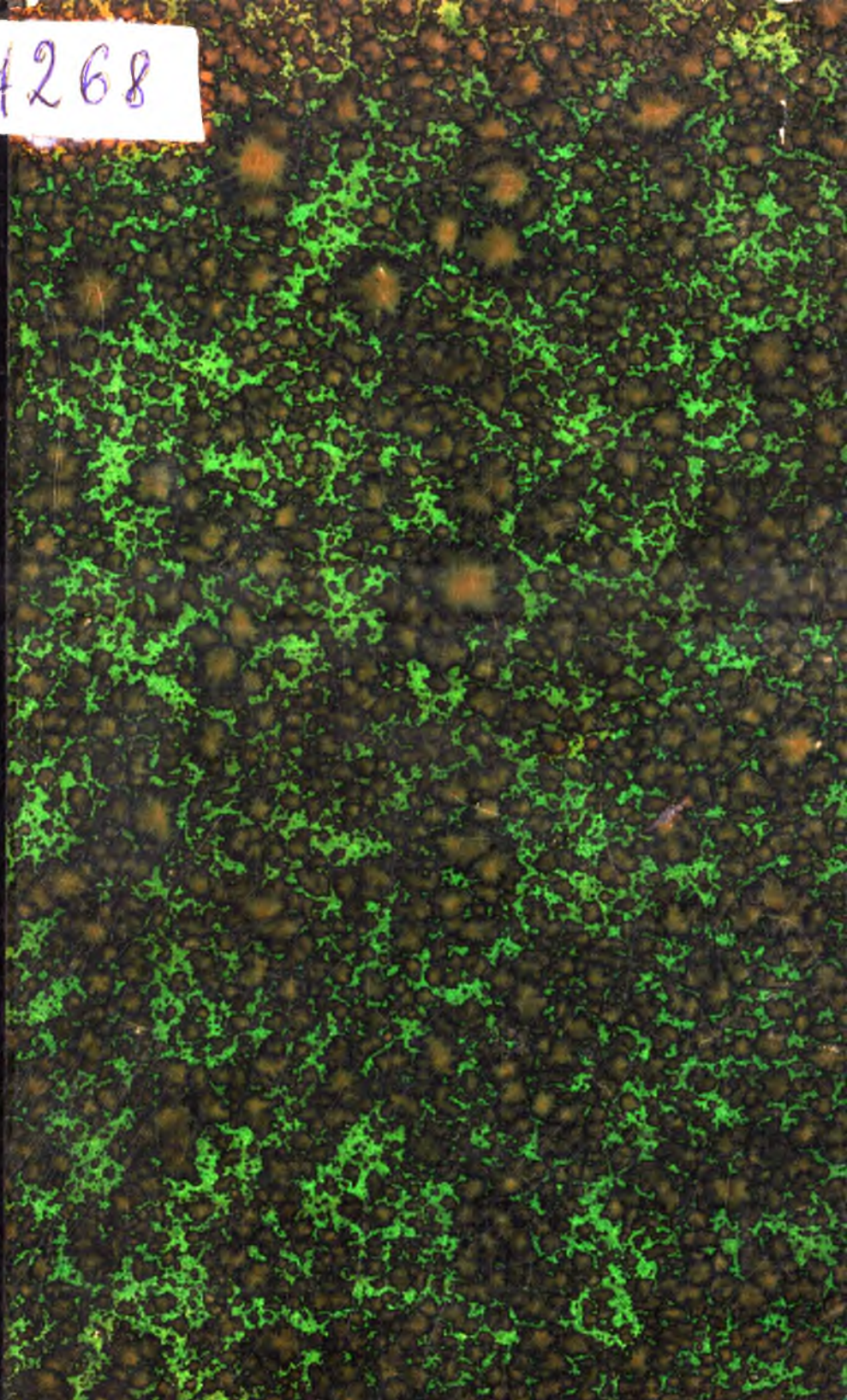


4268



№ 3917 3914
Всѣхъ доб. к. 217

ОСНОВЫ ВОСПИТАНІЯ

съ первыхъ лѣтъ жизни и до полного окончанія университетскаго образованія.

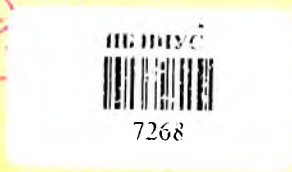
Маріи Манасеиной.

ВЫПУСКЪ ТРЕТІЙ.

«Quel champ de bataille que l'homme!
Nous sommes livrés à ces dieux, à ces
monstres, à ces géants—nos pensées. Sou-
vent ces belligérants terribles foulent aux
pieds notre âme...

Victor Hugo.

7
1268



С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія Е. Евдокимова, Троицкая улица, № 18.

1897.

Незабвенной памяти

всѣмъ Божь погившимъ

Государя Императора

Александра Александровича

сѣмъ Благоговѣніемъ

посвящаетъ

свой трудъ

авторъ.

Ея Императорскому Величеству

Государынь Императрицѣ

Маріи Сеодоровнѣ

съ благоговѣніемъ

посвящаетъ

свой трудъ

авторъ.

ОСНОВЫ ВОСПИТАНІЯ.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Выпуская въ свѣтъ V главу 2-го отдѣла, посвященную вопросу объ основахъ воспитанія ума, рѣчи, памяти, вниманія, сознанія и воображенія отъ 8 до 16 лѣтъ, я вижу себя вынужденной сказать нѣсколько пояснительныхъ словъ относительно того, почему именно отдѣльныя главы настоящаго сочиненія разрастаются въ цѣлые томы. Дѣло въ томъ, что мѣнять программу настоящаго сочиненія и раздроблять ее на большее число главъ, чѣмъ сколько предположено было первоначально, я считаю себя не въ правѣ, потому что настоящій планъ этого сочиненія былъ одобренъ въ Божь почившимъ Государемъ, и я желаю выдержать это сочиненіе именно въ томъ видѣ, въ которомъ оно было удостоено одобренія Того, кому оно посвящается съ перваго слова и до послѣдняго. Желаніе сдѣлать это сочиненіе возможно болѣе достойнымъ Августѣйшихъ именъ Государыни Императрицы Маріи Ѳеодоровны и въ Божь почившаго Государя Императора Александра Александровича побуждало меня не падать ни силъ, ни здоровья при собираніи необходимыхъ матеріаловъ. Въ этомъ стремленіи моемъ меня поддерживало особенно сильно сознаніе того, что Ихъ Императорскія Величества Всемиловитѣйше соблагволили осчастливить меня несомнѣннымъ знакомъ Своего Монаршаго Довѣрія, принявъ посвященіе моего еще ненаписаннаго труда. Сколько не накоплялось у меня матеріала, желаніе сдѣлать еще лучше побуждало меня приниматься за новыя изслѣдованія, новыя изученія, и такимъ образомъ матеріаль разросся у меня до громаднхъ размѣровъ и при томъ, къ сожалѣнію, неравномѣрно: по однимъ вопросамъ онъ былъ совершенно исчерпанъ, тогда какъ по другимъ требовалось еще многое пополнить,

многое провѣрить на мѣстѣ; а для всего этого нужны были не только матеріальныя средства, но и право доступа во многія государственныя учрежденія и воспитательно-образовательныя заведенія.

Первый выпускъ, содержащій три главы перваго отдѣла и составляющій въ общей сложности 10 печатныхъ листовъ и второй выпускъ, содержащій одну только 4-ю главу и состоящій изъ 18 печатныхъ листовъ, являются результатомъ того матеріала, который мнѣ удалось собрать личными усиліями, и по нимъ читатели уже могутъ судить о томъ несоотвѣтствіи въ количествѣ матеріаловъ, которое получилось у меня при собираніи ихъ только по тѣмъ источникамъ и литературнымъ пособіямъ, которые можетъ имѣть небогатый частный человекъ у насъ въ Петербургѣ.

Настоящій выпускъ является уже результатомъ данной мнѣ, по Высочайшему Соизволенію, возможности не только серьезно позаняться въ библіотекахъ Парижа и Лондона, но и дополнить многое личными наблюденіями въ разнообразныхъ первоначальныхъ и среднихъ, а также и въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ Парижа, Лондона, Оксфорда и другихъ мѣстностей Англии, а кромѣ того, въ Брюсселѣ, Амстердамѣ и Гагѣ.

Сергѣй Юліевичъ Витте, относящійся вообще съ замѣчательной внимательностью и чуткостью ко всѣмъ предначертаніямъ и намѣреніямъ Высочайшей воли въ Божѣ почившаго Государя Императора Александра Александровича, узрѣлъ въ Высочайше дарованномъ мнѣ Соизволеніи на посвященіе моего еще ненаписаннаго труда Августѣйшимъ Именамъ Государыни Императрицы Маріи Ѳеодоровны и въ Божѣ почившаго Государя Императора Александра Александровича, проявленіе Монаршаго Желанія видѣть полное осуществленіе задуманнаго мною труда и вслѣдствіе этого, узнавъ о моихъ затрудненіяхъ и препятствіяхъ, мѣщающихъ правильному ходу и развитію начатаго мною труда, вошелъ

со всеподданнѣйшимъ докладомъ къ Его Императорскому Величеству Государю Императору Николаю Александровичу объ открытіи мнѣ нѣкотораго кредита и о назначеніи мнѣ командировки во Францію и Англію для изученія на мѣстѣ различныхъ вопросовъ преподаванія и воспитанія подрастающихъ молодыхъ поколѣній.

Государь Императоръ выразилъ Свое Всемиловитвѣйшее Согласіе на этотъ всеподданнѣйшій докладъ г. Министра С. Ю. Витте и такимъ образомъ мнѣ дана была возможность выдержать полное соотвѣтствіе въ количествѣ матеріала между послѣдующими выпусками настоящаго сочиненія и собрать приблизительно одинаковое количество матеріала, какъ для 3-го, такъ и для слѣдующаго 4-го выпуска, которымъ закончится второй отдѣлъ настоящаго сочиненія. Такимъ образомъ въ четырехъ выпускахъ двухъ первыхъ отдѣловъ «Основъ воспитанія» будетъ въ общей сложности болѣе 70 печатныхъ листовъ, а въ остальныхъ 5 отдѣлахъ будетъ еще 9 выпусковъ и каждый изъ нихъ въ 20—30 листовъ.

Удастся-ли мнѣ окончить всѣ эти выпуски не знаю; многое уже сдѣлано и заготовлено мною; но еще больше остается сдѣлать, а для всего этого требуются и здоровье, и силы, и главное возможность спокойно предаваться своему труду, своимъ изслѣдованіямъ. Насколько все это трудно осуществляется даже въ такой странѣ, какъ Англія, видно изъ предисловія Герберта Спенсера къ его послѣднему тому «Системы синтетической философіи», гдѣ онъ прямо указываетъ, что онъ затратилъ на первые томы этого изданія всѣ свои небольшія средства и кромѣ того въ конецъ разстроилъ свое здоровье. Это въ Англии! У насъ въ Россіи печатаніе серьезныхъ объемистыхъ сочиненій обходится авторамъ еще дороже и дается еще труднѣе и потому-то я и вижу себя вынужденной повторить то, что уже было сказано мною въ предисловіи къ первому выпуску, т. е. что я не знаю удастся-ли мнѣ окончить этотъ задуманный въ столь широкомъ масштабѣ трудъ. Это покажетъ время.

Здѣсь же я считаю своею священною обязанностию принести мою глубочайшую вѣрноподданническую благодарность Его Императорскому Величеству Государю Императору Николаю Александровичу за Всемилоствѣйше дарованную мнѣ возможность сдѣлать мой трудъ болѣе достойнымъ Тѣхъ Августѣйшихъ Именъ, которымъ онъ посвящается по Всемилоствѣйшему Соизволенію въ Бозѣ почившаго Государя Александра Александровича. Для автора, говорятъ, его трудъ всего дороже; но еще дороже для каждаго автора возможность достойнымъ образомъ почтить Тѣхъ, кому онъ желаетъ своимъ трудомъ выразить наиглубочайшія чувства преданности, почтенія и любви...

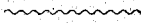
Въ заключеніе я должна выразить Его Высокопревосходительству Сергѣю Юліевичу Витте мою искреннюю признательность за его сочувствіе къ нуждамъ и требованіямъ моего труда; но еще болѣе за ту быстроту, съ которою онъ сумѣлъ довести о нихъ своимъ всеподданнѣйшимъ докладомъ до свѣдѣнія Того, мощь котораго можетъ столь многое облегчить, улучшить и исправить.

У насъ, русскихъ, эмотивная и рефлексивная стороны развиты въ ущербъ активно-волевой и потому каждый очень охотно сочувствуетъ потребностямъ и нуждамъ чужаго дѣла, разсуждаетъ о нихъ, но—и только; на активную помощь и поддержку расчитывать нельзя, потому что незначительный запасъ наличной воли всецѣло затрачивается на текущія дѣла, на непосредственныя прямыя задачи каждаго. Въ этомъ отношеніи Сергѣй Юліевичъ Витте является рѣдкимъ исключеніемъ среди русскаго общества: волевая сторона развита въ немъ такъ сильно, что онъ находитъ въ себѣ достаточно энергіи для того, чтобы не только сочувствовать и разсуждать, но и активно по-

могать и содѣйствовать даже такимъ лицамъ и дѣламъ, которыя вовсе не имѣютъ отношенія къ его прямымъ задачамъ, къ его собственной непосредственной государственной дѣятельности, но которыхъ онъ находитъ достойными поддержки. Вслѣдствіе этого въ будущей исторіи культуры конца 19-го столѣтія въ нашемъ отечествѣ выдающееся мѣсто придется отвести не только прямой дѣятельности С. Ю. Витте, но и тому вліянію его, которое онъ поминутно оказываетъ, такъ сказать, мимоходомъ въ совершенно чуждыхъ его вѣдомству областяхъ человѣческаго знанія, человѣческой дѣятельности, поддерживая добросовѣстныхъ тружениковъ и содѣйствуя окончанію или продолженію полезныхъ почемъ бы то ни было начинаній. Выражая Сергѣю Юліевичу Витте публично мою признательность за оказываемое имъ мнѣ содѣйствіе, я съ чувствомъ особеннаго удовлетворенія отмѣчаю здѣсь особое культурно-историческое значеніе этого общественнаго дѣятеля.

Авторъ.

12-го января
1897 г.
С.-Петербургъ.



ОТДѢЛЪ ВТОРОЙ.

ВОСПИТАНІЕ УМА, ПАМЯТИ, ВНИМА- НІЯ, СОЗНАНІЯ И ВООБРАЖЕНІЯ.

Глава пятая.

О воспитаніи ума, памяти, вниманія, сознанія и воображенія отъ 8 до 16 лѣтъ.

I.

Въ среднемъ выводѣ восемь лѣтъ являются тѣмъ пограничнымъ годомъ, съ котораго для большинства дѣтей начинаются или дѣятельныя подготовленія къ школьной жизни, или даже и самая школьная жизнь. Вслѣдствіе этого, при существовавшихъ до сихъ поръ условіяхъ образованія, съ восьми лѣтъ начиналось также и систематичное отдѣленіе дѣвочекъ отъ мальчиковъ, такъ какъ до сихъ поръ принято было признавать необходимымъ снабжать дѣтей различныхъ половъ различнаго рода знаніями.

Къ числу коренныхъ вопросовъ, надъ которыми съ большею или меньшею настойчивостью работаютъ люди 19-го столѣтія, принадлежитъ, какъ всѣмъ извѣстно, и такъ называемый женскій вопросъ. И сами женщины 19-го столѣтія и ихъ партизаны среди мужчинъ требуютъ болѣе или менѣе полнаго уравниенія правъ, какъ по отношенію къ высшему образованію, такъ и по отношенію ко всѣмъ остальнымъ жизненнымъ и социальнымъ положеніямъ. По женскому вопросу успѣла уже за послѣдніе 50 лѣтъ сло-

житься специальная, крайне богатая литература; но какъ бы мы ни смотрѣли на дѣло, мы, во всякомъ случаѣ, должны будемъ признать, что прежде, чѣмъ толковать о правахъ женщинъ на высшія спеціальныя знанія, даваемые университетами, необходимо выяснитъ себѣ слѣдуетъ-ли дѣлать разницу въ такъ называемомъ среднемъ образованіи мужчинъ и женщинъ или нѣтъ?

Само собой разумѣется, что для надлежащаго разрѣшенія этого вопроса, требуется прежде всего точно опредѣлить задачи, а слѣдовательно и размѣры такъ назыв. средняго или, выражаясь точнѣе, общаго образованія или просто образованности. Итакъ, спрашивается, что именно должны мы ожидать и требовать отъ общаго образованія или отъ образованности? Путемъ жизненнаго опыта различныхъ племенъ и народовъ уже успѣла вполнѣ отчетливо выясниться роль такъ назыв. общаго образованія и соотвѣтственно съ этимъ мы и видимъ, что какъ у насъ въ Россіи, такъ и у нашихъ западныхъ сосѣдей и у жителей Сѣверо-Американскихъ Соединенныхъ Штатовъ среднія учебныя заведенія считаются подготовительной ступеню, съ одной стороны, для поступления въ разнообразныя высшія учебныя заведенія: въ университеты, коллегіи и различные высшіе техническіе институты, а съ другой, они считаются необходимой образовательной ступеню, подготовляющей людей для исполненія самыхъ разнообразныхъ функцій въ социальномъ жизненномъ обиходѣ. Люди, окончившіе среднее учебное заведеніе идутъ и въ чиновники, и въ учителя, и въ коммерсанты, и въ военные, и въ сельскіе хозяева; они избираютъ также и духовную карьеру; они принимаютъ участіе и въ разнообразныхъ промышленныхъ предпріятіяхъ и они-же, поступая въ высшія учебныя заведенія, превращаются въ ученыхъ, разрабатывающихъ самыя разностороннія отрасли человѣческаго знанія. Однимъ словомъ, общее образованіе оказывается одинаково нужнымъ во всѣхъ положеніяхъ и при изученіи всѣхъ разнообразныхъ спеціальностей человѣческой дѣятельности. При такомъ широкомъ назначеніи общаго или средняго образованія оно, очевидно, не можетъ и не должно содержать какихъ бы то ни было спеціальныхъ знаній, а должно доставлять только такого рода почву, на которой съ успѣхомъ могли бы быть посѣяны и культивированы какія угодно спеціальныя знанія; общее или среднее обра-

зование должно доставлять такого рода почву, на которой, и при отсутствии специальных научных, технических или артистических знаний, могло бы съ успѣхомъ совершаться развитіе высокаго человѣческаго типа.

Приобрѣтеніе общаго образованія можетъ быть сравнено съ восхожденіемъ на средней высоты горныя кряжи, при достиженіи которыхъ человѣкъ получаетъ возможность не только сразу охватывать взглядомъ большія протяженія земной поверхности, но и опредѣлять взаимное соотношеніе различныхъ частей, видѣть разнообразныя подробности жизни и въ тоже время онъ получаетъ возможность ознакомиться съ тѣмъ, что именно требуется отъ человѣка, желающаго посвятить свои силы и время на восхожденіе на различныя болѣе или менѣе доступныя отдѣльныя вершины горъ, при достиженіи которыхъ человѣкъ уже видитъ себя болѣе или менѣе отдѣленнымъ отъ общей идущей на поверхности земли жизни, но за то видитъ себя также приближеннымъ къ заоблачной области. Какъ восхожденіе на среднія возвышенія земной коры пріучаетъ насъ незамѣтно къ перенесенію всѣхъ тяготъ, связанныхъ съ восхожденіемъ на различныя горныя вершины, точно также и общее образованіе должно готовить насъ къ тому труду, который неразрывно связанъ бываетъ съ различными специальными занятіями, какъ въ научномъ, такъ и въ художественномъ, въ техническомъ и иныхъ направленіяхъ. Въ то же время человѣка, который не желаетъ или не можетъ посвящать себя специальнымъ занятіямъ, общее образованіе должно развитъ настолько, чтобы онъ въ общихъ чертахъ, по крайней мѣрѣ, понималъ задачи различныхъ наукъ, различныхъ отраслей человѣческой дѣятельности и могъ бы оцѣнивать надлежащимъ образомъ, какъ затрудненія, съ коими приходится бороться людямъ, посвящающимъ свое время и силы на разработку различныхъ специальныхъ вопросовъ, разнообразныхъ отраслей человѣческаго знанія, такъ и получаемые ими результаты. Такъ, напр., при нормальной постановкѣ средняго образованія должны быть невозможны такого рода предположенія, что одинъ и тотъ же человѣкъ можетъ въ 1½ или 2 года и объѣздить нѣсколько европейскихъ странъ для собиранія научнаго матеріала по библиотекамъ, университетамъ и школамъ, и написать и напечатать семь выпусковъ или томовъ въ 15—20 печатныхъ листовъ каждый. При нормальной постановкѣ общаго обра-

зованія люди, получившіе его, должны быть въ состояніи болѣе или менѣе вѣрно судить о всевозможныхъ жизненныхъ явленіяхъ, какъ въ мірѣ науки, такъ и въ мірѣ искусства, въ мірѣ этики, такъ и въ мірѣ техники, промышленности и т. д., и т. д.

Однимъ словомъ, общее образованіе должно быть настолько энциклопедичнымъ, чтобы снабжать людей, получающихъ его, полною способностью вѣрно судить въ общемъ о всевозможныхъ явленіяхъ разнообразныхъ отраслей человѣческой дѣятельности, съ одной стороны, и о безконечныхъ явленіяхъ жизни, съ другой. Не должно вѣдь забывать, что успѣхъ или неуспѣхъ различныхъ новыхъ теорій, новыхъ ученій, также какъ и признаніе или непризнаніе достоинствъ разнообразныхъ произведеній искусства и такъ далѣе опредѣляется въ сущности всегда людьми толпы, людьми общаго образованія, а никакъ не специалистами. Вслѣдствіе этого мы и видимъ, что исторія различныхъ открытій, по разнообразнѣйшимъ отраслямъ человѣческаго знанія, постоянно представляетъ намъ примѣры того, какъ самыя важныя новыя мысли, самыя великія истины высказываются и проповѣдуются втунѣ до тѣхъ поръ, пока среднее образованіе массы не сдѣлаетъ ее способной воспринимать и оцѣнивать эти новыя мысли, эти истины. И что особенно замѣчательно — такъ это то, что не только отвлеченныя истины, разнообразныя гипотезы, теоріи, ученія могутъ оставаться непонятыми, забытыми въ теченіе болѣе или менѣе долгаго времени, но также и фактическія реальныя открытія, разъ они производятся въ такое время, когда общее образованіе массы бываетъ недостаточно для воспріятія и надлежащей оцѣнки того, или иного факта. Вслѣдствіе этого жизнь гениальныхъ людей, на многіе десятки, на сотни лѣтъ опережающихъ своихъ современниковъ, и бываетъ, по большей части, тяжелой жизнью непризнанныхъ, непонятыхъ дѣятелей, тщетно старающихся пропагандировать открытые ими факты, открытыя ими истины. Для примѣра достаточно будетъ упомянуть о Сократѣ, котораго осудили выпить чашу съ ядомъ, о Галилеѣ, томившемся въ темницѣ и подвергавшемся пыткамъ, о Джіордано Бруно, сожженномъ на кострѣ, о Кеплерѣ, умершемъ съ голоду, о Роджерѣ Бэконѣ, обвинявшемся въ колдовствѣ и т. д. Та же самая судьба мучениковъ выпадала еще чаще на долю гениаль-

ныхъ проповѣдниковъ великихъ этическихъ и религіозныхъ истинъ; но въ настоящемъ отдѣлѣ насъ интересуютъ только представители интеллектуальной дѣятельности.

Въ качествѣ примѣровъ того, какъ открытія могутъ оставаться непонятыми, неувоенными и подпадать полному забвенію вслѣдствіе своего несоотвѣтствія съ даннымъ уровнемъ средняго образованія той или иной эпохи, можно привести слѣдующіе исторически провѣренные факты: нашъ великій Мих. Вас. Ломоносовъ въ 18-мъ столѣтіи открылъ, что если исключить доступъ воздуха, то при сгораніи металловъ вѣсъ ихъ остается безъ измѣненій; онъ открылъ далѣе, что одна сила переходитъ въ другую, что для точности наблюденія необходимо примѣнять самозаписывающіе приборы и т. д.; но эти открытія остались непонятыми и неощѣненными и лишь много лѣтъ спустя они были снова сдѣланы и, найдя подходящую почву, навсегда прославили такихъ людей, какъ Р. Майеръ, Гельмгольцъ Френклендъ и Марей. Точно также и многія открытія Кеплера и Канта оставались непонятыми и забытыми и для установки ихъ потребовалось, чтобы, по прошествіи болѣе или менѣе долгаго времени, они были снова открыты. Тоже самое повторяется и съ чисто фактическими открытіями, не имѣющими прямого отношенія къ какимъ бы то ни было теоріямъ, къ какимъ бы то ни было принципамъ. Такъ, напр., русскій ученый, проф. Медико-Хирургической Академіи Петровъ уже въ 1802 году открылъ освѣщающую силу Вольтовой дуги; но открытіе осталось незамѣченнымъ и много лѣтъ спустя фактъ этотъ былъ повторно открытъ.

И такъ вездѣ и во всемъ. Отъ наличнаго уровня образованности въ томъ или иномъ народѣ, въ той или иной эпохѣ зависитъ, слѣдовательно, не только надлежащая оцѣнка всякаго открытія, всякаго произведенія человѣческой дѣятельности, но даже и самое усвоеніе даннаго открытія, самое пониманіе даннаго произведенія. Фактъ этотъ станетъ понятнѣе намъ, если мы примемъ во вниманіе, что уровень образованности колеблется не только въ публикѣ вообще, но также и среди различнаго рода специалистовъ, все одно будутъ ли эти послѣдніе принадлежать къ области артистовъ, художниковъ, или къ той или иной изъ отраслей промышленности, техники или даже къ области науки.

Профессоръ Лазарусъ совершенно справедливо указывалъ на тотъ фактъ, что спеціальныя научныя, даже самыя глубокія знанія не составляютъ еще того, что обозначаютъ словомъ «образованность»; вслѣдствіе чего можно быть очень ученымъ математикомъ, зоологомъ, химикомъ, физикомъ, врачомъ, филологомъ, астрономомъ, микологомъ и т. д. и въ тоже время оставаться совершенно необразованнымъ человѣкомъ. Въ тоже время онъ обращалъ вниманіе наше на оскудѣніе числа образованныхъ людей въ Германіи за послѣдніе 30 лѣтъ и заявилъ, что оскудѣніе это выражено такъ рѣзко, что еслибы въ нѣмецкомъ языкѣ не имѣлось уже готоваго слова для обозначенія образованности (*Bildung*), то оно никогда не могло бы явиться теперь, потому что въ жизни теперь не встрѣчается достаточно образованныхъ людей для того, чтобы можно было составить себѣ понятіе объ образованности вообще. Между тѣмъ извѣстно, что вторая половина 19-го столѣтія отличается особенно сильнымъ развитіемъ спеціализаціи во всевозможныхъ отрасляхъ человѣческаго знанія, человѣческой дѣятельности и, слѣдовательно, по неволѣ является мысль о томъ, не зависитъ ли оскудѣніе образованности въ современномъ обществѣ именно отъ болѣе сильнаго развитія спеціализаціи? Выше мы уже упоминали о томъ, что люди, обладающіе самыми глубокими знаніями по той или иной спеціальности, въ тоже самое время могутъ быть совершенно необразованными людьми именно потому, что при всей глубинѣ ихъ спеціальныхъ знаній они остаются въ высшей степени ограниченными и узкими. Для того, чтобы при спеціальныхъ знаніяхъ, въ той или иной области, человѣкъ могъ быть образованнымъ, требуется, чтобы онъ имѣлъ необходимое знакомство также и съ различными другими областями человѣческаго знанія и человѣческой дѣятельности и при томъ это знакомство должно быть тѣмъ полнѣе и основательнѣе, чѣмъ ближе тѣ или иныя области знанія прилегаютъ къ его спеціальности. Такимъ образомъ, слѣдовательно, образованный специалистъ долженъ въ своихъ знаніяхъ представлять намъ центральную группу, состоящую изъ его спеціальныхъ свѣдѣній и отличающуюся болѣе или менѣе значительной глубиной; затѣмъ около нея концентрически располагаются свѣдѣнія изъ разнообразныхъ областей человѣческихъ знаній, при чемъ всего ближе къ центральной группѣ помѣщаются, конечно,

свѣдѣнія изъ наиболѣе близкихъ къ данной специальности отраслей знанія и свѣдѣнія эти бываютъ тѣмъ болѣе глубокими, чѣмъ ближе они находятся къ центральной специальной группѣ и, напротивъ того, чѣмъ дальше находится отъ центральной специальной группы знаній концентрическая полоса тѣхъ или иныхъ свѣдѣній, тѣмъ она оказывается все болѣе и болѣе поверхностной. Само собой разумѣется, что у болѣе глубокихъ поясовъ знаній, по необходимости, существуетъ и болѣе богатая и разнообразная сѣть ассоціацій, какъ съ центральной группой специальныхъ свѣдѣній, такъ и со всѣми промежуточными или послѣдующими поясами и въ тоже время понятно, что у наиболѣе отдаленныхъ отъ центральной группы и, слѣдовательно, у наиболѣе поверхностныхъ поясовъ знаній должно существовать и наименьшее число ассоціаціонныхъ путей.

Это представленіе о расположеніи разнообразныхъ поясовъ знаній является, конечно, чисто схематичнымъ; но оно придаетъ большую наглядность нашимъ разсужденіямъ и тѣмъ самымъ облегчаетъ пониманіе и потому я считала за лучшее придерживаться этого способа изложенія.

Послѣ всего сказаннаго станетъ понятнымъ, что человѣкъ, обладающій одновременно и специальными знаніями и общимъ образованіемъ, будетъ находиться въ гораздо болѣе выгодныхъ условіяхъ, чѣмъ прсто только образованный человѣкъ, такъ какъ наличность центральной глубокой группы знаній должна, по необходимости, увеличивать и численность и разнообразіе ассоціацій между отдѣльными группами и въ тоже время, снабжая человѣка одной центральной властной группой глубокихъ знаній, присутствіе специальныхъ знаній, при одновременномъ существованіи образованности, вноситъ большій порядокъ, большую гармонію во внутренній обиходъ всей психической жизни. Центральная группа специальныхъ знаній, по большей части, оказывается также и преобладающей психической группой; а между тѣмъ въ первомъ выпускѣ настоящаго труда мы уже имѣли случай убѣдиться, что присутствіе подобной господствующей группы, или, по выраженію проф. Штейнталя, присутствіе самодержавно-монархической группы понятій, представленій, а, слѣдовательно, и знаній оказывается крайне важнымъ для всего характера личности, а также и для его жизненной дѣятельности.

Въ первомъ выпускѣ настоящаго труда я уже указы-

вала на то, что подобной преобладающей, самодержавно-монархической группой въ психическомъ мірѣ каждаго человѣка должны бы были служить великія и вѣчныя истины религіи и даваемые ею высокіе этическіе идеалы; но затѣмъ ближайшимъ прилегающимъ къ этому центру поясомъ знаній, по необходимости, окажется сумма специальныхъ свѣдѣній. У просто образованныхъ людей, по совершенно вѣрному указанію проф. Штейнтала, очень легко можетъ оказаться полное отсутствіе центральной властной группы представленій, понятій, идеаловъ и идей именно потому, что въ наши дни, къ сожалѣнію, на религіозность обращается слишкомъ малое вниманіе и въ тоже время отрицаніе во всевозможныхъ видахъ получило теперь такое же преобладаніе, какъ и разнообразнаго рода нейрастеніи, психопатіи, неврозы, истеріи и всевозможныя проявленія вырожденія человѣчества вообще.

Въ своихъ сочиненіяхъ я уже неоднократно указывала на склонность къ отрицанію и ко лжи всевозможныхъ психопатовъ, истеричныхъ и вообще людей, подпавшихъ процессамъ вырожденія, и потому здѣсь я не стану подробно останавливаться на этомъ; но замѣчу только, что это отсутствіе необходимой центрально-властной группы у просто образованныхъ людей является прямымъ результатомъ современнаго безвѣрія. Проф. Штейнталь очень подробно указываетъ, что люди, лишеныя подобной властной, надо всѣмъ царящей группы знаній, понятій, идей, оказываются неспособными къ настойчивому труду, неспособными къ жизненной борьбѣ и единственно на что они бываютъ способными — это жить въ богатствѣ, наслаждаться и разыгрывать развѣ роль меценатовъ. Но все это возможно у образованныхъ людей только потому, что образованіе ведется неправильно и что оно слишкомъ легко относится къ этическому, эстетическому и особенно къ религіозному образованію. Самая образованность понимается у насъ за послѣднее время совершенно неправильно, а именно слишкомъ узко, такъ какъ подъ образованностью подразумѣвается только интеллектуальная, разсудочная образованность; между тѣмъ для настоящей образованности требуется не только снабдить человѣка извѣстными интеллектуальными знаніями, но также и вооружить его опредѣленными эстетическими, этическими идеалами и идеями, а главное дать ему въ тоже время полное знакомство съ великими истинами религіи и возможность вѣровать въ нихъ.

Многимъ, вѣроятно, покажется страннымъ съ моей стороны только что высказанное положеніе, а между тѣмъ не подлежитъ сомнѣнію, что человѣкъ, не вѣрующій ни во что, не можетъ быть вполнѣ образованнымъ человѣкомъ. Почему? Да именно потому, что при этомъ люди привыкаютъ оставлять безъ вниманія и безъ удовлетворенія основной законъ человѣческаго мышленія, т. е. законъ причинности, а вмѣстѣ съ тѣмъ привыкаютъ во 1) обходиться безъ примѣненія высшей потенціи своего ума, т. е. разума и во 2) во всемъ и вездѣ довольствоваться одною дѣятельностью разсудка.

Если же при наличности образованности у человѣка имѣется еще также и центральная властная группа представленій, понятій, идей, идеаловъ, вносящая въ психическій міръ его большій порядокъ и большую подвижность и видоизмѣняемость вслѣдствіе наличности разнообразныхъ и многочисленныхъ ассоціаціонныхъ путей, то въ результатѣ получается многосторонне развитой человѣкъ, могущій найтись и оказаться полезнымъ въ самыхъ различныхъ жизненныхъ положеніяхъ. Дѣло въ томъ, что полезность имѣющихся у человѣка представленій опредѣляется ихъ ассоціаціонной силой, которая въ сущности есть ничто иное, какъ способность разнообразныхъ представленій, комбинируясь въ сознаніи различнѣйшимъ образомъ другъ съ другомъ, образовывать новыя соединенія и сопоставленія, столь необходимыя для составленія новыхъ воспріятій и понятій. Само собой понятно, что чѣмъ богаче та или иная группа представленій, тѣмъ чаще она будетъ имѣть случай ассоціироваться разнообразнымъ образомъ, а такъ какъ подобныя измѣнчивыя ассоціаціи имѣютъ значеніе только постольку, поскольку онѣ фиксируются вниманіемъ, т. е., другими словами, поскольку онѣ апперципируются (Лейбницъ, Вундтъ), то мы имѣемъ полное право утверждать, вслѣдъ за Штейнталемъ, что каждая группа представленій оказывается тѣмъ плодотворнѣе для психической жизни человѣка, чѣмъ дѣятельнѣе проявляется въ ней ея способность къ апперцепціи. Послѣ всего сказаннаго уже понятно будетъ во 1), что чѣмъ богаче содержаніе той или иной группы представленій, тѣмъ чаще она должна находить поводъ къ апперцепціи, потому что, при обилии ея содержанія, въ ней тѣмъ чаще должны встрѣчаться такого рода составныя части, которыя окажутся такъ или иначе ассоціированными съ разнообразными элементами психической

жизни, все одно будутъ-ли эти элементы являться въ качествѣ новыхъ приобрѣтеній данной переживаемой человѣкомъ. минуты, или принадлежать къ издавна накопленнымъ въ личной памяти слѣдамъ; во 2) чѣмъ чаще та или иная группа воспроизводится въ сознаниі, тѣмъ все больше и больше облегчается ея репродукція; такъ какъ на этомъ-то и зиждется такъ назыв. сила привычки. По психо-физиологическимъ условіямъ своей организациі человѣкъ производить все тѣмъ легче, чѣмъ чаще оно производится имъ. Въ 3) какъ во всякомъ движеніи требуется исходная точка опоры, такъ и при разнообразныхъ перемѣщеніяхъ и комбинаціяхъ имѣющихся у человѣка, какъ отдѣльныхъ, такъ и цѣлыхъ группъ представленій требуется, такъ сказать, своего рода точка опоры, около которой могли бы совершаться всѣ эти безчисленные перемѣщенія, передвиженія, сочетанія, сліянія разнообразныхъ представленій и понятій, а также около которой могли бы накапливаться и отлагаться все новыя и новыя психическія приобрѣтенія человѣка; въ 4) каждая группа представленій становится тѣмъ могущественнѣе, чѣмъ многостороннѣе оказывается ея развитіе или, другими словами, чѣмъ разнообразнѣе бываютъ ея ассоціаціи. Такимъ образомъ, слѣдовательно, образованность, по необходимости, должна вести къ усиленію отдѣльныхъ группъ представленій, потому что она дѣлаетъ соединенія отдѣльныхъ элементовъ мысли болѣе многосторонними и многочисленными; но въ тоже время, чтобы не дать въ результатѣ беспорядочной игры ассоціацій и апперцепцій, всякое истинное образованіе должно снабжать человѣка такой властной группой представленій, понятій и идеаловъ, которая могла бы вносить во все разнообразіе психическаго содержанія, опредѣленное единство цѣлей, объясненій и распределеній.

Изъ всего сказаннаго нами прямо слѣдуетъ, что образованность, по существу своему, должна быть болѣе или менѣе энциклопедична и въ этомъ-то и кроется ея главное отличіе отъ всякихъ специальныхъ знаній, которыя увеличиваютъ и углубляютъ область одной какой-либо группы представленій и понятій въ ущербъ всѣмъ остальнымъ, вслѣдствіе чего ученые зачастую отличаются, рядомъ съ глубокими знаніями въ одномъ какомъ-либо направленіи, полною необразованностію во всѣхъ остальныхъ областяхъ человѣческихъ знаній и полною неспособностію ориентиро-

ваться въ разнообразныхъ жизненныхъ положеніяхъ. Эта односторонность ученыхъ извѣстна уже давно; такъ, напр., уже Шарронъ, въ началѣ 17-го столѣтія въ своемъ извѣстномъ сочиненіи о Мудрости, указывалъ на неспособность ученыхъ заниматься дѣлами, вслѣдствіе чего дѣлами міра въ большинствѣ случаевъ управляютъ будто-бы люди, очень далекіе отъ специальныхъ научныхъ знаній. Въ общемъ это доказательство притупляющаго вліянія спеціализаціи, конечно, вѣрно; но только при обсужденіи взаимнаго отношенія специальныхъ знаній и общей образованности не должно упускать изъ виду, что самое содержаніе образованности находится въ прямой зависимости отъ большаго или меньшаго развитія специальныхъ знаній; потому что соотвѣтственно съ поступательнымъ ходомъ развитія науки, искусства, техники и т. д. мѣняется и уровень и содержательность образованности. Вслѣдствіе этого, чѣмъ ниже стоитъ наука во всевозможныхъ своихъ отрасляхъ, чѣмъ меньше развиты искусства, техника, тѣмъ и уровень образованности оказывается все болѣе и болѣе низкимъ и, наконецъ, въ извѣстныя эпохи развитія человѣчества отсутствуетъ даже самое понятіе объ образованности, потому что наука бываетъ еще такъ мало развита, что она не поддается даже раздѣленію на знанія, необходимыя для каждаго образованнаго человѣка, съ одной стороны, и на спеціальныя знанія ученаго, съ другой. Соотвѣтственно съ этимъ мы и видимъ, что въ древнемъ мірѣ не было ни понятія объ образованности, ни слова для обозначенія его (Лазарусъ). Въ настоящее время, напротивъ того, число образованныхъ людей рѣзко уменьшается именно вслѣдствіе чрезмѣрно сильнаго развитія всевозможнаго рода спеціализаціи и, какъ мы упоминали выше, образованность стала теперь до того рѣдкимъ явленіемъ въ Германіи, что, по словамъ проф. Лазаруса, и понятіе объ образованности и словесное обозначеніе его не могли-бы теперь явиться, если-бы они уже не существовали въ нѣмецкомъ языкѣ. То, что вѣрно по отношенію къ Германіи, оказывается, очевидно, не менѣе вѣрнымъ и по отношенію къ другимъ европейскимъ странамъ—спеціализація и быстрое развитіе различныхъ отраслей человѣческаго знанія, человѣческой дѣятельности идутъ вездѣ до того быстро, что каждая специальность поглощаетъ всѣ наличныя силы отдѣльныхъ людей и въ то же

время люди не успѣвають дѣлать изъ каждой отрасли знаній выборку того, что является необходимымъ для каждаго образованнаго человѣка, не успѣвають отдѣлывать чисто спеціальныя подробности знанія отъ общихъ знаній, необходимыхъ для каждаго человѣка, желающаго быть образованнымъ.

Проф. Лазарусъ очень вѣрно сравнилъ науку съ хлѣбными зернами, а образованность съ мѣлкой, готовой для употребленія каждаго и, придерживаясь его сравненія, мы можемъ сказать, что въ наше время добывается специалистами такъ много разнообразнаго зерна, что его не успѣвають даже перемолоть, какъ слѣдуетъ; тогда какъ въ прежнія времена хлѣбныхъ зеренъ было такъ мало, что ихъ прямо, не перемоловъ, употребляли въ пищу. И въ томъ и въ другомъ случаѣ, слѣдовательно, образованность поневолѣ должна становиться болѣе или менѣе рѣдкимъ явленіемъ.

На зависимость содержанія образованности отъ даннаго состоянія науки вообще указываетъ, между прочимъ, и тотъ фактъ, что въ тотъ періодъ времени, когда естественныя науки были еще, такъ сказать, въ дѣтскомъ періодѣ и потому не пользовались ни малѣйшимъ почтеніемъ, подъ образованностью и образованіемъ подразумѣвалось только знаніе языковъ, особенно древнихъ, знаніе литературы и развѣ еще исторіи; тогда какъ цѣлый рядъ самыхъ обыденныхъ явленій окружающей человѣка природы оставлялся безъ вниманія и невыясненнымъ, и знакомство съ законами природы и даже съ законами своего собственнаго тѣла считалось для образованнаго человѣка совершенно излишнимъ. Это было выражено такъ рѣзко, что знаменитый Карлъ Беръ въ 1829 году высказалъ въ своей вступительной лекціи, читанной имъ въ Кенигсбергскомъ университетѣ, слѣдующее: «Я нисколько не сомнѣваюсь, что между вами, гг. слушатели, нѣтъ ни одного, который бы не зналъ, что Капитолій въ Римѣ былъ спасенъ гоготаньемъ гусей и въ тоже время, конечно, никто между вами, за исключеніемъ развѣ нѣкоторыхъ врачей, не знаетъ состава гусинаго яйца; да и вообще очень многіе изъ дѣльныхъ нѣмецкихъ учителей совершенно не знали-бы, что птицы несутъ яйца, если-бы объ этомъ не упоминалъ Плині!» Знаменитый Юстусъ Либихъ, въ началѣ второй половины 19-го столѣтія, тоже указывалъ на тотъ странный фактъ, что подъ образованностью принято все еще признавать исключительно только

знание древнихъ языковъ, литературы и исторіи. Теперь нельзя отрицать болѣе, что въ этомъ отношеніи совершается болѣе или менѣ крутой поворотъ и опредѣленные естественно-научныя знанія уже признаются необходимыми для каждаго образованнаго человѣка. Въ этомъ отношеніи 19-ое столѣтіе сдѣлало очень многое. Спрашивается только, какимъ путемъ совершилось это измѣненіе во взглядахъ на содержаніе образованности? Не подлежитъ, конечно, сомнѣнію, что 19-ое столѣтіе отличается главнымъ образомъ отъ предъидущихъ пышнымъ расцвѣтомъ естественно-научныхъ знаній; вслѣдствіе чего различныя отрасли естественныхъ наукъ получили не только неожиданно сильное развитіе, но и послужили исходной точкой новыхъ отраслей знанія, до того неизвѣстныхъ. Для примѣра упомяну хоть о гистологіи, филологіи, біологіи, геологіи, микололіи, гигиенѣ и т. д. и т. д. Въ виду этого приходится заключить, что накопленіе тѣхъ или иныхъ знаній въ средѣ специалистовъ-ученыхъ роковымъ образомъ ведетъ къ тому, что мало-по-малу подобнаго рода знанія начинаютъ признаваться необходимыми въ той или иной степени и для каждаго образованнаго человѣка. Было время, когда знаніе древнихъ классическихъ языковъ, знаніе литературы древнихъ грековъ и римлянъ считалось верхомъ учености и соотвѣтственно съ этимъ и сложилось убѣжденіе, что образованнымъ человѣкомъ можетъ считаться только тотъ, кто знаетъ древніе языки и вотъ въ результатѣ этого взгляда на дѣло и явилось переполненіе программъ средне-учебныхъ заведеній уроками латинскаго и греческаго языковъ, доходившее до того, что, при 18 еженедѣльныхъ урокахъ для латинскаго и для греческаго языковъ, на Законъ Божій, математику, на родной языкъ, исторію удѣлялось не болѣе какъ по два урока въ недѣлю! Это дѣлалось за послѣдніе двадцать, десять лѣтъ и дѣлается еще и въ наши дни; а лѣтъ пятьдесятъ тому назадъ въ средне-учебныхъ мужскихъ заведеніяхъ встрѣчались и такого рода программы: *Понедѣльникъ и четвергъ*: съ 7 до 8 ч. утра Septuaginta (греческій переводъ Ветхаго Завѣта, сдѣланный 72 переводчиками); съ 10¹/₄ до 11³/₄ Гомеръ; 3¹/₄—4¹/₄ ч. Цицеронъ; съ 4¹/₂ до 5¹/₄ греческія ямбы. *Вторникъ*: отъ 7 до 8 математика; отъ 10¹/₄ до 11³/₄ греческія трагедіи; *Среда*: съ 7 до 8 ч. полчаса Septuaginta и полчаса сочиненіе латинскихъ стиховъ; съ 10¹/₄ до 11³/₄ французскій и нѣмецкій языки; съ 3¹/₄ до 4¹/₄ Цицеронъ;

съ $4\frac{1}{2}$ до $5\frac{1}{4}$ греческіе прозаики. Или *понедѣльникъ и четвергъ* съ $7\frac{1}{2}$ до 9 ч. Гораций и просматриваніе написанныхъ учениками латинскихъ стиховъ; съ 11 до 12 оды Горация отъ 6 до 70 стиховъ; отъ 3 до 4 Гомеръ-Иліада 50 стиховъ; съ 5 до 6 Historia Romana. *Среда и суббота:* съ $7\frac{1}{2}$ до 9 ч. повтореніе греческихъ стиховъ и просматриваніе стиховъ, написанныхъ учениками; съ 11 до 12 Виргилій; съ 3 до 4 Евклидъ; съ 5 до 6 ч. Musa Graeca отъ 40 до 50 стиховъ. Вторникъ оставался свободнымъ днемъ— безъ уроковъ. Новые языки въ этой школѣ вовсе не проходились; желающіе изучали ихъ частнымъ образомъ. Исторія древняя соединена была съ чтеніемъ авторовъ. Законъ Божій занималъ особое положеніе: онъ вовсе не числился въ числѣ преподаваемыхъ предметовъ, какъ въ той, такъ и въ другой школѣ, а выдѣлялся въ особую группу, такъ что каждый день, послѣ молитвы, шло ознакомленіе учениковъ съ библіей и съ ученіемъ церкви (школы, о которыхъ я говорю, — это извѣстныя англійскія средне-учебныя заведенія въ Регби и Гэррой). Теперь, конечно, программы въ этихъ школахъ уже подверглись нѣкоторымъ измѣненіямъ, о которыхъ намъ придется подробнѣе говорить въ шестомъ отдѣлѣ настоящаго сочиненія.

Для того, чтобы понять подобное несоотвѣтствіе между классическими языками и всѣми остальными предметами преподаванія, несоотвѣтствіе, существовавшее даже еще въ 50 годахъ настоящаго столѣтія, надо имѣть въ виду историческій ходъ развитія всего просвѣщенія въ западныхъ государствахъ Европы. Получивъ главную пищу для своего ума, во время среднихъ вѣковъ, изъ сочиненій греческихъ и латинскихъ авторовъ, люди мало-по-малу привыкли считать просвѣщеніе и образованіе неразрывно связанными съ греческими и латинскими языками и убѣжденіе это было до того сильно, что каждый образованный человекъ считалъ даже для себя невозможнымъ носить свою собственную фамилію и изъ сохранившихся писемъ къ Эразму Роттердамскому мы узнаемъ, что, не имѣя возможности сами перевести свдю фамилію съ нѣмецкаго языка на латинскій или греческій, люди того времени обращались съ просьбами къ ученымъ, напр. къ Эразму, прося его снабдить ихъ приличной для образованнаго человека классической фамиліей вмѣсто ихъ собственной варварской. Вслѣдствіе этого общаго стремленія измѣнять свою фамилію на

греческую или латинскую мы и видимъ, что ученый другъ Лютера въ сущности назывался Шварцерде и только благодаря переводу сталъ Меланхтономъ. При такомъ отноше- нии къ классическимъ древнимъ языкамъ изученіе собствен- наго народнаго языка, конечно, оставлялось безъ вниманія и считалось чѣмъ-то пригоднымъ только для невѣжественнаго простонародья—образованные же люди должны были знать въ совершенствѣ, по крайней мѣрѣ, хоть латынь.

Само собою разумѣется, что при этомъ древніе языки должны были неограниченно царить въ школахъ; но вслѣд- ствіе трудностей, связанныхъ съ изученіемъ двухъ древ- нихъ языковъ, по неволѣ приходилось выбирать между ними и греческій языкъ все болѣе и болѣе отодвигался на задній планъ, а латинскій соотвѣтственно съ этимъ полу- чалъ все большее и большее преобладаніе и одно время превратился даже въ обще-европейскій научный языкъ. Со- отвѣтственно съ этимъ мы и видимъ, что съ конца 16-го и начала 17-го столѣтія преподаваніе греческаго языка во многихъ школахъ, напр. и въ Портъ-Руаялѣ, пришло въ пол- ное запущеніе; тогда какъ латынь царила больше, чѣмъ когда-либо.

При такомъ отношеніи къ знанію древнихъ язы- ковъ, считавшихся главнымъ содержаніемъ всякой обра- зованности, дѣтей въ школахъ учили, конечно, прежде всего и читать и писать по латыни и по гречески, а о чтеніи на ихъ родномъ языкѣ мало заботились и только въ 18 столѣтіи и при томъ подъ вліяніемъ такого замѣча- тельнаго педагога, какъ Ролленъ, французскихъ мальчиковъ начали обучать прежде всего чтенію на ихъ родномъ языкѣ. Тоже самое повторялось и во всѣхъ другихъ странахъ Европы, за исключеніемъ только Россіи, въ которой обу- ченіе грамотѣ всегда начиналось съ церковно-славянскаго букваря. Для надлежащей оцѣнки такихъ фактовъ, какъ обученіе прежде всего чтенію на греческомъ и латинскомъ языкахъ, надо помнить, что и въ 14, и въ 15, и въ 16 сто- лѣтіяхъ отдѣльные голоса постоянно раздавались противъ такого непозволительно презрительнаго отношенія къ соб- ственному языку различныхъ народовъ. Устраивались и школы съ преподаваніемъ на народномъ языкѣ, но онѣ или вынуждены были закрыться вслѣдствіе отсутствія требова- нія на нихъ, или же существованіе ихъ прекращалось на- сильственно, какъ это, напр., было въ 1546 году, когда

герцогъ Ульрихъ Вюртембергскій приказаль закрыть въ Вюртембергѣ всѣ имѣвшіяся нѣмецкія школы. Не должно также забывать, что и во время наибольшаго господства древнихъ языковъ въ Европѣ, находились люди, которые сознавали, что знаніе этихъ языковъ вовсе еще не составляетъ ни учености, ни образованности, какъ это видно, напр., изъ слѣдующаго стихотворенія, напечатаннаго въ одной книгѣ 17-го столѣтія:

«Un Pedant enyvré de sa vaine science,
Tout herissé de Grec, tout bouffi d'arrogance,
Et qui de mille Autheurs retenus mot pour mot
Dans sa teste entassez, n'a souvent fait qu'un sot,
Croît qu'un livre fait tout, et que sans Aristote,
La raison ne voit goutte, et le bon sens radote».

Насколько сильно было это увлеченіе классическими языками доказывается косвенно также и тѣмъ фактомъ, что у всѣхъ европейскихъ народовъ грамматики собственнаго народнаго языка появились не ранѣе 16 — 17-го столѣтія. Правда, уже Карлъ Великій пробоваль составить нѣмецкую грамматику; правда, уже Грабанусъ Маурусъ объясняль въ своей школѣ библію по-нѣмецки; а въ началѣ 9-го столѣтія въ монастырѣ Рейхенау учили нѣмецкой грамматикѣ по нѣмецкимъ пѣснямъ, воспѣвавшимъ героевъ; но всѣ эти попытки и многія другія не могли привиться, и первыя нѣмецкія грамматики были составлены только въ 1573 и 1574 году Элингеромъ и Лаврентіемъ Альбертомъ. У насъ въ Россіи, какъ извѣстно, первая грамматика русскаго языка была, въ сущности, составлена Мих. Вас. Ломоносовымъ, очистившимъ русскую рѣчь отъ «дико-нелѣпныхъ словъ».

Чтобы понять насколько велико было на западѣ Европы презрѣніе къ своему народному языку, достаточно вспомнить, напр., что тамъ считалось невозможнымъ обращаться къ Господу Богу въ молитвахъ на своемъ коренномъ народномъ языкѣ; предполагалось, что къ Богу можно обращаться только на одномъ изъ тѣхъ языковъ, на которыхъ были сдѣланы надписи на крестѣ, на которомъ распяли Спасителя, т. е. на греческомъ, латинскомъ или еврейскомъ.

Сень Бевъ, говоря о разнообразныхъ реформахъ школьнаго дѣла, указываль уже, что рутинна установившихся способовъ преподаванія въ школахъ отличается особенною

стойкостью и въ подтвержденіе онъ ссыдался на то, что реформы, на необходимость которыхъ указывалъ уже Ролленъ, остались неосуществленными даже и въ его дни. Дѣйствительно, нигдѣ инерція человѣческаго ума не сказывается такъ отчетливо, какъ именно на способахъ воспитанія и преподаванія, которые, установившись однажды въслѣдствіе тѣхъ или иныхъ историческихъ условій, упорно удерживаются затѣмъ даже при совершенно измѣнившихся обстоятельствахъ жизни. Эта инерція человѣческаго ума сказалась также и по отношенію къ преподаванію классическихъ языковъ въ современныхъ общеобразовательныхъ школахъ, въ которыхъ все снова и снова стараются отстоять первенствующее образовательное значеніе греческаго и латинскаго языковъ и даже въ послѣднія десятилѣтія во многихъ среднеучебныхъ заведеніяхъ Европы число уроковъ латинскаго или греческаго языка значительно преобладало надъ всѣми, остальными предметами, требуя иногда затраты отъ 8 до 12 часовъ въ недѣлю на каждый изъ этихъ языковъ. И все это несмотря на то, что и содержаніе образованности, и самый взглядъ на нее кореннымъ образомъ измѣнились въ настоящее время. Въ прежнее время подобное отношеніе къ греческому и латинскому языкамъ было совершенно понятно; потому что, какъ мы видѣли выше, различные народы Европы привыкли отождествлять образованность съ знаніемъ древнихъ языковъ въ силу того, что среди средневѣковаго безпробуднаго интеллектуальнаго сна, охватившаго было всю Европу, всякое пробужденіе живой мысли было одно время неизмѣнно связано съ изученіемъ литературы классической древности, такъ что въ то время знать греческій и латинскій языки и быть мыслящимъ образованнымъ человѣкомъ сводилось на одно и тоже. Но время шло: мысль человѣческая все болѣе и болѣе освобождалась отъ задерживавшихъ ее путъ и въ тоже время подъ вліяніемъ ея неустанной работы появлялись все новыя и новыя области изслѣдованія и знанія, создались все новыя и новыя науки и такимъ образомъ силою вещей задачи образованности должны были расширяться и измѣняться; но тѣмъ не менѣе латынь и греческій языкъ продолжали царить въ школьныхъ программахъ.

Сознаніе необходимости естественно-научныхъ знаній, становясь все отчетливѣе и отчетливѣе, повело въ силу присущей

человѣческому уму склонности переходить отъ тезиса къ антитезису *) въ свою очередь къ тому, что цѣлый рядъ людей сталъ безусловно отрицать всякую пользу въ знаніи языковъ классической древности и соотвѣтственно съ этимъ и въ обществѣ и въ прессѣ велись горячіе споры о томъ, слѣдуетъ или нѣтъ знаніе классическихъ языковъ замѣнить естественными науками. Замѣчательно, что всѣ тѣ, которые сознавали необходимость естественно-научныхъ знаній для каждаго образованнаго человѣка, становились въ тоже самое время заклятыми врагами знанія классическихъ языковъ и это несмотря на то, что сами они получили классическое образованіе. Однимъ словомъ, при движеніи, начавшемся противъ чрезмѣрнаго преобладанія классическихъ языковъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ, дѣло очень скоро приняло такое положеніе, что допускались только два взаимно исключавшія другъ друга мнѣнія, изъ которыхъ одно отстаивало необходимость древнихъ языковъ для образованности, а другое отрицало ее безусловно. При этомъ защитники и представители этихъ двухъ противоположныхъ мнѣній совершенно упускали изъ виду, что образованность не можетъ состоять изъ одной какой либо группы знаній, а должна, по возможности, равномерно снабжать человѣка наиболѣе существенными свѣдѣніями по всѣмъ отраслямъ человѣческаго знанія, по всѣмъ имѣющимся у человѣчества въ данную эпоху подраздѣленіямъ науки.

Комитетъ пятнадцати, избранный въ 1893 году національной ассоціаціей для разслѣдованія вопроса о необходимыхъ реформахъ въ школахъ Сѣверо-Американскихъ Соединенныхъ Штатовъ, указывалъ уже съ большою основательностію на вредное вліяніе, производимое всякимъ несоотвѣтственнымъ преобладаніемъ тѣхъ или иныхъ предметовъ преподаванія. Вредное вліяніе это зависитъ, съ одной стороны, отъ того, что, давая несоотвѣтственное преобладаніе той или иной группѣ знаній, мы тѣмъ самымъ развиваемъ однѣ способности въ ущербъ другимъ; а съ другой отъ того, что, заставляя молодежь усиленно заниматься однимъ какимъ либо предметомъ, мы тѣмъ самымъ легко можемъ чрезмѣрно переутомить соотвѣтственную способность и, слѣдовательно, ослабить ее чрезмѣрнымъ трудомъ, оставивъ

*) См. 2-й выпускъ настоящаго сочиненія.

въ тоже время всѣ другія способности въ неразвитомъ и потому въ слабомъ состояніи. Никто, конечно, не сомнѣвается, что съ этой точки зрѣнія усиленные занятія древними языками должны были приносить очень и очень много вреда и дѣйствительно приносили его и, быть можетъ, даже оскудѣніе современнаго общества людьми, умѣющими самостоятельно наблюдать и оригинально мыслить, на которое уже неоднократно указывали, между прочимъ также и проф. Вирховъ, является именно результатомъ этого несоотвѣтственнаго преобладанія древнихъ языковъ въ программахъ среднеучебныхъ заведеній.

Тѣмъ не менѣе, однако, нельзя отрицать того, что изученіе древнихъ языковъ приносить также и очень существенную пользу, какъ объ этомъ намъ еще придется говорить ниже и польза эта недостижима путемъ преподаванія другихъ предметовъ, хотя-бы, напр., ариѳметики, естественныхъ наукъ и т. д. Сознаніе важнаго воспитательнаго значенія древнихъ языковъ вообще, и латыни въ частности, побудило даже такого серьезнаго педагога-мыслителя, какъ Гэррисъ, требовать введенія преподаванія латинскаго языка во всѣ элементарныя народныя школы Америки, отводя для этого по пяти уроковъ въ недѣлю въ теченіи послѣдняго года. Такъ какъ при пяти урокахъ въ недѣлю въ теченіи одного года дѣти ни въ какомъ случаѣ не въ состояніи будутъ хоть сколько нибудь овладѣть духомъ латинскаго языка, то намъ и кажется требованіе Гэрриса необдуманнмъ, потому что изученіе какого бы то ни было языка, а, слѣдовательно, и латинскаго, можетъ проявить свое полезное воспитательное дѣйствіе только въ томъ случаѣ, когда изучающій усваиваетъ всѣ особенности даннаго языка, всѣ своеобразности его духа. Напротивъ того, если знаніе иностраннаго языка сводится на зазубриваніе готовыхъ фразъ и словъ, то оно не только не можетъ быть полезнымъ, но даже, по необходимости, должно оказаться вреднымъ, такъ какъ приучаетъ людей обходиться готовыми выраженіями, готовыми фразами, какъ на это указывалъ уже и Артуръ Шопенгауеръ. Впрочемъ, не подлежитъ сомнѣнію, что самое предложеніе Гэрриса—вести преподаваніе латыни въ элементарныхъ народныхъ школахъ—могло появиться только на основаніи общераспространеннаго, основаннаго на смѣшеніи понятій объ обученіи, образованіи и приобрѣтеніи спеціальныхъ научныхъ знаній, убѣжденія, что образованіе можетъ быть подраздѣ-

лено на три отдѣльныхъ вида или степени, т. е. на нисшее, среднее и высшее образованіе. При такомъ взглядѣ на дѣло естественно является предположеніе, что элементарныя, народныя, приходскія и тому подобныя школы являются разсадниками нисшаго образованія; различныя среднеучебныя заведенія—средняго образованія, а университеты и другія высшія учебныя заведенія разсадниками высшаго образованія. Между тѣмъ изъ вышеприведеннаго опредѣленія образованности или общаго образованія прямо слѣдуетъ, что оно не можетъ быть подраздѣляемо на нисшее, среднее и высшее, а просто можетъ быть только или полнымъ, или же представлять извѣстныя пробѣлы и, слѣдовательно, болѣе или менѣе сильно удаляться отъ необходимаго въ то или иное время совершенства.

Образованіе или образованность это тоже, что свѣтъ дневной, и какъ свѣтъ дневной не можетъ быть подраздѣляемъ на нисшій, средній и высшій, такъ и образованность не можетъ быть раздѣляема подобнымъ образомъ. Она всегда и вездѣ остается одною и нераздѣльною; но подобно свѣту дневному можетъ представлять безконечныя колебанія въ своей силѣ, начиная отъ еле замѣтныхъ степеней образованія, подобныхъ еле брезжущимъ лучамъ предразсвѣтной зари и кончая полнымъ блескомъ сознанія, овладѣвшаго всѣми существенными результатами различныхъ областей современной науки и соединившаго ихъ въ одно стройное и цѣлостное міровозрѣніе. И насколько дико было бы специально устраивать себѣ и своимъ ближнимъ училища съ нисшими, средними и высшими степенями дневного свѣта, настолько же дико кажется мнѣ толковать о томъ, что элементарныя школы должны давать нисшее образованіе, среднеучебныя заведенія среднюю образованность, а высшія школы и университеты, напротивъ того, должны давать своимъ питомцамъ высшее образованіе. Подобное подраздѣленіе и отпусканіе образованности въ видѣ товара разнообразнаго достоинства невыполнимо въ дѣйствительности, а если-бы оно было выполнимо, то оно было-бы въ тоже время настолько безнравственно, что его слѣдовало-бы немедленно уничтожить, а не устраивать спеціальныя школы для распространенія той или иной образованности. Но, скажутъ мнѣ, въ чемъ-же тогда должно состоять различіе элементарныхъ, среднихъ и высшихъ школъ? Вдумываясь въ харак-

терь этихъ разнообразныхъ школъ, не трудно убѣдиться, что основная цѣль первоначальныхъ, элементарныхъ школъ сводится въ сущности ни на что иное, какъ на обученіе дѣтей тѣмъ приѣмамъ и способамъ, знаніе которыхъ необходимо человѣку для будущаго приобрѣтенія образованія. Элементарная школа снабжаетъ человѣка только извѣстными орудіями, необходимыми для будущаго приобрѣтенія образованія; среднеучебныя заведенія, напротивъ того, должны снабжать подростящую молодежь тою образованностію, которая соотвѣтствуетъ развитію данной эпохи и данному положенію науки; а высшія учебныя заведенія, съ университетами во главѣ, должны давать молодежи спеціальныя знанія по той или иной отрасли человѣческаго знанія, человѣческой дѣятельности.

Выше мы уже упоминали о томъ, что спеціальныя научныя знанія не составляютъ еще образованности и что замѣчательный, по своимъ, спеціальнымъ знаніямъ, математикъ или филологъ, врачъ, историкъ и т. д. можетъ быть въ то же самое время совершенно необразованнымъ человѣкомъ, если только у него отсутствуетъ необходимое знакомство съ областями не только сосѣднихъ но и отдаленныхъ отъ его специальности наукъ. Между тѣмъ извѣстно вѣдь, что университеты, по самой своей программѣ, въ наилучшемъ случаѣ могутъ давать каждому только основательныя знанія одной какой либо отрасли человѣческихъ знаній и потому совершенно ошибочно считать ихъ за разсадники какого-то высшаго будто-бы образованія. Университеты были и всегда должны быть такого рода заведеніями, въ которыхъ желающіе могутъ находить спеціальное знаніе той или иной науки одновременно съ указаніями относительно того, какъ именно слѣдуетъ приниматься за дальнѣйшую разработку научныхъ вопросовъ въ избранной ими отрасли знаній. Однимъ словомъ, высшія учебныя заведенія всевозможнаго рода также, какъ и университеты разсчитаны на то, чтобы готовить различнаго рода специалистовъ по разнообразнѣйшимъ отраслямъ человѣческаго знанія и человѣческой дѣятельности. Это вѣрно.

Съ другой стороны, элементарныя, первоначальныя школы имѣютъ, прежде всего и главнымъ образомъ, своей задачей доставлять посѣщающимъ ихъ дѣтямъ такого рода приѣмы, которые необходимы для самой несложной человѣческой

жизни, или другими словами, имѣютъ въ виду снабжать каждаго орудіями, такъ сказать, для дальнѣйшаго развитія, для дальнѣйшаго совершенствованія, такъ какъ безъ этого немислима никакая достойная человѣка жизнь. Считать элементарную школу за расадникъ или за распространителя какого-то особаго нисшаго образованія также логично, какъ и признавать первоначальное обученіе ребенка ходьбѣ или способности пользоваться своими пятью пальцами, своими руками, или обученіе его первымъ зачаткамъ рѣчи за сообщеніе ему особаго вида нисшей образованности. Насколько ходящій и лепечущій ребенокъ не можетъ считаться образованнымъ, настолько же и дѣти, научившіеся чтенію, письму и счисленію, тоже не могутъ считаться владѣющими образованностію хотя-бы даже и нисшаго порядка.

Первоначальная элементарная школа должна развивать въ дѣтяхъ имѣющіяся въ нихъ способности къ дальнѣйшему развитію и совершенствованію, другими словами, она должна снабжать ихъ орудіями, должна обучать тѣмъ приемамъ, которые необходимы, какъ для пріобрѣтенія образованности, такъ для пріобрѣтенія спеціальныхъ знаній какаго бы то ни было рода; однимъ словомъ, элементарная школа должна снабжать людей тѣми орудіями, которые необходимы для каждой прогрессирующей человѣческой жизни вообще. Такъ, напримѣръ, никто не сомнѣвается, что каждому человѣку необходимы сношенія съ другими людьми, необходимъ постоянный обмѣнъ чувствъ и мыслей, такъ какъ только этимъ путемъ человѣкъ можетъ провѣрить данныя своего личнаго сознанія и, обогащая ихъ данными сознанія другихъ людей, все болѣе и болѣе расширять свой внутренній кругозоръ. Человѣческія сношенія другъ съ другомъ совершаются путемъ жестовъ, мимики, различныхъ эмотивныхъ звуковъ; но главнымъ образомъ, конечно, путемъ рѣчи, которой каждый научается уже въ самые ранніе годы жизни въ силу инстинктивнаго стремленія, являющагося у людей именно вслѣдствіе существенной важности рѣчи для всего внутренняго душевнаго обихода человѣка. Человѣческая рѣчь, однако, въ томъ видѣ, въ какомъ ей научаются въ дѣтствѣ, оказывается сама по себѣ болѣе или менѣе ограниченной и неполной и вслѣдствіе этого нуждающейся въ дальнѣйшемъ развитіи и совершенствованіи. Это, съ одной стороны, и должна

выполнить каждая элементарная или первоначальная школа; а, съ другой, каждая подобная школа должна снабдить подростящаго челоуѣка возможностью пользоваться своею рѣчью не только въ настоящемъ, но также и въ будущемъ и въ прошедшемъ. Это достигается, конечно, путемъ чтенія и письма; такъ какъ умѣнїе читать даетъ челоуѣку возможность провѣрять данныя своего сознанія опытомъ другихъ людей, вступающихъ съ нимъ въ сношенія путемъ писемъ, съ одной стороны, и путемъ печатнаго слова, съ другой. Фиксируя свою рѣчь путемъ письма и печатнаго слова, каждый челоуѣкъ получаетъ, такъ сказать, возможность дѣйствовать своимъ словомъ во всѣхъ трехъ измѣренїяхъ времени и притомъ, не стѣсняясь какими бы то ни было разстоянїями. И вотъ этому-то искусству фиксировать свою рѣчь посредствомъ письма и ознакомляться съ фиксированнымъ словомъ другихъ людей посредствомъ чтенія и должна научать всѣхъ и каждаго элементарная первоначальная школа.

Все это школа должна давать по отношенїю къ облегченїю взаимныхъ сношенїй людей другъ съ другомъ; но въ тоже время первоначальная школа должна имѣть въ виду и отношенія челоуѣка къ окружающему міру вообще: она должна снабжать его лучшими способами наблюденія разнообразныхъ явленїй и анализа ихъ. Въ этомъ отношенїи элементарная народная школа должна будетъ ознакомить учениковъ со способами счисленія, съ подраздѣленїями времени и пространства, слѣдовательно, въ ней должны преподаваться не только ариѳметика, но также, хотя и въ очень сжатомъ видѣ, алгебра и геометрїя.

Въ элементарной школѣ необходимо также преподаванїе рисованія въ качествѣ приѣма, облегчающаго фиксированїе въ памяти на будущія времена того или инаго изъ зрительныхъ образовъ и съ этой же точки зрѣнїя полезно было бы ввести лѣпку. Черченїе тоже необходимо въ качествѣ способа фиксировать разнообразныя взаимныя соотношенїя тѣхъ или иныхъ предметовъ въ пространствѣ. Однимъ словомъ и рисованїе, и черченїе также необходимы въ первоначальныхъ школахъ, какъ и обученїе письму, съ которымъ они представляютъ извѣстнаго рода аналогїю, такъ какъ поскольку письмо является способомъ фиксировать челоуѣческую рѣчь, постольку черченїе и рисованїе являются аналогичными способами фиксировать тѣ или иныя изъ безчисленныхъ зрительныхъ представленїй. Для

развитія слуха и музыкальности слѣдуетъ ввести также въ программу элементарныхъ школъ обученіе пѣнію и музыкѣ, тѣмъ болѣе, что всякое обученіе пѣнію и музыкѣ очень сильно содѣйствуетъ развитію слуховой наблюдательности.

Однимъ словомъ, элементарныя народныя школы должны видѣть главную задачу свою въ обученіи дѣтей тѣмъ предметамъ, которые такъ или иначе оказываются необходимыми для всякаго дальнѣйшаго развитія, для всякаго приобрѣтенія какъ общаго образованія, такъ и специальныхъ знаній.

Соотвѣтственно съ этимъ въ элементарныхъ школахъ умѣстно будетъ обучать дѣтей также и различнаго рода необходимымъ въ жизненномъ обиходѣ работамъ; но, конечно, только въ извѣстномъ размѣрѣ, т. е. не вдаваясь во всѣ тонкости того или иного ручного труда, а показывая имъ только общіе основныя приемы.

Конечно, элементарныя школы, снабжая своихъ питомцевъ средствами для дальнѣйшаго развитія, тѣмъ самымъ уже открываютъ имъ доступъ къ приобрѣтенію образованія. Иначе оно и быть не могло, потому что разъ человѣку дается извѣстная способность дѣйствія, то тѣмъ самымъ даются ему и послѣдствія, результаты даннаго дѣйствія. Элементарная школа подобна врачу, который своимъ искуснымъ ножомъ, устраняя у слѣпорожденнаго причину мѣшавшую ему видѣть, тѣмъ самымъ освобождаетъ его органъ зрѣнія и даетъ ему полную способность дѣйствія. И какъ врачъ, счастливо удалившій причину слѣпоты, уже тѣмъ самымъ даетъ человѣку возможность видѣть и наслаждаться и дневнымъ свѣтомъ, и всѣмъ тѣмъ, что онъ освѣщаетъ и показываетъ людямъ, точно также и элементарная школа, снабдивъ людей средствами для дальнѣйшаго развитія, средствами для приобрѣтенія знаній и образованности, тѣмъ самымъ уже даетъ имъ полную возможность усвоивать и наслаждаться и тѣмъ и другимъ. Въ виду этого, конечно, элементарная школа имѣетъ очень важное образовательное значеніе, хотя-бы она и оставалась строго вѣрна своему главному назначенію снабжать только орудіями, только средствами для всякаго дальнѣйшаго развитія, для всякаго приобрѣтенія специальныхъ знаній или образованности вообще.

Не подлежитъ сомнѣнію, что элементарная школа можетъ быть различнымъ образомъ видоизмѣняема въ

своей основной программѣ; такъ, напр., въ ней можетъ получить болѣе сильное и даже специальное развитіе техническая сторона, такъ что дѣти будутъ получать въ ней специальныя знанія по той или иной отрасли ручного труда. Это, съ одной стороны; а, съ другой, элементарная школа можетъ также давать дѣтямъ и нѣкоторые элементы образованія; потому что, напр., научивъ ребенка читать, школа тѣмъ самымъ уже вынуждена бываетъ доставить ему и соотвѣтственный матеріалъ для чтенія. Въ тоже время ребенокъ, получившій возможность обогащать свое сознаніе и провѣрять его мыслями и опытомъ другихъ людей, жившихъ, быть можетъ, въ совершенно иной жизненной обстановкѣ и къ тому же еще въ другое, далекое отъ настоящаго время, совершенно естественно долженъ почувствовать потребность узнать, что это было за время и когда именно оно было живымъ настоящимъ, когда именно оно стало призракнымъ и молчаливымъ прошлымъ? Въ виду этого окажутся необходимыми сжатый очеркъ исторіи, какъ всего человѣчества вообще, такъ и даннаго народа въ частности; при этомъ, конечно, необходимыми окажутся и нѣкоторыя наиболѣе существенныя свѣдѣнія изъ географіи. Наконецъ, нелишнее будетъ снабдить учениковъ элементарныхъ народныхъ школъ и извѣстными свѣдѣніями изъ области физики, ботаники, зоологіи и т. д.

Въ виду необходимаго оздоровленія народныхъ массъ можно и слѣдуетъ настаивать на необходимости ознакомить дѣтей элементарныхъ школъ съ наиболѣе важными требованіями гігіены и т. д.; но всѣ подобныя расширенія программы являются въ сущности уже переходами въ область среднеучебныхъ заведеній, являются въ сущности своего рода роскошью. Назначеніе элементарныхъ школъ снабдить своихъ питомцевъ орудіями или средствами для дальнѣйшаго развитія, для приобрѣтенія образованія; но онѣ могутъ и зачастую даютъ одновременно съ этимъ и извѣстнаго рода болѣе или менѣе широкое образованіе и въ такомъ случаѣ онѣ берутъ на себя роль нисшихъ классовъ среднеучебныхъ заведеній. Подобныя расширенія программы не должны, однако, маскировать для насъ главнаго назначенія всякой элементарной школы, призванной снабжать учащихъся въ ней дѣтей разнообразными средствами или орудіями для дальнѣйшаго развитія и для приобрѣтенія,

какъ образованія вообще, такъ и разнообразныхъ специальныхъ знаній въ частности, смотря по требованіямъ жизни и желаніямъ каждаго.

Кромѣ того, не надо упускать изъ виду и еще одной аналогіи образованности съ дневнымъ свѣтомъ, а именно какъ разлитой дневной свѣтъ проникаетъ всюду, и въ пышные дворцы, и въ блѣдныя лачуги, но только съ различной силой, такъ и образованность проникаетъ всѣ слои каждаго народа, проявляясь подобно дневному свѣту въ однихъ съ полною силою, а въ другихъ, напротивъ того, лишь въ видѣ слабаго, блѣднаго отблеска; но во всякомъ случаѣ даже совершенно невѣжественные и безграмотные члены современныхъ европейскихъ народовъ не могутъ остаться безъ нѣкоторыхъ, хотя-бы и совершенно отрывочныхъ элементовъ образованности. Вообще, кромѣ образованія приобретаемаго въ школахъ, имѣется еще чисто жизненная, образованность, неразрывно связанная со всѣмъ складомъ жизни того или иного народа и которую каждый усваиваетъ само собою незамѣтно, подобно тому, какъ онъ усваиваетъ кислородъ изъ окружающей его физической атмосферы. И чѣмъ выше стоитъ наука въ различныхъ своихъ отрасляхъ въ то или иное время, тѣмъ выше долженъ быть и уровень распространяемаго средними школами образованія; а соотвѣтственно съ этимъ тѣмъ выше оказывается и разлитая во всемъ данномъ народѣ образованность, составляющая, такъ сказать, психическую атмосферу всѣхъ и каждаго въ данную эпоху и въ данномъ народѣ. Эта разлитая или жизненная образованность передается и проявляется путемъ обычаевъ, повѣрій, путемъ рѣчи, существующихъ узаконеній, путемъ общественнаго мнѣнія и даже путемъ моды.

Послѣ всего изложеннаго ясно, что образованность отдѣльныхъ людей является совершенно независимой отъ какихъ бы то ни было специальныхъ знаній этихъ лицъ; но зато степень образованія того или иного народа и той или иной эпохи, напротивъ того, находится въ прямой зависимости отъ качественного и количественнаго развитія разнообразныхъ отраслей специальныхъ научныхъ и иныхъ знаній.

Нашъ анализъ образованности мы начали именно ради того, чтобы уяснить себѣ, слѣдуетъ-ли давать мужчинамъ и женщинамъ одинаковое общее образованіе или нѣтъ?

Выше уже было замѣчено мимоходомъ, что весь такъ назыв. женскій вопросъ, или вопросъ объ уравненіи правъ женщинъ и мужчинъ, сводится въ сущности на вопросъ объ уравненіи общаго образованія, даваемого въ среднеучебныхъ заведеніяхъ, потому что это общее образованіе должно служить основаніемъ, подготовленіемъ ко всевозможнаго рода спеціализаціямъ, какъ въ научномъ, такъ и во всѣхъ иныхъ жизненныхъ отношеніяхъ. До сихъ поръ за женщинами не признавали *de jure* права на общее образованіе и среднеучебныя заведенія для дѣвицъ преслѣдовали и преслѣдуютъ совершенно иныя цѣли и руководились и все еще руководятся вслѣдствіе этого совершенно другими программами, нежели такія-же заведенія для мальчиковъ и юношей. Изъ этого взгляда на несоотвѣтствіе общаго образованія для женщинъ логически вытекало и должно было вытекать убѣжденіе, что женщины не могутъ заниматься какими бы то ни было спеціальными занятіями, какъ въ наукѣ, такъ и въ разнообразныхъ другихъ областяхъ человѣческой дѣятельности. Дѣйствительно, разъ общеподготовительное образованіе было признано непригоднымъ для женщинъ, то какъ-же могли онѣ быть допущены до тѣхъ спеціальныхъ занятій, для которыхъ именно общее образованіе считалось необходимымъ подготовленіемъ? Соотвѣтственно съ этимъ и университеты, и академіи, и высшія техническія и артистическія школы и всевозможнаго рода политическія и социальныя дѣятельности оставались недоступными для женщинъ. Вслѣдствіе этого-то я и нахожу, что корень такъ назыв. женскаго вопроса находится вовсе не въ томъ пускать или не пускать женщинъ въ университеты и въ различнаго рода спеціальныя школы, а въ томъ, чтобы среднія учебныя заведенія для обоихъ половъ были совершенно уравнены въ своихъ программахъ, потому что разъ женщинамъ будетъ даваться одинаковое съ мужчинами подготовительное для каждой спеціализаціи общее образованіе, то тѣмъ самымъ за ними будетъ признано право на всевозможнаго рода спеціальныя дѣятельности, какъ въ жизни, такъ и въ наукѣ.

Въ виду того, однако, что до сихъ поръ у всѣхъ цивилизованныхъ народовъ Европы считалось необходимымъ дѣлать опредѣленную, болѣе или менѣе рѣзкую разницу между общимъ образованіемъ, даваемымъ въ мужскихъ и

женскихъ среднеучебныхъ заведенiяхъ, необходимо задаться вопросомъ о томъ, способны-ли женщины воспринимать общее образованiе въ томъ видѣ и размѣрѣ, въ какомъ оно дается въ современныхъ мужскихъ гимназiяхъ и тому подобныхъ заведенiяхъ? На подобнаго рода вопросъ мы можемъ надѣяться найти отвѣтъ прежде всего въ данныхъ исторiи. Итакъ, что именно знаемъ мы объ образованности женщинъ въ теченiи прошлыхъ столѣтiй?

Прежде всего, мы убѣждаемся, что въ тѣ времена, когда образованiе считалось неразрывно связаннымъ съ знанiемъ древнихъ языковъ и особенно латинскаго, очень многія женщины въ Европѣ отличались своимъ замѣчательнымъ знакомствомъ съ латинскимъ, а также съ греческимъ языками. Въ доказательство можно сослаться хоть на тотъ извѣстный фактъ, что даже въ IX и X и до XV столѣтiя во многихъ женскихъ монастыряхъ существовало правило, что монахини между собою и съ духовными лицами могутъ разговаривать только по латыни. Такое правило существовало, напр., въ нѣмецкомъ женскомъ монастырѣ Лангендорфъ при Вейссенфельсѣ. Англiйскiя монахини тоже славились своимъ знанiемъ латинскаго языка. Всѣ королевы, принцессы и вообще аристократки свободно говорили и писали по латыни; а нѣкоторыя изъ нихъ даже славились своимъ основательнымъ знанiемъ латинскаго языка. Для примѣра можно упомянуть о дочери и племянницѣ остготскаго короля Теодориха; о герцогинѣ Швабiи Гедвигѣ, о Хросвитѣ (912—1002); объ Изоттѣ Ногаролѣ въ Италiи (1406—1446); о Констанцѣ Вароноди-Камерино, уже въ 14 лѣтъ отличавшейся своимъ знанiемъ латинскаго языка (1428—1447); объ ученицѣ несчастнаго Леонардо Бруни Баттистѣ Малатести ди Урбино; о Баттистѣ Малатести Сфорца; о королевѣ Неаполитанской Ипполитѣ Сфорца (1445—1488), знавшей въ совершенствѣ не только латинскiй, но и греческiй языки; о Фульвиѣ Олимпiи Морати (умерла въ 1555), замѣчательно владѣвшей обоими древними языками; о Кассандрѣ Федела (умершей въ 1558) и о Лаурѣ Борромея, тоже отличавшихся своими знанiями греческаго и латинскаго языковъ. Послѣдняя была даже профессоромъ древнихъ языковъ въ университетѣ въ Падуѣ. Мы можемъ далѣе упомянуть, въ качествѣ примѣра, объ Аннѣ Партенѣ, знавшей прекрасно оба древнiе языка; о Магдалинѣ Обь-Эпинь, въ совершенствѣ владѣвшей латин-

скимъ языкомъ и тоже самое можно сказать о статсъ-дамѣ королевы Катерины де Медичи г-жѣ Клермонъ герцогинѣ Ретцъ. Слѣдуетъ также упомянуть объ Елизаветѣ Бертонъ, славившейся знаніемъ древнихъ языковъ и казенной по приказу Генриха VIII; о несчастной Юаннѣ Грей, знавшей въ совершенствѣ оба древнихъ языка; о Маргаритѣ Морусъ, тоже знавшей въ совершенствѣ оба древнихъ языка; о королевѣ Елизаветѣ англійской, знавшей оба древнихъ языка и т. д.

Здѣсь приведены только имена женщинъ, замѣчательно знавшихъ древніе языки, тогда какъ обыкновенное знаніе латинскаго языка, достаточное для того, чтобы говорить болѣе или менѣе свободно и читать на немъ принадлежало большинству женщинъ обезпеченныхъ классовъ Европы. Однимъ словомъ, въ тѣ времена, когда знаніе латинскаго языка считалось синонимомъ образованности, женщины сѣумѣли, несмотря на отсутствіе латинскихъ школъ для женщинъ, пріобрѣтать болѣе или менѣе основательное, а зачастую даже и замѣчательное знаніе латинскаго языка. Затѣмъ, какъ только естественныя науки начали выступать все болѣе и болѣе на передній планъ, такъ тотчасъ-же начало замѣчаться среди женщинъ стремленіе пріобрѣтать и эти знанія; а начиная съ 60-хъ годовъ настоящаго столѣтія, это стремленіе стало проявляться съ особенной силой и цѣлыя толпы женщинъ стали стекаться туда, гдѣ онѣ надѣялись найти возможность изучить естественныя науки, изучить медицину. Это стремленіе настолько сильно, что за неимѣніемъ возможности изучить медицинскія науки въ размѣрѣ, необходимомъ для врача, женщины, и притомъ кончившія съ наибольшимъ успѣхомъ среднеучебныя заведенія, въ такомъ большомъ количествѣ стекаются въ школы для фельдшерницъ, что тамъ вынуждены бывають принимать почти исключительно только тѣхъ, кого среднія учебныя заведенія удостоили медалей или иныхъ какихъ либо отличій. Это явленіе, поневолѣ, заставляетъ задуматься, особенно въ виду того, что за послѣднія десятилѣтія очень сильное распространеніе получило мнѣніе, признающее альфой и омегой всякой образованности знаніе естественныхъ и медицинскіихъ наукъ. Такимъ образомъ, слѣдовательно, стремленіе женщинъ къ естественно научнымъ знаніямъ вообще и къ медицинѣ въ частности объясняется, по всѣмъ вѣроятіямъ,

ничѣмъ инымъ, какъ жаждой образованности; такъ какъ онѣ точно также стремились овладѣть латинскимъ и греческимъ языками въ тѣ времена, когда знаніе этихъ языковъ отождествлялось съ образованіемъ вообще подобно тому, какъ теперь образованность отождествляется съ знаніемъ естественныхъ наукъ.

Въ пользу только что высказаннаго предположенія говорить также еще и тотъ фактъ, что въ былое время женщины, овладѣвшія латинскимъ языкомъ, не довольствовались этимъ, а стремились еще болѣе расширить кругозоръ своего образованія и принимались за изученіе греческаго, а овладѣвъ имъ, за изученіе другихъ языковъ, другихъ наукъ. Такъ, напр., выше мы уже упомянули нѣсколькихъ женщинъ, которыя знали въ совершенствѣ не только латинскій, но также и греческій языкъ; но при этомъ мы обошли молчаніемъ, что многія изъ нихъ знали кромѣ того еще и многія науки. Такъ, напр., дочь Густава Адольфа, королева Христина, кромѣ греческаго и латинскаго языковъ, знала еще въ совершенствѣ девять другихъ языковъ; она поражала своими историческими познаніями, интересовалась философіей, искусствами и вообще поражала энциклопедичностію своихъ свѣдѣній. Та же самая энциклопедичность знаній встрѣчается намъ и у другихъ женщинъ, отличавшихся своимъ основательнымъ знакомствомъ съ древними языками. Привожу на выдержку нѣсколько примѣровъ: Элеонора Санвители Тіена ди Парма, которой Торквато Тассо посвятилъ соннетъ въ совершенствѣ знала латинскій языкъ уже въ возрастѣ 14 лѣтъ; одновременно съ этимъ она съ увлеченіемъ занималась философіей и математикой. Теодора Данти, родившаяся въ концѣ XV-го столѣтія, не только основательно знала латинскій языкъ, но также, и математику и физику, кромѣ того писала стихи, занималась живописью, написала о ней статью, составила комментарий къ Евклиду. Марія Петронелла Кабони знала не только греческій и латинскій языки, но еще также и еврейскій, испанскій и французскій; она занималась математикой и философіей. Изъ упомянутыхъ выше женщинъ, знавшихъ въ совершенствѣ древніе языки, большая часть одновременно занималась также еще и науками или искусствами; такъ напр. Беттина д'Андреа занималась философіей и юриспруденціей; Баттиста Манатести ди Урбино занималась философіей и богословіей и т. д.

Въ числѣ женщинъ, отличавшихся большею или меньшею энциклопедичностію, слѣдуетъ упомянуть также еще Доротею Букка (1400—1436), которая въ совершенствѣ знала и греческій и латинскій языки, занималась математикой, философіей и медициной. Знанія медицины были у нея такъ необыкновенны, что въ университетѣ Болоньи ей предложена была кафедра, которую она и занимала съ успѣхомъ. Кассандра Феделе (род. въ 1465 г.) знала, не только греческій и латинскій языки, но также и философію, богословію, діалектику и особенно исторію. Точно также и Вероника Малагуцци Валери знала кромѣ двухъ древнихъ языковъ, еще также и испанскій и отличалась еще своими философскими и богословскими знаніями.

Въ началѣ XVIII-го столѣтія славилась своими многосторонними знаніями меньшая сестра Карла XII, короля Шведскаго. Она знала латинскій, итальянскій, французскій, нѣмецкій, шведскій и датскій языки и поражала своими историческими познаніями. Анна Мензолини Моранди (1717—1774) знала латинскій языкъ, занимала кафедру анатоміи въ Болонскомъ университетѣ и въ то же время была живописцемъ и скульпторомъ и настолько удачными, что академія живописи во Флоренціи избрала ее въ свои члены также, какъ и академія наукъ въ Болоньи, Клементинская академія и многія ученые общества. Лаура Марія Катерина Басси (1711—1778) замѣчательно хорошо знала латынь; въ то же время она поражала своими глубокими познаніями въ математическихъ и физическихъ наукахъ, а также и по философіи. Она была принята въ число членовъ философской коллегіи въ Болоньи, въ которой она и получила кафедру философій. Она писала стихи и была принята членомъ въ Accademia dei Gelati.—Гаэтана Агнези изъ Майланда (1718—1799) знала, кромѣ греческаго и латинскаго языковъ, еще также и еврейскій, испанскій, французскій и нѣмецкій языки. Она занималась алгеброй, высшей математикой и физикой. Отъ предложенной ей кафедры въ университетѣ въ Болоньи она отказалась. Въ началѣ XVI-го столѣтія блистала во Франціи Марія де Жарсъ де Гурнэ, знавшая прекрасно оба древнихъ языка и занимавшаяся исторіей, философіей, моралью, физикой, геометріей, поэзіей и ораторскимъ искусствомъ. Монтэнъ удочерилъ ее и уди-

влялся ея уму. Она переводила Тацита, Саллюста, Цицерона, Горация, Овидія и Виргилія; писала о воспитаніи принцевъ и оставила нѣсколько статей по философскимъ вопросамъ и вопросамъ нравственности.

Въ числѣ женщинъ, отличавшихся энциклопедичностію своихъ знаній, необходимо упомянуть также объ Аннѣ Маріи Шурманъ. Выше мы не упоминали о ней, потому что ее нельзя упоминать мимоходомъ: на ней надо остановиться нѣсколько дольше. Кромѣ греческаго и латинскаго языковъ она знала еще 12 различныхъ языковъ, между ними также еврейскій и арабскій. Кромѣ этого она поражала своими свѣдѣніями по исторіи, астрономіи, географіи, богословіи, философіи, по математикѣ, физикѣ. Въ то же время она играла на арфѣ и пѣла съ замѣчательнымъ искусствомъ; съ большимъ успѣхомъ занималась живописью и скульптурой и даже могла хорошо гравировать. Бюсты, вытѣпленные ею изъ воска, поражали своимъ сходствомъ также, какъ и портреты, вырѣзанные на стеклѣ алмазомъ. Она написала нѣсколько сочиненій на латинскомъ языкѣ; между прочимъ одно въ защиту того, что женщины могутъ заниматься науками подъ слѣдующимъ заглавіемъ: *De ingenii muliebris ad doctrinam et meliores literas aptitudine*. Lugduni Batavia 1641 и 1673. Современники называли ее десятой музой, нидерландской Минервой, чудомъ ея столѣтія, докторомъ музъ и грацій; о ней говорили, что она совмѣщаетъ въ своей особѣ въ сокращенномъ видѣ всѣ науки и т. д. Замѣчу кстати, что Марія Шурманъ уже пяти лѣтъ стала сама собой вырѣзать изъ бумаги ножницами всевозможные предметы, не нуждаясь для этого въ какомъ бы то ни было рисункѣ. Она прямо вырѣзала ножницами очертанія разнообразныхъ предметовъ подобно тому, какъ другіе набрасываютъ ихъ карандашемъ; при этомъ она дѣлала все это въ силу собственной изобрѣтательности, безо всякаго руководства. На восьмомъ году жизни она уже могла такъ рисовать и писать красками цвѣты, что они возбуждали всеобщее удивленіе. Самые серьезныя и выдающіеся ученые того времени въ родѣ, напр., Гассенди, Сальмазія, Бартолина и др. относились съ глубочайшимъ почтеніемъ къ ея знаніямъ. — Въ концѣ XVIII-го столѣтія отличалась энциклопедичностію своихъ знаній дочь историка Шлѣцера Доротея, которая не только основа-

тельно знала древніе и многіе новыя языки, но также была основательно знакома съ исторіей, съ математическими и физическими науками и даже съ горнымъ дѣломъ; при всемъ томъ она очень любила и тщательно изучала всевозможныя отрасли искусства.

Изъ приведеннаго перечня несомнѣнно слѣдуетъ, во 1) что у женщинъ, судя повсему, существовало всегда стремленіе пріобрѣтать тѣ именно знанія, которыя считаются въ данное время существенно необходимыми для каждаго образованнаго человѣка, а во 2), овладѣвъ этими познаніями, женщины, въ большинствѣ случаевъ, не довольствовались этимъ, а все снова и снова старались пріобрѣсти новыя знанія въ совершенно новыхъ направленіяхъ и такимъ образомъ нерѣдко достигали поразительныхъ результатовъ въ смыслѣ широкой энциклопедичности знаній; но зато, конечно, энциклопедичность женщинъ исключала, повидимому, самую возможность развитія какой бы то ни было строгой специализаціи и, при всей обширности пріобрѣтеннаго ими умственнаго, этического и эстетическаго кругозора, подобныя выдающіяся женщины оставались, сравнительно съ мужчинами, мало продуктивными; такъ что, несмотря на все знакомство ихъ съ разнообразными языками, съ различными науками и съ различными отраслями искусства, онѣ все-же не оставили человѣчеству никакихъ крупныхъ открытій, никакихъ новыхъ истинъ или безсмертныхъ произведеній искусства. Анна Марія Шурманъ прекрасно лѣпила изъ воска бюсты, прекрасно рѣзала алмазомъ на стеклѣ портреты, прекрасно рисовала и писала красками цвѣты; но и только: всѣ эти произведенія ея не поднялись выше извѣстнаго средняго уровня и не только не составили новой эпохи, но даже не смогли возвыситься до того, чтобы стать крупными и характерными представителями своего времени. Анна Марія Шурманъ знала въ совершенствѣ тринадцать или четырнадцать языковъ, она поражала своими математическими, философскими, богословскими, физическими, астрономическими, историческими, географическими познаніями и ни въ той, ни въ другой, ни въ третьей или иной какой научной области не сдѣлала ничего такого, чтобы могло быть признано важнымъ открытіемъ; тогда какъ мужчины ея времени, съ менѣе широкими и разнородными познаніями, сумѣли все-же оста-

вить въ той или иной интересовавшей ихъ наукѣ болѣе или менѣе глубокой слѣдъ. Для примѣра назову хотъ Гассенди, значеніе котораго въ исторіи философіи всѣмъ извѣстно, также какъ и имена другихъ знаменитыхъ современниковъ Маріи Шурманъ, т. е. Блеза Паскаля и Картезія. Даже Расмусъ Бартолинъ, Дан. Гейнзіусъ и Клодъ Сомезъ (Сальмазіи), и тѣ оставили послѣ себя несравненно болѣе серьезные труды, чѣмъ Анна Марія Шурманъ. Все сказанное о ней примѣнимо также и къ ея знаменитой своими знаніями современницѣ, т. е. къ королевѣ Христинѣ и ко всѣмъ перечисленнымъ здѣсь замѣчательнымъ женщинамъ вообще.

Такимъ образомъ, слѣдовательно, историческое изученіе вопроса указываетъ намъ, даже при такомъ бѣгломъ очеркѣ, какой приведенъ здѣсь, на несомнѣнное стремленіе женщинъ къ возможно широкому образованію. Это стремленіе, очевидно, проявляется съ такою силою, что, побуждая женщинъ искать знаній во всевозможныхъ областяхъ человѣческаго знанія и человѣческой дѣятельности, поглощаетъ всѣ наличныя силы ихъ и тѣмъ самымъ дѣлаетъ ихъ неспособными къ самостоятельнымъ специальнымъ изслѣдованіямъ, къ самостоятельнымъ открытіямъ въ той или иной специальной области знанія. Историческое изслѣдованіе приводитъ насъ къ этому выводу; а если въ тоже время мы обратимъ вниманіе на роль женщины въ семьѣ, въ обществѣ и въ человѣчествѣ вообще, то мы, поневолѣ, должны будемъ признать, что въ проявляемомъ женщинами стремленіи къ возможно широкому и общему образованію ими руководить совершенно вѣрный инстинктъ.

Дѣйствительно, никто не можетъ сомнѣваться, конечно, въ томъ, что первое и главное назначеніе женщины—это быть матерью, а слѣдовательно, и воспитательницей своихъ дѣтей. Между тѣмъ при воспитаніи дѣтей нужны не столько специальные знанія, сколько возможно полное общее образованіе; потому что безъ него воспитателю очень и очень часто придется оставлять любознательность дѣтей неудовлетворенной и тѣмъ самымъ, слѣдовательно, ему придется приучать дѣтей довольствоваться или полнымъ отсутствіемъ объясненій, или только частичными объясненіями, а подчасъ даже и невѣрными толкованіями фактовъ. Еслибы образованіе массы было

полнѣе и шире, то тогда никогда не могло бы явиться такихъ странныхъ педагогическихъ изрѣченій, какъ «много будешь знать—скоро состаришься», или «дѣти должны слушать, а не спрашивать» и т. п., которыми и до сихъ поръ еще принято угощать любознательныхъ дѣтей каждый разъ, когда они въ своихъ поискахъ объясненія, знанія, въ своихъ поискахъ истины начинаютъ предлагать своимъ воспитателямъ и менторамъ слишкомъ мудреные вопросы. Чѣмъ шире и полнѣе будетъ образованъ воспитатель, тѣмъ рѣже придется ему прибѣгать къ подобнымъ приемамъ, потому что широкая образованность дастъ ему полную возможность такъ или иначе удовлетворить дѣтскую любознательность. Чѣмъ шире и полнѣе будетъ образованъ воспитатель, тѣмъ лучше онъ сумѣетъ дать равномерное развитіе всѣмъ силамъ и способностямъ, скрытымъ въ каждомъ ребенкѣ и тѣмъ, слѣдовательно, рѣже будетъ его питомецъ имѣть случай скучать и томиться отъ мучительнаго бездѣйствія. А это крайне важно, такъ какъ многія шалости, а также и многіе недостатки и даже пороки дѣтей являются именно результатомъ скуки и бездѣйствія, какъ мы въ этомъ будемъ имѣть случай убѣдиться въ третьемъ отдѣлѣ настоящаго сочиненія.

Возможно широкое и полное образованіе нужно, слѣдовательно, женщинамъ прежде всего въ виду того, что онѣ болѣе, чѣмъ кто либо, призваны быть воспитательницами и руководительницами новыхъ подростяющихъ поколѣній. Это, впрочемъ, еще не исчерпываетъ вопроса; потому что женщины не только призваны быть матерями и воспитательницами дѣтей, но также еще каждая изъ нихъ можетъ стать женой, т. е. другомъ мужчины, который, утомленный жизненной борьбой во всевозможныхъ ея видахъ и формахъ, долженъ дома, у своего очага, находить друга-жену, способную не только любить и развлекать его, но также и поддерживать его, понимать его стремленія и задачи и воодушевлять его на новыя усилія, на новую борьбу ради дальнѣйшаго совершенствованія, ради дальнѣйшаго развитія. Между тѣмъ для того, чтобы понимать стремленія и цѣли въ той или иной научной отрасли, для того, чтобы оцѣнивать задачи и выполненія того или иного вида искусства, техники и т. д., требуется соотвѣтственное общее знакомство и съ тѣмъ и

съ инымъ, и съ третьимъ; или, другими словами, требуется наивозможно серьезное и общее образование. Не должно также упускать изъ виду, что ни одна дѣвушка не можетъ напередъ знать, за какого именно специалиста ей предстоитъ выйти замужъ и, слѣдовательно, приобретаемое ею образование должно быть настолько широко поставлено, чтобы она могла надлежащимъ образомъ оцѣнивать и понимать своего мужа, все одно какой бы специальностію въ научномъ, артистическомъ, техническомъ или практически-жизненномъ отношеніи онъ не занимался; женщина должна быть настолько образованна и развита, чтобы быть въ состояніи понимать каждую изъ нихъ. Первымъ критикомъ каждаго произведенія, каждаго открытія, каждой работы, каждаго поступка должна быть та женщина, которую данный мужчина избралъ себѣ въ подруги жизни, все одно какой бы специальной дѣятельностію онъ не занимался. Женщина должна быть настолько развита и образованна, чтобы она могла одинаково основательно замѣтить какъ хорошія, такъ и дурныя стороны въ каждомъ произведеніи, въ каждой новой мысли и т. д., потому что при этомъ она своими дружескими указаніями можетъ спасти любимаго человѣка отъ многихъ непріятностей и горькихъ разочарованій, такъ какъ ея указанія могутъ побудить его къ исправленію имѣющихся въ его произведеніи недостатковъ, неточностей, ошибокъ и тѣмъ самымъ дать ему возможность выступить передъ посторонней публикой съ болѣе оконченнымъ и болѣе совершеннымъ продуктомъ. И это вѣрно не только по отношенію къ произведеніямъ рукъ и ума человѣческаго; важное значеніе и вліяніе образованной надлежащимъ образомъ женщины сказывается еще нагляднѣе въ области этики. Извѣстно вѣдь, что среди племенъ, гдѣ женщины особенно уважаютъ храбрость, трусы составляютъ до нельзя рѣдкое явленіе. Тоже самое можно сказать и о всѣхъ другихъ этическихъ идеалахъ. Такой тонкій наблюдатель, какимъ былъ покойный Сергѣй Петровичъ Боткинъ, прямо высказывалъ мнѣ свое убѣжденіе, что въ общемъ нравственный обликъ каждаго мужчины мѣняется съ одинаковой легкостію и въ дурную и въ хорошую сторону, смотря по тому, съ какою именно женщиною онъ сойдется. Вслѣдствіе этого необходимо, конечно, позаботиться о томъ, чтобы общее образование, даваемое среднеучеб-

ными заведеніями, не было бы исключительно только интеллектуальнымъ.

На важное значеніе материнскаго вліянія въ семьѣ указываетъ, между прочимъ, и тотъ общеизвѣстный фактъ, что у великихъ въ томъ или иномъ отношеніи людей матери бывали обыкновенно замѣчательно умными и образованными женщинами. Для примѣра могу указать на слѣдующихъ знаменитыхъ людей, имѣвшихъ замѣчательно умныхъ и образованныхъ матерей: Платонъ, св. Августинъ, Андре Шенье, Гете, Шиллеръ, Наполеонъ I, Шатобрианъ, Ламартинъ, Мишле, Литтре, Тюренъ, Линней, Фридрихъ Великій, Вашингтонъ, Песталоцци, Кювье, Жозефъ де Мэстръ, Гейнрихъ Гейне, Мендельсонъ, Антонъ Гр. Рубинштейнъ, Шопенгауеръ и т. д., и т. д. Тотъ же самый фактъ замѣченъ былъ и въ Китаѣ, и въ Японіи, гдѣ, напр., прямо указываютъ, что у знаменитаго Мазатсуры Казуноки также, какъ и у извѣстнаго философа Менціуса матери были замѣчательныя женщины. Въ Японіи даже существуетъ поговорка, гласящая, что на жену приходится 70% вліянія, а на мужа только 30% вліянія на семейное благополучіе и несчастіе (Ріотара Гати). Напротивъ того, у выдающихся знаменитыхъ въ своей области мужчинъ дѣти, какъ извѣстно, по большей части оказываются неудачными и хотя это явленіе можетъ зависѣть отъ цѣлой массы условій, тѣмъ не менѣе все же нельзя отрицать, что въ немъ имѣютъ серьезное участіе и такіе моменты, какъ образовательно-воспитательное вліяніе женщинъ, съ одной стороны, и чрезмѣрная мужская специализація съ другой.

Извѣстный психологъ-педагогъ Бенеке пытался объяснить почему именно у замѣчательныхъ, выдающихся отцовъ дѣти, въ громадномъ большинствѣ случаевъ, бываютъ совершенно ничтожными личностями. По его мнѣнію, это явленіе объясняется ничѣмъ инымъ, какъ именно тѣмъ, что выдающіеся отцы слишкомъ рано и преждевременно знакомятъ своихъ дѣтей съ такого рода понятіями и мыслями, которыя слишкомъ глубоки и потому недоступны дѣтскому пониманію. Подобное преждевременное пріобрѣтеніе понятій, превосходящихъ дѣтское пониманіе ведетъ къ тому, что дѣти усваиваютъ только ихъ частичное неполное знаніе и такимъ образомъ пріобрѣтаютъ привычку къ поверхностности. Кромѣ того вредъ этотъ усугубляется еще тѣмъ, что пол-

ный глубокий смыслъ подобныхъ, преждевременно и неправильно усвоенныхъ, понятій не можетъ быть будто-бы исправленъ и усвоенъ впослѣдствіи, такъ какъ для этого пришлось бы продѣлывать сѣзноа все развитіе личности.

Соглашаясь отчасти съ Бенеке относительно вреда давать дѣтямъ преждевременно такого рода понятія и знанія, для полнаго усвоенія которыхъ у нихъ еще не имѣется необходимыхъ силъ, я все-же никакъ не могу видѣть въ этомъ фактѣ объясненіе того почему именно дѣти выдающихся отцовъ оказываются въ большинствѣ случаевъ неудачными и вотъ на какихъ основаніяхъ: во 1) выдающіеся по своимъ знаніямъ отцы бываютъ обыкновенно до того поглощены своими занятіями, своими изслѣдованіями, однимъ словомъ, своею специальностію, что они удѣляютъ своимъ дѣтямъ, по большей части, лишь самую минимальную часть своего времени и своего вниманія, какъ на это уже указывали съ негодованіемъ неоднократно многіе авторы, писавшіе о воспитаніи, между прочимъ, также и Гербертъ Спенсеръ. Мнѣ лично приходилось знать выдающихся ученыхъ, являвшихся звѣздами первой величины въ своей области, которые удѣляли такъ мало вниманія своей семьѣ, что они постоянно путались въ томъ, которая изъ дочерей зовется у нихъ Софи, которая Терезой или Мари и т. д. И даже болѣе того, встрѣчая на улицѣ своихъ дочерей они не узнавали ихъ и раскланивались съ ними, какъ съ посторонними. Для примѣра назову хоть знаменитаго Квенштедта, дочери котораго забавляли своихъ школьныхъ подругъ тѣмъ, что при встрѣчахъ съ отцомъ-профессоромъ онѣ кланялись ему и вызывали его на самыя любезныя поклоны, при чемъ шляпа снималась на отмашь.

Отношеніе знаменитаго Квенштедта къ своей семьѣ представляло, конечно, уже исключительное явленіе; но въ большей или меньшей степени отцы всегда грѣшатъ недостаточнымъ вниманіемъ къ своимъ дѣтямъ и, слѣдовательно, едвали можно будетъ приписывать имъ торопливое и потому преждевременное снабженіе дѣтей разнообразными слишкомъ глубокими и слишкомъ обширными понятіями и знаніями. Это, во первыхъ. Во 2) глубокія понятія, усвоенныя дѣтьми слишкомъ поверхностно, отлично могутъ быть потомъ дополнены, расширены во всѣхъ направленіяхъ, какъ это и происходитъ ежеминутно со всѣми представленіями, со всѣми понятіями, усваиваемыми дѣтьми. Безъ

этого немыслимъ былъ-бы самый прогрессъ человѣчества, такъ какъ и взрослымъ людямъ постоянно приходится дополнять, расширять, провѣрять свои понятія, свои знанія. Слѣдовательно, если выдающіеся отцы и будутъ даже давать своимъ дѣтямъ преждевременно разнообразныя высокія понятія, полное усвоеніе которыхъ будетъ не подъ силу дѣтямъ, то это все-же не можетъ составить безусловно непоправимаго зла и этимъ обстоятельствомъ никакъ нельзя будетъ объяснять того, всѣмъ извѣстнаго, факта, что дѣти у выдающихся отцовъ бываютъ по большей части неудачными, ничтожными личностями. Объясненіе сказаннаго факта слѣдуетъ, сколько мнѣ кажется, скорѣе искать въ томъ, что каждый выдающійся представитель какой бы то ни было отрасли человѣческой дѣятельности всегда почти бываетъ вынужденъ сосредоточивать всѣ свои наличныя силы на болѣе или менѣе ограниченной спеціальности и тѣмъ самымъ, слѣдовательно, онъ бываетъ обреченъ напрягать всѣ наличныя силы своего ума, памяти, вниманія и воображенія въ одномъ и томъ-же направленіи. Между тѣмъ извѣстно, что ничто не утомляетъ такъ скоро и такъ сильно, какъ однообразіе занятій.

Это, съ одной стороны, а съ другой, извѣстно также, что наследственная передача фиксируетъ въ потомкахъ наиболѣе рѣзкія, наиболѣе сильныя жизненныя особенности ихъ родителей. Такимъ образомъ, принимая во вниманіе все только что высказанное, мы поймемъ, что выдающійся въ какой либо спеціальности отецъ долженъ передать своему прямому потомству тѣмъ меньше способности къ избранной имъ спеціальности, чѣмъ больше онъ самъ трудился надъ нею. Соотвѣтственно съ этимъ мы и видимъ, что у гениальныхъ людей дѣти въ громадномъ большинствѣ случаевъ бываютъ ничѣмъ не выдающимися личностями. Напротивъ того, если отецъ занимается тою или иною областію человѣческой дѣятельности, не достигая особенно пышнаго развитія соотвѣтственныхъ душевныхъ силъ, то извѣстное предрасположеніе къ подобнаго рода занятіямъ передается и его дѣтямъ; но какъ только отецъ достигнетъ извѣстной исключительной силы развитія въ томъ или иномъ направленіи, то соотвѣтственныя способности исчезаютъ въ его потомкахъ. Примеромъ всего сказаннаго могутъ служить послѣдовательныя поколѣнія музыкантовъ въ семьѣ Баховъ. Извѣстно также, что знаменитый Карль Дарвинъ представлялъ со-

вершенно тѣже особенности ума, какъ и его знаменитый дѣдъ Эразмъ Дарвинъ; тогда какъ сынъ послѣдняго и отецъ перваго Робертъ Дарвинъ былъ ничѣмъ не выдающийся врачъ. Такихъ примѣровъ можно было бы привести еще нѣсколько въ подтвержденіе того мнѣнія, что чрезмѣрное развитіе, чрезмѣрное напряженіе какихъ либо однихъ способностей у родителей ведетъ, въ большинствѣ случаевъ, къ исчезанію ихъ у дѣтей.

Въ тоже самое время не можетъ подлежать сомнѣнію, что каждый отецъ, достигшій блестящаго успѣха въ той или иной сферѣ дѣятельности, стремится сдѣлать изъ сына своего преемника и продолжателя, упуская при этомъ совершенно изъ виду личныя предрасположенія, личныя наклонности, вкусы и способности сына. Такимъ образомъ дѣти замѣчательныхъ въ той или иной области человѣческой дѣятельности людей бывають зачастую вынуждены заниматься тою же специальностію, какъ и ихъ отецъ, несмотря на то, что именно къ этимъ-то занятіямъ у нихъ существуетъ всего меньше способностей. Они вынуждены бывають заниматься тою же специальностію, какъ и ихъ знаменитый въ своей области отецъ уже по тому одному, что ихъ готовятъ къ этому чуть-ли не съ пеленокъ, оставляя при этомъ безо всякаго развитія всѣ остальные стороны ихъ ума, оставляя безо всякаго развитія всѣ остальные могущія въ нихъ быть способности. И это стремленіе видѣть въ дѣтяхъ преемниковъ своей специальности, своей дѣятельности бываетъ въ замѣчательныхъ людяхъ выражено такъ сильно, что они нерѣдко готовы бывають всѣхъ своихъ сыновей превратить въ однородныхъ специалистовъ и, если отецъ былъ замѣчательный врачъ, то онъ и всѣхъ сыновей своихъ посвящаетъ медицинской карьерѣ и точно также живописецъ желаетъ сдѣлать изъ дѣтей своихъ живописцевъ-же, музыкантъ—музыкантовъ-же и т. д. Нельзя, конечно, отрицать, что въ этомъ желаніи выдающихся отцовъ посвятить своихъ дѣтей той же дѣятельности, которой они сами отдали всю свою жизнь, всѣ свои силы, участвуютъ также и чисто практическія соображенія и расчеты. Каждый подобный отецъ, прославившійся въ той или иной области, имѣетъ не только наибольшія свѣдѣнія и знанія въ этой области, но въ тоже время онъ имѣетъ въ ней и наибольшее вліяніе, наибольшее количество связей и въ виду этого каждый изъ нихъ, заставляя сыновей своихъ избирать ту же

спеціальность, разсчитываетъ, что онъ не только въ состояніи будетъ снабжать дѣтей своихъ особенно обширными спеціальными знаніями, но и кромѣ того будетъ имѣть возможность избавить ихъ отъ всѣхъ тѣхъ препятствій и непріятностей въ практическомъ отношеніи, которыя неизбежны для каждаго начинающаго. Кромѣ того не должно забывать, что каждый, достигшій большаго или меньшаго успѣха въ той или иной спеціальности, склоненъ бываетъ считать именно этого рода дѣятельность за особенно легкую.

...«Wie etwas sei leicht

Weiss der es erfunden und der es erreicht» сказалъ Гёте.

Подводя итогъ всему сказанному, мы приходимъ къ тому заключенію, что выдающіеся знаменитые отцы имѣютъ, по большей части, неудачныхъ и ничтожныхъ дѣтей главнымъ образомъ потому, что они посвящаютъ своихъ дѣтей той же самой спеціальности, которой они занимаются сами, а между тѣмъ способность къ подобнаго рода спеціальнымъ занятіямъ бываетъ въ дѣтяхъ тѣмъ слабѣе, чѣмъ больше напрягалъ ее ихъ отецъ. Кромѣ того всякая спеціальность суживаетъ по необходимости умственный горизонтъ и потому знаменитые въ какой либо спеціальной области мужчины зачастую бываютъ совершенно неспособны давать дѣтямъ ту энциклопедичность знаній, которая необходима для многосторонняго, а слѣдовательно, и для нормальнаго развитія подростающаго человѣка. Умныя образованныя матери, напротивъ того, не имѣя сами никакой определенной спеціальности, тѣмъ самымъ свободны бываютъ отъ всякаго пристрастія къ той или иной формѣ дѣятельности и, слѣдовательно, подъ ихъ руководствомъ дѣти скорѣе могутъ проявить свою самобытность во всемъ, а слѣдовательно, и въ проявленіи болѣе или менѣе сильной наклонности къ той или иной дѣятельности, къ тѣмъ или инымъ занятіямъ и такимъ образомъ врожденные дѣтямъ своеобразныя способности и спеціальныя таланты получаютъ болѣе или менѣе полную возможность развитія. Само собой разумѣется, что все это совершается тѣмъ легче и лучше, чѣмъ шире и полнѣе бываетъ образованіе матери, такъ какъ при этомъ увеличивается и способность женщины надлежащимъ образомъ оцѣнивать и развивать разнообразныя стороны скрытыхъ въ ребенкѣ силъ и возможностей.

Вѣрность защищаемаго мною взгляда подтверждается жизнеописаниемъ многихъ выдающихся людей, отличавшихся въ самыхъ разнообразныхъ сферахъ человѣческой дѣятельности, такъ какъ они очень и очень часто встрѣчали въ отцахъ своихъ не поддержку и помощь, а напротивъ того даже преслѣдованія, порицаніе и насмѣшки за свои стремленія къ той или иной дѣятельности; тогда какъ матери ихъ, по мѣрѣ силъ и возможности, поддерживали ихъ и содѣйствовали удовлетворенію ихъ потребности въ книгахъ-ли или въ томъ или иномъ эстетическомъ проявленіи. Кому, напр., неизвѣстны случаи того, что отецъ, занимающійся математикой, астрономіей или какой нибудь другой наукой, считаетъ всѣ стремленія своего сына заниматься литературой, поэзіей, живописью, скульптурой или музыкой за бесплодную трату времени, тогда какъ отцы, специализировавшіеся на той или иной практической дѣятельности, относятся точно также къ желанію своихъ дѣтей посвятить себя наукѣ и т. д. И во всѣхъ подобныхъ случаяхъ матери, по большей части, оказываются на сторонѣ дѣтей и ихъ стремленій къ тому, или иному, или третьему и благодаря этому многіе серьезные таланты были спасены отъ гибели и получили полное развитіе. Въ доказательство того, что даже выдающіеся ученые могутъ, при всѣхъ своихъ знаніяхъ, совершенно невѣрно оцѣнивать другія проявленія человѣческой дѣятельности, человѣческаго духа, достаточно будетъ упомянуть хоть о томъ общеизвѣстномъ фактѣ, что Вильгельмъ Гумбольдтъ терпѣть не могъ музыки и считалъ ее лишь за бессмысленный шумъ (Штейнталь). Само собой разумѣется, что при подобномъ непониманіи музыки онъ не могъ считать специальность музыканта-композитора или музыканта-исполнителя за серьезное и достойное уваженія занятіе.

И аналогичное непониманіе другихъ видовъ человѣческой дѣятельности кромѣ своей собственной специальности и соприкасающихся съ нею областей, встрѣчается очень часто и при томъ не только среди ученыхъ, но также и среди художниковъ и даже среди специалистовъ практической жизни, какъ-то среди различнаго рода промышленниковъ, торговцевъ и т. д. Соотвѣтственно съ этимъ мы и видимъ все снова и снова, что каждый отецъ хочетъ заставить своихъ дѣтей заниматься тѣмъ, чѣмъ онъ

занимается, хочетъ заставитьъ ихъ полюбить свое дѣло, а не иное какое нибудь среди разнообразныхъ проявленій человѣческаго ума, человѣческой дѣятельности и если математикъ хочетъ сдѣлать изъ сына математика, врачъ—врача, живописецъ—живописца, то точно также и купецъ хочетъ воспитать изъ сына купца, прасоль хочетъ видѣть въ своемъ дѣтищѣ такого же прасола, какъ онъ самъ и такъ вездѣ и во всемъ. Еслибы какому либо историку удалось подробно прослѣдить за ходомъ учрежденія различныхъ кастъ въ древней Индіи, то онъ, по всѣмъ вѣроятіямъ, открылъ бы, что учредителями ихъ были отцы семействъ. И не будь женщинъ, съ ихъ стремленіемъ къ общему, широкому, наивозможно разнообразному знанію, это суживающее вліяніе мужской наклонности къ спеціализаціи сказалось бы во всей своей гибельной силѣ, къ несомнѣнному и непоправимому вреду человѣческаго прогресса. Въ этомъ отношеніи женщины все снова и снова являлись освободительницами плѣненной человѣческой мысли, избавляя ее отъ тѣхъ рамокъ, въ которыя ее пытались заключить гордые своими спеціальными знаніями, своимъ спеціальнымъ искусствомъ, своею спеціальною сноровкой къ тому или иному дѣлу мужчины. Вѣрность только что сказаннаго подтверждается, между прочимъ, и извѣстною измѣнчивостію такъ наз. моды. Между тѣмъ извѣстно, что руководительницами и законодательницами моды всегда бывали и бываютъ женщины и соответственно съ этимъ мы и видимъ, что онѣ не допускаютъ ничего неизмѣннаго постоянно навсегда фиксированнаго въ формахъ одежды, а, напротивъ того, путемъ безконечныхъ и разнообразныхъ видоизмѣненій стараются найти все болѣе и болѣе удобныя, цѣлесообразныя и красивыя формы. И эта наклонность къ постояннымъ видоизмѣненіямъ, эта наклонность къ разнообразнымъ новшествамъ такъ велика, что нерѣдко увлекаетъ женщинъ и руководимую ими моду въ уродливыя и смѣшныя преувеличенія, въ чемъ легко можно убѣдиться, взглянувъ только на изображенія разнообразныхъ модныхъ костюмовъ въ теченіи хоть одного или двухъ столѣтій. Это, съ одной стороны; а съ другой наклонность мужскаго ума къ спеціализаціи, къ регламентаціи во всемъ сказывалась даже въ то далекое отъ насъ время, когда различные народы находились еще въ періодѣ языкотворчества, потому что изъ сохранившихся до насъ

историческихъ данныхъ мы узнаемъ, что и въ Индіи, и въ Греціи, и среди Кельтовъ существовали особыя нарѣчія для мужчинъ и для общественныхъ собраній и литературы, съ одной стороны, и для женщинъ и обыденной жизни, съ другой. Мужское нарѣчіе было вездѣ искусственнымъ продуктомъ, созданнымъ специально съ горделивой цѣлью снабдить себя особымъ говоромъ, отличающимся отъ общенароднаго языка, на которомъ говорили и женщины, и рабы и простонародье. Такимъ образомъ санскритское нарѣчіе въ Индіи было языкомъ царей, вельможъ, жрецовъ и вообще мужчинъ извѣстнаго привилегированнаго положенія, тогда какъ женщины, прислуга и вообще простые люди говорили на пракритскомъ нарѣчіи. Въ Греціи мужчины говорили между собою и на общественныхъ собраніяхъ на эолическомъ нарѣчіи; тогда какъ женщины и прислуга употребляли іоническій діалектъ; то же самое было и среди Кельтовъ, у которыхъ мужчины бесѣдовали на гадельскомъ нарѣчіи, а женщины, прислуга и простонародье вообще на кимрскомъ. Аналогичное подраздѣленіе языка на мужской діалектъ и на женскій существуетъ у нѣкоторыхъ племенъ и въ настоящее время, хотя бы, напр., у кафровъ (Максъ Мюллеръ). Въ то же время у всѣхъ историческихъ народовъ женское нарѣчіе одерживало въ концѣ концовъ вверхъ и вытѣсняло собою вездѣ рѣшительно специально мужское нарѣчіе. Даже въ болѣе поздніе вѣка итальянскій народный языкъ могъ вытѣснить латинскій языкъ и превратиться въ литературный языкъ только благодаря вліянію женщинъ, какъ на это указываетъ уже и Дантъ, который самъ долго колебался, не зная писать-ли ему свою Божественную Комедію по латыни или по итальянски.

Такимъ образомъ мы видимъ, что въ народной жизни также, какъ и въ семьѣ женщина является всегда и вездѣ освобождающимъ моментомъ, уничтожающимъ тѣ узкія разграниченія, тѣ стѣснительныя рамки, въ которыя насильно втискиваются разнообразнѣйшія жизненныя явленія и теченія вслѣдствіе неудержимой склонности мужскаго ума все специализировать и регламентировать, хотя бы даже цѣною безпощадной ломки и самаго беззащитнѣваго деспотизма. Но и все это не исчерпываетъ еще благотѣльнаго вліянія женщины, такъ какъ она своимъ обобщающимъ умомъ, устраняющимъ по возможности всякія раз-

граниченія, оказываетъ до нельзя благоприятное дѣйствіе на постоянно стремящагося къ спеціализаціи мужчину, которому она не даетъ окончательно увязнуть въ избранной имъ болѣе или менѣе узкой сферѣ спеціальныхъ занятій, а вмѣстѣ съ тѣмъ не даетъ ему окончательно заглушить въ себѣ всякое движеніе чувства, какъ въ эстетическомъ, такъ и въ этическомъ отношеніяхъ. Стоитъ только внимательно взглянуть въ ту разницу, которую представляютъ, напр. различные спеціалисты ученые, смотря по тому остаются-ли они всю жизнь холостяками или обзаводятся женой для того, чтобы понять насколько полезно бываетъ женское вліяніе на спеціализирующагося мужчину даже въ тѣхъ случаяхъ, когда человѣкъ всю жизнь свою посвящаетъ научнымъ изслѣдованіямъ и работамъ. Само собой разумѣется, что это благотѣльное вліяніе должно сказываться еще рѣзче въ тѣхъ случаяхъ, когда спеціальностью мужчины служитъ та или иная отрасль промышленности или торговли, или когда всѣ жизненные интересы располагаются около скачекъ, или гонки судовъ, или карточного стола и т. под. Однимъ словомъ женщины всегда служили и продолжаютъ служить противовѣсомъ того вреднаго вліянія, которое оказываетъ, по необходимости, всякая спеціализація мужской половины человѣческаго рода, все одно на чемъ-бы она не сосредоточивалась.

Разбираемая теперь особенности мужчинъ и женщинъ принадлежатъ къ основнымъ различіямъ обоихъ половъ, такъ какъ даже такой первобытный народъ какъ зулусы, и тѣ уже успѣли, повидимому, подмѣтить ихъ. По крайней мѣрѣ въ объясненіяхъ, даваемыхъ ими на загадку объ огнѣ, они высказываютъ, между прочимъ, слѣдующее: «Дѣти плачутъ объ отцѣ, который сгорѣлъ въ то время, когда онъ пытался вытащить изъ горящаго дома *драгоценныя для него вещи*, а домъ обрушился на него. Мужъ оплакиваетъ жену, которая сгорѣла въ то время, когда она пыталась вытащить *своего ребенка изъ горящаго дома*, а домъ обрушился на нее». Такимъ образомъ, слѣдовательно, мужчина жертвуетъ въ представленіи зулусовъ своею жизнью ради спасенія тѣхъ или иныхъ драгоценныхъ для него предметовъ, очевидно, имѣющихъ то или иное отношеніе къ спеціальнымъ его задачамъ; при этомъ онъ жертвуетъ своею жизнью въ то время, когда семья его уже спасена и, слѣдовательно, онъ лишаетъ ее естественнаго защитника и покровителя.

и тѣмъ самымъ не исполняетъ своего прямого долга и все это ради спасенія какихъ-то вещей; напротивъ того, женщина, въ представленіи зулусовъ, можетъ жертвовать жизнью только ради спасенія своего погибающаго ребенка, т. е. ради исполненія своего прямого общечеловѣческаго долга. Во всякомъ случаѣ подобный взглядъ зулусовъ на мужчинъ и женщинъ заслуживаетъ полнаго вниманія, такъ какъ онъ является, такъ-сказать, итогомъ ихъ жизненнаго опыта; а этотъ послѣдній, повидимому, убѣдилъ зулусовъ, что мужчины изъ-за интереса къ тѣмъ или инымъ вещамъ могутъ упускать изъ виду свои прямыя обязанности въ качествѣ семьянина; тогда какъ женщины, напротивъ того, имѣютъ прежде всего и главнымъ образомъ въ виду свои обязанности матери, призванной защищать, беречь и спасать беззащитныхъ и слабыхъ дѣтей. Между тѣмъ, для того, чтобы цѣнить какія бы то ни было вещи настолько, чтобы жертвовать ради спасенія ихъ своею жизнью для этого, конечно, требуется уже извѣстное развитіе специализации, такъ напр. только охотникъ можетъ дорожить лукомъ и стрѣлами, только рыбакъ можетъ цѣнить разнообразныя приборы для рыбной ловли и т. д.; а для того, чтобы ради тѣхъ или иныхъ специальныхъ цѣнныхъ вещей можно было жертвовать благосостояніемъ своихъ дѣтей и жены, для этого требуется уже, чтобы та или иная специализация настолько сѣздила психическій горизонтъ человека, чтобы онъ не могъ болѣе видѣть своихъ общечеловѣческихъ обязанностей.

При такомъ неудержимомъ стихійномъ стремленіи сосредоточить всѣ свои силы, всѣ свои мысли и интересы на одномъ какомъ-либо специальномъ занятіи, нѣтъ ничего удивительнаго въ томъ, что все, что насъ окружаетъ въ жизни, является, по указанію проф. Альберта, дѣломъ мужскихъ рукъ. Въ недавно появившейся брошюрѣ, посвященной вопросу о томъ—могутъ-ли женщины изучать медицину, проф. Альбертъ съ большимъ остроуміемъ и краснорѣчіемъ силится доказать, что только одни мужчины способны къ специализации во всевозможныхъ направленіяхъ человѣческой дѣятельности и что поэтому, куда мы ни взглянемъ и за что не возьмемся, все оказывается изобрѣтеннымъ мужскимъ умомъ и сдѣланнымъ мужскими руками—все, начиная отъ кнопки электрическаго звонка, кофейной мельницы и кофейника, печки, въ которой тре-

щать горящія дрова, горшка, въ которомъ кипитъ вода и, кончая самыми сложными приспособленіями современной жизни въ родѣ телеграфовъ, телефоновъ, паровозовъ и электрическаго сообщенія, различными видами фабричнаго производства, кончая узаконеніями каждой страны, политическимъ и социальнымъ строемъ современныхъ обществъ, кончая научными лабораторіями, университетамъ, школами и т. д., и т. д. Никто, конечно, не станетъ оспаривать этого; но только и удивляться тутъ нечему, потому что все это является результатомъ врожденной мужчинамъ наклонности къ специализаціи. И, конечно, подобная врожденная наклонность ко всевозможнаго рода специализаціи имѣетъ и свои темныя стороны, такъ какъ зачастую она побуждаетъ людей погружаться въ мелочныя подробности того или инаго дѣла и совершенно упускать изъ виду наиболѣе важныя стороны жизни. И чѣмъ больше разрастается и подраздѣляется наука на разнообразныя специальности, тѣмъ эта опасность отъ чрезмѣрнаго суженія умственнаго горизонта становится все болѣе и болѣе сильной, какъ объ этомъ намъ придется еще говорить подробнѣе ниже.

Въ этомъ отношеніи настоящее время является особенно неблагоприятнымъ, такъ какъ чрезмѣрно сильная специализація во всевозможныхъ отрасляхъ человѣческаго знанія, при болѣе или менѣе сильномъ развитіи каждой изъ нихъ, легко можетъ обусловить и дѣйствительно обусловливаетъ поразительное подчасъ суженіе всего умственнаго горизонта. И это неблагоприятное вліяніе сильной специализаціи сказывалось-бы еще рѣзче, если-бы у современнаго человѣчества не имѣлось ежедневныхъ органовъ прессы въ формѣ разнообразныхъ газетъ, листковъ и журналовъ.

Впрочемъ, уже Бокль указывалъ на наклонность женщинъ къ дедуктивному мышленію, а, слѣдовательно, и на ихъ способность противодѣйствовать чрезмѣрно узкой специализаціи. Кромѣ того литература, возникшая послѣ замѣчательнаго труда Бахофена о роли женщины у первобытныхъ народовъ, все болѣе и болѣе выясняетъ и устанавливаетъ важное воспитательное значеніе женщины въ жизни, какъ отдѣльныхъ людей, такъ и цѣлыхъ народовъ, которое прекрасно очерчено и въ статьѣ нашего русскаго ученаго П. П. Михайлова. Если-бы проф. Альбертъ позна-

комился съ указанными изслѣдованіями, какъ это требовалось съ точки зрѣнія добросовѣстнаго отношенія къ разбираемому имъ вопросу, то многое изъ его положеній о ничтожествѣ женскаго вліянія, женскаго участія въ дѣлахъ культуры и цивилизаціи получило-бы, конечно, иную форму и иное содержаніе.

Такимъ образомъ мы убѣдились, что возможно широкое образованіе нужно женщинамъ и въ качествѣ естественныхъ воспитательницъ подростющихъ новыхъ поколѣній и въ качествѣ жизненной подруги мужчины, призванной устранять вредное суживающее психическій горизонтъ вліяніе всякой специализаціи, призванной поддерживать мужчину, когда онъ падаетъ духомъ и воодушевлять его на дальнѣйшія усилія, на дальнѣйшій трудъ, какъ въ научномъ, такъ и въ эстетическомъ и въ этическомъ и во всѣхъ другихъ жизненныхъ отношеніяхъ вообще. Но все это, однако, не исчерпываетъ еще вопроса. Дѣло въ томъ, что, въ силу естественныхъ условій своего жизненнаго назначенія и своихъ природныхъ качествъ, женщины являются въ сущности главными представительницами и руководительницами общественнаго мнѣнія и, какъ таковыя, нуждаются, конечно, прежде всего и главнымъ образомъ въ наивозможно полномъ образованіи, такъ какъ безъ онаго онѣ не въ состояніи будутъ ни понять, ни оцѣнить надлежащимъ образомъ достоинства или недостатки того или иного произведенія, открытія, того или иного акта, той или иной дѣятельности, той или иной мысли. Для того, чтобы руководить общественнымъ мнѣніемъ, для того, чтобы направлять его должнымъ образомъ нужна, конечно, наивозможная энциклопедичность образованія. Это ясно. Иначе общественное мнѣніе въ рукахъ женщинъ легко можетъ выродиться въ пустую и глупую сплетню, съ одной стороны, и злостную клевету, съ другой, какъ это, къ сожалѣнію, такъ часто случается и на что уже неоднократно обращали вниманіе лучшіе представители печатнаго слова, какъ за границей, такъ и у насъ въ Россіи. Каждому знакомому съ литературой извѣстно, конечно, что въ Англіи общественное мнѣніе воплощается въ образъ, такъ наз. мисстриссъ Грунди, а у насъ въ Россіи Грибоѣдовъ видитъ его въ княгинѣ Марьѣ Алексѣевнѣ,

судя по извѣстному восклицанію Фамусова: «Ахъ, Боже мой, что станетъ говорить княгиня Марья Алексѣевна!»

Во всякомъ случаѣ никогда, ни одинъ писатель не воплощалъ общественное мнѣніе въ мужскомъ образѣ и въ этомъ сказывается инстинктивное сознание зависимости общественнаго мнѣнія отъ женщинъ. Это отразилось также и на рѣчи, такъ какъ различныя проявленія общественнаго мнѣнія, по большей части, обозначаются существительными женскаго рода, напр.: слава, die Berühmtheit, la gloire, la célébrité, la fama, ἡ δόξα, или клевета, la calomnie, die Verläumdung, ἡ διαβολή и ἡ συκοφαντία; или сплетня, die Klatscherei и т. д. Все это вполне естественно, разъ мы знаемъ, что гораздо большее число мужчинъ, нежели женщинъ, бываютъ поглощены тою или иною специальною работою и вслѣдствіе этого не имѣютъ ни времени, ни возможности заниматься всѣми тѣми разнообразными жизненными явленіями, по отношенію къ которымъ требуется постановить тотъ или иной вердиктъ общественнаго мнѣнія. И дѣйствительно, ученый, поглощенный тѣмъ или инымъ специальнымъ изслѣдованіемъ, художникъ, обдумывающій и создающій то или иное произведеніе, техникъ, ищущій возможности найти то или иное осуществленіе данной какой-либо задачи, купецъ, соображающій какъ именно ему слѣдуетъ вести дальше свое дѣло, ремесленникъ, старающійся какъ можно лучше и быстрѣе изготовить наибольшее число того или иного предмета, ну, положимъ, хоть электрическихъ кнопокъ и т. д. — всѣ эти и тому подобные люди бываютъ настолько заняты своими специальными задачами, своими специальными интересами, что имъ не хватаетъ ни досуга, ни силъ на что-либо иное. И вотъ именно въ виду этого руководительницами общественнаго мнѣнія и являлись всегда женщины, а для этого, какъ уже было сказано выше, имъ опять таки нужно наивозможно полное и общее образованіе. Чѣмъ выше будетъ образованность женщинъ въ интеллектуальномъ, этическомъ и эстетическомъ отношеніяхъ, тѣмъ и общественное мнѣніе даннаго общества, даннаго народа будетъ выше, вѣрнѣе и лучше.

Такимъ образомъ, слѣдовательно, мы необходимымъ образомъ приходимъ къ тому выводу, что женщинамъ прежде всего и главнымъ образомъ нужно дать возможно полное и широкое общее образованіе и при томъ, что особенно важно, оно нужно имъ вовсе не для того, чтобы подготовить ихъ къ послѣдующимъ специальнымъ занятіямъ медициной

юриспруденціей и т. д., а напротивъ того, оно нужно имъ въ виду ихъ прямого и естественнаго назначенія, т. е. оно нужно имъ и для того, чтобы быть матерью и воспитательницей своихъ дѣтей и для того, чтобы быть истинной женой, т. е. другомъ мужчины и, наконецъ, оно нужно имъ также и для того, чтобы онѣ могли надлежащимъ образомъ выполнять выпадающую имъ задачу руководить и направлять общественное мнѣніе. Что же касается до общаго образованія въ качествѣ подготовленія къ разнообразнымъ спеціальнымъ занятіямъ, на необходимости котораго настаивалъ еще недавно Карлъ Фогтъ, то о немъ не стоитъ и говорить, разъ мы пришли къ тому выводу, что общее образованіе составляетъ безусловную необходимость для каждой женщины, даже если она и не имѣетъ въ виду дальнѣйшія спеціальныя занятія медициной, юриспруденціей, математикой и чѣмъ-бы то ни было. Никто же не станетъ вѣдь доказывать, что зрѣніе нужно человѣку для того, чтобы получить возможность пользоваться микроскопомъ или телескопомъ; потому что каждому понятно, что присутствіе зрѣнія составляетъ одну изъ существеннѣйшихъ жизненныхъ условій всякой человѣческой жизни вообще и потому смѣшно бы было толковать о необходимости зрѣнія для того или иного частичнаго примѣненія его. И точно также и общее образованіе составляетъ существенную жизненную необходимость для женщинъ, а его значеніе въ качествѣ подготовленія къ различнымъ спеціальнымъ научнымъ занятіямъ является лишь мелкою частностью въ общемъ жизненномъ обиходѣ женской доли на землѣ.

