сумѣетъ и цѣлѣе дни заниматься. Плохо, когда у ребенка на дню бываетъ слишкомъ много досуга, которымъ томится онъ, не зная, куда его дѣвать.

Пособіемъ къ играмъ, какъ знаемъ мы, служатъ игрушки. Это, съ одной стороны, вещественный матеріаль, при посредствѣ котораго ребенокъ осуществляетъ созданные имъ образы или картины въ доступной дѣйствительности. Понятно, что, въ качествѣ матеріала, самыя лучшія игрушки—это тѣ, изъ которыхъ многое можно сдѣлать: самый лучшій матеріаль—подвижной, легко принимающій видъ, какой угодно. Поэтому самыя лучшія для дѣтей игрушки—куча песку, щепочки и палочки²⁾.

¹⁾ „Пятнашки“: по жребію рѣшаютъ, кому изъ играющихъ ловить, пятнать другихъ. Всѣ разбѣгаются въ разныя стороны, а ловящій гонится за ними и старается дать настигнутому легкій ударъ ладонью и отбѣжать, потому что запятанный можетъ тотчасъ-же въ свою очередь запятнать его. Иногда назначается „домъ“, въ которомъ преслѣдуемые, въ случаѣ опасности, могутъ укрыться: въ домѣ пятнать нельзя. См. образцы игръ у *Водовозовой* въ книгѣ „Умственное и нравственное воспитаніе дѣтей“. Спб. 1901 г.

²⁾ Извѣстный американскій специалистъ по дѣтской психологіи, или, какъ назыв. теперь, педологъ *Стенли Холль* рассказываетъ цѣлую педагогическую идиллію о кучѣ песку, при помощи которой лѣтомъ дѣти построили цѣлый городъ (воспроизвели свой городъ Бостонъ), съ улицами, лавками, торговлей и пр. („Die Geschichte eines Sandhau-

Съ другой стороны, игрушки могутъ служить въ качествѣ стимуловъ, поводовъ къ возникновенію въ сознаниі извѣстныхъ образовъ и ихъ сочетаній, цѣлыхъ картинъ. Для роли стимуловъ игрушкамъ нѣтъ нужды слишкомъ походить на дѣйствительность. Для игрушки достаточно небольшого сходства съ извѣстнымъ предметомъ, чтобы вызвать въ дѣтскомъ сознаниі его образъ и подходящія ассоціаціи. Оттого нѣтъ нужды покупать ребенку дорогія игрушки. Развѣ у ребенка слишкомъ вялое воображеніе: тогда, для его возбужденія, игрушки должны нѣсколько ближе воспроизводить и напоминать дѣйствительность.

Искусства въ развитіи воображенія. § 6. Другимъ практическимъ средствомъ къ развитію воображенія служатъ искусства, какъ: рисованіе, лѣпка и музыка. Они знакомятъ ребенка съ возможностью самыхъ разнообразныхъ комбинацій изъ небольшого числа основныхъ элементовъ: въ рисованіи—линій, въ лѣпкѣ—формъ, въ музыкѣ—тоновъ, причемъ отъ одной комбинаціи или образа къ другой ребенокъ переходитъ легко.

Въ самомъ дѣлѣ, сколько, напр., разныхъ вещей можно нарисовать съ помощью однихъ прямыхъ линий: и звѣздочку, и елочку, и стуль, и домикъ, и корабль, и цвѣточный горшокъ, и грабли... стоитъ только перебросить одну линію сюда, другую—туда, здѣсь—добавить, а тамъ—отнять ¹⁾. При этомъ такъ легко одинъ рисунокъ наводитъ сознание на другой. Побуждаемое извѣстнымъ сходствомъ, воображеніе безъ труда переходитъ отъ одного образа къ другому, пользуясь при этомъ чрезвычайно подвижнымъ и удобнымъ матеріаломъ: бумагой и карандашемъ. Нѣкоторой иллюстраціей къ этимъ мыслямъ о значеніи рисованія для воображенія служитъ картинка изъ „Дѣтства и Отрочества“ Л. Толстого. „Возвратившись къ столу“, вспоминаетъ изъ сво-

fens: eine pädagogische Idylle“)—въ „Избранныхъ этюдахъ по педологіи и психологіи“—*Стенли Холли*.—изд. Интернаціональной педагогической библіотеки, на нѣм. яз.—Altenburg. 1902 г.

¹⁾ См. образцы въ книгѣ *Водовозовой*—„Умственное и нравственное воспитаніе ребенка“, таблица XXII.

его дѣтства герой этой поэмы дѣтства, „я изобразилъ зайца (синимъ карандашемъ), потомъ нашелъ нужнымъ передѣлать изъ синяго зайца кустъ. Кустъ тоже мнѣ не понравился; я сдѣлалъ изъ него дерево, изъ дерева—скирдъ, изъ скирда—облако и, наконецъ, такъ испачкалъ всю бумагу синею краскою, что съ досады порвалъ ее и пошелъ дремать въ вольтеровское кресло“.

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

Сказки и, вообще, чтеніе въ развитіи воображенія. § 7. Теоретическимъ средствомъ къ развитію воображенія, прежде всего, служатъ сказки и вообще болѣе или менѣе фантастическіе рассказы, доступные дѣтскому пониманію. Воображеніе дѣтей старшаго возраста занимаютъ описанія путешествій по отдаленнымъ странамъ, описанія приключеній (*Майнъ-Рида*, *Жюль-Верна*, *Ф. Купера* и др.) и историческіе рассказы и были о герояхъ, прежде всего, близкой намъ жизни, жизни родины ¹⁾. Не и всякое чтеніе, вообще, развиваетъ вообра-

¹⁾ Подходящіе сборники рассказовъ изъ русской исторіи указаны въ сборникѣ „Семья и ея задачи“ перев. съ норвежск., стр. 409, примѣч. I. Это—„Рассказы о великихъ и хорошихъ людяхъ“—*Валуевой*

женіе. Потому что вездѣ приходится, для яснаго пониманія, работать и воображеніемъ: вызывать соотвѣтствующіе образы, представлять описываемыя положенія, развитіе дѣйствія и комбинаціи (и при чтеніи научныхъ книгъ не менѣе, чѣмъ и при чтеніи произведеній художественныхъ).

Сказки и современное научно-философское міропониманіе. § 8. Сказки больше всего подходятъ къ воображенію дѣтей ранняго возраста (3—8 лѣтъ). Сказки не знаютъ непреходимыхъ границъ между человѣкомъ и животными, между животными и остальнымъ міромъ: въ сказкахъ все (и камень, и вода, и цвѣтокъ, и звѣрь) можетъ чувствовать и говорить. Не знаетъ этихъ границъ и дѣтское воображеніе: для него все, что существуетъ, не просто существуетъ, а *живетъ*. Нужно-ли слишкомъ рано озабочиваться тѣмъ, чтобы разрушить это дѣтское, все одушевляющее, міровоззрѣніе? Въ немъ, можетъ быть, больше истины, чѣмъ въ міровоззрѣніи, отдѣляющемъ одно царство отъ другого непреходимой бездной, и чѣмъ въ міровоззрѣніи, вездѣ желающемъ видѣть только механику бытія, а не дыханіе (духъ) жизни. Въ настоящее время цѣлая плеяда такихъ ученыхъ, какъ *Вундтъ*, *Паульсенъ* (недавно умершій), *Оствальдъ В.* („Ueberwindung des wissenschaftlichen Materialismus“), признаетъ одушевленной всю матерію ¹⁾. И, можетъ быть, недалеко время, когда на-

(цѣлая серія, изд. Тихомирова), „Исторія Россіи въ разсказахъ для дѣтей“—*Ишимовой*,—„Разсказы изъ русской исторіи“—*Павловича* и др. Тамъ же указаны и отдѣльные разсказы.

¹⁾ Въ недавней, сравнительно, статьѣ „Въ защиту чудеснаго“ („Вопросы философіи и психологіи“ 1904 г. янв.—февраль) *Аскольдовъ* устанавливаетъ положеніе, которое должно стать общепризнаннымъ,— что дѣйствительность становится намъ понятной лишь тогда, когда мы ее мыслимъ *внутренно живой*, т. е. одаренной внутренней чувствительностью и активностью, словомъ, въ той или иной степени подобной нашему сознанію“. Возможность взаимодействія между нашимъ сознаніемъ и матеріальнымъ міромъ (онъ производитъ въ насъ извѣстныя духовныя измѣненія: ощущенія, представленія, вообще мысли) понятна намъ безъ противорѣчій только тогда, когда мы признаемъ весь міръ „состоящимъ изъ *духовныхъ существъ* различныхъ степеней совершенства и силы, называемыхъ монадами, субстанціями или душами“ (*Аскольдовъ*).

ука будетъ считатьъ призракомъ не невидимую душу, а *видимую* матерію, какъ таковую, все равно какъ она признала иллюзіей *видимое* вращеніе солнца. Можетъ быть, недалеко то время, когда наука повторитъ поэзію первыхъ дней человѣка и человѣчества и сдѣлаетъ своимъ девизомъ слова философа-поэта (В. Соловьева):

Милый другъ, иль ты не видишь,
Что все видимое нами
Только отблескъ, только тьни
Отъ незримаго очами?

Заключеніе. § 9. Итакъ, для развитія воображенія необходимы слѣдующія мѣры:

1) Дѣлать съ ребенкомъ значительный запасъ ясныхъ, отчетливыхъ образовъ впечатлннй.

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

3) Знакомить, по возможности, рано съ такими искусствами, какъ рисованіе, лѣпка, музыка, начиная съ простѣйшихъ ихъ формъ, сильныхъ и для ребенка, и, наконецъ,

4) Развивать воображеніе устнымъ разсказываніемъ и чтеніемъ сказокъ и разсказовъ, а потомъ и чтеніемъ вообще.

ГЛАВА ДВѢНАДЦАТАЯ.

Мышленіе и его основныя формы.

Что такое мыш- § 1. Мышленіемъ или умомъ обыкновенно
леніе или умъ? называютъ способность пониманія. Ребенокъ,
взрослый человекъ считается умнымъ или глупымъ, въ той
мѣрѣ, въ какой онъ понимаетъ или не понимаетъ то, что
видитъ, слышитъ и т. д. Но что значитъ понимать? Въ чемъ
состоитъ процессъ пониманія? Возьмемъ нѣсколько примѣ-
ровъ. 18-тимѣсячный ребенокъ разсматриваетъ на пись-
менномъ столѣ отца разныя вещи, и, между прочимъ, ручку
съ перомъ. Чуть-чуть нажимая перомъ палець, отецъ, по-
казываетъ ему, что перо дѣлаетъ „вава“, ребенокъ чув-
ствуетъ нѣкоторую боль и говоритъ „вава“. Послѣ онъ бе-
рется за ножичекъ и, смотря на его остріе, также говоритъ
„вава“. Ребенокъ *понялъ*, что и другой острый предметъ
можетъ сдѣлать „вава“. Мама велитъ маленькому сыночку:
„поди, зови папу чай пить“. Ребенокъ бѣжитъ въ комнату
отца, беретъ за руку и тащитъ со словами: „папа, чай!“ Онъ
понялъ порученіе мамы. Изъ указанныхъ примѣровъ можно
видѣть, что *пониманіе состоитъ въ соотнесеніи предмета
воспріятія* (будетъ-ли это какой-нибудь внѣшній предметъ,
или чьи-либо слова) *съ подходящими образами прежнихъ
воспріятій*. Ребенокъ *понялъ* слова мамы, потому что со-
отнесъ ихъ съ соотвѣтствующими образами прежняго опыта,
когда употреблялись слова „зови (позови), папа, чай пить,
пей“. Точно также онъ *понялъ*, что и ножичекъ можетъ
сдѣлать „ваву“, потому что соотнесъ съ соотвѣтствующимъ

образомъ прежняго опыта, когда „ваву“ сдѣлало остріе пера. Если ребенокъ (или ученикъ) не можетъ еще соотнести воспринимаемый предметъ съ воспріятіями прежняго опыта, или соотносить съ неподходящими воспріятіями, то мы говоримъ о немъ, какъ еще непонимающемъ. Ребенокъ не понимаетъ словъ, которыхъ не соотносить съ прежними воспріятіями рѣчи: напр., если извѣстныя слова ребенокъ слышитъ первый разъ, т. е. у него нѣтъ подходящихъ воспріятій прежняго опыта, или если онъ забылъ эти прежнія воспріятія, т. е. опять-таки для его сознанія прежній опытъ какъ-бы не существуетъ. Ученикъ не понимаетъ вопроса: почему понятіе причинности относится къ числу категорій (= самыя общія понятія)? если подъ словомъ „категорія“ разумѣютъ группы, на которыя можно дѣлать предметы.

Соотносящую дѣятельность нашего сознанія (съ цѣлью поясненія одного соотносимаго образа другимъ) мы и можемъ назвать мышленіемъ или умомъ въ широкомъ смыслѣ ¹⁾.

§ 2. Соотнесеніе можетъ быть пассивнымъ и активнымъ. Пассивное соотнесеніе мы имѣемъ въ законахъ ассоціаціи. Положимъ, ребенокъ видѣлъ нѣсколько разъ различные дома. Каждый новый домъ вызываетъ въ его сознаніи образы прежде видѣнныхъ домовъ, и при томъ въ общихъ имъ чертахъ яснѣе, чѣмъ въ чертахъ отличія (потому что общія черты воспринимались чаще, чѣмъ отличительныя). Въ результатѣ такого пассивно-ассоціаціоннаго соотнесенія каждаго новаго дома съ образами прежде видѣнныхъ домовъ возникаетъ такъ называемое *общее представленіе* дома, представленіе

Пассивное со-
отнесеніе
представленій
или мыслей.

¹⁾ Если пониманіе состоитъ въ соотнесеніи предмета воспріятія съ подходящими образами прежнихъ воспріятій, то, очевидно, оно не обходится безъ помощи памяти и воображенія. Поэтому послѣднія и причисляются къ умственнымъ, или умственно-познавательнымъ способностямъ. Изъ анализа пониманія ясно и то, почему ощущение считаютъ элементарнымъ *умственнымъ* актомъ, „элементарной формой той дѣятельности, которая на высшихъ ступеняхъ является настоящимъ мышленіемъ“ (Гегеллингъ): потому что въ каждомъ ощущеніи есть доля соотнесенія съ прежними воспріятіями подходящаго рода (это соотнесеніе называется апперцепціей).

дома преимущественно съ общими всѣмъ видѣннымъ домамъ чертами. Или, положимъ, напр., ребенокъ ожегся на зажженной свѣчѣ разъ, другой. Неоднократное (или даже и однократное) совмѣстное воспріятіе впечатлѣній служить основаніемъ соотнесенія въ нашемъ сознаніи и представленій отъ нихъ,—по ассоціаціи по смежности. Такое пассивно-ассоціаціонное соотнесеніе представленій (*свѣча и ожогъ*) составляетъ какъ-бы родъ *сужденія*. Если одно такое соотнесеніе является основаніемъ для другого такого-же, то получается какъ-бы родъ *умозаключенія*. Напр., состоявшееся соотнесеніе воспріятій зажженной свѣчи и ожога можетъ послужить основаніемъ для другого соотнесенія: затопленнаго камина и ожога. Съ видомъ камина у ребенка можетъ соединиться мысль объ ожогѣ, черезъ посредство соотнесеній: камина съ зажженной свѣчей (ассоціація по сходству) и свѣчи съ ожогомъ (ассоціація по смежности).

Активное соотнесеніе представленій (мыслей), или мышленіе въ собственномъ смыслѣ.

§ 3. Активное соотнесеніе представленій характеризуется наличностью въ немъ элементовъ активности (то, въ чемъ выражается активность, дѣятельная сторона нашей души): *воли и контролирующаго сознанія*. Воля даетъ опредѣленное направленіе соотнесенію представленій, которое, подчиняясь только законамъ ассоціаціи, могло-бы быть капризнымъ и страннымъ, не отвѣчающимъ на вопросъ ¹⁾. Воля, въ формѣ вниманія, допускаетъ въ сознаніе только такія представленія, соотнесеніе которыхъ могло-бы отвѣтить на опредѣленный, сознательно поставленный, вопросъ или тему. Если, напр., я *хочу* составить себѣ понятіе о домѣ вообще, въ мое сознаніе будутъ допускаться только представленія различныхъ домовъ, а представленія о карточныхъ домикахъ, о картахъ, объ игрѣ, какія могутъ возникнуть съ мыслью о домѣ по ассоціаціямъ сходства и смежности, будутъ игнорироваться вниманіемъ и этимъ отъ сознанія отталкиваться.

¹⁾ Однажды въ образцовой школѣ, гдѣ я состою завѣдующимъ, ученикъ—звуконикъ, на предложеніе—придумать слово, въ которомъ бы слышался звукъ М, придумалъ: „корова“. Чѣмъ объясняется его нелѣпый отвѣтъ?

Воля (въ формѣ вниманія) даетъ определенное направленіе соотнесеніямъ представленій, дѣлая ихъ отвѣтами на поставленный вопросъ. Контролирующее сознание устанавливаетъ соотнесеніе представленій съ точки зрѣнія своихъ принциповъ, известныхъ подъ именемъ законовъ мышленія. Оно взвѣшиваетъ, разбираетъ и опредѣляетъ сходство представленій, которое является непремѣннымъ условіемъ ихъ соединенія (соотнесенія). Идеаломъ сходства является для него тождество, и этого основного принципа оно твердо держится во всѣхъ формахъ дѣятельности мышленія, почему принципъ тождества и носитъ названіе закона тождества.

Итакъ, мышленіемъ въ собственномъ смыслѣ называется соотнесеніе представленій, управляемое волей и контролируемое сознаніемъ.

Управляемое волей и контролируемое сознаніемъ, или, говоря короче, активное соотнесеніе такъ-же, какъ и пассивное, имѣетъ три формы, продуктами которыхъ являются: а) понятія (вмѣсто общихъ представленій пассивнаго соотнесенія), б) сужденія и в) умозаключенія.

Понятіе. § 4. Въ силу ассоціаціи по сходству однородныя представленія вызываются одно другимъ и, сливаясь сходными, общими въ нихъ чертами, образуютъ общее представленіе. Но здѣсь сліяніе представленій въ одно, въ сходныхъ, общихъ чертахъ, не контролируется нашимъ сознаніемъ съ точки зрѣнія принципа тождества. Поэтому, вмѣстѣ съ дѣйствительно общими признаками соединяемыхъ представленій, въ общемъ представленіи могутъ оказаться и признаки далеко не общіе всѣмъ представленіямъ даннаго рода, а общіе только болѣе тѣсной группѣ представленій. Въ общемъ представленіи, напр., дома могутъ оказаться признаки двухэтажности, или деревянности и т. п. Напротивъ, если сліяніе представленій по сходнымъ признакамъ,—происходящее, конечно, не внѣ закона ассоціаціи ¹⁾,—контролируется

¹⁾ „Мышленію въ собственномъ смыслѣ точно такъ же невозможно освободиться отъ естественныхъ законовъ ассоціаціи, какъ невозможно, чтобы мы какой-либо искусственной машиной устранили законы внѣшней природы. Но психологическіе законы точно такъ же, какъ и

сознаніемъ, то представленія сливаются только дѣйстви-тельно по общимъ имъ всѣмъ признакамъ. При чемъ эта общность, или сходство представленій въ признакахъ должна удовлетворять принципу тождества: она не должна быть только приблизительной общностью, а должна быть по существу тождествомъ. Представленія домовъ не соединяются по при-близительной общности въ ихъ высотѣ, длинѣ, ширинѣ, болѣе или менѣе прочномъ матеріалѣ и т. д. Такъ какъ въ признакахъ случайныхъ, несущественныхъ, *хотя-бы въ об-щемъ и постоянныхъ* (напр., признаки высоты, длины и т. п.: всѣ дома имѣютъ ту или другую высоту, длину и т. п.), можетъ быть только приблизительная общность между пред-ставленіями, то контролирующее сознаніе игнорируетъ всѣ несущественные признаки предметовъ. Оно принимаетъ во вниманіе только признаки существенные, неизмѣнныя, общность въ которыхъ есть неизмѣнная общность. Въ ре-зультатъ такой соотносящей (или объединяющей) дѣятель-ности получаютъ понятія, въ которыхъ объединены одно-родныя представленія по общности ихъ въ существенныхъ признакахъ, или, иначе сказать, объединены по тождествен-нымъ сторонамъ. Такимъ образомъ, *понятіемъ можно назвать мысль о существенныхъ признакахъ однородныхъ предметовъ, въ которыхъ (признакахъ) представленія этихъ послѣднихъ тождественны* ¹⁾. Существенные признаки (или мысли о нихъ) составляютъ *содержаніе понятія* (тѣлесность и разумность = содержаніе понятія „человѣка“), а тождествен-ныя въ нихъ представленія предметовъ—*объемъ понятія* ²⁾.

физическіе, мы можемъ направить на служеніе нашимъ цѣлямъ“.—*Гейфдингъ*—„Очерки психол.“, V. B. 11.

1) Понятіе объ одномъ предметѣ будетъ также мысль о суще-ственныхъ признакахъ этого предмета, въ которыхъ *тождественны* различныя представленія (полученныя въ разное время) этого еди-ничнаго предмета.

2) Само собою понятно, что чѣмъ обширнѣе кругъ соотносимыхъ представленій, тѣмъ меньше признаковъ они имѣютъ тождественными, и наоборотъ. Представленія разныхъ круговъ имѣютъ меньше сход-ства, чѣмъ представленія одного круга, а послѣднія—меньше, чѣмъ

Тождественность содержания понятій обусловливаетъ то, что, пользуясь понятіями, люди могутъ думать сообща и понимать другъ друга. Въ понятіяхъ каждый мыслить то-же, что и другой: тождество содержания въ понятіяхъ остается при всѣхъ различіяхъ мѣста, времени, лицъ, гдѣ-бы, когда и кѣмъ-бы понятіе ни мыслилось.

§ 5. Изъ этого изложенія сущности понятій можно вывести, какъ составлять понятія. **Какъ составлять понятія—общія и единичныя?** Допустимъ, намъ нужно составить *понятіе о чело-вѣкѣ*. Для этого беремъ различныя представленія отдѣльныхъ людей, имѣющіяся у насъ, сравниваемъ ихъ между собою и выдѣляемъ изъ нихъ (представленія-же состоятъ изъ нѣсколькихъ признаковъ или чертъ) тѣ признаки, въ которыхъ они совершенно тождественны. Такими признаками для различныхъ представленийъ людей будутъ, конечно, не цвѣтъ кожи, волосъ, или глазъ, и не та или другая степень образованія и развитія, а признаки тѣлесности и одушевленности, съ одной стороны, и признаки извѣстныхъ высшихъ стремленій или способности къ нимъ, съ другой. Первые общіе признаки (тѣлесности и одушевленности) можно объединить въ понятіи *животнаго* (одушевленнаго организма), а вторые—въ понятіи *разумности*. Первые признаки указываютъ ближайшій, болѣе общій родъ, къ которому принадлежитъ чело-вѣкъ, = родъ животныхъ; вторые указываютъ, чѣмъ чело-вѣкъ отличается отъ другихъ видовъ этого рода, отъ другихъ животныхъ, = разумностью. Поэтому можно иначе сказать: чтобы составить понятіе о какомъ-нибудь предметѣ, надо указать признаки, по которымъ онъ относится къ ближайшему роду, и признаки, которыми онъ различается отъ всѣхъ другихъ видовъ этого рода. Первые признаки называются родовыми признаками, а вторые—видовыми, или видовой разностью.

Если нужно составить понятіе не о классѣ предметовъ (= общее понятіе, напр., понятіе чело-вѣка вообще), а о какомъ-нибудь представленіи какой-нибудь частной группы этого круга. Всѣ люди имѣютъ меньше сходныхъ признаковъ, чѣмъ европейцы, а европейцы—меньше, чѣмъ русскіе, и т. п.

комъ-либо отдѣльномъ предметѣ (= единичное понятіе), то, въ общемъ, слѣдуетъ поступать такъ-же: взять различныя представленія этого предмета, полученные отъ него въ разное время, сравнить ихъ и выдѣлить тѣ признаки, въ которыхъ всѣ представленія тождественны. Эти признаки, очевидно, и будутъ тѣ признаки, безъ которыхъ предметъ не существуетъ, немислимъ, т. е. будутъ существенными, характерными для него. Признаки-же различны, въ однихъ представленіяхъ этого предмета встрѣчающіеся, въ другихъ — нѣтъ (напр., случайная загрязненность предмета, случайный оттѣнокъ цвѣта отъ освѣщенія и т. п.), будутъ для предмета довольно безразличными, несущественными.

§ 6. Въ силу ассоціацій, по сходству или по смежности, представленія могутъ соотноситься въ нѣкотораго рода сужденія. Сужденія—это раздѣльная форма соотнесенія представлений: огонь—жжетъ, вѣтеръ—воетъ и т. д. Но соединеніе представлений здѣсь можетъ быть чисто внѣшнимъ и связность представлений довольно курьезной. Малоразвитые люди думаютъ, что заговоры излечиваютъ болѣзни, поне-дѣльникамъ приписываютъ неудачу, и т. п. ¹⁾.

1) Въ психологіяхъ и логикахъ приводятся, между прочимъ, курьезные примѣры случайнаго соотношенія: „Одинъ древній писатель рассказываетъ такой фактъ: нѣсколько англійскихъ крестьянъ были остановлены въ ту самую минуту, когда они вскрыли брюхо ослу, чтобы вынуть оттуда луну. Это свѣтило, которое отражалось въ весьма прозрачномъ источникѣ, вдругъ исчезло, пока осель пилъ воду, и они вообразили, что *вислоухое животное проглотило царюшу ночи*“. „Педагогич. Психологія“—П. Ф. Кантерева. (Спб. 1883 г., стран. 211). „Замѣчательный примѣръ“ подобной же ошибки передаетъ *Минто* въ „Дедуктивной и индуктивной логикѣ“ (М. 1898 г., стр. 362); „Сэръ Томасъ Моръ былъ посланъ въ Кэнтъ съ порученіемъ изслѣдовать причину засоренія гавани въ Сэндвичѣ. Когда къ нему пришли мѣстные жители, то среди нихъ оказался одинъ старикъ, долго жившій въ этой мѣстности. Думая, что въ теченіе своей долгой жизни онъ, навѣрное, не мало видѣлъ на свѣтѣ, Моръ спросилъ его, что онъ можетъ сказать о причинѣ появленія песковъ“. „Дѣйствительно, Сэръ,—отвѣчалъ старикъ,—я старый человекъ; я думаю, что *Тентерденская колокольня—причина гудвинскихъ песковъ*. Потому что я старъ и помню постройку Тентерденской колокольни; помню и то время,

Контролирующее сознание, и въ этой формѣ соотнесенія, слѣдить за тѣмъ, чтобы *соотносимыя понятія* были въ цѣломъ или въ части *тождественны между собой*, такъ чтобы всегда была „возможность представить сужденіе въ видѣ какого-либо логическаго уравненія“ (*Гедфрдингъ* ¹). Если я думаю, что *человѣкъ* (А) *есть животное* (В) *разумное* (С), то я въ сущности думаю, что $A = B + C$, и наоборотъ $B + C = A$, т. е. что признаки *человѣка* = $B + C$, и наоборотъ, признаки $B + C$ = признакамъ *человѣка*. Если я думаю, что *золото* (а), между прочимъ (x = другіе признаки), *плавко* (б), то я въ сущности думаю, что признаки $a = x + б$, и наоборотъ—признаки $x + б$ = признакамъ *а*. Иначе говоря, логически мы можемъ приписать понятію подлежащаго только то, что въ немъ есть или должно войти ²), только то, въ чемъ тождественны всѣ представленія, объединенныя въ понятіи. Но, положимъ, я думаю, что *человѣкъ имѣетъ бѣлый цвѣтъ кожи*. Контролирующее сознание можетъ разсмотрѣть, дѣйствительно-ли бѣлый цвѣтъ кожи такой признакъ, въ которомъ всѣ люди тождественны. Если нѣтъ, значитъ, сужденіе не логично, потому что не выра-

когда колокольни здѣсь не было совсѣмъ. До постройки колокольни никто не говорилъ о какихъ-нибудь пескахъ, которые заносили бы гавань; и поэтому, мнѣ кажется, что Тентерденская колокольня составляетъ причину ухудшенія и засоренія гавани пескомъ“. Здѣсь курьезныя соотношенія представленій возникли въ силу ассоціаціи смежности. Но не менѣе неправильныя соотношенія могутъ возникнуть и въ силу ассоціаціи сходства. Дикари думаютъ, что имена сообщаютъ людямъ соответствующія качества, такъ что, напр., стоитъ новорожденному дать имя орла, какъ онъ и будетъ по своимъ качествамъ орломъ, стоитъ назвать „львинымъ сердцемъ“, какъ онъ и будетъ его имѣть. Китайцы простолюдины думаютъ, что съѣденное сердце противника сообщаетъ съѣвшему свойства послѣдняго, такъ что достаточно съѣсть сердце мужественнаго противника, чтобы стать также мужественнымъ (*Кантарева* — „Педагогическая психологія“, стр. 212).

¹) „Очерки психологіи“, V. В. 11.

²) Иногда приписывается понятію подлежащаго признакъ новый, не мыслившійся до сихъ поръ въ его содержаніи, но долженствующій въ него войти.

жааетъ уравненія: признаки, въ которыхъ *всѣ люди тождественны*, = такимъ-то, такимъ-то, и наоборотъ. Такимъ образомъ, *логическое сужденіе есть соотношеніе двухъ понятій, одно изъ которыхъ заключается или должно войти въ содержаніе другого* ¹⁾).

Умозаключеніе. § 7. Когда соотношеніе двухъ понятій въ сужденіи происходитъ на основаніи другого или другихъ соотношеній, при чемъ сознаются и послѣднія, то получается третья форма дѣятельности мышленія—*умозаключеніе*. Если я думаю, что *нѣкоторыя смертныя существа суть люди*, на томъ основаніи, что *люди смертны*, то здѣсь одно сужденіе выводится изъ одного другого. Такое умозаключеніе называется непосредственнымъ. Если я думаю, что *люди—смертны*, потому что а) *они—тѣлесны*, и потому что б) *тѣлесное—смертно*, то здѣсь одно сужденіе выводится уже изъ двухъ другихъ ²⁾. Такія умозаключенія носятъ названіе посредственныхъ (одно сужденіе выводится изъ другого черезъ посредство третьяго). Контролирующее сознаніе и здѣсь слѣдитъ за тѣмъ, чтобы сопоставляемые сужденія и соединяемые въ нихъ понятія были по существу тождественны, такъ чтобы можно было выразить ихъ въ формѣ уравненій. Въ самомъ дѣлѣ, когда я думаю въ формѣ умозаключенія:

тѣлесное (M)—смертно (P),
люди (S)—тѣлесны (M),
слѣдов., *люди (S)—смертны (P),—*

то я, въ сущности, мыслю уравненія:

$$\begin{aligned} M &= P, \\ S &= M, \\ \text{слѣдов. } S &= P. \end{aligned}$$

1) Если понятія исключаются одно изъ содержанія другого, то соотношеніе принимаетъ отрицательную форму: *человѣкъ не безтѣлесенъ*.

2) Тѣ сужденія, изъ которыхъ выводится, называются *посылками* а то, которое выводится изъ нихъ, *заключеніемъ*.

Почему $S = P$? Потому что $S = M$, а $M = P$ ¹⁾. При этомъ непремѣннымъ условіемъ предполагается, что M одного и другого сужденія безусловно тождественны²⁾. Или, когда я мыслю непосредственное умозаключение, хотя-бы, напр., приведенное:

люди смертны,

слѣдов., нѣкоторыя смертныя существа—люди,—

то, въ сущности говоря, я мыслю *одно и то-же*, но въ разной формѣ: въ первомъ сужденіи только не *высказанъ*

1) Понятіе, которое входитъ въ обѣ посылки, и съ которымъ соединяется въ одномъ сужденіи сказуемое, а въ другомъ—подлежащее послѣдняго (заключительнаго) сужденія, носитъ названіе *средняго термина* (Medius, почему и обозначается начальной буквой M): оно, дѣйствительно *посредствуетъ* соединеніе подлежащаго и сказуемаго заключенія по формѣ: $S=(M)=P$. Такъ какъ, обыкновенно, въ сужденіи подлежащее меньше по объему, чѣмъ понятіе сказуемаго (люди—смертны, однако не всѣ смертныя существа—люди), то понятіе подлежащаго въ заключеніи, входящее и въ одну изъ посылокъ, назыв. *меньшимъ терминомъ*, а понятіе сказуемаго, входящее въ другую посылку, *большимъ терминомъ*, а самыя посылки, куда они входятъ,—одна—меньшей, а другая—большей. Меньшій терминъ, какъ понятіе подлежащаго (Subjectum), обозначается начальной буквой S , а большій— P (Prädicatum—сказуемое).

2) Если средній терминъ нетождествененъ, то правильнаго умозаключенія быть не можетъ, хотя бы нетождественность была прикрыта тождествомъ выраженія, какъ, напр.:

лѣнivecъ (M)—животное плотоядное (P),

этотъ ученикъ (S)—лѣнivecъ (M),

слѣдов., этотъ ученикъ (S)—плотоядное животное (P)?!

Поэтому собесѣдникамъ, и вообще людямъ, очень важно выяснить и сговориться на счетъ объединяющаго понятія, отъ котораго зависитъ соединеніе понятій въ заключеніи, иначе возможна ошибка въ заключеніи. Если говорить, что

война (S) есть убійство (M),

убійство (M)—позорно (P),

слѣдов., война (S)—дѣло позорное (P),—

то, чтобы согласиться съ заключеніемъ, надо хорошенько пересмотрѣть средній терминъ—убійство: то же ли самое разумѣется подъ убійствомъ на войнѣ и убійствомъ, которое позорно (иначе и убійство въ самозащитѣ, или въ защитѣ другого—позорно?).

объемъ понятія „смертны“, поскольку оно соединяется съ понятіемъ „люди“, но, конечно, подразумѣвается, что *люди суть только некоторыя смертныя существа*: во второмъ сужденіи объемъ этого понятія, при превращеніи его изъ сказуемаго въ подлежащее, долженъ быть обозначенъ, и тогда второе сужденіе высказываетъ то, что было скрыто въ первомъ. Второе только раскрываетъ первое.

ГЛАВА ТРИНАДЦАТАЯ.

Формы умозаключающей дѣятельности. Развитие логическаго мышленія.

Три формы умо- § 1. Умозаключающая дѣятельность мышленія проявляется въ трехъ формахъ умозаключенія: а) *дедукци*, б) *индукци* и в) *аналогии*.

Въ зависимости отъ того, изъ какихъ соотнесеній понятій, или, иначе сказать, изъ какихъ сужденій, и какое соотнесеніе (сужденіе) выводится, умозаключеніе принимаетъ различныя формы. Можетъ выводиться: а) частное сужденіе изъ общихъ, б) общее—изъ частныхъ, в) частное—изъ частныхъ. Въ первомъ случаѣ умозаключеніе называется *дедукціей* (*deduco*—свожу, сверху внизъ), во второмъ—*индукціей* (*induco*—ввожу, снизу вверхъ, отъ частныхъ положеній къ общимъ), въ третьемъ—*аналогіей* (*ана*—греч. обозначаетъ сходство, прежде всего, въ математическихъ пропорціяхъ: $4 : 2$ подобно какъ $(ана) 8 : 4$, а потомъ сходство и вообще въ отношеніяхъ).

Дедукція. § 2. Вышеприводимый примѣръ на посредственное умозаключеніе:

тѣлесное (M)—*смертно* (P),
люди (S)—*тѣлесны* (M),
слѣдов., *люди* (S)—*смертны* (P)—

представляетъ собой дедукцію: выводимое [сужденіе *люди—смертны* представляетъ частное положеніе по сравненію съ положеніемъ: *тѣлесное—смертно*. Въ меньшей посылкѣ,—

люди—тѣлесны,—это и указывается, т. е. что люди составляют только часть тѣлесныхъ существъ, что люди входятъ только въ классъ послѣднихъ.

Случаи примѣненія дедукціи. Во всѣхъ случаяхъ, когда намъ нужно выказать или поступить на основаніи тѣхъ или другихъ общихъ принциповъ или, просто, общихъ положеній, мы умозаключаемъ дедуктивно. На основаніи того, что такими-то признаками (М) характеризуется такая-то болѣзнь (Р), а данный случай болѣзни (S) имѣетъ именно эти признаки (М), врачъ считаетъ ее (S) видомъ такой-то болѣзни (Р). На основаніи того, что въ уголовныхъ законахъ такой-то составъ преступленія (М) наказуется такъ-то (Р), а данное преступленіе (S) именно такого состава (М), судъ выноситъ постановленіе, что данный преступникъ (S) подлежитъ такому-то наказанію (Р). На основаніи того, что, по нормѣ, въ классъ не можетъ быть принято больше 40 человекъ, а такой-то является 41-мъ, Совѣтъ училища отказываетъ ему въ приемѣ и т. д., и т. д.

§ 3. Такъ какъ въ дедукціи мы высказываемъ частное положеніе на основаніи какого-либо общаго, то отсюда легко понять способъ составленія примѣровъ на дедуктивное умозаключеніе или силлогизмъ. Возьмите любое положеніе, любое сужденіе, лишь-бы можно было указать къ нему общее основаніе. Возьмемъ, напр., положеніе: *сегодня—хорошо гулять*. Подыщемъ къ нему основаніе: почему хорошо гулять? Положимъ, потому, что *тепло и сухо*. Разъ мы указали для положенія какое-либо основаніе, мы въ немъ имѣемъ то среднее понятіе, средній терминъ (М), благодаря которому установлено извѣстное отношеніе между подлежащимъ и сказуемымъ положенія, или, просто, высказано извѣстное сужденіе. Теперь у насъ есть всѣ понятія, или терминны, нужные для дедуктивнаго умозаключенія: есть средній терминъ = основаніе положенія (*тепло и сухо*); есть большій терминъ = сказуемое приведеннаго положенія (*хорошо гулять*,—то, что сказывается,—сказуемое,—о „сегодня“) и есть меньшій терминъ = подлежащее положенія (*сегодня*). Соеди-

Какъ составлять примѣры на силлогизмы.

ните теперь средній терминъ съ большимъ, и у васъ получится большая посылка: когда *тепло и сухо*,—*хорошо гулять*. Соединимъ средній терминъ съ меньшимъ, и у насъ получается меньшая посылка: *сегодня—тепло и сухо*. Заключеніемъ остается высказанное положеніе: *сегодня—хорошо гулять*, т. е. получается силлогизмъ:

когда тепло и сухо (M),—хорошо гулять (P),
сегодня (S)—тепло и сухо (M),
 слѣд., *сегодня (S)—хорошо гулять (P).*

По этому образцу легко составить силлогизмъ на любую тему. Составьте силлогизмъ на тему: *изученіе психологіи (S)—полезно (P)*. Вамъ уже даны два термина: большій (P) и меньшій (S). Подыщите средній. Почему изученіе психологіи полезно? Допустимъ, потому, что она *знакомитъ съ душевной жизнью (M)*. Соединяемъ теперь термины въ посылки: въ большую—средній и большій; въ меньшую—средній и меньшій; заключеніемъ должно остаться данное положеніе. Получается:

ознакомленіе съ душевной жизнью (M)—полезно (P),
психологія (S)—знакомитъ съ ней (M),
 слѣд., *психологія (S)—полезна (P).*

Условія правильности дедуктивныхъ умозаключеній. § 4. Не разбирая всѣхъ видовъ дедуктивного умозаключенія,—это дѣло логики,—мы только укажемъ тѣ существенныя условія ихъ правильности, которыя требуются отъ cadaго умозаключенія контролирующимъ сознаниемъ. Контролирующее сознание требуетъ не только тождества средняго, объединяющаго термина (о чемъ мы уже говорили), но и состоятельныхъ, съ точки зрѣнія принципа тождества, сужденій. Если въ сужденіи подлежащему приписывается признакъ, не входящій въ его содержаніе, не составляющій (не тождественный) его части, то умозаключеніе не можетъ быть правильнымъ. Напр., умозаключеніе:

человѣкъ имѣетъ бѣлый цвѣтъ кожи,
негръ не имѣетъ бѣлаго цвѣта,
 слѣдов., *негръ не—человѣкъ—*

неправильно, потому что понятію „человѣкъ“ приписать признакъ „бѣлый цвѣтъ кожи“, котораго нѣтъ въ его содержаніи.

Принципъ тождества требуетъ также, чтобы изъ числа умозаключеній были исключены, какъ неправильныя, всѣ формы соединенія сужденій, которыя допускаютъ не всегда одинаковое, неустойчивое заключеніе. Только тѣ формы умозаключенія правильны, выводъ по которымъ постояненъ и опредѣленъ. Въ умозаключеніи:

тѣлесное (M)—смертно (P),

человѣкъ (S)—тѣлесенъ (M),

слѣдов., *человѣкъ (S)—смертенъ (P)—*

данныя посылки допускаютъ только одинъ выводъ. Посылки умозаключенія:

человѣкъ (M)—не безгрѣшенъ (P),

ученый (S)—человѣкъ (M),

слѣд., *ученый (S)—не безгрѣшенъ (P)—*

допускаютъ только одинъ (отрицательный) выводъ ¹⁾.

Напротивъ, соединеніе посылокъ:

люди не—животныя,

обезьяны не—люди—

не даетъ опредѣленнаго, единственнаго вывода. Изъ нихъ можно вывести два предположительныя заключенія: можетъ быть, *обезьяны—животныя* (разъ онѣ не люди, а люди не

¹⁾ Это лучше всего показать на кругахъ—символахъ объемовъ понятій, входящихъ въ сужденія. Такъ, въ первомъ умозаключеніи, кругъ (M), символизирующій тѣлесныя существа, совпадаетъ съ кругомъ (P) смертныхъ существъ (большая посылка); по меньшей посылкѣ, кругъ людей (S) будетъ входить въ кругъ тѣлесныхъ существъ (M) и тѣмъ самымъ, въ заключеніе, онъ будетъ находиться въ кругѣ P (смертныхъ существъ), т. е. $S=P$. *Какого-либо другаго отношенія круга S (людей) къ кругу P (смертныхъ существъ) быть не можетъ.*

Во второмъ умозаключеніи кругъ M (люди, человѣкъ) будетъ внѣ круга P (безгрѣшныхъ существъ),—большая посылка. Меньшая посылка указываетъ, что кругъ S (ученыхъ) входить въ кругъ M (людей), но тѣмъ самымъ, въ заключеніе, кругъ S будетъ также находиться внѣ круга P. *Какого-либо другаго отношенія круга S къ кругу P здѣсь быть не можетъ.*

животныя), а можетъ быть, онѣ и не животныя (какъ и не люди). Если дать соединеніе этихъ посылокъ людямъ неосмотрительнымъ, то они часто считаютъ возможнымъ вывести изъ нихъ заключеніе, что обезьяны—животныя (разъ онѣ не люди, а люди не животныя). Но дайте имъ другое соединеніе такихъ-же посылокъ:

люди не—безсмертны,
обезьяны не—люди,—

и тогда они поймутъ, что изъ того, что обезьяны не люди, а люди не животныя, нельзя вывести съ необходимостью заключенія, что обезьяны—животныя, что выведенное ими заключеніе подсказано было не посылками, а просто добавлено къ посылкамъ изъ опытныхъ наблюдений¹⁾.

Точно также соединеніе посылокъ такой формы, какъ

нѣкоторые люди—учены,
N (такой-то)—человѣкъ,

(т. е. когда обѣ посылки представляютъ частныя сужденія, не обнимающія цѣлой группы или класса представленій,—предметовъ), не даетъ никакого опредѣленнаго, устойчиваго заключенія: можетъ быть, такой-то N, какъ „человѣкъ“, попадаетъ и въ тѣ „нѣкоторые люди“, которые „учены“, а можетъ быть, и нѣтъ²⁾.

¹⁾ Невозможность единственнаго, тождественнаго себѣ, вывода изъ соединенія отрицательныхъ посылокъ можно также показать на символизирующихъ объемъ понятій кругахъ. Если мы говоримъ, что *люди не животныя*, то кругъ людей (M), очевидно, будетъ стоять *внѣ* круга животныхъ (P). Меньшая посылка—*обезьяны не люди* говоритъ только, что кругъ обезьянъ (S) стоитъ *внѣ* круга людей (M). Но въ какомъ же отношеніи стоятъ другъ къ другу кругъ обезьянъ (S) и кругъ животныхъ (P)? Нисколько не будетъ противорѣчить положеніе посылокъ, если кругъ обезьянъ войдетъ въ кругъ животныхъ (лишь бы, согласно меньшей посылки, онъ не входилъ въ кругъ людей), но не будетъ противорѣчить, если онъ и не войдетъ въ кругъ животныхъ (лишь бы не вошелъ въ кругъ людей).

²⁾ Это разсужденіе также можно пояснить соотношеніемъ круговъ. Когда мы говоримъ: *нѣкоторые люди* (M) учены (P), то, согласно посылкѣ, кругъ P войдетъ въ кругъ M (людей), не составляя его всего (потому что ученые не составляютъ всѣхъ людей), т. е. известная

Слѣдовательно, правильнымъ дедуктивнымъ умозаключеніемъ, съ точки зрѣнія принципа тождества, нужно признавать только такое, которое допускаетъ *единственный, устойчивый выводъ*, которое не допускаетъ даже мысли о двухъ противорѣчивыхъ заключеніяхъ ¹⁾. Всякое соединеніе посылокъ, выводъ изъ котораго допускалъ-бы раздвоеніе, колебаніе, неопредѣленность, надо считать неправильнымъ: истинность разсужденія, какъ такового, сказывается принудительностью и тождественностью (единственностью у всѣхъ, кто бы ни мыслилъ) его вывода ²⁾.

Индукція. § 5. Въ противоположность дедуктивному умозаключенію, индуктивное отправляется не отъ общаго положенія (черезъ посредствующую, меньшую посылку) къ частному, а отъ частныхъ къ общему. Точки отправленія,

часть круга М будетъ=кругу Р (MP). По посылкѣ N—*человѣкъ*, кругъ (S), символизирующій N (такого-то), войдетъ въ кругъ людей (M), составляя тоже только часть его (SM). Но попадаетъ ли эта часть (SM) на часть, занятую кругомъ ученыхъ (MP), посылки не говорятъ: можетъ быть, попадаетъ, а можетъ, и нѣтъ; если да, то N—ученъ; если нѣтъ, то N—не ученъ (т. е. возможна мысль о противорѣчащихъ заключеніяхъ).

¹⁾ То основоположеніе нашего мышленія, по которому мы не можемъ считать правильнымъ никакого понятія, никакого сужденія и умозаключенія, которыя бы *заклучали въ себя или вели къ противорѣчивымъ мыслямъ*, называется принципомъ (или закономъ) противорѣчія. Принципъ противорѣчія есть отрицательная форма принципа тождества: тамъ, гдѣ принципъ тождества не соблюденъ, гдѣ допущено раздвоеніе, противорѣчіе, контролирующее сознаніе отвергаетъ его во имя принципа противорѣчія.

²⁾ Основоположеніе мышленія, по которому мы признаемъ необходимымъ условіемъ истины (правильнаго отвѣта на вопросъ, правильнаго умозаключенія) ея опредѣленность и безусловную рѣшительность, исключающія всякое колебаніе, называется *принципомъ исключеннаго третьяго*. Всякое положеніе или истинно, или ложно, третьяго опредѣленія (полуистинно, полуложно) нѣтъ; если мы иногда говоримъ о зернѣ истины, которое скрыто въ извѣстномъ положеніи, то это объясняется только сложностью извѣстнаго положенія, такъ что одна часть въ немъ можетъ быть истинна, а другая—ложна. Но здѣсь, очевидно, нѣтъ того третьяго, что, не будучи истиной, не было бы и ложно.

частныя положенія, представляютъ собой частныя наблюденія, а заключительное положеніе представляетъ собой законъ, распространяющійся и на другіе, не наблюдавшіеся, случаи ¹⁾. Наприм., мы нѣсколько разъ наблюдали, что алкоголизмъ отцовъ передавался дѣтямъ. Отсюда мы можемъ заключить, что вообще алкоголизмъ передается и по наслѣдству.

Ребенокъ разъ, два обжегся на огнѣ свѣчки, спички и т. п. Эти опыты у него могутъ обобщиться въ законъ, что огонь вообще—жжетъ. Психологическимъ основаніемъ индуктивнаго умозаключенія служатъ ассоціаціи: изъ образовъ разныхъ явленій огня (свѣчки, печки, спички) у него образуется, по ассоціаціи сходства, общее представленіе огня. Это *общее представленіе*, черезъ посредство представленія огня свѣчи, спички, съ которыми опытъ непосредственно связалъ ожогъ, *соединится*, въ свою очередь, по ассоціаціи сходства, *съ представленіемъ ожога*. Результатомъ такого сцѣпленія представленийъ и будетъ то, что съ представленіемъ огня вообще свяжется представленіе объ ожогѣ. Т. е. индуктивное умозаключеніе будетъ имѣть слѣдующій видъ:

$A + B + C + D$ (разныя явленія огня) = P (жгутъ), S
(общее представленіе огня) = (составляется) $A + B + C + D$,
слѣдов., $S = P$ (огонь вообще—жжетъ).

Контролирующее сознаніе и здѣсь слѣдитъ за тѣмъ, чтобы посылки представляли соединеніе тождественныхъ понятій, чтобы понятіе P входило, какъ постоянная часть, *въ содержаніе понятій* A , B , C и D , т. е. было = известной части этихъ понятій, и чтобы $S =$ (было тождественно) $A + B + C + D$. Такъ какъ послѣднее можетъ быть безусловно только въ томъ случаѣ, если изъ A , B , C , D составлено не общее представленіе, а понятіе (т. е. существенныя, неизмѣнныя, всегда себѣ тождественныя, части явленій будутъ выдѣлены въ общее понятіе), то очевидно, что составленіе понятій

¹⁾ Такъ какъ сфера индукціи—опытъ (опытныя наблюденія ведутъ къ установкѣ опытнаго закона), то индукцію называютъ методомъ опытнаго изслѣдованія.

имѣеть значеніе и въ процессѣ индукціи. Такимъ образомъ, въ индукціи наше мышленіе полагаетъ, что *разъ какой-нибудь признакъ составляетъ существеннѣйшую часть представленій А, В, С и D, то, очевидно, онъ составляетъ такую-же часть и понятія S*, потому что содержаніемъ понятія S служатъ именно существеннѣйшіе признаки А, В, С и D. Если мы знаемъ о цѣломъ рядѣ (А, В, С, D) городовъ на судоходныхъ рѣкахъ, что они отличаются оживленной торговлей, то мы вправѣ заключить и вообще о такихъ городахъ (о такомъ классѣ городовъ), что они отличаются оживленной торговлей. Потому что признакъ „оживленной торговли“ связанъ съ существеннымъ признакомъ *этихъ городовъ*, вошедшимъ и въ понятіе класса ихъ,—именно съ положеніемъ ихъ на судоходныхъ рѣкахъ. Мы видимъ здѣсь строгое уравненіе, какъ и въ дедукціи.

Или еще примѣръ. Мы неоднократно замѣчали, что у дѣтей (А, В, С, D и др.) пассивное вниманіе преобладаетъ надъ активнымъ, что ихъ такъ легко отвлекали отъ предмета занятій или внѣшнія впечатлѣнія, или случайно пришедшія имъ въ сознаніе представленія. На основаніи неоднократныхъ наблюденій надъ нѣсколькими дѣтьми мы заключаемъ, что и вообще дѣти, всѣ дѣти отличаются преобладаніемъ пассивнаго вниманія надъ активнымъ. Но это наведеніе будетъ вполнѣ состоятельно только въ томъ случаѣ, если преобладаніе пассивнаго вниманія надъ активнымъ или составляетъ, или связано съ какимъ-либо существеннымъ свойствомъ природы дѣтей. Тогда только безъ риска можно сдѣланное наблюденіе надъ нѣкоторыми переносить на всѣхъ.

Впрочемъ, можно на всѣхъ переносить признаки, замѣченные въ нѣкоторыхъ предметахъ, если и неизвѣстно, какое отношеніе имѣютъ замѣченные признаки къ природѣ предметовъ. Но тогда всегда можно ожидать, что встрѣтятся случаи, которые не подойдутъ подъ обобщеніе. Если мы замѣтили, что А, В, С, D и другіе финны трезвенны, то мы можемъ обобщить, что и всѣ финны отличаются трезвенностью. Но здѣсь ничѣмъ не исключена возможность встрѣ-

тить и противорѣчащiе обобщенiю случаи (отрицательныя инстанци), такъ какъ трезвенность не имѣетъ отношенiя къ существеннымъ свойствамъ природы финновъ.

Аналогія. § 6. Въ аналогіи мы заключаемъ, на основанiи сходства двухъ вещей въ извѣстныхъ признакахъ или отношенiяхъ, къ сходству ихъ въ другихъ признакахъ или отношенiяхъ, которыя замѣчены относительно одной вещи. Такъ, мы склонны съ предубѣжденiемъ относиться къ людямъ, если они напоминаютъ намъ другихъ, отъ которыхъ мы потерпѣли непрiятности. Мы склонны опасаться потерпѣть и отъ нихъ то-же самое. Здѣсь мы умозаключаемъ по такой схемѣ:

М (такой-то человекъ)—сдѣлалъ намъ непрiятность (Р),
 S напоминаетъ, похожъ на М,
 слѣдов., и S сдѣлаетъ намъ непрiятность (Р).

Психологическая основа такой схемы та-же, что и въ индукци, только *безъ общаго представленiя*. S напоминаетъ намъ (по ассоциаци сходства) М, а М напоминаетъ (по ассоциаци смежности) объ испытанныхъ отъ него непрiятностяхъ. Но въ аналогіи *психологически-ассоциативной* не обращается вниманiя на то, *насколько* S напоминаетъ М, т. е. *насколько и въ какихъ признакахъ* двѣ вещи сходны между собой. Не обращается здѣсь вниманiя и на то, въ какомъ отношенiи признаки, въ которыхъ вещи сходны, стоятъ къ другимъ, къ сходству въ которыхъ мы еще только заключаемъ (и которые непосредственно замѣчены только относительно одной вещи). Почему ассоциативныя аналогіи могутъ быть такъ-же курьезны,—какъ и ассоциативныя индукци. Въ аналогіи строго-логической контролирующее сознание допускаетъ заключать только отъ *существеннаго* сходства вещей и къ сходству *только* въ такихъ признакахъ, которые (въ одной изъ вещей) зависятъ отъ тѣхъ, въ которыхъ вещи сходны. Т. е. контролирующее сознание и въ аналогіи такъ-же, какъ въ дедукци и индукци, слѣдитъ за соотвѣтствiемъ входящихъ въ составъ аналогіи сопоставленiй основному его идеалу—принципу тожества. Только въ томъ случаѣ, если вещь (S) сходна въ существенныхъ

признакахъ,—т. е. тождественна въ нихъ,—съ другой вещью (М), и если эта другая вещь (М) имѣетъ признаки Р въ зависимости отъ признаковъ, общихъ S и М, только при этихъ условіяхъ мы въ полномъ логическомъ правѣ заключать, что и въ S есть признаки Р другой вещи. Только сопоставленіе строгихъ уравненій даетъ состоятельную въ логическомъ отношеніи аналогію:

$S = M$ (извѣстные признаки S = признакамъ M),

$M = P$ (признаки, общіе MS, обуславливаютъ признаки Р),

слѣдов., $S = P$.

Городъ S. стоитъ, какъ и городъ M., на большой судоходной рѣкѣ. Но городъ M. (благодаря своему положенію) бойкій, торговый городъ. Слѣдов., мы полагаемъ, что бойкій, торговый городъ и городъ S.

Или: это новое произведеніе S, какъ и произведеніе M, принадлежитъ такому-то писателю (тождественно съ произведеніемъ M въ этомъ существенномъ отношеніи). Но произведеніе M—талантливо (P). Слѣдоват., и новое произведеніе S должно быть талантливо (P).

Развитіе въ дѣтяхъ логического мышленія.

§ 7. Мы знаемъ, что мышленіе, въ собственномъ смыслѣ, состоитъ въ логическомъ соотношеніи представленій (образование понятій) и понятій (образование сужденій и умозаклученій).

Логическое соотношеніе представленій и понятій предполагаетъ установку между представленіями и между понятіями существеннаго сходства, удовлетворяющаго принципу тождества. Установка существеннаго сходства предполагаетъ выдѣленіе существенныхъ признаковъ изъ несущественныхъ. Отсюда понятно, *въ чемъ должно состоять развитіе въ дѣтяхъ логического мышленія.* Въ нихъ надо создать вдумчивую силу, которая-бы не удовлетворялась, при соотношеніи мыслей, механической (по ассоціямъ механическимъ) и недостаточно логической близостью ихъ, а искала-бы внутренней, основной близости, связности по существеннымъ признакамъ

Средствами къ этому служатъ: а) *проникновеніе въ логическую связность чужихъ мыслей, при чтеніи какой-либо*

статьи; б) *упражненіе въ логическомъ связываніи своихъ мыслей*, при составленіи описаній и изложеній, и в) *пониманіе общихъ обозначеній или понятій*.

Упражненія въ пониманіи связности чужихъ мыслей. § 8. Понять логическую связность чужихъ мыслей это значитъ отыскать (поймать, понять) *общую, объединяющую ихъ мысль*. Объединяющая мысль, собственно, и является выразительницей внутренней близости, какъ-бы тождества, частныхъ мыслей: она есть то, что въ нихъ есть общаго между собою.

Представьте, что вы читаете съ дѣтьми „Осень“ *Пушкина* („Ужь небо осенью дышало“). Ваши ученики поняли это описаніе и начинаютъ пересказывать. Какъ у дѣтей, у нихъ легче всего образуется ассоціація мыслей по времени ихъ воспріятія, и, руководствуясь ею, они пересказываютъ:... „листья деревьевъ опадаютъ („лѣсовъ таинственная сѣнь съ печальнымъ шумомъ обнажилась“), утра становятся холодныя и туманныя („встаетъ заря во мглѣ холодной“), на поляхъ уже не работаютъ, на дорогу выходитъ голодный волкъ, и т. д. Очевидно, что въ этомъ пересказѣ логической связности мало. Онъ ведется въ силу ассоціативнаго механизма, а не по сознанію внутренней связности между частными мыслями. Какой общей мыслью связаны всѣ частныя мысли, что и „небо осенью дышало“, и „рѣже солнышко блистало“ и т. д.? Всѣ они отмѣчаютъ *примѣты осени въ природѣ*. Это ихъ общее, чѣмъ онѣ связаны. Но мыслью о примѣтахъ осени въ природѣ не покрываются всѣ мысли стихотворенія. Конецъ стихотворенія отмѣчаетъ *осень въ жизни людей*,—съ окончаніемъ полевыхъ,—началомъ домашнихъ работъ. Такимъ образомъ, логическій пересказъ стихотворенія будетъ опредѣляться двумя обобщающими мыслями: о примѣтахъ осени въ природѣ (въ природѣ вообще, растительномъ и животномъ царствѣ) и въ жизни людей.

Навести дѣтей на отысканіе объединяющихъ мыслей статьи можно посредствомъ обобщающихъ вопросовъ. Въ объединяющихъ мысляхъ будетъ схвачена логическая связ-

ность отдѣльныхъ предложеній, или планъ, по которому они слѣдуютъ одно за другимъ. Но можно и для самихъ обобщающихъ мыслей найти еще болѣе общую, которая и ихъ связываетъ. Найти ее значитъ понять связность или единство всей статьи, всѣхъ рядовъ ея мыслей. Отсюда открывается значеніе постепенно обобщающихъ вопросовъ, при пересказѣ ученикомъ статьи, даже въ томъ случаѣ, если-бы ученикъ и прямо запомнилъ статью и смогъ-бы пересказать ее безъ вопросовъ. Хорошо поставленные вопросы учатъ вникать въ логическую связность статьи, въ логическую связность и ея частныхъ мыслей, и ея цѣлыхъ отдѣловъ.

