



**Данное издание оцифровано  
в Воронежской областной  
универсальной научной библиотеке  
им. И.С. Никитина**

394018, г. Воронеж, пл. Ленина, 2 / ул. Орджоникидзе, 36

Понедельник– четверг 9.00-20.00

Суббота, воскресенье 12.00-20.00

Пятница -выходной

<http://vrnlib.ru>  
<http://vk.com/vounb>  
e-mail: [vounb@mail.ru](mailto:vounb@mail.ru)  
+7 (473) 255-05-91

# ВОРОНЕЖСКІЯ ЕПАРХІАЛЬНЫЯ ВѢДОМОСТИ.

ГОДЪ ДЕСЯТЫЙ

Выходятъ два раза въ мѣсяцъ 1-го и 15-го числа. Подписка принимается въ годъ въ редакціи Епар. Вѣд. при дух. семии въ Воронежѣ.

№ 2.

Цѣна сему изданію на годъ 4 р., и съ доставкою или пересылкою — 5 р.; въ томъ числѣ почта 60 к., за бандероль унагову и др. расх. 40 к.

15-го Января 1875 года.

**СОДЕРЖАНІЕ** — *Отдѣлъ официальный.* — По духовно-учебному вѣдомству: Журналъ учебнаго комитета при Св. Синодѣ. — О составленной Директоромъ народныхъ училищъ Могилевской губерніи г. Рошинымъ книгѣ, подъ заглавіемъ: «Очеркъ главнѣйшихъ практическихъ положеній педагогики, дидактики и методики, примененной къ учебнымъ предметамъ начального образованія». — *Отдѣлъ неофициальный.* — Общія свѣдѣнія изъ Географіи Математической, Физической и Политической.

## ОТДѢЛЪ ОФФИЦІАЛЬНЫЙ.

ПО ДУХОВНО-УЧЕБНОМУ ВѢДОМСТВУ.

### ЖУРНАЛЪ

УЧЕБНАГО КОМИТЕТА ПРИ СВ. СІНОДѢ, ЗА № 77-мъ.

О составленной Директоромъ народныхъ училищъ Могилевской губерніи г. Рошинымъ книгѣ, подъ заглавіемъ: «Очеркъ главнѣйшихъ практическихъ положеній педагогики, дидактики и методики, примененной къ учебнымъ предметамъ начального образованія». (Второе исправленное и дополненное изданіе, Москва, 1873 г.).

Школа не мыслима безъ учителя, дѣльный учитель не мыслимъ безъ правильной педагогической подготовки,

—последняя же сама собою предполагает существование разумно, толково составленных учебно-педагогических руководствъ, изъ которыхъ каждый учитель могъ бы почерпнуть *необходимыя* для ведения своего дѣла свѣдѣнія. Разсматриваемый трудъ г. Роцинна назначенъ именно для этой цѣли. Г. Роциннъ желаетъ, по его словамъ, дать руководство въ которомъ учителя, особенно начинающіе, нашли бы для себя сжатое изложеніе *практическихъ положеній*, относящихся къ учебно-воспитательной сферѣ, а равно «тѣхъ приемовъ и способовъ, достоинство которыхъ оправдано опытомъ и лучшими педагогическими авторитетами» (придиск. IV). Знакомство съ тѣми и другими должно, по мысли автора, «значительно облегчить дѣятельность начинающихъ и предостеречь ихъ по крайней мѣрѣ отъ грубыхъ педагогическихъ промаховъ». Такой цѣли нельзя не сочувствовать, хотя выполнение ея представляетъ значительныя трудности. Трудности эти заключаются какъ въ существѣ предмета, такъ и въ приспособленіи руководства къ данной цѣли. Судя по заглавію «Очерка» авторъ желаетъ ограничить свой трудъ изложеніемъ *практическихъ положеній*: но извѣстно, что послѣднія имѣютъ *теоретическую* основу, въ которой едвали возможно правильно понять и уразумѣть самыя «практическія положенія». Въ этомъ отношеніи справедливо замѣчаніе одного изъ современныхъ педагоговъ, что «между всѣми *практическими* предметами нѣтъ болѣе практичнаго—*истинн. и теоріи*; и между всѣми предметами *непрактическими* ничего нѣтъ болѣе непрактичнаго, какъ практика, лишенная вѣрной *теоретической* основы». Итакъ, первая трудность постановленной задачи лежитъ въ правильномъ соединеніи «практическихъ положеній» педагоги съ ихъ теоретическими основами. Трудность эта тѣмъ серьезнѣе, что педагогія, въ смыслѣ науки, далеко не достигла еще той степени развитія, на которой основной принципъ науки, строго-

логически раскрываясь въ подробностяхъ, охватываетъ и заключаетъ въ себѣ безъ остатка всю массу явленій и данныхъ. входящихъ въ ея содержаніе. Нужно много знаній, такта, опытности, чтобы обойти эту трудность и внести въ «руководство» дѣйствительно истинное, общепризнанное, избѣжать противорѣчій въ цѣломъ и подробностяхъ. Другая трудность заключается въ *изложеніи* матеріала, приспособительно къ данной цѣли. Авторъ предназначаетъ свое руководство для учителей и учительницъ, не получившихъ правильной, систематической подготовки, въ томъ числѣ и для нашихъ народныхъ учителей. Изъ послѣднихъ едва ли не большинство случайно занимаютъ мѣста наставниковъ, иногда бѣзъ всякой даже общеобразовательной подготовки. Писать для такихъ людей о предметахъ педагогическихъ весьма трудно. Достаточно указать на область психическихъ явленій, существенно входящихъ въ предметъ педагогиі, чтобы признать эту мысль несомнѣнною. Психическій анализъ принадлежитъ къ труднѣйшимъ проблемамъ человѣковѣдѣнія; онъ требуетъ въ высокой степени развитога ума, способнаго притомъ къ строго-логическому обобщенію, ума, привыкшаго работать надъ матеріаломъ не только трудно-уловимымъ, часто измѣнчивымъ, но и необыкновенно сложнымъ, заключающимъ въ себѣ въ каждомъ данномъ моментѣ, самыя разнородныя стихіи. Трудности этого дѣла и объясняется, между прочимъ, то обстоятельство, что мы доселѣ не имѣли руководства для народныхъ учителей, которое бы вполне удовлетворяло требованіямъ современной педагогиі и въ тоже время было бы доступно для нашихъ начальныхъ учителей. Бъ сожалѣнію и г. Роцинъ, какъ это будетъ видно далѣе, не сумѣлъ справиться съ своею задачею. «Очеркъ» г. Роцина въ сущности дѣла представляетъ простую *компиляцию* изъ разныхъ пособій, которыми авторъ пользо-

вался, хотя онъ и не всегда указываетъ источники, изъ которыхъ дѣлаетъ заимствованія (напр. на стр. 73-й и др.).

Весь трудъ Роцина распадается на три отдѣла: 1) *Общая педагогика*, 2) *Дидактика*, 3) *Методика*. Дѣленіе это обращаетъ вниманіе своею нелогичностью: въ немъ равнозначущими являются члены подчиненные, заключающіеся одни въ другихъ. Такъ «дидактика» составляетъ часть подчиненную «общей педагогике», а «методика» составляетъ часть прикладную «дидактики»; сопоставлять же ихъ какъ равныя, нѣтъ никакихъ уважительныхъ основаній. Впрочемъ, не только въ этомъ, но и въ другихъ случаяхъ, г. Роцинъ дѣлаетъ дѣленія, не руководясь равно никакими соображеніями, что указано будетъ ниже. Самое заглавіе «Общая педагогика» совершенно не отвѣчаетъ содержанію, ибо, съ одной стороны въ эту часть вошло много свѣдѣній изъ частной педагогики, съ другой—она не заключаетъ въ себѣ ничего цѣльнаго, полнаго, такъ что ближе къ дѣлу было бы обозначить эту главу заглавіемъ «элементарныя свѣдѣнія изъ педагогики». Въ этомъ отдѣлѣ обращаетъ на себя вниманіе весьма важный *проблъ*: въ немъ ничего не сказано о воспитаніи эстетическомъ. Если у насъ мало дѣлается въ этомъ отношеніи, то отсюда вовсе еще не слѣдуетъ, чтобы совершенно пренебрегать имъ и въ изложеніи педагогическихъ руководствъ.

«Общая педагогика» г. Роцина состоитъ изъ 10 статей, изъ коихъ первая носитъ такое заглавіе: «необходимость знанія законовъ и правилъ воспитанія, *въ особенности для женщинъ*, опредѣленіе педагогики и ея раздѣленіе». Страннымъ представляется добавленіе «*въ особенности для женщинъ*»,—спрашивается, почему же для женщинъ? Авторъ на это не даетъ уважительнаго отвѣ-

та. Правда, онъ указываетъ на то, что дѣти «до 8—9и болѣе лѣтъ» находятся на рукахъ женщинъ, «воспитательное же вліяніе мужчинъ начинается только съ отроческаго возраста» (стр. 3). Но во первыхъ, ужели отецъ не можетъ и не долженъ имѣть вліянія на воспитаніе своихъ дѣтей до 9 лѣтъ? Развѣ не можетъ женщина—мать обращаться за совѣтомъ о воспитаніи малютокъ къ мужчинѣ? А тогда и мужчинѣ нужно знать законы и правила воспитанія. Но если даже дитя до 9 лѣтъ будетъ исключительно отдано на воспитаніе женщинамъ, и только съ 9 лѣтъ начинается воспитаніе его мужчинами, все равно является непонятнымъ, почему «знаніе законовъ и правилъ воспитанія необходимо *въ особенности* для женщинъ». Развѣ «законы и правила воспитанія» имѣютъ примѣненіе только въ воспитаніи ребенка *до 9 лѣтъ*, а съ 9-ти знаніе тѣхъ и другихъ уже не имѣетъ мѣста, не нужно?...

