

ЭНЦИКЛОПЕДІЯ
СЕМЕЙНАГО ВОСПИТАНІЯ И ОБУЧЕНІЯ.

ВЫПУСКЪ XLIV—XLVI.

Профессоръ И. А. СИКОРСКІЙ.

ОБЪ УМСТВЕННОМЪ И ПРАВСТВЕННОМЪ
РАЗВИТІИ И ВОСПИТАНІИ
ДѢТЕЙ

Редакторъ *П. Каптеревъ.*

Завѣдывающій изданіемъ *Алексѣй Альмединенъ.*

Адресъ редакціи: СПБ., Захарьевская, л. 1, кв. 7.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

	СТРАН.
I. Объ умственномъ и нравственномъ развитіи (вступленіе) . . .	3— 6
II. Умственное развитіе и воспитаніе	7—10
1) Предрасполагающія условія развитія	10—18
2) Значеніе и роль ви́шнихъ впечатлѣній	19—32
3) Значеніе упражненія въ дѣлѣ умственнаго развитія . . .	32
А) Ви́шнія условія упражненія	33—41
Б) Внутреннія условія упражненія	41
а) Закрѣпленіе впечатлѣній (память)	41—43
б) Развитіе вниманія	44—45
а) Значеніе силы впечатлѣній	46—48
б) Значеніе выжидательнаго напряженія	48—50
в) Значеніе подготовки къ впечатлѣніямъ	50—51
в) Развитіе рѣчи	51—54
III. Воспитаніе воли и характера (нрав. разв.)	54—55
1) Развитіе и воспитаніе чувства	55—68
2) Развитіе воли и характера	68—84

Дозволено цензурою, С.-Петербургъ, 6 марта 1902 г.

Типографія М. М. Стасюлевича, Вас. Остр., 5 лин., 28.

Объ умственномъ и нравственномъ развитіи и воспитаніи дѣтей.

I. Объ умственномъ и нравственномъ развитіи ребенка.

Уже съ самаго ранняго дѣтства психическая жизнь ребенка раздѣляется на два крупныхъ русла или теченія—умственное и нравственное теченіе, или умственное и нравственное развитіе силъ дитяти. Хотя оба русла идутъ близко, но они ясно раздѣлены одно отъ другого, и поэтому ихъ удобнѣе рассмотреть каждое порознь. Однакоже, съ теченіемъ времени, въ особенности къ концу отроческаго періода (12—14 лѣтъ), оба русла замѣтно сближаются, а съ наступленіемъ юности умственное и нравственное развитіе сливается въ одинъ общій процессъ высшаго духовнаго роста, высшаго органическаго развитія интеллектуальныхъ и нравственныхъ силъ. Въ этомъ объединенномъ теченіи сливаются между собою умственное и нравственное начала, а вмѣстѣ съ тѣмъ и самыя элементы физическаго и психическаго развитія до такой степени между собою сближаются, что даютъ одинъ нераздѣльный художественный образъ свѣжей, чистой, благородной, дѣвственной юности.

Но въ первые годы дѣтства умственное и нравственное развитіе не только не идутъ параллельно одно по отношенію къ другому, но и самый ходъ cadaго изъ нихъ совершается скачками, порывами, съ преобладаніемъ тѣхъ или другихъ сто-

роизъ. Въ раннюю пору дѣтства односторонность и отклоненія еще болѣе замѣтны, чѣмъ въ дальнѣйшихъ періодахъ жизни ребенка.

Самое раннее дѣтство (первые годы жизни) поситъ на себѣ общій *отпечатокъ непріятнаго самочувствія*, которымъ перенонена жизнь новорожденнаго. Ребенокъ въ эту пору, по справедливому замѣчанію Преіера, испытываетъ гораздо болѣе непріятныхъ чувствъ чѣмъ наоборотъ—часто плачетъ и выражаетъ почти страданіе. Это—періодъ приспособленія дитяти къ новымъ условіямъ жизни и новому способу питанія, къ иной окружающей средѣ, къ утомительному непрерывному воздѣйствію внѣшняго міра, этого безпокойнаго міра звуковъ, красокъ, колебаній температуры и другихъ вліяній новой среды, въ которую ребенокъ вступаетъ съ момента рожденія. Только съ 4—5 мѣсяца жизни у дитяти замѣтно выступаетъ иной разрядъ явленій: дитя обнаруживаетъ *умственный интересъ*, наблюдаетъ, жадно воспринимаетъ внѣшнія впечатлѣнія. Міръ чувства у дитяти какъ бы отстываетъ на второй планъ, а умственная жизнь и умственное развитіе становится самымъ выдающимся, самымъ преобладающимъ явленіемъ. Но затѣмъ, въ теченіе 2—3 года жизни чувство, эмоціонное развитіе снова выступаютъ съ полной очевидностью: дѣти въ это время чувствительны къ ласкѣ, къ обидѣ, къ невниманію и часто воспримчивы и очень чутки ко всѣмъ вліяніямъ, дѣйствующимъ на чувство.

Указанныя особенности вполне естественны, наблюдаются у большей части дѣтей и соотвѣтствуютъ обычному ходу духовнаго развитія ребенка.

Едва ли нужно говорить о томъ, что окружающая дитя природа и люди и вся ближайшая семейная атмосфера, среди которой протекаетъ жизнь дитяти, оказываютъ большое вліяніе на пластичную, отзывчивую душу и чуткіе нервы дитяти. Однакоже не нужно преувеличивать значеніе этого внѣшняго фактора; необходимо принять во вниманіе силу и дѣйствіе другого вачала, которое сказывается уже съ первыхъ дней жизни дитяти. Мы говоримъ о *врожденной нервно-психической организаціи* ребенка. Этотъ факторъ, обыкновенно мало прини-

маемый во вниманіе, является въ сущности гораздо большей. дѣйтельной силой въ судьбахъ юнаго существа, чѣмъ это можно думать съ перваго раза: на самомъ дѣлѣ онъ составляетъ одну изъ самыхъ глубокихъ основъ характера человѣка. Можно сказать даже, что складъ характера, органическія черты и особенности будущаго человѣка, котораго мы воспитываемъ съ пеленокъ, зависитъ, быть можетъ, болѣе отъ указаннаго прирожденнаго начала, чѣмъ отъ тѣхъ впечатлѣній, или отъ той среды и атмосферы, въ которой вращается дитя. Въ самомъ дѣлѣ это такъ! Значеніе наследственности уже давно оцѣнено нервной и психической патологіей, но въ послѣднее время и психологи начали придавать ей надлежащую цѣну. Такимъ образомъ вопросъ о здоровой и болѣзненной *наслѣдственности* можно признать общепринятымъ въ наукѣ. Не нужно, впрочемъ, усматривать въ явленіяхъ наследственности фатальнаго условія, которымъ все предопредѣляется, напротивъ: въ прирожденной нервно-психической организаціи содержится только *предрасположеніе*. Если это предрасположеніе не утилизировано, если дарованіямъ не дано надлежащаго развитія, они далеко не достигаютъ той, не имѣющей границъ, высоты, какая для нихъ возможна въ силу природныхъ свойствъ. Здѣсь выступаетъ и сказывается высокое значеніе упражненія, великая польза развитія ума и его воспитанія: природный талантъ можетъ быть закопанъ и погребенъ въ землѣ, или, наоборотъ, можетъ принести стократный и тысячекратный плодъ, если ему дано развитіе. Таково въ дѣйствительности соотношеніе между предрасположеніемъ и фактическимъ осуществленіемъ его. Съ предрасположеніемъ необходимо считаться, его надлежитъ принимать въ соображеніе въ дѣлѣ воспитанія, направляя его въ помощь нашимъ воспитательнымъ заботамъ, или наоборотъ, устрояя и ослабляя его силу разумными приемами воспитанія. Въ виду этого, уже одно знаніе о фактическомъ или вѣроятномъ существованіи тѣхъ или иныхъ особенностей ума или характера дѣтей имѣетъ важное значеніе. Дѣтямъ передаются отъ родителей и предковъ не однѣ черты тѣлесной организаціи, — цвѣтъ кожи, внѣшнія формы, красота. — но равнымъ

образомъ передаются и нравственныя свойства — хорошія и дурныя особенности характера и даже нерѣдко наследуется и самый типъ умственныхъ дарованій. Все, что есть достойнаго и цѣннаго въ этомъ живомъ наследіи, должно быть бережено, укрѣплено и развито воспитаніемъ, а все отрицательное, болѣзненное, худосочное подлежитъ исправленію и устраненію. Семейное воспитаніе имѣетъ свое высокое значеніе въ томъ отношеніи, что въ интимномъ мірѣ семьи всѣ особыя достоинства и черты юнаго существа встрѣчаютъ вѣрнѣйшую оцѣнку и лучшее пониманіе. Индивидуальности дитяти никто не пойметъ, никто не оцѣнитъ такъ, какъ то сдѣлаютъ люди близкіе. Съ другой стороны, никто не можетъ такъ вѣрно оцѣнить недостатковъ и отрицательныхъ сторонъ въ дѣтяхъ, какъ это могутъ сдѣлать посторонніе, — что въ особенности доступно школь. Родители должны поэтому отнестись вдумчиво и съ доброй совѣстью и къ тому и другому источнику ознакомленія съ своими собственными дѣтьми. Дѣтей необходимо знать, и это первый долгъ родителей; званіе укажетъ путь здороваго воспитанія. Достиженію надлежащей объективности въ оцѣнкѣ своихъ дѣтей много поможетъ родителямъ наблюденіе надъ чужими дѣтьми, поможетъ также и спокойное признаніе того факта, что высшія идеальныя качества, которыя мы желали бы встрѣтить въ нашихъ дѣтяхъ, такъ же рѣдки, какъ рѣдка истинная красота. Пользуясь этимъ сравненіемъ, мы можемъ смягчить высказанный сейчасъ категорическій приговоръ указаніемъ на тотъ несомнѣнный фактъ, что на сколько физическія черты недоступны крупнымъ переменамъ и улучшеніямъ, настолько, наоборотъ, здоровье и нравственныя черты могутъ быть улучшены, возвышены и усовершенствованы воспитаніемъ. Постараемся-же сдѣлать нашихъ дѣтей здоровыми, умными и добрыми. Это—достижимо *)!

*) Болѣе подробныя замѣчанія о значеніи наследственности въ развитіи дѣтей см. въ 9 вып. Энциклопедіи (Наследственность, П. Я. Розенбаха) и 17 (О дѣтской природѣ, П. Θ. Каптерева).

II. Умственное развитіе и умственное воспитаніе дѣтей.

Мы употребили выраженіе умственное развитіе и умственное воспитаніе съ тою цѣлью, чтобы указать на перавдѣлимость педагогическихъ и чисто техническихъ приемовъ въ дѣлѣ развитія умственныхъ способностей въ раннемъ дѣтствѣ. Нѣсколько позднѣе (именно около 6—8 года) умственное развитіе уже значительно обособляется и его выдѣляютъ въ рядъ чисто техническихъ процедуръ, извѣстныхъ подъ общимъ наименованіемъ обученія (чтеніе, письмо, счетъ, рисованіе, элементарные курсы наукъ). Такимъ образомъ, употребленное нами выраженіе *умственное воспитаніе* соответствуетъ самому содержанию или окружности предмета. Какъ развивать и воспитывать умъ?

Умственные способности называются такъ же *познавательными*, и нашъ вопросъ можетъ быть выраженъ такой формулой: *какъ обучать ребенка искусству познанія?*

Дѣтяти предстоятъ съ первой минуты жизни двѣ области знанія или познанія—внѣшній міръ, который познается зрѣніемъ, слухомъ, обоняніемъ, вкусомъ, осязаніемъ и—міръ внутреннихъ, который познается путемъ самочувствія. Изъ этихъ двухъ корней уже очень рано возникаетъ и обособляется, въ видѣ обширнѣйшей вѣтви, дивный міръ отвлеченной мысли. Такимъ образомъ еще въ нѣжно-дѣтскомъ возрастѣ и дѣтскомъ тѣлѣ начинается расти и крѣпнуть крошечное дерево человѣческой души. Въ своемъ дальнѣйшемъ развитіи міръ мысли и чувствъ, желаній и хотѣній навсегда остается связаннымъ съ своими корнями, и человѣческое слово подтверждаетъ эту истину. Когда мы говоримъ о *тонкомъ анализѣ*, о *тепломъ чувствѣ*, о *целящей, жгучей* нравственной боли, или когда говоримъ о *глубокомъ чувствѣ*, о *глубиннѣ* мысли, то въ нашей душѣ, въ нашихъ умственныхъ приемахъ иѣтъ для воплощенія нашихъ мыслей другихъ средствъ и способовъ, какъ сравненіе съ какимъ-нибудь извѣстнымъ намъ явленіемъ внѣшняго міра, или съ какимъ-нибудь видомъ нашего самочувствія. Для всѣхъ,

самыхъ отвлеченныхъ, предметовъ у насъ нѣтъ иного имени, иного названія, какъ сравненіе съ тѣмъ, что намъ извѣстно изъ непосредственнаго ощущенія. Мы знаемъ отвлеченный міръ только какъ *образъ* или *подобіе* того, что намъ извѣстно изъ нашего непосредственнаго физическаго воспріятія. Мы обыкновенно сравниваемъ качества мысли, напр., ея глубинну, то съ глубиной моря и океана, подобнымъ образомъ мы сравниваемъ силу и глубину чувства, то съ тепломъ и огнемъ, то съ болью и т. п. Ясно, что во всѣхъ этихъ уподобленіяхъ бѣлою нитью сказывается тотъ путь, которымъ мы достигли разумѣнія, которымъ пришли ко всѣмъ нашимъ познаніямъ. Даже великіе люди—поэты, ученые—шли и идутъ въ приобрѣтеніи знаній этимъ же путемъ. Поэтическій, художественный языкъ мы называемъ *языкомъ образовъ* или *образнымъ языкомъ*. Великое искусство поэта состоитъ въ его проникаемости, въ той точности, съ которой онъ воспоминаетъ картины природы, образы, которые онъ видѣлъ, или тѣлесныя ощущенія, которыя онъ испыталъ, и посредствомъ которыхъ онъ старается уяснить самому себѣ и дать намъ понять то, о чемъ онъ думаетъ и что хочетъ намъ сказать. Словомъ, поэтъ своимъ образнымъ языкомъ желаетъ показать намъ самые корни, изъ которыхъ выросли его ощущенія, его мысли, его чувства. Мысль великаго человѣка исходитъ изъ тѣхъ же матеріальныхъ корней, какъ и мысль каждаго изъ насъ, какъ и мысль крошечнаго дитяти.

Этимъ общимъ всему живущему путемъ идетъ дитя въ своемъ познаніи: оно начинаетъ свое умственное развитіе съ наблюденія надъ своимъ тѣломъ, надъ ви́шнимъ міромъ. Этому пути должно слѣдовать и самое искусство воспитанія: оно должно помогать дитяти идти по этому естественному пути, указываемому самой природой.

Если мы вспомнимъ то, что было сказано о развитіи дитяти въ первые три мѣсяца его жизни, а также въ періодѣ отъ четвертаго до десятаго мѣсяца (Душа ребенка XXX—XXXII вып., Энцикл.), то мы увидимъ—такъ сказать въ натурѣ—начало и самый зачатокъ того познавательнаго пути, который

приводить ребенка къ высокому умственному положенію ученаго, поэта, изобрѣтателя, образованнаго и здороваго человѣка и т. д. Какъ мы видѣли, въ первые три мѣсяца жизни дитя обучается употреблять свои внѣшніе органы чувствъ и внутренній органъ общаго чувства для цѣлей познанія (стр. 25), а затѣмъ отъ 4—10 мѣсяца дитя, съ поразительнымъ увлеченіемъ, всѣми фибрами своего существа начинаетъ захватывать, воспринимать и ощущать внѣшній и свой внутренній міръ и, содеража все въ памяти, строитъ изъ каждаго впечатлѣнія, какъ изъ мозаики, свое мудреное зданіе, свой домикъ знанія. Все, что хранится въ памяти дитяти, становится исходной точкой его душевнаго богатства, его фантазіи, его знанія. Итакъ, наше педагогическое искусство прежде всего должно стараться помочь дитяти получать впечатлѣнія и сохранять ихъ въ памяти.

Но впечатлѣнія, какъ мы уже знаемъ (Душа ребенка, стр. 43-я), такъ многочисленны, что они считаются милліонами, а потому главнѣйшая задача познанія должна состоять въ томъ, чтобы разсортировать впечатлѣнія въ хранилищахъ памяти, уложить ихъ правильно, въ извѣстномъ порядкѣ, притомъ такъ, чтобы во всякое время ихъ возможно было найти, какъ только они понадобятся. Тотъ, кто не можетъ установить подобнаго порядка въ своемъ умѣ, не можетъ быть ни умнымъ ни развитымъ, какъ бы много у него ни было знаній. Даже и тотъ, кто не въ состояніи сразу, по первому требованію, отыскать въ памяти свои впечатлѣнія, кто лишень острой догадливости, не можетъ быть также признанъ ни умнымъ, ни развитымъ. Необходимъ такой порядокъ въ головѣ и такая тщательность, такое знакомство съ своими впечатлѣніями, съ своимъ внутреннимъ міромъ, своими знаніями, чтобы можно было сейчасъ, по первому требованію, по ничтожному намеку найти въ нашемъ умѣ всѣ плоды нашихъ впечатлѣній, нашей опытности, нашихъ знаній. Этотъ образцовый порядокъ, эту готовность нашего ума, способнаго къ отвѣту каждую минуту, называютъ *умственнымъ развитіемъ*. Умственное развитіе и должно составлять главную задачу воспитанія ума. Другая сторона дѣла—полученіе впечатлѣній, приобрѣтеніе знаній составляетъ

вопросъ менѣ существенный. Наболѣе важно умѣть хранить въ умѣ то, что получено, и умѣть его *найти* въ умѣ. «Найтись»—важное дѣло, это—истинная доблесть ума. Порядокъ въ умѣ, какъ и порядокъ въ домѣ, въ библиотекѣ—основное требованіе. Если бы въ библиотекѣ книги были свалены въ кучу, то никто бы не могъ ими пользоваться, никакого значенія для людей не имѣло бы это хранилище человѣческаго ума; но библиотека, въ которой книги записаны по разнымъ каталогамъ (по видамъ, изданіямъ, по авторамъ, по содержанию), такая библиотека важна, въ ней все можно найти, ею возможно пользоваться, при посредствѣ ея можно бесѣдовать и совѣтываться со всѣми людьми и мыслителями минувшаго времени—словомъ, при посредствѣ такой библиотeki доступенъ мѣръ многовѣковаго человѣческаго ума и знанія. Это сравненіе можетъ намъ дать нѣкоторое понятіе о томъ, въ чемъ состоитъ умственное развитіе и какое значеніе ему слѣдуетъ приписать въ дѣлѣ психическаго прогресса. Несомнѣнно, что сортировка впечатлѣній и надлежащее ихъ раздѣленіе съ установленіемъ строгаго порядка является важнѣйшимъ условіемъ и требованіемъ. Сама природа, т.-е. *самое строеніе мозга* и нервной системы уже предпрѣшаетъ въ значительной степени осуществленіе этой задачи. Но этому содѣйствуютъ также качество и свойство впечатлѣній, полученныхъ ребенкомъ, и, наконецъ, самый способъ упражненій умственныхъ силъ. Эти три фактора мы и рассмотримъ подробно.

1) *Предрасполагающія и предпрѣдъяющія условія умственнаго развитія и даровитости.*

Въ самомъ строеніи нервной системы содержится извѣстное предрасположеніе къ тому или иному порядку въ дѣятельности, къ тѣмъ или другимъ наклонностямъ и способностямъ, которыя сказываются и проявляются на самомъ дѣлѣ или въ теченіе ранняго періода жизни, или въ послѣдующее время. Въ этихъ же особенностяхъ строенія и предрасположенія заклю-

чается и главное условіе для сортировки впечатлѣній и для расположенія ихъ въ извѣстномъ строгомъ порядкѣ по точнымъ, такъ сказать, каталогамъ-регистрамъ. Самымъ замѣчательнымъ фактомъ, имѣющимъ значеніе для психологіи, должно быть признано такъ называемое *ученіе* о локализацияхъ, установленное во второй половинѣ минувшаго столѣтія. Уже и въ началѣ того вѣка французскому ученому изслѣдователю Галлю пришла смѣлая мысль о томъ, что каждой отдѣльной душевной способности должна соотвѣтствовать извѣстная опредѣленная часть мозга, и что большее или меньшее развитіе этой части должно само по себѣ предопрѣлнить вопросъ о соотвѣтственныхъ умственныхъ способностяхъ, о нравственныхъ наклонностяхъ и дарованіяхъ человѣка. Ученіе Галля, хотя и было встрѣчено очень сочувственно, но имѣло за себя весьма мало данныхъ, такъ какъ строеніе мозга оставалось почти неизвѣстнымъ. Въ силу такого положенія дѣла, ученіе Галля постепенно было оставлено ученымъ міромъ и взамѣнъ его устаковилось и было всеми признано противоположное ученіе о томъ, будто *вся* части мозга одинаково способны ко всякаго рода дѣятельности, и будто душевныя способности совершенно независимы отъ строенія нервной системы и существуютъ сами по себѣ, какъ существуетъ и дѣйствуетъ самъ по себѣ мозгъ. Однакоже въ концѣ второй половины минувшаго вѣка, какъ мы уже выше сказали, строеніе мозга изучено съ такою подробностью, точностью и полнотою, какой никто не ожидалъ. Участки и территоріи мозга стали лучше обследованы и извѣстны, чѣмъ многія территоріи и части нашей планеты: анатомія мозга далеко опередила географію, ко всеобщему благу человѣчества. Надъ осуществленіемъ этого великаго дѣла наиболѣе потрудились въ Германіи Флексингъ, во Франціи Шарко, въ Англійи Горслей и въ Россіи проф. Бехтеревъ. Честь инициативы и главнаго толчка принадлежитъ Германіи и Франціи. Ученіемъ о строеніи мозга и о его локализацияхъ установлено то, о чемъ гениально догадывался Галль, т.-е., что каждой части мозга свойственна особенная специальная дѣятельность, что органы чувствъ, т.-е.

глазь, ухо, кожа и проч., представляютъ собою пріемные аппараты, черезъ которые всё впечатлѣнія ви́шняго міра поступаютъ въ глубь нервныхъ центровъ по особымъ проводящимъ путямъ. Въ головномъ мозгу для каждаго рода впечатлѣній существуютъ свои особыя центральныя станціи, гдѣ всё безчисленныя депеши ви́шняго міра принимаются и запечатлѣваются. Но сверхъ этихъ *первыхъ* станціи существуютъ еще и др. станціи—высшіе центры, гдѣ впечатлѣнія хранятся и перерабатываются. Такимъ образомъ нервные центры сами сортируютъ впечатлѣнія и распредѣляютъ по различнымъ отдѣламъ и участкамъ мозга. Впечатлѣнія сортируются не только по ихъ качеству, но и по времени ихъ поступленія, а также по ихъ силѣ и величинѣ и т. д., на подобіе того, какъ сортировальная машина отдѣляетъ крупныя зерна отъ мелкихъ, хлѣбное зерно отъ ненужнаго сора, коротко — строеніе нервной системы является естественнымъ условіемъ распредѣленія впечатлѣній по категоріямъ. Впечатлѣнія ви́шняго міра, а равно и впечатлѣнія внутренняго міра поступаютъ въ хранилище памяти уже виолнѣ разобранными и распредѣленными. Если человекъ въ своей дѣятельности соотнобразуетъ съ этими естественными законами строенія мозга, все идетъ наилучшимъ образомъ. Но человекъ нерѣдко идетъ противъ законовъ природы и, подобно тому, какъ онъ часто разстраиваетъ свое физическое здоровье, онъ способенъ и самое умственное развитіе извратить, нарушить и отклонить отъ его идеальной правильности и тѣмъ умалить природную силу своихъ дарованій. Съ другой стороны, естественное и разумное упражненіе нервныхъ механизмовъ вознаграждается сторицею. Это тотъ даръ, тотъ талантъ, развитіе котораго не имѣетъ границъ, это горчичное зерно, изъ котораго можетъ вырасти большое дерево. Для правильнаго употребленія умственныхъ силъ необходимо соотнобразоваться съ законами дѣйствія и развитія нервной системы и мозга.

