

Э.Д. ДНЕПРОВ

**УШИНСКИЙ
И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**Москва
2008**

Днепров Э.Д. Ушинский и современность. – М., 2008. – 224 с.

В книге ведущего историка российского образования и педагогической мысли, академика РАО, первого избранного министра образования РФ (1990–1992 гг.) Э.Д. Днепрова дается новая трактовка творчества К.Д. Ушинского не только как великого педагогического наследия, но и как мощного фактора решения актуальных проблем современного образования.

Книга показывает, что многие выдающиеся идеи Ушинского не поняты и не реализованы до сих пор.

В сравнительном контексте двух близких по своей сути переломных эпох российской истории – «великих реформ» 1860-х годов и нынешних глубоких социально-политических преобразований Ушинский предстает как наш современник – великий социальный мыслитель и великий реформатор отечественного образования на началах демократии, гуманизма и социальной справедливости.

Книга предназначена для ученых-педагогов, работников образования, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений, а также для всех, кого интересует современные проблемы российского образования и его история.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение. Феномен Ушинского	5
Жизненный путь К.Д. Ушинского	13
Гражданские и мировоззренческие истоки творчества Ушинского	20
Гражданская позиция.....	20
Педагогический лидер эпохи.....	26
Социальное и нравственное кредо.....	31
Философия образования Ушинского	39
Общественный характер образования	39
Идея народности воспитания.....	43
Образование как объект и субъект социального процесса	52
В перекрестье критики.....	58
Ушинский и реформа образования 1860-х годов	61
Создание начальной народной школы.....	67
Становление женского образования	75
Реформирование средней школы.....	88
Обновление содержания общего образования	99
Теория первоначального образования и учебные книги Ушинского	110
Методологические основы теории первоначального образования	113
Исходные педагогические условия первоначального образования.....	117
Содержание первоначального образования.....	123
Организация первоначального образования.....	133
«Детский мир» – первый учебный курс для начальных классов и первая детская энциклопедия в России.....	143
«Родное слово» – классическая учебная книга русской начальной школы	149
Ушинский – идейный и духовный наставник русского народного учительства.....	172
«Педагогическая антропология» Ушинского и создание научных основ педагогики	178
Научные и социальные истоки «Педагогической антропологии».....	178
Педагогика на пороге науки	193
Идея «Педагогической антропологии».....	197
Генезис «Педагогической антропологии».....	203
Педагогика развития и деятельности.....	212
После «Педагогической антропологии»	217
Заключение. Время Ушинского	221

Жене и другу

Раисе Федоровне Усачевой

п о с в я щ а ю

Вполне ли использовало потомство наследство Ушинского? Приходится сказать, что нет, что Ушинский еще жив для будущего... Ушинский велик, а мы – его должники.

П.П. Блонский

ВВЕДЕНИЕ. ФЕНОМЕН УШИНСКОГО

В истории культуры есть имена, которые олицетворяют собой целые отрасли человеческого знания, человеческой деятельности. Имена людей, по отношению к которым понятие «прошлое» не применимо. Эти люди всецело принадлежат не только своей эпохе, но и последующим поколениям. Принадлежат и как историческое достояние, и как реальная сила общественного развития.

Русская культура богата такими именами. И в их числе почетное место занимает Константин Дмитриевич Ушинский – *первый национальный педагог, создатель национальной школы и основоположник научной педагогики в России.*

У каждой науки есть исток. Для русской педагогики таким истоком стало творчество К.Д. Ушинского.

Начало педагогической деятельности К.Д. Ушинского совпало с подъемом освободительного движения в России в середине 50-х годов XIX столетия. Но не только *совпало*. Деятельность Ушинского была *вызвана* и всецело *обусловлена* этим движением.

Ушинский вошел в педагогику, когда школа и педагогическая наука (о науке в ту пору можно говорить лишь условно) стояли перед необходимостью радикальных преобразований. Но всякая «историческая потребность, – как отмечал Н.Г. Чернышевский, – вызывает к деятельности людей и дает силу их деятельности»¹. В русской педагогике 1860-х годов «историческая потребность» вызвала к жизни блистательную фигуру Ушинского. «Такие-то люди, – писал об Ушинском его последователь, известный русский педагог В.Я. Стоюнин, –

¹ *Чернышевский Н.Г.* Полное собрание сочинений. Т. 3. М., 1947. С. 183.

и двигают вперед общественное дело; они оживляют то, что до них замирало; они указывают другим дорогу; они вызывают новые силы для деятельности»¹.

«Ушинскому, – отмечал в 1896 г. его современник и биограф М.Л. Песковский, – принадлежит честь *открытия* у нас того, что называется "педагогической областью". Ушинский же первый занимался и разработкою этой "области". Говорим об *открытии* и *разработке* потому, что именно до конца 50-х годов, т.е. до момента вступления на педагогическое поприще Ушинского... в русском обществе не проявлялось сколько-нибудь заметного интереса к учебно-воспитательному делу». После появления трудов Ушинского, и особенно его знаменитых учебных книг «Детский мир» и «Родное слово», на которых выростала вся юная Россия, интерес к этому делу стал уже непреходящим. «Это, – писал М.Л. Песковский, – еще при жизни Ушинского вызвало небывало большой спрос на все его сочинения, который остается небывалым же и до сих пор. В конечном результате оказывается, что, говоря без преувеличения, положительно *невозможно назвать никого из русских деятелей, чья популярность могла бы сравниться с популярностью Ушинского во всех слоях русского населения*»².

В этом секрет настоящей педагогики: она захватывает, притягивает к себе всех. Такая педагогика всегда – большая редкость. Появление ее в России и составляет **«феномен Ушинского»**.

До Ушинского Россия, по существу, не знала какой-либо стройной научной педагогической теории, страна жила преимущественно зарубежными заимствованиями и лишь изредка излучала проблески собственной педагогической мысли. После Ушинского она равноправно вошла в число стран с развитой педагогикой. Ушинский создал классические педагогические труды, непревзойденные в русской педагогике учебные книги, явился инициатором педагогической журналистики в России, первым русским педагогом-теоретиком, педагогом-публицистом. После него составила богатейшая педагогическая литература. Педагогическая мысль обрела непрерывность в своем развитии и стала национальным достоянием.

¹ Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. М., 1954. С. 149.

² Песковский М.Л. Значение чествования К.Д. Ушинского, его заслуги и труды // Памяти К.Д. Ушинского. По случаю 25-летия со дня кончины К.Д. Ушинского. СПб., 1896. С. 18, 39.

Все выделения в книге сделаны автором, кроме тех, где стоят пометы: «выделено Ушинским», «выделено в тексте».

До Ушинского множество людей в России занимались практической педагогической деятельностью, не имея отчетливого представления о ее научных основах. Ушинский раскрыл эти основы, заложил прочный научный фундамент русской педагогики, сделал ее наукой.

До Ушинского в галерее имен русских ученых, являвших собой национальную гордость, не было ни одного имени профессионального педагога (как не было, собственно, и педагогов-профессионалов). После него русская педагогика обрела блестящую плеяду выдающихся деятелей.

Наконец, до Ушинского педагогическое дело в России было только «казенной службой» и отчасти предметом любительских занятий. Ушинский впервые сделал образование сферой **общественной инициативы** и педагогическую деятельность **гражданским поприщем**. Он первый заявил об ответственности педагогики перед обществом и об ответственности общества за дело образования. В этом кардинальном изменении социальной значимости русского образования, русской педагогики – непреходящее значение Ушинского.

Неоценимо значение Ушинского и в деле развития национальной школы. Наши школы, отмечал он, по большей части были «учреждения административные, не выросшие органически из истории народа и имеющие свою особенную летопись (не историю), бедную последовательным развитием, богатую беспрестанными переменами, из которых одна противоречит другой». «Мы даже не пробовали, – с горечью писал Ушинский, – связать свои воспитательные заведения с общественной жизнью, пересадить и развивать в них то из народного характера, что достойно пересадки и развития, и, наоборот, действовать через школу на характер народа».

Задачу строительства отечественной школы «на прочном основании знания своих собственных потребностей, потребностей русской жизни» Ушинский считал важнейшей при проведении реформ, перед необходимостью которых стояла русская школа в середине XIX столетия. В своих работах он наметил широкую программу этих реформ, не оставив без внимания ни одно из звеньев школьной системы. Начальная, средняя, высшая школа, педагогическое, профессионально-техническое, женское образование были предметом многих его статей. *Центральным объектом преобразований он считал народную школу*. Создание этой школы, до той поры практически в России не существовавшей, должно было, по его убеждению, заложить прочную основу всей отечественной системы образования.

Программа преобразования русской школы, выдвинутая Ушинским, охватывала все стороны школьной жизни – от общих проблем

школьного строительства до вопросов содержания образования и методов обучения. *Социальным стержнем этой программы были требования приведения школы в соответствие с потребностями развития страны, демократизации образования и привлечения общества к управлению школьным делом.* В условиях тогдашней России эти требования не могли быть проведены в жизнь. Но не принятая и не осуществленная ведомством просвещения, эта программа была воспринята передовой российской общественностью, широким общественно-педагогическим движением, развернувшимся в России со второй половины XIX века. Борьба за ее реализацию стала одной из основных сфер приложения общественных сил. Деятельность Ушинского всецело отвечала назревшим потребностям преобразования отечественной системы просвещения, была подчинена решению главнейших социально-педагогических задач эпохи. «Сделать как можно более пользы моему отечеству – вот единственная цель моей жизни» – в этих словах весь смысл творчества великого русского педагога.

В русской педагогике второй половины XIX – начала XX столетия, богатой яркими именами представителей педагогической психологии, дидактов, методистов, практиков-экспериментаторов, эпитет *«великого педагога»* приложим лишь к Ушинскому. И секрет этого величия состоит не только в том, что он был самым крупным реформатором отечественной школы, но и в том, что он поднял педагогику как область общечеловеческого знания на новую, высшую ступень.

Педагогику самостоятельной отраслью знания сделал Я.А. Коменский, он же стал зачинателем комплексного ее освоения. Д. Локк и позже Ж.-Ж. Руссо выделили в ней две крупные сферы – вопросы обучения и воспитания и положили начало специальной разработке проблем воспитания. На рубеже XVIII–XIX веков И.Г. Песталоцци привнес в педагогику одну из великих идей эпохи Просвещения – идею всеобщего образования – и явился первым теоретиком и первым практиком народной школы. Ушинский на русской почве разработал все, что было сделано его предшественниками. Но ему предстояло выполнить еще одну, не менее сложную миссию.

Бурное развитие науки, начавшееся в XIX веке, не могло не коснуться педагогики. Нужно было проложить пути от педагогики к другим областям знания, расчистить застоявшиеся педагогические представления и тем самым дать толчок развитию самой педагогики. Специфика педагогики – науки об образовании человека – состоит в том, что основная часть ее открытий – не новаций и усовершенствований, а именно открытий – подготавливается общим развитием научного

знания о человеке, обуславливается всем ходом эволюции широкого круга «антропологических наук». Именно поэтому открытия в педагогике принадлежат людям масштабного, перспективного видения.

Таким человеком и был Ушинский – не эмпирик, не собиратель и толкователь фактов, а идеолог своей науки, выдающийся мыслитель энциклопедического склада ума. Он отчетливо представлял, что развитие педагогики может базироваться как на всестороннем обобщении педагогического опыта, так и на прочном философском и естественнонаучном фундаменте, что решение проблем методологии науки – основа для уяснения ее частных вопросов. При анализе конкретных, специальных проблем он исходил из широкого понимания общих перспектив развития всего фронта науки, из понимания философских истоков этих проблем. Его решения несли в себе не только новое педагогическое знание. Они перестраивали основы этого знания. Раскрывая пути развития педагогики, труды Ушинского существенно преобразовывали и ее категориальный строй.

Крупнейший социальный мыслитель и педагог-философ, Ушинский впервые объединил в педагогике достижения различных наук, осуществил поразительный по своему объему педагогический синтез научных знаний о человеке. Этот синтез кардинально менял традиционный взгляд на задачи и содержание педагогики, раскрывал коренную особенность функционирования педагогического знания – ***зависимость прогресса педагогики от глубины постижения ею закономерностей развития человека.*** В своем капитальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» Ушинский предпринял первую в мировой литературе попытку выявления и систематизации этих закономерностей, показал неисчерпаемые возможности воспитания, способного, по его словам, опереться на «глубокое и искреннее изучение человеческой природы вообще и детской в особенности». Труд Ушинского открывал новые горизонты педагогики, закладывал ее подлинно научные основания. И в этом значение его вклада в сокровищницу мировой науки.

Вместе с тем «Педагогическая антропология» Ушинского несла в себе и принципиально новый взгляд на сущность и задачи самой педагогической деятельности – ***концепцию развивающей деятельности педагогики.*** Эта концепция, во многом предвосхитившая появление «деятельностного подхода» и теории «развивающего образования» в отечественной психологии и педагогике XX столетия, по настоящему не оценена и поныне.

Богатство и потенциал идей главного научного труда Ушинского были осознаны далеко не сразу. Для адекватного понимания многих

из этих идей педагогическое сознание еще не было подготовлено. Только спустя почти полвека начали пробиваться ростки такого понимания. П.П. Блонский был первым, кто сумел оценить глубину и объем синтеза «Педагогической антропологии». «Ушинский не только стоял на уровне европейской науки, – писал П.П. Блонский в 1914 г., – он шел в первых рядах ее... он стоял на самых крайних высотах ее, лицом, обращенный на правильный путь грядущей педагогики»¹.

Эти слова были скорее догадкой, чем адекватной научной оценкой замысла и концепции «Педагогической антропологии». Долгое время на эту работу продолжали смотреть как на педагогически ориентированную психологию. Только в последние десятилетия, когда *проблема человека* приобрела особую актуальность и стала одной из ведущих тем философии, социологии, этики, эстетики – науки и общественной мысли в целом, в полной мере был оценен грандиозный по своим масштабам опыт построения Ушинским не существовавшей ранее области познания – *педагогической антропологии*.

Ушинский был педагогом энциклопедического склада, он олицетворял многогранность самой педагогики. Его отличали глубокое проникновение в существо педагогических явлений и процессов, стремительность и смелость мысли, масштабность теоретических обобщений и прозрачная ясность изложения сложнейших проблем, изложения, по изяществу стиля и афористичности языка не уступающего художественной прозе. Но главное, что отличало Ушинского, – это ***подлинный демократизм и высокий гуманизм его социальных и педагогических идеалов***.

Ушинский высоко ценил социальную значимость, нравственную и духовную сущность деятельности педагога, который, по его убеждению, всегда должен стоять вровень с задачами своего времени, с уровнем развития науки. «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, – писал он, – чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, и сознает что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения».

¹ Блонский П.П. Избр. пед. произведения. М., 1961. С. 73–74.

Уже современники оценили К.Д. Ушинского как «выдающегося борца за русскую школу», как «отца русской педагогики». Более того, ближайшие его последователи видели, что значение его творчества выходит далеко за пределы школы и педагогики, что его влияние распространяется глубоко в область национальной культуры, выступает как одна из ведущих сил формирования русского общественно-педагогического самосознания. Педагогические идеалы Ушинского прочно вошли в духовный мир нации, обрели национальную форму, слились с общенациональными задачами и идеалами. Глубоко пронизательными были слова ученика великого педагога и его соратника Л.Н. Модзалевского, емко и точно определившего место Ушинского в истории русской культуры: «Ушинский – это наш действительно *народный педагог*, точно так же, как Ломоносов – наш народный ученый, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор»¹.

Педагогическое наследие Ушинского давно стало национальным достоянием России, достоянием российской науки и культуры. Но оно еще далеко не полностью освоено и тем более использовано отечественной школой и педагогикой. Еще и сегодня остается актуальным поставленный П.П. Блонским почти столетие назад вопрос: **«Вполне ли использовало потомство наследство Ушинского?»** Равно как во многом еще справедлив и ответ, данный самим же П.П. Блонским на этот вопрос: **«Приходится сказать, что нет**, что русская педагогика после Ушинского шла какими-то непрямыми путями, **что Ушинский еще жив для будущего**. Тот хороший учебник по педагогике, ради которого Ушинский был послан за границу, не написан до сих пор, и также до сих пор русская педагогика не создала ничего равного опыту педагогической антропологии; и до сих пор она пробавляется педагогическими декламациями и эклектическими компиляциями психологического характера... Нет у нас до сих пор и хорошей научной школьной учебной книги по родному языку, и по-прежнему в учебниках наука уродуется для детей».

Подчеркивая острую современность и живую востребованность идей Ушинского, П.П. Блонский в 1914 г. писал: «Сейчас, именно сейчас, в переживаемые нами дни, нам, русским педагогам, идеалы Ушинского должны быть особенно заветны, и сейчас более, чем когда-либо, нам время осуществить, реализовать его наследие вполне...

¹ Памяти Константина Дмитриевича Ушинского. СПб., 1896. С. 162.

Но пока... пока, обращаясь к великому и непревзойденному русскому педагогу, мы скажем: *Ушинский велик, а мы – его должники*¹.

Эти слова, сказанные, повторим, почти век назад, сегодня приобретают особый смысл. Ибо сегодня мы вновь делаем ту же попытку, что и в истоке XX столетия, – стараемся приоткрыть дверь в гражданское общество, стараемся выйти из казарменной педагогики в мир педагогики гуманистической, созданной в России нашим великим предшественником и современником Константином Дмитриевичем Ушинским.

¹ *Блонский П.П.* Избр. пед. произведения. С. 78.

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ К.Д. УШИНСКОГО

Константин Дмитриевич Ушинский родился в Туле 19 февраля 1824 г. (по другим данным – 1823 г.). Детство свое провел в небольшом живописном городке Новгород-Северске Черниговской губернии, навсегда сохранив теплые воспоминания об окружающей его природе¹. После окончания Новгород-Северской гимназии в 1840 г. поступил на юридический факультет Московского университета, который в то время, по словам известного историка К.Н. Бестужева-Рюмина (учившегося в конце 1840-х годов на том же юридическом факультете), «давал тон всей умственной жизни русского общества»². В университете Ушинский, как отмечал его биограф М.Л. Песковский, «выделялся в студенческой среде самостоятельностью, независимостью своих воззрений, смелостью открыто высказывать мнения, идущие вразрез с господствующими взглядами»³.

Из университета Ушинский вышел с четкими демократическими устремлениями и горячей жадой полезной деятельности. «Приготовлять умы! рассеивать идеи!.. Вот наше назначение, – записывал он в дневнике 13 ноября 1844 г., через несколько месяцев после окончания университета. – Пробудим требования, укажем разумную цель, откроем средства, расшевелим энергию – дела появятся сами»⁴.

Университет Ушинский окончил с отличием. Два года, которые он после университета пробыл в Москве, готовясь к магистерскому экзамену, были периодом напряженных социальных и научных исканий. Ушинский стремился найти свое действительное призвание. В

¹ В своих неоконченных воспоминаниях о детских годах Ушинский писал: «Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога, что день, проведенный ребенком посреди рощи и полей, когда его головой овладевает какой-то упоительный туман, в теплой влаге которого раскрывается все его молодое сердце для того, чтобы беззаботно и бессознательно впитывать в себя мысли и зародыши мыслей, потоком льющиеся из природы, что такой день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье... Странно, что воспитательное влияние природы... так мало оценено в педагогике». (*Ушинский К.Д.* Собр. соч. Т. 11. М.;Л., 1952. С. 52–53, 56.)

² *Шмурло Е.* Очерк жизни и научной деятельности К.Н. Бестужева-Рюмина. Юрьев, 1899. С. 30.

³ *Песковский М.Л.* Значение чествования К.Д. Ушинского, его заслуги и труды // Памяти К.Д. Ушинского. С. 25.

⁴ *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. Т. 11. С. 11–12.

1845 г. его увлекла идея написать историю России, но последовавшее в августе 1846 г. назначение в Ярославский Демидовский лицей изменило его планы. Ушинский занял должность профессора по кафедре энциклопедии законовещения, государственных законов и финансов, что побудило его к глубоким занятиям юриспруденцией и политической экономией.

В Демидовском лицее Ушинский преподавал всего три года. Уже с первых шагов деятельность молодого профессора, пытавшегося реформировать устаревший курс лицейского преподавания, вызвала резкое недовольство реакционной профессуры. Ушинского преследуют не только за «самовольное» изменение учебных программ, но главное, как отмечал «начальник Ярославской губернии» генерал-майор Бутурлин, – за «дух своеволия и непокорности начальству», «за свободу мыслей и передачу оных воспитанникам лицея»¹. Отказавшись выполнить распоряжение директора лицея о представлении подробнейших программ каждой лекции и заявив, что эта регламентация убивает «живое преподавание» – «решиться на такое убийство честный преподаватель никогда не отважится»², Ушинский в итоге в сентябре 1849 г. уходит из Демидовского лицея.

Покинув лицей и оказавшись без средств к существованию, Ушинский разослал в различные учебные заведения России почти тридцать заявлений с просьбой предоставить ему место учителя и ни на одно из них не получил ответа. Двери школ, не говоря уже о высших учебных заведениях, оказались для него закрытыми. Ушинский вынужден был поступить на службу мелким чиновником в один из департаментов Министерства внутренних дел.

Карьера чиновника не привлекала Ушинского. Он не оставлял мысли об активной просветительской деятельности. Все пять лет чиновнической службы Ушинский в свободное время энергично занимался философскими проблемами, усиленно изучал психологию, социологию и естествознание. Эта углубленная работа позволила ему впоследствии при решении конкретных педагогических проблем исходить из широкого понимания общих перспектив развития науки, из философских истоков этих проблем.

В ноябре 1854 г. Ушинский по предложению директора Гатчинского сиротского института П.В. Голохвастова (который ранее был его начальником в Демидовском лицее) получил назначение в этот институт старшим учителем русской словесности и юридических

¹ Там же. С. 273, 274.

² См.: Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. С. 139.

предметов. Через полгода он стал в институте инспектором классов. Гатчинский институт представлял собой большое закрытое среднее профессионально-юридическое учебное заведение, готовившее своих воспитанников (свыше 600 человек) к занятию различных должностей в многочисленных департаментах и министерствах. Это была целая система школ – от начальных, где обучали элементарной грамоте, до высших классов с курсами законоведения, финансовой науки и даже педагогики. Ушинский столкнулся в этом огромном и своеобразном заведении со многими сложнейшими педагогическими проблемами, решение которых увлекло его. Свойственное ему стремление к теоретическому осмыслению практических вопросов побудило его к тщательному изучению теории и истории педагогики, к собиранию и анализу материалов о народном образовании в различных странах Европы и в Соединенных Штатах Америки. Гатчинский институт открыл Ушинскому его настоящее призвание, определил весь дальнейший жизненный путь педагога. В период работы в институте Ушинский написал свои первые педагогические статьи – «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании» и др.

Однако служебная карьера Ушинского в Гатчинском сиротском институте развивалась так же, как и в Ярославском лицее. Его попытки радикально преобразовать институт встретили яростное сопротивление большей части консервативно настроенных педагогов. И только последовавшее в январе 1859 г. назначение Ушинского инспектором классов в Смольный институт (Воспитательное общество благородных девиц и Александровское училище) избавило его от открытого конфликта в Гатчине. Однако «ярославская история» повторилась и в Смольном институте, который Ушинский за три года успел сделать лучшим женским учебным заведением в России. В марте 1862 г. в Смольном институте разыгралась так называемая «смольнинская история», вызвавшая много толков в Петербурге. Начальство института резко выступило против реформ и нововведений инспектора классов, не преминув обвинить его в том, что он «распространяет в заведении безбожие и безнравственность»¹. Ушинский, в то время уже широко известный в России педагог, был отстранен от педагогической работы.

Несколькими месяцами ранее из-за столкновения с вновь назначенным министром народного просвещения реакционером графом Е.В. Путятиным он вынужден был уйти из «Журнала Министерства народного просвещения», который редактировал в течение полутора

¹ См.: *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. Т. 11. С. 435.

лет. Страстность, прямота и бескомпромиссность, преданность своему делу и верность демократическим идеалам были неустранимым источником конфликтов великого педагога с рутинной и реакционной официальной педагогикой. Покидая журнал, возвращенный им к активной жизни после длительного прозябания, Ушинский с горечью писал в одном из писем: «Все русское просвещение отдали в руки идиоту и изуверу, который... думает дать новое направление русскому воспитанию и просвещению, а следовательно, и русской истории... Взгляд у этого господина на воспитание такой, что он выразил следующую мысль: "Всякая педагогика – вздор; дите надобно учить так, чтоб *его рвало, тошило* (sic) от ученья"»¹.

¹ Архив К.Д. Ушинского. Т. 1. М., 1959. С. 73–74.

«Журнал Министерства народного просвещения» начал выходить в 1834 г. Собственно к образованию имела отношение только его «официальная часть», где публиковались постановления, распоряжения и прочие документы министерства. «Неофициальная часть» журнала включала в себя статьи по всем отраслям знания, среди которых педагогика фактически отсутствовала. Журнал влачил жалкое существование. По свидетельству академика А.В. Никитенко, которому в 1856 г. было поручено возглавить издание, журнал к этому времени «не пользовался уважением и доверием читателей и мыслящей публики... Единственно занимательная часть его – официальная; прочие... будучи до крайности сухи, не возбуждают ни в ком сочувствия... простых любознательных читателей они пугают своей слишком однородной, мало доступной и нередко ученической специальностью, тяжелым и до высшей степени утомительным изложением, отсутствием предметов, относящихся к изучению нашего отечества». (Архив К.Д. Ушинского. Т. 1. С. 361).

Попытка А.В. Никитенко реорганизовать официальное издание министерства не увенчалась успехом: журналу удалось лишь немного стряхнуть с себя псевдоученую пыль. На фоне бурного подъема общественно-педагогического движения в России во второй половине 1850-х годов и необычного всплеска интереса русской прессы к вопросам образования. «Журнал Министерства народного просвещения» оставался педагогическим ископаемым, далеким от нужд и проблем российского образования.

И здесь внезапно столкнулись два обстоятельства: осознание министром народного просвещения, видным представителем либеральной бюрократии той поры Е.П. Ковалевским никчемности официального издания своего ведомства и попытка К.Д. Ушинского создать свой собственный журнал широкого профиля – одновременно философский, педагогический и психологический – под названием «Убеждение». Это название журнала было выбрано им неслучайно. «Главнейшая дорога человеческого воспитания, – считал Ушинский, – есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением».

Прошение об издании такого журнала было подано Ушинским министру в апреле 1859 г., а спустя почти год, 1 марта 1860 г. император утвердил докладную записку Е.П. Ковалевского «О поручении редакции "Журнала Министерства на-

В июле 1862 г. руководство Ведомства императрицы Марии (куда входил, в частности, и Смольный институт) командировало Ушинского за границу для изучения состояния и организации женского образования в Европе, а также для подготовки учебника по педагогике. Вынужденная командировка, ставшая по существу почетной ссылкой, продолжалась пять лет. За границей Ушинский создал свою замеча-

родного просвещения" надворному советнику К.Д. Ушинскому», где ему предлагалось «приступить к преобразованию журнала».

Ушинский подготовил новую программу журнала, в котором, по его словам, «должны находить себе удовлетворение требования современной жизни данного общества и требования педагогики или, вернее сказать, тех наук, из которых высокое искусство воспитания черпает свои законы». «Педагогика, – по мнению Ушинского, – не может иметь притязаний на такую самостоятельность, какой обладают науки, открывающие законы природы, истории и духа человеческого. Она только пользуется всеми этими открытиями к достижению своей особенной воспитательной цели. Физиология, психология, философия и история дают законы педагогике; она же выражает эти законы в форме педагогических теорий и правил и изыскивает средства приложить их к воспитанию человека в данное время и в данном обществе. Педагогика должна стоять на границе между наукой и практической приобщенностью».

Это была новаторская методологическая установка, выводящая педагогику из затянувшейся, бесперспективной самодостаточности в плодотворное взаимодействие с другими науками. Установка, ставшая позднее ключевой в «Педагогической антропологии» Ушинского, но доньне, к сожалению, не осмысленная многими адептами «закрытой», самодостаточной педагогики.

После отставки Е.П. Ковалевского и назначения 25 июня 1861 г. адмирала Путягина министром народного просвещения, Ушинский, как уже отмечалось, вынужден был покинуть министерский журнал. Однако цикл образовательных реформ 1860-х годов, как и «великих реформ» в целом, еще не был завершен. В декабре того же 1861 г. после студенческих волнений, вызванных репрессивной политикой Министерства народного просвещения, Путягин был уволен. Пришедший ему на смену один из наиболее значительных представителей либеральной части правительства министр А.В. Головнин предложил Ушинскому вновь взять на себя редактирование министерского журнала. Ушинский отказался от этого предложения. Он уже мало доверял министерству, да и здоровье его, как он писал И.С. Белюстину, было «окончательно разбито».

В 1864 г., в самый разгар завершающего этапа подготовки школьной реформы, когда столкновения вокруг нее либерально-демократических и реакционно-консервативных сил достигли апогея, А.В. Головнин вновь предложил Ушинскому либо возглавить министерский журнал, либо взять на себя «издание частного педагогического журнала с помощью от Министерства». Но Ушинский снова отказался, ссылаясь на «крайне расстроенное» здоровье. В этот период, закончив работу над «Родным словом», он все усилия, преодолевая нездоровье, сосредоточил на главном своем деле своей жизни – подготовке «Педагогической антропологии».

тельную учебную книгу «Родное слово» – классический учебник русской начальной школы и окончил первые два тома фундаментальной работы «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Не занимая с 1862 г. «никакого официального положения в педагогическом мире, оставаясь свободным, независимым, Ушинский, по словам М.Л. Песковского, так высоко поднялся в общественном мнении, как никто и никогда из русских педагогов»¹. Ушинский дорожил этой свободой и независимостью, в частности и от академических, университетских чинов и званий и связанных с ними мало приемлемых для него чиновных обязанностей. Он, по его словам, «плохо верил в возможность "артельной" педагогики»² и был глубоко убежден, что «двигатели науки являются свободно, на всех поприщах, и всего реже в стенах академии», что отдельные личности прокладывают науке «дорогу вперед, независимо от академий и университетов». «В животворных и образовательных силах личностей, – писал он, – я нахожу единственное ручательство за истинный прогресс» (I; 290, 293)³.

Пожалуй, единственный словесный портрет Ушинского оставила его воспитанница по Смольному институту, впоследствии известная писательница и педагог Е.Н. Водовозова. В своих воспоминаниях она писала: «Вся внешность Ушинского сильно содействовала тому, чтобы его слова глубоко запали в душу. Худощавый, крайне нервный, он был выше среднего роста. Из-под его черных густых бровей дугою лихорадочно сверкали темно-карие глаза. Его выразительное, с тонкими чертами лицо, его прекрасно очерченный высокий лоб, говоривший о недюжинном уме, резко выделялся своею бледностью в рамке черных, как смоль, волос и черных бакенов кругом щек и подбородка, напоминавших короткую густую бороду. Его тонкие, бескровные губы, его суровый вид и пронизательный взор, который, казалось, видит человека насквозь, красноречиво говорили о присутствии сильного характера и упорной воли... Тот, кто видал Ушинского

¹ Песковский М.Л. Значение чествования К.Д. Ушинского, его заслуги и труды // Памяти К.Д. Ушинского. С. 38–39.

² Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 182.

³ Здесь и далее в скобках даются ссылки на работы К.Д. Ушинского, помещенные в издании «К.Д. Ушинский. Избранные труды» (составитель, автор статей и комментариев Э.Д. Днепров). В 4 кн. М.: Дрофа, 2005. Римские цифры обозначают нумерацию книг: I – «Проблемы педагогики», II – «Русская школа», III, IV – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Арабскими цифрами указывается номер страницы.

хотя раз, навсегда запоминал лицо этого человека, резко выделявшегося из толпы даже своею внешностью»¹.

Последние два с половиной года жизни тяжелобольной Ушинский провел в России, работая над третьим томом «Педагогической антропологии». Он умер в Одессе 22 декабря 1870 г. Похороны состоялись в Киеве, в Выдубицком монастыре. На его надгробном памятнике была сделана надпись: *Константин Дмитриевич Ушинский – автор «Детского мира», «Родного слова», «Педагогической антропологии».*

¹ *Водовозова Е.Н.* На заре жизни. Т. 1. М., 1987. С. 452.

ГРАЖДАНСКИЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИСТОКИ ТВОРЧЕСТВА

Гражданская позиция

К.Д. Ушинский прожил 47 лет. Педагогической науке и школе была отдана только треть его жизни. Но он пришел в педагогику зрелым мыслителем, принеся с собой запас энциклопедических знаний, готовый к работе арсенал идей и мощный заряд социальных устремлений. Школа, педагогика стали в итоге сферой их реализации. Социальная детерминация слилась с внутренними побуждениями ученого, спланировала их, преобразовала аккумулированную готовность действовать в само действие.

«У каждого века, – писал Н.Г. Чернышевский, – есть свое историческое дело, свои особенные стремления. *Жизнь и славу нашего времени составляют два стремления, тесно связанные между собою и служащие дополнением одно другому: гуманность и забота об улучшении человеческой жизни...* Даже отдельные науки приобретают или теряют свою относительную важность по мере того, в какой степени служат они господствующим потребностям века»¹. Ушинский поставил педагогику на службу этим потребностям. Основной, главной задачей его творчества стала реализация в педагогике социальных требований эпохи – падения крепостного права и тех требований, которые выдвигались логикой развития самой науки.

60-е годы XIX века, время расцвета творчества Ушинского, по глубине и широте цивилизационных, социальных преобразований, по их характеру и направленности, их сложности и противоречивости во многом сходны с современной эпохой. Это сходство эпох и, соответственно, задач, стоящих перед образованием, делают сегодня творчество Ушинского особенно значимым и актуальным.

В период «великих реформ» Россия проходила через второй после Петра переломный момент своей истории. Страна делала еще один крупный рывок, пытаясь стать на путь модернизации. На этот раз ломались сами феодально-крепостнические ее устои. Это сопровождалось глубочайшими сдвигами во всей русской жизни. И главным из этих сдвигов было социальное, экономическое, духовное раскрепощение не только крестьянства, но всего русского общества. Русское общество *впервые* осознало себя субъектом исторического дей-

¹ Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений. Т. 3. М., 1947. С. 302.

ствия, **впервые** реально стало таким субъектом. *Рост общественного сознания был ведущим процессом* в социальной жизни России 1860-х годов, в решающей мере определявшим характер и направленность всех остальных процессов.

Глубоко сознавая происходящее, Ушинский в те годы писал: «Наше время во многих отношениях важнее эпохи петровских преобразований: тогда энергичный гений употреблял усилие, чтобы пробудить к деятельности народ, теперь проснувшиеся и получившие свободу народные силы сами требуют деятельности», сами «хотят иметь обязанность и право» делать все не «по чужому образцу, по чужим идеям», а «на основании своих существенных, живо сознанных потребностей» (II; 105).

Главную их этих потребностей Ушинский видел в поступательном движении страны. «Идти вперед необходимо, – писал он, – необходимо не только потому, что ход назад государственного организма есть его разрушение, но и потому, что позади в истории России нет ничего, к чему бы желательно было воротиться». «Благоденствие России... – подчеркивал Ушинский, – заключается не в остановке ее развития и не в подражании западным преобразованиям, а в самостоятельном развитии государственного народного организма, вытекающем из сознания действительных народных потребностей». По его убеждению, основная задача власти и состоит в том, чтобы не только узнать эти потребности – материальные и духовные, но и «сродниться с ними, сделать их потребностями своей собственной души и, удовлетворяя этим потребностям, прокладывая народу историческую дорогу вперед» (I; 137).

Делая акцент не только на материальных, но и на духовных потребностях народа, Ушинский вскрывал саму суть подлинных, глубинных реформ, которой нередко пренебрегали и продолжают пренебрегать многие реформаторы. «*Всякое существенное, а не только кажущееся улучшение в быту народа, – замечал он, – всякая существенная реформа должны основываться на внутренней, духовной реформе, на движении вперед, совершающемся в самом духе народа, потому что только из этих духовных реформ вырастают сами собой прочные внешние реформы*» (II; 37). Этот **ключевой закон успешности всяких реформ** еще и сегодня выпадает из российского властного сознания.

В эпоху Ушинского коренным вопросом и материального, и духовного бытия народа был вопрос об отмене крепостного права. Ушинский гневно бичевал крепостное право, погружающее народ «в

мрак невежества и нищеты»¹, низводящее человека «на степень животного». В крепостничестве он видел «главнейшую препону, стоящую на пути нашей цивилизации». И только с устранением этой препоны 19 февраля 1861 г., «с разрушением крепостных отношений делаются возможными, – по его словам, – многие улучшения в нашей общественной жизни, которые прежде были невозможными» (II; 37).

Фундаментальнейшее значение отмены крепостного права Ушинский видел не только в радикальном изменении социально-экономического положения крестьянства, но – главное – в пробуждении в нем гражданских чувств, в возрождении народа к исторической жизни, в выведении его «из тесной отжившей сферы исключительно патриархального быта в обширную и свободную сферу гражданского общества, государства и человечества» (I; 207). Столь же высоко ценил он нравственное, духовное значение крестьянской реформы, называя ее самой важной реформой, «благодетельные плоды которой не замедлят обнаружиться в поднятии нравственного уровня» как народа, так и «образованного класса» (IV; 82).

Гражданская позиция Ушинского наиболее четко и открыто была высказана в его «Письмах о воспитании наследника русского престола» (1859 г.), адресатом которых скорее всего была жена Александра II императрица Мария Александровна. Она часто обращалась к педагогу за советами и беседовала с ним о воспитании шестнадцатилетнего цесаревича Николая Александровича во время посещений находившегося под ее наблюдением Гатчинского сиротского института, где Ушинский был инспектором классов. (Великий князь Николай Александрович умер в 1865 г. после продолжительной болезни. Вместе с ним, как отмечал один из его учителей «умирали надежды миллионов добрых людей, умирал идеал высокого, справедливого, благородного».)

«Письма о воспитании наследника русского престола» – *единственный философско-политический трактат Ушинского*, одна из вершин его творчества. Свободный от цензуры в силу самого жанра и адресата «Писем» (ибо, как полагал автор, «цензура установлена для подданных, а не для монархов»), понимающий всю важность и ответственность предпринимаемого им дела (ибо воспитание наследника вдвойне «святое дело», так как «здесь сеются семена благоденствия или несчастья миллионов соотечественников, здесь раскрывается завеса будущего нашей родины»), Ушинский в «Письмах», более чем в любой другой из его работ, обнажал свои социально-политические

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. 1952. С. 501.

взгляды. Это сделано и путем высказываний о том, каковыми, по мнению Ушинского, должны быть убеждения «будущего русского монарха», и через прямую оценку складывающейся в России социально-политической ситуации.

Социально-политическое, равно как и социально-педагогическое содержание этого трактата имеет не только исторический, но и живой, более того, остро актуальный смысл. Особенно – рассуждения Ушинского о путях развития России, о характере и задачах власти, о ее взаимоотношениях с обществом, о том, что можно назвать социальной анатомией самого этого общества. Все эти рассуждения звучат сегодня предельно современно, заставляя задуматься о драматической повторяемости российской истории.

Зрелость власти, ее соответствие историческим задачам страны Ушинский измерял *отношением власти к обществу*, к общественным требованиям в сфере предстоящих преобразований. В настоящее время, отмечал он в «Письмах о воспитании наследника русского престола», общество требует «улучшений и преобразований по всем частям. Нет сомнения, что эти требования будут возрастать более и более. Заставить их умолкнуть на время, конечно, можно, но это значит, гноить государство и народ... И весьма ошибочно было бы рассчитывать на спокойствие от такого задавливания требований народа». Ушинский предостерегал власть от самообмана в поисках этого «спокойствия» (или, как теперь говорят, «стабилизации»). «Не позволяя высказываться обществу», писал Ушинский, власть будет находиться «в затруднительном положении», будет «пугаться призраков, не видя настоящих ям» (I; 137, 150).

Ушинский отдавал безусловное предпочтение тому обществу, «в котором сформировались общественные убеждения», хотя, по его словам, таким обществом «управлять правительству нелегко». Но обществом «без высказанных общественных убеждений», замечал он, вообще «управлять невозможно», оно «самое опасное для правительства: это именно болото, зеленеющее, гладкое, тихое, чуждое бурь, с виду безопасное и даже заманчивое, но в котором, где ни поставишь ногу, везде провалишься и никогда не найдешь точки опоры». «Самое по-видимому покорное общество, – писал Ушинский, – является на деле самым непокорным, парализующим государственную деятельность... Такая общественная обстановка... решительно оставляет правительству одну тень власти. Покорнейшие орудия воли именно потому и опасны, что они делают своим покорнейшим другом того, кто думает повелевать ими» (I; 147–148). Такова, по Ушинскому, диалектика отношений общества и власти, диалектика, которая, по сути, ук-

ладывается в известную формулу: опираться можно только на то, что сопротивляется.

Будучи тонким и глубоким психологом, Ушинский подчеркивал, что основы общественной психологии коренятся в самой природе человеческой психики. Но «человеческой природе, – по его словам, – несвойственно быть бессознательным проводником чужой воли, и тот, кто готов поднять и броситься выполнять всякое желание правительства, каково бы это желание ни было, не только не выполнит из них ни одного хорошо, но сумеет из всякого извлечь только свою собственную пользу, отбросив остальное».

В итоге, заключал Ушинский, «можно процарствовать неограниченнейшим образом по форме, а в сущности быть всю жизнь послушнейшим орудием толпы интриганов» (или, как сказали бы сегодня, – орудием камарильи, орудием Семьи). *И это – «неизменный закон человеческой природы: не терпящий противоречащих убеждений деспотизм сам себя казнит»* (I; 147–148).

Высказывая откровенно свои весьма резкие суждения о существующей власти, Ушинский вовсе не идеализировал и современное ему русское общество. Он выделял в этом обществе *три основные группы*, «*три сорта людей*: люди с сильными эгоистическими *антиобщественными* убеждениями, люди с слабыми, *хаотическими общественными* стремлениями, не выработавшимися в убеждения, и – мечтателей-утопистов» (I; 144).

Первая из названных групп вызывала резкое неприятие у Ушинского, но именно она, по словам автора «Писем», составляла «к величайшему несчастью общества, класс людей самый многочисленный, самый деятельный, самый сильный, умножающийся год от года». «Свойство этого класса людей таково, – писал Ушинский, – что они всегда оставят правительству всю форму, всю обстановку власти, но в сущности лишат его всякой силы». Они, как «известная порода американских муравьев», выедают и вытачивают «всякую правительственную меру, в особенности добрую». И вместе с тем «всякое общественное бедствие, дурное ли управление, война ли, голод ли, мор ли – все является для них источником выгод». У людей этого типа, отмечал Ушинский, «число которых в служебном мире громадно, окончательно утрачена самая вера в необходимость, возможность и пользу каких бы то ни было общественных убеждений и даже способность к ним, но зато тем сосредоточеннее и сильнее выработалось в них антиобщественное убеждение, которое можно выразить двумя словами: "хорошо то, что мне выгодно"» (I; 144–145). Этот жесткий социаль-

ный портрет сохраняет, увы, и сегодня свою остроту, и не только для категории людей, принадлежащих к «служебному миру».

Ушинский выделял две «*главнейшие причины*» описанного им «состояния убеждений русского общества». «*Первая из этих причин*, – по его мнению, – заключается в отсутствии прочных постоянных и ясно высказанных политических убеждений в самом правительстве», которое меняет эти убеждения «не только с переменой царствования, но даже и в одно и то же царствование». *Вторая причина*, «зависящая от первой», заключается, по словам Ушинского, «в воспитании, которое получает русское юношество». Это воспитание, писал он, традиционно выстраивается таким образом, «чтобы, усвоив все плоды европейской жизни, остаться при азиатских понятиях» (I; 148, 150–151).

Воспитание в русском обществе, «в котором преследуются всякого рода общественные убеждения», не имеет, по мнению Ушинского, ни философской опоры, ни единого социального стержня. Но «воспитание, лишённое единства убеждения, – писал он, – не решившееся ни на какое положительное направление, не давая человеку никакой общественной идеи, к которой бы он мог привязаться, открывает ему две дороги: сделаться или эгоистом, или утопистом, то есть или обманывать правительство и грабить народ, или кинуться в первую попавшуюся утопию и при малейшей неосторожности погибнуть без пользы» (I; 151).

Вот почему в русском обществе, по словам автора «Писем», господствуют две названные «гибельные крайности». Выход из этого положения Ушинский видит в «*идее общественного блага*», на которой должны основываться и общественное воспитание, и общественная нравственность. «Такая философская опора общественной нравственности... – писал он, – такой исход естественному чувству любви к отчизне – необходимы, неизбежны для каждого великого общественного организма, если он только хочет жить, то есть развиваться, а не гнить и разлагаться» (I; 151–152).

Выступая против традиционных для российской политической практики преследований «всякого рода общественных убеждений», Ушинский тем более резко осуждал деспотический образ правления, при котором «опасность ничем не ограниченного произвола одного человека висит, как дамоклов меч, над головой каждого» (III; 431). Именно поэтому он считал первой задачей воспитания наследника престола «показать с полной ясностью будущему монарху России всю невозможность, чудовищность деспотизма», «глубоко укоренить эту мысль в его сердце, потому что в жизни не раз будут стараться – и

случай и своекорыстные люди – свести его на эту опасную дорогу, опасную одинаково и для него самого и для его народа».

«Неограниченная монархия», по мнению Ушинского, «вовсе не означает того, что неограниченный монарх может делать, что ему угодно». Ибо необходимо ясно осознавать, «что не одни только законы физической природы, но и законы природы духовной, законы религии, законы души человеческой, законы жизни общественных организмов и законы истории ограничивают неограниченного монарха бесконечно более, чем каждого из его подданных». «Неограниченный законодатель, – подчеркивал Ушинский, – должен всегда помнить, что закон не есть выражение его произвола, но выражение исторической необходимости общества» (I; 152–153).

Таким образом, «историческая необходимость общества», или, иными словами, его исторические потребности, с точки зрения Ушинского, являлись основным естественным ограничителем власти. И только власть, понимающая эти потребности и реализующая их совместно с обществом, могла соответствовать своему высокому назначению. Новизна эпохи и состояла в том, что власти теперь предстояло действовать *совместно* с обществом. И от того, насколько власть это понимала, зависела в конечном итоге сама ее судьба. Время абсолютизма неотступно клонилось к закату. Русское общество, начиная с 1860-х годов, все более и более заявляло себя как самостоятельная сила исторического процесса. И не только заявляло. Оно брало на свои плечи решение многих проблем российской жизни, в том числе и образовательных. *Это было начало общественного взросления России, медленного и трудного вызревания в ней гражданского общества*, вызревания, прерванного в начале XX века на семь десятилетий.

Педагогический лидер эпохи

В ряду основных проблем преобразования русской жизни 1860-х годов важное место занимали вопросы просвещения, образования, воспитания. Указывая на их неоспоримую значимость, Н.Г. Чернышевский в то время писал: «Политическая власть, материальное благосостояние и образованность – все эти три вещи соединены неразрывно». При этом образованность, «сама обуславливаясь благосостоянием и свободой народа, служит коренным источником всех успехов его экономической деятельности», ибо «только просвещенный

народ может работать успешно»¹. Смотри на эту проблему с другой стороны, П.Н. Ткачев, один из лидеров русского народничества, тогда же отмечал: «Мы не можем приискать достаточно сильных и точных слов для выражения всей важности и всеобъемлющего значения вопроса о человеческом воспитании. В нем, как в фокусе, соединяются и перекрещиваются самые существенные и животрепещущие интересы, когда-либо волновавшие людей; к нему сводятся все политические и социальные теории»².

Ведущими социально-педагогическими задачами эпохи надежды крепостного права были: просвещение народа, демократизация системы образования и приведение ее в соответствие с социально-экономическими и культурными потребностями страны. Борьба за разрешение этих задач вылилась в широкое **общественно-педагогическое движение**, ставшее одной из органических составляющих общей освободительной борьбы. *Впервые в истории России социально-педагогические проблемы явились предметом общественного обсуждения. И не только обсуждения – общественного творчества.*

Вспоминая о рождении и первых шагах общественно-педагогического движения, выдающийся русский педагог П.Ф. Каптерев спустя много лет писал: «До эпохи освобождения наша педагогика была крайне слаба: педагогической журналистики почти не было, педагогическая литература была очень скудная, даже литература учебников – и та была небогата. На обширном пустынном поле российской педагогики показывались лишь время от времени отдельные блестящие огоньки... Великая же освободительная реформа сразу вызвала прилив сил к педагогическому делу, сразу возбудила бездну вопросов, вывела на свет божий давно скрывавшиеся темные стороны и семейного воспитания, и школьного образования. Началась деятельная критическая работа, но не объединенная и не направляемая широкими философскими взглядами». На первых порах, отмечал П.Ф. Каптерев, «не было объединителя и пастыря, не было знаменосца, не восстал еще пророк во Израили. А он был необходим: нужно было связать, объединить педагогическое движение, выяснить его отношение к потребностям времени, дать ему научное обоснование. **Такой духовный вождь педагогов явился в лице К.Д. Ушинского**».

«Ушинский, – писал П.Ф. Каптерев, – был проникнут отличным характером времени, его стремлениями и идеалами, он дей-

¹ Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений. Т. VII. М., 1950. С. 97. Т. V. С. 695.

² Ткачев П.Н. Сочинения. Т. I. М., 1975. С. 244.

ствовал в его духе и направлении, уясняя и научно обосновывая современное ему педагогическое движение. Общество стремилось тогда к коренному обновлению, оно хотело работать для своего усовершенствования, оно сознавало свои недочеты... но оно требовало самостоятельности, простора, а не распоряжений и опеки. Согласно с таким духом времени Ушинский является в своей педагогике *горячим общественником*. *Его педагогика* не есть отвлеченная, схоластическая наука, процветающая в монастырских стенах, создаваемая в тиши кабинетов, сторонящаяся от жизни и общественных движений; напротив, это есть *живая общественная наука, идущая рука об руку с развитием общественного сознания*»¹.

Будучи идейным лидером общественно-педагогического движения, Ушинский ставил и решал *две основополагающие, исходные задачи этого движения*. Во-первых, пробуждение социально-педагогического сознания в русском обществе, его включение в сферу образования и формирование общественных требований в этой сфере. И, во-вторых, – пробуждение общественного и профессионального самосознания педагогов, понимания ими своей профессиональной деятельности как гражданского долга и вовлечение их в решение общих социально-педагогических проблем эпохи. Очевидно, что все конкретные начинания и действия общественно-педагогического движения, так же как и вся его результативность, в конечном итоге зависели от решения этих двух задач.

Основным условием реализации данных задач Ушинский считал создание и развитие педагогической литературы, педагогической журналистики, о чем он заявил в первой же своей педагогической статье «О пользе педагогической литературы» (1857 г.). Без выполнения этого условия, по его мнению, никакое движение в деле образования было попросту невозможно. Ибо у общественно-педагогической мысли – основы этого движения – отсутствовала даже самая элементарная среда обитания.

Ушинский был убежден, что подготовка преобразований системы народного просвещения, начавшаяся в России, ни в малейшей мере не может быть успешной без педагогической литературы, на которую, по его словам, опирается «всякий прочный успех общества в деле воспитания». Педагогическая литература, подчеркивал он, является не только важнейшим органом выражения общественного мнения в деле воспитания, но и обязательным условием его формирования,

¹ Кантрев П. Ф. Ушинский об общественных и антропологических основах воспитания // Памяти К. Д. Ушинского. СПб., 1896. С. 42–43.

«его развития и очищения». Она призвана возбудить в обществе интерес к педагогическому делу и уважение к нему, содействовать развитию «здоровых педагогических понятий», «распространению общественного воспитания и улучшению его во всех частях». Не менее важна, по мнению Ушинского, роль этой литературы и в деле объединения педагогов, в профессиональном становлении и социальном самоопределении педагогического сообщества, в развитии педагогической науки и обобщении практики школы, в преодолении губительной педагогической рутины и пробуждении творческой инициативы учителей.

Это было беспрецедентное самопредъявление педагогической прессы как первого детища российского общественно-педагогического движения и в дальнейшем ведущей силы его развития. Это был своеобразный манифест новой, нарождавшейся общественно-педагогической силы, равно как и *манифест самого Ушинского*, в котором в достаточно кристаллизованном виде представляли многие его ведущие идеи, широко разработанные им впоследствии. Уже здесь реально прорисовывались *три основные исторические качества, три ипостаси Ушинского* – будущего великого педагога: *как идеолога нового, общественного этапа развития российской педагогики и создателя новой философии образования; как выдающегося деятеля образования, раскрывшего основные социально-педагогические задачи эпохи и показывавшего пути их решения; как гениального ученого-педагога, заложившего основания научной педагогики в России.*

Ушинский был глубоко убежден в огромной значимости общественного мнения и его органа – педагогической литературы и полагал, что они могут стать мощным катализатором процесса развития образования, в какой-то мере восполняя собой недостающие в этом плане исторический опыт и исторические традиции. Имея в виду отсутствие такого опыта и таких традиций в России, он писал: «Историю создать нельзя: она создается сама собою; но не трудно видеть, что самостоятельная и деятельная педагогическая литература может во многом заменить историю и сделаться живым органом общественного мнения о воспитании. То, что сделано в Англии многовековой самостоятельной историей старых английских университетов и старых школ, ... то было достигнуто в Северной Америке намеренным... и быстрым развитием педагогической литературы, огромным распространением в обществе педагогических сведений... Все это повело к быстрому, почти внезапному, установлению правильного общественного мнения о воспитании и возбуждению в обществе живого интереса к этому делу.

Вслед за тем пошло и быстрое распространение общественного воспитания и улучшение его во всех частях. Воспитание действует в частности на человека и вообще на общество главным образом через убеждение; а органом жизни такого убеждения является педагогическая литература» (I; 31–32).

Деятельность Ушинского по развитию общественно-педагогического движения и его органа – педагогической литературы, по привлечению общества к вопросам образования и пробуждению гражданского и профессионального самосознания российского учительства принесла богатые плоды. Осмысленное и динамичное включение значительной части русского общества в дело образования, равно как и гражданско-профессиональное самоопределение немалого числа педагогов обусловили качественный скачок в развитии российского образования в пореформенный период. Начиная с 1860-х годов, *общественный фактор стал* постоянным, более того, *ведущим в поступательном движении отечественного образования*¹. Это новое явление российской образовательной жизни отражало нараставший процесс созревания гражданских начал в русском обществе, о чем речь шла выше. И оно, так же как и названный процесс, было пресечено и похоронено в 1917 году.

* * *

В советской историографии прочно сложился известный стереотип противопоставления демократической и либеральной тенденций в общественном движении 1860-х годов. К представителям последней относили и Ушинского, нередко отмечая его «эволюцию» от либерализма к демократизму. Однако этот историографический миф, эта «приватизация» демократии – сначала революционной демократией, а позже социал-демократией – не более чем проявление сектантского отношения к проблеме демократии и демократизма. Неприятие насильственных, революционных мер многими передовыми русскими общественными деятелями, в том числе и Ушинским, отнюдь не является основанием для выведения их за рамки демократизма. Водораздел здесь лежит не в плоскости средств, а в плоскости целей. Цель же той когорты русской демократии, к которой принадлежал и Ушинский, состояла во всемерных усилиях на благо народа.

¹ Подробнее см.: *Днепров Э.Д.* Самодержавие и народное образование в пореформенной России // Школа и педагогическая мысль периода двух буржуазно-демократических революций. М., 1984. С. 49–96.

На самом деле в русской демократии 1860-х годов и последующего периода существовало два направления, два крыла – *революционно-демократическое* и *либерально-демократическое*, между которыми, к слову, не было непроницаемых перегородок. И крупный отряд *либеральной демократии* составляли передовые деятели отечественной науки, культуры, образования. Это была *неотъемлемая часть русской демократии*. Как неотъемлемой ее частью являлось и само широкое общественно-педагогическое движение той эпохи, несмотря на всю его политическую и социальную неоднородность.

В деятельности Ушинского и во многом в жизни общественно-педагогического движения 1860-х годов, вдохновителем коего он являлся, наглядно отражался процесс зарождения и формирования нового феномена российской жизни – *демократической интеллигенции*. Ее ведущая характеристика – активная общественная позиция. Ее основная черта – оппозиционность антинародным действиям власти. Ее главная харизма – служение общественному благу.

Социальное и нравственное кредо

Двумя коренными отличительными особенностями Ушинского как личности, общественного деятеля и ученого были: доминирующий взгляд на явления жизни, в том числе на педагогические явления, с высоты социального, гражданского долга и неразрывность его социальных и нравственных установок.

Общественный, гражданский смысл, социальные приоритеты были основополагающими в жизни, деятельности, творчестве Ушинского. Запись, внесенная им в дневник 19 декабря 1849 г., оставалась его жизненным кредо до конца дней: «Сделать как можно более пользы моему отечеству – вот единственная цель моей жизни, и к ней-то я должен направлять свои способности»¹.

На образовательные задачи эпохи Ушинский смотрел прежде всего с точки зрения их *социальной значимости*. Вот почему проблеме создания народной школы он считал центральной для 1860-х годов. Даже в задаче научного обоснования педагогики, педагогической деятельности в целом он видел не только профессиональный, но в первую очередь *социальный долг* педагогов-ученых. Общество доверяет нам своих детей, писал Ушинский в первой же своей статье «О пользе педагогической литературы», и оно «вправе требовать от нас,

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 43.

чтобы мы старались, по мере сил своих, познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечениям, – с умственной и нравственной природой человека» (I; 21). В этом плане Ушинский представлял собой во многом типичный для своего времени, но редкостный сегодня пример сочетания общественных и научных начал в ученом, с явной доминантой социальных установок.

Второй отличительной чертой Ушинского была, как уже отмечалось, органическая связь его *социальных* и *нравственных* устремлений. Социальные установки не только неотъемлемы от его нравственной позиции, они проистекали из этой позиции. Не случайно Ушинский часто отождествлял понятия «*нравственный*» и «*общественный*», употреблял их как синонимы. «Чувство общественности» было для него адекватно «нравственному чувству» (I; 195). ***Нравственным было только обще = общественно значимое. В этом – корень его нравственно-социального кредо***, родственного по своей природе традиционному российскому мировосприятию. Отсюда – и взгляд Ушинского на соотношение политики и морали. Вопреки распространенному мнению об аморальности всякой политики Ушинский был глубоко убежден, что «*политика должна быть частью этики*» (IV; 289).

Ведущие социальные и этические ценности Ушинского, которые получили всестороннее раскрытие в его педагогическом творчестве, – ***личность, труд, свобода и общественное благо***. Эти ценности отражали высшие идеалы его эпохи, ведущие умонастроения пробуждавшейся тогда передовой русской демократической интеллигенции.

В условиях российской действительности 1860-х годов, в условиях борьбы за раскрепощение человека ***проблема личности*** приобрела мощное социальное звучание. Идея самодовлеющей ценности человеческой личности становилась одним из ведущих лозунгов демократических сил в борьбе против феодально-крепостнического строя, попиравшего права и достоинства человека. Эта идея утверждалась в русском общественном сознании наперекор традиционной идеологии, растворявшей человека в государстве, наперекор духу самоотречения, который веками воспитывался в России историей, церковью, властью.

