

XXIV $\frac{75}{11}$

org. 2 rog. 2

1845 4. 1



БИБЛІОТЕКА

для

ВОСПІТАНІЯ.

Іздание Августа Семена.

О ВОСПІТАНІЇ ВЪ НАЧАЛЬНОМЪ ОБУЧЕ-
НІИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ Θ БУСЛАЕВА.—ОБЪ
ІЗУЧЕНІИ НОВЫХЪ ЯЗЫКОВЪ П.Г.РѢДКИНА.
ОБЪ ОБРАЗОВАНІИ ПОСРЕДСТВОМЪ ШКОЛЬ-
НАГО УЧЕНІЯ. Д—РА А. СЕВЕРИНА.

ОТДѢЛЕНИЕ ВТОРОЕ.

ЧАСТЬ I.

МОСКВА,

Въ ТИПОГРАФІІ А. СЕМЕНА.

1845.

БІБЛІОТЕКА ДЛЯ ВОСПІТАНІЯ.

Бібліотека для Воспитанія, ізмѣнивъ редакцію,
возобновляется съ 1845 года.

Первая книжка первого тома вышла при подпискѣ,
1 Октября 1844 года. Остальные томы выдуть по-
степенно, въ теченіи 1845 года.

Такимъ образомъ, мы стараемся дать публику
возможное ручательство въ томъ, что всѣ 12 кни-
жекъ, или 6 томовъ выдуть безъ замедленія, въ
должный срокъ, т. е. къ Декабрю будущаго 1845 года;
для чего и возобновляемъ издание заранѣе, чтобы
и на будущее время, имѣть всегда нѣсколько мѣся-
цевъ впереди.

1. Бібліотека для Воспитанія будетъ состоять изъ
12 книжекъ: 6 для воспитанниковъ, отъ 7 до 8 и бо-
льше печатныхъ листовъ, и 6 для воспитателей, отъ 5
до 4 листовъ;—обыкновенно будетъ выходить по 2
книжки того и другаго отдѣла за разъ. Каждая 5
книжки отдѣла для воспитателей составлять 1 томъ,
такъ все издание составить подъ конецъ года 8 кни-
жекъ отъ 8 до 9-лис., все же издание за одинъ годъ отъ
70 и до 75 печатн. лис.

Подписаная цѣна 5 руб. сереб. въ Москвѣ и 6
Петербургѣ, и 6 руб. сереб. съ пересылкою въ про-
чіе города.

XXIV. 75
БИБЛИОТЕКА

для

ВОСПРОДАНИЯ.

ОТДЕЛЕНИЕ ВТОРОЕ.

ЧАСТЬ I.

ГОДЪ ВТОРОЙ.

Издание А. Семена.

МОСКВА,
ВЪ ТИМОФРАФИИ А. СЕМЕНА.
1845.

ПЕЧАТАТЬ ПОЗВОЛЯЕТСЯ

съ тѣмъ, чтобы по отпечатаніи представлено было
въ Ценсурный Комитетъ узаконенное число эк-
земпляровъ. Москва , Генваря 30-го дня 1845
года.

Цензоръ С. Баршевъ.

О
ВОСПИТАНИИ

ВЪ НАЧАЛЬНОМЪ ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ.

Первоначальное учение отличается отъ послѣдующаго тѣмъ , что непосредственно соединяется съ воспитаніемъ, и изъ него исходитъ. Мать учитъ свое дитя молиться Богу, и тѣмъ полагаетъ начало и воспитанію его и образованію умственныхъ способностей. Подъ домашнимъ кровомъ , въ кругу родной семьи, нечувствительно, играя и забавляясь, дѣти узнаютъ въ маломъ объемѣ все тѣ, что предложитъ имъ начальная

2 О ВОСПИТАНИИ ВЪ НАЧАЛЬНОМЪ ОБУЧЕНИИ

школа. Они умеютъ уже и считать, даже знаютъ нѣкоторыя понятія отвлеченные, о добрѣ и злѣ, о Богѣ и Христіанствѣ, и хотя не ясно понимаютъ ихъ, зато живо сочувствуютъ. Собственно ученіе начинается азбукою. Чтение и письмо отдѣляютъ первый періодъ исключительного воспитанія отъ періода обученія. Тогда обыкновенно начинается раздвоеніе въ нравственномъ бытіи дитяти, которое долго не вѣдаетъ, для чего, исторгнувъ его изъ живаго міра впечатлѣній и ощущеній, заставляютъ разбирать непонятные для него знаки. Еще въ болѣшее смущеніе приходитъ дитя, когда, поступивъ въ руки наставника, начинаетъ учиться Русскому языку. Его мучаютъ без смысленнымъ повтореніемъ словъ въ разныхъ падежахъ, временахъ и лицахъ, и онъ остается въ полной увѣренности, что не знаетъ того, что ему уже давно известно. Отуманивши дѣтское сознаніе

учебнымъ предразсудкомъ, наставникъ своею наукою ставить дитяти непреоборимую преграду между ученьемъ и жизнію. Наука является во всей безпощадной строгости и наготѣ.

Такимъ образомъ, съ давнихъ поръ, отечественный языкъ проходится въ нашихъ школахъ по старинной методѣ Латинской Грамматики. Текущія руководства хотя изгнали несвойственное Русскому языку, по Академической Грамматикѣ, дѣление склоненій и спряженій, скопированное съ Латинскихъ, однако остаются при той же методѣ: ибо учатъ Русскихъ Русскому языку, какъ языку чуждому, неизвѣстному. Такое обученіе ограничивается только преподаваніемъ, никакъ не касаясь воспитанія. Въ недавнее время перенесли къ намъ наглядное ученіе въ видѣ умственныхъ упражненій; и многіе учителя, чувствуя недостатокъ прежнихъ учебниковъ, вздумали имъ воспользова-

4 О ВОСПИТАНИИ ВЪ НАЧАЛЬНОМЪ ОБУЧЕНИИ

ваться. Учитель Русскаго языка превратился въ дядьку; вмѣсто падежей и предлоговъ, сталъ объяснять дѣтямъ, что такое корыто, отчего бываетъ на дворѣ грязно, и почему надоѣно ежедневно умываться и молиться Богу. Такимъ образомъ, обученіе отечественно-му языку перешло въ воспитаніе, отбросивъ всякое учебное значеніе. — Обѣ эти крайности, и латино-школьная и наглядная, хотя и доставляютъ учащемуся нѣчто полезное, однако, по своей исключительности, неизбѣжно ведутъ къ пустому препровожденію времени: ибо для дитятъ столько же извѣстно, что на вопросъ-кому? говорится: Богу, — какъ и то, что поутру надоѣно умываться. Вирочемъ, и та и другая метода стремится образовать дѣтскій разсудокъ: одна опредѣленіемъ грамматическихъ категорій и подраздѣленіемъ частей рѣчи; другая опредѣленіемъ и подраздѣленіемъ всего, что ни попадетъ

ся на глаза. А такъ какъ одностороннее логическое развитіе ума ведеть къ пустому формализму, и притомъ рѣшительно противоположно живой, чувственной и многосторонней воспріимчивости дѣтей: то надобно признать иѣкоторый существенный для воспитанія вредъ въ логическихъ началахъ обѣихъ методъ.

Путь нисхожденія отъ общаго къ частному, отъ опредѣленій къ подраздѣленіямъ, издавна усвоенный нашими учебниками Русского языка, рѣшительно противорѣчитъ постепенному естественному ходу и развитію мышленія. Опредѣленія Грамматики и частей рѣчи, стоящія въ главѣ руководствъ, не имѣютъ для дѣтей рѣшительно никакого смысла, потому что опредѣляютъ имъ неизвѣстное. Искусственная система совершенно спутываетъ дѣтей: онѣ видятъ въ Грамматикѣ не науку объ языкахъ, а какое-то чудовищное сборище

6 О ВОСПИТАНИИ ВЪ НАЧАЛЬНОМЪ ОБУЧЕНИИ

призраковъ, именуемыхъ глаголами, предлогами, падежами и пр. Всякое живое впечатлѣніе учитель покрываетъ отвлеченнымъ названіемъ: сквозь грамматические термины, дѣти не видятъ въ языкѣ ни природы, ни жизни. Учителя наглядной методы подмѣтили эту несообразность, и стали объяснять дѣтямъ предметы жизни дѣйствительной, такъ какъ они есть: напр., они серьёзно преподаютъ ученикамъ, что столъ дѣлается изъ дерева и изъ камня, можетъ имѣть одну, двѣ, четыре ножки, сапоги шьются изъ кожи, и т. п. Но такимъ образомъ сблизятъ ли они учащагося съ дѣйствительностью? Схватятъ ли жизнь во всей глубокой простотѣ ея? разумѣется, нѣтъ; потому что дѣтямъ скучно говорить о томъ, что онѣ ясно видятъ и понимаютъ съ младенческихъ лѣтъ. Есть многое въ жизни, что разумѣется уже само по себѣ, чему никто не учится систематически, и узнаетъ

ВМѢСТЬ СЪ ЖИЗНЮ: ПОДВОДИТЬ ЖЕ ВСЕ ЭТО КЪ СИСТЕМЪ ЗНАЧИТЬ ДУМАТЬ ТОЛЬКО О СИСТЕМЪ, А НЕ О ПРЕДМЕТЪ, И СТАЛО БЫТЬ УЧИТЬ ЭТОМУ — ЗНАЧИТЬ РАЗВИВАТЬ УМЪ ТОЛЬКО ВЪ ФОРМАЛЬНОМЪ ОТНОШЕНИИ, И НЕ ДАВАТЬ НИКАКОГО СУЩЕСТВЕННОГО ДЛЯ МЫШЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ. Слѣдовательно, и наглядная метода умственныхъ упражненій, вмѣсто живой природы, предлагаетъ дѣтямъ отвлеченную форму.

Стало быть, пустой формализмъ безъ внутренняго живаго содержанія составляетъ существенный характеръ и Латино-школьной Грамматики и методы умственныхъ упражненій. Подъ именемъ формального разумѣется такое обученіе, которое только раскрываетъ и укрепляетъ силы учащагося: напр. выучка наизусть страницы на неизвѣстномъ языкѣ, или же и на родномъ, но чегонибудь не по силамъ дѣтскимъ, словомъ непонятнаго — укрепляетъ память, но не даетъ никакого знанія. Этому про-

тивоположно материальное обучение: дается понятный фактъ, который дети заучиваютъ, разсуждая и соображая. Очевидно, что материальное учение, не только не исключаетъ формального, но еще разширяетъ его область. Родной языкъ, какъ фактъ, известенъ уже детямъ: слѣд. учить ему, какъ иностранному, значитъ не предлагать никакого содержанія.

Какъ въ природѣ, такъ и въ учени, скачковъ не бываетъ, и быть не должно. Обученіе родному языку должно основываться на предшествовавшемъ развитіи понятій и дара слова дѣтей. Все, что знаютъ онѣ, поступая въ школу, узнали изъ языка: учась говорить, учились онѣ и постигать природу видимую и понятія нравственныя. Все многообразіе жизни уразумѣли онѣ наглядно, и означали для себя роднымъ языкомъ такъ, какъ учили ихъ говорить отецъ и мать. Никто не составляетъ для себя

языка, но по преданію получаетъ отъ предковъ; въ родномъ языкѣ та творческая сила, которая вызываетъ въ дѣтяхъ мысль: ибо дитя прежде лепечетъ переданное отъ родителей слово и потомъ уже влагаетъ въ него мысль. Укрѣпляясь въ произношениіи слова, дитя вперяетъ въ свой умъ и мысль, имъ выражаемую. Хотя даръ слова и мышленія человѣку врождены, но своими собственными силами не скоро бы мы дошли до того, чтобы стать на ту степень умственного развитія, на которой уже стоитъ окружающее насъ общество. Черезъ языкъ открывается дитяти сознаніе самого себя и міра внѣшняго. Итакъ преданіе и откровеніе — два великіе двигателя къ совершенствованію человѣка — заключаются и въ родномъ языкѣ.

Посредствомъ языка человѣкъ становится членомъ общества. Отецъ и мать выучили его говорить, и тѣмъ

возбудили въ немъ искру мысли. Въ дитяти развились духовныя способности — и требуютъ своего выраженія въ словѣ. Чувство нравственное возбуждается въ человѣкѣ словомъ, словомъ же и приводится въ дѣйство. Слово само по себѣ уже должно быть для человѣка подвигомъ нравственнымъ, ибо всякое слово есть дѣло, и всякое добroe дѣло вызывается словомъ. Человѣкъ помогаетъ ближнему тогда, когда знаетъ въ чемъ онъ нуждается: потому-то народъ необразованный постоянно питаетъ недовѣрчивость къ чужестранцу, языкъ котораго ему не понятенъ. Первое нравственное сближеніе между людьми, знакомство, начинается разговоромъ. Итакъ общественное назначеніе человѣка развиваетъ даръ слова, и высшее раскрытие этого дара должно быть нравственною цѣлію человѣка въ обществѣ: ибо посредствомъ слова онъ напечатлѣваетъ свою личность въ умахъ его окружаю-

щихъ. Слѣд., уча излагать словомъ мысли правильно и сильно, развиваємъ мы въ дитяти его нравственныя силы и готовимъ обществу достойнаго дѣятеля.

Итакъ, если школьнное ученіе должно исходить прямо и естественно отъ той степени развитія, на которой стоить дитя, и если должно имѣть цѣлію будущее назначеніе человѣка: то первая задача обученія родному языку состоить въ томъ, чтобы дѣти ясно уразумѣвали тѣ, что слышатъ или читаются, и чтобы правильно излагали свои мысли изустно. Такая задача выполняется, или лучше, должна выполняться всѣми предметами обученія, и Закономъ Божіимъ, и Исторіею, и Математикою. Потому-то въ нѣкоторыхъ образованныхъ странахъ, до настоящаго даже времени, не было вводимо въ школахъ преподаваніе роднаго языка особымъ предметомъ. И дѣйствительно, первоначально всякая наука учить и родному языку, развивая

мысли и даръ слова. Но можно ли исключить отечественную Грамматику изъ школы? Въ чемъ состоитъ незамѣнное достояніе обученія родному языку?

Прежде нежели приступить къ наукамъ, дитя учится читать, понимать прочтенное и сказать оное своими словами: стало быть, учится языку. Такъ какъ слово состоитъ изъ звука и мысли: то и въ учении двѣ цѣли—правильное и ясное произношеніе, и уразумѣніе мысли. Въ первомъ случаѣ это ученье соединяется съ азбукою и довершаетъ ее, второе переходитъ въ Грамматику. Притомъ, чтобы правильно прочесть, съ ударенiemъ, надобно понять смыслъ: стало быть, и произношеніе зависитъ отъ уразумѣнія смысла. Чтеніе есть продолженіе того общаго образованія, которое даютъ дитяти отецъ и мать своею бесѣдою. Живое слово переходитъ въ книгу, и учитель долженъ вызвать его для дитяти изъ кни-

ти живымъ, заставляя вникать въ смыслъ и рассказывать понятое. На этой степени, казалось бы, что метода переходитъ въ наглядныя умственныя упражненія, однако существенно отъ нихъ отличается, ибо извлекается изъ чтенія; развивая смыслъ, развиваетъ даръ слова; притомъ исключаетъ тонкую формальность и пустопорожній хламъ примѣровъ. Такимъ образомъ, чтеніе предшествуетъ наукѣ и составляетъ естественный переходъ отъ первоначальныхъ впечатлѣній дитяти, пріобрѣтенныхъ въ кругу семейства, къ систематическому знанію. Хотя ученіе родному языку является сначала средствомъ, т. е. дитя учится не языку, а выраженному словомъ содержанію, и подготавляется къ уразумѣнію наукъ: однако и здѣсь родной языкъ, какъ учебный предметъ, имѣть уже собственные свои границы и свое содержаніе.

Пробужденіе сознанія есть первый

шагъ къ духовному совершенствованію человѣка. Мысли дитяти раскрываются и зреютъ по мѣрѣ развитія дара слова. Чѣмъ яснѣе кто понимаетъ слово, тѣмъ яснѣе мыслить: и правильное уразумѣніе рѣчи ведетъ къ правильному мышленію. Пока дитя не дастъ себѣ отчета въ отдѣльныхъ словахъ и предложеніяхъ, до тѣхъ поръ не пробудится въ немъ ясное сознаніе мысли. Первоначальное ученіе должно представить языкъ не только орудіемъ мысли, но даже самою мыслію: ибо для дитяти мышленіе есть не иное что, какъ разговоръ съ самимъ собой втихомолку. А такъ какъ умственная способность въ человѣкѣ, и преимущественно въ дитяти, никоимъ образомъ не можетъ развиваться отдельно отъ нравственного чувства: то, раскрывая мышленіе, ученіе родному языку должно вкоренять и добрую волю.

Первоначальное обученіе родному язы-

ку должно быть не грамматическое, а реальное и логическое, постоянно соединенное съ чтенiemъ и разсказомъ; т. е. учитель объясняетъ въ началѣ не части рѣчи и флексіи, а значеніе отдельныхъ словъ и строеніе предложеній, при чтеніи встрѣчающихся. Каждое слово выражаетъ представленіе общее, однако образуется вслѣдствіе частнаго впечатлѣнія, произшедшаго отъ дѣйствія или свойства предмета. Отличіе этихъ двухъ моментовъ должно служить основаніемъ объясненію словъ. Дитя употребляетъ слово по навыку, безсознательно: если же узнаетъ, какъ и почему такое-то понятіе названо такимъ-то словомъ; то пойметъ и понятіе, живо представить и впечатлѣніе, выраженное словомъ. Слово никогда не выказываетъ всей многосторонности мысли, оно схватываетъ только одну сторону предмета, по какому нибудь одному различительному свойству онаго; потому слѣдуетъ отли-

чать слово, какъ выраженіе понятія о предметѣ, и то же самое слово, какъ выраженіе свойства онаго. Объясненіе словъ должно соединяться съ объясненіемъ предложеній и связи словъ. Надобно, чтобы дѣти понимали, о чёмъ говорится, или о чёмъ они прочли: слѣд. отличіе предмета рѣчи или подлежащаго необходимо для уразумѣнія смысла и т. д. Такимъ образомъ, Синтаксисъ даетъ первоначальное логическое образованіе; Этимологія же, ограничивающая объясненіемъ происхожденія словъ, предлагаетъ живую энциклопедію всѣхъ понятій народа. Синтаксисъ будетъ канвою, безцвѣтною основою, которая заткется многоразличными цвѣтами разнообразныхъ понятій, выражаемыхъ словами. На Синтаксисъ развивается и крѣпнетъ умственная способность ученика, объясненіе же словъ раскрываетъ ему все необозримое разнообразіе понятій. Народъ образуетъ слова по высокому

нравственному сочувству ѿ съ міромъ вѣщественнымъ и духовнымъ. Філософія, какъ знаніе, принадлежить извѣстному лицу, извѣстной школѣ, или извѣстному поколѣнію; Філософія языка есть достояніе всего народа. Задача наставника — довести ученика до нравственного сочувства съ народомъ, посредствомъ языка. Начальный Синтаксисъ объясняетъ формулы мышленія, общія всѣмъ народамъ: это логика общая. Слова же составляются въ слѣдствіе частнаго воззрѣнія того или другаго народа на предметъ: стало быть, въ составленіе ихъ входятъ и нравы, и обычаи, и религіозныя повѣрья, и вся природа отчизны. Итакъ въ формѣ общихъ отношеній мысли (словосочиненіе) родной языкъ знакомить со всѣмъ бытотъ своего народа (словопроизводство, словарь). Языкъ, какъ выраженіе нравственной жизни народа, подлежитъ законамъ высокой нравственности: ибо

составляется не случайною прихотью изобрѣтателя, а устами цѣлаго народа, какъ орудія Творческой силы. Какъ дитя отъ впечатлѣній конкретныхъ мало по малу переходитъ къ отвлеченнымъ понятіямъ; такъ и языкъ звукамъ, вначалѣ выражающимъ впечатлѣніе физическое, впослѣдствіи даетъ отвлеченное значеніе, находящееся въ какомъ-либо соотношеніи съ первымъ физическимъ представлениемъ. Какъ языкъ отъ впечатлѣній переходитъ къ понятіямъ, такъ и мышленность дитяти зреетъ мало по малу, развиваясь изъ чувственныхъ, отдѣльныхъ впечатлѣній. Стало быть, сущность роднаго языка совпадаетъ съ развитиемъ дѣтскаго смысла.