Ученіе о локализацияхъ разрѣшаетъ одинъ изъ важнѣйшихъ вопросовъ психологіи—вопросъ о талантахъ и дарованіяхъ. Въ самомъ дѣлѣ, если можетъ случиться, что тѣ или другія части мозга развиты въ неодинаковой степени, то

естественнымъ послѣдствіемъ этого должно быть и различіе въ природныхъ дарованіяхъ. Многочисленныя наблюденія уже подтвердили этотъ фактъ, а въ то же время посмертныя изслѣдованія мозга людей, особенно талантливыхъ и даровитыхъ (напр., мозга Гельмгольца, Тургенева, Гамбетты, математика Гаусса и др.), показали, что душевныя дарованія стоятъ въ связи съ особенностями строенія мозга. Изъ этихъ изслѣдованій выяснилось, что ораторскій талантъ Гамбетты имѣлъ свое основаніе въ исключительномъ необыкновенномъ развитіи центра рѣчи, музыкальнымъ дарованіемъ Гельмгольца соответствуетъ особенно счастливое и полное развитіе извилинъ головного мозга, назначенныхъ для слуха. Выяснилось также, что талантливость Гельмгольца, а равно гениальность Тургенева основывались на необыкновенно широкомъ и тонкомъ развитіи тѣхъ частей мозга, которыя служатъ центромъ высшихъ духовныхъ дарованій. Наконецъ, у Тургенева, сверхъ того, и самая величина мозга оказалась далеко выходящей за предѣлы обычной средней нормы (превышаетъ на цѣлую треть обычные размѣры мозга людей).

Талантливость и гениальность людей связана, сверхъ того, и съ другими особенностями мозга, именно съ особенной чувствительностью, которая дѣлаетъ его особенно воспріимчивымъ и отзывчивымъ на вѣщшія впечатлѣнія. Въ этомъ отношеніи весьма интересно сравненіе душевныхъ способностей человѣка и животныхъ. Для поясненія приведемъ два факта. Профессоръ Мебіусъ сдѣлалъ слѣдующее наблюденіе надъ умственными способностями рыбъ. Онъ раздѣлилъ аквариумъ стеклянной перегородкой на два отдѣленія и помѣстилъ въ одно отдѣленіе щуку, а въ другое—карася. Въ теченіе двухъ мѣсяцевъ щука безпрерывно дѣлала попытки броситься на свою естественную добычу, но каждыиъ разъ натыкалась на твердое препятствіе въ формѣ стеклянной перегородки. Наконецъ, по истеченіи двухмѣсячнаго срока, она твердо убѣдилась въ бесполезности попытокъ—пробить лбомъ стеклянную стѣну. Тогда Мебіусъ снялъ перегородку, раздѣлявшую хищника и его добычу. Два мѣсяца щука не трогала карася. Такимъ образомъ, щука

понадобилось два мѣсяца, чтобы придти къ извѣстному заключенію и, затѣмъ, новыхъ два мѣсяца, чтобы измѣнить свои убѣжденія, соотвѣтственно измѣнившимся внѣшнимъ впечатлѣніямъ. Между тѣмъ, какою удивительною чуткостью въ этомъ отношеніи отличается мозгъ человѣка! Посмотримъ, какъ доказалъ это своимъ опытомъ Гельмгольцъ. На вертикально поставленную палочку-карандашъ Гельмгольцъ посмотрѣлъ сквозь трехгранную призму. Такая призма, какъ извѣстно, отклоняетъ лучи свѣта въ сторону и показываетъ предметъ не тамъ, гдѣ онъ на самомъ дѣлѣ находится. Вглядѣвшись нѣсколько минутъ въ предметъ сквозь призму, ученый удалилъ призму, закрылъ глаза и оцупью старался взять предметъ. Оказалось, что рука ищетъ предметъ не тамъ, гдѣ показалъ его глазъ (черезъ призму), а тамъ, гдѣ этотъ предметъ дѣйствительно находился, когда его ставили до начала опыта съ призмой. Однакоже, послѣ нѣсколькихъ пробъ рука стала двигаться согласно показанію глаза, смотрящаго сквозь призму. Тогда ученый возвратился къ началу своего опыта. Онъ поставилъ предметъ, взглянулъ на него безъ призмы и, закрывъ глаза, хотѣлъ взять его оцупью. Оказалось, что рука ищетъ предметъ не тамъ, гдѣ ей сейчасъ показалъ глазъ, но тамъ, гдѣ онъ находился бы, если на нее смотрѣть сквозь призму. Но послѣ нѣсколькихъ минутъ упражненія рука отвыкла отъ своей ошибки, навѣянной на нее опытомъ съ призмой. Такимъ образомъ аналогичные опыты, потребовавшіе отъ мозга щуки двухмѣсячныхъ упражненій, для мозга человѣка ограничились нѣсколькими минутами. Очевидно, что нервно-психическая организація щуки безъ сравненія болѣе неподвижна и консервативна, чѣмъ нервная система человѣка, отличающаяся несравненною подвижностью и чуткостью.

Приведенное сравненіе умственныхъ способностей животнаго и человѣка даетъ намъ ключъ для рѣшенія вопроса о различіи даровитыхъ и талантливыхъ людей. Въ самомъ дѣлѣ, и Тургеневъ, и Гельмгольцъ, и Левъ Толстой и Гоголь, быть можетъ, не чаще другихъ людей наблюдали различныя сцены, видѣли природу и міръ живыхъ явленій, и однакоже въ ихъ несравнен-

ныхъ нервныхъ центрахъ все воспринятое скоро и прочно замѣчено было и послужило потомъ источникомъ художественныхъ образовъ и творческой фантазіи, въ которой воспоминанія воспроизводились почти съ силою и яркостью реальныхъ образовъ дѣйствительности. Между тѣмъ въ умѣ обыкновеннаго человека все видѣнное, слышанное, пережитое и испытанное или вовсе не оставляетъ слѣда, или оставляетъ столь слабый отпечатокъ, что воспоминаніе и воспроизведеніе его совершенно невозможно. По этому случаю интересно одно замѣчаніе проф. Шарко. Когда однажды этому ученому замѣтили, что одна изъ нервныхъ болѣзней, которая часто наблюдается во Франціи, почти не встрѣчается въ другихъ странахъ, такъ какъ ее никто не видѣлъ, Шарко сказалъ, что эту болѣзнь навѣрное видѣли, но не замѣтили (*on a vu mais on n'a pas observé*).

Вопросъ объ особенностяхъ нервно-психической организаціи или, что то же, вопросъ о различіи душевныхъ способностей и дарованій весьма важенъ. Самый фактъ этого различія общезвѣстенъ и общепризнанъ, но тѣмъ не менѣе почти вовсе не сдѣлано *научныхъ* наблюденій и изслѣдованій по этому предмету. Въ интересахъ воспитанія слѣдовало бы и даже необходимо дѣлать точныя записи, подробныя характеристики и описанія способностей, дарованій и талантовъ у дѣтей, а равно ихъ характера. Это неотложный вопросъ ближайшаго будущаго въ школѣ, семьѣ, въ жизни, основной вопросъ воспитанія. Пока не будутъ изучены особенности душевнаго строя и дарованій и общій ходъ ихъ развитія, наше воспитаніе будетъ шаблоннымъ, приблизительнымъ, среднимъ, какъ мундиръ солдата, скроенный по общему размѣру (а не по индивидуальной мѣркѣ). Но то, что допустимо для костюма, не должно имѣть мѣста въ примѣненіи къ живой душѣ.

По вопросу объ умственныхъ типахъ у дѣтей сдѣлано немного; то немногое, что мы скажемъ по этому вопросу, скорѣе представляетъ программу желательныхъ наблюденій надъ дѣтьми, чѣмъ сумму готовыхъ фактовъ.

Профессоръ Шарко, наблюдая больныхъ, страдавшихъ словесномыслительными разстройствами, вздумалъ сдѣлать психо-

логическія изслѣдованія для выясненія вопроса о томъ, какими умственными приѣмами или средствами люди пользуются, чтобы представить себѣ въ умѣ извѣстный предметъ, который имъ хорошо знакомъ. На основаніи сдѣланныхъ наблюденій онъ пришелъ по этому вопросу къ слѣдующимъ выводамъ. Одни люди въ своемъ обычномъ умственномъ обиходѣ пользуются болѣе всего воспоминаніями зрительныхъ картинъ и образовъ, у другихъ людей главную роль играютъ слуховые образы, у третьихъ — осязательные и двигательные; напр., при словѣ *колоколъ* у людей первой категоріи въ умѣ возникаетъ представленіе формы колокола, у вторыхъ воспоминается или умственно слышится звукъ этого колокола, а третьи воображаютъ, что они нишутъ или произносятъ въ умѣ слово «колоколъ». Наконецъ, существуетъ четвертая категорія людей, у которыхъ съ одинаковою легкостью возникаютъ въ умѣ всякаго рода образы. Къ этому послѣднему типу людей относится и проф. Шарко, который изъ скромности называетъ этотъ типъ *безразличнымъ*; мы же назовемъ его *всестороннимъ*. Какое же значеніе для умственныхъ отправленій и для умственного развитія могутъ имѣть различные способы и приѣмы, при помощи которыхъ люди стараются вспомнить свою мысль? Огромное значеніе: у людей всесторонняго типа всѣ умственныя операціи становятся гораздо пластичнѣе, гораздо отчетливѣе и полнѣе оттого, что они привыкли пользоваться многими образами, а не какимъ-нибудь однимъ. Самая способность воспоминанія и представленія гораздо болѣе обезпечена у нихъ, нежели въ другихъ типахъ. При утомленіи, при волненіяхъ и среди болѣзни у людей всесторонняго типа гораздо менѣе страдаетъ мысль, чѣмъ у остальныхъ людей. Словомъ, мышленіе и всѣ умственныя отправленія (память, воображеніе, отвлеченныя представленія) являются гораздо болѣе устойчивыми и обезпеченными отъ случайностей у людей всесторонняго умственного типа.

Въ изложенномъ сейчасъ ученіи Шарко объ умственныхъ типахъ содержатся важнѣйшія указанія для педагогів. Очевидно, что въ дѣлѣ умственного воспитанія необходимо обратить особое вниманіе на развитіе у ребенка всѣхъ видовъ мы-

шленія, всѣхъ формъ воображенія и представленія. Этимъ путемъ не только расширяются горизонты дѣтскаго ума, но и обезнечиваются сила, ясность, отчетливость и полнота мысли. Вмѣстѣ съ тѣмъ прочность памяти и сила воображенія и воспоминанія получаютъ реальную почву въ этой связанной и густо сплетенной сѣти образовъ внѣшняго міра, внесенныхъ въ душу. Для осуществленія этой задачи необходимо, прежде всего, слѣдить за умственными типами дѣтей или вообще за дѣтскими типами. Такихъ наблюденій, къ сожалѣнію, сдѣлано очень мало вообще, и въ особенности касательно дѣтей ранняго возраста.

Наблюденія, сдѣланныя Бинэ (Binet) надъ дѣтьми школьнаго періода, показали разницу ихъ духовныхъ организацій и выяснили, что существуютъ особенныя черты, которыми выражается ихъ индивидуальность. Бинэ употребилъ такой приемъ изслѣдованія: ученикамъ молча показывали какую-нибудь фотографію (чаще всего фотографію вида природы) и предлагали изложить свои впечатлѣнія. На основаніи психологическаго анализа письменныхъ отвѣтовъ Бинэ установилъ четыре психологическихъ типа дѣтей:

- 1) Типъ описательный,
- 2) Типъ наблюдательный,
- 3) Типъ эмоціональный, и
- 4) Типъ формальный.

Типъ первый характеризуется способностью останавливаться объективно на внѣшней сторонѣ предмета, не углубляясь въ его внутреннія свойства, смыслъ и значеніе. Типъ второй характеризуется склонностью и способностью вникать въ смыслъ и значеніе наблюдаемыхъ явленій и углубляться въ сущность дѣла. Третій типъ отличается субъективностью, лиризмомъ, способностью рядомъ съ умственной работой испытывать связанное съ нею и возбуждаемое ею эмоціональное состояніе. Четвертый типъ состоитъ изъ субъектовъ, увлекающихся фразой, у которыхъ мысли вытекаютъ не столько изъ объективнаго наблюденія или субъективнаго состоянія, сколько навѣваются словесными ассоціаціями и игрой словъ.

Опредѣливши принадлежность воспитанника къ одному изъ указанныхъ или иныхъ индивидуальныхъ типовъ, необходимо стараться развитіемъ и упражненіемъ дополнить и усилить недостающія или слабыя черты, чтобы придать возможную цѣльность и полноту умственному и душевному складу.

Наблюденія, которыя намъ удалось сдѣлать надъ дѣтьми, показали, что различія ихъ духовныхъ организацій замѣтны уже очень рано, съ самаго нѣжнаго возраста и, быть можетъ— таково наше мнѣніе— особенности или недостатки, возникшіе у нихъ въ раннемъ дѣтствѣ, имѣютъ существенное значеніе для всей послѣдующей жизни. Наблюдая дѣтей, мы убѣдились, что они легко впадаютъ въ односторонность и склонны въ своихъ играхъ и забавахъ пользоваться или ограничиваться тѣми умственными операціями, которыя имъ легче, доступнѣе, пріятнѣе, лучше усвоены, но избѣгаютъ другихъ, менѣе привычныхъ, пріемовъ мысли. Такимъ образомъ устанавливается умственная односторонность ребенка. Какъ на одинъ изъ примѣровъ ея, подмѣченныхъ нами у дѣтей нѣжнаго возраста, укажемъ на предпочтеніе, отдаваемое зрительнымъ впечатлѣніямъ и зрительному мышленію предъ слуховыми. Эта односторонность является плодомъ простаго невниманія взрослыхъ, предоставляющихъ дѣтямъ мало условій для слуховыхъ воспріятій, въ сравненіи съ зрительными (см. «Душа ребенка», стр. 38). Быть можетъ, нѣкоторыя односторонности дѣтскаго ума (а потомъ и ума взрослого) зависятъ отъ самыхъ банальныхъ ошибокъ и упущеній первоначальнаго воспитанія. Во всякомъ случаѣ, можно утверждать съ положительностью, что нѣкоторые дѣтскіе типы представляютъ собою плодъ воспитанія, а вовсе не наслѣдственности, и, слѣдовательно, гораздо болѣе подлежатъ педагогическому вліянію, чѣмъ въ томъ случаѣ, когда бы они были фактомъ прирожденнымъ. Важность наблюденій надъ характерами дѣтей и надъ умственнымъ строемъ ихъ не требуетъ доказательствъ и намъ остается пожелать, чтобы родители взглянули на эти наблюденія, какъ на одну изъ важнѣйшихъ сторонъ своего родительскаго долга.

2) *Значеніе и роль внѣшнихъ впечатлѣній въ дѣль умственнаго развитія ребенка.*

Впечатлѣнія, получаемыя черезъ внѣшніе органы чувствъ, имѣютъ чрезвычайно важное значеніе для умственнаго развитія ребенка: достаточно указать на тотъ фактъ, что дѣти, потерявшія въ нѣжномъ возрастѣ зрѣніе и слухъ, неминуемо впадаютъ въ идиотизмъ, только особенно одаренныя между этими несчастными еще способны развиваться умственно, какъ показываетъ примѣръ Лауры Бриджманъ. Такимъ образомъ, зрѣніе и слухъ являются особенно важными основами умственнаго развитія въ дѣтствѣ. Взвѣсивая относительное значеніе каждаго изъ этихъ высшихъ или важнѣйшихъ органовъ чувствъ, мы приходимъ къ заключенію, что слухъ въ раннемъ дѣтствѣ имѣетъ большее значеніе и болѣе необходимъ ребенку, чѣмъ даже зрѣніе. Мы думаемъ такъ на томъ основаніи, что оглохшія дѣти гораздо тупѣе развиваются и болѣе отстаютъ въ умственномъ отношеніи, чѣмъ дѣти слѣпые. Міръ звуковъ, какъ увидимъ ниже, оказываетъ особое бодрящее, возбуждающее вліяніе на душу дитяти и утрата слуха ничѣмъ не замѣнима. Хотя и потеря зрѣнія отражается весьма вредно на развитіи ребенка, но эта потеря, по крайней мѣрѣ отчасти, вознаграждается усиленнымъ изощреніемъ осязанія. Осязаніе, подобно зрѣнію, даетъ условія для развитія пространственныхъ представленій. Только міръ красокъ является недоступнымъ слѣпому дитяти, но нѣкоторое, хотя отдаленное понятіе объ этомъ мірѣ дается тепловыми различіями цвѣтныхъ лучей и возможностью опредѣлять эти различія при изощреніи чувствительности кожи. Никакая замѣна слуха или хотя бы отдаленная компенсація невозможна: кожа является слишкомъ грубымъ органомъ для воспріятія тоновъ. Такимъ образомъ слуху въ раннемъ дѣтствѣ должна быть приписана первенствующая роль въ дѣлѣ умственнаго развитія дитяти. Легко убѣдиться, что дѣти любятъ звуки и шумы, и указанія на этотъ фактъ читатель найдетъ въ нашей статьѣ «Душа ребенка» (XXX—XXXII вып.

Энциклопедіи Семейнаго Восп., стр. 38). Мы считаемъ этотъ фактъ чрезвычайно важнымъ и съ особою настойчивостью, повторно, указываемъ на него. Необходимо сказать, что въ практикѣ обыкновенной жизни и даже въ психологіи на этотъ фактъ не обращено должнаго вниманія. Быть можетъ, это зависитъ оттого, что видѣніе и слушанье сопровождаются иными аксессуарами и даже выражаются, какъ бы, противоположными чертами: *зрѣніе* возбуждаетъ и оживляетъ человѣка, *слушаніе* сковываетъ и дѣлаетъ неподвижнымъ. Такимъ образомъ, гораздо легче не замѣтить или просмотрѣть тѣ минуты, когда дитя слушаетъ, чѣмъ тѣ, когда оно на что-либо смотритъ. Мы поэтому еще разъ совѣтуемъ отцамъ и матерямъ и друзьямъ дѣтей ознакомиться съ признаками, какими выражается у дитяти слушаніе и вообще воспріятіе звуковъ. Мы наблюдали это состояніе и убѣдились, съ какимъ вниманіемъ и интересомъ воспринимается ребенкомъ звукъ.

Кто незнакомъ по личному опыту съ тѣмъ могущественнымъ вліяніемъ, какое оказываетъ музыка на душу человѣка! Не меньшее вліяніе міръ звуковъ оказываетъ и на дѣтей. Колыбельная пѣсня, убаюкиваніе звуками голоса, обращеніе къ дитяти съ рѣчами—все это обыденные факты жизни, показывающіе, что люди, по крайней мѣрѣ, практически, не лишены были нѣкотораго пониманія значенія звуковъ для ребенка. Но въ настоящее время есть и научныя доказательства преимущественнаго значенія звуковыхъ впечатлѣній въ дѣлѣ умственнаго развитія дитяти. Наблюденія, произведенныя по правиламъ экспериментальной психологіи (Epstein XII, 147, 148), что звуковыя впечатлѣнія не только сами по себѣ даютъ непосредственный матеріалъ для души, но, сверхъ того, производятъ побочное благотворное вліяніе на мозговые центры, возбуждая и усиливая зрительную воспримчивость: человѣкъ, ухо котораго восприняло звуки, становится въ силу одного этого факта болѣе чуткимъ и отзывчивымъ къ воспріятію красокъ и формъ и начинаетъ замѣчать и различать ихъ съ болѣею точностью, чѣмъ раньше. Такимъ образомъ по самому устройству нервной системы и мозга, звуки имѣютъ

силу оказывать особое возбуждающее и бодрящее вліяніе на центры зрительныхъ воспріятій. Можно сказать, что звуки прокладываютъ и облегчаютъ путь міру красокъ и формъ, и если дитя съ четвертаго мѣсяца такъ жадно предается воспріятію зрительныхъ образовъ, то подготовленіе къ этому и крупное содѣйствіе дано міромъ звуковъ, которые раньше красокъ и формъ усваиваются дитятей. При посредствѣ звуковъ ребенокъ впервые научается воспринимать виѣшній міръ: звуки являются первымъ менторомъ въ трудномъ дѣлѣ усвоенія виѣшняго міра.

Важное значеніе міра звуковъ въ дѣлѣ психическаго развитія еще ждетъ своей истинной оцѣнки. Въ высокомъ значеніи музыки никто не сомнѣвается. Сама жизнь уже оцѣнила ее. Быть можетъ, любовь къ звукамъ и пѣвучесть языка у итальянцевъ и были однимъ изъ предрасполагающихъ условій къ развитію художественнаго творчества; быть можетъ, міру звуковъ человечество обязано появленіемъ въ Италіи, и только въ ней одной, такихъ талантовъ, какъ Рафаэль, Де-Винчи и Микель-Анджело. Столь существенное значеніе звуковъ еще болѣе усиливается тѣмъ фактомъ, что въ дѣтскомъ возрастѣ и самая способность усваивать и запоминать звуки лучше развита, и только при дальнѣйшемъ ростѣ и развитіи ребенка зрительная память начинаетъ брать перевѣсъ надъ звуковой. Эти научные факты указываютъ на особо важное значеніе міра звуковъ для умственнаго развитія въ нѣжномъ возрастѣ.

Звуки необходимы ребенку не только въ ту пору, когда онъ начинаетъ понимать колыбельную пѣсню и ласковый тонъ рѣчей и обращеній къ нему, но и гораздо раньше. Уже самыя крошечныя дѣти съ первыхъ недѣль своей жизни прислушиваются къ звукамъ, вникаютъ въ нихъ, воспринимаютъ ихъ. Эта работа уже въ полномъ ходу у ребенка въ первые три мѣсяца жизни, когда еще онъ не вполне обучился управлять зрѣніемъ и не можетъ такъ отчетливо видѣть и воспринимать зримые предметы, какъ онъ улавливаетъ и воспринимаетъ окружающіе его звуки.

Принимая во вниманіе изложенные факты, слѣдуетъ обратить особое вниманіе на то, чтобы не лишать ребенка въ пер-

вые мѣсяцы жизни столь важнаго орудія для его умственнаго развитія, какъ міръ звуковъ. Въ особенности это необходимо потому, что большая часть дѣтей имѣетъ наклонность увлекаться міромъ красокъ и формъ, начиная съ четвертаго мѣсяца, когда у нихъ развилась способность управлять глазами и ясно видѣть окружающіе предметы. Дѣти склонны въ это время впасть въ своего рода односторонность, они дѣлають въ этомъ случаѣ ошибку, подобную той, какую, сказалъ Шарко, дѣлають и взрослые, когда пользуются не всеѣми наличными орудіями своего ума, а нѣкоторыми только. Многіе люди закупавають часть талантовъ, или, по крайней мѣрѣ, не утилизируютъ ихъ, чѣмъ и лишаютъ себя той психологической всесторонности, къ которой долженъ стремиться человѣкъ. Приемъ, которымъ мы въ нашемъ уходѣ за собственными дѣтьми пользовались для надлежащаго усвоенія ими звуковъ, состоялъ въ томъ, что мы предоставляли дѣтямъ случаи находиться въ исключительной, такъ сказать, атмосферѣ звуковъ, т.-е. не выносили ихъ на свѣтъ и оставляли по временамъ въ полуосвѣщенной или темной комнатѣ въ постелькѣ, и тогда дѣти жадно предавались воспріятію звуковъ (см. Душа ребенка, стр. 38). Время предъ засыпаніемъ или по пробужденіи всего лучше для этой цѣли. При такихъ условіяхъ дѣти научаются воспринимать и усваивать міръ звуковъ и оцѣнивать высокую прелесть этого своеобразнаго міра; вмѣстѣ съ тѣмъ дѣти научаются понимать значеніе и великую пользу уединенія и тишины, т.-е. міра такихъ тихихъ звуковъ, которые требуютъ особенной внимательности, чтобы уловить и оцѣнить ихъ, какъ, напр., шумъ дыханія, шорохъ отъ собственныхъ движеній, удары сердца, слышимые черезъ постель и проч. Несомнѣнно, и мы въ томъ убѣдились наблюденіемъ, что дѣти уже въ первыя недѣли и мѣсяцы своей жизни научаются воспринимать эти звуки.