Отстаивая самооценку человека и отрицая господствующие взгляды на его изначальную ущербность, изначальную «греховность», передовая русская общественная мысль выступала против «клеветы на человеческую природу», против «гнета несправедливых и нелепых обвинений, которые набросала на нее вековая рутинная прошедшего». «Будущее, – замечал один из властителей дум 1860-х годов Д.И. Писарев, – делается настоящим именно тогда, когда все обыкновенные

люди действительно почувствуют себя людьми и действительно начнут уважать свое человеческое достоинство»¹.

Этот подъем чувства личности, чувства собственного достоинства получил ярчайшее отражение в воззрениях Ушинского. В «Педагогической антропологии» он писал: *«Семья, племя, народ, государство, человечество имеют свою цель в личности отдельных людей... Всякое общество, и государство, и союз государств существуют только ради личности человека и в ней одной находят разумное оправдание своего существования»* (III, 49; Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 10. С. 499).

Ушинский горячо защищал «принципы личной человеческой свободы, человеческого, ничем не оценимого достоинства, равенства людей перед законом, уважения к правам всякого человека, кто бы он ни был» (III; 511). Он резко выступал против «объединения» личности и общества за счет растворения индивидуального во всеобщем, за счет принесения человека в жертву молоху государства. Он не хотел видеть человека «машиной в общественном устройстве» (I; 195).

Эти социально-нравственные установки составляли фундамент педагогики Ушинского. Ее генеральная мысль формулировалась следующим образом: *«Основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существуют только для человека»* (IV; 262).

Ушинский был глубоко убежден, что воспитание свободной, самостоятельной, активной человеческой личности является необходимым условием общественного развития, условием создания «честного и дружного общества». «Дело... воспитания... – подчеркивал он, – состоит именно в том, чтобы воспитать такого человека, который вошел бы самостоятельной единицей в цифру общества», который был бы готов к «самостоятельной жизни в обществе» (IV; 226). «Воспитатель, – писал Ушинский, – не должен забывать, что он воспитывает не раба себе и другим, а свободного, самостоятельного человека, который со временем повиновался бы только своему разуму и совести и имел достаточно энергии, чтобы выполнять их требования и вообще достигать того, к чему стремится» (IV; 209).

Не менее важным условием создания «гуманного общества», и соответственно важнейшей задачей воспитания, Ушинский считал формирование в человеке чувства *«равенства* его собственной личности со всякою другою человеческою личностью» и чувства *спра-*

¹ Писарев Д.И. Сочинения. Т. 4. М., 1956. С. 42.

ведливости, которую он называл «глубочайшей основой гражданской жизни». «Гуманные отношения к окружающим нас людям, – писал Ушинский, – т.е. такие отношения, в которых мы признаем себя "не выше и не ниже всех других людей", а равными им по общему нам всем человеческому достоинству, есть именно та сфера, в которой воспитывается в ребенке чувство правды и справедливости» (IV; 355).

Идея личности была базовой в педагогике Ушинского не только в социальном, нравственном, но и собственно в педагогическом плане – она вносила гуманистическое начало, гуманистическое содержание в саму педагогику. «Личность», по Ушинскому, – ключевое слово педагогического процесса: личность учителя и личность ученика. «Никакие уставы и программы, – писал он, – никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания», ибо «только личность может действовать на развитие и определение личности» (I; 49–50).

Это была принципиально новая установка в отечественной педагогике, первое и наиболее яркое проявление в ней «личностного начала». Она противостояла существовавшей школе, которую Ушинский неоднократно называл «детской казармой», где «исчезает всякая личность»¹. Она противостояла традиционному пренебрежению личностью в официальной педагогике, в которой и ученик и учитель выступали лишь как инструмент тотального педагогического процесса, или, используя более позднюю терминологию, – как «винтик» и «отвертка» безликой образовательной машины².

Закладывая идею личности как базовую идею своей педагогики, Ушинский считал – и подчеркивал это многократно, – что сама **личность формируется и раскрывается только в труде, в деятельности**. Труд, по его убеждению, – ведущий фактор и индивидуального развития человека, и общественной эволюции. «Труд, – писал он, – должен быть поставлен во главе двух других содейтелей человеческого богатства – природы и капитала... Без труда природные богатства и обилие капиталов оказывают губительное влияние не только на нравственное и умственное развитие людей, но даже и на их состояние» (I; 169).

В социальной философии и педагогике Ушинского труд выступает как основа, средство и цель человеческой жизни, как источник ду-

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 51, 53.

² Подробнее о сущности, задачах и основных установках официальной педагогики дореволюционной эпохи см.: Днепров Э.Д. Школьная политика: содержание понятия и аспекты изучения (на материалах дореволюционной России) // Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. М., 1985. С. 25–53.

ховного, умственного и физического совершенствования человека, источник «человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья» (I; 172). «Груд, – писал Ушинский, – также необходим для душевного здоровья человека, как чистый воздух для его физического здоровья». Деятельность, труд – это «сердцевина» жизни. Без труда «человек – пустоцвет» (IV; 89, 237; выделено Ушинским). Он «не может идти вперед, не может оставаться на одном месте, но должен идти назад» (I; 174). Без труда невозможна независимость человека, ибо «истинное чувство независимости... основывается на личном труде, опирается на уверенность в своих силах». «Серьезный, вольный, излюбленный труд», не раз подчеркивал Ушинский, составляет *смысл человеческой жизни*, «и только следует желать, чтобы этот основной закон человеческой природы вошел в общее сознание» (IV; 198, 89).

Столь высокая оценка роли труда в жизни человека определяла и его значимость в деле воспитания. «Человек рожден для труда, – писал Ушинский, – труд составляет его земное счастье, труд лучший хранитель человеческой его нравственности и труд же должен быть воспитателем человека» (IV; 218). «Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду, оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни» (I; 181). «Дать труд человеку, – формулировал свой конечный вывод Ушинский, – труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда – вот *полное определение* цели педагогической деятельности... Свободный, т.е. излюбленный труд... – вот что должно быть *идеалом* здорового воспитания... Это основное положение *нашей* педагогики, дающее ей особенную характеристику» (IV; 261, 214; выделено Ушинским).

Как справедливо отмечал известный русский педагог Д.Д. Семенов, взгляды на труд и его роль в воспитании, изложенные в 1860 г. в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» и позже, в 1869 г. в «Педагогической антропологии», были «*profession de foi*» (исповеданием веры) Ушинского¹. Эти взгляды открывали новое, еще не освоенное в педагогике поле. Полвека спустя, в 1914 г. П.П. Блонский писал: «*Этическое мирозерцание Ушинского – мирозерцание труда...* И только сейчас делаются попытки, начальные, несмелые, строить воспитание на основе труда, а педагогику – на мирозерцании труда»².

¹ См.: Семенов Д.Д. Педагогические идеи К.Д. Ушинского // Памяти К.Д. Ушинского. М., 1896. С. 128.

² Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. С. 74.

Идея труда у Ушинского неотделима от идеи свободы. Указывая в «Педагогической антропологии», что «стремление к деятельности» является основным, верховным стремлением человека, Ушинский подчеркивал его неразрывность со стремлением к свободе. «Оба эти стремления, – замечал он, – составляют в сущности одно». Они «так тесно связаны, что одно без другого существовать не может» (IV; 75, 238).

По убеждению Ушинского, человек стремится только к свободной деятельности, поскольку «все благо деятельности исчезает, когда она несвободна», и только непременно свободный труд является необходимым условием развития человека. «Свобода, – писал он, – составляет такое существенное условие для человеческой деятельности, что без удовлетворения этого условия сама деятельность невозможна. Отнять у человека свободу значит лишить его возможности *своей* деятельности». «Ибо деятельность только и может быть, что свободна, иначе она будет не деятельностью, а препятствием к деятельности» (IV; 254, 78, 254; выделено Ушинским).

Вместе с тем, отмечал Ушинский, «свобода рациональна только тогда, когда она занимает второе место после деятельности». Деятельность сама полагает пределы свободе. «Принимаясь за деятельность из любви к ее содержанию, к ее идее, – писал он, – человек сам беспрестанно *добровольно* стесняет свою свободу и беспрестанно преодолевает эти стеснения, наложенные на него этим же его излюбленным трудом» (IV; 254, 80; выделено Ушинским).

Ушинский неоднократно подчеркивал также неразрывную связь **нравственности и свободы**. Он считал свободу источником нравственности, полагая, что «для нравственной жизни человека свобода также необходима, как кислород для физической» (IV; 80). «*Нравственность и свобода*, – писал он в статье "О нравственном элементе в русском воспитании", – два такие явления, которые необходимо условливают друг друга и *одно без другого существовать не могут*, потому что нравственно только то действие, которое происходит из... свободного решения... *Поскольку вы даете прав человеку, постольку вы имеете право требовать от него нравственности*. Существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может». Отсюда – и высокая оценка Ушинским нравственного значения отмены крепостного права, которая, по его словам, «кладет первый основной камень нравственного воспитания русского общества» (I; 223–224).

Ушинский видел в свободе неотъемлемое условие не только личной жизни человека, но и общественной жизни. «*Стремление к свободе*, – писал он в "Педагогической антропологии", – *является корнем*

человеческого благоденствия... Вот почему истинная свобода развивается именно у народов предприимчивых и деятельных». «Чем менее свободы у человека или у народа, тем более вынуждается он к фальшивой, кажущейся деятельностью и тем несчастнее он делается». «Таков уже неизбежный психический закон: – отмечал Ушинский, – свобода есть законная дочь вольного, упорного, неутомимого труда, а вольный труд широко развивается только под покровом свободы» (IV; 80, 238, 81).

Неразрывно связывая свободу и труд, Ушинский подчеркивал, что воспитание должно формировать стремление к труду в его органической связи с «святым, законным стремлением к свободе», раскрывать «всю необходимость этого стремления для нравственной, т.е. человеческой жизни человека». В этом он видел «неизмеримую важность обязанностей воспитателя». «Сколько необходимо воспитывать в душе стремление к деятельности, – писал Ушинский, – столько же необходимо воспитывать в ней и стремление к самостоятельности или свободе: одно развитие без другого... не может подвигаться вперед» (IV; 81, 204).

Одна из наиболее характерных, отличительных черт эпохи 1860-х годов, эпохи первого демократического подъема в России, состояла в том, что в передовом русском общественном сознании органически соединились две, казалось бы, несводимые идеи – *идея самоценности личности* и *идея общественного блага*. Эта кажущаяся несводимость преодолевалась через идею труда – личного труда на благо общества. «Труд, – отмечал Д.И. Писарев, – составляет самую крепкую и надежную связь между тем человеком, который трудится, и тем обществом, на пользу которого направлен этот труд»¹.

Ту же мысль в своеобразной полемической форме высказывал и Н.Г. Чернышевский: «Лучше не развиваться человеку, – писал он в 1858 г. в статье «Русский человек на rendez-vous», – нежели развиваться без влияния мысли об общественных делах, без влияния чувств, пробуждаемых участием в них. Если из круга моих наблюдений, из сферы действий, в которой вращаюсь я, исключены идеи и побуждения, имеющие предметом общую пользу, то есть исключены гражданские мотивы, что останется наблюдать мне? в чем останется участвовать мне? Остается хлопотливая сумятица отдельных личностей с личными узенькими заботами о своем кармане, о своем брюшке или о своих личных забавах»².

¹ Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1951. С. 262.

² Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений. Т. V. С. 169.

Такое мировосприятие, имеющее глубокие корни в самой русской ментальности – с ее ориентацией прежде всего на общезначимое, общественно значимое, было органичным и для Ушинского. Еще за десять лет до приведенного высказывания Н.Г. Чернышевского он писал в своей работе «О камеральном образовании» (1848): *«Всякая хозяйственная деятельность только тогда выгодна для частного человека, когда выгодна для целого народа. Если правильно богатеет человек, то он никого не разоряет, и только это правильное богатство есть истинное богатство; в этом случае опять справедливо, что выгодное для индивида выгодно народу. Всякая другая деятельность, интересы которой не совпадают с интересами страны и народа, не должна удаваться, а если и удастся на время, то это та же удача, которая сопровождает человека, совершающего преступление, нарушающего законы. Такая хозяйственная деятельность, выгода которой не совпадает с выгодой народа, есть или безумный проект, обломки которого задавят самого составителя, или преступный умысел, совершение которого накажется рано или поздно»*¹.

По убеждению Ушинского, *«идея общественного блага» должна составлять основание и общественной нравственности, и общественного воспитания*. Идея общественного блага, по его словам, есть тот «общественный цемент, который... связывает людей в честное, дружное общество». И задача формирования этой идеи «гораздо более важна», чем «разъяснение каждому его личных интересов» (I; 196). Именно в решении этой задачи и состоит, по Ушинскому, суть нравственного воспитания.

Таким образом, *социально-этическое кредо Ушинского* складывалось в заверченный цикл: *личность самоценна*; она формируется и реализует себя *в деятельности, в труде*; *свобода – условие деятельности*, без нее «сама деятельность невозможна»; истинный, высший смысл имеет только та деятельность, которая направлена *на общественное благо*. В итоге круг «личность – общество» замыкается. «Общество, – писал Ушинский, – есть соединение самостоятельных личностей, в котором по принципу разделения труда сила общества увеличивается силой каждого и сила каждого – силой общества» (IV; 78, 226).

Это кредо, перенесенное на педагогическую почву, и составляло *социальный, этический концепт педагогики Ушинского – педагогики личности, педагогики деятельности, педагогики свободы, педагогики общественного блага*.

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 1. 1948. С. 178–179.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ УШИНСКОГО

Общественный характер образования

Рост общественного самосознания в 1860-х годах и пробуждение русского общества к самостоятельной исторической жизни получили яркое, развернутое отражение в **философии образования** Ушинского. Эта философия открывала новую, еще неизвестную страницу в истории отечественного образования, или, говоря словами П.Ф. Каптерева, новый, *общественный* этап в истории русской педагогики, который последовал за этапом *церковным* (до XVIII века) и этапом *государственным* (XVIII – первая половина XIX вв.). В творчестве Ушинского, «столпа новой русской педагогики», отмечал П.Ф. Каптерев, отчетливо выразилась «коренная особенность педагогики третьего периода – ее **общественный**, а не государственный характер... Его педагогика не церковная и не государственная... Она предполагает, как *conditio sine qua non* (непрерывное условие – Э.Д.), живую общественную деятельность, идущую рука об руку с развитием общественно-го сознания»¹.

Эта общественная суть педагогики Ушинского и его творческой деятельности в целом, впервые отмеченная П.Ф. Каптеревым, выпала из поля зрения советской историографии, как и все *общественное*. Это вполне объяснимо: общественное было чуждо государственническому духу огосударствленной историографии. Но именно **общественное начало** составляло не только *главную отличительную особенность* творчества Ушинского, но и его *внутреннюю пружину, его энергетику*. Вне понимания этого фундаментального явления невозможно ни понять, ни оценить подлинную роль Ушинского в истории и отечественной педагогики, и отечественной общественной мысли.

Ушинский был первым носителем общественной идеи в истории русского образования и педагогической мысли. Слова «*общество*», «*общественное*» – ключевые в его философии образования. Ее базовое основание – понятия «*общественное образование*», «*общественное воспитание*». Ушинский часто синонимизировал эти понятия, хотя излюбленным, генерализующим термином его педагогики было понятие «воспитание» (в отличие от современной педагогики, где интегративным понятием выступает «образование», в его нынешнем обобщающем значении – как синтез обучения, воспитания и разви-

¹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб., 1915. С. 334–335.

тия). Но безотносительно к выбору этих понятий – «воспитание» или «образование», ударение Ушинский ставил на слове «*общественное*», которое и определяло социальную суть, социальную значимость явлений, обозначаемых названными понятиями¹.

¹ В педагогической лексике Ушинского нет четкого определения и соответственно однозначного употребления терминов (понятий) «образование», «обучение» и «воспитание». Хотя предпочтительным для него было понятие «*воспитание*». Если «обучение» («учение», «преподавание»), в понимании Ушинского, лежало как бы на «входе» педагогической деятельности, то «*воспитание*» – на ее «выходе», обеспечивая конечную цель педагогического процесса – формирование личности человека, «строая его души», его убеждения. Само понятие «воспитатель» было для него синонимом понятия «педагог», а понятие «воспитательная деятельность» – синонимом «педагогической деятельности». «Учение» и «преподавание» Ушинский расценивал только как «одно из средств воспитания».

В отечественной педагогике XIX в. сложились две линии предпочтений, отдаваемых понятиям «воспитание» и «образование», которые имели отчетливо выраженный социально-педагогический, если не социально-политический характер. Официальная педагогика настаивала на примате *воспитательных задач* школы, имея прежде всего в виду охранительно-идеологические задачи воспитания. И четко понимая это, передовая либерально-демократическая и революционно-демократическая педагогическая мысль отдавала абсолютное предпочтение *образовательным задачам* школы перед воспитательными. Ярче всего это предпочтение выразил А.И. Герцен, который писал: «Образование у нас отрывает молодого человека от безнравственной почвы, гуманизирует его, превращает в цивилизованное существо и противопоставляет официальной России... это источник революционных настроений». (*Герцен А.И.* Собрание сочинений. Т. XII. М., 1957. С. 188–189.)

Именно та сила иезуитского воспитания, те его черты и особенности, которые подробно описывал Ушинский в статье «Три элемента школы» и к характеристике которых он позже неоднократно возвращался – стремление этого воспитания всецело «покорить своему влиянию душу воспитанника» и результат этого воспитания, когда, по словам Ушинского, «нравственность и воля гибли безвозвратно», – именно это и вызывало крайне настороженное, если не отрицательное отношение многих передовых русских педагогов к «воспитательному воздействию» школы. Перед их глазами стоял собственный пример, говоря словами того же А.И. Герцена, «душевредительства правительственного воспитания» в николаевской школе, которая превращала ребенка, отрока в «арестантов воспитания».

Ушинский также не мог не видеть этот негативный социальный контекст воспитания, и во многих своих работах (например, в статье «О нравственном элементе в русском воспитании») он говорил об этом контексте достаточно подробно. Но в собственно педагогическом плане главным для него было не «*образование ума*» – обучение, а «*образование души*» – *воспитание*. Как позже писал Ушинский в «Педагогической антропологии», «содействовать образованию в душе дитяти такого коренного строя, который достоин человека, – вот величайшая задача воспитания и воспитателя». И это – безусловная педагогическая аксиома.

Раскрытие социальной сути, социальной значимости понятий «воспитание» и «образование» и составляло стержень философии образования Ушинского. *Двумя ее системообразующими идеями были: общественный характер образования (воспитания) и его народность*. Отсюда – и принципиально новый взгляд Ушинского на проблемы образования (воспитания), необычный для традиционной педагогики, – взгляд, как он сам говорил, *«с точки зрения народной и общественной»*. «Ничего не может быть естественнее и справедливее, – писал Ушинский, – как смотреть на общественное образование с общественной же точки зрения. Образовательные заведения, учреждаемые обществом и народом, прежде всего должны заботиться о том, чтобы удовлетворить потребностям общества и народа».

Подчеркивая и здесь то диалектическое *единство подлинных интересов личности и общества*, о котором выше шла речь, Ушинский отмечал: «Всякий индивид так органически связан с тем народом, к которому он принадлежит, что, удовлетворяя в его образовании истинным потребностям народа, мы вместе с тем удовлетворяем полнейшим образом его индивидуальным потребностям. И наоборот, удовлетворяя нашим образованием истинным здравообдуманным потребностям индивида, мы готовим в нем полезного деятеля и участника в народной жизни, будет ли эта деятельность совершаться в обширной, политической даже области, или в тесных пределах семейного быта».

По глубокому убеждению Ушинского, именно такой взгляд на образование является наиболее продуктивным и перспективным, поскольку «народное воззрение включает все прочие как в него входящие, так и из него проистекающие, дает твердую опору и единство всем остальным воззрениям» (I; 466). *С такой точки зрения никто еще в русской педагогике до Ушинского не смотрел на образование, на его суть и его задачи*.

Коренные основания своей философии образования Ушинский высказал уже в первой педагогической работе – в статье «О пользе педагогической литературы» (1857), которая, как уже отмечалось, стала своеобразным манифестом не только ее автора, но и рождающейся новой русской педагогики. Эта статья вбирала в себя основной корпус идей Ушинского, разработанных им впоследствии, включая и генеральные идеи его будущего фундаментального труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

В социальном плане главные из этих идей формулировались следующим образом:

– общественное воспитание – неотъемлемая часть общественной, народной жизни и вместе с тем «один из важнейших исторических органов общего народного развития»;

– «воспитание может двигаться вперед только с движением всего общества» и двигаться преимущественно общественными усилиями;

– «действительную воспитательную силу имеет только то воспитание, которое будет основывать свои правила на общественном мнении и вместе с ним жить и развиваться»;

– «общественное мнение о воспитании, сознающее цель воспитания, его требования и средства, есть именно та почва, в которой может укорениться самостоятельное развитие народного воспитания» (I; 28, 30).

Эти идеи, выраженные Ушинским, повторим, в первой же его педагогической работе и широко развитые им в знаменитой статье «О народности в общественном воспитании», противостояли традиционной государственнической ментальности официальной педагогики. Они стали *головными социально-педагогическими идеями эпохи*, отразив основной пафос, основной процесс этой эпохи – *пробуждение социального самосознания русского общества* и начало преодоления тотального огосударствления всех сфер российской общественной жизни, в том числе и образования.

Активно участвуя в развернувшейся тогда борьбе против монополии государства в сфере образования и стремясь широко привлечь в эту сферу общественные силы, Ушинский энергично доказывал, что именно *общество является ведущим субъектом, ведущим фактором развития образования*. «Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, – писал он в статье "О народности в общественном воспитании", – когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества» (I; 131).

Ушинский неоднократно подчеркивал, что «главной ошибкой в нашем общественном воспитании» является отстранение от него общества, что *общество должно стать активным участником предстоящих в образовании реформ*. «Общественное воспитание, – отмечал он, – находится в такой зависимости от убеждений общества, что всякая реформа, не выходящая из этих убеждений, не может сохранить своего характера и быстро извращается под влиянием обще-

ства»¹. «Возбуждение общественного мнения в деле воспитания, – писал Ушинский, – есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части: где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений» (I; 131).

Идея народности воспитания

В неразрывной связи с корневой методологической установкой своей философии образования – *об общественной сути образования (воспитания)* разрабатывал Ушинский и идею **народности воспитания**, которая в значительной мере была производной от названной генеральной методологической установки. В этом ярко выраженном *общественном начале* – кардинальное отличие понимания народности у Ушинского от всех других идеологов народности, что осталось незамеченным в отечественной историографии. В самом названии статьи – «*О народности в общественном воспитании*» органически соединены два фундаментальных качества воспитания как социального явления – его *общественная суть* и его *народный характер*.

Эволюция понятия «народность» в русской общественной мысли

Как уже отмечалось, *идея общественной сущности образования – базовая идея философии образования Ушинского* – выпала из поля зрения советской историографии, как и все *общественное* в образовании, педагогике. *Идее народности воспитания*, казалось бы, повезло значительно больше. Когда в конце 1940-х годов началась резко наступательная борьба с космополитизмом во всех сферах советской жизни, идеологам власти в каждой из этих сфер понадобился, как тогда говорили, свой «русский народный слон». В педагогике вспомнили об Ушинском, и его имя стало синонимом «народности воспита-

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.:Л., 1948. Т. 2. С. 202.

Характерна и другая подчеркнутая Ушинским, неожиданная грань этой проблемы (в ее общем виде – *общество как субъект исторического процесса*) – о патриотическом настрое общества как следствии его участия в делах страны. «Чем менее общество занимается делами отечества, – писал Ушинский, – тем менее можно рассчитывать на любовь общества к отечеству, любовь на деле, а не на фразах, которые тем более бывают раздуты, чем менее в них истинного чувства, которое вообще не многоречиво. Если отечество дает человеку деятельность, то он будет любить его» (IV; 319).

ния». Или, напротив, говоря сегодняшним языком, «народность воспитания» стала «брендом» Ушинского.

Вместе с тем, сделав общим местом постоянное подчеркивание центральной роли идеи народности воспитания в педагогической системе Ушинского, советская педагогическая историография так и оставила нераскрытым истинное понимание народности великим педагогом. Равно как нераскрытыми в советской историографии остались и вообще идейное пространство понятия «*народность*», и его генезис в русской общественной мысли, не говоря уже об уникальном месте Ушинского в этом генезисе.

Между тем в широком, общеисторическом плане этот процесс отражал, во-первых, общую эволюцию русского национального самосознания и, во-вторых, эволюцию понятия «*народ*», которое на разных этапах и в разных идеологических системах обозначало разные общности. Соответственно изменялось и понятие «*народность*» – как со сменой национальной идентификации, так и со сменой различных идеологических систем. С разных полюсов этой идентификации и этих идеологических систем, если брать их статически, можно было по-разному трактовать и народность вообще и «принцип народности» Ушинского, в частности. Трактовать, насильственно сближая его против воли педагога, к примеру, то с классовым или националистическим пониманием народности, то с установками «официальной народности» в ее уваровском, либо советском духе.

Иными словами, занимая внеисторическую позицию, различные идеологические силы могли по-своему интерпретировать «принцип народности», равно как и приватизировать Ушинского в качестве *своего* национального педагога. Это делает необходимым предпринять в данном разделе книги хотя бы пунктирный экскурс в историю эволюции понятия «*народность*» в отечественной общественной мысли.

Как отмечал в «Истории русской фольклористики» М.К. Азадовский, слово «народность» было впервые введено в русский язык П.А. Вяземским в 1819 г. и сразу же вошло в широкое обращение, поскольку упало на благодатную почву пробуждающегося русского национального самосознания. И также почти сразу же в трактовке нового понятия обозначились две линии. *Первая* – так называемая либералистская, в которой национальная самоидентификация не противопоставлялась общемировым процессам и приоритету общечеловеческих ценностей. *Вторая* – консервативная, где доминировало стремление к отгорожению России от мира, противопоставление национальных ценностей «иноземным». Ярчайшим выразителем первой линии в 1820-х годах был выдающийся русский историк Н.М. Карам-

зин, второй – адмирал А.С. Шишков, в 1824–1828 годах министр народного просвещения. Дальнейшее развитие этих линий – полемика В.Г. Белинского с «ранними русофилами», известные споры западников и славянофилов.

Доминирующими идеями, определявшими смысл, содержание и саму тональность трактовки понятия «народность» в указанных противостоящих линиях, были, во-первых, идея *«открытости»* или *«закрытости»* – русских как нации, России как страны, и, во-вторых, идея *интеграционности* или *дезинтеграционности*, – то есть установка либо на включение России в мировое сообщество, либо на исключение из него. Эти оппозиции определяли в первой половине XIX века политический характер, политическую направленность названных линий – прогрессивно-либеральную и реакционно-консервативную. (Позднее идея «интеграционности» и «дезинтеграционности» существенно модифицировалась, приобрела, так сказать, «внутреннюю» направленность – на объединение или расслоение российского общества по классовому, национальному и другим признакам.)

Для В.Г. Белинского, наиболее яркого выразителя первой линии, с его идеей нации как «члена семьи человеческой», народность означала характерные черты культурного, психологического порядка, формирующие единство нации. В этом плане он говорил о народности как о «русском сгибе ума, русском образе взгляда на вещи». Эпитет «русский» здесь обозначал не принадлежность к определенному племени, не оппозицию немцам, татарам или калмыкам, а национально-государственную характеристику.

В.Г. Белинский наиболее полно выражал процесс созревания национального самосознания в его *открытой, интеграционной* форме: осознание русскими себя как единой нации, как уникального феномена в ряду других единых наций – английской, германской, французской... Этот идейный процесс шел в рамках общеевропейского становления национальных идеологий. Именно такое, *открытое* понимание этого процесса, *открытое* понимание народности было позднее унаследовано Ушинским, несмотря на то, что между ним и Белинским лежала длительная полоса «официальной народности» в ее *закрытом*, уваровском варианте.

Такова уж планида ведомства просвещения – быть одновременно и колыбелью, и тиглем официальной идеологии. Ибо *такова природа самого образования – оно очеловечивает или расчеловечивает, открывает или закрывает мир*. Встав в 1833 г. во главе Министерства народного просвещения, С.С. Уваров именно образование сделал главным бастионом выдвинутой им первой в России официальной

идеологии, которая, с легкой руки академика А.Н. Пыпина, племянника Н.Г. Чернышевского, получила название «теории официальной народности». Суть этой теории: чтобы русское общество было невосприимчиво к чужим и чуждым идеям, необходимо развивать свои национальные начала, идеи и представления, свойственные русскому народу. Такими началами, по Уварову, были «самодержавие, православие и народность», которую он называл «последним якорем нашего спасения».

Именно образование, по убеждению Уварова, должно было поддержать «народность» и стать «умственной плотinou» на пути «европейских идей, грозящих нам опасностью». «Для идей, – писал он, – нет ни стен, ни таможен... против них один оплот – народное образование». Вместе с тем Уваров был умнее и дальновиднее своего предшественника А.С. Шишкова. Он понимал нереалистичность задачи полного отгорожения России от европейской культуры. Это понимание оборачивалось, однако, для образования чрезмерной идеологической и политической перегрузкой: образование должно было оставаться сугубо «русским», то есть невосприимчивым к европейским идеям, и одновременно должно было обеспечить движение страны по пути экономического, научного, культурного прогресса, не сближая Россию с Западом. Это была иллюзорная задача, которую не смогли реализовать ни уваровская доктрина, ни ее советская модификация. Хотя последняя пыталась удерживать «железный занавес» далеко не только средствами образования.

Со второй половины 50-х годов XIX в., с усилением освободительного движения и борьбы против крепостничества в идее «народности» стал выходить на первый план не *национальный*, а ее *социальный* – «народный» пласт: под народностью стали все более понимать характерные черты исключительно трудового народа. В отличие от Белинского, у которого народность была выражением духа и быта всего народа, нации в целом, у революционных демократов 1860-х годов нация как целое, как субъект исторического действия распалась на социальные слои, несводимые к национальному единству ни в каких своих проявлениях. Под «народом» революционные демократы понимали именно «простой народ», низшие сословия. Именно эти сословия, в их глазах, были носителями подлинной народности. Так на долгие десятилетия *дизинтеграционная концепция народности* сменила идею Белинского об общенациональном характере этого феномена.

Еще одним, на этот раз откровенно зловещим дезинтеграционным изломом идеи народности стала ее националистическая интер-

претация. Она набирала силу с 1880-х годов и достигла апогея на рубеже XIX–XX вв. в руках черносотенного Союза русского народа, идеология которого была основана на разделении общества по национальному признаку. Оба эти излома в понимании народности – «*словный*» и «*националистический*», несмотря на их принципиально различную социально-политическую сущность, объединяла все та же тенденция к дезинтеграции «народности». Объективно и та, и другая идеология была **антинациональной**, разделяющей общество на множество враждебных групп, в противоположность идее **национальной**, объединяющей всю нацию, народ в одно единое гражданское целое.

Из этих источников впоследствии выросли два феномена. *Первый* – «советская классовая народность», в которой в роли определяющей ценности выступила классовая принадлежность и где *идеологическим народом* безапелляционно был назначен пролетариат. И *второй* – постсоветский национал-шовинизм, являющий собой гремучую смесь изоляционизма и национализма, к тому же с откровенно клерикальной примесью. Этот убогий по духу и сути продукт имеет, увы, весьма внушительное представительство в нынешней официальной педагогике, лицо которой сегодня определяет именно то, что П.Ф. Каптерев называл «педагогическим национализмом».

Обе указанные идеологии достаточно бесцеремонно обращались и обращаются с «принципом народности» Ушинского, утилитарно используя понятие «народность» в своих политических – изоляционистских и дезинтегрирующих целях. Между тем **именно у Ушинского народность как открытая, интегрирующая национальная идея получила максимально полное выражение**. И образование, в силу своей, отмеченной выше, двуединой сущности стало для Ушинского основным полем разработки этой идеи.

Ушинский о народности воспитания

Идея Ушинского о народности воспитании выростала на стыке двух одновременно протекавших тогда в России процессов – усиления идущего с начала XIX столетия роста русского *национального* самосознания и пробуждения с середины 1850-х годов *общественного* самосознания. Идея народности в интерпретации Ушинского, по существу, соединяла, сплавления оба эти процесса. В чувстве народности, подчеркивал он, «*коренится свойство тех требований, которые делаются обществом воспитанию...* Чем определеннее высказывалось общественное мнение в этом отношении и чем в большей зависимости от этого мнения находится самая система общественного

воспитания, тем более и яснее выражает она народный характер» (I; 98; выделено Ушинским).

Мало у кого из российских мыслителей и общественных деятелей той поры это *общественное начало, национальное самосознание* было выражено в идее народности столь выпукло и ярко, как у Ушинского. Основная часть мыслящих его современников либо оставалась в плену традиционной государственнической идеологии, либо попадала под демократическое обаяние народнических идей революционной демократии, противопоставлявшей, как отмечалось выше, «простой народ» испорченному «обществу». Ушинский был свободен и от этого противопоставления, и от государственнических иллюзий. Не государство, а *общество*, во всех его слоях и классах, было для него демиургом исторического процесса, в том числе процесса развития образования.

Вместе с тем в идее народности Ушинского получал свое яркое преломление и ведущий социальный лозунг 1860-х годов – обновление и демократизация всех сфер русской жизни. Требование народности воспитания, народности школы выступало у Ушинского и как требование *демократизации образования, приведения его в соответствие с потребностями страны и народа*, в чем он видел центральную социально-педагогическую задачу эпохи.

Таким образом, в понимании Ушинским народности воспитания органически сливались, переплетались *основные, фундаментальные установки его философии образования*: выявление *общественной* сути образования как социального феномена, идея *национального* характера образования и *демократические требования* эпохи сделать образование доступным для всего общества, для всех слоев народа. В системе этих трех координат и выстраивался *принцип народности воспитания* у Ушинского.

Эти три главные линии в понимании народности воспитания, намеченные и развитые в названной статье, в дальнейших работах Ушинского разрабатывались как три взаимосвязанные, но вместе с тем самостоятельные *фундаментальные социально-педагогические задачи*:

– выстраивание российской системы образования в соответствии с национальными особенностями и потребностями развития страны;

– начало этого выстраивания не с крыши – университетов, а с фундамента – с начальной народной школы, открывающей народу доступ к образованию;

– всемерное вовлечение в школьное строительство общественных сил и создание действенного общественного мнения в деле воспитания.

Помимо общественного, национального, демократического наполнения понятия «народности», коренным отличием интерпретации этого понятия у Ушинского было абсолютное отсутствие агрессивной идеологичности, замкнутости, изолированности, чувства национальной исключительности, сословных, классовых и прочих групповых предпочтений, столь характерных для многих прежних и нынешних «народников» и «русофилов» разного калибра и образца.

Наследуя объединяющую, национально-интеграционную логику В.Г. Белинского, Ушинский считал, что, исходя из принципа народности воспитания, образовательная система должна выстраиваться не в интересах какого-либо одного субъекта – будь то государство, определенное сословие или класс, а в интересах всей нации, всего народа. Выстраиваться в соответствии с актуальными и перспективными потребностями национального развития. Эти потребности, отмечал он, естественно изменяются в процессе исторической жизни народа. Как изменяется и само понимание народности. Как изменяется у народа и его идеал человека, который, по словам Ушинского, «всегда выражает собой степень самосознания народа» и который «определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием».

Иными словами, *народность* для Ушинского, в частности народность воспитания – это *открытая система*. Она открыта к «общению» с другими факторами развития общества и образования, открыта к собственным изменениям в процессе исторической жизни народа, наконец, открыта к диалогу с миром, к плодотворному общению с ним, ибо «опыт других народов в деле воспитания, – писал Ушинский, – есть драгоценное наследие для всех».

Более того, сама проблема народности воспитания, *потребность* в народности воспитания выростала у Ушинского из осознания равно и мирового педагогического опыта, и запросов национального развития, в частности в сфере образования. Выростала как ответ на пробуждение этих запросов, на пробуждение национального и общественного самосознания. Как намерение строить свою национальную систему образования, не копируя другие страны, но учитывая их опыт, сознавая пределы перенесения этого опыта на русскую почву.

Такого осознания не было у современной Ушинскому официальной педагогики, которая длительное время пыталась строить российскую систему образования по германским образцам.

Этот путь Ушинский считал неприемлемым, полагая, что «в деле общественного воспитания подражание одного народа другому выведет непременно на ложную дорогу» (I; 49). Все претензии германской педагогики на универсализм, поддерживаемые русскими официаль-

ными кругами, которые пытались насаждать в русских школах немецкие порядки, писал Ушинский, – приметивная иллюзия. «Германская педагогика, – отмечал он, – не более, как теория немецкого воспитания... Нам же не нужны ни ее болезни, ни ее лекарства».

Столь же иллюзорны, по мнению Ушинского, и попытки, «заимствуя из каждой народной системы воспитания то, что достойно в ней подражания, составить одну, общую, совершеннейшую» систему. «Такая составная система воспитания, если бы она была возможна, – писал Ушинский, – оказалась бы бессильнее всех исключительных народных систем, и ее влияние на общественное развитие народа было бы в высшей степени ничтожно. Ни один народ, конечно, не отказывается сознательно от тех или других достоинств воспитания и не вносит в него сознательно своих недостатков. Каждый старается сделать свое воспитание по возможности совершенным; но народность сама одолевает: она парализует одни стремления, выдвигает вперед другие и переделывает по-своему универсальные планы воспитания».

Ушинский утверждал, что каждый народ имеет свою особую систему воспитания, в основании которой лежит *«особенная идея о воспитании»*, *«особенный идеал человека»*. Этот идеал, отмечал он, «у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием... выражает собой степень самосознания народа». Именно поэтому, указывал Ушинский, *«основания воспитания и цель его, а следовательно и главное его направление различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить и часто переходят от одного народа к другому»*. «Как нельзя жить по образцу другого народа, – замечал он, – как бы заманчив ни был этот образец, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственные свои силы» (I;96–97, 114, 130; выделено Ушинским).

Резко критикуя сторонников механического заимствования зарубежного опыта (которые и сегодня преобладают в нашей официальной педагогике – в лице ли адептов абстрактных рекомендаций Всемирного банка или старателей механического включения в так называемый Болонский процесс, где нам во многом навязывают не только не свойственную России систему образования, но главное – чуждый нам менталитет), критикуя подобного рода заимствования Ушинский писал: «Мы... усваиваем те и другие воспитательные начала Запада и под влиянием их хотим преобразовывать и устраивать наше народное образование. Редко мы даем себе отчет, из какой общей идеи вытека-

ют эти разнообразные правила», и наивно удивляемся, когда, прилагая их у себя, находим, что они друг другу противоречат. Между тем если дать себе труд извлечь эту основную, общую идею, то вывод, по мнению Ушинского, будет вполне определенным. *«Воспитательные идеи каждого народа, – формулировал он этот вывод, – проникнуты национальностью более, чем что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чужую почву»*. Заимствуя безоглядно эти идеи, «мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание». «Вникнув в воспитательные идеи западных народностей, – замечал Ушинский, – мы увидим еще, что часто хотим привить к нам то, что не есть собственно даже идея, а только оставшийся иногда бессознательно след истории того или другого западного народа» (I; 274).

Решительно отрицая путь механических заимствований и отстаивая народные, национальные основы отечественной системы образования, Ушинский, однако, вовсе не отгораживал русскую школу и педагогику от зарубежной педагогической мысли. Более того, он жестко осуждал ревнителей замкнутости и самодостаточности российского образования. Говоря о них в письме своему другу и соратнику Л.Н. Модзалевскому, он отмечал: «Хотят чего-то особенного от русской школы, не понимая того, что законы души и ее развития везде одинаковы и что народность нужна, необходима, но что она состоит не в том, чтобы поставить нашу школу непременно не так, как у людей, а "до горы ногами" по малороссийской поговорке. Ради Бога, не думайте, что великие просветители человечества жили для России даром и что нам следует все начинать снова»¹.

Ушинский настойчиво повторял, что нужно стремиться «отовсюду брать полезное», что «опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех». Все его творчество демонстрирует блистательное освоение этого опыта. Но не менее блистательно оно демонстрирует и другое: потребности *русского* образования, *русской* школы, *русской* педагогики были для Ушинского ведущей целью в постижении мирового педагогического богатства, и они же становились фильтром в сложном процессе ассимиляции педагогических идей.

Итоговый вывод Ушинского по проблеме народности воспитания был четко сформулирован в следующих словах: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным». «Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития», и только такое воспитание «могуще-

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 168.

ственно содействует развитию народного самосознания», оказывая «сильное и благотворное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, словом, на всю его историю». «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованиях у другого народа» (I; 127, 128).

Это был принципиально новый подход к рассмотрению и решению проблем образования. Такой подход Ушинский считал не только продуктивным, но и крайне актуальным для своего времени, когда, по его словам, «педагогические убеждения наши только что начинают зарождаться, когда, может быть, кладутся основания и *русской педагогики*» (I; 112; выделено Ушинским). Именно в этот период, писал он, необходимо строить новую русскую школу *«рациональным путем – то есть на основаниях научных, на основаниях психологии, физиологии, философии, истории и педагогики, а главное – на прочном основании знания своих собственных потребностей, потребностей русской жизни, –* вырабатывать для себя самостоятельно, не увлекаясь подражаниями кому бы то ни было, ясное понятие о том, – чем должна быть русская школа, какого человека должна она воспитывать и каким потребностям нашего общества удовлетворить». В этом Ушинский видел «единственное средство прикрепить нашу школу к нашей русской почве и дать ей ту органическую жизнь, которой она в настоящее время не имеет» (IV; 145).

Образование как объект и субъект социального процесса

Настоятельно подчеркивая необходимость органической связи образования с общественной, народной жизнью, Ушинский видел в этой связи не только основное условие, но и *главную закономерность развития образования*. Он считал, что именно жизнь общества, потребности страны определяют в первую очередь ход и направление образования, его задачи и содержание. Это понимание *зависимости общественного образования от общественного бытия* составляло один из краеугольных камней философии образования Ушинского. «*Общественное воспитание, –* писал он, *– не решает само вопросов жизни и не ведет за собой истории, но следует за ней. Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и,*

действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям» (I; 131).

Ушинский стремился подойти к образованию всесторонне, понимая, как он говорил, и «громадное значение», и «громадную сложность» этого социального явления. Отправной точкой такого подхода был глубокий *историзм* его философии образования. «Народное образование, а равно и образование народного и индивидуального характера, – отмечал Ушинский в "Педагогической антропологии", – это не только явление историческое, но и самое сложное из всех исторических явлений, так как оно и есть результат всех прочих, с примесью еще племенных особенностей народа и физических влияний страны». Непонимание исторической сущности образования было для Ушинского равнозначно непониманию образования вообще. «Только педагог-историк, – писал он, – может уяснить нам влияние общества, в его историческом развитии, на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, как делается это теперь почти во всех всеобъемлющих германских педагогиках, но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов» (III; 39, 23).

В проблеме соотношения «общественного образования» и «общественного бытия» Ушинский выделял еще одну важнейшую сторону – ту, которая в современной философии образования предстает как соотношение «образования» и «социализации». Более чем на столетие опережая это фундаментальное обретение современной науки, он выдвинул кардинальный методологический тезис о различии (и взаимосвязи) «преднамеренного» и «непреднамеренного» воспитания, т.е. воспитания как целенаправленной и систематической деятельности, имеющей целью всестороннее развитие личности, и воспитания как стихийного воздействия тех «условий мира», в которых человеку «суждено жить». «Воспитание, в тесном смысле этого слова, как *преднамеренная* воспитательная деятельность – школа, воспитатель и наставники *ex officio*, – писал Ушинский в предисловии к "Педагогической антропологии", – вовсе не единственные воспитатели человека... столь же сильными, а может быть и гораздо сильнейшими воспитателями его, являются воспитатели *непреднамеренные*: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий» (III; 12).

Именно эти «непреднамеренные воспитатели» – «великие воспитатели», как называл их Ушинский, оказывают, по его словам, помимо школы, определяющее влияние «на духовное развитие, духовное воспитание человека в отдельности и народа вообще» (II; 38). Он не раз повторял: «Все, из чего слагается историческая жизнь народа, со-

ставляет его действительную школу, перед силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна» (I; 117).

Ушинский не разделял иллюзий о создании закрытых рассадников образования, воспитательных заповедников, якобы свободных от влияния жизни. «Невозможно так изолировать воспитание, – отмечал он, – чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния. Она постоянно будет вносить свои убеждения и в учителей, и в учеников... Если же что-нибудь несогласное с общественной жизнью и успеет укорениться в молодом сердце, то и это немногое за дверями школы быстро изгладится» (I; 117). По убеждению Ушинского, в любом противостоянии школы и жизни, школа неизбежно потерпит фиаско. *«Школе не опрокинуть жизни, – писал он, – но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути»* (III; 298).

Вместе с тем, отмечая огромное влияние жизни на школу, «непреднамеренного» воспитания на человека, Ушинский неоднократно указывал, что это вовсе не исключает активной роли школы, «преднамеренного» воспитания. Он постоянно подчеркивал и возможность и необходимость их обратного влияния на жизнь, на которую, по его словам, *«преднамеренное воспитание... школа со своим учением и своими порядками может оказывать прямое и сильное действие»*. Более того, по его убеждению, школа попросту не выполнит своей задачи, если, понимая «законные требования времени», не внесет в жизнь «тех благодетельных умеряющих влияний, которые может и обязана внести». Равно как и воспитатель «не выполнит своего долга», если «откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему» (III; 13, 298; выделено Ушинским).

Ушинский решительно выступал против фатализма в оценке каких-либо внешних воздействий и влияний на человека, против слепого признания их всемогущества, говоря, что при такой позиции «воспитательная деятельность сама себя подрывает и становится невозможной». «Воспитание, видя громадность своей задачи», настаивал он, не должно отказываться «от стремления сколько возможно завладеть этими влияниями». *«Все, что может быть сделано в этом отношении, – утверждал Ушинский, – должно быть сделано»* (IV; 189, 183; выделено Ушинским).

Эта оптимистическая оценка роли воспитания, образования в процессе социального формирования человека стала отличительной чертой прогрессивной отечественной педагогической мысли. Закладывая ее традиции, Ушинский *утверждал активную творческую*

роль педагога, его право и обязанность вмешиваться в сферу «непреднамеренного» воспитания.

Ушинский подчеркивал не только *активную роль воспитания, образования* в формировании человеческой личности, но и его действительную роль *как субъекта социального процесса*, как одного из определяющих факторов «общего народного развития». «Общественное воспитание, – писал он, – один из важнейших процессов общественной жизни, посредством которого новые поколения связываются общей духовной жизнью с поколениями отживающими». Оно имеет «сильное влияние на общественные нравы и общественные убеждения» и не меньшее влияние – на благоденствие и развитие страны (I; 28, 128, 29). «*Благосостояние народа и его образованность*», по словам Ушинского, «*тесно связаны между собой*». «Дать же быстроту народному развитию, – отмечал он, – может только сознательное, разумное воспитание и разумное ученье: они будят ум народа, дают свободу его сознанию и обогащают его познаниями, до которых он оптом не добрался бы и в многие сотни лет» (II; 37, 38).

За всеми этими высказываниями Ушинского – не только теоретические основоположения его философии образования, но прежде всего реальные социальные требования его эпохи, ответом на которые и была эта философия. Отстаивая необходимость создания отсутствовавшей тогда в России начальной народной школы, «настоятельную потребность образования простого народа», Ушинский в статье «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» писал: «*Благоденствие всех и каждого и то улучшение экономического хода дел, в котором чувствуется повсюду у нас такая настоящая потребность, зависит главным образом от народного образования...* Ни железные дороги сами по себе, ни земские учреждения, ни судебные реформы не могут оказать на народ всего своего благодетельного влияния, если уровень его образования не будет хоть сколько-нибудь поднят школой» (II; 124).

Это отнюдь не противоречило той мысли Ушинского о преобладании «внешкольных» факторов над «школьными» в образовании народа, о которой выше шла речь. «Конечно, – писал он, – не одна школа образует народ: образование вносят в него и промышленность, и улучшенные пути сообщения, и законодательство, и суды, и различные общественные учреждения. Но все это образование является чем-то шатким, не подвигающимся правильно вперед, зависящим от удачи, от случая, заключающим в себе множество противоречий, в которых иногда самая дикая невежественная мысль стоит рядом и уживается с последней новейшей идеей цивилизации, *если в основу*

этому жизненному образованию не положено будет порядочное школьное образование» (II; 124).

В своей оценке роли образования в социальном и экономическом развитии общества, страны Ушинский на столетие предвосхитил многие исходные положения известной теории «человеческого капитала», которая получила распространение с 1960-х годов и которая многими исследователями была расценена как подлинная научная революция. Ее ключевые идеи: образование – краеугольный камень социального и экономического благосостояния; вложения в образование – самые долговременные, эффективные и прибыльные инвестиции, или, говоря словами Ушинского, «самым производительным образом затраченный капитал, оживляющий все прочие капиталы».

«Устройство хороших народных школ, – отмечал он в статье "Вопросы о народных школах", – есть самая выгодная, самая прочная и основная финансовая операция, потому что хорошая народная школа открывает самые источники народного богатства, извлекая, подобно Моисееву жезлу, живую воду из бесчувственного камня. Она увеличивает умственный и нравственный капитал народа, именно тот капитал, который приносит более всего даже денежных процентов и без которого все прочие капиталы остаются мертвыми» (II; 42).

Ушинский впервые вводил в русское общественное и властное сознание мысль об **экономической выгоде** для страны **финансовых вложений в образование**. Позднее, на рубеже XIX–XX столетий не без влияния этих мыслей Ушинского в русской науке стали пробиваться ростки новой отрасли знания – **экономики образования**, которые увидели свет в известной коллективной монографии видных отечественных ученых (академиков А.И. Чупрова, И.И. Янжула и других) «Экономическая оценка народного образования», изданной в 1899 г.

Всесторонне рассматривая проблемы образования, Ушинский не мог не видеть и его **политическую значимость**, равно как и его зависимость от общественно-политического устройства страны. На примере США и Швейцарии он показывал, что наибольших успехов в образовании добились и добиваются демократические страны. Особенно высоко оценивал он опыт развития и демократической организации народного образования в США – в государстве, по его словам, «вполне зависящем от своих граждан», где «демократические начала развились до последних пределов» (I; 84) и где, с другой стороны, самое существование демократического государства «зависит от степени образования его граждан»¹. Эта высокая оценка демократиче-

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. М.:Л., 1948. С. 179.

ского опыта школьного строительства в США, более того, ориентация на американский опыт, анализу которого Ушинский посвятил две специальные большие работы («Школьные реформы в Северной Америке» и «Внутреннее устройство североамериканских школ»¹), стали после него своеобразной традицией в русской педагогической и политической мысли, традицией, которой отдали дань даже большевистские лидеры².

Швейцарский опыт позволил Ушинскому раскрыть другую грань политической значимости образования – *его роль в политической жизни, в пробуждении и становлении передовых общественных идеалов*, что неизбежно ставило школу, образование в перекрестье борьбы различных политических сил. Имея в виду те же процессы, происходившие тогда в России, Ушинский в статье «Педагогическая поездка по Швейцарии» писал, что в период возрождения Швейцарии, которое сопровождалось подъемом освободительной борьбы, «народное образование было самой оживленной ее ареной для людей всех состояний и всех партий, потому что... все партии понимали его важное значение, и, действуя через школы на юные поколения, желали проложить своим стремлениям дорогу в будущем».

Это явление Ушинский считал объективным и неизбежным в эпохи общественных переломов. Однако он *резко возражал против стремления различных политических сил «сделать школу и вообще народное образование орудием своих расчетов и убеждений»*. «Каковы бы ни были политические верования педагога как гражданина своего времени», писал Ушинский, он не должен «вносить их в свою школу, действуя насильственно на незрелый детский разум... В этом и состоит та **святость детства**, в которую должен верить человек, приступающий к великому делу воспитания» (I; 326, 330).

Этот взгляд гуманиста, рассматривающего все вопросы образования прежде всего с высоты «*святости детства*», интересов личности ребенка и ее развития, был *внутренним нервом, камертоном творчества Ушинского-педагога*. И таким же камертоном для Ушинского-социального мыслителя был взгляд на образование *с высоты перспективных тенденций общественного развития, потребностей и интересов общества, страны*.

¹ См.: Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. С. 167–232.

² В одном из своих определений социализма В.И. Ленин писал: «Советская власть + прусский порядок железных дорог + американская техника и организация трестов + американское народное образование etc.etc. = социализм». (Полное собр. соч. Т. 36. С. 550.)

В перекрестье критики

Социально-этическое кредо Ушинского и выраставшая на этой основе его педагогика были неразрывно связаны с передовыми общественными идеалами его эпохи – эпохи первого русского раскрепощения. Но переходя на педагогическую почву, эти идеалы переплавлялись в *двух тиглях*: в педагогическом сознании Ушинского, оберегавшем «святость детства», и в самой личности великого педагога, «главной характерной чертой» которого, по словам Л.Н. Модзалевского, была «истинная человечность». В результате такой переплавки они обретали особый, высокогуманистический характер, свободный от крайних политических пристрастий, становились идеалами «на вырост». Это вызывало ожесточенное неприятие не только у политических мастодонтов, цеплявшихся за старое. Этого не хотели или не могли понять и многие политические максималисты, подгонявшие развитие истории.

Данное обстоятельство нередко ставило Ушинского в положение «один в поле воин». В поле – и социальном, и педагогическом, что делало его судьбу остро драматической, а подчас и трагической.

Выстраивая своими руками, всей своей жизнью здание новой русской гуманистической школы и педагогики, Ушинский постоянно подвергался массированным атакам, преимущественно *с трех сторон*: церковные обскуранты обвиняли его в безбожии и «святотатстве»; реакционная образовательная власть и прислуживающая ей официальная педагогика – в материализме и «мужицком демократизме»; нигилистически настроенная часть революционной демократии – в религиозности и либерализме. Это был «суд скорый и неправый». Но как замечал еще Ф.М. Достоевский, *суд современников не всегда бывает одинаков с судом потомства*.

Будучи человеком искренне религиозным, Ушинский вместе с тем четко различал, во-первых, религию и то, что он называл «поповщиной», и во-вторых, сферу религии и сферу школы, считая, что «школа не проповедница религии». Зримым воплощением «поповщины», был для него законоучитель Смольного института, мракобес В.В. Гречулевич, организовавший травлю Ушинского в период так называемой «смольнинской истории» и позднее – в издаваемом им церковном журнале «Странник», который неоднократно обрушивался на «Детский мир», «Родное слово» и другие работы великого педагога. О подобных деятелях Ушинский писал, что «они готовы скорее простить атеисту, проповедующему против Бога, чем тому, кто против их гнусной касты и их диких... усыпительно-нелепых проповедей»¹.

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 10. С. 361, 362.

Отношения Ушинского с революционной демократией не были столь однозначными. По словам Л.Н. Модзалевского, Ушинский в целом положительно относился к ее изданиям и «горячо сочувствовал молодым и талантливым представителям тогдашнего нового направления и в жизни, и в литературе». Он «не разделял лишь крайних увлечений современной молодежи, не допускал беззаветного отрицания всего, что всегда было и будет свято для человечества»¹. Это, однако, как отмечал другой ближайший сподвижник Ушинского Ю.С. Рехневский, не избавило его, как и Н.И. Пирогова, от «глумления со стороны наших, считавших себя передовыми, органов печати... Ушинский на опыте убедился, что мы еще не научились относиться с уважением к личности людей, которых убеждений мы не разделяем»².

И тем не менее Ушинский стоял выше личных обид. Более того, он по-своему оправдывал и даже защищал молодых бунтарей. «Молодая, благородная душа, – писал он, – для которой официальный, торный путь дозволенного эгоизма невыносимо тесен, ищет себе пищи повсюду и, не находя в действительной жизни решительно ни одной мысли, ни одного выразившегося благородного общественного стремления, к которому могла бы примкнуть со всем пылом молодости, отдается первой представившейся утопии» (I; 146). «Утописты, мечтающие о быстрой реформе рода человеческого, – отмечал Ушинский в "Педагогической антропологии", – не знают истории человеческой души; но эти самые утописты необходимы: только их пламенным рвением движется этот медленный процесс, и новая идея, хотя медленно и трудно, но все же входит в характер человека и человечества. Без этих утопистов мир только бы скрипел на своих старых, заржавленных основах и, сживаясь все более и более со своими закоренелыми предрассудками, уходил бы в них все глубже и глубже, как в топкое болото» (IV; 32).

Что же касается образовательной власти, то отношения с ней Ушинского всецело определялись позицией этой власти. В период подготовки школьных реформ при либеральных министрах народного просвещения – Е.П. Ковалевском и особенно при А.В. Головнине, который привлек педагогическую общественность к подготовке этих реформ и, по словам Л.Н. Модзалевского, «высоко ценил талант, познания и организаторские способности Ушинского», всегда «дорожил его советами»³, Ушинский поддерживал реформаторскую деятель-

¹ Там же. Т. 11. С. 447.

² Там же. С. 419–420.

³ Там же. С. 442, 444.

ность министерства и стремился защитить эту деятельность от реакционной, как он говорил, «вонючей, но грозной тучи»¹. Когда же министерство – при Е.В. Путятине (которому, по мнению Ушинского, надо было «лечиться от ханжества и зверства»²) или при еще более реакционном министре графе Д.А. Толстом – сливалось воедино с этой «тучей», Ушинский выступал в жесткой оппозиции ведомству просвещения.

В целом все эти колебания образовательной политики, синхронные с колебаниями общего курса власти, производили на Ушинского крайне тягостное впечатление. В этих условиях он подчас даже достаточно уныло смотрел и на свои собственные труды. Говоря в сентябре 1862 г. в одном из писем из Швейцарии А.И. Скребницкому о том, что он «теперь готовит» статью о своей «педагогической поездке», Ушинский замечал: «Все это пахнет какою-то вялой работой, которой недостает живой веры в лучшее будущее. Грустно сеять на таком поле, где завтра же могут все вырвать, что сегодня посеяно»³.

Но таково свойство российской почвы, мало изменившейся за прошедшие полтора века. «Завтра», о котором писал Ушинский, наступило менее чем через четыре года. В апреле 1866 г. на ниву русского просвещения был призван ставленник реакции Д.А. Толстой, который начал вырывать все, что было посеяно, и, по словам Ушинского, «давить народное образование тяжестью двух министерств»⁴ (по совместительству Д.А. Толстой был и министром народного просвещения и обер-прокурором Святейшего синода). Одновременно Д.А. Толстой начал давить и Ушинского, пытаясь выкорчевать его учебные книги из русской школы. Это последнее начинание успеха, однако, не имело (о чем речь пойдет позже).