Въ изложеніи этой главы встрѣчаются нѣкоторые промахи. Такъ, на 1-й страницѣ авторъ говоритъ, что ребенокъ является въ міръ не развитымъ, а на 2-й стр. признаетъ его одареннымъ «*богато развитою* тѣлесною организаціею». Затѣмъ авторъ слишкомъ много придаетъ значенія первымъ впечатлѣніямъ дѣтства, находя въ нихъ объясненія даже геніальности нѣкоторыхъ натуръ. Такъ авторъ указываетъ на Гайдна, замѣчая, что на него «въ первый разъ (?) произвело сильное впечатлѣніе пѣніе его родителей, въ особенности нѣжный голосъ его матери» и вотъ «музыка стала его любимымъ занятіемъ и *одпала* (?) изъ него знаменитаго композитора» (стр. 3). Подобное *объясненіе* геніальности великаго композитора нельзя не признать слишкомъ наивнымъ и крайне поверхностнымъ. Евгеній Савойскій сдѣлался героемъ, по словамъ г. Роцина, потому что мать рассказывала Евгенію, еще двухъ-лѣтнему ребенку, о серояхъ; о Пуш-

кинѣ авторъ говоритъ, что «едвали не больше всего онъ обязанъ своей нянѣ Родіоновнѣ» (*ibid.*). Авторъ, очевидно, не признаетъ гениальности самой натуры нашего великаго поэта, — не будь Родіоновны, Пушкинъ не былъ бы, пожалуй, и поэтомъ. Но вѣдь даже простое соображеніе могло бы показать странность приведенныхъ гипотезъ г. Роцину: няня Родіоновна пѣла пѣни и сказки сказывала не одному же Пушкину, а между тѣмъ изъ всѣхъ ея слушателей только онъ одинъ и былъ гений. После этого гениальность Ньютона можно объяснить тѣмъ, что на него произвело впечатлѣніе небо и онъ долго на него смотрѣлъ въ дѣтствѣ: но смотрятъ на небо миллиарды дѣтей и людей, а Ньютоны рождаются вѣками. Конечно, на возбужденіе гениальныхъ натуръ могутъ дѣйствовать и ближайшія вліянія окружающихъ людей и природы, но отсюда еще далеко до тѣхъ объясненій, какія даетъ г. Роцинъ. Кто заронилъ «гениальность» въ душу Холмогорскаго рыбака, кто сдѣлалъ Суворова героемъ побѣдъ, а Петра — великимъ? Ни исторія, ни наука о человѣкѣ еще не дали намъ рѣшительнаго и точнаго отвѣта на эти вопросы; но если бы для гениальности въ музыкѣ достаточно было нѣжнаго голоса матери, для образованія героевъ — рассказовъ о великихъ подвигахъ, для приготовленія гениальныхъ поэтовъ — сказки и пѣсни нянь, то человечество гораздо больше имѣло бы гениевъ.

Въ тойже главѣ, опредѣляя педагогику, какъ науку, авторъ называетъ ее систематическимъ *сводомъ правилъ воспитанія и обученія*. Никакая наука, если только она дѣйствительно есть наука, не есть *сводъ*, т. е. систематическое собраніе правилъ чего бы то ни было. Наука развивается изъ принциповъ, а *сводъ* — это агрегатъ, сложная масса, не имѣющая ни органической связи, ни живаго единства. Всякое научное построеніе предполагаетъ основную идею, которая и должна раскрываться въ

частностяхъ, служа изъясненіемъ и высшимъ принципомъ для всѣхъ данныхъ и явленій, составляющихъ ея область. Если авторъ почему-либо нашелъ неудобнымъ передачу этихъ понятій въ своемъ «Очеркѣ», то могъ бы совсѣмъ опустить вопросъ о педагогич., какъ наукѣ, тѣмъ болѣе что предметъ этотъ сложенъ, отвлеченъ, а авторъ имѣетъ въ виду одни «практическія положенія»; но давать объясненія невѣрные во всякомъ случаѣ не слѣдовало-бы.

Переходи далѣе къ раздѣленію педагогички, авторъ говоритъ: «Общая (sic) педагогичка раздѣляется *обыкновенно* (что за странный «принципъ обыкновенія»!) Но не всякое обыкновеніе разумно, есть usus tyrannus...) собственно педагогичку, дидактику, методичку и исторію педагогички». (стр. 4). Въ этомъ дѣленіи нѣтъ ни какого *основанія*, въ немъ смѣшаны роды и виды, исторія же педагогички совсѣмъ не имѣетъ здѣсь мѣста, какъ вообще исторія предмета во всякой наукѣ: мѣсто ея или въ введеніи, или она какъ элементъ (историческій) можетъ входить въ видѣ дополненія въ изложеніе отдѣльныхъ трактатовъ наукъ, ибо исторія составляетъ не *часть* послѣдней, но послѣдовательное развитіе ея.

2-я гл. посвящена физическому воспитанію. Написана она довольно сжато, и также не безъ промаховъ. Такъ въ началѣ главы авторъ пишетъ: «Воспитаніе бываетъ (?) *тройкое*: физическое, умственное и нравственное». Здѣсь опять дѣленіе безъ всякой основы и точки зрѣнія даво совершенно произвольно. Предметъ воспитанія — человекъ: а такъ какъ природа человека представляетъ двѣ совершенно различныхъ стороны — тѣлесную и духовную, то понятно, что и воспитаніе должно быть *физическимъ и духовнымъ*: за тѣмъ, анализируя явленія и процессы развитія духовной жизни, мы различаемъ въ ду-



шѣ человѣка способности, соотвѣтственно коимъ и дѣлится психическое воспитаніе на умственное (интеллектуальное), нравственно-религіозное и эстетическое. Правда, что дѣленіе это очень старо, но вѣдь не нова и природа человѣка, которая служить предметомъ педагогики, между тѣмъ въ этомъ старомъ дѣленіи есть логичность, чего нѣтъ въ дѣленіи г. Рощина.

За тѣмъ обращаетъ на себя вниманіе положеніе: «Чѣмъ совершеннѣе тѣло, тѣмъ легче подчиняется оно душѣ». (стр. 5). Дѣйствительно ли «совершенство тѣла находится въ столь прямомъ отношеніи къ душѣ»? Факты и наблюденія говорятъ противное. Наиболѣе «совершенное», конечно, въ смыслѣ физическаго здоровья, тѣло у атлетовъ, акробатовъ и т. под. лицъ исключительно посвящающихъ свою жизнь укрѣпленію и развитію своего организма: но можно ли о нихъ сказать, что тѣло ихъ *легче* подчиняется душѣ, тѣмъ болѣе, что душевныя силы у такихъ людей обыкновенно остаются не развитыми. Актъ подчиненія тѣла душѣ не есть актъ чисто органической жизни, но прежде всего есть фактъ высоко разившейся воли, окрѣпнувшего въ продолжительномъ упражненіи самообладанія. Дальше авторъ говоритъ, что «слабое тѣло не можетъ удовлетворять *всѣмъ* потребностямъ души», но спрашивается, какое же тѣло можетъ *удовлетворить всѣмъ* потребностямъ души? Потребности духа такъ высоки, безграничны, духовны, что удовлетворить имъ *всѣмъ* и самый здоровый организмъ не въ состояніи. Взять въ примѣръ хотя потребность *знанія*. — она безгранична, не объемлется ничѣмъ пространственнымъ, начало этого стремленія мы можемъ наблюдать, а предѣла его мы не видимъ: можетъ ли удовлетворить этой потребности тѣло и въ чейъ состояло бы это удовлетвореніе? Тѣло служитъ лишь орудіемъ для проявленія духовныхъ стремленій, слѣдовательно, здѣсь

рѣчь могла идти не объ *удовлетвореніи* послѣднихъ, а лишь о большей или меньшей *пригодности* тѣла для этой цѣли. Вѣроятно авторъ имѣлъ въ виду эту мысль, но выразилъ ее неудачно. Дальше здѣсь же говорится, что «*вліяніе* (sic) слабаго тѣла на душу производитъ въ ней мысли, чувства и желанія не полныя, не нормальныя» (ibid) Выраженіе «*вліяніе производитъ* мысли» неправильно; если болѣзнь тѣла вызываетъ въ больномъ известную настроенность мыслей и пр., очевидно, «мысли, чувства и желанія», возникающія по этому поводу, и составляютъ *вліяніе* больнаго тѣла на душу; но за тѣмъ, чтобы само *вліяніе* производило еще мысли и проч., сказать этого нельзя. И что такое «мысли не полныя, не нормальныя», производимыя будто бы *вліяніемъ* тѣла?

Говоря о качаніи въ колыбели, авторъ безусловно признаетъ его вреднымъ и говоритъ, что если вообще отъ укачиванія ребенокъ успокаивается, то это отъ того, что онъ *впадаетъ въ одуреніе* (стр. 6). Сказано слишкомъ много. Укачиваніе ребенка имѣетъ различныя формы. Такъ мать укачиваетъ дитя *на рукахъ* и ребенокъ не рѣдко замираетъ; ужели это происходитъ отъ того, что онъ «впадаетъ въ одуреніе»? Укачиваніе просто производитъ въ немъ пріятное ощущеніе, а однообразіе движенія—усыпляетъ. Безусловно-вреднымъ можно признать укачиваніе въ колыбели горизонтальное, особенно при усиленномъ движеніи послѣдней; но этого нельзя сказать о движеніи вертикальномъ, при посредствѣ прикрѣпленной къ потолку желѣзной *си-вали*, которая, вытягиваясь и сокращаясь отъ легкаго давленія руки, производитъ спокойное и равномерное движеніе колыбели сверху внизъ, при чемъ ребенокъ остается совершенно спокойнымъ, даже неподвижнымъ. Никакого одуренія ребенка при этомъ быть не можетъ.

На стр. 11 авторъ пишетъ: «регулярная (?) гимнастика прямо служить, такъ сказать, *одухотворенію тѣла*». Что значитъ одухотворить тѣло и можетъ ли для этой цѣли служить гимнастика?—Цѣль гимнастики—просто физическое здоровье; для одухотворенія же тѣла потребны иныя средства.

Весь отдѣлъ о физическомъ воспитаніи изложенъ на 4-хъ страницахъ, значитъ весьма кратко; но краткость хороша, когда она не опускаетъ существеннаго. Въ этомъ же отдѣлѣ нельзя не указать на нѣкоторые весьма важные пробѣлы. «Очеркъ» назначается для учителей, обучающихся въ разнаго рода школахъ, а потому изъ физическаго воспитанія, казалось бы, въ него должны войти свѣдѣнія, преимущественно касающіяся школьной диететики и гигиены. А между тѣмъ, распространяясь о начальномъ физическомъ воспитаніи, авторъ школьную гигиену совсѣмъ опускаетъ изъ виду, да и о гимнастикѣ говоритъ очень мало.

*Психическому воспитанію* авторъ посвящаетъ 8 главъ, изъ нихъ 4 гл. посвящены умственному воспитанію, остальные 4—нравственному; при чемъ о воспитаніи чувства говорится мимоходомъ, а эстетическое воспитаніе совсѣмъ опущено. И въ этомъ отдѣлѣ есть не мало промаховъ. Укажемъ нѣкоторые.