Дитя уже имѣеть богатый запасъ роднаго языка, который есть данное отъ природы, а не пріобрѣтенное наукою. Учитель только приводить къ сознанію это данное, точно такъ какъ Логика развиваетъ мышленіе, или какъ

добрый совѣтъ возбуждаетъ чувство нравственное. Наука требуетъ навыка къ чему-либо неизвѣстному, стало быть, имя науки даже неайдеть къ начальному обученію роднаго языка. Приводя его къ сознанію, дитя воспитывается въ немъ: ибо воспитаніе, подобно питанію, не создаетъ новаго, а только непрестанною пищею поддерживаетъ воспитывающагося, возвращаетъ и ведетъ къ здравому и твердому преуспѣянію.

Итакъ родной языкъ отличается отъ прочихъ предметовъ обученія воспитывающимъ своимъ характеромъ. Конечно, и другие предметы могутъ и даже должны воспитывать въ учащемся чувство нравственное, но это уже зависитъ отъ методы и приемовъ наставника; между тѣмъ какъ воспитывающая метода заключается въ самой сущности роднаго языка: т. е. обученіе родному языку и развитіе нравственныхъ силъ дитяти совпадаютъ.

И въ обученіи родному языку надобно отличать виѣшніе, воспитывающіе нравъ приемы, отъ воспитывающей силы, въ самой сущности языка заключающейся. Объяснюсь примѣромъ. Въ опредѣлениіи нравственныхъ понятій, языкомъ выражаютихся, я воспитываю дитя не случайнымъ приемомъ, но самимъ языкомъ, когда говорю, что *правда* выше истины, ибо отъ нея просіяли праведники; что *блаженство* выше счастія, ибо *блаженъ* только тотъ, кто *благъ*; что *вѣра* содержитъ въ себѣ не только истину, но и любовь, ибо *вѣрный* рабъ не только не обманываетъ, но и любить своего господина; что *любовь* влечетъ къ добру, ибо отъ милый (милость — любовь) происходитъ милостыня, и т. п. Примѣры воспитывающихъ приемовъ: о существительномъ: подлежащее есть предметъ для разговора. Название предмета именуется еще именемъ существительнымъ, потому что всякий

предметъ существуетъ, т. е. гдѣ-нибудь находится — или предъ глазами: окно домъ; или далеко отъ насть, и мы ихъ не видимъ, напр. горы, моря; или хотя и около насть, но невидимые, напр. воздухъ. Въ темной комнатѣ и всѣ предметы бывають невидимы, однако они въ ней находятся, т. е., существуютъ, стало быть, названія ихъ все же имена существительныя. Есть еще много предметовъ, коихъ хотя мы никогда не видимъ, ни днемъ ни ночью, однако они все-таки существуютъ: напр. Бога мы не видимъ, но Онъ существовалъ прежде всѣхъ вещей, прежде земли и неба, и будетъ существовать во вѣки вѣковъ: слѣд. название Богъ есть имя существительное. Ангеловъ мы также не видимъ, но ихъ видятъ праведники на небесахъ: стало быть и Ангель—имя существительное. Молитву можно видѣть, когда она написана на бумагѣ, или напечатана въ святцахъ; по ее можно и

слышать, когда ее читаетъ священникъ въ церкви: потому молитва существуетъ, название ея имя существительное. Когда ты читаешь молитву про себя, тогда хотя и ты самъ ея не слышишь, ни я, и никто изъ людей, однако она существуетъ: потому что ее слышить Самъ Богъ, если твоя молитва доходна къ Богу. Стало быть, молитва и тогда будетъ именемъ существительнымъ: гдѣ же тогда она существуетъ? въ головѣ, въ сердцѣ. Такимъ образомъ, нечувствительно можно довести дѣтей отъ предметовъ вещественныхъ къ духовнымъ.

Объ отрицаніи: сила отрицанія находится въ частицѣ *не*, которая называется нарѣчіемъ отрицательнымъ. Это небольшое слово такъ важно, что, прибавивъ или убавивъ его, весьма часто, вместо правды, скажешь ложь. Напр. Богъ всемогущъ — великая правда; а если бы мы сказали Богъ *не* всемогущъ, то это было бы не только ложь, но и

великій грѣхъ: видите, что ложь и неправда всегда ведутъ къ грѣху. Говорите же всегда правду. Вы что нибудь сказали, васъ спрашиваютъ: зачѣмъ ты нашалилъ? Если вы скажете: виноватъ — сдѣлаете доброе дѣло, потому что раскаяетесь въ своемъ проступкѣ; если же скажете: не виноватъ, — то къ своей винѣ прибавите еще другую, большую. Теперь видите, какъ важно въ разговорѣ это отрицательное нарѣчіе *не!*

О предложеніяхъ общихъ, частныхъ и особенныхъ: если говорится что-нибудь о всѣхъ предметахъ, или о всякомъ, то предложеніе бываетъ *общимъ*: всѣ птицы летаютъ. Если же о чемъ-нибудь одномъ, то предложеніе бываетъ *особеннымъ*: городъ Москва стоитъ на Москве рѣкѣ. Если же говорится и не о всѣхъ, и не объ одномъ чемъ-либо, а о нѣсколькихъ, о многихъ или немногихъ предметахъ, то предложеніе быва-

етъ *частнымъ*: напр. нѣкоторыя птицы пріятно поютъ. Но нельзя сказать, что всѣ птицы пріятно поютъ: потому что вороны, воробыи кричатъ вовсе непріятно. Стало быть, одно и то же предложеніе, будучи общимъ, правильно, а, измѣняясь въ частное, становится ложнымъ. И наоборотъ, истинное частное, становясь общимъ, переходитъ въ ложь. Напр. всѣ твари созданы Богомъ — истина; нѣкоторыя твари созданы Богомъ — ложь; и думать такъ грѣшно. Нѣкоторые люди воры — истина; всѣ люди воры — гадкая ложь, и думать такъ грѣшно и постыдно, потому что оскорбляешь ближняго. Видите, любезныя дѣти, какъ часто сужденія наши бываютъ ложны: а потому, что мы приписываемъ что-нибудь всѣмъ, что прилично только одному, или нѣкоторымъ. Особенно дѣти впадаютъ въ погрѣшность ложныхъ сужденій, оттого, что говорятъ много, а мало знаютъ. Итакъ говорите только

тѣ, что знаете дѣйствительно, что сами видѣли и слышали, и не говорите о предметѣ вообще прежде, нежели не узнаете всѣхъ частей его. Слова, означающія общее, частное и особенное, т. е. *весь, вся, все, всѣ, всякий, каждый, некоторый, несколько, одинъ*, относятся къ мѣстоименіямъ.

Наконецъ, чтеніе и стройный разсказъ прочтеннаго и понятаго, подобно умному, наставительному разговору, постоянно придаютъ уроку роднаго языка воспитывающій характеръ семейной бесѣды. Греки воспитывали своихъ дѣтей чтеніемъ Гомера, наши предки Псалтирю, теперь по всѣмъ училищамъ заучиваютъ басни Крылова и Исторію Государства Россійскаго Карамзина. Настоитъ великая потребность въ книгѣ для первоначального чтенія, въ которой бы съ искусственнымъ и простымъ изложениемъ соединялось разнообразное содержаніе. Хотя у насъ довольно дѣтскихъ

книгъ, но недостатокъ ихъ въ томъ, что онѣ слишкомъ дѣтски написаны; а для дѣтей только такое чтеніе хорошо, которое бы заставило задуматься и взрослаго.

Правильное употребленіе роднаго языка есть не положительная, а отрицательная сторона обученія: и только эта послѣдняя занимаетъ мѣсто во всѣхъ существующихъ теперь руководствахъ. Наши Грамматики Русскаго языка можно назвать уголовнымъ сводомъ законовъ, полицейскимъ исчислениемъ правилъ, за неисполненіе коихъ виновный подвергается наказанію. Но не наказаніе воспитываетъ, и не строгое правило ведетъ къ сознательному дѣйствію, а постоянное обращеніе въ законномъ дѣйствованіи, постоянный примѣръ и постоянное упражненіе. Слѣд. чтеніемъ и письмомъ совершенно заслоняются такие учебники. Какъ ошибки на родномъ языкѣ составляютъ исключеніе въ рѣчи

дитяти, такъ и эти Грамматики терпимы, какъ исключенія. Воспитывающаго же характера въ нихъ еще менѣе, чѣмъ въ общей, сравнительной и исторической Русской Грамматикѣ, которая должна относиться къ первоначальной, какъ наука къ воспитанію.

Θ. Буслаевъ.



ОБЪ ИЗУЧЕНИИ

НОВЫХЪ ЯЗЫКОВЪ.

Недавно издалъ по этому предмету замѣчательное сочиненіе докторъ Магеръ, профессоръ Французскаго языка и Литературы въ одномъ изъ высшихъ Швейцарскихъ учебныхъ заведеній. Въ этомъ сочиненіи авторъ сообщаетъ весьма любопытные и поучительные резултаты своихъ многолѣтнихъ опытовъ, наблюденій и размышленій, касательно сущности, важности и методы изученія новыхъ языковъ. Постараемся изложить здѣсь въ связи его основныя мысли.

Изученіе новыхъ языковъ есть одно изъ важнѣйшихъ средствъ къ образованію. Подъ образованіемъ разумѣется

здесь тò, что, со времени Гердера, обыкновенно называютъ гуманитетомъ. Оно состоитъ въ такомъ развитіи человѣка, какъ существа духовнаго и вмѣстѣ тѣлеснаго, которое соотвѣтствуєтъ его достоинству, развитіе въ немъ человѣчности. Такое образованіе есть конечная цѣль, которую должно имѣть въ виду всякое учебное заведеніе. Впрочемъ, само собою разумѣется, что это образованіе, называемое общимъ, въ отличіе отъ специального, должно разнообразиться, смотря по тѣмъ особеннымъ обстоятельствамъ жизни, въ которыхъ человѣкъ бываетъ поставленъ. Оно должно совершаться въ связи съ народностію, съ духомъ времени, съ особеннымъ положеніемъ въ обществѣ образовываемаго человѣка и гражданина, и т. п.

Существенными предметами такого общаго образованія являются: природа, человѣкъ и Богъ. Ко всѣмъ этимъ пред-

метамъ каждый человѣкъ можетъ и долженъ поставить себя въ двоякое отношеніе: теоретическое и практическое. Теоретическое отношеніе основывается на знаніи, практическое же — на умѣнїи и хотѣнїи.

I. Теоретическое образованіе состоить въ слѣдующихъ направленихъ познавательной способности:

- 1) Въ филоматическомъ (любознательномъ), а именно: въ стараніи познать
 - а) природу; — сюда относятся всѣ Математическая и Естественные науки;
 - б) человѣка; — сюда принадлежать: Логика, Психология, Нравственная Философія, Исторія, Этнографія, Лингвистика (изученіе языковъ), Литература и проч.;
 - с) Бога; — изученіе религіи;
- 2) въ философскомъ, которое здѣсь только ограничивается пріобрѣтеніемъ навыка въ искусствѣ мышленія, и

3) въ филологическомъ, подъ которымъ здѣсь только разумѣется искусство излагать свои познанія, свои мысли, какъ письменно, такъ и изустно.

II. Въ сферѣ практическаго образованія находимъ мы, для каждого изъ требованій теоретического образованія, соответствующее ему требованіе практическое: образованіе тѣлесное, развитие нравственнаго чувства, религіозности, или набожности, приобрѣтеніе практическаго такта въ жизни, вообще любовь къ истинѣ, къ благому, къ прекрасному.

Отсюда видно, что, какъ ни важно для общаго образованія изученіе того, чѣмъ собственно называется Филологіею, т. е. изученіе древняго классического міра, Грецій и Рима, однако же не менѣе важно и познаніе новаго человѣчества, чѣмъ можетъ быть названо Новою Филологіею, т. е. изученіе міра Германскаго, Романскаго и Славянскаго. Главными

представителями новой образованности являются на Западѣ Европы: Германія, Франція и Англія, а потому изученіе языковъ и литературы этихъ народовъ необходимо для общаго образованія, конечно, не въ первоначальныхъ школахъ, гдѣ, въ основу Новой Филологіи, долженъ быть положенъ свой отечественный языкъ, а въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, преимущественно въ реальныхъ, гдѣ изученіемъ новыхъ языковъ должна быть, по возможности, замѣнена Древняя Филологія.

Но, дабы изученіе важнѣйшихъ новыхъ языковъ и литературъ принесло существенную пользу, дабы имъ достигалась цѣль истиннаго общаго образованія, надо желать и стараться, чтобы образовалось сословіе новыхъ филологовъ, подобное тому, какое мало по малу образовалось уже давно для Древней Филологіи. Никто, конечно, не станетъ намъ противорѣчить, если мы сознаемся, что

нынѣшнее изученіе новыхъ языковъ и литературы во всѣхъ почти учебныхъ заведеніяхъ весьма неудовлетворительно, во многихъ находится даже въ жалкомъ состояніи. Извѣстно, что большая часть преподавателей новыхъ языковъ не только не имѣютъ ученаго, но даже и обыкновеннаго гимназического образованія. Всему свѣту извѣстна ихъ дидактическая неспособность, особенно къ преподаванію въ учебныхъ заведеніяхъ. Есть, правда, нѣкоторые, очень образованные людп, которые хорошо владѣютъ своимъ отечественнымъ языкомъ, правильно на немъ выражаются и даже знаютъ литературу своего отечества, но и они истинно-ученымъ образомъ не занимались своимъ языкомъ и литературою, т. е. такъ, какъ занимаются филологи, изучающіе классическую древность.

Дабы обученіе новымъ языкамъ и ихъ литературѣ соотвѣтствовало своей цѣ-

ли , необходимо найти истинную методу.

Эту методу Магерь примѣняетъ въ особенности къ языку Французскому. Онъ замѣчаетъ, что его метода не есть пустая мечта , но что ей онъ уже нѣсколько лѣтъ самъ слѣдуетъ съ успѣхомъ при гимназическомъ преподаваніи Французского языка.

Онъ требуетъ, чтобы изученіе языка вообще было таково:

А) въ отношеніи теоретического образованія:

АА) въ отношеніи филоматического направлениія :

I. въ собственномъ смыслѣ изученіе языка и литературы , а именно :

1) языка:

- а) Грамматики,
- б) Ономатики (изученіе словъ),
- с) Техники (искусство писать и говорить на данномъ языкѣ);

2) литературы:

- а) ея содержанія
- б) ея формы, а именно:
 - аа) Исторіи,
 - бб) Теоріи (поэзіи и прозы),
 - сс) Критики.

II. Изученіе историческое, т. е. изученіе Исторіи самого народа, какъ посредствомъ чтенія его литературныхъ произведеній, такъ и посредствомъ изученія языка.

III. Все прочее реальное обученіе. Если преподаватель съумѣть выбрать хорошую книгу для чтенія, то ученикъ можетъ оттуда заимствовать также множество разныхъ положительныхъ свѣдѣній, естественныхъ и нравственныхъ.

ВВ.) Въ отношеніи философскаго направлениія: изученіемъ языка должно развиться искусство мышленія.

СС.) Въ отношеніи филологическаго направления. Чтеніе образцовыхъ произведеній и соединенные съ нимъ стилическія, изустныя и письменныя, упраж-

ненія научать искусству выражать свои мысли и знанія.

В.) Въ отношеніи практическаго образования. Чтеніе такъ должно быть выбрано, чтобы чувства и воля, вообще характеръ развился и образовался согласно съ высочайшимъ истиннымъ пред назначеніемъ человѣческой дѣятельности.

Магеръ дѣлаетъ важное замѣченіе, что въ началѣ на изученіе языка особенно должно посвящать много времени, а именно: въ продолженіе полутора года по крайней мѣрѣ шесть уроковъ въ недѣлю; потомъ, въ слѣдующіе два года-три урока, а наконецъ, въ послѣдніе три года — два урока. Такое ученіе, при которомъ ученикъ не замѣчаетъ, особенно въ началѣ, что онъ быстро подвигается впередъ, ставить ученика въ мучительное положеніе, и уже потому весьма для него вредно. Вообще надо держаться правила: для каждого, вновь изучаемаго предмета,

посвящайте въ началъ столько времени, чтобы новыя свѣдѣнія могли вдругъ цѣлою массою на вѣсъ подѣйствовать и такимъ образомъ твердо въ вѣсъ вкорениться. Тогда, въ первый уже годъ, можно изучить гораздо болѣе, нежели во всѣ остальные годы.

При изученіи самого языка, въ отличие отъ Литературы, различаетъ Матеръ Грамматику, Ономатику и Технику.

Грамматика, или теорія о формахъ языка, состоитъ изъ слѣдующихъ частей:

- 1) ученіе о звукахъ, а именно:
 - а) по его качеству — выговоръ,
 - б) по количеству и ударенію — Продоля, и
 - с) по мѣрѣ — Метрика;
- 2) ученіе о словѣ, сюда относятся:
 - а) Этимологія,
 - б) Тематика,
 - с) ученіе о словоизмѣненіи;
- 3) ученіе о предложеніи.

Множество издано Грамматикъ Французскаго языка, и, не смотря на то, это совсѣмъ почти еще невоздѣланное поле. Грамматика обыкновенно пишется и преподается такъ, что не удивительно, отчего и учителя и ученики имѣютъ къ ней отвращеніе, между тѣмъ какъ Грамматика, будучи изложена надлежащимъ образомъ, есть одна изъ занимательнѣйшихъ наукъ. Недавно только начали, особенно въ Германіи, ею заниматься какъ слѣдуетъ, и до сихъ поръ добытые, немногіе, впрочемъ, результаты такъ отличаютъ нынѣшнюю Грамматику отъ прежнихъ, какъ отличается Химія отъ Алхиміи, Астрономія отъ Астрологіи.

Главное преимущество Грамматики, въ истинномъ смыслѣ этого слова, состоитъ въ томъ, что она является историческою, сравнительною и логическою.

Историческая Грамматика языка представляетъ постепенное развитіе его орга-

низма въ звукахъ, словахъ и предложе-
ніяхъ. Она замѣчаетъ, объясняетъ и
возводить къ понятію всѣ грамматиче-
скія перемѣны, претерпѣнныя языкомъ
отъ его колыбели до настоящаго времени.
Но въ среднихъ заведеніяхъ историче-
ское знаніе новаго языка можетъ быть
требуемо не отъ ученика, а отъ учителя,
съ тою цѣлію, чтобы послѣдній пра-
вильно обучалъ языку; чтобы онъ при-
бѣгалъ къ историческимъ объясненіямъ
во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, когда, безъ
такого объясненія, языкъ, въ настоящемъ
его положеніи, понять быть не можетъ;
чтобы вообще, преподавая Грамматику,
онъ не погрѣшалъ противъ исторіи
языка. Идти еще того далѣе учитель
здѣсь не долженъ: иначе онъ пересту-
пить предѣлы гимназического препо-
даванія, взойдетъ уже на степень ака-
демического, или университетскаго, —
что въ среднихъ заведеніяхъ никакъ до-
пущенено быть не можетъ. Тогда, его

метода, хорошо выполненная, не покажется слишкомъ ученою; напротивъ, изученіе языка станетъ для его учениковъ и болѣе занимательнымъ, и болѣе легкимъ.

Въ поясненіе сказанаго Магеръ приводитъ много примѣровъ. Выбираю изъ нихъ замѣчательнѣйшіе или же только понятнѣйшіе.