Послѣ всего изложеннаго здѣсь, каждый, я думаю, долженъ будетъ согласиться со мною въ томъ, что общее образованіе безусловно необходимо женщинамъ; а такъ какъ въ то же самое время оно необходимо и мужчинамъ, то, слѣдовательно, нѣтъ ни малѣйшаго повода дѣлать какое то различіе въ образованіи, даваемомъ мальчикамъ и дѣвочкамъ въ такъ наз. среднеучебныхъ заведеніяхъ. На необходимость давать возможно полное образованіе дѣвочкамъ указывали уже многіе авторы; изъ нихъ я назову здѣсь Фенелона и Роллена; послѣдній доказывалъ даже, что дурное образованіе женщинъ наноситъ серьезный вредъ государству. Фенелонъ тоже доказывалъ, что хорошо образованныя женщины приносятъ много пользы не только

сами, но также и своимъ влияніемъ на мужчинъ, такъ какъ онѣ воспитываютъ своихъ сыновей и онѣ-же вліяютъ на своихъ мужей, братьевъ и т. д. Нельзя не упомянуть здѣсь также и о Пуленѣ, который не только требовалъ для женщинъ полного образованія, но и полнѣйшаго уравненія правъ и все это уже въ XVII столѣтіи.

Изъ вышеприведеннаго прямо слѣдуетъ, что женщины, при выполненіи своихъ прямыхъ обязанностей въ семьѣ и въ обществѣ, прежде всего нуждаются въ возможно полномъ образованіи, оставляя совершенно въ сторонѣ вопросъ о подготовленіи ихъ къ тѣмъ или инымъ специальнымъ научнымъ занятіямъ. Тѣмъ не менѣе, однако, прежде чѣмъ покончить съ разбираемымъ вопросомъ, мы должны все-же посвятить нѣсколько времени на дальнѣйшее выясненіе тѣхъ различій, которыя отдѣляютъ психическій складъ женщинъ отъ психическаго склада мужчинъ. Мы тѣмъ болѣе должны это сдѣлать, такъ какъ на основаніи этой разницы въ психическомъ складѣ неоднократно уже высказывалось убѣжденіе, что женщины безусловно неспособны къ какой бы то ни было серьезной специальной дѣятельности въ области науки, во-первыхъ, и въ области искусства и всѣхъ другихъ областей человѣческой дѣятельности, во вторыхъ. И за самое послѣднее время проф. Альбертъ въ Вѣнѣ тоже обосновалъ свои возраженія противъ допущенія женщинъ къ изученію медицины именно на этой предполагаемой разницѣ психическаго склада; при чемъ, конечно, онъ особенно усердно пользуется тѣмъ фактомъ, что изъ всѣхъ женщинъ, занимавшихся различными науками или искусствами ни одна не составила эпохи своими работами, тогда какъ ихъ современники—мужчины во всѣхъ этихъ областяхъ создали все то знаніе, создали всѣ тѣ произведенія искусства, которыми съ полнымъ правомъ гордится современное человечество. Выше уже было упомянуто объ этомъ и явленіе это объяснено было именно нелюбовью женщинъ ограничиваться одной какой либо специальностью и ихъ стремленіемъ пріобрѣтать все новыя и новыя знанія, все болѣе и болѣе расширяющія ихъ умственный горизонтъ, или, другими словами, явленіе это было сведено нами на естественное стремленіе женщинъ во всѣ времена и у всѣхъ народовъ къ пріобрѣтенію возможно широкаго образованія. Спрашивается, однако, значить ли это, что женщины вообще неспособны къ специальнымъ занятіямъ чѣмъ бы то ни было, какъ

утверждаетъ проф. Альбертъ, или фактъ этотъ допускаетъ другое толкованіе?

Просматривая исторію жизни различныхъ выдающихся женщинъ, намъ прежде всего бросаются въ глаза слѣдующія два, часто повторяющіяся, явленія; во 1) женщины, достигнувъ замѣчательныхъ знаній въ той или иной спеціальной области, достигнувъ болѣе или менѣе значительной извѣстности, выходятъ замужъ и ради семьи совершенно отказываются отъ своей столь успѣшно начатой дѣятельности. Для примѣра, могу упомянуть здѣсь о Магдалинѣ Ноѣ Каноди, которая 26 апрѣля 1807 г. была увѣнчана лаврами юридическимъ факультетомъ университета въ Болоньи за свои знанія, особенно гражданскаго права. Коллегія адвокатовъ поднесла ей докторское кольцо и золотой лавровый вѣнокъ. Нѣсколько лѣтъ спустя, она вышла замужъ и оставила всѣ свои занятія, посвятивъ себя всецѣло своей семьѣ. Въ первой половинѣ настоящаго столѣтія жила въ Болоньи Марія Мастеллари Коллиполи Сега, знавшая не только въ совершенствѣ латинскій языкъ; но и получившая за свои знанія въ медицинѣ и особенно въ хирургіи званіе доктора. Выйдя замужъ, она совершенно оставила свои ученые занятія и стала прекрасной хозяйкой и образцовой матерью. Нельзя не упомянуть здѣсь о Гаetanѣ Агнези, знавшей въ совершенствѣ латинскій, греческій, французскій, нѣмецкій, испанскій языки и кромѣ того изучившей также и еврейскій языкъ. Она прекрасно изучила физику и различныя математическія науки и ей пришлось читать публичную лекцію въ присутствіи первыхъ ученыхъ того времени, при чемъ лекцію свою она сопровождала демонстраціей опытовъ и все съ полнымъ успѣхомъ. Ей открывались многіе случаи пріобрѣсти почетное и независимое положеніе въ научномъ мірѣ, такъ какъ къ числу почитателей ея принадлежали и папа Бенедиктъ XIV и австрійская императрица Марія Терезія; но Гаетана Агнези не могла рѣшиться оставить своего отца вдовца, имѣвшаго отъ трехъ женъ 22 сыновей. По отношенію къ своимъ братьямъ Гаетана являлась нѣжной заботливой матерью и въ тоже время она вела хозяйство своего отца. Наконецъ братья ея подросли, а отецъ умеръ и папа предложилъ ей занять въ Болонскомъ университетѣ кафедру отца; но и это предложеніе было отклонено Гаetanой Агнези, которая вмѣсто того занялась уходомъ за больными въ госпиталѣ Тривульціо въ

Миланѣ. И аналогичныхъ случаевъ можно было-бы привести много даже изъ наблюдений послѣднихъ лѣтъ, такъ какъ нерѣдко женщины-врачи и докторессы швейцарскихъ или другихъ заграничныхъ университетовъ, выходя замужъ, оставляли всѣ свои ученыя и практическія занятія медициной и всецѣло отдавались семейной жизни. Такъ поступила и женщина докторъ медицины Бокова, и докторъ медицины Шахова и многія другія. Это, во-первыхъ; а во-вторыхъ, еще чаще встрѣчаются такого рода случаи, что женщины начинаютъ изучать ту или иную отрасль научныхъ знаній единственно изъ желанія помочь любимому человѣку въ его занятіяхъ и затѣмъ о подобныхъ женскихъ работахъ, появившихся подъ мужскимъ именемъ брата, мужа, или отца, узнаютъ только случайно. Читая о подобныхъ случаяхъ, поневолѣ удивляешься той легкости, съ которою мужчины присваиваютъ себѣ чужой трудъ, чужія мысли и въ тоже время не знаешь слѣдуетъ-ли негодовать или умиляться тому самоотверженію, съ которымъ женщина отдаетъ свое время, свои знанія, свои открытія на прославленіе имени дорогого ей человѣка. Я приведу здѣсь нѣсколько примѣровъ, но начну съ наиболѣе подробно и обстоятельно описаннаго и при томъ такимъ мастерскимъ перомъ, какъ перо Дидро. Дѣвица де ля Шо изъ богатой дворянской семьи полюбила бѣдняка доктора Гарделя, съ которымъ она и сошлась, несмотря на противодѣйствіе всей своей родни и духовенства. Такъ какъ здоровье Гарделя стало разстраиваться отъ взятой имъ на себя непосильной литературной работы, то г-жа де ля Шо въ короткое время изучила еврейскій, греческій, итальянскій, латинскій и англійскій языки и затѣмъ ночи на пролетъ она переводила и комментировала мѣста изъ еврейскихъ авторовъ, или изъ Ксенофонта, Фукидида и другихъ, тогда какъ Гардель спокойно изволилъ почивать, а работа, сдѣланная г-жей де ля Шо, печаталась затѣмъ подъ именемъ Гарделя, какъ это прямо указываетъ Дидро, желавшій выставить Гарделя въ его настоящемъ свѣтѣ *). Для того чтобы дать

*) Необходимо замѣтить, что Гардель жилъ въ тоже время на средства г-жи де ля Шо и когда состояніе ея было прожито, а литературно-научное имя г. Гарделя было упрочено при помощи работъ, произведенныхъ ею, онъ бросилъ ее, говоря, что онъ разлюбилъ ее и не можетъ жить съ нелюбимой женщиной. Это циничное объясненіе г. Гарделя было сдѣлано въ присутствіи Дидро, который близко зналъ жизнь этой пары и возмущенный до глубины души, онъ, въ горячо написанной статьѣ, сорвалъ маску съ Гарделя. Тѣмъ не менѣе, однако это, не помѣшало послѣднему въ

намъ понятіе о научномъ развитіи г-жи де ля Шо, Дидро сообщаетъ намъ, что лучшія мысли въ его собственной статьѣ о глухонѣмыхъ всецѣло принадлежать г-жѣ де ля Шо; онъ далѣе сообщаетъ намъ, что она давала неоднократно толковые и дѣльные совѣты Кондильяку; кромѣ того она не только перевела, но и снабдила своими очень цѣнными примѣчаніями одно изъ сочиненій англійскаго философа Юма. Г-жа де ля Шо умерла въ 1755 г.

Извѣстно также, что Катерина Гершель стала заниматься астрономіей единственно въ виду того, чтобы помогать своему единственному брату, которому и посвящена была вся ея жизнь и нельзя, конечно, сомнѣваться, что, безъ постоянной помощи своей сестры Катерины, Гершель никогда-бы не могъ сдѣлаться тѣмъ, чѣмъ онъ сталъ въ своей наукѣ въ дѣйствительности.—Итальянскій астрономъ Манфреди напечаталъ свои эфемериды и всѣхъ поразилъ невѣроятной массой произведенныхъ имъ вычисленій, не говоря уже о другихъ достоинствахъ его труда. Люди, знающіе дѣло, однако, стали прямо доказывать, что въ показанный Манфреди срокъ ни одинъ смертный не можетъ произвести такой массы вычисленій и что, слѣдовательно, въ данномъ случаѣ долженъ былъ существовать плагиатъ. Это, наконецъ, вынудило Манфреди сознаться, что болѣе половины его труда принадлежитъ всецѣло его двумъ сестрамъ.—Астрономъ Лаландъ при своихъ работахъ пользовался помощью своей жены; но это еще не все: у него былъ другъ госпожа Дюпери, о которой прямо говорятъ, что она написала для Лаланда нѣсколько статей и всегда была готова помогать ему. Она съ большимъ прилежаніемъ и искусствомъ высчитывала затмѣнія луны для того, чтобы опредѣлить ея движенія и самъ Лаландъ признаетъ ее хорошимъ астрономомъ.—Жена знаменитаго и безвременно погибшаго на гильотинѣ Лавуазье хорошо знала химію и физику и усердно помогала мужу при его работахъ. Упомянутая у насъ выше женщина-анатомъ Анна Менцоллини Моранди (1717 до 1774), состоявшая профессоромъ анатоміи въ Болонскомъ университетѣ, вмѣсто того, чтобы заботиться о томъ, чтобы оставить послѣ себя какъ можно больше и по возможности хорошихъ ученыхъ работъ, тра-

достаткѣ и почетѣ прожить до 1808 года, тогда какъ г-жа де ля Шо умерла на 83 года раньше его и при томъ въ страшной бѣдности.

тила все свободное отъ обязательныхъ занятій время на то, чтобы дѣятельно помогать своему мужу въ его работахъ. Новелла д'Андреа читала зачастую лекціи студентамъ вмѣсто своего отца и кромѣ того помогала ему въ его ученыхъ занятіяхъ; а сестра ея Беттина, отличавшаяся тоже своими замѣчательными познаніями по юриспруденціи и философіи вышла замужъ за проф. де Санъ Грегорио, которому она помогала въ его занятіяхъ и за котораго она читала лекціи студентамъ, когда ему самому почему бы то ни было нельзя было читать! Знаменитая Анна Дасье (1656—1720) помогала очень дѣятельно своему мужу въ его научныхъ трудахъ и, по мнѣнію Буало, въ изданныхъ супругами трудахъ наибольшая и наиважнѣйшая часть принадлежитъ перу жены.

Елизавета Гавеліусъ урожденная Коопманъ, жившая въ XVII столѣтіи, была хорошимъ астрономомъ, но большую часть своего времени она посвящала на то, чтобы помогать мужу въ его астрономическихъ наблюденіяхъ и работахъ. Марія Клара Эйммартъ жила съ 1676 по 1707 г. Она постоянно помогала своему отцу при его астрономическихъ работахъ.

И такихъ примѣровъ можно бы привести еще больше; но они утомительны по своему однообразію: вездѣ женщины съ непонятнымъ самоотверженіемъ отдають свой трудъ, свои мысли, свои открытія мужчинамъ, которые и продуцируютъ ихъ подъ своимъ именемъ. До насъ дошли даже свѣдѣнія, что Сократъ читалъ публично рѣчь, сочиненную Аспазіей и въ тоже время извѣстно, что она была учителемъ, у котораго учился Сократъ; она пробудила въ немъ духъ изслѣдованія и сравненія. Извѣстно также, что она руководила Перикломъ во всѣхъ дѣлахъ; но въ тоже время лично она не оставила міру никакихъ произведеній, никакихъ философскихъ системъ. Изъ этого и тому подобныхъ фактовъ мы видимъ, что характеръ женщинъ и въ древности оставался тѣмъ-же, чѣмъ онъ былъ и въ послѣдующіе вѣка и чѣмъ онъ остается и теперь, потому что и въ наши дни встрѣчаются случаи того, что женщины отдають и свой трудъ, и свои открытія, и свои мысли тому или иному любимому человѣку: мужу, брату, всего рѣже отцу. И все это хранится, конечно, въ величайшей тайнѣ, такъ какъ не можетъ же мужчина сознаться, что онъ получилъ то или иное ученое званіе за работу, сдѣланную

его женой или сестрой, не можетъ-же онъ сознаться, что онъ читалъ лекціи или рѣчь, написанныя женщиной и т. д. И само собой разумѣется, что многіе очень многіе подобные случаи остаются совершенно неизвѣстными и женскія открытія, женскія свѣтлыя мысли продолжаютъ изъ года въ годъ удивлять людей въ качествѣ результатовъ чисто мужского труда, чисто мужской мысли.

Прежде, чѣмъ писать свою тираду о томъ, что женщины ничего не создали, ничего не открыли, ничего не придумали въ теченіи всѣхъ прошедшихъ столѣтій, а всегда только пользовались и продолжаютъ пользоваться результатами мужской мысли, мужского труда, проф. Альбертъ долженъ бы былъ въ качествѣ добросовѣстнаго изслѣдователя проанализировать хотя бы тѣ сравнительно немногіе случаи присвоенія мужчинами себѣ женскихъ открытій, женскаго труда, женскихъ мыслей, которые въ силу тѣхъ или иныхъ случайныхъ условій были обнаружены и стали извѣстны міру.

Послѣ всего изложеннаго уже нельзя, конечно, отрицать того, что женщины способны производить такую же специальную разработку тѣхъ или иныхъ вопросовъ, какъ и мужчины, или другими словами, нельзя отрицать того, что женщины также, какъ и мужчины, способны заниматься разнообразными специальностями въ разнообразныхъ областяхъ, какъ науки и искусства, такъ и всѣхъ другихъ видовъ человѣческой дѣятельности вообще.

Достаточно вспомнить, напр., что Гипація, дочь философа и математика Теона, и жена философа Исидора, жившая въ Александріи въ V-мъ столѣтіи нашей эры, совершенно затмила своими философскими, астрономическими и математическими познаніями не только отца и мужа, но также и всѣхъ другихъ современныхъ съ нею ученыхъ. На ея лекціи стекались слушатели цѣлыми толпами и при томъ даже изъ отдаленныхъ мѣстностей; а это значитъ чтонибудь, особенно среди такого интеллектуальнаго центра, какимъ была Александрія въ прежніе вѣка. Не должно вѣдь забывать, что двѣ бібліотеки Александріи заключали въ себѣ до пожара до 700,000 томовъ, что въ музеѣ Александрійскомъ имѣлись и астрономическая обсерваторія и химическая лабораторія и ботанической и зоологической сады; не должно забывать, что первая паровая машина была изобрѣтена тамъ. И тамъ-то училица поражала всѣхъ сво-

ими глубокими специальными знаніями Гипашія, заплатившая за свои научныя убѣжденія чисто мученической кончиной, такъ какъ она была замучена до смерти фанатической толпой.—Маркиза дю Шателе обладала замѣчательными философскими, математическими, физическими знаніями, не говоря уже о томъ, что она основательно владела и латинскимъ и многими новыми языками. Она писала о природѣ огня, о французской грамматикѣ, перевела сочиненіе Лейбница «Les institutions de physique» и снабдила своимъ предисловіемъ, которое Вольтеръ назвалъ классическимъ образцомъ ума и краснорѣчія. Она же перевела и снабдила комментаріями сочиненіе Ньютона «Principes mathematiques de la philosophie naturelle». Вольтеръ посвятилъ памяти этой замѣчательной женщины цѣлый *éloge historique*. Нельзя не упомянуть также объ Аннѣ Рейнгартъ, которую Дан. Бернулли ставитъ даже выше маркизы Дю Шателе; по словамъ Бернулли она улучшила и расширила найденное Мопертюи разрѣшеніе такъ назыв. *courbe de poursuite*. Она жила въ концѣ XVIII столѣтія. Изъ женщинъ, занимавшихся высшей математикой и астрономіей въ XIX столѣтіи я упомяну здѣсь Софи Жермень, получившую за свое сочиненіе премію отъ парижской Академіи Наукъ въ 1816 г.; Мэри Соммервиль умершую въ 1872 г.; Дженетъ Тэйлоръ, получившую за свои сочиненія по астрономіи и мореплаванію въ 1859 г. пенсію въ 50 фунтовъ стерлинговъ; Мэри Рюмкеръ открывшую комету въ 1847 г. VI и умершую въ 1889 г.; Ганну Бувье, извѣстную по написанной ею астрономіи: Марію Митчель, имѣвшую кафедру астрономіи въ Вассаръ-Коллегии и Софію Ковалевскую, дѣятельность которой всѣмъ извѣстна. Наконецъ надо упомянуть, что въ астрономическихъ обсерваторіяхъ въ Гринвичѣ, Пулковѣ, Наталѣ и Гонгконгѣ имѣется много дамъ-астрономовъ. Въ засѣданіяхъ *Royal Society* въ Лондонѣ въ 1894 г. обратили на себя вниманіе своими математическими и естествонаучными сообщеніями г-жи Эстонъ, Эбботъ, Райфинъ и Филиппа Фауцеттъ.

И такихъ примѣровъ можно было-бы привести изъ всѣхъ областей человѣческой дѣятельности, еслибы только намъ позволяло мѣсто; но такъ какъ настоящее сочиненіе затрогиваетъ вопросъ о способностяхъ женщинъ къ специальнымъ знаніямъ только мимоходомъ, то мы и вынуж-

дены отказаться отъ болѣе подробныхъ иллюстрацій защищаемаго нами положенія относительно полной способности женщинъ къ специальнымъ занятіямъ, какъ въ области науки, такъ и въ области искусства и во всѣхъ областяхъ человѣческой дѣятельности вообще.

Во всякомъ случаѣ изъ вышеприведенныхъ примѣровъ ясно слѣдуетъ, что женщины способны и къ специальной работѣ въ различныхъ научныхъ областяхъ; но что дѣятельность ихъ въ этомъ направленіи зачастую остается неизвѣстной, потому что результаты ея появляются въ свѣтъ въ качествѣ исключительно мужской работы.

Повторяемость этого рода фактовъ поневолѣ заставляетъ задуматься о ихъ причинѣ. Почему именно женщины такъ охотно и легко соглашаются работать и при томъ настойчиво работать не ради удовлетворенія собственнаго честолюбія и тщеславія, а только для того, чтобы помочь любимому человѣку, чтобы облегчить ему доступъ къ извѣстности, къ славѣ? Почему?

Въ тоже время не менѣе настойчивымъ является вопросъ о томъ, почему именно мужчины такъ охотно и легко пользуются и присваиваютъ себѣ и мысли, и открытія, и трудъ любимой женщины? Почему?

Само собой разумѣется, что объяснять этотъ фактъ прекраснодушіемъ одной половины человѣческаго рода и злыми качествами другой было бы только наивно, но нисколько бы не подвинуло насъ въ пониманіи самаго явленія. Между тѣмъ повторяемость его у всѣхъ народовъ и во всѣ эпохи исторической жизни приводитъ насъ къ тому заключенію, что въ этомъ фактѣ мы имѣемъ проявленіе основной особенности женскаго психическаго склада, съ одной стороны, и мужского, съ другой.

Изъ изложеннаго выше мы убѣдились, что насколько мужчины склонны къ специализаціи во всемъ, настолько же женщины стремятся вездѣ и во всемъ къ общимъ взглядамъ, къ обобщеніямъ, къ наивозможно широкой общей образованности. И въ этомъ то коренномъ различіи мужчины и женщины кроется, сколько мнѣ кажется, и объясненіе того, почему женщина такъ легко и охотно отдаетъ любимому брату, мужу, сыну или отцу добытые ея специальными изслѣдованіями результаты. Подумайте сами, наклонность къ специализаціи требуетъ прежде всего и главнымъ образомъ способности произвольно ограничи-

вать свой умственный горизонтъ и вмѣсто того, чтобы интересоваться и обращать вниманіе и на то, и на другое и на пятое, и десятое, человѣкъ при ней долженъ бываетъ сосредоточивать изо дня въ день, изъ года въ годъ все свое вниманіе, все свое сужденіе, всю свою память, все свое воображеніе—однимъ словомъ и сознательную и бессознательную дѣятельность своего ума на той или иной серіи вопросовъ одной какой либо опредѣленной области знанія и дѣятельности. И чѣмъ дальше развивается наука, чѣмъ больше становится подраздѣленіе ея на отдѣльныя области, тѣмъ больше приходится каждому специалисту суживать свой умственный горизонтъ. Само собой разумѣется, что насильно ограничивая и сосредоточивая все свое вниманіе на томъ или иномъ участкѣ человѣческихъ знаній, мужчина роковымъ образомъ начинаетъ любить свою специальность больше всего на свѣтѣ подобно тому, какъ и многолѣтній узникъ кончаетъ тѣмъ, что привязывается къ своей темницѣ, въ которой имъ было столько передумано и пережито.

Доказательствомъ того, какъ мало женщину можетъ удовлетворять специальное дѣло, даже окружающее ее славой, служатъ обнародованныя біографическія свѣдѣнія о нашей знаменитой соотечественницѣ Софіи Ковалевской, которая томилась и страдала отъ того, что не могла найти такой любви къ себѣ, какой ей хотѣлось.

Мужчины въ силу своей склонности къ специализаціи вездѣ и во всемъ любятъ прежде всего и больше всего свое дѣло или даже иногда одно подобіе дѣла; тогда какъ женщины при неудержимомъ стремленіи знать все, понимать все, никогда не могутъ полюбить какое бы то ни было специальное дѣло болѣе всего на свѣтѣ. Для нихъ на первомъ планѣ стоятъ ихъ привязанности къ людямъ—къ отцу, матери, братьямъ, сестрамъ, къ мужу и особенно къ дѣтямъ; тогда какъ для специализирующаго мужчины на первомъ планѣ всегда стоитъ его дѣло—его призваніе и ради нихъ онъ готовъ не задумываясь пожертвовать и женой, и дѣтьми, и всѣмъ человѣчествомъ! «Pereat mundus vivat justitia» это чисто мужская мысль. И такимъ образомъ зулусы совершенно вѣрно отбѣнили различіе мужского и женскаго психическаго склада, говоря, что отецъ бросается въ горящій домъ для

спасенія дорогихъ ему (сообразно съ его спеціальностію, конечно) вещей, а женщины для спасенія ребенка.

При такомъ коренномъ различіи мужского и женскаго психическаго склада совершенно естественнымъ является желаніе женщины помочь любимому человѣку всѣмъ, чѣмъ можетъ и своими знаніями, и своимъ трудомъ, и своими мыслями, и своими открытіями и не менѣе естественно является беззабѣчивое пользованіе женскимъ трудомъ, женскими мыслями и открытіями со стороны мужчины. Онъ видитъ и чувствуетъ, что для женщины ученая работа, научныя открытія, разнообразнаго рода произведенія искусства и т. д. являются чѣмъ-то второстепеннымъ, какой-то игрушкой, а для него все это является тѣмъ же, чѣмъ золото для скупца и онъ беретъ у нея все, что можетъ. Онъ совершаетъ плагиатъ, потому что для него успѣхъ въ его спеціальному дѣлѣ является самымъ существеннымъ, самымъ жизненнымъ вопросомъ. Спеціальное дѣло—это кумиръ мужчины и ему онъ готовъ принести въ жертву все.

Само собою разумѣется, что, какъ все на свѣтѣ, такъ и спеціализація имѣетъ свои дурныя и хорошія стороны. Рядомъ съ ограниченіемъ умственнаго горизонта, она придаетъ жизненнымъ стремленіямъ и задачамъ большую опредѣленность, а слѣдовательно, и силу. Кромѣ того, приучая человѣка любить избранное имъ спеціальное дѣло больше всего на свѣтѣ, спеціализація незамѣтно приучиваетъ людей къ тому, что отвлеченное понятіе, идею они ставятъ выше всего и ради нея готовы жертвовать всѣмъ, и своими и семейными удобствами и такимъ образомъ путемъ спеціализаціи развивается въ человѣчествѣ способность бороться, страдать и даже умирать изъ-за идеи. И это вполне естественно; потому что человѣкъ, знающій много, но все лишь въ общихъ чертахъ, никогда не въ состояніи такъ сжиться съ извѣстнымъ цикломъ представленій, понятій, идей, какъ тотъ, который всю свою жизнь посвящалъ изученію и дальнѣйшему развитію именно этихъ идей, понятій и представленій. Для человѣка съ самымъ обширнымъ образованіемъ, но не имѣющимъ опредѣленной спеціальности, всѣ представленія, понятія, идеи будутъ имѣть одинаковый интересъ, одинаковую прелесть, но ни одно изъ нихъ не въ состояніи будетъ слѣдаться лозунгомъ всей его жизни, не въ состояніи будетъ сродниться

со всѣмъ его существомъ настолькоъ, чтобы войти, такъ сказать, въ плоть и кровь его и стать непремѣннымъ элементомъ, центромъ всего его психическаго обихода. Такимъ образомъ мы и видимъ, что женщина способна на геройство, на самопожертвованіе только ради дѣтей, мужа, родителей, ради родной семьи, ради родины и, наконецъ, даже ради человѣчества, ради людей вообще; тогда какъ мужчина проявляетъ и геройство, и самопожертвованіе ради той или иной отвлеченной истины, отвлеченной идеи. «Pereat mundus vivat justicia» въ той или иной модификаціи оказывается лозунгомъ жизни мужчины. Вся исторія является въ сущности сплошнымъ наборомъ фактовъ, подтверждающихъ вѣрность высказаннаго различія между мужчинами и женщинами. Когда Игнацъ Лойоля сталъ губами высасывать самыя омерзительныя язвы, то онъ и его послѣдователи дѣлали это не подъ вліяніемъ состраданія къ страждущему человѣчеству, а ради идеи своего смиренія, ради идеи наивозможно полного порабошенія своей плоти. И замѣчательно, что между женщинами подобнаго рода братства никогда не получали правъ гражданства, никогда не могли найти себѣ приверженцевъ и послѣдовательницъ; а между тѣмъ, женщины всегда болѣе мужчинъ готовы были ухаживать за больными; но только ими руководили при этомъ чувства состраданія и любви къ ближнимъ, а не отвлеченная идея смиренія и порабошенія плоти. Точно также между женщинами никогда не бывало такихъ братствъ, какъ тѣ мужскія монашествующія братства, въ которыхъ всѣ члены отказывались ради отвлеченной идеи отъ всего, даже отъ возможности отвести свою душу въ бесѣдѣ съ товарищемъ и ограничивались при встрѣчѣ другъ съ другомъ однимъ только мрачнымъ «Memento mori».

Правда, изъ-за вѣры женщины первыхъ вѣковъ христіанства терпѣли мученія, горѣли на кострахъ, давали себя на растерзаніе дикимъ звѣрямъ и т. д. и т. д.; но только при этомъ у всѣхъ святыхъ мученицъ, у всѣхъ святыхъ женъ преобладала надо всѣмъ не отвлеченная идея истины, а горячая любовь къ Спасителю, пожертвовавшему Собою и претерпѣвшему мученія ради спасенія людей. При внимательномъ чтеніи житія различныхъ святыхъ эта коренная разница психическаго склада женщинъ и мужчинъ прямо бросается въ глаза и точно также она

бросается въ глаза и при чтеніи сочиненій хоть св. Августина, съ одной стороны, и св. Терезы—съ другой.

Такимъ образомъ, слѣдовательно, все убѣждаетъ насъ, что женщины, по самому психическому складу своему и по естественному назначенію своему быть матерями, женами и руководительницами общественнаго ~~жизни~~ ~~жизни~~, нуждаются прежде всего и главнымъ образомъ въ наивозможно широкомъ и общемъ образованіи и что онѣ вездѣ, гдѣ могутъ, инстинктивно стремятся добыть его подобно тому, какъ мужчина вездѣ и во всемъ инстинктивно стремится специализироваться на чемъ-нибудь одномъ. Съ этимъ естественнымъ основнымъ требованіемъ женщины необходимо считаться, оно должно быть удовлетворено и, если уже нужно дѣлать различіе въ даваемомъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ общемъ образованіи, то различіе это должно быть всецѣло въ пользу женщинъ; т. е., если уже надо дѣлать различія въ программахъ женскихъ и мужскихъ среднеучебныхъ заведеній, то они должны сводиться на то, чтобы программы женскихъ среднеучебныхъ заведеній были несравненно шире программъ мужскихъ среднеучебныхъ заведеній. Самое-же справедливое будетъ полное уравненіе преподаванія во всѣхъ среднеучебныхъ заведеніяхъ, все одно будутъ-ли они предназначены для дѣвочекъ или для мальчиковъ. Придя къ этому результату, мы логически должны будемъ во всемъ послѣдующемъ изложеніи писать такъ, какъ будто-бы и дѣвочки и мальчики пользуются однимъ и тѣмъ-же обученіемъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ.

Что касается до специальныхъ научныхъ и иныхъ занятій, то мы убѣдились уже, что женщины несомнѣнно способны и къ этимъ занятіямъ, хотя и не въ такой сильной степени, какъ мужчины и, конечно, нѣтъ никакихъ мотивовъ мѣшать желающимъ специализироваться женщинамъ въ исполненіи ихъ намѣренія. Впрочемъ, объ этомъ вопросѣ намъ придется еще говорить подробнѣе въ слѣдующемъ выпускѣ настоящаго отдѣла. Теперь-же для насъ важно довести до полнаго сознанія всѣхъ и каждого безусловную необходимость давать женщинамъ наивозможно полное общее образованіе, если не превосходящее, то во всякомъ случаѣ равное тому, которое опредѣляется программами такъ наз. классическихъ мужскихъ гимназій, считающихся наиболѣе серьезными среди всѣхъ средне-

учебныхъ заведеній. На необходимость давать женщинамъ одинаковое съ мужчинами общее образованіе указывали, между прочимъ, такіе выдающіеся представители науки, какъ профессора А. Кирхофъ, Лейденъ, Ортъ, Бернштейнъ, Мункъ, М. Лазарусъ, Конрадъ, Бертольдъ Дельбрюкъ, Захау и др.

Разъ мы признаемъ необходимымъ полное уравненіе программъ въ женскихъ и мужскихъ среднеучебныхъ заведеніяхъ, мы тѣмъ самымъ наталкиваемся на вопросъ о совмѣстномъ обученіи обоихъ половъ. Въ среднеучебныхъ заведеніяхъ Европы совмѣстнаго обученія почти не встрѣчается именно потому, что программы въ нихъ совершенно различны, смотря потому предназначаются-ли они для дѣвочекъ или для мальчиковъ. Исключенія изъ этого общаго правила встрѣчаются иногда въ Норвегіи, въ которой женщинамъ открытъ свободный будто бы доступъ — въ университеты (Леру) и гдѣ во многихъ среднеучебныхъ заведеніяхъ дѣвочки обучаются совмѣстно съ мальчиками. Въ Норвегіи, по словамъ Леру, подобное совмѣстное обученіе находятъ только полезнымъ, такъ какъ присутствіе дѣвочекъ дѣйствуетъ смягчающимъ образомъ на нравы мужского элемента. Кромѣ того тамъ замѣтили, что совмѣстное обученіе женской и мужской молодежи не только не содѣйствуетъ развитію романтическихъ исторій между ними, а, напротивъ того, даже скорѣе можетъ дѣйствовать въ противномъ направленіи, такъ какъ мужская молодежь, при совмѣстномъ обученіи, привыкаетъ будто-бы видѣть въ дѣвушкахъ только своихъ конкуррентовъ. Въ Северо-Американскихъ штатахъ совмѣстное обученіе дѣвушекъ и мальчиковъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ принадлежитъ къ обычнымъ явленіямъ и не сопровождается, повидимому, никакими вредными послѣдствіями.

Къ сожалѣнію, до сихъ поръ я лишена была возможности практически на мѣстѣ изучить этотъ вопросъ; но, судя по имѣющимся въ литературѣ свѣдѣніямъ, совмѣстное обученіе дѣвочекъ и мальчиковъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ оказалось вездѣ, гдѣ оно примѣнялось на дѣлѣ, вполне выполнимымъ.

Съ теоретической точки зрѣнія совмѣстное обученіе можетъ, повидимому, оказаться полезнымъ въ слѣдующихъ отношеніяхъ: во 1) присутствіе дѣвочекъ въ классахъ должно необходимымъ образомъ парализовать не только при-

сущую мальчикамъ грубость; но и тотъ непозволительный цинизмъ, который, къ стыду нашего времени, не только обязательно царить въ мужскихъ среднеучебныхъ заведеніяхъ, но, что еще ужаснѣе, зачастую даже поддерживается нѣкоторыми изъ преподавателей, позволяющими себѣ дѣлать непозволительныя по своему грубому цинизму замѣчанія, шутки или остроты, а иногда даже развлекать свой классъ передачей тѣхъ или иныхъ непозволительныхъ въ учебномъ заведеніи анекдотовъ. Каждый, имѣвшій братьевъ, сыновей въ гимназіяхъ, или самъ посѣщавшій ихъ, можетъ, конечно, иллюстрировать только что высказанное мною цѣлой массой примѣровъ. Присутствіе дѣвушекъ въ классѣ сдѣлало бы всѣ подобныя нежелательныя явленія совершенно невозможными, тѣмъ болѣе, что при совмѣстномъ обученіи дѣвочекъ и мальчиковъ первыя всегда бы должны были являться въ классъ въ сопровожденіи пожилой классной дамы. Во 2) совмѣстное обученіе дѣвочекъ и мальчиковъ было бы, съ другой стороны, не менѣе полезно и для дѣвочекъ, такъ какъ постоянное общеніе съ мужскимъ элементомъ устраняло бы въ дѣвочкахъ ту наклонность къ мечтательности, къ сентиментализму, къ различнаго рода обожаніямъ и къ тому подобнымъ чрезмѣрнымъ проявленіямъ эмотивной сферы, доходящими часто до уродливо болѣзненныхъ формъ. Извѣстно, что всѣ эти явленія бывають тѣмъ рѣже выражены, чѣмъ рѣже учащіяся дѣвушки приходятъ въ соприкосновеніе съ общей жизнію, т. е. чѣмъ рѣже ихъ отпускаютъ домой изъ закрытыхъ учебныхъ заведеній; хотя и въ открытыхъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ наблюдается все-же извѣстная наклонность къ преувеличеніямъ разнообразныхъ эмотивныхъ движеній души, хотя и въ меньшей степени, чѣмъ въ закрытыхъ заведеніяхъ. Кромѣ того изъ дѣвиць, воспитывающихся дома, всегда почти можно бываетъ отличить, которыя изъ нихъ воспитывались въ средѣ братьевъ и которыя росли исключительно среди сестеръ, а тѣмъ болѣе въ полномъ одиночествѣ; потому что у послѣднихъ всегда замѣчается большая нестойкость эмотивной сферы, большая наклонность къ преувеличеніямъ во всевозможныхъ направленіяхъ, какъ по отношенію къ разнообразнымъ проявленіямъ чувствительности, впечатлительности, такъ и по отношенію къ различнымъ движеніямъ эмоцій. Такъ, напр., если вы видите дѣвину, приходящую въ не-

вообразимый ужасъ отъ вида лягушки, отъ близости къ ней паука, отъ мимо пробѣжавшей мыши, или отъ найденнаго ею въ яблокѣ, въ грушѣ или въ малинѣ червяка, то безошибочно почти можете заключить, что эта особа воспитывалась или въ закрытомъ учебномъ заведеніи, или одна дома. Дѣвушки, выросшія въ средѣ братьевъ никогда не проявляютъ подобной утрированной чувствительности.

Само собой разумѣется, что всякая утрировка въ области чувствительности и эмоцій является до-нельзя нежелательной и вредной въ жизни и потому эту выгоду совмѣстнаго обученія съ мальчиками нельзя оцѣнивать слишкомъ легко; хотя, конечно, въ открытыхъ женскихъ заведеніяхъ эта склонность къ утрированной чувствительности, къ утрированнымъ эмоціямъ проявляется въ болѣе или менѣе ослабленной степени. Дальнѣйшимъ преимуществомъ совмѣстнаго обученія дѣвочекъ и мальчиковъ должно, конечно, быть признано и то обстоятельство, что при этомъ подростающая молодежь видитъ другъ друга изо дня въ день и при томъ въ такихъ положеніяхъ, при которыхъ невозможна никакая рисовка, никакая позировка и такимъ образомъ устраняется та искусственная далекая перспектива, въ которой, при настоящей, общераспространенной системѣ воспитанія и при повальномъ чтеніи романовъ, какъ мужская, такъ и женская молодежь привыкла видѣть другъ друга вплоть до замужества. Между тѣмъ извѣстно, что все видѣнное въ отдаленіи, въ перспективѣ можетъ легко показаться каждому изъ насъ и больше, и лучше, и грандіознѣе и приятнѣе, чѣмъ какимъ оно оказывается при непосредственной близости—отсюда всевозможныя разочарованія и несчастія. Наблюденія норвежскихъ педагоговъ подтверждаютъ только что высказанное въ такой сильной степени, что внушаютъ имъ даже опасенія, какъ бы привычка видѣть въ другъ другъ товарищей и конкурентовъ не повела къ слишкомъ большому оттолкновенію между молодыми дѣвушками и юношами. Опасеніе это едвали можетъ считаться основательнымъ, такъ какъ уже давно пора умѣрить то преувеличенно мечтательно-романтическое настроеніе, въ которомъ и мужская, но особенно женская молодежь переживаетъ свои первыя увлеченія другъ другомъ и которое является прямымъ результатомъ того нескон-

часмаго зачитыванія романами и вообще всевозможными произведеніями воображенія, зачастую не имѣющими ничего общаго съ дѣйствительной изо дня въ день идущей жизнію. Извѣстно вѣдь, что Лессингъ жившій съ 1709 по 1781 годъ могъ еще жаловаться на рѣдкое появленіе и даже на отсутствіе романовъ; но число печатаемыхъ романовъ быстро увеличивалось и въ трехлѣтіе, прошедшее съ 1773 по 1776 годъ въ одной Германіи уже было напечатано болѣе 6,000 романовъ. Теперь это число вѣроятно оказалось бы несоизмѣримо болѣе значительнымъ, даже въ каждой странѣ въ отдѣльности, не говоря уже объ общемъ числѣ печатаемыхъ у всѣхъ цивилизованныхъ народовъ Европы романовъ, повѣстей и т. д. Между тѣмъ даже при томъ сравнительно съ теперешнимъ незначительномъ количествѣ романовъ и повѣстей, которые печатались во вторую половину XVIII-столѣтія, вредное вліяніе ихъ чтенія уже было замѣчено и Дидро съ негодованіемъ указывалъ на то, что большинство мужчинъ и женщинъ не получаетъ иной умственной пищи, какъ всевозможные рассказы о разнообразныхъ влюбленіяхъ и любовныхъ похожденияхъ.

При совмѣстномъ обученіи, какъ въ элементарныхъ, такъ и въ средне-учебныхъ школахъ и женская и мужская молодежь имѣли бы достаточно возможности ознакомиться другъ съ другомъ самымъ основательнымъ образомъ, такъ какъ постоянная взаимная конкуренція давала бы нескончаемый рядъ поводовъ для всевозможнаго рода треній, столь важныхъ для взаимнаго пониманія другъ друга.

Кромѣ того при совмѣстномъ обученіи мужской и женской молодежи могутъ найти себѣ болѣе широкое примѣненіе и женщины-учительницы, которыя въ первоначальныхъ школахъ безусловно необходимы, а въ средне-учебныхъ заведеніяхъ были бы несомнѣнно крайне полезны по своему смягчающему все грубое вліянію. Не должно вѣдь забывать, что въ извѣстные годы жизни (объ этихъ годахъ и о причинахъ обуславливающихъ ихъ особенность намъ придется подробнѣе говорить въ слѣдующемъ отдѣлѣ настоящаго сочиненія) и мальчики и дѣвочки отличаются особой угловатостію, какъ въ физическомъ, такъ и въ психическомъ отношеніи; вслѣдствіе этого они обыкновенно поражаютъ неловкостію своихъ

манерь, своихъ движеній, съ одной стороны, и грубостію, рѣзкостію своихъ выраженій и мнѣній, съ другой. Черезъ этотъ періодъ временнаго огрубѣнія проходитъ каждый чедовѣкъ и въ Германіи эти годы имѣютъ даже особое названіе, а именно Flegeljahre для мальчиковъ и Backfischjahre для дѣвочекъ. Смотри по индивидуальнымъ особенностямъ у однихъ этотъ періодъ начинается раньше, у другихъ позже, колеблясь между 11 и 18 годами жизни. И вотъ въ эти то годы женское вліяніе оказывается особенно полезнымъ въ дѣлѣ устраненія чрезмѣрной, какъ физической, такъ и психической угловатости. Кромѣ того присутствіе женщинъ-учительницъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ было бы полезно еще и потому, что оно болѣе всякихъ словъ и поученій научило бы молодежь съ уваженіемъ и серьезно относиться къ женщинѣ. Не должно также забывать, что женщины въ гораздо большей степени нежели мужчины владѣютъ тактомъ, столь важнымъ въ дѣлѣ воспитанія. На способность женщинъ быть хорошими воспитателями указывали уже многіе авторы, между прочимъ также и профессоръ Лазарусъ и Гербертъ Спенсеръ. Что-же касается до возраженій, утверждающихъ, что молоденькая учительница не въ состояніи будетъ справиться съ мальчишками-шалунами, то оно уже давно опровергнуто прямыми фактами, такъ какъ въ Америкѣ учительницы отлично справляются съ шалунами, какъ среди дѣвочекъ, такъ и среди мальчиковъ. Замѣчу кстати, что статистическія изслѣдованія преподаванія привели Э. Левассера къ тому выводу, что о степени образованія въ томъ или иномъ народѣ можно судить по числу имѣющихся у него учительницъ. За послѣдніе годы въ большинствѣ государствъ въ Европѣ число учительницъ стало приблизительно равнымъ числу учителей, тогда какъ въ Сѣверо-Американскихъ Соединенныхъ Штатахъ число учительницъ уже значительно превышаетъ число учителей (въ 1890 году учительницъ было всего 245965 не считая учительницъ музыки, которыхъ было 34519 и учительницъ рисованія составлявшихъ 10810 чел.); но зато тамъ въ большинствѣ среднеучебныхъ заведеній введено совмѣстное обученіе и дѣвочекъ и мальчиковъ.

Кромѣ того въ пользу совмѣстнаго обученія, съ теоретической точки зрѣнія, можно указать еще и на то обстоятельство, что, при несомнѣнно существующихъ раз-

личіяхъ въ ходѣ мышленія у женщинъ и мужчинъ, они взаимно могутъ побуждать другъ друга въ классѣ воспринимать преподаваемое съ болѣе различныхъ точекъ зрѣнія, что въ свою очередь должно значительно содѣйствовать болѣе основательному усвоенію всего преподаваемаго. Къ сожалѣнію, въ большинствѣ учебныхъ заведеній дѣло преподаванія обставлено пока такъ ненормально, что ученики и ученицы стѣсняются спрашивать преподавателей, стѣсняются высказывать свои замѣчанія, свои мнѣнія. Въ тѣхъ немногихъ случаяхъ, когда мнѣ удавалось наблюдать совершенно свободно державшихся дѣтей, въ возрастѣ отъ 8 до 15 лѣтъ, меня всегда поражало то коренное различіе, которое сквозило въ вопросахъ, замѣчаніяхъ и мнѣніяхъ, высказывавшихся дѣвочками, съ одной стороны, и мальчиками съ другой, по отношенію къ одному и тому-же событію, къ одному и тому-же явленію. Остается только пожалѣть, что до сихъ поръ еще не составлено было сборника подобныхъ вопросовъ, предлагаемыхъ, дѣвочками, съ одной стороны, и мальчиками съ другой, по отношенію къ однимъ и тѣмъ-же, положимъ, хотъ историческимъ фактамъ; такъ какъ не подлежитъ сомнѣнію, что подобные сборники доставили бы богатый матеріалъ для сравнительнаго изученія женскаго и мужскаго психологическаго склада. Изъ наблюденій, собранныхъ мною въ этомъ направленіи, я убѣдилась, что мальчики, по большей части, интересуются прежде всего такъ сказать, деталями дѣйствія; вслѣдствіе чего, слушая разсказъ о какомъ нибудь богатырѣ или знаменитомъ полководцѣ, они разспрашиваютъ о его вооруженіи, о его силѣ, о быстротѣ бѣга его лошади и т. д. Рядомъ съ этимъ, мальчики очень часто останавливаются на вопросѣ о послѣдствіяхъ; такъ, напр., мнѣ зачастую приходилось встрѣчать мальчиковъ, которые, выслушавъ разсказъ о томъ или иномъ событіи, спрашивали прежде всего о послѣдствіяхъ, наступившихъ послѣ того или иного событія, той или иной побѣды; а затѣмъ они огораживали преподавателя вопросомъ о томъ что именно произошло бы, еслибы данное событіе, данная побѣда не произошла-бы и т. д. Дѣвочки, напротивъ того, сравнительно мало интересовались деталями дѣйствія, имъ было, повидимому, безразлично какое вооруженіе, какой быстроты лошадь имѣлась у героя и какія именно послѣдствія развились изъ данной серіи актовъ; но зато онѣ очень часто предлагали

вопросы по отношенію къ эмотивнымъ и эстетическимъ деталямъ: такъ, напр., онѣ желали знать былъ-ли богатырь и его лошадь красивы, онѣ спрашивали было-ли ему больно, когда его ударили копьемъ, былъ-ли онъ радъ, когда кончилась война и т. д. Кромѣ того дѣвочки, насколько я могла замѣтить (наблюденія эти я производила главнымъ образомъ въ воскресныхъ школахъ), гораздо болѣе интересовались причинами явленій, нежели ихъ послѣдствіями и потому въ ихъ вопросахъ гораздо чаще приходилось слышать «отъ чего и зачѣмъ?» Въ тѣхъ случаяхъ, когда въ разсказѣ правая сторона терпѣла неудачу, попадала въ несчастіе, дѣвочки нерѣдко своими вопросами заставляли преподавателя переходить въ область этики, спрашивая, напр., какъ же Господь могъ допустить такую несправедливость. Этого рода вопросъ я зачастую слышала отъ дѣвочекъ, когда имъ разсказывали о различныхъ эпизодахъ изъ періода татарскаго ига. Мальчики при этихъ разсказахъ обыкновенно совершенно не касались трансцендентальной этики, а забрасывали только вопросами о томъ отчего русскіе не попробовали сдѣлать то-то или это-то.

Вообще разница вопросовъ, предлагаемыхъ дѣвочками и мальчиками, бываетъ дѣйствительно рѣзкая. Я, напр., до сихъ поръ живо помню одинъ урокъ, во время котораго преподаватель старался, по возможности, рельефнѣе изобразить ужасы войны; при этомъ весь женскій элементъ класса былъ глубоко потрясенъ, раздавались вопросы о томъ, что вѣдь Богъ не любитъ войны, что вѣдь Онъ накажетъ воюющихъ, что вѣдь нехорошо и несправедливо, что у маленькихъ дѣтей убиваютъ родителей и т. д. Мужской элементъ класса въ это время особенно какъ-то присмирѣлъ и задумался и преподаватель торжествовалъ уже въ душѣ, смотря на произведенное имъ сильное впечатлѣніе, какъ вдругъ самый задумчивый изъ всей группы мальчиковъ разразился слѣдующимъ вопросомъ: «скажите, пожалуйста, сколько головъ можетъ снести настоящей хорошей воинъ своей саблей въ одинъ часъ?» И получивъ отъ растерявшагося въ виду неожиданнаго вопроса преподавателя какой-то отвѣтъ, вся группа мальчиковъ оживилась и посыпались вопросы о томъ, что нельзя-ли увеличить число сносимыхъ головъ другимъ устройствомъ сабель? не лучше-ли будетъ употреблять въ дѣло косы? и т. д. Въ тоже самое время женское населеніе класса умолкло

совершенно; очевидно потому, что у нихъ не было интереса къ поднятымъ мальчиками вопросамъ... Вообще при совмѣстномъ обученіи дѣвочекъ и мальчиковъ различіе психическаго склада женскаго, съ одной стороны, и мужскаго, съ другой, выступаетъ очень отчетливо. Къ сожалѣнію только до сихъ поръ не было произведено строгихъ и систематическихъ наблюдений въ этомъ направленіи, а между тѣмъ составленіе сборника предлагаемыхъ вопросовъ не можетъ считаться особенно трудной или сложной задачей, тѣмъ болѣе, что каждый вопросъ учитель или учительница могутъ записывать въ своей записной книжкѣ тутъ-же въ классѣ.

Изъ всего изложеннаго уже можно судить о тѣхъ преимуществахъ, которыя можно было-бы получить при введеніи совмѣстнаго обученія дѣвочекъ и мальчиковъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ. До сихъ поръ совмѣстное обученіе было невозможно вслѣдствіе различія программъ, принятыхъ для женскихъ среднихъ учебныхъ заведеній, съ одной стороны, и для мужскихъ—съ другой, но теперь въ виду открывающихся повсемѣстно такъ наз. «высшихъ женскихъ курсовъ» уравниеніе программъ становится безусловно необходимымъ даже съ точки зрѣнія, защищаемой проф. Фогтомъ, и слѣдовательно вопросъ о совмѣстномъ обученіи дѣвочекъ и мальчиковъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ можетъ въ ближайшемъ будущемъ стать на очереди.

II.

Въ теченіи первыхъ восьми лѣтъ жизни умъ, какъ мы видѣли, развивается преимущественно по отношенію къ ощущеніямъ, т. е. вся дѣятельность разсудка идетъ сначала на то, чтобы превращать разнообразныя впечатлѣнія въ соотвѣтственныя тому или иному органу ощущенія. Затѣмъ, когда этого рода превращенія окажутся заученными до полной автоматичности, дѣти начинаютъ пользоваться своимъ разсудкомъ для наивозможно большаго накопленія разнообразныхъ ощущеній и для переработки ихъ въ болѣе или менѣе сложныя представленія и, наконецъ, въ понятія все болѣе и болѣе общія и отвлеченныя; при этомъ, каждое новое приобрѣтеніе раз-

судка отмѣчается и фиксируется новымъ звуковымъ знакомъ, т. е. словомъ человѣческой рѣчи.

Такимъ образомъ, слѣдовательно, дѣятельность ума въ первые годы жизни бываетъ направлена на изученіе міра реальныхъ, окружающихъ человѣка, явленій, или, выражаясь точнѣе, она бываетъ направлена на изученіе, переработку и утилизиrowаніе всѣхъ тѣхъ безчисленныхъ и разнообразныхъ впечатлѣній, на которыя только способенъ бываетъ человѣческій организмъ вслѣдствіе своей нервно-мозговой системы. Въ виду этого дѣятельность ума, въ первые восемь лѣтъ жизни, бываетъ чисто индуктивной, постоянно и постепенно восходящей отъ разнообразнѣйшихъ частныхъ къ все болѣе и болѣе широкимъ обобщеніямъ

Нельзя, конечно, отрицать того, что вслѣдствіе вліянія окружающей среды, дающей дѣтямъ все снова и снова готовые звуковые знаки прежде, чѣмъ дѣти успѣютъ ознакомиться съ соотвѣтственными ощущеніями и представленіями, этотъ естественный ходъ развитія ума зачастую прерывается и извращается, такъ какъ у дѣтей оказываются имѣющимися въ запасѣ такого рода слова, содержаніе для которыхъ они вынуждены бываютъ нерѣдко создавать при помощи воображенія. Тѣмъ не менѣе, однако, основной типъ дѣятельности ума въ первые годы жизни всегда бываетъ и долженъ быть чисто-индуктивный.

Къ восьми годамъ каждый ребенокъ, какъ бы медленно онъ не развивался, уже оказывается вполне овладѣвшимъ хоть однимъ языкомъ, т. е. онъ оказывается овладѣвшимъ рѣчью на столько, что каждое новое слово даннаго говора уже не является для него пустымъ ничего незначащимъ звукомъ, а напротивъ того, уже по самому своему построению, по своей способности къ тѣмъ или инымъ видоизмѣненіямъ, по аналогіи своихъ окончаній и своего корня, оно является ему уже полнымъ опредѣленнаго смысла. Когда ребенокъ успѣлъ уже настолько освоиться и сродниться съ духомъ того или иного языка, этотъ послѣдній становится его неотъемлемою собственностію, становится такимъ же орудіемъ его ума, какимъ руки или глаза являются орудіемъ его тѣла и вотъ въ этотъ-то моментъ совершенно логично начинается и долженъ начинаться новый періодъ въ развитіи ума, который мы можемъ, удобства ради, назвать *школьнымъ періодомъ*.

Въ теченіи школьнаго періода жизни умъ дѣтей все болѣе и болѣе привыкаетъ оперировать не надъ ощущеніями и реальными представленіями, а надъ словами, обозначающими тѣ или иныя понятія, представленія, тѣ или иныя ощущенія, тѣ или иныя чувства и т. д. И школьное обученіе, въ громадномъ большинствѣ случаевъ, было и продолжаетъ быть выстроено именно на этомъ замѣщеніи реальныхъ ощущеній, реальныхъ, наглядныхъ представленій, дѣйствительныхъ чувствъ и т. д. словесными знаками. Оно, въ сущности, и не могло быть иначе, потому что цѣль всякаго обученія снабдить молодежь такого рода свѣдѣніями и знаніями, которыя не могутъ быть почерпнуты изъ міра непосредственныхъ ощущеній, наглядныхъ представленій и наличныхъ чувствъ, т. е. изъ міра прямого личного опыта каждаго индивидуальнаго ребенка. Однимъ словомъ, въ періодъ школьнаго обученія дѣти все болѣе и болѣе привыкають, получая то или иное представленіе, то или иное понятіе, связанное съ тѣмъ или инымъ словомъ, анализировать его, разлагать его на его составныя части и такимъ образомъ болѣе или менѣе основательно усваивать его, овладѣвать имъ; другими словами, въ школьный періодъ жизни подростящая молодежь учится дедуктивному мысленію подобно тому, какъ въ первый дошкольный періодъ дѣтства она учится мыслить путемъ индукціи.

Поясню дѣло примѣрами: изъ впечатлѣній, производимыхъ на органъ зрѣнія разнообразными распредѣленіями свѣта, тѣней и полутѣней, дѣти научаются созидать въ умѣ своемъ цѣлый рядъ зрительныхъ ощущеній, а затѣмъ изъ этихъ разнообразныхъ зрительныхъ ощущеній складываются уже болѣе сложныя представленія различныхъ предметовъ зрительнаго міра; но и на этомъ не оканчивается индуктивная работа дѣтскаго ума, такъ какъ изъ зрительныхъ представленій разнообразныхъ предметовъ и явленій окружающаго міра умъ ребенка образуетъ, сообразно съ аналогіями и сходствами, болѣе или менѣе крупныя группы болѣе или менѣе общихъ понятій и такъ ad infinitum путемъ утилизованія всѣхъ имѣющихся въ наличности разнообразныхъ ощущеній съ соотвѣтственными представленіями и понятіями. Такъ, напр., изъ зрительныхъ впечатлѣній, производимыхъ на глаза дитяти лицомъ, фигурой, руками постоянно хлопчущей около него матери, складываются сначала ощущенія движеній, потомъ ощуще-

нія опредѣленныхъ очертаній различныхъ частей тѣла его матери, затѣмъ изъ соединенія всѣхъ этихъ зрительныхъ ощущеній, дополняемыхъ извѣстными цвѣтовыми ощущеніями, получаютъ представленія о лицѣ, о глазахъ, о рукахъ, о кормящей груди, о томъ или иномъ цвѣтѣ одежды, а въ общей сложности получается представленіе о матери вообще. Это представленіе дополняется еще также и слуховыми и тактильными и обонятельными и вкусовыми ощущеніями, доставляемыми ребенку голосомъ, прикосновеніями матери, своеобразнымъ шелестомъ ея платья, ароматомъ употребляемаго ею мыла или духовъ и вкусомъ ея молока. Затѣмъ представленіе о матери сопоставляется съ представленіями о нянѣ, о папѣ, бабѣ, тетѣ, съ представленіями различныхъ гостей и въ результатѣ, наконецъ, складывается у ребенка болѣе общее понятіе о людяхъ вообще, понятіе о человѣкѣ и т. д. Точно также, на основаніи осязательно-зрительныхъ впечатлѣній, у дитяти складывается цѣлый рядъ ощущеній, связанныхъ съ его колыбелью, со спальней, въ которой колыбель стоитъ, и т. д., а изъ этого ряда ощущеній умъ ребенка вырабатываетъ не только представленія о колыбели, о спальнѣ и о сосѣднихъ комнатахъ, но затѣмъ также и представленіе о квартирѣ, о домѣ, о дворѣ, садѣ, улицѣ, представленія о городѣ и т. д. И какой-бы рядъ впечатлѣній и ощущеній мы не взяли, вездѣ мы найдемъ, что умъ ребенка въ первые годы жизни работаетъ индуктивно.

Напротивъ того, въ школѣ ребенокъ сразу попадаетъ въ міръ дедуктивной мысли; въ урокахъ всеобщей исторіи также, какъ и въ урокахъ исторіи того или иного отдѣльнаго народа, все начинается съ понятія о человѣчествѣ вообще и затѣмъ уже переходятъ къ подраздѣленію человѣчества на отдѣльныя племена, а тамъ на подраздѣленіе племенъ на отдѣльныя народности. Затѣмъ, изучая исторію этихъ отдѣльныхъ народностей, отдѣльныхъ народовъ и ихъ взаимное соотношеніе другъ съ другомъ, дѣти вынуждены бываютъ все болѣе и болѣе обращать вниманіе на дѣйствія, мысли, стремленія отдѣльныхъ лицъ, на ихъ борьбу, страданія, побѣды или пораженія; такъ какъ, все равно какой-бы системы преподаванія исторіи не придерживался учитель, она вездѣ и всегда является въ сущности разговоромъ о дѣйствіяхъ отдѣльныхъ лицъ, а народная масса выступаетъ только въ качествѣ общаго фона, или

въ роли того хора, который выводится въ греческихъ трагедіяхъ и комедіяхъ. Съ другой стороны и преподаваніе географіи обязательно имѣетъ своей исходной точкой понятіе о мірозданіи, и о различныхъ солнечныхъ системахъ вообще, послѣ чего уже переходятъ къ нашей солнечной системѣ съ ея планетами и спутниками; а тамъ уже переходятъ и къ землѣ, въ качествѣ планеты и, наконецъ, переходя все болѣе и болѣе отъ общаго къ частному, начинаютъ изучать отдѣльныя государства вообще и родину данныхъ дѣтей въ частности. Этотъ основной типъ школьнаго преподаванія нисколько не мѣняется и въ тѣхъ случаяхъ, когда преподаваніе географіи начинается съ плана даннаго дома, данной улицы, даннаго города, потому что всѣ эти частности являются лишь подготовленіемъ дѣтскаго ума къ воспріятію такихъ общихъ понятій, какъ мірозданіе съ его безчисленными солнцами, планетами, съ его безчисленными мірами, отъ котораго затѣмъ переходятъ къ различнымъ частностямъ на поверхности земли и тотъ-же дедуктивный ходъ мысли требуется отъ ребенка и при изученіи геометріи, такъ какъ вездѣ онъ долженъ усвоить сначала аксіому, а затѣмъ уже перейти къ доказательствамъ. Даже въ преподаваніи естественныхъ наукъ, напр., ботаники, зоологіи и физики и т. д. и тамъ сохраняется тотъ же ходъ мысли, такъ какъ и тамъ учащимся даютъ прежде всего опредѣленное общее положеніе, а затѣмъ уже переходятъ къ демонстраціи его вѣрности на различныхъ частностяхъ и подробностяхъ, переходятъ къ демонстраціи путемъ тѣхъ или иныхъ опытовъ.

Однимъ словомъ, въ школѣ подростящая молодежь все болѣе и болѣе знакомится и привыкаетъ къ дедуктивному мышленію и, конечно, при этомъ, она, по необходимости, должна получать главнымъ образомъ знанія и свѣдѣнія, сгущенныя въ разнообразныхъ словахъ человѣческой рѣчи, потому что всѣ новыя понятія, новыя истины, всѣ найденныя заключенія и выводы, всѣ обобщенія человѣкъ фиксируетъ и воплощаетъ въ словесныхъ знакахъ своей рѣчи и другого способа фиксировать ихъ и воплощать у него нѣтъ, и не было, и не будетъ. Между тѣмъ задача школьнаго преподаванія вообще сводится на то, чтобы, въ болѣе или менѣе сжатомъ видѣ, ознакомить учащихся со всѣмъ тѣмъ запасомъ знаній, который былъ добытъ неустаннымъ трудомъ человѣческой мысли, какъ въ

теченіи всѣхъ предъидущихъ столѣтій, такъ и въ теченіи новѣйшаго времени и потому всякое преподаваніе въ школахъ должно, по необходимости, состоять изъ словъ и словъ человѣческой рѣчи. И сколько-бы не старались защитники нагляднаго обученія замѣнить живое слово человѣческой рѣчи показываніемъ и демонстрированіемъ, оно все-же, по необходимости, должно оставаться главнымъ орудіемъ всякаго обученія уже по тому одному, что слову человѣческой рѣчи одинаково доступны, какъ самыя реальные ощущенія, такъ и самыя отвлеченныя понятія.

Кромѣ того всякое школьное обученіе бываетъ преимущественно дидактическое и, какъ таковое, оно должно, главнымъ образомъ, совершаться дедуктивно при помощи человѣческой рѣчи. И это вполне естественно, потому что разъ намъ нужно передать нашимъ дѣтямъ тѣ или иныя истины, тѣ или иныя знанія, то мы инстинктивно избираемъ всегда дедуктивный путь для этого, какъ наиболѣе короткій и наиболѣе удобный; такъ какъ при этомъ дѣти получаютъ точно сформулированное знаніе и затѣмъ наиболѣе вѣскія доказательства въ пользу вѣрности этого знанія. Если-бы мы хотѣли передавать требуемыя познанія дѣтямъ путемъ индукціи, то въ громадномъ большинствѣ случаевъ это оказалось бы безусловно невозможнымъ, какъ по недостатку необходимыхъ предварительныхъ знаній у дѣтей и соотвѣтственнаго интереса, такъ и по отсутствію необходимыхъ внѣшнихъ условій для подобнаго рода индуктивной работы мысли. Не должно вѣдь забывать, что всѣ наши индукціей добытыя знанія являются результатомъ безостановочно столѣтіями длящейся работы человѣческаго ума и, слѣдовательно, у учителя нѣтъ никакой возможности воспроизвести даже въ сжатомъ и сгущенномъ видѣ подобнаго рода индукцію въ теченіи тѣхъ или иныхъ немногихъ часовъ, которые могутъ быть отведены на это среди остальныхъ уроковъ. Это, съ одной стороны; а съ другой многія знанія, многія истины были добыты человѣчествомъ путемъ дедукціи и, слѣдовательно, попытки передавать ихъ другимъ путемъ, то есть путемъ индукціи, по необходимости, повели-бы къ неестественной и ложной постановкѣ.

Для вѣрной оцѣнки значенія словесной рѣчи при обученіи не должно забывать что она служитъ главнымъ орудіемъ не только субъективнаго индивидуальнаго сгу-

щенія мыслей, но также и того объективнаго сгущенія мыслей, которое совершается путемъ поступательнаго хода культуры въ исторіи каждаго народа въ отдѣльности и въ исторіи человѣчества вообще. Школа должна передавать каждому послѣдовательному поколѣнію подростящей молодежи то, что было выработано, продумано, прочувствовано, открыто и доказано всѣми предъидущими поколѣніями, какъ ихъ собственнаго народа, такъ и другихъ сосѣднихъ далекихъ и близкихъ къ нимъ по духу народовъ; но, конечно, она можетъ и должна передавать все это только въ сгущенномъ видѣ, такъ какъ иначе образованіе было-бы невысказуемо, потому что всякая возможность самостоятельной мысли убивалась-бы подъ несоотвѣтственной массой всевозможныхъ познаній.

Конечно, это сгущеніе мыслей, воплощающееся главнымъ образомъ въ человѣческой рѣчи, отражается въ то же самое время и на всѣхъ видахъ дѣятельности человѣка и на народныхъ обычаяхъ и на нравственныхъ и эстетическихъ идеалахъ той или иной эпохи. Въ поясненіи нашей мысли позволю себѣ указать хоть на слѣдующій примѣръ, приведенный уже А. Бернштейномъ. Въ настоящее время карманные часы принадлежатъ чуть-ли не къ числу необходимѣйшихъ частей одежды, а между тѣмъ никто не вспоминаетъ, что каждый экземпляръ карманныхъ часовъ представляетъ собою необозримую сумму мыслей, потому что каждый подобный часы призваны бывають давать вѣрное изображеніе хода солнца по небесному своду, или, выражаясь точнѣе, поворота земли около ея оси и все это безъ телескопа и измѣреній, безъ напряженія глаза и ума и при томъ еще наши карманные часы показываютъ въ любую единицу времени данное состояніе солнца по отношенію къ земной поверхности съ такою точностію, о которой никогда бы не могли мечтать даже такіе великіе мастера своего дѣла, какъ Гиппархъ, Птоломей и Коперникъ. Этимъ, однако, еще не исчерпываются мысли, скрытыя въ карманныхъ часахъ каждаго изъ насъ. Въ сущности часы наши имѣють въ виду разрѣшить даже самыя отвлеченныя задачи нашей мысли, такъ какъ они поясняютъ невидимыя подраздѣленія вѣчности, называемыя временемъ, на дѣленіяхъ той безконечности, которую мы зовемъ пространствомъ.

И такихъ примѣровъ можно было-бы привести мно-

жество, такъ какъ каждая вещь, употребляемая нами въ нашемъ домашнемъ обиходѣ, уже является суммированнымъ продуктомъ безконечнаго ряда мыслей, безконечнаго ряда усилий и изслѣдованій предъидущихъ поколѣній. То же самое можно сказать и о всемъ строѣ нашей общественной, политической и частной жизни, о нашихъ законахъ, о нашихъ обычаяхъ, о такъ назыв. приличіяхъ—все это является, такъ сказать, сгущеннымъ осадкомъ того, изъ за чего боролась, надъ чѣмъ билась и трудилась живая мысль безчисленныхъ до насъ жившихъ поколѣній.

Итакъ и въ утвари и въ другихъ предметахъ нашего жизненнаго обихода также, какъ и въ обычаяхъ, и во всемъ строѣ нашей политической, общественной и нашей частной жизни отражаются въ сгущенномъ видѣ тѣ мысли, надъ которыми трудились, которыми жили и изъ-за которыхъ боролись безчисленныя предъидущія поколѣнія людей. Это вѣрно; но только это сгущеніе является совсѣмъ иного рода, чѣмъ то, которое мы встрѣчаемъ въ словахъ нашей рѣчи; потому что сгущеніе перваго рода существуетъ, такъ сказать, въ скрытомъ или пассивномъ состояніи, такъ что человѣкъ легко можетъ изо дня въ день, всю жизнь употреблять карманные часы и не подозревать даже сколько разнообразныхъ усилий, соображеній, вычисленій предположеній и изысканій должно было быть продѣлано человѣческимъ умомъ прежде, чѣмъ такой механизмъ, какъ часы, сталъ возможенъ. Онъ можетъ и не подозревать всего этого и тѣмъ не менѣе примѣнять часы, какъ слѣдуетъ и пользоваться ими, какъ нельзя болѣе плодотворно; но совершенно не то наблюдается по отношенію къ употребленію разнообразныхъ словъ человѣческой рѣчи безъ надлежащаго пониманія ихъ сгущеннаго содержанія. Въ подобныхъ случаяхъ слова теряютъ всякую связь со всѣмъ психическимъ міромъ человѣка и въ качествѣ пустыхъ бессодержательныхъ звуковъ очень плохо фиксируются памятью.

Это вполне понятно, потому что слова, не имѣющія опредѣленнаго содержанія, не могутъ имѣть и надлежащаго запаса ассоціацій съ понятіями и представленіями, обозначаемыми другими словами и, слѣдовательно, они не могутъ вступать въ апперцепціонную цѣпь.

Въ вѣрности всего только что высказаннаго легко можно убѣдиться каждому на процессѣ чтенія, такъ какъ

извѣстно, что люди, много читающіе, никогда не прочитываютъ всего слова цѣликомъ, а прочитавъ только начальные слоги они, благодаря апперцепціи, дополняютъ остальное на основаніи имѣющихся въ ихъ распоряженіи слѣдовъ. Благодаря этому и оказывается, что при чтеніи корректуръ каждому, бѣгло читающему на томъ или иномъ языкѣ, приходится дѣлать отчетливое усиліе для того, чтобы слѣдить не столько за смысломъ, сколько за буквами и словами. Благодаря этому корректора читаютъ, при прочихъ равныхъ условіяхъ, гораздо лучше корректуры на незнакомомъ имъ языкѣ, нежели на знакомомъ и точно также исправленіе ошибокъ въ ученическихъ сочиненіяхъ производитъ, по словамъ Лазаруса, гораздо тщательнѣе тотъ, кто самъ еще не вполне овладѣлъ тѣмъ или инымъ языкомъ, тогда какъ люди, знающіе данный языкъ въ совершенствѣ, очень легко выпускаютъ, не замѣчая ошибки, именно потому, что дѣятельная и богатая апперцепція даетъ имъ возможность читать, не слѣдя за всѣми буквами каждаго слова. Вслѣдствіе этого также каждый изъ насъ гораздо лучше запоминаетъ то, что онъ читалъ на иностранномъ языкѣ, на которомъ ему приходится слѣдить за словами и за буквами, а не за однимъ только содержаніемъ, какъ на это указывалъ уже Мэнъ де Биранъ въ 1802 году.

Благодаря апперцепціи процессъ чтенія значительно ускоряется и превращается, такъ сказать, въ чтеніе содержанія, а не буквъ, словъ и предложеній, какъ это бываетъ съ людьми, плохо умѣющими читать и у которыхъ еще не успѣла установиться надлежащая апперцепція по отношенію къ чтенію. И вотъ, если человѣкъ, бѣгло читающій, встрѣтитъ слова, не имѣющія опредѣленнаго болѣе или менѣе сгущеннаго содержанія въ его сознаніи, то онъ или прочтетъ ихъ невѣрно, т. е. невольно замѣнитъ ихъ другими, болѣе знакомыми ему словами, или же онъ будетъ вынужденъ прервать свое чтеніе одного содержанія и перейти къ чтенію напечатанныхъ слоговъ и словъ. Это приводилось, конечно, испытывать каждому и на этомъ, какъ нельзя отчетливѣе можно видѣть значеніе и роль апперцепціи. По словамъ Лазаруса, каждое воспріятіе того или иного становится апперцепціей, какъ только оно соединяется со всѣми накопившимися въ психическомъ мірѣ соотвѣтственными слѣдами прежде бывшихъ ощущеній, пред-

ставленій, понятій, чувствъ и стремленій. Такимъ образомъ, слѣдовательно, чѣмъ сильнѣе будетъ сгущеніе мысли въ томъ или иномъ направленіи, тѣмъ и апперцепція окажется въ этомъ направленіи полнѣе, а вмѣстѣ съ тѣмъ и сознание будетъ тѣмъ шире и могущественнѣе и вниманіе тѣмъ дѣятельнѣе. Извѣстно вѣдь, что дѣти бываютъ тѣмъ менѣе способны сосредоточивать свое вниманіе на чемъ бы то ни было и тѣмъ менѣе они могутъ давать себѣ отчетъ въ своемъ состояніи, т. е. сознавать его, чѣмъ они бываютъ моложе и, слѣдовательно, чѣмъ меньше бываетъ у нихъ запасъ словъ и чѣмъ больше отсутствуетъ у нихъ сгущеніе мысли.

Изъ этого уже ясно видно, какое существенное значеніе имѣетъ сгущеніе мысли для всего психическаго обихода человѣка, такъ какъ чѣмъ значительнѣе сгущеніе мысли, тѣмъ богаче складывается всякая апперцепція и тѣмъ дѣятельнѣе оказывается вниманіе и въ тоже время тѣмъ шире и могущественнѣе развертывается и сознание человѣка. Между тѣмъ извѣстно, что слова являются именно тѣми значками или ярлыками, посредствомъ которыхъ человѣчество обозначаетъ всякое новое представленіе, всякое новое понятіе, выработанное его умомъ путемъ примѣненія закона причинности, какъ это подробно было прослѣжено мною въ моемъ сочиненіи «О сознаніи». Вслѣдствіе этого слова и представляютъ собою главное орудіе сгущенія мысли и, разъ они лишены бываютъ всякаго опредѣленнаго содержанія, они тѣмъ самымъ теряютъ даже свой *raison d'être*.

Послѣ всего сказаннаго понятно уже какое существенно-важное значеніе имѣютъ слова человѣческой рѣчи для психическаго міра человѣка и насъ уже не можетъ удивлять, съ одной стороны, тотъ общеизвѣстный фактъ, что глухонѣмые съ рожденія субъекты, если ихъ не обучать рѣчи, остаются въ состояніи очень близко граничащемъ съ идиотизмомъ, а, съ другой, также и тотъ фактъ, что высшія степени проявленія слабоумія и идиотизма бываютъ всегда связаны съ безсловесностью. Будучи главнымъ орудіемъ всякаго сгущенія мысли, слова человѣческой рѣчи являются тѣмъ самымъ главнымъ, если не единственнымъ средствомъ къ упорядоченію всего психическаго содержанія, къ строгому распредѣленію его по опредѣленнымъ группамъ и подгруппамъ и въ виду этого рѣчь нужна не только для со-

общенія людей другъ съ другомъ и для ежеминутной провѣрки данныхъ личнаго сознанія каждаго отдѣльнаго человѣка данными сознанія всѣхъ остальныхъ, но также и для сортировки и приведенія въ порядокъ всѣхъ безчисленныхъ набѣгающихъ на человѣка ощущеній и вырабатываемыхъ на основаніи ихъ представленій, понятій и идей. Я уже высказывала это и снова повторяю, что даже одиноко живущему человѣку нужна словесная рѣчь, такъ какъ никакая другая система знаковъ, обозначеній не могла бы доставить его уму такое удобное и послушное орудіе, какъ именно человѣческая рѣчь, которая приобрѣтаетъ еще особенное значеніе въ виду ея способности воплощать всевозможныя сгущенія мысли. Между тѣмъ безъ постоянного и непрерывнаго сгущенія мысли немислимъ былъ бы и самый прогрессъ, потому что безъ него человѣческій умъ долженъ былъ бы задохнуться и заглохнуть среди необозримаго множества всевозможныхъ частныхъ, отдѣльныхъ, подробностей, среди необозримаго множества отдѣльныхъ ощущеній, отдѣльныхъ представленій.

Возьмемъ для примѣра хоть приводимый проф. Лазарусомъ примѣръ сгущенія мысли: «для каждаго начинающаго изучать геометрію положеніе Пифагора является великой цѣлью, достиженіе которой стоитъ многихъ трудовъ и доставляетъ не мало радости; но разъ цѣль эта достигнута, разъ положеніе Пифагора понято ученикомъ, то все это еще не даетъ того сгущенія мысли въ этомъ направленіи, которое существуетъ у ученаго математика и это различіе ясно сказывается при каждомъ употребленіи даннаго положенія, такъ какъ ученику при этомъ приходится вспоминать сознательно всѣ предъидущія положенія и самое положеніе Пифагора во всѣхъ его подробностяхъ, тогда какъ у математика содержаніе этого положенія мелькаетъ, какъ нельзя болѣе быстро въ качествѣ несомнѣнно вѣрнаго и давно извѣстнаго и даже первая аксіома, гласящая, что между двумя точками имѣется только одна прямая линія, не имѣетъ въ умѣ начинающаго такой достовѣрности и быстроты». Все это возможно только благодаря сгущенію мысли, вслѣдствіе котораго математику достаточно вспомнить только обозначеніе даннаго положенія для того, чтобы вызвать всю разнообразную сѣть ассоціаций и т. д.

То же самое, впрочемъ, испытываетъ каждый изъ насъ

и при томъ поминутно, такъ какъ каждое слово является результатомъ большаго или меньшаго сгущенія мысли; а между тѣмъ, употребляя ихъ, намъ вовсе нѣтъ надобности вспоминать сознательно всѣ тѣ отдѣльные элементы, которые вошли въ составъ понятія, обозначаемаго тѣмъ или инымъ словомъ. Подумайте сами, чего-чего только не пошло на образованіе такихъ понятій, какъ геройство, трусость, веселье, горе, патриотизмъ, родина, справедливость и т. д., а между тѣмъ, употребляя эти слова, мы вовсе не останавливаемся на подробностяхъ, на отдѣльныхъ примѣрахъ того, иного, или третьяго и тѣмъ не менѣе каждому изъ насъ ясно, что именно мы подразумеваемъ подъ этими словами и всѣ необходимыя въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ ассоціи являются какъ бы сами собою. При этомъ нерѣдко содержаніе отдѣльныхъ словъ, подъ вліяніемъ вѣками сложившагося опыта и прогрессивнаго сгущенія мысли, можетъ достигать такого богатства, что въ случаяхъ, когда отъ насъ требуется произвести подробное разчлененіе содержанія котораго нибудь изъ подобныхъ словъ, мы чувствуемъ себя нерѣдко совершенно подавленными многочисленностью и разнообразіемъ этого содержанія и за массой подробностей, взаимно дополняющихъ и опредѣляющихъ другъ друга, мы теряемъ нерѣдко главное ядро въ значеніи анализируемаго слова. Св. Августина, какъ-то спросили, что такое время? «Когда меня не спрашиваютъ объ этомъ я отлично знаю, что это такое», отвѣчалъ онъ, очевидно, тоже растерявшійся передъ богатствомъ подлежащаго анализу понятія. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ подобное чрезмѣрное обогащеніе содержанія, сгруппированнаго подъ тѣмъ или инымъ словомъ, можетъ быть получено путемъ личной работы одного человѣка. Такъ напр., Фарадей, проработавшій цѣлыхъ 40 лѣтъ надъ электричествомъ, не могъ расчленить и точно опредѣлить этого понятія и когда его попросили сказать, что такое электричество, онъ отвѣтилъ: «Объ этомъ вы должны бы были спросить меня 40 лѣтъ тому назадъ. Теперь я этого не знаю болѣе».

Уже въ концѣ прошлаго столѣтія Морицъ указывалъ на важное значеніе человѣческой рѣчи для психологіи и называлъ ее отпечаткомъ душевной жизни человѣка и съ этимъ нельзя не согласиться; но только съ одною оговоркою, а именно—каждый народный языкъ является отпечаткомъ душевной жизни не отдѣльнаго человѣка, а всего

даннаго народа вообще и при томъ въ томъ видѣ, какъ она проявлялась и развивалась въ теченіи всѣхъ его безчисленныхъ послѣдовательныхъ поколѣній. Каждый отдѣльный человѣкъ даннаго народа и данной эпохи вносить, конечно, и свою лепту въ общее дѣло дальнѣйшаго развитія, дальнѣйшаго роста народнаго языка, но только эта лепта, въ большинствѣ случаевъ, бываетъ также трудно различаема въ общей массѣ языка, какъ и отдѣльныя песчинки среди болѣе или менѣе высокихъ песчаныхъ холмовъ и наносовъ.

Послѣ всего сказаннаго будутъ понятны слова Бенеке, утверждавшаго, что надъ развитіемъ каждаго отдѣльнаго человѣка работаютъ тысячи, миллионы людей при посредствѣ, какъ обыкновенной разговорной, такъ и научной рѣчи. Послѣ всего сказаннаго будетъ также понятно, почему именно память словъ всегда имѣла и имѣетъ преобладающее значеніе при школьномъ обученіи. Послѣ всего сказаннаго станетъ понятно, что такъ назыв. «*наглядное обученіе*» всегда было и должнобыть лишь вспомогательнымъ средствомъ при *словесномъ обученіи*, а никакъ не замѣной его, какъ объ этомъ было мечтали нѣкоторые изъ основателей и защитниковъ нагляднаго обученія ¹⁾. Въ первый періодъ дѣтства дѣти знакомятся съ словами человѣческой рѣчи, какъ со знаками для обозначенія разнообразныхъ набираемыхъ дѣтьми изъ внѣшняго міра ощущеній, представленій и индуктивно вырабатываемыхъ ими понятій; тогда какъ въ школьный періодъ жизни слова человѣческой рѣчи являются уже сами въ качествѣ источника новыхъ знаній. Дѣти въ школьный періодъ жизни знакомятся, при помощи живого слова человѣческой рѣчи, и съ недостижимыми отдаленіями міроваго пространства и съ туманной далью прошедшихъ вѣковъ; они знакомятся съ мыслями, чувствами, стремленіями людей, жившихъ за многія тысячи лѣтъ также, какъ и съ мыслями, чувствами, стремленіями людей, живущими за многія сотни, тысячи верстъ отъ нихъ. Однимъ словомъ, живое слово человѣческой рѣчи уничтожаетъ, какъ разстоянія времени, такъ и протяженія пространства и все, что было пережито, выстрадано, прочувствовано и продумано человечествомъ, когда

¹⁾ Въ подробности этотъ вопросъ будетъ разобранъ нами въ VI отдѣлѣ настоящаго сочиненія, здѣсь же намъ приходится ограничиться однимъ упоминаніемъ.

бы то ни было и гдѣ бы то ни было, оказывается неотъемлемой собственностію, какъ настоящихъ, такъ и будущихъ поколѣній. Специальное назначеніе всякаго школьнаго обученія, всякаго образованія это именно ознакомить подростящую молодежь со всѣми приобрѣтеніями человѣческаго ума, человѣческаго чувства и человѣческой воли, начиная съ самаго отдаленнаго прошедшаго и кончая настоящимъ временемъ; а все это возможно только путемъ живого слова человѣческой рѣчи. И всякая демонстрація, всякая наглядная иллюстрація путемъ рисунковъ, моделей, предметовъ и т. под. является и должно являться лишь частичнымъ подспорьемъ, частичнымъ вспомогательнымъ средствомъ, но никакъ не замѣной словеснаго преподаванія. Школьный періодъ долженъ быть, такъ сказать, вводомъ во владѣніе тѣми богатствами, которыя накоплены были человечествомъ за всѣ предъидущіе вѣка и которыя были фиксированы и могутъ быть реализированы при помощи рѣчи. Всѣ приемы и приспособленія нагляднаго обученія имѣютъ такое же отношеніе къ богатствамъ, накопленнымъ въ словахъ человѣческой рѣчи, какое разнообразныя планы, чертежи, акварельныя рисунки или карты могутъ имѣть къ приобрѣтаемымъ имѣніямъ, къ приобрѣтаемымъ землямъ со скрытыми въ ихъ недрахъ разнообразными богатствами въ видѣ нефти, залежей угля, различной руды и т. д.

Сказаннаго, надѣюсь, достаточно для выясненія той важной роли, которую имѣла, имѣетъ и должна имѣть словесная рѣчь въ дѣлѣ преподаванія, въ дѣлѣ образованія также, какъ и для уясненія, хотя бы въ общихъ чертахъ роли, такъ назыв. нагляднаго обученія. Подробнѣе о роли нагляднаго обученія намъ придется еще говорить въ настоящемъ выпускѣ, но только ниже, въ параграфѣ, посвященномъ вопросу о вниманіи. Итакъ главнымъ орудіемъ обученія мы признали словесную рѣчь и теперь, слѣдовательно, мы должны будемъ выяснитъ себѣ, какіе именно методы могутъ быть примѣняемы при словесномъ обученіи. Преподаваніе словами распадается въ сущности на три способа, а именно во 1) на заучиваніе учениками наизусть задаваемыхъ имъ уроковъ; во 2) на рассказываніе учителемъ того, что должно быть усвоено учениками. Этотъ способъ преподаванія извѣстенъ подъ названіемъ *акроаматическаго* метода преподаванія. Въ 3) наконецъ, преподава-

ніе словами можетъ состоять изъ систематично и цѣлесообразно дѣлаемыхъ учителемъ вопросовъ, которые постепенно доводятъ учениковъ до вѣрнаго пониманія опредѣленной истины въ той или иной области знанія. Этотъ способъ преподаванія извѣстенъ подъ названіемъ *эпитематическаго*.

Первый способъ, т. е. заучиваніе наизусть, имѣлъ долгое время преобладающее значеніе въ школьномъ обученіи, такъ какъ учениковъ заставляли заучивать наизусть все—и нужное и ненужное: они должны были заучивать наизусть и стихи, и отрывки прозы, и вокабулы и цѣлыя фразы, и грамматическія правила и группы словъ, составляющія исключенія изъ того или иного правила, и неправильные глаголы и окончанія склоненій различныхъ именъ существительныхъ ¹⁾, далѣе имена различныхъ королей въ хронологическомъ порядкѣ и годы ихъ царствованія, названія различнѣйшихъ битвъ и отличившихся въ нихъ предводителей; они должны были учить наизусть всѣ правила, имѣвшіяся въ томъ или иномъ учебникѣ и даже запоминать почти слово въ слово повѣствовательное описаніе учебниковъ исторіи или географіи и т. д. Дѣтей заставляли переводить съ одного языка на другой или писать подъ диктовку и послѣ исправленія сдѣланныхъ ими ошибокъ, ихъ заставляли не только выучить наизусть переведенный; или написанный ими подъ диктовку отрывокъ, но, кромѣ, того ихъ заставляли заучивать отдѣльно тѣ слова, которыя были невѣрно написаны ими и помнить, какъ сдѣланныя ими ошибки, такъ и исправленія учителя! Разнообразныя правила ариѳметики, различныя теоремы и доказательства геометрии также, какъ и вся алгебра тоже заучивались до полной механичности, такъ что достаточно было только сказать ученику первыя два—три слова какого либо положенія и онъ повторялъ все остальное—съ механическою быстротою и точностію. И тоже дѣлалось вездѣ и во всемъ!

Этотъ способъ обученія, путемъ заучиванія наизусть господствовалъ въ XV, XVI, XVII и XVIII столѣтіяхъ во всѣхъ школахъ и въ болѣе или менѣе видоизмѣненномъ видѣ продолжаетъ встрѣчаться и въ настоящее время.

¹⁾ Для примѣра привожу часть подобной таблицы, не мало отравившей мнѣ жизнь въ школѣ: ъ, а, у, омъ, ѣ, ы, овъ, амъ, ами, ахъ.
а, ы, ѣ, ою, ѣ; ы, ѣ, амъ, ами, ахъ.

При исключительномъ почти господствѣ обученія путемъ заучиванія наизусть вредныя послѣдствія этого способа обученія становились, конечно, особенно замѣтными и вслѣдствіе этого цѣлый рядъ авторовъ началъ безусловно отрицать подобнаго рода обученіе. Такъ, напр., Бэконъ Веруламскій, Амосъ Коменскій, Монтень и Локкъ доказывали уже, что заучиваніе наизусть приносятъ очень много вреда подростящимъ поколѣніямъ, а вслѣдъ за ними тоже самое доказывали и многіе другіе авторы, хотя бы напр. Шарронъ, Вакернагель, Струве, Багинскій, Ж. Ж. Руссо, Бенекке, Гейнике, Неккеръ де Соссюръ и всѣ защитники нагляднаго обученія, имя которыхъ теперь легионъ. Въ сущности даже т. назыв. «наглядное обученіе» явилось въ качествѣ реакціи противъ ученія наизусть.

Въ общемъ выводѣ изъ всѣхъ возраженій противъ заучиванія всего нужнаго и ненужнаго наизусть выяснилось, что эта система особенно вредитъ потому, что дѣти привыкаютъ довольствоваться знаніемъ словъ, смыслъ которыхъ остается имъ понятнымъ лишь отчасти, а то даже и вовсе непонятнымъ.

Кромѣ того, при обсужденіи этого вопроса не должно забывать, что въ прежнія времена число преподаваемыхъ предметовъ было болѣе ограниченнымъ, чѣмъ теперь, и потому ученикамъ приходилось заучивать въ общей сложности меньшее число словъ, чѣмъ теперь; тогда какъ въ настоящее время каждая отдѣльная наука разрослась болѣе или менѣе значительно и одновременно съ этимъ появились совершенно новыя отрасли знанія, съ новой терминологіей, съ новыми обозначеніями, съ новыми выраженіями. Даже самое развитіе печатнаго слова, достигшее теперь небывалыхъ размѣровъ, тоже указываетъ на усиленное развитіе слова и, если сравнить количество словъ у старыхъ писателей и у новыхъ, то оно оказывается въ большинствѣ случаевъ несравненно болѣе значительнымъ у послѣднихъ. Такъ, напр., такой замѣчательный писатель какъ Мильтонъ обходился всего 8000 и даже такой колоссъ какъ Шекспиръ довольствовался 15000 словъ, (Максъ Мюллеръ), тогда какъ у заурядныхъ писателей нашихъ дней количество словъ доходитъ до 18000 и болѣе. Въ виду такого усиленнаго переполненія памяти словами, она повидимому, начинаетъ все болѣе и болѣе слабѣть у людей настоящаго времени и соотвѣтственно съ этимъ мы и ви-

димъ, что люди съ феноменальной словесной памятью почти вовсе не встрѣчаются въ настоящее время, какъ на это указывали уже и другіе авторы (Эджвордъзъ). Въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится встрѣчать въ наши дни людей, замѣчательныхъ по своей словесной памяти, то они обыкновенно оказываются принадлежащими къ тѣмъ слоямъ народа, которые еще остаются вдаль отъ печатнаго слова, а зачастую также и отъ школы. Такова была и безграмотная крестьянка Федосова, со словъ которой записано было болѣе 19000 разнообразныхъ пѣсенъ, сказокъ прибаутокъ, причитаній, былинъ, духовныхъ стиховъ и сказаній.

Изъ всего сказаннаго слѣдуетъ, что, по самымъ условіямъ современной жизни, люди образованные вынуждены бываютъ теперь накапливать въ своей памяти большее количество словъ, чѣмъ люди прежнихъ поколѣній и потому, слѣдовательно, современная школа должна быть особенно осторожна въ дѣлѣ напряженія словесной памяти у подрастающихъ поколѣній, которымъ и безъ того придется въ послѣдующей жизни постоянно напрягать и наполнять свою словесную память. Всѣ подробности о развитіи словесной памяти въ школьный періодъ жизни будутъ изложены нами въ четвертомъ подотдѣлѣ настоящей главы.

Второй способъ словеснаго обученія, извѣстный уже у древнихъ грековъ подъ названіемъ акроаматическаго, состоитъ, какъ уже сказано, изъ рассказываній учителя. При примѣненіи этого способа обученія, памяти учениковъ не грозитъ, конечно, переутомленіе; но зато вниманіе ихъ очень легко можетъ подвергаться непосильному напряженію и это тѣмъ болѣе возможно, чѣмъ менѣе рассказъ учителя сопровождается различнаго рода иллюстраціями и демонстраціями; ибо каждому извѣстно, что вниманіе утомляется тѣмъ быстрѣе, чѣмъ однообразнѣе бываютъ фиксируемыя имъ ощущенія, представленія и даже чувства. Между тѣмъ словесный рассказъ учителя воспринимается учениками только путемъ одного слуха и, слѣдовательно, ученики вынуждены бываютъ во время урока сосредоточивать наличное свое вниманіе на ощущеніяхъ слуха и притомъ на такихъ однородныхъ слуховыхъ ощущеніяхъ, какъ звуки человѣческаго голоса, произносящаго тѣ или иныя слова. Такимъ образомъ, слѣдовательно, каждый болѣе или менѣе продолжительный рассказъ необходимымъ образомъ

долженъ утомлять слушающихъ и при томъ именно со стороны ихъ вниманія. Кромѣ того понимать и запоминать рассказываемое становится тѣмъ труднѣе, чѣмъ болѣе утомляется вниманіе и потому этотъ способъ словеснаго преподаванія также, какъ и предъидущій, не можетъ быть примѣняемъ самъ по себѣ, а долженъ, по возможности, чаще дополняться и прерываться различными демонстраціями и иллюстраціями, которыя облегчаютъ работу вниманія уже тѣмъ самымъ, что переводятъ вниманіе изъ областей слуховыхъ ощущеній въ область зрительныхъ. Кромѣ зрительныхъ иллюстрацій, состоящихъ изъ различныхъ рисунковъ, плановъ, изображеній, картинъ, изъ моделей, опытовъ, разнообразныхъ предметовъ и т. под., всякій рассказъ долженъ какъ прерываться еще и словесными объясненіями того или иного слова, того или иного факта. Всякое объясненіе употребленныхъ словъ, выраженій, всякое объясненіе упомянутыхъ фактовъ является въ сущности ничѣмъ инымъ, какъ словесной иллюстраціей сказаннаго, которая точно также знакомитъ учениковъ съ разнообразными подробностями, какъ и показываніе имъ различныхъ моделей, рисунковъ, картинъ, плановъ или даже самыхъ предметовъ. Для того, чтобы ученики усваивали надлежащимъ образомъ значеніе каждаго новаго слова, необходимо, конечно, объяснять имъ его значеніе, какъ на словахъ такъ и путемъ зрительныхъ и пояснительныхъ демонстрацій и иллюстрацій. И этого рода слуховыя и зрительныя иллюстраціи и демонстраціи оказываются, конечно, въ одинаковой степени необходимыми, какъ при заучиваніи наизусть уроковъ, такъ и при рассказываніи ихъ учителемъ; потому что для надлежащаго пониманія, т. е. для органическаго, такъ сказать, усваиванія преподаваемаго, надо прежде всего по возможности точно понимать значеніе тѣхъ или иныхъ словесныхъ знаковъ, обозначающихъ разнообразныя представленія и понятія. Словесныя иллюстраціи, т. е. объясненія, всегда примѣнялись въ школахъ, такъ какъ необходимость ихъ была слишкомъ очевидна, разъ ученики оказывались неспособными понимать значеніе тѣхъ или иныхъ словъ. Зрительныя иллюстраціи зато получили особенно сильное примѣненіе только за послѣдніе сто-двѣсти лѣтъ, такъ какъ они и составляютъ главное содержаніе такъ назыв. нагляднаго обученія, которое все состоитъ изъ зрительныхъ.

демонстрацій и иллюстрацій, какъ на это указываетъ и самое названіе.

Уяснивъ себѣ, такимъ образомъ, самую роль нагляднаго обученія мы поймемъ, что оно никогда не можетъ имѣть значеніе самостоятельнаго способа преподаванія, а всегда и вездѣ должно являться только вспомогательнымъ средствомъ при томъ, или иномъ, или третьемъ методѣ обученія.

Разобравъ два первыхъ метода словеснаго обученія мы необходимымъ образомъ должны, конечно, остановиться нѣсколько и на третьемъ или эротематическомъ способѣ преподаванія. При этомъ способѣ преподаванія учитель долженъ умѣть путемъ систематичной постановки вопросовъ вызывать учениковъ на самостоятельное обсужденіе, на самостоятельный анализъ подлежащаго усвоенію предмета. Само собой разумѣется, что способъ этотъ, по необходимости, долженъ переходить въ діалогъ, т. е. въ ту форму обученія, которой особенно часто придерживались философы древняго міра, напр. Платонъ и Сократъ. Послѣдній отдавалъ такое рѣзкое предпочтеніе этому способу обученія, что самый способъ этотъ называется нерѣдко *сократовскимъ* методомъ. Этотъ эротематическій или разговорный методъ обученія является, конечно, особенно затруднительнымъ для учителя и трудности эти возрастаютъ обратно пропорціонально возрасту и развитію учениковъ. И если діалоги Сократа возбуждаютъ наше удивленіе, то во всякомъ случаѣ не должно забывать, что, при всемъ совершенствѣ ихъ формы, они были возможны все же только среди толпы взрослыхъ людей. То же самое приходится сказать и о всѣхъ имѣющихся у насъ діалогахъ вообще, все одно принадлежатъ-ли они древнимъ философамъ или Эразму Роттердамскому, Лессингу, Маккіавелли, Малебранцу и т. д. Даже образцово веденный діалогъ Галилея и тотъ мыслимъ былъ только съ взрослыми и при томъ еще до извѣстной степени научно подготовленными людьми, каковы Сагрето и Симплиціо, тогда какъ устами Сальвіати говорить самъ Галилей. Вездѣ интересъ слушателей поддерживается въ этомъ діалогѣ возбуждаемымъ сомнѣніемъ въ вѣрности высказываемыхъ положеній, послѣ чего естественно начинается самый тщательный анализъ. Діалогъ Галилея вполне заслуживаетъ быть признаннымъ образцовымъ; но тѣмъ не менѣе онъ совершенно недоступенъ для пониманія дѣтей. Между тѣмъ уже многіе авторы говорили о необходимо-

сти пользоваться сократовскимъ или эротематическимъ способомъ преподаванія въ школахъ. Такъ на необходимость этого указывали, напр., Монтень, Кантъ, Жанъ Жакъ Руссо и многіе другіе. Дѣйствительно, никто не можетъ сомнѣваться въ томъ, что, заставляя дѣтей искусно поставленными вопросами самостоятельно разсуждать, самостоятельно доискиваться причины различныхъ явленій, мы тѣмъ самымъ должны снабдить ихъ наиболѣе стойкими и наиболѣе глубокими знаніями, потому что ничто не усваивается и не запоминается такъ хорошо, какъ то, что было открыто самимъ человѣкомъ, до чего онъ самъ додумался и доработался. И это вполне естественно, такъ какъ при этомъ каждое новое представленіе, каждое новое понятіе, каждый новый выводъ не являются въ качествѣ чего-то готоваго, механически фиксируемаго памятью, а, напротивъ того, все это оказывается въ тѣснѣйшей и разнообразнѣйшей связи со многими сторонами психическаго содержанія каждаго даннаго ребенка—все это является, такъ сказать, органически связаннымъ со всѣмъ обиходомъ психической жизни ученика.

Все это вѣрно и понятно; но, къ сожалѣнію, до сихъ поръ еще школьное преподаваніе ждетъ своего Сократа, своего Галилея, который бы далъ образецъ того, какъ именно слѣдуетъ ввести разговоръ съ толпой учениковъ того или иного возраста для того, чтобы заставить ихъ самостоятельно разсуждать по тому или иному предмету школьнаго преподаванія и, разсуждая, прогрессивно подвигаться въ своихъ знаніяхъ. Дѣло въ томъ, что для всякаго разговора также, какъ и для всякаго спора требуется извѣстное тождество развитія, а, слѣдовательно, и извѣстное, хотя бы и минимальное, тождество образованія, то есть именно требуется то, чего въ большинствѣ случаевъ не могутъ представить намъ ученики, находящіеся въ школьномъ періодѣ жизни. Кромѣ того не должно забывать, что, имѣя дѣло съ дѣтьми школьнаго періода жизни, учителямъ и воспитателямъ приходится считаться не только съ различіями ихъ развитія, но также и съ болѣе или менѣе значительными ограниченіями способности пониманія, зависящей и отъ недостаточно обширнаго запаса словъ и отъ неповоротливости сужденія вслѣдствіе слишкомъ малочисленныхъ и слабыхъ ассоціацій. Изъ всего этого создаются такія серьезныя препятствія для примѣне-

нія эротематическаго способа обученія въ школахъ, что до сихъ поръ онъ еще ни разу не находилъ себѣ систематическаго примѣненія и всѣ спрашиванія или разспрашиванія учителей касались почти исключительно только одной памяти, а не ума учениковъ, т. е., другими словами, всѣ дѣлаемые учителями вопросы имѣютъ въ виду лишь убѣдиться, дѣйствительно-ли было выучено учениками все заданное имъ въ предыдущіе уроки и только въ наиболѣе благопріятныхъ случаяхъ вопросы учителей имѣютъ въ виду также выяснить и степень пониманія заученнаго.

Само собой разумѣется, что подобнаго рода спрашиваніе не имѣетъ ничего общаго съ сократовскимъ способомъ и что оно является развитіемъ только памяти, а никакъ не ума. Сознаніе этого, очевидно, и побудило общаго инспектора школъ въ Парижѣ г. Пекко настаивать на необходимости того, чтобы такъ назыв. *спрашиваніе* учениковъ со стороны учителей было-бы обставляемо такимъ образомъ, чтобы оно вызывало къ дѣятельности не только память, но также и сужденіе учениковъ. На томъ-же самомъ настаивалъ въ сущности и Монтень, говоря, что учитель долженъ спрашивать у дѣтей не только слова его урока, но также и смыслъ и сущность всего изложеннаго этими словами; что онъ долженъ, кромѣ того, заставлятъ дѣтей не только примѣнять все изученное къ разнообразнымъ другимъ случаямъ, но и выражать все это въ ста различныхъ формахъ для того, чтобы убѣдиться, дѣйствительно-ли они все хорошо усвоили и всѣмъ-ли они вполнѣ овладѣли. Для облегченія дѣла Монтень совѣтуетъ учителямъ руководствоваться педагогизмами Платона; но сколько-бы учителя не изучали у древнихъ философовъ сократовскій методъ обученія, они все-же не въ состояніи будутъ прямо примѣнять его къ дѣтямъ по выше указаннымъ причинамъ.

Само собой разумѣется, что нерѣдко учителя и учительницы стремятся своими вопросами вызвать учениковъ на разсужденія; но все это остается лишь въ видѣ болѣе или менѣе элементарныхъ попытокъ, потому что до сихъ поръ не выработалась еще никакая система примѣненія сократовскаго способа обученія въ школахъ и даже не былъ еще поднятъ вопросъ о томъ, какіе именно изъ предметовъ обученія, по преимуществу, могутъ быть преподаваемы этимъ способомъ. Между тѣмъ, само собой

понятно, что разговорный или эротематический способ преподавания не применимъ ко всѣмъ предметамъ преподаваемымъ въ школахъ; такъ, напр., обученіе географіи никакъ не можетъ быть совершаемо путемъ сократовскаго способа; то же самое слѣдуетъ сказать, впрочемъ, о всѣхъ предметахъ вообще, по крайней мѣрѣ по столько, по сколько они содержатъ фактическія знанія; потому что какъ-бы хорошо не разсуждали ученики съ учителемъ, они все-же никогда не могутъ путемъ самыхъ строгихъ сужденій узнать тотъ или иной фактъ. Это понятно. Соответственно съ этимъ мы и видимъ, что эротематическій способъ применялся преимущественно философами; въ тѣхъ-же случаяхъ, когда онъ употреблялся для выясненія тѣхъ или иныхъ вопросовъ механики или физики, какъ это, напр., было въ образцовомъ діалогѣ Галилея, то рѣчь всегда шла объ обобщеніяхъ или о такъ назыв. законахъ.

Послѣ всего изложеннаго уже не можетъ подлежать сомнѣнію, что эротематическій или сократовскій методъ не можетъ вытѣснить или замѣнить собою первые два метода словеснаго обученія, а долженъ применяться съ ними наравнѣ. Насколько первый разобранный нами способъ, т. е. заучиваніе наизусть, является, по преимуществу, упражненіемъ памяти, а второй акроаматическій методъ долженъ служить преимущественно упражненію вниманія, настолько эротематическій способъ обученія является принаровленнымъ для упражненія сужденія, а слѣдовательно, и для упражненія ума вообще. Въ настоящемъ подотдѣлѣ пятой главы мы должны спеціально остановиться на вопросѣ о развитіи ума въ школьный періодъ жизни и потому, признавъ разъ важное значеніе сократовскаго метода обученія для развитія и укрѣпленія ума, мы, по необходимости, видимъ себя вынужденными прежде всего уяснить теперь тѣ условія, при которыхъ можетъ быть примененъ этотъ способъ обученія. Изъ всѣхъ предметовъ, преподаваніе которыхъ считается обязательнымъ въ современныхъ среднеучебныхъ заведеніяхъ, исторія является несомнѣнно наиболѣе важной для систематичнаго развитія ума и это вполне понятно, такъ какъ въ ней въ одинаковой степени находятъ себѣ применіе, а, слѣдовательно, и упражненіе и развитіе всѣ три основные закона мышленія, требующіе, чтобы человѣческая мысль представляла себѣ все во времени, въ пространствѣ и въ причинной связи. Между тѣмъ нѣтъ

такого событія въ лѣтописяхъ исторіи, которое не являлось-бы болѣе или менѣе точно фиксированнымъ какъ во времени, такъ и въ пространствѣ и, кромѣ того, причины котораго, или, по крайней мѣрѣ, ближайшіе поводы котораго, не были-бы указаны болѣе или менѣе обстоятельно. Уже Ж. Жакъ Руссо указывалъ, впрочемъ, на важное значеніе причинной связи явленій въ исторіи.

Прежде, чѣмъ подробно разбирать вопросъ о наиболѣе пригодныхъ для развитія ума предметахъ преподаванія, мы должны, по возможности, уяснить себѣ современное состояніе умственной жизни вообще, такъ какъ только при этомъ условіи намъ станетъ ясно какія именно стороны умственной жизни заслуживаютъ преимущественнаго вниманія и развитія и какія, напротивъ того, нуждаются въ задержаніи и измѣненіи при воспитаніи современныхъ молодыхъ поколѣній.

Никто не сомнѣвается, конечно, въ томъ, что и природенныя формы мышленія нуждаются въ упражненіи и развитіи. Стоитъ только вспомнить, напр., какія несоразмѣримыя различія встрѣчаются и въ понятіи о времени, и въ понятіи о пространствѣ, и въ понятіи о причинной связи у различныхъ людей, хотя-бы напр., у образованныхъ людей нашего столѣтія, съ одной стороны, и у первобытныхъ папуасовъ берега Миклухи-Маклая, съ другой, для того, чтобы понять какъ много значатъ упражненіе и развитіе. Для насъ, цивилизованныхъ дѣтей XIX столѣтія, одинаково понятны, какъ подраздѣленія времени на десятки, сотни тысячъ лѣтъ и даже на билліоны и децилліоны лѣтъ, съ одной стороны, и на минуты, секунды, терціи и даже на сотыя дѣленія секунды, съ другой. Между тѣмъ первобытные папуасы, бушмены, арапагосы, остяки, тунгузы, самоѣды и т. д., не могутъ овладѣть даже представленіемъ о сотнѣ лѣтъ, съ одной стороны, и о подраздѣленіи дня и ночи на часы, съ другой. Точно также мѣняется и представленіе о пространствѣ: дикарь знаетъ только то пространство, которое онъ можетъ пройти или проѣхать на лошади, тогда какъ представленія о другихъ странахъ, о величинѣ морей и суши, о величинѣ земного шара остаются для него совершенно неизвѣстными. Напротивъ того, цивилизованный человѣкъ нашего времени не довольствуется всѣмъ этимъ, но онъ знакомъ также и съ приблизительной величиной всѣхъ остальныхъ планетъ нашей солнечной системы, онъ

имѣть представленіе и объ ихъ относительномъ разстояніи другъ отъ друга, съ одной стороны и отъ солнца, съ другой и т. д. Его представленіе о пространствѣ не знаетъ предѣла почти, какъ въ сторону поразительно большихъ величинъ, такъ и въ сторону поразительно малыхъ подраздѣленій пространства съ другой, такъ какъ въ современной наукѣ ходячими представленіями оказываются не только сотыя и тысячныя доли миллиметра, но также и до недѣлимости малыя величины атомовъ или подъатомовъ (Кларкъ Максуэль, Гершель, Круксъ).

Точно также и законъ причинности, при извѣстной низменности развитія, является вполне удовлетвореннымъ простой послѣдовательностію явленій, вслѣдствіе чего и оказываются возможными умозаключенія, основанныя на *post hoc ergo propter hoc*, столь часто служившія исходной точкой разнообразныхъ печальныхъ заблужденій человѣчества. Чѣмъ дальше подвигается развитіе человѣка, тѣмъ и законъ причинности оказывается все болѣе и болѣе трудно удовлетворимымъ и требующимъ все болѣе и болѣе обстоятельныхъ изысканій и сознательныхъ усилій мысли. Тотъ пышный расцвѣтъ всевозможныхъ опытныхъ наукъ, которымъ не безъ основанія такъ гордится наше время, является прямымъ послѣдствіемъ болѣе высокаго развитія закона причинности.

Для вѣрнаго пониманія различныхъ особенностей современной культуры необходимо именно имѣть въ виду, что въ основѣ ихъ лежитъ болѣе сильное развитіе третьяго апріористичнаго закона человѣческаго мышленія, то есть, закона причинности, соотвѣтственно съ развитіемъ котораго усиливается и крѣпнетъ также и человѣческое сознаніе, дѣлающее невозможнымъ грубыя проявленія дикаго произвола съ его кулачнымъ правомъ, рабствомъ, деспотизмомъ и тому подобными явленіями. Обо всемъ этомъ мнѣ придется подробнѣе говорить въ послѣдующихъ выпускахъ моего труда «О сознаніи», въ которомъ я расчитываю шагъ за шагомъ прослѣдить за поступательнымъ ходомъ развитія сознанія и неразрывно связаннаго съ нимъ закона причинности. Здѣсь-же я, поневолѣ, должна ограничиться только нѣсколькими замѣчаніями, дающими, такъ сказать, въ общихъ очертаніяхъ настоящее положеніе дѣла.

Каждый, кто хоть сколько нибудь знакомъ съ ходомъ развитія человѣческой мысли, знаетъ, конечно, что въ

теченіе многихъ вѣковъ дедуктивный способъ мышленія являлся почти единственнымъ въ мірѣ науки, тогда какъ индуктивный методъ, съ его наблюденіями и опытами, примѣнялся лишь въ крайне ограниченной степени. На первый взглядъ фактъ этотъ представляется страннымъ, такъ какъ казалось-бы, что естественнѣе было-бы, еслибы человѣчество набирало сначала путемъ индукціи факты, а затѣмъ уже переходило-бы къ болѣе или менѣе общимъ понятіямъ, вмѣсто того, чтобы исходить изъ отвлеченныхъ понятій, переходя отъ нихъ къ частнымъ случаямъ. Въ дѣйствительности, однако-же, мы видимъ совсѣмъ иное: дедуктивное мышленіе начинаетъ очень рано царить въ наукѣ и господство этого метода длится въ теченіи цѣлаго ряда вѣковъ. Въ результатѣ этого господства дедуктивного метода изъ вѣка въ вѣкъ созидались самыя разнообразныя философскія системы, вырабатывались разнообразнѣйшія отвлеченныя понятія, которыми и теперь еще, въ эпоху исключительнаго почти господства индукціи, питаюсь, живутъ не только метафизическія ученія, но даже и такія чисто опытыя науки, каковы напр., физика, химія, фізіологія и т. д. Въ подтвержденіе только что высказаннаго достаточно упомянуть здѣсь такого рода слова, какъ: матерія, сила, притяженіе, оттолкновение, сродство, молекулы, атомы, эфиръ и т. д.

Извѣстно вѣдь, что всѣ эти слова и соотвѣтствующія имъ понятія были созданы первоначально философами, этими, такъ сказать, исконными жрецами дедуктивнаго мышленія. Для примѣра прослѣдимъ хоть за словомъ «*атомъ*». Впервые это понятіе было введено въ интеллектуальный обиходъ человѣчества жившимъ за 500 лѣтъ до Р. Х. греческимъ философомъ Левкиппомъ, а затѣмъ этимъ понятіемъ воспользовался Демокритъ для построенія цѣлой философской системы. Надъ этимъ понятіемъ поработали многіе философы, которые то, расширяя, видоизмѣняли его, то, снова ограничивая, суживали его (Лейбницъ, Кантъ, Гегель, Гербертъ, Лотце, Фехнеръ, Декартъ, Ламеттри, Гольбахъ, и др.); но въ тоже самое время понятіе объ атомахъ сдѣлалось очень скоро необходимымъ и въ физикѣ, и въ химіи, и въ фізіологіи, въ которыхъ оно является въ качествѣ краеугольнаго основнаго понятія. Тоже самое повторилось и съ эфиромъ, который у философовъ древней Греціи считался вѣчно движущимся принципомъ жизни и тепла, основной

субстанціей хаоса и который въ ученіи современной физики и химіи признается за до-нельзя тонкую, легкую, упругую матерію, окружающую всѣ тѣла въ пространствѣ и выполняющую даже тѣ промежутки, которые остаются между составляющими тѣла атомами; колебаніями эфира объясняются теперь всѣ явленія свѣта, электричества, а нѣкоторые психофизиологи признаютъ даже эфиръ одухотвореннымъ началомъ (mentiferous ether) и объясняютъ именно имъ всѣ явленія сознанія и духовной жизни человѣка (Маудслей, Пироговъ и др.). Тоже самое можно доказать, какъ относительно всѣхъ приведенныхъ у насъ выше словъ, обозначающихъ разнообразныя отвлеченныя понятія, такъ и о большинствѣ отвлеченныхъ понятій вообще: замѣчательно, что всѣми своими отвлеченными понятіями, также, какъ и всѣми идеалами, человѣчество обязано почти исключительно дедукціи; тогда какъ индукціи приходилось и все еще приходится доставлять только послѣдовательныя поясняющіе частичныя примѣры, число которыхъ можетъ болѣе или менѣе увеличиваться, смотря по болѣе или менѣе дѣятельному примѣненію индукціи при такъ назыв. *субсумирующей* дѣятельности сужденія (Кантъ).

На первый взглядъ это раннее примѣненіе дедукціи кажется страннымъ, потому что, повидимому, было бы болѣе логичнымъ, еслибы человѣчество при постоянномъ примѣненіи индукціи сначала накопляло бы наивозможно обильное количество частичныхъ примѣровъ, отдѣльныхъ фактовъ, наблюдений, опытовъ, а затѣмъ уже приступало-бы къ образованію все болѣе и болѣе отвлеченныхъ понятій, которыя затѣмъ послѣдовательно можно уже было-бы употреблять и дедуктивно. Въ дѣйствительности дѣло развитія человѣческой мысли идетъ совершенно иначе; а именно послѣ самаго элементарнаго, такъ сказать, ознакомленія съ міромъ окружающихъ явленій, какъ все человѣчество вообще, такъ и каждый человѣкъ въ частности, прямо переходятъ къ созиданію отвлеченныхъ понятій, къ созиданію идеаловъ, для подтвержденія, для иллюстраціи которыхъ начинается затѣмъ уже подыскиваніе разнообразныхъ частичныхъ явленій, фактовъ, примѣровъ. На эту странную особенность въ ходѣ развитія человѣческой мысли указывалъ уже Ланге, знаменитый авторъ Исторіи матеріализма; но онъ оставилъ это безъ объясненія, замѣтивъ по этому поводу только, что объясненіе этого стран-

наго факта можетъ быть только психологическое и культурно-историческое.

Какъ не естественно казалось бы намъ идти обратнымъ путемъ въ нашемъ умственномъ развитіи, т. е. переходить индуктивно отъ частныхъ къ всеобщимъ и болѣе общимъ представленіямъ и понятіямъ, мы все же видимъ въ жизни совершенно иное; а именно дедуктивное мышленіе предшествуетъ индуктивному и при томъ даже въ такой значительной и рѣзкой степени, что преобладаніе дедукціи успѣвало проявить болѣе или менѣе рѣзко и свое вредное вліяніе. Стоитъ только вспомнить, какъ горячо возставалъ Френсисъ Бэконъ (Веруламскій) противъ дедукціи и какъ постепенно дедукція должна была уступать все больше и больше свое мѣсто индукціи; стоитъ только вспомнить сколько было писано въ защиту индуктивнаго метода и противъ дедуктивнаго, стоитъ только вспомнить сколько споровъ и полемики велось по этому вопросу для того, чтобы понять во 1) насколько сильно должна была господствовать въ былое время дедукція для того, чтобы вызвать противъ себя такой энергичный протестъ; а во 2) насколько вредное вліяніе преобладающей дедукціи должно было сдѣлаться очевиднымъ для того, чтобы вызвать такую сильную реакцію противъ такого твердо установившагося метода изслѣдованія, какимъ была прежде дедукція.

Мы, доживающія послѣднія години XIX-го столѣтія, призваны болѣе, чѣмъ всѣ предъидущія поколѣнія, произвести сравнительную и относительную оцѣнку дедукціи и индукціи, потому что намъ привелось жить, мыслить и дѣйствовать въ то время, когда индукція пріобрѣла наконецъ такое же преобладаніе и господство, какимъ прежде пользовалась дедукція, о которой мы точно также можетъ судить на основаніи тѣхъ данныхъ, которыя намъ представляетъ исторія культуры, исторія человѣческой мысли.

Выше мы уже видѣли, что отвлеченныя представленія и понятія, созданныя дедуктивною работою человѣческой мысли, оказались въ настоящее время безусловно необходимыми и въ различныхъ индуктивныхъ экспериментальныхъ наукахъ, принадлежащихъ къ наиболѣе точнымъ, какъ-то въ химіи, въ физикѣ, въ фізіологіи, астрономіи и т. д. Фактъ этотъ долженъ заставить задуматься каждаго, потому что еслибы дедукція дѣйстви-

тельно состояла только изъ безплодной траты времени, то ея результаты никогда не могли бы оказаться основными краеугольными понятіями въ различныхъ экспериментальныхъ наукахъ, имѣющихъ притязаніе быть прежде всего «точными» науками! Это понятно само собой. Тѣмъ не менѣе, однако, дедуктивный способъ мышленія при своемъ исключительномъ почти господствѣ имѣлъ несомнѣнно вредное вліяніе; а именно во 1) потому, что при немъ не могли надлежащимъ образомъ развернуться тѣ отрасли человѣческаго знанія, которыя основаны на самомъ подробномъ изученіи различной цѣпи опредѣленныхъ явленій, на экспериментальномъ анализѣ ихъ ближайшихъ поводовъ и условій, однимъ словомъ, не могли надлежащимъ образомъ развернуться такъ назыв. индуктивныя науки, столь важныя въ дѣлѣ матеріальнаго комфорта и благосостоянія; а во 2) дедуктивный методъ, при своемъ господствѣ, вредилъ еще и тѣмъ, что при немъ люди очень легко забывали, что тѣ или иныя слова придуманы ими для обозначенія лишь того или иного отвлеченнаго понятія, и начинали считать ихъ за обозначенія чего то реально существующаго. Это вело, конечно, къ анализу словъ, къ изученію словъ и, наконецъ, даже къ положительной игрѣ въ слова, а такъ какъ слова, служа обозначеніями лишь тѣхъ или иныхъ отвлеченныхъ представленій и понятій, могли содержать только то, что предполагалось въ самомъ дедуктивно созданномъ представленіи или понятіи, то, конечно, изученіе ихъ и анализъ нисколько не могли увеличивать данную сумму знаній. Кромѣ того не должно забывать, что при дедукціи люди не любятъ останавливаться на частныхъ условіяхъ и непосредственныхъ поводахъ явленій и это естественно, такъ какъ дедукція только постольку и нужна человѣку поскольку онъ стремится и желаетъ познать основную причину, вызвавшую данную цѣпь поводовъ и послѣдствій. Вслѣдствіе этого при дедукціи обыкновенно получается необыкновенно обширный умственный горизонтъ, хотя и окутанный болѣе или менѣе значительной туманностію.

О вредѣ чрезмѣрно сильнаго господства индукціи прежде было невозможно составить себѣ точныя представленія, потому что за отсутствіемъ подобнаго господства въ жизни о возможныхъ невыгодахъ его можно было только заключить путемъ умозрѣнія. Теперь же, въ концѣ XIX

столѣтія, дѣло обстоитъ иначе. Девятнадцатое столѣтіе, прежде всего и главнымъ образомъ, является вѣкомъ индукціи, подъ вліяніемъ которой всевозможныя опыты, естественныя и прикладныя науки достигли теперь никогда небывалаго по своей силѣ и пышности развитія. Слѣдовательно, внимательно присматриваясь къ конечнымъ выводамъ XIX столѣтія и анализируя различныя характерныя явленія современной жизни, мы въ состояніи будемъ выяснитъ себѣ также и невыгодныя, вредныя стороны дѣйствія слишкомъ исключительнаго господства индукціи.

Прежде всего бросается теперь въ глаза то обстоятельство, что рядомъ съ поразительно пышнымъ развитіемъ естественно-научныхъ и экспериментальныхъ областей знанія, въ средѣ научныхъ дѣятелей все болѣе и болѣе крѣпнетъ и растетъ неудовлетворенность и недовольство достигнутымъ и на страницахъ серьезныхъ научныхъ книгъ и журналовъ все чаще и чаще попадаются заявленія, что современная наука обманула возлагавшія на нее надежды, что современная наука оказалась «банкротомъ!» Само собой разумѣется, что это обвиненіе въ банкротствѣ не можетъ касаться экспериментальной прикладной науки, такъ какъ успѣхи этой послѣдней, за послѣднее столѣтіе произвели положительно чудеса. Стоитъ только вспомнить какое широкое примѣненіе получило теперь машинное производство во всѣхъ почти отрасляхъ промышленности; стоитъ только вспомнить, что сто лѣтъ тому назадъ разнообразныя племена и народности были отдѣлены другъ отъ друга болѣе или менѣе значительными протяженіями времени и пространства, такъ какъ при тогдашнихъ способахъ сообщенія люди должны были, въ самыхъ лучшихъ случаяхъ, затрачивать недѣли и мѣсяцы на проѣзжаніе такихъ разстояній, которыя теперь требуютъ нѣсколькихъ часовъ или дней; стоитъ только вспомнить, что благодаря телеграфнымъ и телефоннымъ проволокамъ обмѣнъ мыслей и словъ можетъ совершаться теперь между людьми, живущими не только на различныхъ улицахъ, но и между живущими въ различныхъ и при томъ отдаленныхъ городахъ и т. д. Стоитъ только вспомнить все это для того, чтобы понять, что экспериментальная, прикладная наука работающая индуктивно, достигла по истинѣ поразительныхъ результатовъ, увеличивъ и комфортъ и роскошь жизни и уничтоживъ даже такія препятствія, какъ протяженія

пространства и времени. И тѣмъ не менѣе, однако, несмотря на всю грандіозность успѣховъ прикладной науки, за послѣднія десятилѣтія все чаще и чаще начали раздаваться зловѣщіе крики о томъ, что наука не исполнила своихъ обѣщаній, не выполнила взятыхъ на себя обязательствъ, что она оказалась банкротомъ!

Въ главѣ, посвященной вопросу объ интеллектуальномъ образованіи юношества, нельзя, конечно, оставлять безъ вниманія такого рода обвиненія, какъ обвиненіе въ безсиліи, въ банкротствѣ всей современной науки. Вслѣдствіе этого мы и должны будемъ постараться выяснить себѣ причины этого страннаго явленія и его значеніе.

Не подлежитъ сомнѣнію, что пышный расцвѣтъ всѣхъ опытныхъ и прикладныхъ отраслей человѣческаго знанія совершился только благодаря тому господству, которымъ завладѣлъ, наконецъ, индуктивный методъ. Уже Бэконъ Веруламскій доказывалъ необходимость замѣнить дедукцію индукціей во всевозможныхъ научныхъ изслѣдованіяхъ и мысль его нашла себѣ многихъ послѣдователей, совмѣстные усилія которыхъ увѣнчались, наконецъ, полнымъ успѣхомъ, такъ какъ въ XIX вѣкѣ индукція почти совершенно вытѣснила дедукцію. Такъ какъ индукція во всѣхъ случаяхъ должна начинать съ ближайшихъ частныхъ и отъ нихъ постепенно переходить къ все болѣе и болѣе общему цѣлому, то само собою понятно, что каждое индуктивное изслѣдованіе должно въ сущности руководиться не установленіемъ причинной связи явленій и не отысканіемъ основной причины, какъ это дѣлаетъ дедукція, а только опредѣленіемъ ближайшаго *повода* того или иного явленія. Вслѣдствіе этого при индуктивномъ методѣ изслѣдованія, имѣющемъ всегда въ виду лишь ближайшій поводъ того или иного явленія, экспериментаторы и бывають призваны провѣрять вѣрность своихъ наблюдений искусственнымъ созданіемъ тѣхъ или иныхъ поводовъ для осуществленія соотвѣтственныхъ имъ явленій и, за постояннымъ отысканіемъ ближайшихъ *поводовъ* явленій, конечныя основныя причины все болѣе и болѣе забрасываются, все болѣе и болѣе отрицаются, какъ праздное пустословіе дедуктивной мысли.

Исторія движенія мысли въ теченіе XIX столѣтія ясно показываетъ намъ, что чѣмъ болѣе укрѣплялась и распространялась индукція тѣмъ все рѣшительнѣе станови-

лось отрицаніе всякихъ отвлеченныхъ понятій, всѣхъ дедуктивныхъ представлений и соотвѣтственно съ этимъ индуктивная наука гордо объявила свою непримѣримую вражду и полное презрѣніе всѣмъ умозрительнымъ изслѣдованіямъ и размышленіямъ и самыя названія метафизика и философія, стали было чѣмъ-то позорнымъ и презрительнымъ. Отрицая философію, отрицая всякую дедукцію, отрицая всѣ добытыя ими отвлеченныя понятія и идеалы, индуктивная точная наука не могла, конечно, мириться и съ религіей — она, по внутреннимъ основнымъ условіямъ своего бытія, должна была роковымъ образомъ распространить свое отрицаніе и свою вражду и на ученія христіанской религіи, потому что религія имѣетъ дѣло не только съ отвлеченными, но даже съ трансцендентальными понятіями и идеалами. Враждуя съ религіей, издѣваясь надъ метафизикой, философіей и всякой дедукціей вообще и отрицая и то, и другое, и третье, индуктивная наука, опьяненная своими успѣхами въ изученіи ближайшихъ поводовъ и послѣдствій, смѣло обѣщала замѣнить все отрицаемое и осмѣиваемое ею точно провѣренными фактами и строго индуктивно доказанными знаніями. Но сколько-бы мы не искали въ литературѣ XIX столѣтія, мы нигдѣ не найдемъ ничего такого, чтобы могло быть признано за осуществленіе этого обѣщанія; потому что такъ называемый «агностицизмъ» не можетъ быть даже признанъ за серьезную философскую систему, такъ какъ онъ беззапѣчливо приглашаетъ людей отказаться отъ всѣхъ высшихъ стремленій къ познанію истины и довольствоваться сознаніемъ своего безсилія.

И вотъ именно въ виду этой неспособности индуктивной экспериментальной науки отвѣтить на самыя существенныя потребности человѣческой души, жаждущей познанія истины, познанія сути всего, и раздались теперь обвиненія науки въ безсиліи, раздались обвиненія науки въ томъ, что она обманула оказанное ей довѣріе, и не исполнила взятыхъ ею на себя обязательствъ. «Наука оказалась банкротомъ!» раздается теперь все снова и снова и одновременно съ этимъ замѣчается рѣзкій поворотъ къ дедуктивнымъ изслѣдованіямъ и ясно выраженный подъемъ религіознаго чувства. Фредерикъ Гэррисонъ, выдающійся послѣдователь Конта въ Англіи, прямо указываетъ, что всѣ нападки индуктивной науки на христіанскую рели-

гію и на священное писаніе только углубили и усилили нравственную обязательную силу христіанства для современнаго общества. Серьезные ученые мыслители пишутъ теперь толстыя книги, въ которыхъ самымъ убѣдительнымъ образомъ доказываютъ, что безъ религіи не было-бы и не могло-бы быть ни цивилизациі, ни прогресса (Бальфуръ) и что для надлежащаго развитія науки о соціологіи необходимо обратить самое полное вниманіе на религію, какъ на могущественный факторъ въ дѣлѣ культурно-историческаго развитія человѣчества (Киддъ, Гориу); но раньше ихъ всѣхъ, тоже самое было высказано русскимъ человѣкомъ, а именно г. Печериномъ, писавшимъ уже въ 1853 году слѣдующее: «Скажу прямо: *одна религія служила всегда основой государствъ*». А нѣсколько позднѣе онъ, какъ бы предугадывая тѣ обвиненія и проклятія, которыя должны были раздаться, сорокъ лѣтъ спустя, противъ такъ назыв. точной или опытной науки, писалъ Герцену слѣдующее: «Что будетъ съ нами, когда *ваша* цивилизациія (*voire civilisation à vous*) одержитъ побѣду? Для васъ *наука* все, альфа и омега. Не та обширная наука, которая обнимаетъ всѣ способности человѣка, видимое и невидимое, наука—такъ какъ ее понималъ міръ до сихъ поръ; но наука ограниченная, узкая, наука матеріальная, которая разбираетъ и разсѣиваетъ вещество и ничего не знаетъ кромѣ него. Химія, механика, технологія, паръ, электричество, великая наука о томъ, какъ пить и ѣсть, поклоненіе личности, какъ бы сказалъ Мишель Шевалье. Если эта наука восторжествуетъ, горе вамъ! Во времена гоненій римскихъ императоровъ христіане имѣли, по крайней мѣрѣ, возможность бѣгства въ степи Египта, мечъ тирановъ останавливался у этого непроходимаго для нихъ предѣла. А куда бѣжать отъ тиранства вашей матеріальной цивилизациі? она сглаживаетъ горы, вырываетъ каналы, прокладываетъ желѣзныя дороги, посылаетъ пароходы, журналы ея проникаютъ до раскаленныхъ пустынь Африки, до непроходимыхъ лѣсовъ Америки. Какъ нѣкогда христіанъ влекли на амфиатраы, чтобъ ихъ отдать на посмѣяніе толпы, жадной до зрѣлищъ, такъ повлекутъ теперь насъ, людей молчанія и молитвы, на публичныя торжища и тамъ спросятъ: «Зачѣмъ вы бѣжите отъ нашего общества? Вы должны участвовать въ нашей *матеріальной* жизни, въ нашей торговлѣ, въ нашей удивительной индустріи. Идите витійствовать на пло-

шади, идите проповѣдывать политическую экономію, обсуждать паденіе и возвышеніе курса, идите работать на наши фабрики, направлять парь и электричество. Идите предсѣдательствовать на нашихъ пирахъ, рай здѣсь на землѣ—будемъ ѣсть и пить, вѣдь мы завтра умремъ!» Вотъ что меня приводитъ въ ужасъ, ибо гдѣ же найти убѣжище отъ тиранства матеріи, которая больше и больше овладѣваетъ всѣмъ». Эти слова были написаны въ самый разгаръ увлеченія индуктивными точными науками, были написаны въ то время, когда массы увлекались слѣдующаго рода надеждами: «Наука—это средство, память рода человѣческаго, она побѣда надъ природой, освобожденіе. Невѣжество, *одно невѣжество*—причина пауперизма и рабства. Массы были оставлены своими воспитателями въ животномъ состояніи. Наука, одна наука можетъ теперь поправить это и дать имъ кусокъ хлѣба и кровь. Не пропагандой, а химіей, а механикой, технологіей, желѣзными дорогами, она можетъ поправить мозгъ, который вѣками сжимали физически и нравственно».

Это писалось лѣтъ сорокъ съ небольшимъ тому назадъ и громадное большинство вѣрило тогда въ науку и ожидало отъ нея спасенія; а теперь, теперь, что видимъ мы? Даже сами жрецы индуктивной науки и тѣ сознали теперь, что наука не можетъ устранить нужды, не можетъ устранить ни физическаго, ни умственнаго голода и въ результатѣ явились заявленія о банкротствѣ опытной науки, обвиненія науки въ томъ, что она не сдержала данныхъ обѣщаній и обманула возложенныя на нее упованія.

Обвиненія индуктивной науки въ неспособности уяснить именно самые существенные вопросы человѣческаго духа и разрѣшить наиболѣе важныя для жизни задачи было признано и лучшими представителями экспериментальной науки, хотя-бы, напр., Дю-Буа-Реймономъ и Гексли. Послѣдній дошелъ даже, въ виду этой неспособности, до такого отчаянія, что въ одной изъ своихъ послѣднихъ статей онъ прямо говоритъ, что такъ какъ всѣ успѣхи цивилизаціи, всѣ открытія науки нисколько не улучшаютъ того физическаго и нравственнаго упадка, въ которомъ находятся народныя массы, то онъ готовъ желать, чтобы какая-нибудь мимо летящая комета смела бы съ лица нашей планеты всю человѣческую жизнь со всѣми ея стремленіями, радостями и печалями!..

Въ виду всѣхъ перечисленныхъ явленій приходится, конечно, признать, что чрезмѣрное преобладаніе индуктивной мысли въ теченіе XIX-го столѣтія успѣло уже проявить свое вредное вліяніе и теперь настало время опредѣлить въ чемъ именно состоитъ этотъ вредъ? Изъ всего сказаннаго уже прямо слѣдуетъ тотъ выводъ, что индуктивный методъ, пріучая человѣческую мысль обращать вниманіе лишь на ближайшіе поводы явленій и вездѣ отыскивать лишь ихъ, оставляя въ сторонѣ всѣ вопросы о причинной связи, о конечныхъ причинахъ и всякія отвлеченія и трансцендентальныя понятія, тѣмъ самымъ ведетъ къ все большому и большому суживанію умственного горизонта; а въ виду непосредственно прикладного характера каждой экспериментальной науки получается все болѣе и болѣе сильное оремесленіе науки, сказывающееся и въ чрезмѣрно утилитарномъ характерѣ научныхъ работъ и въ наводненіи научно-литературнаго рынка работами, писанными ради полученія степени, ради карьеры и т. д. Кромѣ того, чѣмъ больше человѣкъ привыкаетъ ограничиваться изученіемъ цѣпи непосредственныхъ поводовъ данныхъ явленій и чѣмъ больше онъ теряетъ изъ виду все общее, отвлеченное, тѣмъ сильнѣе и тѣмъ легче развивается его самодовольство и самоувѣренность и соотвѣтственно съ этимъ въ настоящее время замѣчается особенно часто нелюбовь къ основательному ознакомленію съ литературой разбираемаго вопроса и чванство своими будто-бы всеобъемлющими знаніями. Однимъ словомъ, исключительное господство индукціи, пріучая человѣка довольствоваться въ познаніи ближайшими поводами явленій вмѣсто причинъ, тѣмъ самымъ пріучаетъ человѣческое сознаніе фиксировать только ближайшее, отчетливое и игнорировать все отдаленное. Такимъ образомъ умственный горизонтъ суживается, приближаясь, и въ результатѣ получается, такъ сказать, интеллектуальная близорукость. Въ то же время экспериментальныя науки, дающія человѣку возможность, по желанію, создавать тѣ или иные поводы и тѣмъ самымъ вызывать опредѣленный рядъ явленій, оказываются особенно способными развивать самодовольство и самоувѣренность до того, что человѣкъ мнитъ найти въ своихъ колбахъ и ретортахъ, въ своихъ мышечно-нервныхъ лягушечьихъ препаратахъ и т. д. объясненіе всего сущаго. Просматривая исторію индуктивныхъ наукъ, мы постоянно встрѣчаемся съ подобными при-

тязаніями, при чемъ во всѣхъ случаяхъ, гдѣ не хватаетъ представленій или понятій, добытыхъ чисто индуктивнымъ путемъ, недостатокъ этотъ пополняется понятіями, заимствуемыми у дедуктивныхъ наукъ, предаваемыхъ тѣмъ не менѣе осмѣянію. Само собою разумѣется, что выдающіеся представители экспериментальныхъ наукъ всегда отлично понимали необходимость дедукціи даже среди индуктивныхъ наукъ. Такъ, напр., такіе гиганты въ мірѣ индуктивной науки, какъ Клодъ Бернаръ и Юстусъ Либихъ прямо указывали, что чисто индуктивный методъ не годится даже при производствѣ опытовъ, потому что только тѣ опыты имѣютъ смыслъ и значеніе, которые предпринимаются на основаніи той или иной дедуктивно выработанной или априористичной идеи. «Экспериментъ, которому не предшествуетъ теорія, т. е. идея, относится къ изслѣдованію природы, какъ шумъ дѣтской погремушки къ музыкѣ!» писалъ въ свое время Юстусъ Либихъ. Но то, что признавали невозможнымъ гиганты науки, то хотѣли осуществить пигмеи, обѣщавшіе все объяснить, все взвѣсить и измѣрить и сдѣлать такимъ образомъ ненужными не только дедукцію, но даже самую религію! Дѣло близится теперь къ концу подъ раздающіяся отовсюду обвиненія науки въ обманѣ и банкротствѣ и при выражаемыхъ публично желаніяхъ того, чтобы какая нибудь добрая блуждающая комета положила конецъ человѣческой жизни на землѣ.