Разсматривая первыя проявленія познавательной способности въ дѣтихъ, авторъ обозначаетъ моменты ихъ съ такой точностію, какая не оправдывается ни опытомъ, ни существомъ дѣла. Такъ онъ говоритъ, что «въ чувствѣ зрѣнія только послѣ 6-ти недѣль начинаютъ проявляться *первыя проблески внимательности*» (стр. 13); но это едвали можно сказать такъ рѣшительно. Коль скоро у ребенка открыть глазъ, то онъ уже неизбежно испытываетъ

влияніе свѣта; пусть сначала оно будетъ несознаннымъ, но отрицать это влияніе невозможно и можно съ вѣроятностію полагать, что оно не только есть, но и служитъ однимъ изъ вѣдшихъ стимуловъ развитія органа зрѣнія. Когда же начинается собственно процессъ зрѣнія, какъ дѣятельности сознательной, опредѣлить совершенно невозможно съ точностію, какъ потому, что въ самой сознательности есть степени, которыя дѣлаютъ незамѣтнымъ переходъ изъ состоянія безсознательности къ сознательности, такъ вслѣдствіе разнообразія индивидуальностей, а равно и въ силу различія тѣхъ впечатлѣній и влияній, которыя испытываетъ каждый ребенокъ въ своей средѣ. Затѣмъ нельзя не отмѣтить нѣкоторыхъ фразъ, за которыми не видно никакого содержанія и смысла, каковы выраженія: «въ душѣ ребенка начинается *разсѣять*» (стр. 14), или «впечатлѣнія *непостижимымъ образомъ* воспринимаются душою» (стр. 18) и т. под., такія выраженія не слѣдовало бы допускать въ руководство, какъ общія, ничего не дающія фразы, совершенно безсодержательныя.

Вообще статьи о психическомъ воспитаніи составлены слишкомъ отвлеченно и страдаютъ обиліемъ общихъ фразъ. Между прочимъ авторъ говоритъ, что впечатлѣнія воспринимаются душою, прибавляетъ, что «при этомъ познается нами, какъ *говорятъ* (sic) въ психологіи, уже *количественное* раздраженіе нерва, а происходитъ *качественно*, сознаваемое состояніе духа, называемое ощущеніемъ». Авторъ оставляетъ это положеніе безъ всякихъ поясненій, хотя назначаетъ свое руководство для читателей малоподготовленныхъ. Позволительно сомнѣваться, чтобы это положеніе было понято народными читателями. Затѣмъ, къ чему эта добавка, какъ *говорятъ* (sic) въ психологіи? А въ дѣйствительности развѣ это бываетъ? Пунктъ, который затронуть авторомъ, имѣетъ существенное значеніе и въ психологіи и въ не-

дагогид, но оставленный безъ разъясненія опъ совершенно теряетъ значеніе, тѣмъ болѣе, что авторъ совсѣмъ ничего не говоритъ о процессѣ образованія въ насъ ощущеній и только называетъ его непостижимымъ».

Объ умственной дѣятельности авторъ выражается довольно странно. «Дѣятельность и разсудка и ума, говоритъ онъ, *сама по себѣ* (значить *in se*) такъ сказать *полудуховна* и *полутѣлесна*» (стр. 23). Что хотѣлъ сказать этимъ авторъ? Еще это выраженіе было бы понятно по отношенію къ ощущеніямъ; но о разсудкѣ и объ умѣ, да еще взятыхъ «сами по себѣ», значить, въ существѣ своемъ, независимо отъ того или другаго даннаго содержанія, сказать такъ вѣтъ рѣшительно никакихъ основаній. Пусть ощущенія входятъ какъ матеріалы въ дѣятельность разсудка, но вѣдь и ощущенія самъ авторъ признаетъ «сознаваемыми состояніями духа», которые противоположны «количественнымъ раздраженіямъ нерва». Но уму подлежитъ область представленій и чистыхъ понятій, что въ нихъ есть *тѣлеснаго*? И на какомъ основаніи уму и разсудку приписывается какая-то *полутѣлесность*, — неизвѣстно. И что такое сама эта «полутѣлесность», какъ опредѣлить ее авторъ? Выраженія, подобныя приведенному, способны лишь сбивить неопытныхъ читателей съ толку; они свидѣтельствуютъ также, что самъ авторъ, компилируя свой трудъ, имѣлъ весьма неопредѣленные представленія психическихъ процессахъ.

Кромѣ *ума* и *разсудка* авторъ различаетъ *разумъ*, и различіе между этими силами весьма неясно. Разумъ авторъ называетъ «высшимъ, чисто-духовнымъ проявленіемъ (sic) мыслительной и познавательной дѣятельности души» (стр. 23). Итакъ разумъ не есть сила души сама по себѣ стоятельная; она есть *проявленіе* низшихъ силъ *ума*

*разсудка* (мыслительной и познавательной дѣятельности), — какъ же совершилось это превращеніе низшихъ силъ въ высшее нѣчто? Какъ «полутѣлесность» стала «чистою духовностію»? Какъ относятся между собою всѣ эти силы? Наконецъ въ силу какихъ *основаній* авторъ вводитъ все тройственное дѣленіе силъ умственныхъ въ психологию? Все это авторъ оставляетъ не разъясненнымъ, ни на чемъ не основаннымъ. Здѣсь же авторъ *идею о Боги* называетъ «религіознымъ чувствомъ» — это вовсе не одно и то же, и если бы авторъ правильно и ясно опредѣлилъ самое слово *идея*, онъ никогда не назвалъ бы его *чувствомъ*. Дальше авторъ пишетъ, что «удѣтей, къ концу 7-ми лѣтъ жизни (какая точность, на чемъ она основана? У всѣхъ ли дѣтей? Почему именно къ концу 7 лѣтъ?) мышленіе и познаніе *черезъ разсудокъ и умъ* все болѣе и явственнѣе проникается мышленіемъ *черезъ разумъ*». Вопервыхъ, что за странное выраженіе мышленіе *черезъ*! Затѣмъ ужели въ самомъ дѣлѣ умственная дѣятельность семилѣтняго ребенка проникается уже идеальными созерцаніями разума, — не рано ли? Идеалы авторъ опредѣляетъ такъ: это «воплощенія идей, въ совершенствѣ своемъ не вполне доступныя», и неопредѣленно, и общо, и невѣрно. Нѣсколько далѣе (стр. 2.) авторъ, въ видѣ авторитета, приводитъ слова «одного нѣмецкаго педагога», имени котораго авторъ не называетъ, но, судя по словамъ, «одинъ педагогъ», хотя и нѣмецкій, имѣетъ на дѣло странный взглядъ, чтобы не сказать болѣе. Внѣшнія чувства, говоритъ онъ, составляютъ какъ бы *желудокъ* (sic) для духовной пищи, которая *превращается* въ питательный сокъ только съ помощію этихъ органовъ.» (\*) Далѣе онъ же говоритъ

(\*) По мнѣнію иностраннаго педагога, «болѣзни мозга и водянка» дѣтей происходятъ «отъ дурной, неестественной методы преподаванія».

● томъ, что иные-де педагоги «набиваютъ голову отвлеченными идеями, которыя впоследствии, такъ сказать (!) приходятъ въ *мнѣніе и заражаютъ всю организцію мозга*». Сравненія довольно дикія, неумѣстныя, да и по существу своему совершенно невѣрныя, кому бы они ни принадлежали, и было бы лучше, если бы составитель руководства не вносилъ ихъ въ свой трудъ. Здѣсь нельзя не замѣтить, что общій выводъ, который дѣлается авторомъ относительно развитія умственныхъ силъ ребенка, не полонъ; именно, авторъ говоритъ, что «все приводитъ къ тому заключенію, что *не слѣдуетъ нарушать естественныхъ законовъ психическаго развитія дитяти*» (ibid.), но это выводъ только *отрицательный*. Не говори уже о томъ, что законовъ психическаго развитія личности дѣтской авторъ собственно не показывалъ, такъ что говоритъ онъ о нарушении неизвѣстнаго; было бы необходимо дать *положительную* точку опоры для воспитанія и обученія.

Въ ст. «Упражненіе мыслительной способности при посредствѣ нагляднаго обученія» встрѣчается мысль, съ которою нельзя согласиться. Авторъ пишетъ: «Если бы въ ребенкѣ *незамытныкъ образъ* (*sic*) для воспитателя возникли представленія о такихъ предметахъ (?), присутствіе которыхъ въ душѣ ребенка могло бы вредно отозваться на его развитіи и потому не желательно, — то воспитатель *всегда можетъ парализовать вліяніе такихъ представленій на ребенка: для этого стоитъ только воспрепятствовать превращенію ихъ въ понятія, чѣмъ ослабится ихъ вліяніе на душу ребенка, и даже совершенно уничтожится*» (стр. 25). Взглядъ на дѣло совершенно механическій. Впрочемъ, въ душевной жизни, по самому существу ея, ничто *совершенно не уничтожается*; во вторыхъ, авторъ ховяничаетъ въ душѣ ребенка совершенно произвольно; онъ говоритъ: «стоитъ только (лег-

кое дѣло!) воспрепятствовать превращенію, представляемъ въ понятія», какъ будто это возможно сдѣлать! Процессъ образования понятій, какъ и всякій логическій процессъ мысли, не есть въ существѣ своемъ дѣло нашего хотѣнія, даже въ насъ самихъ, а тѣмъ менѣе могутъ подлежать нашей волѣ подобныя процессы, совершающіеся въ другихъ людяхъ. Еслибы возможно было съ такою свободою, какъ думаетъ авторъ, управлять образованіемъ понятій, остановкою ихъ развитія въ душѣ дитяти, тогда открылась бы новая эпоха въ чело-вѣческомъ воспитаніи и трудную и сложную задачу исправленія дѣтей можно было бы привести къ очень немногимъ, простымъ и не сложнымъ практическимъ *правиламъ* остановки и задержки образованія въ душѣ дитяти представлений, понятій и сужденій. Къ сожалѣнію, авторъ не указываетъ *средствъ* для осуществленія своего совѣта, въ исполнимости котораго онъ увѣренъ, ибо говорить, что учитель «всегда можетъ... стоять только» и пр.