Такимъ образомъ въ первые мѣсяцы своей жизни ребенокъ нуждается не столько въ громкихъ и сильныхъ звукахъ,—они даже пугають ребенка и были бы ему вредны,—а ваоборотъ, ему необходима сравнительная тишина, среди которой масса мелкихъ, тихихъ звуковъ и шумовъ безпрепятственно

достигала бы его уха. Въ дальнѣйшемъ возрастѣ, однако, не раньше второго полугодія, ребенку необходимы звуки и болѣе громкіе. Но въ раннюю пору громкіе звуки были бы даже опасно утомительны для дитяти, какъ показали наблюденія Преіера (ребенокъ Преіера, слушавшій звукъ фортепіано, уснулъ послѣ этого такимъ глубокимъ сномъ, какимъ до того времени никогда не засыпалъ, очевидно, утомленный громкими звуками инструмента).

Значеніе тоновъ ребенокъ начинаетъ понимать не раньше второго полугодія или конца перваго года, и, слѣдовательно, инструментальные звуки и тоны ему раньше этого срока не нужны. Но звуки человѣческаго голоса ребенокъ уже очень рано понимаетъ, и говоръ окружающихъ, обращеніе къ ребенку со звуками голоса и рѣчами, а равно тихое шѣніе, монотонные звуки убаюкиваютъ и успокаиваютъ ребенка: они ему такъ же пріятны, какъ теплота, какъ теплая постель, какъ ванночка, какъ пища. Въ этомъ, вѣроятно, сказывается унаслѣдованное, готовое пониманіе звуковъ голоса, какое свойственно и животнымъ.

Такой уходъ и воспитаніе, при которомъ дѣти лишены очерченной нами обстановки и условій, можетъ оказаться очень вреднымъ. Такія дѣти могутъ навсегда остаться лишенными надлежащей звуковой внимательности, а это неминуемо скажется впоследствии на ихъ умственномъ развитіи, о чемъ будетъ рѣчь ниже.

Такимъ образомъ ребенокъ долженъ провести первые мѣсяцы своей жизни въ условіяхъ относительной тишины и спокойствія, въ уединеніи, вдали отъ шума и громкихъ звуковъ. Въ особенности же необходимо, чтобы ребенокъ по временамъ былъ предоставленъ самому себѣ.

Со второго года жизни шѣніе и мелодичные звуки приносятъ дитяти существенную пользу. Воспитательное значеніе музыки въ дальнѣйшемъ возрастѣ не требуетъ поясненія.

Послѣ звуковыхъ впечатлѣній важнѣйшее мѣсто въ дѣлѣ духовнаго развитія принадлежитъ зрительнымъ впечатлѣніямъ. Зрѣніе и слухъ по справедливости считаются важнѣйшими выш-

ними органами и важнѣйшими корнями психической жизни. У животныхъ такое же мѣсто принадлежитъ и обонянью, которое у человѣка, наоборотъ, играетъ только второстепенную роль. Но зато у человѣка высокое мѣсто принадлежитъ мышечно-осязательнымъ впечатлѣнїямъ. На этихъ двухъ категорїяхъ внѣшнихъ впечатлѣнїй мы и остановимся.

Начиная съ четвертаго мѣсяца, зрительныя впечатлѣнїя и зрительная практика составляютъ одно изъ выдающихся занятїй ребенка. Занятїе это настолько поглощаетъ вниманїе дѣтяти, настолько беретъ времени и досуга, что способно до нѣкоторой степени отстранить и заслонить собою другїя впечатлѣнїя. Чтобы удержать ребенка отъ этого односторонняго увлеченїя зрительными впечатлѣнїями, мы находимъ очень полезнымъ, какъ уже было выше упомянуто, оставлять по временамъ дѣтей въ полусвѣтѣ и уединенїи, чтобы дать имъ случай быть свободными отъ зрительныхъ впечатлѣнїй.

Зрительныя впечатлѣнїя и вообще свѣтъ до чрезвычайности прїятны дѣтямъ; такъ же прїятны и цвѣта, формы и движенїя предметовъ: всѣ дѣти относятся съ величайшимъ увлеченїемъ къ воспрїятїямъ этихъ зрительныхъ впечатлѣнїй. Грудныя дѣти во время кормленїя часто смотрятъ въ глаза матери или кормилицы, видимо поражаясь и любуясь контрастомъ глазъ и лица. Ребенокъ охотно также смотритъ на темныя или цвѣтныя точки, расположенныя на свѣтломъ и однообразномъ фонѣ. Въ качествѣ педагогической игрушки дѣтямъ можно давать для забавы вышитыя цвѣтныя, шерстяныя, простыя фигуры на однообразномъ сѣромъ или свѣтло-сѣромъ фонѣ или стеклянные кольца и шары различныхъ цвѣтовъ.

Еще болѣе, нежели краски, интересуютъ ребенка формы предметовъ, ихъ движенїе, а также разстоянїе. Для ознакомленїя съ формами полезно въ качествѣ игрушекъ давать дѣтямъ правильныя фигуры, линейной, плоскостной и кубической формы. Общепозвѣстенъ наборъ Фребеля. Этотъ наборъ, заимствованный изъ практики заведенїй для воспитанїя отсталыхъ и слабоумныхъ дѣтей, несомнѣнно полезенъ для здоровыхъ дѣтей въ самомъ раннемъ возрастѣ. Наборъ этихъ правильныхъ фигуръ

можетъ послужить для ребенка шаблономъ въ ознакомленіи съ безчисленными формами, какія приходится встрѣчать.

Изученіе движенія, ознакомленіе съ разстояніями и вся сложная задача пониманія зримыхъ предметовъ совершается у дитяти при участіи осязанія. Осязательное изслѣдованіе предметовъ имѣетъ вообще высокое значеніе для духовнаго развитія дитяти. И не для дитяти только! Уже наблюденіе надъ внезапно прозрѣвшими (оперированными) слѣпорожденными показываетъ, что взрослый человѣкъ начинаетъ понимать видимые предметы не безъ участія осязанія, по крайней мѣрѣ, въ первое время. Прозрѣвшему кубъ представляется четырехугольникомъ, шаръ—кружкомъ, удаленіе и разстояніе предметовъ совершенно непонятны. Прозрѣвшему кажется, что предметы касаются глазъ, пока осязающая рука не убѣждаетъ въ противномъ и только послѣ осязательныхъ опытовъ прозрѣвшій физически становится и нравственно зрячимъ, начинаетъ понимать видимое, начинаетъ экстеріоризировать впечатлѣнія, т.-е. считать ихъ находящимися тамъ, гдѣ въ дѣйствительности находятся предметы, давшіе эти впечатлѣнія. Для дитяти осязаніе—это единственный путь облегчить себѣ задачу, доступную только для болѣе развитого ума—задачу зрительныхъ представленій и зрительнаго пониманія, т.-е. опредѣленія формы предметовъ, ихъ величины и ихъ удаленія въ пространствѣ. Осязаніе зримыхъ предметовъ до такой степени постоянно у дѣтей, что только въ послѣдствіи, послѣ долгаго опыта и упражненія, ребенокъ постепенно отвыкаетъ отъ первоначальнаго пріема зрительно-осязательнаго изслѣдованія предмета. Въ этой привычкѣ сказывается не только задача осязать предметы для ознакомленія съ ихъ физическими свойствами, но еще болѣе потребность облегчать трудную проблему зрительныхъ представленій, въ особенности представленій глубины и разстояній. Для ознакомленія съ самымъ фактомъ удаленія предметовъ и съ ихъ разстояніемъ ребенокъ совершаетъ массу движеній, то перемѣщая предметы, то приближаясь и удаляясь отъ нихъ, пока задача разстоянія не выясняется для него. Прейеръ справедливо замѣчаетъ, что частыя паденія дѣтей зависятъ отъ ихъ ошибокъ въ опредѣ-

ленія разстоянія. Такимъ образомъ развитіе зрительнаго и осязательнаго мышленія долгое время идетъ рядомъ одно съ другимъ.

Осязательное изслѣдованіе имѣетъ у ребенка и другую цѣль—ознакомленія съ физическими свойствами предметовъ, твердостью, мягкостью, шероховатостью, упругостью и проч. Осязательное изслѣдованіе развито у дѣтей въ чрезвычайной степени: дѣти все берутъ въ руки и кладутъ въ ротъ—обычный пріемъ ихъ активнаго осязанія (ср. Душа ребенка, стр. 29). Осязаніе является такимъ образомъ гораздо болѣе важнымъ актомъ въ жизни дитяти, чѣмъ это кажется съ перваго взгляда. Дѣтямъ обыкновенно нравится добираться до видимыхъ предметовъ, осязать ихъ, двигать и перемѣщать; собственно истинное понятіе о вѣшнемъ мірѣ получается у дитяти путемъ осязанія—это самый доступный, элементарный пріемъ, при помощи котораго дитя впервые начинаетъ юнмать вѣшній міръ, постигать дѣйствительность и грубую матерію. Эта матерія сопротивляется, ставитъ ребенку препятствія, дѣйствуетъ на его тѣло, требуетъ усилій для ея удаленія съ пути, она иногда не отстранима, иногда причиняетъ боль, словомъ, она *грубо-осязательна*, какъ бы мы сказали, если бы желали выразить кратко смутныя представленія дитяти о вещественности міра, съ которымъ дитя знакомится посредствомъ осязанія. Въ этомъ осязательномъ изслѣдованіи вѣшняго міра ребенокъ пользуется вообще пріемомъ *активнаго осязанія* (ср. Душа ребенка, стр. 29), при чемъ вниманіе его обращено то на осязаніе въ строгомъ смыслѣ слова, то главнымъ образомъ на *силу напряженія мышцъ*, какую ему приходится затрачивать при этой встрѣчѣ и соприкосновеніи съ вѣшнимъ міромъ. Масса дѣтскихъ игръ и забавъ распадается между этими двумя направленіями изслѣдованія: то ребенокъ потихоньку, слегка, осязаетъ окружающіе предметы, то грубо, съ значительной силой устремляется на предметы и одолеваетъ ихъ. Путемъ такихъ встрѣчъ съ вѣшними предметами постепенно складываются у ребенка пониманіе и уразумѣніе свойствъ матеріи, среди которой онъ живетъ. Ознакомленіе съ твердыми тѣлами дается ребенку раньше, но жидкія тѣла и въ особенности газы долгое время непонятны и загадочны. По-

движность частицъ жидкаго тѣла какъ бы противорѣчить сложившемуся у дитяти понятію о веществѣ, какъ грубомъ, неустойчивомъ началѣ. Осязая воду активно, т.-е. чувствуя ее осязательно и силою мышцъ движущейся въ ней руки, ребенокъ понимаетъ, что это матерія, но, захватывая ее руками, стараясь ее взять въ руки, какъ онъ беретъ всякій твердый предметъ, ребенокъ удивленъ, отчего и какимъ образомъ вода ускользаетъ изъ рукъ. Еще болѣе загадочны для ребенка легкіе и газообразные предметы: они для ума дитяти кажутся какъ бы лишенными главнаго признака матеріи — грубой осязательности. Ребенку, поэтому, кажутся крайне курьезными и непонятными предметы видимые, но дающіе слабое осязательное ощущеніе, напр., вата; а такіе объекты, какъ дымъ и пыль, освѣщенные слабыми лучами солнца, особенно поражаютъ ребенка и кажутся ему загадочными по своей неуловимости и неосязаемости. Дитя, схватывающее рукою дымъ или освѣщенную лучомъ пыль, бываетъ очень удивлено тѣмъ, что при захватѣ такого видимаго предмета не получается осязательнаго ощущенія.

Обративъ вниманіе на эти запросы дѣтской мысли, авторъ настоящихъ строкъ сдѣлалъ попытку устроить игрушку, удовлетворяющую психологическому требованію дѣтскаго ума. Для этого взяты были три шара одинаковой величины и окраски: изъ гутаперчевой массы (обыкновенный) билліардный шаръ, деревянный шаръ и целюлоидовый. Первый шаръ былъ тяжелъ, третій весьма легокъ, а второй занималъ середину между ними. Игрушка показалась ребенку (конецъ 1-го года) необыкновенно занимательной. Шары, одинаковые для зрѣнія, были очень различны для активнаго осязанія. Особенно-интереснымъ показался ребенку тяжелый шаръ. Онъ какъ бы служилъ настоящимъ олицетвореніемъ матеріи, и ребенокъ давалъ ему предпочтеніе передъ болѣе легкими шарами. Когда ребенокъ достаточно ознакомился съ тяжелымъ шаромъ, беря его въ руки, передвигая его, катая, любясь его ровнымъ, смѣлымъ ходомъ, онъ модифицировалъ свою *забаву-дѣло*, сравнивая самый тяжелый шаръ съ самымъ легкимъ. Первый, видимо, служилъ для

дитяти олицетвореніемъ настоящаго, матеріальнаго предмета, а второй лишь предмета зримаго, въ родѣ дыма, пыли. Къ первому ребенокъ питаль чувство какъ бы нѣкотораго уваженія, а второй казался ему ничтожествомъ, едва достойнымъ вниманія. Игрушка необыкновенно нравилась ребенку: она выводила его мысль на вѣрную дорогу и снимала покрывало съ этого труднаго для пониманія внѣшняго міра. Игрушка какъ бы разъясняла дитяти всю загадочность вещества, всю проблему зрительныхъ и осязательныхъ воспріятій.

Для упражненія въ чисто осязательныхъ впечатлѣніяхъ игрушкой могутъ служить наклеенныя на досточки полоски различныхъ матеріи (бархата, тюля, гаруса и шолка, холста, сукна, шлифовальной бумаги). Шлифовальная бумага не правится дѣтямъ, а шолкъ, наоборотъ, особенно пріятель, онъ — не только наименѣ осязаемъ, но какъ бы стоитъ на границѣ осязательныхъ впечатлѣній, за которой уже слабѣетъ и теряется самое осязательное ощущеніе, переходя въ простое чувство давленія или прижатія, вызываемаго однороднымъ веществомъ.

Для практики зрительно-осязательныхъ ощущеній очень пригодны два-три экземпляра пластинокъ изъ толстаго зеркальнаго стекла съ отшлифованными краями, при томъ съ условіемъ, что одни стекла остаются прозрачными, другія матовыми. Прозрачность зеркальнаго стекла очень занимательна для ребенка.

Ограничиваясь этимъ краткимъ изложеніемъ хода умственнаго развитія ребенка въ зависимости отъ впечатлѣній, которыя его окружають, или на которыхъ онъ останавливаетъ свое вниманіе, руководясь требованіемъ своей раскрывающейся, пытливей души, мы считаемъ умѣстнымъ сказать, что эта сторона психологіи дѣтства весьма мало разработана. Кромѣ того, она трудна по самому существу своему. Остается ограничиться пока тщательнымъ собраніемъ необходимыхъ наблюденій надъ дѣтьми. Если будетъ собрано достаточно матеріала и наблюденій надъ дѣтьми, тогда, вѣроятно, выяснятся типы умственнаго развитія дѣтей. Въ качествѣ пояснительнаго примѣра при-

ведемъ здѣсь нѣкоторыя наблюденія, которыя мы сдѣлали надъ развитіемъ нашей старшей дочери.

Уже очень рано (въ теченіе 4—5 мѣсяца) дѣвочка дѣлала медленныя движенія рукой по лицу и однажды, коснувшись глаза, испугалась и расплакалась; видно было, что она совершенно не ожидала встрѣтить столь чувствительную часть тѣла, какъ глазъ и рѣсницы. Послѣ 2—3-дневной паузы дѣвочка снова стала очень медленно продвигать ручку по направленію глазъ, но уже обошла ихъ съ осторожностью, медленно продвигаясь ощупью въ обходъ глаза. Было очевидно, что ребенокъ руководился въ этомъ случаѣ мышечно-осязательными ощущеніями. Когда дѣвочкѣ было около году, она начала ѣсть сама изъ ложки полужидкую пищу (кашу), а затѣмъ и молоко. Особенностью въ этомъ случаѣ было слѣдующее обстоятельство. Дѣвочка сразу, съ перваго же опыта стала ѣсть аккуратно и никогда не пачкала себѣ пищей лица и губъ, какъ это нерѣдко случается съ маленькими дѣтьми. Самая ѣда сначала происходила очень медленно, вслѣдствіе того, что всѣ движенія взвѣшивались и отмѣривались. Дѣвочка внимательно смотрѣла на ложку съ пищей, которую подносила къ губамъ, а затѣмъ ловко маневрировала губами, такъ что аккуратность въ ѣдѣ и точность движеній выступала съ очевидностью. Послѣ первой пробы самостоятельной ѣды, дѣвочка уже не соглашалась, чтобы ее кормили изъ рукъ и хотя работа при самостоятельной ѣдѣ была видимо трудна, но ребенокъ преодолевалъ эту трудность, не складывая оружія и обнаруживая ту же точность движенія. Лишь изрѣдка дѣвочка такъ уставала отъ работы, что позволяла другому кормить себя. Хотя самостоятельная ѣда была кропотлива и удовлетворяла голодъ гораздо медленнѣе, чѣмъ это могло быть достигнуто съ помощью другихъ, но ребенокъ даже и въ случаѣ голода предпочиталъ ѣсть при помощи собственныхъ усилій: было очевидно, что удовольствіе ѣды изъ собственныхъ рукъ сопровождалось нравственнымъ удовлетвореніемъ, вытекавшимъ изъ успѣха дѣла, было ясно, что ребенокъ преуспѣваетъ въ изученіи мышечно-осязательныхъ ощущеній, представленій и движеній. Такой выводъ находилъ

себѣ подтвержденіе и въ томъ, что дѣвочка очень любила, чтобы въ нее бросали шариками (начало 2 года), при чемъ удовольствіе ея состояло въ опредѣленіи мѣста, куда шарикъ попалъ и она быстро указывала пальцемъ это мѣсто. Затѣмъ скоро обнаружилась и другая черта, относящаяся къ той же категоріи явленій: ребенку нравилось опредѣлять глазомѣромъ величину предметовъ и отмѣчать ее показомъ руками. Когда это было замѣчено мною, то я, воспользовавшись представившимся случаемъ, показалъ ей себя и ее въ зеркалѣ стоящими рядомъ и обратилъ вниманіе на разницу роста двухъ фигуръ. Восторгъ ребенка былъ необыкновенно великъ, видимо было, что показанная картина удовлетворяла самому настоящему, самому живучему умственному запросу минуты. Дѣвочка несомнѣнно была въ курсѣ выработки пространственныхъ представлений и пространственнаго созерцанія. И въ самомъ дѣлѣ, съ того времени она любила ставить себя рядомъ со взрослыми и сравнивать величины. Также стала сравнивать глазомѣромъ величину своей шубки и чужихъ шубъ на вѣшалкѣ. Не остается также сомнѣнія въ томъ, что особенная склонность къ опредѣленію топографіи осязательныхъ ощущеній (забава бросанія шариками) относилась равнымъ образомъ къ тому же психологическому ряду представленій о пространствѣ. Словомъ, ребенокъ особенно любилъ изученіе формъ и пространства и когда дѣвочка стала обучаться рѣчи, то выяснилось, что зрительные образы стоятъ впереди другихъ въ умственномъ обиходѣ дитяти: такъ, дѣвочка называла *пуговками* горошекъ въ супѣ, а равно и манную крупу, и даже гречневая (солдатская) каша состояла, по ея номенклатурѣ, изъ пуговокъ. Круглыя мелкія пуговицы были въ числѣ игрушекъ и служили по своей формѣ моделью для зрительныхъ представленій. Словомъ, зрительные образы, зрительные представленія и зрительно-осязательныя пространственныя созерцанія были ближе для ея ума, лучше и точнѣе изучались, чѣмъ другія области мысли и познанія.

Къ звуковымъ представленіямъ, къ міру звуковъ вообще дѣвочка относилась не съ такою любовью: изъ двухъ гармоникъ, обыкновенной ручной и маленькой губной, дѣвочка не пользова-

лась послѣднею въ своихъ забавахъ, какъ музыкальнымъ инструментомъ, а дала ей роль солдата (денщика).

Не лишено значенія, что на ряду съ замѣтнымъ развитіемъ зрительныхъ образовъ и зрительнаго мышленія ребенку нравились и краски, какъ показываетъ слѣдующее обстоятельство. Эта дѣвочка на второмъ году жизни имѣла шубку бѣлаго цвѣта съ голубой подкладкой и восхищалась своимъ костюмомъ, называя свою шубку не иначе, какъ «бѣлой», напр., «я надѣну бѣлую шубку и пойду гулять», выражалась она всегда. Слово «бѣлая» казалось лишнимъ, такъ какъ костюмъ былъ единственнымъ. Чтобы попытать психологически мысль ребенка, я, еще совершенно не понимая въ ту пору значенія этихъ фактовъ, употребилъ однажды такой приемъ. Указавъ шубку, я твердо и объективно сказалъ, обращаясь къ ребенку: «эта шубка мнѣ очень нравится, она теплая, она мягкая». Своими словами я желалъ, не отрицая оптическихъ свойствъ шубки, лишь обратить вниманіе дитяти на другія качества, которыя также были хорошо извѣстны и цѣнимы ребенкомъ. Но въ отвѣтъ на мои слова, дѣвочка сказала: «нѣтъ, она бѣлая», т.-е. своимъ отвѣтомъ ребенокъ видимо желалъ сказать, что совѣтъ не главное дѣло, что шуба грѣетъ или что она мягка, а главное, молъ, что она бѣлая. Очевидно, что ребенокъ въ своемъ мыслительномъ обиходѣ пользовался зрительными образами по преимуществу и эти образы были самыми яркими и выдающимися въ умѣ дитяти и служили для обозначенія и характеристики предмета лучше, чѣмъ всякіе другіе образы. Принимая во вниманіе все описанные проявленія умственнаго развитія дѣвочки, можно было бы, пользуясь дѣленіемъ проф. Шарко, отнести дѣвочку къ *зрительному* (*visuelle*) типу и отчасти къ *осязательно внимательному*, согласно преобладанію зрительныхъ и осязательныхъ образовъ въ процессѣ ея мысли.

Съ 5—6 лѣтъ дѣвочка стала, шутя, рисовать, и это ей удавалось, а съ 8—10 лѣтъ у нея замѣчена способность къ рисованію, которая внослѣдствіи значительно развилась. Въ свое время вся описанная цѣпь будущаго умственнаго развитія ре-

бенка не была понятна, но теченіе событій выяснило значеніе многихъ, казавшихся мелкими фактовъ и событій, которые, въ своей совокупности, представляютъ картину преобладающаго развитія міра красокъ, формъ и пространственныхъ представлений, лежащихъ въ основѣ оказавшейся впоследствии способности къ художественнымъ занятіямъ.

Если нѣдѣ дѣтми будутъ произведены наблюденія съ записями, многое выяснится въ этой важнѣйшей области психологии; тогда въ воспитаніи дѣтей мы будемъ гораздо болѣе прощательны и дальновидны и будемъ въ состояніи уже очень рано замѣтить способности дѣтей и направить надлежащимъ образомъ ихъ умственное развитіе.

3) Значеніе упражненія въ дѣль умственнаго развитія.

Если мы тщательно наблюдаемъ за ходомъ умственнаго развитія ребенка, то можемъ не безъ удивленія убѣдиться въ томъ, что ребенокъ въ своихъ умственныхъ занятіяхъ большею частью слѣдуетъ строгому плану и системѣ. Это выражается въ систематическомъ переходѣ отъ простѣйшаго къ сложному и въ постоянныхъ, настойчивыхъ повтореніяхъ одного и того же, пока не наступитъ для дитяти моментъ умственной ясности и пониманія дѣла. Ребенокъ дѣлаетъ ежедневные умственные успѣхи! идетъ ли дѣло объ узнаваніи, можно съ совершенною объективностью убѣдиться, что сегодня ребенокъ гораздо отчетливѣе и несомнѣннѣе выражаетъ свое состояніе, чѣмъ то было вчера; наблюдаемъ ли развитіе рѣчи, мы ежедневно замѣчаемъ новыя слова и болѣе отчетливый выговоръ прежнихъ словъ. Обратимъ ли вниманіе на проявленіе воли или на движенія, и здѣсь успѣхи и развитіе непрерывны. Но если дитя чѣмъ-либо разстроено, если приключилась болѣзнь, успѣхи приостанавливаются и даже кое-что можетъ быть забыто, т.-е. ребенокъ идетъ назадъ въ дѣлѣ своего развитія.

А. Внѣшнія условія упражненія.

(Игры и забавы).