В еще более широкой исторической перспективе, с охватом XX столетия, можно признать *абсолютно бесперспективными* и все попытки всех властей разъединить Ушинского и русскую школу. Жизнь подтвердила глубокую правоту пророческих слов Л.Н. Модзалевского: *«Труды Ушинского... навсегда останутся тем краеугольным камнем в деле воспитания на всех его ступенях, с которого можно, пожалуй, пошатнуть, но никак не сдвинуть нашу народную школу»*⁵.

¹ Там же. С. 177.

² Там же. С. 177.

³ Там же. С. 198.

⁴ Там же. С. 203.

⁵ *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. Т. 11. С. 441.

УШИНСКИЙ И РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 1860-х ГОДОВ

Двумя основными направлениями деятельности К.Д. Ушинского, *двумя ведущими задачами* его педагогического творчества были *борьба за радикальное преобразование русской школы и разработка научных основ отечественной педагогики*. Эти задачи решались им в неразрывном единстве, поскольку он был глубоко убежден, что и в деле школьного строительства должно «идти рациональным путем, – то есть на основаниях научных» (IV; 145).

Ушинский наметил в своих работах широкую программу преобразований русской школы, которая охватывала все ее звенья – от начальной до высшей, вбирала в себя все стороны школьной жизни – от общих проблем школьного строительства до вопросов содержания образования и методов обучения. **Социальным стержнем** этой программы были требования демократизации образования и широкого привлечения общественности к школьному делу. **Основной задачей реформ** Ушинский считал строительство русской школы «на прочном основании знания своих собственных потребностей, потребностей русской жизни» (IV; 145).

К середине XIX столетия резко обнажилось отставание российского образования от запросов страны и задач ее исторического развития. «Мы в... наших школах и даже вообще в народном образовании, – писал Ушинский, – так мало подвигались последовательно вперед и так часто меняли самые основы и самые существенные требования, так часто перестраивали самый фундамент здания... что и теперь, через полтора десятка лет после Петра Великого, стоим в деле... народного образования почти при самом начале пути; еще и теперь задаем себе вопрос – нужно ли оно, или нет?» Русские школы, по словам Ушинского, представляли собой «по большей части учреждения административные, не выросшие органически из истории народа». «Мы даже не пробовали, – отмечал он, – связать свои воспитательные заведения с общественной жизнью, пересадить и развивать в них то из народного характера, что достойно пересадки и развития и, наоборот, действовать через школу на характер народа» (IV; 142, 143).

Эту оторванность российского образования от общественной, народной жизни, от потребностей страны и должны были преодолеть образовательные реформы 1860-х годов, произведя глубокую внутреннюю перестройку школы. Однако первые проекты этих реформ,

появившиеся в 1860 и 1862 годах, были далеки от решения данной фундаментальной задачи. Именно поэтому они вызвали резкую критику со стороны Ушинского, который вскрывал их бюрократическую сущность, их нежизнеспособность, бессистемность и противоречивость. Министерство народного просвещения, замечал он в одном из писем, «играет в слова, вместо того, чтобы делать дело». Созданные им проекты – «нелепая вещь, просто набор фраз»¹.

Министерские проекты, по словам Ушинского, сохраняли старый порядок вещей, «который давно пора бы похоронить, потому что именно от этого-то порядка, главным образом, зависит жалкое положение нашего общественного образования. Этот гибельный порядок, – писал он, – можно выразить несколькими словами: *канцелярия и экономия наверху, администрация в середине, учение под ногами, а воспитание за дверьми заведения*» (I; 405; выделено Ушинским).

В проектах, по мнению Ушинского, по-прежнему господствовал старый дух административного контроля и надзора над всем. Между тем, «в таком трудно уследимом деле, каково ученье и воспитание», отмечал он, административное наблюдение, «весьма ненадежно и дает самые слабые результаты. Если мы в этом еще не убедились... значит мы принадлежим к разряду тех безнадежных людей, которых не только размышление, но даже самый тяжелый опыт ничему научит не может» (II; 134).

По убеждению Ушинского, только *широкое общественное участие в управлении школьным делом* может избавить его от многих пороков, рожденных прежним порядком, когда учебные заведения «исключительно устраивались, реформировались и заведовались одной администрацией». Отсюда, в частности, и тот взгляд Ушинского на *права родителей в школе*, который замалчивался в педагогической литературе во все времена – и в дореволюционное, и в советское, и в постсоветское. «Мы находим совершенно необходимым, – писал он, – призвать самих родителей к деятельному участию как в устройстве и реформах этих заведений и в назначении в них воспитателей и наставников, так и в надзоре над тем, чтобы эти деятели делали то, для чего они призваны, и чтобы в заведение не прокрадывались те семена, из которых вырастают горькие плоды для наших же собственных детей» (II; 134). Этот демократический взгляд столь необычен для нашей традиционной образовательной политики и официальной педагогики, что и сегодня он все еще продолжает шокировать властное педагогическое сознание.

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 167.

Одной из важнейших задач образовательных реформ и одновременно определяющим условием их успешности Ушинский считал *пробуждение самостоятельности в педагогическом сообществе и его активное привлечение к участию в преобразованиях школы*. «Как бы ни были хороши наши школьные уставы и письменные распоряжки, – писал он, – но при отсутствии самостоятельной педагогической жизни в педагогическом сословии они принесут мало хороших плодов. Правильно устроить эту педагогическую жизнь, открыть ей возможность законным путем выражать свои мнения и желания с уверенностью, что на это мнение и желание будет обращено должное внимание и дан ответ, *дать средства самим педагогам развиваться и развивать далее свое специальное дело... – вот, по нашему мнению, одна из главнейших задач реформы*» (I; 431, 432).

«При удачном решении этой задачи, – отмечал Ушинский, – сама реформа, сколько бы в ней ни было недостатков, скоро выправится и пойдет по настоящей своей, т.е. по педагогической дороге, руководимая и педагогической мыслью, и педагогической практикой людей, беспрестанно вращающихся в этой сфере». Потому, что именно эти люди – «исполнители и продолжатели» реформы, по словам Ушинского, «способнее, чем кто-нибудь, оценить ее хорошие и дурные стороны, узнать причины ее приложимости или непреложимости к практике и выяснить потребности тех или других изменений» (I; 432, 431).

Этот взгляд Ушинского на *решающее значение педагогического сообщества в деле образовательных реформ* проистекал из его общего подхода к образованию – как явлению общественной жизни и к педагогическому труду – как сфере *гражданской деятельности*, основанной прежде всего на определенных убеждениях, на сознательном, самостоятельном творчестве педагогов. Резко критикуя тех, кто видел «в общественном воспитании лишь одну из отраслей администрации», Ушинский подчеркивал, что «воспитатель не чиновник; а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить чужие убеждения невозможно» (III; 42, 15).

«Если в мире финансовом или административном, – писал Ушинский, – можно действовать предписаниями и распоряжениями, не справляясь о том, нравятся ли идеи их тем, кто будет их исполнять, *то в мире общественного воспитания нет другого средства проводить идею, кроме откровенно высказываемого и откровенно принимаемого убеждения*». «Вот почему, – замечал он, – пока не будет у нас такой среды, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения, находящие-

ся в теснейшей связи вообще с философскими убеждениями, общественное образование наше будет лишено основания, которое дается только прочными убеждениями воспитателей» (III; 15).

Ведущим средством в деле создания такой среды, как уже отмечалось, Ушинский считал педагогическую прессу, педагогическую литературу в целом, видя в ней наиболее действенный фактор формирования и педагогических убеждений, и самого педагогического общества. Именно поэтому, еще до начала школьных реформ, он в своей первой же педагогической статье выдвинул задачу создания педагогической литературы в России как *стратегическую*, как первостепенную задачу создания самой среды обитания русской педагогической мысли, вне которой никакое движение в деле образования было невозможно.

В той же статье Ушинский поставил и другую кардинальную проблему, от решения которой в неменьшей степени зависит судьба образования, – *о социальном самочувствии учительства, об отношении общества к учительскому труду*. Он с сожалением констатировал, что педагогическая деятельность, которая «может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении», «более, чем всякая другая деятельность, удалена от взоров общества», равнодушного к делу образования. Этим делом, писал Ушинский, «вне пределов класса никто не занимается», оно представляется «недостойным» внимания людей, «занятых *дельными* интересами» (I; 24, 23; выделено Ушинским).

Такое отношение общества к образованию имеет свой оборот. Оно влечет за собой, как минимум, два очевидных последствия. Во-первых, общество, замечал Ушинский, не может требовать от педагогов любви к своему делу и добросовестного отношения к нему, «если оно само не показывает участия к делу воспитания». И во-вторых, учитель, видящий, что его деятельность не может «даже стать наряду с мелочами всякой другой службы, занимающими общество», сам перестает интересоваться своим делом, своими занятиями, «о которых, кажется, никто в обществе не думает, о которых не услышишь ни от кого ни одного слова, не прочтешь нигде ни одной строчки». Откуда, спрашивал Ушинский, в таких условиях, «плодовитое ученье», как требовать от школы ответа на запросы жизни? (I; 23–25.)

Позднее Ушинский не раз говорил и *об убогом уровне материальной обеспеченности педагогов*. Учителя, писал он, – «это люди по большей части крайне бедные», а «учебная служба» в целом «нигде не обеспечивает человека так, чтобы он мог какими-нибудь остатками составить себе состояние» (I; 346–347). В этом плане весьма харак-

терна его ссылка на американский опыт, в частности упоминание о том, что «жалованье» американских учителей «весьма значительно и во многих случаях равняется жалованью профессоров университета». Последние же, как и учителя старшей ступени школы, получают более, чем, к примеру, президент Массачусетского штата¹.

Эта извечная для России и столь актуальная сегодня проблема ущербного социально-экономического положения тружеников образования в широком плане представляет собой проблему *фатальной вторичности самого образования* и, соответственно, *педагогического труда* в «недогражданском» обществе, то есть в том состоянии, из которого российское общество не может выйти уже два столетия. С другой стороны, это, пожалуй, одна из наиболее весомых причин пребывания российского общества в таком состоянии. *Ибо давно известно: какова школа – таково и общество. Общество живет и развивается так, как оно учится. И учится так, как оно хочет жить.*

Наконец, для современного читателя, наблюдающего сегодня «в организме общественного воспитания» в значительной мере те же процессы, что происходили и в «перестроечные» времена Ушинского, не могут не быть остро актуальными мысли великого педагога, высказанные уже в первой его работе, об определяющем значении в деле развития образования *личных убеждений педагога, его личностной позиции, его права на выбор.*

Нам могут заметить, писал Ушинский, «что если всякий преподаватель станет произвольно выбирать для себя методу преподавания, а всякий воспитатель – методу воспитания, то в общественных заведениях... из такого разнообразия может произойти значительный вред. Но, – замечал Ушинский, – как бы ни было вредно разнообразие, происходящее от различных убеждений, оно, во всяком случае, полезнее мертвого однообразия, в котором нет убеждений... Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы... *Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, – подчеркивал Ушинский, – а на убеждение можно только действовать убеждением.*».

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. С. 204.

В период общественного подъема 1860-х годов, определившего и накал и сам характер проводимых в стране преобразований, в том числе и образовательных реформ, взгляды Ушинского на сущность этих реформ, на роль педагогического сообщества в их проведении во многом были восприняты либеральной в то время образовательной властью. Видный представитель либеральной части правительства А.В. Головнин, возглавлявший в 1861–1866 годах ведомство просвещения, пошел по пути широкого общественного обсуждения образовательных реформ и привлечения педагогического сообщества к их подготовке. Именно это в первую очередь определило успешность данных реформ и их фундаментальную значимость, их плодотворное влияние на дальнейшую судьбу российского образования.

Из эпохи 1860-х годов отечественное образование выходило существенно обновленным, готовым встретить те изменения, которые ожидали Россию на пути модернизации. Последующая деятельность власти, если бы она намеревалась твердо идти по новому пути, должна была еще более интенсивно вписывать систему образования в эти изменения. Однако такого намерения не оказалось. Начался очередной, почти фатальный для России откат назад.

После отставки министра народного просвещения А.В. Головнина и прихода на его место видного представителя реакции графа Д.А. Толстого в школьном деле началась длительная полоса контрреформ, на десятилетие упредивших аналогичную тенденцию в других областях русской жизни. Это упреждение было обусловлено традиционным взглядом российской власти на образование как на самое действенное средство, говоря словами Николая I, отрезвления общества «от дерзновенных мечтаний». В соответствии с доктриной «*охранительного просвещения*» школа, образование должны были выступать в первую очередь в качестве «внутренней охраны царства»¹.

И тем не менее школьные контрреформы не смогли перечеркнуть образовательные завоевания 1860-х годов. Важнейшим из этих завоеваний было *широкое включение русского общества в школьное строительство*, что обеспечило переход российской системы образования в принципиально новое качество. В этом историческом повороте, определившем дальнейшую судьбу отечественного образования, первостепенную роль несомненно сыграла деятельность Ушинского.

¹ Подробнее см.: Днепров Э.Д. Самодержавие и народное образование в реформенной России // Школа и педагогическая мысль периода двух буржуазно-демократических революций. М., 1984. С. 49–96.

Создание начальной народной школы

До реформ 1860-х годов о российской «системе образования» можно было говорить лишь условно: в ней отсутствовал самый ее фундамент – начальная народная школа; в зачаточном состоянии находились женское, педагогическое, профессионально-техническое образование. Строительство всех этих звеньев школьной системы, начиная с 1860-х годов, взяла на себя в основном общественная инициатива. (Власть коснулась данных проблем лишь частично и преимущественно – в охранительном плане.) Идейной и теоретической основой этого строительства стали работы Ушинского.

Любую педагогическую проблему, и в этом заключалась особенность его подхода к педагогическим явлениям, Ушинский рассматривал комплексно, в ее многочисленных гранях. Он вскрывал социальную значимость этой проблемы, анализировал ее методологические истоки, детально разрабатывал историю и теорию вопроса, определял организационно-педагогические, дидактические и методические пути его решения в практике школы. Такой подход обеспечивал системность решения педагогических задач, делал это решение исчерпывающим. Образцом такого подхода стала разработка Ушинским кардинального вопроса эпохи – о создании начальной народной школы.

Вопросы начального народного образования широко дебатировались в прессе 1860-х годов. Но далеко не все участники этих дебатов могли указать оптимальный путь его развития. Мнение большинства сводилось к тому, что таким путем должно быть распространение грамотности и «полезных сведений» в массе населения «посредством книг». Ушинского не удовлетворяло подобное решение проблемы. Он считал, что «книгами нельзя развить просвещения в народе, лишенном сколько-нибудь разумного первоначального воспитания» (II; 39). По его глубокому убеждению, такую задачу способна решить только рационально организованная народная школа, только систематическое школьное образование.

Ушинский был первым, кто поставил вопрос *о создании начальной народной школы как центральную социально-педагогическую задачу эпохи*. В этой школе он видел «фундамент народного образования», на котором надлежало возводить все здание отечественного просвещения. Обратный путь, традиционный путь строительства системы образования «сверху» – с высших и средних учебных заведений, по его мнению, исчерпал себя.

Однако не только задачи школьного строительства определяли значимость начальной народной школы. Ушинский акцентировал

прежде всего ее основополагающую *социально-экономическую, цивилизационную роль*. «В основу всяких прочных улучшений в народном быте, – писал он в статье "Вопросы о народных школах", – в основу всякого движения вперед цивилизации сельского населения должна необходимо, неизбежно лечь *народная школа*» (II; 40; выделено Ушинским).

Именно поэтому, не отрицая важности других школьных проблем, в частности проблем среднего образования, привлекавших преимущественное внимание его современников-педагогов, Ушинский считал необходимым в первую очередь «сосредоточить все свое внимание на устройстве собственно народной школы, которой, у нас, говоря по правде, вовсе не существует и которой так могущественно требуют современные реформы в народном быте» (I; 333). От решения этого «насущного, жизненного вопроса», подчеркивал Ушинский, «зависит правильный исход всех прочих реформ, начатых или предпологаемых в настоящее время» (I; 210).

В устройстве народных школ Ушинский видел и «необходимейшее дополнение» к крестьянской реформе, и ее «первую ступень», и ключевое условие ее реализации, равно как и «необходимое условие всех действительных, внутренних, а не наружных только, улучшений в нашем сельском быту». «После "Положения 19-го февраля", разрешившего самый крупный узел, задерживавший русский народ на пути развития, – писал он, – *вопрос об учреждении народных школ* в селах и деревнях *является* (так нам, по крайней мере, кажется) *самым государственным вопросом*» (II; 40).

Решение этого вопроса, по мнению Ушинского, осложнялось тем, что в отечественном школьном строительстве и в отечественной педагогике не было ни соответствующих традиций, ни ясного понимания задач народной школы. Он с горечью отмечал, что «у нас на всем необъятном пространстве России нет еще ни одной народной школы», способной положить «прочные начала умственному и нравственному развитию народа», что «все прежние попытки ввести школьное образование в массу народа, попытки, направленные сверху и не нашедшие себе никакого отзыва в народе, можно, кажется, считать окончательно неудавшимися и даже не оставившими по себе никаких прочных следов» (II; 45, 123).

«Самое понятие народной школы, – писал Ушинский, – у нас не уяснилось, так что не только в практике, но и в литературе нашей нисколько не определилось, что такое должна быть наша народная школа, какие условия должна она выполнять и к какому результату стремиться». Но если, отмечал он, «до сих пор у нас не выработалась

идея народной школы, значит не пришло время этой идеи... Теперь, как нам кажется, это время настало... Теперь, именно теперь, когда нас ожидают глубокие общественные преобразования, коренная перемена в сельском быту, появление в обществе двадцати миллионов новых граждан... должно, наконец, серьезно подумать об устройстве русской народной школы. Теперь только стала она возможной и в то же время сделалась необходимой» (I; 207, 209–210).

То, что народная школа стала только теперь возможной, определялось, по мнению Ушинского, в первую очередь растущим в народе «сознанием потребности в образовании, вызванном к жизни новыми реформами». «Эта потребность, спавшая так долго, – отмечал он, – пробуждается наконец и пробуждается с необыкновенной быстротой и силой... Потребность же школы в народе – главное основание ее возможности» (II; 125, 41, 42).

В отличие от многих своих современников, скептически оценивавших перспективы создания народной школы и утверждавших, что ни у правительства, ни у народа на нее нет средств, Ушинский был абсолютно уверен, что такие средства есть. «Оброки, которые наши бывшие крепостные крестьяне платили своим господам, так значительны, – замечал он, – что десятой доли их достаточно для содержания прекрасных школ». Ушинский убедительно доказывал, что даже в тогдашней беднейшей России народ мог найти средства на школу, что «не денег, а доброй воли и мысли не доставало у него для этого», и теперь, с отменой крепостного права то и другое проявляется в народе все полнее и отчетливее (II; 43).

Такую же «добрую волю и мысль», по убеждению Ушинского, должно было проявить и правительство, вставшее на путь реформ, коль скоро оно действительно заинтересовано в развитии страны. «Если наш народ гораздо беднее того, чем бы он мог быть... – писал Ушинский, – если земля наша не дает и десятой доли доходов, которые могла бы давать, то это, конечно, зависит от многих причин, но более всего и главнее всего от необразованности народа... Невежество народа обходится ему так дорого, что, без сомнения, одной годовой, непроизводительной платы за невежество достаточно, чтобы устроить порядочные школы по всей России и содержать их двадцать лет» (II; 43). Правительство, по словам Ушинского, должно, наконец, понять, что *«устройство хороших народных школ... есть одна из самых выгодных и самых прочных финансовых операций»*, что *«истинное народное образование сохраняет, открывает и поддерживает именно те источники, из которых льется народное богатство»* (I; 208).

Подчеркивая приоритетность проблем образования для России и в их ряду, в первую очередь, проблем начальной народной школы, Ушинский ставил *кардинальную, стратегическую социально-педагогическую задачу – введение всеобщего бесплатного обязательного начального обучения*, как это уже сделано «в государствах, считающих народное образование одной из важнейших государственных потребностей» (II; 44). Движение в этом направлении в Европе было начато еще в XVIII в. – в Пруссии (1717 и 1763 гг.) и Австрии (1774). В XIX в. к нему присоединились Дания (1814), Швеция (1842), Норвегия (1848), США (1852), Япония (1872), Италия (1877), Великобритания (1880) и Франция (1882).

Постановка Ушинским вопроса об обязательном начальном всеобщем вызвала неоднозначную, преимущественно критическую реакцию. Критические отзывы на нее раздавались с трех сторон, каждая из этих сторон мотивировала свое отрицательное отношение к введению обязательного начального обучения разными мотивами.

Революционная демократия, например, в лице журнала «Современник», считала начальный всеобщий нерепальным в существующих социально-экономических и политических условиях и указывала, что все затраты на него, при абсолютном нежелании правительства финансировать образование народа, лягут дополнительным бременем на плечи самого народа. Ретрограды выступали против такого всеобщего, скрывая свои истинные мотивы ссылками на отсутствие средств у правительства. Либеральная бюрократия обосновывала свой отказ от всеобщего якобы нежеланием правительства применять меры принуждения в столь гуманном деле, каковым является народное образование. Министр народного просвещения А.В. Головин по этому поводу писал: «Правительство никого не принуждает ни учиться, ни содержать училища, а только поощряет желающих и дает училищам вспомоществования, которые могут состоять в учебных пособиях, наградах учителям и т.п.»¹.

Демагогичность подобных аргументов была очевидной. И Ушинский не без иронии указывал их авторам, что «они не разобрали» в словах «обязательное обучение» *«одну из либеральнейших идей»*. Эта глубокая мысль и сегодня не до конца осмыслена и в философии образования, и в образовательном праве – двуединство обязательного обучения как конституционного права гражданина на образование и одновременно его конституционной обязанности по освоению обра-

¹ РГИА, ф. 851, оп. 1, д. 5, лл. 244–245.

зования на том уровне, который признан общественно необходимым для полноценной жизнедеятельности человека.

Реальное историческое развитие российского образования в ближайшие к Ушинскому десятилетия в полной мере подтвердило правильность его позиции и его прогноза. С расширением земской деятельности по народному образованию уже сами земства с 1870-х годов, и чем далее, тем активнее, стали ставить вопрос о введении обязательного начального всеобщего. Действительно, расходы на него, при крайне незначительном участии правительства в финансировании начальной народной школы, ложились дополнительным бременем на плечи народа. Но народ тем не менее находил средства для этой школы.

Перепись учебных заведений Европейской России, проведенная 20 марта 1880 года, показала, что общественные расходы на народную школу, среди которых средства населения играли первенствующую роль, составляли 82% общей суммы расходов на начальное народное образование. Тогда как «вспомоществования» государственного казначейства едва достигали 14% этой суммы. В 1890-х годах уже более 70% губернских земств инициировали введение всеобщего начального обучения и предприняли практические шаги в этом направлении. В 1907 г. вопрос о введении начального всеобщего в России был поставлен в Государственной Думе. Переход к нему было намерено завершить к началу 1920-х годов.

Одним из ключевых условий создания начальной народной школы Ушинский считал *подготовку для нее учителей*. «В настоящее время, – отмечал он, – Россия ни в чем столько не нуждается, как в народных учителях». В стране «существуют все условия для устройства хороших народных школ во множестве наших сел и деревень; все – *кроме одного: нет решительно учителей для народных школ*» (II; 54, 45; выделено Ушинским).

Вопросы «где взять учителей для народных школ» и «каковы должны быть эти учителя» (II; 46), по мнению Ушинского, были самыми острыми и первостепенными. Стремясь ответить на эти вопросы, он выступил инициатором создания специальных учебных заведений для подготовки народных учителей – учительских семинарий и опубликовал в 1861 г. развернутую статью «Проект учительской семинарии». Этот проект не получил одобрения правительства, но был подхвачен передовыми земствами, которые с середины 1860-х годов стали открывать учительские семинарии и учительские школы – в Новгородской, Тверской, Черниговской, Вятской, Костромской, Курской, Самарской, С.-Петербургской и других губерниях.

После проекта Ушинского прошло еще десять лет, пока правительство решилось на создание первой учительской семинарии. Причем, открывая семинарии, оно менее всего заботилось о подготовке учителей для народных школ. Главной задачей правительства было отстранить земства от этой подготовки, дабы, как писал в 1870 г. министр народного просвещения Д.А. Толстой в докладе Александру II, «важное дело народного образования... не выпускать из своих рук». (Подчеркнув эти слова, император на полях заметил: «Ни под каким видом».) «Предоставление земствам готовить учителей для народа... весьма нежелательно... – отмечал далее в докладе Д.А. Толстой, – и следовало бы отклонять ходатайства земств об открытии новых учительских семинарий, а учреждать их исключительно за счет правительства... Ни для кого не тайна, что у нас есть земства, стремящиеся в ущерб правительству захватить все в свои руки, но ужели им может быть отдано образование народа, т.е. будущность страны»¹.

Таким образом, под влиянием развития земской деятельности в области народного образования правительство уже в начале 1870-х годов вынуждено было скорректировать свою образовательную политику и, в частности, экономическую линию этой политики. Оно пошло-таки на открытие учительских семинарий, как предлагал Ушинский, и, более того, стало их финансировать. Тогда как народные школы были по-прежнему лишены «казенного содержания».

Наблюдая в 1860-х годах за первыми шагами народной школы в России и указывая на «быстроту и прочность» ее развития, Ушинский отмечал, что «наша народная школа... начинается *самым естественным образом*, из прямых своих источников: из понимания народом необходимости образования для жизни и из теплого источника любви родителей к детям, которых отцы хотят приготовить к жизни лучше той, которую они сами вели». «Все дело народного образования, – писал он в своей последней, предсмертной статье "Общий взгляд на возникновение наших народных школ", – основывается у нас единственно на сочувствии крестьян этому делу» и потому «весьма опасно было бы подорвать это сочувствие или помешать ему развиваться далее» (II; 125, 131; выделено Ушинским).

Отсюда Ушинский делал смелый и далеко идущий вывод, явно противоречивший официальным установкам школьной политики, – о вредности полицейской опеки над народной школой, равно как и административного вмешательства в ее дела. «Наше убеждение в отношении зарождающейся у нас народной школы, – писал он, – состоит в том, чтобы прежде всего предоставить это дело самому народу и

¹ РГИА. Ф. 733. Оп. 2. Д. 158713. Л. 37.

чтобы как администрация, так и высшие слои общества сохранили за собою право содействовать этому делу только убеждением, разъяснением, примером и, наконец, материальной или интеллектуальной помощью, но никак не принуждением, запрещением, регламентацией и тому подобными мерами». Высказывая глубокую веру в творческие, созидательные силы народа, Ушинский утверждал: «Кто хорошо знаком с историей России, тот ни минуту не задумается вручить народное образование самому же народу» (II; 135).

По мнению Ушинского, «только одно земство, находясь в ближайшем отношении к народу и имея в своей среде и образованных людей, может содействовать делу народной школы» (II; 131). Такого содействия он уже не ждал от духовенства, хотя ранее возлагал на него определенные надежды. Анализируя исторический опыт и реальное положение дел вокруг народной школы, в частности противодействие крестьян, «иногда довольно решительное», «церковному заведованию школами» (II; 128, 126), Ушинский в одном из писем замечал: «Духовенство наше в продолжение веков не выработало никаких воспитательных идей, что идей! Не создано ни одного сколько-нибудь сносного учебного заведения. Напротив, в собственных своих заведениях, где воспитываются его же дети, оно дало отвратительнейшие образчики своей негодности в деле воспитания. Припомним наши бурсы, которые и теперь в прежнем виде, невольно содрогаешься при мысли поручить духовенству воспитание народа и, конечно, уже не прибежешь к нему за советами»¹.

Между тем именно эта мысль о вручении духовенству дела народного образования все более набирала силу в правительстве. В 1860–1870-х годах она еще сдерживалась антицерковными общественными настроениями, которые в значительной мере определялись стремлением духовенства подорвать проводимые реформы. Однако с началом ослепительной реакции 1880-х годов церкви удалось расширить фронт наступления на народную школу. «Правила о церковноприходских школах», утвержденные в 1884 г., предусматривали повсеместное насаждение этих школ, воспринимаемых властью прежде всего как противовес земской школе. Но земская школа и народная школа, писал еще в 1869 г. Ушинский, «по моему мнению, в настоящее время – синонимы»².

Выступая в 1860-х годах как провозвестник и идеолог русской народной школы, Ушинский был также первым, кто взял на себя решение задач ее теоретического и практического педагогического обустройства (о чем речь пойдет в следующей главе). Он не раз подчер-

¹ Архив К.Д. Ушинского. Т. 1. М., 1959. С. 83–84.

² *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. Т. 11. С. 206.

кивал, что «нет теперь вопросов современнее и важнее, как вопросы о том: чем должны быть русские народные школы? Как и где их устроить? Что и как в них преподавать?» (II; 46). Все эти вопросы получили детальнейшее освещение во многих его трудах. Ушинский создал *новаторскую теорию первоначального обучения*, разработал *принципиально новый учебный курс начальной школы*, подготовил для нее свои знаменитые учебные книги «Детский мир» и «Родное слово», на которых выросли многие поколения российских детей.

Не меньшие усилия Ушинский прилагал к тому, чтобы мобилизовать передовые общественные силы на строительство народной школы. «Теперь именно, – подчеркивал он в одном из писем, – настало время организовать разрозненные попытки в этом отношении всех честных людей»¹. Тем же, кто «с боязливым сомнением» смотрел на дело просвещения народа или пытался противодействовать ему, Ушинский заявлял: «Народ, раз уже вышедший на поприще исторической жизни, развивается неудержимо, в школах ли это, или помимо школ, и во всяком случае лучше с помощью школы, чем без школ» (II; 24).

Ушинский считал, что и общество, и власть должны, наконец, осознать «грозную настоятельную потребность поднять уровень народного образования». Что эта потребность должна стать *«государственной мыслью»*, ибо *«именно в народной школе кроется главный корень народного благоденствия и безопасности общества от случайностей и неожиданных порождений невежества»*, как и всякой другой тьмой» (II; 135, 126–127). Ушинский призывал русское общество оказать всемерную поддержку делу народной школы – *делу, писал он, «от которого, по нашему твердому убеждению, во многом зависит вся будущность России»* (II; 132).

Русское общество откликнулось на этот призыв. Усилиями земств и самого народа в ближайшее десятилетия русская народная школа была создана². Создана по чертежам Ушинского. Она стала неотрывной, органической частью жизни народа. Более того, – его *национальным достоянием*.

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 206.

² В 1856 г. в России насчитывалось всего 8227 начальных школ, в 1896 г. их стало в десять раз больше – 87080. При этом расходы казны на министерские и церковноприходские школы были в пять раз меньше, чем расходы земств и сельских обществ на земские народные школы. (Подробнее см. написанные автором данных строк главы «Начальное образование» и «Развитие системы народного образования во второй половине XIX в. (статистический анализ)» в кн.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. М., 1976. С. 58–103, 515–542.)

Становление женского образования

Как и начальная народная школа, женское образование также практически заново было создано в России в 60-х годах XIX века. До этого времени оно ограничивалось лишь незначительным числом закрытых женских учебных заведений для высшего сословия – институтами благородных девиц. В 1853 г. существовало всего 25 таких институтов, где училось 4187 человек¹. Цель женского образования, как указывалось в уставе, регламентировавшем жизнь этих институтов, состояла в приготовлении воспитанниц «к добросовестному и строгому исполнению предстоящих им обязанностей, дабы они, со временем, могли быть добрыми женами и полезными матерями семейств»². Этой цели соответствовал и предельно утилитарный учебный курс институтов, который по словам П.Ф. Каптерева, делал их не общеобразовательными, а «профессиональными женскими учебными заведениями»³.

Институты благородных девиц находились в распоряжении так называемого Мариинского ведомства, или Ведомства учреждений императрицы Марии (IV отделения собственной его императорского величества канцелярии), опекавшего также сиротские учебно-воспитательные заведения. В Министерстве народного просвещения женские средние школы фактически отсутствовали. На фоне постоянно растущей потребности в женском образовании это обстоятельство выглядело столь вопиющим, что в конечном итоге само министерство не могло не обратиться на него внимания.

В марте 1856 г., с началом общественного подъема в России, министр народного просвещения А.С. Норов вынужден был признать, что потребности страны побуждают принять неотложные меры к развитию среднего женского образования, в частности к созданию «открытых школ для девиц в губернских и уездных городах и даже больших селениях». Это, как отмечалось во всеподданнейшем докладе министра Александру II, «было бы величайшим благодеянием для отечества и, так сказать, довершило бы великую и стройную систему народного образования, обнимая собою всеобщие и специальные нужды всех состояний и обоих полов». По этому докладу 5 марта 1856 г. последовало высочайшее повеление: «Приступить к соображениям об

¹ Историко-статистический очерк общего и специального образования в России // Под ред. А.Г. Неболсина. СПб., 1883. С. 106–107.

² Устав женских учебных заведений Ведомства учреждений императрицы Марии, утвержденный 30 августа 1855 г. СПб., 1885. §3.

³ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб., 1915. С. 143.

устройстве на первый раз в губернских городах женских школ, приближенных по курсу к гимназиям, по мере способов, которые к тому могут представиться»¹.

Доклад А.С. Норова и резолюция на нем Александра II свидетельствовали не только об осознании властью неудовлетворительного состояния женского образования в России, доступного, по словам Норова, лишь для «ограниченного числа дочерей дворян и чиновников»². Это было и свидетельство того, что власть далее не могла пренебрегать интересами остальной, преобладающей части «первенствующего сословия», равно как и «среднего класса», в сфере женского образования. В этом плане вопрос о женском образовании в конце 1850-х годов был для правительства несравнимо более важен, чем вопрос о народной школе. С интересами «нижних сословий» еще только предстояло разбираться – отмена крепостного права была еще впереди. Но с интересами «высших» и «средних» сословий не считаться было нельзя. Особенно в условиях подъема освободительного движения в России, которое в ряду других проблем требовательно выдвинуло на повестку дня «женский вопрос».

В общественном сознании 1860-х годов женщины воспринимались как «второе крепостное сословие» в России. Острота «женского вопроса» в то время была столь жгучей, что по отношению к нему «определяли принадлежность человека к той или иной партии»³. Проблемы эмансипации женщин не сходили с газетных и журнальных страниц. В 1859 г. каждый третий, а в 1861 г. уже каждый второй номер герценовского «Колокола» содержал материалы о «раскрепощении женщины».

Женское образование являлось неотъемлемой, более того, в сознании многих людей той эпохи – едва ли не центральной частью «женского вопроса». «Умственная эмансипация» представлялась и первым шагом, и залогом общей эмансипации женщины, ибо, по словам Д.И. Писарева, «только знание делает человека свободным»⁴. С другой стороны, проблема женского образования расценивалась и как самостоятельная крупная социальная проблема. Ведущий журнал русской революционной демократии «Современник» в 1858 г. отмечал, что «вопрос воспитания женщины важен не менее других животрепещущих

¹ Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. СПб., 1864–1865. С. 75–78.

² Там же.

³ Кирпотин В.Я. Достоевский в шестидесятые годы. М., 1966.

⁴ Писарев Д.И. Полное собрание сочинений. Т. 1. СПб., 1897. С. 115.

вопросов», которые настоятельно требуют своего решения, и призывают «светлые умы» ответить на острые «вопросы жизни»¹.

Отмеченное соединение в проблеме женского образования общественных требований и правительственного осознания неотложности решения данной проблемы было истоком *упреждающего проведения реформы женского образования* в ряду общих кардинальных школьных преобразований 1860-х годов. Эта реформа, начатая уже в 1858 г. (при министре Е.П. Ковалевском и продолженная министром А.В. Головниным – оба они принадлежали к редкому «виду» прогрессивно-либеральных руководителей ведомства просвещения), эта реформа по своей идеологии, по характеру и способам ее открытой, гласной подготовки стала *прологом, прообразом других школьных реформ и в то же время – одной из наиболее глубоких и радикальных составляющих данных реформ* (что до самого последнего времени оставалось незамеченным и в общей, и в педагогической историографии)².

В сфере женского образования *впервые* в истории отечественной школы *общество напрямую привлекалось к школьному строительству*. Мало того, оно становилось *главным субъектом* этого строительства. Не имея ни средств, ни реальных возможностей для организации и развития новой открытой женской школы, правительство вынуждено было пойти на создание ее как структуры преимущественно *общественной*, что нашло свое отражение в Положениях о женских училищах 1858 и 1860 гг. По признанию самого Министерства народного просвещения, «основная идея обоих этих положений заключалась в том, чтобы, оставив за женскими училищами характер преимущественно частных учебных заведений, содержимых на счет пожертвований и взносов местных сословий, обществ и частных лиц, вместе с тем самою организацией их управления соединить все сословия и общества к поддержанию и развитию сих училищ. Со своей стороны правительство приняло на себя инициативу и руководство в этом деле в лице начальников губерний и училищного начальства Министерства народного просвещения»³.

Под упомянутой «организацией управления» женскими училищами имелось в виду создание при них попечительных советов, получивших широкие права, вплоть до влияния на организацию учебно-воспитательного процесса. Права, за достижение которых примени-

¹ Современник. 1852. №2. Отд. 1. С. 372–374.

² См.: Усачева Р.Ф. Реформа женской школы в России (1860-е годы). М., 1996.

³ Объяснительная записка к проекту Положения о женских гимназиях и прогимназиях 1865 года. РГИА. Ф. 1149. Оп. 6, 1866. Д. 40в. Л. 5.

тельно к попечительным советам мужских гимназий и реальных училищ будут безуспешно бороться многие земства, общественные и просветительские организации все последующие десятилетия XIX века.

Таким образом, *открытая всесословная женская школа, созданная в конце 1850–1860-х годов, стала, по существу, первой в России детищем общественных образовательных усилий*. Она представляла собой *принципиально новую социально-педагогическую модель построения женского образования*, отвергавшую три основные установки всей предшествовавшей правительственной политики в этой сфере: жесткую сословность; закрытый или, говоря словами Ушинского, «казарменный, острожный» характер учебных заведений (II; 60) и полное устранение от них общественности.

В основу новой модели женской школы была положена *новаторская концепция женского образования*, выдвинутая передовой русской педагогической мыслью. Эта концепция базировалась на принципиально новых идеях всесословности и открытости женской школы; общеобразовательной, а не утилитарно-профессиональной направленности женского образования и его равенства с образованием мужским; единства воспитательного влияния семьи и школы; общественно-государственного характера женского образования; широкого участия общества в его развитии. Основная роль в выработке данной концепции и в начале практического строительства новой отечественной женской школы принадлежала К.Д. Ушинскому и несправедливо забытому сегодня выдающемуся русскому педагогу Н.А. Вышнеградскому – создателю первой в России открытой женской средней школы (1858 г.)¹.

Ушинский решительно отстаивал равноправие женщины во всех областях жизни, уделяя особое внимание праву женщины на равное с мужчиной образование. Он одним из первых начал практическую перестройку женского образования в России, проведя глубокую реформу Смольного института, где в 1859–1862 гг. был инспектором классов. В ходе этой реформы: было в корне изменено содержание институтского образования, в котором центральное место заняло преподавание родного языка; созданы новые программы по всем остальным учебным предметам, в значительной мере уравнившие содержание женского и мужского общего среднего образования; впервые в рус-

¹ См.: Усачева Р.Ф. Реформа женской школы в России (1860-е годы). М., 1996. (Две линии развития новой женской школы. Роль Н.А. Вышнеградского в ее становлении. С. 14–30). А также Лапчинская В.П. Н.А. Вышнеградский и его роль в развитии женского образования в России (1827–1872) // Советская педагогика. 1962. №11. С. 112–124.

ской школе введен отсутствовавший ранее курс первоначального обучения (о котором речь пойдет в следующей главе книги), представленный в знаменитой учебной книге Ушинского «Детский мир», курс, ставший фундаментом полноценного начального образования в России и его преемственности с образованием средним.

Важнейшей частью реформы Смольного института было создание в нем двухгодичного специального педагогического класса, который заложил твердые *основы женского педагогического образования в России* и стал моделью для аналогичных классов, открытых позже почти во всех женских гимназиях. Для этих классов Ушинский разработал специальные программы педагогического курса, которые базировались на ведущих идеях и материале его фундаментального труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

В результате реформы, проведенной Ушинским, Смольный институт преобразился до неузнаваемости¹. Решительно изменился не только учебный курс, который стал одинаковым в «благородном» и «мещанском» его отделениях, но и сам дух, внутренний уклад института. «Новое преподавание, – отмечала одна из смолянок З.Е. Мордвинова, – произвело такое впечатление, как будто в темном и душном помещении вдруг отворили наглухо запертые окна и впустили туда широкую струю света и воздуха; заключенные зашевелились и заговорили не по правилам, а как кому вздумалось, и радовались своей свободе»².

О том же, и не менее эмоционально, писала Е.Н. Водовозова, впоследствии видная деятельница отечественного образования: «Из глухого деревенского захолустья я попала в институт, который был в ту пору закрытым интернатом, отделенным высокими стенами от всего человеческого, где одно женское поколение за другим, изолированное от всего живого, воспитывалось как будто нарочно для того, чтобы не понимать требований действительности и своих обязанностей, и оканчивало курс образования, не приобретая ни самых элементарных знаний, ни мало-мальски правильных воззрений на жизнь и людей... Я воспитывалась в Смольном не только тогда, когда в него не проникала ни одна человеческая мысль, когда в него не долетал ни один стон, вызываемый человеческими страданиями: при мне в его стенах в качестве инспектора появился К.Д. Ушинский, что и дало мне возможность представить, как этот величайший русский педагог, вместе с введенными им новыми учителями, начал подрывать гнилые

¹ Подробнее см.: *Чернышев В.И.* К.Д. Ушинский и реформа Смольного и Александровского институтов // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 33. С. 68–150.

² *Мордвинова З.Е.* Статс-дама М.П. Леонтьева. СПб., 1902. С. 49.

устой института и водворять в нем новые порядки, всколыхнувшие весь строй стоячего институтского болота, перевернувшие вверх дном все установившиеся в нем понятия о воспитании и образовании». «Своими собственными лекциями, беседами, разговорами, даже своей личностью, преисполненной пламенной, кипучей страстью к общественной просветительской деятельности», писала Е.Н. Водовозова, Ушинский «производил полный переворот в нашем мирозерцании, поддерживал наше стремление к занятиям и наш необычайный умственный подъем»¹.

¹ Водовозова Е.Н. На заре жизни. Т. 1. С. 27, 459.

В своих воспоминаниях Е.Н. Водовозова следующими словами описывала первую лекцию Ушинского для воспитанниц Смольного института и свои впечатления от этой лекции: «"Вы должны, вы обязаны, – говорил он, – зажечь в своем сердце не мечты о светской суете, на что так падки пустые, жалкие создания, а чистый пламень, неутолимую, неугасимую жажду к приобретению знаний и развить в себе прежде всего любовь к труду, – без этого жизнь ваша не будет ни достойной уважения, ни счастливой. Труд возвысит ваш ум, облагородит ваше сердце и наглядно покажет вам всю призрачность ваших мечтаний; он даст вам силу забывать горе, тяжелые утраты, лишения и невзгоды, чем так щедро усеян жизненный путь каждого человека; он доставит вам чистое наслаждение, нравственное удовлетворение и сознание, что вы недаром живете на свете. Все в жизни может обмануть, все мечты могут оказаться пустыми иллюзиями, только умственный труд, один он никогда никого не обманывает: отдаваясь ему, всегда приносишь пользу и себе и другим. Постоянно расширяя умственный кругозор, он мало-помалу будет открывать вам все новый и новый интерес к жизни, заставит все больше любить ее не ради эгоистических наслаждений и светских утех... Постоянный умственный труд разовьет в душе вашей чистейшую, возвышенную любовь к ближнему, а только такая любовь дает честное, благородное и истинное счастье. И этого может и должен добиваться каждый, если он не фразер и не болтун, если у него не дряблая натурашка, если в груди его бьется человеческое сердце, способное любить не одного себя. Добиться этого величайшего на земле счастья может каждый, следовательно, человека можно считать кузнецом своего счастья...

Уже с раннего возраста воспитатели должны развить в ребенке потребность к труду, привить ему стремление к образованию и самообразованию, а затем внушить ему мысль о его обязанности просвещать простой народ, – "ваших крепостных, так называемых ваших рабов, по милости которых вы находитесь здесь, получаете образование, существуете, веселитесь, ублажаете себя мечтами, а он, этот раб ваш, как машина, как вьючное животное, работает на вас не покладая рук, недопивая и недоедая, погруженный в мрак невежества и нищеты".

Теперь все эти мысли давным-давно вошли в общее сознание, воссались в плоть и кровь образованных людей, но тогда (1860 год), накануне освобождения крестьян, они были новостью для русских женщин вообще, а тем более для нас, институток, до тех пор не слыжавших умного слова, зараженных пошлыми стремлениями, которые Ушинский разбивал так беспощадно.

«Таким-то образом, – отмечал известный русский педагог В.П. Острогорский, – благодаря энергии и таланту одного человека, в какие-нибудь три года совершенно обновилось и зажило новой, полной жизнью огромное учебное заведение, дотоле замкнутое, рутинное и не возбуждавшее в обществе никакого интереса. Всюду в Петербурге заговорили о Смольном и о его необыкновенных учителях, чиновники разных ведомств, многие, просто интересовавшиеся педагогическим делом, нарочно приезжали из города послушать удивительные уроки, особенно в младших классах»¹.

Однако деятельность Ушинского в Смольном институте была недолгой и сопровождалась драматическими коллизиями, постоянной борьбой с замшелой, ретроградной институтской гвардией, во главе которой стояла начальница института М.П. Леонтьева. Начальница и инспектор классов были несовместимы во всех отношениях. «Леонтьева, – писала Е.Н. Водовозова, – осколок старины глубокой, особа с допотопными традициями и взглядами, с манерами, до комизма чопорными, с придворным высокомерием, с ханжеской моралью, требующая от каждого полного подчинения своему авторитету и подобострастного поклонения перед каждым своим словом, и он, Ушинский – представитель новой жизни, носитель новых, прогрессивных идей, с энергией страстной натуры проводящий их в жизнь, до мозга костей демократ по своим убеждениям, считавший пошлостью и фокусами всякий этикет, всем сердцем ненавидящий формализм и рутину, в чем бы они не проявлялись! Такие же диаметрально противоположные цели преследовали эти личности в воспитании: она, упорно

Все, что я передаю о первой вступительной лекции Ушинского, – бедный, слабый конспект его речи, тогда же кратко набросанный мною, и притом лишь в главных чертах.

Чтобы понять, какое потрясающее впечатление произвела на нас эта вступительная лекция, нужно иметь в виду не только то, что идеи, высказанные в ней, были совершенно новы для нас, но и то, что Ушинский высказывал их с пылкой страстностью и выразительностью, с необыкновенною силою и блестящею эрудицией, которыми он так отличался...

Много десятков лет прошло с тех пор, мой жизненный путь окончен, и я у двери гроба, но до сих пор не могу забыть пламенную речь этого великого учителя, которая впервые бросила человеческую искру в наши головы, заставила трепетать наши сердца человеческими чувствами, пробудила в нас благородные свойства души, которые без него должны были потухнуть. Одна эта лекция сделала для нас уже невозможным возврат к прежним взглядам, по крайней мере в области элементарных вопросов этики, а мы прослушали целый ряд его лекций, беседовали с ним по поводу различных жизненных явлений». (Там же. С. 450–452.)

¹ *Острогорский В.П.* Педагог-идеалист // Вестник воспитания. 1891. №1.

стремившаяся к тому, чтобы воспитанниц двух огромных институтов привести к одному знаменателю, он – горячий защитник свободной мысли и индивидуального развития»¹.

В общем контексте эпохи этот конфликт, получивший название «смольнинской истории», отражал не только столкновение двух противостоящих друг другу педагогических идеологий. Он отражал традиционное противостояние реформаторов и старой, агрессивно сопротивляющейся реформе системы. И даже при успехе реформы такое противостояние обычно заканчивается поражением, если не гибелью реформаторов. Так случилось и на этот раз – с Ушинским, который в 1862 г. вынужден был покинуть Смольный институт с резко подорванным здоровьем. Так случилось спустя пять лет, весной 1867 г., и с другим реформатором женского образования в России – Н.А. Вышнеградским, который также больным покинул Мариинское ведомство и умер через полтора года после Ушинского – 19 апреля 1872 г.

Известно, что реформы, как и революции, поедают своих творцов, которые всегда служат растопочным материалом реформаторского процесса. Личные качества реформаторов играют при этом третьестепенную роль, замедляя или ускоряя их неминуемое сгорание. «Человек, более уступчивый, чем Ушинский, – писал один из его ближайших друзей и сподвижников Ю.С. Рехневский, – обладающий большим дипломатическим тактом, которым Ушинский вовсе не отличался, по всей вероятности, с большею легкостью успел бы провести эти преобразования, но Ушинскому они стоили невероятных трудов и усилий. Он шел прямым путем, не зная окольных дорог, добивался осуществления своих идей настойчиво, со свойственной ему энергией и резкостью, не щадя чужого самолюбия и не отступая ни на шаг от своих убеждений. Борьба, которую он должен был выдержать, пока осуществились его планы, совершенно истощила его силы и расстроила его здоровье»².

«Ушинского, – писал его соратник, видный русский педагог Д.Д. Семенов, – сломили интриги лиц, не сочувствовавших широкой реформе женского институтского образования, как не мало было в то время людей, не разделявших величайшего блага – освобождения крестьян». Упрекнуть его можно только в «неумении идти к цели окольными путями, в нежелании подлаживаться и заискивать расположения своих врагов».

¹ Водовозова Е.Н. На заре жизни. Т. 1. С. 479.

² См.: Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 418.

Впрочем, поражение Ушинского было только внешним. «Реформа его не умерла, – отмечал Д.Д. Семенов. – Она продолжалась с некоторыми лишь несущественными изменениями... Мало того, реформа Ушинского постепенно была введена и во все остальные институты империи»¹. И не только в институты. Создаваемые в России новые открытые женские школы – гимназии и прогимназии – также выстраивались в соответствии с реформаторскими идеями и начинаниями Ушинского.

Практическая деятельность Ушинского в области женского образования достаточно широко освещалась в педагогической литературе. Однако его *теоретические воззрения* в этой сфере оставались и до сего времени остаются вне внимания. Между тем Ушинский *впервые* в отечественной педагогике разработал целостную *теорию женского образования*, основанную на двух отмеченных ранее системообразующих принципах его философии образования – *общественном характере, общественной значимости образования и его народности*.

Краеугольным камнем, ведущей, принципиально новой идеей этой теории – *«народной идеей»*, как называл ее Ушинский, был взгляд на женское образование, на его базисные основания, его содержание и организацию с точки зрения *«общественного положения женщины»*, *«положения и роли женщины в историческом развитии народа»*. «Это – новейшая идея», отмечал Ушинский, и она еще «нигде не высказана вполне» (I; 419). Такой подход был новаторским не только для отечественной, но и для западной педагогики, где продолжал господствовать узко утилитарный взгляд на суть и задачи женского образования.

Детально изучив состояние женского образования за рубежом во время своей заграничной командировки, Ушинский в Отчете об этой командировке писал: «Женское образование только в последнее время обратило на себя особенное внимание даже в тех государствах Запада, мужские школы которых мы давно привыкли считать образцовыми. Скажу более: самая идея образования женщины далеко не вполне еще выработана западной педагогикой, особенно если сравнить обработку этой идеи с той, которую получила уже идея мужского образования» (I; 447).

В общесоциальном плане Ушинский вынужден был констатировать отрыв взглядов европейских педагогов на женское образование и самого этого образования от «идеи эмансипации женщин». «Эта идея, –

¹ Семенов Д.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1953. С. 86–87.

отмечал он, – совершенно не проникла в учебные заведения». Большинство педагогов встретило ее «с недоверием и даже с прямым негодованием... и не дало ей проникнуть в педагогическую практику» (I; 449).

Социальная и педагогическая узость взглядов западных педагогов на женское образование, по мнению Ушинского, была не единственной причиной плачевного состояния этого образования. Не менее важные причины он видел «в равнодушии общества, с которым оно во многих местах смотрит еще на женские учебные заведения», а также в позиции западных правительств, которые «весьма мало заботятся» об образовании женщины. Все это в целом приводило к тому, что даже «в самой педагогической стране» – Германии, откуда русская официальная педагогика постоянно заимствовала педагогические идеи, женские учебные заведения, по словам Ушинского, были «самыми слабыми из всех учебных заведений», а «германская педагогика не имела решительно ни одного замечательного и фундаментального сочинения о женском образовании» (I; 447, 448).

И все же «главный недостаток» в зарубежном женском образовании, главный исток его слабого и искаженного развития Ушинский видел «в том взгляде на женщину», который еще живет в обществе, «и в тех требованиях, которые ставит оно женскому образованию» (I; 470). Эти требования, естественно, были различными в разных странах. Но в целом доминировали два подхода. Ушинский называл их «немецко-хозяйственным» (женщина как «хозяйка и добрая мать семейства») и «французско-галантерейным» (женщина как «украшение общества и семьи»). Соответственно выстраивались и образовательная практика в женских учебных заведениях, и теоретико-педагогические рассуждения о женском образовании, представлявшие собой, по его словам, «высокое парение» либо над кухонным очагом, либо над будуаром (I; 468). Особенно жестко в этом отношении Ушинский высказывался о псевдотеоретических спекуляциях многих немецких педагогов, пытавшихся разными доводами обосновать существующую убогую практику и второсортность женского образования. В этих доводах он видел «утилитарный, старонемецкий взгляд» на женщину, «самым циническим образом выраженное желание приготовить в женщине думающий хозяйственный пресс» (I; 466, 556).

В отличие от названных предельно консервативных и утилитарных подходов к проблеме женского образования, господствовавших в зарубежной педагогической теории и практике, Ушинский рассматривал данную проблему с позиций «роли, которую женщина играет в развитии народа». Он выделял «в этой роли два элемента», условно называя их «консервативным» и «прогрессивным». «Положение

женщины, данное ей самой природой, – писал Ушинский, – таково, что, с одной стороны, через ее посредство сохраняется в народе национальность, и жизнь отживших поколений соединяется с жизнью живущих, а с другой, – через женщину только прогресс человечества проникает в нравы людей, в характер народа и его общественную жизнь». Именно поэтому, подчеркивал Ушинский, образование женщины должно быть, с одной стороны, «проникнуто народностью», а с другой – «должно соответствовать тому веку, в котором она живет» (I; 466, 556, 449, 450, 464, 474). «Образование женщины... – по его словам, – менее еще, чем образование мужчины... должно иметь специальные цели. Оно должно быть только вообще образованием человека» (I; 471).

Ушинский был убежден, что «если в основу требований от женского образования мы положим идею народной жизни и того значения, которое в этой жизни имеет женщина по самой природе своей, то мы приобретем твердую почву, на которой можем строить идеал образования женщины; приобретем идею, которая, будучи взята из самой природы, даст нам возможность спокойно и с уверенностью развивать из нее потребности женского воспитания для данного народа и в данное время». «Эта точка зрения, – отмечал Ушинский, – кажется мне самой естественной для женских народных общественных школ» (I; 471).

Настаивая на широком развитии женского образования, Ушинский исходил из того, «что образование женщины, по крайней мере, столько же важно в народной жизни, сколько мужчины, и еще более потому, что самое образование мужчины будет только односторонне, поверхностно, никогда не проникнет в жизнь, в нравы народа без соответствующего образования женщины» (I; 471). Воспитывая женщин, замечал он, мы «*воспитываем, через посредство их, общество и народ*» (I; 471). Ибо «через женщину только успехи науки и цивилизации могут войти в народную жизнь».

«Характер человека – писал Ушинский, – более всего формируется в первые годы его жизни, и то, что ложится в этот характер в эти первые годы, – ложится прочно, становится второй природой человека; но так как дитя в эти первые годы свои находится под исключительным влиянием матери, то и в самый характер его может проникнуть только то, что проникло уже прежде в характер матери. Все, что усваивается человеком впоследствии, никогда уже не имеет той глубины, какой отличается все, усвоенное в детские годы. Таким образом, женщина является необходимым посредствующим членом между наукой, искусством и поэзией, с одной стороны, нравами, привычками и характером народа, с другой. Из этой мысли вытекает уже сама

собой необходимость *полного всестороннего образования женщины*». «Эта мысль, впрочем, – замечал Ушинский, – только что зарождается, и нельзя сказать, что она оказала уже большое практическое влияние на женские учебные заведения Запада» (I; 477).

Между тем в судьбах отечественного женского образования именно эта мысль, впервые сформулированная Ушинским, сыграла первостепенную роль. Она в значительной мере определила лицо, характер и направленность русской женской школы, которая стала образцом для многих зарубежных стран. В данном звене средней школы (как и в другом совершенно оригинальном типе отечественных учебных заведений – в военных гимназиях, где также активно «работали» идеи Ушинского) *произошел перелом в традиционном направлении педагогического влияния* – из Европы в Россию. Не зарубежная, а русская школа здесь воспринималась как образец. Это вынуждено было признать даже германофильствующее руководство отечественного просвещения, отмечавшее в 1870-х годах, что «среднее женское образование лучше в России, чем в самых просвещенных государствах Западной Европы». Отечественные средние женские школы, указывало, в частности Ведомство учреждений императрицы Марии, «по учебному курсу... выше и определеннее, чем даже прусские höhere Töchterschulen, при преобразовании которых в 1872 г. образцом в учебном отношении послужили русские женские гимназии и институты»¹.

Новая средняя женская школа, созданная в России в 60–90-х годах XIX века по матрице, намеченной Ушинским, стала *одним из ключевых звеньев отечественной системы образования*. Она открывала женщинам путь к высшему образованию и одновременно выступала как важнейший фактор развития начальной народной школы, поставляя для нее значительную часть учительских кадров.

Эти две задачи женской средней школы Ушинский считал взаимосвязанными. Он не раз отмечал, что высшее образование женщин, открывая для них различные сферы общественной жизни, может существенно расширить и сферу их педагогического труда, дать им возможность преподавания и в средних учебных заведениях. Еще в 1861 г., в самом начале борьбы русских общественных сил за право женщин на высшее образование, Ушинский, по воспоминаниям Е.Н. Водовозовой, энергично убеждал воспитаниц Смольного института включиться в эту борьбу. «Вы обязаны, – говорил он, – проникнуться стремлением к завоеванию права на высшее образование, сделать его

¹ Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России. 1856–1880. СПб., 1901. С. 288.

целью своей жизни, вдохнуть это стремление в сердца ваших сестер и добиваться достижения этой цели до тех пор, пока двери университетов, академий и высших школ не распахнутся перед вами так же гостеприимно, как и перед мужчинами»¹.

Ушинский резко критиковал существовавшие в России и в западных странах запрет на высшее образование женщин и ограничения сферы их педагогической деятельности. Эти ограничения, по его убеждению, проистекали «из ложного понятия о неспособности женщин заниматься воспитанием и обучением в общественных заведениях», из все того же «узкого взгляда на исключительное, домашнее, кухонное призвание женщины». «Личные мои наблюдения над преподаванием женщин в школах, – писал Ушинский, – убедили меня вполне, что женщина способна к этому делу точно также, как и мужчина, и что если женское преподавание в иных местах (как, например, во Франции) слабее мужского, то это зависит единственно от малого приготовления женщин к учительскому делу... и от того стесненного положения, в которое ставят учительницу закон и общественное мнение» (I; 536, 538).