1) Ученіе о звукахъ. Изъ всего, что ни говорится обыкновенно въ Грамматикѣ объ удареніи, можно извлечь слѣдующій существенный результатъ. Надъ буквою *е* или совсѣмъ не ставится ударенія, или же одно изъ трехъ удареній: острое, тяжелое и облеченое. Удареніе тяжелое ставится иногда и на другихъ буквахъ, равно какъ и удареніе облеченое, которое встрѣчается надъ буквами *a*, *o*, *и*. -- О сущности и цѣли этихъ удареній обыкновенно ничего не говорится. Всякий разъ бѣднаго ученика отсылаютъ спрашляться въ словарѣ,

для узнанія, имѣетъ ли слово удареніе, и, если имѣетъ, то какое именно. Филологически-образованный преподаватель поступить въ этомъ случаѣ иначе. Отъ него ученикъ узнаетъ различіе между количествомъ и тономъ звука (удареніемъ). Долгіе слоги обозначаются двоегласными (*reine*), знакомъ облеченымъ (*hâter*, *bête*, *gîte*, *rôtir*), прибавленіемъ къ концу слова буквы *c* (*mère*), буквы *s* (*flots*), и т. д. Поэтому облеченнное удареніе есть знакъ количества (долготы слога) и по большей части ставится надъ тою гласною, послѣ которой выкинута во Французскомъ языке буква *s* (наприм. по Фран. *bête*, по Латын. *bestia*). — Тонъ или удареніе бываетъ, далѣе, острое или тяжелое, но и то и другое ставится только на тѣхъ слогахъ, которые имѣютъ звукъ *e* (*bonté*, *père*), а тонъ прочихъ гласныхъ буквъ не обозначается, хотя и можно его узнать, напр. слова, оканчивающіяся въ

произношениј гласною, имѣютъ острый тонъ (papa, poli, sofa, chaud, feu, aimer), а согласною — тяжелый тонъ (parle, quel, pire, cor, corps, coeur, amateur, chaude, veuve, fleuve). — Если, послѣ этого, спроситъ ученикъ: въ какихъ случаяхъ онъ звукъ *e* долженъ обозначать тяжелымъ удареніемъ? Отвѣтъ: когда слогъ будетъ тяжелый; такъ напр. когда за слогомъ, имѣющимъ звукъ *e*, слѣдуетъ слогъ, не имѣющій тона (нѣмое *e*); слѣд. отъ слова *mener-je mène*, отъ *ceder-je cède*; но когда слогъ уже долгій сдѣлается еще и тяжелымъ, то измѣненія не бываетъ (отъ *hâter-je hâte*). Если спросить ученикъ: гдѣ надъ *e* ставить острое удареніе, и гдѣ не ставить никакого ударенія? то и въ отвѣтъ на этотъ вопросъ существуютъ многія правила, изъ которыхъ предложимъ важнѣйшее, а именно: обѣ удареніи надъ буквою *e* въ первомъ слогѣ (*écrire* и *description*). Французу ие свой-

ственно выговаривать въ началѣ словъ нечистое *s* (*sc*, *sp*, *st*). Во избѣжаніе того, народный языкъ ставитъ предъ этою буквою еще *e* (*esc*, *esp*, *est*). Впослѣдствіи, въ иныхъ словахъ буква *s* потерялась (*ec*, *er*, *et*), въ другихъ осталась. Тамъ, гдѣ *s* исчезло, надъ *e* ставится острое удареніе; тамъ же, гдѣ *s* осталось, не ставится никакого ударенія (изъ Лат. *scala* составились *escalier* и *échelle*) (*).

2) Ученіе о формахъ. Трудность изученія такъ называемыхъ неправильныхъ глаголовъ совсѣмъ почти исчезаетъ у филологически — образованнаго преподавателя, потому что они превращаются

(*) Первоначальное руководство къ изложенію ученія о звукахъ даетъ Магеръ въ *Französisches Sprachbuch, elementarmethodische Unterweisung in den Anfängen der Grammatik, Onomatik und Technik der französischen Sprache. Stuttgart und Tübingen. 1842.* Стр. 317. до конца книги.

у него въ правильные. Даже сираженіе такъ называемыхъ правильныхъ глаголовъ облегчается до невѣроятной степени.

3) Ученіе о предложеніи состоитъ теперь изъ такого хаоса правилъ, не имѣющихъ почти никакого смысла, что это не ученіе, а мученіе. Все это приводится въ систему филологически образованнымъ преподавателемъ, а потому множество трудностей совсѣмъ устраниется (напр. отношеніе дѣепричастія къ прочимъ частямъ предложенія; вся статья о причастіяхъ и т. п.).

Изученіе Грамматики должно быть, далѣе, сравнительное. Гимназический учитель не излагаетъ Сравнительную Грамматику, какъ науку, подобно Гримму, Гумбольдту, Бонпу (это дѣло университетскаго преподаванія); онъ только облегчаетъ изученіе языка посредствомъ сравненія его съ другими языками, осо-

бенно съ языкомъ отечественнымъ. Изъ этого слѣдуетъ, что учитель обязанъ знать не только главные новые языки, но и языки классические.

Наконецъ, изученіе Грамматики должно быть логическое, между тѣмъ какъ теперь отсутствіе Логики болѣе всего замѣтно въ обыкновенныхъ Грамматикахъ. Пока Грамматика не будетъ излагаема логически, до тѣхъ поръ мысль, сама по себѣ вѣрная, — что Грамматика дѣйствуетъ формально на образованіе, развивая умственные силы, — останется пустою фразою, которою обманываютъ и себя и другихъ. Разумѣется, въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ Философія языка неумѣстна. Но самъ учитель долженъ ее знать и излагать положительныя грамматическія свѣдѣнія въ такомъ видѣ и порядкѣ, которые Философіею языка могли бы быть оправданы. Вообще своимъ преподаваніемъ учитель долженъ способствовать къ раз-

витію въ ученикъ логического мышленія.

Послѣ Грамматики, слѣдуетъ говоритьъ объ Ономатикѣ. Грамматика есть общая часть языкоznанія: она разсматриваетъ языкъ съ формальной стороны. Ономатика же есть особенная часть языкоznанія, предлагающая слова, какъ материалъ языка, разсматривающая слово, какъ полное содержанія, а слѣд. и языкъ—съ материальной стороны. Грубые материалы, для построенія Ономатики какъ науки, лежать въ словаряхъ, въ разныхъ сборникахъ фразъ, пословицъ и т. п. Теперь она едва только зараждается. Конечно, въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, Ономатика, равно какъ и Грамматика, не должна быть излагаема со всею строгостію науки; но самъ учитель обязанъ ее знать какъ слѣдуетъ, потому что посредствомъ Ономатики онъ еще болѣе можетъ принести пользу ученику, особенно въ отношеніи

умственного его развитія, нежели посредствомъ Грамматики (*). Ономатика, какъ наука, должна содержать:

- 1) Генеалогію языка, т. е. собраціе корней, или коренныхъ словъ, со всѣми ихъ постепенными производствами и сложеніями. Ісъ опредѣленіемъ основнаго значенія каждого слова;
- 2) Тропологію, т. е. изложеніе того, какимъ образомъ первоначальное значеніе каждого слова постепенно развилось во многія переносныя значенія, что и составить какъ - бы живую исторію каждого слова. (Здѣсь приличное также мѣсто для фразъ и пословицъ);
- 3) Синонимологію, т. е. изложеніе того, какимъ образомъ языкъ удовлетво-

(*) Начала Ономатики, какъ ее понимаетъ Магерь, особенно можно себѣ уяснить изъ слѣдующаго сочиненія: *Deutsches Sprachbuch. Anfânge der Grammatik, Onomatik und Sprachkunst*, von Dr. Mager. Stuttgart. 1842. Стр. 125 - 184.

ряеть требованіемъ утонченаго ума, отличая легкіе оттѣнки представлений и понятій многими словами.

Изъ такого обозрѣнія Ономатики вытекаютъ всѣ правила касательно методы изученія словъ.

1) Погрѣшаетъ всякъ тотъ, кто не держится, при изученіи словъ, никакой системы. Напротивъ, надо положить себѣ за правило, чтобы не говоритьши о какомъ производномъ словѣ, пока не будетъ узнанъ его корень; не объяснять переноснаго значенія слова, пока не будетъ выразумѣно его первоначальное значеніе.

2) Большая часть учителей смотрять на слова, какъ на произвольные знаки для выраженія понятій. Оттого переводъ съ одного языка на другой является совершенно бездушнымъ, механическимъ. Но уже Лейбница замѣтилъ, что слова не случайны. Въ самомъ дѣлѣ, мы знаемъ, что всѣ предметы чу-

ственного и духовнаго міра имѣютъ многоразличные признаки , а потому представляются не съ одною только, а со многими сторонами. Слово, имя, или название предмета, на томъ или другомъ языкѣ, всегда свидѣтельствуетъ о томъ, съ какой стороны тотъ или другой языкъ разсматриваетъ предметъ и его обозначаетъ. Поэтому весьма естественно , что каждое слово само по себѣ односторонно, ибо однимъ и тѣмъ же словомъ нельзя выразить всѣхъ признаковъ предмета , а по необходимости можно имъ обозначить только одинъ какой-либо признакъ, кажущійся тому или другому народу особенно замѣчательнымъ, отличительнымъ, или существеннымъ. Такимъ образомъ, одинъ народъ наименовываетъ предметъ по одному признаку, другой — по другому и т. д., такъ что на разныхъ языкахъ слова, которыми обозначается одинъ и тотъ же предметъ, между собою ни-

сколько не тождественны. Такъ Нѣмецъ называетъ змію — *Schlange* (вьющимся животнымъ), Римлянинъ же называетъ ее — *serpens* (ползающимъ животнымъ). Такъ Нѣмецъ блоху называетъ *Floh* (летающимъ животнымъ), Датчанинъ — *Ioppe* — (бѣгуномъ) а Грекъ, — *ψύλλος* (скакуномъ). — Учитель не только долженъ объяснить, какое понятіе означается словомъ, но вмѣстѣ показать, что слово собственно значитъ. Тогда ученикъ, узнавъ причину названія предмета, заключающуюся въ значеніи слова, совершенно пойметъ самое слово, а потому будетъ всегда употреблять его правильно, умѣстно, избѣгая барбаризмовъ и т. п.

3) Ученика заставляютъ обыкновенно или выучивать слова, встрѣтившіяся при чтеніи, или же задаютъ ему слова независимо отъ чтенія. Учитель, въ томъ и другомъ случаѣ, долженъ стараться, чтобы многозначительное слово ученикъ

понять сперва въ его первоначальномъ значеніи, а потомъ уже въ переносныхъ; чтобы онъ всѣ эти значенія усвоилъ себѣ, затвердивши ихъ въ приличныхъ примѣрахъ. Напр. *ponere arborem, fundamenta templi, statuam, ob oculos, arma, curas, vitam, tirocinium* (или *rudimentum*), *pecuniam apud aliquem, curam, opera in re, se ad lectum, se in re contemplanda, in laude, in vitiis, in beneficiis* и проч. Такимъ образомъ, ученикъ, уже при самомъ началѣ изученія языка, догадается самъ собою, что переводить съ одного языка на другой собственно невозможно, потому что рѣдко найдется для слова на одномъ языке вполнѣ равносильное, равнозначущее, тождественное слово на другомъ; что потому не должно ограничиваться только переводомъ слова иностранного словомъ, взятымъ изъ отечественнаго языка; что, напротивъ, сперва необходимо выразумѣть отличительное значеніе

каждаго слова и сдѣлать для себя, такъ сказать, полное описаніе, или опредѣленіе его особеннаго значенія. Поступая такъ съ самаго начала, ученикъ привыкнетъ, выражаясь на какомъ-либо языкѣ, въ то же время и думать на томъ же языкѣ.

4) Впрочемъ, въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, на Ономатику надобно употреблять весьма немного времени; большою же частію материалъ языка долженъ быть сообщаемъ при самомъ изученіи Грамматики, при чтеніи и при исправленіи письменныхъ задачъ. Если притомъ встрѣтится какое-либо слово, производное или сложное, то, указавши на его корень, должно заставить ученика выучить всѣ производныя и сложныя слова, отъ того же корня происходящія. (Напр. отъ *spiritus*—дыханіе—*esprit*, *spirituel*, *spiritueux*, *spiritualit *, *aspirer*, *aspiration*, *conspirer*, *conspiration*, *conspirateur*, *expirer*, *inspi-*

rer, respirer, soupirer, transpirer и пр.) Кромъ того , учитель долженъ изложить, въ ясныхъ примѣрахъ, самые законы производства словъ отъ корней. Эти законы основываются частію на законахъ измѣненія звуковъ (отъ pastor — pâtre и pasteur; отъ productum — produit; отъ tractare-traiter ; отъ caro-chair ; отъ calidus — chaud, отъ manducare — manger); частію же на особенныхъ, такъ сказать, хитростяхъ и капризахъ языка. Иногда слово, произведенное сперва изъ корня другаго языка, перемѣняетъ потомъ свое значеніе (отъ mittere — mettre). Очень часто Французское слово произведено отъ Латинскаго уменьшительного слова (отъ radicina — racine, отъ avicellus — сперва oisel, а потомъ oiseau, отъ auricula — oreille, отъ unguiculus — ongle). Такжे Французскія имена существительныя происходятъ иногда отъ Латинскихъ прилагательныхъ (отъ hibernus — hiver, отъ diurnus — jour , отъ

infernum—enfer, отъ serus—soir). Иногда Французскія слова, имѣющія личное значеніе, происходятъ отъ Латинскихъ, имѣющихъ вещное значеніе (отъ *testimonium* — сперва *testmoing*, потомъ *témoin*). Часто Латинское слово, имѣющее пространное значеніе, получаетъ во Французскомъ болѣе тѣсное (отъ *necare* — *noyer*, отъ *pacare* — *payer*), а иногда и наоборотъ (отъ *parabola* — *parole* и *parler*, отъ *collocare*—*coucher* отъ *natus*—*naif*). Многія слова обязаны своимъ существованіемъ народной ненависти (отъ Нѣм. *Herr* — Фр. *hôte*, отъ Нѣм. *Land*—Фр. *lade*, отъ Нѣм. *Ross*—Фр. *rosse*, отъ Нѣм. *Buch*—Фр. *bouquin*)— Многія Французскія слова суть только намеки на Библію (отъ *Lazare*—*ladre*), на литературу (*le renard*), на сказки (*un coq à l'âne*). Иногда слова могутъ быть объяснены только изъ Исторіи (*les bas*, *un liard*, *un quinquet*, *la guillotine*, *rococo*, *enchanter*, *charmer*, *les*

frères de la Merci, être à la merci de quelqu'un, demander merci, avoir merci de son ennemi, les gentils, gentil, gentilhomme). Нѣкоторыя Французскія слова произведены отъ древнихъ Латинскихъ, но не классическихъ (отъ *bucca*—*bouche*, отъ *mansio*—*maison*, отъ *caballus*—*cheval*), или отъ позднѣйшихъ Латинскихъ словъ среднихъ вѣковъ (отъ *aeramen*—*airain*, отъ *aeternalis*—*éternel*, отъ *computus*—*compte*, отъ *fontana*—*fontaine*, отъ *petium*—*pièce*, отъ *tropellus*—*troupeau* и *trop*, отъ *vanitare*—*vanter*, отъ *forestum*—*forêt*).

Ученикъ, имѣя такой необходимый запасъ надлежащихъ грамматическихъ и ономатическихъ познаній, уже вполнѣ приготовленный приступить къ Технику, т. е. къ изустнымъ и письменнымъ упражненіямъ. Въ этомъ отношеніи онъ также будетъ имѣть преимущество предъ прочими учениками, неучившимися у филологически - образованного учителя.

Между тѣмъ какъ, по обыкновенной методѣ, ученикъ, при изученіи Грамматики, начинаетъ съ перевода совершенно - безсвязныхъ отрывковъ, истинная техническая метода требуетъ начинать прямо съ цѣлыхъ предложеній, сперва простыхъ, потомъ сложныхъ, постепенно переходя къ переводу цѣлыхъ статей. Обыкновенно, переводятъ только съ иностранного языка на отечественный и наоборотъ; но Магерь, въ среднихъ классахъ гимназического курса, заставляетъ переводить цѣлые отдѣлы изъ Римскихъ и Греческихъ писателей (историческую, дидактическую и риторическую прозу) на языкъ Французскій. Онъ приводитъ для того два основанія: 1) если ученики ограничиваются переводами съ Французского языка на отечественный и обратно, то они разсматриваютъ понятія, соединяемыя съ Французскими словами, только съ одной стороны; если же они ста-

нуть еще переводить и на другіе иностранные языки или съ другихъ иностранныхъ языковъ, то односторонность все болѣе и болѣе будетъ уступать мѣсто всесторонности. Особенно необходимо переводить съ Французскаго языка на Латинскій, преимущественно для пріобрѣтенія ономатическихъ свѣдѣній.

2) Въ синтаксическомъ отношеніи, переводы со многихъ языковъ на изучаемый и обратно доставляютъ также огромную пользу. Иногда періодъ, взятый изъ Цицерона, разъ десять надо перевести, пока откроется пунктъ, гдѣ этотъ періодъ можно разбить или разложить на мелкія предложенія, свойственные Французскому языку. Въ реальныхъ гимназіяхъ, Латинскій языкъ можно замѣнить Англійскимъ (у насъ, въ Россіи — Нѣмецкимъ).

Теперь покажемъ постепенность въ изученіи всѣхъ разсмотрѣнныхъ частей языковѣданія.

Въ низшихъ классахъ гимназического курса (въ три напр. полугодія), при изученіи новаго иностранного языка, формально еще нераздѣльны Грамматика, Ономатика и Техника; здѣсь главною основою обученія должно быть развитіе предложенія. Къ этому присоединяется изложеніе грамматического ученія о формахъ языка. Письменныя же упражненія состоять только въ переводахъ отдѣльныхъ предложеній, какъ примѣровъ на известныя синтаксическія правила.

Въ среднихъ классахъ (въ продолженіе напр. двухъ лѣтъ) преподаются уже отдѣльно Грамматика, Ономатика и Техника. Грамматика излагается въ систематическомъ обозрѣніи, частію какъ повтореніе, частію же какъ восполненіе прежде пройденного. Для Ономатики, и притомъ сперва для генеологическаго ея отдѣла, назначаются особенные часы. По части Техники, вместо от-

дѣльныхъ предложеній, переводятся легкія статьи исторического содержанія, т. е. разсказы и описанія.

Наконецъ, въ высшихъ классахъ (въ продолженіе наприм. 3-хъ лѣтъ) хотя продолжается то же, что и въ низшихъ, но гораздо полнѣе, и вообще обученіе восходитъ на высшую ступень. Къ Грамматикѣ (не въ особые однако же часы) добавляются цѣлые отдѣлы, напр. Просодія, Метрика и т. д. Въ Ономатикѣ разсматриваются особенно синонимы, продолжается изложеніе троповъ, или переносныхъ значеній словъ, пополняется ихъ генеалогія. По части Техники, хотя и продолжаются, по прежнему, переводы (преимущественно статей дидактическаго и риторическаго содержанія), но отъ переводовъ переходятъ постепенно къ сочиненіямъ, а именно: учениковъ заставляютъ или сокращать данные образцы, или распро-

странять, или имъ подражать, вообще измѣнять ихъ. Навыкъ объясняться изустно не можетъ быть, разумѣется, пріобрѣтенъ въ надлежащей степени, если кто ограничится только классными занятіями, особенно же если классы слишкомъ наполнены учениками, но зато ученики, если въ высшихъ классахъ будетъ сообщаемо знаніе иностранного языка на этомъ же языкѣ, пріучатся понимать выслушиваемое, что гораздо труднѣе, нежели какъ обыкновенно полагаютъ. Вообще искусство изустно и письменно выражаться на иностранномъ языкѣ не только приносить внешнюю пользу, т. е. для достиженія разныхъ внешнихъ цѣлей, напр. для разговоровъ съ иностранцами, въ дѣловыхъ отношеніяхъ и проч., но оно и само по себѣ весьма важно. Разговоры и письменные упражненія много способствуютъ къ ясному уразумѣнію и усвоенію иностранного языка. Только практика (Тех-

ника) въ состояніи превратить теорію Грамматики и Ономатики въ сокъ и кровь (*in succum et sanguinem*). Впрочемъ, отъ письменныхъ упражненій, называемыхъ обыкновенно стилистическими, напрасно ожидать того, чего онъ дать не въ состояніи. Прежде нежели образуется стиль, надо чтобы образовался личный характеръ.