Частныя задачи, которыя ребенокъ преслѣдуетъ въ тотъ или иной моментъ на пути своего развитія, иногда легко разрѣшимы, но иной разъ онѣ непонятны, такъ какъ психологія вообще и психологія дитяти въ особенности еще не настолько разработаны, чтобы мы всегда могли найтти объясненіе наблюдаемому явленію. Многія задачи, напр., образованіе зрительныхъ представленій, столь сложны, что развѣ только человекъ, порядочно освѣдомленный въ психологическихъ проблемахъ, могъ бы быть для ребенка помощникомъ и няней среди его занятій и въ дѣлѣ его умственнаго развитія. Но при обычныхъ условіяхъ дитя это—путникъ среди иностранцевъ, совершенно его не понимающихъ, безсильныхъ направить его и указать путь. Отсюда естественный выводъ, чтобы взрослые наблюдали, но по возможности не вмѣшивались въ занятія дитяти. Съ чувствомъ живѣйшаго огорченія намъ иногда случалось видѣть, какъ няни или окружающіе, не понимая замысла дитяти, нарушали или прерывали его задачу въ самомъ эффектномъ, рѣшительномъ пунктѣ. Даже среди задачъ, не имѣющихъ психологической важности, правильнѣе было бы предоставить ребенку свободу и самостоятельность. Намъ помнится случай, когда мать изъ чувства естественнаго участія помогла сыну—трехлѣтнему мальчику—сдѣлать два-три послѣднихъ шага въ подъемѣ салазокъ на снѣжную горку. Нужно было видѣть огорченіе ребенка, доходившее почти до слезъ. — «Ахъ, какъ жаль, мама, сказалъ мальчикъ съ нѣжной укоризной, что ты мнѣ помогла, еще бы одна минута и я бы самъ вывезъ, а теперь мнѣ надо снова начинать». Очевидно, мальчику правилась не только перспектива скатыванія внизъ, но также были пріятны и цѣнны самыя усилія въ достиженіи извѣстной цѣли. Такъ какъ ребенокъ идетъ по совершенно новому и незнакомому пути, то ему очень важно не только достиженіе цѣли, но и самая процедура и веѣ перипетіи дѣла: въ безконечныхъ

вариацияхъ своихъ дѣловитыхъ игръ-забавъ дитя основательно знакомится не только съ конечными цѣлями, но и со средствами достиженія ихъ. Наблюдая дѣтей, мы пришли къ убѣжденію, что вмѣшательство окружающихъ въ дѣла дѣтей должно быть крайне осторожнымъ. Это долженъ быть только надзоръ, но не участіе, не содѣйствіе и не починъ. Истинно жалка судьба тѣхъ дѣтей, которыхъ няня и старшіе постоянно занимаютъ, хлопаютъ передъ ними въ ладоши, водятъ за руки, предлагаютъ и преподносятъ игрушки, направляютъ забавы и проч. Мы уже имѣли случай сказать однажды (Душа ребенка, стр. 85—86), что подобныя няни должны быть признаны умственно неспособными къ исполненію своихъ обязанностей.

Въ вопросѣ о содѣйствіи умственному развитію дитяти въ началѣ перваго года жизни мы лично слѣдовали такой практикѣ. Уловивъ, чѣмъ ребенокъ занимается, мы, ни на что не наводя его и не наталкивая, старались уразумѣть скрытый психологическій смыслъ въ поискахъ и стремленіяхъ дитяти и если удавалось угадывать ходъ мыслей ребенка, мы пытались сочинить для него игрушку, которая была бы въ курсѣ замысловъ и въ программѣ его текущихъ дѣлъ. Если игрушка подходила къ дѣлу, то она необыкновенно радовала ребенка. Такъ, когда моя дочь въ концѣ 1-го года жизни замѣтила сходство между слуховымъ окномъ голубятни и луной въ ущербѣ, я, убѣдившись въ ходѣ мыслей дитяти, показалъ ей полу-лунную вырѣзку въ печной дверкѣ и затѣмъ сдѣлалъ нѣсколько такихъ же полу-лунныхъ вырѣзокъ въ бумажныхъ листахъ и деревянныхъ досточкахъ. Дитяти крайне понравилось это, было видно, что игрушка потрафилла въ самую точку: видя луну на горизонтѣ, дѣвочка доставала изъ корзины съ игрушками полулунныя вырѣзки, предъявляя ихъ вниманію всѣхъ: «вотъ де оно самое» и, наоборотъ, игрушечная вырѣзка наводила дитя на мысль о лунѣ и дѣвочка требовала, чтобы ее поднесли то къ тому, то къ другому окну и вглядывалась въ горизонтъ въ поискахъ за луной. Изъ предметовъ, подобранныхъ ребенкомъ и изъ искусственныхъ дополненій къ нимъ, образовалась съ теченіемъ времени маленькая коллекція объектовъ умственнаго

развитія дитяти. Коллекція эта была уложена въ корзинку и ежедневно по нѣскольку разъ ребенокъ принимался съ истиннымъ увлеченіемъ за разборъ и разсматриваніе своей коллекціи. Я слѣдилъ за ходомъ дѣла. Съ теченіемъ времени нѣкоторыя игрушки теряли интересъ или получали новое назначеніе, и начинали служить объектомъ иныхъ задачъ. Постепенно коллекція пополнялась и измѣнялась. Какъ только вниманіе дитяти среди умственныхъ операцій ослабѣвало, или ребенокъ самъ оставлялъ игру, ему вмѣнялось въ обязанность сложить все игрушки въ корзинку, а самую корзинку засунуть въ уголъ, гдѣ она была удалена отъ взора. Послѣ нѣкотораго промежутка ребенку снова разрѣшалось приниматься за игру. Утромъ жажда осмотра игрушекъ была весьма сильна. Такъ какъ выяснилось, что ребенокъ въ теченіе извѣстнаго времени охотно и съ тѣмъ же неостывающимъ интересомъ забавляется прежними игрушками, то само собою стала очевидной польза и необходимость сохраненія коллекцій въ порядкѣ съ тою цѣлью, чтобъ оставался матеріальный слѣдъ, который реально напоминалъ бы ребенку его предшествовавшія занятія и поддерживалъ нить разъ обозначившихся мыслей и стремленій. Эта идея была одной изъ самыхъ счастливыхъ! Въ самомъ дѣлѣ, намъ приходилось каждый разъ вновь и вновь убѣждаться, что вынутая знакомая корзина и разложенныя на полу игрушки сразу вводили ребенка въ цѣпь прерванныхъ занятій, и дитя, какъ ученый въ своей лабораторіи или за своимъ письменнымъ столомъ, сразу входило въ курсъ дѣла, въ потокъ умственной работы и текущихъ вопросовъ своего интеллектуальнаго развитія. Безъ такой или подобной коллекціи ребенокъ на утро принимался бы за работу безъ плана или безъ готоваго начала, безъ объективнаго слѣда и напоминанія о всѣхъ вчерашнихъ этапахъ и перипетіяхъ работы, о всѣхъ мыслительныхъ и творческихъ усиліяхъ минувшаго дня. Наблюденіемъ можно было убѣдиться, что ребенокъ нерѣдко съ жаромъ и увлеченіемъ подвинутой впередъ работы принимался оканчивать, распутывать, разрѣшать прерванныя умственные задачи. Не няня, не посторонній человекъ задавалъ тонъ, а само дѣло, самый естественный ходъ раскрывавшихся

психическихъ горизонтовъ, которые уже были намѣчены дитятей.

При объективномъ наблюденіи дѣтскихъ занятій, игръ и забавъ выяснилось, что тишина и покой такъ же полезны дитяти среди его работъ, какъ и взрослому. Въ особенности начиная съ восьмого — десятаго мѣсяца, когда у ребенка появляется *внутреннее* вниманіе (см. Душа ребенка, стр. 62), для него весьма необходима виѣшняя тишина и спокойствіе, чтобы не было помѣхи напряженіямъ его мысли. Среди царящей тишины ребенокъ не только не тяготится уединеніемъ, но серьезно и радостно, со всеѣми признаками полного удовлетворенія, копошится среди своихъ игрушекъ, и ему ничего болѣе не нужно. Такимъ образомъ совершенно очевидно, что ребенку такъ же, какъ и взрослому среди умственной работы, въ минуты внутренняго вниманія необходимъ покой, тишина, уединеніе. Въ этомъ всякій можетъ убѣдиться, наблюдая дѣтей.

Таковы, какъ показываетъ наблюденіе, виѣшнія условія самобытныхъ умственныхъ занятій ребенка или его игръ. Изложенное въ этомъ отдѣлѣ мы дополняемъ краткимъ перечнемъ нѣкоторыхъ предметовъ, составлявшихъ содержимое корзины игрушекъ моеѣ дочери въ теченіе второго года жизни. Въ этомъ перечнѣ мы укажемъ на то значеніе, какое эти игрушки имѣли въ дѣлѣ умственнаго развитія ребенка.

1. *Два-три десятка мелкихъ круглыхъ пуговокъ съ ушками.* Пуговицы случайно попали въ руки ребенка и оказались въ его умѣ психологически важнымъ предметомъ. Пуговицы сразу стали любимой игрушкой, часто и серьезно занимали ребенка, онѣ служили въ умѣ дитяти общимъ объектомъ или общей матеріальной формулой для представленія многихъ предметовъ такого же вида (ассоціація по сходству). Такимъ образомъ, напр., горошинки въ супѣ, крупинки въ кашѣ и т. п. подходили подъ категорію пуговокъ. Что здѣсь дѣло шло о представленіи по сходству, а не по существу, это само собою ясно: въ отвѣтъ на просьбу дѣвочки (за обѣденнымъ столомъ) дать ей пуговицы пзъ супа, я спросилъ, не хочетъ ли она пуговокъ изъ корзины? Дѣвочка, смѣясь и довольная этимъ забавнымъ для нея

qui-pro-quo, сказала, что тѣ пуговики ѣсть нельзя, а тѣ, что въ супѣ сварены—можно ѣсть. Наблюденіе надъ дѣтьми показываетъ, что мелкіе предметы (пуговики, бобы, камешки, куски стекла) очень нравятся дѣтямъ и забавляютъ ихъ, давая имъ матеріаль для разныхъ игръ. Всѣ мелкіе предметы по своей удобоподвижности, незначительному вѣсу, легкой перемѣщаемости и другимъ свойствамъ служатъ въ умѣ дѣтей символомъ или общимъ удобопонятнымъ терминомъ для зрительныхъ представленій и для воображаемаго расположенія предметовъ въ пространствѣ. Такимъ образомъ, забавляясь мелкими предметами, ребенокъ изоощряетъ и практикуетъ свое зрительное мышленіе.

2. *Кубы, шары, пирамиды, конусы, цилиндры игрушечныхъ размѣровъ разной величины.* Они по своей формѣ служили ребенку для выработки зрительныхъ и пространственныхъ представленій, а своей правильной формой содѣйствовали развитію эстетическаго чувства.

3. *Спички, различной величины палочки и линейки и т. п. предметы.* Они употреблялись моею дочерью и употребляются у дѣтей вообще для изображенія фигуры людей и ихъ движенія, для ознакомленія съ расположеніемъ предметовъ въ пространствѣ и т. д., а также для плоскостныхъ построекъ на полу, на столѣ (выкладываніе).

4. *Различныя досточки изъ дерева* (треугольныя, квадратныя, круглыя съ вырѣзками полудунными, квадратными, треугольными и др. формы различной величины).

5. *Стеклянныя пластинки прозрачныя и матовыя* (различной прозрачности) изъ толстаго зеркальнаго стекла. Онѣ служили для изученія свѣта и различной прозрачности предметовъ.

6. *Шарики изъ шерсти различныхъ цвѣтовъ, шарики изъ цвѣтного стекла* служили для изученія цвѣтовъ и ихъ оттѣнковъ. Необходимо имѣть каждаго цвѣта по нѣскольку экземпляровъ.

7. *Серія цвѣтныхъ стеколъ въ деревянной оправѣ.* Они служатъ для зрительнаго упражненія, т.-е. для ознакомленія съ цвѣтами, они служили тоже для развитія эстетическаго вкуса ребенка.

Вмѣстѣ съ тѣмъ они употребляются и для опытовъ Гѣте, т.-е. для ознакомленія ребенка съ субъективнымъ дѣйствіемъ цвѣтовъ и ихъ вліяніемъ на настроеніе духа. Моя дѣвочка, глядѣвшая на внѣшній міръ черезъ цвѣтныя стекла, называла одни изъ нихъ *хорошими* стеклами а другія (голубыя), *нехорошими*. Но такъ какъ дѣвочкой усвоена была привычка ежедневно имѣть въ рукахъ всѣ игрушки, то ей приходилось смотрѣть и въ «нехорошія» стекла и радость ея была вящей при переходѣ отъ *нехорошихъ* къ *хорошимъ* стекламъ. Вліяніе цвѣтовъ на настроеніе духа было при этихъ упражненіяхъ замѣчено и усвоено ребенкомъ. Этимъ путемъ не только развивался умъ ребенка, но еще больше его чувство.

8. *Цвѣтныя кардандашы и небольшіе отрывки чистой листовой бумаги* для письма. Ребенку очень нравились цвѣтныя линіи на бѣлой бумагѣ (см. выше, стр. 45).

9. *Шары однообразныя по формѣ, но различнаго вѣса.* Психологическое значеніе имъ выяснено выше (см. стр. 50—51).

10. *Значительно больше тяжелые предметы, чѣмъ тѣ, которые значатся подъ № 9.* Сюда относится вся корзина въ цѣломъ а также аналогичныя съ нею (въ смыслѣ вѣса и величины) предметы: Дѣтская мебель, телѣжка, сани, полѣно дровъ и т. п. нѣсколько громоздкіе предметы, которые требуютъ для своего передвиженія усилій. И этого рода предметы очень любимы дѣтьми. При помощи забавъ съ такими предметами у ребенка крѣпнута физическія силы и нарастаетъ самосознаніе—представленіе о себѣ, какъ о дѣятельной силѣ, какъ о причинѣ внѣшнихъ перемѣнъ, какъ о существѣ, отличномъ отъ всѣхъ предметовъ внѣшняго міра. Игрушки эти важны и для развитія воли ребенка (о чемъ см. ниже стр. 112 и далѣе).

11. *Вѣрвочки, нитки, куски мягкой проволоки и проч.* Эти предметы служили для той же цѣли, что и предметы, показанные подъ №№ 9, 10,—для передачи движенія для соединенія предметовъ. Разматываніе и наматываніе катушекъ очень нравилось ребенку (см. выше, стр. 50—52).

12. *Небольшія досточки, покрытыя толстымъ слоемъ воска.* Для втыканія въ нихъ спичекъ и другихъ мелкихъ предметовъ.

Эта игрушка очень удобна для содѣйствія развитію пространственныхъ представленій (см. выше, стр. 45—46).

13. *Книжки съ рисунками.* Эти предметы въ высшей степени полезны для умственнаго развитія дѣтей. Слѣдуетъ избѣгать обыкновенныхъ иллюстрированныхъ изданій, назначенныхъ для дѣтей старшаго возраста, гдѣ изображено чуть ни все животное и растительное царство; для маленькихъ дѣтей необходимы простые рисунки отдѣльныхъ предметовъ, а затѣмъ изображеніе сценъ или событій. Изданій вполне соответствующихъ этой цѣли нѣтъ.

14. *Два-три зеркальца.* Они служатъ для той же цѣли, что и игрушки № 13.

15. *Серія предметовъ для забавъ съ жидкими и сыпучими тѣлами* (для забавы въ ваннѣ). Сюда принадлежали деревянные и металлическіе стаканчики, рѣзиновые шары, стеклянные пузырьки изъ прочнаго матеріала. Эта серія игрушекъ очень любима дѣтьми и полезна для изученія физическихъ и гидростатическихъ свойствъ тѣлъ.

16. *Пахучія вещества* (слабо пахучія). Для этого годятся пустыя бутылки прочнаго стекла, со слѣдами бывшихъ въ нихъ ароматическихъ веществъ, также живые цвѣты. Эти предметы годятся для упражненій, аналогичныхъ тѣмъ, которыя для зрѣнія исчислены подъ № 7 т.-е. для развитія чувства.

17. *Куклы элементарнаго вида и наряда.* Для этого годятся палочки, съ обозначенными черниломъ глазами и ртомъ. У моей дѣвочки разряженная кукла носила названіе «*барыни*» и употреблялась только въ роли высшей особы.

18. *Листочка съ наклеенными на ней образцами различныхъ матерій:* бархата, шолка, сукна, полотна, марли и шлифовальной бумаги для осязательныхъ упражненій, а такъ же и для развитія эстетическихъ чувствъ. (Бархатъ, шолкъ пріятны, шлифовочная бумага не нравится, заставляетъ ребенка осторожно относиться къ этому предмету).

19. *Музыкальные инструменты* (побрякушки, бубенчики, гармоникки т. п. не особенно пригодны). Музыкальные инструменты годятся для дѣтей двухъ-трехъ лѣтъ, но не для самыхъ маленькихъ.

20. Высокое значеніе для развитія слуховыхъ представленій и для упражненія эстетическаго чувства ребенка заключается въ *пѣніи пѣснь*. приятной, звучной, иѣжной рѣчи и еще болѣе въ самомъ обученіи ребенка пѣнію. Дѣти очень рано усваиваютъ мотивы и могутъ подражать имъ даже въ ту пору, когда еще не умѣютъ говорить. Упражненіе въ звукоподражаніи, въ пѣніи и передачѣ мотивовъ должно входить въ составъ обычныхъ забавъ дитяти (сравни выше, стр. 38—40). Находившіеся въ корзинѣ моей дѣвочки въ числѣ игрушекъ резиновый пѣтушокъ, зайчикъ и другіе объекты служили живымъ напоминаніемъ рѣчей, звуковъ и чувствъ, какіе описаны въ извѣстныхъ дѣтскихъ сказкахъ, напр., въ сказкѣ о пѣтушкѣ, въ которой содержится общеизвѣстный разговоръ хитрой лисы, желавшей овладѣть пѣтушкомъ, скрытымъ въ избушкѣ. Это видно изъ слѣдующаго примѣра. Когда однажды, съ цѣлью психологическаго запроса, я прочелъ тономъ сухого дѣловаго доклада разговоръ лисы съ пѣтушкомъ, то вызвалъ живѣйшій протестъ дѣвочки, утверждавшей, что пѣтушокъ вовсе не такъ говорилъ, что у него и голосъ не такой, но что няня точно такъ умѣетъ говорить, какъ пѣтушокъ. Этимъ дѣвочка хотѣла сказать, что главное дѣло не въ сухомъ текстѣ словъ и рѣчей, произносимыхъ сказочными героями, а въ тонѣ голоса и чувствахъ, которые ими выражались, въ наивномъ довѣріи пѣтушка и хитромъ, льстивомъ голосѣ лисы. Эти именно стороны (т.-е. звуки и выраженное ими чувство) болѣе всего занимали ребенка, а не буквальныи текстъ рѣчей. Видъ игрушечныхъ животныхъ наводилъ ребенка на представленія о звукахъ и чувствахъ. Подобнымъ образомъ пѣвучіи рассказы о судьбѣ козлятушекъ-ребятушекъ возбуждаетъ въ дѣтяхъ живѣйшее чувство.

21. *Деревянные досточки* (изъ мягкаго дерева), *молоточекъ и мелкіе гвозди для вбиванія въ досточки*. Это очень полезная забава. Она даетъ упражненіе въ движеніи рукъ подъ руководствомъ глазъ и мышечнаго чувства. Такое же значеніе имѣютъ:

22. *Вся ручныя работы. вязанье, шитье и проч.*

Игрушки подъ № 21, 22 соотвѣтствуютъ задачамъ, какимъ удовлетворяютъ игрушки подъ № 1—3, 9—10, 11—13, т.-е. по-

средствомъ нихъ ребенокъ изучаетъ расположеніе предметовъ въ пространствѣ, ихъ движеніе, а также положеніе, движеніе и силу собственного тѣла. Въмѣстѣ съ тѣмъ, при помощи этихъ игръ, ребенокъ усваиваетъ связь движеній своего тѣла съ виѣшними предметами. Говоря коротко, всѣ эти игрушки удовлетворяютъ тому физиологическому и психологическому явленію, гдѣ ребенокъ совершаетъ тысячи всевозможныхъ движеній и перемѣщеній и которыя мы обозначаемъ словами: ребенокъ копошится, возится *).

Таковы въ главныхъ чертахъ виѣшнія условія и обстановка, относящаяся къ умственнымъ или мыслительнымъ упражненіямъ ребенка.

Б. Внутреннія условія упражненія.

Что касается внутренней стороны умственныхъ упражненій, то наиболѣе важное значеніе имѣютъ три слѣдующія условія.

а. Закрѣпленіе (фиксированіе) умственныхъ успѣховъ.

б. Развитие вниманія.

в. Обученіе рѣчи.

Нѣкоторыя побочныя условія будутъ указаны при случаѣ въ другомъ мѣстѣ (при изложеніи развитія характера и воли).

а. Закрѣпленіе (памяти).

Дѣти въ своихъ естественныхъ, самобытныхъ условіяхъ умственного развитія прибѣгаютъ къ безконечному повторенію одного и того же даже въ области чисто мыслительной, т. е. въ другой, третій, сотый разъ продумываютъ и продѣлываютъ то же самое, о чемъ они думали и что ими исполнено. Дѣти старшаго возраста и взрослые дѣлаютъ тоже, но въ меньшихъ размѣрахъ: ребенокъ, обучающійся игрѣ на фортепiano, сколько разъ долженъ переиграть одно и то же. Дитя, дѣлающее первые шаги въ области мысли, безконечно болѣе нуждается въ томъ

*) Болѣе подробныя замѣчанія о дѣтскихъ играхъ и игрушкахъ и объ ихъ значеніи въ развитіи дитяти см. 13 и 14 вып. Энциклопедіи (Игрушки, ихъ значеніе и выборъ, П. А. Литвинскаго; О дѣтскихъ играхъ и развлеченіяхъ, П. Θ. Кантерева).

же. Безъ повторенія не только забывалось бы пройденное, но не было бы ни навыка, ни быстроты и подвижности въ умственныхъ актахъ, между тѣмъ мысль должна обладать наибольшей быстротой въ ряду другихъ психическихъ функцій. Повтореніемъ, упражненіемъ это достигается. Эти условія являются естественными, жизненными требованіями для человѣческаго существа, у котораго мозгъ и нервная система содержать въ себѣ скорѣе программу и предрасположеніе къ извѣстной дѣятельности, чѣмъ нѣчто закрѣпленное, организованное, неподвижное, какъ у животныхъ. Выходящій изъ яйца цыпленокъ клюетъ зерно и ловитъ мушекъ чуть не на другой день и такъ же скоро научается понимать тревожный призывъ матери при наступленіи опасности. Не то съ человѣческимъ дитятей, оно рождается на свѣтъ гораздо менѣе готовымъ въ умственномъ отношеніи, чѣмъ животныя, у него гораздо болѣе широкая программа духовнаго развитія, но она вся въ будущемъ, Въ сравненіи съ животными у ребенка гораздо болѣе неизвѣстнаго, гораздо болѣе того, чему необходимо обучиться. Но даже и животныя, не-смотря на узкую программу ихъ умственной жизни, нуждаются въ упражненіяхъ: молодыя пчелы нерѣдко невѣрно выводятъ стѣнку медовой ячейки и старая пчела-работница разрушаетъ и поправляетъ эту работу, но послѣ упражненій молодая пчела пріобрѣтаетъ опытность. То же и у другихъ животныхъ; но у человѣческаго дитяти повтореніе является однимъ изъ безусловныхъ требованій умственнаго развитія. Въ повтореніи преслѣдуются два начала (см. Душа ребенка, стр. 87—89): начало стереотипности и задачи варіацій. (Второе начало мы разсмотримъ ниже.) Стереотипныя повторенія необходимы для укрѣпленія памяти и для развитія легкости и быстроты умственныхъ актовъ. Послѣ долгихъ повтореній и упражненій узнаваніе предмета происходитъ быстро. Обучающійся грамотѣ читаетъ медленно потому, что для узнаванія слова ему необходимо разсмотрѣть всякую букву читаемаго слова, а обучившійся читать узнаетъ сразу, вдругъ, все слово, такъ же, какъ мы сразу при одномъ взглядѣ отличаемъ лошадей отъ коровъ, голубя отъ вороны, не прибѣгая къ детальному осмотру каждой черты и под-

робности. Но такая быстрота есть плодъ упражненій, результатъ предшествовавшаго долгаго опыта и многократныхъ повтореній.