Въ той же статьѣ, говоря о выборѣ матеріала для начального обученія, авторъ дѣлаетъ его безъ всякихъ основаній. «*Естественнѣе всего*, говоритъ онъ, въ наглядной бесѣдѣ можно ознакомить ребенка съ тѣломъ и его органами, пищею, одеждою, домомъ и т. д. (стр. 26)». Но на самомъ дѣлѣ выборъ матеріала сдѣланъ авторомъ, можно сказать, всего менѣе естественно. Авторъ прежде всего дѣлаетъ ребенка объектомъ его собственнаго самонаблюденія: это не естественно. Исторія и опытъ показываютъ, что въ естественномъ ходѣ умственнаго развитія чело-вѣкъ дѣлаетъ предметомъ своихъ наблюденій прежде *міръ внѣшній*, его окружающій; (\*) къ са-

(\*) Это вѣрно не только по отношенію къ развитію отдѣльныхъ дѣтей, но и относительно развитія общечеловѣческаго мышленія. Такъ первое



монаблюденію человѣкъ обращается гораздо позднѣе, когда рефлектирующій умъ достаточно окрѣпнетъ и разовьется на объектахъ предметнаго міра, окружающихъ его внѣшнихъ явленій. Не естественно дѣлать ребенку себя первымъ предметомъ наблюденія и съ другой стороны, по существу дѣла. Начинать нужно всегда съ простѣйшаго, но организмъ человѣка вовсе не представляетъ простоты, о чемъ достаточно говоритъ одно уже понятіе «организмъ». То соображеніе, что тѣло наше всего *ближе* къ намъ, не можетъ имѣть ровно никакого педагогическаго значенія: душа наша еще *ближе* къ намъ, она есть само мыслящее и наблюдающее *я*, но кто же рѣшится на этомъ основаніи сдѣлать первымъ предметомъ наблюденія дитяти явленія психической жизни? Наконецъ, исторически извѣстно, что, начиная съ Песталоцци, попытки сдѣлать первымъ предметомъ наблюденія дитяти его организмъ, оказались практически не состоятельными, почему нынѣ этотъ приемъ въ педагогикѣ давно отвергнутъ. Странно въ современныхъ дидактическихъ руководствахъ повторять старые промахи. Обыкновенно теперь принято начинать наглядное обученіе съ классной комнаты и предметовъ въ ней находящихся, для чего есть достаточныя и разумныя основанія. Вообще все сказанное о наглядномъ обученіи въ «Очеркѣ» до того поверхностно, общо и непрактично, что нельзя не удивляться, почему авторъ не счелъ нужнымъ обратить на столь серьезный предметъ болѣе серьезное вниманіе. Ни плана обученія, ни выбора предметовъ, ни дидактическихъ основаній, ни руководящихъ правилъ для этого предмета въ книгѣ г. Рощина нѣтъ.

пробужденіе философствующаго ума въ Греціи, какъ извѣстно, совершилось въ Іонійской школѣ, задачи которой состояли въ рѣшеніи проблемъ внѣшей природы; обращеніе же философіи къ самосознанію совершилось гораздо позднѣе.

что нельзя не считать весьма виднымъ пробѣломъ въ книгѣ, назначаемой для руководства народныхъ учителей. Между прочимъ авторъ говоритъ, что «слѣдуетъ наблюдать не много за—разъ, но основательно», — положеніе это довольно извѣстно и его нерѣдко можно слышать, но слѣдовало бѣ объяснить его, указавъ мѣру основательности, или лучше — раскрывъ, въ чемъ состоитъ основательность обученія *элементарнаго*, такъ какъ есть еще основательность *научная*, специальная, которая въ начальной школѣ, конечно, мѣста имѣть не можетъ.

Говоря о развитіи памяти, авторъ опускаетъ существо дѣла и останавливается на внѣшней его сторонѣ. Онъ говоритъ, что лучше всего запоминаются предметы, которые а) даютъ душѣ *болѣе* впечатлѣній и б) чаще *повторяются*. Нѣтъ сомнѣнія, что количество впечатлѣній и повтореніе служатъ средствами запоминанія, но авторъ опускаетъ изъ виду весьма существенную сторону, одно изъ основныхъ условій вѣрнаго и прочнаго воспріятія и усвоенія памятью даннаго матеріала. Главное здѣсь не количество, а *качество*, или лучше *интенсивность* впечатлѣнія, нами воспринимаемаго, съ чѣмъ въ связи стоитъ а) конкретность или наглядность усвояемыхъ памятью предметовъ и явленій, и б) та степень напряженія нашего вниманія и интереса, съ которою совершается воспріятіе.

Въ гл. о воображеніи и фантазіи авторъ пишетъ, между прочимъ: «когда въ душѣ ребенка накопленъ уже значительный запасъ представленій, то въ немъ *пробуждается только* способность группировать отдѣльные представленія въ цѣлыя картины, болѣе или менѣе близко похожія на дѣйствительность — короче, пробуждается дѣятельность воображенія и фантазіи (стр. 29)». Это не такъ.



гаеть совершенно пассивно, тогда какъ эти игры именно по «*по Фребелю*» страдаютъ капитальными недостатками и ни въ русской семьѣ, ни въ русской школѣ, безъ радикальной переработки, примѣнены быть не могутъ. Между прочимъ авторъ рекомендуетъ и известное Фребельское занятіе: выкалываніе иглой рисунковъ на бумагѣ. Объ этомъ упражненіи слѣдуетъ сказать, что оно совершенно антипедагогично, антигигиенично, это выкалываніе не рисунка, а глазъ, одно изъ лучшихъ средствъ пріобрѣсти близорукость и вообще ослабить зрѣніе въ самомъ нѣжномъ возрастѣ, когда особенно слѣдовало бы беречь глаза. Если вышиваніе вредно отъывается даже на взрослыхъ, то что сказать объ этомъ «выкалываніи» бумаги малютками, гдѣ они со всѣмъ напряженіемъ должны слѣдить глазами за мелкими отверстиями, изъ которыхъ должны составляться формы рисунка? При этомъ ревнители Фребелевскихъ игръ стараются довести выкалываніе до особаго искусства, требуя, чтобы точки укола отъ крупныхъ были доводимы до мельчайшихъ, — это все должны дѣлать малютки, въ самую первую пору дѣтства! Со стороны составителя педагогическаго руководства было бы весьма желательно побольше самостоятельности въ столь важномъ дѣлѣ, каковы образовательныя игры дѣтей — малютокъ.

Идея нравственнаго воспитанія также не вполне ясно представляется авторомъ. Такъ авторъ говоритъ, что цѣль нравственнаго воспитанія есть развитіе чувствительныхъ и желательныхъ силъ души» (стр. 37). Нравственное воспитаніе, въ связи съ религіознымъ, имѣетъ иную цѣль, — именно образованіе добраго и постояннаго настроенія въ человѣкѣ, которое выражается въ самообладаніи, въ силѣ воли дѣйствующей по принципамъ христіанской нравственности, или что тоже, образова-

ніе нравственнаго характера въ человѣкѣ. Развитие же чувствительныхъ и желательныхъ силъ служить лишь средствомъ къ достиженію цѣли главной.

Въ той же статьѣ авторъ опредѣляетъ, между прочимъ, страсть — какъ «состояніе сильной возбужденности какого либо чувства и желанія», — здѣсь авторъ, очевидно, смѣшиваетъ страсть съ психическими *аффектами*.

На стр. 38 авторъ пишетъ, что «для воспитанія въ дѣтяхъ любви и уваженія къ людямъ необходимо поставить дѣтей, на первыхъ же порахъ (т. е. малютокъ?), въ тѣсныя и разнообразныя сношенія и взаимодѣйствія (?) съ людьми, достойными любви и уваженія» Мысль весьма странная. «Люди достойные любви и уваженія» — это люди почтенные, послужившіе обществу, не только возрастные, но и пожилые. Авторъ совѣтуетъ поставить малютокъ къ этимъ людямъ «въ тѣсныя и разнообразныя сношенія!» И даже предполагаетъ установить какое то «взаимодѣйствіе» между ними! Авторъ не раскрываетъ плана и средствъ, какъ выполнить его совѣтъ, но его нельзя признать педагогическимъ. Дѣти должны жить прежде всего съ дѣтьми. Въ дѣтскомъ мірѣ достаточно заключается условій и средствъ «для воспитанія въ дѣтяхъ любви къ людямъ», нужно только правильно и съ тактомъ руководить и направлять этотъ міръ. Дѣти должны быть дѣтьми. Всему свое время: подрастуть, станутъ взрослыми, тогда возможными явятся и «тѣсныя разнообразныя отношенія съ людьми почтенными» и «взаимодѣйствіе».

На стр. 44-й авторъ пишетъ: «Если съ мальчикомъ или дѣвочкой слишкомъ долго обращаться какъ съ незрѣлыми дѣтьми (да развѣ «мальчикъ» и «дѣвочка» могутъ быть зрѣлыми? Тогда они дѣлаются первый

юношей, а вторая — дѣвушкой), то они очень долго и останутся такими (?), да, кромѣ того, утратятъ чувство любви и уваженія къ своимъ воспитателямъ». Нег оворя уже о неправильности выраженія, мысль приведенная въ столь абсолютной формѣ, представляется парадоксальною. Изъ за того, что родители обращаются съ мальчиками и дѣвочками по дѣтски — нечего еще терять къ родителямъ любовь и уваженіе. Пусть даже такое обращеніе будетъ со взрослыми дѣтьми, и тогда для такой утраты нѣтъ основаній. Конечно, это будетъ педагогическая неумѣлость со стороны родителей; но если «дѣтское обращеніе родителей съ дѣтьми — пусть взрослыми — пронинунто глубокою и истинною любовью, если оно все дышетъ лаской, основывается на полномъ довѣрїи къ дѣтямъ, имѣетъ характеръ совершенно открытый и прямой (а таковы и должны быть отношенія родителей къ дѣтямъ), ужели можно допустить, чтобы при этихъ условіяхъ дѣти потеряли къ родителямъ любовь и уваженіе за ихъ педагогическую неумѣлость? Приведенную мысль автору слѣдовало бы ограничить и дать ей совсѣмъ иную постановку.

Между прочимъ, въ числѣ наказаній авторъ рекомендуетъ «стояніе въ углу и изгнаніе изъ классной комнаты» (стр. 48), оба эти наказанія, чуждыя совершенно педагогическаго характера, а послѣднее, кромѣ того, вредное и въ учебномъ и въ дисциплинарномъ отношеніяхъ, въ школахъ не должны быть употребляемы. Вообще педагогическая часть труда г. Рошина представляется неудачной и наполненной многими промахами.

