

# ПЕРМСКІЯ

## ЕПАРХІАЛЬНЫЯ ВѢДОМОСТИ

Выходятъ еженедѣльно по средамъ. Цѣна за годъ 5 рублей съ пересылкою, какъ и безъ пересылки.

### № 52.

Подписка принимается въ Редакціи Епархіальныхъ Вѣдомостей, при Пермской духовной семинаріи, въ Перми.

25 Декабря 1874 года.

---

---

### ОТДѢЛЪ ОФИЦІАЛЬНЫЙ.

---

---

Содержаніе: Указъ Святѣйшаго Правительствующаго Синода.

#### Указъ Святѣйшаго Правительствующаго Синода.

*Отъ 9 іюля 1874 года № 40. О книгѣ г. Роцина: „Очеркъ главнѣйшихъ практическихъ положеній педагогики, дидактики и методики, примененной къ учебнымъ предметамъ начального образованія“.*

По указу Его Императорскаго Величества, Святѣйшій Правительствующій Синодъ слушали предложенный Господиномъ Оберъ-Прокуроромъ журналъ Учебнаго Комитета, № 77, о допущеніи въ бібліотеки духовныхъ Семинарій составленной директоромъ народныхъ училищъ Могилевской губерніи П. Роцинымъ книги, подъ заглавіемъ „Очеркъ главнѣйшихъ практическихъ положеній педагогики, дидактики и методики (изданіе 2. Москва. 1873 г.)“, въ видѣ пособія для преподавателей педагогій. Приказали: Заключение Учебнаго Комитета утвердить и, для объявленія Правленіемъ духовныхъ Семинарій къ надлежащему исполненію, послать печатный указъ епархіальнымъ преосвященнымъ, съ приложеніемъ, въ копіи, журнала Комитета.



## ЖУРНАЛЬ

Учебнаго Комитета при Святѣйшемъ Синодѣ,  
за № 77.

О составленной Директоромъ народныхъ училищъ Могилевской губерніи г. Роцинымъ книгѣ, подъ заглавіемъ: „Очеркъ главнѣйшихъ практическихъ положеній педагогики, дидактики и методики, примененной въ 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 предполагаетъ существованіе разумно, толково составленныхъ учебно-педагогическихъ руководствъ, изъ которыхъ каждый учитель могъ бы почерпнуть необходимыя для веденія своего дѣла свѣдѣнія. Разсматриваемый трудъ г. Роцина назначенъ именно для этой цѣли. Г. Роцинъ 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 пріемовъ и способовъ, достоинство которыхъ оправдалось опытомъ и лучшими педагогическими авторитетами“ (предисл. 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 выполненіе 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, внѣ которой едвали возможно правильно понять и уразумѣть самыя „практическія положенія“. Въ этомъ отношеніи справедливо замѣчаніе одного изъ современныхъ педагоговъ, что „между всеми *практическими* предметами нѣтъ болѣе практичнаго—*истинной теоріи*; и между всеми предметами *непрактическими* ничего нѣтъ болѣе непрактичнаго, какъ практика, лишенная вѣрной *теоретической* основы“. И такъ, первая трудность постав-



ленной задачи лежитъ въ правильномъ соединеніи „практическихъ положеній“ педагогіи 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, приспосовительно 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 безъ всякой даже общеобразовательной подготовки. Писать для такихъ людей о предметахъ педагогическихъ весьма трудно. Достаточно указать на область психическихъ явленій, существенно входящихъ въ предметъ педагогіи, чтобы признать эту мысль несомнѣнною. Психическій анализъ принадлежитъ къ труднѣйшимъ проблемамъ челоѣко-вѣдѣнія; онъ требуетъ въ высокой степени развитоу 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 разнородныя стихіи. Трудностями этого дѣла и объясняется, между прочимъ, то обстоятельство, что мы доселѣ не имѣли руководства для народныхъ учителей, которое бы вполне удовлетворяло требованіямъ современной педагогіи и въ тоже время было бы доступно для нашихъ начальныхъ учителей. Къ сожалѣнію и г. Рощина, какъ это будетъ видно далѣе, не сумѣлъ справиться съ своею задачею. „Очеркъ“ г. Рощина въ сущности дѣла представляетъ простую *компиляцію* изъ разныхъ пособій, которыми авторъ пользовался, хотя онъ и не всегда указываетъ источники, изъ которыхъ дѣлаетъ заимствованія (напр. на стр. 73-й и др.).

Весь трудъ г. Рощина распадается на три отдѣла: 1) *Общая педагогика*, 2) *Дидактика*, и 3) *Методика*. Дѣленіе это обращаетъ вниманіе своею нелогичностью: въ немъ равнозначущими являются члены подчиненные, заключающіеся одни въ другихъ. Такъ „дидактика“ составляетъ часть подчиненную „общей педагогикѣ“, а „методика“ составляетъ часть прикладную „дидактики“; сопоставлять же ихъ, какъ *равныя*, нѣтъ ника-



кихъ уважительныхъ основаній. Впрочемъ, не только въ этомъ, но и въ другихъ случаяхъ, г. Роцинъ дѣлаетъ дѣленія, не руководясь ровно ни какими соображеніями, что указано будетъ ниже. Самое заглавіе „Общая педагогика“ совершенно не отвѣчаетъ содержанию, 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 отвѣта. Правда, онъ указываетъ на то, что дѣти „до 8—9 и болѣе лѣтъ“ находятся на рукахъ женщинъ, „воспитательное же вліяніе мужчинъ начинается только съ отроческаго возраста“ (стр. 3). Но въ первыхъ, ужели отецъ не можетъ и не долженъ имѣть вліяніе на воспитаніе своихъ дѣтей до 9 лѣтъ? Развѣ не можетъ женщина—мать обращаться за совѣтомъ о воспитаніи малютокъ къ мужчинамъ? А тогда и мужчинамъ 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 роди-



телей, въ особенности нѣжный голосъ его матери“ и вотъ „музыка стала его любимымъ занятіемъ и сдѣлала (?) изъ него знаменитаго композитора“ (стр. 3). Подобное объясненіе геніальности великаго композитора нельзя не признать слишкомъ наивнымъ и крайне поверхностнымъ. Евгений Савойскій сдѣлался героемъ, по словамъ г. Рощина, потому что мать рассказывала Евгению, еще двухъ — лѣтнему ребенку, о герояхъ: о Пушкинѣ авторъ говоритъ, что „едвали не больше всего онъ обязанъ своей нянѣ Родіоновнѣ“ (ibid). Авторъ, очевидно, не признаетъ геніальности самой природы 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. Рощину: няня Родіоновна пѣла пѣсни и сказки сказывала не одному же Пушкину, а между тѣмъ изъ всѣхъ ея слушателей только онъ одинъ и былъ гевій. Послѣ этого геніальность Ньютона можно объяснить тѣмъ, что на него произвело впечатлѣніе небо и онъ долго на него смѣтрѣлъ въ дѣтствѣ: но смотреть на небо миллиарды дѣтей и людей, а Ньютоны рождаются вѣками. Конечно, на возбужденіе геніальныхъ натуръ могутъ дѣйствовать и ближайшія вліянія окружающихъ людей и природы, но отсюда еще далеко до тѣхъ объясненій, какія даетъ г. Рощинъ. Кто заронилъ „геніальность“ 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 геніальности въ музыкѣ достаточно было нѣжнаго голоса матери, для образованія героевъ — разказовъ о великихъ подвигахъ, для приготовленія геніальныхъ поэтовъ — сказки и пѣсни няни, то человѣчество гораздо больше имѣло бы гевіевъ.