Дѣтямъ не только не скучны повторенія, но они нравятся имъ. Одинъ этотъ фактъ достаточно указываетъ на то, что извѣстное впечатлѣніе, извѣстныя умственныя операціи все еще продолжаютъ быть новыми, неизвѣстными, не фиксированными въ умъ ребенка. Упомянутая выше корзинка игрушекъ моей дочери была предметомъ повторнаго, подробнаго осмотра по нѣскольку разъ въ день. Иногда окончивая занятія, ребенокъ вспоминалъ, что та или другая игрушка не была предметомъ забавы, тогда съ нея надо было начинать въ слѣдующій разъ. Ребенку предоставлялась свобода какъ играть, такъ и пользоваться тѣмъ или другимъ предметомъ забавы. Но обязательное условіе состояло въ томъ, что каждая игрушка должна быть въ рукахъ и передъ глазами. При этомъ условіи не только варіаціи въ занятіяхъ, но и стереотипность имѣли мѣсто, и мысль ребенка вращалась въ рамкахъ, которыя такъ же полезны, какъ полезна и необходима модель художнику или какъ ноты музыканту. Повторенія являются особенно важными и необходимыми во всѣхъ операціяхъ словеснаго мышленія, въ чтеніи, письмѣ и мышленіи словами. Но то же, безъ сомнѣнія, относится и къ мышленію другими образами (зрительными, звуковыми и другими), какъ показываетъ различіе между обыкновенными и талантливыми людьми. Послѣдніе легко, быстро, ярко и отчетливо припоминаютъ то, что они испытали (видѣли, слышали), а обыкновенный человѣкъ вспоминаетъ все неясно, съ неточнымъ воспроизведеніемъ деталей, для него необходимы повторенія; благодаря имъ поднимается сила всѣхъ умственныхъ актовъ до высшаго уровня.

Мы сказали, что повторенія не наскучаютъ дѣтямъ. Тѣ же сказки, тѣ же стихи, что были прочитаны вчера, ребенокъ выслушиваетъ охотно и сегодня. Но развѣ и взрослому не доставляетъ удовольствія вновь прочитать знакомый уже отрывокъ изъ Гоголя или Толстого, или прослушать вновь музыкальную пьесу, или спѣть знакомую пѣсню? Повтореніе—важнѣйшее условіе умственнаго развитія.

б. Развитие вниманія

Вниманіе бываетъ то *непроизвольнымъ*, то *произвольнымъ* актомъ. Непроизвольное вниманіе возникаетъ при всякомъ впечатлѣніи, надающемъ на тотъ или другой органъ чувствъ. Этотъ видъ вниманія свойственъ по преимуществу животнымъ. Если бы ребенокъ обладалъ только непроизвольнымъ вниманіемъ, то онъ былъ бы игрушкой среды, жертвой впечатлѣнія минуты. Идіоты представляютъ собою типическій примѣръ не надлежащаго и ненормальнаго вниманія. Одни идіоты отличаются тупостью, апатіей и лишены всякаго вниманія, или обладаютъ только ничтожной степенью его; другіе, напротивъ, живы, подвижны и даже получили у Гривингера названіе *птичьихъ натуръ*, потому что при своей необыкновенной живости и подвижности перелетаютъ отъ одного впечатлѣнія къ другому, перенархиваютъ съ предмета на предметъ, не останавливаясь серьезно и долго ни на одномъ. У нихъ развито исключительно одно только непроизвольное вниманіе. Такое состояніе ихъ души влечетъ за собою непрерывную, неисправимую, органическую разсѣянность, въ силу которой эти болѣзненные натуры, какъ легкій флюгеръ, отзываются на всякое впечатлѣніе и живутъ поверхностной виѣшной жизнью бабочки, мало обдумывая, мало перерабатывая полученныя впечатлѣнія. Особенная неестественная живость нѣкоторыхъ дѣтей, ихъ крайнее легкомысліе, непосѣдливость, измѣнчивость и разсѣянность указываютъ на слабость произвольнаго вниманія и требуютъ особыхъ воспитательныхъ заботъ. Такое явленіе у дѣтей не представляется особенно рѣдкимъ. Это показываетъ, что даже и у нормальныхъ (поболѣзненныхъ) дѣтей правильное вниманіе можетъ запаздывать въ своемъ развитіи. Но такое запаздываніе во всякомъ случаѣ имѣетъ серьезное значеніе и можетъ быть предвѣстникомъ слабого умственнаго развитія въ будущемъ, съ недоразвитіемъ произвольнаго вниманія. Люди съ такими недостатками отличаются посредственностью ума. Когда талантливый актеръ хочетъ изобразить подобнаго субъекта или вообще показать недалекаго или ограни-

ченнаго человѣка, онъ его надѣляетъ такимъ недоразвитымъ вниманіемъ. Выводимый на сценѣ подобнаго рода субъектъ вдругъ начинаетъ среди самыхъ серьезныхъ рѣчей, обращенныхъ къ нему, ловить пролетающую мимо муху, отвлекаясь отъ внимательнаго слушанія того, что ему говорятъ.

Воспитаніе стремится развитъ въ ребенкѣ вниманіе произвольное. При такомъ вниманіи, ребенокъ, а потомъ и взрослый, останавливается на тѣхъ впечатлѣніяхъ, какія имъ желательно изслѣдовать и, приковывая себя къ нимъ, уже не отвлекается въ сторону другихъ, случайныхъ ощущеній. Не входя въ объясненіе психологической сущности произвольнаго вниманія, мы ограничимся приведеннымъ краткимъ описаніемъ и постараемся указать приемы, при посредствѣ которыхъ можно развитъ у ребенка этотъ плодотворный видъ вниманія, т.-е. именно произвольное вниманіе.

Общеизвѣстныя условія, воспитывающія произвольное вниманіе, состоятъ въ слѣдующемъ: *во-первыхъ*, впечатлѣнія должны быть по возможности ясны и отчетливы, сильны и рѣзко замѣтны, *во-вторыхъ*, субъектъ долженъ быть поставленъ въ общее, ожидательное напряженіе, и *въ третьихъ*, впечатлѣнія должны быть предварены какимъ либо намекомъ, касающимся или содержания, или свойствъ впечатлѣнія, или его субъективнаго значенія, (т.-е. будетъ ли оно пріятно или, наоборотъ, непріятно). Если дѣло воспитанія поставить такимъ образомъ, чтобы хотя по временамъ окружающіе ребенка давали ему впечатлѣнія, обставленныя указанными условіями, то у дитяти, на ряду съ его обыкновенной будничной жизнью, будутъ минуты торжественной, сильной, глубокой жизни, гдѣ впечатлѣнія поставлены съ психологической техникой, искусствомъ и художественностью, подобно той постановкѣ, какую даетъ поэтъ и великій писатель, когда вступительными фактами онъ подготавливаетъ ожиданіе извѣстныхъ событій или направляетъ желанія, симпатіи и опасенія. Приведемъ нѣкоторые примѣры того, какъ указанныя условія могутъ быть примѣнены и осуществлены на дѣлѣ. И такъ:

2) Сила и ясность впечатлѣнія.

Первое изъ названныхъ условій совершенно понятно, что касается второго, то необходимо сдѣлать нѣкоторыя практическія замѣчанія. Ясность впечатлѣнія въ дѣтскомъ возрастѣ достигается не какой либо обработкой или выборомъ впечатлѣнія, но главнымъ образомъ простотой впечатлѣній. Въ приведенномъ выше примѣрѣ (стр. 50—52) трехъ шаровъ различнаго вѣса ясность впечатлѣнія достигалась тѣмъ, что было только три шара, а не болѣе. При большемъ числѣ ихъ вниманіе ребенка дробилось бы, и градація впечатлѣнія была бы мала и потому мало ощутима, мало замѣтна. Но при трехъ шарахъ, которые ребенокъ почти сводилъ къ двумъ, пользуясь для игръ двумя крайними образцами, впечатлѣніе оказывалось яснымъ и своей рѣзкостью даже вызывало полезную для дѣла эмоцію, которая выражалась въ томъ, что ребенокъ бралъ въ руки болѣе тяжелый шаръ съ видимымъ и даже преувеличеннымъ выраженіемъ усилій и напряженій, которыя, будто бы, требовались, а къ легкому шару относился съ улыбкой, вытекавшей изъ сознанія полной власти надъ этимъ ничтожнымъ предметомъ (см. выше, стр. 50—52). Ясныя и отчетливыя впечатлѣнія зависѣли скорѣе отъ простоты, чѣмъ отъ рѣзкости ощущеній, лежавшихъ въ ихъ основаніяхъ. Въ смыслѣ воспитательнаго вліянія на умъ простыя игрушки и простыя, несложныя впечатлѣнія тѣмъ особенно важны, что на первое время ребенку предстоитъ знакомиться не съ градаціями вѣса, а съ самымъ фактомъ различнаго дѣйствія вѣсомыхъ предметовъ на мышцы и нервы или на субъективную силу. Когда ребенокъ точно утвердитъ, закрѣпитъ въ памяти два-три шаблона, два-три образца вѣса и ознакомится съ усиліями, потребными для ихъ одоленія, тогда только въ его умѣ возникаетъ прочная исходная точка для будущихъ субъективныхъ измѣреній и опредѣленій. Вѣсъ и мѣра, фунтъ и аршинъ, свойственные внѣшнему міру, переведутся въ умѣ ребенка на фізіологическій языкъ мышечныхъ усилій и превратятся такимъ образомъ въ психологическую мѣру: внѣшнее станетъ внутреннимъ, и только послѣ этого для ребенка наступитъ вторая половина задачи—ознакомленіе съ градаціями и различіями мѣры и вѣса.

Та же идея должна быть проведена въ ознакомленіи ребенка съ формами, красками, звуками и т. п. Вычурныя, отдѣланныя игрушки, богатые оттѣнками и изобиліемъ деталей, не только непригодны для дѣтей нѣжнаго возраста, но и вредятъ ихъ развитію, воспитывая въ нихъ ту самую разсѣянность, которую мы стараемся устранить, развивая у ребенка произвольное вниманіе. Мой сынъ на второмъ году преподнесъ букетъ своей нянѣ, въ которомъ онъ собралъ, какъ выразился, много желтыхъ и *нежелтыхъ цвѣтковъ*. Въ букетѣ были разные цвѣта, но, очевидно, ребенокъ зналъ хорошо желтый цвѣтъ, а остальные цвѣта смѣшивалъ въ одну общую группу нежелтыхъ. Это исполнило аналогично тому, что замѣчено у дѣвочки относительно шаровъ. Оба приведенныхъ примѣра показываютъ, что ребенокъ, желая ознакомиться съ сущностью какого-либо предмета, беретъ два-три образца, но никакъ не болѣе. Точное знакомство съ однимъ или немногими предметами ведетъ ребенка правильнымъ путемъ въ дальнѣйшую глубь изслѣдованія.

Изложенные факты въ сущности просты и общеизвѣстны. Мы желаемъ указать на одно важное условіе въ воспитаніи вниманія, на необходимость точно слѣдить за ходомъ умственного развитія ребенка и столь же точно знать въ каждую пору или въ каждый періодъ, до какого умственного этапа ребенокъ дошелъ, на чемъ онъ остановился, что онъ знаетъ уже, что въ данную минуту составляетъ жгучій вопросъ его умственного прогресса. Безъ этого мы можемъ или повторяться, задерживая ребенка понапрасну на томъ, что ему уже извѣстно и въ чемъ онъ болѣе не нуждается, или, наоборотъ, мы будемъ вести его туда, въ тѣ области, которыя ему еще недоступны, непонятны, неинтересны. Если слѣдить, дѣлая записи, за забавами ребенка, вдумываться въ вопросы, предлагаемые имъ, то нерѣдко можно быть на высотѣ пониманія того, что нужно дѣлать. Въ противномъ случаѣ лучше предоставить умственное развитіе ребенка его самостоятельности.

Все впечатлѣнія ясныя, простыя и отчетливыя не только лучше и вѣрнѣе воспринимаются ребенкомъ, но — что особенно важно — ускоряютъ самую быстроту возбуждаемыхъ ими мыслей

(опыты надъ измѣреніемъ быстроты психическихъ процессовъ). Такимъ образомъ, вводя въ жизнь ребенка впечатлѣнія, отличающіяся указанными качествами, мы тѣмъ самымъ повышаемъ ходъ душевной жизни ребенка, за счетъ естественныхъ или физиологическихъ условій.

3) Выжидательное напряженіе.

Это напряженіе по справедливости можетъ быть названо и признано самымъ важнымъ условіемъ произвольнаго вниманія. Оно состоитъ въ напряженіи мышцъ всего тѣла, въ особенности въ напряженіи и возбужденіи тѣхъ мышцъ и тѣхъ механизмовъ, которымъ при обычныхъ условіяхъ ежеминутно предстоитъ работа. Къ такимъ механизмамъ относятся органы чувствъ, т.-е. зрѣнія, слуха, осязанія, вкуса и проч. Установка и приведеніе этихъ органовъ въ состояніе полной готовности къ работѣ не только необходимы для наилучшаго воспріятія впечатлѣній, но и даетъ такому воспріятію все качества яснаго, отчетливаго, рѣзкаго акта. Выжидательное напряженіе можетъ быть то всеобщимъ, охватывающимъ все органы, то частичнымъ, если извѣстенъ напередъ тотъ органъ, на который впечатлѣніе упадетъ. Напримѣръ, если мы знаемъ, что намъ предстоитъ въ самомъ непродолжительномъ времени что-нибудь увидѣть или услышать, тогда мы проводимъ зрительный аппаратъ (глаза) или наше ухо въ состояніе напряженія и готовности и схватываемъ впечатлѣніе при самыхъ совершенныхъ условіяхъ воспріятія, отчего впечатлѣніе будетъ яркимъ, отчетливымъ, полнымъ. Такимъ приемомъ, наиримѣръ, у солдата воспитываютъ зрительное напряженіе и вниманіе, необходимое по свойству военной профессіи. Средствомъ къ этому служитъ обязанность взаимнаго отданія чести. Благодаря такому воспитанію, военные находятся въ постоянной неуспынной готовности встрѣтиться съ военнымъ мундиромъ и зрительное вниманіе ихъ путемъ упражненія становится готовымъ къ быстрымъ дѣйствіямъ. Подобнымъ образомъ учитель путемъ диктовки воспитываетъ слуховое вниманіе. Многие учителя обладаютъ въ

высшей степени искусствомъ возбуждать выжидательное напряженіе. Умныя и опытные няни обладаютъ искусствомъ приводить дѣтей въ такое же состояніе, сообщая, напримѣръ, что имъ что-либо покажутъ или расскажутъ, или что сейчасъ что-либо интересное случится. Этимъ предопредѣляется или предупреждается органъ чувствъ, на который упадетъ впечатлѣніе, или же готовится всеобщее душевное напряженіе. Няни предъ началомъ разсказа иногда, напримѣръ, требуютъ, чтобы дѣти смирно держали себя, не шелхнулись, не глядѣли по сторонамъ и готовились бы слушать, не проронивъ слова. Подобное требованіе способно вызывать всеобщее напряженіе мышцъ, при которомъ напрягаются и тѣ мышцы, которыя управляютъ и органами чувствъ. Если подобные опыты производятся умѣло и часто, то двигательное напряженіе у дитяти такъ же нарастаетъ, какъ растетъ, крѣпнетъ и изловчается любая мышца (руки, глаза,) при работѣ и подъ вліяніемъ работы. У такого ребенка по сравненію съ другимъ, который не былъ такъ воспитываемъ, органы воспріятія будутъ чаще находиться въ состояніи готовности, и слѣдовательно, текуція и даже случайныя и вовсе неожиданныя впечатлѣнія будутъ чаще встрѣчать готовую, чѣмъ неготовую почву. Иными словами, чаще будетъ находиться въ дѣйствіи произвольное, нежели непроизвольное вниманіе. При этомъ постепенно будетъ возрастать и самое количество впечатлѣній, которыя будутъ схвачены и не пройдутъ мимо.

Дѣтямъ до чрезвычайной степени нравится выжидательное напряженіе и уже одинъ этотъ фактъ указываетъ на психологическую важность такого напряженія въ дѣлѣ умственнаго развитія. Двоихъ своихъ дѣвочекъ, четырехъ и двухъ съ половиной лѣтъ, я иногда, съ педагогической цѣлью, посылалъ въ лавочку (черезъ улицу) за мелкими покупками, при чемъ дѣтямъ внушалось, что выйдя изъ дому, онѣ должны посмотретьъ направо, потомъ налево, чтобы убѣдиться, не ѣдетъ ли извозчикъ, который бы могъ налетѣть на нихъ и раздавить; затѣмъ онѣ должны прислушаться, не замѣтно ли шума экипажа, который изъ-за угла смежной улицы могъ бы внезапно показаться. Если

ничего подобнаго нѣтъ, онѣ должны, взявшись за руки, быстро перебѣжать улицу. Дѣти это дѣлали. Случалось—и въ этомъ суть дѣла—что которая-нибудь изъ дѣвочекъ иногда обращалась ко мнѣ съ такою просьбой: «спроси меня, какъ я побѣгу въ лавочку, если ты меня пошлешь?» Очевидно, что предварительное напряженіе вошло въ привычку и стало проситься наружу въ формѣ умственного акта и разказа, который только ждетъ себѣ слушателя.

Еще важнѣе развитіе и воспитаніе того выжидательнаго напряженія, которое относится къ *внутреннему вниманію*. Вниманіе, какъ мы знаемъ, можетъ быть *внутреннимъ* («Душа ребенка», стр. 60), направленнымъ на то, что творится въ душѣ и что кроется въ памяти, т.-е. на наши мысли, чувства, на акты воли. На этомъ высшемъ пути умственного развитія можно и должно упражнять дѣтей, и такія упражненія необыкновенно полезны. Можно, напримѣръ, спрашивать у дѣтей отчета и разказа о томъ, что они видѣли, слышали, какъ исполнили порученіе и т. п. Если дѣти къ этому приучатся, въ умѣ ихъ установится внутренняя потребность повторять въ памяти событія и факты, какъ бы съ цѣлью ихъ передачи и разказа, а въ будущемъ такая привычка можетъ превратиться въ одинъ изъ важнѣйшихъ внутреннихъ актовъ—въ *ретроспективную переработку всего пережитаго и испытаннаго*—въ *исторію своей собственной души*, въ сознательность и разумность внутренней душевной жизни, въ охраненіе ея единства. Эта задача воспитанія начинается тѣмъ, что ребенку постоянно предъявляютъ участливое требованіе или предложеніе разказать случившіеся внѣшніе факты (видѣнное, слышанное) или передать то, что испытано, пережито—мысли и чувства (какъ ребенокъ чувствовалъ себя въ отсутствіе родителей, въ разлукѣ и проч.). Безъ сомнѣнія, это дѣлается и само собою у большинства родителей, но мы имѣемъ въ виду программу и систему.

γ) Подготовка къ впечатлѣніямъ.

Зюда относятся тѣ конкретные приемы и способы, когда ребенокъ предваряется относительно *самаго содержанія* того, что

ему предстоитъ воспринять. Это обыкновенный приемъ педагогической техники и художественной постановки задачи. Коротко говоря, сущность дѣла состоитъ въ томъ, чтобы возбудить въ умѣ рядъ догадокъ, предположеній или пожеланій, касающихся содержания того, что придется сейчасъ узнать. Такая подготовка можетъ быть еще и тѣмъ усилена, что стараются такъ же вызвать тѣ состоянія напряженія, которыя изложены выше подъ литерой β. Объединеніе того и другого приема усиливаетъ и возбуждаетъ личное начало, заставляя человѣка нравственно встать во весь ростъ, встрепенуться и во всеоружіи ждать впечатлѣній. При такихъ условіяхъ все, что воспринимается, будетъ воспринято глубоко и сильно, и самый подборъ впечатлѣній и усвоенія ихъ будетъ направляться не той случайностью и нестротой, въ какой является человѣку виѣшний міръ, но той подготовкой, тѣмъ ожиданіемъ, какое имѣется въ душѣ. Такимъ образомъ всякая случайность, всякая шаблонность впечатлѣній будетъ исключена и будетъ замѣнена системой, вытекающей изъ внутреннихъ требованій самой развивающейся личности. Полученіе впечатлѣній и самая раскрывающаяся жизнь перестанутъ быть безъидейнымъ повтореніемъ или препровожденіемъ времени, въ родѣ пасьянса, способнаго удовлетворять остановившуюся неподвижную душу, а, наоборотъ, все въ душѣ пріобрѣтетъ характеръ дѣятельнаго, бодрого, свѣжаго процесса развитія. Къ этому и на самомъ дѣлѣ неустанно стремится ребенокъ съ самой юной поры своей жизни, избѣгая всякой остановки, всякаго безполезнаго повторенія, всякой рутины. Безъ сомнѣнія, воспитаніе должно сообразоваться съ этимъ естественнымъ ходомъ развитія ребенка.

в) Развитіе рѣчи.

Такъ какъ всѣ дѣти болѣе или менѣе легко выучиваются говорить, то казалось бы, поэтому, что самая функція рѣчи представляетъ простую задачу. Но въ виду того, что человѣческое слово стоитъ въ самомъ ближайшемъ отношеніи къ процессамъ мысли, значеніе рѣчи и обученіе ей пріобрѣтаютъ особую важность въ дѣлѣ умственнаго развитія ребенка. Прежде всего не-

обходимо сказать, что обученіе рѣчи далеко не является полнымъ и совершеннымъ у большей части дѣтей. Даже и взрослые не въ одинаковой степени и полнотѣ изучили рѣчь и неодинаково свободно владѣютъ ею.

Человѣческое слово имѣетъ многообразное значеніе въ дѣлѣ умственного развитія. Съ одной стороны слова служатъ матеріальной основой или физической оболочкой мысли, а съ другой стороны обладаніе рѣчью упрощаетъ всѣ умственные процессы, такъ что даже умѣнье читать и писать даетъ 26⁰/₀ экономіи умственного труда. Далѣе, третье, не менѣе важное свойство рѣчи заключается въ ея способности связывать и объединять различные ассоціативные процессы и служить къ возбужденію ихъ. При словахъ рѣка, гора, громъ въ нашемъ умѣ и нашей памяти воскресаютъ соотвѣтственные зрительные и слуховые образы. Наконецъ, посредствомъ слова мы выражаемъ и такія наши мысли и понятія, которыя представляютъ собою отвлеченный продуктъ нашего ума и, безъ помощи слова не могли бы быть даже воображены нами. Понятія: существо, число, годъ, время и т. п. только благодаря слову получаютъ осязательность для нашего ума и нашего уха. Такое важное значеніе слова для мысли дѣлаетъ понятнымъ раннее возникновеніе рѣчи у дитяти: *дѣти начинаютъ говорить раньше, чѣмъ ходитъ*. Уже одинъ этотъ фактъ показываетъ, что рѣчь есть вераздѣльный спутникъ процесса мысли и является у дитяти непосредственно вслѣдъ за появленіемъ первыхъ признаковъ *внутренняго вниманія*. Этотъ высшій видъ вниманія возникаетъ въ концѣ перваго года жизни, а рѣчь является въ началѣ втораго года. Но пониманіе чужой рѣчи становится доступнымъ для ребенка одновременно съ развитіемъ у него зачатковъ внутренняго вниманія. Обученіе рѣчи составляетъ такимъ образомъ одинъ изъ самыхъ могущественныхъ источниковъ для развитія вниманія. Все это достаточно даетъ понять намъ, какъ важно и необходимо въ дѣлѣ умственного развитія дитяти обратить вниманіе на своевременное и правильное развитіе рѣчи.

Задача обученія рѣчи обнимаетъ двѣ стороны—*внѣшнюю* и

внутреннюю. Съ вѣншей стороны обученіе рѣчи нужно разсматривать какъ воспріятіе ряда звуковъ и закрѣпленіе ихъ въ памяти. Для скорѣйшаго достиженія этого результата необходимо, чтобы ребенокъ слышалъ медленную, отчетливую, внятную рѣчь. Такая рѣчь запоминается скорѣе и глубже. Отечественная рѣчь должна быть изучаема раньше иностранной, такъ какъ къ ней есть естественное, природное предрасположеніе.