Эти *три основных* отмеченных Ушинским условия развития женского педагогического труда – его законодательное признание, его общественная поддержка и развертывание женского педагогического образования – были реализованы в России в ходе реформы женского образования 1860-х годов. Педагогические классы, созданные по модели Ушинского в средней женской школе и дававшие основательную педагогическую подготовку, получили самую широкую общественную поддержку и в конечном итоге были узаконены Положением о женских гимназиях и прогимназиях 1870 г. Результаты оказались впечатляющими.

Уже в 1880 г. среди учителей сельских начальных народных училищ Европейской России женщины составляли 20 процентов – 4878 человек. Из них выпускниц средних женских учебных заведений было 62,7 процента (3059 человек). Возраст трех четвертей всех учительниц не превышал 25 лет, то есть средняя женская школа была их самым недавним прошлым. К 1911 г. число учительниц начальных народных училищ возросло почти в 20 раз, и они составили 53,8 процента общего количества народных учителей². Иными словами, полу-

¹ Водовозова Е.Н. На заре жизни. Т. 1. С. 466.

² Статистический временник Российской империи. Серия III. Вып. 1. Сельские училища в Европейской России и Привислянских губерниях. СПб., 1884. С. XLVII, LI; Однодневная перепись начальных школ Российской империи, произведенная 18 января 1911 года. Вып. XVI. Итоги по империи. СПб., 1916. С 89.

чив в 1860-х годах право преподавания в начальной народной школе, выпускницы средних женских учебных заведений через полвека составляли уже свыше половины учительского корпуса этой школы.

Как и в начальной народной школе, в среднем женском образовании более всего получила свое воплощение основополагающая идея Ушинского о *ведущей роли общественных сил в развитии образования*. *Русская женская школа выстраивалась во второй половине XIX – начале XX вв. главным образом общественными усилиями и за общественный счет*, что делало ее значительно более свободной от правительственного влияния, чем мужские учебные заведения, и обеспечило в сравнении с ними значительно более быстрый рост. В 1858 г. число средних женских учебных заведений в России было почти втрое меньше, чем мужских: 36 против 93. В 1914 г. женских средних школ было уже 1347 (400674 учащихся) против 868 мужских школ (с 233808 учащимися)¹. Женская школа сконцентрировала вокруг себя лучшие российские педагогические силы, в том числе ближайших сподвижников и последователей Ушинского – Л.Н. Модзалевского, А.Н. Острогорского, Д.Д. Семенова, В.Я. Стоюнина и многих других.

Говоря о роли Ушинского в развитии женского образования в России, его ученик и последователь В.П. Острогорский писал, что «образование женщины, которое дотоле было у нас только формальным и поверхностным», Ушинский сделал *«серьезным государственным и общественным делом»*. Ему принадлежит честь *«создания совсем новой, дотоле неслышанной у нас, системы женского образования»*².

Реформирование средней школы

Как и вопросы начальной народной школы, проблематику общего среднего образования Ушинский также рассматривал комплексно, во всех ее гранях: *в философском плане* (выдвигая новое понимание цели и сущности общего образования); *в социально-педагогическом плане* (прочерчивая перспективный вектор развития средней школы); *в теоретико-педагогическом плане* (указывая на бесплодность тради-

¹ См.: Усачева Р.Ф. Формирование системы женского среднего образования в России (60-е годы XVIII – 60-е годы XIX вв.). Автореферат диссертации. Ростов-на-Дону, 1997. С. 22–25.

² Острогорский В.П., Семенов Д.Д. Русские педагогические деятели. М., 1909. С. 53–54.

ционных споров сторонников теорий формального и материального образования и на главный фактор формирования содержания образования – требования современной жизни); *в плане конкретного конструирования содержания школьного образования и учебного процесса* (отвечая на извечные педагогические вопросы: для чего, чему и как учить). Этого объемного, масштабного смысла проблем общего среднего образования не улавливали и многие современники Ушинского, и многие его исследователи, глядя на тогдашние споры вокруг средней школы только через призму известной полемики о классическом и реальном образовании.

Исходной, определяющей плоскостью в разработке Ушинским проблем средней школы была первая из названных граней – новое философское осмысление *задач и сущности общего образования*. Именно под этим углом зрения он рассматривал все остальные вопросы среднего образования, и именно этот подход определял принципиально новизну решения им данных вопросов.

Ушинского не удовлетворяло общепринятое в то время (и, увы, во многом сохраняющееся по сей день) плоское, поверхностное рассмотрение педагогических проблем в узких, весьма убогих дидактических и методических рамках, в пределах которых не видна вся глубинная сущность этих проблем, их органическая внутренняя связь с «самыми трудными вопросами нравственной философии». На эту «тесную связь, которая существует между воспитанием и философскими науками и которой так упорно не хотят многие понять у нас», отмечал он, впервые в русской педагогике указал выдающийся хирург и просветитель Н.И. Пирогов в своей знаменитой статье «Вопросы жизни», вышедшей на заре общественного подъема в России – в июле 1856 г. Н.И. Пирогов, по словам Ушинского, «первый у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа – *«вопрос жизни»* (I; 269; выделено Ушинским).

Такой подход Ушинский считал единственно плодотворным в педагогике, обеспечивающим главное – осознание основной цели образования, или, говоря его словами, *«основной идеи народного образования»* на каждом историческом этапе общественного развития. Ибо, как писал он в 1862 г. в статье «Педагогические сочинения Н.И. Пирогова» (предваряя ключевую мысль своей «Педагогической антропологии»), «основная идея народного образования есть прежде всего идея глубоко философская и идея психологическая. Чтобы высказать эту идею, нужно высказать прежде, что такое человек... что

такое самый предмет, который мы хотим воспитывать, и чего мы хотим достичь воспитанием, каков наш идеал человека».

В период подготовки школьных реформ особенно важно, подчеркивал Ушинский, уяснить эту «основную идею народного образования» – иначе мы будем «устраивать народное воспитание, не сознавая ни цели, ни средств, ни почвы, на которой мы хотим работать». Именно это и происходило в действительности. «Мы прямо приступили к толкам о школьных реформах, – отмечал Ушинский, – не сознав вполне той идеи, из которой должны вытекать все эти реформы. Вот, по нашему мнению, главная причина, почему во всех проектах таких реформ выражается нерешительность, двойственность, появляются противоречия на каждом шагу» (I; 273; 272).

Ушинский считал, что заслуга Н.И. Пирогова и состояла более в том, что он выдвинул *«основную идею образования» эпохи – идею общечеловеческого образования* («гуманного образования» в терминологии Ушинского), которое должно предшествовать всякому специальному образованию. Эта идея в корне противоречила господствовавшей в отечественной педагогике традиции, которая, напротив, ставила на первый план «специальные цели» образования и пренебрегала «воспитанием прежде всего человека в воспитаннике». Показав весь «вред раннего специализма в образовании детей», их «дрессировки для какого-нибудь ремесла», Н.И. Пирогов, по словам Ушинского, «выставил сильно и резко» *«необходимость развития прежде всего и более всего гуманности в человеке, человека в человеке»*, чтобы «потом уже на этом прочном основании строить какое угодно здание» (I; 276, 272).

Эта гуманистическая идея, ставшая стержневой в последующем развитии прогрессивной отечественной педагогики, была чрезвычайно близка Ушинскому, который, как уже ранее отмечалось, считал, что «основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» (IV; 261). В социально-педагогическом плане эта идея исходила из общего для демократической мысли той эпохи признания приоритета *личности*. И потому она противостояла коренным установкам официальной педагогики, нацеленной в первую очередь на подготовку *специалиста, «винтика»* государственной машины. Противостояние, противоборство этих исходных позиций, определяющих принципиально различные подходы к целям и содержанию общего образования, вот уже полтора столетия составляет *основной нерв, основную коллизию* в истории отечественного образования, отечественной педагогики.

Всемерно поддерживая утверждавшуюся в начале 1860-х годов идею общечеловеческого образования как «основную идею народного образования» и считая ее абсолютно бесспорной, Ушинский, в свою очередь, ставил следующий, по его словам, «казалось бы, выходящий сам собой на очередь вопрос» – «что же это такое – общечеловеческое образование... Что такое гуманное воспитание, к какому идеалу должно оно стремиться, какими средствами, какими науками преимущественно развивается гуманность в детях?» Этот вопрос, отмечал Ушинский, «не только не разрешен до сих пор сколько-нибудь удовлетворительно, но даже и не возбудил того серьезного разбора в нашей литературе, которого он вполне заслуживает» (I; 272; выделено Ушинским).

И здесь, в понимании данного вопроса лежала точка его существенного расхождения с Н.И. Пироговым. На первый, поверхностный взгляд это было отражением общего расхождения взглядов сторонников классического и реального образования, о чем часто упоминалось в историографии и что справедливо лишь отчасти (действительно, Пирогов, в отличие от Ушинского, не отрицал образовательной пользы древних языков). Однако на самом деле суть проблемы крылась намного глубже.

По существу, отвечая на поставленный им вопрос, Ушинский давал *абсолютно новое понимание целей и содержания общечеловеческого образования*, которое он называл «*гуманным образованием*». И это имеет самое прямое отношение к трактовке родового понятия – «*общее образование*» – как в его историческом, так и в современном ракурсе.

Для Ушинского альтернатива состояла не в *классицизме* и *реализме*, а в «*гуманизме*» и «*реализме*», который в данном контексте выступал как синоним «*специализма*». В классицизме же он видел лишь «*старый гуманизм с его неизбежными классическими языками*» и говорил об «*исчерпанности сокровищницы*» этих языков, о том, что «*преимущественное изучение*» древнего мира «*никак не может одно ввести человека в современную жизнь*» (I; 277, 278). С другой стороны, то классическое образование, которое навязывалось официальной педагогикой русской школе, Ушинский считал сугубо *специальным* «*филологическим образованием*». По его мнению, оно нужно только «*для филологов*», «*но можно быть высоко развитым человеком, не зная классических языков*» (I; 266). Ту же мысль позже высказал видный русский общественный деятель и педагог Н.В. Шелгунов, отметивший, что система образования, насажденная в русской школе в

результате контрреформ 1870-х годов, была в действительности «филологической, которую почему-то называли классической»¹.

Ставя вопрос об общем образовании в принципиально иную плоскость, Ушинский одновременно выводил его за рамки и другого традиционного спора – *полемики сторонников теорий формального и материального образования*. Первая из этих теорий абсолютизировала задачи формального развития учащихся, пренебрегая практической полезностью знаний. Вторая, напротив, делала упор прежде всего на эту полезность, недооценивая задачи развития. Официальная отечественная педагогика в 1860-х годах и позже стояла на позициях теории формального образования и стремилась насытить содержание школьного курса такими предметами, которые, по ее мнению, единственно обеспечивали «формальное развитие» – преимущественно древними языками и математикой.

Ушинского не удовлетворяли ни односторонность обеих названных теорий, ни тем более позиция, занятая официальной педагогикой, которую он считал предельно устаревшей. «В старинной педагогике, – отмечал он в "Педагогической антропологии", – науки обыкновенно разделялись: на науки, развивающие только формально, и на науки, дающие материальное содержание развитию». Это разделение «не более как порождение прежней схоластической психологии», и оно «должно быть навсегда вычеркнуто из педагогики, которая строится на началах опытной психологии, а всякая другая педагогика была бы диким анахронизмом». Ушинский доказывал, что «каждая наука развивает человека, насколько хватает ее собственного содержания, и развивает именно этим содержанием, а не чем-нибудь другим» (IV; 178). «Психический анализ показывает ясно, – писал он, – что *формальное развитие рассудка* в том виде, как его прежде понимали, есть *несуществующий призрак*, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях, что его нельзя *наломать*, как какую-нибудь стальную пружину, и что самый ум есть не что иное, как хорошо организованное знание» (III; 299, 300; выделено Ушинским).

Ушинский отмечал и другую сторону несостоятельности теории формального образования – нелепость самой постановки вопроса лишь о *формальном* развитии, которое, по его словам, «есть пустая выдумка, показывающая только прежнее психологическое невежество» (IV; 178). Ставя в этом контексте названный выше кардинальный вопрос о «*гуманизме*» и «*реализме*» в образовании (здесь, повторим, «реализм» выступал как синоним «*специализма*»), Ушинский подчер-

¹ Шелгунов Н.В. Избранные педагогические сочинения. М., 1954. С. 339.

кивал, что «под именем гуманного образования надо разуместь развитие духа человеческого», а «не одно *формальное* развитие». *Реализм* же, указывал он, «начинается тогда, когда мы ищем в науке не мысли, не пищи духу, развивающей его и укрепляющей, не уяснения воззрений человека на самого себя и внешний мир, а именно только тех знаний, которые необходимы для той или другой отрасли практической жизни, когда мы смотрим на науку как на мастерство, а не как на создание и пищу духа» (I; 285).

Таким образом, *Ушинский перешиагивал через два традиционных стереотипа в современном ему педагогическом сознании – через противостояние классицизма и реализма и через противоборство теорий формального и материального образования*. Но он не был бы Ушинским, если бы остановился только на этом. Глубочайший педагог-философ, он делал следующий необходимый шаг, *вскрывая диалектику соотношения «гуманизма» и «реализма»*. «Реализм и гуманизм, – писал он, – можно найти в каждой науке, и различие это заключается собственно не в различии наук, но в *различии способа их изучения*. Можно из истории сделать реальную науку... наоборот, можно арифметикой и химией развивать гуманность в человеке и даже обучение грамоте можно сделать гуманным и реальным». «В гуманно-образовательном влиянии учения, – отмечал Ушинский, – надобно отличать собственно два влияния: влияние науки и влияние самого учения. В низших и средних учебных заведениях главную цель учебной деятельности должен составлять сам человек, в университетах – наука; хотя при первом стремлении мы все же будем изучать науку, а при втором все же будем гуманизироваться изучением науки» (I; 267).

Этот вывод имел капитальное значение для понимания *сути и задач общего среднего образования* и, соответственно, для формирования содержания школьного образования. Он и сегодня в полной мере сохраняет свою актуальность, указывая, в частности, на опасность тенденции превращения *общего* образования в образование *специальное*. Эта тенденция была и, увы, до сих пор остается доминирующей во взглядах официальной педагогики (и прошлой, и настоящей) на цели и содержание общего среднего образования.

Что же касается развития в процессе обучения, то вопреки официальным адептам классицизма Ушинский подчеркивал, что «не изучение древних языков, а изучение *родного языка* мы поставили бы во главе гуманного образования», поскольку «между другими предметами изучения нет ни одного столь способного развить человека, как изучение родного языка». «Главным предметом в общем гуманном

образовании современного человека, – писал он, – должны стать вовсе не классические языки, а родной язык и родная литература... За изучением родного слова мы ставим изучение других предметов, непосредственно раскрывающих человека и природу, а именно историю, географию, математику, естественные науки; за этим помещаем изучение новейших иностранных языков, а в изучении древних видим специальность, необходимую лишь для известной отрасли ученых занятий» (I; 284, 286). Это был *принципиально новый подход к формированию содержания общего образования*, противостоящий установкам официальной педагогики. Подход, получивший практическое воплощение в знаменитых учебных книгах Ушинского «Детский мир» и «Родное слово» (которые будут рассмотрены в следующей главе).

Школьная реформа 1864 г., при всей ее внутренней противоречивости, в значительной мере вобрала в себя потенциал идей передовой отечественной педагогики и ее лидера – Ушинского. «Устав гимназий и прогимназий», утвержденный 19 ноября 1864 г., провозгласил принципы общечеловеческого образования и всесословности школы, отменял телесные наказания, расширял полномочия педагогических советов (предоставляя им, в частности, право утверждать программы преподавания по каждому предмету), уделял серьезное внимание выбору методов обучения и воспитания, их соответствию возрастным особенностям учащихся и т.д.

В вопросе же о классическом и реальном образовании устав занял паллиативную позицию. Допускались и классические, и реальные гимназии, но первым отдавалось явное предпочтение. Классические гимназии имели и количественный перевес, и полноценный статус средних учебных заведений, открывавший доступ в университет. Выпускники реальных гимназий могли поступать только в специальные вузы.

Все эти «уступки», сделанные либеральным министром народного просвещения А.В. Головинным в ходе реформирования средней школы, реакции казались чрезмерными. И потому уже через два года, с ужесточением правительственного курса и с приходом к руководству Министерством народного просвещения ставленника реакционного лагеря Д.А. Толстого началась не только ревизия недавно утвержденного устава, но и масштабная подготовка контрреформы средней школы. Соответственно с новой силой вспыхнула борьба сторонников классического и реального образования. Идеологом классицизма в этой борьбе выступил главный редактор «Московских ведомостей», «львовяrostный кормчий реакции» (как называл его А.И. Герцен) и по совместительству «серый кардинал» ведомства

просвещения М.Н. Катков, который придал полемике откровенно политический, более того, полицейский характер.

По словам М.Н. Каткова, «нигилизм как общественная язва... есть совершенно естественный продукт господствовавшей у нас школы»¹. Эта точка зрения, приверженцы которой требовали упразднения реальных гимназий и превращения всех гимназий в классические, стала господствующей во властных кругах. Выражая ее в записке «О политических настроениях различных групп русского общества и средствах укрепления правительственной власти», поданной Александру II 26 апреля 1866 г. (через три недели после покушения на него Д.В. Каракозова), министр внутренних дел П.А. Валуев писал: «Реальное направление всегда и везде более способствовало распространению материализма и грубых социалистических теорий, чем направление классическое». Внедрение классицизма должно было оздоровить разлагающуюся среднюю школу, где, по словам П.А. Валуева, «социальные теории заняли место наук, материализм вытеснил религию, политические стремления заменили серьезный образовательный труд»².

Ушинский, с начала 1860-х годов стоявший в стороне от полемики сторонников классицизма и реализма, в 1867–1868 годах напечатал несколько статей, направленных против Каткова и его «педагогической партии», которая нагляднейше продемонстрировала, по его словам, «как спор чисто *педагогический* можно превратить в *политическое дело*». Разоблачая политические спекуляции вокруг реального образования, он, не скрывая сарказма, писал: «Какой тут смысл или умысел? Что это за *агитация* – поставить изучение природы с ее явлениями, силами и законами выше изучения грамматических форм мертвых языков?.. Что это за покушение произвести народное восстание, бунт, ниспровергая царственное величие греческой и латинской грамматики?.. Полноте издеваться над общественным мнением, над современными требованиями науки, над современными потребностями нашего отечества! Не рассчитывайте на его неразумие: оно понимает вас и понимает дело» (II; 112, 113; выделено Ушинским).

Столь же ясна была Ушинскому и *социальная* подоплека насаждения классических гимназий, выполнявших двоякую социальную задачу – отсечение выпускников реальной школы от университетов и затруднение доступа к среднему образованию для детей из малоимущих семей. Основная часть этих детей, отмечал Ушинский, вынуждена оставлять уже низшие классы классических гимназий, «забитые

¹ Московские ведомости. 1871. №156.

² Исторический архив. 1958. №1. С 150, 152.

латинскими глаголами и без всяких притом полезных и применимых к жизни знаний». Напротив, реальные гимназии, по его словам, «дают огромному большинству известный запас сведений, пригодных для жизни и тем более важных, что юношество, как окончившее курс гимназии, так и не окончившее его, обращается прямо к различной практической деятельности, в продолжении которой оно не имеет уже средств к приобретению дальнейших знаний». «Вот в каком смысле, – писал Ушинский, – ревнители реального направления понимали интересы огромного большинства». И вот почему основная часть гимназий «для удовлетворения потребностям большинства должна быть обращена в реальные» (II; 87, 94, 87, 95).

Понимая *реакционную социально-политическую суть* мотивов адептов классицизма, Ушинский развенчивал и их *педагогическую аргументацию* в пользу классических гимназий, показывал ее полную несостоятельность. Он считал классицизм «прадедовской ветошью», «системой, отживающей свой век». Делать древние языки «единственным орудием умственного развития и образования» – значит, по его словам, «не понимать, в чем состоит... образованность» (II; 110).

«Странный порядок вещей, – писал Ушинский, – основывать образование преимущественно на греческом и латинском языках – находил себе извинение в том, что в этих языках заключается мудрость прошедших веков; но теперь мудрость заключается не в древних, а в новейших языках». Если же говорить о развитии учащихся, то эту цель, по его убеждению, «гораздо удобнее можно достигнуть посредством так называемых реальных наук, педагогическая разработка которых в последнее время достигла значительной степени совершенства, во многих отношениях превосходящего пресловутое педагогическое свойство мертвых языков» (II; 111, 80). Ушинский не раз подчеркивал, что «школа должна внести в жизнь основные знания, добытые естественными науками, сделать их столь же обыкновенными, как знания грамматики, арифметики или истории, и тогда основные законы явлений природы улягутся в уме человека вместе со всеми прочими законами» (III; 301).

Наконец, еще одна сторона пресловутого классицизма вызывала у Ушинского резкое неприятие – его *антинациональная* сущность, его несоответствие задачам создания *национальной системы образования*, которая, по словам Ушинского, должна основываться «на преимущественном, усиленном изучении родины». В классицизме, отмечал он, «изучение латинской грамматики признается патентом на дальнейшее образование», но в нем нет места ни «основательному знанию своей родины», ни «уважению к своему отечеству» (II; 103).

«Мы положительно убеждены, – писал Ушинский, – что плохое состояние наших финансов, частый неуспех наших больших промышленных предприятий, неудачи многих наших административных мер... – все эти болезни, съедающие нас, гораздо более зависят от незнания нами нашего отечества, чем от незнания древних языков. Мы убеждены, что все эти болезни и многие другие сильно поуменьшились бы, если б в *России* вообще поднялся уровень знаний о *России*, если б мы добились хоть того, чтоб наш юноша, оканчивая курс учения, знал о полусветной *России* столько же положительных фактов, сколько знает о своей маленькой Швейцарии десятилетний швейцарец, оканчивающий курс первоначальной школы». Знание своей родины, по убеждению Ушинского, так же необходимо для каждого человека, как «умение читать, писать и считать», однако данной «педагогической аксиомой», отмечал он, упорно пренебрегало ведомство просвещения (II; 101).

Стремлению этого ведомства к безраздельному насаждению в русской школе классицизма Ушинский противопоставлял линию Военного министерства (возглавляемого одним из наиболее крупных представителей либерального крыла в правительстве Д.А. Милютиным), которое с 1863 г. начало преобразование кадетских корпусов в военные гимназии реального профиля. Эти гимназии стали лучшими средними учебными заведениями России той поры, где, по мнению Ушинского, с большим искусством были использованы «самые рациональные приемы реального образования по отношению к развитию юношества» (II; 85)¹.

По существу, в классических гимназиях, с одной стороны, и в военных гимназиях – с другой, были представлены **две принципиально различные педагогические системы**, о чем писал Ушинский в 1867 г. в статье «Системы образования, принятые в наших министерствах – военном и народного просвещения». В первой господствовала установка на усвоение *омертвевших знаний*. Во второй, по словам Ушинского, «*развитие* поставлено главной целью». **Противостояние этих двух педагогических систем**, начавшееся в эпоху Ушинского, и

¹ В своих воспоминаниях Л.Н. Модзалевский писал, что Ушинский «настолько возмущался» классической системой образования «на началах гр. Д.А. Толстого», «что никак не желал отдать сына в классическую гимназию и предпочел ей военную» (*Ушинский К.Д.* Собр. соч. Т. 11. С. 445). Старший сын Ушинского Павел обучался во 2-й С.-Петербургской военной гимназии, которая была одной из лучших и которой руководил видный педагог Г.Г. Данилович, сторонник и последователь Ушинского.

дныне составляет едва ли не основную болевую точку российской школы.

В социально-педагогическом плане выбор между классическим и реальным направлениями общего среднего образования был *стратегическим образовательным выбором*. Это был выбор *между прошлым и будущим школы*, между ее несоответствием и соответствием, как писал Ушинский, «современным требованиям науки, современным потребностям нашего отечества». *Это была очередная развилка на историческом пути российского образования, на которой решался (как решается и сегодня) главный для любой образовательной системы вопрос: окажется ли она способной подготовить молодое поколение к требованиям современной жизни*, или обречет их, говоря словами Ушинского, «жаловаться на бесплодно потраченное время, на убитые фальшивым учением силы, как мы все, решительно все жалуемся». Этот «гамлетовский вопрос» образования – «*быть или не быть*» ему полезным для жизни, – всегда решается, по убеждению Ушинского, прежде всего в центральном звене любой образовательной системы – *в общем среднем образовании*. Но именно здесь, по его словам, отечественная история образования в то время еще не выработала должных ориентиров. Именно здесь были наиболее очевидны «крайняя несостоятельность, совершенное отсутствие убеждений» и «совершенная путаница» (II; 105, 106).

На той развилке, которую проходила отечественная школа во времена Ушинского, этот коренной вопрос образования имел и другой очевидный смысл. Речь шла в итоге о том, какую среднюю школу строить – ту, что *нужна власти*, с ее своекорыстными социальными и политическими целями, или ту, как говорил Ушинский, что *нужна России* «в ее современном состоянии, что согласна с ходом ее истории, с духом и потребностями ее народа» (II; 106).

Этот вопрос, всегда актуальный, был особенно значим для России 1860-х годов, проходившей через полосу «великих реформ», которые переустраивали все стороны российского бытия. «В настоящее время, – писал Ушинский, – нам нужны больше всего не эллинисты и латинисты, а земские и государственные деятели, заводчики, машинисты, фабриканты, сельские хозяева и другие *реальные люди* – люди живого дела и энергического труда. При тех или других условиях, при содействии или противодействии, но дети наши должны пойти этим путем и пойдут неминуемо». Посему, делал он итоговый вывод, как ни вой с «реальными науками», «как ни бойся их, как ни кричи против них, а *природа* возьмет свое: и существенные, необходимые, непреклонные требования современности предъядят свои права, удовле-

творение которых неразрывно соединено с благосостоянием нашего отечества» (II; 115; выделено Ушинским).

Таким образом, жизнь бросала *очередной вызов* отечественному образованию. И тогдашняя власть не сумела принять этот вызов, заморозив и российское образование, и во многом развитие страны на несколько десятилетий. Уже после смерти Ушинского, в 1871–1872 г. контрреформа средней школы состоялась, хотя против нее выступили не только все передовые общественные силы, но даже большинство Государственного Совета, отвергнувшее проект этой контрреформы. Основным типом средней школы были признаны классические гимназии. Реальные гимназии упразднились. Вместо них создавались второсортные реальные училища, «приспособленные к практическим потребностям и приобретению технических познаний»¹.

В итоге, в русской средней школе, по словам известного либерального деятеля, редактора журнала «Вестник Европы» М.М. Стасюлевича, надолго водворилось *«греко-римское крепостное право»*². Основанная *«на взглядах, чуждых просвещению»*, и осуществленная *«способами, которые можно назвать почти преступными»*, контрреформа 1870-х годов, как отмечал в конце XIX века попечитель Московского учебного округа П.А. Капнист, представляла собой *«бюрократическое мракобесие, направленное на стерилизацию мыслей»*, на изгнание *«всякой живой мысли из нашей школы»*³. Оглядываясь на борьбу Ушинского с этим мракобесием, П.П. Блонский в 1914 г. писал: «гуманист Ушинский» был «одним из первых противников классицизма», который являлся «в тогдашней своей форме не чем иным, как *денационализацией средней школы»*⁴.

Обновление содержания общего образования

Если взглянуть на проблему реформирования среднего образования в 1860-х годах в общепедагогическом плане, безотносительно к рассмотренному конкретно-историческому выбору между «классицизмом» и «реализмом», стоявшему тогда перед отечественной школой, то открывается извечная и не менее масштабная педагогическая проблема кардинального **обновления содержания общего образова-**

¹ Сборник постановлений и распоряжений по реальным училищам Министерства народного просвещения за 1875–1900 гг. М., 1910. С. 1.

² История России в XIX веке. Т. 7. СПб., [1909]. С. 175.

³ Там же. С. 187.

⁴ Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. С. 75.

ния, которая всегда встает перед школой в периоды крупных социальных или научных сдвигов. В конечном итоге именно обновление содержания образования, в соответствии с запросами времени и потребностями страны, составляет главный смысл, главное содержание и главный критерий успешности любой образовательной реформы. Ибо *реформа образования – это в первую очередь реформа содержания образования.*

Ушинский не только остро чувствовал эту проблему, он был *первым*, кто поставил ее в отечественной педагогике и кто начал ее всестороннюю разработку. Еще в ранней своей научной работе «О камеральном образовании», написанной задолго до школьных реформ 1860-х годов, он отмечал, что новое «индустриальное направление века требует и науки индустриальной», что «перемена в направлении века требует, чтобы и образование юношества переменяло свое направление»¹.

В *конкретно-историческом плане* это требование было направлено на преодоление той устаревшей схоластической системы знаний, которая господствовала тогда в школе, на замену ее новой, поднимающей к жизни системой естественнонаучных знаний о природе и человеке.

В *общетеоретическом плане* это было требование приведения образования в соответствие с запросами жизни, и в этом плане мысли Ушинского о задачах и принципах обновления содержания школьного образования, конструирования этого содержания *в полной мере и сегодня сохраняют свою актуальность*. Тем более, что современная школа проходит в своем историческом развитии аналогичный период крупных социальных и научных сдвигов, которые вновь ставят на повестку дня задачу кардинального обновления содержания общего образования.

Ушинский выделял **три основных шага или этапа в формировании нового содержания общего образования**: отбор научных сведений для школьного образования; «педагогическая переработка наук» в учебные предметы и соединение усилий учебных предметов в процессе складывания целостного мирозерцания ребенка на разных возрастных ступенях его развития.

Главным критерием в процессе **отбора материала** для школьного образования Ушинский считал *востребованность этого материала в жизни*. Ибо, во-первых, по его словам, «всякое не мертвое, не бесцельное ученье имеет в виду готовить дитя к жизни» (II; 248). И

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 1 С. 231.

во-вторых, отвернуться от запросов и потребностей жизни – значит «сделать школу учреждением бессильным и бесполезным» (III; 299). «Пора же, наконец, согласиться, – писал он, – что детей учат не для того только, чтобы учить, а для того, чтоб сообщать им *знания, необходимые для жизни*, т.е. такие знания, обладая которыми можно быть полезным и себе и обществу» (II; 104). С этой точки зрения, по убеждению Ушинского, весь «наш учебный материал должен подвергнуться сильному пересмотру, а программы наши должны быть до основания переделаны» (III; 27).

«До сих пор, – писал Ушинский в "Педагогической антропологии", – педагогика больше думает о том, *как учить* тому, чему обыкновенно учат, чем о том, *для чего что-нибудь учится*... При выборе предметов ученья везде еще следуют слепой рутине, ничем не оправдываемым преданиям и обычаям и даже глупейшей моде (последнее особенно в женском воспитании). Мы валим в детскую голову всякий, ни к чему не годный хлам, с которым потом человек не знает, что делать, тогда как в то же самое время самые образованные люди не знают того, что необходимо было бы им знать и за незнание чего они часто расплачиваются дорогой ценой» (IV; 174). Отсюда – неизбежные (хорошо знакомые и сегодняшней школе) последствия: перегрузка школьных программ и учебников бесполезными, устаревшими, большей частью неусвояемыми, мертвыми знаниями, не отвечающими запросам и ребенка, и подлинного образования, и самой жизни.

Ушинский указывал на «существование огромной массы школьных познаний, передающихся по рутине и не приносящих человеку никакой пользы ни в материальном, ни в нравственном отношении». Отмечая, «как много должно быть выброшено из школы того, что остается в ней повсеместно и в продолжение столетий», и с другой стороны, – «как много знаний со всех сторон стучится в двери современной школы», он писал: «Давно пора серьезно подумать о том, чтобы оставить в наших... учебниках только то, что действительно необходимо и полезно для человека, и выбросить все, что держится только по рутине и учится для того, чтобы быть впоследствии позабытым, а между тем отнимает много часов из короткого драгоценного периода жизни и заграждает память, также имеющую свои пределы. О пользе знания тех или других наук писалось много, но пора бы уже *подвергнуть генеральному смотру все науки* и все сведения, в них полагаемые, в педагогическом отношении такому же, какому подвергнул их когда-то Бэкон в философском. Эта работа так громадна, требует такого полного знания и науки и жизни, что, конечно, ожидает гениального работника» (IV; 176, 177, 173, 174).

«Такой педагогический смотр человеческим знаниям» Ушинский считал исходной позицией в деле назревшего обновления общего образования, в решении вопроса о том, что *«заслуживает великой чести сделаться предметом ученья для детей»* (IV; 177).

Подчеркивая первостепенную важность «этого громадного вопроса, всю трудность и вместе с тем настоятельную необходимость его решения», Ушинский в то же время отмечал, что каждый педагог может и должен внести свой вклад в это решение. «Каждый педагог-практик, – писал он, – может и должен уже и в своей скромной деятельности оценивать относительную важность и значение для жизни человека каждого знания, которое придется ему сообщать... При сообщении каждого сведения преподаватель должен непременно иметь в виду пользу воспитанника, нравственную или материальную, и избегать всего того, что только заваливает память, оставаясь в ней бесполезным камнем, или делается необходимо добычей забвения» (IV; 177).

По словам Ушинского, «воспитатель собственно не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не может рассчитывать». Более того, он обязан понимать, что «сведения, которое останется в памяти одиноким и не послужит к усвоению других, однородных сведений, только обременяет, а не развивает память» воспитанника (III; 27, 213). «Память человеческая, – отмечал Ушинский, – имеет свои пределы, а период ученья очень короток». Поэтому педагог всегда должен помнить правило, *«что труд, употребляемый на приобретение каких-либо знаний, должен соразмеряться с пользою, от них проистекающей»* (IV; 177–178; выделено Ушинским).

При отборе содержания школьного образования Ушинский выдвигал еще одно принципиальное требование, которым пренебрегала и во многом до сих пор продолжает пренебрегать педагогика. А именно – *«вносить... в школу лишь то, что составляет действительное приобретение человечества, оставляя за порогом ее все временные увлечения»* (III; 302). Если педагог, отмечал Ушинский, «будет без разбора вносить в свою школу все, что покажется ему поновее и позанимательнее», он «не выполнит своей обязанности». «Истинный воспитатель, – по его словам, – должен быть посредником между школою, с одной стороны, и жизнью и наукой – с другой; он должен вносить в школу только действительные и полезные знания, добытые наукою, оставляя вне школы все увлечения, неизбежные при процессе добывания знаний». «Внести в школу не зрелую мысль, а самую борьбу мысли во всем ее случайном безобразии, – писал

Ушинский, – значит разрушить школу и оставить беззащитных детей посреди поля, где кипит битва взрослых людей со всеми ее отвратительными случайностями» (III; 299, 300).

Отмеченное требование Ушинского к отбору содержания образования проистекало из его общей методологической позиции – в воспитании «невозможно исходить из принципов *искомых*, но *неотысканных*», или «как бы отысканных, признавая стремление за нечто выполненное» (III; 291; выделено Ушинским). И вместе с тем оно, это требование имело глубокий гуманистический педагогический и психологический смысл, отражая одну из исходных, принципиальных установок педагогики Ушинского – *строить обучение и воспитание на основе «положительной мудрости, а не отрицаний»* (I; 274). В этом плане Ушинский жестко критиковал, в частности, то преобладающее, как он называл «отрицательное, стонущее направление» в современной ему литературе, «которое, имея свое оправдание в исторических явлениях, тем не менее вовсе не годится для детей». «Ребенку, – писал он, – нечего отрицать, ему нужна положительная пища, кормить его ненавистью, отчаянием и презрением может только человек, вовсе не понимающий потребностей детства» (II; 186).

Та же исходная установка получила свое выражение и в малоизвестных рассуждениях Ушинского о соотношении *сомнения* и *уверенности* в деле науки и образования. Отвергая привычный нам с детства марксовый тезис «подвергай все сомнению», он писал в «Педагогической антропологии»: «Мы не можем согласиться с теми, которые утверждают, что сомнение полагает начало науке. Сомнению необходимо должна предшествовать уверенность... Не сомнение, а уверенность ведет науку вперед, сомнение же только прокладывает ей дорогу... Самое сомнение сильно и плодотворно только в том случае, когда ему приходится бороться с сильною же уверенностью: предоставленное же самому себе, оно быстро опустошает душу и лишает характер всякой энергии» (III; 475, 476, 479).

Отсюда – очевидные *педагогические выводы*. «Понять настоящее отношение между уверенностью и сомнением, – писал Ушинский, – одна из важнейших философских задач, а провести это отношение в воспитании – одна из труднейших и главнейших обязанностей воспитателя», поскольку он должен «воспитать сомнение в человеке, не поколебав в нем уверенности» (III; 476, 480). «На этом-то основании, – отмечал Ушинский, – воспитание нравственных наклонностей необходимо должно предшествовать развитию разума и воспитание положительных стремлений – воспитанию критического ума». Ибо было бы чрезвычайно «опасно внести всеразрушающее сомнение в моло-

дую душу, когда в человеке не образовались еще твердые нравственные начала, которые могли бы руководить им в практической жизни, несмотря ни на какие сомнения» (III; 478, 477).

Эти выводы Ушинского имели самое прямое отношение не только к его пониманию проблемы формирования содержания школьного образования. Они отражали одну из ведущих его педагогических идей *о нравственной, воспитательной функции этого образования.*

Вторым основополагающим шагом в формировании содержания школьного образования, после того, как проведен соответствующий отбор наук, Ушинский считал их **«педагогическую переработку»**. То есть – педагогически и психологически осмысленную трансформацию науки в учебный предмет, который, в свою очередь, должен выстраиваться, по его словам, в соответствии «с законами развития человеческой природы» (IV; 172). Эта глубочайшая мысль Ушинского не освоена до сих пор. И потому до сих пор в школе мы нередко видим не учебные предметы, а бледные сколки какой-либо науки.

Суть и направленность «педагогической переработки науки» тройка: **во-первых**, ученик в процессе изучения учебного предмета должен кратчайшим путем освоить основания соответствующей науки и подойти к пониманию ее ведущих идей и концентрированных выводов; **во-вторых**, в ходе изучения он должен в первую очередь приобрести те сведения данной науки, которые необходимы в практической жизни каждого человека, и, **в-третьих**, сам процесс этого изучения должен быть приспособлен к возможностям ребенка на разных возрастных этапах его развития.

Говоря о **первой** из названных задач, Ушинский отмечал: наука «отражается совсем другим образом в голове наставника, чем в голове ученика, и вот почему новая педагогика находит необходимым отличать педагогическое изложение науки от ее систематического изложения... Ученый стоит наверху пирамиды, начинающий учиться – у ее основания, и как нельзя начать строить пирамиду с верхушки, а должно начинать с основания, точно так же и изучение науки должно начинать с основания, т.е. с первичных наблюдений и образования первичных суждений, с изучения тех фактов, на которых зиждется пирамидальная система науки» (III; 521).

Решение **второй** отмеченной задачи «педагогической переработки наук», по мнению Ушинского, дает возможность сделать их изучение, как бы сказали сейчас, практико ориентированным, т.е. полезным для практической жизни человека. Этой задачей школа обычно пренебрегала (и во многом продолжает пренебрегать до сих пор), в итоге не выполняя свою главную миссию – «готовить дитя к жизни» (II;

248). Наши учебники, отмечал Ушинский, забиты большей частью тем, «что интересно только для специалиста и антиквария» (IV; 176). «Они показывают детям науки с самой сухой их стороны, со стороны бесконечных делений и подразделений... Такие учебники как будто хотят приготовить из детей хранителей музеев, а не дать им верный, сознательный взгляд на природу»¹.

Ушинский считал преобладающую часть современных ему учебников абсолютно неприемлемыми для школы и видел в них продукт старой схоластической системы образования, оторванной от реальных потребностей жизни. Но именно эти потребности, по его убеждению, должны определять и содержание школьного образования, и характер деятельности педагога, которую прежде всего необходимо нацелить на передачу ученику *«полезных сведений»*. «Педагог должен ясно сознавать, – писал Ушинский, – не только пользу, но и характер пользы всякого сообщаемого им сведения и относительную величину этой пользы и идти верно к цели, то есть к доставлению действительной и наибольшей пользы ученику» (IV; 180).

Не менее важен и *третий, «возрастной» аспект* «педагогической переработки наук», требующий учета закономерностей «постепенного развития человеческой природы». «Наука, – отмечал Ушинский в "Педагогической антропологии", – неодинаково удобна для изучения человеком во все возрасты его жизни, и не только науки различаются в этом отношении, но и во всякой науке есть многое, что должно быть взято механической памятью, другое – рассудочной, а третье – духовной. В прежнее время вносили в школу полную систему науки, и потому часто то, что может быть понято только развитым рассудком, вступившим уже в полные права свои, усваивалось механически и, наоборот, юношу, уже развитого самой природой, заставляли зубрить бессмысленнейшим образом. Теперь уже создано почти всеми, что *научное и педагогическое изложение науки две вещи разные*, и педагоги всех стран деятельно трудятся над переработкой научных систем в педагогические» (IV; 172).

Указывая, что «педагогическая переработка науки – дело очень и очень нелегкое», Ушинский замечал: «В этой переработке наук в учебники отразилась вся история педагогических систем и педагогических заблуждений. Так, например, рассудочная школа, увлеченная в крайность противоборством с схоластической, внесла глубокие и обширные идеи в учебники первого детства, перепортив, конечно, эти идеи и перешагнув и механическую память, и развитие рассудка, или,

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. С. 224.

заботясь исключительно о развитии рассудочных ассоциаций, тщательно выкидывала все фактическое, избегая имен и чисел и забывая, что период отрочества есть период силы механической памяти, оставляла юности ту работу, которая для нее несносна, а была легка для отрока» (IV; 173, 172).

Ушинский неоднократно, десятки раз показывал в «Педагогической антропологии» бесперспективность, более того, вред различных педагогических крайностей. Он подчеркивал, что «в педагогике истина лежит посередине», что «истинный педагог во всем соблюдает средину», исходя из понимания закономерностей развития ребенка (IV; 135, 151). Эти же закономерности определяли для него и тот водораздел между наукой и ее педагогической трансформацией, которую он и называл «*педагогической переработкой наук*».

«Наука, – писал Ушинский, – делает свое дело: она добыла много сокровищ знания и продолжает их добывать, не заботясь о том, как и в каком виде входят они в массу общих сведений человечества. Эта обязанность лежит на воспитании, в обширном смысле этого слова». В узком смысле – на дидактике, которую Ушинский называл «искусством передачи сведений» (III; 301, 457). «Воспитание не выполнит своей нравственной обязанности», отмечал он, если не очистит сокровищ, добытых наукой, от второстепенной шелухи, от «остатков процесса их добывания и не внесет этих сокровищ в массу общих знаний каждого человека, имеющего счастье употребить свою молодость на приобретение знаний» (III; 300–301).

Третий решающий шаг в формировании содержания школьного образования – объединение усилий учебных предметов в выработке соответствующего возрасту **целостного мирозерцания** учащихся – также вытекал из понимания Ушинским подлинных, конечных задач образования и закономерностей развития ребенка. Все учебные предметы, отмечал он, в конечном итоге должны создавать «*стройный образ мира в головах учащихся*». Между тем в школе каждый учебный предмет самодостаточен, и преподавание его преследует лишь свои, сугубо специальные цели. Из такого преподавания, писал Ушинский, «где одна наука идет вслед за другой, нигде не сталкиваясь, хоть это и очень стройно в программе, выходит хаос в голове ученика, или еще хуже: то мертвое состояние идей, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга» (I; 388).

Развивая эту мысль, Ушинский делал основополагающий методологический вывод, который до настоящего времени, к сожалению, не вошел в сознание многих методистов-предметников. «*Иное дело наука в своей системе, – писал он, – а иное – педагогическое разви-*

тие детей и передача им необходимых и полезных для жизни сведений. При распределении предметов преподавания в общеобразовательных заведениях должно иметь в виду *не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие...* Не науки должны схоластически укладываться в голову ученика, а знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» (I; 388).

Ушинский подчеркивал, что «каждый класс, начиная с самого младшего, должен иметь свое округленное миросозерцание, доступное возрасту учеников», что «с каждым годом это миросозерцание должно углубляться, расширяться и пополняться». «Тогда только, – замечал он, – дитя найдет жизнь в школе, а не непонятную букву, ведущую его к непонятной, отдаленной цели; тогда только и школа войдет в жизнь человека, а не будет неизбежной, скучной процедурой детского возраста» (I; 388–389). «Хорошая школа, – по словам Ушинского, – тем и отличается, что в ней незаметно схоластического деления знаний на отдельные предметы». *В дурной же школе «каждый преподаватель не знает ничего о преподавании других предметов и не хочет знать...* От этого вся деятельность учебной части расплзается врозь, и учение много теряет той *развивающей силы*, которая и есть *главное его достоинство*» (I; 510, 522).

Ушинский многократно отмечал, что плох тот преподаватель, который преследует только интересы своей науки, что истинный педагог, приступая к обучению, «должен стоять выше своей специальности». Ибо он готовит детей «не для специальной науки, а для всеобъемлющей жизни» (III; 295, 297). «Самое душевное развитие воспитанника, – писал Ушинский, – является специальным предметом, а не какая-нибудь отдельная наука». Те же учителя, которые «начинают сквозь очки своей специальности смотреть на целый мир и требуют, чтобы и другие люди надели те же самые очки», по его словам, «способны скорее внушить ребенку отвращение к предмету, чем любовь» (III; 407, 456).

В этой связи Ушинский выделял и еще один важнейший, *воспитательный аспект* в деятельности учителей-предметников, который и сегодня большей частью остается вне их сознания. «В преподавателе среднего учебного заведения, – отмечал он, – знание предмета далеко не составляет главного достоинства. Трудно ли знать какой-нибудь предмет в пределах гимназического курса? Трудно ли знать три, четыре такие предмета, занимаясь ими исключительно год или

два? Но главное достоинство гимназического преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом» (I; 52).

Ушинский считал, что «ученье есть могущественнейший орган воспитания» (I; 50). Он постоянно подчеркивал неразделимость задач обучения и воспитания, органическую взаимосвязь *«воспитательно-го влияния учения и образовательного влияния воспитания»*. Более того, ставя на первое место нравственные основания и в человеке, и в обществе, он был убежден, что *«влияние нравственное»* составляет *«главную задачу»* школы, «гораздо более важную, чем развитие ума, наполнение головы познаниями» (I; 196).

Именно поэтому Ушинский высоко оценивал роль и воспитательный потенциал общественных, гуманитарных наук, призванных, по его словам, сформировать в молодом человеке «правильные общественные убеждения» и возвысить его «до нравственных законов мира духовного» (I; 155).

Ушинский достаточно сурово отзывался о традиционно (и тогда, и сегодня) технократическом характере школьного образования, пренебрегавшего гуманитарными знаниями и задачами «общего гуманитарного развития современного человека». Скептическое отношение высказывал он и к тому культу математики, который также традиционно господствовал в отечественной школе. Он отмечал, что «нередко с глубоким знанием математики уживаются в голове самые дикие, уродливые фантазии и упорнейшие, ограниченнейшие предрассудки», что «исключительное занятие математикой кладет иногда особенно вредный в жизни отпечаток на человека, сообщает его мыслям... математическую прямолинейность, делает его взгляды на жизнь односторонними, придает им какую-то особенную сухость и безжизненность» (I; 283, 158, 159).

Этот явный технократически-математический крен российского образования (во многом сохраняющийся и доньне) имел (и имеет) весьма очевидные негативные последствия в реальной жизни. По мнению Ушинского, они нагляднейше проявлялись даже в сфере государственного управления. «Недостаток общего гуманного образования, – отмечал он, – недостаток знакомства с специальными общественными науками и преобладание математического и технического направления составляют, без сомнения, одну не из последних причин замечательного бессилия и бесплодия нашей администрации, которая, несмотря на свою громадность, математическую рассчитанность и вечное движение своих бесчисленных колес, дает так мало положительных результатов» (I; 159). Этот неутешительный вывод, увы, и сегодня не потерял свою актуальность.

Таким образом, потребность в общественных преобразованиях, настоятельно заявившая себя в 1860-х годах, была неразрывно связана с задачами реформирования школы, обновления содержания школьного образования, приведения его в соответствие с запросами жизни, современными достижениями науки. Деятельность Ушинского и была направлена на решение этих задач. Главной же отличительной чертой всех предлагаемых им решений, в частности в деле обновления содержания образования, было то, что они опирались не только на перспективную философию образования, но и на глубокое понимание *закономерностей развития ребенка*.

Подытоживая с этой точки зрения свои размышления о задачах и путях формирования нового содержания образования в отечественной школе, Ушинский прочерчивал траекторию его развития, в значительной мере не реализованную и поныне. «Я сохраняю твердое убеждение, – писал он, – что современная школа идет к тому положению, когда только в конце ее, а не в начале раскроется система науки; точно так же, как и в истории человечества, – знания строятся в систему, а не система наполняется знаниями. Желал бы от души, чтобы в основу распределения предметов и в программу наших общеобразовательных заведений вошел психологический закон развития души человеческой, а не схоластическая система распределения знаний» (I; 389).

Это пожелание великого педагога еще ждет своего часа в отечественной школе, которая и теперь во многом продолжает оставаться в плену схоластики.

ТЕОРИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕБНЫЕ КНИГИ К.Д. УШИНСКОГО

«Чтобы оценить значение К.Д. Ушинского для земской народной школы, – говорил в декабре 1895 г. на чествованиях по случаю двадцатипятилетия со дня кончины великого педагога народный учитель В.Я. Аврамов, – надо знать, чем была народная школа в России до освобождения крестьян от крепостной зависимости. Школ среди крепостных крестьян, за редким исключением, совсем не было; только у крестьян государственных имуществ и уделов кое-где, как оазисы среди пустыни, были школы для одних мальчиков, да и те задавались целью приготовления грамотных писарей, конторщиков, старост, сотских и т.п., но вовсе не имели в виду насаждения грамотности и знания вообще среди всего населения, так как совсем не умственное и нравственное развитие учащихся было целью и заботой тогдашней школы. Девочки в этих школах не обучались, и, таким образом, крестьянская женщина была обречена на безграмотность»¹.

Внутреннюю сторону этой дореформенной школы красноречиво показал сам Ушинский в руководстве к своей знаменитой учебной книге «Родное слово» – «Книге для учащихся». «Представьте себе дитя, – писал он, – в какой-нибудь деревенской трущобе, которое играло и ревелилось целый день под влиянием всеразвивающей природы, беспрепятственно двигалось, ощущало, думало, по-детски конечно, изобретало то то, то другое, плакало или смеялось, словом, жило всем своим духовным и телесным организмом. И вдруг вы схватываете это дитя, кидаете его в душную, мрачную школу старинного закала, где оно прежде всего должно сидеть смирно, не шевеля ни одним членом, не думать, не чувствовать, не соображать, не придумывать что-нибудь, не плакать и не смеяться, даже не глядеть по сторонам, а пристально уставившись на букварь, вдалбливать букву за буквой и один бессмысленный слог за другим. Представьте себе, что это дитя чуть свет отправляется в школу, выходит оттуда ночью и проводит так день за днем, два, три, четыре года, в период сильнейшего развития организма, не имея других ощущений, кроме страха получить побои, и получая действительно колотушки в голову, – и вы поймете, почему наши грамотники-крестьяне по большей части показывают менее природного ума и развития, чем те, которые развивались свободно, вне стен

¹ *Аврамов В.Я.* Значение К.Д. Ушинского для народных учителей и школ // Памяти К.Д. Ушинского. СПб., 1896. С. 183–184.

школы, под влиянием природы и жизни; поймете почему между нашими простонародными грамотниками и писарями так часто встречаются люди страшно тупые и в тоже время безнравственные».

«Но одно ли это вы поймете? – спрашивал Ушинский, имея ввиду тех, кто с пеной у рта отстаивал в реакционной прессе описанную им умом и душедробительную машину старой школы, тех, кто нещадно преследовал каждый его шаг по демонтажу этой школы. – Вы поймете также, чего желают те люди, которые с высоты своего журнального величия советуют оставить наш народ учиться в таких школах, у таких учителей и по таким методам» (II; 252).

Преодоление этого ожесточенного противоборства политической и педагогической реакции, вывод российской народной школы на путь здорового, нормального, гуманистического развития – одна из главных заслуг Ушинского. Но сначала ему предстояло создать саму эту школу, которой, как писал он в 1862 г. в статье «Педагогическая поездка по Швейцарии», «у нас вовсе... не существует и которой так могущественно требуют современные реформы в народном быте, – освобождение крестьян и открытое судопроизводство с судом при- сяжных» (I; 333).

Ушинский первый в русской литературе поставил в полный рост проблему создания новой народной школы, отвечавшей новым, актуальным задачам развития страны, просыпающимся потребностям русской народной жизни. Через несколько дней после отмены крепостного права он выступил в журнале «Сын отчества» со статьей «Вопросы о народных школах», в которой писал: «Устройство народных школ в селах и деревнях – вот, по нашему мнению, необходимейшее дополнение к "Положению 19-го февраля" и та первая ступень, возможность которой обуславливается этим положением и которая, в свою очередь, является *необходимым условием* всех действительных, внутренних, а не наружных только, улучшений в нашем сельском быту. После "Положения 19-го февраля", разрешившего самый крупный узел, задерживавший русский народ на пути развития, вопрос об учреждении народных школ в селах и деревнях является... *самым государственным вопросом*» (II; 40).

В создании начальной народной школы Ушинский, как уже отмечалось, видел *центральную социально-педагогическую задачу эпохи*. В отличие от большинства его современников-педагогов, выводивших на первый план задачи реформирования средней школы, он настаивал на необходимости «сосредоточить все... силы прежде всего на первоначальных народных школах, этом фундаменте народного образования» (I; 332). Ушинский подчеркивал, что «в основу всяких

прочных улучшений в народном быте, в основу всякого движения вперед цивилизации сельского населения должна, необходимо, неизбежно лечь *народная школа*, которая бы, внося в наши села и деревни здоровое первоначальное воспитание, открыла зрение и слух, душу и сердце народа урокам великих наставников человечества: природы, жизни, науки и христианской религии» (II; 45, 40; выделено Ушинским).

Вместе с тем, отмечая громадную самостоятельную важность «вопроса о народной школе», Ушинский указывал на его неразрывную связь с задачей переустройства средней школы. Переустройства в ее самом болевом, начальном звене, поскольку в гимназиях в ту пору, по сути, отсутствовало начальное образование, в результате чего, по словам Ушинского, в них «поступают дети десяти и одиннадцати лет, имеющие некоторые первоначальные познания, но в то же время без всякой систематической подготовки к правильному и сознательному учению»¹. «Если народная школа, – писал он, – будет устроена на рациональных основаниях, то она, во всяком случае, будет не только окончательной школой, но и превосходной подготовительной для научных заведений» (I; 333).

В этих словах Ушинского – *две глубокие и перспективные идеи*. *Первая*, далеко обгоняющая свое время демократическая социально-педагогическая идея *единой школы* – выстраивание преемственной системы образования во всех ее звеньях: от начальной до высшей школы. И *вторая*, столь же далеко выходящая за пределы традиционного кругозора его современников-педагогов – научно-педагогическая идея разработки теории и учебного курса *первоначального обучения*, предшествующего дальнейшему «правильному и сознательному учению». Говоря об этом последнем обстоятельстве, Ушинский в своем руководстве к «Родному слову» с явным сожалением писал: «Мы ... не потрудимся никогда вникнуть в самую идею первоначального обучения, считая это дело или слишком легким, или слишком мало важным, так что идея первоначального обучения живет у нас в каких-то неопределенных формах, темна и не проникнута светом сознания» (II; 247).

Таким образом, в разработке проблем первоначального образования, по убеждению Ушинского, сливались, сплавлялись воедино *две фундаментальные социально-педагогические и собственно педагогические задачи эпохи: задача закладки теоретического фундамента возникающей начальной народной школы и задача создания первоначального, подготовительного* или, как говорил педагог,

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 5. М.:Л., 1949. С. 13.

«приуготовительного» *курса для средних учебных заведений*. До него в России никто так отчетливо, широко и полно не ставил вопрос о целях и задачах первоначального образования. Равно как никто не смог раскрыть суть этого образования, его философско-теоретические и научно-методические основания, его содержательный состав, организационно-педагогические условия его практической реализации. Все это и сделало Ушинского *родоначальником не только русской народной школы, но также теории и практики первоначального образования в России*.

Методологические основы теории первоначального образования

«С возникновением новой народной школы, – отмечал в уже цитированной выше речи В.Я. Аврамов, – естественно предстал вопрос: чему и как учить крестьянских детей в этой школе? Если и теперь, спустя 35 лет по возникновении школы, этот вопрос вызывает разногласия в интеллигенции, в прессе и земстве, то тогда, когда только еще выработывался тип русской народной школы, дать на него положительный ответ было даже невозможно. Забракovaná старая школа времен крепостничества, с ее суровым и грубым строем, не могла помочь разрешению поставленного вопроса... Наша новая школа на первых порах после своего возникновения шла ощупью, неуверенно, пока в первой половине 60-х годов не появилось "Родное слово" К.Д. Ушинского и его же "Руководство к преподаванию по «Родному слову»". Последняя книга была как бы педагогическим *откровением* для народных учителей, которые не выработали еще определенного взгляда на задачи народной школы»¹.

Проблема, однако, была много шире, чем очертил ее В.Я. Аврамов: понимания задач и сути народной школы не было не только у народного учительства, его не было и у всего педагогического сообщества, у русского общества в целом. Это отчетливо сознавал Ушинский. Еще в 1860 г. в статье «О нравственном элементе в русском воспитании» он писал: «До сих пор у нас не выработалась идея народной школы: значит, не пришло время этой идеи; но теперь, как нам кажется, это время настало, и если не сама идея, которая выработается, может быть, не скоро, то, по крайней мере, потребность этой

¹ *Аврамов В.Я.* Значение К.Д. Ушинского для народных учителей и школ // Памяти К.Д. Ушинского. С. 187–188 (выделено в тексте – Э.Д.).

идеи высказывается повсюду с необыкновенной силою». Более того, отмечал там же Ушинский, не только идея народной школы, «самое понятие народной школы у нас не уяснилось, так что не только в практике, но и в литературе нашей нисколько не определилось, что такое должна быть наша народная школа, какие условия должна она выполнять и к какому результату стремиться, не говоря уже о том, что мы решительно не имеем ни народных учителей, ни народных учебников, ни народных книг для чтения» (I; 209, 207).

Спустя два года, уже наблюдая процесс зарождения в России начальной народной школы, Ушинский настойчиво акцентировал задачу всесторонней, теоретической и практической разработки ее проблем. Эту задачу на тот период он лично для себя считал первейшей и потому отложил работу над «Педагогической антропологией» ради «Родного слова». В статье «Педагогическая поездка по Швейцарии» он писал: «Прежде, чем учреждать народные школы, следовало выработать до ясности понятие о том, чем должна быть народная школа, и выработать не одному человеку, не в кабинете только, не на бумаге, но целому обществу педагогов, в столкновениях и борьбе мнений, в практических попытках провести свою идею в жизнь» (I; 323). Только такой способ разработки и проведения педагогических идей Ушинский считал единственно приемлемым и плодотворным.