Важнымъ средствомъ къ изученію иностранного языка служитъ также чтеніе. Это есть живая основа грамматического, ономатического и технического преподаванія. Такое чтеніе должно быть производимо, съ соблюдениемъ, разумѣется, надлежащей постепенности, во все время изученія языка. Выборъ книгъ для чтенія долженъ, съ одной стороны, согласоваться съ психическими и другими требованіями каждой степени обученія. (Магеръ принимаетъ всего три степени: первоначальную въ низшихъ классахъ гимназиче-

скаго курса, среднюю въ среднихъ и высшую — въ высшихъ), а съ другой стороны, при этомъ выборъ должно руководствоваться тою мыслію, чтобы чтеніе способствовало къ образованію. Для выполненія такихъ требованій, преподаватель обязанъ собрать матеріалы для чтенія, приличнаго каждой степени изученія языковъ, сдѣлать изъ нихъ надлежащей выборъ, и наконецъ, приступить уже къ самому чтенію, сопровождая его надлежащимъ толкованіемъ. Такое толкованіе есть ничто иное, какъ практическое приложеніе теоретическихъ началъ и правилъ къ тому, что выбрано преподавателемъ для чтенія. Это цвѣтъ филологіи, одно изъ труднѣйшихъ искусствъ. Оно не ограничивается грамматическими, ономатическими, историко-литературными и предметными объясненіями, но, сверхъ того, оно должно быть эстетическое и этическое. Эстетическое толкованіе обращаетъ вниманіе на форму, разсма-

трявая прочитанное съ трехъ точекъ зрењія: пластической, музыкальной и архитектонической. Этическое толкованіе изслѣдуетъ подлинность и истину содержанія. Разбирая напр. поэтическое произведеніе, оно разрѣшаетъ вопросъ: наполнена ли душа поэта идеаломъ своего народа и своего времени, и въ какомъ отношеніи этотъ идеалъ, равно какъ и самъ поэтъ, находятся къ вѣчнымъ идеямъ, истины, благаго и изящнаго. Конечнымъ результатомъ толкованія должно быть полное уразумѣніе прочитанного, но, разумѣется, столько, сколько это доступно возрасту учениковъ, ибо и уразумѣніе, или пониманіе имѣть свои степени. Съ этимъ требованіемъ находится въ тѣсной связи другое: ученики должны такъ усвоить себѣ прочитанное, чтобы не только всегда быть въ состояніи возобновлять его въ своемъ умѣ безъ перемѣны, но чтобы пользоваться имъ

какъ материаломъ для самостоятельного мышленія.

Въ низшихъ классахъ^(*), толкованіе должно быть, какъ и въ прочихъ, частію предметнымъ, частію грамматическимъ и ономатическимъ. Но здѣсь довольно уже того, если ученикъ можетъ дать простой отчетъ въ прочитанномъ и объясненномъ. Такъ какъ на этой степени ученикъ еще не въ состояніи обнять все поэтическое или прозаическое произведеніе, то потому чтеніе должно здѣсь болышею частію состоять изъ разныхъ отрывковъ, заимствованныхъ изъ цѣлаго образцового произведенія того или другаго писателя. Впрочемъ, необходимо, чтобы каждый такой отрывокъ былъ самъ по себѣ понятенъ и потому представлялъ въ себѣ нѣчто цѣлое.

(*) Для этой степени обученія Магеръ издалъ Französisches Lesebuch für untere Classen. Ноное изданіе въ двухъ томахъ. 1842.

Въ среднихъ классахъ (*), сверхъ чтенія отрывковъ большаго объема, должны быть читаемы цѣлые статьи и сочиненія, но меньшаго объема, и при томъ по всемъ родамъ поэзіи и прозы, слѣд. произведенія эпической, лирической, драматической, исторической, риторической и дидактической. Здѣсь, кромѣ того, что сказано выше объ элементахъ толкованія (предметномъ, грамматическомъ и ономатическомъ) присоединяется еще новый элементъ, а именно: учение о стилѣ. Въ этомъ отношеніи, должно здѣсь держаться средины между общимъ и особеннымъ, т. е. между учениемъ о стилѣ вообще и учениемъ объ особенномъ стилѣ того или другаго писателя, всегда соображаясь со степенью пониманья учениковъ. Въ этихъ же классахъ, сперва должно ознакомить учени-

(*) Для этой степени обученія Магеръ издалъ Französische Chrestomathie. Два тома. 1842.

ковъ со всѣми родами литературы. При этомъ надобно особенно обращать вниманіе какъ на конструкцію сочиненія, т. е. на то, какимъ образомъ авторъ, построилъ, такъ сказать, свое сочиненіе, такъ и на употребленныя имъ украшенія рѣчи: тропы, фигуры и т. п. Потомъ ученику должно дать руководство, какъ сравнивать между собою сочиненія, принадлежащиа къ различнымъ родамъ литературы, въ отношеніи ихъ конструкціи и стиля. Здѣсь долженъ ученикъ узнать нагляднымъ образомъ, что относится къ поэзіи и что къ прозѣ, что къ лирическому, драматическому, эпическому, историческому, дидактическому и риторическому роду. Если напр. ученикъ въ историческомъ сочиненіи найдетъ выраженіе — *brandir sa framée*, то ему должно замѣтить, что это выраженіе поэтическое и что потому оно неумѣстно въ сухомъ историческомъ разсказѣ.

Еъ высшихъ классахъ, вносится въ толкованіе еще одинъ новый элементъ: историко-литературный (*). При толкованіи, относящемся къ языку, здѣсь преимущественно обращается вниманіе на метрику, эвфонію и эвриомію, на употребленіе союзовъ, на синонимы и на прочіе труднѣйшіе пункты, какъ Грамматики, такъ и Ономатики, всегда притомъ имѣя въ виду собственныя письменныя упражненія учениковъ, такъ что о сдѣланныхъ ими ошибкахъ должно быть говорено не только при ихъ исправленіи, но и при случаѣ въ часы, назначенные для толкованія. Литературное теоретическое толкованіе здѣсь должно также взойти на высшую

(*) Для этой степени обученія Магеръ издалъ *Tableau anthologique de la littérature française contemporaine*. Три тома. 1836 и 1838; также—*Geschichte der französischen Nationallitteratur neuerer und neuester Zeit*. Четыре тома. 1837—40.

ступень. Сперва необходимо пріобрѣсть болѣе положительныя (чѣмъ въ низшихъ классахъ) свѣдѣнія о различныхъ родахъ литературы, разматривая каждый родъ, каковъ онъ самъ въ себѣ, т. е. какія онъ имѣеть особенныя, отлічительныя свойства и т. п. При этомъ, во время чтенія, показываются на прочитанномъ подраздѣленія родовъ литературы, напр. что историческій родъ состоить изъ разсказа, описанія и характеристики; что риторическій родъ можетъ явиться въ видѣ или рѣчи, или письма, или сочиненія, написанного съ особенною цѣлію (*Tendenzschrift*); что дидактическій родъ является въ видѣ или разговора, или изустнаго преподаванія, или письменнаго разсужденія; что лиризмъ можетъ быть или эпическимъ, или мелическимъ, или дидактическимъ и т. п. Затѣмъ, разныя сочиненія, относящіяся къ одному и тому же роду, сравниваются между собою, напр. рѣчь Массиль-

она съ рѣчью Боссюэта, историческій разсказъ Минье съ разсказомъ Гизо, и т. д. Отсюда ученикъ получитъ понятіе о личности автора и особности его—композиціи и стилѣ. Наконецъ, нѣсколько сочиненій одного и того же писателя сравниваются между собою, для того, чтобы начертать себѣ характеристику, литературный, такъ сказать, портретъ знаменитѣйшихъ писателей. Это и есть высочайшая точка изученія, которой только можетъ достигнуть среднее учебное заведеніе, разумѣется, только тогда, когда подобнымъ образомъ будетъ преподаваться языкъ и литература всѣми учителями этого заведенія.—Замѣтимъ, наконецъ, что толкованіе можетъ по справедливости называться историко-литературнымъ не въ томъ случаѣ, когда, предъ чтеніемъ какой-либо статьи или во время чтенія, сообщены будутъ указанія на вѣшнюю жизнь и сочиненія автора, но тогда, когда содержаніе про-

читанного будеть разсмотрѣно съ эстетической и этической стороны, и притомъ не только съ нынѣшней точки зрѣнія, но и съ точки зрѣнія самаго писателя и его времени.

Съ часами, назначенными для чтенія и толкованія, находится въ прямой связи основанное на томъ преподаваніе Исторіи и Теоріи литературы.

Изъ Исторіи новой иностранной (Французской) литературы должна быть исключена Исторія литературы среднихъ вѣковъ, уже потому, что языкъ этого времени ученикамъ не доступенъ безъ особеннаго его изученія. Даже Исторія литературы трехъ послѣднихъ столѣтій (напр. начиная съ Marot) можетъ быть только преподана пропедевтически. Должно сказать о тѣхъ только писателяхъ, изъ которыхъ прочитано много отрывковъ или даже цѣлые сочиненія. Преимущественно надо характеризировать

важнѣйшихъ, которые являются корифеями или представителями особеннаго рода сочиненій, также такихъ, которые, хотя стоять одиноко, но сами по себѣ оригинальны. О замѣчательныхъ второстепенныхъ писателяхъ должно говорить съ менышею подробностію. Наконецъ, совсѣмъ надо умолчать о прочихъ писателяхъ, изъ которыхъ или ничего, или весьма мало прочитано. Въ предпослѣднемъ годѣ гимназического курса, историко-литературное преподаваніе ограничивается только внѣшними обстоятельствами жизни автора и указаніями на важнѣйшія его сочиненія. При этомъ надо ясно обозначить связь между частною и литературною жизнью писателя, съ одной стороны, и между всею жизнью его времени, съ другой. Въ послѣдній годъ, болѣе обращается вниманія уже на внутреннюю исторію литературныхъ произведеній писателей, а именно: на характеристику пущенныхъ ими въ

оборотъ мыслей, на тѣ литературныя формы, въ которыхъ они испытывали свои силы и т. п. Что касается до рецензій, или критики сочиненій, учитель, въ этомъ отношеніи, долженъ поступать очень осторожно, если не хочетъ нанести огромнаго вреда ученикамъ своимъ. Излагая уже готовыя рецензіи, онъ непремѣнно сдѣлаетъ ихъ тупыми, или даже совершенно ихъ испортить. Ученики отупѣютъ, привыкнувъ жить чужимъ умомъ, привыкнувъ къ тому, чтобы и мысли, подобно фактамъ, переходили къnimъ какъ безотчетное преданіе. Могутъ они и совсѣмъ испортиться, если они, думая быть критиками, станутъ надутыми, заносчивыми, потеряютъ уваженіе ко всѣмъ авторитетамъ, лишаться того, что Римляне называютъ *pietas*, словомъ, сдѣлаются людьми невыносимо-противными. Учитель, хорошо постигающій умственныя и нравственныя потребности юношества, избѣгнетъ, при своихъ

сужденияхъ о литературныхъ произведенияхъ, всего того , что обратится по томъ во вредъ его учениковъ. Терпимость, деликатность, *pietas*, добросовѣстнѣйшая осторожность — вотъ что должно быть его руководителями. Тогда ни самъ онъ не будетъ навязывать своихъ замѣчаній ученикамъ , ни имъ не позволить судить обо всѣмъ впрямь и вкось. Онъ будетъ стараться, чтобы ученикъ пріобрѣль собственное свое сужденіе , сколько это ему подъ силу, и притомъ преимущественно посредствомъ сравненія одного сочиненія съ другимъ , напр. Расиновой Федры съ Эврепидовымъ Ипполитомъ. Наконецъ, всегда и вездѣ учитель будетъ заставлять своихъ учениковъ разбирать (анализировать) прочитанное во всѣхъ отношеніяхъ, съ тою цѣлію , дабы ученикъ самъ испыталъ, какъ много требуется для того , чтобы быть въ состояніи произнести сколько-нибудь правильное сужденіе о томъ

или другомъ литературномъ произведениі.

Преподаваніе Теоріи литературы (Стилистики, Поэтики и Прозаики) должно быть всеобщимъ для всѣхъ литературъ, а потому она должна быть преподана въ одно и то же время, однимъ и тѣмъ же учителемъ. Лучше всего поручить это преподаваніе учителю отечественнаго языка и литературы, который, впрочемъ, долженъ обращать вниманіе на то, что его ученики прочитали изъ сочиненій иностранныхъ писателей. Учитель иностранного языка и литературы долженъ только указать на особенность (въ этомъ отношеніи) преподаваемаго имъ языка и литературы. Это предполагаетъ раздѣленіе Теоріи литературы на общую и частную, напр. Общая Стилистика занимается ученіемъ о построеніи различныхъ частей изустнаго и письменнаго литературнаго произведенія, объ украшеніяхъ рѣчи и о родахъ стиля;

но это общее учение измѣняется по отношению къ той и другой литературѣ, отчасти по различію средствъ, находящихся въ обладаніи того или другаго языка, отчасти же по характеру народа. Точно то же должно сказать о Позтикѣ и Прозаикѣ. Во Французской литературѣ трехъ послѣднихъ столѣтій нѣть нѣсколькихъ поэтическихъ родовъ, находимыхъ въ другихъ литературахъ, напр. нѣть эпопеи, зато здѣсь есть неизвѣстное другимъ литературамъ, напр. пѣсня (*chanson*), во Французскомъ смыслѣ этого слова.

Всѣми до-сихъ-поръ разсмотрѣнными средствами пріобрѣтается приличное для среднихъ заведеній знаніе языка и литературы; но ученики должны, сверхъ того, познакомиться еще въ гимназіи со всею жизнію различныхъ народовъ столь основательно, чтобы имѣть наглядное понятіе о его нравственномъ бытѣ и такимъ образомъ здѣсь уже пріобрѣсть

элементы для новой, высшей и полнѣйшой точки зрењія на міръ. Но такое познаніе народа, которое могло бы споспѣшствовать общему образованію, не возможно безъ познанія языка и литературы этого народа. Какъ бы ни были вѣрны и, въ другихъ отношеніяхъ, превосходны переводы, но ими не могутъ быть замѣнены оригиналы. Языкъ есть живой образъ народнаго духа, органъ внутренняго его бытія; только чрезъ него посредство можно уразумѣть всю прочую особность народной жизни; чужое понятіе можетъ быть выражено только чужимъ языкомъ и понято на чужомъ языкѣ. Не смотря на то, некоторые, даже люди умные, думаютъ, напр., что источники Римскаго права могутъ быть изучены по хорошему переводу *Corporis juris civilis*.

Учитель, зная, что не всѣ его ученики желаютъ сдѣлаться филологами *ex professo* и что потому не для всѣхъ ихъ

и языкъ и литература имѣютъ безотносительную цѣну , обязанъ дѣлать , во всѣхъ классахъ , такой выборъ для чтенія и избранное такъ объяснять , чтобы изученіе языковъ доставило вмѣстъ ученикамъ еще и значительный запасъ важнѣйшихъ свѣдѣній , относящихся къ материальному и духовному міру , какъ это уже дѣлается при изученіи древней Филологіи . Изъ ходячихъ же хрестоматій и подобнаго рода книгъ , пустыхъ по содержанію , ученики почти ничему не выучиваются .

Изученіе новыхъ языковъ и литературы важно также и для формального образованія , что Магерь называетъ образованіемъ философскимъ , т. е. для умственной гимнастики , для пріобрѣтенія ясности , опредѣленности , отчетливости , основательности и ловкости въ мышлѣніи . Многіе и притомъ даже знаментѣйшие мыслители считаютъ обыкновенную школьную Грамматику лучшимъ

первоначальнымъ курсомъ теоретической и практической Логики. Что же касается до Ономатики, то ее можно назвать пріуготовительною и практическою школою Метафизики. На конецъ, Техника, по самому своему свойству, есть превосходная гимнастика для ума.

Изученіе иностранныхъ новыхъ языковъ важно, далѣе, для того, что Магерь называетъ филологическимъ образованіемъ, а именно: для пріобрѣтенія вообще искусства выражаться изустно и письменно. Это само по себѣ очевидно. Конечно, мы встречаемъ людей, не знающихъ никакого иностранного языка, и между тѣмъ превосходно изъясняющихся на своемъ,—но кто усомнится, что эти самые люди, если бы они знали иностранные языки, еще лучше бы изъяснялись на своемъ природномъ. Въ этомъ отношеніи, полезно не только писать на иностранномъ языке, но и переводить съ иностранного на свой отече-

ственныи языкъ. И тотъ и другой родъ упражненій является однимъ изъ дѣйствительнѣйшихъ средствъ къ достиженію правильной техники на своеимъ природномъ языке. Сравненіе иностранаго языка съ отечественнымъ мало по малу пріучаетъ къ правильному употребленію словъ и выраженій , къ изящному ихъ между собою соединенію въ предложенія и періоды , къ стилю , который быль бы приличенъ самому содержанію сочиненія.

Что касается до пользы изученія языковъ для практическаго образованія, объ этомъ столько высказано знаменитѣйшими писателями, что на этомъ нѣчего остановливаться. Подъ практическою пользою разумѣется здѣсь не только внѣшняя польза , для употребленія въ жизни и въ дѣловыхъ занятіяхъ, но образованіе внутренняго чувства , воли , характера. Изученіе не только древнихъ, но и новыхъ языковъ , дѣйствуетъ bla-

готорно на человѣка и въ нравственномъ отношеніи.

Подъ конецъ своего сочиненія, Магеръ разсуждаетъ о томъ, какъ образовать новыхъ филологовъ и какъ изученіе новыхъ языковъ и ихъ литературы исторгнуть изъ жалкаго состоянія, въ какомъ оно нынѣ находится. Для достиженія этой цѣли, онъ предлагаетъ слѣдующія средства: образованіе годныхъ къ тому преподавателей, улучшеніе ихъ положенія и введеніе правильной организаціи самого обученія.

Говоря о образованіи годныхъ преподавателей, Магеръ требуетъ, чтобы новый филологъ прошелъ четыре, такъ сказать, степени:

- 1) Гимназическій курсъ, въ томъ видѣ, въ какомъ онъ изложенъ выше;
- 2) Курсъ университетскій, а именно: филологическій. Магеръ требуетъ, чтобы будущій новый филологъ, сверхъ прохожденія обыкновенного обще-фил-

логического курса, положилъ еще твердое основаніе (съ помощію лекцій, и собственныхъ своихъ домашнихъ занятій) къ изученію

А. Языка. Сюда относятся

а) Грамматика и Ономатика языка отечественнаго и языковъ соплеменныхъ, и притомъ въ соединеніи съ Метрикою, съ Исторіею языковъ и съ Исторіею Грамматики.

б) Исторія Латинскаго языка, начиная со времени его паденія, какъ основа для изученія Романскихъ языковъ.

с) Нѣмецкая Грамматика и Ономатика древняго и новаго языка, и притомъ главныхъ его діалектовъ, также языка Англосакскаго, и опять въ соединеніи съ Метрикою, Исторіею языковъ и Исторіею Грамматики.

д) Французская Грамматика и Ономатика, въ соединеніи съ Метрикою, Исторіею языка и Исторіею Грамматики.

Студентъ долженъ пріобрѣсть столько познаній въ Италіянскомъ и Испанскомъ языкѣ, чтобы съ нѣкоторою легкостію могъ понимать всякую имъ читаемую книгу, написанную на этихъ языкахъ.

е) Англійская Грамматика и Ономатика, въ соединеніи съ Метрикою, Исторіею языка и Исторіею Грамматики.

ф) Сравнительная Грамматика языковъ Славянскихъ, Романскихъ и Германскихъ.

г) Философія языка.

В. Литературы. Сюда относятся :

а) Изученіе комментаріевъ на избраннѣйшія отрывки и на цѣлые сочиненія.

б) Исторія отечественной литературы и литературы соплеменныхъ народовъ.

с) Исторія Французской литературы.

д) Исторія Нѣмецкой литературы.

е) Исторія Англійской литературы.

f) Теорія литературы, какъ общая, такъ и частная, въ особенномъ ея отношеніи къ своему отечеству, къ соплеменнымъ народамъ, къ Германіи, Франціи и Англіи.

g) Эстетика, или Философія изящнаго.

h) Упражненія въ поэтическомъ и прозаическомъ употребленіи, сообразно правиламъ искусства, языковъ отечественного, соплеменныхъ, Немецкаго, Французскаго и Англійскаго.

i) Теорія филологического искусства, какъ то: Герменевтика, Критика и Палеографія.