Съ внутренней стороны задача изученія рѣчи болѣе сложна. Основнымъ требованіемъ здѣсь является ознакомленіе ребенка со смысломъ и значеніемъ словъ. Вѣншее изученіе рѣчи, т.-е. знакомство со словами, совершается относительно легко и скоро, изученіе же смысла словъ и искусство связывать или ассоціировать слова съ ихъ значеніемъ гораздо труднѣе и требуетъ продолжительнаго срока. Условія, облегчающія эту сторону дѣла, состоятъ въ поясненіи словами всѣхъ предметовъ и дѣйствій, какіе видитъ ребенокъ, и въ свою очередь въ постоянномъ поясненіи словъ показомъ. Опытныя няни нерѣдко это дѣлають. Жесты и мимика или выразительная рѣчь составляютъ художественное осуществленіе такого требованія. Подражательное усвоеніе ребенкомъ началъ выразительной рѣчи составляетъ одно изъ самыхъ существенныхъ условій развитія произвольнаго вниманія. Маленькіе рассказы, предлагаемые ребенку, или чтеніе съ соблюденіемъ требованій выразительной передачи не только полезны, но и весьма необходимы. Въ древней Греціи дѣтямъ рассказывали и читали актеры, т.-е. специалисты по самой профессіи своей, хорошо знакомые съ художественной выразительной передачей мысли. И въ нѣкоторыхъ швейцарскихъ школахъ (начальныхъ) дѣтямъ актеры читають литературные отрывки.

Обученіе рѣчи, начавшееся въ раннемъ дѣтствѣ, продолжается и въ послѣдующіе годы, въ теченіе всего періода *второго* дѣтства (съ 7 — 14 лѣтъ), въ это время на сцену выступаютъ:

- 1) Обученіе чтенію и письму. Выразительное чтеніе.
- 2) Высшія, словесно-мыслительныя упражненія. Къ послѣднимъ относятся:

пересказъ прослушаннаго,
пересказъ прочитаннаго,
письменное изложеніе прослушаннаго,
письменное изложеніе прочитаннаго.

Въ общей сложности всѣ исчисленныя упражненія называются словеснымъ обученіемъ или изученіемъ родной рѣчи, отечественнаго языка и т. д. Словесное обученіе и словесное развитіе имѣютъ значеніе не только образовательное, но гораздо болѣе воспитательное, какъ самое надежное орудіе развитія мысли и произвольнаго вниманія.

III. Воспитаніе воли и характера ребенка.

(Нравственное развитіе).

Характеръ человѣка опредѣляется не широтою или силою его ума, но развитіемъ чувствъ и силою воли. Умъ гораздо меньше оказываетъ вліянія на дѣйствія и на направленіе жизни человѣка, нежели его чувства и воля. Въ развитіи ума содержится скорѣе формальное начало жизни, чѣмъ ея содержаніе. Въ развитіи же чувства лежатъ глубочайшіе корни направленія всей жизни, а сила воли даетъ орудіе для осуществленія жизненныхъ задачъ и цѣлей. Изъ этого слѣдуетъ, что развитіе чувства должно составить одну изъ самыхъ важныхъ сторонъ воспитанія не только въ дошкольный періодъ, но и въ самой школѣ. Воспитаніемъ чувства мы стараемся не только развить силы, какъ это мы дѣлаемъ въ отношеніи ума, но стремимся раскрыть и укрѣпить въ ребенкѣ нѣчто наиболѣе возвышенное, благородное, чистое, нравственное. Въ этомъ отношеніи ни одна сторона душевной жизни не соприкасается такъ близко съ задачами и цѣлями нравственности, какъ воспитаніе чувства. И не безъ основанія иногда отождествляютъ нравственное воспитаніе съ культурой и развитіемъ чувствъ. Хотя въ дѣйствительности то и другое очень близко, но полнаго тождества нѣтъ: нравственное развитіе составляетъ болѣе частное понятіе и обозначаетъ собою не развитіе всѣхъ вообще чувствъ и всѣхъ

видовъ воли, а развитіе и воспитаніе высшихъ чувствъ и высшихъ душевныхъ состояній. Повнимаемое въ такомъ смыслѣ нравственное развитіе не можетъ быть осуществлено въ раннюю пору дѣтства во всемъ своемъ объемѣ. Это достижимо лишь въ послѣдующіе годы перваго и втораго дѣтства. Но развитіе и культура чувства и воли могутъ быть начаты уже съ ранняго дѣтства. Въ такомъ смыслѣ мы будемъ понимать нашу задачу. Но останавливаясь главнымъ образомъ на развитіи и воспитаніи воли и чувства вообще, мы не оставимъ безъ разсмотрѣнія и частную сторону вопроса—нравственное развитіе, насколько оно достижимо въ раннемъ дѣтствѣ. Такимъ образомъ въ рубрику воспитанія воли и характера мы вносимъ, какъ развитіе чувства и воли, такъ и нравственное развитіе въ тѣхъ предѣлахъ, какъ оно доступно разбираемому возрасту.

1) Развитіе и воспитаніе чувства.

Въ ряду душевныхъ способностей (умъ, чувство, воля) чувство отличается наибольшей устойчивостью и косою. Оно не такъ подвижно и измѣнчиво, какъ мысль, оно глубже основывается въ душѣ, для его пасаженія и искорененія требуется больше времени и дѣйствія въ сравненіи съ другими психическими процессами, оно оказываетъ большее вліяніе на всю нервную систему и на всѣ тѣлесные процессы. Наконецъ, оно гораздо чаще передается наслѣдственнымъ путемъ, чѣмъ сила воли или умственные способности. По всѣмъ этимъ основаніямъ воспитаніе чувства—задача существенной важности. Чѣмъ болѣе ранніе періоды дѣтства мы разсматриваемъ, тѣмъ меньше мы встрѣчаемъ чувства и тѣмъ болѣе находимъ у ребенка элементарныхъ чувственныхъ ощущеній, связанныхъ съ чисто физическою жизнью. Въ это время нѣтъ и рѣчи о такихъ чувствахъ, какъ симпатія, привязанность, даже нѣтъ страха, удивленія, ожиданія—ничего подобнаго у крошечнаго дитяти и у новорожденнаго мы не встрѣтимъ, но мы найдемъ у него жажду, голодь, боль и выраженіе общаго неудовольствія. Эти простѣйшія элементарныя чувства стоятъ на стражѣ физиче-

скої жизни дитяти. По шагъ за шагомъ изъ этихъ простѣйшихъ физическихъ корней вырастаютъ болѣе сложныя чувства, затѣмъ возникаютъ высшія чувства, которыя станутъ на стражѣ нравственной жизни, какъ великая сила, охраняющая высшія требованія и проявленія души. Въ дѣйствительности именно такъ дѣло и происходитъ. По тонкому замѣчанію Гегдинга, не нужно видѣть ничего унижительнаго для человѣческаго достоинства въ томъ, что высшія, идейныя чувства находятся въ родствѣ съ физическими чувствами. И въ самомъ дѣлѣ, не только въ жизни ребенка мы наблюдаемъ эту связь, эту непосредственную близость двухъ міровъ—физическаго и нравственнаго—но и во всей дальнѣйшей жизни человѣка близко, нераздѣлимо соединяются эти два начала, эти двѣ, одна другую проникающія, стихіи. Въ интимной жизни чувства мы видимъ, что два любящія другъ друга существа глубоко между собою объединяются и что возвышенная любовь живетъ рядомъ съ физической лаской, не оскорбляясь ея близостью. Ничто не можетъ положить грань или раздѣлить эти два начала, сама смерть бессильна это сдѣлать: горячая рука живого сжимаетъ холодящую руку умирающаго и не хочетъ выпустить ее и тогда, когда болѣе нѣтъ жизни, нѣтъ человѣка! То, что Богъ соединилъ, человѣкъ не можетъ раздѣлить. Указывая на эту связь высшаго съ низшимъ, нравственнаго и идеальнаго съ физическимъ, мы имѣемъ въ виду не одинъ теоретическій интересъ. Какъ изъ крошечнаго зерна вырастаетъ большое дерево, какъ изъ дѣтскаго лепета и дѣтскихъ простыхъ звуковъ развивается впослѣдствіи разумная рѣчь, такъ равно чувство ребенка и все его духовное развитіе начинается съ простѣйшихъ явленій, которыя, однакоже, имѣютъ значеніе корней и должны быть предметомъ вниманія не только для фізіолога, но и для воспитателя. Съ этихъ простѣйшихъ формъ мы и начнемъ разсмотрѣніе.

Въ первые дни своей жизни дитя испытываетъ голодъ и жажду, чувствуетъ тепло и холодъ, утомленіе и отдыхъ, боль и страданіе общую неудовлетворительность и общее благосостояніе. Эти чисто физическія состоянія вызываютъ у дитяти

два противоположныхъ оттѣнка чувства—пріятное и непріятное. Чувство непріятнаго вызываетъ у дитяти рядъ безпокойныхъ движеній, крикъ и слезы. Чувство пріятнаго обнаруживается спокойными движеніями, широкимъ открытіемъ глазъ, спокойнымъ выраженіемъ личика. Но въ первые дни и недѣли жизни ребенокъ испытываетъ гораздо чаще чувство непріятнаго, чѣмъ наоборотъ: чувство пріятнаго является какъ оазисъ среди сплошной массы непріятнаго. Причина такого преобладанія непріятнаго самочувствія кроется въ тѣхъ новыхъ и для ребенка непривычныхъ условіяхъ питанія и жизни, съ какими онъ встрѣчается по рожденіи. Эти условія, при томъ, слишкомъ измѣнчивы въ сравненіи съ тѣми, въ какихъ онъ находился до момента рожденія: и свѣтъ черезчуръ силенъ для глазъ новорожденнаго дитяти, и шумъ безпокоенъ для уха, и слишкомъ грубы и рѣзки для нѣжной кожи термическія и физическія прикосновенія окружающихъ предметовъ, и наконецъ, утомительны на первое время и самыя усилія при сосаніи, не говоря уже о частыхъ болѣзненныхъ ощущеніяхъ въ органахъ пищеваренія—все полно непріятныхъ впечатлѣній, все вызываетъ страданіе у ребенка. Приспособленіе къ этимъ новымъ условіямъ требуетъ времени и даетъ дитяти много непріятныхъ минутъ, такъ что въ общемъ выводѣ жизнь дитяти полна непріятностей и страданій, какъ это справедливо замѣчаютъ многіе наблюдатели. Но тѣмъ яснѣе, тѣмъ ощутительнѣе и рѣзче выступаетъ чувство пріятнаго послѣ перенесенныхъ невзгодъ. Полное непріятностей и страданій начало жизни ребенка въ этомъ мірѣ даетъ истинную цѣну его радостямъ. Уже одно прекращеніе страданій открываетъ другую сторону жизни, а удовлетвореніе скромныхъ потребностей дитяти даетъ ему первыя радости. Эти первые уроки жизни навсегда остаются полезными, ибо и въ дальнѣйшемъ теченіи человѣка ждуть и радости и горести, и отдыхъ и трудъ. Безъ этихъ противоположностей нѣтъ жизни, и не было бы чувства. Благодаря своей противоположности чувства носятъ въ себѣ источникъ или *заманчивости*, или предостереженія и являются началомъ, направляющимъ нашу жизнь, наши познанія и нашу волю.

Въ позднѣйшемъ развитіи чувство продолжаетъ посить на себѣ эти два противоположныхъ отпечатка и все позднѣйшія чувства относятся то къ той, то къ другой категоріи. Оттого первые уроки жизни остаются цѣнными на всю жизнь: мы должны умѣть страдать, чтобы понимать и цѣнить радости. Это основное правило психической жизни составляетъ и корень ея прогресса.

— «Я жить хочу, чтобъ мыслить и страдать», говоритъ поэтъ.

Въ первое время жизни дитяти чувства его питаются и возбуждаются физическими агентами, каковы свѣтъ, звуки, прикосновеніе, тепло и запахи пищи. Приятныя чувства возбуждаются также простѣйшими, химически дѣйствующими началами, потребными для обмѣна веществъ (т.-е. питательными и вкусовыми средствами). Если ребенокъ удовлетворенъ въ этомъ отношеніи, то зачатки его чувствъ будутъ развиваться нормально. Такимъ образомъ правильный *уходъ* за ребенкомъ въ первые дни и недѣли даетъ то, что ему необходимо не только въ физическомъ, но и въ духовномъ отношеніи. Съ этой точки зрѣнія значеніе ухода чрезвычайно возвышается въ своей цѣнности. Послѣ этого первоначальнаго періода дѣтской жизни наступаетъ другой, когда ребенокъ начинаетъ воспринимать и радоваться свѣту и звуку. Это же отчасти замѣчается и въ первые мѣсяцы, но въ полной силѣ выступаетъ съ 3—4-го мѣсяца жизни. Съ этого времени дитяти непріятно безмолвіе и тьма, а свѣтъ и цвѣта, звуки и тоны хотя еще и непонятны для ребенка, но уже дѣйствуютъ на его чувства, радуютъ его, и эта радость составляетъ тотъ стимуль, ту приманку, которая побуждаетъ ребенка искать впечатлѣнія такъ же, какъ запахъ и вкусъ молока заставляютъ его искать пищу: запахъ и особенно вкусъ привлекаютъ его къ матеріальной пищи, а звуки и краски возбуждаютъ духовные интересы. Дитя, у котораго удовлетворяются интересы питанія и здоровья въ широкомъ смыслѣ слова, имѣетъ спокойный съ радостнымъ отбѣнкомъ видъ и чувствуетъ въ себѣ силы; болѣзненное, неудовлетворенное дитя не радостно и носитъ на себѣ отпеча-

токъ слабости, вялости, безжизненности и страданія, какъ, на-
примѣръ, замороженныя дурной пищей или утомленныя без-
сонницей и страданіями дѣти. Теплота, теплая ванна и теплая
постелька радуютъ ребенка и успокаиваютъ. Свѣтъ и тепло
доставляютъ дитяти главныя радости

Наблюденія надъ взрослыми (классическій опытъ Гете съ
цвѣтными стеклами) показываютъ, что краски производятъ са-
мое опредѣленное и рѣшительное дѣйствіе на настроеніе духа.
Но и на ребенка свѣтъ оказываетъ могущественное вліяніе.
Прежде всего свѣтъ усиливаетъ обмѣтъ веществъ въ орга-
низмѣ (опыты Фойта) и тѣмъ повышаетъ размѣры и силу пи-
танія или, что тоже, размѣры и силу жизни. Но независимо
отъ того свѣтъ имѣетъ еще болѣе близкое къ духовнымъ по-
требностямъ вліяніе, именно—онъ приводитъ въ дѣятельность
весь аппаратъ зрѣнія съ его начальными органами (глазами)
и съ его различными центрами въ мозгу. Дѣятельность этихъ
центровъ даетъ высшее жизненное удовлетвореніе и радость.
Темнота, наоборотъ, печалитъ ребенка и томитъ. Подобное же
дѣйствіе оказываютъ звуки и тоны. Звуки, ритмы, тоны пріятны
дитяти и развиваютъ его, зарождаю у него, подобно цвѣтамъ,
первыя основы эстетическихъ чувствъ.

Эстетическое чувство свойственно даже животнымъ. Цвѣта
и звуки понятны и птицамъ, понятны въ томъ смыслѣ, что
птица знаетъ, оцѣниваетъ и намѣренно ищетъ и добывается
простыхъ, эстетическихъ впечатлѣній, вызываемыхъ цвѣтами
и гармоніей. Многія птицы не только художественно поютъ и
наслаждаются пѣніемъ, но столько же любятъ цвѣта и даже
кладутъ цвѣтные предметы въ гнѣзда своихъ дѣтенышей. И
въ этихъ дѣйствіяхъ птицы нѣтъ никакихъ практическихъ и
утилитарныхъ мотивовъ, но сказывается исключительно ду-
ховное требованіе—стремленіе къ изящному. Ребенокъ нахо-
дится на высотѣ подобнаго развитія уже къ концу перваго и
на второмъ году жизни. Ритмъ, цвѣта и симметрія, созвучіе
въ словахъ и риѳма въ эту пору ему понятны и радостны.
Съ этого времени дитя можетъ получать элементарныя уроки
эстетическихъ впечатлѣній изъ области звуковъ, тоновъ и

формъ. Къ числу эстетическихъ впечатлѣній должна быть отнесена и та симметрія, которая лежитъ въ основаніи порядка и аккуратности. Чистота, опрятность, порядокъ должны быть постоянно предъ взоромъ дитяти. Крикъ, рѣзкій тонъ, грубья впечатлѣнія, безпорядокъ и неряшливость не должны оскорблять глаза и ухо дитяти.

Къ началу второй половины перваго года жизни начинаются тѣ чувства, которыя общи человѣку и животнымъ и которыя мы стараемся воспитаніемъ подавить, или, вѣрнѣе, преобразовать въ инья, благороднѣйшія эмоціи. Къ такимъ чувствамъ относятся *инья* и *страхъ*. Оба чувства представляютъ собою душевное состояніе, унаслѣдованное съ первобытныхъ біологическихъ временъ, поэтому они глубоко укоренились, крѣпко держатся и требуютъ воспитательныхъ воздѣйствій для своего подавленія и преобразованія. Въ развитіи и модификаціи этихъ двухъ чувствъ сказывается ясно то направленіе, въ которомъ идетъ душевное развитіе въ своемъ прогрессѣ. Чувство *инья*, развиваясь и преобразовываясь, можетъ перейти въ чувство *негодованія*; чувство *страха* изъ своей стихійной, низшей формы вырастаетъ въ интеллектуальное чувство *боязни*, — передъ чѣмъ либо дурнымъ или опаснымъ. Оба названныхъ чувства въ этихъ своихъ высшихъ формахъ охраняютъ человѣка не только отъ физическаго нападешя, но, что еще важнѣе, отъ отдаленныхъ нравственныхъ опасностей. Такая перемѣна чувства, такое преобразование ихъ замѣчаются уже во второй половинѣ перваго года. Когда дитя предостерегаетъ взрослога или само себя отъ опасности приближенія къ огню, то здѣсь мы уже имѣемъ замѣну чувства страха боязнью и опасеніемъ. Такое преобразование низшихъ чувствъ въ высшіе происходитъ при участіи познанія, которое раскрываетъ значеніе предметовъ и ихъ отношенія. Чувство, проникнутое знаніемъ, становится новымъ нравственнымъ орудіемъ и расширяетъ психическіе горизонты ребенка. На приведенныхъ сейчасъ примѣрахъ перехода чувства страха въ опасеніе и боязнь можно видѣть, какимъ образомъ физическія чувства (страхъ огня, ожога) переходятъ на высшую степень страха передъ будущей или имѣющей наступить опас-

ностью. Подобнымъ образомъ *интъз* переходитъ въ *негодованіе*, то же происходитъ и съ другими чувствами. Ласка, представляющая собою чисто физическое проявленіе, переходитъ, путемъ преобразования, въ привязанность и любовь. Подобнымъ образомъ, наконецъ, страхъ, привязанность возвышается до степени чувства благоговѣнія. (Душа ребенка, стр. 78). Такимъ порядкомъ простѣйшія чувства переходятъ въ чувства нравственныя. Это очень ясно на второмъ году жизни дитяти. Еще шагъ выше и появляется чувство религіозное. Въ началѣ, на пути этого высокаго преобразования, чувства дѣтей, еще мало измѣненныя познавательнымъ опытомъ, носятъ на себѣ полнѣйшіи отпечатокъ непосредственности, искренности, безкорыстія, чистоты и поразительной нравственной проицательности. Понятны поэтому слова великаго учителя: будьте какъ дѣти. Идеализмъ, котораго человѣкъ достигаетъ въ старости, въ силу долгаго, нравственнаго опыта жизни (Душа ребенка стр. 100), сближаетъ его съ дитятей по чистотѣ и безкорыстію чувства. Оттого старая няня лучшій менторъ, развивающій чувства дѣтей. Въ указанномъ сейчасъ преобразованіи чувствъ играютъ роль два существенныхъ момента: умственное развитіе дитяти и поведеніе старшихъ. Умственные успѣхи дитяти раскрываютъ и выясняютъ дѣйствительное значеніе чувства и его примѣненіе, а поведеніе старшихъ показываетъ реальныя модели, въ которыхъ отливаются чувства предшествующихъ поколѣній. Результатъ воспитанія чувства у дѣтей будетъ въ зависимости отъ этихъ условій. Понятно, какая серьезная задача и какой великій долгъ лежитъ на старшихъ поколѣніяхъ. Нравственное воспитаніе подростающихъ поколѣній это всеобщій, основной долгъ человѣчества, это высшее и благороднѣйшее осуществленіе закона наслѣдственности.

Важное значеніе въ дѣлѣ воспитанія имѣетъ развитіе у ребенка чувствъ альтруистическихъ или симпатіи. Чувство это относится по своему существу къ области нравственныхъ, лежащихъ за предѣлами личности. Чѣмъ меньше ребенокъ, тѣмъ болѣе онъ эгоистиченъ. Правда, эгоизмъ дитяти есть слѣдствіе его непониманія или, вѣрнѣе, отсутствія разумѣнія. Лишь при

дальнѣйшемъ умственномъ развитіи, когда дитя начинаетъ уразумѣвать послѣдствія своихъ дѣйствій, когда въ немъ возникаетъ совѣсть, эгоизмъ и альтруизмъ выступаютъ въ его жизни, какъ дѣйствительно противоположныя начала. Въ эту пору эгоизмъ дитяти уже получаетъ нравственное значеніе, и воспитаніе дитяти должно противопоставлять ему чувство любви и симпатіи. Осуществленіе этой задачи облегчается тѣмъ, что у ребенка—и въ этомъ глубоко сказывается наслѣдственность—уже очень рано появляются признаки развитія чувства симпатіи и въ особенности состраданія.

Быть можетъ, то обстоятельство, что дѣти сами въ началѣ жизни много страдаютъ, дѣлаетъ ихъ способными рано понимать страданія другихъ. Уже и къ концу перваго года дѣти выражаютъ свое сочувствіе взрослому, если онъ страдаетъ или дѣлаетъ видъ, что страдаетъ. Хотя въ эту пору чувства дитяти носятъ преходящій, эфемерный характеръ и лишены глубины и устойчивости, но самый характеръ чувства и его раннее возникновеніе не подлежатъ сомнѣнію.

Вѣроятно, раннему появленію чувства симпатіи много содѣйствуетъ подражаніе, навѣваемое ласками, заботами и любовью къ дитяти со стороны окружающихъ его. При интеллигентности юнаго человѣческаго существа оно способно уже очень рано понимать чувства другихъ и перенимать ихъ или обучаться имъ подражательно. Въ этомъ фактѣ содержится указаніе на великую важность не только воспитанія чувства у дѣтей, но и нашего собственнаго самовоспитанія для пользы нашихъ дѣтей.

Чувства интеллектуальныя развиваются у дитяти также очень рано. Уже къ концу перваго года, въ особенности тогда, когда ребенокъ успѣетъ ознакомиться съ состояніемъ внутренняго вниманія, у него начинается та радость, которою сопровождаются поиски за истиной и достиженіе ея; на второмъ году жизни это чувство ясно выражается. Дитя становится пытливымъ и любознательнымъ искателемъ истины и новыхъ знаній и самое это стремленіе сопровождается сладкимъ, захватывающимъ чувствомъ интереса и новизны впечатлѣній. Нерѣдко можно наблюдать, что дѣти, проснувшись, сами съ

собою шепчутся, заняты воспоминаніями, и спокойно-радостныя отъ тѣхъ усилій, какія даетъ мыслительная работа, когда она увѣличивается результатомъ припомнанія. Умныя дѣти даже видимо не торопятся выходить на свѣтъ за поисками зрительныхъ и другихъ впечатлѣній, такъ какъ сама умственная или отвлеченная работа для нихъ полна привлекательности. Интеллектуальное чувство рано выводитъ ребенка на тотъ путь умственного труда, который въ дальнѣйшемъ обезпечиваетъ ему успѣхи интеллектуальнаго развитія.

Порядокъ развитія чувствъ у дѣтей и самыя формы, въ которыхъ онѣ проявляются, не были предметомъ наблюденій и изслѣдованій. Это совершенно не разработанное поле ни съ психологической, ни съ педагогической стороны. Почему весьма важно и необходимо, чтобы образованные родители и воспитатели оказывали этому весьма важному вопросу свое содѣйствіе, собраніемъ необходимаго матеріала. Нѣкоторыя наблюденія сдѣланы авторомъ этихъ строкъ (помѣщены въ 30—32 вып. Энци. Душа ребенка, стр. 74). Однакоже желательны болѣе полныя и систематическія наблюденія. Когда замѣчено то или другое чувство въ первый разъ, какой характеръ носить каждое изъ чувствъ въ первый періодъ, возникло ли оно подражательно или явилось вдругъ, какъ прирожденная черта, какъ готовое правственное наслѣдство или возникло какъ культурная семейная черта недалекой давности—все вопросы существенно важные.