Чтобы доказать наглядно вредное вліяніе преобладающей индукціи, стоитъ только взять тѣ сочиненія современныхъ „точныхъ“ ученыхъ, гдѣ они, оставляя міръ ближайшихъ поводовъ и явленій, берутся за рѣшеніе болѣе общихъ вопросовъ. Не имѣя возможности здѣсь вдаваться въ большія подробности, я для иллюстраціи остановлюсь только на одной подобной работѣ и для большей доказательности возьму недавно появившуюся въ печати статью профессора И. М. Съченова, пользующагося заслуженной извѣстностію, какъ представитель экспериментальной физиологии. Статья его озаглавлена „Впечатлѣнія и дѣйствительность“ и въ сноскѣ, сдѣланной авторомъ къ самому заглавію, онъ доводитъ до всеобщаго свѣдѣнія, что статья эта представляетъ *рѣшеніе важнаго научнаго вопроса*. Вопросъ, которымъ задается авторъ въ этой статьѣ—это доказать полное соотвѣтствіе нашихъ представленій о внѣшнемъ мірѣ съ дѣйствительно существующимъ внѣшнимъ міромъ.

Съ первыхъ-же строкъ этой статьи читателя поражаетъ своеобразная терминологія почтеннаго автора, который вездѣ вмѣсто *ощущеніе* ставитъ *впечатлѣніе*, такъ что у него въ основѣ всякаго впечатлѣнія находится ощущение, несмотря на то, что на русскомъ языкѣ вообще принято переводить нѣмецкій психологическій терминъ *Empfindung*, *empfinden* (sensation, sensatio) словами *ощущеніе*, *ощущать*; тогда какъ впечатлѣніе (*Eindruck*, *impression*, *impressio*) имѣло опредѣленное значеніе въ то далекое время, когда принималось, что внѣшніе предметы дѣйствуютъ на человѣческую душу, какъ печать на мягкій воскъ, на которомъ вдавливаются изображеніе печати и аналогичные слѣды внѣшняго міра въ душѣ человѣка назывались впечатлѣніями; но вмѣстѣ съ подобнымъ дѣтски-наивнымъ воззрѣніемъ на внутреннюю механику воспріятія внѣшняго міра научная психологія отказалась и отъ употребленія слова впечатлѣніе. Теперь говорятъ о впечатлѣніи въ физиологіи только въ смыслѣ первичнаго эффекта раздраженія, а въ психологіи только въ смыслѣ настроенія, навѣваемаго на человѣка общимъ видомъ пейзажа, картины, сцены и т. д., а впечатлительностью обозначается такое состояніе человѣка, при которомъ онъ оказывается особенно подвижнымъ въ своихъ настроеніяхъ. Впрочемъ, представители экспериментальныхъ наукъ зачастую считаютъ излишнимъ обращать вниманіе на то, что было выработано и установлено прежними психологами и потому проф. Сѣченовъ считаетъ, быть можетъ, для себя необязательнымъ придерживаться общепринятой психологами и даже психо-физиологами терминологіи, такъ какъ послѣдніе, по необходимости, должны были придерживаться выработанной первыми терминологіи. Все это возможно; но зато для современнаго представителя экспериментальной физиологіи обязательно во всякомъ случаѣ знакомство съ работами такого гиганта въ сферѣ физиологіи, какимъ былъ покойный Гельмгольцъ; а между тѣмъ, съ первыхъ же строкъ статьи, содержащей въ себѣ „рѣшеніе важнаго научнаго вопроса“, проф. Сѣченовъ выказываетъ полное незнакомство съ тѣмъ указаннымъ Гельмгольцемъ фактомъ, что каждое зрительное ощущеніе представляетъ собою сужденіе, заученное до автоматичности. Упуская это изъ виду, проф. Сѣченовъ пресерьезно можетъ доказывать, что „*неизвестный въѣшній предметъ или предметъ самъ по себѣ, сходенъ съ его оптическимъ образомъ въ сазнаніи*“. А какъ объяснить себѣ

при этомъ возможность обмановъ зрѣнія—это почтенный профессоръ считаетъ излишнимъ даже и затронуть, и потому, если мы видимъ движеніе внѣшнихъ предметовъ, то, по Сѣченову, это указываетъ, что предметы дѣйствительно движутся. Между тѣмъ каждому извѣстно, что при ѣздѣ на лодкѣ, на пароходѣ, на желѣзной дорогѣ—предметы внѣшняго міра представляются намъ движущимися, несмотря на ихъ полную неподвижность. Точно также незнакомство съ работами Гельмгольца ведетъ далѣе къ тому, что г. Сѣченовъ принимаетъ законъ причинности за нѣчто существующее во внѣшнемъ мірѣ, вмѣсто того, чтобы помнить, что законъ причинности есть лишь основной апіористичный законъ нашего же мышленія и, слѣдовательно, говоря: *„сходство между крайними членами причиннаго ряда несомненно, когда извѣстно, что въ основаніи его лежитъ сходная дѣятельность крайнихъ членовъ, ненарушаемая существующею между ними связью“*; мы только опредѣляемъ то, что обязательно для нашихъ представленій, а никакъ не отношенія предметовъ внѣшняго міра въ ихъ трансцендентальной сущности, какъ предметы сами по себѣ (Ding an sich или Noumenon Канта).

Здѣсь я не могу подробно разбирать въ отдѣльности всѣ курьезы, высказанные проф. Сѣченовымъ въ его замѣчательной и поучительной для иллюстраціи интеллектуальной близорукости статьѣ (я вернусь къ этому въ моей специальной французской статьѣ); но думаю, что и сказаннаго окажется довольно для поясненія высказаннаго мною о вредѣ исключительной индукціи. Теперь я прямо перейду къ главной сути статьи И. М. Сѣченова, въ которой онъ самъ видитъ „рѣшеніе важнаго научнаго вопроса“, и при томъ такого вопроса, надъ которымъ бились лучшіе умы, какъ новѣйшаго, такъ и прежняго времени. Сходство нашихъ представленій съ внѣшними предметами, какъ они существуютъ сами по себѣ, проф. Сѣченовъ доказываетъ во 1) тѣмъ, что *„образъ внѣшняго предмета на сѣтчаткѣ глаза вполне соответствуетъ построенію образа того же предмета на экранѣ при помощи двояко-выпуклой чечевицы, потому что и въ глазу изображеніе на сѣтчаткѣ строится главнымъ образомъ такъ назыв. хрусталикомъ, тѣломъ, имѣющимъ форму двояко-выпуклаго стекла, а такому сходству, по закону строгого соответствія между представляемымъ и дѣйствительнымъ, должно соответствовать сходство дѣй-*

*ствительное. Значитъ фактъ сходства неизвѣстнаго вѣнши-
няго предмета съ его образомъ на сѣтчаткѣ не подлежитъ
сомнѣнiю“.*

Такимъ образомъ, слѣдовательно, еслибы г. Сѣченову надѣли неустрашимые очки, которыя представляли бы ему всѣ предметы двоящимися, или вытянутыми въ поперечномъ или продольномъ направленiи, то онъ, получивъ бы при помощи двояко-выпуклой чечевицы изображенiе этихъ предметовъ на экранѣ и видя эти изображенiя черезъ тѣ же очки тоже двоящимися, или вытянутыми въ томъ или иномъ направленiи, имѣлъ бы право заключить, что все видимое имъ существуетъ въ дѣйствительности?!

Во 2) проф. Сѣченовъ доказываетъ реальность всего представляемаго нами при помощи зрѣнiя тѣмъ, что контуры, видимые глазомъ, могутъ быть ощущаемы нами при помощи осязанiя. *«Наблюдатель, подобно ученику геометрiи накладываетъ другъ на друга два образа, видимый и осязаемый и находитъ, что контуры ихъ совпадаютъ. Послеъ этого едва ли кто рѣшится утверждать, что зрительный контуръ есть, можетъ быть, фикция безъ реальной подкладки.»*

Еслибы г. профессоръ вспомнилъ, что каждое ощущение есть результатъ сужденiя нашего ума (Гельмгольць), то онъ понялъ-бы, что и въ томъ и другомъ случаѣ, т. е. и со стороны зрѣнiя и со стороны осязанiя мы имѣемъ дѣло исключительно только съ представленiями, т. е. съ созданiями нашего ума и, слѣдовательно, сколько-бы мы не провѣряли одно представленiе другимъ, все это нисколько не приближаетъ насъ къ предмету, какъ онъ есть самъ по себѣ. Приводимое проф. Сѣченовымъ доказательство реальности видимыхъ очертанiй на основанiи ихъ осязаемости было-бы убѣдительно, еслибы наше осязанiе доставляло-бы намъ не одни только ощущенiя, а служило-бы щупальцами, проникающими непосредственно въ мiръ вещей, какъ они существуютъ сами по себѣ, а не въ качествѣ нашихъ представленiй; но этого нѣтъ и быть не можетъ и все, что предлагаетъ г. Сѣченовъ, сводится на провѣрку одного представленiя другимъ, потому что приведенное въ пунктѣ первомъ сравненiе образа, получаемаго на сѣтчаткѣ съ образомъ, получаемымъ на экранѣ, есть въ сущности лишь сравненiе двухъ зрительныхъ представленiй, а предлагаемое имъ сравненiе зрительныхъ и осязательныхъ контуровъ сводится опять-таки лишь на сравненiе двухъ представле-

ній: зрительнаго и осязательнаго. Правда, ничего другого и предложить нельзя, потому что, по самымъ условіямъ своей организаци, человѣкъ можетъ познавать внѣшній міръ только въ качествѣ своихъ представленій, которыя онъ можетъ провѣрять, сравнивая ихъ другъ съ другомъ и съ представленіями другихъ людей и—только. Но все это не даетъ человѣку возможности опредѣлить предметы въ томъ видѣ, какъ они существуютъ сами по себѣ.

Въ 3) проф. Сѣченовъ доказываетъ, что при видѣніи ландшафтовъ каждый изъ насъ поступаетъ безсознательно подобно топографу или землемѣру, снимающему планъ мѣстности и затѣмъ заключаетъ: *«Итакъ приѣмъ, употребляемый человекомъ для глазомѣрнаго опредѣленія расположеній предметовъ въ пространство, есть въ сущности приѣмъ геометрической, только съ употребленіемъ менѣе точнаго угламира, чѣмъ при съѣмкахъ мѣстности. Кто върится въ непреложность результатовъ геометрическаго построенія, долженъ будетъ согласиться, что и въ отношеніи только что разобраннаго вопроса глазъ воспроизводитъ дѣйствительность приблизительно вѣрно»*. Слѣдовательно, когда я вижу перспективу на картинѣ или въ зеркалѣ, т. е. въ плоскостномъ изображеніи, то я тоже должна принимать, что перспектива и тутъ дѣйствительно существуетъ, потому что и тутъ при видѣніи мнимой перспективы участвуютъ геометрическіе факторы?

Въ 4) проф. Сѣченовъ доказываетъ, что при видѣніи «движеній» представляемое и дѣйствительное совпадаютъ другъ съ другомъ, потому что «воспринимаемое внѣшнее, т. е. перемѣщающійся предметъ и орудіе воспріятія, т. е. перемѣщающійся по тому же пути чувствующій органъ («глазъ») совпадаютъ другъ съ другомъ въ своихъ дѣятельностяхъ подобно тому, какъ совпадаютъ въ физическихъ комбинаціяхъ двѣ созвучающія струны, или воспринимающая и передающая пластинки телефона». Выше мы уже упоминали о кажущемся движеніи мимо мелькающихъ предметовъ, за которыми слѣдятъ и наши соотвѣтственно движущіеся глаза, хотя все это движеніе не существуетъ въ дѣйствительности, а обусловливается только движеніемъ несущаго насъ самихъ парохода или желѣзнодорожнаго поѣзда. Проф. Сѣченовъ объ этихъ случаяхъ не упоминаетъ ни слова, какъ будто ихъ и не существуетъ. Точно также поступаетъ онъ и съ не менѣе неудобными для его доказа-

тельства случаями зрительныхъ галлюцинацій, за движеніемъ которыхъ точно также слѣдятъ передвигающіеся глаза больного человѣка. На основаніи защищаемаго Сѣченовымъ положенія больной, слѣдящій за движеніемъ галлюцинатарнаго образа, созданнаго его разстроеннымъ мозгомъ, долженъ видѣть реально существующій образъ.

Вотъ въ какія странныя противорѣчія и курьезныя заключенія впадаетъ проф. Сѣченовъ, какъ только онъ позволяетъ себѣ выйти за предѣлы индуктивнаго изслѣдованія ближайшихъ поводовъ и вызываемыхъ ими явленій; при всей своей учености онъ совершенно упускаетъ изъ виду, что и осязаніе также, какъ и зрѣніе и мышечныя ощущенія движеній, и геометрическіе факторы и законъ причинности — все это суть лишь продукты нашего ума, т. е. представленія, созданныя или на основаніи внѣшнихъ раздраженій, падающихъ на тѣ или инныя нервныя окончанія, или на основаніи а priori присущихъ нашему уму формъ мышленія, и въ результатѣ этой интеллектуальной близорукости получаютъ попытки, напоминающія приемы той знаменитой, упоминаемой Гейнрихомъ Гейне, обезьяны, которая, сидя передъ кипящимъ котломъ и желая уяснить себѣ дѣйствительную суть кипѣнія, опустила свой собственный хвостъ въ кипятокъ, совершенно забывъ, что и этимъ путемъ она можетъ получить только рядъ ощущеній и представленій и ничего больше. По-неволѣ вспоминаются мнѣ слѣдующія слова Артура Шопенгауера: «видимый внѣшній міръ, наполняющій пространство въ его трехъ измѣреніяхъ, подчиняющійся неумолимо-строгому ходу времени и при каждомъ шагѣ опредѣляемый недопускающимъ исключеній закономъ причинности, во всемъ этомъ слѣдуетъ однако, только тѣмъ законамъ, которые присущи намъ до всякаго опыта, и потому надо быть покинутымъ всѣми силами небесными для того, чтобы думать, что *этотъ* внѣшній міръ имѣетъ объективно-реальное существованіе независимо отъ насъ и что затѣмъ путемъ нашихъ ощущеній міръ этотъ только входитъ въ нашу голову, въ которой и получается его совершенно точное отраженіе».

Да! надо быть покинутымъ всѣми силами небесными или, другими словами, надо развить въ себѣ чрезмѣрную интеллектуальную близорукость посредствомъ слишкомъ исключительнаго примѣненія индуктивнаго метода для того, чтобы браться писать о вопросахъ, не ознакомившись пред-

варительно съ ихъ сущю, какъ это сдѣлалъ проф. Стѣновъ; который, кромѣ всѣхъ вышеприведенныхъ курьезовъ, доходитъ даже до того, что «*суммарнымъ доводомъ*» въ пользу полного совпаденія нашихъ зрительныхъ представлений съ внѣшнимъ міромъ, какъ онъ существуетъ самъ по себѣ, признаетъ способность человѣка и животныхъ быстро двигаться по лѣсу, не натываясь на многочисленныя препятствія. Этотъ «*суммарный доводъ*» качественно совершенно походить на тѣ возраженія, которыя дѣлались философскому идеализму, что онъ, отрицая тождество между нашими представленіями и внѣшнимъ міромъ, тѣмъ самымъ будто бы отрицаетъ и реальное существованіе всѣхъ людей кромѣ собственнаго «я». «Это сильно оскорбляло всѣхъ почтенныхъ бюргеровъ и особенно толстыхъ бюргомистровъ, различныхъ надворныхъ, статскихъ и тайныхъ совѣтниковъ, а также и дамъ, которыя никакъ не могли понять, какъ жена философа І. Г. Фихте можетъ мириться съ отрицаніемъ ея собственной особы со стороны ея собственнаго мужа», острить по этому поводу Гейнрихъ Гейне, указывая насколько толпа превратно понимаетъ философскія истины.

Изъ всего сказаннаго, я думаю, вполне ясно видно къ чему ведетъ интеллектуальная близорукость, развивающаяся подъ вдіяніемъ слишкомъ исключительнаго примѣненія индуктивнаго способа мышленія. Ничѣмъ инымъ, какъ именно этой, развивающейся на почвѣ исключительной индукціи, интеллектуальной близорукостію объясняется и то беззастѣнчивое и, ненужное примѣненіе вивисекціи, которое совершается изо дня въ день теперь въ нѣкоторыхъ лабораторіяхъ и въ видахъ сохранения молодежи отъ развитія въ ней безчеловѣчныхъ инстинктовъ, требуетъ самымъ настоятельнымъ образомъ вмѣшательства законодательной власти подобно тому, какъ это введено теперь въ Англіи, гдѣ на каждый опытъ надъ живыми животными требуется получить разрѣшеніе парламента. Въ Англіи нашли необходимымъ ввести это ограниченіе вивисекціи именно потому, что люди, посвящающіе свое время и силы на производство опытовъ на живыхъ животныхъ, зачастую губятъ жизнь животныхъ безо всякой необходимости и тѣмъ самымъ развиваютъ въ молодежи лишь излишнюю жестокость. Достаточно напр. вспомнить, что многіе профессора физиологіи считаютъ

нужнымъ вскрывать грудную клѣтку у живыхъ животныхъ только для того, чтобы показать студентамъ, что сердце ихъ бьется въ груди! Профессора экспериментальной патологіи производятъ еще болѣе жестокіе и еще болѣе безцѣльные опыты. Всѣ русскіе читатели помнятъ, конечно, разоблаченія, напечатанныя въ русскихъ газетахъ относительно сдираній кожи съ живыхъ собакъ, производившихся по мысли и подъ руководствомъ проф. В. В. Пашутина въ его лабораторіи д-ромъ Петерманомъ. Собаки, послѣ сдиранія съ нихъ кожи, продолжали въ страшныхъ мукахъ жить въ теченіи нѣсколькихъ дней и всѣ приходившіе въ лабораторію студенты видѣли этихъ несчастныхъ жертвъ безмысленнаго и дикаго произвола человѣка, потому что эти опыты не удовлетворяли даже самыхъ элементарныхъ требованій логической научной мысли и были настолько-же лишены смысла, насколько они были жестоки, какъ это прекрасно указалъ д-ръ Дюзингъ въ брошюрѣ появившейся въ 1895 г. въ Германіи. Въ Англіи подобнаго рода опыты легли бы, конечно, несмываемымъ пятномъ на имени предложившаго ихъ профессора и послужили бы поводомъ для судебного преслѣдованія; тогда какъ у насъ все ограничилось лишь нѣсколькими статьями въ газетахъ.

Сознаніе о необходимости уважать чужую жизнь всегда идетъ рука объ руку съ сознаніемъ необходимости уважать личность и чужія мнѣнія; а этого, какъ извѣстно, у насъ въ Россіи именно и не существуетъ. У насъ каждый считаетъ себя въ правѣ навязывать другимъ свои взгляды и мнѣнія. Въ Англіи наблюдается, напротивъ того, замѣчательная свобода мнѣній и знаменитый Максъ Мюллеръ доказывалъ даже, что насколько вивисекція непозволительна на живомъ человѣкѣ, настолько-же непозволительны и всякія нападки, глумленія надъ живой религіей. Въ этихъ словахъ прямо проводится аналогія между неуваженіемъ къ чужой жизни и неуваженіемъ къ чужимъ мнѣніямъ и аналогія эта вполне справедлива, такъ какъ въ жизни и то и другое всегда идетъ рука объ руку.

И такихъ примѣровъ можно было-бы привести много. Что особенно печально, такъ это то, что преобладаніе индуктивнаго метода сказывается не только въ научныхъ областяхъ, но и вообще на всей человѣческой жизни современной эпохи. И какъ въ прежніе вѣка дедуктивное мышленіе, такъ въ наши дни индуктивное отражается на

всѣхъ образованныхъ людяхъ вообще и, сѣуживая ихъ умственный горизонтъ, дѣлаетъ ихъ поклонниками самаго грубаго и недалновиднаго утилитаризма, подъ растлевающимъ дыханіемъ котораго люди начинаютъ отрицать не только всѣ умозрительныя науки, но также и всѣ искусства вообще, признавая и науку и искусства только постольку, поскольку они необходимы въ качествѣ прикладныхъ знаній и средствъ, необходимыхъ для грубаго, матеріальнаго удобства физической жизни. Утилитаризмъ отражается, конечно, еще болѣе гибельно на этическомъ характерѣ людей, привыкшихъ довольствоваться знаніемъ ближайшихъ поводовъ разнообразныхъ явленій и пользоваться ими для удовлетворенія тѣхъ или иныхъ своихъ потребностей. Подъ вліяніемъ интеллектуальной близорукости, развивающейся вслѣдствіе сильнаго преобладанія индуктивнаго способа мышленія, требующаго изслѣдованія ближайшихъ поводовъ и ихъ послѣдствій, люди 19-го столѣтія привыкли признавать за законы простую повторяемость явленій, которая въ прежнія времена не была-бы даже названа правиломъ (Тэтъ, Вундтъ и др.). Подъ вліяніемъ интеллектуальной близорукости стало возможно въ наше время самое широкое и беззаастѣнчивое примѣненіе кредита во всѣхъ областяхъ человѣческой дѣятельности, какъ это прекрасно указано въ книгѣ, изданной К. П. Побѣдоносцевымъ.

Всего сказаннаго достаточно, чтобы доказать, что какъ дедукція, такъ и индукція могутъ пріобрѣтать, каждая въ свою очередь, болѣе или менѣе исключительное господство въ мірѣ человѣческой мысли и что при этомъ каждая изъ нихъ производитъ совершенно опредѣленное своеобразное вредное вліяніе на весь обиходъ человѣческой мысли. Само собой разумѣется, что подобное различіе въ дѣйствіи возможно только потому, что дедуктивное мышленіе является функцией разума, тогда какъ индуктивный методъ, напротивъ того, составляетъ исключительную функцію разсудка. Кромѣ того изъ всего изложеннаго прямо слѣдуетъ, что развитіе разсудка и разума идетъ одновременно и до известной степени независимо другъ отъ друга. И это очень счастливо для человѣчества, такъ какъ еслибы развитіе разсудка и разума совершалось-бы въ строгой постепенности, и прежде, чѣмъ начинать отвлеченное дедуктивное мышленіе, человѣкъ долженъ-бы былъ достигнуть извест-

наго, болѣе или менѣе значительнаго, совершенства въ индуктивномъ мышленіи, то при этомъ, конечно, цѣлыя серіи послѣдовательныхъ поколѣній людей были бы обречены жить, страдать и умирать среди непроницаемаго мрака чисто физической жизни безо всякаго понятія объ истинѣ, объ идеалахъ и, конечно, безо всякаго понятія о религіи.

Къ счастью, это не такъ. Въ первомъ выпускѣ настоящаго сочиненія я уже упоминала о томъ, что даже совершенно маленькія дѣти, также какъ и дикари, способны бывать воспринимать даже такое глубокое понятіе, какъ понятіе о Богѣ. Зная это, мы уже поймемъ, что какъ дѣти, такъ и первобытные люди должны быть вообще способны къ усвоенію и разнообразныхъ другихъ отвлеченныхъ понятій. На эту особенность дѣтскаго ума указывалъ, Монтень, говоря, что съ момента отнятія отъ груди, дѣти способны бывать усваивать даже различные философскіе вопросы, если только они будутъ изложены просто, безо всякихъ діалектическихъ ухищреній. Онъ прибавляетъ далѣе, что отвлеченныя понятія даются дѣтямъ несравненно легче, нежели искусство читать и писать. На эту способность дѣтей усваивать отвлеченныя понятія указывалъ и Боссюэ и Александръ Мартень. Послѣдній доказываетъ даже, что отвлеченныя и обобщающія понятія появляются будто-бы у дѣтей даже въ такое время, когда они еще не овладѣли разговорной рѣчью. Эта способность дѣтскаго ума, какъ у отдѣльнаго человѣка, такъ и у первобытныхъ народностей вообще, становится намъ совершенно понятной, разъ мы знаемъ, что дѣятельность человѣческаго ума сводится главнымъ образомъ на отыскиваніе причинъ (Гельмгольцъ), при чемъ разсудокъ довольствуется изслѣдованіемъ и опредѣленіемъ ближайшихъ поводовъ различныхъ явленій, тогда какъ разумъ не находитъ удовлетворенія даже въ самой длинной серіи частныхъ познаний, если только ему не удастся при этомъ схватить всю общность явленій съ ихъ основной причиной (Кантъ). Мы знаемъ, что глазъ человѣческой можетъ и вмѣстѣ и порознь различать и воспринимать какъ очертанія, форму, величину и разстоянія предметовъ, такъ и ихъ разнообразныя окраски и оттѣнки, и точно также и умъ человѣческой можетъ и вмѣстѣ и порознь познавать, какъ отдѣльныя явленія съ ихъ ближайшими поводами, такъ и цѣлыя общія группы явленій съ ихъ конечными

причинами, потому что дѣятельность разсудка и разума также мало связаны другъ съ другомъ, какъ и способности человѣческаго глаза видѣть предметы, съ одной стороны, и цвѣта и колоритъ, съ другой.

Не будь этой относительной независимости двухъ видовъ дѣятельности человѣческаго ума, т. е. разсудка и разума и цѣлыя поколѣнія людей были бы лишены возможности понимать высокія, отвлеченныя понятія и жить и страдать ради создаваемыхъ на основаніи ихъ идеаловъ; такъ какъ для каждаго отвлеченія требовалось бы сначала возможно полное изученіе и опредѣленіе ближайшихъ поводовъ и явленій той или иной серіи. При независимости функций разума и разсудка дѣтскій умъ младенцевъ и первобытныхъ народовъ, руководимый чувствомъ, отгадываетъ и воспринимаетъ зачастую такого рода глубокія истины, для пониманія которыхъ разсудочнымъ путемъ требуются долгіе годы страданій и труда. Вслѣдствіе этого у всѣхъ народовъ земного шара и сложилась вѣра въ такъ называемыя откровенія и вдохновенія. Это, съ одной стороны; а, съ другой, независимость функций разума и разсудка лежитъ также и въ основѣ того явленія, что дедуктивный методъ мышленія господствуетъ раньше индуктивнаго и что каждый изъ этихъ методовъ можетъ господствовать настолько независимо одинъ отъ другого, чтобы полностью проявить присущее каждому изъ нихъ вредное вліяніе. Зная эту относительную независимость функций разума и разсудка, мы поймемъ также, что чрезмерное упражненіе одного только разсудка можетъ и должно класть очень невыгодную печать на всю дѣятельность человѣка, какъ это особенно рѣзко выступаетъ на цѣлой массѣ кропотливыхъ научныхъ тружениковъ, которые за изученіемъ частныхъ совершенно упускаютъ изъ виду все общее и существенное, и въ тоже время мы поймемъ, почему обобщающіе умы оказываются особенно плодотворными при научныхъ занятіяхъ, даже требующихъ наиболѣе полного примѣненія опытовъ и индукціи.

Этого бѣглаго очерка, я думаю, будетъ достаточно для того, чтобы убѣдить каждаго въ настоятельной необходимости наблюдать за надлежащимъ развитіемъ у подростающей молодежи обѣихъ функций человѣческаго ума для того, чтобы ни разумъ съ его дедуктивными

приемами, ни разсудокъ съ его индуктивнымъ ходомъ мысли не развивались бы одинъ въ ущербъ другому.

Поскольку въ школьный періодъ жизни дѣтямъ приходится черпать себѣ новыя знанія, новыя представленія, понятія и идеи изъ общечеловѣческой сокровищницы всевозможныхъ умственныхъ богатствъ, т. е. изъ словесной рѣчи, постольку, конечно, они, по необходимости, должны все болѣе и болѣе привыкать къ дедуктивному мышленію; потому что разъ безплотное слово является источникомъ знанія, то знаніе это тѣмъ самымъ должно быть, въ большей или меньшей степени, основано на дедукціи; потому что большинство словъ человѣческой рѣчи является результатомъ дѣйствія закона причинности и какъ таковыя они, по необходимости, состоятъ изъ болѣе или менѣе обширныхъ обобщеній. Все это было подробно разобрано мною въ первомъ выпускѣ моего сочиненія «О сознаніи»; здѣсь же я принуждена ограничиться только упоминаніемъ о тѣсной связи закона причинности и человѣческаго слова.

Если знанія, получаемыя путемъ слова, приучаютъ людей къ дедуктивному мышленію, то этому вліянію противодѣйствуютъ, конечно, всѣ приемы такъ назыв. нагляднаго обученія, которое теперь вошло въ такое сильное употребленіе, что даже въ университетахъ считается недостаточнымъ сказать, что сердце бьется и описать его біеніе, показавъ его различныя фазисы на рисункахъ и давъ студентамъ ощупать толчки сердца рукою и выслушать тоны его ухомъ; но, кромѣ того, для большей наглядности признается еще нужнымъ пожертвовать жизнью того или иного животнаго для того только, чтобы показать бьющееся сердце при вскрытой грудной клѣткѣ; а затѣмъ убиваются еще и другія животныя для того, чтобы показать студентамъ, что и вырѣзанное сердце продолжаетъ еще биться на блюдѣ и при томъ лягушечье долѣе, чѣмъ собачье и т. д. Всѣ подобныя демонстраціи совершенно излишни, разъ профессора имѣютъ дѣло съ людьми, способными понимать словесную рѣчь примѣненіе подобнаго рода демонстрацій можетъ быть полезнымъ развѣ только для будущихъ историковъ, которые найдутъ въ нихъ краснорѣчивыя иллюстраціи притупляющаго вліянія индукціи на человѣческую мысль въ XIX-мъ столѣтіи. Вслѣдствіе этого и въ среднеучебныхъ школахъ не слѣдуетъ злоупотреблять такъ назыв. нагляднымъ обученіемъ.

Человѣкъ, который бы пожелалъ всѣ свои знанія, основывать на личномъ изслѣдованіи дѣла, на личномъ осматриваніи, выслушиваніи, на личномъ ощупываніи, до-трогиваніи, на личномъ пробованіи на языкъ и на лич-номъ обнюхиваніи того или иного, не далеко бы ушелъ, такъ какъ по основнымъ условіямъ жизни каждый изъ живущихъ можетъ приобрѣтать подобнымъ образомъ зна-нія только въ до-нельзя ограниченной сферѣ; тогда какъ рѣчь человѣческая даетъ каждому человѣку возможность стать сопричастнымъ наблюдениямъ, опытамъ, чувствамъ знаніямъ, стремленіямъ и идеаламъ всѣхъ другихъ людей и при томъ независимо отъ разстояній пространства и времени. Братство людей имѣетъ прочную основу именно въ этой устанавливаемой рѣчью общности психической жизни, которая тѣсно связана также съ необходимостью провѣрять данныя личнаго сознанія каждаго отдѣльнаго лица данными сознанія всѣхъ остальныхъ людей, какъ въ настоящей, такъ и во всѣхъ предъидущія эпохи жизни че-ловѣчества на землѣ.

Послѣ всего сказаннаго, я думаю, каждому будетъ ясно, что для надлежащаго развитія ума въ подростяющихъ по-колѣніяхъ требуется прежде всего наблюдать за тѣмъ, что-бы какъ дедуктивный, такъ и индуктивный способъ мыш-ленія получали бы надлежащее примѣненіе при обученіи и чтобы ни тотъ, ни другой не приобрѣтали слишкомъ исклю-чительнаго господства въ преподаваніи хотя, конечно, де-дукція естественно должна имѣть перевѣсъ въ школахъ.

Спрашивается теперь, какой именно изъ предметовъ обученія оказывается наиболѣе пригоднымъ для всесторон-няго развитія ума въ дѣтяхъ школьнаго періода жизни? Выше мы уже указывали на преподаваніе исторіи, какъ на наиболѣе важный предметъ въ дѣлѣ систематичнаго и всесторонняго развитія ума. Мы указывали тамъ, что прежде всего исторія важна потому, что она даетъ полную воз-можность одновременно упражнять всѣ три основныя фор-мы мышленія, то есть стремленіе человѣческаго ума все представлять себѣ въ пространствѣ, во времени и имѣю-щимъ опредѣленную причину или достаточное обоснованіе. Кромѣ того преподаваніе исторіи даетъ особенно удобный случай примѣнять такъ назыв. сократовскій или эро-тематическій способъ преподаванія, состоящій въ томъ, что

путемъ разговора съ учениками преподаватель доводитъ ихъ до пониманія той или иной истины. Преподаваніе исторіи даетъ эту возможность примѣнять сократовскій методъ, потому что при цѣлесообразномъ преподаваніи каждый фактъ, каждое событіе въ исторической жизни народовъ должно вызывать на размышленія и вести къ выясненію того или иного правила жизненной мудрости, этики и т. д. Вслѣдствіе этого было бы желательно, чтобы одинъ урокъ въ недѣлю предназначался на обсужденіе съ учениками всѣхъ пройденныхъ за недѣлю историческихъ событій прежде всего съ этической точки зрѣнія, а затѣмъ также и съ точки зрѣнія цѣлесообразности и утилитарности; но, конечно, при подобныхъ бесѣдахъ спрашиваніе учениковъ должно являться не столько запросами на дѣятельность памяти, сколько запросами на дѣятельность разсудка, а также и разума. Ученики, во время этихъ бесѣдъ, должны все снова и снова проявлять свою способность сужденія и заключенія; они должны привыкать дѣлать сопоставленія, сравненія, противоположенія, однимъ словомъ, бесѣды эти должны служить поводомъ къ самому дѣятельному упражненію ума. То спрашиванье уроковъ, которое обыкновенно примѣняется въ учебныхъ заведеніяхъ, является въ громадномъ большинствѣ случаевъ запросами на дѣятельность одной памяти и потому подобные вопросы вызываютъ нерѣдко чисто механически даваемые отвѣты, при чемъ ученики путаются и теряются, если поставленный имъ вопросъ требуетъ отвѣта не въ томъ порядкѣ, въ какомъ онъ былъ заученъ ими раньше. Подобнаго рода вопросы, обращающиеся исключительно къ одной только памяти, не имѣютъ, конечно, ничего общаго съ сократовскимъ или эротематическимъ методомъ.

Впрочемъ, всѣ пробѣлы и недостатки въ преподаваніи исторіи становятся понятными, разъ мы вспомнимъ, что даже въ XVIII-мъ столѣтіи исторія и географія не преподавались еще вовсе въ школахъ и университетахъ Франціи, какъ на это указываютъ различные документы, отчеты, программы и статьи того времени. Во 2-й половинѣ XVIII-го столѣтія, напр., оставался въ полной силѣ въ парижскомъ университетѣ статутъ 1598 года, по которому о преподаваніи исторіи, географіи не могло быть и рѣчи (Піаль, Журденъ, Лиаръ, Тэнъ и др.). Тэнъ прямо говоритъ, что даже въ концѣ XVIII-го столѣтія исторія не преподавалась

почти вовсе и что ею не занимались, находя ее слишкомъ скучной. Если это было такъ во Франціи, то въ остальныхъ государствахъ Европы дѣло обученія было обставлено еще хуже. Исторія въ томъ видѣ, какъ она преподается теперъ, стала появляться на школьныхъ и университетскихъ программахъ только въ XIX столѣтіи.

Гербартъ—Циллеровская школа сдѣлала очень многое для того, чтобы поставить преподаваніе исторіи на принадлежащее ей по праву центральное или главное мѣсто среди учебной программы. Она выяснила, что послѣ религіи исторія имѣетъ наибольшее вліяніе на образованіе характера. И дѣйствительно, изучая исторію, какъ своего народа, такъ и человѣчества вообще, ребенокъ все снова и снова знакомится со способностію человѣка жертвовать всѣмъ, даже своею жизнію, ради исполненія своего долга, ради своей любви и преданности той или иной идеѣ и т. д. Однимъ словомъ, исторія знакомитъ молодежь съ самыми высокими проявленіями, съ самыми возвышенными стремленіями человѣческой души и при томъ не только въ отдѣльныхъ личностяхъ, но также и въ цѣлыхъ народахъ; а это увлекаетъ, возбуждаетъ энтузіазмъ и тѣмъ самымъ пробуждаетъ желаніе самому стать на ту же высоту и видѣть на той-же высотѣ развитія и свой родной народъ.

Высокое воспитательное и образовательное значеніе исторіи далеко еще не оцѣнено надлежащимъ образомъ и вслѣдствіе этого и самая манера писать исторію оставляетъ еще желать очень многого, такъ какъ исторія въ очень и очень многихъ случаяхъ состоитъ лишь изъ исторіи различныхъ владѣтельныхъ родовъ, да изъ перечня разнообразныхъ войнъ и сраженій, дополняемыхъ мѣстами только краткими очерками новыхъ открытій и біографіями замѣчательныхъ людей. Киддъ въ своей, надѣлавшей такъ много шума, Соціальной эволюціи указываетъ между прочимъ, на одинъ капитальный пробѣлъ въ исторіи человѣчества, а именно на то, что до сихъ поръ въ ней остается даже не произслѣдованной роль религіозныхъ идей, а между тѣмъ эти идеи несомнѣнно составляютъ одинъ изъ главнѣйшихъ двигателей человѣческаго прогресса. Вслѣдствіе этого пробѣла до сихъ поръ еще остается не вполне сознанный та истина, что религія составляетъ самое существенное, самое необходимое условіе для всякаго прогресса, для всякаго развитія и въ современномъ обществѣ зачастую можно встрѣ-

тить людей, высказывающихъ діаметрально противоположное мнѣніе.

Учитель исторіи, какъ въ своихъ собственныхъ изложеніяхъ той или иной исторической эпохи, такъ и въ бесѣдахъ съ учениками по поводу очерченной эпохи, долженъ всегда помнить и указывать ученикамъ, что жизнь соціального организма, т. е. того или иного отдѣльнаго народа, является результатомъ крайне сложныхъ, другъ друга опредѣляющихъ, другъ другу содѣйствующихъ, но также и противорѣчащихъ и даже уничтожающихъ другъ друга условій. Такъ, напр., въ урокахъ исторіи всегда упоминается мимоходомъ и о промышленности, и о торговлѣ; но при этомъ никто почти не считаетъ нужнымъ обратить вниманіе учениковъ на цивилизующее значеніе этихъ двухъ отраслей человѣческой дѣятельности.

О разнообразныхъ войнахъ и бывшихъ во время нихъ сраженіяхъ толкуется очень много въ урокахъ исторіи, а между тѣмъ молодежь, изучающая исторію и въ гимназіяхъ и въ университетахъ, не выноситъ изъ всего этого ни малѣйшаго представленія о воспитательномъ и цивилизующемъ значеніи войнъ въ народной жизни. Между тѣмъ какое глубокое и коренное значеніе имѣла одна военная выправка, военная дисциплина въ жизни народовъ можно видѣть даже по одной только мышечной системѣ, если взять для сравненія солдатъ, съ одной стороны, и крестьянъ, съ другой. У первыхъ мышечная система тѣла вообще оказывается значительно болѣе послушной волѣ, нежели у послѣднихъ: каждое отдѣльное движеніе, требующее работы одной какой либо группы мышцъ, производится людьми, побывавшими въ военной службѣ и быстрѣе и отчетливѣе, нежели людьми, никогда не знававшими военной службы. Кромѣ того, требованія военной дисциплины, военной службы развиваютъ въ людяхъ способность къ самообладанію, развиваютъ способность къ сосредоточиванію вниманія; не говоря уже о томъ, что войны болѣе, чѣмъ что либо, приучаютъ людей жить и умирать ради идеи долга. Наконецъ не должно также забывать, что войны своими тяжелыми и темными сторонами все снова и снова указывали людямъ на то, что всѣ люди обречены одинаково страдать и мучиться, и умирать и, пробуждая чувство состраданія къ павшему врагу, пробуждали тѣмъ самымъ сознаніе объ общечеловѣческомъ братствѣ всѣхъ народовъ земного шара,

Однимъ словомъ, войны являлись могущественными факторами культуры въ исторіи человѣчества вообще и каждаго отдѣльнаго народа въ частности, какъ на это указываетъ и Р. Мартенсъ вслѣдъ за Вильгельмомъ Гумбольдтомъ, который въ своей статьѣ о границахъ дѣятельности государственной власти, писанной въ концѣ прошлаго столѣтія, указывалъ уже на важное культурное значеніе войны и высказывалъ даже сожалѣніе о томъ, что войны становятся все болѣе и болѣе рѣдкими. Вильгельмъ Гумбольдтъ, бывшій, какъ извѣстно, не только замѣчательнымъ ученымъ, но и однимъ изъ замѣчательнѣйшихъ государственныхъ дѣятелей Германіи, видѣлъ въ войнѣ самое могучее средство для развитія характера личности, съ одной стороны, и всей націи, съ другой, такъ какъ на войнѣ человѣку постоянно приходится бороться со стремленіями своего личнаго эгоизма, постоянно приходится жертвовать своими удобствами, своими интересами ради идеи долга. Само собой разумѣется, что при такомъ взглядѣ на войну Вильгельмъ Гумбольдтъ находилъ постоянное войско не цѣлесообразнымъ и вреднымъ, такъ какъ удерживая извѣстную группу людей въ теченіи 25 и болѣе лѣтъ въ войскѣ, оно тѣмъ самымъ обезличиваетъ ихъ и превращаетъ лишь въ отдѣльныя части одной общей машины. Война же можетъ дѣйствовать благотѣльно только въ томъ случаѣ, если она даетъ каждому болѣе или менѣе возможности проявить свою храбрость, свое искусство и сообразительность, свою находчивость и умъ также, какъ и свою способность къ самопожертвованію ради товарищей, родины, ради долга и той или иной идеи вообще.

Въ настоящее время сильное развитіе индивидуализма дѣлаетъ, конечно, войны все менѣе и менѣе возможными, передавая въ тоже время человѣческому слову всю ту исполнительную власть, которая въ былое время всецѣло принадлежала мышечной системѣ. Само собой разумѣется, что при выступающей все болѣе и болѣе на передній планъ индивидуализации всѣхъ и каждаго, слѣдуетъ особенно опасаться чрезмѣрно пышнаго расцвѣта индивидуальнаго эгоизма со всѣми его мертвящими послѣдствіями. Не должно забывать, что самыя стремленія толки объ анархіи являются уже именно проявленіями наивысшей степени развитія индивидуализма, какъ на это указывалъ и такой выдающійся представитель точной науки и мате-

ріалізма, какъ проф. Гексли въ своей статьѣ о правительствѣ, въ которой онъ вслѣдъ за Гоббесомъ и Жанъ Жакъ Руссо настаивалъ также на безусловной неосуществимости демократической формы правленія среди людей.

Преподаваніе исторіи полезно еще также и потому, что оно даетъ преподавателю возможность все снова и снова пробуждать въ ученикахъ сознаніе о ихъ принадлежности къ болѣе или менѣе значительному соціальному организму и такимъ образомъ въ умѣ учениковъ, при изученіи исторіи, должно все болѣе и болѣе крѣпнуть и выкристаллизовываться представленіе о взаимныхъ отношеніяхъ, правахъ и обязанностяхъ отдѣльныхъ человѣческихъ личностей, съ одной стороны, и соціальныхъ индивидуумовъ, съ другой. Кромѣ того, изучая исторію, каждый человѣкъ знакомится также съ понятіемъ о человѣчествѣ вообще, объединяющемъ всѣ народы и племена земного шара въ одно органическое цѣлое. Въ урокахъ исторіи, наконецъ, преподаватель особенно часто имѣетъ возможность отбѣнять различіе, существующее между ближайшими поводами того или иного событія и его первоначальными причинами, издадека и постепенно подготавливавшими наступленіе того или иного событія въ жизни народа; но, конечно, для этого необходимо, чтобы при изученіи той или иной исторической эпохи обращено бы было серьезное вниманіе и на состояніе народныхъ массъ. Вообще преподаваніе исторіи страдало до сихъ поръ тѣмъ недостаткомъ, что въ ней слишкомъ мало вниманія удѣлялось развитію самихъ народныхъ массъ, какъ на это указывалъ и Мартенсъ. Этотъ недостатокъ, впрочемъ, вполне понятенъ, такъ какъ масса народа всегда являлась лишь фономъ или вѣрнѣе почвой, на которой выростали тѣ или иныя событія, рѣзко очерчивавшія и отбѣнявшія тѣ или иныя выдающіяся личности даннаго народа. Такимъ образомъ и получилась всеобщая исторія, состоящая, въ сущности, изъ исторіи различныхъ правителей и такъ или иначе замѣчательныхъ людей. Конечно этого рода исторія имѣетъ важное воспитательное значеніе, такъ какъ, будучи исторіей отдѣльныхъ личностей, она тѣмъ самымъ пробуждаетъ въ душѣ каждаго изъ людей обильную смѣну самыхъ разнообразныхъ чувствъ, пробуждаетъ удивленіе, почтеніе къ великимъ возможностямъ, скрытымъ въ человѣческой душѣ и, пробуждая энтузіазмъ, тѣмъ самымъ пробуждаетъ и

стремленіе самому поднятыя на ту-же высоту какъ интеллектуальныхъ, такъ и эстетическихъ и особенно этическихъ концепсій и осуществленій.

Этого значенія исторія массъ имѣть не можетъ; потому что каждая народная толпа является стихійной силой, въ которой различается только общее движеніе и его общій результатъ, а всѣ частности и подробности исчезаютъ въ общемъ круговоротѣ. Возьмите моменты высокоаго подъема народнаго духа, когда весь народъ, какъ одинъ человекъ, отвѣчаетъ на призывъ своего вождя и идетъ за нимъ ради той или иной идеи жертвовать всѣмъ, что краситъ жизнь человека на землѣ: жертвовать своимъ достояніемъ, семьей, здоровьемъ и даже жизнью. Въ подобные моменты народной жизни, масса народа поднимается на такую этическую высоту, что все частное, узкое, себялюбивое исчезаетъ—каждый человекъ жертвуетъ собою исключительно ради идеи, безъ малѣйшихъ помысловъ о славѣ, отличіяхъ и тому под. Возьмите для примѣра хоть время Минина и Пожарскаго. Нѣтъ сомнѣнія, конечно, что около нихъ сгруппировалась цѣлая армія героевъ, которые умерли, спасая родину, но мы также мало знаемъ имена ихъ, какъ и подробности ихъ геройскихъ поступковъ въ отдѣльности. Всѣ отдѣльныя личности, входившія въ составъ народнаго толпы, при томъ или иномъ массовомъ движеніи ея, опредѣляли конечно, каждая въ свою очередь и настроенія, и дѣйствія этой толпы подобно тому, какъ и былинки, растушія на полѣ, опредѣляютъ общій видъ и характеръ самаго поля; но кто-же можетъ отдѣлить и описать всѣ отдѣльныя былиночки подобнаго поля?

Въ виду этого исторія народныхъ массъ всегда будетъ имѣть лишь малое значеніе для воспитанія и развитія *личности* учениковъ, но зато она имѣетъ серьезное значеніе для социальнаго развитія каждаго. Исторія народныхъ массъ сохраняетъ къ тому-же свой характеръ чего-то стихійнаго, отвлеченнаго, общаго во всѣхъ проявленіяхъ народной жизни вообще. Такъ, напр., если мы возьмемъ исторію культуры, на необходимости которой все болѣе и болѣе настаиваютъ въ настоящее время, то мы опять таки увидимъ, что рядомъ съ именами и біографіями различныхъ изобрѣтателей, изслѣдователей и мыслителей, существуетъ народная масса, которая устраиваетъ въ однихъ случаяхъ гоненія на всѣ новшества и на людей, предлагающихъ ихъ,

и только спустя болѣе или менѣе долгое время признаетъ ихъ и вѣрными и необходимыми; въ другихъ случаяхъ она просто остается глухой и недоступной новымъ мыслямъ и открытіямъ и при томъ даже въ такой сильной степени, что и открытія, и новыя мысли остаются безъ всякаго вниманія, забываются и лишь спустя одно или нѣсколько столѣтій открываются снова, встрѣчая уже совершенно иной приѣмъ, обставленный зачастую всевозможными шумными проявленіями одобренія и восторга. Въ виду такого рода фактовъ, поневолѣ, приходится заключить, что ходъ культуры и прогресса опредѣляется данной степенью подготовки народной массы къ воспріятію тѣхъ или иныхъ истинъ; но, какъ мы не знаемъ, какое именно количество былинокъ въ полѣ обуславливаетъ появленіе того или иного оттѣнка въ окраскѣ всего поля, точно также мы не можемъ опредѣлить какое количество членовъ въ томъ или иномъ народѣ должно быть доступно данной мысли, данному открытію для того, чтобы получилась необходимая степень подготовки народной массы. Подобное опредѣленіе тѣмъ болѣе затруднительно, чѣмъ болѣе каждый народъ представляетъ собою сумму разнородныхъ элементовъ, взаимное распредѣленіе и отношеніе которыхъ обуславливаютъ разнообразныя колебанія въ напряженіи социальныхъ учрежденій и ихъ функцій.

Дѣло въ томъ, что каждый народъ представляетъ собою всегда болѣе или менѣе разнородное цѣлое, въ которомъ также, какъ и въ морѣ, существуютъ различныя, зачастую діаметрально противоположныя теченія; эти послѣднія могутъ сталкиваясь, взаимно замедлять, приостанавливать и даже уничтожать на время другъ друга. При этомъ очень важно, конечно, знать, которыя именно изъ существующихъ теченій жизни получаютъ перевѣсъ въ данное время и у даннаго народа, такъ какъ одни изъ этихъ теченій обуславливаются стремленіями, порывами и всевозможнаго рода жизненными проявленіями здоровой, способной къ дальнѣйшему развитію и совершенствованію, народной массы, а другія, напротивъ того, являются результатомъ стремленій, порывовъ и жизненныхъ проявленій той части народа, которая почему бы то ни было подпала процессамъ вырожденія и регресса. И при томъ для вѣрнаго пониманія положенія дѣла въ каждомъ народѣ и въ каждую единицу времени надо помнить, что между крайними представителями прогресса, съ одной

стороны и вырожденія—съ другой, существуетъ такое безконечное обиліе переходныхъ степеней, что въ человѣческой рѣчи не можетъ хватить словъ для обозначенія и описанія ихъ. Въ сущности сколько имѣется на лицо людей, столько существуетъ и разнообразныхъ оттѣнковъ различныхъ вкусовъ, мнѣній, стремленій какъ на пути совершенствованія и развитія, такъ и на пути вырожденія и смерти. И это безконечное разнообразіе отдѣльныхъ элементовъ, входящихъ въ составъ каждаго народа, является какъ нельзя болѣе полезнымъ дѣлу развитія, такъ какъ оно, давая поводъ для безчисленныхъ столкновеній, для непрестанной борьбы, для взаимныхъ поправокъ, ограниченій и провѣрокъ, тѣмъ самымъ поддерживаетъ всѣ социальныя учрежденія и формы въ извѣстномъ дѣятельномъ напряженіи, составляющемъ для общественнаго, государственнаго организма тоже самое, чѣмъ такъ назыв. *тонусъ* является для разнообразныхъ тканей и органовъ человѣческаго тѣла.

Правда, многіе авторы мечтали о приданіи народной массѣ болѣе или менѣе полной однородности; они толковали о необходимости превратить, такъ сказать, всю народную массу какъ бы въ „одного большого человѣка“, который бы росъ и развивался во всю (Кузень); но къ счастью все это невыполнимо, говоритъ Дюнуайе; къ счастью, потому, что подобное обезличеніе людей несомнѣнно повело бы къ полному прекращенію всякаго прогресса.

Изъ всего сказаннаго ясно слѣдуетъ, что, говоря объ исторіи народной массы, авторы могутъ имѣть въ виду только, съ одной стороны, тѣ измѣненія народныхъ вкусовъ, стремленій, мнѣній, которыя готовятъ необходимую социальную атмосферу для удачнаго появленія новыхъ открытій, новыхъ мыслей, новыхъ цѣлей, а съ другой—тѣ проявленія народной жизни, народнаго развитія, которыя сказываются и въ существующихъ въ данное время обычаяхъ, законахъ и въ существующихъ въ данное время злоупотребленіяхъ, преступленіяхъ и въ существующихъ въ данную эпоху развлеченіяхъ, модахъ, суевѣріяхъ и т. д. При всемъ этомъ, однако, главными выразителями народнаго характера, народнаго развитія являются все же его знаменитые люди, его вожди, герои и его правительство. Это, къ сожалѣнію, слишкомъ часто упускается изъ виду и въ исторіи народъ и правительство рассматриваются

нерѣдко въ качествѣ чего-то раздѣльнаго и зачастую даже враждебнаго, тогда какъ въ сущности правительство, какое-бы оно ни было, составляетъ нераздѣльное цѣлое съ тѣмъ народомъ, въ которомъ оно существуетъ и, изучая разнообразныя судьбы того или иного правительства, того или иного государственнаго строя, мы тѣмъ самымъ изучаемъ и судьбы всего народа. Между тѣмъ при преподаваніи исторіи эта сторона дѣла все снова и снова упускается изъ виду и вслѣдствіе этого у людей складывается странная привычка во всѣхъ своихъ бѣдахъ и недостаткахъ винить свое правительство вмѣсто того, чтобы обратить серьезное вниманіе на свои собственные недостатки, на свою собственную глупость, испорченность или порочность, какъ на это указывалъ уже и Дюнуайе. Дѣйствительно, напр., въ средѣ народностей, съ слабо развитымъ понятіемъ о честности, различныя формы взяточничества принадлежатъ къ обыденнымъ явленіямъ и при этомъ все снова и снова раздаются обвиненія правительства въ томъ, что оно назначаетъ такихъ недобросовѣстныхъ чиновниковъ, хотя, казалось-бы, простая логика должна бы была уже указать каждому, что правительство тутъ не при чемъ, потому что оно вынуждено силою обстоятельствъ брать своихъ чиновниковъ изъ среды окружающаго его народа и, слѣдовательно, разъ понятіе о честности слабо развито въ средѣ этого народа, то взяточничество будетъ существовать, несмотря на всѣ запрещенія и кары, назначаемыя правительствомъ.

Ради поясненія приведу хоть слѣдующій примѣръ изъ исторіи Франціи: въ 1265 году Людовикъ IX запретилъ указомъ примѣненіе такъ назыв. «права забиранья»» (*droit de prise*), по которому во время путешествія короля лица его свиты считали себя въ правѣ брать у обывателей все, что имъ приглянется изъ ихъ собственности. Указъ короля остался безъ результата, несмотря на назначенныя строгія наказанія. Въ 1315 году Людовикъ Гютенъ возобновилъ то-же самое запрещеніе; но и его приказаніе осталось безъ послѣдствій и свита его продолжала отбирать у жителей все, что ей понравится во время путешествія короля. Въ 1345 году тоже запрещеніе было возобновлено Филиппомъ Валуа и опять безъ результата. Въ 1351 году отмѣна «права забиранья» была повторена королемъ Жаномъ и при томъ дважды; въ 1367 г. Карль V, видя всю

безуспѣшность полныхъ запрещеній, желалъ по крайней мѣрѣ видоизмѣнить этотъ «droit de prise» и, оставляя за лицами свиты право брать, что имъ приглянется у жителей во время королевскаго путешествія, предписалъ въ то-же время *платить* за все отобранное. Въ 1407 году Карль VI въ свою очередь видитъ себя вынужденнымъ отмѣнить право забиранья (Дюлоръ) и тоже самое повторялось еще въ теченіи нѣсколькихъ послѣдовательныхъ царствованій.—Въ тоже время каждому понятно, что въ XVIII и XIX-мъ столѣтіи «droit de prise» не могло бы быть возобновлено даже такимъ деспотическимъ правителемъ какимъ былъ Наполеонъ II!

И аналогичныхъ примѣровъ можно найти въ исторіи различныхъ народовъ великое множество и всѣ они, какъ нельзя нагляднѣе доказываютъ всю нелогичность тѣхъ обвиненій, которыми въ настоящее время такъ охотно осыпаютъ современные люди свое правительство, какъ во Франціи, такъ и въ Германіи, и въ Англіи, и въ Турціи и вездѣ. Правительства, какія бы они не были, обвиняются теперь рѣшительно за все, они виноваты и въ желѣзнодорожныхъ несчастіяхъ и въ отсутствіи надлежащаго урожая, и въ отсутствіи справедливости и честности въ людяхъ, и въ распространеніи пьянства, взяточничества, глупости и. т. д. Слушая и читая всѣ эти сѣтованія гражданъ различныхъ государствъ на свои правительства, поневолѣ, удивляешься тѣмъ преувеличеннымъ требованіямъ, которыя ставятся теперь представителямъ государственной власти и при томъ людьми, получившими высшее современное образованіе и, слѣдовательно, вполнѣ способными понять, что государственный строй также, какъ и люди, выполняющія разнообразныя функціи въ сложной государственной машинѣ, являются въ сущности лишь отдѣльными проявленіями, отдѣльными осуществленіями всѣхъ присущихъ данному народу въ данное время возможностей. Какой глубокой правдой зато вѣтетъ отъ убѣжденія нашихъ предковъ, которые даже, идя на плаху, при Царѣ Іоаннѣ Васильевичѣ Грозномъ, смиренно подчинялись своей участи, считая, что Царь Іоаннъ Васильевичъ посланъ имъ Богомъ въ наказаніе за грѣхи ихъ.

При преподаваніи исторіи необходимо особенно наглядно отмѣнять неразрывную связь правительства съ народомъ, съ его развитіемъ, какъ въ этическомъ, такъ и

въ интеллектуальномъ и въ эстетическомъ отношеніяхъ; необходимо также выяснять, что понятіе народа охватываетъ всѣ классы общества; а то теперь очень часто приходится слышать, что народъ состоитъ изъ крестьянъ, ремесленниковъ, фабричныхъ и т. д., тогда какъ всѣ капиталисты, всѣ состоящіе на государственной службѣ люди относятся въ особую противоположную съ народомъ группу. Это вредно во 1) потому, что извращаетъ социальное развитіе людей, вноситъ въ него совершенно ложное чувство сословной розни; а во 2) также еще и потому, что ослабляя въ каждомъ сознание своей принадлежности къ данному народу, оно тѣмъ самымъ подрываетъ въ немъ и сознание его отвѣтственности за все то пошлое, мелкое, злое и эгоистичное, что находитъ себѣ выраженіе въ разнообразнѣйшихъ проявленіяхъ жизни даннаго народа. Это странное и неправильное подраздѣленіе той или иной народности на народъ и на что-то другое, состоящее изъ правящихъ, интеллигентныхъ и обеспеченныхъ людей, ведетъ къ цѣлой серіи самыхъ нецѣлесообразныхъ и потому уродливыхъ явленій, хотя бы, напр., къ смѣшному стремленію нѣкоторыхъ интеллигентовъ «опроститься», «уйти въ народъ», къ безконечнымъ фразистымъ толкамъ о правахъ народа, о нуждахъ народа и къ еще болѣе страннымъ стремленіямъ благодѣтельствовать народу, спасти его противъ его собственной воли; при чемъ всѣ подобныя фразы и стремленія исходятъ отъ людей, которымъ самимъ прежде всего нужны и помощь и лѣченіе и которые должны бы были помнить, что они тоже составляютъ частицу того-же народа, да при томъ еще частицу, не имѣющую никакихъ основаній становиться на какой-то пьедесталъ и брать на себя непосильную задачу вершать дѣла роднаго народа, роднаго края.

Противорѣчія, въ которыя впадаютъ люди вслѣдствіе подобнаго страннаго дѣленія народной массы, затрагиваетъ и Алексѣй Толстой въ слѣдующихъ стихахъ:

Но Потокъ говоритъ:—Я вѣдь тоже народъ,
 Такъ за что-жъ для меня исключенье?
 Но къ нему патриотъ:—Ты народъ, да не тотъ!
 То по старой системѣ всякъ равенъ,
 А по нашей—лишь онъ полноправенъ!

При надлежащемъ преподаваніи исторіи подобная пунтица въ понятіяхъ невысказана, потому что тогда каждый

будетъ сознавать себя нераздѣльной частью одного и того же народнаго организма и, слѣдовательно, онъ будетъ знать, что ему нѣтъ надобности уходить въ народъ, т. е. въ крестьянство, или въ рабочіе на фабрики для того, чтобы стать частью роднаго народа, такъ какъ, чтобы онъ не дѣлалъ и чѣмъ бы ни занимался, вездѣ и во всемъ въ немъ видна будетъ своеобразная печать того народнаго духа, которому онъ сталъ сопричастенъ по законамъ наслѣдственности или происхожденія также, какъ и по условіямъ воспитанія и всей окружающей жизненной среды.

Послѣ всего сказаннаго каждому, надѣюсь, будетъ понятно, что всѣ толки о необходимости писать исторію народной массы имѣютъ въ виду только одно, а именно, чтобы рядомъ съ изложеніемъ различныхъ переворотовъ, измѣненій, событій въ государственной, политической, культурной, промышленной и торговой жизни народовъ, были даны также и подробныя картины жизни всѣхъ разнообразныхъ слоевъ народа во время той или иной исторической эпохи. Всѣ выдающіяся событія въ жизни народовъ всегда находятъ себѣ выраженіе въ тѣхъ или иныхъ личностяхъ, дѣйствующихъ или отдѣльно или сообща съ цѣлой группой другихъ лицъ. Это вѣрно и по отношенію къ разнообразнымъ событіямъ политической жизни и по отношенію къ различнымъ измѣненіямъ государственнаго строя и по отношенію къ разнообразнѣйшимъ обогащеніямъ интеллектуальнаго, этическаго и эстетическаго достоянія каждаго народа; а также это вѣрно и по отношенію къ различнымъ улучшеніямъ въ области промышленности или торговли, такъ какъ вездѣ носителями и представителями совершающихся перемѣнъ, совершающагося прогресса являются отдѣльныя личности.

Въ этомъ отношеніи народная масса можетъ быть вполне сравнена съ почвой, которая тоже обуславливаетъ появленіе той или иной растительности, состоящей изъ тѣхъ или иныхъ индивидуальныхъ представителей разнообразныхъ деревьевъ, кустарниковъ, разнообразныхъ злаковъ, разнообразныхъ травъ, цвѣтовъ, и даже разнообразныхъ мховъ, грибовъ, болѣе или менѣе сильно измѣняющихъ видъ и форму поверхностныхъ слоевъ почвы. Мы знаемъ, что различные представители растительнаго царства берутъ у почвы различныя составныя части ея и потому на одномъ и томъ-же участкѣ почвы растенія должны

постоянно смѣнять другъ друга, такъ какъ одинъ и тотъ же видъ ихъ не можетъ находить себѣ постоянно въ одномъ и томъ-же участкѣ почвы всѣ необходимыя ему питательныя вещества, какъ это отлично извѣстно всѣмъ сельскимъ хозяевамъ. И тоже самое наблюдается и въ жизни народовъ, потому что всевозможнаго рода упоминаемые въ исторіи дѣятели каждаго народа являются постольку-же продуктами народной массы, поскольку разнообразныя особи растительнаго царства являются продуктами возростившей ихъ почвы и подобно тому, какъ каждое растеніе мѣняетъ составъ носящей и питающей его почвы, точно такъ же и каждый дѣятель, въ какой бы ни было области человѣческихъ функций, вліяетъ видоизмѣняющимъ образомъ и на взростившую его народную среду. И насколько знаніе характера или физическаго и химическаго состава почвы необходимо для того, чтобы знать какіе именно индивидуальныя растенія могутъ произростать на ней, постольку-же и знаніе характера или интеллектуальнаго, этическаго и эстетическаго состава народнаго духа необходимо для пониманія возможности появленія разнообразныхъ дѣятелей, а слѣдовательно и событій. Для пониманія причины разнообразныхъ историческихъ событій въ жизни народовъ необходимо знакомство съ тѣми постоянно совершающимися измѣненіями въ жизни, привычкахъ, вкусахъ и стремленіяхъ народной массы, которыми и выражается, какъ поступательный ходъ прогресса, такъ и обратное движеніе всякаго регресса, всякаго вырожденія; тогда какъ изученіе разнообразныхъ историческихъ событій независимо отъ народной массы и въ связи только съ участвующими въ нихъ отдѣльными дѣятелями, ведетъ обыкновенно къ тому, что въ качествѣ причины рассматриваются въ сущности лишь ближайшіе поводы того или иного событія, а настоящія причины остаются неизнанными.

Еслибы преподаваніе исторіи велось такъ, чтобы рядомъ съ историческими событіями и участвовавшими въ нихъ дѣятелями, учащіеся знакомились и съ состояніемъ всей народной массы вообще, то тогда всѣ толки о превосходствѣ жизни у первобытныхъ народностей, о прелестяхъ свободы у дикарей были-бы положительно невозможны, потому что каждый образованный человѣкъ зналъ-бы, что всѣ подобныя розказни прямо противорѣчатъ фактамъ. Тотъ, кто знаетъ прошедшее своего народа и другихъ, кто знаетъ

прошедшее человечества, тотъ никогда не можетъ затѣвать перевероты и мечтать объ уничтоженіи всего существующаго порядка; но само собой разумѣется, что при изученіи состояній народной массы въ то или иное время слѣдуетъ входить во всѣ подробности будничной жизни, слѣдуетъ обрисовывать всѣ обычаи и привычки народныхъ массъ. Это тѣмъ болѣе необходимо, что на будничной жизни народныхъ массъ, какъ нельзя болѣе наглядно отражается и самое направленіе и характеръ совершающагося прогресса. Возьмемъ для примѣра хоть способъ ѣды въ различныя эпохи у различныхъ народовъ. Казалось-бы, конечно, что въ виду тождественнаго устройства рта, зубовъ, глотки и всего пищеварительнаго тракта у всѣхъ людей вообще, самый способъ ѣды долженъ оставаться приблизительно однимъ и тѣмъ-же и что на немъ прогрессъ не можетъ отражаться сколько нибудь существеннымъ образомъ. Между тѣмъ въ дѣйствительности оказывается совершенно другое, такъ какъ на способахъ принимать пищу сказывается не только все болѣе и болѣе сильная интеллектуализація различныхъ чувствъ человѣка, но также все болѣе и болѣе сильное развитіе эстетическихъ требованій. Въ вѣрности всего сказаннаго легко убѣдиться, такъ какъ теперь уже считается невозможнымъ поглощать пищу въ сыромъ видѣ, разрывая ее при помощи пальцевъ рукъ и зубовъ, какъ это дѣлалось и дѣлается въ средѣ первобытныхъ дикарей. Кромѣ того актъ ѣды все болѣе и болѣе ограничивается такими количествами пищи, которыя необходимы человѣку для удовлетворенія голода, тогда какъ у народностей, находящихся еще на первобытныхъ степеняхъ развитія, актъ ѣды играетъ роль особаго наслажденія, которымъ каждый старается воспользоваться, какъ можно больше каждый разъ, когда только къ тому представляется случай. Соотвѣтственно съ этимъ мы и видимъ, что взрослый эскимось съѣдаетъ ежедневно по 20 фунтовъ мяса и жира (Джонъ Россъ), что взрослые якуты, по свидѣтельству Джоржа Симпсона, въ теченіе трехъ часовъ съѣдаютъ по 36 фунтовъ мяса и 18 фунтовъ масла каждый и аналогичные факты сообщаютъ намъ и о готтентахъ и о бушменахъ (Бэррау). Само собой разумѣется, что подобнаго рода героическое обжорство не остается безъ послѣдствій и объ якутахъ, напр., сообщаютъ, что они, послѣ вышеупомянутыхъ обѣдовъ, остаются въ оту-

пѣломъ, полусознательномъ состояніи въ теченіе трехъ или четырехъ сутокъ, при чемъ желудки ихъ выпячиваются на подобіе барабана и они оказываются неспособными ни пить, ни ѣсть и близкіе имъ люди катаютъ ихъ изъ стороны въ сторону подобно тому, какъ у насъ въ деревняхъ бабы катаютъ обкормленныхъ поросятъ.

По мѣрѣ поступательнаго хода прогресса эта склонность превращать ѣду въ обжорство ослабѣвала все болѣе, хотя до-нельзя постепенно; доказательствомъ чего служатъ дошедшія до насъ историческія описанія пировъ у древнихъ римлянъ, на которыхъ, какъ извѣстно, пировавшіе имѣли обыкновеніе опорожнять свой желудокъ искусственно вызываемой рвотой для того только, чтобы получить возможность продолжать поглощеніе пищи и напитковъ. На ту-же самую склонность превращать ѣду въ обжорство указываетъ и распространенный въ древнія времена у европейскихъ народовъ обычай возлежать во время пиршествъ, а также и до сихъ поръ еще сохранившійся обычай отмѣчать всѣ счастливыя и пріятныя событія жизни болѣе обыкновеннаго обильными обѣдами и ужинами съ наивозможно большими количествами выпиваемаго вина и т. д. Кромѣ всего этого на способахъ ѣды отражается ~~еще~~ и усиливающийся соотвѣтственно съ поступательнымъ ходомъ прогресса индивидуализмъ, такъ какъ теперь каждый за обѣдомъ въ Европѣ имѣетъ и свою ложку и свой ножъ и даже вилку и тарелку; тогда какъ въ старину всѣ ѣли изъ одной общей миски и одинъ ножъ долженъ былъ служить на всѣхъ. Вслѣдствіе этого твердая пища подавалась въ старину на столъ уже въ изрѣзанномъ видѣ и ее брали и ѣли при помощи ложки или просто пальцевъ. Позднѣе для этой цѣли стали пользоваться маленькими палочками. Въ X-мъ вѣкѣ вилки еще были неизвѣстны въ Европѣ. Впервые о вилкѣ упоминается въ концѣ XI-го столѣтія, когда она была привезена византійской какой-то принцессой въ Венецію; въ XIV-мъ столѣтіи вилки появились во Флоренціи и только въ началѣ XVI-го столѣтія онѣ начали изрѣдка примѣняться во Франціи и Германіи, а въ началѣ XVII-го столѣтія въ Англіи. При первомъ введеніи употребленія вилокъ при ѣдѣ во многихъ монастыряхъ Франціи происходили нескончаемые споры о томъ, можно ли вообще разрѣшать братіи употребленіе вилокъ или нѣтъ; теперь же вилки при ѣдѣ

получили полныя права гражданства вездѣ, за исключеніемъ развѣ нѣкоторыхъ глухихъ деревень въ Испаніи, Италіи, Ирландіи, Россіи и т. д.; но даже и въ этихъ глухихъ закоулкахъ европейскаго міра, съ каждымъ годомъ, все больше и больше сказывается стремленіе обзаводиться и тарелками и ножами и вилками такъ, чтобы каждый членъ семьи могъ имѣть свой отдѣльный приборъ при ѣдѣ. Точно такой же переходъ отъ коммунизма къ болѣе или менѣе отчетливо выраженному индивидуализму можетъ быть прослѣженъ и на многихъ другихъ сторонахъ жизненнаго обихода народной массы.

Вообще преподаваніе исторіи должно быть ведено такъ, чтобы рядомъ съ развитіемъ и совершенствованіемъ индивидуальнаго «я» учениковъ, крѣпло бы въ нихъ и сознаніе ихъ принадлежности къ данному народу, во-первыхъ, и къ человѣчеству во-вторыхъ. Въ жизни народовъ развитіе индивидуальнаго «я» идетъ рука объ руку съ развитіемъ социальнаго «я», причемъ каждое изъ нихъ взаимно вліяетъ и видоизмѣняетъ другъ друга и преподаваніе исторіи должно оттѣнять именно эту связь.

Въ виду той важности, которую должно имѣть преподаваніе исторіи, какъ предмета наиболѣе пригоднаго для всесторонняго развитія ума, необходимо, конечно, серьезно разобрать вопросъ о томъ, какъ именно должно совершаться самое преподаваніе, т. е. въ какомъ порядкѣ, въ какой подробности, въ какой связи и т. д. Прежде всего при этомъ, конечно, слѣдуетъ выяснитъ себѣ вопросъ о томъ, должно ли преподаваніе исторіи производиться совершенно независимо отъ различныхъ вѣроисповѣданій, какъ это было найдено необходимымъ въ засѣданіи послѣдняго съѣзда историковъ въ Мюнхенѣ, на которомъ было рѣшено, что исторія должна преподаваться сообща для учениковъ всевозможныхъ вѣроисповѣданій. Многіе возражали противъ этого рѣшенія и доказывали, что хотя все это звучитъ такъ примирительно, разумно и даже патриотично, оно въ сущности сводится на то, чтобы готовить людей безъ силы и содержанія съ вялымъ, безцвѣтнымъ мышленіемъ, которые принимаютъ все безъ разсужденій и равнодушно (Гепфертъ и др.). Дѣйствительно, мы знаемъ, что борьба изъ-за религіозныхъ вѣрованій проходитъ красной нитью черезъ всю исторію человѣчества и составляетъ именно ту сферу, въ которой съ наибольшею

отчетливостію выступаютъ и сказываются наиболѣе высокія стороны человѣческаго духа, человѣческаго характера и слѣдовательно, разъ мы должны будемъ избѣгать всякой оцѣнки тѣхъ или иныхъ религіозныхъ воззрѣній, религіозныхъ вѣрованій, то мы тѣмъ самымъ лишены будемъ возможности отгѣнить внутренній смыслъ подобной борьбы, лишены будемъ возможности указать, какъ во всемъ этомъ проявляется все снова и снова борьба лжи съ истиной и исторія человѣчества вмѣсто того, чтобы возбуждать удивленіе и внушать энтузіазмъ, будетъ представляться, въ значительной своей части, лишь сборомъ примѣровъ разнообразныхъ и бесплодныхъ споровъ изъ-за ничего. Сами подумайте, какъ глупы и безцѣльны будутъ казаться каждому всѣ преслѣдованія, мученичества изъ-за религіозныхъ убѣжденій, всѣ религіозныя войны, паломничества и т. д., разъ обо всемъ этомъ въ исторіи будетъ говоритья какъ о чемъ-то безразличномъ по своей цѣли. Такъ, напр., каждому будетъ непонятно, зачѣмъ именно было русскимъ людямъ, во времена татарскаго ига, претерпѣвать и мученія и самую смерть ради сохраненія своей православной вѣры Христовой, если въ урокахъ исторіи систематично будутъ избѣгать всякаго упоминанія объ истинности православнаго вѣроисповѣданія, о лживости магометанства и т. д.

Какъ въ физическомъ мірѣ всегда нужна бываетъ болѣе или менѣе твердая точка опоры для проявленія какой-бы то ни было силы, точно также и въ психическомъ мірѣ человѣка для каждаго движенія, для каждой прогрессирующей дѣятельности нужны не менѣе твердыя точки опоры, состоящія изъ превыше всего чтимыхъ вѣчныхъ истинъ, оберегаемыхъ человѣкомъ съ большимъ рвеніемъ, чѣмъ все остальное и даже чѣмъ самая жизнь. Вслѣдствіе этого, преподаваніе исторіи можетъ сохранять вполнѣ свое высоко-воспитательное и образовательное значеніе только тогда, когда оно является въ органической связи съ преподаваніемъ религіи каждой страны; требованія же вѣротерпимости будутъ вполнѣ удовлетворены, разъ въ каждомъ государствѣ будетъ разрѣшено иновѣрцамъ, имѣть свои школы, своихъ преподавателей и т. д.; но мѣнять ради возможнаго присутствія подобныхъ иновѣрцевъ планъ преподаванія во всѣхъ школахъ, рассчитанныхъ для основнаго въ данномъ государствѣ населенія, ни въ

какомъ случаѣ не слѣдуетъ, хотя-бы уже по тому одному, что ради пришлыхъ, случайныхъ элементовъ нельзя же дѣйствовать въ ущербъ коренному населенію страны.

Очень серьезнымъ является также вопросъ о томъ, съ чего именно слѣдуетъ начинать преподаваніе исторіи? Въ громадномъ большинствѣ случаевъ теперь принято начинать преподаваніе исторіи съ древняго міра и въ основѣ этого, повидимому, лежитъ убѣжденіе, что такъ какъ отдѣльныя лица проходятъ въ своемъ развитіи тѣ-же самые стадіи, что и цѣлыя народности, то дѣтямъ и должна быть болѣе доступна и болѣе понятна жизнь болѣе молодыхъ народовъ. Въ этомъ, конечно, есть нѣкоторая доля правды; но только не должно упускать изъ виду, что историческая жизнь древняго міра уже далеко не является тѣмъ младенческимъ періодомъ, который одинаково присущъ, какъ цѣлымъ народамъ, такъ и отдѣльнымъ лицамъ; а напротивъ, является уже проявленіемъ опредѣленнаго направленія развитія, которое къ тому же тѣмъ менѣе доступно и понятно нашимъ дѣтямъ, что оно во многихъ жизненныхъ отношеніяхъ, если не во всѣхъ, является прямымъ антитезомъ нашего современнаго развитія. Къ тому же, наши дѣти, съ первыхъ же шаговъ своего личнаго развитія, попадаютъ именно въ міръ современной христіанской культуры, которую они и усваиваютъ все болѣе и болѣе, съ которой они сживаются тѣмъ легче, такъ какъ она оказывается уже сродни имъ въ силу, какъ родовой, такъ и племенной наслѣдственности. Напротивъ того, по отношенію къ культурѣ народовъ древняго міра, дѣти современной исторической эпохи не имѣютъ ни малѣйшаго предрасположенія и оно не можетъ существовать у нихъ въ виду совершенно иныхъ условій наслѣдственности, съ одной стороны, и жизненной атмосферы, съ другой. Между тѣмъ въ дѣйствительности дѣтямъ, не успѣвшимъ еще надлежащимъ образомъ освоиться ни съ нравственными, ни съ эстетическими идеалами своего народа и своего времени, не успѣвшими еще вполнѣ пройти ученія своей церкви, и т. д., постоянно начинаютъ преподавать исторію древняго языческаго міра, начинаютъ рассказывать при этомъ о всевозможныхъ продѣланныхъ человѣчествомъ заблужденіяхъ и ошибкахъ и все это является до того не логичнымъ и страннымъ, что положительно не знаешь, какъ объяснить себѣ возможность существованія подобнаго явленія въ наше

время. Этотъ порядокъ въ преподаваніи исторіи еще былъ допустимъ въ то время, когда исторія считалась лишь наборомъ примѣровъ и иллюстрацій для религіи и этики и когда, слѣдовательно, прежде всего начинали съ исторіи тѣхъ древнихъ народовъ, которые приходили въ соприкосновеніе съ народомъ израильскимъ; но теперь, когда исторія сама по себѣ должна, такъ сказать, стоять въ центрѣ всей программы преподаванія подобный порядокъ изученія исторіи является нежелательнымъ.

Я уже говорила выше, что преподаваніе исторіи является особенно пригоднымъ для всесторонняго развитія ума и при томъ преимущественно для развитія разсудка и въ этомъ отношеніи, конечно, требуется избирать такой порядокъ преподаванія, который бы оказывался наиболѣе легкимъ и наиболѣе полезнымъ въ воспитательно-образовательномъ отношеніи. Не подлежитъ, конечно, сомнѣнію, что дѣти прежде всего усваиваютъ настоящее изъ трехъ дѣлнхъ времени, а затѣмъ овладѣваютъ прошедшимъ и всего позднѣе они осваиваются съ понятіемъ будущаго, какъ это и было доказано у насъ въ предыдущемъ выпускѣ настоящаго отдѣла. Уже въ виду этого слѣдовало-бы начинать преподаваніе исторіи съ непосредственнаго настоящаго и при томъ съ настоящаго, непосредственно окружающаго ребенка.

Дѣти, начиная разсуждать, очень любятъ слушать разсказы о томъ, какъ ихъ родители были дѣтьми, какъ они росли у дѣдушки съ бабушкой; затѣмъ они сами естественно переходятъ къ разпросамъ о дѣтскихъ годахъ дѣдушки и бабушки, о дѣтствѣ няни и т. д.

Все это должно происходить въ дѣтской, въ первые годы сознательной жизни; но въ этихъ разсказахъ намъ дается естественный порядокъ для преподаванія исторіи вообще.

Вступительнымъ курсомъ въ исторію всегда должно бы было служить подобное же постепенно регрессирующее ознакомленіе съ исторіей родной страны. Затѣмъ, пройдя ее вкратцѣ въ такомъ все болѣе и болѣе отступающемъ вглубь прошедшаго направленіи, слѣдуетъ начать проходить ту-же отечественную исторію въ обратномъ направленіи, т. е. переходя отъ первыхъ проблесковъ исторической жизни къ все болѣе и болѣе близкому къ современной эпохѣ времени. При этомъ второмъ прохожденіи оте-

чественной исторіи слѣдуетъ, конечно, проходить ее со всѣми необходимыми подробностями, а, слѣдовательно, нужно будетъ уже одновременно знакомить учениковъ и съ исторіей тѣхъ народовъ, которые приходили въ соприкосновеніе съ даннымъ народомъ; при этомъ, конечно, надо подробнѣе останавливаться на родственныхъ по племени народностяхъ. Такъ, напр., въ русскихъ школахъ слѣдуетъ съ большею подробностію останавливаться на исторіи различныхъ славянскихъ народностей, нежели на исторіи германскихъ и романскихъ народовъ и, наоборотъ, во французскихъ школахъ на первомъ планѣ должна стоять исторія романскихъ народовъ, а славянскія народности должны быть упоминаемы только постольку, поскольку это необходимо для общаго знанія исторіи чловѣчества вообще и т. д.

Однимъ словомъ, преподаваніе исторіи, развивая и укрѣпляя развитіе индивидуальной личности, въ тоже самое время должно развивать и укрѣплять и социальное сознаніе чловѣка, а дляэтого прежде всего требуется, конечно, развивать и укрѣплять своеобразный народный духъ въ каждомъ учащемся. Гёте говорилъ, что исторія наибольшую пользу приноситъ именно, пробуждая въ отдѣльныхъ личностяхъ энтузіазмъ; но энтузіазмъ этотъ окажется особенно плодотворнымъ только тогда, когда онъ будетъ относиться къ высокимъ проявленіямъ народнаго духа въ средѣ роднаго народа. Представьте себѣ, что вы читаете о поразительныхъ примѣрахъ самоотверженія, преданности, патріотизма въ средѣ русскихъ людей, съ одной стороны, и, положимъ, китайцевъ, съ другой и по разницѣ пробуждаемыхъ въ вашей душѣ чувствъ вы поймете, насколько вамъ близки первые и насколько далеки вторые. Чтобы не толковали космополиты, чловѣку, въ силу родовой и племенной наслѣдственности, всегда будутъ болѣе близки, болѣе понятны проявленія своеобразнаго характера, своеобразнаго духа роднаго и родственниковъ народовъ, нежели аналогичныя проявленія чуждыхъ ему племенъ. Насколько мнѣ приходилось наблюдать подростостающія поколѣнія, они особенно легко воодушевляются, читая или слушая о геройскихъ поступкахъ людей, принадлежавшихъ къ тому же народу, какъ и они сами; затѣмъ энтузіазмъ появляется въ нихъ тѣмъ труднѣе, чѣмъ дальше отстоятъ отъ нихъ тотъ народъ, въ средѣ котораго происходили тѣ или иныя геройства и

тѣмъ паче, если онъ принадлежитъ еще къ исконнымъ врагамъ ихъ отечества. Такъ, напр., русскія дѣти также трудно могутъ восторгаться поступками, совершенными турками, какъ нѣмецкія дѣти увлекаться геройствомъ французовъ и т. под. Что до такихъ далекихъ отъ европейцевъ народностей, какъ негры, японцы, китайцы и т. под., то ихъ геройскіе, самоотверженные поступки обыкновенно еще менѣе могутъ возбуждать энтузіазмъ въ европейской молодежи и единственно, что они возбуждаютъ это удивленіе, что вотъ негръ или китаецъ, а все же могъ поступить такъ хорошо!

Не должно вѣдь забывать, что развитіе людей идетъ отъ эгоизма и тѣсно связаннаго съ нимъ коммунизма къ альтруизму и тѣсно связанному съ нимъ индивидуализму и соотвѣтственно съ этимъ самое понятіе о человѣчествѣ и объ общечеловѣческомъ братствѣ всѣхъ племенъ и народностей можетъ появляться только въ качествѣ отвлеченнаго идеала, для полнаго осуществленія котораго потребуется еще не мало вѣковъ, не мало борьбы, если только вообще оно когда либо наступитъ. Мы же призваны теперь воспитывать и образовывать людей, способныхъ жить и дѣйствовать среди имѣющихся теперь на лицо жизненныхъ условій и, слѣдовательно, рядомъ съ наивозможно пышнымъ развитіемъ индивидуальных особенностей отдѣльных личностей, мы должны также позаботиться о томъ, чтобы и индивидуальныя особенности социальныя единицъ, т. е. отдѣльныхъ народностей, могли-бы получать полное жизненное развитіе и вслѣдствіе этого современная школа должна имѣть въ виду и доставленіе наивозможно благоприятныхъ условій для зарожденія и дальнѣйшаго сознательнаго роста чувства любви къ родинѣ, къ родному народу и его единоплеменникамъ.

Лучшимъ средствомъ для развитія патріотизма служить, конечно, основательное ознакомленіе съ судьбами того народа, къ которому каждый изъ насъ принадлежитъ и потому дѣло обученія исторіи должно быть не только начинаемо съ новѣйшей отечественной исторіи, но и кромѣ того оно должно быть ведено такъ, чтобы отечественная исторія являлась во всѣ историческія эпохи главнымъ ядромъ въ преподаваніи исторіи, тогда какъ исторія остальныхъ народовъ должна быть только общимъ фономъ, дополненіемъ для центральной картины. Такимъ образомъ,

слѣдовательно, въ школахъ Англіи на переднемъ планѣ должна стоять исторія Англіи, въ школахъ Германіи наибольшее вниманіе должно быть удѣлено исторіи Германіи, въ школахъ Франціи—исторія Франціи, въ школахъ Россіи—нашей отечественной исторіи и т. д.

Одновременно съ изученіемъ исторіи должно идти и основательное ознакомленіе учениковъ съ географіей своей родной страны и при томъ соотвѣтственно съ регрессирующимъ порядкомъ въ преподаваніи исторіи и географіи должна начинаться съ современнаго состоянія отчизны и затѣмъ постепенно, рука объ руку съ исторіей, переходить къ прежнему географическому состоянію данной страны, дополняя чисто географическія свѣдѣнія статистическими, этнографическими и иными подробностями о жизни родного народа въ различныя эпохи. Уроки исторіи должны сопровождаться цѣлой, такъ сказать, гаммой разнообразныхъ картъ и плановъ городовъ. Такъ, напр., ученики должны по планамъ и картинамъ ознакомиться съ тѣмъ, чѣмъ именно была Москва въ 1147 году, т. е. въ моментъ ея основанія, чѣмъ она была во время татарскаго нашествія, чѣмъ она стала при царѣ Іоаннѣ Васильевичѣ, чѣмъ она была при Петрѣ Великомъ, чѣмъ при нашествіи Наполеона I и чѣмъ она стала, наконецъ, теперь. Постепенный ростъ и измѣненіе различныхъ городовъ, имѣющихъ то или иное значеніе въ исторіи родного народа, должны быть вообще наглядно демонстрированы при помощи картинъ и плановъ, дополняемыхъ еще также и различными моделями церквей, дворцовъ и памятниковъ. Даже самое распредѣленіе и движеніе народонаселенія и то должно быть выясняемо ученикамъ при помощи раскрашенныхъ опредѣленнымъ образомъ картъ. Вообще при изученіи исторіи и географіи не надо скупиться на наглядныя демонстраціи и иллюстраціи, потому что и исторія и географія требуютъ значительнаго напряженія словесной памяти и, слѣдовательно, чѣмъ больше намъ удастся привлечь къ участію въ запоминаніи тѣхъ или иныхъ историческихъ и географическихъ фактовъ иные не словесные виды памяти, тѣмъ лучше.

При настоящемъ сильномъ развитіи всевозможныхъ видовъ игрушечнаго производства было бы очень не трудно создать необходимое количество моделей разнообразныхъ домовъ, домишекъ, дворцовъ, церквей, монастырей, лавокъ,

базаровъ и мостовъ въ томъ видѣ, въ какомъ они существовали въ тотъ или иной вѣкъ, въ томъ или иномъ опредѣленномъ городѣ и затѣмъ по плану можно бы поручать дѣтямъ меньшихъ классовъ распредѣлять свои модели такъ, чтобы въ результатѣ получалась бы въ миниатюрѣ модель Кіева, Москвы или Петербурга въ томъ видѣ, какъ они существовали въ ту или иную эпоху народной жизни. Это было-бы полезно еще и потому, что очень быстро-бы заставило дѣтей освоиться вполне съ значеніемъ всевозможныхъ плановъ. Для большей полноты картины прошлаго слѣдовало-бы, конечно, снабжать подобныя модели прежнихъ городовъ и существовавшими въ то время приспособленіями для передвиженія съ мѣста на мѣсто и куклами, одѣтыми въ костюмы того времени.

Географія должна преподаваться параллельно съ исторіей, потому что во 1) вся политическая географія является прямымъ результатомъ исторической жизни народовъ и, слѣдовательно, она и исторія взаимно дополняютъ и поясняютъ другъ друга; а во 2) и такъ назыв. физическая географія, по мѣрѣ прогрессирующаго хода культуры, оказывается все болѣе и болѣе во власти человѣка. Такъ, вырубая непроходимые первобытные лѣса, человѣкъ разводитъ лѣса опредѣленнаго качества на новыхъ ему болѣе сподручныхъ мѣстахъ, устраиваетъ далѣе цѣлыя питомники всевозможныхъ видовъ деревьевъ, акклиматизируетъ и улучшаетъ всевозможныя породы растений и животныхъ; человѣкъ высушиваетъ непроходимыя топи и болота и превращаетъ ихъ въ пригодную для житія и обрабатыванія почву и всѣмъ этимъ мѣняетъ и самый климатъ страны; онъ отводитъ рѣки въ новыя ему болѣе удобныя русла, уничтожаетъ перешейки и соединяетъ разъединенныя было моря; черезъ кряжи горъ онъ прокладываетъ себѣ удобныя почтовые или желѣзныя дороги, при чемъ въ однихъ случаяхъ эти дороги змѣиными извилами поднимаются по склону горъ, на вершины ихъ для того, чтобы затѣмъ снова спуститься въ долину по противоположному склону; а въ другихъ случаяхъ дороги, устроенныя рукою человѣка, врѣзываются въ потаенныя нѣдра горъ и тамъ по винтообразно поднимающемуся туннелю достигаютъ извѣстной высоты для того, чтобы затѣмъ, спускаясь, вынырнуть снова на свѣтъ Божій по ту сторону горной цѣпи. Ради своихъ нуждъ и удобствъ человѣкъ прокладываетъ

себѣ желѣзнодорожные пути и надъ крышами домовъ и въ нѣдрахъ земли, подъ руслами рѣкъ или озеръ; человѣкъ для своихъ нуждъ и удобствъ нашелъ возможность пользоваться и силою вѣтра, и силою воды, и силою огня, и силою пара, и силою электричества и чѣмъ дальше подвигается культура, тѣмъ все больше находитъ человѣчество возможности пользоваться силами окружающей его природы для своихъ нуждъ и цѣлей.

Въ виду всего этого и физическая географія должна, въ сущности, изучаться рука объ руку съ исторіей культуры, такъ какъ только при этомъ можетъ получиться полная картина того, насколько первобытный человѣкъ былъ стѣсненъ и подавленъ окружающими его условіями природы и насколько все это стало мѣняться при поступательномъ ходѣ развитія культуры. Въ виду всего этого я-бы и считала болѣе цѣлесообразнымъ начинать географію прямо съ изученія современнаго политическаго физическаго состоянія родины соотвѣтственно тому, какъ и исторія должна-бы начинаться съ новѣйшей исторіи родной страны, а затѣмъ продолжать изученіе и того и другого регрессивно, т. е. переходя отъ настоящаго къ все болѣе и болѣе отдаленному прошедшему, какъ въ исторической жизни родного народа, такъ и въ политической и физической формѣ родной страны.

Что касается до математической географіи или космографіи, то она также, какъ и исторія далекаго отъ насъ древняго міра, должна бы была преподаваться въ старшихъ классахъ, и ученикамъ старшаго возраста, т. е. отъ 14 до 16 лѣтъ. Преподаваніе исторіи древняго міра въ старшемъ возрастѣ показуется по многимъ причинамъ: 1) потому, что изучать исторію языческаго міра съ его своеобразными, подчасъ діаметрально противоположными съ современнымъ христіанскимъ міромъ взглядами, мнѣніями, вѣрованіями цѣлесообразнѣе будетъ тогда, когда у учениковъ успѣло сложиться и окрѣпнуть болѣе или менѣе полное знакомство съ главною сущностію современной жизни, съ главнымъ содержаніемъ современной культуры. Это цѣлесообразнѣе потому, что при этомъ ученикамъ понятнѣе будутъ всѣ темныя стороны древняго міра и лежавшія въ основѣ ихъ заблужденія. Вѣдь никто не вздумаетъ же обучать дѣтей нравственности съ того, чтобы объяснять имъ всѣ разнообразныя виды безнравственности; никто не станетъ же

для развитія эстетической стороны въ молодежѣ знакомить ее сначала со всѣми проявленіями уродливаго, нечистоплотнаго, грубаго и т. д. Каждый далѣе понимаетъ, конечно, что подобнаго рода оригинальное обученіе нравственности и эстетики съ наивозможно полнаго отрицанія ихъ поведетъ къ тѣмъ большому вреду, чѣмъ моложе будутъ подвергаемыя ему дѣти; а между тѣмъ никто не возражаетъ однажды установившейся рутинѣ, въ силу которой дѣтей прежде всего заставляють изучать исторію древняго *языческаго* міра и наполняютъ память дѣтей, не успѣвшей еще овладѣть надлежащимъ образомъ великимъ ученіемъ церкви христіанской, разнообразными лжеученіями языческой миеологіи. При этомъ, конечно, многое по необходимости приходится оставлять недоговореннымъ, необъясненнымъ и дѣти замѣчаютъ это и въ нихъ пробуждается чувство недовѣрія къ преподавателямъ.

Исторически этотъ порядокъ преподаванія исторіи совершенно понятенъ, потому что въ эпоху возрожденія, наступившую среди царившаго тогда средневѣковаго мрака, всѣ научныя знанія, а слѣдовательно и всѣ историческія свѣдѣнія могли быть почерпаемы только изъ древнихъ авторовъ классическаго міра вслѣдствіе чего, какъ мы видѣли выше, и самая ученость и самое образованіе измѣрялись и опредѣлялись знаніемъ латинскаго и греческаго языковъ. При такомъ взглядѣ на дѣло, когда знаніе древнихъ языковъ считалось альфой и омегой учености, естественно было признавать и исторію древнихъ народовъ за альфу и омегу всякаго историческаго знанія, тѣмъ болѣе, что исторія другихъ народовъ оставалась еще неработанной и непроислѣдованной надлежащимъ образомъ. Теперь положеніе дѣлъ совершенно измѣнилось и нѣтъ никакой надобности придерживаться прежняго нецѣлесообразнаго порядка изученія исторіи.

Во 2) начинать преподаваніе исторіи съ новѣйшей необходимо еще также и потому, что при этомъ учащаяся молодежь скорѣе и легче освоится съ той именно социальной средой, въ которой она призвана жить и дѣйствовать и затѣмъ, постепенно переходя отъ реальнаго настоящаго къ все болѣе и болѣе отдаленному прошедшему, какъ родной страны, такъ и всѣхъ другихъ народовъ вообще, учащаяся молодежь получить такимъ образомъ возможность удовлетворять естественной склонности человѣче-

скаго ума переходить отъ всякаго слѣдствія, отъ всякаго явленія къ его ближайшему поводу, къ лежащей въ основѣ его причинѣ и, зная хорошо настоящее, имъ легче будетъ понять и прошедшее. Всѣ учащіяся призваны жить и дѣйствовать въ настоящемъ и въ вытекающемъ изъ него ближайшемъ будущемъ и потому, при прочихъ равныхъ условіяхъ, для нихъ прежде всего необходимо знать хорошо исторію настоящей эпохи.

Между тѣмъ извѣстно, что память отличается наибольшею силою и стойкостію въ годы дѣтства и начинаетъ ослабѣвать въ періодъ полового формировація. Сответственно съ этимъ мы и видимъ теперь, что большинство людей всего дольше и всего лучше помнитъ факты и событія древней исторіи, которую они учили въ болѣе молодые годы, чѣмъ среднюю, а тѣмъ болѣе новую и новѣйшую. Люди, которые не подкрѣпляютъ своихъ историческихъ знаній постояннымъ чтеніемъ, обыкновенно между 30—50 годами помнятъ еще главнѣйшія событія изъ исторіи римлянъ и грековъ; изъ исторіи среднихъ вѣковъ воспоминанія ихъ оказываются уже крайне спутанными, а по новой исторіи ихъ познанія представляются въ еще болѣе печальномъ состояніи. Я неоднократно убѣждалась въ этомъ. Обыкновенно по древней исторіи получается втрое или вчетверо больше вѣрныхъ отвѣтовъ, чѣмъ по новой и новѣйшей исторіи; а средняя исторія занимаетъ промежуточное мѣсто по количеству вѣрныхъ отвѣтовъ, получаемыхъ отъ людей, достигшихъ зрѣлаго возраста. Все это доказываетъ, конечно, что современная система преподаванія исторіи расположена такъ, что содѣйствуетъ лучшему запоминанію исторіи древняго міра, которая, по весьма понятнымъ причинамъ, должна быть признана наименѣе нужной и полезной для средняго человѣка современной эпохи. Это лучшее запоминаніе древней исторіи зависитъ, съ одной стороны, отъ того, что изученіе ея приходится на болѣе молодые годы, а съ другой—также еще и отъ того, что знаніе древней исторіи подкрѣпляется еще также и чтеніемъ старыхъ латинскихъ и греческихъ авторовъ, тогда какъ преподаваніе средней и тѣмъ болѣе новой и новѣйшей исторіи не сопровождается никакими подобными чтеніями.

Въ 3) наконецъ, если древняя исторія будетъ проходиться на послѣдокъ, въ старшихъ классахъ, то преподаваніе ея будетъ

совпадать съ такимъ временемъ, когда ученики уже успѣли освоиться съ духомъ древнихъ языковъ, а это, конечно, должно въ значительной степени облегчать имъ и пониманіе характера древняго міра. Кромѣ того, еслибы даже и пришлось ради изученія языка читать сочиненія, въ которыхъ упоминаются различныя событія и различные дѣятели древняго міра, то и это будетъ не лишнее, такъ какъ послужитъ какъ-бы подготовкою къ изученію совершенно чуждой намъ, по своимъ условіямъ и отношеніямъ, соціальной среды.

Что касается до изученія географіи соотвѣтственно съ исторіей, при чемъ дѣти должны будутъ начинать съ современной политической географіи своей родины, дополняя ее въ тоже время и физическимъ обзоромъ, то это опять таки въ значительной степени облегчитъ преподаваніе, потому что, вмѣсто скучнаго перечисленія однихъ названій различныхъ рѣкъ, горъ, морей и городовъ, дѣти будутъ постоянно получать и полную картину той жизни народной, которая идетъ въ той или иной мѣстности и которая обуславливаетъ и появленіе и разростаніе городовъ и измѣненія тѣхъ или иныхъ границъ и самыхъ физическихъ особенностей страны. Такимъ образомъ и исторія народовъ получитъ полное пространственное развитіе, а географія приобрѣтетъ живой, реальный интересъ, какъ въ политическомъ своемъ развитіи, такъ и со стороны физическаго обзора, наглядно представляющаго прогрессивно совершающееся подчиненіе природы человѣку. Кромѣ того эта система преподаванія географіи будетъ болѣе соотвѣтствовать постепенно развивающимся умственнымъ силамъ дѣтей, которыя бывають тѣмъ меньше склонны переходить отъ частныхъ къ общему, чѣмъ возрастъ ихъ бываетъ нѣжнѣе и которымъ, слѣдовательно, тѣмъ труднѣе даются извѣстнаго рода абстракціи, чѣмъ они бывають моложе.

Я говорю «извѣстнаго рода абстракціи», потому что и дѣтямъ и первобытнымъ племенамъ доступны бывають тѣ отвлеченныя понятія, которыя являются, такъ сказать, основными элементами всякаго мышленія, такъ какъ они являются прямымъ послѣдствіемъ примѣненія закона причинности. Таковы понятія о Богѣ, о мірѣ духовномъ, таковы понятія этическія и эстетическія. Чтобы понять насколько доступны первобытнымъ людямъ подобнаго рода абстракціи, достаточно, напр., прочесть хотъ слѣдующее, при-

водимое Арбруссе. разсужденіе одного дикаря: «Я сѣлъ на утесъ и сталь задавать самому себѣ горестные вопросы, горестные потому, что я не могъ разрѣшить ихъ. Я спрашивалъ себя «чья рука касалась звѣздъ? На какихъ столбахъ стоятъ звѣзды? Вода никогда не устаетъ течь своимъ путемъ... Почему? И гдѣ же она останавливается и кто заставляетъ ее течь? И отчего и звѣзды, и вода такъ прекрасны? Кто сдѣлалъ ихъ?» и т. д. Всѣ подобные вопросы и поражаемая ими отвлеченныя понятія являются совершенно естественно и неизбежно у каждаго, мысль котораго вынуждена руководиться закономъ причинности и, слѣдовательно, этого рода отвлеченныя понятія одинаково доступны, какъ маленькому ребенку и первобытному человѣку, такъ и великому ученому. Тоже самое оказывается вѣрнымъ и по отношенію къ отвлеченнымъ понятіямъ, основаннымъ на различнаго рода чувствахъ, вслѣдствіе чего отвлеченныя понятія прекраснаго въ этическомъ или въ эстетическомъ отношеніи тоже оказываются доступными и дѣтямъ и первобытнымъ людямъ. Этого рода отвлеченныя понятія являются, такъ сказать, естественными, органическими элементами человѣческой мысли и они доступны человѣку на всѣхъ ступеняхъ его развитія. Рядомъ съ этими отвлеченными понятіями существуютъ, однако, другія, выработанныя человѣчествомъ путемъ подробнаго изслѣдованія, какъ собственныхъ законовъ мышленія, такъ и цѣпи явленій внѣшняго міра и этого рода абстракціи, для своего усвоенія, требуютъ уже извѣстной подготовки, извѣстной интеллектуальной культуры. Такъ, напр., положенія логики, положеніе высшей математики и даже положенія алгебры и геометріи и т. д. оказываются болѣе или менѣе трудно поддающимися пониманію дѣтей и первобытныхъ людей, очевидно потому, что они являются продуктами болѣе или менѣе долгой и притомъ сложной работы мысли, а не непосредственнымъ результатомъ проявляющихся въ мысли основныхъ законовъ. Это различіе въ отвлеченныхъ понятіяхъ слѣдуетъ особенно имѣть въ виду, имѣя дѣло съ дѣтьми; такъ какъ имъ всего лучше опредѣляется то, что доступно уму дѣтей меньшихъ классовъ и что недоступно. Къ этому различію намъ придется еще вернуться въ настоящей книгѣ не разъ; здѣсь же мы должны были упомянуть о немъ для того, чтобы лучше отгѣнить необходимость начинать преподаваніе географіи прямо съ описа-

нія политическаго и физическаго состоянія разнообразныхъ странъ, оставляя совершенно въ сторонѣ вопросъ о формѣ и движеніяхъ земли и вообще всю математическую географію, которая должна быть преподаваема только ученикамъ старшаго возраста, обладающими и необходимой математической подготовкой. Такая система преподаванія географіи избавить дѣтей отъ крайне вреднаго заучиванія наизусть того, чего они не могутъ понять.

Насколько я могла замѣтить, дѣти отъ 8—12 лѣтъ очень плохо понимаютъ все то, что имъ объясняютъ о мірозданіи съ его безчисленными солнечными системами вообще, и о спеціальной роли земли во всемъ этомъ въ частности. Наглядное-же изображеніе на глобусѣ земной оси, экватора, различныхъ меридіановъ и параллельныхъ линій ведетъ только къ тому, что дѣти или представляютъ ихъ себѣ также реально существующими и на самой землѣ или же—и это случается гораздо чаще—они отдѣляютъ глобусъ и все, что онъ имъ представляетъ и что имъ на немъ объясняютъ въ отдѣльную группу знаній, необходимыхъ въ классѣ и на экзаменахъ, но не имѣющихъ ничего общаго съ дѣйствительной жизнью и съ «настоящей землей». Кромѣ того у нѣкоторыхъ очень впечатлительныхъ дѣтей представленіе, что они живутъ на землѣ, которая имѣетъ форму шара и которая вертится и около своей оси и около солнца, вызываетъ чувство страха, смѣшаннаго съ ошущеніями тошноты и головокруженія. «Когда я подумаю объ этомъ мнѣ дѣлается тошно» сказалъ мнѣ одинъ девятилѣтній ребенокъ, «и потому это не можетъ быть такъ, иначе мы всѣ бы были больны, насъ бы закружило». Слушая этого ребенка я только могла порадоваться, что ему не пришлось жить и учить космографію въ XVI столѣтіи, когда натурфилософы вслѣдъ за Парацельсомъ учили, что земля есть живое существо, въ родѣ человѣка, котораго она превосходитъ только своими размѣрами; откуда и явились названія *макрокозмъ* и *микрокозмъ* первое въ примѣненіи къ землѣ, а второе къ людямъ. На впечатлительнаго ребенка подобнаго рода гипотеза произвела бы, конечно, еще болѣе удручающее впечатлѣніе.

Преподавая географію соотвѣтственно съ исторіей, при чемъ послѣдняя должна начинаться съ новѣйшаго времени, мы тѣмъ самымъ невольно будемъ вынуждены

коснуться при этомъ и исторіи развитія географическихъ познаній, а это крайне важно, хотя въ настоящее время исторія географіи, по большей части, обходится болѣе или менѣе полнымъ молчаніемъ и въ результатѣ этого мы и видимъ, что образованные люди современной высоко-цивилизованной эпохи зачастую не знаютъ съ какого времени именно люди поняли, что земля состоитъ не изъ плоскости а изъ шарообразнаго тѣла, или когда стали изготовляться первыя карты, или что именно представляли себѣ люди подъ так. наз. сферами небесныхъ тѣлъ, или когда именно было впервые высказано ученіе, по которому земля обращается вокругъ солнца и т. д. и т. д.

При защищаемомъ нами порядкѣ преподаванія исторіи и географіи окажется еще и та выгода, что дѣтямъ младшаго возраста учителя будутъ передавать только то, что точно извѣстно и подробно произслѣдовано; а древнія эпохи, въ которыхъ столь многое, по необходимости, остается неизвѣстнымъ и неопредѣленнымъ будутъ предметомъ изученія для учениковъ старшихъ классовъ, которые, конечно, и по развитію своему и по знаніямъ, гораздо болѣе подготовлены къ подобнаго рода задачѣ. Само собой разумѣется, что при преподаваніи исторіи слѣдуетъ по возможности ограничивать подлежащія заучиванію имена и цифры для того, чтобы не получалось чрезмѣрнаго переполненія памяти. Для того-же, чтобы у учениковъ могло сложиться вполне отчетливое представленіе о времени того или иного событія можно воспользоваться предложенными Спенсеромъ Бисли таблицами исторической хронологіи. Таблицы эти берутъ за исходную центральную точку годъ рожденія Спасителя и затѣмъ, по строго опредѣленному масштабу, распредѣляютъ событія книзу и кверху отъ центральной точки, при чемъ книзу идутъ событія, случившіяся до Р. Х., а кверху послѣ Р. Х. Таблицы эти значительно облегчаютъ запоминаніе, потому что, рядомъ со словесною и цифровою памятью, онѣ вызываютъ къ дѣятельности и зрительную память разстоянія. Во избѣжаніе образованія ложныхъ представленій о томъ, что будто до Р. Х. время шло куда-то книзу, а послѣ Р. Х. кверху, слѣдовало-бы, по моему мнѣнію, изготовлять совершенно такія-же таблицы и въ другомъ, горизонтальномъ направленіи такъ, чтобы налѣво отъ центральнаго года находилось все болѣе и болѣе отступающее вглубь вѣковъ время, а

направо, напротивъ того, шли бы событія, совершившіяся послѣ Р. Х., при чемъ наиболѣе недавнія были бы расположены всего ближе къ чистому, ничѣмъ не покрытому еще, концу таблицы. Этотъ ничѣмъ непокрытый конецъ таблицы долженъ наглядно представлять ученикамъ готовый чистый листъ для занесенія на него событій будущаго, скрытыхъ пока въ туманѣ неизвѣстности. Подобнаго рода хронологическія таблицы я бы совѣтовала дѣлать не только на твердомъ картонѣ, но также и на полосахъ холста, которыя должны свертываться и развертываться такъ, чтобы прежде всего появлялись передъ глазами событія новѣйшей исторіи, затѣмъ новой и т. д. Этого рода таблицы должны имѣться для исторіи каждаго народа въ отдѣльности и для всей всемірной исторіи сообща. Само собой разумѣется что съ наибольшею подробностью таблицы эти должны быть составлены по отношенію къ отечественной исторіи. Кромѣ того я нахожу безусловно необходимымъ, чтобы къ каждой подобной таблицѣ, изображающей политическія событія въ жизни народовъ имѣлись бы совершенно параллельныя таблицы, изображающія ходъ культуры и цивилизаціи.

При преподаваніи исторіи необходимо также указывать на условность времени. Это достигается всего легче путемъ указанія на различія въ лѣтосчисленіи, существовавшія, какъ у одного и того-же народа въ различныя эпохи исторической жизни, такъ и у разнообразныхъ народовъ. На эту сторону дѣла, къ сожалѣнію, до сихъ поръ обращалось слишкомъ мало вниманія и вслѣдствіе этого, изучая исторію, рассчитанную на современное лѣтосчисленіе, ученики невольно привыкаютъ считать время за нѣчто реально существующее и неизмѣнное. Кромѣ того незнаніе напр. того, что у древнихъ евреевъ годъ былъ гораздо меньше принимаемаго теперь астрономическаго года ведетъ ко многимъ совершенно превратнымъ представленіямъ. Напротивъ того, если въ преподаваніи исторіи будетъ обращено надлежащее вниманіе на условность человѣческаго опредѣленія времени, то это болѣе, чѣмъ что либо подготовить людей къ вѣрному взгляду на время, какъ на одну изъ формъ человѣческаго мышленія.

Въ сущности съ представленіемъ о времени повторяется та-же ошибка, которая наблюдается и по отношенію къ неподвижнымъ берегамъ той или иной рѣки: двигаясь

быстро по волнамъ рѣки намъ кажется, что мы сами стоимъ на одномъ мѣстѣ, а мимо насъ бѣгутъ берега со всѣмъ, что на нихъ находится. Время въ сущности является тѣми берегами, среди которыхъ катятся послѣдовательныя и одновременныя безчисленныя волны нашей душевной жизни, состоящія изъ всевозможныхъ ощущеній, чувствъ стремленій, представленій и понятій; а намъ между тѣмъ кажется, что время—эти берега нашего ума, бѣгутъ, а мы сами стоимъ на мѣстѣ, какъ на это указывалъ и Ривароль говоря «Le temps ce rivage de l'esprit, tout passe devant lui et nous croyons que c'est lui qui passé».

III.

Въ предъидущемъ выпускѣ настоящаго сочиненія уже было указано на важное значеніе словесной рѣчи для развитія человѣческаго ума. Мы говорили тамъ о способности рѣчи служить орудіемъ для сгущенія мысли, благодаря которому умъ человѣческій получаетъ возможность легко справляться съ какой угодно массой фактовъ, представленій, понятій и т. д., такъ какъ всѣ подробности, частности, сгущаясь, соединяются въ все болѣе и болѣе общія понятія, обозначаемыя отдѣльными словами, изъ которыхъ каждое, въ случаѣ надобности, можетъ быть проанализировано и снова разложено на входящія въ составъ его элементы. Вслѣдствіе этой особенности человѣческаго слова и возможно увеличеніе знаній путемъ одного только слова, которое служитъ носителемъ, какъ общихъ понятій, такъ и частныхъ представленій. Человѣческое живое слово даетъ человѣческому уму также возможность удовлетворить его стремленію къ систематизированію, которое осуществляется только путемъ сгущенія всего частичнаго, мелочнаго, индивидуальнаго въ болѣе и болѣе общія представленія и понятія. Вслѣдствіе этого мы и видимъ, что всякое систематизированіе сопровождается всегда созиданіемъ цѣлаго ряда новыхъ словъ, новыхъ терминовъ, новыхъ знаковъ. Соотвѣтственно съ этимъ наибольшее количество своеобразныхъ терминовъ встрѣчается именно въ тѣхъ научныхъ областяхъ, въ которыхъ преобладаетъ систематизированіе, такъ, напр., о математикахъ говорятъ, что они все должны перевести на свой своеобразный языкъ,

т. е. на языкъ опредѣленныхъ терминовъ, опредѣленныхъ знаковъ и тоже самое можно сказать о всякой систематизирующей наукѣ вообще.

Говоря о преподаваніи исторіи, какъ о наилучшемъ средствѣ развить умъ дѣтей самымъ всестороннимъ образомъ, мы настаивали на необходимости пользоваться при этомъ сократовскимъ способомъ, т. е. тѣмъ способомъ, который доводитъ учениковъ путемъ спрашиванья, заставляющаго ихъ разсуждать, до усвоенія тѣхъ или иныхъ истинъ. Слово человѣческое даетъ каждому отдѣльному человѣку возможность провѣрять данныя своего личнаго сознанія, данными сознанія другихъ людей и при томъ не только вмѣстѣ съ нимъ живущихъ, но и находящихся отъ него на значительныхъ разстояніяхъ, какъ пространства, такъ и времени, потому что слово человѣческое можетъ быть фиксировано и путемъ письма и путемъ печати и въ такомъ видѣ оно передается съ одного конца земной поверхности на другой, оно передается черезъ томительную даль вѣковъ и является самымъ могучимъ средствомъ для объединенія всѣхъ людей въ одно органическое цѣлое. Сократовскій способъ обученія является прекраснымъ способомъ развить сужденіе, потому что при немъ каждый участвующій въ бесѣдѣ постоянно провѣрять данныя своего сознанія данными сознанія другихъ людей, каждый думаетъ не только для самого себя, но и для другихъ, или выражаясь точнѣе, онъ долженъ думать сообща съ другими, т. е. думать, такъ сказать, вслухъ, входя въ тѣснѣйшую связь съ мыслями другихъ, отстаивая своеобразіе своего индивидуальнаго сужденія отъ такихъ-же индивидуальныхъ своеобразій въ сужденіяхъ другихъ людей, другими словами, онъ долженъ умѣть отстаивать свое мнѣніе, свой взглядъ. Для этого, конечно, прежде всего требуется хорошо владѣть самою рѣчью и усвоить себѣ духъ того языка, на которомъ ведется подобная бесѣда. Само собой разумѣется, что подобнаго рода бесѣды должны всегда вестись въ классахъ на томъ языкѣ, который составляетъ родной языкъ для данной страны.

Человѣческій духъ во всемъ и вездѣ нуждается, такъ сказать, въ неподвижной точкѣ опоры и такой точкой въ понятіи о времени должно служить Рождество Христово, въ пространствѣ родина каждаго человѣка, а въ объективированномъ воплощеніи закона причинности, т. е.

среди человѣческой рѣчи, такой точкой опоры долженъ всегда являться родной языкъ каждаго, потому что для родного языка у каждаго изъ людей имѣются особенно глубокіе корни, присущіе ему въ силу наслѣдственной передачи съ самаго момента рожденія. Спрашивается теперь, что должна дѣлать школа для того, чтобы укрѣпить и развить органическую связь каждаго съ его роднымъ языкомъ?

Я говорю объ органической связи родного языка съ каждымъ человѣческимъ организмомъ въ отдѣльности, на основаніи вотъ какихъ данныхъ: изъ наблюденій надъ различными народами и племенами уже выяснилось, что одни изъ нихъ совершенно неспособны бываютъ произносить то, что другіе произносятъ вполне легко. Такъ, напр., у жителей Андаманскихъ острововъ отсутствуютъ всѣ свистящія буквы и вслѣдствіе этого они не могутъ даже ни свистать, ни шикать, тогда какъ у насъ въ Европѣ маленькія, не умѣющія даже говорить, дѣти, уже издаютъ шипящіе звуки, желая, напр., испугать кого-нибудь, или выразить свой гнѣвъ. У другихъ племенъ оказываются несуществующими такія звуки, какъ *p*, или *л* или *х* и т. д., какъ объ этомъ упоминаютъ многіе авторы, между прочимъ, также и Вайтцъ и Куссмауль. Для людей, принадлежащихъ къ такимъ племенамъ, названные звуки оказываются недоступными и при томъ недоступными не только произношенію, но также и слуху и, слѣдовательно, они какъ-бы не существуютъ для нихъ. Все это указываетъ, очевидно, на опредѣленные пробѣлы въ организаціи подобныхъ племенъ, вслѣдствіе которыхъ тѣ или иные звуки бываютъ имъ или плохо или совсѣмъ недоступны, какъ со стороны слуха, такъ и со стороны произношенія и эти своеобразные пробѣлы должны передаваться наслѣдственно отъ родичей потомкамъ, разъ они повторяются изъ поколѣнія въ поколѣніе. На основаніи подобныхъ особенностей въ наслѣдственно передаваемой организаціи у различныхъ племенъ и народовъ, должны, конечно, складываться и всевозможныя своеобразности рѣчи и выговора, которыя должны даваться каждому изъ насъ тѣмъ труднѣе, чѣмъ больше онѣ противорѣчатъ нашимъ прирожденнымъ особенностямъ въ дѣлѣ выговора и рѣчи. Наблюденія различныхъ миссіонеровъ и путешественниковъ дѣйствительно подтверждаютъ все только что высказанное. Такъ, напр.,

патеръ Расль, прожившій десять лѣтъ среди абенакирійцевъ въ сѣверной Америкѣ, жалуется на трудность ихъ произношенія; онъ, при всемъ стараніи, не могъ сказать ни одного слова на ихъ языкѣ безъ того, чтобы не вызвать хохота и онъ самъ сознавалъ, что произносить совсѣмъ не такъ. Шомонъ, прожившій 50 лѣтъ среди гуроновъ и составившій даже грамматику ихъ языка, жалуется тоже на трудность горловыхъ звуковъ ихъ языка, которые онъ никакъ не могъ выговорить, и кромѣ того онъ жалуется на неувловимые для европейскаго уха акценты ихъ произношенія, благодаря которымъ одно и тоже слово пріобрѣтаетъ совершенно различныя значенія. Гарцилассо-де-Вега заявляетъ, что испанцы совершенно извратили языкъ перувіанцевъ, передавая его при помощи своихъ буквъ и своего произношенія. Де-ля Кондаминъ говоритъ объ одномъ народѣ, жившемъ на берегахъ Амазонской рѣки, что слова ихъ языка невозможно передать нашими буквами, такъ какъ приходится ставить по крайней мѣрѣ девять или десять слоговъ для обозначенія такихъ словъ, которыя въ ихъ устахъ кажутся состоящими ни болѣе, какъ изъ трехъ слоговъ. Ля Луберъ говоритъ тоже самое о сіамскомъ языкѣ и замѣчаетъ, что какъ бы не старался европейецъ произносить слова ихъ языка—туземцы, по большей части, не могутъ цонять ни одного слова изъ произносимыхъ ими и онъ находитъ далѣе, что записать сіамскія слова буквами котораго нибудь изъ европейскихъ языковъ является почти невыполнимой задачей. Впрочемъ, тоже самое приходится наблюдать и по отношенію къ близкоживущимъ отъ насъ народамъ, такъ какъ въ каждомъ народномъ языкѣ имѣются такія своеобразности произношенія, которыя до нельзя трудно даются всякому иноплеменнику, если только онъ самъ не выросъ въ средѣ даннаго народа, другими словами, если его не учили данному языку съ ранняго дѣтства. Вслѣдствіе этого мы и видимъ, что и нѣмецъ, и французъ, и англичанинъ, и финляндецъ и даже полякъ не могутъ чисто и совершенно свободно говорить по-русски, и наоборотъ, всякій русскій, научившійся какому-либо иностранному или даже славянскому языку въ юношескіе или зрѣлые годы, всегда тоже представляетъ въ выговорѣ извѣстный несвойственный данному языку акцентъ, а въ построеніи фразы несвойственные данному языку обороты и выраженія.

Тотъ фактъ, что люди, учившіеся тому или иному чужому языку въ годы ранняго дѣтства, овладѣваютъ имъ въ большемъ совершенствѣ, чѣмъ люди, изучавшіе иностранные языки въ юношескіе и тѣмъ болѣе въ зрѣлыя годы жизни, служить съ своей стороны доказательствомъ, говорящимъ въ пользу существованія органической связи между роднымъ языкомъ каждаго и его нервно-мозговой организаціей; потому что еслибы этого не было, то тогда не могло бы существовать и разницы между ученіемъ языковъ въ годы ранняго дѣтства, съ одной стороны, и въ зрѣлыя годы, съ другой. Читателямъ извѣстно, конечно, что для органической связи необходимо, чтобы различнымъ элементамъ рѣчи, различнымъ звукамъ, идущимъ на построеніе того или иного народнаго языка, соотвѣтствовали бы опредѣленные нервно-мозговые приборы, какъ въ видѣ отдѣльныхъ клѣточекъ, такъ и въ видѣ разнообразныхъ группъ ихъ, соединенныхъ между собою большимъ или меньшимъ количествомъ ассоціаціонныхъ путей. И вотъ именно подобную органическую связь между нервно мозговой организаціей человѣка и его наличной рѣчью и приходится признать дѣйствительно существующей на основаніи различныхъ наблюденій и фактовъ, собранныхъ на дѣтяхъ и первобытныхъ людяхъ, съ одной стороны, и на разнообразныхъ больныхъ съ другой.

Такъ, напр., мы знаемъ, что дѣти наши лишь сравнительно поздно и съ трудомъ выучиваются говорить *с*, *ш*, *р*, *л* и *к*; извѣстно, что они по большей части замѣняютъ звукомъ *т* букву *к* и произносятъ «Тутушта» вмѣсто «ку-кушка» или «Отуте» вмѣсто «Кукъ» (Сигизмундъ). Извѣстно также, что и среди первобытныхъ народностей зачастую наблюдается тоже самое, т. е. и неспособность произносить перечисленныя буквы и замѣна буквы *к* звукомъ *т*. Въ тоже время извѣстно, что и между взрослыми людьми нашего европейскаго міра нерѣдко встрѣчаются люди, страдающіе подобнымъ *сигматизмомъ*, *ротацизмомъ*, *ламбдацизмомъ* и т. д. Въ тоже время наблюденія на больныхъ доказали, что они не съ одинаковой легкостью утрачиваютъ при болѣзняхъ свою способность произносить различныя буквы и при выздоровленіи эта способность возстанавливается у нихъ не одинаково быстро по отношенію къ различнымъ буквамъ (Мейнертъ, Кохъ и др.) и при томъ больные всего легче утрачиваютъ произношеніе

именно тѣхъ буквъ, которыя всего труднѣе даются маленькимъ дѣтямъ (Прейеръ). Извѣстны также случаи, въ которыхъ вслѣдъ за какой-нибудь болѣзнью больные забываютъ, напр., всѣ существительныя, тогда какъ прилагательныя, глаголы, мѣстоимѣнія остаются у нихъ сохраненными (Пиорри, Гревсъ, Куссмауль); въ другихъ случаяхъ у больныхъ исчезаютъ всѣ окончанія, такъ что больные не могутъ кончить начатаго слова, начатой фразы; иногда они помнятъ только первые слоги или даже только первыя буквы словъ; въ третьяго рода случаяхъ больныя выпускаютъ всѣ первыя буквы, если только онѣ состоятъ изъ согласныхъ, гласныя-же первыя буквы они не забываютъ (Шлезингеръ). Наконецъ многочисленныя наблюденія разнообразнѣйшихъ больныхъ несомнѣнно доказали, что всего дольше и всего лучше сохраняются тѣ слова, которыя во время нормальнаго состоянія человѣка были имъ всего лучше усвоены, или которые онъ почему бы то ни было произносилъ особенно часто. Такъ, напр., многіе больные, потерявшіе способность рѣчи (такъ наз. афазики), сохраняютъ способность говорить *да* и *нѣтъ* (Микель, Розенштейнъ, Динъ, Финлейсонъ, Брока, Труссо, Бастіанъ и др.); другіе изъ нихъ сохраняютъ только способность произносить свое имя или какое нибудь восклицаніе напр. «ахъ» или «о Боже!» или привычное имъ ругательство, проклятiе и т. д. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ больные сохраняютъ способность рѣчи, но утрачиваютъ способность произносить отдѣльныя буквы, какъ это было въ случаѣ описанномъ Гольдеромъ въ которомъ больной потерялъ возможность и говорить и писать три буквы: *ф*, *л*, *р*. Въ случаѣ Морица больной послѣ горячки окончательно потерялъ способность произносить всего одну только букву *ф*, всѣ же остальные онъ произносилъ, какъ нельзя лучше. Кромѣ того было выяснено, что способность рѣчи можетъ исчезать совершенно или подвергаться разнообразнымъ разстройствомъ подъ вліяніемъ временныхъ нарушеній питанія мозга и измѣненій въ составѣ крови, напр., при общемъ малокровіи, при переполненіи крови продуктами обратнаго обмѣна, какъ это напр. бываетъ при урэміи, далѣе при свинцовомъ отравленіи, при отравленіи алкоглемъ (Вейсъ, Гоше, О'Нейлъ и др.) и т. д. Съ другой стороны вскрытія людей, страдавшихъ разнообразными разстройствами и главнымъ образомъ внезапно появившимся

отсутствиемъ рѣчи, показали, что при этомъ всегда существуютъ пораженія опредѣленныхъ частей головного мозга, а именно пораженія лѣваго полушарія въ его передней долѣ и преимущественно въ его третьей лобной извилинѣ (Брока, Парри, Ломейеръ, Календеръ, Стивенсонъ, Симонъ, и др.) и кромѣ того наблюдаются также и пораженія передней доли праваго полушарія, височной и темянныхъ долей, области *insulae* съ прилегающими частями (Мейнертъ, Вуазенъ, Вернике, Корниль и др.).

Изъ перечисленныхъ наблюдений и фактовъ прямо слѣдуетъ, во 1) что способность рѣчи имѣетъ въ основѣ своей нервно-мозговые приборы, заложенные въ опредѣленныхъ мѣстахъ головного мозга; во 2) что не только разрушеніе этихъ приборовъ, но также и дурное питаніе ихъ вслѣдствіе отравленія какой либо примѣсью или болѣзненнаго измѣненія крови, ведетъ неизбѣжнымъ образомъ къ болѣе или менѣе сильному разстройству способности рѣчи и въ 3) наконецъ приборы, лежащіе въ основѣ рѣчи, должны быть доведены до очень высокаго подраздѣленія, потому что, при нѣкоторыхъ болѣзненныхъ состояніяхъ, могутъ исчезать у человѣка только нѣкоторыя и даже только одна буква и точно также могутъ исчезать одни только имена существительныя, тогда какъ представители всѣхъ остальныхъ частей рѣчи остаются сохраненными. Въ 4) изъ приведенныхъ фактовъ ясно слѣдуетъ, что какъ при болѣзненныхъ разрушеніяхъ нервно-мозговыхъ приборовъ рѣчи, такъ и при временныхъ разстройствахъ ихъ, подъ вліяніемъ того или иного измѣненія крови, наиболѣе стойкими элементами рѣчи оказываются наиболѣе часто употреблявшіеся и это вліяніе заучиванія выражено до того рѣзко, что въ каждомъ отдѣльномъ словѣ наиболѣе стойкими оказываются первые слоги и даже начальныя буквы; между тѣмъ извѣстно вѣдь, что вслѣдствіе способности нашего вниманія и нашей памяти утомляться и ослабѣвать болѣе или менѣе быстро, мы всегда и во всемъ запоминаемъ всего крѣпче и лучше начало: въ стихотвореніи первыя строфы, въ разказахъ и рѣчахъ первыя предложенія, въ словахъ первыя слоги или первыя буквы. Въ этомъ, конечно, имѣлъ случай убѣдиться каждый, такъ какъ каждому приходится въ жизни забывать то то, то другое и при этомъ всегда забытымъ оказывается конецъ, а не начало. Въ 5) наблюденія, дока-

завшія, что при болѣзненныхъ пораженіяхъ всего скорѣе исчезаютъ у больныхъ именно тѣ буквы, произношеніе которыхъ дается дѣтямъ всего труднѣе, само собой наводятъ насъ на то заключеніе, что, слѣдовательно, при данной организациі европейцевъ XIX столѣтія у нихъ существуютъ наслѣдственно передаваемые болѣе совершенныя приспособленія для произношенія однихъ звуковъ и менѣе совершенныя для произношенія другихъ. Зная разъ это мы уже поймемъ, что у цѣлыхъ народовъ можетъ отсутствовать способность произносить тѣ или иныя слова, состоящія изъ непроезжимыхъ для ихъ голосовыхъ приборовъ звуковъ. Зная въ тоже время, что если отдѣльные представители подобныхъ народовъ удаляются изъ родственной имъ народной среды и воспитываются съ самаго ранняго дѣтства въ чуждомъ имъ по языку и по произношенію племени, то имъ удастся съ большимъ или меньшимъ совершенствомъ побѣдить всѣ трудности выговора, — мы должны, конечно, заключить, что передаваемые наслѣдственно отъ родичей потомкамъ особенности произношенія, очевидно, укрѣпляются путемъ упражненія, такъ что онѣ могутъ быть измѣнены тѣмъ легче, чѣмъ моложе ребенокъ, или, другими словами, чѣмъ меньше данное лицо упражнялось въ унаслѣдованныхъ имъ отъ родичей способностяхъ произношенія. Этотъ выводъ подтверждается также и тѣмъ общеизвестнымъ фактомъ, что въ случаяхъ болѣзни всего стойче оказываются именно тѣ выраженія, слова и звуки, которыя всего чаще произносились больными во время ихъ здоровой жизни и которыя, слѣдовательно, были особенно дѣятельно укрѣплены путемъ упражненія. При всемъ значеніи упражненія оно все-же не можетъ сразу, въ теченіи одной жизни, уничтожить тѣ наслѣдственныя predispositions, которыя складывались въ теченіи безчисленнаго ряда послѣдовательныхъ поколѣній и соотвѣтственно съ этимъ мы и видимъ, что именно тѣ буквы, произношеніе которыхъ дается особенно трудно дѣтямъ того или иного народа, оказываются въ тоже время и особенно легко исчезающими у взрослыхъ подъ вліяніемъ болѣзни, какъ это было уже упомянуто выше.

Послѣ всего сказаннаго естественно предположить, что, при прочихъ равныхъ условіяхъ, способность къ изученію языковъ будетъ выражена въ отдѣльномъ лицѣ такъ же, какъ и въ цѣломъ народѣ, тѣмъ сильнѣе, чѣмъ

больше они унаслѣдовали отъ своихъ родичей разноплеменныхъ возможностей, или, другими словами, люди, происшедшіе отъ смѣшанныхъ браковъ между представителями разнообразныхъ народовъ или племенъ, должны отличаться болѣе сильною способностію къ изученію языковъ, нежели потомки однородныхъ браковъ. Такимъ образомъ, если наше предположеніе вѣрно, то народности, стоящія въ такихъ естественныхъ условіяхъ, которыя устраняютъ ихъ отъ возможности частыхъ смѣшанныхъ браковъ съ сосѣдними племенами, должны отличаться своею врожденною, такъ сказать, неспособностію къ изученію другихъ, кромѣ ихъ собственнаго, языковъ. Такими условіями, обезпечивающими чистоту націи изобилуетъ, конечно, жизнь на островахъ, окруженныхъ со всѣхъ сторонъ негостепріимнымъ коварнымъ моремъ. И дѣйствительно извѣстно, что островитяне отличаются своею относительною неспособностію къ изученію иноплеменныхъ языковъ. Для примѣра достаточно вспомнить хоть объ англичанахъ, славящихся своею неповоротливостію въ дѣлѣ изученія иностранныхъ языковъ. Тоже самое наблюдается и на другихъ островитянахъ, причемъ, конечно, эта особенность выступаетъ тѣмъ слабѣе, чѣмъ первобытнѣе оказывается состояніе того или иного живущаго на островѣ племени. Китайцы, замѣчательно сѣумѣвшіе объединиться отъ всѣхъ остальныхъ народностей, отличаются также сравнительной неспособностію къ изученію иноплеменныхъ языковъ. Конечно, было-бы очень важно статистически опредѣлять сколько людей, изъ отличающихся своимъ знакомствомъ со многими языками, бываютъ дѣтьми смѣшанныхъ браковъ и сколько изъ нихъ являются продуктами однородныхъ браковъ; такъ какъ этимъ путемъ у насъ могутъ получиться точныя числовыя данныя по такому вопросу, по которому пока мы располагаемъ только общимъ фактомъ, выведеннымъ на основаніи массовыхъ наблюдений. Между тѣмъ вопросъ о большей или меньшей способности къ изученію языковъ тѣсно связанъ съ вопросомъ о законахъ наслѣдственной передачи вообще, а затѣмъ косвеннымъ образомъ онъ оказывается связаннымъ также и со многими чисто педагогическими вопросами; но для выясненія всѣхъ этихъ сторонъ требуется имѣть въ рукахъ точныя числовыя данныя и притомъ не только по отношенію къ вліянію смѣшанныхъ браковъ въ одномъ нисхо-

дящемъ поколѣніи, но также и относительно вліянія ихъ болѣе или менѣе частой повторяемости среди послѣдовательныхъ поколѣній одного и того-же рода.

Не должно также забывать, что у насъ до сихъ поръ нѣтъ точно обставленныхъ данныхъ для рѣшенія вопроса о томъ, сколько именно языковъ слѣдуетъ преподавать въ среднеучебныхъ заведеніяхъ, призванныхъ готовить общеобразованныхъ людей? Излишество, какъ извѣстно, всегда и во всемъ оказывается вреднымъ и потому и изученіе слишкомъ многихъ языковъ можетъ, пожалуй, принести больше вреда, чѣмъ пользы. Кардиналь Мещофанти, жившій въ началѣ XIX столѣтія (съ 1774 по 1849) и знавшій вполнѣ 58 различныхъ языковъ, въ тоже самое время не отличался даже сколько-нибудь выдающимися интеллектуальными способностями. Въ виду этого приходится заключить, что знаніе очень многихъ языковъ не сопровождается соответственнымъ развитіемъ умственныхъ силъ и даже можетъ быть, напротивъ, знаніе значительнаго числа языковъ дѣйствуетъ притупляющимъ образомъ на интеллектуальную сферу человѣка. Для выясненія всего этого, однако, требуются точно обставленныя наблюденія.

Мы уже упоминали здѣсь о томъ фактѣ, что смѣшанные браки, повидимому, должны увеличивать въ потомкахъ способность къ изученію языковъ. Съ другой стороны въ литературѣ, какъ отечественной, такъ и заграничной уже неоднократно указывали, что выдающіеся люди чаще являются изъ смѣшанныхъ по національностямъ браковъ, нежели изъ однородныхъ и, слѣдовательно, въ этихъ случаяхъ усиленная способность къ изученію языковъ идетъ рука объ руку и съ извѣстными выдающимися способностями въ другихъ направленіяхъ. Съ теоретической точки зрѣнія знаніе нѣсколькихъ языковъ всегда должно дѣйствовать благоприятно на всю интеллектуальную сторону человѣка уже по тому одному, что оно, расширяя весь психическій горизонтъ человѣка, даетъ ему большее или меньшее количество новыхъ представленій и понятій; ибо каждый народъ, вслѣдствіе особенностей своей жизненной обстановки съ одной стороны, и своего индивидуальнаго склада, съ другой, вырабатываетъ себѣ такого рода представленія, понятія, настроенія и стремленія, которыя совершенно отсутствуютъ у другихъ народовъ, что доказывается прямо тѣмъ фактомъ, что извѣстное количество словъ и

выраженій одного языка не могутъ быть прямо и вполнѣ переведены словами другого языка, не могутъ вслѣдствіе полного отсутствія подобныхъ словъ съ подобнымъ содержаніемъ (Максъ Мюллеръ). Для примѣра можно указать на нѣмецкія слова въ родѣ «Gemüth, gemüthlich, Gemüthlichkeit, gemach, gemächlich, gelt, Sehnsucht, или на русскія: ретивое, голубчикъ, зубоскаль, заговаривать (кровь или зубы), кручина, хандра, зазноба, авось, или на англійскія mischief, spleen (въ психологическомъ смыслѣ), gorgeous, fashionable, flirt, gentleman и т. д. или на французскія въ родѣ consternation, apprête, malice, coterie, harassé и т. д. Подобныхъ словъ, не поддающихся вполнѣ точной передачѣ съ одного языка на другой, можно было-бы привести множество; кромѣ того одни и тѣже слова могутъ имѣть совершенно различное значеніе у различныхъ народовъ, такъ, на примѣръ, В. Гамильтонъ и Максъ Мюллеръ указывали, что слово философія въ Германіи и въ Англии имѣетъ совершенно различное значеніе: въ Англии къ философіи причисляются и естественныя науки и потому тамъ зачастую говорятъ о покупкѣ «философскихъ» инструментовъ, тогда какъ въ Германіи, а также и въ Россіи подобное выраженіе представляется даже непонятнымъ по своему безсмыслию, потому что подъ философіей понимаются метафизическія и вообще умозрительныя изслѣдованія, а никакъ не естественныя науки.

По поводу этого особаго значенія слова «философія» на англійскомъ языкѣ съ знаменитымъ Гегелемъ произошелъ слѣдующій случай, о которомъ онъ упоминаетъ въ одномъ изъ своихъ сочиненій: узнавъ о существованіи въ Англии особаго изданія подъ названіемъ Philosophical Transactions онъ принялся просматривать ихъ и къ удивленію своему не могъ найти въ нихъ ни слова о философіи.