**Упражненія
въ логическомъ изло-
женіи своихъ
мыслей.**

§ 9. Если общія, объединяющія мысли какой-нибудь статьи отмѣтить, написать на доскѣ или усвоить устно и сообразуясь или управляясь ими, начать пересказывать статью, то здѣсь, въ пересказѣ, мышленіе уже переходитъ отъ пониманія логики чужихъ мыслей *къ упражненію въ логическомъ связываніи своихъ*. Логическій пересказъ есть среднее между простымъ пониманіемъ и самостоятельнымъ логическимъ мышленіемъ. Письменное изложеніе статьи есть только переводъ пересказа на бумагу.

Первымъ *самостоятельнымъ* опытомъ въ логическомъ изложеніи мыслей является описаніе предметовъ, рисунковъ, явленій. Хотя оно требуетъ пониманія не логики чужихъ мыслей, а логики предметовъ, но, въ сущности говоря, это не разныя вещи: вѣдь, и логика чужихъ мыслей опредѣляется логикой вещей. Такъ что, упражняясь въ пониманіи логики чужихъ мыслей, мы собственно учимся, на примѣрахъ другихъ, понимать логику вещей. Но *что такое логика вещей*; которая лежитъ въ основѣ логики мыслей? Это связность, объединенность признаковъ вещи или моментовъ явленія тѣмъ, что выражаетъ сущность вещи или явленія, или объединенность существенными признаками. Чтобы описаніе предмета или явленія было логично, должны быть найдены существенные признаки предмета и существенные моменты явленія. *Существенными-же признаками и моментами называются такіе, которые, какъ сущность*

вещи, постоянны, и которые, какъ сущность вещи, обуславливаютъ и объединяютъ собой остальные признаки и моменты. Существенные признаки класса (школьнаго), постоянные для него и обуславливающіе другія частныя черты,—это—комната для ученья. И логическое описаніе класса, даже какого-нибудь опредѣленнаго класса, должно быть описаніемъ даннаго класса, а) какъ комнаты (той или другой постройки, съ тѣмъ или другимъ количествомъ оконъ, дверей, съ тѣмъ или другимъ поломъ, потолкомъ и т. д.) и б) какъ учебной комнаты (что находится въ классѣ особаго, отличающаго его отъ простой комнаты). Т. е. излагаемые признаки должны быть объединены обобщающими мыслями, какими являются мысли о существенныхъ, постоянныхъ признакахъ.

§ 10. Вдумчивая сила развивается въ дѣ-
Полное пони- маніе общихъ тѣхъ не только упражненіемъ въ пониманіи
обозначеній. цѣлыхъ статей и въ болѣе или менѣе самостоятельномъ логичномъ изложеніи своихъ мыслей. Здѣсь имѣетъ значеніе упражненіе и въ пониманіи отдѣльныхъ словъ, какъ значковъ понятій, или общихъ обозначеній, при чемъ пониманіе должно исчерпывать *всесторонне* смыслъ слова или понятія. Пониманіе послѣднихъ выходитъ за предѣлы простого воспроизведенія соотвѣтствующихъ образовъ. Нельзя, напр., сказать, что ученикъ понимаетъ слово „человѣкъ“, если знаетъ, что вотъ такой-то: Иванъ, Петръ и т. д.—человѣкъ. Слово „человѣкъ“, какъ и всякое другое, имѣетъ двѣ стороны: объемъ и содержаніе. Воспроизводя отдѣльные образы, мыслимые подъ этимъ обозначеніемъ, мы собственно понимаемъ только одну его сторону—объемъ: объемъ обозначенія „человѣкъ“ составляютъ и тотъ, и другой, и третій... отдѣльные люди, или представленія ихъ. Но пониманіе объема не исчерпываетъ всѣхъ сторонъ обозначенія ¹⁾. Если мы понимаемъ, кто обозначается словомъ

¹⁾ Иначе было бы непонятно, зачѣмъ существуетъ особое слово „человѣкъ“, если есть уже слова „Иванъ“, „Петръ“ и т. д. Могло-ли бы оно существовать, если бы означало то же, что „Иванъ“, „Петръ“? Методисты объяснительнаго чтенія обыкновенно совѣтуютъ для объ-

„человѣкъ“, то это еще не значитъ, что мы понимаемъ и то, какія стороны въ отдѣльныхъ людяхъ мыслятся подъ этимъ обозначеніемъ, по чему, по какимъ признакамъ, мы называемъ и того, и другого, и Ивана, и Петра, „человѣкомъ“. Словомъ, *полное пониманіе общихъ обозначеній* (какими является большинство словъ) *предполагаетъ знаніе какъ ихъ объема, такъ и содержанія*. Знаніе послѣдняго предполагаетъ выдѣленіе существенныхъ признаковъ предметовъ, обозначаемыхъ однимъ общимъ именемъ. Въ самомъ дѣлѣ, какъ, напр., понять, какіе признаки мыслятся подъ обозначеніемъ „человѣкъ“, если не посмотрѣть, что между отдѣльными людьми *общаго*, почему и прилагается къ нимъ одно *общее* имя „человѣкъ“? Выдѣленіе общаго въ предметахъ есть выдѣленіе въ нихъ *необходимо-мыслимаго*, безъ чего, очевидно, не обходится *ни одинъ предметъ* извѣстнаго класса, если только онъ мыслится въ немъ.

§ 11. Итакъ, мы видимъ, что и пониманіе **Заключеніе.** логическаго строя чужихъ мыслей, и умѣнье логическаго изложенія своихъ, и пониманіе отдѣльныхъ общихъ обозначеній (понятій), предполагаетъ упражненіе въ отличеніи существенныхъ признаковъ предметовъ и явленій отъ несущественныхъ. Если первое можно назвать *вниканіемъ* въ логику мыслей, то послѣднее—*вниканіемъ* въ логику вещей и явленій. Очевидно, для развитія въ дѣтяхъ *вдумчиваго*, логическаго мышленія, необходимо практиковать ихъ и въ томъ, и въ другомъ: настоящее *логическое*, формальное образованіе (усвоеніе и логическій разборъ мыслей) нераздѣльно съ логически-реальнымъ (наблюденіе и разборка, ориентировка, въ вещахъ—*res.*), и наоборотъ. Само собой понятно, что практика въ томъ и другомъ пониманіи (мыслей и вещей) требуетъ значительнаго досуга отъ чисто пассивной, ассоціативно-усвояющей работы (работы памятью и ассоціативнымъ мышленіемъ), на какую, кстати сказать,

ясненія абстрактныхъ понятій ссылаются на отдѣльные образы. Но, очевидно, подобное объясненіе будетъ не вполне удовлетворительнымъ.

только и могут рассчитывать слишком широкія программы школъ. Логическая работа (какъ должно быть ясно изъ анализа ея сущности) можетъ идти только довольно медленно и требуетъ больше времени, чѣмъ работа ассоціативная. Вотъ почему въ интересахъ развитія логическаго мышленія не слѣдуетъ задавать дѣтямъ большихъ уроковъ, но за то требовать логически-сознательной ихъ разработки (въ чемъ, конечно, учителю придется спервоначала поруководить дѣтей).

ГЛАВА ЧЕТЫРНАДЦАТАЯ.

Я з ы к ъ .

Съ развитіемъ мышленія тѣсно связано развитіе членораздѣльной рѣчи, или языка. Другія психическія состоянія,—чувствованія и желанія,—*болѣе или менѣе* удовлетворительно выражаются въ мимикѣ (въ движеніяхъ мускуловъ лица), жестахъ (движеніяхъ мускуловъ рукъ) и тѣлодвиженіяхъ (измѣненіяхъ въ мускулахъ прочихъ частей тѣла). Но состоянія умственно-познавательныя вообще и продукты собственно мышленія, въ особенности, имѣютъ свое выраженіе только въ членораздѣльной рѣчи,—словахъ и ихъ сочетаніяхъ. Безъ наличности языка невозможно никакое болѣе или менѣе сложное мышленіе и общеніе людей въ мысляхъ. Какой бы, напр., мимикой и жестами можно передать своимъ слушателямъ даже тѣ, сравнительно элементарныя, мысли, какія излагаются въ этой книгѣ? Мимика, жесты и тѣлодвиженія, вообще, не въ состояніи передать болѣе или менѣе сложныхъ душевныхъ состояній: не только мыслей, но и тонкихъ чувствованій и запутанныхъ колебаній рѣшающейся воли. Поэтому одной изъ важныхъ задачъ первоначальнаго воспитанія должно быть сильное содѣйствіе естественному развитію дара рѣчи. Въ чемъ должно выражаться это содѣйствіе, мы опредѣлимъ *изъ условій естественнаго развитія языка*.

§ 1. Мы называемъ способность языка *даромъ* *рѣчи*. Этимъ названіемъ отмѣчается, что главнымъ условіемъ къ образованію членораздѣльной

рѣчи даны въ природѣ человѣка. Такихъ условій — два: а) соответствующее устройство голосового аппарата (опредѣленной величины и структуры гортань, языкъ, губы, съ управляющими ихъ движеніями мускулами,—внѣшнія орудія аппарата, и особый центръ рѣчи въ головномъ мозгу, управляющій этими орудіями) и б) умъ, какъ способность, прежде всего, образовывать понятія.

Психическое условіе языка. Необходимость перваго условія сама собой понятна. Необходимость второго требуетъ выясненія. Всѣмъ извѣстно, что нѣкоторыя животныя обладаютъ такимъ же голосовымъ аппаратомъ, какъ и человѣкъ: попугая, сороку, ворона можно научить повторять цѣлыя фразы. Но тѣмъ не менѣе членораздѣльнаго языка у нихъ нѣтъ, пользоваться даже заученными словами самостоятельно и осмысленно они никогда не могутъ. Почему? Потому что для осмысленнаго пользованія словами нужно не только усвоить слова, но усвоить и то содержаніе, символами, значками котораго они служатъ. Что это за содержаніе, почему животныя не могутъ его усвоить и потому пользоваться языкомъ сознательно, ясно становится изъ самаго поверхностнаго анализа состава языка. Громадное большинство общеупотребляемыхъ словъ, обозначающихъ предметы, состоянія предметовъ, дѣйствія, отношенія и пр... — имена нарицательныя. Слова: дерево, человѣкъ, столъ, городъ, рѣка, стоять, сидѣть, говорить, бросать, желтый, сильный и проч., и проч., обозначаютъ не индивидуальныя (отдѣльныя, единичныя) предметы (такого-то человѣка, такое-то дерево и т. д.), не индивидуальныя состоянія и дѣйствія (такое-то стояніе, такое-то сидѣніе и т. д.), и не индивидуальныя качества (такую-то желтизну, силу и т. д.), но цѣлыя группы существенно-сходныхъ предметовъ, состояній, дѣйствій, качествъ. Мысли о такихъ группахъ, содержаніе которыхъ (мыслей) составляютъ существенныя признаки предметовъ, дѣйствій, состояній... этихъ группъ, а объемъ представленія ихъ, и называются понятіями. Слѣдовательно, *громадное большинство (общеупотребляемыхъ) словъ соответствуютъ понятіямъ.* Такой составъ уже ясно говоритъ, въ

чемъ состоитъ то условіе дара рѣчи, какого не имѣется въ природѣ животныхъ, въ силу чего послѣднія и не могутъ сознательно усвоить языка. *Это условіе — умъ, способность образовывать и мыслить понятія*, т. е. способность выдѣлять существенные признаки сходныхъ предметовъ и мыслить ихъ особливо отъ самихъ отдѣльныхъ предметовъ.

Въ этомъ духовномъ, если можно такъ выразиться, условіи языка лежитъ главное побужденіе и къ созданію языка, и пользованію имъ. Въ самомъ дѣлѣ, если бы человѣкъ обладалъ только способностью представленій, т. е. могъ-бы представлять только образы отдѣльныхъ предметовъ, то онъ обошелся-бы и безъ языка. Для себя онъ мыслилъ бы образами (напр., если бы онъ думалъ о томъ, какъ его другъ взбирается на гору, то представлялъ бы себѣ при этомъ: образъ друга, способъ его восхожденія и гору), а для другихъ могъ-бы тѣ-же образы рисовать. Конечно, здѣсь есть неудобства: образы предметовъ—довольно сложная вещь, а письмо имѣетъ свои неудобства для общенія. Поэтому возможно, что и такой человѣкъ сталъ-бы какъ-нибудь обозначать свои образы предметовъ, дѣйствій и т. п., какъ есть языкъ и у самыхъ дикихъ народовъ, на самой низкой ступени развитія, когда способность образованія понятій,—въ собственномъ смыслѣ умъ,—едва мерцаетъ. Но такой языкъ, въ концѣ концовъ, представлялъ бы свои неудобства: онъ былъ-бы настолько громадѣнъ, насколько громадно число отдѣльныхъ предметовъ, дѣйствій, состояній, качествъ... Онъ былъ-бы не подъ силу памяти такого человѣка, какого мы здѣсь беремъ, и поневолѣ ограничился-бы немногими обозначеніями наиболѣе употребительныхъ вещей, какъ и у животныхъ есть своеобразный ограниченный языкъ ¹⁾. Иначе обстоитъ дѣло при наличности ума, какъ способности понятій. Понятія не соотвѣтствуютъ отдѣльнымъ предметамъ, и потому ихъ нельзя мыслить чувственно, въ видѣ образовъ. Ихъ нельзя чувственно, образнымъ письмомъ, или рисованіемъ, и передать. Отсюда возникаетъ *прямая необхо-*

¹⁾ Рибо—„Эволюція общихъ идей“, гл. 2-я „Рѣчь“.

димостъ въ созданіи простыхъ значковъ понятій, какими и служатъ слова. Въ то-же время языкъ понятій не можетъ быть особенно обширенъ и по количеству словъ, потому что при умѣ нѣтъ нужды въ отдѣльныхъ обозначеніяхъ отдѣльныхъ предметовъ. Такой негромоздкій языкъ и представляетъ наилучшее орудіе общенія и саморазвитія, обработка и совершенствованіе котораго (орудія) составляло и составляетъ предметъ инстинктивныхъ и сознательныхъ заботъ человѣка.

Итакъ, даръ слова состоитъ въ двухъ природныхъ условіяхъ: фізіологическомъ и духовномъ, въ сложномъ голосовомъ аппаратѣ и въ умѣ, какъ способности понятій. Лишенные дара рѣчи идіоты, въ родѣ описанной *Мопассаномъ* дѣвушки Берты ¹⁾, не говорятъ именно отъ отсутствія разума. Не умѣющія говорить маленькія (до года, до полутора лѣтъ) дѣти не говорятъ или, лучше, плохо говорятъ, между прочимъ, отъ несовершенства голосового аппарата (нѣтъ зубовъ, слабое дыханіе и т. п.).

Развитіе языка. § 2. Въ своихъ главныхъ условіяхъ, даръ рѣчи прирожденъ, но развивается до языка въ собственномъ смыслѣ постепенно. И это вполне понятно: только постепенно голосовой аппаратъ приспособляется къ произнесенію доступныхъ ему звуковъ и ихъ сочетаній (словъ разнаго количества слоговъ), и только постепенно развивается умъ до усвоенія словъ въ надлежащемъ ихъ значеніи. Развитіе фізіологическаго аппарата и ума идетъ, подъ извѣстными условіями, совмѣстно, при чемъ одни изъ условій служатъ къ развитію аппарата, другія—ума.

Къ первымъ мы относимъ: а) *свойственный каждому аппарату, снабженному мускулами и, очевидно, предназначенному къ извѣстнымъ движеніямъ, импульсъ, безъ всякаго*

¹⁾ Разсказъ „Берта“: „Она начала очень рано ходить, но ни слова не говорила: я,—разсказываетъ докторъ,—было подумалъ, что она—глухая, но вскорѣ убѣдился, что она прекрасно слышитъ обоими ушами, но не понимаетъ того, что слышитъ. Дѣвочка росла, но осталась нѣмой вслѣдствіе полного отсутствія разума... Она не научилась сказать чудное, святое слово „мама“.

внѣшняго побужденія (и безъ всякой сознательности) производитъ эти движенія, особенно при наличности общаго здоровья организма; б) вліяніе чувствованій на дѣятельность голосового аппарата; в) возбужденіе голосового аппарата подѣ вліяніемъ инстинкта подражанія и самостоятельнаго творчества, и г) наличность слуха. Условія, развивающія умъ, составляетъ все то, что называется раціональнымъ воспитаніемъ ума, въ широкомъ смыслѣ этого слова, включая сюда: развитіе наблюдательности, вниманія, памяти, воображенія, пониманія общихъ обозначеній и т. д. Разберемъ указанныя условія подробнѣе.

§ 3. **Первое условіе развитія.** *Наличность перваго условія развитія языка сказывается въ первоначальномъ дѣтскомъ лепетаньѣ. Пяти мѣсяцевъ, а то и раньше, младенецъ въ довольномъ состояніи иногда что-то бормочетъ.—Это бормотанье ничѣмъ не вызывается, никакой мыслью и никакимъ чувствомъ. Если оно и служитъ показателемъ довольства, здоровья, то не прямымъ (иначе-бы довольство всегда выражалось бормотаньемъ), а косвеннымъ, потому что только въ здоровомъ и довольномъ состояніи можетъ образоваться настолько достаточный запасъ нервной и мускульной энергии, что заставляеть ребенка безъ опредѣленной цѣли и повода двигать ручками, ножками, пыхтѣть, лепетать и т. д. Непроизвольное младенческое лепетанье, несомнѣнно, развиваетъ органическую способность произносить звуки, конечно, развиваетъ въ нераздѣльной связи съ другими условіями. Въ этой младенческой игрѣ звуками развивается не только органъ слуха, но и органъ, производящій рѣчь,—голосовой аппаратъ, все равно какъ въ игрѣ мячемъ развивается не только та рука, которая ловить, но и рука, которая бросаетъ.*

§ 4. **Вліяніе на органъ рѣчи чувствованій.** *Другимъ развивающимъ условіемъ рѣчи въ дѣтствѣ является вліяніе на голосовой аппаратъ чувствованій. Это вліяніе — „результатъ врожденнаго устройства нервной системы“ (Джемсъ Селли). Правда, жизнь чувства въ начальной стадіи младенчества очень не сложна.—Младенецъ въ первые мѣсяцы испыты-*

ваетъ только два чувства: удовольствіе и неудовольствіе;— остальные чувства еще не выдѣлились изъ этихъ основныхъ. Понятно, что и производимые, подѣ влияніемъ чувствованій, звуки въ первое время очень немногочисленны и при этомъ такъ-же не дифференцированы, такъ-же не обособлены, какъ и ихъ возбудители—чувства. Въ первыхъ крикахъ, подѣ влияніемъ неудовольствія и удовольствія, слышится одинъ звукъ „а“ „съ неподдающимъ описанію различіемъ оттѣнковъ“ (Д. Селли). Но съ развитіемъ, или, какъ говорятъ, съ дифференціаціей элементарныхъ формъ чувства, когда удовольствіе, напр., разложится на рядъ специальныхъ видовъ удовольствія: удовольствія новизны, удовольствія удачи (напр., ребенокъ поймалъ сосочекъ), удовольствія отъ насыщенья и т. д.,—разнообразятся и вызываемые чувствами звуки. Въ результатѣ, подѣ влияніемъ этого условія, въ связи съ предыдущимъ, голосовой аппаратъ вырабатываетъ способность къ такому лепету, въ которомъ, по словамъ извѣстнаго наблюдателя надъ младенческой жизнью Прейера, „содержится большинство звуковъ, если не всѣ, которые позднѣе употребляются въ рѣчи, и даже такіе, которые впоследствии представляютъ значительныя трудности“¹⁾. Подѣ влияніемъ дифференцированныхъ чувствованій появляются у ребенка даже сложныя сочетанія звуковъ, какъ, напр., ата, или атта (при изумленіи предѣ исчезновеніемъ предмета), ава, или вава (при боли), и т. п. Такія сочетанія звуковъ еще не имѣютъ характера словъ, хотя и соединяются постоянно съ опредѣленнымъ явленіемъ (исчезновеніе, боль): ребенокъ еще не пользуется ими *намѣренно* для извѣстныхъ обозначеній. Но разъ ребенокъ замѣтитъ связь эмоціональныхъ сочетаній звуковъ съ опредѣленными явленіями (особенно если замѣтитъ, что и другими она замѣчена), онъ начинаетъ пользоваться этими звуками, какъ языкомъ, съ сознательнымъ намѣреніемъ указать извѣстный предметъ. Такъ, желая обозначить исчезновеніе предмета, онъ употребитъ прежнее, непосредственно у него вырывавшееся „ата“. Желая полу-

¹⁾ Д. Селли—„Очерки по психологіи дѣтства“, стр. 159.

чить какую-нибудь сладость, онъ воспользуется прежнимъ произвольнымъ звукомъ, въ родѣ причмокиванья губами при введеніи въ ротъ сладкаго, и т. д. Здѣсь первоначальный, произвольный эмоціальный лепетъ (лепетъ, вызванный той или другой эмоціей, чувствомъ) становится уже сознательнымъ эмоціональнымъ языкомъ.

Мы не видимъ всѣхъ возможныхъ предѣловъ этого языка, потому что къ тому времени, когда онъ начинаетъ развиваться у ребенка, на послѣдняго могущественно дѣйствуетъ уже другой факторъ образованія языка,—подражаніе, и подражательный языкъ заглушаетъ ростки эмоціональнаго. Но въ языкѣ другихъ дѣтей, для подражанія которыхъ не было развито языка (какъ это имѣетъ мѣсто у нашихъ дѣтей), въ языкѣ дикарей, и вообще въ первобытномъ языкѣ, эмоціональный элементъ довольно значителенъ: значительное количество словъ носитъ характеръ эмоціональных звуковъ,—междометій (междометія—языкъ чувствъ) ¹⁾.

Третій факторъ развитія языка,—подражаніе. § 5. Третьимъ факторомъ образованія рѣчи въ дѣтствѣ служитъ *подражаніе*, подражаніе звукамъ, слышимымъ въ природѣ и человѣческомъ обществѣ. Инстинктъ подражанія просыпается у младенца очень рано. Еще задолго до года дѣти начинаютъ подражать движеніямъ взрослыхъ и ихъ рѣчи. 9-ти мѣсяцевъ мой мальчикъ, съ рукъ няни, вырывалъ иногда у меня газету, которую я читалъ вслухъ, бралъ ее въ руки, смотрѣлъ въ нее и начиналъ по своему лепетать, то повышая, то понижая голосъ, при чемъ необычность послѣднихъ модуляцій ясно говорила объ ихъ дѣланности, въ подражаніе мнѣ. Уже къ году ребенокъ можетъ усвоить черезъ подражаніе нѣсколько словъ изъ языка взрослыхъ, а къ 18-ти мѣсяцамъ нѣкоторые дѣти обладаютъ нѣсколькими

¹⁾ „Изученіе языка цивилизованныхъ народовъ показало, что очень многія слова имѣютъ въ корнѣ междометія. Въ виду этого, на слова нашей рѣчи можно, пожалуй, смотрѣть, какъ на дальнѣйшее развитіе и осложненіе тѣхъ междометій, которыми такъ обилуетъ рѣчь первобытныхъ племенъ“. *Лунжевичъ* — „Основы жизни“. Спб. 1905 г., стр. 495.

десятками словъ, заимствованныхъ изъ рѣчи взрослыхъ цѣликомъ, или въ части (наиболѣе замѣтной, благодаря ударенію на ней, или начальному положенію въ словѣ, иногда конечному положенію; вмѣсто „упалъ“ ребенокъ можетъ говорить „па“, вмѣсто „собака“—ба или бака, вмѣсто „канфета“ — ка, вмѣсто „яйцо“ — ко, или коко, съ замѣной, очевидно, трудно выговариваемаго звука ц—к, вмѣсто Лиля—яи, или яй, съ перестановкой, очевидно, гласныхъ, что бываетъ не рѣдко). Но еще съ большей легкостью и охотой ребенокъ подражаетъ звукамъ различныхъ существъ и явленій природы. Тогда какъ подражаніе рѣчи взрослыхъ затрудняется ея пониманіемъ (ребенокъ не охотно подражаетъ словамъ, которыя не ясно понимаетъ), подражаніе звукамъ животныхъ и явленій привлекаетъ, между прочимъ, ясностью и простотой своего смысла: обозначить самый предметъ или явленіе черезъ воспроизведеніе звукового отъ него впечатлѣнія. „Вау-вау“, „му-му“, „ква-ква“, „бе-бе“, „динь-динь“, „бахъ“, „фу-фу“, и т. п. обозначенія: собаки, коровы, лягушки, овцы, колокольчика, паденія, движенія паровоза... суть чистыя звукоподражанія предметамъ и явленіямъ. Несомнѣнно, такихъ звукоподражательныхъ обозначеній въ дѣтскомъ обиходѣ было-бы еще больше, чѣмъ сколько мы можемъ замѣчать теперь (въ природѣ масса предметовъ и процессовъ сопровождаются своеобразными звуковыми впечатлѣніями, по которымъ ихъ можно различать и опознавать: серебро иначе звучитъ, чѣмъ мѣдь, грузный предметъ иначе падаетъ, чѣмъ легкій, завыванье вѣтра отличается отъ шелеста листьевъ, и т. д.), если-бы подражаніе рѣчи взрослыхъ не вытѣсняло подражанія природѣ. Тамъ, гдѣ послѣдняго не было, въ языкѣ первобытныхъ народовъ, которымъ не у кого было учиться языку, обозначенія для самыхъ разнообразныхъ явленій носятъ звукоподражательный характеръ ¹⁾. Не слышится-ли нѣкотораго звукоподражанія и у насъ въ такихъ словахъ, какъ: „серебро“ (звучаніе серебра не воспроизводится-ли отчасти въ

¹⁾ См. *Летурно*—„Эволюція воспитанія“, стр. 251—252.

звучаніи самаго названія?!), „трескъ, трещать“, „грохотать“, „грузный“ (звукъ отъ грузныхъ тѣлъ не воспроизводится-ли въ звучаніи названія?!), „завывать“, „шелестѣть“ и т. д. ¹⁾).

Самостоятельное творчество въ развитіи языка. Кромѣ подражанія, въ образованіи языка у дѣтей имѣетъ значеніе и самостоятельное творчество. Изъ доступныхъ ему звуковъ ребенокъ, для обозначенія какого-нибудь предмета, можетъ составить совершенно новое слово, образовать совершенно новое сочетаніе. Такъ, одна маленькая дѣвочка для обозначенія пищи придумала звукъ „немби“, для обозначенія питья—„афта“, свою няню она называла „ли“. (*Селли, ibid.*, стр. 170).

Слухъ въ развитіи языка. § 6. *Обладаніе слухомъ* составляетъ (почти) необходимое условіе для образованія рѣчи. Конечно, глухой отъ рожденія ребенокъ можетъ произносить звуки, подъ вліяніемъ охватившаго его волненія, органическаго импульса (см. первое условіе, вліяющее на развитіе органа рѣчи) и даже, можетъ быть, подъ вліяніемъ инстинкта подражанія, при видѣ шевелящихся губъ и раскрывающагося рта взрослыхъ ²⁾). Но даже эти, собственные звуки для него не существуютъ, и ему нѣтъ никакихъ сознательныхъ побужденій производить несуществующее для него. Глухонѣмого можно научить говорить, но его говоръ никогда не будетъ выразителемъ и отчетливъ: для отдѣланной рѣчи обязательно нуженъ слухъ.

Развитіе психическаго фактора языка. § 7. Наряду съ развитіемъ органа звуковъ и ихъ сочетаній развивается умъ, органъ собственно словъ, какъ опредѣленныхъ обозначеній. Въ первое время жизни ребенка, пока его умъ еще не сформировался, еще не доразвился до способности образованія и пониманія понятій, обозначеніями каковыхъ является большинство словъ, слова употребляются имъ не въ надлежащемъ значеніи. „Ясное и правильное пониманіе смысла (словъ) возникаетъ очень медленно, только какъ результатъ

¹⁾ Массу примѣровъ звукоподражательныхъ словъ въ нашемъ языкѣ можно найти въ „Руководствѣ къ выразительному чтенію“—*Коровакова*.

²⁾ На подражаніи чему и основано обученіе глухонѣмыхъ рѣчи.

многочисленныхъ трудныхъ процессовъ мышленія, сравненій и различеній“ 1). На первыхъ порахъ пользованіе словами опредѣляется простыми законами ассоціаціи, не исключая и механическихъ ассоціацій по смежности. Положимъ, ребенку назвали яйцо словомъ „коко“. При неоднократномъ повтореніи у него образовалась довольно прочная связь между предметомъ и названіемъ. Но вотъ онъ видитъ яблоко и тоже называетъ его „коко“. Очевидно, въ яйцѣ онъ обратилъ вниманіе только на одно свойство,—нѣкоторую круглоту, и это свойство заслонило у него весь предметъ, почему новый предметъ, имѣющій общимъ съ яйцомъ только это свойство, и получилъ названіе яйца. Причиной неправильнаго употребленія слова здѣсь, очевидно, послужила недостаточная наблюдательность ребенка и подчиненіе, вслѣдствіе слабой логической мысли, ассоціаціи по внѣшнему сходству. Въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ выступаютъ ассоціаціи механическія, употребленіе словъ становится еще болѣе неправильнымъ. Ребенокъ можетъ однимъ словомъ называть и кормилицу, и швейную машину, на которой она шьетъ, и шарманку, и обезьяну (примѣръ, приводимый *проф. Минто* въ его „Логикѣ“) только потому, что всѣ эти предметы онъ когда нибудь воспринималъ рядомъ во времени. Только постепенно, путемъ развитія наблюдательности, необходимаго для нея вниманія, путемъ развитія способности сравненія и необходимыхъ для нея памяти и воображенія, ребенокъ научается довольно правильно соединять предметы и явленія въ (логическія) группы, по существенному средству, и, освобождаясь отъ безконтрольнаго подчиненія простымъ ассоціаціямъ, научается употреблять слова въ надлежащемъ ихъ значеніи, какъ обозначенія группъ существенно, внутренне близкихъ предметовъ и явленій,—какъ обозначенія понятий.

Педагогическіе выводы изъ психологии рѣчи. § 8. Теперь намъ становится ясно, въ чемъ должны состоять наши заботы объ образованіи рѣчи у дѣтей. Если только ребенокъ не глухой,

1) *Д. Селли*, *ibid.*, стр. 186.

рано или поздно онъ научится говорить и безъ особенныхъ стараній со стороны взрослыхъ. Вѣдь, тѣ условія, подъ которыми развивается органъ звуковъ и ихъ сочетаній, — голосовой аппаратъ, естественно-природныя. Единственная разумная забота, какая здѣсь должна быть указана, это, — чтобы окружающіе ребенка говорили чистымъ, правильнымъ языкомъ, чтобы былъ хорошій, изящный примѣръ для подражанія. Еще въ древности стоикъ Хризиппъ совѣтовалъ „братъ кормилицу, хорошо владѣющую языкомъ, чтобы не испортить въ самомъ началѣ произношенія ребенка“ ¹⁾. Трудно, конечно, опредѣлить безошибочно предѣлы вліянія на позднѣйшій языкъ образцовъ рѣчи въ дѣтствѣ, но оно несомнѣнно; пѣвучія, на старинный ладъ, сказки Арины Родионовны имѣли долю своего вліянія на языкъ Пушкина. Что касается заботы о томъ, чтобы ребенокъ скорѣе началъ говорить, чтобы онъ больше зналъ словъ, то она не только излишня, но можетъ быть даже вредна. Учить ребенка словамъ раньше, чѣмъ онъ сталъ способенъ ихъ понимать (хотя приблизительно) и сознательно употреблять, — это значитъ учить его быть попугаемъ, приучать его съ первыхъ шаговъ пользоваться словами безъ мысли объ ихъ содержаніи: нестоющая забота! Что за бѣда, если ребенокъ начнетъ говорить на полгода, на годъ позднѣе, сравнительно съ другими. Иногда это опозданіе говорить въ пользу ребенка. Вотъ что замѣчаетъ по этому поводу извѣстный психологъ Перз: „Мнѣ кажется, что, чѣмъ умнѣе ребенокъ отъ природы, тѣмъ меньше онъ способенъ машинально усваивать слова и тѣмъ больше обнаруживаетъ онъ стремленіе произносить только то, что представляетъ для него какой-либо смыслъ. Поэтому онъ заучиваетъ слова лишь по мѣрѣ того, какъ у него складываются понятія объ означаемыхъ ими предметахъ“ ²⁾.

¹⁾ *Летурно*, *ibid.*, стр. 343.

²⁾ *Друммондъ*—„Дитя“, стр. 180. См. *ibid.*, стр. 155, гдѣ отмѣчается, что интеллектуальное развитіе ребенка въ ранній періодъ дѣтства мало „зависитъ“ отъ усвоенія имъ разговорной рѣчи, доказательствомъ чего служатъ „глухонѣмыя дѣти, процессъ развитія которыхъ до такой степени аналогиченъ съ развитіемъ нормальныхъ дѣтей, что за-

Гораздо больше смысла,—въ видахъ развитія сознательной рѣчи, въ заботахъ объ умственномъ развитіи дѣтей: о развитіи наблюдательности и т. д. вплоть до способности образованія и пониманія общихъ обозначеній (понятій) и ихъ сочетаній (въ сужденіяхъ и умозаключеніяхъ). Но и здѣсь всегда нужно задавать вопросъ: не слишкомъ ли рано и не слишкомъ ли много? И это не столько по отношенію къ дѣтямъ, поздно развивающимся, сколько къ дѣтямъ, обнаруживающимъ раннее развитіе. Почему такъ? Потому что „умъ живой и скороспѣлый, большая понятливость, очень часто указываютъ на наследственное невропатическое предрасположеніе ребенка. Не зная этого факта, люди часто душили дарованія, желая заставить ихъ блеснуть очень рано“¹⁾: дѣти обезсиливались раньше, чѣмъ когда дѣйствительно требовалась отъ нихъ сила.

Заключеніе о развитіи рѣчи. § 9. Такимъ образомъ, заботы о развитіи рѣчи у дѣтей должны преслѣдовать только двѣ цѣли: *создавать языкъ правильный въ звуковомъ отношеніи, и правильный въ логическомъ отношеніи (пользованіе словами въ настоящемъ ихъ значеніи)*. Последнее качество языка, въ дальнѣйшемъ своемъ развитіи, даетъ точный языкъ или стиль (въ письмѣ), когда мысль выражается словами не приблизительно, а единственно подходящими къ ней. Тогда какъ первое качество, въ дальнѣйшемъ своемъ развитіи, даетъ изящный языкъ и стиль.

Этимъ цѣлямъ служатъ: первой — правильные, чистые образцы рѣчи, начиная съ ранняго дѣтства: второй — логически-умственное развитіе.

частую даже сами родители не замѣчаютъ природнаго недостатка своего ребенка до 2-лѣтняго возраста“. Поэтому нѣтъ основанія къ искусственно-раннему развитію рѣчи у дѣтей и въ томъ, будто это развиваетъ умственно. Только впоследствии, и только сознательное обладаніе рѣчью способствуетъ умственному развитію.

1) Проф. Комбъ—„Дѣтская нервозность“. Спб. 1904 г., стр. 93.

ГЛАВА ПЯТНАДЦАТАЯ.

Чувствованія.

Понятіе о чув- § 1. Если мы что-нибудь ощущаемъ (какой-
ствованіяхъ. нибудь цвѣтъ, звукъ, запахъ и т. д.), представляемъ и вообще думаемъ (намъ приходятъ на умъ неудачныя мѣста нашего сочиненія, во время отвѣта приходитъ на умъ какая-нибудь посторонняя мысль и т. п.), то, вмѣстѣ съ этими умственно-познавательными состояніями, мы переживаемъ еще своеобразныя состоянія, непохожія на нихъ, состоянія, въ которыхъ мы сознаемъ колебанія, подъ вліяніемъ ихъ, нашего самочувствія. *Эти сознаваемыя колебанія въ нашемъ самочувствіи, подъ вліяніемъ тѣхъ или другихъ умственныхъ переживаній, и называются чувствами.*

Происхожденіе § 2. Но умственно-познавательныя состоянія
чувствованій. не исключительно сами по себѣ производятъ измѣненія въ нашемъ самочувствіи. Иначе опредѣленное состояніе всегда сопровождалось бы опредѣленнымъ измѣненіемъ самочувствія, чего мы, однако, не видимъ. Ощущеніе розоваго цвѣта не всегда сопровождается однимъ и тѣмъ же чувствомъ. Приходящій на умъ анекдотъ не всегда бываетъ желаннымъ гостемъ. Различіе въ чувствованіяхъ, сопровождающихъ одно и то же переживаніе, зависитъ отъ различія другихъ, предшествующихъ психическихъ, переживаній, въ то или другое отношеніе съ которыми вступаетъ наличное состояніе (ощущеніе, представленіе или вообще мысль). Розовый цвѣтъ пріятенъ на зеленомъ полѣ, но не

красномъ. Приходящій на умъ анекдотъ сопровождается пріятнымъ чувствомъ, если подходитъ къ кругу представленій, въ которомъ вращается мысль, а, если не подходитъ, сопровождается другимъ чувствомъ. Словомъ, не то или другое представленіе само по себѣ возбуждаетъ извѣстное чувство, но „отношеніе представленія къ цѣлой психической системѣ, въ которой оно выступаетъ“, именно оно „находитъ себѣ выраженіе въ сопровождающемъ чувствѣ“ (Виндельбандъ) ¹⁾. Такой апперцептивный, если можно сказать, характеръ чувствъ намъ очень важно отмѣтить въ педагогическихъ видахъ. Онъ объясняетъ намъ, почему одни и тѣ же впечатлѣнія разно дѣйствуютъ на разныхъ дѣтей, и почему для желательнаго дѣйствія извѣстныхъ впечатлѣній должна быть въ психикѣ ребенка *подходящая почва*. Эту почву или надо создать, что иногда требуетъ времени и терпѣнія, или надо выждать и угадать моментъ, когда она явится въ душѣ, что требуетъ психологическаго чутья и такта и дѣлаетъ воспитаніе труднѣйшимъ изъ искусствъ.

Классификація чувствованій. § 3. Распредѣленіе извѣстныхъ предметовъ или явленій на классы обуславливаетъ полноту, систематичность и удобство ихъ разсмотрѣнія. Въ этомъ отношеніи удобно обстоитъ дѣло съ умственно-познавательными явленіями, и совсѣмъ иначе съ чувствованіями. Для послѣднихъ нѣтъ удовлетворительной классификаціи, т. е. такой группировки, которая бы распредѣляла по извѣстнымъ группамъ всѣ чувствованія, и чтобы распредѣляемые по нимъ чувствованія были во многомъ между собою близки, близки по существеннымъ признакамъ. Напримѣръ, дѣленіе чувствъ на *индивидуальныя* („которыя связаны съ сохраненіемъ личной жизни“, напр., чувство страха, гнѣва) и *соціальныя* („которыя связаны съ сохраненіемъ жизни другихъ индивидуумовъ“, напр., „чувство любви къ ближнему“, „моральное чувство“ ²⁾), не захватываетъ въ свои группы всѣхъ чувствъ (куда, напр., отнести эстетическія чувства?

¹⁾ „Прелюдія“, 1904 г., статья „О мышленіи и размышленіи“, стр. 177.

²⁾ Проф. Челпановъ—„Учебникъ психологіи“, стр. 155—156.

или даже и религиозныя?), т. е. не распределяетъ всего объема чувствованій. Въ то же время классификація допускаетъ въ одну группу чувства, существенно разнящіяся (напр., въ группу индивидуальныхъ попадаютъ и чувство страха, и чувство гордости, и чувство надежды, и т. п.). Состоятельнѣе и удобнѣе другихъ намъ кажется дѣленіе чувствованій по вызывающему ихъ стимулу на: а) *физическія*, б) *репрезентативныя* и в) *идейныя*.

Дѣленіе чувствованій по стимулу. § 4. Смотря по тому, чѣмъ вызываются волненія: непосредственнымъ-ли ощущеніемъ впечатлѣнія, мыслимымъ-ли образомъ его (представленіемъ и понятіемъ), или идеей, и чувства раздѣляются на три группы: а) *физическія*, б) *репрезентативныя* (гергентatio—представленіе) и в) *идейныя*. Когда, напр., я ощущаю тепло, то сопровождающее это ощущеніе пріятное чувство — физическое. Когда я вспоминаю, напр., нужный образъ, идущій къ моей мысли примѣръ, то сопровождающее вспоминаемый образъ чувство—репрезентативное. Или когда мнѣ представляется образъ, совсѣмъ неподходящій къ данному теченію представленій, сбивающій меня, то я испытываю чувство также репрезентативное, но уже непріятное. Если какой-нибудь предметъ кажется моему сознанію воплощающимъ идею красоты, или какой-нибудь поступокъ—осуществляющимъ идею добра, то я испытываю идейныя чувства (восхищеніе предъ красотой, нравственное удовлетвореніе и т. п. ¹⁾).

Общее свойство чувствованій: тонъ. § 5. Всѣмъ чувствованіямъ свойствененъ тотъ или другой тонъ: пріятный или непріятный. Если чувствованія вызываются тѣми или другими впечатлѣніями, представленіями или идеями, — собственно, отношеніемъ воспринимаемыхъ впечатлѣній и представленій къ наличной системѣ ощущеній и представленій,—то тонъ ихъ опредѣляется значеніемъ этого отношенія для физической, умственной или духовной (идейной) жизни. Если от-

¹⁾ Этого дѣленія мы, по возможности, и будемъ держаться въ своемъ изложеніи чувствованій.

ношеніе таково, что благопріятствуетъ той или другой жизни, то возникающее чувство бываетъ пріятнымъ. Если не благопріятствуетъ, то—непріятнымъ.

Ощущеніе свѣта для встающаго ото сна ребенка сопровождается пріятнымъ чувствомъ, а для утомленнаго и засыпающаго можетъ сопровождаться непріятнымъ чувствомъ. Въ первомъ случаѣ, при наличности органическихъ ощущений мускульной и нервной свѣжести, свѣтъ благопріятенъ и органической, и психической жизни (при свѣтѣ мы получаемъ различныя впечатлѣнія отъ окружающихъ предметовъ). Во второмъ, при наличности органическихъ ощущений мускульнаго и нервнаго утомленія, свѣтъ неблагопріятенъ и для органической, и для психической жизни. Точно также обстоитъ дѣло и съ ощущеніями звуковыми. Поскольку отношеніе ихъ къ наличному состоянію субъекта благопріятно для его жизни, они сопровождаются пріятнымъ чувствомъ, въ другомъ случаѣ,—наоборотъ,—непріятнымъ. То же и относительно чувствованій репрезентативныхъ. Когда, напр., представленія, легко усвояясь сознаниемъ, въ то же время возбуждаютъ его къ дѣятельности, то сопровождающія ихъ чувствованія — пріятны. Напротивъ, какое-нибудь непонятное слово или непонятная мысль, задерживающія свободную работу мысли, вызываютъ непріятныя чувствованія ¹⁾).

Вліяніе тональ- § 6. Исслѣдованія показали, что пріятныя и
ности (пріятно- непріятныя чувства производятъ различное дѣй-
сти или непріят- ствіе на физическую и нервно-психическую
ности) чувство- энергію: первыя—повышаютъ ее, вторыя—пони-
ваній на физиче- жають.
скую и нервно-
психическую
энергію.

Докторъ Фере опытно доказалъ это относи-

¹⁾ Въ тѣхъ случаяхъ, когда впечатлѣніе или представленіе благопріятны для даннаго момента, но неблагопріятны для послѣдующихъ, они, все-таки, сопровождаются пріятными чувствами. Вотъ почему благоразуміе не позволяетъ намъ держаться въ жизни принципа: стремись къ пріятному и избѣгай непріятнаго. Пріятное и непріятное *могутъ* быть показателями полезнаго и неблагопріятнаго только для ближайшаго момента.

тельно физической энергии. Опыт заключается в следующем. „Флаконъ съ мускусомъ приближаютъ къ носу субъекта въ то время, когда послѣдній вытягиваетъ пружину динамометра. Слишкомъ сильный запахъ мускуса неприятенъ и вызываетъ у субъекта отвращеніе: въ то-же время стрѣлка динамометра показываетъ цифру, замѣтно болѣе слабую, чѣмъ тѣ, какихъ субъектъ обыкновенно достигаетъ. Если теперь немножко удалить флаконъ, запахъ мускуса ослабѣваетъ и дѣлается пріятнымъ; тогда цифра, показываемая стрѣлкой динамометра, становится замѣтно выше средней“¹⁾. Изъ опыта очевидно, что „неприятное впечатлѣніе соединяется съ потерей силы, а пріятное—съ подъемомъ ея“.

То-же можно наблюдать и относительно нервно-психической энергии. Неудачный отвѣтъ тѣмъ больше сбиваетъ ученика съ толку, чѣмъ сильнѣе чувствуется ученикомъ его неприятность. Неприятное чувство отъ неудачнаго отвѣта на первый вопросъ (на урокъ, на экзаменъ), не умѣряясь удачами другихъ отвѣтовъ, иногда окончательно губитъ отвѣтъ ученика, какъ бы отнимая у него всѣ способности. Удачи дѣлаютъ человѣка умнымъ, несчастія — глупымъ, — этотъ встрѣчающійся въ жизни афоризмъ выражаетъ указанную психологическую истину.

Чѣмъ объясняется это вліяніе. Различное вліяніе пріятныхъ и неприятныхъ чувствованій (на физическую и нервно-психическую энергию) физиологически объясняется различнымъ вліяніемъ ихъ: а) на артеріи (кровеносные сосуды, по которымъ кровь движется отъ сердца во всѣ стороны тѣла, т. е. и въ мускульную систему, и въ мозгъ) и б) на дыханіе. А) Неприятное чувство сопровождается спазмомъ артерій, что ведетъ за собою анемію (временное малокровіе) мозга и мускульной ткани, которая, какъ мы знаемъ, питается и обновляется кровью. Напротивъ, пріятныя чувства вызываютъ гиперемію мозга и мускульной системы, чѣмъ объясняется и физическая, и психическая подвижность при

¹⁾ *Фонсеживъ*— „Элементы психологіи“ Серг.-Посадъ. 1901 г. изд. 1, стр. 53.

радости. Б) Неприятныя чувства, далѣе, сопровождаются тѣми или другими переменными въ дыханіи: стыдъ, напр., сопровождается внезапными остановками дыханія. Эти перемены нарушаютъ правильный газовый обмѣнъ въ нервныхъ центрахъ, къ чему нервныя клѣтки очень чувствительны. Напротивъ, пріятныя чувства обычно равномерно усиливаютъ и вдыханіе, и выдыханіе, чѣмъ вообще „облегчаютъ токъ крови и соковъ въ системѣ нервныхъ центровъ“ ¹⁾ и въ системѣ мускульной.

Педагогическій выводъ изъ указанного вліянія. § 7. Въ виду указаннаго вліянія пріятныхъ и неприятныхъ чувствованій на мускульную и нервную энергію человѣка, воспитаніе не можетъ безразлично относиться къ тону (пріятному или неприятному сопровождающему чувству) дѣйствующихъ на душу воспитанниковъ впечатлѣній, какъ-бы они ни были мелки, — какъ, напр., даже впечатлѣнія отъ наружности и одежды учителя.—Недаромъ одинъ педагогъ замѣчаетъ, что для бодрого настроенія класса иногда очень много значить и бантикъ, и ленточка на платьѣ учительницы ²⁾. Конечно, не для всѣхъ дѣтей значать эти внѣшнія впечатлѣнія отъ наружнаго вида учителя, но для большинства не проходитъ ни одно, самое внѣшнее, впечатлѣніе. Въ тѣхъ-же, далѣе, видахъ, слѣдуетъ, напр., заботиться и о томъ, чтобы пріятное впечатлѣніе производила и самая школа, какъ совнѣ, такъ и совнутри. Трудно понять, почему до сихъ поръ считали у насъ необходимымъ строить школы такъ, что онѣ самымъ внѣшнимъ видомъ, если и не пугали, то во всякомъ случаѣ никого не привлекали ³⁾. Школа должна ма-

¹⁾ Проф. Сикорскій—„Всеобщ. психол.“, стр. 244—245.

²⁾ На Первомъ Всероссийскомъ съѣздѣ по педагогической психологии (1906 г. съ 30 мая—4 іюня) одна изъ учительницъ также отмѣтила фактъ, что для самочувствія и, вмѣстѣ съ нимъ, работоспособности учениковъ не безразлично, приходитъ ли она въ темномъ или свѣтломъ платьѣ. Въ послѣднемъ случаѣ,—она подмѣтила,—классъ работаетъ оживленнѣе.

³⁾ Сближеніе школы съ семьей надо начинать съ внѣшняго сближенія школьнаго зданія съ обыкновеннымъ домомъ, чтобы переходъ отъ одного къ другому былъ легокъ и съ внѣшней стороны.

нить, чтобы было приятно и подходить къ ней, и входить въ нее, и быть въ ней. Въ ея окраскѣ не должно быть мрачныхъ, „убивающихъ“ тоновъ, въ родѣ синяго, фіолетоваго. Ея классы должны быть свѣтлы и веселы, чтобы въ нихъ энергично работалось.

Точно также, въ интересахъ работоспособности учениковъ, при спрашиваніи ихъ, и вообще въ занятіяхъ съ ними, нужно соблюдать нѣкоторую постепенность трудностей: надо начинать съ легкихъ вопросовъ и переходить къ труднымъ, требующимъ умственнаго напряженія. Надо помнить, что первыя неудачи, не только на урокахъ, особенно способны подрывать человѣческую энергію.

Все это, конечно, мелочи. Но кто знаетъ могущественную силу настроеній и знаетъ, какими ничтожными впечатлѣніями и мелочами они создаются, тотъ никогда не станетъ отрицать важнаго въ педагогическомъ отношеніи вниманія къ самымъ послѣднимъ мелочамъ школьной обстановки и жизни.

Настроенія. § 8. Каждое впечатлѣніе, какъ-бы оно ни было ничтожно, все-таки, такъ или иначе вліяетъ на наше самочувствіе, т. е. вызываетъ въ насъ извѣстное чувство. Это чувство само по себѣ слишкомъ ничтожно, чтобы быть замѣтнымъ. Но оно, подобно самымъ сильнымъ чувствамъ ¹⁾, все-таки, опредѣляетъ и обостряетъ восприимчивость человѣка къ извѣстнымъ впечатлѣніямъ: смотря по тону незамѣтнаго чувства,—приятному или неприятному, и человѣкъ становится чувствительнѣе къ соотвѣтствующимъ впечатлѣніямъ изъ окружающей массы. Въ результатѣ, вмѣсто отдѣльныхъ незамѣтныхъ чувствованій, въ душѣ является весьма замѣтное настроеніе, подобно тому, какъ снѣжный комочекъ, пристающими къ нему снѣжинками, увеличивается до снѣжнаго громаднаго кома ²⁾.

¹⁾ Напр., чувство гнѣва также дѣлаетъ человѣка болѣе восприимчивымъ къ тѣмъ впечатлѣніямъ и воспоминаніямъ, которыя могутъ его питать (поддерживать). Равно чувство страха, стыда и пр.

²⁾ Вотъ приблизительно психологическій отвѣтъ на изумленіе съ какимъ французскій художникъ отмѣчаетъ возникновеніе настроеній:

Отсюда открывается полная по существу справедливость словъ стараго профессора (въ „Скучной исторіи“ *А. Чехова*), что въ пессимизмъ нашихъ учащихся играетъ не послѣднюю роль видъ самыхъ школьныхъ зданій: „Вотъ мрачныя, давно не ремонтированныя университетскія ворота, скучающій дворникъ въ тулупѣ, метла, кучи снѣга... На свѣжаго мальчика, пріѣхавшаго изъ провинціи и воображающаго, что храмъ науки въ самомъ дѣлѣ храмъ, такія ворота не могутъ произвести здороваго впечатлѣнія. Вообще, ветхость университетскихъ построекъ, мрачность корридоровъ, копотъ стѣнъ, вѣшалокъ и скамей въ исторіи русскаго пессимизма занимаютъ *одно изъ первыхъ мѣстъ на ряду причинъ предрасполагающихъ*“ ¹⁾.

Вліяніе повторенія впечатлѣній § 9. Мы уже знаемъ, что впечатлѣнія замѣчаются (ощущаются) только при нѣкоторомъ

„Откуда берутся тѣ таинственныя вліянія, которыя превращаютъ наше благодушіе въ уныніе, а довѣрчивость въ муку? Какъ будто-бы воздухъ, невидимый воздухъ, былъ полонъ какихъ-то невѣдомыхъ силъ, на таинственную близость которыхъ мы обречены. Я просыпаюсь полный веселости, съ желаніемъ пѣть въ горлѣ. Отчего? Я спускаюсь внизъ по рѣкѣ и вдругъ, послѣ недолгой прогулки, возвращаюсь домой грустный, какъ будто дома меня ждетъ какое-нибудь горе.— Отчего? Не содроганіе ли это вслѣдствіе холода, который, коснувшись моей кожи, встревожилъ мнѣ нервы и помрачилъ мнѣ душу? Не отъ формы ли облаковъ или цвѣта дневного освѣщенія, оттѣнка предметовъ? Возможно ли это знать? Все, что насъ окружаетъ; все, что мы замѣчаемъ, не глядя; все, что задѣваемъ, сами того не зная; трогаемъ, не ощупывая; все, что встрѣчаемъ, не разбирая,—имѣетъ надъ нами, надъ нашими органами и, черезъ нихъ, надъ нашими мыслями, надъ самымъ нашимъ сердцемъ,—быстрое, изумительное и необъяснимое дѣйствіе“.

¹⁾ „Вотъ и нашъ садъ. Съ тѣхъ поръ, какъ я былъ студентомъ, онъ, кажется, не сталъ ни лучше, ни хуже. Я его не люблю. Было-бы гораздо умнѣе, если бы, вмѣсто чахоточныхъ липъ, желтой акаціи и рѣдкой стриженной сирени, росли тутъ высокія сосны и хорошіе дубы. Студентъ, настроеніе котораго въ большинствѣ создается обстановкой, на каждомъ шагу, тамъ, гдѣ онъ учится, долженъ видѣть передъ собою только высокое, сильное и изящное... Храни его Богъ отъ тощихъ деревьевъ, разбитыхъ оконъ, и сѣрыхъ стѣнъ и дверей, обитыхъ рваной клеенкой“.—„Скучная исторія“—*А. Чехова*.

на сопровождаю- различіи. Если, напр., долго держать передъ щія ихъ чув- глазами *одинъ* цвѣтъ, то, въ концѣ концовъ, ствованія. онъ перестанетъ нами замѣчаться. Тому-же закону ослабляемости, подѣ вліаніемъ однообразія, подчинено и чувство. Какъ непріятное, такъ и пріятное чувство, подѣ вліаніемъ *однообразныхъ* повтореній, перестаетъ чувствоваться. Этимъ объясняется благодѣтельная привычка къ страданіямъ, съ одной стороны, а съ другой, необходимость каждый разъ усиливать впечатлѣніе, чтобы получить отъ него даже *прежней силы* пріятное (или непріятное) чувство ¹⁾.

Выводъ отсюда § 10. Изъ закона ослабляемости, подѣ вліаніемъ повторенія, пріятныхъ и непріятныхъ впечатлѣній можно сдѣлать нѣкоторые выводы по вопросу о наградахъ и наказаніяхъ. Если вы будете частить наградами и наказаніями, то дѣйствіе ихъ на учениковъ скоро ослабѣетъ. Рѣдкое „хорошо“, какъ и рѣдкое „нехорошо“—чувствуется ученикомъ. Но если ученикъ получаетъ ихъ по нѣскольку разъ на каждый часъ, понятно, онъ становится къ нимъ нечувствителенъ. Сохранить дѣйствіе за наказаніями, при частомъ употребленіи ихъ, можно только постепенно усиливая наказанія. Но тогда мы рискуемъ дойти до Геркулесовыхъ столбовъ. Мы иногда говоримъ: „ребенокъ такъ испортился, такъ зачерствѣлъ въ своемъ безстыдствѣ, что на него *уже* не дѣйствуютъ никакія снисходительныя мѣры, на него можетъ подѣйствовать развѣ сильнѣйшее наказаніе“. Можетъ быть, въ этой очерствѣлости не безъ вины и мы сами. Своими *постоянными* выговорами, оставленіями безъ обѣда и т. п. мы притупили чувствительность ребенка къ умѣреннымъ воздѣйствіямъ, какъ выговоръ, стояніе, оставленіе безъ обѣда и т. п. Мы совершенно забываемъ, что недостатки не сразу вырываются

¹⁾ Подѣ вліаніемъ этой необходимости образуются, между прочимъ, пьяницы: одна рюмка, при повтореніи, скоро не въ состояніи дать выпивающему пріятнаго чувства, какое давала раньше; но воспоминаніе о пріятномъ оживленіи отъ вина осталось; и вотъ, чтобы снова получить то же пріятное волненіе, выпивающій, постепенно, съ разами, увеличиваетъ порцію.

съ корнемъ, и что искорененіе ихъ требуетъ, помимо терпѣнія и снисходительности, еще и времени. Поминутными репрессіями, давленіями, мы, очевидно, можемъ только дальше вколотить ихъ, и, жалуясь, что „ничего нельзя подѣлать“, что „приходится примѣнить болѣе сильную мѣру наказанія“, мы, въ сущности, жалуемся на самихъ себя.

По отношенію къ дѣйствию наказаній и наградъ, какъ и вообще пріятныхъ и непріятныхъ впечатлѣній, вполне сохраняетъ силу Веберо-Фехнеровскій законъ: „степень раздраженія должна расти въ геометрической прогрессіи, если нужно, чтобы степень ощущенія росла въ арифметической“. „То, что сегодня вызвало извѣстное опредѣленное чувство, завтра дѣйствуетъ уже слабѣе; поэтому необходимо возвысить раздраженіе даже для того, чтобы получить прежній эффектъ“ (*проф. Лесгафтъ*)¹).

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

Старая школа, сыпавшая, что называется, наказаніями направо и налево, вырабатывала людей черствыхъ, жесткихъ, съ испорченнымъ характеромъ. Ультра-новая школа (крайняя), которая ставитъ задачей, по возможности, все время развлекать дѣтей²), вырабатываетъ изъ нихъ людей, теряющихъ вкусъ къ простымъ удовольствіямъ, жаждущихъ все новыхъ и новыхъ удовольствій, вплоть до выходящихъ изъ ряда обыкновенныхъ (экстравагантныхъ). Постояннымъ воз-

¹) *Проф. Лесгафтъ*—„Семейное воспитаніе ребенка и его значеніе“, ч. I, Спб. 1900 г., стр. 35.

²) Подъ впечатлѣніемъ взгляда, что школа должна быть факторомъ (созидательницей) счастья человѣка въ жизни, начиная съ первой ея фазы,—дѣтства. Теоретическое обоснованіе этого взгляда можно найти въ книжкѣ *Останина*—„Факторы дѣтскаго счастья“. (Одесса, 1901 г.), проникнутой эпикурейскимъ взглядомъ на цѣли жизни.

бужденіемъ удовольствіями создается дряблая натура, которая не знаетъ, чего хочетъ, безконечно „скучаетъ“, въ самообольщеніи принимая свою скуку отъ суетности души за тоску по высокимъ идеаламъ. Такой типъ дряблыхъ натуръ, создающійся подъ вліяніемъ эвдемонистическаго воспитанія описываетъ *проф. Лесгафтъ*, которому „пришлось встрѣтить одну 9-лѣтнюю дѣвочку, родители которой чуть не молились на нее. Они уже успѣли побывать съ ней почти во всей Западной Европѣ, показать ей всевозможныя рѣдкости и художественныя произведенія, возили ее въ театры, на балы и на различные спектакли. Она говорила наизусть стихи и якобы импровизировала, а отецъ, восхищаясь ею, записывалъ за ней эти импровизаціи. Она принимала участіе въ живыхъ картинахъ и различныхъ фантастическихъ представленійхъ. Чтобы отпраздновать день ея рожденія, иллюминировали особенно изящно домъ въ деревнѣ, гдѣ они тогда жили, а она, съ балкона, въ фантастическомъ костюмѣ, при освѣщеніи бенгальскими огнями, въ присутствіи всей деревни декламировала и импровизировала стихи. Родители сдѣлали все, чтобы удовлетворить и развеселить своего кумира, между тѣмъ какъ этотъ молодой кумиръ подъ конецъ торжества обращается къ своей матери съ грустнымъ восклицаніемъ: „какъ это все скучно!“¹⁾

Заключеніе. § 11. На основаніи изложенныхъ данныхъ изъ общей психологіи чувствованій мы можемъ сдѣлать слѣдующія педагогическія указанія:

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

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

¹⁾ *Лесгафтъ*, *ibid.*, стр. 37.