Въ той же 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 педагогикѣ, какъ наукѣ, тѣмъ болѣе что предметъ этотъ сложенъ, отвлеченъ; а авторъ имѣетъ въ виду одна „практическія поло-



женія“; но давать объясненія невѣрныя во всякомъ случаѣ не слѣдовало-бы.

Переходя далѣе къ раздѣленію педагогики, авторъ говоритъ: „Общая (sic) педагогика раздѣляется обыкновенно (что за странный „принципъ обыкновенія“! Но не всякое обыкновеніе разумно, есть *usus tyranicus* ...) на собственно педагогику, дидактику, методику и исторію педагогики“ (стр. 4). Въ этомъ дѣленіи нѣтъ никакого основанія, въ немъ смѣшаны роды и виды, исторія же педагогики 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 науки, 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 (?) *троякое*: физическое, умственное и нравственное“. Здѣсь опять дѣленіе безъ всякой основы и точки зрѣнія дано совершенно произвольно. Предметъ воспитанія—человѣкъ; а такъ какъ природа человѣка 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 душѣ человѣка способности, соответственно 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 служитъ предметомъ педагогики, между тѣмъ въ этомъ старомъ дѣленіи есть логичность, чего нѣтъ въ дѣленіи г. Роцица.

Затѣмъ 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 развитыя воли, окрѣпившаго въ продолжительномъ упражненіи самообладанія. Дальше



авторъ говорить, 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 чемъ состояло бы это удовлетвореніе? Тѣло служить 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) слабого 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 извѣстную настроенность мыслей и пр., „мысли, чувства и желанія“, возникающія по этому поводу, и составляютъ *вліяніе* больного тѣла на душу; но затѣмъ, чтобы *вліяніе* производило еще мысли и проч., сказать это 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 говорить, 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 замолкаетъ; 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 *спирали*, 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 одухотворять 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, значить 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, обучающихъ въ разнаго рода школахъ, а потому изъ физическаго воспитанія, казалось бы, въ него должны войти свѣдѣнія, преимущественно касающіяся школьной дѣтетики и гигиены. А между тѣмъ, распространяясь о начальномъ физическомъ воспитаніи, авторъ школьную гигиену совсѣмъ опускаетъ изъ виду, да и о гимнастикѣ говорить очень мало.

*Психическому воспитанію* авторъ посвящаетъ 8 главъ, изъ нихъ 4 гл. посвящены умственному воспитанію, остальные 4 — нравственному; причемъ 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 дѣтяхъ авторъ обозначаетъ моменты ихъ съ такою точностію, какая не оправдывается ни опытомъ, ни существомъ дѣла. Такъ онъ говоритъ, что „въ чувствѣ зрѣнія только послѣ 6-го недѣль начинаютъ проявляться *первыя проблески дѣятельности*“ (стр. 13); но это едвали можно сказать такъ рѣшительно. Коль скоро у ребенка открытъ глазъ, то онъ уже неизбежно испытываетъ вліяніе свѣта; пусть сначала оно будетъ несознаннымъ, но отрицать это вліяніе невозможно и можно съ вѣроятностію полагать, что оно не только есть, но и служить однимъ изъ высшихъ 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 вліяній, 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 *развитіе*“ (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 отвле-ченно и страдаютъ обиліемъ общихъ мѣствъ. Между прочимъ авторъ говоря, что впечатлѣнія воспринимаются одушею, прибавляетъ, что „при этомъ со-знается нами, какъ *говорятъ* (sic) въ психологіи, уже не *количественное* раздраженіе нерва, а происходитъ *качественное*, сознаваемое состояніе духа, называемое ощущеніемъ“. Авторъ оставляетъ это положеніе безъ всякихъ поясненій, хотя назначаетъ свое руководство для читателей малоподготовлен-ныхъ. Позволительно сомнѣваться, чтобы это положеніе было понято народ-ными учителями. Затѣмъ, къ чему эта добавка, „какъ *говорятъ* (sic) въ психологіи“? А въ дѣйствительности развѣ не то бываетъ? Пунктъ, кото-рый затронуть авторомъ, имѣетъ существенное значеніе и въ психологіи и въ педагогіи, но оставленный безъ разъясненія онъ совершенно теряетъ зна-ченіе, тѣмъ болѣе, что авторъ совсѣмъ ничего не говоритъ о процессѣ об-разованія въ насъ ощущений и только называетъ его „непостижимымъ“.

Объ умственной дѣятельности авторъ выражается довольно странно. „Дѣятельность и разсудка и ума, говоритъ онъ, *сама по себѣ* (значитъ 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 се-бѣ“, значитъ, въ существѣ своемъ, независимо отъ того или другаго дан-наго содержанія, сказать такъ нѣтъ рѣшительно никакихъ основаній. Пусть ощущенія входятъ, какъ матеріалы въ дѣятельность разсудка, но вѣдь и ощущенія самъ авторъ признаетъ „сознаваемыми состояніями духа“, кото-рыя противоположны „количественнымъ раздраженіямъ нерва“. Но уму под-лежитъ область представленій и чистыхъ понятій, что въ нихъ есть *тѣ-леснаго*? И на какомъ основаніи уму и разсудку приписывается какая-то *полутѣлесность*, — неизвѣстно. И что такое самая эта „полутѣлесность“, какъ опредѣлить ее авторъ? Выраженія, подобныя приведенному, способны лишь сбить неопытныхъ читателей съ толку; они свидѣтельствуютъ также, что самъ авторъ, компилируя свой трудъ, имѣлъ весьма неопредѣленные представленія о психическихъ процессахъ.

Кромѣ ума и *разсудка* авторъ различаетъ *разумъ*, но различіе меж-ду этими силами весьма неясно. Разумъ авторъ называетъ „вышимъ, чисто-духовнымъ проявленіемъ (sic) мыслительной и познавательной дѣятельности души“ (стр. 23). Итакъ разумъ не есть сила души самостоятельная; она есть *проявленіе* низшихъ силъ *ума* и *разсудка* (мыслительной и познава-тельной дѣятельности), — какъ же совершилось это превращеніе низшихъ



силъ въ высшее пѣчто? Какъ „полутѣлесность“ стала „чистою духовностію“? Какъ относится между собою всё эти силы? Наконецъ въ силу какихъ *оснований* авторъ вводитъ свое тройственное дѣленіе силъ умственныхъ въ психологію? Все это авторъ оставляетъ не разъясненнымъ, ни на чемъ не основаннымъ. Здѣсь же авторъ *идею* о *Богѣ* 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 „у дѣтей, къ концу 7-ми лѣтъ жизни (какая точность, на чемъ она основана? У всѣхъ ли дѣтей? Почему именно къ концу лѣтъ?) мышленіе и познаваніе *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, невѣрно. Нѣсколько далѣе (стр. 24) авторъ, въ видѣ авторитета, приводитъ слова „одного нѣмецкаго педагога“, имени котораго авторъ не называетъ, но, судя по словамъ, „однѣ педагогъ“, хотя и нѣмецкій, имѣетъ на дѣло странный взглядъ, чтобы не сказать болѣе. Внѣшнія чувства, говоритъ онъ, составляютъ какъ бы *же.лудокъ* (sic) для духовной пищи, которая *превращается* въ питательный сокъ только съ помощію этихъ органовъ“\*). Далѣе онъ же говоритъ о томъ, что иные-де педагоги „набиваютъ голову отвлеченными идеями, которыя въоелѣдствіи, такъ сказать, (!) приходятъ въ *мнѣніе* и *заражаютъ всю организацию 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. Затѣмъ 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 говоря уже о томъ, что законовъ психическаго развитія личности дѣтской авторъ собственно не показалъ,

\*) По мнѣнію иностраннаго педагога, „болѣзни мозга и водяная“ у дѣтей происходятъ „отъ дурной, неестественной методы преподаванія“.