Отдѣлъ «дидактики г. Рошина посвященъ обзорнѣю общихъ вопросовъ объ условіяхъ и организаціи обученія. Въ этомъ отдѣлѣ также не мало промаховъ.

На стр. 62 авторъ говоритъ «о задачѣ всякаго обученія» и полагаетъ ее «въ сообщеніи знаній и умѣній». Опредѣленіе это страдаетъ односторонностью, такъ какъ авторъ совершенно упускаетъ изъ виду сторону обученія *воспитательную*.

Въ опредѣленіи объема и содержанія курса начальной школы или — что то же — въ выборѣ предметовъ обученія въ ней, авторъ не руководится никакими соображеніями и основаніями. Онъ просто говоритъ, что содержаніемъ такихъ курсовъ «признаются обыкновенно (?) слѣдующіе предметы» (стр. 62) и дѣлаетъ ихъ перечисленіе. Такимъ образомъ авторъ слѣдуетъ «обыкновенію», но не всякое же обыкновеніе разумно. Выборъ предметовъ для учебнаго курса начальной школы не долженъ быть ни случайнымъ, ни произвольнымъ, но долженъ утверждаться на разумныхъ и ясно сознанныхъ основаніяхъ.

Здѣсь же встрѣчается такое выраженіе: «методъ изучающаго науку служитъ его собственнымъ интересамъ», — вѣрнѣе было бы сказать «интересамъ науки», почему научный методъ и называется *объективнымъ*, въ противоположность субъективизму метода педагогическаго.

На той же 63 стр. авторъ говоритъ «о разложеніи (анализѣ и сложеніи (синтезѣ), иначе называемыхъ (?) *индукціей* и *дедукціей*». Итакъ, по мнѣнію автора, анализъ и индукція, синтезъ и дедукція — одно и то же, разные названія тѣхъ же предметовъ, но это совершенно не вѣрно.

Въ числѣ задачъ метода авторъ указываетъ цѣль — «сообщить уму учащагося логическій порядокъ мысленія» (стр. 64), — слѣдовало бы сказать — *развить* спо-

способность логического мышления; сообщать же можно только знания.

При изложении анализа и синтеза у автора замѣчается смѣшанность понятій о томъ и о другомъ. Въ приводимомъ имъ примѣрѣ о преподаваніи географіи авторъ чисто *синтетическій* способъ — переходъ отъ окружающихъ дитя предметовъ и явленій, отъ родины къ изученію отечества и далѣе всей земли — обезличиваетъ, въ методическомъ отношеніи, во способомъ *аналитическимъ*, который беретъ за исходную точку для обученія цѣлое представленіе (глобусъ) о земномъ шарѣ и постепенно переходитъ къ изученію его частей и подробностей. Авторъ, очевидно, увлекся тѣмъ, что и въ томъ и въ другомъ случаѣ приходится *разсматривать* предметы (въ первомъ случаѣ ближайшіе предметы, обыденные, во второмъ цѣлый глобусъ), но онъ упустилъ изъ виду, что это «разсматриваніе» составляетъ здѣсь не методъ, а *пріемъ* обученія; послѣдній касается частныхъ дѣйствій и практики обученія, методъ опредѣляетъ существо и направленіе процесса его съ одной стороны, съ другой систему расположенія всего учебнаго предмета. Далѣе (стр. 66) авторъ отождествляетъ съ синтезомъ и *генетическій* методъ, для чего также нѣтъ основаній. «Изучая, говоритъ онъ, различныя ступени развитія особи, начиная напр., съ зерна и условій его роста и оканчивая цѣлымъ деревомъ и его плодами (,) изучающіе дѣлаютъ *синтезы*. Въ воспроизведеніи цѣлаго ряда подобныхъ синтезовъ заключается сущность такъ называемаго генетическаго метода» (стр. 6). Эти разсужденія автора едва ли могутъ быть признаны не только яснымъ, но и вѣрнымъ изложеніемъ дѣла. Генетическій методъ представляетъ предметъ въ его происхожденіи и развитіи, это несомнѣнно; но чтобы въ приведенномъ выше примѣрѣ былъ синтезъ, чтобы



«совокупность синтезовъ» представляла существо генетическаго метода, это значитъ смѣшивать совершенно различныя вещи.

Здѣсь же авторъ, говоря объ исторіи, полагаетъ, что она «представляетъ *самый трудный* учебный предметъ въ народной школѣ», ибо «она есть результатъ весьма многихъ, и разнородныхъ физическихъ фактовъ-явленій, вступавшихъ въ самыя разнообразныя и трудно-доступныя для наглядности сочетанія. Въ ней отражается все (?) человѣчество съ его отношеніями къ Богу, къ самому себѣ и природѣ» и пр., (стр. 67). Объ этомъ разсужденіи слѣдуетъ замѣтить, во первыхъ, что оно высокопарно, фразисто и для народныхъ учителей недоступно; а во вторыхъ, совсѣмъ неумѣстно въ статьѣ о методахъ; при томъ же оно является плодомъ недоразумѣнія. Все сказанное выше объ исторіи относится къ ней, какъ къ *науки*; но въ курсѣ народной школы исторія въ смыслѣ науки совсѣмъ и входитъ не можетъ, она здѣсь возможна только какъ *предметъ обученія* и притомъ въ смыслѣ элементарномъ. Далѣе и самъ авторъ приходитъ къ тому же выводу, но при этомъ дѣлаетъ новый промахъ. Именно, онъ говоритъ, что «*дѣйствительное* знаніе исторіи не доступно отроческому возрасту, почему нужно сдѣлать преподаваніе ея «*элементарнымъ*». Такимъ образомъ элементарному противопоставляется дѣйствительное, чего допустить нельзя.

Вообще вся глава «о методахъ общихъ» написана сбивчиво, неясно, языкомъ не точнымъ и едвали можетъ принести пользу для народныхъ учителей.

Тѣми же недостатками страдаетъ и слѣдующая глава (12-я) «о частныхъ методахъ обученія». Видно, что авторъ недостаточно выяснилъ себѣ предметъ. Такъ

онъ говорить, что «на общихъ методахъ обученія, аналитическомъ и синтетическомъ, основаны частные методы или (?) дидактическіе» (стр. 68); затѣмъ насчитываетъ *четыре* послѣднихъ метода: *деиктическій*, *акроаматическій*, *катехитическій* и *эвристическій*. Но совершенно не видно, какъ именно относятся къ анализу и синтезу эти методы? Почему ихъ *четыре*, ни болѣе, ни меньше? Какое основаніе принято для ихъ вывода и раздѣленія? Что составляетъ отличительныя ихъ черты по существу? и т. д. При этомъ авторъ вводитъ, въ видѣ поясненій, весьма необычныя термины: *показывательный*, *надоумительный*, *наводительный*.

Изъ дальнѣйшаго изложенія видно, что авторъ недостаточно выяснилъ себѣ и существо «деиктическихъ» методовъ, ибо онъ ихъ смѣшиваетъ съ *приемами* обученія, что вовсе не одно и то же. Такъ «деиктическій методъ» состоитъ въ томъ, что учитель *показываетъ* предметъ ученику, уже ли *показываніе* предмета составляетъ методъ? Это просто *пріемъ* нагляднаго обученія. Да и самъ авторъ дальше «методъ» этотъ называетъ «*приемомъ*», очевидно, не разумѣя различія обоихъ терминовъ. «Къ показывательному *пріему* (sic) обученія, говоритъ онъ ниже, можно отнести и прогулки учителя съ учениками» (стр. 69). Итакъ, «прогулки» тоже составляютъ «деиктическій» *методъ* и послѣдній уже называется *приемомъ*!

Но далѣе авторъ сливаетъ *акроаматическій* методъ съ деиктическимъ. «Показываніе и примѣрныя дѣйствія, или (sic) деиктическій способъ, говоритъ онъ, не могутъ не сопровождаться объясненіями, разговоромъ, истолкованіемъ или словеснымъ изложеніемъ самаго учителя; этотъ методъ называется тогда *акроаматическимъ*» (стр. 70). Итакъ, *акроаматическій* методъ есть деиктическій,

но съ присовокупленіемъ объясненій, рассказовъ и проч. со стороны учителя. Авторъ, очевидно, слишкомъ по своему смотритъ на дѣло. Самое изложеніе акроматического метода сдѣлано крайне поверхностно и обще, ему авторъ посвящаетъ всего *десять строкъ*, а между тѣмъ онъ заслуживалъ бы болѣе дѣльнаго изложенія.

Переходя къ изложенію катехитического метода, авторъ говоритъ, что «вслѣдствіе дѣтской живости и неусидчивости», для разнообразія, является третій методъ *катехитическій*, который онъ называетъ также и *сократическимъ*. Такимъ образомъ методъ катехеза является здѣсь въ силу чисто-внѣшнихъ причинъ, тогда какъ въ началѣ авторъ указывалъ на происхожденіе его изъ анализа и синтеза. Нельзя не замѣтить также, что катехитическій методъ и сократическій вовсе не одно и то же, послѣдній по существу своему есть чисто эвристическій. Извѣстно, что Сократъ, путемъ вопросовъ, имѣлъ цѣль навести слушателя своего и собесѣдника на самостоятельное открытіе истины, почему Сократъ и называлъ себя лишь воспріемникомъ мыслей своихъ слушателей, «бабкою» ихъ, какъ онъ выражался образно. Психическій образъ этого метода изложенъ Платономъ въ извѣстномъ «Менонѣ», гдѣ Сократъ доводитъ съ помощію вопросовъ, совершенно невѣжественнаго раба до рѣшенія геометрической задачи, именно путемъ эвристическимъ, посредствомъ наводящихъ вопросовъ. Но г. Рошинъ сливаетъ этотъ методъ съ катехитическимъ. Впрочемъ онъ дальше называетъ послѣдній методъ и эвристическимъ или, какъ онъ выражается, «изобрѣтательнымъ» (!), такъ что хотя авторъ сначала различалъ *четыре* дидактическихъ метода, но далѣе все они до того перемѣшались и перепутались, что и два изъ нихъ выдѣлать трудно. Подобнаго рода сбивчивое изложеніе столь важнаго вопроса о методахъ нельзя не

признать важнымъ недостаткомъ труда г. Рощина. Слѣдуетъ замѣтить при этомъ, что во всей статьѣ нѣтъ ни плана, ни порядка; статья посвящена дидактическимъ методамъ, но здѣсь же говорится и о болтливости учителя (стр. 73), и о задачахъ, о спрашиваніи и прослушиваніи уроковъ; при чемъ не дано ни одного образца, какъ примѣнять на дѣлѣ тотъ или другой методъ. Едва ли что-нибудь практически-полезное вынесутъ изъ этой главы народные учителя.