ГЛАВА ШЕСТНАДЦАТАЯ.

Чувствованія физическія и репрезентативныя.

**Физическія
чувствованія.** § 1. Физическія чувствованія, какъ мы уже знаемъ, вызываються различными ощущеніями: внѣшнихъ чувствъ и органическими. Въ то время какъ ощущенія органовъ внѣшнихъ чувствъ сопровождаются сравнительно слабыми чувствами: пріятными, или непріятными, ощущенія органическія сопровождаются чувствами ярко выраженными. Ощущенія голода, жажды, нервнаго, мускульнаго утомленія; ощущенія нервной боли (невралгія), мускульной (отъ порѣза, ушиба); ощущенія затруднительнаго дыханія (при кашлѣ, въ помѣщеніи съ дурнымъ воздухомъ) и т. п. ощущенія, оповѣщающія насъ о неблагопріятномъ ходѣ нашей органической жизни, тѣсно связаны („даже какъ будто прямо переходятъ въ нихъ“.—*Снегиревъ*—„Психологія“, стр. 132) съ напряженными непріятными чувствами. И наоборотъ, съ сильными, пріятными чувствами тѣсно связаны противоположныя органическія ощущенія: сытости, утоленія жажды, нервной и мускульной свѣжести, бодрости, здоровья и т. п. Тѣ и другія ощущенія рѣзко колеблуть самочувствіе. Всѣмъ извѣстно, какъ раздражительно бываютъ (особенно нѣкоторые) люди до обѣда, томимые голодомъ, и какъ добродушны послѣ сытнаго обѣда. Сравните людей утомленныхъ и хорошо отдохнувшихъ,—нельзя не замѣтить громадной разницы въ ихъ самочувствіи. Вся громадная совокупность органическихъ состояній („несознанныхъ ощущеній всѣхъ органовъ и всѣхъ частей

нашего тѣла.“—*Комбѣ*—„Дѣтская нервозность“, стр. 19) соединенными съ ними чувствованіями такъ или иначе вліяетъ на самочувствіе: одни—хорошо, другія—дурно.

Нравъ. Равнодѣйствующая этихъ, различно вліяющихъ (сопряженными съ ними чувствованіями) на самочувствіе, органическихъ состояній и есть то, болѣе или менѣе постоянное, состояніе самочувствія, которое называется нравомъ. Такимъ образомъ, нравъ человѣка (раздражительный или спокойный, придирчивый или снисходительный и т. п.), преимущественно, создается подъ вліяніемъ тѣхъ или иныхъ постоянныхъ органическихъ состояній и, собственно, сопряженныхъ съ ними чувствованій.

Отсюда возникаетъ для воспитанія немаловажная задача, чтобы равнодѣйствующая органическихъ состояній клонилась въ сторону права веселаго, спокойнаго, мирнаго, добраго, какъ наиболѣе жизненнаго. Казалось-бы, что выполнить эту задачу можно двоякимъ образомъ: во 1-хъ, заботясь о томъ, чтобы ребенокъ или воспитанникъ испытывалъ только пріятныя органическія состоянія и, во 2-хъ, воспитывая въ человѣкѣ власть надъ непріятными состояніями, чтобы дѣйствіе ихъ на самочувствіе было, по меньшей мѣрѣ, непродолжительнымъ и незначительнымъ. Но первый способъ мало годится, потому что немислимо обезпечить человѣку, особенно въ современной тяжелой жизненной борьбѣ, только пріятныя органическія состоянія, и потому что привычка къ послѣднимъ сдѣлаетъ человѣка малодушнымъ рабомъ ихъ, чувствительнымъ къ малѣйшей органической непріятности. Балованныя дѣти бываютъ наиболѣе капризными и раздражительными дѣтьми, и послѣ—людьми. Остается второй способъ: *создавать изъ человѣка не раба, а господина тѣла и его состояній*. Довольно обстоятельныя правила къ этому, правила, такъ сказать, педагогической аскетики (закаливанія), можно найти, у *Локка* ¹⁾ въ „Мысляхъ о воспитаніи“.

¹⁾ Англійскій философъ, основатель опытной психологіи, 1632—1704 гг.

Чувствованія репрезентативныя. § 2. Чувствованія, сопровождающія появленіе въ нашемъ сознаніи представленій и понятій, вообще мыслей, называются репрезентативными. Мы не будемъ касаться всѣхъ репрезентативныхъ чувствованій, а только тѣхъ, возбужденіе которыхъ имѣетъ нѣкоторое значеніе при воспитаніи или обученіи. Это именно чувствованія: *страха, гнѣва, дружбы, привязанности* (при воспитаніи) и чувства *новизны, знакомаго, скуки и ожиданія* (при обученіи).

Чувство боязни. § 3. При сознаніи опасности и при сознаніи безсилія или трудности ее устранить, у каждаго возникаетъ специфическое чувство, заставляющее сжиматься сердце, дрожать все тѣло (руки, ноги, туловище, губы и пр.), блѣднѣть лицо, широко раскрываться глаза и т. п. Это чувство—боязнь или страхъ. Многие думаютъ, что чувство страха очень свойственно дѣтямъ: живая фантазія наполняетъ имъ міръ чудовищами и опасностями, а слабость силъ способствуетъ тому, что опасности кажутся непреодолимыми. Намъ кажется, это не совсѣмъ такъ. Дѣти меньше всего сознаютъ опасности и свое безсиліе ихъ устранить. У нихъ слишкомъ малъ опытъ, чтобы сообщить имъ сознаніе того и другого и этимъ расположить ихъ къ чувству страха. Дѣти не боятся ни темной комнаты, ни чужихъ людей, ни большихъ, страшныхъ для взрослыхъ, собакъ и т. п. Въ знакомыхъ мнѣ семьяхъ и у меня дѣти охотно идутъ къ другимъ, ищутъ няню или маму по темнымъ комнатамъ, смѣло берутъ собакъ за хвостъ, и т. д. Дѣти, какъ первые люди въ раю, не знаютъ никакихъ страховъ. Только стараніями другихъ, и собственнымъ, мало-по-малу расширяющимся, опытомъ они пріобрѣтаютъ страхи. Собственный опытъ можетъ повести къ страху предъ собаками, кошками, лошадьми. Старанія другихъ создаютъ страхъ предъ старикомъ съ мѣшкомъ, передъ трубочистомъ, предъ темнотой... Къ этимъ стараніямъ дѣти очень воспримчивы. Вотъ здѣсь-то живая дѣтская фантазія и малое знакомство съ дѣйствительностью и представляютъ удобную почву для всевозможныхъ нелѣпыхъ внушеній. Дѣти вѣрятъ всему, что говорятъ

взрослые, а живая фантазія ихъ сообщаетъ словамъ взрослыхъ живость и яркость дѣйствительности, такъ что дѣти легко галлюцинируютъ (имъ представляется и трубочистъ, и старикъ съ мѣшкомъ, и т. п.). Въ этомъ смыслѣ, *въ смыслъ воспримчивости къ внушеніямъ страха*, дѣтская природа, дѣйствительно, представляетъ благопріятныя условія ¹⁾.

Чувство страха у дѣтей отличается обычно значительной силой. Этому способствуетъ какъ живая фантазія дѣтей, такъ и отсутствіе ослабляющихъ страхъ соображеній,—по малому знакомству съ дѣйствительностью, и потому, что представленія дѣтей вообще мало связаны: поэтому возникшей идеѣ нѣтъ противодѣйствія въ другихъ, возникающихъ вмѣстѣ съ ней, мысляхъ ²⁾. Сильные страхи дѣйствуютъ на неустойчивую нервную систему ребенка разрушительно: „Сильный страхъ на цѣлыя недѣли потрясаетъ нервную систему, лишаетъ ребенка укрѣпляющаго сна, и сновидѣнія превращаетъ въ кошмары. Сильный и неожиданный страхъ можетъ причинить не только неврозизмъ (предрасположеніе къ нервному расстройству), но и прямо неврозъ“ ³⁾.

Отсюда понятно, насколько необходимо, въ видахъ и физическаго, и психическаго здоровья дѣтей, не допускать въ ихъ фантазію никакихъ нелѣпыхъ, пугающихъ образовъ, на которые такъ охочи няньки. Въ предотвращеніе пугливости

¹⁾ Хотя нельзя отрицать у дѣтей нѣкоторыхъ наследственныхъ или инстинктивныхъ страховъ, напр., страха предъ мѣхомъ, предъ пустотой (если ребенка держать надъ обрывомъ) и пр.

²⁾ Какъ бываетъ, наоборотъ, у насъ, взрослыхъ: мысль объ опасности можетъ вызвать другія, успокаивающія мысли, благодаря чему боязнь не получаетъ такой силы.

³⁾ Комбъ приводитъ этому нѣсколько примѣровъ. „Собака неожиданно бросается на ребенка, результатъ—пляска святого Витта. Маленькая дѣвочка, за которой гналась переряженная сестра ея, потеряла способность рѣчи и сдѣлалась истеричной. Мясникъ, зарѣзавшій въ присутствіи ребенка барана, желая пошутить, взялъ ребенка за руку, подвелъ къ чурбану и сказалъ: „Ну, теперь твоя очередь“. Бѣдняжка, похолодѣвъ отъ страха, теряетъ сознаніе и бьется въ судорогахъ. Съ тѣхъ поръ онъ остался „эпилептикомъ“.—„Дѣтская неврозность“—1904 г., стр. 89.

необходимо также укрѣплять дѣтскія силы, чтобы, въ случаѣ представленія опасности, оно ослаблялось сознаниемъ своихъ силъ.

§ 4. Когда кто или что-нибудь противодѣйствуетъ нашимъ желаніямъ и интересамъ, въ насъ возникаетъ *чувство недовольства*, при извѣстныхъ условіяхъ принимающее видъ гнѣва ¹⁾. Эти условія лежатъ какъ въ природѣ испытывающаго недовольство субъекта, такъ и въ характерѣ объекта недовольства. Нервная возбудимость; въ связи съ этимъ, напряженность и необузданность желаній,—особенно, если они не находятъ ослабляющаго противодѣйствія ни въ какихъ другихъ соображеніяхъ и желаніяхъ;—и сознание своей силы, съ одной стороны; важность, мнимая или дѣйствительная, затрагиваемыхъ противодѣйствіемъ интересовъ и желаній, неожиданность препятствія, съ другой, обусловливаютъ чувство гнѣва.

Судя по указаннымъ условіямъ, дѣтская природа очень подвержена гнѣву. Неустойчивая нервная система, особенно въ періодъ усиленнаго роста (когда дѣти становятся такъ несдержанными и необузданными); напряженность и необузданность (импульсивность) желаній,—въ силу малой связности психической жизни дѣтей, почему каждое желаніе является въ душѣ въ данный моментъ единственнымъ, не встрѣчающимъ себѣ противодѣйствія со стороны другихъ желаній; преувеличенная оцѣнка своихъ силъ (особенно въ періодъ юности) и важности затрагиваемыхъ *своихъ* интересовъ (эгоизмъ дѣтства и юности); неспособность предвидѣть препятствія (вообще предвидѣніе не очень свойственно дѣтству и юности, которыя живутъ настоящимъ)—всѣ эти черты дѣтской природы именно и суть благопріятныя условія для возникновенія чувства гнѣва.

Чувство гнѣва, какъ и чувство страха ²⁾, неблагопріятно

¹⁾ Нахмуриваніе бровей, признакъ недовольства, становится въ гнѣвѣ очень рельефнымъ; мускульная система напрягается: гнѣвѣ сжимаетъ кулаки; нервная система возбуждается и т. д.

²⁾ Они близки и по существу: то и другое является выраженіемъ инстинкта самосохраненія, только одно (страхъ) въ пассивной формѣ, другое (гнѣвѣ)—въ активной.

вліяеть на нервную систему. Являясь, отчасти, продуктомъ повышенной раздражительности нервной системы, оно, въ свою очередь, само раздражаетъ ее еще болѣе. Гнѣвъ, какъ и страхъ, способенъ родить безуміе. Всякому также ясно, что гнѣвъ—одно изъ самыхъ антисоціальныхъ (противообщественныхъ) чувствъ. Отсюда понятно, что и въ цѣляхъ нервно-психическаго здоровья дѣтей, и въ цѣляхъ подготовки ихъ къ жизни въ обществѣ, воспитанію необходимо содѣйствовать развитію въ дѣтяхъ сдержанности и спокойствія, не подавляя, однако, способности негодовать при видѣ лжи, человѣческой низости и гадости.

Средствами къ воспитанію дѣтей сдержанными и спокойными являются: а) Прежде всего, **Средства къ воспитанію дѣтей спокойными.** пищевой режимъ, укрѣпляющій нервную систему: ничего возбуждающаго изъ напитковъ, никакихъ острыхъ пряностей, успокаивающая, растительная пища, мясо не болѣе одного раза въ день. б) Образъ жизни долженъ быть строго регулярнымъ: воспитанникъ „долженъ просыпаться, ѣсть, работать, играть, гулять и спать въ одно и то же время“ (*Флери*) ¹⁾. Регулярная жизнь успокоительно дѣйствуетъ на нервную систему, создавая въ то-же время методически-размышляющее отношеніе къ вещамъ и явленіямъ жизни, что уже несовмѣстимо съ гнѣвомъ. в) Умственное развитіе, сообщая представленіямъ и вообще мыслямъ ребенка связность, тѣмъ самымъ также способствуетъ его выдержанности и самообладанію. При связности мыслей, возникшее желаніе тотчасъ-же находитъ себѣ противодѣйствіе въ другихъ, возникающихъ желаніяхъ, и потому никогда не можетъ быть слишкомъ напряженнымъ и бурнымъ. Въ то-же время представленіе о препятствіяхъ, чинимыхъ намъ со стороны другихъ, можетъ вызвать другія предста-

¹⁾ Ради регулярности, „даже въ воскресенье нервнаго (раздражительнаго) воспитанника надо заставить работать хотя одинъ часъ“. „Я зналъ“, говоритъ *Флери*, „одного мальчика, у котораго были припадки гнѣва по воскресеньямъ; его нравъ сдѣлался гораздо ровнѣе, когда я посовѣтовалъ давать ему дополнительный урокъ по воскресеньямъ“ („Физическое и нравственное воспитаніе ребенка“).

вленія, ослабляющія силу недовольства и не допускающія его дойти до гнѣва. Въ этомъ психическое объясненіе той уравниловки и спокойствія, которыми вообще отличаются образованные люди отъ необразованныхъ, дикарей и дѣтей.

§ 5. Если съ кѣмъ-нибудь у насъ связывается чувство дружбы. вается представленіе о его благорасположеніи къ намъ, то въ насъ возникаетъ, по отношенію къ нему, отвѣтное *чувство расположенія*, при извѣстныхъ условіяхъ переходящее въ *чувство дружбы*. Взаимное признаніе одного за другимъ преимуществъ, какъ-бы взаимное восполненіе одного другимъ,—почему часто и сдружаются люди противоположныхъ характеровъ ¹⁾,—взаимныя услуги, взаимная благодарность и искренность постепенно прокладываютъ дорогу къ дружбѣ, которая, въ свою очередь, является новымъ источникомъ взаимнаго признанія достоинствъ, услугъ и искренности.

Чувство дружбы, какъ очевидно, обуславливаетъ самое широкое и глубокое вліяніе одного человѣка на другого, болѣе активной натуры на пассивную. Смотря по другу, вліяніе это можетъ быть хорошимъ, или дурнымъ. Поэтому воспитаніе не можетъ и не должно относиться равнодушно къ нравственному качеству дружескихъ отношеній учащихъ: надо помнить, что только хорошій другъ—лучше золота, а дурной другъ хуже вѣрога.

§ 6. Когда съ какимъ-нибудь предметомъ связывается масса пережитій или представленій, въ насъ образуется *чувство привязанности* къ нему. Мы привязываемся къ родному дому, въ которомъ много лѣтъ и много пережили, къ рабочему столу, за которымъ много работали и передумали, и даже къ мелкимъ вещамъ, съ которыми у насъ связано много воспоминаній (припомните „Вишневый садъ“ *А. Чехова*).

¹⁾ По выраженію *Шатобріана*, друзья „должны имѣть противоположныя мнѣнія и одинаковые принципы, различные характеры и сходные вкусы; словомъ, ихъ должны связывать крупные контрасты характеровъ и полная гармонія сердець“. — *Тома* — „Воспитаніе чувствъ“, пер. съ фр. Спб. 1900 г., стр. 141.

Чувство привязанности обуславливает то, что мы дорожимъ предметами привязанности, цѣнимъ ихъ выше всякой матеріальной цѣны и этимъ знакомимся съ новымъ видомъ цѣнности, матеріально неизмѣримымъ. Это знакомство, по нашему мнѣнію, одно изъ немаловажныхъ условій къ созданію духовной порядочности, въ значительномъ числѣ случаевъ чуждой нашему матеріально-корыстному вѣку. Кромѣ того, когда человѣкъ имѣетъ хоть что-нибудь любимое, духовно-цѣнное, его психическая жизнь получаетъ большую устойчивость, чѣмъ когда у него нѣтъ ничего, къ чему-бы онъ былъ привязанъ. Поэтому, въ интересахъ воспитанія, нужно бережно относиться къ тому, къ чему ребенокъ чувствуетъ привязанность, и къ самой привязанности.

Чувство новизны.

§ 7. Когда мы, читая, напр., какое-нибудь поэтическое произведеніе встрѣчаемся съ новымъ, намъ самимъ еще не приходившимъ на умъ, образомъ, сравненіемъ,—напр., если поэтъ сравниваетъ человѣческое сердце съ часами, которые идутъ и сильными бѣненіями отмѣчаютъ эпохи въ нашей жизни,—мы волнуемся пріятно. Это пріятное волненіе называется чувствомъ новизны.

Почему новое, новость возбуждаетъ въ насъ пріятное чувство? Очевидно, потому, что оно въ извѣстномъ смыслѣ благопріятствуетъ нашей душевной дѣятельности. Какъ при однообразныхъ чувственныхъ впечатлѣніяхъ, такъ и при однообразныхъ мысляхъ сознаніе какъ-бы засыпаетъ. Новость будитъ его, даетъ душѣ жизнь ¹⁾. И не удивительно, что есть люди, которые живутъ только новостями.

Чувство новизны, очевидно, вполне, такъ сказать, законное чувство, и ему слѣдуетъ удовлетворять, потому что новость и жизнь очень близки между собою: жизнь даетъ новое (новые образы, новыя мысли), и новое даетъ жизнь. Но

¹⁾ Отсюда—присущее всѣмъ, въ извѣстной степени, любопытство, которое, „въ сущности, есть не что иное, какъ хроническая жажда новыхъ ощущеній, побуждающая ребенка ощупывать, осматривать со всѣхъ сторонъ, отвѣдывать и производить прочіе опыты надъ предметами, попадающими въ его руки“. *Друммондъ*—„Душа ребенка“, стр. 143.

есть разнаго рода новости, и насколько можетъ быть плодотворно стремленіе къ однѣмъ, настолько бесплодно иногда и даже вредно для духа стремленіе къ другимъ. Однѣ новости идутъ отвнѣ: я получаю новости отъ кумушекъ, изъ газетъ, журналовъ и т. п. Другія новости идутъ извнутри: когда я самъ сосредоточиваюсь на предметѣ, то могу открывать въ немъ все новыя и новыя стороны. Углубляясь въ мысль, сопоставляя ее съ другими, я нахожу для нея все новыя и новыя основанія. Это тоже будутъ новости, но не внѣшнія, а внутреннія. Предпочтительно, чтобы человѣкъ умѣлъ создавать послѣднія, чѣмъ склоненъ былъ питаться *только* первыми,—потому что въ первомъ случаѣ онъ былъ бы болѣе независимъ *въ своихъ сужденіяхъ* отъ внѣшнихъ впечатлѣній, чѣмъ во второмъ.

Отсюда, удовлетворяя чувству новизны, учитель долженъ сообщать ученикамъ новое: уроки должны вести ихъ отъ одной ступени знанія къ другой, обогащая ихъ умъ новымъ и новымъ содержаніемъ. Но было-бы, однако, неблагоприятно со стороны учителя опускать изъ виду обновленіе и стараго содержанія собственными умственными силами ученика, обновленіе въ видѣ новой постановки вопроса, и т. п.

Дѣтство и юность живутъ, по преимуществу, внѣшними новостями, даже въ серьезной познавательной сферѣ: „что послѣдняя книга ни скажетъ, то на сердце ему такъ и ляжетъ“. Жить *внѣшними* новостями не такъ трудно: ихъ надо только воспринимать. Тогда какъ обновлять уже воспринятое собственными силами, углубляясь въ него своей мыслью, создавать внутреннія новости гораздо труднѣе: здѣсь начинается и требуется самостоятельная работа, активная по преимуществу. Развitiемъ способности самостоятельнаго обсуждения и надо отучать дѣтей отъ убивающей творческую производительность мысли пассивной восприимчивости ко всякимъ внѣшнимъ новостямъ,—начиная со слуховъ и кончая такъ называемыми „послѣдними словами“ науки.

Чувство знако- § 8. Намъ пріятны не только новости: новые
мага. образы, новыя мысли. Когда мы, читая, напр., книгу, попадаемъ въ ней на мысли, намъ знакомыя, осо-

бенно если эта книга, по новости содержания, трудна для насъ,—то у насъ также возникаетъ пріятное волненіе. Отчего происходитъ это волненіе, такое же пріятное, какъ если-бы мы въ незнакомой толпѣ встрѣтили старыхъ знакомыхъ? Оттого, что дѣятельность души на этихъ знакомыхъ мысляхъ нѣсколько облегчается, мышленіе на нихъ какъ-бы нѣсколько отдыхаетъ. Усвоеніе новыхъ мыслей, новаго содержания требуетъ, вѣдь, извѣстнаго напряженія умственныхъ силъ, и, естественно, вызываетъ усталость. Все равно, какъ устаютъ лошадь по малопрѣзжанной дорогѣ. И вотъ, на старыхъ слѣдахъ, мы отдыхаемъ.

Пріятное чувство отъ встрѣчи съ знакомыхъ содержаниемъ—законное чувство, насколько законенъ для души отдыхъ, и его слѣдуетъ на урокахъ имѣть въ виду, если мы хотимъ хоть немножко усладить корень ученія. На этомъ, отчасти, основаніи, вѣроятно, наши буквари, въ примѣрахъ на чтеніе словъ, повторяютъ слова, а равно, въ примѣрахъ на чтеніе цѣлыхъ фразъ, повторяютъ и цѣлыя фразы. Возвращаться на новомъ урокъ къ подходящему знакомому содержанию, поясняя, напр., новое содержаніе знакомыми дѣтямъ примѣрами, полезно не только въ видахъ лучшаго усвоенія новаго, благодаря связыванію его съ упроченнымъ старымъ, но и въ виду того, что наше вниманіе, наша напряженная умственная дѣятельность не можетъ идти безъ перерыва. Но совершенные перерывы были-бы неудобны. И вотъ, обращеніе къ извѣстному содержанию, закрѣпляя новое, въ то-же время служитъ и удобнымъ полу-перерывомъ.

§ 9. Удовлетворяя на урокахъ чувству¹⁾ по
Чувство скуки. визны и чувству знакомаго, учитель тѣмъ самымъ удаляетъ отъ своихъ учениковъ *чувство скуки*. Въ самомъ дѣлѣ, вѣдь, если-бы получать *совершенно новыя* для насъ впечатлѣнія, напр., слушать долго разговоръ на иностранномъ, совершенно непонятномъ для насъ, языкѣ, то въ

¹⁾ Мы выражаемся такъ (удовлетворять—стремленію?) потому, что во всякомъ чувствѣ скрыто стремленіе—пріятное удержатъ, а непріятнаго избѣжать.

насъ, несомнѣнно, возникло-бы чувство скуки. Надо, чтобы въ новомъ мелькало кой-что и старое,—знакомое. Но, конечно, получать только старое было-бы также скучно. Вообще чувство скуки является тогда, когда нѣтъ мѣста душевной дѣятельности, будутъ-ли причиной этому не поддающіяся обработкѣ новыя впечатлѣнія, или не требующія таковой впечатлѣнія старыя.

Чувство ожиданія. § 10. При обученіи можно воспользоваться значеніемъ еще одного репрезентативнаго чувства, это—*чувства ожиданія*. Положимъ, къ вамъ сегодня обѣщали пріѣхать гости около 6 часовъ вечера. 6 часовъ, гостей еще нѣтъ, но ихъ образы уже заняли ваше сознаніе, и не позволяютъ туда войти никакимъ другимъ образомъ. Получается нѣкоторая пріостановка душевной дѣятельности, сопровождающаяся, понятно, непріятнымъ чувствомъ. Это и есть чувство ожиданія. Непріятность этого чувства служитъ для человѣка сильнымъ побужденіемъ выйти изъ этого состоянія. Мы съ напряженнымъ вниманіемъ прислушиваемся, не подѣхалъ-ли экипажъ, не слышно-ли звонка. Иногда представленіе подѣзжающаго экипажа или звука звонка настолько бываетъ напряженно, что создаетъ впечатлѣніе дѣйствительности, какъ будто въ самомъ дѣлѣ подѣхалъ экипажъ и зазвонилъ звонокъ.

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

направленіи умъ, какъ и внѣшнія чувства. Все остальное становится чуждымъ ученику, но къ ожидаемому онъ получаетъ значительную воспріимчивость.

На этомъ мы закончимъ свои замѣчанія о частныхъ репрезентативныхъ чувствованіяхъ.

ГЛАВА СЕМНАДЦАТАЯ.

Идейныя чувствованія. Чувства интеллектуальныя.

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

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

Идеи въ отличіи ихъ отъ понятій. § 1. Когда мы, напр., видимъ одну, другую, третью лошадь, сравниваемъ ихъ, чтобы найти, что между ними общаго, неизмѣннаго, присущаго всѣмъ лошадямъ различныхъ возрастовъ и породъ, и когда это общее и неизмѣнное, общіе и неизмѣнные признаки соединяемъ въ одно, — мы образуемъ понятіе. Такимъ образомъ, при составленіи понятій, мы замѣчаемъ въ предметахъ признаки существенные и случайные. Но этого мало. Въ тѣхъ же лошадяхъ мы находимъ еще признаки, совсѣмъ другого характера. Мы, напр., говоримъ о лошадяхъ: эта лошадь — красива, а та — безобразна. Мы даже, по нѣкоторой аналогіи съ поведеніемъ человѣка, можемъ говорить объ одной: она — добра, а та — зла. Распредѣленіе предметовъ по этимъ группамъ называется *квалификаціей предметовъ* (qualis — какой, qualitas — качество).

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

жемъ указать признаки, качества, по которымъ квалифицируемъ лошадей. Но почему одни признаки, *эти* признаки—признаки красоты, а тѣ—безобразія?! Почему не наоборотъ? Въ насъ, очевидно, существуетъ *мѣрка*, сравнивая съ которой предметы, мы относимъ ихъ къ разнымъ *качественнымъ* группамъ. Сами мы эту мѣрку создать не могли. Она должна быть раньше всякаго сравненія предметовъ по красотѣ, или добротѣ, должна быть раньше, потому что по ней квалифицируются предметы. Слѣд., эта *мѣрка* лежитъ въ нашей духовной организаціи, все равно какъ въ нашей физико-психической организаціи лежитъ то, что на колебанія эфира мы отвѣчаемъ ощущеніями цвѣтовъ, на колебанія воздушныхъ волнъ—ощущеніями звуковъ. Такимъ образомъ, въ первоначальной формѣ та мѣрка, та норма, по которой мы квалифицируемъ предметы,—есть заложенное въ нашемъ духовномъ организмѣ инстинктивное указаніе, что хорошо, что дурно, что прекрасно, безобразно и т. д.

Способность воспринимать прекрасное, доброе, какъ всякая способность, подъ вліяніемъ соотвѣствующихъ впечатлѣній, развивается. Такъ развиваются и наши физическія чувства: зрѣніе, слухъ, осязаніе... И какъ благодаря развитію послѣднихъ нами отчетливѣе воспринимаются зрительныя, звуковыя, осязательныя свойства предмета, такъ и подъ вліяніемъ развитія той способности для насъ становится отчетливѣе то, почему мы называемъ вещи красивыми, безобразными и т. д. Т. е. становится отчетливѣе органическая норма, инстинктивное указаніе. *Въ болѣе или менѣе отчетливомъ видѣ эта норма и носитъ названіе идеи.* У насъ есть нормы, по которымъ мы квалифицируемъ вещи, дѣйствія и знанія; и сообразно съ тѣмъ, у насъ есть идеи: для вещей—красоты, для дѣйствій—добра, для знанія—истины.

Въ отчетливомъ видѣ эти идеи: истины, добра и красоты,—то-же, что понятія. Признаки, которые составляютъ содержаніе этихъ идей, также отвлекаются отъ предметовъ: отъ предметовъ красивыхъ—признаки красоты, добрыхъ—добра... Но есть между идеями и понятіями разница, почему

онѣ и носятъ особое имя: признаки, которые отвлекаются здѣсь отъ квалифицируемыхъ предметовъ, существуютъ въ нашемъ духѣ, въ видѣ общей неразчлененной нормы, какъ одинъ образъ, *idea, раньше отвлеченія*. Иначе было-бы необъяснимо, по какому масштабу мы квалифицируемъ предметы до составленія болѣе или менѣе опредѣленныхъ понятій объ истинѣ, добрѣ и красотѣ.

Итакъ, *идеями наз. прирожденныя нашему духу и проявляемыя опытомъ нормы, по которымъ мы квалифицируемъ всѣ вещи, какъ прекрасныя, добрыя или истинныя.*

**Опредѣленіе и
раздѣленіе
идейныхъ
чувствъ.**

§ 2. Когда предметы удовлетворяютъ этимъ нормамъ, мы испытываемъ специфическія пріятныя чувства; когда не удовлетворяютъ, испытываемъ специфическія непріятныя чувства. Все равно какъ испытывается пріятное чувство, когда зрѣніе находитъ для себя достаточный матеріаль въ цвѣтахъ, а слухъ—въ звукахъ. *Тѣ специфическія чувства и носятъ названіе идейныхъ чувствъ.* Смотря по тому, воплощеніемъ какой идеи въ предметахъ возбуждается нашъ духъ, *идейныя чувства дѣлятся на эстетическія, нравственныя и интеллектуальныя.*

**Интеллектуаль-
ныя чувства.** § 3. Интеллектуальныя чувства возбуждаются осуществленіемъ или неосуществленіемъ въ знаніи—истины. Они называются интеллектуальными, потому что мотивъ ихъ, осуществленіе или неосуществленіе истины, относится къ дѣятельности ума, интеллекта.

Признаки истиннаго знанія. *истинное знаніе?* Истинность знанія характеризуется для насъ двумя признаками. Истинное, вѣрное знаніе какъ согласуется съ другими, уже установленными знаніями, такъ и прокладываетъ дорогу къ другимъ, *новымъ* знаніямъ. Вѣрное знаніе открываетъ просвѣтъ для новыхъ знаній, новыхъ объясненій, подобно тому, какъ источникъ физическаго свѣта, напр., свѣча, освѣщаетъ не только себя, но бросаетъ свѣтъ и на другіе предметы. Такимъ образомъ, истинное знаніе ведетъ къ системѣ знаній, ибо истинное знаніе есть знаніе, согласующееся съ другими знаніями,

какъ бы впереди себя и позади (установленными и вновь устанавливаемыми). Это одинъ признакъ истины, — *субъективно-теоретическій*. Другой признакъ—въ томъ, что вѣрное знаніе даетъ нашей волѣ возможность правильно опредѣлять себя въ отношеніи къ предмету знанія. Если намъ кажется, что ледъ на рѣкѣ настолько твердъ, что способенъ выдержать тяжесть человѣка, и однако, вступивши на ледъ, мы проваливаемся, значитъ, наше знаніе о твердости льда невѣрное. Если, руководствуясь знаніемъ, при какой температурѣ плавится мѣдь, мы доводимъ горѣніе до этой температуры и мѣдь, дѣйствительно, плавится, значитъ, это наше знаніе—вѣрное. Отсюда ясно, что вѣрныя знанія обусловливаютъ человѣку власть, обладаніе надъ предметами знанія: вѣрныя, истинныя знанія—это такія знанія, руководствуясь которыми воля человѣка всегда достигаетъ намѣченныхъ результатовъ. Это другой признакъ истины, — *субъективно-практическій*: истина, какъ и объединяющее людей добро, и красота, даетъ человѣку власть надъ міромъ.

Указанные признаки истины и дѣлаютъ намъ понятнымъ то, почему достиженіе истины доставляетъ всѣмъ высокое наслажденіе.

§ 4. Различныя ступени приближенія къ интеллектуаль-
нымъ чувствамъ: истинному знанію вызываютъ въ насъ различ-
сомнѣнія, вѣ- ные чувства. Когда признаніе знанія истин-
роятности, увѣ- нымъ встрѣчаетъ еще препятствія, въ насъ
ренности, исти- нымъ возникаетъ *чувство сомнѣнія*. Когда препят-
ны. ствій нѣтъ, но и нѣтъ вполне достаточныхъ основаній къ
признанію, возникаетъ *чувство вѣроятности*. Когда есть
вполнѣ достаточныя основанія къ признанію знанія истин-
нымъ, или когда всѣ препятствія удачно удалены, въ насъ
возникаетъ *пріятное чувство увѣренности въ истиннѣ зна-
нія*. Истина знанія открываетъ свободный путь для даль-
нѣйшаго изслѣдованія, свободный ходъ для дѣятельности
ума и потому вызываетъ *пріятное* чувство.

Правильное знаніе настолько цѣнно для человѣческой жизни, что даетъ знать о себѣ человѣку раньше постепеннаго достиженія его разсудкомъ, или, какъ говорятъ, раньше

дискурсивнаго его достиженія (discours—разсужденіе). Все равно какъ вкусное кушанье даетъ нашему нѣбу почувствовать себя раньше дѣйствительнаго отвѣдыванія (иногда настолько сильно почувствовать, что появляются даже „слюнки“). *Это предчувствіе истины, или интуитивная осведомленность о ней* (въ противоположность дискурсивной,—intueog—непосредственно проникаю), наз. *чувствомъ, или чутьемъ истины*. Понятно, что это все-таки не то, что увѣренность въ истинѣ.

§ 5. Если для человѣка правильное знаніе Воспитаніе интеллектуальныхъ чувствъ. явленій очень важно, то нужно съ ранняго возраста развѣивать въ немъ интеллектуальныя чувства. Чѣмъ сильнѣйшими чувствами, пріятными или непріятными (какъ, напр., здѣсь чувство сомнѣнія), будетъ сопровождаться какая-нибудь дѣятельность, тѣмъ энергичнѣе будетъ она сама. Пріятныя или непріятныя чувства—главные мотивы какой-угодно дѣятельности, слѣдовательно, и дѣятельности умственной.

Какъ же развѣивать интеллектуальную чувствительность? Ребенокъ хочетъ что-нибудь знать,—положимъ, знать, что находится „подъ землей“. Онъ видитъ, что находится на землѣ; приблизительно знаетъ, что въ землѣ: камни, вода;—теперь ему хочется расширить свое зрѣніе за счетъ знанія, что находится „подъ землей“. Вы чувствуете, что онъ ищетъ собственно удовольствія отъ расширенія поля своего зрѣнія. Надо, чтобы у него образовался значительный вкусъ къ такого рода удовольствіямъ. Какъ это сдѣлать?

а) **Вниманіе къ умственнымъ запросамъ дѣтей.** а) *Надо дать отвѣдать удовольствіе.* Вкусъ къ удовольствіямъ пріобрѣтается ихъ отвѣдываніемъ. Подъ вліяніемъ отвѣдыванія организмъ получаетъ склонность къ извѣстнымъ удовольствіямъ, наиболѣе приспособляется къ нимъ (приспособленіемъ черезъ отвѣдываніе можно получить склонность даже къ неудовольствіямъ, напр., къ алкоголю). То-же имѣетъ мѣсто и по отношенію къ умственнымъ удовольствіямъ. *Давайте ребенку отвѣдывать удовольствіе, особенно когда въ немъ есть жажда его отвѣдать.* Въ переводѣ на педагоги-

ческий языкъ, это будетъ то средство, которое рекомендуетъ англійскій философъ и педагогъ *Локкз* (XVII в.) для развитія любознательности, — именно: „не отталкивать и не обезкураживать ребенка, когда онъ предлагаетъ вопросы, и не допускать, чтобы изъ-за нихъ смѣялись надъ нимъ; но отвѣчать на всѣ его вопросы и объяснять то, что онъ желаетъ узнать, такимъ образомъ, чтобы сдѣлать это понятнымъ для него сообразно способностямъ его возраста и свѣдѣніямъ, какія онъ имѣетъ“. „Когда вы отвѣтили ему“, продолжаетъ *Локкз*, „и удовлетворили его, то увидите, какъ отъ этого расширились его мысли, и какъ надлежащими отвѣтами вы можете повести дальше, чѣмъ, быть можетъ, вамъ кажется. *Ибо знаніе пріятно для разума такъ же, какъ свѣтъ для глазъ*: дѣтямъ оно доставляетъ величайшее наслажденіе, особенно, когда они видятъ, что на ихъ вопросы обращается вниманіе и что ихъ желаніе узнать поощряется. И я не сомнѣваюсь, что одна изъ важныхъ причинъ, почему многія дѣти совершенно предаются глупымъ играмъ и нелѣпо проводятъ все свое время, заключается въ томъ, что они видятъ: ихъ любознательность не удовлетворяется, и ихъ вопросы оставляются безъ отвѣта ¹⁾).

б) Приученіе дѣтей къ самостоятельной умственной работѣ. б) Но этого мало: дать отвѣдать удовольствія, чтобы воспитать вкусъ къ нему. Удовольствіе тѣмъ скорѣе теряетъ свою цѣнность, чѣмъ легче достается. Открытый секретъ ларчика доставляетъ извѣстную степень удовольствія, пропорціональную усиліямъ его открыть. Вообще, по отношенію ко всѣмъ удовольствіямъ можно сказать: ихъ интенсивность обуславливается трудомъ, какой на нихъ потраченъ. По отношенію къ интеллектуальнымъ удовольствіемъ это надо сказать въ особенности. Послѣднія вызываются преимущественно самодѣятельнымъ достиженіемъ истиннаго знанія. Поэтому, для развитія вкуса къ умственнымъ наслажденіямъ очень важно *пріучать дѣтей къ самостоятельнымъ работамъ.*

Въ среднихъ школахъ это достигается лучше всего пра-

¹⁾ *Локкз* — „Мысли о воспитаніи“, отдѣлъ XVI, § 118.

вильно поставленными письменными работами. Въ низшихъ—задачами и эвристическимъ методомъ преподаванія. Рѣшеніе задачъ, доставляя хорошее упражненіе силамъ ученика, развиваетъ вкусъ къ самостоятельной умственной работѣ; только чтобы задачи не были *слишкомъ* трудны, или *слишкомъ* легки, т. е. чтобы онѣ не угнетали силъ, и не оставляли ихъ праздными. Какъ правильно поставленная ариметика можетъ развить въ школьникахъ вкусъ къ умственной работѣ, рассказываетъ о своей школѣ *С. А. Рачинскій*. „Не успѣлъ“, говоритъ онъ ¹⁾, „я приступить къ упражненіямъ въ умственномъ счетѣ, которыя до тѣхъ поръ въ школѣ не практиковались, какъ въ ней къ нимъ развилась настоящая страсть, не ослабѣвающая до сихъ поръ. Съ раняго утра и до поздняго вечера стали меня преслѣдовать то одна группа учениковъ, то другая, то всѣ вмѣстѣ, съ требованіемъ умственныхъ задачъ“. Такъ создалось,—очевидно, подѣ влияніемъ упражненій надъ задачами,—рабочее настроеніе въ классѣ, которое очень благопріятствуетъ вкусу къ умственнымъ наслажденіямъ.

Эвристическій методъ преподаванія состоитъ въ наведеніи ученика,—при помощи примѣровъ, вопросовъ,—на соотвѣтственное знаніе. При этомъ методѣ школьникъ чувствуетъ, какъ будто онъ самъ вырабатываетъ знаніе, самъ, своими силами, достигаетъ его. Такое ощущеніе своихъ силъ и результатовъ ихъ дѣятельности доставляетъ большое удовольствіе, насколько доставляетъ вообще удовольствіе самому создавать, самому творить. Эвристическій методъ будитъ силы школьника, упражняетъ ихъ, развиваетъ, и насколько вначалѣ, можетъ быть, онъ беспокоитъ школьника, настолько потомъ приложеніе развитыхъ силъ къ дѣлу доставляетъ ему наслажденіе. Методъ акроаматическій, когда ученику только говорятъ, а онъ только слушаетъ, даетъ ему отвѣдывать удовольствіе знанія. Методъ эвристическій даетъ ему не только отвѣдывать, но и поработать надъ удо-

¹⁾ *С. Рачинскій*—„Замѣтки о сельскихъ школахъ“. Спб. 1883 г. стр. 61.

вольствіемъ знанія. И какъ мы сказали, что удовольствіе повышается работой для него, то эвристическій методъ въ этомъ смыслѣ выше акроаматическаго.

Итакъ, *вниманіе къ умственнымъ запросамъ дѣтей и постепенное приученіе ихъ къ самостоятельной умственной работѣ*¹⁾,—вотъ условія выработки вкуса къ наслажденіямъ отъ знанія.



¹⁾ Въ этихъ видахъ, *проф. Мюнхъ* въ своемъ педагогическомъ очеркѣ отмѣчаетъ также желательность, „чтобы иногда, при прохожденіи опредѣленныхъ отдѣловъ, ученіе производилось самостоятельно, т. е. не безъ пособій, но независимо отъ руководства преподавателя“ (см. недавно вышедшую въ русскомъ переводѣ „Философію въ систематическомъ изложеніи“ различныхъ нѣмецкихъ философовъ Спб. 1909 г., стр. 358).

ГЛАВА ВОСЕМНАДЦАТАЯ.

Нравственныя чувства и ихъ воспитаніе ¹⁾.

Что такое добро? § 1. Нравственныя чувства возникаютъ подъ впечатлѣніемъ идеи добра. Именемъ *добра* обозначается вообще *единеніе*. Въ этомъ, самомъ общемъ, смыслѣ слово *добрый* употребляется и въ компаніи разбойниковъ, какъ обозначеніе товарища, который не отстаётъ отъ другихъ: *добрый* разбойникъ. Но это значеніе слишкомъ общее. Не всякое *единеніе* мы признаемъ въ собственномъ смыслѣ *добрымъ*. У насъ мелькаетъ норма, по которой мы только то единеніе признаемъ добрымъ, начала котораго могутъ послужить ко всеобщему единенію. Единеніе между разбойниками мы не называемъ въ собственномъ смыслѣ добрымъ, потому что оно носитъ въ себѣ начала болѣе широкаго разъединенія: грабежъ, убійство и т. д.

Моменты идеи добра. § 2. Стороны единенія, которое мы можемъ назвать въ собственномъ смыслѣ добрымъ, формулируются въ человѣческомъ сознаніи въ видѣ извѣстныхъ нравственныхъ правилъ: не воруй, помогай другимъ, не лги, будь вѣжливъ и т. д. Словомъ, *всѣ извѣстныя нравственныя заповѣди представляютъ изъ себя частныя моменты одного общаго принципа, принципа всеобщаго единенія*. „Да всѣ едино будутъ“ евангельское слово стоитъ въ основѣ

¹⁾ Только что появилась хорошая книга о нравственномъ воспитаніи, *Б. Перэ*—„Нравственное воспитаніе начиная съ колыбели“. М. 1910 г., перев. съ франц., изданіе „Библиотеки педагогич. психологич.“.

всѣхъ нравственныхъ предписаній: они—развитіе одной мысли, примѣненіе ея въ различныхъ отношеніяхъ человѣческой жизни. Вполнѣ понятно отсюда, что насколько сложнее общественная жизнь у насъ, чѣмъ у дикарей, настолько-же у насъ и больше нравственныхъ правилъ, чѣмъ у нихъ.

Нравственныя чувства: виды ихъ. § 3. По поводу осуществленія или неосуществленія единенія и его правилъ—въ насъ и возникаютъ различныя нравственныя чувства. Конечно, они не возникали-бы, если-бы потребность и способность единенія не была вложена въ нашу духовную организацію: нравственныя чувства являются выраженіемъ удовлетворенія этой потребности духа.

Когда единеніе осуществляется въ предѣлахъ этой врожденной способности, *безъ нашей сознательной воли*, въ насъ возбуждаются такъ называемыя *симпатическія чувства*. Происходитъ-ли единеніе со страдающимъ, или съ радующимся, симпатическое чувство является или въ видѣ состраданія, или въ видѣ сорадованія. Такимъ образомъ, *симпатическія чувства состраданія и сорадованія—это нравственныя чувства, въ которыхъ выражается органическая, инстинктивная, потребность единенія съ ближними*.

На почвѣ инстинктивнаго единенія вырастаетъ единеніе сознательное, осуществляемое волей человѣка. Мы сознательно, усиліями своей воли, избѣгаемъ всего разъединяющаго, всего, что не подходитъ къ нормѣ добра. Сознаніе болѣе или менѣе ясной нормы добра, вмѣстѣ съ инстинктивнымъ стремленіемъ къ ея осуществленію, порождаетъ въ насъ *чувство долга*. Нарушая долгъ нарушеніемъ правилъ единенія или ихъ неосуществленіемъ, понятно, мы испытываемъ значительныя страданія моральнаго свойства, такъ называемыя *угрызенія совѣсти, раскаяніе, отчаяніе*. Нарушеніе глубокой инстинктивной потребности всегда сказывается страданіемъ. Напротивъ, исполняя долгъ осуществленіемъ нравственныхъ правилъ, мы испытываемъ значительныя удовольствія нравственнаго порядка: *спокойствіе совѣсти, одобреніе совѣсти*.

Выясненіе нравственныхъ правилъ. § 4. Чѣмъ яснѣе будетъ для насъ долгъ, чѣмъ яснѣе будетъ отношеніе къ общему долгу единенія извѣстнаго нравственнаго правила, тѣмъ сильнѣе станутъ и нравственныя страданія при нарушеніи правила, и нравственное удовольствіе при исполненіи. Положимъ, мальчикъ обидѣлъ другого въ игрѣ. Тотъ отошелъ отъ него и не сталъ съ нимъ играть. Понятно, наступившее раскаяніе будетъ тѣмъ сильнѣе, чѣмъ яснѣе обидѣвшій мальчикъ пойметъ, что *обида* разъединила его съ товарищемъ. А чѣмъ выше, интенсивнѣе будутъ нравственныя чувства, тѣмъ больше воспоминанія о нихъ будутъ способны уберечь насъ отъ нарушенія правилъ и побудить къ ихъ исполненію. Отсюда, развитію нравственныхъ чувствъ, повышенію нравственной чувствительности, несомнѣнно, способствуетъ проясненіе для сознанія ученика содержанія нравственныхъ правилъ. И дѣти, и взрослые часто нарушаютъ нравственное правило, не сознавая его значенія для общественной жизни. Показать это значеніе, выяснить его на примѣрахъ положительныхъ и отрицательныхъ (прежде всего на положительныхъ), и составляетъ задачу такъ называемыхъ уроковъ нравственности.

Уроки нравственности. Въ Англіи, Америкѣ, Франціи и Японіи въ начальныхъ школахъ есть особые часы для уроковъ нравственности. Берется какое-нибудь нравственное изреченіе, напр.: „вѣжливый ребенокъ не говоритъ грубыхъ словъ“, „не смѣйся надъ чужой бѣдой“, „убійствомъ своей чести не защитишь“ и т. д., и выписывается на доскѣ для обсужденія. На изреченія приводятся примѣры учителемъ, самими учениками, примѣры, которые показываютъ, какъ не хорошо быть грубымъ, смѣяться надъ чуждой бѣдой... Въ концѣ урока дѣлается резюме изъ всей бесѣды, которое записывается каждымъ ученикомъ въ свой дневникъ. Изреченія послѣ бесѣды и рассказовъ остаются цѣлый день на доскѣ, и такимъ образомъ невольно, черезъ зрѣніе, запечатлѣваются въ сердцахъ.

Психологія внушенія утверждаетъ, что даже бессознательное повтореніе какого-нибудь правила измѣняетъ нашу душу

въ его направленіи. Листъ бумаги съ надписью: „будь добръ!“, прибитый надъ кроватью одного господина, сдѣлалъ его съ теченіемъ времени, по собственному сознанію, значительно добрѣе. Поэтому неудивительно, что результатомъ уроковъ нравственности, какъ свидѣтельствуя отзѣвы французскихъ училищныхъ инспекторовъ, „является улучшение школьной дисциплины, сознательное отношеніе учениковъ къ исполненію своихъ обязанностей, въ нихъ возбуждается чувство чести и чувство собственного достоинства“ ¹⁾.

Конечно, эти уроки нравственности не имѣютъ вида уроковъ. Это скорѣе всего бесѣды, по возможности непринужденныя, безъ всякаго обремененія памяти разнаго рода заповѣданіями, бесѣды наглядныя, уроки нравственности, такъ сказать, конкретныя. Вотъ, напр., образецъ урока въ одной англійской школѣ, описываемый *Паскалемъ Виллари*: „Г. Гассель“, пишетъ *Виллари*, „началъ съ того, что разложилъ на столѣ передъ собою кучу тряпья, костей, кухоннаго сору и тому подобное. Замѣтивъ всеобщее удивленіе дѣтей, онъ началъ урокъ, приправляя его шутками. „Ну-съ, такъ мы займемся сегодня этимъ хламомъ. Что, вы, небось, сейчасъ-бы все это выкинули вонъ?! А знаете-ли, что этимъ хламомъ нагружаются цѣлыя корабли и за него платятъ тысячи?! Промышляя этимъ самымъ тряпьемъ, кормятся тысячи семействъ, при чемъ иные люди нажили себѣ милліоны. Съ этими словами учитель развернулъ большой листъ чистой бумаги. Это не надо бросать? А вѣдь этотъ листъ сдѣланъ изъ такого-же тряпья. Тутъ онъ подробно разсказалъ, какъ дѣлаютъ бумагу. Продолжая дальше въ томъ-же родѣ, онъ объяснилъ, какую пользу можно извлечь изъ костей, копытъ и тысячи разныхъ вещей, которыя выбрасываются, какъ хламъ. Свои объясненія онъ закончилъ такими словами: „Весь этотъ хламъ, соръ, отбросы даютъ выгоду тому, кто умѣетъ имъ пользоваться, такъ точно и

¹⁾ *А. Глаголевъ*—„Начальная школа на Западѣ по экспонатамъ Парижской всемірной выставки 1900 г.“, стр. 79.

остатки времени даютъ богатство тому, кто умѣетъ до-
рожить временемъ ¹⁾.

**Внушеніе сло-
вомъ и примѣ-
ромъ.** § 5. Уроки нравственности повышаютъ нрав-
ственную чувствительность черезъ умъ, прояс-
няя сознанію различныя нравственныя правила
и важность ихъ исполненія.

Но есть еще средства, дѣйствующія прямо на чувство.
Это—внушеніе чувства словомъ и примѣромъ. Первое вну-
шеніе можно назвать сознательнымъ, а внушеніе примѣ-
ромъ, или черезъ подражаніе,—внушеніемъ безсознатель-
нымъ. *Внушеніе и примѣръ—главные факторы нравствен-
наго воспитанія.*

Внушеніемъ можно привить извѣстныя нравственныя
чувства. Недаромъ докторъ Дельбескъ „предложилъ недавно
употреблять внушеніе, какъ исправительное средство въ до-
махъ для малолѣтнихъ преступниковъ, и многіе врачи (во
Франціи) уже просили разрѣшить приступить къ опытамъ ²⁾.
Правда, бѣлая сила принадлежитъ гипнотическому вну-
шенію, но и внушеніе простымъ словомъ также не недѣй-
ствительно. *Достоевскій* рассказываетъ о такомъ случаѣ
внушенія ³⁾. „Одинъ ребенокъ, дѣвочка лѣтъ 7 или 8, увидя
мертвую маму, стала ужасно рыдать. Она такъ плакала, что
ее унесли въ дѣтскую почти въ истерикѣ, и не знали, чѣмъ
утѣшить. Дура приживалка, случившаяся тутъ, вдругъ ска-
зала ей утѣшая: „не плачь, что ты ужъ такъ плачешь-то,
вѣдь она тебя не любила, она тебя, помнишь, наказала, въ
углу-то ты стояла, помнишь!“ Дурѣ думалось сдѣлать лучше:
вотъ, дескать, перестанетъ и успокоится ребенокъ, и до-
стигла вѣдь цѣли: дѣвочка вдругъ перестала плакать. Мало
того, и на другой день, и на похоронахъ имѣла какой-то хо-
лодный, подобранный, обиженный видъ: „она, дескать, меня
не любила“. Ребенокъ обидѣлъ товарища. Скажите ему отъ
сердца: „стыдно!“, и въ немъ, если онъ не достаточно огру-

¹⁾ *А. Габриели*—„Воспитаніе характера“. С.-Петербургъ 1808 г.,
стр. 101—102.

²⁾ *Гюйо*—„Воспитаніе и наследственность“, стр. 18.

³⁾ „Дневникъ писателя“ 77 г. июль—августъ, гл. 1, § 3.

бѣлъ, возникнуть чувства стыда и раскаянія. Ребенокъ солгалъ. Скажите ему, что ложь омерзительна, и онъ почувствуетъ хотя малую долю, но долю омерзения къ ней. На этомъ именно основаніи *Локкъ* рекомендуетъ, для отвращенія дѣтей отъ лжи, „говорить при немъ о ней съ сильнѣйшимъ негодованіемъ, какъ о свойствѣ, до такой степени несовмѣстимомъ съ именемъ и достоинствомъ джентльмена, что ни одинъ человѣкъ, пользующійся какой-нибудь доброй славой, не можетъ выносить обвиненія во лжи“¹⁾. Вы сами прекрасно знаете, что это такъ. Ребенокъ что-нибудь сдѣлалъ предосудительное, напр., плюнулъ въ товарища, но не чувствуетъ особой неловкости отъ своего поступка, какъ будто такъ и надо. Но стоитъ ему сказать: „ай, ай, ай, какъ стыдно“, и онъ непременно сконфузится.

Еще болѣе могущественное средство представляетъ *внушеніе примѣромъ*. Не имѣя собственныхъ выработанныхъ идеаловъ и правилъ жизни, дѣти склонны подражать взрослымъ во всемъ: въ мысляхъ, въ чувствахъ, отношеніяхъ къ той или другой вещи, и въ дѣйствіяхъ. Если отецъ съ самодовольствомъ говоритъ, какъ онъ сумѣлъ обмануть другого, если мать не находитъ непригляднымъ грубаго обращенія съ прислугой, всѣ шансы за то, чтобы гордился надувательствомъ и грубо обращался съ прислугой и ребенокъ. Жизнь—искусство, а искусству учатся черезъ примѣрные дѣйствія. Откуда узнать, какъ нужно сдѣлать, если не покажутъ на примѣрѣ?

Правда, нельзя говорить о безусловно-опредѣляющей силѣ примѣра, что, каковы окружающіе, таковъ и ребенокъ. Иногда бываетъ, что и изъ примѣрной семьи выходятъ дурныя дѣти, а иногда изъ дурной—примѣрные. Въ данномъ случаѣ, очевидно, вліяли на направленіе другія обстоятельства, и отклонили линію вліянія примѣра. Деспотизмъ дурныхъ родителей можетъ служить для дѣтей стимуломъ къ отвращенію и отъ всей нравственной атмосферы ихъ. Наоборотъ, иногда мягкость, попустительство добрыхъ родите-

¹⁾ *Локкъ*—„Мысли о воспитаніи“, стр. 151.

лей дѣлають ребенка сначала рабомъ страстишекъ, а потомъ уже и страстей.

Примѣръ не теряетъ совершенно своей силы, если онъ и не наличный, а только изображаемый. При достаточной силѣ воображенія изображеніе получаетъ въ сознаниі ребенка яркость и силу впечатлѣнія дѣйствительнаго. Вотъ почему въ нравственно-воспитательномъ значеніи для ребенка нельзя отказать: біографіямъ великихъ мужей, самоотверженныхъ работниковъ на благо ближнихъ, въ родѣ доктора Гааза, житіямъ святыхъ подвижниковъ, сила единенія которыхъ была такъ велика, что простиралась и на неодушевленную природу, и рассказамъ о добрыхъ людяхъ обыденной жизни.

§ 6. Наконецъ, какъ всякая способность развивается упражненіемъ, такъ имъ же развивается и сила нравственной чуткости. Для сердца полезно прикасаться къ ранамъ и язвамъ чело-
Упражненіе нравственной чувствительности.
вѣчества, равно какъ и къ радостямъ ближняго. Посѣщеніе ребенкомъ Песталоцци, вмѣстѣ съ его дѣдушкой пасторомъ, домовъ бѣдныхъ поселянъ поселило въ немъ необыкновенную любовь и жалость къ сельскому люду. Воспитаніе оранжерейное, вдали отъ всѣхъ впечатлѣній, дѣйствующихъ на сердце, не даетъ ему разцвѣсти пышнымъ цвѣтомъ чувствительности. Удаленіе отъ всѣхъ печальныхъ явленій жизни дѣлаеть дѣтей такъ же малоспособными къ состраданію, какъ удаленіе отъ праздничныхъ событій—мало способными къ сорадованію. Здѣсь лежитъ основа нравственнаго значенія для дѣтей праздниковъ.

Зеркало жизни, литература можетъ также содѣйствовать развитію нравственной чувствительности художественнымъ изображеніемъ сценъ печали и радости. Надъ этими сценами ребенокъ учится плакать слезами горя и радости. Будутъ-ли сцены взяты изъ дѣйствительной жизни, или будутъ имѣть сказочный характеръ (сказки объ Аленушкѣ и ея братцѣ, о злой мачехѣ и т. д.), или будутъ взяты изъ жизни животныхъ, онѣ, все равно, способны сильно затронуть сердце дитяти. При этомъ, вполне согласимся съ со-
вѣтомъ *Адлера*, что, въ цѣляхъ нравственнаго вліянія, со-

всѣмъ не нужно дѣлать изъ сказокъ или басенъ нравственнаго вывода, схематизировать мораль сказки и басни. Развѣ не достаточно для воспитанія сердца, что ребенокъ сочувствуетуеь однимъ лицамъ басни и не сочувствуетуеь другимъ, жалѣеть бѣднаго чижа, и недоволенъ насмѣшками молодого голубя, радуется счастью бѣдной дѣвушки, которую мачеха отвезла въ лѣсъ и которую такъ богато одарилъ за привѣтливость дѣдко-морозъ?! Ребенокъ *переживаетъ сердцемъ* хорошія чувства, и не опасно-ли нарушать цѣльность и живость нравственнаго впечатлѣнія открытіемъ, что это представлено нарочно, для того, чтобы показать, какъ стыдно смѣяться надъ чужой бѣдой и т. д.

Итакъ, къ воспитанію нравственной чувствительности служатъ: 1) уроки нравственности; 2) внушеніе словомъ и примѣромъ, и 3) упражненіе чувствительности подъ вліяніемъ нравственныхъ впечатлѣній.

**Опасность
сентиментальности и средство противъ нея.** § 7. Всѣми этими мѣрами воспитывается нравственная чувствительность. Но чтобы она не оказалась простою сентиментальностью, лишенной всякой дѣятельной силы, надо къ тѣмъ средствамъ добавить еще одно: упражненіе, подъ вліяніемъ нравственныхъ чувствъ, въ дѣятельности.