такъ что говорить онъ о нарушеніи неизвѣтнаго; 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 ребанкѣ *незамѣтнымъ* образомъ (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 представлений 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 механической. Впервыхъ, въ душевной жизни, по самому существу ея, ничто *совершенно не уничтожается*; вовторыхъ, авторъ хозяйничаетъ въ душѣ ребенка совершенно произвольно; онъ говоритъ: „стоитъ только (легкое дѣло!) воспрепятствовать превращенію представлений въ понятія“, какъ будто это возможно сдѣлать! Процессъ образованія 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. Если бы возможно было съ такою свободою, какъ думаетъ авторъ, управлять образованіемъ понятій, остановкою ихъ развитія въ душѣ дитяти, тогда открылась бы новая эпоха въ человѣческомъ воспитаніи и трудную и сложную задачу исправленія дѣтей можно было бы привести къ очень не многимъ, простымъ и не сложнымъ *практическимъ правиламъ* остановки и задержки образованія въ душѣ дитяти представлений, понятій и суждений. Къ сожалѣнію, авторъ не указываетъ *средствъ* для осуществленія своего совѣта, въ исполнимости котораго онъ увѣренъ, ибо говоритъ, что учитель „всегда можетъ, . . . *стоитъ только*“ и пр.

Въ той же статьѣ, говоря о выборѣ матеріала для начальнаго обученія, авторъ дѣлаетъ его безъ всякихъ основаній. „*Естественные* *всего*, говоритъ онъ, въ наглядной бесѣдѣ можно сзаконить 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 человекъ дѣлаетъ предме-



томъ своимъ наблюдений прежде *миръ внѣшній*, его окружающий; (\*) къ самообладанію человекъ обращается гораздо позднѣе, когда рефлектирующій умъ достаточно окрѣпнетъ и разовьется на объектахъ подлежательнаго 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 человекъ вовсе не представляетъ простоты, о чемъ достаточно говоритъ одно уже понятіе— „организмъ“. То соображеніе, что тѣло наше всего *ближе* къ намъ, не можетъ имѣть равно 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 пріемъ въ педагогій давно отвергнутъ. Странно въ современныхъ дидактическихъ руководствахъ повторять старыя 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. Рошина нѣтъ, что нельзя не счесть 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 бы 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.

\*) Это вѣрно не только по отношенію къ развитію отдѣльныхъ личностей, но и относительно развитія общечеловѣческаго сознанія. Такъ первое пробужденіе философствующаго ума въ Греціи, какъ извѣстно, совершилось въ Іонійской школѣ, задачи которой состояли въ рѣшеніи проблемъ внѣшней природы; обращеніе же философіи къ самосознанію совершилось гораздо позднѣе.



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 сомнѣній, 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 представлений, то въ немъ *пробуждается тогда* 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. Авторъ, очевидно, не ясно и даже невѣрно представляетъ дѣло. По его мнѣнію, воображеніе пробуждается тогда, когда накопленъ уже значительный запасъ представлений; но если бы авторъ вникъ въ *процессъ образованія* самихъ *представленій*, то не сказалъ бы этого. Представленія сами по себѣ вовсе не простые и первичные факты духовной нашей жизни, но суть сложныя и произвольныя явленія въ ней: результаты операций мышленія, въ которыхъ дѣятельнѣйшее участіе принимаетъ именно воображеніе, сочетающее отдѣльно воспріятыя различными чувствами ощущенія въ *одинъ* цѣльный образъ. Само по себѣ „представленіе“ есть актъ *воображенія*, слѣдовательно, самое существованіе представлений предполагаетъ уже дѣятельность воображенія, а у г. Роцина послѣднее является только „послѣ значительнаго запаса представлений“. Но спрашивается, какъ могли образоваться безъ участія воображенія самыя представленія? Наконецъ, если представленіе есть умственный *образъ* предмета, то какъ его *представить*, не имѣя воображенія, т. е. именно силы представляющей?

Страннымъ представляется и послѣдующее разсужденіе автора о томъ же предметѣ. „Дѣятельность воображенія и фантазіи, пишетъ онъ, *возбуждается* прежде всего подъ вліяніемъ окружающей природы и обстановки, слѣдовательно, при помощи внѣшнихъ чувствъ. Такъ, *напримѣръ*, *сырой песокъ* представляетъ весьма богатый матеріалъ для разнообразной



*игры дѣтской фантазіи*". Выходить (напримѣръ), что сырой песокъ возбуждаетъ дѣтскую фантазію. Это не такъ. Ребенокъ напротивъ пользуясь пескомъ, можетъ проявлять свою фантазію, но въ самомъ пескѣ элементовъ для сказаннаго возбужденія не много найдется.

Здѣсь же авторъ излагаетъ игры Фребеля, но излагаетъ совершенно пассивно, тогда какъ эти игры именно „по Фребелю“ страдаютъ капитальными недостатками и ни въ русской семьѣ, ни въ русской школѣ, безъ радикальной переработки, примѣнны быть не могутъ. Между прочимъ авторъ рекомендуетъ и извѣстное Фребелевское занятіе: выкалываніе иглой рисунокъ на бумагѣ. Объ этомъ упражненіи слѣдуетъ сказать, что оно совершенно антипедагогично, антигигіенично, это—выкалываніе не рисунка, а глазъ, одно изъ лучшихъ средствъ приобрести близорукость и вообще ослабить зрѣніе въ самомъ нѣжномъ возрастѣ, когда особенно слѣдовало бы беречь глаза. Если вышиваніе вредно отзывается даже на взрослыхъ, то что сказать объ этомъ „выкалываніи“ бумаги малютками, гдѣ они со всѣмъ напряженіемъ должны слѣдить глазами за мелкими отверстіями, 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, — и 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 вполнѣ явно представляется авторомъ. Такъ авторъ говоритъ, что *цѣль нравственнаго воспитанія есть развитіе чувствовательныхъ 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, образованіе нравственнаго характера въ человѣкѣ. Развитіе же *чувствовательныхъ 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: подрастутъ, станутъ взрослыми, тогда возможными явятся и „тѣсныя разнообразныя отношенія съ людьми почтенными“ и „взаимодѣйствіе“.

На стр. 44- 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“. Не говоря уже о неправильности выраженія, приведенная мысль, выраженная 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 это „дѣтское обращеніе“ родителей съ дѣтьми — пусть взрослыми — пропикнуто 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,



чужды совершенно педагогического характера, а послѣднее, кромѣ того, вредное и въ учебномъ и въ дисциплинарномъ отношеніяхъ въ школахъ, не должны быть употребляемы. Вообще педагогическая часть труда г. Роцина представляется неудачной и наполненной многими промахами.

Отдѣлъ „дидактики“ г. Роцина посвященъ обзорѣнью 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“. Определеніе это страдаетъ односторонностью, такъ какъ авторъ совершенно упускаетъ изъ виду сторону обученія *воспитательную*.