Нѣкоторыя дурныя чувства очень рано проявляются у дѣтей. На это уже обратилъ вниманіе великій французскій психіатръ Эскуполь въ началѣ минувшаго вѣка. Изслѣдованіе чувствъ этой категоріи уже отчасти сдѣлано психіатрами. Чувства эти, отличающіяся стихійнымъ характеромъ, возникаютъ совершенно внезапно, сразу носятъ печать зрѣлыхъ, готовыхъ дурныхъ движеній, которыя ребенокъ проявляетъ не какъ плодъ своего опыта, а какъ роковую печать, какъ клеймо болѣзненной наслѣдственности, которое окрѣпло въ нѣсколькихъ поколѣніяхъ и, какъ готовое зло, сразу вырывается наружу.

Чувство существеннымъ образомъ опредѣляетъ характеръ человѣка и отражается на всѣхъ сторонахъ жизни, въ томъ

числѣ и на умственной, а потому правильное развитіе чувства является одной изъ важнѣйшихъ задачъ воспитанія.

По своему вліянію на здоровье и характеръ человѣка всѣ чувства, согласно ученію Канта, раздѣляются на двѣ категоріи: чувства *пріятныя*, поддерживающія жизнь, и чувства *непріятныя*, подрывающія и убивающія жизнь. Примѣрами чувствъ перваго рода служатъ: *радость, надежда, чувство чести, благоговѣніе* и проч. Примѣрами чувствъ втораго рода—*страхъ, печаль, зависть, досада, забота, злость, неудовольствіе, ненависть, сомнѣніе, уныніе* и др. Человѣческій языкъ давно знакомъ съ указаннымъ неодинаковымъ вліяніемъ чувствъ и называетъ одни чувства *оживляющими* и *ободряющими*, другія—*леденящими, мертвящими, убійственными*. Отражаясь неблагоприятно на здоровьѣ человѣка, непріятныя чувства вмѣстѣ съ тѣмъ понижаютъ умственную работоспособность человѣка на 15—25 процентовъ и при томъ на срокъ отъ нѣсколькихъ часовъ до нѣсколькихъ дней. Этотъ послѣдній фактъ показываетъ, что забота въ школѣ о правильномъ развитіи и ходѣ чувствъ имѣетъ двойной интересъ и двойные мотивы, т.-е. интересъ здоровья и интересы умственнаго труда.

Собственно говоря, развитіе и охраненіе чувства болѣе зависитъ отъ семьи и отъ общества, нежели отъ школы; однакожь и школа можетъ оказать могущественное содѣйствіе развитію чувства. Содѣйствіе это осуществляется въ школѣ, главнымъ образомъ, посредствомъ примѣра и личнаго вліянія воспитателей, а также путемъ подбора такихъ свѣдѣній, фактовъ и вообще умственныхъ воздѣйствій, которые, независимо отъ ихъ пользы для умственнаго развитія, способны, вмѣстѣ съ тѣмъ, содѣйствовать развитію здоровыхъ чувствъ и подавленію вредныхъ, сообразно естественному ходу эмоціональнаго развитія человѣка.

Въ отношеніи силы чувства раздѣляются на три категоріи: *среднія, сильныя* и *слабыя*. Чувства умѣренной силы и средней продолжительности называются *душевными волненіями* или просто *чувствами*; сильныя и непродолжительныя чувства называются *аффектами* или *страстями*, слабыя и продолжительныя чувства

называются *настроеніями духа*. Задача воспитанія и самовоспитанія, по отношенію къ чувствамъ, состоитъ въ постоянныхъ попыткахъ и стремленіяхъ обратить норовистыя чувства или страсти въ чувства медленныя съ интеллектуальнымъ оттѣнкомъ. а чувства простѣйшія или низшія поднять на степень болѣе сложныхъ, высшихъ. Такое превращеніе чувствъ свойственно естественному порядку въ жизни; такъ, *страхъ* изъ своей элементарной, полудѣтской, полуживотной формы воспитаніемъ можетъ быть преобразованъ въ *боязнь*, т.-е. въ опасеніе и предусмотрѣніе зла. Подобнымъ образомъ, слѣпой безумный *интвъ* можетъ перейти въ *неудованіе* и *неодобреніе* зла. *Печаль* обыкновенно переходитъ въ *отчаяніе* или *интвъ*, но, путемъ сдерживанія и воспитанія, возможно обучиться преобразовывать ее въ *грусть* и *умиленіе*. Не сдерживаемая *зависть* способна оставаться долгое время въ видѣ безысходнаго, неподвижнаго, мучительнаго и крайне вреднаго для души чувства, но, путемъ воспитанія, можетъ перейти въ достойныя формы *соревнованія*. Путемъ такихъ преобразованій характеръ человѣка становится правильнымъ, здоровымъ, возвышеннымъ. Умственное развитіе есть то великое условіе, которое способно могущественнѣйшимъ образомъ содѣйствовать правильному росту и преобразованію чувства, и въ этомъ отношеніи школа можетъ оказать свое нравственно-культурное вліяніе. Орудіями этого вліянія являются:

- 1) личность наставника,
- 2) воспитательное вліяніе наукъ,
- 3) воздѣйствіе поэзіи и музыки.

Что касается перваго условія, то значеніе его не требуетъ объясненія, а самый фактъ всеобщаго признанія учениками типа *доброю, любимаю* учителя указываетъ на возможность могущественнаго и обаятельнаго нравственнаго воздѣйствія воспитателя на воспитанниковъ.

Въ свою очередь воспитательное значеніе наукъ также велико. Въ нихъ можно найти неисчерпаемый источникъ нравственнаго вліянія на юную душу.

Въ возрастѣ старшаго дѣтства необходимо ознакомить дѣтей

съ примѣрами и изображеніями какъ хорошихъ, такъ и дурныхъ чувствъ простѣйшаго, элементарнаго типа. Живое изображеніе этихъ чувствъ, въ связи съ ихъ послѣдствіями, внесеть въ понятіе о каждомъ чувствѣ элементъ размышленія, который послужитъ орудіемъ противъ дурныхъ чувствъ и соединительнымъ мостомъ къ переходу душевныхъ волненій изъ ихъ низшихъ формъ въ высшія. Въ возрастѣ старшаго дѣтства общеупотребительнымъ традиціоннымъ матеріаломъ для нравственнаго воспитанія чувства служатъ *басни*. Художественныя формы, въ которыхъ онѣ выражены, способны еще болѣе усилить ихъ дѣйствіе на душу. Наравнѣ съ баснями той же цѣли могутъ послужить историческіе примѣры и рассказы, изображеніе живой природы, нравовъ животныхъ и т. п. Весь этотъ матеріалъ долженъ быть предложенъ по возможности въ художественныхъ и художественно литературныхъ формахъ. Такъ, можетъ быть показано величіе природы въ изображеніи бури на морѣ (Бутлеровъ), бурана (Пушкинъ), снѣжной метели и т. п. Даже такія сцены, какъ описаніе нападенія волковъ (Аксаковъ), послужатъ примѣромъ опасностей и возбуждаемаго ими *страха* съ параллельнымъ изображеніемъ *надежды* и вытекающей изъ нея практической дѣятельности. *Забота* можетъ быть изображена въ рассказѣ о жизни птицы, *трудолюбіе*—въ рассказахъ о муравьѣ. Подобнымъ же образомъ могутъ быть представлены: *вѣрность* собаки, *легкомысліе* обезьяны, *трусость* зайца, *робость* газели и т. п. На примѣрахъ изъ жизни людей могутъ быть изображены примѣры терпѣнія, челоѣколюбія, выяснено значеніе совѣсти (судьба Каина). Всѣ изображенія должны носить, по возможности, художественный характеръ.

Въ возрастѣ переходномъ, когда въ душѣ пробуждается стремленіе къ возвышенному и героическому, природа должна быть представлена въ образцахъ своей грозной силы (ураганы, землетрясенія, вулканы), также въ образцахъ безграничнаго космическаго величія (отдаленные міры, кометы, метеоры) съ цѣлью возбудить чувство удивленія и воспитать идеальную пылкость. Подобнымъ же образомъ, художественныя изображенія отдаленныхъ путешествій, открытія новыхъ странъ и

проч могутъ содѣйствовать той же цѣли. Въстѣ съ тѣмъ въ этомъ возрастѣ оказываетъ великое дѣйствіе изображеніе *возвышеннаго* въ человѣкѣ, — въ жизни и дѣятельности великихъ людей (описаніе героическихъ поступковъ, высокихъ добродѣтелей и проч.).

Въ юношескомъ возрастѣ предлагается изображеніе высшихъ чувствъ: идеальная любовь къ наукѣ (Ломоносовъ, Гельмгольцъ); примѣры братскихъ чувствъ, изображеніе родительской любви (слонъ, идущій въ неволю за своими пойманными дѣтенышами), высокіе образцы патриотизма (Мининъ, Леонидъ, эпизоды Севастопольской обороны). По свойству юношескаго возраста, воспитательное значеніе будутъ имѣть и всѣ художественныя изображенія, касающіяся идеальныхъ сторонъ женщины и идеальнаго отношенія къ ней. На это чувство, а также на чувство чести и долга, должно быть обращено особенное вниманіе.

Развитіе чувства можетъ дать обильные и плодотворные результаты въ томъ случаѣ, когда оно проведено по обдуманному систематическому плану, по своего рода строгой программѣ, въ которую бы вошли по возможности всѣ главнѣйшія чувства, на которыя способна человѣческая душа, и при томъ въ порядкѣ ихъ усложненія, начиная съ дѣтскаго возраста до юношескаго. Программы научнаго преподаванія могутъ быть составлены такимъ образомъ, чтобы онѣ содержали въ себѣ, въ качествѣ существеннаго дополненія, идею попутнаго развитія чувствъ, которое должно быть осуществляемо совмѣстнымъ трудомъ всѣхъ преподавателей и въ томъ числѣ законоучителя (въ рукахъ послѣдняго сосредоточенъ несравненной важности матеріалъ для религіозно-правственнаго воспитанія, особенно въ Евангельскомъ ученіи).

Было-бы полезно составленіе своего рода *нравственной хрестоматіи*, въ которую бы вошли художественные отрывки, удовлетворяющіе указанному развитію чувствъ. Такая хрестоматія, болѣе или менѣе полная, могла бы служить интересною книгою и для внѣкласснаго чтенія.

Въ изложеніи развитія чувства нами преднамѣренно опу-

цена одна сторона, именно *кинестетическое развитіе* ребенка. Этимъ терминомъ (который мы заимствуемъ изъ новѣйшей нервной физиологіи) мы обозначаемъ тотъ рядъ, ту группу чувствъ, которыя связаны съ движеніями, въ особенности съ тонкими, сложнѣйшими и совершеннѣйшими видами движеній. Но изложеніе развитія кинестетическихъ чувствъ мы помѣстимъ въ отдѣлѣ развитія воли и характера. Тамъ выяснено будетъ, какъ происхожденіе и развитіе этихъ чувствъ, такъ равно и психологическое и педагогическое значеніе ихъ.

2) *Развитіе воли и характера.*

Въ ряду душевныхъ способностей волѣ, по справедливости, должно быть отведено первое мѣсто; она составляетъ заключительную, можно сказать, главнѣйшую сторону душевной жизни и является истинной основой характера. Значеніе человѣка измѣряется тѣмъ, что онъ осуществилъ, а не тѣмъ, о чемъ онъ думалъ. Геніальные люди успѣваютъ пополнить программу жизни; обыкновенные люди имѣютъ много добрыхъ намѣреній, но многія изъ нихъ осуществляютъ по причинѣ недостаточнаго развитія воли. Такимъ образомъ воспитаніе воли должно составлять одну изъ важнѣйшихъ задачъ воспитанія человѣка. Значеніе этого условія выяснилось въ новомъ свѣтѣ въ недавнее время, когда изслѣдованіемъ неправильныхъ характеровъ определено, что одной изъ самыхъ частыхъ причинъ безхарактерности является недостаточное развитіе воли. Значеніе воли такъ велико, что, какъ показываетъ наблюденіе, даже хорошо развитой умъ и чувство нерѣдко безсильны направить человѣка, имѣющаго слабую волю.

Слабое развитіе воли дѣлаетъ человѣка не только нерѣшительнымъ, колеблющимся, неспособнымъ къ дѣйствию во внѣшнемъ мірѣ, но равнымъ образомъ лишаетъ его возможности управлять самимъ собою, направлять свой умъ и вниманіе и сдерживать собственныя волненія и страсти.

У дѣтей слабость воли выражается слезами, несдержаннымъ смѣхомъ, безпокойствомъ, нелѣпыми шалостями и, наконецъ,

невнимательностью, у взрослога—отсутствіемъ самообладанія и настойчивости въ осуществленіи плана жизни и создаваемыхъ идеаловъ ся.

Воля представляетъ собою дѣятельную сторону душевной жизни и приводитъ къ принятію рѣшеній, къ дѣйствіямъ или къ задержкѣ рѣшеній и къ задержкѣ всѣхъ вообще психическихъ актовъ.

Развитіе воли у дитяти происходитъ столь незамѣтно и постепеннымъ образомъ, что невозможно указать моментъ, когда воля уже началась, какъ невозможно бы отвѣтить, когда кончилась ночь и начался день. Но практически удобно принять, что воля появляется у ребенка одновременно съ сознаниемъ. Слѣдовательно, появленіе у ребенка сознания и какъ частнаго признака его—узнаванія можетъ служить виѣшнимъ нагляднымъ знакомъ, что воля уже существуетъ.

Подобно живости мысли и пестротѣ развивающихся ассоціаціи и воля ребенка, еще зачаточная и слабая, выражается массою движеній, не оставляющихъ ребенка ни на минуту въ покоѣ. Множествомъ движеній ребенокъ упражняетъ, укрѣпляетъ не только свои мышцы и нервы, но, что еще важнѣе, свои высшіе центры, свою волю. Для содѣйствія ребенку въ этой задачѣ необходимо предоставить ему не только самостоятельность, но даже случай и поводы чаще и полнѣе упражнять и укрѣплять свою волю. Заботливая опека и помощь болѣе вредить, чѣмъ помогаютъ развитію. Тотъ, кого водятъ за руку или кто ходитъ на помочахъ, тотъ не будетъ человекомъ воли: самые образы, взятые для приведеннаго сейчасъ сравненія, представляютъ собою плодъ народной мудрости и заимствованы изъ наблюденій надъ ходомъ развитія ребенка. Такимъ образомъ въ непрерывныхъ свободныхъ движеніяхъ ребенка заключается первое условіе для развитія будущей воли. Тѣ дѣти, которыхъ няни и матери не спускаютъ съ рукъ, будутъ обладать, быть можетъ, болѣе развитымъ (и безъ сомнѣнія болѣе одностороннимъ) чувствомъ, но несомнѣнно потерпятъ крупный ущербъ въ развитіи воли, а принимая во вниманіе великую важность воли и въ духовномъ развитіи вообще.

Уже выше было обращено вниманіе на то, что актъ произвольнаго вниманія есть въ первоначальной основѣ своей чувственный актъ, но онъ самъ немедленно становится вызовомъ для воли и переходитъ въ двигательный актъ—въ дѣятельный захватъ впечатлѣній; произвольное же вниманіе, какъ само собою разумѣется, есть актъ волевой. Развитая воля въ чрезвычайной степени способна поддерживать и напрягать вниманіе. Въ этомъ одно изъ величайшихъ достоинствъ хорошо развитой воли. Но воля даетъ и третій высокій даръ—задерживать всякое проявленіе—чувства, мысли и даже движенія. Мы увидимъ, что въ этомъ третьемъ дарѣ кроется источникъ и условіе для самаго глубокаго и полнаго усовершенствованія психическихъ актовъ и самой жизни, какъ душевной, такъ и физической. Итакъ, *производство движенія, напряженіе вниманія и психическая задержка*—вотъ три дѣйствія или проявленія воли. Начнемъ со второго, первое же проявленіе представляетъ собою задачу простую для пониманія, и мы оставляемъ ее безъ разсмотрѣнія.

Развитіе произвольнаго вниманія совпадаетъ съ развитіемъ личнаго начала и самобытной инициативы; въ то же время оно равнозначно со свободой управлять собою, равнозначно съ правильнымъ, твердымъ характеромъ. Приведеннымъ сейчасъ описательнымъ исчисленіемъ различныхъ проявленій воли мы стараемся опредѣлить точнѣе природу и сущность фактовъ, на которые, въ виду ихъ особой важности, желали бы обратить и особое вниманіе воспитателя.

Внутреннее вниманіе есть прежде всего напряженіе или мобилизація всѣхъ мышцъ тѣла. Это мышечное напряженіе бываетъ тѣмъ полнѣе, чѣмъ вниманіе сильнѣе: оба условія одновременны и параллельны между собой. Если, по-этому, мы въ самыхъ первоначальныхъ воспитательныхъ воздѣйствіяхъ нашихъ поставимъ дѣло такимъ образомъ, чтобы жизнь ребенка протекала при условіяхъ болѣе частаго и болѣе дѣятельнаго напряженія мышцъ, то этимъ мы создаемъ тотъ естественный и желательный порядокъ вещей, при которомъ для наступленія вниманія почва будетъ сильно подготовлена. Но

пояснимъ нашу мысль примѣромъ, взятымъ изъ жизни дѣтей. Когда одна изъ моихъ дѣвочекъ на второмъ году жизни стала предаваться играмъ и времяпрепровожденію, требующему болѣе умственнаго, чѣмъ физическаго напряженія (сидячая игра въ куклы), то я рѣшилъ систематически ввести ребенка въ кругъ такихъ игръ и забавъ, которыя бы, наоборотъ, требовали подвижности и вниманія. Съ этой цѣлью я предложилъ дѣвочкѣ, въ формѣ особой просьбы, помочь мнѣ привести въ порядокъ мои книги. Задача ребенка попросту состояла въ томъ, чтобы уложить на нижнюю полку шкафа книги, лежавшія на столѣ и на полу. Ребенку понравилось новое дѣло. Оно, между прочимъ, возобновило въ памяти ребенка тѣ уроки и упражненія, которыя дѣлались раньше съ легкимъ и тяжелымъ шарами, и это воспоминаніе явилось той умственной приманкой, которая наводила ребенка на поиски болѣе сильныхъ мышечныхъ напряженій и ощущеній. Затѣмъ дѣвочкѣ поручена была носка дровъ по одному полѣнцу и т. д. Черезъ непродолжительное время у ребенка основательно установилась любовь къ этому роду упражненій, и *сидячія игры смѣнились дѣятельными*. Чтобы придать наиболѣе силы и развитія этому новому направленію въ жизни ребенка, были присоединены два вспомогательные момента со стороны чувствъ и со стороны мысли (согласно глубокомысленному совѣту Локка), именно, выдвинута была система мотивовъ: напр., говорилось ребенку, что всѣ въ домѣ заняты и никто другой не можетъ исполнить требуемой задачи и очередь падаетъ на нее, или: что въ квартирѣ живутъ *ея* собственныя куклы, и потому она обязана приносить дрова и тѣмъ содѣйствовать тонкѣ печей и т. д. Словомъ, какъ-то и Локкъ замѣчаетъ, всякимъ мотивомъ можетъ удовлетворяться умъ ребенка, и дѣло не въ достоинствѣ самаго мотива, а въ томъ, что подобный пріемъ связываетъ психологически мысль и волю или, — что тоже — подкрѣпляетъ волю идейными соображеніями и возбужденіями. Подобнымъ образомъ, для установленія связи воли съ чувствомъ указывалась ребенку перспектива общей семейной радости, вызываемой тѣмъ, что она, дѣвочка, является помощницей въ дѣлахъ взрослыхъ; или говорилось, что (благо-

даря работѣ) она поздоровѣла, стала сильнѣе и красивѣе и т. д. Такими приѣмами возбуждались тѣ или инныя эмоціи для правдивенной поддержки и для подкрѣпленія существующаго общаго напряженія и готовности къ физическому труду. При такой постановкѣ все, такъ сказать, было объединено къ одной цѣли, всѣ естественныя орудія были приведены въ дѣйствіе, чтобы поднять волю и соединить, скрѣпить ее съ остальными душевными актами. При нѣкоторой продолжительности подобная система оказывается въ высшей степени плодотворной и приводитъ къ желанной цѣли — развитію и укрѣпленію дѣятельнаго начала и къ глубокому вкорененію самаго стремленія къ подвижной жизни. Такая жизнь становится послѣ этого неотразимой потребностью.

Къ числу важнѣйшихъ, такъ сказать, побочныхъ результатовъ установленія дѣятельной жизни необходимо поставить на первомъ планѣ вызываемое такою жизнью упражненіе *кинестетическаго чувства*. Это чувство даетъ человѣку непрестанное напоминаніе о живущей въ немъ и таящейся силѣ, о мощи, свѣжести и бодрости организма и возбуждаетъ постоянную потребность искать примѣненія этой силы къ дѣйствію.

Но независимо отъ этого чувства, вытекающаго изъ мышечнаго напряженія, существуетъ и другой видъ бодрости и свѣжести, зависящій отъ правильнаго обмѣна веществъ, отъ хорошаго состоянія химизма въ тѣлѣ, отъ чистоты крови и соковъ организма. Бодрость и хорошее самочувствіе, вытекающее изъ этого источника, сплетается и ассоціируется съ чувствомъ указанной сейчасъ мышечной бодрости въ одно общее чувство здоровой жизни или чувство здоровья и силы. Когда такая связь окрѣпнѣетъ—значеніе личнаго начала въ человѣкѣ еще болѣе усиливается и устанавливается тотъ высоко прогрессивный порядокъ жизни, при которомъ органическіе процессы становятся въ зависимость отъ высшихъ нервныхъ актовъ или, иначе говоря, тѣлесные процессы подчиняются психическимъ.

Когда достигнута указанная сейчасъ степень нервно-психическаго усовершенствованія, становится возможенъ самый

высшій усеѣхъ на этомъ пути, именно—произвольное приспособленіе дыханія и кровообращенія на пользу мыслительной работы. Это приспособленіе состоитъ въ томъ, что въ моменты высшаго напряженія мысли въ дыханіи и кровообращеніи происходятъ такія измѣненія, въ силу которыхъ улучшаются самыя органическіе нервныя процессы, необходимыя для мышленія. Благодаря этому, даже слабыя, зачинающіяся движенія мысли находятъ себѣ матеріальную опору и почву и легче проростають. Такимъ образомъ устанавливается возможность произвольнаго управленія ходомъ мысли и теченіемъ чувства. Этой возможности человѣкъ достигаетъ путемъ долгихъ и систематическихъ упражненій; но и у дѣтей уже очень рано замѣчаются ясныя слѣды этого высшаго органическаго процесса, который мы стараемся развить и укрѣпить при помощи воспитанія.