Каждое нравственное волненіе должно выразиться въ какомъ-нибудь дѣйствіи. Разъ задержанное, оно рискуетъ задерживаться и всегда. Результатомъ могутъ явиться люди, чувства которыхъ хороши, а поступки дурны. Здѣсь лежитъ возможный вредъ отъ литературы и театра. Они возбуждаютъ нравственные чувства, не побуждая сопровождать ихъ соотвѣтствующими поступками, отчего и получаютъ несуразныя вещи, какъ, напр.: дама заливається въ театрѣ слезами надъ участію бѣдныхъ людей, а ея кучеръ уже три часа мерзнетъ на холоду у подъѣзда. (Примѣръ, приводимый *Джемсомъ*).

Когда мы, соприкосновеніемъ съ горемъ или радостью ближнихъ, приводимъ дѣтское сердце въ волненіе, непременно дадимъ возможность выразиться волненію въ соотвѣтственномъ поступкѣ. Если проходимъ съ ребенкомъ мимо

нищаго, дадимъ ему копеечку, чтобы онъ отдалъ нищему. Если посящаемъ съ нимъ больного, пусть онъ принесетъ ему что-нибудь, какой-нибудь гостинецъ. Словомъ, будемъ стараться, *чтобы ни одно нравственное волненіе въ душѣ ребенка не проходило безслѣдно для жизни.* Тогда дѣти будутъ не только чувствительными, но и, дѣйствительно, дѣятельно добрыми.

ГЛАВА ДЕВЯТНАДЦАТАЯ.

Эстетическія чувствованія и ихъ воспитаніе.

Эстетическія чувства и красота. § 1. Эстетическія чувства возникаютъ по поводу воспріятія красоты въ природѣ и искусствѣ. Но что такое *красота*? На этотъ вопросъ чрезвычайно много отвѣтовъ. Самый общепринятый тотъ, что красота есть гармонія. Гармонія цвѣтовъ, звуковъ, формъ, сама по себѣ; гармонія цвѣтовъ, звуковъ и формъ для выраженія какой-нибудь идеи, причемъ эта идея гармонируетъ со своимъ выраженіемъ, все это—красота. Такимъ образомъ, въ отличіе отъ добра, мы можемъ опредѣлить *красоту, какъ единеніе осуществленное*. Добро—единеніе осуществляемое, красота—осуществленное. Добро—это осуществляемая красота въ поступкахъ, красота—осуществленное добро въ вещахъ.

Нравственное значеніе эстетическихъ чувствъ. § 2. Отсюда понятно, что созерцаніе красоты всегда возбуждало стремленіе къ добру. Единеніе осуществленное является какъ-бы призывомъ къ единенію осуществляемому. Этому благопріятствуютъ и нѣкоторыя внутреннія особенности эстетическихъ удовольствій. „Всѣ удовольствія порождаютъ соперничество и затѣмъ вражду между людьми,—служатъ источникомъ раздора и разъединяютъ людей. Между тѣмъ, прекраснымъ видомъ, прекрасною картиною, музыкальною пьесой, поэтическимъ произведеніемъ могутъ наслаждаться миллионы людей.. Отъ этого предметы наслажденія не дѣлаются хуже, и ихъ не убываетъ. Отсюда смягчающая нравы сила прекраснаго, и

гуманизирующая сила изящнаго искусства. Въ области эстетическаго чувства нѣтъ никакого мѣста враждебности, нѣтъ никакого повода къ ней. Люди здѣсь не мѣшаютъ другъ другу. Напротивъ, чѣмъ больше людей вмѣстѣ предаются эстетическому наслажденію, тѣмъ оно сильнѣе у каждаго изъ участниковъ—въ силу симпатіи“ 1).

Объединяющее, социальное значеніе красоты, далѣе, лежитъ въ томъ, что воспріятіе красоты чуждо какого-либо утилитарнаго разсчета. Чтобы замѣтить красоту въ предметѣ, человѣкъ долженъ хоть на мигъ откинуть отъ себя практическія соображенія на счетъ этого предмета. Чтобы воспринять красоту, надо хоть на мигъ отказаться отъ себя, отъ своей практически разсчитывающей воли 2). Это возвышеніе надъ низменными интересами, изъ-за которыхъ, собственно, и враждуютъ люди, и способствуетъ объединенію людей около красоты.—Такъ, отвращая отъ земли, красота очищаетъ человѣка и отъ земной грязи.

Эстетическія чувства и патріотизмъ. § 3. Эстетическія впечатлѣнія отъ природы составляютъ, далѣе, главное содержаніе нашихъ воспоминаній и представленій о родинѣ, и не только о родинѣ, а беря шире, и объ отчизнѣ. Отсюда воспитаніе эстетическихъ чувствъ по отношенію къ природѣ отчизны граничитъ съ воспитаніемъ въ дѣтяхъ любви къ послѣдней. На этотъ счетъ *Рескинъ* прекрасно, какъ всегда, говоритъ: „Можетъ быть, въ созерцаніи родныхъ картинъ природы заключается... основа такъ называемаго патріотизма. Пейзажъ есть излюбленный ликъ матери-отчизны, которую иначе пришлось-бы представлять себѣ въ видѣ мертвой отвлеченности или чѣмъ-то въ родѣ тяжелой каменной женщины на площади Согласія. Дѣйствительно, когда думаешь о родинѣ, то вспоминается не какая-нибудь толпа лысыхъ и мрачныхъ людей, жестикулирующихъ при газовомъ освѣ-

1) *В. Снегиревъ*—„Психологія“, Харьковъ 1893 г., стр. 525.

2) „Какъ только мы начинаемъ разсматривать любой предметъ не самъ по себѣ, а съ точки зрѣнія какой-нибудь посторонней цѣли или полезности, тотчасъ-же чувство красоты отчасти ступшевывается“.
„Рескинъ и религія красоты“—*Р. Сизеранна*, стр. 115.

щеніи парламента, или пишущихъ за рѣшетками канцелярскихъ бюро, а нѣчто совсѣмъ иное: кружевныя очертанія горъ, живописныя рѣчки, пробѣгающія по долинамъ, картины долинъ, пересѣкаемыхъ то полями, то рощами, деревушки, раскинутыя по дорогамъ, дымъ изъ трубъ, разстилающійся въ синевѣ утренняго неба“¹⁾. Чѣмъ яснѣе будетъ картина природы въ сознаніи ребенка, чѣмъ глубже будетъ эстетическое волненіе, которымъ сопровождалось ея воспріятіе, тѣмъ сильнѣе въ немъ будетъ и ощущеніе своей родины. Недаромъ поэты-художники отличались необыкновенной любовью къ родинѣ.

Эстетическое чувство и дурныя привычки. § 4. Вдохновляя на добро и на любовь къ родинѣ, эстетическое чувство тѣмъ способнѣе отклонить человѣка отъ такихъ привычекъ, которыя, не согласныя съ благомъ и любовью къ отечеству, въдобавокъ несостоятельны и съ эстетической стороны. Таковы, на примѣръ, пьянство, беспорядочность, неряшество въ обстановкѣ и одеждѣ, и т. п. На конгрессѣ прусскихъ народныхъ учительницъ въ Галлѣ (1902 года), въ рефератѣ на тему: „Что можетъ сдѣлать народная школа въ борьбѣ съ алкоголизмомъ?“ референтка къ числу мѣръ отнесла и развитіе чувства прекраснаго. „Пьянство“, говорила референтка, „оскорбляетъ эстетическое чувство, и если съ дѣтскихъ лѣтъ начнемъ развивать его, то оно можетъ послужить въ послѣдствіи задерживающимъ факторомъ въ распространеніи пьянства“. Насколько эстетическая чуткость можетъ послужить факторомъ въ развитіи любви къ порядку, чистотѣ, опрятности, доказывать было-бы излишне. А между тѣмъ отсутствіемъ этихъ, въ высшей степени важныхъ для здоровой жизни, привычекъ наша деревня страдаетъ очень замѣтно.

Эстетическое чувство и религія. § 5. Наконецъ, нельзя не отмѣтить значенія красоты для возбужденія религіознаго чувства. Гармонія, которую эстетическое чутье улавливаетъ въ природѣ, въ каждомъ ея явленіи, въ частности, и въ

¹⁾ „Рескинъ и религія красоты“—*Р. Сизеранна*, стр. 118—119.

совокупности многихъ, сообщается самому человѣческому духу. Въ чувствѣ гармоніи природы онъ смотритъ на отрицательныя стороны жизни, какъ переходящія тѣни, и ощущая гармонію, способенъ ощутить Того, Кто ее создалъ, Того, Кто все держитъ и объединяетъ „глаголомъ силы своея“. Это то, что поэтъ высказалъ въ прекрасныхъ стихахъ:

Тогда смиряется души моей тревога,
Тогда расходятся морщины на челѣ,
И счастье я могу постигнуть на землѣ,
И въ небесахъ я вижу Бога.

Воспитаніе эстетическаго чувства: упражненіе въ отвѣдываніи.

§ 6. Въ виду такого всесторонняго значенія для жизни эстетическаго чувства, развитіе его въ дѣтяхъ—дѣло необходимое.

Вкусъ къ какимъ-угодно удовольствіямъ создается упражненіемъ въ ихъ отвѣдываніи. Способность чувствовать красоту врождена человѣку: „любовь къ красотѣ есть неотъемлемое свойство каждой здоровой человѣческой натуры“ (*Рескинъ*) ¹⁾. Были-бы только предметы, которые будили и поддерживали эту любовь.

Къ сожалѣнію, наши школы мало доставляютъ своимъ устройствомъ и своей обстановкой эстетическихъ впечатлѣній. Въ педантическомъ опасеніи, какъ-бы прекрасные предметы не отвлекали вниманія учениковъ отъ учебныхъ занятій, изъ школъ вынесли все „прекрасное“: цвѣты, картины, хотя-бы въ видѣ гравюръ; остаются однѣ бѣлыя или сѣрыя стѣны, покрытыя засиженными мухами орфографическими таблицами и географическими картами. Поэтому нельзя не отмѣтить призыва къ украшенію школъ, какой дѣлаетъ авторъ „Педагогическихъ замѣтокъ“—„Ученье и учитель“: „Гдѣ есть только возможность, украшайте вашу школу, изгоняйте изъ нея грязь и пыль, и мрачныя, наводящія тоску, цвѣта“ ²⁾. Школа должна быть для дѣтей и школой эстетическаго вкуса ³⁾.

¹⁾ *Рескинъ*—„Чтенія объ искусствѣ“, § 91.

²⁾ „Ученье и учитель“, педагогическія замѣтки, изданіе Побѣдоносцева, стр. 31.

³⁾ За границей (въ Англии, Франціи, Германіи, Швейцаріи, Швеціи

Природа, как воспитательница эстетических чувствъ. § 7. Впрочемъ, если школа почему-либо не можетъ быть училищемъ эстетическаго вкуса, то у насъ есть великая школа эстетическихъ чувствованій,—вся природа, съ ея цвѣтами, лѣсами, долинами, горами. Дѣло затруднялось-бы, если-бы приходилось *искать* прекрасныхъ предметовъ. Но этого совсѣмъ не нужно. „Печать красоты, любовь къ которой вложена въ насъ Богомъ, лежитъ на всемъ, ежедневно окружающемъ насъ, на всемъ, что наиболѣе знакомо людямъ. Да, достаточно холма, русла тихой рѣки, тумана, даже луча солнца, этихъ простыхъ, самыхъ заурядныхъ, но, вмѣстѣ съ тѣмъ, и самыхъ дорогихъ предметовъ, которые вы можете видѣть каждый лѣтній вечеръ на пространствѣ тысячей верстъ, среди низкихъ холмовъ вашихъ родныхъ мѣстъ“ ¹⁾. *Рескинъ* выразительно говоритъ, что „особенно хорошо то, чего много въ природѣ“. „Чтобы наслаждаться художественною жизнью, не нужно осматривать всѣ прекрасныя страны: достаточно внимательно относиться ко всему прекрасному въ нашей родной странѣ“ ²⁾. Такъ, если школа не доставляетъ эстетическихъ впечатлѣній ребенку, ихъ въ изобилии доставляетъ окружающая его природа.

Какъ дѣтямъ дать замѣтить красоты природы? § 8. Но мы видимъ, что дѣти часто остаются нечувствительными къ красотамъ природы. Онѣ становятся для нихъ такъ привычными, что совсѣмъ не замѣчаются ими. Городскія дѣти

и др.) уже образуются союзы для снабженія начальныхъ школъ дешевыми снимками съ картинъ, для разсмотрѣнія картинъ, подходящихъ для дѣтей и т. п. У насъ въ Россіи болѣе или менѣе рациональные опыты украшенія классныхъ стѣнъ картинами дѣлаются пока только въ Петербургскомъ реформатскомъ училищѣ. Выборъ картинъ здѣсь опредѣляется, напр., слѣдующими условіями: 1) чтобы форматъ картинъ былъ возможно больше (100×70 или 75×55); 2) чтобы репродукціи (копіи) были цвѣтныя; 3) чтобы содержаніе соответствовало возрасту и развитію, но отнюдь не носило поучительнаго характера (почему? Развѣ картина поучительнаго характера не можетъ быть художественной?) и т. д.

¹⁾ „Рескинъ и религія красоты“—*Р. Сизеранна*, стр. 129.

²⁾ *ibid.*, стр. 191.

иногда больше чувствуютъ красоту природы, чѣмъ сельскія. Является вопросъ: *какъ дать дѣтямъ замѣтить красоты природы?* Для этого могутъ служить три средства.

Первое средство. 1) Самое простое средство—указать на красоту предмета, явленія, открыть взору дѣтей скрытую въ нихъ гармонію красокъ, линій. Сопровождаемое собственнымъ восхищеніемъ, это указаніе будетъ имѣть силу внушенія, какъ указаніе и при воспитаніи нравственныхъ чувствъ. Примѣромъ такого указанія служатъ слова Спасителя: „взгляните на лиліи полевыя“. Внушеніемъ и примѣромъ объясняются факты, что дѣти эстетически развитыхъ родителей также развиваются эстетически рано (примѣръ *Рескина, Шопенгауэра*).

Одушевленіе природы. 2) Другимъ средствомъ пробужденія въ дѣтяхъ (разумѣется, болѣе сознательнаго возраста) эстетическаго интереса къ природѣ служитъ сближеніе явленій природы съ болѣе интересными для нихъ явленіями человѣческой жизни, или, вообще, одушевленіе природы. Дѣтямъ больше всего нравится живое, двигающееся: выривающаяся подъ покрываломъ облаковъ исполинская гора менѣе для нихъ интересна, чѣмъ летающая бабочка или ползающій жучекъ. Одушевленіе предметовъ природы и отвѣчаетъ этой особенности дѣтскаго восхищенія. Это съ одной стороны. Съ другой стороны, чтобы замѣтить въ природѣ красоты, надо подойти къ ней поближе, проникнуться къ ней нѣкоторымъ чувствомъ симпатіи. Это, отчасти, и достигается сближеніемъ природы съ жизнью. Симпатію отъ послѣдней мы переносимъ, при сближеніи, и на первую. Этому служатъ всѣ метафоры и поэтическія олицетворенія. Ими природа какъ-бы одухотворяется, сдружается съ человекомъ и другими живыми существами, такъ что намъ становится легче почувствовать къ ней любовь. Когда, напримеръ, ребенокъ читаетъ стихотвореніе *Кольцова „Лѣсъ“*—

Что дремучій лѣсъ призадумался,
Грустью темною затуманился...

онъ долженъ невольно почувствовать симпатію къ лѣсу: лѣсъ представляется здѣсь живымъ, способнымъ призаду-

мываться и пригорюниваться. Чувство состраданія невольно прокрадывается въ наше сердце и заставляетъ насъ любовнѣе взглянуть на обнаженный, лишенный осенью листвы своей, лѣсъ. Ребенокъ не находитъ ничего въ облакѣ, которое несется въ небѣ, и въ водѣ, которая тихо стоитъ у береговъ. Но скажите ему, какъ облако похоже на великана, который стремится въ битву, и какъ вода походить на зеркало, въ которомъ глядится красавица-природа и какъ-бы смотрится, хороша-ли она. И онъ, надо думать, при этомъ оживленіи природы, почувствуетъ къ ней такое-же чувство близости, родства, какое свойственно ему по отношенію къ живымъ существамъ. А разъ почувствуетъ близость, взглянется, то найдетъ въ природѣ и красоту.

Примѣръ. Кругъ природы все-таки не настолько близокъ намъ, какъ кругъ человѣческой жизни. Но стоитъ природу вовлечь въ этотъ послѣдній кругъ, и намъ стануть близкими и милыми даже такія ничтожныя произведенія земли, какъ мхи. Посмотрите, какъ описываетъ ихъ *Рескинъ*, и прослѣдите, какъ при чтеніи его описанія постепенно, на почвѣ симпатіи, возникаетъ въ насъ эстетическое восхищеніе мхами. „Мхи. Нѣжныя созданія! Первые милосердные дары земли, прикрывающіе своей молчаливой, нѣжной зеленью наготу монотонныхъ скалъ! Созданія, полныя жалости, придающія несчастнымъ развалинамъ благородство ихъ чудныхъ и нѣжныхъ очертаній, прикасающіяся тихими перстами къ старымъ, колеблющимся камнямъ научая ихъ покою! (Замѣтьте, какое сближеніе: мхи полны жалости, прикрываютъ руины, научаютъ ихъ покою, лаская своими перстами). Я не нахожу словъ, которыя дали-бы ясное понятіе объ этихъ мхахъ, словъ, достаточно нѣжныхъ, краснорѣчивыхъ и богатыхъ. Какъ описать ихъ густую яркую зелень, ихъ звѣздочки, блестящія, какъ рубины, ихъ разрѣзы, до того тонкіе, что кажется, будто духи скалъ ткуть ихъ причудливо изъ порфира... Серебристыя, переплетенныя сѣти ихъ янтарныхъ кружевъ лоснятся и, словно деревца, растутъ, съ темными прожилками, съ шелковистой, разнообразной, блестящей и прихотливой вышивкой, при

чемъ сами онѣ остаются вѣчно спокойными, сосредоточенными и какъ-бы созданными для самыхъ нѣжныхъ и простыхъ дѣлъ милосердія. Вы ихъ не изберете для гирляндъ и залоговъ любви, но дикая птица воспользуется ими для своего гнѣзда, и усталый ребенокъ для своего изголовья. И этотъ первый милосердный даръ земли есть, вмѣстѣ съ тѣмъ, и ея послѣдній даръ. Когда намъ уже не нужны всѣ остальные деревья и растенія, нѣжные мхи и сѣрые лишай начинаютъ сторожить наши могилы. Лѣса, цвѣты, травы со своими дарами оказывали намъ временную услугу, но мхи выполняютъ свою задачу вѣчно. Деревья служатъ для строителей, зерна наполняютъ амбары, цвѣты украшаютъ комнаты новобрачныхъ, а мохъ прикрываетъ наши могилы“ ¹⁾. Вы замѣчаете психологію эстетическихъ чувствъ на этомъ примѣрѣ. Художникъ, прежде всего, сближаетъ мхи съ живыми существами: они полны состраданія и, нѣжными перстами прикасаясь къ развалинамъ, учатъ ихъ покою. Благодаря этому сближенію у васъ сразу возникло чувство любви ко мхамъ, которое заставило васъ присмотрѣться къ этимъ невзрачнымъ растеніямъ. Но извѣстно, что, подъ вліяніемъ симпатіи, любви, даже совсѣмъ незначительные предметы преобразуются въ фокусы красоты; и вотъ вы замѣчаете во мхахъ массу красоты: блестящія звѣздочки, какъ рубины, ихъ разрѣзы, тонкіе, какъ будто ихъ ткали духи, и т. д. Такой прекрасный предметъ долженъ имѣть и великое назначеніе: сторожить вѣчно наши могилы.

Итакъ, умѣть сближить явленія природы съ явленіями жизни, чтобы интересъ и чувство симпатіи отъ послѣднихъ перешли къ первымъ, значитъ умѣть проложить въ душѣ ребенка дорогу къ (эстетическому) восхищенію природой.

Тамъ, гдѣ учитель не умѣетъ самъ сближить, ему приходится на помощь художественная литература. Здѣсь, въ поэтическихъ описаніяхъ, природа является, какъ живая, и, какъ живая, она въ правѣ занимать мѣсто среди описаній человѣческой жизни. Какъ живая, она является здѣсь

¹⁾ *Рескинъ* — „Сельскія листья“, § 59.

или въ гармоніи съ чувствами и настроеніями героевъ, мрачная, когда они мрачны, веселая, когда они веселы, или недовольная ихъ веселостью (темный фонъ), или прогоняющая улыбкой ихъ пасмурное настроеніе.

3) Третьимъ средствомъ къ тому, чтобы
Работа надъ
украшеніемъ
природы. обратить вниманіе на красоты природы, служить работа надъ ея украшеніемъ. „Воздѣлывать Эдемъ“—было заповѣдью еще тогда, когда трудъ не былъ наказаніемъ. Очевидно, онъ долженъ былъ служить къ усиленію восхищенія. Поэтому нельзя не признать очень важной мѣрой для воспитанія эстетическаго вкуса къ природѣ—устройство школьныхъ садовъ. Школьнику даютъ здѣсь особую грядку, на которой онъ садитъ цвѣты или плодовые деревца. Онъ самъ наблюдаетъ за ними, ухаживаетъ, вглядывается въ ихъ ростъ. Каждый новый листочекъ, каждый новый вѣнчикъ приводитъ его въ восторгъ и въ восхищеніе. Такъ, на почвѣ вниманія къ результатамъ собственнаго труда, развивается въ немъ любовь къ цвѣтамъ, деревьямъ и, вообще, къ природѣ ¹⁾).

§ 9. Насколько развитію эстетическихъ
Изученіе при-
роды. чувствъ по отношенію къ природѣ способствуетъ изученіе природы, изученіе естественныхъ наукъ, объ этомъ встрѣчается нѣкоторое разногласіе. Въ то время, какъ одни не придаютъ этому изученію никакого эстетически-развивающаго значенія, другіе такое положеніе оспариваютъ. По мнѣнію однихъ, изученіе природы обращаетъ больше вниманія на полезныя стороны явленій природы, а не на ихъ красоту. Притомъ, анализъ явленій, на которомъ зиждется естествознаніе, разрушая цѣльность явленія, разрушаетъ отчасти и впечатлѣніе отъ него красоты, гармоніи. Поэтому и великій эстетъ природы *Рескинъ* относится къ положительному изученію природы отрицательно. „Для наблюденія природы“, говоритъ онъ ²⁾), „нужно вооружиться не знаніемъ,

¹⁾ Устройство школьныхъ садовъ признавалъ очень цѣннымъ для воспитанія эстетическихъ чувствъ къ природѣ еще *Песталоцци*—см. „Лингардъ и Гертруда“, ч. III, глава 84.

²⁾ „Рескинъ и религія красоты“—*Сизеранна*, стр. 137—139.

а ясновидѣніемъ; нужно глаза здороваго и влюбленнаго въ нее человѣка, всецѣло стремящагося къ созерцанію ея“. „При любви нѣтъ ни научнаго изслѣдованія, ни педантическаго хвастовства открытіями. Эльза освѣдомлялась только объ имени Лоэнгринна, а не о количествѣ его мускуловъ, и не о формѣ его остистыхъ отростковъ. Но и этотъ вопросъ былъ слишкомъ нескроменъ: Лоэнгринъ исчезъ... Въ этомъ вѣчная кара духа изслѣдованія, выступающаго вмѣсто любви“. Наоборотъ, изслѣдователи природы говорятъ, что, хотя, при изслѣдованіи, „загадка и теряетъ свой мистическій характеръ, но чарующая прелесть ея не только не ослабѣваетъ, но и усугубляется,—да, усугубляется, ибо начинаешь сознательно удивляться и поклоняться тому, передъ чѣмъ раньше лишь инстинктивно склонялся, какъ предъ неразгаданной, быть можетъ, грозной тайной. Пусть поэты продолжаютъ пѣть хвалу природѣ, пусть художники живописуютъ ее на тысячу ладовъ, возсоздавая въ словахъ и краскахъ и дивные переливы свѣта на вечернемъ небосклонѣ, и рокоть волнъ морскихъ, и дикую красоту горныхъ вершинъ, и зеленый шумъ лѣсовъ, и тишину полей, и благоуханіе цвѣтовъ, и даже „трели соловья“,—натуралистъ не только не откажетъ въ сочувствіи поэту и художнику, но и внесетъ, въ свою очередь, новые мотивы въ общій гимнъ природѣ“... 1).

О музыкальномъ развитіи. § 10. Скажемъ отдѣльно нѣсколько словъ о развитіи вкуса къ красотамъ тоническихъ искусствъ: музыки, пѣнія. Серьезная свѣтская музыка и пѣніе не доступны нашей сельской школѣ, по неимѣнію вокальныхъ и музыкальныхъ средствъ къ ихъ исполненію. Но къ замѣнѣ этого недостатка мы имѣемъ превосходное средство—въ церковномъ пѣніи. Наше „церковное пѣніе“, по выраженію извѣстнаго дѣятеля по народному образованію 2), „даетъ даже болѣе широкій просторъ истинно-народной художественной дѣятельности. Въ немъ можетъ участвовать вся-

1) *Луневичъ*—„Основы жизни“, стр. 58.

2) *С. А. Рачинскаго*—„Замѣтки о сельскихъ школахъ“, стр. 97.

кій, кто обладает хотя-бы самыми ограниченными голосовыми средствами, хотя-бы самую посредственную музыкальную способностью“. „Несравненная красота нашихъ древнихъ церковныхъ напѣвовъ“ въ высшей степени способна развить вкусъ къ музыкальнымъ красотамъ. „Тому“, говоритъ *С. А. Рачинскій* (самъ извѣстный знатокъ музыки), „кто окупился въ этотъ мѣръ строгаго величія, глубокаго озаренія всѣхъ движеній человѣческаго духа, тому доступны всѣ выси музыкальнаго искусства, тому понятны и Бахъ, и Палестрина, и самая свѣтлая вдохновенія Моцарта, и самая мистическія дерзновенія Бетховена и Глинки“.

ГЛАВА ДВАДЦАТАЯ.

Религіозныя чувства и ихъ воспитаніе.

Религіозныя чувства. § 1. Не въ ряду идей истины, добра и красоты, а высоко надъ ними, какъ совершенное воплощеніе и вѣчное осуществленіе ихъ, стоитъ *идея о Богѣ*. Идея о Богѣ—норма для тѣхъ нормъ, идеаль вѣдѣнія, добра и творческой гармоніи. *Когда духъ человѣческой воспринимаетъ эту идею, видитъ предъ собою этотъ идеаль, какъ живую божественную личность, въ немъ возникаютъ религіозныя чувства.* Съ какой стороны мы созерцаемъ этотъ идеаль, думаемъ-ли о вѣдѣніи Божіемъ, думаемъ-ли о Его святости и благодати, о Его блаженствѣ, или о Его всесовершенствѣ, въ насъ возникаютъ и *различныя религіозныя чувства: чувство страха Божія* („камо пойду отъ духа Твоего и отъ лица Твоего камо бѣжу?“), *благоговѣнія, преданности и любви къ Нему, и смиренія предъ Нимъ.*

Всеобщность идеи о Богѣ и ея моральная цѣнность. § 2. Религіозная идея присуща всѣмъ. Атеистическимъ воспитаніемъ можно ее заглушить, но не окончательно вырвать. Люди съ атеистическими воззрѣніями напрасно думаютъ, что у нихъ идеи о Богѣ совсѣмъ нѣтъ. То раздраженіе, съ которымъ они говорятъ о ней, свидѣтельствуешь, что она у нихъ продолжаетъ жить и имъ приходится насильственно подавлять ея голосъ раздражительнымъ, повышеннымъ голосомъ своихъ отрицаній.

Всеобщности идеи о Богѣ пропорціональна ея моральная цѣнность. Въ ней сосредоточено, какъ въ фокусѣ, все луч-

шее, къ чему стремится человѣкъ. При чемъ *все лучшее* мыслится въ видѣ личности, съ которой можно вступать въ общеніе, и которая также идетъ человѣку навстрѣчу (*religio*—буквально *союзъ*, отъ слова *religo*—соединяю). Разумѣется, чѣмъ живѣе будетъ чувствоваться это общеніе, тѣмъ болѣе оно окажетъ очищающее дѣйствіе на человѣческую душу. Общеніе съ лучшими личностями всегда вышаетъ и улучшаетъ нашу собственную личность. И мы нисколько не удивляемся нравственной высотѣ ветхозавѣтныхъ патріарховъ *среди тогдашняго всеобщаго развращенія*, потому что патріархи живо чувствовали Бога: Его вездѣприсутствіе, святость, благодать... Такъ живо, что каждый моментъ своей жизни какъ-бы „ходили предъ лицомъ Божиимъ“.

Правда, говорятъ, нравственность не нуждается въ религіи. Мы можемъ быть нравственными или потому, что всеобщее единеніе (въ этомъ—добро) для насъ выгодно (утилитарная мораль), или потому, что стремленіе къ нему присуще нашей душѣ, какъ ея собственный законъ (автономная мораль). Но всякому очевидно, что утилитарная нравственность, уже ради своей основы, не можетъ быть глубока и устойчива: быть нравственнымъ изъ-за собственной выгоды—это граничить съ отрицаніемъ нравственности, особенно когда представится выгода, не побуждающая къ нравственному поступку. При томъ, религія (въ ея психологической сторонѣ) имѣетъ то громадное преимущество передъ утилитарными мотивами морали, что побуждаетъ человѣка быть нравственнымъ, чистымъ не только во внѣ, въ общественныхъ отношеніяхъ, но и внутри, въ глубинѣ собственного сердца. Если, до нѣкоторой степени, могутъ и утилитарно-соціальные мотивы побуждать человѣка честно поступать, то честно и чувствовать, быть честнымъ и въ тайникахъ своей души побуждаетъ только живое сознаніе живого, дѣйствующаго религіознаго идеала, личнаго Бога. Автономная нравственность была бы достаточна, если-бы она не встрѣчала себѣ въ нашей душѣ „иной законъ“, противоположный, воюющій противъ закона чистаго ума нашего, закона моральнаго.

Идеаль совершенства, который мы созерцаемъ въ Богѣ, возвышенъ и могущественъ, какъ идеаль живой и въ полнотѣ своей недостижимый. Возбуждаясь его созерцаніемъ, привлекаясь имъ, мы возбуждаемся къ безконечному и дѣятельному совершенствованію. Въ доказательный примѣръ достаточно вспомнить моральное совершенствованіе святыхъ.

Если религіозныя чувства имѣютъ такую великую моральную цѣнность, то воспитанію предстоитъ наиважнѣйшая забота развить въ дѣтяхъ воспріимчивость къ нимъ, чтобы дѣти живо чувствовали Всесовершеннѣйшее Существо и, боясь, благоговѣя предъ Нимъ, любили Его въ чувствахъ преданности и смиренія. Всѣ великіе педагоги, различаясь въ пониманіи средствъ религіознаго воспитанія, согласно признавали его важность для человѣческой души. Въ „Вечернихъ часахъ отшельника“ *Песталоцци* проводитъ мысль, что „вѣра въ Бога должна быть раннею и первою основою человѣческаго образованія: она является источникомъ всякаго чистаго отеческаго и братскаго чувства въ человѣчествѣ, источникомъ всякой справедливости. *Народная вѣра въ Божество есть источникъ всякой національной добродѣтели, всякаго народнаго благословенія и всякой народной силы*“¹⁾.

§ 3. Но возможно-ли религіозное воспитаніе *дѣтей*? Не слишкомъ-ли дѣти малы для него? Что они могутъ сознательно усвоить изъ этого воспитанія? Не справедливъ-ли взглядъ *Руссо*, что „каждый ребенокъ, вѣрующій въ недоступнаго нашимъ чувствамъ Бога, долженъ непременно быть или идолопоклонникомъ, или антропоморфистомъ“ (т. е. представлять Бога по образу человѣческому), и что поэтому, потому что онъ *не можетъ* понять о Богѣ, „до своей зрѣлости онъ и *не долженъ* ничего о немъ знать“?! Съ подобными сомнѣніями и взглядами мы встрѣчаемся въ настоящее время далеко не рѣдко. Но они совершенно неосновательны. Дѣйствительныя наблюденія надъ религіозной воспріимчивостью

Возможность
религіознаго
воспитанія въ
дѣтствѣ.

¹⁾ *Бауманн*—„Введ. въ педагогику“, 1904 г., стр. 60.

дѣтской души совершенно ихъ не оправдываютъ. Создатель и директоръ „Торсхаугскаго института для слабоумныхъ“ (образцоваго заведенія для ненормальныхъ дѣтей близъ Христіаніи, въ Норвегіи), г. *Липпестада*, свидѣтельствуемъ слѣдующее: „Опытъ показалъ, что къ культивированію души ребенка (даже ненормальнаго) въ духѣ христіанства можно и должно приступать гораздо раньше, чѣмъ это полагаютъ и дѣлаютъ. Тутъ мы имѣемъ дѣло съ таинственными и необъяснимыми для разума силами.—Присутствуя при послѣднихъ минутахъ жизни нѣкоторыхъ слабоумныхъ, я убѣдился, насколько могутъ усвоить себѣ смыслъ христіанскаго ученія даже индивиды, находящіеся на очень низкой ступени развитія; я слышалъ отъ нихъ поразительныя вещи, ясно свидѣтельствовавшія о сильномъ вліяніи свѣта Божественной истины даже на такія темныя души“¹⁾. То же, но о нормальныхъ дѣтяхъ, свидѣтельствуемъ и нашъ *Достоевскій*: „Пяти-шестилѣтній ребенокъ знаетъ иногда о Богѣ, или о добрѣ и злѣ, такія удивительныя вещи и такой неожиданной глубины, что поневолѣ заключишь, что этому младенцу даны природою какія-то другія средства пріобрѣтенія знаній, не только намъ неизвѣстныя, но которыя мы даже, на основаніи педагогики, должны-бы были отвергнуть. О, безъ сомнѣнія, онъ не знаетъ фактовъ о Богѣ, и если тонкій юристъ начнетъ пробовать шестилѣтняго на счетъ зла и добра, то только расхохочется. Но вы только будьте немножко потерпѣливѣе и повнимательнѣе (ибо это стоитъ того), извините ему, напр., факты, допустите иные абсурды, и добейтесь лишь *сущности пониманія*, и вы вдругъ увидите, что онъ знаетъ о Богѣ, можетъ быть, уже столько-же, сколько и вы, а о добрѣ и злѣ, и о томъ, что стыдно и что похвально, можетъ быть, даже и гораздо болѣе васъ“²⁾... Отсюда ясно, что религіозное воспитаніе дѣтей вполнѣ возможно, начиная съ самаго ранняго дѣтства.

¹⁾ Сборникъ „Семья и ея задачи“, перев. съ норвежск. Статья директора *Липпестада*—„Слабоуміе“.

²⁾ „Дневникъ писателя“, 1876 г. Май, гл. 2, § 1.

Средства къ
религ. воспи-
танію.

§ 4. Какія-же средства содѣйствуютъ глубинѣ и живости религиозныхъ чувствъ, какія средства служатъ къ религиозному воспитанію?!

Религиозное
наставленіе.

1. Несомнѣнно, религиозныя чувства становятся глубже и живѣе по мѣрѣ *глубокаго и живого* проникновенія въ ученіе о Богѣ. Религиозное наставленіе—вотъ первое средство къ воспитанію религиозныхъ чувствъ. Только чтобы это наставленіе не было мертвенно и сухо, чтобы оно обращалось больше всего не къ памяти, а къ духовному зрѣнію ребенка (къ Gemüt'u, выражаясь нѣмецкимъ терминомъ), просвѣщая его на счетъ путей чистой, хорошей жизни и свободы. Въ этихъ цѣляхъ слѣдуетъ вести обученіе истинамъ вѣры не въ формѣ обычнаго урока, а въ формѣ живой бесѣды, съ постояннымъ соотношеніемъ къ простымъ явленіямъ жизни и природы. Такъ наставлялъ народъ въ истинахъ вѣры нашъ Спаситель.

Примѣръ.

2. Далѣе, въ воспитаніи религиозныхъ чувствъ, какъ и другихъ, имѣетъ важное значеніе примѣръ. Большинство педагоговъ склонны придавать ему преимущественное значеніе въ религиозномъ воспитаніи. Недаромъ мы сплошь и рядомъ въ житіяхъ святыхъ читаемъ, что они были дѣти благочестивыхъ родителей. Въ смыслѣ воспитанія примѣромъ, для дѣтей полезно присутствіе при *общественномъ* богослуженіи. Примѣръ молящихся взрослыхъ заражаетъ ребенка, и онъ невольно самъ начинаетъ молиться, чувствуя какой-то внутренній позывъ, какое-то внутреннее безпокойство.

Дѣятельная лю-
бовь къ ближ-
нимъ.

3. Люви къ *Богу любви* учить и дѣятельная любовь къ ближнимъ, какъ и наоборотъ. Какъ можно любить Бога, если не любить брата? Чтобы отдаться Богу, надо научиться отдаваться душою другимъ: надо научиться выходить изъ себя для другихъ, ближнихъ, чтобы помочь выйти и изъ границъ своего духа и перескочить къ Духу Безконечному. Безъ навыка духовнаго самоотданія, при эгоизмѣ, невозможна истинная религіозность. *Вѣра*, и вообще, есть, такъ сказать, *перескокъ* отъ своего „я“, отъ своей жизни къ другой. „Я *вѣрю* другому,

значить — на мѣсто *своего* ставлю мнѣніе другого: я поступаю здѣсь *своимъ „я“*. Вѣра въ Бога требуетъ того-же *поступленія* (поступиться) *своимъ „я“*, какъ самозаклученной силой¹⁾. Вотъ почему педагогика въ числѣ благоприятныхъ условій къ религіозности ставитъ любовь къ дѣтямъ со стороны окружающихъ. Эта любовь, вызывая въ свою очередь и дѣтей на любовь, создаетъ въ ихъ душѣ легкость къ религіозной вѣрѣ, потому что упражняетъ способность выходить изъ себя для другого. Вотъ почему еще Песталоцци лучшей школой для любви къ Богу считалъ любовь къ ближнимъ²⁾.

Любовь къ при- 4. Кромѣ любви къ ближнимъ, и любовь къ родѣ. природѣ, къ ея красотамъ, воспитываетъ насъ въ любви къ Богу. Мы уже говорили о религіозно-воспитательномъ значеніи красоты. Она невольно возводитъ нашъ взоръ къ Идеалу гармоніи и, отрывая отъ себялюбивыхъ интересовъ, даетъ почувствовать Его живо и сильно. Вотъ почему, „если два человѣка во всѣхъ другихъ отношеніяхъ живутъ при однихъ и тѣхъ-же условіяхъ, то тотъ изъ нихъ, который больше любитъ природу, всегда окажется болѣе способнымъ вѣровать въ Бога“³⁾. Не могу не привести въ подтвержденіе религіознаго значенія эстетическихъ чувствъ одного характернаго сообщенія изъ педагогическаго дневника одной ученицы. „Часто Мери (описываемая дѣвочка младшихъ классовъ) разсуждала со мной о цвѣтахъ: „я не понимаю“, говорила она, „какъ это растетъ цвѣтокъ и получаетъ вдругъ такой дивный запахъ. Вѣрно, Богъ очень умный, если могъ все такъ устроить, я-бы хотѣла иногда помолиться Богу“⁴⁾. Если любовь къ природѣ возбуждаетъ

1) П. А. Соколовъ — „Педагогическія соображенія“, Екатеринбургъ, 1901 г., стр. 54.

2) „Лингартъ и Гертруда“, ч. III, глава 85.

3) Рескинъ — „Сельскія листья“, § 62.

4) „На мой вопросъ, что же останавливаетъ Мери исполнить свое желаніе“, она отвѣтила: „я не умѣю молиться, да у насъ и никто не молится“. (Изъ педагогическаго дневника ученицы Грановой Маріин. ж. г. 1902/3 учебнаго года).

въ ребенкѣ, при самыхъ неблагопріятныхъ условіяхъ, религіозное чувство, то насколько она окажется сильнѣе при другихъ вспомогательныхъ средствахъ! Поэтому, въ цѣляхъ религіознаго воспитанія, мы никакъ не должны пренебрегать воспитаніемъ эстетическимъ.

Приученіе къ внѣшнему богопочтенію. 5. Наконецъ, есть еще средство къ религіозному воспитанію, къ сожалѣнію, иногда неправильно понимаемое. *Это средство—приученіе къ внѣшнему богопочитанію.*

Дѣло въ томъ, что религіозныя чувства, какъ и всякія другія, „имѣютъ свое внѣшнее выраженіе—воплощеніе (*Снегиревъ*)“. Только это внѣшнее выраженіе, какъ и самое чувство, отличается большою сложностью. *Культъ и молитва*—естественное выраженіе религіозныхъ чувствъ, выраженіе, на высшихъ ступеняхъ религіознаго развитія регулируемое человѣческимъ разумомъ.

Какъ естественное выраженіе, было-бы страннымъ отрицать всякое значеніе и нужность культа и молитвъ. Но этого мало. Внѣшнее выраженіе обычно такъ тѣсно связано съ чувствомъ, что они взаимодѣйствуютъ. Какъ подавленіе чувства прекращаетъ внѣшнее выраженіе, такъ и подавленіе внѣшняго выраженія, если не прекращаетъ, то во всякомъ случаѣ ослабляетъ внутреннее чувство. И наоборотъ, проявленіе внѣшняго выраженія содѣйствуетъ возникновенію и самого чувства. Поэтому привлеченіе дѣтей къ участию во внѣшнемъ богопочитаніи всегда считалось значительнымъ средствомъ къ воспитанію и внутренней религіозности. Еще *Амосъ Коменскій* (педагогъ—славянинъ 1592—1670 г.) писалъ, что „слѣдуетъ учить всѣхъ самымъ ревностнымъ образомъ выполнять и внѣшнее . . . богопочитаніе, чтобы внутреннее безъ внѣшняго не охладѣло ¹⁾“, не забывая, впрочемъ, и внутренняго, „чтобы внѣшнее безъ внутренняго не выродилось въ ханжество“.

При этомъ мы обратили-бы вниманіе на соціальное значеніе участія человѣка въ общественномъ культѣ. Присут-

¹⁾ *А. Коменскій*—„Великая Дидактика“, глава XXVI, XVI, § 25.

ствіе въ церкви вмѣстѣ съ другими, сліяніе съ другими въ религіозно-идеальныхъ порывахъ, прошеніяхъ и моленіяхъ, должны невольно связывать человѣческія сердца незримыми узами братства и любви. Поэтому плохую услугу и религіозному, и моральному развитію дѣтей оказываютъ тѣ свободные умы, которые признаютъ цѣннымъ только служеніе Богу „въ духѣ“, забывая, что одно оно какъ разъ будетъ безъ „истины“.

Заключеніе. § 5. Итакъ, средствами къ религіозному воспитанію мы намѣтили:

- 1) *Религіозное наставленіе, живое и сердечное.*
- 2) *Примѣръ религіозности.*
- 3) *Возбужденіе любви къ людямъ.*
- 4) *Возбужденіе любви къ красотамъ природы;*
- и 5) *пріученіе къ внѣшнему Богопочитанію.*

ГЛАВА ДВАДЦАТЬ ПЕРВАЯ.

Воля.

Три рода душевных движений. § 1. Если всё душевныя состоянія назвать движениями души, то познавательныя состоянія можно назвать *центростремительными* движениями, потому что они начинаются отъ внѣшнихъ впечатлѣній; чувствовательныя можно назвать *центральными*, потому что они являются въ отвѣтъ на внутреннія состоянія, хотя-бы происшедшія и отъ внѣшнихъ впечатлѣній, напр., на ощущенія. Но есть и еще движения, которыя можно было-бы назвать *центробѣжными*, потому что они идутъ отъвнутри ко внѣ ¹⁾. Въ *тѣхъ* движенияхъ проявляется больше дѣйствіе внѣшняго міра на насъ; въ *этихъ*, послѣднихъ, наоборотъ—*дѣйствіе наше* на міръ, или, вообще, наша активность, наша жизненность.

Два рода центробѣжныхъ движений. § 2. Одни изъ такихъ центробѣжныхъ движений происходятъ обычно безъ нашего вѣдома, безъ нашего спроса, напр., сердцебіеніе при страхѣ, слезоточеніе при засореніи глаза, крикъ при мгновенной боли, движеніе рукъ при неожиданномъ паденіи и т. п. Другія опредѣляются почти всецѣло нашимъ вѣдомомъ, напр., прогулка, работа, сознательное движеніе къ извѣстной цѣли и т. п. Первыя движения называются *непроизвольными* и подраздѣляются на *рефлексы, инстинктивныя движенія и движенія привычныя*. Вторыя называются

¹⁾ Должны быть движения, въ которыхъ бы наиболѣе выражалась наша активность.

произвольными и составляютъ въ собственномъ смыслѣ „волевые акты“ (или дѣйствія), опредѣляемые *сознательнымъ* стремленіемъ, желаніемъ или хотѣніемъ. Способность такихъ сознательныхъ (т. е. управляемыхъ нашимъ сознаніемъ) актовъ называется волей.

Непроизвольныя движенія.

Рефлексы и ихъ дѣленіе. § 3. *Непроизвольное движеніе въ отвѣтъ на стимулъ внѣшній или внутренній называется, вообще, рефлексомъ.* Движенія глотки, при входѣ въ нее пищи, слезоточеніе отъ попавшей въ глазъ соринки, вздрагиванія при неожиданномъ стукѣ, свѣтѣ и т. д., все это—движенія рефлексивныя отъ внѣшнихъ впечатлѣній. Движенія губъ, горловыхъ связокъ, иногда пальцевъ (какъ у слѣпоглухонѣмой Лауры Бриджмэнъ), подъ вліяніемъ напряженной мысли, крикъ—при изумленіи, краска въ лицѣ—при стыдѣ, біенія сердца—при испугѣ, все это движенія рефлексивныя отъ внутреннихъ стимуловъ. *Такимъ образомъ, и рефлексы имѣютъ: одни—периферическое происхожденіе, другіе центральное.* Физиологическимъ органомъ первыхъ служатъ двигательные центры продолговатаго и спинного мозга; физиологическимъ органомъ вторыхъ—двигательныя волокна, идущія отъ центровъ большого мозга. Первые движенія—чисто физиологическія,—вторыя—психофизическія (по *Бехтереву*—„психорефлексы“).

Наша задача по отношенію къ рефлексамъ. § 4. Наша задача по отношенію къ непроизвольнымъ движеніямъ состоитъ въ томъ, чтобы, въ возможной степени, подчинить ихъ себѣ, такъ, чтобы и они управлялись нашей волей. Это—общая задача человѣка по отношенію къ физической природѣ, находится-ли она внѣ его, или въ немъ самомъ.

Изъ физиологическихъ рефлексовъ одни намъ совсѣмъ не подчиняются и не могутъ подчиниться, напр., слезоточеніе, движенія желудка, кишекъ, и потому называются чистыми рефлексами. Другіе подчиняются, но въ слабой сте-

пени, напр., чиханіе, кашель, миганіе, и называются полурефлексами. Мы можем ихъ задержать, но на недолгое время. Третьи могутъ подчиниться намъ, и въ значительной степени, но тогда вмѣсто нихъ выступаетъ уже наша воля. Мы можемъ такъ приучить себя, что никакой неожиданной стукъ, никакая боль не вызоветъ въ насъ дрожи.

§ 5. Какъ, откуда возникаетъ власть надъ послѣдними рефлексами? Предположимъ, вы спокойно сидите, отдавшись теченію своихъ мыслей. Вдругъ какой-нибудь шутникъ вскрикиваетъ надъ вашимъ ухомъ. Вы вздрагиваете. Если послѣ этого онъ еще разъ вскрикнетъ, то вы уже не вздрогнете. Отчего произошла перемѣна? Оттого, что вы получили уже *ощущеніе* отъ крика. Возбужденіе отъ крика перешло въ соотвѣтствующій центръ большого мозга, и его разрядъ (черезъ центробѣжные нервы), естественно, задерживается, потому что тамъ ему (возбужденію) приходится „поладить со многими другими участниками въ дѣйствіи“ ¹⁾. Что большой мозгъ имѣетъ задерживающее вліяніе на произвольныя движенія, это доказывается фактами, что, напримѣръ, подвижность обезглавленной (т. е. безъ головного мозга) лягушки становится больше прежней, „растительныя функціи совершаются энергичнѣе во время сна, когда большой мозгъ вмѣшивается не такъ сильно (въ функціи всѣхъ другихъ системъ), какъ въ состояніи бодрствованія“ (*Гесфрдингъ*).

Конечно, задерживающее по отношенію къ рефлексамъ вліяніе большого мозга сказывается тѣмъ сильнѣе, чѣмъ онъ развитѣе. Это подтверждается тѣмъ, что въ начальной стадіи сознательной жизни (у дѣтей), когда мозгъ еще не развитъ, „непосредственный, мгновенный переходъ отъ раздраженія къ движенію является отличительной особенностью“ ²⁾. И разумѣется, задержка разряда при помощи большого мозга совершается тѣмъ легче, чѣмъ мозгъ бод-

¹⁾ *Гесфрдингъ*— „Очерки психологіи“, II, 4 с.

²⁾ *ibid.*, IV, 4.

рѣе. „Если онъ утомленъ, получаетъ плохое питаніе, испытываетъ дѣйствіе холода или какихъ-нибудь ядовъ (кокаина, алкоголя и др.), то рефлкторное движеніе выигрываетъ въ скорости, силѣ и объемѣ“ (*Гедфрдингъ*). „Слабонервность“, характеризующаяся болѣзненною раздражаемостью, „наклонностью къ рефлкторнымъ движеніямъ и судорогамъ“, происходитъ отъ голода, холода, переутомленія и употребленія ядовъ.

Итакъ, *власть надъ рефлексами, или самообладаніе въ зачаточномъ состояніи, пріобрѣтается развитымъ участіемъ въ процессахъ жизни большого мозга, безъ его истощенія.* Болѣзненная раздражаемость, такимъ образомъ, удаляется умственнымъ развитіемъ, а не усиливается. Умственное развитіе дѣлаетъ нашъ нервный организмъ крѣпче по отношенію къ внѣшнимъ раздраженіямъ, а не слабѣе. Истеричныхъ больныхъ, подверженныхъ судорогамъ, больше является среди простого народа, и среди наименѣе развитой въ умственномъ отношеніи половины его, среди женщинъ. Стойкій относительно внѣшнихъ раздраженій нервный организмъ вырабатывается духовной жизнью, развивающей большой мозгъ ¹⁾.

§ 6. Надъ психофизическими рефлексами

Власть надъ психофизическими рефлексами.

мы получаемъ власть также не безъ участія большого мозга, или, выражаясь языкомъ психологическимъ, не безъ умственного развитія.

Задержка внѣшняго выраженія мысли, чувства, происходитъ подъ вліяніемъ другой мысли, другого чувства, связывающихся съ первыми. Физиологически это поясняется такъ: центральное возбужденіе, вмѣсто того чтобы разрядиться по центробѣжнымъ волокнамъ и произвести сокращеніе свя-

¹⁾ Въ только что вышедшей солидной философской энциклопедіи („Философія въ систематическомъ изложеніи *Дильтея, Рилля, Оствальда, Вундта*“ и др., Спб. 1909 г.), въ отдѣлѣ „Педагогика“ *проф. Мюнхъ* говоритъ: „Опасности слишкомъ усиленной умственной работы теперь, пожалуй, слишкомъ преувеличиваются; извѣстное напряженіе необходимо для здороваго функціонированія нервной системы“, стр. 356.

занныхъ съ ними мускуловъ, переходитъ на сосѣднія чувствительныя клѣтки. Чѣмъ сложнѣе ассоціативная сѣть нервныхъ клѣтокъ, тѣмъ больше человѣкъ имѣетъ возможность управлять психофизическимъ рефлексомъ. Данный импульсъ, какая-нибудь мысль, чувство, можетъ мгновенно, по ассоціативной сѣти, соединиться съ другими импульсами и, подъ ихъ вліяніемъ, или измѣниться въ своемъ внѣшнемъ выраженіи, или задержаться. Такъ, напримѣръ, подъ вліяніемъ чувства изумленія, при неожиданной встрѣчѣ съ хорошимъ знакомымъ, мы готовы были-бы вспрыгнуть отъ радости, но возникшая тутъ-же мысль, „что скажетъ публика“, удерживаетъ насъ отъ этого непосредственнаго выраженія чувства радости. Или, напримѣръ, предположимъ, у насъ давно не былъ любимый другъ, и мы на него нѣсколько въ обидѣ. Но вотъ онъ пришелъ. Чувство радости побуждаетъ насъ протянуть къ нему обѣ руки, но возникшее тутъ-же представленіе обиды, которую онъ нанесъ намъ долгимъ отсутствіемъ, удерживаетъ наши руки, и мы лѣниво протягиваемъ ему одну.

Доказательства У загнипнотизированнаго субъекта дѣйствіе отъ противнаго. подъ вліяніемъ извѣстной идеи имѣетъ характеръ рефлекса, произвольнаго движенія. Внушенная мысль, какъ только подошло соотвѣтствующее впечатлѣніе, сейчасъ же осуществляется. Одной служанкѣ внушили, чтобы она поцѣловала такого-то молодого человѣка. Молодой человѣкъ входитъ, впечатлѣніе на лицо, и служанка, не сознавая, исполняетъ внушенную мысль. (Примѣръ изъ Гюйо— „Воспитаніе и наслѣдственность“). Здѣсь мы имѣемъ дѣло съ патологическимъ рефлексомъ. Но причина его одна съ нормальнымъ: *отсутствіе связи съ другими мыслями и чувствами.*

Сила гипнотическаго внушенія обусловливается тѣмъ, что сознаніе субъекта отрѣзывается „отъ притока новаго содержанія“, такъ сказать, опустошается отъ другихъ идей, отчего внушаемая идея имѣетъ въ извѣстный моментъ непреодолимый характеръ, потому что она одна въ сознаніи, она—идея fixe. Ея выраженіе ничѣмъ не задерживается,

ничѣмъ не видоизмѣняется. Тогда какъ въ нормальномъ состояніи, обыкновенно, одна мысль находитъ себѣ противовѣсъ въ другой мысли, рефлексъ одной—въ рефлексѣ (разрядѣ) другой. Если-бы, напримѣръ, въ моментъ, когда я прохожу мимо игрушечнаго магазина, у меня появилась одна единственная мысль—купить игрушку, я-бы зашелъ и купилъ; но такъ какъ она связывается съ мыслями о тратѣ денегъ, о другой, лучшей покупкѣ, и т. д., то я и прохожу мимо. Тѣ мысли задерживаютъ осуществленіе этой, которое иначе было-бы рефлексивнымъ.

Отсутствіе у дѣтей связи между мыслями и чувствами служитъ причиной напряженности ихъ мыслей и чувствъ: у нихъ каждая пришедшая въ голову мысль имѣетъ характеръ идеи—*fixe*, хотя и быстро преходящей, и каждое чувство выражается бурно, какъ аффектъ. Ребенокъ не владѣетъ ни внѣшнимъ проявленіемъ мыслей, ни внѣшнимъ проявленіемъ чувствъ. Непроизвольное выраженіе ихъ вполнѣ произвольно. У человѣка сложнаго духовнаго развитія внѣшнее выраженіе внутреннихъ состояній, само собой, будетъ менѣе напряженно, болѣе обдуманно, потому что не будетъ мгновенно. Такъ, можно сказать, внѣшнюю природу и въ себѣ, какъ во внѣ, человѣкъ покоряетъ своимъ духомъ, своимъ умомъ, а не внѣшней силой.

Инстинктивныя движенія. § 7. *Болѣе сложныя движенія, чѣмъ рефлексныя, но также произвольныя, составляютъ движенія инстинктивныя.* Движенія, изъ которыхъ состоитъ процессъ сосанія ребенкомъ, движенія, какія мы дѣлаемъ руками при встрѣчѣ съ опаснымъ предметомъ, бѣгъ цыпленка подъ мать при видѣ ястреба, сложныя дѣйствія, которыми ласточки, при наступленіи весны, строятъ гнѣзда для будущихъ птенчиковъ, всѣ эти цѣлесообразныя движенія, въ какомъ-либо отношеніи полезныя для животнаго, суть движенія инстинктивныя.

Значеніе инстинктовъ для жизни. § 8. Инстинкты лежатъ въ природѣ низша животнаго, и безъ нихъ едва-ли какое животное могло-бы выжить: прежде чѣмъ научиться цѣлесообразнымъ движеніямъ, удовлетворяющимъ

его потребности, оно-бы двадцать разъ погибло, потому что нѣкоторыя потребности не могутъ ждать выучки.

Но какъ ни благодѣтельны инстинктивныя движенія для животнаго, безъ высшаго управителя ему приходилось-бы плохо и съ ними. Инстинктивное движеніе возникаетъ всякій разъ, какъ есть соотвѣтствующее впечатлѣніе и соотвѣтствующій позывъ. Но что было-бы, если-бы эта необходимость движенія не управлялась болѣе отдаленными соображеніями?! *Джемсъ* беретъ въ примѣръ актъ схватыванія пищи животнымъ ¹⁾. Безъ высшихъ центровъ, которые являются фізіологическимъ условіемъ храненія прошлыхъ опытовъ, животное было-бы „обречено роковымъ образомъ бросаться на пищу, гдѣ только она ни попадается, не взирая на окружающую обстановку: оно такъ-же *не можетъ* противодѣйствовать этому влеченію, какъ вода *не можетъ* не кипѣть, когда подъ котломъ разложены костеръ. Каждую минуту оно будетъ рисковать поплатиться жизнью за свою прожорливость. Жизнь его будетъ представлять непрерывный рядъ опасностей: ему будутъ угрожать нападенія враговъ, ловушка, ядъ, вредныя послѣдствія обжорства. Есть рыбы, которыя, будучи пойманы на крючекъ, сняты съ него и брошены въ воду, тотчасъ-же снова автоматически за него хватаются,—они поплатились-бы за низкій уровень интеллекта совершеннымъ исчезновеніемъ своей породы, если-бы ихъ необычайная плодовитость не препятствовала этому“. Отсюда очевидно, что одними инстинктами жить нельзя. И Мефистофель совершенно неправъ въ своей ироніи, когда говоритъ Господу о человѣкѣ ²⁾:

Когда-бы Ты его не вздумалъ одарить
Хваленой искрою святого разумѣнья,
Онъ лучше-бъ жилъ, безъ всякаго сомнѣнья.

Безъ разума ³⁾, при всей безошибочности инстинктивныхъ движеній, человѣкъ скорѣе стоялъ-бы на краю гибели. При

¹⁾ *Джемсъ*—„Психологія“, стр. 74.

²⁾ „Фаустъ“—*Гете*, „Прологъ на небесахъ“.

³⁾ Мы понимаемъ здѣсь подъ разумомъ способность размышленія въ самомъ общемъ смыслѣ.

однихъ инстинктахъ человѣкъ руководился-бы ближайшими цѣлями, ближайшимъ моментомъ, безъ предвидѣнія слѣдующаго за нимъ. Умъ ставитъ отдаленныя цѣли, въ виду которыхъ жизнь заранѣе и получаетъ опредѣленный планъ, опредѣленную организацію. Эти цѣли даютъ человѣку возможность стать господиномъ своей жизни, а не ея рабомъ, господиномъ, повелѣвающимъ, *какъ она должна идти*, а не рабомъ, только идущимъ за ней безропотно и безсильно.