Въ опредѣленіи объема и содержанія курса начальной школы, или— что тоже, 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 служить 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 тоже, разные названія тѣхъ же предметовъ,—но это совершенно не вѣрно.

Въ числѣ задачъ метода авторъ указываетъ цѣль— „сообщить уму учащагося—логическій порядокъ мышленія“ (стр. 64),— слѣдовало бы сказать— *развить* способность логическаго мышленія; сообщать же можно только знанія.

При изложеніи анализа и синтеза у автора замѣчается смѣшанность понятій о томъ и о другомъ. Въ приводимомъ имъ примѣрѣ о преподаваніи географіи авторъ чисто *синтетическій* способъ—перехода отъ окружающихъ дѣтя предметовъ и явленій, отъ родины къ изученію отечества и далѣе—всей земли—обезразличиваетъ, въ методическомъ отношеніи, со спо-



собомъ *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, а 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. 66). 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 значить 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 труднодоступныя для наглядности сочетанія. Въ ней отражается все (!) человѣчество съ его отношеніями къ Богу, къ самому себѣ и природѣ“ и пр. (стр. 68). 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 *науцѣ*; 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 слѣблатъ 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 говоритъ, что „на общихъ методахъ обученія, аналитическомъ и синтетическомъ, основаны частные методы или (?) дидактическіе (стр. 68); затѣмъ насчитываетъ *четыре* послѣднихъ метода: *деиктическій, акроаматическій, катехитическій* и *евристическій*. Но совершенно не видно, какъ именно относятся къ анализу и синтезу эти методы? Почему ихъ *четыре*, ни болѣе, ни менѣе? 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 сдѣлываетъ съ *приемами* обученія, что вовсе не одно и тоже. Такъ „деиктическій методъ“ состоитъ въ томъ, что учитель *показываетъ* предметъ ученику, — ужели *показываніе* предмета составляетъ методъ? Это просто *пріемъ* нагляднаго обученія. Да и самъ авторъ дальше „методъ“ этотъ называетъ „пріемомъ“, 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 пріемомъ!

Но далѣе авторъ сливаетъ *acroаматическій* методъ съ деиктическимъ. „Показываніе и примѣрныя дѣйствія, или (sic) деиктическій способъ, говоритъ онъ, не могутъ не сопровождаться объясненіями, разсказомъ, истолкованіемъ или словеснымъ изложеніемъ самаго учителя; этотъ методъ называется тогда акроаматическимъ (стр. 70). Итакъ, акроаматическій методъ есть деиктическій, но съ присовокупленіемъ объясненій, разсказовъ и проч. со стороны учителя. Авторъ, очевидно, слишкомъ *по своему* смотритъ на дѣло. Самое изложеніе акроаматическаго метода сдѣлано крайне поверхностно и общо, — ему авторъ посвящаетъ всего *девять строкъ*, а между тѣмъ онъ заслуживалъ бы болѣе дѣльнаго изложенія.

Перехода къ изложенію катехитическаго метода, авторъ говоритъ, что



„Результатив 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. Известно, 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 известномъ „Менонѣ“, гдѣ Сократъ доводитъ, съ помощью вопросовъ, совершенно невѣжественнаго раба до рѣшенія геометрической задачи, именно путемъ эвристическимъ, посредствомъ навсѣдующихъ вопросовъ. Но г. Рошинъ сливаетъ этотъ методъ съ катехитическимъ. Впрочемъ онъ дальше называетъ послѣдній методъ и эвристическимъ или, какъ онъ выражается, „изобрѣтательнымъ“ (1), такъ что хотя авторъ сначала различалъ *четыре* дидактическихъ метода, но далѣе все они до того перемѣшались и перепутались, что и два изъ нихъ выдѣлить трудно. Подобнаго рода сбивчивое изложеніе столь важнаго вопроса о методахъ нельзя не признать важнымъ недостаткомъ труда г. Рошина. 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 умѣнныи обратить вниманіе ученикомъ на *самыя существенныя стороны предмета*, представляющія *наиболѣе трудностей*, 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 цѣль не научная, а педагогическая. Искать при этомъ „наиболѣе трудностей“, разсматривать предметъ во всемъ его объемѣ, не только „съ самыхъ су-



щественныхъ сторонъ“, но и „второстепенныхъ“, — далеко не всегда здѣсь возможно, удобно и желательно.

На стр. 74-й говорится: „Хорошо врѣзывается 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. Извѣстно, что Локкъ училъ грамотѣ „играя“, по кубикамъ; но, желая сохранить свѣжесть и интересъ игры этой, онъ полжительно совѣтуетъ прятать кубики такъ, чтобы ребенокъ не могъ достать ихъ во всякое время, потому что, говорить онъ, обыкновенно дѣти скоро охлаждаются къ тѣмъ предметамъ, которые у нихъ всегда бываютъ прель глазами“. Тоже бываетъ и съ картинами. Постоянно имѣя передъ глазами, заглядывая на нихъ мимоходомъ, дѣти до того свыкаются съ ними, что теряютъ къ нимъ интересъ. Тогда какъ картина, вновь принесенная, возбуждаетъ ихъ мысль, приковываетъ 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 „концентрической 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. Концентрація 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 педагогическихъ 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; а домашнее обученіе, особенно одиночное, имѣетъ много и нерѣдко весьма важныхъ не выгодъ. Общество сверстниковъ для дѣтей представляетъ ту естественную среду, гдѣ должны развиваться ихъ дѣтскія наклонности, полагаться 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 общественности и взаимопомощи. Нечего и говорить, что въ отношеніи средствъ и силъ обученія съ школой общественною могутъ равняться лишь не многія и только особенно достойныя семейства. Если прибавить сюда трудности регулировать домашнія занятія ребенка, устранить всѣ антидисциплинарныя навыки и семейныя обычаи (посѣщеніе гостей, несвоевременность сна, пищи, отдыха и т. под.), которые нерѣдко стоятъ въ антагонизмъ съ требованіями правильнаго воспитанія, то окажется, что обученіе въ общественныхъ училищахъ обставлено едва ли не болѣе благопріятными условіями, въ учебно-воспитательномъ отношеніи, нежели обученіе домашнее.

Говоря о дисциплинѣ, авторъ между прочимъ указываетъ на нѣкоторыхъ педагоговъ, которые будтобы «не видятъ никакой надобности въ дисциплинарныхъ мѣрахъ для поддержанія въ классѣ подлежащаго 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 поведеніе дѣтей такое же вліяніе, какое можетъ оказывать на нихъ дисциплина: „кто хорошо умѣетъ учить, говоритъ Дистервегъ, тотъ можетъ хорошо 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. „Намъ же лучшей педагогъ К. Д. Ушинскій, говоритъ авторъ, *идеть 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 нѣкогда“. 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 отсутствіи* *мнргъ 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 обученіе, но хорошее, воспитывающее въ добромъ смыслѣ и направленіи. И едва ли кто изъ людей, знающихъ дѣло практически, рѣшится отвергать, что при отличномъ умѣнн держатъ классъ, шалостямъ въ классѣ нѣтъ мѣста; что при умѣнн учителя „выучивать уроки“ съ дѣтми въ классѣ, устраняются наказанія за лѣность, ибо послѣднія предупреждается и дѣлается какъ бы невозможной. Вообще нельзя сказать, чтобы авторъ раскрылъ ученіе 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, и эти пункты составляютъ существо вопроса о дисциплинѣ. Авторъ болѣе останавливается на внѣшней ея сторонѣ, нежели на внутреннихъ ея основаніяхъ. Въ этой же главѣ, въ подстрочномъ примѣчаніи (стр. 85), авторъ говоритъ о *школьной миѣнн*, какъ бы мимоходомъ: но предметъ этотъ заслуживалъ бы если не особой главы, то во всякомъ случаѣ болѣе обстоятельнаго изложенія.