Вообще на основаніи подробнаго сопоставленія характерныхъ, или по своему значенію, или по своей численности, для того или иного языка словъ и выраженій психологи будущаго несомнѣнно въ состояніи будутъ опредѣлять особенности народнаго духа. Дѣйствительно, возьмемъ для примѣра хоть слова, выражающія, съ одной стороны, радостное или веселое настроеніе духа, а съ другой печальное или горестное. Что-же мы видимъ? Въ русскомъ языкѣ для первыхъ настроеній имѣется въ сущности не больше восьми обозначеній, а именно: веселье, радость, ликование, восторги, игривость, наслажденіе, удовольствіе и пріятность; тогда

какъ для настроеній второго типа мы располагаемъ замѣчательно большимъ обиліемъ словесныхъ обозначеній какъ-то: горе, гореванье, тоскованье, печаль, тоска, тоскливость, грусть, скорбь, кручина, уныніе, унылость, страдать, тужить, изнывать, томленіе, сокрушеніе, тяжело на сердцѣ, шемить сердце, нытье—(ноетъ сердце), болѣть сердцемъ, хандра, горе мыкать, огорченіе, угрюмость, мука-мучинская, недовольство, заунывный, несчастье, бѣда, бѣдствіе, опостылость, отчаяніе, злосчастье, мученье, безрадость, подавленность (упасть духомъ), заскучать, меланхолія, михрютка, разстройство, истомиться, истома.

Для сравненія можно взять французскій языкъ и для выраженія перваго рода настроеній мы находимъ въ немъ слѣдующія слова: joie, plaisir, gaîté, amusement, allegresse, enjouement, jovialité, réjouissance, divertissant, aise, gaillardise, bonne humeur, délices, transports, jouissance, joyeux, se faire une fête de quelque chose, tant dure la vie tant dure la fête. Особенно послѣдняя поговорка является совершенно не переводимой по своей характерности. Для обозначенія тѣхъ тяжелыхъ состояній духа, для которыхъ на русскомъ языкѣ имѣется такое обиліе выраженій, у французовъ, напротивъ того, оказывается сравнительно лишь ограниченное число словъ, а именно: chagrin, tristesse, melancholie, affliction, contrition, mécontentement, morosité, desespoir, se desoler, malheur, calamité, infortune, и пожалуй еще douleur и souffrance въ переносномъ значеніи. Такимъ образомъ въ русскомъ для обозначенія тяжелыхъ настроеній мы набрали болѣе 40 обозначеній, у французовъ для того-же самаго только 14 словъ; тогда какъ для обозначенія противоположныхъ настроеній на русскомъ языкѣ мы нашли восемь словъ, а на французскомъ 18, причемъ среди пословицъ имѣется выраженіе, приравнивающее жизнь къ непрерывному ликованью.

Въ виду этой разницы, поневолѣ, припоминается и заунывность напѣвовъ нашихъ народныхъ пѣсенъ, заунывность, просвѣчивающая даже въ плясовыхъ пѣсняхъ, даже въ самой Камаринской и совершенно исчезающая только въ нашемъ церковномъ православномъ пѣснопѣніи. Вслушиваясь въ русскіе напѣвы, особенно въ плясовые, поневолѣ приходишь къ тому заключенію, что въ основѣ cadaго, даже самаго дикаго веселья, въ основѣ полнаго разгула, у русскаго народа всегда звучитъ все-же нота какой-то задумчивой грусти и безысходной тоски. Почему? и о

чемъ? Кто знаетъ? Быть можетъ, среди необозримыхъ, покрытыхъ или снѣгомъ или травой, равнинъ своей родины русскій человѣкъ раньше и больше другихъ націй имѣлъ поводовъ сознавать, что оковами, гнетущими сознание и уничтожающими свободу его духа, являются вовсе не внѣшнія условія и влiянія, а присущія ему самому, т. е. его тѣлу и какъ рабъ или узникъ никогда не можетъ вполнѣ предаться радости и веселью среди своего рабства, среди своей темницы, такъ и человѣкъ, сознающій порабоженіе своего духа тѣломъ, сознающій, что именно его собственное тѣло и является темницей для его жаждущаго свободы духа, никогда не въ состояніи будетъ отдѣлаться отъ той тоски и грусти, которыя составляютъ его естественное или основное настроеніе. И какъ народные напѣвы, такъ и народный юморъ русскаго народа всегда и вездѣ разливаютъ свой смѣхъ и улыбки на фонѣ затаенныхъ слезъ, затаенной тоски. Возьмите лучшихъ представителей русской мысли и вездѣ вы встрѣтите это явленіе, но особенно сильно у нашего великаго Гоголя. На эту основную тоску и грусть указываютъ и слѣдующія слова поэта:

«Въ пирахъ безумно молодость проходитъ;
Стакановъ звонъ да шутки, смѣхъ да крикъ
Не умолкаютъ. А межъ тѣмъ не сходить
Съ души тоска ни на единый мигъ.
Межъ тѣмъ и жизнь идетъ, и тяготѣтъ
Надъ ней судьба и страшной тайной вѣтъ.
Мнѣ пиръ наскучилъ—онъ не шлетъ забвенья
Душевной скорби; судорожный смѣхъ
Не заглушаетъ тайнаго мученья!»

Та же особенность чисто русскаго міровоззрѣнія сказывается и въ слѣдующихъ стихахъ:

«А я и молодъ, жизнь моя полна,
На радость мнѣ любовь дана отъ Бога,
И пѣснь моя на радость мнѣ дана
Но въ этой радости какъ грусти много!» (Огаревъ).

У западныхъ нашихъ сосѣдей этотъ основной фонъ грусти и тоски появляется только у людей рефлексіи, да и то только у выдающихся изъ нихъ. Уже Ансильонъ доказывалъ, что гениальные люди отличаются отъ простыхъ смертныхъ именно тѣмъ, что у нихъ основнымъ оттѣнкомъ всего психическаго склада является всегда печаль или грусть.

На тоже самое указывалъ въ сущности и Артуръ Шопенгауеръ. Французскій, недавно умершій, философъ Гюйо указываетъ, что чѣмъ больше увеличивается способность человѣка къ высокимъ (интеллектуальнымъ) наслажденіямъ, тѣмъ легче эти наслажденія ассоціируются или осложняются грустью. «Высокія наслажденія суть тѣ, которыя почти заставляютъ насъ плакать», говоритъ Гюйо и тѣмъ самымъ онъ признаетъ, что удѣломъ людей, достигшихъ извѣстной высоты развитія, должна быть грусть, залегающая въ основу всего, даже наслажденій. Послѣ всего сказаннаго понятно, что чѣмъ люди реальнѣе относятся къ жизни, чѣмъ меньше они допускаютъ въ себѣ рефлексіи, тѣмъ ихъ радости и ихъ веселья бывають непосредственнѣе и полнѣе. На западѣ Европы люди толпы отличаются замѣчательною способностію отдаваться всецѣло всякой мимолетной радости и безо всякой задней мысли наслаждаться каждымъ, даже самымъ незатѣйливымъ, весельемъ и соотвѣтственно съ этимъ мы и видимъ, что у французовъ, итальянцевъ, нѣмцевъ, англичанъ, испанцевъ далеко нѣтъ такого обилія словъ и выраженій для обозначенія разнообразныхъ тяжелыхъ по своей тоскливости и грусти настроеній, какъ именно у русскихъ.

Въ виду всего сказаннаго становится вполнѣ понятнымъ, что у отдѣльныхъ народовъ не только имѣются въ словахъ ихъ языка такого рода представленія и понятія, которыя отсутствуютъ на языкѣ другихъ народовъ, какъ на это указывали уже и Максъ Мюллеръ, и Ансильонъ, и Артуръ Шопенгауеръ, но, что кромѣ того по этимъ своеобразнымъ словамъ и обозначаемымъ ими понятіямъ можно судить, такъ сказать, о психологическихъ особенностяхъ того или иного народа. Но, конечно, подобная народная психологія пока ждетъ еще своей разработки. Во второмъ выпускѣ моего сочиненія «О сознаніи» мнѣ придется подробнѣе остановиться на этомъ вопросѣ о племенныхъ различіяхъ въ быстротѣ и силѣ развитія сознанія и другихъ сторонъ психической жизни; но здѣсь достаточно и сказаннаго для того, чтобы понять насколько, дѣйствительно, различны могутъ быть понятія, заключенныя въ словахъ двухъ различныхъ языковъ и насколько различны могутъ быть самыя оттѣнки одного и того же понятія у разнообразныхъ народовъ и намъ уже понятны будутъ слова Ансильона относительно того, что даже совершенно, повидимому, равнозначущія

слова на двухъ языкахъ всегда въ сущности бываютъ лишь приблизительно однозначными. Изрѣченіе Карла V: «*Quot linguas quis callet, tot homines valet*», оказывается, слѣдовательно, не лишеннымъ нѣкотораго основанія. Признавая, однако, всю полезность знанія нѣсколькихъ языковъ, мы должны все же соизмѣрять число изучаемыхъ языковъ съ наличными силами учениковъ; потому что всякое излишество въ этомъ отношеніи можетъ дѣйствовать вредно путемъ переутомленія словесной памяти. Выше мы убѣдились, что въ основѣ различныхъ словъ, въ основѣ каждой буквы даже, имѣется, повидимому, особый нервно-мозговой элементъ, заболѣваніе, разрушеніе котораго ведетъ именно къ исчезанію той или иной опредѣленной буквы, тѣхъ или иныхъ словъ и, слѣдовательно, понятно, что хотя у насъ и предполагаются многіе милліоны ганглій въ головномъ мозгу, все-же число ихъ, какъ и всѣхъ другихъ нервно-мозговыхъ элементовъ, должно по необходимости быть ограничено и точно также понятно, что для психическаго обихода человѣка не можетъ быть выгодно, если нервно-мозговые элементы, лежащіе въ основѣ разнообразныхъ звуковыхъ знаковъ, т. е. въ основѣ словъ и буквъ, получаютъ чрезмѣрное численное преобладаніе въ нервно-мозговой системѣ человѣка, такъ какъ при этомъ, по необходимости, меньше мѣста останется для всѣхъ остальныхъ элементовъ, лежащихъ въ основѣ другихъ актовъ и процессовъ душевной жизни.

Для рѣшенія вопроса о томъ сколько именно языковъ можно безъ опасности изучать въ школахъ, было бы крайне важно опредѣлить, какое именно количество словъ приходится усваивать каждому при основательномъ ознакомленіи съ какимъ-бы то ни было языкомъ. Прямыхъ опредѣленій въ этомъ направленіи нѣтъ; но до извѣстной степени можно судить объ этомъ по численнымъ опредѣленіямъ словъ у различныхъ авторовъ и у нѣкоторыхъ частныхъ лицъ. Такъ, напримѣръ, въ глухихъ захолустьяхъ Россіи встрѣчаются субъекты, весь запасъ словъ которыхъ исчерпывается 220 словами, за исключеніемъ междомѣтій и именъ собственныхъ; у англійскаго поденщика словесный запасъ ограничивается всего 300 словами (Максъ Мюллеръ); у современныхъ американцевъ, средняго ума и образованія, количество словъ, по опредѣленіямъ Гольдена, равняется въ среднемъ выводѣ 25000. Съ другой стороны у самага Гольдена ока-

залось въ распоряженіи 33456 словъ, а въ отдѣльныхъ случаяхъ у людей, знающихъ много языковъ, количество словъ можетъ доходить слишкомъ до 47000. По имѣющимся пока опредѣленіямъ число словъ у нѣкоторыхъ писателей оказывается слѣдующее: у Мильтона 10000 словъ, у Шекспира 15000 словъ (Максъ Мюллеръ), у Шиллера 10000 словъ, у Гете 12000 (Кернеръ), у Державина 10518 (а съ именами собственными 13375 словъ), у Добролюбова 11994 (а съ именами собственными 14736 словъ); а у Пушкина 14289 (а съ собственными 18649 словъ).

Колебанія въ опредѣленіяхъ числа словъ могутъ зависѣть, какъ видятъ читатели, въ значительной степени также и отъ способа счисленія, такъ, напр., отъ того, будутъ-ли приняты въ расчетъ различныя имена собственные и иностранныя слова, съ одной стороны, союзы, междомѣтія и предлоги, съ другой. Въ виду этого было-бы очень полезно выработать и установить общія правила для счисленія количества словъ такъ, чтобы всѣ занимающіеся этимъ дѣломъ придерживались-бы одной и той-же системы; пока-же всѣ полученныя опредѣленія имѣютъ лишь относительное значеніе и сравнивать отдѣльныя опредѣленія другъ съ другомъ можно только въ тѣхъ случаяхъ, когда они произведены однимъ и тѣмъ же лицомъ. Для нашей цѣли, однако, всѣ эти опредѣленія имѣютъ существенное значеніе, такъ какъ они доказываютъ во 1) въ какихъ широкихъ границахъ можетъ колебаться запасъ словъ даже родного или отечественнаго языка у представителей различнаго интеллектуальнаго развитія, съ одной стороны, и у различныхъ писателей, съ другой; а во 2) они доказываютъ, что при запасѣ словъ приблизительно въ десять—пятнадцать тысячъ уже можно настолько глубоко владѣть языкомъ, чтобы явиться такими выдающимися представителями народной рѣчи, народной мысли, какими были Шиллеръ, Гёте, Пушкинъ, Шекспиръ; въ 3) наконецъ эти опредѣленія доказываютъ, что даже лучшіе представители того или иного языка никогда не пользуются всѣми словами, имѣющимися въ данномъ языкѣ; такъ, напр., если опредѣлить количество словъ и ихъ разнообразныхъ значеній въ англійскомъ языкѣ, то ихъ, по опредѣленію Макса Мюллера, наберется болѣе 250 тысячъ словъ, между тѣмъ изъ этого громаднаго количества Шекспиру, для его безсмертныхъ произведеній потребовалось только

15000 словъ. Тоже самое оказывается вѣрнымъ и по отношенію къ нашему Пушкину и по отношенію къ Шиллеру, Гёте и по отношенію ко всѣмъ писателямъ вообще, такъ какъ ни одинъ изъ нихъ не нуждается, при своемъ творчествѣ, во всѣхъ тѣхъ словахъ своего языка, которыя по необходимости должны приводить различные словари. Это обстоятельство не должно удивлять насъ, такъ какъ въ словари входитъ масса вышедшихъ изъ употребленія словъ, масса заимствованныхъ и чуждыхъ духу языка словъ, масса терминовъ наконецъ, а всѣмъ этимъ не можетъ же, конечно, пользоваться писатель, долженствующій создавать такія формы языка, такія его проявленія, которыя являются, такъ сказать, наиболѣе пышнымъ расцвѣтомъ духа даннаго языка. Если они, пользуются, напр., словами иностраннаго происхожденія, то только постольку, поскольку эти слова не могутъ быть замѣнены другими, чисто народными или поскольку они уже успѣли получить полныя права гражданства въ данномъ языкѣ. Не должно вѣдь забывать, что ни одинъ языкъ не можетъ оставаться свободнымъ отъ примѣси чуждыхъ элементовъ, которые въ немъ такъ сказать акклиматизировываются и неумолимо подвергаются такого рода измѣненіямъ, которыя дѣлаютъ ихъ болѣе подходящими къ общему духу всего языка вслѣдствіе чего слово *пальто*, *кофе* и т. д. безпрестанно склоняются русскими людьми, несмотря на запрещеніе грамматикъ. Чтобы имѣть хоть нѣкоторое представленіе о томъ, въ какой мѣрѣ сложнымъ бываетъ тотъ или иной народный языкъ, мы можемъ упомянуть здѣсь объ изслѣдованіи Дзоммерила надъ англійскимъ языкомъ, изъ котораго выяснилось, что среди 43,566 англійскихъ словъ 29,853 получены изъ классическихъ языковъ, 13,230 изъ тевтонскаго источника, а 483 изъ разнообразныхъ случайныхъ источниковъ. Каждый народный поэтъ или писатель, по необходимости, вынужденъ бываетъ дѣлать выборъ изъ имѣющихся въ наличности словъ, такъ какъ именно отъ умѣлости этого выбора и зависитъ красота, сила и отчетливость народнаго духа въ его рѣчи и вслѣдствіе этого то мы и видимъ, что поэты и писатели зачастую чувствуютъ недостатокъ словъ въ родномъ языкѣ и стремятся пополнять его новыми словами, новыми выраженіями. Такъ, напр., всѣмъ извѣстно, что гигантъ русской мысли Мих. Вас. Ломоносовъ обогатилъ русскій языкъ цѣлой плеядой новыхъ словъ и выраженій;

нашъ Пушкинъ тоже создавалъ новыя слова и выраженія вездѣ, гдѣ ему не хватало готовыхъ словъ и даже такой незначительный сравнительно представитель русскаго слова, какъ Булгаринъ и тотъ обогатилъ русскій языкъ словомъ «салонница», чѣмъ онъ не мало гордился, по заявленію Григоровича, очевидно потому, что ему не часто удавалось находить новыя слова или выраженія; тогда какъ Пушкинъ и особенно Ломоносовъ, создавали и новыя слова, и новыя обороты, и новыя выраженія даже сами того не замѣчая.

Въ виду того, что даже выдающіеся писатели въ родѣ Мильтона и Шиллера обходились 10000 словъ можно, конечно, признать, что для обыкновеннаго человѣка достаточно будетъ для основательнаго ознакомленія съ какимъ бы то ни было языкомъ овладѣть запасомъ словъ въ три-четыре тысячи и, слѣдовательно, при такомъ количествѣ свободно можетъ быть изучаемо отъ шести до семи языковъ. тѣмъ болѣе, что языки одной группы взаимно дополняютъ другъ друга и, представляя цѣлый рядъ словъ одного корня и одного значенія, значительно облегчаютъ трудъ, возлагаемый на память. Для обыкновеннаго знанія языка не нужно такого обилія словъ, какое требуется для писателя, по тому что во 1) писателю приходится передавать различныя тонкіе оттѣнки мыслей, настроеній и чувствъ и, слѣдовательно, для всего этого требуется имѣть болѣе обильный выборъ выраженій и словъ; во 2) писатель, являясь представителемъ роднаго языка и иллюстраторомъ всѣхъ скрытыхъ въ немъ возможностей и красотъ, долженъ, по необходимости, обладать наивозможно обильнымъ запасомъ словъ и выраженій; тогда какъ для людей, призванныхъ только пассивно воспринимать разнообразныя красоты и возможности даннаго языка, поскольку онѣ проявились у того или иного писателя, достаточно знанія такого запаса словъ и выраженій, при которомъ обезпечено бываетъ достаточное знакомство съ духомъ языка для того, чтобы по корню и по характеру слова чувствовать уже его возможное значеніе, даже и при отсутствіи прямого знанія; а это, насколько я могла замѣтить, вполне возможно при запасѣ словъ, приближающемся къ двумъ тысячамъ, если вопросъ идетъ о какомъ либо чужомъ языкѣ и при гораздо меньшемъ запасѣ словъ, когда вопросъ идетъ о родномъ, т. е. о такомъ языкѣ, къ которому существуетъ наслѣд-

ственно переданное предрасположеніе. Англійскій поденщикъ, владѣющій всего только 300 словами также, какъ и русскій крестьянинъ, обходящійся 220 словами (за исключеніемъ именъ собственныхъ), обладаютъ тѣмъ не менѣе вполне отчетливо выраженнымъ знаніемъ духа своего языка. У маленькихъ дѣтей первыя проявленія чутья по отношенію къ духу родного языка замѣчаются какъ только количество словъ начнетъ приближаться къ 200 или къ 300; такъ было замѣчено мною на трехъ дѣвочкахъ и двухъ мальчикахъ. Въ виду всего приведеннаго можно утверждать, что для надлежащаго усвоенія духа языка вовсе не требуется знанія многихъ тысячъ словъ.

При обсужденіи нашего словеснаго запаса не должно забывать, что въ сущности наше языкознаніе распадается, такъ сказать, на двѣ половины, изъ которыхъ одна является активной или расхожей, а другая пассивной или запасной. Первое или активное языкознаніе состоитъ изъ тѣхъ словъ и выраженій, которыя намъ бываютъ нужны постоянно въ нашемъ жизненномъ обиходѣ изо дня въ день для нашихъ сношеній съ другими людьми, для разговоровъ, споровъ, сдѣлокъ, писемъ и т. п.; напротивъ того, пассивное или запасное языкознаніе состоитъ изъ тѣхъ словъ и выраженій, значеніе которыхъ намъ совершенно понятно, когда мы ихъ слышимъ или читаемъ въ какой-либо книгѣ, но которыхъ мы сами никогда почти не употребляемъ самопроизвольно въ нашей обыденной жизни. Для примѣра упомяну здѣсь нѣсколько подобныхъ словъ, понятныхъ каждому русскому, но не употребляемыхъ въ обычной рѣчи; таковы: глашатай, сонмъ, вѣдунъ, ратникъ, вѣче, зыбка, издревле, ланиты, челобитье, грамотѣй, смердь, сквернословіе, огниво, хлипко, студено, брага, бражничать, рать, dospѣхи, усыпальница, чуютъ, нюхъ, гульба, похвальба, темъ, харя, образина, небосклонъ, именитость, ходатай, ходокъ, изувѣрство, лицедѣйствовать, безпредметность, двоедушіе, величавый, лиходѣй, хата, изувѣрство и т. д. и т. д.

Само собой разумѣется, что количество постоянно употребляемыхъ въ обыденной жизни словъ оказывается тѣмъ многочисленнѣе, чѣмъ значительнѣе бываетъ у даннаго человѣка общій запасъ словъ подобно тому, какъ и расхожей монеты можетъ быть у каждыаго тѣмъ больше, чѣмъ значительнѣе его основное богатство. Насколько мнѣ удалось опредѣлить численныя отношенія словъ, употре-

бляемыхъ обыденно, къ общему запасу словъ, они колеблются у интеллигентныхъ людей отъ 7⁰/₀ до 12⁰/₀; такъ что при общемъ количествѣ словъ въ 25000 обыденный говоръ будетъ совершаться при помощи 2100 или 3000 словъ; а при 40000 словъ расхожее число ихъ будетъ равняться самое большее 5000 словъ. У людей, занимающихся литературными работами, процентъ активнаго или расхожаго языкознанія оказывается гораздо болѣе значительнымъ, нежели у людей, посвящающихъ свои силы молчаливому ручному труду и это вполне понятно, потому что первые постоянно вынуждены бываютъ, ради большей красоты и выразительности своего слога, прибѣгать къ невозможно разнообразнымъ выраженіямъ, оборотамъ и словамъ и вслѣдствіе этого у нихъ постоянно должны быть наготовѣ всевозможнаго рода синонимы, всевозможнаго рода слова, обороты и выраженія, дающія возможность обозначать разнообразнѣйшіе оттѣнки настроеній, мыслей, желаній, чувствъ и стремленій и т. д. Однимъ словомъ у писателей и поэтовъ значительная часть ихъ словесныхъ богатствъ должна постоянно находиться въ боевомъ порядкѣ, или другими словами, она должна быть постоянно готовой отвѣчать на первый призывъ. Совершенно въ иномъ положеніи находятся люди, посвящающіе свою жизнь молчаливому, т. е. ручному труду: они не призваны работать перомъ, т. е. фиксированнымъ словомъ, они не призваны орудовать словесной рѣчью, вліять ею на сознаніе другихъ людей и словесная рѣчь нужна имъ только постольку, поскольку она требуется имъ въ семьѣ и въ обществѣ и потому у нихъ количество активнаго или расхожаго запаса словъ оказывается болѣе или менѣе ограниченнымъ, хотя въ тоже время процентное отношеніе этихъ расхожихъ словъ къ общему количеству всѣхъ словъ и оказывается гораздо болѣе высокимъ, чѣмъ у представителей интеллигентнаго труда: въ нѣкоторыхъ случаяхъ оно можетъ подниматься до 15⁰/₀ и даже до 20⁰/₀ и 25⁰/₀ общаго количества.

Количество словъ у англійскаго поденщика, определенное Максъ Мюллеромъ въ 300 также, какъ и найденная мною цифра въ 220 словъ для русскаго мужика, живущаго въ захолустѣ, не могутъ, конечно, считаться определеніемъ общаго запаса словъ, а должны быть признаны лишь за указаніе того количества словъ, которое имѣется

у нихъ всегда на готовѣ для обыденнаго употребленія. Убѣдиться въ справедливости всего сказаннаго легко: стоитъ только начать читать подобному человѣку съ 220 или 300 расхожихъ словъ какую-нибудь книгу, положимъ хоть ветхій или новый завѣтъ, чтобы убѣдиться, что какъ англійскій поденщикъ, такъ и непритязательный обыватель русскаго захолустья отлично понимаютъ множество такихъ словъ, которыхъ они сами никогда не произнесутъ. Такимъ образомъ, слѣдовательно, скрытое или пассивное языкознаніе можетъ значительно превосходить, по численности своихъ словесныхъ элементовъ, боевой или расхожій запасъ словъ человѣка.

На основаніи произведенныхъ мною за послѣднее время наблюденій надъ активнымъ или расхожимъ количествомъ словъ у людей различнаго развитія и образованія я пришла къ тому заключенію, что чѣмъ меньше число расхожихъ словъ, тѣмъ малочисленнѣе бываетъ обыкновенно и общій запасъ словъ; но въ тоже время тѣмъ большій процентъ общаго числа словъ идетъ на образованіе расхожаго или боевого запаса словъ. Такимъ образомъ люди, представляющіе лишь 220 или 300 словъ въ качествѣ расхожаго запаса, должны все же обладать не менѣе 3000 или 2000 словъ въ качествѣ общаго или пассивнаго запаса словъ. Еслибы этого не было, то тогда люди въ родѣ англійскаго поденщика, изслѣдованнаго Максъ Мюллеромъ или русскаго крестьянина изъ захолустья, попавшаго мнѣ подъ наблюденіе, никакъ не могли бы понимать ни Священнаго писанія, ни разнообразныхъ преданій, сказокъ, легендъ, былинъ и т. д. Это отношеніе расхожаго числа словъ къ пассивному или общему запасу ихъ необходимо всегда имѣть въ виду для вѣрной оцѣнки различныхъ опредѣленій количества словесныхъ элементовъ рѣчи.

Точно также и при опредѣленіи словъ, встрѣчающихся въ произведеніяхъ того или иного писателя, мы получаемъ, конечно, не общую сумму извѣстныхъ имъ выраженій и словъ, а только то количество ихъ, при помощи которыхъ они смогли создать свои безсмертныя произведенія, при помощи которыхъ они смогли воплотить возвышенныя чувства, свѣтлыя мысли и высокопоэтическія мечты человѣчества. Не подлежитъ сомнѣнію, что цѣлая масса русскихъ словъ вовсе не встрѣчается въ произведеніяхъ

Пушкина, точно также какъ и множество англійскихъ и нѣмецкихъ словъ ни разу не были приведены у Шекспира и у Гете; но изъ этого вовсе не слѣдуетъ еще, чтобы Пушкинъ или Шекспиръ не знали этихъ словъ и не владѣли ими. Они отлично знали и владѣли ими, но не пользовались ими подобно тому, какъ и люди съ многомилліонными, милліардными капиталами владѣютъ ими, но не имѣютъ возможности пользоваться каждымъ рублемъ, имѣющимся въ ихъ владѣніи. Дѣйствительно, чѣмъ ограниченнѣе средства, тѣмъ интензивнѣе бываетъ пользованіе ими и бѣднякъ получаетъ гораздо болѣе пользы, гораздо болѣе наслажденія изъ каждой имѣющейся у него копѣйки или рубля, нежели милліардеры изъ сотни тысячъ рублей. Тоже самое вѣрно и по отношенію къ языку: чѣмъ обширнѣе и глубже и многочисленнѣе языкознаніе у того или иного человѣка, тѣмъ меньшій процентъ словъ получаетъ у него активную роль; тогда какъ у людей съ ограниченнымъ общимъ запасомъ словъ процентъ расхожихъ словъ оказывается относительно гораздо болѣе значительнымъ.

Въ виду этого естественно является вопросъ о томъ, полезно-ли имѣть особенно громадный запасъ словъ и если полезно, то въ какомъ именно видѣ, т. е. въ видѣ-ли пассивнаго склада или въ видѣ всегда готоваго къ употребленію расхожаго матеріала? Немного надо думать для того, чтобы понять, что пассивный или основной складъ въ каждомъ случаѣ находится въ тѣснѣйшей связи съ тѣмъ, что мы привыкли называть знаніемъ духа языка, благодаря которому, напр., человѣкъ, знающій слово звонить, отлично пойметъ значеніе и слѣдующихъ 25 словъ: звонъ, звонарь, звонариха, звонко, незвонко, вызвонить, вызванивать, дозвонить, дозванивать, дозвониться, отзвонить, отзванивать, перезвонить, перезванивать, звонокъ, звонкость, перезвонъ, узвонить, узвонъ (погребальный), трезвонъ, звоненіе, прозвонить, трезвонить, подзванивать, позванивать, позвонить и т. д. Знаніе духа языка, слѣдовательно, ведетъ въ сущности къ тому, что каждое усвоенное слово становится центромъ, около котораго лучисто располагаются цѣлыя десятки другихъ словъ, обозначающихъ совершенно иныя понятія вслѣдствіе извѣстныхъ условныхъ измѣненій въ окончаніяхъ или въ приставкахъ.

Выше мы уже говорили о томъ, что при знаніи трехъ,

четыре тысячъ словъ уже возможно полное усвоеніе духа того или иного языка и, слѣдовательно, при этомъ въ пассивномъ или скрытомъ знаніи эти три—четыре тысячи могутъ учетвериться, ушестериться или даже удесятериться, смотря по характеру языка, по его гибкости, измѣнчивости и т. д. Строго говоря, усвоеніе духа языка является не только приобрѣтеніемъ опредѣленнаго знанія, но также и приобрѣтеніемъ опредѣленной способности чувствовать самому всѣ требованія, всѣ возможности, скрытыя въ данномъ языкѣ и подобно тому, какъ усвоенная способность смотрѣть открываетъ каждому изъ насъ необозримо разнообразный и богатый міръ зрительныхъ впечатлѣній, ощущеній, представленій и связанныхъ съ ними многочисленныхъ понятій, теорій, гипотезъ, идей и идеаловъ, точно также и усвоенный нами духъ того или иного языка вводитъ насъ сразу во владѣніе всѣми имѣющимися въ немъ вѣками накопленными богатствами, и кромѣ того всѣми скрытыми въ немъ будущими возможностями. И какъ постоянное примѣненіе зрѣнія нисколько не утомляетъ нашъ глазъ до тѣхъ поръ, пока оно не будетъ примѣняться въ какомъ либо одномъ совершенно ограниченномъ направленіи, какъ то на усидчивое чтеніе, или шитье, или рисованіе и т. д., точно также и постоянное пользованіе усвоеннымъ нами духомъ того или иного языка никогда не можетъ вызвать вреднаго переутомленія, если оно будетъ упражняемо надлежащимъ образомъ во всѣхъ своихъ направленіяхъ, или, другими словами, во всю ширь своихъ возможностей. Подобное примѣненіе знанія духа того или иного языка сказывается во всякомъ самостоятельномъ пользованіи языкомъ, т. е. въ разговорѣ на этомъ языкѣ, въ чтеніи, въ переводахъ и особенно въ спорахъ и въ самостоятельныхъ письменныхъ изложеніяхъ различныхъ мыслей, чувствъ, стремленій, различнаго жизненнаго опыта. Этого рода примѣненіе того или иного языка никогда не оказываетъ такого вреднаго вліянія, какъ всѣ тѣ приемы изученія языка, которые связаны бывають съ приобрѣтеніемъ отдѣльныхъ элементовъ рѣчи, т. е. съ заучиваніемъ вокабулъ во всевозможныхъ видахъ и сочетаніяхъ. Всевозможныя заучиванія элементовъ словесной рѣчи въ формѣ ли отдѣльныхъ вокабулъ, діалоговъ или разнообразныхъ сопоставленій на различныя грамматическія правила, съ одной стороны, и на безчисленныя грамматическія исключе-

нія, съ другой, или въ формѣ многочисленныхъ историческихъ и географическихъ названій и разнообразныхъ научныхъ терминовъ также, какъ и чрезмѣрное заучиваніе наизусть прозаическихъ отрывковъ и стихотвореній и т. д. можетъ несомнѣнно обусловить переутомленіе мозга, потому что все это требуетъ лишь односторонняго напряженія словесной памяти, а не равномернаго упражненія различныхъ душевныхъ способностей, какъ при разговорѣ, преніи, чтеніи и т. д., требующихъ самостоятельной мысли, самостоятельнаго пользованія имѣющимися въ запасѣ элементами рѣчи и постояннаго примѣненія духа того или иного языка.

Убѣдившись выше, что въ основѣ каждой буквы, каждаго слова находятся какіе-то отдѣльные элементы въ головномъ мозгу, вслѣдствіе чего, при заболѣваніяхъ или расстройствахъ этихъ физическихъ элементовъ, человѣкъ безусловно лишается самой возможности произносить тѣ или инія буквы или слова, мы необходимымъ образомъ должны понять, что подобнаго рода элементы не могутъ-же имѣться въ безграничномъ числѣ въ нашемъ головномъ мозгу уже по тому одному, что вмѣстимость черепной полости всегда бываетъ ограничена и, слѣдовательно, и нашъ запасъ элементовъ словесной рѣчи не можетъ быть безгранично большимъ. Это еще не все, однако. При заучиваніи наизусть все новыхъ словъ и словъ требуется, конечно, чтобы эти слова были постоянно наготовѣ у нашей памяти, т. е. чтобы они могли тотчасъ-же явиться у насъ, при первомъ требованіи и, слѣдовательно, для этого нужно, чтобы всѣ ассоціаціонные пути между всѣми заученными словами были въ полной исправности и способными дѣйствовать. Между тѣмъ извѣстно, что какой-бы приборъ мы не взяли въ тѣлѣ человѣка, мы всегда убѣдимся, что ни у кого изъ смертныхъ онъ не можетъ быть доведенъ до полного совершенства во всѣхъ своихъ сторонахъ. Такъ, напр., даже мышцы руки и тѣ у различныхъ людей представляются различнымъ образомъ развитыми: у однихъ преобладаютъ движенія, нужныя для шитья, у другихъ для игры на рояли, у третьихъ движенія, необходимыя для престижигитаторскихъ дѣйствій, у четвертыхъ всего лучше развиты движенія скрипача, а у пятыхъ встрѣчается преобладаніе болѣе массовыхъ движеній, нужныхъ для сильныхъ движеній гребли, бокса, фехтованія и т. д. И если это пре-

обладаніе одной какой-либо стороны наблюдается даже въ развитіи произвольной мышечной системы человѣческой руки, то тѣмъ болѣе должно наблюдаться подобное-же ограниченіе развитія въ такомъ сложномъ физико-психическомъ приборѣ, какъ тотъ, который лежитъ въ основѣ разнообразныхъ формъ словесной рѣчи.

Признавая вполнѣ, что словесная память людей не есть что-то безграничное, мы должны будемъ теперь остановиться нѣсколько времени на вопросѣ о томъ, сколько именно словъ человѣкъ можетъ запомнить сразу или за одинъ сеансъ, длящійся не болѣе нѣсколькихъ часовъ сряду и при томъ запомнить дѣятельно, т. е. такъ, чтобы всѣ эти слова могли быть произнесены имъ снова, какъ въ томъ же самомъ, такъ и въ измѣненномъ порядкѣ. Для рѣшенія этого вопроса у насъ нѣтъ пока еще прямыхъ наблюденій, но во всякомъ случаѣ мы можемъ для этого воспользоваться наблюденіями надъ людьми, отличавшимися замѣчательною словесною памятью. Такъ, напр., мы знаемъ, что и о Паскалѣ, и о Грошіусѣ сообщаютъ, что они ничего не забывали изъ однажды прочитаннаго ими, но при этомъ, конечно, они могли запоминать только смыслъ прочитаннаго, а не самыя слова, въ которыхъ все прочитанное было изложено. О Бенѣ Джонсонѣ, напротивъ того, уже прямо извѣстно, что онъ могъ наизусть повторить все, что когда либо читалъ или писалъ. О Лейбницѣ и Эйлерѣ извѣстно, что они знали наизусть всю Энеиду, тогда какъ Донеллій точно также наизусть зналъ весь *Corpus Juris*. Объ аббатѣ Лонгерю извѣстно, что онъ написалъ исторію Франціи, т. е. каждой провинціи, города, каждаго дворянскаго имѣнія, не справляясь ни съ чѣмъ и имѣя передъ глазами только одну карту. Впрочемъ, д'Аламберъ называлъ память Лонгерю «ужасающей». О Темистоклѣ извѣстно, что онъ по имени зналъ всѣхъ аѳинскихъ гражданъ, а число ихъ доходило до 20000; Киръ зналъ по имени всѣхъ солдатъ своей арміи. Риторикъ Сенека сообщаетъ самъ о себѣ, что въ молодые годы онъ могъ повторить безошибочно 2000 словъ, въ какомъ угодно порядкѣ, прослушавъ ихъ чтеніе всего только одинъ разъ. Онъ же упоминаетъ о человѣкѣ, который, прослушавъ поэму, читанную поэтомъ, заявилъ, что поэтъ прочелъ не свою, а его поэму и въ подтвержденіе прочелъ поэму наизусть съ начала до конца, чего никакъ не могъ сдѣлать настоя-

щій авторъ поэмы. Аберкромби передаетъ, съ своей стороны, объ англичанинѣ, который отличался замѣчательно воспримчивою и цѣпкою памятью: находясь какъ-то во дворцѣ Фридриха Великаго въ то время, когда тамъ ждали Вольтера для чтенія его новаго произведенія, онъ былъ спрятанъ королемъ за ширмы въ комнатѣ такъ, что могъ слышать все, что говорилось, оставаясь самъ невидимымъ. Вольтеръ явился, прочелъ свою крайне длинную поэму и былъ какъ громомъ пораженъ, когда вслѣдъ за его послѣдними словами появился незнакомецъ, начавшій обвинять его въ плагиатѣ и въ подтвержденіе своихъ словъ прочитавшій изъ головы всю эту длинную поэму, которую самъ Вольтеръ могъ читать только по бумагѣ.

По отношенію къ воспримчивости или цѣпкости памяти очень интересно наблюденіе Муре (болѣе извѣстнаго подъ латинской фамиліей Muretus) надъ однимъ корсиканцемъ, жившимъ въ концѣ XVI столѣтія въ Падуѣ и отличавшемся положительно феноменальной памятью. Этого человѣка звали Джуліо Гвидо, а народъ прозвалъ его «Guido della gran memoria». Муре въ присутствіи многочисленнаго общества устроилъ надъ нимъ слѣдующаго рода опытъ: онъ произносилъ одно за другимъ разнообразныя слова итальянскія, латинскія, греческія, французскія, нѣмецкія и съ другихъ языковъ, произносилъ разнообразныя имена, различныя термины и это въ теченіе нѣсколькихъ часовъ непрерывно. Одинъ изъ присутствовавшихъ молодой человѣкъ, отличавшійся способностію быстро писать, записывалъ каждое произносимое слово. Наконецъ и записывавшій и диктовавшій слова дошли до полнаго истощенія, но Джуліо Гвидо, слушалъ какъ ни въ чемъ не бывало, а когда Муре не могъ болѣе продолжать произношеніе словъ отъ усталости, то онъ повторилъ всѣ сказанныя слова въ томъ-же порядкѣ, въ какомъ они были сказаны, затѣмъ въ обратномъ, а тамъ, перескакивая черезъ два или три слова, смотря по тому, какъ это отъ него требовали присутствующіе. За вѣрностію повторяемыхъ словъ и избраннаго порядка слѣдили по составленной записи. Всѣхъ словъ было продиктовано 3600 и онъ запомнилъ ихъ въ полномъ совершенствѣ. Этотъ случай, конечно, указываетъ на болѣе сильную словесную память, нежели всѣ вышеупомянутыя, потому что здѣсь запоминались слова безъ всякой связи, а во всѣхъ предъидущихъ

случаяхъ запоминались слова органически соединенныя, другъ съ другомъ выраженными ими мыслями. Сенека правда, тоже принадлежалъ къ этой-же категоріи, но зато количество запоминаемыхъ имъ словъ не превышало 2000, тогда какъ Гвидо могъ сразу запомнить 36000! Случаи Өемистокла и Кира не могутъ быть приравнены къ только что описанномъ, потому что во 1-хъ словесная ихъ память подкрѣплялась еще также и зрительной, такъ какъ, запоминая имя, они запоминали также и лицо, фигуру, манеру каждаго гражданина или каждаго солдата, а во 2-хъ запоминаніе именъ происходило у нихъ не сразу, а послѣ многократныхъ повтореній, а это составляетъ большую разницу.

Вообще воспитатели и учителя должны бы были строго отдѣлять и опредѣлять у каждаго ученика слѣдующія три качества словесной памяти: во 1) быстроту, съ которой память воспринимаетъ и фиксируетъ словесные элементы рѣчи, что всего лучше обозначается словомъ *цѣпкость* памяти; во 2) продолжительность, съ которой память можетъ удерживать однажды схваченные ею словесные элементы, и что мы должны обозначать въ качествѣ *стойкости* памяти и въ 3) наконецъ, большую или меньшую объединенность словесной памяти отъ всѣхъ иныхъ видовъ памяти, связанныхъ съ интеллектуальными, зрительными, динамическими (произвольно мышечными), ритмическими актами и иными слуховыми ощущеніями въ родѣ, напр., рифмы или извѣстныхъ совпаденій, повтореній. Этого рода объединенность словесной памяти отъ всевозможныхъ другихъ вліяній можно было бы называть, ради краткости, *независимостію* памяти.

Очень важно было-бы выяснитъ въ какой именно мѣрѣ независимая и цѣпкая словесная память идетъ рука объ руку съ очень дѣятельной слуховой памятью вообще и съ музыкальной въ частности; но обо всемъ этомъ мы будемъ еще имѣть поводъ говорить подробнѣе въ IV подотдѣлѣ настоящей главы; здѣсь же мы должны только постараться выяснитъ себѣ какія именно свойства памяти должны быть особенно благоприятными для изученія словесной человѣческой рѣчи во всевозможныхъ формахъ ея проявленія у различныхъ племенъ и народностей. Не подлежитъ, конечно, сомнѣнію, что чѣмъ больше цѣпкости будетъ у словесной памяти того или иного человѣка, тѣмъ легче будетъ да-

ваться ему изученіе каждаго новаго языка и это изученіе будетъ тѣмъ успѣшнѣе, чѣмъ больше стойкости будетъ представлять та-же память у него. Это, понятно, всѣмъ и каждому; такъ какъ для успѣшнаго и быстро изученія различныхъ языковъ требуется, конечно, возможно быстро запоминать словесные элементы и наивозможно тверже и дольше удерживать ихъ. Это понятно; но зато вопросъ о большей или меньшей независимости словесной памяти оказывается далеко не такъ легко разрѣшаемымъ. Казалось бы, чѣмъ независимѣе и самостоятельнѣе словесная память, тѣмъ лучше, такъ какъ при этомъ намъ достаточно только разъ услышать то или иное слово, на какомъ бы то ни было языкѣ для того, чтобы запомнить его подобно господину Guido della gran memoria. Казалось, бы... но въ то же время не слѣдуетъ упускать изъ виду, что при подобной цѣпкой и независимой словесной памяти у человѣка, по необходимости, должна явиться склонность видѣть въ самыхъ словахъ не обозначенія того или иного понятія, представленія, а что-то имѣющее само по себѣ значеніе. И, дѣйствительно, изъ дошедшихъ до насъ свѣдѣній мы знаемъ, что Гвидо отличался только своею способностію на лету схватывать и запоминать всякія слова на какомъ угодно, даже совершенно ему незнакомомъ, языкѣ и въ то же время онъ не отличался ни языкознаніемъ, ни даже сколько нибудь хорошими умственными способностями. Однимъ словомъ полная независимость словесной памяти ведетъ къ какому-то попугайству въ дѣлѣ запоминанія словъ, при чемъ человѣкъ довольствуется запоминаніемъ одной звуковой формы слова, оставляя совершенно въ сторонѣ его значеніе.

Вредъ подобнаго заучиванія словъ понятенъ само собою, разъ мы вспомнимъ, что назначеніе слова служить символомъ психической жизни человѣка, служить орудіемъ его мысли, его сознанія. Дѣйствительно, безъ словесной рѣчи у человѣка не было бы возможности разобраться въ своихъ представленіяхъ, чувствахъ стремленіяхъ и понятіяхъ и въ то же время не было бы возможности провѣрять данныя своего сознанія данными сознанія другихъ людей и, слѣдовательно, человѣкъ былъ бы навсегда обреченъ довольствоваться во всемъ и всегда только своею личною достовѣрностію, своею личною правдою и, страдая, напр., неспособностію видѣть красный или иныя какія нибудь цвѣта,

онъ и не могъ бы подозрѣвать о своемъ недостаткѣ, тогда какъ теперь, провѣряя при помощи словесной рѣчи данныя своего сознательнаго зрѣнія данными сознательнаго зрѣнія другихъ людей, онъ понимаетъ свой недостатокъ и даже можетъ научиться считаться съ нимъ и не впадать въ тѣ ложныя умозаключенія, въ которыя онъ могъ бы вовлечь его. И тоже самое повторяется вездѣ и во всемъ. Отдѣльный человѣкъ, вслѣдствіе того или иного болѣзненнаго процесса въ глазахъ или въ головномъ мозгу, можетъ видѣть все вдвойнѣ или даже видѣть галлюцинаціи, т. е. несуществующія формы и, еслибы у него не было словесной рѣчи, то онъ никогда-бы не могъ опредѣлить свою индивидуальную ошибку; но рѣчь даетъ ему возможность провѣрять данныя своего сознанія данными сознанія другихъ людей, данными сознанія всего человѣчества и такимъ образомъ получается возможность опредѣлять всѣ ошибки сужденія, какъ по отношенію къ ощущеніямъ, такъ и по отношенію къ явленіямъ собственной жизни нервно-мозговыхъ приборовъ. Выяснивъ себѣ разъ роль словесной рѣчи, какъ средства постоянно контролировать данныя своего индивидуальнаго сознанія сознаніемъ всѣхъ остальныхъ людей и при томъ не только современно живущихъ, но и жившихъ въ прежніе вѣка и оставившихъ въ своей литературѣ, въ своемъ искусствѣ и наукѣ главные результаты своей сознательной мысли и всего своего душевнаго обихода вообще, мы поймемъ насколько важно должно быть надлежащее усвоеніе именно внутренняго смысла каждаго слова. Употребленіе словъ, значеніе которыхъ непонято или понято не вполнѣ, вмѣсто пользы приносить, конечно, только вредъ, такъ какъ оно ослабляетъ имѣющуюся въ рукахъ людей возможность дорабатываться до общаго національнаго сознанія, до общечеловѣческаго сознанія, а вмѣстѣ съ тѣмъ и до общечеловѣческихъ истинъ, до общечеловѣческой правды. Къ сожалѣнію, на эту сторону, при изученіи языковъ, обращается недостаточное вниманіе, хотя уже цѣлый длинный рядъ авторовъ указывали, что при изученіи языковъ слѣдуетъ главнымъ образомъ слѣдить за тѣмъ, чтобы смыслъ заучиваемыхъ словъ былъ вполнѣ ясенъ ученикамъ. На это указывали и Монтень и Бэконъ Веруламскій, и Локкъ, и Шарронъ и многіе другіе авторы, возстававшіе противъ вреднаго обыкновенія сводить все обученіе на ученіе наизусть, при чемъ зачастую слова заучиваются безъ надлежащаго

пониманія ихъ значенія. Локкъ писалъ это болѣе двухъ столѣтій тому назадъ; Бэконъ высказывалъ это почти что 300 лѣтъ тому назадъ, а Монтень даже болѣе, чѣмъ 300 лѣтъ тому назадъ; а между тѣмъ и теперь еще зачастую и дѣти, и юноши, и взрослые вынуждены бываютъ заучивать слова безъ надлежащаго, полного пониманія ихъ смысла. Въ виду этого нѣтъ ничего удивительнаго, что люди, съ одной стороны, никакъ не могутъ понять другъ друга, сговориться другъ съ другомъ и, что съ другой они зачастую думаютъ, что сговорились, что поняли другъ друга, тогда какъ все сводится лишь въ сущности на невѣрное пониманіе значенія употребляемыхъ словъ и въ результатѣ получаются разочарованія, взаимныя обвиненія, споръ о словахъ, какъ на это указывалъ уже и Ансильонъ. Зная разъ, что словесная рѣчь является орудіемъ для провѣрки данныхъ сознанія отдѣльнаго человѣка данными сознанія цѣлаго племени и даже цѣлаго человѣчества вообще, мы вмѣстѣ съ тѣмъ, по необходимости, должны понять, что значеніе словесной рѣчи должно тѣмъ болѣе усиливаться, чѣмъ интеллектуальнѣе и отвлеченнѣе становится выражаемый ею порядокъ мыслей, чувствъ и стремленій; потому что вмѣстѣ съ интеллектуализированіемъ и абстрагированіемъ увеличивается и возможность всевозможныхъ ошибокъ и заблужденій и соотвѣтственно съ этимъ все настоятельнѣе становится необходимостью провѣрять данныя своего личнаго сознанія тѣмъ, что было выработано и опредѣлено сознаніемъ другихъ людей.

Послѣ всего изложеннаго нами становится еще болѣе понятнымъ важное значеніе сократовскаго способа преподаванія; потому что разъ учитель умѣетъ такъ ставить свои вопросы, что онъ вызываетъ своихъ учениковъ къ самодѣятельности, къ самостоятельной работѣ мысли, то онъ вмѣстѣ съ тѣмъ все снова и снова приучаетъ ихъ провѣрять, контролировать ходъ своего внутренняго размышленія при посредствѣ аналогичнаго мыслительнаго процесса у другихъ учениковъ, у товарищей, друзей и у самого учителя. Сократовскій способъ тѣмъ и важенъ, что онъ приучаетъ учащихся думать, такъ сказать, громко, думать въ формѣ разговора. При этомъ всякая неточность въ пониманіи значенія тѣхъ или иныхъ словъ чувствуется не только, когда приходится выслушивать доказательства и возраженія другихъ, но еще больше, когда самъ не мо-

жешь найти подходящаго выраженія, подходящаго слова для выраженія своего собственнаго мнѣнія. Такимъ образомъ сократовскій способъ преподаванія и до извѣстной степени всякія пренія, всякіе споры и разговоры людей другъ съ другомъ ведутъ въ одно и то-же время и къ большей точности и отчетливости самой рѣчи и къ большей опредѣленности и ясности самой мысли. Въ этомъ отношеніи Юнгъ былъ вполне правъ, говоря слѣдующее:

«Hast thou no friend, to set thy mind abroad
 Good sense will stagnate. Thoughts shut up, want air
 And spoil, like bales unopen'd to the sun.
 Had thought been all, sweet speech had been deny'd;
 Speech thought's canal, speech thought's criterion too.
 Thought in the mine, may come forth gold or dross;
 When coin'd in word we know its real worth.
 If sterling, store it for thy future use,
 'Twill thee benefit; perhaps give thee renown.
 Thought, too, deliver'd, is the more possest;
 Teaching, we learn; and giving, we retain
 The births of intellect; when dumb, forgot.
 Speech ventilates our intellectual fire
 Speech burnishes our mental magazine;
 Brightens for ornament; and whets for use.
 What numbers, sheath'd in erudition, lie
 Plung'd to the hilts in venerable tomes,
 And rusted in, who might have borne an edge,
 And play'd a sprightly beam, if born to speech;
 If born blest heirs of half their mother's tongue!
 'Tis thought's exchange, which, like th'alternate push
 Of waves conflicting, breaks the learned scum,
 And defecates the student's standing pool»... *)

*) Если у тебя нѣтъ друга, который бы далъ твоему уму поводъ изливаться наружу, то здравый смыслъ твой застоится. Мысли, удерживаемыя взаперти, нуждаются въ воздухѣ, и портятся подобно сверткамъ товара, которые никогда не открывались и не выставались на солнце. Если-бы мысли наши были все, то намъ не была-бы дана рѣчь. Рѣчь-это каналъ мыслей, но въ тоже время рѣчь составляетъ также и критерій мысли. Мысли, находящіяся въ залежахъ могутъ быть и чистымъ золотомъ и простымъ шлакомъ и ихъ настоящая цѣнность становится очевидной, какъ только они будутъ отчеканены въ словѣ. Если мысли эти окажутся настоящимъ золотомъ, то ты можешь запастись ихъ для будущаго употребленія. Они принесутъ тебѣ пользу, быть можетъ, славу. Къ тому-же высказанная мысль оказывается и наиболее усвоенной. Обучая другихъ, мы сами учимся; и давая другимъ мы удерживаемъ лучше сами то, что рождаетъ нашъ умъ; оставаясь нѣмыми по отношенію къ произведеніямъ нашего ума мы сами забываемъ ихъ. Рѣчь вентилируетъ нашъ интеллектуальный огонь; рѣчь оттачиваетъ орудія нашего ума и полируетъ ихъ до прибрѣтенія ими наряднаго блеска и дѣлаетъ ихъ готовыми къ употребленію. Какое великое множество подобныхъ орудій ума лежатъ погруженными по самую рукоятку въ ученость почтенныхъ томовъ и ржавѣютъ тамъ безъ пользы; тогда какъ они могли бы приробрѣсть при помощи разговорной рѣчи и рѣжущее остріе и блескъ жи-

Этотъ англійскій поэтъ первой половины XVIII-го столѣтія замѣчательно тонко и вѣрно понималъ, какъ значеніе словесной рѣчи вообще, такъ и значеніе словеснаго обмѣна мыслей между людьми, что прекрасно видно изъ только что цитированныхъ у насъ строкъ. Я не могу удержаться, чтобы не цитировать здѣсь еще слѣдующихъ словъ Эдв. Юнга, такъ какъ они еще лучше отгѣняютъ значеніе словесной рѣчи и постоянныхъ разговоровъ и преній между людьми: ²⁾

«In contemplation is thy proud resource?
 'Tis poor as proud, by converse unsustain'd.
 Rude thought runs wild in contemplation's field;
 Converse, the menage, breaks it to the bit
 Of due restraint; and emulation's spur
 Gives graceful energy, by rivals aw'd.
 'Tis converse that qualifies for solitude;
 As exercise for salutary rest.
 By that untutor'd, contemplation raves:
 And nature's fool by wisdom's is undone».

Такимъ образомъ Эдвардъ Юнгъ указывалъ также и на то, что словесная рѣчь, если ее примѣняютъ для взаимнаго обмѣна мыслей, является самымъ дѣйствительнымъ средствомъ для удержанія нашей мысли отъ безплодныхъ блужданій и печальныхъ заблужденій. Для насъ это совершенно понятно, такъ какъ мы знаемъ, что словесная рѣчь нужна человѣку прежде всего и главнымъ образомъ для провѣрки и контролированія содержанія своего личнаго сознанія тѣми данными, которыя имѣются въ сознаніи другихъ людей; но въ то время, когда жилъ Юнгъ, эта роль словесной рѣчи была еще совершенно не выяснена и поэтъ вдохновенно предугадывалъ то, что наука должна

выхъ лучей и явиться счастливыми наследниками хоть половины тѣхъ богатствъ, которыя скрыты въ родномъ языкѣ ихъ! Подобно поперебѣннымъ толчкамъ сталкивающихся волнъ обмѣнъ мыслей разрываетъ и удаляетъ пѣну учености и очищаетъ застоиную лужу одинокаго ученого.

²⁾ Ты гордо хочешь ограничиться однимъ размышленіемъ? Но если размышленіе не поддерживается постоянными сношеніями и бесѣдами, то оно оказывается настолько-же скуднымъ, насколько гордымъ. Въ поляхъ размышленія носится свободно грубая мысль; тогда какъ бесѣда съ другими людьми обуздываетъ ее и приучаетъ къ надлежащему сдерживанію; въ тоже время соревнованіе, дѣйствуя въ качествѣ шпора, придаетъ мысли граціозную силу, пугающую соперниковъ. Бесѣды съ другими людьми дѣлаютъ людей пригодными для одиночества, подобно тому, какъ физическое упражненіе prepares людей къ спасительному покою. Размышленіе, не обузданное бесѣдами съ другими, легко впадаетъ въ бредъ и такимъ образомъ дуракъ природы можетъ быть превзойденъ дуракомъ учености.

была выяснитъ болѣе, чѣмъ сто лѣтъ спустя. Зная разъ эту роль словесной рѣчи, мы поймемъ также, насколько важно должно быть для развитія человѣка знакомство его съ нѣсколькими иностранными языками, потому что каждый новый языкъ увеличиваетъ возможность контроля и провѣрки, давая человѣку возможность сравнивать свое внутреннее содержаніе съ тѣмъ, что было прочувствовано и продумано другими людьми, жившими при другихъ условіяхъ, какъ физической, такъ и социальной психической среды.

Итакъ мы убѣдились, что при изученіи языковъ и при томъ, какъ своего родного, такъ и чужихъ, особенно полезными оказываются всевозможныя бесѣды на изучаемомъ языкѣ, такъ какъ при этомъ каждый вынужденъ бываетъ самостоятельно дѣйствовать имѣющимся у него на готовѣ словесными элементами въ духѣ того языка, на которомъ онъ ведетъ свою бесѣду, свой рассказъ, свое доказательство или споръ; при чемъ каждый его пробѣлъ въ знаніи языка, каждая его неумѣлость въ примѣненіи выраженій и оборотовъ, свойственныхъ данному языку, не только сознается и исправляется слушающими его, но также въ еще большей степени сознается самимъ говорящимъ, который не можетъ не сознавать, когда употребляемая имъ слова, выраженія и обороты не вполнѣ точно, не вполнѣ вѣрно передаютъ его мысль и вслѣдствіе этого лишаютъ ее ея доказательной силы и ведутъ ко всевозможнымъ недоразумѣніямъ, спорамъ и разногласіямъ.

Прежде, чѣмъ покончить съ вопросомъ о бесѣдахъ на изучаемомъ языкѣ, а слѣдовательно также и съ вопросомъ о примѣненіи Сократовскаго метода, я должна еще указать на одну сторону дѣла, которой, при настоящемъ способѣ преподаванія, почти не удѣляется вниманія, а именно я имѣю въ виду развитіе *способностей слушать*. Для того, чтобы научиться говорить на какомъ-бы то ни было языкѣ, надо прежде всего научиться слушать на немъ, а между тѣмъ именно это умѣнье зачастую совершенно отсутствуетъ у людей и особенно у насъ въ Россіи. Вслѣдствіе этого неумѣнія слушать, у насъ при каждомъ разговорѣ обыкновенно перебиваютъ говорящаго, не давая ему высказать своей мысли и нерѣдко можно наблюдать, даже въ великосвѣтскихъ салонахъ, что разговоръ, заинтересовавшій всѣхъ, ведетъ къ тому, что нѣсколько человѣкъ говорятъ сразу,

перебивая и не слушая другъ друга. Гердеръ въ концѣ 18-го столѣтія жаловался на неумѣніе нѣмцевъ слушать и доказывать, что отъ этого зависитъ и ихъ неумѣніе говорить; при этомъ, какъ на послѣдствіе всего этого онъ указывалъ и на поразительную бѣдность нѣмецкой литературы мемуарами, обращая вниманіе читателей на изобиліе всевозможныхъ интересныхъ мемуаровъ у французовъ, умѣющихъ, по его словамъ, и хорошо слушать и хорошо говорить. У насъ въ Россіи, конечно, мемуары тоже блещутъ своимъ отсутствіемъ и въ то же время люди, умѣющіе хорошо говорить, составляютъ большую рѣдкость; такъ что, повидимому, замѣченная Гердеромъ связь между неумѣніемъ слушать, неумѣніемъ говорить и неохотой писать мемуары оправдывается также и у насъ въ Россіи.

Что такое значитъ умѣть хорошо слушать? Очевидно для того, чтобы умѣть слушать рѣчь другого человѣка, надо прежде всего умѣть настолько дисциплинировать свою собственную мысль, чтобы можно было на время придержать всѣ ея неожиданные прыжки къ тѣмъ или инымъ возраженіямъ и умозаключеніямъ и заставить ее шагъ за шагомъ слѣдить за ходомъ мысли говорящаго человѣка и, только дослушавъ чужую мысль до конца, можно перейти къ личнымъ возраженіямъ, личнымъ опроверженіямъ, или личнымъ подтверженіямъ всего высказаннаго. Слушая другого человѣка, мы вынуждены бываемъ зачастую заставлять нашу мысль усваивать совершенно непривычныя ей точки зрѣнія, заставлять ее оперировать надъ совершенно незнакомыми ей представленіями и понятіями и дѣлать такого рода выводы, которые являются для нея неожиданными. Въ виду этого понятно, что умѣнье слушать рѣчь другого значитъ въ сущности обладать болѣе или менѣе сильнымъ волевымъ контролемъ надъ процессомъ мышленія который, также какъ и всѣ дѣятельные акты въ человѣкѣ, отличается рѣзко выраженной наклонностію становиться вездѣ, гдѣ только можно, автоматичнымъ и рефлекторнымъ. Вслѣдствіе этого люди съ недисциплинированной мыслью во время разговора или спора только и дѣлаютъ, что прерываютъ другихъ подъ вліяніемъ блеснувшей у нихъ той или иной идеи, того или иного представленія, примѣра и т. п. «Ахъ, послушайте, что я вамъ скажу» или «Ахъ, послушайте, что мнѣ пришло на умъ», раздается поминутно въ группѣ не умѣющихъ слушать людей не по чему нибудь иному,

какъ именно потому, что только что сказанная фраза, только что произнесенное слово, другое, совершенно невольно, рефлекторно вызываетъ у нихъ къ дѣятельности ту или иную группу ассоціацій, со всѣми присущими ей представленіями, понятіями, словами и мыслями. Вслѣдствіе этой рефлекторности люди и не въ состояніи бываютъ выслушать говорящаго до конца, а прерываютъ его все снова и снова, какъ только сказанное имъ слово, употребленное имъ выраженіе рефлекторно, путемъ заученныхъ ассоціацій, вызовутъ къ дѣятельности у нихъ самихъ то или иное движеніе мысли. Для устраненія подобной рефлекторности или автоматичности мысли требуется именно, пріобрѣсти волею контроль надъ различнаго рода ассоціаціями представленій, надъ различнаго рода мыслительными процессами, или, другими словами, слѣдуетъ пріучить свою мысль къ извѣстной дисциплинированности; а это достигается между прочимъ и посредствомъ того, что человѣкъ научается слушать то, что говорятъ другіе. Для этого, конечно, необходимо возможно точно понимать всѣмъ и каждому собственное значеніе каждаго слова, каждаго выраженія, каждаго оборота, какъ на этомъ настаивалъ уже и Лейбницъ, говорившій, что онъ не можетъ не удивляться тому, что люди еще могутъ такъ хорошо говорить и понимать другъ друга, несмотря на ту небрежность, съ которою дѣтей обучаютъ словамъ, не заботясь почти вовсе объ уясненіи имъ настоящаго смысла каждаго слова. Само собой понятно также, что значеніе каждаго слова должно быть твердо установлено и что всякое непостоянство значенія должно быть искореняемо, такъ какъ, по совершенно вѣрному замѣчанію Лейбница, неустойчивость въ значеніи словъ можетъ оказаться крайне вредной. Это понятно, ибо только при твердо установленномъ значеніи, слова дѣйствительно могутъ служить орудіемъ провѣрки данныхъ одного сознанія данными сознанія всѣхъ остальныхъ людей.

Въ сущности въ психическомъ мірѣ люди также взаимно оберегаютъ другъ друга и наблюдаютъ другъ за другомъ, какъ и при физическомъ движеніи, совершающемся по улицамъ большихъ городовъ, гдѣ каждый возница вынужденъ соблюдать извѣстныя установленныя правила, потому уже одному, что всѣ соблюдаютъ ихъ и если кто либо вздумаетъ нарушить ихъ, то онъ на первыхъ же шагахъ вынужденъ будетъ остановиться за невозможностію двигаться

впередъ. Представьте себѣ помѣшавшагося внезапно кучера, который начнетъ давить народъ, направляя погоняемыхъ имъ лошадей вкривь и вкосъ по улицѣ, наполненной цѣлымъ потокомъ экипажей, и вы конечно будете увѣрены, что подобнаго кучера очень скоро остановятъ мимоидущіе и мимоѣдующіе люди, такъ что его сумасшествіе можетъ причинить только отдѣльные несчастные случаи и обусловить только временное замѣшательство въ движеніи на одномъ какомъ либо мѣстѣ. Точно также дѣйствуетъ въ психическомъ отношеніи совершающаяся при помощи слова провѣрка, контролировка и урегулировка отдѣльныхъ сознаний общимъ сознаниемъ данной социальной единицы. «Словесная рѣчь», говоритъ Шарронъ, «представляетъ собою руку ума, при помощи которой онъ и беретъ и даетъ, получаетъ и оказываетъ помощь и поддержку совершенно подобно тому, какъ тѣло наше пользуется рукою».

Для того, чтобы рѣчь могла проявить надлежащимъ образомъ свою силу, надо научиться слушать, какъ слѣдуетъ другъ друга. «Слухъ и словесная рѣчь соотвѣтствуютъ другъ другу, дополняютъ другъ друга», говоритъ тотъ же Шарронъ *). «Они представляютъ собою тѣ два главные входа, при помощи которыхъ душа наша совершаетъ все свое сообщеніе съ окружающимъ міромъ и получаетъ извѣстія обо всемъ. При помощи этихъ двухъ души различныхъ людей переливаются, такъ сказать, другъ въ друга подобно содержимому двухъ сосудовъ, приложенныхъ другъ къ другу отверстіями». Дѣйствительно словесная рѣчь, служа орудіемъ взаимной провѣрки данныхъ человѣческаго сознанія, даетъ намъ возможность устанавливать извѣстныя нормы для психической жизни и отличать всѣ болѣзненные и всѣ уродливыя явленія ея отъ здоровыхъ и прекрасныхъ. Само собой разумѣется, что чѣмъ чаще и чѣмъ свободнѣе призваны бывають люди высказывать и отстаивать въ бесѣдахъ съ другими людьми свои мнѣнія и свои мысли, тѣмъ лучше научаются они также и слушать; а вмѣстѣ съ тѣмъ они научаются также и мыслить сообща съ другими, научаются вездѣ и во всемъ принимать во вниманіе тре-

*) Or ces deux l'ouye et la parole se resposdent et rapportent l'une à l'autre ont un grand cousinage ensemble, l'un n'est rien sans l'autre... Ce sont ces deux grandes portes par lesquelles l'âme fait tout son trafficq et a intelligence par tout par ces deux les âmes se versent les unes dedans les autres, comme les vaisseaux en appliquant la bouche de l'un à l'entrée de l'autre...

бованія, нужды и желанія другихъ людей, научаются вездѣ и во всемъ сообразоваться не только со своими собственными мыслями и чувствами, но также и съ мыслями и чувствами другихъ людей.

Вдумываясь во все только что сказанное, а также и въ рѣзко выраженное у русскихъ людей неумѣніе говорить и слушать, невольно является вопросъ о томъ, не зависитъ-ли именно отъ этой привычки думать про себя и для себя и рѣзко выраженный индивидуализмъ русскихъ? Во всякомъ случаѣ чѣмъ болѣе мы будемъ приучать подростящую молодежь къ бесѣдамъ, къ преніямъ, тѣмъ сильнѣе разовьемъ мы въ ней привычку вслушиваться въ слова другихъ людей, а слѣдовательно тѣмъ сильнѣе сложится въ ней и потребность попробовать силу и убѣдительность своихъ мыслей на сознаниі другихъ людей и такимъ образомъ будетъ развиваться не только болѣе полное знакомство съ духомъ каждаго изучаемаго языка и болѣе точное выясненіе себѣ значенія каждаго слова и каждаго выраженія; но и кромѣ того будетъ развиваться потребность думать и жить сообща съ другими людьми, а не въ видѣ какой-то обособленной единицы, думающей, чувствующей, страдающей и наслаждающейся про себя и только для себя.

Такимъ образомъ, слѣдовательно, обученіе различнымъ языкамъ должно всегда быть такъ распредѣлено, чтобы изучающіе ихъ лица вынуждены были главнымъ образомъ проявлять свою самодѣятельность, т. е. чтобы они или читали и рассказывали прочитанное своими словами, или переводили съ одного языка на другой, или бесѣдовали, спорили на этихъ языкахъ съ другими, или излагали бы на нихъ письменно свои мысли. Къ сожалѣнію, у насъ до сихъ поръ, по привычкѣ, считаютъ изученіе каждаго языка неразрывно связаннымъ съ зубреніемъ его грамматики; хотя уже Гердеръ, въ прошломъ столѣтіи, указывалъ на всю ошибочность этого взгляда, говоря, что грамматику ни въ какомъ случаѣ нельзя отождествлять съ самимъ языкомъ. Между тѣмъ эта привычка отождествлять каждый языкъ съ его грамматикой повела къ тому, что во всѣхъ школахъ преподаваніе того или иного языка обозначало въ сущности преподаваніе грамматики этого языка и продолжаетъ еще обозначать это; хотя уже мѣстами замѣчаются попытки измѣнить это положеніе дѣла и усилить практическое обученіе языкамъ. Въ результатѣ этого ошибочнаго

отождествленія грамматики съ языкомъ и получается всѣмъ извѣстное прискорбное явленіе, что молодежь, посвящавшая въ теченіи восьми лѣтъ по нѣскольку часовъ ежедневно на изученіе того или иного языка, оканчивая курсъ, не въ состояніи бываетъ ни написать письма на этомъ языкѣ, ни даже прочесть, безъ помощи словаря, ту или иную книгу. Не подлежитъ, конечно, сомнѣнію, что такое отождествленіе языка съ грамматикой сложилось главнымъ образомъ на основаніи обязательнаго изученія древнихъ мертвыхъ языковъ въ Европѣ, потому что всякая возможность изучать эти языки практически путемъ живой рѣчи отсутствовала по большей части, а теоретическое изученіе ихъ по книгамъ казалось должно было облегчаться тѣмъ болѣе, чѣмъ строже удасться систематизировать всѣ проявленія этихъ отжившихъ и замолкнувшихъ уже языковъ. И вотъ усилія цѣлаго ряда ученыхъ филологовъ оказались направленными на составленіе наиболѣе подробной, наиболѣе систематичной грамматики латинскаго или греческаго языка. И поколѣніе за поколѣніемъ изучало древніе мертвые языки при посредствѣ грамматики и дѣйствительно основательно овладѣвало ими, потому что въ тѣ далекія отъ насъ времена, когда знаніе древнихъ языковъ считалось синонимомъ образованности вообще, большая часть современныхъ наукъ или совершенно отсутствовала или находилась еще въ младенческомъ состояніи и вслѣдствіе этого все время почти могло быть отдаваемо на изученіе древнихъ языковъ. и это было тѣмъ болѣе возможно, что въ школахъ считалось излишнимъ тратить время на изученіе роднаго языка. Само собой понятно, что при такомъ положеніи даже и невѣрный способъ изученія языка могъ приводить къ желаемому результату и дѣйствительно приводилъ; хотя все-же и тогда встрѣчались люди, сознававшіе очевидно всю неестественность подобнаго изученія языка. Такъ, напр., изъ біографіи знаменитаго Монтеня мы знаемъ, что отецъ его призналъ необходимымъ дать сыну возможность изучить латинскій языкъ практически. Вслѣдствіе этого и мать и кормилица и всѣ окружавшія ребенка лица, должны были говорить при немъ только латинскія фразы, которымъ ихъ обучалъ специально приглашенный для этой цѣли отцомъ Монтеня латинистъ, знавшій въ совершенствѣ латынь. Благодаря такому практическому преподаванію латыни Монтень уже 6-ти лѣтъ

отъ роду свободно читалъ Овидія (онъ какъ извѣстно родился въ 1533 г.). Впослѣдствіи Монтень, достигнувъ извѣстности, прямо высказывалъ удовольствіе по поводу того, что онъ избѣгнулъ общей участи относительно изученія грамматики и поздравлялъ самого себя съ тѣмъ, что ему никогда въ жизни не приходилось знать значенія звательнаго падежа.

Въ латинскихъ школахъ ученики должны были и говорить по латыни и писать сочиненія, но имъ не позволялось сочинять самимъ фразы, а они должны были заучивать наизусть фразы изъ классиковъ и затѣмъ изъ этихъ фразъ составлять сочиненія. Достаточно упомянуть для примѣра хоть о программѣ образованія въ школахъ, устроенныхъ извѣстнымъ нѣмецкимъ педагогомъ 16-го столѣтія Іоганномъ Штурмомъ. Въ школу принимались дѣти 6—7 лѣтъ; въ теченіе семи лѣтъ всѣ усилія были направлены на то, чтобы выработать у учениковъ «ясную чисто латинскую рѣчь»; послѣдующіе два года предназначались на то, чтобы придать латинской рѣчи учениковъ большую утонченность. Въ школѣ этой имѣлось три отдѣленія, которыя назывались *ordines curiae tribus*. По окончаніи девятилѣтняго ученія ученики поступали на пять лѣтъ въ академію, гдѣ они должны были научиться «говорить по латыни съ большимъ искусствомъ и свободой». Нѣмецкому языку, ариѳметикѣ, географіи, исторіи, физикѣ и естественнымъ наукамъ вообще вовсе не учили. Кромѣ латинскаго языка въ школѣ преподавался катехизисъ, а въ академіи богословіе. Въ эту школу Штурма присылали дѣтей изъ Португаліи, Франціи, Англіи и даже изъ Польши. Школа эта находилась въ Страсбургѣ. До насъ дошла статья Штурма, въ которой онъ разбираетъ вопросъ о томъ, какъ бы помочь тому горю, что нѣмцы не окружены съ дѣтства людьми, свободно говорящими по латыни подобно тому, какъ это было у болѣе счастливыхъ римлянъ. Статья эта, какъ нельзя болѣе наглядно, доказываетъ, что даже при упорномъ 14-ти лѣтнемъ исключительномъ почти занятіи латинскимъ языкомъ, при посредствѣ грамматики, дѣло усвоенія языка подвигалось все-же до того туго, что внушало Штурму желаніе найти какой нибудь другой болѣе успѣшный способъ для изученія латинскаго языка, внушало Штурму сожалѣніе о невозможности окружить нѣ-

мецкихъ дѣтей съ дѣтства атмосферой практическаго знанія латинскаго языка, латинскимъ говоромъ.

Фактъ этотъ, какъ нельзя болѣе знаменателенъ и долженъ заставить задуматься каждаго мыслящаго человѣка надъ очевидною нецѣлесообразностію отождествлять знаніе грамматики съ знаніемъ языка. Если въ XVI-мъ столѣтіи Юганнь Штурмъ оставался недоволенъ получаемыми результатами, несмотря на то, что его воспитанники посвящали 14 лѣтъ жизни на изученіе почти одной только латыни, то само собой разумѣется, что современная молодежь не можетъ-же овладѣть надлежащимъ образомъ латинскимъ языкомъ, разъ способъ преподаванія остается тотъ-же, а между тѣмъ число преподаваемыхъ предметовъ возросло до 17, а иногда и еще болѣе значительнаго числа. Зная это, мы уже никакъ не можемъ удивляться тому, что въ среднемъ выводѣ молодежь наша плохо знаетъ латинскій языкъ и послѣ выхода своего изъ гимназіи, по большей части, быстро забываетъ его. Я лично всегда удивлялась, какъ это наша молодежь умудряется все-же хоть сколько нибудь овладѣть латинскимъ и греческимъ языками, несмотря на то, что эти языки, какъ и всѣ остальные, преподаются также грамматически, какъ они преподавались и въ старину, и что въ то-же время у современной молодежи имѣется такое множество отдѣльныхъ предметовъ изученія, что они съ трудомъ размѣщаются въ еженедѣльныхъ программахъ.

Нѣкоторые изъ читателей быть можетъ предположатъ, что только что упомянутая программа преподаванія въ школахъ Штурма составляла исключеніе, а не правило. Въ виду этого я считаю нелишнимъ упомянуть, что исключенія тутъ никакого не было, а было только частичное проявленіе общаго правила. Въ доказательство того, что ариметика вовсе не считалась въ тѣ времена (XV, XVI и даже XVII столѣтія) предметомъ школьнаго обученія, я могу между прочимъ сослаться на дошедшее до нашихъ дней объявленіе одного Виттенбергскаго доцента, краснорѣчиво старающагося убѣдить гг. студентовъ, что «*арифметики*» представляетъ собою очень полезную и интересную науку и что поэтому они не должны пугаться трудностей; тѣмъ болѣе, что первые элементы ея легко поддаются усваиванію и только ученіе объ умноженіи и дѣленіи требуетъ большаго прилежанія; но и оно можетъ быть безъ особаго труда

понято всѣми, кто отнесется къ дѣлу внимательно». Согласитесь сами, что подобныхъ объявленій доцентамъ не пришлось бы дѣлать въ университетахъ, если бы ариѳметика преподавалась въ среднеучебныхъ школахъ.

Вслѣдствіе такого положенія преподаванія математики люди, желавшіе изучать ее, должны были узнавать въ какомъ именно университетѣ это было всего болѣе возможно и затѣмъ отправляться туда, несмотря на всѣ трудности и неудобства пути. Такъ, напр., извѣстный педагогъ Вольфгангъ Раттихъ изучалъ богословію и философію въ Роштокѣ, а математику вынужденъ былъ отправиться изучать въ Амстердамъ. Новый способъ обученія дѣтей, который предлагалъ Раттихъ, былъ разрѣшенъ принцемъ Морицемъ Оранскимъ только подъ условіемъ, чтобы онъ примѣнялъ его исключительно къ преподаванію одного латинскаго языка; точно также и веймарнская герцогиня Доротея, получивъ отъ іенскихъ профессоровъ хорошій отзывъ о новой системѣ обученія Раттиха, пригласила его къ себѣ для преподаванія только латинскаго языка. И только послѣ многихъ и долгихъ хлопотъ Раттиху удалось устроить типографію для печатанія на 6 языкахъ и школу, въ которой преподавались и другіе языки, а не одна только латынь; но и та и другая окончились полной неудачей.

Основными положеніями въ системѣ Раттиха являлось во 1) требованіе, чтобы дѣти ничего не учили наизусть; во 2) чтобы они сначала читали авторовъ, а затѣмъ уже переходили къ изученію грамматики, а не наоборотъ, какъ это дѣлалось повсемѣстно почти и въ 3) онъ высказалъ требованіе, чтобы всякое обученіе начиналось съ изученія родного языка. Какъ извѣстно, конечно, читателямъ тоже самое требовалъ и Амосъ Коменскій, говорившій, что обученіе должно начинаться съ родного языка, что наизусть дѣти могутъ учить только то, что они вполнѣ поняли и т. д. Уже самое настаиваніе всѣхъ выдающихся педагоговъ и мыслителей XIV, XV, XVI и XVII столѣтій на необходимости обучать всѣхъ родному языку, доказываетъ насколько латинскій языкъ вполнѣ вытѣснилъ вездѣ народный языкъ. Въ то-же время и Штурмъ, и Вольфгангъ Раттихъ и Амосъ Коменскій и многіе другіе педагоги все снова и снова доказываютъ, что всякій языкъ всего лучше усваивается путемъ употребленія: путемъ слушанія рѣчи, разговора,

путемъ повторнаго чтенія, переводовъ, а никакъ не путемъ заучиванія грамматическихъ правилъ и самый этотъ фактъ доказываетъ намъ, что несмотря на массу затрачиваемаго труда и времени на изученіе латинскаго языка путемъ грамматики, результаты должны были получаться тогда настолько неудовлетворительные, что побуждали всѣхъ мыслящихъ людей къ отыскиванію новыхъ приѣмовъ обученія. И это сознаніе о негодности грамматическаго изученія языковъ назрѣвало и складывалось въ то время, когда въ школахъ ничему почти и не учили кромѣ латинской грамматики и латинскихъ заимствованныхъ у различныхъ авторовъ фразъ! Спрашивается теперь, что бы сказали Вольфгангъ Раттихъ, Амосъ Коменскій, Монтень, Бэконъ Веруламскій и другіе свѣтлые умы того времени, еслибы они увидали, какъ въ настоящее время, при обширнѣйшей программѣ по пятнадцати или семнадцати преподаваемымъ въ школахъ предметамъ, молодежь наша продолжаетъ напрягать всѣ свои силы для того, чтобы путемъ изученія грамматикъ усвоить себѣ духъ того или иного языка? Вѣдь они уже въ XVI и XVII столѣтіяхъ указывали на вредъ чрезмѣрнаго заучиванія наизусть; но вѣдь тогда большинство школъ ограничивалось преподаваніемъ латинскаго языка и закона Божія и въ самыхъ благопріятныхъ случаяхъ къ этому присоединялось еще два, три предмета. Даже въ такое сравнительно недалекое отъ насъ время, какъ то, когда Геллертъ ходилъ въ школу, т. е. въ 1729 г., дѣтямъ въ школахъ въ Мейссенѣ приходилось изучать только латынь (15 часовъ въ недѣлю!) и Законъ Божій, на который отводилось 25 часовъ въ недѣлю. Теперь же, при томъ-же количествѣ часовъ дня этихъ предметовъ набирается 15—17 и по каждому изъ нихъ идетъ зубреніе: зубреніе грамматическихъ правилъ и исключеній по русскому, французскому, нѣмецкому, латинскому, греческому языкамъ! зубреніе именъ и чиселъ по всеобщей и отечественной исторіи за древній, средній, новый и новѣйшій періоды! зубреніе названій различныхъ горъ, рѣкъ, проливовъ, заливовъ, мысовъ, странъ, губерній, департаментовъ, городовъ, числа населенія, зубреніе по космографіи и т. д., и т. д., зубреніе по ариметикѣ, алгебрѣ, геометріи, тригонометріи, по физикѣ, словесности, зубреніе по катехизису, литургіи, исторіи христіанской церкви и т. д.! Согласитесь, что, если для cadaго слова предполагають существованіе отдѣльнаго нервно-мозговаго прибора, какъ

на это имѣются уже прямыя указанія, то соотвѣтственно съ такимъ умноженіемъ словеснаго багажа черепной мозгъ, а, слѣдовательно, и заключающая ихъ черепная коробка должны бы были рѣзко увеличиться въ сравненіи съ тѣмъ, чѣмъ они были у людей XVI и XVII столѣтія. Между тѣмъ никакого сколько-нибудь замѣтнаго общаго увеличенія череповъ и головного мозга за послѣдніе 300 или 200 лѣтъ не замѣчается; хотя послѣ изслѣдованій Брока и Ле-Бона и не можетъ подлежать болѣе сомнѣнію, что подъ вліяніемъ прогрессирующаго развитія человѣчества у людей увеличивается и объемъ череповъ и количество мозгового вещества, заключеннаго въ нихъ; но только эти разницы становятся замѣтными лишь на разстояніи многолѣтнихъ періодовъ, т. е. если сравнить, напр., черепъ пещернаго человѣка съ нынѣ живущими; да и то еще многое зависитъ отъ того, какой современный черепъ мы возьмемъ для сравненія, потому что если взять наименьшій современный черепъ, то пещерный человѣкъ, пожалуй, получитъ пальму первенства по величинѣ своего черепа. Гораздо болѣе твердо доказано наростаніе разницы между наименьшими и наибольшими черепами людей одного времени соотвѣтственно съ развитіемъ. Такъ, напр., у негровъ разница эта равняется 204 куб. сант.; у древнихъ египтянъ она составляла уже 353 куб. сант., у парижанъ XVII столѣтія разница между наименьшимъ и наибольшимъ черепомъ равнялась 472 куб. сант., а у парижанъ современнаго XIX столѣтія разница возросла уже до 593 куб. сант. Кромѣ того между современными черепами парижанъ найдено было 11, объемъ которыхъ колебался между 1700 до 1900 куб. сант., тогда какъ между 100 негритянскими черепами не оказалось ни одного такого объема! Однимъ словомъ, подробныя наблюденія доказываютъ, повидимому, только одно, а именно, что всякій прогрессъ и развитіе увеличиваютъ только все болѣе и болѣе интеллектуальное неравенство людей, если вообще позволительно признать, что по объему череповъ можно судить объ умственныхъ способностяхъ людей.

Однимъ словомъ, черепа наши, въ среднемъ выводѣ, вовсе не представляютъ такого увеличенія своего объема, которое бы хоть сколько-нибудь соотвѣтствовало удесятенному или, пожалуй, даже удвадцатеренному количеству того матеріала, который теперь обязательно подлежитъ зазубриванію въ нашихъ школахъ и гимназіяхъ. Мыслимо,

конечно, что при такомъ наводненіи мозга словесными знаками назначеніе многихъ десятковъ тысячъ мозговыхъ элементовъ мѣняется, т. е. что элементы, которые прежде завѣдывали процессами сужденія, умозаключенія, актами воли, различныхъ чувствъ и т. д., стали теперь просто орудіями разнообразнѣйшихъ словесныхъ обозначеній, словесныхъ знаковъ и т. под. Это мыслимо; но тогда, само собой разумѣется, подобная замѣна могла совершаться только въ ущербъ тѣмъ психическимъ актамъ, число мозговыхъ элементовъ которыхъ сокращалось въ пользу большаго накопленія словесныхъ знаковъ. Кромѣ того понятно также, что при чрезмѣрномъ переполненіи мозговой почвы элементами всевозможныхъ словъ, терминовъ, названій, разнообразныя ассоціаціи между отдѣльными словами, съ одной стороны, и различными представленіями, понятіями, чувствами, стремленіями и умозаключеніями, съ другой, должны были роковымъ образомъ оскудѣвать и ослабѣвать и, слѣдовательно, и съ этой стороны въ результатѣ должно было получаться отупѣніе и оскудѣніе мозговой жизни. И дѣйствительно мы знаемъ, что такіе серьезные наблюдатели, какъ профессора Вирховъ и Вестфаль, уже лѣтъ двѣнадцать тому назадъ обращали вниманіе прусскаго Министерства Народнаго Просвѣщенія на рѣзкое уменьшеніе числа людей, способныхъ самостоятельно мыслить и наблюдать между послѣдовательными поколѣніями молодыхъ людей, поступающихъ въ университеты. И это сознаніе въ прогрессивно усиливающемся ослабленіи способности сужденія и наблюденія крѣпло въ Германіи изъ году въ годъ и повело къ тому, что все громче и громче стали раздаваться голоса, требующіе, напр., коренной реформы медицинскаго преподаванія, и указывающіе на постыдное ослабленіе логической мысли въ молодыхъ поколѣніяхъ врачей. Планы реформы были выработаны врачебными обществами и подвергнуты обсужденію сначала особой комиссіи, а потомъ медицинскихъ факультетовъ и парламента. Периодическая печать Германіи *) посвящаетъ этому вопросу большія статьи—однимъ словомъ, наши западные сосѣди замѣтили уже нѣкоторыя вредныя послѣдствія существующей системы обученія и, какъ всегда водится, хотять помочь горю не коренной реформой всего преподаванія, а частичными измѣненіями и улучшеніями.

*) См. напр. «Zukunft» 1896 г. «Hamburger Nachrichten» 1897 и т. д.

Для насъ важно въ данномъ случаѣ сознание, что существующая система обученія даетъ неудовлетворительные результаты, что она ведетъ къ ослабленію логической мысли, къ ослабленію наблюдательности. Послѣ всего сказаннаго выше каждому, я думаю, будетъ понятно, что, наводняя мозговую почву молодыхъ поколѣній цѣлымъ потокомъ всевозможныхъ словъ, терминовъ, названій и выраженій и, оставляя въ заустѣннѣ сужденіе и наблюдательность, мы дѣйствительно работаемъ какъ-бы только надъ тѣмъ, чтобы приготовить людей, умѣющихъ на десятки ладовъ говорить одну и ту же однажды усвоенную ими мысль, но зато вовсе не умѣющихъ самостоятельно наблюдать и находить новыя мысли, дѣлать новыя заключенія.

Сознание въ непригодности современнаго способа обученія сказалось между прочимъ и въ томъ знаменательномъ фактѣ, что серьезный научный журналъ въ Англии, а именно The Journal of Mental Science призналъ необходимымъ напечатать «Пѣснь о школѣ», которая представляетъ собою ничто иное, какъ передѣлку извѣстной «Пѣсни о рубашкѣ» Томаса Гуда. Первые куплеты въ русскомъ переводѣ будутъ приблизительно читаться такъ:

«Утомленный, съ унылымъ лицомъ,
Съ воспаленными сильно глазами,
Бѣдный школьникъ сидитъ за столомъ,
Поглощая строки за строками.
Безъ конца все читать, да читать,
Одолѣетъ тоска поневолѣ;
Въ утѣшенье онъ сталъ напѣвать
Невеселую «пѣсню о школѣ».

Знай—учи,

Хоть въ глазахъ и темнѣетъ

Знай—учи,

Пока мысль отупѣетъ,

Переполнена память моя,

Не могу я и въ грезахъ забыться;

Теоремы, года, имена—

Только это одно мнѣ и снится.

* * *

Цѣлый день мы сидимъ взаперти.
Каждый день все урокъ за урокомъ;
Не пускаютъ изъ класса уйти
Поиграть на лужайкѣ широкой!
А какая тамъ ширь и просторъ!
Грудь усталая дышетъ вольнѣе,

Отдыхаетъ притупленный взоръ,
 Все тамъ ярче, все краше, свѣтлѣе!
 Знай—учи,
 Намъ гулять недосужно:
 Знай—учи.
 Говорять, это нужно.
 Ноетъ впалая узкая грудь
 Блѣдно-мертвенны лица у дѣтокъ,
 Но зато намъ награду дадутъ
 И наставятъ хорошихъ отмѣтокъ».

Кромѣ того сознаніе нецѣлесообразности современной системы обученія сказывается и въ образовавшейся за послѣднія десятилѣтія литературѣ мозгового переутомленія и потому можно надѣяться, что все скоро подвергнется коренной реформѣ. Изъ нашего бѣглаго историческаго очерка мы убѣдились, что и въ XV, XVI и XVII столѣтіяхъ обученіе латинскому языку при посредствѣ грамматики оказывалось далеко не вполне удачнымъ, несмотря на то, что все обученіе почти было сведено на преподаваніе латинскаго языка и, слѣдовательно, учащіеся могли затрачивать массу времени на усвоеніе латыни и ея грамматики.

Спрашивается теперь, какая именно связь соединяетъ грамматику опредѣленнаго языка съ самымъ языкомъ и можетъ-ли грамматика облегчать намъ усвоеніе того или иного языка и, если можетъ, то въ какой степени? Прежде всего не должно забывать, что образованіе языка всегда и вездѣ за долго предшествуетъ появленію грамматики совершенно подобно тому, какъ и актъ мышленія задолго предшествуетъ появленію логики, и это происходитъ оттого, что и грамматика также, какъ и логика, является искусственнымъ плодомъ рефлексіи и склонности человѣческаго ума къ систематизированію, тогда какъ словесная рѣчь и мышленіе служатъ непосредственными проявленіями присущихъ человѣку силъ и потребностей. Обучать человѣка грамматикѣ въ тѣхъ случаяхъ когда требуется научить его тому или иному народному языку также логично, какъ еслибы мы вздумали объясненіями о строеніи глаза, о свойствахъ свѣтовыхъ лучей научать людей смотрѣть и видѣть, или изученіемъ теоріи звуковъ и строенія человѣческаго уха хотѣли бы развить въ людяхъ особенно тонкій и вѣрный слухъ. И какъ изученіе логики вовсе не научаетъ насъ лучше и правильнѣе мыслить, точно также и изученіе грамматики не даетъ болѣе полного и основательнаго

знанія языка, а помогаетъ намъ только дать себѣ отчетъ въ тѣхъ своеобразныхъ особенностяхъ, въ тѣхъ сходствахъ и различіяхъ, которыя встрѣчаются во всѣхъ изученныхъ нами языкахъ вообще и въ каждомъ отдѣльномъ въ частности. Грамматика является въ сущности философіей языка, старающейся проникнуть въ причинную связь разнообразныхъ проявленій духа того или иного народнаго языка и для этого раздѣляющей ихъ прежде всего на опредѣленныя группы сходныхъ и тождественныхъ явленій. Это во-первыхъ; а, во-вторыхъ, грамматика опредѣляетъ коренную разницу въ представленіяхъ и понятіяхъ, обозначаемахъ разнообразными словами и, такимъ образомъ, является подраздѣленіе словъ на различныя части рѣчи: на глаголы, существительныя, прилагательныя, мѣстоимѣнія; числительныя, нарѣчія, предлоги и союзы, а для всего этого требуется значительная абстрація мысли; но и этимъ подраздѣленіемъ всѣхъ своихъ представленій и понятій на обозначенія дѣйствія, на обозначенія предметныя, качественныя, на обозначенія численныя, мѣстныя, временныя и т. д. не ограничивается грамматика, она проводитъ и устанавливаетъ разницу между одушевленнымъ и неодушевленнымъ міромъ, между обозначеніемъ общимъ для цѣлой массы предметовъ или нарицательнымъ и обозначеніями специальными для отдѣльныхъ представителей цѣлаго порядка, такъ наз. именами собственными; далѣе она отличаетъ реальныя представленія отъ отвлеченныхъ понятій, развиваетъ понятіе о лицѣ въ его разнообразныхъ видоизмѣненіяхъ, опредѣляетъ отношеніе корней къ окончаніямъ и зависящее отъ измѣненій окончаній взаимное соотношеніе разнообразныхъ представленій и понятій другъ къ другу; развиваетъ въ видѣ синтаксиса ученіе о построеніи предложенія, о подлежащемъ и сказуемомъ, противопоставляетъ субъектъ объекту и т. д. Однимъ словомъ грамматика языка вводитъ насъ и въ область логики и въ міръ всевозможныхъ отвлеченныхъ психологическихъ и философскихъ понятій и въ тоже время является философіей языка, выясняющей его основныя законы и всевозможныя проявленія народнаго духа, воплотившагося въ каждомъ отдѣльномъ языкѣ.

Само собой разумѣется, что подобная наука должна въ значительной степени превышать присущее дѣтямъ и юношамъ пониманіе и потому изученіе грамматики въ шко-

лахъ всегда и вездѣ сводилось на заучиваніе наизусть различныхъ правилъ и исключеній, т. е. на чисто формальное отношеніе къ дѣлу, при которомъ никто никогда и не мечталъ о томъ, чтобы уяснить дѣтямъ суть всего того, что составляетъ содержаніе грамматики, т. е. философіи языка, а просто только всегда и вездѣ стремились къ тому, чтобы вдолбить дѣтямъ внѣшнюю форму или скорлупу грамматики, утѣшая себя мыслию, что это чисто внѣшнее знаніе поможетъ имъ усвоить себѣ духъ изучаемаго языка и научить ихъ правильно говорить, а главное правильно писать на немъ. Между тѣмъ каждый, достигающій такого знанія иностранныхъ языковъ, чтобы быть въ состояніи и говорить, и писать, и думать на нихъ, знаетъ отлично, что онъ производитъ всѣ только что перечисленные акты, *вовсе* не думая о грамматикѣ и ея разнообразныхъ правилахъ. Наконецъ, всѣмъ извѣстно, что каждый говоритъ и пишетъ на своемъ родномъ языкѣ, *вовсе* не справляясь съ грамматикой; а простонародье каждаго народа не только говоритъ на своемъ родномъ языкѣ, не подозревая даже о существованіи какой-то такой грамматики; но даже продолжаетъ органически развивать и обогащать этотъ самый языкъ и создавать въ немъ все новыя и новыя красоты, открывать въ немъ залежи новыхъ невѣдомыхъ было сокровищъ. Вслѣдствіе этого-то для каждаго крупнаго писателя и необходимо бываетъ возможно полное и близкое знакомство съ народнымъ языкомъ, такъ какъ именно въ немъ-то онъ и почерпаетъ способность находить новыя выраженія, новыя слова, новыя сильныя обороты и т. д. Народный говоръ въ каждомъ языкѣ представляетъ собою въ сущности какъ-бы маточный разсолъ, въ которомъ непрестанно идетъ развитіе новыхъ соединеній, въ которомъ непрестанно образуются все новыя и новыя наслоенія и осажденія. Напротивъ того, литературный языкъ является уже готовымъ выкристаллизованнымъ образованіемъ, которому, вслѣдствіе законченности и опредѣленности его кристаллическихъ формъ, всегда присущи въ большей или меньшей мѣрѣ извѣстная неподвижность и какъ бы мертвенность и для того, чтобы онъ не застылъ въ безплодной однажды получившейся кристаллизации, необходимо все снова и снова приводить его въ соприкосновеніе съ народнымъ говоромъ—этимъ маточнымъ разсоломъ каждаго языка.

Если мы обратимся къ исторіи, то мы очень скоро убѣ-

димся, что грамматика всегда и вездѣ появлялась только тогда, когда въ данномъ языкѣ складывался литературный языкъ съ его опредѣленными формами. У древнихъ грековъ грамматикой обозначались объясненія словъ и содержанія въ различныхъ литературныхъ произведеніяхъ, но особенно въ произведеніяхъ Гомера, которыя требовали критической очистки отъ вкрапившихся въ нихъ, при устной передачѣ отъ поколѣнія поколѣнію, несоотвѣтственныхъ выраженій и нарушающихъ общій смыслъ словъ. Подобныя исправленія и критическія очистки произведеній Гомера и другихъ греческихъ авторовъ и составляли главное содержаніе греческихъ грамматикъ, которое дополнялось еще спекулятивными разсужденіями о языкѣ, о его отношеніи къ мышленію и объ отдѣльныхъ словахъ (Платонъ, Аристархъ и др.). Эта Александринская школа грамматиковъ шла чисто эмпирическимъ путемъ, но на основаніи аналогій, выведенныхъ путемъ критически установленныхъ формъ выраженій, устанавливала строгія правила относительно допустимыхъ и недопустимыхъ формъ въ данномъ языкѣ. Вторымъ центромъ грамматической дѣятельности грековъ, послѣ Александрии, служилъ Пергамъ въ Малой Азіи, въ которомъ въ 3-мъ вѣкѣ до Р. Х. Кратесъ основалъ особую школу. Онъ ограниченнѣе понималъ грамматику и старался разсматривать явленія языка съ физической точки зрѣнія, допуская въ широкихъ размѣрахъ всевозможныя неправильности и уклоненія. У римлянъ грамматика являлась въ томъ же положеніи, какъ и у грековъ и это понятно, такъ какъ римляне заимствовали и науку свою и литературу въ сущности отъ грековъ. Римляне ничего въ сущности не прибавили новаго къ заимствованной у грековъ грамматикѣ; но они разработали ее по отношенію къ латинскому языку. Въ средніе вѣка довольствовались изученіемъ латинскихъ грамматикъ позднѣйшаго періода и даже въ XV столѣтіи, послѣ возрожденія искусствъ и наукъ, грамматика изучалась еще только ради практическихъ цѣлей, т. е. ради надежды, что она поможетъ лучше усвоить изучаемый языкъ. Подъ вліяніемъ реформации взглядъ на грамматику сталъ внѣшнимъ образомъ расширяться, такъ какъ для перевода библіи потребовалось основательное знаніе еврейскаго и греческаго языковъ и такимъ образомъ поневолѣ приходилось дѣлать сравненія и сопоставленія; но первые признаки общей и сравнительной грамматики появились всего лишь въ XVII

столѣтіи. Философская грамматика появилась впервые только въ XVIII столѣтіи; но всѣ онѣ являлись крайне неполными и слабыми, такъ какъ во 1) онѣ почти совершенно упускали изъ виду отношеніе грамматики къ логикѣ, а во 2) онѣ имѣли въ виду только индогерманскіе или даже одинъ только нѣмецкій языкъ (Шмиттгеннеръ, Бернгардись и др.). Только сочиненіе Вильгельма Гумбольдта «О различіи въ строеніи человѣческой рѣчи» составило эпоху въ философской грамматикѣ и положило ей прочныя основанія. Сочиненіе это появилось уже въ 1836 г., т. е. въ нашемъ столѣтіи. Точно также и сравнительная грамматика появилась, строго говоря, только послѣ напечатаннаго въ 1816 г. работы Боппа «О системѣ спряженія въ санскритскомъ языкѣ, сравненной со спряженіемъ въ греческомъ, латинскомъ, персидскомъ и германскихъ языкахъ». Наконецъ историческая грамматика начинается только съ изслѣдованій Якова Гримма, первая часть которыхъ была обнародована въ 1819 г.

Такимъ образомъ мы убѣдились во 1), что научная грамматика отсутствовала вплоть до нашего XIX столѣтія, а во 2) что вообще грамматика появляется даже въ первыхъ своихъ формахъ только тогда, когда словесная рѣчь народа вступила уже въ періодъ фиксированной или письменной рѣчи. Въ 3) наконецъ, изъ историческаго очерка хода развитія грамматики прямо слѣдуетъ, что научная грамматика возможна только при сравненіи нѣсколькихъ языковъ, какъ другъ съ другомъ, такъ и съ общимъ ихъ родоначальникомъ и съ языками другого происхожденія. Вслѣдствіе этого мы и видимъ, что сравнительная строго научная грамматика арійскихъ индогерманскихъ языковъ стала возможна только тогда, когда филологи познакомились съ санскритскимъ языкомъ. Въ виду коренной разницы арійскихъ языковъ отъ семитическихъ знаніе еврейскаго языка было крайне полезно для развитія научной сравнительной грамматики и не можетъ подлежать сомнѣнію, что сравнительная грамматика достигнетъ несравненно болѣе пышнаго развитія, когда урало-алтайскіе, полинезійско-малайскіе и другіе еще мало извѣстныя группы языковъ будутъ основательно изучены и изслѣдованы.

Такимъ образомъ изъ всего сказаннаго вытекаетъ, что народный языкъ въ качествѣ живого, дѣятельно образующагося, вѣчно мѣняющагося органа народной мысли не

подлежитъ грамматическому изученію до тѣхъ поръ, пока онъ не выкристаллизуется въ литературный фиксированный письменами языкъ. Изъ этого уже ясно слѣдуетъ, что для образованія, усвоенія и самаго широкаго примѣненія языка нѣтъ ни малѣйшей надобности въ грамматикѣ и, слѣдовательно, нѣтъ ни малѣйшей надобности заставлять дѣтей учить грамматику каждаго изучасмаго ими языка, а просто надо дать имъ возможность изучить прежде всего каждый языкъ практически подобно тому, какъ каждый смертный выучивается своему родному языку.

Несоблюденіе этого естественнаго правила при изученіи языковъ повело къ тому, что словесная память подрастающихъ поколѣній наполнялась самыми непроизводительными и зачастую даже ошибочными свѣдѣніями. Бруно Мейеръ въ своемъ сочиненіи объ эстетической педагогикѣ прямо указываетъ на эту вредную сторону грамматикъ, преподаваемыхъ въ настоящее время въ школахъ и называетъ ихъ «складочнымъ мѣстомъ всякой рухляди, содержащимъ въ обилии безсмысленныя и отчасти совершенно фальшивыя описанія внѣшности различныхъ проявленій языка». Далѣе онъ указываетъ, что грамматика въ томъ видѣ, въ какомъ ее преподаютъ въ школахъ, вовсе не обращаетъ вниманія на сущность языка, или на мысли, выражаемыя имъ и которыя во всякомъ случаѣ заслуживаютъ большее вниманіе, нежели внѣшнія формы словесной рѣчи. «Мною овладѣваетъ положительное волненіе каждый разъ, когда мнѣ приходится, какъ это столь часто случается, убѣждаться въ томъ, какого бесполезнаго свойства смѣсь образуется въ головахъ учениковъ изъ тѣхъ скудныхъ крохъ знанія отдѣльныхъ явленій языка и всякой ерунды, которая дается имъ такъ назыв. грамматикой, а также когда мнѣ приходилось наблюдать съ какою неловкостію они стараются выудить изъ этой неприглядной каши сколько нибудь полезныя для нихъ обрывки знанія», восклицаетъ одинъ изъ современныхъ педагоговъ Германіи. Тотъ же авторъ настоятельно требуетъ кореннаго измѣненія преподаванія латинскаго языка и замѣчаетъ, что латинскія грамматики въ сущности являются лишь гербаріями различныхъ внѣшнихъ формъ языка, тогда какъ для успѣшнаго преподаванія языка требуется, чтобы грамматика всегда имѣла дѣло съ языкомъ въ качествѣ живого организма, а не мертваго. Мысль эта можетъ по-

казаться странной на первый взглядъ, такъ какъ всѣ свыклись съ тѣмъ представленіемъ, что греческій и латинскій языки суть мертвые языки и, слѣдовательно, какъ же можно преподавать ихъ въ качествѣ живыхъ? Между тѣмъ авторъ совершенно правъ, потому что и народные языки также, какъ и каждый организмъ могутъ быть разсматриваемы съ двухъ точекъ зрѣнія: во 1) съ чисто форменной, анатомической стороны, не имѣющей никакого отношенія къ явленіямъ жизни и во 2) съ физиологической стороны, т. е. изучая разнообразнѣйшія проявленія живого народнаго духа, народной мысли въ данныхъ словесныхъ формахъ языка и, слѣдовательно, даже мертвые языки могутъ быть изучаемы въ качествѣ живыхъ, подобно тому, какъ и на трупѣ можно читать о физиологическихъ жизненныхъ процессахъ, протекавшихъ въ немъ прежде. Впрочемъ на нецѣлесообразность переполнять память дѣтей различными грамматическими названіями, различными грамматическими формами и правилами указывали уже въ началѣ и въ концѣ прошлаго и въ началѣ настоящаго столѣтія, хотя бы, напр., Ролленъ и Бернарденъ де Сенъ Пьеръ во Франціи и Гете въ Германіи. Изъ заявленій различныхъ выдающихся людей, собранныхъ въ Англии Ф. Гальтономъ, тоже получены были указанія на вредъ изученія грамматики.

За послѣднее время все чаще и чаще раздаются голоса, указывающіе на необходимость отмѣнить или видоизмѣнить грамматическую систему изученія языковъ, какъ мало полезную въ настоящемъ ея видѣ. Въ этомъ смыслѣ высказывались Вендтъ, Линднеръ, Лявись, Менге, Шрадеръ и многіе другіе. У насъ въ Россіи за отмѣну грамматическаго способа преподаванія языковъ высказался очень рѣшительно Э. Л. Браунъ, преподаватель Сиротскаго Института Императора Николая I.

Признавъ разъ необходимость изучать языки, помимо всякой грамматики, т. е. практически, мы прежде всего видимъ себя вынужденными уяснить вопросъ о системѣ подобнаго преподаванія. По отношенію къ новымъ языкамъ дѣло должно начинаться съ того-же самаго, какъ и изученіе роднаго языка, т. е. ухаживающіе за ребенкомъ люди должны окружить его атмосферой звуковъ подлежащаго изученію языка и съ этой цѣлю они должны говорить съ нимъ и между собою исключительно на томъ языкѣ, который въ

данное время подлежить изученію. При этомъ дѣти поразительно быстро овладѣвають языкомъ; по моимъ наблюденіямъ, дѣти въ возрастѣ отъ 4 лѣтъ до 10 лѣтъ начинаютъ сами бѣгло говорить на томъ языкѣ, которому ихъ обучаютъ практически, по прошествіи двухъ и самое большее трехъ, четырехъ мѣсяцевъ послѣ начала обученія. Въ предъидущемъ выпускѣ я уже говорила о томъ какая роль должна быть при этомъ отведена родному языку и потому не стану здѣсь повторять уже высказанное; но замѣчу только, что далеко не лишнее бываетъ отъ времени до времени сопоставлять слова и выраженія родного языка съ аналогичными словами и выраженіями изучаемаго ребенкомъ иностраннаго языка: англійскаго, французскаго или нѣмецкаго и т. д.; потому что подобныя сопоставленія доводятъ до сознанія дитяти своеобразныя особенности, своеобразныя красоты и своеобразныя возможности, скрытыя въ каждомъ народномъ языкѣ, а это очень важно и для настоящаго усвоенія духа каждаго языка и для послѣдующаго изученія сравнительной грамматики.

Само собой разумѣется, конечно, что практическое изученіе иностранныхъ языковъ доступно въ настоящее время только для дѣтей зажиточныхъ семействъ; но разъ люди вполне сознаютъ, что языки дѣйствительно должны изучаться практически и при томъ именно въ возрастѣ отъ 4 до 8 или 10 лѣтъ, такъ какъ этотъ періодъ жизни является наиболѣе благоприятнымъ для усвоенія языковъ, то даже для дѣтей бѣдныхъ семействъ легко можно будетъ создать полную возможность практическаго изученія различныхъ языковъ, такъ какъ въ этомъ отношеніи отлично можно воспользоваться такъ назыв. дѣтскими садами, или Фребелевскими школами, въ которыхъ вмѣсто безконечныхъ игръ и распѣванія различныхъ, подчасъ совершенно бессмысленныхъ, пѣсенокъ, можно было бы ввести практическое изученіе различныхъ языковъ, при чемъ одна Фребелевская школа могла-бы взять своей спеціальностію нѣмецкій, другая—англійскій, третья—французскій языкъ, такъ что родителямъ дана бы была возможность выбора между различными иностранными языками и кромѣ того ребенокъ, вполне овладѣвшій однимъ языкомъ, могъ-бы, мѣняя школу, приступать къ изученію втораго языка и т. д. Это было-бы крайне выгодно, потому что изученіе языковъ путемъ разговора, представляетъ значительныя затрудненія, разъ оно

должно быть примѣняемо въ гимназіяхъ, институтахъ и вообще среднеучебныхъ заведеніяхъ. Затрудненія эти обусловливаются во 1) тѣмъ, что во всѣхъ подобныхъ школахъ на каждую преподавательскую единицу ¹⁾, будетъ ли это классная дама или классный наставникъ или учитель и учительница, приходится всегда настолько большая толпа учениковъ, что нѣтъ положительно возможности заниматься и бесѣдовать съ каждымъ изъ нихъ въ отдѣльности; а между тѣмъ именно это и необходимо для надлежащаго усвоенія языка, потому что разговоръ учениковъ между собою не имѣетъ такого значенія, такъ какъ каждый изъ нихъ, не зная вполнѣ изучаемаго языка, говорить на немъ съ болѣе или менѣе серьезными неправильностями, пробѣлами. Во 2) изученіе иностранныхъ языковъ путемъ бесѣды въ среднеучебныхъ заведеніяхъ оказывается затрудненнымъ еще и потому, что въ виду болѣе или менѣе значительнаго числа уроковъ, у учениковъ почти вовсе не остается времени на бесѣды, а если и остается, то ученики бываютъ въ это время настолько утомлены, что имъ настоятельно нуженъ отдыхъ и, слѣдовательно, если они и станутъ бесѣдовать, то само собой разумѣется только на томъ языкѣ, который ими вполнѣ усвоенъ и бесѣда на которомъ не составляетъ для нихъ никакого труда.

Между тѣмъ всѣ эти затрудненія были бы устранены, если бы ученики поступали въ среднеучебныя заведенія съ практическимъ болѣе или менѣе полнымъ знаніемъ иностранныхъ языковъ, благодаря которому они могли бы болѣе или менѣе свободно говорить и понимать говоръ на томъ или иномъ иностранномъ языкѣ. Разъ это первоначальное знаніе англійскаго, французскаго и нѣмецкаго языка было бы дано, то задача школы сводилась бы на то, чтобы еще болѣе укрѣпить и расширить это практическое знаніе иностранныхъ языковъ путемъ переводовъ, чтеній, диктовокъ, рассказовъ и сочиненій, какъ въ классѣ, такъ и во время, отведенное для приготовленія уроковъ. Желаніе г. Брауна свести все преподаваніе иностранныхъ языковъ, въ теченіи первыхъ лѣтъ школьной жизни, на исключительно устное, при которомъ, по его мнѣнію, должно быть исключено употребленіе всякихъ книгъ также, какъ и употребленіе родного

¹⁾ Единственнымъ исключеніемъ встрѣтившимся мнѣ въ этомъ отношеніи является женская гимназія Даріи Девны Оболенской въ Харьковѣ, въ которой по одной классной дамѣ приходится на группу въ 8—12 ученицъ.

языка, кажется мнѣ и трудно осуществимымъ въ школѣ и нецѣлесообразнымъ; потому что ученики среднеучебныхъ заведеній бываютъ въ меньшихъ классахъ между 8—14 годами и слѣдовательно, они уже слишкомъ стары для того, чтобы къ нимъ примѣнять тотъ способъ преподаванія, который оказывается необходимымъ по отношенію къ дѣтямъ между 4 и 8 или 10 годами жизни. Кромѣ того устное, разговорное обученіе языкамъ мыслимо въ дѣтскихъ потому, что дѣти четырехъ, пяти или шести лѣтъ могутъ отдавать болтовнѣ на иностранномъ языкѣ почти все свое время, такъ что они учатся языку и играя, и гуляя, и бесѣдуя и даже ссорясь и споря со своей бонной, тогда какъ въ школѣ все это оказывается невозможнымъ и по требованіямъ программы, и по требованіямъ дисциплины. Наконецъ, не должно забывать, что даже при этомъ первоначальномъ, такъ сказать, обученіи иностраннымъ языкамъ дѣло не можетъ все же обходиться совершенно безъ книгъ уже потому одному, что запасъ словъ, необходимыхъ для обыкновеннаго разговора, бываетъ слишкомъ незначителенъ и, слѣдовательно, если бы бонны и гувернантки ограничивались бы однимъ только разговоромъ, то питомцы ихъ приобрѣтали бы только до нельзя скудный запасъ словъ, что, конечно, нежелательно и потому то мы и видимъ, что рядомъ съ разговорами въ дѣтскихъ всегда примѣняются и различнаго рода устные рассказы и чтеніе ихъ по книгамъ также, какъ и пѣніе разнообразныхъ пѣсенокъ и выучиваніе наизусть всевозможныхъ басенъ и стихотвореній. Разъ все это дѣлается въ дѣтскихъ, то нельзя же признавать всѣ эти приемы слишкомъ обременительными для дѣтей младшихъ классовъ гимназій, институтовъ и т. п.

Вообще я думаю, что при обученіи языкамъ, какъ родному, такъ и иностраннымъ въ школахъ, на первое мѣсто должна быть поставлена именно книга, а ничто либо другое. Насколько въ первые годы жизни все обученіе должно совершаться преимущественно при помощи произносимаго человѣческимъ голосомъ живаго слова человѣческой рѣчи, настолько въ теченіе второго или школьнаго періода дѣтства ученики должны уже привыкать находить нужное имъ поученіе и развлеченіе въ фиксированномъ письмомъ, въ фиксированномъ печатью словѣ человѣческой рѣчи. Это необходимо, потому что на сколько первые восемь лѣтъ жизни являются посвященными прежде всего настоящему,

близкому, — настолько же второй восьмилѣтний періодъ жизни долженъ быть посвященъ на ознакомленіе съ прошедшимъ, съ отдаленнымъ въ пространствѣ настоящимъ, а это возможно только при помощи фиксированнаго такъ или иначе слова человѣческой рѣчи, т. е. при помощи письма, при помощи печати. Во время третьяго пяти или восьми лѣтняго періода молодежь, какъ мы увидимъ, уже призвана бываетъ учиться работать для будущаго, стремиться къ нему и къ тому, чтобы, путемъ фиксированнаго такъ или иначе слова, оставить грядущимъ поколѣніямъ результаты своихъ трудовъ, своихъ мыслей и приобрѣтеній; но объ этомъ рѣчь еще будетъ въ слѣдующей шестой главѣ. Задача среднеучебныхъ заведеній въ общемъ сводится на то, чтобы приучить подрастающія поколѣнія къ книгѣ и къ ея молчаливой рѣчи, приносящей намъ вѣсть о томъ, какъ жили, страдали, радовались и трудились за многіе годы, за многія столѣтія и тысячелѣтія предшествовавшія намъ поколѣнія людей. Вслѣдствіе этого и въ практическомъ изученіи языковъ въ школѣ книга должна найти себѣ возможно полное примѣненіе: ученики должны читать, переводить, рассказывать своими словами прочитанное, должны сами излагать свои мысли на изучаемомъ языкѣ составлять свои собственные рассказы, вести споры, діалоги, разсужденія другъ съ другомъ и съ учителемъ по поводу прочитаннаго, сказаннаго, выученнаго. Однимъ словомъ сократовскій способъ обученія долженъ находить себѣ самое широкое примѣненіе въ преподаваніи языковъ, но всегда въ связи съ книгою.

Переводы съ родного языка на иностранный и съ иностраннаго на родной обязательно придется дѣлать въ классахъ, посвященныхъ изученію того или иного языка и трудно понять какіе мотивы могутъ побуждать нѣкоторыхъ преподавателей возставать противъ переводовъ, какъ противъ чего то вреднаго. Возраженія, сводящіяся на то, что при этомъ будто бы слова иностраннаго языка ассоціируются только съ соотвѣтственными словами родного языка, а не съ понятіями и представленіями, какъ бы слѣдовало (Браунъ), могутъ быть высказаны только людьми, совершенно незнакомыми съ психологіей и съ исторіей развитія языка. Слова человѣческой рѣчи являются только символами, знаками разнообразныхъ ощущеній, представленій, понятій и потому разъ человѣкъ на родномъ своемъ

языкъ усвоилъ себѣ соотвѣтствіе опредѣленнаго слова съ опредѣленнымъ представленіемъ или понятіемъ, то одно изъ нихъ всегда вызываетъ появленіе въ его сознаниі и другого и наоборотъ, такъ что, на примѣръ, слово *звѣзда* вызываетъ представленіе *звѣзды* и точно также видъ, образъ звѣзды сейчасъ же вызываетъ въ сознаниі и самое слово. Слѣдовательно, если ученики узнаютъ, что русское слово *звѣзда* значитъ у другихъ народовъ *áδτρον*, *étoile*, *Stern*, *star*, *Stjoerne*, *stierna*, *stella*, *gwiazda*, то каждое изъ этихъ словесныхъ обозначеній соединится въ ихъ сознаниі не только со словомъ *звѣзда*, но и съ самимъ представленіемъ звѣзды и иначе и быть не можетъ, именно потому, что самое слово является лишь обозначеніемъ извѣстнаго представленія или понятія. Если бы авторы, настаивающіе на изученіи словъ иностраннаго языка независимо отъ словъ роднаго языка, были правы, то тогда въ какое печальное положеніе попали бы первобытныя племена, создающія для обозначенія одного и того же предмета по нѣскольку десятковъ и даже по нѣскольку сотенъ словесныхъ обозначеній, среди которыхъ дѣйствительно легко бы можно было затерять безслѣдно самое понятіе, если бы только это было возможно. Такъ, напр., извѣстно, что исландцы до сихъ поръ имѣютъ 120 словъ для обозначенія представленія объ островѣ (Максъ Мюллеръ), у арабовъ насчитываютъ до 500 словъ для обозначенія льва и 5744 слова для обозначенія одного верблюда (Гоммеръ); тѣмъ не менѣе, однако же, всѣ эти слова связаны съ очень опредѣленнымъ и отчетливымъ представленіемъ, въ одномъ случаѣ, острова, а, въ другомъ, льва и верблюда.

Впрочемъ тотъ же самый процессъ образованія синонимовъ, безъ всякаго ущерба для отчетливости представленій и понятій, мы можемъ ежеминутно наблюдать и на нашихъ дѣтяхъ и на насъ самихъ. Такъ, напр., большинство дѣтей начинаютъ съ того, что обозначаютъ звуками «амъ-амка» представленіе о собакѣ; затѣмъ они привыкаютъ замѣнять это слово общеупотребительнымъ «собака» или «песъ» и хотя несомнѣнно каждое новое синонимное слово ассоціируется у нихъ съ первоначальнымъ названіемъ «амъ-амка», тѣмъ не менѣе это нисколько не мѣшаетъ одновременной ассоціаціи синонима съ самимъ представленіемъ собакъ, съ самимъ понятіемъ о собакѣ. Тоже самое происходитъ, конечно, и при изученіи иностранныхъ языковъ,

каждое слово которыхъ ассоціируется прежде всего съ соотвѣтственными словами родного языка и вмѣстѣ съ тѣмъ они необходимымъ образомъ сплавиваются въ качества синонимныхъ обозначеній съ соотвѣтственными представленіями и понятіями. Настаивать на томъ, чтобы при изученіи иностранныхъ языковъ каждый шелъ бы совершенно тѣмъ же путемъ, которымъ онъ идетъ при усвоеніи родного или материнскаго языка, значить въ сущности только безцѣльно замедлять и затруднять дѣло; потому что, подумайте только, сколько лишнихъ хлопотъ и проволочекъ получалось бы на дѣлѣ, еслибы мы вздумали, говоря не только ученику среднеучебныхъ заведеній, но даже и ребенку четырехъ, пяти или шести и т. д. лѣтняго возраста, различныя слова на англійскомъ, нѣмецкомъ или иномъ какомънибудь языкѣ, непременно показывать ему и соотвѣтствующія этимъ словамъ предметы, свойства, дѣйствія, и т. д.

Дѣти первыхъ двухъ лѣтъ учатся познавать окружающій ихъ міръ явленій путемъ непрерывнаго примѣненія всѣхъ присущихъ имъ ощущеній осязанія, обонянія, вкуса, мышечнаго чувства, слуха, зрѣнія и т. д. и соотвѣтственно съ этимъ они учатся и обозначать все сознаваемое ими въ мірѣ ощущеній и представленій тѣми или иными словесными обозначеніями; но затѣмъ, какъ только дѣти освоятся съ своими ощущеніями и представленіями и выучатся надлежащимъ образомъ пользоваться ими, они начинаютъ уже усваивать разнообразныя элементы рѣчи на основаніи *однихъ словесныхъ* объясненій, вслѣдствіе чего у нихъ и является особенно сильно выраженная потребность слушать рассказы, сказки, пѣсни и разнообразнаго рода стихотворенія. Если бы этого не было, то дѣти 3—5 лѣтъ не могли бы понимать и вѣрно употреблять такія слова, какъ *буря, звѣри, сироты, море, Богъ, правда, неправда* и т. д., потому что всѣ подобныя представленія и понятія пріобрѣтаются ими, конечно, не путемъ прямого опыта и собственныхъ ощущеній, а даются имъ окружающими ихъ людьми и именно путемъ словесныхъ объясненій. Слѣдовательно, если уже при усвоеніи родного, материнскаго языка дѣти вынуждены бываютъ уяснять себѣ значеніе различныхъ словъ при помощи словесныхъ объясненій, т. е. другихъ словъ, то спрашивается отчего же этотъ способъ обученія не можетъ примѣняться въ еще

большихъ размѣрахъ къ изученію иностранныхъ языковъ дѣтьми такого возраста, во время котораго уже обязательно существуетъ болѣе или менѣе полное знакомство съ роднымъ языкомъ? Вѣдь маленькому ребенку, никогда не видавшему моря и даже озера, удастся все же объяснить, что подѣ моремъ люди представляютъ себѣ извѣстное, значительной величины скопленіе воды, говоря ему, что въ морѣ воды такъ много, что береговъ не видно и вообще ничего не видно кромѣ воды и неба, если находишься посреди моря; говоря ему, что въ морѣ глубоко, такъ глубоко, что дна достать нельзя, не такъ какъ въ его ваннѣ и т. д. и ребенокъ болѣе или менѣе вѣрно усваиваетъ себѣ представленіе моря, какъ я сама имѣла случай убѣдиться въ этомъ на ребенкѣ, которому въ возрастѣ 2 лѣтъ и 2 мѣсяцевъ объяснено было значеніе слова *море* и который въ возрастѣ 2 лѣтъ и 8 мѣсяцевъ, попавъ на Петергофскомъ пароходѣ въ заливъ пресерьезно спросилъ: «Мама, это вѣдь море?» и самымъ вопросомъ своимъ доказалъ насколько хорошо онъ усвоилъ себѣ значеніе слова *море*. Такимъ образомъ, если уже малютки могутъ, на основаніи словесныхъ объясненій, составлять себѣ вѣрныя представленія о значеніи различныхъ словъ, то отчего же, спрашивается, ученики средне-учебныхъ заведеній не могутъ соединять съ иностранными словами вѣрныхъ представленій и понятій, разъ значеніе иностранныхъ словъ будетъ объяснено имъ при помощи словъ ихъ родного языка? Очевидно, что люди позволяютъ себѣ отрицать важное значеніе переводовъ только потому, что они продолжаютъ односторонне увлекаться такъ наз. *нагляднымъ обученіемъ* и думаютъ очевидно, что отчетливое представленіе о значеніи иностранныхъ словъ можетъ быть приобрѣтено только тогда, когда человекъ видѣлъ, ошупывалъ, осязалъ или слышалъ, обонялъ, вкушалъ данный предметъ, обозначаемый даннымъ словомъ. При этомъ они совершенно упускаютъ изъ виду, что отчетливыя представленія или понятія обо всѣхъ предметахъ и явленіяхъ, какъ видимаго физическаго, такъ и невидимаго духовнаго міра уже были раньше составлены, выработаны и обозначены разнообразными словами родного или материнскаго языка и стали, слѣдовательно, неразрывно связанными съ этими словами, вслѣдствіе чего всякій ученикъ самъ роковымъ образомъ будетъ переводить каждое иностранное слово на соотвѣтственныя слова родного языка. Положимъ для при-

мѣра, что ученикамъ показываютъ столъ, стулъ, книгу, небо, облако и т. д. и говорятъ, что это по англійски будетъ table, chair, book, sky, cloud, и т. д., но ученики при этомъ роковымъ образомъ должны будутъ вспоминать и русскія словесныя обозначенія для всѣхъ этихъ предметовъ и, слѣдовательно, мы только напрасно осложняемъ процессъ запоминанія иностранныхъ словъ ни къ чему ненужнымъ демонстрированіемъ давно извѣстныхъ ученикамъ предметовъ. Кромѣ того не должно забывать, что человѣкъ пріобрѣтаетъ свои психическія богатства не только путемъ ощущеній, но и путемъ общенія личнаго сознанія одного человѣка съ сознаніемъ другихъ людей, — общенія, совершающагося путемъ живого слова разговорной рѣчи, съ одной стороны, и фиксированнаго слова въ видѣ разнообразной формы письменъ и печати, съ другой. Ко всему этому надо присоединить наслѣдственно передаваемыя возможности, широкіе полеты воображенія и тѣ откровенія чувства, которыя все снова и снова дѣлаютъ человѣка сопричастнымъ такимъ истинамъ, до которыхъ ему бы никогда не удалось дойти путемъ наглядно-эмпирическаго опыта и строго логической работы мысли.

Самое знаніе нѣсколькихъ языковъ важно именно потому, что оно увеличиваетъ возможность общенія личнаго сознанія того или иного человѣка съ сознаніемъ представителей не только различныхъ временъ, но и различныхъ народностей; но при этомъ общеніи человѣку необходимо, конечно, имѣть внутри себя точку опоры, а таковой долженъ всегда и у всѣхъ являться родной языкъ родного края, воплотившій и фиксировавшій въ себѣ всѣ пріобрѣтенія, всѣ данныя, выработанныя сознаніемъ послѣдовательныхъ поколѣній того племени, къ которому принадлежитъ данный человѣкъ. Для надлежащаго уразумѣнія всѣхъ своеобразныхъ особенностей каждаго отдѣльнаго языка необходимо именно сравнивать каждый новый изучаемый языкъ съ какимъ нибудь однимъ, наиболѣе хорошо усвоеннымъ, а таковымъ, конечно, можетъ быть только языкъ родного края, потому что онъ нормальнымъ образомъ является также языкомъ рода и въ силу этого каждый потомокъ, преимущественно и наслѣдственно, уже принести въ своей организациі болѣе или менѣе сильную воспріимчивость къ звукамъ и формамъ родного языка и потому этотъ послѣдній самымъ тѣснымъ образомъ при-

лаживается ко всѣмъ индивидуально-племеннымъ особенностямъ духа каждаго человѣка. Просматривая біографіи выдающихся людей и особенно людей, отличавшихся самостоятельностью своей мысли, мы всегда находимъ, что каждый изъ нихъ зналъ въ совершенствѣ свой родной языкъ.

Въ тѣхъ случаяхъ, когда намъ приходится заучивать разнообразныя синонимы для обозначенія какихъ бы то ни было представленій и понятій, мы никогда не считаемъ нужнымъ изучать эти синонимы въ связи съ самыми представленіями и понятіями, а напротивъ того мы ассоціируемъ разнообразныя синонимы другъ съ другомъ и съ основныхъ словеснымъ обозначеніемъ того или иного представленія или понятія и вмѣстѣ съ тѣмъ всѣ синонимы ассоціируются и съ этимъ послѣднимъ; при чемъ получается еще та выгода, что мы сознаемъ то различіе въ отгѣнкѣ, которое присуще бываетъ иногда различнымъ синонимамъ; такъ напр. такія слова, какъ *лошадь*, *конь* даютъ кромѣ общаго имъ представленія о лошади еще и нѣкоторыя частныя различія, которыя вполне легко опредѣлимы при помощи словъ. И такъ вездѣ и во всемъ. Между тѣмъ изученіе иностранныхъ языковъ сводится въ сущности ни на что иное, какъ именно на усвоеніе синонимовъ, потому что нельзя же отрицать того, что главная масса представленій и понятій у различныхъ племенъ и народностей сводится на одно и тоже, хотя и обозначается другими звуковыми знаками, т. е. другими словами, соотвѣтствующими въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ характеру и духу даннаго языка.

Смотря на дѣло изученія иностранныхъ языковъ подобнымъ образомъ, мы поймемъ, что переводы естественно являются главнымъ, если не единственнымъ средствомъ для изученія языковъ и соотвѣтственно съ этимъ ими слѣдуетъ пользоваться въ самыхъ широкихъ размѣрахъ. Важное значеніе переводовъ, какъ устныхъ, такъ и письменныхъ, выступаетъ особенно рельефно при изученіи какъ мертвыхъ языковъ, такъ и вообще тѣхъ языковъ, на которыхъ почему бы то ни было немыслимо бываетъ вести живую бесѣду. Найти въ настоящее время людей, которые могли бы говорить свободно на латинскомъ или древне греческомъ языкѣ также почти невозможно, какъ и добыть свѣжія ягоды у насъ зимою; а между тѣмъ практическая

(не грамматическая) система изученія должна быть при-
мѣняема также и по отношенію къ этимъ языкамъ, если
только желаютъ, чтобы ученики дѣйствительно усвоили
себѣ духъ этихъ двухъ отзвучавшихъ уже языковъ. И вотъ
въ этомъ отношеніи переводы, рассказы своими словами
прочитаннаго и чтеніе авторовъ являются дѣйствительно
чуть-ли не единственными средствами изучить и усвоить
себѣ древніе классическіе языки; но только для этого
грамматика должна быть совершенно исключена въ качествѣ
самостоятельнаго предмета изученія и допускаема только
постольку, поскольку она въ скрытомъ видѣ существуетъ
въ каждомъ переводѣ, въ каждомъ положеніи читаемой
книги. Для поясненія могутъ быть допускаемы изрѣдка
указанія учителя на то, что такая то форма выраженія по
латыни или по гречески соотвѣтствуетъ такой то формѣ
выраженія по русски; при чемъ и различія и сходства
формъ должны быть указываемы не въ видѣ болѣе или
менѣе отвлеченныхъ правилъ, а просто въ видѣ реальныхъ
примѣровъ.

Въ тѣхъ случаяхъ, когда латинскій и греческій языки
начинаютъ преподавать дѣтямъ въ годы языкотворчества,
т. е. между 5 и 12 годами жизни, то у нихъ, какъ я
убѣдилась прямыми наблюденіями на моей дочери, очень
скоро является стремленіе *говорить* на этихъ языкахъ; а именно
это стремленіе начинаетъ сказываться, когда запасъ усвоен-
ныхъ ребенкомъ словъ достигнетъ 200—300. Замѣчательно,
что эта наклонность проявлять свою самодѣятельность въ
области усваиваемаго новаго языка сказывается тѣмъ
сильнѣе, чѣмъ моложе ребенокъ, т. е. у пяти—шести
лѣтнихъ дѣтей она бываетъ рѣзче выражена, чѣмъ у
7—8 лѣтнихъ, а у этихъ послѣднихъ сильнѣе, нежели у
9—10 лѣтнихъ и т. д. Не менѣе интересно также и то
обстоятельство, что дѣти, не имѣющія возможности удовле-
творить своему стремленію поговорить на изучаемомъ ими
латинскомъ или греческомъ языкѣ, обыкновенно начинаютъ
въ случаѣ какихъ бы то ни было заболѣваній и временныхъ
разстройствъ пищеваренія, бредить именно на одномъ изъ
этихъ двухъ языковъ. Дочь моя, начавшая изучать латин-
скій языкъ въ возрастѣ пяти лѣтъ, постоянно отличалась
этой наклонностью бредить по ночамъ по латыни вслѣдствіе
чего звуки латинской рѣчи, раздаваясь ночью, зачастую
служили для меня своевременнымъ предостереженіемъ о

необходимости обратить серьезное вниманіе на физическое здоровье ребенка. Это длилось до восьми лѣтъ, когда латинскій бредъ сталъ по временамъ замѣняться, а то и перемѣшиваться съ звуками того языка, на которомъ говорили когда то герои, воспѣтые Гомеромъ.

Кромѣ того замѣчено, что вообще дѣвочки гораздо быстрѣе начинаютъ проявлять это стремленіе самостоятельно составлять цѣлыя предложенія на новомъ изучаемомъ ими языкѣ и при меньшемъ запасѣ словъ, нежели мальчики (Линднеръ) и я могу только подтвердить это. Нѣкоторые авторы объясняютъ этотъ фактъ тѣмъ, что будто бы всѣмъ извѣстная женская болтливость сослужила женщинамъ большую службу, развивъ въ нихъ особенно дѣятельную способность къ усвоенію языковъ. Замѣчу здѣсь мимоходомъ, что въ медицинской литературѣ имѣются наблюденія, доказывающія, повидимому, большую стойкость словесныхъ приобрѣтеній у дѣвочекъ въ сравненіи съ мальчиками того-же возраста. Такъ, напр., замѣчено, что послѣ различныхъ острыхъ сыпныхъ болѣзней, а также и послѣ брюшного тифа или хроническихъ мозговыхъ болѣзней у мальчиковъ гораздо чаще встрѣчается болѣе или менѣе полное исчезаніе способности рѣчи, т. е. такъ назыв. афазія, нежели у дѣвочекъ. Изъ 12 случаевъ афазіи послѣ брюшного тифа, описанныхъ напр., Альбрехтомъ Кларусомъ, въ десяти больные были мальчики, а въ двухъ дѣвочки. Въ предъидущей четвертой главѣ настоящаго сочиненія мнѣ приходилось уже указывать на тотъ фактъ, что дѣвочки вообще раньше начинаютъ говорить, нежели мальчики. Чѣмъ именно обусловливается эта разница между представителями различныхъ половъ трудно рѣшить съ увѣренностію; хотя, конечно, и вошедшая въ поговорку женская болтливость не остается при этомъ безъ вліянія; но все-же ею одною трудно объяснять всю разницу; тѣмъ болѣе, что у насъ уже имѣются прямыя наблюденія, доказывающія извѣстную зависимость отсутствія или присутствія способности говорить отъ извѣстныхъ измѣненій въ кровообращеніи. Такъ, напр., Лэнгдонъ Доунсъ передаетъ свое наблюденіе надъ однимъ идіотомъ, который былъ совершенно безсловесный при обыкновенныхъ условіяхъ жизни; но вотъ ему случилось захворать какой-то лихорадочной болѣзнію и къ удивленію всѣхъ онъ началъ бредить и при томъ во время бреда говорилъ очень много и совершенно

свободно. Очевидно, что у даннаго идиота имѣлся готовый запасъ словъ; но онъ при обыкновенныхъ условіяхъ жизни не пользовался ими и обходился одними жестами; но вотъ лихорадочная болѣзнь обусловила ускореніе кровообращенія, а вмѣстѣ съ тѣмъ и усиленный притокъ крови къ головному мозгу и безсловесный до той поры идиотъ заговорилъ совершенно свободно. Это, съ одной стороны; а съ другой, проф. Броунъ-Секаръ наблюдалъ, что у людей, страдающихъ афазіей, т. е. отсутствіемъ рѣчи вслѣдствіе болѣзни, способность говорить возстановляется иногда во время острыхъ лихорадочныхъ заболѣваній и больные, ничего не говорившіе въ теченіе многихъ мѣсяцевъ, вдругъ начинаютъ свободно говорить во время лихорадочнаго бреда. И въ этихъ случаяхъ опять таки возстановленіе уничтоженной было способности рѣчи совпадало съ лихорадочными заболѣваніями, во время которыхъ, какъ извѣстно, кровообращеніе ускоряется и, слѣдовательно, въ одну и ту же единицу времени къ головному мозгу притекаетъ большее количество крови. Въ тоже время извѣстно, что у женщинъ нерѣдко пульсъ бываетъ болѣе частымъ, нежели у мужчинъ и, слѣдовательно, и съ этой стороны у нихъ могутъ существовать болѣе благопріятныя для развитія способности рѣчи условія.

Возвращаюсь, однако, къ разбираемому нами вопросу о практическомъ преподаваніи древнихъ языковъ. Такъ какъ способность къ усвоенію языковъ бываетъ всего сильнѣе развита у дѣтей въ теченіи первыхъ 8—12 лѣтъ, а изученіе мертвыхъ языковъ окружено бываетъ наибольшими трудностями, то всего рациональнѣе будетъ, конечно, начинать обученіе дѣтей этимъ языкамъ лѣтъ съ 5—6. Вреда отъ этого не можетъ быть никакого, разъ грамматика будетъ совершенно исключена изъ преподаванія, и все будетъ сведено на чтеніе вслухъ дѣтямъ различныхъ басенъ, рассказовъ и т. п., на переводы и объясненіе ихъ. Всѣмъ извѣстно, конечно, что Джонъ Стюартъ Милль обучался латинскому языку въ самые нѣжные годы жизни и пяти лѣтъ отъ роду онъ уже читалъ латинскихъ авторовъ. Тоже самое намъ извѣстно и о Монтенѣ. Наконецъ на моей дочери я убѣдилась въ томъ, что дѣти пяти—семи лѣтъ совершенно легко усваиваютъ древніе языки и съ интересомъ читаютъ метаморфозы Овидія, или Одиссею Гомера. Уже Гербартъ совѣтовалъ давать дѣтямъ возможно раньше

читать Одиссею Гомера и я вполне согласна съ нимъ; но, конечно, для этого надо, чтобы учитель самъ основательно владѣлъ греческимъ языкомъ. Само собой разумѣется, что чѣмъ моложе бываетъ возрастъ учениковъ, тѣмъ короче долженъ длиться каждый урокъ и тѣмъ чаще они должны повторяться. Густавъ Гауффе настаивалъ даже, чтобы обученіе латыни начиналось съ 2—3 лѣтняго возраста, при чемъ дѣти ежедневно должны отдавать отъ 5 до 10 минутъ времени на ученіе наизусть латинскихъ словъ и онъ рассчитываетъ, что при этомъ способѣ дѣти къ 6 или 7 годамъ жизни уже будутъ имѣть въ запасѣ отъ 4420 до 7200 латинскихъ словъ.