С. Жизни. Сюда относятся:

а) Всеобщая Политическая (историческая) Географія и Частная Географія своего отечества, соплеменныхъ народовъ, Германіи, Франціи и Англіи.

б) Всеобщая Статистика и Частная Статистика упомянутыхъ народовъ.

с) Всеобщая Исторія и Частная Исторія народа, государства, церкви, образованности и права у тѣхъ племенъ, о которыхъ сказано выше, въ соединеніи съ Миѳологію и наукою Юридическихъ Древностей.

д) Курсъ наукъ политическихъ, излагающихъ учение о государствѣ.

Прим. При университѣтѣ должна быть учреждена филологико-историческая семинарія.

3) Пребываніе въ Германіи, Франціи и Англіи, вообще у соплеменныхъ народовъ.

4) Занятіе (въ продолженіи хоть одного года) практико - педагогическими упражненіями въ особой педагогической семинаріи.

II. Положенія учителей новыхъ языковъ должно быть достаточно обеспечено и вообще званіе учителей возвышено такъ, чтобы оно было однимъ изъ почетнейшихъ званій.

III. Наконецъ, въ самой организації обученія должны быть сдѣланы, противъ теперяшняго, многія преобразованія, основанныя на всемъ томъ, что выше обѣ этомъ предметѣ изложено. Мажеръ замѣчаетъ, что въ гимназіяхъ, въ связи съ преобразованіями, относящими-ся до изученія новыхъ языковъ, должны быть сдѣланы нѣкоторыя также измѣненія и въ преподаваніи другихъ наукъ. Для достиженія этой цѣли, онъ даетъ нѣкоторые совѣты, а именно:

1) Образованіе въ гимназіяхъ должно быть полно, а потому здѣсь должны быть передаваемы первоначальныя основанія (элементы) для всѣхъ наукъ, слѣд. и естественныхъ, и философскихъ, и политическихъ, и юридическихъ.

2) Хотя въ первоначальныхъ (элементарныхъ) школахъ должны быть также сообщаемы элементы всѣхъ знаній, какъ и въ гимназіяхъ, но эти элементы принимаются здѣсь совсѣмъ въ другомъ

смыслъ, нежели въ гимназіяхъ. Связь между элементами въ первоначальныхъ школахъ не должна быть предметною, систематическою, наукообразною, а только чисто-субъективною. Напр. гораздо лучше расположить здѣсь растенія не по какой-нибудь системѣ (Линнея, Жюссье, Турнефорта), а по ихъ употребленію, цвѣту, величинѣ, мѣсту рожденія и т. д. Цѣль первоначального ученія состоитъ не въ уразумѣніи необходимой, основанной на понятіи связи узнанныхъ дитятею отдельныхъ фактовъ и мыслей, а въ томъ, чтобы дитя пріобрѣло навыкъ давать отчетъ въ этихъ свѣдѣніяхъ. Напротивъ, элементами въ гимназическомъ курсѣ называются такія части, взятыя изъ цѣлости науки, которыя

а) Или имѣютъ естественную связь съ духомъ и внутреннимъ чувствомъ юноши. Скорѣе напр. можно оправдать учителя, который, излагая Естествен-

ную Исторію, употребить часовъ шесть на разсмотрѣніе и описание микроскопическихъ животныхъ, нежели такого учителя, который, преподавая Римскую Исторію, станетъ занимать своихъ учениковъ подробностями Римскаго права. Къ первому предмету и дитя имѣеть уже сочувствіе, можетъ понять сообщаемое, въ немъ находить для себя интересъ; послѣднее же еще отъ него далеко, ему чуждо, и потому и не понятно, и не занимателно ;

б) Или суть основы дальнѣйшаго обученія, особаго даже рода наукъ (напр. изученіе Грамматики языковъ;)

с) Или которыя, будучи взяты вмѣстѣ, въ своемъ составѣ, образуютъ изъ себя такую цѣлость , что юноша, руководимый самомышленіемъ, можетъ много для себя извлечь такого, что послужить ему къ узнанію жизни и свѣта; напр. первыя основанія науки Права

и Ученія о государствѣ входятъ въ со-
ставъ гимназического курса , между
тѣмъ какъ Генеалогія , Геральдика ,
Нумизматика и т. п. войти туда не
могутъ.

Вообще , гимназическое преподаваніе
достигнетъ своей цѣли , если ученикъ
будетъ знать внутреннюю связь мате-
ріаловъ каждой отдельной части знаній
между собою , равно какъ и связь всѣхъ
имъ узнанныхъ частей съ общею ду-
ховною жизнью . Тогда онъ только мо-
жетъ называться зрѣлымъ для универси-
тета , т. е. для занятія специальными
науками .

3) Такимъ образомъ , гимназія изъ
всѣхъ главныхъ наукъ должна выбрать
приличныя для своей цѣли части и
соединить ихъ между собою въ одну
цѣлость ; напр. отдѣливши отъ Стати-
стики , Географіи , отчасти Исторіи и
отъ наукъ Естественныхъ нѣкоторыя

части, гимназическое преподаваніе со-
ставляетъ одну, такъ сказать, гимнази-
ческую науку (т. е. не въ университет-
скомъ смыслѣ этого слова), обыкно-
венно называемую Географіею. Если
учитель съумѣетъ выбрать существен-
ное, связать сродное и составить науку
для гимназической цѣли, тогда никто
не пожалуется на то, что онъ слишкомъ
много сообщаетъ матеріаловъ. Впрочемъ,
такое соединеніе въ одинъ составъ ги-
мназической науки разнообразныхъ соб-
ственно свѣдѣній не должно смѣшивать
съ тѣмъ, что входитъ обыкновенно въ
составъ учебниковъ. Обыкновенные учеб-
ники излагаютъ всю науку въ ея
результатахъ и общихъ обозрѣніяхъ;
гимназические же курсы наукъ пред-
ставляютъ только нѣкоторыя избранныя
существенныя части изъ всей цѣлости
науки, (въ строгомъ, университетскомъ
смыслѣ этого слова), но зато съ та-
кими подробностями, что можно чрезъ

то пріобрѣсть ясныя и полныя положительныя познанія по этимъ частямъ. Наконецъ,

4) Такъ какъ никто не можетъ сообщить того, чего самъ не знаетъ, то необходимо замѣтить, что всѣ правила, предложенные въ этой статьѣ для преподавателей, предполагаютъ въ нихъ не только необходимыя къ тому познанія, но и особенное педагогическое образованіе.

П. Рѣдкинъ.



ЗАМЪЧАНІЯ
ОБЪ
УМСТВЕННОМЪ И НРАВСТВЕННОМЪ
ОБРАЗОВАНІИ
ПОСРЕДСТВОМЪ ШКОЛЬНАГО УЧЕНИЯ
(Schulunterricht).

§ 1.

Общая точка зренія , съ которой должно быть рассматриваемо всякое ученіе.

Человѣкъ вступаетъ въ жизнь , одаренный всѣми способностями ко всестороннему образованію. Цѣль его жизни состоитъ въ томъ, чтобы, по возможности, достигнуть такого образованія. Но беспомощный , какимъ онъ является въ началѣ, едва ли бы онъ достигъ и первой ступени образованія , если бы общество не оказывало ему въ томъ , съ своей

стороны, помощи. Отъ него-то онъ получаетъ себѣ пищу, покровъ, защиту,— и все, что только можетъ въ немъ развиться, развивается не иначе, какъ только примѣромъ и вліяніемъ всего, его окружающаго. Какъ членъ этого общества, посредствомъ котораго совершается все его физическое и нравственное воспитаніе, съ самой минуты рожденія находится онъ въ необходимой отъ него зависимости. Принятый въ нѣжныя объятія родителей, руководимый ими, онъ постепенно раскрываетъ, съ ихъ же помощію, свои силы, пока самъ не будетъ въ состояніи дѣйствовать во всемъ самостоятельно, пока не вступить въ школу опыта и жизни, гдѣ Божественный Промыслъ ведеть его далѣе по пути къ духовному совершенству. — Но тѣ, что судьба пошлетъ ему въ будущемъ, тѣ въ юности должны подготовить для него воспитаніе и ученіе; онъ должны образовать изъ него самостоятельно-нрав-

ственное существо, снабдить его всѣми къ тому необходимыми средствами, вооружить его такою твердою волею , чтобы , на шаткомъ пути этой жизни , мужественно могъ онъ достигать совершенствованія и облагороженія своей природы.

Пока человѣкъ еще страдательно подлежитъ вліянію другихъ, до тѣхъ поръ отъ нихъ единственно зависитъ и все его образованіе ; а потому на тѣхъ людяхъ, которые поставлены быть первыми его руководителями , лежитъ вся обязанность не пренебрегать ни одною изъ его способностей , и всегда обращать вниманіе не только на умственное, но и на нравственное его образованіе. Мало того , чтобы ребенка сдѣлать годнымъ для общества ; надо, чтобы онъ и самъ по себѣ пріобрѣль еще нѣкоторое самостоятельное значеніе ; чтобы онъ не только сталъ способнымъ приводить въ исполненіе свои благія намѣренія ,

но чтобы въ немъ постоянно жило стремленіе къ добру. Задача воспитанія состоитъ въ томъ, чтобы развить въ немъ, вмѣстѣ съ умственнымъ образованіемъ, такое внутреннее стремленіе. Всякое учение, имѣющее цѣлью полное развитіе человѣка, должно обращать вниманіе не только на умственные способности, но и на нравственное направленіе воли воспитанника. Оно должно извлечь его изъ состоянія холодного равнодушія, согрѣть его сердце, содѣлать его всегда готовымъ и способнымъ къ воспринятію всего, что только можетъ быть достойнымъ предметомъ человѣческаго мышленія и дѣйствія. Ученіе, оставляющее воспитанника холоднымъ, равнодушнымъ къ истинному, благому и прекрасному, не достигаетъ истинной своей цѣли, не оказывая никакого благотворнаго вліянія на его волю, не готовя его для будущей благотворной дѣятельности. Какъ ни многостороння человѣче-

ская дѣятельность въ своихъ проявленіяхъ, но она не пробудится, пока духъ не выдетъ изъ страдательнаго состоянія простаго воспринятія и не направить своего стремленія къ одной опредѣленной цѣли. Правда, стремленіе къ дѣятельности врождено человѣку, но онъ до тѣхъ поръ находится въ усыпленіи, пока духъ его не возбудится участіемъ къ какому-либо предмету, пока онъ не захочетъ его себѣ усвоить. Такое участіе и вмѣсть стремленіе къ какому-либо предмету называютъ обыкновенно *интересомъ*. Это та же воля, но еще не опредѣлившаяся. Воля направляетъ человѣка къ цѣли, но его не развиваетъ; напротивъ того, интересъ возбуждаетъ всѣ его силы къ тому, въ чемъ онъ принимаетъ живое участіе. Представьте себѣ человѣка, который принимаетъ живѣйшее участіе въ радостяхъ и въ горѣ ближняго; который способенъ такъ же любоваться прелестью

цвѣтка, какъ и преклоняться съ благоговѣніемъ передъ величиемъ Творца, глядя на звѣздное небо; представьте себѣ человѣка, который съ жаромъ обнимаетъ искусство и науку, и чувствуетъ въ себѣ силу дѣятельно содѣйствовать благу своихъ согражданъ,—и тогда спросите самихъ себя: можетъ ли въ такомъ человѣкѣ сила его духа погрузиться когда-нибудь въ дремоту или даже замереть? Такимъ образомъ, интересъ, принося съ собою внутреннее развитіе и направляя дѣятельность воспитанника къ опредѣленнымъ цѣлямъ, тѣмъ самимъ возвышаетъ его силы и вмѣстѣ дѣлаетъ его истинно-полезнымъ членомъ общества.

Но что именно составляетъ предметъ жизненной человѣческой дѣятельности, это остается ребенку неизвѣстнымъ до тѣхъ поръ, пока не наведетъ его на то ученіе; пока оно не представить для его дѣятельности такой среды, гдѣ онъ мо-

жеть испытать свои силы.—Чѣмъ обширнѣе эта среда , тѣмъ всестороннѣе развитіе дремлющихъ силъ, если только преподавателю удастся возбудить въ немъ участіе къ предметамъ изученія ; въ противномъ случаѣ , если не пробудится въ ребенкѣ такого участія , изучаемый имъ предметъ всегда останется для него чѣмъ-то внѣшнимъ и чуждымъ , и дитя никогда не приметъ его съ любовію . Какъ можетъ ребенокъ усвоить себѣ какой-либо предметъ и обратить на него всѣ свои силы, какъ онъ можетъ достигнуть самостоятельности , если онъ останется равнодушнымъ къ предмету, если не пробуждена въ немъ жажда знаній и не возбуждено стремленіе сродниться , такъ сказать, съ предметомъ . Награды , наказанія и всѣ прочія внѣшнія средства не только ничего здѣсь не помогутъ , но еще болѣе повредятъ . Чувство удовольствія и неудовольствія становится тогда главною

пружиною его дѣятельности, и что должно быть нравственно-свободнымъ побужденіемъ его духа, тѣ самое называется на степень чувственного и безнравственного. Конечно, и эти вспомогательные средства не могутъ быть совершенно отвергнуты, но онъ должны быть употребляемы только въ крайности. Притомъ же онъ большею частию излишни, если преподаватель успѣль возбудить въ ребенка интересъ и вызвать въ немъ охоту къ учению.

Такъ какъ всякое всестороннее и всеобъемлющее преподаваніе должно пробуждать въ ученикѣ интересъ къ предметамъ изученія, настроивать его къ самодѣятельности и развивать всѣ его силы: то потому преподаваніе должно иметь опредѣленное отношеніе къ главнымъ предметамъ интереса и должно быть производимо систематически, дабы воспитанникъ сдѣлался способнымъ принять участіе въ нравственной дѣятель-

ности человѣческаго общества. Гдѣ нѣтъ такого отношенія, тамъ духъ получаетъ только одностороннее направленіе; одни предметы изученія возвышаются тогда на счетъ другихъ и всюду обнаружатся недостатки, ничѣмъ не восполненные. Тогда духъ лишается своего единства, интересъ охладѣваетъ, силы ребенка развиваются несовершенно, и цѣль, предполагаемая ученіемъ, не достигается. Дабы преподаваніе могло возбудить ученика ко всесторонней дѣятельности, оно должно обнять собою всѣ главные предметы интереса и развить силы ученика примѣнительно ко всѣмъ предметамъ знанія и дѣятельности.

§ 2.

Предметы, къ которымъ интересъ долженъ быть возбужденъ ученіемъ.

Первоначальные направленія человѣческой дѣятельности, къ которымъ ин-

тересъ долженъ быть возбужденъ преподаваніемъ, опредѣляются частію ея предметами, частію же отношеніемъ человѣка къ этимъ предметамъ. Въ началѣ человѣкъ есть только дитя природы ; онъ стоитъ въ ближайшемъ отношеніи ко всей его окружающей дѣйствительности, съ которой его прямо знакомить самое вліяніе, оказываемое на него міромъ виѣшнимъ. Этотъ виѣшній міръ впервые пробуждаетъ въ немъ внимательность и становится первымъ предметомъ его интереса. Едва преходящія отдѣльныя явленія природы начинаютъ поражать его духъ, какъ онъ уже замѣчаетъ не только ихъ періодическій возвратъ, но и какое-то согласіе ихъ съ постоянными законами , что и возбуждаетъ его любознательность. Еще въ болѣе близкое, чѣмъ съ природою , отношеніе входитъ онъ съ человѣкомъ. Сперва человѣка представляетъ онъ себѣ существомъ отдѣльнымъ, но скоро онъ пачаєтъ по-

нимать связь его съ обществомъ. Такимъ образомъ, природа и человѣкъ являются первыми предметами человѣческаго интереса. Но человѣкъ не просто только дитя природы ; духъ его, посредствомъ врожденнаго ему разума, способенъ возноситься къ своему идеалу, т. е. къ тому, чему быть должно, ко всему истинному, прекрасному и благому. Такъ не только реальное, но и идеальное дѣлается предметомъ человѣческаго интереса. Къ этимъ предметамъ человѣкъ можетъ обращаться частію знаніемъ, частію же дѣйствіемъ, а потому и его интересъ долженъ быть направленъ какъ на самое знаніе, такъ и на осуществленіе этого знанія посредствомъ дѣятельности. Къ достижению и той и другой цѣли, преподаватель, поставившій себѣ задачею обнять всѣ направленія человѣческой дѣятельности, долженъ пробудить интересъ въ своемъ ученикѣ, что и въ самомъ дѣлѣ бываетъ при обдуманномъ

всестороннемъ и систематически-расположенномъ учени. Исчисляя предметы человѣческаго интереса , мы не упомянули о религіи потому только, что она есть верховное основаніе всякаго интереса , что она должна быть не чѣмъ-то отдельнымъ въ человѣкѣ , а проникать собою всепѣльный его составъ. Только тѣ нравственное образованіе можетъ почесться довершеннымъ , которое начало свое ведетъ отъ Бога , которое къ сему единому началу возводитъ всякое знаніе и дѣйствіе человѣческаго духа : религія и нравственность суть такія основы знанія и дѣятельности, безъ которыхъ ни цѣль человѣческой жизни не можетъ быть достигнута, ни истинно-нравственный интересъ не можетъ существовать.—Изъ означенныхъ предметовъ человѣческаго интереса истекаютъ вмѣстѣ и предметы изученія , или преподаванія. Попытаемся представить ихъ здѣсь въ слѣдующемъ обзорѣ.

1. Интересъ, относящийся къ знанію...

Математика.

2. — Къ дѣйствію... Гимнастика—Рѣчъ.

Рѣчъ должна быть отнесена къ дѣйствію потому, что она представляетъ средство для достиженія извѣстныхъ цѣлей, и предполагаетъ внутреннюю рѣшимость воспользоваться такъ, а не иначе, этимъ средствомъ, такъ что рѣчъ есть также, въ нѣкоторомъ смыслѣ, дѣйствіе.

3. — Къ знанію и дѣйствію вмѣстѣ—
Языкъ.

4. — Къ міру дѣйствительному:

a) Къ природѣ, возбуждаемый посредствомъ описанія природы (Естественной Исторіи), Физики, Географіи, Технологіи.

b) Къ человѣку,— посредствомъ Исторіи, Этнографіи, нравственныхъ

повѣстованій, Священnoй Исто-
ріи и нравоучительной Поэзіи.

5. Интересъ къ идеальному:

- a) Къ прекрасному; — посредствомъ разсмотриванія природы, музыки, рисованія и калиграфіи.
- b) Къ благому, — чрезъ примѣры нравственныхъ великихъ историческихъ людей, чрезъ изощреніе нравственнаго сужденія, чрезъ осуществленіе нравственныхъ намѣреній и чрезъ развитіе любви къ нравственному добру.

Религіозность, пробуждаемая посредствомъ развитія религіознаго чувства.

Религіозное образование.

Въ этомъ обзорѣ исчислили мы, кажется, всѣ предметы, преподаваемые въ приготовительныхъ учебныхъ заведеніяхъ, потому что всѣ они составляютъ предметъ человѣческаго интереса, относящагося какъ къ знанію, такъ и

къ дѣйствію, и потому что они не только не превышаютъ силъ воспитанника, стоящаго на первыхъ ступеняхъ образованія, но еще могутъ укрѣпить и развить эти самые силы. Если преподаватель обдуманно соглашаетъ эти предметы и всегда приспособляется къ способностямъ воспитанника, въ такомъ случаѣ онъ отклонить отъ него всякую односторонность, не пренебрежетъ никакою силою его духа, а потому непремѣнно онъ достигнетъ своей цѣли — образуетъ всего человѣка. — Что касается до формального развитія разсудка, то оно частію находитъ для себя достаточный матеріалъ въ поименованныхъ предметахъ ученія, частію же оно можетъ быть значительно облегчено логически-расположенными и удачно-выбранными умственными упражненіями. Хотя по этой части много мы имѣемъ учебниковъ, однакожь нѣть ни одного, въ которомъ бы строгая

логическая послѣдовательность была соединена съ общедоступной формой.

§ 3.

Развитіе душевныхъ силъ посредствомъ ученія.