„*Методика*“ у г. Роцина обработана также далеко не блестяще.

Прежде всего нельзя не пожалѣть, что авторъ совсѣмъ опустилъ изъ виду *историческое развитіе* способовъ обученія предметамъ курса начальной школы. Говорятъ: „исторія судить мертвыхъ и даетъ уроки живымъ“. Въ извѣстной степени это можно примѣнить къ исторіи методовъ обученія. Сравнивая различные методы, въ разное время появившіеся, мы совершенно сознательно можемъ придти къ выбору дѣйствительно лучшихъ способовъ обученія; изучая далѣе опыты преподаванія по различнымъ методамъ, мы научимся избѣгать ошибокъ и погрѣшностей, въ которыя впадали наши



предшественники: выгоды не малы и для успѣха дѣла благотворныя; но авторъ ими почему-то пренебрегаетъ. Недостатокъ этотъ нельзя не считать существеннымъ, тѣмъ болѣе, что онъ касается всей методики.

Въ *обученіи чтенію* авторъ слѣдуетъ способу письма-чтенія (Schreib-leserunterricht). Конечно, этотъ методъ болѣе другихъ рациональный и пригоденъ практически, но авторъ не озаботился изложить его общія дидактическія основанія, отъ чего не только образовательное достоинство его, но и практическая удобопримѣнимость для читателей остаются не вполне разъясненными. Въ изложеніи хода обученія по этому способу, авторъ весьма пассивно слѣдуетъ Ушинскому и главнымъ образомъ Паульсону: его „Первой книжкѣ“, при чемъ допускаетъ не мало промаховъ и недостатковъ. Такъ съ самаго начала авторъ совѣтуетъ предварительно „ознакомить дѣтей, аналитическимъ и синтетическимъ путями, со звуками“ (стр. 92),— не видно, устно или письменно нужно это дѣлать, и какъ, разомъ или поочередно, пользоваться аналитическимъ и синтетическимъ путемъ? если поочередно, то какой путь предшествуетъ другому? Наконецъ, одинаково ли они удобны?

Далѣе, сказавъ, что нужно начинать съ легчайшихъ звуковъ по произношенію и простѣйшихъ по начертанію, авторъ указываетъ на *о* и *с*, съ которыхъ и идетъ обученіе; но всѣ буквы, въ письмѣ которыхъ употребляются овалы, никакъ не могутъ быть признаны простѣйшими по начертанію, напр., сравнительно съ *и*, *ш*, и т. д. *з* и *ъ*, а равно *й* авторъ отлагаетъ до конца азбуки,—совершенно напрасно, такъ какъ дѣти, почти всю азбуку будучи должны читать безъ этихъ полу-звуковъ, приобрѣтутъ навыкъ и писать слова безъ нихъ, что въ отношеніи правописанія неудобно. Далѣе авторъ почти дословно слѣдуетъ ходу обученія по „Первой учебной книжкѣ“ Паульсона, при чемъ повторяетъ и его промахи. Такъ, при разложеніи слова *оси* на звуки, авторъ употребляетъ весьма неудачный пріемъ Паульсона, ошибочность котораго была показана въ одной изъ статей *Журнала Министерства Народнаго Просвѣщенія* („Современное обученіе по звуковому способу“ за 1872 г.). Катихизація, какую ведетъ при этомъ учитель (также по Паульсону), представляется весьма сложной, обремененной свѣдѣніями о предметахъ, прямого отношенія къ дѣлу не имѣющихъ (стр. 94). Между прочимъ, переходя къ начертанію звуковъ *о*, *с*, *и*, авторъ употребляетъ такой пріемъ: „Я теперь, говоритъ учитель, произнесу звукъ *о*, смотрите мнѣ на ротъ *о* (протяжно). Какой видъ имѣетъ мой ротъ, когда я произношу *о*? Круглый. Да видъ *кружка*. Такой же видъ



имѣть и вашъ ротъ, когда вы скажете *о*. Которую же изъ этихъ трехъ буквъ (*о, с, и*) лучше всего означить *о*? Тою, которая пишется кружкомъ“ (стр. 95). Приемъ не удачный. Во первыхъ, ротъ при произношеніи *о* вовсе не походитъ на *кружокъ*; во вторыхъ, начертаніе *о* вовсе не зависитъ отъ формы рта при произношеніи его, иначе слѣдовало бы и другіе звуки, по крайней мѣрѣ гласные, произволить изъ положеній рта, но извѣстно, что еще Гразеръ дѣлалъ эту попытку, окончившуюся совершенно неудачей. Наконецъ, это обращеніе „смотрите мнѣ на ротъ!“ можетъ вызвать смѣхъ въ классѣ. Да и къ чему оно? Вѣдь раньше (стр. 94) говорилось уже, что буква *о* имѣетъ видъ кружка, продолговата, что „такими кружками рисуютъ яйца, сливы, листья“ (?), — понадобилось еще положеніе рта: такое обиліе сравненій представляется излишнимъ. Подобнымъ образомъ тамъ же идетъ сравненіе буквы *с* съ полумѣсяцемъ, серпомъ, лукомъ. (?), затѣмъ эта буква, по увѣренію автора, имѣетъ еще „видъ змѣйки, свернувшейся въ полукружіе“; но и *о* можетъ имѣть „видъ змѣйки“ свернувшейся въ кольцо — это одинъ изъ древнѣйшихъ даже символовъ; но полезно ли обременять обученіе чтенію массою такихъ сравненій, — это вопросъ. Мы думаемъ нѣтъ, потому что, упоминая о лукѣ, о сердцѣ, о змѣйкѣ и проч., придется и говорить о нихъ, ибо эти предметы могутъ быть для дѣтей неизвѣстны, но такіа отступленія, собственно для чтенія, едва ли удобны и желательны.

На стр. 97-й авторъ пишетъ: „Нѣкоторые педагоги, предпочитающіе синтетическій методъ обученія грамотѣ, считаютъ необходимыми въ началѣ *особыя звуковыя упражненія*; въ томъ числѣ Ушинскій въ Родномъ Словѣ принявшій противоположный учебнику Паульсона — способъ синтетическій“. Но, во первыхъ, предварительныя звуковыя упражненія составляютъ вообще *необходимую* составную часть обученія по способу письма-чтенія и начинаясь аналитически, то есть разложеніемъ (устно) словъ на слоги и звуки, оканчиваются синтезомъ — сложеніемъ изъ звуковъ словъ, а во вторыхъ, что касается Ушинскаго, то приведенное выраженіе исторически не вѣрно: Ушинскій не могъ принять „противоположенный учебнику Паульсона способъ“ (странно это и выраженіе), ибо, когда Ушинскій писалъ свое Родное Слово, Паульсонъ еще не составлялъ своего учебника по обученію грамотѣ, слѣдовательно его методъ нельзя было имѣть и въ виду.