Именно так, посредством «умственного движения в педагогическом мире», писал он, получила свое утверждение в Швейцарии идея Песталоцци о цели первоначального обучения. «Как ни проста нам кажется эта идея теперь, – отмечал Ушинский, – ...она была великим открытием Песталоцци». Суть этой идеи Ушинский передавал следующими словами: «**Цель народной школы состоит не в том, чтобы внести в головы детей известное количество определенных знаний, которые они потом позабудут, и сообщить им технический навык чтения и письма, которым они не воспользуются, но в том, чтобы школьным занятием развить способности детей, естественным путем раскрыть в них разумный взгляд на окружающую их природу и общественные отношения и сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности**». «Всей многострадальной жизни этого великого до безумия энтузиаста воспитания, – говорил Ушинский о Песталоцци, – едва стало на то, чтобы ввести эту идею в число немногих живых и деятельных идей, двигающих человечество» (I; 323).

В своей «Педагогической антропологии» Ушинский впервые раскрыл глубинную суть этой идеи, опираясь на исследование законов развития ребенка, «законов души и ее развития», вне понимания ко-

торых, по его глубокому убеждению, невозможно сколько-нибудь осмысленное педагогическое действие. Он стремился, говоря его словами, «внести в наше только что пробуждающееся педагогическое мышление сколь возможно точное и ясное понимание тех психических и психофизиологических явлений, в области которых это мышление необходимо должно вращаться» (III; 30). И это имело отнюдь не только теоретическую, но и сугубо практическую значимость. Ибо «ни от чего, быть может, – отмечал Ушинский, – русское воспитание не страдало столько, как от непоследовательности и диких противоречий его с законами развития человеческой природы» (IV; 172).

Понимание этих законов и составляло в первую очередь тот фундамент, на котором Ушинский выстраивал свою философию образования и педагогическую теорию, в том числе теорию первоначального обучения. Ключевыми идеями этой теории, как и «Педагогической антропологии» в целом, были идеи *деятельности* и *развития* в их неразрывном единстве. ***Развитие выступало как цель и результат деятельности. Деятельность – как фундамент и основной фактор развития.***

Стремление к деятельности Ушинский считал «основным стремлением души», «главным стремлением, из которого проистекают все другие». «То верховное значение, которое имеет это стремление в жизни души, – писал он в "Педагогической антропологии", – само собой уже указывает на его значение в воспитании, *всю главнейшую задачу которого можно... выразить двумя предложениями: первое – открыть человеку возможность отыскать такую бесконечную и беспредельную душевную деятельность, которая была бы в состоянии удовлетворить вполне и всегда прогрессивно возрастающему требованию души, и второе – приготовить его достаточно к такой деятельности*» (IV; 255, 261, 199)

«Большая часть педагогики», отмечал Ушинский, охватывается «таким взглядом на отношение душевной деятельности ко всей жизни человека». «Почти все ее правила вытекают посредственно или непосредственно из основного положения: *давайте душе воспитанника правильную деятельность и обогатите его средствами к неограниченной, поглощающей душу деятельности*» (IV; 200). «На стремление к душевной деятельности, – писал Ушинский, – воспитатель должен смотреть как на главное жизненное требование души и в правильном, смотря по цели воспитания, удовлетворении этому стремлению видеть свою главнейшую цель и главнейшее средство своего воздействия на развитие воспитанника» (IV; 199; выделено Ушинским).

Развитие ребенка в процессе его деятельности Ушинский считал основным назначением педагога. «Всякий здоровый ребенок, – писал он в руководстве к "Родному слову", – требует деятельности, и притом, серьезной деятельности». Отсюда основная задача первоначального образования «дать пищу деятельности детей», направить «всю эту разнообразную деятельность к одной разумной цели – ко всестороннему развитию телесного и душевного организма дитяти» (II; 236; 235). «*Не в учении*, – подчеркивал Ушинский, – *главное дело первоначального образования... развитие дитяти умственное и нравственное составляет главную цель*» (I; 499, 498). Учение же, отмечал он, «должно быть единственно только средством к общему умственному и нравственному развитию» (I; 212). Оно должно «упражнять все способности дитяти... развивать, укреплять, давать полезный навык, возбуждать самодеятельность и, как бы мимоходом, достигать обучения чтению и письму» (II; 265).

Саму познавательную деятельность Ушинский также рассматривал прежде всего как деятельность *развивающую*. В основе этого взгляда лежали две его фундаментальные методологические посылки. *Первая*: познание – специфический вид человеческой деятельности, протекающий в единстве языка и мышления, мышления и чувственного опыта восприятия мира. *Вторая*: обучение – особым образом организованный процесс познавательной деятельности, имеющий конечной целью развитие внутренних сил человека. На этой основе выростала *краеугольная идея философии первоначального образования Ушинского – идея развивающего обучения как познавательной деятельности* по освоению родного языка, предметов и явлений окружающего мира, а вместе с тем и первичных начал самого процесса мышления.

Иными словами, решение Ушинским капитальных вопросов теории и практики первоначального образования всецело основывалось на базе его *развивающей деятельностиной педагогики*, столь рельефно представленной им позже в «Педагогической антропологии» и на столетие опередившей движение отечественных психологов и педагогов в данном направлении. Это и был тот гигантский философско-методологический фундамент, на котором выростали теория и методика первоначального образования Ушинского, блестяще развернутые в его учебных книгах и в сопровождавших их дидактических и методических материалах. В первую очередь – в сопровождавшей «Родное слово» «Книге для учащихся», которая, по словам вы-

дающегося русского педагога П.Ф. Каптерева, «представляла собой краткий элементарный педагогический катехизис»¹.

Исходные педагогические условия первоначального образования

Первые годы жизни ребенка Ушинский считал самым важным и ответственным периодом, поскольку именно в эти годы, по его словам, «строится нравственное и телесное здоровье человека», формируется его характер. «То, что ложится в этот характер в эти первые годы, – замечал он, – ложится прочно, становится второй природой человека... Все, что усваивается человеком впоследствии, никогда уже не имеет той глубины, какой отличается все, усвоенное в детские годы» (I; 473, 477). Более того, писал Ушинский, «в первые семь или восемь лет нашей жизни память наша усваивает столько, сколько не усваивает во всю нашу остальную жизнь» (III; 100–101).

Особая значимость детского возраста и быстрое развитие ребенка в этот период определяют, по мнению Ушинского, особые педагогические задачи и исходные условия первоначального образования. «Приступая к учению ребенка, – писал он, – надобно иметь в виду, что дитя, независимо от ученья, развивается с каждым днем, и развивается сравнительно так быстро, что месяц или два в жизни шестилетнего дитяти приносят более перемен в его душевном и телесном организме, чем потом целый год в возрасте от 10 до 15 лет» (II; 230). «Вот почему, – отмечал Ушинский, – начало учения должно быть как возможно более обработано в педагогическом отношении» (IV; 223).

Именно эта причина, а также абсолютная неразработанность в то время теории и методики первоначального обучения побудили Ушинского в его руководстве к «Родному слову» дать, говоря его словами, в виде «маленьких трактатцев» «главные *общие* правила первоначального обучения». Эти «трактатцы», как писал он, касались вопросов: «1) о времени для начала ученья вообще и о необходимости соотнобразяться с естественным развитием дитяти, зависящим от времени, при всяком новом шаге его обучения, 2) о предметах первоначального обучения, 3) об организации семейного или школьного класса, 4) о школьной дисциплине, 5) о значении обучения русскому языку в первоначальном курсе» (II; 230; выделено Ушинским).

¹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб. 1915. С. 341.

Данный перечень, однако, далеко не раскрывает того богатства мыслей и наблюдений Ушинского, его обобщающих теоретических идей и тонких методических советов, которые содержит в себе руководство к «Родному слову». Эта книга, по словам журнала «Библиотека для чтения» (1865, №2), «была первой у нас попыткой создать... руководство к систематическому рациональному первоначальному обучению русских детей», общие теоретические основания которого «мы считаем безукоризненными»¹. Сам Ушинский, говоря об обилии различных методических рекомендаций в руководстве, замечал: «Многим, может быть, покажется странным, что составив такую маленькую книжечку для детей, какова "Родное слово", я написал к ней так много примечаний, объяснений и оправданий. Но и не может быть иначе... *У педагогики очень широкое основание и очень узенькая вершушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить тома; дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: знай хорошо свой предмет и излагай его ясно*» (II; 280).

Ушинский планировал, но не успел написать развернутый «педагогический курс первоначального обучения» (II; 230). Этот курс должен был составить особую часть дидактики, которую он предполагал представить в третьем (так и не оконченном) томе «Педагогической антропологии». Важность такого курса подчеркивалась им неоднократно. Ибо он был глубоко убежден в следующей непреложной истине: **«Чем меньше возраст учеников, над образованием которых трудится воспитатель, тем больше требуется от него педагогических знаний, и это требование не возрастает, а уменьшается по мере возраста ученика»** (II; 280). Данная педагогическая аксиома, сформулированная Ушинским, увы, до настоящего времени не получила даже тени реализации в системе отечественного педагогического образования. И перспектив ее реализации пока не видно.

Ушинский предназначал свои учебные книги **«не только для школы, но и для семьи»**. Поэтому он назвал свое руководство к «Родному слову» «Книга для учащихся» (т.е. и для учителей, и для родителей), которая должна была «вести их шаг за шагом в деле первоначального обучения». В этом руководстве, писал он, «я... имел главной целью – помочь начинающим учить и в особенности облегчить для матери и сделать для нее приятным труд первоначального обучения» (II; 229).

¹ Здесь и далее отсылки о «Родном слове» цитируются по Собранию сочинений К.Д. Ушинского. Т. 6. М.:Л., 1949. С. 362–378.

«Все великие педагоги, начиная с Песталоцци, – писал Ушинский в 1864 г. в "Отчете о командировке за границу", – видят в учении детей матерью идеал первоначального учения». Но даже «в самой педагогической стране в мире» – в Германии, «в этой родине педагогики... мало матерей, которые бы сами давали первоначальное обучение детям своим. Вы на каждом шагу встречаете в немке скромную женщину, прилежную и бережливую хозяйку, добрую мать, но почти никогда учительницу своих детей; богатые берут гувернанток, среднее сословие и бедняки посылают детей в школы, домашнее материнское обучение только в книгах». И это, замечал педагог, в значительной мере объясняется тем, что женские школы Германии «не достигают самой главной цели женского образования» (I; 457–458). Они «не пробудили в женщине ее педагогических природных задатков, столь свойственных женщине, не сделали для нее такой же потребностью быть воспитательницей и учительницей детей, как быть женой и матерью, не заставили ее понять и полюбить занятия с детьми, а то бы она не уступила этих занятий никакому педагогу в мире»¹.

Обращаясь к русской женщине, Ушинский писал в своей «Книге для учащихся»: «Я... желал бы от всей души, чтобы на моей родине, рядом с устройством малолетних школ для детей, не могущих по каким-нибудь уважительным причинам пользоваться счастьем хорошего домашнего воспитания и ученья, развивались в русской женщине наклонность и умение самой заниматься первоначальным воспитанием и обучением своих детей. Я желал бы, что русская женщина, испытав глубокое наслаждение самой учить и развивать своего ребенка, не уступала этого наслаждения никому без крайней необходимости. Что женщине врождено стремление учить и развивать свое дитя и вместе с тем даны и необходимые для этого способности, в этом не может быть сомнения. И если многие матери, несмотря на все свое желание не расставаться рано со своими детьми и учить их самим, тем не менее поручают это дело школе или чужим лицам, то это объясняется практической неподготовленностью матерей к делу первоначального обучения» (II; 228–229).

В своих трудах и практической деятельности Ушинский, как уже говорилось ранее, фактически впервые создавал теорию и одновременно кардинально реформировал практику женского образования в России. О том, какими педагогическими, антропологическими, психологическими, гигиеническими знаниями он хотел вооружить женщину, свидетельствует составленная им «Программа педагогического

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.:Л., 1948. Т. 3. С. 542.

курса для женских учебных заведений», которая легла в основу развития женского педагогического образования в стране¹. Но и его «Книга для учащихся» была незаменимым подспорьем для тех русских женщин, кто брал на себя труд первоначального обучения своих детей. Вот, что писала одна из них в конце XIX века: «Я обрела в книжке такое сокровище, которое дало мне возможность уверенно, а не ошупью отыскать настоящую, правильную дорогу в моих первых шагах педагогической практики». Ушинский «в высшей степени обладал талантом понимания душевной жизни ребенка и талантом, способным понять и представить себе детскую душу, уловить способность и постепенность развития ее для усвоения знаний, талантом, умеющим из бесконечного окружающего материала выбрать то, что соответствует душевным качествам ребенка... Он дал нам план постепенного развития кругозора ребенка... и широкое поле для его самостоятельности»².

Подчеркивая важность первоначального домашнего образования, Ушинский стремился и самому обучению в начальной школе придать возможность более *домашний характер*. «Самая школа для малолетних детей, – писал он, – только тогда хороша, когда она вполне проникнута семейным характером и более похожа на семью, чем на школу» (II; 228). Педагог призывал семью и школу «действовать для одной цели». Школа должна сохранять уют и тепло семьи. Семья должна «заботиться о том, чтобы сохранить и развить те начала, которые посеяны в школе» (I; 476, 471). «Должно устроить ученье и школьную и домашнюю жизнь дитяти так, – отмечал Ушинский, – чтобы душа его находила в них по возможности многостороннее и обширное удовлетворение» (IV; 201–202).

Ушинский ставил школе и учителю существенные ограничения в их стремлении единолично распоряжаться временем и жизнью ребенка, навязать ему только школьные порядки и только школьные интересы. «Мы сильно заблуждаемся, – писал он в "Книге для учащихся", – если думаем, что жизнь ребенка в школьном возрасте вся принадлежит школе; нет, школа имеет только весьма небольшую долю в том естественном развитии дитяти, на которое гораздо больше влияния оказывают время, природа и семейная жизнь. Школа не имеет права вторгаться в чуждую ей область и мешать своими уроками влиянию других великих воспитателей человека: природы и жизни» (II; 223).

¹ См.: Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. М., 2005. Кн. 4. С. 349–374.

² Корсакова Е.Я. Голос из семьи // Памяти К.Д. Ушинского. СПб., 1896. С. 58, 63.

Эта глубокая социально-философская мысль была высказана Ушинским по частному случаю – по поводу *домашних заданий* в начальной школе, к чему нам предстоит еще вернуться. Здесь же заметим, что такое сочетание частного повода и его глубочайшего обобщения – стиль Ушинского, философа-педагога, который не устал подчеркивать, «что вне свободной жизни в природе и вне свободной жизни в семье воспитания нет и быть не может» (I; 535).

Высоко оценивая роль семьи в первоначальном развитии ребенка, Ушинский не рекомендовал раннее **начало школьного обучения**. В «Отчете о командировке за границу» в 1864 г. он писал: «Я считаю положительным вредом посылать ребенка в школу ранее 7 лет... Раньше я решительно не допускаю возможности оставления ребенком семейной среды без крайней необходимости» (I; 476, 484). Ту же мысль, со ссылкой на свои впечатления от знакомства с зарубежными школами, он высказывал и в руководстве к «Родному слову». «Насмотревшись вволю на эти малолетние школы, – замечал Ушинский, – я вынес твердое убеждение, что если бы школа допускала детей не ранее исполнившихся 7 лет, то достигла бы не только теперешних, но гораздо лучших результатов, и *что школа, допускающая детей от 5 до 7 лет, только напрасно вредит здоровью детей и их естественному развитию, подрывая, таким образом, основы своих собственных учебных успехов*» (II; 232).

Продолжая в другой форме мысль о границах деятельности школы и ее ответственности за эту деятельность, Ушинский подчеркивал: «Пусть школа, точно так же, как и медик, не забывает, что она не может дать человеку жизненных сил, а может только устранить препятствия для правильного развития этих сил и предложить здоровую и полезную пищу вместо вредной». Семилетний возраст, замечал он, «согласно с физиологией и психологией» – это время «окончания младенчества и начала отрочества». «Начало отрочества должно быть вместе и началом правильного ученья». Не случайно и православная церковь, писал Ушинский, «допускает детей к исповеди в 7 лет..., намекая на начало развития самосознания в детях» (II; 232–233).

Ушинский полагал, что «лучше опоздать, чем поспешить с началом ученья». «Лучше начать ученье несколько позднее, чем несколько раньше, – писал он, – хотя как то, так и другое имеют свои дурные стороны. Если вы начинаете вообще учить ребенка раньше, чем он созрел для ученья, или учить его какому-нибудь предмету, содержание которого приходится ему еще не по возрасту, то неминуемо встретитесь с такими препятствиями в его природе, которые может преодолеть только одно время. И чем настойчивее будете вы бороться

с этими препятствиями возраста, тем более принесете вреда вашему ученику. Вы требуете от него невозможного, – предупреждал Ушинский педагогов, – требуете, что он стал выше своего собственного развития, забывая, что всякое органическое развитие совершается в определенный период времени и что наше дело – *не ускорять и не замедлять* этого развития, а только *давать ему здоровую душевную пищу*» (II; 232; 230–231). «Где не достает возраста и естественного развития для настоящего, сознательного и плодотворного ученья, – подчеркивал Ушинский, – там ничего нельзя сделать» (I; 549). «*Развитие и ученье должны идти рука об руку, не упреждая друг друга*» (IV; 201).

Приведенные глубокие замечания великого педагога (как, впрочем, и все остальные его мысли о времени начала первоначального обучения) имеют остро актуальное значение сегодня в свете уже длительных, многократных и насильственных попыток отечественных психологов и педагогов придать «ускорение» детскому развитию в начальной школе и сдвинуть вперед сами сроки начала обучения. (Эти попытки, к слову говоря, весьма напоминают, если не копируют, те «увлечения» современной Ушинскому немецкой педагогики в деле форсирования «раннего развития» детей, которые он жестко критиковал и к которым мы еще вернемся чуть позже.)

«И зачем, спрашивается, – обращался Ушинский к сторонникам такого "ускорения", – бьетесь вы над преждевременным объяснением детям того или другого, мучите понапрасну и себя и дитя, которое не понимает вас теперь и поймет, может быть, очень легко через полгода, даже только потому, что проживет эти полгода?» Такое педагогическое насилие над ребенком, отмечал он, может принести непоправимый вред: «*Встречаясь преждеременно с чрезмерными требованиями ученья вообще и какого-нибудь отдельного предмета в особенности и нападая на непреодолимые по возрасту трудности, дитя может потерять веру в свои собственные силы, и эта неуверенность в нем так укоренится, что надолго замедлит его успехи в ученье. Не одно талантливое, нервное и впечатлительное дитя сделалось тупым и ленивым именно потому, что в нем *преждевременными попытками подорвана уверенность в своих силах, столь необходимая для человека при всяком деле.* Вот почему, – писал Ушинский, – мы советуем всякому наставнику, заметившему, что какое-нибудь новое дело, несмотря на искренние усилия ребенка, ему не дается, немедленно прекратить неудачную попытку и отложить ее до времени» (II; 231).*

С другой стороны, отмечал педагог, в деле начала учения «и опаздывание имеет свое дурное влияние. Душевные силы ребенка, не

направленные вовремя на учебные занятия, принимают часто такое направление, с которым наставнику приходится потом бороться, и не всегда удачно. Всякий опытный наставник, – писал Ушинский, – согласится со мной, что много встречается в школах детей, которые учатся с трудом именно потому, что начали учиться поздно, и которых обгоняют их товарищи, младшие по возрасту. Но... я видел также много детей, которые учатся дурно оттого, что их послали в школу или дома засадили за азбуку слишком рано» (II; 232).

Ушинский советовал постепенно готовить ребенка к систематическому первоначальному обучению, «уже на седьмом году пробовать заниматься» с ним и «по охоте его к рисованию, по способности его сосредоточивать внимание на одном предмете, слушать то, что ему говорят, и выражаться не отрывочными словами, а полными предложениями, заключать о возможности начать методическое обучение». «Если же внимание ребенка слабо, – писал педагог, – речь его очень отрывиста и бессвязна, выговор слов плох, то лучше, *не начиная методического обучения, подготавливайте его к нему беседой о предметах, окружающих дитя или изображенных на картинках, заучиванием со слов какой-нибудь понятной для дитяти песенки; подготавливайте его руку детским рисованием, учите считать пальцы, палочки, орехи, но не начинайте методического ученья, пока оно не сделается для ребенка возможным*» (II; 233).

Вместе с тем Ушинский отнюдь не абсолютизировал рекомендуемое им начало обучения с семилетнего возраста. Он глубоко понимал и постоянно подчеркивал неразрывную связь времени перехода к систематическому первоначальному обучению и тех методов, коими это обучение предполагалось вести. «Чем легче метода ученья, представляющаяся ребенку, – писал он в "Книге для учащихся", – тем раньше может быть начато ученье». В меньшей мере это касалось и организации, и самого содержания первоначального обучения. «Если вы думаете засадить ребенка за азы и буки, – замечал Ушинский, – то и в семь лет будет еще слишком рано» (II; 233).

Содержание первоначального образования

Выстраивая содержание первоначального образования, Ушинский исходил из следующих **основных методологических установок**: 1) это содержание образования должно быть прежде всего направлено на решение **развивающих задач**; 2) оно должно быть выстроено в виде **интегрального курса**, который призван знакомить ре-

бенка с окружающим миром и который должен преподаваться *одним учителем*; 3) в основе данного курса должно лежать *изучение родного языка*; 4) *наглядность* есть ключевой принцип первоначального обучения, который должен пронизывать это обучение от начала и до конца.

«С чего следует начинать ученье? – задавал вопрос Ушинский. – В прежнее время на этот вопрос ответ был очень легок: с чего же, как не с азбуки». Но эта легкость предельно антипедагогична. «Ничто не противоречит так природе ребенка, – замечал он, – как засадить его за одну азбуку, не давая ему в это время никаких других занятий, и держать его за этой азбукой по несколько часов, а когда он, наконец, ее одолеет, перейти к такому же занятию складами и т.д.» (II; 233, 234).

Ребенок живет в разнообразной деятельности, и это диктует необходимость разнообразия его занятий с самого начала обучения. «Современная рациональная педагогика, – писал Ушинский, – при решении этого вопроса (с чего следует начинать ученье? – Э.Д.) обращает внимание на детскую природу и замечает, что чем моложе ребенок, тем менее способен он к постоянству деятельности в каком-нибудь одном направлении, тем быстрее устает он... и что тот же ребенок, перемешивая всевозможные роды деятельности и, по-видимому, вовсе не отдыхая, резвится целый день и удивляет взрослого своей неутомимостью. То же самое замечается и в душевной деятельности дитяти: чем моложе дитя, тем менее способно оно к постоянству какой бы то ни было душевной деятельности в одном направлении, тогда как, разнообразя свои занятия, может работать довольно долгое время. Самая перемена занятий действует на ребенка лучше даже полного отдыха, который, конечно, необходим в свое время» (II; 233, 234).

Ушинский советовал педагогам приучать ребенка «к постоянству деятельности в одном направлении», но приучать «осторожно, понемногу, а в первое время ученья, чем разнообразнее будет ваш урок и чем разнообразнее деятельности, которых вы требуете от детей, тем более вы успеете сделать». «На основании вышеизложенного физиологического и психического закона, – писал он в "Книге для учащихся", – современное первоначальное обучение открывается не одним, но несколькими предметами: наглядное обучение, письмо, рисование, детские работы, чтение, счет, библейские рассказы, пение и гимнастика сменяют друг друга и поддерживают в ребенке телесную и душевную бодрость и свойственную этому возрасту веселость» (II; 234).

Как видно только из этого примера о характере начала систематического обучения, который намеренно здесь был развернут подроб-

но, в основе дидактических и методических построений Ушинского лежал глубокий анализ детской природы, физических и психических законов ее развития. И это коренным образом отличало научный почерк Ушинского от современной ему (и во многом современной нам) педагогики, представлявшей собой, говоря его словами, преимущественно «собрание педагогических рецептов всякого рода» и «голословных педагогических наставлений» (Ш; 42, 41).

В «Книге для учащихся», как и в других дидактических работах, Ушинский практически реализовывал те фундаментальные, основополагающие установки создания подлинно научной педагогики, которые были заявлены им в «Педагогической антропологии». «Мы не говорим педагогам, – писал он в предисловии к "Антропологии", – поступайте так или иначе, но мы говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить... Изучение психических явлений научным путем, – подчеркивал Ушинский, – тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления, – есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, *сколь возможно*, перестало быть или рутинною или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, *сколь возможно же*, делом рациональным и сознательным» (Ш; 41, 39; выделено Ушинским).

Интегральный курс первоначального обучения, который Ушинский практически разворачивал в своем «Родном слове», выстраивался именно на принципе многообразия деятельности ребенка и был нацелен прежде всего на его *развитие* в процессе этой *деятельности*. Ключевым условием эффективности этого курса педагог считал введение так называемой **классной системы обучения** в начальной школе – обучение одним учителем – вместо «**предметной системы учения**, где каждый предмет преподается особым учителем». Предметная система, отмечал он, «никуда не годна, особенно в младших классах, где не самый предмет преподавания, а *развитие дитяти умственное и нравственное составляет главную цель*» (I; 498).

«Чем разнообразнее предметы первоначального обучения, – писал Ушинский в руководстве к "Родному слову", – тем необходимее, чтобы все эти предметы, или по крайней мере большинство их, преподавались одним лицом... Полезное и даже необходимое разнообразие предметов первоначального обучения и возможно только при том условии, чтобы в нем, собственно говоря, *не было никаких отдельных предметов*, а все сливалось в одно разумное воздействие взрослого лица, дающего пищу деятельности детей и направляющего всю

эту разнообразную деятельность к одной разумной цели – *ко всестороннему развитию телесного и душевного организма дитяти* и приготовлению его к тому изучению отдельных предметов, которое ожидает его впереди» (II; 235).

Соблюдение данного условия, по глубокому убеждению Ушинского, возможно только при классной системе «в первоначальном учении, в котором, – по его словам, – не только разнообразие учителей, преподающих в одно время, но и ежегодный переход учеников от одного учителя к другому приносит много вреда, лишая ученье воспитательной и развивающей силы». «Русская пословица, что у "семи нянек дитя без глаза", – писал Ушинский в "Книге для учащихся", – ни к чему так не применима, как к первоначальному обучению. Множество наставников, ревнующих каждый о своем предмете, могут начать дитя всякими знаниями и умениями, но умственные глаза его останутся нераскрытыми» (II; 240, 235).

В условиях безраздельного господства в русской начальной школе предметной системы обучения переход на классную систему Ушинский считал настолько важным и необходимым, что к обоснованию этого перехода он неоднократно возвращался во многих своих работах. В 1862 г. в статье «Педагогическая поездка по Швейцарии» он писал: «Предметная система учения – это *рак* русского общественного воспитания, и пока вы не излечите этой болезни, то как ни перестраивайте ваши училища, – ничего не выйдет хорошего. Многие уже обратили внимание на этот недостаток, но не показана еще вся его существенная важность, тогда как ее можно выразить в двух словах: *существеннейший недостаток нашего общественного учения есть почти совершенное отсутствие в нем умственно и нравственно развивающей силы; главная же причина этого недостатка в предметной системе учения*» (I; 354; выделено Ушинским).

Два года спустя в «Отчете о командировке за границу» Ушинский еще раз подчеркивал эту мысль. «Так важно влияние классной системы, – писал он, – но, к сожалению, у нас смотрят на это как на педагогическую мелочь, забывая, что на развивающуюся и потому нежную и чувствительную природу ребенка всякая мелочь может иметь весьма сильное влияние; да это вовсе и не мелочь для того, кто вдумывается в школьное дело. Большая разница – поручить ли нравственное и умственное развитие ребенка одному лицу или десятерым. В последнем случае различные влияния необходимо парализуют одно другое, и школа окажется без влияния. Ребенок будет учиться, но кто же не сознает теперь, что *не в учении главное дело первоначального образования?*.. Главную мысль, которую я вынес из моей довольно

продолжительной педагогической практики и из моей поездки за границу, – заключал Ушинский, – можно выразить в нескольких словах: наши школы будут хуже германских и швейцарских до тех пор, пока у нас не будет введена классная система вместо предметной и пока наши учителя не будут подготовлены специально к своему делу. Я совершенно убежден, что в этом именно заключается самая настоятельная необходимость учебной части нашей школы» (I; 498–499).

Первым и самым важным условием реализации этой необходимости Ушинский считал создание отсутствующей в то время системы подготовки учителей начальных школ. «Прежде всего и более всего, – писал он, – нам необходимы хорошие учителя и учительницы, такие, которые были бы специально подготовлены к своему делу, такие, которые могли бы быть *классными* учителями и учительницами в первоначальных школах и в младших классах наших средних учебных заведений. *Недостаток классных учителей и учительниц есть величайший, существеннейший недостаток всей нашей системы общественного воспитания и лишает наше учение вообще той умственно-развивающей и нравственно-воспитывающей силы, без которой все оно никуда не годится*» (I; 353–354; выделено Ушинским).

За рассуждениями Ушинского о классной и предметной системе первоначального обучения стоят не только и не столько поиски оптимальной формы его организации, сколько его оптимальной модели в целом. И в первую очередь – того содержания образования на этой ступени, которое соответствовало бы возрасту учащихся и психофизиологическим закономерностям их развития. Такое содержание образования, по убеждению педагога, может быть реализовано в процессе классного преподавания только в ***обобщающем, интегральном курсе*** начальной школы, вводящем ребенка в мир природы, общества и человека. «Знаю, – писал Ушинский в статье "Педагогическая поездка по Швейцарии", – что многим покажется он чем-то странным, хаотическим; но из этого хаотического преподавания возникает довольно (не вполне) стройный образ мира в головах учащихся; а из такого, где одна наука идет вслед за другой, нигде не сталкиваясь, хоть это и очень стройно в программе, выходит хаос в голове ученика, или еще хуже: то мертвое состояние идей, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга» (I; 388).

Обобщая в этой статье свои впечатления о зарубежной начальной школе, Ушинский подчеркивал необходимость выполнения и в русской школе того «естественного плана развития и учения, который выработала новейшая педагогика для народной школы». В ней ***«все предметы должны быть слиты в один, – развивающий детей и***

упражняющий разом все их душевные способности». «Не только чтение и письмо, – замечал он, – но рисование, геометрия, арифметика, география, история – все это должно идти разом в народной школе, давая постоянные и разнообразные занятия ученикам» (I; 423).

Основываясь на этом опыте «новейшей педагогики» и в меньшей мере на своих, проведенных в «Педагогической антропологии» исследованиях природы ребенка, закономерностей его развития и вытекающих отсюда закономерностей процесса обучения, Ушинский делал *глубокий методологический вывод*, который до настоящего времени, к сожалению, не вошел в сознание многих методистов-предметников. «*Иное дело – наука в своей системе, – писал он, – а иное – педагогическое развитие детей и передача им необходимых и полезных для жизни сведений. При распределении предметов преподавания в общеобразовательных заведениях должно иметь в виду не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие... Не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь*» (I; 388).

Ушинский подчеркивал, что «каждый класс, начиная с самого младшего, должен иметь свое округленное мирозерцание, доступное возрасту учеников», что «с каждым годом это мирозерцание должно углубляться, расширяться и пополняться». «*Тогда только, – замечал он, – дитя найдет жизнь в школе, а не непонятную букву, ведущую его к непонятной, отдаленной цели; тогда только и школа войдет в жизнь человека, а не будет неизбежной, скучной процедурой детского возраста*» (I; 389). «Хорошая школа, – повторим слова Ушинского, – тем и отличается, что в ней незаметно схоластического деления знаний на отдельные предметы» (I; 510). В дурной же школе «каждый преподаватель не знает ничего о преподавании других предметов и не хочет знать... От этого вся деятельность учебной части расплзается врозь, и учение много теряет той *развивающей силы, которая и есть главное его достоинство...*» (I; 522).

* * *

В системе первоначального образования на первое место Ушинский ставил **изучение родного языка**, которое, по его убеждению, составляет «не только главный предмет» этого образования, «но и предмет центральный, вокруг которого группируются все остальные» (I; 503). Это убеждение Ушинского проистекало из его понимания

первостепенной значимости родного языка в духовном становлении человека, из его взгляда на родной язык как на основу всякого умственного развития и сокровищницу всех знаний.

В своей блистательной статье-поэме «Родное слово» опубликованной в 1861 г., Ушинский так описывал роль родного языка. «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина... вся история духовной жизни народа... Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь... Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ». «Вот почему, – отмечал Ушинский, – лучшее и даже единственно верное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер» (I; 246).

Ушинский считал родной язык «величайшим народным наставником», «удивительным педагогом», который делает главное в человеке – «развивает дух». «Усваивая родной язык, – писал он, – ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, – и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог – родное слово!» (I; 245).

Развивая эти мысли в статье «О первоначальном преподавании русского языка», Ушинский спустя три года писал: «В языке своем народ, в продолжении многих тысячелетий и в миллионах индивидуумов, сложил свои мысли и свои чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражалась в слове... Вводя дитя в народный язык, мы вводим его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа... Только усвоив мысль и чувство, создавшие формы языка, дитя действительно овладевает этой формой и в этой форме получает ключ к сокровищнице народного духа» (II; 184).

Ушинский ставил и анализировал в названной статье **три основные цели изучения отечественного языка**: *развитие у ребенка «дара слова», овладение им «сокровищами родного языка» и «усвоение логики этого языка, т.е. грамматических его законов в их логической системе»*. Уже эта позиция, такая последовательность целей раскры-

вала *лично-ориентированную, гуманистическую сущность педагогики Ушинского*. Первым и главным для него был сам ребенок, раскрытие его внутренних, глубинных сил. Следующей была задача ввести ребенка «в народный язык» и тем самым – «в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа». И уже затем предстояло ознакомить его с логикой языка – с грамматикой, что, по словам Ушинского, всегда, традиционно «было первой и даже единственной целью» изучения родного языка (II; 184, 188).

Путь, предложенный Ушинским, был принципиально другим. Он исходил из того, что «грамматика везде является только выводом из наблюдений над языком». «Точно то же, – писал он, – должно быть и в преподавании: каждое грамматическое правило должно быть выводом из употребления форм, уже усвоенных детьми» (II; 188). Усвоение же этих форм, подчеркивал педагог, происходит в процессе овладения языком и прежде всего в ходе развития устной речи, которая «служит основанием» речи письменной. Вот почему, отмечал Ушинский, «способствовать развитию изустной речи в детях есть, без сомнения, одна из важнейших обязанностей учителя русского языка» (II; 247).

Такая постановка вопроса о ведущем значении *развития устной речи* детей была необычной для тогдашней (а во многом остается необычной и для сегодняшней) педагогической теории и школьной практики. «В наших школах, – писал Ушинский, – чрезвычайно мало обращают внимания на упражнения детей в изустной речи». Школа не заботится о развитии «в них врожденного дара слова». «В германских же и швейцарских школах упражнения в изустной речи начинаются со вступления ребенка в школу и оканчиваются только с его выходом; в этих школах обращают еще более внимания на изустную речь, чем на письменную». Итог очевиден. «В уменье детей излагать изустно свои мысли, – отмечал Ушинский, – более чем в чем-нибудь другом, различаются германские и швейцарские школы от наших», которые выпускают из своих стен «мучеников неразвитости своего дара слова» (II; 181).

Кардинальное изменение Ушинским традиционных принципов и последовательности в изучении родного языка было одним из частных проявлений его общих взглядов на *роль «научных систем в преподавании»*. «Если система предшествует предмету, – писал он, – то она не годится для детей; но если она является результатом изучения предметов одного рода, то в высшей степени полезна. Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, – подчеркивал Ушинский, – дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями,

похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто».

«Истинная педагогика, – писал Ушинский, – избегая обеих крайностей, дает ученикам прежде материал и по мере накопления этого материала приводит его в систему. Чем более и разнообразнее накапливается материал, тем выше становится система и, наконец, достигает до отвлеченности логических и философских положений». «В постройке такого мирозерцания в голове учащих, – отмечал Ушинский, – принимают, конечно, участие преподаватели всех предметов; но мы полагаем, что именно на преподавателе русского языка и словесности лежит обязанность обзора всех приобретаемых детьми знаний и приведение их в стройную логическую систему, потому что родное слово есть именно та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания» (II; 192, 193).

Ушинский видел в преподавателе родного языка центральную фигуру первоначального обучения. Именно на нем, по словам педагога, в первую очередь лежит обязанность «выучить дитя учиться». И именно он, взяв на себя преподавание родного слова, «принимает вместе с тем обязанность через слово ввести дитя в область духовной жизни народа» (II; 180, 184).

* * *

Выдвигая задачу развития устной речи на одно из первых мест в изучении родного языка и раскрывая ее органическую связь с развитием мышления ребенка, Ушинский в своей «Книге для учащихся» блистательно показывал, как обе эти задачи успешно решаются с помощью **наглядного обучения**, которое, по его убеждению, должно пронизывать все первоначальное образование. «Изустная речь основана на мышлении, – писал он, – следовательно, наставник русского языка обязан дать детям упражнения, возбуждающие мысль и вызывающие выражение этой мысли в слове. Но чем вы возбудите мысль ребенка и вызовете из него самостоятельное слово, как не показав ему какой-нибудь предмет или изображение предмета? Вот почему я помещаю наглядное обучение в число обязанностей наставника русского языка и ставлю это занятие прежде двух других – обучения письму и чтению, хотя все эти три занятия, конечно, должны идти одновременно» (II; 247).

Для современного читателя понятие «наглядное обучение» стало таким азбучным, таким привычным, что трудно представить себе то

время, когда оно было новым и необычным. Между тем в 1864 г. Ушинский писал в руководстве к «Родному слову»: «О наглядном обучении у нас говорили и писали много, но почти ничего не сделали, чтобы оно могло, хотя мало-помалу, входить в наши школы и в наши семейства. Даже самая идея наглядного обучения как-то плохо прижилась у нас и встретила много противников. По моему мнению, это лучшее доказательство того, что мы, с охотою витая в высших сферах идей и не отказываясь свысока бросить взгляд и на воспитание, не потрудимся никогда вникнуть в самую идею первоначального обучения, считая это дело или слишком легким, или слишком маловажным... Иначе в наглядном обучении мы видели бы необходимое и неизбежное дело при первых занятиях с детьми» (II; 247). Тогда же в «Отчете о командировке за границу» он с сожалением отмечал: «У нас наглядное обучение едва ли примется скоро, по крайней мере, не примется до тех пор, пока наши наставники и наставницы не будут получать специального приготовления к своему делу» (I; 503).

Имея в виду столь плачевное положение наглядного обучения в отечественной школе, Ушинский в «Книге для учащихся» посвятил ему особый раздел, или, как он говорил «трактатец», в котором впервые в русской педагогической литературе была раскрыта психологическая, гносеологическая и педагогическая суть наглядного обучения. Впрочем, значение данного небольшого «трактатца» выходит далеко за пределы названной темы. Здесь всего на четырех страницах изложены, в сущности, *гносеологические основы теории первоначального образования* Ушинского, а шире – его философии образования. И изложены столь удивительно глубоко и одновременно столь редкостно просто, что невольно задумываешься, сколько же тонн бумаги понадобилось бы на изложение подобных вещей современной психолого-педагогической науке с ее неискоренимым, говоря словами Ушинского, «птичьим языком». Вот суть мысли Ушинского.

Наглядное обучение, писал он, – «это такое ученье, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком... Этот ход ученья, от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли, так естественен и основывается на таких ясных психических законах, что отвергать его необходимость может только тот, кто вообще отвергает необходимость сообразоваться в обучении с требованием человеческой природы вообще и детской в особенности» (II; 247, 248).

Объясняя гносеологические основы наглядного обучения, Ушинский отмечал: «Весь наш мыслительный процесс... состоит только из тех элементов, которые были восприняты нами из внешнего мира...

Весь наш язык проникнут этими влияниями внешнего материального мира. Непосредственно воспринятые нами из внешнего мира образы являются, следовательно, единственными материалами, над которыми и посредством которых работает наша мыслительная способность». Взрослый человек, говорил Ушинский, «привыкает мало-помалу отвлекаться от употребляемых нами материалов, не будучи в состоянии никогда и ни в одном слове оторваться от них совершенно. Но дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насыловал бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе. Таким образом, облекая первоначальное ученье в формы, краски, звуки, – словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем, вместе с тем, наше ученье доступным ребенку, и сами входим в мир детского мышления» (II; 248).

«Детская природа ясно требует наглядности», – подчеркивал Ушинский. Первоначальное обучение должно всесторонне отвечать этой потребности и одновременно должно «учить дитя наблюдать верно и обогащать его душу возможно полными, верными, яркими образами, которые потом становятся элементами его мыслительного процесса». *«Всякое не мертвое, не бесцельное ученье имеет в виду готовить дитя к жизни*, – писал автор "Книги для учащихся", – а ничто не может быть важнее в жизни, как уметь видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен... Если ученье имеет претензию на развитие ума в детях, то оно должно упражнять их способность наблюдения» (II; 248–249).

Организация первоначального образования

С самого начала занятий Ушинский рекомендовал **«отделить учение от игры** и сделать серьезной обязанностью для ребенка». «Конечно, можно, – писал он, – выучить ребенка читать и писать играючи, но я считаю это вредным, потому что, чем долее вы будете оберегать ребенка от серьезных занятий, тем труднее для него будет потом переход к ним» (II; 235–236).

Эта рекомендация требует к себе тем более глубокого внимания, поскольку никто в русской педагогике ярче и полнее, чем Ушинский не показал важное значение детских игр, которые он называл «могучим воспитательным средством» (IV; 217). «В жизни ребенка, – отмечал он, – игра составляет то же самое, что для взрослого человека всякая так называемая серьезная деятельность» (I; 482). «Игра, – пи-

сал Ушинский в "Педагогической антропологии", – есть свободная деятельность дитяти, и если мы сравним интерес игры, а равно число и разнообразие следов, оставленных ею в душе дитяти, с подобными же влияниями ученья первых четырех-пяти лет, то, конечно, все преимущество останется на стороне игры. В ней формируются все стороны души человеческой, его ум, его сердце и его воля, и если говорят, что игры предсказывают будущий характер и будущую судьбу ребенка, то это верно в двойном смысле: не только в игре высказываются наклонности ребенка и относительная сила его души, но сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и наклонностей, а следовательно, и на его будущую судьбу» (IV; 216–217).

И вместе с тем, подчеркивал Ушинский, между игрой и обучением существует та же очевидная грань, которая отделяет понятия «*может*» и «*должен*». «Это приучение к *выполнению долга* так драгоценно, – писал он, – что если бы педагогике удалось (чего, конечно, ей никогда не удастся, но к чему она сильно стремилась в последнее время) превратить все первоначальное ученье в занимательную для дитяти игру, то это было бы большим несчастьем для воспитания» (IV; 220; выделено Ушинским).

Можно только удивляться нестареющей современности этих и многих других мыслей Ушинского, за которой стоят равно и его гениальная прозорливость, и обескураживающая неизменяемость наших педагогических стереотипов.

«Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным, – говорил Ушинский, – вот задача первоначального обучения». Однако, предупреждал он учителей в своем руководстве к «Родному слову», «помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия исполнить свою обязанность. Вы приготавливаете ребенка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны» (II; 236).

В «Педагогической антропологии» Ушинский раскрывал еще две грани соотношения занимательности и труда в процессе учения, связанные с осознанием ребенком, *во-первых*, успешности этого труда и, *во-вторых*, его непосредственной пользы в своей детской жизни.

«Должно по возможности, – писал педагог, – сделать ученье интересным не только по своему внутреннему содержанию, что иногда и невозможно, но по легкости успеха... Воспитатель непременно должен устроить дело ученья так, чтобы в начале ученья дитя *не могло* не успеть», чтобы принуждение к учебному труду «не превышало сил детской воли над своим душевным миром». «*Успешная деятель-*

ность души всегда приятна дитяти», – подчеркивал Ушинский, и потому воспитатель «должен позаботиться о том, чтобы доставить ему такой успех в той области деятельности, в которую он его хочет ввести» (IV; 223, 224; выделено Ушинским).

Не менее существенна для успеха учения и возбуждения интереса к нему та непосредственная польза от этого учения, которую ощущает ребенок. «Начала наук, составляющие круг детского ученья, – писал Ушинский, – почти все рассчитаны для *будущей* его деятельности, которой ребенок, по преимуществу живущий настоящим, и предвидеть не может». Школа в основе своей заготавливает «материал для будущей душевной деятельности человека». «Такое заготовление материалов, – отмечал педагог, – конечно неизбежно; но не нужно забывать, что *дитя не только готовится к жизни, но уже живет*». И именно поэтому «наставник должен призвать в помощь... интерес ребенка, позволяя ему, сколь возможно ранее, пользоваться плодами учения в жизненной деятельности его души». Это, говорил Ушинский, «необходимо как воздух, такому неиспорченному теориями практическому существу, каково дитя» (IV; 219).

Опираясь на проведенный им в «Педагогической антропологии» глубокий анализ процессов внимания, Ушинский в своей «Книге для учащихся» показывал сущность этих процессов, раскрывающих психологические основы сочетания «занимательности и незанимательности» в ходе учения. Называя внимание «той единственной дверью нашей души», которой «не может миновать ни одно слово ученья», он выделял два «вида» или «проявления» внимания – *пассивное* и *активное*.

Пассивным вниманием он называл такое, «в котором сам предмет, своей собственной занимательностью для нас, удерживает открытыми эти двери души человеческой, без участия нашей воли и даже иногда против нашего желания». «Всякое интересное для детей ученье, чтение, рассказ, – писал Ушинский, – способствует развитию пассивного внимания. Но одного пассивного внимания еще недостаточно». Ибо оно не возбуждает детскую душу «к самостоятельной деятельности, которая прежде всего выражается в *активном внимании*». «В активном внимании, – отмечал педагог, – не предмет уже владеет человеком, а человек предметом... Чем более у меня власти над самим собою и над моим вниманием, тем успешнее я достигаю цели, т.е. чем больше во мне силы воли, тем больше и активного внимания». Однако «в детях и воля, а следовательно, и активное внимание непременно слабы, тогда как пассивное иногда очень сильно» (II; 268–269).

В кратком историко-педагогическом экскурсе Ушинский показывал, как с течением времени менялись взгляды на соотношение занимательности и незанимательности в обучении, как акцент ставился то на активном, то на пассивном внимании. «Прежнее схоластическое ученье, – писал он, – заставлявшее ученика учиться только угрозой наказания, не заботившееся нисколько сделать ученье для дитяти интересным, делало много зла, но развивало в детях активное внимание и через него силу воли... Новая германская педагогика впала было в другую крайность». Она «хотела сделать все ученье интересным для ребенка, учить и развивать его только посредством возбуждения в нем интереса к тому, что читается или говорится. Но такое интересующее ученье, – отмечал Ушинский, – развивая дитя, не дает никакого упражнения его воле, а следовательно, не только не способствует, но еще мешает развитию в нем самостоятельного характера» (II; 270).

Противник любых крайностей (и в педагогике, и в политике), Ушинский по этому поводу замечал: «Истинный путь и здесь, как и в большей части случаев, лежит посредине. Должно делать ученье занимательным для ребенка, но в то же время должно требовать от детей точного исполнения и незанимательных для них задач, не наклоня слишком ни в ту, ни в другую сторону, давая пищу пассивному вниманию и упражняя активное, которое хотя слабо в ребенке, но может и должно развиваться и крепнуть от упражнения» (II; 270). «Сделать учебную работу насколько возможно интересной для ребенка, – замечал педагог, – и не превратить этой работы в забаву – это одна из труднейших и важнейших задач дидактики, на которую мы указывали уже не раз» (IV; 220; выделено Ушинским).

Приведенные историко-педагогические, психологические и дидактические наблюдения Ушинского о соотношении интереса и труда в учении имели в своем истоке его глубинные мировоззренческие установки, его философию образования, где категории «труда» и «деятельности» выступали как основополагающие. *Непосредственный интерес учения*, подчеркивал он в руководстве к «Родному слову», «никогда не должен достигать той степени, чтобы уничтожить труд учения, потому что именно труд, и труд не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, есть величайший двигатель умственного и нравственного развития человека и человечества» (II; 282).

Подчеркивая важность труда в учении, Ушинский отмечал, что этот труд, особенно в первоначальном образовании, должен быть возможно более разнообразным, несводимым лишь к **книжному учению**. «Книжное ученье, – писал он, – призывает только к одному умственному труду». Однако установка только на умственный труд про-

тиворечит природе ребенка: «ум у дитяти обладает еще очень немногими ассоциациями, которые не в состоянии удовлетворить огромной потребности душевной деятельности ребенка» (IV; 219).

Ушинский резко осуждал попытки подменить реальную многообразную деятельность ребенка только умственными занятиями и связанные с этими попытками различные спекулятивные теории *раннего умственного развития детей*. Его критика в этом отношении современной ему германской педагогики, «увлеченной философским направлением», в полной мере может быть адресована и многим нынешним отечественным психологам и педагогам, делающим ставку на форсированное умственное развитие детей в начальной школе (и сводящим только к этой цели цели значительно более объемные, сложные задачи развивающего обучения). Такое развитие, писал Ушинский, «редко приносит желаемый плод», поскольку оно «вызвано сообщением идей учителя ученику, а не самостоятельной работой над фактами». «Зародыши образов и будущих идей рано и насильственно раскрываются в душе ребенка и теряют силу развития, которая заменяется каким-то туманным призраком. Это все равно, что раскрывать руками зарождающиеся почки цветов, – замечал Ушинский. – Сравните искусственно и преждевременно развернутую розу с той, которая развернулась силой своей зрелости, и вы поймете всю разницу между образом, созревшим самостоятельно в душе человека в форму идеи, и зародышем образа, преждевременно развернутым идеей другого» (I; 111).

И здесь Ушинский вновь и вновь прочерчивал границы вмешательства школы и педагогов в жизнь и естественное развитие ребенка, предупреждал, что всякое ускорение этого развития «мешает его свежести и силе». Он не принимал педагогики, которая, говоря его словами, «слишком много копается в душе ребенка», которая постоянно «хочет подглядывать действия природы и управлять ими». Такое педагогическое насилие приносит только вред. Оно лишает ребенка главного – *самостоятельности*. Его развивающаяся душа, отмечал Ушинский, «не может уйти ни на минуту со своей работой в творческие глубины природы» (I; 111; выделено Ушинским).

Самостоятельная деятельность ребенка в процессе учения – одна из центральных, ключевых установок философии педагогики и дидактики Ушинского, который считал, что «настоящая роль» учителя – роль «руководителя самостоятельным учением детей» (II; 240). Ибо только «самостоятельная работа учащегося», по его словам, «составляет единственно прочное основание всякого плодovitого учения»¹.

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. М.:Л., 1948. С. 226.

«Прежняя схоластическая школа, – писал Ушинский в "Книге для учащихся", – взваливала весь труд ученья на плечи детей, давая в руки учителя только ферулу для того, чтобы подгонять ленивых. Следовавшая затем школа ударилась в другую крайность: она взвалила весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтоб для них это развитие не стоило никаких усилий. Новая школа, напротив, разделяет и организует труд учителя и учеников: она требует, чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал» (II; 240).

При этом Ушинский не раз настойчиво подчеркивал, в том числе и в «Педагогической антропологии»: «Все, что может дитя сделать само, должно само сделать, и оно привыкнет находить в этом великое удовольствие, а главное – воспитает в себе не фальшивое, а истинное чувство независимости, которое... все основывается на личном труде, опирается на уверенность в своих силах» (IV; 198).

Выступая активным сторонником самостоятельности ребенка, Ушинский вместе с тем предупреждал педагогов, что «дело обучения... разделяется между двумя деятелями – учащим и учащимся, и чем менее учащий берет труда на себя подумать о своем деле, тем более падает труда на долю учащегося» (II; 264). В этом плане Ушинский решительно осуждал **домашние задания** в начальной школе, замечая, что с их помощью «учителя сваливают на детей всю тяжесть ученья, не подумав о том, чтобы выучить их учиться» (IV; 170). «При первоначальном обучении, – подчеркивал он, – дети должны исполнять все свои уроки в классе, под надзором и руководством учащихся, которые сначала должны выучить ребенка учиться, а потом уже поручить это дело ему самому» (II; 237).

Ушинский не раз отмечал, что «лучшие педагоги решительно вооружаются против задавания уроков на дом детям младшего возраста» (IV; 169), которое он считал «одним из наибольших зол, одолевающих наши русские училища» (I; 370). «5–6 часов работы в день, – писал он, – совершенно достаточны и для взрослого человека, не только для ребенка и, если в школе дитя действительно работает, то не только нет никакой надобности задавать ему уроков на дом, но даже возможно на половину уменьшить число часов его школьных занятий» (I; 476). «Только на десятом году, – говорил педагог, – и то после хороших предварительных классных занятий в прежние годы, можно допустить небольшие уроки вне класса, имея ввиду, что такие уроки ожидают детей в большинстве наших учебных заведений». До этого, подчеркивал он, задавать домашние задания «положительно вредно» (II; 237). Конечный вывод Ушинского по этому вопросу был

однозначен: *«Большее или меньшее задание уроков на дом есть, по моему мнению, лучшее мерило достоинства школы»* (I; 476).

Ушинский постоянно подчеркивал, что надо «развивать детей именно учением уроков в классе» (IV; 170). При этом **«уроки в малолетней школе**, – отмечал он, – если только можно назвать уроком эту развивающую болтовню», должны быть **«получасовые»**. (В разных классах, по мнению Ушинского, «должно назначать неодинаковое время на урок».) Более всего бесполезен, если не вреден такой урок, который, по словам Ушинского, «весь состоит из толкования учителя, не призывающего детей к участию». *«Основной закон детской природы*, – писал он, – *можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью»* (I; 363–364). Именно поэтому урок должен быть рассчитан на разнообразие деятельности ребенка, на активное стимулирование этой деятельности. Только такой урок, по убеждению Ушинского, может быть средством развития ребенка.

Особое внимание Ушинский обращал на **повторение учебного материала** в ходе уроков, подчеркивая, что «чем менее возраст учащегося, тем чаще следует прибегать к повторениям». «Лучшие из диктов, – отмечал он, – каких мне удавалось слышать в заграничных школах, кажется, только и делают, что повторяют, но между тем быстро идут вперед» (IV; 166).

«Вся эта беспрестанно повторяющаяся метода, беспрестанно возвращающаяся к старому и прибавляющая к нему новое, – писал Ушинский в статье "Педагогическая поездка по Швейцарии", – основана на следующем важном психологическом факте: всякое усвоенное душой знание, возвращаясь снова к сознанию, не только само становится тверже и яснее, но приобретает способность, так сказать, притягивать к себе новые знания и сообщать им свою собственную прочность... Таким образом, повторяя беспрестанно старое и, при каждом повторении, прибавляя немного нового, дитя прочно усваивает громадное количество фактов, которого бы ему никогда не одолеть, если б оно не усвоило один факт за другим, не строя нового на прочном фундаменте старого. Тот же самый метод, – отмечал педагог, – употребляется здесь и при усвоении идей. Главных, основных идей в курсе немного (да много ли их и вообще?); к ним беспрестанно возвращаются и связывают с ними вновь усвоенные, причем дитя причается само к плодотворному развитию главной идеи» (I; 371, 372).

«При таком преподавании, – продолжал далее Ушинский, – голова учащегося не набивается, как мешок, фактами, плохо усвоенными, и идеями, плохо переваренными; но те и другие как бы вырастают

органически из немногих зерен, глубоко посаженных в душу. Правда этот органический рост души идет сначала *очень медленно*; но чем далее, тем быстрее, и чем прочнее заложен фундамент знаний и идей в душе ученика, тем большее и прочнейшее здание можно потом возвести на этом фундаменте» (I; 372; выделено Ушинским).

Сравнивая такое *«органическое учение»* с бесконечной учебной гонкой в большинстве традиционных учебных заведений, Ушинский замечал: «Если такое учение можно сравнить с ростом сильного дерева, которое, с каждым годом приобретая новые ветви, вместе с тем утолщает и укрепляет свой корень, то ученье, которое прошли мы в наших гимназиях, можно уподобить пьяному вознице с дурно увязанной кладью: он все гонит вперед, да вперед, не оглядываясь назад, и привозит домой пустую телегу, хвастаясь только тем, что сделал большую дорогу» (I; 372).

* * *

Говоря об организации обучения в начальной школе, Ушинский в «Книге для учащихся» посвятил специальный раздел, или «трактатец», вопросам **школьной дисциплины**. «В старой школе, – писал он, – дисциплина была основана на самом противоестественном начале – на страхе к учителю, раздающему награды и наказания. Этот страх принуждал детей не только к несвойственному, но и вредному для них положению: к неподвижности, классной скуке и лицемерию». Старая школа, отмечал педагог, «не хотела возбуждать, оживлять, давать деятельность детям; она не хотела удовлетворять законным потребностям свежей, подвижной детской природы и заставляла детей сидеть смиренно, бессмысленно, ничего не делая». Но именно это, по словам Ушинского, порождало «школьную скуку» и одновременно «ту кучу школьных проступков, с которыми так трудно бороться дисциплине».

«В школьной скуке, – подчеркивал Ушинский, – скрывается источник множества детских проступков и даже пороков: шалостей, лени, капризов, отвращения от ученья, хитрости, лицемерия, обманов и тайных грехов. Уничтожьте школьную скуку, и вся эта смрадная туча, приводящая в отчаянье педагога и отравляющая светлый поток детской жизни, исчезнет сама собой» (II; 242).

Ушинский был решительным противником поощрений и наказаний, считая их отнюдь «не безвредными гигиеническими средствами, предупреждающими болезнь или излечивающими ее правильной нормальной жизнью и деятельностью, а лекарствами, которые вытесняют болезни из организма другою болезнью». «Чем менее нуждается

школа или семья в этих, иногда необходимых, но всегда лекарственных и потому ядовитых средствах, – писал он, – тем лучше; и пусть педагог не забывает, что если поощрения и наказания остаются и до сих пор необходимыми для детей, то это показывает только несовершенство искусства воспитания» (II; 242).

Проблема школьной дисциплины, по мнению Ушинского, – это, по сути, *проблема уклада жизни школы*. Нормальный уклад школьной жизни снимает данную проблему автоматически. «В школе, – писал он, – должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся». «В разумно устроенной школе, – замечал Ушинский, – наказаний за леность быть не может, потому что уроки выучиваются в классе; наказаний за шалости – также, потому что дети заняты и шалить им некогда» (II; 242; 243).

Сама организация школьной жизни, постоянно подчеркивал Ушинский, должна создавать среду для разносторонней деятельности учащихся. В школе, отмечал он, «где царствует беспрестанная правильная деятельность детей, множество дурных привычек гложут и уничтожаются сами собой; в заведениях же с казарменным устройством, где царствует только внешний порядок, дурные привычки развиваются и множатся страшно под прикрытием этого самого порядка, не захватывающего и не возбуждающего внутренней детской жизни» (IV; 139).