Подчиненіе чувства вліянію воли основано, вѣроятно, на тѣхъ же органическихъ условіяхъ, которыми устанавливается зависимость мысли отъ воли. Когда такимъ образомъ и чувства, и мысли органически объединяются съ состояніями воли, въ душѣ возникаетъ то единство, тотъ *circulus-virtuosus*, при которомъ душевная жизнь вступаетъ на высшій путь своего развитія. Для воспитанія ребенка въ этомъ направленіи Джономъ Локкомъ предложено не мало принципиальныхъ совѣтовъ. Высокое значеніе подчиненія мысли и чувства дѣйствию воли требуетъ нѣкоторыхъ поясненій. Съ перваго раза казалось бы, что сдерживаніе полета мысли или свободы чувства какъ бы противорѣчитъ самой идеѣ естественнаго развитія душевныхъ силъ; но на самомъ дѣлѣ это не такъ: и мысль, и въ особенности чувство зрѣютъ и достигаютъ при этомъ именно условіи своего высшаго развитія и силы. Въ особенности это относится къ чувству. Сдержанное чувство, не получившее сразу полной свободы, оставаясь въ глубинѣ души, разрастается въ болѣе и болѣе сильныя и болѣе широкія эмоціи, укореняясь въ душѣ, становится пезыблемымъ руководителемъ и хранителемъ человѣка въ его мысляхъ и дѣйствіяхъ. вмѣстѣ съ тѣмъ чувства изъ низшихъ формъ переходятъ въ высшія, и изъ простѣйшихъ въ сложнѣйшія. Наблюденіе надъ взрослыми

и надъ дѣтми подтверждаетъ сказанное. Въ самомъ дѣлѣ постоянныя волненія, легкая смѣна чувствъ и шумныя проявленія характера производятъ на наблюдателя непріятное впечатлѣніе поверхности и легкости душевной жизни, но чувства сдержанныя полны высокой прелести. Художественное изображеніе сдержанныхъ чувствъ представлено у Шекспира въ образѣ Корделии, художественно противопоставленной несдержанной, необузданной личности Лира. Основными чертами чрезвычайно легко и нѣжно обрисованнаго типа Корделии — читаемъ въ предисловіи къ русскому изданію Шекспира въ переводѣ Гербея — являются безъ сомнѣнія ея стыдливая сдержанность и такая прямота и правдивость, которыя не допускаютъ ни малѣйшаго разлада между словомъ и дѣломъ. Она рѣшается говорить только въ крайнихъ случаяхъ, когда вынуждаетъ къ тому необходимость, или когда у нея не хватаетъ силъ и умѣнья сдерживать въ себѣ потокъ словъ, которыя сами просятся къ ней на уста, и тогда она въ немногихъ словахъ высказываетъ многое, говорить краснорѣчивѣе умѣлыхъ. Она боится высказать предъ кѣмъ бы то ни было свои чувства, почему и должна казаться нѣсколько холодною, но чувства слишкомъ много въ ея нѣжномъ и прекрасномъ сердцѣ и оно иногда способно пересилить всѣ преграды какъ, напримѣръ, въ известной сценѣ, при чтеніи письма, о которомъ посланный рассказываетъ Кенту. Но сдержанность и кротость Корделии не мѣшаютъ ей дѣйствовать съ изумительной энергіей въ тѣхъ случаяхъ, коихъ внутреннее чувство говоритъ ей, что для спасенія отца не слѣдуетъ терять ни минуты, что надо спѣшить ему на помощь. Въ такія минуты Корделия способна на самыя неотступныя мольбы и краснорѣчивыя просьбы, на принесеніе всего въ жертву одному чувству.

Этотъ анализъ показываетъ, какого высокаго развитія могутъ достигнуть чувства, сдерживаемыя волей. Воспитанное такимъ образомъ чувство становится внутренней силой, дѣйствующей на самую мысль. Оно придаетъ мысли необыкновенную живость, тонкость, идеальность и поднимаетъ весь темпъ и уровень духовной жизни на недостигаемую высоту.

Все это указываетъ на важное воспитательное значеніе сдержанныхъ чувствъ для психическаго прогресса.

Исходя изъ идей, указанныхъ Локкомъ *), мы въ отношеніи собственныхъ дѣтей съ успѣхомъ пользовались многими приемами воспитанія. Такъ, напримѣръ, чтобы ребенку, боящемуся темноты, помочь побѣдить въ себѣ чувство страха успѣями воли, мы давали подробную мыслительную задачу, пайти въ такомъ-то углу темной комнаты такой-то предметъ и принести его. Чтобы въ свою очередь и самую мысль подчинить волѣ, мы включали въ составъ идей, внушаемыхъ дитяти на первомъ планѣ или главнѣйшимъ образомъ, *кинестетическія представленія* (мысли), напримѣръ, объясняли, какъ пйти въ темной комнатѣ, какъ протянуть впереди себя руки, какъ обойти такой-то предметъ, стоящій на пути и т. п. Благодаря такому-то приему, въ умѣ ребенка, движенія котораго до нѣкоторой степени скованы или задержаны страхомъ, возникали *ясныя мысли о маршрутъ движенія* и зарождалась даже самыя зачатки движеній и этимъ путемъ психическая машина уже выводилась изъ своей неподвижности, навѣянной опасеніями. Подобнымъ образомъ дитяти, колебавшемуся пить лѣкарство (подъ вліяніемъ живого представленія горечи), внушалась такого рода мысль и дѣйствіе: ты возьми ложку въ руки и только покажи, какъ бы ты подносила лѣкарство къ губамъ, если бы надо было его пить. Это начало обезпечивало дальнѣйшій потокъ ассоціацій и приводило къ цѣли, т.-е. облегчало задачу колебавшейся воли. Въ тѣхъ случаяхъ, когда дѣйствіе воли тормозится не чувствомъ, а какою либо мыслью, какъ въ приведенномъ примѣрѣ съ лѣкарствомъ—мыслью объ ожидающей горечи—ребенку слѣдуетъ внушить, противодѣйствующую мысль и тѣмъ освободить волю отъ гнета первой мысли. Такъ, напр., въ опытѣ съ нашей дѣвочкой, не очень охотно относившейся къ молочной кашѣ, мы на глазахъ ребенка клали, а еще чаще предоставляли самому ребенку положить ничтожнѣйшую микроскопическую крупицу сахара, гово-

*) Локкъ. Мысли о воспитаніи Русск. пер.

ря, что послѣ этого каша получить совершенно иной вкусъ. Представленіе о сладости сахара оказалось достаточно сильнымъ, чтобы ослабить другое представленіе о неприятности и нежелательности каши. Еще убѣдительнѣе былъ опытъ съ приѣмомъ хинина. Дѣвочка была предупреждена, что хотя лѣкарство горькое и неприятное, какъ вообще всѣ лѣкарства, но что въ него положенъ сахаръ и, если стараться обратить вниманіе на сахаръ, то сладость будетъ чувствоваться въ лѣкарствѣ. Дѣвочка выпила лѣкарство, продержавъ его минуту во рту. Когда лѣкарство было проглочено, дѣвочка только жаловалась, что сахару аптекарь мало положилъ.—Еще бы только одну чуточку больше, говорила она, и уже оно (лѣкарство) не было бы горькимъ. Несомнѣнно, что въ этомъ случаѣ вниманіе дитяти было больше обращено на вкусъ сахара, нежели на вкусъ хинина, и благодаря этому сладость была воспринята (замѣчена) не менѣе, чѣмъ горечь. Но было бы совершенно наоборотъ, если бы въ умѣ ребенка на первомъ планѣ стояла мысль о горечи. Къ числу душевныхъ волненій, къ подавленію которыхъ ребенокъ долженъ быть приученъ возможно раньше, принадлежатъ страхъ и гнѣвъ. Оба аффекта относятся къ числу наиболѣе унаслѣдованныхъ отъ природы душевныхъ движеній. Такъ какъ изъ нихъ въ будущемъ развиваются многочисленныя производныя чувства, то раннее подчиненіе ихъ волѣ облегчаетъ ребенку задачу борьбы и обузданіе многихъ дурныхъ чувствъ. вмѣстѣ съ тѣмъ такое обузданіе будетъ содѣйствовать переходу элементарныхъ волненій въ высшія формы, которыя могутъ быть примѣнены съ пользою въ дѣлѣ дальнѣйшаго душевнаго развитія ребенка.

При такой борьбѣ воли съ мыслями и чувствами все слабое, всѣ незначительныя чувства и эмоціи погибаютъ и утрачиваются изъ души, все сильное живетъ, крѣпнетъ, нарождается. Изъ этого соперничества вырастаетъ сильная воля и сильныя чувства, и вся душевная жизнь начинаетъ идти высокимъ темпомъ.

Необходимость и важность подобныхъ упражненій для дитяти не подлежитъ сомнѣнію. Упражненія увѣнчиваются пол-

нымъ успѣхомъ, когда они ведутся систематически и по ясному плану. Если вліяніе взрослыхъ на дѣтей остается иногда и безъ дѣйствія; то нерѣдко это случается потому, что самый планъ взятъ невѣрно. Напр., иногда, чтобы остановить слезы и крики ребенка, на него тоже кричатъ или волнуются, отчего и сама педагогическая процедура носитъ названіе—«прикрикнуть на ребенка». Въ этомъ случаѣ успѣха можетъ и не быть, потому что чувство не такъ легко удалить тѣмъ же чувствомъ. Но гораздо вѣрнѣе цѣль достигается, если для этого прибѣгнуть къ мысли или волевому акту. Если, на примѣръ, въ приведенномъ примѣрѣ, вмѣсто волненія и крика, спокойно, тонкомъ убійственной объективности, но съ твердой волей сказать ребенку: мы всѣ уходимъ отъ твоихъ слезъ и крика, а когда ты перестанешь плакать, вытри хорошенько глаза отъ слезъ и приходи къ намъ. Часто твердая воля, съ которой сказаны эти слова, передается дитяти какъ готовая модель, какъ пріемъ, до котораго ребенокъ самъ не додумался въ эту минуту, а самая мысль объ осушеніи слезъ посредствомъ платка уже содержитъ въ себѣ кинестетическія (т.е. двигательныя) представленія. Слезы легче прекратить этимъ пріемомъ, чѣмъ, на примѣръ, обѣщаніемъ награды или угрозой наказанія. Перспектива награды и наказаній содержитъ въ себѣ ближайшимъ образомъ только ожиданіе удовольствія или непріятности, между тѣмъ, въ пріемѣ, который мы предлагаемъ (по Локку), содержитсяъ внушеніе самаго движенія къ обузданію слезъ. Первый путь и длиннѣе для ума ребенка и не содержитъ въ себѣ указаній, какъ его исполнить и достигнуть цѣли. Совѣтъ Локка полезенъ не только дитяти, но и взрослому. Кантъ говоритъ, что онъ превозмогъ свою ипохондрію (граничившую съ отвращеніемъ къ жизни) тѣмъ, что напоминать себѣ, что причина ея кроется въ узкой груди. Тоска у меня осталась, говоритъ онъ, но я научился отклонять вниманіе отъ этихъ чувствованій, какъ будто они меня не касались.

По пути указанныхъ пріемовъ долженъ быть проведенъ ребенокъ, чтобы у него возможно раньше развилось и окрѣпло искусство владѣть собою, умѣнье управлять мыслями и чув-

ствами, напрягать вниманіе и чувствовать сладостную жизнь дѣтства всѣми фибрами своего существа, Это вполне доступно и для ребенка, и вполне достижимо для усилій воспитателя. Дѣти, вступившія на этотъ путь правильнаго развитія, легко отличимы отъ другихъ дѣтей: они спокойны, глубоко-внимательны, постоянно дѣятельны, вѣчно заняты, жизнерадостны и неустанно копошатся въ міръ своихъ игръ и забавъ, скажемъ лучше, въ міръ умственнаго и нравственнаго прогресса.

Къ числу общепризнанныхъ средствъ для укрѣпленія воли у дѣтей относятся *прогулки, подвижныя игры и закаливаніе*. Они по существу своему составляютъ группу внѣшнихъ приѣмовъ и должны идти въ дополненіе къ указаннымъ сейчасъ психологическимъ приѣмамъ.

Прогулки содержатъ въ себѣ два начала, значеніе которыхъ намъ будетъ ясно изъ приведеннаго выше психологическаго анализа. Прежде всего въ прогулкахъ на первомъ планѣ стоитъ элементъ движеній въ соединеніи съ наблюденіемъ т.-е. съ полученіемъ внѣшнихъ впечатлѣній. Этимъ объединяется умственная и волевая работа. Съ другой стороны, во время прогулки окисленіе и всѣ химическіе процессы въ тѣлѣ значительно поднимаются, благодаря усиленной работѣ сердца, благодаря вдыханію большого количества чистаго воздуха и, наконецъ, благодаря живительному, радостному процессу впечатлѣній. Всѣ эти условія, вмѣстѣ взятыя, значительно поднимаютъ темпъ жизни, и этотъ жизненный подъемъ ассоціируется съ самымъ актомъ ходьбы, наблюденія и проч., придавая имъ силу и прелесть всесторонней дѣятельности. Прогулки дѣтей должны быть такъ же установлены и правильны, какъ сонъ и ѣда. Дѣти (даже 2—3 лѣтъ и меньше) и даже въ петербургскомъ климатѣ зимой могутъ оставаться 2—3 часа на воздухѣ въ теченіе дня безъ вреда, а наоборотъ, съ большой пользой для физическаго и душевнаго развитія, какъ мы убѣдились наблюденіемъ надъ своими дѣтьми. Благодаря подъему физическихъ и духовныхъ силъ, прогулка безопасна въ смыслѣ простуды и вообще въ смыслѣ вліянія на здоровье дѣтей. Едва ли нужно прибавлять, что прогулка не должна быть ѣздой въ экипажѣ на манеръ

парадныхъ выѣздовъ институтокъ въ закрытыхъ экипажахъ. Въ такихъ выѣздахъ, у прогулки отнято ея существенное значеніе. Быть можетъ, подобныя прогулки приносятъ пользу развитію ума и чувства дѣвиць-дѣтей, но онѣ ничего не даютъ для развитія воли. Прогулки нѣшкомъ ничѣмъ не замѣнимы.

Подвижная игра на свѣжемъ воздухѣ, какъ, напр., игра въ мячъ, лаунъ-теннисъ и др., содержитъ въ себѣ все элементы для одновременнаго дѣятельнаго возбужденія всѣхъ силъ души ума, чувства и воли. Чтобы слѣдить за объектомъ игры, требуется умственная работа, а индивидуальное участіе въ игрѣ ставитъ на первыи планъ поочередно то задачу выжидательнаго напряженія всѣхъ силъ передъ наступленіемъ очереди, то дѣятельное, снѣжное исполненіе роли, состоящей въ большей части игръ изъ сложнѣйшихъ координированныхъ движеній. Что радость, оживленіе и возбужденіе являются естественными спутниками игръ, объ этомъ и говорить нечего, такъ какъ здѣсь постоянно дѣло идетъ объ ожиданіяхъ, удачахъ, о соревнованіи и объ интересѣ побѣды и пораженій, словомъ, о вызовѣ всей души, всей личности на психическую битву или на психическое испытаніе.

Въ сравненіи съ подвижными играми танцы далеко не имѣютъ такого воспитательнаго значенія. Въ нихъ психологическому элементу дано гораздо меньше простора сравнительно съ ритмичнымъ движеніемъ подъ звукъ инструмента. Танцы являются такимъ образомъ болѣе элементарной забавой или упражненіемъ, чѣмъ подвижныя игры. Въ танцахъ есть, конечно, иной элементъ, который даетъ имъ право гражданства и распространенія въ обществѣ. Это скорѣе игра юношескаго возраста, далеко не столь педагогическая, какъ подвижныя игры. Танцы могутъ быть поставлены въ разрядъ художественнаго спорта, вызвавшаго интересомъ сближенія половъ. Съ этой болѣе узкой точки зрѣнія танцы имѣютъ свой *raison d'être*. Въ нихъ не маловажную роль играютъ изящество, грація движеній, задача произвести впечатлѣніе и т. д., тогда какъ въ подвижныхъ играхъ требуются ловкость, находчивость, быстрота движеній, постоянная готовность дѣйствовать по сигналу, по первому вызову.

Образовательную прогулку съ психологической точки зрѣнія можно бы назвать художественной прогулкой, въ которой ожидающія ребенка впечатлѣнія искусственно и технически, преднамѣренно организованы или избраны для достиженія опредѣленнаго ряда впечатлѣній. Собственно и *обыкновенныя прогулки* должны бы походять на образовательныя прогулки; этого можно достигнуть, разнообразя мѣста посѣщеній изо дня въ день и варьируя обстановку. Но если въ обыкновенной прогулкѣ на первомъ планѣ ставить задачу движенія на свѣжемъ воздухѣ (что большею частью и достаточно), то разнообразіе впечатлѣній не играетъ столь существенной роли. Однакоже, прогулки не должны быть монотонными, иначе онѣ утратятъ часть своего широкаго воспитательнаго значенія.

Нѣкоторыя *игры* носятъ болѣе или менѣе характеръ умственныхъ задачъ и упражненій, напр., игра въ фанты, краски: онѣ скорѣе входятъ въ разрядъ умственнаго спорта или забавы и времяпрепровожденія.

Что касается шаблонныхъ движеній и гимнастики, то ихъ необходимо признать совершенно непригодными въ раннемъ дѣтствѣ. Они физически утомительны и психологически бесполезны; собственно же гимнастика можетъ быть примѣняема только въ дальнѣйшихъ возрастахъ, именно къ концу второго дѣтства.

Подъ именемъ *закаливанія* разумѣется рядъ пріемовъ, имѣющихъ цѣлью укрѣпленіе здоровья, отчасти также и укрѣпленіе воли. Въ сущности закаливаніе есть рядъ нѣкоторыхъ мѣръ, направленныхъ къ тому, чтобы пріучить ребенка переносить холодъ, лишеніе и физическія страданія, къ особенности боль. Излюбленнымъ средствомъ или главнѣйшей панацеей закаливанія служитъ примѣненіе холодныхъ обливаній или вообще холода на кожу. Необходимое при закаливаніи терпѣніе должно закалять и укрѣплять волю. Такимъ образомъ, закаливаніе состоитъ въ примѣненіи отчасти врачебныхъ или гигиеническихъ, отчасти педагогическихъ мѣръ. Врачебно-гигиеническія мѣры ведутъ свое начало съ древности; уже у врачей древней Греціи и Рима находимъ совѣты умывать дѣтей холодной водой, непосредственно передъ обѣдомъ, чтобы непрятная процедура

холоднаго туалета смягчалась перспективой слѣдовавшаго за тѣмъ приѣма пищи. Все, что въ закаливаніи относится къ медицинѣ, должно быть предметомъ врачебныхъ и гигиеническихъ указаній для каждаго ребенка со стороны врача; что же касается чисто педагогической стороны, то закаливаніе входитъ, какъ часть, въ систему уже указаннаго выше плана развитія воли съ подчиненіемъ ей всѣхъ физическихъ и психическихъ процессовъ. Мы желали бы предостеречь педагоговъ отъ искушенія заходить въ область медицины, а врачей отъ соблазна—браться за педагогическіе вопросы для разрѣшенія ихъ медицинскими средствами. Всѣ неясности въ этомъ дѣлѣ должны быть разрѣшаемы специалистами по принадлежности, или врачомъ опытнымъ въ вопросахъ психологіи дѣтства и въ вопросахъ воспитанія *).

Правильная постановка проблемъ развитія и воспитанія воли предпрѣшаетъ и самый отвѣтъ на вопросъ о развитіи характера. Хотя свойства характера зависятъ и отъ состава чувствъ, и отъ качествъ воли, но главная роль принадлежитъ волѣ: ею болѣе всего опредѣляется характеръ человѣка. Правильно развитой характеръ предполагаетъ такую силу воли, которая, по крайней мѣрѣ, достаточна для осуществленія задачъ и требованій, вытекающихъ изъ чувствъ и познаній человѣка. Люди, у которыхъ воля развита недостаточно, являются нерѣшительными и не могутъ исполнить предстоящихъ имъ жизненныхъ задачъ и цѣлей. Какъ уже упомянуто въ началѣ этой статьи, психологическое изслѣдованіе людей съ неправильнымъ характеромъ показало, что болѣею частью это люди съ недостаточно развитой волей; другія условія даютъ гораздо меньшій контингентъ неправильныхъ характеровъ.

Гармоническое развитіе всѣхъ душевныхъ способностей (т.-е. чувства, ума и воли) есть удѣлъ талантливыхъ людей. Но и у обыкновенныхъ людей достаточное развитіе воли придаетъ наибольшую гармонию и плодотворность силамъ и характеру

* Подробное изслѣдованіе о закаливаніи человѣческаго организма, какъ средствѣ воспитанія, см. въ выпускахъ XX и XXI Энцикл. семейн. воспит. (статья д-ра В. Горниевскаго).

человѣка. Наоборотъ; недостаточное развитіе воли существенно нарушаетъ гармонію души и устойчивость характера, какъ это можно перѣдко наблюдать. При слабости воли характеръ остается лишеннымъ глубины и склоннымъ къ усупенной чувствительности и къ безплоднымъ волненіямъ,—что одинаково вредно отражается и на дѣятельности взрослого и ребенка. Обидчивость и подозрительность взрослыхъ, слезливость, конфузливость дѣтей, ихъ непобѣдимая застѣчивость и безпокойный, измѣчивый нравъ—все это результаты недостаточнаго развитія воли. Иногда, однакоже, дѣлю идетъ о простомъ неумѣнии или неопытности примѣнять волю къ управленію умомъ и чувствами. Это можетъ случиться даже при неслабой волѣ, что въ особенности часто замѣчается у дѣтей. Отсюда ясно, что воля подлежитъ не только развитію въ смыслѣ *силы*, но въ смыслѣ *искусства*. Загадка и задача самообладанія и состоитъ именно въ искусствѣ пользоваться волею для управленія умомъ и чувствами. Объ этомъ искусствѣ и была собственно рѣчь выше, гдѣ мы подробно разсматривали вліяніе воли на чувства, на мысль и на тѣлесные процессы. Такимъ образомъ, въ развитіи воли нужно различать двѣ стороны: *силу* воли и ея *обработанность*. И первое качество и, въ особенности, второе доступно воспитанію; далеко не въ такой степени доступны усовершенствованію умъ человѣка, или его чувства, данныя отъ самой природы. Чувства наименѣе подлежатъ искусственному развитію, а воля наиболѣе; умственные способности занимаютъ середину. Слѣдовательно, природа (наслѣдственности) болѣе всего способна надѣлать человѣка тѣми или другими *чувствами*, а искусство воспитанія наиболѣе сильно въ дѣлѣ укрѣпленія и усовершенствованія воли.

Въ заключеніе нашего трактата можемъ формулировать въ краткихъ чертахъ планъ развитія воли въ видѣ четырехъ послѣдовательныхъ рядовъ упражненій.

1) Первую степень развитія воли должны составить упражненія мысленно-осязательныя для развитія у дитяти кинестетическихъ чувствъ въ возможно раннюю пору его жизни (первые мѣсяцы жизни, начиная съ 3—4 мѣсяца).

2) Съ развитіемъ сознанія и воли, т.-е. съ 4--5 мѣсяца жизни, а особенно съ конца перваго года, необходимо содѣйствовать развитію разнообразныхъ дѣятельныхъ мышечныхъ упражненій не только легкихъ, но преимущественно тѣхъ, гдѣ требуются усилія и напряженія. Этимъ путемъ развивается и крѣпнеть чувство воли и самый субстратъ ея—физическая сила.

3) Третья сторона задачи состоитъ въ раннемъ введеніи въ жизнь дитяти такихъ пріятныхъ впечатлѣній, которыя служили бы побужденіемъ и приманкой къ мышечнымъ упражненіямъ.

4) Высшую степень развитія составляетъ обученіе ребенка искусству распорядиться своими мыслями, чувствами и даже готовыми рѣшеніями: направлять ихъ, задерживать, приостанавливать.

Этотъ четвертый рядъ представляется естественнымъ, какъ взятый изъ природы, а потому онъ легко прививается къ ребенку. Дѣти скоро и съ охотой слѣдуютъ по этому, истинно педагогическому, пути; и даже дѣти, предоставленныя самимъ себѣ, если только они не ослаблены физически, усваиваютъ путь правильного развитія воли, руководясь собственнымъ естественнымъ началомъ. И скорѣе случается, что взрослые искусственной постановкой воспитанія или неразумной опекой сбиваютъ ребенка съ правильной дороги. Иногда случается также, что ребенокъ, лишенный самостоятельной проницательности, встаетъ на путь односторонняго развитія своихъ силъ, а взрослые не замѣчаютъ своевременно этой ошибки.

Въ обычныхъ воспитательныхъ заботахъ, которыми окружены наши дѣти, обращено много вниманія на развитіе умственныхъ способностей и менѣе всего на развитіе и укрѣпленіе воли. Часто дѣлаютъ крупную ошибку, полагая, что развитіе ума и знанія это—рычагъ, который даетъ человѣку вѣрную силу управлять собою и обстоятельствами. Менѣе всего это такъ! И потому самая система воспитанія дѣтей должна быть существенно измѣнена; не объ одномъ воспитаніи ума у нашихъ дѣтей мы должны думать, какъ это мы дѣлаемъ теперь, но гораздо больше слѣдуетъ приложить заботъ объ укрѣ-

плени ихъ тѣла и о развитіи самообладанія. Такое *новое воспитаніе* откроетъ дѣтямъ безъ сравненія лучшія перспективы, чѣмъ тѣ, какія даются современнымъ воспитаніемъ.

Позволимъ себѣ закончить нашъ трактатъ краткимъ афоризмомъ: пища, сонъ и физическія упражненія равно необходимы дѣтямъ. Пища даетъ ростъ, сонъ охраняетъ силы, а физическія упражненія развиваютъ характеръ и волю.