Отмѣтимъ здѣсь еще два мѣста, которыя вызываютъ возраженіе. На стр. 69-й, говоря о наглядномъ обученіи, авторъ пишетъ, что «задача преподавателя состоитъ при этомъ въ умѣннѣе обратиться вниманіе учениковъ на самыя существенныя стороны предмета, представляющія наиболѣе трудности, но не пропустить при этомъ и второстепеннаго», — съ этимъ трудно согласиться. Если бы вопросъ шелъ о научномъ изслѣдованіи предмета, иное дѣло; но въ наглядномъ обученіи имѣется въ виду дѣло не научная а педагогическая. Искать при этомъ «наиболѣе трудностей», разсматривать предметъ во всемъ его объемѣ, не только «съ самыхъ существенныхъ сторонъ», но и «второстепенныхъ», — далеко не всегда здѣсь возможно, удобно и желательно.

На стр. 74-й говорится: «Хорошо възвывается въ памяти то, что хотя случайно, но ежедневно попадаетъ на глаза; по этому полезно развѣшиваніе въ классахъ по стѣнамъ картинъ, картъ, таблицъ и пр.» Мысль эту принять можно лишь съ ограниченіемъ. Известно, что Лоикъ училъ грамотѣ «играя», по кубикамъ; но желая сохранить свѣжесть и интересъ игры этой, онъ положительно совѣтуетъ прятать кубики такъ, чтобы ребенокъ не могъ достать ихъ во всякое время, потому что, говорить онъ, обыкновенно дѣти скоро охлаждаются

изъ тѣмъ предметамъ, которые у нихъ всегда бываютъ предъ глазами». Тоже бываетъ и съ картинами. Постоянно имѣя предъ глазами, заглядывая на нихъ мимоходомъ, дѣти до того свыкаются съ ними, что теряютъ къ нимъ интересъ. Тогда какъ картина вновь принесенная возбуждаетъ ихъ мысль, привлекаетъ къ себѣ ихъ вниманіе, пробуждаетъ желаніе узнать, что на картинѣ нарисовано. Вотъ почему нужно съ ограниченіемъ принимать высказанную выше мысль. Картины и карты можно развѣшивать въ классѣ, если первыя назначены для пріученія глаза дѣтей къ изящной обстановкѣ, а вторыя — для справокъ; но если картины предназначаются для систематическаго обученія, то лучше до времени ихъ разсмотрѣнія не развѣшивать, дабы сохранить всю свѣжесть впечатлѣнія ихъ новизны и интересъ ихъ содержанія. Послѣ же, когда картины будутъ разсмотрѣны, можно будетъ развѣсить ихъ и въ классѣ, — ибо они сдѣлали уже свое дѣло и бывъ обстоятельно разсмотрѣны раньше, будутъ служить для дѣтей напоминаніемъ того, что они узнали при внимательномъ разсмотрѣніи изображенныхъ на картинахъ предметовъ.

Глава «о ходѣ преподаванія» написана довольно практично, къ ней приложены примѣрные росписанія уроковъ; но «концентрическій ходъ преподаванія» изложенъ сбивчиво и недостаточно выясненъ. Ссылка при этомъ на трудъ г. Овсянникова «учебникъ исторіи всеобщей» сдѣлана неизвѣстно зачѣмъ и для чего, такъ какъ всеобщая исторія въ народныхъ школахъ не преподается. Концентраціи обученія посвящено всего 10 строкъ (на стр. 79), понятно, что не многое возможно было здѣсь выяснить. Затѣмъ авторъ переходитъ къ «концентраціи силъ учащихся» и также излагаетъ ее общо и неудовлетворительно, не указывая даже ея педагогическіхъ основаній.

Между прочимъ, говоря объ условіяхъ успѣшнаго преподаванія, авторъ пишетъ, что оно будетъ идти успѣшно, если формы и приемы преподаванія «будутъ оживлены такъ-называемымъ (!) духомъ преподаванія» (стр. 80). Но «духъ преподаванія» не одинаковъ и не каждый «духъ» способенъ содѣйствовать успѣху обученія. «Духъ преподаванія» можетъ быть и отрицательнымъ, слѣдовательно вреднымъ для успѣховъ обученія и такого духа слѣдуетъ остерегаться.

Въ главѣ о дисциплинѣ авторъ говоритъ, что «при домашнемъ обученіи задача наставника — воспитателя значительно упрощается» и что «обязанность учителя въ общественныхъ училищахъ гораздо сложнѣе и труднѣе» (стр. 82). Это нельзя безусловно утверждать. Не всегда семейная жизнь содѣйствуетъ правильному воспитанію; домашнее обученіе, особенно одиночное, имѣетъ много и не рѣдко весьма важныхъ невыгодъ. Общество сверстниковъ для дѣтей представляетъ ту естественную среду, гдѣ должны развиваться ихъ дѣтскія наклонности, подаваться задачи будущаго ихъ характера. Совокупный трудъ въ обученіи вызываетъ соревнованіе со стороны учащихся, въ массѣ дѣти лучше приучаются къ порядку, къ дисциплинѣ; при правильномъ руководствѣ, школа развиваетъ и направляетъ въ дѣтяхъ духъ общности и взаимопомощи. Нечего и говорить, что въ отношеніи средствъ и силъ обученія съ школой общественной могутъ равняться лишь не многія и только особенно достаточныя семейства. Если прибавить сюда трудности регулировать домашнія занятія ребенка, устранить всѣ антидисциплинарныя навыки и семейные обычаи (посѣщеніе гостей, несвоевременность сна, пищи, отдыха и т. под.), которые нерѣдко стоятъ въ антагонизмѣ съ требованіями правильнаго воспитанія, то окажется, что обученіе въ общественныхъ училищахъ

обставлено едва ли не болѣе благоприятными условіями, въ учебно-воспитательномъ отношеніи, нежели обученіе домашнее.

Говоря о дисциплинѣ, авторъ между прочимъ указываетъ на нѣкоторыхъ педагоговъ, которые будто бы «не видятъ никакой надобности въ дисциплинарныхъ мѣрахъ для поддержанія въ классѣ надлежащаго порядка» (стр. 83); но изъ приводимыхъ авторомъ примѣровъ видно, что онъ не понялъ мнѣній указываемыхъ имъ педагоговъ. Такъ онъ пишетъ: По мнѣнію, напр., Дистервега хорошее преподаваніе само способно оказывать на поведение дѣтей такое же вліяніе, какое можетъ оказывать на нихъ дисциплина: «кто хорошо умѣетъ учить, говоритъ Дистервегъ, тотъ хорошо можетъ вести и дисциплину» (стр. 83). Здѣсь, очевидно, вовсе нѣтъ ни отрицанія мѣръ дисциплинарныхъ, ни самой дисциплины, говорится только, что учитель, который *хорошо*, т. е. вполне педагогически умѣетъ учить, можетъ хорошо управлять классомъ, отсюда до отрицанія дисциплинарныхъ мѣръ далеко; напротивъ, здѣсь именно и указывается на хорошее обученіе, какъ *одно* изъ дисциплинарныхъ *средствъ*. Тоже непониманіе авторъ обнаруживаетъ и по отношенію къ Ушинскому. Нашъ же лучшій педагогъ Б. Д. Ушинскій, говоритъ авторъ, *идетъ еще дальше* (sic), утверждая, что «въ разумно-устроенной школѣ наказаній за лѣность быть не можетъ, потому, что уроки выучиваются въ классѣ; наказаній за шалости также нѣтъ, потому что дѣти заняты и шалить имъ некогда». Ушинскій здѣсь вовсе не идетъ дальше Дистервега, а скорѣе лишь развиваетъ его мысль, именно выясняя, въ чемъ состоитъ «хорошее обученіе», и въ чемъ состоитъ его дисциплинирующее вліяніе. Такъ что заключеніе автора: едва ли облегчается достиженіе идеала школы при *полномъ от-*

*сутью мѣръ дисциплинарныхъ, сдерживающихъ* совершенно не можетъ быть отнесено къ приведеннымъ выше авторамъ, которые и не думали отвергать дисциплинарныя мѣры въ школахъ; но только признавали одною изъ сильнѣйшихъ таковыхъ мѣръ само обучение, но хорошее, воспитывающее въ добромъ смыслѣ и направленіи. И едва ли кто изъ людей, знающихъ дѣло практически, рѣшится отвергать, что при отличномъ умѣньи держать классъ—шалостямъ въ классѣ нѣтъ мѣста; что при умѣньи учителя «выучивать уроки» съ дѣтми въ классѣ устраняются наказанія за лѣность, ибо послѣднія предупреждаются и дѣлается какъ бы невозможной. Вообще нельзя сказать, чтобы авторъ раскрылъ учение о дисциплинѣ достаточно ясно, полно, и основательно; такъ о воспитательномъ вліяніи дисциплины на учащихся, особенно на образованіе ихъ характера, ничего не сказано въ книгѣ г. Роцина, а эти пункты составляютъ существо вопроса о дисциплинѣ. Авторъ болѣе останавливается на вишней ея сторонѣ, нежели на внутреннихъ ея основаніяхъ. Въ этой же главѣ, въ подстрочномъ примѣчаніи (стр. 85), авторъ говоритъ о *школьной тишинѣ*, какъ бы мимоходомъ; но предметъ этотъ заслуживалъ бы если не особой главы, то во всякомъ случаѣ болѣе обстоятельнаго изложенія.

(Окончаніе въ слѣд. №).



## НЕОФФИЦИАЛЬНЫЙ ОТДѢЛЪ.

Общія свѣдѣнія изъ Географіи Математической, Физической и Политической (\*).

Какою кажется намъ земля?

Земля, на открытой мѣстности, намъ кажется, обыкновенно, круглою плоскостію.

Что такое горизонтъ?

Горизонтъ есть видимое нами кругомъ себя пространство по краямъ котораго, повидимому, небо сходится съ землею.

Какой дѣйствительный видъ имѣетъ земля?

Земля имѣетъ дѣйствительный видъ шара, сжатаго въ верхней и нижней оконечности.

Чѣмъ доказывается шарообразность земли?