Я лично не могу согласиться съ этимъ предложеніемъ, потому что каждый ребенокъ долженъ прежде, чѣмъ начинать обученіе иностранному языку, вполне усвоить и овладѣть своимъ роднымъ языкомъ; а на это въ среднемъ выводѣ надо класть первые четыре года жизни и, слѣдовательно, обученіе какому бы то ни было иностранному языку должно начинаться не ранѣе 4-го или 5-го года. Кромѣ того изученіе иностранныхъ языковъ слѣдуетъ всегда начинать съ которагонибудь изъ новыхъ или живыхъ языковъ, потому что ребенокъ легко можетъ быть окруженъ атмосферой разговорной рѣчи на этихъ языкахъ, а это, конечно, значительно облегчаетъ ребенку дѣло усвоенія звуковъ, словъ и формъ выраженій иностраннаго языка, такъ какъ ставитъ процессъ усвоенія чужого языка въ тѣ-же условія, въ которыхъ совершается каждымъ изъ живущихъ усвоеніе родного языка.

Дочь моя 3½ лѣтъ начала обучаться англійскому языку и двухмѣсячнаго пребыванія при ней англичанки, съ которой вся наша семья говорила по англійски, оказалось достаточнымъ для того, чтобы дѣвочка начала свободно изъясняться по англійски; спустя мѣсяца два послѣ этого я начала обучать ее *русской* грамотѣ, которая далась ей очень быстро. Какъ только ребенокъ вполне освоился съ русскимъ чтеніемъ, ему показана была англійская азбука, а когда дѣвочка стала свободно читать не только по-русски, но и по-англійски, тогда начато было практическое изученіе нѣмецкаго языка. На пятомъ году жизни, а именно 4 л. 10 мѣс. она начала брать уроки латинскаго языка у г. Пестовскаго, который сумѣлъ такъ обставить это дѣло, что дитя съ нетерпѣніемъ ожидало всегда урока латинскаго языка и я съ

особеннымъ удовольствіемъ высказываю здѣсь публично мою благодарность, какъ г. Пестовскому, такъ и послѣдующимъ преподавателямъ древнихъ языковъ у моей дочери, а именно гг. Марданову, Протейкинскому, Лосю и Гельвигу за ихъ любезное и умѣлое устраненіе грамматики изъ преподаванія латинскаго и греческаго языковъ. Французскому языку моя дочь начала обучаться послѣ того, какъ она уже свободно читала и переводила Овидія и онъ дался ей чрезвычайно легко, тѣмъ болѣе, что она провела тогда нѣсколько мѣсяцевъ во Франціи и, слѣдовательно, находилась все время въ атмосферѣ французскаго языка. Къ тому-же латынь являлась прекраснымъ подготовленіемъ для изученія французскаго языка.

Что касается до заучиванія наизусть словъ изучаемаго языка, то оно, конечно, необходимо, но только оно не должно быть превращаемо въ механическое зубреніе болѣе или менѣе длиннаго, или болѣе или менѣе короткаго списка словъ; а, напротивъ того, заучиваніе это должно обставляться такъ, чтобы ученики производили его сами того не замѣчая среди разговора, среди чтенія, разсказа или перевода. Всѣ новыя слова и выраженія, съ которыми познакомились ученики, должны быть все снова и снова повторяемы затѣмъ и внѣ уроковъ, подъ различными предлогами и по различнымъ поводамъ. Такъ, напр., ихъ можно спрашивать во время различныхъ игръ, особенно если дѣти находятся уже въ среднеучебномъ заведеніи, среди толпы другихъ дѣтей. Само собой разумѣется, что руководить этимъ повтореніемъ среди рекреационнаго времени и рекреационныхъ игръ, должны воспитатели и воспитательницы или классныя дамы и повтореніе это должно всегда имѣть непринужденный и необязательный видъ. Подобнаго рода повторенія новопріобрѣтенныхъ словъ и выраженій среди смѣха и игръ оказываются, конечно, особенно важными по отношенію къ мертвымъ языкамъ, такъ какъ они замѣняютъ до нѣкоторой степени разговоръ; но, конечно, для этого нужны не только образованные, но и любящіе дѣтей и свое дѣло воспитатели, участіе которыхъ въ играхъ и забавахъ дѣтей не только не стѣсняетъ этихъ послѣднихъ, но даже еще болѣе содѣйствуетъ ихъ веселію. Само собой разумѣется, конечно, что подобнаго рода приемы, какъ повтореніе новопріобрѣтенныхъ словъ и выраженій во время рекреационныхъ забавъ и игръ требуется только по отношенію къ малолѣтнимъ

дѣтямъ и къ начинающимъ только изученіе латинскаго или греческаго языка. Ученики, уже усвоившіе себѣ главныя особенности духа того или иного языка и достигшіе уже 10—12 лѣтняго возраста, должны умѣть сами справляться со всѣми встрѣчающимися имъ затрудненіями при запоминаніи различныхъ новыхъ словъ и выраженій.

Точно также необходимо соблюдать еще слѣдующее чисто практическое правило: ученикамъ, только что начинающимъ изученіе того или иного иностраннаго языка, никогда не слѣдуетъ предоставлять самостоятельное приготовленіе уроковъ; но зато, какъ только они вполнѣ овладѣютъ и произношеніемъ и духомъ языка настолько, что въ состояніи будутъ сами составлять изъ извѣстныхъ имъ словъ фразы и переводить на родной языкъ легкіе рассказы, то они уже должны начинать одни готовить свои уроки на этомъ языкѣ. Это необходимо, какъ для того, чтобы приучать дѣтей къ самодѣятельности, такъ и для того, чтобы лучше заставить ихъ вникнуть во всѣ своеобразныя особенности изучаемаго ими языка. Въ началѣ, когда дѣти еще не усвоили себѣ надлежащимъ образомъ всѣ особенности произношенія и формы согласованія словъ въ предложеніяхъ, имъ нельзя разрѣшать самостоятельнаго приготовленія уроковъ, потому что при этомъ они легко могутъ заучить невѣрно, а это крайне нежелательно, такъ какъ нѣтъ ничего болѣе невыгоднаго, какъ переполненіе памяти дѣтей ошибочными фактами, невѣрными звуками и сочетаніями словъ, ибо все это фиксируется до-нельзя стойко и отучить затѣмъ ребенка отъ того, что однажды было фиксировано его памятью оказывается очень и очень затруднительнымъ. Въ виду этого слѣдуетъ также избѣгать всѣхъ тѣхъ боннъ, которыя говорятъ или безграмотнымъ, неправильнымъ языкомъ, или употребляютъ какойнибудь мѣстный народный говоръ своего языка. При обученіи ребенка иностраннымъ языкамъ слѣдуетъ, конечно, всегда знакомить его только съ литературной или выкристаллизовавшейся формой каждаго изъ нихъ, оставляя народные діалекты совершенно въ сторонѣ; тогда какъ при изученіи родного языка, напротивъ того, необходимо знакомить учениковъ и съ народными говорами, составляющими, такъ сказать, источники, питающіе своими водами главный потокъ народной рѣчи, проявляющейся въ окончательной

своей формѣ въ литературномъ печатномъ словѣ каждой эпохи.

Такъ какъ каждый народъ, въ каждую эпоху своей исторической жизни, представляется состоящимъ изъ разнообразныхъ по своему развитію слоевъ, то низшія народныя массы и въ настоящее время еще продолжаютъ находиться въ періодѣ языкотворчества и потому изъ ихъ среды постоянно можно черпать новыя выраженія, новыя слова и новыя формы. Остроумный французскій писатель начала XIX столѣтія очевидно вполнѣ сознавалъ это важное, жизненное значеніе народнаго говора, такъ какъ онъ говоритъ прямо, что если-бы Франція перестала говорить, то французскій языкъ не исчезъ-бы, потому что онъ фиксированъ въ сочиненіяхъ Расиня и Вольтера, но онъ сталъ-бы мертвымъ языкомъ.

Еслибы стремленіе человѣчества къ распространенію однороднаго развитія, однороднаго образованія на всѣ слои каждаго народа было-бы осуществимо, то въ результатѣ прежде всего должно бы было получиться никогда еще не бывавшее явленіе народностей, говорящихъ на мертвыхъ, т. е. не развивающихся далѣе, языкахъ. Всякое образованіе неразрывно связано бываетъ съ усвоеніемъ фиксированнаго въ книгахъ, т. е. литературнаго языка, въ которомъ все, даже всевозможныя уклоненія подведены подъ опредѣленныя грамматическія правила, благодаря чему языкъ утрачиваетъ свою склонность къ безпрестанной видоизмѣняемости и поступательнымъ превращеніямъ. Вѣдь латынь и древне-греческій языки и являются мертвыми только потому, что мы знаемъ ихъ только въ ихъ литературномъ, кристаллическомъ видѣ. Народный говоръ по отношенію къ языку является источникомъ живой воды, постоянно вносящимъ движеніе жизни въ застывающія кристаллическія формы фиксированной литературной рѣчи. Въ виду этого значенія народнаго говора каждый образованный человѣкъ и долженъ изучать его, знакомиться съ нимъ для того, чтобы въ области своего роднаго языка оставаться сопричастнымъ того жизненнаго движенія, путемъ котораго совершается поступательное развитіе, прогрессирующій ростъ каждаго языка. И совѣтственно съ этой жизненностью народнаго говора въ немъ особенно часто наблюдается рожденіе новыхъ глаголовъ, новыхъ формъ, окончаній; тогда какъ въ литературномъ языкѣ образованныхъ классовъ встрѣчается преимущественно, по-

явленія новыхъ именъ существительныхъ, новыхъ терминовъ, новыхъ обозначеній совершенно аналогично тому, что опредѣлено было и при опредѣленіи характера ассоціацій у представителей различныхъ классовъ общества, при чемъ у простолюдиновъ получалось рѣзкое преобладаніе глаголовъ, а у людей интеллигентныхъ классовъ, напротивъ того, преобладаніе именъ существительныхъ.

Въ общемъ, слѣдовательно, изъ всего сказаннаго мы, по необходимости, должны придти къ слѣдующимъ выводамъ: во 1) грамматика должна быть совершенно исключена изъ числа преподаваемыхъ предметовъ во всѣхъ классахъ среднеучебныхъ заведеній, за исключеніемъ двухъ послѣднихъ, въ которыхъ ученикамъ слѣдуетъ дать вкратцѣ понятіе о грамматикѣ родного языка въ сравненіи со всѣми другими извѣстными имъ языками; во 2) всѣ иностранные, какъ мертвые, такъ и живые языки должны изучаться *практически*, но при помощи книги. Средствами практическаго изученія языковъ служатъ разговоры, переводы, чтеніе, составленіе самостоятельное фразъ, рассказовъ, сочиненій. Необходимо отмѣтить здѣсь еще тотъ фактъ, что самое чтеніе, чего бы то ни было, на иностранномъ языкѣ, является прежде всего и главнымъ образомъ переводомъ, совершаемымъ про себя и болѣе и менѣе безсознательно и автоматически. Въ 3) для успѣшности обученія иностраннымъ языкамъ необходимо, чтобы оно начиналось во время дошкольнаго періода, т. е. отъ 4 или 5 и до 8 или 10—12 лѣтъ жизни, такъ какъ эти годы являются въ жизни каждаго человѣка періодомъ языкотворчества и вслѣдствіе этого въ это время особенно легко совершается усвоеніе разнообразныхъ языковъ, какъ на это я уже указывала и въ 4-ой главѣ настоящаго сочиненія.

Такимъ образомъ понято, что при естественномъ ходѣ воспитанія, дѣти должны бы были поступать въ школу уже съ болѣе или менѣе полнымъ знаніемъ нѣсколькихъ иностранныхъ языковъ. При выборѣ языковъ, подлежащихъ изученію, всего цѣлесообразнѣе будетъ выбирать ихъ такъ, чтобы они образовывали пары взаимно дополняющія и подкрѣпляющія другъ друга и дающія человѣку полную возможность, въ случаѣ надобности, легко и шутя овладѣть и другими родственными языками. Такими взаимно дополняющими другъ друга парами являются во 1-хъ русскій и польскій или русскій и чешскій языки; во 2-хъ

латинскій и французскій, и въ 3-хъ нѣмецкій и англійскій языки; тогда какъ греческій языкъ занимаетъ совершенно отдѣльное мѣсто; но оказывается особенно важнымъ при изученіи сравнительной грамматики.

Овладевъ рядомъ съ русскимъ только что указаннымъ польскимъ или чешскимъ языкомъ, каждый изъ насъ оказывается, какъ нельзя болѣе подготовленнымъ для усвоенія въ случаѣ надобности всѣхъ славянскихъ нарѣчій вообще, такъ какъ зная русскій и польскій или русскій и чешскій языки, мы уже легко можемъ овладѣть и всѣми остальными славянскими нарѣчіями. Польскій языкъ заслуживаетъ предпочтенія передъ чешскимъ, потому что онъ обладаетъ несравненно болѣе богатой литературой и кромѣ того намъ русскимъ особенно важно знать этотъ языкъ родственнаго съ нами народа въ силу исторически сложившихся у насъ съ нимъ отношеній, такъ какъ для того, чтобы управлять тѣмъ или инымъ народомъ, надо прежде всего понимать его нужды, а для этого требуется знать и понимать его языкъ. Изученіе польскаго языка русскими является необходимымъ и съ гуманной, и съ утилитарной точекъ зрѣнія, потому что для дружескаго сближенія двухъ народностей существенно важнымъ оказывается знаніе каждой изъ нихъ языка другой. Неумолимая логика историческихъ фактовъ вынуждаетъ польскую молодежь въ Россіи учиться русскому языку; но если бы въ тоже самое время русская молодежь училась въ гимназіяхъ польскому языку, то изученіе русскаго языка полякамъ стало бы и легче и милѣе, потому что оно перестало бы казаться имъ горькой обязанностью побѣжденнаго, а являлось бы тѣмъ, чѣмъ оно есть на самомъ дѣлѣ: безусловной необходимостью для двухъ родственныхъ народностей, взаимно дополняющихъ и выясняющихъ идею славянства. Кромѣ того не можетъ подлежать сомнѣнію, что для русскаго человѣка, знающаго не одинъ только русскій языкъ, но также и польскій, чешскій или иной какой либо изъ славянскихъ нарѣчій, будетъ гораздо болѣе понятенъ духъ его собственнаго русскаго языка и скрытыя въ немъ возможности видоизмѣненій и превращеній, чѣмъ при исключительномъ знаніи одного только русскаго языка. Само собой разумѣется, что знаніе церковно-славянскаго языка необходимо для каждаго русскаго во 1-хъ потому, что этотъ языкъ принять у насъ для богослуженія въ храмахъ, а во 2-хъ и главнымъ образомъ потому, что

онъ является, такъ сказать, родоначальникомъ нашего языка и знаніе его безусловно необходимо при прохожденіи въ старшихъ классахъ сравнительной грамматики, хотя бы даже и въ самыхъ общихъ чертахъ. Само собой разумѣется, что и преподаваніе церковно-славянскаго языка должно совершаться практически, а грамматика должна быть оставляема до послѣднихъ двухъ классовъ, когда она по необходимости войдетъ въ общій курсъ сравнительной грамматики, центромъ которой долженъ служить, конечно, родной языкъ каждой страны и, слѣдовательно, въ Россіи должна изучаться грамматика русскаго языка, дополняемая грамматикой всѣхъ остальныхъ пройденныхъ учениками языковъ.

Нѣкоторые педагоги, хотя бы, напр., Шрадеръ, доказывали, что изучать грамматику на родномъ языкѣ не цѣлесообразно, потому что родной языкъ, составляя, такъ сказать, неотъемлемую часть каждаго, является не достаточно объективнымъ для того, чтобы служить удобнымъ предметомъ изученія. Это возраженіе, впрочемъ, не выдерживаетъ критики, потому что еслибы это было и такъ, то тогда-то именно намъ и слѣдовало бы изучать грамматику именно на томъ языкѣ, который составляетъ до того неотъемлемую часть нашего психическаго міра, что намъ трудно представить его себѣ объективно, въ качествѣ предмета изученія. Говорю и повторяю, что еслибы даже Шрадеръ былъ правъ относительно слишкомъ большой субъективности родного языка, то именно это-то и должно бы было заставить насъ изучать грамматику какъ разъ на родномъ языкѣ, потому что главная цѣль воспитанія, это довести человѣка прежде всего до наивозможно полнаго самосознанія и, слѣдовательно, изученіе грамматики на родномъ языкѣ при этихъ условіяхъ оказалось бы вдвойнѣ полезнымъ и въ качествѣ грамматики, подготовляющей насъ къ теоретическому изученію логики и въ качествѣ упражненія нашей способности къ самоанализу и самонаблюденію. Конечно, утвержденіе Шрадера вызываетъ и на другія возраженія, такъ, напр., не можетъ подлежать сомнѣнію, что грамматика дается всѣмъ тѣмъ легче, чѣмъ основательнѣе бываетъ ихъ знакомство съ тѣмъ языкомъ, грамматику котораго они изучаютъ. Между тѣмъ нельзя же сомнѣваться въ томъ, что обыкновенно ученики всего лучше и всего полнѣе знаютъ именно свой родной языкъ и, слѣдовательно, и грамматика родного языка будетъ имъ

даваться всего легче. На необходимости изучать прежде всего грамматику родного языка настаивали также и Кохъ и Риттеръ.

Впрочемъ, всѣ эти споры о томъ, съ грамматики какого именно языка слѣдуетъ начинать обученіе, мыслимы были только потому, что обученіе языку считалось равнозначущимъ обученію грамматикѣ и, слѣдовательно, дѣтямъ приходилось изучать столько отдѣльныхъ грамматикъ, сколько языковъ они изучали въ школѣ. Съ нашей точки зрѣнія всѣ эти споры становятся совершенно излишними, такъ какъ *все* языки, безъ исключенія, должны быть сначала изучены практически, а затѣмъ уже, послѣ совершившагося усвоенія языковъ, ученики въ двухъ старшихъ классахъ среднеучебныхъ заведеній начинаютъ изучать грамматику и при томъ не одного какого-либо языка, а сравнительную грамматику всѣхъ извѣстныхъ имъ языковъ, при чемъ центромъ всего этого долженъ служить родной языкъ cadaго, или, выражаясь точнѣе, государственный языкъ каждой страны, такъ что русскому во Франціи пришлось бы, конечно, проходить сравнительную грамматику по отношенію къ французскому языку, а французу въ Россіи изучать сравнительную грамматику, расположенную такъ, чтобы главное центральное мѣсто принадлежало русскому языку. Иностранцы, желающіе избѣжать этого неудобства должны или обучать дѣтей своихъ дома или устраивать сообща съ своими земляками частныя учебныя заведенія. Другого выхода изъ этого нѣтъ, такъ какъ принципъ націонализма необходимо очень строго проводить въ устраиваемыхъ каждымъ государствомъ школахъ, потому что безъ этого немисливо надлежащее развитіе всѣхъ тѣхъ особенностей ума, чувствъ и воли, которыя имѣются въ каждомъ изъ насъ въ силу національно-родовой наслѣдственности, какъ физическаго, такъ и психическаго склада.

Въ сущности каждая національность есть ни что иное, какъ сумма характеристичныхъ особенностей того или иного народа; а для успѣшнаго воспитанія требуется прежде всего, чтобы всѣ имѣющіяся особенности духа и тѣла, или другими словами, чтобы всѣ наслѣдственно отъ предковъ потомкамъ переданныя и лично пріобрѣтенныя возможности развитія получили бы наивозможно полное осуществленіе; для этого-же прежде всего требуется давать каждому во всемъ ту атмосферу націонализма, среди которой именно

зародились, сложились и наследственно фиксировались тѣ своеобразности организаци, которыми одинъ народъ отличается отъ другого. Никому вѣдь не придетъ въ голову высиживать птичьи яйца въ теплой водѣ, или ожидать развитія рыбей икры среди нагрѣтаго болѣе или менѣе воздуха и точно также каждый знаетъ, что, сколько бы мы ни старались, мы не въ состояніи будемъ перевоспитать волка такъ, чтобы онъ сталъ стеречь нашъ домъ на подобіе собаки, этого коренного друга человѣчества. Между тѣмъ желаніе устранить націонализмъ въ воспитаніи сводится именно на ничѣмъ не оправдываемое стремленіе заглушить въ зачаткѣ всѣ тѣ своеобразныя возможности развитія, на основаніи которыхъ получаютъ, какъ индивидуальныя, такъ и національныя особенности характера, особенности чувства, особенности мысли и особенности сознания.

Уничтожая націонализмъ въ воспитаніи, мы вмѣстѣ съ тѣмъ уничтожаемъ возможность развитія индивидуальных особенностей въ каждомъ изъ нашихъ питомцевъ, а уничтоженіе индивидуальности сводится, въ концѣ концовъ, на уничтоженіе характера въ людяхъ, т. е. именно того, что дѣлаетъ ихъ наиболѣе полезными и для собственной семьи и для всего общества и для цѣлаго государства. На это указывали уже неоднократно и особенно хорошо очертилъ вредное вліяніе всякаго ослабленія, а тѣмъ паче всякаго уничтоженія индивидуальности Джонъ Стюартъ Милль. Изъ людей, защищавшихъ націонализмъ въ воспитаніи я назову здѣсь хоть Ленеке, Альберта Рихтера, Юганна Мейера, Шлейермахера. Проф. Ейзенахъ указывалъ также, что патриотизмъ и религіозность составляютъ самыя сильныя чувства цѣлыхъ народовъ.

Само собой разумѣется, что націонализмъ въ воспитаніи немислимъ, если преподаваніе религіи, исторіи и родного языка не будетъ поставлено на главномъ, центральномъ мѣстѣ въ программѣ обученія. Шлейермахеръ признавалъ это какъ нельзя лучше, а также и то, что первое особое мѣсто должно быть по праву отведено преподаванію той религіи, которая имѣетъ господствующее положеніе въ той или иной странѣ. Школы, не придерживающіяся опредѣленнаго вѣроисповѣданія и соотвѣтственно съ этимъ исключаютъ всякіе уроки Закона Божія, онъ признавалъ за абсурднѣйшее явленіе среди всевозможныхъ абсурдовъ.

Ратуя противъ націонализма въ школахъ, не должно также упускать изъ виду еще и того обстоятельства, что при всемъ космополитизмѣ школы, при исключеніи изъ ея программы всѣхъ господствующихъ надъ остальными предметовъ обученія, мы все-же не въ состояніи будемъ совершенно исключить проявленія національно-индивидуальныхъ особенностей, унаслѣдованныхъ подрастающими поколѣніями отъ безконечно-длиннаго ряда ихъ родичей въ качествѣ несознаваемыхъ богатствъ или подлежащихъ уплатѣ долговъ; но задерживая и ослабляя развитіе этихъ національно-индивидуальныхъ особенностей, мы тѣмъ самымъ помѣшаемъ привести ихъ въ дисциплинированный, урегулированный видъ, вслѣдствіе чего проявленія ихъ легко могутъ выродиться въ нѣчто уродливое и вредное, такъ какъ извѣстно, что каждая сила, встрѣчающая препятствія для своего проявленія, легко можетъ, вырываясь изъ подъ лежавшаго на ней гнета, принять и ложное направленіе и уродливыя формы проявленія. Жизнь и дневникъ проф. Аміэля могутъ служить прекраснымъ примѣромъ того, какъ вредно бываетъ даже для человѣка съ такими недюжинными силами, какими одаренъ былъ отъ природы Аміэль, получить воспитаніе, не соотвѣтствующее его національно-индивидуальному наслѣдственному складу. Аміэль по всему своему наслѣдственному складу, былъ, говорить Бурже, истымъ французомъ, а между тѣмъ онъ былъ воспитанъ въ нѣмецкой школѣ и вотъ въ результатъ въ немъ получилась такая непримиримая раздвоенность, что, несмотря на недюжинныя способности, онъ прожилъ всю жизнь, ничѣмъ не заявивъ себя и пріобрѣлъ извѣстность только благодаря своему чистосердечно писанному дневнику, позволяющему намъ видѣть въ немъ печальную жертву невольной сложившагося психологическаго опыта. Если привітіе національнаго склада мыслей одного народа къ представителю другаго народа можетъ парализировать всякую производительность ума, всякую синтетическую мозговую работу, то понятно насколько вообще націонализмъ въ воспитаніи и образованіи необходимъ. Какъ сѣмена опредѣленнаго растенія могутъ произростать только въ опредѣленной почвѣ, среди опредѣленной и по температурѣ и по составу своему атмосферѣ, точно также и молодая послѣдовательно подрастающія поколѣнія людей нуждаются въ соотвѣтствующей ихъ національнымъ особенностямъ воспитательно-обра-

зовательной атмосферѣ и въ опредѣленной почвѣ родной семьи, родного народа.

Послѣ всего сказаннаго, надѣюсь, понятно будетъ, что родной языкъ долженъ всегда служить центральнымъ ядромъ въ дѣлѣ изученія различныхъ языковъ и что съ нимъ всѣ остальные должны быть сравниваемы и поясняемы. Преподаваніе сравнительной грамматики должно быть всегда располагаемо такъ, чтобы главное выдающееся мѣсто въ немъ получалъ родной языкъ, который точно также долженъ преобладать и въ очеркѣ исторической грамматики. Для русскихъ, такимъ образомъ, на первомъ планѣ долженъ стоять русскій языкъ, дополняемый тѣмъ или инымъ изъ другихъ славянскихъ языковъ, а также и церковно-славянскимъ языкомъ, какъ наиболѣе древнимъ изъ уцѣлѣвшихъ до нашихъ дней славянскихъ нарѣчій.

Изученіе и усвоеніе англійскаго и нѣмецкаго языка даетъ затѣмъ, въ случаѣ надобности, возможность быстро овладѣть шведскимъ, норвежскимъ, датскимъ и голландскимъ языками; тогда какъ знаніе латинскаго и французскаго языка подготавливаетъ, какъ нельзя болѣе, почву для быстрого усвоенія всѣхъ остальныхъ романскихъ языковъ.

Само собой разумѣется, что при всѣхъ практическихъ упражненіяхъ на всѣхъ изучаемыхъ учениками языкахъ, т. е. при разговорахъ, переводахъ, рассказахъ или сочиненіяхъ, необходимо наблюдать за тѣмъ, чтобы ученики соблюдали необходимую чистоту выговора и слога, такъ какъ только при этомъ условіи мыслимо надлежащее усвоеніе духа того или иного языка. Чистота выговора состоитъ, конечно, въ соблюденіи всѣхъ своеобразностей произношенія въ томъ видѣ, какъ онѣ вѣками выработывались въ средѣ сказаннаго народа и его литературы; чистота же слога состоитъ въ строгомъ соблюденіи всѣхъ своеобразностей построенія предложенія, всѣхъ особенностей выраженія и оборотовъ, свойственныхъ тому или иному языку, но кромѣ того существуютъ и общія всѣмъ языкамъ особенности слога и о нихъ то мы и будемъ говорить здѣсь.

Заботясь о наивозможной чистотѣ слога не слѣдуетъ, конечно, допускать такихъ одностороннихъ и слѣдовательно ложныхъ увлеченій, какъ тѣ, которыя охватили французское интеллигентное общество въ XVIII столѣтіи, когда ради большей поэтичности, ради большаго изящества слога

считалось необходимымъ избѣгать во всевозможнаго рода описаніяхъ всѣхъ частныхъ и подробностей, такъ что, на примѣръ, когда Грессе въ Академіи Наукъ въ Парижѣ осмѣлился употребить пять или шесть именъ собственныхъ, говоря объ экипажахъ и прическахъ, то это возбудило сильнѣйшее негодованіе, о немъ начали говорить, что онъ слишкомъ долго жилъ въ провинціи, что онъ сталъ совершеннымъ провинціаломъ и т. д. Бюффонъ пресерьезно доказывалъ, что даже разнообразныя частности могутъ быть обозначаемы при помощи «общихъ выраженій». Это ложное стремленіе къ очисткѣ слога, цѣною устраненія всѣхъ частныхъ, дошло до того, что Фенелонъ, переводя на примѣръ такое мѣсто, какъ «дикій утесистый островъ, на которомъ гнѣзятся чайки и другія морскія птицы съ длинными крыльями», считалъ необходимымъ передавать все это лишь слѣдующими словами: «паркъ, устроенный для наслажденія глазъ». Тѣмъ, указывающей на эту ложную очистку слога, прямо говоритъ, что полученный такимъ образомъ слогъ былъ настолько бѣденъ, что имъ невозможно было переводить ни Библию, ни Гомера, ни Данта, ни Шекспира. Подъ вліяніемъ этого непрерывнаго подкабливанія и подрѣзыванія французскій языкъ становился все бѣднѣе словами и поэты также, какъ и романисты XVIII столѣтія, располагали лишь незначительной частью французскаго словаря, и давали такого рода произведенія, изъ чтенія которыхъ мы не можемъ составить себѣ хоть сколько-нибудь опредѣленнаго представленія о тѣхъ людяхъ и нравахъ, которые въ нихъ описываются. Это, впрочемъ, вполне понятно, разъ мы знаемъ, что тогда считалось невозможнымъ называть чтобы то ни было своимъ специальнымъ именемъ, а все обозначалось общими названіями. Для примѣра могу указать, что въ 1788 году Колленъ д'Арлевилъ писалъ въ Оптимистѣ «роща, наполненная пахучими деревьями», вмѣсто того, чтобы сказать, что тамъ росли липы, сирень, черемуха, ароматный тополь, рябина и т. д. Это ложное стремленіе улучшить французскій слогъ, пожертвовавъ всѣми частностями и подробностями, повело не только къ рѣзкому сокращенію количества словъ и выраженій, но также и къ рѣзкому уменьшенію той ясности слога, т. е. именно того, что въ XVII столѣтіи считалось главнымъ отличіемъ французскаго языка. «Ce qui n'est pas clair n'est pas français», говаривалъ Людовикъ XIV,

этотъ великій покровитель науки, литературы и искусствъ во Франціи того времени. Нѣкоторые авторы, а между ними также и остроумный Ривароль, доказывали, что Людовикъ XIV всѣмъ своимъ выдающимся значеніемъ въ исторіи и своей славой обязанъ именно своему умѣнью награждать талантливыхъ людей и содѣйствовать развитію искусствъ и литературы.

Наблюдая за чистотой слога учениковъ, слѣдуетъ помнить, что слогъ портится и становится неопредѣленнымъ и безсильнымъ не только при старательномъ устраненіи всякихъ частныхъ и подробностей, но что въ тоже время онъ становится слишкомъ тяжелымъ и неудобопонятнымъ при чрезмѣрномъ обиліи всевозможныхъ ненужныхъ подробностей и частныхъ. Особенно часто подобнаго рода склонность вдаваться въ совершенно ненужныя подробности и частности встрѣчается у нѣкоторыхъ старухъ или стариковъ, которые, начавъ разсказывать о чемъ бы то ни было, до того долго и часто останавливаются на различнаго рода побочныхъ и мелочныхъ подробностяхъ, что и слушающій, и они сами забываютъ, наконецъ, главную цѣль разсказа.

При внимательномъ наблюденіи учениковъ очень легко замѣчаются въ нихъ эти двѣ противоположныя наклонности: вдаваться или въ совершенно не идущія къ дѣлу подробности или, напротивъ того, лишь вскользь и вообще касаться того, о чемъ ихъ спрашиваютъ, или о чемъ они пишутъ, разсказываютъ. Если желаютъ опредѣлить быстро къ какой изъ этихъ двухъ крайностей склоняется тотъ или иной ученикъ, то всего лучше бываетъ предложить имъ вопросъ о томъ, какъ именно они провели праздникъ. Перваго типа дѣти и юноши даютъ, по моимъ наблюденіямъ, обыкновенно пространные отвѣты въ слѣдующемъ родѣ: «Какъ я провелъ праздникъ? Мнѣ подарили книгу съ картинками. Были гости, играли въ прятки. Сестра Оля упала и плакала. Знаете — она плакса. Я же терпѣть не могу плаксъ. Ей дали не то пирожное, которое она попросила и Оля опять въ слезы. Я люблю кузину Варю — она точно мальчикъ — никогда не плачетъ; но она часто наказана, потому что рветъ сразу самыя нарядныя платья и пачкаетъ ихъ. У нея теперь хорошенькое новое платье»... и т. д. отъ частности къ частности, причемъ смыслъ предложеннаго вопроса совершенно забывается и остается безъ отвѣта. А, вотъ другою типа отвѣтъ: «Праздники? Было очень весело!»

Вы настаиваете: «А какъ же вы веселились»?— «Да такъ, всячески! Было очень весело!»— Отъ учениковъ второго типа вы никогда не получите такихъ пространныхъ отвѣтовъ, разсказовъ, сочиненій, какъ отъ учениковъ перваго типа: они всегда, какъ то инстинктивно излагаютъ все въ самыхъ короткихъ фразахъ, избѣгая всякихъ подробностей; но зато они всегда прямо отвѣчаютъ на вопросъ, прямо приступаютъ къ заданной темѣ сочиненія, разсказа, тогда какъ ученики перваго типа любятъ начинать издалека или, какъ они говорятъ: «начинать съ начала». Кромѣ того предложенія у нихъ бываютъ всегда длинныя, сложныя и разсказъ ихъ изобилуетъ всевозможными подробностями. Насколько я могла замѣтить, они по большей части легко справляются съ задаваемыми въ школахъ сочиненіями, экстемпоралиями; но зато математика дается имъ трудно; тогда какъ ученики, любящіе на все давать прямыя, но общіе и краткіе отвѣты, обыкновенно терпѣть не могутъ какихъ бы то ни было сочиненій, но очень легко справляются съ математическими задачами.

Само собой разумѣется, что подобнаго рода особенности слога, какъ въ сочиненіяхъ, такъ и въ устныхъ разсказахъ и отвѣтахъ, служатъ указаніемъ на опредѣленные особенности въ психической организаціи учениковъ и, какъ всѣ крайности, требуютъ внимательнаго серьезнаго исправленія, потому что и то и другое указываетъ въ сущности на извѣстные недостатки; а именно личности, легко уклоняющіяся отъ главной нити мыслей, опредѣляемыхъ заданной темой сочиненія или содержаніемъ предложеннаго вопроса, по большей части, страдаютъ недостаткомъ самоуправленія, самодисциплины при легко и въ обилии возникающихъ ассоціаціяхъ идей, образовъ и даже словъ. Именно эта легкость ассоціацій и увлекаетъ ихъ въ совершенно ненужныя подробности и по отношенію къ нимъ надо строго проводить требованіе, чтобы слогъ ихъ въ отвѣтахъ, разсказахъ и сочиненіяхъ былъ бы настолько выдержанъ, чтобы мелочныя подробности не могли бы затемнять нити главной основной мысли. Что касается до людей другого типа, т. е. склонныхъ ограничиваться прямыми, но самыми общими и потому поверхностными отвѣтами на поставленные вопросы, на заданныя для развитія темы, то у нихъ, очевидно, существуетъ какая-то скудость ассоціацій или малая подвижность ихъ вслѣдствіе чего

вниманіе ихъ остается неподвижно фиксированнымъ на одной какой либо мысли. Этимъ лицамъ очень трудно даются длинные сложные предложенія, они и говорятъ и пишутъ короткими фразами и отличаются своей склонностію къ безличнымъ глаголамъ, очевидно потому, что это избавляетъ ихъ отъ необходимости употребить подлежащее. Для большей наглядности только что указанныхъ двухъ крайнихъ типовъ привожу здѣсь три сочиненія, написанныхъ на тему «Лѣтній вечеръ послѣ знойнаго дня», при чемъ ученикамъ было сказано, что заключеніе должно состоять изъ шума и гула, поднявшихся въ лѣсу подъ вліяніемъ вѣтра и казавшихся какъ бы хвалебной пѣснью, возносимой Творцу Вселенной.

№ 1.

Цѣлый долгій день солнце находилось среди совершенно безоблачнаго блѣдноглубого неба и положительно безъ жалости жгло все своими, какъ бы раскаленными и блестящими лучами. Листья кустарниковъ и деревьевъ, цвѣты и трава отъ жары какъ-то ослабли и повисли въ истомѣ. Люди, птицы и животныя прятались въ тѣнь, но и въ тѣни было невыносимо душно. Собаки, даже лежа въ тѣни, высовывали свои длинные красные языки, какъ онѣ всегда дѣлаютъ, когда имъ жарко. Люди не успѣвали обтирать катившіяся съ ихъ лица потъ и только и знали, что купаться во всѣхъ рѣчкахъ, прудахъ, озерахъ и даже во всѣхъ ручьяхъ и сколько нибудь глубокихъ лужахъ—до того было жарко. Стада, войдя въ воду оставались въ ней стоять, обмахиваясь хвостами отъ мухъ. Песокъ нагрѣлся до того, что больно было прикоснуться къ нему. Наконецъ солнце зашло и тогда стало прохладнѣе. На мѣстѣ, гдѣ зашло солнце, все казалось сначала горящимъ золотомъ, потомъ пошли алая полоса, сперва нѣжныя, свѣтлыя; но затѣмъ онѣ становились все краснѣе и краснѣе и превратились, наконецъ, точно въ зарево, появляющееся надъ очень сильнымъ, причиняющимъ людямъ такъ много несчастій пожаромъ. Чѣмъ больше блѣднѣли и исчезали красивые оттѣнки вечерней зари, тѣмъ свѣжесть, разливаемая вечернимъ временемъ становилась замѣтнѣе. Все спѣшило выйти подышать прохладнымъ воздухомъ дѣйствовавшимъ укрѣпляющимъ образомъ на истощенныхъ дневной жарой людей. Растенія жадно впитывали въ себя капли появившейся росы, появились лягушки и комары. Начался вѣтеръ, сначала въ видѣ слабыхъ отдѣльныхъ дуновеній; но затѣмъ онъ сталъ крѣпчать и превратился скоро въ довольно сильный. Лѣсъ загудѣлъ, потому что вѣтки и верхушки деревьевъ стали качаться подъ порывами вѣтра. Листья осины стали трепетать особенно сильно, такъ какъ слабое трепетаніе замѣчается въ нихъ и при полномъ отсутствіи вѣтра. Известно, что народная легенда объясняетъ это трепетаніе тѣмъ, что на осинѣ повѣсилася будто-бы Иуда—предатель. Шумъ въ лѣсу походилъ на торжественную хвалебную пѣснь, возносимую Творцу Вселенной самой природой

№ 2.

Вечерѣло и посвѣжѣло. Все живое было радо прохладѣ. Заря доторала. Поднялся вѣтеръ и лѣсъ зашумѣлъ. Казалось, что это звучитъ хвалебный гимнь Творцу Вселенной.

№ 3.

(Приводимый въ качеств. удачнаго). Послѣ знойнаго дня наступила наконецъ вечерняя свѣжесть, подъ вліяніемъ которой и люди, и животныя, и растенія оправившись и отдохнули отъ невыносимаго жара и духоты. На мѣстѣ только что зашедшаго за горизонтъ солнца долго рѣла багряно-золотистая заря, мѣняя свои оттѣнки на тысячи ладовъ. По полямъ, лугамъ и садамъ побѣжали порывы неизмѣннаго спутника вечера — вѣтра; деревьязакачались и зашумѣли, а въ темномъ лѣсупошелъ непрерывный звонкій шелестъ и гудъ, точно тысячи-разнообразныхъ голосовъ запѣлихвалебную пѣснь Творцу Вселенной; но только торжественная пѣснь эта раздавалась какъ бы подъ сурдиной.

Кромѣ только что указанныхъ недостатковъ, слогъ словесной рѣчи на всѣхъ языкахъ, безъ исключенія, можетъ представлять еще извѣстныя неправильности и недостатки также и вслѣдствіе слишкомъ обильнаго примѣненія разнообразнаго рода сравненій и метафоръ въ родѣ слѣдующихъ: «сердце горитъ желаніемъ», «глаза метали молніи», «онъ поледенѣлъ отъ ужаса», «земля жаждетъ дождя», «стекла потѣютъ» и т. д. При этомъ, по совершенно вѣрному замѣчанію Ривароля, постоянное примѣненіе метафоръ легко можетъ вносить ложь въ представленія и понятія людей, которая тѣмъ болѣе опасна, что она трудно исправима, такъ какъ недоступна провѣркѣ путемъ нашихъ органовъ ощущеній. До тѣхъ поръ, пока слогъ людей остается естественнымъ, т. е. пока онъ выражаетъ все прямо, обозначая все лишь надлежащимъ обозначеніемъ, до тѣхъ поръ ложь и ошибки, если и вкрадываются, то не страшны, потому что легко устраняются путемъ опыта и наблюденія, но не то происходитъ съ метафорическимъ или фигуральнымъ слогомъ, потому что въ каждомъ подобномъ выраженіи, какъ напр. «метать молніи или стрѣлы глазами», существуетъ болѣе или менѣе сильный полетъ фантазіи человѣка, сочинившаго это выраженіе, тогда какъ у людей, повторяющихъ подобное выраженіе, могутъ совершенно отсутствовать тѣ данныя, которыя у перваго легли въ основу такого полета фантазіи и, слѣдовательно, они принимаютъ это выраженіе, такъ сказать, путемъ подражанія, привычки и тѣмъ самымъ привыкаютъ говорить то, въ истинѣ чего они вовсе не убѣждены. Поэтому-то чрезмѣрно частое примѣненіе метафоръ и придаетъ слогу какой-то неестественный, жеманный характеръ. Вслѣдствіе этого при изученіи языковъ надо внимательно слѣдить за тѣмъ, чтобы ученики не слишкомъ увлекались красотой подобнаго метафорическаго слога и не приобрѣтали бы привычки слишкомъ часто употреблять подобнаго рода выраженія и сравненія.

Въ этомъ отношеніи очень полезно бываетъ останавливать вниманіе учениковъ на каждой метафорѣ, объяснять ея происхожденіе, если только это возможно, анализировать ее, разлагая на составные элементы и т. д. Такъ напр., встрѣчая выраженія въ родѣ того, что стекла или камни потѣютъ, слѣдуетъ указать ученикамъ, что этого рода выраженія сложились въ тѣ далекія времена, когда люди не были знакомы еще съ физикой и потому никакъ не могли объ-

яснить себѣ появленія налета влажности на холодномъ стеклѣ или камнѣ иначе, какъ приравнивая это явленіе къ замѣчаемому ими на себѣ процессу потѣнія. Подобнаго рода разборы разнообразныхъ выраженій въ высшей степени полезны, такъ какъ они приучаютъ во 1) сознательно относиться къ употребляемымъ словамъ, а во 2) они все снова и снова наглядно ставятъ передъ дѣтьми всѣ тѣ различія во взглядахъ, вкусахъ, понятіяхъ людей, которыя создаются поступательнымъ ходомъ культуры. При этомъ слѣдуетъ обращать вниманіе учениковъ на общія всѣмъ народамъ метафоры, какъ напр. «камни потѣютъ», «люди леденѣютъ отъ ужаса» или «окаменѣтъ отъ страха» и т. д., объясняя при этомъ, что одинаковыя степени культуры и одинаковыя явленія внушаютъ самымъ различнымъ народностямъ одинаковаго рода объясненія и сравненія.

Обучая подрастающія молодая поколѣнія языкамъ, слѣдуетъ всегда помнить, что словесная рѣчь призвана служить выраженіемъ нашихъ мыслей и потому, чѣмъ она будетъ точнѣе, тѣмъ и передаваемая ею мысли будутъ вѣрнѣе и лучше переданы. Вслѣдствіе этого слѣдуетъ особенно внимательно слѣдить за тѣмъ, чтобы у учениковъ не складывалось крайне вульгарной и непріятной привычки употреблять въ разговорѣ совершенно неподходящія выраженія, состоящія у молодежи, по большей части, изъ соединенія несомѣстимыхъ другъ съ другомъ существительныхъ и прилагательныхъ, или такихъ-же глаголовъ и прилагательныхъ. Таковы, напр., выраженія: «ужасно люблю», «ужасъ, какое веселье», «ты страшно радовалась», «страшный восторгъ», «божественный вкусъ», «божественный костюмъ» и т. д. Къ такимъ-же вульгарнымъ и бессмысленнымъ словеснымъ привычкамъ принадлежитъ и столь часто встрѣчаемое среди образованной будто бы молодежи обыкновение ко всему и ко всѣмъ безъ разбора примѣнять такіе эпитеты, какъ «милашка», «душка», «восторгъ», «божественно», такъ что у нихъ и кушанья, и платье, и собачки, и люди получаютъ поочередно одинъ и тотъ-же эпитетъ. Подобнаго рода выраженія указываютъ, конечно, на значительную неясность мысли, такъ какъ только при этомъ мыслимо примѣненіе одного и того же эпитета и къ ѣдѣ, и къ животнымъ, и къ любимымъ учителямъ или даже къ родителямъ! Наблюдая этого рода явленіе у дѣтей и взрослыхъ, я очень скоро пришла къ тому заключенію, что подобное стремленіе употреблять несоотвѣтственные слова

въ качествѣ эпитетовъ наблюдается, по большей части, у эмотивныхъ субъектовъ, склонныхъ вообще къ различнаго рода восклицаніямъ, къ различнаго рода примѣненію междомѣтій. При этомъ, повидимому, всевозможные «увы, охи и ахи» очень скоро перестаютъ удовлетворять ихъ и тогда они начинаютъ употреблять то или иное слово для выраженія полноты своей эмоціи, совершенно упуская изъ виду его значеніе, и только стараясь выбрать по возможности болѣе важное или болѣе внушительное слово. Вслѣдствіе этого такіе слова, какъ «ужасъ, страхъ, восторгъ, божество, душа» и т. д. особенно охотно примѣняются ими въ качествѣ эпитетовъ и они пользуются ими, чтобы опредѣлить и степень веселья, и степень любви, и самую интензивность вкусового наслажденія и вообще пользуются ими вкривь и вкось для опредѣленія всякаго новаго движенія своей нестойкой эмотивной природы. Мнѣ случалось слышать, какъ толстый откормленный поросенокъ былъ удостоенъ такихъ эпитетовъ, какъ «божественная душка» и «ужасъ, что за восторгъ»! Доводить безсмыслицу дальше едвали возможно!

Этого рода наклонность превращать слова, съ точно опредѣленнымъ значеніемъ, въ простыя эмотивныя восклицанія наблюдается въ настоящее время рѣшительно во всѣхъ странахъ Европы и преимущественно среди молодыхъ дѣвушекъ и женщинъ, хотя и мужчины не свободны отъ этого. Въ одной только Англии, однако, существуетъ систематичное преслѣдованіе этой наклонности къ употребленію несоотвѣтственныхъ выраженій и словъ въ разговорной рѣчи и только въ Англии этотъ недостатокъ словесной рѣчи получилъ уже опредѣленное названіе, а именно тамъ выраженія въ родѣ, напр., ужасно любить, (to love dreadfully) извѣстны въ качествѣ «slang», т. е. «вульгарной или пошлой рѣчи, или тарабарщины». Дѣйствительно, явное несоотвѣтствіе употребляемыхъ эпитетовъ доходитъ нерѣдко до полной безсмыслицы и, слѣдовательно, можетъ быть названо и тарабарщиной.

Затронувъ разъ вопросъ о порчѣ и недостаткахъ слога, я должна отмѣтить здѣсь еще и тотъ фактъ, что вообще всевозможныя неправильности и порчи слога проявляются гораздо сильнѣе въ разговорной рѣчи; тогда какъ въ письменной онѣ сглаживаются и исчезаютъ въ болѣе или менѣе сильной степени, очевидно, потому, что письменная рѣчь сопровождается гораздо болѣе сознательнымъ взвѣ-

шиваніемъ и обсужденіемъ употребляемыхъ выраженій, нежели быстро вылетающая изъ устъ разговорная рѣчь. Къ тому же каждое слово, каждое выраженіе письменной рѣчи остается фиксированнымъ передъ глазами пишущаго, который по неволѣ поэтому перечитываетъ и передумываетъ все написанное имъ и въ случаѣ надобности вводитъ поправки, передѣлки и затѣмъ переписываетъ все начисто. Мнѣ въ жизни случалось знать нѣсколько людей, которые не могли ничего написать прямо начисто, а все, даже простое письмо пріятелю, переписывали и передѣлывали по одному или по нѣскольку разъ кряду. Двое изъ этихъ людей были учеными и съ изложеніемъ ихъ ученыхъ работъ дѣло доходило почти до трагизма — такъ много приходилось имъ дѣлать передѣлокъ и такъ часто надо было переписывать ихъ работу прежде, чѣмъ она попадала наконецъ къ своей цѣли, т. е. въ типографію. Подобнаго рода факты мыслимы только потому, что школа не приучаетъ людей къ точной сознательной формулировкѣ всѣхъ высказываемыхъ ими мыслей и потому, принимаясь за письменное изложеніе ихъ въ томъ или иномъ вопросѣ, они пишутъ не по строго обдуманному и опредѣленному во всѣхъ подробностяхъ плану, а почти безо всякаго плана, при чемъ игра разнообразныхъ ассоціацій увлекаетъ ихъ то въ одну сторону, то въ другую, заставляя выпускать и забывать подчасъ многое такое, что является особенно важнымъ и существеннымъ для излагаемаго вопроса. Отсюда необходимость поправокъ, передѣлокъ, переписокъ и т. д.

Мнѣ случилось какъ-то вести списокъ людей, переписывающихъ свои научныя и литературныя произведенія и пишущихъ ихъ прямо начисто; въ результатѣ оказалось, что изъ 120 опрошенныхъ лицъ способностію писать все прямо на бѣло обладало всего только восемь человѣкъ! При этомъ среди опрошенныхъ мною лицъ было много профессоровъ, учителей, литераторовъ — однимъ словомъ людей, представлявшихъ собою квинтъ-эссенцію интеллектуальнаго класса общества. Между тѣмъ едвали можно сомнѣваться въ томъ, что неспособность сразу отчетливо и точно выразить на письмѣ свои мысли, указываетъ прежде всего и главнымъ образомъ на неумѣніе надлежащимъ образомъ управлять своими мыслями, сознательно вызывая къ дѣятельности нужныя ассоціаціи идей и также созна-

тельно подавляя и устраняя ненужныя и лишнія серіи асоціацій. Въ виду этого въ среднеучебныхъ заведеніяхъ слѣдовало бы обратить особое вниманіе на эту сторону дѣла и въ теченіи всего школьнаго курса приучать учениковъ отчетливо, ясно и точно выражать свои мысли, какъ на словахъ, такъ и на бумагѣ и притомъ сразу начисто. Для этого, конечно, слѣдуетъ, чтобы самая возможность переписыванія и исправленія была исключена, если и не по отношенію ко всѣмъ письменнымъ работамъ, то, по крайней мѣрѣ, къ большей части ихъ. Съ этою же цѣлью полезно будетъ заставлятъ учениковъ опредѣлять главную мысль, заключенную въ томъ или иномъ стихотвореніи, разказѣ и т. д. Я всегда съ глубокою благодарностію вспоминаю уроки нѣмецкаго языка у г. Шперера, который, по крайней мѣрѣ, разъ въ недѣлю заставлялъ насъ опредѣлять какаѣ именно мысли проходятъ въ видѣ красной нити черезъ то или иное произведеніе Шиллера, Гёте и т. д. и такимъ образомъ приучалъ насъ давать себѣ строгій отчетъ въ прочитанномъ и въ то-же время на хорошихъ образцахъ указывалъ намъ какія именно уклоненія и въ какой степени позволительны бываютъ отъ той или иной главной мысли. Этого рода упражненія очень полезны и ихъ слѣдовало бы начинать съ младшихъ классовъ, при чемъ, конечно, слѣдуетъ брать небольшіе и несложные разказы. Дѣти, привыкнувъ разъ давать себѣ отчетъ въ прочитанномъ, привыкнувъ отыскивать вездѣ главную мысль и слѣдить за ея развитіемъ, начинаютъ гораздо сознательнѣе и строже относиться къ своимъ собственнымъ мыслямъ.

Выше я уже упоминала о томъ, что всѣ недостатки и неправильности слога проявляются особенно рѣзко при разговорѣ и вѣрность этого особенно наглядно доказывается такъ назыв. привычкою пересыпать свою рѣчь тѣми или иными излюбленными словами, восклицаніями и т. п. Такъ, напр., одни постоянно прибавляютъ словечко «ну», другіе пересыпаютъ свою рѣчь словомъ «вотъ», или «такъ», «потомъ», «я вамъ скажу» и т. д.; но изъ чего бы не состояли эти излюбленные или привычныя слова въ письменной рѣчи тѣхъ же самыхъ людей они всегда отсутствуютъ совершенно также, какъ и различныя другія неправильности и уродливости слога. Вслѣдствіе этого слѣдуетъ особенно внимательно и въ школахъ и дома слѣдить за разговорной рѣчью подростающихъ поколѣній и устра-

нять изъ нея всѣ неправильности и уродливости слога, какъ состоящихъ изъ введенія въ данный языкъ не-свойственныхъ ему выраженій и оборотовъ другаго языка, такъ и зависящихъ отъ употребленія несоотвѣтственныхъ эпитетовъ, или какихъ либо постоянно повторяемыхъ восклицаній; кромѣ того надо слѣдить также, чтобы ученики при своихъ устныхъ разказахъ не позволяли себѣ слишкомъ частыхъ уклоненій въ сторону, слишкомъ большихъ и ненужныхъ подробностей; а съ другой стороны слѣдуетъ не менѣе строго отучать дѣтей отъ слишкомъ большой лаконичности и поверхностности въ отвѣтахъ и разказахъ, какъ указывающихъ на значительную неповоротливость или лѣнность мысли, тогда какъ наклонность вдаваться въ ненужныя подробности служить указаніемъ на недисциплинированность и значительную нестойкость мысли, при одновременномъ обиліи всевозможныхъ ассоціацій.

Если бы вошло въ обыкновеніе опредѣлять при помощи моего ассоціаціоннаго ящика ходъ и характеръ ассоціацій въ различныхъ среднеучебныхъ заведеніяхъ, какъ я предлагала это слѣлать еще въ 1884 году, то тогда мы не только получили бы возможность опредѣлять первые признаки начинающагося мозгового преутомленія у учащейся молодежи, но кромѣ того мы получили бы возможность узнавать всѣ недостатки и неправильности ассоціацій у того или иного ученика. Такъ, напримѣръ, при моихъ опытахъ надъ ассоціаціями мнѣ встрѣчались субъекты, которые давали въ общемъ не болѣе 12 ассоціацій, представляя по двѣ, по три ассоціаціи черезъ промежутки въ 10—18 секундъ; тогда какъ другіе, напротивъ того, въ теченіи первыхъ 15—20 секундъ давали отъ 15—30 ассоціацій, а затѣмъ у нихъ наступалъ періодъ полного отсутствія ихъ, длившійся отъ 50—60 секундъ и до нѣсколькихъ минутъ кряду. Наконецъ встрѣчалась еще и третья группа, у которой отъ 2 до 6 представленій появлялись черезъ правильные промежутки покоя въ 3", въ 6", и самое большее въ 10" и такъ безостановочно они продолжали давать все новыя и новыя ассоціаціи въ теченіе двухъ, трехъ и даже пяти минутъ кряду, причемъ, конечно, приходилось замедлять движеніе записывающаго барабана, или приостанавливать его для того, чтобы получить возможность записать всѣ ассоціаціи до конца. Такимъ образомъ, слѣдовательно, несмотря на сравнительную малочислен-

ность моихъ опытовъ, они все же уже показали существованіе различнаго темпа и ритма въ ассоціаціяхъ у различныхъ субъектовъ; а при большемъ числѣ наблюденій въ различныхъ школахъ надъ учениками разнообразнаго возраста можно будетъ даже установить извѣстныя соотношенія между различнымъ темпомъ и ритмомъ ассоціацій и опредѣленными свойствами и опредѣленными недостатками учениковъ. Даже самая наклонность къ тому или иному слогу и та, по всѣмъ вѣроятіямъ, является прямымъ послѣдствіемъ установившейся привычки къ тому или иному темпу и ритму ассоціацій. Мои опыты надъ ассоціаціями вполнѣ подтверждаютъ мнѣніе Польгана относительно того, что умы людей также сильно разнятся другъ отъ друга, какъ и ихъ лица, ихъ манеры и характеръ.

Во всякомъ случаѣ послѣ всего изложеннаго нами о различныхъ неправильностяхъ слога, какъ въ разговорной, такъ и въ письменной рѣчи, уже не можетъ подлежать сомнѣнію, что самыя неправильности слога бываютъ тѣснѣйшимъ образомъ связаны съ опредѣленными благопріятными или неблагопріятными свойствами человѣческой мысли и что однѣ изъ нихъ указываютъ на чрезмѣрное обиліе и подвижность психическихъ ассоціацій, тогда какъ другія, напротивъ того, являются, повидимому, результатомъ скудныхъ и малоподвижныхъ ассоціацій. Наконецъ, простой, ясный слогъ соотвѣтствуетъ опредѣленной, отчетливой мысли и т. д. Такимъ образомъ, слѣдовательно, извѣстное изрѣченіе, гласящее, что въ слогѣ отражается самъ человѣкъ (*le styl c'est l'homme*) оказывается справедливымъ и при томъ многостороннимъ образомъ. Въ виду этого, конечно, приходится признать, что за слогомъ, какъ разговорной, такъ и письменной рѣчи, необходимо слѣдуетъ наблюдать самымъ внимательнымъ образомъ. Само собой разумѣется, что основныя требованія отъ слога должны быть совершенно одинаковыя на всѣхъ преподаваемыхъ въ школѣ языкахъ, потому что, если одинъ преподаватель, положимъ хоть французскаго языка, станетъ допускать у себя въ урокахъ преобладаніе метафорическаго слога, то онъ тѣмъ самымъ станетъ развивать въ ученикахъ привычку къ неразборчивому употребленію метафоръ и на всѣхъ другихъ языкахъ и тоже самое повторится и по отношенію ко всѣмъ другимъ допускаемымъ въ слогѣ одного какого либо языка неправильностямъ или уродли-

востямъ. Въ виду этого необходимо въ каждомъ средне-учебномъ заведеніи установить въ общихъ чертахъ тѣ требованія, которыя должны быть равномерно прилагаемы къ слогу учениковъ на всѣхъ изучаемыхъ ими языкахъ, такъ какъ иначе полезное вліяніе одного учителя могло бы очень легко парализоваться недосмотромъ другого, какъ это, къ вящему сожалѣнію, и происходитъ сплошь и рядомъ въ нашихъ школахъ, въ которыхъ принято считать, что каждый учитель долженъ наблюдать за чистотой слога преподаваемого имъ языка по своему собственному разумѣнію; причемъ, конечно, подъ чистотой слога подразумѣвается только устраненіе несомвѣстимыхъ съ духомъ того или иного языка оборотовъ или выраженій.

Преподаваніе грамматики въ послѣднихъ двухъ классахъ среднеучебныхъ заведеній должно распдаться, въ сущности, на два курса: первый изъ нихъ, проходимый въ предпоследнемъ классѣ, долженъ быть по преимуществу практической, т. е. ученики должны при чтеніи сами находить всѣ грамматическія правила, различія и исключенія; конечно, руководимые при этомъ умѣло постановленными вопросами учителя, какъ на этомъ настаивалъ уже Ролленъ въ XVIII столѣтіи и профессоръ Р. Менге за послѣдніе восемь лѣтъ, представившій даже образцы того, какъ именно можно вести при чтеніи латинскихъ авторовъ индуктивное обученіе грамматикѣ. Въ послѣднемъ классѣ преподаваніе грамматики должно уже совершаться *ex cathedra* учителемъ; причемъ этотъ послѣдній долженъ излагать сравнительную грамматику въ связи съ исторической.

На вопросъ о томъ, слѣдуетъ-ли вообще преподавать грамматику въ школахъ останавливался также и авторъ Критики Чистаго Разума Имм. Кантъ и въ общемъ выводѣ призналъ грамматику необходимой не для лучшаго знанія языка, конечно, а только потому, что, по его мнѣнію, грамматика приноситъ большую пользу въ логическомъ отношеніи. Изученіе же языковъ должно, по словамъ Имм. Канта, совершаться практически: путемъ разговоровъ, переводовъ и чтенія и только, когда языкъ будетъ усвоенъ, можно приступать къ изученію грамматики. Дѣйствительно нельзя сомнѣваться въ томъ, что изученіе грамматики вообще и синтаксиса въ особенности гораздо болѣе подготавливаетъ людей къ изученію логики, нежели къ усвоенію того или иного языка. Впрочемъ, не только изученіе грам-

матики, но даже и самое изученіе того или иного народнаго языка является уже въ сущности упражненіемъ въ логикѣ, какъ на это указывалъ и Артуръ Шопенгауеръ. И это вполне понятно, разъ мы знаемъ, что словесная рѣчь наша вся состоитъ лишь изъ звуковыхъ обозначеній для разнообразныхъ ощущеній, представленій, понятій, для различныхъ чувствъ, стремленій, желаній, рѣшеній нашей души и такимъ образомъ, слѣдовательно, словесная рѣчь дѣйствительно является лишь одеждой, въ которой наша мысль появляется, какъ во внутреннемъ полѣ нашего сознанія, такъ и во внѣшнемъ для насъ мірѣ сознанія нашихъ ближнихъ. Такимъ образомъ, слѣдовательно, разъ словесная рѣчь является воплощеніемъ и проявленіемъ человѣческой мысли, то она тѣмъ самымъ должна являться и воплощеніемъ и проявленіемъ тѣхъ законовъ, которые управляютъ человѣческимъ мышленіемъ и которые излагаетъ намъ логика. Проф. Штейнталь вслѣдъ за стойками доказываетъ, правда, какъ независимость рѣчи отъ логики, какъ и полную автономичность образованія разнообразныхъ формъ ея; но все это нисколько не опровергаетъ тѣхъ авторовъ, которые доказываютъ, что, изучая языкъ, мы изучаемъ въ сущности практически логику; потому что слова, въ качествѣ отдѣльныхъ звуковыхъ знаковъ для разнообразнѣйшихъ элементовъ душевнаго содержанія человѣка, не имѣютъ, конечно, никакого отношенія къ логикѣ; но слова эти, приведенныя въ опредѣленныя соотношенія другъ съ другомъ, образуютъ положенія и въ этомъ видѣ уже всецѣло подчиняются логикѣ. Это настолько вѣрно, что даже въ тѣхъ случаяхъ, когда въ общемъ выводѣ различныхъ положеній, различныхъ сужденій получается нѣчто нелогичное, отдѣльныя положенія, отдѣльныя сужденія бываютъ все-же каждое въ своей области совершенно логично и только соединеніе ихъ въ одно общее цѣлое можетъ оказаться противорѣчащимъ требованіямъ логики, какъ на это указывалъ и Полганъ, сводящій самую интеллигенцію ни на что иное, какъ на опредѣленнаго рода координацію психическихъ элементовъ и доказывающій, что отдѣльныя системы идей могутъ быть вполне интеллигентны или логичны, тогда какъ самъ человѣкъ, вмѣщающій ихъ въ себѣ, является совершенно не интеллигентнымъ и не логичнымъ. Во всякомъ случаѣ словесная рѣчь, какъ выраженіе всего хода нашихъ мыслей,

является, конечно, проявленіемъ логическихъ законовъ мышленія и потому изученіе языка является въ тоже время и практическимъ изученіемъ логики. Это понятно.

Гораздо менѣе понятно зато утвержденіе другихъ авторовъ, хотя бы напр. Жирара, Даге и Бруно Мейера, говорящихъ, что, изучая языкъ, мы изучаемъ и психологію и эстетику и этику. Конечно, если бы при изученіи языка мы были вынуждены всегда подробно изучать и всю терминологию, выработанную современной психологіей, эстетикой и этикой, то мы тѣмъ самымъ должны бы были болѣе или менѣе подробно ознакомиться и съ понятіями, скрытыми подъ этими терминами и, слѣдовательно, мы по неволѣ, получили бы болѣе или менѣе полное знакомство съ психологіей, эстетикой и этикой. Между тѣмъ, въ дѣйствительности, изучая языкъ, мы вовсе не знакомимся съ названными ученіями и приобретаемъ изъ нихъ только тѣ понятія, которыя уже стали ходячими, обыденными и къ тому-же еще зачастую мы приобретаемъ слова, обозначающія эти понятія, не выяснивъ себѣ надлежащимъ образомъ ихъ значенія, вслѣдствіе чего подъ однимъ и тѣмъ-же словомъ различные люди подразумѣваютъ чуть-ли не диаметрально противоположныя вещи. Для примѣра стоитъ только вспомнить, какъ различно люди понимаютъ красоту, счастье, мораль и т. д. Такимъ образомъ, слѣдовательно, изученіе языка само по себѣ не можетъ дать намъ ни малѣйшаго знакомства съ психологіей, эстетикой или этикой; и если оно и даетъ что-либо въ этомъ отношеніи, то только косвеннымъ путемъ; а именно путемъ чтенія книгъ и того многосторонняго общенія человѣческихъ сознаній, которое вообще становится возможнымъ только благодаря наличности словесной рѣчи; но изученіе того или иного языка, само по себѣ, не представляетъ ни малѣйшаго отношенія къ ознакомленію человѣка съ психологіей, эстетикой и этикой. Утверждать противное также неосновательно, какъ и говорить, что человѣкъ, приобретающій микроскопъ, тѣмъ самымъ уже становится сопричастнымъ всѣмъ тѣмъ знаніямъ, которыя изложены, напр., въ целлюлярной патологіи, микологіи, бактеріологіи и т. д., или говорить, что приобретение ружья дѣлаетъ насъ собственникомъ всей имѣющейся у насъ въ лѣсу дичи.

Изученіе языковъ значитъ въ сущности лишь приобретение необходимыхъ орудій для общенія нашего личнаго

сознанія съ сознаниемъ, какъ нынѣ живущихъ людей, такъ и жившихъ многіе годы и даже многіе вѣка тому назадъ; изученіе языковъ значитъ въ тоже время приобрѣтеніе орудій для общенія нашего. сознанія съ сознаниемъ не только отдаленно живущихъ въ пространствѣ людей, но и съ сознаниемъ тѣхъ, которыя должны будутъ явиться въ отдаленныя болѣе или менѣе времена послѣ насъ, т. е. тогда, когда свѣтъ нашихъ очей потухнетъ, звукъ нашего голоса замретъ и всѣ наши ощущенія, страданія, стремленія, радости и желанія исчезнутъ безслѣдно вмѣстѣ съ нашимъ рассыпавшимся въ прахъ тѣломъ! Тогда-то, благодаря фиксированному слову нашей рѣчи данныя нашего сознанія, результаты нашей умственной работы, результаты нашихъ страданій, нашей борьбы будутъ входить въ дѣятельное общеніе съ сознаниемъ новыхъ послѣдовательно смѣняющихся другъ друга поколѣній людей и, переплетаясь съ данными ихъ личнаго сознанія, станутъ получать все новую и новую возможность дальнѣйшаго развитія, дальнѣйшаго совершенствованія, станутъ получать все новую и новую возможность своего осуществленія, своего воплощенія въ тѣхъ или иныхъ жизненныхъ формахъ, около которыхъ прахъ нашего когда то жившаго тѣла будетъ носиться въ столбахъ поднимаемой вѣтромъ пыли!

IV.

Въ теченіи настоящей главы уже неоднократно приходилось говорить о томъ, что школьный періодъ жизни является періодомъ господства книги, а слѣдовательно и періодомъ господства словесной рѣчи, и потому понятно, что въ школахъ особенному напряженію должна подвергаться прежде всего и болѣе всего словесная память; такъ какъ всякое обученіе сводится все же въ концѣ концовъ на усвоеніе новыхъ и новыхъ звуковыхъ обозначеній, т. е. словъ для различнаго рода новыхъ представленій, понятій, приобрѣтаемыхъ учениками изъ различнаго рода чтенія и изъ области изучаемыхъ въ школѣ предметовъ. Съ другой стороны не подлежитъ сомнѣнію, что при господствѣ книги являются усиленныя требованія на дѣятельность глазъ и вслѣдствіе этого рядомъ съ словесной памятью должна утомляться также и зрительная память, нужная ученикамъ

прежде всего для запоминанія различныхъ напечатанныхъ или написанныхъ словъ, названій, положеній, чисель, изрѣченій, стихотвореній и т. д., а затѣмъ нужная имъ также и для запоминанія всевозможныхъ новыхъ предметовъ, новыхъ явленій, съ которыми имъ приходится знакомиться, какъ среди своихъ занятій въ школѣ, такъ и среди общаго теченія жизни. Подумайте только какое безчисленное количество новыхъ лицъ учащаяся молодежь видитъ на улицахъ, по которымъ она отправляется въ школу и возвращается; подумайте сколько разнообразныхъ экипажей, различныхъ костюмовъ, сценъ она воспринимаетъ при этомъ глазами, какія разнообразныя соченія цвѣтовъ и оттѣнковъ и формъ ей приходится видѣть среди однихъ только тучъ и облаковъ на различныхъ частяхъ небеснаго свода; подумайте какъ сильно мѣняется весь характеръ улицъ подъ вліяніемъ различныхъ временъ года, различной погоды, различныхъ условій освѣщенія и что все это улавливается и воспринимается человѣческими глазами и вы поймете какую громадную работу совершаетъ наше зрѣніе даже среди обычнаго жизненнаго обихода; а теперь, съ воцареніемъ печатнаго слова, къ этой обычной работѣ прибавился еще новый громадный запросъ на зрительную энергію, на зрительный трудъ, такъ какъ чего чего только не приходится намъ теперь отыскивать и находить въ книгахъ, а для всего этого нужны глаза и глаза! Я уже не говорю объ употребленіи микроскоповъ и другихъ напрягающихъ глаза занятіяхъ. Органъ слуха утомляется теперь, пожалуй, не больше, чѣмъ въ прежнія далекія отъ насъ столѣтія, потому что за исключеніемъ уличнаго шума и грохота, количество звуковъ, падающихъ на ухо человѣка не могло особенно увеличиться, такъ какъ чтеніе вслухъ производится не особенно часто, а гдѣ оно производится, тамъ на время умолкають бесѣды, пѣніе и т. п. и, слѣдовательно, количество звуковъ, падающихъ въ ухо, не увеличивается. Соотвѣтственно съ увеличенной работой глазъ, обусловленной введеніемъ и сильнымъ развитіемъ печатнаго слова, статистика указываетъ намъ на усиливающуюся изъ года въ годъ близорукость среди учащейся молодежи и въ тоже время, что особенно важно для насъ, разбирающихъ здѣсь вопросъ о переутомленіи словесной и зрительной памяти, у учащейся молодежи, чѣмъ дольше длилась современная система обученія, тѣмъ все чаще и чаще стали наблю-

даться особенно упорныя головныя боли въ сопровожденіи со всѣми другими явленіями мозгового переутомленія.

Уже 25 лѣтъ тому назадъ профессоръ Вирховъ указывалъ на частое появленіе головныхъ болей у учащейся молодежи. На замѣчательное преобладаніе опредѣленныхъ головныхъ болей у учащейся молодежи указывали и профессора Нуссбаумъ, Россбахъ, Крафтъ-Эбингъ, Эйхгорстъ, доктора Гассе, Келлеръ, Блашъ, Котельманъ, Трейхлеръ и др. Всѣ эти авторы указывали, что головныя боли у учащейся молодежи появляются обыкновенно не съ самаго утра, а въ послѣполуденные часы дня; кромѣ того головныя боли эти наблюдаются только въ учебное время года, тогда какъ въ каникулярное, а также и во время рождественскихъ праздниковъ и праздника Пасхи онѣ исчезаютъ безслѣдно. Докторъ Келлеръ собралъ цѣлый рядъ подобныхъ головныхъ болей у учениковъ различныхъ учебныхъ заведеній и, описавъ ихъ подробно, предложилъ называть ихъ головною болью юношескаго возраста. Во всѣхъ подобныхъ случаяхъ головныя боли локализируются въ области глазницъ, въ надбровныхъ областяхъ, а также и во всей височнолобной области, тогда какъ области темени и затылка остаются по большей части свободными отъ какихъ бы то ни было болѣзненныхъ ощущеній. Въ тоже время каждому изъ собственнаго опыта извѣстно, что при всякомъ напряженіи глазъ легко появляется боль въ области глаза и особенно въ надбровной части и точно также извѣстно, что центры словесной рѣчи локализируются въ переднихъ доляхъ головного мозга, главнымъ образомъ, въ третьей лобной извилинѣ лѣваго полушарія, какъ это доказали изслѣдованія Брока, Парро, Ломейера, Каллендера, Стивенсона, Симона, Вернике, Куссмауля, Бергмана и др.

Этого рода головныя боли юношей зачастую сопровождаются носовыми кровотечениями и явленіе это становится вполне понятнымъ, разъ мы вспомнимъ, что всякая умственная дѣятельность сопровождается болѣе сильнымъ приливомъ крови къ мозгу, а это, повторяясь изо дня въ день, все болѣе и болѣе ослабляетъ способность сосудистыхъ стѣнокъ сокращаться и тѣмъ самымъ прогонять кровь дальше; въ результатѣ чего развиваются, наконецъ, пассивныя гипереміи мозга, застой крови—питаніе мозга раз-

страивается и тѣмъ самымъ кладется основаніе дальнѣйшимъ болѣзненнымъ измѣненіямъ, а слѣдовательно и болѣзнямъ. Эти постоянные приливы крови къ головѣ отражаются также и на сосудахъ слизистой оболочки носа, вслѣдствіе чего и получаютъ часто повторяющіяся кровотечения изъ носу. Достоинно замѣчанія еще также и то обстоятельство, что подобнаго рода головныя боли поражаютъ всего чаще *самыхъ старательныхъ, прилежныхъ* учениковъ, тогда какъ *способные* ученики, которымъ ученіе дается шутя, отличаются своей малой подверженностью головнымъ болямъ (Маре). Такимъ образомъ все указываетъ на прямую связь сказанныхъ головныхъ болей съ тѣмъ напряженіемъ и утомленіемъ, которое соединено бываетъ съ ученіемъ, т. е. съ напряженіемъ зрѣнія, зрительной и словесной памяти. Въ случаяхъ подобныхъ головныхъ болей всегда безъ исключенія наблюдается ослабленіе памяти и невозможность сколько-нибудь долгое время сосредоточивать вниманіе на чемъ бы то ни было. Подъ ослабленіемъ памяти подразумѣвается, конечно, въ отчетахъ главнымъ образомъ способность учениковъ запоминать наизусть различнаго рода звуковыя знаки, т. е. слова, числа, различнаго рода прозаическія отрывки и стихотворенія и кромѣ того при этомъ имѣется еще въ виду иногда неспособность учениковъ запоминать данныя имъ приказанія, запрещенія, что опять-таки сводится на словесную память по преимуществу, хотя и осложненную не столько зрительной, сколько слуховой.

Мозговое переутомленіе, развивающееся между учащеюся молодежью въ громадномъ большинствѣ случаевъ состоитъ именно изъ переутомленія словесной и зрительной памяти. Что подобнаго рода переутомленіе заслуживаетъ серьезнаго вниманія это доказывается между прочимъ тѣми печальными послѣдствіями, которыя развиваются, если на мозговое переутомленіе не обратятъ своевременнаго вниманія. Такъ напр. проф. Гекъ Тюкъ, Эндрю, Клеркъ, Эйхгорсть обратили особое вниманіе на вліяніе экзаменовъ, особенно выпускныхъ, на здоровье подвергающихся имъ молодыхъ людей и въ результатѣ пришли къ крайне неутѣшительнымъ заключеніямъ: оказалось, что подъ вліяніемъ того однообразнаго мозгового напряженія, которое требуется при торопливомъ заучиваніи наизусть всевозможныхъ обязательныхъ предметовъ, словесная и зрительная

память подвергаются очень рѣзкому переутомленію; при этомъ у молодежи появляются и головныя боли и различныя болѣе или менѣе тяжелыя заболѣванія въ родѣ, напр., альбуминурии, которая развивается по меньшей мѣрѣ у 10% всѣхъ экзаменующихся (Эндрю Клеркъ) и въ концѣ концовъ даетъ и рвоты, и судороги, очевидно, уже вслѣдствіе серьезнаго расстройства почечной дѣятельности. У другихъ лицъ, изъ подвергающихся мозговому переутомленію вслѣдствіе нецѣлесообразной системы обученія и экзаменовъ, наблюдается развитіе нервной диспепсіи, нейрастеніи, и разнообразныхъ другихъ нервныхъ формъ, ведущихъ къ душевнымъ болѣзнямъ и даже къ самоубійствамъ, которые теперь встрѣчаются несравненно чаще среди учащейся молодежи, чѣмъ въ прежнее время (Гекъ Тюкъ, Генфильдъ Джонсъ, Самуэль Уильксъ, Пуръ, Севеджъ, Джонсонъ и раньше ихъ всѣхъ Жюффрау и др.).

Въ медицинской литературѣ принято говорить о мозговомъ переутомленіи, какъ о чемъ-то единичномъ и нераздѣльномъ; между тѣмъ оно разнится и по способу своего развитія и по способу своего проявленія. Такъ, напр., всѣмъ извѣстны случаи серьезнаго нервнаго расстройства или даже болѣзни, развивающіеся вслѣдъ за продолжительнымъ ухаживаніемъ за опасно больнымъ лицомъ или вслѣдъ за какими бы то ни было безпокойствами и заботами. Во всѣхъ подобныхъ случаяхъ мы имѣемъ дѣло въ сущности съ переутомленіемъ мозговой системы человѣка, но только не подъ влияніемъ чрезмѣрныхъ занятій, а подъ влияніемъ однообразнаго и чрезмѣрнаго напряженія эмотивной сферы человѣка. Впрочемъ, даже мозговое переутомленіе, вызванное чрезмѣрными и однообразными умственными занятіями, тоже можетъ очень сильно разниться по способу своего происхожденія, хотя обыкновенно на это не обращается ни малѣйшаго вниманія, конечно потому, что самый процессъ дифференцированія переутомленія словесной памяти, напр., отъ переутомленія идейнаго, совершается лишь крайне трудно въ виду того, что различные процессы умственной жизни человѣка бываютъ самымъ тѣснымъ образомъ связаны другъ съ другомъ. Даже переутомленіе, вызванное чрезмѣрнымъ напряженіемъ эмотивной сферы, и то, по большей части, сопровождается и осложняется явленіями утомленія интеллектуальной сферы, потому что всякое безпокойство, всякое волненіе, всякій

страхъ и т. д., вызываетъ къ усиленной дѣятельности цѣлый рядъ мыслей, соображеній, и неразрывно связанныхъ съ ними понятій, представленій, вслѣдствіе чего даны бываютъ прямыя условія для утомленія и переутомленія и чисто интеллектуальной сферы; тѣмъ болѣе, что чрезмѣрное напряженіе и соотвѣтственное истощеніе эмотивной сферы, разстраивая общее питаніе, тѣмъ самымъ должно, конечно, ослаблять и приборы, лежащіе въ основѣ интеллектуальной дѣятельности, а слѣдовательно, должно располагать ихъ къ явленіямъ переутомленія.

Какъ не трудно, однако, производить раздѣленіе того, что постоянно является болѣе или менѣе тѣсно соединеннымъ другъ съ другомъ, тѣмъ не менѣе, это необходимо для лучшаго пониманія изучаемыхъ явленій, вслѣдствіе чего мы и видимъ, что наука, во всѣхъ своихъ разнообразныхъ отрасляхъ, примѣняетъ именно этотъ приемъ насильственнаго и искусственнаго раздѣленія того, что естественно является соединеннымъ и сочетаннымъ. Такимъ образомъ и въ случаяхъ мозгового переутомленія слѣдуетъ придерживаться этого правила и всегда стараться, насколько возможно, опредѣлить какая именно изъ разнообразныхъ сторонъ душевной жизни человѣка подвергалась главному или первичному переутомленію. Необходимость этого была, къ сожалѣнію, упущена мною изъ виду при моихъ лекціяхъ «О мозговомъ переутомленіи», читанныхъ одиннадцать лѣтъ тому назадъ также, какъ она была упущена изъ виду и проф. Альтгаузомъ и вообще всѣми авторами, писавшими о мозговомъ переутомленіи въ современномъ человѣчествѣ. Наблюденія, произведенныя мною въ теченіи послѣдняго десятилѣтія, убѣдили меня, что такъ наз. мозговое переутомленіе можетъ развиваться вслѣдствіе чрезмѣрнаго напряженія различныхъ сторонъ психической жизни и что на эти различія нелишнее обращать серьезное вниманіе, такъ какъ они, повидимому, требуютъ извѣстныхъ видоизмѣненій въ леченіи и обусловливаютъ также и самый характеръ предсказанія. Здѣсь не мѣсто владаться въ подробности, которыя оставляю до специальной статьи; но упомяну только, что *taedium vitae* и склонность къ самоубійству наблюдаются по большей части въ тѣхъ случаяхъ переутомленія, которые получаютъ подъ вліяніемъ продолжительныхъ волненій, безпокойствъ, опасеній, однимъ словомъ, подъ вліяніемъ чрезмѣрнаго напряженія эмотивной сферы; тогда

какъ мозговое переутомленіе, вызванное чисто интеллектуальными напряженіями, не представляетъ подобной наклонности къ самоубійству; хотя подобно каждому чрезмѣрному утомленію оно и ведетъ къ ослабленію жизненной энергіи, а, слѣдовательно, и жизнерадостнаго настроенія. Говоря вообще, мозговое переутомленіе тѣмъ легче даетъ тяжелые опасные случаи, чѣмъ больше въ развитіи его принимали участіе эмотивные моменты.

Что касается до мозгового переутомленія, развивающагося между учащейся молодежью, то оно всего чаще зависитъ отъ нецѣлесообразно сильнаго напряженія словесной памяти; при чемъ наиболѣе тяжелые случаи являются осложненными эмотивными вліяніями вслѣдствіе тѣхъ безпокойствъ, волненій, опасеній, которыя испытываются въ виду предстоящихъ экзаменовъ, или въ виду дурныхъ отомѣтокъ, неудовольствій съ учителями, воспитателями и родителями. Зато переутомленія вслѣдствіе чрезмѣрнаго напряженія мысли вообще встрѣчаются вообще сравнительно рѣдко, а въ среднеучебныхъ заведеніяхъ они и вовсе не встрѣчаются.

Толкуя о словесной памяти, не слѣдуетъ упускать изъ виду, что этого рода память можетъ распадаться въ сущности на память частичную словъ, съ одной стороны, и на память разнообразныхъ мыслей, сформулированныхъ словами, съ другой. Это раздѣленіе словесной памяти сказывается настолько рѣзко, что каждому изъ насъ, я думаю, приводилось встрѣчать людей, отличавшихся своею памятью на фамиліи авторовъ различныхъ книгъ, при очень смутномъ воспоминаніи о высказанныхъ ими мысляхъ, теоріяхъ и вообще о содержаніи ихъ сочиненій; тогда какъ другія лица, напротивъ того, отлично помнили высказанныя авторами мысли, но зато постоянно забывали ихъ фамиліи. Я сама обладаю послѣдняго рода памятью и потому неоднократно имѣла случай убѣждаться, что воспоминаніе о томъ или другомъ рядѣ мыслей, высказанныхъ какимъ нибудь авторомъ, является всегда въ до того быстро мелькающихъ въ сознаніи звуковыхъ знакахъ, что отдѣльные слова рѣшительно не сознаются, а получается какъ-бы безъ словъ общая мысль и только наиболѣе красивыя или остроумныя, или наиболѣе сильныя положенія вспоминаются нашимъ сознаніемъ въ формѣ произнесенной отчетливо словесной рѣчи. Во всѣхъ подобныхъ случаяхъ словесная память опирается

на слуховую и при томъ воспоминаніе совершается тѣмъ легче, чѣмъ отчетливѣе былъ выраженъ въ данномъ изрѣченіи тотъ или иной опредѣленный ритмъ.

Слуховая память людей вообще отличается особенно сильнымъ преобладаніемъ въ ней ритма, такъ что прежде чѣмъ вспомнить какое-бы то ни было стихотвореніе или даже какую-бы то ни было мелодію, люди обыкновенно вспоминаютъ сначала ритмъ, который появляется въ ушахъ у нихъ независимо отъ словъ или звуковъ, такъ сказать, лишь въ формѣ толчковъ, какъ-бы отбивающихся тотъ или иной ритмъ и только послѣ того, какъ ритмъ вполнѣ восстановится въ памяти, появляются и требуемые слова стихотворенія или требуемые звуки искомой мелодіи. Болѣе легкое воспоминаніе ритма прямо зависитъ отъ того, что въ ритмѣ принимаетъ участіе мышечное чувство всего тѣла; а это участіе мышечнаго чувства крайне важно, такъ какъ въ дѣлѣ ритма мышечное чувство всегда является результатомъ болѣе или менѣе сильныхъ, или болѣе или менѣе слабыхъ мышечныхъ сокращеній, повторяемыхъ соотвѣтственно тому или иному ритму.

Насколько я могла замѣтить, у большинства людей словесная память опирается на память мышцъ, участвующихъ въ произношеніи, и на зрительную память; тогда какъ слуховая память выступаетъ въ связи со словесной памятью по большей части только въ тѣхъ случаяхъ, когда вспоминаемое было соединено съ опредѣленнымъ ритмомъ. Соотвѣтственно съ этимъ люди съ сильной словесной памятью обыкновенно обладаютъ крайне слабой музыкальной памятью и, наоборотъ, при сильной музыкальной памяти словесная память зачастую бываетъ слабая. Конечно, для полнаго выясненія этого вопроса требуются еще наблюденія и наблюденія цѣлаго ряда изслѣдователей; зато связь всѣхъ видовъ памяти съ движеніями, т. е. съ мышечными сокращеніями, уже не можетъ подлежать сомнѣнію.

Уже въ первую половину настоящаго столѣтія проф. Лотце указалъ на тотъ фактъ, что всякое движеніе усиливаетъ возможность воспоминанія чего бы то ни было и вслѣдствіе этого тоны, по его словамъ, вспоминаются нами легче, отчетливѣе, нежели цвѣтотыя ощущенія. Проф. Штрикеръ тоже настаивалъ на томъ фактѣ, что воспоминаніе чего бы то ни было невозможно безъ двигательныхъ иннервацій къ тѣмъ или инымъ мышечнымъ

группамъ. Само собою разумѣется, что двигательныя иннервации могутъ получаться только къ тѣмъ мышцамъ, которыя производили то или иное отчетливо дифференцированное сознательное движеніе. Наконецъ въ 1881 году проф. Рибо указывалъ на важное значеніе динамическихъ ассоціаций нервныхъ элементовъ въ дѣлѣ памяти, а въ своемъ сочиненіи «О сознаніи», вышедшемъ въ 1896 г., я подробно прослѣдила за тѣсной связью, существующей между каждымъ запоминаніемъ и мышечными движеніями. Я указала тамъ, что непремѣннымъ условіемъ každого акта памяти является именно хоть какое нибудь мышечное движеніе и что разъ мышечная система человѣка подпадаетъ какому бы то ни было ослабленію, а тѣмъ болѣе полному уничтоженію въ ней ея основной способности къ сокращенію, то вмѣстѣ съ тѣмъ ослабѣваетъ и исчезаетъ у человѣка и память на соотвѣтственные акты.

Рибо очень близко подошелъ къ этому объясненію механики всякой памяти въ своемъ извѣстномъ сочиненіи о болѣзняхъ памяти; но онъ не прослѣдилъ за связью всѣхъ рѣшительно актовъ памяти съ тѣми или иными мышечными сокращеніями, а призналъ эту связь только по отношенію къ разнообразнаго рода знакамъ, служащимъ намъ для выраженія нашей мысли, т. е. по отношенію къ словамъ нашей рѣчи и къ жестамъ. Вслѣдствіе этого проф. Рибо, признавая зрительную память отдѣльно отъ слуховой и двигательную память отдѣльно отъ двухъ предъидущихъ, упускаетъ изъ виду тотъ несомнѣнный фактъ, что и зрительная, и слуховая, и всякая иная память мыслимы только постольку, поскольку и зрительныя, и слуховыя и представленія всѣхъ остальныхъ органовъ нашихъ ощущеній соединены бываютъ съ движеніями въ опредѣленныхъ произвольныхъ мышечныхъ группахъ, или, по крайней мѣрѣ, съ движеніемъ одной какой либо мышечной группы. Это настолько вѣрно, что напр. зрительная память несомнѣнно принадлежитъ у людей къ наиболѣе дѣятельнымъ и наиболѣе стойкимъ видамъ памяти; но только это вѣрно по отношенію къ зрительнымъ представленіямъ, которыя требуютъ извѣстныхъ передвиженій глазного яблока, извѣстныхъ движеній зрачка, извѣстныхъ сокращеній аккомодационныхъ мышцъ, для своего образованія; тогда какъ зрительныя представленія разнообразныхъ цвѣтовъ спектра и ихъ различныхъ оттѣнковъ, не требу-

ющія для своего воспріятія никакихъ почти движеній со стороны глазныхъ мышцъ, за исключеніемъ извѣстныхъ колебаній въ объемѣ зрачковъ, запоминаются гораздо труднѣе даже въ своихъ общихъ чертахъ; а въ частностяхъ, т. е. насколько они проявляются въ разнообразныхъ оттѣнкахъ краснаго, зеленаго, синяго и другихъ цвѣтовъ, запоминаніе ихъ оказывается почти совершенно невозможнымъ; вслѣдствіе этого, напр., лица, вышивающія разноцвѣтными шелками или гарусомъ, не могутъ прикупать необходимыхъ имъ тѣней того или иного цвѣта иначе, какъ имѣя въ рукахъ образцы, тогда какъ основные цвѣта спектра также, какъ и различные сложные цвѣта, но снабженные опредѣленными названіями (въ родѣ эйфель, бисмаркъ, fraise écrasée, бордо и т. д.), каждый легко можетъ купить и безъ образца. Это обстоятельство побудило Алф. Леманна предпринять рядъ опытовъ надъ запоминаніемъ различныхъ не имѣющихъ названія оттѣнковъ разнообразныхъ цвѣтовъ; а затѣмъ повторить тѣ-же самые опыты, но надъ оттѣнками, снабженными имъ названіями первый, второй и т. д. Оказалось, что оттѣнки запоминались гораздо лучше и узнавались гораздо легче, когда они были снабжены хоть какимъ нибудь названіемъ. Этотъ фактъ допускаетъ только одно объясненіе, а именно, снабжая то или иное цвѣтовое ощущеніе названіемъ, мы тѣмъ самымъ ассоціируемъ его съ опредѣленными мышечными движеніями нашего голосового прибора и, слѣдовательно, хоть отчасти восполняемъ тотъ недостатокъ, который между всѣми зрительными ощущеніями присущъ только воспріятію цвѣтовъ, и который состоитъ изъ почти полнаго отсутствія при этомъ какихъ бы то ни было движеній.

Въ IV главѣ настоящаго сочиненія я для того, чтобы уяснить важное значеніе словесной рѣчи, какъ крайне удобнаго орудія памяти, уже разбирала отчасти этотъ вопросъ о связи всякой памяти съ произвольными мышечными движеніями и приводила тамъ также и только что упомянутыя наблюденія надъ запоминаніемъ цвѣтовыхъ оттѣнковъ; но только вопросъ этотъ не могъ быть тамъ вполне исчерпанъ и потому къ нему намъ пришлось вернуться еще разъ. Относительно наблюденій надъ другими ощущеніями и надъ запоминаніемъ ихъ въ связи съ движеніями я принуждена отослать читателей къ тому, что было высказано мною въ IV главѣ.

Кромѣ всего сказаннаго я должна еще упомянуть здѣсь, что многіе случаи болѣзни проявляются ослабленіемъ всей мышечной системы тѣла и параллельно съ этимъ наблюдается также и ослабленіе памяти; тогда какъ болѣзни, сопровождаемая, напротивъ того, усиленной дѣятельностью большинства произвольныхъ мышечныхъ группъ, оказываются въ тоже время отличающимися и замѣчательно дѣятельною памятью. Въ томъ, что мышечная слабость идетъ рука объ руку съ ослабленіемъ памяти, убѣдиться не трудно каждому, такъ какъ многочисленные случаи всевозможныхъ острыхъ болѣзней все снова и снова ведутъ къ болѣе или менѣе рѣзкому ослабленію мышечной силы и памяти, какъ это становится замѣтно, какъ только наступаетъ выздоровленіе.

Зная разъ, что въ основѣ всякаго запоминанія должно необходимымъ образомъ находиться то или иное мышечное произвольное движеніе, намъ станетъ понятнымъ почему именно ритмъ облегчаетъ запоминаніе; потому что самый ритмъ является прямымъ результатомъ извѣстныхъ мышечныхъ движеній, совершаемыхъ въ извѣстной строгой законмѣрности. Именно въ виду этой зависимости ритма отъ мышечной системы, онъ оказывается существующимъ даже для слѣпыхъ и глухонѣмыхъ субъектовъ, въ родѣ Луизы Бриджменъ и Элленъ Келлеръ, которыя воспринимая ритмическія сотрясенія стѣнокъ рояля, или пола при игрѣ большого оркестра, принимались танцовать совершенно въ тактъ съ играемой музыкальной пьесой. Особенно интересно было наблюденіе надъ семилѣтней Элленъ Келлеръ вскорѣ послѣ поступленія ея въ тотъ же Институтъ, въ которомъ Луиза Бриджменъ прожила болѣе 50 лѣтъ. По случаю годового торжественнаго акта въ залѣ Института заигралъ оркестръ и вслѣдъ затѣмъ Элленъ Келлеръ поднялась съ своего мѣста и принялась производить цѣлый рядъ ритмическихъ движеній въ полномъ соотвѣтствіи съ играемой пьесой. Это наблюденіе, въ виду полной глухоты и слѣпоты Элленъ Келлеръ, доказываетъ самымъ неопровержимымъ образомъ связь ритма съ произвольной мышечной системой.

Такимъ образомъ, слѣдовательно, ритмичность стихотвореній, ритмичность тѣхъ или иныхъ музыкальных мелодій облегчаетъ запоминаніе потому, что рядомъ съ условіями для слуховой памяти ритмъ создаетъ также

условія запоминанія и въ разнообразныхъ мышечныхъ группахъ человѣческаго тѣла; а между тѣмъ понятно, что если въ основѣ всякой памяти находится движеніе, то, при прочихъ равныхъ условіяхъ, память должна быть тѣмъ стойче, чѣмъ большее количество движеній было произведено въ моментъ запоминанія. Эмпирически это уже давно сознается и потому, для облегченія заучиванія чего бы то ни было наизусть, принято писать тоже самое, такъ какъ при этомъ мышечныя движенія пишущихъ пальцевъ присоединяются къ движеніямъ читающихъ глазъ и къ движеніямъ голосовыхъ приборовъ и каждое слово получаетъ, такъ сказать, тройную основу для запоминанія. Дѣти совершенно инстинктивно уловили эту возможность облегчать себѣ запоминаніе посредствомъ привлеченія въ самый актъ заучиванія наивозможно большаго числа разнообразныхъ двигательныхъ моментовъ и вслѣдствіе этого во всѣхъ школахъ, при заучиваніи чего бы то ни было наизусть, ученики любятъ зажимать себѣ уши пальцами и затѣмъ громко или по, крайней мѣрѣ, въ полъ-голоса читать то, что имъ требуется запомнить. При этомъ движенія глазъ ассоціируются съ отчетливыми движеніями голосовыхъ приборовъ и съ движеніями въ слуховыхъ приборахъ, потому что звуки собственнаго голоса отлично различаются несмотря на заткнутыя пальцами уши, благодаря тому, что кости скелета являются хорошими проводниками звуковыхъ колебаній.

Это же самое стремленіе снабдить свою память, по возможности, большимъ количествомъ мышечныхъ движеній въ качествѣ необходимой основы, заставляло, очевидно, и молодыхъ краснокожихъ индѣйцевъ обводить очертанія рисунка пальцемъ въ тѣхъ случаяхъ, когда они желали запомнить его (Гальтонъ, Монкреффъ). Замѣчательно, что и Леккокъ-де-Буабодранъ, при своихъ урокахъ живописи, заставлялъ своихъ учениковъ обводить очертанія рисунка на воздухѣ карандашемъ въ тѣхъ случаяхъ, когда онъ желалъ, чтобы они научились рисовать на память. Точно также и великій Себастьянъ Бахъ всегда игралъ передъ учениками то, что онъ задавалъ имъ учить, очевидно для того, чтобы путемъ слуховыхъ ощущеній облегчить имъ пониманіе того, что они видѣли написаннымъ передъ собою, какъ это сообщаетъ его біографъ Форкель.

Связь памяти съ мышечными движеніями доказываетъ-

ся также и тѣмъ, указаннымъ проф. Альтгаузомъ, фактомъ, что у лицъ, страдающихъ мозговымъ переутомленіемъ, не только слабѣетъ болѣе или менѣе рѣзко память, но въ тоже время появляются и болѣе или менѣе сильныя расстройства различныхъ мышечныхъ движеній, вслѣдствіе чего больные постоянно наносятъ себѣ раны при бритьѣ, постоянно ошибаются при игрѣ на рояли, или на какомъ либо иномъ инструментѣ и вообще проявляютъ такую неповоротливость и такую неумѣлость по отношенію къ наиболѣе привычнымъ мышечнымъ движеніямъ, что даже шитье, вязаніе чулка также, какъ и писаніе или рисованіе и даже застегиваніе пуговицъ и крючковъ оказывается у нихъ расстроеннымъ и затрудненнымъ въ болѣе или менѣе сильной степени. На связь мышечныхъ движеній съ памятью указываетъ также и тотъ отмѣченный Айерлендомъ фактъ, что идиоты только тогда могутъ запоминать слова родного языка и, слѣдовательно, выучиваться говорить, когда развитіе мышечной системы идетъ у нихъ правильно и при томъ, чѣмъ раньше подобные субъекты выучиваются управлять своими мышцами, чѣмъ раньше они начинаютъ ходить, тѣмъ лучше они усваиваютъ себѣ и способность рѣчи и при хорошо развитой мышечной системѣ идиоты нерѣдко даже отличаются замѣчательной памятью въ какомъ нибудь одномъ направленіи (Эмминггаусъ, Баль, Гугенбуль и др.). Само собой разумѣется, что при воспоминаніи о чемъ бы то ни было, хотя бы, напр., о какомъ нибудь словѣ, дѣло не всегда доходитъ до соотвѣтственнаго движенія, до полного произношенія даннаго слова; нѣтъ! для воспоминаній, по большей части, достаточно бываетъ появленія соотвѣтственныхъ нервныхъ импульсовъ къ тѣмъ или инымъ мышечнымъ группамъ, сокращенія которыхъ сопровождали первоначальное образованіе и запоминаніе даннаго слова, даннаго представленія и т. д. Эти нервные импульсы подготавливаютъ, такъ сказать, мышцы къ данному определенному движенію и вотъ такими то *двигательными* иннервациями соотвѣтственныхъ мышцъ сопровождаются всѣ воспоминанія, хотя въ большинствѣ случаевъ эти двигательныя иннервации и не переходятъ въ настоящія движенія. Вспоминая разнообразныя слова, мелодіи, мы всегда, при вниманіи, можемъ замѣтить своеобразныя ощущенія въ нашихъ голосовыхъ приборахъ, зависящія именно отъ этихъ двигательныхъ иннерваций, или другими словами, отъ этихъ

движеній *in statu nascenti*. Воспоминанія о разнообразныхъ зрительныхъ представленіяхъ сопровождаются, или вѣрнѣе имѣютъ въ основѣ своей подобныя же двигательныя иннерваціи къ разнообразнымъ мышцамъ глаза и какое бы воспоминаніе, какой бы актъ памяти мы не взяли, вездѣ мы найдемъ подобнаго рода двигательныя иннерваціи, какъ это указывали уже многіе авторы, напр., Бэнъ, Геглингъ Джексонъ, Штрикеръ, А. Горвичъ и др. Именно благодаря тому, что мышечныя движенія служатъ основой памяти, они и оказываются особенно способными заучиваться до полной автоматичности, какъ въ этомъ можетъ убѣдиться каждый на актѣ ходьбы, на движеніяхъ, необходимыхъ для игры на рояли, а также на различнаго рода гримасахъ, которыя такъ легко заучиваются до того, что становятся безсознательными, привычными. Извѣстно также, что симмулируя какую бы то ни было судорожную болѣзнь, хотя бы, напр., падучую, очень легко можно стать дѣйствительною жертвою этой болѣзни.

Однимъ словомъ, мышечныя движенія и слѣды, оставляемые ими и появляющіеся зачастую только въ видѣ двигательныхъ иннервацій, составляютъ главную основу и главное орудіе памяти. Для того, чтобы нагляднѣе представить себѣ значеніе двигательныхъ иннервацій, стоитъ каждому сравнить только быстроту и точность одного и того же движенія, съ одной стороны въ тѣхъ случаяхъ, когда онъ заранѣе приготовился произвести его, а съ другой въ тѣхъ, когда движеніе производилось неожиданно, безъ всякаго подготовленія и онъ навѣрное убѣдится, что движеніе въ первомъ случаѣ будетъ и быстрѣе и ловчѣе, чѣмъ въ послѣднемъ. Между тѣмъ, приготовляясь къ производству какого бы то ни было движенія, мы производимъ только одно, а именно посылаемъ къ мышцамъ, подлежащимъ сокращенію, нервныя импульсы или двигательныя иннерваціи, которыя направляются къ нимъ и при каждомъ воспоминаніи.

Послѣ всего сказаннаго понятно, что и ритмъ вызываетъ въ громадномъ большинствѣ случаевъ не настоящія сокращенія въ мышцахъ, а только соответственныя двигательныя иннерваціи, сопровождаемая извѣстнаго рода смутными ощущеніями. Затронувъ разъ вопросъ о томъ облегченіи запоминанія, которое вносится тою или иною ритмичностію звуковъ, я должна упомянуть здѣсь еще и о

томъ, что такъ какъ у различныхъ лицъ мышечная система сокращается съ различною быстротою, то и впечатлительность ихъ къ различнаго рода ритму должна быть различной. Насколько значительны могутъ быть эти различія видно, напримѣръ, изъ того, что гребцы французы во время регаты дѣлали, въ среднемъ выводѣ, въ минуту по 40 ударовъ веслами, тогда какъ гребцы изъ голландцевъ успѣвали въ тоже самое время сдѣлать всего только 25 ударовъ (Моссо, Лагранжъ). При такой разницѣ въ быстротѣ мышечныхъ движеній и при томъ важномъ значеніи, которое произвольныя мышечныя движенія имѣютъ для памяти, нѣтъ ничего невѣроятнаго въ предположеніи, что вышеупомянутый различный ритмъ ассоціацій у различныхъ субъектовъ можетъ до извѣстной степени обуславливаться также и разнообразными колебаніями въ характерѣ мышечныхъ движеній. Въ человѣческомъ организмѣ все важно и каждое уклоненіе имѣетъ цѣлый рядъ опредѣленныхъ послѣдствій. Такъ, на-примѣръ, казалось бы, что темпъ дыханія не можетъ имѣть никакого отношенія къ чтенію стиховъ, а между тѣмъ теперь уже доказано, что изъ различныхъ размѣровъ стиховъ всего легче читается и запоминается нами именно тотъ, который всего ближе соотвѣтствуетъ числу нашихъ дыханій. Гольмсъ доказалъ, что дѣти, дышашія чаще взрослыхъ, съ особенною легкостію будутъ заучивать стихотворенія, состоящія изъ двусложныхъ или четырехсложныхъ строкъ, или, пожалуй, и шестисложныхъ, но имѣющихъ цезуру посреди строки; тогда какъ лица съ объемистой грудью, дѣлающія по 14 дыханій въ минуту, легко будутъ читать ямбическій пентаметръ, который для дѣтей окажется крайне затруднительнымъ. Далѣе онъ указалъ, что по излюбленному размѣру у того или иного поэта, можно судить о темпѣ его дыханія и на основаніи этого онъ доказываетъ, что Анакреонъ дышалъ большее число разъ въ минуту, чѣмъ Гомеръ. У насъ при обученіи дѣтей имъ задаютъ стихи самаго разнообразнаго размѣра, причемъ количество строкъ опредѣляется учителями совершенно произвольно; а между тѣмъ при этомъ слѣдовало бы принимать во вниманіе соотвѣтствіе или несоотвѣтствіе даннаго размѣра съ темпомъ дыханія у учениковъ.

Зная разъ, что для воспріятія, напр., зрительныхъ представленій намъ необходимо произвести опредѣленные движенія глазныхъ мышцъ, опредѣленные аккомодационныя

движенія, мы само собою должны понять, что наше воспріятіе не можетъ совершаться быстрѣ этихъ мышечныхъ движеній и въ тоже время мы должны понять, что воспріятіе каждой частности въ зрительномъ образѣ потребуетъ въ отдѣльности больше времени, чѣмъ воспріятіе цѣлаго образа въ общемъ. И дѣйствительно прямыя опыты подтвердили это, такъ какъ отдѣльныя буквы или цифры воспринимались не болѣе, какъ въ количествѣ 4, 5 или 6 въ одну секунду; тогда какъ въ формѣ сложныхъ чиселъ или словъ количество воспринимаемыхъ чиселъ или буквъ оказывалось въ ту же единицу времени уже въ три раза большимъ, а если воспріятію подлежали цѣлыя фразы, то составлявшія ихъ буквы воспринимались въ ту же единицу времени въ несравненно большемъ количествѣ, т. е. воспріятіе равнялось уже въ секунду 31 или 34 буквамъ (Макъ Кэттель), тогда какъ, если фразы состояли изъ общеизвѣстныхъ поговорокъ или пословицъ, то количество воспринимаемыхъ въ секунду буквъ возрастало уже до 36 и 45 и даже до 58, какъ въ этомъ я сама убѣдилась прямыми опытами. Извѣстный шотландскій философъ Дюгальдъ Стюартъ опредѣлилъ уже давно, что въ теченіе одной минуты можно произнести около 2000 буквъ; но, конечно, это возможно только въ томъ случаѣ, когда человѣкъ произноситъ цѣлыя предложенія, а не отдѣльныя буквы. При опытахъ, произведенныхъ мною въ этомъ направленіи, оказалось, что *отдѣльныхъ* русскихъ буквъ можно произнести отъ 140 до 200 въ минуту; тогда какъ, быстро читая стихи, въ минуту можно произнести не болѣе 1232 буквъ (для опытовъ былъ взятъ Мѣдный Всадникъ Пушкина), а при быстромъ чтеніи прозы количество произносимыхъ буквъ доходило до 1393 въ минуту; напротивъ того, при быстромъ чтеніи англійской прозы количество произносимыхъ мною въ минуту буквъ колебалось отъ 1911 до 1989. Разница эта между количествомъ русскихъ и англійскихъ буквъ, произносимыхъ въ минуту, становится совершенно понятной, разъ мы вспомнимъ, что въ русскихъ словахъ за исключеніемъ *ж* и *з* произносятся почти всѣ буквы, тогда какъ въ англійскомъ языкѣ пишется гораздо больше буквъ, чѣмъ сколько ихъ произносится.

Разъ мы знаемъ, что въ основѣ нашей памяти находятся мышечныя движенія, мы поймемъ также, что всего легче и охотнѣе память должна будетъ воспроизводить

въ нашемъ сознаниі именно тѣ изъ движеній соотвѣтственныхъ органовъ или соотвѣтственныхъ участковъ тѣла, которыя почему бы то ни было стали намъ наиболѣе доступными, наиболѣе привычными; а въ случаяхъ, когда мы потребуемъ отъ нашей памяти воспроизвести что нибудь мало привычное, то она поневолѣ должна будетъ фальшивить въ пользу привычныхъ для нея формъ. И, дѣйствительно, опыты Вебера надъ зрительными воспріятіями, а опыты Фирордта надъ слуховыми доказали одну и ту же наклонность фальшивить въ нашей памяти, а именно она удлиняла слишкомъ малыя или слишкомъ быстрыя ощущенія и неизмѣнно укорачивала слишкомъ длинныя или слишкомъ продолжительныя. Профессоръ Рибо упоминаетъ объ этихъ наклонностяхъ памяти; но находитъ, что наклонность укорачивать составляетъ преобладающую особенность памяти. Если это дѣйствительно вѣрно, то это доказываетъ только, что жизнь гораздо болѣе изобилуетъ для насъ во всевозможныхъ отношеніяхъ слишкомъ крупными величинами, а не минимальными, потому что память наша стремится только все необычайное свести на наиболѣе удобные и привычные для нея размѣры и разъ она дѣйствительно все сокращаетъ, то, слѣдовательно, все бываетъ дано для нея въ слишкомъ широкихъ размѣрахъ; потому что все чрезмѣрно малое память наша имѣетъ склонность увеличивать, даже въ тѣхъ случаяхъ, когда ей приходится воспроизводить бывшее черезъ сравнительно незначительныя промежутки времени.

Нѣкоторые авторы доказывали, что память можетъ оперировать только имѣя опредѣленную точку опоры во времени, которой является всегда настоящее состояніе того или иного воспоминающаго субъекта и вслѣдствіе этого они находили (Рибо), что память можетъ быть названа даже *«зрніемъ во времени»*. Съ этимъ мнѣніемъ, однако, никакъ нельзя согласиться и вотъ почему: всякій актъ памяти, въ качествѣ сознательнаго процесса, дѣйствительно имѣетъ опредѣленное отношеніе и ко времени, и къ пространству, и къ закону причинности; но это только потому, что всякій актъ памяти является воспроизведеніемъ или повтореніемъ сознательной логической мысли, а эта послѣдняя, по самой своей сущности, должна служить проявленіемъ тѣхъ апріористичныхъ законовъ мышленія, которые требуютъ, чтобы человѣкъ все представлялъ себѣ въ простран-

ствѣ, во времени и зависящимъ отъ опредѣленной причины. Кромѣ того у людей, съ рѣзко выраженной зрительной памятью, очень отчетливо выступаетъ въ воспоминаніяхъ локалізація въ пространствѣ; такъ, напр., вспоминая какое-нибудь изрѣченіе того или иного автора, они ясно видятъ передъ собою и страницу, на которой, они читали это изрѣченіе и приблизительное разстояніе отъ верхняго или нижняго края страницы и даже различныя случайныя особенности этой страницы. Если одновременно съ зрительной памятью у нихъ бываетъ сильно развита также и слуховая, то въ тоже время они вспоминаютъ и время, когда именно они читали данное изрѣченіе на данной страницѣ; но въ большинствѣ случаевъ зрительная и слуховая памяти бываютъ развиты неравномѣрно; такъ что при отчетливой локалізаціи воспоминанія въ пространствѣ, локалізація во времени оказывается или отсутствующей или выраженной крайне слабо.

Въ предъидущей главѣ я уже говорила о необходимости развивать насколько возможно равномѣрнѣе разнообразныя виды памяти, а также и о томъ, что различныя дѣти уже съ самаго ранняго дѣтства представляютъ ясныя признаки преобладанія то слуховой, то зрительной памяти, вслѣдствіе чего одни изъ нихъ усваиваютъ склады преимущественно слухомъ, а другія преимущественно зрѣніемъ. На все это необходимо, конечно, обращать самое полное вниманіе и, опредѣливъ наслѣдственно переданную возможность преобладанія той или иной памяти, слѣдуетъ стараться всѣми силами развить въ качествѣ противовѣса и другіе виды памяти. Какъ уже было упомянуто выше, въ среднеучебныхъ заведеніяхъ на первомъ планѣ стоитъ словесная память, такъ какъ все обученіе, безъ исключенія, совершается главнымъ, если не исключительнымъ образомъ при помощи словесной рѣчи и, слѣдовательно, какой бы изъ предметовъ школьной программы мы не взяли, вездѣ мы найдемъ, что для изученія его ученикамъ потребуется словесная память. На важное значеніе словесной памяти указывали уже неоднократно; для примѣра упомяну здѣсь Плутарха, Квинтилиана, Кестнера, Шварца, Фокке и Нимейера. Послѣдній указывалъ также на необходимость развивать словесную память въ раннемъ дѣтствѣ, т. е. до наступленія юношескихъ лѣтъ и, слѣдовательно, онъ долженъ былъ, по всѣмъ вѣроятіямъ замѣтить, что первые 12—

14 лѣтъ жизни бываютъ особенно благопріятны для усвоенія словъ; а вмѣстѣ съ тѣмъ, конечно, и для усвоенія языковъ.

Въ виду того, что все обученіе, по необходимости, должно совершаться при помощи словесной рѣчи, въ школахъ прежде всего надо заботиться о томъ, чтобы словесная память не подвергалась бы переутомленію; а для этого надо заботиться о томъ, чтобы словесная память поддерживалась и подкрѣплялась одновременно и другими видами памяти. Для этого требуется слѣдить за тѣмъ, чтобы словесная память опиралась одновременно и на слуховую, и на зрительную и на память мышцъ, участвующихъ въ актѣ письма. Словесная память сама по себѣ состоитъ, конечно, въ памяти тѣхъ мышцъ, которыя участвуютъ въ произношеніи; но она всегда опирается также еще на зрительную или на слуховую память; такъ какъ дѣтямъ, во всѣхъ случаяхъ безъ исключенія, приходится или читать глазами подлежащія усвоенію слова или выслушивать ихъ. Сознвая разъ важное значеніе одновременнаго примѣненія различныхъ видовъ памяти, необходимо, конечно, обставлять дѣло преподаванія такъ, чтобы ученикамъ приходилось, по возможности, чаще и выслушивать, и писать, и читать новыя подлежащія запоминанію слова. Кромѣ того извѣстно, что чѣмъ больше ассоціацій существуетъ у того или иного слова съ другими представленіями, понятіями, а слѣдовательно, и съ обозначающими ихъ словами, тѣмъ легче дается его запоминаніе и въ виду этого становится понятнымъ, что значеніе каждаго новаго слова должно быть, по возможности, точно опредѣлено и выяснено ученикамъ, такъ какъ при этомъ само собой получается уже богатая сѣть всевозможныхъ ассоціацій. Выше я уже говорила о томъ, что въ среднеучебныхъ заведеніяхъ по большей части встрѣчаются случаи переутомленія вслѣдствіе чрезмѣрнаго напряженія словесной памяти, тогда какъ случаи мозгового переутомленія вслѣдствіе чрезмѣрнаго напряженія сознательной логической мысли принадлежатъ къ рѣдкимъ исключеніямъ; а когда они встрѣчаются, то всегда осложняются явленіями сильнѣйшаго утомленія вниманія. Это, впрочемъ, вполне понятно, такъ какъ никакая сознательная логическая мысль немыслима безъ сосредоточеннаго вниманія; а при напряженной умственной дѣятельности требуется, конечно, и напряженно работающее вниманіе.

Зная разъ, что въ учебныхъ заведеніяхъ особенно часто встрѣчаются случаи мозгового переутомленія вслѣдствіе чрезмѣрнаго напряженія словесной памяти, мы само собой приходимъ къ тому заключенію, что особенно вредны должны быть такого рода слова, которые по самой сути своей не могутъ вступать въ разнообразныя и тѣсныя ассоціаціи съ главнымъ наличнымъ содержаніемъ психической жизни современныхъ учениковъ. Такими словами, безъ сомнѣнія, являются различныя имена собственныя королей, королевъ, военначальниковъ и т. д., жившихъ и дѣйствовавшихъ въ различныя времена и среди различныхъ народовъ, а также и названія всевозможныхъ проигранныхъ и выигранныхъ сраженій; далѣе къ такимъ-же словамъ должны быть отнесены и большинство географическихъ названій, всевозможные термины и т. под. Вслѣдствіе этого при составленіи программъ слѣдуетъ, по возможности, ограничивать въ каждомъ преподаваемомъ предметѣ весь тотъ словесный балластъ различныхъ именъ собственныхъ, прозвищъ, терминовъ т. д., который выучивается въ настоящее время учениками среднеучебныхъ заведеній единственно только для того, чтобы быть снова позабытымъ по окончаніи курса. Между тѣмъ на заучиваніе cadaго имени, cadaго названія затрачивается не мало усилій, не мало труда, которые, разъ все заученное оказывается нужнымъ только до окончанія выпускного экзамена, представляются совершенно задаромъ потраченными и, слѣдовательно, желательно бы было такъ обставить школьныя программы, чтобы ученикамъ не приходилось тратить и время, и силы, и здоровье на заучиваніе цѣлой міриады такихъ словъ, которыя нужны не для жизни и не для знанія, а единственно только нужны для экзаменовъ и для того, чтобы затѣмъ быть позабытыми. Кромѣ того не должно забывать, что для cadaго новаго звука, для cadaго новаго слова въ мозгу нашемъ, по необходимости, должны складываться новыя сочетанія, новыя связи между прежде существовавшими мозговыми приборами, а во многихъ случаяхъ должны выработываться и новые элементы, новые приборы. Между тѣмъ количество мозгового вещества у насъ не можетъ увеличиваться безгранично; нашъ мозгъ ограниченъ и заключенъ въ неподатливую костную коробку, именуемую черепомъ и, слѣдовательно, разъ бѣльшее или меньшее количество мозговыхъ элементовъ будетъ посвящено на то, чтобы

образовать себѣ болѣе или менѣе многочисленный запасъ совершенно ненужныхъ въ жизни именъ, названій, прозвищъ терминовъ, то тѣмъ самымъ будетъ, конечно, ограничена возможность приобрѣтенія другихъ болѣе полезныхъ, болѣе необходимыхъ знаній. Случай въ родѣ описанныхъ Форбесомъ Винслоу, въ которыхъ, напр., одинъ человѣкъ послѣ перенесенной тяжелой острой болѣзни теряетъ не только способность произносить, но и узнавать букву *ф*, какъ въ отдѣльныхъ словахъ, такъ и отдѣльно среди алфавита или когда, напр., другой больной, вслѣдъ за трепанацией черепа и потерей нѣкотораго количества мозгового вещества, утрачиваетъ всякую возможность произносить и узнавать числа *пять* и *семь*, тогда какъ во всемъ остальномъ его рѣчь оставалась безъ измѣненій—случай въ этомъ родѣ доказываютъ, конечно, существованіе опредѣленной связи между элементами, составляющими мозговое вещество и отдѣльными словами человѣческой рѣчи. Разъ эта связь существуетъ, то какъ бы велико не было количество клѣточныхъ мозговыхъ элементовъ, въ 600,000,000 ли, какъ принимаетъ Мейнертъ или еще больше, какъ думаетъ Ліонель Биль, все-же затрата болѣе или менѣе значительнаго числа клѣточекъ изъ даннаго ограниченнаго числа не можетъ считаться позволительной на совершенно ненужныя словесныя приобрѣтенія и тѣмъ болѣе, что даже авторы, допускающіе возможность того, что одна и таже клѣточка можетъ воспринимать и сохранять по нѣскольку различныхъ видоизмѣненій (Рибо), все-же считаютъ необходимымъ добавить, что число этихъ водоизмѣненій не можетъ быть многочисленнымъ; а, по необходимости, должно быть болѣе или менѣе ограниченнымъ.

Въ виду всего этого приходится, конечно, позаботиться о томъ, чтобы элементы головного мозга не были затрачены на приобрѣтеніе мало полезныхъ знаній, въ родѣ знанія именъ древне египетскихъ фараоновъ, ассирійскихъ царей, и т. под. Кромѣ того присутствіе въ памяти людей подобнаго рода знаній вредно еще и потому, что они зачастую входятъ въ совершенно случайныя ассоціаціи и тѣмъ самымъ легко могутъ нарушать логическое теченіе мысли, отвлекая вниманіе на совершенно посторонніе предметы. Что-бы понять въ какой значительной степени преобладаютъ въ памяти современнаго человѣчества имена собственныя людей достаточно напомнить то обстоятельство, что при изу-

ченіи Гальтономъ ассоціацій, являющихся у него въ связи со словомъ «*аббатство*», одна треть почти оказалась состоящей изъ различныхъ именъ собственныхъ людей, тогда какъ ассоціаціи съ изрѣченіями составляли всего 16⁰%. Въ моихъ опытахъ надъ ассоціаціями употреблялось между прочимъ слово «*красота*», въ связи съ которымъ названія мѣстностей и лицъ составляли даже у нѣкоторыхъ лицъ, отъ 50⁰% и до 65⁰%!. Между тѣмъ стоило только сравнить ассоціаціи этого рода съ тѣми, въ которыхъ имена собственные встрѣчались всего только въ 11⁰% и самое большее въ 16⁰% всѣхъ ассоціацій, для того, чтобы понять насколько шире и полнѣе бываетъ горизонтъ мысли, располагающійся около такого понятія, какъ красота, при отсутствіи въ ассоціаціяхъ преобладанія именъ собственныхъ. Впрочемъ уже и Гальтонъ замѣтилъ, что ассоціаціи именъ собственныхъ также, какъ и различныхъ словъ по созвучію, являются результатомъ, такъ сказать, нисшаго вида памяти, которую онъ приравниваетъ къ памяти попугаевъ. Нежелательность подобныхъ приобрѣтеній памяти состоитъ именно въ томъ, что имена собственные, названія и термины имѣютъ для насъ, по большей части, болѣе или менѣе узко-опредѣленное значеніе и, какъ таковыя, они не могутъ входить въ разносторонія и глубокія ассоціаціи, а образуютъ лишь болѣе или менѣе поверхностныя и случайныя, которыя къ тому-же могутъ вовлекать насъ въ ложныя сужденія и выводы. Само собой разумѣется, что все сказанное относится только къ именамъ собственнымъ историческихъ, мало выдающихся и мало извѣстныхъ намъ лицъ; тогда какъ имена хорошо знакомыхъ и близкихъ намъ людей, или имена любимыхъ героевъ и авторовъ отличаются совершенно другими качествами, потому что каждое изъ нихъ вызываетъ въ душѣ нашей появленіе такихъ богатыхъ и разнообразныхъ ассоціацій, столько образовъ и мыслей, что ихъ коренное значеніе въ нашей психической жизни становится сразу понятнымъ. Тоже самое различіе слѣдуетъ проводить и между названіями хорошо извѣстныхъ намъ городовъ, мѣстностей, съ одной стороны, и тѣми названіями, съ которыми мы знакомимся только на основаніи уроковъ географіи, съ другой. Точно также и различные термины какой либо науки становятся самыми коренными, основными понятіями въ психическомъ мірѣ специалистовъ, посвящающихъ всю свою жизнь данной

наукѣ; тогда какъ въ психическомъ обиходѣ обыкновеннаго смертнаго они являются чуждымъ словеснымъ балластомъ и, какъ каждый ненужный балластъ, только затрудняютъ свободу и легкость движенія мысли. Вслѣдствіе этого давайте ученикамъ, какъ можно больше знанія, но избѣгайте переполнять ихъ память малосодержательными и ненужными словесными обозначеніями.

По отношенію къ памяти школа играетъ совершенно особую и очень важную роль, такъ какъ она развиваетъ преимущественно произвольную память, или, другими словами, волевой контроль надъ памятью. Въ теченіи первыхъ восьми лѣтъ память воспринимаетъ все, что представится и затѣмъ воспроизводитъ все, что само вспомнится; тогда какъ въ школѣ память учениковъ должна постоянно фиксировать опредѣленные учителемъ, опредѣленные программой мѣста учебниковъ, книгъ, тетрадей и затѣмъ она должна по требованію, въ любой моментъ, воспроизводить то, что было фиксировано ею. Однимъ словомъ, все время, пока идетъ школьное обученіе, ученики *volens nolens* должны упражнять и развивать свой волевой контроль надъ памятью и при томъ они должны бывать приучать свою память къ полному послушанію даже среди всевозможныхъ эмотивныхъ вліяній; потому что какъ-бы сильно ученикъ не волновался, когда его вызываютъ отвѣчать уроки и подъ вліяніемъ соревнованія и подъ вліяніемъ страха, какъ-бы сильно ученикъ не смущался, стоя одинъ передъ каѳедрой или у доски—память его должна продолжать дѣйствовать и предоставлять въ распоряженіе его сознанія всѣ требуемыя слова, имена, числа, факты, мысли, изрѣченія и т. д. Эти пробы на послушаніе памяти достигаютъ своей наивысшей степени въ тѣхъ случаяхъ, когда ученикамъ приходится отвѣчать въ присутствіи начальствующихъ лицъ, въ присутствіи ревизоровъ и почетныхъ гостей и въ этомъ отношеніи всѣ экзамены, публичные испытанія и т. п., имѣютъ серьезное образовательно-воспитательное значеніе; тогда какъ въ качествѣ пробы на наличность опредѣленныхъ знаній учениковъ экзамены едвали могутъ претендовать на серьезное значеніе, такъ какъ все почти зависитъ отъ того какой именно вопросъ попадетъ тому или иному изъ учениковъ.

Зная разъ, что *чисто-словесная* или, такъ сказать, конкретно-словесная память представляетъ собою отдѣльный

видъ памяти отъ *идейно* или *интеллектуально* - словесной памяти, мы поймемъ почему именно такой выдающійся мыслитель, какъ Бутру настаиваетъ на томъ, чтобы всѣ вопросы, предлагаемые ученикамъ и во время классовъ и особенно на экзаменахъ, были-бы обращены не только къ словесной памяти, но также и къ мыслительной способности дѣтей. Онъ говоритъ это именно потому, что замѣтилъ, что чисто словесная память нисколько не содѣйствуетъ, а даже заглушаетъ нерѣдко, при своемъ чрезмѣрномъ развитіи, способность сужденія; но онъ упустилъ изъ виду, что рядомъ со словесной памятью существуетъ также и память идейная, интеллектуальная, состоящая въ томъ, что люди запоминаютъ не столько слова, выражающія ту или иную мысль, тотъ или иной рядъ сужденій и заключеній, сколько самое содержаніе этихъ логическихъ сопоставленій и выводовъ. Этого рода память, при чрезмѣрно сильномъ развитіи своемъ, можетъ тоже оказаться вредной, такъ какъ она можетъ приучить даннаго человѣка во всемъ и вездѣ обходиться имѣющимися въ распоряженія его памяти готовыми послылками и выводами, готовыми сужденіями и тѣмъ самымъ, слѣдовательно, можетъ совершенно уничтожить у человѣка способность самостоятельнаго сужденія, самостоятельнаго мышленія. Въ виду этого, развивая память, какъ словесную, такъ и интеллектуальную у учениковъ, воспитатель долженъ помнить, что цѣль воспитанія и образованія состоитъ не въ томъ, чтобы насильственно набивать всѣ виды памяти всѣмъ, чѣмъ только можно подобно тому, какъ набиваютъ излишней пищей гусей, предназначенныхъ доставлять жирно перерожденную печенку для Страсбургскихъ паштетовъ, но въ томъ, чтобы по возможности лучше приготовить учениковъ къ самостоятельному мышленію, которое вездѣ и всегда ведетъ и къ самостоятельной любознательности (Ансильонъ, Саксе и др.). Слѣдовательно, какъ по отношенію къ словесной, такъ и по отношенію къ интеллектуальной или идейной памяти необходимо внимательно наблюдать за тѣмъ, чтобы накопленіе готовыхъ матеріаловъ въ памяти не уничтожило бы самостоятельную подвижность мысли. Уже Бенеке указывалъ на то, что при современной методѣ образованія, стремящейся снабдить учениковъ всѣми нужными и ненужными знаніями, получается болѣе или менѣе рѣзкое ослабленіе самостоя-

тельной мысли, а это, по его мнѣнію, крайне печально, такъ какъ при этомъ главная цѣль всякаго воспитанія, т. е. подготовленіе человѣка къ самостоятельной психической жизни остается не достигнутой. Педагогъ Саксе указывалъ также на рѣзко замѣтное ослабленіе въ подростящихъ поколѣніяхъ всякаго стремленія къ самообразованію и саморазвитію и это замѣчаніе приобретаетъ особую силу въ виду того, что одновременно съ этимъ раздаются голоса, указывающіе на прогрессивно усиливающуюся въ молодыхъ поколѣніяхъ неспособность самостоятельно мыслить и наблюдать (Вирховъ, Вестфаль и др.). Кромѣ того при рѣзкомъ преобладаніи одной только словесной памяти въ современныхъ школахъ ученики поневолѣ вынуждены бываютъ ассоциировать цѣлую массу словъ, а, слѣдовательно, и обозначаемыхъ ими представленій или понятій на основаніи случайныхъ сходствъ, механическихъ сочетаній, а все это ведетъ лишь къ замедленію и ослабленію самостоятельной работы сознательной логической мысли, какъ на это указывалъ уже цѣлый рядъ авторовъ (Кёрнеръ, Вестерманъ и др.). Это настолько вѣрно, что многіе серьезные авторы считали нужнымъ указывать на ту серьезную пользу, которую приносятъ людямъ полное отсутствіе систематическаго образованія, даваемого современной школой. Объ этомъ подробно говорилъ Генри и въ томъ-же смыслѣ высказывались и такіе люди, какъ Александръ Гумбольдтъ и Гэмфри Дэви.

Наконецъ на вредное вліяніе современной школы и принятыхъ въ ней способовъ обученія указываютъ также и статистическія данныя. Такъ, по официальнымъ статистическимъ цифрамъ, собраннымъ Энгелемъ, оказывается, что несмотря на общую обязательность и на всеобщее распространеніе грамотности въ Германіи, число людей, стремящихся поступить въ высшія учебныя заведенія и въ университеты, рѣзко уменьшилось за 42 года, прошедшіе съ 1822 по 1864 годъ. Такъ въ 1822 году число туземныхъ студентовъ въ прусскихъ университетахъ составляло 0.055 всего мужскаго населенія страны; а въ 1864 г. оно осталось тѣмъ-же, несмотря на то, что число учащихся въ первоначальныхъ школахъ и въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ рѣзко увеличилось. Это еще не все. Въ 1822 году изъ общаго числа всѣхъ поступившихъ въ первоначальныя школы въ среднія учебныя заведенія поступало 9,68%, а

въ 1864 г. процентъ поступленій въ среднія учебныя заведенія понизился до 8,630/0. Фактъ знаменательный во всякомъ случаѣ и наводящій на различныя размышленія. Д-ръ Энгель прямо заключаетъ, что образованіе въ Германіи нисколько не стало глубже и шире за указанныя десятилѣтія, несмотря на всеобщее распространеніе грамотности.

У насъ въ Россіи число молодыхъ людей, ежегодно посвящающихъ себя всевозможнымъ формамъ практической дѣятельности, повидимому рѣзко увеличилось, тогда какъ число людей, желающихъ заниматься наукой, замѣтно уменьшилось въ сравненіи съ концомъ 50 и началомъ 60 годовъ. Разница эта была-бы еще больше замѣтна, еслибы окончаніе университетскаго курса не давало извѣстныхъ, чисто практическихъ, преимуществъ и по отношенію къ воинской повинности, и по отношенію къ различнымъ условіямъ, какъ чиновничьей, такъ и всякой иной службы. Всѣ подобныя явленія мыслимы, конечно, только при рѣзкомъ ослабленіи самостоятельной логической мысли, составляющей главную основу всякой любознательности, такъ что жажда знанія бываетъ всегда прямо пропорціональна силѣ самостоятельнаго мышленія.

Само собой разумѣется, что подобнаго рода положеніе школьнаго образованія представляется еще болѣе нежелательнымъ для тѣхъ, кто, подобно намъ, видитъ главную цѣль воспитанія въ приготовленіи человѣка къ многосторонней борьбѣ и съ окружающей его природой и съ разнообразными проявленіями зла, эгоизма, грѣха и вырожденія, какъ въ немъ самомъ, такъ и въ окружающихъ его людяхъ. Для успѣшной борьбы нужны прежде всего и главнымъ образомъ равномерное развитіе всѣхъ силъ и способностей человѣка и умѣнье самостоятельно и сознательно пользоваться ими и примѣнять ихъ на нескончаемую, постоянно возобновляющуюся борьбу со зломъ и ложью въ ихъ разнообразныхъ проявленіяхъ. Вслѣдствіе этого я и останавливаюсь особенно подробно на всѣхъ тѣхъ сторонахъ воспитанія и образованія подростяющихъ поколѣній, которыя такъ или иначе ведутъ къ переутомленіямъ, а слѣдовательно и къ ослабленіямъ различныхъ способностей и силъ этихъ будущихъ бойцовъ челоуѣчества.

Какъ уже было говорено выше въ школахъ настоящаго времени преимущественно развивается и наполняется слове-

сная память. Это настолько вѣрно, что въ педагогической литературѣ серьезно дебатировались вопросы о томъ можно-ли признавать учениковъ знающими въ томъ случаѣ, когда они могутъ давать вѣрные отвѣты на поставленные имъ вопросы исключительно только въ томъ порядкѣ и въ той ассоціаціи, къ которой они привыкли въ классѣ, т. е. напр., знаютъ названіе города только послѣ предварительнаго названія провинціи, ея главнаго города, уѣзда и т. п. (Мартенъ). Возможность подобныхъ знаній, связанныхъ съ определеннымъ порядкомъ словъ доказываетъ, конечно, только одно, а именно, что они пріобрѣтались только при помощи одной словесной памяти, опиравшейся на слуховую, зрительную и, быть можетъ, еще на мышечно-ритмическую форму памяти. Впрочемъ, въ такихъ предметахъ, какъ географія и особенно политическая, ученикамъ, по неволѣ, приходится все брать словесной памятью, такъ какъ при настоящемъ способѣ преподаванія политическая географія состоитъ почти исключительно изъ одного только перечня названій и названій. И самое черченіе улучшаетъ положеніе дѣла только постольку, поскольку оно увеличиваетъ силу ассоціированныхъ съ названіемъ зрительной и мышечной формъ памяти.

Мнѣ уже приходилось говорить о томъ, что среди словесной памяти самой бесплодной, а слѣдовательно, и невыгодной въ психическомъ отношеніи, является память на имена собственные, на названія и это именно потому, что всѣ подобныя слова служатъ всегда обозначеніями частичныхъ, определенныхъ явленій и потому способны бываютъ лишь на сравнительно незначительное число ассоціацій, за исключеніемъ тѣхъ случаевъ, въ которыхъ названія и имена собственные служатъ обозначеніями хорошо знакомыхъ предметовъ и людей. Интересно, что путемъ наблюденій въ школахъ уже было выяснено существованіе подраздѣленій въ самой словесной памяти: одни изъ учениковъ очень легко запоминаютъ имена собственные и числа, тогда какъ другіе, напротивъ того, легко запоминаютъ наизусть длинныя рѣчи и различные прозаическіе отрывки, не говоря уже о стихахъ, которые вообще запоминаются, благодаря ритму и риѣмѣ, гораздо легче; но зато лишь съ большимъ трудомъ могутъ запомнить имена, числа, термины, слова и грамматическія правила (Бонне, Нимейеръ, Грефе и др.).

Если вникнуть въ только что указанныя, эмпирически установленныя, различія словесной памяти, то мы должны будемъ признать, что для того, чтобы запомнить длинныя рѣчи и прозаическіе отрывки, память должна главнымъ образомъ схватывать и фиксировать послѣдовательную цѣпь мыслей, а слова и выраженія она должна удерживать только въ качествѣ орудія выраженія этихъ мыслей. Напротивъ того субъекты, отличающіеся особенно сильной способностью запоминать имена собственныя, должны, очевидно, обращать главное вниманіе на своеобразность звука въ каждомъ отдѣльномъ словѣ, оставляя содержаніе и мысли, выражаемыя словами, на второмъ планѣ. Это объясненіе подтверждается также и способностью подобныхъ субъектовъ хорошо запоминать числа, термины, грамматическія правила, такъ какъ все перечисленное является такъ или иначе обозначеніемъ болѣе или менѣе частичныхъ случаевъ, не подведенныхъ къ тому-же подъ логически связанный рядъ идей и заключеній. У подобнаго рода лицъ зачастую, насколько я могла замѣтить, слуховая память преобладаетъ надъ зрительной; но, запоминая хорошо звуки, эти лица, въ тоже время отличаются замѣчательно слабой музыкальностью. Само собой разумѣется, что подобная память на отдѣльныя слова, запоминаясь къ тому же не столько по смыслу ихъ, т. е. по обозначаемому ими представленію или понятію, сколько по ихъ внѣшней оболочкѣ, т. е. по ихъ звуку, является не особенно полезной, такъ какъ она тѣмъ самымъ располагаетъ и пріучаетъ людей вездѣ и во всемъ останавливаться на внѣшности и ограничиваться, по возможности, узкимъ частичнымъ случаемъ, оставляя въ сторонѣ идейную сторону каждаго явленія. Вслѣдствіе этого, встрѣчая у учениковъ эту, такъ сказать, *конкретно словесную* память, необходимо наблюдать за тѣмъ, чтобы она не могла имѣть слишкомъ много поводовъ упражняться и развиваться и въ тоже время слѣдуетъ всѣми силами стараться развить у нихъ болѣе высокій видъ словесной памяти, т. е. *отвлеченно-словесную* или *идейную память*. Для этого прежде всего нужно бываетъ заставлять подобныхъ учениковъ, какъ можно больше рассказывать своими словами прочитанное ими или рассказанное имъ, постепенно увеличивая размѣры тѣхъ отрывковъ, которые они должны передать своими словами. При этомъ они, по неволѣ, вынуждены бываютъ слѣдить не столько за отдѣльными

словами, сколько за выражаемыми ими понятіями и мыслями и ихъ наклонность запоминать все по частичнымъ звукамъ, по частичнымъ признакамъ, не находя себѣ примѣненія, по необходимости должна будетъ ограничиваться и ослабѣвать.