Задача воспитанія по отношенію къ нимъ. И наша задача по отношенію къ дѣтямъ должна состоять въ томъ, чтобы воспитать въ нихъ подчиненіе инстинктовъ разуму, подчиненіе ближайшихъ цѣлей отдаленнымъ. Разумѣется, это подчиненіе не можетъ произойти безъ достаточнаго умственнаго и безъ достаточнаго эмоціональнаго развитія. Только тогда человѣкъ можетъ, вмѣсто ближайшихъ впечатлѣній, руководиться отдаленными цѣлями, когда будетъ ясно представлять ихъ, и когда осуществленіе ихъ будетъ связано для него съ возвышенными эмоціями. Но объ умственномъ и эмоціональномъ воспитаніи мы уже говорили.

Привычныя движенія. § 9. Достоинству человѣка свойственно управлять внѣшними движеніями и внѣ себя, и своими. Долгъ человѣка—непроизвольныя движенія: и рефлексъ, и инстинктивныя, подчинять себѣ, своему сознанію. Но иногда полезно и сознательныя движенія переводить въ бессознательныя, когда нужно, чтобы сознаніе освободилось для высшихъ цѣлей, для высшихъ движеній. Положимъ, ребенокъ въ первый разъ садится писать. Все сознаніе его направлено на то, какъ взять ручку, какъ ее поддерживать, какъ вести линіи и т. п. Содержанія того, что онъ пишетъ, онъ не воспринимаетъ; движенія мыслей у него нѣтъ, почему и даютъ ему въ первое время писать только линіи и отдѣльныя буквы. Чтобы освободилось сознаніе для движенія мыслей, надо перевести процессъ писанія изъ сознательныхъ движеній въ бессознательныя. Или, напр., мы учимся танцовать. Въ началѣ каждый поворотъ ноги, каждое движеніе рукою, сопровождается усиленнымъ сосредоточеніемъ на нихъ сознанія. Отчего и бываетъ, что мы не замѣчаемъ,

какъ нашъ танецъ совсѣмъ ушелъ изъ-подъ такта. При этомъ движеніи всегда довольно медленны, потому что ими управляетъ сознание, а мы знаемъ, что участіемъ большого мозга движенія всегда замедляются. Танцуя съ сознаниемъ, мы, понятно, ежеминутно натываемся на другія пары, потому что наше вниманіе направлено исключительно на *на*, и ему нѣтъ возможности замѣчать кружащіяся пары. Отсюда понятно, что для соблюденія такта, для быстроты и ловкости танцевъ, нужно, чтобы сознательныя движенія перешли въ бессознательныя. *Бессознательныя движенія, бывшія раньше сознательными, носятъ названіе привычныхъ, или просто привычекъ.*

§ 10. Какъ получаютъ привычки: писать, танцовать и т. п.? Положимъ, вы взяли извѣстнымъ манеромъ пишущую ручку, т. е., иначе сказать, ваша рука, ваши пальцы приняли разъ извѣстное положеніе, произошли извѣстныя мускульныя движенія. Когда вы захотите еще разъ взять перо, вполне естественно, мускульныя движенія пойдутъ по прежнему направленію, и ваши пальцы и рука примутъ прежнее положеніе. Въ третій разъ мускульныя движенія, нужныя для взятія пера, имѣютъ еще больше шансовъ пойти по старому направленію, и т. д. Такимъ образомъ, расположеніе къ привычкѣ дается первоначальнымъ дѣйствіемъ, благодаря сохраненію слѣда отъ него въ нашей мускульной системѣ¹⁾. Точно такъ-же, какъ разъ извѣстнымъ образомъ согнутый листъ бумаги имѣетъ тенденцію вторично согнуться такимъ-же образомъ, и съ каждымъ новымъ разомъ эта тенденція будетъ усиливаться.

Повтореніе дѣйствій. Первое движеніе будетъ сознаваться, потому что усиліе для него будетъ значительно. Но съ каждымъ разомъ, по мѣрѣ того, какъ усиліе для движенія становится меньше и меньше, сознание сопровождаетъ движеніе все слабѣе и слабѣе. Наконецъ усиліе становится совсѣмъ незначительнымъ, переходитъ за нижній порогъ сознанія, и движеніе уже не ощущается. Такъ, путемъ по-

¹⁾ Фонсегривъ—„Элементы психологіи“, стр. 127.

втореній, движеніе изъ сознательнаго переходитъ въ несознательное, изъ произвольнаго въ непроизвольное. Воля даетъ вполсѣдствіи только первый стимуль. Лишь-бы я задумалъ и рѣшилъ писать, а то, какъ я беру перо, какъ сажусь, сгибаюсь, пишу слово за словомъ, все это дѣлается и безъ участія воли, и безъ участія сознанія. *Итакъ, привычка образуется повтореніемъ дѣйствій.*

Чѣмъ обусловливается число повтореній при образованіи привычки. § 11. Смотря по степени сложности, дѣйствіе, чтобы перейти въ привычку, нуждается то въ меньшемъ, то въ большемъ числѣ повтореній. Привычка держать извѣстнымъ образомъ ложку потребовала, несомнѣнно, меньше повтореній, чѣмъ привычка извѣстнымъ образомъ писать. Несложный танецъ становится привычнымъ скорѣе, чѣмъ сложный. Количество повтореній, необходимое для образованія привычки, обусловливается, далѣе, возрастомъ человѣка. Привычки легче всего, скорѣе, образуются въ дѣтскомъ возрастѣ, самомъ пластическомъ періодѣ жизни, и труднѣе всего въ старческомъ. Это не мѣшаетъ помнить, чтобы для насажденія добрыхъ привычекъ не пропустить времени.

При этомъ надо замѣтить, что, чѣмъ непрерывнѣе повтореніе извѣстныхъ дѣйствій, тѣмъ скорѣе и прочнѣе образуется къ нимъ привычка, т. е. тѣмъ скорѣе дѣйствіе перестаетъ быть труднымъ. Вотъ почему, въ интересахъ самихъ воспитываемыхъ, при созданіи въ нихъ тѣхъ или другихъ привычекъ, не слѣдуетъ допускать никакихъ перерывовъ и послабленій. „Снисходительность объясняется предположеніемъ, что пріобрѣтеніе какой-нибудь привычки дѣло не легкое, и что оно можетъ пойти легче послѣ временнаго отдыха. Но законъ привычки требуетъ прямо противоположнаго“ ¹⁾.

Виды привычекъ. § 12. Надо замѣтить, что привычность относится столько-же къ образу дѣйствія, сколько и къ его содержанію: оба тѣсно связаны. Привыкнуть можно извѣстнымъ образомъ дѣлать, какъ и *что-нибудь* извѣстное

¹⁾ Друммондъ—„Дитя“, стр. 219—221.

дѣлать. Можно привыкнуть гулять, сидѣть дома и заниматься, привыкнуть подавать нищимъ милостыню, и т. п. Смотря по тому, какія дѣйствія повторяются достаточное число разъ: физическія, умственные или нравственные, и привычки образуются: физическія, умственные и нравственные.

Постояннымъ упражненіемъ въ счетѣ можно приобрести привычку умственного счета: бухгалтера и продавцы быстрой и легче считаютъ, чѣмъ мы. Упражненіемъ въ умственной работѣ прививается привычка къ ней, и мы становимся способными просидѣть за умственными занятіями 7—8 часовъ и не устать. Потому что привычная работа идетъ легко, безъ особенныхъ усилій. Требуя каждый разъ, чтобы ученикъ выражался правильно, мы привьемъ ему привычку къ правильной рѣчи. Поощряя неправильное звуковое произношеніе дѣтей, поддѣлываясь подъ ихъ языкъ, мы привьемъ имъ различныя сюсюканья и пришепетыванья. Не обращая вниманія на выразительность чтенія дѣтьми на первой ступени, мы становимся повинны въ привычкѣ ихъ читать монотонно и на слѣдующихъ ¹⁾).

Слѣдя за тѣмъ, чтобы ребенокъ передавалъ факты безъ привираній, чтобы въ каждомъ случаѣ онъ отвѣчалъ прямо, можно привить ему нравственную привычку къ правдивости. Упражняя ребенка въ томъ, чтобы каждая минута его была чѣмъ-нибудь занята, работой или игрой, мы привьемъ ему привычку къ занятости, такъ что онъ будетъ тяготится

¹⁾ И можетъ быть, какъ примѣръ возможно сложныхъ умственныхъ привычекъ, не такъ невѣроятенъ рассказъ о семинаристѣ, который на университетскомъ приемномъ экзаменѣ (въ 70 гг.) отказался отъ темы: „Описаніе моей родины“, и просилъ дать что-нибудь полегче, въ родѣ: „О безсмертіи души“, „О реальности внѣшняго міра“ и т. п. *Виндельбандъ* („Прелюдія“) въ статьѣ „Фр. Гельдерлинъ и его судьба“ отмѣчаетъ, между прочимъ, тотъ фактъ, что несчастный поэтъ создавалъ стихотворенія въ самый періодъ помѣшательства, — что „служить удивительнымъ доказательствомъ той высоты навыка, которой можетъ достигнуть органъ человѣческой мысли. Когда Гельдерлинъ не могъ болѣе сочинять стиховъ, они сочинялись въ немъ сами“ (стр. 131).

праздностью. Заставляя постоянно держать въ чистотѣ книги, руки, ноги, мы привьемъ ему привычку къ чистотѣ и опрятности. Словомъ, что-бы мы ни взяли, постояннымъ упражненіемъ, или, что то-же, повтореніемъ соответствующихъ усилій или движеній, можно создать къ этому привычку, создать „вторую природу“.

§ 13. Уже изъ механизма привычекъ вообще можно видѣть, что прочное направленіе, умственное или нравственное, создается собственно *работой въ немъ, дѣйствіями*: любовь къ труду создается трудомъ, любовь къ чистотѣ—чистотой, честность—честнымъ исполненіемъ долга, начиная съ ничтожной вещи. Манкировка въ ничтожномъ ведетъ за собою манкировку и въ важномъ дѣлѣ, потому что и въ томъ, и въ другомъ дѣйствуетъ одна принципіальная привычка. У школьника нѣтъ важныхъ общественныхъ дѣлъ. Честному отношенію къ дѣлу онъ долженъ учиться на своихъ маленькихъ дѣлахъ и обязанностяхъ. Все равно какъ чистотѣ и опрятности долженъ учиться на опрятномъ содержаніи своего пера, книжки, сумки.

Ни къ чему другому такъ не приложимы слова апостола: „кто согрѣшитъ въ одномъ чемъ-нибудь, тотъ становится виновнымъ во всемъ“ ¹⁾, какъ къ образованію привычекъ. Разъ солгавши въ одномъ случаѣ, мы тѣмъ самымъ получили нѣкоторую склонность солгать и въ другихъ. Привыкнувъ класть кляксы на сѣрой бумагѣ, мы будемъ класть ихъ и на бѣлой.

Изъ механизма привычекъ видно также, что прочное направленіе создается *непрерывнымъ* повтореніемъ, *многократными* упражненіями въ немъ. Какъ-бы ни былъ великъ вашъ авторитетъ среди учениковъ, *безъ непрерывныхъ повтореній* соответствующихъ дѣйствій вы не создадите въ нихъ известнаго прочнаго направленія. Авторитетъ долженъ взять себѣ въ помощь *настойчивость* и *терпѣніе*. Ничто не мо-

¹⁾ Посланіе ап. Іакова, гл. 2, ст. 10.

жать прочно укорениться сразу. Нужно время и повторительныя, непрерывныя дѣйствія.

Заключеніе. § 14. Итакъ, насажденіе привычекъ должно быть предметомъ особаго вниманія воспитателя: ими экономизируются (сберегаются) силы и создается прочное направленіе. *Средствомъ къ ихъ насажденію служитъ многократное, въ зависимости отъ возраста воспитываемыхъ и отъ сложности дѣла, и по возможности непрерывное повтореніе соответствующихъ дѣйствій.*

ГЛАВА ДВАДЦАТЬ ВТОРАЯ.

Произвольныя движенія.

Движенія произвольныя: желаніе и хотѣніе. § 1. *Движенія съ нашего вѣдома и спроса называются произвольными.* Положимъ, у меня явилась мысль о родномъ домѣ. Эта мысль сопровождаетъ для меня пріятнымъ чувствомъ. Теперь, подъ вліяніемъ мысли и пріятнаго съ нею чувства, у меня можетъ создаться внутреннее движеніе къ тому, чтобы перенестись домой. Это *внутреннее движеніе, возникшее подъ впечатлѣніемъ мысли, которую было-бы пріятно осуществить, называется желаніемъ*, а самое осуществленіе мысли—желательнымъ ¹⁾.

Желаніе въ собственномъ смыслѣ имѣетъ, такъ сказать, только созерцательный характеръ. Мы *желали-бы* перелетѣть на луну и посмотрѣть, есть-ли тамъ живыя существа. Мы *желали-бы* выиграть 200 тысячъ и т. п. Желаніе—это созерцательная мечта, и *желаютъ* больше всего *мечтатели*. Но когда внутреннее движеніе соединяется съ *изысканіемъ средствъ осуществить* желаемое, я уже не просто желаю, а *хочу*. Очевидно, *хотѣть* можно только того, что въ моихъ мысляхъ является достижимымъ.

Такимъ образомъ, собственно хотѣніе предполагаетъ три элемента: а) представленіе извѣстнаго дѣйствія, б) пріятное

¹⁾ Желаніе, по *Джемсу Селли*, „можетъ быть опредѣлено только, какъ выступленіе души въ активное побужденіе, или движеніе къ реализаціи (т. е. осуществленію) идеи или представленія чего-либо пріятнаго“. *Д. Селли*—„Основныя начала психологіи“, С.-Петербургъ, 1888 г., стр. 318.

или непріятное чувство, соединенное съ нимъ (представленіемъ) и в) изысканіе средствъ къ осуществленію дѣйствія. Въ такомъ видѣ представляется волевой актъ у дѣтей.— Ребенокъ, напр., проходитъ мимо сада и видитъ въ немъ яблоки. У него сейчасъ-же является мысль: „хорошо-бы достать яблочковъ! Они такъ вкусны!“. Если онъ этой думой и чувствомъ ограничивается, то онъ просто только *желаетъ* яблоковъ. Но если, подъ вліяніемъ сильнаго чувства, онъ начинаетъ изыскивать средства достать яблоковъ, ищетъ, нѣтъ-ли гдѣ въ заборѣ лазейки, то онъ уже не просто *желаетъ*, а *хочетъ* достать ихъ.

Откуда-же въ насъ возникаетъ желаніе, и потомъ дальше хотѣніе? Положимъ, я вижу проѣзжающій велосипедъ. *Представленіе* дѣйствія есть, но *желанія* прокатиться на велосипедѣ можетъ и не быть. Желаніе возникаетъ только тогда, когда съ представленіемъ дѣйствія соединится представленіе удовольствія отъ ѣзды на велосипедѣ. Такимъ образомъ, чувства играютъ главную роль въ возникновеніи желаній¹⁾.

§ 2. Желаніе, какъ внутреннее движеніе къ **Сложный волевой актъ и проявленіе свободы воли.** опредѣленной цѣли, возникаетъ подъ вліяніемъ представленія (дѣйствія или предмета), связаннаго съ пріятнымъ или непріятнымъ чувствомъ. Послѣднее, какъ мы уже знаемъ, служить показателемъ: благопріятствуетъ-ли представляемое дѣйствіе или предметъ нашей жизни (т. е. удовлетворяетъ-ли какой-нибудь потребности), или не благопріятствуетъ (т. е. не удовлетворяетъ). Такимъ образомъ, желаніе собственно ищетъ удовлетворенія потребностей и избѣгаетъ неудовлетворенія.

Но, въ силу сложности человѣческой природы, потребности наши очень многоразличны, вплоть до взаимной противоположности. И всѣ онѣ даютъ о себѣ знать, и всѣ тре-

¹⁾ Вундтъ—„Лекціи о душѣ человѣка и животн.“, 2-е изд., стр. 225: „Если бы мы не возбуждались чувствами, мы-бы не *хотѣли*. Духъ, который относился-бы къ вещамъ безъ радости и безъ печали, какъ „чистый“ интеллектъ, не могъ-бы имѣть побужденій къ хотѣнію или дѣятельности. Чувствованіе заранѣе предполагаетъ хотѣніе, а хотѣніе, наоборотъ, чувствованіе“.

буютъ удовлетворенія. Это—съ одной стороны. Съ другой стороны, въ силу законовъ ассоціаціи, одни представленія легко вызываютъ другія. Отсюда вполнѣ понятно, почему возникшее, въ связи съ извѣстнымъ представленіемъ, желаніе далеко не всегда осуществляется тотчасъ-же, а подвергается съ нашей стороны *взвѣшиванію*. Мотивамъ за осуществленіе желанія мы противопоставляемъ мотивы *противъ* (потому что, удовлетворяя одной потребности, желаніе можетъ противорѣчить другой, которая, по нашему убѣжденію, стоитъ выше первой) и мотивамъ *противъ*—мотивы *за*. Это обсужденіе и взвѣшиваніе мотивовъ продолжается (скоро или долго, въ зависимости отъ степени увѣренности въ сравнительной цѣнности потребностей) до тѣхъ поръ, пока мы не *изберемъ* и не *рѣшимся* на удовлетвореніе или на отказъ отъ извѣстной потребности или желанія. Рѣшеніе сопровождается соотвѣтствующимъ осуществленіемъ или *дѣйствіемъ*. Это желаніе, осложненное *взвѣшиваніемъ* мотивовъ *за* и *противъ*, нашимъ *избраніемъ* и *рѣшеніемъ*, съ сопровождающимъ его *дѣйствіемъ*, называется *сложнымъ волевымъ актомъ*, или *волевымъ актомъ въ собственномъ смыслѣ*.

Представимъ примѣръ. Положимъ, вы сидите **Примѣръ.** за подготовкой къ урокамъ. Наконецъ, вы достаточно устали сидѣть. Весь организмъ требуетъ перемѣны положенія и свѣжаго воздуха. Этой потребности удовлетворяетъ прогулка, и у васъ является *желаніе* встать и пройти. Но тутъ возникаетъ у васъ представленіе о завтрашнемъ днѣ, объ урокахъ, которые чрезвычайно тяжело вести безъ подготовки. Подготовка избавляетъ отъ тяжести уроковъ. Въ то-же время вы можете подвергнуть возникшее желаніе оцѣнкѣ съ точки зрѣнія потребности нравственнаго долга: все дѣлать какъ можно лучше. Осуществленіе желанія не повредитъ-ли этой потребности? А нарушеніе нравственнаго долга, вы вспоминаете, вызываетъ угрызения совѣсти. Но здоровье тоже важная вещь, а ему благопріятствуетъ прогулка... Словомъ, вы *взвѣшиваете* желаніе съ точки зрѣнія различныхъ представленій и потребностей, одни изъ которыхъ являются мотивами *за* его осуществле-

ніе, другія—*противъ*. И тѣ, и другіе мотивы имѣютъ свою силу, свою цѣнность и значеніе, поэтому сами по себѣ они не могутъ побѣдить одни другихъ. Если-бы наше рѣшеніе идти гулять или остаться зависѣло отъ состязанія мотивовъ *за* и *противъ*, то мы никогда не вышли-бы изъ состоянія колебанія. Мы *рѣшаемъ* гулять или остаться *по свободному избранію, по свободному выбору*. Възвѣщиваніе мотивовъ *за* и *противъ* расчищаетъ только путь нашей свободѣ, дѣлаетъ ее ясной, такъ сказать, осязаемой для нашего сознанія.—У насъ есть мотивы и *за*, и *противъ*, мотивы, по существу дѣла, качественно несравнимые (потому что вытекаютъ изъ разныхъ потребностей и представленій), такъ что нельзя и говорить о саморѣшающей силѣ однихъ *преимущественно* предъ другими. Поэтому *мы*, наше *я* рѣшаетъ гулять или остаться, рѣшаетъ *по свободному избранію*. И не наше рѣшеніе зависитъ отъ сильнѣйшихъ мотивовъ, а наоборотъ, извѣстные мотивы, *за* или *противъ*, становятся сильнѣйшими отъ извѣстнаго нашего рѣшенія. Отсюда и объясняется тотъ, нѣсколько странный, фактъ, что, „во время совершенія нашихъ дѣйствій,—вообще, поступковъ, мы всѣмъ существомъ чувствуемъ ихъ полную зависимость отъ насъ и ихъ происхожденіе изъ нашихъ внутреннихъ *рѣшеній* и усилій, но, когда дѣло кончено, поступокъ совершенъ, мы часто съ недоумѣніемъ спрашиваемъ себя: гдѣ-же тутъ была наша добрая воля?“ ¹⁾). Если-бы наши поступки дѣйствительно опредѣлялись борющимися и побѣждающими мотивами, если-бы все дѣло было въ нихъ, то именно въ моментъ выбора и совершенія поступка яснѣе всего должна была-бы чувствоваться наша несвобода, зависимость поступка отъ мотивовъ, или, какъ говорятъ, психологическая детерминація. Но разъ этого нѣтъ, значить, нѣтъ въ дѣйствительности и безусловнаго опредѣленія нашихъ поступковъ побѣждающими

¹⁾ *Лопатинъ*—„Курсъ психологіи“, стр. 35. Смолр. также *ibid.*, стр. 214—о томъ, „существуютъ ли безспорныя основанія думать, что наша воля есть пассивная наблюдательница разнообразныхъ поединковъ между представленіями, покорно отдающаяся во власть счастливаго побѣдителя“.

мотивами. Рѣшительная побѣда однихъ мотивовъ надъ другими опредѣляется нашимъ выборомъ и рѣшеніемъ: что мы выбрали и на что рѣшились, въ пользу того и мотивы, съ момента выбора и рѣшенія, окончательно устраняютъ, побѣждаютъ противоположные имъ. Почему намъ и кажется, по совершеніи поступка, что мы поступали въ силу опредѣленныхъ, взявшихъ перевѣсъ въ нашей душѣ, мотивовъ.

Свободная воля и несвободная. § 3. Сложный волевой актъ всегда предполагаетъ наличность, при возникновеніи желанія, мотивовъ *за* и *противъ*, и, въ связи съ этой наличностью, свободный выборъ и рѣшеніе, за которыми уже слѣдуетъ осуществленіе возникшаго желанія. Т. е. въ немъ можно насчитать пять моментовъ: а) возникновеніе желанія; б) возникновеніе мотивовъ *за* и *противъ*; в и г) свободный выборъ и рѣшеніе (почти нераздѣлимые моменты), и д) осуществленіе или отказъ отъ желанія. Такіе волевые акты, обычные у людей, и обуславливаютъ то, почему мы признаемъ въ людяхъ *свободную волю, какъ нормальную волю*. Въ тѣхъ случаяхъ, когда возникшее желаніе не сопровождается вызовомъ мотивовъ *за* и *противъ*, а прямо переходитъ въ дѣйствіе, свободной воли нѣтъ, потому что нѣтъ свободного выбора и рѣшенія. Дѣйствія маниаковъ, совершенныя подъ вліяніемъ какой-нибудь заповолнившей сознание идеи (идеи—*fixe*), дѣйствія подъ вліяніемъ идеи, внушенной въ гипнотическомъ снѣ, дѣйствія дѣтей, возникающія изъ импульсивныхъ желаній (желаній, которыя тотчасъ же переходятъ въ дѣйствія: напр. ребенокъ увидалъ какую-нибудь сладость, возникло желаніе купить ее, и онъ покупаетъ, безъ всякаго противодѣйствія со стороны другихъ мыслей и желаній ¹⁾),—все это дѣйствія *несвободныя*. Поэтому

1) Импульсивность желаній въ нѣкоторой степени характеризуетъ и вообще людей со слабой, дѣтской волей: Жанъ, говоритъ *Мопассанъ* объ одномъ изъ своихъ героевъ (ром. „Пьеръ и Жанъ“), „какъ чловѣкъ слабохарактерный, временами испытывалъ непреодолимую потребность рѣшить тотъ или другой вопросъ,—это главная сила всѣхъ безвольныхъ людей: они не могутъ долго желать, и потому иногда дѣйствуютъ такъ рѣшительно“.

виновники такихъ дѣйствій по закону и не отвѣтственны за нихъ.

Относительность **человѣческой свободы воли.** § 4. Къ тому или другому поступку мы, несомнѣнно, *рѣшающимъ образомъ* опредѣляемся своей свободной волей. Но послѣдняя не абсолютно свободна. Она свободна, во 1-хъ, подъ условіемъ *ослабленія* импульсивности желаній, т. е. когда переходъ желанія въ дѣйствіе задерживается возникновеніемъ и вызовомъ мотивовъ *за* и *противъ*. Во 2-хъ, хотя *рѣшающее* опредѣленіе къ тому или другому поступку принадлежитъ нашему свободному выбору, но, въ свою очередь, невозможно отрицать *нѣкотораго* вліянія на этотъ выборъ со стороны тѣхъ или другихъ импульсовъ: или мотивовъ *за*, или мотивовъ *противъ*.—Въ силу органической связности нашей психической жизни, мы не можемъ исключить ни одного психическаго явленія, въ томъ числѣ и свободного избранія и рѣшенія, изъ сферы взаимныхъ вліяній. *Свободный выборъ* даетъ *окончательную побѣду* однимъ мотивамъ и желаніямъ надъ другими. Но и самъ онъ, выборъ, склоняется въ пользу извѣстныхъ мотивовъ и желаній не безъ вліянія на него силы послѣднихъ, или, лучше сказать, не безъ вліянія на него нашего разума, оцѣнивающаго силу послѣднихъ преимущественно передъ другими. Въ 3-хъ, на свободный выборъ имѣетъ значительное вліяніе сила привычки: если разъ выборъ склонился въ извѣстную сторону, то возможно, что, въ подобныхъ-же условіяхъ, онъ склонится и вторично въ ту-же сторону. Поэтому можно сказать, что, чѣмъ чаще мы склоняемся, при выборѣ и рѣшеніи, на извѣстное дѣйствіе, тѣмъ больше лишаемъ себя возможности избрать другое дѣйствіе, другой путь.

Нравственная воля. § 5. Если выборъ и рѣшеніе воли не абсолютно свободны, если до нѣкоторой степени на нихъ могутъ вліять и мотивы, и сила привычки, то ясно, что, при извѣстныхъ условіяхъ, можно воспитать волю съ выборомъ и рѣшеніемъ въ опредѣленномъ направленіи. *Воля въ направленіи нравственно-идеальныхъ стремленій называется нравственной волей.* Во всѣхъ случаяхъ возникно-

венія желаній выборъ и рѣшеніе нравственной воли склоняются въ сторону идеальныхъ мотивовъ и желаній: нравственная воля опредѣляетъ себя къ дѣйствіямъ нравственно-идеальнымъ *преимущественно* предъ другими. Эта нравственная опредѣляемость воли, какъ относительная, нисколько не нарушаетъ относительной-же свободы воли. А поскольку нравственная опредѣляемость не совмѣстима съ чувственной импульсивностью воли, когда, подъ вліяніемъ чувственныхъ импульсовъ (напр., голода, желанія имѣть какую-нибудь вещь и пр.) и страстей, желаніе *тотчасъ-же* переходитъ въ дѣйствіе (безъ всякаго взвѣшиванія мотивовъ, выбора и рѣшенія), она является *выраженіемъ свободы воли*.

§ 6. Такъ какъ мотивами желаній являются представленія и, собственно, соединенныя съ ними чувствованія, и такъ какъ на выборъ имѣетъ вліяніе и сила привычки, то очевидно, что выработка нравственной воли состоитъ въ образованіи и воспитаніи: 1) *нравственно-идеальныхъ убѣжденій*, 2) *нравственныхъ чувствъ* и 3) *нравственныхъ привычекъ*.

а) **Образованіе нравственныхъ убѣжденій.** 1. *Образованіе нравственныхъ убѣжденій.* Подъ убѣжденіемъ разумѣется хорошо продуманный, твердо обоснованный взглядъ на извѣстное жизненное отношеніе. Взглядъ на то, какъ *должно* относиться къ своему слову, къ чужому имени или чести и т. п., есть уже убѣжденіе, когда онъ продуманъ и прочно обоснованъ возможными доводами.

Образовать нравственныя убѣжденія—значитъ образовывать такіе взгляды, которые были-бы вполнѣ вѣрны принципу всеобщаго единенія, принципу добра. Лучше всего это достигается самоуглубленіемъ, самопознаніемъ, потому что лучшія основанія, какія можно подыскать для нравственности, коренятся въ глубинахъ нашего собственнаго духа, въ прирожденныхъ ему нравственныхъ и религіозныхъ требованіяхъ. Общепринятая истина, что *прочныя* нравственныя убѣжденія вырабатываются страданіемъ, подтверждаетъ наше положеніе о значеніи самоуглубленія. Страданія тѣмъ и цѣнны, что, заключаая челоуѣка въ немъ самомъ, учатъ

его самоуглубленію. Въ этомъ-же нравственное значеніе и болѣзней, которыя, хотя на время, отрываютъ человѣка отъ разнообразныхъ впечатлѣній внѣшняго міра. Хорошо поболѣть иногда равносильно—переродиться.

Наоборотъ, забавленіе дѣтей *внѣшними* впечатлѣніями и крайнее облегченіе ученія, при которомъ совѣмъ не требуется вдумчиваго размышленія и самоуглубленія, могутъ благоприятствовать и нравственной легковѣсности учащихся. Недаромъ, приведя девизъ легкомысленной младости:

Что устрицы пришли? О, радость!
Летить обжорливая младость
Глотать...

великій знатокъ человѣческой души, и именно со стороны ея нравственно-религіозныхъ запросовъ, *Достоевскій* съ сердцемъ говоритъ: „скверная младость и не желательная, и я увѣренъ, что *слишкомъ* облегченное воспитаніе чрезвычайно способствуетъ ея выдѣлкѣ. А у насъ ужъ какъ этого добра много!“ ¹⁾

Твердые нравственныя убѣжденія создаются, далѣе, *твердой нравственной дисциплиной*, т. е. такимъ порядкомъ жизни, который основанъ *на твердомъ и определенномъ различіи*, что добро и что зло. Твердая нравственная дисциплина не можетъ и не должна сегодня допускать то, что запрещала вчера, или сегодня отмѣнять то, что вчера допускала. Такимъ колебаніемъ воспитаннику не только не внушается твердыхъ убѣжденій о томъ, что должно и что не должно, но, совершенно напротивъ, внушается пагубная для нравственной убѣжденности мысль, что *должное и недолжное, доброе и злое* суть понятія неустойчивыя, зависящія отъ человѣческаго взгляда и произвола. Шаткостью нравственной дисциплины создается въ воспитанникѣ софи-

¹⁾ Иногда облегченіе вовсе не есть развитіе, а даже, напротивъ, есть оупленіе. Двѣ—три мысли, два—три впечатлѣнія, поглубже выжитыя въ дѣтствѣ, собственнымъ усиліемъ (а если хотите, такъ и страданіемъ), проведутъ ребенка гораздо глубже въ жизнь, чѣмъ самая облегченная школа, изъ которой сплошь да рядомъ выходитъ ни то, ни се, ни доброе, ни злое“... *Достоевскій*—„Дневникъ писателя“ за 1876 г. Январь, гл. 1-я.

стическое убѣжденіе, что человекъ—мѣра всѣхъ вещей, и мѣра такихъ цѣнностей, какъ истина и добро: истинно и добро—то, что кому (какому человеку) *кажется* таковымъ. Т. е. шаткая дисциплина создаетъ нравственно-покладистыхъ, съ шаткой совѣстью, людей.

б) Воспитаніе нравственныхъ чувствъ. 2. *Воспитаніе нравственныхъ чувствъ.* Чѣмъ интенсивнѣе будутъ нравственныя чувства, сопровождающія нравственныя убѣжденія, тѣмъ больше послѣднія будутъ имѣть шансовъ въ борьбѣ съ представленіями другими. Если нравственная чувствительность будетъ настолько сильна въ школьникѣ, что малѣйшее уклоненіе отъ долга будетъ сопровождаться у него сильнѣйшими угрызеніями совѣсти, малѣйшая, наприм., ложь будетъ вызывать омерзѣніе, то можно ручаться, что, въ борьбѣ съ другими мотивами, движеніе въ пользу долга, въ направленіи правды, возьметъ перевѣсъ и нѣкоторымъ образомъ опредѣлитъ выборъ и рѣшеніе воли. Какъ воспитывать нравственную чувствительность, мы уже говорили¹⁾.

Образованіе нравственныхъ привычекъ. 3. *Образованіе нравственныхъ привычекъ.* Чѣмъ какое движеніе для души будетъ привычнѣе, тѣмъ труднѣе будетъ его нарушеніе. Къ привычному движенію такъ приспособляется весь и духовный, и физическій строй, что нарушить первое значило-бы нарушить и оба послѣдніе. Пусть привычное дѣйствіе не имѣетъ за себя свѣжести чувства, пусть даже оно противорѣчитъ уже и убѣжденіямъ, но оно имѣетъ за себя громадную силу, *силу привычки*. Попробуйте мѣсяць походить каждый день въ какой-нибудь плохой театръ: въ концѣ концовъ онъ не будетъ доставлять вамъ никакого удовольствія, всѣ доводы разсудка будутъ противъ него, и все-таки васъ будетъ тянуть въ театръ роковая сила привычки. Точно также и привычное движеніе (выборъ и рѣшеніе) воли въ пользу опредѣленныхъ дѣйствій, въ концѣ концовъ, поддерживается само собой, силой привычности этого движенія. Вотъ почему созданіе нравственной воли почти тождественно съ созданіемъ нравственныхъ навыковъ и привычекъ.

¹⁾ Глава 18-я.

ГЛАВА ДВАДЦАТЬ ТРЕТЬЯ.

Характеръ.

Что такое характеръ? § 1. Когда въ борьбѣ противоположныхъ движеній воля склоняется каждый разъ, или преимущественно, къ движеніямъ извѣстнаго порядка, которыя, конечно, и осуществляются, то создается извѣстное постоянное направленіе дѣятельности, иначе называемое характеромъ. *Характеромъ*, такимъ образомъ, *называется постоянный образъ дѣятельности человека.*

Типы характеровъ. § 2. По различіямъ движеній, какія опредѣляютъ болѣе или менѣе постоянное направленіе дѣятельности, различаются и характеры.

Характеръ чувственный. 1. Если это—движенія въ пользу физическихъ потребностей, то получается *характеръ чувственный*. Люди этого типа ѣдятъ, пьютъ, спятъ, и выше этого у нихъ, кажется, нѣтъ ничего въ жизни. Къ удовлетворенію этихъ потребностей направлена вся ихъ дѣятельность, всѣ желанія, всѣ волевые акты. Такіе характеры встрѣчаются не только въ „лѣтописяхъ медицины и фізіологіи“¹⁾, но—конечно, не часто—и въ обыденной жизни.

¹⁾ Лосскій Н.—„Основныя ученія психологіи съ точки зрѣнія волюнтаризма“, М. 1903 г., стр. 273—приводится изъ книги *Полана—* „Психологія характера“ рассказъ о какой-то Діонисіи Лермина, которая въ дѣтствѣ съѣдала отъ 30—32 ф. хлѣба, только и думала, что объѣдѣ, не говорила ни о чемъ другомъ и т. д. Въ предсмертной агоніи она заставляла свою сестру ѣсть въ своемъ присутствіи, и послѣднія слова ея были: „Богу не угодно уже, чтобы я сама ѣла, дайте же мнѣ посмотреть, какъ другіе ѣдятъ“.

По крайней мѣрѣ, мы встрѣчаемъ ихъ типы въ изящной литературѣ. Таковъ, напр., описываемый *Достоевскимъ* въ „Запискахъ изъ мертваго дома“ арестантъ А—въ: „Это—былъ примѣръ, до чего могла дойти одна тѣлесная сторона человѣка, не сдержанная внутренно никакой нормой, никакой законностью. А—въ сталъ и былъ какимъ-то кускомъ мяса, съ зубами и желудкомъ и съ неутомимой жаждой наигрубѣйшихъ, самыхъ звѣрскихъ тѣлесныхъ наслажденій, а за удовлетвореніе самаго малѣйшаго и прихотливѣйшаго изъ этихъ наслажденій онъ способенъ былъ хладнокровнѣйшимъ образомъ убить, зарѣзать, словомъ, на все, лишь-бы спрятаны были концы въ воду“ ¹⁾.

2. Если въ дѣятельности человѣка преимуществуютъ движенія въ пользу расширенія и упроченія своей личности, то возникаетъ *характеръ эгоцентрической*. Эти движенія могутъ быть различнаго достоинства, начиная отъ стремленія къ деньгамъ для обезпеченія *своей жизни, своей личности* и кончая стремленіемъ къ образованію, къ широкой разносторонней дѣятельности, гдѣ-бы лучше всего проявилось *личное „я“*. Но общая черта этихъ движеній та, что въ центрѣ ихъ стоитъ свое *личное „я“, его расширеніе, его могущество*. Почему такой характеръ и носитъ названіе *эгоцентрическаго* (ego—я и centrum—центръ). Люди этого типа—хорошіе борцы въ жизни, часто хорошіе работники (какъ фонъ-Коренъ въ „Дуэли“—*Чехова*), но съ идеальной точки зрѣнія, съ точки зрѣнія обновленія и одухотворенія жизни, они стоятъ не особенно высоко. Они живутъ въ себя, иной разъ утонченной духовной жизнью, (какъ писатель Тригоринъ въ—„Чайкѣ“—*Чехова*), но отъ этой ихъ жизни зачастую другимъ больше холодно, чѣмъ тепло. Въ примѣръ эгоцентрическаго типа высшей пробы *Лосскій* приводитъ извѣстнаго путешественника Пржевальскаго. У него не было любви ни къ чему, что-бы требовало выхода изъ себя. „Никакихъ наклонностей къ искусству у него

¹⁾ См. также рассказы *Мопассана*: „Семейство“, „Берта“ и др; ром. *Мережковскаго*—„Христось и Антихристъ“ (описаніе ужина у Людовика Моро, герцога Миланскаго) и пр.

нѣтъ ¹⁾); общество людей онъ любитъ, но только въ томъ случаѣ, когда они вполне подчинены ему; онъ держитъ себя всегда самоувѣренно и повелительно. Вся его жизнь сводится къ тому, что онъ ставитъ себѣ сложныя цѣли, требующія типичныхъ „моихъ“ дѣятельностей, а не отдается во власть сверхличныхъ стремлений“ ²⁾).

**Характеръ
сверхличный.** 3. Если преимуществуютъ въ жизни движенія сверхличныя, движенія, выходящія за кругъ интересовъ личнаго „я“, движенія въ пользу нравственного долга, состраданія, движенія религіозныя, то образуется характеръ *сверхличный*, или *въ собственномъ смыслѣ духовный*. Люди этого типа живутъ не въ себя, а для „внѣ себя“: для Бога, для долга, для ближнихъ, для знанія, искусства и т. п. Въ примѣръ сверхличнаго типа *Лосскій* указываетъ на Бернарда Клервосскаго (1091—1153 г.) ³⁾. Послѣдній „совершенно подавилъ въ себѣ интересъ къ физической жизни. Онъ постился такъ усердно, что уничтожилъ въ себѣ самое желаніе пищи: принятіе ея вызывало въ немъ непріятное ощущеніе, такъ что онъ впалъ въ болѣзнь“. Цѣлымъ рядомъ упражненій,—напр., выходя въ толпу людей, онъ закупоривалъ себѣ воскомъ уши,—онъ старался умертвить *личную волю* къ жизни, волю, которая „проявляется, когда мы дѣлаемъ то, что желаемъ, не ради славы Божіей, не ради пользы братьевъ, но ради насъ самихъ, удовлетворяя собственнымъ движеніямъ души“ (его слова). „И въ самомъ дѣлѣ“, говоритъ *Лосскій*, „онъ достигъ этой цѣли. И его душевная жизнь вовсе не обѣднѣла, его воля вовсе не

¹⁾ Потому что искусство предполагаетъ выходъ наслаждающагося имъ человѣка изъ себя, нѣкоторое самоотданіе во власть прекраснаго.

²⁾ *Лосскій*, *ibid*, стр. 276. „Типичный честолюбецъ, каждымъ своимъ словомъ, каждымъ жестомъ преслѣдующій все одну и ту же цѣль—показать себя, выдвинуться, обратить на себя вниманіе“—принадлежитъ къ тому же типу. Таковъ Иртеневъ въ „Д. и О.“ — *Л. Толстого*.

³⁾ Русскіе подвижники представляютъ также обширную галерею сверхличныхъ типовъ.

ослабѣла, но всѣмъ своимъ существомъ онъ живетъ въ себя“ ¹⁾).

Непостоянный характеръ. 4. Къ указаннымъ тремъ типамъ характеровъ можно присоединить еще четвертый типъ. Когда ни тѣ, ни другія, ни третьи движенія не приобретаютъ болѣе или менѣе постояннаго преимущества, и въ разныхъ случаяхъ воля склоняется къ разнымъ движеніямъ, получается *безхарактерность* или *непостоянный характеръ* ²⁾).

Раздѣленіе характеровъ по возрастамъ. § 3. Можно замѣтить, что указанные первые три типа характеровъ, до *нѣкоторой степени*, осуществляются въ каждомъ индивидуумѣ, въ различные его возрасты: начальный, срединный и послѣдній ³⁾. Въ начальномъ возрастѣ (дѣтствѣ и отчасти въ отрочествѣ) почти каждый живетъ преимущественно потребностями тѣла: ѣсть, пить, спать, играть (тѣлесныя стремленія). Въ срединномъ возрастѣ (юность и мужество) каждый живетъ преимущественно потребностями *своей* личности, *своего* „я“: почти всѣ интересы сосредоточены на своемъ „я“: человекъ ищетъ *для себя* свободы, стремится къ самообразованію, къ чести, къ славѣ. Наконецъ, въ послѣднемъ возрастѣ (старость и отчасти мужество) стремленія *личныя*

¹⁾ *Лосскій*, *ibid*, стр. 288: „Въ особенно живой и общепонятной формѣ проявляется способность Бернарда выходить за предѣлы своего „я“ въ его сострадательности. Этотъ строгій аскетъ, затыкающій уши воскомъ, утратившій вкусовыя ощущенія, казалось бы, долженъ быть (!) страшнымъ фанатикомъ и изуверомъ, способнымъ сжигать людей на кострахъ. На самомъ дѣлѣ это вовсе не такъ. Руководясь состраданіемъ, онъ проповѣдуетъ взгляды, далеко опережающіе его вѣкъ. Когда поднялось гоненіе на евреевъ, онъ въ защиту ихъ написалъ къ духовенству окружное посланіе. Мало того, онъ утверждалъ даже (въ XII в.), что и еретиковъ нельзя преслѣдовать, а нужно побѣждать ихъ доводами“.

²⁾ Выраженіе отчасти содержитъ въ себѣ внутреннее противорѣчіе: характеръ, *постоянный* образъ дѣятельности, и вдругъ—*непостоянный*. Но что же дѣлать, если *непостоянство* и составляетъ *постоянную черту*.

³⁾ Дѣленіе возрастовъ съ психологической точки зрѣнія не можетъ быть особенно строгимъ и опредѣленнымъ.

смиряются *сверхличными*: человекъ живетъ вдали отъ своего я, посвящая все силы изслѣдованію природы, долгу, состраданію, искусству, Богу... „Очень многіе величайшіе представители отреченія отъ своего я, напр., Паскаль, Францискъ Ассизскій, Влад. Соловьевъ, въ юности были въ высокой степени честолюбивыми натурами“¹⁾.

Задача воспитанія характера. § 4. Всагриваясь въ эти сопоставленія, нельзя не согласиться, что *человекъ собственно* есть то, что должно быть превзойдено, человекъ есть мостъ отъ плоти къ духу. Каждый проходитъ по этому мосту, но не все съ одинаковымъ успѣхомъ достигаютъ цѣли: жизни по духу, а не по плоти и не по личнымъ стремленіямъ. Пособить успѣшно достигнуть цѣли—и есть задача воспитанія характера, или иначе: *воспитаніе характера должно содѣйствовать болѣе или меньше постоянной побѣдѣ сверхличныхъ движеній надъ чувственными и личными.*

Условія воспитанія характера: природныя и соціальныя. § 5. Такъ какъ воспитаніе нравственно-идеальнаго характера, въ извѣстной степени, совпадаетъ съ воспитаніемъ нравственной воли,—характеръ есть та-же нравственно-идеальная воля, только устоявшаяся,—то тѣ условія, какія имѣли мѣсто тамъ, имѣютъ значеніе и здѣсь. Воспитаніе нравственныхъ чувствъ, образованіе продуманныхъ взглядовъ, и воспитаніе нравственныхъ привычекъ—вотъ дѣйствующія условія образованія характера.

Но къ этимъ условіямъ надо прибавить еще нѣкоторые факторы, которые воспитаніе характера должно имѣть въ виду, при осуществленіи своей задачи. Тѣ условія даются нами, созидаются нашими усиліями. Но есть факторы, на которые мы можемъ воздѣйствовать въ извѣстной мѣрѣ, но которые нами не даются, нами лично не созидаются: они представляютъ условія природныя или соціальныя (созидаемая *совокупностью* особей). Эти факторы много значатъ для характера, какъ постояннаго, устойчиваго направленія. Они сами постоянны, устойчивы, и потому представляютъ

¹⁾ Лосскій— „Основныя ученія психол.“, стр. 297.

какъ бы соотвѣтствующую, природную и социальную почву для опредѣленнаго типа устойчиваго характера.

Въ ряду *природныхъ* условій постояннаго направленія дѣятельности должны быть поставлены: а) *различная природная степень выраженности различныхъ потребностей и связанныхъ съ ними движеній въ пользу ихъ*, б) *темпераметъ* и в) *особенности возрастовъ*. Въ ряду *социальныхъ* условій надо отмѣтить *общее вліяніе*: а) *семьи*, б) *школы* и в) *окружающаго общества, или духа времени*.

§ 6. Потребность организма въ алкоголь у **Природная вы-
раженность
стремленій.** дѣтей алкоголиковъ-отцовъ, несомнѣнно, выражена сильнѣе, чѣмъ у другихъ дѣтей. Есть дѣти—алкоголики по 2—3-му году (въ драмѣ *Гауптмана*— „Предъ восходомъ“). Потребность въ ѣдѣ у однихъ по природѣ выражена сильнѣе, чѣмъ у другихъ: есть дѣти—удивительные прожоры отъ природы. Вспомнимъ описываемую *Поланомъ* Діонисію, которая въ дѣтствѣ съѣдала больше, чѣмъ другія дѣти ея возраста. Но человѣкъ рождается не только съ физическими стремленіями различной выраженности, но и съ различной выраженностью стремленій личныхъ и сверхличныхъ. Одни дѣти отъ природы честолюбивѣе другихъ. У однихъ отъ природы сильнѣе выражены стремленія своего *я*, у другихъ—стремленія сверхличныя, и съ психологической точки зрѣнія нѣтъ никакого невѣроятія въ разказахъ о нѣкоторыхъ святыхъ, что они еще младенцами отказывались вкушать молоко въ постные дни.

Шопенгауэръ утверждалъ даже больше,—что люди рождаются съ различными *устойчивыми характерами*. Одни отъ рожденія—эгоисты, другіе—натуры, способныя всѣмъ жертвовать для другихъ. Ихъ невозможно перемѣнить, развѣ придать другую форму. „Эгоиста“, говоритъ *Шопенгауэръ*, „можно заставить понять, что, пожертвовавъ маленькой выгодой, онъ этимъ самымъ обезпечиваетъ за собой гораздо ббльшую. Злого человѣка можно заставить понять, что, причиняя страданія ближнему, онъ навлекаетъ на себя еще ббльшее страданіе. Но убить эгоизмъ или злость въ самомъ корнѣ

такъ-же невозможно, какъ убѣдить кошку, чтобы она не ѣла мышей“ ¹⁾).

Конечно, съ утверженіемъ *Шопенгауэра* согласиться нельзя. Характеры воспитываются и, какъ предметъ воспитанія, всегда допускаютъ и перевоспитаніе. Характеры подлежатъ перемѣнамъ даже въ зрѣломъ возрастѣ. Недаромъ-же у поэта есть быль о дядѣ Власѣ (*Некрасова*), который сначала „быль великимъ грѣшникомъ“, а потомъ

Сила вся души великая
Въ дѣло Божіе ушла,
Словно сроду жадность дикая
Непричастна ей была.

Тѣмъ болѣе могутъ быть измѣнены, хотя-бы и ярко выраженные отъ природы, стремленія въ дѣтскомъ возрастѣ, когда они еще не упрочились силой связанныхъ съ ними чувствъ, соотвѣтствующихъ взглядовъ и привычекъ. Но несомнѣнно, въ утверженіи нѣмецкаго философа есть та значительная доля истины, что различныя стремленія (физическія, личныя и сверхличныя) у разныхъ лицъ, *съ рожденія, по природѣ*,—различной выраженности и силы.

Наслѣдственность. § 7. Различную выраженность или извѣстный обликъ стремленій, чувственныхъ, личныхъ, сверхличныхъ,—конечно, въ зачаточной формѣ,—ребенокъ получаетъ *по наслѣдству*, отъ родителей. Законъ наслѣдственности имѣетъ силу не только по отношенію физическихъ особенностей, но и по отношенію духовныхъ. Наслѣдуются не только качества организма, но, до извѣстной степени, въ связи съ ними, и качества души, нѣкоторыя предрасположенія особенностей и направленій умственныхъ, чувствовательныхъ и волевыхъ. Конечно, о послѣднемъ наслѣдованіи нельзя говорить съ категорической опредѣленностью, ибо дѣло здѣсь спутывается съ первыхъ-же дней вліяніемъ воспитанія. Но несомнѣнно, сила воспитанія, сила примѣра не абсолютна, и если-бы въ Чарльзѣ Дарвинѣ, ребенкѣ, не было наслѣдственнаго предрасположенія (отъ

¹⁾ *Лэйо*—„Воспитаніе воли“, стр. 13.

отца и дѣда) къ извѣстнаго рода наблюдательности и интересу, никакой примѣръ и воспитаніе не сдѣлали-бы изъ него знаменитаго естествоиспытателя. Въ школахъ примѣры и воспитательныя вліянія одинаковы, но отчего изъ нихъ одни выходятъ съ одними интересами, а другіе—съ другими? Не въ зависимости-ли отъ различныхъ умственныхъ предрасположеній, получаемыхъ отъ природы, въ рожденіи?

Но какъ, или въ какой формѣ, надо представлять себѣ полученіе зародышемъ извѣстныхъ предрасположеній отъ родителей, это до сихъ поръ загадка. „Понастроено множество остроумныхъ гипотезъ, потрачена масса времени и труда, написана цѣлая коллекція ученыхъ трактатовъ, и все—напрасно: сокровенный смыслъ тѣхъ процессовъ, которые обуславливаютъ передачу тончайшихъ штриховъ организаціи изъ поколѣнія въ поколѣніе, остается по прежнему неразгаданнымъ“¹⁾.

Фактъ наслѣдованія ребенкомъ извѣстныхъ предрасположеній, не только физическихъ, но, въ извѣстной,—хотя, быть можетъ, болѣе слабой,—степени и духовныхъ, воспитателю надо имѣть въ виду. Съ этимъ фактомъ воспитатель долженъ считаться, т. е. долженъ начинать нравственное воспитаніе съ первыхъ дней жизни ребенка, а не оставлять до поры—до времени, въ томъ предположеніи, что ребенокъ чистъ и непороченъ и что сначала надо сдѣлать его дюжимъ, а потомъ уже разумнымъ и нравственнымъ (взглядъ *Руссо*).

§ 8. Природная выраженность различныхъ **Темпераментъ.** стремленій имѣетъ больше значенія для *качества* характера, чѣмъ для его силы, хотя не безразлична и для послѣдней: чѣмъ какія стремленія будутъ сильнѣе, будетъ устойчивѣе въ данномъ направленіи и характеръ. Но собственно для силы характера больше значитъ природный темпераментъ, хотя онъ имѣетъ нѣкоторое значеніе и для качества. *Сила характера* зависитъ, вообще, отъ *силы чувствительности* и *силы центробъжности*. Напр., *сильный*

¹⁾ В. Лункевичъ—„Основы жизни“ (популярная біологія). Спб. 1905 г., стр. 187.

нравственный характеръ вырабатывается у тѣхъ, кто сильно чувствуетъ нравственныя впечатлѣнія и сильно, энергично переводитъ свои нравственныя чувства въ дѣйствія, не останавливаясь передъ препятствіями (докторъ Гаазъ). *Природная степень чувствительности и центробъжности, или, иначе, различная отзывчивость на впечатлѣнія чувствомъ и дѣйствіемъ, и составляетъ основу темпераментовъ.*

Различіе темпераментовъ. § 9. Смотря по тому, сильно или слабо отвѣчаетъ человѣкъ на впечатлѣнія, и больше-ли чувствомъ, или дѣйствіемъ, и темпераменты можно раздѣлить по четыремъ клѣткамъ:

	Чувствомъ.	Дѣйствіемъ.
Сильный.	Меланхолическій.	Холерическій.
Слабый.	Сангвиническій.	Флегматическій.

1. *Сильные темпераменты.*—Холерикъ сильно отзывается на впечатлѣнія, но не столько чувствомъ, сколько дѣйствіемъ. Возникшія, даже незначительныя по эмоціональному тону, желанія онъ напряженно стремится осуществить. Съ ребенкомъ даннаго темперамента надо держать ухо востро. У него легко, отъ неустаннаго осуществленія желаній, образуются сильныя страсти, не исключая и чувственныхъ (Донъ-Жуанъ—холерикъ).

На быстро и сильнаго холерика можно съ успѣхомъ вліять, вооружившись терпѣніемъ и кротостью, гуманностью. Частыя, суровыя репрессіи могутъ только его ожесточить, поднять всю энергію духа противъ воспитателя, и послѣдній добьется только того, что ученикъ будетъ ненавидѣть его самую дѣятельною ненавистью, т. е. попросту сказать, будетъ строить ему на каждомъ шагу пакости.

Меланхоликъ сильно отзывается на впечатлѣнія, но не столько дѣйствіемъ, сколько чувствомъ. Онъ больше централенъ, чѣмъ центробѣженъ, т. е. склоненъ къ самопогруженію въ свои внутренніе процессы, что представляетъ для образованія нравственнаго характера столько-же удобствъ ¹⁾, сколько и опасностей. Тонкіе эгоисты, мизантропы, выходятъ изъ меланхоликовъ. Они заняты самими собой, своими болячками (мнимыми или дѣйствительными), и до другихъ имъ часто нѣтъ дѣла.

Въ учебномъ отношеніи дѣти съ такимъ темпераментомъ очень хороши. Они учатся всегда почти хорошо, такъ какъ ихъ прищипориваетъ чувствительность къ своимъ непріятностямъ, къ собственнымъ неудачамъ и неуспѣхамъ. Они рѣдко оказываются неисправными. И тѣмъ больше учителю слѣдуетъ помнить опасности этого темперамента. Почаще вызывать дѣтей-меланхоликовъ на помощь товарищамъ, вводить ихъ въ игры послѣднихъ, гимнастическія упражненія ²⁾,—для меланхолика полезно, чтобы онъ не сталъ эгоистомъ и старичкомъ въ душѣ.

2. *Слабые темпераменты.*—*Флегматикъ* отзывается на впечатлѣнія слабо, и притомъ дѣйствіемъ слабѣе, чѣмъ чувствомъ. Припомнимъ хотя-бы Обломова, который чувствовать могъ больше, чѣмъ дѣйствовать. Изъ флегматика легко можетъ выработаться человекъ, „къ добру и злу постыдно равнодушный“. Слабая отзывчивость флегматической природы, особенно на впечатлѣнія тонкія, можетъ послужить причиной, что его жизнь наполняется только необходимыми физическими дѣятельностями: ѣдой, питьемъ, сномъ. Эпикурейцы грубаго типа выходятъ изъ флегматическихъ натуръ. Литературнымъ типомъ можетъ служить Обломовъ.

¹⁾ Потому что нравственныя убѣжденія вырабатываются, между прочимъ, самоуглубленіемъ.

²⁾ По мнѣнію *Генле*, меланхолія происходитъ именно „благодаря относительному недостатку произвольнаго движенія сравнительно съ движеніемъ чувствительнымъ“. *Фуллеръ*—„Темпераментъ и характеръ“. М. 1896 г., стр. 48.

Воспитателю предстоитъ много труда, чтобы повысить отзывчивость флегматика на духовныя впечатлѣнія. Дѣятельную нравственную отзывчивость можно создать въ немъ, создавши привычку къ извѣстнымъ нравственнымъ дѣйствіямъ. Напр., флегматикъ спокойно проходитъ мимо больного нищаго. Онъ мало чувствителенъ, а еще меньше склоненъ беспокоиться, вытаскивать кошелекъ, искать подходящую монету и т. д. Но когда вы создадите въ немъ, постепеннымъ, настойчивымъ приученіемъ, привычку подавать милостыню, то, проходя мимо нищаго, онъ почувствуетъ нѣкоторую неловкость отъ нарушенія привычки, нѣкоторое безпокойство, а флегматикъ болѣе всего боится безпокойства.

Сангвиникъ откликается на впечатлѣніе слабо, и притомъ слабѣе чувствомъ, чѣмъ дѣйствіемъ. Онъ легко принимается за какое-либо дѣло, но такъ какъ послѣднее у него не связывается съ сильнымъ чувствомъ, то быстро его бросаетъ. Сангвиники больше всего даютъ характеровъ неустойчивыхъ, „людей-тряпокъ“.

Съ этимъ темпераментомъ воспитателю также предстоитъ не мало хлопотъ. Его покладистость, бросанье изъ стороны въ сторону, туда и сюда, способны вывести изъ терпѣнія; и только постоянное, неусыпное наблюденіе надъ всѣмъ его поведеніемъ, наблюденіе, чтобы ни одна работа не осталась имъ незаконченной или сдѣланной кое-какъ, ни одно намѣреніе не осталось невыполненнымъ, можетъ сдѣлать изъ него болѣе или менѣе устойчиваго человѣка. Много здѣсь значить также примѣръ постоянства. „Ребенокъ естественно подражаетъ тѣмъ, кого онъ любитъ или уважаетъ: если онъ видитъ, что учитель является неизмѣннымъ и настойчивымъ въ своихъ начинаніяхъ, то онъ самъ будетъ дѣлаться такимъ-же ¹⁾).

Особенности возрастовъ. § 10. Кромѣ природной выраженности различныхъ стремленій, кромѣ природной различной отзывчивости на впечатлѣнія, на образованіе характера

¹⁾ Кейра—„Воспитаніе характера“.

вліяють также природныя особенности каждаго возраста. Въ дѣтствѣ и отрочествѣ особенно сильны физическія стремленія, а въ юности (и мужествѣ) стремленія личныя, эгоцентрическія. Эти особенности возрастовъ воспитатель долженъ имѣть въ виду, и удовлетворяя кореннымъ потребностямъ физическимъ и личнымъ, не развивать ихъ въ ущербъ стремленіямъ высшимъ.

На счетъ отношенія воспитателя къ физическимъ и личнымъ стремленіямъ дѣтства, отрочества и юности педагогика даетъ нѣкоторыя руководящія правила. Педагогика требуетъ, чтобы мы не позволяли стремленіямъ къ пищѣ, питью и сну господствовать надъ душою ребенка. Но какъ это осуществить, какія мѣры для этого можно рекомендовать? Уже *Локкъ* (англ. фил. XVII вѣка) говорилъ: „Есть разница между заявленіемъ, что я голоденъ, и словами: я хочу жаренаго мяса. Когда дѣти сказали о своихъ естественныхъ нуждахъ и страданіяхъ, испытываемыхъ ими отъ голода, жажды, холода, или какого-либо другого требованія природы, то обязанность родителей и приставленныхъ къ нимъ лицъ удовлетворяетъ ихъ. Но нельзя позволять имъ говорить: хочу вина, или хочу бѣлаго хлѣба: уже одно поименованіе этихъ предметовъ должно влечь за собой лишеніе ихъ. Плате, когда они въ немъ нуждаются, давайте имъ; но чуть они заговорили о такой-то матеріи или о такомъ-то цвѣтѣ, пусть будутъ увѣрены, что просьба ихъ не будетъ исполнена“. „Не то“, говоритъ *Локкъ*, „что я хотѣлъ-бы, чтобы родители умышленно противорѣчили желаніямъ своихъ дѣтей въ безразличныхъ вещахъ. Но самое лучшее для дѣтей, чтобы они отнюдь не полагали своего счастья въ подобныхъ вещахъ, но оставались равнодушными ко всему тому, что природа сдѣлала безразличнымъ. Вотъ къ чему родители и наставники должны главнымъ образомъ стремиться“¹⁾. Чисто чувственная заботливость родителей о дѣтяхъ, заботливость, образцомъ которой можетъ служить Простакова въ ея заботахъ о Митрофанушкѣ (*Фонвизинъ*, ко-

¹⁾ *Локкъ*—„Мысли о воспитаніи“, стр. 113—114.