На той же страницѣ, 97-й, авторъ усволяетъ барону Корфу изобрѣтеніе остроумнаго способа, при соединеніи звуковъ гласныхъ и согласныхъ, тянуть первый звукъ и легонько прибавить второй; но если бы авторъ



былъ знакомъ съ исторіей методики обученія грамотѣ, то не сказалъ бы такъ; приведенный приѣмъ еще въ началѣ наѣвшаго столѣтія извѣстенъ былъ и примѣнялся въ школахъ нѣмецкихъ послѣдователей Жакото, напр., у Зельтзама. Вообще нельзя сказать, чтобы обученіе грамотѣ составлено было съ полнымъ знаніемъ дѣла, надлежащею обстоятельностью и практичностью, а между тѣмъ обученіе чтенію и писью составляетъ одинъ изъ главнѣйшихъ предметовъ обученія въ народной школѣ, на которомъ потому и слѣдовало бы остановиться съ большимъ вниманіемъ.

*Обученіе писью* составлено довольно коротко; существеннымъ недостаткомъ этой статьи представляется отсутствіе изложенія въ ней дидактико-педагогическихъ основаній обученія этому предмету. Обученіе счисленію изложено по Грубе, съ нѣкоторыми видоизмѣненіями; обученіе элементарному черченію изложено толково, только катихизація при обученіи (стр. 121) составлена не совсѣмъ удачно. Въ этой статьѣ, между прочимъ, встрѣчается мысль, что „черченіе способствуетъ доведенію представленій до *полной наглядности*“ (стр. 115), съ чѣмъ нельзя согласиться. Вопервыхъ, не ко всякому представленію это вообще можетъ быть отнесено; во вторыхъ, „полная наглядность“ можетъ быть усвоена только самимъ *предметамъ*. Черченіе же даетъ лишь *схему* предмета, и то, что дается имъ для наблюденія внѣшнихъ чувствъ, очень ограничено въ смыслѣ наглядности. Выраженіе „полная наглядность“ въ черченіи, даже по отношенію къ геометрическимъ тѣламъ, нельзя признать точнымъ; по отношенію же къ предметамъ и явленіямъ жизни оно совсѣмъ не вѣрно. Наглядное изученіе предмета предполагаетъ дѣятельность не одного только зрѣнія, но и другихъ чувствъ; такъ въ колоколѣ мы наблюдаемъ слухомъ звукъ, осязаніемъ плотность и температуру металла; въ кускѣ сахара осязаніемъ узнаемъ его шероховатость, вѣсъ, вкусомъ — сладость и т. д. Въ черченіи же, какъ бы оно ни было совершенно, мы получимъ только одно очертаніе предмета, слѣдовательно, схему его, доступную только зрѣнію, при чемъ даже и зрѣніе ограничивается въ матеріалѣ для наблюденія, ибо на чертежѣ нельзя наблюдать, напр., движеніе предмета, цвѣтъ его и проч. Что же касается другихъ чувствъ, то понятно, что ни слуху, ни обонянію или осязанію, ни вкусу чертежъ никакого матеріала дать не можетъ; гдѣ же здѣсь „полная наглядность?“

Обученіе географіи составлено съ знаніемъ дѣла; но здѣсь встрѣчается одно мѣсто, которое вызываетъ возраженіе. Именно, на стр. 136 ѣ авторъ пишетъ: „Хорошее средство для перенесенія дѣтской фантазіи въ далекія страны состоитъ и въ томъ еще, чтобы предварительно показать произведе-



нія чужой страны. Разматривая, напр., апельсинъ и *кушая его* (кто же будетъ кушать, учитель, или ученики?), можно описать апельсиновые рощи Сициліи; при *переборкѣ* изюма (удобно ли это занятіе въ классѣ?) можно разсказать о прекрасныхъ греческихъ островахъ, о Вестъ-Индіи съ ея плантаціями“ и пр. Было бы лучше сказать: когда идетъ рѣчь объ апельсинѣ, показать апельсинѣ, и т. д., но присоединять къ „переборкѣ изюма“, напр., разсказъ о „прекрасныхъ“ греческихъ островахъ и т. под.—едвали удобно и даже педагогично. Это, значитъ, говорить случайно обо всемъ.

Въ заключеніе книги своей г. Рошинъ говоритъ и о преподаваніи Закона Божія, но, вмѣсто изложенія методикі этого предмета, онъ просто выписываетъ цѣликомъ „программу преподаванія Закона Божія въ сельскихъ двухклассныхъ училищахъ“, составленную Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія и одобренную Св. Синодомъ 27 сентября 1869 г. Но программа и методика обученія не одно и то же, и одно другаго замѣнить не могутъ.

*Обученіе пѣнію* авторомъ почему-то совсѣмъ оставлено въ сторонѣ.

Хорошую сторону труда г. Рошина составляетъ указаніе русской литературы по различнымъ отдѣламъ педагогіи и дидактики, хотя и здѣсь замѣчаются недостатки выбора и пропуски. Такъ въ числѣ пособій учебныхъ мы не находимъ „Методикі ариѳметики“ Евтушевскаго, — труда во всякомъ случаѣ почтеннаго.

Въ концѣ книги есть особое указаніе наглядныхъ учебно-воспитательныхъ пособій для начальной школы, довольно полное и обстоятельное.

Такимъ образомъ трудъ г. Рошина, хотя и представляетъ нѣчто полезное для руководства учителей народныхъ школъ, но, какъ видно изъ предложеннаго разбора его, заключая въ себѣ не мало и погрѣшностей, вообще далекъ отъ желаемой степени совершенства и во всякомъ случаѣ требовалъ бы пересмотра и исправленій. Такъ какъ „Очеркъ“ г. Рошина составленъ не по программѣ педагогіи, принятой для духовныхъ семинарій, то, независимо отъ обработки его, принять разсматриваемый трудъ въ руководство для семинарій по педагогіи нельзя; но принимая въ соображеніе, что въ книгѣ Рошина собранъ матеріалъ не безполезный для руководства учителей народныхъ школъ, Учебный Комитетъ полагалъ бы возможнымъ допустить книгу г. Рошина: „Очеркъ главнѣйшихъ практическихъ положеній педагогикі, дидактики и методикі“ (2-ое изд. Москва. 1873 г.) для приобрѣтенія въ семинарскія библіотеки, въ видѣ пособия для преподавателей педагогіи, предложивъ автору принять въ соображеніе изложенныя выше замѣчанія при послѣдующихъ изданіяхъ книги.



## НЕОФФИЦИАЛЬНЫЙ ОТДѢЛЪ.

Содержаніе: Слово въ день Рождества Христова.

### Слово въ день Рождества Христова.

*Благословенъ Господь Богъ Израилевъ,  
Яко посети и сотвори избавленіе лю-  
демъ своимъ (Лук. 1, 69).*

Это, слуш. благоч., проповѣдь первосвященника Захаріи. Назидательная сама въ себѣ, она тѣмъ особенно поучительна, что служить выраженіемъ глубокаго сознанія нужды въ Искупитель. Мы должны смотрѣть на нее, какъ на голосъ вѣрующей души, истомленной въ осужденіи, но обрадованной зарею Искупленія. Если такъ, христіане, то и наша вѣра въ родившагося Спасителя должна быть плодомъ этого сознанія, достояніемъ избавленной отъ грѣха души.