Преподаваніе, какъ выше мы сказали, должно имѣть цѣлую всестороннее развитіе душевныхъ силъ; но достиженіе этой цѣли зависитъ отъ выбора средствъ, болѣе или менѣе ведущихъ къ означенной цѣли. Въ обзорѣ, представленномъ нами въ предыдущемъ §, указали мы на главныя направленія человѣческаго интереса, исчисливъ ихъ вмѣстѣ съ соотвѣтствующими имъ предметами изученія. Мы видѣли, что эти предметы обнимаютъ собой всѣ силы духа, но спрашивается: какъ это бываетъ и въ какомъ отношеніи къ способностямъ воспитанника находится самое преводаваніе? Разрѣше-

ніе этого вопроса не менѣе важно уже потому, что все зависитъ отъ постепенного хода въ преподаваніи. Ни возрастъ, ни способности ребенка никакъ не должны быть оставлены безъ вниманія. Полный курсъ преподаванія необходимо долженъ раздѣлиться на отдельные учебные курсы, а ученики, по различнымъ ихъ способностямъ, — на различные классы. Иначе преподаваніе, вмѣсто развитія силъ, подавить ихъ своею тяжестію. — Всѣ наши понятія исходятъ изъ чувственныхъ ощущеній, созерцаній и воззрѣній. Духъ возводить ихъ, потомъ, на степень представленія. Впрочемъ, если не пробуждено въ ученикѣ стремленіе къ ясному сознанію, или уразумѣнію этихъ представлений : или если не пробуждено еще въ немъ вниманія, тогда всякое наставленіе и преподаваніе остаются бесплодными, потому что воспитанникъ ни объ одномъ предметѣ не получаетъ тогда на-

гляднаго и яснаго понятія. Напротивъ, какъ скоро преподавателю удастся пробудить въ ученикѣ живой интересъ къ предмету знанія, тогда вниманіе заражается въ немъ само собою. На степени первоначального образованія, оно, болѣе чувственнымъ образомъ, нежели духовнымъ, возбуждаетъ участіе ребенка. Оттого-то преподаватель на этой степени долженъ, сколько возможно, исходить изъ чувственныхъ воззрѣній, не теряясь въ отвлеченностяхъ, непонятныхъ для ребенка. Итакъ давайте ему воспринимать все чувственно, какъ бы осязательно; заставляйте его отвлекаться отъ чувственныхъ предметовъ признаки и составлять себѣ, такимъ образомъ, представлениа о предметахъ; сближайте, по возможности, предметы ученика съ дѣтскими его влеченіями и наклонностями; всего болѣе берегите его отъ того пагубнаго разнообразія, которое слишкомъ быстро переносить

вниманіе отъ одного предмета къ другому и тѣмъ раздробляетъ его духовную дѣятельность. Посредствомъ упражненій, выбранныхъ согласно съ предположенною цѣлію, развивайте вмѣстѣ и воображеніе и память, способности души, уже весьма рано пробуждающіяся въ ребенкѣ; пріучайте его воспроизводить и сохранять въ себѣ всѣ впечатлѣнія, которыя однажды получиль онъ посредствомъ виѣшняго и внутренняго чувства. — На развитіе такого, можно сказать, чувственнаго вниманія, воображенія и памяти, и на пріобрѣтеніе практическаго навыка изображать изящное, важное вліяніе оказываются калиграфія и рисованіе. Но въ этомъ случаѣ поступайте обдуманно; переходите медленно и постепенно отъ легчайшаго къ труднѣйшему; упражняйте вашихъ учениковъ прежде всего линейнымъ черченіемъ, что весьма облегчаетъ дальнѣйшее изученіе этихъ искусствъ. —

Обучая рисованью, не только заставляйте копировать оригиналы, но и снимать съ натуры, разумѣется, простѣйшіе предметы, сперва копируя съ натуры какъ-бы съ оригинала, а потомъ рисуя и на память, даже изъ воображенія, чтобы, такимъ образомъ, еще болѣе упражнить эти способности. Впрочемъ, такъ какъ у дѣтей воображеніе бываетъ часто гораздо живѣе, нежели сколько желать можно, то, въ такомъ случаѣ, его нужно умѣрять, отстранивъ все тѣ, что развлекаетъ духъ своимъ разнообразiemъ и, напротивъ того, развивая память всѣми возможными средствами. Въ самомъ дѣлѣ, большая часть нашихъ познаній зависитъ отъ быстрой и вѣрной памяти. Всегда останется, по крайней мѣрѣ условно, справедливымъ слѣдующее изрѣченіе: *tantum scimus, quantum memoria tenemus*. Однако же не должно развивать память на счетъ разсудка, какъ это, къ сожалѣнію, часто

дѣлается въ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ все учатъ наизусть, не обращая вниманія на тѣ, понимаютъ ли ученики заучиваемое, или нѣтъ. Нѣтъ ничего вреднѣе для развитія разсудка, какъ такая метода, вовсе не соотвѣтствующая цѣли ученія; хотя чрезъ то память и выигрываетъ въ силѣ, однакожъ-такъ какъ съ заученнымъ не соединяется никакого существеннаго знанія - ученикъ не научится прилагать выученаго, напр. общаго правила къ частному случаю, и оттого навсегда останется незрѣлымъ. — Заботьтесь лучше о томъ, чтобы ученикъ приводилъ признаки предметовъ къ ясному сознанію и приобрѣталъ вѣрныя понятія о предметахъ, чтѣ, потомъ, поведеть къ вѣрнымъ сужденіямъ. — Нѣтъ ни одного предмета ученія, на который, съ этою цѣлію, не могли бы быть обращены силы ребенка. Здесь-то всего нужнѣе благоразумная медлительность,

составляющая главную основу того зданія, на которомъ зиждется всякое человѣческое знаніе. Учитель никакъ не долженъ говорить о какомъ-либо предметѣ, не увѣрившись сперва въ томъ, соединяютъ ли съ нимъ ученики вѣрныя понятія. Если онъ найдетъ, что понятія ихъ о предметѣ вѣрны, то тогда уже онъ можетъ вывести изъ нихъ вѣрныя сужденія. — Въ этомъ случаѣ, вовсе не сообразна съ цѣлію метода, разсуждать о предметѣ самому учителю, вмѣсто своихъ учениковъ, не пріучая ихъ къ духовной самодѣятельности. Если не пріучать ихъ упражнять собственный разсудокъ; если ихъ не доведутъ до того, чтобы они сами могли исправлять свои ошибочные сужденія; если они привыкнутъ всегда говорить только за своимъ учителемъ: то изъ нихъ выдуть люди, повторяющіе только чужія слова и не имѣющіе никакихъ собственныхъ сужденій.

Кромъ особенныхъ упражненій, нарочно выдуманныхъ для развитія памяти, ее можно упражнять также изученіемъ Исторіи, Географіи и Естествовѣдѣнія. Изученіе этихъ предметовъ значительно облегчается систематическимъ ихъ изложеніемъ. Но не съ системы, какъ это часто дѣлается, должно начинаться ихъ преподаваніе. Надо, чтобы ребенокъ ознакомился напередъ въ отдѣльности съ тѣми предметами, которыхъ система ему предлагается какъ нѣчто готовое. Вслѣдствіе самаго изложенія, эта система должна развиваться въ немъ постепенно, сама, такъ сказать, собою. Напр. при изученіи Естественной Исторіи, заставляйте ученика сначала подмѣтить существенные признаки одного известного класса, потомъ подвести подъ этотъ классъ всѣ его роды и виды, прежде нежели перейдете отъ этого класса къ другому; умѣряйте его порывъ обнять все

вдругъ однимъ разомъ; останавливайте его вниманіе только на главномъ, дабы, такимъ образомъ, первоначальный курсъ преподаванія всей Естественной Исторіи могъ быть оконченъ въ продолженіе извѣстнаго, не слишкомъ долгаго періода времени, а потомъ, въ слѣдующій затѣмъ курсъ, можно было бы дополнить все опущенное. Точно также поступать должно, преподавая Географію: сначала заставьте только изучить напр. моря, заливы, рѣки, горы и государства съ ихъ главными раздѣленіями и главными городами; слѣдуя этой методъ, ребенокъ скоро получитъ краткій общій обзоръ всей земли, между тѣмъ какъ преподаваніе, пускающееся, при описаніи каждого напр. государства, тотчасъ въ подробноти, не доведетъ, даже и въ теченіе многихъ лѣтъ, до желанной цѣли. Преподавая Исторію, излагайте сперва только главныя события, обозначая годы ихъ числами, какъ они слѣдовали

одно за другимъ, такъ чтобы предъ глазами ребенка представилась наглядно, какъ бы въ таблицѣ, вся Исторія; такая таблица навсегда послужить твердою точкою опоры для его памяти; въ слѣдующемъ затѣмъ историческомъ курсѣ могутъ быть изложены и болѣе частныя событія. Во все время такого преподаванія различныхъ предметовъ должны продолжаться постоянныя повторенія для безпрестанного оживленія въ памяти всего того, что изъ нея изглаживается. Необходимо также заставлять ученика разсуждать, какъ можно болѣе, самому о всемъ томъ, что ему преподается, стараясь всѣми способами дѣлать въ глазахъ его преподаваемые предметы, сколь возможно, болѣе наглядными.

Всего замѣтнѣе искусство учителя тогда, когда онъ развиваетъ въ ученикахъ своихъ вѣрныя понятія и сужденія: онъ долженъ умѣть отдѣлить глав-

ные предметы отъ неглавныхъ, отличить существенные признаки отъ случайныхъ, словомъ, логическое мышление должно быть въ немъ развито въ значительной степени. Для учителя, свѣдущаго въ своемъ дѣлѣ, не трудно будетъ представлять ученикамъ предметы съ разнообразныхъ сторонъ, вводить ихъ къ ясному сознанію и, въ то же время, развивать въ нихъ проницательность, остроуміе и соображеніе, наконецъ, приводить ихъ къ вѣрнымъ умозаключеніямъ. Такъ какъ дѣти весьма неравны по своимъ умственнымъ способностямъ, то учителъ долженъ сперва ознакомиться съ каждымъ изъ учениковъ своихъ особенно, и, потомъ, при обученіи, долженъ стараться уравнивать, сколько возможно, ихъ способности, увѣряясь чрезъ вопросы въ томъ, вѣрны ли ихъ собственные представленія о предметахъ и доведены ли въ нихъ преподанные предметы до истин-

наго и яснаго сознанія. Тутъ окажется, въ чемъ ученику надо помочь и какъ развить его понятія посредствомъ разнообразныхъ оборотовъ, дѣлаемыхъ съ преподаваемыми предметами, и посредствомъ Сократической методы. И здѣсь не должно быть недостатка въ упражненіяхъ, чтобы научить тому, какъ прилагать понятое къ дѣлу.

Желательно было бы, чтобы, для лучшаго развитія духовныхъ силъ ученика, на которыхъ собственно и основываются знанія, въ каждомъ учебномъ заведеніи занимали учениковъ умственными упражненіями, расположеннымъ по логическому плану, которые практически приводили бы въ сознаніе законы логического мышленія; излагать же логические законы теоретически не должно ученикамъ, стоящимъ еще на той степени развитія, когда эти законы могутъ показаться имъ слишкомъ отвлеченными. Такія практическія упраж-

ненія умственныхъ способностей имѣли бы вмѣстѣ и ту выгоду, что знакомили бы ученика съ предметами, взятыми изъ жизни и науки, которые иначе остались бы для него вовсе почти чуждыми.

Что касается до преподаванія Математики, то эта наука, уже на первоначальной степени образованія ученика, способна настроить его къ мышленію, особенно, если она преподается съ этою именно цѣлію, а не только какъ дѣло памяти. — Вмѣсто того, чтобы напр. заставлять ученика выражать буквами на доскѣ чуждія геометрическія доказательства, наводите его на то, чтобы онъ ихъ самъ придумалъ, сколько это въ его силахъ, возбудивъ къ тому между учениками соревнованіе. — Терпешняя метода—означать съ первого разу геометрическія фигуры буквами — не удобна потому, что для ученика трудно бываетъ отыскать обозначенные

напр. такимъ образомъ углы и треугольники; лучше укажите ихъ ему сперва пальцемъ, и означьте линіи, углы и фигуры, которыхъ напр. равенство между собою известно или доказано, общими произвольно-выбранными знаками; послѣ же того, какъ ученикъ хорошо пойметъ доказательство известной теоремы, позвольте ему подойдти къ доскѣ и самому выразить ее буквами. — Но, чтобы выученное не оставалось только знаніемъ теоретическимъ, для этого представьте ему практическіе случаи, гдѣ бы теоретическое положеніе могло быть приложено къ дѣлу. — Опытный учитель постарается выдумать случаи, имѣющіе аналогію съ главнымъ положеніемъ, и дать имъ практическое направление.

Развитіе внутренняго чувства не должно быть также забыто преподавателемъ, напротивъ, оно должно идти наравнѣ съ развитіемъ ума. Правственное

и религіозное чувство можетъ быть пробуждено преподаваніемъ Закона Божія и Священnoй Исторіи, если эти предметы будутъ изложены соотвѣтственно внутреннему ихъ достоинству и ихъ первостепенной важности. На-противъ , можно ли ожидать , чтобы въ душу ребенка запала искра истинной религіозности, если онъ замѣтить, что самъ наставникъ не проникнутъ ею? При этомъ не допускайте, ни съ вашей стороны, ни со стороны учениковъ, никакой неумѣстной шутки, никакого не-приличнаго замѣчанія, оскорбительныхъ для Святыни; строжайше выговаривайте тому изъ учениковъ, кто дозволилъ бы себѣ подобную дерзость; научайте дѣтей собственнымъ примѣромъ истинному благоговѣнію и благочестію. — Вообще, преподавая эти предметы, со-храняйте всю ихъ важность и достоинство; избѣгайте равно и пустоты ум-ствованія и сухости изложения; напро-

тивъ, воспламеняйте въ ученикѣ чистый огнь религіознаго чувства и руководите его постоянно къ истинному благочестію и добродѣтели; не приводите безъ нужды довазательствъ на тò, въ чемъ самъ ученикъ нисколько не думаетъ сомнѣваться; иначе, вмѣсто того, чтобы укрѣпить, вы поколеблете вѣру въ ребенка; помните, что отъ простаго, истинно - теплаго изложенія вѣра крѣпнетъ болѣе, чѣмъ отъ какого-либо умствованія.

Что развитіе внутренняго чувства должно состоять въ надлежащемъ отношеніи къ развитію познавательной способности, это само по себѣ очевидно. Какъ скоро первое оставлено будетъ безъ вниманія, то неминуемыми слѣдствіями такого пренебреженія будутъ: прозаическое, пошловое настроеніе характера, отсутствіе чувства изящнаго и высокаго, и, что всего хуже, холодность къ религіи и правдивости. Если же, напротивъ,

внутреннее чувство , возьметъ перевѣсъ надъ познавательною способностію , то отсюда родится пустая сентиментальность и болѣзненная раздражительность.

Преподаваніе должно быть такъ устроено, чтобы , при развитіи всѣхъ душевныхъ силъ , сохранялось равновѣсіе ; чтобы укрѣплялись особенно тѣ способности , которыя слабѣе въ сравненіи съ другими . Касательно формы преподаванія, замѣтимъ, что она должна соответствовать потребностямъ учениковъ , и , смотря по обстоятельствамъ , поперемѣнно быть то акроаматическою , то катехетическою . Каждая метода , взятая въ отдельности , имѣеть свои невыгоды . Акроаматическая метода , или связное преподаваніе , слишкомъ долго продолженное , утомляетъ вниманіе учениковъ и не показываетъ , понято ли ими все преподанное , или нѣть ; напротивъ того , діалогической и катехетической способъ преподаванія отнимаетъ слиш-

комъ много времени, и поэтому уже не можетъ быть употребляемъ отдельно, не говоря о томъ, что ученикъ прежде всего долженъ ознакомиться съ предметомъ, а это возможно только при связномъ преподаваніи. Опытный учитель найдетъ между этими методами надлежащее отношение, и станетъ употреблять, кстати и поперемѣнно, тотъ и другой способъ преподаванія. Только на высшей степени образованія, связное преподаваніе можетъ быть употреблено отдельно отъ другаго способа.

§ 4.

Средства возбуждать интересъ къ ученію.

Стремленіе духа, обращать свою дѣятельность на одинъ определенный предметъ, называется его интересомъ. Развитіе этого интереса, въ отношеніи къ

предметамъ человѣческаго знанія , должно составлять цѣль всякаго преподаванія , потому что отъ развитія этого интереса зависитъ умственное развитіе ребенка. Весьма погрѣшаетъ преподаватель , оставляющій ученика равнодушнымъ къ преподаваемому предмету , и не только не пробуждающій въ немъ стремленія къ духовной дѣятельности , напротивъ , даже ослабляющій это стремленіе скучой и принужденіемъ. Величайшее искусство учителя состоитъ въ томъ , чтобы возбудить этотъ интересъ и довести учениковъ до того , чтобы они не только напрягали всѣ свои силы къ усвоенію преподаваемаго , но дѣлали бы это изъ участія къ самому предмету , изъ любви къ наукѣ и знанію. Что безъ этой самодѣятельности ученикъ ничему не научится и не разовьетъ ни одной изъ своихъ способностей , эту истину поняли , кажется , всѣ тѣ учителя , которые не думаютъ только о томъ , какъ бы ско-

рѣе провѣстъ время въ классѣ; но въ выборѣ средствъ, большая часть изъ нихъ поступаютъ противно цѣли преподаванія и тѣмъ крайне вредятъ дѣтскому уму. Одни учители представляютъ себѣ, что ученіе требуетъ одного только напряженія; что, такъ какъ всякое напряженіе тягостно для ребенка, то надо возбуждать его къ тому принужденіемъ и наказаніями; эти господа не думаютъ о томъ, что они принужденіемъ и наказаніями еще больше отврашаютъ ребенка отъ предмета; они забываютъ, что и самое напряженіе становится для него пріятнымъ занятіемъ, какъ скоро проистекаетъ изъ любви и интереса къ предмету. — Другіе учители идутъ путемъ противоположнымъ, стараясь воспламенить въ душѣ ребенка прилежаніе и вниманіе обѣщаніями и наградами; но отъ этого ребенокъ привыкаетъ дѣйствовать всегда корыстию; научается смотрѣть на ученье, какъ на нечто непріят-

ноеи горькое, требующее, чтобы его чѣмъ-то для него уладили,— и оттого сдѣлается еще болѣе лѣнивымъ и невнимательнымъ, коль скоро почувствуетъ отсутствіе такого чувственного возбужденія. Иные учители, въ томъ случаѣ, когда на пр. ребёнокъ не съумѣеть отвѣтить на вопросъ, думаютъ достигнуть своей цѣли, употребляя для того постоянные выговоры, порицаніе и брань, какъ зна-ки недовольства и досады, и прибѣгая къ другимъ подобнымъ же средствамъ; но въ этомъ выказывается только от-сутствіе въ такихъ учителяхъ всякой дидактической способности: какъ, въ са-момъ дѣлѣ, можетъ ребенокъ съ охо-тою напрягать свои силы, когда, отъ такихъ приемовъ учителя, ученикъ ста-новится робкимъ и застѣнчивымъ, теря-етъ всякую бодрость и впадаетъ въ уныніе? Столъ же мало можетъ быть возбуждено прилежаніе въ ребенкѣ и тѣмъ, если его, не совсѣмъ удачное пись-

мѣнное какое-либо упражненіе, обличающе больше неспособность ребенка, нежели недостатокъ въ немъ прилежанія, учитель, нещадно исчеркавши, бросаетъ съ презрѣніемъ, вмѣсто того, чтобы самому пересмотрѣть его, какъ слѣдуетъ, обратить вниманіе ученика на его ошибки, похвалить все, что только найдется хорошаго, и тѣмъ поощрить ребенка къ прилежанію. Вообще учитель долженъ больше хвалить, нежели порицать тамъ, гдѣ онъ видитъ въ ребенка чистое усердіе къ дѣлу: лестный отзывъ учителя служитъ для ребенка лучшимъ поощреніемъ, и часто, разъ узнавъ свою ошибку, онъ, по доброй уже волѣ, снова принимается за тотъ же самый трудъ, который съ нимъ пересмотрѣлъ учитель и обѣ которомъ отозвался вообще съ выгодной стороны. Много также способствуетъ къ поощренію ребенка любовь къ учителю, который смѣло можетъ быть увѣренъ въ

расположеніи къ нему учениковъ, если онъ самъ показываетъ къ нимъ свою любовь и принимаетъ въ нихъ живое участіе, не такъ строго взыскиваетъ за маловажные ошибки и даетъ замѣтить имъ свое желаніе быть истинцо для нихъ полезнымъ; для ученика прискорбно бываетъ, если онъ не нравится такому учителю; онъ охотно напрягаетъ свои силы, занимаясь предметами, хотя не такъ пріятными для него вначалѣ, но которые послѣ, въ случаѣ успѣха, дѣлаются для него занимательными.