медія „Недоросль“), рискуеть создать чувственный характеръ, вся дѣятельность и стремленія котораго будутъ направлены къ удовлетворенію чувственныхъ потребностей.

Точно также надо ограничивать, а никакъ не поощрять, стремленія эгоистическія, особенно, если они рѣзко выражены. Но семья поощреть эти стремленія, когда идолопоклонствуеть предъ дѣтьми, когда смотритъ на нихъ, какъ на божковъ, какъ на центръ, вокругъ котораго все вращается ¹⁾. Школа также поощреть, когда цѣнить въ ученикѣ выше всего его богатыя умственные способности, оставляя въ пренебреженіи способность ученика къ самопожертвованію, къ самоотдачѣ долгу; поощреть эгоцентрическую сторону въ ученикѣ, когда не учитъ его подчиненію дисциплинѣ, когда нѣтъ въ ней строго выработанной дисциплины, когда позволяетъ ученику ставить выше всего свое „я“. Изъ такой семьи и изъ такой школы и выходятъ *эгоистическіе характеры*.

Соціальныя § 11. Къ числу соціальныхъ условій, среди
условія воспи- которыхъ развивается и отъ которыхъ нахо-

¹⁾ Вся пагуба этого идолопоклонства прекрасно иллюстрируется рассказомъ *Мопассана* о воспитаніи Поля, сына Жанны (въ поучительнѣйшемъ романѣ „Жизнь“): „Мальчикъ (Поль) былъ сильный, здоровый и буйный, смѣлый, когда лазилъ на деревья, и въ то же время полный невѣжда. Уроки ему надоѣдали, и онъ сейчасъ же бросалъ ихъ. Всякій разъ, когда баронъ задерживалъ его за книгой, Жанна приходила и просила:—„Пусти его играть. Его не нужно утомлять, онъ еще такъ малъ“. Ей все еще казалось, что ему всего 6 мѣсяцевъ, или едва только годъ (тогда какъ ему было уже 12 лѣтъ). Она жила въ постоянномъ страхѣ, что онъ упадетъ, что ему холодно, что бѣгая онъ разгорячится, что онъ слишкомъ много ѣстъ, отягчаетъ желудокъ, или слишкомъ мало,—не будетъ расти. Отдавши Пуле (Поля) въ школу, Жанна пріѣзжала сюда черезъ день, не считая воскресенья, пріемнаго для учениковъ. Старшій надзиратель пригласилъ ее къ себѣ и попросилъ пріѣзжать рѣже. Она не обратила вниманія на эту просьбу. Тогда онъ предупредилъ ее, что если она будетъ ежеминутно отвлекать своего сына отъ занятій и мѣшать ему въ рекреационныя часы играть съ товарищами, они будутъ вынуждены просить ее взять его изъ училища“... И Поль вышелъ бездѣльникомъ и эгоистомъ.

танія характера. дится въ немалой зависимости характеръ, принадлежитъ: семья и школа ¹⁾).

1. *Семья* всегда была слишкомъ склонна всю вину въ воспитаніи эгоистовъ, неустойчивыхъ характеровъ, возлагать на школу. Люди всегда склонны видѣть сучокъ въ чужомъ глазу и не замѣчатъ бревна въ собственномъ. Семья, въ которой живетъ ребенокъ первые 7—8 лѣтъ, въ которой проводитъ большую часть дня и по поступленіи въ школу, несомнѣнно, должна быть отвѣтственна за образованіе характера въ направленіи тѣхъ или иныхъ стремленій. Какими началами живетъ семья, такими началами привыкаютъ жить и ея дѣти ²⁾).

1) Мы не рассматриваемъ здѣсь значенія для воспитанія извѣстныхъ характеровъ—духа времени, по крайней растяжимости и неопредѣленности этого предмета. Скажемъ только, что извѣстныя общественныя настроенія и взгляды, черезъ литературу, театръ, случайныя бесѣды и даже уличныя происшествія, невольно проникаютъ въ душу дѣтей, извѣстнымъ образомъ влияя на ихъ психическій, умственный, чувствительный и волевой складъ.

2) Описывая семьи, *Ө. М. Достоевскій* различаетъ здѣсь разные принципы. „*Одинъ*“, говоритъ онъ объ отцахъ, главахъ семьи, „наслушавшись, положимъ, весьма даже не глупыхъ вещей и прочти двѣ—три умныя книжки, вдругъ сводитъ все воспитаніе и всѣ обязанности свои къ семейству на одинъ бифштексъ: „Бифштексъ съ кровью, и кончено, Либихъ, дескать, и пр.“. *Другой*, пречестнѣйшій человекъ самъ по себѣ, уже согналъ три няньки отъ своихъ младенцевъ: „невозможно съ этими шельмами, запретилъ настрого, вдругъ вхожу вчера въ дѣтскую, и что же, представьте себѣ, слышу: Лизочку укладываетъ въ люльку, а сама ее Богородицѣ учить и крестить: помилуй, дескать, Господи, папу и маму... Вѣдь настрого запретилъ!“. *Третій* доводитъ своего семнадцатилѣтняго мальчика до самыхъ передовыхъ „идей“, а тотъ самымъ естественнымъ образомъ (ибо что можетъ выйти изъ иныхъ познаній раньше жизни и опыта?) сводитъ эти передовыя мысли на то, что „если нѣтъ ничего святого, то, стало быть, можно дѣлать всякую пакость“. Но это—„прилежные“ (отцы). „Несравненно больше лѣнивыхъ. Всякое переходное и разлагающее состояніе общества порождаетъ лѣность и апатію, потому что лишь очень немногіе въ такія эпохи могутъ ясно видѣть предъ собой и не сбиваться съ дороги. Большинство же путается, теряетъ нитку и, наконецъ, махаетъ рукой: „э, чтобъ васъ! Какія тамъ обязанности, когда и сами-то никто ничего толкомъ не умѣетъ сказать! Прожить бы только какъ-

2. Другимъ социальнымъ факторомъ образованія характера служитъ *школьная среда*. Эта среда—та-же семья, и, можетъ быть, болѣе вліятельная, какъ среда товарищеская, гдѣ стремленія не скрываются, и гдѣ вліяніе ихъ открытое. У этой семьи есть свой духъ, свои начала, которыя иногда передаются однимъ поколѣніемъ другому, становясь какъ-бы традиціями школы. *Въ одной* школѣ господствуютъ матеріальныя интересы: карточная игра, вымѣниваніе, надувательства разнаго вида. *Въ другой*—интересы самообразованія: ведутся бесѣды, читаются совмѣстно книжки; *въ третьей* организуются союзы взаимопомощи, союзы кроткаго обхожденія съ животными, союзы вѣжливости и т. п. И въ деревенской школѣ, если поприглядѣться получше, то можно замѣтить разли-

нибудь самому-то, а то что тутъ еще обязанности!“ И вотъ эти лѣнивые, если только богаты, исполняютъ даже все *какъ слѣдуетъ*: одѣваютъ дѣтей хорошо, кормятъ хорошо, нанимаютъ гувернантокъ потомъ учителей, и т. д., но... отца тутъ не было, семейства не было, юноша вступаетъ въ жизнь одинъ, какъ перстъ, сердцемъ онъ не жилъ, сердце его ничѣмъ не связано съ его прошедшимъ, съ семействомъ, съ дѣтствомъ. Но большинство — *бѣдныхъ*. Нужда, забота отцовъ отражаются въ сердцахъ дѣтей мрачными картинами, воспоминаніями иногда самаго подавляющаго свойства. Дѣти вспоминаютъ до глубокой старости малодушіе отцовъ, ссоры въ семействахъ, споры, обвиненія, горькіе попреки и даже проклятія на нихъ, на лишніе рты, и, что хуже всего, вспоминаютъ иногда подлость отцовъ, низкіе поступки ихъ изъ-за достиженія цѣли, гадкія интриги и гнусное раболѣпство“... „Большинство дѣтей, такимъ образомъ, уносятъ съ собою въ жизнь не одну лишь грязь воспоминаній, а и самую грязь, запасается ею даже нарочно, карманы полные набьютъ себѣ этой грязью въ дорогу, чтобы потомъ употребить ее въ дѣло, и уже не съ скрежетомъ страданія, какъ его родители, а съ легкимъ сердцемъ: всѣ, дескать, ходятъ въ грязи, объ идеалахъ бредятъ только одни фантазеры, а съ грязнотой и лучше“. („Дневникъ писателя“ 1877 г. іюль—августъ, гл. I § 2). Все, сказанное *Достоевскимъ* о городскихъ интеллигентныхъ семьяхъ, въ принципѣ приложимо и къ семьямъ крестьянскимъ. Можетъ быть, въ темнотѣ крестьянской рабочей жизни эти разныя настроенія не такъ замѣтны въ ихъ различіи (не даромъ говорятъ: въ темнотѣ всѣ кошки сѣры), но, несомнѣнно, они есть и въ крестьянской средѣ. И долгъ учителя считаться съ этой средой, знать ее, знать, чѣмъ, какими началами она живетъ,—если онъ хочетъ выработать въ ученикѣ нравственный характеръ.

чіе стремленій разныхъ выпускѡвъ. Считаться съ духомъ школы или класса учителю также необходимо. Ему не трудно замѣтить коноводовъ класса или школы, которые даютъ тонъ всей средѣ, и, смотря по тому, желателенъ или не желателенъ этотъ тонъ, учителю надо или поддерживать ихъ вліяніе, или ослаблять.

Заключеніе. § 12. Итакъ, всѣ условія образованія характера можно раздѣлить на три разряда: *личныя, природныя и соціальныя.*

1. *Къ личнымъ принадлежатъ: а) образованіе соответствующихъ убѣжденій; б) воспитаніе чувствъ, и в) привычекъ.*

2. *Къ природнымъ: а) врожденная выраженность извѣстныхъ стремленій; б) темпераментъ, и в) особенности возрастовъ.*

3. *Къ соціальнымъ: а) семья; б) школа, и в) общественная среда.*



УКАЗАТЕЛЬ

Психолого-педагогическихъ сочиненій и журнальныхъ статей¹⁾.

Общіе очерки по психологiи:

- Аристотель.** Исслѣдованіе о душѣ. Въ перев. Снегирева. 1885.
- Балдвинъ, Д.** Введеніе въ психологію. М. 1902.
- Бехтеревъ.** Психика и жизнь. 1904.
- Бэнъ.** Душа и тѣло. 1883.
- Психологія. Перев. подъ ред. В. Ивановскаго. Т. 1-й. 1902 и т. 2-й. 1906.
- Владиславлевъ.** Психологія. Т. 1 и 2. Спб. 1881.
- Вундтъ.** Очеркъ психологiи. 1897 (им. два перев.).
- Душа человѣка и животныхъ. Изд. 2-е. 1894. (Первое изданіе не годится).
- Гартманнъ, Э.** Современная психологія. Пер. Котляра. М. 1902.
- Гербартъ.** Психологія. Перев. А. П. Нечаева. 1895.
- Гогоцкій, проф.** Программа психологiи (изъ психологическихъ лекцій въ университетѣ св. Владиміра). Вып. 1 и 2. Кіевъ. 1880—81.
- Гротъ.** О душѣ въ связи съ современными ученіями о силѣ. Одесса. 1886.
- Дресслеръ.** Основанія психологiи и логики по Бенеке. Спб. 1871.
- Згурскій.** Элементарныя понятія о физической и психической жизни человѣка. Спб. 1887.
- Мандиновскій.** Общепонятныя психолог. этюды. 1881.
- Мамъ.** Антропологія. Пер. Н. М. Соколова. 1898.
- Маптеревъ.** Изъ исторiи души. 1890.
- Мелле.** Система органической психологiи. Спб. 1856. (Спеціально трактуетъ объ органическ. ощущеніяхъ).
- Моппейре.** Элементарный курсъ психологiи. 1902.
- Краисскій, Н. В.** Законъ сохраненія энергiи въ примѣненіи къ психич. дѣятельности. Харьковъ. 1897.
- Крусъ.** Сравнительная психологія. М. 1867.

Кромѣ тѣхъ, на которыя мы въ своей книгѣ ссылались.

- Лацарусъ.** Взаимодѣйствіе души и тѣла. 1896.
- Лебонъ.** Психологія народовъ и массъ. 1896.
- Леманнъ, Рудольфъ.** Учебникъ философ. пропедевтики. (Половину книги занимаютъ „Основанія психологіи“). М. 1906.
- Липпсъ.** Психологія, наука и жизнь. 1901.
- Локкъ** Опытъ о человѣческомъ разумѣ. 1897.
- Лотце.** Микрокосмъ. 3 тома. 1866—67.
- Основанія психологіи. 1884.
- Льюисъ.** Изученіе психологіи. М. 1880.
- Лэддъ.** Очеркъ элементарной психологіи. Спб. 1900.
- Рибо.** Современная англійская психологія. 1881.
- Современ. германская психологія. 1895.
- Рише.** Опытъ общей психологіи. 1903. Изд. 2-е.
- Спенсеръ.** Основанія психологіи. 4 тома. 1876.
- Страховъ, Н. Н.** Объ основныхъ понятіяхъ психологіи и фізіологіи. Изд. 2-е. 1884.
- Тархановъ.** Духъ и тѣло. 1904.
- Тиченеръ.** Очерки психологіи. Спб. 1898.
- (Послѣдніе 6 очерковъ рекомендуются указателемъ при „Психопатологіи“ Штерринга для начинающихъ).
- Топинаръ.** Антропологія. 1879.
- Троицкій, М.** Нѣмецкая психологія. 2 т. М. 1883.
- Наука о духѣ. Т. 1 и 2. М. 1872.
- Тэйлоръ.** Антропологія.
- Ультрици.** Душа и тѣло. 1866.
- Фаминцынъ.** Современное естествознаніе и психологія. 1898. (Есть и въ „Мірѣ Бож.“ 1898, съ янв. по іюль).
- Феофанъ, архим.** Изъ записокъ по психологіи. Кіевъ. 1869.
- Челпаневъ.** Мозгъ и душа. 1900.
- Чистовичъ.** Курсъ психологіи. Изд. 2-е. Спб. 1872.

Въ журналахъ:

- А. Н.** Къ вопросу о преподаваніи психологіи. «Рус. Шк.», 1906, апр.
- Беклендъ, А.** Антропол. очерки. „Міръ Божій“, 1893, мартъ, июнь, окт.; 1894, сент.
- Богдановъ, А.** Жизнь и психика. „Вопр. филос. и псих.“, кн. 69 и 70.
- Брандтъ, проф.** Антропол. очерки. „Міръ Божій“, 1900, июнь, іюль, авг., сент., окт. и ноябрь.
- Введенскій, Александръ И.** Ученіе Канта о смѣнѣ душевныхъ явленій. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 29.
- Гротъ, Н. Я.** Жизненные задачи психологіи. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 4.
- Къ вопросу о значеніи параллелизма въ психологіи. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 21.

- Дриль, Д.** О значеніи органич. условій душевн. жизни. „Русск. Мысль“, 1886, кн. 8.
- Историческій очеркъ развитія психологіи.** „Семья и Школа“, 1878, №№ 8 и 11.
- Лазурскій, А. Ф.** О взаимн. связи душевн. свойствъ и способахъ ея изученія. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 53 (1900).
- Лопатинъ, Л. М.** Параллелистич. теорія душевной жизни. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 28.
- Понятіе души и психич. энергіи въ психологіи. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 37.
- Понятіе о душѣ по даннымъ внутр. опыта. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 32.
- Спиритуализмъ, какъ психолог. гипотеза. „Вопр. филос. и псих.“, кн. 38 и 39.
- Къ вопросу о бессознательной душевной жизни. „Вопр. филос. и псих.“, кн. 54 (1900).
- Мечниковъ, И. проф.,** Рудименты челоуѣческой психики. „Міръ Божій“, 1904, ноябрь.
- Ольденбургъ, Ф.** Мысли о постановкѣ преподаванія психологіи. „Русская Шк.“, 1906, окт.
- Оршанскій, И., проф.** Положеніе психологіи въ ряду наукъ. „Міръ Божій“, 1905, май.
- Очеркъ историческаго развитія психологіи (по Гармсу).** „Семья и Школа“, 1878, № 3.
- Сербскій, В. П.** Психолог. воззрѣнія Теодора Мейнерта. „Вопр. филос. и псих.“, кн. 19—20.
- Т—въ, К.** Къ вопросу о преподаваніи философской пропедевтики. „Рус. Шк.“, 1907, іюль—авг.
- Токарскій, А. А.** Третій психолог. конгрессъ въ Мюнхенѣ. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 35.
- Записки психолог. лабораторіи. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 35.
- Челпановъ, Г.** Очеркъ современ. ученій о душѣ. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 52.
- Чижъ, В. Ф.** Четвертый междунар. психолог. конгрессъ въ Парижѣ. „Вопр. филос. и псих.“, кн. 55.
- Шаталовъ, Н. Ф.** Бессознательная психич. дѣятельность. „Вопр. филос. и псих.“, кн. 43.
- Шишкинъ, Н. И.** О психол. явлен. съ т. зр. механ. теоріи. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 1, 2 и 3.
- Яковенко, Вл., д-ръ.** Изъ области соціальной психологіи. „В. Воспит.“, 1908, ноябрь. (Обзоръ новѣйшей литературы по психологіи проф. Челпанова см. „Кіевскія Универс. извѣстія“, 1902, № 8).

Педагогическая психологія и общая педагогика:

- Авенариусъ.** Руководство къ воспитанію и элементарному обученію. Варшава. 1874.
- Андреевскій, И. С.** (Директоръ Глухов. Учит. Инстит.) Научныя основы педагогики. 1903. (Судя по отзыву въ „Русск. Шк.“, за 1904 № 2, кн. не стоитъ вним.).
- Апри, В.** Современное состояніе эксперимент. педагогики. Изд. „Вѣстн. Восп.“, М. 1900.

- Балдинъ, Д.** Психологія въ ея примѣненіи къ воспитанію. М. 1904.
- Бауманнъ, Ю.** Введеніе въ педагогикѣ. М. 1905.
- Бенене.** Руководство къ воспитанію и обученію. Изд. 2-е, Павленкова. Спб. 1905.
- Блэнни.** Самовоспитаніе умственное, нравственное и физическое. Спб. 1896.
- Бобровскій.** Курсъ практической педагогикѣ. М. 1876.
- Бѣлинскій, В. Г.** О воспитаніи умственномъ и нравственномъ. Состав. Сальниковъ. Спб. 1898.
- Бѣловъ.** Руководство по педагогикѣ для сельскихъ учителей. 1877.
- Быстровъ, Н. свящ.** Вопросы воспитанія. Пенза. 1903. Ц. 1 р. 25 к.
— Простая рѣчь о важнѣйш. дѣлѣ (16 простонарод. вѣтѣбогослуж. бесѣдъ о воспит. дѣтей). Пенза. 1903.
- Бэнъ.** Наука о воспитаніи. 1881.
- Венцоль, К. Н.** Освобожденіе ребенка. Изд. Горбунова-Посадова. М. 1906.
- Вессель.** Опытная психологія въ примѣненіи къ воспитанію и обученію дѣтей. 1862.
- Волженскій, С.** Сердечное слово. Обязанности и кругъ дѣятельности народнаго учителя. М. 1895. (брош.).
- Гербартъ.** Избранныя педагог. сочиненія. Изд. К. Тихомирова. М. 1906.
- Гильти, К.** Воспитаніе души, воли и характера. Перев. съ нѣм. Спб. 1899. (брош.).
- Гольцовъ, В. А.** Воспитаніе, нравственность и право. 2-е изд. М. 1897.
- Демковъ, М.** Курсъ педагогикѣ. Ч. 1-я и 2-я. Москва. 1907. (Обстоятельное пособіе по педагогикѣ).
- Демеленъ.** Новое воспитаніе. М. 1900.
- Джемсъ, Селли.** Основы общедоступной психологіи и ея примѣненіе къ воспитанію. Пер. съ англ. Спб. 1902.
- Дистервегъ.** Избранныя педагог. сочин. Спб. 1885.
- Диттесъ.** Очеркъ практич. педагогикѣ. Съ нѣм. 1872.
- Евстафьевъ.** Начальныя основанія педагогикѣ, методикѣ и дидакт. 1 и 2 выш., Спб. 1880.
- Ельницкій.** Общая педагогика. Спб. 1895.
- Заленскій.** Основы для ухода за правильнымъ развитіемъ мышленія и чувства. Т. I. 1876 г. т. II. 1882. (по отзыву въ „Псих.“ проф. Снегирева, книга очень полезная).
- Кантъ.** О педагогикѣ.
- Каптеревъ, П. Ѳ.** Педагогическій процессъ. Спб. 1905. (Есть и въ „Русской Шк.“, 1904. № 2, 3, 4 и 5-6).
— П. Ф. Педагог. психологія. Спб. 1883.
- Келльнеръ.** Мысли о школьномъ и домашнемъ воспитаніи. (Изд. «Педагогич. библиотеки»). М. 1895.
- Клечиковскій, М.** Современ. воспитаніе и новые пути по Эльсландеру. М. 1908.
- Коменскій, Амосъ.** Избр. педагог. сочин. 2 тома. М. 1893—1894.
— Великая дидактика. Изд. Тихомир. Спб. 1896.
— Лабиринтъ міра. Пер. Ржиги. 1896.

- Коменскій, Амосъ.** Законы благоустроенной школы. Перев. Калтерева. Спб. 1893.
- Корфъ.** Наши педагогич. вопросы. М. 1882.
- Кратцъ.** Воспитаніе души. Перев. съ нѣм. Спб. 1898.
- Крепелинъ.** Умственный трудъ. 1898.
- Крыловъ, А.** Педагогич. очерки. Кишиневъ. 1900.
- Лакомбъ.** Воспитаніе, основ. на психологіи ребенка. Подъ ред. Горб.-Посадова. М. 1905.
- Лай.** Экспериментальная дидактика (съ подробн. изложеніемъ ученія о мускульномъ чувствѣ и волѣ). Пер. подъ ред. А. Нечаева. Спб. 1906.
- Лядовъ.** Руководство къ воспитанію и обученію дѣтей. Спб. 1883.
- Мальцевъ, А. П. проторіерей.** Основанія педагогики. Варшава. Изд. 3-е, 1901, (удобопонятная книжка).
- Манассейна.** Основы воспитанія. 5 т. Спб. 1894—1899.
- Мечниковъ.** Восп. съ антропол. т. зр. Спб. 1884.
- Морачевскій.** Способы начального воспитанія и обученія. Кіевъ. 1872. (Въ концѣ приложены темы для письменныхъ и устныхъ отвѣтовъ по педагогикѣ).
- Мюнхъ, В.** Будущая школа. Утопіи, идеалы, возможности. Перев. съ нѣм. М. 1960, (перев. не особен. хорошъ).
- Неккерь-де-Соссюръ.** Постепенное воспитаніе или изученіе цѣлой жизни. Т. 1 и 2, съ фр., М., 1865.
- Нечаевъ, А. П.** Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія. Спб. 1901.
- Труды по эксперимент. педагог. психологіи слушателей воспит. курсовъ при педагог. музеѣ военно-учебныхъ заведеній. 1902.
- Педагогика и педологія. Сборн. статей подъ редакц. А. Нечаева. Спб. 1904.
- Николаевскій.** Руководство въ изученію главныхъ основаній педагогики. М. 1873.
- Олесницкій.** Курсъ педагогики. Кіевъ. 1885.
- Остерманъ и Вегенеръ.** Педагогика. Пер. съ нѣм. Спб. 1900.
- Павловичъ.** Педагогика. 1873.
- Песталоцци.** Избр. соч. Изд. Тихомир. 5 т. М. 1893—1896.
- Пироговъ, Н. И.** Сочиненія. 2 т. 1900 г.
- Покровская, М.** Вопросы воспитанія. Спб. 1902.
- Процинъ.** Очеркъ главнѣйшихъ практическихъ положеній педагогики и педагогики дика, М. 1881.
- Рабле, Ф., и Монтень.** Мысли о воспитаніи и обученіи. Изд. Педагогич. Библиотеки.
- Рождествинъ, Н.** Воспитаніе и обученіе съ т. зрѣнія опытной психологіи (по Джемсу). Казань. 1903. (брош.).
- Сикорскій.** Сборникъ научно-литературныхъ статей по вопросамъ общественной психологіи, воспитанія и нервно-психической гигіены. 5 томовъ. 1900.
- Психол. основы воспит. Кіевъ. 1906 (брош.).
- Скворцовъ, И.** Записки по педагогикѣ. Спб. 1900.
- Смайльсъ.** Саморазвитіе умственное, нравственное и практическое. Спб. 1900.
- Смирновъ, К.** Курсъ педагогики. М. 1900.

- Спенсеръ, Г.** Воспитаніе умственное, нравственное и физическое. Пер. Лазаревой. Спб. 1898.
- Стоюнинъ.** Педагогическія сочиненія въ 1 т. 1903.
- Тивошенко.** Очерки науки о воспитаніи. Харьк. 1866.
- Тихомировъ, В.** Курсъ педагогики, дидактики и методики. Вильна. 1890.
- Толстой, Л.** Педагогическія статьи (IV т.).
- Ушинскій, К.** Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія. 1 и 2 т. Спб. 1867.
- Циглеръ, В.** Очеркъ общей педагогики. Перев. съ нѣм. Спб. 1903.
- Чаннингъ.** О самовоспитаніи. Изд. Посредн. М. 1903.
- Чебышева-Дмитріева, Е.** Вопросы начальной школы и педагогическіе очерки. Спб., 1905.
- Щербачевъ.** Бесѣды о воспитаніи. М. 1876.
- Юркевичъ.** Курсъ педагогики. М. 1869.
- Чтенія о воспитаніи. М. 1865.

Въ журналахъ:

- Аннинскій, И.** Педагогическія письма. „Русская Школа“, 1892, №№ 7, 8 и 11
- Ан—скій, С.** Народный учитель, какъ особый социальнo-психолог. типъ. „Р. Шк.“, 1905, февр. и мартъ.
- Араловъ, Игн.** Объ ускореніи курса средней школы для способнѣйшихъ. „Русск. Шк.“, 1907, сент.
- Б.** Проблемы воспитанія. „Русск. М.“, 1904, октябрь.
- Балталенъ, Ц. П.** Воспитательныя задачи народной школы и дѣйствующая программа. „Р. Шк.“, 1904, окт.—ноябрь.
- Бутневичъ, А.** О новыхъ путяхъ въ воспитаніи. „В. Воспит.“, 1908, авг.
- В—нъ, М.** Народный учитель, его значеніе и положеніе. „Р. Шк.“, 1907, июль—августъ.
- Галанинъ, Д.** Образование. „Р. Шк.“, 1905, окт., ноябрь и дек.
- Гигіена духа и нервной системы.** „Вѣстн. Воспит.“, 1905, № 1-й.
- Даниловъ, А.** Воспит. и обуч. „Воспит. и обуч.“, 1884, кн. 1.
- Дауге, А.** Веселая наука (о веселости въ воспитаніи и обученіи). „В. Воспит.“, 1908, ноябрь.
- Демковъ, М.** О задачахъ русской педагогики. „Русск. Школа“. 1892, №№ 3, 5 и 6.
- Ельницкій, К.** Преподаваніе общей педагогики въ женскихъ гимназіяхъ. „Русск. Шк.“, 1905, мартъ.
- Ермиловъ, В.** Вопросы книги и жизни. „Пед. Лист.“, 1899, кн. 6 и 7; 1900, кн. 6.
- Естественный методъ воспитанія.** «Семья и Школа». 1871. № 4.
- Згурскій, Н.** О нѣкоторыхъ общихъ вопросахъ воспитанія. „Семья и Школа“ 1880, № 1.
- Элементарныя понятія о физической и психич. жизни человѣка въ связи съ ученіемъ о воспитаніи. „Семья и Школа“, 1886, № 1—2, 3—4, 5—6, 7—8, 9—10.

- Изъ лекцій по педагогической психологiи А. Герда.** „Русская Школа“, 1891, № 5 и 6.
- Кубеницкiй, I.** О нѣкоторыхъ основныхъ вопросахъ воспитанiя. „Семья и Школа“, 1884, №№ 8, 9 и 10.
- Ленскiй, Б.** Воспитанiе. „Семья и Школа“, 1878, № 12.
- Лихачевъ, В. С.** Бесѣды о воспитанiи. „Воспит. и Обуч.“, 1905, № 1, 2, 3, 4, 5 и 11.
- Лозинскiй, Е.** Современные судьбы женщины въ связи съ проблемами воспитанiя. „Миръ Божiй“, 1902, сент.
- Изъ мира педагогич. мечтанiй. „Русск. Шк.“, 1905, № 9, 10—11.
- Попытки коренной реформы воспитанiя на Западѣ. „Вѣстн. Восп.“, 1904, № 3 и 4-й.
- Теорiя идей-силъ и ея примѣненiе къ воспитанiю. „В. Восп.“, 1908, авг.
- Локоть, Т., проф.** Консервативная и прогрессивная педагогiя. „В. Восп.“, 1908, ноябрь.
- Нечаевъ, А. П.** Основной ходъ развитiя психической жизни въ связи съ главными задачами воспитанiя. „Р. Шк.“, 1907, ноябрь и декабрь.
- Никифоровъ, Л.** Элементарные вопросы психологiи въ примѣненiи къ воспитанiю. „Педаг. Лист.“, 1897, кн. 4.
- Николаева, М.** Ошибки воспитанiя. „Вѣст. Восп.“, 1896, № 5.
- Оболенскiй, Л. Е.** Воспитанiе у животныхъ. „Педаг. Листокъ“, 1899, № 1.
- Вопросы воспитанiя на почвѣ психофизиологiи и биологiи. „Руск. Шк.“, 1906, № 1 и 2.
- Новые изслѣдованiя и мысли въ области педагог. психологiи. „Русск. Шк.“, 1904, № 7—8.
- Образованiе, какъ орудiе воспитанiя (новые принципы въ педагогикѣ). „Педагог. Лист.“, 1904, кн. 6, 7 и 8.
- Письмо Ф. М. Достоевскаго** къ одной матери. „Вѣстникъ Воспитанiя“, 1894, № 1.
- Поляновъ, С.** Научные методы и задачи общаго образованiя. „Р. Шк.“, 1906, июль—авг.
- Португалова, С.** Прошедшее, настоящее и будущее воспитанiя. „Педаг. Листокъ“, 1897, кн. 1.
- Рахмановъ, В.** Свободное воспитанiе съ точки зрѣнiя психологiи. „В. Воспит.“, 1907, янв.
- Рибиндеръ, Лидiя.** Учебно-воспит. заведенiе д-ра Лица. „Вѣстн. Восп.“, 1905, № 6.
- Рогова, О.** Школа и воспитанiе. „Русск. Школа“, 1901, № 5—6.
- Синицкiй, А. Д., и Попперзкъ, Г. А.** Задачи общаго образованiя. „Р. Шк.“, 1906, июль—авг.
- Сиворцовъ, проф.** Гигиена воспит. и образованiя. „Русск. Шк.“, 1905, № 1, 2, 3, 4, 5—6, 7—8, 9, 10—11 и 12.
- Смирновъ, А.** Какъ лучше воспитывать. „Вѣстникъ Воспитанiя“, 1902, № 8.
- Соловьевъ, А.** О воспитанiи вообще. „Школьное обозрѣнiе“, 1889, №№ 4, 5 и 6.
- Столяровъ, М.** Русскiе писатели и вопросы воспитанiя и народнаго образованiя. „Русск. Шк.“, 1904, № 4, 5—6, 7—8 и 9.
- Сѣдовъ, Л.** Динамическiе факторы въ воспитанiи. „В. Воспит.“, 1907, апр.

- Тандеръ, Н.** Мысли о будущей школѣ. „В. Восп.“, 1908, сент., окт.
Умственный трудъ. „Семья и Школа“, 1883, № 7.
Федяевская, В. Воспоминанія учительницы мужской гимназіи. „В. Восп.“, 1907, февраль.
Школьные діаграммы и отмѣтки. „В. Воспит.“, 1908, дек.
Шмидтъ, О. Воспитательное вліяніе школы. „Восп. и обученіе“, прил. къ журналу „Родникъ“, 1883.
Якоби, д-ръ. Элементарные психическіе процессы и ихъ значеніе въ воспитаніи. „Семья и Школа“, 1871, № 7.
Яновскій, Н. П. Мысли о воспитаніи и обученіи. „Русск. Школа“, 1898, №№ 3, 4, 5—6, 7—8, 11 и 12; и 1899, №№ 2, 3, 4, 5—6, 7—8, 9, 11 и 12 (я отд. изд., 1900).

Психологія и педагогія дѣтства.

- Беме.** Воспитаніе сына. Пер. съ нѣм. Спб., 1902.
Виреніусъ. Характеристика учащагося. 1904.
Гейфельдеръ. Дѣтство человѣка. 1861.
Гигиена и воспитаніе дѣтей въ первомъ возрастѣ. (Руководство для матерей, составленное французскимъ обществомъ гигиены). Спб. 1881.
Гросъ. Душевная жизнь дѣтей. Спб. 1906.
Гундобинъ. Душевная жизнь грудного ребенка. Спб. 1895.
— Воспитаніе и леченіе ребенка до семилѣтн. возраста. Спб. 1907. (очень полезная книга для матерей).
Дарвинъ. Наблюденія надъ жизнью ребенка. 1881.
Домашнее воспитаніе. Руководство для родит. и воспит. Спб. 1883.
Илинскій. Воспитаніе дѣтей въ первые годы жизни. 1872.
Каптеревъ и Мальцевъ. Вопросы матерямъ о дѣтяхъ. Спб. 1881.
Кей, Э. Вѣкъ ребенка. Пер. Юрасова. 1906.
Комбъ. Уходъ за дѣтьми—физическій и нравственный.
Компейре. Умственное и нравственное развитіе ребенка. 1896.
Ланге. Душа ребенка въ первые годы жизни. Двѣ публичныхъ лекціи. 1892.
Легувз. О воспитаніи дѣтей въ первые годы и въ юношествѣ. 1878.
Липскій, Н. Законоуч. Нѣжин. жен. гимн. Психологическія основы умственнаго и религіоз.-нравственнаго воспитанія въ дошкольн. періодъ. Нѣжинъ. 1905.
Маллесонъ. Первоначальное воспитаніе дѣтей. Съ англ. 1897.
Манассеина. О воспитаніи дѣтей въ первые годы жизни. 1874.
Мохначева, М. врачъ и преподав.-ца. Духовное воспитаніе дѣтей младшаго возраста. Спб. 1905, ц. 65 к. (здѣсь и о религіозн. воспитаніи есть).
Пере. Первые три года жизни ребенка. Спб. 1879.
Плоссъ. Ребенокъ отъ колыбели до перваго шага. 1881.
Прейеръ. Душа ребенка. 1891.
— Духовн. развитіе въ первомъ дѣтствѣ. 1893.
Рамбоссонъ. Материнское воспитаніе, основанное на законахъ природы. 1872.

- Селли.** Очерки по психологіи дѣтства. 1901.
Сигизмундъ. Дитя и міръ. 1866.
Сикорскій. Воспитаніе въ возрастѣ перваго дѣтства. 1884.
Симоновичъ, А. и Я. Практич. замѣтки объ индивидуальн. и обществ. воспит. малолѣтн. дѣтей. Ч. 1-я и 2-я.
Сорокинъ. Охрана дѣтства. Спб. 1893.
Треси. Психологія перваго дѣтства. 1899.
Формаковскій. Управление дѣтьми (составлено по лекціямъ Циллера).

Въ журналахъ.

- Анри, В.** Вопросникъ для психолог. изслѣдованія о первыхъ воспоминаніяхъ дѣтства. „Вопр. Филос. и Психол.“, кн. 26.
Айхенвальдъ, Ю. Дѣти у Чехова. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1905, № 1.
Воспитаніе ребенка въ возрастѣ игръ. „Воспитаніе и обученіе“, 1884, кн. 2.
Гордонъ, д-ръ. Главнѣйшіе элементы дошкольнаго воспитанія. „Воспитаніе и обученіе“, 1905, № 1, 1906, № 1.
Звягинцева, Е. Русскія дѣти въ изображеніи Г. И. Успенскаго. „Вѣстн. Воспит.“ 1898, № 7.
Зидертъ, Г. Периодичность въ развитіи дѣтской природы (новыя точки зрѣнія для изученія дѣтей и воспитанія юношества). „Вѣстникъ Воспит.“, 1892, № 5 и 6.
Зоргенфрей, Г. Къ вопросу о совмѣстномъ обученіи обоихъ половъ. „Русская Школа“, 1904, № 9.
Измайловъ, В. Заботы о дѣтяхъ и дѣтская жизнь по даннымъ текущей печати. „Воспитаніе и обученіе“, 1905, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.
Каптеревъ, П. Ф. Объ общемъ ходѣ развитія дѣтской природы. „Воспит. и обуч.“, 1893, № 2.
— О природѣ дѣтей. „Р. Шк.“, 1898, №№ 1, 2 и 3.
— Историческій очеркъ учрежденій для воспитанія дѣтей дошкольнаго возраста. „Русск. Шк.“, 1896, № 2, 3, 4.
Кленке, д-ръ. Вліяніе школы на ребенка. „Педаг. Лист.“, 1878, № 1.
Новалевскій, Е. П. Совмѣстное обученіе мальчиковъ и дѣвочекъ въ средней школѣ. „Русская Школа“, 1904, № 3.
Л. С. Юность въ произведеніяхъ Шекспира. „Вѣстн. Восп.“, 1902, № 2 и 3.
Ленскій, Б. Психологія ребенка. „Семья и школа“, 1879, №№ 1 и 3.
— Русскія данныя для психологіи ребенка. „Семья и Школа“, 1881 № 4, 5 и 10; 1882, № 2—3.
— Новые опыты и наблюденія надъ ребенкомъ. „Семья и Шк.“, 1882, № 10.
Ловичъ, Е. Душевная жизнь ребенка. „Вѣстн. Воспит.“, 1898, № 2 и 3.
Маркова, Юлія. О нѣкоторыхъ свойствахъ дѣтей въ дошкольномъ возрастѣ. „Р. Шк.“, 1901, № 12.
Мощанскій, А. Мысли А. П. Чехова о воспитаніи дѣтей. „Русская Школа“, 1906, № 2.

- Нечаевъ, А. П.** Очерки по психологіи дѣтства. „Русская Школа“, 1905, № 4, 7—8 и 9.
- Н. П. П.** Къ психологіи нашихъ подрастающихъ поколѣній. „Р. Шк.“, 1899, №№ 3, 4, 5, 6—7—8.
- О. Н.** Замѣтки относительно первоначальнаго воспитанія ребенка. „Вѣстн. Восп.“, 1903, № 2.
- Психологія новорожденнаго.** Пер. съ фр. „Вѣстн. Воспит.“, 1897, № 4.
- Рене Базенъ.** Изъ дѣтскихъ воспомнаній. (Перев. съ франц.), „Вѣстникъ Восп.“, 1905, № 3.
- Роковъ, Г.** Педагогич. воззр. и наблюденія Г. И. Успенскаго. „Русская Школа“, 1904, № 1.
- Учащаяся молодежь среднихъ школъ прежде и теперь. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1904, № 1.
- Изъ школьныхъ наблюденій. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1904, № 9.
- Юность и юношество. „Русская Школа“, 1905, мартъ.
- Саввинъ, А. Н.** Дѣти въ произвед. Чехова. „Вѣстн. Воспитанія“, 1905, № 4.
- Сикорскій, И. А., проф.** Нѣчто изъ психологіи дѣтства. „Вѣстн. Воспит.“, 1895, № 3.
- Скифъ.** Наблюденія надъ жизнью дѣтей. „Вѣстникъ Воспит.“, 1895, №№ 1, 2 и 3.
- Страхова, М.** Учрежденія для дѣтей дошкольнаго возраста. „Р. Школа“, 1903, №№ 1, 2 и 3.
- Сычевскій, С.** О дѣтской психологіи. „Школьное Обзорѣніе“, ежедневная газета, 1900, № 6.
- Сѣдовъ, Л.** Психологія юношескаго возраста. „Вѣстн. Воспит.“, 1897, №№ 6 и 7.
- Тѣло и душа ребенка** (по Флери). „Воспитаніе и обученіе“, 1900, №№ 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 и 12.
- Тэйшеръ.** Изъ душевной жизни ребенка. Перев. съ нѣм. „Вѣстн. Восп.“, 1896, № 7.
- Янубовичъ, В. Ф., д-ръ.** Объ уходѣ за психическимъ развитіемъ дѣтей. „Русск. Школа“, 1894, № 9—10.

Психологія и педагогія ненормальныхъ и отсталыхъ дѣтей.

- Айрлендъ.** Идіотизмъ и тупоуміе. 1880.
- Бесѣды** съ сестрами и нянями о воспитаніи и развитіи дѣтей идіотовъ и эпилептиковъ. Спб. 1902, ц. 1 р. 25 к.
- Боришпольскій.** О воспитаніи и обученіи ненормальныхъ дѣтей по Сегену. 1900.
- Дриль.** Малолѣтніе преступники. М. 1888.
- Морозовъ.** Матеріалы къ антропологіи, этиологіи и психологіи идіотизма. 1901.
- Муратовъ.** Клиническія лекціи по нервнымъ болѣзнямъ дѣтскаго возраста. Вып 1-й (1898), 2-й (1899), 3-й (1900).
- Рау, А.** О воспит. глухо-нѣм. дошкольн. возраста. М. 1903.
- Сегенъ.** Воспитаніе, гигиена и нравственное леченіе умственно-ненормальныхъ дѣтей. Пер. съ фр. Спб., 1903.
- Скребицкій.** Воспит. и образ. слѣпыхъ. Спб. 1903, ц. 6 р.
- Шольць.** Ненормальности дѣтскихъ характеровъ. 1894.

- Штеррингъ.** Психопатологія въ примѣненіи къ психологіи. 1903. (съ указателемъ сочиненій по психологіи, педагогикѣ, теоріи познанія и психопатологіи).
- Эммингаузъ.** Психическія разстройства въ дѣтскомъ возрастѣ. 1890, ц. 2 р.

Въ журналахъ:

- Алкоголизмъ и вырожденіе.** „Вѣстникъ Воспитанія“, 1905, № 2, отд. Рефераты и мелкія сообщенія.
- Бинз, Альфр.** Вопросъ о ненормальныхъ дѣтяхъ. „Вѣст. Восп.“, 1905, № 3.
- Binet. Ал.** (перев.) Что дѣлать съ ненормальными дѣтьми. „Русская Школа“, 1906, июль, авг.
- Величина-Малютина, В.** Трюперскій институтъ (для дѣтей съ умствен. и нрав. дефектами—въ Іенѣ). „Вѣстникъ Воспитанія“, 1908, мартъ.
- Вирениусъ, А. С.** Нервность дѣтей. „Русская Школа“, 1905, № 1 и 2.
- Гигиеническое устройство школъ для малоспособныхъ дѣтей.** „Вѣстн. Воспит.“, 1908, мартъ.
- Гордонъ, д-ръ.** Самоубійство среди дѣтей. „Міръ Божій“, 1905, апр.
- Городецкій, И.** Вспомогательныя школы (къ вопросу объ организаціи воспитанія и обученія слабоодаренныхъ). „Вѣстникъ Воспитанія“, 1896, № 2.
- Дриль, Д.** Заброшен. и преступн. дѣти и учрежденія для исправит. воспитанія. „Русская Мысль“, 1884, июль.
- Е. П.** Психолог. этюдъ (о пироманіи). „Русская Школа“, 1904, № 9.
- Корсановъ, С. С.** Къ психологіи микроцефаловъ. „Вопр. Филос. и Психод.“, кн. 21 и 22.
- Л. К.** Къ вопросу о слабоодаренныхъ дѣтяхъ. „Педаг. Лист.“, 1899, кн. 6.
- Лебедевъ.** Призрѣніе и воспитаніе дѣтей отсталыхъ и идиотовъ во Франціи и Германіи. „Русская Школа“, 1896, № 7—8.
- М. Р.** Исправит. заведенія для несовершеннолѣтн. „Русская Мысль“, 1885, сент.
- Маляревская, Е., врачъ.** Отсталыя дѣти. „Воспитаніе и Обученіе“, 1902, № 1 (и отдѣльная брошюра, ц. 25 к.).
- Маляревскій, М. И.** Воспитаніе, какъ факторъ борьбы съ вырожденіемъ. „Восп. и Обученіе“, 1905, № 11 и 12.
- Миноръ, Л. С.** Объ измѣненіи фізіономіи въ нервныхъ и душевныхъ болѣзняхъ. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 17 и 18 (1903, мартъ и май).
- Муратовъ, В.** Истерія и истерическій характеръ у дѣтей. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1898, № 4.
- Никитинъ, В.** Несчастныя дѣти. „Семья и Школа“, 1879, № 9 и 10.
- О воспитаніи слабоумныхъ дѣтей.** „Семья и Школа“, 1878, № 9.
- О преподаваніи слабоодареннымъ дѣтямъ.** „Вѣстникъ Воспитанія“, 1898, № 5.
- Одесскій, И.** Экскурсы въ душевный міръ учащихся. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1898, № 8.
- Оршанскій, И., проф.** Современная слабонервность. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1906, № 4.
- Очерки изъ психологіи слѣпыхъ.** „Міръ Божій“, 1894, янв. и февраль.

- П-къ, Е.** Клептоманъ. „Русская Школа“, 1905, № 5—6.
- Писарева, Л.** Лѣсныя школы въ Германіи (для слабосильныхъ дѣтей). „Вѣстн. Воспит.“, 1908, дек.
- Р-дъ, Л.** О психозахъ въ дѣтскомъ возрастѣ. „Вѣстн. Воспитанія“, 1898, № 2.
- Рабовичъ, С.** Письма изъ-за границы. О воспитаніи дѣтей съ преступн. наклонностями. „Педаг. Лист.“, 1906, кн. 3-я.
- Ротъ, В.** Нейрастенія и лѣность. „Вопр. Фил. и Пс.“, кн. 35.
- Рыбкинъ, М.** Изъ практики учителя отсталыхъ дѣтей. „Русская Школа“, 1904, № 5—6.
- Скворцовъ, Ир.** Къ вопросу о воспитаніи идиотовъ и слабоумныхъ (по поводу книги Сегена). „Русская Школа“, 1903, № 12.
- Соловцова, А.** О нѣкоторыхъ заслуживающихъ вниманія психо-неврозахъ дѣтск. возраста. „Воспитаніе и Обученіе“, 1906, № 4 и 5.
- Фоминскій, Н.** О развитіи и воспитаніи отсталыхъ дѣтей. „Воспитаніе и Обученіе“, 1902, № 3.
- Ч.** Исправительное воспитаніе въ Россіи. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1905, № 6, отд. Рефераты и мелкія сообщенія.
- Щегловъ, А., д-ръ.** Вспомогательныя школы для отсталыхъ и малоспособныхъ дѣтей на Западѣ. „Русская Школа“, 1900, № 3.

Исторія педагогики и школовѣдѣніе.

- Абрамовъ, Я.** Песталотци. Изд. Павленк. Спб. 1902.
- Анастасьевъ, А. И.** Очеркъ по исторіи педагогики. Казань. 1900, вып. 1.
- Брейтфусъ, Ф. А.** Семейное воспитаніе въ Германіи. Изд. „Энциклопед. семейн. воспит. и обуч.“; Спб., 1899 (брош.).
- Вилльманъ.** Дидактика, какъ теорія образованія, въ ея отнош. къ соціологіи, т. I, М. 1904, и т. 2, 1908.
- Глябовскій, В. А.** Древніе педагогич. писатели въ біографіяхъ и образцахъ. Спб. 1903.
- Гольцевъ, В. А.** Очеркъ развитія педагогич. идей въ новое время. М. 1880.
- Григорьевъ, В.** Историч. очеркъ русской школы. М. 1900 (преимущ. уставы и организація учебн. заведеній).
- Демковъ, М.** Исторія русской педагогіи. 2 т. Спб. 1897—99, ц. 6 р.
- Деникеръ.** Семейн. воспит. во Франціи. Изд. „Энцикл. сем. воспит. и обуч.“.
- Джунковская, Е.** Средняя школа новаго типа въ западно-европейск. государствахъ. Спб. 1902.
- Диттесъ, Ф.** Исторія воспит. и обучен. Спб. 1873.
- Ельницкій, К.** Русскіе педагоги 2-й половины XIX столѣтія. Спб. 1904.
- Ермиловъ.** Нашъ родной учитель К. Ушинскій. Изд. „Дѣтск. Чтен.“, М. 1903.
- Ждановъ, А. В.** Сократъ, какъ педагогъ. Харьковъ. 1902.
- Знаменскій, П.** Духовныя школы въ Россіи до реформы 1808. Казань. 1882.
- Юлли, Л.** Народное образованіе въ разныхъ странахъ Европы. Спб., 1900.

- Наптеревъ.** Идея о первоначальн. воспитаніи въ классической древности. Спб. 1900.
- Значеніе христіанства въ постановкѣ первоначальнаго воспитанія. Спб. 1898.
- Новая русская педагогія. 1898.
- Квикъ.** Реформаторы воспитанія. М. 1893, ц. 2 р.
- Компейре.** Песталоцци и элемент. воспит. Спб. 1904 (хорошая книжка).
- Ж.-Ж. Руссо и воспитаніе естественное. М. 1903.
- Спенсеръ и научное воспитаніе. Спб. 1903.
- Куломзинъ, А. Н.** Доступность начальной школы въ Россіи. Спб. 1904.
- Левассеръ, Э.** Народное образованіе въ цивилизов. странахъ. 2 т. Спб. 1898—1899.
- Леклеркъ.** Воспитаніе и общество въ Англіи. Спб. 1899, ц. 3 р.
- Летурно, Ш.** Эволюція воспитанія. Спб. 1900.
- Лихачева, Е.** Матеріалы для исторіи женскаго образованія въ Россіи. Вып. 1, 2 и 3.
- Мижуевъ, И.** Женское образованіе и обществ. дѣят. женщинъ въ Соед. Штат Сѣв. Амер. 1893.
- Очерки развитія и современнаго состоянія средн. образов. въ Англіи. 1898.
- Средняя школа въ Германіи. 1903.
- Начальное и среднее образованіе въ Швеціи. 1903.
- Модзалевскій, Л.** Очеркъ исторіи воспитанія и обученія съ древнихъ временъ до нашихъ. 2 т. Спб. 1892.
- Немолодышевъ.** Изъ исторіи педаг. теорій. Харьковъ. 1899.
- Новосадскій.** Педагогич. идеалы Платона. Варшава. 1904 (въ „Русск. Шк.“, 1904, апр. весьма одобрит. отзывъ).
- Острогорскій, В., и Семеновъ, Д.** Русскіе педаг. дѣятели. М. 1887, ц. 75 к.
- Переселенцевъ.** Семейное воспитаніе въ Финляндіи. Изд. „Энцикл. сем. воспит. и обуч.“ (брош.).
- Песковскій, К. Д.** Ушинскій. Изд. Павленк.
- Н. А. Корфъ. Спб. 1894.
- Поповъ, А.** Педагогич. идеи Песталоцци. Казань. 1897.
- Семейное воспит. у сѣверо-американцевъ. (брош.)
- Рождественскій, С.** Историческ. обзоръ дѣятельности минист. народн. проsv. съ 1802—1902 г. Спб. 1902.
- Роумеръ.** Исторія воспитанія и обученія отъ возрожденія классик. до нашего времени 2 т., Спб. 1875—1878.
- Соболевскій, проф.** Образованность Московской Руси XVI—XVII в. Спб. 1894 (брош.).
- Сперанскій, Н.** Очерки по исторіи народной школы въ Западной Европѣ. М. 1896.
- Очерки по исторіи средней школы въ Германіи. М. 1898.
- Страхова, М.** Очерки современ. состоян. начальн. образованія въ Западной Европѣ. 1899.

- Толстой, Д.**, гр. Взглядъ на учебную часть въ Россіи въ XVIII в. до 1782. Спб. 1882 (брош.).
- Шмидтъ, К.** Исторія педаг., изложен. въ ея всемірно-историч. развитіи и огранич. связи съ культурной жизнью. 4 т. М. 1888, ц. 21 р.
- Шмидтъ, Е.** Исторія среднихъ учебн. заведеній въ Россіи. Перев. съ нѣм. Спб. 1878.

Въ журналахъ:

- А. Л.** Семинарскія корпораціи о духовно-учебной реформѣ. „Вѣстникъ Восп.“, 1907, янв.
- Духовное образованіе въ преддверіи церковн. собора. „Вѣстникъ Восп.“, 1907, окт. и ноябрь.
- Образованіе духовенства за границей (о дух. школахъ). „Вѣст. Восп.“, 1908, апр.
- А. П.** Вопросъ о воспитаніи во Франціи. „Рус. Мысль“, 1893, кн. 1.
- Андріенко, К.** Кое-что о плебейской школѣ (о городскихъ училищахъ по Положенію 1872 г.). „Русская Школа“, 1906, июль—авг.
- Ашевскій, С.** Изъ истории Моск. Универс. въ XVIII в. „Русская Школа“, 1905, мартъ.
- Б. Р.** Школа и школьники въ средніе вѣка. „Міръ Божій“, 1897, июнь.
- Богень, Б.** Воспитаніе въ Соед. Штатахъ. „Рус. Шк.“, 1905, № 1.
- Борисовичъ, Л.** Государство, церковъ и школа во Франціи. (Историч. очеркъ) „Рус. Мысль“, 1904, февр.
- Бѣлецкій, А. В.** Къ вопросу о реформѣ женской школы. „Русская Школа“, 1904, февр.
- Бѣлоконскій, И. П.** Обзоръ дѣятельности земствъ по народн. образ. въ 1905 г. „Русская Школа“, 1906, мартъ и апр.
- Обзоръ дѣятельности земствъ по народн. образованію въ 1903 г. „Русская Школа“, 1904, мартъ, апр., май—июнь, июль—авг. и сент.
- Обзоръ дѣятельности земствъ по народ. образов. въ 1904 г. „Русская Школа“, 1905, февр., мартъ, апр., май—июнь, июль—авг., сент., окт.—ноябрь.
- Банксъ.** Самопомощь среди американскихъ учащихся дѣвушекъ. „Міръ Божій“, 1896, июнь.
- Вересовъ, П.** Изъ тридцатилѣтней жизни сельскаго учителя. „Русская Школа“, 1904, май—июнь.
- Галанинъ,** Идеалы воспитанія въ Россіи. „Педаг. Лист.“, 1904, кн. 1 и 3.
- Ганзенъ, П.** Высшія народн. школы въ Даніи. „Рус. Мысль“, 1897, июнь.
- Гершензонъ, М.** Мысли двухъ философовъ (В. Гумбольдта и Кондорсэ) о школѣ. „Вопр. фил. и псих.“, кн. 61.
- Гинсбургъ, Д.** Начало просвѣщенія въ Сибири. „Журн. Мин. Нар. Просв.“, 1905, сентябрь.

- Гиппиусъ, Вл.** Педагогич. идеи Стоюнина въ исторіи нашего общества. „Русская Школа“, 1906, ноябрь.
- Годневъ, Д.** Педагогич. воззрѣнія гр. Л. Н. Толстого. „Русская Школа“, 1907, янв. и февр.
- Гольцева, Н. А.** Внѣшкольное образов. во Франціи. „Русская Шк.“, 1904, апр.
- Гольцевъ, В.** Педагогія (Научный обзоръ). „Русская Мысль“, 1886, іюль.
- Грунскій, Н. Н.** Образование и воспитаніе въ XVI в. въ Московской Руси. „Р. Шк.“, 1907, мартъ.
- Готлибъ, А. Г.** Чѣмъ жива Швейцарія. (Изъ записной книжки туриста-педагога). „Русская Школа“, 1905, февр., мартъ, сент., окт.—ноябрь и декабрь.
- Дауге, А.** О новыхъ вѣяніяхъ въ нѣмец. школь. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1905, № 7—8.
- Джемарджидзе, Н.** Воспоминанія о К. П. Яновскомъ. „Русская Школа“, 1904, іюль—авг.
- Е. Л.** Народное образованіе въ Германіи и нео-идеалистическая педагогія. „В. Воспитанія“, 1907, ноябрь.
- Общественно-педагогич. идеалы стараго и новаго времени. „Вѣст. В.“, 1908, мартъ.
- Елачичъ, Евг.** Начальное народное образованіе въ Саксоніи. „Русская Школа“, 1905, № 5—6.
- Заболотскій, П.** Къ вопросу о реформѣ женскихъ гимназій. „Русская Школа“, 1904, февр.
- Очерки средняго женскаго образованія въ зап. и южно-славян. земляхъ. „Русская Школа“, 1907, іюль—авг.
- Ивановичъ, В.** (Чарнолускій). Итоги общественной мысли въ области образованія. „Русская Школа“, 1906, сент. и окт.
- Ивановскій, В.** Черты изъ исторіи просвѣщенія въ Западн. Европѣ. „Русская Мысль“, 1896, іюль.
- Изъ воспоминаній** о Главномъ Педагогич. Институтѣ. „Русская Школа“, 1904, окт.—ноябрь.
- К—ова, Л.** Начал. образованіе въ цивилизован. странахъ. „Міръ Божій“, 1898, іюнь.
- Каллашъ, В.** Педаг. идеалы англмана Александров. эпохи. „Русская Мысль“, 1898, окт.
- Къ вопросу о педагог. взглядахъ Бѣлинскаго. „Русская Мысль“, 1898, янв. и февр.
- Карскій, О.** Народное образованіе во Франціи. „Русская Школа“, 1907, апр., іюль—авг., сент., окт., ноябрь и дек.
- Кизеветтеръ, А.** Одинъ изъ реформаторовъ русской школы. (Объ И. И. Бецкомъ). „Русская Мысль“, 1904, сент.
- Ключевскій, В. О.** Два воспитанія. „Русская Мысль“, 1893, кн. 3.
- Воспоминаніе о Н. И. Новиковѣ и его времени. „Рус. М.“, 1895, янв.
- Ковалевъ, А.** Очеркъ возникнов. и развитія учительск. курсовъ и сѣздовъ въ Россіи. „Русская Школа“, 1905, № 12.