Что такое человѣкъ? Это, существо, носящее въ себѣ тысячи непримиримыхъ противорѣчій. Сегодня онъ мудро разсуждаетъ о самыхъ сокровенныхъ тайнахъ природы, глубоко проникаетъ въ предметы міра духовнаго, а завтра дѣлается жертвою заблужденія и ослѣпленія. Теперь онъ переживаетъ благородныя чувства добродѣтели и благочестія, а черезъ часъ обольщается мрачными картинами зла и увлекается въ потокъ страстей. По возвышеннымъ порывамъ души, онъ — ангелъ, а на дѣлѣ — унижается до безсловесныхъ животныхъ. Вселенная слишкомъ тѣсна для безграничныхъ его желаній. Между тѣмъ и предметы самые пустые преслѣдуетъ онъ часто до самозабвенія. Вражду противъ малѣйшаго принужденія, онъ не чувствуетъ, какъ самъ достается въ добычу всякому впечатлѣнію и ни въ чемъ не бываетъ воленъ, даже въ собственныхъ пожеланіяхъ. Если задумываетъ онъ благородное предпріятіе, гордость отравляетъ его душу. Когда смотритъ на собственную слабость вовсей ея наготѣ, онъ болѣзненно разочаро-



ывається въ самому себѣ и не рѣдко впадаетъ въ отчаяніе. Пылкій и мужественный въ первыхъ порывахъ своей воли, онъ становится слабъ и нерѣшителенъ, когда потребуется отъ него жертвы, когда нужно бываетъ вытти на борьбу съ препятствіями и зломъ. Видно по всему, что въ немъ есть высокіе задатки добра, но стоятъ они въ непосильной борьбѣ со зломъ. *Не еже бо хошу, сіе творю: но еже ненавижу, то содѣлваю.* (Рим. 7, 15).

Теперь спрашивается: ктобы объяснилъ намъ эти противорѣчія? Какой мудрецъ разъяснитъ намъ эту борьбу въ человѣкѣ? Какая наука укажетъ намъ путь вытти изъ нея? Ах! древніе мудрецы и новыя только увеличили заблужденія на этотъ счетъ. Смотри на благородныя и великія черты въ человѣкѣ, одни изъ нихъ нарисовали ему планъ неосуществимой дѣятельности и только польстили его гордости. Другіе, напротивъ, выставили на позоръ одни его недостатки, однѣ ничѣмъ неисцѣлимыя его раны.

Нѣтъ, слуш. намъ нуженъ другой учитель и съ другимъ ученіемъ. Одинъ учитель Галилейскій проливаетъ яркій свѣтъ на всю загадочность нашей природы (Лук. 4, 17—21). Созданный по образу и по подобію Божію для славы и блаженства, первый человѣкъ палъ, и слѣдствіемъ этого паденія была та нравственная порча, которая необходимо отразилась на всей его жизни духовной. Если мы вѣримъ, что дѣти съ молокомъ матери всасываютъ родительскіе недостатки, то повѣримъ же и тому, что этимъ неизбѣжнымъ путемъ заразилось и все потомство первой четы. Вотъ въ короткихъ словахъ мысли о грѣхопаденіи человѣка. Теперь понятно, откуда въ немъ высота ума, благородство чувствъ и стремленій. Теперь видно, какъ возникла у него борьба со зломъ, стали ясны всѣ его достоинства и недостатки. Высота души, такъ мало осуществляемая на дѣлѣ, — это памятникъ его стараго величія, только въ жалкихъ развалинахъ.

Указывая на утраченное величіе наше, Учитель Назаретскій снова призываетъ насъ къ нему, устами своихъ апостоловъ велитъ намъ *обновлятися духомъ ума нашего, облещися въ новаго чловѣка, созданнаго по Богу въ правдѣ и преподобіи истины* (Еф. 4, 23—24) и быть причастниками *Божественнаго естества, отбывше, яже въ мѣртв, похотныя тли* (2, Петр. 1, 1). Въ самыхъ трогательныхъ чертахъ и словами и собственнымъ примѣромъ онъ даетъ намъ высокіе уроки нравственности. Въ своей бесѣдѣ съ нами о путяхъ воли Божіей, не какъ съ врагами, а какъ съ друзьями (Іоан. 15, 15). Онъ предохраняетъ насъ отъ унынія и гордости, одновременно внушаетъ намъ мужество и смиреніе, что же особен-



по дорого, даетъ вѣрное подкрѣпленіе въ святомъ Духѣ, въ Духѣ силы и премудрости.

И такъ, одинъ Іисусъ Христосъ говоритъ человѣку языкомъ вполне понятнымъ и отраднымъ. Только Его ученіе живо и спасительно. Одни уроки евангелія оказываются цѣлебнымъ бальзамомъ для слабой и тревожной души. Ни люди, ни Ангелы не могли дать человѣку ученія съ такимъ Божественнымъ характеромъ. *Благословенъ Господь Богъ Израилевъ, Яко посылти и сотвори избавленіе людямъ своимъ.*

Еще большую нужду въ Іисусѣ Христѣ сознаетъ человѣкъ, когда начинаетъ вдумываться въ свое отношеніе къ Богу. Богъ Существо Высочайшее. Его пути—не наши пути, не измѣримы и неостижимы. Его присутствіе наполняетъ всю безпредѣльность. Дѣятельность Его воли такова, что можетъ низвергнуть все міры. Земля, на которой живемъ, будто пылинки, есть ничтожная точка предъ его взорами. Гдѣ же человѣку, потупляющему очи передъ блескомъ солнца, взирать на такое Существо! Богъ—Существо всесвятое. Ничто нечистое не можетъ оставаться въ Его присутствіи. Самые Ангелы, святія Силы неба, и тѣ закрываютъ передъ нимъ лице свое крылами. Чѣмъ же можетъ укрыться отъ Него человѣкъ съ своими недостатками?! Богъ Существо безконечно праведное. Предъ Его правосудіемъ не могутъ устоять наши дѣйствія, разговоры, мысли, чувства и даже минутныя пожеланія. Онъ наказываетъ не только за грѣхъ, но и за одно не вниманіе къ добру. Если такъ, то все движенія нашего сердца должны возстать свидѣтелями противъ насъ. Нужно ли говорить о томъ, что человѣкъ, какъ тварь, своими недостатками оскорбляетъ величіе Творца? Упомянуть ли о томъ, что въ лицѣ своихъ прародителей онъ нарушилъ прямую заповѣдь Божию—не вкушать отъ древа познанія добра и зла? При всемъ своемъ желаніи имѣть доступъ къ Создателю, безъ страха человѣкъ не смѣетъ и подумать о Немъ, тѣмъ болѣе ждать отъ Него какой нибудь милости, надѣяться на какое нибудь снисхожденіе. Къ тому же милость, безъ посредствующей заслуги, снисхожденіе безъ удовлетворенія Правосудія Всевышняго, не могутъ еще успокоить человѣка въ его отношеніи къ Богу. Угрызеніе совѣсти, будто ядовитое жало, не перестаетъ отравлять спокойствіе души. Сначала оно раждаетъ нѣмое болѣзненное смущеніе, а потомъ производитъ тоску, страхъ и отчаяніе. *Нѣсть радости нечестивымъ,* говоритъ Господь устами пророка Исаи (48. 22; см. 58, 21).