Шарообразность земли доказывается 1) явленіями при восходѣ и заходѣ солнца. При восходѣ, солнце не вдругъ освѣщаетъ цѣлыя высокіе предметы, а прежде — верхнія части, потомъ же нижнія; при заходѣ, также верхнія части предметовъ освѣщаются солнцемъ долѣе, чѣмъ низшія. Вообще, вездѣ, на ровномъ мѣстѣ, при подходѣ къ какому нибудь высокому предмету, мы не съ разу весь его видимъ, а сперва его вершину, потомъ середину, наконецъ его основанія, а при удаленіи отъ него, сперва скроется отъ насъ его основаніе, затѣмъ его середина, наконецъ уже верхъ. Въ первомъ случаѣ мы постепенно восходимъ на выпуклость земли, которая закрывала отъ насъ предметъ, во второмъ случаѣ мы постепенно спускаемся по другой сторону той выпуклости, которая закрываетъ предметъ. Далѣе шарообразность земли доказывается всегдашней круглотою горизонта: въ какомъ бы открытомъ мѣстѣ земной поверхности наблюдатель ни находился, ему всегда кажется, что онъ стоитъ въ центрѣ горизонта. Наконецъ шарообразность

(\*) Опытъ уроковъ по Географіи соответственно вновь изданной программѣ.

земли доказывається круговыми путешествіями. Мореплаватели, плывущіе на корабль все по одному направленію, ни поворачиваясь назадъ, приплываютъ опять на прежнее время, тольк съ противоположной стороны; слѣдовательно обязають вокругъ земли, а это возможно только при шарообразности земли<sup>1)</sup>.

Какой примѣръ можетъ объяснить обманчивыя явленія неподвижности земли и движенія свѣтилъ небесныхъ?

Явленія неподвижности земли и движенія свѣтилъ небесныхъ можетъ объяснить слѣдующій примѣръ: когда мы быстро вдемъ въ экипажъ, то намъ кажется, что не мы двигаемся, а все, что находится по бокамъ дороги, движется въ противоположную сторону. Или—если пустить волчокъ такъ, чтобы онъ вращался какъ можно скорѣе, то будетъ казаться нѣкоторое время, что онъ какъ бы стоитъ на своемъ остріѣ неподвижно, тогда какъ онъ на самомъ дѣлѣ движется съ чрезвычайною скоростію.

Сколько движеній имѣетъ земной шаръ, въ какую сторону они происходятъ и какъ они называются?

Земной шаръ имѣетъ двойное движеніе съ запада на востокъ:—вращательное вокругъ своей оси, поступательное—вокругъ солнца.

Что называется земною осью?

Земною осью называется прямая линія, мысленно проводимая чрезъ средину земнаго шара.

Что такое полюсы?

Полюсы суть оконечности или крайнія точки земной оси.

Какъ полюсы различаются?

Полюсы различаются верхній и нижній: верхній называется сѣвернымъ, а нижній—южнымъ.

Сколько главныхъ точекъ горизонта, какъ онѣ называются и гдѣ находятся?

<sup>1)</sup> Измѣняютъ ли горы шаровидную фигуру земли?

Горы также измѣняютъ шаровидную фигуру земли, какъ песчинки не измѣняютъ шаровидность мячика.

Главныхъ точекъ горизонта четыре; называются онѣ сторонами горизонта—востокомъ, западомъ, сѣверомъ и югомъ; стокъ находится на томъ мѣстѣ горизонта, гдѣ солнце восходитъ, западъ—въ томъ мѣстѣ, гдѣ солнце заходитъ, сѣверъ гдѣ солнце никогда не показывается, югъ—гдѣ солнце бываетъ въ полдень. Кромѣ этихъ главныхъ точекъ отличаютъ на горизонтѣ и второстепенныя. Онѣ находятся между главными, такъ сѣверовостокъ—между сѣверомъ и востокомъ, юговостокъ—между югомъ и востокомъ, югозападъ—между югомъ и западомъ, наконецъ, сѣверозападъ—между сѣверомъ и западомъ.

Во сколько времени совершается движеніе земли около и что происходитъ на земной поверхности отъ этого движенія? Движеніе земли около оси совершается въ 23 часа и 56 минутъ; отъ этого движенія происходятъ сутки, т. е. день и ночь. Что называется параллельными кругами?

Параллельными кругами называются круги, кои мысленно проводятся на поверхности земнаго шара по всѣмъ своимъ полюсамъ въ равномъ разстояніи отъ экватора. Чѣмъ ближе къ полюсамъ, тѣмъ параллельные круги меньше. Всѣхъ параллельныхъ круговъ 180.

Что называется экваторомъ?

Экваторомъ называется самый большой параллельный круг мысленно проводимый по поверхности земнаго шара, на равномъ разстояніи отъ обоихъ полюсовъ.

Что такое полушарія—сѣверное и южное?

Полушарія суть половины, на которыя экваторъ дѣлитъ земной шаръ: верхняя половина называется сѣвернымъ полушаріемъ, нижняя—южнымъ.

Что называется меридіанами?

Меридіанами называются круги, проводимые чрезъ экваторъ, въ прямомъ направленіи отъ сѣвернаго полюса къ южному. Если солнце проходитъ чрезъ какой нибудь меридіанъ, всѣ мѣста этого меридіана будутъ имѣть полдень.

Что называется полушаріями—восточнымъ и западнымъ?

Полушаріемъ восточнымъ называется половина шара земнаго, лежащая на право отъ перваго меридіана, западнымъ—на лѣво.

Что называется орбитою?

Орбиту называется продолговатый кругъ, по которому земля движется около солнца.

Какое положеніе имѣетъ земная ось при движеніи земли около солнца?

При движеніи земли около солнца земная ось имѣетъ слѣдующее положеніе: 1) она постоянно наклонена къ плоскости орбиты и 2) сохраняетъ неизмѣнное направленіе въ одну и ту же сторону.

Что происходитъ отъ извѣстнаго положенія земной оси, при движеніи земли вокругъ солнца?

Отъ извѣстнаго положенія земной оси, при движеніи земли вокругъ солнца, происходитъ то, что солнце попеременно освѣщаетъ и согрѣваетъ болѣе то сѣверное, то южное полушаріе, отсюда то въ сѣверномъ полушаріи бывають большіе и теплые дни, то въ южномъ, именно: когда въ сѣверномъ полушаріи лѣто, въ южномъ-зима, и наоборотъ; переходъ же отъ лѣта къ зимѣ составляетъ осень, переходъ отъ зимы къ лѣту—весна.

Во сколько дней совершается движеніе земли около солнца?

Движеніе земли около солнца совершается съ небольшимъ въ 365 дней.

Какіе самые замѣчательные дни?

Самые замѣчательные дни 9-го марта, 10-го іюня, 10-го сентября 10-го декабря.

Какъ бываетъ освѣщенъ земной шаръ въ дни 9-го марта и 10-го сентября.

Въ дни 9-го марта и 10-го сентября сѣверное и южное полушарія получаютъ одинаковое количество свѣта: вездѣ день бываетъ равенъ ночи. Дни 9-го марта и 10-го сентября называются днями равноденствія.

Какія времена года и въ какомъ полушаріи въ дни 9-го марта и 10-го сентября начинаются?

Въ день 9-го марта въ сѣверномъ полушаріи начинается весна, а въ южномъ—осень; въ день 10-го сентября въ сѣверномъ полушаріи начинается осень, въ южномъ же—весна.

Какъ освѣщается и нагрѣвается земной шаръ 10-го іюня?

(Куда падаютъ вертикальные лучи солнца и съ чѣмъ совпа-

дасть предѣлъ освѣщенія)?

10 го іюня земной шаръ освѣщается и нагревается такъ: вертикальные лучи солнца преимущественно падаютъ на сѣверное полушаріе, такъ что освѣщается весь полярный кругъ, на южнѣ же полушаріи солнечные лучи падаютъ болѣе или менѣе косвенно, такъ что до южнаго полюса вовсе не достигаютъ.

Въ какомъ полушаріи бываютъ 10 го іюня самыя длинныя дни и самыя короткія ночи?

10-го іюня самыя длинныя дни и короткія ночи бываютъ въ сѣверномъ полушаріи, въ сѣверныхъ полярныхъ странахъ солнце не заходитъ нѣсколько дней сряду, а на самомъ полюсѣ наступаетъ полугодовой день и вмѣстѣ лѣто.

Какія времена года и въ какомъ полушаріи 10 го іюня начинаются?

10 го іюня въ сѣверномъ полушаріи начинается лѣто, а въ южномъ — зима.

Какъ освѣщается и согревается земной шаръ 10 го декабря? (Куда падаютъ вертикальные лучи солнца и съ чѣмъ сопадаетъ предѣлъ освѣщенія?)

Земной шаръ освѣщается и согревается 10-го декабря такъ: вертикальные лучи солнца падаютъ на южное полушаріе, на сѣверномъ же полушаріи солнечные лучи падаютъ болѣе или менѣе косвенно; такъ что до сѣвернаго полюса вообщемъ не достаютъ.

Въ какомъ полушаріи 10 го декабря бываютъ самыя длинныя дни и самыя короткія ночи?

10-го декабря самыя длинныя дни и короткія ночи бываютъ въ южномъ полушаріи.

Какія времена года и въ какомъ полушаріи 10-го декабря начинаются?

10-го декабря въ сѣверномъ полушаріи начинается зима, а въ южномъ — лѣто.

Что такое полярные круги?

Полярные круги суть параллельныя линіи мысленно проводимыя на земной поверхности, по обѣ стороны на  $66\frac{1}{2}$  градусовъ отъ экватора; такимъ образомъ полярныхъ круговъ двѣ: въ верхнемъ полушаріи — сѣверный полярный кругъ, въ нижнемъ — южный полярный кругъ.

немъ южный полярный кругъ.

Что такое тропики?

Тропики суть параллельные круги, проведенные по обѣимъ сторонамъ экватора на разстояніи  $23\frac{1}{2}$  градусовъ отъ него: тропикъ сѣвернаго полушарія называется тропикомъ Рава, тропикъ южнаго полушарія называется тропикомъ Козерога.

Что называется земными поясами?

Земными поясами называются пять различныхъ, по освѣщенію и нагрѣванію, полосъ, на которыя раздѣляется земная поверхность. Эти пояса суть: два холодныхъ, два умѣренныхъ и одинъ жаркій.

Что такое поясъ холодный?