Какъ все на свѣтѣ и конкретно-словесная память представляетъ цѣлый рядъ колебаній, встрѣчаясь у различныхъ субъектовъ въ различной силѣ; но тѣмъ не менѣе, при нѣкоторомъ вниманіи, можно бываетъ опредѣлить къ какой именно формѣ словесной памяти существуетъ предрасположеніе у даннаго ученика и соотвѣтственно съ этимъ усиливать или ослаблять различныя упражненія, рассчитанныя на то, чтобы развивать тотъ или иной видъ словесной памяти. Такъ, напр., мы уже упоминали о томъ, что рассказы своими словами болѣе или менѣе бѣгло прочитаннаго рассчитаны на то, чтобы развивать способность памяти схватывать опредѣленный порядокъ мыслей; тогда какъ ученіе наизусть различныхъ вокабулъ, различныхъ названій, терминовъ и т. д. бываетъ особенно благопріятно развитію конкретно-словесной памяти. При господствующей системѣ преподаванія первыми учениками по большей части считаются именно тѣ, которые отличаются особенно сильно выраженной конкретно-словесной памятью, такъ какъ запоминая легко слова и выраженія, какъ таковыя, они особенно отличаются своей способностью давать отвѣты тѣми же самыми словами, которыя употреблены въ учебникахъ, или были продиктованы или сказаны учителемъ, а это, какъ извѣстно, бываетъ по большей части принимаемо за результатъ особаго прилежанія и старанія и какъ такое вознаграждается. Такимъ образомъ объясняется тотъ извѣстный и странный на первый взглядъ фактъ, что именно первые ученики оказываются затѣмъ въ жизни зачастую ниже средняго уровня; тогда какъ ученики, признанные въ школѣ за лѣнливыхъ и неспособныхъ, занимаютъ нерѣдко въ жизни передовыя и выдающіяся мѣста. Между тѣмъ, послѣ всего изложеннаго у насъ о памяти, факты этого рода уже не могутъ удивлять насъ, потому что конкретно-словесная память, доставляя ученикамъ хорошія отмѣтки, тѣмъ самымъ побуждаетъ ихъ все болѣе и болѣе культивировать въ себѣ подобнаго рода память, дающую на первый взглядъ столько выгодъ; и такимъ образомъ получается особенно сильное развитіе этой нисшей

формы словесной памяти, исключаящей все болѣе и болѣе идейную словесную память и кромѣ того при этихъ условіяхъ легко получается чрезмѣрное переполненіе словесной памяти, ведущее къ затрудненію свободнаго движенія мысли именно вслѣдствіе малочисленности и однообразія ассоціацій накопившихся въ памяти словъ.

Выше мы уже говорили о томъ, что люди, которые подобно Guido della gran memoria обладали способностью сразу запоминать до 36000, не имѣющихъ между собой никакой связи, словъ, обыкновенно отличались только этой одной способностію и не проявляли ни малѣйшей силы мысли. Подобнаго рода субъекты должны были, конечно, обладать конкретно-словесной памятью замѣчательной силы и именно эта феноменальная память и являлась тѣмъ невыносимымъ бременемъ, подъ гнетомъ котораго должны были заглохнуть въ нихъ всѣ остальные стороны ихъ психической жизни. Наконецъ нельзя сомнѣваться также и въ томъ, что усиленно развиваемая и наполняемая конкретно-словесная память легко подпадаетъ переутомленію, а это вредитъ не только самой переутомленной части, но и всей мозговой жизни вообще; потому что, какъ это было определено на основаніи прямыхъ наблюденій надъ людьми, страдавшими отъ того или иного мозгового переутомленія, во всѣхъ подобныхъ случаяхъ не только вся психическая жизнь человѣка оказывается болѣзненно разстроенной, но въ то-же время страдаетъ и физическое здоровье.

Проф. Кіельбергъ прямо указывалъ, что подъ вліяніемъ мозгового переутомленія у школьникоу развивается умственная вялость, не говоря уже о всевозможныхъ другихъ болѣзненныхъ припадкахъ. Извѣстный англійскій психіатръ Кричтонъ Броунъ доказывалъ, на основаніи прямыхъ наблюденій, встрѣтившихся ему въ его практикѣ, что подъ вліяніемъ мозгового утомленія, развивающагося въ школахъ, дѣти нерѣдко подвергаются общему ослабленію ихъ психическаго и физическаго здоровья; но такъ какъ это ослабленіе не сопровождается никакими рѣзкими болѣзненными припадками, то оно и остается незамѣченнымъ до тѣхъ поръ, пока на учениковъ не подѣйствуетъ какое нибудь случайное вредное вліяніе, хотя бы напр. простуда, когда сразу наступаетъ полный надломъ, какъ физическаго, такъ и психическаго состоянія организма. Въ одномъ случаѣ у дѣвочки подростка существовало въ теченіи нѣкотораго времени подобное вызван-

ное школьными занятіями мозговое переутомленіе, не проявлявшееся ничѣмъ особеннымъ, но тѣмъ не менѣе подрывавшее все болѣе и болѣе здоровье, такъ что наконецъ простого заболѣванія гриппомъ оказалось достаточнымъ, чтобы вызвать развитіе полнаго слабоумія и дѣвочка потеряла даже способность говорить и двигаться самопроизвольно. Аналогичный случай былъ описанъ и д-ромъ Ковалевскимъ. Случай этотъ состоялъ вкратцѣ въ томъ, что случайнаго заболѣванія корью оказалось достаточнымъ, чтобы вызвать помѣшательство у 11 лѣтняго переутомленнаго мальчика. О томъ, что подъ вліяніемъ мозгового переутомленія развивается диспепсія или неспособность надлежащимъ образомъ переваривать и усваивать пищу, а вслѣдствіе этого и общее разстройство питанія, писали уже неоднократно (Лейбе, Кишъ) также, какъ и о развитіи подъ вліяніемъ мозгового переутомленія неправильностей въ дѣятельности сердца, о появленіи неправильностей въ дѣятельности почекъ (Гекъ Тюкъ, Моксонъ, Эйхгорстъ, Стенлей Рейндаль и др.) и т. д.

Наконецъ не слѣдуетъ забывать, что точно обставленные психофизиологическіе опыты доказали уже, что въ случаяхъ утомленія мозга всѣ ассоціаціи разнообразныхъ представленій, понятій и идей бываютъ болѣе или менѣе замедлены въ сравненіи съ нормальнымъ состояніемъ и, что еще важнѣе, самыя группы ассоціацій оказываются малочисленнѣе (М. Манасейна). Такъ, напр., у людей, у которыхъ въ 15" при нормальныхъ условіяхъ появлялось по 20—25 ассоціированныхъ представленій, въ случаяхъ утомленія, вызваннаго, напр., трехчасовымъ непрерывнымъ рѣшеніемъ самыхъ сложныхъ ариѳметическихъ задачъ, число ассоціацій падало до 6 или 15 въ ту-же единицу времени. При этомъ необходимо еще замѣтить, что ассоціаціи состояли изъ словъ и зрительныхъ образовъ; тогда какъ при опытахъ надъ численными ассоціаціями вліяніе утомленія, вызваннаго рѣшеніемъ ариѳметическихъ задачъ, сказывалось еще рѣзче и вмѣсто того, чтобы давать по 15 чиселъ въ 15", утомленные субъекты при видѣ той или иной цифры могли вспомнить содержащія ее числа не больше какъ въ количествѣ 2—5 въ тѣ-же 15". Разница въ числѣ ассоціацій выступала еще рѣзче, если я брала болѣе продолжительные сроки наблюденія; такъ, напр., субъекты, дававшіе въ минуту 50 и даже 60 ассоціированныхъ словъ и 20—35 чиселъ, при нор-

мальныхъ условіяхъ, во время утомленія мозга той или иной умственной работой, давали всего только 9 или 20 словесныхъ ассоціацій и 6 или самое большее 10 численныхъ ассоціацій въ минуту. Это усиленіе разницы зависѣло отъ того, что промежутки между появленіемъ отдѣльныхъ группъ ассоціацій значительно удлинялись подъ вліяніемъ мозгового утомленія. Для уясненія значенія этого факта необходимо замѣтить здѣсь, что ассоціаціи вообще появляются всегда въ формѣ болѣе или менѣе многочисленныхъ группъ, смѣняемыхъ затѣмъ болѣе или менѣе продолжительнымъ періодомъ покоя, а тамъ опять является группа ассоціацій и опять она уступаетъ мѣсто промежутку покоя и т. д. При помощи моего ассоціаціоннаго ящика я имѣла возможность графически отмѣчать каждый отдѣльный элементъ ассоціаціонной группы также, какъ и продолжительность промежутковъ покоя и быстроту каждой ассоціаціи. Благодаря возможности записывать графически ходъ и численность ассоціацій было выяснено, что темпъ ассоціацій представляетъ у каждаго человѣка значительныя индивидуальныя колебанія, а именно: у одного человѣка ассоціаціи являются небольшими группами, повторяющимися правильно черезъ непродолжительные промежутки покоя, тогда какъ у другихъ они сразу появляются въ большемъ числѣ, послѣ чего наступаетъ очень долгая пауза и затѣмъ между указанными двумя крайностями было опредѣлено существованіе всевозможныхъ переходныхъ типовъ въ темпѣ и характерѣ ассоціацій.

Утомленіе въ моихъ опытахъ вызывалось или продолжительнымъ заучиваніемъ наизусть стихотвореній или многочасовымъ рѣшеніемъ задачъ и, слѣдовательно, оно всегда бывало временное и острое; но тѣмъ не менѣе оно рѣзко мѣняло и численность и самую періодичность ассоціацій. Въ виду этого понятно, какъ пагубно должно вліять всякое часто повторяющееся, и тѣмъ болѣе хроническое утомленіе, потому что при этомъ у человѣка поневолѣ сложится привычка довольствоваться только нѣкоторыми изъ имѣющихся въ его распоряженіи ассоціацій и связи, т. е. ассоціаціонные пути, существующіе между различными представленіями, станутъ все болѣе и болѣе ослабѣвать вслѣдствіе неупражнения; а вмѣстѣ съ тѣмъ и ассоціаціи даннаго субъекта будутъ становиться все скуднѣе и малочисленнѣе, что въ свою очередь поведетъ, по необходимости, къ тому,

что и самыя сужденія будутъ дѣлаться все одностороннѣе и все поверхностнѣе.

Достоиню вниманія также и то обстоятельство, что при мозговомъ утомленіи замедляется и самое воспріятіе ощущеній, такъ что, напр., человѣку нужно гораздо болѣе продолжительное время для того, чтобы сознать хоть такое простое ощущеніе, какъ прикосновеніе къ его рукѣ. Фактъ этотъ былъ установленъ докторомъ Оберштейнеромъ. Для насъ онъ представляетъ особую важность, такъ какъ наглядно доказываетъ насколько пагубно можетъ вліять всякое переутомленіе, вызванное нецѣлесообразно обставленнымъ преподаваніемъ въ современныхъ школахъ, требующимъ несоотвѣтственно сильнаго преобладанія конкретно-словесной памяти и вмѣстѣ съ тѣмъ зачастую обуславливающимъ чрезмѣрное напряженіе именно этой памяти, переутомленіе которой, по необходимости, должно отражаться на всѣхъ сторонахъ, какъ психической, такъ и физической жизни организма.

Такъ какъ школьное преподаваніе, по самой своей постановкѣ, предъявляетъ особенно сильныя требованія къ конкретно-словесной памяти, то мы и видимъ, что въ общезжитіи сложилась привычка признавать за память только одинъ этотъ видъ ея. Соотвѣтственно съ этимъ мы и видимъ, что всѣ правила того, какъ именно развить и укрѣпить въ себѣ память имѣли въ виду только конкретно-словесную память, и только за вторую половину XIX столѣтія сложилось наконецъ убѣжденіе, что память на слова представляетъ собою только одинъ изъ видовъ памяти— не болѣе. Стремленіе развивать память въ прежнее время сводилось всецѣло на разнообразныя приемы для усиленія одной только конкретно-словесной памяти, какъ въ этомъ легко убѣдиться каждому, взявъ и просмотрѣвъ книги, посвященныя такъ называемой мнемоникѣ. На тоже самое сводились и поученія такихъ странствующихъ изъ города въ городъ учителей, какими въ XVI столѣтіи были Лампрехтъ Шенкель въ Голландіи, Зоммеръ въ Германіи, которые старались обучать всѣхъ и cadaго искусству легко запоминать слова и числа, называя это «*искусствомъ памяти*». Въ виду такого отождествленія памяти съ одною словесною памятью, а также въ виду того, что въ школахъ все преподаваніе опирается главнымъ образомъ на память словъ, эта послѣдняя оказывается всего болѣе изученной:

но и то, что извѣстно о ней, остается до сихъ поръ въ видѣ разбросанныхъ свѣдѣній, не приведенныхъ пока еще въ какую бы то ни было систему.

Вглядываясь во всевозможныя проявленія памяти у различнаго возраста дѣтей, мы прежде всего должны будемъ признать, что со стороны своей функціи память представляетъ совершенно отчетливыя подраздѣленія на *непроизвольную, произвольную и отвлеченную* память. Чѣмъ моложе ребенокъ, тѣмъ больше у него преобладаетъ произвольная, или пассивная память: онъ дѣлаетъ безконечное множество совершенно безцѣльныхъ движеній, изъ этого множества заучиваетъ или запоминаетъ тѣ сочетанія, которыя оказываются наиболѣе удобными, легкими, а слѣдовательно и наиболѣе цѣлесообразными. Взгляните на совершенно маленькаго ребенка и вы очень скоро замѣтите, что онъ сначала дѣлаетъ цѣлую серію обобщенныхъ движеній изъ которыхъ къ тому же очень многія совершенно не цѣлесообразны и уродливы. Таковы, напр., движенія засовыванія въ ротъ пальцевъ ногъ, размахиванія руками и ногами во всѣ стороны и т. д., но съ каждымъ днемъ движенія все болѣе и болѣе становятся опредѣленными и цѣлесообразными — ребенокъ запоминаетъ произвольно тѣ движенія, которыя нужны ему для захватыванія, для стоянія, подпрыгиванія, сидѣнія и т. д. Тоже самое происходитъ и по отношенію къ разнообразнымъ звукамъ; ребенокъ издаетъ цѣлый рядъ звуковъ, повторяетъ ихъ и произвольно запоминаетъ цѣлый рядъ звуковъ, словъ — запоминаетъ потому, что данныя движенія, данныя слова сѣумѣли фиксировать на себѣ его вниманіе. Въ школьномъ періодѣ жизни подростающія поколѣнія учатся управлять своею памятью: они запоминаютъ то, что имъ задано; они заучиваютъ такое тонкое подраздѣленіе движеній, какое нужно имъ для игры на рояли, для шитья, для письма, для пѣнія и т. д. И чѣмъ дальше подвигается время, тѣмъ память во всѣхъ видахъ своихъ становится все болѣе и болѣе произвольной и подростающій человекъ научается все болѣе и болѣе запоминать то, что онъ хочетъ, то, что онъ находитъ нужнымъ. Эта произвольная память можетъ быть названа также активной. Затѣмъ съ наступленіемъ зрѣлаго юношескаго возраста наступаетъ періодъ полнаго развитія индивидуальной памяти, т. е. тотъ періодъ, когда она все больше и больше фиксируетъ отвлеченныя понятія, аб-

страктныя идеи, являющіяся результатомъ синтетической дѣятельности разума. Эта форма памяти заслуживаетъ названія *отвлеченной*, потому что она фиксируетъ то, что не имѣетъ ни зрительныхъ, ни слуховыхъ, ни осязательныхъ, ни иныхъ какихъ либо доступныхъ нашимъ ощущеніямъ проявленій—она фиксируетъ результаты трансцендентальной дѣятельности человѣческаго разума, для которыхъ слово, обозначающее ихъ, является уже, такъ сказать, единственно возможнымъ физическимъ воплощеніемъ. Эта отвлеченная память составляетъ основу, какъ индивидуальной, такъ и родовой наслѣдственно передаваемой совѣсти, но подробнѣе намъ придется говорить обо всемъ этомъ въ 6 и 9 главахъ.

Это подраздѣленіе памяти навязывается само собою каждому, кто обратитъ вниманіе на функціональныя различія памяти въ различные возрасты жизни; но, конечно, подраздѣленіе это не выступаетъ такъ рѣзко въ жизни; напротивъ того во всѣхъ возрасты замѣчаются признаки всѣхъ трехъ функций, но только въ неравномѣрной степени: у маленькихъ преобладаетъ произвольная или пассивная память, у школьниковъ выступаетъ на первый планъ произвольная или активная память, а у юношей 17—21 года выступаетъ къ наивозможно полной дѣятельности отвлеченная память.

Это было подраздѣленіе со стороны функций; если же мы возьмемъ память со стороны ея различныхъ свойствъ, то мы должны будемъ признать, что она во всѣхъ своихъ формахъ отличается различной *цѣпкостью*, различной *стойкостью* и различной *независимостью*. Какой бы видъ памяти мы не взяли, каждый изъ нихъ можетъ или очень быстро или очень медленно фиксировать все новое—все одно будетъ ли это движеніе, звукъ, зрительный или осязательный образъ или какое-нибудь иное ощущеніе или представленіе и чѣмъ быстрѣе совершается подобная фиксація, т. е. чѣмъ меньшее число повтореній требуется для этого, тѣмъ большею цѣпкостью обладаетъ данный видъ памяти. Въ этомъ отношеніи у различныхъ лицъ различные виды памяти представляютъ очень значительныя индивидуальныя колебанія. Мнѣ приходилось наблюдать въ этомъ направленіи дѣтей; не умѣвшихъ еще ни писать, ни читать и я убѣдилась, что одни изъ нихъ замѣчательно быстро выучивались тѣмъ движеніямъ реч-

ныхъ пальцевъ, которыя нужны для письма; но зато они до-нельзя медленно запоминали разнообразныя новыя слова; другія, напротивъ того, сразу, такъ сказать, на лету схватывали каждое новое слово, каждое новое выраженіе, но зато долгое время не могли запомнить тѣ движенія ручной кисти и особенно пальцевъ, которыя необходимы для акта письма. Что особенно интересно такъ это то, что дѣти, очень быстро запоминавшія всѣ необходимыя при письмѣ движенія пальцевъ и отлично выводившія разнообразныя буквы, въ тоже время никакъ не могли запомнить тѣ движенія ручной кисти, которыя необходимы для рисованія; тогда какъ другія дѣти, очень мило копировавшія разныя картинки и рисовавшія съ натуры цвѣты и различные несложные предметы, никакъ не могли запомнить движенія, необходимыя для письма. Вслѣдствіе этого приходится заключить, повидимому, что въ основѣ рисованія, съ одной стороны, и письма, съ другой, находятся во 1-хъ различнаго рода движенія ручныхъ кистей и во 2-хъ различнаго рода зрительные акты.

При очень значительной цѣпкости какой бы то ни было памяти, она обыкновенно отличается и рѣзко выраженной независимостію, т. е. она не нуждается для запоминанія въ ассоціаціяхъ съ другими видами памяти; такъ что, напр., цѣпкая словесная память схватываетъ сразу разнообразныя звуки различныхъ словъ и не нуждается для этого въ наивозможно разнообразныхъ ассоціаціяхъ: въ объясненіи точнаго значенія словъ, въ писаніи ихъ на бумагѣ или на доскѣ, въ чтеніи ихъ въ книгѣ, въ повтореніяхъ ихъ произношенія, какъ тихо про себя, такъ и громкимъ голосомъ.—вмѣсто всѣхъ этихъ приемовъ человѣку съ цѣпкой словесной памятью достаточно бываетъ услышать слово для того, чтобы запомнить его. Эта независимость отдѣльныхъ видовъ памяти является невыгоднымъ качествомъ, главнымъ образомъ потому, что оно ведетъ къ рѣзкому ограниченію, какъ количества, такъ и разнообразія ассоціацій; между тѣмъ отъ многочисленности и разнообразія ассоціацій зависитъ не только сила, но и широта логической мысли вообще. Послѣ всего сказаннаго выше читатели поймутъ, конечно, что такъ наз. конкретная словесная память наблюдается именно у тѣхъ субъектовъ, у которыхъ словесная память отличается особенно сильной цѣпкостію и независимостію.

Рѣзко выраженная независимость того или иного вида памяти можетъ оказаться вредной еще и потому, что она легко предрасполагаетъ данный видъ памяти къ переутомленію и къ наступающему вслѣдствіе этого истощенію, какъ это бываетъ въ чистыхъ случаяхъ такъ наз. «психической глухоты» и «психической слѣпоты». При случаяхъ этого рода у больныхъ исчезаетъ слуховая или зрительная память, хотя органъ слуха или органъ зрѣнія остаются вполнѣ нормальными. Вслѣдствіе подобнаго исчезанія слуховой, напр., памяти больные могутъ повторять за другимъ все, что онъ ни скажетъ громко; но сами они не могутъ вспомнить ни одного слова, ни одного названія, не могутъ прочесть вслухъ ничего написаннаго или напечатаннаго. При психической слѣпотѣ, больные, утрачивая вполнѣ зрительную память, вмѣстѣ съ тѣмъ теряютъ и всякую способность вызывать въ умѣ своемъ какія бы то ни было зрительныя представленія. Наболѣе чистый, а вмѣстѣ съ тѣмъ и наболѣе поучительный случай психической слѣпоты наблюдался въ клиникѣ покойнаго Шарко. Передаю вкратцѣ наболѣе характерныя особенности этого случая. Больной съ дѣтства привыкъ все запоминать при помощи зрительныхъ представленій; такъ, если ему надо было выучить наизусть нѣсколько печатныхъ страницъ, то онъ прочитывалъ ихъ раза два, молча, глазами и затѣмъ онъ могъ повторить ихъ наизусть, потому что прочитанныя страницы появлялись когда угодно передъ его внутреннимъ, такъ сказать, зрѣніемъ. И такъ было вездѣ и во всемъ: желая вспомнить бывшій разговоръ, онъ вспоминалъ прежде всего всю зрительную обстановку—костюмы, лица, жесты, а затѣмъ ему припоминался и самый разговоръ. И въ дѣловой своей жизни больной всегда пользовался своею зрительною памятью; но за годъ до его болѣзни ему пришлось пережить очень трудное время вслѣдствіе банкротства нѣсколькихъ торговыхъ фирмъ, имѣвшихъ съ нимъ дѣла, и въ это время ему приходилось особенно сильно напрягать свою зрительную память, которую онъ и довелъ до полнаго переутомленія и вотъ у него—вдругъ исчезли всѣ зрительныя представленія, онъ уже не могъ читать, какъ прежде, одними глазами; онъ не узнавалъ ничего и никого изъ наболѣе даже знакомыхъ ему предметовъ и лицъ: собственный домъ, квартира, одежда, меблировка его комнаты также, какъ и лица и фигуры жены, дѣтей, сестеръ, дру-

зей—все казалось, новымъ, незнакомымъ; онъ во все всматривался, старался запомнить; но встрѣчая черезъ минуту тѣже самыя лица или предметы, онъ опять не узнавалъ ихъ. Онъ теоретически зналъ, что у его жены черные волосы и глаза, но онъ не могъ представить себѣ чернаго цвѣта также, какъ не могъ представить себѣ и всѣхъ другихъ цвѣтовъ. Даже свое собственное лицо онъ не могъ узнавать, видя его въ зеркалѣ и на одной выставкѣ, увидя себя въ большомъ зеркалѣ, онъ принялъ свое отраженіе за посторонняго человѣка, котораго онъ, кланяясь, просилъ посторониться. Первое время послѣ появленія у него «психической слѣпоты» онъ не могъ вовсе понимать читаемаго, но затѣмъ съ теченіемъ времени онъ научился понимать читаемое при помощи слуха, такъ что онъ все произноситъ вполголоса, что читаетъ. Жену, дѣтей, родныхъ и знакомыхъ онъ тоже научился узнавать по голосамъ и по походкѣ. Зрѣніе больного все время болѣзни оставалось въ совершенно нормальномъ состояніи: онъ отлично видѣлъ самыя мелкіе предметы, свободно читалъ самый мелкій шрифтъ, но понималъ читаемое только тогда, когда вполголоса или вслухъ произносилъ читаемое. Рѣчь и умственные силы больного оставались вполнѣ сохраненными, такъ что этотъ случай, бывшій подъ наблюденіемъ профессора Шарко, является особенно поучительнымъ, доказывая намъ возможность уничтоженія одной только зрительной памяти, и вмѣстѣ съ тѣмъ давая намъ прямое доказательство дѣйствительнаго существованія отдѣльных видовъ памяти. Кромѣ того этотъ случай, какъ нельзя болѣе наглядно, доказываетъ всю невыгоду допускать исключительное преобладаніе одного вида памяти. Необходимо еще замѣтить, что и сестра, и братъ, и отецъ только что описаннаго больного тоже отличались замѣчательно сильно развитой зрительной памятью, которая и у нихъ также преобладала надо всѣми остальными видами памяти. Это указываетъ, конечно, на существованіе наследственно передаваемыхъ предрасположеній къ преимущественному развитію той или иной опредѣленной памяти. Въ виду этого въ школахъ необходимо наблюдать за тѣмъ, чтобы ученики одновременно пользовались, по возможности, большимъ количествомъ имѣющихся у нихъ отдѣльных видовъ памяти и, если замѣчено будетъ, что та или иная форма памяти отличается особенно сильной цѣпкостью и независимостію, то противъ

этого слѣдуетъ направить всѣ имѣющіяся въ распоряженіи средства.

Кромѣ цѣпкости и независимости всѣ виды памяти представляютъ еще различныя степени *стойкости*, т. е. другими словами то, что было фиксировано памятью, можетъ быть сохраняемо ею въ теченіи или неограниченнаго числа лѣтъ, или въ теченіи немногихъ мѣсяцевъ, недѣль и дней. Изъ наблюдений, собранныхъ почти исключительно надъ различными формами одной только словесной памяти, приходится несомнѣнно заключить во 1-хъ, что чѣмъ больше бываетъ въ данной памяти цѣпкости и независимости, тѣмъ меньше замѣчается въ ней стойкости; а во 2-хъ, что стойкость памяти достигается путемъ частаго повторенія того, что подлежитъ запоминанію и путемъ образованія наивозможно многочисленныхъ и разнообразныхъ ассоціаций и, слѣдовательно, чѣмъ независимѣе бываетъ тотъ или иной видъ памяти, тѣмъ слабѣе должна быть его стойкость и наоборотъ. Само собой разумѣется для всей психической жизни человѣка важно, чтобы память отличалась наибольшей возможной стойкостію, потому что такъ какъ все богатство нашего психическаго міра зависитъ отъ памяти (Герингъ), то само собой разумѣется, что чѣмъ стойче будетъ удерживать наша память всевозможныя свои пріобрѣтенія, тѣмъ богаче будетъ и она сама и весь психическій обиходъ нашей жизни. Память, которая благодаря своей цѣпкости легко схватываетъ все, но не менѣе легко и утрачиваетъ также, представляетъ полную аналогію съ расточительнымъ лицомъ, которое тоже пріобрѣтаетъ только для того, чтобы снова истратить все и потерять. Напротивъ того стойкая память, твердо удерживая все пріобрѣтенное, можетъ все больше и больше увеличивать свои богатства, прибавляя къ нимъ все новыя и новыя пріобрѣтенія и такимъ образомъ все болѣе и болѣе расширяя весь умственный горизонтъ человѣка. Кромѣ того не подлежитъ, конечно, сомнѣнію, что стойкая память увеличиваетъ не только личныя психическія богатства отдѣльнаго человѣка, но также и богатства такъ наз. органической памяти, передаваемой путемъ наслѣдственности (Лейкокъ, Нассе, Герингъ).

Говоря о стойкости памяти, не слѣдуетъ, однако, предполагать, что стойкая память должна всѣ свои пріобрѣтенія имѣть постоянно въ наличности—это было бы и не-

удобно и бесполезно, такъ какъ сознание совершенно терялось бы среди обилия всевозможныхъ фиксированныхъ памятью ощущеній, представленій, чувствъ, понятій, идей и т. д. Высокое значеніе памяти зависитъ именно отъ того, что всѣ приобрѣтенія свои память можетъ погружать, по минованіи надобности въ нихъ, въ пучины безсознательной психической жизни; а затѣмъ, какъ только явится потребность въ нихъ, снова доставать ихъ оттуда и ставить въ самый фокусъ сознанія. Въ виду этой связи памяти съ безсознательнымъ профессоръ Герингъ и доказывалъ, что память слѣдуетъ считать въ сущности не способностію сознанія, а способностію безсознательной психической жизни. Эта особенность памяти заставила профессора Рибо даже сказать, что условіемъ памяти служитъ забвеніе и что безъ забвенія нормальная, здоровая память была бы невозможна. Съ этимъ положеніемъ почтеннаго ученаго нельзя, однако, никакъ согласиться, потому что временное, хотя бы и продолжительное исчезаніе тѣхъ или иныхъ данныхъ памяти изъ поля сознанія, вовсе еще не представляетъ собою забвенія, потому что забвеніе начинается только тогда, когда тѣ или иныя данныя памяти исчезаютъ навсегда, такъ что никакія усилія воли не могутъ уже вызвать ихъ появленія изъ мрака безсознательной душевной жизни. Подобное же забвеніе никакъ не можетъ считаться за необходимое условіе всякой здоровой памяти, потому что тогда память наша была бы обречена на бесплодную работу Данаидъ.

Выше я уже указывала, что словесная память распадается на конкретно-словесную и идейно-словесную; но я забыла упомянуть тамъ еще о третьей формѣ словесной памяти, а именно о *письменной*, хотя я и говорила о томъ, что записываніе тѣхъ словъ, которыя подлежатъ заучиванію, значительно облегчаетъ запоминаніе именно вслѣдствіе привлеченія въ самый процессъ запоминанія еще и мышечной памяти ручной кисти.

О конкретно-словесной памяти уже было замѣчено мною, что она фиксируетъ разнообразныя слова главнымъ образомъ на основаніи ихъ звуковъ, обращая очень мало вниманія на выражаемыя ими представленія, понятія, идеи, мысли и въ качествѣ примѣра былъ приведенъ Гвидо della gran metodia. Послѣ всего сказаннаго каждому уже само по себѣ будетъ понятно, что каждая конкретно-словесная память должна отличаться значительною цѣпкостью

и болѣе или менѣе сильною независимостію. Чтобы яснѣе представить здѣсь всѣ особенности подобной памяти, я постараюсь привести еще нѣсколько примѣровъ, которые кажутся мнѣ тѣмъ болѣе необходимыми, такъ какъ упомянутый Гвидо былъ во всякомъ случаѣ исключительнымъ явленіемъ.

Въ началѣ настоящаго столѣтія жилъ въ Англіи докторъ Лейденъ, отличавшійся замѣчательною словесною памятью и замѣчательно легко овладѣвшій различными языками. Память его была такова, что, прочтя разъ какой-либо длинный парламентскій актъ или иной документъ, онъ могъ затѣмъ повторить его наизусть. По этому поводу кто-то вздумалъ поздравлять его съ такою замѣчательною памятью; но онъ пресерьезно заявилъ, что его память является большимъ неудобствомъ, такъ какъ когда ему требуется вспомнить какую-нибудь частность или мелкую подробность, онъ вынужденъ бываетъ начать говорить весь актъ съ самаго начала и продолжать эту декламашю до тѣхъ поръ, пока онъ не дойдетъ до требуемаго мѣста (Аберкромби). Случай этотъ, какъ нельзя нагляднѣе, доказываетъ все неудобство конкретно-словесной памяти.

При спрашиваніи заданнаго наизусть, зачастую приходится наблюдать въ школахъ аналогичныя явленія: ученики, спутавшись въ отвѣтъ, не могутъ продолжать иначе, какъ начавъ снова все сначала, или пока имъ не подскажутъ первыя слова того предложенія, на которомъ они сбились. Если подобнаго рода случаи повторяются у одного и того-же ученика или ученицы часто, то это служить уже прямымъ указаніемъ на то, что у нихъ существуетъ рѣзко выраженная склонность къ конкретно-словесной памяти, или другими словами, это служить указаніемъ на то, что они меньше слѣдятъ за содержаніемъ словъ или мыслью, а болѣе за звуковыми особенностями произносимыхъ ими словъ. Само собой разумѣется, что съ этою склонностью слѣдуетъ бороться и въ этомъ отношеніи всего лучше будетъ заставлять подробныхъ субъектовъ, какъ можно чаще и какъ можно больше рассказывать своими словами. Кромѣ того, для учениковъ этого рода особенно полезенъ бываетъ сократовскій способъ преподаванія, побуждающій ихъ къ постоянной самодѣятельности и къ очень внимательному отношенію къ мыслямъ и заключеніямъ, высказываемымъ другими людьми.

Необходимо еще упомянуть, что, насколько я могла замѣтить, люди съ конкретно-словесной памятью бываютъ очень склонны къ діалектическимъ приѣмамъ, къ игрѣ въ слова, ко всевозможнаго рода каламбурамъ и что особенно важно, такъ это то, что они вообще не любятъ долго оставаться на чемъ бы то ни было, не любятъ вникать въ скрытый смыслъ, а, напротивъ того, ко всему и къ интересамъ ума также, какъ и къ интересамъ чувства они относятся, такъ сказать, чисто формально. Если воспитаніе подобныхъ субъектовъ ведется такъ, что ихъ естественныя склонности могутъ развиваться безпрепятственно, то они очень рано превращаются въ формально корректныхъ, по внѣшности, но безсердечно эгоистичныхъ людей. Вообще, имѣя дѣло съ подростками, надо постоянно помнить, что всѣ стороны психической жизни бываютъ до самыхъ мелочныхъ явленій своихъ до того тѣсно соединены другъ съ другомъ, что своеобразныя особенности, хотя бы одной только словесной памяти, уже служатъ указаніемъ на общій складъ психической жизни у человѣка. Къ сожалѣнію, только мы до сихъ поръ еще не умѣемъ надлежащимъ образомъ пользоваться подобными указаніями, хотя нѣкоторыя попытки въ этомъ направленіи и были сдѣланы проф. Сикорскимъ, изслѣдовавшимъ около 150 учениковъ, представлявшихъ почему бы то ни было трудными въ воспитательномъ отношеніи, и подраздѣлившимъ ихъ на отдѣльныя группы, смотря по особенностямъ ихъ развитія и характера. Главнымъ матеріаломъ для наблюдений проф. Сикорскаго послужили воспитанники Вольской прогимназіи, въ которую переводятся изо всѣхъ военно-учебныхъ заведеній такіе воспитанники, которые требуютъ особой обстановки и которые не могутъ быть терпимы въ обыкновенныхъ школьныхъ условіяхъ вслѣдствіе ихъ вреднаго вліянія на товарищей. Къ сожалѣнію только проф. Сикорскій недостаточно подробно остановился на психическихъ особенностяхъ этого рода учениковъ; но во всякомъ случаѣ онъ прямо указываетъ на то, что самыя неожиданныя нравственныя и умственныя перемѣны у дѣтей могутъ развиваться вслѣдствіе опредѣленныхъ видоизмѣненій тѣхъ или иныхъ органовъ тѣла, а также и вслѣдствіе хроническаго утомленія и нѣкоторыхъ несоотвѣтствій между физическимъ ростомъ и умственнымъ развитіемъ учениковъ (малорослые и великорослые ученики). Для насъ въ настоящемъ

случаѣ особенно интересенъ отмѣченный авторомъ фактъ преобладанія высшихъ формъ памяти у дѣтей, подпавшихъ хроническому мозговому утомленію. Вслѣдствіе этого, если ученики начинаютъ представлять признаки преобладанія конкретно-словесной памяти послѣ того, какъ передъ тѣмъ у нихъ никогда не замѣчалось ничего подобнаго, то фактъ этотъ уже долженъ побудить насъ внимательнѣе взглянуть въ нихъ, такъ какъ онъ можетъ быть первымъ признакомъ начинающагося мозгового переутомленія. Въ подобныхъ случаяхъ, конечно, придется позаботиться о томъ, чтобы доставить утомленному мозгу учениковъ необходимый отдыхъ, послѣ котораго всякая склонность къ преобладанію конкретно-словесной памяти исчезаетъ сама собою. Необходимо еще замѣтить, что у субъектовъ, отличающихся преобладаніемъ конкретно-словесной памяти, существуетъ также сильное стремленіе подбирать рѣчи и скандировать все, что они говорятъ или читаютъ. Въ тѣхъ случаяхъ, когда преобладаніе конкретно-словесной памяти наступаетъ вслѣдствіе мозгового утомленія, у учениковъ замѣчается нерѣдко появленіе заиканія, особенно при произнесеніи почему либо трудныхъ или непривычныхъ словъ.

Появленіе конкретно-словесной памяти въ случаяхъ мозгового переутомленія уже доказываетъ, съ своей стороны, что этотъ видъ памяти долженъ быть признанъ за высшій и къ тому же самому заключенію приводитъ насъ также и то обстоятельство, что конкретно-словесная память имѣетъ наислабѣйшее отношеніе къ тѣмъ опредѣленнымъ локализациямъ во времени, которые проф. Рибо называетъ «исходными точками» (*points de repère*) памяти и точно также у нея почти не существуетъ и пространственныхъ локализаций. Люди, употребляющіе въ дѣло конкретно-словесную память, запоминаютъ все преимущественно на основаніи звуковыхъ особенностей словъ и ихъ различныхъ соотношеній и такимъ образомъ, слѣдовательно, при отсутствіи локализаций во времени и въ пространствѣ и ассоціонныя связи конкретно-словесной памяти оказываются не-обходимымъ образомъ болѣе или менѣе скудными. Между тѣмъ высшія формы памяти отличаются отъ высшихъ именно обиліемъ своихъ ассоціаций, въ чемъ легко убедиться каждому, сравнивъ, напр., количество ассоціаций, имѣющихся у его дѣтскихъ воспоминаній съ тѣмъ, которымъ располагаютъ воспоминанія его юношескихъ лѣтъ.

Впрочемъ наблюденія, произведенныя на идиотахъ и слабоумныхъ, тоже доказываютъ, что конкретно-словесная память представляетъ собою во всякомъ случаѣ память нисшаго порядка. Такъ, напримѣръ, Дробишъ передаетъ слѣдующій случай, который онъ лично наблюдалъ: 14-лѣтній мальчикъ, почти идиотъ, съ большимъ трудомъ научился читать. Тѣмъ не менѣе въ немъ замѣчена была замѣчательная способность запоминать порядокъ, въ которомъ слѣдовали другъ за другомъ слова и буквы. Стоило ему дать двѣ-три минуты времени для того, чтобы онъ успѣлъ пробѣжать печатную страницу на языкѣ, котораго онъ не зналъ и онъ затѣмъ могъ наизусть сказать слогъ за слогомъ всѣ слова въ томъ порядкѣ, въ какомъ они были напечатаны. Также самое происходило и въ тѣхъ случаяхъ, когда ему давали книгу на знакомомъ языкѣ (нѣмецкомъ), но трактующую о совершенно недоступныхъ ему предметахъ. Не менѣе знаменателенъ слѣдующій случай, сообщенный профессоромъ А. А. Герценомъ профессору Рибо: 27-лѣтній мужчина впалъ въ слабоуміе вслѣдствіе различныхъ излишествъ. Изъ блестящихъ способностей, которыми онъ отличался во время юношескаго возраста, у него сохранилась исключительно только одна память, при помощи которой онъ запоминаетъ длиннѣйшія стихотворенія и прозаическіе отрывки послѣ однократнаго прочтенія ихъ или выслушавъ ихъ чтеніе одинъ разъ. Эта же память даетъ ему возможность рѣшать крайне быстро самыя трудныя ариѳметическія задачи. Профессоръ Рибо прямо заявляетъ, что у идиотовъ особенно часто встрѣчается поразительная память на числа, на цифры, на имена и вообще на слова. Такимъ образомъ все указываетъ на то, что конкретно-словесная память должна быть признана за нисшій частичный видъ памяти, а идейно-словесная за высшій.

Что касается до письменно-словесной памяти, то отдѣльность ея отъ другихъ доказываютъ тѣ случаи болѣзни, въ которыхъ больные утрачиваютъ всякую способность понимать то, что имъ говорятъ, но сохраняютъ способность читать написанное и напечатанное (Герцъ). Еще интереснѣе случаи, въ родѣ описаннаго профессоромъ Вестфалемъ, въ которыхъ больные не могутъ читать глазами ни печатнаго, ни написаннаго; не могутъ понимать устной рѣчи, но отлично понимаютъ написанное, когда начинаютъ обводить пальцемъ очертанія написанныхъ словъ, т. е., слѣдо-

вательно, они сохраняютъ письменную словесную память, утративъ зрительную и слуховую словесную память. Замѣчательно также, что при разстройствахъ письменно-словесной памяти наблюдаются совершенно такія же неправильности, пропуски, какъ и при болѣзненныхъ разстройствахъ устной словесной рѣчи.

Въ виду полной аналогіи письменно-словесной памяти съ другими видами словесной памяти, необходимо, конечно, въ школахъ слѣдить затѣмъ, чтобы при изученіи каждаго языка письменныя упражненія шли бы рука объ руку съ устными словесными и чтобы они взаимно дополняли другъ друга. На письмѣ, кромѣ того, можно бываетъ иногда прослѣдить за переходомъ личной памяти въ органическую память рода; а именно это наблюдается по отношенію къ почерку, своеобразности котораго передаются въ нѣкоторыхъ семьяхъ изъ поколѣнія въ поколѣніе, какъ на это указывали Гофакеръ въ Германіи, Керпентеръ и Дарвинъ въ Англии. Въ семьѣ миссъ Коббе, напр., одинъ и тотъ же почеркъ удерживался въ теченіи пяти послѣдовательныхъ поколѣній. Еще интереснѣе тѣ наблюденія, которыя доказали, что англійскія дѣти, воспитываясь съ раннихъ лѣтъ жизни во Франціи, удерживаютъ тѣмъ не менѣе характеръ англійскаго почерка. У насъ въ Россіи мнѣ привелось видѣть наслѣдственную передачу почерка въ одной семьѣ въ теченіи четырехъ поколѣній, причемъ каждый изъ представителей послѣдовательныхъ поколѣній получалъ образованіе при совершенно иныхъ условіяхъ, чѣмъ его родитель и, слѣдовательно, о невольномъ подражаніи не могло быть и рѣчи. Между тѣмъ, какъ прадѣдъ, такъ и дѣдъ и отецъ и дочь писали особымъ какимъ то прямымъ почеркомъ, напоминающимъ собою печатный шрифтъ.

Въ письменной словесной памяти очень наглядно выступаетъ связь памяти съ движеніями мышцъ. Стоитъ только вспомнить отъ какихъ мелкихъ и неуловимыхъ въ сущности различій въ силѣ, продолжительности и быстротѣ мышечныхъ сокращеній зависятъ своеобразности почерка для того, чтобы понять какая тѣсная связь должна существовать между памятью и мышечными движеніями разъ даже мельчайшія различія въ мышечныхъ сокращеніяхъ могутъ настолько фиксироваться памятью, что они не только превращаются въ автоматичныя и безсознательныя у отдѣльной личности, но кромѣ того, превращаясь въ

органическую память рода, передаются преемственно отъ родичей потомкамъ въ формѣ болѣе или менѣе сильной склонности или предрасположенія къ даннымъ мелкимъ особенностямъ мышечныхъ сокращеній, опредѣляющихъ своеобразность почерка.

Въ связи съ затронутымъ нами вопросомъ о связи памяти съ мышечными движеніями очень поучительнымъ является слѣдующій случай: я знала близко одно лицо, которое до 21 года очень много и хорошо играло на рояли; затѣмъ вслѣдствіе измѣнившихся условій своей жизни (ссылка) лицо это лишено было возможности имѣть рояль и въ теченіи 15—20 л. ни разу не прикасалось даже къ клавишамъ и не видѣло даже нотъ ни разу за все это время. Когда наконецъ условія жизни измѣнились, лицо это вздумало снова заняться музыкой и обзавелось на прокатъ взятой роялью; но тутъ оно къ ужасу своему убѣдилось, что оно позабыло окончательно названія всѣхъ игранныхъ имъ когда-то пьесъ, позабыло даже названіе самыхъ любимыхъ своихъ пьесъ и не можетъ узнать ихъ по нотамъ; оно же убѣдилось далѣе, что имъ позабыто даже самое значеніе нотъ. Единственно, что это лицо помнило еще, это—что оно особенно часто играло какую-то изъ сонатъ Бетховена и въ виду этого оно поступило слѣдующимъ образомъ: взявъ тетрадь сонатъ Бетховена и музыкальную школу, оно при помощи школы стало разбирать первые такты каждой сонаты, пока, наконецъ, оно не разобрало первый аккордъ патетической сонаты, послѣ чего пальцы его само собою стали брать дальнѣйшія ноты совершенно вѣрно, хотя сознаніе попрежнему не знало какая клавиша соотвѣтствуетъ той или иной линіи, или той или иной черточкѣ. Пальцы помнили еще всѣ ноты любимой когда-то патетической сонаты, хотя изъ сознанія успѣло уже исчезнуть все, даже самое названіе этой сонаты. Руководясь памятью пальцевъ, т. е. памятью мышцъ, лицо это какъ-то машинально играло сказанную сонату и чѣмъ дольше длилась эта игра, тѣмъ все больше и больше возвращалась у него и сознательная память относительно локализации различнаго рода линеекъ и черточекъ среди клавишъ рояли. Само собой разумѣется, что пальцы двигались и неумѣло и медленно по клавишамъ; но все же они двигались и находили вѣрно необходимыя клавиши. Послѣ этого упомянутое лицо стало брать вальсы, ноктурны, полонезы

Шопена и, разбирая съ трудомъ первые такты, отыскивать то, что оно когда-то играло всего лучше и всего чаще и какъ только оно нападало на подобную пьесу, пальцы его также, какъ и въ первый разъ, начинали какъ-то само собой, безсознательно находить нужныя клавиши. Случай этотъ доказываетъ, что мышцы могутъ автоматически помнить извѣстныя когда-то привычныя ассоціаціи движеній, тогда какъ въ сознаниі отсутствуютъ всякіе слѣды соотвѣтственныхъ воспоминаній.

Послѣ всего сказаннаго уже не можетъ подлежать сомнѣнію, что письменная словесная память заслуживаетъ самага серьезнаго вниманія въ школахъ и что все подлежащее запомянію должно, по возможности, также и писаться учениками. Въ этомъ отношеніи изстари сложившійся обычай: заставлять учениковъ переписывать на-бѣло каждую исправленную диктовку, каждый исправленный переводъ, имѣлъ полное основаніе, такъ какъ онъ въ значительной степени содѣйствовалъ развитію и укрѣпленію письменной словесной памяти.

Всякое мозговое утомленіе отражается очень быстро на письмѣ и при томъ двоякимъ образомъ: съ одной стороны измѣненіемъ почерка, а съ другой, различными описками, пропусками, ошибками. Почеркъ учениковъ утромъ бываетъ, даже при быстрой диктовкѣ, гораздо болѣе твердымъ и отчетливымъ, нежели въ послѣдніе послѣобѣденные классы и въ тоже самое время количество описокъ и пропусковъ значительно возрастаетъ къ концу дня, когда мозгъ учениковъ уже успѣлъ утомиться подъ вліяніемъ дневныхъ трудовъ и волненій. Прсф. Сикорскій сравнилъ 1500 диктовокъ, произведенныхъ дѣтьми, во 1) утромъ до начала классныхъ занятій, а во 2) послѣ окончанія классныхъ занятій и опредѣлилъ въ нихъ число описокъ, т. е. такихъ ошибокъ, которыя не зависятъ отъ знанія или незнанія ученика и могутъ быть предупреждены при надлежащемъ вниманіи. Во всѣхъ классахъ безъ исключенія число описокъ въ послѣклассныхъ диктовкахъ оказалось гораздо значительнѣе, нежели въ доклассныхъ; такъ напр., въ среднемъ выводѣ число описокъ было:

въ	I-мъ клас.	до урок.	123,56 ⁰ / ₀	послѣ урок.	156,68 ⁰ / ₀
»	II	»	121,48 ⁰ / ₀	»	145,27 ⁰ / ₀
»	III	»	72,44 ⁰ / ₀	»	108,81 ⁰ / ₀

въ IV-мъ клас.	до урок.	66,47 ⁰ / ₀	послѣ урок.	94,20 ⁰ / ₀
» V	»	61,39 ⁰ / ₀	»	81,06 ⁰ / ₀
» VI	»	45,70 ⁰ / ₀	»	80,05 ⁰ / ₀

Къ сожалѣнію, только вопросъ о вліяніи утомленія на характеръ почерка и на правильность письма до сихъ поръ еще не обращалъ на себя надлежащаго вниманія и наблюденія въ родѣ только что упомянутыхъ проф. Сикорскаго являются чуть-ли не единственными; хотя эмпирически уже давно извѣстно учителямъ, что вниманіе учениковъ рѣзко ослабѣваетъ къ концу дня.

Насколько мнѣ удалось замѣтить самый характеръ описокъ и ошибокъ, появляющихся къ концу дня у утомленныхъ дневнымъ трудомъ учениковъ, представляетъ опредѣленные различія, смотря по индивидуальности каждаго ученика. Такъ, напр., у однихъ наблюдаются по преимуществу пропуски отдѣльныхъ буквъ, отдѣльныхъ слоговъ и даже цѣлыхъ словъ, тогда какъ у другихъ, напротивъ того, замѣчается особая наклонность къ перестановкамъ буквъ и слоговъ, и къ удваиванію ихъ, т. е. они пишутъ «мачери и дотери» вмѣсто «матери и дочери»; или «мамари и додочери» и т. д. Замѣчательно также, что пропуски встрѣчаются въ большинствѣ случаевъ по отношенію къ послѣднимъ буквамъ и слогамъ, тогда какъ повтореніямъ и перестановкамъ всего чаще подпадаютъ первыя буквы, первые слоги. Если пропускамъ подпадаютъ въ видѣ исключенія первыя буквы, то они почти всегда состоятъ изъ согласныхъ.

Что касается до измѣненій почерка, то онъ въ большинствѣ случаевъ дѣлается менѣе установившимся и болѣе похожимъ на почеркъ дѣтей, не умѣющихъ еще хорошо писать. Въ другихъ случаяхъ появляются у учениковъ признаки дрожательнаго письма, т. е. многія лініи вмѣсто того, чтобы быть прямыми, становятся волнистыми, похожими на то, какъ онѣ выходятъ у стариковъ, у которыхъ дрожатъ руки. Въ виду того, что какъ измѣненія почерка, такъ и характеръ дѣлаемыхъ утомленными учениками ошибокъ и описокъ, походятъ болѣе или менѣе на тѣ измѣненія письма, которыя наблюдаются у людей, страдающихъ отъ мозгового переутомленія и отъ разнообразныхъ болѣзненныхъ разстройствъ письма (аграфіи, параграфіи), мы и можемъ предположить, что подробныя наблюденія за ха-

ракторомъ почерка и письма у учениковъ послѣдующихъ занятій должны будутъ дать намъ первыя указанія на то, что именно можетъ грозить имъ въ случаѣ серьезнаго переутомленія мозга. Вообще не подлежитъ сомнѣнью, что чѣмъ подробнѣе и научнѣе будутъ наблюдать за ходомъ развитія учениковъ въ школахъ и чѣмъ внимательнѣе будутъ слѣдить за разнообразными сторонами ихъ жизни, тѣмъ больше будетъ приобрѣтено цѣнныхъ фактовъ и указаній и тѣмъ скорѣе вся система школьнаго преподаванія и весь обиходъ школьной жизни будутъ поставлены на чисто научныхъ основаніяхъ.

Прежде, чѣмъ покончить съ настоящимъ IV подотдѣломъ пятой главы, намъ необходимо еще подробнѣе остановиться на высшей формѣ словесной памяти, т. е. на той, которую мы назвали идейно-словесной и постараться выяснить себѣ можетъ ли чрезмѣрное развитіе этой памяти давать нежелательные и вредные результаты или, напротивъ того, не возростаетъ-ли полезность этой высшей памяти пропорціонально съ ея развитіемъ?

Выше мнѣ уже приходилось упоминать о томъ, что случаи переутомленія идейно-словесной памяти обыкновенно осложняются также и утомленіемъ вниманія, потому что при усвоеніи, запоминаніи разнообразныхъ понятій, сужденій и т. под. требуется и болѣе дѣятельная, чѣмъ обыкновенно работа вниманія; потому что подобнаго рода память ограничена бываетъ сравнительно очень малочисленными мышечными сокращеніями и этотъ недостатокъ поневолѣ приходится пополнять болѣе сосредоточенной работой вниманія. Въ V подотдѣлѣ предъидущей IV главы я уже указывала, что память можетъ фиксировать исключительно только тѣ движенія, которыя побывали въ полѣ зрѣнія нашего сознанія и производство которыхъ стоило намъ сознательныхъ усилій и трудовъ. Между тѣмъ извѣстно, что въ полѣ зрѣнія нашего сознанія ничто рѣшительно не можетъ поступить, что не было въ теченіи нѣкотораго времени фиксировано нашимъ вниманіемъ. Механизмъ-же вниманія сводится на устраненіе и ослабленіе всѣхъ ненужныхъ въ данный моментъ движеній и, слѣдовательно, направляя вниманіе на одно какое либо опредѣленное движеніе, мы тѣмъ самымъ объединяемъ его отъ всѣхъ остальныхъ, которыя задерживаются и подавляются. Само собой разумѣется, конечно, что напряженіе вниманія должно быть тѣмъ зна-

чительнѣе, чѣмъ незначительнѣе и малочисленнѣе бываетъ сокращающаяся мышечная группа уже по тому одному, что при этомъ тѣмъ большее число движеній подлежитъ задержанію, ослабленію и прекращенію. Вслѣдствіе этого отвлеченное мышленіе, не могущее пользоваться ни осязательными, ни зрительными, ни иными какими либо представленіями, а вынужденное довольствоваться только тѣми движеніями, которыя нужны для произношенія тѣхъ или иныхъ словъ и двигательными иннервациями разнообразныхъ элементовъ головного мозга, оказывается наиболѣе утомительнымъ и требующимъ наибольшаго вниманія. И чѣмъ отвлеченнѣе мысль, тѣмъ меньше въ ней участвуютъ мышечно-динамическія основы памяти и тѣмъ все больше и больше выступаютъ въ качествѣ основъ памяти разнообразныя динамическія иннервации и ассоціации между разнообразными мозговыми приборами и элементами. Не должно вѣдь забывать, что всякое движеніе, фиксируемое памятью, становится путемъ заучиванія все болѣе и болѣе легкимъ и точнымъ и въ то-же время оно превращается все болѣе и болѣе въ бессознательно-автоматичное. И такъ какъ все содержаніе психическаго міра человѣка должно быть фиксировано памятью, то все въ немъ отличается своею склонностію заучиваться до полной машинообразности, до полной бессознательной автоматичности.

Въ качествѣ примѣра того, какъ сложные психическіе акты могутъ превращаться въ совершенно автоматичные, приводятъ обыкновенно піаниста, который читаетъ глазами два ряда нотъ—для правой и лѣвой руки и соотвѣтственно съ каждой прочтенной имъ нотой посылаетъ волевой импульсъ къ мышцамъ различныхъ пальцевъ, которые и ударяютъ на требуемыя клавиши; въ то-же время піанистъ читаетъ разнообразныя словесныя указанія, какъ относительно *forte*, *piano*, *crescendo*, *diminuendo* и т. д., такъ и относительно различій темпа и выполняетъ ихъ; онъ воспринимаетъ далѣе всевозможные знаки, указывающіе на *staccato*, *legato*, на различныя ударенія, на трели и опять-таки исполняетъ все это и въ то-же время думаетъ о чемънибудь совершенно постороннемъ. Замѣтите, что хорошій піанистъ производитъ всѣ только что описанныя сложные акты, думая въ то-же время о чемънибудь другомъ даже и въ тѣхъ случаяхъ, когда онъ играетъ съ листа совершенно неизвѣстную ему пьесу. Заученныя пьесы иногда

исполняются совершенно вѣрно даже при полномъ отсутствіи сознанія: такъ, напр., въ научныхъ физиологическихъ сочиненіяхъ передають случай, бывшій съ однимъ выдающимся піанистомъ, который заснулъ въ то время, какъ началъ играть концертъ и продолжалъ его играть во снѣ (Керпентеръ, Рибо). Извѣстенъ также случай скрипача, который подверженъ былъ внезапнымъ потерямъ сознанія; но во время нихъ продолжалъ играть с вершено вѣрно свою партію, нисколько не сбиваясь ни въ темпѣ, ни въ нотахъ (Труссо); но это менѣе удивительно, чѣмъ упомянутые случаи, въ которыхъ піанистъ, не думая о томъ, что онъ дѣлаетъ, безсознательно играетъ съ листа новую піесу; по тому что въ нихъ мы имѣемъ примѣръ того, какъ заученные до полной автоматичности акты могутъ быть примѣняемы для новыхъ сочетаній, для новыхъ функцій.

Такая-же автоматичность, какая наблюдается по отношенію къ игрѣ съ листа у хорошаго піаниста, существуетъ также и по отношенію ко всѣмъ проявленіямъ интеллектуальной дѣятельности человѣка. Мнѣ лично на себѣ самой пришлось убѣдиться въ этомъ, такъ какъ занимаясь въ теченіи нѣсколькихъ лѣтъ усиленно переводной работой (до 100 печатныхъ листовъ въ годъ), я дошла до того, что переводила также, какъ піанистъ играетъ съ листа, т. е. совершенно безсознательно и по окончаніи переводной работы помнила обыкновенно только первую и иногда еще послѣднюю фразу. Именно благодаря этой автоматичности памяти человѣчества и можетъ обладать болѣе или менѣе богатой безсознательной психической жизнью, которая, при всей своей безсознательности, все-же до извѣстной степени доступна вѣдѣнію сознанія, какъ на это указалъ уже св. Августинъ, говоря, что даже въ тѣхъ случаяхъ, когда память наша измѣняетъ намъ и мы никакъ не можемъ вспомнить забытаго факта, забытаго имени, забытой мысли, мы все-же отлично сознаемъ, что называемыя нами или воспоминающіяся намъ имена, мысли или факты не суть тѣ, которыя намъ требуется вспомнить и какъ только являются искомые факты, имя или мысль, мы тотчасъ-же узнаемъ ихъ. Этого рода случаи, какъ нельзя лучше, доказываютъ, что область памяти и безсознательной душевной жизни остается все-же до извѣстной степени сознаваемой, потому что иначе мы никакъ не могли бы знать, что данный фактъ, данное имя, данная мысль и т. д. представляютъ собою не

то, что намъ требуется вспомнить. Все, что дѣйствительно забыто нами, того мы уже не можемъ вспомнить и если оно появится передъ нами, или будетъ сказано намъ къмънибудь, то оно должно казаться намъ чѣмъ-то новымъ и неизвѣстнымъ. Это понятно; а потому понятно также и то, что самая способность наша узнавать появляющіяся, изъ безсознательной сферы душевной жизни, въ полѣ зрѣнія наше о сознанія разнообразныя представленія, чувства и ощущенія уже служить прямымъ доказательствомъ того, что связь сознанія съ безсознательной сферой никогда не прерывается совершенно. Въ моей книгѣ «О сознаніи» я собрала изъ медицинской литературы тѣ факты, которые доказываютъ, повидимому, что даже во время такъ наз. безсознательныхъ состояній (напр. во время полного хлороформнаго наркоза) продолжаетъ существовать нѣкоторое болѣе или менѣе ослабленное сознаніе (Бринслей Ничольсонъ, Бруссэ, Гамильтонъ).

Я считала необходимымъ остановиться здѣсь на вопросѣ о безсознательной душевной жизни, потому что этой безсознательной сторонѣ нашего психическаго міра приписывается за послѣднія десятилѣтія какое-то особое значеніе (Гартманнъ), тогда какъ въ сущности все содержаніе безсознательной психической жизни состоитъ не изъ чего иного, какъ изъ заученныхъ до автоматичности приобрѣтеній, какъ личныхъ, такъ и наслѣдственно органической памяти. Зная разъ это, мы поймемъ, какую существенную важность имѣетъ то, что заучивается подростающими поколѣніями, какъ дома, такъ и въ школѣ. Къ сожалѣнію, до сихъ поръ еще принято смотрѣть на память съ совершенно ложной точки зрѣнія, вслѣдствіе чего принимается, что нѣтъ большой бѣды въ томъ, если дѣтямъ, ради упражненія памяти, дано будетъ выучить наизусть чтонибудь не совсѣмъ вѣрное, не совсѣмъ удовлетворяющее эстетическимъ или этическимъ требованіямъ; а между тѣмъ все это перейдя въ безсознательное достояніе человѣческой души и ставъ автоматичнымъ, можетъ затѣмъ входить въ качествѣ составнаго элемента въ различнаго рода сужденія, заключенія, въ различнаго рода стремленія, желанія и чувства, и вездѣ вносить съ собою противорѣчія, уродства или безобразія въ интеллектуальномъ, эстетическомъ и этическомъ отношеніи. Извѣстно вѣдь, и каждый можетъ убѣдиться въ этомъ на самомъ себѣ, что значительная и наи-

болѣе существенная часть нашего мышленія происходитъ въ области безсознательнаго и тѣмъ болѣе, слѣдовательно, надо позаботиться о томъ, чтобы память во всѣхъ ея видахъ, но особенно въ видѣ идейно-словесной не наполняла безсознательный психическій міръ противорѣчивыми и разнородными элементами, взаимно исключаящими и уничтожающими другъ друга.

Если приобрѣтенія, накопленныя памятью въ области безсознательной психической жизни, будутъ извѣстнымъ образомъ ассоціированы другъ съ другомъ, если они будутъ взаимно дополнять и опредѣлять другъ друга, то результатомъ безсознательной работы мысли могутъ оказаться и новыя мысли и новыя открытія. Только при такомъ составѣ богатствъ, накопленныхъ памятью въ области безсознательной душевной жизни и оказываются возможными случаи въ родѣ слѣдующаго: одинъ математикъ, другъ Керпентера, раздумывалъ о рѣшеніи одной геометрической проблеммы, рѣшеніе которой казалось ему вполне возможнымъ; но всѣ его сознательныя попытки оканчивались полной неудачей. Прошло года три, какъ вдругъ совершенно внезапно въ сознаніи этого математика появилось то рѣшеніе, которое онъ тщетно искалъ въ теченіи довольно долгаго времени усиліями сознательной мысли. Рѣшеніе это появилось до того внезапно и въ такой законченной формѣ, что самъ математикъ задрожалъ отъ страха, такъ какъ ему казалось, что сказанное рѣшеніе не могло явиться само собой, а было точно сказано ему кѣмъ-то другимъ.

Въ виду этой особенности безсознательно складывающихся идей, въ человѣчествѣ всегда существовала вѣра въ возможность вдохновенія, въ возможность откровенія, которымъ обыкновенно и приписываютъ всѣ великія мысли и замѣчательныя открытія. Уже Эсхиль говорилъ, что всѣ мудрыя мысли являются независимо отъ воли людей, что онѣ суть даръ боговъ. Шиллеръ тоже заявилъ, что счастливыя мысли являются такимъ же даромъ неба, какъ и неожиданное счастье во всевозможныхъ его видахъ. Гете прямо заявлялъ, что его ученіе о цвѣтахъ также, какъ и его поэтическія произведенія появлялись въ немъ сами собой, въ готовомъ видѣ; въ томъ-же смыслѣ высказались и Жанъ Поль Рихтеръ и Рафаэль, и Моцартъ и Грильпарцеръ; а Гете даже утверждалъ, что все, что творитъ гений, онъ творитъ безсознательно.

Послѣ всего сказаннаго о безсознательныхъ или автоматическихъ богатствахъ памяти будетъ понятно также, почему конкретно-словесныя приобрѣтенія памяти не могутъ не быть вредными при сколько нибудь значительномъ накопленіи ихъ, такъ какъ для того, чтобы эти автоматическія богатства могли быть полезными, необходимы, конечно, возможно разнообразныя и многочисленныя ассоціаціи ихъ съ различными представленіями, понятіями, сужденіями, выводами, чувствами, стремленіями, необходимы потому, что при наличности многочисленныхъ и разнообразныхъ ассоціацій и хорошо проторенныхъ между ними путей мыслимы новыя и неожиданныя сопоставленія, сравненія, противоположенія среди накопленныхъ памятью богатствъ; а безъ этихъ новыхъ сравненій и контрастовъ невозможно появленіе новыхъ мыслей, новыхъ открытій. Между тѣмъ, конкретно-словесныя приобрѣтенія памяти отличаются именно скудостью и однообразіемъ своихъ ассоціацій и, слѣдовательно, превратившись разъ въ безсознательное достояніе, они доступны будутъ только очень немногочисленнымъ сравненіямъ, сопоставленіямъ и противоположеніямъ. Для примѣра возьмите хоть всѣ тѣ географическія названія горъ, рѣкъ, мысовъ, озеръ и городовъ, относительно которыхъ ученики знаютъ, что они находятся въ такой-то странѣ свѣта, въ такихъ-то государствахъ и—только. Само собой разумѣется, что ассоціаціи у всѣхъ подобныхъ названій должны быть крайне скудныя и онѣ могутъ дополняться только еще развѣ представленіями о личности учителей географіи и о различныхъ товарищахъ по классу, а также воспоминаніями о разнообразныхъ бывшихъ, быть можетъ, инцидентахъ въ классѣ; но и только. Для того, чтобы всѣ эти географическія названія получили живое содержаніе и смыслъ, требуется видѣть тѣ города, рѣки, горы и озера, которые ими обозначаются, т. е. требуется именно то, чего школа дать не можетъ.

Для того, чтобы убѣдиться въ вѣрности всего только что высказаннаго достаточно каждому изъ насъ опредѣлить то количество ассоціацій, которое существуетъ у насъ, никогда не бывавшихъ въ Сибири, съ такими названіями, какъ Обь, Енисей, Лена, Иртышъ, Байкаль или Петропавловскъ, Вѣрный и т. под. Я пробовала опредѣлять у себя число ассоціацій съ этими названіями и онѣ оказались въ общей сложности не болѣе 20—25 отдѣльныхъ предста-

влений и къ тому же еще у Оби, Енисея и Лены онѣ оказались однѣми и тѣми-же, такъ какъ вездѣ являлись льды, Ледовитый Океанъ, сѣверное сіяніе, сѣверный полюсъ, от-
важные путешественники, Нансенъ, Ермакъ, время Іоанна Грознаго и т. д. По отношенію къ Байкалу и Иртышу число ассоціацій оказалось въ общей сложности всего только равнымъ 8—10 представленіямъ, да и то благодаря тому, что въ Омскѣ у меня живетъ знакомая семья. Относительно Вѣрнаго и Петропавловска у меня набралось всего по три ассоціаціи, т. е. наименьшее возможное число ассоціацій при каждомъ географическомъ названіи, указывающихъ къ чему относится самое названіе и локализацию даннаго города, рѣки и т. д. въ опредѣленномъ мѣстѣ опредѣленной страны. Чтобы понять насколько малы только что указанныя числа ассоціацій я опредѣляла число ихъ относительно такихъ мѣстностей, въ которыхъ мнѣ приходилось проводить нѣкоторое время, хотя бы, напр., Лондонъ, Римъ, Флоренція, Астрахань и въ результатѣ оказалось для меня лично слѣдующее: Лондонъ далъ 365 ассоцій, Римъ 609 ассоціацій (тамъ былъ международный медицинскій конгрессъ); Флоренція 326 ассоціацій, а Астрахань 422 ассоціаціи. Замѣчательно, что многія ассоціаціи сохраняются у меня въ памяти въ видѣ зрительныхъ образовъ, тогда какъ названія уже не вспоминаются; такъ, напр., я помню зданіе гостинницы, а названіе забыла, помню лицо, фигуру, жесты человѣка, а фамиліи никакъ не могу воскресить въ своей памяти, хотя, перебирая различныя названія гостинницъ, различныя фамиліи людей, отлично сознаю, что все это не то, что мнѣ надо. Точно также передо мной зачастую мелькають съ замѣчательною отчетливостію различныя мѣстности, тогда какъ названія ихъ я никакъ не могу вызвать въ своей памяти, хотя и сознаю, что то, другое и третье названія совершенно не тѣ, которыя требуются и тоже самое повторяется вездѣ и во всемъ. Я помню мелодію, но не помню ея автора и названія; помню рядъ мыслей и даже форматъ и толщину книги, въ которой ихъ читала, но заглавіе книги также, какъ и имя автора обыкновенно забываю. Тѣмъ не менѣе, однако, я забываю ихъ не вполне, такъ какъ сознание мое отлично помнить, что именно за названія, за фамилію мнѣ требуется вспомнить; нерѣдко оно помнить даже начальныя буквы также, какъ и длину названія или число слоговъ въ фамиліи

ли. Однимъ словомъ, этого рода случаи забывчивости суть именно тѣ, о которыхъ говорилъ уже и Св. Августинъ. Въ подобныхъ случаяхъ люди совершенно невѣрно толкуютъ о забывчивости, такъ какъ память ничего не забыла и не утратила, а только не можетъ, очевидно, воскресить тѣхъ двигательныхъ иннервацій, которыя необходимы для произнесенія того или иного названія, того или или иного заглавія или той или иной фамиліи.

Изъ приведеннаго сопоставленія ассоціацій ясно видно, какая значительная разница въ числѣ ихъ наблюдается между географическими названіями, почерпнутыми изъ книгъ, съ одной стороны, и изъ жизненнаго опыта, съ другой.

Само собой разумѣется, конечно, что разъ какое либо имя собственное въ родѣ Рима, Лондона, Флоренціи, Астрахани и т. д. успѣло стать центромъ нѣсколькихъ сотъ ассоцірованныхъ съ ними представлений, понятій, мыслей, то они перестаютъ уже быть просто именами собственными, обозначающими лишь неизвѣстныя города въ той или иной странѣ, а становятся обозначеніями для цѣлой многочисленной группы живаго знанія, разнообразнаго по своему содержанію и по своимъ ассоціаціямъ. Такъ какъ книжное изученіе географіи никакъ не можетъ давать ничего подобнаго, то въ результатѣ этого и получается совершенно естественно тотъ общеизвѣстный фактъ, что по окончаніи курса люди забываютъ очень значительную часть изъ того, на что въ школѣ имъ приходилось тратить не мало труда и усилій. Въ виду этого необходимо бы было позаботиться о томъ, чтобы программы географіи и исторіи, напр., были сокращены на самое существенное и чтобы память учениковъ не переполнялась совершенно безплоднымъ балластомъ разнообразныхъ названій и именъ, у которыхъ имѣется зачастую не болѣе трехъ ассоціацій въ родѣ слѣдующаго: Теодорихъ король остготскій; Даміетта городъ въ Африкѣ и т. под.

Сокративъ программы, надо обставить остальное преподаваніе такъ, чтобы оно по возможности больше давало органически связанныхъ свѣдѣній и живое знаніе, изобилующее всевозможнаго рода ассоціаціями, такъ какъ это въ значительной степени предохраняетъ память отъ переутомленія и облегчаетъ ей запоминаніе. Въ виду этого слѣдуетъ по возможности сопровождать уроки исторіи и

географіи различными рассказами, показываніемъ картинъ, какъ простыхъ, такъ стереоскопическихъ и т. д.; но главное слѣдуетъ сократить программы и позаботиться о томъ, чтобы памяти дѣтей приходилось, какъ можно меньше удерживать *однихъ* словъ, а чтобы каждое слово являлось бы, по возможности, составной частью опредѣленной мысли. Конкретно-словесная память, какъ уже было упомянуто выше, является болѣе или менѣе бесплодной памятью и именно вслѣдствіе отсутствія многочисленныхъ ассоціацій между элементами, составляющими ея содержанія, она легко подпадаетъ и переутомленію и забвенію; а между тѣмъ разнообразныя названія и имена собственныя, разъ они не являются окруженными жизненнымъ опытомъ, принадлежатъ всецѣло конкретно-словесной памяти и какъ таковыя должны быть, по возможности, доведены до минимума по требованію школьныхъ программъ.

Идейно-словесная память значительно рѣже подвергается переутомленію въ современныхъ школахъ, очевидно вслѣдствіе того, что она располагаетъ болѣе значительнымъ количествомъ ассоціацій. Въ тѣхъ случаяхъ, когда наблюдается ея переутомленіе, оно всегда осложняется и переутомленіемъ вниманія.

Здѣсь не мѣсто вдаваться въ подробности относительно различныхъ проявленій мозгового переутомленія; но зато здѣсь необходимо указывать рѣшительно все, что можетъ устранить переутомленіе и облегчить ту или иную работу мозга. Вслѣдствіе этого необходимо остановиться здѣсь нѣкоторое время и на вопросъ о томъ, какъ именно слѣдуетъ обставлять работу памяти для того, чтобы избѣжать ея чрезмѣрнаго утомленія.

Всѣмъ случалось, конечно, замѣчать на себѣ, что при посѣщеніи выставокъ всего хуже запоминаются картины, находившіяся въ послѣднихъ изъ разсмотрѣнныхъ залъ; точно также и въ концертахъ всего хуже запоминаются послѣднія пьесы и т. д. Изъ всего этого прямо слѣдуетъ, что память запоминаетъ тѣмъ лучше, чѣмъ свѣжѣе и новѣе впечатлѣніе и чѣмъ меньше бываетъ утомленъ чловѣкъ. Это настолько вѣрно, что каждому въ жизни приходится испытывать, какъ въ случаяхъ забывчивости всегда исчезаютъ прежде всего окончанія, такъ что, напр., помнится начальная буква забытаго имени, или первая строка забытаго стихотворенія, а продолженіе и конецъ оказы-

ваются исчезающими. Память словъ, какъ устная, такъ и письменная измѣняетъ намъ, по большей части съ конца, какъ стихотворенія, такъ и отдѣльнаго изрѣченія, отдѣльнаго слова, какъ при нормальныхъ условіяхъ, такъ и въ случаѣ болѣзненнаго ослабленія памяти и тоже самое наблюдается и при забываніи музыкальныхъ пьесъ. Въ случаяхъ старческаго ослабленія памяти тоже исчезаютъ воспоминанія въ регрессивномъ порядкѣ, т. е. сначала наиболѣе послѣднія приобрѣтенія памяти и т. д.; всего долѣе сохраняются наиболѣе раннія или первыя воспоминанія. У стариковъ этотъ порядокъ исчезанія воспоминаній можетъ быть объясняемъ, конечно, тѣмъ, что количество ассоціацій бываетъ всего больше у приобрѣтеній, составленныхъ памятью въ годы дѣтства и юности; но этого рода объясненіе непримѣнимо къ забыванію послѣднихъ словъ, словъ, послѣднихъ картинъ на выставкахъ, послѣднихъ пьесъ въ концертахъ и потому гораздо вѣроятнѣе предположеніе, что все *послѣднее* забывается легче отъ того, что воспринимающая ихъ память бываетъ уже болѣе или менѣе утомлена въ сравненіи съ ея состояніемъ при воспріятіи начала чего бы то ни было. И дѣйствительно: стоитъ только прослѣдить за состояніемъ нашей памяти во время чѣмъ бы то ни было вызваннаго утомленія для того, чтобы убѣдиться, что всякая усталость, даже и чисто физическая, отражается ослабляющимъ образомъ на памяти.

Въ виду этого слѣдовало бы распредѣлять занятія такъ, чтобы на работу памяти, т. е. на заучиваніе наизусть чего бы то ни было, употреблялись бы утренніе часы каждаго дня и въ этомъ отношеніи было бы крайне полезно давать ученикамъ утромъ хоть по одному часу времени на приготовленіе заданныхъ имъ уроковъ, или на повтореніе того, что уже было выучено ими съ вечера. Кромѣ того, при составленіи программы уроковъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ, слѣдуетъ всегда распредѣлять предметы преподаванія такъ, чтобы на послѣдніе уроки ежедневно приходились бы такіе предметы, которые не требуютъ особаго напряженія памяти. Наконецъ, не должно забывать также, что всякій видъ памяти въ значительной степени укрѣпляется ассоціаціями и чѣмъ меньше бываетъ у какого бы то ни было приобрѣтенія памяти ассоціацій, тѣмъ больше оно оказывается доступнымъ забвенію и, слѣдовательно, все

должно быть изучаемо съ наивозможно разнообразныхъ сторонъ, доступныхъ различнымъ видамъ памяти.

Какъ уже сказано, идейно-словесная память рѣже подвергается переутомленію, чѣмъ конкретно-словесная; но тѣмъ не менѣе чрезмѣрное переполненіе идейно-словесной памяти не есть вещь желательная, потому что если оно и не вызываетъ легко переутомленія, то оно все-же приноситъ серьезный вредъ всему развитію подростующихъ поколѣній и при томъ съ совершенно неожиданной стороны, такъ какъ, увеличивая идейно-словесный запасъ у человѣка, мы вмѣсто расширенія зачастую только суживаемъ его умственный горизонтъ именно потому, что отнимаемъ у него всякую возможность самостоятельной и самобытной мысли. Здѣсь нелишнее остановиться нѣкоторое время на томъ вредѣ, который получается для общаго развитія человѣка отъ чрезмѣрно обильнаго наполненія идейно-словесной памяти и который главнымъ образомъ состоитъ въ уничтоженіи всякой оригинальности индивидуальной мысли, какъ на это указывали уже и г-жа Неккеръ де Соссюръ и Александръ Мартенъ. И дѣйствительно, заучивая до автоматичности извѣстныя мысли, извѣстныя правила поведенія, извѣстныя правила чувствъ, человѣкъ тѣмъ самымъ привыкаетъ руководиться въ жизни готовыми сужденіями, готовыми заученными до автоматичности правилами и вмѣстѣ съ тѣмъ привыкаетъ обходиться во всемъ и вездѣ безъ самостоятельной работы мысли. Въ наши дни имѣются освященные обычаемъ правила рѣшительно на всѣ жизненные событія, на всѣ жизненные положенія: какъ жить, какъ жениться, какъ вести свой домъ, какъ относиться къ своимъ обязанностямъ семьянина, общественнаго дѣятеля, собственника, имѣются даже готовые правила на то, какъ именно слѣдуетъ умирать при различныхъ условіяхъ. Человѣку, память котораго твердо усвоила всѣ эти правила, нечего беспокоиться, разсуждать, взвѣшивать и соображать—у него на каждый отдѣльный случай имѣется готовое правило, но вмѣстѣ съ тѣмъ онъ увеличиваетъ собою число тѣхъ нулей человѣчества, которые при всей своей численности не могутъ быть принимаемы въ расчетъ, потому что они не вносятъ ничего новаго ни въ жизнь, ни въ міръ мысли и чувства, а только безъ конца повторяютъ то, что является среднимъ человѣкомъ даннаго вѣка и данной страны. Шопенгауеръ остроумно на-

зываютъ подобнаго рода людей фабричнымъ товаромъ, повторяющимъ до безконечности однѣ и тѣ же однажды выработанныя формы.

Такимъ образомъ, слѣдовательно, школа должна строго наблюдать за тѣмъ, чтобы ученики не слишкомъ много наполняли свою идейно-словесную память готовыми мыслями, сужденіями и т. д., а для этого всего лучше смотрѣть за тѣмъ, чтобы дѣти ничего не принимали безъ собственной провѣрки, безъ самостоятельнаго обсуждения. Не должно вѣдь забывать, что все, что фиксируетъ память, становится все болѣе и болѣе автоматичнымъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ и все болѣе и болѣе безсознательнымъ, а слѣдовательно и совершающимся по однажды установленному типу. Ничѣмъ инымъ, какъ именно подобнымъ вреднымъ вліяніемъ памяти, чрезмѣрно упражняемой въ усвоеніи тѣхъ или иныхъ группъ мыслей, сужденій или идеаловъ, объясняется и тотъ общеизвѣстный фактъ, что различнаго рода специалисты зачастую принимаютъ опредѣленный, свойственный именно ихъ специальности отпечатокъ, такъ что учителя, врачи, чиновники, профессора, моряки, купцы, художники, священники и военные отличаются другъ отъ друга не столько индивидуальными особенностями своего ума и характера, сколько тѣмъ своеобразнымъ отпечаткомъ, который присущъ именно избранной ими специальности. Г-жа Эдгаръ Кине подробно остановилась на этихъ особенностяхъ всего психическаго и физическаго склада людей, занимающихся различными специальностями и указала, какъ вредно отражаются даже такія благородныя призванія, какъ призваніе учителя и профессора на людяхъ, посвящающихъ имъ всю свою жизнь и не наблюдающихъ за собою и своими привычками. Она указывала, что постоянное общеніе съ учениками развиваетъ въ нихъ наклонность къ доктринерству, къ нетерпимости, развиваетъ привычку высказывать все, даже самыя азбучныя истины, особымъ авторитетнымъ тономъ, развиваетъ наконецъ полную неспособность схватывать чужое непривычное имъ мнѣніе, а также и самимъ думать что-либо новое и т. д. Намъ нѣтъ возможности останавливаться здѣсь на психологіи различныхъ жизненныхъ специальностей; но намъ необходимо было указать на тотъ несомнѣнный фактъ, что даже взрослые принимаютъ своеобразный отпечатокъ сообразно съ той группой идей и понятій, въ которыхъ имъ приходится болѣе или менѣе

всю жизнь вращаться вслѣдствіе избранныхъ ими жизненныхъ занятій. Между тѣмъ извѣстно, что взрослые гораздо менѣ впечатлительны и воспріимчивы ко всевозможнаго рода вліяніямъ и что память ихъ далеко не такъ скоро фиксируетъ все до полной автоматичности, какъ память субъектовъ школьнаго возраста. Въ виду этого понятно, насколько вредно можетъ отразиться на всемъ развитіи подростоющихъ поколѣній чрезмѣрно сильное переполненіе идейно-словесной памяти всевозможнаго рода готовыми сужденіями, понятіями, идеями.

Для того, чтобы на частичномъ примѣрѣ убѣдиться въ способности памяти вредить свободѣ дѣйствій, слѣдуетъ обратить вниманіе на тѣ случаи только, въ которыхъ намъ почему бы то ни было приходится разучиться въ чемъ нибудь, заученномъ до полной автоматичности. Всего чаще подобнаго рода необходимость встрѣчается людямъ по отношенію къ различнаго рода неправильно заученнымъ движеніямъ, при чемъ все одно обусловливаетъ-ли подобное движеніе невѣрное произношеніе какого либо слова, или ударъ пальцемъ по ненужной клавишѣ или даже просто появленіе той или иной гримасы и т. под. Каждый изъ собственнаго опыта знаетъ, конечно, сколько трудовъ и повторныхъ усилій приходится затрачивать на то, чтобы исправить разъ заученное движеніе.

Въ общемъ особенно сильной автоматичностію отличается по преимуществу та память, которая при слабо выраженной цѣпкости представляетъ очень рѣзко выраженную стойкость, или, другими словами, та память, которая не можетъ запомнить сразу, а нуждается для этого въ болѣе или менѣ многочисленныхъ повтореніяхъ; но затѣмъ, запомнивъ разъ, удерживаетъ заученное на долго, по большей части навсегда. Въ общежитіи цѣпкую или быстро схватывающую память принято считать хорошей или сильной, тогда какъ медленно, но надолго запоминающую память обыкновенно признаютъ слабой и нехорошей. Между тѣмъ этотъ взглядъ на дѣло въ конечномъ результатѣ оказывается не вполне вѣрнымъ, такъ какъ память, медленно запоминающая, удерживаетъ свои пріобрѣтенія значительно дольше, нежели память, все быстро схватывающая и такимъ образомъ остается подъ сомнѣніемъ, которая изъ этихъ двухъ различныхъ формъ памяти должна быть признана за наиболѣе выгодную, а, слѣдовательно, и за наиболѣе хорошую.

Во всякомъ случаѣ не подлежитъ сомнѣнію, что память, требующая многократнаго повторенія одного и того-же акта, одного и того-же движенія для того, чтобы запомнить его, представляетъ намъ гораздо чаще и гораздо больше заученныхъ до полной автоматичности движеній, словъ и выраженій, нежели схватывающая все сразу, но и забывающая быстро память. Въ виду этого слѣдуетъ избѣгать механическихъ повтореній при заучиваніи, а стараться пріучать учениковъ къ тому, чтобы они запоминали все при помощи сознательнаго вниканія въ то, что подлежитъ запоминанію, а не путемъ механическаго повторнаго затверживанія. Каждый на самомъ себѣ можетъ убѣдиться въ томъ, какая рѣзкая разница существуетъ между тѣмъ, что мы запоминаемъ, такъ сказать, своими словами, т. е. что мы продумали, прочувствовали и затѣмъ запомнили и тѣмъ, что мы механически затвердили по книгѣ. Перваго рода пріобрѣтенія памяти никогда не становятся въ такой сильной степени автоматичными, какъ послѣднія и потому они никогда не могутъ уничтожить индивидуальную самобытность человѣка, такъ какъ они всегда доступны новымъ сопоставленіямъ, сравненіямъ, всегда могутъ быть употреблены на новыя заключенія. Все, что наша память запоминаетъ этимъ, такъ сказать, самодѣятельнымъ путемъ, никогда не можетъ стать чѣмъ-то насильственно внѣдряющимся въ психическій міръ человѣка и насильственно навязывающимъ ему тѣ или иныя мнѣнія, сужденія, убѣжденія, нерѣдко совершенно чуждыя его собственному психическому содержанію.

Въ медицинской психіатрической литературѣ очень часто идетъ рѣчь о насильственныхъ представленіяхъ, о насильственныхъ идеяхъ, преслѣдующихъ больного и нерѣдко вынуждающихъ его дѣйствовать въ разрѣзъ съ его убѣжденіями и наперекоръ его совѣсти. Источникомъ появленія подобныхъ насильственныхъ идей и представленій служатъ, очевидно, механическія, автоматичныя пріобрѣтенія идейно-словесной памяти, оставшіяся скрытыми въ глубинѣ безсознательной душевной жизни въ теченіе болѣе или менѣе долгаго времени, а затѣмъ внезапно, вслѣдствіе неизвѣстныхъ намъ пока еще условій, появившихся въ сознаніи, въ которыхъ для нихъ имѣется такъ мало поводовъ существованія, что они даже самому этому индивидуальному сознанію кажутся чѣмъ-то чуждымъ, инороднымъ и вотъ ради объясненія ихъ присутствія у больныхъ

являются предположенія о томъ, что имъ всѣ эти насильственные представленія и мысли нашептываетъ и внушаетъ злой духъ, носящійся около нихъ или вселившійся въ ихъ тѣло, являются предположенія о томъ, что личность ихъ измѣнилась, раздвоилась и т. д.

Такимъ образомъ, слѣдовательно, чрезмѣрно сильное упражненіе идейно-словесной памяти можетъ вести во 1) къ ослабленію самобытности и къ усиленію инертности человѣческаго ума, привыкающаго очень легко довольствоваться готовыми мнѣніями, готовыми правилами; а во 2) оно можетъ вести къ нарушенію цѣлостности внутренняго «я» человѣка, къ его раздвоенію и къ появленію такъ наз. насильственныхъ представленій и неудержимыхъ импульсовъ. Путемъ статистическихъ цифръ, собранныхъ въ большихъ лондонскихъ больницахъ, я уже лѣтъ 10 тому назадъ доказала, что число истерическихъ, нейрастеничныхъ и психопатическихъ больныхъ рѣзко увеличивалось изъ году въ годъ въ теченіи послѣднихъ 50 лѣтъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ въ современномъ обществѣ стали все чаще и чаще встрѣчаться субъекты, подверженные подобнымъ насильственнымъ неизвѣстно откуда вдругъ появляющимся представленіямъ и неудержимымъ импульсамъ къ различнаго рода преступленіямъ. Уголовная хроника изобилуетъ примѣрами этого рода.

Въ виду всего этого поневолѣ приходится задуматься о томъ, не подготавливается ли подобнаго рода психопатической, истерической складъ современныхъ поколѣній нецѣлесообразными педагогическими мѣропріятіями, царящими, какъ въ современной семьѣ, такъ и въ современной школѣ? Въ этомъ отношеніи привычка наполнять елико возможно идейно-словесную память молодыхъ поколѣній всевозможнаго рода готовыми сужденіями, мыслями и правилами можетъ имѣть очень серьезное значеніе. Въ виду всего этого, слѣдовательно, при воспитаніи подростающихъ поколѣній надо наблюдать за тѣмъ, чтобы память не получала господствующаго значенія надо всѣми другими способностями человѣческаго духа.

Ужъ Мэнъ де Биранъ указывалъ, что путемъ повторенія и заучиванія улучшаются всѣ наши силы и способности; но только «*въ качествѣ движеній*, тогда какъ въ качествѣ чувствованій онѣ ослабѣваютъ и понижаются». Толкуя о чувствованіяхъ Мэнъ де Биранъ имѣлъ въ виду

сказать, очевидно, лишь «въ качествѣ сознательныхъ актовъ», которые, конечно, всегда, даже въ случаяхъ самой отвлеченной мысли, сопровождаются опредѣленнымъ чувствованіемъ, какъ на это указывалъ уже и Аристотель, говоря, что наибольшее наслажденіе должна доставлять человѣку дѣятельность его разума, если только вѣрно, что человѣкъ призванъ, въ качествѣ человѣка, жить соотвѣтственно своему разуму ¹⁾, такъ какъ каждому всего слаще и лучше кажется то, что всего болѣе соотвѣтствуетъ его природѣ. И вотъ, задача школы состоитъ между прочимъ также и въ томъ, чтобы не дать идейно-словесной памяти возможности заглушить своимъ чрезмѣрно пышнымъ развитіемъ естественное назначеніе человѣка жить своимъ собственнымъ разумомъ и руководиться имъ по возможности во всѣхъ дѣлахъ и вопросахъ. Человѣкъ, привыкшій во всемъ полагаться на чужой опытъ, на чужое сужденіе, никогда не въ состояніи будетъ сдѣлаться дѣятельнымъ борцомъ за сознательно избранные имъ идеалы, а каждому народу въ отдѣльности также, какъ и человѣчеству вообще, нужны прежде всего подобные самостоятельные и самобытные борцы за святую истину и правду!

V.

Разбирая вопросъ о развитіи памяти въ школьный періодъ жизни, мы указывали уже, что въ это время, по необходимости, должна преобладать словесная память надъ всѣми иными видами памяти. Это оказывается неизбежнымъ именно потому, что во время школьнаго періода жизни каждый подростокъ, по необходимости, долженъ всецѣло погружаться въ міръ словесной, какъ устной, такъ и особенно фиксированной рѣчи, потому что весь предъидущій опытъ человѣчества, всѣ пріобрѣтенія и открытія предшествовавшихъ поколѣній людей остаются воплощенными въ словахъ и формахъ различныхъ народныхъ языковъ и только въ этой формѣ они могутъ быть передаваемы изъ поколѣнія въ поколѣніе, причемъ каждое новсе поколѣніе увеличиваетъ полученное богатство своимъ

¹⁾ «Το οἰκείον ἕκαστω τῆ φύσει κτιστοῦ καὶ ἡριστοῦ ἐστὶ ἕκαστω. Καὶ τῷ ἀνθρώπῳ διὸ ὁ βέλτερος τὸν νοῦν βίος, εἰς τὴν μάλιστα τοῦτο ἀνθρώπος, οὗτος ἀρα καὶ εὐδαιμονεστάτος». — Νῆξτων Νίχομαχ. I. X с. 7.

собственнымъ болѣе или менѣе богатымъ вкладомъ новыхъ представленій и понятій, новыхъ мыслей, чувствъ и стремленій.

Такъ какъ разнообразныя силы и способности чело-вѣческаго духа находятся въ самомъ тѣсномъ соотношеніи другъ съ другомъ, то понятно, что какъ только одна ка-кая нибудь сторона психической жизни получаетъ опредѣ-ленное направленіе, то и всѣ остальные бывають тѣмъ самымъ вынуждены измѣнить свое прежнее положе-ніе и стремленіе. Такимъ образомъ, какъ только па-мять дѣтей вынуждена бываетъ работать главнымъ обра-зомъ надъ запоминаніемъ различныхъ словъ и обозначае-мыхъ ими представленій, понятій, сужденій и т. д., такъ въ то-же время и вниманіе дѣтей оказывается вынужден-нымъ перемѣщать главный фокусъ своей дѣятельности и вмѣсто явленій внѣшняго реального міра оно должно уже сосредоточиваться на излагаемомъ въ книгахъ содержаніи и, слѣдовательно, оно тоже начинаетъ въ это время вѣ-даться главнымъ образомъ со словами чело-вѣческой рѣчи.

Въ предъидущемъ выпускѣ я уже указывала на зна-ченіе вниманія въ качествѣ вліянія, задерживающаго и исключаящаго всѣ безцѣльныя ненужныя движенія и та-кимъ образомъ содѣйствующаго дифференцированію дви-женій отдѣльныхъ мышечныхъ группъ отъ осложняющихъ ихъ сначала и мѣшающихъ имъ сокращеній всѣхъ осталь-ныхъ мышцъ тѣла. Зная это, мы поймемъ, что при чтеніи и повтореніи того или иного новаго слова вниманіе нужно для того, чтобы объединить именно тѣ движенія, которыя нужны для произнесенія данныхъ специальныхъ звуковъ въ томъ или иномъ своеобразномъ сочетаніи.—Кромѣ того вниманіе нужно также и для того, чтобы понять значеніе, какъ каждаго слова въ отдѣльности, такъ и каждой выра-женной этими словами мысли вообще. Въ виду этого мы и видимъ, что во время школьнаго періода вниманіе изъ *внѣшняго* или обращеннаго на міръ реальныхъ ощущеній, становится *внутреннимъ*, или обращеннымъ на всѣ тѣ сложныя представленія, понятія и умозаключенія, которыя находятъ себѣ воплощеніе въ разнообразныхъ словахъ чело-вѣческой рѣчи.

Это внутреннее, такъ сказать, направленіе вниманія усиливается еще въ особенности преподаваніемъ такихъ предметовъ, какъ алгебра и геометрія; такъ какъ при этомъ

ученики въ сущности изучаютъ ни что иное, какъ основныя формы своего мышленія, согласно которымъ человѣкъ все представляетъ себѣ во времени, и въ пространствѣ. Впрочемъ, уже и преподаваніе ариѳметики и то требуетъ значительнаго напряженія внутренняго вниманія и если вникнуть въ суть процесса, требуемаго при изученіи также и всѣхъ остальныхъ предметовъ школьнаго преподаванія, то мы убѣдимся, что при всемъ этомъ опять таки внутреннее вниманіе имѣетъ преобладающую роль; потому что вездѣ и во всемъ вниманіе учениковъ должно быть сосредоточено или на причинной связи разнообразныхъ понятій и сужденій, или на разнообразныхъ появленіяхъ человѣческаго представленія о времени и пространствѣ, не говоря уже о томъ внутреннемъ вниманіи, которое вообще требуется при вниканіи въ смыслъ различныхъ словъ и предложеній. Знакомясь съ произведеніями выдающихся писателей или съ фактами исторіи, подростающія поколѣнія въ сущности все снова и снова принуждены бываютъ вникать въ причинную связь различныхъ явленій, какъ въ психическомъ мірѣ другихъ людей, такъ и во внѣшнихъ проявленіяхъ этого міра въ формѣ слова, поступковъ и различнаго рода произведеній; знакомясь съ географіей—они изучаютъ реально существующія на землѣ воплощенія пространства;—изучая космографію, они знакомятся съ протяженіями пространства за предѣлами земли, во-первыхъ, и нашей солнечной системы, во-вторыхъ. Затѣмъ, приступая къ изученію геометріи, ученики средне-учебныхъ заведеній знакомятся уже съ основными свойствами пространства въ томъ видѣ, какъ они представляются уму нашему независимо отъ всякаго опыта, а изучая алгебру они точно также знакомятся со свойствами чистаго времени (В. Гамильтонъ) въ томъ видѣ, какъ они представляются намъ внѣ всякаго опыта и реальныхъ подробностей; тогда какъ изученіе исторіи и ариѳметики знакомятъ ихъ съ реальными проявленіями всевозможныхъ сочетаній въ пространствѣ и во времени.

Не подлежитъ сомнѣнію, что преподаваніе математики вообще имѣетъ очень важное значеніе въ воспитаніи и при томъ именно, въ качествѣ самаго дѣйствительнаго средства для развитія внутренняго вниманія и, что особенно важно, такъ это то, что въ громадномъ большинствѣ случаевъ математическія занятія требуютъ непрерывнаго со-

средоточеннаго вниманія, ибо всякое отвлеченіе или засыпаніе вниманія сказывается ошибкой въ рѣшаемой задачѣ. Въ виду этого нѣкоторые педагоги находили даже, что рѣшеніе ариѳметическихъ задачъ должно развивать въ ученикахъ правдивость, такъ какъ на каждой задачѣ они все снова и снова убѣждаются, что никакія ухищренія, увѣренія и авторитеты не помогутъ тамъ, гдѣ вкралась хоть одна ложная цифра (Саксе, Штернъ и др.). По отношенію къ этому мнѣнію допустимы еще возраженія, но зато воспитательное значеніе математики вообще и ариѳметики въ частности, какъ средства развить внутреннее вниманіе не можетъ подлежать сомнѣнію и при томъ внутреннее вниманіе пріучается при занятіяхъ математикой къ длительному напряженію; а это имѣетъ существенную важность, такъ какъ внутреннее вниманіе отличается еще болѣе частой перемежаемостію, чѣмъ, такъ наз., внѣшнее вниманіе. Это воспитательное значеніе математики понималъ уже и Платонъ, который говорилъ, что геометрія является прекраснымъ подготовительнымъ упражненіемъ для занятій философій, потому что она «пріучаетъ умъ учениковъ заниматься нетѣлесными вопросами послѣ того, какъ ему въ практической жизни все время приходилось имѣть дѣло съ тѣлесными вещами». На способность математическихъ наукъ укрѣплять и развивать вниманіе указывали уже многіе авторы, изъ которыхъ назову здѣсь: Декарта, Людовика Вивеса, Дюгальда Стюарта, В. Гамильтона, Варбертона и Шопенгауера.

Для надлежащаго пониманія разбираемаго теперь вопроса я вижу себя вынужденной отослать читателей къ тому, что было изложено въ предыдущей главѣ въ V поддѣлѣ, такъ какъ я не могу повторять здѣсь всего, что было тамъ высказано. Упомяну только вкратцѣ о томъ, что каждое вниманіе не можетъ дѣйствовать постоянно, а что оно всегда представляетъ болѣе или менѣе рѣзко выраженную перемежаемость и что эта перемежаемость оказывается тѣмъ сильнѣе, чѣмъ больше бываетъ у даннаго субъекта неустраимыхъ движеній въ родѣ дыханія, сердцебиеній, миганій и т. д. Изъ опытныхъ работъ Леманна мы уже знаемъ, что даже обычное спокойное дыханіе и то даетъ совершенно отчетливые перерывы вниманія. Зная все это мы поймемъ, что чѣмъ чаще дышетъ тотъ или иной субъектъ, тѣмъ чаще будетъ прерываться его вниманіе и

тѣмъ труднѣе будетъ удаваться ему сосредоточиваніе вниманія на чемъ бы то ни было. Послѣ всего сказаннаго мы уже поймемъ, что лихорадочные больные, отличающіеся учащеннымъ дыханіемъ, не могутъ сосредоточивать своего вниманія на чемъ бы то ни было и что въ томъ-же самомъ положеніи находятся и маленькія дѣти, отличающіяся своимъ болѣе частымъ дыханіемъ и своею подвижностію. Въ той-же четвертой главѣ я указывала, что перемежаемость вниманія бываетъ гораздо рѣзче, выражена на внутреннемъ вниманіи, т. е. на томъ, которое сосредоточивается на представленіяхъ или понятіяхъ, сохраняемыхъ нашею памятью, нежели на внѣшнемъ вниманіи, обращенномъ на реальныя ощущенія, вызываемыхъ міромъ внѣшнихъ вліяній. Путемъ прямыхъ опытовъ мнѣ удалось доказать, что сосредоточиваніе вниманія на томъ или иномъ представленіи удается тѣмъ легче и представляетъ тѣмъ меньше перемежаемости, чѣмъ быстрѣе подобное представленіе слѣдуетъ за дѣйствительнымъ видѣніемъ или выслушиваніемъ представляемаго зрительнаго или звукового образа. Въ виду этого понятно, что сосредоточиваніе вниманія должно быть тѣмъ труднѣе, чѣмъ отвлеченнѣе бываетъ то или иное представленіе, понятіе или группа ихъ; а такъ какъ математическое мышленіе является оперирующимъ надъ болѣе или менѣе отвлеченными представленіями и понятіями, то само собою разумѣется, что преподаваніе математики въ среднѣеучебныхъ заведеніяхъ должно быть обставлено извѣстными предосторожностями, потому что иначе преподаваніе математики вмѣсто пользы можетъ принести одинъ только вредъ. Это тѣмъ болѣе возможно, что, какъ это было уже указано въ предъидущемъ выпускѣ, приучая вниманіе продолжительно сосредоточиваться на одной какой либо опредѣленной группѣ представленій и понятій, мы тѣмъ самымъ дѣлаемъ его мало воспріимчивымъ къ представленіямъ и понятіямъ другого рода, дѣлаемъ его неподвижнымъ и неповоротливымъ, а это далеко нежелательно.

На способность математическихъ занятій дѣйствовать вредно на умственную сторону человѣка вообще указывали уже неоднократно и при томъ даже люди, являвшіеся сами свѣтилами математической науки. Такъ, напр., Рене Декартъ или Картезіи, бывшій величайшимъ математикомъ и философомъ своего вѣка, прямо указывалъ, что математическія науки полезны въ качествѣ орудія для внѣшней

науки, но для внутренняго развитія онѣ не только не полезны, но даже вредны, такъ какъ онѣ «отучаютъ человѣка отъ употребленія его разума»; а въ письмѣ къ Мерсеню, писанномъ въ 1630 г., Декартъ заявлялъ, что онъ уже въ теченіи многихъ лѣтъ оставилъ всѣ занятія математикой, потому что не желаетъ терять даромъ свое время на «безплодныя геометрическія и ариѳметическія операціи, которыя никогда не ведутъ къ какимъ бы то ни было важнымъ результатамъ». Наконецъ не должно забывать, что когда Декартъ напечаталъ свои юношескія открытія, составившія новую эру въ новѣйшемъ аналитическомъ методѣ, онъ прямо заявилъ, что въ теченіи 17 лѣтъ онъ уже не занимается вовсе математикой, такъ что успѣлъ даже позабыть элементарныя ариѳметическія дѣйствія. Между тѣмъ, среди его юношескихъ открытій были такія, значеніе которыхъ тогда не могло быть надлежащимъ образомъ оцѣнено математиками такъ, напр., только въ 30 годахъ настоящаго столѣтія Фурье выяснилъ, какъ много сдѣлалъ Декартъ для анализа численныхъ уравненій. Извѣстно также, что Декарту человѣчество обязано изобрѣтеніемъ аналитической геометріи, что онъ-же научилъ насъ находить корни данныхъ численныхъ уравненій при помощи геометріи подобно тому, какъ геометрическія проблемы онъ рѣшалъ алгебраическимъ путемъ и т. д. И вотъ такой-то крупный математическій гений, на основаніи наблюденій надъ самимъ собою, пришелъ къ тому знаменательному заключенію, что математическія науки *«мало по малу и нечувствительно отучаютъ человѣка отъ употребленія его разума»!* Это обстоятельство заслуживаетъ во всякомъ случаѣ серьезнаго вниманія; тѣмъ болѣе, что въ этомъ отношеніи Декартъ стоитъ не одинъ. Такойъ гениальный представитель человѣческой мысли, какъ Блезъ Паскаль, тоже указывалъ на вредное вліяніе математическихъ занятій, говоря, что они совершенно уничтожаютъ въ человѣкѣ его *способность наблюдать*, а вмѣстѣ съ тѣмъ и его способность составлять вѣрныя сужденія. Въ томъ-же смыслѣ высказывались еще слѣдующіе математики: Беркелей, Гревесендъ, д'Аламберъ, Лихтенбергъ, Кенельмъ Дигби и Гассенди. Сорбьеръ, ближайшій другъ такихъ выдающихся математиковъ, какъ Гассенди, Мерсенъ, Ферма и Каркави, передаетъ намъ, что Гассенди вообще не признавалъ другой пользы въ изученіи алгебры и геометріи, какъ только той, что эти науки даютъ ору-

діе для изученія другихъ болѣе важныхъ отраслей знанія. Самъ Сорбьеръ подробно останавливается на притупляющемъ дѣйствиі математическихъ занятій на логическую мысль челоуѣка и указываетъ, что математики и при томъ выдающіеся, отличаются своею неспособностію вести свои собственныя дѣла, а также и своими поразительно глупыми сужденіями по вопросамъ, касающимся другихъ наукъ, кромѣ математики. По его словамъ, математики зачастую оказываются до того мало сопричастными общей цивилизації, что можно было бы съ успѣхомъ предположить, что они родились и воспитались не въ Европѣ, а среди ирокезовъ и гуруновъ.— Лихтенбергъ, знаменитый профессоръ математики и физики въ Геттингенѣ, тоже указывалъ, что математика приучаетъ людей не столько къ размышленію, сколько къ рутинному обращенію съ опредѣленными символами. Впрочемъ, уже Діогенъ упрекалъ математиковъ вообще въ томъ, что они не видятъ того, что находится у нихъ подъ ногами.

Желающіе дополнить этотъ перечень неблагопріятныхъ мнѣній о вліяніи математики, высказанныхъ людьми, болѣе или менѣе извѣстными въ качествѣ математиковъ, могутъ найти желаемаыя свѣдѣнія въ статьѣ В. Гамильтона «Объ изученіи математическихъ наукъ въ качествѣ упражненія для ума»; мы-же должны теперь познакомиться еще со взглядами другихъ специалистовъ на этотъ вопросъ.

Извѣстно, что Фридрихъ Великій въ своей перепискѣ съ Вольтеромъ высказалъ свой взглядъ на математику, говоря, что онъ «не только не любитъ математики, но даже боится ее, такъ какъ она выказываетъ слишкомъ сильную склонность сушить умъ». Вольтеръ, съ своей стороны, заявляетъ, что «математика оставляетъ умъ въ томъ-же положеніи, въ какомъ она его находитъ», слѣдовательно, онъ тѣмъ самымъ отрицаетъ у математическихъ наукъ всякую возможность дѣйствовать развивающимъ образомъ на умственныя силы людей. Франклинъ то-же не любилъ математики и прямо указывалъ, что люди, занимающіеся ею, отличаются своимъ мелочнымъ и придирчивымъ умомъ. Гиббонъ разсказываетъ, какъ его отецъ, въ силу слѣпого довѣрія къ полезности занятій математикой, заставлялъ его посѣщать частный курсъ по алгебрѣ и геометріи; но онъ при первой возможности бросилъ эти занятія и впослѣдствіи былъ очень доволенъ этимъ, такъ какъ по его мнѣнію привычка къ стро-

гимъ математическимъ доказательствамъ уничтожаетъ всё болѣе тонкія чувства въ этической области и дѣлаетъ умъ людей болѣе грубымъ. Г-жа де-Сталь указываетъ, что изученіе языковъ болѣе полезно для развитія молодыхъ поколѣній, чѣмъ изученіе алгебры и геометріи, которыя, будучи примѣняемы въ молодые года, упражняютъ только механизмъ мысли, а не самую мысль и тѣмъ самымъ приносятъ много вреда, уничтожая прежде всего всякій полетъ воображенія. Въ этомъ отношеніи г-жа де-Сталь сошлась отчасти во взглядахъ съ проф. Клумпомъ, который тоже доказывалъ, что воображеніе и память также, какъ и высшія способности души (чувства и воля) остаются при изученіи математическихъ наукъ безо всякаго упражненія и что вслѣдствіе этого занятія математикой приносятъ, съ точки зрѣнія общаго развитія, больше вреда, чѣмъ пользы, обусловливая нежелательную узость и односторонность умственнаго горизонта. Рядомъ съ проф. Клумпомъ, состоявшимъ директоромъ королевскаго института въ Мюнхенѣ, слѣдуетъ упомянуть мнѣніе проф. Бернгарди, состоявшаго директоромъ Фридриховской гимназіи въ Берлинѣ. Онъ на основаніи своихъ наблюденій, произведенныхъ въ учебныхъ заведеніяхъ, прямо доказывалъ неспособность математическихъ наукъ дѣйствовать благопріятнымъ образомъ на общее развитіе учениковъ.

Такой титанъ въ мірѣ мысли, какъ Гете, тоже указывалъ, что математическое образованіе представляется до нельзя одностороннимъ и узкимъ и потому нежелательнымъ для подростяющихъ молодыхъ поколѣній.—Бэйль (Bayle), извѣстный по замѣчательной логичности своего ума, по заявленію Ле-Клерка, сознавался, что онъ никогда не могъ понять первую проблему Евклида. Фридрихъ Августъ Вольфъ, замѣчательный филологъ начала XIX столѣтія, былъ убѣжденъ, что чѣмъ болѣе имѣется у человѣка способностей къ изученію математическихъ наукъ, тѣмъ меньше онъ окажется способнымъ заниматься всѣми другими болѣе высокими отраслями чловѣческаго знанія. Человѣкъ, славившійся своею феноменальною ученостію, а именно Іосифъ Скалигеръ говорилъ, что для занятій математикой требуется «терпѣливый и тупой интеллектъ». Достоиню вниманія также и заявленіе Каіетана Вейлера, бывшаго непремѣннымъ секретаремъ академіи наукъ и директоромъ королевскаго Мюнхенскаго института, относительно того, что лучшіе ученики

реальной школы, въ которой на первомъ планѣ стояли математическія науки, не выдерживали сравненія даже съ посредственными учениками классической школы и при томъ не только по отношенію къ языку, но и по отношенію ко всему, что требуетъ соображенія, наблюдательности, быстроты мысли. Въ виду этого неблагопріятнаго результата введенная въ видѣ опыта система преподаванія, дававшая рѣзкое преобладаніе математическимъ наукамъ, была снова отмѣнена и замѣнена прежней. Базедовъ указывалъ, что въ математическихъ наукахъ не допускается сужденіе по аналогіи, не допускается исключеній изъ обыкновенныхъ правилъ при особенныхъ условіяхъ, не допускается многого такого, что оказывается необходимымъ въ другихъ наукахъ, какъ то въ логикѣ, этикѣ, богословіи, медицинѣ, юриспруденціи, политикѣ и т. д. и вслѣдствіе этого изученіе математическихъ наукъ зачастую наноситъ серьезный вредъ и чело-вѣческому разуму и чело-вѣческому счастью. Такой выдающійся представитель науки о воспитаніи, какимъ былъ въ началѣ настоящаго столѣтія Нимейеръ, прямо доказывалъ, что тѣ изъ учениковъ, которые выказываютъ особое предрасположеніе къ изученію математическихъ наукъ, обыкновенно отличаются наиболѣе слабымъ сужденіемъ по отношенію ко всѣмъ остальнымъ вопросамъ интеллектуальнаго, этического и эстетическаго характера. Наконецъ и во Франціи, по свидѣтельству Гизо, получены были крайне печальныя результаты на ученикахъ вслѣдствіе чрезмѣрнаго преобладанія математическихъ наукъ надъ всѣми остальными предметами преподаванія въ *Ecole polytechnique*. По этому поводу Гизо съ негодованіемъ упрекаетъ начальство школы, что оно могло забыть слова Декарта и Лейбница о вредѣ чрезмѣрнаго занятія математическими науками и затѣмъ говорить, что, смотря на получаемые результаты послѣ окончанія наукъ въ *Ecole polytechnique*, можно было бы предположить, что все назначеніе этой школы сводится на то, чтобы доказать только вредное притупляющее вліяніе математическихъ наукъ и ничего болѣе.

Такимъ образомъ мы собрали здѣсь довольно значительное число заявленій относительно вреднаго вліянія математическаго мышленія, если только оно примѣняется въ излішество; но въ то-же время каждый, кто внимательно отнесется ко всѣмъ приведеннымъ у насъ цитатамъ, долженъ будетъ убѣдиться, что вредное вліяніе математическихъ

наукъ сводится главнымъ образомъ на то, что они вызываютъ къ дѣятельности лишь ограниченныя стороны психической жизни и тѣмъ самымъ пріучаютъ вниманіе къ слишкомъ большой неподвижности; но въ то-же время ничто не опровергаетъ способности математическихъ занятій развивать внутреннее вниманіе. Проф. Вейлеръ высказываетъ твердое убѣжденіе свое въ томъ, что изученіе грамматики приносить несомнѣнную пользу въ качествѣ общеразвивающаго предмета, тогда какъ математика никогда такой пользы приносить не можетъ; но при этомъ онъ упустилъ изъ виду то крайне существенное обстоятельство, что грамматика можетъ содѣйствовать общему развитію только потому, что она никогда не изучается совершенно независимо отъ чтенія и переводовъ тѣхъ или иныхъ авторовъ и, слѣдовательно, общее развитіе можетъ получаться не отъ изученія грамматики, а вслѣдствіе тѣхъ мыслей и взглядовъ, съ которыми ученики знакомятся при своихъ переводахъ и чтеніяхъ различныхъ авторовъ. Еслибы мыслимо было также объединить изученіе грамматическихъ правилъ и исключеній отъ изученія самаго языка, какъ изученіе математики бываетъ отдѣлено отъ всякой дѣйствительности, то результаты, конечно, получились бы тождественныя и въ томъ и въ другомъ случаѣ, т. е. и грамматика также, какъ и математика оказалась бы полезной только въ одномъ опредѣленномъ направленіи, къ тому же болѣе или менѣе узкомъ. То-же самое должно бы получиться и при изученіи логики, если-бы только она была также введена въ школьныя программы въ качествѣ главнаго предмета; т. е. изученіе всѣхъ этихъ отвлеченныхъ наукъ было бы полезно въ качествѣ упражненія для внутренняго вниманія и — только. Никогда занятія логикой не приводили и не могутъ приводить людей къ открытію новыхъ истинъ и это вполне понятно, такъ какъ логика изслѣдуетъ законы мышленія или технику нашего ума, и слѣдовательно, пользуется готовыми мыслями въ качествѣ объекта изслѣдованія. Вслѣдствіе того вѣрность логическихъ законовъ провѣряется на отдѣльныхъ сужденіяхъ, а не наоборотъ, какъ бы слѣдовало, еслибы логика имѣла практическое значеніе для хода нашей мысли (Шопенгауеръ) и точно также изученіе *одной* грамматики никогда не можетъ дать намъ знанія языка.

Человѣкъ, одаренный глазами, смотритъ и видитъ все,

какъ нельзя лучше безо всякихъ знаній о внутреннемъ устройствѣ своего глаза и точно также онъ говоритъ и думаетъ, не подозрѣвая даже о существованіи грамматики и логики; онъ представляетъ себѣ все во времени и въ пространствѣ, хотя и не проходилъ алгебры и геометріи. Въ виду этого смѣшно обвинять грамматику въ томъ, что она даетъ только различныя формы и построенія словесной рѣчи или логику въ томъ, что она уясняетъ намъ архитектонику нашей мысли, или математику въ томъ, что она уясняетъ намъ тѣ свойства времени и пространства, которыя даны намъ а priori, независимо отъ всякаго опыта. Зная разъ, что всѣ названныя отрасли знанія призваны вѣдать только точно опредѣленныя и крайне ограниченныя области, да и то только со стороны ихъ формы, мы не можемъ удивляться, если и со стороны математиковъ, и со стороны мыслителей, и со стороны педагоговъ намъ говорятъ, что математическія науки въ той формѣ и въ томъ объемѣ, въ которомъ они преподаются, какъ въ среднихъ, такъ и въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, нисколько не благоприятствуютъ общему развитію учениковъ, даже, если говорятъ, что математическія науки вообще не могутъ содѣйствовать общему развитію человѣчества, хотя бы ихъ и избирали предметомъ специальныхъ занятій всей жизни. Все это также мало можетъ удивлять насъ, какъ еслибы намъ заявили, что самое подробное изученіе всевозможныхъ формъ письма не даетъ человѣку ни малѣйшей возможности написать умную статью.

Шопенгауеръ, приступая къ обсужденію логики, говоритъ, что крайне трудно сказать что либо новое о такомъ предметѣ, который въ теченіи болѣе чѣмъ 2000 лѣтъ трактовался уже безконечное число разъ и который къ тому-же не можетъ черпать новаго матеріала изъ жизни и опыта и точно также и въ математикѣ, что училъ Евклидъ, то продолжаетъ въ томъ-же видѣ изучаться и теперъ. Это возможно, конечно, только потому, что и логика и математика, изучая формы человѣческаго мышленія, могутъ измѣняться и расширяться въ своемъ содержаніи только тогда, когда самыя формы мышленія измѣнятся, разовьются и расширятся. Такъ, напр., за послѣднія десятилѣтія все чаще и чаще раздаются голоса, указывающіе на возможность четвертаго измѣренія пространства и времени (Цельнеръ, Гельмгольцъ, Лоджъ и др.) и одновременно съ этимъ за-

мѣчаются признаки новаго направленія въ трактованіи математическихъ истинъ. Насколько велика разниа, совершившаяся за послѣднія десятилѣтія видно, между прочимъ, и изъ того факта, что въ наше время проф. Лоджъ уже доказываетъ возможность существованія четвертаго измѣренія времени, а о трехъ никто и не спорить, тогда какъ въ началѣ настоящаго столѣтія многіе, и между ними даже А. Шопенгауеръ, признавали за временемъ только всего одно измѣреніе.

Послѣ всего сказаннаго понятно, что изученіе такихъ наукъ, какъ логика и математика, развиваетъ, по необходимости, только одно внутреннее вниманіе и ничего болѣе, такъ какъ знаніе логики нисколько не можетъ научить человѣка вѣрнѣе думать, также какъ и знаніе математики не можетъ расширить присущихъ человѣческому уму формъ мышленія, заставляющихъ насъ представлять себѣ все въ пространствѣ и во времени о трехъ измѣреніяхъ. Въ то же время послѣ сказаннаго понятно, почему мы не можемъ согласиться съ В. Гамильтономъ, утверждающимъ, что «никакая другая наука не развиваетъ человѣческой умъ такъ мало и такъ слабо, какъ именно математика». Логика въ этомъ отношеніи совершенно схожа съ математикой и тоже самое можно было бы сказать и о грамматикѣ, еслибы только ея изученіе было совершенно отдѣлено отъ чтенія авторовъ. Требовать отъ наукъ, имѣющихъ своей цѣлю изученіе формы того или иного процесса, новыхъ общеобразовательныхъ знаній также мало основательно, какъ и ожидать, напр., что, изучивъ механику нашей ходьбы, мы тѣмъ самымъ приобрѣтемъ возможность ходить больше или легче, или скорѣе. Изученіе такихъ наукъ, какъ математика, логика или грамматика есть ни что иное, какъ ознакомленіе съ имѣющимися у насъ въ постоянной работѣ орудіями мысли; но при этомъ, конечно, пока изслѣдуется орудіе, оно перестаетъ работать и, слѣдовательно, если подобнаго рода изслѣдованіе повторяется слишкомъ часто и длится слишкомъ долго, то тѣмъ самымъ производительная работа даннаго орудія, все одно будетъ-ли оно физическое или психическое, низводится на минимумъ.

Съ этой точки зрѣнія становится понятнымъ, почему люди, посвятившіе себя всецѣло математическимъ занятіямъ, оказываются зачастую неспособными надлежащимъ об-

разомъ наблюдать и вѣрно судить объ явленіяхъ окружающаго ихъ міра, почему они отличаются непозволительною довѣрчивостію и дѣтскимъ легковѣріемъ (В. Гамильтонъ) и въ тоже время почему они такъ склонны бываютъ къ отрицаніямъ и скептицизму, какъ на это указывали уже многіе авторы (Бэйль, Грендлингъ, Берkeley, Д. Стюартъ, Монбоддо, Фрисъ, Гамильтонъ). Все это понятно, такъ какъ въ основѣ всякаго невѣрія также, какъ и въ основѣ легковѣрія, лежитъ слабое развитіе главнаго закона челоукаческаго мышленія, т. е. закона причинности. Между тѣмъ извѣстно, вѣдь, что у математиковъ законъ причинности примѣняется преимущественно только по отношенію къ крайне ограниченной сферѣ пространственно-количественныхъ и временно-последовательныхъ отношеній, которыя къ тому же въ качествѣ проявленій формальной стороны элементарно разсудочныхъ актовъ, отличаются по большей части замѣчательно сильно выраженной механичностію, а все это, конечно, только ограничиваетъ и ослабляетъ сферу примѣненія закона причинности. Чтобы понять всю механичность математическихъ процессовъ, достаточно вспомнить, что Блезъ Паскаль могъ придумать и выстроить ариѣметическую машину, при помощи которой можно разрѣшать всѣ ариѣметическія дѣйствія, не только не прибѣгая къ помощи карандаша, но даже не зная вовсе ариѣметическихъ правилъ. Послѣ него такая же машина была изобрѣтена Лейбницемъ и у нѣкоторыхъ авторовъ являлось даже предположеніе о возможности построенія такой же машины и для разрѣшенія алгебраическихъ задачъ. Единственнымъ препятствіемъ, мѣшавшимъ распространенію Паскалевской ариѣметической машины, служила ея большая цѣна.

Изъ самаго факта возможности существованія подобной машины, для разрѣшенія всѣхъ ариѣметическихъ задачъ, уже ясно видно насколько механично можетъ быть математическое мышленіе и насколько область дѣйствія его должна быть ограничена. Зная это мы уже не можемъ удивляться тому, что чрезмѣрное преобладаніе математическихъ занятій въ школахъ, давало всегда крайне нежелательныя и вредныя послѣдствія, состоявшія изъ ограниченія и ослабленія интеллектуальной силы учениковъ. Въ виду такого вреднаго вліянія математическихъ наукъ въ Англіи забили тревогу, какъ только Кембриджскій универ-

ситеть вздумалъ поставить на первый планъ занятія математикой (В. Гамильтонъ).

Такимъ образомъ, послѣ всего изложеннаго, мы имѣемъ право настаивать на необходимости крайней осмотрительности при преподаваніи математическихъ наукъ въ средне-учебныхъ заведеніяхъ, въ которыхъ онѣ никогда не должны имѣть исключительнаго преобладанія, а должны всегда стоять въ числѣ прочихъ предметовъ и составлять отъ 2 до 4 уроковъ въ недѣлю. Что касается до способа преподаванія геометріи, то онъ долженъ быть, конечно, обставляемъ такъ, чтобы по возможности исключить всякую механичность, и напротивъ того, заставить учениковъ относиться сознательно къ каждому новому шагу въ томъ или иномъ процессѣ, потому что только при этомъ условіи математическія занятія могутъ развивать внутреннее вниманіе. Въ виду этого надо придерживаться синтетическаго способа при изученіи геометріи, т. е., того метода геометрическихъ построеній, которымъ пользовались и Архимедъ, и Евклидъ, и Апполоній Пергей и даже по отношенію къ коническимъ сѣченіямъ не слѣдуетъ допускать примѣненія алгебраическихъ формулъ; потому что каждое примѣненіе алгебры къ разрѣшенію геометрическихъ задачъ, сокращая время и трудъ, въ то-же самое время вводитъ въ дѣло извѣстную механичность и вмѣстѣ съ тѣмъ ослабляетъ участіе вниманія и сознанія въ данномъ процессѣ. Кромѣ того при изученіи математическихъ наукъ этотъ синтетическій способъ является естественнымъ, потому что обязательность различныхъ геометрическихъ аксіомъ существуетъ независимо отъ всякаго опыта и это стало вполнѣ понятнымъ послѣ того, какъ Кантъ доказалъ, что пространство также, какъ и время, является присущей намъ до всякаго опыта формой мышленія и слѣдовательно, вмѣстѣ съ необходимостью все представлять себѣ въ пространствѣ о трехъ измѣреніяхъ, намъ бываютъ даны и всѣ свойства пространства, очевидную необходимость которыхъ мы сознаемъ независимо отъ какого бы то ни было опыта. Вслѣдствіе этого всѣ главныя свойства пространства сохраняютъ свою обязательность и для слѣпыхъ, а ариѳметика и алгебра оказываются одинаково понятными и для глухихъ, чего не могло бы быть, если бы понятія пространства и времени развивались бы путемъ опыта. Именно вслѣдствіе этого мы и находимъ требованіе Артура Шопенгауера — измѣнить

способъ преподаванія геометріи и сдѣлать его аналитическимъ нецѣлесообразнымъ, потому что мы сознаемъ непреложную вѣрность геометрическихъ аксіомъ сразу, помимо всякаго опыта и тѣмъ самымъ, слѣдовательно, намъ даны исходныя точки для синтетическаго метода, при которомъ ученики, владѣющіе уже определенной истиной, стараются затѣмъ найти доказательства вѣрности этой истины, сознавасмой ими за непреложную.

Въ виду того, что математическія занятія являются, такъ сказать, изученіемъ присущихъ каждому человѣку формъ мышленія, заставляющихъ насъ все представлять себѣ во времени и въ пространствѣ, нѣтъ ничего удивительнаго въ томъ, что различныя математическія дѣйствія очень легко переходятъ въ автоматически, безсознательно совершаемыя и, какъ все до автоматичной безсознательности усвоенное, способность рѣшать математическія задачи нерѣдко передается по наслѣдству отъ родичей потомкамъ и начинается сказываться даже въ самые нѣжные дѣтскіе годы. Такъ, напр., въ литературѣ подробно описаны случаи того, что маленькія, совершенно безграмотныя, дѣти отличались замѣчательной способностію рѣшать въ умѣ крайне сложныя и трудныя математическія задачи. Одинъ подобный мальчикъ, сынъ пастуха, былъ изслѣдованъ математиками въ королевскомъ обществѣ въ Лондонѣ и и онъ всѣхъ поразилъ своею способностію къ быстрому разрѣшенію самыхъ сложныхъ задачъ. Иногда случалось, что секретарь общества не успѣвалъ записать на бумагѣ заданную задачу, какъ у мальчика уже было готово рѣшеніе. При этомъ разпросы мальчика о томъ, какъ именно онъ рѣшилъ ту или иную задачу, указывали иногда, что онъ нашелъ новый неизвѣстный въ математикѣ приемъ. Это наблюденіе было произведено въ концѣ прошлаго или въ началѣ настоящаго столѣтія—я точно не помню. Аналогичное наблюденіе было произведено въ концѣ 70 годовъ настоящаго столѣтія надъ однимъ мальчикомъ въ Австріи. Ребенокъ этотъ уже $4\frac{1}{2}$ лѣтъ могъ въ умѣ сосчитывать такія большія суммы денегъ, которыя торговецъ не въ состояніи былъ сосчитать въ тоже самое время даже при помощи пера и бумаги. Шести лѣтъ отъ роду мальчикъ этотъ быстро въ умѣ высчиталъ сколько секундъ прожилъ 45 лѣтній субъектъ; онъ складывалъ, вычиталъ, помножалъ и дѣлил числа въ 9 мѣствъ, извле-

каль квадратные корни изъ чиселъ въ 7 и 8 мѣсть, а кубическіе корни изъ чиселъ въ 6 мѣсть и т. д. Мальчика этого изслѣдовалъ проф. Бенедиктъ въ Вѣнѣ и нашель его совершенно нормальнымъ. Въ 1893 году въ Берлинѣ показывали ребенка 2¹/₂ лѣтъ, который поражалъ всѣхъ своей способностью къ вычисленіямъ въ умѣ.

Здѣсь же слѣдуетъ упомянуть о поразительной способности къ математическому мышленію одного изъ величайшихъ французскихъ мыслителей, а именно Блеза Паскаля. Отецъ знаменитаго Паскаля былъ самъ хорошій математикъ и у него часто собирались другіе математики; но при этомъ отецъ Блеза Паскаля всегда удалялъ сына изъ комнаты, какъ только начинали разбирать какой бы то ни было математическій вопросъ. Этьенъ Паскаль дѣлалъ это потому, что онъ находилъ необходимымъ для своего сына возможно основательное знакомство съ латинскимъ и греческимъ языками и боялся, чтобы занятія математикой не отвлекли ребенка отъ изученія древнихъ языковъ. Всѣ книги, трактовавшія о математическихъ вопросахъ, тщательно устранились отъ мальчика и постоянно держались въ шкапу, запертомъ на ключъ. Все это не могло, конечно, не возбудить любопытства мальчика, который неоднократно принимался просить отца позволить ему учиться математикѣ; но отецъ постоянно отказывалъ ему, говоря, что онъ долженъ сначала изучить вполнѣ древніе языки. Такъ дѣло шло до тѣхъ поръ, пока Блезу Паскалю не минуло 12 лѣтъ. Около этого времени мальчикъ какъ-то попросилъ отца сказать ему, по крайней мѣрѣ, о чемъ именно идетъ рѣчь въ математикѣ, на что отецъ отвѣтилъ ему, что математика учитъ дѣлать вѣрныя фигуры и опредѣлять существующія между ними отношенія. Затѣмъ онъ запретилъ сыну говорить и спрашивать его о математикѣ и даже запретилъ ему думать о ней. Мальчикъ послѣ этого принялся чертить углемъ въ свободные отъ занятій часы всевозможныя фигуры, линіи и самъ собою сталъ формулировать себѣ различныя аксіомы, строить различныя доказательства и такъ какъ онъ не зналъ даже названій различныхъ геометрическихъ фигуръ, то онъ сочинялъ имъ самъ названія, такъ напр., линія звалась у него полосой, тогда какъ кругъ обозначался словомъ *кружокъ* и т. д. Прошло нѣсколько времени и вотъ какъ то отецъ Паскаль вошелъ неожиданно въ

комнату сына и засталъ его до того погруженнымъ въ геометрическія изслѣдованія, что онъ не только не слыхалъ, какъ вошелъ его отецъ, но даже долгое время не замѣчалъ его присутствія въ комнатѣ; когда-же онъ увидалъ своего отца, то онъ, конечно, прежде всего испугался, такъ какъ отецъ засталъ его за запрещеннымъ занятіемъ. Отецъ спросилъ сына, что это онъ дѣлаетъ и получилъ въ отвѣтъ, что онъ старается доказать, что наружный уголъ треугольника равенъ суммѣ двухъ внутреннихъ противолежащихъ угловъ, а что сумма угловъ треугольника равна двумъ прямымъ. Конечно, мальчикъ употреблялъ при этомъ свою собственную терминологию, но онъ все же выразилъ отцу совершенно отчетливо 32 положеніе первой книги Евклида. Отецъ спросилъ его, что навело его на этотъ вопросъ и тогда мальчикъ въ обратномъ направленіи сталъ излагать ему всѣ предъидущія положенія Евклида; при этомъ переходя отъ опредѣленія къ опредѣленію, отъ доказательства къ доказательству, онъ изложилъ отцу всѣ найденныя имъ аксіомы и т. д. Этьенъ Паскаль былъ до того пораженъ и потрясенъ, что, не сказавъ сыну ни слова, повернулся молча и отправился къ своему другу, г. Пайльеру, тоже хорошо знавшему математику. Придя къ нему, онъ долго не могъ сказать ни слова, и наконецъ принялся плакать, чѣмъ не мало напугалъ своего друга, вообразившаго, что семью Паскаля посѣтило какое нибудь тяжелое горе. Когда, наконецъ, Этьенъ Паскаль объяснилъ своему другу, что именно взволновало его такъ сильно и показалъ ему захваченныя имъ у сына геометрическія чертежи и т. д., то г. Пайльеръ прямо заявилъ, что мальчику надо дать геометрію въ руки и не заставлятъ его, такъ сказать, самостоятельно открывать все то, что давно было открыто и составлено Евклидомъ. Такимъ образомъ Блезъ Паскаль въ 12 лѣтъ получилъ элементы Евклида, но съ условіемъ, что онъ можетъ читать ихъ только въ часы рекреаціи. Мальчикъ до нельзя быстро усваивалъ геометрическія истины и при томъ безо всякой посторонней помощи, и въ тоже время у него постоянно являлись при этомъ новыя соображенія, новые выводы и открытія. Чтобы составить себѣ понятіе о быстротѣ этого развитія, достаточно вспомнить, хоть о томъ обстоятельстве, что Блезъ Паскаль 12 лѣтъ уже началъ посѣщать засѣданія общества любителей математики, собиравшихся въ Парижѣ у Мер-

сеня и др. для того, чтобы читать другъ другу свои работы, сообщать свои открытія и обсуждать ихъ. Мальчикъ Паскаль былъ тамъ выдающимся членомъ, который не только самъ часто сообщалъ нѣчто новое, найденное имъ, но и кромѣ того отличался своимъ критическимъ умомъ, вслѣдствіе чего часто спрашивали его мнѣніе о работахъ, присланныхъ изъ Германіи, Италіи и т. д. Сказанное общество уже въ 1654 году стало называться академіей, а въ 1666 оно превратилось въ Парижскую Академію Наукъ. Затронувъ разъ вопросъ о наслѣдственной передачѣ математическихъ способностей, я должна упомянуть, что въ теченіе двухъ столѣтій въ семьѣ Бернулли было десять значительныхъ математиковъ.

Само собою разумѣется, при наличности сильныхъ математическихъ способностей, ученики среднеучебныхъ заведеній будутъ такъ легко справляться съ требованіями школьной программы по отношенію къ математическимъ занятіямъ, что имъ ни въ какомъ случаѣ не можетъ грозить опасность переутомленія внутренняго вниманія, потому что подобнаго рода субъекты не нуждаются даже въ особомъ напряженно сосредоточенномъ вниманіи для усвоенія математическихъ положеній и для рѣшенія математическихъ задачъ; такъ какъ все это дается имъ какъ-то само собою вслѣдствіе унаслѣдованныхъ ими автоматически дѣйствующихъ приѣмовъ и если, что затрудняетъ подобныхъ субъектовъ, рождающихся прямо математиками, такъ это дать себѣ сознательный отчетъ въ томъ, путемъ какихъ приѣмовъ они рѣшаютъ тѣ или иныя задачи. Во всякомъ случаѣ, однако, подобнаго рода субъекты принадлежатъ къ исключеніямъ и, слѣдовательно, составляя программы преподаванія математическихъ наукъ слѣдуетъ имѣть въ виду дѣтей, не одаренныхъ подобными исключительными способностями и которыхъ, слѣдовательно, всякое сколько нибудь чрезмѣрное по отношенію къ ихъ возрасту и къ ихъ силамъ напряженіе внутренняго вниманія можетъ легко довести до переутомленія со всѣми его вредными послѣдствіями для физической и психической жизни.

Не должно забывать, что чѣмъ моложе бываетъ возрастъ учениковъ, тѣмъ менѣе они бываютъ способны къ отвлеченному мышленію и, слѣдовательно, уроки математики должны повторяться рѣже въ меньшихъ классахъ и длиться не такъ долго, какъ въ старшихъ классахъ гим-

назій. Послѣ всего изложеннаго выше уже понятно само собой, что слишкомъ сильное преобладаніе математическихъ занятій въ школахъ можетъ оказаться вреднымъ двоякимъ образомъ: во 1) вызывая переутомленіе внутренняго вниманія, а во 2) обуславливая слишкомъ сильное развитіе этого вниманія, которое, какъ мы убѣдимся ниже, представляется крайне нежелательнымъ.

Всякое переутомленіе внутренняго вниманія бываетъ обыкновенно соединено съ переутомленіемъ идейной словесной памяти и идейной апперцепціи, вслѣдствіе чего подобнаго рода субъекты не въ состояннн бываютъ слѣдить сколько нибудь долгое время за развитіемъ какой бы то ни было мысли, не могутъ читать сколько нибудь серьезныхъ книгъ и т. д. Въ тоже время они представляютъ извѣстную суетливость, безпокойство, они быстро переходятъ отъ одного занятія къ другому именно потому, что ихъ переутомленное вниманіе ни на чемъ не можетъ долго остановиться. Эта форма переутомленія описана была подъ названіемъ раздражительной въ противоположность къ переутомленію чисто словесной памяти, которая даетъ совершенно противоположную картину.

Для надлежащаго пониманія всѣхъ явленій, наблюдаемыхъ при переутомленнн внутренняго вниманія, надо помнить, во - первыхъ, что въ сущности только внутреннее вниманіе бываетъ у насъ дѣйствительно *произвольнымъ* или, по выраженію Вундта, *активнымъ*, т. е. человѣкъ по своей волѣ можетъ управлять преимущественно только внутреннимъ, или обращеннымъ на болѣе или менѣе отвлеченныя представленія и понятія вниманіемъ, тогда какъ вниманіе, обращенное на ощущенія, вызываемыя внѣшнимъ окружающимъ насъ міромъ, оказывается мало послушнымъ волевому контролю, такъ какъ оно всегда сосредоточивается на болѣе сильныхъ раздраженіяхъ, на болѣе энергичныхъ ощущеніяхъ, на наиболѣе сильныхъ чувствахъ. Во вторыхъ, только внутреннее вниманіе доступно бываетъ переутомленію, именно потому, что, управляя имъ по своему желанію, люди могутъ подвергать его несоответственно сильному напряженію. Будучи произвольнымъ внутреннее вниманіе, путемъ настойчиваго упражненія въ сосредоточиваннн на чемъ либо одномъ, пріобрѣтаетъ болѣе или менѣе сильную стойкость, которая очень легко можетъ

переходить въ нежелательную неподвижность или неперворотливость.

На основаніи произведенныхъ П. Ментцомъ подробныхъ изслѣдованій вліянія слуховыхъ ощущеній на пульсъ и дыханіе прямо слѣдуетъ, повидимому, что *произвольное* вниманіе отражается иначе на длинѣ каждой пульсовой волны, чѣмъ *непроизвольное* вниманіе. Къ сожалѣнію, только данныя, полученныя авторомъ, не могутъ считаться вполне доказательными, потому что онъ бралъ слишкомъ кратковременные сроки наблюденія (въ теченіи 1, или 2—5 дыханій) и, слѣдовательно, изслѣдованіе его касалось не столько вліянія того или иного вниманія, сколько вліянія самаго перехода непроизвольнаго вниманія въ произвольное. Кромѣ того въ случаяхъ выслушиванія музыкальныхъ пьесъ въ дѣло вмѣшивались уже эмотивные факторы и, слѣдовательно, опытъ опять получался нечистый.