Не раз выступая в своих работах против *казарменного устройства школы*, в котором, по его словам, «исчезает всякая личность»¹, Ушинский не принимал и «*фабричного устройства*» учебных заведений, с его жесткой регламентацией педагогического процесса. В школе, превращенной в «сложную фабричную машину», отмечал он, «оживляющий дух ученья может легко улететь». «Учение детей, – писал Ушинский, – стоит на границе между искусством и мастерством и должно иметь как свободу первого, так и регулярность второго. Здесь, как и во многом другом, золотая середина будет лучшим путем» (I; 437, 439).

В этом плане остро актуальный интерес представляют и другие замечания Ушинского относительно *регламентации и единообразия*,

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 53.

навязываемых «сверху» школе и учителю. Ушинский считал, что школы в своей образовательной деятельности должны иметь необходимую свободу, что «достаточно сделать» им «самые общие указания, а составление планов учения предоставить самим заведениям». «Если мы хотим, чтобы такие планы действительно выполнялись, – отмечал он, – то надобно, чтобы составление их шло снизу, а не сверху» (I; 408).

Что же касается права учителя на собственный педагогический почерк, то по этому поводу Ушинский, как уже отмечалось, писал: «Могут... заметить, что если всякий преподаватель станет произвольно выбирать для себя методу преподавания, а всякий воспитатель – методу воспитания, то... из такого разнообразия может произойти значительный вред». Но, говорил Ушинский, «как бы ни было вредно разнообразие, происходящее от различных убеждений, оно, во всяком случае, полезнее мертвого однообразия, в котором нет убеждений» (I; 22).

* * *

Подводя итоги своим наблюдениям и размышлениям об организации первоначального обучения, Ушинский в статье «Педагогическая поездка по Швейцарии» писал: «Итак, позвольте свести в несколько положений **необходимые условия хорошего преподавания**: а) все ученье должно совершаться в классе не только при учителе, но вместе с учителем, без всяких домашних уроков и задач; б) беспрестанно должно повторяться старое с прибавлением нового при каждом повторении, так чтобы новое непременно строилось на старом; в) как можно меньший ежедневный урок; г) возможно меньшие годовые задачи в младших классах и постепенное увеличение их в старших; д) при каждом годовом экзамене спрашивать следует все пройденное в прежних классах».

«Знаю, – замечал Ушинский, – такое *органическое* преподавание не может быть введено разом в наши училища: много препятствий встретит оно и в устройстве их, и в предметной системе ученья, и в недостатке специального, педагогического приготовления в наших преподавателях; но его *должно* ввести, потому, что оно единственное разумное, основанное на общих законах развития души человеческой, и есть необходимое условие хорошей, плодотворной школы» (I; 372; выделено Ушинским).

Таков был завет Ушинского русской начальной, и не только начальной школе. Завет, во многом нереализованный и поныне. **Органическое** преподавание, поощряющее, стимулирующее **органический** рост детской души, – вот суть, условие **органической** школы, соответствующей деятельностной природе ребенка и потребностям окру-

жающей его жизни, суть той школы, над созданием которой неустанно трудился великий русский педагог-гуманист К.Д. Ушинский.

«Детский мир» – первый учебный курс для начальных классов и первая детская энциклопедия в России

В представлении Совету Воспитательного общества благородных девиц (Смольный институт) об издании «Детского мира», датированном 1 января 1860 г., К.Д. Ушинский писал о задачах своей книги: «Наглядная и постепенно развивающая метода первоначального преподавания составляет именно то важное приобретение, которое сделала наука воспитания со времени Песталоцци... Главное достоинство ее состоит именно в том, что она по возможности наглядно и совершенно незаметно вводит детей в науку через окружающие их и уже знакомые им образы действительности. Она приводит в систему и уясняет детям те сведения, которые уже приобретены ими непосредственно из самой жизни. На этом, так сказать, уже готовом фундаменте мало-помалу строится прочное здание первоначального образования. У нас эта метода, к сожалению... не вошла еще в употребление ни в общественном, ни в домашнем воспитании. Дети десяти и одиннадцати лет, поступая в наши средние учебные заведения, оказываются по большей части совершенно не подготовленными к правильному и сознательному учению... Такой недостаток подготовительного курса, для которого у нас покуда нет ни руководств, ни преподавателей, заставил меня... заняться составлением *книги для первоначального чтения с применением к методу наглядного обучения и умственного развития*»¹.

Отсутствие курса первоначального обучения, предшествующего гимназическому, было одним из коренных недостатков российской системы образования, который Ушинский осознал уже в первые годы своей педагогической работы в Гатчинском сиротском институте и затем в Смольном институте. По существу, в принятой тогда системе обучения отсутствовал самый ее фундамент – синтетический, комплексный курс первоначального образования, вводивший ребенка в мир природы, общества, человека и готовивший его к дальнейшему «правильному и сознательному учению».

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 5. М.:Л., 1949. С. 11–12 (выделено Ушинским).

Это имело, как минимум, три сугубо отрицательных последствия, тесно связанных между собой. *Во-первых*, в таких условиях не выполнялось, естественно, «главное назначение» первоначального образования, как формулировал его Ушинский в Предисловии к «Детскому миру», – «выучить дитя учиться» (II; 152). *Во-вторых*, не решались основные задачи этого образования, в котором, по словам Ушинского, «не самый предмет преподавания, а развитие дитяти умственное и нравственное составляет главную цель» (I; 498). И наконец, *в-третьих*, обучение с первых же классов школы (гимназий, уездных училищ и др.) начиналось по уже упоминавшейся так называемой предметной системе преподавания, «где каждый предмет преподается особым учителем» и где развивающие задачи обучения или отходят на задний план, или не ставятся вовсе.

Считая ведущей целью первоначального образования **развитие ребенка**, Ушинский подчеркивал неразрывную, органическую взаимосвязь содержания и формы этого образования. По его глубокому убеждению, предметная система обучения, принятая в русских школах, отрицала саму необходимость подготовительного комплексного, «надпредметного» начального образования и, соответственно, – его развивающие задачи. Напротив, «классная» система обучения (обучение одним учителем в начальных классах школы), широко распространенная в передовых западных странах, по мнению Ушинского, как уже отмечалось ранее, адекватно отвечала самой сути первоначального образования, реализации его развивающих задач.

Это был не мелкий вопрос текущей реконструкции образовательного процесса. ***Речь шла о фундаментальной проблеме: будет или не будет российская школа иметь корневые основания – систему первоначального обучения в ее рациональной форме.*** От решения этой проблемы, у истоков которой стоял Ушинский, зависели облик и характер отечественной школы, направление ее дальнейшего развития. (Названная проблема, казалось бы, уже решенная Ушинским, в настоящее время, как это ни парадоксально, вновь обретает свою актуальность в связи с все более настойчивым наступлением учителей-предметников на начальную школу.)

Ушинский энергично высказывался по этому вопросу не только в Предисловии к «Детскому миру», но и во многих других своих работах, подчеркивая особенно острый его характер в свете ведущей социально-педагогической задачи эпохи – создания начальной народной школы. Именно для этой школы курс первоначального образования, с системой классного обучения, был альфой и омегой самого ее существования. Задача «приготовления к систематическому учению» в

средней школе, о которой выше шла речь, здесь перерастала **в глобальную проблему создания, фактически заново, содержания образования для начальной народной школы.**

Успешно решая в «Детском мире» первую из названных задач – создание пропедевтического курса для средней школы, Ушинский вместе с тем объективно решал и вторую, глобальную, тогда только встававшую задачу – содержательного оснащения рождавшейся народной школы: не случайно «Детский мир» в конечном итоге стал основной книгой для чтения и в первых классах средней школы, и в начальных народных училищах. К целенаправленному решению этой второй задачи Ушинский приступил уже год спустя, готовя свою не менее знаменитую учебную книгу «Родное слово».

Итак, «Детский мир» (а позднее «Родное слово») были **ответом Ушинского и на социально-педагогический вызов эпохи, и на ее образовательный вызов – коренное изменение учебного курса русской школы.** Новаторский характер этой задачи был несомнен. Но столь же несомненно новаторским было и предложенное Ушинским решение данной задачи – **создание принципиально нового, оригинального курса первоначального обучения,** который выстраивал систему реализации **трех основных целей начального образования в их органическом единстве: овладение родным языком, приобретение элементарных знаний, умственное и нравственное развитие ребенка.** При этом **развитие** выступало для Ушинского как сверхзадача.

Ушинский отвергал господствовавшее в его время (и нередко даже сегодня заявляющее о себе в консервативной официальной педагогике) «формальное направление» в образовании, которое, по его словам, «противоречит самой природе ребенка». Для него были неприемлемы ни «формальное изучение языка», ни «формальное развитие рассудка», ни тем более противопоставление одной задачи другой. «Тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, – писал он, – должен развивать в нем прежде всего мыслящую способность. Развивать язык отдельно от мысли невозможно». Равно неприемлемой была для Ушинского и задача формальной передачи знаний в процессе учебных занятий. «*Не самое знание, – подчеркивал он, – а идея, развиваемая в уме дитяти усвоением того или другого знания, – вот что должно составлять зерно, сердцевину, последнюю цель таких занятий*» (II; 140, 142; выделено Ушинским).

Столь же новаторским был и выбор Ушинским того учебного материала, с помощью которого он реализовал поставленные им задачи. Основу этого материала в первой части «Детского мира» – «Книге для чтения» составляла «естественная история», окружающие ребенка

предметы природы, поскольку, по убеждению педагога, «логика природы есть самая доступная и самая полезная для детей» (II; 145). Для русской школы, в которой естествознание в ту пору еще не преподавалось, это был *принципиально новый выбор*. Именно поэтому Ушинский в Предисловии к «Детскому миру» уделял особое внимание способам педагогической обработки материалов естественных наук, в частности поискам оптимального сочетания «описаний тех или других естественных предметов и явлений», их сравнению, их сведению «по возможности в одну систему» (II; 146–147).

Вместе с тем – и это еще одна блестящая находка педагога – во второй части «Детского мира» – «Хрестоматии» (где были собраны лучшие отрывки из русской художественной литературы) Ушинский «преимущественно помещал» такие фрагменты, «которые могли бы оживить, дополнить и, так сказать, запечатлеть в памяти ученика» то знакомство с природой и окружающим миром, что давалось в первой части учебной книги. Таким образом, писал ее автор, «в душе дитяти с логической мыслью будет срастаться прекрасный поэтический образ, развитие ума будет идти дружно с развитием фантазии и чувства; логическая мысль отыщет себе поэтическое выражение, и наоборот, поэзия выражения закрепит самую мысль» (II; 149, 150). Этот ход, позднее ставший хрестоматийным в отечественной литературе для первоначального обучения, до Ушинского не имел аналогов.

В Предисловии к «Детскому миру» Ушинский давал методологическое и дидактическое обоснование своей учебной книги. Здесь он не только раскрывал ее замысел и задачи, ее содержание и методику работы по ней, но и выстраивал достаточно *целостную систему принципов первоначального образования*.

На первое место среди этих принципов педагог ставил *доступность* и *наглядность* начального обучения. Этого-то, отмечал он, «у нас почти нигде еще нет, и дети, поступающие в уездные училища, гимназии и другие средние учебные заведения, решительно не подготовлены к книжному учению наглядными упражнениями». Предложенная учебная книга и должна была, как полагал ее автор, «сколько возможно, восполнить этот недостаток» (II; 144–145).

Не менее важную задачу «Детского мира» Ушинский видел и в решении другой, уже названной ранее, капитальной проблемы первоначального образования – в нахождении «золотой середины» между *занимательностью* и серьезным *трудом* учения. Для него были равно чуждыми и «схоластическая метода учения», которая «губительно действовала на умственное развитие», и «шутливая, *потешающая* детей педагогика», разрушающая «характер человека в самом заро-

дыше». «Ученье, – писал Ушинский в Предисловии к своей учебной книге, – есть труд и должно остаться трудом, но трудом полным мысли, так чтобы самый интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас. Книга же для первоначального классного чтения должна быть, как мне кажется, преддверием серьезной науки; так чтобы ученик, прочитав ее с учителем, приобрел любовь к *серьезному* занятию наукой» (II; 146; выделено Ушинским). В этой логике и был выстроен «Детский мир», призванный, по словам его автора, помочь ребенку «находить занимательное в том, что его беспрестанно и повсюду окружает, и тем самым показать ему на практике связь между наукой и жизнью» (II; 146).

Появление «Детского мира», изданного в С.-Петербурге в 1861 г., стало крупным событием русской педагогической жизни. По словам известного педагога А.С. Воронова, председателя Ученого комитета Министерства народного просвещения в 1862–1865 гг., «Детский мир» представлял собой «замечательное явление в нашей учебной литературе, давно уже нуждавшейся именно в таком руководстве». «Книга Ушинского, – писал в "Московских ведомостях" (1861, №7) Л.Н. Модзалевский, – это уже систематическое руководство к правильному развитию детей, какого еще не было в нашей педагогической литературе». Ту же мысль высказывал и журнал «Библиотека для чтения» (1861, №1): «На русском языке нет ничего однородного с книгой Ушинского, что могло бы выдержать с ней хоть какое-нибудь сравнение, что стоило бы даже быть упомянутым вместе с нею. Автор этой книги в одно и то же время оказал величайшую дружбу детям и очень большую услугу их воспитателям и наставникам».

Первоначально, при поддержке А.С. Воронова, «Детский мир» Ушинского был благожелательно принят Министерством народного просвещения и «допущен к употреблению» в первых четырех классах гимназий и в уездных училищах. Позднее, в 1867 году, после отставки видного представителя либеральной части правительства, министра А.В. Головнина и прихода на его место ставленника реакционных сил графа Д.А. Толстого (который одновременно был и обер-прокурором Святейшего Синода), министерство исключило «Детский мир» из числа учебных книг, рекомендованных для школы.

Формальным мотивом этого исключения, прозвучавшим в «Журнале Министерства народного просвещения» (1867, №10), было якобы несоответствие книги Ушинского традиционным задачам «предметного преподавания», в частности принятой системе преподавания русского языка как отдельного предмета. (Несостоятельность этой

версии, равно как и богатейшие возможности «Детского мира» в преподавании родного языка, были позднее убедительно раскрыты Ушинским в его статье «О первоначальном преподавании русского языка».) Действительным же мотивом явилась усилившаяся критика «Детского мира» со стороны реакционных кругов, в том числе – реакционного духовенства за «увлечение» естественными науками, за то, как писал Ушинский в черновом наброске «О "Детском мире"», что его учебная книга «будто бы распространяет неверие» (II; 226).

Указанное дискриминационное решение Министерства народного просвещения не сыграло сколько-нибудь заметной роли в судьбе «Детского мира». В противовес этому решению военное ведомство, возглавляемое либеральным министром Д.А. Милютиным, тотчас широко открыло для книги Ушинского двери военных гимназий – лучших российских средних учебных заведений той эпохи. Как книга для внеклассного чтения «Детский мир» продолжал использоваться и в обычных средних школах. С конца 1860-х годов он все более активно входил и в жизнь начальной народной школы. В качестве же детской энциклопедии, книги для домашнего чтения «Детский мир» оставался непревзойденным образцом и в начале XX столетия.

При жизни Ушинского «Детский мир» переиздавался ежегодно. В 1916 г. в обращении было 47-е издание первой его части и 41-е издание второй части.

Говоря об истоках успеха «Детского мира», прочно вошедшего в жизнь не только средней, но и начальной народной школы России, соратник Ушинского, видный педагог Д.Д. Семенов выделял главный из этих истоков – «научную педагогическую систему», которая была предложена в книге и которая «выдержана в "Детском мире" его автором с зрело обдуманном планом от начала до конца». «Эта-то тщательно выполненная научно-педагогическая система, – писал Семенов в 1896 г., – бросилась всем в глаза, всех поразила своею новизною – и "Детский мир" сразу завоевал себе первенствующее место в ряду книг для чтения не только в младших классах средних учебных заведений, но и в народных школах, хотя он и не предназначался первоначально для них. Так и должно было случиться, потому что "Детский мир" заключает в себе именно тот цикл первоначальных научных сведений, которые необходимо знать каждому грамотному человеку... Замечательно, что в отношении строгой выдержанности педагогического плана и до сих пор ни одна из употребляемых в настоящее время книг для чтения не может конкурировать с "Детским миром". Вот почему, – отмечал Семенов, – "Детский мир" и

дныне остается любимую книгою для наших народных учителей и учительниц»¹.

В современной литературе для первоначального чтения «Детский мир» в существенной мере утратил свое значение, оттесненный разнообразными, богато иллюстрированными изданиями, включая многочисленные энциклопедии для детей. Но он всецело сохраняет свое историческое значение как первая образцовая книга для классного и внеклассного чтения, как *первая в России детская энциклопедия*. И в полной мере сохраняет свое научное и практическое значение Предисловие к этой учебной книге – как *выдающийся образец новаторского построения методологии и дидактики первоначального обучения*, пронизанный пафосом развития ребенка, пафосом взаимопроникновения мира образования и мира детства.

«Родное слово» – классическая учебная книга русской начальной школы

Замысел «Родного слова»

Кардинальным отличием К.Д. Ушинского как педагога и деятеля образования, его, говоря нынешним языком, «фирменным знаком», резко выделявшем Ушинского в ряду современников и последователей, было: *во-первых*, системное видение проблем образования (в их философском, историческом, социально-педагогическом, психолого-педагогическом, дидактико-методическом, организационно-управленческом плане и проч.) и *во-вторых*, системное решение этих проблем в органической взаимосвязи всех перечисленных их аспектов.

Как уже отмечалось выше, принимаясь за решение проблем начальной школы, Ушинский вставал перед двумя **фундаментальными задачами: социально-педагогической** – какой должна быть начальная народная школа как новый в России социально-образовательный институт и **теоретико-педагогической** – какова должна быть образовательная модель создаваемой новой народной школы. Эта вторая задача, в свою очередь, распалась на две составляющие. *Первая* предполагала ответ на вопрос о философско-педагогических, психолого-дидактических и методических основаниях предлагаемой модели начальной школы. *Вторая* требовала практических указаний, – каковы должны быть учебный курс этой школы, ее учебная организация и

¹ Семенов Д.Д. Педагогические идеи К.Д. Ушинского // Памяти Константина Дмитриевича Ушинского. С. 108–109.

т.д. Казалось бы, чтобы ответить на второй вопрос, необходимо было предварительно разрешить первый.

Ушинский, однако, выбрал принципиально иной путь. Путь наиболее трудный, но и наиболее эффективный – разработку учебного курса новой начальной школы в виде учебной книги и педагогического руководства к ней.

Наиболее эффективным этот путь был потому, что решив поставленную задачу, Ушинский сразу заполнял все образовательное пространство начальной школы и давал ей возможность действовать незамедлительно. *Наибольшая трудность* данного пути была очевидной. Ушинскому предстояло одновременно работать, по меньшей мере, в трех основных направлениях: 1) создание отсутствовавшей в педагогической науке теории первоначального образования, основанной на принципиально новых философско-педагогических подходах; 2) формирование столь же принципиально нового содержания образования в начальной школе и организационно-методических основ ее деятельности; 3) реализация того и другого, т.е. первого и второго направлений в принципиально новой учебной книге для начальной школы, не имеющей аналогов в отечественной педагогической литературе.

Непосредственным педагогическим полем, на котором Ушинский в 1862–1864 гг. реализовывал все эти задачи, были его ставшие знаменитыми учебная книга «Родное слово» и руководство к ней – «Книга для учащихся». Глубинным же основанием решения всех этих задач являлась интенсивно шедшая в тот же период работа над не менее знаменитой «Педагогической антропологией», которая, по сути, заложила мощный фундамент всех классических учебных книг Ушинского.

Впервые замысел создания учебной книги, подобной «Родному слову», появился у Ушинского в конце 1850-х годов в период его работы в Гатчинском сиротском институте. Уже тогда он сделал развернутый набросок такой книги, озаглавив его – «План книги, долженствующей иметь 25 изданий». Предполагаемый амбициозный издательский размах мог поразить воображение. Но вместе с тем он очевидно свидетельствовал, что Ушинский ощущал острейшую потребность русской школы в подобной книге. В итоге он ошибся почти в шесть раз – до 1917 г. «Родное слово» выдержало 147 изданий.

Текущая деятельность Ушинского в Гатчинском, а затем в Смольном институте, требовавшая от него теоретической и практической разработки насущных проблем среднего образования, отвлекла его на время от подготовки задуманной книги. Но в непосредственной

связи с этим замыслом у Ушинского родилась идея создания «Детского мира» как учебной книги, решавшей задачи создания подготовительного, начального курса для средней школы. Такой курс, как уже отмечалось, зияюще отсутствовал в системе российского среднего образования, что крайне затрудняло ее работу. После решения в 1861 г. этой задачи и последовавшего вскоре ухода из Смольного института Ушинский смог вернуться к задуманной учебной книге для начальной народной школы. С явно обозначившимся ростом этой школы после раскрепощения России потребность в таком учебном пособии стала особенно острой. И это отчетливо понимал автор «Плана книги, подлежащей иметь 25 изданий».

Вынужденный в 1862 г. уехать в заграничную командировку, Ушинский сразу же начал интенсивную работу над «Родным словом», и редкое из его писем на родину обходится без упоминания о том, как продвигается эта работа. Л.Н. Модзалевский, часто посещавший Ушинского в его добровольном изгнании, позднее следующим образом описывал, как тот трудился над своей учебной книгой: «Переделка "Родного слова" предпринималась Ушинским много раз, по мере того, как он обогащался новыми и новыми опытами и наблюдениями в заграничных начальных школах и по мере того, как он вдумывался и вчитывался в русскую народную литературу или делал опыты обучения над собственными детьми... Я сам был свидетелем того творческого процесса, когда К.Д. работал над "Родным словом" в Веве и Гейдельберге, где он прочитывал мне, как гостю, некоторые места и тут же радикально переделывал их. Обилие новых и новых мыслей постоянно как бы препятствовало известному труду окончательно вылиться в одну определенную форму. Автор был постоянно недоволен собой и своим произведением»¹.

В период работы над «Родным словом» Ушинский написал для него множество рассказов, или, как он говорил, «статеек» на самые разнообразные темы – от художественных и естественнонаучных до библейских. В одном из писем 1863 г. В.И. Семевскому он замечал: «Теперь я занимаюсь – чем бы Вы думали? Пишу библейские рассказы для детской книги, которую уже кончил, – и это дело меня очень заняло: кажется, выходит сносно, без запаха поповщины»².

Непосредственная работа Ушинского над «Родным словом» и «Книгой для учащихся» продолжалась около двух лет. Он стремился возможно быстрее окончить эту работу, чтобы целиком отдать себя

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 442.

² Там же. С. 162.

разработке основ научной педагогики – «Педагогической антропологии», подготовка которой шла параллельно. Но после завершения своего капитального труда, Ушинский вновь намеревался вернуться к «Родному слову», переделать его применительно к потребностям развивавшейся земской школы и обогатить его отдельными выпусками, посвященными русской грамматике, отечественной истории и географии, естествознанию и др. Из этого огромного замысла его автору удалось осуществить только небольшую часть. После выхода в свет в 1864 г. «Родного слова» (год первый и второй) и «Книги для учащихся» позднее, в 1870 г. (в год смерти Ушинского) вышло только «"Родное слово". Год третий. Первоначальная практическая грамматика с хрестоматией» и руководство к преподаванию по этой учебной книге.

Итак, общий замысел Ушинского, окончательно сформировавшийся в начале 1860-х годов, предусматривал создание целостного комплекта учебных книг для начальной народной школы, охватывающего весь ее учебный курс. Но сама эта школа, как уже отмечалось, тогда еще только складывалась, не ясны были ни самый ее тип, ни возможный ее характер, ни даже сроки обучения в ней. Однако в любом случае первой и главной оставалась задача обеспечить вхождение в это обучение, то есть создать элементарную часть первоначального учебного курса, которая, надо сказать, на тот период была *единственно посильной* для нарождавшейся русской народной школы. Эту задачу и решал Ушинский своим «Родным словом».

В основу его учебной книги были положены **три взаимосвязанные фундаментальные методологические установки: обеспечение развивающего характера начальной школы; создание комплексного, интегрального ее учебного курса; выведение в центр этого курса задач обучения родному языку.** Новаторский характер этих установок был очевиден. Подобного опыта в русской учебной и педагогической литературе еще не было.

«Азбука»

«Родное слово» Ушинского состояло из *трех частей*: азбука, первая после азбуки книга для чтения, книга для чтения (год второй). И каждая из этих частей была по-своему уникальна.

Наиболее полную и емкую характеристику значения первой части «Родного слова» – «Азбуки» – в истории отечественной школы и педагогики дал крупнейший знаток Ушинского, известный советский ученый В.Я. Струминский. Предоставим ему слово.

«В половине XIX в. – писал В.Я. Струминский, – у нас на очереди стоял вопрос о замене *буквослагательного метода* другим, более легким и более эффективным. В обычном употреблении массового педагога был метод буквослагательный, согласно которому сначала изучалась азбука, вернее наименования букв (аз, буки, веи или а, бе, ве и т.д.), затем переходили к складам и словам. Произносились наименования букв ("буки-аз" или "бе-а") и требовалось угадать, что должно получиться в результате такого сочетания. Вся трудность здесь заключалась в том, что ребенку нужно было постичь, по каким законам происходит тот своеобразный синтез, в силу которого сложение наименований "буки-аз" давало почему-то "ба". Схватывалось это в конце концов интуитивно, и это прекрасно понимал Л.Н. Толстой, когда в противовес утомительному звуковому синтезу предлагал в начале 70-х годов свой облегченный "*слоговой*" метод, помогавший детской интуиции путем однообразного подбора слогов. Но интуиция во всяком случае дело условное, в значительной степени капризное и вовсе не обязательное. Там, где она почему-либо не появлялась (а как правило, ее приходилось ожидать очень долго), наступал мучительный процесс детского непонимания, за которым следовало отвращение к учебе. А между тем эпоха требовала облегченных и быстрых методов обучения масс грамоте. На место старого буквослагательного метода, которым орудовали по преимуществу невежественные "мастера" грамоты, должны были появиться новые, усовершенствованные методы»¹.

Эта потребность нашла частичное выражение в «Русской азбуке для детей» Ф.Д. Студитского (1846) и в «Русской азбуке» В.А. Золотова (1860). По словам В.Я. Струминского, «шаг вперед заключался здесь в том, что... учащихся не заставляли заниматься слиянием букв, которое обычно дается так трудно. Вместо этого им показывали целые слова, объясняли их произношение и затем на этих зрительных образах слов заставляли детей производить анализ, показывая им части слов, выделяя из них слоги и, наконец, отдельные буквы. Студитский на анализе 15 слов выделял всю азбуку и усваивал большое количество слогов. Золотов аналогичным образом начинал чтение с первого же урока».

Однако, как справедливо отмечал В.Я. Струминский, «в методиках Студитского и Золотова сохранялась еще значительная доля механистичности. Развитие методики обучения грамоте не могло оста-

¹ Струминский В.Я. «Родное слово» К.Д. Ушинского как учебная книга для начальной школы // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. Т. 2. М., 1939. С. 446.

новиться на приемах, предложенных этими авторами. В двери русской школы стучался еще более совершенный и единственно правильный метод обучения грамоте – звуковой. Его талантливый пропагандистом явился в своей "Азбуке" К.Д. Ушинский».

«После Ушинского стало уже невозможным какое-либо противодействие звуковому методу, – писал В.Я. Струминский. – Основы звукового метода стали настолько ясными и неоспоримыми, что именно с популяризацией этого метода Ушинским современники связывали всеобщее распространение его после 60-х годов»¹. Как отмечалось в журнале «Семья и школа» (1877, №11), «Родное слово» Ушинского имело «такое влияние на нашу педагогическую литературу, что сделало почти невозможным появление разного рода бездарностей, оно закрыло им ход... С "Родного слова" значительно возвысился уровень нашей педагогической литературы относительно начального обучения родному языку. "Родное слово" внесло новый, лучший метод в обучение русской грамоте». Это был *звуковой метод*.

Обосновывая преимущества данного метода, Ушинский в «Книге для учащихся» писал: звуковая метода «способствует умственному развитию дитяти, тогда как прежняя останавливала и замедляла это развитие и, кроме того, надоедала детям. Не нужно быть большим психологом, чтобы понять, что прежняя метода бессмысленным заучиванием множества букв и потом множества еще более бессмысленных складов, не давая никакой пищи детскому уму, не позволяла ему в то же время заняться чем-нибудь другим и, следовательно, держала его, во все продолжение обучения грамоте, в бездейственном, оцепенелом состоянии. Если же принять в расчет, что такое оцепенелое состояние слабого детского ума продолжалось по несколько часов в день, круглый год, а иногда два, то нельзя сомневаться, что такое учение не могло не отразиться весьма губительно, не говорим уже на уме, а просто на мозге детей, который в это время чрезвычайно нежен, впечатлителен и находится в полном процессе формировки. Попробуйте, – замечал Ушинский, – ежедневно, на три или на четыре часа, в продолжение года или двух, привязывать одну руку ребенка к его туловищу – и если эта рука не усохнет, то единственно потому, что вы не оставляли ее привязанной целый день; но во всяком случае рука, подвергавшаяся такому опыту, разовьется гораздо слабее другой. Мозговой организм гораздо нежнее организма руки и развивается позже и дольше всех других частей организма. Судите же по этому, какой вред вы приносите ребенку даже в физическом отношении, методиче-

¹ Там же. С. 446–447.

ски и насильственно приостанавливая деятельность мозга в продолжение долгих часов и многих месяцев» (II; 251, 252).

«Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать, – подчеркивал Ушинский, – но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает *самостоятельность* ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению» (II; 252–253).

Блестящая реализация нового, звукового метода обучения грамоте в «Азбуке» Ушинского и его направленность на решение общих *развивающих задач* первоначального обучения была высоко оценена уже современниками великого педагога. Приветствуя выход учебной книги Ушинского, журнал «Учитель» (1865, №18) замечал: «Эту книгу смело можно назвать одной из лучших в нашей педагогической литературе... Теперь, когда у нас есть "Родное слово", грамота для детей уже не будет казаться пугалом».

Ту же мысль, но в более широком контексте развития науки о языке высказывал в начале XX века известный отечественный ученый-лингвист Е.Ф. Будде. Говоря о выдающейся роли Ушинского в разработке звукового метода обучения грамоте, он отмечал: «Между тем как наша университетская наука еще и до сих пор не в целом составе своих представителей пошла по новой дороге, низшая школа уже со времени Ушинского, т.е. более 40 лет, идет по этой новой дороге... Ушинский содействовал не только рациональной постановке преподавания, избавив русское юношество от мертвящей схоластики, но и дал толчок научной мысли своим смелым и умным натиском на буквоедство»¹.

Таким образом Ушинский своей «Азбукой» решал, по меньшей мере, *три важнейшие для своего времени задачи* – научно-лингвистическую, дидактико-методическую и социально-педагогическую. Он открывал, *во-первых*, новые направления в изучении отечественного языка. *Во-вторых*, в корне менял сам способ обучения грамоте, то есть то главное, что стояло на пути ее освоения, а шире – на пути педагогического развития начальной народной школы. *И в-третьих*, что не менее важно, он делая эту школу значительно более притягательной и доступной, а следовательно, *значительно*

¹ Будде Е. Ф. О значении Ушинского и его «Родного слова» в истории преподавания отечественного языка // Русская школа. Т. II (5–8). 1901. С. 244.

более демократичной, рациональными педагогическими способами обеспечивая ее просторное социальное развитие.

И при всем этом главным оставалось *развитие самого ребенка* в школе и средствами школы. Такими яркими и разнообразными гранями раскрывалась *педагогика развития* Ушинского в его первом введении в обучение – в «Азбуке», открывавшей «Родное слово».

«Книга для чтения»

Развивающие задачи были ведущими и в основной части «Родного слова» – «Книге для чтения», которая предназначалась для первого и второго года обучения и, соответственно, выстраивалась с постепенным усложнением и пространственным расширением материала: от вещей, непосредственно близких ребенку, до образов и явлений, наполняющих мир природы, общества, человека.

Здесь Ушинский решал *двуединую задачу* – первоначальное обучение родному языку в тесной, неразрывной, органической взаимосвязи с общим развитием мышления, кругозора, духовного мира ребенка на материале окружающей его жизни. Этот подход принципиально отличался от традиционных схоластических методов самодостаточного изучения языка и столь же самодостаточного, механического освоения преимущественно ненужных ребенку знаний. Уже только это объединение в учебной книге Ушинского двух обычно разорванных, если не противостоящих друг другу, видов учебной деятельности делало «Родное слово» явлением исключительным в русской педагогической литературе.

Решение в «Книге для чтения» *развивающих задач* достигалось за счет мастерски разработанных и пронизывающих всю книгу *упражнений*, которые составляли одновременно и ее каркас, и ее внутреннюю пружину. Эти упражнения, начинавшиеся с первых же уроков, давали материал не только для беспрестанной умственной работы ребенка – в устной речи, чтении, письме, в наблюдениях над окружающим миром, но и развивали у него необходимые *навыки*. В устной речи, например, с помощью поговорок, прибауток, скороговорок, Ушинский стремился, говоря его словами, «выломать детский язык на русский лад и развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка»; в письменной – «наломать сначала руку дитяти» написанием «элементов азбуки и отдельных букв» (II; 275; 264).

Упражнения, как говорил педагог, «не превышающие сил дитяти и соответствовавшие степени его развития» (II; 284), были центральным элементом учебной книги Ушинского. В них всесторонне реали-

зовалась *деятельностная* сущность его системы *развивающего обучения*: развитие, по убеждению Ушинского, могло осуществляться только в процессе деятельности, в данном случае – в процессе выполнения предложенных задач – упражнений.

С другой стороны, обильное введение упражнений в «Книгу для чтения» свидетельствовало и о глубоком понимании Ушинским самой сущности развития ребенка, значения *навыка* в этом развитии. «Значение *навыка* в ученье, – писал он позже в "Педагогической антропологии", – слишком ясно, чтоб о нем можно было распространяться. Во всяком *уменье* – в *уменье* ходить, говорить, читать, писать, считать, рисовать и т.д. навык играет главную роль... Вот почему, – подчеркивал Ушинский, – то воспитание, которое упустило бы из виду сообщение воспитанникам полезных *навыков* и заботилось единственно об их умственном развитии, лишило бы это самое развитие его сильнейшей опоры; а именно эта ошибка, заметная отчасти и в германском воспитании, много вредила и вредит нам до сих пор... Навык во многом делает человека свободным и прокладывает ему путь к дальнейшему прогрессу» (III; 198).

Уже современники Ушинского высоко оценили разработанную и реализованную им в «Родном слове» систему задач-упражнений, которая, по словам известного педагога Л.И. Поливанова, представляла собой «обдуманную и в своем роде сложную машину», умело выстроенную в соответствии с возможностями ребенка и «вполне согласную с его природой». При этом сложность оставалась только уделом автора. Ребенок и учитель видели в книге лишь прозрачную ясность и притягательную доступность. Более того, упражнения были выполнены и подобраны Ушинским так искусно, задуманы, как отмечал Л.И. Поливанов «так здраво и просто», что могли «выручить хоть какого хотите неумелого учителя». «В "Родном слове", – писал он, – есть упражнения, которые незаменимы именно как такие, которые сами по себе, даже вопреки самым неумелым шагам начинающего учителя должны принести пользу»¹.

Не менее восторженную оценку современников получила и вторая фундаментальная отличительная особенность «Книги для чтения» Ушинского – ее *народность*. Построенная в значительной мере на материалах народного творчества, на лучших образцах русской словесности, подобранных с большим вкусом и тактом, эта книга практически воплощала неоднократно заявленную Ушинским во многих

¹ Учебно-воспитательная библиотека. Т. I. М., 1876. С. 86–87.

его работах задачу введения ребенка в сокровищницу русского языка, в образный и духовный мир народа.

В «Книге для учащихся» Ушинский отвел немало страниц объяснению исключительной значимости введенного им в «Родное слово» фольклорного материала. Русские пословицы, писал он, – «это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшего прямо из его живого, глубокого источника – вечно юной, вечно развивающейся души народа... В них, как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями». И «может быть, ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц» (II; 273–274).

Столь же поэтично отзывался Ушинский о русских сказках – этих, по его словам, «первых и блестящих попытках русской народной педагогики». «Я решительно ставлю народную сказку, – писал он, – недосягаемо выше всех рассказов, написанных нарочно для детей образованной литературой. В этих рассказах образованный взрослый человек усиливается снизить до детского понимания, фантазирует по-детски и не верит сам ни в одно слово, им написанное. Как бы ни был хорошо подделан такой детский рассказ, это все-таки подделка: детская гримаса на старческом лице. В народной сказке великое и исполненное поэзии дитя-народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину верит сам в эти грезы» (II; 275–276).

Высоко оценивая народность «Родного слова», известный профессор-литературовед О.Д. Миллер в статье «Народное направление в преподавании и изучении отечественного языка» (газета «День», 1865, №25) отмечал «то совершенно новое и самостоятельно проведенное начало, которое заметно в книге Ушинского. Начало это высказывается в употреблении с воспитательной целью таких материалов, как народные пословицы, поговорки, сказки, загадки... Посредством раннего знакомства с народным словом, – писал О.Д. Миллер, – ребенок, усвоив его себе и слюбившись с ним, вступает в нравственное общение с народом... С детства введенный в нравственный мир народа, он не станет смотреть на народ как на *tabula rasa* или мягкий воск, ему будет дорога народная личность, его идеалом будет развитие в смысле самобытного роста».

Современники-педагоги также отмечали народность «Родного слова» как его выдающееся достоинство. Журнал «Народная школа» (1869, №1) подчеркивал, что «уменьше дать книге народный характер и соблюсти в то же время педагогические условия составляет лучшую сторону учебника. Другой подобной книги, которая могла бы заменить "Родное слово" Ушинского, мы, сколько нам известно, не име-

ем». «"Родное слово", – писал известный русский педагог С.И. Миропольский, – в самом тесном смысле *родное* нашей школе, нашей жизни, нашей народности»¹.

В «Родном слове» Ушинский делал следующий шаг вперед в сравнении с «Детским миром». Он уже не делил, как ранее, свою новую учебную книгу на две части, одна из которых заполнялась естественнонаучным материалом об окружающем мире, а другая – материалом литературно-художественным. Он органично сплетает теперь то и другое в единую ткань «Книги для чтения», приближая, с одной стороны, эту единую ткань к специфике образного восприятия мира в детском возрасте и вместе с тем еще более эффективно решая поставленную им в «Детском мире» задачу, чтобы «в душе дитяти с логической мыслью» срастался «прекрасный поэтический образ» (II; 150).

Этот путь глубинного, органичного соединения в одной учебной книге естественнонаучного и литературно-художественного материала окажется непосильным для многих работавших на данном поприще после Ушинского методистов-предметников, включая и современных. Они замкнут свои учебные книги, в лучшем случае, лишь в одном из названных русел. «Естественники» будут изготавливать только свои пособия, методисты-словесники – свои. Мир ребенка вновь окажется разорванным. Как окажется и до сих пор оказывается разорванным и сам ребенок в трудах так называемых теоретиков-педагогов, препарирующих на отдельные кусочки тот уникальный, целостный и неделимый феномен, который Ушинский называл «душой ребенка».

Оглядывая длинный, преимущественно унылый ряд различных учебных пособий для русской школы, журнал «Для народного учителя» в 1907 г. (№15) отмечал, что в этом ряду «Ушинский стоит одиноко», «в его учебниках нет ни одного фальшивого звука, ни одного фальшивого аккорда». Увы, и позже в отечественной учебной литературе больше так и не появилось учебной книги, равной «Родному слову» по своему мастерству, по пониманию природы ребенка, по педагогической энергетике, вызывающей его самостоятельность и стимулирующей его развитие. В этом плане отзывы современников Ушинского о «Родном слове» имеют не только историческое, но и сугубо современное, назидательное звучание.

Первый из таких отзывов принадлежал перу известного отечественного педагога Н.Х. Весселя и имел характер официального заклю-

¹ Миропольский С.И. Обучение русской грамоте // Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов. Т. 2. 1874. С. 498 (выделено в тексте – Э.Д.).

чения на книгу Ушинского Ученого Комитета Министерства народного просвещения, членом которого был автор отзыва. «До сих пор в нашей педагогической литературе, – писал Н.Х. Вессель о "Родном слове", – не было руководства, в котором бы просто и ясно было изложено, в чем состоит первоначальное обучение и с чего и как должно начинать учить ребенка, и которое вместе с тем представляло бы последовательный учебник первоначального обучения... Первоначальное обучение подвинулось бы у нас значительно вперед, если бы молодые люди, готовящиеся в народные учителя в существующих у нас педагогических курсах, ознакомились с этим руководством в такой степени, что могли бы потом преподавать в училищах по учебнику "Родное слово"».

Столь же похвальные отзывы учебная книга Ушинского получила и в прессе. «У кого есть дети, – писала газета военного ведомства "Русский инвалид" (1864, №276), – тот смело может не адресоваться ни к одной другой азбуке. Это именно *родное* слово: с первых же страниц ребенок начинает знакомиться... со всем, что близко ему, что дорого ему, а стало быть с тем, что интересует его... Труд Ушинского есть наиболее удачный и наиболее самостоятельный из всех бывших до сих пор в нашей литературе азбук» (выделено в тексте – Э.Д.).

Среди отзывов прессы на выход «Родного слова» особо следует отметить рецензию, опубликованную в журнале «Книжный вестник» (1865, №1), в которой с удивительной четкостью отражены главные стороны учебной книги Ушинского – сочетание в ней *общечеловеческих ценностей и народности*, а также ее установка на *всестороннее развитие и самостоятельность ребенка*. В «Родном слове», отмечалось в этой рецензии, «есть все, что нужно для детей 7–8-летнего возраста, и притом все это изложено в строго педагогической системе... Книжка вводит детей как в общечеловеческую, так и в народную русскую жизнь... Автор... старается развить в будущем человеке все человеческое, выражающееся, кроме того, в формах народности и индивидуальности. Задача учебника – не азбука, не чтение, не письмо, а всестороннее развитие... дитяти, возбуждение в нем самостоятельности... "Родное слово" Ушинского, бесспорно, принадлежит к крупным явлениям в нашей литературе».

Преследование «Родного слова»

Однако Ушинский не был бы Ушинским, а русская история не была бы русской историей, если бы шедевр отечественной учебной литературы – «Родное слово» – испытал только благодетную судьбу.

«Родное слово» разделило в этом отношении удел «Детского мира». Но с ним обошлись намного круче, попытавшись выжечь его вообще из обихода русской школы. Эти попытки продолжались полтора десятилетия.

Первые нападки реакции на «Родное слово» начались тотчас после назначения в 1866 г. министром народного просвещения графа Д.А. Толстого, которое ознаменовало переход ведомства просвещения на реакционно-охранительные рельсы. Уже начиная со следующего года, в официозных изданиях появляются отзвуки недовольства новой образовательной властью учебной книгой Ушинского, с весьма специфической окраской. «Родному слову» инкриминировались светский характер его содержания, обилие в нем материала о явлениях природы, избыточность произведений народного творчества и даже, как отмечалось в «Журнале Министерства народного просвещения» (1867, №6), «злоупотребление простотой» и тем более развивающими упражнениями, что, естественно, не вписывалось в привычный образ школы как умопомрачительной и душедробительной машины. Однако это была только прелюдия, шедшая в общем русле первой волны школьных контрреформ, главным объектом которых в конце 1860 – начале 1870-х годов являлась средняя школа.

Вторая волна этих контрреформ, последовавшая в начале 1880-х годов, вывела на первый план вопрос о народной школе. С утверждением 13 июня 1884 г. «Правил о церковноприходских школах», началось их массивное насаждение, которое, по замыслу власти, должно было либо вытеснить, либо свести на нет земские народные школы, появившиеся в России во второй половине 1860-х годов.

Наиболее емкую сравнительную оценку земской и церковноприходской школы дал современник и историк этих событий известный русский педагог П.Ф. Каптерев. «Церковная и земская школы, – писал он в начале 1900-х годов, – вышли из разных общественно-государственных движений и различны в своем источнике, в своем происхождении. Земская народная школа имеет своим источником великое освободительное движение прошлого века и носит на себе его печать. Она строится на широких общечеловеческих началах, приспособляемых к данной народности и условиям его быта. Она хочет образовывать из детей разумных граждан, сознательно относящихся к окружающей действительности. Церковноприходская школа порождена недоверием правящих кругов к земской школе и создана для противодействия ей. Она есть плод политических соображений и предназначалась к вытеснению и замене земской школы».

В церковноприходских школах, отмечал П.Ф. Каптерев, «человечность и национальность отодвигаются на задний план, а на первый ставится церковность». «О развитии учеников школьным обучением, о воспитательной силе отдельных предметов курса народной школы» здесь «или совсем не говорят, или же говорят только отрицательно (кроме Закона Божия и связанных с ним славянского чтения и церковного пения)». Идеологи церковноприходских школ, резюмировал П.Ф. Каптерев, отрицают «свободное развитие», «в развитии детских способностей» они видят начало неверия и измену православию¹.

В таких условиях атака на архитектора земской народной школы и родоначальника *педагогике развития* в России – Ушинского была неминуема. И она не заставила себя долго ждать. Более того, она приняла предельно жесткий характер. Преследование «Родного слова» продолжалось более 15 лет. Уже через полгода после высочайшего утверждения «Правил о церковноприходских школах» руки политической и педагогической реакции потянулись к «Родному слову».

В конце 1884 г., согласно принятому тогда порядку, в соответствии с которым каждое новое издание любой учебной книги представлялось на рассмотрение Ученого комитета Министерства народного просвещения, заведующий изданием сочинений Ушинского В.В. Григорьев представил в названный комитет 66-е издание «Родного слова». Воспользовавшись данным заурядным поводом, министерство решило вообще пресечь дальнейшее распространение этой учебной книги.

Инициатором этого решения стал член Ученого комитета некто А.И. Кочетов, о котором только и известно то, что он возбудил вопрос о запрещении «Родного слова». 11 января 1885 г. на заседании Особого отдела Ученого комитета (именно в этом отделе проходило рассмотрение учебных книг), Кочетов выступил с гневным обличением «Родного слова (год первый)», объявив его «слишком мало содержательным для народных училищ... а потому подлежащим *исключению* из числа книг, одобренных Министерством народного просвещения для употребления в означенных училищах в качестве учебника». «Чем решительнее будет изъято из народных училищ "Родное слово (год первый)", – провозглашал Кочетов, – тем скорее наша народная школа станет на надлежащий путь»². Каким должен быть этот «над-

¹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. С. 371, 374, 380.

² Здесь и далее документы, связанные с запрещением «Родного слова», цитируются по Собранию сочинений К.Д. Ушинского. Т. 6. М.;Л., 1949. С. 388–446 (все выделения сделаны в тексте документов. – Э.Д.).

лежащий путь», видно из приведенных выше слов П.Ф. Каптерева о земской и церковноприходской школе. «Родное слово» Ушинского лежало камнем преткновения на этом пути.

Против мнения Кочетова на заседании Особого отдела резко выступил член Ученого комитета, видный русский педагог, директор Санкт-Петербургского учительского института К.К. Сент-Илер. Указав на широчайшее распространение «Родного слова», общий тираж которого только после смерти Ушинского составил около трех миллионов экземпляров, он отмечал: «Эти громадные цифры доказывают, что пользование этой книгой сделалось для наших народных школ *необходимостью* и никакое запрещение не в состоянии *фактически* уничтожить это пользование». «Исключив "Родное слово" из "Каталога", – предупреждал К.К. Сент-Илер, – Министерство народного просвещения поставит себя в неловкое положение, так как постановление это не будет исполняться». Вся последующая реальная жизнь «Родного слова» полностью подтвердила абсолютную правоту этих слов К.К. Сент-Илера.

Ученый комитет между тем не внял голосу разума. Принятое им постановление объявляло, что «книга К. Ушинского "Родное слово", г. 1-й, по несерьезности и малосодержательности помещенных в ней статей действительно не может считаться пригодной для употребления в качестве классной книги для чтения в сельских народных школах... Принимая, однако, во внимание значительное распространение этого учебника в начальных училищах, Особый отдел Ученого комитета признал небесполезным предварительно до окончательного решения вопроса об исключении его из числа одобренных руководств, иметь отзывы по этому предмету директоров и инспекторов народных училищ и педагогических советов учительских семинарий».

Такое половинчатое решение Ученого комитета не удовлетворило министра И.Д. Делянова, начертавшего 14 февраля 1885 г. на постановлении комитета следующую резолюцию: «По моему мнению, следует: 1) теперь же исключить "Родное слово", г. 1-й, из числа одобренных руководств и 2) приступить к пересмотру других книг Ушинского, употребляемых в качестве классных». Делянов посмотрел на вещи широко, как и подобает министру, – пересмотреть всего Ушинского. Он был достойным преемником Д.А. Толстого, приняв у него эстафету удушения всего передового в русской школе и педагогике. Как отмечал ушедший к тому времени в отставку либеральный военный министр Д.А. Милютин, различие между этими двумя руководителями ведомства просвещения заключалось «только в подклад-

ке: у Толстого подкладкою была желчь; у Делянова – идиотизм. Бедная Россия!» – заключал Д.А. Милютин¹.

Резолюция Делянова вызвала восторженный отзыв признанного рупора реакции – газеты «Московские ведомости», которая призвала того же Кочетова оповестить Россию об этом знаменательном событии. Предпочитая, однако, остаться анонимом, этот мракобес писал в «Московских ведомостях» (1885, №224): «Недавно произнесенный официальный приговор о книге "Родное слово" Ушинского как "неудобной для употребления в училищах" – событие большой важности, как громкое свидетельство о наступившем перевороте в деле начального обучения русской грамоте. До сих пор во всех почти народных школах учили "по Ушинскому", его методические и дидактические взгляды всюду признавались руководящими, и подражателей "Родного слова" явилось бесчисленное множество. Но если признано необходимым изъять из употребления книжку, по которой учились миллионы русских детей, значит сама система обучения русскому языку, созданная Ушинским, признается неудовлетворительной; в таком случае необходимо было бы ради логической последовательности обратить внимание и на многочисленные копии с "Родного слова"... Иначе запрещение и изъятие из школы одного только "Родного слова" будет похоже на отсечение лишь одной головы у многоголовой гидры».

«Итак, – возглашал этот педагогический пигмей-обличитель, тонно, знакомым отечественному читателю и по более близким временам, – наступает конец дидактической свистопляске, реальная и либеральная педагогика... не признается больше за последнее слово науки обучения и воспитания. Приговор о "Родном слове" – доброе начало хорошего конца и должен вызвать полное сочувствие в каждом радетеле о народном образовании в России. Устройство церковноприходской школы, сознание необходимости духовно-нравственного начала обучения, взгляд на школу как на место воспитания в духе православной веры и любви к родине – все это ясные признаки благодатного поворота к лучшему в святом деле начального народного просвещения. Пожелаем, чтобы этот поворот совершился скорее, круче и навсегда».

Что же касается Ушинского и многих его последователей, то их, по мнению охранителя от образования Кочетова, «надо гнать из школы – храма молитвы и назидания». Вот в чем оказывалась суть заявленной Ученым комитетом министерства «бессодержательности» «Родного слова». **Педагогическая проблема** (чего до сих пор не по-

¹ Дневник Д.А. Милютина. Т. IV. М., 1950. С. 130.

нимают так называемые «чистые педагоги») вновь, как всегда, обернулась *проблемой сугубо политической*. И это естественно. «Чисто педагогических» проблем в природе не бывает. В их ядре, или по крайней мере за их спиной, всегда стоит та или иная идеология, а значит – и политика.

На этом оканчивался первый акт политико-педагогического дедуктива вокруг «Родного слова». Назревал второй его акт.

Весной 1885 г. вдова Ушинского Надежда Семеновна дважды обращалась к Делянову с просьбами учесть мнение К.К. Сент-Илера и как предлагал Ученый комитет, запросить суждение о «Родном слове» директоров и инспекторов народных училищ, а также «русского отделения Академии наук». Эти обращения, по указанию министра, были «оставлены без последствий».

В июне того же года К.К. Сент-Илер представил Делянову «Докладную записку об исполнении предписания г. министра относительно запрещения 1-го года "Родного слова" Ушинского», в которой опротестовал не только форму исполнения, но и саму суть предписания. Он подчеркнул явную парадоксальность сложившейся вокруг «Родного слова» ситуации: запрет министерства распространялся только на «Год первый», а не на «Год второй» этой учебной книги. «Из того, что 2-я часть "Родного слова" допущена к употреблению, можно вывести заключение, что способ преподавания, рекомендуемый Ушинским, считается возможным. Но как приняться за упражнения 2-й части, перескочивши все упражнения первой части?», – спрашивал Сент-Илер.

«Почти во всех программах для начальной школы, составленных на местах директорами и инспекторами народных училищ, – отмечал он, – "Родное слово" рекомендуется как лучшее... из руководств для обучения грамоте... Ежегодно около 500 тысяч русских детей учатся грамоте по этой книжке... 10000 учителей обучают грамоте по вышеупомянутому руководству». Не следует ли, говорил Сент-Илер, сначала переподготовить учителей для работы по какому-либо новому руководству, а затем запрещать старое. «Такие предварительные меры необходимы точно так, как при перемене ружей в войсках, следует сначала убедиться в том, что солдаты хорошо владеют новым оружием, и тогда отобрать ружья старой системы. Иначе может случиться, что в известное время войско окажется вовсе без оружия».

Запрещение учебной книги Ушинского, продолжал Сент-Илер, будет не понято учителями народных училищ, поскольку «почти во всех руководствах педагогики и методики, одобренных Министерством народного просвещения для учительских семинарий, о "Родном

слове" Ушинского говорится с похвалой». Что же касается намерения «сразу запретить все педагогические книги, где о "Родном слове" говорится как об очень полезном руководстве», то его реализация, без сарказма писал Сент-Илер, «несколько затруднительна, так как в каталоге не осталось бы ни одного курса педагогики и методики».

Это, вероятно, понимали и в самом министерстве, которое избрало путь традиционной российской бюрократической волокиты: к докладной записке К.К. Сент-Илера обратились только через три с половиной года. Между тем за это время самовольными усилиями Кочетова было вычеркнуто из каталога книг, одобренных для употребления в народных училищах, и руководство к «Родному слову» – «Книга для учащихся».

Приступив к рассмотрению записки Сент-Илера только в ноябре 1888 г., Особый отдел Ученого комитета министерства вынужден был констатировать, что исключение «Книги для учащихся» из каталога сделано незаконно, исключение же из него 1-й части «Родного слова» сделано неправильно, или по меньшей мере преждевременно – до рассмотрения в комитете протеста Сент-Илера. Особый отдел счел необходимым вновь рассмотреть вопрос о 1-й части «Родного слова», поручив А.Е. Радонежскому, автору ряда книг для начального обучения, представить доклад на эту тему.

А.Е. Радонежский в свое время подвергся серьезной критике со стороны Ушинского за свои учебные пособия и открыто признавался, что он «не сторонник "Родного слова"». Однако у него хватило честности и мужества для того, чтобы резко опротестовать мнение Кочетова и решительно выступить в защиту учебных книг Ушинского.

В своем отзыве от 17 марта 1889 г. Радонежский подчеркивал «несомненные педагогические и дидактические достоинства» всех частей «Родного слова» и их «органическую взаимосвязь», а также незаконность исключения из каталога «Книги для учащихся», против полезности которой, по его словам, «вообще никто не возражал никогда». Он указывал на другую сторону парадоксальной ситуации вокруг запрета «Родного слова». «Подражатели (имя им легион), – писал Радонежский, – полную рукою черпали из "Родного слова"». При этом у них исчезало главное – педагогическая система Ушинского, и «весь этот, так сказать, хлам выдается за серьезные статьи для чтения, объяснения, изучения». «Но если они – эти подражания, – отмечал Радонежский, – значатся в каталоге книг одобренных, то я полагал бы тем более заслуживающей быть туда включенной книге Ушинского».

Отвечая А.Е. Радонежскому, Кочетов 24 марта 1889 г. вынужден был «повиниться, что по недосмотру» вычеркнул из каталога «Книгу

для учащихся», отнеся ее «только к 1-й части "Родного слова"». Вместе с тем он вновь жестко требовал исключения этой части из каталога, ибо, по его словам, «защитники Ушинского не замедлят вывести заключение, что министерство изменило свой взгляд на 1-й год "Родного слова"». Более того, на этот раз Кочетов попытался развить наступление и настоять на устранении из списка одобренных книг и второй части учебной книги Ушинского («Родное слово», год 2-й). При этом он ссылаясь на свою анонимную статью в «Московских ведомостях» 1885 г., где приговор министерства о «Родном слове» приветствовался как «событие большой важности».

Особый отдел все же согласился с мнением А.Е. Радонежского и постановил: 1) «ходатайствовать перед г. министром о допущении книги "Родное слово", г. 1-й, в учительские библиотеки народных училищ» и 2) «книгу "Руководство к преподаванию по «Родному слову», исключенную по недосмотру из каталога, надлежит вновь ввести в число книг, допущенных в учительские библиотеки тех же училищ». Однако твердокаменный министр Делянов оставался непреклонным. Его резолюция от 14 мая 1889 г. на постановлении Ученого комитета гласила: «Я никак не могу согласиться с предложениями, означенными в п.п. 1 и 2». Не без влияния Делянова была «оставлена без последствий» и поданная в 1896 г. на высочайшее имя просьба дочери Ушинского снять запрет с «Родного слова» – «одного из самых лучших и полезнейших сочинений» ее отца.

Третий акт этой детективной драмы смог начаться только после того, как Делянов завершил свой земной путь, а с ним – и свою пятнадцатилетнюю неустанную деятельность по наведению «порядка» в отечественной школе. В 1899 г. сын Ушинского Константин Константинович обратился к новому министру Н.П. Боголепову с просьбой о допущении 117 издания «Родного слова» в народные училища. Началось новое рассмотрение в Ученом комитете министерства этого столь затянувшегося дела.

Третий акт был не менее жарким, но менее драматичным. Здесь реакционное соло, помимо Кочетова, взял на себя некто А.Г. Филонов. Его книгу «Мое детство» Ушинский еще в 1866 г. подверг уничтожающей критике в статье «Цветы московской педагоги на петербургской почве», указав на «глубокое невежество» автора, «которое не дает... права не только составлять книг для первоначального чтения, но даже просто учить грамоте в какой-нибудь школе» (II; 205).

На этот раз, спустя тридцать лет, злобный педагогический лилипут решил отыгаться на творении педагогического Гулливера. Помимо всех прежних упреков в адрес «Родного слова» – о его светско-

сти и «пренебрежении церковью», о его реализме и одностороннем подборе фольклорного материала и упражнений, ориентированных на «предметы чувственного, материального мира», Филонов в своем отзыве от 26 ноября 1899 г. обвинил Ушинского за его резкие (цитированные ранее) суждения о «прежнем способе обучения грамоте», «о старом воспитании» и «старой школе». Иной школы это педагогическое ископаемое не знало и не хотело знать. Школа, выстраиваемая Ушинским, не только оказывалась выше его понимания, она не оставляла подобным педагогическим реликтам жизненного пространства.