Дѣятельность ученика могутъ также возбуждать взаимное соревнованіе, позоръ отстать отъ своихъ сверстниковъ, отличіе прилежныхъ чрезъ назначеніе имъ первыхъ мѣстъ въ классѣ, памѣренный пропускъ ихъ при выслушаніи уроковъ, какъ доказательство того, что учитель имѣеть къ нимъ довѣренность, почетное порученіе имъ нѣкоторыхъ дѣлъ и т. п., и если однажды возбуждена бу-

деть эта дѣятельность, то уже самая радость обѣ успехъ и желаніе отличаться предъ другими усилить въ ученикъ интересъ къ предмету. Преимущественно же наставникъ долженъ стараться о томъ, чтобы своимъ преподаваніемъ приводить въ дѣятельность всѣ душевныя силы ребенка; онъ не долженъ ограничиваться разными толкованіями и объясненіями преподаваемаго, но еще обязанъ заставлять ученика многаго доискиваться самому, и вообще поддерживать его вниманіе вопросами. Чемъ самодѣятельнѣе будутъ ученики, тѣмъ болѣе усилится ихъ интересъ къ предмету. Воодушевленные похвалой учителя, съ радостью стараться будутъ они предъ нимъ отличиться, чтобы заслужить отъ него похвальный о себѣ отзывъ. — Что при этомъ необходимо также и со стороны учителя живой интересъ къ предмету, это само собою очевидно. И въ самомъ дѣлѣ, можетъ ли быть ребенокъ заин-

тересованъ тѣмъ, чѣдъ кажется скучнымъ самому учителю? Оттого нѣть ничего вреднѣе, какъ вялое преподаваніе, обличающее отсутствіе всякаго интереса къ предмету со стороны наставника, который потому самъ долженъ выказывать нѣкоторую живость и интересъ къ предмету, если только хочетъ возбудить ихъ въ своихъ ученикахъ. Поэтому учителъ не только долженъ говорить громкимъ и внятнымъ голосомъ, но и часто менять методу преподаванія. — Иногда онъ долженъ связно излагать предметъ свой, иногда же долженъ прерывать связь эту вопросами, обращая ихъ въ особенности къ тѣмъ изъ учениковъ, которые кажутся ему разсѣянными, или хотятъ скрыть свою разсѣянность подъ личною вниманіемъ. — Также чрезъ представленіе предмета съ разнообразныхъ сторонъ, онъ долженъ возводить его къ ясному сознанію въ своихъ ученикахъ, ибо нельзѧ ожидать, чтобы ученикъ могъ

заинтересоваться тѣмъ, чего не понимаетъ. Гдѣ только можно, должно употреблять чувственную наглядность, а этому легко помочь, практически примѣня излагаемые предметы къ жизни, представляя ихъ въ рисункахъ, моделяхъ, таблицахъ, картахъ и т. п. Обзоръ преподаваемаго надлежитъ писать на доскѣ, или давать самимъ дѣтямъ писать свои замѣтки на тетради, чтобы, такимъ образомъ, предметы легче могли удержаться въ памяти. Такъ какъ некоторые изъ учениковъ понимаютъ труднѣе, чѣмъ другіе, поэтому и ихъ способности не должны быть оставлены во все безъ вниманія; для тѣхъ, которые труднѣе понимаютъ, необходимо особенное облегченіе, чтобъ они не потеряли интереса къ преподаваемымъ предметамъ; напротивъ, болѣе способнѣйшихъ должно представлять собственной дѣятельности; имъ можно предлагать на разрѣшеніе болѣе трудныя задачи, потс-

му что интересъ въ нихъ ослабнетъ, если предметъ покажется для нихъ слишкомъ легкимъ и ниже ихъ способностей.

Вотъ вообще средства, которыми можетъ быть возбужденъ интересъ учениковъ къ преподаваемымъ предметамъ, и которые поэтому должны быть употребляемы всегда и во всякомъ случаѣ. Обѣщанія же, упреки и наказанія дозволительны въ тѣхъ только случаяхъ, гдѣ ученикъ слишкомъ слабъ или небреженъ, и гдѣ поэтому совершенно необходимо такое чувственное возбужденіе, чтобы сперва извлечь его изъ холности къ ученію, а потомъ сдѣлать воспріимчивымъ къ дѣйствію выше-предложенныхъ средствъ.

§. 5.

Образование нравственного характера посредствомъ ученія.

Главная цѣль всякаго, даже умствен-
наго образованія воспитанника, должна
состоять въ томъ, чтобы вызвать въ немъ
нравственную волю , а это, какъ видно
изъ сказанного, возможно только посред-
ствомъ возбужденія въ немъ интереса
къ предметамъ человѣческой дѣятель-
ности. Поэтому учитель долженъ смо-
трѣть на этотъ интересъ не только какъ
на средство сдѣлать ребенка воспріим-
чивымъ къ ученію и возбудить въ немъ
прилежаніе: такой взглядъ его показалъ
бы, что онъ не ощущаетъ въ себѣ ни-
какого, болѣе высшаго призванія, кроме
того , чтобы обогатить ребенка свѣдѣ-
ніями,годными, по его мнѣнію, для по-
слѣдующей жизни. Но какъ образование
умственныхъ способностей не можетъ

еще составить собственную и единственную цѣль человѣческой жизни, поэтому оно должно избрать для себя высшую точку зре́нія, изъ которой должно исходить всякое ученіе. Эта точка состоять въ томъ, чтобы, чрезъ обработку данныхъ ученіемъ матеріаловъ, равно какъ и чрезъ вліяніе ихъ на ученика, вызвать въ немъ нравственную волю. Итакъ каждый учитель долженъ быть вмѣстѣ и воспитателемъ, долженъ знать средства, содѣйствующія развитію характера своихъ учениковъ. Школа для ребенка то же, чѣмъ послѣ для него бываетъ человѣческое общество; отъ нравственнаго ея характера вполнѣ зависитъ направленіе духа въ ребенка, потому что нравственный характеръ окружающихъ его людей имѣеть тайное и непосредственное вліяніе на возбужденіе въ немъ тѣхъ именно качествъ, которыя преобладаютъ въ окружающемъ его обществѣ. Если въ школѣ

царствуетъ духъ порядка, прилежанія, повиновенія и т. п., ребенокъ получить то же направление, и часто случается, что дѣти, на которыхъ родители прежде приносили горькія жалобы, чудеснымъ образомъ перерождаются, когда вступаютъ въ такую школу. — Стремленіе къ подражанію далеко еще не объясняетъ намъ этого перерожденія; скорѣе можно его объяснить, допустивши, какъ общее правило, что взглядъ нашъ на высшую жизнь пробуждаетъ такую же жизнь и въ насъ самихъ. Поэтому, чрезъ такое воззрѣніе, пробуждается и укрѣпляется нравственная воля ребенка; внутренній голосъ обязанности приводится къ яснѣйшему сознанію; ребенокъ не чувствительно привыкаетъ къ добруму. Равнымъ образомъ, чрезъ различныя отношенія и связи, въ которыхъ его поставляетъ школа къ товарищамъ, онъ научается укрѣплять болѣе и болѣе свою нравственную волю, а чрезъ то выигры-

ваетъ въ силѣ и твердости характера. Въ этомъ отношеніи, больше можно ожидать отъ школьнаго, нежели отъ домашнаго воспитанія, потому что въ школѣ ребенокъ бываетъ свободнѣе и независимѣе, и, такъ какъ въ школѣ болѣе представляется ему случаевъ къ свободному дѣйствованію, то и скорѣе можетъ здѣсь развиваться въ немъ твердость характера. Опасеніе, что ребенокъ, отъ различныхъ худыхъ примѣровъ, которые видитъ предъ собой въ школѣ, можетъ самъ привыкнуть къ худому, тогда лишь бываетъ основательно, когда самая школа не имѣетъ нравственнаго характера; но если этотъ нравственный характеръ въ ней преобладаетъ, большая часть учениковъ обнаружатъ, конечно, свое негодованіе къ тѣмъ изъ товарищѣй, которые подаютъ собою худые примѣры, накажутъ ихъ заслуженнымъ презрѣніемъ и согласятся съ тѣмъ нравственнымъ приговоромъ, который вы-

скажется, по этому поводу, ихъ наставникомъ. Вслѣдствіе всего этого, въ ребенкѣ еще болѣе укрѣпится нравственная воля, такъ что онъ станетъ дышать презрѣніемъ ко всему худому. Вступая на поприще жизни, онъ не избѣгнетъ того, чтобы не ознакомиться и со зломъ; тогда-то въ особенности можно опасаться, что онъ не въ состояніи будетъ противостоять ему надлежащую силу, если уже въ школѣ не развилъ въ себѣ твердости характера и не дожелъ до нравственнаго сужденія. Труднѣе этого достигнуть домашнимъ воспитаніемъ: тамъ ребенокъ мало видитъ добрыхъ и худыхъ примѣровъ, и не столько имѣеть случаевъ къ самостоятельному дѣйствованію. Въ семейной жизни не можетъ вполнѣ развиться характеръ ребенка и потому, что тамъ недостаетъ случаевъ узнать себя короче. Оттого онъ, пока еще живетъ въ кругу семейномъ, часто кажется нрав-

ственнымъ, а потомъ, вдругъ обнаруживаетъ свою безнравственность, когда выходитъ изъ него и когда представляется ему случай действовать свободно. Такихъ случаевъ ему представляется въ школѣ множество, но здѣсь вовремя является на помощь наставникъ и еще вовремя врачуетъ зло. Если же, напротивъ, изъ семейнаго круга вдругъ онъ выступить на поприще свѣта, тогда уже поздо будетъ помогать ему, и, только прошедши чрезъ длинный рядъ горькихъ опытовъ, самимъ Промысломъ Божественнымъ онъ можетъ быть возвращенъ на путь жизни нравственной.

Итакъ, какъ важно, чтобы самъ учитель своими наставлениями и воспитательными средствами имѣлъ попеченіе о развитіи нравственнаго характера учениковъ своихъ! Конечно, изъ предметовъ, имъ преподаваемыхъ, одни больше имѣютъ на это вліянія, другіе меньше;

покрайней мѣрѣ, и въ томъ и въ другомъ случаѣ, должно преобладать въ немъ стремленіе къ означенной цѣли. Преимущественно ведетъ къ тому преподаваніе Закона Божія и Исторіи, потому что въ первомъ случаѣ пробуждаются въ ребенкѣ религіозныя и нравственныя чувства, а въ послѣднемъ не только воображеніе, обогащенное историческими образами, представляетъ разнообразную возможность дѣйствованія, но еще ребенку вполнѣ ощутительнымъ дѣлается тѣ, какъ Верховный Промыслъ всюду караетъ зло и часто дѣйствія маловажныя обращаетъ въ причины великихъ событій. — Но если Исторія желаетъ достигнуть этой цѣли, она должна быть преподаваема наглядно и живо; должна со всею подробностію изобразить великие характеры, чтобы, такимъ образомъ, возбудить въ ученикѣ участіе и чрезъ то содѣйствовать развитію въ немъ нравственнаго интереса. Преподава-

ваніе Естественной Исторіи должно также указывать на цѣль высшую, раскрывая Премудрость и Всемогущество Божіе въ природѣ, чтобы показать, какъ мы, по волѣ Всемогущаго, отъ законовъ естественной необходимости, должны возвышаться къ высшей нравственной свободѣ.

Чтò для взрослаго общественная жизнь, тò для ребенка школа; мнѣніе учителей и товарищій замѣняютъ для него мнѣніе общественное. Какъ въ жизни общественной образъ обращенія съ нами другихъ зависитъ отъ собственнаго нашего образа дѣйствованія: такъ и учитель долженъ умѣть разнообразить свое обращеніе съ учениками, чтобы, смотря по требованію обстоятельствъ, иногда ихъ сдержать, иногда же поощрить. Для этого нужна нѣкоторая ловкость выраженія въ словахъ и именахъ, выказывающихъ похвалу или порицаніе, чтобы дать почувствовать ученику тò дѣй-

ствіе , какое произвель его поступокъ на учителя. Эту ловкость въ выражениі надо, впрочемъ, отличать отъ пустой болтливости, ибо дѣло не въ томъ, чтобы много говорить, но чтобы сказать кстати. Часто одно слово , одна непривѣтливая мина учителя, на ребенка дѣйствуютъ сильнѣе , чѣмъ цѣлая куча словъ. Дѣйствительность этого средства всегда зависитъ отъ того , цѣнитъ ли ребенокъ похвалы учителя , тяжко ли ему бываетъ когда учитель остается имъ не доволенъ. Итакъ учитель , прежде всего , долженъ умѣть сискать къ себѣ любовь и уваженіе учениковъ своихъ. Любовь сни- скивается только любовью , а потому отъ всякаго учителя мы вправѣ требовать , чтобы онъ былъ одушевленъ истиннымъ расположениемъ къ своимъ ученикамъ и выражалъ бы его своей заботливостію объ истинномъ благѣ ребенка, и своимъ участіемъ въ дѣтскихъ его скорбяхъ и

радостяхъ. Дѣти весьма легко замѣ чаютъ расположение къ нимъ учителя; и, если онъ съумѣетъ проникнуть въ душу ихъ, нисколько, впрочемъ, не унижая при томъ своего достоинства, тогда смѣло можетъ онъ надѣяться на ихъ расположение. Но какъ скоро учитель унизить свое достоинство, то, вмѣстѣ съ уваженіемъ, потеряетъ онъ и любовь ребенка, ибо любовь не можетъ быть безъ уваженія, хотя уваженіе возможно и безъ любви. Поэтому еще важнѣе, чтобы учитель пользовался уваженіемъ ребенка, а это уваженіе приобрѣтается превосходными качествами ума и сердца. Впрочемъ, питать къ своему наставнику истинное уваженіе можетъ только тотъ ученикъ, который уже довольно развитъ; вначалѣ же уваженіе его бываетъ болѣе наружное. Ребенокъ чувствуетъ себя слабымъ, а взрослого, отъ которого онъ зависитъ, признаетъ сильнымъ; будучи слабымъ, онъ старается приобрѣсть рас-

положение сильного, именно потому, что первый чувствуетъ свою зависимость отъ послѣдняго. Если бы уваженіе ребенка къ учителю имѣло, въ своемъ основаніи, только это сознаніе относительной слабости своей, тогда бы уваженіе не было нравственнымъ чувствомъ; но оно не должно оставаться таковымъ; наружное уваженіе должно, мало по малу, превратиться въ нравственное, а на это особенно имѣютъ влияніе воля и твердость характера учителя.—Кто излишнимъ снисхожденіемъ и уступчивостію обнаруживаетъ свою слабость и на все смотритъ сквозь пальцы, чтобы только не прибѣгать къ наказаніямъ, тотъ не можетъ ждать къ себѣ уваженія отъ дѣтей; скоро начнутъ они насмѣхаться надъ его излишней добротой и все болѣе и болѣе станутъ дозволять себѣ предосудительныхъ вольностей.—Итакъ твердость воли есть необходимое качество наставника; только онъ долженъ

остерегаться упорной настойчивости въ случаяхъ маловажныхъ; лучше уже пропускать маловажное безъ вниманія, не жели запрѣщать, если учитель увѣренъ, что дѣти не легко исполнятъ его приказанія, ибо, если учитель однажды что-нибудь приказалъ или запретилъ, то онъ строго долженъ наблюдать за исполненіемъ своей воли. Замѣтивъ въ учителя твердость воли, ученикъ получаетъ къ нему сперва наружное уваженіе, которое, потомъ, постепенно переходитъ въ нравственное, когда онъ начнетъ узнавать ближе нравственный характеръ своего наставника и цѣнить достоинства его ума и сердца.—И на самомъ дѣлѣ учитель долженъ обладать этими качествами, если онъ хочетъ сискать къ себѣ уваженіе отъ ребенка: преподаваемое имъ онъ долженъ самъ знать въ совершенствѣ и всюду выставлять нравственность своей воли. — Всѣ нравственные недостатки учителя

ослабляютъ къ нему уваженіе; въ той мѣрѣ , какъ они въ немъ преобладаютъ , личный его произволъ встрѣчаетъ себѣ противодѣйствіе въ произволѣ учениковъ, тогда какъ его воля должна всегда стоять выше, основываясь на требованіяхъ нравственности. Наставникъ долженъ потому беречься всякихъ вспышекъ гнѣва, браны и другихъ знаковъ досады , которые больше раздражаютъ, нежели исправляютъ. Если имѣеть онъ справедливую причину къ негодованію, то онъ долженъ миной или словомъ выразить , какъ для него больно , что его заставляетъ ученикъ прибѣгнуть къ порицанію. Только чрезъ спокойное и безстрастное обращеніе учителя съ учениками, чрезъ обдуманное и благоразумное поведеніе во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, которые встрѣчаются нерѣдко тамъ, где соединяются въ одно общество столь разнородные характеры, учитель, руководимый твердою волею , можетъ снис-

кать къ себѣ уваженіе со стороны учениковъ своихъ. Если притомъ это уваженіе возбуждено въ ученикахъ указанными достоинствами учителя, тогда и ученикъ не останется равнодушнымъ комѣнію объ немъ учителя; въ немъ рождается чувство честолюбія, въ благородномъ значеніи этого слова, и это чувство побудить его все больше и больше заслуживать похвалу отъ своего учителя. Надо, чтобы и ребенокъ былъ увѣренъ въ иѣкоторомъ къ себѣ, со стороны своего учителя, уваженій, котораго боялся бы онъ лишиться; если онъ будетъ думать, что учитель совсѣмъ не имѣетъ хорошаго объ немъ мнѣнія, въ немъ притупится нравственное чувство. Въ послѣднемъ случаѣ и указанное средство останется уже недѣйствительнымъ; ученикъ будетъ равнодушенъ къ сужденіямъ объ немъ учителя, и развѣ только чувственныя побужденія въ состояніи тогда принудить

его къ напряженію своихъ силъ.— Оттого всего болѣе вредить нравственности ученика страсть учителя все въ немъ охуждать, выставляя только дурныя его стороны и не замѣчая похвальныхъ его качествъ. Положимъ, что въ ученикѣ много, достойнаго порицанія; но есть же въ немъ что—нибудь и хорошее ; и послѣдняго не должно пропускать безъ вниманія, какъ и первого; напротивъ, хорошее долженъ также выставлять учитель, давая замѣтить, сколь это ему пріятно. Довѣріе учителя къ ученику также облагороживаетъ и возвышаетъ ученика въ собственныхъ его глазахъ, а недовѣріе даетъ ему только случай на самомъ дѣлѣ оправдать его. Поэтому учитель никогда не долженъ обнаруживать неосновательнаго подозрѣнія противъ ученика ; напротивъ, онъ долженъ дать ему замѣтить, что онъ даже и не предполагаетъ его способнымъ сдѣлать что-нибудь неблагородное и непозволенное.

Тогда чувство честолюбія обращено будетъ въ немъ ко всему благородному, и онъ, проникнутый уваженіемъ къ нравственнымъ достоинствамъ учителя, поставитъ себѣ даже за честь заслужить его похвальный отзывъ. Только съ помощью такихъ средствъ учитель въ состояніи развить ученіемъ нравственность учениковъ и достойнымъ образомъ выполнить свое призваніе.

Прим. Странныя особенности и привычки вредятъ учителю во мнѣніи учениковъ; только на высшей степени образованія, ребенокъ научается питать уваженіе къ нравственнымъ качествамъ учителя, не останавливая своего вниманія на его странностяхъ; поэтому каждый учитель, сколько возможно, долженъ быть свободенъ отъ этихъ странностей, и, если замѣчаетъ ихъ за собой, долженъ постараться отстать отъ нихъ.