Для насъ важно, впрочемъ, знать, что самый переходъ вниманія изъ пассивнаго въ активное состояніе сопровождается уже извѣстными измѣненіями въ частотѣ пульса; важно, потому что это доказываетъ уже, что сказанныя двѣ формы вниманія не представляютъ собою совершенно однороднаго состоянія, а какъ разъ напротивъ, такъ какъ самый переходъ одного вниманія въ другое уже сопровождается ясно выраженными измѣненіями пульса.)

Строго говоря между внутреннимъ вниманіемъ и внѣшнимъ существуетъ прямой антагонизмъ, такъ что, какъ только начинается дѣятельное состояніе внѣшняго вниманія, то работа внутренняго прерывается и, наоборотъ, при сосредоточенной дѣятельности внутренняго или произвольнаго вниманія всѣ внѣшнія раздраженія остаются совершенно незамѣченными. Въ этомъ легко можетъ убѣдиться каждый, какъ въ тѣхъ случаяхъ, когда, сосредоточивъ свое вниманіе на какомъ нибудь размышленіи или чтеніи, онъ не слышитъ ни боя часовъ, ни обращеннаго къ нему вопроса, такъ еще болѣе въ тѣхъ, когда подъ вліяніемъ сосредоточеннаго на какой либо умственной работѣ вниманія, онъ перестаетъ ощущать невыносимую зубную или иную какую либо боль. Классическимъ примѣромъ въ этомъ отношеніи является всѣмъ извѣстный случай съ Архимедомъ, который до того сосредоточилъ свое вниманіе на своихъ геометрическихъ проблемахъ, что

не замѣтилъ ни шума осады, ни шума, неизбежнаго при взятіи города неприятелемъ, ни даже вторженія къ нему неприятельскихъ солдатъ, которымъ легче оказалось убить его, нежели прервать сосредоточенное на одной группѣ идей состояніе его вниманія. Примѣръ Архимеда, какъ нельзя нагляднѣе доказываетъ намъ до какой неподвижности можетъ доходить вниманіе, привыкшее сосредоточиваться на циклѣ математическихъ представленій и понятій.

Само собой разумѣется, что для каждаго человѣка важно не только умѣть сосредоточивать по волѣ на томъ или иномъ циклѣ идей свое вниманіе, но и умѣть въ тоже время замѣчать и всѣ видоизмѣненія, какъ въ окружающей его средѣ, такъ и въ сферѣ его собственнаго самочувствія и потому, преподавая математику, воспитатели должны слѣдить не только за тѣмъ, чтобы вниманіе учениковъ не подвергалось переутомленію, но также и за тѣмъ, чтобы оно не слишкомъ привыкало сосредоточиваться на ограниченномъ циклѣ математическихъ понятій.

Выше мы уже упоминали о томъ, что произвольное или внутреннее вниманіе одно только и можетъ доходить до болѣе или менѣе полной неподвижности, при своемъ сосредоточиваніи на томъ или иномъ циклѣ отвлеченныхъ представленій и понятій и, если мы здѣсь говоримъ только о сосредоточиваніи вниманія на математическихъ понятіяхъ, то это потому, что изъ всѣхъ отвлеченныхъ наукъ математическія всего болѣе изучаются въ школахъ и въ тоже время онѣ всего болѣе бывають объединены отъ представленій и понятій другого порядка вслѣдствіе чего и вниманіе при нихъ особенно легко привыкаетъ къ сосредоточиванію на крайне ограниченной сферѣ опредѣленныхъ идей. Между тѣмъ понятно, что вниманіе должно пріобрѣтать тѣмъ большую неподвижность, чѣмъ уже и скуднѣе бываетъ та область представленій и понятій, на которой оно привыкаетъ сосредоточиваться. Въ виду всего этого особенно отчетливо выступаетъ необходимость парализовать въ школахъ возможное вредное вліяніе изученія математическихъ наукъ введеніемъ въ школьную программу такого рода предметовъ, которые какъ разъ требуютъ противоположнаго, т. е. внѣшняго вниманія. Такими предметами преподаванія являются, конечно, естественныя науки, требующія постоянной индукціи, по-

стоянной опытной проверкѣ. Въ младшихъ классахъ всего умѣстнѣе будутъ описательныя естественныя науки, т. е. ботаника, зоологія и минералогія, но, конечно, въ цѣлесообразно сжатомъ видѣ и по возможности соединенныя съ самодѣятельностію учениковъ, которые могутъ составлять гербаріи, коллекціи насѣкомыхъ и минераловъ; въ среднихъ классахъ можно уже ввести краткіе курсы физики и химіи; а въ старшихъ необходимо будетъ познакомить учениковъ съ физиологіей и гигиеной въ такомъ объемѣ, который необходимъ для рациональной и здоровой жизни.

Изученіе естественныхъ наукъ будетъ полезно во 1) потому, что оно не дастъ заглохнуть внѣшнему вниманію, а, напротивъ того, будетъ развивать его наравнѣ съ внутреннимъ вниманіемъ и тѣмъ самымъ, слѣдовательно, будетъ парализоваться то вредное вліяніе математическихъ наукъ вообще, и ариѳметики въ частности, на которое за самое послѣднее время указывалъ такой выдающійся дѣятель въ области педагогики, какъ г. Гэррисъ, требующій даже, чтобы занятія ариѳметикой въ меньшихъ классахъ были уменьшены до одного урока еженедѣльно; во 2) изученіе естественныхъ наукъ прямо укажетъ ученикамъ область практическаго примѣненія математическихъ наукъ. Каждый, кто хоть сколько нибудь внимательно относился къ школьной молодежи, знаетъ, конечно, съ какимъ увлеченіемъ и съ какою настойчивостію она принимается за собираніе различныхъ растений, различныхъ минераловъ, за ловлю насѣкомыхъ и т. д. и въ этомъ фактѣ сказывается несомнѣнно инстинктивная потребность подростящихъ поколѣній найти какой нибудь поводъ для развитія внѣшняго вниманія и тѣсно связанной съ нимъ индуктивной мысли. Извѣстно вѣдь, что всякій органъ, всякая способность, разъ они существуютъ, стремятся въ тоже время проявить свою дѣятельность и только подъ вліяніемъ насильственныхъ неблагопріятныхъ условій это стремленіе, постепенно ослабѣвая, можетъ, наконецъ, заглохнуть навсегда; а соотвѣтственныя ткани, подлежащія органы подпасть прогрессивной атрофіи. Вслѣдствіе этого, внимательно присматриваясь къ любимымъ занятіямъ, къ любимымъ играмъ дѣтей, воспитатели всегда могутъ опредѣлить, которыя именно стороны дѣтской психической жизни нуждаются въ развитіи и поводахъ для упражненія.

Выше мы уже имѣли случай убѣдиться въ томъ, что исключительное почти господство дедуктивнаго метода въ свое время оказалось не менѣе вреднымъ, чѣмъ и достигшій рѣзкаго преобладанія въ XIX-мъ столѣтїи индуктивный методъ. Для надлежащаго развитія человѣка требуется, само собой разумѣется, равномѣрное развитіе всѣхъ его силъ и возможностей и, слѣдовательно, школа должна позаботиться о томъ, чтобы самые предметы преподаванія могли въ одинаковой степени развивать, какъ внутреннее, такъ и внѣшнее вниманіе, какъ дедуктивный, такъ и индуктивный способъ мышленія. И въ этомъ отношеніи естественныя науки являются такими-же могучими орудіями для развитія внѣшняго вниманія и индуктивной мысли, какими математическія науки и логика, грамматика, психологія являются для развитія внутренняго вниманія и дедуктивнаго мышленія.

Вводя въ программу среднеучебныхъ заведеній преподаваніе естественныхъ наукъ, необходимо позаботиться о томъ, чтобы учителя были надлежащимъ образомъ подготовлены для своей роли; а для этого прежде всего требуется, рядомъ со специальными знаніями, серьезное общее образованіе для того, чтобы они могли не только хорошо передать ученикамъ главныя черты своей специальной науки, но и вѣрно указать ея роль и значеніе въ средѣ всѣхъ остальныхъ наукъ. Не должно забывать, что даже самая глубокая специализація, ограниченная одной какой-либо естественно-научной областью, должна оказаться и недостаточной и излишней для учителя. Недостаточной потому, что при чрезмѣрной специализаціи на одной какой-либо отрасли естественно-научныхъ знаній, учителю совершенно чужды будутъ тѣ понятія и идеи, которыя только и могутъ обобщать все человѣческое знаніе въ одно общее цѣлое и знакомство съ которыми безусловно необходимо для успѣшнаго воспитанія подростящихъ поколѣній, такъ какъ для молодежи было бы крайне губительно получать свѣдѣнія изъ различныхъ областей человѣческаго знанія въ видѣ разрозненныхъ, не имѣющихъ ничего общаго другъ съ другомъ данныхъ. Излишней подобная специализація была бы для учителя потому, что она снабжала бы его массой совершенно ненужныхъ для преподаванія подробныхъ свѣдѣній относительно такихъ мелочныхъ и специальныхъ вопросовъ, которые никоимъ образомъ не могли бы входить въ общеобразовательный курсъ по той или

иной естественно-научной отрасли знаний. Въ качествѣ прикладныхъ знанийъ естественныя науки очень легко могутъ представляться способными на совершенно отдѣльное существованіе отъ всѣхъ обобщающихъ, умозрительныхъ наукъ; но, какъ мы видѣли выше, это невѣрно и ведетъ къ очень печальнымъ послѣдствіямъ. Впрочемъ уже Дюнуайе, при всемъ своемъ увлеченіи наивозможно строгимъ раздѣленіемъ специальностей, указывалъ все-же на необходимость соединить всѣ отдѣльныя специальныя отрасли въ одно общее цѣлое и надѣялся найти подобное объединяющее звено въ Положительной Философіи Огюста Конта.

Въ педагогической литературѣ уже нѣсколько разъ за послѣднее время указывали на отсутствіе строго опредѣленной методы въ дѣлѣ преподаванія естественныхъ наукъ; при чемъ положеніе дѣла еще болѣе ухудшается тѣмъ раздвоеніемъ, которое вносится въ преподаваніе, съ одной стороны, стремленіемъ видѣть въ естественныхъ наукахъ только ихъ практическое примѣненіе, ихъ прикладное значеніе, а съ другой, попытками преподавать ихъ только съ точки зрѣнія ихъ формально-образовательнаго значенія (Юганнесъ Шмидтъ). Въ тоже время совершенно основательно указывали на необходимость наблюдать за тѣмъ, чтобы ученики гимназій ничего не заучивали наизусть въ области естественныхъ наукъ, а напротивъ того, чтобы они все усваивали путемъ самостоятельной работы мысли, основанной на дѣятельной работѣ глаза, ушей, осязанія, мышечнаго чувства и вообще всѣхъ органовъ ощущеній. Эти требованія должны быть признаны самыми существенными въ дѣлѣ преподаванія естественныхъ наукъ, потому что только при соблюденіи ихъ естественныя науки дѣйствительно окажутся орудіемъ для развитія внѣшняго вниманія и индуктивнаго мышленія.

Работа разнообразныхъ органовъ ощущеній при изученіи естественныхъ наукъ должна быть настолько дѣятельной, чтобы въ результатѣ получалось даже ихъ улучшеніе, т. е. чтобы зрѣніе и слухъ становились и тоньше и острѣе, чтобы мышечное чувство получало бы возможность различать меньшія различія вѣса, давленія и т. д. Требованіе это станетъ вполнѣ понятнымъ каждому, разъ мы вспомнимъ, что подъ влияніемъ повторнаго сосредоточиванія вниманія на томъ, или иномъ, или на третьемъ органѣ ощущеній—каждый изъ нихъ, упражняясь, достигаетъ

болѣе высокой степени развитія: между тѣмъ, естественныя науки при своемъ изученіи даютъ безчисленные поводы для упражненія различныхъ органовъ ощущеній именно потому, что онѣ постоянно вызываютъ къ дѣятельности внѣшнее вниманіе, оперирующее именно надъ разнообразными ощущеніями, получаемыми нами изъ окружающаго насъ міра явленій. Для достиженія, однако, этого благоприятнаго вліянія преподаваніе естественныхъ наукъ ни въ какомъ случаѣ не должно ограничиваться разказами учителя, только изрѣдка дополняемаго какимъ либо опытомъ, или демонстраціей какого либо рисунка, или препарата, какъ это обыкновенно практикуется въ современныхъ школахъ. Вводя преподаваніе естественныхъ наукъ въ программу среднеучебныхъ заведеній, надо прежде всего помнить, что эти науки могутъ оказать надлежащее воспитательно-образовательное полезное вліяніе только тогда, если онѣ будутъ вызывать къ самодѣятельности не столько словесную память, сколько разнообразные органы ощущеній и основанную на ихъ дѣятельности индуктивную работу мысли.

Выше было указано, что слишкомъ сильное преобладаніе разказовъ учителей въ преподаваніи оказывается вреднымъ потому, что требуетъ слишкомъ частаго сосредоточиванія вниманія на словесныхъ ощущеніяхъ слуха и, какъ все однообразное, ведетъ къ болѣе или менѣе сильному утомленію вниманія. Именно въ виду этого акроматическій или повѣствовательный способъ обученія и нуждается постоянно во вспомогательныхъ приѣмахъ нагляднаго метода, который является особенно важнымъ потому, что онѣ служатъ, такъ сказать, предохранительнымъ средствомъ отъ переутомленія вниманія, во первыхъ, и памяти во вторыхъ. Перваго рода предохранительное дѣйствіе нагляднаго метода обученія зависитъ отъ того, что благодаря постояннымъ иллюстраціямъ и демонстраціямъ различнаго рода предметовъ, рисунковъ, препаратовъ и т. д., вниманіе учениковъ получаетъ возможность не оставаться все время урока сосредоточеннымъ на однообразныхъ слуховыхъ ощущеніяхъ человѣческаго голоса, произносящаго слова того или иного языка, но послѣдовательно переходитъ отъ зрительныхъ и, быть можетъ, иныхъ ощущеній къ ощущеніямъ слуха и обратно. При этомъ, устраняя продолжительное сосредоточиваніе вниманія на ощущеніяхъ одного и

того-же порядка, мы тѣмъ самымъ устраняемъ и наиболѣе могущественный поводъ къ утомленію вниманія, которое, какъ извѣстно, до того мало способно выносить сколько нибудь продолжительное сосредоточиваніе на одномъ и томъ-же, что даже при фиксаціи такого элементарнаго ощущенія, какъ видѣніе одной точки, или слушаніе одного звука, оно не можетъ длиться непрерывно въ теченіи сколько нибудь долгаго времени и вслѣдствіе этого представляетъ вполнѣ отчетливую періодичность, благодаря которой и точка, и звукъ послѣдовательно то исчезаютъ, то снова появляются, несмотря на то, что мы все время непрерывно фиксируемъ на нихъ наше вниманіе (Юмъ, Фехнеръ, Мюнстербергъ, В. Гамильтонъ и др.). Въ тоже самое время наглядное обученіе предотвращаетъ въ большей или меньшей степени переутомленіе памяти потому, что увеличивая число разнообразныхъ ощущеній и представленій, связанныхъ съ тѣмъ или инымъ, оно тѣмъ самымъ вмѣсто одной словесной памяти вводитъ въ дѣло запоминанія также и зрительную, и слуховую, и осязательную и быть можетъ еще иную какую либо память и, слѣдовательно, дѣлаетъ актъ запоминанія болѣе легкимъ и утомленіе менѣе вѣроятнымъ.

Естественныя науки отличаются отъ всѣхъ прочихъ преподаваемыхъ въ средне-учебныхъ заведеніяхъ тѣмъ, что даютъ особенно сильную возможность вызывать учениковъ на самостоятельную дѣятельность, такъ что наглядное обученіе при нихъ легко можетъ быть превращено въ *активное*; тогда какъ при другихъ предметахъ всѣ приемы нагляднаго обученія ограничиваются, по большей части, *пассивнымъ* разсматриваніемъ разнообразныхъ рисунковъ, моделей, препаратовъ, и т. д. Ученики, составляющіе сами гербарій или коллекцію минераловъ, продѣлывающіе сами тѣ или иные химическіе или физическіе опыты, становятся тѣмъ самымъ сопричастными активному наглядному обученію. при которомъ, по большей части, требуется уже дѣятельное участіе всѣхъ наличныхъ органовъ ощущеній, а вмѣстѣ съ тѣмъ и внѣшнее вниманіе получаетъ безконечное число случаевъ для своего упражненія и улучшенія, такъ какъ оно до того неразрывно связано съ ощущеніями, что многіе авторы даже прямо называли его *чувственнымъ* и отдѣляли отъ *идейнаго* (Герbartъ, Керпентеръ, В. Гамильтонъ, Гельмгольцъ и др.). Въ виду того, однако, что мы произвольно

можемъ сосредоточивать наше вниманіе на вызываемыхъ нами въ воображеніи разнообразнаго рода ощущенійхъ, отсутствующихъ въ тоже время въ дѣйствительности, — это дѣленіе оказывается не выдерживающимъ критики, ибо нельзя-же причислить подобнаго рода вниманіе къ идейному и въ тоже время оно не можетъ быть названо и чувственнымъ и потому наиболѣе цѣлесообразнымъ оказывается все-же принятое нами дѣленіе вниманія на внутреннее и внѣшнее.

Признавъ разъ подобное дѣленіе вниманія, а также и существованіе извѣстнаго антагонизма между внутреннимъ и внѣшнимъ вниманіемъ, мы получаемъ возможность объяснить себѣ многія явленія, такъ назыв., инстинкта животныхъ. Такъ, напр., извѣстно, что животныя чувствуютъ приближеніе грозы и бури за нѣсколько часовъ, вслѣдствіе чего многія изъ нихъ успѣваютъ заблаговременно спрятаться; далѣе извѣстно, что животныя за нѣсколько дней до появленія землетрясенія уже начинаютъ представлять ясные признаки безпокойства и волненія, тогда какъ люди ровно ничего не замѣчаютъ. Для примѣра можно указать здѣсь на описаніе одного путешественника, который, за нѣсколько дней до появленія сильнаго землетрясенія въ Калабріи и Сициліи въ февралѣ 1783 года, замѣтилъ необычайное какое то волненіе въ животномъ царствѣ: рыбы цѣлыми толпами появились на поверхности воды и въ состояніи какого то оцѣпенѣнія скоплялись около береговъ, гдѣ онѣ и были переловлены жителями въ огромныхъ количествахъ. Дикія птицы носились по воздуху, оглашая его ужасно громкими криками. Домашняя птица, т. е. куры, гуси, голуби, утки выказывали несомнѣнные признаки какого-то безпокойства и страха. Собаки, ослы бѣгали, прыгали и наполняли воздухъ своими криками. Лошади и рогатый скотъ тоже представлялись испуганными, они поводили ушами, дрожали всѣмъ тѣломъ и отъ времени до времени принимались ржать и мычать. Въ тоже самое время люди не могли ничего замѣтить, и только удивлялись странному поведенію животныхъ, пока не разразилась катастрофа, причинившая столько горя. Всѣ подобные факты также, какъ и способность перелетныхъ птицъ находить вѣрное направленіе для своего полета среди открытаго моря, объясняется, по всѣмъ вѣроятіямъ, ничѣмъ инымъ, какъ особенно сильнымъ развитіемъ внѣшняго вни-

манія, идущаго всегда рука объ руку и съ особенно тонкимъ развитіемъ различныхъ органовъ ощущеній, какъ это доказывается наблюденіями на людяхъ, которымъ приходится почему бы то ни было особенно часто и настоятельно сосредоточивать свое внѣшнее вниманіе на которомънибудь изъ органовъ ощущеній, при чемъ именно этотъ органъ и достигаетъ у нихъ особенно поразительнаго развитія, въ чемъ постоянно приходится убѣждаться путешественникамъ, приходящимъ въ близкое соприкосновеніе съ первобытными племенами. Всѣмъ извѣстны, конечно, рассказы о замѣчательной остротѣ различныхъ ощущеній у сѣвероамериканскихъ индѣйцевъ, которые по сотрясенію почвы ощущаютъ приближеніе немногихъ всадниковъ на такомъ значительномъ разстояніи, на которомъ цивилизованный европеецъ не могъ бы замѣтить даже приближенія цѣлаго войска съ артиллеріей. Врангель, путешествовавшій по Сибири, увѣряетъ, что якуты невооруженнымъ глазомъ видятъ спутниковъ Юпитера и т. д. Всѣ эти и тому подобныя поразительныя факты объясняются, конечно, замѣчательно сильнымъ развитіемъ органовъ ощущеній подъ вліяніемъ напряженной и частой дѣятельности внѣшняго вниманія. Въ виду этого и различныя проявленія такъ наз. чудеснаго инстинкта у животныхъ объясняются, по всѣмъ вѣроятіямъ, ничѣмъ инымъ, какъ замѣчательно дѣятельнымъ внѣшнимъ вниманіемъ и соотвѣтственно тонкимъ развитіемъ разнообразныхъ ощущеній.

Въ связи со всѣмъ только что сказаннымъ необходимо упомянуть еще и о томъ, что прямыми психо-физиологическими опытами уже было доказано, что всякое сосредоточиваніе вниманія на ожидаемомъ ощущеніи очень рѣзко сокращаетъ время, необходимое для воспріятія, а частое сосредоточиваніе внѣшняго вниманія на области тѣхъ или иныхъ актовъ, тѣхъ или иныхъ ощущеній ведетъ къ все большому и большому развитію этихъ актовъ, этихъ ощущеній и, слѣдовательно, къ все большей и большей тонкости ихъ (Гиршъ, Фехнеръ, Вундтъ и др.). Только благодаря этому дѣйствию внѣшняго вниманія и становится возможнымъ благотѣльное вліяніе всякаго упражненія. Стоитъ только внимательно взглядѣться въ то, какъ медленно и долго останавливаемъ мы наше вниманіе на какомънибудь новомъ, никогда еще не бывавшемъ, у насъ ощущеніи и какъ быстро переходитъ наше внѣшнее вни-

маніе съ одного ощущенія на другое въ тѣхъ случаяхъ, когда мы имѣемъ дѣло съ давно знакомыми намъ ощущеніями для того, чтобы понять, что и факты вседневной жизни въ сущности указываютъ на тоже самое, какъ и точно обставленные психофизиологическіе опыты, производимые при помощи хроноскопа Гиппа и другихъ приборовъ.

Затронувъ разъ вопросъ о вліяніи упражненія, состоящаго изъ все снова повторяемаго сосредоточиванія внѣшняго вниманія на томъ или иномъ рядѣ опредѣленныхъ актовъ или ощущеній, мы естественно должны также задаться вопросомъ о томъ, какъ именно вліяетъ упражненіе на внутреннее вниманіе? Внѣшнее вниманіе, какъ мы видѣли, повторяясь въ томъ или иномъ направленіи, пріобрѣтаетъ все большую и большую возможность быстро переходить съ одного предмета на другой и, слѣдовательно, быть можетъ тоже самое наблюдается и по отношенію къ внутреннему вниманію?

Между тѣмъ въ дѣйствительности и на дѣтяхъ, и на каждомъ изъ насъ наблюдается совершенно обратное явленіе, такъ какъ, чѣмъ больше мы привыкаемъ сосредоточивать наше вниманіе на какихъ бы то ни было отвлеченностяхъ, тѣмъ дольше наше вниманіе можетъ фиксировать даннаго рода представленія и понятія и тѣмъ успѣшнѣе совершается исключеніе изъ сферы нашего сознанія всевозможныхъ иныхъ понятій, представленій и ощущеній. Однимъ словомъ, насколько внѣшнее вниманіе путемъ упражненія выигрываетъ въ подвижности, настолько внутреннее вниманіе пріобрѣтаетъ все большую и большую стойкость. Благодаря этой особенности внутренняго вниманія оно и можетъ, при чрезмѣрно сильныхъ занятіяхъ математическими науками, сдѣлаться слишкомъ неподвижнымъ и неспособнымъ переходить на различныя стороны психической жизни, что и составляетъ, какъ мы убѣдились выше, опасность слишкомъ односторонняго развитія внутренняго вниманія. Въ тоже самое время, благодаря этой особенности, внутреннее вниманіе, сосредоточиваясь на чемъ нибудь одномъ, можетъ дѣлать челоуѣка нечувствительнымъ ко всѣмъ раздраженіямъ и впечатлѣніямъ внѣшняго міра, ко всѣмъ ощущеніямъ, чувствамъ и т. д.; такъ что люди, погруженные въ размышленія, требующія сосредоточеннаго внутренняго вниманія, не чувствуютъ ни голода, ни холо-

да, ни боли; а такъ какъ внутреннее вниманіе является, по преимуществу, волевымъ, то мы и видимъ, что Имм. Кантъ, по желанію, могъ прекращать у себя самые мучительные приступы боли тѣмъ, что сосредоточивалъ свое вниманіе на томъ или иномъ философскомъ вопросѣ.

Это коренное различіе внѣшняго и внутренняго вниманія вытекаетъ прямо изъ того, что первое изъ нихъ является, по преимуществу, произвольнымъ, тогда какъ второе, напротивъ того, оказывается послушнымъ волѣ и, слѣдовательно, первое тѣмъ самымъ обречено останавливаться на томъ, что въ каждый данный моментъ подѣйствуетъ всего сильнѣе на нервно-мозговую систему, тогда какъ второе усиліемъ воли фиксируется на такого рода безразличныхъ моментахъ, которые лишены бывають всякаго раздражающаго или вообще какаго бы то ни было эмотивнаго элемента и затѣмъ таже воля все снова и снова удерживаетъ вниманіе на этихъ отвлеченныхъ представленіяхъ и понятіяхъ и удерживаетъ съ такой силой, что сосредоточенное на чемъ нибудь внутреннее вниманіе дѣлаетъ человѣка нечувствительнымъ и къ боли, и ко всѣмъ ощущеніямъ, падающимъ на него изъ внѣшняго міра. Въ этой коренной разницѣ внѣшняго и внутренняго вниманія заключено между прочимъ отчасти и объясненіе того вреднаго вліянія, которое производитъ на человѣческой умъ слишкомъ сильное преобладаніе индуктивнаго способа мышленія, съ одной, и дедуктивнаго, съ другой стороны; потому что при первомъ особенно дѣятельнымъ является внѣшнее, а при второмъ—внутреннее вниманіе. Итакъ, повторяю, путемъ частаго упражненія внутреннее вниманіе приобретаетъ все большую и большую стойкость, а внѣшнее, напротивъ того, становится болѣе подвижнымъ и, такъ сказать, болѣе способнымъ сразу замѣчать разнообразныя измѣненія, какъ во внѣшнемъ мірѣ, такъ и въ собственномъ самочувствіи человѣка.

Послѣ всего сказаннаго, надѣюсь, понятно будетъ какую существенную важность имѣетъ внѣшнее вниманіе для развитія всѣхъ органовъ ощущеній, а, слѣдовательно, и для надлежащаго развитія наблюдательности. Необходимо еще разъ упомянуть здѣсь о томъ, что рядомъ съ существованіемъ извѣстнаго антагонизма между внутреннимъ и внѣшнимъ вниманіемъ, благодаря которому дѣятельное состояніе одного изъ нихъ исключаетъ дѣятель-

ное состояніе другого, между этими двумя формами вниманія наблюдается еще также и качественное различіе; а именно насколько внутреннее вниманіе склонно бываетъ къ неподвижности, къ сосредоточиванію на одной какой либо группѣ идей, настолько внѣшнее вниманіе, напротивъ того, отличается легкою подвижностію. Соотвѣтственно этому мы и видимъ, что рядомъ съ цѣлой массой примѣровъ того, какъ сосредоточенное внутреннее вниманіе дѣлаетъ людей совершенно нечувствительными и къ внѣшнимъ ощущеніямъ и къ всевозможнаго рода внѣшнимъ и внутреннимъ раздраженіямъ, невозможнымъ оказывается найти хоть одинъ случай того, чтобы человѣкъ переставалъ ощущать мучающія его боли подѣ влияніемъ сосредоточеннаго на чемъ нибудь одномъ внѣшняго вниманія.

Въ тоже время, принимая во вниманіе то быстрое развитіе интеллектуальной жизни, которое совершилось въ Европѣ за текущее столѣтіе, мы поймемъ, что вниманіе людей должно теперь подвергаться особенно сильнымъ напряженіямъ. Подумайте сами, на что только не указываютъ цифры въ родѣ слѣдующихъ: въ концѣ XIV столѣтія въ Парижѣ было всего на всего 40 учителей и 20 школьных учительницъ (Монтэль); въ 40 годахъ XIX столѣтія въ Парижѣ было уже 900 школъ различнаго рода. Во Франціи вообще въ 1833 году существовало по одной школѣ на каждыя 9654 коммуны, а въ 1891 году имѣлось уже 52362 собственныхъ зданія и 9870 нанятыхъ помѣщеній для коммунальныхъ школъ (Левассеръ). Въ 1875 году во Франціи однѣхъ первоначальныхъ школъ (частныхъ и общественныхъ) было 71690, а въ 1890 году число ихъ возросло до 81857. Въ 1770 году въ Лондонѣ не было ни одной библіотеки для чтенія, а въ 1807 году ихъ было уже болѣе 2000. Въ 1819 году въ Парижѣ ежедневно писалось не болѣе одного письма на каждыя 72 лица. Въ 1821 г. почта во Франціи развезла 4500000 писемъ; въ 1830 году ихъ было уже 6500000, а въ 1836 году число посланныхъ на почту писемъ увеличилось до 7900000; теперь же вѣроятно ежемѣсячно разсылается больше писемъ, чѣмъ сколько тогда посылалось въ теченіи цѣлаго года. И во всѣхъ цивилизованныхъ странахъ наблюдается тоже самое по отношенію ко всѣмъ проявленіямъ интеллектуальной дѣятельности: количество школъ, количество печатаемыхъ газетъ, журналовъ и книгъ, количество посылаемыхъ и по-

лучаемыхъ писемъ увеличилось до поражающихъ размѣровъ; а все это, конечно, требуетъ затраты вниманія. Упомяну только еще, что въ Англіи первое періодическое изданіе (газета) появилась въ 1622 г.; въ 1731 г. было уже 19 журналовъ, въ 1782 г.—79 изданій, а въ 1790 г. ихъ насчитывалось уже 146; въ 1821 г. число періодическихъ изданій увеличилось до 284, а въ 1876 г. ихъ было 1642; теперь же и это число оказывается малымъ. И каждое подобное изданіе должно, для покрытія расходовъ, печататься во многихъ тысячахъ экземплярахъ и каждый экземпляръ долженъ находить читателей. И тоже самое наблюдается рѣшительно вездѣ. Такъ во Франціи въ 1817 году въ Парижѣ было употреблено на печатаніе журналовъ 38240 стопъ бумаги, а въ 1843 г. ихъ было употреблено уже 222229 стопъ, т. е. въ среднемъ выводѣ по 609 стопъ ежедневно. Въ 1885 году въ курсѣ, прочитанномъ мною въ большой аудиторіи Педагогическаго Музея о Мозговомъ Переутомленіи современнаго человѣчества, я уже указывала на роль прессы въ этомъ отношеніи. Здѣсь же мнѣ надо было хоть вскользь упомянуть объ усиленіи интеллектуальной жизни въ современномъ человѣчествѣ для того, чтобы нагляднѣе представить читателямъ въ какой несоразмѣримой степени увеличились поводы для всевозможнаго рода мозговыхъ утомленій и переутомленій; такъ какъ въ виду этого станетъ особенно понятна необходимость наблюдать за тѣмъ, чтобы въ школѣ, по крайней мѣрѣ, всѣ стороны психической дѣятельности человѣка получали бы равномѣрное развитіе.

Въ виду всего сказаннаго уже понятно, насколько важно наблюдать въ школѣ за тѣмъ, чтобы ни внутреннее, ни внѣшнее вниманіе не оставалось бы безъ необходимаго для каждаго развитія упражненія и потому преподаваніе естественныхъ наукъ, въ качествѣ наилучшаго средства развитъ внѣшнее вниманіе, настолько же необходимо, насколько преподаваніе математическихъ наукъ необходимо для надлежащаго развитія и укрѣпленія внутренняго вниманія.

Изъ сказаннаго выше уже ясно слѣдуетъ, что изученіе естественныхъ наукъ окажется тѣмъ плодотворнѣе для подростяющихъ поколѣній, чѣмъ меньше будетъ въ нихъ допущено, какъ чтеніе по книгамъ, такъ и простые рассказы учителей и чѣмъ больше, слѣдовательно, будетъ въ

преподаваніи ихъ господствовать самодѣятельность учениковъ. Это, конечно, всего легче осуществимо по отношенію къ описательнымъ естественнымъ наукамъ, т. е. по отношенію къ ботаникѣ, минералогіи и зоологіи; тогда какъ опытная наука, какъ то физика и химія требуютъ уже большого умѣнья и такта со стороны преподавателя, какъ въ дѣлѣ выбора опытовъ и всей постановки ихъ, такъ и въ дѣлѣ руководства производящими ихъ учениками. Вдаваться въ подробное разсмотрѣніе методики преподаванія здѣсь не мѣсто; замѣчу только, что общераспространенный обычай начинать преподаваніе физики съ механики, едва-ли цѣлесообразенъ, такъ какъ механика требуетъ математическихъ знаній и абстракціи и потому она менѣе доступна пониманію дѣтей, чѣмъ, напр., ученіе о теплѣ, которое болѣе понятно дѣтямъ и, слѣдовательно, можетъ и больше заинтересовать ихъ; тѣмъ болѣе, что оно даетъ также и объясненіе многихъ вопросовъ метеорологіи.

Само собой разумѣется также, что, давая ученикамъ возможность вызывать опредѣленные послѣдствія путемъ искусственнаго созданія тѣхъ или иныхъ поводовъ, учитель долженъ умѣть отгнать ту существенную разницу, которая существуетъ между изученіемъ ближайшихъ поводовъ явленій, съ одной стороны, и ихъ причинной связи, съ другой. Это существенно необходимо, такъ какъ иначе ученики могутъ приобрести столь пагубную привычку довольствоваться изученіемъ ближайшихъ поводовъ явленій, не заботясь объ общихъ причинахъ, въ результатѣ чего и получаютъ умы, которые за изученіемъ листьевъ не видятъ ни деревьевъ, ни всего лѣса. Наконецъ учителя, преподающіе естественныя науки, должны имѣть въ виду, что всѣ такъ наз. «законы», признаваемые тою или иною спеціальною научною областію, имѣютъ только условное, чисто субъективное значеніе и ни въ какомъ случаѣ не могутъ быть признаваемы за нѣчто объективное, реальное, однимъ словомъ, не могутъ быть гипостазированы во что-то существующее внѣ человѣческой мысли. Они должны помнить, что въ XIX столѣтіи ученые, увлеченные успѣхами своей индуктивной науки, стали уже слишкомъ легко примѣнять слово «законъ» ко всевозможнаго рода явленіямъ, представляющимъ опредѣленную повторяемость, извѣстную правильность и что въ результатѣ всего этого за послѣднія десятилѣтія начала все болѣе и

болѣе сознаваться необходимость ограничить примѣненіе слова законъ и многіе серьезные ученые (Вундтъ, Тэтъ, Рюмелинъ, Гертвигъ, Маудслей и др.) доказываютъ теперь даже, что до сихъ поръ въ сущности люди не знаютъ ни одного дѣйствительнаго, внѣ насъ существующаго, закона и что все, что мы называемъ этимъ именемъ, представляетъ собою въ сущности лишь болѣе или менѣе вѣроятныя гипотезы, создаваемая человѣческимъ умомъ на основаніи замѣчаемой имъ правильной повторяемости въ различныхъ группахъ явленій. Нѣкоторые идутъ даже далѣе этого и доказываютъ, что какъ бы методично и успѣшно не примѣнялся современный индуктивный способъ изслѣдованія, онъ все же *никогда* не въ состояніи будетъ указать намъ дѣйствительные законы природы, разъ онъ не перешагнетъ за предѣлы экспериментальной науки (Бутру). Вообще для того, чтобы преподаваніе естественныхъ наукъ не приносило вреда, необходимо прежде всего вполне отчетливо отгѣнять во 1) полную неспособность ихъ разрѣшать основные вопросы человѣческаго духа, а во 2-хъ) важное прикладное значеніе ихъ въ качествѣ источника такого рода знаній, которыя освобождаютъ человѣка отъ ига природы и даютъ ему все больше и больше средствъ не только для пользованія силами природы, но и для видоизмѣненія ихъ согласно своимъ нуждамъ и потребностямъ. Приучая подростующія поколѣнія вѣрно оцѣнивать, какъ назначеніе естественныхъ наукъ, такъ и возможности, скрытыя въ индукціи, воспитатели-учителя тѣмъ самымъ избавятъ ихъ отъ преувеличенныхъ требованій и ожиданій, а вмѣстѣ съ тѣмъ и отъ тѣхъ горькихъ разочарованій въ силѣ индуктивной науки, которыя теперь переживаютъ представители цивилизованнаго міра, принявшіеся обвинять науку въ банкротствѣ въ то самое время, когда вся жизнь кругомъ нихъ повѣтствуетъ объ ея безчисленныхъ побѣдахъ надъ разнообразными силами природы. Но—человѣкъ вообще не любитъ сознаваться въ своихъ ошибкахъ и потому и теперь вмѣсто того, чтобы признать, что онъ по легковѣрью своему и необдуманности ожидалъ отъ индуктивной науки того, чего она дать не можетъ—онъ принялся обвинять ничѣмъ неповинную науку въ обманѣ и банкротствѣ!

Воспитатели-учителя подростующихъ поколѣній людей должны всегда помнить, что только то образованіе

можетъ оказаться дѣйствительно полезнымъ, которое, развивая разнообразныя силы и способности человѣческаго тѣла и духа, въ то-же самое время приучить человѣка вѣрно оцѣнивать значеніе имѣющихся въ его распоряженіи средствъ и возможностей и не впадать все снова и снова въ ту старую ошибку, которая когда то, въ далекое отъ насъ время, побудила людей приняться за постройку вавилонской башни, а людей XIX столѣтія, еще относительно недавно, заставляла разсчитывать на то, что путемъ точной науки, со скальпелемъ и вѣсами въ рукахъ имъ удастся разрѣшить всѣ основы бытія, приобрести познанія всего сущаго, заставляли разсчитывать, что такимъ образомъ они дѣйствительно стануть, наконецъ, «точно боги!» И какъ въ то далекое отъ насъ время, когда на поверхности земли стала возвышаться и расти вавилонская башня, которую опьяненное своимъ самомнѣніемъ человѣчество мнило довести до самаго неба, все кончилось «смѣшеніемъ языковъ», т. е. тѣмъ, что люди перестали понимать другъ друга, такъ и теперь мы видимъ воцареніе вездѣ розни и невозможности понять другъ друга.... Противъ повторенія подобныхъ ошибокъ и заблужденій должны быть приняты соотвѣтственныя мѣры во время воспитанія и образованія подростящихъ поколѣній будущихъ людей—будущихъ бойцовъ человѣчества, бойцовъ за правду, за свѣтлую истину, идущихъ вездѣ, даже въ недосягаемыхъ тайникахъ своей собственной душевной жизни, въ непрерывный бой со всякою ложью, эгоизмомъ и зломъ.

Кромѣ естественныхъ наукъ для развитія внѣшняго вниманія необходимо также и рисованіе съ натуры, какъ объ этомъ намъ уже приходилось говорить въ предъидущемъ 2-мъ выпускѣ и здѣсь намъ остается только еще разъ упомянуть о томъ постоянно забываемомъ фактѣ, что рисованіе и писаніе красками, помимо своего эстетическаго значенія, имѣютъ еще также очень важное интеллектуальное значеніе въ качествѣ средства развить и укрѣпить внѣшнее вниманіе. Съ этой-же точки зрѣнія слѣдуетъ настаивать и на изученіи, хотя-бы хороваго пѣнія во всѣхъ среднеучебныхъ заведеніяхъ. Точно также и поголовное обученіе всѣхъ учениковъ, имѣющихъ и неимѣющихъ музыкальныхъ способностей, игрѣ на рояли или на какомъ-нибудь другомъ музыкальномъ инструментѣ является по-

лезнымъ, именно какъ средство развить слуховую сторону внѣшняго вниманія. Бруно Мейеръ, нападающій на повсемѣстное распространение рояля и желающій картечью уничтожить всѣ фортепіаны и рояли, потому что они даютъ возможность брѣнчать на нихъ даже людямъ, совершенно лишеннымъ музыкальнаго слуха, музыкальнаго чутья, правъ, конечно, съ эстетически-музыкальной точки зрѣнія; но совершенно неправъ съ точки зрѣнія развитія слуховой стороны внѣшняго вниманія. Дѣло въ томъ, что при современныхъ цивилизованныхъ условіяхъ жизни чело-вѣку нашей эпохи почти не приходится развѣивать свое внѣшнее вниманіе по отношенію къ слабымъ звукамъ и шумамъ; тогда какъ въ далекія прежнія времена люди постоянно вынуждены бывали прислушиваться къ самымъ тихимъ звукамъ: къ еле замѣтному шороху и шелесту, такъ какъ къ нимъ или къ ихъ жилищамъ могли подкрадываться и злые люди, и дикіе звѣри; въ нихъ могли забираться опасныя пресмыкающіяся или ядовитыя насѣкомыя; а у нихъ не имѣлось тогда тѣхъ средствъ самозащиты, которыми располагаетъ современная соціальная среда. Вслѣдствіе этого мы и видимъ, что въ былое время человѣческія уши легко слышали такіе высокіе и такіе слабые тоны, которые теперь зачастую вовсе не различаются. Такъ, напр., древніе эллины до такой степени любили пѣніе кузнечиковъ, что они, по словамъ проф. Карла Штумпфа, наслаждались имъ не меньше того, какъ мы наслаждаемся теперь пѣніемъ жаваронковъ или соловьевъ. Между тѣмъ очень многіе изъ современно живущихъ людей вовсе не слышатъ стрекотаніе кузнечиковъ, а тѣ, которые слышатъ его, находятъ его лишь неприятнымъ пискомъ. Уши людей XIX-го столѣтія обречены выслушивать безконечный уличный грохотъ, оглушительные свистки и шумъ паровозовъ, паровыхъ машинъ, лязгъ цѣпей, колесъ и молотовъ, приводимыхъ въ движеніе силою пара или электричества и только въ своеобразныхъ особенностяхъ произношенія разнообразныхъ словъ человѣческой рѣчи имъ приходится еще обращать вниманіе на болѣе тонкіе оттѣнки звуковъ; потому что весь тотъ міръ безчисленныхъ тонкихъ и слабыхъ звуковъ и шумовъ, который окружалъ людей прежнихъ эпохъ, какъ-то шелестъ древесной листвы, пѣніе и щебетаніе птицъ, жужжаніе пчелъ, мухъ, комаровъ, гудѣніе роящихся пчелъ и мошекъ,

журчаніе ручьевъ, шумъ падающихъ капель дождя, своеобразный трескъ сильнаго мороза и тому под., устраненъ теперь отъ ушей цивилизованныхъ дѣтей XIX-го столѣтія прекрасно устроенными каменными домами, безчисленными улицами съ каменной или асфальтовой, а то и торцовой мостовой. Все это устранено вслѣдствіе сильнаго развитія городской жизни съ ея, такъ наз., комфортомъ; но вмѣстѣ съ тѣмъ устранены и безчисленные поводы упражнять вниманіе по отношенію къ разнообразнѣйшимъ слабымъ слуховымъ ощущеніямъ и хоть нѣкоторой замѣною всего этого является теперь общераспространенное изученіе фортепіанной игры, заставляющее людей волей неволей прислушиваться къ такимъ небольшимъ различіямъ въ слуховыхъ ощущеніяхъ тоновъ, каковы полутоны и цѣлые тоны.

Итакъ, повторяю, обученіе фортепіанной игрѣ даже мало способныхъ къ музыкѣ дѣтей не лишено извѣстной полезности, такъ какъ оно развиваетъ внѣшнее вниманіе въ его слуховомъ отношеніи. Несравненно болѣе полезнымъ въ качествѣ развитія внѣшняго вниманія будетъ, конечно, обученіе пѣнію или игрѣ на какомъ либо струнномъ инструментѣ, потому что и въ томъ, и въ другомъ случаѣ ученикъ долженъ самъ находить требуемый отъ него тонъ или полутонъ, тогда какъ на рояли все это дано уже ему въ готовомъ видѣ. — Вообще развивая внѣшнее вниманіе, не слѣдуетъ упускать изъ виду, что оно наитѣснѣйшимъ образомъ бываетъ связано съ развитіемъ разнообразныхъ органовъ ощущеній, такъ что Фехнеръ даже прямо называетъ сосредоточиваніе вниманія на томъ или другомъ ощущеніи пробужденіемъ даннаго органа ощущенія, а каждое отвлеченіе вниманія отъ него является, по его мнѣнію, равнымъ засыпанію этого органа ощущеній.

Выше я подробно остановилась на качественныхъ различіяхъ внѣшняго и внутренняго вниманія и на антагонизмѣ, существующемъ между ними. Теперь же необходимо будетъ постараться уяснить себѣ, какъ именно сказывается сильное утомленіе на внѣшнемъ вниманіи, съ одной стороны, и на внутреннемъ, съ другой. Прежде всего, что поражаетъ въ этомъ отношеніи, это то, что несмотря на все различіе, существующее между внѣшнимъ и внутреннимъ вниманіемъ, при нормальныхъ условіяхъ, утомленіе производитъ на нихъ совершенно одинаковое вліяніе, а

именно и стойкое внутреннее и подвижное внѣшнее вниманіе теряютъ свою способность останавливаться на чемъ-бы то ни было и представленія, понятія, разнообразнѣйшія мысли, обрывки сужденій въ беспорядочной игрѣ скользятъ въ сознаниіи человѣка, почти не останавливая на себѣ вниманія подобно тому, какъ и всевозможныя ощущенія внѣшняго міра смѣняются другъ друга въ сознаниіи человѣка безъ того, чтобы вниманіе его могло остановиться хоть на одномъ изъ нихъ. При подобныхъ случаяхъ люди смотрятъ, слушаютъ, осязаютъ ничего не видя, не слыша и не осязая въ дѣйствительности и, если они зададутъ себѣ вопросъ о чемъ именно они думаютъ въ данную минуту, то имъ придется отвѣтить ни о чемъ, несмотря на то, что сознание ихъ полно бываетъ всевозможныхъ представленій, понятій, образовъ, мыслей, смѣняющихся другъ друга болѣе или менѣе быстро и безо всякой видимой связи между собою.—Эта общность въ дѣйствиіи утомленія доказываетъ, какъ нельзя лучше, что дѣленіе вниманія на внутреннее и внѣшнее является болѣе или менѣе искусственнымъ и основаннымъ на случайныхъ различіяхъ; тогда какъ, по существу своему, и та и другая форма вниманія являются лишь двумя сторонами одного и того-же процесса. Къ тому-же самому выводу приводятъ насъ и наблюденія надъ различными истощающими болѣзнями, такъ какъ всѣ онѣ безъ исключенія одновременно ослабляютъ и то и другое вниманіе; а этого не могло бы быть, еслибы внѣшнее и внутреннее вниманіе не составляли бы двухъ различныхъ примѣненій одной и той-же дѣятельности; но, конечно, эта общность основнаго процесса при томъ и другомъ видѣ вниманія сказывается только при сильныхъ степеняхъ утомленія и при рѣзкомъ ослабленіи всего организма болѣзнями, или чѣмъ бы то ни было.

При обыкновенныхъ условіяхъ жизни наблюдается, напротивъ того, извѣстная періодичность между дѣятельными состояніями внѣшняго и внутренняго вниманія, такъ что люди, занимавшіеся отвлеченнымъ мышленіемъ и почувствовавшіе потребность въ отдыхѣ, могутъ съ полнымъ успѣхомъ перейти къ такого рода занятіямъ, которыя требуютъ одного внѣшняго вниманія и наоборотъ. Вслѣдствіе этого, напр., послѣ посѣщенія музеевъ, выставокъ, послѣ продолжительныхъ разсматриваній и занятій надъ

составленіемъ гербаріевъ, коллекцій минераловъ, насѣкомыхъ, яицъ и т. под., составленіе этюдовъ съ натуры идетъ хуже обыкновеннаго и точно также послѣ посѣщенія концертовъ, послѣ класса пѣнія или послѣ такого рода уроковъ, при которыхъ требовалось внимательно слѣдить за чьей нибудь рѣчью, ученикамъ обыкновенно труднѣе удастся взять вѣрно голосомъ или на струнномъ инструментѣ требуемый рядъ тоновъ и полутоновъ; тогда какъ въ то-же самое время занятія, требующія внутренняго вниманія, хотя бы напр., рѣшеніе ариѳметическихъ задачъ въ головѣ идетъ также, какъ и всегда у даннаго ученика, а иногда даже и лучше средняго. Напротивъ того послѣ занятій, требовавшихъ усиленной дѣятельности внутренняго вниманія, я всегда наблюдала временное усиленіе способности вѣрно рисовать и писать красками съ натуры и вѣрно подбирать на рояли тѣ или иные извѣстные мотивы, а также и брать вѣрно голосомъ различныя ноты и т. д. Само собой разумѣется, что въ утомленіи внѣшняго вниманія можетъ участвовать также и утомленіе разнообразныхъ органовъ ощущеній, т. е. органовъ зрѣнія или слуха; но такъ какъ мы не можемъ отдѣлить этихъ двухъ моментовъ другъ отъ друга, то намъ и приходится брать ихъ сообща. Впрочемъ, справедливость требуетъ замѣтить, что въ случаѣ утомленія, вызваннаго вышиваніемъ по канвѣ гарусомъ, или по бастисту гладью, а также мѣткой бѣлья, мнѣ ни разу не удавалось замѣтить такого рѣзкаго ослабленія способности писать вѣрно этюды съ натуры, какое получалось послѣ многочасоваго разсматриванія картинъ, или разнообразнаго рода коллекцій. Точно также и продолжительное чтеніе, вызывающее даже чувство физической усталости въ надглазничной области, никогда не отражалось сколько нибудь замѣтнымъ образомъ на способности вѣрно схватывать очертанія, условія тѣлесности и разнообразныя особенности колорита въ предметахъ внѣшняго міра. Можно было бы предположить, конечно, что при посѣщеніи музеевъ и выставокъ въ дѣло вмѣшивается и чисто физическая усталость; но противъ этого говоритъ то обстоятельство, что и разсматриваніе различныхъ, многочисленныхъ гравюръ и картинъ дома, спокойно сидя на одномъ мѣстѣ, производитъ совершенно такое-же дѣйствіе, какъ и посѣщеніе галлерей и выставокъ.

Я должна еще замѣтить, что и посѣщеніе зоологиче-

скихъ садовъ или акваріумовъ или этнографическихъ музеевъ, а также и всякая соединенная съ осмотромъ продолжительная прогулка и при томъ не пѣшкомъ, а въ экипажѣ, тоже лишаетъ человѣка на время его способности дѣлать вѣрные наброски карандашемъ или красками того, иного или третьяго. Въ виду всего сказаннаго приходится заключить, повидимому, что усталость органа зрѣнія должна давать иныя явленія, чѣмъ утомленіе внѣшняго вниманія и можно надѣяться, что при болѣе многочисленныхъ наблюденіяхъ удастся, быть можетъ, хоть отчасти раздѣлить эти два фактора. Во всякомъ случаѣ вопросъ объ утомленіи внѣшняго и внутренняго вниманія долженъ стать въ ближайшемъ будущемъ предметомъ самыхъ подробныхъ и разностороннихъ изслѣдованій, такъ какъ этимъ путемъ могутъ быть обрѣтены до нельзя цѣнныя указанія для научной педагогики, которая уже давно ждетъ своего освобожденія отъ грубаго эмпиризма и тупого рутинерства.

Въ моихъ наблюденіяхъ надъ усталостію внѣшняго вниманія я обращала также вниманіе на состояніе способности вѣрно подбирать оттѣнки разнообразныхъ цвѣтовъ при утомленіи внѣшняго вниманія. Такъ, напр., послѣ усиленнаго посѣщенія картинныхъ галлерей различныя субъекты легче путали свѣтло-розовые и желтые оттѣнки, или свѣтло-зеленые и голубые; а также и разнообразные пурпуровые, малиновые, темно-фіолетовые и красные оттѣнки. Имѣя дѣло съ малолѣтними дѣтьми или съ субъектами изъ простонародья, можно прямо давать имъ разобрать спутанную кучу гарусинокъ или шелковинокъ по цвѣтамъ и оттѣнкамъ; тогда какъ, имѣя дѣло съ интеллигентными лицами, обладающими нормальнымъ цвѣтовымъ зрѣніемъ, уже приходится обставлять опыты иначе, а именно, показавъ имъ разнообразныя оттѣнки, просить ихъ затѣмъ подобрать ихъ на память. Ослабленіе цвѣтового зрѣнія подъ вліяніемъ утомленія внѣшняго вниманія сказывается особенно рѣзко на способности многихъ людей различать цвѣтовые оттѣнки вечеромъ, при свѣтѣ лампы; но для этого надо, конечно, сначала найти людей, вообще способныхъ различать вѣрно оттѣнки цвѣтовъ и вечеромъ, а это не такъ-то легко, такъ какъ большинство обыкновенно путаетъ розовые съ желтыми, голубые съ зелеными и т. д., при вечернемъ освѣщеніи.

Насколько можно судить по отдѣльнымъ наблюде-

ніямъ, внѣшнее вниманіе по отношенію къ цвѣтовому зрѣнію всего болѣе должно ослабѣвать подѣ влияніемъ движущихся переливовъ разнообразныхъ оттѣнковъ и цвѣтовъ въ родѣ тѣхъ, которые получаютъ при употребленіи въ волшебномъ фонарѣ, такъ наз., хромотроповъ. Чѣмъ быстрѣе совершается безконечное вращеніе хромотропа, тѣмъ больше и тѣмъ скорѣе утомляется при этомъ смотрящій и тѣмъ труднѣе бываетъ ему вслѣдъ затѣмъ вѣрно воспринимать разнообразные тонкіе оттѣнки различныхъ цвѣтовъ. Кромѣ того въ подобныхъ случаяхъ замѣчается нерѣдко какое то нежеланіе фиксировать тѣ или иныя цвѣтныя поверхности; но во всякомъ случаѣ всѣ эти наблюденія нуждаются въ дальнѣйшей провѣркѣ на значительномъ числѣ людей. Утомленіе внѣшняго вниманія дѣйствуетъ также ослабляющимъ образомъ и на такъ наз. вѣрность глаза и руки, требующуюся для попаданія въ заранѣе опредѣленную цѣль, какъ при различнаго рода играхъ, такъ и при стрѣльбѣ. Къ сожалѣнію въ этомъ направленіи мнѣ не удалось собрать достаточнаго числа наблюденій и я могу только утверждать одно, а именно, что когда наблюдается ослабленіе способности вѣрно схватывать очертанія и колоритъ предметовъ, распредѣленіе на нихъ свѣта и тѣней, тогда точно также замѣчается и ослабленіе, и при томъ рѣзкое, вѣрности глаза и руки.

Къ сожалѣнію, въ области практической педагогики объ утомленіи вниманія еще даже и не упоминаютъ и вслѣдствіе этого, напр., авторы видятъ себя вынужденными принимать существованіе какой-то особенной исключительно школьной глухоты! По словамъ д-ра Жилля, среди послѣднихъ учениковъ каждой школы и каждого класса существуютъ всегда субъекты, страдающіе подобной чисто школьной глухотой, т. е. такой глухотой, которая ничѣмъ ровно не проявляется внѣ классовъ, но зато въ школѣ она сказывается болѣе или менѣе рѣзко. По его наблюденіямъ, въ среднемъ выводѣ, одна четверть всѣхъ учениковъ страдаетъ отъ этой школьной глухоты и при томъ въ школахъ, посѣщаемыхъ дѣтьми бѣдныхъ классовъ, подобная глухота встрѣчается чаще, нежели въ школахъ, посѣщаемыхъ дѣтьми зажиточныхъ семействъ. Далѣе д-ръ Жилль опредѣлилъ, что самыя дурныя уши среди первыхъ учениковъ каждой школы, оказываются несравненно лучше по своему слуху, нежели самыя хорошія уши среди послѣднихъ

учениковъ. Слухъ онъ опредѣлялъ при помощи выслушиванія тиканья часовъ на различныхъ разстоянїяхъ отъ уха. Такъ какъ тѣ-же самые ученики, которыхъ въ школѣ на основаніи упомянутаго изслѣдованія пришлось отнести къ числу глухихъ, оказывались отлично слышащими, при домашней обстановкѣ, то авторъ и старается найти хоть какое нибудь объясненіе замѣченнаго имъ факта въ присутствіи аденоидныхъ разростаній, съ одной стороны, и въ затрудненіи усвоенія вслѣдствіе неясно разслышанной то тутъ, то тамъ фразы, съ другой. При такомъ объясненіи остается, однако, совершенно непонятнымъ, почему именно мальчики чаще страдаютъ школьной глухотой, чѣмъ дѣвочки; такъ какъ аденоидныя разростанія встрѣчаются во всякомъ случаѣ не рѣже среди дѣвочекъ, а даже скорѣе чаще, чѣмъ среди мальчиковъ.

Между тѣмъ съ точки зрѣнія утомленія внѣшняго вниманія всѣ случаи школьной глухоты объясняются, какъ нельзя легче также, какъ и преобладаніе этой глухоты среди мальчиковъ. Дѣло въ томъ, что мальчики, по самымъ условіямъ своего характера, склонны всегда создавать около себя цѣлую атмосферу криковъ, шума и всевозможныхъ звуковъ и вслѣдствіе этого, идя въ школу и во время рекраціонныхъ часовъ въ школѣ, они должны болѣе утомлять свое внѣшнее слуховое вниманіе, нежели дѣвочки. Въ то-же время, какъ мы убѣдились въ этомъ выше, женщины вообще болѣе склонны къ дедуктивному мышленію, нежели мальчики и, слѣдовательно, у нихъ, при прочихъ равныхъ условіяхъ, внутреннее вниманіе должно быть сильнѣе развито, нежели у мужчинъ. Что это дѣйствительно такъ, на это указываетъ не только ясно выраженная у женщинъ склонность къ обобщеніямъ и дедукціи; но и рѣзкое преобладаніе у нихъ эмотивной сферы, требующей постоянного самонаблюденія, самоанализа, а слѣдовательно, и работы внутренняго вниманія. Такимъ образомъ, слѣдовательно, у дѣвочекъ, любящихъ углубляться въ свой внутренній міръ чувствъ и настроеній, имѣется меньше поводовъ примѣнять свое внѣшнее вниманіе, нежели у мальчиковъ, а слѣдовательно имѣется и меньше поводовъ утомлять его и въ результатѣ этого мы и видимъ, что д-ръ Жилль находилъ *школьную глухоту* чаще у мальчиковъ, нежели у дѣвочекъ, а именно въ пропорціи какъ 3: 2. Кромѣ того школьная молодежь мужского пола проявляетъ гораздо болѣе сильную

потребность въ шумныхъ товарищескихъ играхъ, нежели школьная молодежь женскаго пола и потому у первой внѣ школы имѣется болѣе поводовъ утомить свое внѣшнее слуховое вниманіе, нежели у вторыхъ.

Зная разъ, что при обычныхъ условіяхъ жизни внѣшнее и внутреннее вниманіе представляютъ, соотвѣтственно съ своимъ утомленіемъ и отдохновеніемъ, опредѣленную періодичность въ своей дѣятельности, мы естественно должны будемъ понять, что при составленіи программъ школьнаго преподаванія необходимо принимать во вниманіе и эту сторону дѣла. Кромѣ того извѣстно, что впечатлительность органовъ ощущеній бываетъ всего сильнѣе послѣ хотя бы и непродолжительнаго отдыха (Кёппе), какъ въ этомъ по отношенію къ глазу и къ уху можетъ убѣдиться каждый, потому что стоитъ только изъ темноты выйти на свѣтъ или изъ полной тишины попасть въ комнату, въ которой разговариваетъ нѣсколько человѣкъ для того, что бы испытать въ первомъ случаѣ до болѣзненности сильное ощущеніе ослѣпительнаго свѣта, а во второмъ ощущеніе оглушающаго шума. Соотвѣтственно съ этимъ впечатлительность глаза и уха усиливается также и во время сна и при томъ въ очень сильной степени (Штумпфъ, Эразмъ Дарвинъ); напротивъ того вечеромъ, послѣ цѣлаго дня работы, впечатлительность всѣхъ органовъ ощущеній оказывается притупленной и, напр., всѣ звуки кажутся тише и глуше и въ то-же время яркость и отчетливость всѣхъ предметовъ кажется болѣе или менѣе ослабленной (Оберъ). Это еще не все: одновременно съ впечатлительностію органовъ ощущеній увеличивается и продолжительность оставляемыхъ въ нихъ различными ощущеніями положительныхъ слѣдовъ, которые по наблюденіямъ Гельмгольца и Брентано, могутъ иногда достигать такой стойкости и отчетливости, что на нихъ удается уловить такія подробности, которыя ускользнули отъ вниманія наблюдателя при расматриваніи самаго предмета. По опредѣленію проф. Гарлея, послѣ абсолютнаго покоя глазъ въ теченіи 72 часовъ, положительный слѣдъ, оставшійся отъ рисунка обоевъ, длился у него вполне отчетливо въ теченіи даже 25 минутъ!

Послѣ всего сказаннаго естественно приходится заключить, что для всѣхъ занятій, требующихъ внѣшняго вниманія, всего цѣлесообразнѣе будетъ избирать утренніе часы,

оставляя послѣобѣденные часы для занятій, нуждающихся, преимущественно, во внутреннемъ вниманіи.

Всѣмъ извѣстна, конечно, склонность различнаго рода писателей избирать для своихъ работъ именно вечерніе и даже ночные часы, а это, конечно, было-бы немислимо, еслибы внутреннее вниманіе ослабѣвало бы вмѣстѣ съ внѣшнимъ вниманіемъ. Въ тоже время не подлежить сомнѣнію, что не только поэты и романисты, но и серьезные научные писатели нуждаются во время своей авторской работы въ наиболѣе полной возможности вызывать въ своемъ сознаніи появленіе разнообразныхъ представленій, образовъ, разнообразныхъ понятій, воспоминаній, а для всего этого нужно дѣятельное проявленіе, такъ наз., субъективной жизни нервно-мозговыхъ приборовъ, благодаря которой они могутъ вызвать болѣе или менѣе отчетливые образы какъ того, что давно миновало, такъ и того, что никогда даже не существовало въ дѣйствительности. Между тѣмъ многочисленныя и точно проведенныя наблюденія установили уже тотъ фактъ, что проявленія субъективной жизни нервно-мозговыхъ приборовъ выступаютъ тѣмъ сильнѣе и отчетливѣе, чѣмъ больше устранены бываютъ всевозможныя впечатлѣнія и ощущенія, падающія на человѣка изъ внѣшняго міра и мѣшающія ему сосредоточить свое вниманіе на созданіяхъ его собственной мысли, его собственной фантазіи (Кричтонъ, Мори, Брахъ, Байллярже, Треля, Шмидтъ-Ришплеръ, Пинель и др.).

Въ виду этого становится понятнымъ, почему именно люди, вынужденные излагать свои собственныя мысли, описывать творчески созданные ими образы, представленія, понятія и идеи, инстинктивно выбираютъ для этого именно поздніе вечерніе часы, т. е. именно то время, когда ихъ внѣшнее вниманіе успѣло уже утомиться всѣми впечатлѣніями и ощущеніями дня и не можетъ болѣе прерывать работу своего антагониста, т. е. внутреннего вниманія. Остроумный Ривароль назвалъ перо «печальной повитухой ума» и дѣйствительно перо также, какъ и обыкновенныя акушерки и акушеры вынуждено въ большинствѣ случаевъ работать вечеромъ и ночью, помогая появленію на свѣтъ Божій той или иной новой мысли, того или иного новаго произведенія человѣческаго духа.

Каждый отдѣльный человѣкъ, рождаясь, является такъ сказать снарядомъ, начиненнымъ различными возможностя-

ми и брошеннымъ отдаленнымъ и близкимъ прошлымъ человѣческаго рода всѣмъ грядущимъ поколѣніямъ на пагубу иль на спасеніе и точно также и каждая новая мысль, облеченная въ слово, какъ въ тѣло, является тоже своего рода снарядомъ различныхъ возможностей, бросаемымъ въ безконечность времени для осуществленія, воплощенія и дальнѣйшаго превращенія на благо иль на зло грядущимъ поколѣніямъ. И какъ тотъ, такъ и другая любятъ появляться вдали отъ суетливой жизни и будничнаго шума каждаго дня подъ непроницаемо-тайнственнымъ покровомъ молчаливой ночи.

VI.

Во II выпускѣ настоящаго сочиненія, разбирая условія развитія сознанія у дѣтей въ теченіи первыхъ восьми лѣтъ, мнѣ пришлось уже указывать, что въ сущности законъ причинности является основнымъ закономъ человѣческаго сознанія. Въ первый восьмилѣтній періодъ жизни дѣти являются, по преимуществу, обреченными жить въ мірѣ наблюденій, экспериментовъ, однимъ словомъ, въ мірѣ индуктивной мысли. Соотвѣтственно съ этимъ, конечно, сознаніе дѣтей перваго восьмилѣтняго періода, по преимуществу, должно останавливаться на усвоеніи ближайшихъ поводовъ разнообразныхъ окружающихъ ихъ явленій. Напротивъ того, въ школьный періодъ жизни подростокъ должна все больше и больше научиться различать и отдѣлять отдѣльные поводы явленій отъ основной причины и, вмѣстѣ съ тѣмъ, сознаніе ихъ должно все болѣе и болѣе развиваться и совершенствоваться: оно должно все болѣе и болѣе систематизировать свои накопленныя богатства психическаго содержанія, раздѣляя и соединяя ихъ въ точно опредѣленныя группы ассоціированныхъ другъ съ другомъ ощущеній, представленій, понятій и идей, находящихся въ извѣстныхъ болѣе или менѣе многочисленныхъ соотношеніяхъ и соединеніяхъ со всѣми остальными подобными-же группами:

Въ послѣдовательно возвышающемся порядкѣ, переходящемъ отъ наиболѣе частныхъ представленій къ все болѣе и болѣе общимъ представленіямъ, а затѣмъ и къ все болѣе и болѣе отвлеченнымъ понятіямъ, каждый новый членъ группы долженъ опредѣленной частью своего содержанія

покрывать часть содержания прилегающих къ нему и соприкасающихся съ нимъ представлений или понятій; но само собою разумѣется, что по мѣрѣ усиленія отвлеченнаго и обобщающаго характера отдѣльныхъ понятій, число ихъ прогрессивно уменьшается, а глубина и ширина ихъ сферы увеличиваются. Задача всякаго общеобразовательнаго обученія сводится въ сущности на то, чтобы снабдить каждую отдѣльную группу подобнымъ конечнымъ обобщающимъ членомъ и установить возможно тѣсную связь между всѣми конечными членами всѣхъ отдѣльныхъ группъ разнообразныхъ представлений и понятій. Это—съ одной стороны; а съ другой, задача общеобразовательнаго обученія сводится еще также и на то, чтобы дополнить каждую имѣющуюся группу представлений и понятій новыми членами, новыми составными элементами, обогащающими, какъ внутреннюю содержательность каждаго конечнаго понятія, такъ и внѣшнюю многочисленность каждой отдѣльной группы представлений опредѣленнаго порядка. Для уясненія всего сказаннаго стоитъ только представить себѣ во что должны превращаться представленія о немногихъ отдѣльныхъ народахъ и о людяхъ вообще, имѣющіяся у дѣтей интеллигентныхъ классовъ общества до всякаго посѣщенія школы, послѣ того, какъ они познакомятся, изучая исторію и географію, съ многочисленными народностями, населяющими и населявшими съ незапамятныхъ временъ земную поверхность, послѣ того, какъ они познакомятся съ судьбою этихъ народностей, съ ихъ жизненными радостями, удачами, печальми, несчастіями, съ ихъ произведеніями, заблужденіями и борьбою, и когда подъ вліяніемъ всего этого общее понятіе «люди» замѣнится у нихъ понятіемъ «человѣчество». Точно такое-же превращеніе происходитъ и съ понятіемъ о жизни и со всѣми понятіями вообще и для правильнаго хода развитія сознанія оно должно происходить рѣшительно со всѣми ассоціаціонными группами представлений и понятій.

Въ предъидущемъ подотдѣлѣ мы уже говорили о необходимости изученія различныхъ естественныхъ наукъ для надлежащаго развитія внѣшняго вниманія, которое иначе легко можетъ несоразмѣрно отстать въ своемъ развитіи отъ внутренняго или произвольнаго вниманія. Теперь мы можемъ убѣдиться, что изученіе естественныхъ наукъ необходимо также и для надлежащаго развитія сознанія

всобще, такъ какъ безъ нихъ разнообразныя представленія и обобщающія ихъ понятія никогда не въ состояннн будутъ прнобрѣсти необходимой точности и полноты. Такъ, возьмите для примѣра хоть понятія о животномъ или растительномъ царствѣ у людей, никогда не слыжавшихъ о такихъ наукахъ, какъ зоологн и ботаника и сравните ихъ съ такими-же понятнми людей, имѣющихъ хотя-бы самыя краткн свѣдѣнн объ этихъ наукахъ, и вы поражены будете не только количественными, но и качественными различнми ихъ ассоцнцннныхъ группъ. Опытное изученн ассоцнцнн является незамѣнимымъ въ этомъ отношенн, такъ какъ только при немъ можно надлежащимъ образомъ оцѣнить всю пользу, приносимую преподаваннмъ естественныхъ наукъ въ средне-учебныхъ заведеннхъ. Благодаря болъшей систематизаци отдѣльныхъ группъ представленнн, входящихъ въ составъ общей группы, обозначаемой словомъ растение, ассоцнцнн являлись у людей, получившихъ нѣкоторое знакомство съ ботаникой, и въ болъшемъ обнлнн и въ болъшей связи, чѣмъ у людей, никогда не получавшихъ какихъ бы то ни было свѣдѣнн изъ области ботаники и вслѣдствнн этого дававшн ассоцнцнн совершенно не входившн въ понятнн о растеннн, но имѣвшн съ ними какое ннбудь отдаленное соотношенн. Такъ напр., вспомнивъ капусту они не рѣдко переходили къ лѣннвымъ и кислымъ шамъ, затѣмъ къ русскимъ національнымъ блюдамъ вообще; къ русскому ресторану въ Парижѣ, къ безобразнн нѣмецкой или англнйской кухни и т. д. Въ другихъ случаяхъ, давъ представленнн о растительныхъ сѣменахъ, о посѣвахъ осенью и весной они переходили къ представленнмъ о сѣятеляхъ, къ причтѣ о Сѣятелѣ, къ Палестинѣ, Иерусалиму, къ пустынѣ, бедуинамъ и т. п.; въ еще другихъ случаяхъ представленнн сѣять вызывало, очевидно, по созвучнн ассоцнцнн слѣдующаго рода: просѣивать муку, труха, сѣялка, сито, ситочко серебрянное, чай, чаепнтнн и т. д. Подобныхъ уклоненнн въ ходѣ ассоцнцнн встрѣчалось гораздо меньше у людей, имѣвшихъ опредѣленные свѣдѣнн изъ ботаники, очевидно, потому, что при болъе строгой систематизаци ихъ разнообразныя ассоцнцнн съ понятнмъ *растенн* установились съ болъшей строгостнн, не допускавшн уклоненнн въ ассоцнцннхъ на совершенно далекнн отъ основнаго понятнн представленнн и даже чуждыя ему. Въ то-же самое время и количество ассоцннрованныхъ съ понятнмъ о расте-

ни представленій оказывалось у людей второго типа въ 5—10 разъ большимъ, нежели у лицъ перваго порядка. И то-же самое можно прослѣдить при помощи изученія ассоціацій и на всѣхъ остальныхъ отвлеченныхъ понятіяхъ, имѣющихъ отношеніе къ разнообразнымъ явленіямъ внѣшняго міра—всѣ подобныя понятія оказываются и болѣе содержательными и болѣе упорядоченными у людей, проходившихъ краткій курсъ естественныхъ наукъ.

Въ предъидущемъ подотдѣлѣ я говорила о необходимости преподаванія естественныхъ наукъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ, какъ средства развивать и укрѣплять внѣшнее вниманіе наравнѣ съ внутреннимъ вниманіемъ. Между тѣмъ извѣстно, что вниманіе, какъ внутреннее, такъ и внѣшнее служить, такъ сказать, непремѣннымъ орудіемъ сознанія, потому что ничто не можетъ поступить въ область нашего сознанія, что не было фиксировано вниманіемъ, хотя-бы мимолетно и точно также извѣстно, что и память, представляющая собою какъ-бы запасныя кладовыя сознанія, можетъ удерживать только то, что было болѣе или менѣе долго и болѣе или менѣе часто фиксировано вниманіемъ. Въ виду всего этого становится понятнымъ, почему именно изученіе естественныхъ наукъ, упражняющее внѣшнее вниманіе, ведетъ въ то-же самое время къ болѣе или менѣе значительному количественному обогащенію содержанія различныхъ отвлеченныхъ понятій; а также почему оно упрочиваетъ и закрѣпляетъ существующіе ассоціаціонныя пути и связи между разнообразными представленіями и понятіями.

Въ то-же самое время нетрудно понять, что чѣмъ опредѣленнѣе и богаче содержаніе различныхъ понятій, тѣмъ больше и самая мысль должна представлять разносторонности и отчетливости. Человѣкъ, который въ связи съ понятіемъ о растеніи, можетъ путемъ неожиданныхъ скачковъ ассоціаціи переходить къ группѣ представленій, связанныхъ, во-первыхъ, съ русскимъ рестораномъ въ Парижѣ и съ особенностями англійской или нѣмецкой кухни, во-вторыхъ, никогда, конечно, не будетъ отличатся такой строгой послѣдовательностію и логичностію мысли, какъ тотъ, у котораго понятіе о растеніи представляется разъ въ пять или въ десять содержательнѣе количественно и, пожалуй, въ столько-же разъ болѣе объединеннымъ и сплоченнымъ въ качественномъ отношеніи.

Кромѣ всего этого не должно забывать, что каждая отдѣльная научная отрасль, а, слѣдовательно, и каждая изъ естественныхъ наукъ, въ свою очередь, являются въ сущности лишь воплощеніемъ присущаго человѣческому уму стремленія къ систематизаціи, насколько оно можетъ проявиться въ области тѣхъ или иныхъ понятій при данныхъ условіяхъ развитія. Вслѣдствіе этого мы и видимъ, что чѣмъ дальше подвигается прогрессъ и чѣмъ больше накапливается у людей новыхъ фактовъ, новыхъ представленій и понятій въ той или иной области знаній, тѣмъ сильнѣе начинается совершаться подраздѣленіе данной научной области на все большее и большее число отдѣльныхъ наукъ, именно потому, что количественное содержаніе того или иного понятія достигаетъ слишкомъ большой многочисленности, неудобно умѣщающейся подъ однимъ общимъ понятіемъ. Такъ, напр., было время, когда всѣ наши естественныя науки были заключены въ ученіи о природѣ, а теперь это ученіе о природѣ распалось на зоологію, ботанику, минералогію, почвовѣдѣніе, на физіку, химію, метеорологію, сравнительную анатомію, микологію и т. д. Такъ какъ каждая отдѣльная научная отрасль является попыткой человѣческаго ума систематизировать накопившіяся у него въ области того или иного общаго понятія разнообразныя представленія, то само собой понятно, что и ознакомленіе даже въ общихъ чертахъ съ той или иной наукой должно уже вносить большую систематичность въ сферу соответственныхъ представленій каждаго отдѣльнаго человѣка и тѣмъ самымъ дѣлать болѣе доступными человѣческому сознанію всѣ накопленныя въ памяти богатства.

Само собой разумѣется, что дѣятельная работа внѣшняго вниманія, необходимая при всякомъ изученіи естественныхъ наукъ, оказывается полезной еще и по отношенію къ внутреннему или произвольному вниманію тѣмъ, что она увеличиваетъ тотъ матеріаль, надъ которымъ ему приходится работать и тѣмъ самымъ, слѣдовательно, предохраняетъ его отъ пагубной привычки оставаться дѣятельнымъ только въ болѣе или менѣе ограниченной области представленій и понятій одного какого либо порядка. Дѣло въ томъ, что въ психической жизни человѣка отдѣльныя стороны, силы и способности не существуютъ отдѣльно и независимо другъ отъ друга, а напротивъ того все представляется въ тѣснѣйшей связи другъ съ другомъ, все

находится въ непрестанномъ взаимодействіи и только ради большаго удобства изученія человѣкъ подраздѣляетъ свой психическій міръ на отдѣльныя силы и соотвѣтственные имъ сферы дѣйствія. Этого не слѣдуетъ упускать изъ виду, такъ какъ иначе немислимо вѣрное пониманіе нашей душевной жизни.

Послѣ всего сказаннаго понятно, что въ первый восьми-лѣтній періодъ жизни, когда преобладаетъ внѣшнее произвольное вниманіе и сознаніе бываетъ, по преимуществу, произвольнымъ; напротивъ того въ школьный періодъ жизни ученики все больше и больше овладѣваютъ своимъ вниманіемъ и получаютъ возможность сосредоточивать его на чемъ угодно, даже на самыхъ для нихъ неинтересныхъ вопросахъ и предметахъ; а вмѣстѣ съ тѣмъ, у нихъ получается и болѣе или менѣе сильная способность управлять своимъ сознаніемъ. Вслѣдствіе этого мы и видимъ, что чѣмъ моложе дитя, тѣмъ легче намъ удастся отвлечь его вниманіе, а, слѣдовательно, и сознаніе отъ наиболѣе сильныхъ чувствъ, желаній, стремленій и интересовъ. Соотвѣтственно съ этимъ мы видимъ также и въ жизни, что чѣмъ слабѣе бываетъ контроль того или иного лица надъ его вниманіемъ и сознаніемъ, тѣмъ больше оно приближается по своему отношенію ко всему на свѣтѣ къ типу малолѣтнихъ дѣтей и каждый пустякъ въ видѣ того или иного развлеченія, той или иной новизны ощущеній уже можетъ заставить его позабыть то, что еще за минуту передъ тѣмъ занимало и даже волновало его сознаніе. Изъ сказаннаго ясно слѣдуетъ, что отъ произвольности вниманія зависитъ до извѣстной степени также и такъ наз. характеръ человѣка, о значеніи и развитіи котораго мы будемъ подробно говорить въ III отдѣлѣ настоящаго сочиненія.

Какъ только человѣкъ научится хоть отчасти управлять своимъ вниманіемъ, такъ это послѣднее начинаетъ дифференцироваться на внутреннее и внѣшнее, тогда какъ первоначально все вниманіе бываетъ нераздѣльное и фиксированіе его на томъ, другомъ или третьемъ зависитъ прежде всего и главнымъ образомъ отъ количественной или качественной силы ощущенія. Получивъ возможность волевого контроля надъ своимъ вниманіемъ, подростающій человѣкъ начинаетъ обращать его на явленія своего внутренняго психическаго міра и чѣмъ дольше продолжается это, тѣмъ произвольный характеръ вниманія все болѣе и болѣе уси-

ливается и тѣмъ все сильнѣе и сильнѣе становится и самосознаніе человѣка и одновременно съ этимъ является, конечно, стремленіе познать самого себя съ неизбѣжными самоанализомъ и самонаблюденіемъ. Это стремленіе къ самопознанію тянется красной нитью черезъ всю исторію человѣчества и то-же самое наблюдается и въ жизни отдѣльныхъ людей и съ этимъ стремленіемъ слѣдуетъ считаться и при воспитаніи молодыхъ подростяющихъ поколѣній; потому что, если предоставить въ этомъ отношеніи подростяющую молодежь собственнымъ силамъ, то она очень легко можетъ стать жертвой различныхъ уродливостей и неправильностей въ развитіи именно этой стороны. А именно: если стремленіе къ самоанализу и самонаблюденію остается безо всякаго руководства, то молодежь въ однихъ случаяхъ, мало по малу, теряетъ всякое стремленіе къ самоанализу и вмѣстѣ съ тѣмъ самосознаніе у нихъ останавливается въ своемъ развитіи и при томъ на болѣе или менѣе низкой степени, въ результатѣ чего получаютъ люди, не умѣющие давать себѣ отчета въ своихъ побужденіяхъ, въ своихъ мотивахъ и потому дѣйствующіе стихійно подъ вліяніемъ владѣющихъ ими въ тотъ или иной моментъ чувствъ, аффектовъ, мыслей или желаній. Само собой разумѣется, что при подобныхъ условіяхъ, по необходимости, должны получиться личности, часто противорѣчащія себѣ и сегодня дѣйствующія въ разрѣзъ тому, что было сдѣлано ими мѣсяць или даже день, два тому назадъ. Само собой разумѣется, что присутствіе подобныхъ *безхарактерныхъ* личностей является въ одинаковой степени гибельнымъ и для семьи и для государства.

Это въ однихъ случаяхъ; а въ другихъ, при отсутствіи всякаго руководства со стороны воспитателей, стремленіе самосознанія къ уясненію себѣ своей собственной сути ведетъ къ тому, что у молодыхъ подростяющихъ субъектовъ складывается привычка непрерывно копаться въ своемъ психическомъ мірѣ и обращать несоответственно сильное вниманіе на всевозможныя движенія, поминутно возникающія и исчезающія среди ихъ душевной жизни. Эта привычка развивается тѣмъ легче въ школьный періодъ жизни, что именно на это время приходятся годы полового формированія, столь богатая безконечно частой смѣной всевозможныхъ тоскливыхъ настроеній и всевозможныхъ неопредѣленныхъ стремленій. Въ предъидущемъ выпускѣ

настоящаго сочиненія я уже указывала на роль тѣлеснаго самочувствія въ психической жизни человѣка, а также и на склонность человѣческаго сознанія идеализировать и облагораживать разнообразныя состоянія самочувствія, подыскивая этическія, эстетическія или интеллектуальныя причины для объясненія такого рода настроеній и стремленій, которыя всецѣло зависятъ отъ чисто тѣлесныхъ физическихъ или химическихъ состояній.

У подростковъ, надлежащее развитіе самосознанія которыхъ оставляется безъ всякаго вниманія, очень легко складывается, въ годы половой формации, привычка прислушиваться къ этимъ неизвѣстно почему являющимся измѣнчивымъ настроеніямъ и приписывать имъ особое значеніе. Это выступаетъ тѣмъ болѣе рѣзко, чѣмъ болѣе въ обществѣ, окружающемъ молодыхъ подростающія поколѣнія, принято бываетъ говорить о подавляющемъ гнетѣ среды, губящей по своему тупоумію всѣ избранныя талантливыя натуры, заѣдающей ихъ и т. под. Въ результатѣ всего этого у подростковъ, переживающихъ время серьезныхъ физическихъ превращеній, лежащихъ въ основѣ половой формировки и испытывающихъ, вслѣдствіе той или иной неправильности въ ходѣ этихъ превращеній, тѣ или иныя измѣненія общаго самочувствія тѣла, а слѣдовательно, и соотвѣтственную мѣну различныхъ непріятныхъ настроеній, появляются легко фантастическія идеи о томъ, что они страдаютъ отъ своей неудовлетворенности окружающей ихъ средой, отъ испытываемаго ими гнета; а тамъ, смотришь, являются и стремленія разыграть геройскую роль и посвятить себя на святое дѣло улучшенія, спасенія всей окружающей ихъ социальной среды отъ всѣхъ ея недостатковъ и уродствъ. Прибавьте къ этому ту или иную статейку зажигательнаго, революціоннаго содержанія и въ результатѣ получается поразительное по своей дикой нелогичности явленіе, что не знающая еще жизни и недоучившаяся молодежь кидается, съ достойнымъ лучшей участи самопожертвованіемъ, въ міръ политическихъ смуть, заговоровъ и возмутительныхъ преступленій!

Кромѣ того чрезмѣрное прислушиваніе къ своимъ настроеніямъ можетъ, въ другихъ случаяхъ, повести къ тому, что подобный субъектъ сложится въ узко-себялюбивую личность, постоянно ревниво слѣдящую за состояніемъ своего драгоценнаго здоровья и именно вслѣдствіе этого стра-

дающую всего болѣе отъ своей собственной мнительности. Уже Джонъ Гентеръ указывалъ, что сосредоточиваніе вниманія на чемъ бы то ни было, хотя бы на концахъ пальцевъ ведетъ къ появленію въ нихъ болѣе или менѣе ясныхъ ощущеній и точно также и сосредоточиваніе вниманія на общемъ самочувствіи тѣла ведетъ къ тому, что настроенія, зависящія отъ него, выступаютъ съ особенною отчетливостію также, какъ и всякаго рода недомоганія. Такимъ образомъ, не направляемое ничѣмъ самосознаніе нерѣдко кладетъ уже во время школьнаго періода жизни первыя основанія для послѣдующаго развитія узко-себялюбивыхъ ипохондричныхъ или истеричныхъ субъектовъ. Само собой понятно, что все это уже является, такъ сказать, поворотомъ на путь вырожденія и регресса.

Наконецъ третья группа молодыхъ субъектовъ, подъ влияніемъ все болѣе и болѣе пробуждающагося самосознанія, требующаго настоятельно работы и работы, уходитъ до того въ міръ созерцанія своей психической жизни, своихъ слабостей и недостатковъ, что со всею страстностію молодого существа, со всею порывистостію юной не утомившейся еще силы, начинаютъ искать поддержки и спасенія въ религіозныхъ размышленіяхъ, въ религіозныхъ обрядахъ и, при отсутствіи всякаго руководства, легко впадаютъ въ мистическое настроеніе, въ религіозные экстазы, во всевозможнаго рода заблужденія, ведущія нерѣдко къ душевнымъ страданіямъ, въ чемъ легко убѣдиться, такъ какъ въ специальной психіатрической литературѣ вездѣ указываютъ на предрасположеніе субъектовъ, находящихся въ періодѣ полового формированія, къ мистицизму, къ религіозному экстазу и къ религіозному умопомѣшательству.

Не подлежитъ, конечно, сомнѣнію, что то, или иное, или третье направленіе, при уродливомъ и неправильномъ развитіи самосознанія, опредѣляется главнымъ образомъ различіями въ организаціи различныхъ подростковъ, такъ что, напр., въ первой группѣ оказываются, по преимуществу, дѣятельные субъекты, отличающіеся хорошимъ питаніемъ и прекрасно развитой мышечной системой. Во второй группѣ всего чаще встрѣчаются эмотивные типы съ плохо развитой мышечной системой, страдающіе къ тому же нерѣдко малокровіемъ и даже золотухой. Что до третьей группы, то въ нее попадаютъ обыкновенно субъекты, у которыхъ духовная сторона рѣзко преобладаетъ надъ физической тѣ-

лесной стороной. Въ виду этого мы и можемъ утверждать, что неправильное развитіе самосознанія сказывается различно смотря потому, преобладаетъ-ли у данныхъ субъектовъ чисто физическая, или эмотивная, или духовная сторона. Что же касается до той группы, на которой отсутствіе руководящаго воспитательнаго вліянія, въ дѣлѣ развитія самосознанія личности, сказывается простой остановкой всякаго развитія самосознанія, ведущей въ конечномъ результатѣ къ отсутствію всякой выдержки, всякаго характера, то эта группа вербуетъ, по преимуществу, изъ самыхъ обыкновенныхъ, ничѣмъ особенно не отличающихся дѣтей, вербуетъ изъ такого рода субъектовъ, которые, по мѣткому выраженію Артура Шопенгауера, являются фабричнымъ товаромъ природы.

Я считала необходимымъ начать съ указанія тѣхъ вредныхъ послѣдствій, къ которымъ ведетъ неправильное развитіе самосознанія; потому что до сихъ поръ на эту сторону дѣла не обращается ни малѣйшаго вниманія, а между тѣмъ вопросъ этотъ заслуживаетъ серьезнаго и многосторонняго изученія даже въ видахъ устраненія хотя-бы только тѣхъ вредныхъ послѣдствій, къ которымъ, какъ мы только что убѣдились, можетъ приводить неправильно идущее развитіе самосознанія. О полезности правильно руководимаго развитія самосознанія я уже и не говорю, предполагая, что это понятно само собою.

Спрашивается теперь, можетъ-ли школа имѣть въ виду надлежащее развитіе не только сознанія, но и самосознанія у своихъ учениковъ и, если можетъ, то путемъ какихъ именно средствъ и пріемовъ? Выше мы уже убѣдились, что ничто не можетъ быть воспринято и сохранено человѣческой памятью, помимо вниманія и сознанія, т. е. другими словами для того, чтобы запомнить чтобы то ни было, человѣкъ долженъ предварительно сосредоточить на этомъ свое вниманіе, а слѣдовательно и неразрывно соединенное съ нимъ сознаніе и такимъ образомъ всякое ученіе, требующее запоминанія, требуетъ въ тоже самое время и дѣятельной работы вниманія и сознанія. Между тѣмъ, по самымъ основнымъ условіямъ своей организациі, человѣкъ можетъ развивать, укрѣплять и совершенствовать только тѣ органы, тѣ ткани, тѣ приборы, тѣ способности и силы, которые приводятъся имъ въ дѣятельное состояніе; при томъ развитіе всѣхъ разнообразныхъ сторонъ чело-

вѣческаго организма бываетъ до извѣстной степени прямо пропорціонально совершаемой ими работѣ. Такимъ образомъ, слѣдовательно, все ученіе въ школѣ оказывается уже средствомъ развивать не только память, но также и вниманіе и сознаніе и выше мы даже указали, какіе изъ предметовъ преподаванія развиваютъ, по преимуществу, внѣшнее и какіе внутреннее вниманіе. Теперь намъ необходимо остановиться еще нѣкоторое время на вопросѣ о томъ, какіе предметы преподаванія могутъ быть болѣе всего полезными въ дѣлѣ надлежащаго развитія самосознанія.

Анализируя историческій ходъ человѣческой культуры, во всевозможныхъ формахъ ея проявленія, каждый, конечно, понимаетъ, что стремленіе человѣка понять самого себя и свою основную суть прежде всего повело къ зарожденію такъ наз. науки о душѣ или психологіи, которая со временъ Аристотеля подвергалась неоднократнымъ видоизмѣненіямъ сообразно съ преобладаніемъ тѣхъ или иныхъ философскихъ ученій; но, оставляя въ сторонѣ спорные вопросы, связанные съ разнообразными взглядами на основной механизмъ всѣхъ психическихъ процессовъ, мы все-же должны будемъ признать положительный, хотя и медленный прогрессъ въ этой наукѣ, совершающійся параллельно съ нарастаніемъ человѣческаго сознанія, и вовсе не зависящій отъ того или иного способа наблюденія. Для примѣра и подтвержденія только что сказаннаго, позволю себѣ указать хоть на тотъ знаменательный фактъ, что теперь, въ періодъ полнаго развитія психофизиологическихъ изслѣдованій, одинъ изъ крупнѣйшихъ представителей психофизиологіи, т. е. проф. Вундтъ выступилъ защитникомъ субъективнаго способа психологическихъ наблюденій, того самаго способа, который, еще сравнительно такъ недавно, отрицался, какъ непригодный для точныхъ научныхъ изслѣдованій; теперь-же онъ признается безусловно необходимымъ.

Въ виду этого совершенно естественнымъ является заключеніе, что для надлежащаго развитія самосознанія каждаго отдѣльнаго человѣка, полезно бы было знакомить подрастающія молодя поколѣнія съ кратко изложенной психологіей. Необходимость подобнаго ознакомленія учениковъ подкрѣпляется еще также и тѣми соображеніями, что, снабжая нашу подрастающую молодежь необходимыми психологическими знаніями, мы тѣмъ самымъ защитимъ ее

отъ тѣхъ прискорбныхъ заблужденій и увлеченій материалистическими ученіями, которыя все снова и снова находятъ себѣ приверженцевъ и послѣдователей среди молодежи въ то время, какъ среди серьезныхъ ученыхъ материализмъ уже признанъ отжившимъ свой вѣкъ. Въ настоящее время всякое изученіе психологіи должно, конечно, принимать во вниманіе и психофизиологію съ ея опытами и наблюденіями, дополняющими и выясняющими многія данныя чисто субъективныхъ наблюденій человѣка надъ своей собственной внутренней жизнью. Такъ какъ, однако, для пониманія психофизиологіи требуются извѣстныя физиологическія знанія, то подростоющая молодежь должна получать извѣстныя общія знанія и относительно анатоміи и физиологіи своего тѣла. Изученіе физиологіи тѣмъ болѣе необходимо, что оно рядомъ съ изученіемъ психологіи будетъ постоянно напоминать человѣку о двойственности его природы, что особенно важно для надлежащей оцѣнки происхожденія различныхъ настроеній и противоположныхъ желаній въ одномъ и томъ-же человѣкѣ. Кромѣ того поскольку психологія будетъ требовать напряженной работы внутренняго вниманія, постольку изученіе анатоміи и физиологіи основано на примѣненіи внѣшняго вниманія; а это крайне важно для равномѣрности развитія вниманія.

Само собой разумѣется, что курсъ психологіи также, какъ и курсъ анатоміи и физиологіи, проходимый учениками среднеучебныхъ заведеній, долженъ избѣгать всѣхъ излишнихъ подробностей, а также и различныхъ спорныхъ вопросовъ. Особенное вниманіе должно быть обращено на тотъ фактъ, что при всей точности и при всемъ совершенствѣ своихъ методовъ физиологія все же оказывается также, какъ и близкая ей по духу психофизиологія, неспособной объяснить основную суть не только различныхъ психическихъ актовъ, но даже и такого элементарнаго, по-видимому, явленія, какъ превращеніе физико-химическаго раздраженія въ нервное возбужденіе и послѣдовательное сознательное ощущеніе. Никакое замалчиваніе, основанное на полномъ исключеніи физиологіи изъ программы преподаваемыхъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ предметовъ, не можетъ такъ сильно убѣдить человѣка въ неустранимомъ дуализмѣ его природы, какъ прямое указаніе такихъ выдающихся представителей физиологіи, какъ Дю-Буа-Реймонъ

на невозможность понять и объяснить превращение раздражения в сознательное ощущение.

Наконецъ нѣкоторое ознакомленіе съ строеніемъ и функціями собственнаго тѣла необходимо каждому еще и потому, что безъ этого невысказано пониманіе самыхъ основныхъ требованій гигиены; а между тѣмъ никто, конечно, не можетъ сомнѣваться въ необходимости знать условія здоровой жизни, такъ какъ безъ здоровья невысказано никакое развитіе, никакая нормальная жизнь. Въ настоящее время на эту сторону дѣла въ большинствѣ случаевъ обращается такъ мало вниманія, что даже среди интеллигентныхъ семействъ, и при томъ имѣющихъ нѣкоторое соприкосновеніе къ медицинскому міру, встрѣчаются случаи въ родѣ слѣдующаго: на основаніи убѣжденія, что маленькимъ дѣтямъ полезно пить молоко, ребенку давали молока, какъ можно больше и радовались, когда ему въ возрастѣ пяти-шести лѣтъ приходилось выпивать по бутылкѣ сразу. Ребенокъ былъ чрезмѣрно упитанъ и лѣтъ восьми у него, къ ужасу родителей, оказалось сильнѣйшее расширеніе желудка! Впрочемъ, даже и среди врачей встрѣчаются иногда не менѣе поразительные примѣры: такъ, напр., на послѣднихъ дняхъ въ Петербургѣ, въ одной изъ большихъ больницъ, потребовалось врачамъ перевезти товарища, захворавшаго злѣйшей скарлатиной и такъ какъ имъ отказали въ специальной перевозочной каретѣ для больныхъ въ виду заразительности случая, то они и взяли на биржѣ карету, перевезли больного и затѣмъ, не принявъ никакихъ мѣръ дезинфекціи, отправили карету обратно, даже не позаботившись записать ея номеръ и предупредить хозяина о необходимости продержатъ ее съ открытыми окнами и безъ употребленія въ теченіи нѣ котораго времени. Предполагать въ этомъ случаѣ такую тупость нравственнаго чувства, при которой возможно завѣдомо посылать на всеобщее употребленіе зараженную карету, могущую разнести болѣзнь и смерть въ цѣлый рядъ обывательскихъ семействъ мы, конечно, не можемъ и вслѣдствіе этого видимъ себя вынужденными предположить въ сказанныхъ врачахъ отсутствіе всякой привычки къ гигиеническому мышленію, т. е. другими словами, врачи у насъ, очевидно, привыкли только соображать, какъ именно слѣдуетъ лѣчить больныхъ, но не привыкли принимать во вниманіе, какія именно условія нужны для предупрежденія болѣзней.

Само собой разумѣется, что подобное небрежное отношеніе врачей къ требованіямъ разумной гигиены будетъ немыслимо, разъ самое общество будетъ, какъ слѣдуетъ, понимать всѣ требованія гигиены и, слѣдовательно, само окажется въ состояніи наблюдать за надлежащимъ соблюденіемъ всѣхъ необходимыхъ условій здоровой жизни, какъ со стороны врачей, такъ и со стороны всѣхъ остальныхъ членовъ даннаго соціального организма.

Въ виду всего этого, конечно, приходится признать безусловно необходимымъ ознакомлять учениковъ средне-учебныхъ заведеній съ основными правилами гигиены, а для этого, конечно, требуется дать имъ предварительно основныя знанія о строеніи и о нормальныхъ функціяхъ ихъ собственнаго организма. Что касается вопроса о томъ, когда именно слѣдуетъ приступать къ ознакомленію со строеніемъ и функціями здороваго человѣческаго тѣла, то это всего лучше было бы дѣлать до наступленія полового сформированія; потому что въ самый періодъ сформированія это могло бы только усилить вниманіе учениковъ къ различнымъ колебаніямъ ихъ тѣлеснаго самочувствія, а это нежелательно по многимъ причинамъ, какъ это будетъ подробнѣе указано у насъ въ отдѣлѣ о физическомъ воспитаніи. Ради сокращенія времени преподаванія физиологіи можетъ быть соединено съ преподаваніемъ гигиены. Это представляется даже болѣе удобнымъ, такъ какъ, изучая нормальную дѣятельность того или иного органа, ученики въ то-же самое время знакомятся и съ условіями, необходимыми для поддержанія подобной здоровой функціи.

Въ годы, на которыя приходится половое сформированіе, слѣдуетъ назначать изученіе психологіи, потому что, сосредоточивая вниманіе учениковъ на ученіи о душевныхъ силахъ и способностяхъ человѣка, воспитатель тѣмъ самымъ устранитъ въ ученикахъ всякую склонность погружаться въ созерцаніе своихъ собственныхъ настроеній, и связанныхъ съ ними колебаній тѣлеснаго самочувствія. Кромѣ того систематизированное описаніе различныхъ явленій психической жизни устраняетъ также столь часто замѣчаемую въ эти годы склонность предаваться безконечному самоанализу и различнымъ подчасъ фантастичнымъ объясненіямъ замѣчаемыхъ внутри себя стремленій. Я уже упоминала выше, что годы половой сформировки являются зачастую годами развитія всевозможныхъ неправильностей,

какъ въ нервномъ, такъ и особенно въ психическомъ отношеніи. Это объясняется, съ одной стороны, тѣмъ, что физическое самочувствіе молодежи въ эти годы подвергается особенно сильнымъ видоизмѣненіямъ и колебаніямъ; а, съ другой, тѣмъ, что самосознаніе, требующее развитія и дѣятельности, оставляется, по большей части, если не всегда, безо всякаго руководства и въ своихъ блужданіяхъ легко попадаетъ на ложные пути.

Психологія, какъ-бы элементарно она не была изложена, производитъ положительно отрезвляющее дѣйствіе; главнымъ образомъ, очевидно, въ силу того, что даетъ самосознанію готовый осто́въ для распредѣленія его опытовъ и наблюденій и въ то-же время снабжаетъ его опредѣленной нормой для разнообразныхъ сужденій и выводовъ. Кромѣ того не должно забывать, что опасность грозитъ молодымъ умамъ преимущественно тамъ, гдѣ отсутствуетъ всякая систематизація, а вмѣстѣ съ тѣмъ и каждая возможность самоурегулированія и самодисциплины. Вслѣдствіе этого, какъ только самосознаніе молодыхъ подростяющихъ поколѣній окрѣпнетъ на столько, чтобы настоятельно нуждаться въ дѣятельной работѣ, ему очень полезными оказываются знанія, даваемая психологіей, ибо они не только доставляютъ готовые объясненія для цѣлага ряда явленій, но и даютъ указанія тѣхъ направленій, въ которыхъ должна совершаться работа самосознанія, а также и тѣхъ средствъ, тѣхъ пріемовъ и способовъ, путемъ которыхъ должно совершаться личное самонаблюденіе и самоизученіе.

Намъ здѣсь неоднократно приходилось упоминать о годахъ полового сформированія и о ихъ вліяніи на развитіе различныхъ нервныхъ и психическихъ болѣзней у подростяющихъ поколѣній и хотя подробнѣе объ этомъ намъ придется еще говорить въ послѣдующихъ отдѣлахъ настоящаго сочиненія, тѣмъ не менѣе и здѣсь мы должны все-же остановиться нѣкоторое время на вопросѣ о значеніи періода полового сформированія въ жизни молодежи школьнаго періода. У насъ, къ сожалѣнію, принято игнорировать тотъ неподлежащій сомнѣнію фактъ, что годы полового сформированія являются настолько-же критическими и опасными годами въ жизни подростковъ, насколько климактерическій періодъ оказывается критическимъ и опаснымъ въ жизни людей, приближающихся къ

годамъ увяданія и старости. Я оставляю здѣсь совершенно въ сторонѣ вопросъ о физическихъ измѣненіяхъ организма; хотя, конечно, подобныя физическія измѣненія, мѣняя привычныя условія кровообращенія и кровораспределенія въ тѣлѣ, тѣмъ самымъ мѣняютъ и условія питанія, какъ всего организма вообще, такъ и мозга въ частности; но обо всемъ этомъ намъ придется еще подробно говорить въ отдѣлѣ посвященномъ физическому воспитанію. Здѣсь насъ интересуеетъ теперь періодъ полового сформированія съ точки зрѣнія его вліянія на сознание и на всю психическую жизнь вообще.

Прежде, чѣмъ начать разбирать этотъ вопросъ я должна еще замѣтить, что періодъ полового сформированія существуетъ въ одинаковой степени, какъ у дѣвушекъ, такъ и у подростковъ-мальчиковъ, хотя физиологическія проявленія и разнятся, какъ извѣстно, у обоихъ половъ. Психологическая сторона въ годы половой формировки остается пока еще мало произслѣдованной; но во всякомъ случаѣ извѣстно, что какъ у дѣвицъ такъ и у юношей въ это время наблюдаются болѣе или менѣе рѣзкія измѣненія всего психическаго склада. Прежде всего, что замѣчается при этомъ, это значительное усиленіе разнообразныхъ проявленій эмотивной стороны вообще, а въ частности подростки начинаютъ представлять болѣе сильную *обидчивость* рядомъ съ рѣзко выраженной *комбативностью*; вслѣдствіе чего они поминутно позволяютъ себѣ, по отношенію ко всѣмъ старшимъ, разнообразныя рѣзкія и даже грубыя выходки и въ то-же время сами обижаются поминутно и зачастую безо всякаго серьезнаго повода. Въ то-же самое время наблюдаются немотовированные ничѣмъ переходы отъ слезъ и грусти къ дикому веселью, или къ особенно сильной склонности къ вспышкамъ гнѣва. Всѣ только что указанныя особенности служатъ, конечно, признакомъ того, что подростки утратили свое обычное самообладаніе и если мы задумаемся надъ причиной этого явленія и постараемся уловить ее въ самомъ состояніи наблюдаемыхъ нами подростковъ, то мы очень скоро должны будемъ придти къ тому заключенію, что у нихъ начинается въ это время особенно сильно пробуждаться чувство своей индивидуальности, т. е. они начинаютъ сознавать себя не столько сыномъ или дочерью такихъ-то, а отдѣльнымъ полноправнымъ лицомъ. До этого періода ученики довольствуются

и удовлетворяются обыкновенно сознаниемъ своей принадлежности къ данной семьѣ, къ данной школѣ, къ данному классу, а тутъ у нихъ зарождается сознание, что школа, классъ и даже семья—сами по себѣ, а каждый изъ нихъ опять таки—самъ по себѣ. Вслѣдствіе этого является потребность отстоять себя, свои личныя мнѣнія, является стремленіе освободиться отъ контроля, всевозможныхъ ограниченій, является протестъ противъ нихъ, выражающійся съ невычки грубо, рѣзко, а вслѣдъ затѣмъ является раскаяніе въ своей грубости и усиленное на время желаніе подчиняться и слушаться; а тамъ новое возмущеніе и т. д.

На эти годы полового сформированія приходится въ жизни каждаго наибольшее число дисциплинарныхъ проступковъ и счастливы тѣ, которые были окружены въ это время снисходительной атмосферой любви, потому что разъ подростки чувствуютъ довѣріе къ своимъ воспитателямъ, то все у нихъ ограничится явнымъ возмущеніемъ противъ приказаній открыто сказанными грубостями; тогда какъ у дѣтей, растущихъ въ холодной атмосферѣ педагогическаго родительскаго деспотизма или въ безжизненной атмосферѣ педагогическаго чиновничества, столь часто встрѣчающагося въ современной школѣ, эти стремленія проявить свою индивидуальную самостоятельность ведутъ къ скрытымъ нарушеніямъ дисциплины, къ скрытымъ протестамъ, принимающимъ зачастую форму очень злостныхъ шалостей. Въ то-же самое время сознание и вниманіе подростковъ постоянно и произвольно фиксируются на разнообразныхъ неясныхъ ощущеніяхъ, желаніяхъ, стремленіяхъ, появляющихся не только въ области тѣла, но также и въ области души и вслѣдствіе этого подростки въ эти годы утрачиваютъ болѣе или менѣе волевою контроль надъ своимъ вниманіемъ къ явному ущербу ихъ занятій. Кромѣ того въ періодъ полового сформированія ослабѣваетъ также и память, вслѣдствіе чего ученикамъ оказывается значительно болѣе труднымъ всякое ученіе и въ результатъ именно на эти годы и приходится наибольшее число исключеній учениковъ за неспособность, лѣность и дурное поведеніе изъ различнаго рода учебныхъ заведеній. Между тѣмъ, еслибы сами воспитатели были-бы знакомы съ физиологіей и психологіей періода полового формированія, то они поняли-бы, что подростки въ эти годы требуютъ особаго отношенія, особаго руководства и у государства вообще, а у семействъ въ частно-

сти не погибало-бы такъ много подростѡающихъ членовъ единственно вслѣдствіе того, что они лишены были всякаго руководства и поддержки въ критическіе годы ихъ перехода изъ отрочества въ юношескій возрастъ.

Какъ уже было сказано, я не могу здѣсь вдаваться въ большія подробности объ особенностяхъ періода полового сформированія, такъ какъ объ этомъ намъ придется еще говорить въ 3-мъ и 4-мъ отдѣлахъ настоящаго сочиненія, но и сказаннаго, я думаю, достаточно, чтобы уяснить каждому насколько необходимо бываетъ воспитателямъ обращать особое вниманіе на особенности періода полового формированія и насколько самосознаніе подростковъ нуждается въ это время въ руководствѣ и обереганіи отъ всевозможныхъ заблужденій и неправильностей въ ходѣ его развитія. И вотъ именно въ виду этого я и настаиваю на необходимости ознакомленія подростковъ съ психологіей, могущей дать имъ цѣнныя указанія относительно ихъ собственной душевной жизни. Само собой разумѣется, что глава о важномъ значеніи строгой самодисциплины въ психической жизни должна быть разработана особенно подробно въ психологіи, преподаваемой въ школахъ. Подростающія поколѣнія будущихъ людей должны со школьной скамьи вполне освоиться съ тѣмъ положеніемъ, что человѣкъ, сходящій съ ума, всегда бываетъ прежде всего самъ виноватъ въ своемъ несчастіи (Маудслей); а то теперь зачастую нервныя и душевныя болѣзни разсматриваются молодежью, да и многими взрослыми, какъ нѣчто интересное, таинственное, какъ нѣчто указывающее на присутствіе исключительныхъ силъ и способностей; между тѣмъ въ дѣйствительности всякія психопатіи, нейрастеніи, всевозможныя нервныя и душевныя болѣзни также отвратительны, какъ и разнообразныя язвы, опухоли, искривленія, судороги и т. д. При нормально поставленномъ образованіи и воспитаніи подростѡающая молодежь должна понимать, что насколько въ отдѣльной семьѣ, въ цѣломъ государствѣ немислимо правильнѣе гармоничное теченіе жизни безъ строгаго соблюденія опредѣленныхъ правилъ извѣстныхъ законовъ, настолько-же и въ психическомъ мірѣ каждаго отдѣльнаго человѣка немислима никакая нормальная жизнь безъ строгаго подчиненія опредѣленнымъ внутреннимъ законамъ, безъ неустаннаго самодисциплинированія.

Такимъ образомъ, слѣдовательно, психологія окажется

также въ большей или меньшей степени тѣсно связанной съ гигиеной мозговой жизни и разъ правила нормальнаго мозгового труда будутъ объясняться на урокахъ ученикамъ различныхъ школъ, то соблюденіе ихъ тѣмъ самымъ станетъ обязательнымъ для всѣхъ и случаи мозгового переутомленія, какъ среди учениковъ, такъ и среди учителей, должны будутъ исчезнуть; потому что нельзя-же будетъ преподавать въ классѣ одно, а на практикѣ дѣлать другое.

Выше я уже указывала, что какъ только внутреннее вниманіе достигаетъ надлежащей силы развитія, такъ самосознаніе подростковъ начинаетъ проявляться съ особенной энергіей и это не можетъ быть иначе, потому что волевой контроль надъ вниманіемъ является основнымъ условіемъ для возможности существованія самосознанія. Волевой контроль надъ вниманіемъ и вмѣстѣ съ тѣмъ и надъ сознаніемъ даетъ человѣческому духу возможность освобождаться отъ гнетущихъ его оковъ брэннаго тѣла, какъ это доказываютъ намъ многочисленныя примѣры того, что люди, сосредоточившіе свое вниманіе на тѣхъ или иныхъ понятійхъ и идеяхъ, оказывались совершенно нечувствительными къ самымъ сильнымъ болевымъ и инымъ раздраженіямъ. Для примѣра достаточно вспомнить объ Архимедѣ, который вообще обладалъ замѣчательно сильно развитымъ внутреннимъ вниманіемъ и, какъ извѣстно не замѣтилъ шума осады и взятія города, погружившись въ разрѣшеніе какой-то математической проблемы и даже удары убивающихъ его солдатъ вызвали у него только восклицаніе, запрещающее трогать начерченный имъ кругъ «Noli turbare circulos meos». Объ этомъ Архимедѣ сохранился еще слѣдующій разсказъ: находясь въ ваннѣ онъ думалъ о рѣшеніи одной проблемы и, найдя ее, совершенно забылъ, что съ нимъ и гдѣ онъ находится и, увлеченный своей радостію, выбѣжалъ на улицу Сиракузь съ крикомъ: «Я нашелъ!» При этомъ его внутреннее вниманіе было до того сосредоточено на сдѣланномъ имъ открытіи, что онъ не замѣчалъ ни холода, ни порывовъ вѣтра, ни удивленныхъ взглядовъ прохожихъ и продолжалъ бѣжать нагой по улицамъ, повторяя свое извѣстное восклицаніе «Нашелъ!»—Извѣстно также, что Кантъ, погружаясь въ свои размышленія, переставалъ ощущать самыя невыносимыя мучившія его боли. Математикъ Виета становился совершенно нечувствительнымъ и къ болевымъ и ко всѣмъ другимъ ощущеніямъ въ то время, когда онъ погружался

въ свои изслѣдованія. То-же самое передають о знамени- томъ Ньютонѣ, который во время своихъ размышленій не замѣчалъ ни чувства голода, ни болевыхъ ощущеній, ни какихъ бы то ни было раздраженій, падающихъ на него изъ внѣшняго міра. Іосифъ Скалигеръ, погруженный въ свои изслѣдованія, ничего не слышалъ и не замѣчалъ даже въ то время, когда на улицахъ Парижа шла без- пощадная рѣзня на вѣки памятной Варѣоломеевой ночи. О Карнеадѣ рассказываютъ, что онъ до того погружался въ свои изслѣдованія, что нужень былъ заботливый уходъ домашнихъ для того, чтобы ни дать ему умереть съ го- лоду. Впрочемъ, уже о Сократѣ сохранился рассказъ, указы- вающій на ту же самую особенность внутренняго сосре- доточеннаго вниманія: погруженный въ свои размышленія Сократъ не только переставалъ ощущать что бы то ни было, не только забывалъ и сонъ и ѣду, но даже засты- валъ въ совершенно неподвижной позѣ на многіе часы, на цѣлыя сутки и болѣе.

Вотъ до чего можетъ доходить волевой контроль вни- манія въ наиболѣе сильныхъ степеняхъ своего развитія! Само собой разумѣется, что у учениковъ мы не можемъ и рассчитывать на подобное сосредоточиваніе внутрен- няго вниманія, такъ какъ оно мыслимо только у выдаю- щихся исключительныхъ личностей даже и среди взрос- лыхъ; но тѣмъ не менѣе все-же извѣстный волевой кон- троль надъ вниманіемъ необходимъ каждому ученику, такъ какъ безъ этого невысказано было бы и самое ученіе, тре- бующее прежде всего сосредоточиваніе вниманія, а съ нимъ вмѣстѣ и сознанія на томъ или иномъ, смотря по распре- дѣленію программы уроковъ. Легко понять также, что волевой контроль вниманія долженъ быть тѣмъ сильнѣе, чѣмъ отвлеченнѣе представляются тѣ или иныя предста- вленія и понятія, составляющія содержаніе различныхъ пре- подаваемыхъ въ школѣ наукъ. Въ то же самое время вся- кое усиленіе внутренняго вниманія ведетъ также и къ усиленію самосознанія; такъ какъ для того, чтобы на- блюдать свою собственную психическую жизнь, человѣку нужно уже приобрѣсти значительный волевой контроль надъ своимъ вниманіемъ, ибо безъ этого невысказано было бы отрѣшиться отъ всѣхъ впечатлѣній и ощу- щеній внѣшняго міра и сосредоточить всѣ наличныя силы вниманія и сознанія на болѣе блѣдныхъ образахъ психи-

ческаго міра и на менѣе реально-ошутимыхъ интересахъ логической мысли. Изъ сказаннаго уже ясно слѣдуетъ, какое важное значеніе имѣетъ надлежащее воспитаніе произвольнаго вниманія для развитія сознанія настолько, чтобы оно не только стало послушнымъ волѣ, но и могло бы подняться до самосознанія.

Въ предъидущемъ выпускѣ я уже указывала насколько необходимы для правильнаго развитія сознанія ежедневные обзоры всего прожитаго, видѣннаго, пережитаго за день ребенкомъ и я высказывала тамъ, что этого рода обзоры должны всегда производиться ребенкомъ подъ руководствомъ любимаго имъ и пользующагося его полнымъ довѣріемъ лица. Выслушивая ретроспективный обзоръ всего пережитаго за день, лицо это должно напоминать ребенку все забытое и наблюдать за тѣмъ, чтобы въ самоотчетъ ребенка не вкрадывались бы элементы неправдивости или прямой лжи, хотя бы даже изъ-за простого желанія придать большій интересъ своему разсказу. Спрашивается теперь, слѣдуетъ ли въ школьный періодъ жизни продолжать этого рода обзоры всего пережитаго, пережитаго и передуманнаго за день, или же ихъ слѣдуетъ замѣнить чѣмъ нибудь другимъ, и чѣмъ именно? Въ виду того, что подобные ежедневные обзоры приучаютъ человѣка давать себѣ точный отчетъ во всѣхъ своихъ мысляхъ, чувствахъ и поступкахъ и тѣмъ самымъ вносятъ большую правдивость въ сознаніе каждаго человѣка, они должны быть признаны безусловно необходимыми. Кромѣ того не подлежитъ сомнѣнію, что жизнь каждаго подростка представляется въ школьный періодъ жизни несравненно болѣе сложной, чѣмъ въ первый восьмилѣтній періодъ и, слѣдовательно, ретроспективные отчеты всего пережитаго представляются тѣмъ болѣе необходимыми, такъ какъ, чѣмъ сложнѣе жизнь, тѣмъ труднѣе бываетъ разобраться во всѣхъ новыхъ ошущеніяхъ, представленіяхъ, понятіяхъ, во всѣхъ новыхъ стремленіяхъ, желаніяхъ и чувствахъ и, слѣдовательно, ретроспективные обзоры всего этого въ концѣ каждаго дня могутъ быть особенно полезными. Полезность ихъ увеличивается еще въ виду того, что въ школьный періодъ жизни начинаетъ все болѣе и болѣе выступать на первый планъ волевая сторона каждаго ученика, заставляющая его и нарушать, и защищать права другихъ и потому подобные самоотчеты, по необходимо-

сти, должны содѣйствовать работѣ самосознанія въ дѣлѣ оцѣнки и опредѣленія своего личнаго «я». Наконецъ подобные ретроспективные отчеты незамѣтно приучаютъ каждого изъ подростокующей молодежи къ строгой отчетности, а это представляется особенно полезнымъ, такъ какъ укрѣпляетъ въ молодежи сознание того, что человекъ во всемъ призванъ давать отчетъ и при томъ не только внѣшній, т. е. другимъ людямъ, но и внутренній—передъ своею совѣстію и передъ Лицемъ Всезнающаго Бога.

Каждый день съ своими заботами, печальми и радостями является въ сущности миниатюрнымъ изображеніемъ человѣческой жизни и онъ также, какъ и она, оканчивается временнымъ успокоеніемъ, называемымъ въ одномъ случаѣ сномъ, а въ другомъ смертію. Во всѣ эпохи жизни человѣчества на землѣ и у всѣхъ народовъ земного шара существовало болѣе или менѣе ясно выраженное убѣжденіе въ томъ, что каждому человеку предстоитъ, по окончаніи жизни, дать полный отчетъ во всѣхъ своихъ поступкахъ, во всѣхъ своихъ чувствахъ, желаніяхъ, стремленіяхъ и даже во всѣхъ своихъ мысляхъ. И потому человеку естественно приучать себя къ ежедневной отчетности, такъ какъ это всего болѣе можетъ помочь его самосознанію открыть такого рода недостатки и ошибки въ мысляхъ и поступкахъ, которые требуютъ возможно скорого и полнаго исправленія.

Если для обезпеченія полной правдивости въ ежедневныхъ обзорахъ всего пережитаго требуется участіе другого лица до тѣхъ поръ, пока дѣти еще не достигли школьнаго періода жизни, то у подростковъ школьнаго возраста для обезпеченія правдивости нужны уже бываютъ диаметрально противоположныя условія, а именно устраненіе всякой возможности посторонняго вмѣшательства. Это необходимо, потому что иначе подобнаго рода ежедневные отчеты могутъ послужить очень легко поводомъ къ развигію лицемѣрія и двоедушія. У подростокующей молодежи школьнаго періода жизни психическая жизнь представляетъ уже до того сложной и тонко организованной, что воспитателю подчасъ невозможно бываетъ уловить разнообразныя внутренніе мотивы дѣйствій и прослѣдить за всѣми сцѣпленіями и развѣтвленіями лжи, которую къ тому-же молодежь можетъ вводить не только съ какими либо злостными цѣлями, но и просто ради шутки и ша-

лости, или изъ желанія посмѣяться надъ контролирующимъ ихъ лицомъ. Между тѣмъ каждая шутка, шалость или издѣвательство, введенныя въ дѣло ежедневнаго отчета въ своихъ поступкахъ, мысляхъ и т. д. оказываютъ особенно пагубное дѣйствіе, ибо онѣ подрываютъ въ молодежи всякое уваженіе къ этого рода самоотчетамъ. Въ виду этого слѣдуетъ съ наступленіемъ школьнаго періода замѣнить словесные обзоры всего пережитаго такъ наз. дневниками, въ которыхъ каждый ученикъ долженъ письменно излагать все пережитое и перечувствованное, и передуманное имъ въ теченіи дня.

Само собой разумѣется, что дневники эти должны быть обставлены такъ, чтобы каждый подростокъ могъ быть безусловно увѣренъ въ ихъ полной недоступности кому бы то ни было, кромѣ него самого; потому что только при этомъ условіи дневники эти могутъ писаться съ полной откровенностію, такъ сказать, передъ лицомъ одной только собственной совѣсти. Даже всякое показываніе дневника по дружбѣ товарищу, или изъ чувства любви родителямъ, или кому нибудь изъ родственниковъ или воспитателей не должно быть ободряемо, такъ какъ самая возможность показыванія другому лицу того, что написано въ дневникѣ въ большинствѣ случаевъ поведетъ къ рисовкѣ и лицемѣрству и, слѣдовательно, самая цѣль дневника останется недостигнутой. Если-же каждый подростокъ будетъ знать, что все, что онъ пишетъ, останется только для его собственного употребленія, то онъ будетъ значительно чистосердечнѣе относиться къ своему дневнику, хотя и тутъ все-же мыслимо нѣкоторое извращеніе правды, ради самооправданія; но этого рода самооблеченія имѣютъ и нѣкоторое полезное дѣйствіе, такъ какъ, стараясь себя изобразить лучше или дѣйствующимъ болѣе послѣдовательно и логично, человекъ тѣмъ самымъ незамѣтно создаетъ себѣ тотъ или иной болѣе идеальный образъ, который, все болѣе и болѣе укрѣпляясь въ его сознаніи при дальнѣйшемъ писаніи дневника, можетъ повести наконецъ къ дѣйствительному улучшенію его характера. Вообще писаніе дневниковъ не только содѣйствуетъ могучимъ образомъ развитію сознанія вообще и самосознанія въ частности, но и кромѣ того имѣетъ большое значеніе для надлежащаго пышнаго расцвѣта этической стороны, какъ объ этомъ намъ еще придется говорить въ другомъ отдѣлѣ.

Самымъ подходящимъ временемъ для писанія дневника является, конечно, послѣдній получасъ передъ вечерней молитвой и это назначеніе послѣдняго получаса каждаго дня должно быть также твердо установлено, какъ и время различныхъ уроковъ, время завтрака, обѣда, вечерняго чая и т. д. Гдѣ-бы ни жилъ ученикъ—дома-ли, у родныхъ, или въ школѣ, въ общежитіи, вездѣ онъ долженъ быть обставленъ такъ, чтобы имѣть полную увѣренность въ неприкосновенности своего дневника: ни мать, ни отецъ, а тѣмъ паче воспитатель, гувернеръ или даже самъ директоръ школы не должны прикасаться къ дневнику кого бы то ни было, хотя бы даже и самага испорченнаго изъ учениковъ. Нарушенія этого правила не должны быть допускаемы ни въ какомъ, даже самомъ исключительномъ, случаѣ; не должны быть допускаемы даже въ отвѣтъ на настоятельную просьбу ученика прочесть его дневникъ. Если ученику почему либо хочется посовѣтоваться съ тѣмъ или инымъ изъ взрослыхъ людей по поводу того или иного явленія своей душевной жизни, то онъ можетъ это сдѣлать на словахъ; но чтенія дневника допускать не слѣдуетъ, даже еслибы ученику приходилось своими словами передавать то, что у него уже написано.

Въ наше время дневники вышли изъ употребленія, тогда какъ въ концѣ XVIII столѣтія они были сильно распространены и, въ виду этой разницы, поневолѣ является мысль о томъ, что, быть можетъ, въ этомъ кроется одна изъ причинъ того, что конецъ XVIII столѣтія изобиловалъ людьми съ сильнымъ, рѣзко опредѣленнымъ характеромъ, тогда какъ въ наше время они составляютъ самое рѣдкое исключеніе. Быть можетъ, но во всякомъ случаѣ не подлежитъ сомнѣнію, что для развитія сильнаго и цѣлостнаго сознанія дневникъ является очень важнымъ подспорьемъ, такъ какъ, перечитывая его, человѣкъ прямо видитъ всѣ тѣ противорѣчія, всѣ тѣ нелогичности, въ которыя увлекали его не только различные аффекты, чувства, но даже и смутныя настроенія и даже просто колебанія мысли. Безъ дневника большая часть подобныхъ противорѣчій, колебаній забывается и человѣкъ можетъ свободно поддаваться самообольщенію и представлять себя человѣкомъ, свободнымъ отъ всякаго блужданія мысли, представлять себя человѣкомъ опредѣленнаго характера; дневникъ-же является вѣрнымъ зеркаломъ всей внутренней

жизни и такимъ образомъ помогаетъ сознанию разобраться въ явленіяхъ, стремленіяхъ и побужденіяхъ, наполняющихъ внутренній психическій міръ въ различные моменты и при различныхъ условіяхъ. Въ то-же самое время дневникъ устраняетъ тѣ болѣзненные неправильности въ развитіи самосознанія, о которыхъ я упоминала выше, потому что тѣ нелогичности, которыя человѣкъ легко можетъ думать про себя, оказываются далеко не такъ легко поддающимися письменному изложенію. Это настолько вѣрно, что даже сумасшедшіе никогда не пишутъ всей той ерунды, которую они, не стѣсняясь высказываютъ вслухъ, а тѣмъ паче думаютъ или бормочутъ про себя. Фиксированное въ формѣ письма слово человѣческой рѣчи является гораздо болѣе объективированнымъ, болѣе воплощеннымъ, чѣмъ произнесенное вслухъ и тотчасъ-же замолкнувшее слово и вслѣдствіе этого человѣческое сознание гораздо строже относится къ написанному перомъ, нежели къ произнесенному языкомъ. Въ виду этого веденіе дневника можетъ удержать подростка и потому еще не установившагося человѣка отъ многихъ блужданій мысли, отъ многихъ самообмановъ сознанія и, что еще важнѣе, пожалуй, оно можетъ удержать его отъ непрестаннаго прислушиванія къ разнообразнымъ душевнымъ движеніямъ, къ разнообразнымъ настроеніямъ, желаніямъ и т. под. Писаніе дневника можетъ удержать отъ всего этого, потому что человѣкъ вообще менѣе увлекается тѣмъ, что и безъ того является обязательной задачей въ его жизни, а кромѣ того, перечитывая свой дневникъ, онъ легко можетъ убѣдиться, насколько нелогичны и смѣшны всѣ почерпнутыя имъ изъ мимолетныхъ настроеній представленія о своемъ собственномъ «я».

Мудрецы-мыслители всѣхъ вѣковъ и народовъ указывали уже, что человѣку всего труднѣе понять самого себя, всего труднѣе сознать главную сущность своего характера. «Познай самого себя» — гласила надпись въ дельфійскомъ храмѣ въ древней Греціи, и на ту же самую задачу указывала и церемонія, описанная въ Упанишадахъ, при которой ученику, желающему быть посвященнымъ во всѣ ученія мудрецовъ, показывали послѣдовательно всѣ предметы неорганическаго міра и всѣ существа органическаго и при каждомъ изъ нихъ произносили такъ наз. Mahavākya, т. е. слова, обозначающія: «Это ты самъ» («tat twam asi»). На ту же самую неразрѣшимость задачи познать самого себя указы-

ваютъ и многія мѣста въ произведеніяхъ различныхъ поэтовъ, хотя бы, напр., восклицаніе русскаго поэта: «И трудно въ правдѣ мнѣ внутри себя сознаться» или извѣстное стихотвореніе Теннисона «In Memoriam», оканчивающееся страстно выраженнымъ желаніемъ проникнуть за покровъ, скрывающій отъ человѣка познаніе:

«What hope of answer or redress?
Behind the Veil, behind the Veil!»

На тоже самое неудовлетворенное стремленіе познать суть своего «я» указываютъ и многія мѣста въ Шекспирѣ, Байронѣ, Гете и другихъ поэтахъ.

Вдумываясь въ причины, затрудняющія человѣку познаніе самого себя, мы приходимъ, между прочимъ, къ тому заключенію, что неосвязаемость и мимолетность различныхъ психическихъ актовъ должна въ значительной степени затруднять работу самосознанія, потому что условія запоминанія остаются одни и тѣ же, какъ по отношенію къ міру разнообразныхъ физическихъ явленій, такъ и по отношенію къ различнымъ процессамъ психической жизни: и тутъ, какъ и тамъ, требуется прежде всего возможность фиксировать вниманіе на томъ или иномъ явленіи болѣе или менѣе долгое время для того, чтобы сознаніе могло надлежащимъ образомъ воспринять всѣ особенности даннаго явленія и, соединивъ ихъ съ прежде бывшими, составить общую апперцепціонную группу. Это во-первыхъ; а во-вторыхъ, для удержанія въ памяти того или инаго явленія требуется также болѣе или менѣе частое повтореніе его. Между тѣмъ по отношенію къ явленіямъ психическаго міра зачастую отсутствуетъ и необходимая длительность явленія, и необходимая повторяемость его и вслѣдствіе этого память фиксируетъ зачастую лишь частично или въ видѣ обрывковъ то, что было пережито, передумано, перечувствовано человѣкомъ; а это не можетъ не отражаться на всемъ познаніи, такъ какъ изъ обрывковъ и частичныхъ воспоминаній трудно составить себѣ какое-бы то ни было цѣлостное и общее представленіе, не говоря уже о понятіяхъ.

Если при быстромъ осматриваніи чего бы то ни было въ физическомъ мірѣ человѣкъ, не замѣчая, выпускаетъ большее или меньшее количество подробностей, тѣ зато онъ все-же схватываетъ и запоминаетъ все наиболѣе существенное; такъ, напр., быстро проходя по саду или по ком-

натѣ, онъ можетъ не замѣтить въ точности, сколько именно людей находилось тамъ въ данную минуту; но при нормальномъ состояніи онъ всегда запоминаетъ видѣлъ-ли онъ нѣсколькихъ людей или только одного; при этомъ, чѣмъ меньше было видѣнныхъ имъ мимоходомъ людей, тѣмъ больше подробностей онъ успѣетъ воспринять по отношенію каждаго изъ нихъ, такъ что, напр., онъ будетъ знать были-ли то мужчины или дамы и были-ли то знакомыя ему лица или нѣтъ; а если число присутствовавшихъ не превышало двухъ или одного, то онъ успѣетъ даже замѣтить и различныя подробности ихъ туалета.

Совершенно не то наблюдается по отношенію къ различнымъ образамъ, представленіямъ, мелькающимъ въ пассивно воспринимающемъ ихъ сознаніи. Такъ, напр., курящіе субъекты зачастую говорили мнѣ, что когда они куря пускаютъ цѣлые клубы дыма, то передъ сознаніемъ ихъ проходитъ цѣлая вереница воспоминаній; но если мнѣ случалось спрашивать ихъ, что именно они вспоминали, то, по большей части, я получала въ отвѣтъ не болѣе одного или двухъ воспоминаній, а зачастую они и этого не помнили болѣе, а знали только, что во время куренія передъ ихъ сознаніемъ промелькнулъ цѣлый рядъ воспоминаній— и ничего болѣе! Тоже самое случается и съ людьми, любящими помечтать, сидя передъ медленно догорающимъ каминомъ: стоитъ имъ отойти отъ камина и прервать игру своей фантазіи для того, чтобы изъ цѣлой массы разнообразнѣйшихъ образовъ и картинъ у нихъ ничего не осталось, кромѣ развѣ двухъ-трехъ отдѣльныхъ воспоминаній.

Я лично обладаю способностью образно воспринимать музыку, т. е., слушая то или иное музыкальное произведеніе, я мысленно вижу цѣлый рядъ картинъ, которыя какъ бы иллюстрируютъ то, что композиторъ хотѣлъ выразить своими звуками; при этомъ одна картина смѣняетъ другую, одинъ образъ, видоизмѣняясь, превращается въ другой. По возвращеніи домой изъ концерта, я обыкновенно уже ничего почти не помню изо всего этого, промелькнувшаго въ моемъ сознаніи, міра образовъ и формъ, за исключеніемъ развѣ одной или двухъ фигуръ. Иногда я пробовала тутъ-же въ концертѣ считать каждую новую картину, каждый новый образъ; но подобный счетъ значительно замедляетъ и затрудняетъ появленіе этихъ зрительныхъ иллюстрацій къ музыкѣ; тѣмъ не менѣе, однако, въ нѣ-

сколькихъ случаяхъ мнѣ удалось, при помощи загибаемыхъ, а затѣмъ разгибаемыхъ пальцевъ, насчитать 20, 30 и 40 отдѣльныхъ картинъ—по возвращеніи домой я въ одномъ случаѣ помнила только первую: женщину, стоявшую на утесѣ, въ другомъ—я помнила послѣднюю: смерть героя, а въ остальныхъ ничего не помнила и всѣ усилія вспомнить чтонибудь остались безъ малѣйшаго успѣха. Я привела всѣ эти примѣры только для того, чтобы нагляднѣе отгнать ту расточительность, съ которой возникающія въ душѣ нашей мысли, чувства, желанія, стремленія, представленія и понятія исчезаютъ снова безслѣдно прежде, чѣмъ память успѣетъ фиксировать ихъ и спасти отъ полного забвенія. Каждый, кто хоть скольконибудь внимательно слѣдилъ за своимъ внутреннимъ міромъ, не разъ, конечно, наблюдалъ въ себѣ аналогичныя явленія и, вѣроятно, пришелъ къ тому-же заключенію, какъ и я, т. е., что изъ мелькающихъ у насъ въ теченіи дня представленій, мыслей, картинъ, желаній мы запоминаемъ не болѣе 3% или 4%.

Послѣ всего сказаннаго уже становится отчасти понятнымъ, почему именно человѣку такъ трудно бываетъ понять самого себя, свои желанія и стремленія, не говоря уже о пониманіи самой сущности своего характера, а тѣмъ болѣе самой сущности своего бытія. Эта трудность пониманія самого себя зависитъ въ значительной степени отъ того, что человѣкъ не умѣетъ надлежащимъ образомъ сосредоточивать свое внутреннее вниманіе на явленіяхъ своего психическаго міра и вслѣдствіе этого не можетъ также запоминать иначе, какъ только въ видѣ немногочисленныхъ частныхъ, въ видѣ жалкихъ обрывковъ промелькнувшаго въ сознаніи гармоничнаго цѣлага. Въ сущности человѣкъ, стремящійся понять самого себя, находится въ томъ же положеніи, какъ и ученый, который на основаніи двухъ-трехъ найденныхъ косточекъ старается опредѣлить величину и форму, какъ скелета, такъ и всего тѣла, и расцвѣтку шерсти, и цвѣтъ глазъ того или иного невѣдомаго ему ископаемаго животнаго.

Дневники, правильно вѣдомые изо дня въ день, должны принести большую пользу для развитія самосознанія; такъ какъ они незамѣтно приучаютъ человѣка давать себѣ строгій ежедневный отчетъ во всемъ передуманномъ и пережитомъ и тѣмъ самымъ приучаютъ его сознаніе не воспринимать пассивно разнообразнѣйшія явленія психиче-

ской жизни, а дѣятельно сосредоточивать на нихъ внутреннее вниманіе и, изучая ихъ, запоминать болѣе или менѣе стойко.

Въ виду важнаго воспитательнаго значенія дневника я бы и думала, что даръ первой тетради для онаго долженъ быть обставляемъ нѣкоторою торжественностію. Въ теченіи перваго дѣтства дитя должно, какъ мы уже указывали въ предъидущемъ выпускѣ, производить каждый вечеръ подъ руководствомъ матери или воспитательницы, устный разборъ всего пережитаго имъ за день; но съ наступленіемъ отрочества мать должна вручить ребенку тетрадь для дневника и начать приучать его къ письменному изложенію того ежедневнаго обзора, который до этой поры производился устно. Само собой разумѣется, что первую тетрадь дневника дѣти должны будутъ писать подъ непосредственнымъ руководствомъ наиболѣе близкаго имъ человѣка, т. е. матери и даже, если ребенокъ худо владѣетъ еще письмомъ, то первый дневникъ долженъ писаться за ребенка и со словъ его матерью; но полученіе тетради для дневника должно быть такъ обставляемо, чтобы оно представлялось ребенку своего рода полученіемъ шпоръ. Дальнѣйшимъ повышеніемъ должно казаться ребенку достиженіе того времени, когда онъ уже самъ начнетъ писать свой дневникъ. И, конечно, всякіе шутки и насмѣшки надъ веденіемъ дневника являются безусловно непозволительными и преступными. Послѣ молитвы писаніе дневника должно быть самымъ серьезнымъ дѣломъ въ жизни подросткаго человѣка и всѣ должны относиться къ нему соотвѣтственнымъ образомъ.

Разбирая условія наивозможно полнаго развитія сознанія, мы не должны забывать, что каждый человѣкъ долженъ обладать не только индивидуальнымъ, но также и социальнымъ сознаніемъ своего народа, соотвѣтственно съ которымъ онъ призванъ жить и дѣйствовать. Само собой разумѣется, что ознакомленіе съ социальнымъ сознаніемъ даннаго народа въ данную эпоху почерпается и изъ отечественной исторіи, и изъ отечественной литературы и изъ всего строя жизни; но все это является окольными путями, тогда какъ при воспитаніи подростковъ по колѣнній очень важно бываетъ брать наикратчайшій прямой путь для достиженія намѣченной цѣли. Спрашивается, слѣдовательно, путемъ обученія какому предмету можемъ мы

всего лучше и полнѣе развить въ ученикахъ среднеучебныхъ школъ ту высоту и ширину социальнаго сознанія, которыя соотвѣтствуютъ данной эпохѣ развитія даннаго народа? Едвали можно сомнѣваться въ томъ, что наилучшимъ средствомъ развить социальное сознаніе является ознакомленіе подростяющей молодежи съ законами ея родины; потому что въ законодательствѣ каждой страны отражаются, какъ въ зеркалѣ, тѣ требованія, которыя сознаніе данной социальной единицы считаетъ обязательными для каждаго изъ своихъ членовъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ, слѣдовательно, отражается и состояніе развитія социальнаго сознанія у даннаго народа въ данную эпоху его исторической жизни. Кромѣ того, изучая законы своей родины, подростяющая молодежь не только пойметъ теоретически, но и практически, такъ сказать, освоится съ мыслью о своей принадлежности къ данному народу, освоится съ мыслью, что, получая извѣстныя преимущества и удобства отъ даннаго социальнаго строя, она въ тоже самое время несетъ и должна нести извѣстныя обязанности по отношенію къ данной социальной организаци.