Председатель Особого отдела Ученого комитета тайный советник Аннин, видя, что против Кочетова и Филонова выступили 13 членов комитета и опасаясь реабилитации «Родного слова», откровенно метнулся на сторону ретроградов. Его основной аргумент состоял в том, что отмена прежнего решения «может породить в педагогической литературе и в ежедневной печати разные превратные суждения по направлению в сторону Министерства народного просвещения, что во все нежелательно». Иначе говоря, суть дела не имела значения – честь мундира была превыше всего.

Со стороны прогрессистов в Ученом комитете и на этот раз, в декабре 1899 г., тон задавал все тот же К.К. Сент-Илер, при поддержке инспектора народных училищ Санкт-Петербургской губернии Семеня. Запрет классического «Родного слова» Сент-Илер называл столь же анекдотичным, как если бы из-за несогласия с некоторыми суждениями Н.М. Карамзина студентам запретили пользоваться его «Историей государства Российского». Семеня же, решительно отметал все псевдорелигиозные и прочие спекуляции Филонова и особо подчеркивал значимость предлагаемых Ушинским упражнений, которые всемерно развивают ребенка, заставляют его «вдумываться в содержание читаемого», «приучают его к внимательности». При этом Семеня однозначно заявлял: «Я не знаю ни одной азбуки, ни одного букваря, рассказы и сказки которого настолько нравились бы детям, настолько их занимали и оживляли, как сказки, помещенные в "Родном слове". Причину этого я вижу в той теплоте и сердечности, которой проникнуто содержание книги, в той родственности, которую ощущает русский ребенок при чтении народных произведений. Поистине, эта книга – родное слово».

Окончательное мнение Особого отдела Ученого комитета министерства, поддержанное абсолютным большинством голосов, установило следующее:

«1) что вопрос об исключении из "Каталога книг для низших училищ" книги "Родное слово", год 1-й, возник случайно, помимо ка-

кого бы то ни было заявления лиц или учреждений учебного ведомства о непригодности этой книги в школах, где ее употребляли уже в течение 20 лет (1864–1884);

2) что трудно и почти невозможно предположить, чтобы при столь широком распространении книги по всей империи (чему свидетельством 66-е ее издание) и притом в течение такого продолжительного промежутка времени, как 20 лет, никто из лиц ведомства Министерства народного просвещения, близко стоящих к народной школе, не заметил в ней существенных недостатков, требовавших изъятия ее из употребления, между тем этого не случилось; напротив, при составлении учебных программ и объяснительных к ним записок в 70-х годах, следовательно, после почти десятилетнего опыта "Родное слово" Ушинского указывалось как одно из лучших руководств;

3) что члены Особого отдела, близко стоящие к делу народного образования, Сент-Илер (бывший директор Учительского института) и Семека (инспектор народных училищ Санкт-Петербургской губернии) считают и ныне "Родное слово" одним из лучших методических руководств по начальному преподаванию русского языка, послужившим образцом для весьма многих подобных ему изданий;

4) что при рассмотрении книги в 1885, 1888/89 гг. Особый отдел, несмотря на значительную перемену в составе членов его, *ни разу, однако, не поставил решения о безусловной непригодности названной книги для низших училищ, а исключение ее из каталога признал неправильным и во всяком случае преждевременным;*

5) что если признать справедливыми мнения противников книги "Родное слово", что она малосодержательна и малополезна для сельских школ, то нельзя *не согласиться и с мнением защитников* этой книги, что в методическом отношении она представляет собой одно из *лучших* руководств по начальному обучению родному языку, знакомство с которым весьма полезно для учителей, особенно малоопытных в деле преподавания и что народный характер книги представляет большое достоинство для учащихся в начальных городских школах, особенно больших городов, где дети нередко не выезжают из города и совсем не знакомы с сельской жизнью и природой;

6) что справедливость того мнения, что означенная книга Ушинского не устарела, несмотря на то, что издается почти без изменений в течение около 40 лет и что она удовлетворяет требованиям начальной школы, лучше всего доказывается тем фактом, что *несмотря на исключение книги из школ, подведомственных Министерству народного просвещения, она тем не менее продолжает распространяться в большом количестве экземпляров и после запрещенного*

для школьного употребления 66-го ее издания, повторилась в течение 15 лет 50 раз и в настоящее время представлена на рассмотрение в 116-м ее издании» (выделено мной – Э.Д.).

Иными словами, в период своего запрета «Родное слово» издавалось чаще чем три раза в год. Русская школа, вопреки всем стараниям реакционного ведомства просвещения, не выпускала из своих рук полюбившуюся ей учебную книгу Ушинского.

В итоге Особый отдел (13 голосами против 3) предлагал допустить 116-е издание 1-й части «Родного слова» «к классному употреблению во всех низших учебных заведениях». «Что же касается исключенной из "Каталога" книги "Руководство к преподаванию по «Родному слову»", то поскольку эта книга была исключена по недосмотру или ошибке, Особый отдел, за исключением г. председательствующего, полагал, что означенное 21-е издание ее могло быть допущено в учительские библиотеки низших училищ».

Казалось бы, здравый смысл и справедливость, наконец, восторжествовали. Но в России реакция особенно живуча. Тень Делянова еще блуждала по министерству. И потому товарищ (по-нынешнему – заместитель) министра Н.А. Зверев, на усмотрение которого было представлено постановление Особого отдела, принял, по сути, полуделяновское решение. Он «признал возможным допустить "Руководство к преподаванию «Родного слова»" в учительские библиотеки низших училищ, что касается книги "Родное слово" для детей младшего возраста, ч. 1, то таковую не признано возможным допустить в качестве классной книги для начальных училищ».

Чтобы это решение было пересмотрено, понадобилась еще одна смена министра народного просвещения – приход на место Н.П. Боголепова генерала П.С. Ванновского (который в свое время был близок к либеральному военному министру Д.А. Милютину и являлся одним из руководителей Главного управления военно-учебных заведений). В 1901 г. первая часть «Родного слова» была допущена в министерские школы, о чем и было оповещено в журналах «Вестник воспитания» (1901, №8) и «Русская школа» (1902, №10, 11).

Так завершился 15-летний политико-педагогический детектив вокруг «Родного слова». К.К. Сент-Илер оказался глубоко прав, предупреждая в свое время, что выкорчевать эту учебную книгу из русской школы не удастся и что министерство в итоге окажется в предельно глупом положении. Это еще раз подтверждало почти аксиоматическую истину: как бы ни были умны отдельные реакционные деятели (хотя таковых бывает обычно весьма немного), реакция в целом весьма темна и примитивна. Она способна достичь только ближайшей

цели – «подморозить» Россию, в данном случае – новую русскую школу. Но она не способна встать поперек истории и развернуть ее вспять.

Середина 1890 – начало 1900-х годов изменили политический климат и педагогический ландшафт в России. Реакция от наступления перешла к обороне. В этой обороне обнажались все большие и большие разломы. На педагогическом фронте одним из таких разломов и стало возрождение «Родного слова». В 1914 г. оно уже выходило 146-м изданием.

Впрочем, российскую историю ожидали новые повороты, и звезда «Родного слова» вскоре вновь закатилась. То, что не смогла сделать реакция в конце XIX века, легко сделали большевики, разрушая старый мир «до основания». В основании же русской школы стоял Ушинский со своим «Родным словом», которое теперь было объявлено книгой не антирелигиозной, а сугубо религиозной.

Только в конце 1930-х годов новая власть, в поисках традиций и укоренения, вспомнила об Ушинском. Но «Родное слово» было уже переведено из разряда настольных учебных книг в разряд академических раритетов. Дети теперь учились другому и по другим книгам.

Заканчивая повествование о «Родном слове», нельзя не привести развернутый отзыв о нем видного деятеля русской народной школы С.И. Миропольского, где наиболее ярко и полно представлено мнение передовой русской педагогики об этой выдающейся учебной книге Ушинского.

«"Родное слово" Ушинского, – писал С.И. Миропольский в журнале "Семья и школа" (1877, №8, 11), – имело беспримечательный доселе успех; оно разошлось и расходится ежегодно в сотнях тысяч экземпляров; оно проникло в семью, в школу, в самые отдаленные и глухие местности России; оно, бесспорно, сделало имя Ушинского *народным*, в истинном смысле этого слова. Целые поколения воспитались на этой книжке, и имя составителя ее навсегда останется в истории русской народной школы».

«"Родное слово", – отмечал Миропольский, – внесло *новый* лучший *метод* в обучение русской грамоте. Но один метод еще не составил бы учебника... Значение и сила "Родного слова" в чисто народной, талантливой *обработке материала* для чтения. Посмотрите, каким теплом веет от всего содержания "Родного слова"; сколько истинно детской живости, задушевного веселья, порою юмора, иногда сердечного чувства в картинных описаниях, сказках, мелких рассказах, стихах; при этом какая меткость, картинность, изобразительность языка; сколько разнообразных упражнений, вызывающих мысль ди-

тяти на работу, изошряющих его суждение, наблюдательность, наконец, самую детскую речь!.. Вот что, по нашему убеждению, сделало "Родное слово" народной учебно-воспитательную детскою книгой. После немецкой мертвечины затхлого поучения в виде сентенций, нравственных рассказов, образцов добродетелей, вдруг послышалась в школе живая речь, раздался резвый, веселый детский смех. Ушинский в педагогике своим "Родным словом" сделал то же, что когда-то Пушкин сделал в поэзии своим "Русланом" и "Братьями разбойниками". Когда в школе стали читать сказки, прибаутки, песенки, веселые и замысловатые пословицы, загадки, – мудрые головы уныло и недоверчиво прислушивались к такому чтению и считали его "греховным", чуть не поруганием школы. В самом деле, можно ли было помириться им с таким нововведением, когда и в прописях, вместо нравственного поучения, стали писать о "репке", "коровушке", "зайчике", "петушке" и проч.? Ригористы морали ссылались на народ и его "добрые предания", на его любовь к "божественному" и отвращение от "мирского"» (выделено С.И. Миропольским).

«Вопрос шел, – подчеркивал Миропольский, – о борьбе между старой и новой школой, между старой учебой и новым воспитывающим обучением. Успех "Родного слова", громадный, неслыханный у нас, был торжеством "новой школы", нового ученья, нового метода и смертным приговором старой отжившей рутине, старобукварной учебе. С "Родным словом" связан, таким образом, один из важных исторических моментов в развитии нашей народной школы» (выделено мной – Э.Д.).

«Как все талантливые начинатели, – подводил итог Миропольский, – Ушинский вызвал за собой целую фалангу подражателей. Не обладая талантливостью своего руководителя, они не сумели не только стать выше его, но не могли даже и сравняться с ним; тем не менее все они послужили торжеству *новой* идеи, *нового* взгляда на ученье, *нового* метода, *нового* духа в школе, *новой*, лучшей педагогической жизни. Таково, по нашему мнению, значение "Родного слова" и таковы причины его популярности» (выделено С.И. Миропольским).

Ушинский – идейный и духовный наставник русского народного учительства

Есть социально-педагогические аксиомы, которые, при всей их очевидности, фактически проходят мимо нашего общественного сознания, возникая в нем в лучшем случае дважды в год – 1 сентября и в

День учителя. Одна из таких аксиом состоит в следующем: *вся школа, вся педагогика – это в конечном итоге учитель*. Любая педагогическая теория либо воспринимается и реализуется учителем, либо отторгается им и постепенно умирает. Любая педагогическая деятельность может быть повернута учителем во благо или во зло. Любой ребенок может стать в его руках или свободной достойной личностью, или невольником, рабом. *Общество, не понимающее эту истину, слепо. Ибо мы живем так, как нас учат. И учим так, как живем.*

В России всегда недооценивали учителей. Их роль всегда была вторичной. И может быть, во многом поэтому сама Россия вот уже триста лет не может выбраться из «исторической вторичности», пребывая все это время в стадии «догоняющего развития».

И здесь самое время вспомнить Ушинского, который постоянно подчеркивал, что учитель – «самый важный член в организме общественного воспитания», что личность учителя «значит все в деле воспитания» (I; 22). «В воспитании, – писал Ушинский, – все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. *Только личность может действовать на развитие и определение личности*, только характером можно образовать характер» (I; 49–50).

Отсюда – высочайшие требования Ушинского к нравственному облику и социальной ответственности учителя, которые он смыкает в единый ряд, ибо *только нравственность порождает ответственность*. Отсюда же – и его высочайшая оценка общественной значимости учительского труда. В надежде, что это когда-нибудь будет не только оценкой Ушинского, повторим его слова – своеобразный гимн учителю: «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем священных заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения» (I; 25).

Это был первый в истории отечественной педагогики *манифест учительства*, зовущий к пробуждению профессионального и гражданского самосознания образовательного сообщества. И он не остался безответным. Усилиями Ушинского и тысяч его последователей педагогическая деятельность в России в ту эпоху впервые стала не только осознанным профессиональным, но и *гражданским* поприщем.

Особую значимость, начиная с 1860-х годов, приобрела деятельность русского народного учительства, которое во второй половине XIX века впервые возникло и оформилось как самостоятельный профессиональный и социальный слой. Сам термин *«народный учитель»* был аккумулятивным выражением самосознания этого слоя. Как отмечал историк отечественной педагогики С.А. Золотарев, «русский учитель начальной школы никогда не мог привыкнуть к названию "школьный учитель", он всегда *сознавал и называл себя "народным учителем"*»¹.

До 60-х годов XIX века в России не было ни народной школы, ни народных учителей. «Учителями народа, – писал С.И. Миропольский, – являлось всякое отребье: изгнанные из службы чиновники, недоучки разных учебных заведений, отставные солдаты, писаря, даже не слышавшие про существование педагогики, – словом, всякий, кому деться некуда». Именно поэтому с началом строительства новой народной школы вопрос об учителе для нее стал наиболее острым. «Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения, – отмечал Ушинский в 1861 г., – есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» (II; 47). Годом ранее он произнес слова *«народный учитель»*, прочно вошедшие в русское общественное сознание и ставшие отныне не только педагогическим термином, но и ярким социальным символом: «Народные учителя, – писал Ушинский, – нужны нам прежде всего и более всего» (I; 239).

Ушинский выступил инициатором создания специальных учебных заведений для подготовки народных учителей – учительских семинарий, опубликовав в 1861 г. развернутую статью «Проект учительской семинарии». Этот проект не получил одобрения правительства, но был подхвачен передовыми земствами, которые с середины 1860-х годов стали открывать учительские семинарии и учительские школы – в Новгородской, Тверской, Черниговской, Вятской, Костромской, Курской, Самарской, С.-Петербургской и других губерниях.

¹ Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. Вологда, б. г. С. 220 (выделено мной – Э.Д.).

Только в начале 1870-х годов, испугавшись такого размаха деятельности земств по подготовке народных учителей, Министерство народного просвещения решило, как уже отмечалось, создать свои учительские семинарии.

Это решение, однако, опоздало со своим появлением. В России к тому времени успел достаточно прочно сложиться не только самый тип земской народной школы, но и тип учительской семинарии, готовившей для нее учителей. Кроме того, в состав народного учительства интенсивно вливались и выпускницы старших педагогических классов женских гимназий, также прошедших курс «по Ушинскому». Таким образом, фактически сложился уже и *тип русского народного учителя* – подвижника народной школы, воспитанного на заветах Ушинского.

Именно такого учителя хотели видеть в народных школах передовые русские земства. В ответ на инструкцию ведомства просвещения от 4 июля 1875 г., требовавшую резко сократить и строго регламентировать учебный курс учительских семинарий, Тверское земство писало в записке на имя министра: «Существует мнение, будто не следует давать народным учителям слишком большое умственное развитие, вследствие которого они способны увлечься какими-нибудь высшими общечеловеческими вопросами, могущими отвлечь их от прямых обязанностей. Безопаснее кажется многим такая школа, которая дает воспитываемым в ней учителям умеренное количество знаний... Тверское земство не разделяло такого взгляда... оно желало подготовить народных наставников... иного типа, а именно людей прежде всего развитых и образованных»¹. Такого типа народные учителя и готовились, в частности, в знаменитой Новоторжской учительской семинарии и в женской учительской школе, которые были созданы при поддержке Тверского земства ревностным поборником идей Ушинского земским гласным П.П. Максимовичем.

В советской литературе, особенно 1960–1980-х годов, существовало множество книг и статей, посвященных русскому народничеству – крупному идеологическому и политическому явлению пореформенной и предреволюционной России. Однако фактически не получил никакого освещения такой специфический и яркий его феномен как *учительское народничество*. Между тем, если отойти (а это давно пора бы сделать) от традиционной идеологической интерпретации народничества и посмотреть на него в широком контексте социальной жизни России, то станет, в частности, очевидным, что *учительское*

¹ Вестник воспитания. 1900, ноябрь. С. 61.

народничество было самым массовым и самым распространенным его видом, его проявлением. Не революционная агитация и революционный террор, а повседневный, будничный и вместе с тем просветленный, самозабвенный труд ради светлого и просвещенного будущего народа – определяющая черта, более того – сущность этого учительского народничества, основным деятелем которого и был народный учитель. Идейным же, нравственным наставником народного учительства всегда оставался К.Д. Ушинский. Равно как его классические учебные книги всегда оставались для народного учительства не только профессиональным, но и духовным путеводителем.

Мы начинали эту главу со слов учителя народной школы в деревне Волково вблизи Санкт-Петербурга, в прошлом выпускника математического факультета Санкт-Петербургского университета В.Я. Аврамова об Ушинском и закончим его же словами, воплотившими в себе отношение русского народного учительства к своему великому наставнику. Чтобы это отношение стало до конца понятным, воспроизведем его слова с возможной полнотой.

«Современная наша народная школа, – говорил В.Я. Аврамов, – лучшими своими сторонами обязана К.Д. Ушинскому... Начала, завещанные К.Д. Ушинским, были чужды старой дореформенной школе. Они вошли только в строй новой школы, стали ее душою и, что важнее всего, проникли в сердца учащихся, так что действительное проведение их в повседневную школьную жизнь стало уже для последних **нравственно обязательным**. Если в дореформенной школе царили страх, бессмысленное долбление и пассивность, то характерными чертами новой школы должно признать: *любовь, сознательность и самодеятельность*... К.Д. Ушинский привил ей эти начала, вдохнул в нее жизнь, заставил проникнуться ими учебно-административные сферы и сделал невозможным возврат к дореформенной старой школе».

«Начала, завещанные нам Ушинским, – продолжал В.Я. Аврамов, – все более и более проникают в школьный строй, делая народные школы дорогими для учащихся детей, желанными – для населения и симпатичными – высшим интеллигентным общественным слоям... Детей привлекает весь учебный строй школы, ее нравственная атмосфера, ее любовь к детям и забота о духовном и физическом росте ребенка... Словом, их привлекает все большее и большее проникновение школы теми заветами, которые оставил нам в наследие К.Д. Ушинский. Дети проводят в школе не только учебные утренние часы, но и вечера, слушая чтение рассказов, заполняя собою крошечную комнатку учащего».

А что же привлекает к этой школе учителя, человека со средним или высшим образованием, «что удерживает его в течение многих лет на учительском месте, – спрашивал В.Я. Аврамов. – Неужели ежемесячное жалование в 10–15–20 рублей, да и то часто не выплачиваемое по полугодию?» Нет, учителей привлекает «прежде всего, конечно, сознанный долг перед родным народом, затем уверенность, что их работа в школе не бумажная, не бесплодная работа во имя хорошо оплачиваемого жалования, а работа безусловно необходимая для народного блага, проливающая свет и расчищающая путь к народному счастью; наконец, вера, что сам учащий будет нравственно совершенствоваться, работая в школе. Но эта уверенность может явиться только при таком строе школы, когда найдут себе место заветы, данные нам К.Д. Ушинским. И действительно немало интеллигентных учителей и учительниц обрели *нравственное удовлетворение*, проводя, по мере сил, эти заветы в повседневную жизнь школы, бодро и весело работая в настоящем, не страшась будущего. *Чем более начала, заветанные нам К.Д. Ушинским, будут проникать в школу и составлять ее душу, тем вероятнее для учащего приливы нравственного подъема духа*».

Приведенные слова ярчайше выражают и нравственную суть русского учительского народничества, и то духовное влияние, которое оказал на него Ушинский. В этих же словах – и суть данной главы. «Имя К.Д. Ушинского, – говорил В.Я. Аврамов, – не затмится в памяти народного учителя и не вытравится из его сердца. Неотъемлемое право на вечную память, на народную признательность приобретено им не только составленными книгами для классного чтения, но созданием того типа народной школы, который жил, живет и будет жить в сердцах народных учителей, благодаря тем великим заветам, которые он начертал на знамени русской народной школы»¹.

¹ Аврамов В.Я. Значение К.Д. Ушинского для народных учителей и школ // Памяти К.Д. Ушинского. С. 191–197.

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ» УШИНСКОГО И СОЗДАНИЕ НАУЧНЫХ ОСНОВ ПЕДАГОГИКИ

Деятельность Ушинского в сфере реформирования школы складывалась, как мы видели, *из трех* основных составляющих: *социально-педагогической* – определение ключевых образовательных задач эпохи и, соответственно, выбор перспективных направлений школьного строительства; *философско-педагогической* – всестороннее обоснование этого выбора и *теоретико-дидактической* – разработка нового содержания образования для реформируемых звеньев школьной системы России. В сфере же собственно педагогического знания основные усилия Ушинского были направлены на решение главной задачи, которая тогда стояла на пути превращения этого знания в науку – на *создание научных оснований педагогики*. Эту задачу он выдвинул в первой же своей педагогической статье «О пользе педагогической литературы» (1857 г.), подчеркнув, что педагогика в то время еще «не может быть названа наукой в строгом смысле этого слова». Решению данной задачи Ушинский посвятил главный труд своей жизни – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Социальные и научные истоки «Педагогической антропологии» Ушинского

Возвращение науки к выдвинутым ранее идеям отнюдь не всегда сопровождается возвращением к старым, обозначавшим их понятиям. Большей частью происходит как раз обратное, ибо не всегда удается в терминах адекватно передать сущность идеи. *Педагогическая антропология* в этом плане – редкое из исключений. Емкость термина здесь тождественна емкости идеи, к всесторонней реализации которой только в настоящее время подступает педагогическая наука.

В истории науки перспективность идей нередко оценивается спустя длительное время после их возникновения. Тому много причин, субъективных и объективных, и изучение их представляет немалый историко-научный интерес. Но не менее интересно и другое – на каких этапах развития науки происходит возврат к старым идеям и их переоценка. Является ли возрождение этих идей (или хотя бы понятий, их запечатлевших, – в том случае, когда нет осознанного возвра-

щения к идеям), является ли это возрождение отражением сходства этапов развития науки?

Уже стало общепризнанной истиной, что наиболее важные точки роста научного знания и соответственно – наиболее крупные научные завоевания достигаются на стыках наук, в смежных областях между ними. Очевидность этой истины свидетельствует лишь о том, что отраженная в ней особенность развития современной науки (ставшая почти закономерностью) плотно вошла не только в научное, но и в обыденное сознание. Между тем, рождение новых наук на стыке старых – не прерогатива XX века. Это явление возникло более столетия назад – как отражение тенденции к комплексному изучению объектов природы в их естественной взаимосвязи и всесторонней взаимообусловленности.

Формы проявления этой тенденции уже тогда были родственны современной науке. Происходил быстрый рост удельного веса и роли задач синтеза, намечался переход от дисциплинарного к проблемному способу постановки и решения научных задач, расширялся фронт междисциплинарных и сравнительно-типологических исследований. В итоге – зарождались комплексные, пограничные научные дисциплины, такие как физическая химия, физиологическая химия, психофизика, психофизиология, этнопсихология и др. В числе первых «стыковых» наук была и *педагогическая антропология*, основание которой было положено Ушинским.

Зарождение комплексных, пограничных научных дисциплин отражало сложное сплетение двух процессов в развитии научного знания – его нарастающей дифференциации и стремления к единству. «Стыковка» наук была своеобразной точкой пересечения этих процессов. Но большей частью она проходила все же под флагом дифференциации: вновь ответвляющаяся область познания собирала вокруг себя представителей разных наук и разрабатывалась далее усилиями, методами и идеями этих наук. Такое направление объединения научных знаний во второй половине XIX века было преобладающим, синтез здесь являлся лишь предварительным условием, предпосылкой дифференциации.

Однако набирала силу и другая тенденция объединения наук, отражавшая потребность в целостном, едином знании. В сфере познания человека эта тенденция получила, в частности, яркое выражение в «Педагогической антропологии» Ушинского, истоком которой было стремление к научному изучению человека в единстве его физического, умственного и нравственного развития, его природы и общественных свойств.

В конечном итоге разрастающийся процесс дифференциации знаний, появления все новых и новых его областей подорвал тенденцию к единству. Эта общая ситуация в науке, усугубленная в педагогике господством официального дидактического примитивизма и методической рецептуры, решила на время судьбу педагогической антропологии. Актуальность и перспективность ее идей была осознана лишь тогда, когда в соотношении двух указанных выше процессов развития науки произошли существенные изменения, когда вновь обострилась потребность в объединении, интеграции знаний.

Первая волна этих изменений прокатилась на рубеже XIX–XX веков, отразившись в педагогике педологическими исканиями, в которых, казалось бы, вновь засветились идеи педагогической антропологии. Однако эти искания не дали желаемых результатов, и к тому же век их в России оказался недолог. Педология в 1930-х годах была похоронена под плитой режима и «бездетной», нормативно-императивной официальной советской педагогики.

Вторая волна начала подниматься в последней трети XX столетия. В этот период возрождение педагогической антропологии – синтеза знаний о человеке как предмете воспитания – было связано с резко возросшей концентрацией интересов науки вокруг *проблемы человека*. Система изучения человека в его целостности и во всем многообразии его феноменов охватила в последние десятилетия почти весь диапазон познания, от физико-математических наук до гуманитарных. В этой сложной и разветвленной системе теоретического и практического человекознания проблема «человек как предмет воспитания» вновь заняла одно из важнейших мест.

Вместе с тем резко обострился интерес к первому и единственному в мировой науке опыту комплексной постановки и решения этой проблемы, предпринятому в середине XIX столетия, – интерес к капитальному труду основоположника научной педагогики в России К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

«Педагогическая антропология» Ушинского как этап на пути создания научной педагогики

Педагогика, начиная с Я.А. Коменского, тяготела к объективному обоснованию педагогических явлений, к поискам их закономерностей, их связи с общими законами развития природы и человека. Это тяготение получило наиболее полное выражение в выдвинутом Коменским принципе *природосообразности* воспитания. Эволюция в

понимании природосообразности как главного принципа педагогики отразила общее движение педагогической мысли к осознанию задач и сущности педагогического воздействия. Природосообразность по Коменскому – это еще весьма абстрактное соответствие педагогических средств законам духовной жизни человека и общим законам природы. У Ж.-Ж. Руссо природосообразность воспитания означала помощь свободному и естественному развитию ребенка. И.Г. Песталоцци видел в указанном принципе соответствие воспитания особенностям природы человека, законам ее вечного саморазвития.

На протяжении XVII – первой половины XIX веков в трактовке принципа природосообразности, несмотря на ее постепенную конкретизацию, умозрительное начало явно преобладало. И это не было случайным. Не располагая знанием законов развития природы и человека (ибо они даже в первом приближении еще не были известны науке), педагогика оказывалась вынужденной, с одной стороны, конструировать систему своих представлений сугубо эмпирически, а с другой, – умозрительно устанавливать связи этих представлений с окружающим миром.

На первых этапах становления педагогики такой путь познания педагогических явлений был плодотворным, так как он отражал стремление новой отрасли знания к освоению «отведенной» ей сферы реальности, стремление к самоопределению. Однако по мере дальнейшего развития педагогической мысли эмпирия и умозрение все более и более расходились. Педагогика Руссо представляла собой уже умозрительно сконструированную систему. Педагогика Песталоцци была системой эмпирической, хотя сам Песталоцци сознавал необходимость ее естественнонаучного, в частности психологического, обоснования. Первую попытку дать такое обоснование предпринял И.Ф. Гербарт. Указав на явную недостаточность свидетельств опыта, он попытался подвести под педагогику философский и психологический фундамент.

Творческие усилия Гербарта имели выдающееся значение в истории педагогической мысли. Педагогика в его лице делала крупный шаг к научной обработке своих понятий, к созданию стройной и развитой теории, цементирующей педагогическое знание, добытое в процессе обобщения данных практики. Однако сама эта теория оказалась научно несостоятельной. Психология Гербарта, как справедливо отмечал в начале XX века немецкий историк педагогики Т. Циглер, была «основана на метафизике, к тому же на весьма бесплодной и

несостоятельной метафизике», которая представляла собой «совсем неблагоприятную почву для вырастающей на ней педагогики»¹.

Стремясь механистически разложить психические явления (как и вообще все явления в материальном мире) на вечные, неизменные, совершенно абстрактные элементы, Герbart сводил сложную духовную жизнь человека «к статике и динамике представлений», которые выступали в его концепции в качестве конечных психических «реалов». Этот вывод для педагогики был вдвойне бесперспективен. Он извращал, во-первых, задачи и существо педагогического воздействия, усматривая то и другое лишь в образовании представлений. И во-вторых, противоречил основным достижениям передовой педагогики, которая следуя сенсуалистической традиции Коменского–Песталоцци, исходила из первичности не идеальных, интеллектуальных единиц (типа представлений), но – чувственно-действенных контактов ребенка с миром. В этих контактах передовая педагогическая традиция видела источник опыта, накопление которого лежит в основе развития личности.

Педагогическая концепция Гербарта оказалась бесперспективной и еще по двум причинам. Первая: порочными были ее методологические истоки – элементаризм и механицизм. И вторая: Герbart слагал естественнонаучный фундамент педагогики только из психологии (которая в его интерпретации была далека от позитивной науки). Он пренебрегал физиологией и отрицал связь научного знания о психике с данными о физиологии мозга и органов чувств.

К середине XIX столетия с развитием естествознания и с отказом от элементаристских и механистических представлений в пользу идеи целостности и диалектического способа мышления кризис концепции Гербарта обнажился отчетливо. Но вместе с тем отчетливо обнажилось и отсутствие у педагогики подлинно научных оснований. Волны эмпиризма, с одной стороны, и умозрительных «рецептурных» обобщений, претендующих на роль «теории» – с другой, грозили захлестнуть педагогику. Педагогика оказывалась на периферии общего движения науки.

Логика развития педагогической мысли требовала превращения педагогики из совокупности воззрений, еще не испытанных научными критериями, в реальную науку, имеющую свой предмет, свои задачи и методы, свои объяснительные принципы, основанные на знании причинных и закономерных связей педагогических явлений и

¹ Циглер Т. История педагогики (Авториз. перевод с немецкого). СПб.; Киев, 1911. С. 401.

фактов. Решить эту задачу в пределах прежних педагогических представлений было невозможно. Нужны были новые подходы, позволяющие вскрыть объективные истоки этих представлений. Нужны были иные концепции, уясняющие действительную взаимосвязь педагогики с другими науками, ее роль и место в общей системе знаний о природе, обществе и человеке.

Одной из таких концепций и явилась *педагогическая антропология Ушинского*. Суть данной концепции состояла в следующем. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, – указывал Ушинский, – то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях». Для этого педагогика должна опираться на те науки, «в которых изучается телесная или душевная природа человека» и «из которых она почерпает знание средств, необходимых ей для достижения ее целей».

«К обширному кругу *антропологических наук*, – писал Ушинский, – принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, философия, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства *предмета воспитания*, т.е. человека» (III; 16; выделено Ушинским).

Отсюда – и *центральная идея* и само *название* основного научного труда Ушинского: «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Отсюда – и *генеральная цель* этого труда: «изучение человеческой природы в ее вечных основах, в ее современном состоянии и в ее историческом развитии, что и составляет, – подчеркивал Ушинский, – *главную основу педагогики*» (III; 302). Реализуя эту цель, Ушинский впервые предпринял беспрецедентный опыт анализа и синтеза данных антропологических наук под педагогическим углом зрения и их реконструкции в «*педагогическую антропологию*», которая и должна была составить *фундамент научного педагогического знания*. Это был, как он сам отмечал, «первый труд в таком роде – первая попытка не только в нашей, но и в общей литературе» (III; 31).

Создание «Педагогической антропологии» Ушинского, первый том которой вышел в свет в 1867 г. и второй в 1869 г., *знаменовало новый этап на пути становления педагогики как науки. Для русской педагогики этот этап стал основополагающим*. С Ушинским

в мировую педагогику влился новый широкий поток – русская педагогическая мысль.

«В исполинской мастерской современного исследования природы, – писал выдающийся немецкий ученый Эрнст Геккель, – имеется масса неразмысляющих поденщиков, которые прекрасно исполняют свою мелкую специальную работу, но не задаются вопросом о смысле великого целого; даже среди почтенных и заслуженных естествоиспытателей немало попадаетея таких, которых совершенно не интересуют вопросы общего мирозерцания, которые ищут лишь новых фактов, а не понятий»¹. Эта весьма жесткая, но по сути справедливая характеристика определенного типа ученых раскрывает основное отличие Ушинского от большинства педагогов и современной ему, и нынешней эпохи.

Ушинский не был эмпириком в науке, собирателем и толкователем фактов, узким последователем какого-либо из направлений в педагогике. Его отличали стремление к философскому осмыслению педагогических явлений, умение увидеть неясное в традиционно «ясных» понятиях, глубокий интерес к общему ходу эволюции научного знания, ее факторам и урокам. Он был лидером своей науки, ее идеологом, выдающимся мыслителем энциклопедического склада ума.

Такого плана ученые созидают науку, оставляют в ней наиболее крупный след. Не случайно уже современники отмечали, что труды Ушинского «произвели совершенный переворот в русской педагогике» и называли его «отцом русской педагогики»².

Еще за несколько лет до прихода в педагогику, анализируя общее состояние науки, Ушинский чутко уловил ту тенденцию к объединению, синтезу научного знания, о которой говорилось выше. «В прежнее время, – писал он в 1854 г. в журнале «Современник», – занимались более отдельными явлениями – отдельными формами и фактами, оставляя каждое в его среде и в его царстве, в его отделе; *характеристика современной науки заключается в том, что она, стремясь к всеобщему, изучает сами крайние пределы различных областей явлений, их соприкосновение и взаимное проникновение одних другими, их взаимную связь в отношениях пространственных, геометрических, физических, органических и духовных и ищет средства слить все эти явления в одно живое, органическое целое... Настоящий период наук характеризуется именно тем, что все они начинают быстро сни-*

¹ Геккель Э. Мировые загадки. М., 1906. С. 416–417.

² Острогорский В.П., Семенов Д.Д. Русские педагогические деятели. М., 1909. С. 67.

мать неприступные грани, отделявшие их друг от друга и от общего человеческого мышления; все они выходят из своих таинственных и так долго замкнутых храмов на оживленную арену общечеловеческого развития и, освещая друг друга, далеко расширяют обций горизонт сознания»¹.

Потребность в объединении знаний сознавалась в то время (как, впрочем, и всегда) далеко не всеми учеными. Большинство из них работало в направлении роста какой-либо одной ветви дерева науки, не вникая в происходящие в нем общие изменения, а потому и не замечая трудностей, связанных с этими изменениями. Только те из ученых, кто не ограничивался рамками специальных исследований, кто выходил в область философии и методологии науки, могли осмыслить необходимость синтеза знаний, необходимость новой формы их единства.

Еще меньше было ученых, пытавшихся сделать практические шаги в данном направлении. Одним из этих немногих был Ушинский.

Через тринадцать лет после того, как им были написаны приведенные выше строки, он опубликовал «Педагогическую антропологию», капитальный труд, поразивший и его современников, и последователей масштабом и объемом синтеза. Говоря о «Педагогической антропологии» П.П. Блонский в 1914 г. отмечал: «Ушинский не только стоял на уровне европейской науки, он шел в первых рядах ее... он стоял на самых крайних высотах ее, лицом обращенный на правильный путь грядущей педагогики»².

Этот педагогический синтез научных знаний о человеке стал итогом творчества Ушинского. Путь к нему лежал через решение многих практических и частных научных задач, выдвигаемых неотложными потребностями перестройки русской школы. Решение этих задач, в свою очередь, работало на будущий синтез, готовило его. Готовило в течение десятилетия – поскольку замысел педагогической интеграции наук о человеке созрел у Ушинского в первые же годы его практической педагогической работы и получил выражение в первой же опубликованной им в 1857 г. педагогической статье – «О пользе педагогической литературы». Однако, повторим, потребовалось десять лет напряженнейшего труда по решению насущных задач российской школы, прежде чем Ушинский приступил к реализации этого замысла, к созданию своего главного научного труда – «Педагогической

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 1. М.; Л., 1948. С. 527, 530; (выделено мной – Э.Д.)

² Блонский П.П. Избр. пед. произведения. М., 1961. С. 73, 74.

антропологии». Ибо *значимость любых, в том числе научных задач для Ушинского всегда определялась их социальным приоритетом.*

Социальные предпосылки создания «Педагогической антропологии»

Научное познание – социально обусловленный процесс, детерминированный всей совокупностью материальных и духовных условий жизни общества. Логика развития науки не составляет параллельного ряда логике общественного развития. То и другое находится в тесном сплетении. В каждом конкретном случае формы этого сплетения различны. И в каждом конкретном случае в нем присутствует еще одно начало – *личность ученого*. В личности ученого логика развития науки сплавляется в единое целое с социально-экономическими и культурно-историческими условиями. В этот сплав определяет в итоге стиль и стратегию научного творчества.

В «Педагогической антропологии» внутренние закономерности развития педагогики проявились с такой же полнотой, как и те социальные условия, в которых она была создана. И с такой же полнотой проявилась в ней личность самого Ушинского.

Задача научного обоснования педагогики в 60-х годах XIX века была особенно актуальной для русской педагогической мысли. В силу начавшихся в России социально-экономических перемен здесь наиболее резко выступала не только научная, но и социальная значимость этой задачи.

Шестидесятые годы XIX века – переломная эпоха в истории России. Социально-экономическое развитие подрывало устои крепостничества. В обстановке бурного общественного подъема царизм был вынужден отменить крепостное право и провести ряд реформ, целью которых было приспособить государственный строй и весь строй русской жизни к требованиям капиталистического развития. В числе этих реформ важное место занимала перестройка системы образования. Борьба за реорганизацию школы стала составной частью общего освободительного движения, достигшего в 1860-х годах невиданного ранее размаха.

Своеобразие идейной атмосферы этого периода состояло в том, что любые практические вопросы и самые отвлеченные теоретические построения незамедлительно и непосредственно соотносились с задачами борьбы за лучшее будущее народа. Ведущие социальные задачи, общий социальный климат эпохи определяли направление общественно-педагогического движения, тональность решения вы-

двинутых временем социально-педагогических и научно-педагогических проблем. «Конечная цель всего нашего мышления и всей деятельности каждого честного человека, – писал в то время один из идеологов русской революционной демократии Д.И. Писарев, – состоит в том, чтобы разрешить навсегда неизбежный вопрос о голодных и раздетых людях; вне этого вопроса нет решительно ничего, о чем бы стоило заботиться, размышлять и хлопотать»¹.

Этот вопрос был осью не только всех социально-экономических проблем. Он стоял в центре общественной жизни, культуры, науки. С горячей дискуссии о народности науки началась научная жизнь в период общественного подъема середины 1850-х годов. Народности воспитания была посвящена и одна из первых статей Ушинского.

В педагогике полюсом притяжения всех проблем и интересов стала народная школа, *центральной идеей – идея демократизации образования*. Идеолог демократического крыла русской педагогики Ушинский заявлял: «В основу всяких прочных улучшений в народном быте... должна необходимо, неизбежно лечь *народная школа*» (II; 40).

Отличительной чертой передовой русской педагогической мысли 1860-х годов, как и передовой русской науки в целом, являлось то, что она имела яркую освободительную окраску и была идеологически заострена против политической и идейной реакции, против реакции в науке. Борьба за науку становилась неотделимой от борьбы за передовое мировоззрение, за социальный прогресс. ***Ушинский олицетворял собой эту особенность русской педагогики. В нем слились, сплелись три составляющие подлинного научного творчества: выдающиеся способности исследователя; понимание общих задач и перспектив развития науки; демократизм социальных установок и идеалов.***

Последнее резко отличало Ушинского от Гербарта, что обусловило и резко различное отношение к ним официальных педагогических кругов России. Герbart и его авторитарная, консервативная педагогика были в большой чести у этих кругов. Официальная проправительственная педагогика прочно усвоила его учение о подавлении «злой воли» ребенка. Демократические идеи Ушинского, напротив, встречали постоянное противодействие. В итоге и сам он, придя в педагогику в 30 лет, через семь лет был отстранен от практической педагогической деятельности.

¹ Писарев Д.И. Полное собрание сочинений в шести томах. Т. IV. СПб., 1911. С. 109.

«Во всех областях человеческой деятельности, – писал в 1856 г. Н.Г. Чернышевский, – только те направления достигают блестящего развития, которые находятся в живой связи с потребностями общества. То, что не имеет корней в почве жизни, остается вяло и бледно, не только не приобретает исторического значения, но и само по себе, без отношения к действию на общество, бывает ничтожно... Даже отдельные науки приобретают или теряют свою относительную важность по мере того, в какой степени служат они господствующим потребностям века»¹.

Это служение «господствующим потребностям века» являлось стержнем всей педагогической деятельности Ушинского. Смыслом ее, главной ее задачей была реализация в педагогике социальных требований эпохи падения крепостного права и тех требований, которые выдвигались логикой развития самой науки.

В иерархии этих требований социально-педагогические задачи были доминирующими. Траектория развития науки проходила и проходит не в безвоздушном пространстве. Ее направление, ее изгибы и динамика определялись и определяются в первую очередь состоянием социальной атмосферы. В России 60-х годов XIX века эта атмосфера ярко проявляла социальные функции науки. *Сама задача научного обоснования педагогики приобретала прежде всего социальное звучание.* Но главное, – социально-педагогические задачи не только «замыкали» на себя весь традиционный круг педагогических проблем, они сами были для педагогической науки проблемой номер один. И именно потому с их решения начал Ушинский.

Важнейшей задачей русской педагогики 1860-х годов было отыскание и научное обоснование организационно-педагогических путей демократизации образования, перестройки школы и многократного расширения школьной сети, создания новых, ранее отсутствовавших звеньев системы образования – начальной народной школы, женского, педагогического, профессионально-технического образования. Педагогика должна была выдвинуть научно обоснованную концепцию и программу образовательных реформ, должна была определить оптимальные условия жизнедеятельности школы, обеспечить ее связь с потребностями общественного развития, ее соответствие новейшим достижениям науки.

Социальная заостренность указанных научных задач была предопределена: образовательная политика тех лет являлась объектом жесткой, не только общественной, но и научной критики уже в силу то-

¹ Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений. Т. 3. М., 1947. С. 299, 302.

го, что ее плоскость чрезвычайно редко соприкасалась с плоскостью науки. В этих условиях сама наука, критика официальной педагогики с позиций науки выступали как формы общественной оппозиции. Причиной ухода Ушинского с поста редактора «Журнала Министерства народного просвещения», которым он руководил всего полтора года, кроме социальной несовместимости редактора с министерством, было и то, что Ушинский стремился превратить журнал в мозг педагогической науки. Но наука объективно враждебна произволу. Также как официальная педагогика объективно нетерпима к науке, ибо наука обнажает ее дворовую сущность, вскрывая вместе с тем антидемократизм и волюнтаризм ее хозяина – образовательной политики.

Не менее важной социальной задачей русской педагогики было, говоря словами Ушинского, «внести здравые и ясные педагогические представления» в пробудившееся общественное сознание, вооружить общественность, которая горячо обратилась к педагогическим проблемам, пониманием сущности этих проблем. Указанная задача была тем более актуальна, что в России до начала 1860-х годов практически отсутствовала педагогическая пресса и педагогическая литература. Существовали, как отмечал Ушинский в статье «О пользе педагогической литературы», лишь «две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные... десятка два педагогических статей, из которых большая часть принадлежит к числу речей, сказанных *ex officio*», не было «ни одного сколько-нибудь замечательного педагогического сочинения, не только оригинального, но даже переводного... ни одного педагогического журнала» (I; 12).

Наконец, первоочередной задачей русской педагогики было уяснение социальной сущности воспитания. Невозможно было разрабатывать педагогическую теорию вне понимания того, что педагогика и как сфера познания, и как область практической социальной деятельности строит систему своих понятий, систему своих целей и средств на стыке науки и общественной мысли, на стыке социальных, философских, идеологических, естественнонаучных и собственно педагогических представлений.

Для России 1860-х годов (равно как и для более поздних этапов подъема общественного движения в стране, включая конец 80-х начало 90-х годов XX столетия) эта задача приобретала особое значение. В обстановке напряженной идейной борьбы, отражавшей резкое обострение социально-политических противоречий и размежевание общественных сил, ***любая педагогическая проблема воспринималась прежде всего с ее социальной стороны. Любой педагогический вопрос становился перекрестьем различных социально-***

политических взглядов и убеждений. И за каждым из предложенных его решений отчетливо проступала определенная идейная позиция.

Иначе и не могло быть, ибо школа, образование занимали важнейшее место в программных установках противоборствующих общественных групп. За них шла борьба и как за сферу, и как за орудие социального влияния.

Сопrotивление идеям Ушинского со стороны официальной педагогики проистекало не только и не столько от ее приверженности старой научной традиции или от психологической неподготовленности к восприятию новых научных истин (как это обычно бывает в более социально нейтральных областях знания). Это сопротивление было вызвано жестким столкновением различных социальных, идеологических устремлений Ушинского и официальной педагогики и лежащих в их основании столь же различных педагогических концепций и программ.

Таким образом, для России 60-х годов XIX века *социальная значимость задачи разработки научных основ педагогики состояла: во-первых*, в необходимости научного обоснования начал, принципов, путей, перспектив, методов и средств перестройки школы; *во-вторых*, в осмысленном педагогическом просвещении общественного сознания и, *в-третьих*, в уяснении сущности воспитания как социального явления, в уяснении статуса педагогики как социальной науки. Однако был и еще один, *четвертый* (и тоже социальный) аспект той же задачи. Суть его заключалась – это может показаться парадоксальным – в обосновании возможности педагогики стать подлинной наукой и ее права как науки на самостоятельное существование.

Этот парадокс самозащиты был естественным и закономерным следствием кризиса педагогики в середине XIX столетия. Отсутствие стройной педагогической теории воспринималось не только обыденным сознанием, но и многими присяжными педагогами как свидетельство невозможности вообще создать такую теорию. Различные и часто противоположные выводы, которые делали разные педагогические направления из одних и тех же явлений и фактов, расценивались как доказательство отсутствия объективных оснований и объективных критериев у педагогики, что уже само по себе не давало ей права называться наукой. Пестрота определений целей воспитания считалась аргументом в пользу признания субъективности, а потому и несостоятельности любой концепции воспитания.

Эмпиризм, рецептура и голое умозрение рисовались в качестве конечного удела педагогики. Взаимное отрицание различных педагогических систем давало повод для самых крайних выводов, вплоть до

отрицания «права воспитания» вообще, права и возможности педагоги противодействовать «вневоспитательному влиянию» жизни. К таким выводам пришел, в частности, в 1862 г. Л.Н. Толстой, когда он создал народную школу и издавал журнал «Ясная Поляна».

Известно, что крайности, независимо от их истоков, всегда сходятся. Логика отрицания сближала выводы великого писателя с противоположной крайностью, продиктованной совершенно иными соображениями, – с точкой зрения чиновных вершителей судеб русского просвещения, также отрицавших педагогику как самостоятельную науку. В их представлении педагогика являла собой лишь род регламента. Сфера ее ограничивалась методической рецептурой, дисциплинарными установлениями, общешкольными законоположениями, школьной табелью о рангах и пр.

Таков был круг представлений, которые надлежало пребороть педагогике. Основная тяжесть решения этой задачи легла на плечи Ушинского. Но, пожалуй, самой сильной его оппозицией была оппозиция в самой педагогике, среди ученых-педагогов. Именно их усилиями сеялось неверие в научное будущее педагогики, их концепциями порождались те заблуждения, о которых говорилось выше. Эта оппозиция включала в себя и защитников идеи автономности педагогики от философии, от социальных наук, и сторонников теории свободного воспитания, и ниспровергателей концепции наследственности, утверждавших, что в человеке нет ничего врожденного, и адептов теорий предопределенности, заявлявших, что не только соматические данные, но и умственные, нравственные, волевые и другие качества человека заложены в нем до его рождения и не подвержены никаким изменениям...

Первые отрицали необходимость философского обоснования педагогики и тем самым по-прежнему толкали ее на путь эмпиризма. Вторые затушевывали общественный характер воспитания, принижали его роль как одного из основных факторов развития личности и исповедовали индивидуализм в качестве идеала воспитания. Третьи, отрицая наследственность, ставили педагога в ложное положение и вносили в воспитание волюнтаризм. Четвертые пытались развитием естествознания оправдать переход от отрицания наследственности и утверждения всемогущества воспитания к выводу о фаталистической предопределенности развития человека наследственностью и признанию бессилия воспитания. Сторонников последней точки зрения в России было особенно много, ибо она соответствовала господствующей идеологической доктрине о «врожденном благородстве» дворянства, в силу которого ему «принадлежало» природное право повеле-

вать, быть опорой государства. В Европе эта доктрина была похоронена в XVIII столетии с выходом на арену общественной жизни «третьего сословия». В России после отмены крепостного права она не умерла, но напротив, стала для дворянства своеобразным заменителем утерянных имущественных прав.

Но характерно другое – в плане социальной истории генезиса теории наследственной предопределенности и «бессилия» воспитания: эта теория получала силу по мере того, как господствующие классы перешагивали через зенит своего развития, будь то европейская аристократия или российское дворянство.

Особая популярность теории наследственной предопределенности и спекуляция многих ее апологетов на успехах естествознания делали ее, по мнению Ушинского, наиболее опасной для педагогики. «Из чего бы ни происходило, – писал он в «Педагогической антропологии», – убеждение во врожденности и неизбежности особенных наклонностей человека: из уверенности ли в наследственности греха, о которой говорит Пальмер, из кальвинистической ли веры в предопределение, из френологических ли начал, из молешоттовского ли материализма, – оно всегда ведет к магометанскому фатализму и к магометанской же лени и беспечности, ставя педагога на место равнодушного зрителя совершения неизменных судеб... Ставши на такую точку зрения... воспитательная деятельность сама себя подрывает и становится невозможной» (IV; 188, 189).

Ушинский неустанно подчеркивал необходимость активной позиции педагога, действенную силу воспитания, которое, по его словам, «может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных» (III; 17), более того, «может сильно изменять врожденные особенности ... психической деятельности» человека (IV; 52). В определении судеб ребенка, подрастающего поколения, писал Ушинский в «Педагогической антропологии», «школа со своим ученьем и своими порядками может оказывать прямое и сильное действие» (III; 13). Воспитатель же, отвернувшийся «от той самой жизни, для которой он должен приготовить своих воспитанников... сделает школу учреждением бессильным и бесполезным». Более того, он не только «лишит свою школу жизненной силы», но «сам добровольно откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему и не выполнит своего долга» (III; 299, 298).

Это была оптимистическая оценка действенной роли воспитания, педагогики. Но чтобы такая роль оказалась еще и реалистической, педагогике предстояло разработать свои научные основания, предстояло стать наукой в строгом смысле этого слова.

Итак, жизнь предъявляла свой счет педагогике. *Социальная потребность в научной разработке педагогики была столь же острой, сколько и ее внутренняя потребность.* Интегральная значимость этой разработки состояла в том, что ни внепедагогические, ни внутринедагогические заблуждения и предубеждения не могли быть рассеяны иным путем, кроме строго научных доказательств. Вооружить педагогику такими доказательствами, раскрыть объективные основания педагогических представлений, природу педагогического процесса, критерии его действенности и эффективности, т.е. **сделать педагогику подлинной наукой** – такова была главная задача того этапа, через который проходила в своем развитии педагогическая мысль в 60-х годах XIX столетия.

Эта задача стала исходной для «Педагогической антропологии» Ушинского. И она была блистательно реализована в названном фундаментальном труде великого русского педагога.

Педагогика на пороге науки

Как известно, Ушинский называл педагогику *«искусством, а не наукою воспитания»* (III; 8; выделено Ушинским). Тому были две причины: субъективная – особое понимание Ушинским *«науки»* и объективная – реальное донаучное состояние педагогики в его эпоху. То и другое сходилось в одном – педагогика в ее существовавшем виде еще не могла претендовать на статус научного знания.

Свое понимание *науки* Ушинский выражал следующим образом: «Если мы возьмем это слово в его общенародном употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукою, если же под именем науки мы будем разуметь объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений... то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола» (III; 7).

С этой второй точки зрения педагогика того времени могла быть названа, по мнению Ушинского, не «наукой в строгом смысле, а только искусством». Ибо наука, замечал он, изучает то, что существовало или существует «независимо от воли человека»; искусство же как «практическая деятельность» «стремится творить то, чего еще нет». «Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным... потребностям человека... – писал Ушинский, –

есть уже искусство. В этом смысле *педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств*, потому что она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества – их стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе» (III; 7, 8).

«Всякое искусство, – отмечал Ушинский, – конечно может иметь свою *теорию*, но теория искусства – не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает *правила* для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке» (III; 7–8; выделено Ушинским).

В данных последних словах – «почерпая основания для этих правил в науке» – и состоит стык того *субъективного* и *объективного* начал в понимании Ушинским донаучного состояния педагогики, о котором упоминалось выше. Педагогика тогда, по сути, еще ничего не успела «почерпнуть» в науке. Она представляла собой, по словам Ушинского, «не собрание положений науки, но *только собрание правил воспитательной деятельности*» (III; 8; выделено Ушинским).

Таким «собранием правил или педагогических рецептов», не имеющих под собой ни тени научных оснований, Ушинский считал все существовавшие «немецкие педагогики», которые мнили себя наукой, выдавая за педагогику «бесчисленные правила и наставления, ни на чем не основанные». Именно поэтому он подчеркивал, что «было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания» (III; 9, 8).

В этом плане Ушинский четко различал «*педагогику в обширном смысле*, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от *педагогики в тесном смысле*, как собрания воспитательных правил». «Мы особенно настаиваем на этом различии, – писал он, – потому что оно очень важно, а у нас, как кажется, многие не сознают его с полной ясностью», в чем «выражаются самые младенческие отношения к предмету» (III; 9; выделено Ушинским). Этого различия многие педагоги, увы, не сознают до сих пор.

Приведенный вариант данного различения был мягким, щадящим, при котором существовавшая тогда педагогика («как собрание воспитательных правил») попадала в «тесный» разряд. Но был и другой, более жесткий, более строгий вариант этого различения, не дававший педагогике того времени даже и такого шанса. Под *педагогикой «в обширном смысле»* Ушинский понимал «собрание наук, направленных к одной цели», под *педагогикой «в тесном смысле»* – «теорию искусства, выведенную из этих наук» (III; 9; выделено Ушинским). При таком понимании современная Ушинскому педаго-

гика едва ли являлась и «педагогикой в тесном смысле», поскольку ее теория, если таковая и существовала, не проистекала из данных науки.

Указанное различие свидетельствовало о способности Ушинского-ученого не только трезво оценить состояние наличной педагогики, но и ясно понять суть того этапа, через который она тогда проходила в своем историческом развитии – этапа перехода педагогики из донаучной стадии в состояние науки. **Центральная задача этого этапа и состояла в том, чтобы начать разработку научных оснований педагогического знания.** Решение данной задачи и взял на себя Ушинский.

В этой связи достаточно наивными выглядят суждения многих последователей и даже исследователей Ушинского, упрекавших его якобы в преувеличении роли «искусства» и недооценке роли «науки» в педагогике. Эти упреки объяснялись весьма примитивным, внеисторическим взглядом на педагогику, непониманием, что той педагогики, с высоты которой критики оценивали Ушинского и в покаях которой они удобно расквартировались, при нем не было, что постройку здания научной педагогики в России начал именно он. И начал с «нулевого цикла», заложив своей «Педагогической антропологией» первые камни в фундамент этого здания.

П.П. Блонский был одним из первых, кто понял это и кто ответил на схоластические спекуляции вокруг постановки Ушинским вопроса о соотношении в педагогике «науки» и «искусства». «В век педагогической рецептуры», писал П.П. Блонский в 1914 г., это была «по существу вполне правильно поставленная проблема... Ушинский гораздо правильной, чем девять десятых современных писателей по педагогике, понимал сущность науки», и потому «вместо педагогики он пишет энциклопедию данных о человеке, опыт человеческой антропологии»¹.

Вместе с тем Ушинский – родоначальник научной педагогики в России – «гораздо правильной», чем те же «девять десятых» и прошлых и современных ее поденщиков, поборников ее самодостаточности, понимал и ограниченность возможностей педагогики, и, главное (говоря его словами), ее «научно-практическое назначение». «Педагогика, – писал он в 1860 г., – не может иметь притязаний на такую самостоятельность, какой обладают науки, открывающие законы природы, истории и духа человеческого. Она только пользуется всеми этими открытиями к достижению своей особенной воспитательной цели. Физиология, психология, философия и история дают законы

¹ Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. С. 73.

педагогике; она же выражает эти законы в форме педагогических теорий и правил и изыскивает средства приложить их к воспитанию человека в данное время и в данном обществе. Педагогика должна стоять на границе между наукой и практической приложимостью» (I; 164–165).

Была, впрочем (а зачастую встречается и сегодня), и еще одна разновидность критического взгляда на отношение Ушинского к педагогической науке: его нередко упрекали в том, что на первое место он выносил идею народности воспитания и якобы недооценивал «общечеловеческие основы» науки. Это также весьма надуманный и далекий от историзма упрек, свидетельствующий о непонимании как сути процессов, происходивших в русском национальном самосознании в эпоху Ушинского, так и сути его педагогического творчества.

Излагая свое педагогическое кредо в «Новой программе "Журнала Министерства народного просвещения"», редактором которого он был короткое время, Ушинский в 1860 г. писал: «Всякое основательное и положительное мнение в деле общественного воспитания должно, как мы думаем, необходимо покоиться на двух основах: *во-первых*, на действительных потребностях того общества, о воспитании которого идет дело, указываемых его историей и его современной жизнью, и, *во-вторых*, на выводах науки, общей всем народам... В нем должны, по возможности, находить себе удовлетворение требования современной жизни данного общества и требования педагогики или, вернее сказать, тех наук, из которых высокое искусство воспитания черпает свои законы» (I; 164; выделено Ушинским).

Ушинский выдвигал идею народности (в том объемном, трехгранном ее понимании – общество, нация, народ, – о котором говорилось выше) как стратегическую и в деле формирования национального педагогического самосознания и в школьном строительстве, которое, по его убеждению, должно осуществляться совместными усилиями государства и общества в интересах нации, страны. В деле же научной разработки педагогики, в своих научных изысканиях – от методологических до чисто методических – он руководствовался, как отмечалось в «Книге для учащихся», сопровождавшей его знаменитое «Родное слово», «тем, что имея общечеловеческие основы, применимо ко всем языкам и детям всех народностей» (II; 253). Именно на этой основе были выстроены все его педагогические труды – от «Родного слова» до «Педагогической антропологии».