- Коропчевскій, Д. А.** Взгляды Дж. Рескина на задачи воспитанія. „Пед. Лист.“, 1896, кн. 1-я.
- Красноперовъ, И.** Общинно-вѣчевой строй и просвѣщеніе въ Смоленскомъ княжествѣ. „Міръ Божій“, 1893, декабрь.
- Кроль, М.** Народн. университ. курсы въ Австріи. „Міръ Бож.“, 1897, май.
- Л. Р.** Къ чему сводятся основн. пожел. общества въ дѣлѣ преобраз. средней школы. „Русская Мысль“, 1903, окт.
- Л. С.** Античная школа, какъ прототипъ современной. „Вѣстникъ Воспитанія“ 1908, февр.
- Школа въ Венгріи. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1907, сент.
- Л—скій, А.** Педагог. идеи Гербарта. „Рус. Мыс.“, 1901, окт.
- Лауръ, Р. Н.** Былое. (Отрывки изъ воспоминаній). „Русская Школа“, 1906, май—іюнь.
- Левицкая, М.** Школа Томаса Давидсона въ Нью-Йоркѣ. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1908, мартъ.
- Лезинъ, Б.** Краткій обзоръ проsv. дѣятельн. кн. В. О. Одоевскаго и его педагог. принциповъ. „Русская Школа“, 1904, № 12.
- Леклеркъ, Мансъ.** Помощь англійскихъ университетовъ народному образованію. «Міръ Божій», 1893, янв.
- Леонтьева, Н. Г.** Педагогическіе взгляды В. Д. Сиповскаго. „Русская Школа“, 1905, іюль—авг.
- Линчевскій, М.** Педагогія древн. братск. школь. „Труды Кіев. дух. акад.“, 1870, № 7, 8 и 9.
- Лиховицкій, А.** Просвѣщеніе въ Сибири въ 1-й полов. XVIII ст. „Журн. Мин. Нар. Просв.“, 1905, іюль.
- Лозинскій, Е.** Педагог. идеи въ прозв. Э. Золя. „Рус. Мыс.“, 1903, дек.
- Педагогическіе идеалы Фр. Ницше. „Вѣстникъ Воспит.“, 1902, № 2.
- Локтинъ, А. А.** Мѣропріятія Вятскаго губерн. земства по внѣшкольн. образованію. „Русская Школа“, 1906, іюль—авг.
- Лотоцкій, А.** Женскія духовныя училища. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1908, окт.
- Лубенецъ, Н.** Дѣтскіе сады въ Дюрхѣ. „Русская Школа“, 1907, мартъ.
- М. П.** Всестороннее образованіе. „Рус. Мыс.“, 1901, апр.
- М-въ, В.** На развалинахъ старой школы. „Русская Школа“, 1906, сент.
- Маккавейскій, Н. В.** Ратке, какъ реформаторъ дидактики. „Труды Кіевск. дух. акад.“, 1893, № 11.
- Педагогика Дж. Локка, *ibid.*, 1895, № 5.
- К. Ушинскій, и его педаг. идея, *ibid.*, 1896, № 1, 3 и 12.
- Педагог. воззрѣнія Л. Н. Толстого, *ibid.*, 1902, № 5.
- Къ исторіи воспитанія въ Россіи. Педагог. мечты Екатерины Велик. и Бецкаго. *ibid.*, 1904, № 5.
- Древне-еврейск. школа, *ibid.*, 1903, № 9.
- Макшеева, Н.** Народный университ. въ Парижѣ. „Русская Школа“, 1906, окт.
- Мельгуновъ, С.** Студенческія организаціи въ 1880—1890-хъ гг. въ Москов. Универс. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1907, сент.

- Мижуевъ, П. Г.** Женское образованіе и общественная дѣятельность въ Германіи. „Русск. Школа“, 1904, янв., февр., мартъ, апр., май—іюнь, іюль—авг. и сент.
- Мировичъ, Н.** Народный Универс. имени Рескина. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1908, мартъ.
- Морозовъ, П. О.** Народная школа въ Финляндіи. „Русская Школа“, 1905, апр. и май—іюнь.
- Мощанскій, А.** Педагогич. идеи Н. И. Пирогова (къ 25-лѣтію со дня смерти). „Русская Школа“, 1906, ноябрь.
- Мусинъ-Пушкинъ, А., гр.** Общій очеркъ реального и профессиональнаго образованія въ Германіи, Австріи и Франціи (по личнымъ наблюденіямъ). „Русская Школа“, 1905, сент., окт.—ноябрь и дек.
- Общій взглядъ на современное состояніе средняго образованія въ Германіи. „Русская Школа“, 1905, апр.
- Наумовъ, Я. Н.** Начальное образованіе въ Японіи по сравненію съ нашимъ. „Русская Школа“, 1907, янв.
- Образованіе въ Японіи. (Вторая ступень или среднее образованіе). „Р. Шк.“, 1907, февр.
- Ос., Ив.** Современное состояніе педагогіи. (Научный обзоръ). „Русская Мысль“, 1885, май.
- Н. И. Пироговъ, какъ педагогъ, „Русская Мысль“, 1885, авг.
- Овсянниковъ, А., и Шохоръ-Троцкій, С.** Къ реформѣ школьной системы образованія. „Русская Школа“, 1906, май—іюнь.
- Оренбургскій, Н.** Идеалы нашего времени и реформа высшей духов. школы. „Русская Школа“, 1906, дек.
- Оршанскій, Н. И.** Соврем. психолог. движ. „Русская Мысль“, 1899, янв. и февр.
- Острогорскій, В.** Тридцать лѣтъ на службѣ народу (по поводу 39-лѣтія педагог. дѣятельности Д. И. Тихомирова). „Русская Мысль“, 1897, авг.
- Палацкій, Ф.** Жизнь А. Коменскаго. Съ чешск. „Труды кievск. дух. акад.“, 1869, № 1 и 2.
- Паульсенъ, Ф., проф.** Измѣненія идеала образованія въ связи съ измѣненіями социальнаго строя. „Міръ Божій“, 1901, сент.
- Подстепянскій, В.** Матеріальный бытъ, здоровье и физич. воспитаніе въ духовныхъ училищахъ. „Русская Школа“, 1906, янв.
- Что нужно средней духовной школѣ. „Русская Школа“, 1906, мартъ.
- Плотнеръ, Е.** Начальное народное образованіе въ Англіи. „Русск. Шк.“, 1906, № 3.
- Поляковъ.** Изъ прошлаго русской средней школы. „Русская Шк.“, 1905, сент., окт.—ноябрь.
- Порошинъ, И. А.** Четверть вѣка назадъ (изъ гимназ. воспом.). „Русская Шк.“ 1905, февр., мартъ и апр.
- Сахаровъ, А.** Наши коммерческія училища и ихъ общественное значеніе. „Русская Школа“, 1906, апр.
- Selestin.** Высшія народныя школы въ Даніи, Англіи и Германіи. „Русская Школа“, 1906, сент.

- Семеновъ, Д. Я.** Амось Коменскій. „Міръ Божій“, 1892, февр.
- Сеньобосъ, Шарль.** Происхожденіе различныхъ типовъ образованія во Франци. „Рус. Шк.“, 1905, № 5—6.
- Синдѣевъ, А. П.** Къ реформѣ городскихъ по Положенію 1872 г. училищъ. „Русская Школа“, 1904, февр.
- Синицкій, Л.** Изъ исторіи педагог. идей на Западѣ. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1905, № 2, 3 и 4.
- Смирновъ, О. Н.** Земство и бюрократія въ дѣлѣ народн. образ. „Русская Шк.“, 1906, дек.
- Соллетринскій, С. А.** О происхожденіи воспитательскаго дѣла. „Вопр. Филос. и псих.“, кн. 49.
- Сукенниковъ, М.** Бельгійская школа. „Русская Школа“, 1906, янв.
- Сумцовъ, Н. Ѳ., проф.** Изъ гимназическихъ воспоминаній. „Русская Школа“, 1904, янв.
- Сытинъ, В.** Изъ жизни западной народной школы. „Педагогич. Лист.“, 1905, кн. 8.
- Сѣдовъ, Л.** Отзыви учителей и учениковъ о средней школѣ въ Австріи. „Вѣстн. Воспитанія“, 1907, окт.
- Тихомировъ, И. Д.** Итоги прошлаго и задачи настоящаго въ дѣлѣ школьн. воспит. и обученія. „Педаг. Лист.“, 1896, кн. 2.
— О педагог. сѣздахъ преподавателей среднеучебн. заведеній, „Русская Школа“, 1904, янв.
- Ткачукъ, В.** Мусульманскія школы въ Закавказьѣ. „Русская Школа“, 1906, окт.
- Фармакэвскій, В. И.** Учительскія общества въ Германіи. „Русская Школа“, 1906, янв. и мартъ.
- Фирсовъ, В.** Народн. школы въ Финляндіи. „Міръ Божій“, 1897, авг.
- Чарнолускій, В.** Народное образованіе въ Россіи по послѣднимъ даннымъ. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1908, ноябрь.
— Земство и народн. образованіе. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1908, дек.
- Чекини, А.** Всеобщее начальное обученіе евреевъ въ Царствѣ Польскомъ. „Русская Школа“, 1906, іюль—авг.
- Чернышевъ, В.** Педагогическіе взгляды А. Н. Радищева. „Русск. Шк.“, 1907, сент.
- Чеховъ, Н. В.** Тяжелые дни народной школы. „Русская Школа“, 1906, ноябрь.
- Штейнъ, Вл.** Начальныя школы г. Лондона. „Журн. Мин. Нар. Просв.“, 1905, ноябрь.
- Штрейхъ, В. Н. И.** Пироговъ о еврейскомъ образованіи. „Русская Школа“, 1906, ноябрь и декабрь.
- Щепотьева, Н.** Лондонскій университетъ и женскій колледжъ. „Вѣстникъ Восп.“, 1908, апр.
- Щерба, Вл.** Народное образованіе въ Японіи. „Русская Шк.“, 1904, іюль—авг.
- Яковлевъ, И.** Современные вопросы инородческаго просвѣщенія. „Русская Шк.“, 1906, іюль—авг.
- Ярешъ, Ѳ.** Школьн. дѣло у чеховъ. „Русск. Мыс.“, 1897, сент. и окт.

- Ярешъ, Ѡ.** Народн. образованіе во Франціи и Англии. „Русск. Мыс.“, 1897, дек.
- Ястребовъ, М.** Іезуиты и ихъ педагогич. дѣятельн. въ Польшѣ и Литвѣ. „Труды кіевск. дух. акад.“, 1866, № 2.
- Яцимирскій, А. И.** Педагогич. журналы у славянъ. „Русская Школа“, 1905, июль—авг., май—іюнь.
- Школа у современныхъ славянъ въ фактахъ и цифрахъ. „Русская Шк.“, 1906, апр. и май—іюнь.

Объ основахъ и значеніи педагогики.

- Ахутинъ, Н.** Къ вопросу о подготовкѣ народныхъ учителей. „Русская Школа“, 1905, № 1.
- Бэнъ.** Воспитаніе, какъ предметъ науки. Перев. съ англ. Спб., 1879.
- Городецкій, Ив.** Этическое основаніе научной педагогики. „Вѣстникъ Воспит.“, 1895, № 2.
- Губкинъ, И.** Общеобразов. и педагог. подготовка народн. учителя. „Русск. Шк.“, 1906, окт. и ноябрь.
- Дебольскій.** О подгот. родителей и воспитателей къ дѣлу воспитанія дѣтей. 1883.
- Ельницкій, Н. В.** Значеніе педагогическаго образованія для женщинъ. „Семья и Школа“, 1881, № 8—9.
- Запанковъ, Н.** О подготовкѣ народн. учителя въ связи съ идеями К. Д. Ушинскаго. „Русская Школа“, 1903, № 2.
- О самообразованіи народн. учителя. „Русская Шк.“, 1904, № 1.
- Кирпичниковъ, А. И.** Къ вопросу о подготовкѣ учителей. „Русск. Шк.“, 1899, № 2.
- Методы обученія рисованію** въ связи съ психологіей ребенка. „Педаг. Листокъ“, 1898, кн. 1.
- Мюнстербергъ.** Психологія и воспитаніе. „Научное Обзорніе“, 1902, № 12.
- Нечаевъ, А. П.** Къ вопросу о взаимномъ отношеніи педагогики и психологій. „Русская Школа“, 1899, № 3.
- О нѣкоторыхъ основахъ научной педагогики.** „Вѣстникъ Воспит.“, 1898, № 5.
- О педагогическомъ тактѣ по Лацарусу.** „Семья и Школа“, 1885, № 6—7.
- Оболенскій, Л. Е.** Необходимость изученія психологій и этики. „Педаг. Лист.“, 1898, кн. 1.
- Сатуринъ, Д.** Какъ формируется народный учитель въ Англии. „Вѣстникъ Восп.“, 1904, № 1.
- Тихомировъ, Кл.** Какіе случаи чтенія подлежатъ психолог. анализу въ интересахъ дидактическихъ. „Русская Шк.“, 1900, № 12.
- Тихомировъ, Д. И.** О педагогической подготовкѣ учителя. „Педаг. Лист.“, 1899, № 1.
- Фаддеевъ, Т.** О педагогич. факультетѣ. „Русская Шк.“, 1907, февр.
- Чеховъ, Н. В.** Подготовка руководительницъ дошкольнымъ воспитаніемъ дѣтей. „Вѣстникъ Воспит.“, 1905, № 3.

Источники психологій; экспериментальныя и фізіологическія изслѣдованія.

- Апри, В.** Современ. состоян. эксперим. психол., ея задачи и методы. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 28.
- Аргамаковъ.** Методъ чистаго опыта въ примѣненіи къ изслѣдованію вопроса объ умствен. утомленіи учащагося. 1901.
- Б—нъ, Р. А.** Дѣтскіе типы въ произведеніяхъ Достоевскаго. „Педаг. Листокъ“, 1893, апрѣль—іюнь, іюль—декабрь; 1894, январь—мартъ.
- Баяталонъ, Ц.** Опыты Карла Штумфа и его школы. „Вопр. Филос. и Психол.“, кн. 68.
- Бехтеревъ.** Локалізація сознательной дѣятельности у человѣка и животныхъ. 1896.
- Близ, Апри, Филиппъ и Куртъ.** Введеніе въ экспериментальную психологію. 1904.
- Бурдонъ.** Физиогномика. 1864.
- Вересовъ, П.** Изъ тридцатилѣтней жизни сельскаго учителя. „Русск. шк.“, 1904, № 5—6.
- Веселовскій, Юрій.** Дѣти въ современной французской беллетристикѣ. „Вѣстн. Восп.“, 1902, № 6 и 7.
- Дѣти въ современной нѣмецкой беллетристикѣ. „Вѣстн. Воспит.“, 1904, № 4.
- Дѣти въ современной англійской беллетристикѣ. „Вѣстн. Воспитанія“, 1905, № 3.
- Дѣти смутнаго времени. „В. Воспит.“, 1907, февр.
- Новый изобразитель дѣтской психологій въ соврем. франц. беллетристикѣ. „В. Восп.“, 1907, ноябрь.
- Ученическіе журналы новѣйшаго времени, какъ отраженіе жизни учащихся. „В. Воспит.“, 1908. авг.
- Виноградова, М.** Изъ дѣтскихъ воспоминаній. „Воспит. и обучен.“, 1895, № 1, 2, 3, 4 и 5.
- Виреніусъ, д-ръ.** Новый способъ изслѣдованія умств. способностей. „Рус. Шк.“, 1897, № 4.
- Вундтъ.** Основанія фізіолог. психологій. Пер. Кандинскаго. 1881, 2 т.
- Геккель.** Клѣточныя души и душевн. клѣтки. 1880.
- Герценъ, А.** (сынъ). Общая фізіологія души. 1894.
- Герцыкъ, А. Н.** Дѣти въ произведеніяхъ Ибсена. „Рус. Шк.“, 1900, № 10—11.
- Гойеръ.** Мозгъ и мысль. 1895.
- Гротъ.** Основанія эксперим. психологій. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 4 и 30.
- Дебольскій.** О приложеніи математики къ психологій. „Семья и Школа“, 1876, кн. 9.
- Основы психологій. „Семья и шк.“, 1877, кн. 1 и 3.
- Догель, А., проф.** Современное состояніе вопроса о „невронахъ“. „Мірѣ Бож.“, 1903, окт. и дек.

Жане. Мозгъ и мысль. Спб. 1868.

Жоржъ-Зандъ. Исторія моей жизни. „Миръ Бож.“, 1893, ноябрь.

Златовратскій, Н. Дѣтскіе и школьные годы. „Вѣстн. Воспит.“, 1908, январь и февраль.

Изъ автобіографіи Линнея. Учебные годы. „Вѣстн. Воспитанія“, 1907, августъ и сент.

Ивановская, Т. Дѣти въ пословицахъ и поговоркахъ русск. народа. „В. Восп.“, 1908, февр.

Изъ области экспериментальной педагогич. психологіи. „Вѣстн. Воспит.“, 1907, январь.

Измѣреніе психическихъ явленій. „Миръ Божій“, 1899, янв. и февр.

Каптеревъ. Дѣтство и юность Жоржъ-Зандъ съ психологической точки зрѣнія. „Восп. и обуч.“, 1894, № 10 и 11.

— О наблюденіи надъ дѣтьми. „Восп. и Обуч.“, 1892, № 2.

Колубовскій. Психологическая лабораторія Вундта. „Русское Богатство“, 1890, кн. 2 и 3.

Краинскій. Исслѣдованія времени психофизич. реакціи на тавтильные (осязат.) и болевья раздраженія. 1893.

Л. С. Методы, задачи и нѣкоторые изъ итоговъ экспериментальной психологіи. „В. Восп.“, 1908, авг.

Левенфельдъ. О духовной дѣятельности гениальныхъ людей и великихъ художниковъ въ частности. 1904.

Левинъ. Что читаетъ и чѣмъ интересуется учащаяся молодежь. „Миръ Бож.“, 1903, ноябрь и декабрь.

Ленскій, Б. Л. Субъективный методъ въ психологіи. „Семья и школа“, 1885, № 1 и 4.

Липпсъ. Основы психофизики. 1904.

Лопатинъ, Л. Методъ самонаблюденія въ психологіи. „Вопр. Филос. и Психол.“, кн. 62.

Лухманова, Н. Дѣвочки (Воспоминанія изъ институтской жизни). Спб. 1892.

Льюисъ. Физиологія обыденной жизни.

Матил. Серао. Въ женск. школѣ. „Рус. М.“, 1885, июль.

Маудсли. Объ отношеніи между тѣломъ и духомъ. 1871.

Мебиусъ. Нервная система человѣка. 1895.

Мейманъ. Возникновеніе и цѣль эксперимент. педагогики. „Педаг. Сборн.“, 1901.

Милль. Автобіографія. 1896.

Нечаевъ, А. П. Труды по экспериментальной педаг. психологіи слушат. воспит. курсовъ при педаг. музеѣ военно-учебн. завед. 1902.

Оболенскій, Л. Новая наука Педологія (экспериментально-точная наука воспитанія). „Восп. и Обуч.“, 1900, № 1 и 2.

— Новости педологіи. „Восп. и Обуч.“, 1900, № 8 и 9.

Оршанскій. Механизмъ нервн. процессовъ. 1898.

— Измѣреніе психич. явленій. 1897.

Остроумовъ. О физиолог. методѣ въ психологіи. 1888.

- Петровъ, И.** Дѣтскій міръ въ современной русской литературѣ. „Восп. и обуч.“, 1890, № 1 и 2.
- Протоколы Общества** экспериментальной психологіи. „Вопр. Филос. и Психол.“, кн. 12 и 13 (особ. прил.).
- Роковъ, Г.** Обь организаціи школьныхъ наблюденій. „Вѣстн. Воспит.“, 1904, № 3.
- Саввинъ, Н. А.** Дѣти въ произведеніяхъ М. Горькаго. „Вѣстн. Воспит.“, 1907, январь.
- Семеновъ, Д. Д.** Педагогическій этюдъ изъ семейной хроники. „Русск. Школа“, 1901, № 3.
- Серебренниковъ.** Психофизическія изслѣдованія и ихъ значеніе для психологіи.
- Скворцова, С.** Духовная жизнь гимназистокъ по литературнымъ журналамъ, издаваемымъ гимназистками. „Вѣст. Восп.“, 1896, № 3.
- Соколовъ, П.** О задачахъ и методахъ психологіи. Прибавл. къ твор. св. Отцевъ, 1889, IV.
- Къ вопросу о задачахъ и методахъ психологіи. „Вопр. Фил. и Психол.“, кн. 16.
- Стинъ-Стреувельсъ.** Душа ребенка. Новелла. „Вѣстн. Воспит.“, 1906, № 2 и 3.
- Сухановъ, С. А.** Ученіе о чейронахъ въ прилож. къ объясн. нѣкоторыхъ психич. явленій (съ рис.). „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 34 (а въ кн. 35 нѣсколько критич. замѣч. на эту статью).
- Сѣдовъ, Л.** Дѣти въ разсказахъ В. Короленко. „Вѣст. Восп.“, 1898, № 3.
- Сѣченовъ.** Кому и какъ разрабатывать психологію. „Вѣстн. Евр.“, 1873, кн. 4.
- Тархановъ.** О психомоторныхъ центрахъ. 1879.
- Токарскій.** Записки психологической лабораторіи психіатрической клиники Имп. В. унив. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 31—35.
- Толмачева, М.** Съ дѣтьми (миніатюры). „В. Восп.“, 1908, сент.
- Фаддеевъ, Т.** Экспериментальная школа. „В. Восп.“, 1907, мартъ.
- Флексигъ.** Мозгъ и душа. 1900.
- Мозгъ, какъ органъ мышленія. Спб. 1902.
- Хэкъ Тьюкъ.** Духъ и тѣло. Пер. Викторова. 1888.
- Цигенъ.** Физиологическая психологія. 1893.
- Отношеніе мозга къ душевн. дѣятельности. 1902.
- Челяпановъ.** Общіе результаты психометрическихъ изслѣдованій лейпцигской лабораторіи и ихъ значеніе для психологіи. „Рус. Мысль“, 1889, кн. 8.
- Ученіе о локализациі умствен. способностей (Исторія и современное ученіе). „Міръ Бож.“, 1899, сент. и окт.
- проф. Обь измѣреніи психич. явленій. „Міръ Бож.“, 1899, янв. и февраль.
- Чижъ, В.** Второй международн. конгрессъ экспериментальной психол. въ Лондонѣ. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 15.
- Янжуль, Ив., академикъ.** Воспоминанія о дѣтской и школьной жизни. „Вѣстн. Воспит.“, 1903, № 1 и 2.

Психологія и педагогія внѣшнихъ чувствъ ¹⁾.

Баландинъ. О внѣшн. чувствахъ. Пер. съ нѣм. Спб., 1861.

Бедиге, Н. Обманы чувствъ. Очерки. „Педаг. Лист.“, 1901, № 1, 2, 3 и 4.

Бернштейнъ, А. Н. Міръ звуковъ, какъ объектъ воспріятія и мысли. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 32 (1896, мартъ—апр.).

— О воспріятіи постоянныхъ и переменныхъ раздраж. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 36.

— Новыя вѣянія въ теоріи воспріятія. „Вопр. Филос. и Психол.“, кн. 41.

— Физиологія органовъ внѣшнихъ чувствъ. Спб. 1876.

Бинз. Вопросъ о цвѣтномъ слухѣ. 1894.

Буцке, В. Р. Анализъ условій пространства и времени при ассоціаціяхъ идей. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 22.

Вайнштейнъ. Ученіе о реальности по Шуберту-Зольдерну.

Винеръ, проф. Лейпциг. унив. Расширеніе области нашихъ чувствен. воспріятій. Вступит. лекція. „Рус. Мысль“, 1904, февр.

Геккель. Развитіе и происхожденіе органовъ чувствъ. Спб. 1882.

Гельмгольцъ. Ученіе о слуховыхъ ощущеніяхъ, какъ физиологическая основа для теоріи музыки. 1875.

— Факты въ воспріятіи. 1886.

— Научное и философское изслѣдованіе зрѣнія. 1897.

Дриль, Д. Значеніе совершенствованія воспріятій для правильнаго развитія души. „Вѣст. Восп.“, 1894, № 5.

Ельницкій, Н. Система воспитанія внѣшнихъ чувствъ (по Дельгезу). „Семья и Шк.“, 1880, № 4—5.

¹⁾ Такъ какъ здѣсь же, въ нашей книгѣ, гл. 4, § 5, затронуть вопросъ о сознаніи, то умѣстно указать соответствующія сочиненія о сознаніи:

Бехтеревъ. Сознаніе и его границы. 1888.

Бинз. Измѣненіе личности. 1894.

Липпсъ. Самосознаніе. Пер. Лихарева, 1903.

Лопатинъ, Л. М. Явленіе и сущность въ жизни сознанія. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 30 и кн. 49 и 50 (О реальномъ единствѣ сознанія).

Манассеинъ, М. О сознаніи. М. 1896 (Здѣсь приведена весьма богатая бібліографія).

Рибо. Болѣзни личности. 1886.

Трохимовичъ. Ученіе объ основахъ человѣч. сознанія и значенія личности. ч. I, Спб. 1896.

Трубецкой, С. Н. О природѣ человѣч. сознанія. „Вопр. Фил. и Психол.“, кн. 1, 3, 6 и 7.

Харитоновъ, д-ръ. Къ вопросу о сознаніи. Нѣкотор. наблюд. и выводы изъ нихъ. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 14 и 15.

Чичеринъ, Б. Н. Реальность и самосознаніе. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 44.

- Ивановскій, Вл. Ник.** Къ исторіи ученія объ апперцепціи къ психологіи. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 36.
- Ложныя вторичныя ощущенія. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 20, (ноябрь, 1893).
- Иацъ, д-ръ.** О ложномъ дальтонизмѣ и воспитаніи цвѣтового чувства у дѣтей. „Восп. и Обуч.“, 1905, № 1.
- Крейбахъ, д-ръ.** Пять чувствъ человѣка. Общедоступныя лекціи. Спб. 1903. ц. 45 к.
- Л. С.** Знакомство дѣтей съ различными видами окраски. „Вѣстн. Восп.“, 1907, февр.
- Ланге, Н.** Психолог. изслѣд. о перцепціи. 1892.
- Законъ перцепціи. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 13, 14, 15 и 16.
- Ларіоновъ.** О корковыхъ центрахъ слуха. „Труды Спб. клин. душ. бол.“, 1899.
- Леонова, О.** Современный взглядъ на локализацию функций въ мозг. корѣ. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 6.
- Макъ-Мендрикъ и Снодграссъ.** Физиологія органовъ чувствъ. Изд. „Библиот. для Самообраз.“, 1896.
- Маринъ, Н. В.** О вліяніи утомленія на воспріятіе пространственныхъ отношеній. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 8.
- Махъ.** Введеніе къ ученію о звуковыхъ ощущеніяхъ Гельмгольца. 1879.
- Пероне, Ш., д-ръ.** Роль чувствъ въ воспитаніи и образованіи дѣтей. „Вѣстн. Восп.“, 1893, № 6.
- Прейеръ.** Общедоступныя лекціи о чувствахъ.
- Физиологія цвѣтовыхъ ощущеній. „Знаніе“, 1875, № 9 и 10.
- Соколовъ, П. П.** Факты и теоріи цвѣтного слуха. „Вопросы Филос. и Психол.“, кн. 37 и 38.
- Таліевъ, А.** Органы чувствъ въ растительн. царствѣ. „Естествозн. и Геогр.“. 1903, мартъ и апр.
- Тархановъ.** О суммированіи слуховыхъ ощущеній.
- Фатьяновъ.** Дальтонизмъ. „Природа и Охота“, 1878, кн. 10.
- Физье, М.** Пять виѣшнихъ чувствъ. М., 1894.
- Фикъ.** О вкусѣ и обоняніи. „Знаніе“, 1876, кн. 9.
- Цертелевъ, Д. Н., кн.** Пространство и время, какъ формы явленій. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 23.
- Челпановъ, Г.** Глазомѣръ и иллюзіи зрѣнія. „В. Фил. и Псих.“, кн. 17—18 (1893, мартъ—май).
- Обь апріорныхъ элементахъ познанія. „Вопр. Философіи и Психол.“, кн. 59 и 60.
- Проблема воспріятія пространства. 1904.
- О природѣ времени.
- Чижъ, Б. Ѳ.** Боль. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 48.
- Чичеринъ, Б. Н.** Пространство и время. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 26.
- Шиманскій.** Ученіе Канта и Спенсера о пространствахъ. 1903.

Вниманіе.

- Анастасіевъ, И.** Вниманіе и интересъ при обученіи. „Рус. Шк.“, 1902, №№ 7—8, 9 и 10—11 (и отд. брош.).
- Зигертъ.** Вниманіе: его психологія, культура и роль въ дѣлѣ воспитанія. „Вѣстн. Восп.“, 1894, № 8.
- Каптеревъ, П. Ф.** О вниманіи. „Педаг. Сборн.“, 1889, июнь—дек.
- Ланге, Н., проф.** Психологическія изслѣдованія о вниманіи. (Здѣсь указана и литература предмета).
— Механизмъ вниманія. „Рус. Шк.“, 1891, № 1.
- Налимовъ, А.** Интересъ къ уроку учителя и ученика. „Восп. и Обуч.“, 1901, № 10.
- Нечаевъ, А. П.** Экспериментальныя данныя по вопросу о вниманіи и внушеніи. „Вопр. Фил. и Псих.“, 1900, мартъ—апр.
— Гигіена вниманія. „Рус. нач. учит.“, 1900, № 10.
- П. И.** Интересъ (его сущность, развитіе и воспитаніе). „Вѣстн. Воспит.“, 1895, № 7.
- Поварнинъ.** Вниманіе и его роль въ простѣйшихъ психологическихъ процессахъ.
- Рахмановъ, В.** Къ вопросу объ умственномъ утомленіи учениковъ въ связи съ качествомъ воздуха въ классѣ. „В. Восп.“, 1907, апр.
- Рибо.** Психологія вниманія. 1894.
- Тихоміровъ, Кл.** Вниманіе и интересъ. „Рус. Шк.“, 1902, № 5—6.

Память.

- Апри, В.** Воспитаніе памяти. М., 1901.
- Вельяминовъ, В.** Новѣйшіе легкіе способы укрѣпляютъ память. Спб., 1897 (по отзыву А. П. Нечаева, выдается по богатству безсмыслицъ, до которыхъ можно дойти при чисто внѣшнемъ пониманіи схематическаго способа за- поминанія; мы называемъ книгу, чтобы предостеречь читателя отъ покупки).
- Дмитріевскій, А.** Къ вопросу о школьной мнемоникѣ. „Русск. Шк.“ 1895, № 7—8.
- Запоминаніе словъ въ дѣтскомъ возрастѣ.** „Школьное Обозр.“, 1890, № 11.
- Каптеревъ, П. Ф.** О дѣтской памяти (по поводу книги А. Нечаева „Очеркъ психологіи для воспитателей и учит. ч. 1-я“). „Русск. Шк.“, 1903, № 10—11.
— Исторія и воспитаніе памяти. „Педагогич. Сборникъ“, 1887, январь—июнь.
- Краинскій, Н. О.** Ученіе о памяти съ т. зрѣн. теоріи психич. энергіи. „Юбилейн. Сборн. трудовъ по психіатріи и невропатол., посвящен. В. М. Бехтереву“, Спб., 1903.
- Кауфманъ, М.; Нечаевъ, А., и Сычинс, Н.** Наблюденія надъ развитіемъ зрительной памяти и ассоціацій у дѣтей дошкольнаго возраста. „Русск. Шк.“, 1903, № 1.

- Мартенъ.** Память и оригинальность. „Школ. Обзор.“, еженед. газета. 1890, № 3, 4, 6 и 7.
- Мартинъ, А.** Запоминаніе словъ въ дѣтскомъ возрастѣ. „Школ. Обзор.“, 1890, № 14, 20—22, 23—24.
- Нечаевъ, А. П.** Наблюденія надъ развитіемъ интересовъ и памяти въ школьномъ возрастѣ. Спб., 1901.
- По поводу статьи П. О. Калтерева. О дѣтской памяти. „Русск., Шк.“, 1903, № 12.
- Проданъ.** О памяти въ связи съ современными психологич. теоріями и изслѣдованіями. Ч. I, 1900, ч. II, 1901.
- Рибо.** Память въ ея нормальномъ и болѣзн. состояніи. Спб., 1900.
- Аффективная память. 1895.
- Болѣзни памяти. 1894.
- Соколовъ, П.** О воспоминаніи. „Прибавл. къ твор. Св. отцевъ“, 1889, IV.
- Тихоміровъ, Кл.** Экспериментальныя наблюденія надъ памятью правописанія. „Вѣстн. Воспит.“, 1902, № 3 и 4.
- Челпановъ.** О памяти и мнемоникѣ. Спб., 1900.
- Что такое память и какъ ее развить? „Міръ Божій“, 1892, ноябрь—декабрь.

Воображеніе, игры и сказки.

- А. Г.** Изъ міра дѣтскихъ игръ. „Р. Шк.“, 1906, № 3.
- Адлеръ, Ф.** Воспитател. значеніе сказокъ. Съ англ., „Вѣстникъ Воспитанія“, 1895, № 7.
- Воспитател. значеніе басенъ. „Вѣстн. Восп.“, 1895, № 8.
- Арепьевъ, Н.** Общеобразов. экскурсіи въ средн. школѣ. „Русская Школа“, 1900, № 5—6.
- Васильковъ, Н.** Воображеніе и уходъ за нимъ въ начал. школѣ. „Народн. Образ.“ 1901, кн. 4-я.
- Взглядъ англичанъ на воспитател. значеніе подвижныхъ игръ.** „Воспит. и Обуч.“, 1884 кн. 1-я.
- Вирениусъ, д-ръ.** Значеніе пгрушекъ. „Восп. и Обуч.“, 1890, № 7 и 8.
- Воображеніе и дѣтская игра.** „Воспит. и Обуч.“, 1895, № 10.
- Воплощеніе идей дѣтск. воображеніемъ.** Съ англ., „Воспит. и Обуч.“, 1896, № 11.
- Галанинъ, Д.** Игры и игрушки. „Пед. Лист.“, 1902, кн. 7 и 8-я.
- Дѣтскія игры и игрушки. М. 1904.
- Дѣтское воображеніе.** Съ англ., „Воспит. и Обуч.“, 1896, № 9.
- Ельницкій, Н.** Дѣтскія игры и игрушки. „Семья и Шк.“, 1880, № 6—7.
- Завьяловъ, Н.** Сказка и значеніе ея въ области воспитанія. „Педаг. Сборн.“, 1887, янв.—іюнь.
- (Статьи о сказкахъ трактуютъ больше нравственно-воспитательное значеніе послѣднихъ).
- Замѣтка о воспитаніи воображенія.** „Педагог. Лист.“, 1871, № 4.

- Н-до, С.** Обь играхъ и игрушкахъ. „Педаг. Лист.“, 1899, кн. 8-я.
- Каптеревъ, П.** Вымыселъ и дѣйствительность у дѣтей. „Воспит. и Обуч.“, 1892, № 7 и 8.
- Психологія дѣтской игры. „Педаг. Лист.“, 1892, іюль—декабрь; 1893, январь—мартъ; іюль—декабрь.
- Кейра.** Воображ. и память. Съ франц., Спб., 1898.
- Ленскій, Б.** Сказки въ педаг. отношеніи. „Семья и Школа“, 1880, № 10.
- Мионовъ, Ал.** Организац. образовател. экскурсій въ Москвѣ. „Русск. Шк.“, 1904, № 9.
- Н. О.** Дѣтскія игры. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1907, февр.
- Педагогич. значеніе дѣтск. игръ.** „Педаг. Лист.“ 1871, № 4.
- Петровъ.** Дѣтскія игры и игрушки. „Воспит. и обуч.“, 1902, № 4 и 5.
- Покровскій.** Дѣтскія игры въ связи съ исторіей, педагогіей и гигиеной. 87.
- Рибо.** Творческ. воображеніе. Пер. Предтеченскаго, 1900.
- Тиндаль.** Роль воображ. въ разв. естественныхъ наукъ. Пер. Павленкова, Вятка, 1873.
- Фрошамеръ, проф.** О значеніи фантазіи въ педаг. области. „Педаг. сборн.“ 1888, ноябрь.
- Цыбульскій, С. О.** Поѣздки учащихся за границу. „Русск. Школа“, 1901, № 4.
- Чернецкій, Н.** Игрушки и забавы. „Вѣстн. Восп.“, 1895, № 1.

Ассоціаціи.

- Буцке.** Основн. условія при ассоціаціи идей. „Вопр. Филос. и Псих.“, № 27.
- Ломброзо.** Послѣдовательность мыслей у дѣтей. Перев. въ „Вопрос. Филос. и Псих.“, №№ 41 и 42.
- Лопатинъ.** Подвижныя ассоціаціи представленій. „Вопр. Филос. и Псих.“, № 19.
- Нечаевъ, А. П.** Ассоціація сходства. 1905.
- Тихоміровъ, Кл.** Опытъ психологіи грамоты съ главнѣйшими дидактич. изъ нея выводами. „Русская Школа“, 1900, № 1, 2, 3 и 4.
- (Объ ассоціаціяхъ можно найти въ каждомъ общемъ очеркѣ психологіи).

Мышленіе и языкъ.

- Ааръ.** Сохраненіе и развитіе ума и энергіи. (Псих. гигиена), 1884.
- Агапитовъ, Л.** Психич. дѣятельность учащихся при описаніи предметовъ. Варшава, 1900.
- Андрее.** Недостатки рѣчи и борьба съ ними въ семьѣ и школѣ. 1898.
- Бинз.** Механизмъ мышленія. 1894 (брош.).
- Психологія умозаключенія. 1889.
- Бинз, А., и Анри.** Умственное утомленіе. Съ фр. 1899.
- Боровко, Н.** Психологія мышленія. Варшава, 1904, (судя по отзыву въ „Русск. Шк.“, 1905, № 9, заслуж. вниманія).
- Вундтъ.** Физиологія языка. 1868.
- Гарнеръ.** Языкъ обезьянъ. 1898.

- Гриммъ.** О происхожденіи языка. 1851.
- Гюнцбургъ,** Основы умственного воспитанія и обученія въ связи съ психологіей и логикой. 1880.
- Дорнблитъ, д-ръ.** Гигіена умствен. труда. (брош.)
- Зеленскій, М.** Основа для ухода за правил. развитіемъ мышленія и чувства, т. II. Основы для развитія ума. Спб. 1882—рецензію см. „Семья и Шк.“, 1882, № 8.
- Карпенгеръ.** Основанія физиологіи ума. 1887, 1 и 2 т.
- Корниловъ.** О человѣческой рѣчи. 1893.
- Крепелинъ.** Умственный трудъ. Съ нѣм. (брош.), Спб., 1898.
- Кулюкинъ, С. Л.** Законы мышленія съ псих. т. зр. 1899.
- Лефевръ.** Умъ животныхъ. 1873.
- Мюллеръ, Максъ.** О языкѣ.
— Наука о мысли. 1892.
- Ницше, Зиммель и Риль.** Дарвинизмъ и теорія познанія. 1898.
- Овсяннико-Куликовскій.** Языкъ и искусство.
- Поланъ.** Физиологія ума. 1896.
- Потебня.** Мысль и языкъ. 1892.
- Рергардтъ и Симонъ.** Материнство и умственный трудъ. 1903.
- Рибо.** Эволюція общихъ идей. 1898.
- Риккертъ.** Граница естественно-научн. образованія понятій. 1903.
- Роменсъ.** Умъ животныхъ. Перев. Холодковскаго, 1889.
— Умственное развитіе человѣка.
- Тэнъ.** Объ умѣ и познаніи. Подъ ред. Страхова, 1894.
- Умственныя картины.** Пер. съ англ. „Новое Обзор.“, 1881, № 1 (объ общихъ представленіяхъ).

Въ журналахъ.

- Аскольдовъ, С.** Мышленіе, какъ объективно обусловл. процессъ. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 66.
- Астафьевъ, П.** Воля въ знаніи и воля въ вѣрѣ. „Вопр. Филос. и Психологія“, кн. 13 и 14.
- Вирениусъ, А. С.** Воспитаніе умств. способностей. „Русская Школа“, 1894, № 4 и 5—6.
— Участіе родителей въ первоначальномъ воспитаніи умств. стороны жизни ребенка. „Восп. и Обуч.“, 1884, кн. 3-я.
- Галабутскій, Юр.** Къ вопросу о развитіи устной рѣчи учащихся. „Русск. Шк.“, 1895, № 4.
- Горнфельдъ.** Муки слова.—Сборн. „Русск. Бог.“ за 1899.
- Громачевскій, А.** Къ вопросу о развитіи дара слова въ учащихся. „Русск. Шк.“, 1894, № 7—8.
- Громеницкій, С. М.** Принципы умств. развитія и примѣненіе ихъ къ школьной практикѣ. „Русская Школа“, 1905, №№ 4, 5—6, 7—8.

- Дауге, А.** О дѣтскомъ творествѣ. „Вѣстникъ Воспитанія“, 1908, окт.
- Дельбрюкъ.** Введеніе въ изуч. языка. „Филол. Записки“, 1884.
- Демковъ.** Логическіе основы естествовѣд. (объ индукціи). „Школн. Обзорніе“, 189С, №№ 11, 15, 20—22.
- Докучаевъ.** Элементарныя формы мышленія. „Народная Шк.“, 1880, кн. 6—12.
- Дюма, А.** Развитіе мыслит. способностей ребенка. „В. Восп.“, 1892, № 1 и 2.
- Згурскій, Н.** Воспитаніе ума. „Семья и Школа“, 1871, № 1 и 3.
- Зимницкій.** О сознаніи сходства и различія въ процессахъ умств.-познав. дѣятельности. „Русская Шк.“, 1903, № 5 и 6.
- Зѣлинскій, Ѡ. В.** Вундтъ и психол. языка. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 61 и 62.
- К. В.** Языкъ ребенка отъ перваго крика до обыкнов. дѣтской рѣчи. „Семья и Шк.“ 1881, № 2—3.
- Каптеревъ, П.** Системат. обученіе и дѣтск. игры. „Восп. и Обуч.“, 1894, № 1.
— Наблюденія надъ развит. рѣчи у дѣтей. „Восп. и Обуч.“, 1894, №№ 5, 6 и 7.
— Развитіе и разновидности дѣтск. ума. „Русск. Шк.“, 1894, № 1 и 2.
- Корниловъ.** О челов. рѣчи. „Вопр. Филос. и Псих.“ кн. 20—21.
- Л. С.** Изслѣдованіе умств. способностей учащихся. „Вѣст. Восп.“, 1906, № 2.
— Отвлеченное знаніе и самостоятельная работа въ школѣ. „Вѣстн. Восп.“, 1907, февр.
- Лапшинъ, И. И.** О трусости въ мышленіи. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 55.
- Ленскій, Б.** Дѣтская рѣчь. „Семья и Шк.“, 1883, № 1 и 2.
- Ломброзо, П.** Послѣдовательность мыслей у дѣтей. „Вопр. Филос. и Психол.“, кн. 41 и 42-я.
- Лопатинъ, Л.** Понятіе объ индукціи. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 16-я.
- Мюнцъ.** Логика дѣтскаго ума. Съ нѣм. „Вѣст. Восп.“, 1896, № 1.
- О развитіи дара слова у дѣтей.** „Педаг. Лист.“, 1877, № 1.
- О рѣчи ребенка.** (по Лацарусу). „Семья и Шк.“, 1885, № 8—9.
- Оболенскій, Л. Е.** Мышленіе у дѣтей—его развит. и воспитаніе. „Педаг. Лист.“, 1904, кн. 1, 2 и 3.
- Овсяннико-Куликовскій.** Очерки науки о языкѣ. „Русская Мысль“, 1896, кн. 12.
- Олертъ, Арнольдъ.** Изученіе языковъ и умств. развитіе. Съ нѣм. „Русская Школа“, 1901, № 7—8.
- Скворцова.** Дѣтскій языкъ (по наблюд. матери). „Вѣстн. Восп.“ 1894, № 7. Приложенія.
- Соколовъ, Н.** Къ вопросу объ умств. развитіи. „Вѣстн. Восп.“, 1894, № 2.
— Ёще къ вопросу объ умств. развитіи. „Вѣстн. Восп.“, 1894, № 7.
- Сорокинъ, В.** Жизнь словъ (по Дармстетеру). „Педаг. Сбор.“, 1888, янв., февр. и мартъ.
- Степанецъ, Богданъ.** О темахъ ученическихъ сочиненій. „Русская Школа“, 1904, мартъ и апр.
- Струве, Г. Е.** Способности и развитіе философ. ума. „Вопр. Филос. и Психол.“ кн. 38 и 39-я.
- Токарскій.** О глупости. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 35-я.

- Трояновскій, И. И.** О приученіи учениковъ къ письменному изложенію своихъ мыслей. „Русская Школа“, 1904, дек.
- Уитней.** Жизнь и ростъ языка. „Филол. Записки“, 1886—87.
- Услуги языка** въ процессѣ нашего мышленія по Лацарусу. „Семья и Школа“, 1885, № 10.
- Челпанзвъ, Г.** Измѣреніе простѣйш. умствен. актовъ. „Вопр. Филос. и Психол.“, кн. 9-я.
- Штенгель, А.** Происхожд. языка. „Міръ Божій“, 1892, іюнь.
- Янжуль, Енат.** О вліяніи физич. труда на успѣшность умств. занятій. „Русская Школа“, 1903, № 3.

Чувствованія вообще, въ связи съ вопросомъ о наказ. и наградахъ.

- Вагнеръ, В. А.** Физическ. страданія и чувство страха. „Вопр. Фил. и Психол.“ кн. 53.
- Викторовъ.** Ученіе о личности и настроенія. 2 части. 1903.
- Виноградовъ, Н.** Теорія эмоцій—Джемса и Ланге. „Вопр. Фил. и Психол.“ Кн. 69.
- Воспитаніе чувствъ или наклонностей.** „Семья и Школа“. 1871. № 9.
- Гориневскій, д-ръ.** О зачаткахъ трусости и мужества у дѣтей. „Вѣстн. Восп.“ 1892. № 4.
- Гротъ.** Психол. чувствованій. 1880, (здѣсь данъ перечень и характеристика трактатовъ о чувствованіяхъ).
- Значеніе чувства въ познан. и дѣятельности челоуѣка. 1899.
- Д.** Преступленія и наказанія въ средней школѣ. „Русская Шк.“, 1906, № 4 и 5.
- Дарвинъ.** Выраженіе душевн. волненій у челоу. и животныхъ. 1899.
- Дебз.** Гигіена удовольствій | сообразно возрасту, темпераменту и времени года. Спб. 1899.
- Дѣтская необузданность.** „Воспит. и Обуч.“ 1905, № 12.
- Дѣтскій страхъ.** „Воспит. и Обуч.“ 1897, № 8 и 9.
- Ельницкій, К.** Школьн. наказ. и награды. „Семья и Школа“. 1879, № 12.
- Згурскій.** Психофизиолог. теорія чувствованій. 1901 (есть и въ „Вопр. Фил. и Псих.“ № 53 и 55).
- Каптеревъ, П.** О дѣтск. страхѣ. „Восп. и Об.“ 1901. № 2, 3 и 4.
- Козловъ.** Критическій этюдъ по пов. книги Грота „Психол. чувствов.“
- Ланге.** Душевные движенія. Спб. 1896.
- Аффекты (психофиз. этюдъ). 1890.
- Лосскій, Н.** Недомолвки въ теоріи эмоцій Джемса. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 57-я.
- Мантегацца.** Физиономія и выраженіе чувствъ. 1900.
- Маринъ, Н.** Вліяніе чувствов. на теченіе времени. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 27-я.
- Моссо.** Страхъ. 1887.

- Нечаевъ А.** Основанія психологіи чувства. „Русск. Школа“, 1906. № 1.
- О. М.** О наказаніяхъ въ школахъ вообще и объ исключеніи ученик. въ частности. „Вѣстн. Восп.“, 1894, № 2.
- Оболенскій, Л. Е.** Смѣхъ у дѣтей, его происхожд., развитіе, формы, причины и значеніе. „Педагог. Лист.“ 1905, кн. 3, 4, 5, 6 и 7-я.
— Развитіе чувствованій.
- Одесскій, И.** Факторы дѣтск. счастья. „Вѣстн. В.“ 1896. № 6.
- Педагогич. наказаніе** и отнош. его къ юридическому. „Педаг. Сборн.“ 1888, мартъ.
- Поваринская, В.** Одно изъ модн. безобразій (по поводу увлеченія развлеченіями). „Воспит. и Обуч.“ 1898, № 5.
- Поланъ.** Аффекты. 1899.
- Рибо.** Психолог. чувствованій. 1897.
- Руссетъ, И.** О чувствованіяхъ, какъ орудіяхъ воспитанія. „Педаг. Сборн.“ 1887, янв.—іюнь.
- Синицкій, Е.** Логика чувствъ. „В. Восп.“ 1905. № 1-й.
- Соллогубъ, Ѳ.** Къ вопросу объ уничтож. въ современной шк. разн. наказаній и насилій въ воспитаніи. „Школьн. Обзор.“ 1890, № 16.
- Страхъ.** Психол. этюдъ по Рихе и Моссо. „Педаг. Сборн.“ 1888, февр.
- Теорія педагогич. наказаній** (по Заксе). „Педаг. Сборн.“ 1888, янв., авг. и окт.
- Тома.** Воспитаніе чувствъ, 1900.
- Фуллье.** Языкъ душевныхъ волненій. „Русск. Бог.“ 1888, янв.
— Страданіе и удовольствіе. 1895.
- Школьн. наказанія.** „Педаг. Сборн.“ 1887, іюль—дек.

Нравственное воспитаніе.

- Адлеръ, Ф.** О нравственномъ воспитаніи. М. 1899.
- Бертлэ.** Наука и нравственность.
- Вахтеровъ, В.** Нравственное воспитаніе и начальная школа. М. 1901.
- Вейссъ.** Нравственныя основы жизни. 1882.
- Гюнзбургъ.** Нравственная педагогика. 1876.
- Дебольскій.** Философскія основы нравственнаго воспитанія. 1880.
- Дескюрэ.** Гордость и тщеславіе. Спб. 1899 (брош.)
— Зависть и ревность. Спб. 1899 (брош.)
- Ивановъ, Ив.** Вопросы молодости. Спб. 1904. (Судя по рецензій въ „Русск. Шк.“ 1904 № 10, очень полезная книга).
- Компейре.** Умственное и нравственное развитіе ребенка. 1896.
- Орловъ.** Сердце, какъ предметъ воспитанія. 1883.
- Осиповъ.** Нравственное воспитаніе съ русской точки зрѣнія. 1881 (брошюра).
- Поповъ, И.** Естественный нравственный законъ.
- Розенбахъ.** Ученіе о нравственномъ помѣшательствѣ. Публ. лекц. 1893.
- Смитъ.** Теорія нравственныхъ чувствъ. 1868.
- Бутерландъ, А.** Происхожд. и развитіе нравств. инстинкта. Спб. 1900.
- Тома.** Нравственность и воспитаніе. Спб. 1900.

Ульрици. Нравственная природа чловѣка. 1878.

Ушинскій. О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи (статья).

Ярошъ, проф. Современныя задачи нравственнаго воспитанія. Харьковъ, 1893.

Въ журналахъ:

- А. Б.** Значеніе труда въ нравственномъ воспит. „Педагог. Листокъ“, 1872, № 4, (ноябрь).
- А. Н.** Къ вопросу о праздникахъ деревенской школы (ихъ объедин. значеніе). „Вѣстн. Восп.“ 1892, № 8.
- Адлеръ, Ф.** Нравственный капиталъ ребенка при вступленіи въ школу. „Вѣстн. Воспит.“ 1895, № 5.
- Воспитаніе обязанностей по отношенію къ ближнему. „Вѣстн. Восп.“, 1896, № 2.
- Андреевская, М.** Что развиваетъ въ дѣтяхъ эгоизмъ. „Вѣстн. Восп.“ 1903, № 7.
- Арепьевъ, Н.** Вопросы исправительнаго воспитанія. „Школьное Обозр.“ 1890, № 4 и 18—19.
- Бекетовъ, А. Н.** Нравственность и естествознаніе. „Вопр. Филос. и Психол.“, кн. 6.
- Бирюковичъ, Вл.** Изъ воспитательныхъ опытовъ. (Неплюевская Воздвиж. школа). „Русск. Шк.“ 1895, № 10.
- Вентцель, Н.** Нѣкоторыя цѣли нравственнаго воспитанія. „Педаг. Лист.“ 1900, кн. 3 и 4.
- Основные задачи нравственнаго воспитанія. „Вѣстн. Воспит.“ 1896, № 2.
- Обученіе дѣтей нравственности. „Педагог. Лист.“ 1901, кн. 5, 6, 7 и 8.
- Общій очеркъ ученія о нравств. „Вѣстн. Восп.“ 1902, № 8 и 9.
- Виреніусъ, А. С.** Мѣры борьбы съ алкоголизмомъ путемъ школы. „Русск. Шк.“, 1899, № 1.
- Воскресенскій, В. А.** Мораль басенъ Крылова. „Русск. Шк.“ 1894, № 11.
- Г. П.** Къ вопросу о школьной нравственности. „Вѣстникъ Восп.“ 1893, № 4.
- Г. Р.** О „недугахъ“ современной молодежи. „Вѣстн. Восп.“ 1908, ноябрь.
- Городецкій, Ив.** Этическое воспитаніе въ Америкѣ и Германіи. „Вѣстн. Воспит.“, 1894, № 2.
- Громеницкій, С.** О нравственномъ воспитаніи дѣтей. „Русск. Шк.“, 1906, № 1.
- Гротъ, Н. Я.** Основаніе нравств. долга. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 12 и 15-я.
- Нравственные идеалы нашего времени. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 16.
- Устой нравств. жизни и дѣятельн. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 27.
- Гусева, Л.** Замѣтки сельской учительницы. (О воспитаніи испорченныхъ дѣтей). „Русск. Шк.“ 1895, № 7—8.
- Десять заповѣдей для учащихся** (проф. Мюнха). „Педагог. Лист.“ 1906, кн. 4-я.
- Дружининъ, Н.** О преподаваніи основъ гражданственности въ новой начальной школѣ. „Р. Шк.“ 1907, дек.

- Е. Л.** Современное воспитаніе и половая нравственность (по Паульсену). „Вѣстн. Воспит.“ 1908, сент.
- Новѣйшіе успѣхи гипнотизма въ воспитаніи. „В. Восп.“ 1907, окт.
- Каптеревъ, П.** Изъ исторіи нравственнаго развитія дѣтей. „Воспит. и Обуч.“ 1897, № 8.
- Подражанія дѣтей книжнымъ героямъ и подвигамъ. „Воспит. и Обуч.“ 1893, № 4.
- О дѣтскомъ послушаніи. „Воспит. и Обуч.“ 1901, № 7, 8 и 9.
- О дѣтской лжи. „Русск. Шк.“ 1900, № 12.
- О дѣтской лжи. „Восп. и Обуч.“ 1893, № 11.
- О лѣни. „Рус. Шк.“ 1903, № 3 и 4.
- Бывъ-ли лѣнныя дѣти? „Восп. и Обуч.“ 1894, № 3.
- Карцовъ, Н.** Развитіе дѣятельной любви къ ближнему. „Восп. и Обуч.“ 1905, № 1.
- Келтуяла, В. А.** Поэзія, какъ орудіе воспитанія. „Р. Шк.“ 1904, дек.
- Кецле, Іоганнъ.** Научное объясненіе дѣтскихъ пороковъ въ дѣлѣ воспитанія. „Вѣстн. Восп.“ 1895, № 4.
- Ковалевскій, Евг.** Воспит. молод. поколѣнія въ духѣ трезвости и воздержанія. „Русск. Шк.“ 1894, № 5—6.
- Конисси, Д. П.** Книга о почитаніи родителей. (Китайск. катихизисъ семейн. морали). „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 33. (1896, май—іюнь).
- Кречмаръ, Г.** Нѣсколько словъ о практической оцѣнкѣ симптоматич. недостатковъ или дурныхъ привычекъ у дѣтей и о мѣрахъ для предупрежденія таковыхъ. „Вѣстн. Восп.“ 1892, № 6.
- Курочкинъ, П.** Не о хлѣбѣ единомъ (мысли о нравственномъ воспитаніи въ школахъ). „Вѣстн. Восп.“ 1893, № 3.
- Лебединцевъ, Н.** Наша молодежь и вопросы половой этики. „В. Восп.“ 1907, ноябрь.
- Ленскій, Б.** Теорія и практика нравственнаго воспитанія по Спенсеру. „Семья и Шк.“ 1878, № 10.
- Лозинскій, Евг.** Вопросы нравственности въ современ. воспитаніи. 1905, № 9.
- Лопатинъ, Л. М.** Теоретическія основы сознательной нравствен. жизни. „Вопр. Филос. и Психол.“ кн. 5-я.
- М. Г.** Изученіе умственныхъ и нравственныхъ недостатковъ у дѣтей. „Вѣстн. Восп.“ 1897, № 1.
- М—ій, Н.** Борьба съ половой распущенностью въ школахъ. „Русск. Шк.“ 1907, іюль—авг. и сент.
- Майзель, И. Е.** (д-ръ). О самоубійствахъ среди учащихся. „В. Восп.“ 1908, ноябрь.
- Молотовъ.** Пороки школы. „Вѣстн. Восп.“ 1892, № 5.
- Мощинскій, А.** Замѣтка о борьбѣ съ школьной ложью. „Шк. Обозр.“ 1890, № 16.
- Нечаевъ, А.** Нравственное чувство и его воспитаніе. „Р. Шк.“ 1906, май—іюнь.
- Нейфельдъ.** Дѣти дразнилы. „Восп. и Обуч.“ 1900, № 11.
- Николаева, М.** Дѣтск. патріотизмъ. „Восп. и Обуч.“ 1900, № 5 и 6.
- Никольскій.** Совѣсть. „Донскія епархіальныя вѣдомости“, 1878, № 10—19.
- Нѣкоторые приемы нравственнаго обученія во Франціи.** Съ франц. „Вѣстн. Восп.“ 1895, № 6.

- Оболенскій, А.** Нравственное воспитаніе въ связи съ эволюціонной теоріей. „Русск. Шк.“ 1897, № 1.
- Два враждебныхъ взгляда въ области нравственнаго воспитанія. „Русск. Шк.“ 1898, № 4.
- Нравственность у дѣтей и нравственное воспитаніе. „Русск. Шк.“ 1896, № 1 и 2.
- Лживость у дѣтей. „Русск. Шк.“ 1904, № 12.
- О воспитаніи совѣсти въ дѣтяхъ** (изъ „Общей педагогики“ Вайца). „Педаг. Листокъ“. 1879.
- Останинъ.** О культурѣ нравственнаго чувства у дѣтей дошкольнаго [возраста. „Вѣстн. Воспит.“ 1900, № 8.
- Острогорскій, А.** По вопросу о нравственности. „Пед. Сборникъ“. 1887, янв.—іюнь; іюль—декабрь.
- Павловичъ, О.** Наблюденія надъ развитіемъ нравственнаго уровня дѣтей въ одной изъ начальныхъ городскихъ школъ С.-Петербур. „Русск. Шк.“ 1892, № 1.
- Паперъ, Я.** Дѣтское чувство собствен. достоинства. „Восп. и Обуч.“ 1906, № 3.
- Преображенскій, С.** О лжи у дѣтей школьнаго возраста. „Пед. Сборн.“ 1887, іюль—декабрь.
- Развитіе нравственнаго чувства у дѣтей.** „Русск. Школа“. 1891, № 3.
- Роковъ, Г.** Общественное (т. е. гражданское) воспитаніе въ средней школѣ. „Вѣстн. Воспит.“ 1907, янв.
- Ученіе и поведеніе современной школьной молодежи. „В. Восп.“ 1907, мартъ
- О національно-патріотическомъ воспитаніи. „В. Восп.“ 1908, апр.
- О выработкѣ идеала въ нравственномъ воспитаніи. „Вѣстн. Воспит.“ 1896, № 3.
- Лѣность и лѣнтія. „Вѣстн. Восп.“ 1898, № 6.
- Россіевъ, Пав.** Уроки бережливости. „Педаг. Лист.“ 1905, кн. 5.
- Сенех.** Къ дефектамъ средней школы. (Общій взглядъ на положеніе нравств. воспитанія въ нашей средней школѣ). „Русск. Шк.“ 1905, № 5—6, 7—8 и 9 (о вѣтшк. надзорѣ).
- Скабичевскій.** Важность идеалистической литературы для юношества. „Педаг. Лист.“ 1895, янв.—мартъ.
- Скворцовъ, Ир. проф.** О воспитаніи и нравственности. „Русская Шк.“ 1903, № 1 и 2.
- Соловьевъ, Владим. С.** Первичныя данныя нравственности. „Вопросы Филос. и Псих.“, кн. 24.
- Безусловное начало нравственности. „Вопр. Филос. и Псих.“ кн. 30-я.
- Сосновскій, А.** Дѣтск. правдивость и лживость. „В. Восп.“ 1902, № 1.
- Соціальное сознаніе у дѣтей.** „Воспит. и Обуч.“ 1900, № 7.
- Сѣдовъ, Л.** Изъ исторіи развитія нравств. сознанія. „Вѣстн. Восп.“ 1905, № 5.
- Соціальныя основы и задачи нравств. „Вѣстн. Воспит.“ 1905, № 6.
- Токарскій, А. А.** Происхожденіе и развитіе нравств. чувствъ. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 26-я.
- Физическое и нравственное воспитаніе въ Англии.** „Рус. Школа“. 1895, № 5—6.