Въ настоящее время на все это не обращается ни малѣйшаго вниманія и молодая поколѣнія, вступая въ жизнь, отличаются поистинѣ блестящимъ невѣжествомъ по отношенію къ знанію законовъ своей родины; отличаются полнымъ невѣжествомъ въ этомъ отношеніи, хотя основная статья всякаго законодательства гласитъ, что ни одинъ взрослый членъ общества не имѣетъ права оправдываться *незнаніемъ закона!* Такимъ образомъ, слѣдовательно, молодая поколѣнія, которымъ школа не даетъ ни малѣйшихъ знаній о законахъ, имѣющихъ силу въ данное время у даннаго народа, поступаютъ въ жизнь круглыми невѣждами въ этомъ отношеніи и вслѣдствіе этого легко становятся не только добычей, но и послушнымъ орудіемъ въ рукахъ различныхъ уголовныхъ авантюристовъ, а когда, наконецъ, ихъ настигаетъ возмездіе въ той или иной формѣ, то первое, что имъ говорятъ въ храмѣ Оемиды это «что никто не можетъ отговариваться незнаніемъ законовъ!» Придумать что либо болѣе нелогичное и абсурдное едвали возможно, потому что во всѣхъ другихъ случаяхъ абсурдъ бываетъ частичнымъ явленіемъ, а тутъ онъ оказывается возведеннымъ въ какую то общую систему. Большинство молодежи, окончивъ среднеучебное заведеніе, по-

ступаютъ прямо въ жизнь, т. е. начинаютъ служить, какъ въ государственныхъ учрежденіяхъ, такъ и въ частныхъ конторахъ, банкахъ и т. д.; они обзаводятся семьей, вступаютъ въ права наслѣдства, совершаютъ куплю и продажу, даютъ и берутъ деньги взаймы, подъ залогъ и т. д.—однимъ словомъ, они ежеминутно и ежечасно производятъ такого рода операци, совершаютъ такого рода акты, которые требуютъ прежде всего знанія дѣйствующихъ законовъ, а между тѣмъ школа, приготовлявшая и долженствовавшая приготовить ихъ къ жизни, т. е. къ непрестанной жизненной борьбѣ, не дала имъ даже самыхъ элементарныхъ знаній тѣхъ законовъ, на основаніи которыхъ складывается и течетъ вся социальная сложная жизнь человѣка со всѣми ея отношеніями, столкновеніями, со всею тою борьбою, которая непрестанно клоочетъ подъ тою или иною формою въ каждомъ человѣческомъ обществѣ, въ каждомъ человѣческомъ предпріятіи, въ каждой дѣятельности. Правда, человѣческая фантазія любитъ изображать Ѳемиду слѣпой и быть можетъ въ связи съ этимъ и принято обставлять дѣло воспитанія и обученія молодыхъ поколѣній такъ, чтобы они сами оставались совершенно слѣпыми по отношенію къ требованіямъ закона и только ошупью и случайно могли-бы пріобрѣтать необходимыя свѣдѣнія? Или это дѣлается для того, чтобы слѣпая Ѳемида не оставалась безъ дѣла? чтобы облегчить ей, слѣпой, необходимую жатву жертвъ?..

Оставляя въ сторонѣ шутки и различныя сопоставленія, нельзя, серьезно говоря, не сознаться, что только что указанный пробѣлъ въ школьномъ обученіи является очень серьезнымъ и при томъ не только потому, что онъ ведетъ нерѣдко къ крайне печальнымъ послѣдствіямъ, но также еще и потому, что благодаря ему невозможнымъ оказывается надлежащее развитіе въ человѣкѣ социального сознанія. Знакома подростящую молодежь съ законами той страны, въ которой она призвана жить и дѣйствовать, мы вмѣстѣ съ тѣмъ не только приготовляемъ ее надлежащимъ образомъ къ предстоящей ей жизненной борьбѣ въ социальной средѣ, но и пробуждаемъ въ ней отчетливое сознаніе того, что законъ ограждаетъ ее отъ посягательствъ другихъ, но въ то-же время удерживаетъ и ее отъ всякихъ посягательствъ на права другихъ членовъ социального организма. Знакома подростящія поколѣнія съ законами той страны,

въ которой она призвана жить и дѣйствовать, мы тѣмъ самымъ пробудимъ въ ней ясное сознание своихъ правъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и уваженіе къ правамъ всѣхъ остальныхъ людей, какое бы положеніе они не занимали въ данномъ социальномъ строѣ общества; потому что изучая законодательство своей страны, молодежь пойметъ, что все существующее въ данномъ обществѣ, въ данномъ народѣ служитъ лишь прямымъ проявленіемъ и воплощеніемъ того, что было признано необходимымъ исторически развивающимся народнымъ сознаниемъ и что, слѣдовательно, всѣ попытки отдѣльныхъ лицъ насильственно измѣнить исторически складывающіяся проявленія социального сознания являются преступными. Кромѣ того ознакомленіе съ законами, а слѣдовательно, и съ социальнымъ строемъ даннаго народа пробудитъ въ подростящихъ поколѣніяхъ сознание о томъ, что отдѣльныя части каждаго социального организма имѣютъ свое специальное назначеніе въ общемъ ходѣ социальной жизни и что единственнымъ исключеніемъ въ этомъ отношеніи являются только подпавшія процессамъ вырожденія единицы, составляющія такъ наз. антисоціальныя элементы.

Въ виду всего сказаннаго, я думаю, настало время серьезно подумать о томъ что указанномъ пробѣлѣ въ преподаваніи и постараться объ устраненіи его. Для этой цѣли должны быть прежде всего составлены подходящія руководства, которыя бы, рядомъ съ краткимъ очеркомъ социологіи, давали ученикамъ необходимыя свѣдѣнія относительно наиболѣе важныхъ законовъ ихъ родины; такъ, чтобы вступая въ жизнь по окончаніи курса въ средне-учебныхъ заведеніяхъ, молодежь бы знала, что именно гласитъ законъ по отношенію къ различнѣйшимъ жизненнымъ вопросамъ. Люди, призванные обсуждать этотъ вопросъ о введеніи въ школьныя программы преподаванія законовѣдѣнія, должны помнить, что мѣриломъ здоровья того или иного социального организма служить главнымъ образомъ чувство законности въ его отдѣльныхъ членахъ; другими словами, чѣмъ больше уважаютъ законъ въ данномъ народѣ, тѣмъ больше гарантій существуетъ для правильного поступательнаго развитія даннаго социального организма и напротивъ того, чѣмъ чаще встрѣчаются случаи обхода закона, нарушенія его требованій, тѣмъ больше должны преобладать въ данномъ социальномъ строѣ явле-

нія вырожденія, болѣзни и смерти, какъ это уже было подробно указано мною въ моемъ напечатанномъ по французски возраженіи противъ лжеученій графа Л. Н. Толстого ¹⁾.

Само собой разумѣется, что рядомъ съ общимъ ознакомленіемъ учениковъ съ законами ихъ страны, имъ должно быть дано и нѣкоторое указаніе относительно дѣйствующей въ данное время системы судопроизводства. Они должны знать, напр., въ Россіи, что подлежитъ вѣдѣнію мировыхъ учреждений, на что сводится роль окружныхъ судовъ, судебныхъ палатъ и т. д. Имъ должно быть уяснено также и высокое назначеніе правительствующаго Сената вообще и каждаго его департамента въ частности; потому что знаніе этого рода не только оказывается зачастую необходимымъ въ жизни; но и кромѣ этой практической пользы, оно еще представляетъ и значительную принципіальную пользу, такъ какъ наглядно убѣждаетъ каждаго, что законодательство его страны предвидѣло всевозможныя случайности и различныя нарушенія законныхъ правъ отдѣльнаго лица и снабдило поэтому каждаго возможностью искать суда и возмездія, искать возстановленія своихъ почему либо нарушенныхъ правъ. Сознывая себя охраняемымъ, каждый естественно начинаетъ чувствовать необходимость, съ своей стороны, охранять законъ и уважать его требованія и эта органическая связь законодательства съ народнымъ сознаніемъ является лучшей защитой закона отъ того безконечнаго размноженія ненужныхъ въ жизни и, слѣдовательно, мервыхъ формулъ, вредное вліяніе которыхъ было указано Бэкономъ Веруламскимъ въ XVI столѣтіи слѣдующими словами: «Сѣти спадутъ на нихъ говоритъ пророкъ, и нѣтъ сѣтей гибельнѣе, чѣмъ сѣти законовъ: когда число ихъ умножилось и теченіе времени сдѣлало ихъ бесполезными, — законъ уже перестаетъ быть свѣтильникомъ, освѣщающимъ путь нашъ но становится сѣтью, въ которой путаются наши ноги». Еще сильнѣе и лучше указанъ этотъ вредъ чрезмѣрно сильнаго развитія законодательства, не имѣющаго органической связи съ народной жизнію въ Московскомъ сборникѣ К. П. Побѣдоносцева: «И вотъ, мы громоздимъ», говоритъ онъ, «и безъ числа и безъ мѣры, необъятное зданіе законодательства, упражняемся непрестанно въ изобрѣтеніи правилъ, формъ и фор-

¹⁾ *Marie de Manacéine, L'Anarchie passive 1894. Paris. Ed. Alcan.*

муль всякаго рода. Строимъ все это во имя свободы и правъ человѣчества, а до того уже дошло, что человѣку двинуться некуда отъ сплетенія всѣхъ этихъ правилъ и формъ отовсюду связывающихъ, отовсюду угрожающихъ, во имя гарантій свободы... Хотимъ освободить *лицо*, — но всюду разставляемъ ему ловушки, въ которыя чаще попадаетъ правый, а не виноватый. Посреди безконечнаго множества постановленій и правилъ, въ коемъ путается мысль и составителей и исполнителей, — извѣстная фикція, что невѣдѣніемъ закона никто отговариваться не можетъ, — получаетъ чудовищное значеніе. Простому человѣку становится уже невозможно ни знать законъ, ни просить о защитѣ своего права, ни обороняться отъ нападенія и обвиненія: онъ попадаетъ роковымъ образомъ въ руки стряпчихъ, присяжныхъ механиковъ при машинѣ правосудія, — и долженъ оплачивать каждый шагъ свой, каждое движеніе своего дѣла на аренѣ суда и расправы»....

Между тѣмъ все это было-бы невозможно, если-бы законовѣдніе въ главныхъ наиболѣе существенныхъ чертахъ преподавалось-бы во всѣхъ общеобразовательныхъ школахъ; потому что при этомъ роковымъ образомъ пришлось-бы отдѣлить нужное и существенное отъ ненужнаго и несущественнаго и кромѣ того при общераспространенномъ знакомствѣ съ закономъ и уваженіи къ нему всѣ обходы закона стали-бы невозможны подобно тому, какъ среди бѣла дня немыслимы всѣ тѣ темныя дѣла, которыя творятся во мракѣ ночи.

Мнѣ возразятъ, вѣроятно, что все это хорошо; но что программы учебныхъ заведеній и безъ того грѣшатъ слишкомъ большимъ обиліемъ уроковъ и что поэтому едвали возможно будетъ увеличивать и безъ того уже слишкомъ большое число уроковъ новыми предметами. На это отвѣтить нетрудно; потому что, устраняя изъ преподаванія языковъ грамматику, устраняя совершенно ненужное заучиваніе наизусть именъ всевозможныхъ королей правителей, а также и ту хронологію, которая теперь обязательно зубрится во всѣхъ школахъ, устраняя все это и тому подобное и сокращая въ тоже время программы преподаванія такъ, чтобы ученикамъ давались только безусловно необходимыя знанія и ничего лишняго, мы легко можемъ распредѣлить всѣ занятія такимъ образомъ, что, при меньшемъ даже числѣ часовъ занятій ежедневно, намъ можно

будетъ найти необходимое время для преподаванія нѣсколькихъ новыхъ предметовъ. Подробнѣе объ этомъ намъ придется еще говорить въ шестомъ отдѣлѣ настоящаго сочиненія; здѣсь же достаточно будетъ напомнить читателямъ о томъ высказанномъ нами выше взглядѣ, что дѣлить образованіе на нисшее, среднее и высшее не приходится, потому что образованіе должно всегда быть однимъ и тѣмъ-же, по возможности вполнѣ соотвѣтствующимъ данному развитію наукъ и искусствъ и среднеучебныя заведенія, имѣющія своею задачей приготовить людей для всевозможныхъ положеній въ жизни, должны снабжать ихъ именно наибольшимъ широкимъ и полнымъ образованіемъ, не вдаваясь въ тѣ подробности, которыя нужны только специалистамъ по тому или иному отдѣлу человѣческихъ знаній и которыя должны преподаваться въ заведеніяхъ, приготовляющихъ специалистовъ, т. е. въ университетахъ и различныхъ высшихъ техническихъ школахъ.

До сихъ поръ мы говорили все о средствахъ снабдить человѣческое сознаніе различными свѣдѣніями, необходимыми для надлежащаго, т. е. для соотвѣтствующаго данному положенію культуры, примѣненія присущаго человѣческому мышленію закона причинности; при этомъ намъ приходилось все снова и снова останавливаться также на вопросѣ о развитіи вниманія—этого орудія сознанія, о развитіи волевого контроля надъ вниманіемъ и о соотвѣтственномъ раздѣленіи вниманія на внѣшнее и внутреннее. Это, однако, еще не все: нашему сознанію недостаточно умѣть управлять своимъ вниманіемъ, такъ какъ кромѣ своего вниманія сознаніе должно умѣть также пользоваться всѣми тѣми богатствами, которыя накаплиются въ памяти—этихъ кладовыхъ нашего сознанія. Для правильной и успѣшной работы мысли необходимо, чтобы сознаніе могло постоянно и быстро соединять въ одну общую группу каждое новое свое приобрѣтеніе, совершаемое путемъ настойчивой работы вниманія, а для этого необходимо, конечно, чтобы сознаніе имѣло возможно полный волевой контроль надъ сохраняемыми въ памяти прежде выработанными мыслями, понятіями, представленіями. Это соединеніе новыхъ ощущеній, новыхъ представленій, понятій, мыслей съ накопленными въ памяти богатствами и составляетъ то, что въ психологіи зовется *анперцепцией*.

Каждому изъ собственнаго опыта извѣстно, конечно,

что каждое ощущение, каждое чувство также, какъ и каждая работа мысли становится и отчетливѣе и сильнѣе, какъ только мы обратимъ на нихъ вниманіе и, напротивъ того, они ослабѣваютъ, когда вниманіе наше сосредоточивается на чемъ либо другомъ. Вслѣдствіе этого то и возможно, что сильно болящій зубъ перестаетъ, повидимому, болѣть, какъ только мы входимъ въ комнату зубного врача. Между тѣмъ воспалительный процессъ, обусловливавшій у насъ за минуту передъ тѣмъ ощущение невыносимѣйшей боли, продолжается по прежнему и если онъ перестаетъ при входѣ къ дантисту давать намъ невыносимыя болевыя ощущенія, то это только потому, что вниманіе наше отвлекается отъ болевыхъ ощущеній и сосредоточивается на представленіяхъ о дантистѣ, о выдергиваніи зуба и т. п. Въ виду этой способности вниманія то усиливать, то ослаблять въ насъ сознаніе тѣхъ или иныхъ процессовъ, тѣхъ или иныхъ ощущеній и были всегда возможны такіе паразитические случаи, какъ то, что люди переставали чувствовать самыя невыносимыя мученія, какъ только имъ удавалось всецѣло сосредоточить свое вниманіе на той или иной группѣ идей. Для примѣра достаточно вспомнить хоть о христіанскихъ мученикахъ, которые, сгорая на кострѣ, могли пѣть гимны. Въ виду этого Фехнеръ и называетъ сосредоточиваніе вниманіе на чемъ-либо въ области ощущеній, представлений, понятій, идей—пробужденіемъ, а отвлеченіе вниманія на что-либо другое засыпаніемъ данныхъ ощущеній, представлений, понятій или идей. Это усиливающее вліяніе вниманія объясняютъ ничѣмъ инымъ, какъ именно суммированіемъ новыхъ ощущеній, представлений, чувствъ или мыслей съ прежде бывшими и сохранившимися въ памяти. Такъ смотря на усиливающее вліяніе вниманія Лейбницъ, Гербартъ, Бенеке, Штейнталь, Г. Э. Мюллеръ, Экенеръ, Ник. Ланге и многіе другіе авторы. Неспособность маленькихъ дѣтей къ сосредоточенному вниманію объясняютъ отсутствіемъ у нихъ предъидущаго опыта, или, другими словами, скуднымъ запасомъ воспоминаній.

Послѣ всего сказаннаго становится понятнымъ насколько важно, чтобы сознаніе имѣло возможно полный волевой контроль надъ всѣми запасами памяти и чтобы всевозможные ассоціаціонныя пути были хорошо проторены между разнообразными группами ощущеній,

представлений, понятій, идей, между разнообразными группами чувствъ, стремлений и желаний; а для всего этого требуется прежде всего упражненіе и упражненіе. Спрашивается теперь, нѣтъ-ли у насъ средствъ искусственно вызывать этого рода упражненіе, ведущее къ усиленію и ускоренію различныхъ апперцепціонныхъ процессовъ? Подобнымъ средствомъ несомнѣнно служатъ всевозможнаго рода пренія, споры, т. е., въ сущности такъ наз., сократовскій способъ преподаванія. Въ виду важности быстрой и возможно многосторонней ассимиляціи каждаго новаго представленія, каждой новой мысли было-бы крайне желательно ввести въ старшихъ классахъ нашихъ школъ своего рода диспуты между учениками по поводу тѣхъ или иныхъ тезисовъ, назначаемыхъ преподавателями. Этого рода диспуты приучали-бы учениковъ къ находчивости, къ сообразительности и, что еще важнѣе, приучали-бы ихъ пользоваться имѣющимися у нихъ знаніями, употребляя ихъ для новыхъ сравненій, сопоставленій, для новыхъ выводовъ. Въ то-же самое время этого рода диспуты усиливали-бы волевой контроль сознанія надъ накопленными въ безсознательныхъ тайникахъ памяти психическими богатствами и тѣмъ самымъ дѣлали-бы и самое сознаніе человѣка и болѣе содержательнымъ и болѣе энергичнымъ.

Человѣкъ, умѣющій, во время пренія, быстро находить въ памяти своей необходимые примѣры, умѣющій также основательно отстаивать свое мнѣніе, какъ и парировать всѣ нападенія противника, по необходимости окажется всегда и человѣкомъ болѣе сильнаго и опредѣленнаго характера, нежели человѣкъ, теряющійся передъ каждымъ сколько нибудь сильнымъ возраженіемъ и это вполне понятно, потому что человѣкъ, умѣющій сразу находить въ кладовыхъ своей памяти необходимые доводы, необходимые примѣры, обладаетъ, очевидно, такимъ сильнымъ волевымъ контролемъ надъ своими мыслями, знаніями, надъ своими представленіями и понятіями, что онъ можетъ всегда, въ любую минуту, вызвать изъ складочнаго арсенала своей памяти всѣ необходимыя ему для сравненія и сопоставленія данныя и, слѣдовательно, ему легко будетъ сообразить всевозможные про и contra въ разнообразнѣйшихъ интеллектуальныхъ, эстетическихъ и этическихъ вопросахъ, сообразить и твердо установить для себя ту діагональ мнѣній и дѣйствій, которая кажется ему наиболѣе близкой къ

истинѣ. Напротивъ того человѣкъ, обладающій лишь слабымъ волевымъ контролемъ надъ накопленными въ его памяти знаніями, мыслями, воспоминаніями, будетъ всегда въ рукахъ случайныхъ условій, такъ какъ тѣ или иныя особенности обстановки и связаннаго съ нею настроенія роковымъ образомъ вызываютъ появленіе въ его сознаніи то однѣхъ группъ ассоціацій, то совершенно противоположныхъ; а его слабое сознание не можетъ отстаивать того или иного мнѣнія именно потому, что не обладаетъ волевымъ контролемъ надъ запасами своей памяти и не можетъ вызвать у себя именно тѣхъ ассоціацій, которыя нужны въ данное время, какъ разъ для того, чтобы опровергнуть или ослабить тѣ доводы и заключенія, къ которымъ приводятъ его сознательную мысль непроизвольно всплывшія на поверхности сознанія группы тѣхъ или иныхъ ассоціацій.

Для того, чтобы наглядно понять состояніе подобнаго лишеннаго надлежащаго волевого контроля надъ своимъ психическимъ содержаніемъ человѣка, стоитъ только внимательно приглядѣться къ состоянію маленькихъ дѣтей, у которыхъ тоже наблюдается рѣзкая нестойкость во взглядахъ, въ мнѣніяхъ, въ желаніяхъ и даже чувствахъ; такъ что ихъ способность подпадать подъ самыя противоположныя вліянія всѣмъ извѣстна; но, конечно, у дѣтей это неумѣніе избрать себѣ опредѣленные мнѣнія, взгляды, вкусы и т. д., зависитъ не только отъ отсутствія надлежащаго волевого контроля, а также и отъ сравнительной бѣдности психическаго содержанія.

Въ этомъ отношеніи весь складъ психической жизни каждаго человѣка представляетъ тоже самое явленіе, какъ и произвольная мышечная система, въ которой тоже сначала желаніе двинуть однимъ опредѣленнымъ пальцемъ ведетъ или къ движенію совершенно другаго пальца, или къ обобщенному на многія мышечныя группы движенію, среди котораго безслѣдно затеривается нужное и желаемое въ данную минуту движеніе одного пальца. И какъ въ мышечной системѣ тѣла нужная подчиненность всѣхъ отдѣльныхъ мышечныхъ группъ требованіямъ воли достигается только путемъ упражненія, такъ и въ психическомъ мірѣ необходимый волевой контроль сознанія надъ накопленными въ памяти психическими богатствами пріобрѣтается только путемъ упражненія. И вотъ въ этомъ

отношеніи диспуты, пренія, споры являются ни чѣмъ незамѣнимымъ средствомъ для развитія волевого контроля сознанія надъ темною областію нашей памяти.

Подростающимъ молодымъ поколѣніямъ также необходимы споры и диспуты, какъ маленькимъ дѣтямъ необходимы всевозможнаго рода мышечныя движенія. На эту необходимость указываетъ намъ, впрочемъ, сама природа, побуждающая маленькихъ дѣтей производить безпрестанно разнообразнѣйшія движенія и точно также побуждающая подростящую молодежь поминутно вступать въ споры и препирательства. Къ сожалѣнію только всевозможные педагоги оставляли это указаніе природы безъ малѣйшаго вниманія и въ наклонности подростковъ къ спорамъ и возраженіямъ они видѣли и продолжаютъ видѣть не проявленіе естественной и необходимой для правильнаго психическаго развитія потребности сознанія, а просто только противодисциплинарную грубость, на которую они и направляютъ всю свою артиллерію взысканій и наказаній, не подозрѣвая даже, что они тѣмъ самымъ ополчаются на самое цѣнное достояніе психическаго міра, т. е. на полное единство и силу сознанія, составляющаго, какъ извѣстно, главную основу, такъ наз., *характера*.

Надѣюсь, что сказаннаго уже достаточно для того, чтобы выяснитъ насколько существенно необходимо доставлять молодымъ подростящимъ поколѣніямъ возможность отстаивать свои мнѣнія въ спорахъ и тѣмъ самымъ превращать въ болѣе или менѣе твердо сложившіяся убѣжденія. Вѣдь знанія только для того и нужны человѣку, чтобы постоянно и самымъ разнообразнымъ образомъ пользоваться ими, какъ при своихъ новыхъ приобрѣтеніяхъ, такъ и при составленіи своихъ мнѣній, заключеній о всевозможнаго рода встрѣчающихся ему на жизненномъ пути фактахъ, положеніяхъ, ученіяхъ, требованіяхъ и т. д. Знанія, которыми человѣкъ не можетъ пользоваться, когда они ему нужны, являются мертвымъ капиталомъ и потому совершенно излишнимъ, ненужнымъ, а слѣдовательно, и вреднымъ приобрѣтеніемъ. Именно вслѣдствіе этого и возможны такіе случаи, какъ отчетливое отупѣніе людей, которые, окончивъ, напр., одинъ факультетъ въ университетѣ, поступаютъ на другой и т. под. О подобныхъ субъектахъ обыкновенно говорятъ, что они заучились или переучились.

Кромѣ того, систематичное введеніе преній въ средне-

учебныя заведенія дать наилучшую возможность судить о знаніяхъ и успѣхахъ отдѣльныхъ учениковъ, такъ что экзамены можно будетъ совершенно отмѣнить; а это уже само по себѣ будетъ большимъ приобретениемъ; потому что настоящая экзаменационная система не можетъ служить ни настоящей проверкой существующихъ знаній, ни средствомъ закрѣпить существующія знанія въ памяти учениковъ и единственный вѣрный результатъ практикуемыхъ въ настоящее время экзаменовъ состоитъ, по свидѣтельству такихъ людей, какъ Гегль Тюкъ, Эндрю Клеркъ, Джонсонъ, Самуэль Уильксъ и др., въ болѣе или менѣе сильномъ мозговомъ переутомленіи.

Въ общемъ выводѣ, слѣдовательно, изъ всего, что было изложено у насъ о преподаваніи различныхъ предметовъ прямо слѣдуетъ, что, при надлежащемъ выборѣ ихъ, они могутъ служить прекраснымъ средствомъ для развитія разнообразныхъ сторонъ психическаго міра, т. е. и словесной и иной памяти, и внѣшняго и внутренняго вниманія, и сознанія и самосознанія, а вмѣстѣ съ тѣмъ и логической мысли, проявляющейся въ различныхъ формахъ сужденія и заключенія. Въ тоже время мы все снова и снова убѣждались въ преимуществахъ такъ наз. сократовскаго метода и, наконецъ, разбирая условія надлежащаго развитія сознанія, должны были признать, что только путемъ преній или споровъ мы можемъ развить въ ученикахъ произвольный контроль сознанія надъ психическими богатствами, накопленными въ памяти каждаго изъ нихъ, и слѣдовательно, тотъ-же сократовскій способъ оказывается полезнымъ и по отношенію къ развитію сознанія, а косвеннымъ путемъ также и для развитія *характера*, т. е. именно того, что въ наши дни составляетъ наиболѣе рѣдкое явленіе среди людей.

VII.

Въ предъидущемъ выпускѣ я уже указывала, что *воображеніе* возможно только вслѣдствіе существованія у людей субъективной жизни нервно-мозговыхъ приборовъ, пользующейся слѣдами отъ прежде бывшихъ реальныхъ ощущеній, и вызванныхъ ими представленій, понятій, мыслей и идей, сохраненныхъ въ тайникахъ человѣческой памяти. Далѣе я указывала тамъ также, что субъективная

жизнь нервно-мозговыхъ приборовъ находится въ прямой зависимости отъ развитія этихъ приборовъ и отъ характера того психическаго содержанія, которое представляетъ собою жизненный багажъ каждаго человѣка. Это понималъ, очевидно, уже и Аристотель, потому что онъ прямо говоритъ, что сновидѣнія человѣка слагаются изъ тѣхъ слѣдовъ, которые остаются въ немъ отъ бывшихъ во время бодрствующей жизни ощущеній. Между тѣмъ извѣстно, что сновидѣнія также, какъ и созданія воображенія наяву, являются именно проявленіями субъективной или собственной жизни нервно-мозговыхъ приборовъ и накопившагося въ памяти, какъ цѣлаго рода, такъ и отдѣльнаго человѣка, разнообразнаго психическаго содержанія. Въ виду всего сказаннаго становится понятнымъ, что для надлежащей работы воображенія очень важно имѣть хорошо проторенные ассоціаціонные пути между отдѣльными группами представленій и понятій для того, чтобы появленіе ихъ въ сознаніи могло совершаться безо всякаго усилія и, слѣдовательно, въ этомъ отношеніи пренія или диспуты, увеличивая волевой контроль сознанія надъ накопленными въ памяти психическими богатствами, вмѣстѣ съ тѣмъ оказываютъ и извѣстную пользу воображенію, такъ какъ увеличивая легкость появленія въ сознаніи разнообразнѣйшихъ ассоціаціонныхъ группъ, они тѣмъ самымъ дѣлаютъ весь этотъ матеріалъ и болѣе доступнымъ воображенію именно вслѣдствіе того, что постоянное упражненіе усиливаетъ проходимость всѣхъ путей или, другими словами, дѣлаетъ ассоціацію между различными представленіями и понятіями болѣе дѣятельной и болѣе стойкой вслѣдствіе чего появленіе одного члена ассоціаціонной группы можетъ вызывать появленіе не только всѣхъ остальныхъ членовъ этой группы, но и другихъ связанныхъ съ нимъ такъ или иначе ассоціаціонныхъ группъ. Однимъ словомъ, и въ этомъ отношеніи, какъ и во всѣхъ другихъ, намъ приходится убѣдиться въ тѣсной связи, соединяющей между собою разнообразныя стороны психической жизни.

Въ предъидущемъ выпускѣ я уже упоминала о томъ, что воображеніе дѣтей перваго восьмилѣтняго періода бываетъ преимущественно образное, основанное почти исключительно на представленіяхъ о явленіяхъ окружающаго ребенка міра и причиняемыхъ имъ ощущеніяхъ. Въ слѣдую-

щій школьный періодъ жизни вмѣстѣ съ воцареніемъ книги мѣняется и характеръ воображенія, а именно изъ образнаго, конкретнаго оно становится все болѣе и болѣе идейнымъ. При этомъ воображеніе, по необходимости, становится количественно несравненно болѣе богатымъ; но за то качественно оно легко можетъ оскудѣвать, если только не будутъ приняты соотвѣтственные мѣры для устранения этого нежелательнаго результата. Воображеніе становится количественно болѣе богатымъ, потому что человѣкъ, черпающій свои представленія, понятія, мысли и т. д. изъ области живой человѣческой рѣчи, успѣваетъ въ одну и ту же единицу времени усвоить несравненно большее число различныхъ элементовъ мысли, чѣмъ тотъ, кто вынужденъ бываетъ черпать ихъ изъ міра собственныхъ ощущеній, вызываемыхъ въ немъ раздраженіями и впечатлѣніями внѣшняго міра. Эта большая быстрота усвоенія разнообразныхъ психическихъ элементовъ путемъ живого слова человѣческой рѣчи зависитъ отъ того, что каждое слово, обозначающее то или иное представленіе, или понятіе, уже является съ болѣе или менѣе богатымъ запасомъ связанныхъ съ нимъ. въ виду необходимаго сгущенія мысли путемъ ассоціаціи, другихъ болѣе или менѣе многочисленныхъ и болѣе или менѣе сложныхъ представленій и понятій, тогда какъ при почерпаніи представленій изъ міра собственныхъ ощущеній, человѣкъ въ ту-же единицу времени усваиваетъ только одно опредѣленное представленіе, одинъ болѣе или менѣе полный образъ, несвязанный еще ни съ какими понятіями или идеями. Въ то-же самое время воображеніе, черпающее свои образы изъ окружающаго реальнаго міра, располагаетъ, конечно, болѣе конкретными и, слѣдовательно, болѣе рельефными и колоритными образами, нежели воображеніе, черпающее ихъ изъ книгъ.

Вслѣдствіе этого школа, вводящая молодыхъ подростящихъ поколѣнія въ міръ фиксированной человѣческой мысли, т. е. въ міръ книги, должна помнить эту возможную невыгоду чрезмѣрнаго преобладанія одного, такъ сказать, книжнаго воображенія и должна наблюдать за тѣмъ, чтобы и образное воображеніе не оскудѣвало у ея питомцевъ и чтобы между міромъ реальныхъ ощущеній и основанныхъ на нихъ представленій и понятій и міромъ почерпнутыхъ изъ книгъ настроеній, ощущеній, представленій и понятій, существовала бы возможно тѣсная и полная связь.

Въ этомъ отношеніи занятіе всевозможными естественными науками, а также и писаніе этюдовъ прямо съ натуры можетъ оказаться въ высшей степени полезнымъ, доставляя ученикамъ все новые и новые ряды реальныхъ ощущеній и конкретныхъ, почерпнутыхъ непосредственно изъ внѣшняго міра, представленій и понятій. Для паралельнаго развитія идейнаго и образнаго воображенія существенно полезнымъ оказывается также и разумное примѣненіе такъ наз. нагляднаго обученія; потому что какъ бы подробно мы не описывали, напр., хотя физическую обстановку того или иного народа, мы никогда не въ состояніи будемъ дать ученикамъ такого рельефнаго и полнаго представленія о ней, какъ если мы покажемъ ее ученикамъ на рисункахъ, моделяхъ и тѣмъ болѣе, если мы будемъ имѣть случай демонстрировать всю утварь, всѣ постройки, орудія, костюмы на образцахъ того, другого и третьяго. Въ этомъ отношеніи очень полезны бывають посѣщенія съ учениками этнографическихъ и иныхъ музеевъ, особенно если эти послѣдніе отличаются такимъ же строго систематичнымъ распредѣленіемъ, какъ этнографическій музей въ Копенгагенѣ. Посѣщая различные музеи, какъ этнографическіе, такъ и историческіе и естественно научные и т. д., молодежь все снова и снова получаетъ возможность сравнивать составленныя ею на основаніи словесныхъ описаній представленія того или иного съ представленіями, получаемыми путемъ непосредственнаго разсмотрѣнія, ошупыванія и т. д. и такимъ образомъ связь образнаго или конкретнаго воображенія съ воображеніемъ словеснымъ или идейнымъ становится все болѣе и болѣе непосредственной и тѣсной.

Не должно вѣдь забывать, что въ основѣ каждаго воображенія лежитъ субъективная или собственная жизнь нервно-мозговыхъ приборовъ, въ силу которой изъ слѣдовъ прежде бывшихъ ощущеній, представленій могутъ затѣмъ складываться болѣе или менѣе отчетливыя повторенія этихъ ощущеній и представленій, а также и творческія видоизмѣненія и превращенія ихъ. У однихъ людей образы, созданныя воображеніемъ на основаніи собственной жизни нервно-мозговыхъ приборовъ, остаются всегда, такъ сказать, внутричерепными; такъ что человѣкъ видитъ вызываемыя имъ фигуры, лица или предметы отчетливо, но только внутри черепа, онъ никогда не можетъ

проецировать созданія своего воображенія наружу, на мѣсто дѣйствительныхъ предметовъ внѣшняго міра; напротивъ того люди, одаренные очень сильнымъ воображеніемъ, а, слѣдовательно, и энергичной субъективной жизнью нервно-мозговыхъ приборовъ, совершенно невольно проецируютъ всѣ созданія своей фантази во внѣшній міръ и видятъ ихъ на большемъ или меньшемъ разстояніи передъ собою, слышать тѣ или иныя звуки внѣ себя, идущими въ томъ или иномъ направленіи. При этомъ у различныхъ людей наблюдаются извѣстныя различія и въ отчетливости этихъ создаваемыхъ ихъ нервно-мозговой системой видѣній и въ большей или меньшей колоритности ихъ, въ самой стойкости ихъ; такъ, напр., проф. Дробишъ отличался особенно сильной колоритностію своихъ субъективныхъ видѣній; тогда какъ профессора Лотце, Вейссе и Фолькманнъ могли видѣть отчетливо очертанія образовъ, создаваемыхъ ихъ воображеніемъ, но только безъ всякихъ красокъ; а извѣстный проф. Фехнеръ не могъ даже вызвать ясныхъ очертаній, а видѣлъ все только въ видѣ неясныхъ силуэтовъ. Напротивъ того, Гёте обладалъ замѣчательно сильною способностію видѣть субъективныя созданія своего воображенія и тѣлесными, и отчетливо очерченными и окрашенными, какъ слѣдуетъ; вслѣдствіе чего у него эти созданія воображенія зачастую объективировались до того сильно для его сознанія, что принимали уже характеръ настоящихъ галлюцинацій и онъ видѣлъ ихъ не только въ темнотѣ или при закрытыхъ глазахъ, но даже среди бѣлаго дня и при совершенно открытыхъ глазахъ.

При одинаково сильномъ развитіи и образной, и словесной или идейной стороны воображенія, люди получаютъ возможность видѣть и слышать болѣе или менѣе объективированными всѣ тѣ зрительныя и слуховыя явленія, описанія которыхъ имъ даетъ читаемая книга. Мнѣ лично привелось знать подобнаго субъекта, который, никогда не учившись медицинскимъ наукамъ и никогда не изслѣдовавъ ни здоровыхъ, ни больныхъ людей, вынужденъ былъ, особыми условіями жизни, очень много переводить и реферировать статей по внутренней медицинѣ и при этомъ постоянно видѣлъ передъ собою всѣхъ описываемыхъ больныхъ, слышалъ всѣ хрипы, акценты и шумы, которые описывались у нихъ и т. д. По прошествіи лѣтъ трехъ подобной работы субъектъ этотъ предложилъ подвергнуть

его способность къ распознаванію болѣзней опытной про-
вѣркѣ въ клиникѣ; потому что его самого, въ качествѣ
психолога, интересовалъ вопросъ о томъ, можетъ-ли вообра-
женіе замѣнять практическое изученіе дѣла и если можетъ,
то въ какой именно степени. Съ этою цѣлію въ клиникѣ
покойнаго проф. В. В. Бессера были сняты въ двухъ пала-
тахъ всѣ дощечки съ обозначеніями болѣзней и оставлены
только исторіи болѣзней, указывавшія послѣдовательный
ходъ разнообразныхъ болѣзненныхъ припадковъ и ничего
болѣе. Приступая къ изслѣдованію перваго больного въ
палатѣ субъектъ впервые въ жизни взялъ въ руки и моло-
токъ и плессиметръ и стетоскопъ и тѣмъ не менѣе на
основаніи знаній, доставленныхъ ему его могучимъ вообра-
женіемъ, подъ руководствомъ медицинской литературы, онъ
опредѣлилъ безошибочно, какъ присутствіе, такъ и вели-
чину и точную локализацию кавернъ въ легкихъ; онъ
распозналъ тяжелое страданіе почекъ (Брайтову болѣзнь)
у другого больного; опредѣлилъ воспаленіе праваго легкаго
у третьяго больного; ревматическій эндокардитъ у четвер-
таго и недостаточность сердечныхъ заслонокъ у пятаго.
По свидѣтельству присутствовавшего профессора и двухъ
докторовъ всѣ распознаванія были совершенно вѣрны. При-
вожу этотъ случай въ виду его важности для ученія о
воображеніи и его роли въ психической жизни людей.

До сихъ поръ еще очень большимъ распространеніемъ
пользуется мнѣніе, что воображеніе не имѣетъ будто-бы
серьезнаго значенія для психической жизни человѣка, а
является только въ роли какого-то устроителя дивертис-
сментовъ среди серьезной трудовой умственной жизни.
Между тѣмъ въ дѣйствительности безъ воображенія не-
мыслима была-бы никакая серьезная умственная жизнь въ
ея наивысшемъ творческомъ проявленіи; потому что только
при помощи воображенія человѣческому духу удастся нахо-
дить и новыя сочетанія, новыя заключенія, удастся откры-
вать новыя истины и новыя умственные горизонты. Ника-
кая творческая дѣятельность ума немыслима безъ участія
воображенія, вслѣдствіе чего мы и видимъ, что Гёте, ода-
ренный могучимъ воображеніемъ, могъ, такъ сказать, мимо-
ходомъ дѣлать цѣнныя научныя открытія и въ то-же время
создавать свои безсмертные поэтическіе образы; тогда какъ
различные спеціалисты—ученые, лишенные всякаго дара
воображенія, всю свою жизнь проводятъ за собираніемъ

болѣе или менѣе мелочныхъ фактовъ и оставляютъ ихъ въ видѣ кучи матеріала, не соединеннаго даже во что нибудь цѣлостное. Въ области искусства люди, лишенные воображенія, никогда не могутъ создать что либо новое, своеобразное, а всегда обречены бываютъ копировать другихъ, подражать другимъ. Однимъ словомъ для синтетической дѣятельности человѣческаго ума вездѣ и во всемъ требуется воображеніе и потому на воспитаніе этой способности человѣческаго духа необходимо обращать серьезное вниманіе. Въ этомъ отношеніи прежде всего и главнымъ образомъ слѣдуетъ обращать вниманіе на то, чтобы воображеніе могло въ одинаковой степени располагать, какъ словесно-идейными, такъ и образными элементами; а для этого рядомъ съ книгою должны существовать въ школѣ и естественно-научные способы наблюденія и наглядное иллюстрированіе усвоеннаго путемъ безплотнаго слова при помощи рисунковъ, моделей, при помощи посѣщеній и внимательныхъ осмотровъ подѣ руководствомъ учителя различныхъ музеевъ, коллекцій и т. д. При надлежащемъ развитіи воображенія, оно, какъ мы видѣли, можетъ настолько овладѣть всѣми проявленіями собственной жизни нервно-мозговыхъ приборовъ, что, пользуясь ими, окажется способнымъ создавать даже совершенно объективированные образы для своихъ собственныхъ созданій.

Какъ все въ психической жизни человѣка представляется тѣсно связаннымъ и соединеннымъ, такъ и воображеніе оказывается неразрывно соединеннымъ съ памятью, а вмѣстѣ съ тѣмъ и съ различнаго рода ассоціаціонными группами и вслѣдствіе этого сила и содержательность воображенія находятся въ прямой зависимости отъ большей или меньшей многочисленности и стойкости ассоціаций и отъ болѣе или менѣе значительныхъ богатствъ, накопленныхъ въ тайникахъ памяти. Въ предъидущемъ выпускѣ я уже указывала на эту зависимость воображенія отъ памяти и отъ состоянія разнообразныхъ ассоціаціонныхъ путей и потому намъ нѣтъ надобности еще разъ повторять здѣсь все это; но разъ мы знаемъ, что воображеніе черпаетъ матеріалы для своей творческой дѣятельности изъ запасовъ памяти, мы вмѣстѣ съ тѣмъ должны уже понимать, что и воображеніе крѣпнеть и растетъ соотвѣтственно съ повышеніемъ общаго уровня психическаго развитія человѣка и воображеніе Ньютона настолько-

же разнится отъ воображенія безграмотнаго какого нибудь крестьянина нашихъ дней, насколько Казбекъ разнится отъ Парголовскаго Парнаса.

Нѣсколько разъ уже намъ приходилось здѣсь уноминать о книгѣ въ качествѣ источника того матеріала, которымъ пользуется воображеніе. Само собой разумѣется, что каждая книга, доставляющая намъ болѣе или менѣе многочисленный рядъ новыхъ представленій, понятій и мыслей, доставляетъ въ то-же самое время и матеріаль для обогащенія нашего воображенія; но все-же различнаго рода учебники и серьезныя научныя книги не могутъ, строго говоря, считаться особенно содѣйствующими дѣятельности воображенія, а слѣдовательно и развитію его; потому что вездѣ, гдѣ существуетъ усиліе сознательной логической мысли, тамъ уже нѣтъ мѣста воображенію. Дѣятельность воображенія, въ качествѣ проявленія субъективной жизни нервно-мозговыхъ приборовъ или, другими словами, въ качествѣ проявленія ихъ самодѣятельности, всегда отличается отъ работы логической мысли именно полнымъ отсутствіемъ какого бы то ни было усилія или напряженія. Воображеніе—это коверъ самолетъ человѣческаго духа, который переноситъ его черезъ всѣ преграды времени и пространства, поднимаетъ надъ всѣми стѣснительными требованіями логической мысли и вслѣдствіе этого даетъ ему моментами возможность освободиться отъ оковъ, налагаемыхъ на него организаціей его тѣла и прозрѣть то, что несоизмѣримо превышаетъ всѣ наличныя силы пониманія, скрытыя въ нервно-мозговыхъ приборахъ его тѣла. Недаромъ-же знаменитый англійскій психіатръ Кричтонъ Броунъ называетъ воображеніе за моментъ, вносящій оздоровленіе въ психическій міръ человѣка! Воображеніе все снова и снова является въ роли рыцаря-освободителя, снимающаго оковы съ плѣненной человѣческой мысли и дающей ей возможность хоть на краткія мгновенія познаться съ свободными полетами въ безпредѣльность всего!..

Въ предъидущемъ выпускѣ я уже говорила о дѣленіи воображенія на пассивное и активное (Вундтъ); теперь-же намъ необходимо остановиться нѣсколько времени на подраздѣленіи самаго активнаго воображенія, которое одно только и можетъ быть, строго говоря, признано за воображеніе; тогда какъ, такъ наз., пассивное воображеніе есть въ сущности ничто иное, какъ фантазія (см. II выпускъ).

Итакъ активное воображеніе отчетливо представляетъ намъ двѣ формы, а именно во 1) имитативную или подражательную и во 2) творческую или самостоятельную. Первая форма воображенія преобладаетъ у дѣтей и малоразвитыхъ людей, которые при всѣхъ полетахъ своего воображенія не могутъ подняться выше подражанія, вслѣдствіе чего мы и видимъ, что дѣти воображаютъ себя большими, воображаютъ стуль—экипажемъ, палку—конемъ; а взрослые малоразвитые субъекты употребляютъ свое воображеніе на то, чтобы вообразить себя героемъ или героиней того или иного романа, вообразить себя особенно богатой, или знаменитымъ и т. д. Это имитативное воображеніе встрѣчается также очень часто у людей, страдающихъ отъ различныхъ формъ душевной болѣзни.

Вторая или творческая форма воображенія проявляется во всѣхъ великихъ твореніяхъ человѣческаго ума, во всѣхъ лучшихъ произведеніяхъ искусства, во всѣхъ этическихъ идеалахъ и только благодаря ей создается въ каждой отдѣльной отрасли человѣческаго знанія послѣдовательный рядъ болѣе или менѣе плодотворныхъ, по своимъ послѣдствіямъ, гипотезъ. Для вѣрной оцѣнки этой роли воображенія стоитъ только вспомнить, что безъ предварительной гипотезы немыслимы никакія плодотворные опыты и наблюденія, какъ на это указывали уже и Либихъ, и Клодъ Бернаръ и многіе другіе авторы. Галилей прямо говоритъ, что онъ сначала открылъ законъ, а затѣмъ уже принялся провѣрять его посредствомъ опытовъ и тѣмъ-же путемъ отъ гипотезы, созданной при помощи воображенія, къ провѣркѣ опытами и наблюденіями слѣдоваль также Кепплеръ въ своихъ безсмертныхъ открытіяхъ. По совершенно вѣрному замѣчанію Новилля, никакое развитіе науки вообще немыслимо иначе, какъ именно путемъ нахождения той или иной гипотезы и послѣдовательной провѣрки ея опытами и наблюденіями; между тѣмъ для созиданія гипотезы требуется прежде всего дѣятельное участіе воображенія и по этому одному можно уже составить себѣ понятіе о значеніи воображенія въ умственной жизни человѣка. У людей, незанятыхъ никакимъ серьезнымъ умственнымъ трудомъ, творческое воображеніе оказывается лучшимъ предохранительнымъ средствомъ противъ полного застоя ихъ интеллектуальной сферы, условіями жизни вынужденной вращаться въ крайне узкомъ кругу опредѣ-

ленныхъ немногочисленныхъ мыслей, понятій и представлений.

Выше было уже упомянуто, что научныя сочиненія и учебники не могутъ считаться особенно благопріятными для развитія воображенія. Спрашивается, слѣдовательно, какія именно книги являются, такъ сказать, орудіемъ для развитія воображенія? Нельзя, конечно, сомнѣваться въ томъ, что всѣ тѣ книги, которыя читаются главнымъ образомъ ради развлеченія, являются въ то же самое время и наиболѣе пригодными для развитія воображенія, какъ-то различныя путешествія, рассказы, повѣсти, романы и т. д. Такимъ образомъ, признавъ въ чтеніи средство развить воображеніе, мы естественно видимъ себя вынужденными рѣшить вопросъ о томъ, *что, какъ и сколько* слѣдуетъ читать подростящимъ молодымъ поколѣніямъ?

Прежде всего слѣдуетъ снабдить подростковъ хорошо написанными описаніями путешествій, могущими дополнять и иллюстрировать ихъ географическія познанія. Не менѣе полезны также біографіи различныхъ выдающихся людей, прославившихся въ той или иной области чело-вѣческой дѣятельности. При этомъ не должно забывать, что рядомъ съ представителями научной и артистической дѣятельности у чело-вѣчества всегда существовали и существуютъ также и представители разнообразной практической дѣятельности въ сферѣ промышленности, торговли и разнообразной административной, политической и военной дѣятельности; люди, прославившіеся въ этомъ направленіи точно также заслуживаютъ нашего вниманія и нашей благодарности и, слѣдовательно, молодежи рядомъ съ біографіями Ньютона, Леонардо да Винчи, Ломоносова, Пушкина, Брюлова, Васнецова и т. д., слѣдуетъ давать также и біографіи Суворова, Кутузова, Скобелева, Сперанскаго, Миклухи-Маклая, Крузенштерна, Потанина, а также и біографіи людей, создавшихъ въ данной странѣ новыя отрасли промышленности, торговли и т. д. Вообще біографіи замѣчательныхъ людей должны быть такъ расположены и выбраны, чтобы, читая ихъ, подростящая молодежь постоянно видѣла всевозможныя стороны чело-вѣческой дѣятельности и понимала-бы, что въ каждой изъ нихъ чело-вѣкъ можетъ принести большую пользу своей странѣ, родному народу и заслужить такимъ образомъ благодарность и современниковъ, и потомства. Даже

люди, сумѣвшіе создать себѣ громадныя состоянія изъ ничего, и тѣ заслуживаютъ біографическаго очерка, такъ какъ при этомъ наглядно выступаетъ насколько мало даютъ богатства, если только ими не руководитъ свѣтлый умъ и доброе сердце.

Изъ разсказовъ, построенныхъ на вымыслѣ, особенно полезны бываютъ тѣ, которые, подобно Робинзону Крузое, описываютъ положеніе людей, вырванныхъ внезапно изъ окружающей ихъ культурной соціальной жизни и вынужденныхъ создавать себѣ всю необходимую жизненную обстановку, начиная съ жилища, пищи, платья и кончая каждой необходимой мелочью жизненной обстановки, приобретаемой въ культурной соціальной средѣ за безцѣнокъ въ родѣ спички, булавки, иголки, гвоздя и т. д. Первое изданіе знаменитой книги Даніеля Дефоз «Паразительныя приключенія Робинзона Крузое изъ Юрка» появилось въ 1719 году, и съ той поры послѣдовательныя поколѣнія подроставшихъ дѣтей всевозможныхъ странъ и народностей все съ тѣмъ-же напряженнымъ интересомъ читали и перечитывали эту книгу и всевозможныя подражанія ей и будутъ читать и зачитываться ею до тѣхъ поръ, пока жизнь человѣчества будетъ существовать на землѣ. Въ этомъ отношеніи подростающая молодежь инстинктивно чувствуетъ, что ей полезно. И дѣйствительно Робинзонъ Крузое не только полезенъ тѣмъ, что напоминаетъ все снова и снова и доводитъ до болѣе яснаго сознанія всю пользу и необходимость соціальной среды для человѣка, не только указываетъ все снова и снова на важное значеніе культуры и цивилизаціи; но и кромѣ того путемъ имитативнаго воображенія пробуждаетъ въ дѣтяхъ самодѣятельность, вызываетъ ихъ на попытки придумать, какъ-бы они сами поступили на мѣстѣ Робинзона и т. д.

Ученики старшаго возраста должны уже начинать читать произведенія великихъ писателей и поэтовъ, а также и лучшія произведенія современныхъ беллетристовъ; но при этомъ воспитатель долженъ помнить, что для молодежи одинаково не годится, какъ чтеніе сатирическихъ и обличительныхъ произведеній въ родѣ Щедринскихъ очерковъ, такъ и разсматриваніе разнообразныхъ современныхъ каррикатурныхъ изданій, не годится потому, что, при нетвердо установившихся еще взглядахъ и убѣжденіяхъ, са-

тира, насмѣшка и карриатура легко могутъ вредно повліять на общій ходъ развитія молодежи и внести сомнѣніе въ справедливости и правдѣ прежде, чѣмъ сужденія учениковъ окрѣпнутъ достаточно для того, чтобы умѣть отличать всю неосновательность или односторонность осмѣиваемыхъ сатирой и карриатурой явленій жизни. Зато сочиненія сатириковъ прежняго, уже канувшаго въ вѣчность, времени, въ родѣ напр., Фонъ-Визина, Кантемира, Грибоѣдова и т. под., могутъ быть даваемы для чтенія подросткамъ, хотя бы въ нихъ и встрѣчалось осмѣиваніе явленій, болѣе или менѣе общихъ всѣмъ временамъ и всѣмъ степенямъ культуры.

Само собой разумѣется, что если неустановившимся подросткамъ не слѣдуетъ давать для чтенія книгъ, въ которыхъ осмѣиваются и изобличаются всѣ темныя стороны современной жизни, то еще менѣе позволительно бываетъ вести при нихъ такого рода разговоры, въ которыхъ указываются всѣ недостатки и уродливости тѣхъ или иныхъ лицъ, а тѣмъ паче тѣхъ или иныхъ установленій, учреждений, мѣропріятій и т. д. Каждый подобный разговоръ побиваетъ хуже всякаго весенняго мороза въ душѣ ребенка поднимавшіеся было всходы всевозможныхъ идеаловъ, добрыхъ стремленій и полного довѣрія къ окружающимъ его людямъ, къ окружающимъ его законамъ и правиламъ. Подробнѣе объ этомъ намъ придется еще говорить въ отдѣлѣ, посвященномъ развитію характера; но во всякомъ случаѣ здѣсь нельзя было не упомянуть объ этомъ, особенно въ виду общераспространенной въ настоящее время привычки родителей обсуждать при дѣтяхъ всѣ недостатки школьныхъ порядковъ, школьнаго начальства и учителей. Эта пагубная привычка, очевидно, является результатомъ какихъ-то общихъ причинъ, потому что она существуетъ не только въ средѣ русскаго общества, въ средѣ общества Польши, Финляндіи и Остзейскихъ губерній, но также и въ обществѣ Германіи, Англіи, Франціи и Италіи — вездѣ мнѣ приходилось наблюдать одно и тоже прискорбное и печальное явленіе, а именно, что родители и взрослые люди, не стѣсняясь, бранили, осмѣивали и порицали при дѣтяхъ и юношахъ тѣ законы и тѣхъ лицъ, которыя являлись имѣющими прямое отношеніе къ учащейся молодежи. И все это дѣлалось и дѣлается изо дня въ день и никому изъ нѣжныхъ матерей и отцовъ

и въ голову не приходитъ, повидимому, что они убиваютъ всякую нравственную правду въ своихъ собственныхъ дѣтяхъ, разъ они ставятъ ихъ въ такія условія, при которыхъ дѣти вынуждены притворяться соблюдающими тѣ правила и уважающими тѣхъ именно людей, надъ которыми они постоянно глумятся и сами, и ихъ родители, и знакомые!

Благодаря сильному, невѣроятному развитію печатнаго слова наше время стало, по преимуществу, читающимъ въ комъ и требованія на различнаго рода рассказы, очерки, повѣсти, романы достигли поразительныхъ размѣровъ. Вдумываясь въ это явленіе и въ условія жизни, вызвавшія его, мы прежде всего, конечно, должны признать, что сильное развитіе городской жизни съ ея комфортомъ и относительной безопасностію также, какъ и развитіе желѣзныхъ дорогъ, правильнаго почтоваго сообщенія между отдѣльными пунктами, устройство телеграфнаго и телефоннаго сообщенія и т. д. повело въ общемъ результатъ къ тому, что каждый отдѣльный человѣкъ пользуется теперь гораздо большею безопасностію, чѣмъ прежде, такъ какъ ему почти не приходится опасаться нападенія дикихъ звѣрей и въ значительно меньшей степени онъ можетъ теперь остерегаться нападенія разбойниковъ и грабителей. Въмѣстѣ съ устраненіемъ всѣхъ тѣхъ безчисленныхъ опасностей, съ которыми приходилось вѣдаться нашимъ предкамъ, какъ со стороны дикихъ звѣрей, такъ и со стороны людей: хищниковъ, жизнь современнаго человѣка стала, правда, спокойнѣе, ровнѣе; но зато и безцвѣтнѣе и воображенію встрѣчается въ жизни меньше матеріала и меньше поводовъ предаваться своей дѣятельности. Въ виду этого современный человѣкъ чаще нуждается въ искусственныхъ поводахъ для того, чтобы вызывать воображеніе къ дѣятельности и эти искусственные поводы даетъ ему печатное слово въ формѣ всевозможныхъ своихъ продуктовъ для такъ наз. «легкаго чтенія». Само собой разумѣется, что съ этой стороны, такъ наз., легкое чтеніе оказывается въ высокой степени полезнымъ, такъ какъ оно прерываетъ однообразіе современной жизни и даетъ воображенію человѣка болѣе или менѣе сильный поводъ придти хоть на болѣе или менѣе долгое время въ дѣятельное состояніе; но, конечно, при этомъ въ дѣятельное состояніе приходитъ, по преимуществу, только нисшій видъ воображенія, т. е.

тотъ, который мы предложили называть имитативнымъ. Въ тоже время, читая постоянно разнообразныя книги для «легкаго чтенія», люди привыкають все болѣе и болѣе не только имитировать своимъ воображеніемъ описанныя въ книгѣ положенія, чувства, типы и т. д., но и слѣдить за мыслями другого вмѣсто того, чтобы самимъ самостоятельно думать о чемъ-бы то ни было; а между тѣмъ чтеніе, длящееся по много часовъ кряду утомляетъ и воображеніе и самую мысль, такъ что, оставляя книгу, человѣкъ уже не въ состояннн бываетъ ни думать о чемъ-бы то ни было, ни предоставлять своему воображенію свободу предаться той или иной творческой дѣятельности. Само собой понятно, что если подобное, доводимое до утомленія всѣхъ интеллектуальныхъ силъ, чтеніе будетъ повторяться часто, то оно неизбѣжно должно повести къ тому, что человѣкъ *отвыкнетъ* отъ самостоятельной мысли, съ одной стороны, и отъ самостоятельнаго воображенія, съ другой, и превратится въ столь извѣстный намъ въ настоящее время типъ человѣка, живущаго чужими мнѣніями, чужими мыслями и даже въ области воображенія могущаго только подражать и копировать!..

При очень многомъ чтеннн мысль человѣка до того отвыкаетъ отъ всякаго самостоятельнаго труда, что наконецъ ей становится даже не подѣ силу слѣдить за сколько нибудь серьезной мыслью другого человѣка и тогда, при чтеннн романовъ и повѣстей, начинаютъ обыкновенно выпускать всѣ тѣ мѣста, въ которыхъ излагается какой нибудь взглядъ на то или иное явленіе въ жизни, или въ которыхъ описываются картины природы или передаются размышленія героевъ и т. д. и единственно что читается—это тѣ мѣста, въ которыхъ изложено развитіе самой фабулы романа съ ея завязкой, послѣдовательнымъ ходомъ и развязкой. Само собой разумѣется, что подобнаго рода чтеніе является наиболѣе вреднымъ, потому что оно приучаетъ человѣка искать въ книгѣ только тѣхъ или иныхъ пикантныхъ образовъ, бесѣдъ или положеній и избѣгать всего того, что требуетъ хоть какого бы то ни было напряженія мысли. Подобнаго рода чтеніе, слѣдящее только за фабулой каждаго романа, является почти совершенно освобожденнымъ отъ какого бы то ни было мышленія, кромѣ того, которое нужно для пониманія значенія словъ и положеній, описывающихъ различнаго рода событія,

столкновения, бесѣды и сцены въ жизни изображаемыхъ героевъ; но, конечно, для этого потребуется, пожалуй, не больше сознательной мысли, какъ и для того, чтобы, смотря въ окно, различать на улицѣ различнаго рода фигуры и сцены, такъ какъ значеніе словъ и фразъ хорошо знакомаго намъ языка, путемъ постоянного употребленія, становится настолько-же понятнымъ намъ, насколько и всѣ отдѣльные зрительные акты сразу и какъ-бы сами собою даютъ представленіе и о формѣ, и о величинѣ, и о разстояніи и объ окраскѣ предметовъ. Эта легкость пониманія данныхъ зрительныхъ актовъ, съ одной стороны, и значенія фразъ, составленныхъ изъ знакомыхъ словъ, съ другой, зависитъ именно отъ того, что и въ томъ, и въ другомъ случаѣ весь процессъ логической мысли успѣлъ уже стать совершенно автоматичнымъ и, слѣдовательно, безсознательнымъ. Понятно, слѣдовательно, что чтеніе, сведенное исключительно только на такое пониманіе и не вызывающее ни на какое самостоятельное размышленіе, не можетъ быть признано умственнымъ занятіемъ, а должно быть всецѣло отнесено къ празднымъ забавамъ; хотя имитативное воображеніе и тутъ находитъ себѣ пищу и только благодаря этому подобное чтеніе и можетъ доставлять развлеченіе и удовольствіе; но и самое это удовольствіе и развлеченіе не остаются безразличными, а, напротивъ того, тоже оказываются источникомъ опредѣленнаго вреда; потому что оно пріучаетъ людей къ очень быстрой смѣнѣ ощущеній, представленій и чувствъ и вслѣдствіе этого въ какія-бы жизненные условія не попадали подобныя лица вездѣ и всегда ихъ жизнь кажется имъ слишкомъ безцвѣтной, однообразной и скучной.

Такъ какъ всякое чтеніе вообще занимаетъ и интересуется людей именно вслѣдствіе той игры воображенія, которую оно вызываетъ вмѣстѣ со смѣной разнообразныхъ чувствъ и настроеній, то понятно, что всякое чтеніе, т. е. и не выпускающее болѣе серьезныя мѣста также, какъ и выпускающее ихъ, можетъ давать ту-же самую невыгодную привычку получать въ короткіе промежутки времени болѣе или менѣе многочисленный рядъ разнообразныхъ представленій, картинъ, чувствъ и настроеній и, слѣдовательно, всякое чтеніе, если только оно занимаетъ значительную часть каждаго дня, должно вести къ тому, что реальная жизнь, окружающая человѣка при всевозможныхъ условіяхъ разно-

образными мелкими заботами и мелкими интересами, покажется ему слишком безцвѣтной, скучной и пустой. Читая біографіи знаменитыхъ людей, путешествія, и тѣмъ болѣе читая повѣсти и романы, мы получаемъ всевозможные интересные эпизоды, потрясающія событія, критическія положенія и разнообразнѣйшія чувства и настроенія, сгруппированными на протяженіи самое большее нѣсколькихъ часовъ времени и при этомъ многіе совершенно упускаютъ изъ виду, что и ихъ, повидимому, такая неинтересная и однообразная жизнь, была-бы и болѣе интересной и болѣе содержательной, если-бы ее изложили, такъ сказать, въ сжатомъ видѣ на нѣсколькихъ листахъ печатной бумаги. Подрастающая молодежь тѣмъ болѣе упускаетъ это изъ виду и бываетъ твердо убѣждена, что выдающіеся люди, жизнеописанія которыхъ они читаютъ, получали въ удѣлъ отъ судьбы и выдающуюся по своему разнообразію жизнь. Отсюда, конечно, получается недовольство своею жизненною обстановкою и нежеланіе исполнять свои мелкія и ежедневныя обязанности рядомъ съ неудержимой потребностію сильныхъ ощущеній, интересныхъ положеній, геройскихъ или, по крайней мѣрѣ, гремящихъ поступковъ.

На эту сторону вреднаго вліянія чтенія даже хорошихъ книгъ, я указывала уже въ своихъ лекціяхъ о мозговомъ переутомленіи среди современнаго культурнаго человѣчества; но здѣсь необходимо подробнѣе разобрать этотъ вопросъ, именно въ виду его важнаго воспитательнаго значенія. Многіе авторы, хотя бы, напр., Артуръ Шопенгауеръ, Попъ, Нимейеръ, Лихтенбергъ, Шлейермахеръ, Гоманнъ-Берлинъ и др., уже указывали на вредное вліяніе чрезмѣрно обильнаго чтенія, но только всѣ они указывали исключительно на вредъ въ интеллектуальномъ отношеніи, говоря, что чтеніе, приучая подростковъ только слѣдить за чужими мыслями вмѣсто того, чтобы заставлять ихъ самихъ думать и додумываться, самихъ искать и доискиваться, тѣмъ самымъ дѣлаетъ ихъ неспособными къ практической, реальной жизни съ неизбежной въ ней борьбой; дѣлаетъ ихъ неспособными къ дѣйствительной жизни, потому что приучаетъ ихъ жить въ мірѣ воображаемомъ, въ мірѣ мечты (Шлейермахеръ). Кромѣ того, путемъ непрерывнаго чтенія развивается только привычка быстро слѣдить за мыслью другого человѣка и такимъ образомъ подрастающія поколѣнія людей могутъ отвыкнуть не только отъ самостоятель-

наго мышленія, но и отъ необходимости критически относиться къ чужимъ мыслямъ, отъ необходимости все анализировать, взвѣшивать, проверять для того, чтобы не воспринять въ свой психическій міръ диаметрально противорѣчивыхъ мнѣній, взглядовъ, а также и противорѣчащихъ всякой логикѣ фактовъ. Подъ вліяніемъ этого молодая поколѣнія привыкаютъ къ поверхностному отношенію ко всему на свѣтѣ; привыкаютъ все схватывать безъ труда, готовымъ въ книгѣ, не обращая вниманія на то—вяжется-ли это съ ихъ собственнымъ міровоззрѣніемъ или нѣтъ (Нимейеръ). Шопенгауеръ указывалъ уже, что слишкомъ обильное чтеніе ведетъ къ тому, что отъ всего прочитаннаго остается тѣмъ меньше слѣдовъ и самые слѣды эти становятся при этомъ все болѣе и болѣе слабыми; онъ сравниваетъ память подобнаго субъекта съ доской, на которой, не стирая раньше написаннаго, пишутъ все новыя и новыя строки, слова, знаки; при чемъ одно перепутывается съ другимъ настолько, что среди переплетающихся, другъ друга пересѣкающихъ и перерѣзающихъ линій невозможно бываетъ ничего разобрать связнаго и цѣльнаго.

Все это совершенно вѣрно и дѣйствительно не подлежитъ сомнѣнію, что путемъ излишняго и неразумнаго чтенія можно довести себя до глупости, вслѣдствіе чего въ просторѣчій и говорятъ, что тотъ или иной человѣкъ «зачитался до глупости». Тѣмъ не менѣе, однако-же, это еще не все, и эта сторона вреднаго вліянія чрезмѣрно обильнаго чтенія блѣднѣетъ въ сравненіи съ раньшеуказанной, состоящей въ томъ, что, привыкая при чтеніи получать въ теченіи непродолжительнаго времени цѣлую массу сильныхъ ощущеній, чувствъ и т. под., люди начинаютъ требовать того-же самаго и отъ жизни. Ко всему этому присоединяется еще также и вредное вліяніе утомленія. Не должно вѣдь забывать, что путемъ печатнаго слова, вызывающаго къ дѣятельности имитативное воображеніе, распространяются, по выраженію генерала Тарейра, на подобіе электрическихъ токовъ не только мнѣнія, мысли, идеи, но также и чувства, настроенія и желанія среди всѣхъ народовъ земнаго шара, не находя себѣ прѣграды ни въ чемъ, кромѣ одной только безграмотности. Между тѣмъ извѣстно, что не только умъ человѣческій, но также и его чувства и желанія могутъ утомляться и ослабѣвать и, слѣдовательно, если наши молодая подросташія по-

колѣнія будутъ по нѣсколько часовъ ежедневно посвящать такого рода чтенію, которое при помощи имитативнаго воображенія станетъ все снова и снова погружать ихъ въ міръ сильныхъ ощущеній, разнообразныхъ чувствъ и желаній, то они не только привыкнутъ требовать отъ жизни постоянно новыхъ сильныхъ ощущеній, потрясающихъ чувствъ, интересныхъ положеній и особенно энергичныхъ желаній, но и кромѣ того, утомивъ этой имитативной игрой воображенія свою способность чувствовать и желать что-бы то ни было, они сами не будутъ въ состояніи находить въ жизни желаемое, потому что у нихъ не будетъ оставаться необходимой для этого свѣжести и энергіи ощущеній, настроеній, чувствъ и желаній.

Чтобы составить себѣ хоть слабое представленіе о томъ, въ какой невѣроятной степени развилась, въ современныхъ поколѣніяхъ, потребность въ чтеніи достаточно будетъ вспомнить, на примѣръ, что въ 1770 году въ Лондонѣ было всего четыре книгопродавца, дающихъ книги въ чтеніе, тогда какъ въ 1827 году ихъ было уже болѣе сотни, а теперь число ихъ болѣе, чѣмъ удесятерилось, да и каждая отдѣльная книготорговля тоже болѣе, чѣмъ удесятерилась въ своихъ размѣрахъ. Въ 1770 году въ Лондонѣ не было ни одного кабинета для чтенія, а въ 1807 году ихъ имѣлось уже болѣе 2000. У насъ въ Петербургѣ еще сравнительно недавно не было ни одной частной библіотеки для чтенія, тогда какъ теперь онѣ встрѣчаются во множествѣ. Соотвѣтственно со всѣмъ этимъ наши дѣды и отцы, бабки и матери, окончивъ свои немногочисленные уроки, принимались или за различнаго рода игры, или за различнаго рода рукодѣля и занятія по хозяйству, тогда какъ мы и наши дѣти отдаемъ большую часть нашего свободнаго времени чтенію газетъ и «интересныхъ» книгъ! Что же удивительнаго послѣ этого въ томъ, что современное время завѣдомо изобилуетъ людьми безъ характера, безъ твердой воли, людьми неспособными ни твердо желать и добиваться чего-бы то ни было, ни сознательно изо дня въ день исполнять свой долгъ; изобилуетъ людьми, неспособными ни негодовать въ виду несправедливости и лжи, ни любить, какъ слѣдуетъ правду или чтобы то ни было; неспособныхъ чувствовать сильно чтобы то ни было и въ тоже время томнящихся отъ отсутствія въ ихъ жизни сильныхъ чувствъ и сильныхъ ощущеній также, какъ и отъ отсутствія въ

ихъ жизни громкихъ дѣлъ, т. е. именно того, на что они, съ своимъ переутомленнымъ и раздраженнымъ мозгомъ, наименѣе всего способны! Положеніе дѣйствительно трагическое!

Въ древнемъ мірѣ Танталь не могъ утолить своего голода и своей жажды, потому что и пища, и вода удалялись отъ его приближающихся къ нимъ устъ; въ настоящее же время расплодилось много людей, мучающихся отъ голода и отъ жажды; но только не физическихъ, а отъ голода умственного, эмотивнаго и волеваго и отъ такой-же жажды и не могущихъ утолить ихъ при поразительномъ обиліи всевозможныхъ матеріаловъ для этого, — не могущихъ только потому, что они сами потеряли всякую способность и мыслить, и чувствовать, и хотѣть. Въ то же самое время мы видимъ, что соотвѣтственно съ постоянно усиливающейся любовью къ чтенію «интересныхъ и легкихъ книгъ» среди современныхъ поколѣній людей все чаще и чаще встрѣчаются случаи душевныхъ и нервныхъ болѣзней и даже случаи самоубійства. И что всего ужаснѣе, это то, что душевныя болѣзни и самоубійства стали теперь зауряднымъ явленіемъ не только среди юношей, но даже (*horribili dictu!*) среди представителей нѣжныхъ отроческихъ лѣтъ. Когда наши родители, а тѣмъ болѣе дѣды и бабушки были дѣтьми, то и сумасшествіе и самоубійство считались невозможными среди молодыхъ подростающихъ поколѣній. До 50-хъ годовъ настоящаго столѣтія въ медицинской психіатрической литературѣ не поднималось даже и рѣчи о помѣшательствѣ дѣтей, тогда какъ теперь этотъ вопросъ все чаще и чаще вентилируются въ специальныхъ медицинскихъ изданіяхъ (Вестфаль, Ковалевскій и др.). Число самоубійствъ во всѣхъ европейскихъ странахъ ежегодно составляетъ теперь тысячь тридцать и между самоубійцами ежегодно извѣстное количество состоитъ изъ дѣтей 15—12 и даже 10 лѣтъ! Въ виду такихъ фактовъ, поневолѣ, требуется серьезно заняться вопросомъ о томъ, что именно можетъ въ современномъ воспитаніи дѣйствовать губительно на подростающіе молодые организмы, и вести не только къ все болѣе и болѣе частому развитію среди дѣтей и юношей душевныхъ болѣзней, но также и самоубійствъ.

Не можетъ, конечно, подлежать сомнѣнію, что мозговое переутомленіе, вызываемое современной школой, является

очень дѣятельнымъ факторомъ среди причинъ, производящихъ только что указанныя печальныя явленія; но рядомъ съ вреднымъ вліяніемъ нецѣлесообразной системы обученія во всемъ этомъ важную роль играетъ также и слишкомъ обильное чтеніе. Въ современное намъ время и родители, и воспитатели любятъ видѣть дѣтей, читающими и даже зачитывающимися; любятъ потому, что это во 1-хъ избавляетъ ихъ отъ необходимости имѣть болѣе бдительный надзоръ за дѣтьми, такъ какъ дѣти, спокойно сидящія за книгой, не подвергаются, повидимому, никакой серьезной опасности: они не могутъ вѣдь ни упасть, ни подраться съ товарищами, не могутъ ни сломать, ни вывихнуть себѣ членовъ, ни утонуть, ни обжечься и, слѣдовательно, имъ спокойно предоставляютъ зачитываться интересной книгой, сколько имъ угодно. Во 2-хъ въ современномъ обществѣ очень большимъ распространеніемъ пользуется мнѣніе, что чтеніе книгъ развиваетъ дѣтей, дѣлаетъ ихъ будто бы болѣе умными, болѣе знающими.

Изъ всего изложеннаго выше мы уже убѣдились, что обыкновенно чтеніе можетъ дѣйствовать, какъ разъ наоборотъ. Спрашивается, слѣдовательно, какъ именно слѣдуетъ обставлять чтеніе книгъ для того, чтобы оно не могло вредить молодымъ подроствающимъ поколѣніямъ? Изъ всего сказаннаго уже само собой слѣдуетъ, что чтеніе прежде всего не должно длиться слишкомъ долго. Мѣриломъ въ этомъ отношеніи должна служить, конечно, прежде всего физическая утомляемость органа зрѣнія, т. е. читая книгу, мы никогда не должны доводить себя до того, чтобы въ глазахъ нашихъ появлялось чувство напряженія, вызывающее у насъ потребность протереть глаза. Далѣе, читая книгу, человѣкъ никогда не долженъ доводить себя до того, чтобы у него явилось желаніе потянуться или зѣвнуть; потому что всѣ подобныя желанія указываютъ уже на то, что мышечная система человѣка утомилась отъ слишкомъ долгаго бездѣйствія и что движеніе мышцъ тѣла становится нужнымъ и для возстановленія надлежащей глубины дыханія, и для возстановленія необходимой быстроты движенія всевозможныхъ соковыхъ токовъ въ тѣлѣ, которые болѣе или менѣе замедляются во время сосредоточеннаго чтенія.

По моимъ наблюденіямъ этого рода протиранія глазъ, потягиванія и зѣванія появляются во 1) при чтеніи вслухъ далеко не такъ скоро, какъ при чтеніи про себя, а во 2)

они появляются тѣмъ скорѣе, чѣмъ моложе бываетъ возрастъ читающаго. Во всякомъ случаѣ, впрочемъ, болѣе двухъ, трехъ часовъ кряду чтенія про себя, я бы не советовала никому позволять себѣ, и кромѣ того, имѣя дѣло съ молодыми субъектами, слѣдуетъ очень внимательно слѣдить за тѣмъ, чтобы они ради *интереснаго* чтенія не позволяли себѣ пренебрегать своими хотя бы даже и самыми простыми и добровольно взятыми на себя обязанностями. Книга, читаемая ради развлечения и удовольствія, никогда не должна прерывать правильнаго хода ежедневныхъ будничныхъ дѣлъ и занятій. Всякое пренебреженіе этимъ правиломъ ведетъ къ тому, что наши подростующія поколѣнія привыкаютъ ради игры имитативнаго воображенія, т. е. слѣдовательно ради пустой мечты, пренебрегать своими будничными обязанностями и дѣлами; а это крайне вредно для всего нравственнаго склада характера, какъ мы будемъ еще имѣть случай убѣдиться въ этомъ въ отдѣлѣ, посвященномъ развитію характера.

Кромѣ того слѣдуетъ требовать отъ молодого поколѣнія, чтобы оно давало себѣ отчетъ въ прочитанномъ; а для этого необходимо, чтобы все прочитанное не только передавалось бы своими словами, но и обсуждалось бы сообща, какъ со стороны эстетической правдивости, такъ и со стороны этического значенія выведенныхъ типовъ, высказанныхъ мыслей и т. д. Побуждая, молодежь при чтеніи, внимательно слѣдить и за слогомъ различныхъ авторовъ и за правдоподобностію выводимыхъ эпизодовъ, типовъ и т. д., воспитатель тѣмъ самымъ приучитъ ее не предаваться при чтеніи пассивно игрѣ имитативнаго воображенія, а напротивъ того все анализировать и на всемъ упражнять свое сужденіе и, слѣдовательно, оставаться во время чтенія активно дѣятельной. Если ко всему этому еще приучитъ молодежь къ совмѣстному съ товарищами чтенію различныхъ романовъ, драмъ, поэмъ и т. д., при чемъ каждый поочередно долженъ читать вслухъ, а затѣмъ, по поводу прочитаннаго, должны вестись сообща споры и разсужденія, то вредъ, могущій получиться отъ чтенія, будетъ почти совершенно устраненъ, такъ какъ вмѣсто того, чтобы служить поводомъ чрезмѣрно сильному развитію пассивной игры имитативнаго воображенія, чтеніе при подобныхъ условіяхъ будетъ, напротивъ того, давать толчекъ къ полному проявленію самодѣятельности учениковъ. Чтеніе вслухъ и

обсужденіе всего прочитаннаго съ другими служить также лучшимъ средствомъ для устраненія развитія болѣзненной мечтательности, столь легко появляющейся, какъ въ годы полового сформированія, такъ и въ первые слѣдующіе за нимъ годы.

Совершенно исключать чтеніе про себя книгъ не слѣдуетъ, однако, потому что при этомъ молодежь никогда не привыкнетъ къ полной дружбѣ съ книгами, никогда не привыкнетъ находить въ книгѣ и утѣшеніе, и поддержку среди горя и заботъ жизни. Для того, чтобы это чтеніе наединѣ не могло особенно сильно вредить подросткамъ, приучая ихъ лишь пассивно воспринимать чужую мысль и предаваться празднои игрѣ воображенія, слѣдуетъ настаивать на томъ, чтобы они читали съ выписками, т. е. чтобы они выписывали наиболѣе нравящіяся имъ мѣста на одной страницѣ, а на противоположной записывали, если желаютъ, свои собственные соображенія, мысли по поводу выписанной ими цитаты. Съ этой цѣлью слѣдуетъ каждому изъ нихъ давать красиво переплетенныя въ кожу записныя тетради или книги такого формата, чтобы въ нихъ можно было удобно писать. Бумагу для подобныхъ тетрадей слѣдуетъ брать линованную, такъ какъ это значительно содѣйствуетъ аккуратному составленію выписокъ. Первые выписки всегда почти состоятъ изъ различныхъ сентиментальныхъ стихотвореній и изъ особенно пышныхъ тирадъ; но затѣмъ съ теченіемъ времени они становятся все болѣе и болѣе серьезными и все болѣе и болѣе сосредоточенными около опредѣленной группы идей, знаній; а тамъ съ годами они, смотря по специализаціи человѣка, специализируются и сами на томъ, иномъ, или третьемъ.

У насъ въ Россіи подобнаго рода чтеніе съ выписками мало примѣняется, тогда какъ въ Германіи и Англии оно уже болѣе въ ходу, особенно между учеными. Во время моей жизни въ Тюбингенѣ туда пріѣхалъ вновь назначенный профессоръ, о которомъ очень много говорили, потому что онъ привезъ будто бы три центнера однѣхъ выписокъ! Привычка къ подобнаго рода чтенію съ выписками является полезной по многимъ причинамъ; такъ, она во 1) приучаетъ къ болѣе серьезному и вдумчивому отношенію къ тому, что читаешь; во 2) она облегчаетъ памяти запоминать наиболѣе важныя мысли, наиболѣе удачныя выраженія у того или иного автора и въ 3) она сохраняетъ для каж-

даго его личныя мысли, предположенія, которыя, не будучи записанными, должны бы были исчезнуть безслѣдно, а такъ сохраняются въ теченіи десятковъ лѣтъ и оказываются нерѣдко крайне цѣнными даже для работъ, которыя человѣкъ пишетъ уже на склонѣ дней своихъ. Меня съ раннихъ лѣтъ приучилъ къ подобному чтенію мой покойный отецъ, и я всегда съ глубокой благодарностью вспоминаю объ этомъ, потому что только благодаря этой привычкѣ читать съ выписками и съ замѣтками, я и была въ состояніи собрать необходимый литературный матеріалъ для различныхъ моихъ сочиненій. Кромѣ того, при чтеніи съ выписками утомляющее вліяніе чтенія сказывается далеко не такъ быстро, очевидно, благодаря тому, что при этомъ человѣкъ не слѣдитъ только пассивно за ходомъ чужихъ мыслей, а самъ работаетъ дѣятельно и часто создаетъ новыя сопоставленія, новыя сравненія, новыя обобщенія; находитъ новыя мысли, предположенія и т. д.

Для того, чтобы подростоющія молодыя поколѣнія не были вынуждены читать тайкомъ въ такое время, которое должно быть посвящено другимъ занятіямъ или прогулкѣ или даже сну, имъ слѣдуетъ всегда давать въ теченіи дня отъ 2 до 5 часовъ полной свободы. Это предоставленное имъ время подростки должны имѣть право употреблять по своему усмотрѣнію, то цѣликомъ на чтеніе интересующей ихъ книги, то на бесѣду съ друзьями или на полное *far niente*.

Такимъ образомъ мы убѣдились, что для того, чтобы чтеніе было полезно, недостаточно снабдить молодежь, да и всѣхъ людей вообще, хорошими книгами и умѣнемъ читать, а требуется нѣчто большее, т. е. требуется научить всѣхъ и каждого тому, какъ именно слѣдуетъ читать для того, чтобы чтеніе не принесло намъ больше вреда, чѣмъ пользы. Въ общемъ слѣдуетъ всегда помнить, что дѣло не въ количествѣ, а въ качествѣ чтенія и потому забота воспитателя должна сводиться на то, чтобы воспитываемые имъ молодые люди прочли, какъ можно меньше книгъ, но зато хорошо. Кромѣ того не должно забывать, что «*repetitio est mater studiorum*» и потому наиболѣе важныя и замѣчательныя книги слѣдуетъ всегда читать сразу по два раза; потому что, если мы, прочтя книгу до конца, начинаемъ ее снова съ начала, то при второмъ чтеніи мы открываемъ много такихъ красотъ и достоинствъ, которыя при первомъ

чтеніи остались незамѣченными нами. Затѣмъ слѣдуетъ со-
вѣтовать каждому, оставляющему школу, отъ времени до
времени повторять чтеніе нѣкоторыхъ произведеній вели-
кихъ поэтовъ. При такихъ повторныхъ чтеніяхъ одного и
того-же въ различные возрасты, а, слѣдовательно, и среди
различныхъ условій личной жизни и личнаго развитія, каж-
дый изъ насъ будетъ находить новыя красоты и новыя
мысли у одного и того-же писателя и въ то-же время онъ
станетъ все болѣе и болѣе сближаться съ тѣмъ или инымъ
великимъ представителемъ человѣческой мысли, а это, ко-
нечно, можетъ быть только полезно.

Послѣ всего сказаннаго мы знаемъ, что чтеніе является
упражненіемъ воображенія, но въ большинствѣ случаевъ
только имитативнаго, а не синтетическаго или творче-
скаго, хотя при обсужденіяхъ съ товарищами прочитан-
наго, а также и при составленіи нашихъ замѣтокъ по по-
воду сдѣланныхъ нами выписокъ, мы нерѣдко вызываемъ
къ дѣятельности также и наше творческое воображеніе. И
съ этой точки зрѣнія обсужденія прочитаннаго также, какъ
и составленія выписокъ и замѣчаній, являются, слѣдователь-
но, необходимой принадлежностію всякаго чтенія, ибо только
при этомъ условіи чтеніе можетъ развивать, какъ имита-
тивное, такъ и творческое воображеніе.

Кромѣ чтенія школа можетъ развивать воображеніе
учениковъ еще также и путемъ задаваемыхъ сочиненій на
различныя темы, требующія болѣе или менѣе значитель-
наго полета воображенія. Въ настоящее время темы для
сочиненій задаются, по большей части, по вкусу учителя
того или иного языка, причѣмъ способности отдѣльныхъ
учениковъ не принимаются вовсе въ расчетъ; тогда какъ
въ сущности требовалось бы давать описательныя, факти-
ческія темы для сочиненій тѣмъ изъ учениковъ, которые
и безъ того отличаются уже крайне дѣятельнымъ вооб-
раженіемъ и, напротивъ того, выбирать темы, требующія во-
ображенія для тѣхъ изъ учениковъ, которые представляютъ
крайне неповоротливое и инертное воображеніе. Если-же
условія совмѣстнаго обученія цѣлой толпы подростковъ
дѣлаютъ невозможнымъ подобное подраздѣленіе темъ,
смотря по индивидуальнымъ особенностямъ психическаго
склада каждаго отдѣльнаго ученика, то во всякомъ случаѣ
слѣдуетъ строго наблюдать за тѣмъ, чтобы темы, требую-
щія описательнаго и строго фактичнаго изложенія, соста-

вляли бы никакъ не болѣе одной четверти всѣхъ сочиненій въ теченіи учебнаго года; тогда какъ темы, требующія творческой дѣятельности воображенія, должны составлять по крайней мѣрѣ три четверти всѣхъ темъ. Такое неравномѣрное подраздѣленіе темъ требуется потому, что для развитія точности въ описаніяхъ школа представляетъ воспитателю несравненно больше случаевъ, нежели для развитія воображенія, и потому слѣдуетъ по возможности больше воспользоваться имѣющимися у насъ средствами развивать воображеніе, а таковыми несомнѣнно являются задаваемые темы для сочиненій, если только онѣ избираются такъ, что исключаютъ всякую возможность передачи своими словами давно извѣстнаго ученикамъ.

Выше я уже упоминала о томъ, что чтеніе, развивая воображеніе, въ то-же самое время дѣлаетъ людей нетерпимыми къ мелочнымъ будничнымъ подробностямъ жизни и заставляетъ ихъ желать и искать постоянно, по возможности, болѣе сильныхъ ощущеній и различныхъ волненій. Отсюда вытекаетъ по большей части и общеизвѣстное всѣмъ стремленіе молодежи къ разнообразнаго рода мнимо или дѣйствительно опаснымъ предпріятіямъ и затѣямъ. Чтобы, по возможности, противодѣйствовать развитію такой усиленной потребности въ сильныхъ ощущеніяхъ, слѣдуетъ прежде всего довести молодежь до полного сознанія того, что весь интересъ всевозможныхъ жизнеописаній, путешествій и романовъ зависитъ ни отъ чего иного, какъ именно отъ того, что во всякомъ разсказѣ передаются только наиболѣе выдающіеся и интересные эпизоды, описываются наиболѣе сильныя чувства и сцены, упоминаются только отдѣльныя крупныя дѣянія и событія, а все составляющее ежедневную будничную обстановку жизни обходится молчаніемъ. Это съ одной стороны; а съ другой надо снабжать подрастающую молодежь такого рода занятіями и наблюденіями, которыя пробуждаютъ сильнѣйшій интересъ и въ то-же время требуютъ замѣчательно терпѣливаго выжиданія. Такого рода занятія и наблюденія мыслимо найти въ области естественныхъ наукъ, на лонѣ природы; а именно: съ цѣлю приучить молодыя поколѣнія къ столь необходимому въ жизни умѣнію выжидать, можно давать имъ дѣлать различнаго рода посѣвы овощей, цвѣтовъ, и тѣмъ болѣе полезно давать имъ садить сѣмена различныхъ плодовыхъ дере-

взвѣвъ, хотя бы напр. яблонь для того, чтобы они во очю видѣли сколько лѣтъ проходить прежде, чѣмъ можно будетъ съѣсть первое яблоко съ посаженнаго самимъ дерева и т. д. Очень интересны и поучительны также наблюденія надъ превращеніемъ гусеницы въ куколку, а этой послѣдней въ бабочку; или наблюденія за дѣятельностію пчель въ ульѣ, муравьевъ въ муравейникѣ; или наблюденія за ходомъ развитія головастиковъ; за искусственно высиживаемыми куриными яйцами и т. д.

Вообще, чѣмъ больше разовьемъ мы въ молодыхъ подростящихъ поколѣніяхъ способность къ терпѣливому выжиданію, къ настойчивому преслѣдованію намѣченной однажды цѣли, тѣмъ меньше будутъ они нуждаться въ быстрой смѣнѣ сильныхъ ощущеній и тѣмъ легче будетъ имъ даваться исполненіе тѣхъ мелкихъ и невидныхъ обязанностей, которыя, повторяясь изо дня въ день и составляя главный остовъ такъ наз. будничнаго дня, служатъ въ то-же время единственной прочной основой, какъ каждой семьи, такъ и cadaго государства въ отдѣльности и челоѣчества вообще. Тотъ, кто добросовѣстно исполняетъ мелкія будничныя обязанности своей жизни, тотъ легко справляется и съ крупными дѣяніями, геройскими поступками, разъ представится надобность; потому что, какъ въ физическомъ, такъ и въ психическомъ мірѣ гораздо труднѣе бываетъ поднимать безчисленное число разъ ежедневно одну и ту-же незначительную тяжесть, чѣмъ одинъ разъ поднять и перенести какую нибудь болѣе или менѣе крупную тяжесть; но зато перенесеніе изо дня въ день мелкихъ грузовъ подготавливаетъ челоѣка, какъ нельзя больше и къ единокрatно проявляемому *tour de force* его мышечной системы и точно также неустанное исполненіе ежедневныхъ мелкихъ обязанностей подготавливаетъ и закаляетъ волю челоѣка для исполненія самыхъ великихъ и геройскихъ подвиговъ, на которые только вообще способенъ челоѣкъ. Между тѣмъ воображеніе, въ качествѣ проявленія собственной жизни нервно-мозговыхъ приборовъ, бываетъ особенно трудно доступно всякому контролю, всякой дисциплинѣ и потому при воспитаніи молодежи наиболѣе трудной задачей оказывается именно необходимость урегулировать развитіе воображенія такъ, чтобы оно не противорѣчило возможности терпѣливой и настойчивой выдержки и чтобы послѣдняя не уничтожала свободной дѣятельности вообра-

женія. Въ сущности, слѣдовательно, все дѣло сводится тутъ на то, чтобы, развивая воображеніе, мы не уничтожали бы въ то-же самое время характера, т. е. того гармоничнаго соответствія между волевой стороной человѣка и всѣми остальными сторонами его психической жизни, которое составляетъ, по опредѣленію Ансильона, необходимое, условіе возможно полнаго развитія человѣка, образуя при наиболѣе полномъ развитіи своемъ именно то, что принято называть «*великимъ характеромъ*». Присутствіе подобныхъ «*великихъ характеровъ*» въ какомъ либо народѣ и въ какую либо эпоху обуславливаетъ такъ много преимуществъ для всего хода народной исторической жизни, что оно прямо можетъ быть признано за одно изъ главныхъ условій счастья для цѣлыхъ племенъ и народовъ. Токвиль, разбирая измѣнчивость французской націи по отношенію даже къ ея самымъ горячимъ увлеченіямъ, доказываетъ всю невыгоду этого, а также и то, что въ этомъ отношеніи французы, какъ нельзя болѣе близко подходятъ къ дикарямъ, которые тоже легко увлекаются самыми противоположными вещами подъ вліяніемъ того или иного впечатлѣнія каждаго даннаго момента. Съ другой стороны извѣстно также, что чѣмъ выше по своему развитію стоитъ тотъ или иной народъ, тѣмъ стойче оказываются и его вкусы и его мнѣнія; но обо всемъ этомъ намъ придется еще подробнѣе говорить въ третьемъ отдѣлѣ.

Во всякомъ случаѣ не можетъ подлежать сомнѣнію, что умѣніе выжидать требуетъ большой стойкости характера, а люди съ характеромъ особенно нужны и для благосостоянія отдѣльныхъ семействъ и для благосостоянія цѣлыхъ государствъ. Ансильонъ указывалъ на Петра Великаго, какъ на примѣръ «великаго характера»; у насъ теперь имѣется еще другой и при томъ болѣе полный примѣръ того, что можетъ сдѣлать подобнаго рода стойкій и цѣлостный характеръ въ жизни не только своего, но и сосѣднихъ народовъ,—для этого намъ стоитъ только вспомнить дорогой образъ *Того*, *Кто* еще такъ недавно жилъ и дѣйствовалъ среди насъ на общую пользу, и *Кто* отнынѣ сталъ въ ряды великихъ тѣней прошлаго и упоминается вездѣ, какъ Царь-Миротворецъ.



Указаніе главныхъ литературныхъ источниковъ, ко-
торыми пользовался авторъ.

- Schröder, Ueber die moderne Bildung in ihrer geschichtlichen Ent-
wicklung. 1862.
Steinthäl, Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft.
1871.
Leibnitz, Opera philosophica. Изд. Erdmann'a и Oeuvres phil.
1765.
Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 1887.—Его-
же, Ueber den Begriff des Gesetzes. Philosophische Studien. 1886, т. 3,
стр. 2. Его-же, Wer ist der Gesetzgeber der Naturgesetze? Ibidem.—
Его-же, Selbstbeobachtung und innere Wahrnehmung; ibidem, т. 4.—
Его-же, Ueber die Definition der Psychologie. Ibidem. 1895, т. 12.
Charron, De la Sagesse. 1783 (1-ое изд. въ 1601).
Gustav Klemm, Die Frauen. 1854—1859. 6 томовъ.
Poulain, De l'éducation des Dames pour la conduite de l'esprit.
1679.
Fr. de Salignac de la Mothe-Fénélon, De l'Éducation des
Filles. 1708.
De la Chetardye, Instruction pour une jeune Princesse. 1708.
П. О. Каптерева, Душевные свойства женщинъ. 1895.
Albert, Die Frauen und das Studium der Medicin. 1895.
Em. Hannak, Prof. Albert's Essay «Die Frauen» ect. kritisch
beleuchtet. 1895.
Max Osborn, Die Frauen in der Litteratur und der Presse. 1896.
Anna Maria Schurmann, De ingenii muliebris ad doctrinam
et meliores literas aptitudine. 1641.
M-lle Marie Le Jars de Gournay, De l'Égalité des deux se-
xes. Discours physique et moral. 1673.
Riotara Hata, Gedanken eines Japaners über die Frauen. 1896.
Isa von der Lütt, Frauenrechte. Frauenpflichten. 1896.

Mary Wolstonecraft, (Godwin), Thoughts on the Education of Daughters etc. 1787.—Ея же, A vindication of the rights of women. 1792 и послѣднее изд. 1892.

Arthur Kirchoff; Die akademische Frau. Gutachten über die Befähigung der Frau zum wissenschaftlichen Studium. 1897.

E. Ischenhaenser, Zur Frauenfrage. 1896.

K. Schirmacher, Herrenmoral und Frauenhalbheit. 1896.

Kleinwächter, Zur Frage des Studiums der Medizin des Weibes. 1896.

Walcker, Die Frauenbewegung. 1896.

Düsing, Die Verjudung der Aerzte. 1895.

L. A. Weibliche Schranken. 1896.

Gustav Cohn, Die Frauenbewegung in Deutschland. Baltische Monatsschrift. 1870.—Его же, Die deutsche Frauenbewegung. 1896.

Margaret Bateson, Professional woman upon their professions. 1895.

Max Müller, The Englishwoman's Review. 1895, октября 15-го.

Elizabeth Blackwell, Pioneer Work in opening the medical profession to women. Autobiographical sketches. 1895.

L. M. Hubbard, The Englishwoman's Year-Book and Directory to all Institutions existing for the Benefit of Women and Children. 1896.

John Stuart Mill, The subjection of Women. 1869.

Teichmüller, Ueber die Frauenemancipation. 1877.

G. Thudichum, Weib oder Persönlichkeit? 1896.

Ж. Лурбе, Женщина передъ судомъ современной науки. 1897.

O. Lassar, Das medicinische Studium der Frau. 1897.

Rev. Canon Callaway, Nursery Tales of the Zulus. 1868.

Михайловъ, Роль и значение первобытной женщины. 1897.

Giraud-Teulon, Les Origines du Mariage et de la famille. 1884.

Morgan, Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family. Smithsonian Contributions to Knowledge. 1871, т. 17.

Bachofen, Das Mutterrecht. Eine Untersuchung über die Gynai-kokratie der alten Welt nach ihrer religiösen und rechtlichen Natur. 1861.

John Lubbock. The Origin of Civilisation and the primitive condition of Man. 1870.

Diogenes Laertius, De vitis dogm. et apophthegm. clarorum philosoph. Французскій перев. 1758. Перечень замѣчательныхъ женщинъ.

Hohmann-Berlin, Die Phantasie im Dienste des Unterrichts. Pädagogische Sammelmappe. 1887, тетр. 8.

Diderot, Oeuvres complètes. 1875, т. V. «Ceci n'est pas un conte».

J. W. Draper, History of the Conflict between Religion and Science. 1876. Изд. 6-ое.

Hugues Le Roux, La situation materielle et morale de l'enfant dans les écoles norvégiennes. Revue pédagogique. 1895, августъ.

Ludwig Kleinwächter, Zur Frage des Studiums der Medizin des Weibes. 1896.

Mähly, Der Roman des XIX Jahrhunderts. 1872 (Deutsche Zeit-und Streit-Fragen, тетр. 1—16).

M. Lazarus, Das Leben der Seele. 1883, m. I.—Его же, Verdichtung des Denkens in der Geschichte. Zeitschrift für Völkerpsychologie

und Sprachwissenschaft, 1862, т. 2.—Его же, Ueber den Ursprung der Sitten; ibidem. 1860, т. 1.

Bernstein, Ein alltägliches Gespräch. Auerbach's Volkskalender. 1861. Magazin für Erfahrungsseelenkunde von Moritz. 1783—1793.

Maine de Biran, Influence de l'habitude etc. (couronné par l'Institut national en 1802. Paris, chez Henrichs, an XI).—Его же, Oeuvres philosophiques publiées par Cousin. 1841.

F. E. Beneke, Psychologisch-pädagogische Abhandlungen und Aufsätze herausgegeben von Max Moltke. 1877.—Его же, Ueber die Grundverhältnisse und Schranken der pädagogischen Kunst.—Его же, Erziehungs- und Unterrichtslehre 1842, т. I.—Его же, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft 1845.—Его же, Psychologische Skizzen. 1827, т. 2.

Roschkowski, Die Methode und ihr Einfluss auf die Erziehung der Jugend. Pädagogische Sammelmappe 1887, т. 9.

John Locke, An Essay concerning Human Understanding. 1760 (15-ое изд.).—Его же, Some thoughts concerning education. 1838.

Rousseau, Emile ou l'éducation. 1848.

Wackernagel, Unterricht im Deutschen. 1843.

Galilei, Unterredungen und mathematische Demonstrationen über zwei neue Wissenszweige, die Mechanica und die Fallgesetze betreffend. Aus dem Urtext übersetzt von Arthur von Oettingen. Ostwald's Klassiker der exakten Naturwissenschaften. 1890, тетр. II и 24.

Boutroux, De l'interrogation. Revue pédagogique 1896, январь.

M. A. Martin, De l'interrogation. Ibidem. 1886, февраль.

Helmholtz, Ueber die Erhaltung der Kraft. Vortrag in der Sitzung der physikal. Gesellschaft. 1847, 23-го июля.—Его же, Handbuch der physiologischen Optik. 1867.

Lothar Meyer, Die modernen Theorien der Chemie und ihre Bedeutung für die chemische Statik. 1872; 2-ое изд.

Hoffmann, Einleitung in die moderne Chemie. 1871; 5-ое изд.

Kopp, Geschichte der Wissenschaft in Deutschland. 1873.

Fechner, Ueber die physikalische und philosophische Atomenlehre. 1864; 2-ое изд.—Его же, Elemente der Psychophysik. 1860.

Maurice Hauriou, Cours de Science sociale. La science sociale traditionnelle. 1896.

Redtenbacher, Das Dinamidensystem. Grundzüge einer mechanischen Physik. 1857.

F. A. Lange, Geschichte des Materialismus. По русски перев. Страхова, 1883.

Benjamin Kidd, Social Evolution?. 1895.

Huxley, Government: Anarchy or Regimentation? Nineteenth Century. 1890, май. Его же, On the Natural Inequality of Men.; ibidem.

Frederic Harrison, Agnostic Metaphysics. Ibidem. 1884. Его же, the Future of Agnosticism. Fortnightly Review. 1889.

Emile de Laveleye, Communism. Contemporary Review. 1890.

Balfour, The Foundations of Belief. 1895.

E. Morselli, La pretesa bancarota della scienza. 1895.

Perty, Die Anthropologie als Wissenschaft von dem körperlichen und geistigen Wesen des Menschen. 1874.

Alex. Martin, La mémoire verbale et le savoir de mots chez les enfants. Revue pédagogique. 1890, №№ 1—6.

Richard Martens, Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten. 1892.

Göpfert, Ueber den Zweck des Geschichtsunterrichts. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik herausg. von Prof. Theodor Vogt. 1895, т. 27.

Edward Spencer Beesly, Journal of Education 1894 1-го июля.

Wilhelm v. Humboldt, Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. 1851.—Его-же, Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues, 1836.

И. М. Сѣченовъ, Впечатлѣнія и дѣятельность. Труды физиологическаго Института Императорскаго Московскаго Университета. 1896.

G. Fonsegrive, Généralisation et Induction. Revue philosophique. 1896 апрѣль и май.

Hobbes, Philosophical Rudiment concerning Government and Society. 1661.

Искандеръ, Былое и Думы, часть V. «Pater V. Pescherine».

Charles Dunoyer, Oeuvres. De la liberté du travail, т. I. и II. Édité de Guillaumin.

Dulaure, Histoire physique, civique et morale de Paris, т. II.

Ross, Narrative of a Second Voyage in Search of North-West Passage. 1835.

Simpson, Narrative of a Journey round the World during the years 1841—1842, London. 1887, т. 2.

Barrow, Account of Travels into the Interior of Southern Africa. 1801.

Imm. Kant, Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels. 1755. Ueber Pädagogik. Werke т. X. 1839.

Schelling, Ueber die Weltseele. 1798.

Alex. von Humboldt, Kosmos. 1845—1862.

Peschel, Geschichte der Erdkunde bis auf Alex. v. Humboldt und Karl Ritter. 1865.

Vivien de Saint-Martin, Histoire de la géographie et des découvertes géographiques. 1874.

Max Müller, Forgotten Bibles. Nineteenth Century, 1884, июнь.

Его-же, Natural Religion. The Gifford Lectures delivered before the University of Glasgow. 1889.

М. Манасеиной, О письмѣ вообще и т. д. 1883.—Ея-же. О сознаниі. 1896 вып. I.

The Journal of Anthropological Institute. 1882, т. 12, № 2.

Sigismund, Kind und Welt. 1856.

Preyer, Die Seele des Kindes. 1882.

Herder, Zur Philosophie und Geschichte 1853. Werke in 40 Bänden, т. 26.

Waltz, Ueber die Einheit des Menschengeschlechts und Anthropologie der Naturvölker. 1859.

Kussmaul, Die Störungen der Sprache. 1877.

Piorry, Bulletins de l'Académie de Médecine. 1864—1865 т. 30.

- Graves, Singular defect of Memory after Paralysis. The journal of practical Medicine. 1851, т. 13.
- Schlesinger, Wiener medicinische Presse. 1869 № 37.
- Mickle, Aphasia. Alienist and Neurologist. 1880.
- Rosenstein, Berliner klinische Wochenschrift. 1868.
- Dean, Aphasia and Agraphia cases. Alienist and Neurologist 1882.
- Finleyson, The obstetrical journal of Great Britain and Ireland 1880 № 82.—Glasgow Medical Journal 1879, сентябрь.
- Broca, Du siège de la faculté du langage articulé dans l'hémisphère gauche du cerveau. Bulet de la société d'anthropologie. 1865, т. 6. Онъ же, Bulletins de la société anatomique. 1861, августъ и 1863 июль.
- Trousseau, Clinique médicale, т. II. Bulletins de l'Académie de Médecine. 1864—1865, т. 30.
- Bastian, On Paralysis. 1875.
- Berliner klinische Wochenschrift 1879 № 8 и ibidem. 1880, 19-го апрѣля. Zeitschrift für Heilkunde. 1881, т. 2, тетр. I.
- La France médicale. 1880, стр. 402.
- The Lancet. 1879, 30-го августа.
- Parrot, Du siège de la faculté du langage articulé etc. Bulet. de la société d'anthropologie. 1865, т. 6.
- Johmeyer, Archiv für klinische Chirurgie. 1872, т. 13.
- Callender, St. Bartholomew's Hospital Reports 1867, т. 3. и ibidem. 1869, т. 5.
- Stievenson, St. Bartholomew's Hospital Report 1879, т. 15.
- Simon, Berliner klinische Wochenschrift. 1871, №№ 45—50.
- Meynert, Wiener medicinische Jahrbücher. 1866, т. 12.
- Voisin, Bulet. de la Société médicale des Hôpitaux 1868.
- Wernicke, Der aphasische Symptomencomplex 1874.—Его же, Das Verhältniss der Aphasie zur Anarthrie. Berliner Verein für innere Medicin. 1882, 6-го марта.
- Cornil, Gazette médicale de Paris. 1864.
- Ancillon, Essais de Philosophie, de Politique et de Littérature., 1832 т. I. «Tableau analytique des développements du Moi Humain».—Его же, Essai sur les grands caractères; ibidem, т. 4.
- John Abercrombie, The Philosophy of the Moral Feelings. 1833.
- Его же, Inquiries concerning the Intellectual Powers and the Investigation of Truth. 1831.
- Montaigne, Essais. 1853.
- Bacon v. Verulam, Neues Organon. Ueberserzt v. Bartholdy 1793.
- Körner, Der Menschengesit in seiner persönlichen und weltgeschichtlichen Entwickelung. 1870.—Его же, Die Aufgabe der Schule im deutschen Reiche. 1872: статья «Was ist Gedächtniss und wie kann man es ausbilden?»
- Bopp, Das Konjugationssystem in der Sanskritsprache etc. 1816.
- Alex. Daguet, Le père Girard et son temps etc. (1765—1850). 1896.
- Bruno Meyer, Aus der ästhetischen Pädagogik. 1873.
- Lavisse, Discours à propos d'inauguration d'une école primaire. Revue pédagogique. 1891, т. 19.
- Wendt, Zeitschrift für das Gymnasialwesen. 1874.

***, Die höheren Schulen und das bevorstehende Unterrichtsgesetz in Preussen von einem Gymnasiallehrer. 1878. Pädagogische Sammelmappe. 1878, терп. 63.

Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3-е изд.

Lindner, Was können die Eltern von den Lehrerinnen erwarten? etc. Pädagogische Sammelmappe, терп. 103.

Rud. Menge, Verbindung von Lektüre und Grammatik. Eine Studie zum Lateinunterricht auf Gymnasien. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1895, т. 19.

Albrecht Clarus, Ueber Aphasie bei Kindern. Jahrbuch für Kinderheilkunde und physische Erziehung. 1874, т. 7.

Langdon Down, The Lancet 1871, 23 сентября.

Brown-Séguard, London Medical Record. 1874 июнь.

Herbart, Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien. 1801.

G. Hauffe, Mutter, so sollst du deine Kinder lehren. Pädagogische Sammelmappe. 1877, терп. 64.

Piales. Traité de l'expectative des Gradués. 1757, т. 2.

Jourdain, Histoire de l'Université de Paris. 1761.

Reflexion sur le plan d'études de Poitiers, Archives de l'Université; carton XV.

Louis Liard, L'Enseignement supérieur en France. 1789—1889. Paris. 1888.

Taine, Les origines de la France contemporaine. L'Ancien régime. 1876. 3-е изд.

Rivarol, Oeuvres complètes. 1808, т. II.

Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 1856.—Его же, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. 1876.

Steinthal, Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft 1871.

Koch und Ritter, Allgemeine Schulzeitung für das Unterrichtswesen. 1879, № 19.

Lehneke, Die individuelle Behandlung des Kindes. Pädagogische Sammelmappe, терп. 60.

Johannes Meyer, Die nationale Erziehung; ibidem, 1879, терп. 29; 2-ое изд.

Schleiermacher, Erziehungslehre. 1849.

Alb. Richter, Unterricht in der Muttersprache. 1878.

J. M. Degerando, Des Signes et de l'Art de penser considérés dans leurs rapports mutuels. An VIII.

Paul Bourget, Nouveaux Essais de Psychologie contemporaine, 1886.

Otto Eisenach, Die Beziehungen der Religion zum Nationalgefühl bei den alten Israeliten. Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik. 1895. т. 27.

Paulhan, L'attention et les images. Revue philosoph. 1893, № 5.

Его же, Le langage intérieur, ibid. 1886, I.—Его же, La finalité comme propriété des éléments psychiques. Revue philosophique. 1888; т. 26.—Его же, Les types intellectuels. Bibliothèque de philosophie contemporaine 1896.

Weir Mitchell, Wear and tear. 5-ое изд.

Bergmann, Virchow's Jahresbericht für 1872, т. 2.

- Mare, Vierteljahrsschrift für gerichtliche Medecin etc. 1884, т. 40.
Hack Tuke, The Journal of mental Science. 1880, январь.
Hanfield Jones, Studies of functional nervous Disorders. 1870.
Samuel Wilks, On overwork. The Lancet. 1875, т. I.
Poore, On fatigue; ibidem, т. 2.
W. J. Corbet, The Increase of Insanity. Fortnightly Review. 1896,
мартъ.
Savage, Overwork as a cause of Insanity; ibidem, т. 2.
Johnson, On some nervous Disorders that result from overwork
and mental Anxiety; ibidem. 1875, т. 2, №№ 3 и 5.
Jouffroy, Mélanges philosophiques. 1866.
Althaus, Centralblatt für Nervenheilkunde, Psychiatrie etc. 1882
№№ 7 и 8.
Adolph Horwicz, Psychologische Analysen auf physiologischer
Grundlage. 1872.
Hughlings Jackson, Clinical and physiological researches on the
nervous system. 1875.—Его-же, On the localisation of movements in the
brain; Journal of Mental Science. 1888, октябрь и 1889, январь. Его-же,
Lectures on the Diagnosis of Epilepsy; British Med. Journal. 1879.
Emminghaus, Allgemeine Psychopathologie. 1878.
Ball, Leçons sur les Maladies mentales. 1881—1883.
Gugenbühl, Die Heilung und Verhütung des Cretinismus. 1853.
Francis Galton, English Men of Science etc. 1874.—Его-же,
Inquiries into Human Faculty etc. 1883.—Его-же, Hereditary Genius. 1870.—
Его-же, A Theory of Heredity; Journal of Anthropological Institute of
Great Britain. 1876.
Holmes, The Boston Medical and Surgical Journal. 1875, т. 92.
Dugald Stewart, Works, т. II.—Его-же, Elements of the Philo-
sophy of the Human Mind. 1792 или изд. 1877.—Его-же, Philosophical
Essays. 1877.
Bergson, Mémoire et Reconnaissance. Revue philosoph. 1896,
№№ 3 и 4.
Kästner, Mnemonik. 1805.
Schwartz, Erziehungslehre. 1829; 2-ое изд.
Rud. Focke, Das Wesen des Gedächtnisses. Neue Jahrbücher für
Philologie und Paedagogik. 1880, тетр. 2.
A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.
7-ое изд.—Его-же, Ueber Pestalozzi. 1810.
Gräfe, Untersuchung über das Gedächtniss. Das neue katecheti-
sche Magazin. 1793, т. IV §§ 6—8.
Kjellberg, Influence du régime scolaire etc. 1880.
Crichton Brown, The West Riding Lunatic Asylum Medical
Reports. 1874, т. IV.
Ковалевскій, «Медицинскій Вѣстникъ». 1883.
Leube, Deutsches Archiv für klinische Medicin. 1878—1879, т. 31,
тетр. 1 и 2.
Kisch, Berliner klinische Wochenschrift. 1883.
Pröbsting, Ueber Tachicardie. Deutsches Archiv für klinische
Medicin. 1882, т. 31, тетр. 3 и 4.
Мохон, Guy's Hospital Reports. 1878, т. 23.

- Stanley Rendall, *Edinburgh Medical Journal*. 1885, ч. I и 2.
Eichhorst, *Ueber Pubertätsalbuminurie*. *Wiener medicinische Wochenschrift*. 1885, № 27.
Obersteiner, *Virchow's Archiv*, т. 59, тетр. 3 и 4. *Brain etc.* 1879 ч. 4.
Hertz, *Psychological Magazine*, т. 8.
Winslow, *Obscure Diseases of the Brain and Mind*. 1863.
Westphal, *Zeitschrift für Ethnologie*. 1874, т. 6.
Сикорскій, О дѣтяхъ трудныхъ въ воспитательномъ отноше-
ніи. Докладъ, читанный на международномъ конгрессѣ въ Женевѣ, 1882.—
Его-же, О влияніи утомленія etc. Краткій Обзоръ дѣятельности Педа-
гогическаго Музея за 1878 г. и *Annales d'hygiène publique et de médecine légale en Belgique*. 1879, ноябрь.
Miss Cobbe, *Macmillan's Magazine*. 1870—1871.
Henle, *Ueber das Gedächtniss in den Sinnen*. *Wochenschrift für die gesammte Heilkunde v. Casper*. 1838, №№ 18 и 19.
Th. Лайсоок. *On certain organic disorders and defects of Memory*. *The Edinburgh Medical Journal*. 1874, апрѣль.
Ewald Hering, *Ueber das Gedächtniss etc.* 1870.
Th. Ribot, *Les maladies de la Mémoire* 1881.
Carpenter, *Mental Physiology*. 1864.
Trousseau, *Leçons cliniques*. 1873, т. II, XLI § 2.
St. Augustinus, *Confessiones*, lib. X, гл. 18 и 19.
Brinsley Nicholson, *The Med. Times and Gazette*. 1880.
Hamilton, *The Sanitarian*. 1876, т. IV, № 35.
Necker de Saussure, *L'Éducation progressive*. 1830; или *Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen*. 1833.
Alex. Martin, *La Mémoire et l'originalité*. *Revue pédagogique*. 1891, т. 18.
M-me Edgar Quinet, *La France idéale*. 1895.
Prof. Stern, *Lehrgang des Rechenunterrichts*. 1879.
Sachse, *Die Ausbildung in der Mathematik*. *Pädagogische Sammelmappe*, 46 тетр. (4-ая серия, тетр. 10).
W. Hamilton, *On the study of Mathematics as an Exercise of Mind*. *Edinburgh Review*. 1836, январь.—Его-же, *Discussions on Philosophy and Literature, Education and University Reform*. 1866; 3-ье изд.
George Berkeley, *A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge*. 1710.
Tannery, *Préface à un Cours de Géométrie etc.* 1895.
Baillet, *La Vie de Descartes*. 1691. *Cartesii Regulæ ad Directionem Ingeni*. 1701.
Walter Brix, *Der mathematische Zahlbegriff und seine Entwicklungsformen*. *Philos. Studien*. 1889—1890, т. 5 и 6.
Klump. *Die Gelehrten Schulen etc.* 1829.
D'Alembert, *Mélanges*. 1763, IV.
Cajetan von Weiller, *Jahresbericht des königlichen Instituts in München*. 1822.
M-me de Stael, *De l'Allemagne*. 1813.
Lichtenberg, *Vermischte Schriften*. 1800.
Briefwechsel zwischen Goethe und Zelter. 1833.

Körte, Leben und Studien Fr. Aug. Wolf's des Philologen. 1833.

Fr. A. Wolf, Ideen über Erziehung, Schule und Universität. 1835.

J. B. Basedow, Philaetie. 1763.

W. Whewell, Thoughts on the Study of Mathematics as a part of a Liberal Education. 1835.

Chevallier of Durham, The Study of Mathematics as conductive to the development of the Intellectual Powers. 1836.

Bernhardi, Ansichten über die Organisation von gelehrten Schulen. 1818.

Guizot, Assemblée National. 1832, апрѣля 14-го.

Thiersch, Ueber die gelehrten Schulen. 1835, отд. IV.

Harris, The rapport on the program for elementary schools. Educational Review edited by Butler. 1895.

Pascal, Pensées, édition Havet 1887. Vie de Blaise Pascal par M-me Périer.

Willibald Reichardt, Kant's Lehre von den synthetischen Urtheilen a priori in ihrer Bedeutung für die Mathematik. Philosoph. Studien. 1888, т. 4, тетр. 4.

Monteil, Histoire des Français des divers états aux cinq derniers siècles. 1830, т. I.

Daru, Notice statistique sur la librairie en France 1827. Revue britannique, томъ X, 1-ой сери.

Eugène Hatin, Bibliographie historique et critique de la presse périodique française. 1866.—Его-же, Histoire de la Presse. 1859—1861.

Levasseur, Etude comparative de l'enseignement etc. Revue pédagogique. 1895, май—октябрь.

Clarigny, Histoire de la Presse. 1857.

Maudsley, Body and Will etc. 1883. Разборъ этой книги М. М. Манасеиной въ Военно-Медиц. Журналѣ 1884.

Zeitschrift des königl. preuss. statistischen Bureau's. 1876, т. 16. Journal des Débats. 1838, 15 окт., статистическія свѣдѣнія.

Tait, Vorlesungen über neuere Fortschritte der Physik. Нѣм. перев., стр. 14 и слѣд.

Rümelin, Reden und Aufsätze, I.

Emile Boutroux, De l'idée de la loi naturelle. 1895.—Его-же, De la contingence des lois de la Nature 1895; 2-ое изд. (1-ое въ 1874).

Hirsch, Chronoskopische Versuche etc. Moleschott's Untersuchungen. 1865, т. IX.

Alf. Lehmann, Ueber Wiedererkennen. Philosoph. Studien. 1888, т. 5, тетр. 1.—Его-же, Kritische und experiment. Studien üb. d. Wiedererkennen; ibidem. 1891, т. 7, тетр. 2.—Его-же, Ueber die Beziehung zwischen Athmung und Aufmerksamkeit; ibid. 1893, т. 9.

Mentz, Die Wirkung akustischer Sinnesreize auf Puls und Athmung. Philosophische Studien. 1895, т. II, тетр. 1—4.

J. M'Keen Cattell, Psychometrische Untersuchungen. Philosophische Studien. 1885—1887, т. 3, тетр. 2 и 3; т. 4, тетр. 2.—Его-же, Ueber die Zeit der Erkennung von Schriftzeichen, Bildern und Farben: т. 2, тетр. 4.

Ernst Leumann, Die Seelenthätigkeit in ihrem Verhältniss zu Blutumlauf und Athmung. Philos. Studien. 1889, т. 5, тетр. 4.

G. Dwelshauvers, Untersuch. zur Mechanik der activen Aufmerksamkeit; ibidem. 1890, т. 6, терп. 2.

A. Lalande, Sur un effet particulier de l'attention. Revue philos. 1893, № 3

Delabarre, L'influence de l'attention sur les mouvements respiratoires; ibidem. 1892, июнь.

G. E. Müller, Zur Theorie der sinnlichen Aufmerksamkeit 1873.

G. O. Berger, Ueber den Einfluss der Uebung auf geistige Vorgänge. Philos. Studien. 1888, т. 5.

Hertwig, Zeit- und Streitfragen der Biologie. 1897.

Gilles, Les sourds de l'école. Revue pédagogique. 1896, февраль.

C. Stumpf, Tonpsychologie. 1883.

Köppe, Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie. 1876.

Brentano, Psychologie vom empirischen Standpunkte. 1874.

Harley, Autoclinical Remarks on Injury to the Retina from Overwork with the Microscope. «Lancet». 1868, февраль.

Mauray, Les hallucinations hypnagogiques. Annales Medico-psychologiques. 1848, т. XI.

Brach, Ueber die Bedeutung des körperlichen Gefühls im gesunden und kranken Zustande. Rust's Magazin für die gesammte Heilkunde. 1842, т. 17.

Baillarger, Annales Medico-psychologiques. 1862, т. 8.

Moreau (de Tours), De l'identité de l'état de rêve et de la folie; ibidem. 1855, т. I.

Ulysse Trélat, De l'envoi de 200 aliénés de la Salpêtrière et de Bicêtre dans les asiles de Saint-Venant, de Lille etc.; ibidem. 1844, IV.

Münsterberg, Aufgaben und Methoden der Psychologie. 1887.

Oswald Külpe, Grundriss der Psychologie etc. 1879.

Queyrat, L'imagination et ses variétés chez l'enfant. 1893.

Tocqueville, Oeuvres et correspondance inédites. 1861, т. I.

К. П. Побѣдоносцевъ, Московскій Сборникъ, 1896. 3-е изд.

О Г Л А В Л Е Н І Е.

ГЛАВА ПЯТАЯ.

О воспитаніи ума, памяти, вниманія, сознанія и воображенія отъ 8 до 16 лѣтъ.

	СТРАНИЦЫ.
Предисловіе	I—V
I. Обь общемъ образованіи и женскомъ во- просѣ	1—70

Важная роль образованности или общаго образованія 2. При отсутствіи необходимаго уровня образованности въ народѣ самыя великія открытія пропадаютъ даромъ 4—5. Оскудѣніе человѣчества въ образованныхъ людяхъ 6—7. Недостаточность одной разсудочной образованности 8. Значеніе апперценціи 9—10. Отличіе образованности отъ спеціализаціи 10—11. Зависимость образованности отъ уровня развитія спеціальныхъ знаній 11—12. Какъ понималась прежде образованность 12—15. Древніе языки альфа и омега всей образованности 12—16. Инерція человѣческаго ума 17. Преобладаніе тѣхъ или иныхъ предметовъ въ преподаваніи вредно 18—19. Предложеніе ввести латынь въ элементарныя школы 19. Подраздѣленіе образованности на нисшую, среднюю и высшую 20. Задача элементарныхъ или первоначальныхъ школъ 21—24. Расширенія программы 25. Жизненная образованность 26. Отношеніе женщинъ къ образованности 27. Общее образованіе необходимо женщинамъ 34—37. Всѣ выдающіеся представители человѣчества имѣли умныхъ и образованныхъ матерей 37. Почему у гениальныхъ отцевъ дѣти бываютъ неудачники 37—43. Различіе психическаго склада мужчинъ и женщинъ 43—47 и 58—62. Женщины руководятъ всегда общественнымъ мнѣніемъ 48—49. Общее образованіе болѣе всего необходимо женщинамъ 50—51. Способны-ли женщины къ спеціальнымъ занятіямъ 52—58. Совмѣстное обученіе мальчиковъ и дѣвочекъ 62—70.

II. Воспитаніе ума 70—148

Дѣятельность ума въ первые 8 лѣтъ бываетъ чисто индуктивной 71—73. Въ школьный періодъ начинаетъ преобладать дедукція 73—76. Сгущеніе мысли въ предметахъ жизненнаго обихода, въ утвари и т. д. 76—77. Сгущеніе мысли въ рѣчи 75—82. Школьный періодъ является вводомъ во владѣніе богатствами, накопленными въ языкѣ 83. Способы преподаванія 83—92. Наглядное обученіе 82—85; 87—88. Количество словъ подлежащее усвоенію увеличилось 85—86. Формы мышленія развиваются 92—93. Дедукція 93—96. Дедукція даетъ обширный, но туманный умственный горизонтъ 97. Вредъ чрезмѣрнаго господства индукціи 97—102. Обвиненія науки въ банкротствѣ 98—102. Печеринъ раньше Кидда и Горіу указывалъ на важное значеніе религіи въ соціальной жизни 101. Интеллектуальная близорукость 103—112. Работа профессора Сѣчкова, какъ примѣръ вреднаго вліянія исключительной индукціи 104—110. Беззастѣнчивое злоупотребленіе вивисекціями 110—111. Опыты доктора Петермана, произведенные по мысли профессора В. Пашутина 111. Развитіе разсудка и разума идетъ одновременно 112—115. Преподаваніе исторіи является наиболее важнымъ въ школѣ для систематическаго и всесторонняго развитія ума 116. Когда начали преподавать исторію въ школахъ 117—118. Воспитательно-цивилизующее значеніе войнъ 119—120. Индивидуализмъ 120—121. Исторія народныхъ массъ 121—132. Право забирающаго (droit de prise) и попытка отнять его 125—126. Нераздѣльность всѣхъ народныхъ слоевъ 124—129. Какъ отразился прогрессъ на способѣ вѣды? 130—132. Преподаваніе исторіи не можетъ быть отдѣлено отъ религіи 132—133. Преподаваніе исторіи цѣлесообразнѣе будетъ начинать съ новѣйшей отечественной 134—136. Необходимость патриотизма 137. Географія должна преподаваться рука объ руку съ исторіей 138—140; 143—146. Древнюю исторію всего логичнѣе преподавать въ старшихъ классахъ 140—148. Память слабѣетъ въ періодъ полового сформированія 142. Таблицы исторической хронологіи 146—147. Условность времени 147—148.

III. Развитіе рѣчи: изученіе языковъ 148—237

Путемъ слова человѣкъ провѣряетъ данныя своего сознанія данными сознанія другихъ людей 149—Роль родного языка 149—150. Органическая связь родного языка съ мозговой системой каждаго 150—155. Способность къ изученію языковъ у людей, происшедшихъ изъ смѣшанныхъ браковъ 155—157. Сколько языковъ можно преподавать? 157—162. Человѣкъ, знавшій 58 языковъ 157. Свообразныя слова и выраженія 158.—Психологія народовъ на основаніи изученія своеобразностей различныхъ языковъ 158—161. Запасы

численные словъ 162—169. Количество словъ нужное для усвоения духа языка 165—166. Расхожий или активный запасъ словъ 166—169, Усвоение духа языка 170. Какое изучение языка ведетъ къ переутомлению 170—171. Словесная память 172—174. Качества словесной памяти: цѣпкость, стойкость и независимость 174—175. Необходимость хорошо понимать значеніе словъ 176—177. Важность сократовскаго способа преподаванія 177. Необходимо развивать способность слушать 180—184. При помощи рѣчи люди взаимно оберегаютъ другъ друга 182—183. Не зависить-ли рѣзкій индивидуализмъ отъ привычки думать про себя? 184. Обучение грамматикѣ 184—199. Программа преподаванія въ школахъ Штурма 186—187. Преподаваніе ариѳметики 187—188. Взглядъ Раттиха на изученіе грамматикѣ 188. Измѣненіе череповъ сообразно развитію 190. Ослабленіе наблюдательности и самостоятельнаго сужденія въ современныхъ молодыхъ поколѣніяхъ Германіи 191—192. Народный говоръ и отношеніе его къ литературному языку 193. Очеркъ историческаго развитія грамматикѣ 196—197. Указанія на нецѣлесообразность изучать языки путемъ грамматикѣ 198—199. Практическое изученіе языковъ 200—214. Необходимое господство книги при изученіи языковъ въ школахъ 202—203. Переводы 203—209. Синонимы 204—208. Дѣвочки начинаютъ говорить при меньшемъ запасѣ словъ, чѣмъ мальчики 210. Афазія чаще наблюдается у подростковъ мужескаго пола 210. Вліяніе ускоренія кровообращенія 210—211. Начало обученія древнимъ языкамъ 211—213; 216. Необходимость руководить приготовленіями уроковъ пока дѣти не усвоили языка 214. Изученіе славянскихъ языковъ 217. Какъ обучать грамматикѣ? 218—219; 232, 234—235. Націонализмъ въ воспитаніи естественно необходимъ 219—222. Чистота выговора и слога 222—233. О неумѣнн излагать свои мысли прямо начисто безъ переписокъ 230—231. Различія въ характерѣ ассоціацій. 232—233.

IV. Воспитаніе памяти 237—300

Утомленіе словесной и зрительной памяти 237—240. Головные боли учащейся молодежи 239—240. Вліяніе экзаменовъ 240—241. Различные виды мозговаго переутомленія 241—243; 266—269; Подраздѣленіе словесной памяти 243. Ритмъ и мышечныя движенія въ ихъ отношеніи къ памяти 244—252. Почему ученики любятъ учить все громко, затыкая уши пальцами 248. Темпъ дыханія и его отношенія къ чтенію стиховъ 251. Количество воспринимаемыхъ зрѣніемъ буквъ и количество произносимыхъ 252. Наклонность памяти фальшивить въ пользу привычныхъ для нея формъ 253. Почему нельзя согласиться съ Рибо, что память есть зрѣніе во времени 253—254. Важное значеніе словесной памяти 254—255. Какія слова особенно легко вызываютъ переутомле-

ніе? 256—259. Волевой контроль памяти 259. Цѣль воспитанія состоитъ не въ томъ, чтобы какъ можно больше начинать память 260—261. Уменьшеніе любознательности 261—262. Конкретно-словесная и идейно-словесная память 259—260; 263—266. Искусство памяти 269. Подраздѣленія памяти сообразно съ функціей 270—271. Различныя качества памяти 271—276. Психическая глухота и слѣпота 273—274. Письменная словесная память 276; 280—283. Забвеніе не составляетъ условія памяти 276. Неудобство конкретно-словесной памяти 277—279. Наблюденія на идиотахъ 280. Чисто—мышечная память стойче другихъ видовъ памяти 282. Вліяніе утомленія на орфографію 283—284. Вліяніе утомленія на почеркъ 284—285. Автоматичность памяти 286—290; 297. Ассоціаціи: ихъ скудость и обиліе 290—292. Забывчивость прежде всего поражаетъ послѣднія приобрѣтенія 293—294. Цѣлесообразность употреблять утренніе часы на приготовленіе уроковъ 294. Вредъ чрезмѣрнаго наполненія идейно-словесной памяти 295—297. Источникъ насильственныхъ представленій 298—299.

V. Воспитаніе вниманія 300—344

Внутреннее вниманіе 301—320. Математика развиваетъ внутреннее вниманіе 302—303. Прерывистая дѣятельность вниманія 303—304. Вредное дѣйствіе математическихъ занятій 304—308. Изученіе грамматики и логики 309—311. Механичность математическаго мышленія 312. Синтетическій способъ изученія геометріи 313—314. Наслѣдственная передача математическихъ способностей 314—317. Переутомленіе внутренняго вниманія 317—318. Произвольный или активный характеръ вниманія 318. Антагонизмъ между внѣшнимъ и внутреннимъ вниманіемъ 319. Неподвижность вниманія 319—320. Естественныя науки какъ средство развивать внѣшнее вниманіе 321—324. Наглядное обученіе пассивное и активное 325. Инстинктъ животныхъ въ зависимости отъ развитія внѣшняго вниманія 326—327. Внѣшнее вниманіе дѣлаетъ ощущенія болѣе тонкими 327—328. Упражненіе дѣлаетъ внѣшнее вниманіе болѣе подвижнымъ, а внутреннее болѣе стойкимъ 329—330. Усиленіе интеллектуальной жизни 330—331. Самодѣятельность учениковъ при изученіи естественныхъ наукъ 332. Значеніе такъ наз. законовъ 332—333. Обвиненія науки въ банкротствѣ зависятъ отъ преувеличенной оцѣнки значенія естественныхъ наукъ 333—334. Рисованіе и живопись какъ средство развитъ внѣшнее вниманіе 334. Обученіе всѣхъ музыкѣ полезно для развитія слуховой стороны внѣшняго вниманія 335—336. Утомленіе внѣшняго и внутренняго вниманія 336—337. Періодичность между ихъ дѣятельностью 337—342. Школьная глухота 340—342. Впечатлительность возрастаетъ при покоѣ 342. Почему авторы любятъ писать вечеромъ и ночью? 343. Аналогія между человѣкомъ и каждой мыслью облеченной въ слово 343—344.

VI. Воспитаніе сознанія 314—383

Важное значеніе естественныхъ наукъ для развитія сознанія 345—347. Внѣшнее вниманіе доставляетъ матеріалъ для работы внутренняго вниманія 348—349. Произвольность вниманія имѣетъ значеніе для характера 349—350. Стремленіе подростковъ къ самоанализу должно быть руководимо и направляемо 350—353. Преподаваніе психологій, психофизиологій, физиологій, анатоміи и гигиены 354—358. Періодъ полового сформированія 358—361. Волевоі контроль вниманія необходимъ для самосознанія 362—364. Почему дневники необходимы 364—365. Дневникъ долженъ быть признанъ недоступнымъ для всѣхъ кромѣ пишущаго его 365—367. Отрезвляющее вліяніе письменной рѣчи 367—368. Почему человѣку трудно познать самаго себя 368—371. Дневники 371—372. Необходимость развивать соціальное сознаніе 372—377. Усиливающее вліяніе вниманія 378—379. Важное значеніе преній для развитія волевого контроля сознанія надъ всѣмъ психическимъ содержаніемъ 380—383.

VII. Воспитаніе воображенія. 383—409

Субъективная жизнь нервно-мозговыхъ приборовъ 383—384; 386—388. Различіе воображенія въ годы перваго дѣтства и въ годы отрочества и юности 384—387. Важное значеніе воображенія 388—390. Имитативное и творческое воображеніе 390—392. Что слѣдуетъ читать подростоающей молодежи? 392—394. Вредное вліяніе книгъ, осмѣивающихъ окружающую молодежь жизнь и подобныхъ-же разговоровъ 393—395. Почему теперь существуетъ такой сильный спросъ на легкое чтеніе? 395—396. Отвычка отъ самостоятельнаго мышленія при постоянномъ чтеніи 396—399. Потребность въ сильныхъ ощущеніяхъ 397—400. Современные Танталы 401. Самоубійства и душевныя болѣзни среди дѣтей 401. Мотивы, побуждающіе взрослыхъ засаживать дѣтей за интересныя книги 402. Чтеніе не должно длиться слишкомъ долго 402. Чтеніе вслухъ менѣе утомительно, нежели чтеніе про себя 402—404. Чтеніе съ выписками 404—405. Повторныя чтенія хорошихъ произведеній 405—406. Темы для сочиненій 406—407. Занятія и наблюденія, приучающія къ терпѣливому выжиданію 407—408. Важное значеніе характера, особенно великаго характера 408—409.

Литература 411—420

Оглавленіе 421—425

Списокъ напечатанныхъ и подлежащихъ еще напечатанію частей настоящаго труда. . 427—428

2884

Списокъ напечатанныхъ уже и подлежащихъ еще напечатанію частей настоящаго труда согласно первоначальному плану, по которому „**Основы воспитанія**“ должны состоять изъ семи отдѣловъ; при чемъ каждый изъ нихъ долженъ содержать по три главы, соотвѣтственно подраздѣленію годовъ дѣтства и юности на три восьмилѣтнихъ періода.

ПЕРВЫЙ ОТДѢЛЪ посвященъ религіозному воспитанію съ 1 до 21 года жизни. ВЫПУСКЪ ПЕРВЫЙ содержитъ Введеніе: опредѣленіе цѣли и значенія воспитанія. Главу первую: О религіозномъ воспитаніи съ 1 г. до 8 лѣтъ. Главу вторую: О религіозномъ воспитаніи съ 8 до 16 лѣтъ. Главу третью: О религіозномъ воспитаніи съ 16 до 21 года. Напечатанъ въ 1894 году.

ВТОРОЙ ОТДѢЛЪ посвященъ воспитанію ума, рѣчи, памяти, вниманія, сознанія и воображенія съ 1 года до 21.

ВЫПУСКЪ ВТОРОЙ содержитъ Главу четвертую: I. Тезисы и антитезисы чловѣческаго ума. II. Воспитаніе оощушеній (въ качествѣ первыхъ проявленій дѣятельности разсудка) съ 1 г. до 8 лѣтъ. III. Воспитаніе или развитіе рѣчи съ 1 г. до 8 л. IV. Воспитаніе памяти. V. Воспитаніе вниманія. VI. Воспитаніе сознанія. VII. Воспитаніе воображенія съ 1 г. до 8 лѣтъ. Напечатанъ въ 1896 году.

ВЫПУСКЪ ТРЕТІЙ содержитъ Главу пятую: I. Обь
общемь образованіи и женскомь вопросѣ II. Воспитаніе
ума съ 8 л. до 16 лѣтъ. III. Воспитаніе рѣчи: изученіе
языковъ. IV. Воспитаніе памяти. V. Воспитаніе вниманія.
VI. Воспитаніе сознанія. VII. Воспитаніе воображенія все
съ 8 до 16 лѣтъ. Напечатанъ въ 1897 году.

Подлежатъ напечатанію: ВЫПУСКЪ ЧЕТВЕРТЫЙ,
содержащій шестую главу: (последнюю во 2-мъ отдѣлѣ).

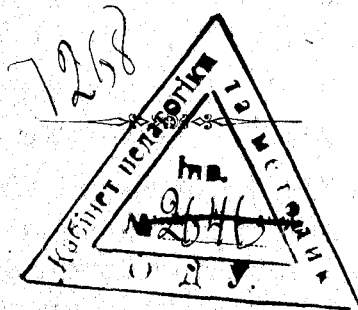
ТРЕТІЙ ОТДѢЛЪ, посвященный воспитанію воли,
чувствъ, совѣсти и самообладанія (три выпуска и три главы).

ЧЕТВЕРТЫЙ ОТДѢЛЪ, посвященный физическому
воспитанію (три выпуска и три главы).

ПЯТЫЙ ОТДѢЛЪ, посвященный эмбриологическому
воспитанію. Одинъ томъ.

ШЕСТОЙ ОТДѢЛЪ, посвященный историческому
очерку различныхъ системъ воспитанія и преподаванія.
Одинъ томъ.

СЕДЬМОЙ ОТДѢЛЪ, посвященный исторіи Универси-
тетской жизни и ея задачъ въ будущемъ. Одинъ томъ.



НБ ПНУС



7268