Но и в строительстве самой педагогической науки Ушинский четко различал, что имеет «общечеловеческие основы», а что под видом этих основ навязывается отечественной школе и педагогике, на-

подобие пресловутого классицизма или схоластической «системы германской педагогики», претендующей, по его словам, «на всемирность и всеобъемлемость», на «создание универсальной педагогической теории» (I; 105, 99). Жестко отвергая эти претензии и считая, что России пора отказаться от «немецких пеленок» (I; 139), он отмечал: «Должно отдать полную справедливость немцам, что они довели свою *национальную* педагогику до такого совершенства, до которого еще далеко всем прочим народам», однако нельзя не видеть, что в самой Германии «сомнение в этих совершенствах и даже в самом существовании педагогики как науки начинает проявляться в умах более свежих» (I; 100, 103; выделено Ушинским).

Подтверждение таких сомнений Ушинский видел в трудах А. Дистервега. «Дистервег, – писал он, – один из известнейших педагогов Германии, которого никак нельзя упрекнуть во вражде к науке, оглядываясь на страшную грудку немецких педагогических книг, говорит: "Найдет ли кто-нибудь в них дыхание жизни, самостоятельный образ мыслей и энергию? Переходят ли их мнения в убеждения, убеждения в дела, и вытекают ли их воззрения из фактов? Это по большей части холодные, бессмысленные груды печатной бумаги... Если мы сравним обработку педагогики как науки с тем совершенством, которого достигли другие науки, то мы не можем не видеть, что для педагогики еще многое остается сделать. Очевидно, что она не выработалась еще в полную систему, и нельзя указать *ни на одно сочинение, в котором заключалась бы признанная всеми или вообще годная и испытанная система науки воспитания. В строгом смысле слова такая система не существует. Мы имеем только отрывки ее и предварительные работы*"» (I; 103–104; выделено Ушинским).

Таким образом, не только Ушинский, но и ряд выдающихся западных его современников-педагогов отдавали себе отчет в том, что представляла собой педагогика их эпохи. С этим вместе неизбежно вставал вопрос: что же необходимо сделать, чтобы она приобрела, наконец, подлинно научные основания?

Идея «Педагогической антропологии»

Ответ Ушинского на этот вопрос, как уже отмечалось, был предельно четок: «*Если педагогика хочет* воспитывать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях». Проводя в этом плане параллель между педагогикой и медициной, он отмечал: как нельзя назвать медиком человека, «который,

не зная ни анатомии, ни физиологии, не патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по ее рецептам», «точно так же не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих "педагогиках", не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления» (III; 16, 9; выделено Ушинским).

Отсюда, повторим, – и *генеральная цель* основного труда Ушинского: «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»: «изучение человеческой природы в ее вечных основах, в ее современном состоянии и в ее историческом развитии, что, – подчеркивал Ушинский, – и составляет **главную основу педагогики**» (III; 302).

Указывая, что «педагогика находится еще не только у нас, но и везде в полном младенчестве», Ушинский отмечал, что «такое младенчество ее очень понятно, так как многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами еще недавно только сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершенства». «Но разве, – писал он, продолжая параллель с медициной, – несовершенство микроскопической анатомии, органической химии, физиологии и патологии помешало сделать их основными науками для медицинского искусства?» (III; 16). Исходя из этого, Ушинский выдвигал перед педагогикой труднейшую, капитальнейшую задачу – выйти из донаучного состояния в состояние науки *собственными усилиями*, не дожидаясь милостей от других наук. Он призывал самих педагогов, саму педагогику взять на себя *научообразующую роль*, взять на себя труд разработки научных оснований педагогического знания, с использованием данных всех наук о человеке.

«Каждая наука, – писал Ушинский в "Педагогической антропологии", – сама по себе только сообщает свои факты, мало заботясь о сравнении их с фактами других наук и о том приложении их, которое может быть сделано... в практической деятельности. На обязанности же самих воспитателей лежит извлечь из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания, отделив их от великого множества тех, которые такого приложения иметь не могут, свести эти избранные факты лицом к лицу и, осветив один факт другим, составить из всех удобобозреть систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог практик» (III; 21). Такой *системой* и призвана была стать разрабатываемая Ушинским *«педагогическая антропология»*, направленная на изучение с педаго-

гической целью «человеческой природы вообще и детской в особенности» (IV; 233).

Эта педагогическая цель, педагогическая установка, по убеждению Ушинского, должны являться определяющими, исходными при педагогической интерпретации данных антропологических наук как педагогами, так и самими представителями этих наук. «Медик, историк, филолог, – писал он, – могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги, если *педагогические вопросы предшествуют* в их уме всем *их изысканиям*». Только такой подход, отмечал Ушинский, даст необходимый педагогический стержень изучению наук о человеке и одновременно избавит это изучение от ненужного крена в сторону какой-либо из специальных наук, от «односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания» (III; 23, 21).

«Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, – писал Ушинский, – так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и в великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих, совершенных им дел. Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для воспитания; но как бы ошибся тот, *кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу – на производителя и потребителя ценностей!*» (IV; 24–25).

Этот последний вывод Ушинского звучит особенно современно в свете печального опыта как советских десятилетий, так и постсоветского времени. Того опыта, в котором господствовал не только примитивный, вульгарно-экономический взгляд на человека, но и взгляд на государство как на главного «производителя» и «потребителя» человека.

Ушинский четко понимал, что состояние науки в его время еще не позволяет «построить полную и совершенную теорию воспитания», поскольку «науки, на которых должно основываться воспитание, далеки еще от совершенства». Однако он призывал «постепенно, шаг за шагом» двигаться в этом направлении и двигаться настойчиво. «Вместе с усовершенствованиями наук, – писал он, – будет совершенствоваться и воспитательная теория, если только она, перестав строить правила, ни на чем не основанные, будет постоянно справляться с наукою в ее постоянно развивающемся состоянии и каждое свое правило выводить из того или другого факта или сопоставления многих фактов, добытых наукою» (III; 21). В этом союзе педагогики с

«антропологическими науками» Ушинский видел залог не только ее успеха, но и ее «великого будущего». «Во всех областях воспитания, – отмечал он, – мы стоим только при начале великого искусства, тогда как *факты* науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности» (III; 28; выделено Ушинским).

Открывая для педагогики эту будущность и закладывая в «Педагогической антропологии» ее научный фундамент, Ушинский был убежден, что азбука «педагогического человекознания» должна быть освоена каждым педагогом, должна лечь в основание его деятельности. Без этого, считал он, такая деятельность не будет осмысленной и по-настоящему профессиональной. «Если нельзя, – писал Ушинский, – требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести *всесторонние* сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется» (III; 24; выделено Ушинским).

Особое значение в ряду наук, знание которых необходимо педагогу, Ушинский придавал *психологии*, подчеркивая, что «*изучение психологии как науки является краеугольным камнем педагогики*» (III; 131), что «психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает *первое место* между всеми науками» (III; 40). «Разве на деле, – задавал Ушинский вопрос, – не всякий педагог – и без того психолог?» Ведь он «ежеминутно вращается в области психологических явлений» и должен понимать эти явления. Педагоги, по его словам, «это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной» (I; 20). И точно так же для педагогики в целом, указывал Ушинский. «Изучение психических явлений научным путем – тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления, – есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, *сколь возможно*, перестало быть или рутинною, или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, *сколь возможно же*, делом рациональным и сознательным» (III; 40, 39; выделено Ушинским).

Это качественное изменение в деле воспитания, с точки зрения Ушинского, окажется недостижимым, если оно по-прежнему будет опираться только на имеющиеся педагогические правила или практический педагогический опыт, который, по его словам, «не может быть

надежным руководителем педагогической деятельности» (III; 37). Ушинский неоднократно подчеркивал, что «одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине», что «передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт» (I; 19, 15). «Не собрание опытов, – отмечал он, – составляет науку, а только те законы, которые выясняются опытом; таких же законов педагогика насчитывает весьма мало, да и те принадлежат другим наукам» (I; 104).

Столь же бесперспективно, по мнению Ушинского, рассчитывать в деле воспитания только на «выучивание педагогических правил» или «голословных педагогических наставлений, которыми наполнена большая часть германских педагогов», что «не приносит никому никакой пользы». «Самые правила эти, – отмечал он, – не имеют никаких границ: все их можно уместить на одном печатном листе, и из них можно составить несколько томов. Это одно уже показывает, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают» (III; 42, 41).

Ушинский указывал, что «одинаковое воспитание для всех и каждого» невозможно, что любая черта характера «может в двух различных натурах иметь совершенно различные корни и требовать от воспитателя совершенно различных мер». Мало того, отмечал он, «одна и та же мера может производить совершенно различные действия на две, по-видимому, сходные натуры» (I; 124–125). Это многообразие «натур воспитанников», равно как и «бесконечное разнообразие» обстоятельств, в которых протекает педагогический процесс, делают, по его убеждению, фактически бессмысленными «какие-нибудь общие воспитательные рецепты». «Едва ли найдется хотя одна педагогическая мера, – замечал он, – в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае *полезных* результатов, в другом *вредных*, а в третьем *никаких*». «Вот почему, – писал Ушинский в "Педагогической антропологии", – мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства... Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить» (III; 41; выделено Ушинским).

Это была **генеральная методологическая установка** «Педагогической антропологии» Ушинского. Она переворачивала традиционные педагогические представления и опирающуюся на них педагогическую практику, более того, – переворачивала самый педагогический

менталитет. Она подводила черту под беспрекословным господством изжившей себя «рецептурной педагогики». И хотя с такой педагогикой мы постоянно сталкиваемся и поныне, ее бессмысленность и бесперспективность стали очевидными с появлением «Педагогической антропологии». *Труд Ушинского ставил педагогическое знание на твердую научную основу*, имея в виду, говоря его словами, «одно – объяснить, сколь возможно, те психологические и психофизические явления, с которыми имеет дело воспитатель» (III; 32).

Эта центральная задача «Педагогической антропологии» имела, по убеждению Ушинского, первостепенное значение не только в научном, но и в сугубо *практическом* плане. Ибо, как отмечал он, «ни от чего, быть может, русское воспитание не страдало столько, как от непоследовательности и диких противоречий его с законами развития человеческой природы» (IV; 172).

Важнейший практический смысл «Педагогической антропологии» состоял и в другом – она, по мнению Ушинского, должна была лечь в основу *подготовки педагогов*. «Изучение педагогики, – писал он, – предполагает уже некоторое предварительное знакомство с устройством и законами жизни и развития человеческого организма как телесного, так и душевного. Другими словами... предполагает уже некоторое предварительное знакомство с физиологией и психологией. Без этого сколько-нибудь рациональное преподавание педагогики невозможно» (IV; 349).

Ушинский считал, что только после радикальной перестройки дела подготовки педагогов «можно ожидать коренного преобразования в русском воспитании», что наставники должны «получать полное и основательное педагогическое приготовление, которое выяснит для них и потребности детской природы и потребности дельного воспитания» (IV; 163). Исходя из этого, он предлагал создать в университетах педагогические или антропологические факультеты для подготовки педагогов, что, по словам П.Ф. Каптерева, было «неслыханной вещью»: подобных факультетов не было и за границей, а у нас в университетах отсутствовали «даже и кафедры педагогики»¹.

Обосновывая свое предложение, Ушинский писал: «Если же мы до сих пор, готовя технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, филологов, математиков, не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо... Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков,

¹ *Каптерев П.Ф.* Ушинский об общественных и антропологических основах воспитания // Памяти К.Д. Ушинского. СПб., 1896. С. 46, 50.

и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и *будущность нашего отечества*. «Ничто не искоренит в нас твердой веры, – продолжал Ушинский, – в то, что придет время, хотя, может быть, и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как мы долго пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности» (III; 16–18).

Ушинский хорошо понимал, что «педагогические или антропологические факультеты в университетах появятся не скоро» (III; 19). «Поэтому, – писал П.Ф. Каптерев, – он решился создать для педагогов такой факультет своими личными трудами. Он написал педагогическую антропологию – сочинение, по которому учились психологии и педагоги целые поколения педагогов. Это сочинение – замечательное явление в русской учебно-педагогической литературе, так как до него у нас не было ничего подобного по стройности изложения психолого-философских и педагогических теорий, по живости и увлекательности изложения... Поистине, в Ушинском совмещался целый педагогический факультет»¹.

Генезис «Педагогической антропологии»

Ушинский, как уже отмечалось, задумал «Педагогическую антропологию» в самом начале своего педагогического пути. Тогда, в период подъема общественно-педагогического движения и всеобщего внимания к вопросам образования, он чутко уловил новую, кардинальную задачу, встававшую перед отечественной педагогической мыслью, – задачу не только социального, но и глубокого научного осмысления педагогических явлений, их психофизической природы, их связи с общими закономерностями развития человека. Время настоятельно требовало, говоря словами Ушинского, «внести в наше только что пробуждающееся педагогическое мышление сколь возможно точное и ясное понимание тех психических и психофизических явлений, в области которых это мышление необходимо должно вращаться». «Предварительные занятия философией и отчасти психологию, а потом педагогикою», отмечал Ушинский, дало ему «повод думать», что он «может до некоторой степени способствовать удовлетворению этой потребности и хотя *начать* разъяснение тех

¹ Там же. С. 54–55.

основных идей, около которых необходимо вращаются всякие воспитательные соображения» (III; 30; выделено Ушинским).

Уже в первой педагогической статье Ушинского «О пользе педагогической литературы» (1857 г.) налицо практически зрелая идея создания его будущего фундаментального научного труда, равно как и готовность автора взять на себя решение этой сложнейшей задачи. Уже тогда, по собственному его признанию, Ушинский «начал готовить "Педагогическую антропологию"» и надеялся «кончить этот труд года в два» (III; 31). Однако острейшие социально-педагогические задачи эпохи, настоятельные потребности реформирования отечественной школы и школьного строительства, о которых ранее шла речь и решение которых он считал приоритетным, не дали ему возможности сосредоточить усилия на подготовке задуманного труда.

Только после того, как названные задачи были достаточно продвинуты, внедрены в общественное сознание, только после того, как Ушинский прошел через горнило общественно-педагогической борьбы и в главном, несмотря на внешние поражения в служебной карьере, выполнил свое социально-педагогическое предназначение, только после этого он счел для себя возможным удалиться в кабинет ученого. Чтобы здесь, наконец, приступить к решению, может быть, основной своей задачи.

Этот выбор – редкостный пример сочетания общественных и научных начал в ученом, с явной доминантой общественных, социальных установок. Тех установок, которые в первую очередь сжигали и сжигают человека. Тогда как размеренная ученая деятельность и в прежние и в нынешние времена достаточно гарантированно обеспечивала и обеспечивает долгую и преимущественно благополучную жизнь. Но если бы Ушинский махнул рукой на неотложные социально-педагогические задачи и сразу же, после первой своей программной статьи замкнулся в кабинете ученого, то это был бы уже совершенно другой ученый. И это был бы уже совсем не Ушинский.

И тем не менее в течение всей своей педагогической деятельности Ушинский не прекращал обдумывание и наработку материалов для «Педагогической антропологии». Особое внимание при этом он обращал на исследование психологических оснований педагогических явлений, отмечая, что «психология почти вовсе не нашла себе места в нашей литературе». Уже в 1860 г. он решил опубликовать ряд «психологических монографий» с «практическими приложениями в педагогике». Первая и единственная такая монография – «О внимании» вышла тогда же в редактируемом им «Журнале Министерства

народного просвещения», где Ушинский писал: «Одна психология может ввести воспитателя в мир души человеческой, столь же обширный и разнообразный, как вся вселенная... Психологии предстоит блестящая роль в мире науки и такой ряд новых открытий, который выдвинет ее на первый план и даст воспитанию могущественнейшее средство к коренным, безвозвратным переменам в нравственной природе человека»¹.

Спустя два года Ушинский заявит о необходимости создания «совершенно новой в России науки – педагогике на психологических основаниях».

Во многих работах начала 1860-х годов, и, может быть, наиболее полно в цикле статей «Педагогическая поездка по Швейцарии», Ушинский давал емкие, блестящие психологические объяснения многочисленных педагогических явлений, глубокое психологическое обоснование различных дидактических и методических подходов, раскрывал свое понимание «*органического преподавания*», «основанного на общих законах души человеческой» (I; 372). Образец такого преподавания он дал в знаменитом руководстве к «Родному слову» – «Книге для учащихся», которая, по сути, стала *первой в России дидактикой, разработанной на психологических основаниях*. «Родное слово», создававшее реальное образовательное пространство для новой русской народной школы, завершало усилия Ушинского по решению этой, с его точки зрения, *социально-педагогической задачи номер один*. И потому только после выхода «Родного слова» в 1864 г. он смог вплотную подойти к развертыванию непосредственной работы над «Педагогической антропологией».

В том же 1864 г. Ушинский начал публикацию первого варианта этого труда в лучшем отечественном педагогическом издании, журнале военного ведомства «Педагогический сборник», которая продолжалась до 1869 г. Здесь были напечатаны три серии статей: «Главнейшие черты человеческого организма в приложении к искусству воспитания» (1864–1866), «Рассудочный процесс» (1867), «О чувствованиях» (1868–1869). Особняком от этой серии, написанной в виде популярных очерков и представлявших собой пробную разработку будущего труда, стоит большая философская статья Ушинского «Вопрос о душе в его современном состоянии». Она вышла в 1866 г. в двух номерах журнала «Отечественные записки» с подзаголовком «Отрывок из педагогической антропологии». В этой статье Ушинский

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. С. 369, 375 (выделено Ушинским).

ставил вопрос – «*что такое сознание?*») и анализировал взгляды на «сущность сознания» в различных идеалистических и материалистических философских теориях.

Данная статья, где рассматривались такие фундаментальные проблемы, как единство организма и психики, специфическое отличие психики от физиологических процессов, идеалистический и материалистический подходы в психологии и другие, не вошла в «Педагогическую антропологию». (Ушинский лишь сослался на нее в своем труде.) Но именно здесь он впервые определил свою позицию как «*срединный путь*» между крайностями «современных метафизических партий», о чем позднее он будет неоднократно говорить и в самой «Педагогической антропологии» (III; 34).

Ушинский высоко ценил заслуги гегелевской диалектики и не менее высоко – заслуги материалистической философии, которая, по его словам, «много положительного внесла и продолжает вносить... в науку и мышление». «Искусство же воспитания, – отмечал он, – в особенности и чрезвычайно много обязано материалистическому направлению изысканий, преобладающему в последнее время». Однако его не удовлетворяла «односторонность» и «исключительность» того и другого подхода. Не удовлетворяли, с одной стороны, как он говорил, «заносчивость» гегелевской философии с ее претензией объяснить всю «внешнюю природу» с позиций «духа», что приводило к «забавным и унижительным промахам и противоречиям фактической науке», с другой, – вульгарно-материалистические построения, «шарлатанство и фразерство, вроде бюхнеровского и фогтовского»¹.

Современное Ушинскому состояние философских, равно как и естественнонаучных знаний ставило существенные ограничения в разработке проблем «Педагогической антропологии». Стремясь преодолеть эти ограничения, Ушинский пытался, говоря его словами, во-первых, снять психологию «с того буксира, на котором ведет ее до сих пор метафизика» (IV; 44), и, во-вторых, выйти в сферу «действительного знания», реальных фактов из того «мира фантастических построек», где пребывали и «самый туманный, неопределенный идеализм», и «столько же туманный, столько же неопределенный материализм» (III; 317, 316). «Мы шли везде за фактами, – писал он в "Педагогической антропологии", – и насколько вели нас факты: где факты переставали говорить, там мы ставили гипотезу – и *останавливались*, никогда не употребляя гипотезу как признанный факт» (III; 34; выделено Ушинским).

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 3. С. 359, 363.

Ушинский всегда отдавал предпочтение фактам перед умозрительными теориями, подчеркивая, что «факт имеет то преимущество перед теорией, что, не навязывая никому какого бы то ни было мнения и оставаясь доступным всякому, он позволяет смотреть на себя с самых различных сторон». В этом отношении, отмечал Ушинский, «факт гораздо вежливее теории»¹.

В «Педагогической антропологии» он развернуто подтверждал эту мысль в ходе анализа существовавших философских и психологических теорий. «Все эти теории, – писал он, – страдают теоретической самонадеянностью, объясняя то, что еще нет возможности объяснить, ставя вредный призрак знания там, где следует сказать еще простое *не знаю*, строя головоломные и утлые мосты через неизведанные еще пропасти, на которые следовало просто только указать, и, словом, дают читателю за несколько верных и потому полезных знаний столько же, если не больше, ложных и потому вредных фантазий» (III; 30; выделено Ушинским).

Такой подход не удовлетворял Ушинского. Он считал, что «не та психология *опытная*, которая подводит факты под теорию, а та, которая изучает факты, несмотря на то, может ли их объяснить или нет» (IV; 285; выделено Ушинским). Исходя из этого, он стремился представить в «Педагогической антропологии» «только то», что казалось ему «несомненным и фактически верным», оставив «откровенные пробелы везде, где факты молчат». «Постановка ясного вопроса, – отмечал Ушинский, – есть уже выигрыш для науки, и мы везде предпочитаем ясный вопрос неясному ответу». Поскольку лучше «видеть вопрос в его нерешенности, чем закрыть его какою-нибудь произвольною теорией» (III; 31, 100, 294).

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. С. 167, 168.

В «Педагогической антропологии» Ушинский часто приводил, по его мнению, «прекрасные слова» известного естествоиспытателя Клода Бернара «о том, что опыт научает нас недоступности абсолютной истины». В данном контексте представляют интерес две его цитаты из К. Бернара. Первая: «Ум экспериментатора отличается от ума метафизика и схоластика скромностью, потому что каждую минуту опыт внушает ему сознание об его относительном и абсолютном невежестве». И вторая: «Когда мы составляем в науках общую теорию, то мы вполне убеждены только в одной вещи – в том, что все эти теории, абсолютно говоря, ложны. Они составляют только частные и временные истины, которые необходимы нам, как ступени, на которых мы отдыхаем, чтобы потом идти дальше в исследовании, и следовательно, должны будут видоизменяться с возрастанием науки». (Т. 10. С. 368.)

«Мы... не хотим, – писал Ушинский в "Педагогической антропологии", – чтобы торопливость или самолюбие, желающие сдать неразрешенные вопросы в архив и зачесть их решенными, ставили преграды человеческому уму в его вечном стремлении все вперед и вперед или опутывали человека такими же кажущимися окончательными решениями, какими опутывала его прежняя схоластика... Мы говорим: "изучайте явления и души, и внешней природы; в них вы найдете решения многих вопросов из бесчисленного числа еще нерешенных; но не закрывайте глаз на эти нерешенные вопросы, ибо сознательное непонимание бесконечно лучше и плодотворнее ложного понимания. Первое дает бесплодное успокоение; второе пробуждает деятельность, а деятельность – это жизнь"» (III; 254–255).

Ушинский называл не разрешенные наукой вопросы «скалами, о которые до сих пор разбиваются все волны человеческой пытливости». «Мы не отворачиваемся от этих скал, – писал он, – и не признаем их несуществующими, как это делает так называемая *позитивная философия*. Мы не назовем их также и *вечными*, как это делает узкое телеологическое воззрение» (III; 254; выделено Ушинским). Избрав, как ему казалось, «срединный путь» между крайностями существовавших тогда идеалистических и материалистических теорий, Ушинский указывал, что, становясь на позицию каждой из них, невозможно объяснить многие психофизические явления и процессы. Это невольно склоняло его к дуализму как единственно возможной, с его точки зрения, основе любой практической, в том числе и педагогической деятельности. «Монизм, как и вера в причинность, – писал он, – основа науки; дуализм, как и вера в личную свободу человека, – основа всякой практической деятельности, а следовательно, и воспитания». В дуализме Ушинский видел «не теорию, а непосредственное чувство человека: одну из тех скал, о которые бьется человеческое сознание, стремящееся все привести к единству, но которая до сих пор остается непобедимой». И пока наука не одолела эту скалу, педагог, по его убеждению, в своей практической деятельности должен опираться «на то, что есть, а не на то, что было бы желательным видеть» (III; 294, 293; выделено Ушинским).

Такую позицию можно упрекать в определенной (объективной в то время) ограниченности, но не в отсутствии научной честности. Ушинский не строил абстрактных теорий на песке догадок и не объявлял, говоря его словами, каждую «почтовую станцию» на пути движения науки конечной. Наука, отмечал он, «не знает границ... знания – дело наживное, но расширять свои знания можно только тогда, когда смотришь прямо в глаза своему незнанию» (III; 255).

Будучи человеком глубоко религиозным и отводя религии важную роль в нравственном воспитании, Ушинский, однако, **четко разграничивал сферы науки и религии, настаивал на невмешательстве религии в дела науки.** «Нужно ли доказывать, – писал он, – что всякая фактическая наука, – а другой науки мы не знаем, – стоит вне всякой религии; ибо опирается на факты, а не на верования, на известности, а не на вероятности, на определенных знаниях, а не на неопределенных чувствованиях? Нужно ли доказывать, что наука, которая бы опиралась как на доказательства, уже не требующие доказательств, на слова Корана или законов Ману, точно так же невозможна, как и такая наука, которая указывала бы свой *ultimum argumentum* в Аристотеле или Платоне?» (IV; 124).

Вместе с тем, отмечал Ушинский, из этого не следует, что наука не должна изучать религию. «Может ли история быть сколько-нибудь историей, не излагая истории религий?.. – спрашивал он. – Психология, в собственном смысле этого слова, находится еще более, чем история, в тесном отношении к религиозным системам... Все религиозные системы не только возникали из потребностей души человеческой, но и были, в свою очередь, своеобразными курсами психологии». «Вот почему мы думаем, – писал Ушинский, – что тот оказал бы величайшую услугу науке, кто изучил бы все известные религиозные системы специально с психологической целью» (IV; 124–125).

Этой *услуге* все еще ждет наука. Со своей стороны Ушинский сделал первый шаг и к этой цели, показывая в «Педагогической антропологии» многие «психологические истины», сокрытые в религии.

Первый том «Педагогической антропологии» вышел в свет в 1867 г. В нем была представлена «часть физиологическая», раскрывающая «телесную природу человека», и начало «психологической части», с анализом явлений сознания, в том числе – процессов внимания, памяти, воображения, рассудочного процесса. **Второй том**, изданный в 1869 г., содержал *окончание «психологической части»*, которое состояло из двух крупных разделов – «Чувствования» и «Воля». Объясняя свое особое внимание к этим разделам, Ушинский отмечал, что «явления чувствования и воли, как известно всякому, кто знаком с психологической литературой, разработаны гораздо менее, чем явления сознания» (III; 315). **В третьем томе** автор планировал исследовать «духовные явления», «изложить психические основания нравственности, искусства и религии», а также представить собственно педагогическую часть своего фундаментального труда. Часть, которую в разных местах «Антропологии» он называл по-разному: «Наша педагогика», «Сжатый учебник педагогики», «Общая дидактика» и т.п.

Педагогическая часть, как и весь третий том «Антропологии», осталась незавершенной. Лишь отдельные ее главы были напечатаны в 1865–1866 годах в журнале «Педагогический сборник» при публикации упомянутого первого, журнального варианта труда Ушинского – «Главнейшие черты человеческого организма в приложении к искусству воспитания». Это «Грехи воспитания вообще и русского в особенности в отношении нервного организма детей», «Воспитание привычек и навыков», «Педагогические приложения анализа памяти». В тот период, работая над «Педагогической антропологией», Ушинский намеревался сопровождать отдельные разделы физиологии и психологии «педагогическими приложениями», подобными названным выше.

Позднее замысел Ушинского изменился. Он решил из «педагогических приложений» сделать особый педагогический раздел, поместив его в конце третьего тома своей работы. И потому часть уже написанных таких приложений не вошла в первые два ее тома. Наиболее крупной и завершенной из них была глава «Педагогические приложения анализа чувствований».

«В третьем томе, – писал Ушинский, – я надеюсь поместить окончание "Антропологии" и педагогические приложения, из нее выведенные. Эти педагогические приложения должны, по моему плану, составить сжатый учебник педагогики, но такой учебник, которого никак нельзя было бы заучивать. Этого в особенности я хочу потому, что считаю заучивание всяких педагогических учебников не только бесполезною, но даже вредною тратою времени. Если воспитатель хорошо познакомится с законами человеческой природы, насколько они нам известны, то для него достаточно здравого рассудка, чтобы оценить ту или другую педагогическую меру, тот или другой педагогический прием, а этих мер и приемов бесчисленное множество, ибо каждый данный действительный случай непременно видоизменяет всякий прием и всякую меру» (III; 318).

После выпуска в 1869 г. второго тома «Педагогической антропологии» Ушинский вынужден был на время отвлечься от своего капитального труда, чтобы завершить третью часть «Родного слова» – «Первоначальную практическую грамматику с хрестоматией» и руководство к ней, которые вышли в свет в начале 1870 г. Далее он вновь планировал сосредоточить свои силы на третьем томе «Антропологии». Однако трагическая смерть его старшего сына летом того же года надолго выбила Ушинского из этой работы. 27 сентября 1870 г. он писал Н.А. Корфу: «Само собой понятно, что все работы мои остановились и если бы только мне удалось в эту зиму хоть как-нибудь

надиктовать *третий* том моей "Антропологии", который в материалах уже готов!...»¹.

Для завершения третьего тома Ушинский осенью 1870 г. отправился в Крым, где надеялся, освободившись от всех внешних обстоятельств, окончить заключительную, столь трудную и важную часть своего исследования. Поездка, однако, оказалась для него роковой. Простудившись, Ушинский тяжело заболел и более не смог встать с постели. 21 декабря 1870 г. он скончался.

Описывая этот последний этап работы Ушинского над третьим томом, Н.С. Ушинская в письме другу семьи Я.П. Пугачевскому 10 апреля 1871 г. отмечала, что ее муж «в последнее время был очень расстроен и многим был недоволен, что было написано им, и *уничтожал*, так что теперь, когда стали перебирать его бумаги, то *полного, законченного уже* третьего тома "Антропологии" не находится, а только *отдельные главы* и тех не очень много»². Но много находилось отдельных фрагментов, заметок, выписок, которые предстояло как-то разобрать, обработать, систематизировать. Этот труд, спустя уже много лет, взял на себя известный педагог А.Н. Острогорский, издавший в 1908 г. сборник под названием "Собрание неизданных сочинений К.Д. Ушинского. Материалы для «Педагогической антропологии», т. III и материалы для биографии».

Таковы были общий замысел, структура и состав «Педагогической антропологии», которая, по словам Ушинского, должна была составить «*индивидуальную антропологию*». «Изучение человеческого общества с педагогической же целью» он считал особой, самостоятельной и сложнейшей задачей (III; 40). Эта задача более века оставалась нетронутой. Первые подступы к ее решению были предприняты лишь в самое последнее время³.

С выходом «Педагогической антропологии» Ушинского мировая наука обрела первое целостное, капитальное исследование физической и душевной природы человека, закономерностей его развития; мировая педагогика – первый опыт комплексного изучения «человека как предмета воспитания». Этот опыт был **наиболее крупным продвижением** в решении главной задачи для педагогики той эпохи – **в разработке научных оснований педагогического знания, формировании педагогики как науки**. Вместе с тем с появлением «Педагогической антропологии» педагогическая теория и практика обретали и

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. М.;Л., 1952. С. 213.

² Там же. С. 232.

³ См.: Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М., 1998. 572 с.

принципиально новый взгляд на сущность и задачи самой педагогической деятельности – *концепцию развивающей деятельностиной педагогики*.

Педагогика развития и деятельности

Если центральной методологической установкой «Педагогической антропологии» было изучение человеческой природы и объяснение «психических и психофизических явлений, с которыми имеет дело воспитатель» (III; 32), то двумя ключевыми словами, ключевыми идеями той педагогики, которая из нее вырастала, являлись *развитие* и *деятельность*. Первый же абзац «Педагогической антропологии» начинался со слова *развитие*: «Воспитывать в обширнейшем смысле слова, – писал Ушинский, – значит способствовать развитию» (III; 44). Последний ее абзац кончался словом *деятельность*, утверждением Ушинского, что «свободная, излюбленная деятельность одна способна удовлетворить требованию души человеческой и дать ей тот мир, которого она так жадно ищет» (IV; 126).

Деятельность и *развитие* были для Ушинского неразрывны. Основную задачу воспитания он видел в том, чтобы дать «пищу деятельности детей» и направить «всю эту разнообразную деятельность к одной разумной цели – ко *всестороннему развитию* телесного и душевного организма дитяти» (II; 235). Дать ребенку деятельность, отмечал он, «значит дать возможность *правильно*, не уклоняясь в стороны, развиться природному основанию души» (IV; 221; выделено Ушинским). Иными словами, в педагогике Ушинского *развитие выступало как цель и результат деятельности, деятельность – как фундамент и основной фактор развития*. Таким образом, задолго до появления «деятельностного подхода» в психологии и педагогике XX столетия, равно как и концепции «развивающего образования», Ушинский закладывал и обосновывал «*принцип деятельности*» и «*принцип развития*» как основополагающие начала передовой отечественной педагогики.

Мысль о *развитии как главной задаче воспитания* была сквозной для всех работ Ушинского. Еще в первой своей статье «О пользе педагогической литературы» (1857) он подчеркивал, что «искусство воспитания – это искусство *развития* сознания и воли» (I; 16). В «Письмах о воспитании наследника русского престола» (1859) он отмечал, что в образовании «главная цель есть не передача фактов, но свободное *развитие* сознания... и свободная формация основных об-

щественных убеждений» (I; 143). Ту же мысль он повторял и в статье «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860), требуя, чтобы учителя «не только вбивали в голову своим ученикам факты своих наук, но *развивали* их умственно и нравственно» (I; 212). В цикле статей «Педагогическая поездка по Швейцарии» (1862–1863) Ушинский писал, что «рациональное» и «развивающее» преподавание – синонимы, что «*существеннейший недостаток нашего общественного учения есть почти совершенное отсутствие в нем умственно и нравственно развивающей силы*» (I; 354; выделено Ушинским).

Стремясь преодолеть этот «существеннейший недостаток», Ушинский в своем «Родном слове» выстраивал, как уже отмечалось, систему «*органического преподавания*», связанного с «*органическим ростом души*». В таком преподавании, «основанном на общих законах *развития души* человеческой», он видел «необходимое условие хорошей, плодотворной школы» (I; 354, 372). При этом он неустанно подчеркивал, что сама детская жизнь должна быть организована как *среда деятельности и развития*, что «должно устроить ученье и школьную и домашнюю жизнь дитяти так, чтобы душа его находила в них по возможности многостороннее и обширное удовлетворение», чтобы она «проникалась все более и более серьезными интересами» (IV; 201–202, 220–221).

Идея *труда*, впервые заявленная Ушинским в 1860 г. как ведущий социальный и этический принцип его педагогики (в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении»), была развернута в «Педагогической антропологии» в целостную **концепцию деятельности как основы педагогического процесса**. Понятие «*труд*» здесь перерастало в категорию «*деятельность*», которая становилась стержневой в данной работе Ушинского, глубоко и всесторонне раскрывавшей «деятельностную сущность» человека.

Стремление к деятельности Ушинский считал «*основным*», «*существеннейшим*», «*коренным*», «*верховным*» стремлением человека. Такие определения десятки раз повторяются, рефреном проходят в «Педагогической антропологии», как и мысль о том, что «*душа наша, по природе своей, требует беспрестанной деятельности*», что «*требование деятельности составляет сущность души*» (IV; 86 и др.). Это стремление, отмечал Ушинский «*до того фундаментально*», что «*лежит в основании всех прочих психических явлений*». «Не сознание, – писал он, – составляет сущность души, а врожденное ей стремление к деятельности, к жизни, для которого и самое сознание служит только одним из средств» (IV; 255, 117).

Для Ушинского «стремление *жить*» было равнозначно «стремлению к сознательной деятельности», ибо, по его убеждению, «жить значит не что иное, как чувствовать, мыслить и действовать» (III; 332, 331). «Двумя великими потребностями» человека, двумя «определяющими» его стремлениями, писал он, являются «*стремления быть и жить*»; «для тела важно – *быть*, для души же – *жить*» (III; 487, 338). Но, трижды повторял в «Педагогической антропологии» Ушинский, «человек в частности и человечество вообще *не для того живут, чтобы существовать, а для того существуют, чтобы жить*» (III; 488). Вот почему, по его словам, человек должен «подчинить стремление к бытию стремлению к жизни, а потому все органические стремления – душевному стремлению к деятельности сознательной и свободной, стремлению к свободному излюбленному труду» (IV; 94; все выделения сделаны Ушинским).

В третьем томе «Педагогической антропологии», где Ушинский планировал рассматривать, как уже отмечалось, «духовные явления», он намеревался раскрыть и *третью фундаментальную потребность человека – «стремление к совершенству, к прогрессу»*. Это стремление, по его словам, «также врождено человеку», но «идеал совершенства развивается с развитием человека» (IV; 296). «*Стремление к совершенству, – писал Ушинский, – есть основание всех эстетических и нравственных чувствований, как стремление к жизни или деятельности есть основание всех душевных чувствований*» (IV; 335; выделения Ушинским).

Важнейшую задачу воспитания Ушинский видел в том, чтобы пробудить в человеке это стремление к совершенству. «От воспитания, – писал он, – много зависит, заглухнет ли это стремление или превратится оно в страсть, перед которою умолкнет голос личного интереса. От воспитания также зависит, чтобы человек не сбился с дороги в этом направлении и не насоздавал себе таких идеалов общего блага, которые идут вразрез с историей человечества или уже давно отжили свое время. Одна из главнейших задач всего образования именно в том и состоит, чтобы вводить постоянно новые поколения в общее дело человечества в его бесконечном стремлении к абсолютному благу» (IV; 356).

Эта тема осталась у Ушинского незавершенной, но проблема «деятельности» была исследована всесторонне. Говоря о врожденном и доминирующем в человеке стремлении к деятельности и о труде, который «удовлетворяет только» эту «потребность души человеческой» (IV; 87), Ушинский детально рассматривал в «Педагогической антропологии» соотношение *деятельности и нравственности, дея-*

тельности и свободы, деятельности и наслаждения, деятельности и счастья и др. Итоговый его вывод был следующим: *«Труд свободный, излюбленный, душевный есть единственно доступное человеку счастье... Наслаждение и страдание – цветы и тернии жизни, но не сама жизнь; жизнь же есть процесс деятельности, прогрессивной, свободной и вытекающей из самой души, – дело, выполнение которого значит для нас более самой жизни»* (IV; 121).

Это было и социальное, и этическое, и педагогическое *кredo Ушинского*. Это была его *основная жизненная установка*, оставшаяся, при всем ее максимализме, глубокий, неизгладимый след и в педагогике, и в культуре, и в духовной жизни России, как и в самой русской ментальности.

В своей педагогике Ушинский исходил из того, что деятельность – нормальное состояние ребенка. Отмечая, что «в душе дитяти сильнее всего высказывается стремление к самостоятельной деятельности», он писал: «Основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью». Посему «жизнь, полная разнообразной деятельности – самая здоровая атмосфера для воспитания» (III, 335; I, 363; IV, 229).

Одной из основных ошибок и школы, и педагогики в целом Ушинский считал их установку лишь на подготовку ребенка к жизни и забвение того, что *«дитя не только готовится к жизни, но уже живет»*, и живет в самостоятельной деятельности (IV; 219). Он отмечал, что «самостоятельная деятельность не появляется потом, с возрастом», что зерно ее коренится в душе ребенка, «и этому зерну должно дать и время и сферу для развития» (IV; 107). «Дитя любит самостоятельность деятельности, – писал Ушинский. – Оно хочет все делать *само*, и это стремление должно беречь в нем как самое драгоценное... Все, что может дитя сделать само, должно само сделать, и оно привыкнет находить в этом великое удовольствие, а главное – воспитает в себе не фальшивое, а истинное чувство независимости, которое ... все основывается на личном труде, опирается на уверенность в своих силах» (IV; 105–106, 198; выделено Ушинским).

Ушинский называл близоруким то воспитание, которое мешает самостоятельной деятельности ребенка, «не оставляя ему ни времени, ни сферы для самостоятельной жизни» (IV; 111). «У нас покуда все внимание обращено единственно на ученье... – писал он, – и дети проводят все свое время только в том, что читают да учатся, учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил и своей воли ни в какой самостоятельной деятельности». Продукт такой школы – *дети «все*

собирающиеся жить и никогда не живущие» (IV; 131–132). Между тем «современная школа и современное воспитание... – отмечал Ушинский, – должны оставлять разумный простор самостоятельной жизни сердца и воли детей, в котором только и могут быть накоплены материалы будущего характера» (IV; 67). При этом, подчеркивал он, *и в самом учебном процессе самостоятельность ребенка – основной залог успеха, «единственно прочное основание всякого плодovitого учения»*¹. Не говоря уже о том, что «самостоятельные мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний» (III; 25–26).

Ушинский не раз указывал и на другой, крайне важный аспект данной проблемы: школа, которая пренебрегает самостоятельностью ребенка, не выполняет своей главной задачи – пробудить в нем стремление к *самообразованию и самовоспитанию*. «Учебное заведение не образует окончательно, – писал Ушинский, – но оно должно *открыть путь к самостоятельному правильному самообразованию*»². «Воспитание, – отмечал он, – *есть только приготовление к самовоспитанию*, и если воспитание было хорошо, то самовоспитание будет продолжаться всю жизнь. Принимая в свои руки бразды развивающейся человеческой природы, всякое воспитание должно оканчиваться передачей их в руки самого воспитанника» (I; 162).

Положив, как он сам отмечал, «в основу воспитания принцип личного жизненного труда» (IV; 225) и придавая стремлению к самостоятельной деятельности «верховное значение в жизни души», Ушинский считал, что на удовлетворении этого стремления «должна сосредоточиться главнейшая забота воспитания» (IV; 199–200). В «Педагогической антропологии» он писал: «Дать человеку *деятельность*, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно, – вот истинная цель воспитания, цель живая, потому что цель эта – сама жизнь» (IV; 247; выделено Ушинским). «**Всю главнейшую задачу воспитания**, по убеждению Ушинского, **можно «выразить двумя предложениями**: первое – открыть человеку возможность отыскать такую бесконечную и беспредельную душевную деятельность, которая была бы в состоянии удовлетворить вполне и всегда прогрессивно возрастающему требованию души, и второе – приготовить его достаточно к такой деятельности. На стремление к душевной деятельности воспитатель должен смотреть как на *главное жизненное требование души* и в правильном... удовлетворении этому стремле-

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. С. 226.

² Там же. С. 295.

нию видеть свою *главнейшую цель и главнейшее средство* своего воздействия на *развитие* воспитанника» (IV; 199).

«Если бы мы захотели, – завершал свою мысль Ушинский, – выставить здесь все педагогические правила, которые проистекают сами собой из такого взгляда на отношение душевной деятельности ко всей жизни человека, то мы должны были бы внести в эту главу большую часть педагогики, так как почти все ее правила вытекают посредственно или непосредственно из основного положения: *давайте душе воспитанника правильную деятельность и обогатите его средствами к неограниченной, поглощающей душу деятельности*» (IV; 200; выделено Ушинским).

В этом и заключалась суть «развивающей деятельностной педагогики» Ушинского, ее, как он говорил, «*особенная характеристика*».

После «Педагогической антропологии»

«Педагогическая антропология» была встречена современниками с явным удовлетворением. Уже со времени появления в 1864 г. первых журнальных фрагментов этого труда педагогическое сообщество с нетерпением ожидало его полной публикации. Еще до выхода второго тома «Педагогической антропологии» Ушинский отмечал, что первый ее том активно используется «при преподавании педагогики», что, несмотря на его «вовсе не легко читаемое содержание», он быстро разошелся¹. В 1871 г., уже после смерти Ушинского, понадобилось второе, а в 1873 г. – третье издание этого фундаментального труда. К 1916 г. было выпущено тринадцать его изданий.

Передовая русская педагогика высоко оценила «Педагогическую антропологию». Д.Д. Семенов называл ее «гордостью всей нашей педагогической литературы», «венцом всех произведений Ушинского». В.П. Острогорский писал, что и «этих двух томов, представляющих обширную и единственную у нас популярную философскую энциклопедию, полезную не только для педагога, но и для всякого образованного человека, – вполне было бы достаточно, чтобы навсегда сделать бессмертным в России имя Ушинского, если бы его заслуги ограничивались даже одним этим великим трудом»².

¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 191.

² Семенов Д.Д. Педагогические идеи К.Д. Ушинского // Памяти К.Д. Ушинского. М., 1896. С. 129, 132.

И все же влияние «Педагогической антропологии» на отечественную педагогику сказалось далеко не сразу и не было всеобъемлющим. Как отмечал позже П.П. Блонский, «русская педагогика после Ушинского шла непрямыми путями»¹. Преобладающая ее часть, под давлением Министерства народного просвещения, вновь погрязла в методической рецептуре. «Услужливая педагогика» и «педагогические спекуляторы», как называл официальную педагогику Ушинский, обслуживали циркулярным дидактизмом реакционный курс министра Д.А. Толстого, который, по словам Ушинского, «сильно не любил всякой педагогики»². И только в трудах и деятельности передовой части отечественных педагогов продолжали жить идеи «Педагогической антропологии», продолжали созреть предпосылки становления научной педагогики в России.

Преобладающая часть современников, несмотря на многочисленные восторженные отзывы о «Педагогической антропологии», не смогла оценить все богатство ее идей. Для понимания многих из этих идей педагогическое сознание еще не было подготовлено. Соответственно не было и способности продолжить начатое Ушинским дело. Продвижение вперед шло лишь *по двум, не связанным между собой линиям: по линии возрастной физиологии* – преимущественно в трудах П.Ф. Лесгафта и *по линии педагогической психологии* – преимущественно в работах П.Ф. Каптерева.

Только в конце XIX – начале XX столетий с приходом «золотого века» педологии – изучения ребенка, эти линии стали сближаться. Тогда же вновь приобрели острую актуальность идеи «Педагогической антропологии» Ушинского. Поражаясь «объемом синтеза у Ушинского» научных знаний о человеке и отмечая, что «это – даже и для западноевропейской тогдашней философии слишком непосильная тема», П.П. Блонский в начале XX века писал: «Говорить, что автор книги "Человек как предмет воспитания" стоит на высоте западноевропейской науки, значит, говорить об Ушинском еще слишком сдержанно: он стоял на самых крайних высотах ее, лицом обращенный на правильный путь грядущей педагогики; *для России же Ушинский – создатель научной педагогики*»³.

В России век педологии оказался, однако, недолгим. Он кончил свое существование с появлением 4 июля 1936 г. постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов».

¹ Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. С. 78.

² Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 189.

³ Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. С. 72, 74.

Это был первый опыт разгрома тоталитарным режимом «лженауки», намного опередивший аналогичные акции в отношении генетики и кибернетики. Педагогика вновь оказалась «бездетной» и уныло пошла проторенным путем убогого инструктивного дидактизма и тщедушной методической рецептуры. Возрастная физиология, возрастная психология и педагогическая психология разошлись по своим узким, не связанным между собой колеям. Ушинского, как и многих других классиков отечественной науки и культуры, после 1917 г. не взяли на «пароход современности». О нем вспомнили лишь тогда, когда в период борьбы с космополитизмом, власть стала остро нуждаться в «национальном педагогическом достоянии».

Но и тогда, в середине 1940 – начале 50-х годов советская наука не смогла осознать и оценить мощный потенциал идей «Педагогической антропологии» Ушинского. Известный психолог Б.Г. Ананьев, как и многие другие, все еще продолжал по традиции рассматривать ее лишь как «педагогически ориентированную психологию»¹.

Только четверть века спустя, в 1969 г., Б.Г. Ананьев с высоты нового научного знания, с позиций системно-структурного анализа оценил эту выдающуюся работу как *опыт построения «не существовавшей ранее области познания – педагогической антропологии, пограничной дисциплины, находящейся на стыках между педагогикой и различными антропологическими науками»*. Идеи такого рода, замечал Б.Г. Ананьев, не были и не могли быть поняты современниками. Они развились только в XX столетии. «Прошлое педагогической антропологии почти исчерпывается тем фундаментом, который был построен самим Ушинским. Но многие современные исследования, проводимые совместно или отдельно педагогами, методистами, психологами, философами, врачами, социологами, по существу, составляют настоящее педагогической антропологии»².

Это суждение, безусловно справедливое по отношению к «прошлому» педагогической антропологии, по отношению к ее «настоящему» могло быть распространено преимущественно на зарубежные исследования, где идеи педагогической антропологии приобрели большую популярность. В советской же науке, по словам не менее известного деятеля советской педагогики Н.К. Гончарова, и в 1970-х

¹ Ананьев Б.Г. К.Д. Ушинский – великий русский психолог // Советская педагогика, 1945. №12. С. 98–111.

² Ананьев Б.Г. «Педагогическая антропология» К.Д. Ушинского и ее современное значение // Вопросы психологии, 1969. №2. С. 6.

годах были даже «пока еще не обозначены тропы сближения» педагогики и психологии «с физиологией общей и особенно возрастной»¹.

С тех пор положение, конечно, изменилось, хотя и не кардинально. Отечественная литература насчитывает немало частных работ, затрагивающих в той или иной степени проблематику педагогической антропологии. Но серьезные, фундаментальные попытки комплексного ее рассмотрения предпринимались лишь дважды – в трудах Б.Г. Ананьева и Б.М. Бим-Бада². Таким образом, приходится констатировать две очевидные вещи.

Первое: «Педагогические антропология» Ушинского настолько определила время, что лишь в последние годы приходит настоящее понимание всей значимости и масштабности ее замысла, ее идей.

И второе: Ушинский ставил и решал в этом фундаментальнейшем труде столь грандиозную научно-педагогическую задачу, что она оказалась не по плечу не только его современникам, но и педагогике XX столетия – ни отдельным ученым-педагогам, ни различным академическим педагогическим сообществам, включая советскую Академию педагогических наук и нынешнюю Российскую академию образования.

В итоге здание педагогической антропологии, постройку которого начал Ушинский, еще и сегодня остается незавершенным. Еще и сегодня во многом актуальными остаются слова П.П. Блонского, сказанные им почти век назад, в 1914 г.: «*Ушинский еще жив для будущего*. Тот хороший учебник по педагогике, ради которого Ушинский был послан за границу, не написан до сих пор, и также до сих пор русская педагогика не создала ничего равного опыту педагогической антропологии; и до сих пор она пробавляется педагогическими декламациями и эклектическими компиляциями психологического характера... *Ушинский велик, а мы – его должники*»³.

¹ Гончаров Н.Е. Педагогическая система К.Д. Ушинского. М., 1974. С. 96.

² Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968; Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология М., 1998.

³ Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. С. 78.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. ВРЕМЯ УШИНСКОГО

Ушинский умер в расцвете творческих сил, не осуществив значительной части своих планов. Говоря об условиях жизни в тогдашней России, сжигающих человека, и о ранней смерти многих русских ученых, не достигших и пятидесяти лет, выдающийся русский биолог К.А. Тимирязев писал: «Для европейского ученого это была бы только половина научной жизни. Не так для русского...»¹.

Активная педагогическая деятельность Ушинского продолжалась всего пятнадцать лет. Но он пришел в педагогику как сложившийся социальный мыслитель, ученый-энциклопедист и общественный деятель. И именно это позволило ему преобразовать до основания и педагогику, и саму педагогическую среду.

Эта среда в силу своей корпоративности и профессиональной узости обычно не способна выдвинуть изнутри фигуру такого масштаба, как Ушинский. Данное обстоятельство отражает не только ситуативную особенность рассматриваемой эпохи, с ее крайне неразвитой педагогикой, но и *глубокую общую закономерность. Ибо педагогика, образование принадлежат к тем сферам социальной жизни, которые по своей природе не перестраиваемы, не реформируемы изнутри. Их реформирование, как и их развитие, требует широко-го вовлечения общественного фермента.*

Не случайно «три кита» русской педагогики 1860-х годов – К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой – не являлись педагогами ex officio. Они были прежде всего социальными мыслителями и общественными деятелями, пришедшими в педагогику по зову души, по общественному призванию. И именно они дали мощный импульс развитию отечественной педагогики – и как сферы деятельности, и как сферы знаний.

Ушинский несомненно занимал ведущее место в этом ряду. Он был первым и наиболее крупным социальным мыслителем, первым и наиболее крупным ученым в истории отечественного образования и педагогической мысли. Он сделал русскую педагогику *наукой*, русское образование – *общественным делом*, педагогическую деятельность в России – *гражданским поприщем*.

Творчество Ушинского нагляднейше демонстрирует глубинную внутреннюю закономерность развития социальной (в том числе педагогической) теории и практики – *чем более они гуманистичны и де-*

¹ Тимирязев К.А. Наука и демократия. М., 1963. С. 78.

мократичны, тем более значим, эффективен и перспективен их выход, их результат.

То, что успел сделать Ушинский за свою короткую жизнь, навсегда обессмертило его имя. Он вошел в отечественную историю как **первый национальный педагог**, как **создатель национальной школы** и **основоположник научной педагогики в России**. Ушинский – это и исток, и символ русского национального педагогического самосознания. Его имя стало обозначать не только начало отечественной педагогики. Оно стало **синонимом педагогики**.

Так сложилось ментально. Еще с тех времен, когда вся детская Россия, как отмечал соратник Ушинского Д.Д. Семенов, «начиная от царских чертогов и кончая самой бедной захолустной избой»¹, училась читать и думать по «Родному слову». С тех самых времен в общественном сознании *Ушинский и педагогика стали неотделимы*. И в этом кроется глубинная, мудрая, вечная правда. Хотя обыденная, скользящая во времени и подвластная ему правда выглядит иначе: в педагогике есть не только Ушинский, с его школой как «мастерской гуманности», но и противостоящая ему мощная антигуманная авторитарная система, с ее школой – «детской казармой». Система, с которой Ушинский боролся всю свою жизнь, но которая до сей поры все еще остается преобладающей.

И тем не менее общественное чутье, национальное восприятие безошибочны: Ушинский и педагогика, действительно, неразделимы. ***Ибо Ушинский – это подлинная педагогика. Это – будущее педагогики.***

Уже современники Ушинского не могли не понимать этого. «Мы твердо убеждены, – писал в 1881 г. его ближайший сподвижник Л.Н. Модзалевский, – что чем далее будет развиваться наша педагогическая литература и чем более будет совершенствоваться русская школа, тем более должно расти и значение К.Д. Ушинского, вдохнувшего идею в русское воспитание и указавшего ему путь к бесконечному развитию»².

Однако современники и последователи Ушинского не могли не видеть и другое – как трудно входят в жизнь многие его идеи, как медленно движутся вперед школа и педагогика. «В педагогике после Ушинского, – отмечал в 1901 г. известный русский ученый-лингвист Е.Ф. Будде, – мы почти не подвинулись вперед; ни один из его педа-

¹ Семенов Д.Д. Педагогические идеи К.Д. Ушинского // Памяти К.Д. Ушинского. М., 1896. С. 114.

² Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 11. С. 454.

гогических принципов не устарел и не может быть заменен новым более лучшим»¹. «Ушинский, – писал в 1916 г. видный деятель образования А.П. Медведков, – еще и доселе продолжает учить нас: *более половины из сказанного им не использовано русскою школою*»².

Приходится, увы, констатировать, что оба эти суждения в значительной мере сохраняют свою справедливость и до настоящего времени. Данное обстоятельство имеет свои причины, объективные и субъективные.

Объективные причины коренятся в самой природе педагогики, которая меняется так медленно, будто не меняется вовсе. Педагогика, пожалуй, наиболее консервативна из всех сфер человеческого знания и человеческой деятельности. Как отмечал выдающийся реформатор французской школы С. Френе, «если прогресс идей со скоростью 10, то школа – со скоростью 1».

Ушинский объяснял это, в частности, тем, что «человек, по большей части, учит и воспитывает детей, как его самого учили и воспитывали, и только трудно и медленно вносит новые идеи и приемы в дело воспитания». «Вот почему, – отмечал он, – коренные педагогические усовершенствования совершаются чрезвычайно медленно» (III; 131). Может быть, поэтому все так старо и одновременно так ново в педагогике. При том, что большая часть нового, как любил повторять Н.И. Пирогов, – это хорошо забытое старое.

Субъективные причины лежат вне педагогики. Они в отношении властей предрежащих к творчеству Ушинского – и при его жизни и позже. До 1917 г. власть не могла простить ему демократизма, резко-го неприятия официозного ханжества и воинствующей педагогической догматики, безусловного предпочтения национальных начал иноземным влияниям, естественнонаучных знаний – традиционному классицизму в его откровенно полицейской интерпретации. Она обвиняла Ушинского, как отмечал Л.Н. Модзалевский, в «безбожии и безнравственности»³. После 1917 г. власть поначалу вовсе отвернулась от Ушинского, но позже, вынужденная в поисках «национального педагогического достояния» признать великого педагога, она тем не менее так и не смогла преодолеть своей подозрительности к нему. Его постоянно упрекали в половинчатости и ограниченности, в либерализме и религиозности, в том, что он «не дорос» до революционно-

¹ Русская школа. Т. 2 (5–8). 1901. С. 232.

² *Медведков А.П.* Краткая история русской педагогики в культурно-историческом освещении. Пг., 1916. С. 114.

³ *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. Т. 11. С. 435.

го демократизма или, говоря словами того же Л.Н. Модзалевского, в том, что «он желал России мирного прогресса "без ненавистей", и особенно любил народ, вовсе не будучи модным "народником"»¹.

Та и другая власть хотела «очистить» Ушинского, выстроить его под себя – либо рукою цензора, либо усилиями официальной педагогики, что подчас было одно и то же. Это далеко не всегда удавалось, ибо масштаб Ушинского был не по зубам идеологам той и другой власти. Обе эти власти с их идеологами отошли в небытие. Ушинский остался – *как великий русский педагог, как предтеча новой демократической гуманистической школы, как наш современник.*

Может быть, только сейчас, когда ушли в прошлое разные модификации навязываемого всем единомыслия, когда мы медленно, трудно, но все же входим в полосу социальной, умственной и духовной зрелости, наступает **время Ушинского**. Наступает пора настоящего, или по крайней мере нового, его прочтения. Одна из главных задач данной книги и состояла в том, чтобы помочь такому прочтению Ушинского.

Автор считал реализацию этой задачи своим внутренним – гражданским и научным – долгом, ибо прошел с героем книги почти всю свою научную и гражданскую жизнь. Идеи Ушинского были осознанно выбраны автором как ориентир научно-педагогической и общественно-образовательной деятельности, равно как во многом и деятельности в сфере образовательной политики. Личность Ушинского стала эталоном Нравственности, Чести, социального и научного Долга ученого.

Таков закон жизни. Гиганты всегда оставляют после себя простых смертных «одной крови» с ними. Таких людей после Ушинского во все времена было немало среди российских педагогов. На их плечах стояла и стоит наша школа. Их усилиями двигалось и движется вперед отечественное образование.

¹ Там же. С. 447.