§ 6.

Награды и наказания.

По мѣрѣ постепенного развитія душевныхъ силъ , достигаетъ человѣкъ такого , болѣе и болѣе яснаго самосознанія , котораго нельзѧ еще предполагать въ дѣтяхъ . По свойственному имъ легкомыслію , онъ большею частію смотрятъ на все односторонно и увлекаются только настоящимъ возбужденіемъ , не думая о будущемъ . Поэтому , для развитія ихъ нравственнаго характера , долженствующаго составлять главную цѣль ученія , нужно такое средство , которое могло бы привести ихъ къ правильному сужденію объ истинномъ значеніи ихъ поступковъ . Въ общественной жизни , человѣкъ дѣлается внимательнымъ къ своимъ поступкамъ , испытавъ ихъ естественные послѣд-

ствія, и часто принужденъ бываетъ до-
рого платить за свое неповиновеніе вну-
шеніямъ разсудка; иногда эти послѣд-
ствія долго не открываются, и тогда
требуется болѣе развитой способности
сужденія, нежели какая предполагается
въ дѣтяхъ, чтобы найти ихъ связь съ
тѣмъ дѣйствіемъ, отъ которого произо-
шли эти послѣдствія; часто даже та-
кихъ послѣдствій и вовсе не бываетъ.
Для ребенка же только награды и на-
казанія дѣлаютъ ощутительными слѣд-
ствія его поступковъ, тѣмъ болѣе, что
объ нѣкоторыхъ естественныхъ послѣд-
ствіяхъ онъ не имѣть еще нималѣйшаго
понятія; болѣе чувственнымъ образомъ
долженъ онъ быть приведенъ къ сознанію
нравственного значенія его поступковъ.
Если награды и наказанія должны, такимъ
образомъ, произвестъ на ребенка то же
дѣйствіе, какое производятъ на взрос-
лого естественные слѣдствія его по-
ступковъ: то и эти награды и наказанія

должны быть, сколько возможно, естественіе, т. е. онъ должны быть въ извѣстномъ отношеніи къ естественнымъ послѣдствіямъ поступковъ. Такъ, если бы учитель вздумалъ наказать ученика за ложь наложеніемъ на него особенного какого урока, ученикъ, не замѣчая въ немъ никакой прямой связи съ его проступкомъ, видѣлъ бы тутъ одинъ только произволъ учителя, и тогда, въ большей части случаевъ, цѣль наказанія не могла бы быть достигнута. Впрочемъ, не должно также стараться и о томъ, чтобы слишкомъ скрывать положительную сторону наказанія; це всегда возможно исправить одними только естественными слѣдствіями, потому что обыкновенно ученикъ или совсѣмъ ихъ не замѣчаетъ, и тогда онъ остаются безъ дѣйствія, или хотя и научится быть впредъ осторожнымъ, научится избѣгать послѣдствій своихъ поступковъ, но не возвысится до чистой нрав-

ственности. Положительная сторона наказанія должна быть для ученика выраженіемъ нравственнаго негодованія учителя, а этому негодованію совсѣмъ нѣть нужды скрываться. Однако же никогда наказаніе не должно казаться только прихотью и произволомъ учителя; учитель долженъ потому остерегаться всякаго рода страстей; дѣйствуя подъ вліяніемъ страстей, учитель тѣмъ самымъ какъ-бы выражитъ, что онъ считаетъ себя лично оскорблennымъ; такимъ онъ никакъ себя выставлять не долженъ; напротивъ все, что ни дѣлаетъ, онъ долженъ дѣлать во имя нравственности. Въ этомъ случаѣ, хорошо поддѣйствуетъ на ученика, если онъ самъ собою замѣтъ намѣреніе его исправить, а не то, чтобы ему безпрестанно толковать объ этомъ намѣреніи. Выборъ приличныхъ наказаній и наградъ не можетъ быть вообще опредѣленъ въ точности; это зависитъ болѣе отъ благоразумія и

искусства учителя; во всякомъ случаѣ , особенно стараться должно о соразмѣрности ихъ со степенью пониманія ученика. Дитяти понятны только чувственныя впечатлѣнія; на отрока дѣйствуетъ уже чувство честолюбія, а для юноши достаточно похвального или непохвального отзыва о немъ учителя. Вообще, при выборѣ наказаній и наградъ , надлежитъ постоянно брать въ расчетъ, какъ возрастъ , такъ равно и степень образованія ученика. Всего сообразиѣ съ цѣлію, поставивъ ученика какъ можно выше, сперва испытать, дѣйствуетъ ли на него одобрительный или не одобрительный отзывъ; если не дѣйствуетъ, возбудить , потомъ , въ немъ чувство чести ; наконецъ , если и это средство останется безъ успѣха , можно будетъ прибегнуть къ болѣе дѣйствительнымъ мѣрамъ наказанія. Такимъ образомъ, дитя должно пріучить, чтобы оно цѣнило выше одобреніе учителя , нежели чув-

ственныя удовольствія, а вышедшему изъ дѣтства отроку показать, что есть еще нѣчто выше, нежели наружные знаки чести, нѣчто такое, отъ чего послѣдніе и получаютъ свою цѣну. Въ отношеніи къ образу и способу опредѣленія наградъ и наказаній, рекомендуется употреблять ихъ, сколько можно, рѣже, напередъ всегда испытавши, нельзя ли достигнуть цѣли болѣе кроткими мѣрами. При этомъ учитель долженъ всегда обращать вниманіе на то, какое впечатлѣніе производятъ на ученика награды и наказанія, и не повторять ни одного такого наказанія, которое влечетъ за собой непредвидѣнную порчу характера. Всего чаще случается, что ученикъ начинаетъ вести себя хорошо только потому, что видитъ въ томъ свою выгоду, и воздерживаться отъ дурнаго потому, что боится за то быть наказаннымъ. Это и есть лучшее доказательство того, что учитель еще не по-

нялъ настоящей цѣли наградъ и наказаній ; въ такомъ случаѣ , онъ обязанъ вовремя своротить опять на прямую дорогу ; онъ не долженъ достигать, посредствомъ наградъ и наказаній , того , что можетъ быть только слѣдствиемъ свободнаго проявленія нравственности . Даже и на похвалы учитель не долженъ быть слишкомъ щедръ, чтобы не увлечь ученика той мыслю , будто онъ уже обладаетъ всѣми совершенствами .

Награды и наказанія тогда лишь получаютъ свое дѣйствіе , когда очевиднѣйшимъ образомъ представляютъ онъ ребенку одобрение или неодобрение внутренняго нравственнаго чувства , въ насть какъ-бы говорящаго . Нравственный законъ олицетворяется для ребенка въ учителъ, если только воля послѣдняго дѣйствительно согласна съ нравственнымъ закономъ . Потому учитель можетъ требовать отъ ребенка только того, что дѣйствительно само бъ себѣ нравственно , и

если онъ выражаетъ свою волю такъ, что она представляется ребенку какъ изрѣчение нравственного закона, тогда онъ, молча, уступаетъ учителю право требовать отъ себя повиновенія. Къ такому повиновенію ребенокъ долженъ быть уже пріученъ домашнимъ воспитаніемъ, до своего поступленія въ школу; но такъ какъ это не всегда бываетъ, то его должно, въ случаѣ неповиновенія, привести къ тому мѣрами наказанія. Когда ребенокъ видитъ, такимъ образомъ, въ учителя какъ-бы олицетвореніе разсудка, и когда наказанія не кажутся ему простымъ только произволомъ учителя: тогда не могутъ онъ имѣть никакого вреднаго вліянія на его характеръ, напротивъ же, онъ дѣйствительно бываютъ вредны, если въ нихъ выражаются только пріхоть, пристрастіе или несправедливость. Оттого воспитатели и учители должны строго наблюдать справедливость, и по мѣрѣ того, какъ развивается въ ученикъ

разсудокъ, должны все болѣе и болѣе дѣйствовать на этотъ разсудокъ. Тамъ, гдѣ разсудокъ находится еще на низшей степени развитія, учитель можетъ требовать безусловнаго повиновенія. Но чѣмъ больше развивается въ ученикѣ разсудокъ, тѣмъ становится необходимѣе, чтобы учитель представлялъ ученику свои основанія, почему требуетъ онъ отъ него того или другаго, впрочемъ, всегда безъ дальнихъ объясненій; ибо пускаться съ дѣтскими въ излишнія разсужденія всегда вредно. Если ученикъ начнетъ противорѣчить словамъ учителя, въ такомъ случаѣ, должно просто ему приказывать, за неисполненiemъ же приказанія должно следовать наказаніе. Впрочемъ, наказаніе всегда должно быть справедливо, не безчеловѣчно и соразмѣрно проступку, иначе оно чрезвычайно вредитъ нравственному характеру ученика и производить дѣйствіе, прямо противоположное тому, какого хотѣли достигнуть. Правда,

трудная задача для учителя соблюсти эту справедливость во всѣхъ случаяхъ: часто ученикъ смотритъ на проступокъ свой совсѣмъ съ другой точки зрѣнія; пѣкоторыя его дѣйствія кажутся ему не такъ достойными наказанія, потому что, быть можетъ, къ совершенію ихъ онъ имѣлъ совсѣмъ другія побужденія, нежели какія предполагаетъ учитель. Итакъ учитель, прежде нежели станетъ наказывать, долженъ, сколько можно глубже, проникнуть въ душу ребенка, изслѣдовать основанія его поступка, дабы узнать, что имѣло въ томъ участіе, опрометчивость ли, слабость, легкомысліе, или злоказчественная воля; тогда уже можно будетъ найти соразмѣрныя съ основаніями поступка основанія и для самаго наказанія. Чѣмъ больше въ ребенкѣ развивается разсудокъ, тѣмъ больше наказаніе должно опредѣляться общимъ правиломъ, какъ-бы закономъ; тогда необходимо постановить опредѣленныя правила, за па-

рушениемъ которыхъ слѣдовали бы определенные наказанія, которыя, впрочемъ, могутъ быть, въ частныхъ случаяхъ, уменьшаемы или увеличиваются, смотря потому, сколько участвовали въ преступкѣ опрометчивость или же злоказнечественная воля. Чрезъ то дѣтямъ, всегда болѣе склоннымъ во всемъ видѣть произволъ учителя тамъ, гдѣ онъ противодѣйствуетъ ихъ собственному произволу, дано будетъ нѣчто виѣшнее и положительное, чего могли бы онъ держаться, какъ постоянного правила, или закона. Но разъ постановивъ какое-либо общее правило, учитель строго долженъ наблюдать, чтобы оно исполнялось всѣми учениками; ему не слѣдуетъ извинять въ одномъ ученикѣ того, что наказывается въ другомъ; такое пристрастіе лишаетъ его уваженія и любви къ себѣ дѣтей; оно имѣетъ то слѣдствіе, что дѣти перестаютъ видѣть въ учителѣ олицетвореніе нравственнаго закона: тогда

ученики будутъ слѣдоватъ постановлен-
нымъ правиламъ развѣ только изъ одного
страха наказанія или же изъ одной
надежды получить за то награду; самыя
правила покажутся имъ только виѣш-
нимъ принужденіемъ, а не требованія-
ми нравственности. Итакъ прежде всего
учитель долженъ хорошо обдумать, чѣ-
опъ приказываетъ или запрещаетъ, не
требовать отъ учениковъ ничего такого,
чѣ не можетъ быть, по своему свойст-
ву, предметомъ приказанія, или чего ре-
бенокъ не въ состояніи исполнить, и во-
обще онъ долженъ, какъ можно менѣе,
приказывать. Всѣ правила школы, поста-
новляемыя для учениковъ, должны быть
таковы, чтобы ученики видѣли внутрен-
нюю ихъ необходимость, какъ скоро раз-
судокъ ихъ достигнетъ нѣкотораго уже
развитія; тѣмъ охотнѣе станутъ они
тогда имъ повиноваться, чѣмъ яснѣе бу-
дутъ сознавать въ нихъ требованіе нрав-
ственнаго закона. Это повиновеніе еще

больше тогда облегчится тѣмъ уваженіемъ и любовью , какую они будутъ питать къ своему наставнику, и, только въ случаѣ совершенного со стороны ихъ упорства, они должны понести то , что собственно называется наказаніемъ. Кроме того, учитель не долженъ быть слишкомъ скоръ на наказанія , въ томъ случаѣ напр., если его приказанія не тотчасъ исполняются: часто въ ученикъ нужно еще бываетъ сперва пробудить нравственную волю; часто онъ не имѣеть еще довольно силы для того , чтобы тотчасъ подчинить свои наклонности приказаніямъ учителя ; слѣдовательно учитель долженъ дать ученику еще нѣсколько времени на приготовленіе себя, такъ сказать, къ выполненію его приказаній; онъ долженъ сначала, пробудивъ въ немъ чувство честолюбія и представивъ ему основательные доводы, заохотить его къ повиновенію, чтобы, такимъ образомъ, къ этому повиновенію побуж-

далъ ученика не одинъ только страхъ наказанія, ибо это побужденіе всегда безнравственно, и повиновеніе изъ страха наказанія не есть еще добродѣтель. Сколько же не согласно потому съ цѣлію какъ-бы торговаться съ ребенкомъ, льстить ему обѣщаніемъ наградъ, въ случаѣ его новиновенія: для ребенка исчезаетъ тогда безусловная необходимость новиновенія, и побудительное средство его поступковъ станетъ столько же безнравственнымъ, какъ и въ томъ случаѣ, когда повиновеніе единственно вынуждается страхомъ наказанія. По этой причинѣ, не стоять еще собственно награды послушаніе и выполненіе всѣхъ требованій долга и обязанности, такъ точно, какъ не награждается тѣ, что только есть даръ природы, игра случая, а не прямая заслуга ученика. Какъ въ наградахъ, такъ и въ наказаніяхъ ученикъ долженъ всегда видѣть участіе, приницаемое въ немъ учителемъ; награды

пусть будуть для него знакомъ благорасположенія къ себѣ своего наставника и его съ нимъ сочувствія во внутренномъ удовольствіи, наполняющемъ сердце ученика; наказанія же да означають для него чувство скорби, сокрушающее душу наставника. Тогда ученикъ еще болѣе увѣрится въ томъ, что тутъ действуетъ не простой только произволъ учителя, присуждающій ему то или другое.

Пользуясь предложенными нами средствами, опытный учитель успѣетъ скоро посеять въ своеемъ классѣ духъ тишины; порядка и нравственности, что уже много значить. Тогда онъ расположитъ въ свою пользу многихъ изъ учениковъ своихъ, и негодование, которое станетъ выражать большая часть изъ нихъ къ безнравственнымъ поступкамъ некоторыхъ своихъ товарищей, пристыдить послѣднихъ, заставить ихъ воздерживаться отъ дурного и доведеть ихъ

до того, что духъ нравственности мало по малу сойдетъ на нихъ. Хотя бы учитель давалъ въ одномъ классѣ весьма немного уроковъ, и тогда бы можно было отчасти достигнуть вышеозначенной цѣли, ибо и тутъ выскажется его способность къ должности наставника. Въ самомъ дѣлѣ, иногда невольно всѣмъ бросается въ глаза, какъ у нѣкоторыхъ учителей ученики бываютъ тихи, прилежны и внимательны, тогда какъ, напротивъ, другіе учители не могутъ съ ними сладить. Это знакъ того, что послѣдніе или не имѣютъ необходимой ровности въ характерѣ, или вообще у нихъ недостасть умѣнья обращаться съ учениками какъ слѣдуетъ. — Только въ томъ учебномъ заведеніи, гдѣ всѣ учителя заодно дѣйствуютъ; гдѣ каждый изъ нихъ не только имѣеть въ виду ту цѣль, чтобы сообщить ученикамъ нѣкоторая свѣдѣнія, но еще всѣми средствами старается, смотря на предметъ своихъ занятій съ высшей точки зреінія,

образовать учениковъ своихъ въ отношеніи и умственномъ и нравственномъ, — тамъ смѣло можно ожидать, что ученики взойдутъ, наконецъ, на ту нравственную ступень, съ которой сильны будутъ противостоять всѣмъ бурнымъ порывамъ страсти, и, вступивъ на по-прище гражданской жизни, одушевятся живою, пламенною ревностію дѣятельно содѣйствовать ко благу человѣчества.

Докторъ А. СЕВЕРИНЪ,

преподаватель Педагогики и Дидактики при ИМПЕРАТОРСКОМЪ Московскомъ Воспитательномъ Домѣ.



и съмъ възмѣтъ и съмъ възмѣтъ
и съмъ възмѣтъ и съмъ възмѣтъ и съмъ възмѣтъ
и съмъ възмѣтъ и съмъ възмѣтъ и съмъ възмѣтъ

Къ некоторымъ статьямъ будуть прилагаемы полипажи, гравированные портреты, очерки и проч., если только издание сіе найдеть поощрение со стороны публики.

2. Часть назначаемая для воспитанниковъ будетъ преимущественно содержать: исторические разсказы, жизнеописания, историческая повѣсти, рассказы изъ естественныхъ и прочихъ положительныхъ наукъ, также чисто-литературныя, особенно замѣчательныя и преимущественно оригиналныя произведенія.

3. Часть, назначаемая для воспитателей, будетъ заключать положительные результаты современного труда Педагогики, въ изложеніи различныхъ системъ воспитанія, и съ особеннымъ примѣненіемъ къ нашимъ нуждамъ и потребностямъ.

Эта часть назначается столько же для матерей и отцовъ, какъ руководство для воспитанія, такъ и вообще для наставниковъ и преподавателей въ частныхъ публичныхъ заведеніяхъ.

Главные редакторы Библіотеки для Воспитанія Профессора Императорскаго Московскаго Университета:

С. П. Шевыревъ, по отдѣлу Словесности и Художествъ,

Д. Л. Крюковъ, по отдѣлу Древней Исторіи и Филологіи,

Т. Н. Грановскій, по отдѣлу Средней и Новой Исторіи,

П. Г. Рѣдкинъ, по отдѣлу Педагогики и какъ общей редакторъ для размѣщенія статей, и пр.

Руководствовать въ выборѣ статей по Русской Исторіи и давать указанія по этой части будетъ М. П. Погодинъ.

По отдѣлу Славянской Исторіи О. М. Бодянскій.

По отдѣлу наукъ естественныхъ выборомъ статей и проч., будетъ завѣдывать П. М. Языковъ.

По отдѣлу чисто-литературному участвуютъ А. П. Зонтагъ, К. К. Павлова, Н. Ф. Павловъ, А. С. Хомяковъ, Н. М. Языковъ и др.

ИЗДАТЕЛЬ А. СЕМЕНЪ.

БІБЛІОТЕКА ДЛЯ ВОСПІТАНІЯ.

Издание А. Семена.

1. Бібліотека для Воспитанія будеть виходитъ какъ и прежде, 6 разъ въ году, но каждый разъ обыкновенно двумя книжками: одна для воспитанниковъ, отъ 7 до 8 и болѣе печатныхъ листовъ, другая для воспитателей, отъ 5 до 4 листовъ. Каждыя 5 книжки отдѣла для воспитателей составятъ 1 томъ. Итакъ все изданіе составитъ подъ конецъ года 8 книжекъ отъ 8 до 9 лис., все же изданіе за одинъ годъ отъ 70 до 75 печатн. лис.

Подписная цѣна 5 руб. сереб. въ Москвѣ и въ Петербургѣ, и 6 руб. сереб. съ пересылкою въ прочіе города.

Сначала предположено было выдать первую книжку и открыть подписку съ 1-го Августа 1844 г., пречемъ и было объявлено, что съ 1-го Генваря 1845 года цѣна изданія будеть возвышена отъ 5, до 6 1/2 серебр. для Москвы и Петербурга и 7 для иногородніхъ; но такъ какъ, по непредвидѣннымъ обстоятельствамъ, первая книжка вышла двумя мѣсяцами позже, то посему и подписка остается на прежнемъ основаніи.

При семъ же продается Бібл. Восп. за 1845 въ 4 годъ 6 том. 15 р. асс. за пересылку прилагается 3 фунта.