Ктоже, слуш. можетъ открыть человѣку доступъ къ Богу? кто въ со-



стояній усновою въ насъ тревожное состояніе души, выходящее изъ сознанія Божественнаго величія и человѣческаго ничтожества? Опять, одинъ Іисусъ Христосъ. Прослѣдите мыслію все дни земной Его жизни, припомните, какъ привлекалъ Онъ своєю любовію сердца народа. За тѣмъ Онъ и входилъ въ дома мытарей и грѣшниковъ, чтобы пріобщить ихъ своей чистотѣ, чтобы изъ овецъ заблудшихъ приготовить избранное стадо. Особенно представьте себѣ то священное время, когда онъ, въ качествѣ вѣчнаго Первосвященника по чину Мелхиседекову (Евр. 6, 20; 7, 24), самого Себя принесъ *въ жертву за людей* (Евр. 7, 27), *предалъ себе за ны приношеніе и жертву Богу въ волю благоуханія* (Еф. 5, 2), когда Онъ какъ агнецъ Божій, какъ жертва живая, закланъ былъ за насъ (1, Кор. 5, 7). По этой жертвѣ, *врази бывше, мы примирихомся Богу смертію Сына Его* (Рим. 5, 11) и теперь миръ имамы къ Богу *Господемъ нашимъ Іисусомъ Христомъ* (Рим. 5, 1); стоявшіе нѣкогда далеко отъ Бога, сдѣлались близки къ Нему кровію Христовою (Еф. 2, 13), все, безъ всякаго національнаго различія, *имамы приведеніе во единомъ Дусѣ ко Отцу и пребываемъ сожителемъ святымъ и присни Богу* (Еф. 2, 18—19). Что всего утѣшительнѣе, враждовавшіе нѣкогда противъ Бога (Рим. 5, 10, см. Кол. 1, 21; Рим. 8, 7), рабобѣдствовавшіе вещественнымъ началамъ міра (Гал. 4, 3), въсто того, мы сдѣлались чадами Божіими по вѣрѣ въ Іисуса Христа (Іоан. 1, 12; см. Гал. 3, 26; Еф. 5, 1), сынами и наследниками Божіими чрезъ Іисуса Христа (Гал. 4, 5—7; Рим. 8, 14—17; Тит. 3, 7). За Нимъ, какъ за вождемъ спасенія (Евр. 2, 10), какъ за Предтечею о насъ (Евр. 6, 20), все мы нынѣ можемъ приступить *съ дерзновеніемъ къ престолу благодати* (Евр. 4, 16). *Благословенъ Господьъ Богъ Израилевъ, яко посъти и сотвори избавленіе людемъ своимъ.*

Въ исторіи всехъ временъ и народовъ особенное вниманіе обращаетъ на себя борьба чловѣка за свободу. Во многихъ случаяхъ, безпристрастный историкъ объяняетъ дѣло грубостію нравовъ, стремленіемъ чловѣка къ произволу и распущенности, или же проявленіемъ самолюбія и гордости. Но есть и такіе случаи, въ которыхъ борьба за свободу выходитъ изъ священнаго сознанія чловѣчности, предпринимается за права чловѣческой личности. Въ нашей памяти живо представленіе объ отечественной войнѣ 12-го года. Несомнѣнно, скажутъ и самые враги, что мы сражались тогда за свободу своей вѣры, за права народовъ, за благосостояніе государствъ. Еще живѣе въ нашей памяти послѣдній походъ на Хивинскаго царя. Кто знаетъ,



какъ торговали у него народомъ, кто возмущался безчеловѣчнымъ обращеніемъ у него съ рабами, содержавшимися въ цѣпяхъ тѣнѣ, чѣмъ животное, кто съ радостію услышалъ объ уничтоженіи такого рабства мощною волею благочестивѣйшаго Монарха русскаго, тотъ не можетъ не сказать: это священный походъ, это святое дѣло сдѣлалъ благочестивѣйшій государь, и вмѣстѣ съ тѣмъ себѣ представить, что подобныя предпріятія стали извѣстны только во времени христіанства и у народовъ съ истиннымъ христіанскимъ благочестіемъ. Намъ скажутъ: это плодъ просвѣщенія. Но развѣ Греки и Римляне мало были образованны? Однакожъ, въ лицѣ лучшихъ своихъ представителей, они и къ мысли непріиходили воевать за уничтоженіе рабства. Совершенно не то можемъ сказать мы о себѣ. Мы неотличаемся большими успѣхами просвѣщенія, но давно уже питаемъ и выражаемъ чувства челоѣчности, потому что давно просвѣщены ученіемъ христіанскимъ и находимся подъ управленіемъ благочестивѣйшаго Монарха. Не будь этихъ условій, уничтоженіемъ рабства Россія никогда бы не воздвигла себѣ памятника въ Азіи, никогда бы не увидѣла дарованія свободы, новыхъ учреждений по управленію и судопроизводству, такъ вѣрно направленныхъ къ уваженію личности каждаго вѣрноподданнаго. Нѣтъ, христіане, тамъ только и держатся законы челоѣчности, гдѣ коренятся христіанскія начала, гдѣ управляютъ благочестивѣйшіе монархи, гдѣ начальствуютъ истинные христіане, гдѣ проповѣдуется: *Нѣсть Иудей, ни Еллинъ; нѣсть рабъ, ни свободъ; нѣсть мужскій полъ, ни женскій: все бо едино о Христѣ Исусѣ* (Гал. 3, 28; см. 6, 15).

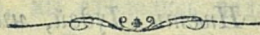
И такъ, съ пришествіемъ Іисуса Христа на землю, челоѣкъ находитъ оправданіе врожденному чувству челоѣчности и получаетъ должное значеніе въ общественной жизни. *Благословенъ Господь Богъ Израилевъ, яко посѣти и сотвори избавленіе людемъ своимъ.*

Но чѣмъ же, послѣ этого, объяснить въ нѣкоторыхъ желаніе ослабивать значеніе христіанскихъ началъ, или же безучастное отношеніе къ нимъ? Одни, въ этомъ случаѣ, мудретвуютъ по стихіямъ міра, а не по Христу (Кол. 2, 8). Другіе увлекаются всякимъ вѣтромъ ученія (Еф 4, 14), по малоразвитости, любятъ присовѣщаться невѣріемъ и желаютъ попасть въ число свободномыслящихъ. Третьи заражены лицемѣріемъ. У всѣхъ же одна болѣзнь—маловѣріе, если не сказать, невѣріе, идущее въ разрѣзъ всегдашнимъ думамъ челоѣчества объ Избавителѣ, о Посредникѣ между Богомъ и челоѣкомъ. У язычниковъ эти думы выразились въ жертвоприношеніяхъ, въ религіозныхъ церемоніяхъ и вѣрованіяхъ, во всѣхъ



отрасляхъ знанія. Еще живѣе были онѣ у Евреевъ. Авраамъ, Исаакъ, Иаковъ издали видѣли обѣтованія и радовались (Евр. 11, 13). Царь и Пророкъ Давидъ воспѣвалъ грядущаго Христа въ своихъ псалмахъ. Всѣ пророки ясно возвѣстили объ Искупителѣ. Св. апостолъ Павелъ представляетъ цѣлое облако свидѣтелей вѣры въ грядущаго Мессію (Евр. Гл. 12) и прибавляетъ, что всѣ они не получили обѣщаннаго (Евр. 11, 39).

Если же, брат., не получившіе обѣтованій, только издали видѣвшіе ихъ, вѣровали и радовались, то что дѣлать намъ, увидѣвшимъ день Господень? Въ чувствѣ живѣйшей радости и вѣры остается воскликнуть съ Захаріею: *Благословенъ Господь Богъ Израилевъ, Яко посети и сотвори избавленіе людемъ своимъ.*



*№ 2 - 1820*

Редакторъ, ректоръ семинаріи, архимандритъ *Геронимъ.*