Поясъ холодный — пространство отъ полюсовъ до полярныхъ круговъ: здѣсь солнце полгода совсѣмъ не показывается, въ другое же полугодіе, хотя во все время солнце не сходитъ съ неба, но, въ лѣдствие низкаго его стоянія, бываетъ также холодно (Оба холодные пояса заключаютъ 767,000 кв. мил.).

Что такое умѣренный поясъ?

Поясъ умѣренный — пространство между полярнымъ кругомъ и тропиками. На всемъ этомъ пространствѣ чередуются болѣе или менѣе правильно времена года, равно день и ночь. (Оба умѣренные пояса заключаютъ 4.770,000 кв м.).

Что такое жаркій поясъ?

Поясъ жаркій — пространство между обоими тропиками: въ мѣстахъ около экватора солнце въ п. день бываетъ надъ самою головою, потому тамъ оно грѣетъ сильнѣе, чѣмъ въ другихъ мѣстахъ (заключаетъ 3.800,000 кв. м.).

Что такое географическій градусъ?

Географическій градусъ есть положеніе мѣста, опредѣляемое разстояніемъ его отъ перваго меридіана и отъ экватора къ сѣверу или къ югу.

Какой мерианъ принято считать первымъ?

Первымъ принято считать меридіанъ, проводимый чрезъ островъ Ферро.

Что такое земной глобусъ?

Глобусъ есть, сдѣланный изъ чего нибудь, шаръ возможнo вѣрно изображающій земной шаръ.

Что называется плоскошаріями?

Плоскошаріями называются два, рядомъ расположенные, круга, изображающіе на плоскости одинъ правый—восточное полушаріе, другой лѣвый—западное полушаріе.

Что такое градусная сѣть?

Градусная сѣть есть сѣть градусовъ, воображаемыхъ на поверхности земнаго шара, которая проводится на поверхности глобуса или плоскошарій.

Какая градусная сѣть изображаемая?

Градусная сѣть изображаемая есть болѣе или менѣе не полная градусная сѣть, которую обыкновенно изображаютъ соответственно объему глобуса, или плоскошарій.

Какая градусная сѣть воображаемая?

Воображаемая градусная сѣть есть сѣть, представляемая на глобусѣ или плоскостяхъ со всѣми градусами, на какіе дѣлится поверхность земнаго шара, т. е. съ 180 ю параллелями на каждомъ полушаріи и 360-ю меридіанами на обоихъ.

Для чего служить изображаемая градусная сѣть?

Изображаемая градусная сѣть служить для возможно удобнаго изображенія поверхности земнаго шара.

Для чего служить воображаемая градусная сѣть?

Воображаемая градусная сѣть служить для возможно вѣрнаго представленія всѣхъ мѣстъ на чертежѣ въ такомъ относительномъ положеніи, какъ они находятся въ природѣ.

Что называется долготою мѣста?

Долготою мѣста называется разстояніе отъ 1-го меридіана на востокъ или на западъ, обозначаемое числомъ градусовъ. Всѣхъ градусовъ долготы 360: на восточномъ полушаріи отъ 1-го до 180-го градусовъ, на западномъ—отъ 180-го до 360-го градуса.

Что называется широтою мѣста?

Широтою мѣста называется разстояніе мѣста отъ экватора къ сѣверу или къ югу, обозначаемое числомъ градусовъ. Всѣхъ градусовъ широты—180: 90 на сѣверномъ полушаріи и 90 на южномъ, и счетъ имъ ведется отъ экватора отдѣльно, поэтому, при опредѣленіи широты мѣста, во избѣжаніе сбивчивости, прибавляютъ выраженія: сѣверной или южной широты.

Какъ изображается счетъ градусамъ?

Счетъ градусамъ изображается такъ: счетъ градусамъ долготы на глобусѣ обозначается обыкновенно на кольцѣ, означаемъ экваторъ, на плоскошаряхъ же у полюсовъ и у экватора; счетъ же градусамъ широты на глобусѣ обозначается на кольцѣ, называемомъ меридіаномъ, а на плоскошаряхъ — съ боковъ противъ параллельныхъ линіяхъ.

Что такое ландкарта?

Ландкарта есть изображеніе части земной поверхности на плоскости.

P. S. Принято какъ на глобусѣ, такъ на плоскошаряхъ и ландкартахъ, считать верхъ сѣверомъ, низъ — югомъ, правую сторону — востокомъ, лѣвую — западомъ, — всѣ линіи, идущія сверху внизъ — меридіанами, а линіи идущія поперекъ отъ востока къ западу или обратно — параллелями.

Какъ велико пространство поверхности земнаго шара?

Пространство поверхности земли равняется 455,112,000 квадратнымъ верстамъ.

Что такое солнце?

Солнце есть ближайшая къ землѣ неподвижная звѣзда, освѣщающая и согревающая землю.

Какъ велико солнце въ сравненіи съ землею?

Солнце въ полтера милліона разъ болѣе земли.

Какъ далеко солнце отстоитъ отъ земли?

Солнце отстоитъ отъ земли на 150 милліоновъ верстъ.

Что такое звѣзды?

Звѣзды суть такія небесныя тѣла, которыя, подобно солнцу, свѣтятъ своимъ собственнымъ свѣтомъ: онѣ отстоятъ отъ земли не сравненно далѣе, чѣмъ солнце, почему и кажутся намъ меньше солнца.

Что такое планеты?

Планеты суть темныя небесныя тѣла, которыя получаютъ отъ солнца свѣтъ и теплоту.

Почему планетамъ дано такое названіе?

Названіе планетамъ дано отъ греческаго слова, планетесь — блуждающія.

Чѣмъ планеты походятъ на звѣзды и чѣмъ отличаются?



Планеты походятъ на звѣзды тѣмъ, что, подобно послѣднимъ, кажутся простому глазу свѣтящимися точками; различаются же отъ звѣздъ свойствомъ свѣта: звѣзды остаются всегда в одинаковомъ между собою разстояніи и издають мерцающій свѣтъ, т. е. сверкающій въ глазахъ; планеты же постоянно движутся около солнца и издають свѣтъ ровный спокойный

Какъ велики планеты?

По величинѣ однѣ планеты болѣе земли, другія менѣе.

Какой планеты имѣютъ видъ?

Планеты имѣютъ видъ шара, какъ земля.

Какое движеніе имѣютъ планеты?

Планеты совершаютъ по круглой орбитѣ двойное движеніе — около своей оси и около солнца: на обходъ солнца и на обращеніе около своей оси однѣ планеты употребляютъ болѣе времени, чѣмъ наша земля, другія — менѣе. Вообще планеты движутся съ запада на востокъ, что называется прямымъ движеніемъ, то, послѣ некоторой остановки, возвращаются назадъ — на западъ, что называется возвратнымъ движеніемъ.

Что такое луна?

Луна естѣ ближайшая къ землѣ планета, получающая свѣтъ отъ солнца.

Какъ велика луна, сравнительно съ землей?

Луна менѣе земли въ 50 разъ.

Въ какомъ направленіи движется луна и сколько времени употребляетъ на полное обращеніе вокругъ земли?

Луна движется, вокругъ земли отъ запада къ востоку и употребляетъ 28 дней на полное обращеніе вокругъ нея.

Тоже время луна движется, вмѣстѣ съ землею, вокругъ солнца.

Какъ называется луна, по отношенію къ землѣ?

Луна называется, по отношенію къ землѣ, спутникомъ ея.

Изъ чего состоитъ земной шаръ?

Земной шаръ состоитъ изъ внутренности и коры

1) Болѣе прочихъ извѣстна планета — Венера: она появляется или вечеромъ, почему и называется вечернею звѣздою, или утромъ, тогда называется утреннею звѣздою.

Изъ чего состоитъ внутренность земнаго шара?

Внутренность земнаго шара состоитъ изъ жидкихъ веществъ, расплавленныхъ сильнымъ жаромъ.

Что заставило людей предположить, что внутри земнаго шара сильный жаръ?

Слѣдующія явленія заставили людей предполагать, что внутри земнаго шара сильный жаръ: 1) горячіе ключи, бьющіе изъ земли въ странахъ холодныхъ, 2) огнедышущія горы, 3) наконецъ наблюденія, что чѣмъ глубже роютъ, тѣмъ теплѣе и теплѣе.

Что называется корою земною?

Земною корою называется твердый верхній слой земнаго шара.

(Продолженіе слѣдуетъ).

## О ПРОДОЛЖЕНІИ

### ИЗДАНІЯ

### ВОРОНЕЖСКИХЪ

## ЕПАРХІАЛЬНЫХЪ ВѢДОМОСТЕЙ

въ 1875 году.

Въ 1875 г. Воронежскія Епархіальныя Вѣдомости будутъ издаваться, по примѣру прежнихъ лѣтъ, въ предѣлахъ программы, утвержденной Св. Синодомъ. Вѣдомости выходятъ два раза въ мѣсяць—1 и 15 чиселъ.

Вѣдомости будутъ состоять какъ и прежде, изъ двухъ отдѣловъ — официальнаго и неофициальнаго, и прибавленій къ нимъ.

Цѣна одному экземпляру Воронежскихъ Епархіальныхъ Вѣдомостей *четыре рубля*, а съ пересылкою или доставкою на домъ *пять рублей*; въ томъ числѣ почтъ 60 копѣекъ; за бандероль, упаковку и др. расходы 40 коп.

(8) Требования на Воронежскія Епархіальныя Вѣдомости вмѣстѣ съ деньгами за оныя слѣдуетъ адресовать: «Въ г. Воронежъ, въ редакцію Епархіальныхъ Вѣдомостей, при семинаріи». При этихъ требованіяхъ, особенно въ первый разъ, должно четко и обстоятельно прописывать почтовую контору, въ которую слѣдуетъ высылать Вѣдомости, а также званіе, имя, фамилію и мѣстожителство получателя.

Редакція Воронежскихъ Епархіальныхъ Вѣдомостей покорнѣйше проситъ Редакціи всѣхъ газетъ и журналовъ, съ коими она доселѣ мѣнялась изданіями, продолжить обмѣнъ и перепечатать въ своихъ изданіяхъ настоящее объявленіе.

Въ 1875 году.



Въ 1875 г. Воронежскія Епархіальныя Вѣдомости будутъ издаваться, по примѣру прежнихъ лѣтъ, въ продолженіи года, утвержденной Св. Синодаломъ. Вѣдомости выходятъ два раза въ мѣсяцъ — 1 и 15 числа. Вѣдомости будутъ состоятъ какъ и прежде, изъ