- Цебрикова, М.** Нравственное воспитаніе. „Восп. и Обуч.“ 1889, № 7 и 8.
- Чехова, Л.** Нравственное воспитаніе въ американскихъ школахъ. „Педаг. Лист.“ 1904, кн. 1-я.
- Чеховъ, Н.** Къ вопросу о нравственности въ гимназіяхъ. „Вѣстн. Воспит.“ 1894, № 1.
- Чичеринъ, Б. Н.** О началахъ этики. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 39.
- Шеталова, А.** О лжи. „Вѣстн. Восп.“ 1904, № 4.
- Эвелленъ, Ф.** О преподаваніи этики во французскихъ начальн. школахъ. Съ фр.— „Вѣстн. Восп.“ 1897, № 2.
- Эрнъ, Ф.** Этическое обученіе. „Вѣстн. Воспит.“ 1896, № 8.
- Я. П.** Сознаніе обязанностей у дѣтей. „Восп. и Обуч.“ 1905, № 10.
- Яковенко, Вл.** Воспитаніе мужественности по Людвигу Гуринтту. „Вѣстн. Восп.“ 1907, авг. и сент.

Эстетическое воспитаніе.

- Балталонъ, Ц.** Наблюденія и опыты по эстетикѣ зрител. воспріятій. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 52, 53 и 55.
- Байе, Ш.** Искусство въ его отнош. къ народу и школь. „В. Восп.“ 1903, № 5.
- Бобровъ.** Искусство и нравственность. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 20-я.
- Бѣлевичъ, Вл.** О необходимости поднять уровень эстетич. образованія въ совр. школь. „Русская Школа“. 1894, № 2.
- Вагнеръ, В.** Изученіе природы, какъ одинъ изъ факторовъ воспитанія. „Вѣстн. Восп.“ 1896 № 7.
- О прекрасномъ въ музыкѣ. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 29-я.
- Вадзинская, А.** О преподаваніи изящ. искусствъ въ женскихъ среднеучеб. завед. „Вѣстн. Восп.“ 1895, № 4.
- Велямовичъ, В.** Психофизиол. основанія эстетики. Слб. 1878.
- Гертъ.** Письмо къ интеллиг. молодой матери. О воспит. въ дѣтяхъ любви къ чист. и порядку. „Вѣстн. Восп.“ 1893, № 8.
- Герцыгъ, А.** Искусство въ жизни ребенка. „Р. Шк.“ 1905, № 2.
- Гюйо.** Задачи современ. эстетики. 1900.
- Дебольскій, Н.** Матеріалы для психол. эстетическ. чувства. „Семья и Школа“, 1879, № 5.
- Объ эстетич. идеалѣ. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 55.
- Догель.** Вліяніе музыки на человѣка и животныхъ.
- Дрезръ, д-ръ.** Объ эстетич. воспит. молодежи. „Вѣстн. Восп.“ 1893. № 5.
- Зоргенфрей.** Объ эстетич. образованіи. „Журн. Мин. Нар. Просв.“ 1906, апр.
- Иванцовъ.** Основной принципъ красоты. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 33-я.
- Искусство и природа. „Вопросы Фил. и Псих.“, кн. 29-я.
- Каленовъ, П.** Ученіе Шиллера о красотѣ и эстетическ. наслажд. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 7-я.
- Красота и искусство. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 44 и 45.

- Каптеревъ, П.** Обь эстетич. развитіи и воспит. дѣтей. „Русская Шк.“ 1895, № 1 и 2.
- Кей, Эллень.** Искусство и народъ. „В. Восп.“ 1908, мартъ.
- Коропчевскій, Д.** Къ вопросу о худож. воспитаніи. „Р. Шк.“ 1894, № 11.
- Кремлевъ, А.** О худож. развлеченіяхъ дѣтей. „Р. Шк.“ 1902. № 10—11.
- Купріянова, З.** Художественное образ. въ школѣ и новые методы его преподаванія. „Р. Шк.“ 1907, дек.
- Ланге, проф.** Художественное воспит. въ дѣтской. Съ англ. (есть и въ прил. къ „Вѣстн. Восп.“ за 1895).
- Ленскій Б.** Пере о воспитаніи эстетич. чувства у ребенка. „Семья и Школа“. 1881. № 1.
- Милль.** Значеніе искусства въ общей системѣ воспитанія (статья въ прилож. къ перев. „Философіи искусства“ Тэна. 1869).
- Мироновъ, Ал.** Задачи и средства эстетич. воспит. въ средней школѣ.
- Мурзаевъ, В.** Рисованіе, какъ образоват. и воспит. предметъ. „Вѣстн. Восп.“ 1908, мартъ.
- Неустроевъ.** Музыка и чувство.
- Нечаевъ, А.** Эстетич. чувство и его педагогическ. значеніе. „Русская Школа“. 1906, № 2.
- Эстетич. чувство и его педагогич. значеніе. „Р. Шк.“ 1906, февр.
- Никольскій, А.** Образовательно-воспит. значеніе муз. „В. Восп.“ 1908, сент.
- Острогорскій, В.** Письма обь эстетическомъ воспитаніи. Спб. 1896.
- Пильць, д-ръ.** Садъ и его воспит. значеніе. „Вѣстн. Восп.“ 1894, № 2.
- Покровскій, В.** Поэзія, какъ главный факторъ эстетич. развитія. Ц. 1 р.
- Пузыревскій, А.** Пѣніе въ семейн. воспит. „Восп. и Обуч.“ 1895, № 12.
- Рабвичъ, С.** Письма изъ-за границы. Обь искусствѣ въ школѣ. „Педаг. Лист.“ 1906, кн. 2-я.
- Россалимо, Г.** Искусство, болън. нервы и воспитаніе. „Русская М.“ 1901, фев.
- Сентъ-Илеръ.** Развитіе въ дѣтяхъ любви къ природѣ. „Восп. и Обуч.“ 1899. № 5.
- Смирновъ.** Эстетика, какъ наука о прекрасномъ въ природѣ и искусствѣ.
- Эстетич. значеніе формы въ произвед. природы и искусства.
- Соловьевъ, Вл.** Красота въ природѣ. „Вопр. Фил. и Цспх.“ кн. 1-я.
- Сѣрова, В.** Пересадка ученой музыки въ народъ. „Вѣстн. Восп.“ 1896, № 1.
- Тархановъ.** О вліяніи музыки на животн. и человѣка. „Сѣвер. Вѣстн.“ 1893, янв. и февр.
- Фотъ, М.** Искусство въ школѣ. „В. Восп.“, 1903, № 1.
- Чернецкій, Н.** Музыка, какъ воспит. элементъ. „Вѣстн. Восп.“ 1895, № 6.
- Шиллеръ.** Письма обь эстетич. воспитаніи.
- Яцимирскій, А.** Искусство въ школѣ. „Вѣстн. Восп.“ 1906, № 3.

Интеллектуальныя чувства (см. литературу о мышленіи).

- Вахтеровъ, В.** Наши методы образованія и умствен. паразитизмъ. „Р. Шк.“ 1901, № 1 и 2.
- Городецкій, Ив.** Дѣтскіе вопросы. „Вѣстн. Восп.“ 1895. № 1.

Любознательность и любопытство. „Педаг. Лист.“ 1873, № 7, (февр.)

Развитіе любознательности. „Семья и Шк.“ 1871, № 10.

Штейнеръ, От. Преподаваніе, какъ средство развит. въ учащихся стремленія къ самостоят. работѣ мысли. „Вѣстн. Восп.“ 1896, № 3.

Религіозное воспитаніе.

Астафьевъ, П. Воля въ знаніи и воля въ вѣрѣ. „Вопр. Филос. и Психол.“ кн. 13 и 14.

Базаровъ. О христіанскомъ воспитаніи. 1860.

Богдашевскій, Д. О религ. воспит. „Труды Кіев. Дух. Акад.“ 1896, № 3.

Булгаковъ, С. А. Народный учитель, какъ проводникъ религіознаго чувства въ ребенкѣ. (Наброски изъ школьной практики). „Р. Шк.“, 1907, окт.

Вагнеръ, Н., проф. Педаг. мысли. „В. Восп.“ 1895, № 5.

Введенскій, Александръ. О видахъ вѣры въ ея отношеніяхъ къ знанію. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 20 и 21.

Громачевскій. О религіозно-нравств. воспит. дѣтей.

Дмитріевскій, А. Недостатки соврем. церковно-религіозн. восп. и ихъ причины. „Труды Кіев. Дух. Акад.“ 1901, № 5.

Духовно-нравственная педагогика, или совѣты родителямъ и наставникамъ, какъ воспитыв. въ дѣтяхъ нравств. и благочестіе. М. 1902, (брош.).

Евсевій, архіеп. О воспит. дѣтей въ духѣ христ. благочестія. 1887, изд. 4-е.

Жаринцова, Н. Религія въ Бидальской школѣ. „Вѣст. Восп.“ 1904, № 8.

Каленовъ, П. Вѣра и знаніе. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 18.

— Споръ разсудка съ вѣрой. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 22.

Каптеревъ, Н. Религія дѣтей. „Восп. и Обуч.“. 1905, № 9 (съ вопросникомъ по религіи дѣтей).

Каро. Идея Бога.

Куплетскій. Начала религіозн. воспитанія и обученія.

Лебедевъ, А. Религіозно-воспит. значеніе путешествій по Св. мѣстамъ. „Народн. Образ.“ 1900, янв.

Леоновъ. О религіозно-нравств. воспитаніи дѣтей. 1884.

Маккавейскій, Н. Религія и народность, какъ основы воспитанія. „Труды Кіевск. Дух. Акад.“ 1895, № 11.

— Къ вопросу о религ. воспит. въ нашей средне-образ. школѣ. „Труды Кіев. Дух. Акад.“ 1903, № 3.

Маляревскій, протоіер. Религіозн. воспитаніе въ семьѣ. Спб. 1899.

Михайловскій, свящ. Религ. восп. дѣтей до школы. Спб. 1875.

Поваринская, В. Значеніе вѣры въ дѣлѣ воспит. „Восп. и Обуч.“ 1898, № 3.

Пѣвницкій, В. О религ. воспит. въ семьѣ. „Труды Кіев. Дух. Акад.“ 1901, № 4.

Пэйо. О вѣрованіи. 1890.

Соколовъ, П. Вѣра. М. 1902. Ц. 60.

Ставровскій, С. О религіозн. воспит. въ школѣ. „В. Восп.“ 1905, № 7—8 отд. „Рефер. и мелк. сообщенія“.

Непроизвольныя движенія и привычки.

- Вагнеръ, Б.** Психолог. природа инстинкта по новымъ даннымъ эксперимент. физиологiи. „В. Филос. и Псих.“ кн. 20 и 24-я.
Вопросы зоопсихологiи. Генезисъ инстинкта. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 14.
- Воробьевъ, В.** Опытъ классификаціи выразител. движеній по ихъ генезу. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 40.
- Гориневскій, д-ръ.** О нѣкоторыхъ дурныхъ привычкахъ въ дѣтскомъ возрастѣ. „Русск. Шк.“ 1897. № 1.
- Дарвинъ.** Инстинктъ. 1862 (есть и въ „Русскомъ Богатствѣ“ 1885, кн. 1 и 2-я).
- Екатеринославцевъ, Я.** Дѣтскія привычки въ ихъ значеніи для семейн. воспитанія. „Восп. и Обуч.“ 1901, № 11.
- Ельницкій, К.** Привычки и навыки. „Семья и Школа“. 1881. № 2—3.
— Привычки и навыки, значеніе ихъ въ жизни и воспитаніи. „Педаг. Сборн.“ 1887, январь—июнь.
- Кандыревъ, И. П.** Инстинктъ. (Съ иллюстр.) Спб. 1900. Ц. 2 р.
- Леббокъ.** Муравьи, пчелы и осы.
- Морганъ.** „Привычка и инстинктъ“. Съ англ. Спб. 1899.
- Перфильевъ, М.** Физиологiя и психологiя привычекъ. „Вѣстникъ Воспитанія“. 1893. № 6.
- Розенбергъ, В. Л.** Привычка и навыкъ, какъ основы физич. и психич. дѣятельности человѣка. „Русская Школа“. 1906 г. №№ 1, 2, 3, 4 и 5.
- Соловьевъ, Т.** Теорія волевыхъ представленій. Спб. 1896. Изд. 2-е.
- Сѣченовъ.** Рефлексы головного мозга. 1866.
- Тардъ.** Законы подражанія. 1892.
- Фабръ.** Инстинктъ и нравы насѣкомыхъ.
- Флурансъ.** Объ инстинктѣ и умѣ животныхъ.
- Холодковскій.** Инстинктъ и разумъ. „Научн. Обзоріе“. 1897, янв.

Воля и характеръ.

- Антоній, еп.** О свободѣ воли и нравствен. отвѣтственности.
- Бэнъ.** Объ изученіи характера. Спб. 1866.
- Введенскій, Ал-ндръ.** Споръ о свободѣ воли передъ судомъ критической философіи. „Журн. Минист. Народн. Просвѣщ.“ 1900, (и отдѣльно въ „Философ. Очеркахъ“ А. Введен.).
- Виндельбандъ.** О свободѣ воли. 1905 г.
- Габріели.** Воспитаніе характера. Спб. 1880.
- Гагеманъ.** „Что такое характеръ? 1882 г.
- Гильти, проф.** Воспитаніе воли, души и характера.
- Гротъ, Н., Лопатинъ, Л., Бугаевъ, П., Корсаковъ, С., Токарскій, А., Астафьевъ, И.**
О свободѣ воли.—3-й вып. „Труд. Москов. псих. Общества“.

- Жоли.** Психологія великихъ людей. 1894.
Кейръ. Характеръ и нравственное воспитаніе. 1897.
Кохъ. Ненормальные характеры. Спб. 1904.
Куно-Фишеръ. О свободѣ челоѵка. 1899.
Лабрюйеръ. Характеры.
Лазурскій. Очеркъ науки о характерахъ. 1906.
Лекки. Планъ жизни. Спб. 1902.
Оуэнь. Объ образованіи челоѵ. характера. Съ англ., 1893.
Поланъ, Психологія характера. Спб. 1896.
Пэйо. Воспитаніе воли. 1899.
Рибо. Различныя формы характера. 1892.
— Характеръ. Перев. Рапгофа (брошюра).
— Воля. 1894.
— Болѣзни воли. 1884.
— Воля въ ея нормал. и болѣзнен. состояніяхъ. Спб. 1900.
Смайльсъ. Характеръ. Перев. Майковой. Спб. 1900.
— Самодѣятельность. 1867.
Спенсеръ, Г. Хорош. и дурное поведеніе (развит. поведен.). Спб. 1899.
Фулье. Темпераментъ и характеръ. Москва. 1896.
— Свобода воли и детерминизмъ. 1898.
Шарбоннель, В. Идеаль и характеръ. Спб. 1900 (брошюра).
Шопенгауэръ. О свободѣ воли. 1896.

Въ журналахъ:

- Адлеръ, Ф.** Вліяніе ручного труда на характеръ. „Вѣст. Воспит.“ 1895. № 6.
Вентцель, К. Ученіе о волѣ въ новой психологін. „В. Фил. и Псих.“, кн. 5 и 6-я.
Вирениусъ, А. Нервность и отношеніе къ ней эмоцій и воли въ условіяхъ школ. жизни. „Р. Шк.“ 1895, № 3.
Гольцевъ, В. Психологія идей—силъ. „Вопр. Филос. и Псих.“, кн. 24-я.
— Характеръ и нрав. воспитаніе. „Русск. Мысль“. 1896, кн. 1.
Дѣтскій садъ, какъ средство къ образованію характера. „Педаг. Лист.“ 1877, № 2.
Ельницкій, К. Воля и воспит. ея. „Р. Шк.“ 1897. № 7—8.
— Факторы воспитанія. „Вѣстн. Восп.“ 1893, № 6.
Законы образованія характера. „Педаг. Лист.“ 1892, іюль—дек.
Звѣревъ, Н. Къ вопросу о свободѣ воли. „В. Филос. и Псих.“, кн. 2-я.
Згурскій, Н. Вліянія образующія характеръ. „Семья и Шк.“ 1871. № 5.
Каптеревъ, П. О недостаткахъ воли у дѣтей. „Воспит. и Обуч.“ 1895. № 11.
— О воспитаніи воли. „Р. Шк.“ 1895. № 9, 10 и 11.
Карѣевъ, Н. Къ вопросу о свободѣ воли съ т. зр. теоріи историческаго процесса. „В. Фил. и Псих.“, кн. 4-я.
Ланге, Н. Элементы воли. „В. Фил. и Псих.“, кн. 4.
Лосскій, Н. Волюнтаристическое ученіе о волѣ. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 62—63.

- М. С.** Новый трудъ о волѣ (кн. Paulhan. La Volonté). „Р. Мысль“. 1903, авг.
- Муратовъ, Вл.** Душевная слабость (недост. воли) и ея значеніе въ обществен. жизни. „Русск. М.“. 1901, июль.
- Нечаевъ, А.** Воспитаніе воли. „Русск. Шк.“. 1907, апр.
- Николаева, М.** Безволие. „Педаг. Лист.“ 1896, кн. 2-я.
— Воспитаніе воли. „Шед. Лист.“ 1897, кн. 3 и 4.
- Оболенскій, Л.** Характеръ, способы его изученія и классификація его типовъ. „Русск. Шк.“ 1899. № 1, 2, 10 и 11.
- О классификаціи характеровъ.** „Педаг. Сборн.“ 1888, дек.
- Перронъ, д-ръ.** О личной инициативѣ и развитіи ея воспитаніемъ. „Вѣстн. Воспит.“ 1893, № 7.
- Побѣдоносцевъ, К.** Воспитаніе характера въ школь. „Народное Образ.“ 1900, кн. 2-я.
- Струве, П.** Свобода и историч. необходимость. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 36.
- Токарскій, А.** Сознаніе и воля. „В. Фил. и Псих.“, кн. 24.
- Толстой, Левъ.** Къ вопросу о свободѣ воли. „В. Фил. и Псих.“, кв. 21.
- Трубецкой, С., кн.** Психолог. детерминизмъ и нравств. свобода. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 25-я.
- Филипповъ, М.** Необход. и свобода. „Научное Обзоріе“. № 4—5.
- Фуллъе.** Характеръ и разумъ. „Міръ Божій“. 1895, янв.
- Челпановъ, Г.** О свободѣ воли. „Міръ Бож.“ 1897 г., ноябрь и декабрь.
- Шишкинъ, Н.** О детерминизмѣ въ связи съ математ. психологіей. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 8-я.
- Шольцъ, д-ръ.** Ненормальности дѣтскихъ характеровъ. Съ пѣм., прилож. къ „Вѣстн. Воспит.“ 1893.
- Я. П.** Сила воли у дѣтей. „Восп. и Обуч.“ 1901, № 11.

Наслѣдственность.

- Виреніусъ, д-ръ.** Вліяніе возраста родителей на психофизич. свойства дѣтск. природы. „Воспит. и Обуч.“ 1897, № 4.
- Гальтонъ.** Наслѣдственность таланта. Спб. 1875.
- Гвоздевъ, Ив.** О врожден. и пріобрѣтен. свойствахъ дѣтей, какъ зачаткахъ преступности взрослыхъ. 1895.
- Гюйо.** Воспитаніе и наслѣдственность. 1896.
— Воспитаніе и наслѣдственность. 1899.
- Делажъ.** Наслѣдственность.
- Дриль.** Психофизическіе типы въ ихъ отношеніи къ преступности. 1890.
— Преступность и преступники. 1899.
- Лесгафтъ.** Наслѣдственность. „Русск. Бог.“ 1889, окт.
- Мантегацца.** Наслѣдственность.
- Нордау.** Вырожденіе. 1894.
- П-ръ, Л.** Дѣти властелины. „Воспит. и Обуч.“ 1902, № 10.
- Рибо.** Наслѣдственность душевн. свойствъ. Спб. 1884.

Ромэнсъ. О наслѣдственности.

Ферре, Ш. Наслѣдствен. болѣзнен. расположенія. (брош.)

Филиппова. Наслѣдственность. „Школ. Обзор.“, 1889, № 10 и 11.

Шимневичъ, В. Наслѣдственность и попытки ея объясненія. Спб. Ц. 1 р.

Темпераментъ.

Гундобинъ. Темпераментъ и характеръ ребенка. Спб. 1897.

Ельницкій, К. Темпераментъ. „Воспит. и Обуч.“, сборникъ къ журналу „Родникъ“ за 1883.

— Замкнутые индивидуумы. „Семья и Школа“, 1882, № 8.

— Характеристики дѣвочекъ.

Загадочныя дѣтскія натуры. „Педаг. Лист.“, 1892. Июль—Декабрь.

Каптеревъ, П. Изъ дѣтскихъ типовъ. „Воспит. и Обуч.“ 1898, № 10 и 11; „Воспит. и обуч.“ 1899, № 4, 6 и 9-й.

— Дѣти конца XIX в. „Воспит. и Обуч.“ 1894, № 4.

Картинки школьной жизни. (Изъ наблюденій учительницы начальной школы). „Русск. Шк.“ 1898, № 7—8.

Карцевъ, Н. Капризы и раздражительность дѣтей (до пяти лѣтъ по преимущ.). „В. Воспит.“ 1893, № 1 и 2.

Маркова, Юл. Три характеристики. „Восп. и Обуч.“ 1898, № 2.

— О капризахъ дѣтей. „Восп. и Обуч.“ 1896, № 3.

Матвѣевъ, Ф. Характеристики учениковъ. „Русск. Шк.“ 1893, № 1, 2 и 3.

С-а. Изъ дѣтскаго міра. „Русск. Шк.“ 1899, № 7—8.

Токарскій. О темпераментахъ. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 31.

Фулье. Темпераментъ и характеръ. 1898.

Штрюмпель, Л., проф. Разновидности дѣтскихъ натуръ. „Вѣстн. Воспит.“ 1894, № 8.

Щербаковъ, Ф. Дѣтскіе темпераменты. „Воспит. и Обученіе“, 1891, № 8.

Семья и школа.

Аграевъ. Родительскіе комитеты. „Р. Шк.“. 1907, янв., февр. и апрѣль.

— Воспитательная среда по стихотвор. Надсона. „Вѣстн. Восп.“ 1898, № 7.

Арепьевъ, Н. Ѡ. Родительская ассоціація въ Америкѣ. „Русск. Шк.“ 1896, № 12.

Блокъ, Морисъ. Матери великихъ людей. Съ франц., прилож. къ „В. Восп.“ за 1893 г. (есть и отд. изд.).

Бѣлззерскій, И. А. Записки домашняго учителя. „Р. Шк.“ 1904, янв., февр. и мартъ.

Васильковъ, Н. Товарищество, какъ воспитыв. факторъ. „Вѣстн. Воспит.“ 1895, № 3.

Веселовская, А. Нѣсколько словъ о современ. „отцахъ“ и „дѣтяхъ“. „Вѣстн. Воспит.“ 1903, № 1.

- Воспитательное значеніе семьи.** „Семья и Шк.“ 1880, № 6—7.
- Галанинъ, Д.** Нервная гигиена и школа. Вліяніе семьи. „Педаг. Лист.“ 1901, кн. 2, 3 и 4.
- Какъ въ дѣйствительности воспитываются дѣти. „Педаг. Лист.“ 1902, кн. 1 и 2-я.
- Головачевъ, П.** Роль семьи и школы въ дѣлѣ воспитанія. „Русск. Шк.“ 1893, № 1.
- Гриневичъ, Е.** Большой вопросъ. „Русск. Шк.“ 1905. № 1 (о нравствен. воспит. въ нашихъ семьяхъ).
- Ельницкій, К.** Роль женщины, какъ воспитательницы. „Школьн. Обзор.“ 1890, № 15.
- Отношенія между ученицами. „Педаг. Л.“ 1896, кн. 4.
- Зальцштейнъ, В.** Родители и дѣти и ихъ этическое воздѣйствіе другъ на друга. Варшава, 1901 г. (брош.).
- Кавелина, П.** Прислуга, какъ воспитательница дѣтей. „Семья и Шк.“ 1878, № 8.
- Каптеревъ, П.** Родители и дѣти. „Воспит. и Обуч.“ 1897, № 1, 2 и 3.
- Карась, Я.** Школьное товарищество. „Русск. Шк.“ 1897, № 3 и 4.
- Карауловъ, М.** Живая школа. „Русск. Шк.“ 1901, № 10—11.
- Картинки домашн. воспитанія.** Педаг. этюды А-вой. Спб. 1879.
- Котляровъ, П.** Отцы, какъ воспитатели. „Вѣстн. Воспит.“ 1894, № 3.
- Воспитатели внуковъ. „В. Восп.“ 1895, № 6.
- Крепелинъ, К.** Родители и дѣти въ мірѣ животныхъ. „Міръ Бож.“ 1892, май.
- Къ вопросу о взаимн. отношеніяхъ дѣтей въ семьѣ.** „Педаг. Лист.“ 1892, янв.—іюнь.
- Л. К.** Письмо къ отцамъ. „Восп. и Обуч.“ 1898, № 4.
- Ленскій, Б.** Товарищество и его социальнo-этич. роль въ воспитаніи. „Семья и Шк.“ 1878, № 1 и 3.
- Молотовъ, А.** Семья, какъ основа воспитанія. „Вѣстн. Воспит.“ 1894, № 4.
- Картинки семейнаго воспитанія. „Русск. Школа“. 1891, № 5, 6, 7 и 8.
- Николаева, М.** Страница къ исторіи нашего женск. домашн. воспитанія въ недавн. старину. „Русск. Шк.“ 1893, № 5 и 6.
- О школьномъ товариществѣ,** какъ важномъ воспитател. факторѣ. „Вѣстн. Восп.“ 1901, № 9.
- Останинъ.** Родители въ ихъ отношеніи къ учащимся дѣтямъ. „В. Восп.“ 1903, № 3.
- П. П.** Изъ прежнихъ отношеній школы къ семьѣ. „Вѣстн. Воспит.“ 1906, № 1.
- Поваринская, В.** Чего недостаетъ нашимъ матерямъ? „Восп. и Обуч.“ 1897, № 4.
- Покровский, М. М.** Воспитательное вліяніе семьи и школы. „Русск. Шк.“ 1894, № 4.
- Роковъ, Г.** Роль „житейск. опыта“ въ воспитаніи молодежи. „В. Восп.“ 1904, № 8.
- Къ психологіи школьн. класса. „Вѣстн. Восп.“ 1903, № 4.
- Семеновъ, Д.** Вліяніе школы и среды на развитіе природнаго таланта. „Вѣстн. Восп.“ 1897, № 2.

- Сентъ-Илеръ, Н.** О воспитаніи дѣтей въ богатыхъ семействахъ. „Семья и Шк.“ 1871, № 7.
- Списокъ избранныхъ** дѣтскихъ книгъ для домашнихъ библиотекъ. „Р. Школа.“ 1907, окт.
- Сѣдовъ, Л.** Воспитательная среда и ея продукты по произвед. А. Н. Островскаго. „В. Восп.“ 1898, № 1 и 2.
- Фулье, Альфр.** Психологія русскаго народа. „Вѣстн. Восп.“ 1905, № 4.
- Х—ровъ, В.** Письмо изъ Парижа (Обществен. условія народн. воспит. и образованія). „В. Восп.“ 1905, № 3
- Цебрикова, Н.** Замѣтки о матеряхъ. „Воспит. и Обуч.“ 1902, № 2.

О переутомленіи учащихся.

- Альтшуль, Т.** Къ вопросу о переутомл. школьн. юношества съ лечеб. т. зрѣнія. „Р. Шк.“ 1896, № 5—6, 7—8.
- Аргамановъ.** Методъ чистаго опыта въ примѣн. къ изслѣдованію вопроса объ умствен. утомленіи учащихся. 1901.
- Бине и Анри.** Умственное утомленіе. 1899.
- Вопросъ о переутомленіи предъ Парижской медич. Акад. „Вѣст. Восп.“ 1898, № 1.
- Введенскій, Н.** О неутомляемости нервовъ. Спб. 1901.
- Вирениусъ, А. С.** Умствен. утомленіе учащихся по новѣйш. изслѣдованіямъ врачей. „Русск. Шк.“ 1896, № 1, 2 и 3.
- Къ вопросу о переутомл. учащихся въ средне-учебн. заведеніяхъ. „Русск. Шк.“ 1898, № 2 и 3.
- Умствен. утомленіе учащихся въ нормальн. и патологич. состояніи. „Русск. Шк.“ 1890. № 3.
- Распредѣленіе времени для учащихся дѣтей. „Вѣстн. Восп.“ 1894. № 3 и 4.
- Гланинъ, д-ръ.** Къ вопросу о переутомленіи учащихся. „Педаг. Сборн.“, 1889, янв.—іюнь.
- Гориневскій, д-ръ.** Къ вопросу о продолжит. классныхъ уроковъ и паузъ между ними. „Рус. Шк.“ 1894. № 1.
- Закъ, Н.** Переутомленіе нашихъ дѣтей. М. 1887.
- Крепелинъ, Е.** Къ вопросу о переутомленіи. Одесса. 1898.
- Манассейна, М.** Объ усталости вообще и объ условіяхъ ея развитія. Спб. 1893. (здѣсь приведена иностранная литерат. по вопросу объ усталости и утомленіи).
- Моссо.** Усталость. 1899.
- Нечаевъ, А.** Школьный день. „Русск. Шк.“ 1900. № 1.
- Объ умств. утомленіи. „Русск. Начальн. Учит.“ 1899, янв.
- О переутомленіи** въ начальныхъ школахъ Швейцаріи. „В. Воспит.“ 1907, мартъ.
- Оршанскій, проф.** Умственное утомленіе и переутомленіе. „Русск. Шк.“ 1900. № 2 и 3.

О школьной дисциплинѣ.

- Г. Р.** Авторитетъ личности и автор. власти въ дѣлѣ воспитанія. „Вѣстн. Восп.“ 1905. № 2.
- Гермониусъ, А.** О дисциплинѣ въ нормальной школѣ. „Русск. Шк.“ 1906 г., сент., окт., ноябрь и дек.
- Ельницкій, К.** Порядокъ въ школѣ. „Семья и Шк.“ 1879. № 11.
- Кованько, П.** Педагогическій авторитетъ. 1905.
- Ларіоновъ, Н.** Къ вопросу о школьн. дисциплинѣ и наказаніяхъ въ народной школѣ. „Русск. Шк.“ 1896. № 12.
- Надеждинъ, А.** Школьная дисциплина и воспитаніе. „Вѣстн. Воспит.“ 1898. № 7.
- Острогорскій, А.** Дисциплина и воспитаніе. „Педаг. Сборн.“ 1890, янв. и февр.
- Павловичъ, О.** Значеніе дисциплины въ дѣлѣ воспитанія. „Русск. Шк.“ 1895. № 11.
- Португаловъ, В.** Дрессировка, какъ способъ воспитанія. „Вѣстн. Восп.“ 1895. № 3.
- Роковъ, Г.** Школьная дисциплина. „Вѣстн. Восп.“ 1894. № 3.
- Соколова, М.** Границы школьной дисциплины. „Шк. Обзор.“ 1889. № 2, 3, 4, 5 и 6.

Гипнотизмъ и внушеніе.

- Баженовъ, Н., д-ръ.** Область и предѣлы внушенія. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 4.
- Бехтеревъ.** Внушеніе и его роль въ обществен. жизни. 1904 г., 2-е изд.
- Беллинъ.** Гипнотизмъ, его значеніе въ наукѣ. 1898.
- Бони.** Гипнотизмъ. 1889.
- Боткинъ, Я.** Примѣненіе гипнотическихъ внушеній къ исправленію порочныхъ дѣтей. „В. Восп.“ 1897. № 2.
- Гипнотическое внушеніе** въ педагогической практикѣ. „Педаг. Сборн.“ 1887, янв.—іюнь.
- Вундтъ.** Гипнотизмъ и внушеніе. 1898.
- Левенфельдъ.** Гипнотизмъ. 1903.
- Манассеинъ.** О значеніи псих. вліяній. 1877.
- Молль.** Гипнотизмъ. 1898.
- Пименова.** Сомнамбулизмъ и гипнотизмъ. „Міръ Бож.“ 1893, іюнь—іюль.
- Реньяръ.** Умственные эпидеміи. 1889.
- Сидисъ.** Психологія внушенія. 1902.
- Токарскій, А.** Гипнотизмъ въ педагогіи. „Вопр. Фил. и Псих.“, кн. 4-я.
- Тома.** Внушеніе и его роль въ воспитаніи. 1896.
- Э.** Какъ дѣйствуютъ психич. вліянія? „Міръ Бож.“ 1893, янв.

**Книги и брошюры по психологическимъ и педагогическимъ
вопросамъ, вышедшія за послѣдніе годы:**

- Аграевъ, Г.** Родители, учителя, ученики. Жизнь средней школы за послѣдніе годы. Родит. Комитеты и организаціи. Спб. 1907. Ц. 1 р.
- Аквилоновъ, Е.** Мысли о. Іоанна Кронштадскаго о воспитат. значеніи слова Божія. Спб. 1909. Ц. 20 к.
- Аментъ, д-ръ.** Душа ребенка. Пер. съ нѣм. 1908. Ц. 1 р.
- Антоновъ, А.** Еще одно рѣшеніе (къ вопросу о свободѣ воли). Спб. 1908. Ц. 1 р.
- Архангельскій, С.** Указатель литературы по тѣлесному воспитанію, развитію и образованію. Спб. 1909. Ц. 75 к.
- Аткинсонъ, В.** Культура памяти. Наука о возстановленіи и укрѣпленіи запоминаній. М. 1908. Ц. 1 р. 50 к.
- Б—кій.** Краткое обзорѣніе исторіи гимназій въ Россіи. Спб. 1908. Ц. 15 к.
- Бальдуинъ, М.** Психологія и ея методы. Психолог. генетич., фізіологич., эксперимент., педагог. и социальная. Спб. 1908. Ц. 80 к.
- Безантъ, А.** Теософія и новая психологія. Спб. 1908. Ц. 50 к.
- Бехтеревъ, В.** Личность и условія ея развитія и здоровья. Спб. 1905. Ц. 40 к.
- Богдановъ-Березовскій.** Неговорящія и плохо говорящія рѣчи въ интеллектуальномъ и рѣчевомъ отношеніи. Спб. 1909. Ц. 40 к.
- Боголѣповъ, Л.** Естественно-историческія основы общеобразов. школы. М. 1910. Ц. 75 к.
- Брауншвейгъ, Марсель.** Искусство и дитя. Пер. съ франц. Спб. 1908.
- Бутру, Э.** Вильямъ Джемсъ и религіозн. опытъ. М. 1908.
- Вентцель, Н. Н.** Новые пути воспитанія и образованія. Изд. 4. Горбунова-Посадова. М. 1910. Ц. 45 к.
- Винеръ, О.** Расширеніе нашихъ чувствъ. Спб. 1909. Ц. 30 к.
- Вороновъ, Н.** Эфирныя волны и сознаніе. М. 1910. Ц. 50 к.
- Воспитаніе молодыхъ побѣговъ.** Родителямъ и воспитателямъ въ христіанскомъ государствѣ. Спб. 1909. Ц. 1 р.
- Вундтъ, В.** Гипнотизмъ и внушеніе. Спб. 1909. Ц. 50 к.
— Основы фізіологической психологіи. Спб. 1908—1909. Вып. I—III.
- Гаурр, Р.** Психологія ребенка. Спб. 1909. Ц. 75 к. (Очень хорош. книжка).
- Гербартъ, Іог.** Главнѣйшія педагог. сочиненія. Изд. педаг. бібліотеки Тихомірова, К. и Адольфа. М. 1906. Ц. 2 р. 25 к.
- Геффдингъ, Г.** Психологич. основа логическихъ сужденій. М. 1908. Ц. 75 к.
- Гимиллеръ, И.** Заиканіе. Предупрежденіе, устраненіе въ первомъ періодѣ его развитія и леченіе. М. 1908. Ц. 2 р. 75 к.
- Гиппиусъ, А.** Дѣтскій врачъ, какъ воспитатель. М. 1909. Ц. 1 р. 75 к.
- Гольцапфель, Р.** Панидеаль. Психологія социальныхъ чувствъ. Спб. 1909. Ц. 1 р. 50 к.
- Городенскій, И.** Психологич. хрестоматія. Тифлисъ. 1909. Ц. 3 р. 50 к.

- Готлибъ, А.** Физическое воспитаніе въ средней школѣ по сокольской системѣ. Кишиневъ. 1909. Ц. 30 к.
- Грассе, Ж., проф.** Физиологич. введеніе въ изученіе философіи. 1908.
- Грачева, Е.** Руководство по занятію съ отсталыми дѣтьми и идиотами. Спб. 1907, Ц. 80 к.
- Демени, Г.** Научныя основы физическаго воспитанія. Со 110 рисунками и діаграммами. М. 1905. Ц. 1 р. (Одобрит. отзывъ Виреніуса см. въ „Р. Шк.“ 1906, мартъ).
- Демковъ, М.** Исторія русской педагогіи. Ч. III. Новая русская педагогія. XIX-й вѣкъ. М. 1909. Ц. 3 р.
- Очеркъ по исторіи русской педагогикѣ. М. 1909. Ц. 60 к.
- Краткая исторія педагогикѣ. М. 1909. Ц. 75 к.
- Джемсъ, Вильямъ.** Многообразіе религіознаго опыта. Пер. съ англ. М. 1910. Ц. 2 р. 50 к. Изд. „Русской Мысли“.
- Динзе, В.** Очерки по исторіи средне-школьнаго движенія. Спб. 1909. Ц. 50 к.
- Дюбуа, Поль.** Вліяніе духа на тѣло. Спб. 1908. Ц. 20 к.
- Дюпрель, К.** Монистическое ученіе о душѣ. Пособіе къ рѣшенію загадки о человѣкѣ. М. 1908. Ц. 1 р. 50 к.
- Е. В.** Изъ воспоминаній начальницы женск. гимназіи (1875—1904). Ч. 1 и 2-я. Почаевъ. 1908. Ц. 1 р.
- Жаковъ, Н.** О преподаваніи этики въ среднихъ учебн. завед. Спб. 1908. Ц. 5 к.
- Заславскій, И.** Роль органовъ чувствъ въ дѣлѣ воспитанія и образованія. Рига. 1908. Ц. 20 к.
- Зеленецкій, А.** О заграничныхъ и русскихъ лѣтнихъ школьныхъ колоніяхъ. Ихъ развитіе, соврем. состояніе и вліяніе на физич. развитіе дѣтей. Спб. 1908 г. Ц. 1 р. 75 к.
- Зиммель, Г.** Религія. Соціально-психологич. этюдъ. М. 1909. Ц. 40 к.
- Золотаревъ, Л. А.** Борьба съ лѣнью. Очеркъ. М. 1907. Ц. 60 к.
- Ивановскій, В.** Ассоціационизмъ психологической и гносеологической. Ч. I. Казань. 1909. Ц. 2 р.
- Каптеревъ, П. Ф.** Исторія русской педагогіи. Спб. 1909. Ц. 3 р.
- Каупе, В.** Грудной ребенокъ. Вскармливаніе и уходъ за нимъ. М. 1909. Ц. 75 к.
- Кей, Элленъ.** Личность и красота, ч. 1. Ц. 1 р. 25 к.
- Мать и дитя. М. 1908 (брош.).
- Кипріянова, З.** Художеств. образованіе въ школѣ и новые методы его постановки. Спб. 1908. Ц. 35 к.
- Ковалевскій, П.** Нервныя болѣзни дѣтскаго возраста. Спб. 1909. Ц. 30 к.
- Борьба съ преступностью путемъ воспитанія. Спб. 1910. Ц. 50 к.
- Копельманъ, А.** Чѣмъ должна быть коллективная психологія. Одесса. 1908. Ц. 35 к.
- Котикъ, Н.** Непосредств. передача мыслей. М. 1908. Ц. 1 р.
- Краевскій, Б.** По поводу самоубійствъ среди учащихся. Харьк. 1910. Ц. 50 к.
- Крогиусъ, А.** Изъ душевнаго міра слѣпыхъ. Ч. 1. Процессы воспріятія у слѣпыхъ. Спб. 1909. Ц. 1 р. 25 к.

- Кросби, Э. Л. Н.** Толстой, какъ школьный учитель. М. 1908 г. Ц. 40 к.
- Лазурскій, Г.** Программа изслѣдованія личности. Спб. 1908. Ц. 20 к.
- Лакомъ, П.** Воспитаніе, основан. на психол. ребенка. М. 1907.
- Ларионовъ, В.** Психологія краснорѣчія. Спб. 1908. Ц. 30 к.
- Лаушевичъ, Илья.** Темпераменты (философ. эскизы). Омскъ. 1906 (брош.).
- Лай, В.** Экспериментальная педагогика. М. 1909. Ц. 65 к.
- Ле-Бонъ.** Психологія воспитанія. Спб. 1910. Ц. 90 к.
- Лебедевъ, А.** Школьное дѣло. Выпускъ I. Какъ правильно построить и оборудовать школу въ санитарно-техническомъ и педагогич. отношеніяхъ. М. 1909. 90 к.
- Липпсъ.** Самосознаніе, ощущеніе и чувство. Спб. 1910. Ц. 40 к.
— Руководство къ психологіи. Спб. 1907.
- Махъ, Э.** Анализъ ощущеній и отношеніе физическаго къ психическому. М. 1908 г. Ц. 1 р.
- Методы** экспериментальнаго изслѣдованія личности. Издан. педагог. музея военно-учебн. заведеній. Спб. 1908. Ц. 50 к.
- Мещерскій, И. И.** Замѣтки по вопросу сельско-хозяйственнаго образованія. „Р. Шк.“ 1904, февр. и мартъ.
— Народн. школа и сельское хозяйство. „Р. Шк.“ 1904, окт.—ноябрь.
- Мейеръ.** Религія и культура. По поводу современныхъ религіозныхъ исканій. Спб. 1909. Ц. 50 к.
- Мейманъ, Э.** Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. Ч. I. М. 1909. Ц. 1 р. 60 к
и ч. II. Индивидуальныя особенности дѣтей. М. 1910. Ц. 1 р. 60 к.
- Миропольскій, С.** Практическіе совѣты неопытному учителю, съ приложеніемъ катихизиса молодого педагога. Спб. 1909. Ц. 25 к.
- Миропіевъ, М.** Въ чемъ заключаются русскія національныя начала, которыя д. б. положены въ основу образованія въ нашей школѣ. Харьк. 1909. (брош.)
- Мюнхъ, В.** Родители, учителя и школы нашего времени. М. 1908. Ц. 50 к.
— Будущая школа. М. 1906. Ц. 1 р. 25 к. (по отзыву Зоргенфрея въ „Р. Шк.“ 1906, мартъ, книга интересная).
- Неручевъ, М.** Связь народной школы съ интересами сельскаго хозяйства. „Р. Шк.“ 1905, май—іюнь.
- Нечаевъ, А.** Очеркъ психологіи для воспитат. и учителей, ч. 2-я. Процессы чувства и воли. Спб. 1908. Ц. 65 к.
— Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей. Спб. 1909. Ц. 1 р. 80 к.
- Новиковъ, А.** О женскомъ сельско-хозяйственномъ образованіи. „Р. Шк.“, 1906. іюль—авг., сент. и окт.
- Обуховъ, А.** Народное образованіе въ Мюнхенѣ. М. 1910. Ц. 1 р. 20 к.
— М. Свободное воспитаніе и дисциплина. М. 1910. Ц. 45 к.
- Оппенгеймъ.** Воспитаніе и нервныя страданія дѣтей. М. 1908. Ц. 30 к.
- Острогорскій, В., и Семеновъ, Д.** Русскіе педагогическіе дѣятели: Проговъ. Ушинскій и Корфъ. М. 1909. Ц. 30 к.
- Первовъ, П.** Педагогич. хрестоматія. М. 1907. Ц. 1 р. 50 к.
- Перз, В.** Нравственное воспитаніе, начиная съ колыбели. М. 1910. Ц. 1 р. 50 к.

- Полный курсъ гипнотизма и терапевтическаго внушенія.** Т. I. М. 1908. Ц. 3 р. 90 к.; т. II. Ц. 2 р. 50 к.
- Пріюты-школы для дѣтей идиотовъ и эпилептиковъ въ Швеціи, Франціи и Германіи.** Спб. 1909. Ц. 75 к.
- Проаль, Л.** Воспитаніе и самоубійство дѣтей. Психол. и соціолог. этюдъ. Спб. 1908. Ц. 1 р.
- Пуанкаре, А.** Математическое творчество. Психолог. этюдъ. Юрьевъ. 1909. Ц. 25 к.
- Рибо.** Воля въ ея нормальн. и болѣзненномъ состояніяхъ. Спб. 1909. Ц. 40 к.
— Логика чувствъ. Спб. 1906. Ц. 40 к.
- Рождествинъ, А.** Педагогическій сантимиентализмъ. Казань. 1910. Ц. 10 к.
- Ролленъ.** Трактатъ объ образованіи. Изд. К. Тихомірова. М. 1908. Ц. 2 р.
- Ру.** Защита дѣтей отъ туберкулеза, алкоголизма и куренія. М. 1908. Ц. 20 к.
- Рудевичъ, Л. и О.** Дѣтская душа; кн. 2-я. Сборникъ художествен. отрывковъ изъ произведеній иностранныхъ писателей, обрисовыв. психологію дѣтей. М., 1909. 622 стр. Ц. 3 р.
- Румянцевъ, Н.** Педологія (наука о дѣтяхъ). Спб. 1910. Ц. 25 к.
— Эксперимент. изслѣдованіе личности. Спб. 1907. (брош.).
— Лабораторія эксперимент. педагогич. психологій въ Спб. 1907.
- Рыбаковъ, Ѳ. Е.** Прив.-доц. Москов. Унив.-та. Атласъ для экспериментально-психологическаго изслѣдованія личности. М. 1910. Ц. 3 р. 50. (Изданіе, очень полезное для ознакомленія съ простыми приѣмами экспериментированія.
- Сажинъ, И.** Наслѣдственность и спиртные напитки. (Роль и значеніе спиртн. напит. въ области физич. и духовнаго вырожденія). Спб. 1908. Ц. 30 к.
- Седиръ, П.** Индійскій факиризмъ или практическая школа упражненій для развитія психич. способностей. Спб. 1909. Ц. 1 р.
- Сидоровичъ, К.** Дѣти и половой вопросъ. Систем. указанія родителямъ, какъ охранять нравств. чистоту дѣтей отъ развращ. вліяній нашего времени, современной литературы и окружающей среды. Спб. 1909. Ц. 1 р. 50 к.
- Сикорскій, Н., проф.** Душа ребенка съ краткимъ описаніемъ души животныхъ и души взрослого человѣка. Кіевъ. 1909. Ц. 1 р. 50 к.
— Психологическія основы воспитанія и обученія. Изд. 3-е. Кіевъ 1909. Ц. 1 р.
- Скалозубъ, Н.** Сельскохозяйственный музей при народной школѣ. Спб. 1908. Ц. 65 к.
- Скворцовъ, И.** Прошлое и настоящее женск. гимназій. 1858—1908 гг. Спб. Ц. 20 к.
- Старосивильскій, С. Н. И.** Пироговъ, великій цѣлитель тѣла и воспитатель души. Варшава. 1908. Ц. 20 к.
- Столица, З.** Воспитаніе нравственности въ подрастающемъ поколѣніи. Книга для родителей. Спб. 1909. Ц. 60 к.
- Стратоновъ, Е.** Настоящее состояніе средней школы и средства ея возрожденія. М. 1910. Ц. 50 к.
- Сѣмашко, Іосифъ.** О методахъ образованія и законахъ развитія души. Введеніе въ психологію. Спб. 1905. Ц. 1 р.

- Тархановъ, акад.** Внушеніе, гипнотизмъ и чтеніе мыслей. Изд. 2-е. Спб. 1907.
Ц. 75 к.
- Тейхманъ, Э.** Наслѣдственность, какъ сохраняющая сила въ процессѣ органич.
жизни. М. 1909. Ц. 50 к.
- Титлиновъ, В.** Духовная школа въ Россіи въ XIX столѣтіи. Вып. I. Вильно. 1908.
Ц. 2 р. 25 к.
— Духовная школа въ Россіи въ XIX столѣтіи. Вып. 2-й. Вильно. 1909.
Ц. 2 р. 50 к.
- Трайнъ, Р.** Образованіе характера мыслительн. силами. М. 1908. Ц. 20 к.
- Троицкій, И. Ж.-Ж.** Руссо передъ судомъ педиатріи XX вѣка. 1908. Ц. 25 к.
- Трояновскій.** Педагогическіе этюды. М. 1909. Ц. 50 к.
- Труды психологич. лабораторіи** при Москов. педагог. обществѣ, изд. подъ ред.
Бернштейна. Вып. I. М. 1909. Ц. 50 к.
- Тэддъ, Л.** Новый путь для художеств. воспитанія юношества и дѣтей. М. 1907.
- Ушинскій, К. Д.** Матеріалы для педагог. антропологии. Т. III и матеріалы для
біографіи (составл. изъ неизд. еще произв. покойнаго педагога). Спб. 1908.
— Собраніе педагогическихъ сочиненій. Т. 2-й дополнительн. Спб. 1909.
Ц. 1 р. 50 к.
- Филипповъ, А.** Гигіена дѣтей. Изд. 4-е. М. 1909. Ц. 2 р.
- Фишеръ, Куно.** Воля и разсудокъ. Спб. 1909. Ц. 50 к.
- Фребель, Фридрихъ.** Воспитаніе челоуѣка. Перев. съ нѣм. М. 1906.
- Фрейдъ, Ф.** Психопатологія обыденной жизни. М. 1910. Ц. 50 к.
- Цигенъ, Т.** Физиологическая психологія въ 15 лекціяхъ. Спб. 1909. Ц. 1 р. 50 к.
- Ч—въ, П.** Въ поискахъ педагогич. правды. Харьк. 1909. Ц. 25 к.
- Черни, А.** Врачъ, какъ воспитатель ребенка. Спб. 1909. Ц. 50 к.
- Черняевъ, А.** Воспитательная система, основанная на біографіяхъ великихъ лю-
дей. Спб. 1909. Ц. 10 к.
- Шафрановъ, Н.** Понятія и ихъ образованіе. Спб. 1909. Ц. 10 к.
- Шималовскій, В.** Садъ при народной школѣ. Указанія начинающимъ учителямъ
садоводамъ. Спб. 1908. Ц. 35 к.
- Шустеръ, П.** Наша нервная система и ея разрушители въ обыденной жизни. М.
1909. Ц. 75 к.
- Щ—инъ, О.** Опыты сельско-хозяйственнаго образованія въ деревнѣ. „Р. Шк.“
1905, февр. и мартъ.
- Эльзенгансъ, д-ръ.** Основы психологіи и логики. Спб. 1902.
- Эльсландеръ, Ж.** Новая школа. Пер. съ франц. М. 1907 (брош.)
- Юдинъ, А.** Искусство въ семьѣ. Спб. 1909. Ц. 2 р.
- Янжуль, Е. А.** Американская школа. Очерки методовъ америк. педагогіи. Изд.
4-е. Спб. 1908. Ц. 2 р. 50 к.

Примѣчаніе 1-е. По мѣстнымъ условіямъ, мы могли просмотрѣть слѣ-
дующіе журналы:

1. „Русская Школа“ съ 1890 г. по 1907 г.
2. „Вѣстникъ Воспитанія“ съ 1892 г. по 1898 г. и съ 1902 г. по 1908 г.

3. „Воспитаніе и Обученіе“ (прилож. къ журн. „Родникъ“) съ 1883 г. по 1902 г. и съ 1905 г. по 1906 г. (по май мѣс.).
 4. „Семья и Школа“ (отд. II) 1871, 1878, 1879 и 1880 гг.
 5. „Педагогическій Листокъ“ (для родит. и воспит.) съ 1871 г. по 1906 г. (по май мѣс.).
 6. „Педагогическій Сборникъ“ съ 1887 г. по 1890 г.
 7. „Школьное Обзорѣніе“ (ежедн. газета) 1889—1890 гг.
 8. „Вопросы Философіи и Психологіи“ съ 1889 г. (г. основанія) по 1905 г. (счетъ №№).
- Въ „Вопросахъ Философ. и Психологіи“ за 1909 г. Ноябрь—декабрь помѣщенъ подробный указатель **всѣхъ** статей, помѣщавшихся въ журналѣ за 20 лѣтъ его существованія.
9. „Міръ Божій“ съ 1892 г. (г. основанія) по 1905 г.
 10. „Русская Мысль“ съ 1884 г. по 1905 г.
 11. „Журналъ Минист. Народн. Просвѣщенія“ 1904 и 1905 г.
 12. „Труды Кіевск. Дух. Акад.“ за всѣ годы (выбрано по указателю къ журналу).

Примѣчаніе 2-е. Въ нѣкоторыхъ отдѣленіяхъ указателя попадаются работы безъ указанія журнала, хотя и среди журнальныхъ статей. Это—отдѣльные сочиненія.



Изданія Я. Башмакова и К^о. С.-Петербургъ.

Скворцовъ, И. ЗАПИСКИ ПО ПЕДАГОГИКЪ. Ч. I. Общая педагогика. Изд. 14. Ц. въ переплетѣ 1 р. *Доп. М. Н. Пр.—Рек.* Уч. Ком. по уч. Импер. Маріи.

Содержаніе: Введеніе въ педагогику. Физическое воспитаніе. Ощущенія. Вниманіе. Представленія. Ассоціаціи представлений. Память. Воображеніе. Мышленіе. Языкъ какъ средство выраженія мыслей. Чувствованія. Воля. Сознаніе и самосознаніе и развитіе того и другого у дѣтей.

— Ч. 2. Общая дидактика. Изд. 7, ц. въ переплетѣ 80 к. *Доп. М. Н. Пр.—Рек.* Уч. Ком. по уч. Импер. Маріи.

Содержаніе: Понятіе о дидактикѣ. Раздѣленіе дидактики. Связь дидактики съ общей педагогикой. Значеніе дидактики. Цѣли образованія. Домашнее и школьное обученіе. Классная и предметная система обученія. Расположеніе учебнаго матеріала. Формы обученія. Учебныя средства. Общія дидактическія средства. Общія дидактическія положенія. Школьные порядки. Личность учителя.

Его же. ФИЛОСОФСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА. Часть первая. Психологія. Примѣнительно къ курсу мужскихъ гимназій. Цѣна въ переплетѣ 65 к.

Содержаніе: Предметъ психологіи и ея задачи. Ощущенія. Представленія. Ассоціаціи представлений. Память. Воображеніе. Мышленіе. Чувствованія. Воля. Сознаніе. Самосознаніе.

Золотаревъ, С. А. ОЧЕРКИ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ НА ЗАПАДѢ И ВЪ РОССИИ. Цѣна въ переплетѣ 1 р. 25 к.

Содержаніе. Воспитаніе въ античномъ мірѣ. Средневѣковая школа на Западѣ и въ Россіи. Эпоха гуманизма, реформаци и религіозной реакціи. Эпоха исканія научныхъ и естественныхъ основъ воспитанія. Новыя вѣянія въ русской школѣ XVII—XVIII в. Вліяніе Руссо у насъ и на Западѣ. Преемники Песталоцци въ психологическомъ основаніи воспитанія и обученія. Идеально-гуманистическое направленіе въ русской педагогикѣ. Оригинальныя системы реально-индивидуалистическаго воспитанія въ Россіи. Новѣйшія индивидуалистическія теоріи воспитанія на Западѣ и въ Россіи. Педагогическіе принципы современной государственной школы. Идеалы будущей государственной школы.

Отзывы объ „Очеркахъ по исторіи педагогики“ помѣщены въ журналахъ: „Вѣстн. Воспит.“ Мартъ 1910 г., „Народный Учитель“ Январь 1910 г., „Вѣстникъ Знанія“ Февр. 1910 г., „Рижскія Новости“ 28 Февр. 1909 г., „Новая Русь“ № 18, 1910 г., „Нива“ Февр. 1910 г., „Худож.-Педаг. Журн.“ Апр. 1910 г.

Его же. ГОЛОСЪ СЕМЬИ О ШКОЛѢ. Цѣна 30 коп.

Сиповскій, В. Д. О ШКОЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНѢ. I. Что разумѣютъ у насъ подъ школьной дисциплиною.—Неразумность и вредъ общепринятой дисциплины.—Почему такъ мало цѣнится у насъ настоящее воспитаніе.—Дисциплина въ классѣ.—При какихъ условіяхъ не нужны на урокахъ никакія дисциплинарныя мѣры. II. Нѣсколько замѣчаній о внѣклассной дисциплинѣ.—Къ чему приводятъ иногда строгія дисциплинарныя мѣры.—Дисциплина и чувства долга и законности.—Отсутствіе настоящаго воспитанія въ интернатахъ.—Господство и здѣсь одной лишь внѣшней дисциплины.—Надзиратели или воспитатели.—Скука въ интернатѣ.—Свойства хорошаго воспитателя.—Необходимость здоровыхъ развлеченій и физическихъ занятій въ интернатѣ.—Выводы. Изданіе 2-е. Цѣна въ папкѣ 20 к.

Адамовъ. УЧЕБНИКЪ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ПСИХОЛОГИИ. Изд. 2. Цѣна 1 р. *Доп. М. Н. Пр.*

Содержаніе. Предметъ психологіи. Общія условія психологическихъ явленій. Познавательная дѣятельность души. Воспроизведеніе. Воображеніе. Мышленіе. Чувствованія. Воля. Заключение.

ГОТОВЯТСЯ КЪ ПЕЧАТИ.

Соколовъ, П. А. Исторія педагогики.

Сиповскій, В. Д. Собраніе педагогическихъ сочиненій.

ИМѢЮТСЯ ВЪ ПРОДАЖЪ СЛѢДУЮЩІЯ КНИГИ:

Барановъ. Руководство для учителей и учительн. къ преподаванію родного яз. по „Книгѣ для чтенія“. Изд. 13. Цѣна 25 к.

— Подробный планъ занятій въ начальн. народн. школѣ, съ 3-хъ-годич. курсомъ, съ указаніемъ самоств. работъ. Изд. 22. Цѣна 15 коп. *Доп. М. Н. Пр.*

— Руководство для учащихся по книгамъ „Добрыя сѣмена“. Пособіе для учителей и учительницъ начальн. училищъ и церк.-приходскихъ школъ. Изд. 2. Цѣна 40 к.

Вишневскій. Записки по методикѣ элементарной ариеметики. Руководство для учительскихъ семинарій, институтовъ, VIII кл. женскихъ гимназій, учителей и учительницъ начальныхъ училищъ. Изд. 17. Цѣна 50 коп. *Доп. Св. Сын.*

Давыдова, С. Руководство и методическія указанія для преподаванія рукодѣлія въ школахъ. Изд. 3, испр. и дополн. Цѣна 90 к. *Доп. М. Н. Пр.*

Павловъ, Н. Методика начальной ариеметики. Руководство для учащихся въ начальныхъ школахъ. Изд. 3, исправл. Цѣна 50 к.

Рудневъ, В. Руководство къ обученію чтенію и письму по книгѣ „Родной мірокъ“. Изд. 3. Цѣна 30 к. *Доп. М. Н. Пр.*

Рудневъ, Я. Краткое руководство по методикѣ географіи. Для учительскихъ семинарій и школъ, педагогическихъ классовъ женскихъ гимназій и епархіальныхъ женскихъ училищъ. Изд. 2, испр. Цѣна 50 к. *Доп. М. Н. Пр.*

— О преподаваніи географіи въ начал. школѣ. Цѣна 20 коп. *Доп. М. Н. Пр.*

Владимиръ Ивановичъ
ИСТИНЪ И. С. В. ПРАВА